

תמיכה רגשית של מנהלים ומסגור רגשי מחדש של מורים: התפקיד המתווך של אסטרטגיות תקשורתיות תומכות של מנהלים¹

יצחק ברקוביץ² ואורי איל

תקציר

המטרה של מחקר זה הייתה השגת הבנה מעמיקה יותר של תמיכה רגשית ביחסי מנהל-מורה. המחקר ניסה לשפוך אור על תפקידן של אסטרטגיות תקשורתיות תומכות של מנהלים בסיפוק של תמיכה רגשית למורים, ועל התוצאות הרגשיות המידיות של תמיכה זו. המחקר השתמש בנתונים כמותיים שנלקחו מ-190 מורים כדי לבחון את האפקט של תמיכה רגשית של מנהלים על מסגור מחדש של רגשות של מורים, בתיווך אסטרטגיות תקשורתיות תומכות של מנהלים (הקשבה אמפתית ומסרים מעצימים ומנרמלים). הניתוח הצביע על אפקט לא ישיר של תמיכה רגשית של מנהלים על מסגור רגשי מחדש של מורים, בתיווך אסטרטגיות תקשורתיות תומכות. התוצאות והשלכותיהן נידונות.

¹ קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I., & Eyal, O. (2018). Principals' emotional support and teachers' emotional reframing: The mediating role of principals' supportive communication strategies. *Psychology in the Schools*, 55(7), 867-879.

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

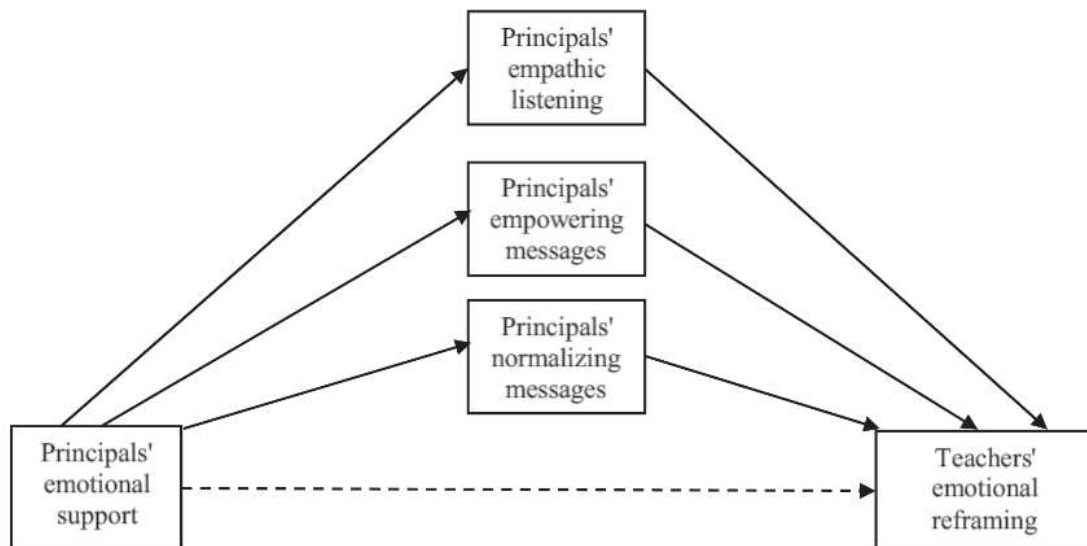
1. מבוא

הספרות מצביעה על כך שהוראה היא מקצוע תובעני מבחינה רגשית, מפני שהעבודה והסביבה מעורפלות וקונפליקטואליות מטבען וכוללות גורמי לחץ רבים (Conley & You, 2014; Somech, 2016). מורים חווים רגשות שליליים ודחק חזקים בהתמודדותם עם הדרישות המוצבות על ידי בעלי עניין שונים, עם התנהגויות אגרסיביות מצד תלמידים והורים, עם פעילות שוטפת אינטנסיבית ועם לחצים לעמוד בסטנדרטיים חיצוניים (Day, 2013; James, 2011; Sutton & Wheatley, 2003). רגשות אלו עשויים להשפיע באופן שלילי על ההתנהלות של ארגונים (Ashforth & Kreiner, 2002; Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, & Sutton, 2009).

חוקרים טוענים שלתמיכה חברתית יש ערך רב בריכוך של רגש שלילי במקום העבודה (Almeida et al., 2016). על אף שונות מסוימת בכל הנוגע להגדרות של תמיכה חברתית, רובן מציעות שהיא קשורה לחליפין בין-אישיים שמטרתם שיפור רווחתו של האדם המקבל את העזרה (Gottlieb & Bergen, 2006; Redman & Snape, 2010). מטא האנליזה של Halbesleben (2006) מצא שלתמיכה חברתית של מנהלים היו הקשרים השליליים הגבוהים ביותר עם שחיקה, בהשוואה לצורות תמיכה אחרות (מעמיתים, ממשפחה ומחברים). בדומה, מחקר חינוכי הראה שמתוך מקורות שונים של תמיכה חברתית (כלומר, ממנהלים, עמיתים, בני זוג וחברים), רק תמיכה מצד מנהלים הסבירה באופן מובהק שחיקה נמוכה בקרב מורים (Russell, Altmaier, & Van Velzen, 1987).

הספרות מצביעה גם על החשיבות של סוג התמיכה החברתית. שני סוגים של תמיכה חברתית נחשבים בדרך כלל כרלוונטיים ואינפורמטיביים במיוחד במחקר הארגוני (Abendroth & Den Dulk, 2011; Ng & Sorensen, 2008): (א) תמיכה אינסטרומנטלית, המורכבת מהתנהגויות שמטרתן היא סיוע לפרטים הנתמכים בביצוע משימה (למשל, כסף, זמן וכו'); ו(ב) תמיכה רגשית, המורכבת מהתנהגויות שמטרתן היא סיוע לפרטים הנתמכים בשיפור מצבם הרגשי ורווחתם הרגשית (למשל, אמפתיה, אמון וכו'). המחקר של Littrell, Billingsley, and Cross (1994) שנערך במערכת החינוך בארצות הברית מצא שמתוך כל סוגי התמיכה החברתית, מורים מייחסים את החשיבות הגבוהה ביותר לתמיכה רגשית.

על אף כל מה שאנו יודעים על החשיבות של תמיכה רגשית של מנהלים עבור מורים, ישנם נושאים שנותרו לא פתורים. ראשית, הספרות הקיימת לא מפרטת מספיק על אסטרטגיות תקשורתיות תומכות המעורבות בתמיכה זו. שנית, אין כלל בחינה של התוצאות הרגשיות המיידיות של תמיכה רגשית, כלומר, של החוויה הקוגניטיבית של שינוי רגשי חיובי עקב שינוי במשמעות המופקת כתוצאה מאינטראקציה חברתית (כלומר, מסגור מחדש של רגשות; ראה Berkovich & Eyal, 2017a). המחקר הנוכחי מסתמך על עבודות קודמות כדי לבחון מודל מתווך של תמיכה רגשית ביחסי מנהל-מורה, בו האפקט של תמיכה רגשית של מנהלים על מסגור רגשי מחדש של מורים מתווך על ידי אסטרטגיות תקשורתיות תומכות של מנהלים (תרשים 1).



