

אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

הפקולטה למדעי הרוח והחברה
המחלקה לחינוך



**תפישות אמון המנהל במורים, סגנונות ניהול,
מוטיבציה ומחויבות ארגונית בקרב המורים
במגזר הבדואי**

חיבור זה מהווה חלק מהדרישות לקבלת התואר
"מוסמך למדעי הרוח והחברה" (M.A.)

מאת:

יונס הואשלה

בהנחיית:

ד"ר דורית לביא – טובין

אוקטובר 2009

תשרי- חשון התש"ע

אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

הפקולטה למדעי הרוח והחברה
המחלקה לחינוך



**תפישות אמון המנהל במורים, סגנונות ניהול,
מוטיבציה ומחויבות ארגונית בקרב המורים
במגזר הבדואי**

חיבור זה מהווה חלק מהדרישות לקבלת התואר
"מוסמך למדעי הרוח והחברה" (M.A.)

מאת: הואשלה יונס

בהנחיית: ד"ר דורית לביא - טובין

תאריך: _____

חתימת הסטודנט: _____

תאריך: _____

חתימת המנחה: _____

תאריך: _____

חתימת יו"ר הועדה המחלקתית: _____

אוקטובר 2009

הכרת תודה

ברצוני להביע את תודתי לד"ר דורית טובין על עזרתה בהכנת עבודת מחקר זו. תודה על ההנחיה המסורה, על ההקשבה, על השיח, על ההעשרה וההארה, ועל התמיכה והעידוד.

תודה לד"ר אמנון גלסנר, לחבריי עדנאן אבו גריביע וטורכי אבו עיליון על העידוד והתמיכה.

תודה לעוזרת המחקר, הסטודנטית אמתיאז אבו סולב על עזרתה בחלוקת השאלונים ועבודתה המסורה.

תודה למורים והמנהלים שהקדישו מזמנם והשתתפו במחקר.

תודה חמה ואוהבת לבני משפחתי שהקשיבו בסבלנות, תמכו ולעיתים שילמו את המחיר בהבנה.

לאבי, זיכרונו לברכה, שהיה מקור תמידי להרשאה לחשיבה מחודשת, וליכולת לצעוד בעקבותו, ואשר לא זכה לראות מחקר זה מגיע לידי סיום.

מודה מקרב לב

יונס הואשלה

תקציר

בשנים האחרונות מראים מחקרים כי אמון בין מורים למנהל מקל על שיתוף הפעולה, מרבה פתיחות בין אנשים ומחזק לכידות קבוצתית. אבל מחקרים אלו נערכו במבנים הבירוקרטים של בתי הספר בחברה המודרנית. מטרת מחקר זה, לבחון את הקשר בין תפיסת המורים את סגנונות הניהול של המנהל, את אמונו בהם, והשפעות תפישות אלו על המחויבות הארגונית והמוטיבציה של המורים במגזר הבודאי, תוך ניסיון לבחון את השפעתו של האמון בקרב חברה בעלת ייחוד תרבותי והיסטורי בה אמון מבוסס על שייכות ותפקידים מסורתיים.

המחקר נערך ב- 30 בתי ספר בדואים בנגב והוא כלל 303 מורים ו- 30 מנהלים, המלמדים בשכבות הגיל השונות בבתי הספר. במחקר זה, נעשה שימוש בשאלון הנקרא שאלון הטווח המלא של המנהיגות (**Multifactor Leadership Questioner – MLQ**) המסתמך על מודל הטווח המלא של המנהיגות ומוודד גורמים שונים של מנהיגות מעצבת ומנהיגות מתגמלת. השאלונים נאספו ביוני 2007 מבתי ספר יסודיים ועל יסודיים מכל רחבי הנגב.

בבסיס המחקר עומדות שתי השערות מרכזיות:

השערה 1: תפישת המורה את אמון המנהל בו קשורה עם מחויבות ארגונית של המורה לבית הספר, בתנאים של תפיסת סגנון מנהיגות המנהל כמנהיגות טרנספורמטיבית.

השערה 2: תפישת המורה את אמון המנהל בו קשורה עם מוטיבציה פנימית בתנאים של תפיסת סגנון מנהיגות המנהל כמנהיגות טרנספורמטיבית.

הממצאים של המחקר מאוששים את ההשערה הראשונה והראו כי, "האמון הנתפס של המנהל במורה" קשור חיובית עם "מחויבות ארגונית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית". כלומר, ככל שהמורים תופשים את המנהלים כמאמינים בהם, כך המנהל נתפס כבעל סגנון ניהול יותר טרנספורמטיבי, וככל שהמנהל נתפס יותר טרנספורמטיבי המחויבות הארגונית של המורים גדלה. ממצאי המחקר הפריכו את ההשערה השנייה והראו כי, המנהיגות הטרנספורמטיבית לא מתווכת בן תפישת אמון המנהל במורה לבין המוטיבציה הפנימית של המורים.

בנוסף על ההשערות המרכזיות, נמצאו קשרים מגוונים בין מאפייני המורים כגון מין, השכלה ומקום מגורים לבין משתני המחקר המרכזיים: אמון, סגנונות ניהול, מחויבות ארגונית ומוטיבציה.

מסקנת המחקר היא שהמבנה הבירוקרטי של בתי הספר המודרניים חודר גם לחברה הבודאית השבטית והמסורתית יותר, ומשפיע על יחסי האמון בין המורים והמנהלים, וכתוצאה מכך, על המחויבות והמוטיבציה של המורים לבית הספר.

תוכן עניינים

4.....	פרק 1 : מבוא.....
6.....	פרק 2 : סקירת ספרות.....
6.....	מנהיגות.....
10.....	מנהיגות בחינוך.....
Error! Bookmark not defined.....	מנהיגות בחינוך ואספקט האמון.....
11.....	אמון.....
15.....	אמון בחינוך בין מנהל למורים.....
16.....	הקשר בין סגנונות ניהול ואמון בין מנהלים ומורים.....
18.....	החברה הבדואית.....
18.....	רקע על החברה הבדואית.....
21.....	מנהיגות ואימון בין מורים ומנהלים החברה הבדואית.....
22.....	השערות המחקר.....
24.....	פרק 3 : מתודולוגיה.....
24.....	שיטת המחקר:.....
24.....	אוכלוסיית המחקר:.....
25.....	כלי המחקר:.....
26.....	תוקף ומהימנות:.....
27.....	שיטת הניתוח:.....
28.....	ממצאים.....
28.....	חלק א : אמון.....
31.....	חלק ב : מנהיגות.....
32.....	חלק ג : מחויבות ארגונית ומוטיבציה פנימית.....
33.....	מערך תיווך ברגרסיה.....
36.....	דיון.....
41.....	ביבליוגרפיה.....
48.....	נספחים.....

תרשימים וטבלאות

א. טבלאות:

טבלה מס' 1 : הפירוט של השאלון.....26

טבלה מס' 2- טעינות הפריטים בגורמים.....29

טבלה מס' 3- טעינות הפריטים בגורמים.....30

טבלה מס' 4- טעינות הפריטים בגורמים.....32

ב. איורים :

איור מס' 1.....33

איור מס' 2.....35

פרק 1: מבוא

המנהל הוא אחד הגורמים החשובים בעשייה החינוכית הבית ספרית. לסגנון עבודתו של המנהל ולאופן בו הוא נתפס בעיני המורים, יש השפעה מובהקת על תפיסתם וגישתם בכל הקשור לעשייה הבית ספרית (Sotrak, 2004). משמע - המנהלים משמשים כמודלים תפקידים במישור החינוכי. ככאלה, הם בעלי השפעה על האווירה בבית הספר והיווצרותו של אקלים אתי, היכול להשפיע לטוב ולרע על התנהגותם של מורים ואפקטיביות עבודתם. עם זאת, היחסים המורכבים בין המנהל והמורים עדיין לא ברורים מספיק: אין סגנון ניהולי אחד המבטיח את אמון המנהל במורים, כפי שאין אמון המורים ערובה להצלחת המנהל בכל תנאי, בכל עת ובכל מצב.

מחקרים שעסקו בחקר הקשר בין סגנונות הניהול ובין אספקט האמון של המנהלים, מצאו קשר חזק בין אמון והאספקטים האישיותיים של המנהל, כמו כן התגלה קשר חיובי בין אמון ואספקטים ניהוליים ובין אספקטים ניהוליים לבין מימדי אישיות המנהל (Sotrak, 2004; Martins, 2002).

לחברה הבדואית יש מערכת ערכים ומנהגים ברורה ומוגדרת היטב. מערכת זאת מדריכה, מכוונת ומווסתת את ההתנהגות ואת היחסים הבין-האישיים והבין-קבוצתיים בתוך החברה. למעשה, אפשר להבחין בדפוסי התנהגות קבועים מראש. לעיתים קרובות אפשר אפילו לנבא איך יתנהג פרט מסוים בסיטואציה מסוימת שהרי המסורת קובעת לפרט איך ובאיזו צורה יתנהג במצבים שונים ומגוונים (אלקשאעלה, 2008).

אלקשאעלה מוסיף כי, בית-הספר נחשב בעיני החברה כרכושה של משפחה מסוימת בתוך הכפר, בעיקר - כאשר המנהל או רוב המורים שייכים לשבט אחד. הירארכית היחסים בין העובדים במערכת בית-הספר היא נוקשה והדבר-מגביל את יוזמתו של המנהל, האמור להיות דמות מובילה בתהליך החינוך. בית הספר פגיע ואינו מסוגל לעמוד בלחצים חיצוניים, מתיחויות בחברה חודרות אליו בקלות ומשפיעות על האווירה בו התחרות בין חמולות על מערכת הכוח המקומית מוצאת את דרכה אל בתי-הספר ומשפיעה על היחסים שבין המורים לבין הנהלה. הריכוז של החמולות יצר חלוקה של מורים על-פי חמולות בתוך בית-ספר אחד, לכן סכסוך בין חמולות מחוץ לבית הספר חודר אל בין כתליו ומגביר את המתיחות בין הקבוצות השונות. מכאן נובעת חשיבות חקירת הנושא בחברה הבדואית, היות ועוד נמצא, כי הגורם המרכזי המשפיע על האקלים הארגוני בבתי ספר בדואים בישראל הינו סגנון המנהיגות של המנהל. מנהלים בדואים בדרך כלל מפגינים סמכות ומדגימים משמעת עבודה, חדשנות ומעורבות (אבו סעד, 1995). תמיכה נוספת ביחס לקשר הקיים בין סגנון המנהיגות וניהול לבין מרכיבים של אמון מופיעה במחקר מקנדה שמצא קשר חזק בין מנהיגות טרנספורמטיבית שמאפיינה הם עידוד, דאגה לפרט ומתן אתגר אינטלקטואלי לבין אמון מחויבות וביצועים קבוצתיים (Kara, 2001).

מחקרים אלו שעסקו בתפישת אמון המנהל ובתפישת סגנונות הניהול, מבוססים על שאלוני מנהיגות אותם ממלאים המונהגים. כלומר, סגנון מנהיגות מוגדר על ידי תפיסותיהם של המונהגים. אך מה סגנונו של המנהיג עצמו המוביל לעיצוב תפיסות אלו? על שאלה זו נערך הרבה פחות מחקר, אם בכלל, והשאלה איך תפיסות מורים את סגנונות הניהול של המנהל קשורה עם מחויבות ארגונית ומוטיבציה פנימית בתיווך של מנהיגות טרנספורמטיבית עדיין לא נבחנה. שאלות אלו מעניינות במיוחד בחברה הבדואית, המאופיינת בייחוד תרבותי, היסטורי ופוליטי המבדיל בינה ובין קבוצות משנה אחרות בתוך המדינה (וייסבאלי, 2006).

נושא זה מכווון את המחקר הנוכחי, שיבחן את הקשרים הקיימים בין תפיסת המורים את סגנונות הניהול של המנהל, את אמונו בהם, והשפעות תפיסות אלו על המחויבות הארגונית והמוטיבציה של המורים במגזר הבדואי שאותה נסקור בפרק הבא.

פרק 2: סקירת ספרות

הספרות העוסקת ביחסים האפקטיביים בין מורים ומנהלים מציגה שני נושאים עיקריים: סגנונות ניהול ואמון. בסקירה הבאה אציג רקע תיאורטי על נושאים אלו, ובהמשך אציג את ההשלכות והמאפיינים של האמון וסגנונות הניהול במקרה הייחודי של החברה הבדואית, שהיא האוכלוסייה הנחקרת.

מנהיגות

מנהיגות הינה מושג המתייחס ליכולת של אנשים להשפיע על אחרים ולהניע אותם לביצוע משימות, לעיתים מעבר לציפיותיהם הראשוניות וברמת מחויבות גבוהה, תוך שימוש במינימום אמצעי כפייה (Giorgis & Johnson, 2003). זוהי עשיית הדברים בדרך הנותנת השראה לאחרים וגורמת להם לעמוד לצד המנהיג משום שזה הדבר הנכון לעשותו (Evans, 2001).

תופעת המנהיגות ריתקה במשך שנים רבות הוגי דעות רבים, אשר ניסו להבינה ולהסבירה בדרכים שונות. אם עד לפני כמאה שנה הופיע הדיון בנושא המנהיגות במשנתם של פילוסופים, היסטוריונים וסוציולוגים, הרי שמראשיתה של המאה ה-20 הפך נושא זה גם לתחום מרכזי בפסיכולוגיה החברתית והארגונית. מהות ותהליכי המנהיגות מוסברים בספרות המקצועית של הפסיכולוגיה החברתית באמצעות ארבע גישות מרכזיות: גישת התכונות, הגישה המצבית, הגישה תלוית ההקשר וגישה חדשה המשלבת את הגישות הקודמות (פופר, 1994).

1. גישת התכונות: גישת התכונות אפיינה את ראשית המחקר המדעי של המנהיגות אשר התמקד בשאלות כגון מיהו המנהיג הטוב ומהם מאפייניו. הנחת היסוד של גישת התכונות הייתה כי מנהיג הינו אדם הניחן בתכונות מיוחדות אשר מכוחן הוא משפיע על מונהגיו כיחידים או כקבוצה ומהן הוא רוכש את כוחו החברתי. מכאן נגזרה התפישה כי בדומה לתכונות אישיות אחרות, כגון ביישנות או בטחון עצמי, מנהיגות הינה תכונה או אוסף של תכונות אשר על פיהן ניתן להבחין בין מנהיגים לבין לא-מנהיגים (פופר, 1990).

2. הגישה המצבית: הגישה המצבית הנקראת על פי רונן (1989) "הגישה ההתנהגותית", ירשה את מקומה של גישת התכונות כהסבר אפשרי למנהיגות. הטיעון המרכזי בבסיס גישה זו היה, כי לא תכונות אלא נסיבות ותפקיד יוצרים את המנהיג. מחקרים אופייניים לגישה התמקדו בזיהוי התנהגויות בפועל של מנהיגים במצבים שונים והביאו לניסוח מספר טיפולוגיות התנהגותיות בסיסיות,

שהחשובה בהן הבחינה בין התנהגויות המנהיג המכוונות לצרכי אנשים (people orientation) והתנהגויות המנהיג המכוונות לביצוע המשימה (task orientation) (Fiedler, 1967).

3. גישת המנהיגות תלוית-הקשר: (contingency models) - ההבחנה בין התנהגויות מכוונות-אנשים להתנהגויות מכוונות-משימה הובילה לפיתוחם של מספר מודלים מורכבים, אשר מפתחים התבססו על הטענה, כי לא ניתן להסביר את המנהיג והשפעתו במונחי תכונות, מצבים או התנהגויות. לפי מודלים אלו מנהיגות נגזרת מן האינטראקציה בין מאפייני המנהיג לבין גורמים סביבתיים ונסיבתיים (פופר, 1990).

מודלים אלו, שנהוג לכנותם תלויי-הקשר התמקדו בקשרי הגומלין בין משתני מצב (לדוגמא: אופי המשימה, מאפייני ה"אקלים הארגוני", מאפייני עמיתים וכפופים) לבין סגנונות מנהיגות. לדעתו של פידלר (Fiedler, 1967), מהחוקרים הבולטים של הזרם תלוי הקשר, אפקטיביות המנהיג הינה לעולם תלוית-הקשר, ותפקיד המחקר הוא להגדיר במדויק הקשרים אלו. בדומה לפידלר, מניח גם רדין (Reddin, 1970), כי אין בנמצא סגנון מנהיגות אידיאלי וכי אפקטיביות המנהיג קשורה בנסיבות פעולתו. כדי לשפר את הסיכויים של כל מנהיג לפעול באופן אפקטיבי מזהה רדין שלוש תכונות אשר עליו לרכוש: היכולת לאבחן נכון ובמהירות את המצב; היכולת להגמיש את סגנונו; היכולת להתאים את סגנונו למצב.

4. הגישה המשלבת: גישה זו היא סינתזה בין הגישות הפרסונולוגיסטיות הטוענות שגורמים תוך אורגניזם משפיעים בעיקר על התנהגות האדם לבין הגישות הסיטואציונליסטיות המדגישות את הגורמים הסביבתיים כמשפיעים על התנהגות האדם. הגישה הזאת טוענת כי, רק פעילות גומלין (אינטראקציה) בין תכונות האדם לבין סיטואציות שונות או גורמים סביבתיים שונים, היא זו שמעצבת את אישיותו של האדם, ויכולה להסביר התנהגות (פופר, 1990).

אחרי סקירת מהות ותהליכי המנהיגות, נתמקד יותר בדפוסי ההתנהגות המעוצבים, בכדי לשלב אינטרסים ארגוניים ואישיים לשם השגת יעדים מסוימים. במחקר זה, אנו נתמקד בשלוש סגנונות של מנהיגות: מנהיגות טרנספורמטיבית, מנהיגות מתגמלת ומנהיגות שב ואל תעשה.

