

מכללת אורנים

הפקולטה ללימודים מתקדמים

סמינריון- מוגש כחלק מחובת הלימודים לתואר M.Ed

בתוכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך"

**הקשר בין קונפליקטים מנהל- מורה לבין המוטיבציה  
והמחויבות של מורים בבית ספר יסודי.**

**מגישה: רעות ברדה**

**בהנחיית: ד"ר קורלנד חנה**

**נובמבר 2015**

## תוכן עניינים

4	א. מבוא
6	ב. סקירת ספרות
6	ב.1 קונפליקט
7	ב.1.1 סגנונות ניהול קונפליקטים
8	ב.2 מוטיבציה
8	ב.2.1 מוטיבציה בארגון ובחינוך
9	ב.2.2 מוטיבציה ומנהיגות :
9	ב.3 מחויבות ארגונית
12	ג. מתודולוגיה
12	ג.1 גישת המחקר
12	ג.2 אוכלוסיית המחקר :
12	ג.3 משתני המחקר :
12	ג.4 כלי המחקר :
13	ג.5 מבנה השאלון
14	ג.6 ניתוח נתונים :
14	ג.7 הליך המחקר :
14	ג.8 אתיקה במחקר :
16	ד. ממצאים
16	ד.1 סטטיסטיקה תיאורית- ממצאים מקדימים :
20	ד.2 סטטיסטיקה הסקתית :
23	ד.3 בדיקת השערות וסיכום הממצאים
25	ה. דיון וסיכום
28	ו. ביבליוגרפיה
31	ז. נספחים

מטרת מחקר זה היא לבדוק את הקשר בין סגנונות ניהול קונפליקט של המנהל לבין רמת המחויבות והמוטיבציה של המורה בבית הספר.

קונפליקטים הינם חלק בלתי נפרד מחיי היום יום של בית הספר, כארגון, ומעבודתו היום יומית של המנהל בבית הספר. קונפליקט מוגדר כמצב שנגרם על ידי תפיסה מנוגדת של צרכים, ערכים ואינטרסים בין אנשים שעובדים יחד (West, 2006). אחד מתחומי האחריות המרכזיים של מנהלים הוא לדעת לנהל קונפליקטים כך שיובילו לתוצאות יעילות. מנהלים מדווחים על ניהול קונפליקטים על בסיס יומיומי בנושאים של חלוקת עבודה, סדר יום בעבודה, קבלת החלטות, היעדרויות, חלופת עובדים ועוד. לשם כך, על המנהלים לרכוש כלים ומיומנויות לניהול קונפליקט בצורה מיטבית שתתעל את עבודתם ושיתוף הפעולה עם העובדים בארגון אותו הם מנהלים (Simerly, 2011). במידה ונמנעים מהם ולא מתייחסים אליהם הם עלולים להזיק לארגון, ולכן על המנהל לדעת לנהל את הקונפליקטים המתעוררים בתוך הארגון ולמקסם אותם לטובת הארגון (Çinar & Kaban, 2012). למרות הגדרת ניהול קונפליקטים כאחד מתחומי האחריות של מנהלים, מנהלים מדווחים כי אינם מנהלים קונפליקטים באופן מודע, אלא מתוך אינסטינקטים אישיים ותחושות בטן דבר הגורם לבעיות רבות או לכישלונות בארגון אותו הם מנהלים (Simerly, 2011). יחד עם זאת, כאשר מנהלים נשאלים כיצד הם מנהלים קונפליקטים הם עונים כי הם משתדלים להימנע מיצירת קונפליקטים, להתעלם ואף לא להתייחס אליו (Runde & Flanagan, 2012).

זאת ועוד, מחקרים מראים כי התעוררות של קונפליקטים בארגון משפיעים על המוטיבציה הפנימית והחיצונית של העובד. כאשר עובד חש כי משמעות עבודתו לעצמו ולארגון מתערערת על ידי חילוקי דעות, אי הסכמות או סכסוכים, דבר זה גורם למוטיבציה החיצונית והפנימית של העובד לרדת או להשתנות (Benabou & Tirole, 2003). אופן ניהול הקונפליקט על ידי המנהל עלול להשפיע על המוטיבציה הפנימית והחיצונית של העובד ואף לתעל את תוצאות הקונפליקט ולגרום להגברת המוטיבציה אצל העובד (Price, 2008). מעבר לכך, הספרות מלמדת כי קונפליקטים בארגון עלולים להוביל להעדר או רפיון במחויבות של המורה לעבודתו בבית הספר ולבית הספר כארגון (Cohen & Li, 2011). לשם כך, על מנהלי הארגונים לבחון את סגנון ניהול הקונפליקטים דרכם הם פועלים בכדי לשמר או להגביר את רמת המחויבות של העובד לארגון (Tjosvold, 2008). מכאן שרמת המוטיבציה והמחויבות של המורה בעבודתו בבית הספר משפיעה מאוד על שיתוף הפעולה והשגת היעדים בבית הספר. למרות זאת, לא נמצאו מחקרים רבים העוסקים בזה בהקשר לסגנונות ניהול קונפליקט.

במחקר זה נעשה שימוש במודל של תומס (Tomas, 1978) המציג חמישה סגנונות ניהול קונפליקט: פשרה, שיתוף פעולה, הימנעות, ויתור ותחרות. המחקר מציג את הקשר בין סגנונות ניהול הקונפליקט של המנהל תוך התמקדות והסתכלות על כל אחד מחמשת הסגנונות והקשרם למחויבות ולמוטיבציה של המורה.

לצורך המחקר הועברו שאלונים הבוחנים את סגנון ניהול הקונפליקט של המנהל ושאלונים הבוחנים את רמת המוטיבציה והמחויבות של המורה לבית הספר כארגון, מנקודת מבטם של 184 מורים בבתי ספר יהודיים, יסודיים, ממלכתיים בצפון הארץ.

ממצאי המחקר מצביעים על כך כי ישנו קשר בין בחירת סגנון ניהול הקונפליקט לבין המחויבות והמוטיבציה של המורה אם כי ניתן לראות כי יש קשר חזק יותר יחסית בין סגנונות ניהול קונפליקט של המנהל לבין המחויבות של המורה מאשר למוטיבציה של המורה. בנוסף לכך, ממצאי המחקר מלמדים כי רמת המחויבות ומוטיבציה עולה כאשר המנהל עושה שימוש רב יותר בסגנונות ניהול קונפליקט: פשרה, שיתוף פעולה והימנעות. וכאשר מנהל בית הספר עושה שימוש רב בסגנונות ניהול קונפליקט, תחרות וויתור נמצא כי רמת המוטיבציה ותחושת המחויבות אצל המורה בבית הספר יורדת. מכל הנאמר לעיל, ניתן להסיק כי שימוש נכון ומושכל בסגנונות ניהול הקונפליקט על ידי המנהל, עשויים להוביל להגברת רמת המוטיבציה והמחויבות של המורה בעבודתו בבית הספר ובכך לאפקטיביות של בית הספר כארגון חינוכי.

למרות מגבלותיו של המחקר ביכולת ההכללה בשל ביצועו במחוז אחד של משרד החינוך, הוא עשוי לשמש בסיס למחקרים אמפיריים רחבי היקף בנושא הנחקר, בבתי ספר ברחבי הארץ ממצאי המחקר מאפשרים לבדוק את ההשפעה בין קונפליקט מנהל-מורה לבין מוטיבציה והמחויבות של המורה לבית הספר.

מבחינה יישומית, ממצאי המחקר ומסקנותיו תורמים להבנת החשיבות של ניהול קונפליקט ושימוש בסגנונות ניהול קונפליקט באופן מושכל ונכון על ידי המנהל, בהקשרם למוטיבציה ולמחויבות של המורה בעבודתו בבית הספר. בנוסף לזה, ממצאי המחקר עשויים לסייע למכללות המכשירות מנהלים ולהשתלמויות של מנהלים שעובדים כבר בבתי הספר ברחבי הארץ. ממצאי המחקר עשויים לשמש גם בליווי וייעוץ למנהלים בניהול קונפליקטים מול צוות המורים שלהם בהשפעתם על המוטיבציה והמחויבות של המורים לארגון ובהצלחת ארגונם ועבודתם.

מבחינה תאורטית, ממצאי המחקר מעשירים את גוף הידע הקיים בספרות המחקר העוסק בקשר לבין סגנונות ניהול קונפליקטים לבין המוטיבציה והמחויבות של המורה בבית הספר.

## א. מבוא

קונפליקט מהווה אחד מהתופעות הארגוניות מרכזיות (Rahim, 2015). קונפליקט ארגוני מוגדר כמצב שנגרם על ידי תפיסה מנוגדת של צרכים, ערכים ואינטרסים בין אנשים שעובדים יחד. קונפליקטים קיימים בכל ארגון, הן במגזר הפרטי והן במגזר הארגוני (West, 2006). קונפליקט בין אנשים מוגדר כסכסוך, כחוסר הסכמה של אנשים או קבוצות אנשים התופסים את המצב ככזה (Re'gis & Emmanuel, 2010). בית הספר כארגון הפועל עם גורמים שונים: פיקוח, קהילה, הורים, מורים ותלמידים מתמודד ללא הפסק עם קונפליקטים רבים ומגוונים מאוד (Eyal & Roth, 2011).

פרידמן (2005) טוען כי קונפליקטים בבית הספר עשויים להתעורר בין השאר, כאשר ציפיות של מורים ממנהל בית הספר, לא מתממשות. הוא מונה ארבע צפיות מרכזיות: תמיכה מקצועית ורגשית, הגדרת תפקיד ברורה, מתן משוב, עידוד ותמיכה ביצירתיות. מכאן שלסגנון עבודתו, אופן ניהול הקונפליקט של המנהל והאופן בו הוא נתפס על ידי המורים, יש השפעה מובהקת על תפיסתם ועשייתם בכל הקשור לפעילות החינוכית שלהם בבית הספר (Heck & Hallinger, 2005). המכלול של דפוסי ההתנהגות של מנהל כלפי הכפופים לו נקרא סגנון ניהול, סגנון זה נובע הן מהנחותיו וערכיו האישיים של המנהל, הן מהמטרות ומנורמות ההתנהגות שלו והן מושפעות מהרמה המקצועית והמוטיבציה של העובדים. תפיסות אלו באות לידי ביטוי בהתנהגויות ובשיטות הניהול אשר המנהל מסגל לעצמו ובדרך איתן הוא בוחר להתמודד (קורן, 2010).

