

# מסגור מחדש של רגשות כמתווך בקשר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת למוטיבציה ומחויבות של מורים<sup>1</sup>

יצחק ברקוביץ<sup>2</sup> ואורי איל

## תקציר

**מטרה** – עדויות אמפיריות קושרות בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מחויבות ארגונית אוטונומית ורגשית של מורים. עם זאת, מעט מחקר אמפירי התמקד במנגנונים הרגשיים העומדים מאחורי קשרים אלו. בעקבות הטענה בספרות לפיה מנהיגות מעצבת יכולה לשנות רגשות של מנהיגים, אנו בוחנים האם החוויה של מסגור מחדש של רגשות מורים על ידי המנהל מתווכת את הקשר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין אותן תוצאות במקום העבודה (כלומר, מחויבות ומוטיבציה של מורים).

**מערך/מתודולוגיה/גישה** – נעשה שימוש בשאלונים כדי לאסוף מידע מ-639 מורים בבתי ספר יסודיים המלמדים ב-69 בתי ספר שנדגמו באופן אקראי. הנתונים נותחו תוך שימוש בתוכנה לניתוח מודלים רב-רמתיים.

**ממצאים** – התוצאות הצביעו על כך שהאפקט של התנהגויות מנהיגות בית-ספרית מעצבת על מוטיבציה אוטונומית של מורים תווך באופן מלא על ידי מסגור מחדש של רגשות, ושהאפקט של מנהיגות בית-ספרית מעצבת על מחויבות ארגונית רגשית תווך באופן חלקי על ידי גורם זה. בנוסף, מצאנו קשר עקיף בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מחויבות ארגונית רגשית דרך מסגור מחדש של רגשות ומוטיבציה אוטונומית.

**מקורות/ערך** – המחקר הנוכחי מספק תרומה ייחודית לספרות בכך שהוא מאשר שתחושת המסגור מחדש של רגשות בקרב מורים היא מנגנון רגשי מרכזי דרכו מנהיגים בבתי ספר משפיעים על מוטיבציה ומחויבות של מורים.

<sup>1</sup> קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I., & Eyal, O. (2017). Emotional reframing as a mediator of the relationships between transformational school leadership and teachers' motivation and commitment. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 450-468.

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

## 1. מבוא

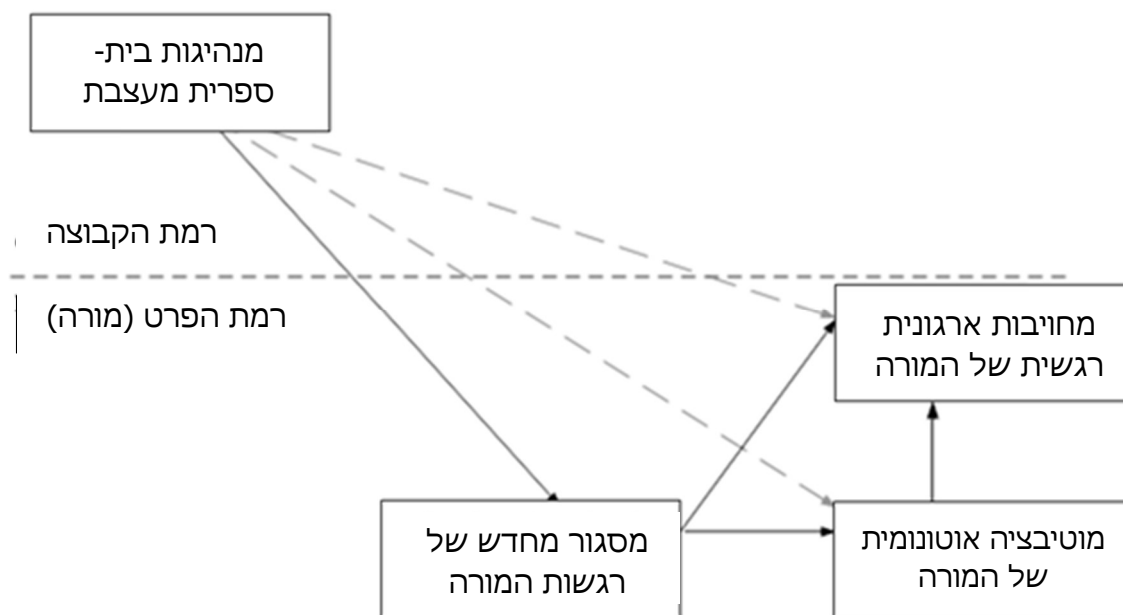
ממשל פוסט-ביורוקרטי במערכות חינוך מודרניות, במיוחד במדינות מערביות, מאתגר מנהיגים בבתי ספר בניסיונותיהם לקדם הוראה, ומניע אותם לאמץ התנהגויות מנהיגותיות חברתיות-רגשיות במטרה לקדם הצלחה ארגונית (Bush, 2014). אחד המודלים היותר ראויים לציון המשלבים התנהגויות מוכוונות מטרה ורגישות חברתית הוא המודל של מנהיגות מעצבת (Yukl, 1999). מנהיגות מעצבת (transformational leadership) זוהתה כאסטרטגיית התמודדות יעילה ביותר של מנהלים בסביבה המדינתית הנוכחית של הוראה הדוחפת לשינוי בית-ספרי. (Hallinger, 2003). נטען כי מנהיגות מעצבת מתאימה ספציפית כדי ליצור ולעודד שינוי ארגוני (Derue et al., 2011, p. 16).

מספר רב של מחקרים הדגימו את ההשפעות החיוביות של מנהיגות מעצבת על הגישות וההתנהגויות של מונהגים במקום העבודה (ראה מטא-אנליזה של Judge and Piccolo, 2004; Dumdum et al., 2002). שתי תוצאות של מונהגים במקום העבודה היו במוקד העניין של הספרות על מנהיגות יותר מכולן: מוטיבציה אוטונומית (autonomous motivation) – המידה בה הפרט דבק במטרה מתוך אינטרס בעל חשיבות אישית (Bono and Judge, 2003), ומחויבות ארגונית רגשית (affective organizational commitment) – מידת החיבור הרגשי של הפרט לארגון ורמת ההזדהות אתו (Walumbwa et al., 2004). עבודות אמפיריות בתחום החינוך אישרו קשרים אלו בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת למוטיבציה ולמחויבות של מורים והדגישו את חשיבותם (Eyal and Roth, 2011; Nguni et al., 2006).

על אף שמחקרים קודמים התמקדו בנושא זה, מעט מאוד ידוע אמפירית על המנגנונים הרגשיים הבסיסיים דרכם התנהגויות של מנהיגות מעצבת

מפעילות את השפעתן על גישתם הסובייקטיבית של מונהגים במקום העבודה (Gooty et al., 2010). על כן, יש צורך במחקר נוסף על מתווכים רגשיים כדי להבין טוב יותר כיצד מנהיגות בית-ספרית מעצבת גורמת למורים להפוך ליותר מונעים ומחויבים. אנו מציעים שחוויות רגשיות של מורים ראויות לתשובת לב מיוחדת מאחר והספרות התאורטית מציעה שמנהיגות מעצבת מעודדת שינוי רגשי חיובי בקרב מונהגים (Bass, 1985). באופן ספציפי, המאמר הנוכחי מתמקד במסגור מחדש של רגשות מורים על ידי המנהל. מסגור מחדש של רגשות היא חוויה סובייקטיבית של שינוי חיובי ברגשות השליליים של הפרט כתוצאה מעידוד לאמץ השקפה חדשה ע"י שחקן חברתי אחר (Ashforth and Kreiner, 2002; Williams, 2007). על כן, אנו מתמקדים במסגור מחדש של רגשות, המערב עיצוב משמעות בקרב מורים כתוצר מהבניה חברתית על ידי מנהלים.

כוונתו של מחקר זה היא לחקור את התפקיד המתווך של מסגור מחדש של רגשות בקשר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מוטיבציה אוטונומית ומחויבות ארגונית של מורים. רעיון זה מבוסס על טענות מחקריות המציעות שמנהלים מוצלחים מעודדים מוטיבציה ומחויבות של מורים דרך השפעה על רגשות של מורים (Leithwood et al., 2008). לפי הספרות, למסגור מחדש של רגשות יכול להיות תפקיד מרכזי בקידום של מוטיבציה ומחויבות. לדוגמא, בטיפול ממוקד-רגשות ובאימון רגשי, משתתפים מתארים את המעבר של רגשותיהם השליליים לרגשות חיוביים יותר כתוצאה של הרחבת המשמעויות החלופיות לאירועים מעוררי רגש ופיתוח תחושה של סוכנות אישית (Fosha, 2000). בזמנים של משבר, נטען כי מסגור מחדש של רגשות ביחסי מנהל-עובד מגביר את תחושת האינטגרציה של העובד בארגון (Ashforth and Kreiner, 2002). המודל התאורטי המנחה את המחקר הנוכחי מוצג בתרשים 1.



**תרשים 1.** המודל המוצע. כל היחסים המשוערים הם חיוביים

### 3. מסגרת תאורטית והשערות

#### 2.1 מנהיגות מעצבת ומסגור מחדש של רגשות המונהגים על ידי מנהיג

מנהיגות מעצבת נחשבת למודל אידיאלי עבור מנהיגים בבתי ספר, והוכחה כמקדמת התפתחות של תלמידים באופן עקיף, דרך ההשפעה על עמדות והתנהגויות של מורים (Leithwood and Sun, 2012). התנהגויות מעצבות נטענו כמעודדות מונהגים להתעלות על האינטרס האישי שלהם לטובת הארגון (Bass, 1985). הסגנון המעצב כולל התנהגויות המציגות השפעה אידיאליסטית (כריזמה), מוטיבציה השראתית, גירוי אינטלקטואלי והתחשבות אישית (Bass and Avolio, 1994). חוקרים רבים טענו שחלק מכוחם של מנהיגים מעצבים טמון ביכולתם לשנות חוויות רגשיות של הכפופים להם (Ashforth and Humphrey, 1995; Popper, 2005). ממצאים אמפיריים, כמו זה לפיו מנהיגות כריזמטית

(המהווה חלק מהמבנה של מנהיגות מעצבת) קשורה באופן חיובי לרגשות חיוביים של מונהגים, ובאופן שלילי לרגשות שליליים (Erez et al., 2008) תמכו בטענה. טענות מחקריות מציירות גם מנהיגות מעצבת בחינוך כבעלת בסיס רגשי (Slater, 2005) ומציעות שביכולתה לעורר תקווה (Walker, 2006). עדויות אמפיריות מראות שמנהיגות מעצבת של מנהיגי בי"ס מנבאת תחושה של מורים לפיה הם חשים מומרצים על ידי עבודתם (Geijssel et al., 2003). עם זאת, לא ברור כיצד השפעה רגשית כזו מופקת.