מנהיגות טרנספורמטיבית

מנהיגות טרנספורמטיבית מתרחשת כאשר מנהיגים ומונהגים מעלים אחד את השני לרמה גבוהה יותר של מוטיבציה ומורל. מנהיגות זו מתוארת בחמישה תתי סוגים: גירוי אינטלקטואלי, הנעה באמצעות השראה, כריזמה מיוחסת, כריזמה התנהגותית והתייחסות אינדיבידואלית כלומר, למנהיג הטרנספורמטיבי ישנה יכולת לעצב ציפיות של אנשים וליצור אצלם ציפיות חדשות שלא היו להם מעצמם בתחילת האינטראקציה איתו. למנהיגים מסוג זה יש יכולת לגרום לאנשים להתלהב, להתאמץ

ולעשות דברים שהם מעל ומעבר, לעיתים עד כדי סיכון חייהם (פופר, 1990). לפי באס, השינויים אשר מתעוררים במונהגים על ידי מנהיג טרנספורמטיבי אינם באותה רמה כמו יחסים טרנזיטיביים, אלא הם שינויים במעמד גבוה יותר ועשויים לכלול שינוי ערכים ואמונות (באס, 1985).

מנהיגות מתגמלת

המנהיגות המתגמלת מבקשת להשפיע, באמצעות חליפין, על היענות וביצועים גבוהים בתמורה לרפרטואר שלם של תגמולים- חומרי, רגשי וחברתי. מנהיגים מתגמלים יוצרים יחסי חליפין עם המונהגים על ידי כך שהם מבהירים למונהגים את האחריות שלהם, את הציפיות של המנהיג מהם, את המשימה שיש לבצע ואת התגמולים שהמונהגים יקבלו עבור מילוי החוזה או ההסכם עם המנהיג. כתוצאה מכך המונהגים מבינים את תפקידם ואת הציפיות של המנהיג והארגון מהם. המונהגים מונעים ומכוונים להשיג סטנדרטים מצופים של ביצועים, מאחר והמנהיג מבהיר את התגמולים שהם יקבלו עבור רמות ספציפיות של מאמץ (ענבל, 2003).

ברנס ובאס הגדירו מנהיגים מתגמלים כמנהיגים אשר מאתרים ומזהים את הדברים שהמונהגים שלהם רוצים לקבל מהעבודה, ומנסים להעניק להם את שהם חפצים במידה והביצועים שלהם שווים זאת. הם מספקים תגמולים והבטחות עבור רמות נאותות של מאמצים ומגיבים לאינטרסים-העצמיים של המונהגים, כל עוד המונהגים מבצעים את העבודה.

מנהיגות " שב ואל תעשה"

המאפיין הבולט ביותר בהתנהגותו של מנהיג זה היא הימנעות מנקיטת עמדה, מקבלת החלטות, ולמעשה מכל פעולה שהיא. מנהיגות בלתי אקטיבית זו מבטאת כל ניסיון לא להשפיע. המונהגים של מנהיג זה שאינה זוכים להכוונה או לתמיכה, בדרך כלל יפגינו אדישות וחוסר אכפתיות ויטו להתמקד בהשגת יעדיהם האישיים גם אם הם נמצאים בסתירה ליעדי הארגון או הקבוצה (Bass, 1985).

המודלים הטרנספורמטיביים בדרך כלל מניחים מצב שטוח, לא היררכי, אמורים להעצים את הצוות. בספרות נראה שלאנשים יותר טוב לעבוד תחת מודלים אלו. הפניה היא למוטיבציה פנימית, להעצמה, שביעות רצון וחדשנות ומניחה שהגיוון בצוות יצור את החדשנות ויצירת פתרונות שונים. המנהיגות הטרנספורמטיבית מקדמת קבלת החלטות משותפת, יצירת קהילות לומדות וקיום דיאלוג והבניה של ערכים משותפים (אורי, 2008).

המנהיגות המתגמלת יוצרת בקרב המונהגים רמת ביצוע נדרשת, אך לא מעבר לכך. כמו כן היא מותנית בתגמול למונהגים. על פי באס (Bass, 1997) המנהיג מגדיר למונהגים תקנים כלליים לביצוע, אך נמנע מהתערבות כל עוד לא מתגלות טעויות או סתירות ומעדיף בקרה ושליטה באמצעות תהליכים ונהלים מתכנים ספציפיים של מטרות ופילוסופיית ניהול. מנהיג כזה יעיל יותר בסביבה יציבה וצפויה, שבה

ניסיון העבר הוא העוגן העיקרי באסטרטגיה של הארגון. ניסיון זה גם מלמד, כי הדרך הבטוחה להגיע להישגים היא ניהול חליפין הוגנים של תגמולים ויחסי אנוש תקינים עם הכפופים למרותו והיענות רגישה ונדיבה לצורכיהם. מונהגים במנהיגות זו עובדים על עקרון הכדאיות והמניע העיקרי לפעילות הוא החשש מתגובה חריפה של המנהיג במקרה של כישלון או תקלה. במקרה הטוב, הם מצליחים לשמור על הרמה המקיימת אך אינם מתקדמים מעבר לה (אבוליו, 1991). גם פופר ורוני (1992) מחזקים את ההגדרה למנהיגות מתגמלת המבוססת על יחסי התמורה בין המנהיג למונהג. המנהיג והמונהג פועלים על פי הדרישות המקובלות בתרבות הארגון שלהם, כאשר המנהיג מפעיל מערכת של שכר ועונש. לעומת זאת, מנהיגות שב ואל תעשה הינה פסיבית בעלת השפעות שליליות על המוטיבציה וביצועי הארגון (פופר, 1992).

לסיכום, מידת יעילות המנהיג מתבססת על שני משתנים סגנון מנהיגות ומצב (Fiedler, 1967). כלומר, במצבים מסוימים המנהיג חשוב שיהיה טרנספורמטיבי ובמצבים חברתי מתגמל ואחרים שב ואל תעשה. אף שהמנהיג הוא איש סגולה מבטון, הרי סגולתו הטובה היא תנאי הכרחי, אך בלתי מספיק למנהיגותו. על המנהיג לעבור חינוך אינטנסיבי ומעמיק בכל סוגי הידע האנושי כדי להיות ראוי לתפקידו. עינינו הרואות: כבר אפלטון התחבט בסוגיה שתעסיק את המחקר המודרני 2,500 שנים אחרי מותו: מהם היחסים בין תכונות מולדות, נסיבות והכשרה ביצירת מנהיג (אפלטון, 1979). דברים אלו מחייבים אותנו לסקור את המנהיגות החינוכית ולעמוד על היחס שבין חינוך בכלל למנהיגות בפרט.

מנהיגות בחינוך

ספרות המחקר והעיון העוסקת במנהל החינוך, בתהליכי שינוי בחינוך ובאפקטיביות בית ספרית, בולטת באופן חד משמעי חשיבותה של המנהיגות החינוכית ושל מנהל בית הספר ופעולותיו (מצר, 2003). מנהיגות חינוכית היא מסע לטווח ארוך הדורשת מנושאים אורך רוח, סובלנות והרבה סבלנות. האתגר הוא לפעול במסגרת האילוצים, להסתגל במהירות לנסיבות משתנות, לחדש, להתמודד עם חוסר ודאות ועם משימות שלעיתים נראות עצומות מימדים. מטרתה של המנהיגות החינוכית היא לאתר את החוזקות של המונהגים וליצור תנאים שיאפשרו להם לצמוח, להתפתח להוביל תהליכים שונים וליצור חזון משותף ברמה האזורית, הבית ספרית וגם האישית (אופלטקה, 2007).

חשוב להבדיל בין המנהיג החינוכי למנהיג העסקי. מנהיג עסקי, הינו מנהיג המחויב לקבל על עצמו את מטרות ויעדי הארגון בו הוא פועל על מנת שיוכל להוביל את הארגון לתוצאות הרצויות ובדרך להגשמת המטרות והיעדים. לעומת זאת, המנהיג החינוכי הוא הדרג המתווך בין מקבלי החלטות והמורים המבצעים. המנהלים בבתי הספר מגיעים מהוראה, אך מקור סמכותם המקצועי מוחלף במנהלי. הם נדרשים גם לפקח וגם להנחות את המורים (אלבוים-דרור, 2000). בשנים האחרונות הגדירו חוקרי החינוך מספר סוגים של מנהיגות חינוכית, ובהם מנהיגות פדגוגית, מנהיגות מוסרית, מנהיגות משתפת ומנהיגות מבוזרת. מנהיגות פדגוגית: מתמקדת בהתמקצעות הצוות החינוכי וביצירת מרחב המאפשר צמיחה מקצועית תוך חיזוק ערך השותפות והאחריות ההדדית. במנהיגות זו מצופים המנהלים לפתח תרבות בית ספרית הכוללת סביבת עבודה מסודרת ובטוחה, הזדמנויות למעורבות משמעותית של תלמידים בנעשה בבית הספר, שיתוף מורים בקבלת החלטות פדגוגיות, שימוש במשאבים חיצוניים לתמיכה במטרות בית הספר וקשרים חזקים בין הקהילה לבין בית הספר (אופלטקה, 2007). כדי להשיג כל אלו, על מנהל בית הספר להשיג את שיתוף הפעולה של המורים (אלבוים-דרור, 2000).

מנהיגות מוסרית: מנהיגות זו נשענת על הערכים והאתיקה של המנהיג, כך שהסמכות וההשפעה של המנהיג נובעים מהמשגות חברתיות של מה נכון ומה טוב (אופלטקה, 2007). לפי מודל המנהיגות האתית, מנהלי בתי הספר צריכים להתבונן בנושאים של מעמד חברתי ובדרך שבה סוגיות אלו משפיעות על תוכנית הלימודים, ההוראה, התרבות הבית ספרית והקהילה הסובבת את בית הספר. מנהיגות משתפת: היא מנהיגות המדגישה קבלת החלטות קולגיאלית (אופלטקה, 2007). מנהיג משתף, מכוון לעודד את המונהגים להשפיע על קבלת החלטות בתחומי עבודתם, על דרכי הפעולה בתחומים אלה, ומאופייין בנכונות להתייעץ עמם ולהתחשב בדעתם. ההנחה היא, ששיתוף המונהגים בהחלטות ובדרכי הביצוע תורם, ראשית, להבהרת הדרך למטרה. שנית, הוא משפר את ההתאמה בין מטרות העובדים למטרות הארגון, שכן, אם אמנם מתחשבים בדעתם, אזי גם מנסים ברצינות לשלב את מטרותיהם במטרות הארגון. שלישית, סגנון משתף מגביר את האוטונומיה של המונהגים, ובכך גם את

המוטיבציה שלהם לבצע היטב את עבודתם בדרך הנראית להם. ורביעית, שיתוף המונהגים והתחשבות בדעתם מגבירים את המחויבות לארגון על כל דרגיו. מנהיגות זו פועלת לעידוד הצוות לאתר הזדמנויות ואתגרים חדשים ולהפגין גמישות. בספרות רואים גם כי לאנשים טוב לעבוד תחת מודלים משתפים יחסית לאחרים. כיום מנהיגות משתפת נכנסת תחת קטגוריית מנהיגות טרנספורמטיבית, היוצרת חזון ומדביקה בו את המונהגים (אורי, 2008).

מנהיגות מבוזרת: זהו תהליך כלל ארגוני שמשמעו שינוי מבני בחלוקת הסמכויות בארגון והעברת חלק מהן ממוקד אחד בו הן מרוכזות, למספר מוקדים. התהליך המרכזי בביזור הוא העברה של סמכות חוקית או פוליטית ממרכז לפריפריה, מדרג אחד המצוי בראש ההיררכיה הארגונית לדרגים נמוכים יותר בהיררכיה. המניעים לתהליך יכולים להיות פוליטיים-חברתיים (הבטחת הוגנות חברתית, שוויון ודמוקרטיה) ו/או כלכליים (אפקטיביות ניהולית, ביטול ביורוקרטיה (ענבר וחושן, 1997). מנהיגות זו מחייבת את יצירתן של נורמות קולגיאליות בין המורים, שתורמת להגדלת האדפטיביות של בית הספר, לשיפורו ולפיתוחו. מנהיגות זו מעניקה מקור לגיטימי של סמכות (אופלקטה, 2007). מנהיגות זו מתבססת על תקשורת בין אישית, שיתוף פעולה ואמון בין המנהיג והמונהג (Wenger, 1998).
בסקירה של גישות המנהיגות החינוכית, בולט כי האמון הוא גורם דומיננטי במנהיגות זו והגישות לעיל נשענות על אספקט האמון. מכאן נובעת חשיבות סקירת נושא האמון שייסקר בפרק הבא.

אמון

סוגיית האמון

מושג שנחקר בעקרו בעשרים השנים האחרונות, ועל רקע הסביבה הארגונית החדשה של סוף המאה. אמון, במובן הרחב ביותר, הנו בסיס ליחסים חברתיים ובעל השפעה רבה על ההתנהגות הבין אישית והקבוצתית. בהקשר הארגוני מהווה האמון מרכיב משמעותי ביחסי מנהיג-מונהגים, ובעיקר בסביבה של שינוי ואי וודאות. בסביבה זו חלים שינויים ארגוניים וחברתיים (ביזור העצמה, גלובליזציה) כאשר האמון הופך להיות גורם מרכזי ביחסי הגומלין בין מנהלים ועובדים ובין נותני שרות ללקוחותיהם. במחקרים הבודקים את מאפייני מושג האמון נמצאים אפיונים של ערכים כמו: מוסריות, ערכיות, כוונות טהורות, הוגנות, נאמנות, נדיבות, ואמונה. אפיונים אלה זהים או דומים להגדרות מושג האיטגטי (גיורא, 1999).

הגדרות שונות של אמון

אמון הינה הנכונות להיות חשוף לפגיעה ולסמוך על האחר שלא ינצל את פגיעותך לרעה (Mayer, 1995). כלומר, ככל שעובד ימקד מאמציו להימנע מפגיעה על ידי הארגון, כך יקטן האמון שלו במערכת הארגונית (Mayer, 1995). אמון הוא הפגיעות או הרגישות של אחד כלפי השני, במובן של התפיסה (או האמונה) שהאחר יפעל להגשמת האינטרסים שלך, לטובתך המלאה (Wayne, 2006). האמון משקף אפשרות חיזוי בצפיפות שלך ואמונה ברצון הטוב של אחרים שלא להזיק לאינטרסים שלך כאשר אתה פגיע אליהם (Van, 2006 בתוך טובין, 2008).

מושג האמון משמש חוקרים מתחומים שונים בכדי להבין קשרים חברתיים ועסקיים. פסיכולוגים אישיותיים הגדירו אמון כאמונה, צפייה, תחושה, שנובעת מתכונות אשיות והינה תוצאה של תהליכים פסיכולוגיים התפתחותיים מוקדמים (Rotter, 1967) וכלכלניים התמקדו באי הודאות הנקשרת לעסקאות ובאופן שבו ניתן להשתמש בתגמולים בכדי להפחיתה (Williamson, 1993). פסיכולוגים חברתיים מגדירים אמון כצפייה הנוגעת להתנהגותם של אחרים ביחסי חליפין, ומתמקדים בגורמים הסביבתיים אשר מחזקים או פוגעים בהתפתחות ובשימור של אמון בין הצדדים (Lewicki & Mayer, 1995). ההקשרים התיאורטיים השונים במסגרתם נבחן מושג האמון וחשיבותו בכל המסגרות הובילו לריבוי הגדרות של המושג (Grabner-Krauter & Kaluscha, 2003).

אמון מתקיים בקשר הכולל לפחות שני צדדים – נותן האמון ומושא האמון. הצדדים בקשר יכולים להיות אדם בודד או קבוצת אנשים (Doney & Cannon, 1997). אמון בין בני אדם, הינו הנחה של נותן האמון כי האדם בו ניתן האמון מסוגל ליכולת מסוימת, יתנהג בצורה מסוימת בעתיד, או יחוש יחס מסוים כלפי המציאות. לדוגמה, אדם יכול לתת אמון ברעהו, כי הוא מסוגל לבצע מטלה מסוימת (יכולת), יסכים לבצעה (התנהגות מסוימת), וישמח לבצעה (יחוש יחס כלפי המציאות).

לסיכום, אמון הוא אותה תחושה סובייקטיבית של מקום בטוח, הצובעת את האופן בו אנו מפרשים את הסביבה ופועלים בתוכה, אותה אנו מקבלים כמובנת מאליה, כל עוד היא קיימת. החוויה המלווה התנסות כזו היא סוג של שקט פנימי (לין, 2002). האמון הוא נדבך חיוני לכל מנהיג, בלעדיו אין שום יסוד או מקפצה לכל עשייה שהיא. כדי שהמנהיג יהיה אפקטיבי הוא צריך לבנות בהתמדה את האמון באמצעות כל פעולה ופעולה, עם כל אחד ממועסקיו, מדי יום ביומו. האמון, מקל את החיים על המנהיג, שומר על האנרגיה של המנהיג ומאפשר למנהיג לבצע את מטרותיהם (לין, 2002).

ישנה הסכמה גורפת בנוגע לחשיבות של אמון בביסוס יחסים ארוכי טווח ובעיקר בחיזוק הקשר בין ארגונים ללקוחותיהם ובהגדלת מאגר הלקוחות (Spekman, 1988, Urban et al., 2000, 2002, Doney & Cannon, 1997, Sirdeshmukh).