תרשים 1. המודל המוצע

2. רקע תאורטי

2.1 תמיכה רגשית של מנהלים במורים

מקורות תמיכה במקום העבודה, במיוחד מצד המנהל, נחשבות לגורמים משמעותיים בשיפור רגשות שליליים של עובדים (Fenlason & Beehr, 1994; Pas,) (Bradshaw, & Hershfeldt, 2012). Tatar (2009) בחן מורים בבתי ספר ומצא

שמקור התמיכה בו נעשה שימוש באופן השני הכי תכוף היה המנהל, ממש אחרי הקולגות של המורה, ולפני יועץ בית הספר ופסיכולוג בית הספר.

נטען כי תמיכה מצד המנהל, ספציפית, מרככת רגשות שליליים שמורים חווים כלפי עצמם ועבודתם ומפחיתה את רמת הלחץ שלהם (Dworkin, 1987). מורים שקיבלו תמיכה ממנהלים הראו גם סבירות פחותה לפתח תשישות רגשית, היו בעלי גישות חיוביות כלפי תלמידים וחוו הישגים אישיים גדולים יותר (Russell et al., 1987). ממצאים מראים שתמיכה רגשית של מנהלים מנבאת בצורה חיובית מחויבות, בריאות אישית ושביעות רצון של מורים ממקום עבודתם (Littrell et al., 1994). תמיכה רגשית נמצאה גם כקשורה לתחושת חוללות עצמית תעסוקתית גבוהה יותר בקרב מורים (Kahn, Schneider, Jenkins- & Moyle, 2006).

למרות טענות וממצאים אלו, המנגנונים המעורבים בתמיכה רגשית של מנהלים נותרים לא מפורטים מספיק בספרות. ההבנה הלא מושלמת של אסטרטגיות בהן נעשה שימוש כדי להעביר תמיכה רגשית נובעת מהאופן הגלובלי בו נבחן בדרך כלל המבנה של תמיכה חברתית, אשר לא מפרט על האלמנטים המעורבים בו (Fenlason & Beehr, 1994; McIntosh, 1991).

2.2 אסטרטגיות תקשורתיות תומכות של מנהלים

הספרות העוסקת בהתנהגות ארגונית מזהה באופן בלתי ישיר התנהגויות פרו-סוציאליות שעשויות להיות רלוונטיות במקום העבודה. לדוגמה, Skakon, Nielsen, Borg, and Guzman (2010), אשר סקרו שלושה עשורים של מחקר על ההשפעות של מנהיגים על רווחתם של עובדים, אישרו כי התנהגויות חיוביות של מנהיגים, כמו התחשבות אישית והעצמה, קשורות לרווחה רגשית גבוהה יותר ורמות לחץ נמוכות יותר בקרב מועסקים. נדמה שהתנהגויות אלו קשורות לשלוש פרקטיקות תקשורתיות תומכות שעולות כמרכזיות בספרות הניהולית והפסיכולוגית: הקשבה אמפתית, העצמה ונורמליזציה (Berkovich & Eyal, 2017b).

הקשבה אמפתית. הקשבה אמפתית מוגדרת כהשתתפות בשיחה בצורה מכוונת ואקטיבית המעבירה לדובר מסרים של תגובתיות וחמלה (Sims,

(2017). הקשבה אמפתית מוצגת לעתים קרובות כהתחשבות לא-שיפוטית (Lloyd, Boer, & Voelpel, 2017). הקשבה מקדמת תחושה של ביטחון פסיכולוגי (Alvesson & Sveningson, 2003) ושינוי רגשי חיובי בקרב הצד לו מקשיבים (Rogers & Farson, 1957). לתפיסה זו יש אחיזה בתאוריות פסיכו-תרפיות עכשוויות, אשר טוענות גם הן שהקשבה אמפתית מעודדת טרנספורמציה רגשית חיובית באדם לו מקשיבים (Fosha, 2005). העצה למנהלים היא לאמץ התנהגויות של הקשבה אמפתית כדי לסייע במצבים שליליים טעונים של מורים ולבסס קשר אפקטיבי אתם (Fullan; Wasley, 2004). מנהלים מרגישים לעתים קרובות שמצופה מהם להכיל רגשות שליליים של מורים (Crawford, 2007). לדוגמא, המנהל עשוי להפגין הקשבה אמפתית דרך גילוי עניין בדבריו של המורה, מה שמצביע על הבנה של רגשות והשקפות המורה דרך הנהון או הבעת פנים סימפתטית.

תקשורת המנסה לקדם מסגור מחדש רגשי יכולה לכלול גם מסרים של הצד המקשיב.

מסרים מעצימים. העצמה מוגדרת כהליך מוטיבציוני המערב קידום של קוגניציות פרו-אקטיביות של משמעות, מסוגלות, הגדרה עצמית והשפעה (Zhang & Bartol, 2010). מסרים מעצימים כוללים לעתים קרובות הבעת ביטחון ביכולות של עובדים ועידודם לקחת יוזמה (Choi, 2006). נטען כי מסרים מעצימים מצד מנהלים מקדמים שינוי רגשי חיובי (Chiles & Zorn, 1995) דרך ההעלאה של מסוגלות עצמית ויצירת ציפיות חיוביות מתוצאות הסיטואציה (Zhang & Bartol, 2010). לפי Bandura (1993), בזמנים קשים האמונה של הפרט ביכולותיו משחקת תפקיד מרכזי בדיכוי של מעגל הלחץ השלילי ובמניעה של הסלמתו. אין זה מפתיע שבמחקר קודם נמצא שהתנהגויות מעצימות של מנהיגים היו קשורות לרגשות חיוביים של עובדים, כמו תחושות של שמחה, שביעות רצון, נחמה, רוגע, התרגשות והתלהבות (Dashborough, 2006). לדוגמא, המנהל עשוי לבטא מסר מעצים דרך ההבהרה שהמורה היא זו האחראית על הסיטואציה, באופן שמדגיש את ביטחונו של המנהל בכך שלמורה יש את היכולות לשנות את המצב הקשה, ומרמז על כך שהאירוע המורכב הוא הזדמנות מאתגרת, אך לא כזו הנמצאת מעבר ליכולותיה של המורה.

