

# ההשפעות של פרקטיקות תקשורת של מנהלים על מצוקתם הרגשית של מורים<sup>1</sup>

יצחק ברקוביץ<sup>2</sup> ואורי איל

## תקציר

מנהיגות חינוכית משחקת תפקיד חשוב בהצלחת בית הספר, אותה נטען כי היא משיגה דרך השפעותיה על רגשות, עמדות והתנהגויות של מורים. אולם, הידע בנוגע לאופן בו מנהיגי בתי-ספר משפיעים על רגשות של מורים הוא מוגבל ביותר. רוב העדויות הקיימות מתמקדות בהסברים כלליים שלא הושגו דרך מערכי מחקר נשלטים, וזוהי הסיבה לכך שאין בידנו ידע אופרטיבי על התמיכה הרגשית שמנהלים נותנים למורים המצויים במצוקה רגשית. המחקר הנוכחי מבקש למלא את הפער הזה. הגישה שלנו מתמקדת בתקשורת בין-אישית על מנת להרחיב את הידע האופרטיבי בנוגע לתקשורת של תמיכה רגשית ביחסי מנהל-מורה. המחקר מבוסס על שיטת מחקר של תמחישים (Vignettes), המאפשר הסקה של סיבתיות. הנתונים נאספו תוך שימוש במדגם של 113 מורים בבתי ספר יסודיים. המחקר מצא שהקשבה אמפתית של מנהלים מקושרת לכך שמיוחס להם יותר מסגור מחדש של רגשות (כלומר, שינוי רגשי חיובי), ללא קשר למסר שמנהלים מעבירים; אלא, רק עצם נוכחותו של מסר של מסגור מחדש, בין אם הוא מעצים או מנרמל, משפיעה על המסגור מחדש של רגש שלילי בפועל.

<sup>1</sup> קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I., & Eyal, O. (in press). The effects of principals' communication practices on teachers' emotional distress. *Educational Management Administration and Leadership*.

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

## 1. מבוא

תמיכה חברתית נחשבת כמועילה בהגנה על עובדים מפני ההשלכות הבריאותיות השליליות – המנטאליות והפיזיות – הנובעות מגורמי לחץ הקשורים לעבודה (House, 1981). מחקר חינוכי מראה שמקורות התמיכה אליהם מורים פונים במרבית הפעמים הם עמיתים לעבודה, ומיד לאחר מכן, מנהל בית הספר (Tatar, 2009). אם כך, עולה שמנהלים הם שחקנים מרכזיים בתמיכה החברתית המוגשת למורים. מנהלים שזוהו ככאלה המספקים תמיכה רגשית למורים הצליחו לסייע בהפחתה של הלחץ הנחווה על ידי מורים טוב יותר מאלו המספקים סוגים אחרים של תמיכה (Littrell et al., 1994). עם זאת, הספרות על אדמיניסטרציה וניהול בחינוך לא מסבירה כיצד תמיכה חברתית-רגשית פועלת ביחסי מנהל-מורה. כדי להתייחס לחוסר הזה בספרות על אדמיניסטרציה וניהול בחינוך, פנינו לעבודות רלוונטיות מהספרות הפסיכולוגית והארגונית במטרה להכין את הקרקע לבחינה אמפירית של האופן בו תמיכה חברתית-רגשית של המנהל משפיעה על רגשות של מורים.

## 2. טבעם של רגשות

הנושא של רגשות היה נתון לוויכוחים ערים בפסיכולוגיה במשך יותר משלושים שנים (למשל, Ekman and Davidson, 1994; Frijda, 1986; Gross and Barrett, 1996; Lazarus and Lazarus, 1996; Izard, 2009; 2013). שני נושאי עיסוק מרכזיים בשיח המחקרי היו תאוריית הרגשות הבסיסיים (למשל, Ekman, 1992) והתאוריה הקוגניטיבית של רגשות (למשל, Lazarus, 1991; Oatley and Johnson-Laird, 1987). ההנחה המוקדמת של תאוריית הרגשות הבסיסיים היא

שרגשות הם תגובות טבעיות, מובחנות ואוטומטיות המקושרות לאירועים מעוררי רגש (Ekman and Cordaro, 2011; Ekman and Davidson, 1994). אקמן, אחד החוקרים המובילים להם מיוחסת גישה זו, זיהה שישה רגשות בסיסיים: כעס, גועל, פחד, שמחה, עצב והפתעה (Ekman, 1992). הוא טען שלכל רגש יש פרופיל ייחודי של תגובות המתרחשות בו-זמנית הכוללות הבעות פנים, קול, רמזים פיזיולוגיים (למשל, קצב-לב, לחץ דם, וכו'), וחוויה סובייקטיבית (Ekman and Cordaro, 2011). נטען כי קטגוריות התגובה הללו מוטבעות מלידה מבחינה עצבית במוח האנושי (Barrett, 2006). רגשות, אם כך, הם תופעה אינסטינקטיבית ואוניברסלית חוצה-תרבויות. הסבר אחד לדרך בה מנהיגים משפיעים על מונהגים אשר עולה בקנה אחד עם תאוריית הרגשות הבסיסיים הוא "הדבקה רגשית" (Johnson, 2008). הדבקה רגשית היא תהליך אוטומטי, לרוב בלתי-מודע, המתרחש במהלך צפייה, בה פרטים "מחקים" את הביטוי הרגשי של האדם בו הם צופים, לאחר מכן הם חווים רגש תואם לזה שהוצג על ידי האדם בו הם צפו (Hatfield, Cacioppo, and Rapson, 1994). הדבקה רגשית מוגבלת ביכולתה להסביר השפעות רגשיות ביחסי מנהיג-מונהג מאחר וזהו הסבר פשטני המניח שמנהיגים מגלמים כל הזמן את הרגש המתבקש. התאוריה החשובה האחרת על טבעם של רגשות היא התאוריה הקוגניטיבית של רגשות, הידועה גם כתאוריית ההערכה של רגשות (Ochsner and Gross, 2005). לפי תאוריה זו, רגש וקוגניציה נחשבים ככרוכים זה בזה. רגש הוא תוצאה של תהליך בו פרט המתמודד עם מצב ספציפי ממקד את קשבו באלמנטים מסוימים בו ומפרש את האירוע באופן המייצר תגובות פסיכולוגיות, פיזיולוגיות והתנהגותיות (Gross and Barrett, 2011). התוצאה של השילוב הזה בין רגש לקוגניציה היא שפרטים יכולים להשפיע על (א) אילו רגשות הם ואחרים חווים, (ב) מתי ייחוו אותם רגשות, ו(ג) כיצד הם ייחוו ויבוטאו (תופעה הידועה גם

כוויסות רגשי) (Gross and Thompson, 2007). תאוריית הקוגניטיבית של רגשות היא מושכת במיוחד עבור מדעי החברה (פסיכותרפיה, ניהול, וכו') כי היא מציעה אפשרויות לזהות נתיבי השפעה בין-אישיים על רגש. חוקרים בתחום הפסיכולוגיה הארגונית הציעו שניתן להשתמש בוויסות רגשי בין-אישי כניהול רגשות על ידי מנהלים, לצורך הקידום של אמון, שיתוף פעולה ויעילות (Williams, 2007). סקירה אמפירית של מחקרים בתחום המנהיגות החינוכית ורגשות בין השנים 1992-2012 חושפת כמה מקרים, שנחקרו בעיקר דרך שיטות איכותניות, בהם מנהלים השתמשו בוויסות רגשות בין-אישי כדי לנהל רגשות של מורים (Berkovich and Eyal, 2015). הניסיון לייצר הגדרה קונספטואלית לניהול רגשות עובדים על ידי מנהיגים נמצא עדיין בשלביו הראשוניים. שתי סקירות אינטגרטיביות שפורסמו בשנים האחרונות ועוסקות בניהול רגשות על ידי מנהיגים מציינות ידע, מיומנויות, תכונות אישיות והתנהגויות חברתיות של מנהיגים כמשפיעים על רגשות המונהגים (Connelly et al., 2013; Kaplan et al., 2014). על אף התרומה השימושית של מסגרות עבודה אלו, הן מודלים כלליים להסבר, ולא מודלים ברי-יישום, במיוחד מכיוון שהם לא מפרקים לגורמים את התכנים הספציפיים המהווים חלק מהתנהגויות חברתיות כלליות. כתוצאה מכך, מודלים אלו מספקים מעט מאוד מידע מעשי על תמיכה רגשית. כדי להרחיב את כמות המידע היישומי בתחום זה, המחקר הנוכחי מתמקד בתקשורת של תמיכה רגשית בין-אישית של מנהלים.