חשיבות האמון לסביבה הארגונית

שכיחות השימוש במילה אמון בחיי היומיום גבוהה מאוד ומעידה על החשיבות הגדולה המיוחסת למונח זה ע"י הסביבה הארגונית.

יש הטוענים שבלעדי האמון, לא ניתן לקיים פעילות יציבה של כל מערכת ארגונית. בתחום המחקר החברתי חוקרים ויועצים ארגוניים רבים מזכירים את המילה אמון כחלק בלתי נפרד מהצלחה והישרדות של ארגונים. מחקרים רבים העוסקים בהוויה הארגונית מצאו שאמון משפר את היעילות הארגונית ואת ביצועי הארגון. כמו כן נמצא כי, האמון קשור למספר משתנים מהותיים במערכת היחסים הארגונית כמו התנהגות אזרחית ארגונית, ביצועי עובדים, תמיכה בסמכות הארגונית ושביעות הרצון של העובדים (מרב, 2004). יצירת מערכת יחסי עבודה בה השחקנים נותנים זה בזה, מעצימה את כוחו של הארגון ומאפשרת שיתוף פעולה ויצירת צוות אפקטיבי. מערכת ארגונית בה רמת האמון גבוהה יכולה להניב לארגון מחויבות ארגונית והשגת יתרון תחרותי מתמשך, היות ויכולה להגדיל את ביצועי הארגון מחד, וקשה לארגונים מתחרים לחקותה מעצם היותה משאב לא מוחשי מאידך (שי, 2002).

אמון ומחויבות לארגון

במערכות- היחסים האישיות נמצא כי עובדים נוטים להפגין התנהגות ארגונית שיתופית כאשר מידת האמון שלהם בממונה גבוהה. לא במפתיע, נמצא קשר בין רמת האמון לבין רמת המחויבות הארגונית של העובד. יצירת מערכת המושתתת על יחסי אמון, כרוכה ביצירת אינטראקציות סביבתיות בריאות בין כלל יחידות המשנה בארגון. רמה גבוהה של אמון פנים ארגוני, מובילה להנעת עובדים, מטפחת חדשנות ויזמות ומסייעת בשימור כוח אדם המחויב לטווח ארוך (Hinds, 2005). הינדס מוסיף כי, אוירה של אמון בארגון, אוטונומיה תמיכה ארגונית וסיוע משפיעים על תפיסה חיובית יותר של האקלים בעיני העובד ועל רווחתו הפסיכולוגית.

בלאו המדגישה את ההדדיות ביחסי חליפין כמרכיב מרכזי ביחסי אימון ובנכונות נתינה בין שני צדדים. החוקר בדקה את משתנה האמון ומצאה כי אמון בהנהלה-מרכיב מרכזי בחוזה הפסיכולוגי, ממתן את הקשר בין תמיכה ארגונית נתפסת לבין מחויבות, כלומר אמון רב יותר יחזק את הקשר והפוך (Blau, 1964). לפי סרג'ובאני, אמון הוא רכיב חיוני במנהיגות מוסרית של בית ספר: ככל שהמורים

מאמינים יותר במנהל גדלה מחויבותם לממש את חזונו ומטרותיו (סורג'ובאני, 1992). בבחינת ממצא המחויבות של המורה, נמצא כי קיימים קשרים חיוביים בין תמיכת ואמון המנהל במורה לבין, המחויבות הארגונית והעצמה של המורה (אופלטקה, 2007); נראה, כי ממצאים אילו הנם בעלי חשיבות מרכזית, דווקא בבית הספר, ארגון המוגדר כארגון בעל חיבורים רופפים, ארגון שבו מורים עובדים רוב הזמן במנותק מעמיתיהם ופועלים רוב הזמן כיחידים בכיתות (אופלטקה, 2007). כלומר, עיקר עבודת המורה הנה אוטונומית אך מבודדת יוצרת תחושת ניתוק בין המורה לארגון כולו. המחויבות תתחזק באותם בתי ספר אשר ידעו לחזק את הקשרים בין המורים לבין עצמם ובין המורים למנהל. אמון ותמיכת המנהל, משמעותם כי המורה תופס את המנהל כזמין עבורו, כאשר עליו להתמודד עם בעיות או קשיים במילוי תפקידו. תמיכת מנהל מתייחסת גם לאמונה של המורה כי למנהל אכפת ממנו, וכי המנהל מעריך את עבודתו (סומך ורייטר, 2005). מחקרים נוספים מצאו כי, מערכת יחסים הנשענת על אמון מובילה את העובדים למחויבות לארגון ומעלה את המוטיבציה שלהם (שי, 2002).

אמון ומוטיבציה בארגון

חוקרים מתחום ההתנהגות הארגונית הגדירו מוטיבציה - כוח מניע בעבודה ובפעילויות אחרות, המכוון מתוך רצון ובלא כפייה, להשקעת מאמץ פיזי, אינטלקטואלי ונפשי. הגדרה נוספת למוטיבציה בארגון - נכונות להשקיע מאמץ רב בעבודה כדי להשיג מטרות ארגוניות, המותנית ביכולתו של העובד לספק לעצמו

צורך אישי כלשהו. מרכיבים בולטים בהגדרה זו הם מאמץ, מטרות ארגוניות וצרכים אישיים (יעקב, 2007). מוטיבציה היא כוח או דחף, הנוצר כאשר צרכים גופניים, נפשיים או חברתיים תובעים את סיפוקם (בר חיים, 1994). החוקר אדאמס הסביר את המוטיבציה כתגובה ליחסי גומלין בין ביצוע לתגמולים ובעצם תגובה לתחושת אי צדק או צדק הכרוכה ביחסים אלה (Adams, 1963). מוטיבציה היא מבנה תיאורטי שאנו משתמשים בו על מנת להסביר מדוע אנשים עושים מה שהם עושים. זהו תהליך שמסביר כיצד אדם נענה לצורך או רצון כללי ומתחיל שרשרת פעולות יעילות להשגת צורך זה. פסיכולוגים מגדירים תהליכי מוטיבציה כתהליכים הקשורים בלעורר, לכוון, לווסת או להפסיק התנהגות מסוימת (Ball, 1977). במשך השנים התפתחה חלוקה בין מוטיבציה פנימית לבין מוטיבציה חיצונית. חלוקה שהפכה להיות מרכזית מאד בכל דיון בנושא המוטיבציה.

מוטיבציה פנימית הנה התנהגות הנעתית שמטרתה השגת תחושה של יכולת ושליטה במצב. היא כוללת חקרנות וחיפוש אתגרים והזדמנויות להצטיין ומלווה בתחושה של בחירה חופשית (קדמי, 1976).

מוטיבציה חיצונית הנה התנהגות הנעתית שמטרתה השגת גמול קונקרטי או הימנעות מעונש והיא מלווה בתחושה של אילוץ וכפייה (ניסן ובטלר, 1978).

מוטיבציה בעבודה מהווה את אחת הבעיות העיקריות שיש לארגון. כאשר מתוך הדברים הללו נגזרת לנו מערכת שלמה של יחסים הקיימים בתוך כל ארגון. רמה גבוהה של אמון פנים ארגוני, מובילה להנעת עובדים, מטפחת חדשנות ויזמות ומסייעת בשימור כוח אדם המחויב לטווח ארוך (Mayer, 1995). תמיכה נוספת ביחס לקשר הקיים בין סגנון המנהיגות וניהול לבין מרכיבים של אמון ורגשות מופיעה במחקר מקנדה שמצא קשר חזק בין מנהיגות טרנספורמטיבית שמאפיינה הם עידוד, דאגה לפרט ומתן אתגר אינטלקטואלי לבין אמון מחויבות וביצועים קבוצתיים (Kara, 2001).

הספרות המקצועית הרלוונטית עוסקת במושג "אמון" בתחומים שונים במדעי החברה; בהסברים ברמת בית הספר וברמה הספציפית לתופעה של רמת האמון בחינוך בכלל ובאמון של מנהלים במורים בפרט. לכן בפרק הבא אנו נעמוד על סקירת הספרות שהתמקדה באמון בין מורים ומנהלים שהיא מוקד המחקר שלנו.

אמון בחינוך בין מנהל למורים

בשני העשורים האחרונים החלו חוקרים שונים לבחון את רכיב האמון בתרבותם של בתי הספר לאור ההבנה כי אמון בין המנהל למורים מקל על שיתוף פעולה ביניהם, מוביל למחויבות קבוצתית, מעלה את המורל, מגביר מוטיבציה ומביא לשיפורים הישגיים בקרב תלמידים (Sotrak, 2004). יחסי אמון נבנים לפעמים כאשר קיימת תלות בין חברי הארגון, כלומר, האינטרסים של מורה אחד אינם יכולים להתממש בלי עזרתו של מורה אחר. מורים תלויים במנהל למימוש תפקידם אך המנהל זקוק להם לשם תפעולו התקין של בית הספר (אופלטקה, 2007). כפי שתלות יכולה להוביל לאמון, היא עוד יותר יכולה להוביל לחוסר (טובין, לוי, 2008).

מחקרים בקרב מורי בית ספר הראו שכאשר מורים חשים אמון רב למנהל בית הספר, הם סבורים שהוא בעל כוונות טובות, אמין, הגון ופתוח עם מורים (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). במחקר אחר נמצא כי לאמון המתקיים בין הצוות למנהל ובין חברי הצוות לבין עצמם חשיבות רבה מאוד בבתי הספר העוסקים בבדיקה שיטתית של כישלונות והנוטים לא להתעלם מהיבטים לא אפקטיביים הקיימים בהם (Hoy, 2006 בתוך אופלטקה, 2007). חוקרים אחדים העלו השערה שמנהל שיש לו אמון בעובדיו יתרגם זאת להתנהגות ופעילות ניהולית שתמצא ביטויה, בין השאר, בהחלטות הנוגעות לפעילות ניהול כמו מתן הדרכה לעובדים ושיתופם בהקבלת החלטות (שי, 2002). מחקר על תרבות אמון בבית ספר הצביע על כך שאמון הוא מרכיב חיוני במנהיגות מנהל בית הספר (סורג'ובאני, 1992). ככל שלמורים אמון רב במנהל בית הספר, כך גדלה מחויבותם לממש את חזונו ומטרותיו (אופלטקה, 2007).

Johnson and Giorgis (2002) מדברים על איכויות של מנהיגות הכוללות רצון להציב מטרות ולחלום בדרכים חדשות, וכן בטחון, נחישות ויכולת להשפיע על אנשים. איבנס מדגיש את חשיבותו של הסגנון במנהיגות. הוא מגדיר מנהיגים, ככאלה הבונים על ההתלהבות של האחרים. הם בונים גשרים שלוקחים אותנו ממקום בו אנו נמצאים למקומות אליהם לא היינו הולכים בלעדיהם. מנהיגים יוצרים מחויבות. הם הנותנים השראה ואינם מפחדים להתאמץ. הם יוצרים אווירה בה האחרים יכולים להצליח, ועושים שיהיה אפשרי לאחרים לעשות יותר, להיות יותר, לתת יותר מאשר היו מסוגלים בלעדיהם (Evan, 2001). לפי באס המונהגים חשים אמון והערצה, נאמנות וכבוד כלפי המנהיג, שמצליח להניעם לעשות מעבר למה שמצופה מהם, עיי"כ שהוא גורם להם להיות מודעים יותר לחשיבות המשימות. הם מתעלים מעל לאינטרסים האישיים שלהם לטובת הארגון או הקבוצה בה הם חיים ופועלים. המנהיגים המעצבים רואים חשיבות עליונה בעידוד מונהגיהם להאמין ביכולותיהם להגיע להישגים גבוהים והם אף מאצילים להם מכוחם (Bass, 1981).

הקשר בין סגנונות ניהול ואמון בין מנהלים ומורים

הצלחה של מנהלים היום תלויה יותר מתמיד בשיתופי פעולה עם אחרים. שיתופי הפעולה יכולים להיות במעגל התוך ארגוני עם צוות המורים, וגם במעגל החיצוני כמו למשל עם לקוחות, ספקים, מפקחים, מדריכים וגורמים אחרים (אופלטקה, 2007).

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 מהרמה המקצועית והמוטיבציה של העובדים. תפיסות אלו באות לידי ביטוי בהתנהגויות ובשיטות הניהול אשר המנהל מסגל לעצמו (Menz, 1991). לסגנון הניהולי בבית הספר השלכות ישירות על אקלים בית הספר והוא משפיע על מורים ותלמידים (Farber, 1983, Blase, 1986).

Burns אצל (2003) Krshnan טען כי מנהיגות מעצבת, מנהיגות המחוללת תמורה ערכית חיובית בקרב המונהגים ומגבירה את המוטיבציה, המורל והביצועים של הקבוצה אותה הוא מנהיג מעלה את רמת המוסריות של המונהגים והיא מהווה מרכיב מרכזי במנהיגות זו, המתייחסת למונהגים שאיפותיהם, צרכיהם וערכיהם. יחס זה הינו מוסרי יותר ברמה העקרונית וככזה בהגדרה הוא נתפס עיי" המונהגים.

Bass אצל (2003) Krshnan טוען לעומת זאת כי המנהיג המעצב שגורם למוטיבציה ולביצועים של מונהגים מעבר לצפיותיהם מעצמם, לא בהכרח קשור לרמות מוסר גבוהות יותר. יחד עם זאת טוען Bass כי מנהיג מעצב שלא מצליח לקחת את מונהגיו למקום יותר גבוה של מוטיבציה ומוסר לא יכול באמת להיחשב כמנהיג מעצב אלא מה שהוא מגדיר כפסדו-מעצב.

כאשר נבחנה היענותם ואמונתם של מורים להוראות מנהל בית ספר נמצא, כי מורים נוטים לאמץ הוראותיו של המנהל כאשר הוא נתפס כמנהל המשלב את סגנון המתחשב במורה כאדם. קרי, הכוונת הצוות לעבר מימושן של מטרות מוגדרות ומובנות (Kunz & Hoy, 1976). במחקר שבחן את ההשפעה של הדרך בה תופסים מורים את סגנון המנהיגות של מנהל בית הספר ואת סגנון קבלת החלטותיו, על תפיסת המורים את מקצועם ועל שביעות רצונם של המורים מעבודתם, נמצא כי סגנון מנהיגות המתבסס על שינוי וחדשנות שנקט ע"י המנהל השפיע על שביעות רצונם ותפיסתם של המורים ואת סגנונו הניהולי של המנהל (Bolger, 2001). הסמכות בין המורים למנהל בית הספר תיעד מקרים רבים שבהם מורים נמנעים מלציית להוראות המנהל, בעיקר כאשר אין אמון בו והוראות המנהל נתפסות כבלתי סבירות על ידי המורים (Snowden & Gorton, 2002). מחקר אחר מצביע על כך שסגנון ניהול סמכותי משפיע לרעה על עמדות העובדים ואמונתם במנהל ועל שביעות רצונם (Sagie, 2002) באופן כללי ניתן לומר, כי מנהלים אפקטיביים החפצים בהיענות המורים לסמכותם נמנעים משימוש בכוח ובכפייה, ומעדיפים את העצמתם של המורים וחיזוק מחויבותם לבית הספר. הוסף לכך, שימוש במומחיות מקדם את האמון בין המנהל לצוותו, מגביר את הנעתם בעבודה ואת נאמנותם לארגון. נמצא כי סגנון ניהולי המבוסס על יחסים חיוביים, שוויוניים המבוססים על שיתוף פעולה בין מנהלים ומורים, מאפשר קשרים דומים בין המורים בינם לבין עצמם. הם מפתחים דפוסי תקשורת של שיתוף פעולה ותמיכה הדדית במקום תחרות וחתירה זה נגד זה (Zak, 1981). אמון הדדי ושיתוף פעולה בין המורים נמצא משפיע על נכונות המורים להיפתח לרעיונות חדשים ולקידום בית הספר (Schlechty & Vance, 1983). וכל אלו תלויים במידת האמון ושיתוף הפעולה מצד המנהל. סגנון מנהיגות וניהול הנשען על תמיכת המנהל במורה, שיתופו בקבלת החלטות ובהתוויית מדיניות בית הספר מגבירה את המוטיבציה בקרב המורים ומקטינה את השחיקה מהעבודה (ענבי, 1989). מורים דיווחו שכאשר זכו להתייחסות של המנהל מכוח היכולת לסייע להם מקצועית והיעדר של כוח כפייה מצד המנהל, תמיכתם בו גדלה וכוחו להנהיג את בית הספר עלה (Owens, 2004). נוסף על כך נמצא כי יש קשר בין סגנון הפדגוגיה של המנהל לאמון המורה במנהל. מורים הרואים במנהל מומחה לפדגוגיה או לניהול, נוטים לאמץ את רעיונותיו לאו דווקא בשל כוחו הלגיטימי אלא בעיקר בשל אמונתם כי מומחיותו תסייע להם בעבודתם ובשיפור תהליכי ההוראה – למידה בבית הספר (אופלטקה, 2007). סגנון המנהיגות לדעת פידלר, הוא הדרך שבה מפעיל המנהל את המורים בפעולתם להשגת המטרה. פידלר מוסיף כי, לא בהכרח יעילות המנהיגות נגזרת מהסגנון הניהולי, אלא, ישנם משתנים נוספים המתערבים כמו מטרות הארגון והמחויבות של העובד, סגנון הניהול גם יושפע בצורה ניכרת מהגדרות מחודשות ובחינת ערכים ואקלים (פידלר, 1976).