מסרים מנרמלים. נורמליזציה מוגדרת כתהליך מסגור בו אירועים יוצאי

דופן והשפעותיהם השליליות מובנים מחדש כאירועים רגילים (Ashforth & Kreiner, 2002). במחקרים על תקשורת, Burleson (2008) מצא שמסרים כמו 'אותו הדבר קרה לי' היו בין המסרים בעלי היכולת הגבוהה ביותר בהפחתת רגש שלילי. נורמליזציה מתוארת כתהליך מהיר יותר ופחות תובעני מבחינת משאבים קוגניטיביים מאחר ואירועים מפורשים באופן התואם לסכמות משמעות קיימות (Maitlis, Vogus, & Lawrence, 2013). בניגוד לכך, כמה חוקרים טענו שבמקרים מסוימים של הפרעה בלתי צפויה או דחק אינטנסיבי, נורמליזציה עשויה להיות אסטרטגיה לא יעילה (Ashforth, Kreiner, Clark, & Fugate, 2007). Sheperd, Patzelt, and Wolfe (2011) הרחיקו עוד יותר, בטענתם שכישלון של נורמליזציה והרגשות השליליים הקשורים לו עשויים להוביל למחויבות רגשית נמוכה יותר לארגון, ועל כן, אסטרטגיה זו היא הכי שנויה במחלוקת מבין שלושת אסטרטגיות התקשורת בהן דנו. דוגמאות למסרים מנרמלים של מנהל יכולות להיות הצעה שהמורה פעל כפי שמצופה ממנו בסיטואציה נתונה, שלשחקנים אחרים (למשל, התלמיד או ההורים) יש גם כן אחריות, שמידת האחריות וההשפעה של מורים היא מוגבלת, שמורים אחרים מתמודדים עם מצבים דומים כל הזמן, ושמצבים אלו הם חלק אינטגרלי מהוראה.

המידע המוגבל שבידינו בנוגע לפרקטיקות התקשורתיות הקשורות לתמיכה רגשית של מנהלים הופך לבעייתי עוד יותר לאור החוסר בנתונים אמפיריים בנוגע לתוצאות המידיות של תמיכה רגשית (כלומר, החוויה של שינוי רגשי הנובע מתמיכה זו). קורפוס מחקרי שעשוי לסייע במילוי חלל זה במחקר על תמיכה רגשית הוא הספרות העוסקת בוויסות רגשות.

2.3 ויסות רגשות בקרב מורים

הזרם המרכזי של המחקר על ויסות רגשי שם דגש על התאוריה הקוגניטיבית של רגשות (Gross & Thompson, 2007), הרואה ברגש ובקוגניציה כשני דברים השזורים זה בזה (Ochsner & Gross, 2015). החיבור בין רגשות לקוגניציה מאפשר ויסות עצמי של רגשות ושל מצבים רגשיים (Gross & Thompson, 2007). המודל המוביל של ויסות רגשי עצמי, של James Gross (2002) מדגיש את התפקיד של הבנה קוגניטיבית של הגירוי ביצירה של תגובה רגשית נתונה

(Oatley & Johnson-Laird, 2014). המודל של גרוס מתאר טווח של אסטרטגיות ויסות עצמי רגשי. שתיים מהן, דיכוי והערכה מחדש, היו במוקד של מרבית המחקר על ויסות עצמי רגשי בעשורים האחרונים. הערכה מחדש היא טקטיקה קוגניטיבית המשנה את מסלול התגובות הרגשיות דרך הבנייה מחדשת של משמעות הנסיבות; דיכוי היא טקטיקה המכוונת כלפי עיכוב התנהגויות הקשורות לתגובה הרגשית (Goldin, McRae, Ramel, & Gross, 2008). הערכה מחדש נמצאה כטקטיקה היעילה ביותר בקידום של תוצאות רגשיות, קוגניטיביות וחברתיות רצויות (Gross, 2002).

בדומה, גם בספרות החינוכית הוצע שוויסות עצמי דרך הערכה מחדשת, היה מרכיב יסודי בהשפעה על רגשות ומוטיבציות (Pekrun, 2013). מחקר קודם מצביע על כך ש-80% מהמורים דיווחו על ניסיונות תכופים להגביר רגשות חיוביים, ו-65% דיווחו על ניסיונות תכופים להפחית רגשות שליליים (Sutton & Harper, 2009). מורים דיווחו על ניסיונות לשנות את השקפותיהם בנוגע למצבים רגשיים שליליים טעונים בהוראה (Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009). Sutton and Harper (2009) טענו שהערכה מחדש היא אחת מאסטרטגיות הוויסות החשובות ביותר עבור מורים, ושהיא מבחינה בין מורים אפקטיביים למורים לא אפקטיביים.

התמודדות של פרטים עם רגשותיהם מתרחשת לעתים קרובות במצבים בין-אישיים. Zaki and Williams (2013) טענו ש'המחקר העכשווי על ויסות רגשי מדגיש תהליכים בין-אישיים, כמו הערכה מחדש קוגניטיבית ודיכוי אקספרסיבית, אך אנשים החווים רגש בדרך כלל בוחרים לא לחוות אותו לבד' (עמוד 803). בשנים האחרונות, מוקד מחקרי חדש החל להופיע: ויסות רגשי בין-אישי המתמקד במניעים, דרכים ותוצאות הקשורים לוויסות רגשות של אנשים אחרים (Niven, Totterdell, & Holman, 2009, Niven, 2016; Zaki & Williams, 2013). על כן, התמודדות מוצלחת עם רגשות שליליים נתפסת כקשורה להערכה קוגניטיבית מחדש, המושפעת לעתים קרובות מאנשים אחרים. מספר ראיות איכותניות אמפיריות ראשוניות מצביעות על תוצאות דומות במקרה של תמיכת מנהלים במצבים של דילמות מוסריות, בהם מנהלים דווחו כמשחקים תפקיד בקידום של מסגור רגשי מחדש של מורים והפחתת הלחץ שלהם (Hanhimäki & Tirri, 2009). הספרות התאורטית על התנהגות ארגונית מציעה שהתנהגויות של ניהול רגשות במצבים מלחיצים עשויות לפעול, בין השאר, דרך

עידוד מסגור רגשי מחדש, כלומר, דרך שינוי המשמעות הקוגניטיבית של אירוע שלילי כדי לשנות את התפיסות השליליות של עובדים בנוגע לאירוע ואת השפעתו השלילית על מטרותיהם ורווחתם האישית (Williams, 2007). במחקר תרחישים עכשווי, פרקטיקות תקשורתיות תומכות של מנהלים נמצאו כקשורות למסגור מחדש רגשי של מורים (Berkovich & Eyal, 2017b). על כן, אנו משערים שההשפעה של תמיכה רגשית של מנהלים על מסגור מחדש של רגשות בקרב מורים מתווך על ידי אסטרטגיות תקשורתיות תומכות של מנהלים.