### 3. תקשורת של תמיכה רגשית בין-אישית

המחקר הנוכחי מתבסס על התאוריה הקוגניטיבית של רגשות. באופן ספציפי, הרציונל של המחקר מסתמך על שתי תאוריות הקשורות לתקשורת בין-אישית

תומכת: אחת מהתחום המחקרי העוסק בתקשורת, כלומר, התאוריה של הערכות מחודשות מושפעות-שיחה (Burleson and Goldsmith, 1998), והשנייה מתחום הפסיכותרפיה, דהיינו, התאוריה של תהליך שינוי רגשי (Fosha, 2005). התאוריה הראשונה, של Burleson and Goldsmith (1998), מתמקדת בהערכות מחודשות הנוצרות דרך אמצעים של שיחה. התאוריה נשענת על מודל הלחץ וההתמודדות של Lazarus and Folkman (1984), אשר שם דגש על הערכה מחודשת קוגניטיבית (שינוי בשיפוט האירוע ובמשמעות האישית המוענקת לו) כמנגנון עיקרי בהתמודדות מוצלחת עם רגשות שליליים. בתיאוריה של Burleson and Goldsmith, הם מציעים שבמטרה לשנות לסייע למישהו בשינוי הרגש השלילי אותו הוא חווה, אלו המציעים עזרה חייבים לשנות את האופן בו האדם הזקוק לעזרה מעריך קוגניטיבית את המצב, ומוסיפים שמסרים "מנחמים" הם היעילים ביותר ביצירת שינוי רגשי מעין זה (Burleson and Goldsmith, 2010; Burleson, 1998). יצירת תקשורת עם אדם אחר יכולה להוביל את האדם לפרש מחדש אירוע המעורר רגש שלילי באור חיובי יותר (כלומר, מסגור רגשי מחודש). באותו זמן, מעבר למסרים החיוניים לתהליך מסוג זה, נטען גם כי להקשבה יש תפקיד חשוב ב"בניה או בעיצוב של משמעויות, רעיונות ופתרונות בין אנשים, כאלו שמעולם לא היו נוצרים באופן אינדיווידואלי" (Phillips, 1990: 179). התאוריה השנייה היא התאוריה של תהליך שינוי רגשי (Fosha, 2005). תאוריה פסיכותרפית זו מציעה שההקשבה האמפתית של הפרט המסייע יכולה לעודד את הפרט המקבל את התמיכה לחוות שינוי רגשי חיובי ותחושה מוגברת של עצמי אמתי. לפיכך, המחקר הנוכחי בוחן את ההשפעה של צורת התקשורת של המנהל (גם הקשבה וגם מסרים של מסגור מחודש) על המסגור מחדש הרגשי של מורים.

### 3.1 הקשבת המנהל והמסגור מחדש הרגשי של מורים

התקשורת של מנהלים מצריכה תשומת לב ספציפית מפני שלמנהלים יש את ההשפעה הרבה ביותר על מקום העבודה, בשל תפקידם ומעמדם (Ashforth et al., 2007). הקשבה הוצעה בעבר כהתנהגות מנהיגותית ומנהלית חשובה (למשל, Kluger and Zaidel, 2013). הגישה האמפתית של מנהלים צוינה במיוחד כבעלת פוטנציאל להגביר יעילות במקום העבודה (Kluger and Zaidel, 2013; Kubota et al., 1997). הקשבה אמפתית מוגדרת כצורה של תקשורת תגובתית המצביעה על הבנה והכרה בנקודת מבטו וברגשותיו של אדם אחר (Hampson et al., 2009). הקשבה אמפתית נחשבת לרוב כצורת הקשבה יעילה ביותר (Bambacas and Patrickson, 2008; Kluger and Zaidel, 2013). תובנות דומות עולות מהמחקר בתחום החינוך. Slater (2005) מצא שגם מנהלים וגם מורים זיהו את החשיבות של הקשבה אמפתית מצדם של מנהיגים חינוכיים. במחקר המדמה אינטראקציות המבוססות על תלונות, Robinson and Le Fevre (2011) מצאו שמנהלי בתי ספר שהביעו רמה עמוקה יותר של עניין ברגשות ההורה (שגולם על ידי שחקן מקצועי) ושנדמו כמקשיבים בקפידה נתפסו כיותר מכבדים.

כפי שמודגש בספרות הפסיכולוגית, תרומה אחת של הקשבה טמונה בתהליך השינוי שעובר האדם לו מקשיבים (Myers, 2000; Rogers and Farson, 1957). חוויות רגשיות נחשבות למרכזיות בשינוי מסוג זה (Fosha, 2001). מעט עבודות אמפיריות בחנו הקשבה של מנהלים ואת השפעותיה על רגשות עובדים. חוקרים מצאו שעובדים המועסקים תחת מנהלים בעלי גישה המדגישה מיקוד באדם, הכוללת גם הקשבה, סבלו פחות מדיכאון וחרדה מעובדים שהועסקו תחת מנהלים עם גישה פחות ממוקדת-אדם (Ikemi et al., 1992). בדומה,

עובדים שהועסקו תחת מנהלים שקיבלו ציון גבוה יותר של הקשבה, דיווחו על לחץ פסיכולוגי נמוך יחסית (Mineyama et al., 2007).

הוצע שמפרספקטיבה קוגניטיבית, אינטראקציה מבוססת הקשבה מקדמת שינוי רגשי בכך שהיא עוזרת לפרטים לפרש אירועים ואפילו להתאים את הייצוג הקוגניטיבי של אירועים ושל העולם החברתי (Nugent and Halvorson, 1995). הספרות מכנה את החוויה הרגשית הזו בשם מסגור רגשי מחודש. מסגור רגשי מחודש מערב עליה ברגש חיובי וירידה ברגש שלילי לאחר שאדם משנה את הפרשנות השלילית שלו לאירוע מסוים בעקבות תקשורת עם אדם אחר (Ashforth and Kreiner, 2002).

### *3.2 מסרים של מסגור מחדש מצד מנהלים ומסגור רגשי מחודש של מורים*

התהליך של תקשורת בין-אישית תומכת כולל לא רק הקשבה, אלא מספק גם משוב ושליחת מסרים מנחמים (Burlson, 2008). Burlson (1994) הגדיר מסרים מנחמים ככאלו ש"מטרתם היא העלמה או הפחתה של מצוקה רגשית הנחווית על ידי אחרים" (136). במחקר הנוכחי אנו מתעניינים בסוג אחד ספציפי של מסרים מנחמים המכוונים כלפי מסגור מחדש ושינוי של רגשות האחר. הספרות האדמיניסטרטיבית והניהולית העוסקת בנושא זה היא דלה, אם כי Hanhimäki and Tirri (2009) דיווחו שמנהיגים בבתי ספר משפרים את היכולת של מורים להתמודד עם רגשות שליליים הקשורים למצבים טעונים מבחינה אתית בכך שהם מסייעים למורים לאמץ השקפה חיובית על אותם מצבים, ובאמצעות זאת משנים את רגשותיהם ומפחיתים את התחושה של קונפליקט מוסרי.

עבודות קודמות בספרות הארגונית הצביעו על שני סוגי מסרים בהם משתמשים מנהלים כדי לעודד שינוי רגשי בקרב עובדים: מסרים מעצימים של מסגור מחדש ומסרים מנרמלים של מסגור מחדש. מסרים מעצימים של מנהיגים מביעים ביטחון בכפופים להם ומעודדים אותם לקחת יוזמה ביחס למצב עמו הם מתמודדים (Choi, 2006). נטען כי לשכנוע מילולי המביא להעצמה מתלווה שינוי רגשי חיובי (Chiles and Zorn, 1995). במסרים מנרמלים של מסגור מחדש נעשה שימוש כדי לשנות את הפרשנות הניתנת למצבים רגשיים מ"חריג" ל"נורמלי" (Ashforth and Kreiner, 2002; Ashforth et al., 2007). Burleson (2008) בחן את האפקט של רמות שונות של מסרים ומצא שמסרים הממוקדים במידה רבה באדם (כמו "אותו הדבר קרה לי מוקדם יותר השנה") היו מועילים במיוחד. מסר מסוג זה נדמה כמקביל למסרים מנרמלים. בהתבסס על ממצאים קודמים על אסטרטגיות עצמיות המוכוונות לקידום של שינוי קוגניטיבי, אסטרטגיות המקבילות בתוכנן במידה מסוימת למסרים מעצימים ומנרמלים (כלומר, דמיון של תוצאות חיוביות לאירועים מעוררי רגש ותוצאות נורמליות לאירועים, בהתאמה) (Webb et al., 2012), ניתן לצפות שהמסר של מסגור מחדש מצדו של המנהל (בין אם הוא מעצים ובין אם הוא מנרמל) יוביל למסגור מחדש של רגשות מצדם של מורים.