בעוד שבחברות מערביות צפויה הדרישה לאקלים ארגוני חיובי, כולל סגנון מנהיגות טרנספורמטיבי, שונה בחברות מסורתיות יותר. בתי הספר הערביים בישראל ממלאים כיום שתי פונקציות מנוגדות: מצד אחד הם מעבירים את מורשת התרבות הערבית המסורתית, ומצד שני הם מחדירים שינויים למערכת, בהשפעת החברה הרחבה אשר בה הם מתקיימים (Mari, 1978). השאלה איפה נמצאים המורים והמנהלים במגזר הערבי - בדואי במערך אמביוולנטי זה. עתה נעבור למימד הספציפי הייחודי של החברה הבדואית אשר היא מהווה את האוכלוסייה של המחקר.

החברה הבדואית

רקע על החברה הבדואית

הבדואים הם צאצאי הנוודים ממדבר ערב, ועל כן הם נחשבים לערביים המקוריים וה"טהורים" ביותר מכל תושבי הארץ ורואים את עצמם כצאצאים הישירים של הנביא מחמד והבדואים המקוריים מערב. רוב הבדואים בישראל מתגוררים בנגב והם קשורים בעברם לבדואים של סיני ושל עבר הירדן המזרחי. לפני קום המדינה מנתה אוכלוסיית הבדואים בנגב, לפי הערכות שונות, 65 עד 100 אלף נפשות. הרוב המוחלט של האוכלוסייה התיישב באזור הצפוני המערבי של הנגב (falah, 1989). רוב התושבים הבדואים סולקו, ברחו או נטשו את האזור במהלך המלחמה ב-1948. היו מהם שהפכו פליטים בעזה, בגדה המערבית או בירדן. לפי הערכות שונות נשארו בישראל בין 11 ל-17 אלף נפש (פורת, 1998). כיום מספר הבדואים בנגב עומד על כ-170,000 נפש מתוכם כ-86,000 בעירות קבע וכ-84,190 בפזורה בנגב. בקרב הבדואים קיים ריבוד חברתי מסורתי, במסגרתו קיימת חלוקה לבדואים "מקוריים", בדואים פלאחים, ובדואים שחורי עור (אלעביד). הבדואים המקוריים חיו חיי נוודות וסיפחו אליהם במהלך הזמן מתחילת המאה ה-19 ועד מלחמת השחרור, את שתי הקבוצות האחרות (הפלאחים והעביד) מהפריפריות של אזורי הנדודים. במסגרת זו היו הבדואים הפטרוניים בעלי המעמד, הוותק והרכוש. גם כיום הבדואים המקוריים הם, ברוב המקרים, בעלי הקרקעות ומולם מתמצה רוב נושא בעיית הקרקעות. החברה הבדואית ברובה הנה חברה שומרת חוק ומעוניינת להשתלב בחיי החברה בישראל ומנהיגותה הן הנבחרת והן המסורתית פועלת רבות ע"מ לקדם את האוכלוסייה במסגרת ההשתלבות בהוויה הישראלית (יובל, ואורלי, 2007).

הקמת מדינת ישראל חוללה תמורות מעמיקות במבנה החברתי של המיעוט הערבי בישראל ובפרט בחברה הבדואית, המוגדרת כחברה מסורתית. בעשורים האחרונים עברה הקהילה הבדואית בנגב שינוי מרחיק לכת, מחברה מסורתית לחברה מעויירת למחצה (בן דוד, 1993). לפי הנתונים כמחצית מהבדואים עדיין גרים מחוץ ליישובי קבע (ויסבאלי, 2006).

החברה הבדואית בישראל מתוארת כקבוצת משנה בתוך המיעוט הערבי. זו תת-קבוצה שיש לה ייחוד תרבותי, היסטורי, חברתי ופוליטי המבדיל בינה ובין קבוצות משנה אחרות. שני שלישים מאוכלוסיה זו חיה בנגב הצפוני, באזור הסייג שבבקעת באר-שבע-ערד. ושליש בגבעת אלונים-שפרעם שבגליל המערבי. כיום, מחצית מהבדואים בדרום גרים בשבעה יישובי קבע: רהט, תל-שבע, ערוער, כסיפה, לקייה, חורה ושגב-שלום. המחצית השנייה גרה בכפרים בלתי-מוכרים, במה שמכונה הפזורה (ברק וצוויקל, 2001). ביישובי הקבע של הבדואים השכונות נבנות על רקע חמולתי, כל חמולה מתגוררת בשכונה ולפעמים לפי שבטים, שהם אוסף חמולות המשתייכים לאותו מוצא. הכפרים הלא מוכרים, הם בעצם שבטים או חמולות שכל שבט או חמולה מהווה כפר בעצמו.

מערכת החינוך :

לתולדות הבדואים בנגב השפעה מכרעת על התפתחות מערכת החינוך של המגזר בעבר ובהווה. אבו סעד (Abu- Saad, 1995) מחלק את תולדות החינוך הבדואי לשלוש תקופות ראשיות: התקופה שלני קום המדינה, השנים מקום המדינה ועד סוף תקופת הממשל הצבאי (1966) והתקופה שלאחר סיום הממשל הצבאי ועד היום.

לפני קום המדינה מערכת החינוך הבדואית לא הייתה רשמית, אלא שהחינוך נרכש באמצעות צפייה והשתתפות בתהליכים יומיומיים. לא הייתה תוכנית מוגדרת, והבדואים לא היו מעוניינים ללמוד נושאים שלא מתאימים לסגנון חייהם הנוודי. החינוך שנחשב פורמאלי נקרא " כותאב" : כיתות של כ- 20 בנים בני 5- 12 למדו קריאה, שינון הקוראן, כתיבה ועקרונות האסלאם.

בתקופת הממשל הצבאי הבדואים נדרשו לקבל אישורים מיוחדים כדי לנוע ולקבל תעסוקה והשכלה. רק בני השיחים הנכבדים המקורבים לשלטונות יכלו לשלוח את ילדיהם ללמוד בצפון הארץ, כך שדור שלם של הבדואים כמעט לא הייתה גישה להשכלה.

בשנת 1966 לאחר ביטול הממשל הצבאי, התחילה להתפתח מערכת החינוך הבדואית בהדרגתיות בצל אפליה ואדישות ממסדית. בעקבות המגע עם האוכלוסייה הישראלית ועם קרובי משפחה בגדה המערבית וברצועת עזה הם הפנימו את חשיבות ההשכלה, אולם ממשלות ישראל לא השקיעו די בחינוך גם בישובים שהוכרו ע"י המדינה, סבלו בתי הספר ממחסור בציוד ובמשאבים (ביילי, 2000).

המבנה השבטי: החברה הבדואית בנגב היא חברה שבטית. יחידת הארגון החברתית הגדולה ביותר של הבדואים היא השבט. השבטים נחלקים למספר חמולות משפחתיות וכל חמולה מסתעפת לבתי-אב. בכל בית עומד האב כראש המשפחה וכפוף לשיך שהוא ראש השבט. החמולה היא יחידה עצמאית מהבחינה החברתית- כלכלית. בחברה הבדואית הפרט פועל מתוך נאמנות למשפחתו, לחמולתו ולשבטו, ומגלה מחויבות רבה כלפיהם. חינוכו מושתת מילדות על העדפת האינטרס הקבוצתי על הפרטי. תפקידו של הפרט בחברה הבדואית הערבית ומעמדו משתנים בהתאם לגילו ותלויים במינו.

מילדות נקבע מסלול חברתי שונה לנשים ולגברים וקיימת ביניהם חלוקת תפקידים ברורה בכל הרמות הארגוניות (רינאוי, 2003).

בתי הספר נבנים לפי המערכים השבטיים והחמולתיים, כך שכל בית ספר נקרא ע"ש השבט או החמולה שתלמידיה לומדים בו. לדוגמא: בית ספר אלהואשלה, בית ספר יסודי אלהווייל, בית ספר אבו קריינאת, בית ספר אלעזמה. כל אלה שמות לחמולות ושבטים או משפחות שעל שמם נקראו בתי הספר. הקריאה לבתי הספר בשמות השבטים, החמולות או המשפחות מכיר בכך שבית הספר שייך לחמולה או משפחה או שבט מסוים, שבדרך כלל בית הספר נבנה על אדמתו. כיוון שבית הספר נבנה על אדמת שבט מסוים או חמולה ונקרא בשמה, אז באופן אוטומטי מי שצריך לנהל את בית הספר הוא מנהל מהשבט או מהחמולה שעל שמה נקרא בית הספר ועל אדמתה נבנה. כמו כן, השרתים בבית הספר, המזכיר, ממלא המקום צריכים להיות מהשבט או החמולה.

הקרקעות: בקרב הבדואים בנגב ניכרות השפעות של תהליכים ארוכי טווח שמהבולטים בהם: בעיית האדמות, בעיית ההתיישבות, תמורות חברתיות, מצוקות כלכליות, אבטלה ופוליטיזציה גוברת. הקרקעות הן אחד הגורמים החשובים ביותר בקרב האוכלוסייה הבדואית שיש לה השפעה ישירה על החינוך הבדואי. הקרקע שעליו נבנה בית הספר הוא זה שקובע את הבעלות עליו, כלומר אם בית ספר מסוים נבנה על האדמה השייכת למשפחה או חמולה מסוימת אז בית הספר שייך לאותה חמולה או משפחה ובעלות בית הספר עוברת למשפחה זו. במצב זה המשפחה או החמולה או השבט היא זו שמכתיבה את סדר העניינים השייכים לבית ספר, במיוחד המנהל. בסיטואציה זו כאשר מתמנה מנהל לא מן החמולה בעלת הקרקע, החמולה מטילה וטו על המינוי ובקלות מדיחה אותו. תהליך ההדחה או ההתנגדות מתבצע בצורה הבאה, מבקשים מהמנהל לא להיכנס לקרקע השייכת לחמולה, ובכך אין באפשרותו להיכנס לבית הספר הנמצא על אדמת החמולה.

אוכלוסיית התלמידים והסדר החברתי: החברה הבדואית נחשבת לחברה פטריארכאלית (גברית)- האב הוא ראש המשפחה, הדמות הדומיננטית ובעלת הכריזמה. כל בני המשפחה כפופים לו ואמורים לכבד אותו, והוא בעל הסמכות הלגיטימית להחליט בכל הקשור לחייהם. מבנה פטריארכאלי זה אינו מתבטא רק בגבולות המשפחה אלא קיים בכל רובדי החברה. בחברה שבטית מגביל הסדר החברתי את הצעירים ואת הנשים בתחומי חיים שונים, על פי הכללים שכל תרבות מכתיבה, בעוד שזקני המשפחה והשבט שומרים לעצמם את הסמכויות והכוח (אלקראווי, 2000). סדר חברתי זה משפיע בצורה ישירה על המנהל, כי אם המנהל יהיה מקובל על המשפחה אז תהיה לו לגיטימציה על התלמידים ואם לא, אז התלמידים לא יכבדו את המנהל הלא רצוי על השבט או החמולה מתוך ציות ושמירה על אינטרס השבט או החמולה. כמו כן, ישנה השפעה בשל ציות התלמידים למורים אם הם קרובי משפחה, בדואים או

צפוניים. מאפיינים ייחודיים אלו של מבנה שבטי ושליטה פטריאכלית יוצרים תשתית ייחודית, שלגבי צריך לחזור ולבחון את הקשר שבין סגנונות ניהול ואמון.

מנהיגות ואימון בין מורים ומנהלים החברה הבדואית

תהליכי שינוי בקרב החברה הבדווית בנגב נחקרו בעשורים האחרונים באינטנסיביות רבה (ברק וצוויקל, 2001). דגש רב הושם על היבטים שונים של החברה הבדואית, כגון התיישבות קבע, עיור למחצה, תהליכי שינוי חברתי כלכלי ואקולוגי, תהליכים דמוגרפים, תהליכי קליטת חידושים טכנולוגיים וערכיים, תהליכי שינוי במבנה המשפחה ועוד. מרקם זה של תהליכים מצעיד את החברה הנוודית להשתלבות מסועפת במערך החברתי-כלכלי-פוליטי של מדינת ישראל בכלל ושל אזור הנגב בפרט. השתלבות זו יוצרת מגעים אינטנסיביים עם המערכת השלטונית ועם המוצרים הציבוריים. כגון שירותים שונים, שמערכת זו מספקת. מבין כל השירותים הציבוריים, שירותי החינוך - ולמעשה התפתחות המערכת החינוכית - הם בעלי ההשפעה הניכרת ביותר על חברה זו.

החברה הבדואית נחקרת בהרבה תחומים - סוגיית הקרקעות, מערכת החינוך, מעמד האישה, ועוד. אך למרות זאת, הנושא של קשר בין מורים ומנהלים, עדיין לא זכה לתשומת לב אקדמית מספקת. מחקרים שהתייחסו לסוגיה זו הראו, כי בבית הספר הבדואי מוענק משנה תוקף לסמכות המנהל ע"י המסורת. מצפים, כי המנהל (המנהיג) יקבע, יחליט, יכריע לבדו, ינצל את סמכותו להסדיר את ענייני בית הספר, יכניס שינויים, יעלה יוקרתם ויפתור בעיותיהם. אילוצי הסמכות המסורתית מנחים את המנהל לנוהגים ודפוסים של ביצועי עבודתו כמנהל סמכותי (אבו עאיש, 1999). נמצא עוד, כי טענה קשה מעלים ההורים, המורים והמנהלים בהקשר למינויי מנהלים של בתי ספר. טענה זו מתמקדת בהכנסתם של שיקולים פוליטיים ושבטיים במינויים, דבר אשר משפיע באופן ישיר על אמון מורים במנהל (אבו עאיש, 1999). רוב המנהלים בבתי ספר ערביים מונו לפי קריטריונים פוליטיים ולא לפי ידע מנהלי ויכולת (אבו סעד, 1995 בתוך אבו עאיש, 1999). דבר זה משפיע על תפיסת המורה את סגנון הניהול של המנהל הנתפס כממונה פוליטי ולא מקצועי, אשר משליך על אמון המנהלים במורים.

התחרות בין חמולות על מערכת הכוח המקומית מוצאת את דרכה אל בתי-הספר ומשפיעה על היחסים שבין המורים לבין הנהלה מצד אחד ובין המורים לבין התלמידים מצד שני. הריכוז של החמולות יצר חלוקה של תלמידים -ומורים על-פי חמולות בתוך בית-ספר אחד. לכן סכסוך בין חמולות מחוץ לבית הספר חודר אל בין כתליו ומגביר את המתוחות בין הקבוצות השונות, וכתוצאה מכך נוצר אי אמון בין שני הצדדים. הוסף על כך, הקשר בין בית-הספר לבין הקהילה רופף, שני הצדדים מאשימים זה את זה בכך שבית-הספר אינו מתפקד כהלכה מצד אחד מאשימים ההורים את המורים כי אי ביצוע עבודתם כראוי גורם לתסכולם של הילדים. מאידך-גיסא מתלוננים המורים על אי שיתוף פעולה מצד ההורים, מאשימים את ההורים וטוענים שהמקור לקשייהם של הילדים הוא הבית (אבו סעד, 1985). המתח

שבין המבנה המסורתי ומערך הנאמנויות שהוא יוצר, לבין המבנה הבירוקראטי של בית הספר ומערך הנאמנויות שלו מבליטות את החשיבות לחקירת נושא זה.

השערות המחקר

על בסיס החומר התיאורטי שלעיל, בחרתי בעבודה זו לבחון את הקשר בין תפיסת המורים את סגנונות הניהול של המנהל, את אמונו בהם, והשפעות תפישות אלו על המחויבות הארגונית והמוטיבציה של המורים במגזר הבודאי. מחקר חלוץ זה חשוב, כי קיים חסך תיאורטי בתחום והוא נערך בקרב חברה בעלת ייחוד תרבותי והיסטורי המשתית את האמון על בסיס אחר מאשר המבנים הבירוקרטיים של בית הספר בחברה המודרנית. לכן השערות המחקר הן:

א. בית- הספר נחשב בעיני החברה כרכושה של משפחה מסוימת בתוך היישוב, בעיקר - כאשר המנהל או רוב המורים שייכים לשבט אחד. המשפחה מתערבת בענייני בתי- הספר ומשפיעה על היחסים שבין המורים לבין הנהלה בצורה ישירה ומגבירה את המתיחות בין המנהל והמורים ובין המורים לבין עצמם (אלקשאעלה, ד, אלצאנע.ח, 2008). מכאן, אנו משערים כי, תפישות המורים את אמון המנהל בהם הוא משתנה שימצא כנמוך.

ב. כיוון שמערכת החינוך פועלת כיום בסביבה דינאמית ומורכבת, שבה שינויים ותמורות הופכים להיות חלק מהמציאות היומיומית של כל ארגון (אנית.ס, 2005), וכיוון שסגנונות הניהול משדרים רגישות לשינויים המתרחשים או שעומדים להתרחש הן בבית הספר והן בסביבה המשפיעה עליו (פסטרנק, 1991), אנו משערים כי שלושת סגנונות הניהול, הסגנון הטרנספורמטיבי, הסגנון המתגמל וסגנון "שב ואל תעשה" ייתפשו בעיני המורים כסגנונות ניהול במגזר הבודאי

ג. בתחום החינוך הבודאי עולה טענה מרכזית אשר מתמקדת בהכנסת שיקולים פוליטיים ושבטיים במינוי המנהלים בבתי הספר (בן דוד, 1994 ואבו סעד, 1995). כמובן מינוי שיוכי ולא הישגי גורמים למתח מתמיד בין אנשי הצוות. הוסף על כך, רבים מן המנהלים אינם בעלי הכשרה מתאימה (אבו סעד, 1995) וחלק ניכר מן המורים הם בעלי הכשרה והשכלה יותר גבוהה מהמנהלים. לכן מאפייני ההשכלה של המורים, ישפיעו על תפישת אמון המנהל בכיוון השלילי.