בנוסף, להשפעה של סגנון הניהול על קונפליקטים נמצא כי סגנון ניהול של מנהל בית הספר עלול להשפיע על מחויבות ומוטיבציה של המורה בבית הספר, שביעות רצון של המורים, העצמה, יעילות ונכונות להשקיע בעבודה מעבר לנדרש (Leithwood & Sun, 2009), כאשר מורים מדווחים על מוטיבציה ומרגישים בתמיכה מצד המנהל והעמיתים הם מחויבים יותר למקצוע שלהם (Thapa & Guffey, 2013).

המנהל מפעיל תהליכים מוטיבציוניים הם תהליכים הקשורים בלעורר, לכוון, לווסת או להפסיק התנהגות מסוימת (Elliot & Thrash, 2001). בר חיים (2002) מוסיף כי מוטיבציה היא כוח מניע בעבודה ובפעילויות אחרות, המכוון, מתוך רצון וללא כפייה, להשקעת מאמץ גופני, שכלי ונפשי. להנעה שלושה רכיבים: מה שמעצים התנהגות אנושית, מה שמכוון או מתעל התנהגות אנושית וכיצד התנהגות אנושית מחוזקת. ואילו מחויבות ארגונית מבטאת את הזיקה הרגשית וההזדהות של הפרט עם הארגון וכן את שיקולו הקוגניטיבי לגבי מחיר המשך שהייתו או עזיבתו את הארגון

(סמואל, 1996). קונפליקטים בארגון עלולים להוביל להעדר או רפיון במחויבות של המורה לעבודתו בבית הספר ולבית הספר כארגון (Cohen & Li, 2011).

אי לכך, מטרת מחקר זה: לבחון את הקשר בין קונפליקט מנהל-מורה לבין המחויבות והמוטיבציה של המורה בעבודתו בבית הספר. ומכאן שאלת המחקר היא: איזה קשר מתקיים בין קונפליקטים מנהל-מורה לבין מוטיבציה ומחויבות של מורים בבית ספר יסודי?

## ב. סקירת ספרות

### ב.1 קונפליקט

קונפליקט מהווה אחד מתופעות ארגוניות מרכזיות (Rahim, 2015). בספרות ניתן למצוא מגוון רחב להגדרת המושג קונפליקט. קונפליקט ארגוני מוגדר כמצב שנגרם על ידי תפיסה מנוגדת של צרכים, ערכים ואינטרסים בין אנשים שעובדים יחד (Re'gis & Emmanuel, 2010). הורוביץ ובורדמן (1994) מגדירים קונפליקט כסכסוך, ניגוד, מאבק או התנגשות בין אנשים או בין מדינות, התנהגויות, קוגניציות ו/או רגשות שאינם מתיישבים זה עם זה בין פרטים או קבוצות.

ההגדרה בה בחרתי למחקר היא כי קונפליקטים מתחוללים כאשר קיים חוסר הלימה בין הרצונות, הערכים או היעדים של אנשים שונים או של קבוצות שונות בתוך הארגון, ממשיך בניסיונות מצד הצדדים לקונפליקט להצדיק ולשכנע בעמדותיהם ומסתיים לרוב עם רגשות שליליים מצד כלל המעורבים (Khanaki & Hassanzad, 2010). וזאת בשל התאמתה לשדה המחקר הבית ספרי בו אני חוקרת. חוקרים נוספים בשדה החינוך תומך ומרחיבים את ההגדה, כי כאשר ארבעת הציפיות של המורים מהמנהל: תמיכה מקצועית ורגשית, הגדרת תפקיד ברורה, מתן משוב, עידוד ותמיכה ביצירתיות לא מתממשות עשוי להתעורר קונפליקט. ציפיות המורים מבית הספר נחלקות לארבע תחומים מרכזיים: יחסים בין מורים למנהל, יחסים בין מורים למורים, יחסים בין מורים להורים ויחסים בין הורים לתלמידיו (פרידמן, 2005, גביש, 2002).

פרידמן (2005) וגביש (2002) דנים ביחסים בין המורה לבין מנהל בית הספר, המנהל נתפס בעיני המורים כדמות מרכזית. המנהל הוא אחד הגורמים החשובים ביותר בעשייה החינוכית הבית ספרית. לסגנון עבודתו של המנהל ולאופן שבו הוא נתפס על ידי המורים, יש השפעה מובהקת על תפיסתם ועשייתם בכל הקשור לפעילות החינוכית שלהם בבית הספר (Heck & Hallinger, 2005). פרידמן (2005) וגביש (2002) מוסיפים כי המנהל הוא זה המשפיע על הקשר שבין המורה לבין בעלי התפקידים האחרים ואחראי על מכלול הגורמים הארגוניים בבית הספר. ציפיות המורים מהמנהל הן: (א) תמיכה, מורים החשים בתמיכת מנהלם מדווחים על עבודתם כמתגמלת וכתורמת לתחושת מחויבות. (ב) הגדרת תפקיד ברורה, המורה זקוק כי המנהל יגדיר לו באופן ברור איזה תפקיד עליו למלא ומה מצופה ממנו (ג) קביעת תחומי אחריות ברורים והצבת מטרות, המורה מצפה מהמנהל לקבוע תחומי אחריות ולהציב בפניו מטרות ברורות לשני הצדדים, (ד) יצירת אקלים פתוח בבית הספר, תוך הקפדה על ארגון ומיקוד במשימה. המורה מצפה מהמנהל שיסייע לו במילוי תפקידו על ידי כך שיטיל את ביצוען של משימות בירוקרטיות טריוויאליות על אחרים בבית הספר. פעולה זו תאפשר למורה להתרכז במשימתו העיקרית - ההוראה. מתן משוב, עידוד ויידוע, יצירת תקשורת טובה ואינטראקציות יעילות בין חברי הצוות ושיתוף מורים בקבלת

החלטות, ותמיכה ביצירתיות, אישור לשימוש בשיטות וגישות יצירתיות הנוגדות את הציפיות המסורתיות (שם). בשל כך ועוד, למנהל אחריות רבה לאופן תפקודו והתנהלותו של המורה בבית הספר (Heck & Hallinger, 2005).

המנהל מסגל לעצמו דפוסי התנהגות דרכם הוא פועל מול המורה, דפוסי התנהגות אלו נקראים סגנון ניהול (קורן, 2010) כפי שיפורט בסעיף הבא:

### **ב.1.1 סגנונות ניהול קונפליקטים**

המכלול של דפוסי ההתנהגות של מנהל כלפי הכפופים לו נקרא סגנון ניהול. סגנון זה נובע הן מהנחותיו וערכיו האישיים של המנהל, הן מהמטרות ומנורמות ההתנהגות של המנהל והן מושפעות מהרמה המקצועית והמוטיבציה של העובדים (קורן, 2010). תפיסות אלו באות לידי ביטוי בהתנהגויות ובשיטות הניהול אשר המנהל מסגל לעצמו ובדרך איתן הוא בוחר להתמודד (שם). מנהל בית הספר שנמצא בקשר מקצועי עם גורמים שונים: פיקוח, קהילה, הורים, מורים ותלמידים מתמודד ללא הפסק עם קונפליקטים שונים ומרובים (Eyal & Roth, 2011).

הקונפליקט מנוהל בצורה שונה ממנהל אחד לאחר. על פי מודל "האינטרס הכפול" על פי תומס (Tomas, 1978) קיימים חמישה סגנונות של ניהול קונפליקטים הניתנים לתיאור על ידי שני פרמטרים מנוגדים: מידת העניין שיש בהשגת האינטרסים האישיים לעומת מידת העניין בהשגת יעדי הצד האחר.

סגנון ניהול קונפליקט הראשון הוא הימנעות. לעיתים, במצבי קונפליקט נוטים להפחית בחשיבות להשגת היעדים שלנו וגם להשגת היעדים של הצד האחר. או לחילופין, נמנעים מהקונפליקט בשל חוסר נעימות להיכנס לעימות. הצדדים השונים מחכים שהקונפליקט יפתר מאליו. גישת ההימנעות רק תדחה את ההתמודדות עם הקונפליקט לשלב מאוחר יותר.

סגנון ניהול קונפליקט שני הוא ויתור. סגנון המתאפיין בשימת דגש על השגת יעדי האחר על חשבון השגת היעדים האישיים. לעיתים, מבינים שבסיטואציה מסויימת יש יותר חשיבות שהצד האחר יהיה מרוצה מאשר השגת המטרה על מנת לשמור על יחסי עבודה תקינים או מתוך מחשבה שבפעם הבאה הצד האחר יוותר על מטרותיו.

הסגנון השלישי הוא תחרות, כאשר נותנים חשיבות ניכרת לאינטרסים האישיים על פני האינטרסים של הצד האחר אנחנו בסיטואציה של תחרות. במצב זה מושקעים כל המשאבים והיכולות למימוש האינטרסים האישיים, ללא התחשבות באינטרסים של הצד האחר. זהו מצב של נצחון או הפסד.



הסגנון הרביעי הוא שיתוף פעולה. סגנון זה מתקיים כאשר האינטרסים של כל הצדדים חשובים באותה מידה. מתן החשיבות לאינטרס של האחר יכולה לנבוע כתוצאה מקשר אישי משמעותי או מתוך אינטרס לשמור על קשר תקין לאורך זמן. במצב זה, המאמץ של הצדדים מוקדש למציאת פתרון של "win-win" כזה המשרת את כל הצדדים. סגנון זה דורש תקשורת טובה להבנת הצרכים השונים יחד עם יצירתיות במציאת הפתרונות האפשריים.