### *3.3 הקשבה ומסרים של מסגור מחדש מצד מנהלים*

מסרים של מסגור מחדש יכולים ליצור מצב פסיכולוגי התומך בנטייה של פרטים להחזיק בתפיסה-עצמית חיובית ובניסיון לעודד את אותה תפיסה (Baumeister, Tice, and Hutton, 1989; Diener and Diener, 1996). אולם, כדי שיתרחש שינוי אישי מוצלח בזמן תקשורת בין-אישית, הפרטים חייבים להיות



ב"מצב בסיסי", בו הם חשים רגועים ואוטנטיים (Fosha, 2001). חוקרים מתחום הפסיכולוגיה טענו שניתן לקדם מצב בסיסי עמוק יותר דרך דיאלוג המבוסס על שיתוף פעולה המעודד את תהליך העיבוד האינטנסיבי ההכרחי עבור שינוי אישי משמעותי (Fosha, 2001). אם כך, ניתן לצפות שהנוכחות של הקשבה אמפתית, אשר נטענה כמעלה תחושות ביטחון ופתיחות (Myers, 2000; Rogers and Farson, 1957), תעודד את ההיווצרות של אותו מצב בסיסי ותסייע להתרחשות של מסגור מחדש של רגשות. בניגוד לכך, כשהקשבה אמפתית היא נמוכה או כלל לא קיימת, פרטים יהיו פחות פתוחים בפני שינוי של מצבם הרגשי והאפקט של מסרים של מסגור רגשי מחדש צפוי להיות חלש יותר.

#### 4. השערות המחקר

המחקר הנוכחי בוחן את האפקט של האופן בו מנהלים מתקשרים עם מורים בעת מצוקתם הרגשית של האחרונים. השאלה המרכזית במחקר זה היא: מהן ההשפעות הרגשיות של סוג התקשורת של מנהלים (כלומר, הקשבה והעברת מסרים) עם מורים לאחר שהאחרונים חווים מצוקה רגשית במקום העבודה? בהתבסס על סקירת הספרות בתחילת מאמר זה, אנו משערים (השערה 1) שיש סבירות גבוהה יותר שמורים יחוו מסגור מחדש של רגשות כאשר מנהלם יראה על הקשבה אמפתית; (השערה 2) שיש סבירות גבוהה יותר שמורים יחוו מסגור מחדש של רגשות כאשר מנהלם יעביר מסרים של מסגור מחדש; (השערה 3) שתתקיים אינטראקציה בין סוג ההקשבה של המנהל לבין המסרים של מסגור מחדש אותם הוא מעביר, כך שכאשר תהיה הקשבה אמפתית, מורים שמנהלם העביר מסר של מסגור מחדש יהיו בעלי סבירות גבוהה יותר לחוות יותר מסגור מחדש של רגשות.

**5. שיטה***5.1 משתתפים והליך*

מאמצינו הראשוניים כווננו כלפי פיתוח של תמחישים אותנטיים ורלוונטיים של המסרים הרגשיים הטרנספורמטיביים של מנהלים. התמקדנו בזיהוי סוג המסרים בהם מנהלים משתמשים כדי לעודד שינוי חיובי ברגשות השליליים של מורים (כלומר, מסגור מחדש של רגשות). מאמצים אלו כללו שימוש בנתונים מראיונות עומק בנושא תמיכה רגשית ביחסי מנהל-מורה שנערכו עם 12 מנהלים מבתי ספר יסודיים ו-24 מורים אשר עובדים במערכת החינוך הציבורית בישראל. נעשה שימוש בראיונות חצי-מובנים כדי לאסוף את הרשמים של המשתתפים. ראיונות חצי-מובנים מאפשרים תכנון של שיחה ממוקדת הפתוחה גם לרעיונות ולנושאים שמועלים על ידי המראיינים (Patton, 1990). כל הראיונות הוקלטו ותומללו. שני החוקרים ניתחו את הנתונים הטקסטואליים. נעשה שימוש בקידוד תמטי כדי לזהות דפוסים מסוימים בנתונים (Boyatzis, 1998). הטקסטים פורקו ליחידות של משמעות ונבחנו ככאלה, ולאחר מכן היחידות הושו ומוינו לפי רעיון משותף או תמה משותפת.

מאמצינו העיקריים של מחקר זה כווננו לניהול מחקר מבוקר על ההשפעות של פרקטיקות תקשורת של מנהלים על מצוקתם הנפשית של מורים. על כן, נבחר מערך ניסויי מבוסס תמחישים (כלומר, מבוסס סיפורי מקרה המדמים אירועי אמת ומבקשים הזדהות של הקורא) כדי לבחון את האפקט של הקשבת המנהל ושל מסרים של מסגור מחדש שלו על חוויות מסגור רגשי מחדש של מורים. למערך מחקר מבוסס תרחישים יש כמה יתרונות, ביניהם (Aguinis and Bradley, 2014): (א) היכולת לכלול היבטים המועילים לשאלת המחקר, ובו זמנית להוציא היבטים שעלולים "לבלגן" את

התוצאות, ו(ב) היכולת לחקור נושאים רגישים אותם אי אפשר לתפעל, מסיבות אתיות, במקום העבודה. הספרות ממליצה להשתמש במדגם מייצג של האוכלוסייה הרחבה יותר אותה אנו מעוניינים לבחון כשעורכים מחקרים מבוססי תרחישים, כדי לתת תיקוף חיצוני לתוצאות (Aguinis and Bradley, 2014). המשתתפים במחקר היו 113 מורים ישראלים (גיל ממוצע = 41.78 שנים,  $SD = 9.01$ ). כל המשתתפים היו בעלי ניסיון בהוראה והועסקו בבתי ספר יסודיים ציבוריים (ממוצע ותק = 15.93 שנים,  $SD = 7.83$ ), ועל כן היו מסוגלים לדמיין את עצמם בתפקיד המורה בתרחיש שניתן להם. היחס המגדרי במדגם (101 מורות, 12 מורים) דומה לזה אותו ניתן למצוא במערכת החינוך היסודית הארצית (הלמ"ס, 2013). בהתבסס על המלצות בספרות המתודולוגית, בחרנו להעביר למשתתפים את התרחישים והשאלונים במצבם הגולמי ובהרצה אחת (Aguinis and Bradley, 2014).

השתמשנו במערך עם תרחישים מעורבים, הכולל גם תמחיש וידאו וגם תמחיש כתוב (על גבי נייר). תמחישי וידאו מספקים חוויה ריאליסטית ומעודדים מידית מעורבות רגשית מצד המשתתפים (Aguinis and Bradley, 2014). תמחישי נייר מועברים באופן כתוב, שלאחר קריאתם משתתפים מתבקשים לערוך שיפטים ישירים (Aguinis and Bradley, 2014). מחקרי "נייר" מתאימים להערכה של תהליכים ותוצאות מפורשים וברורים, מאחר והם מצריכים ערנות מצד המשתתפים (Aguinis and Bradley, 2014). המשתתפים צופים תחילה בסרטון המציג אינטראקציה בין הורה למורה, כדי לעורר בהם תחושת מצוקה ורגשות שליליים. בוודאו הם צופים באימא מתעמתת עם מורה כשהיא שוטחת בפניה את הטענה שהכישלון של בתה בשיעורים של המורה הוא תוצאה של חוסר מקצועיות של המורה. אחר כך, משתתפים מקבלים תרחיש כתוב המתאר שיחת המשך בנוגע לאינטראקציה בין האימא למורה שהופיעה מוקדם יותר בוודאו,

בין אותו מורה לבין מנהל בית הספר, בה תופעלו סוג ההקשבה וסוג המסרים של מסגור מחדש של המנהל. במחקר נעשה שימוש במערך ניסויי של 2 (סוג ההקשבה של המנהל: אמפתית /לא-אמפתית) x 3 (סוג המסר של מסגור מחדש של המנהל: מעצים/מנרמל/ללא מסר). המשתתפים הוקצו לכל אחד מהתנאים באופן רנדומלי. הקבוצות בתנאים השונים לא היו שונות באופן מובהק מבחינה דמוגרפית. לבסוף, מדדנו את האפקטים של התנאים השונים על המסגור מחדש של רגשות המשתתפים (מסגור מיוחס ומסגור בפועל).

### 5.2 מניפולציות ניסוייות

*סוג ההקשבה של המנהל.* כדי לפתח מניפולציות עבור הקשבה אמפתית ולא-אמפתית, הסתמכנו על הפריטים בהם השתמשו Kluger and Zaidel (2013) כדי לבחון סוגי הקשבה. עבור הקשבה אמפתית, נעשה שימוש בטקסט הבא: "המורה הגיע למשרד המנהל וסיפר למנהל על השיחה שהייתה לה עם ההורה. כשהמורה סיפר את הסיפור, המנהל הביע עניין בהזכרות של המורה באירועים, נראה כמבין את תחושותיו של המורה, ונתן רמזים לכך שהוא מתחשב בנקודת המבט שהביע המורה". עבור הקשבה לא-אמפתית, נעשה שימוש בטקסט הבא: "המורה הגיע למשרד המנהל וסיפר למנהל על שיחתו עם ההורה. כשהמורה סיפר את הסיפור, המנהל הביע את רצונו לשמוע רק את עובדות האירוע וביקש לשמוע מהמורה את המידע הטכני בנוגע לאירוע בצורה יעילה ומסודרת." נבחרה הקשבה מוכוונת-עובדות כתנאי השוואה של הקשבה לא-אמפתית, מפני שלסגנונות הקשבה שונים, כמו הקשבה הרסנית או פאסיבית, יש השלכות שליליות (Bambacas and Patrickson, 2008; Kluger and Zaidel, 2013) שעשויות להוות משתנה מתערב באפקטים בהם מתמקד המחקר.