בשלב ראשוני של התפתחות מערכת החינוך הבודאית שולבו מורים ערביים ממרכז הארץ ומצפונה, ובשלב מאוחר יותר שולבו אף מורים ממזרח ירושלים. למרות המורשת הדתית הזוהה, נוצר תכופות קונפליקט בין האוכלוסייה הבודווית לבין המורים הערביים הצפוניים על רקע תפישת מהות החינוך ועל רקע של מתן כבוד הדדי - וזאת בשל ההבדלים האתניים ביניהם. במקביל, ואולי אף באופן פרדוקסאלי, לא מנעו קונפליקטים אלו החדרת אי אלו סממנים ערביים לאומניים למגזרים מסוימים של החברה

הבדואית. המשך השתלבות כוחות הוראה ערביים צפוניים הפך אם כן לבעייתי (אבינועם, מ, 1986). בעייתיות זו של מקום מגורים (מוצא המורה) תשפיע שלילית על תפישת אמון המורים הצפוניים את סגנונות הניהול ויהיו הבדלים בין המורים הדרומיים למורים הצפוניים בתפישתם את אמון המנהלים בהם.

אישה בחברה הבדואית אינה מוערכת (Abu-Lughod, 1998), וחוסר הערכה זה ממשיך ללוות את הנשים גם כאשר הן משכילות, לומדות, מלמדות ומנהלות (אבו רביעה- קוידר, 2008). לכן, אני מניח כי, הגורם המגדרי ימצא כמשפיע על תפישת המורים את אמון המנהלים בהם, ויהיו הבדלים בין מורים ומורות לגבי תפישתם את סגנונות הניהול.

ד. רוב המנהלים בבתי ספר ערביים מונו לפי קריטריונים פוליטיים ולא לפי ידע מנהלי ויכולת (לוסטק, 1984 ; וינטר, 1981 ; אבו סעד, 1995). מנהלים כאלה לא יהיו בדרך כלל מנהלים טובים, הם יהיו עצבניים והססניים בזמן קבלת החלטות, אינם נוטים להסתכן והעיקר אצלם לשמור על מעמדם (פרוידנברג, 1983). לכן, מבין שלושת סגנונות הניהול – הטרנספורמטיבי, המתגמל ושב ועל תעשה, ימצא הסגנון הטרנספורמטיבי הפחות דומיננטי.

ה. המנהיג בארגון והאופן בו הוא נתפס בעיני עובדיו, גורמים משפיעים השפעה מובהקת על תפיסתם וגישתם של, העובדים בכל הקשור לאקלים אתי-ארגוני בארגון. משמע - המנהלים הם בגדר סוג של מנהיגים המשמשים כמודלים תפקידים בנושא המוסרי. ככאלה, הם בעלי השפעה על האווירה בארגון והיווצרותו של אקלים אתי, היכול לטוב ולרע להשפיע על התנהגותם של עובדים כלפי בעלי עניין שונים בתוך ומחוץ לארגון (דודיא, א, 2007). שכטמן, זועבי ומוראל (1992) מצאו כי סגנון ניהול דמוקרטי ופתוח משפיע על מחויבותו של המורה על שביעות רצונו מן העבודה ועל אקלים חברתי חיובי בצוות המורים. בבחינת ממצא המחויבות של המורה, נמצא כי קיימים קשרים חיוביים בין תמיכת ואמון המנהל במורה לבין, המחויבות הארגונית והעצמה של המורה (אופלטקה, 2007). לכן אנו משערים כי, ככל ש "תפישת אמון המנהל במורה" גדלה, המנהל נתפס כיותר טרנספורמטיבי, וככל שהמנהל נתפס יותר טרנספורמטיבי המחויבות הארגונית של המורים גדלה.

ו. מנהיגות טרנספורמטיבית "מתרחשת כאשר מנהיגים ומונהגים מעלים אחד את השני לרמה גבוהה יותר של מוטיבציה ומורל (Bass, 1985). מכאן אני שמער כי, "תפישת אמון המנהל במורה" קשור עם "מוטיבציה פנימית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית".

שיטת המחקר:

במחקר הנוכחי השתמשנו בשיטה של מחקר כמותי, הבודק תפישות מורים לגבי מגוון משתנים: תפישות אמון, סגנון מנהיגות, מחויבות ארגונית ומוטיבציה. במחקר זה, נעשה שימוש בשאלון הנקרא שאלון מנהיגות רב גורמי (MLQ) והוא מודד גורמים שונים של מנהיגות מעצבת ומנהיגות מתגמלת (בס, 1985). שאלון זה מסתמך על מודל הטווח המלא של המנהיגות (אבוליו, 2000 ו- פופר, 2000). מדובר בשאלון מוכר שזכה לתיקוף אמפירי, גרסתו העברית פוחתה ע"י מיכה פופר, ראובן גל וג'ורא איילון (אלפי, 2002). הסולמות בשאלון שמודדים היבטים נפרדים של מנהיגות מעצבת, מנהיגות שב ואל תעשה ומנהיגות מתגמלת מבוססים על ניתוח גורמים.

אוכלוסיית המחקר:

אוכלוסיית המחקר: כדי לומר משהו על התופעה של סגנונות ניהול ואמון המורים במנהל בקרב האוכלוסייה הבודאית בנגב, בחנו מדגם מייצג. בהתחשב במגבלות המשאבים של מחקר זה, והדרישות הסטטיסטיות של הממצאים, נבחרו באופן מייצג שלושים בתי ספר במגזר הבודאי. בתי הספר כללו שלוש רמות השכלה, יסודי חט"ב ועל יסודי. מספר המורים נע בין 25 עד 70 בכל בית ספר כאשר מכל בית ספר נבחרו באופן מדגמי אקראי 10 מורים, שה"כ כ- 300 מורים (229 דרומיים ו- 80 צפוניים) והמנהל, כלומר 30 מנהלים. במחקר נעשתה הבחנה בין מורים צפוניים לדרומיים, כיוון שרצינו לעמוד על ההבדלים לפי מקום המגורים לגבי האלמנטים המרכזיים של המחקר, בבחירה של המורים לא הייתה הבחנה והדגימה התייחסה לכלל המורים. השכלת המורים התאפיינה בשלוש רמות, מורים בעלי תעודת מוסמך בכיר, בעלי תואר ראשון ובעלי תואר שני. היה חשוב לנו לעמוד על המימד ההשכלתי כיוון שרוב מנהלי בתי הספר אינם בעלי תואר אקדמי (אבו סעד, 1995). אבו סעד (1991) מוסיף כי, קשה לנהל מערכת חינוך במגזר הבודאי בשל תחלופת המורים הנובעת ממעבר מורים צפוניים לאזור מגוריהם כאשר מתאפשר להם הדבר. לכן היה חשוב לנו לבדוק את ההבדלים בין המורים הצפוניים והמורים הדרומיים בהקשר של משתני המחקר. גם בקרב כוחות ההוראה הורגשה הפמיניזציה הגוברת. תוך 5 שנים, מ-1984 עד 1989, הוכפל מספר המורות בצוות ההוראה הבודאי בנגב (ברנע, 1991). לכן, בדקתי גם את משתנה המגדר.

מסגרת הדגימה: המורים והמנהלים שמלמדים בכלל בתי-ספר ביישובי הקבע הבדואים בדרום ובפזורה הבדואית. נבחרו מתוך רשימה של משרד החינוך (מערכת המנב"ס) 30 בתי ספר באופן אקראי מתוך 85 בתי הספר במגזר הבדואי, שממוצע מספר המורים בצוות הוא כ- 40 מורים .

המדגם: המדגם כלל 303 מורים ומורות (172 מורים ו- 131 מורות) ו- 30 מנהלים (27 ומנהלות (3), המלמדים בשכבות-הגיל השונות בבתי הספר התיכוניים (5), החט"ב (3) והיסודיים (22) ביישובי הקבע הבאים: שגב שלום (41 מורים), תל-שבע (51 מורים), רהט (101 מורים), לקייה (20 מורים), כסיפה (20 מורים) והפזורה הבדואית (50 מורים).

שיטת הדגימה: כדי לומר משהו על התופעה של סגנונות ניהול ואמון המורים במנהל בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב, בחנו מדגם מייצג של מורים ומנהלים. בהתחשב במגבלות המשאבים של מחקר זה, והדרישות הסטטיסטיות של ניתוח הממצאים, בחרנו בדגימה מקרית/פשוטה שלושים בתי ספר מתוך רשימת בתי ספר במגזר הבדואי, כאשר מכל בית ספר דגמנו 10 מורים מתנדבים, סה"כ 300 מורים והמנהל, כלומר 30 מנהלים .

כלי המחקר :

במחקר השתמשתי בשאלון למורים אשר בודק תפיסתם המורים את סגנונות הניהול של המנהלים ותפיסת אמון המנהלים במורים לפי הדיווח של המורים. השאלון מבוסס על מודל הטווח המלא של המנהיגות (אבליו, 2000). מודל מנהיגות זה, המבוסס על מספר רב של מחקרים ומודלים תיאורטיים (House, 1995, Bass, 1995, Avolio & Bass, 1995), מניח כי ניתן לחלק את רפרטור ההתנהגויות המוכרות לנו לשלוש קטגוריות כלליות: מנהיגות טרנספורמטיבית, מנהיגות מתגמלת ומנהיגות ואי מנהיגות " שב ואל תעשה" . הקטגוריות הללו מחולקות בחולקת משנה לתת-קטגוריות, אשר כולן ביחד מרכיבות טווח מלא של סגנונות מנהיגות.

השאלון מורכב משני חלקים. החלק הראשון מחולק לשני סעיפים, הסעיף הראשון מורכב מ- 69 פריטים העוסקים בתיאור דפוסי מנהיגות, השני מורכב מ- 36 פריטים אשר מקובצים בשלושה סעיפים. הסעיף הראשון מורכב מ- 26 פריטים אשר עוסקים בהתנהגות המנהל ויחסו למורה, השני מורכב מ- 16 פריטים העוסקים בהיבטים שונים של בית הספר והשלישי מורכב מ- 15 פריטים העוסקות בהתנהגות המורה בבית הספר והסיבות להתנהגות. כאמור, השאלון זכה לתיקוף אמפירי נרחב. כך למשל החוקרים האוול והל- מירנדה מדווחים על תיקוף של כל הסקאלות בניתוח גורמים של השאלון, כאשר המדד בו השתמשו הוא טעינות של למעלה מ- 0.70 לכל פריט, והמהימנות הפנימית של כל סקאלה עולה על 0.70 (Howell & Hall, 1999). בתיקוף השאלון ובמהימנותו בגרסתו העברית התקבלו תוצאות דומות (אלפי, 2002).

כל השאלות הן שאלות סגורות. השאלונים מכילים חלק של פריטים אישיים: מין, גיל, שם בית הספר, שם היישוב, מקום וצורת מגורים, מגמת הלימוד, השכלה וותק בחינוך ובניהול.

תוקף ומהימנות:

במסגרת המחקר הנוכחי, השתמשנו בפיילוט שמטרתו הייתה לבדוק את מידת בהירות ההנחיות, בהירות השאלות, ומידת הבנת השאלות. הנתונים שנתקבלו מהפיילוט שנערך על 10 מורים, נותחו בתוכנת SPSS לצורך בדיקת תוקף ומהימנות.

טבלה זו (ראה טבלה 1) מפרטת את חלקי השאלון השונים. באשר לחלקי השאלון כל חלקי תוקפו במחקרים קודמים (Bass & Avolio, 1991), לכן אין צורך לתקפם מחדש. כמו כן הגרסה בעברית עברה תיקוף (אלפי, 2002). השאלות בחלקים אלו מתאפיינות בכך שכולם בנויות בצורה של שאלות סגורות.

טבלה מס' 1 – הפירוט של השאלון

מהימנות	הפריטים	סימון	השאלון של המורים
משתנים בלתי-תלויים	נתוני רקע: 8 פריטים	כללי	נתוני רקע.
שאלון MLQ from-5x (Bass & Avolio, 1991)	השאלות 1-69: (חלק א 1) 69 פריטים על סולם בעל 5 רמות.	A	דפוסי מנהיגות
שאלון MLQ	השאלות 70-105: (חלק א 2) 36 פריטים על סולם בעל 5 רמות.	B	תיאור התנהגות מנהל ויחסיו עם עובדיו
שאלון MLQ	השאלות 1-26: (חלק ב 1) 26 פריטים על סולם בעל 5 רמות.	C	מחייבות ארגונית ו- מסוגלות עצמית אישית
שאלון MLQ	השאלות 27-42: (חלק ב 2) 16 פריטים על סולם בעל 5 רמות.	MOO T	תחושת אוטונומיה יחסית ומוטיבציה

שיטת הניתוח :

ניתוח השאלונים: את הנתונים שקיבלנו מהשאלונים נתחנו בצורה כמותית בעזרת תוכנת SPSS, בהתאם להשערות המחקר. בכדי לענות על חלק מהשאלות, ניתוח הממצאים נעשה באמצעות סטטיסטיקה תיאורית: שכיחות, ממוצעים ואחוזים. ובכדי לענות על חלק אחר מהשאלות, ניתוח הממצאים נעשה באמצעות סטטיסטיקה הסיקית. ניתוח זה נעשה על-ידי מבחנים סטטיסטיים. לדוגמא, אם כאשר בדקנו האם קיים הבדל מובהק בין המינים, או קבוצות-הגיל, או אזורי מגורים-השתמשנו במבחני מובהקות, כגון: מבחן χ^2 , או מבחן T, או מבחן F. בנוסף, באינדקסים שמכילים מספר פריטים רציפים, עשינו ניתוח גורמים Factor Analysis רגרסיה פשוטה ומרובה ו- ANOVA בכדי לבדוק אם הפריטים מתקבצים לגורמים, בדיקת מהימנות השאלונים על פי "אלפא קרונבך" ו- מערך תווך (MEDIATION).

מטרת המחקר הנוכחי, לבחון את הקשר בין תפיסת המורים את סגנונות הניהול של המנהל, את אמונו בהם, והשפעות תפישות אלו על המחויבות הארגונית והמוטיבציה של המורים במגזר הבודואי. בנוסף לקבלת נתונים על מאפייני סגנונות הניהול במגזר הבודואי, בבסיס המחקר עומדות שתי השערות מרכזיות:

השערה 1: כי "תפיסת אמון המנהל במורה" קשורה עם "מחויבות ארגונית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית".

השערה 2: כי "תפיסת אמון המנהל במורה" קשור עם "מוטיבציה פנימית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית".

הממצאים של המחקר מאוששים את ההשערה הראשונה ומפריכים את ההשערה השנייה. פרק זה מאורגן לפי המשתנים הראשיים של המחקר. המשתנה הראשון, תפיסת אמון המנהל במורים בעיני המורים, המשתנה השני תפיסת סגנונות הניהול של המנהלים, המשתנה השלישי, מחויבות ארגונית והמשתנה הרביעי מוטיבציה פנימית.

חלק א : אמון

המורים נתבקשו לדווח "על תפיסת אמון המנהלים" בהם, ואמונם במנהלים בסולם שכלל רשימה של 10 שאלות בסקלה של 5-1. בתת-פרק זה, רצינו לבדוק באיזה היבט של אמון הם תופסים את אמון המנהלים בהם. בהצגת הממצאים נדווח על מידת האמון הממוצעת בכל אחד מההיבטים האלו, כמו-כן נעמוד על ההבדלים בין במורים בעלי רמות ההשכלה השונות, מין ומוצא.

א. תפיסת אמון המנהל במורה :

בשאלון רצינו לבדוק כיצד תופשים המורים את מידת אמון של המנהלים בהם. השאלון הכיל 7 פריטים שבדקו היבטים שונים של יחסי אמון מנהל-מורה. כתוצאה מניתוח גורמים, הפריטים התקבצו לשני גורמים:

1. אמון מנהל במורה שמבוסס על קוגניציה.

2. אמון מנהל במורה שמבוסס על רגש.

חלוקה לשני הגורמים מבוססת על ספרות המחקר, אמון של מנהל בית הספר במורה ושל מורה במנהל לתפיסת המורה מבוססים על (McAllister, 1995).

בטבלה הבאה נציג את מידת הטעינות של הפריטים בגורמים :

טבלה מס' 2- טעינות הפריטים בגורמים

הפריט	מידת הטעינות של הפריט בגורם הראשון (אמון מבוסס קוגניציה)	מידת הטעינות של הפריט בגורם השני (אמון מבוסס רגש)
1. המנהל בוטח בי ומכבד אותי כחבר צוות	0.816	
2. אני חושב שהמנהל מעריך את המקצועיות והמסירות שלי	0.784	
3. המנהל נותן לי להרגיש שהוא סומך עלי	0.769	
4. אני בטוח שהמנהל לא מטיל ספק ביכולת שלי למלא את תפקידי בבית הספר	0.736	
5. המנהל ואני משתפים זה את זה ברעיונות, רגשות ותקוות		0.821
6. אני יכול לדבר עם המנהל, באופן די חופשי, על קשיים שיש לי בעבודה מתוך ידיעה שהוא ירצה להקשיב לי		0.724
7. גם המנהל וגם אני נרגיש תחושה של אבדון אם אחד מאתנו יאלץ לעבור למקום אחר ולא נוכל לעבוד שוב יחד		0.707

מן הממצאים, עולה כי ממוצע עוצמתו של הגורם הקוגניטיבי בתפישת אמון המנהלים במורים (ממוצע 4.236 וסטיית-תקן 0.75); יותר גבוהה מאשר ממוצע עוצמתו של הגורם הרגשי (ממוצע 3.279 וסטיית-תקן 0.88).