הסגנון החמישי והאחרון הוא סגנון הפשרה. סגנון זה הוא מעין מצב ביניים, כשיש מידה בינונית של דאגה לאינטרסים של כל הצדדים. הוא נובע לרוב מתוך תחושה שלכל צד מגיעה הזכות למימוש חלק מהאינטרסים שלו ומרצון להימנע מההשפעות השליליות של תחרות. הפשרה מושגת על ידי ויתורים הדדיים.

זאת ועוד, נמצא כי ישנה השפעה של סגנון ניהול קונפליקט של מנהל בית הספר למוטיבציה של המורה בבית הספר, שביעות רצון של המורים, העצמה, יעילות ונכונות להשקיע בעבודה מעבר לנדרש (Leithwood & Sun, 2009) המחקר הנוכחי יתמקד בשני גורמים: מוטיבציה ומחוייבות.

## **2.2 מוטיבציה**

אליוט וטראש (Elliot & Thrash, 2001) הגדירו מוטיבציה דרך שלושה אפיונים: עוצמת ההתנהגות, כיוון ההתנהגות ומשך ההתנהגות. כמבנה תאורטי בו משתמשים על מנת להסביר מדוע אנשים עושים את מה שהם עושים. זהו תהליך שמסביר כיצד אדם נענה לצורך או רצון כללי ומתחיל שרשרת פעולות יעילות להשגת צורך זה. הם מוסיפים כי תהליכים מוטיבציוניים אלו הם תהליכים הקשורים בלעורר, לכוון, לווסת או להפסיק התנהגות מסוימת (שם). בר חיים (2002) מוסיף כי מוטיבציה היא כוח מניע בעבודה ובפעילויות אחרות, המכוון, מתוך רצון וללא כפייה, להשקעת מאמץ גופני, שכלי ונפשי להנעה שלושה רכיבים: מה שמעצים התנהגות אנושית, מה שמכוון או מתעל התנהגות אנושית וכיצד התנהגות אנושית מחוזקת.

### **2.1.2 מוטיבציה בארגון ובחינוך**

עשור (2001) טוען כי המוטיבציה גדלה כאשר הסביבה תומכת בשלושה דברים: (1) במסוגלות-הבנה כיצד להשיג תוצאות וכיצד להיות יעיל, (2) קשר- צורך בקשר משמעותי ותומך עם אחרים, (3) אוטונומיה- יכולת עצמית ליזום ולווסת את המעשים.

דורניל (Dornyei, 2001) טען כי חשוב שהמוסדות החינוכיים יהיו ערים לחשיבותה של מוטיבציה מפני שחיוניות של ארגון תלויה בהנעה של עובדיו. הוא מוסיף כי מוטיבציה גורמת לכך שאנשים יעשו משהו, ירצו להתמיד בעשייה זו ושישקיעו מאמץ בכך. טונן (Thoonen, 2011) מדבר על מוטיבציה בעבודה ומגדיר אותה כנכונות להשקיע מאמץ רב בעבודה. דורניל (Dornyei, 2001) מתייחס למוטיבציה בבית ספר וטוען כי מוטיבציה של מורים היא גורם מרכזי

לאפקטיביות בכיתה ולשיפור ההישגים בבית הספר, וההתמודדות של מנהלים עם המוטיבציה של המורים בבית הספר היא אחד מ"זוללי האנרגיה" של עבודת המנהלים, במיוחד בזמן של הכנסת שינוי. מחקרים רבים מראים כי קונפליקטים בבית הספר עלולים להוביל להעדר או רפיון במחויבות של המורה לעבודתו בבית הספר ולבית הספר כארגון (Cohen & Li, 2011). יחד עם זאת, מחקרים נוספים מראים כי התעוררות קונפליקטים בארגון, כמו בית ספר, מפתחים יצירתיות ונותנים ביטוי ומקום לאנשים שונים בארגון (Kunnen, 2006). בנוסף, מודגש כי קונפליקטים הם חלק בלתי נפרד מהתנהלות בית הספר ולכן לא צריך להימנע מהם אלא רק לדעת לנהלם בצורה האפקטיבית והיעילה ביותר להצלחת הארגון ולהנעת העובדים.

### **ב.2.2 מוטיבציה ומנהיגות:**

גישות רבות בספרות מציגות קשר בין המנהיגות בארגון לבין מוטיבציה של העובדים באותו ארגון. לנדסברג (Landsbarg, 2005) סבור כי מוטיבציה קשורה באופן הדוק בשלושת הממדים של המנהיגות: חזון Xהשואה X כוח מניע = מנהיגות. יתר על כן, לנדסברג (שם) הוסיף כי יש קשר הדוק בין מוטיבציה אישית לבין מוטיבציה הנעתית, כלומר הנעת מוטיבציה של אדם אחר. לדעתו, כדי להוביל אחרים, על המנהל קודם כל להניע את עצמו. בנוסף, הוא טען כי טיפוח מוטיבציה בארגון הוא תהליך מחזורי וכולל אמונה בחזון, במטרה כולל נקיטת פעולה, ידיעה של תוצאות, והתגברות על מכשולים ומשוב (שם). גם פרינס (Price, 2008) טען כי תפקידו של המנהל להחדיר מוטיבציה בעצמו ובעובדים בארגון אותו הוא מנהל.

לאטנס (Luthans, 2002) מציג את גישת החוזקות הטוענת כי בכדי שאנשים יממשו את יכולותיהם, על המנהל לסייע להם לבצע באופן הטוב ביותר את מה שהם טובים בו. ביצועים טובים הם המפתח לשביעות רצון, ושביעות רצון היא המפתח למוטיבציה פנימית, מוטיבציה פנימית היא המפתח לביצועים טובים וחוזר חלילה. אי לכך, מנהלים צריכים להתרכז באותן פעולות אשר יסייעו לאנשי הצוות שלהם לממש את עצמם, להיות שבעי רצון וליצור בעובדים מחויבות רבה לארגון (שלו, 2008).

עובדים בעלי מוטיבציה גבוהה מבטאים שביעות רצון גבוהה הן מתפקידם והן מהארגון. עובדים אלו יהיו בעלי מחויבות גבוהה לארגון, ביצועים גבוהים ואפקטיביים יותר, "ראש גדול" ומגוון התנהגויות ופעולות התנדבותיות מעבר למה שנדרש בתפקידם (Dornyei, 2001).

### **ב.3 מחויבות ארגונית**

מחויבות ארגונית זהו מושג המבטא מצב פסיכולוגי המאפיין את יחסי העובד עם הארגון ועמדתו של העובד כלפי הארגון, מבטא את הזיקה הרגשית וההזדהות של הפרט עם הארגון וכן את שיקולו הקוגניטיבי לגבי מחיר המשך שהייתו או עזיבתו את הארגון (סמואל, 1996). קונפליקטים

בארגון עלולים להוביל להעדר או רפיון במחויבות של המורה לעבודתו בבית הספר ולבית הספר כארגון (Cohen & Li, 2011). המושג מחויבות ארגונית מתייחס לשלושה ממדים: (1) מחויבות רגשית, היא תגובה רגשית של התקשרות והזדהות עם הארגון. (2) מחויבות מתמשכת, היא הנטייה להישאר חבר בארגון בשל העלות הנתפסת של עזיבתו, (3) מחויבות ערכית, היא הנטייה להישאר חבר בארגון בשל תחושת חובה ונאמנות שמקורה בערכים מופנמים המכוונת לארגון המעסיק (שם).

נמצא כי סגנון ניהול קונפליקטים של מנהל בית הספר עלול להשפיע על המחויבות הארגונית של המורים בבית הספר (Leithwood & Sun, 2009).

אלזאחירי (Elzahiri, 2010) מתאר במחקרו כי למנהל השפעה מרובה על מחויבות המורה לבית הספר, הן בתחושת האמון של המורה כלפי המנהל והן בקשר הישיר שמתקיים מולו באופן שוטף. בנוסף לכך, הוא מציג כי אופן הקשר והקונפליקט בין המנהל למורה משפיע על המחויבות של המורה בבית הספר.

זאת ועוד, "אנשי חינוך צריכים להגדיר ולעצב את זהותם המקצועית מתוך מחויבות עליונה לליבת העשייה החינוכית ולדעת לעמוד איתן לנוכח לחצים של קבוצות אינטרס חיצונית-אידיאולוגיות, דתיות, מפלגתיות או כלכליות" (אלוני, 2013).

לסיכום, מסקירת ספרות זו עולה כי ישנה חשיבות לסגנון ניהול קונפליקטים של מנהל בית הספר כלפי המורה, בהשפעה על המחויבות ורמת המוטיבציה של המורה לבית הספר כארגון (Leithwood & sun, 2009). מעבר לכך ישנה חשיבות רבה למחויבות ומוטיבציה של המורים בבית הספר בשל הקשר בין שני גורמים אלו לאפקטיביות בית ספרית.

מחקר העוסק באפקטיביות בית הספר מראה כי על המנהיגים לפעול בשיתוף פעולה עם אנשיהם על מנת ליצור תחושת כיוון ומטרה משותפת המחדירה מוטיבציה, מעוררת מחויבות, מגבשת את צוות המורים ומובילה לאפקטיביות בית ספרית (Leithwood and Reihl, 2013).

מתוך סקירת ספרות זו עולה שאלת המחקר: באיזו מידה קיים קשר בין סגנונות ניהול הקונפליקט של מנהל בית הספר לבין המוטיבציה והמחויבות של המורה לבית הספר?

משאלת המחקר נגזרות ההשערות הבאות:

1. ימצא מתאם חיובי בין קונפליקטים מנהל-מורה לבין מוטיבציה המורה בעבודתו בבית הספר כך שככל שהמורים יחוו פחות קונפליקטים עם מנהל בית הספר כך המורים יהיו חדורי מוטיבציה רבה יותר, ולהיפך.