סוג המסר של מסגור מחדש של המנהל. שלושה סוגים של מסרים של מסגור מחדש על ידי המנהל תופעלו במחקר: (א) מסר מעצים מצד המנהל, (ב) מסר מנרמל מצד המנהל, ו (ג) העדר מסר של מסגור מחדש מצד המנהל (תנאי זה לא כלל אף טקסט הנוגע למסר של מסגור מחדש מצד המנהל). תוכלו לראות מידע מפורט על פיתוח התמחישים של המסרים המעצימים והמנרמלים של מסגור מחדש מצד מנהלים, המבוססות על ניתוח נתונים מתוך ראיונות עומק, בתחילת פרק התוצאות.

### 5.3 בדיקת הווידאו והמניפולציות

הספרות ממליצה לנקוט אמצעים של בדיקת מניפולציות במחקרים מבוססי-תמחישים, מפני ש"חוקרים לא יכולים לסמוך בעיניים עצומות על התמחישים שבידיהם (Wason, Polonsky, and Hyman, 2002: 52). כשמנסים להתאים בקפידה בדיקות מניפולציה לתמחישים, המטרה היא לא למדוד את התופעה הסמויה, או הנלווית, אלא את המרכיב הבולט של התמחישים. הספרות ממליצה בחום על הפיכת המשתנים המתופעלים לברורים ומפורשים (Wason et al., 2002: 54), ועל כן, גם בדיקות המניפולציה עצמן מעוצבות בדרך כלל אופן ישיר וברור. הפריטים שנבדקו דורגו על סולם ליקרט הנע בין 1 (לא מסכים במידה רבה מאוד) ל-5 (מסכים במידה רבה מאוד).

*חויית מצוקה בעבודה.* הרלוונטיות של הסרטון שנועד לעורר במורים תחושת מצוקה הקשורה למומחיות במקצוע בו הם עוסקים נמדדה תוך שימוש בארבעה פריטים מותאמים מ"סולם האיום על הזהות האישית" של Berjot, Girault-Lidvan, and Gillet (2012), אשר מציג איום על המיומנות המקצועית של

הפרט בעבודתו, למשל, "אם אני הייתי המורה בשיחה הזו, הייתי חווה זאת כתיקה על מהימנותי כמורה." אלפא קרונבך של הסולם הייתה 0.80.

*סוג ההקשבה של המנהל. בדיקת המניפולציה עבור ההקשבה*

האמפתית של המנהל הייתה אדפטציה של פריט אחד מתת הסולם של לקיחת פרספקטיבה מתוך שאלון האמפתיה של Davis (1983). הפריט המקורי, בו משתמשים כדי למדוד את הניסיון של הפרט לאמץ את נקודת מבטם של אחרים ולראות אירועים מתוך השקפתם, הותאמה לדיווח על אדם אחר: "מנהל זה עושה מאמץ להבין טוב יותר את המורים שלו דרך תפיסה של נקודת מבטם."

*סוג המסר של מסגור מחדש מצד המנהל. פיתחנו שני מדדים של פריט*

אחד כבדיקות מניפולציה עבור המסרים של מסגור מחדש. תוכן הפריטים תוקף ולוטש על ידי כותבי המאמר. הפריט של בדיקת המניפולציה של מסר מסגור מחדש מעצים היה: "המנהלת מעבירה את המסר שלשיחה עם האימא ולהשלכותיה הרגשיות יכולות להיות תוצאות חיוביות ושלמורה יש את הכוח להשפיע על תוצאות אלו." ההצלחה של המניפולציה של מסר המסגור מחדש המנרמל נמדדה דרך הפריט הבא: "המנהל מעביר את המסר לפיו השיחה עם האימא והשלכותיה הרגשיות הן נורמליות במסגרת הבית-ספרית ועל כן יש לקבל אותן ככאלה."

#### 5.4 משתנים תלויים

*ייחוס של מסגור מחדש של רגשות. ייחוס של מסגור מחדש של רגשות*

נמדד תוך שימוש בשישה פריטים שהותאמו מהמדד של Gross and John

(2003), ביניהם למשל, "השיחה עם המנהלת גרמה לי להרגיש יותר רגש חיובי, בכך שהיא שינתה את האופן בו חשבתי על הסיטואציה עם האימא." פריטים דורגו על סולם ליקרט בן 7 נקודות הנע בין 1 (לא מסכים במידה רבה מאוד) ל7 (מסכים במידה רבה מאוד). אלפא קרונברך הייתה מצוינת: 0.93.

*מסגור מחדש של רגשות בפועל. הפערים בממוצע של רגש חיובי*

ושלילי בין מקטע הזמן הראשון [T1] (המדידה לאחר הצפייה בווידאו ולפני הקריאה של טקסט המניפולציה) ומקטע הזמן השני [T2] (לאחר קריאת טקסט המניפולציה) שימשו כמדד לשינויים ממשיים ברגש של משתתפים (כלומר, ירידה ברגש שלילי ועלייה ברגש חיובי). הרגשות המצביים בשני המדדים הוערכו על ידי "סולם הרגשות החיוביים והשליליים" [PANAS] שפותח על ידי Watson, Clark, and Tallegen (1998). ה-PANAS מכיל 20 פריטים: 10 רגשות חיוביים (PA: למשל, התלהבות) ו-10 רגשות שליליים (NA: למשל, נסער). משתתפים התבקשו לדרג את מצבם הרגשי באותו הרגע על סולם ליקרט הנע בין 1 (כלל לא) ל5 (במידה רבה). שלושה פריטים (מתעניין, נלהב וערני) הוסרו מקבוצת ה-PA עקב מטען נמוך בשני המדדים ( $>0.40$ ). המהימנות (אלפא קרונברך) של שני מדדי ה-PA הייתה טובה גם ב-T1 וגם ב-T2 (0.92 ו-0.91, בהתאמה). השיפור ברגש חיובי חושב על ידי הפחתה של התוצאות הממוצעות של רגש חיובי ב-T1 מאלו של T2. ההפחתה של רגש שלילי חושבה על ידי הפחתה התוצאות הממוצעות של רגש שלילי ב-T1 מאלו של T2 והכפלה של התוצאות ב(-1).

*משתני בקרה. מצב רוח יכול להשפיע על הרגשות של הפרט בזמן נתון*

(Nemanick and Munz, 1997), ולכן התחשבנו במצב רוחם של המשתתפים בניתוח. מצב רוח נמדד תוך שימוש ב"מדד המצב רוח הגלובלי (GMS) של

Denollet and De Vrie (2006). בנוסף, נעשה שימוש בנתונים הדמוגרפיים של המשתתפים כמשתני בקרה: מגדר (קודד כ0 = גבר, 1 = אישה), גיל וניסיון בהוראה, בהתאם להמלצות בספרות לפיהן מסוג זה יכולים להשפיע על חוויותיו הרגשיות של הפרט (Cote and Morgan, 2002). לא נמצאו הבדלים מובהקים במשתנים המתערבים בין הקבוצות בתנאים השונים.

## 6. תוצאות

לאחר הניתוח התמטי של הנתונים שעלו מהראיונות האיכותניים עם 12 מנהלים 241 מורים על הנושא של תמיכה רגשית ביחסי מנהל-מורה, זיהינו שתי תמות המכילות בתוכן את סוג המסרים בהם משתמשים מנהלים כשהם רוצים למסגר מחדש רגשות של מורים: מעצימים ומנרמלים. התמה הראשונה הייתה קשורה למסר המעצים של מנהלים כפרקטיקה תקשורתית חשובה המשנה רגשות שליליים של מורים. מרואיינים מנהלים הדגישו את המסוגלות העצמית של מורים ואת האפשרות שמאמץ נוסף מצדם של מורים יוביל לתוצאות רצויות. מנהל אחד אמר שמטרתה של פרקטיקה זו היא 'להצביע על הצדדים החזקים של מורים ולהניע אותם לנקוט יוזמה'. התמה השנייה התייחסה לסוג אחר של מסר, נורמליזציה, כאסטרטגיה תקשורתית חיונית בה משתמשים מנהלים בשיחות עם מורים כדי לשפר את הרגש השלילי שלהם. מנהלים ומורים תיארו ברשמיהם את המסר המנרמל של מנהלים כמסר המצמצם למינימום את הבעיה שנגרמה מהתנאים מעוררי הרגשות. לדוגמא, מורה אחת תיארה כיצד מנהל הגביל את תחושת האחריות האישית שלה כשהיא חשה שמאמציה נועדו להיכשל. מרואיינים אחרים הציעו כי במקרים מסוימים מנהלים מעבירים למורים את המסר שרגשותיהם השליליים הם נורמליים במציאות של מקצוע ההוראה.