כיוון שיש צורך בשיפור רמת ההשכלה של במורים הבדואים (עמשה.ע, 1985), וכיוון שבהתפלגות מורים תיכוניים לפי הכשרה, אנו מוצאים 76% מורים ללא הכשרה מתאימה. יכול להיות שלחלק מהם יש תואר B.A, אבל מי שיש לו B.A. בפיזיקה, באנגלית או אפילו בערבית, ואין לו הדרכה פדגוגית, הוא לא יכול ללמד. אי לכך אנו מוצאים רק 24% מורים בעלי הכשרה מתאימה במערכת החינוך העל-יסודי במגזר הבדואי (אבו סעד, 1991). היה חשוב לבדוק את גורם ההשכלה בקרב המורים.

בבדיקת הבדלים בין רמות ההשכלה של המורים, נמצא כי, קיים הבדל מובהק ($F_{(3, 299)}=5.513$) ($p(\text{value}) < 0.001$) בין מורים בעלי השכלה שונה בגורם הרגשי, אך לא נמצא הבדל בגורם הקוגניטיבי. מידת האמון מבוסס רגש נמצאה הכי חזקה בקרב מורים בעלי דרגת בכיר (ממצע 3.905 וסטיית תקן 0.673), מורים בעלי ב.א (ממצע 3.74 וסטיית תקן 0.925), המורים בעלי המאסטר מידת אימונם מבוסס הרגש הייתה נמוכה (ממוצע 3.02 וסטיית תקן 0.535). לא נמצא קשר בין האמון והמשתנה וותק.

ב. אמון המורה במנהל:

בתת-פרק זה, רצינו לבדוק מידת אימונם של המורים במנהלים. השאלון הכיל 3 פריטים שבדקו היבטים שונים של יחסי אמון מורה- מנהל. בהצגת הממצאים נדווח על מידת האמון הממוצעת בכל אחד מההיבטים האלו. בטבלה הבאה נציג את מידת הטעינות של הפריטים בגורמים באמון:

טבלה מס' 3- טעינות הפריטים בגורמים

הפריט	מידת הטעינות של הפריט בגורם הראשון (אמון מורה במנהל)
1. אני סומך על המנהל שלא יעשה עבודה רשלנית	0.826
2. אני בוטח במנהל ומכבד אותו	0.809
3. אני נותן למנהל להרגיש שאני סומך עליו	0.798

מן הממצאים, עולה כי מידת אמון המורים במנהלים נמצאת גבוהה יותר (ממוצע 4.416 וסטיית-תקן 0.67); מאשר תפישתם את אמון המנהלים בהם (ממוצע 4.236 וסטיית-תקן 0.75) לכל היותר. ההבדלים מובהקים.

חלק ב : מנהיגות

בפרק זה בדקנו את המשתנה הראשי השני של המחקר, סגנונות הניהול. בדקנו מה מאפיין את סגנונות הניהול במגזר הבדואי מבין שלושת הסגנונות הבאים : סגנון מנהיגות טרנספורמטיבית, סגנון מנהיגות מתגמלת וסגנון המנהיגות שב ואל תעשה. למעשה, פרק זה סוגר את החלק הראשון של נושא המחקר שעוסק במאפייני תפיסת סגנונות הניהול ותפיסת אמון המנהלים במורים.

מאפייני סגנונות הניהול במגזר הבדואי :

השאלון הכיל 11 פריטים שבדקו היבטים שונים של המנהיגות הטרנספורמטיבית, 5 פריטים שבדקו את המנהיגות המתגמלת ו- 2 פריטים שבדקו את מנהיגות "שב ואל תעשה". בהצגת הממצאים נדווח על המאפיינים הבולטים של סגנונות הניהול של המנהלים בעיני מוריהם במגזר הבדואי. כמו-כן נעמוד על השפעת מאפייני המורים על תפישות אלו, ובהם השכלה, מין ואזור מגורים (דרומיים וצפוניים). מהתוצאות עולה, שממוצע העמדות לגבי הסגנון הטרנספורמטיבי (ממוצע 3.98 וסטיית תקן 0.69) גבוהה מאשר הסגנון שב ואל תעשה (ממוצע 2.95 וסטיית תקן 1.105) . ממוצע סגנון המנהיגות המתגמלת נמצא הנמוך ביותר (ממוצע 2.71 וסטיית תקן 0.97) .

חשוב לציין, כי נמצא הבדל מובהק ($F_{(3, 299)}=4.66$ $p(\text{value})<0.05$) בין קבוצות המורים הצפוניים והדרומיים במקום מגוריהם. נמצא כי המורים הצפוניים תופסים את המנהלים כפחות טרנספורמטיביים לעומת המורים הדרומיים.

קיים גם הבדל מובהק ($F_{(3, 299)}=3.67$ $p(\text{value})<0.05$) בין המורים בעלי הרקע ההשכלתי השונה, כאשר המורים בעלי התואר השני תופסים את המנהלים כפחות טרנספורמטיביים ביחס למורים בעלי תואר ראשון ותעודת מורה בכיר .

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המינים כאשר נבדקו סגנונות המנהיגות הטרנספורמטיבית, המנהיגות המתגמלת והמנהיגות שב ואל תעשה.

בפרק הבא נבדוק אם סגנון הניהול הטרנספורמטיבי מתווך את הקשר בין אמון המנהל במורה ובמחויבות ארגונית ומוטיבציה פנימית. כלומר, האם סגנון ניהול טרנספורמטיבי מוביל לאמון המנהל במורה וגורם לכך שהמורה להיות מחויב לארגון ובעל מוטיבציה.

חלק ג : מחויבות ארגונית ומוטיבציה פנימית

בשאלון רצינו לבדוק האם תפיסת אמון המנהלים במורים, מנבאת מחויבות ארגונית בתיווך של מנהיגות טרנספורמטיבית? והאם תפיסת אמון המנהלים במורים מנבאת מוטיבציה פנימית בתיווך של מנהיגות טרנספורמטיבית? השאלון הכיל 7 פריטים שבדקו היבטים שונים של מחויבות ארגונית ו- 8 פריטים שבדקו היבטים שונים של מוטיבציה. המורים נתבקשו לדווח על המחויבות ומוטיבציה שלהם בסולם שכלל רשימה של 15 שאלות בסקלה של 1- 5 .

מחויבות ארגונית: תחילה נעמוד תיאור המחויבות הארגונית של המורים, וההבדלים לפי מוצא המגורים (צפוניים ודרומיים).

נמצא ממוצע גבוה של מחויבות ארגונית של המורים (ממוצע 4.02 וסטיית תקן 0.894) . נמצא הבדל מובהק ($F_{(3, 299)}=14.577$ $p(\text{value})<0.00$) בין המורים הצפוניים לדרומיים, כאשר יש מחויבות גבוהה למורים הדרומיים ביחס למורים צפוניים.

מוטיבציה פנימית: בתת- הפרק הבא נעמוד על המאפיינים של המוטיבציה הפנימית בקרב המורים. לצורך כך ערכנו ניתוח גורמים, שכתוצאה ממנו, הפריטים התקבצו לשני גורמים:

1. מוטיבציה פנימית.

2. מוטיבציה חיצונית.

בטבלה הבאה נציג את מידת הטעינות של הפריטים בגורמים:

טבלה מס' 4- טעינות הפריטים בגורמים

מוטיבציה פנימית	מוטיבציה חיצונית	הפריט
	0.827	1. כדי שההורים יתרשמו מכך שאני מכיר את ילדיהם
	0.821	2. כדי שההורים יהיו מרוצים ולא יתלוננו
	0.813	3. כדי שהמנהל לא יפקח יותר מדי על עבודתי
	0.739	4. כדי שלא יהיו הפרעות בשיעורים שלי
0.727		5. כי אני נהנה להיות בקשר עם ילדים בני נוער

0.669		6. כי אני נהנה למצוא פתרונות ייחודיים לילדים עם צרכים ייחודיים
0.829		7. כי חשוב לי להיות מעודכן בחידושי ההוראה
0.880		8. כי יצירה עצמית של דבר חדש זה תמיד כיף

כיוון שהמנהל הטרנספורמטיבי מבקש לשנות את המצב ואת מגמת התפתחותה של המערכת ולנקוט צעדי החלטה ומעשה מבלי להתחשב בתועלת המידית שעשויים אנשיו להפיק מהיענותם, הוא מבקש לעורר באנשיו רוח חדשה של הניעה ונכונות וציפיות גבוהות להישגים ארגוניים, שהם מעל ומעבר לקיים בארגון וקשורים למוטיבציה הפנימית של המורה, בחרנו להתמקד במוטיבציה הפנימית. גורם המוטיבציה הפנימית שמעווננים לבחון אותו מכיל 4 פריטים המתוארים בטבלה לעיל. מהתוצאות עולה, כי ממוצע המוטיבציה הפנימית בקרב המורים שנבדקו גבוהה (ממוצע 4.328 וסטיית תקן 0.65). לא נמצא קשר לגבי שלושת מאפייני המורים: מין, מגורים והשכלה.

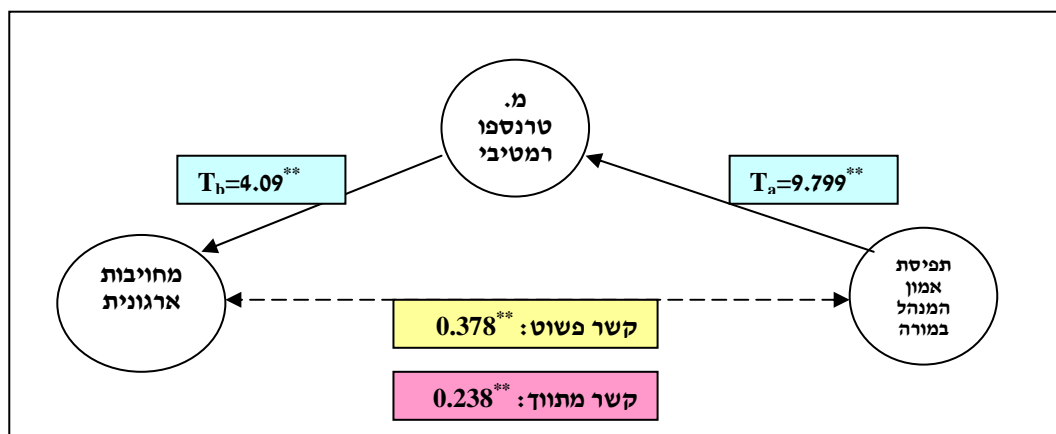
מערך תיווך ברגרסיה

בפרק זה אנו נבדוק את הקשרים בין המשתנים הראשיים של המחקר, תפיסת אמון מנהל במורה ותפיסת סגנונות הניהול, כאשר נתייחס לסגנון בעל הממוצע הגבוה והוא הסגנון הטרנספורמטיבי. אנו נעמוד על אפשרויות התיווך של משתנה זה בין תפיסת האמון של המנהלים במורים ובין הגורמים מחויבות ארגונית ומוטיבציה פנימית. כלומר, נבחן את ההשערה כי "תפיסת אמון המנהל במורה" קשור עם "מחויבות ארגונית" ו- או "מוטיבציה פנימית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית".

א. בדיקת ההשערה: כי "תפיסת אמון המנהל במורה" קשורה עם "מחויבות ארגונית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית".

נשרטט את ההשערה:

איור מספר 1



ישנם ארבע שלבים בכדי לטעון שיש מערך תיווך:

שלב 1: בדיקת קשר בין "אמון המנהל במורה" לבין "מחויבות ארגונית":

לפי הממצאים מתברר שיש קשר חיובי מובהק ($r = 0.378$ $p(\text{value}) < 0.00$) בין "תפישת אמון המנהל במורה" לבין "מחויבות ארגונית".

שלב 2: להראות שהמשתנה "תפישת אמון המנהל במורה" קשור במשתנה "מנהיגות טרנספורמטיבית":

הממצאים מראים שיש קשר חיובי מובהק ($r = 0.492$ $p(\text{value}) < 0.00$) בין המשתנה "תפישת אמון המנהל במורה" לבין המשתנה "מנהיגות טרנספורמטיבית".

שלב 3: להשוות את הקשר הפשוט בין "תפישת אמון המנהל במורה" לבין "מחויבות ארגונית" לבין

הקשר המורכב (מתווך) בין "תפישת אמון המנהל במורה" לבין "מחויבות ארגונית" כאשר מחזיקים את המשתנה "מנהיגות טרנספורמטיבית" כקבוע: לפי הממצאים מתברר שהקשר הפשוט בין "אמון המנהל במורה" לבין "מחויבות ארגונית" הוא ($\beta = 0.378$ $p(\text{value}) < 0.00$) אך כאשר מכניסים את המשתנה "מנהיגות טרנספורמטיבית" כמשתנה מתווך, הקשר בין "תפישת אמון המנהל במורה" לבין המשתנה "מחויבות ארגונית" קטן ($\beta = 0.238$ $p(\text{value}) < 0.00$). כלומר, התרומה הייחודית של המשתנה "תפישת אמון המנהל במורה" בניבוי המשתנה "מחויבות ארגונית" קטנה, כאשר עורכים רגרסיה מרובה ומוסיפים את המשתנה מנהיגות טרנספורמטיבית.

שלב 4: כדי לבסס את השערת התיווך נערוך Sobel Test

השאלה כעת היא: האם ירידת הקשר הפשוט מ-0.49 בין "תפישת אמון המנהל במורה" לבין "מחויבות ארגונית" ללא תיווך מנהיגות טרנספורמטיבית שונה במובהק מהקשר המתווך של 0.29. בכדי לענות על שאלה זו משתמשים במבחן סובל.

מן הממצאים עולה כי $Sobel\ test = 3.72$ $p(\text{value}) < 0.01$. כלומר הירידה שונה במובהק מאפס. כלומר ההשערה, כי המשתנה של "מנהיגות טרנספורמטיבית" אכן מתווך באופן משמעותי בין "תפישת אמון המנהל במורה" לבין המשתנה של "מחויבות ארגונית" אכן מאוששת.

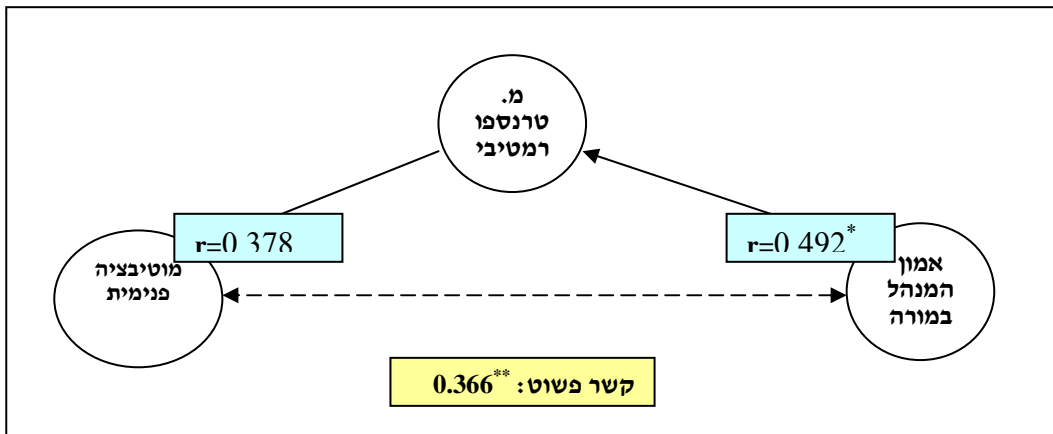
המסקנה: ממצאי הניתוחים שערכתי לעיל מאששים את ההשערה כי "תפישת אמון המנהל במורה" קשור חיובית עם "מחויבות ארגונית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית". ככל ש "תפישת אמון

המנהל במורה" גדלה, המנהל נתפס כיותר טרנספורמטיבי, וככל שהמנהל נתפס יותר טרנספורמטיבי המחויבות הארגונית של המורים גדלה.

ב. בדיקת ההשערה: כי "תפישת אמון המנהל במורה" קשור עם "מוטיבציה פנימית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית".

נשרטט את ההשערה:

איור מספר 2



תאור ארבעת השלבים בכדי לטעון שיש מערך תיווך:

שלב 1: להראות שיש קשר בין "תפישת אמון המנהל במורה" לבין "מוטיבציה פנימית":

לפי הממצאים מתברר שיש קשר חיובי מובהק ($r=0.366$ $p(\text{value})<0.00$) בין "תפישת אמון המנהל במורה" לבין "מוטיבציה פנימית".

שלב 2: להראות שהמשתנה "אמון המנהל במורה" קשור במשתנה "מנהיגות טרנספורמטיבית":

לפי הממצאים מתברר שיש קשר חיובי מובהק ($r=0.492$ $p(\text{value})<0.00$) בין המשתנה "אמון המנהל במורה" לבין המשתנה "מנהיגות טרנספורמטיבית".

שלב 3: להשוות את הקשר הפשוט בין "אמון המנהל במורה" לבין "מוטיבציה פנימית" לבין הקשר המורכב (מתווך) בין "אמון המנהל במורה" לבין "מוטיבציה פנימית" כאשר מחזיקים את המשתנה "מנהיגות טרנספורמטיבית" כקבוע:

לפי הממצאים מתברר שכאשר מחזיקים את המשתנה "מנהיגות טרנספורמטיבית"

קבוע, הקשר בין "אמון המנהל במורה" לבין המשתנה "מוטיבציה פנימית" ($\beta=0.079$ $p(\text{value})>0.05$)

פנימית" – ($\beta=0.378$ $p(\text{value})<0.00$) נעלם, כלומר הקשר לא מובהק, לכן ההשערה הזו לא מאוששת, זאת אומרת, שהמנהיגות הטרנספורמטיבית לא מתווכת בן תפישת אמון המנהל במורה לבין המוטיבציה הפנימית.