2. ימצא מתאם חיובי בין קונפליקטים מנהל- מורה לבין מחויבות המורה לעבודתו בבית הספר, כך שככל שהמורים יחוו פחות קונפליקטים עם מנהל בית ספר כך המורים יהיו בעלי מחויבות רבה יותר לבית הספר, ולהיפך.

3. ימצא קשר גדול יותר בין קונפליקטים מנהל- מורה לבין המוטיבציה לעבודתו בבית הספר, מאשר קשר בין קונפליקטים מנהל- מורה לבין המחויבות של המורה בעבודתו בבית הספר.

## **ג. מתודולוגיה**

### **ג.1 גישת המחקר**

המחקר הינו מחקר כמותי הבודק את הקשר בין קונפליקטים מנהל- מורה לבין מוטיבציה והמחויבות של המורה לבית הספר. גישת המחקר הכמותית תעשה בעזרת שאלון בשל היכולת להגיע לקהל יעד רחב יותר בזמן קצר ובשל הצורך באנונימיות בשל רגישות המידע.

איזנבך (1992) הגדיר שאלון ראשית כמסייע ברכישת ידע המבוסס על ניסיונם או דעתם של אחרים, באופן מסודר ושיטתי. שנית, באמצעות השאלון ניתן לשתף במחקר מספר גדול יותר של נחקרים, השאלון ממוקד והתשובות מתבססות רק על בחירת אפשרות מתוך מגוון נתון של אפשרויות בחירה. ושלישית, השאלון אינו מחייב מגע ישיר עם הנשאל.

### **ג.2 אוכלוסיית המחקר:**

למחקר זה נבחרו, באופן אקראי, שנים עשר בתי ספר יהודיים ממלכתיים, מתוך בתי הספר היסודיים שבצפון הארץ. מספר המורים בכל בית ספר נע בין 26 ל- 45 מורים. המורים נבחרו באופן אקראי, סך הכול השתתפו במחקר 184 מורים.

### **ג.3 משתני המחקר:**

משתנה בלתי תלוי: קונפליקטים מנהל- מורה.

משתנים בלתי תלויים: מחויבות ומוטיבציה.

משתנה מתווך: מחויבות (כמשתנה המתווך בין קונפליקט מורה- מנהל לבין מוטיבציה).

### **ג.4 כלי המחקר:**

לצורך מחקר זה נעשה שימוש בשני שאלונים שונים: האחד, שאלון בכדי לבחון את הקונפליקטים מנהל- מורה במחקר, יעשה שימוש בפריטים שנלקחו מתוך שאלון רחב יותר לזיהוי סגנונות משא ומתן וניהול קונפליקטים (Tomas & Kilman, 1975), דרך שאלון נבחן את הקשר בין קונפליקטים למוטיבציה ומחויבות. מהימנות השאלון 0.83.

שאלון שני, בו נעשה שימוש במחקר המוצע הינו שאלון בנושא מוטיבציה ומחויבות שנלקח מתוך שאלון MLQ שנבנה ותוקף במסגרת עבודת מחקר בנושא " תפישות אמון המנהל במורים, מוטיבציה ומחויבות ארגונית בקרב המורים במגזר הבדואי" (הואשלה, 2009). מהימנות השאלון 0.71.

### 5.ג מבנה השאלון

השאלות הן שאלות סגורות בהן הנחקר מתבקש להקיף במעגל את התשובה התאימה לו על פי סולם ליקרט. הבנוי מ-5 רמות: (1) כלל לא, (2) במידה מועטה, (3) במידה בנונית, (4) במידה רבה ו- (5) במידה רבה מאוד.

השאלון מורכב מ-66 היגדים הלוחות הבאים: לוח מספר אחד ולוח מספר שתיים מפרטים את הרכב השאלון על פי מספרי ההיגדים.

**לוח מספר 1- פירוט ההיגדים בשאלון לפי חמשת סגנונות ניהול קונפליקט (Tomas & kilman, 1975):**

מלוח מספר אחד עולה כי 36 היגדים בוחנים את חמשת סגנונות ניהול קונפליקט.

פשרה	שיתוף פעולה	תחרות	ויתור	הימנעות
1	6	2	3	4
5	9	7	8	10
14	16	13	11	12
23	17	15	19	21
25	20	18	30	22
36	27	24	32	26
	28	35	34	33
	29			
	31			

**לוח מספר 2- חלוקת ההיגדים בשאלון לפי נושאים מחויבות ומוטיבציה (הואשלה, 2009):**

לוח מספר שתיים מציג 31 היגדים נוספים הבוחנים את המוטיבציה והמחויבות של המורה לעבודתו בבית הספר.

מחויבות	מוטיבציה
37	36
38	39
40	42
41	45
43	46
44	48

מוטיבציה	מחויבות
60	47
52	49
53	50
54	51
56	55
58	57
59	61
62	65
63	66
	64

#### ג.6 ניתוח נתונים :

הנתונים שהתקבלו מהשאלונים נותחו בעזרת תוכנת SPSS, בהתאם להשערות המחקר. ניתוח הממצאים נעשה באמצעות מבחני סטטיסטיקה תיאורית במונחים של ממוצעים וסטיות תקן שבוצעו לכלל משתני המחקר תלויים, בלתי תלויים ומתווך.

מדד אלפא קרונבך בוצע לבחינת מידת המהימנות של כל אחד מהממדים.

נבחנו הקשרים בין מידת המחויבות והמוטיבציה (משתנה תלוי) ולבין קונפליקטים מנהל-מורה (משתנה בלתי תלוי), נבחנו בעזרת מתאמי פירסון.

בחינת מהו המשתנה המתווך- מוטיבציה או המחויבות יעשה על ידי מבחני קשר פירסון, לאחר שימצא קשר יבחנו המשתנים על ידי רגרסיה לינארית.

#### ג.7 הליך המחקר :

- גיוס משתתפי המחקר- חודש מרץ.
- העברת השאלונים- חודשים אפריל- מאי.
- איסוף הנתונים- חודשים מאי-יוני.
- עיבוד הנתונים וכתובת ממצאים – חודשים יוני- יולי.

#### ג.8 אתיקה במחקר :

השאלון הינו שאלון אנונימי בו הובטחה למשיבים סודיות מלאה. מטרת המחקר הוסברה למשתתפים והובטח שמירה על האנונימיות שלהם. בנוסף לכך, למשתתפים הובהר כי הם רשאים

לחזור בהם בהסכמתם הראשונית להשתתף במחקר, בכל שלב ומכל סיבה שהיא (Panter & Sterba, 2011).

**מהימנות משתני המחקר:**

**לוח 3: אלפא קרוונבך של חמשת סגנונות ניהול הקונפליקט:**

מלוח מספר 3 עולה כי מהימנות מדדי סגנונות ניהול קונפליקט טובים למעט תחרות ( $\alpha = 0.64$ ) שיצא בינוני- נמוך.

אלפא קרוונבך	סגנונות ניהול
0.72	פשרה
0.91	ויתור
0.71	הימנעות
0.85	שיתוף פעולה
0.64	תחרות

**לוח 4- אלפא קרוונבך של משתני המחקר:**

מלוח מספר 4 עולה כי מהימנות הגורם מוטיבציה היא  $\alpha=0.78$  ומהימנות הגורם מחויבות גבוה יותר  $\alpha=0.84$  כלומר שאלונים אלו מהימנים.

אלפא קרוונבך	משתני המחקר
0.78	מוטיבציה
0.84	מחויבות



#### ד. ממצאים

ממצאי המחקר יוצגו באופן הבא:

1. סטטיסטיקה תיאורית: הצגת ממצאים מקדימים- ממוצעים וסטיית התקן של משתני המחקר וחמשת סגנונות ניהול הקונפליקט.
2. סטטיסטיקה הסקתית: ניתוח הקשרים בין משתני המחקר, מוטיבציה ומחויבות, לבין חמשת סגנונות ניהול קונפליקט.
3. בדיקת ההשערות וסיכום הממצאים.

#### 1.ד סטטיסטיקה תיאורית- ממצאים מקדימים:

לוח 5- ממוצע וסטיית תקן של היגדי השאלון:

מספר היגד	ממוצע	סטיית תקן
1	4.07	1.03
2	3.66	0.95
3	4.01	0.83
4	3.12	1.12
5	3.80	1.05
6	3.78	1.25
7	3.97	1.19
8	2.53	1.52
9	3.67	1.23
10	2.03	1.02
11	2.30	1.32
12	4.03	1.14
13	3.28	1.21

מספר היגד	ממוצע	סטיית תקן
14	3.80	1.08
15	2.53	1.01
16	4.12	1.15
17	3.98	1.12
18	3.93	1.09
19	1.95	1.16
20	4.09	0.91
21	3.85	1.09
22		
23	3.50	1.12
24	1.88	1.15
25	2.69	1.29
26	3.85	1.26
27	3.92	0.97
28	3.57	0.77
29	3.81	1.20
30	2.61	1.21
31	3.61	1.03
32	2.10	1.24
33	2.70	1.03
34	3.39	1.21
35	3.23	1.24

מספר היגד	ממוצע	סטיית תקן
36	4.61	0.68
37	4.53	1.01
38	4.27	1.31
39	3.50	1.36
40	4.27	0.85
41	4.50	0.96
42	4.42	1.07
43	4.30	1.19
44	4.26	1.13
45	4.58	0.92
46	4.75	0.56
47	4.61	0.96
48	4.32	1.18
49	4.39	1.20
50	4.46	1.08
51	3.84	1.40
52	4.08	1.20
53	4.35	1.03
54	4.58	0.88
55	1.45	0.84
56	4.23	1.24
57	4.30	0.98

מספר היגד	ממוצע	סטיית תקן
58	4.34	1.20
59	4.22	1.08
60	4.31	1.29
61	4.38	1.07
62	4.19	0.88
63	4.42	1.13
64	4.15	0.92
65	4.06	0.78
66	4.58	0.98

N=184

#### לוח 6- ממוצע וסטיית התקן של חמשת סגנונות הניהול:

מלוח מספר 6 ניתן ללמוד כי המורים מדווחים על שימוש גבוה של מנהל בית הספר בסגנונות ניהול הבאים: שיתוף פעולה (M=4.31), תחרות (M= 3.85) ופשרה (M=3.73). בנוסף, המורים דיווחו כי השימוש בסגנונות ויתור (M=2.41) והימנעות (M=3.26) הם המעטים ביותר. הסגנון הנפוץ ביותר של סגנון ניהול קונפליקט על ידי המנהל הוא שיתוף פעולה (M=4.31). בנוסף, ניתן לראות כי סטיות התקן בהתאם לחמשת סגנונות ניהול קונפליקט קטנה מאוד ולכן התוצאה מאוד קרובה לממוצע.