בשתי התמות הללו, ובטקסטים שמוינו לכל אחת מהתמות, נעשה שימוש כדי לפתח מניפולציות ריאליסטיות עבור מסרים של מסגור מחדש של רגשות מצד מנהלים (מעצימים ומנרמלים) שנועדו לעודד שינוי רגשי בקרב מורים. כדי לוודא את תוקף התוכן של המניפולציות, הניסוח לוטש על ידי שני כותבי המאמר עד שהגיעו להסכמה. בנוסף לשני סוגי מסרים אלו, נכלל גם תנאי שלישי בו לא הועבר כלל מסר. את התיאור של התנאים והתמחישים בהם השתמשנו במניפולציה של סוג המסר של מסגור מחדש מצד המנהל ניתן לראות בטבלה 1.

**טבלה 1.** מסרים של מסגור מחדש בהם נעשה שימוש במחקר התמחישים הניסויי.

התמחיש	סוג המסר
"כשהמורה סיימה לספר את הסיפור, המנהל הרהר לרגע ואמר: 'המקרה הזה מורכב במיוחד, אבל השיחה המתוחה עם האימא היא הזדמנות מצוינת להגביר את המעורבות של ההורים ולגרום לשינוי בחיים של הילד. זכרי, את המנהלת של הכיתה, לא האימא ולא אני, ואני מאמין שיש לך את כל היכולות לעמוד באתגר.'"	מסר מסגור מחדש מעצים מצד המנהל
"כשהמורה סיימה לספר את הסיפור, המנהל הרהר לרגע ואמר: 'חשוב עבורך שתסתכלי על האירוע בצורה אובייקטיבית. את בסדר, ההורים אחראים גם הם לילד. למרות שהוראה היא עבודה שגורמת לנו לקחת ללב, זו עדיין עבודה, אנו עושים כמיטב יכולתנו בהתחשב בנסיבות וההשפעה שלנו היא מוגבלת. בעבודה שלנו, כולנו חוינו מצבים רגשיים כאלה.'"	מסר מסגור מנרמל מצד המנהל
אין טקסט	העדר מסר של מסגור מחדש מצד המנהל

### 6.1 מחקר תמחישים ניסויי

בדיקת מניפולציית הווידאו. התוצאה הממוצעת של המשתתפים הצביעה

על כך שהסיטואציה בסרטון ביטאה איום מתון על המומחיות המקצועית של

מורים ( $M = 3.33, SD = 1.04$ ; בסולם ליקרט 1-5). מבחן t עם דגימה אחת השווה בין ממוצע זה לנקודת האמצע של המדד (3). הניתוח העלה תוצאה מובהקת,  $t(112) = 3.439, p < .01$ , תוצאה שמשמעותה היא שסרטון הווידאו אכן נתפס כמאיים במידה מסוימת. הסכמה של המשתתפים עם העובדה שהסיטואציה בסרטון ייצגה איום על מומחיות מקצועית הייתה במתאם חיובי גבוה עם הרמה הממוצעת של רגש שלילי עליה דיווחו בT1 ( $r = .62, p < .001$ ), ומתאם שלילי נמוך עם התוצאות הממוצעות של רגש חיובי שדווחו בT1 ( $r = -.05, p < .20$ ). הרמה הממוצעת של רגש שלילי של משתתפים לאחר הצפייה בסרטון הייתה נמוכה-בינונית ( $M = 2.08, SD = .86$ ), כשהחוויות הרגשיות עליהן דיווחו יותר מכולן היו מצוקה, נסערות, ועצבנות ( $M = 3.63, SD = 1.11$ ;  $M = 2.96, SD = 1.38$ ;  $M = 3.35, SD = 1.28$ ). תוצאות המצוקה הקשורה למומחיות מקצועית ולרגש שלילי (שנמדדו לפני המניפולציה) לא נבדלו באופן מובהק בין קבוצות התנאים.

#### *בדיקת מניפולציות.* כדי לבחון את הצלחת המניפולציה של סוג

ההקשבה של המנהל, ערכנו מבחן t עם מדגמים בלתי-תלויים. כצפוי, התפיסה של מנהל כבעל הקשבה אמפתית הייתה גבוהה יותר בתנאי של הקשבה אמפתית ( $M = 6.62; SD = 1.41$ ) מאשר בתנאי ההקשבה הלא-אמפתית ( $M = 3.86; SD = 2.05$ ) ( $t(88.52) = 5.21, p < .001$ ). על כן, המניפולציה של הקשבה אמפתית מצד המנהל הייתה גם היא מוצלחת.

תוצאות ניתוחי השונות החד-כיווניים והליך ניתוחי post hoc מסוג HSD של

Tukey הצביעו על כך שהמניפולציה של מסרים של מסגור מחדש מצד המנהל הייתה גם היא מוצלחת. הדירוג הממוצע הגבוה ביותר של פריט המסר המעצים נמצא בתנאי של מסר מעצים של מסגור מחדש ( $M = 6.02; SD = 1.20$ ). המבחן

בכללותו נמצא מובהק ( $F(2, 109) = 16.10, p < .001$ ), כמו גם המבחנים בניתוחי ההמשך שכללו השוואה בין התנאי המעצים לתנאי המנרמל ( $M=4.20$ ;  $SD=1.77, p < .001$ ) ולתנאי ללא מסר ( $M=4.35$ ;  $SD= 1.68, p < .001$ ). תוצאות אלה תואמות את המניפולציה המתוכננת. הדירוג הממוצע הגבוה ביותר בפריט של מסגור מחדש מנרמל נמצא בתנאי של מסגור מחדש מנרמל ( $M=5.37$ ;  $SD=1.35$ ). ניתוח השונות הכללי היה מובהק ( $F(2, 109) = 12.29, p < .001$ ), אך רק כשתנאי המסר המנרמל הושווה לתנאי ללא מסר, המבחן האינדיווידואלי נמצא מובהק ( $M= 3.91$ ;  $SD= 1.76, p < .001$ ), בעוד שבהשוואה לתנאי המסר המעצים המבחן האינדיווידואלי לא היה מובהק ( $M=3.36$ ;  $SD= 1.21, n.s.$ ). לפיכך, באופן כללי, המניפולציה עבור מסר של מסגור מחדש מצד המנהל הייתה מוצלחת.

*בחינת השערות.* טבלה 2 למטה מציגה את הממוצעים וסטיות התקן של משתני המחקר ואת המתאמים ביניהם. כדי לבחון יותר לעומק את השערותינו, ערכנו סדרה של ניתוחי שונות, ניתוחי שונות רב-משתניים.

**טבלה 2.** ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בלתי תלויים בין המשתנים הנחקרים  
(N = 113).

משתנים	M	SD	1	2	3	4	5
1. הקשבת המנהל (אמפתית = 1, לא-אמפתית = 0)	.53	.50	-				
2. מסר המסגור מחדש של המנהל (מעצים = 2, מנרמל = 1, ללא מסר = 0)	1.01	.83	-.044	-			
3. ייחוס של מסגור מחדש של רגשות חיוביים	4.84	1.43	.230*	.094	-		
4. שיפור ברגש חיובי	.17	.87	.164†	.221*	.352**	-	
5. ירידה ברגש שלילי	.56	.81	-.025	.205*	.307**	.420**	-

הערה.  $p < .10$  †  $p < .01$  \*\*  $p < .05$  \*

השתמשנו בניתוח שונות מסוג MANCOVA כדי לבחון את האפקט של סוג

ההקשבה של המנהל ושל סוג מסר המסגור מחדש של המנהל על התוצאות הרגשיות הכלליות. מאחר וכל השונויות המשותפות לא הראו אפקטים מובהקים ( $ps > .05$ ), הן הוסרו מכל ניתוחי השונויות העוקבים. לסוג ההקשבה של המנהל היה אפקט מובהק על הייחוס של מסגור מחדש של רגשות מצד מורים  $F(1, )$

$\eta_p^2 = .06$ ,  $p < .05$ ,  $F(1, 106) = 7.11$ , כשהציון הממוצע של ייחוס של מסגור מחדש

של רגשות על ידי המנהל היה גבוה יותר באופן מובהק בתנאי ההקשבה אמפתית מצד המנהל ( $M = 5.15$ ,  $SD = 1.33$ ) מאשר בתנאי ההקשבה הלא-אמפתית מצד המנהל ( $M = 4.49$ ,  $SD = 1.48$ ). בנוסף, נמצא אפקט עיקרי

כמעט מובהק עבור סוג ההקשבה של המנהל על שיפור ברגש חיובי  $F(1, )$

$\eta_p^2 = .03$ ,  $p < .10$ ,  $F(1, 106) = 3.56$ , אפקט שעם זאת נופל מתחת לרמת המובהקות

הדרושה של 0.05. על כן, השערה 1, לפיה כאשר תהיה הקשבה אמפתית מצד

המנהל יגבר הסיכוי שמורים יחוו מסגור מחדש של רגשות, וכשלא תהיה הקשבה אמפתית סיכוי זה יפחת, נתמכה בתוצאות רק בכל הנוגע לייחוס של מסגור מחדש של רגשות. במילים אחרות, כשמורים חשים מצוקה רגשית, הקשבה אמפתית מצד המנהל יכולה לעורר בהם תחושה של התרוממות רוח, אותה ניתן לזקוף לזכות עזרתו של המנהל.