המטרה המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין תפישת המורים את סגנונות הניהול של המנהל, את אמונו בהם, והשפעות תפישות אלו על המחויבות הארגונית והמוטיבציה של המורים במגזר הבודאי. כיעדים נוספים הצבנו לעצמנו:

- א. קבלת נתונים על תפיסת מאפייני סגנונות הניהול במגזר הבודאי.
- ב. לבחון את השפעת המאפיינים של מגדר, השכלה ומקום מגורים לגבי כל המשתנים המרכזיים של המחקר: אמון, סגנונות ניהול, מחויבות ארגונית ומוטיבציה.
- ג. לבחון אם "תפישת אמון המנהל במורה" קשורה עם "מחויבות ארגונית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית".
- ד. לבחון אם "תפישת אמון המנהל במורה" קשור עם "מוטיבציה פנימית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית".

מהמצאים עולות מספר מסקנות מעניינות:

1. תפישת המורים את אמון המנהלים בהם גבוהה. אבל, נמוכה יחסית, למידת אמונם של המורים במנהלים.
2. שלושת סגנונות הניהול שנבחנו, הסגנון הטרנספורמטיבי, הסגנון המתגמל וסגנון "שב ואל תעשה" קיימים כסגנונות ניהול במגזר הבודאי.
3. נמצאו הבדלים מובהקים בהקשרים של השכלה ומקום מגורים בבחינת סגנון הניהול הטרנספורמטיבי.
4. סגנון המנהיגות הטרנספורמטיבית נמצא הדומיננטי ביותר לפי תפישת המורים את סגנונות הניהול במגזר הבודאי.
5. "אמון המנהל במורה" קשור חיובית עם "מחויבות ארגונית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית".
6. המנהיגות הטרנספורמטיבית לא מתווכת בין תפישת אמון המנהל במורה לבין המוטיבציה הפנימית.

מנקודת מבט תיאורטית, הספרות החלה בשנות האחרונות לבחון את רכיב האמון בתרבותם של בתי הספר לאור ההבחנה כי אמון בין חברי הצוות למנהל מקל על שיתוף הפעולה, מרבה פתיחות בין אנשים ומחזק לכידות קבוצתית (אופלטקה, 2007). לאמון יש ערך מוסף רב, מערכת שיש בה אמון מתפקדת

בקלות, בזריזות, עם מיקוד בתחומי עשייה רלוונטיים ללא צורך בהשקעה אין סופית בהתנהגויות הנובעות מחוסר אמון. לכן יש חשיבות ארוכת טווח לביסוס אמון במערכת כלשהי (לוי.א, 2002). האמון בין המורים למנהל מהווה בסיס להצלחת בית הספר, אמון הדדי מעיד להצלחת שני הצדדים (ראדי.פ, 2009). מכאן, ובשל האינטרס האישי של כל צד, אנו רואים את הסיבה לאישוש ההשערה הראשונה בכך שתפישת המורים את אמון המנהלים בהם גבוהה, כי אם המורה תופש את המנהל כמאמין בו זה עדות כל שהוא מצליח בעבודתו. תפקיד האמון כאן, הוא מקשר בין הצדק הארגוני של בית הספר לבין תוצאות עבודתו של המורה (Aryee, 2002). אם כך, האמון הוא ציפייה הדדית בהתייחס לפעולות גומלין בין מורים ומנהלים, המובילה לשיתוף פעולה ומונעת קונפליקט והתנהגות אופורטוניסטית (אילן.ת, אורית.ל, 2004). לכן, זה מבסס את ההשערה הראשונה בחלקה השני, כאשר אנו רואים כי גם אמון המורים במנהלים גבוה. כלומר, רמת האמון נקבעת בהתאם לגודל הציפייה מפעולת האחר ועוצמתו נובעת מהביטחון במהימנות הצד השני. האמון בצוות ההדיות, אם כי לא בהכרח סימטריות (אורית.ל, אילן.ת, 2004). וזה מצדיק את רמת האמון של המורים במנהלים הגבוהה יותר מאשר תפישת המורים את אמון המנהלים בהם.

הספרות ת הוכיחה במחקרים רבים, שקיים קשר חזק בין אמון והאספקטים האישיותיים, כמו כן התגלה קשר חיובי בין אמון ואספקטים ניהוליים ובין אספקטים ניהוליים לבין מימדי אישיות. (Mann 1997). סגנון זה נגזר מאמונות ומאספקטים אישיים של המנהל הן מהמטרות ומנורמות ההתנהגות של צמרת הארגון (בית הספר) והן מהרמה - המקצועית ומהמוטיבציה של העובדים (המורים). תפיסות אלו באות לידי ביטוי בהתנהגויות ובשיטות הניהול אשר המנהל מסגל לעצמו. אלמעיד תיאר את הסגנון הניהולי כאוסף ההתנהגויות ונקיטות הצעדים של המנהל כלפי מוריו בכדי להשפיע עליהם (אלמעיד, 1996). התנהגויות אלו שונות ממנהל למנהל כי הם תלויות אישיות, מכאן אנו רואים את ביסוס ההשערה השנייה, כך שכל סגנון משלושת הסגנונות שנבחנו הוא קיים במגזר הבדואי כתוצאה מהשונות בהתנהגויות של המנהלים השונים ושכיחות התנהגות המנהל כלפי מוריו. סגנון הניהול הוא התנהגות המנהל השכיחה (סולימאן, 1985).

ההשערה השלישית של המחקר התמקדה בבדיקת ההבדלים בין סגנונות ניהול, תפישת האמון לבין האספקטים השכלה, מין ומקום מגורים. האוס מחזיק בגישה שסגנון הניהול תלוי בכמה גורמי מצב כמו היענות המנהל, מאפייני המטלה ומאפייני העובד- ידע, כישורים, מניעים, אופי צורכי העובד והדרך שלו לסיפוק צרכים אלו (House, 1971). מכאן עולה כי יש השפעה להשכלת המורה, מינו ומקום מגוריו על תפישתו את סגנון הניהול של המנהל וזה מסביר את האישוש של השערה זו. כאמור, לפי אבינועם (1986), נוצר קונפליקט בין האוכלוסייה הבדואית לבין המורים הערביים הצפוניים על רקע

תפישת מהות החינוך ועל רקע של מתן כבוד הדדי, הוסף על תחלופת המורים וחזרת מורים צפוניים לכפריהם כאשר הם מוצאים עבודה מהווה בעייתיות למערכת החינוך במגזר הבדואי. נקודות אלו מהוות גורם מכריע ביחסי מורה- מנהל בבתי ספר בדואים, המנהלים לא סומכים על מורה צפוני שיהווה עמוד תווך לטווח ארוך ולא ממנים אותם בתפקידים מרכזיים כמו רכז, חבר הנהלה וכו', לכן רמת השיתוף בין המנהל למורה הצפוני היא נמוכה יחסית לשיתוף בין מורה דרומי למנהל, המורה הצפוני רואה בכך אפליה על רקע מקום מגורים. קונפליקט זה התבטא בכך שהמורים הצפוניים תפשו את המנהלים כפחות טרנספורמטיביים לעומת מורים דרומיים.

הטענה השכיחה ביותר במערכת החינוך הבדואי, לפי בן דוד (1994) ואבו סעד (1995), הכנסת השיקולים הפוליטיים והשבטיים במינוי המנהלים וההפחתה מהערך הכישורי מצד אחד, והעלייה הניכרת ברמת בהשכלה של האוכלוסייה הבדואית (אגבריה, ר, אלסאנע. ס, 2007), עלייה זו מתבטאת גם בהשכלת המורים והשתלבותם במוקדים האקדמיים בהשכלה הגבוהה (אבו חסין, 1995). ההבדלים הניכרים בנתוני ההשכלה בין מורים ומנהלים והיות שרבים מהמורים הם בעלי השכלה גבוהה יותר ממנהלים שמונו פוליטית, השפיעה שלילית על אמון המורים במנהלים ובסגנונות הניהול שלהם, לכן המורים בעלי ההשכלה הגבוהה מ.א תפשו את המורים כפחות טרנספורמטיביים ביחס למורים בעלי תואר ב.א ובכיר .

הסוגיות הפוליטיות שהועלו בפסקה הקודמת, חיזקו אותי להאמין כי מבין שלושת סגנונות הניהול – הטרנספורמטיבי, המתגמל ושב ועל תעשה, ימצא הסגנון הטרנספורמטיבי הפחות דומיננטי. השערה זו הופרכה וסגנון המנהיגות הטרנספורמטיבי נמצא הדומיננטי ביותר והסיבה לכך היא : תהליך הכשרת מנהלים בישראל נמצא בתקופת מפנה. החלטת משרד החינוך לחייב כל מועמד למכרז ניהול בית ספר להיות בוגר תוכנית להכשרת מנהלים, יוצרת מציאות חדשה עבור אלה שרואים עצמם מועמדים לניהול ואלה מנהלים בפועל וחייבים להשלים הכשרת הניהול (גוטרמן. י, 2004). השתלבות מנהלים בדואים בתוכניות הכשרה אלו, הובילה לשינוי דרמטי בקרב סגנוני הניהול, דבר זה מתבטא בתפישת המורים את סגנונות הניהול שלהם כטרנספורמטיביים – סגנון ניהול שעולה בשנים האחרונות כסגנון האפקטיבי ביותר (סוטרק, 2004).

ראשית, מחקרים רבים בתחום הארגוני התמקדו בדרכים לבניית והגברת רמת אמון של עובדים במנהלים ובארגון. מרבית העניין במשתנה האמון בהקשר זה התעורר מעצם העובדה כי נמצא קשר עקבי בינו לבין משתנים במכלול יחסי עבודה כגון : שביעות רצון העובד (Aryee, 2002) ומחויבות (Hinds, 2005). זה מאושש את החלק הראשון של ההערה החמישית, אמון המנהל במורה" קשור

חיובית עם "מחויבות ארגונית", הצדקה תיאורטית על כך מה שאומר סורגיובאני, ככל שהמורים מאמינים יותר במנהל גדלה מחויבותם לממש את חזונו ומטרותיו (סורגיובאני, 1992).

שנית, סגנון הניהול של המנהל הינו אחד הגורמים החשובים להצלחת הצוות. השפעתו על המוטיבציה של המורה ועל המחויבות לבית הספר מכרעת (לוי, 2008). בחלקה השני של ההשערה סברנו כי, ככל שהמנהל נתפס יותר טרנספורמטיבי המחויבות הארגונית של המורים גדלה. התיאוריה תומכת בהשערה לפי באס, מנהיג טרנספורמטיבי הוא יכול לעורר התלהבות, מעורבות רגשית ומחויבות (Bass, 1985). מנהיג זה יוצר סוג אחר של מחויבות וקשר בין המונהגים למנהיג (דודי, א, 2007). לוי ותדמור (2000) טוענים כי סביבה ניהולית וארגון, בהם חש העובד כי ישנה מנהיגות טרנספורמטיבית וניהול המאפשר התפתחות אישית, מהווים דוגמה לעשייה ומחויבות ומוסיפים כי, על המנהל לבסס קשר של מנהיג מעצב, שיאפשר לעובד להיפתח בפניו, יעורר בו אימון ותחושת מחויבות (לוי ותדמור, 2000).

אישוש שני חלקי ההשערה הזו לעיל, מוביל לאישוש מכלול ההשערה כי, כל ש"תפישת אמון המנהל במורה" גדלה, המנהל נתפס כיותר טרנספורמטיבי, וככל שהמנהל נתפס יותר טרנספורמטיבי המחויבות הארגונית של המורים גדלה. זאת אומרת, "אמון המנהל במורה" קשור חיובית עם "מחויבות ארגונית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית".

בהשערה השישית והאחרונה, על סמך התיאוריה שטענה כי, מנהיגות טרנספורמטיבית "מתרחשת כאשר מנהיגים ומונהגים מעלים אחד את השני לרמה גבוהה יותר של מוטיבציה ומורל (Bass, 1985). שיערנו כי, תפישת אמון המנהל במורה" קשור עם "מוטיבציה פנימית" בתיווך של "מנהיגות טרנספורמטיבית".

אומנם, שמוטיבציה בעבודה מהווה את אחת הבעיות העיקריות שיש לארגון. כאשר מתוך הדברים הללו נגזרת לנו מערכת שלמה של יחסים הקיימים בתוך כל ארגון. רמה גבוהה של אמון פנים ארגוני, מובילה להנעת עובדים, מטפחת חדשנות ויזמות ומסייעת בשימור כוח אדם המחויב לטווח ארוך (Mayer, 1995). וזהו מאושש חלק ההשערה המראה כי, יש קשר מובהק בין "תפישת אמון המנהל במורה" לבין "מוטיבציה פנימית". וכאשר נבדק, אם המשתנה "אמון המנהל במורה" קשור במשתנה "מנהיגות טרנספורמטיבית", נמצא קשר מובהק בין המשתנים, קשר זה מבוסס תיאוריה, לפי קארא (2001) נמצא כי, קיים קשר בין סגנון המנהיגות וניהול לבין מרכיבים של אמון ורגשות. קשר זה הופיע במחקר מקנדה שמצא קשר חזק בין מנהיגות טרנספורמטיבית שמאפיינה הם עידוד, דאגה לפרט ומתן אתגר אינטלקטואלי לבין אמון מחויבות וביצועים קבוצתיים.

למרות תמיכה זו של תיאוריה,

שכאשר מחזיקים את המשתנה "מנהיגות טרנספורמטיבית" כקבוע, הקשר בין "אמון המנהל במורה" לבין המשתנה "מוטיבציה פנימית" נעלם, כלומר הקשר לא מובהק, לכן ההשערה הזו לא מאוששת, זאת אומרת, שהמנהיגות הטרנספורמטיבית לא מתווכת בן תפישת אמון המנהל במורה לבין המוטיבציה הפנימית.

מסקנת המחקר היא שהמבנה הבירוקראטי של בתי הספר המודרניים חודר גם לחברה הבדואית השבטית והמסורתית יותר, ומשפיע על יחסי האמון בין המורים והמנהלים, וכתוצאה מכך, על המחויבות והמוטיבציה של המורים לבית הספר.

- אבוליו. ב. (1999). "מודל הטווח המלא של המנהיגות". אצל גונן א. זכאי (עורכים) מנהיגות ופיתוח מנהיגות. בית הספר לפיתוח מנהיגות.
- אבו – חסין, ג. (1998). הקשר בין מערכת הערכים של מנהלי בתי ספר במגזר הערבי בישראל לבין סגנון המנהיגות שלהם. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 22, 87-100.
- אבו- עאיש, ח. (1999). שחיקת המורים והאקלים הארגוני בבתי הספר העל יסודיים במגזר הבדואי בנגב. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך למדע הרוח והחברה. אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אדל, ל. (2002). אמון, התשתית לעולם העבודה. פקר, הוצאה לאור פע"מ.
- אופלטקה. י. (2007). יסודות מינהל החינוך, מנהיגות וניהול בארגון החינוכי.
- אלקרנאווי, ע. (2000). אתנו-פסיכיאטריה בחברה הבדואית הערבית בנגב. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- בוגלר, ר' (2000). מנהיגות ויישומיה בחינוך, מדריך למידה. תל-אביב, האוניברסיטה הפתוחה.
- בן-דוד, יוסף, 1993. יישוב הבדואים בנגב - מדיניות ומציאות 1967-1992, ירושלים: משרד הבינוי והשיכון, מכון ירושלים לחקר ישראל.
- ברק, נ. וצוויקל, ג'. (2001). בריאות ורווחה של נשים בדואיות בנגב. אוניברסיטת בן-גוריון: המרכז לחקר החברה הבדואית והתפתחותה.
- ברגר, ט. (1995). השפעת סגנון ההנחיה, תרבות הקבוצה והקשר ביניהם על אפקטיביות נתפסת של סדנאות לפיתוח מנהיגות. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך למדעים במדעי ההתנהגות והניהול בפסיכולוגיה תעשייתית, הטכניון.
- וייסבאלי, א. (2006). ילדים במגזר הבדואי בנגב: תמונת מצב. מרכז המחקר והמדע- הכנסת.
- יובל, ו. ואורלי, ל. (2007). מערכת החינוך במגזר הבדואי- תמונת המצב בכמה היבטים מרכזיים. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט.

ליבוביץ, ש. וליכטנברג, א. (2000). **לקראת מנהיגות חינוכית**. מכללת "אורות ישראל", אלקנה.
מהדורת ניסוי .

מירב, א. (2004). **ממושיע של תלמיד למטפח של כיתה** : מבט על מהלך הקריירה של מורי מורים מתוך
סיפוריהם

מצר ד'. (2003). **תהליכי שינוי במערכות חינוך : הפיכתם של בתי ספר רגילים לקהילתיים** .
חיבור לשם קבלת תואר " דוקטור לפילוסופיה " . האוניברסיטה העברית ירושלים .

סמואל, יצחק (1996). **ארגונים : מאפיינים, מבנים, תהליכים**. אוניברסיטת חיפה, מהדורה שנייה.

ענבל, נגר ואחרים (2003). **מנהיגות, רגשות המונהגים וביצועיהם**. הירחון לחשיבה ניהולית, גיליון 150
[On-line] http://www.zooz.co.il/personel_article4_2.shtml .

ענבר, ד. וחושן, מ. (1997). **ביזור סמכויות בתחום החינוך לרשויות המקומיות**. ירושלים : מכון מילקן
לחקר מערכות חינוך.