ממד	ממוצע	סטיית תקן
פשרה	3.73	0.76
ויתור	2.41	0.89
הימנעות	3.26	0.66
שיתוף פעולה	4.31	0.62
תחרות	3.85	0.81

#### לוח 7- ממוצע וסטיית התקן של משתני המחקר:

מלוח מספר 7 ניתן ללמוד כי המורים מדווחים על ממוצע גדול יותר בין מוטיבציה של המורים בעבודתם בבית הספר לבין הקונפליקטים בינם לבין מנהל בית הספר ( $M=4.31$ ) ואילו על ממוצע קטן יותר בין תחושת המחויבות של המורים לקונפליקטים בינם לבין מנהל בית הספר ( $M= 3.85$ ).

בנוסף לכך, מלוח מספר 7 עולה כי נמצא קשר שלילי בין סגנונות ניהול קונפליקט ויתור ותחרות לבין מוטיבציה. הקשר החזק ביותר נמצא סגנון ניהול קונפליקט ויתור ( $R=-0.70$ ,  $P<0.01$ ), והשני תחרות ( $R=-0.17$ ,  $P<0.05$ ).

כלומר, ככל שהשימוש בסגנונות ניהול קונפליקט ויתור ותחרות יהיו רבים יותר כך המוטיבציה של המורה תהיה נמוכה יותר

מדד	ממוצע	סטיית תקן
מוטיבציה	4.31	0.81
מחויבות	3.85	0.62

#### 2.4 סטטיסטיקה הסקתית:

#### לוח 8- מתאמי פירסון (R) ורגרסיה לינארית בין מוטיבציה ובין מחויבות- משתנה מתווך:

לוח 8 מלמד כי הגורם המתווך בין סגנון ניהול קונפליקט כמשתנה בלתי תלוי למשתנים התלויים מוטיבציה ומחויבות הוא מחויבות המתווך בין מוטיבציה לבין סגנונות ניהול קונפליקט.

מתוך הממצאים ניתן ללמוד כי המתאם בין מוטיבציה לסגנונות ניהול קונפליקט נמצא מובהק ( $\text{sig} = 0.55$ ). אך לאחר שהוכנס המשתנה מחויבות התוצאה כבר אינה מובהקת ( $\text{sig}=0.05$ ) ולכן מחויבות הינו המשתנה המתווך. כלומר סגנונות ניהול הקונפליקט של המנהל משפיעים על המחויבות וזאת משפיעה על המוטיבציה של המורה בעבודתו.

בכדי לבחון את הקשר בין המשתנים נערכו מבחני רגרסיה לינארית. ברגרסיה עם משתנה בלתי תלוי, סגנונות ניהול קונפליקט מנהל- מורה, נמצא מתאם בין סגנונות ניהול הקונפליקט לבין המוטיבציה ( $\beta=0.343$   $p=0.047$ ). לעומת זאת, ברגרסיה מרובת משתנים, בה הוסף משתנה המחויבות יצאה לא מובהקת ( $\beta=0.282$   $p=0.55$ ). בעוד שמחויבות בפני עצמו יצא מובהק ( $\beta=0.523$   $p=0.01$ ).

משתנה	$\beta$	מובהקות
סגנונות ניהול קונפליקט	_____	$p > 0.01$
מוטיבציה	0.282	0.04
מחויבות	0.523	0.074

\*\* $P < 0.01$ ; \* $P < 0.05$  N=184

לוח 9- מתאמי פירסון (R) בין מוטיבציה של המורה לחמשת סגנונות ניהול הקונפליקט של מנהל בית הספר:

מלוח מספר 9 ניתן ללמוד כי נמצא קשר חיובי בין סגנונות ניהול קונפליקט פשרה, שיתוף פעולה והימנעות לבין מוטיבציה. הקשר החזק ביותר נמצא סגנון ניהול קונפליקט פשרה ( $R=0.77, P < 0.01$ ), השני שיתוף פעולה ( $R=0.71, P < 0.01$ ) והשלישי הוא הימנעות ( $R=0.42, P < 0.01$ ).

כלומר, ככל שהשימוש בסגנונות ניהול קונפליקט פשרה, שיתוף פעולה או הימנעות גבוהים יותר כך המוטיבציה של המורה תהיה גבוהה יותר.

בנוסף, מלוח מספר 9 ניתן ללמוד כי ממצאי המחקר מאששים את השערת המחקר השלישית כי ככל שהמורים יחוו פחות קונפליקטים עם מנהל בית ספר כך המורים יהיו חדורי מוטיבציה ובעלי מחויבות רבה יותר לבית הספר, ולהיפך. בבדיקת מתאם זה נמצא לקונפליקטים בין מנהל למורה יהיה קשר חזק יותר למוטיבציה של המורה, הקשר החזק ביותר נמצא סגנון ניהול קונפליקט פשרה ( $R=0.77, P < 0.01$ ), השני שיתוף פעולה ( $R=0.71, P < 0.01$ ) והשלישי הוא הימנעות ( $R=0.42, P < 0.01$ ). כלומר, נמצא שחווית הקונפליקטים בין מנהל בית הספר לבין המורים קשורה למוטיבציה של המורים בעבודתם בבית הספר.

בנוסף לכך, כאשר נבדק המתאם בין סגנון ניהול קונפליקט ויתור ( $R=-0.70, P < 0.01$ ) וסגנון ניהול קונפליקט תחרות ( $R=-0.17, P < 0.05$ ) לבין מוטיבציה נמצא מתאם שלילי. כלומר, ככל שהשימוש בסגנונות ניהול קונפליקט ויתור ותחרות יהיו רבים יותר כך המוטיבציה של המורה תהיה נמוכה יותר.

לסיכום, הממצאים הראו כי ככל שהשימוש בסגנונות ניהול קונפליקט פשרה, שיתוף פעולה והימנעות על ידי מנהל בית הספר תהיה רבה יותר כך המוטיבציה של המורה תהיה גבוהה יותר.

מוטיבציה	סגנונות ניהול קונפליקט
0.77**	פשרה
-0.70**	ויתור
0.42**	הימנעות
0.71**	שיתוף פעולה
-0.17*	תחרות
**P<0.01; *P<0.05	N=184

לוח 10- מתאמי פירסון (R) בין מחויבות של המורה לחמשת סגנונות ניהול הקונפליקט של מנהל בית הספר:

מלוח מספר 10 ניתן ללמוד כי נמצא קשר חיובי בין סגנונות ניהול קונפליקט פשרה, שיתוף פעולה והימנעות לבין מחויבות. הקשר החזק ביותר נמצא סגנון ניהול קונפליקט פשרה ( $R=0.81, P<0.01$ ), השני שיתוף פעולה ( $R=0.78, P<0.01$ ) והשלישי הוא הימנעות ( $R=0.54, P<0.01$ ). כלומר, ככל שהשימוש בסגנונות ניהול קונפליקט פשרה, שיתוף פעולה או הימנעות גבוהים יותר כך המחויבות של המורה תהיה גבוהה יותר.

בנוסף לזה, כאשר נבדק המתאם בין כאשר נבדק המתאם בין סגנונות ניהול קונפליקט ויתור ( $R=-0.80, P<0.01$ ) ותחרות ( $R=-0.78, P<0.05$ ) לבין מחויבות נמצא מתאם שלילי כלומר, הממצאים הראו כי ככל שהשימוש בסגנונות ניהול קונפליקט ויתור ותחרות על ידי מנהל בית הספר תהיה רבה יותר כך המחויבות של המורה תהיה נמוכה יותר.

לסיכום, הממצאים מראים כי ככל שהשימוש בסגנונות ניהול קונפליקט פשרה, שיתוף פעולה והימנעות על ידי מנהל בית הספר תהיה רבה יותר כך המחויבות של המורה תהיה גבוהה יותר.

מחויבות	סגנונות ניהול קונפליקט
0.81**	פשרה
-0.80**	ויתור
0.54**	הימנעות
0.78**	שיתוף פעולה

**3.ד בדיקת השערות וסיכום הממצאים.**

לסיכום, על פי הממצאים השערות הראשונה והשנייה אוששו, כלומר הממצאים שעולים מלוחות המתאמים תואמים את ההשערות. בנוסף לזה, על פי הממצאים ההשערה השלישית לא אוששה.

ממצאי המחקר מאששים את השערת המחקר הראשונה כי ימצא מתאם חיובי בין קונפליקטים מנהל- מורה לבין מוטיבציה המורה בעבודתו בבית הספר כך שככל שהמורים יחוו פחות קונפליקטים עם מנהל בית הספר כך המורים יהיו חדורי מוטיבציה רבה יותר, ולהיפך. כאשר נבדק המתאם בין קונפליקטים לבין מוטיבציה של המורה, נמצא מתאם חיובי, חזק ומובהק בין המשתנים (ראה לוח 9). כלומר, ככל שהמורים יחוו פחות קונפליקטים בינם לבין המנהל כך המוטיבציה של המורים תהייה גבוהה יותר.