לסוג המסר של מסגור מחדש מצד המנהל נמצא אפקט מובהק על

הירידה ברגש שלילי של המשתתפים [ $F(2, 106) = 3.52, p < .05, \eta_p^2 = .06$ ].

מבחני HSD של Tukey הראו שהירידה ברגש שלילי הייתה גדולה יותר בתנאי של מסר מסגור מחדש מנרמל ( $M = .76, SD = .85$ ) ובתנאי של מסר מסגור מחדש מעצים ( $M = .67, SD = .77$ ) מאשר בתנאי ללא-מסר ( $M = .28, SD = .76$ ),  $p < .05$ ,  $p < .10$ , בהתאמה; ושהתנאי המנרמל והמעצים לא נבדלו זה מזה באופן מובהק ( $p > .10$ ). נמצא גם אפקט עיקרי מובהק למסרים של מסגור

מחדש מצד המנהל על שיפור ברגש חיובי [ $F(2, 106) = 3.68, p < .05, \eta_p^2 = .06$ ].

אלו שנחשפו למסר מעצים מצד מנהל שיפרו את הרגש החיובי שלהם ( $M = .40, SD = .94$ ) יותר מאלו שלא נחשפו למסר של מסגור מחדש מצד מנהל ( $M = -.03, SD = .10, p < .77$ ), אך לא יותר בצורה משמעותית מאשר מאלו שנחשפו למסר מנרמל מצד מנהל ( $M = .17, SD = .84, p > .10$ ). על כן, השערה 2, לפיה

בנוכחות מסר מסגור מחדש מצד המנהל יגבר הסיכוי שמורים יחוו מסגור מחדש של רגשות, ושבהעדרו של מסר מסגור מחדש סיכוי זה יפחת, נתמכה רק בכל הנוגע למסגור מחדש בפועל של רגש שלילי וחיובי. במילים אחרות, כשמורים חשים מצוקה רגשית, מסרים של מסגור מחדש מצד המנהל יכולים לקדם אצלם שינויים רגשיים דרך העלאה של רגשות חיוביים וצמצום של רגשות שליליים.

לאפקטים העיקריים של המניפולציות על מסגור מחדש בפועל של רגש

חיובי התלוותה גם אינטראקציה מובהקת  $[F(2, 106) = 3.54, p < .05, \eta_p^2 = .06]$ .

הממצאים, המוצגים בצורה גרפית בתרשים 1, מצביעים על כך שההקשבה אמפתית של מנהל מביאה לשיפור ברגש חיובי ( $M = .39, SD = .72$ ), שיפור גדול

יותר באופן מובהק מאשר מצב בו יש הקשבה לא-אמפתית של המנהל ( $M = -$ )

$[t(1, 35) = -4.10, p < .001]$ .  $(.55, SD = .51)$  ואין מסר של מסגור מחדש מצדו  $[t(1, 35) = -4.10, p < .001]$ .

אולם, סוג ההקשבה של המנהל לא משפיע באופן מובהק על שיפור ברגש

חיובי כשכן כאשר נוכח מסר של מסגור מחדש מצד המנהל, בין אם זה מסר

מעצים  $[t(1, 38) = .27, n.s., M = .36, SD = .97, M = .97, SD = .93]$  ממוצעים

וסטיות תקן עבור הקשבה אמפתית ולא-אמפתית, בהתאמה], ובין אם זה מסר

מנרמל  $[t(1, 33) = -.32, n.s., M = .21, SD = .69, M = .12, SD = .99]$  עבור

הקשבה אמפתית ולא אמפתית, בהתאמה]. על כן, התוצאות סותרות את הכיוון

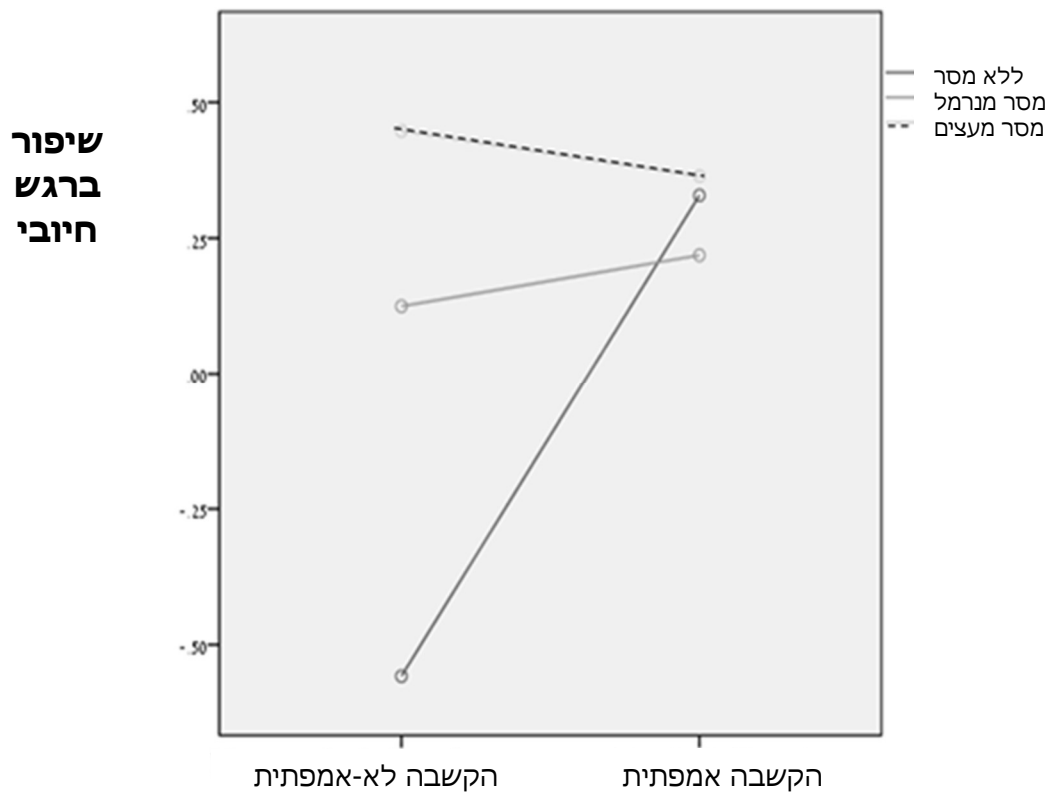
ששוער בהשערה 3. תוצאות ניתוח האינטראקציה מצביעות על כך שכשמורים

חשים מצוקה רגשית, וכשמטרת המנהל היא להעלות אצלם רגשות חיוביים, על

המנהל להימנע מלהשתמש בו זמנית גם בהקשבה אמפתית וגם במסרים של

מסגור מחדש, מפני שהמסרים מנטרלים את האפקט הרצוי של הקשבה

אמפתית על הקידום של רגשות חיוביים בקרב מורים.



### סוג ההקשבה של המנהל

**תרשים 1.** אפקט אינטראקציה של סוג ההקשבה של המנהל ושל סוג מסר

המסגור מחדש של המנהל על שיפור ברגש חיובי.

### 6. דיון

המחקר הנוכחי מסתמך על התאוריה של הערכות מחדשות מושפעות-שיחה (Burlison and Goldsmith, 1998) ומרחיבה אותה עם התאוריה של תהליך שינוי

רגשי (Fosha, 2005), במטרה לבחון כיצד הקשבה ומסרים של מסגור מחדש מצד המנהל משנים רגש של מורים. המחקר מדווח על תוצאות מניסוי על מדגם

אקראי המבוסס על המתודה של תמחישים. המחקר הוא חשוב במיוחד מפני שחינוך, והוראה במיוחד, נחשבים לעבודות "מושמצות" מבחינה חברתית, עקב

הסטטוס החברתי הנמוך של חינוך והיוקרה החברתית הנמוכה המוצמדת לעוסקים במקצוע (Hargreaves, 2009; Hoyle, 2001). על כן, מורים חווים לעתים קרובות "מערבולות רגשיות" (Gallant, 2013).