מנגנון מבטיח אחד המתאר את השינוי הרגשי המקושר למנהיגות בית-

ספרית מעצבת הוא מסגור מחדש של רגשות. שחקנים חברתיים בארגונים מנסים תכופות למסגר מחדש ולשפר את הרגשות השליליים של הנמען דרך הצגת מידע חדש או פרספקטיבה חדשה בנוגע למשמעות הרגש או הסיטואציה (Ashforth and Kreiner, 2002; Williams, 2007). לפי Kupers and Weibler (2006),

התנהגויות מעצבות גורמות למונהגים לפרש מחדש רגשות שליליים בצורה חיובית יותר, בעיקר דרך אתגור אינטלקטואלי שלהם והצעת השקפה שונה על הסיטואציה, ועל ידי מתן תמיכה אישית ועידוד. עדות ממחקר איכותני תומכת

בקיומה של התנהגות של מנהלים המעודדת מורים לשקול פרספקטיבות

חלופיות על אירוע שלילי פוטנציאלי, ובכך שהתנהגות כזו היא יעילה

(Hanhimäki and Tirri, 2009). הממצאים מהספרות שתוארו למעלה מפנים

תשומת לב למסגור מחדש של רגשות המונהגים הנגרם על ידי מנהיגים

מעצבים, ומדגישים את הצורך לחקור משתנה זה כמנגנון אפשרי באפקטים

השונים אותם יוצרת מנהיגות מעצבת.

## 2.2 מסגור מחדש של רגשות כמתווך בקשר בין מנהיגות מעצבת לבין מוטיבציה אוטונומית של מונהגים

מוטיבציה בעבודה היא ההנעה של הפרט לדבוק במטרות הקשורות לתפקיד (Gange and Deci, 2005). מוטיבציה היא חשובה במיוחד עבור ארגונים במופעה האוטונומי, כשהמרדף אחר המטרות נעשה מתוך עניינו האישי של הפרט מפני שהפרט מייחס חשיבות לאותן מטרות (Williams et al., 2002). לפי תאוריית הנחישות האישית, כשממולאים צרכים פסיכולוגיים באוטונומיה, במסוגלות- עצמית ובתחושת שייכות, פרטים חווים מוטיבציה אוטונומית בפעולותיהם (Ryan and Deci, 2000). הם חווים מוטיבציה אוטונומית (כלומר, יש להם נחישות- עצמית) גם כשהם תופסים עצמם כבחרים מטרות פעולה דרך יוזמה וסוכנות פנימית (Roth et al., 2007), כך שהעניין, או הזיהוי של חשיבותן של מטרות וערכים חיצוניים, מובילים אותם לנחישות-עצמית (Ryan and Deci, 2000). יותר סביר שפרטים יחוו מוטיבציה אוטונומית כשהם חשים מסוגלות (Ryan and Deci, 2000), מאחר ומוטיבציה-עצמית מערבת שימוש בסטנדרטים עצמיים, כמו תפיסה של חוללות-עצמית, לשם ההערכה של הביצוע של הפרט בפעילות נתונה (Bandura, 1977). מוטיבציה אוטונומית חשובה במיוחד בהוראה כי מורים פועלים מאחורי דלתיים סגורות (Eden, 2001) ומפני שלמוטיבציה של מורים יש בסיס רגשי (Sutton and Wheatley, 2003).

מסורתית, חוקרים קישרו התנהגויות של מנהיגות מעצבת למוטיבציה אוטונומית של מונהגים; ההתנהגויות תוארו כמשלבות רכיבים של תמיכה באוטונומיה ובמסוגלות (Bono and Judge, 2003; Eyal and Roth, 2011). באופן יותר ספציפי, הספרות מציעה שהתנהגויות מעצבות מבנות סביבת עבודה לא מגבילה התומכת בנחישות העצמית של עובדים, מפני שמנהיגים מתחשבים

בנקודות המבט של העובדים ובצרכיהם (Bono and Judge, 2003; Eyal and Roth, 2011). בנוסף, מנהיגים מעצבים מנסחים חזון מבוסס ערכים היוצר מסגרת למשמעות העבודה (Shamir et al., 1993), המשותף גם למורים, ובכך מפתחים את המוטיבציה האוטונומית שלהם (Bono and Judge, 2003). מחקרים אמפיריים שנערכו בארגונים עסקיים (Bono and Judge, 2003) ובמערכות חינוכיות (Eyal and Roth, 2011) מראים שמנהיגות מעצבת משפיעה על מוטיבציה אוטונומית של מונהגים. למרות שהקשר בין מנהיגות מעצבת למוטיבציה אוטונומית נחקר בעבר (Eyal and Roth, 2011), התפקיד אותו משחקים מנגנונים רגשיים בתיווך האפקטים של התנהגויות מנהיגותיות על מוטיבציה של מונהגים טרם נחקר.

הספרות הציעה מספר תובנות בנוגע לתפקיד של חוויות מסגור מחדש של רגשות של מונהגים על ידי מנהיגים כמתווכות בהשפעה של מנהיגות מעצבת על מוטיבציה. ראיות ממחקרים פסיכולוגיים מצביעות על כך שבטיפול, חוויות של מסגור מחדש של רגשות מקושרות לפיתוח של סוכנות פנימית אצל המטופל (Fosha, 2000). לנטייה פנימית לסוכנות מסוג זה יש קשר קרוב לתיאור של נחישות-עצמית. יתר על כן, רגשות חיוביים בעצמם מספקים מצבורים נוספים של משאבים פסיכולוגיים ומרחיבים את הרפרטואר המחשבתי של הפרט (Fredrickson and Branigan, 2005) ובכך תומכים במסוגלות ובאוטונומיה. אפקטים דומים עלו במחקרים בתחום החינוך. לדוגמא, מורים שנתקלו בדילמות אתיות ותפסו את מנהליהם כמעודדים אותם למסגר מחדש את רגשותיהם, תיארו עלייה בתחושת היכולת והסתגלות שלהם (Hanhimäki and Tirri, 2009), שקידמה את תחושת המסוגלות העצמית שלהם. על כן, אנו משערים כי:

*השערה 1: מסגור מחדש של רגשות מורים מתווך את הקשר בין התנהגויות מעצבות של מנהלים למוטיבציה אוטונומית של מורים.*

*2.3 מסגור מחדש של רגשות כמתווך בקשר בין מנהיגות מעצבת למחויבות ארגונית רגשית של מונהגים*

הסוג השני של תוצאות ארגוניות רצויות, המקושר לעתים קרובות למנהיגות בית-ספרית מעצבת, הוא מחויבות ארגונית (Sun, 2015). נאמר שכיום, הצלחתם של בתי ספר תלויה מאוד במורים המחויבים למטרות ולערכים של בית הספר (Hulpia et al., 2011; Somech and Bogler, 2002). מחויבות ארגונית היא "קשר פסיכולוגי בין העובד לבין ארגונו" (Allen and Meyer, 1996, p. 252). מחויבות ארגונית היא מבנה בעל כמה רכיבים, אך מחויבות ארגונית רגשית עומדת לעתים קרובות במרכז תשומת הלב של המחקר על התנהגות ארגונית, מכיוון שהיא מייצגת את החיבור החיובי של עובדים לארגון, חיבור המשתקף בתחושת השייכות והנאמנות שלהם לארגון (Walumbwa and Lawler, 2004; Avolio et al., 2003). הספרות מציעה שמנהיגות מעצבת אשר מתחשבת בצרכים של מונהגים מקדמת אחריות והזדהות משותפת של עובדים עם החזון הארגוני, ובכך מעודדת רמות גבוהות של מחויבות ארגונית רגשית (Shamir et al., 1993; Walumbwa and Lawler, 2003). עדויות אמפיריות תומכות בקיומו של קשר זה (Walumbwa et al., 2004).

הקשר בין מנהיגות מעצבת למחויבות ארגונית של מונהגים נחקר ואושר גם במסגרת היחסים של מנהל-מורה. עבודות רבות, הכוללות את: Koh, Steers, and Terborg (1995) אשר חקרו 846 מורים סינגפוריים; Geijssel, Sleegers,



Canada, Nguni, ו 1 מהולנד; 1347 מורים (2003) Leithwood, and Jantzi שחקרו  
Ross and Grayl, 560 מורים בטנזניה, (2006) Sleegers, and Denessen שסקרו  
(2006) שחקרו 3074 מורים בקנדה, הראו שלמנהיגות בית-ספרית מעצבת יש  
אפקט ישיר על מחויבות ארגונית של מורים.