ממצאי המחקר מאששים את השערת המחקר השנייה כי ימצא מתאם חיובי בין קונפליקטים מנהל- מורה לבין מחויבות המורה לעבודתו בבית הספר, כך שככל שהמורים יחוו פחות קונפליקטים עם מנהל בית ספר כך המורים יהיו בעלי מחויבות רבה יותר לבית הספר, ולהיפך. כאשר נבדק המתאם בין קונפליקטים לבין המחויבות של המורה, נמצא מתאם חיובי, חזק ומובהק בין המשתנים (ראה לוח 10). כלומר, ככל שהמורים יחוו פחות קונפליקטים בינם לבין המנהל כך המחויבות של המורים תהייה גבוהה יותר.

ממצאי המחקר אינם מאששים את ההשערה השלישית כי ימצא קשר חזק יותר בין קונפליקטים מנהל- מורה לבין המוטיבציה של המורה בעבודתו בבית הספר מאשר הקשר בין קונפליקט מנהל- מורה לבין המחויבות של המורה בבית הספר. בבדיקת מתאם זה נמצא לקונפליקטים בין מנהל המורה יהיה קשר חזק יותר למחויבות של המורה וקשר חלש יותר על המוטיבציה של המורה. הקשר החזק ביותר נמצא סגנון ניהול קונפליקט פשרה ( $R=0.81$ ,  $P<0.01$ ) למחויבות המורה ואילו הקשר בין סגנון ניהול פשרה ( $R=0.77$ ,  $P<0.01$ ) לבין מוטיבציה חלש יותר, השני שיתוף פעולה ( $R=0.78$ ,  $P<0.01$ ) למחויבות ואילו סגנון שניהול קונפליקט פשרה ( $R=0.71$ ,  $P<0.01$ ) למוטיבציה חלש יותר. כמו כן, סגנון ניהול קונפליקט השלישי הוא הימנעות ( $R=0.54$ ,  $P<0.01$ ) לבין מחויבות, ואילו הקשר של סגנון ניהול קונפליקט הימנעות ( $R=0.42$ ,  $P<0.01$ ) למוטיבציה חלש יותר (ראה לוח מספר 8 ולוח מספר 9). כלומר, נמצא שחווית הקונפליקטים בין מנהל בית הספר לבין המורים קשורה יותר לתחושת המחויבות של המורה מאשר לרמת המוטיבציה שלו בבית הספר.



בנוסף לכך, נמצא כי יש קשר בין כל המשתנים ואף נמצא כי מחויבות הינו משתנה המתווך בין מוטיבציה לבין סגנון ניהול קונפליקט מנהל- מורה. ממצא מחקר זה מלמד כי ניהול קונפליקט מורה- מנהל משפיע על המחויבות וזאת משפיעה על המוטיבציה. ממצא זה מחזק את הממצאים המראים כי הקשר בין קונפליקט מנהל- מורה הוא חזק יותר כלפי מחויבות מאשר כלפי מוטיבציה של המורה. כלומר, ככל שמנהל בית הספר יפעל לחיזוק תחושת המחויבות של המורה לבית הספר כך גם יגביר את המוטיבציה של המורה בעשייתו בבית הספר.

## ה. דיון וסיכום

בפרק זה יוצגו ממצאי המחקר בשילוב הספרות המחקרית, יוצגו מסקנות הנובעות ממחקר זה, מגבלות המחקר, השלכות יישומיות לשדה החינוך והצעות למחקר המשך.

הצגת ממצאי המחקר בשילוב הספרות המחקרית יופיעו על פי השלבים הבאים:

1. הקשר בין קונפליקטים מנהל-מורה לבין המוטיבציה של המורה בעבודתו בבית הספר.
2. הקשר בין קונפליקטים מנהל-מורה לבין המחויבות של המורה לעבודתו בבית הספר.
3. הקשר בין קונפליקטים מנהל-מורה לבין מחויבות ומוטיבציה של המורה בבית הספר.

נמצא כי סגנון עבודתו של המנהל ולאופן שבו הוא נתפס על ידי המורים, יש השפעה מובהקת על תפיסתם ועשייתם בכל הקשור לפעילות החינוכית שלהם בבית הספר (Heck & Hallinger, 2005).

1. הקשר בין קונפליקטים מנהל-מורה לבין המוטיבציה של המורה בעבודתו בבית הספר.

ממצאי המחקר מראים כי ככל שהמורים יחוו פחות קונפליקטים בינם לבין המנהל כך המוטיבציה של המורים תהייה גבוה יותר. התאוריה תואמת את ממצאי המחקר בכך שטוענת כי לסגנון עבודתו של המנהל ולאופן שבו הוא נתפס על ידי המורים, יש השפעה מובהקת על תפיסתם ועשייתם בכל הקשור לפעילות החינוכית שלהם בבית הספר (Heck & Hallinger, 2005). דורניל (Dornyel, 2001) מתייחס למוטיבציה בבית ספר וטוען כי מוטיבציה של מורים היא הגורם המרכזי לאפקטיביות בכיתה ולשיפור ההישגים בבית הספר. יחד עם זאת, הוא מוסיף כי ההתמודדות של מנהלים עם המוטיבציה של המורים בבית הספר היא אחד מ"זוללי האנרגיה" של עבודת המנהלים, במיוחד בזמן של הכנסת שינוי (שם).

גישות רבות בספרות מציגות קשר בין המנהיגות בארגון לבין מוטיבציה של העובדים באותו ארגון. לדעת לנדסברג (Landsbarg, 2005) יש קשר הדוק בין מוטיבציה אישית לבין מוטיבציה הנעתית, כלומר הנעת מוטיבציה אצל אדם אחר. לדעתו, כדי להוביל אחרים, על המנהל קודם כל להניע את עצמו. בנוסף, הוא טען כי טיפוח מוטיבציה בארגון הוא תהליך מחזורי וכולל אמונה בחזון, במטרה כולל נקיטת פעולה, ידיעה של תוצאות, והתגברות על מכשולים ומשוב (שם). בנוסף לכך, פרינס (Price, 2008) טען כי תפקידו של המנהל להחדיר מוטיבציה בעצמו ובעובדים בארגון אותו הוא מנהל. מעבר לכך, ממצא זה מחזק את הטענה כי סגנון ניהול של מנהל בית הספר עלול להשפיע על המוטיבציה של המורה בבית הספר, שביעות רצון של המורים, העצמה, יעילות ונכונות להשקיע בעבודה מעבר לנדרש (Leithwood & Sun, 2009).

המסקנה המתבקשת היא שישנו קשר מובהק בין קונפליקטים מנהל-מורה לבין המוטיבציה של המורה בעבודתו בבית הספר ולכן תפקיד המנהל להיות מודע לנושא זה ולנהל קונפליקטים באופן שלא ידכאו את המוטיבציה אצל המורה ולא יפגעו בה. מנהל בית הספר המעוניין בהגברת מוטיבציה של המורים בבית הספר לשם הצלחת הארגון צריך לעשות שימוש מועט יותר בסגנונות ניהול קונפליקט ויתור ותחרות כלפי המורה ולהגביר את השימוש בסגנונות ניהול קונפליקט פשרה, שתוף פעולה והימנעות.

2. הקשר בין קונפליקטים מנהל-מורה לבין המחויבות של המורה לעבודתו בבית הספר.

ממצאי המחקר מלמדים כי ככל שהמורים יחוו פחות קונפליקטים בינם לבין המנהל כך המחויבות של המורים תהיה גבוהה יותר. ממצאי מחקר אלו תואמים את התאוריה המדברת על מחויבות של מורים בארגון והקשר שלה לקונפליקטים מנהל-מורה. פרינס (Price, 2008) טען כי תפקידו של המנהל להגביר את המחויבות של העובדים בארגון אותו הוא מנהל. קונפליקטים בארגון עלולים להוביל להעדר או רפיון במחויבות של המורה לעבודתו בבית הספר ולבית הספר כארגון (Cohen & Li, 2011). אלזאחירי (Elzahiri, 2010) מדגיש במחקרו כי למנהל השפעה מרובה על מחויבות המורה לבית הספר, הן בתחושת האמון של המורה כלפי המנהל והן בקשר הישיר שמתקיים מולו באופן שוטף. בנוסף לכך, הוא מציג כי אופן הקשר והקונפליקט בין המנהל למורה משפיע על המחויבות של המורה בבית הספר. הממצאים עוד מראים כי שימוש מנהל בית הספר בסגנונות ניהול קונפליקט ויתור ותחרות פוגעים במחויבות של המורה לעבודתו בבית הספר בשל השפעת סגנון זה על הזיקה הרגשית וההזדהות של המורה על עבודתו בית ספר, ממצא זה נתמך בספרות כי מחויבות המורה מבטא את הזיקה הרגשית וההזדהות של הפרט עם הארגון וכן את שיקולו הקוגניטיבי לגבי מחיר המשך שהייתו או עזיבתו את הארגון (סמואל, 1996). מעבר לכך, ממצא זה מחזק את הטענה כי קונפליקטים בארגון עלולים להוביל להעדר או רפיון במחויבות של המורה לעבודתו בבית הספר ולבית הספר כארגון (Cohen & Li, 2011).

המסקנה המתבקשת היא שישנו קשר מובהק בין קונפליקטים מנהל-מורה לבין המחויבות של המורה לעבודתו בבית הספר ולכן תפקיד המנהל להיות מודע לנושא זה ולנהל קונפליקטים באופן שלא יפגעו במחויבות של המורה. מנהל בית הספר המעוניין כי המורים בבית הספר אותו הוא מנהל יהיו חדורי מחויבות לארגון לשם הצלחת הארגון, צריך לעשות שימוש מועט יותר בסגנונות ניהול קונפליקט ויתור ותחרות כלפי המורה ולהגביר את השימוש בסגנונות ניהול קונפליקט פשרה, שתוף פעולה והימנעות.

3. הקשר בין קונפליקטים מנהל-מורה לבין מחויבות ומוטיבציה של המורה בבית הספר.