### 6.1 השלכות תאורטיות

המחקר מציע כמה תרומות תאורטיות. ראשית, הממצאים שופכים אור על התהליך, אשר לא נחקר מספיק, של תמיכה רגשית ביחסי מנהל-מורה ומציע תובנות חדשות בנוגע ליעילות של ניואנסים שונים של פרקטיקות תמיכה. הממצאים מראים שהנוכחות של הקשבה אמפתית מצד המנהל קשורה לייחוס של מסגור מחדש של רגשות מצד מורים ולשיפור ברגש חיובי, בעוד שהנוכחות של מסרים של מסגור מחדש קשורים להפחתה בפועל של רגש שלילי ולשיפור ברגש חיובי בקרב מורים. ההבדלים בקשרים בין המנבאים לתוצאות הרגשיות (מיוחסות או ממשיות) אולי קשורים לעיבוד קוגניטיבי רגשי מודע. הקשבה אמפתית מאפשרת עיבוד מודע יותר של תוכן מעורר-רגש כי המורה עוסק בפרשנות עצמית פרו-אקטיבית והמקשיב, תוך שימוש בגישה מבוססת דאגה, תומך בעיבוד ובחשיפה (Gearhart and Bodie, 2011; Rogers and Farson, 1957). בנוסף, המחקר מדגיש את אפקט האינטראקציה המשולב של ההקשבה והמסרים של מסגור מחדש של מנהלים על השיפור הממשי ברגש חיובי בקרב מורים. עם זאת, התוצאות מראות שהמסרים של מסגור מחדש מפריעים במידה מסוימת לאפקט של הקשבה אמפתית, אולי על ידי ערעור הרגשת הביטחון והפתיחות המקושרות לסוג זה של הקשבה. זה מוביל אותנו להסיק שמסרים של מסגור מחדש יוצרים דרישות קוגניטיביות שעשויות להפחית את העיבוד וההשפעה של הקשבה אמפתית. נושא זה מצריך מחקר נוסף.



שנית, המחקר מציע מודל אלטרנטיבי באשר להגדרה של מנהיגות חינוכית בבתי ספר ובנוגע למה היא עושה. הממצאים שופכים אור על ההיבט של תמיכה בניהול. על אף טענות לפיהן לניהול בית ספרי יש היבט התומך במורים ומעודד את התפתחותם (למשל, Blase and Blase, 2000), מעט מאוד עבודות תאורטיות ואמפיריות מתמקדות בפירוק לגורמים של מנהיגות בית-ספרית תומכת רגשית. בבתי ספר, מנהיגות תומכת היא חשובה במיוחד עקב ההנחה לפיה "אנשים שלא זוכים לדאגה נמנעים גם מלתת אותה לאחרים", כך שהדאגה של המנהלים כלפי מוריהם מועברת מהמורים לתלמידים (van der Vyver et al., 2014: 62). מנהיגות בית-ספרית תומכת עלתה כבעלת תפקיד מרכזי בשמירה על רווחתם של מורים. מודל זה של מנהיגות תומכת מהווה הרחבה של מודל המנהיגות הדומיננטי של מנהיגות בית-ספרית מעצבת (Bush, 2014), בה תמיכה בצרכיהם של מורים מהווה מטרה מרכזית. המחקר הנוכחי מציע מודל מפורט לפרקטיקות של מנהיגות בית-ספרית התומכות ברווחתם הרגשית של מורים.

## 6.2 השלכות פרקטיות

לממצאים עשויים להיות מספר השלכות פרקטיות. התוצאות של מחקר זה מציעות כי יש לאמן מנהלים בסוג התקשורת של הקשבה אמפתית. חוקרים טוענים שעל מנהיג טוב לתת מקום לכפופים להתמודד עם אתגרים במקום לספק להם תשובות, כדי להימנע מליצור השפעה מגבילה (Wiseman and McKeown, 2010). הקשבה אמפתית היא מיומנות אותה ניתן ללמוד דרך אימון ובה ניתן להתמחות דרך הכשרה אימון חוזר ומודעות (Rogers and Farson, 1957). המחקר מצדד גם באימוץ התנהגויות מאופקות מצד מנהלים. מחקר

קודם הצביע על כך שההנחה המסורתית לפיה התנהגויות מוחצנות של מנהיגים מובילות לביצועים טובים יותר לא מחזיקה מעמד כשהמונהגים הם פרו-אקטיביים (Grant et al., 2011). את המחקר הנוכחי ניתן אולי לפרש כמציע מסקנה דומה עבור מנהלים, ביחס למצבם הרגשי של המורים.

העבודה הנוכחית עשויה להיות חשובה במיוחד עבור מנהלים חדשים בתהליך הגיבוש של סגנונם הניהולי, ועבור מנהלים מנוסים בגיבוש של יחסים חדשים עם מורים לא מנוסים. הספרות הפסיכותרפית מציעה שדיאלוג המוכוון כלפי יצירת שינוי רגשי עשוי לערב תהליך של "הזדהות השלכתית". הזדהות השלכתית מתרחשת כאשר פרט אחד מערב אחר בעיבוד של רגש משתנה באופן שלילי, הנחוה כמציף ומאיים, ו"משליך" אותו על שותפו לשיחה ( O'Neill, 1993). השותף צריך לערוך רפלקציה-עצמית, ואז או להגיב באופן הגנתי כלפי אותו הרגש, מה שיצית דינאמיקה של סחרור שלילי, או לבחור בגישה משלימה ולהגיב במטרה לשבור את המעגל השלילי (Tasey and Burke, 1989). תוצאותינו תומכות בתיאוריה זו, בכך שהן מראות שהקשבה אמפתית מצד מנהלים משפרת רגשות של מורים. על כן, אמפתיה של מנהלים עולה כאפשרות מבטיחה לשבירת מעגלים של שליליות.

למטה, אנו פורסים כמה המלצות עבור מנהלים המעוניינים להפוך תמיכה רגשית לחלק מרכזי בסגנונם הניהולי, במטרה לסייע למורים להתמודד עם מצוקה רגשית בעבודה:

- תקשר עם המורים דרך עידוד של דיאלוג דו-כיווני פתוח.
- היה מודע למצבם הרגשי של מורים באופן עקיף, דרך התבוננות לא מילולית, ובאופן ישיר, דרך חקירה מילולית זהירה בנוגע לרווחתם הכללית, וספציפית בנוגע לרווחתם במקום העבודה.

- 
- אמץ גישה מכילה כלפי בעיות, ועמדה לא-שיפוטית וסובלנית כלפי טעויות.
  - עודד סביבת עבודה בה הצוות דן בקשיים באופן פתוח, מפני שסביבה כזו רומזת על נורמליות כשמורה מתמודד עם קשייו הפרטיים.
  - קדם תמיכה רגשית כיכולת ארגונית דרך הצעה של סדנאות תקשורת ועל ידי ייסוד של מנגנוני הדרכה ופרקטיקות הדרכתיות.
- לסיכום, המחקר הנוכחי מספק תרומה חשובה להבנת האפקטים של תקשורת בין-אישית, בהיותו המחקר הראשון לבחון בצורה מבוקרת כיצד פרקטיקות תקשורת שונות של מנהלים משפיעות על מסגור מחדש של רגשות מצד מורים.

---

**רשימת מקורות**

- Aguinis, H and Bradley, K J (2014) Best practice recommendations for designing and implementing experimental vignette methodology studies. *Organizational Research Methods* 17(4): 351-371.
- Ashforth, B E and Kreiner, G E (2002) Normalizing emotion in organizations: Making the extraordinary seem ordinary. *Human Resource Management Review* 12(2): 215-235.
- Ashforth, B E, Kreiner, G E, Clark, M A and Fugate, M (2007) Normalizing dirty work: Managerial tactics for countering occupational taint. *Academy of Management Journal* 50(1): 149-174.
- Bambacas, M and Patrickson, M (2008) Interpersonal communication skills that enhance organizational commitment. *Journal of Communication Management* 12(1): 51-72.
- Barrett, L F (2006) Are emotions natural kinds?. *Perspectives on Psychological Science* 1(1): 28-58.
- Baumeister, R F, Tice, D M and Hutton, D G (1989) Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality* 57: 547-579.
- Berjot, S, Girault-Lidvan, N and Gillet, N (2012) Appraising stigmatization and discrimination: Construction and validation of a questionnaire assessing

threat and challenge appraisals to personal and social identity. *Identity* 12(3): 191-216.

Berkovich I and Eyal O (2015) Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research* 85(1): 129-167.

Blase, J and Blase, J (2000) Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration* 38(2):130-141.

Boyle, G J, Borg, M G, Falzon, J M and Baglioni, A J (1995) A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology* 65(1): 49-67.

Burleson, B R (1994) Comforting messages: Features, functions, and outcomes. In: *Strategic Interpersonal Communication*, pp. 135-161.

Burleson, B R (2008) What counts as effective emotional support. *Studies in Applied Interpersonal Communication*, 207-227.