למרות תשומת הלב הרבה שהופנתה לקשר בין מנהיגות מעצבת  
למחויבות ארגונית, טרם ברור איזה תפקיד משחקים מנגנונים רגשיים ביצירת  
האפקטים של התנהגויות מנהיגותיות על מחויבות. מחויבות ארגונית של מורים  
נתפסת כבעלת בסיס רגשי (Sun and Leithwood, 2015), אך טענות אלו לא היו  
במרכז הבמה במחקרים אמפיריים על מנהיגות בית-ספרית. הספרות הארגונית  
מציעה שמנהיגים מעצבים עונים על צרכי מונהגים דרך מתן תמיכה חברתית-  
רגשית (Harms and Credé, 2010). נטען כי תמיכה רגשית שנותנים מנהלים  
(כלליים) לעובדיהם דרך עידוד של מסגור מחדש של רגשות הופכת רלוונטית  
במיוחד כשעובדים חווים רגשות שליליים בצורה אינטנסיבית בעבודה, חוויה  
שעלולה לאיים על החיבור ביניהם לבין התפקיד והארגון (Ashforth and  
Kreiner, 2002). בנוסף, טענות מסוימות בספרות הפסיכולוגית מציעות כי  
לרגשות ולשינויים רגשיים עשוי להיות תפקיד מרכזי בקידום של מחויבות  
(Fosha, 2000; Lawler, 2001), מפני שהם משפיעים על החיבורים החזקים של  
הפרט (Meyer and Turner, 2002). על כן, ייתכן שהתנהגויות מעצבות של  
מנהלים משפיעים על החוויה של מסגור מחדש של רגשות בקרב מורים, חוויה  
שבתורה מגבירה את מחויבות אצל אותם מורים. בהתאם לזאת, אנו משערים

כי:

*השערה 2: מסגור מחדש של רגשות בקרב מורים מתווך את הקשר בין התנהגויות מנהיגותיות מעצבות של מנהלים לבין מחויבות ארגונית רגשית של מורים.*

#### *2.4 מוטיבציה אוטונומית של מונהגים ומסגור מחדש של רגשות כמתווכים*

##### *בקשר בין מנהיגות מעצבת למחויבות ארגונית של מונהגים*

בהתבסס על הספרות, אנו מציעים שהמנגנונים הרגשיים והמוטיבציוניים, דרכם מנהיגות מעצבת משפיעה על מחויבות של מורים, קשורה להערכת מטרות המשחקת תפקיד חשוב בכל המבנים הללו. מנהיגות מעצבת נמצאה כקשורה למתן ערך למטרות ולבהירות מטרות (Wright et al., 2012). הוצע כי חוויות רגשיות של עובדים משפיעות על הציפיה הקוגניטיבית שלהם בנוגע לסבירות שהתנהגויותיהם יובילו לתוצאות הרצויות, ובכך משפיעות באופן עקיף על מחויבותם ומאמציהם להשגת המטרה (Seo et al., 2004). מחקר מצא גם שמסרים של פוליטיקאים (במקבילים במידה מסוימת להתנהגותיות בעלות חזון של מנהיגים מעצבים) עוררו התלהבות ובכך הניעו מצביעים פוטנציאליים להשתתף בבחירות ולחזק את הנאמנויות הקיימות שלהם (Brader, 2005). יתר על כן, ניסויי מעבדה הראו שאפילו ייצוגים של אחרים משמעותיים (כולל דמויות סמכות גנריות) משפיעים על החשיבות שפרטים נותנים למאמציהם ולרמת המחויבות שלהם למען המטרה (Shah, 2003). סביר אם כך שמנהיגות מעצבת תשפיע גם על מוטיבציה וגם על מחויבות המונהגים דרך חוויות של שינוי רגשי, כמו מסגור מחדש של רגשות.

כדי לפתח את המודל, אנו מציעים נתיב נוסף בין המוטיבציה של המורים לבין מחויבותם. בהקשר של מקום העבודה, מוטיבציה ומחויבות הוצגו כבעלות קשר קרוב. בעוד שמוטיבציה של הפרט מצביעה על נכונות להקדיש משאבים ומאמצים אישיים למטלה עמה יש להתמודד, מחויבות של הפרט מצביעה על כוונה להשקיע משאבים ומאמצים בפיתוח קריירה בארגון (Nias, 1981). בחינוך, בדיונו על מחויבות ארגונית של מורים, Kushman (1992), טען שמחויבות ארגונית הובילה מורים להשקיע יותר זמן ואנרגיה בבית הספר. עדויות אמפיריות ממחקרי אורך מציעים שמוטיבציה אוטונומית של עובדים בזמן הראשון (T1) קשורה באופן חיובי למחויבות הארגונית הרגשית שלהם בזמן מאוחר יותר (T2) (Bono and Judge, 2003; Gagné et al., 2008). הספרות החינוכית מצביעה על כך שהחוללות האישיות של מורים, הנתפסת לעתים קרובות כרכיב מוטיבציוני, היא מתווכת חשובה של קשרים בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מחויבות של מורים לשינוי, מאמץ נוסף, השתתפותם בקבלת החלטות ומעורבותם בלמידה מקצועית (Geijsel et al., 2003; Thoonen et al., 2011). לפיכך, אנו משערים כי:

*השערה 3:* מסגור מחדש של רגשות מצד מורים והמוטיבציה האוטונומית שלהם מתווכים את הקשר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מחויבות ארגונית רגשית של מורים (כלומר, מנהיגות בית-ספרית מעצבת <--- מסגור מחדש של רגשות <--- מוטיבציה אוטונומית <--- מחויבות ארגונית רגשית).

### 3. מתודולוגיה

#### 3.1 משתתפים והליך

הנתונים בהם נעשה שימוש עבור מחקר זה הם חלק ממאגר נתונים על מנהיגים בית-ספריים ורגשות, אך ההשערות בהן אנו עוסקים מוצגות לראשונה במאמר זה. נתונים נאספו ממדגם אקראי של 69 בתי ספר יסודיים בישראל. מערכת החינוך הישראלית הוקמה כמערכת ריכוזית. מאפיין זה מתבטא בשליטה הדוקה על היבטים פיננסיים, מנהלתיים, ארגוניים, פדגוגיים ומבניים של החינוך היסודי (Addi-Raccah, 2015). עם זאת, טבעו של החינוך היסודי השתנה בעשורים האחרונים. ההכנסה של בתי ספר אוטונומיים, בחירה הורית וניהול עצמי בשנות ה-90, ובחינה ארצית סטנדרטית בתחילת שנות ה-2000 (Berkovich, 2014; Feniger et al., 2016) קידמו הפרטה ואחריותות בחינוך היסודי הציבורי (Addi-Raccah, 2015; Feniger et al., 2016). שינויים בחינוך, במיוחד אלו אשר הונעו על ידי רעיונות נאו-ליברליים, קושרו לחוויות של מערבולת רגשיות, ירידה במוטיבציה פנימית וירידה במחויבות בקרב מורים (Van Veen and Sleggers, 2009). אפקטים דומים תועדו בישראל (Avgar et al., 2012). לאור ממצאים אלו, האפשרות לפיה מנהלים ממסגרים מחדש רגשות שליליים של מורים נדמית כחשובה לאור ההתמודדות עם רפורמות בבתי ספר.

מסגרת הדגימה התבססה על רשימה של משרד החינוך (שיעור גיוס של 64% מתוך 107 בתי ספר אליהם פנינו). כל הסקרים בוצעו בבתי הספר במהלך שעות העבודה, בנוכחותם של עוזרי מחקר. השתתפותם של מורים במחקר הייתה התנדבותית (שיעור תגובות של 79%). למשתתפים הובטחה אנונימיות, שהנתונים שנאספו יהיו חשופים רק לצוות המחקר, ישמשו רק לשם המחקר המדעי, ולכך שזהותם של בתי הספר והמורים לא תיחשף בפומבי. בממוצע, 9.5

מורים ( $SD = 2.27$ ) מכל בית ספר השתתפו במחקר, וסך הכל, 639 מורים ענו על הסקר. מתוכם, 92% היו נשים, בדומה ליחס המגדרי במערכת הארצית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013). גילם הממוצע היה 41.62 שנים ( $SD = 10.20$ ) ומספר שנות הוותק הממוצעות שלהם עמד על 16.82 שנים ( $SD = 9.70$ ). חילקנו משתתפים בכל בית ספר לשתי קבוצות שוות במטרה להפחית שונות משותפת הנובעת משיטת הבדיקה (Podsakoff et al., 2012). שיטת המדגם המפוצל נמצאה כאפקטיבית בהפחתה של הטיות פרמטריות בנתונים שנאספו במערכים רוחביים (Lai et al., 2013). מורים מקבוצה א' העריכו התנהגויות מנהיגותיות מעצבות של מנהלי בתי הספר, בעוד שמורים מקבוצה ב' העריכו את הרמות האישיות השונות של מסגור מחדש של רגשות, מוטיבציה אוטונומית ומחויבות ארגונית רגשית. הסקרים נערכו בפורמט של דף ועט.

### 3.2 מדדים

*מנהיגות בית-ספרית מעצבת*. מנהיגות מעצבת מוגדרת כמערך התנהגויות המעודדות פרטים להתעלות מעל צרכיהם האישיים ולביצוע מעבר למצופה, עבור טובת הקבוצה או הארגון (Bass, 1985). השתמשנו בגרסת 5x של "שאלון המנהיגות הרב-גורמי" (MLQ) כדי למדוד מנהיגות מעצבת (Bass and Avolio, 1994). הכלי מכיל 16 פריטים המחולקים ל-4 סולמות קטנים יותר המודדים התנהגויות של השפעה אידיאלית, מוטיבציה השראתית, גירוי אינטלקטואלי והתחשבות אינדיווידואלית. מאחר והמוקד של מחקר זה הוא בהתנהגות ולא בתכונות, השמטנו את הממד של השפעה אידיאלית הקשור לייחוס כריזמה למנהל מצד המונהגים (Føllesdal and Hagtvet, 2013). פריטים לדוגמא: "מספק סיבות לשינוי דרך המחשבה שלי בנוגע לבעיות" ו"מעביר מסר

המשקף חיוביות ותקווה בנוגע לעתיד הארגון". התגובות ניתנו על סולם ליקרט של 5 נקודות, הנע מ1 (כלל לא) ל5 (תמיד).

המתאמים בין ארבעת הסולמות הקטנים למנהיגות מעצבת נעו מ0.76 ל0.96, עם  $r$  ממוצע של 0.86. זה הוביל אותנו לבחון מדד משולב למנהיגות מעצבת המאומץ לעתים קרובות בספרות (ראה Dust et al., 2014; Liao and Chuang, 2007) ונחשב למבנה מועדף מסיבות של תמציתיות ויעילות מחקרית (Carless, 1998). התוצאות של ניתוח הגורמים המאושש (CFA) שנערך תוך שימוש בתוכנת Mplus 6.12 (Muthén and Muthén, 1998-2011) הראו תאימות טובה של המודל החד-גורמי:  $\chi^2(96, N = 319) = 218.51$ , מדד תאימות השוואתי (CFI) = 0.95, מדד טאקר-לואיס (TLI) = 0.94, שורש ממוצע טעויות האמידה בריבוע (RMSEA) = 0.06, ושורש ממוצע השארית בריבוע (SRMR) = 0.06. על כן, חישבנו מדד משולב של מנהיגות מעצבת, עבורו אלפא קרונברך הייתה 0.91.