3. שיטה

3.1 מדגם והליך

פנינו למורים הלומדים לתואר שני בשלושה מוסדות אקדמיים במקומות שונים במרכז ובפריפריה של ישראל. המוסדות הביעו את הסכמתם לעריכת המחקר. הזמנו סטודנטים מתוכניות לתואר שני במדעי החינוך (מנהל חינוכי, ייעוץ וחינוך מיוחד) להשתתף במחקר. הסקר הועבר במערך קבוצתי, עם דף ועט בסופן של הרצאות. את השאלון מילאו רק משתתפים שבחרו מיוזמתם להישאר בכיתות ולענות על הסקר. 190 מורים הסכימו להשתתף במחקר (74% הענות); 82.6% היו נשים; 57% עבדו בבתי ספר יסודיים, כל השאר בעל-יסודי. הגיל הממוצע של המורים עמד על 40.5 שנים ($SD = 7.86$), מספר שנות הניסיון הממוצע על 13.42 שנים ($SD = 8.25$), ומשך הזמן הממוצע בו הם עבדו תחת המנהל עליו הם דיווחו עמד על 4.76 שנים ($SD = 4.23$). לא נמצאו הבדלים מובהקים בכל אחד מהמשתתפים הרלוונטיים בין מורים מבתי ספר יסודיים וכאלו המלמדים בעל-יסודי.

3.2 כלים

תמיכה רגשית של מנהלים. השתמשנו במדד מוכר בספרות, "סולם תמיכה רגשית" (6 פריטים), של Brouwers, Evers, and Tomic (2001) כדי למדוד נטיות תמיכה רגשית של מנהלים. מורים ציינו את הסכמתם עם אמירות על

סולם ליקרט של 1-5 (1 = כלל לא, 5 = במידה רבה) (פריט לדוגמא: 'המנהל שלי מגבה אותי').

אסטרטגיות תקשורתיות תומכות של מנהלים. השתמשנו בפריטים מותאמים מארבע מדדים מוכרים בספרות כדי לבחון אסטרטגיות תקשורתיות תומכות של מנהלים במקרים של אירועים טעונים רגשית במקום העבודה. ראשית, כדי למדוד הקשבה אמפתית של מנהלים, השתמשנו בגרסה מותאמת של המדד ל"הקשבה קונסטרוקטיבית" של Kluger and Zaidel (2013) (10 פריטים) (פריט לדוגמא: 'בזמנים של אירועים טעונים רגשית בעבודה, המנהל מקשיב לי, גם כשאנחנו לא מסכימים'). שנית, כדי למדוד מסרים מעצימים של מסגור מחדש מצד מנהלים, השתמשנו בגרסה מותאמת של מדד "העצמה" של Spreitzer (1995), כזו המכילה ספציפית את תתי הסולמות של משמעות ומסוגלות, שהיו הרלוונטיים ביותר ודווחו כבעלי הקשר החזק ביותר להעצמה (6 פריטים) (פריט לדוגמא: 'בזמנים של אירועים טעונים רגשית בעבודה, המנהל מדגיש שהוא בטוח ביכולתי לבצע את העבודה'). שלישית, כדי למדוד מסרים מנרמלים של מסגור מחדש, השתמשנו בגרסה מותאמת של 5 פריטים מתוך תת הסולם של "קבלה", הנלקח מ"שאלון האמונות של הורים על רגשותיהם של ילדים" של Halberstadt et al. (2013). נעשה שימוש רק בפריטים אשר היו הרלוונטיים ביותר למוקד מחקרנו (פריט לדוגמא: 'בזמנים של אירועים טעונים רגשית בעבודה, המנהל מדגיש שלהיות עצוב זה לא "טוב" או "רע" – זה פשוט חלק מהחיים בהוראה'). כל שלושת המדדים המותאמים השתמשו באותו סולם ליקרט של 1-7 לשם הדיווח על מידת ההסכמה של המשתתפים (1 = כלל לא, 7 = במידה רבה).

מסגור מחדש של רגשות בקרב מורים. כדי למדוד חוויות של מסגור רגשי מחדש של מורים, השתמשנו בגרסה מותאמת של תת הסולם של הערכה מחדש מתוך "שאלון וויסות רגשות" של Gross and John (2003). תת-סולם זה הותאם מתוך דיווח עצמי של הפרט על השימוש שלו בהערכה מחדש לדיווח על השפעה של אדם אחר על השינוי של סכמות קוגניטיביות אצל הפרט, ועל התוצאות הרגשיות החיוביות של השפעה זו (6 פריטים המצביעים על תחושה של מסגור מחדש של רגשות על ידי אחרים). בסולם מותאם זה נעשה שימוש כדי לבחון מסגור מחדש של רגשות מורים על ידי מנהלים במגוון מצבים בשטח ובתנאי מעבדה (Berkovich & Eyal, 2017a, b). פריט לדוגמא: 'בזמנים של

אירועים טעונים רגשית בעבודה, המנהל רוצה שאני אחווה רגש חיובי יותר, ומשנה את הדרך בה אני חושב על המצב. המשתתפים השתמשו בסולם ליקרט של 1-7 כדי לדווח על הסכמתם (1 = כלל לא, 7 = במידה רבה).

משתנה בקרה. מגדר, גיל, ניסיון ומשך העבודה עם המנהל הוצעו

כמשפיעים על האופן בו אינטראקציות חברתיות נחוות ומפורשות, במיוחד במצבים של פגיעות (Antonucci, 2001); על כן, אלו שולבו כמשתנים נוספים. יתר על כן, מאחר ומחקרים קודמים הציעו שהבדלים באיכות מערכות היחסים עשויים להשפיע על האפקט של תמיכה בעבודה (Wayne, Shore, & Liden, 1997), השתמשנו במדד LMX-MDM (12 פריטים) של Liden and Maslyn (1998) (פריט לדוגמא: 'המנהל שלי הוא מסוג האנשים שהיית רוצה שיהיו חברים שלך'; מדד ליקרט: 1 = כלל לא, 7 = במידה רבה) כדי לפקח על איכות היחסים בין המנהל למורה.

4. תוצאות

4.1 ניתוחים ראשוניים

מאחר ואימצנו כמה מדדים קיימים עבור המחקר הנוכחי, ביצענו ניתוח גורמים מגשש, עם רוטציה אורתוגונלית (varimax) על כל חמשת המדדים. עלו חמישה גורמים עם eigenvalue גבוה מ-1. כל הפריטים הוספו לגורמים שלהם, בהתאמה, ברמה של מעל 0.50. הניתוח הצביע על כך שחמשת הגורמים הסבירו 76.07% מסך השונות. ניתוחי המהימנות הצביעו על כך שחמשת המדדים הראו עקביות פנימית חזקה (טבלה 1). על כן, הפריטים של כל מדד עברו מיצוע.