Burleson, B R (2010) Explaining recipient responses to supportive messages. In: *New Directions in Interpersonal Communication Research*.

Burleson, B R and Goldsmith, D J (1998) How the comforting process works: Alleviating emotional distress through conversationally induced reappraisals. In: Andersen P A and Guerrero L K (eds) *Communication and Emotion*. Orlando, FL: Academic Press, pp. 246-275.

- 
- Bush, T (2014) Emotional leadership A viable alternative to the bureaucratic model?. *Educational Management Administration and Leadership* 42(2): 163-164.
- CBS (2009) *The Face of Society - Report 2*. The Central Bureau of Statistics.
- Chiles, A M and Zorn, T E (1995) Empowerment in organizations: Employees' perceptions of the influences on empowerment. *Journal of Applied Communication Research* 23(1): 1-25.
- Choi, J (2006) A motivational theory of charismatic leadership: Envisioning, empathy, and empowerment. *Journal of Leadership and Organizational Studies* 13(1): 24-43.
- Connelly, S, Friedrich, TL, Vessey, L, Shipman, A, Day, EA and Ruark, G (2013) A conceptual framework of emotion management in leadership contexts. In: Riggio, R E and Tan, S J (eds), *Leader interpersonal and influence skills: The soft skills of leadership*. Routledge, pp 101-136.
- Cote, S and Morgan, L M (2002) A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior* 23(8): 947-962.
- Davenport, T H (2013) *Thinking for a Living: How to Get Better Performances and Results from Knowledge Workers*. Harvard Business Press.

- 
- Davis, M H (1983) Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 44(1): 113.
- Day, C and Kington, A (2008) Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society* 16(1): 7-23.
- Denollet, J and De Vries, J (2006) Positive and negative affect within the realm of depression, stress and fatigue: The two-factor distress model of the Global Mood Scale (GMS) *Journal of Affective Disorders* 91(2): 171-180.
- Diener, E and Diener, C (1996) Most people are happy. *Psychological Science* 7: 181-185.
- Dirks, K T and Ferrin, D L (2001) The role of trust in organizational settings. *Organization Science* 12(4): 450-467.
- Driver, M (2009) Struggling with lack: A Lacanian perspective on organizational identity. *Organization Studies* 30(1): 55-72.
- Ekman, P (1992) An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion* 6(3-4): 169-200.
- Ekman, P (1992) An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion* 6(3-4): 169-200.

- 
- Ekman, P and Cordaro, D (2011) What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review* 3(4): 364-370.
- Ekman, P E and Davidson, R J (1994) *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. Oxford University Press.
- Fosha, D (2001) The dyadic regulation of affect. *Journal of Clinical Psychology* 57(2): 227-242.
- Fosha, D (2005) Emotion, true self, true other, core state: toward a clinical theory of affective change process. *The Psychoanalytic Review* 92(4): 513-551.
- Frijda, N H (1986) *The Emotions*. Cambridge University Press.
- Gallant, A (2013) Self-conscious emotion: How two teachers explore the emotional work of teaching. *Advances in Research on Teaching* 18: 163-181.
- Gearhart, C C and Bodie, G D (2011) Active-empathic listening as a general social skill: Evidence from bivariate and canonical correlations. *Communication Reports* 24(2): 86-98.
- Grant, A M, Gino, F and Hofmann, D A (2011) Reversing the extraverted leadership advantage: The role of employee proactivity. *Academy of Management Journal* 54(3): 528-550.
- Gross, J J and Barrett, L F (2011) Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review* 3(1): 8-16.



---

Gross, J J and Barrett, L F (2013) The emerging field of affective science.

*Emotion* 13(6): 997.

Gross, J J and John, O P (2003) Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 85(2): 348.

Gross, J J and Thompson, R (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations In: Gross J J (ed) *Handbook of Emotion Regulation*. New York, Guilford Press, pp 3–24.

Hampson, I, Junor, A and Barnes, A (2009) Articulation work skills and the recognition of call centre competences in Australia. *Journal of Industrial Relations* 51(1): 45-58.

Hanhimäki, E and Tirri, K (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching* 35: 107-121.

Hargreaves, L (2009) The status and prestige of teachers and teaching. In: *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer US, pp. 217-229.

Hatfield, E, Cacioppo, J T and Rapson, R L (1994) *Emotional Contagion*. Cambridge university press.

House, J S (1981) *Work Stress and Social Support*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- 
- Hoyle, E (2001) Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management Administration and Leadership* 29(2): 139-152.
- 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.
- Ikemi, A, Kubota, S, Noda, E, Tomita, S and Hayashida, Y (1992) Person-centered approach in occupational mental health: theory, research and practice. *Japanese Journal of Industrial Health* 34(1): 18-29.
- Izard, C E (2009) Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology* 60: 1
- Johnson, S K (2008) I second that emotion: Effects of emotional contagion and affect at work on leader and follower outcomes. *The Leadership Quarterly* 19(1): 1-19.
- Kaplan, S, Cortina, J, Ruark, G, LaPort, K and Nicolaidis, V (2014) The role of organizational leaders in employee emotion management: A theoretical model. *Leadership Quarterly* 25(3): 563-580.
- Kluger, A N and Zaidel, K (2013) Are Listeners Perceived as Leaders?. *International Journal of Listening* 27(2): 73-84.

---

Kubota, S, Mishima, N and Nagata, S (2004) A study of the effects of active listening on listening attitudes of middle managers. *Journal of Occupational Health* 46(1): 60-67.

Lazarus, R S (1991) Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist* 46(8): 819.

Lazarus, R S and Lazarus, B N (1996) *Passion and Reason: Making Sense of Our Emotions*. Oxford University Press .

Littrell, P C, Billingsley, B S and Cross, L H (1994) The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education* 15(5): 297-310.

Mineyama, S, Tsutsumi, A, Takao, S, Nishiuchi, K and Kawakami, N (2007) Supervisors' attitudes and skills for active listening with regard to working conditions and psychological stress reactions among subordinate workers. *Journal of Occupational Health* 49(2): 81-87.

Myers, S (2000) Empathic listening: Reports on the experience of being heard. *Journal of Humanistic Psychology* 40(2): 148-173.

Nemanick Jr, R C and Munz, D C (1997) Extraversion and neuroticism, trait mood, and state affect: A hierarchical relationship?. *Journal of Social Behavior and Personality*.

Nias, J (1989) *Primary Teachers Talking*. London, Routledge and Kegan Paul.

- 
- Nugent, W R and Halvorson, H (1995) Testing the effects of active listening. *Research on Social Work Practice* 5(2): 152-175.
- O'Neill, M M (1993) Countertransference and attitudes in the context of clinical work with dually diagnosed patients. In: Solomon, J, Zimberg, S, and Shollar, E (eds) *Dual Diagnosis*. New York, Plenum, pp. 127-146.
- Oatley, K and Johnson-Laird, P N (1987) Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion* 1(1): 29-50.
- Ochsner, K N and Gross, J J (2005) The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences* 9(5): 242-249.
- Phillips, B (1999) Reformulating dispute narratives through active listening. *Mediation Quarterly* 17(2): 161-180.
- Robinson, V and Le Fevre, D M (2011) Principals' capability in challenging conversations: The case of parental complaints. *Journal of Educational Administration* 49: 227-255.
- Rogers, C R and Farson, R E (1957) *Active Listening*. Chicago: Industrial Relations Center of The University of Chicago.
- Shaw, I (2004) Doctors, "dirty work" patients, and "revolving doors". *Qualitative Health Research* 14(8): 1032-1045.
- Slater, L (2005) Leadership for collaboration: An affective process. *International Journal of Leadership in Education* 8: 321-333.

- 
- Tansey, M J and Burke, W F (1989) *Understanding Countertransference: From Projective Identification to Empathy*. Routledge.
- Tatar, M (2009) Teachers turning for help to school counsellors and colleagues: Toward a mapping of relevant predictors. *British Journal of Guidance and Counselling* 37(2): 107-127.
- van der Vyver, C P, van der Westhuizen, P C and Meyer, L W (2014) Caring school leadership A South African study. *Educational Management Administration and Leadership* 42(1): 61-74.
- van Dick, R and Wagner, U (2001) Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology* 71: 243–259.
- Wason, K D, Polonsky, M J and Hyman, M R (2002) Designing vignette studies in marketing. *Australasian Marketing Journal* 10(3): 41-58.
- Watson, D, Clark, L A and Tellegen, A (1988) Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology* 54(6): 1063.
- Webb, T L, Miles, E and Sheeran, P (2012) Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin* 138(4): 775.

---

Williams, M (2007) Building genuine trust through interpersonal emotion management: A threat regulation model of trust and collaboration across boundaries. *Academy of Management Review* 32(2): 595-621.

Wiseman, L and McKeown, G (2010) Bringing out the best in your people. *Harvard Business Review*, 117-121.