*חווית מסגור מחדש של רגשות מורים על ידי מנהל. מסגור מחדש של רגשות יכול להיות מוגדר כשינוי של רגש שלילי, המתרחש כשפרט מסוים מעריך מחדש אירוע מעורר רגש בעל רלוונטיות אישית באופן חיובי יותר, כתוצאה של הבניה חברתית המעודדת על ידי פרט אחר. כדי למדוד מסגור מחדש של רגשות, השתמשנו בהתאמה של תת הסולם של הערכה מחדש רגשית מתוך "שאלון וויסות הרגש" (ERQ) של Gross and John (2003). הגיון דומה לזה בו השתמשנו באדפטציה שלנו, כלומר, הסתמכות על אסטרטגיות וויסות עצמי רגשי לשם ההגדרה או המדידה של אסטרטגיות וויסות רגשות בין-אישיות מקבילות, אפשר למצוא בעבודות אחרות בלימודי הניהול, כמו למשל אצל Williams (2007) ואצל Thiel, Connelly and Griffith (2012). שישה פריטים*

הותאמו מדיווח עצמי לדיווח-אחר כדי לתאר אפקט בין-אישי של אחרים על החוויה הרגשית של הפרט. פריט לדוגמא: "כשהמנהל שלי רוצה שאחווה רגש חיובי יותר, הוא/היא משנה את האופן בו אני חושב על הסיטואציה". מאחר ושיערנו שמסגור מחדש של רגשות על ידי מנהל הוא תופעה סמויה שיותר קשה להעלות למודעות, צפינו שהתגובות יתפזרו בקצוות, ועל כן, בחרנו בסולם הסכמה המומלץ לשימוש בספרות עבור סיטואציות מסוג זה (Marfeo et al., 2014). משתתפים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם על סולם ליקרט של 7 נקודות, הנע בין 1 (לא מסכים במידה רבה מאוד) ל 7 (מסכים במידה רבה מאוד). אלפא קרונברך הייתה 0.87. עבור סולם זה.

#### *מוטיבציה אוטונומית של המורה. מוטיבציה אוטונומית מוגדרת כמידה בה*

הדבקות במטרה מבוססת על הנעה ומשמעות פנימית המשקפים את העצמי הבסיסי של הפרט (Eyal and Roth, 2011). השתמשנו במדד שפותח על ידי Roth et al. (2007), שנבנה ספציפית לשם המדידה של מוטיבציה אוטונומית בקרב מורים. מדד המוטיבציה האוטונומית מכיל שני סוגים של מוטיבציה (4 פריטים בכל סוג): מזוהה/משולבת (לא ניתן להפריד בין השניים באופן אמפירי, ראה Eyal and Roth, 2011) ופנימית. משתתפים התבקשו לציין את המידה בה הם הסכימו עם סיבות שונות להשקעה שלהם בעבודה. פריט לדוגמא המייצג מוטיבציה מזוהה/משולבת: "[...] כי זה חשוב עבורי לגרום לילדים להרגיש שאכפת לי מהם;" פריט לדוגמא המייצג מוטיבציה פנימית: "[...] כי אני נהנה ממציאת פתרונות ייחודיים עבור תלמידים שונים." למשתתפים ניתן סולם ליקרט של 5 נקודות, הנע בין 1 (לא מסכים) ל 5 (מסכים במידה רבה). התוצאה של מוטיבציה אוטונומית שילבה גם את סולם המוטיבציה המזוהה/משולבת וגם את הסולם של מוטיבציה פנימית (ראה Eyal and Roth, 2011). אלפא קרונברך של המדד הייתה 0.82.

*מחויבות ארגונית רגשית של מורים*. מחויבות ארגונית רגשית מוגדרת

כחיבור וההזדהות הרגשיים של העובד עם הארגון (Avolio et al., 2004).

השתמשנו בשאלון שפותח על ידי Porter, Mowday, Steers, and Boulian (1974)

כדי למדוד מחויבות ארגונית רגשית של מורים. השאון מכיל 9 פריטים. פריט

לדוגמא: "לבית הספר הזה יש מידה רבה של משמעות אישית עבורי."

משתתפים התבקשו לדרג את תגובותיהם על סולם ליקרט של 5 נקודות, הנע

בין 1 (לא מסכים) ל-5 (מסכים במידה רבה). אלפא קרונברך הייתה 0.89.

*משתני בקרה*. שלטנו במשתנים הבאים: גיל המורה, היקף המשרה,

מגדר המנהל וגודל הקבוצה. שלטנו במשתנה הגיל מפני שמחקר קודם הציע כי

הוא יכול להשפיע על מחויבות ארגונית (Walumbwa et al., 2004) ועל מוטיבציה

אוטונומית (Wang and Gagné, 2013). בנוסף, כללנו את היקף ההעסקה

כמשתנה בקרה (כלומר, משרה מלאה/משרה חלקית) כי הוצע בעבר שהוא

משפיע על רמות המחויבות של העובד (Lee and Johnson, 1991). שלטנו גם

באפקטים אפשריים של גודל קבוצה כי מחקר קודם הציע שגודל קבוצה

משפיע על מחויבות ארגונית של עובדים (Kirkman and Shapiro, 2001) ועל

המוטיבציה האוטונומית שלהם (Leroy et al., 2012). לבסוף, שלטנו במשתנה

של גיל המנהל כי הוצע שמגדר המנהיג מתקשר למחויבות ארגונית רגשית של

מונהגים (Zhu et al., 2013) ויכול להוות משתנה מתערב בקשר בין המשתנים

אותם אנו מעוניינים לבחון.



## 3.3 תוקף מבנה של הנתונים ברמת הפרט

ערכנו סדרה של ניתוחי גורמים מאששים (CFA) כדי לבחון את התוקף המבחין של הנתונים ברמת הפרט שנאספו מתוך מדדי הדיווח-עצמי של מורים (כלומר, מסגור מחדש של רגשות, מוטיבציה אוטונומית ומחויבות ארגונית) (ראה טבלה 1). השתמשנו בתוכנת Mplus, גרסא 6.12 (Muthén and Muthén, 1998-2011) כדי להטעין פריטים בשילובים שונים של משתנים סמויים וכדי להשוות בין ההתאמה של מודלים שונים למדידה. ראשית, הכנו מודל מפורט בו הפריטים הוצבו כך שייטענו על שלושת הגורמים התאורטיים שלהם. התוצאות הראו שהמודל התלת-גורמי (CFA1), בו הפרמטרים בין הגורמים לא הוגבלו, תאם היטב לנתונים:  $\chi^2 (226, N = 320) = 394.11$ ,  $CFI = .94$ ,  $TLI = .94$ ,  $RMSEA = .05$ ,  $SRMR = 0.04$ . לאחר מכן, במודל דו-גורמי (CFA2) חלופי, קבענו את הפרמטרים של הקורלציה בין שני גורמים (כלומר, מסגור מחדש של רגשות ומוטיבציה אוטונומית) על 1.0. בנוסף, קבענו את השונויות המשותפות בין המסגור מחדש של רגשות ומוטיבציה אוטונומית מצד אחד, ובין הגורם השלישי, מצד שני, כשוות. מודל חלופי זה תאם לנתונים פחות טוב בצורה משמעותית מאשר המודל התלת-גורמי המשוער:  $\Delta\chi^2 (2, N = 320) = 143.55$ ,  $p < .01$ . כתוצאה מכך, יצרנו מודל דו-גורמי שלישי (CFA3) בכך שהגבלנו מסגור מחדש של רגשות ומחויבות ארגונית כך שיהיה ביניהם מתאם מושלם. גם במודל זה, קבענו את שני הגורמים כך שתהיה להם שונות משותפת עם גורמים אחרים. התוצאות הצביעו על כך שגם למודל זה יש התאמה פחות טובה בהשוואה למודל התלת-גורמי אותו הצענו:  $\Delta\chi^2 (2, N = 320) = 94.69$ ,  $p < .01$ . המשכנו וחקרנו מודל חלופי רביעי (CFA4), בו קבענו את המתאמים בין שני מבנים הקשורים לעבודה, כלומר, מוטיבציה אוטונומית ומחויבות ארגונית, שיעמדו על 1.0, ושלטנו בהם כך ששונותם המשותפת עם הגורם השלישי תהיה שווה. מודל

זה הראה התאמה פחות טובה מהמודל הבסיסי:  $\Delta\chi^2 (2, N = 320) = 198.61, p < .01$

.01 <. אחר כך, עיצבנו מודל חלופי חמישי, הפעם מודל הערכה חד-גורמי (CFA5), בו הפרמטרים של המתאמים בין כל שלושת הגורמים הוצבו על 1.0. מודל חד-גורמי זה הראה על התאמה חלשה יותר עם הנתונים מאשר המודל התלת-גורמי המשוער:  $\Delta\chi^2 (3, N = 320) = 200.90, p < .01$ .

### טבלה 1. תוצאות ניתוח הגורמים המאוש

SRMR	RMSEA	TLI	CFI	$\Delta\chi^2 (\Delta df)$	$\chi^2 (df)$	מודלים מדידתיים
.04	.05	.94	.94	-	394.11 (226)	CFA1: מודל עם 3 גורמים (ER, AM, AOC)
.08	.07	.89	.89	143.55 (2) ***	537.66 (228)	CFA2: מודל עם 2 גורמים (ER and AM combined, AOC)
.05	.06	.90	.91	94.69 (2) ***	488.80 (228)	CFA3: מודל עם 2 גורמים (ER and AOC combined, AM)
.06	.07	.87	.88	198.61 (2) ***	592.72 (228)	CFA4: מודל עם 2 גורמים (ER, AM and AOC combined)
.06	.07	.87	.88	200.90 (3) ***	595.01 (229)	CFA5: מודל עם גורם אחד
.04	.05	.94	.95	20.45 (1) ***	373.66 (225)	CFA6: מודל עם 3 גורמים וגורם CM

**הערות:** CFI = מדד התאמה השוואתי; TFI = מדד טאקר-לואיס; RMSEA = שורש ממוצע טעויות האמידה בריבוע; SRMR = שורש ממוצע השארית בריבוע.