מתאמים ראשוניים (ללא בקרה של משתנים מתערבים) של כל

המשתנים הראו שהמגדר, הגיל, הניסיון ומשך העבודה עם המנהל, הפיקו מתאמים לא מובהקים עם משתני העניין. לכן, הם הושמטו מניתוחי ההמשך. בניגוד לכך, למשתנה של איכות היחסים בין המנהל למורה היה מתאם בינוני-גבוה עם משתני העניין. כדי לפקח על אפקטים אלו, חישבנו מתאמים חלקיים במטרה לתקן את הקשרים בין משתני העניין לבין המשתנה של איכות היחסים. הסטטיסטיקה התיאורית והמתאמים החלקיים בין המשתנים מוצגים בטבלה 1. הממוצעים הגבוהים מצביעים, באופן כללי, על כך שמנהלים מציעים תמיכה

רגשית למורים, על כך שבמצבים טעונים רגשית בעבודה מנהלים מיישמים אסטרטגיות תקשורתיות של מסגור מחדש, ושמורים מרגישים את המסגור מחדש של רגשות שמנסים להעביר המנהלים. המתאמים החלקיים בין משתני העניין, שתוקנו תוך התחשבות באיכות מערכת היחסים בין המורה למנהל, היו מתונים.

טבלה 1. סטטיסטיקה תיאורית ומתאמים חלקיים בין משתנים (מתוקנים בהתאם לאיכות היחסים בין מורה למנהל) (N = 190).

5	4	3	2	1	טווח נצפה	טווח אפשרי	סטיית תקן	ממוצע	
				.94	1-5	1-5	1.03	3.86	תמיכה רגשית של מנהלים
			.95	.38**	1-7	1-7	1.34	5.01	הקשבה אמפתית של מנהלים
		.91	.49**	.27**	1-7	1-7	1.49	4.96	מסרים מעצימים של מנהלים
	.93	.21**	.18*	.22**	1-7	1-7	1.38	3.85	מסרים מנרמלים של מנהלים
.96	.32**	.42**	.44**	.25**	1-7	1-7	1.39	4.49	מסגור מחודש של רגשות מורים

הערה. מספרים מודגשים מצביעים על מהימנות. $p < .05$, $p < .01$.

4.2 בדיקת השערה

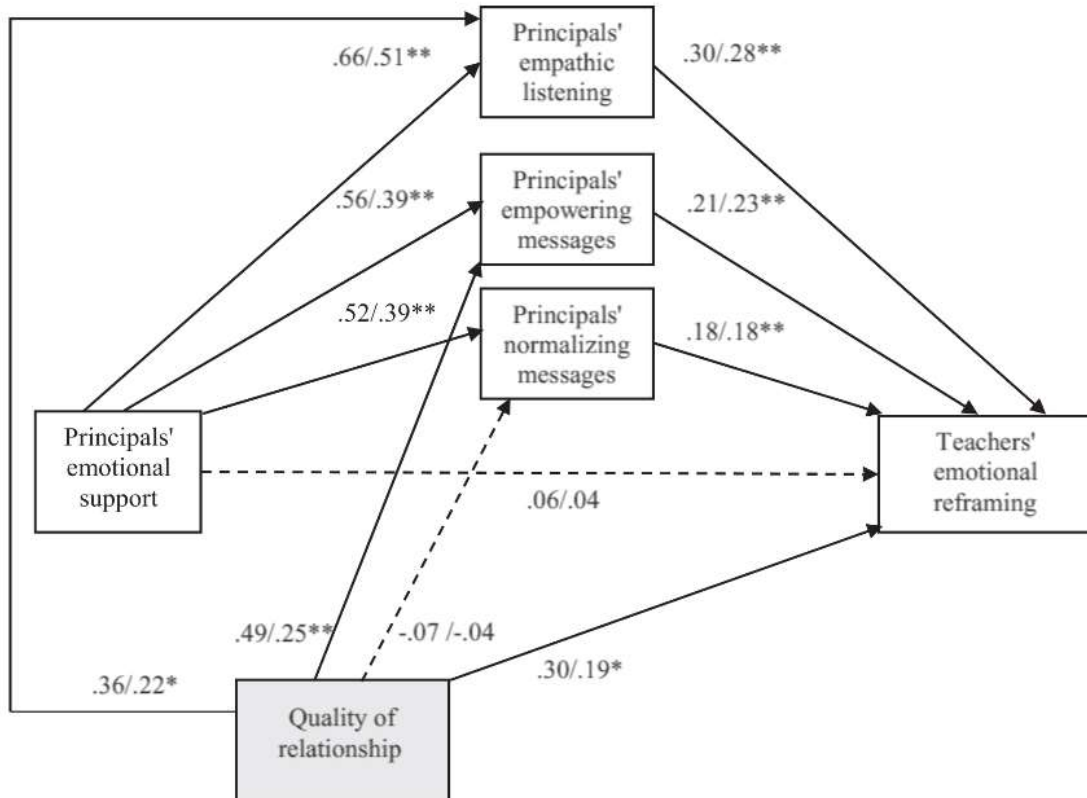
ביקשנו לבחון את האפקטים הישירים והעקיפים של תמיכה רגשית מצד מנהלים, המתבססת על מגוון אסטרטגיות תקשורתיות, על מסגור מחדש של רגשות מורים. בעוד שהגישה המסורתית לבדיקת תיווך משתמשת בשיטה של כמה צעדים (Baron & Kenny, 1986), גישות עכשוויות ממליצות על שיטה של

צעד אחד אשר מחשבת באופן ישיר גם את אפקט התיווך (Preacher & Hayes, 2004, 2008). על כן, ביצענו מבחן עם צעד אחד לאפקט המתווך, תוך שימוש בהליך SPSS PROCESS של Hayes (2013) (מודל 4), אשר עושה שימוש בטכניקת בוטסטראפ ($n = 1000$) כדי למדוד תיווך. תמיכה רגשית של מנהלים הוזנה כמשתנה בלתי תלוי, שלושת הפרקטיקות התקשורתיות של מנהלים הוזנו כמשתנים מתווכים, מסגור מחדש של רגשות בקרב מורים הוזן כמשתנה תלוי, ואיכות היחסים הוזנה כמשתנה מפוקח עבור המתווכים והתוצאה הסופית. השערת התיווך שלנו אוששה, מה שמצביע על כך שהאפקט של תמיכה רגשית של מנהלים על מסגור מחדש של רגשות בקרב מורים מתווך על ידי כל שלושת האסטרטגיות התקשורתיות של מסגור מחדש מצד מנהלים (ראה טבלה 2 ותרשים 2). הקשבה אמפתית של מנהלים הייתה המתווך החשוב ביותר (.19, $95\% \text{ CI} = [0.08, 0.34]$, מעל למסרים מעצימים של מנהלים $95\% \text{ CI} = [0.12, 0.27]$) ומסרים מנרמלים של מנהלים $95\% \text{ CI} = [0.03, 0.20]$). האפקט הישיר של תמיכה רגשית של מנהלים על מסגור מחדש של רגשות מורים היה לא מובהק ($b = .06, p > .05$).