ישנה חשיבות לסגנון ניהול קונפליקטים של מנהל בית הספר כלפי המורה, בהשפעה על המחויבות ורמת המוטיבציה של המורה לבית הספר כארגון (Leithwood & Sun, 2009). אם כי אלו אחירי (Elzahiri, 2010) מתאר במחקרו כי למנהל השפעה מרובה יותר על מחויבות המורה לבית הספר, הן בתחושת האמון של המורה כלפי המנהל והן בקשר הישיר שמתקיים מולו באופן שוטף. בנוסף, הוא טוען כי השפעה על המוטיבציה תוביל להגברת תחושת המחויבות אצל המורה (שם). דבר זה אינו תואם את ממצאי המחקר המציגים כי חווית הקונפליקטים בין מנהל בית הספר לבין המורים משפיעה יותר על המחויבות של המורה מאשר על תחושת המוטיבציה שלו לעבודתו בבית הספר. ממצאי המחקר עולה כי המורה מדווח על קשר גדול יותר בין מחויבות לקונפליקטים בינו לבין מנהל בית הספר, ועל קשר קטן יותר בין תחושת המוטיבציה של המורה לקונפליקטים עם מנהל בית הספר.

המסקנה המתבקשת היא שמנהל בית ספר המעוניין להגביר את המחויבות של המורים בצוות ואתו הוא מנהל עליו להיות מודע ולפעול בניהול קונפליקט בסגנונות כגון פשרה, שיתוף פעולה והימנעות. אך מעבר לזה, עליו לדעת כי אופן ניהול הקונפליקט משפיע יותר על המחויבות של המורה מאשר על המוטיבציה של המורה בעשייה הבית ספרית.

מעבר לכך, מסקנה מתבקשת נוספת בעקבות הממצאים המלמדים כי משתנה מחויבות הינו משתנה מתווך. ניתן ללמוד כי קיים קשר בין סגנון ניהול קונפליקט למחויבות וכך גם נוצר קשר עם המוטיבציה של המורה. כלומר, הקשר בין סגנון ניהול קונפליקט למחויבות משפיע גם על רמת המוטיבציה של המורה וכך מקשר את סגנון ניהול קונפליקט של המנהל גם למוטיבציה.

בשל מגבלותיו של המחקר הכמותי ביכולת ההכללה ובמחוז הספציפי בו נעשה המחקר, מחקר זה עשוי לשמש בסיס למחקרים אמפיריים רחבי היקף בנושא הנחקר, בבתי ספר ברחבי הארץ ולא רק בבתי ספר בצפון כדי לכלול את הממצאים על כלל אוכלוסיית המורים בארץ. מעבר לכך, ממצאי המחקר המראים את הקשר בין חמשת סגנונות ניהול הקונפליקט מנהל-מורה מאפשרים כעת לבדוק את ההשפעה בין קונפליקט מנהל-מורה לבין מוטיבציה והמחויבות של המורה לבית הספר. המלצות נוספות, הן המלצות מעשיות ממצאי המחקר עשויים לסייע למכללות המכשירות מנהלים לעבודתם בשטח ולהשתלמויות של מנהלים שעובדים כבר בבתי הספר ברחבי הארץ. בנוסף לכך, ממצאי המחקר עשויים אף לשמש גם בליווי וייעוץ למנהלים בעבודתם מול צוות המורים שלהם בהשפעתם על המוטיבציה והמחויבות של המורים לארגון ובהצלחת ארגונם ובעבודתם. ממצאי המחקר מלמדים על האתגרים והקשר המובהק בין אופן ניהול הקונפליקט על ידיהם למחויבות והמוטיבציה של המורה בבית הספר כארגון.

## ו. ביבליוגרפיה

אופלטקה, י. (2007). יסודות מנהל החינוך, מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. חיפה: פרדס הוצאה לאור.

אלוני, נ' (2013). חינוך טוב. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.

בר-חיים, א' (2002). התנהגות ארגונית, כרך א', יחידה 4, עמ' 191 – 245, האוניברסיטה הפתוחה.

גביש, י' (2002). הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. מגמות, כרך מ"ד, מספר 1, מתוך: מופ"ת. נמצא באתר בתאריך 18 לפברואר 2015:

<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=863>

נחמיאס, ד., וח., נחמיאס, (1998). שיטות מחקר במדעי החברה. תל-אביב: עם עובד.

פלג-בקר, צ' (2005). הקונפליקט כמנוף לשיפור של סביבת העבודה ושל רווחיות הארגון. נטו פלוס: כתב עת לעבודה וניהול משאבי אנוש, 176 : 58-60.

פרידמן, י' (2005). הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. מגמות 1, עמ' 137-162.

קורן, ע' (2010). התנגשות. סטטוס: הירחון לחשיבה ניהולית. 41-40: 227.

קפלן, א. ועשור, א. (2001). מוטיבציה ללמידה בבית ספר – הלכה ומעשה. חינוך החשיבה, 8-25, 20

שלו, נ' (2008). חמשת המיתוסים לניהול עובדים. מכון מופ"ת.

Benabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *The Review of Economic Studies*, 70(3), 489-520.

Cohen, A., & Liu, Y. (2011). Relationships between in-role performance and individual values, commitment, and organizational citizenship behavior among Israeli teachers. *International Journal of Psychology*, 46(4), 271-287.

Dornyei, Z. (2001). *Motivation Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press.

Elzahiri, S. (2010). *Impact of principal's leadership style on teacher motivation* (Doctoral Dissertation, university pf phoenix).

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.
- Kunnen, S. A. (2006). Are conflicts the motor in identity change? *Identity: An International Journal of Theory & Research*, 6(2), 169-186
- Khanaki, H., & Hassanzadeh, N. (2010). Conflict management styles: The Iranian general preference compared to the Swedish. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1(4), 419-426.
- Landsberg, B. K. (2005). Brian K. Landsberg McGeorge School of Law University of the Pacific. *Journal of Interdisciplinary History*, 36(2), 298-299.
- Leithwood, K. & Reihl, C. (2013). What we know about successful school leadership. *Philadelphia: Laboratory for Student Success*, Temple University.
- Leithwood, K., & Sun, J. P. (2009). Transformational school leadership effects on schools, teachers and students. *Studies in school improvement*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of organizational behavior*, 23(6), 695-706.
- Meissonier, R. & Houzé, E. (2010). Toward an 'IT Conflict-Resistance Theory': action research during IT pre-implementation. *European Journal of Information Systems*, 19(5), 540-561.
- Panter, A. T., & Sterba, S. K. (2011). *Handbook of ethics in quantitative methodology*. Taylor & Francis.
- Price, A.M (2008). The relationship between the teacher's perception of the principal's leadership style and personal motivation. ProQuest. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Rahim, M. A. (2011). *Managing conflict in organizations*. [Electronic version] Transaction Publishers. New Brunswick, New Jersey.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.

Tomas, k.w (1978). *Conflict and collaboration: some concluding observation*. California Management Review (21): 91-98.

West, P.W.A. (2006). Conflict in higher education and its resolution. *Higher Education Quarterly*, 60(2), 187–197.

White, A. J., Wertheim, E. H., Freeman, E., & Trinder, M. (2013). Evaluation of a core team centred professional development programme for building a whole-school cooperative problem solving approach to conflict. *Educational Psychology*, 33(2), 192-214.

## ז. נספחים

### שאלון למורה

מורה יקר/ה,

שאלון זה הוא חלק ממחקר לתואר שני. המחקר נערך בבתי ספר יסודיים בישראל. מטרתו לבחון את הקשר בין סגנון ניהול הקונפליקט של המנהל/ת לבין המוטיבציה והמחויבות של המורה. אנא ענה/י בכנות על כל השאלות. השאלון אנונימי ולא ניתן יהיה לקשור בינד לבין המידע בשאלון. המידע הנ"ל חסוי וישמש לצרכי מחקר בלבד. היענותך תתרום להתפתחות המחקר בנושא זה.

המשפטים בשאלון נוסחו בלשון נקבה בלבד כדי למנוע סרבול, אך הם מכוונים לשני המינים גם יחד.

### **תודה רבה על שיתוף הפעולה, רעות ברדה**

הקופי במעגל את הספרה המתאימה ו/או מלא את הפרטים

מין: 1. זכר 2. נקבה גיל: \_\_\_\_\_ (בשנים) וותק בהוראה: \_\_\_\_\_

ותק בהוראה בבית הספר הנוכחי: \_\_\_\_\_

תפקיד: \_\_\_\_\_ תפקיד נוסף: \_\_\_\_\_

השכלה: 1. מורה בכיר 2. תואר ראשון 3. תואר שני 4. תואר שלישי 5. אחר .....

גודל בית הספר על פי מספר תלמידים

1. קטן – עד 200 תלמידים

2. בינוני – בין 200 ל- 500 תלמידים

3. גדול – יותר מ- 500 תלמידים

### חלק א'

### שאלון סגנונות ניהול קונפליקטים (Tomas & Kilman, 1975):

להלן מובאות התנהגויות של מנהלת בית ספר.