ER = מסגור מחדש של רגשות; AM = מוטיבציה אוטונומית; AOC = מחויבות רגשית ארגונית; CM = שונות מדידה משותפת

\*\*\* $p < .001$

לבסוף, לאחר שנאספו הנתונים ברמת הפרט מהמורים בקבוצה א' על

ידי שאלוני דיווח-עצמי, לשבנו שראוי יהיה לכלול גורם של שונות מדידה

משותפת (CM) במודל חלופי שישי (CFA6) כדי לבחון את האפקט של שיטת

המדידה המשותפת. בעקבות ההמלצות הסטטיסטיות בספרות ( Podsakoff et al., 2012), כללנו גורם נוסף והטענו את כל הפריטים ברמת הפרט על המבנים התאורטיים שלהם, כמו גם על הגורם הנוסף של CM. בנוסף, קבענו את הגורמים הטעונים על גורם CM כשווי ערך ואת המתאמים של גורם CM עם הגורמים האחרים על אפס. המודל השישי עם גורם CM הביא לשיפור מובהק בתאימות המודל: ( $\Delta\chi^2(1) = 20.45, p < .01$ ). עם זאת, התוצאות הראו שגורם CM אחראי רק ל-14.44% מסך השונות שתוארה על ידי מודל המדידה. יחס זה היה נמוך בהרבה מהגבול של 25% עבור שונות הנובעת מגורם המדידה המשותפת עליו דווח בספרות (ראה Williams et al., 1989). על כן, למרות ההשפעה המיוחסת לשיטת המדידה המשותפת על נתונים ברמת הפרט שנאספו משאלוני דיווח-עצמי, אין זה סביר שהשפעה זו מטה באופן דרמטי את הבחינה של השערותינו.

### 3.4 רמות ניתוח

קיימת הנחה לפיה התנהגויות מנהיגותיות מיושמות באופן אחיד כלפי חברי קבוצה (ראה Bono and Judge, 2003), כך שמועסקים העובדים תחת אותו מנהל מושפעים על ידי התנהגויות מנהיגותיות דומות (Kark et al., 2003). לפיכך, מנהיגות מעצבת נמדדה כמשתנה ברמת הקבוצה. חישבנו מדדי אגרגציה כדי לוודא האם זה אפשרי לקבץ ציוני מנהיגות. תוצאו מקדמי המתאם בין רמות שונות הראו על תמיכה ברעיון של קיבוץ המשתנה של מנהיגות מעצבת: ICC (1) = .38, ICC (2) = .90. כשעובדים דירגו את הממונים עליהם, איתם יש להם קשרים ארוכי-טווח, סביר להניח שהם השתמשו ביוריסטיקה של "שתף פעולה כדי לצאת בסדר", אשר השפיעה על העיבוד הסיסטמטי שלהם (Chen et al.,

(1996), ובכך הביאה לפיזור מוטה. ה- $rwg(j)$  הממוצע שחושב עבור הטיית הפיזור החציונית (טווח =  $0.99 - 0.53$ ) עמד על 0.73, מעל לערך המינימום עבור  $rwg(j)$  של 0.70 (James, 1988). קיבצנו את תוצאת המנהיגות מעצבת של מורים בקבוצה א' לרמת הקבוצה. בניגוד לכך, מאחר והיינו מעוניינים לבחון את הביטויים של מסגור מחדש של רגשות, מוטיבציה אוטונומית ומחויבות ארגונית רגשית ברמת הפרט, התייחסנו אליהם כמשתנים ברמת הפרט. בנינו מודל בין-רמתי בו קיבצנו התנהגויות מעצבות (משתנה ברמת הקבוצה) ובחנו את השפעתן על מסגור מחדש של רגשות, מוטיבציה אוטונומית ומחויבות ארגונית רגשית (כלומר, משתנים ברמת הפרט).

### 3.5 אסטרטגיה אנליטית

מאחר והתכוונו לבחון נתונים בתוך מבנה היררכי קיים, השתמשנו בניתוח משוואות מבניות רב-רמתי (ML-SEM) כדי לבחון את השערותינו. השתמשנו בתוכנת Mplus 6.12 (Muthén and Muthén, 1998-2011) כדי לבחון את מודל התיווך המשוער. התוכנה מאפשרת בחינה של נתונים היררכיים במודל נתיבי תוך כדי הערכה נכונה של פרמטרים וטעויות. יתר על כן, כדי לחקור את השערות התיווך הרב-רמתיות שלנו, יישמנו את "שיטת מונטה-קרלו" לבוטסטראפינג של Preacher, Zyphur and Zhang (2010), המייצרת מרווחי בטחון המסייעים בהסקת מסקנות בנוגע למובהקות של האפקטים העקיפים (ראה מחשבון מקוונן מבוסס R באתר - <http://www.quantpsy.org>).

#### 4. תוצאות

ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין משתנים ניתן לראות בטבלה 2. ברמת הפרט, מסגור מחדש של רגשות מורים נמצא במתאם חיובי עם רמת המוטיבציה האוטונומית שלהם ( $r = .18, p < .01$ ) ועם מחויבות ארגונית רגשית ( $r = .39, p < .01$ ). המתאמים שנמצאו סיפקו תמיכה התחלתית מסוימת בקשרים עליהם שיערנו.

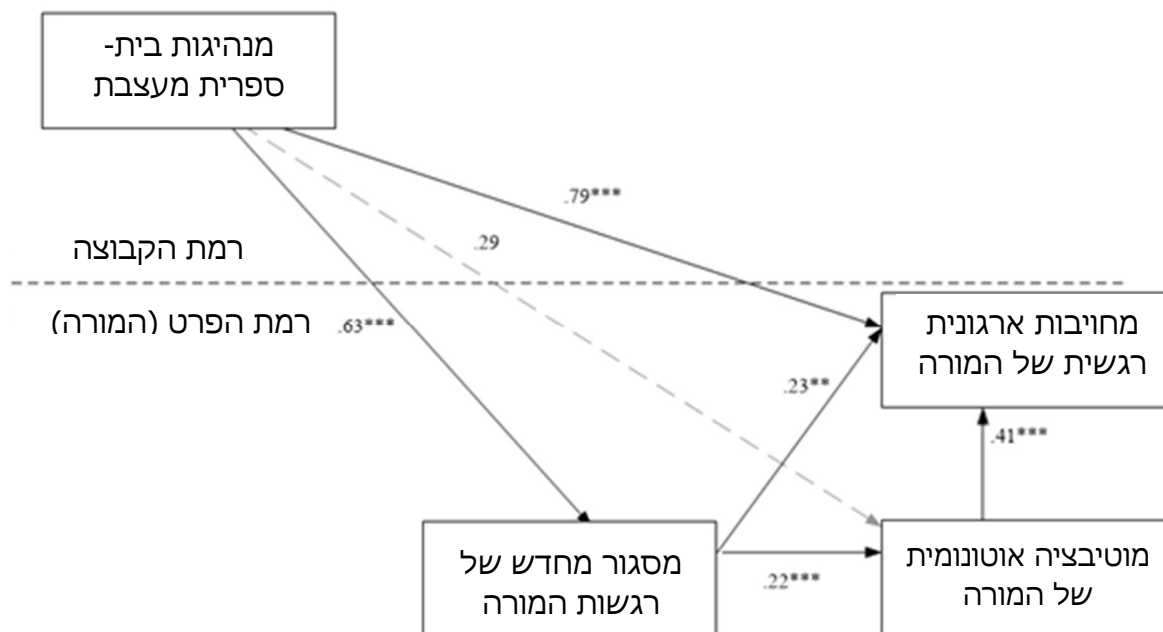
**טבלה 2.** ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין המשתנים הנחקרים

משתנים	M	רמת הפרט (SD)	רמת הקבוצה (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>רמת הקבוצה</i>											
1. מנהיגות מעצבת (אגרנט)	4.01		.43	<b>.91</b>							
2. גודל צוות	21.30		3.17	.08	-						
3. מין המנהל (1=זכר, 2=נקבה)	1.73		.44	.14	-.12	-					
<i>רמת הפרט (מורה)</i>											
4. מסגור רגשי	4.31	1.43					<b>.87</b>				
5. מוטיבציה אוטונומית	4.39	.54					.18*	<b>.82</b>			
6. מחויבות ארגונית רגשית	4.04	.62					.39*	.42*	<b>.89</b>		
7. גיל	41.62	9.97					.08	.18*	-.01	-	
8. היקף העסקה (באחוזים)	87.18	20.22					.07	.19*	.08	-.03	-

**הערות:** N = 69 עבור המשתנים ברמת הקבוצה. N = 320 עבור משתנים ברמת הפרט. אלפא קרונברך מודגשת באלכסון בטבלה. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$

המודל המוצע המתאר אפקטים של מנהיגות מעצבת על תוצאות במקום

העבודה המתווכים על ידי מסגור מחדש של רגשות מוצג בתרשים 2 (המודל המשוער: Log Likelihood = 7310.76 [38] = AIC, 7387.72 = BIC, 7529.59 = Mותאם לגודל המדגם = 7409.07). השוואה בין המודל המשוער לבין מודל חלופי מוגבל, בו חסמנו את הנתבים הישירים ממסגור מחדש של רגשות לתוצאות התנהגותיות אצל מורים הקשורות לעבודה, הראתה התאמה גרועה בהרבה של המודל המוגבל ( = AIC,  $p < .001$ ,  $\Delta-2 \text{ Log Likelihood} = 39.52$  [2], Sample-Size Adjusted BIC = 7442.50, BIC = 7556.68, 7422.2).



**תרשים 2.** מקדמי נתיבים מתוקננים הנובעים ממודל ML-SEM. לצורך תמציתיות, התרשים לא כולל את האפקטים של מגדר המנהל, גודל הקבוצה, גיל המורה והיקף ההעסקה על משתנים ברמת הפרט. קוראים מתעניינים יכולים להשיג מספרים אלו דרך יצירת קשר עם כותבי המאמר.  $p < .01$  \*\*  $p < .001$  \*\*\*

שוער כי מסגור מחדש של רגשות מתווך את הקשר בין מנהיגות בית-

ספרית מעצבת לבין מוטיבציה אוטונומית של מורים (השערה 1). בהתאם

להשערה זו, תרשים 2 מראה כי מנהיגות בית-ספרית מעצבת נמצאה בקשר חיובי עם מסגור מחדש של רגשות ( $\gamma = .63, p < .001$ ), ומסגור מחדש של רגשות קשור באופן חיובי עם מוטיבציה אוטונומית ( $\gamma = .22, p < .001$ ), בעוד שהקשר הישיר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מוטיבציה אוטונומית לא היה מובהק ( $\gamma = .29, ns$ ). מודל התיווך המשוער הסביר 7% מסך השונות במוטיבציה אוטונומית, והשימוש במסגור מחדש של רגשות כמשתנה מתווך קושר ספציפית ל-4% מהשונות המוסברת במוטיבציה. הקשר העקיף והבין-רמתי נבחן בשיטת בוטסטרפ פרמטרית (Preacher et al., 2010). תוצאות של 20 אלף רפליקציות "מונטה קרלו" הצביעו על כך שהיה קשר חיובי בלתי-ישיר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מוטיבציה אוטונומית דרך מסגור מחדש של רגשות (קשר בלתי-ישיר = .070, 95% בוטסטרפ CI [.025, .123]). על כן, השערה 1 נתמכה. לפי Baron and Kenny (1986), מצב זה מתאר תיווך מלא.