טבלה 2. אפקט של תמיכה רגשית של מנהלים על מסגור מחדש של רגשות מורים דרך אסטרטגיות תקשורתיות תומכות של מנהלים.

<i>P</i>	<i>t</i>	SE	<i>B</i>	<i>b</i>	
<.01	5.50	.12	.51	.66	תמיכה רגשית של מנהלים < הקשבה אמפתית של מנהלים
<.01	3.72	.15	.39	.56	תמיכה רגשית של מנהלים < מסרים מעצימים של מנהלים
<.01	3.05	.17	.39	.52	תמיכה רגשית של מנהלים < מסרים מנרמלים של מנהלים
<.05	2.59	.14	.22	.36	איכות היחסים < הקשבה אמפתית של מנהלים
<.01	2.81	.17	.25	.49	איכות היחסים < מסרים מעצימים של מנהלים
.71	-.36	.16	-.04	-.07	איכות היחסים <

					מסרים מנרמלים של מנהלים
				.30	הקשבה אמפתית של מנהלים <
				.21	מסגור מחדש של רגשות מורים
				.18	מסרים מעצימים של מנהלים <
				.30	מסגור מחדש של רגשות מורים
				.06	מסרים מנרמלים של מנהלים <
				.30	מסגור מחדש של רגשות מורים
				.06	איכות היחסים < מסגור מחדש של רגשות מורים
				.06	אפקט עיקרי
UL 95% CI	LL 95% CI	SE	אפקט		תוצאות ניתוחי בוטסטראפ לאפקטים מתווכים
0.34	0.08	0.06	0.19		הקשבה אמפתית של מנהלים
0.27	0.04	0.06	0.12		מסרים מעצימים של מנהלים
0.20	0.03	0.04	0.09		מסרים מנרמלים של מנהלים
0.58	0.25	0.08	0.41		סך האפקט המתווך
הערה. N = 190. LL = גבול תחתון; UL = גבול עליון; CI = מרווח ביטחון					



תרשים 2. המודל הסטטיסטי של המסלול העקיף בין תמיכה רגשית של מנהלים למסגור רגשי של המורים דרך אסטרטגיות תקשורת תומכות של מנהלים. מקדמים לא סטנדרטיים מדווחים משמאל לקו הנטוי, מקדמים סטנדרטיים מדווחים מימין לקו הנטוי. Bootstrap = 1000. צבע אפור בהיר מציין משתנה בקרה.

5. דיון

המחקר הנוכחי ביקש לחקור תמיכה רגשית של מנהלים במורים. עבודה זו חשובה במיוחד מפני שהידע על המנגנונים של תמיכה רגשית ותוצאותיה המידיות ביחסי מנהל-מורה הוא מוגבל. מחסור זה בידע מדאיג במיוחד, בהתחשב בכך שמנהלים נתפסים על ידי מורים כאחד ממקורות התמיכה הראשונים אליהם הם פונים (Tatar, 2009), ובכך שהתמיכה הרגשית המוצעת על ידי מנהלים נחשבת לאפקטיבית ביותר בהפחתת לחץ ושחיקה (Littrell et al., 1994).

תוצאות המחקר מציעות כמה תרומות תאורטיות. ראשית, המחקר מסייע להסיט את מוקד המחקר על תמיכה רגשית של מנהלים במורים מרמת המאקרו לרמת המיקרו, דרך הדגש הספציפי שהוא שם על האסטרטגיות התקשורתיות המעורבות בתמיכה זו. על אף שתמיכה רגשית מורכבת מהעברת מידע (Cobb, 1976), היא נחקרה בעיקר באופן גלובלי, תוך התמקדות בזהות המעביר של המידע, או בקיומה של העברת המידע מלכתחילה, מבלי להפנות את תשומת הלב לתוכן (Fenlason & Beehr, 1994; McIntosh, 1991). המערך של המחקר הנוכחי מפרק את התכנים של אסטרטגיות התמיכה התקשורתיות של מנהלים המעורבות בקידום מסגור רגשי מחדש של מורים לגורמים המורכבים מהקשבה אמפתית, מסרים מעצימים ומסרים מנרמלים. המקדמים המתוקננים³ מציעים שלתמיכה רגשית של המנהל יש אפקט גדול על ההקשבה אמפתית של המנהל ($\beta = .51$), ואפקט מתון-גדול על מסרים מעצימים ומנרמלים ($\beta = .39$ and $\beta = .39$, בהתאמה). למרות שתמיכה רגשית של מנהל ניבאה באופן החזק ביותר הקשבה אמפתית של המנהל, סוגים שונים של אסטרטגיות תקשורתיות תומכות עלו כמסברות באופן מובהק על ידי תמיכה רגשית מצד המנהל. לפיכך, תמיכה רגשית ביחסי מנהל-מורה עלתה כקשורה בפועל עם מגוון אסטרטגיות תקשורתיות תומכות. ראיה זו מסמלת התקדמות משמעותית בבסיס הידע הקיים על מנהיגות חינוכית ורגשות, מאחר ונכון להיום מעט מאוד מחקרים אמפיריים בחנו התנהגויות הקשורות לרגשות ביחסי מנהל-מורה (Berkovich & Eyal, 2015). התוצאות גם מאשרות מחדש את הקשר היסודי בין תמיכה רגשית לבין הקשבה אמפתית, קשר שנמצא בספרות הפסיכותרפיה הקלאסית והעכשווית (Fosha, 1957; Rogers & Farson, 2005).

שנית, עבודתנו מקדמת את ההבנה של ההשפעה של אסטרטגיות תקשורתיות תומכות על שינוי רגשי. כשבוחנים את האפקטים של כל שלושת האסטרטגיות התקשורתיות התומכות של מנהלים על מסגור רגשי מחדש של מורים, הקשבה אמפתית מצד המנהל עלתה כבעלת האפקט הגדול ביותר ($\beta = .28$), ומסרים מעצימים ומנרמלים כבעלי אפקטים קטנים יותר ($\beta = .23$ and $\beta = .18$, בהתאמה). ייתכן וההבדלים קשורים לרמות העיבוד הקוגניטיבי השונות, מפני שאסטרטגיות מסוימות מערבות עיבוד רפלקטיבי יותר, ואחרות עיבוד

³ הספרות מציעה שמקדמים מתוקננים יכולים להיבחן כמקבילים לגדלי אפקט, כשמקדם של בערך 0.1 מצביע על אפקט קטן, מקדם של בערך 0.3 על אפקט מתון, ומקדם של 0.5 על אפקט גדול (Andreassen, Pallesen, & Griffiths, 2017, p. 290).