אבקשך להעריך באיזו תדירות מנהלת ביה"ס נוקטת בהתנהגות המתוארת:



במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	מנהלת בית הספר בו אני עובדת	
5	4	3	2	1	מסייעת לי בתמורה למאמציי	.1
5	4	3	2	1	"מצ'פרת" מורים רק בתנאי שהם עומדים בצפיות שלה	.2
5	4	3	2	1	במקרים מסוימים מאפשרת לי לקחת אחריות על פתרון בעיות.	.3
5	4	3	2	1	מעדיפה לנסות ולהדגיש את הדברים ששנינו מסכימים בהם, במקום להתמודד על הדברים שאנו חלוקים.	.4
5	4	3	2	1	משתדלת למצוא נוסחת פשרה בנינו.	.5
5	4	3	2	1	מנסה לטפל בכל העניינים שלי ושלה.	.6
5	4	3	2	1	בדרך כלל תקיפה בהשגת מטרותיה.	.7
5	4	3	2	1	לעיתים מבטלת את שאיפותיי מול שאיפותיה.	.8
5	4	3	2	1	מחפשת באופן עקבי את שיתוף הפעולה שלי בפתרון בעיות.	.9
5	4	3	2	1	לעיתים מבטלת את שאיפותיה מול שאיפותיי.	.10
5	4	3	2	1	פותרת את הבעיות בדרך שלה בלבד.	.11
5	4	3	2	1	משתדלת להימנע שיצירת אי נעימויות עם צוות המורים.	.12

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	מנהלת בית הספר בו אני עובדת	
5	4	3	2	1	משתדלת שעמדתה תזכה תמיד.	.13
5	4	3	2	1	משתדלת למצוא פשרה בין הדעות שלה לדעות של הצוות.	.14
5	4	3	2	1	מוותר על נקודות שחשובות לה בתמורה לנקודות מסוימות שחשובות לצוות.	.15
5	4	3	2	1	יוזמת שיתופי פעולה בינה לבין הצוות.	.16
5	4	3	2	1	מנסה מיד לפתוח ו"לשים על השולחן" כל בעיה שעולה על הפרק.	.17
5	4	3	2	1	משקיעה מאמצים מרובים לעמוד על שלה.	.18
5	4	3	2	1	משקיעה מאמצים רבים שהצוות ירגיש מרוצה.	.19
5	4	3	2	1	לרוב שומעת את דעותיי ודעות הצוות ופועלת לפיהן.	.20
5	4	3	2	1	תנסה להרגיע אותי ולשמור על יחסינו.	.21
5	4	3	2	1	נמנעת מלנקוט עמדה שעלולה לעורר מחלוקת.	.22
5	4	3	2	1	מציעה דרך ביניים.	.23
5	4	3	2	1	עקשנית בדעותיה ולא קשובה לצוות.	.24
5	4	3	2	1	תניח לי להשיג את מטרותיי אם אניח לה להשיג את מטרותיה.	.25

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	מנהלת בית הספר בו אני עובדת	
5	4	3	2	1	מנסה לא לפגוע ברגשות הצוות.	.26
5	4	3	2	1	משכנעת את הצוות ביתרונות עמדותיה.	.27
5	4	3	2	1	מנסה לבחון את ההבדלים בעמדות בינה לבין הצוות.	.28
5	4	3	2	1	מנסה להתחשב ברצונות הצוות בזרת משא ומתן.	.29
5	4	3	2	1	מגיעה לישיבות עם עמדה מגובשת ולא מוכנה לזוז ממנה.	.30
5	4	3	2	1	משתפת את הצוות בבעיות שעולות.	.31
5	4	3	2	1	לא מתקיימת משא ומתן אמיתי מפני שרק דעותיה הן הנכונות.	.32
5	4	3	2	1	נמנעת מוויכוחים ומאי הסכמות בינה לבין הצוות.	.33
5	4	3	2	1	מוכנה לוותר על דעותיה מול דעות הצוות.	.34
5	4	3	2	1	אומרת את המילה האחרונה תמיד.	.35

חלק ב' - שאלון לתיאור המוטיבציה והמחויבות בעבודה (אוניברסיטת בן גוריון, הפקולטה לחינוך ע"י יונס הואשלה):

רשמי באיזו מידה המנהלת שלך גורמת לך למוטיבציה ולמחויבות בעבודה :

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	באיזו מידה :	
5	4	3	2	1	אני מוכנה להשקיע מאמץ רב, ואפילו מעבר למצופה, כדי לעזור לבית הספר שלי להצליח.	.36
5	4	3	2	1	אני מדברת על בית הספר עם חבריי, כעל מקום עבודה נהדר.	.37
5	4	3	2	1	אני חשה נאמנות מועטה לבית הספר שלי.	.38
5	4	3	2	1	אני מוכנה לקבל כל סוג של תפקיד על מנת להמשיך לעבוד בבית הספר שלי.	.39
5	4	3	2	1	אני מוצאת שהערכים שלי והערכים של בית הספר דומים.	.40
5	4	3	2	1	אני גאה לספר שאני עובדת בבית הספר שלי.	.41
5	4	3	2	1	המנהלת שלי מאפשרת לי למצות את הפוטנציאל שלי, במובן של ביצוע תפקידי כאשת חינוך.	.42
5	4	3	2	1	במצב הנוכחי, כל שינוי קטן יגרום לי לעזוב את בית הספר בו אני עובדת.	.43
5	4	3	2	1	למרות שהיו לי אפשרויות בחירה אני שמחה שבחרתי בבית הספר הזה.	.44
5	4	3	2	1	אני חשה תחושת מחויבות רבה לבית הספר.	.45
5	4	3	2	1	אני אוהבת להגיע בבוקר לבית הספר.	.46

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	באיזו מידה :	
5	4	3	2	1	אני מאמינה בעבודתי, כאשת חינוך, בבית הספר שלי.	.47
5	4	3	2	1	גם אם אשאר בבית הספר הזה לתמיד, לא נראה לי שתהיה לי בזה כל תועלת.	.48
5	4	3	2	1	גם אם אשאר בבית הספר הזה לתמיד, לא נראה לי שתהיה לי <b>בבית הספר</b> בזה כל תועלת.	.49
5	4	3	2	1	ההחלטה לעבוד בחינוך הייתה טעות מצדי.	.50
5	4	3	2	1	בית הספר שלי הוא הטוב ביותר שיכולתי לעבוד בו.	.51
5	4	3	2	1	אני חשה כי אני ממלא את כל הפוטנציאל הטמון בי בבית הספר זה.	.52
5	4	3	2	1	אני גאה בעצמי על ההשקעה אותה אני משקיעה בבית הספר.	.53
5	4	3	2	1	אין בי כל רצון להשקיע בעשייה החינוכית בבית הספר.	.54
5	4	3	2	1	אני מגיעה לעבודה רק כדי לכלכל את משפחתי.	.55
5	4	3	2	1	אני נהנית מהעשייה החינוכית שלי בבית הספר.	.56
5	4	3	2	1	אני חשה משמעותית בבית הספר.	.57
5	4	3	2	1	אני מרגישה שלא משנה אם אהיה בבית הספר הזה או לא כי אני לא ממש משפיעה.	.58

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא	באיזו מידה :	
5	4	3	2	1	התרומה שלי לבית הספר רבה מאוד.	.59
5	4	3	2	1	אין לי קשר לבית הספר חוץ מזה שהוא מקור פרנסתי.	.60
5	4	3	2	1	אני חשה מחויבת להצלחת תהליכים חינוכיים בבית הספר.	.61
5	4	3	2	1	אני מרגישה מזוהה עם ערכיו של בית הספר.	.62
5	4	3	2	1	בית הספר הוא חלק משמעותי בחיי.	.63
5	4	3	2	1	הייתי שמחה לבלות את שאר הקריירה שלי בבית הספר הזה.	.64
5	4	3	2	1	אני "לוקחת" אישית את הבעיות של בית הספר וחשה כאילו אלו בעיותי האישיות.	.65
5	4	3	2	1	לבית הספר יש משמעות גבוהה מאוד עבורי.	.66

תודה על שיתוף הפעולה!

significance of his/hers work is undermined by differences of opinions, disagreements and disputes, it might lead to loss or change of internal and external motivation (Benabou & Tirole, 2003). The way the conflict is handled by the principal might affect of the internal/external motivation of the worker and even might increase motivation in some cases (Price, 2008). Moreover, literature teaches that conflicts in the organization might lead to lack or loss of commitment of the teacher to his/hers work place as an organization (Cohen & Li, 2011). To this end, school principals need to investigate the way they handle conflicts in order to maintain or increase the level of commitment of the employee to the organization (Tjosvold, 2008).

This research use the Tomas Model (1978) which represents five conflict managing styles: compromise, cooperation, disengagement, renunciation and competition. The research presents the connection between the principal's conflict management style to the commitment and motivation of the teacher while focusing on each of the managing styles.

For this purpose, questionnaires which examine the conflict management styles of the school principals and questionnaires which examine the level of motivation and commitment of the school teacher as an organization, from the point of view of 184 teachers in Jewish, elementary, official schools in the northern district of Israel.

The research found connection between the conflict managing style chosen by the principal and the motivation of the teacher, although it is possible to see greater connection between the conflict management styles to the teacher's commitment than to the teacher's motivation. In addition to that, the research found that the level of commitment and motivation rises when principals use conflict management styles such as compromise, cooperation and disengagement, on the opposite side, it is shown that the use styles such as competition and renunciation showed reduce motivation and commitment.

Due to the limitations of the research regarding the ability to generalize the district, in which the research took place, the research might be used as a platform to empiric wide range researches, in schools across the country, in order to generalize the findings. Moreover, the findings of the research show connection between principal-teacher conflict managing styles and allow examining the mutual influence

between principal-teacher conflict and the teacher's motivation and commitment to the school.

Practically, the findings of the research emphasizes the importance of conflict managing and the use of conflict managing styles in an intelligent manner, and the connection to motivation and commitment of the school teacher to his/hers school as an organization. In addition, the research findings might help colleges which instruct principals and prepare them for field work and continuing education programs of principals who work in schools in the country. Moreover, these findings can be used as a consultation guide lines to principals at work in front of school staff while influencing the motivation and commitment of teachers and while leading the schools they manage into success.

Theoretically, the findings of the research enrich the body of knowledge in literature which involves conflict management styles and the connection to motivation and commitment of school teachers.

From all the above, it is possible to conclude that the intelligent use managing conflict styles by the principal might lead to enhancement of motivation and commitment of the teacher at his/her work in school.



Oranim Academic College of Education

Faculty of Graduate Studies

Applied thesis Extended

Served as part of the duty of graduate studies M.Ed.

In the "management and organization of education systems"

**The relationship between conflict management style of the  
manager and the motivation and commitment of the teacher  
in the school organization**

Access: Reut Barda

ID: 032 634 131

Hosted by Dr. Kurland Hana

November 2015