שיערנו גם שמסגור מחדש של רגשות מתווך את הקשר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מחויבות ארגונית רגשית של מורים (השערה 2). כפי שניתן לראות בתרשים 2, מנהיגות בית-ספרית מעצבת נמצאה בקשר חיובי עם מסגור מחדש של רגשות ( $\gamma = .63, p < .001$ ), ומסגור מחדש של רגשות נמצא בקשר חיובי עם מחויבות ארגונית רגשית של מורים ( $\gamma = .23, p < .01$ ). עם זאת, הקשר הישיר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מחויבות ארגונית רגשית של מורים נותר מובהק ( $\gamma = .79, p < .001$ ), דבר המצביע על תיווך חלקי בלבד. מודל התיווך המשוער הסביר 29% מסך השונות במחויבות ארגונית רגשית, והשימוש במסגור מחדש של רגשות כמשתנה מתווך התקשר ספציפית ל-5% מהשונות המוסברת במחויבות. עם 20 אלף רפרודוקציות "מונטה קרלו", הממצאים הצביעו על כך שהיה קשר בלתי-ישיר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מחויבות ארגונית רגשית של מורים דרך מסגור מחדש של רגשות



(קשר עקיף  $r = .111$ , 95% בוטסטרפ CI [.048, .189]). על כן, התוצאות הראו על תיווך חלקי (Baron and Kenny, 1986) והצביעו על מיכה חלקית בהשערה 2.

השערה 3 ניבאה שמסגור מחדש של רגשות ומוטיבציה אוטונומית מתווכות באופן רציף את הקשר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מחויבות ארגונית רגשית. מעבר לקשרים החיוביים שתוארו למעלה, המודל הצביע על כך שמוטיבציה אוטונומית של מורים נמצאה בקשר חיובי עם מחויבות ארגונית רגשית ( $\gamma = .41, p < .001$ ), קשר התומך בהשערה שלנו. תוצאות ממבחן בוטסטרפ פרמטרי עם 20 אלף רפרודוקציות מונטה-קרלו הראה שהאפקט העקיף של מנהיגות מעצבת <----> מסגור מחדש של רגשות <----> מוטיבציה אוטונומית <----> מחויבות ארגונית רגשית עמד על 0.46, עם 95% CI של ] , 0.035. [0.057. לפיכך, מצאנו תמיכה בתיווך חלקי (Baron and Kenny, 1986), והשערה 3 נתמכה באופן חלקי.

## 5. דיון

המחקר הנוכחי בחן את התפקיד של מסגור מחדש של רגשות כמתווך של האפקט של התנהגויות מנהיגותיות מעצבות בבתי ספר, על עמדות מורים במקום עבודתם: מוטיבציה אוטונומית ומחויבות ארגונית. הממצאים תומכים במודל המשוער. ראשית, מצאנו שמסגור מחדש של רגשות מורים תיווך באופן מלא את האפקט הבין-רמתי של מנהיגות בית-ספרית מעצבת על מוטיבציה אוטונומית של מורים. שנית, מצאנו שמסגור מחדש של רגשות תיווך באופן חלקי את הקשר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מחויבות ארגונית רגשית של מורים. שלישית, מצאנו שמסגור מחדש של רגשות ומוטיבציה אוטונומית של

מורים תיווכו באופן חלקי את הקשר בין מנהיגות בית-ספרית מעצבת לבין מחויבות ארגונית רגשית של מורים.

### 5.1 השלכות תאורטיות

למחקר הנוכחי יש מספר השלכות תאורטיות. ראשית, הממצאים שלנו מרחיבים את ההבנה הקיימת על המנגנון הרגשי האופרציונלי של מנהיגות מעצבת. הם תומכים בטענות התאורטיות לפיהן כוחה של מנהיגות מעצבת טמון ביכולתה לשנות את חוויותיהם הרגשיות של מונהגים (Ashforth and Humphrey, 1995; Popper, 2005) ומדגימים את המרכזיות של מסגור מחדש של רגשות בתיווך האפקט של מנהיגות בית-ספרית מעצבת על עמדותיהם של מורים במקום העבודה. חוויה רגשית היא קריטית כשחוקרים אינטראקציות של הפרט עם העולם החברתי, מפני שהיא עדשה מרכזית בה משתמשים בתהליך של הפקת משמעות (Denzin, 1984). אנו מגדירים מסגור מחדש של רגשות כתוצאה של הבניה חברתית הנובעת מאינטראקציות עם מנהלים, ולא כתופעה פסיכולוגית פנימית, מאחר והמחקר שלנו בחן ספציפית את תפקידם של מנהלים בהשפעה על משמעות בעיני מורים. למיטב ידיעתנו, זהו המחקר האמפירי הראשון הבוחן חוויות של מסגור מחדש של רגשות בקרב מורים כמנגנון המתווך את האפקטים של התנהגויות מעצבות על גישות של מורים בעבודתם. מנגנון פעולה זה עשוי להיות משמעותי במיוחד כשגוברים הלחצים על הסביבה המוסדית בבתי ספר, וכשמנהלים מצופים לפעול כחוצצים של אותם לחצים, וכמייצבים של המערכת (Bidwell, 2001). לדוגמא, Blackmore (1986) מצאה שבמהלך רפורמה באחריות מנהלים משרתים כמנהלי ביניים של רגש ומסייעים למורים מבחינה רגשית.

שנית, ממצאי המחקר מצביעים על החשיבות של מסגור מחדש של רגשות בהמרה של אפקט חיצוני לעמדות פנימיות מאד, מאחר ומסגור מחדש נמצא כמתווך מלא של האפקט של מנהיגות בית-ספרית מעצבת על מוטיבציה פנימית אוטונומית. הספרות מציעה שהאפקט של מנהיגים על מוטיבציה אוטונומית של מונהגים מופעל דרך עיצוב של אלמנטים קונטקסטואליים במבנה ובשגרה של הארגון (Stone et al., 2009). עם זאת, בתחום החינוך, כוחם של מנהלים לעצב את ההקשר של העבודה נחשב למוגבל (Oplatka, 2007). הממצאים ממחקרנו מספקים הסבר חלופי מאחר והם מדגישים שהחוויה הסובייקטיבית של מסגור מחדש של רגשות בקרב עובדים היא מנגנון מרכזי המעודד את האפקט של מנהלים מעצבים. על כן, מוטיבציה אוטונומית של פרטים מעוצבת על ידי המשמעות הרגשית אותה הם משייכים לעולם החברתי סביבם, בסיועו של המנהל. אפשרות אחת לפרש את הממצאים היא שמסגור מחדש של רגשות מרחיב אוטונומיה של מורים כי הוא מאפשר להם לייחס משמעות חלופית לאירועים. כשיש אפשרות לפרשנות חלופית פרטים מרגישים שיש להם בחירה, שהיא הבסיס לחוויה של אוטונומיות. התוצאות מצביעות שהאפקט של מנהיגות מעצבת על מוטיבציה אוטונומית של מונהגים הוא צנוע יותר (אחראי לכ-3% מהשונות) ממה שניתן לשער מקריאה של הטענות בספרות התאורטית על מנהיגות (למשל, Bass, 1985; Shamir et al, 1993), אך זה לא היה מוקד המחקר. יחד עם זאת, חשוב לזכור שפרטים אינם משוללי מוטיבציה (כלומר, "דפים ריקים") בנוגע לפעולות במקום העבודה. לדוגמא, מורים לעתיד מדווחים על תחושה של שליחות אישית המניעה אותם לעבוד בחינוך (Farkas et al., 2000). לפיכך, ניתן לפרש את האפקט של מנהלים על עובדים עם מניע פנימי כה גבוה כמשמעותי.

שלישית, הממצאים שלנו יכולים להעלות תובנות חדשות בנוגע לאופן בו מנהיגות בית-ספרית מעצבת מעודדת מחויבות ארגונית של מורים דרך תהליכים רגשיים, לאור העובדה שממצאינו תומכים באפקט תיווך חלקי. אפשר לראות בממצא זה כמרחיב את הידע שלנו בנוגע לתהליך הרגשי המעורב בהשפעה של מנהיגים על ההזדהות של מונהגים עם הארגון (Shamir et al., 1993).

הממצאים עוזרים להסביר עבודות קודמות שהראו שמורים שעמדו בפני דילמות אתיות קשות בבתי ספר נעזרו בעידודם של מנהלים להעריך מחדש את המצב באופן חיובי יותר ולהרגיש יותר משולבים בעבודתם ובבית הספר (Hanhimäki and Tirri, 2009). עידוד של רגשות חיוביים סביב אירועים במקום העבודה פותר את הדיסוננס הקוגניטיבי ואת המצוקה הנפשית הנובעים מהחוויה של רגשות שליליים בעבודה, תוך השארות בארגון. נושא זה הוא חשוב במיוחד בתחום החינוך כי זהותם המקצועית של מורים מהווה בסיס חזק למחויבות ארגונית.

לדוגמא, מחקרם של Bogler and Somech (2004) על מורי בית-ספר מדווח על מתאם של 0.68 בין השניים. תמיכה רגשית של מנהיגים במועסקיהם היא קריטית ביותר כשהאחרונים חווים רגשות שליליים חזקים בעבודה (Ashforth and Kreiner, 2002). עם זאת, אנו מצאנו אפקט מתווך חלקי בלבד של מנהיגות בית-ספרית מעצבת על מחויבות ארגונית רגשית של מורים דרך מסגור מחדש של רגשות, בנתיב שכלל גם מסגור מחדש של רגשות וגם מוטיבציה. ממצאים אלו מציעים כי משתנים מתווכים נוספים עשויים לשחק תפקיד בתיווך אפקט זה, אליהם חשוב להתייחס במחקרים בעתיד; אף על פי כן, מסגור מחדש של רגשות הוכח כמנגנון מתווך חשוב באפקט של התנהגויות מעצבות על מחויבות.