רפלקסיבי-אוטומטי יותר (Leventhal & Scherer, 1987). נטען כי הקשבה אמפתית מעודדת עיבוד רפלקטיבי מפני שהפרט המקבל תמיכה פועל באופן אקטיבי במתן הפרשנות של המסר (Rogers & Farson, 1957). בניגוד לכך, מסרים של מסגור מחדש, של נורמליזציה והעצמה, עשויים להפעיל עיבוד בסיסי, מאחר ומנהלים מציעים למורים פרשנות חלופית שלמה לאירועים, אותה מורים יכולים לקבל או לדחות באופן פחות מודע, מבוסס רפלקס כמעט. הספרות החינוכית דנה באפקטים של אסטרטגיות תקשורתיות תומכות של המנהל באופן שטחי בלבד (למשל, Wesley, 2004; Fullan, 2001), ובחנה אותם רק במערכים שכללו סימולציות של תרחישים (Berkovich & Eyal, 2017b). בניגוד לכך, העבודה הנוכחית מרחיבה את הידע על אסטרטגיות תקשורתיות תומכות של המנהל דרך סיפוק ראיות אקולוגיות לתוצאה מיידית מרכזית של אותן אסטרטגיות. האפקט של הקשבה אמפתית מצד המנהל מדגים את החשיבות הפרקטית של הקשבה בניבוי השינוי הרגשי של מורים, אולם האפקט המתון של שני המסרים, במיוחד זה של מסרים מנרמלים, מטיל בספק את חשיבותם הפרקטית בניבוי שינוי מסוג זה. ממצא זה תומך בזרם הקיים של עבודות מחקר המבקרות את הטענות בנוגע ליעילות האוניברסלית של נורמליזציה (Ashforth et al., 2007; Shepherd et al., 2011).

שלישית, המחקר מקדם את ההבנה של המנגנונים העומדים בבסיס של תמיכה רגשית אפקטיבית ביחסי מנהל-מורה. ההזדמנות להבין טוב יותר תוצאות מידיות מרכזיות של תמיכה רגשית התאפשרה על ידי החיבור בין הידע על תמיכה רגשית לבין הידע הנכלל בספרות העוסקת בוויסות רגשי. ההעברה שבוצעה במחקר הנוכחי של תובנות פסיכולוגיות, המופקות בדרך כלל דרך בחינה של ויסות רגשי עצמי בתנאי מעבדה סטריליים, למערכים חברתיים "מבולגנים" יכולה להיות בעלת ערך כשהיא משולבת עם ידע סוציו-פסיכולוגי על תמיכה רגשית פרו-חברתית (Zaki & Williams, 2013). כשבוחנים את האפקטים המתווכים הספציפיים של שלושת האסטרטגיות התקשורתיות התומכות על מסגור מחדש של רגשות בקרב מורים, הקשבה אמפתית נמצאה כמשמעותית יותר מהעצמה ונורמליזציה בתיווך האפקט של תמיכה רגשית מצד המנהל (0.19 לעומת 0.12 ו-0.09, בהתאמה). התוצאות מצביעות על כך שהאפקט של מסרים פרו-אקטיביים מצד המנהל (כלומר, של העצמה ונורמליזציה) על מסגור מחדש של רגשות מצד מורים הוא מובהק, אך די קטן.

הממצאים של מחקר זה מערערים את ההנחות המסורתיות לפיהן התנהגויות מוחצנות מצד מנהלים הן יעילות יותר במקום העבודה (Grant, Gino, & Hofmann, 2011), וקוראות לסגנון ניהולי מאופק יותר בבתי ספר, לכל הפחות במצבים של לחץ רגשי של מורים.

5.1 השלכות פרקטיות

למחקר יש מספר השלכות פרקטיות. ראשית, המחקר התבסס על מדגם שהורכב בעיקר מנשים. במרבית מערכות החינוך היסודיות במערב, צוות ההוראה מורכב כיום ברובו המוחלט מנשים (OECD, 2013). לפיכך, המחקר הציג מסגור מחדש של רגשות על ידי מנהל בסביבה נשית, מוכוונת-דאגה. אנו ממליצים לבחון את האפקטים של מגדר על תמיכה רגשית ביחסי מנהל-מורה. שנית, המדגם במחקר הנוכחי הורכב אך ורק מפרטים הנמצאים במסלול לתואר שני. על אף שבישראל החזקה בתואר שני היא די שכיחה בקרב מורים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2017: 27% בחינוך היסודי, 46% בחטיבות הביניים), נתון זה לא מייצג את מרבית אוכלוסיית המורים בישראל. מחקר עתידי יהווה משימוש במדגם מגוון יותר בכל הנוגע לרקע השכלתי. שלישית, המשתתפים במחקר הנוכחי משתייכים לתרבות ים-תיכונית, הידועה כמאופיינת ברמת פורמליות נמוכה בהשוואה למדינות אנגלו-סקסיות (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010; Peristiany, 1965). הדגש השונה המושם על פורמליות עשוי לעצב אינטראקציות חברתיות, דבר שעשוי להיות בעל השלכות על עיבודים רגשיים. על כן, מומלץ לערוך מחקרי המשך בתרבויות לאומיות אחרות.

6. סיכום

תמיכה רגשית של מנהלים ידועה כמשחקת תפקיד חשוב בקידום רווחתם של מורים. עם זאת, התאוריה המסבירה תופעה זו לקתה בחסר. מחקרנו מתמודד עם פער זה בספרות. העבודה הנוכחית מתארת את טווח האסטרטגיות התקשורתיות בהן משתמשים מנהלים כדי לתמוך רגשית במורים, ואת התוצאות המידיות של מסגור מחדש של רגשות במצבים אלו. העבודה מציעה גם תרומה חשובה לשדה מחקרי חדש, ויסות רגשי בין-אישי, תחום שרק לאחרונה החל

להיבחן ולהיחקר מבחינה תאורטית (Zaki & Williams, 2013). ממצאינו, לפיהם תמיכה רגשית של מנהלים קשורה למסגור מחדש של רגשות, צורה בין-אישית של הערכה מחדש אשר נחשבה שוב ושוב במחקרים קודמים על ויסות עצמי רגשי כאפקטיבית ביותר, מצריכה תשומת לב מחקרית נוספת. לתפקוד האדפטיבי של מורים, המונע על ידי תמיכה רגשית של מנהלים ומביא למסגור מחדש של רגשות, עשוי להיות אפקטים עקיפים רחבי היקף על הצלחת בית הספר ועל למידה של תלמידים.