רביעית, המחקר הנוכחי תורם לספרות המתרחבת העוסקת ברגשות מורים (ראה Schutz and Zembylas, 2016; Zembylas and Schutz, 2009). מחקר פסיכולוגי על רגשות של מורים התמקד בהשפעה של התנהגויות תלמידים על

רגשות של מורים (Frenzel, 2014), אך מעט מאוד ידוע על ההשפעה של התנהגויות של שחקנים אחרים במקום העבודה (למשל, מנהלים) על רגשות של מורים (Berkovich and Eyal, 2015). המחקר תורם לידע בנוגע לאופן בו מורים מתמודדים עם רגשות שליליים. מורים ציינו בראיונות איכותניים שהם משתמשים באסטרטגיות ויסות רגשי תגובתיות, המבוססות על שיחות עם עמיתים לעבודה, כדי לשפר את הרגש השלילי שלהם (Sutton et al., 2009). אך עד המחקר הנוכחי, ההתנהגות של שחקנים חברתיים במקום העבודה, המעורבים בתהליך מסוג זה, טרם הייתה ברורה, וחשיבותה עבור עבודתם של מורים לא הייתה ידועה. הממצאים במחקר זה הם מועילים במיוחד מאחר ומרבית הידע הקיים על רגשות של מורים הוא תוצר של מחקרים איכותניים, והשימוש במערכים ניסויים ובסקרים בשטח מהם ניתן להכליל היה מועט מאוד (Frenzel, 2014). המחקר הנוכחי התמקד על מסגור מחדש של רגשות יכול לפתוח את הדלת לחקירה של שחקנים חברתיים אחרים הידועים כמספקים תמיכה חברתית למורים, כמו מורים מקבילים, רכזים, יועצים ופסיכולוגים בבתי הספר (Tatar, 2009), ומשפחה וחברים מחוץ לבית הספר (Sutton et al., 2009).

## 5.2 השלכות מעשיות

לממצאים שלנו יש מספר השלכות מעשיות. המחקר נערך בישראל בזמן של מעבר שיטתי הדרגתי למדיניות של אחריותיות, השם דגש על הערכה של תוצאות בית-ספריות (Berkovich, 2014). כשרפורמות הן תכופות ומעוררות רגשות שליליים בקרב מורים (Blackmore, 1996; Kelchtermans, 2005), מנהלים מוכרחים לחשוב יותר על התנהגויותיהם המנהיגותיות בהתחשב בהשלכות של התנהגויות אלו על תהליכים רגשיים של מורים. יוזמות פיתוח עבור מנהלים

מכהנים יכולות לסייע להם להפוך ליותר מודעים לאופן בו מורים מושפעים רגשית מהפעולות שלהם. יתר על כן, תכניות הכנה יכולות לאמן מנהלים לעתיד להבין כיצד התנהגויות מעצבות קשורות לחוויה של מסגור מחדש של רגשות. יוזמות הכשרה מסוג זה עשויות לכלול את השימוש באימון מבוסס-קבוצה, המערב משחקי תפקידים (ראה Barling et al., 1996). הממצאים מצביעים גם על כך שעל קובעי מדיניות לקדם מורים כמקצוענים אוטונומיים ולהשקיע לא רק בפיתוח המיומנויות הפדגוגיות והדיאלקטיות של מורים, אלא גם במתן האפשרות לגישה יומיומית למנהיגי בית-ספר מעצבים אשר יכולים לתת את התמיכה הרגשית הדרושה לשמירה על נחישות עצמית ומחויבות של מורים.

### 5.3 מגבלות וכיוונים למחקרי המשך

למחקר זה יש מספר מגבלות. ראשית, מאחר ומשתני המחקר ברמת הפרט נמדדו מאותו מקור, באותה שיטה ובאותו הזמן, אפשרי ששונות הנובעת משיטת מדידה משותפת ניפחה באופן מלאכותי את המתאמים שנמצאו. יישמנו את האסטרטגיה הסטטיסטית המומלצת כדי לבחון אפקט זה (Podsakoff et al., 2012) ומצאנו שהוא די נמוך. למרות שממצאינו תואמים עם טענות תאורטיות קודמות, מערך רוחבי במחקר שדה ידוע כמגביל את היכולת להסיק על סיבתיות. על מחקרים בעתיד שיכללו משתנים דומים לאמץ מערך תוך-נבדקי במחקר אורך, או מערך ניסויי, ולאסוף נתונים בנקודות זמן שונות.

מגבלה נוספת קשורה למשתנים מתווכים אפשריים הקשורים למערכות

יחסים בחיים האמתיים כמו אמון ביחסים ותכונות אישיות. טענות קודמות

---

מציעות כי אמינות נתפסת של מנהיגים, המתבטאת בשקיפות ועקביות ביחסים, היא הכרחית להבנה המלאה של מערכת היחסים בין התנהגויות של מנהיגים לדינאמיקה הרגשית של מונהגים (De Cremer, 2006). אמון יכול לעצב את הפרשנות למניעים ולפעולות של אחרים (Uzzi, 1997). מערך נוסף של משתנים שעשויים לשחק תפקיד במסגור מחדש של רגשות מורים נוגע לתכונות אישיות. לדוגמא, תכונות אישיות כמו נירוטיות ומוחצנות נקשרו לתכונות של פרטים להיפתח ולבקש עזרה (Nir, 2009; Tatar, 2009). על כן, מומלץ לבחון יותר לעומק כיוון זה. למרות המגבלות של המחקר הנוכחי, הממצאים מציינים לראשונה את חשיבותו של מסגור מחדש של רגשות מורים על ידי המנהל כמנגנון המתווך את האפקטים החיוביים של מנהיגות מעצבת.

---

## רשימת מקורות

- Allen, N.J. and Meyer, J.P. (1996), "Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 49 No. 3, pp. 252–276.
- Ashforth, B.E. and Humphrey, R. H. (1995), "Emotion in the Workplace: A Reappraisal", *Human Relations*, Vol. 48 No. 2, pp. 97–125.
- Ashforth, B.E. and Kreiner, G.E. (2002), "Normalizing emotion in organizations", *Human Resource Management Review*, Vol. 12 No. 2, pp. 215–235.
- Barling, J., Weber, T. and Kelloway, E.K. (1996), "Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 81 No. 6, pp. 827–832.
- Baron, R.M. and Kenny, D.A. (1986), "The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations", *Journal of personality and social psychology*, Vol. 51 No. 6, pp. 1173–1182.
- Bass, B. M. (1985), *Leadership and Performance Beyond Expectations*.
- Bass, B. M. (1996), "A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership", Washington, DC: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Bass, B. M. and Avolio. B. J. (1994), *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Sage, Thousand Oaks, CA.



- 
- Berkovich, I. (2014), "Neoliberal governance and the "new professionalism" of Israeli principals", *Comparative Education Review*, Vol. 58 No. 3, pp. 428-456.
- Berkovich, I. and Eyal, O. (2015), "Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012", *Review of Educational Research*, Vol. 85 No. 1, pp. 129-167.
- Bidwell, C.E. (2001), "Analyzing Schools as Organizations: Long-Term Permanence and Short-Term Change", *Sociology of Education*, Vol. 74, p. 100.
- Blackmore, J. (1996), "Doing "emotional labor" in the education market place: Stories from the field of women in management", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 17, pp. 337–349.
- Bogler, R. and Somech, A. (2004), "Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20 No. 3, pp. 277–289.
- Bono, J.E. and Judge, T.A. (2003), "Self-concordance at work: toward understanding the motivational effects of transformational leaders", *Academy of Management Journal*, Vol. 46 No. 5, pp. 554–571.
- Bush, T. (2014), "Emotional leadership: A viable alternative to the bureaucratic model?", *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 42 No. 2, pp. 163–164.

- 
- Carless, S.A. (1998), "Assessing the discriminant validity of transformational leader behaviour as measured by the MLQ1", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 71 No. 4, pp. 353–358.
- CBS (2013), *The Face of Israeli Society - Report 2*, The Israel Central Bureau of Statistics Jerusalem.
- Chen, S., Shechter, D. and Chaiken, S. (1996), "Getting at the truth or getting along: Accuracy- versus impression-motivated heuristic and systematic processing", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 71 No. 2, pp. 262–275.
- Claiborn, C.D. (1982), "Interpretation and change in counseling", *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 29 No. 5, pp. 439–453.
- Cremer, D. de (2006), "Affective and motivational consequences of leader self-sacrifice: The moderating effect of autocratic leadership", *The Leadership Quarterly*, Vol. 17 No. 1, pp. 79–93.
- Denzin, N. K. (1994), *On Understanding Emotion*. Transaction Publishers.
- Derue, D.S., Nahrgang, J.D., Wellman, N.E. And Humphrey, S.E. (2011), "Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity", *Personnel Psychology*, Vol. 64 No. 1, pp. 7–52.
- Dumdum, U. R., Lowe, K. B. and Avolio, B. J. (2002), "A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension", *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead*, Vol. 2, pp. 35-66.

- 
- Dust, S. B., Resick, C. J. and Mawritz, M. B. (2014), "Transformational leadership, psychological empowerment and the moderating role of mechanistic–organic contexts", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 35 No. 3, pp. 413-433.
- Eden, D. (2001), "Who controls the teachers? Overt and covert control in schools", *Educational Management and Administration*, Vol. 29 No. 1, pp. 97–111.
- Erez, A., Misangyi, V.F., Johnson, D.E., LePine, M.A. and Halverson, K.C. (2008), "Stirring the hearts of followers: Charismatic leadership as the transferal of affect", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93 No. 3, pp. 602–616.
- Eyal, O. and Roth, G. (2011), "Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis", *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 No. 3, pp. 256-275.
- Farkas, S., Johnson, J. and Foleno, T. (2000), *A Sense of Calling: Who Teaches and Why. A Report from Public Agenda*, Public Agenda, New York, NY.
- Føllesdal, H. and Hagtvet, K. (2013), "Does emotional intelligence as ability predict transformational leadership? A multilevel approach", *The Leadership Quarterly*, Vol. 24 No. 5, pp. 747–762.
- Fosha, D. (2000), *The Transforming Power of Affect: A Model for Accelerated Change*, Basic Books.

- 
- Fredrickson, B.L. and Branigan, C. (2005), "Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires", *Cognition & Emotion*, Vol. 19 No. 3, pp. 313–332.
- Gagné, M. and Deci, E.L. (2005), "Self-determination theory and work motivation", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26 No. 4, pp. 331–362.
- Gagné, M., Chemolli, E., Forest, J. and Koestner, R. (2013), "A Temporal Analysis of the Relation between Organisational Commitment and Work Motivation", *Psychologica Belgica*, Vol. 48 No. 2-3, p. 219.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. and Jantzi, D. (2003), "Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform", *Journal of Educational Administration*, Vol. 41 No. 3, pp. 228–256.
- Gooty, J., Connelly, S., Griffith, J. and Gupta, A. (2010), "Leadership, affect and emotions: A state of the science review", *The Leadership Quarterly*, Vol. 21 No. 6, pp. 979–1004.
- 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*, Vol. 85 No. 2, pp. 348–362.
- Hallinger, P. (2003), "Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33 No. 3, pp. 329–352.

- 
- Hanhimaki, E. and Tirri, K. (2009), "Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school", *Journal of Education for Teaching*, Vol. 35 No. 2, pp. 107–121.
- Harms, P.D. and Crede, M. (2010), "Emotional Intelligence and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis", *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 17 No. 1, pp. 5–17.
- Hofmann, D. and Gavin, M. B. (1998), "Centering Decisions in Hierarchical Linear Models: Implications for Research in Organizations", *Journal of Management*, Vol. 24 No. 5, pp. 623–641.
- Hulpia, H., Devos, G. and van Keer, H. (2011), "The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 47 No. 5, pp. 728–771.
- James, L. R. (1988), "Organizational climate: Another look at a potentially important construct", in Cole, S. G. and Demaree, R. G. (Eds.), *Applications of Interactionist Psychology: Essays in Honor of Saul B. Sells*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 253- 282.
- Judge, T.A. and Piccolo, R.F. (2004), "Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89 No. 5, pp. 755–768.
- Kaplan, S., Cortina, J., Ruark, G., LaPort, K. and Nicolaidis, V. (2014), "The role of organizational leaders in employee emotion management: A theoretical model", *The Leadership Quarterly*, Vol. 25 No. 3, pp. 563–580.

- 
- Kark, R., Shamir, B. and Chen, G. (2003), "The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88 No. 2, pp. 246–255.
- Kelchtermans, G. (2005), "Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21 No. 8, pp. 995–1006.
- Kirkman, B.L. and Shapiro, D.L. (2001), "The impact of cultural values on job satisfaction and organizational commitment in self-managing work teams: the mediating role of employee resistance", *Academy of Management Journal*, Vol. 44 No. 3, pp. 557–569.
- Koh, W.L., Steers, R.M. and Terborg, J.R. (1995), "The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 16 No. 4, pp. 319–333.
- Küpers, W. and Weibler, J. (2006), "How emotional is transformational leadership really?", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 27 No. 5, pp. 368–383.
- Kushman, J.W. (1992), "The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 28 No. 1, pp. 5–42.
- Lai, X., Li, F. and Leung, K. (2013), "A Monte Carlo study of the effects of common method variance on significance testing and parameter bias in hierarchical linear modeling", *Organizational Research Methods*, Vol. 16 No. 2, pp. 243–269.

- 
- Lawler, E.J. (2001), "An affect theory of social exchange", *American Journal of Sociology*, Vol. 107 No. 2, pp. 321–352.
- Lee, T.W. and Johnson, D.R. (1991), "The effects of work schedule and employment status on the organizational commitment and job satisfaction of full versus part time employees", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 38 No. 2, pp. 208–224.
- Leithwood, K. (1994), "Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 30 No. 4, pp. 498–518.
- Leithwood, K. and Sun, J. (2012), "The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 48 No. 3, pp. 387–423.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2008), "Seven strong claims about successful school leadership", *School Leadership and Management*, Vol. 28 No. 1, pp. 27–42.
- Leroy, H., Anseel, F., Gardner, W.L. and Sels, L. (2015), "Authentic leadership, authentic followership, basic need satisfaction, and work role performance: a cross-level study", *Journal of Management*, Vol. 41 No. 6, pp. 1677–1697.
- Liao, H. and Chuang, A. (2007), "Transforming service employees and climate: a multilevel, multisource examination of transformational leadership in building long-term service relationships", *The Journal of applied psychology*, Vol. 92 No. 4, pp. 1006–1019.
- Marfeo, E. E., Ni, P., Chan, L., Rasch, E. K. and Jette, A. M. (2014), "Combining agreement and frequency rating scales to optimize

---

psychometrics in measuring behavioral health functioning", *Journal of Clinical Epidemiology*.

Meyer, D. K. and Turner, J. C. (2002), "Discovering emotion in classroom motivation research", *Educational Psychologist*, Vol. 37 No. 2, pp. 107-114.

Meyer, J.P. and Allen, N.J. (1991), "A three-component conceptualization of organizational commitment", *Human Resource Management Review*, Vol. 1 No. 1, pp. 61-89.

Muthén, L. K. and Muthén, B. O. (1998-2011), *Mplus User's Guide* (6th Ed), Muthén and Muthén, Los Angeles, CA.

Nguni, S., Slegers, P. and Denessen, E. (2006), "Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 17 No. 2, pp. 145-177.

Nias, J. (1981), "'Commitment' and Motivation in Primary School Teachers", *Educational Review*, Vol. 33 No. 3, pp. 182-190.

Nir, A.E. (2009), "To seek or not to seek professional help? School leaders' dilemma", *Journal of Educational Administration*, Vol. 47 No. 2, pp. 176-190.

Oplatka, I. (2007), "Managing emotions in teaching: Towards an understanding of emotion displays and caring as non-prescribed role elements", *Teacher College Record*, Vol. 109 No. 6, pp. 1374-1400.



- 
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B. and Podsakoff, N.P. (2012), "Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it", *Annual Review of Psychology*, Vol. 63 No. 1, pp. 539–569.
- Popper, M. (2005), "Main principles and practices in leader development", *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 26 No. 1, pp. 62-75.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T. and Boulian, P.V. (1974), "Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 59 No. 5, pp. 603–609.
- Preacher, K. J., Zyphur, M. J. and Zhang, Z. (2010), "A general multilevel SEM framework for assessing multilevel mediation", *Psychological Methods*, Vol. 15 No. 3, pp. 209.
- Ross, J.A. and Gray, P. (2006), "School leadership and student achievement: the mediating effects of teacher beliefs", *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 29 No. 3, p. 798.
- Ross, J.A. and Gray, P. (2007), "Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 17 No. 2, pp. 179–199.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. and Kaplan, H. (2007), "Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99 No. 4, pp. 761–774.

- 
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000), "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist*, Vol. 55 No. 1, pp. 68–78.
- Shamir, B., House, R.J. and Arthur, M.B. (1993), "The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory", *Organization Science*, Vol. 4 No. 4, pp. 577–594.
- Slater, L. (2005), "Leadership for collaboration: An affective process", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol. 8 No. 4, pp. 321-333.
- Somech, A. and Bogler, R. (2002), "Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38 No. 4, pp. 555-577.
- Stone, D. N., Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2009), "Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory", *Journal of General Management*, Vol. 34 No. 3, pp. 75.
- Sun, J. (2015), "Conceptualizing the critical path linked by teacher commitment", *Journal of Educational Administration*, Vol. 53 No. 5, pp. 597–624.
- Sun, J. and Leithwood, K. (2015), "Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions", *Societies*, Vol. 5 No. 3, pp. 566–582.
- Sutton, R. E. and Wheatley, K. F. (2003), "Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research", *Educational Psychology Review*, Vol. 15 No. 4, pp. 327–358.

- 
- Tatar, M. (2009), "Teachers turning for help to school counsellors and colleagues: Toward a mapping of relevant predictors", *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 37 No. 2, pp. 107–127.
- Thompson, R. A. (1994), "Emotion regulation: A theme in search of definition", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 59 No. 2-3, pp. 25-52.
- Uzzi, B. (1997), "Social structure and competition in interfirm networks: the paradox of embeddedness", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 42 No. 1, p. 35.
- Van Dyne, L., Graham, J. W. and Dienesch, R. M. (1994), "Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement and validation", *Academy of Management Journal*, Vol. 37 No. 4, pp. 765-802.
- Walker, K.D. (2006), "Fostering hope: A leader's first and last task", *Journal of Educational Administration*, Vol. 44 No. 6, pp. 540 – 569.
- Walumbwa, F.O. and Lawler, J.J. (2003), "Building effective organizations: transformational leadership, collectivist orientation, work-related attitudes and withdrawal behaviours in three emerging economies", *The International Journal of Human Resource Management*, Vol. 14 No. 7, pp. 1083–1101.
- Walumbwa, F.O., Wang, P., Lawler, J.J. and Shi, K. (2004), "The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 77 No. 4, pp. 515–530.

- 
- Wang, Z. and Gagné, M. (2013), "A Chinese-Canadian cross-cultural investigation of transformational leadership, autonomous motivation and collectivistic value", *Journal of Leadership and Organization Studies*, Vol. 20, pp. 134-142.
- Williams, G.G., Gagné, M., Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2002), "Facilitating autonomous motivation for smoking cessation", *Health Psychology*, Vol. 21 No. 1, pp. 40–50.
- Williams, L.J., Cote, J.A. and Buckley, M.R. (1989), "Lack of method variance in self-reported affect and perceptions at work: Reality or artifact?", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 74 No. 3, pp. 462–468.
- Williams, M. (2007), "Building genuine trust through interpersonal emotion management: a threat regulation model of trust and collaboration across boundaries", *Academy of Management Review*, Vol. 32 No. 2, pp. 595–621.
- Yukl, G. (1999), "An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories", *The leadership Quarterly*, Vol. 10 No. 2, pp. 285-305.
- Zhu, W., Wang, G., Zheng, X., Liu, T. and Miao, Q. (2013), "Examining the role of personal identification with the leader in leadership effectiveness a partial nomological network", *Group and Organization Management*, Vol. 38 No. 1, pp. 36-67.