רשימת מקורות

- Abendroth, A. K., & Den Dulk, L. (2011). Support for the work-life balance in Europe: The impact of state, workplace and family support on work-life balance satisfaction. *Work, Employment and Society, 25*(2), 234-256.
- Almeida, D. M., Davis, K. D., Lee, S., Lawson, K. M., Walter, K. N., & Moen, P. (2016). Supervisor support buffers daily psychological and physiological reactivity to work-to-family conflict. *Journal of Marriage and Family, 78*(1), 165-179.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2003). Managers doing leadership: the extra-ordinarization of the mundane. *Human Relations, 56*(12), 1435-1459.
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors, 64*, 287-293.
- Antonucci, T. C. (2001). Social relations: An examination of social networks, social support. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (Vol. 3) (pp. 427-453). San Diego, CA: Academic Press.
- Ashforth, B. E., & 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., & Fugate, M. (2007). Normalizing dirty work: Managerial tactics for countering occupational taint. *Academy of Management Journal*, *50*(1), 149-174.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117-148.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, *85*(1), 129-167.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2017a). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(2), 316-335.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2017b). The effects of principals' communication practices on teachers' emotional distress. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143217694894.
- Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, *74*, 100-114.

-
- Blackmore, J. (1996). Doing 'emotional labour' in the education market place: Stories from the field of women in management. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 17(3), 337-349.
- Brouwers, A., Evers, W. J., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491.
- Burleson, B. R. (2008). What counts as effective emotional support. In M. T. Motley (Ed.), *Studies in applied interpersonal communication* (pp. 207–227). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Central Bureau of Statistics (2017). *Statistical abstract of Israel 2017, No. 68*. Jerusalem: Central Bureau of Statistics.
- Chiles, A. M., & 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.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Conley, S., & You, S. (2014). Role stress revisited: Job structuring antecedents, work outcomes, and moderating effects of locus of

-
- control. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 184-206.
- Crawford, M. (2007). Rationality and emotion in primary school leadership: An exploration of key themes. *Educational Review*, 59(1), 87–98.
- Dasborough, M. T. (2006). Cognitive asymmetry in employee emotional reactions to leadership behaviors. *The Leadership Quarterly*, 17(2), 163-178.
- Day, C. (2013). Teacher quality in the twenty first century: New lives, old truths. In X. D. Zhu & K. M. Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st century* (pp. 21-38). Berlin/Heidelberg, Germany: Springer.
- Dworkin, A.G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Albany, NY: SUNY Press.
- Fenlason, K. J., & Beehr, T. A. (1994). Social support and occupational stress: Effects of talking to others. *Journal of Organizational Behavior*, 15(2), 157-175.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- 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.

-
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 705.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goldin, P. R., McRae, K., Ramel, W., & Gross, J. J. (2008). The neural bases of emotion regulation: reappraisal and suppression of negative emotion. *Biological Psychiatry, 63*(6), 577-586.
- Gottlieb, B. H., & Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research, 69*(5), 511-520.
- Grant, A. M., Gino, F., & 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. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291.
- Gross, J. J., & 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., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford Press.

-
- Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., Bryant Jr, A., Parker, A. E., Beale, K. S., & Thompson, J. A. (2013). Development and validation of the Parents' Beliefs About Children's Emotions Questionnaire. *Psychological Assessment, 25*(4), 1195.
- Halbesleben, J. R. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 1134.
- Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching, 35*(2), 107-121.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- James, C. (2011). The importance of affective containment for teacher effectiveness and successful educational change. In: C. Day & J. C. Lee (Eds.), *New understandings of teacher effectiveness: emotions and educational change* (pp. 119-134). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

-
- Kahn, J. H., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: is it all due to dispositional affectivity?. *Journal of Organizational Behavior, 27*(6), 793-807.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 995-1006.
- Kluger, A. N., & Zaidel, K. (2013). Are listeners perceived as leaders?. *International Journal of Listening, 27*(2), 73-84.
- Leventhal, H., & Scherer, K. (1987). The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion, 1*(1), 3-28.
- Liden, R. C., & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management, 24*(1), 43-72.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & 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.
- Lloyd, K. J., Boer, D., & Voelpel, S. C. (2017). From listening to leading: Toward an understanding of supervisor listening within the framework

-
- of leader-member exchange theory. *International Journal of Business Communication*, 54(4), 431-451.
- Maitlis, S., Vogus, T. J., & Lawrence, T. B. (2013). Sensemaking and emotion in organizations. *Organizational Psychology Review*, 3(3), 222-247.
- McIntosh, N. J. (1991). Identification and investigation of properties of social support. *Journal of Organizational Behavior*, 12(3), 201-217.
- Ng, T. W., & Sorensen, K. L. (2008). Toward a further understanding of the relationships between perceptions of support and work attitudes: A meta-analysis. *Group & Organization Management*, 33(3), 243-268.
- Niven, K. (2016). Why do people engage in interpersonal emotion regulation at work?. *Organizational Psychology Review*, 6(4), 305-323.
- Niven, K., Totterdell, P., & Holman, D. (2009). A classification of controlled interpersonal affect regulation strategies. *Emotion*, 9(4), 498.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (2014). Cognitive approaches to emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(3), 134-140.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- OECD (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.

-
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50*(1), 129-145.
- Pekrun, R. (2013). Emotion, motivation, and self-regulation: Common principles and future directions. In N. C. Hall & T. Goetz (Eds.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (pp. 167-188). Bingley, UK: Emerald.
- Peristiany, J. G. (Ed.). (1965). *Honour and shame: The values of Mediterranean society*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, 36*(4), 717-731.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891.
- Redman, T., & Snape, E. (2006). The consequences of perceived age discrimination amongst older police officers: Is social support a buffer?. *British Journal of Management, 17*(2), 167-175.
- Rogers, C. R., & Farson, R. E. (1957). *Active listening*. Chicago: Industrial Relations Center, University of Chicago.

-
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology, 72*(2), 269.
- Shepherd, D. A., Patzelt, H., & Wolfe, M. (2011). Moving forward from project failure: Negative emotions, affective commitment, and learning from the experience. *Academy of Management Journal, 54*(6), 1229-1259.
- Sims, C. M. (2017). Do the big-five personality traits predict empathic listening and assertive communication?. *International Journal of Listening, 31*(3), 163-188.
- Skakon, J., Nielsen, K., Borg, V., & Guzman, J. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. *Work & Stress, 24*(2), 107-139.
- 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.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442-1465.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education, 7*(4), 379-398.

-
- Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. V Goodson (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 389-401). New York, NY: Springer.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327-358.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice, 48*(2), 130-137.
- 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.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal, 40*(1), 82-111.
- Wesley, D. C. (2004). Just listen. *Principal Leadership, 5*(3), 39-41.
- 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.

Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion, 13*(5), 803.

Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal, 53*(1), 107-128.