פופר, מ. (1990), **פיתוח מנהיגות בתנועות הנוער**. ירושלים : מועצת תנועות הנוער ואספקט מערכות
ארגוניות.

פופר, מ, רונן, א. (1992). **על המנהיגות** . ת"א : ההוצאה לאור של משרד הביטחון.

פופר, מ. (1994). **על מנהלים כמנהיגים**. הוצאת רמות, אוניברסיטת ת"א. (ע' 109-139) .

[On-line]. Available: <http://www.bgu.ac.il/bedouin/b-women-toc.html> .

פסטרנק, ר. (2001). **מיהו המנהיג, משמר או משנה?** . כוורת – ביטאון החוג למדעי ההתנהגות המסלול
האקדמי המכללה למנהל. גיליון מס' 2 – מנהיגות. עמ' 7-9 .

רונן, א. (1989). **המנהיג והחברה** (מושג המנהיגות המחשבה המדינית). בעל המנהיגות (בעריכת מ. פופר
וא-רונן), הוצאת משרד הביטחון.

רינאוי, ח. (2003). **החברה הערבית בישראל- סדר יום אמביוולנטי**. תל-אביב: הוצאת המסלול
האקדמי של המכללה למנהל- החוג למדעי ההתנהגות .

שמואלי, א. (1980). **קץ הנוודות**, תל אביב : רשפים .

- שמיד, ד. ברגל, ד., והזנפלד (1987) **מנהל המתנ"ס: תחומי פעולה ותפקוד**. ירושלים: תכנית להכשרת מנהלים וסגל בכיר במרכזים קהילתיים ע"ש יוסף י. שוורץ.
- שנהר, א., עמוס י. (1993). **תרבות הניהול בישראל**. פרקים א' – ד', גומא, עמ' 17-224 .
- שרן, ש', הרץ-לזרוביץ, ר' (1978). **שיתוף פעולה ותקשורת בבית-הספר**, פרק א, גישה מערכתית לשיפור בית-הספר, 45-13
- Abu saad, I. (1995). The Assessment of organizational climate in Bedouin Arab schools in Israel . *Educational Management & Administration*, 23[<4>], [60-70]
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Amiram, D.H.K., Ben David, Y., and Shinar, A., (1976), *The Process of Sedentarisation and Settlement Among the Bedouin of the Negev*, Jerusalem: The Hebrew University's Department of Geography .
- Bass, B. M.(1981). “An Introduction to Theories and Models of Leadership”. In: Bugler, R. (Ed.) *Leadership And Its Applications In Education*. Tel-Aviv, The Open University, 2000.
- Bass, B. M. (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bass. B.M & Avolio B.M(1993)*Transformational Leadership and organizational culture* .public administration quarterly;pg.112.
- Bennis, W. G. (1989). *On becoming a leader*. New York: Addison-Wesley Publishers.
- Bolger, R. (2001). *The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction*. *Educational Administration Quarterly* . 37 <5> , 662-683.
- Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York: HarperCollins.

- Doney, P.M. & Cannon, J.P. (1997). An Examination of the Nature of Trust in Buyer-Seller Relationships. *Journal of Marketing*, 61, 35-51.
- Evans, J. P. (2001). "Commonsense Leadership for Uncommon Times". *Academic Leadership*, 1 (2).
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Grabner-Krauter, S. & Kaluschab, E.A. (2003). Empirical research in on-line trust: a review and critical assessment, *International Journal of Human-Computer Studies* 58, 783–812.
- Greenstein, F. I. (2000). *The Presidential Difference: Leadership Style From FDR to Clinton*. New York. Martin Kessler Books/ The Free Press.
- Hinds .r.s. (2005)" Consideration of the relationship between spiritual well-being and transformational leadership". *The Journal of applied management and entrepreneurship* ,vol .10,no.2.
- Hofstede et al. (1993), "Individual perceptions of organizational cultures: A methodological treatise on levels of analysis". *Organization Studies*, 14(4), 483-503.
- Hoy, W.K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The Omnibus T-Scale. In W.K. Hoy & C.G. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181–208). Greenwich, CT: Information Age.
- House, R.J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- Johnson, N. J. and Giorgis, C. (2003). "Leadership", *The Reading Leader*, Newark, 56 (6).

Kara, A (2001) Protecting Privacy in Remote Patient Monitoring, IEEE Computer, 34(5): 24-27.

Kunz, D., & Hoy, W. K. (1976). Leader behavior of principals and the zone of acceptance of teachers. Educational Administration Quarterly, 12, 49-64

Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. Educational Leadership 49(5): 8-12

Lewicki, R.J., Bunker, B. (1995). Trust in relationships: a model of trust development and decline. In: Bunker, B., Rubin, J. (Eds.), Conflict, Cooperation and Justice. (pp. 133–173). San Francisco: Jossey-Bass.

Martins, N. A model for managing trust. Int J Manpower. 2002;23:754-769.

Murphy, J. And Hallinger, P. (1992) “The Principal Slip In An End Of Transformation”. Journal Of Educational Administration 30 (3) 77-88.

Owens, R.(2004) . Organizational behavior in education (8nd ed) Boston :pear – son

Snowden, P.E. & Gorton, R.A (2002). School leadership and administration. Boston: McGraw- Hill.

Poplin, M.S. (1992). “The Leader’s New Role: Looking To The Growth Of Teachers”. Educational Leadership 49 (5), 10-11

Popper, M., Mayseless, O., & Castelnovo, O. (2000).”Transformational leadership and attachment”, Leadership Quarterly, Vol 11(2):267-289. LAB

Reddin, W. J. (1970) Managerial Effectiveness, New York: McGraw Hill

- Rotter, J.B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality* 35, 651–665.
- Sagie. A. (2002). An Empirical of The Loose- Tight Leadership Model: Quantitative And Quantitative Analyses . *J. Of Organizational Behavior*, 23<3>, 303- 320 .
- Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Shetty, Y.K.(1978) . Managerial Power and organizational effectiveness: A contingency analysis. *Journal of management studies*, 15, 178- 181 .
- Sirdeshmukh, D. Singh, J. & Sabol, B. (2002). Consumer trust, value and loyalty in relational exchange. *Journal of Marketing*, 66, 15-37.
- Spekman, R. E. (1988). Strategic supplier selection: understanding long term relationships, *Business Horizons*, 31, 75-81.
- Stogdill, R. M. (1948) ‘Personal factors associated with leadership. A survey of the literature’, *Journal of Psychology* 25: 35-71
- Sotrak.R.(2004) .Study at educational management : Darwael.press. Aman (Arabic)/
- Terman, C. R. (1969). Weights of selected organs of deer mice (*Peromyscus maniculatus bairdii*) from asymptotic populations. *J. Mammal.* 50:311
- Thompson & Luthans, 1990. Thompson, K. R., & Luthans, F. (1990). Organizational culture: A behavioral perspective. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 319–344). San Francisco: Jossey-Bass.

- Tracy, D. (1990). *The power pyramid : How to get power by giving it away*. New York: Morrow .
- Yukl, G. A. (1994). "Contingency theories of effective leadership" in: Bugler, R. (Ed.), 2000, *Leadership And Its Applications In Education*. Tel-Aviv, The Open University. 45, pp. 67-78.
- Urban, G.L., Fareena, S. William, J. Q. (2000). Placing trust at the center of your internet strategy, *Sloan Management Review*, 42, 39-49.
- Wayne K Hoy C. John Tarter (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement *American Educational Research Journal* ,2006vol. 43,No. 3, pp. 425-446 .
- White, R. And Lippitt, R. (1960). Leader behavior and member reactions in three social climates. In D. Cartwright and A. Zander (Eds.). *Group dynamics*, New York: Harper and Row.
- Williamson, O.E. (1993). Calculativeness, trust and economic organization. *Journal of Law and Economics* 30, 131–145.
- Zaleznick, A. (1977). Managers and Leaders are they different? *Harvard Business Review*.

BEN-GURION UNIVERSITY OF THE NEGEV

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF EDUCATION



**Conceptions of Trust the Principal has in teachers,
Styles of Management, Organizational motivation and
commitment among teachers in the Bedouin Sector**

**Thesis submitted in partial fulfillment of the
Requirements for the degree of master of ARTS**

By :

Hawashla Younis

Under the Supervisor of:

Dr. Dorit Tubin

October 2009

BEN-GURION UNIVERSITY OF THE NEGEV

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF EDUCATION



**Conceptions of Trust the Principal has in teachers,
Styles of Management, Organizational motivation and
commitment among teachers in the Bedouin Sector**

*Thesis submitted in partial fulfillment of the
Requirements for the degree of master of ARTS*

By :

Hawashla Younis

Under the Supervisor of:

Dr. Dorit Tubin

Signature of student :_____

Date:_____

Signature of supervisor:_____

Date:_____

Signature of chairperson

Of the committee for graduate studies:_____

Date:_____

October 2009

Conceptions of Trust the Principal has in teachers, Styles of Management, Organizational motivation and commitment among teachers in the Bedouin Sector

Younis Hoasala

Abstract

Recent research shows that trust between teachers and the principal facilitates cooperation, increases openness between people and reinforces group cohesiveness. But these studies were conducted in the bureaucratic structures of schools in modern society. The purpose of this study is to examine the relation between the teachers' conception of the management styles of the principal, his trust in them, and the influence of these concepts on organizational commitment and the motivation of teachers in the Bedouin sector, while trying to examine the influence of trust within a society with a cultural and historical uniqueness, in which trust is based on belonging and traditional roles.

The study was conducted in 30 Bedouin schools in the Negev and embraced 303 teachers and 30 principals, teaching in the different age groups in the schools. This study used a questionnaire called Multifactor Leadership Questionnaire (MLO) that relies on the multifactor leadership model and measures different factors of a Transformational Leadership and Rewarding Leadership.

The questionnaires were collected in June 2007 in primary and secondary schools in the vast Negev area.

Two main hypotheses underpin the study:

Hypothesis 1: the teacher's perception of trust the principal has in him is related to an organizational commitment of the teacher to school, conditions of perception of the leadership style of the principal as a transformational leadership.

The findings of the research strengthen the first hypothesis and showed that "The trust the principal has for the teacher" is positively related to "organizational commitment",

mediated by "Transformational Leadership". In other words, the more teachers conceive of principals as trusting them, the more the principal is conceived as a principal with a more transformational style of management, and the more the principal is conceived as transformational the greater does the organizational commitment of the teacher becomes. The findings of the study refuted the second hypothesis and showed that, Transformational Leadership is not mediating between the conception of the trust the principal has for the teacher and the internal motivation of the teacher.

In addition to the main hypotheses, various connections have been found between the characteristics of the teachers such as, gender, education and dwelling place and the central research variables: trust, leadership styles, organizational commitment and motivation.

The conclusion of the study is the bureaucratic structure of modern schools is penetrating also into the Bedouin society, which is tribal and more traditional , and influences the trust relations between teachers and principals, and as a result of that, the commitment of teachers to school and their motivation.

Contents

Contents.....	1
Charts and tables.....	2
Chapter 1: Introduction.....	3
Chapter 2: Review of Literature.....	5
Leadership.....	5
Leadership in Education.....	8
Leadership in Education and the aspect of trust.....	9
Trust.....	10
Trust in Education between the principal and the teachers.....	14
Relationship between Management styles and trust between principals and teachers.....	15
Bedouin Society.....	18
Background on the Bedouin Society.....	18
Leadership and Trust between teachers and principals in the Bedouin Society.....	20
Research hypotheses.....	22
Chapter 3: Methodology.....	24
The Methodology:.....	24
Study Population.....	24
Research Tools.....	25
Validity and Reliability.....	26
Analysis Method.....	27
Findings.....	28
Part A: Trust.....	28
Part B: Leadership.....	31

Part C: Organizational commitment and Internal Motivation.....	32
Regression Mediated Layout.....	33
Discussion.....	36
Bibliography.....	41
Annexes.....	48

Charts and Tables

A. Tables

Table no. 1: Breakdown of the questionnaire.....	26
Table no. 2: Loading the items with factors.....	29
Table no. 3: Loading the items with factors.....	30

B. Illustrations

Illustration no. 1:	33
Illustration no. 2:	35

שאלון למורה

מורה יקר/ה

לפניך שאלון, הבודק את הקשר בין המנהלים והמורים במגזר הבדואי. השאלון אנונימי אין צורך לרשום את שמך, אנא ענה/י בכנות על כל השאלות. היענותך תתרום להתפתחות המחקר בנושא זה.

תודה רבה על שיתוף הפעולה.

שם בית-הספר: _____ יישוב: _____ צורת מגורים: פזורה / קבע

מין: זכר / נקבה גיל: _____ וותק: _____ שלב חינוך: יסודי/חט"ב/על יסודי

השכלה: מוסמך בכיר / תואר ראשון / תואר שני / אחר: _____ מקום מגורים: צפון / דרום

חלק א 1.

שאלון זה נועד לספק תיאור של דפוסי מנהיגות. להלן מובאים משפטים המתארים את מנהל ביה"ס שלך. נבקשך להעריך, באשר לכל משפט, באיזו תדירות מנהל ביה"ס נוקט בהתנהגות המתוארת.

דרג לגבי כל משפט מ 1-5, תוך שימוש בסולם המוצג להלן

תמיד	לעתים קרובות	לפעמים	לעתים רחוקות	אף פעם
5	4	3	2	1

השתמש בסולם זה במתן התשובות

1	2	3	4	5	1. מסייע לי בתמורה למאמצי
1	2	3	4	5	2. שם דגש על טקסים (טקס סיום שנה, חלוקת תעודות, מסיבות פרישה)
1	2	3	4	5	3. מצ'פר מורים רק בתנאי שהם עומדים בציפיות שלו
1	2	3	4	5	4. בוחן מחדש הנחות מרכזיות בכדי לבדוק אם הן עדיין מתאימות
1	2	3	4	5	5. התנהגותו מקרין עוצמה
1	2	3	4	5	6. נמנע מלהתערב, עד שבעיות הופכות לבעיות חמורות
1	2	3	4	5	7. מביע שביעות רצון רק כאשר אני עונה בדיוק על ציפיותיו
1	2	3	4	5	8. ממקד את תשומת הלב על דברים יוצאי דופן, חריגות, טעויות וסטיות מהמקובל
1	2	3	4	5	9. נמנע מלהתערב כשמתעוררות סוגיות חשובות
1	2	3	4	5	10. קשוב רק למורים שלפי דעתו עומדים בסטנדרטים הראויים
1	2	3	4	5	11. מדבר איתנו על הערכים והאמונות החשובים לו ביותר
1	2	3	4	5	12. הוא לא נמצא כשצריכים אותו
1	2	3	4	5	13. מביע את הערכתו לעבודתי רק כאשר נעשתה בהתאם למה שהוגדר
1	2	3	4	5	14. בעת פיתרון בעיות מחפש נקודות מבט שונות
1	2	3	4	5	15. מדבר באופטימיות על העתיד
1	2	3	4	5	16. מעורר בי גאווה, על היותי בקשר עימו
1	2	3	4	5	17. מגדיר באופן מדויק מי אחראי להשגת המטרות
1	2	3	4	5	18. נותן גב רק למורים שפועלים בדיוק בהתאם למקובל
1	2	3	4	5	19. נפגש עם בעלי עמדות בצמתים מרכזיים של קבלת החלטות בענייני חברה ותרבות
1	2	3	4	5	20. מחכה שדברים ישתבשו לפני שהוא נוקט בפעולה

1	2	3	4	5	21. מדבר בהתלהבות על הדברים שצריך להשיג
1	2	3	4	5	22. נותן לי את הקרדיט על דברים/פעולות שאני עושה בבית הספר רק במידה והם עולים בקנה אחד עם מה שהוגדר מראש
1	2	3	4	5	23. מציין את החשיבות של להיות בעל תחושת ייעוד חזקה
1	2	3	4	5	24. משקיע זמן בהדרכה ובחניכה שלי
1	2	3	4	5	25. מבהיר מה אני יכול לצפות לקבל, אם אעמוד במשימות הנדרשות
1	2	3	4	5	26. מהלל ומשבח מורים שמתיישרים בהתאם לקו המקובל
1	2	3	4	5	27. מראה שהוא מאמין גדול באמירה "אם זה לא מקולקל, אל תתקן את זה"
1	2	3	4	5	28. מהווה סמל ליציבות
1	2	3	4	5	29. פועל מעבר לאינטרס האישי שלו, למען טובת הצוות שלנו
1	2	3	4	5	30. מתייחס אלי כאל פרט ולא רק כאל חבר בצוות
1	2	3	4	5	31. מציפר אותי רק במקרים בהם אני עומד בדיוק בסטנדרטים הנדרשים
1	2	3	4	5	32. בעיות צריכות להפוך לבעיות כרוניות (תמידיות) לפני שינקוט בפעולה
1	2	3	4	5	33. מתנהג בדרכים שבונות את הערכתי כלפיו
1	2	3	4	5	34. ממקד את מלוא תשומת ליבו בטעויות, תלונות וכישלונות
1	2	3	4	5	35. יחסו חם וקרוב רק למורים שלהערכתו עומדים במשימות שלהם על הצד הטוב ביותר
1	2	3	4	5	36. דלתותיהם של בעלי סמכות פתוחות בפניו
1	2	3	4	5	37. נותן לי גב רק במקרים בהם אני עומד לחלוטין בציפיות שלו
1	2	3	4	5	38. לוקח בחשבון את ההשלכות האתיות והמוסריות של החלטותיו
1	2	3	4	5	39. מנהל מעקב אחר כל הטעויות שלי
1	2	3	4	5	40. מפגין תחושה של עוצמה וביטחון
1	2	3	4	5	41. משבח אותי רק בתנאי שאני עושה את עבודתי על הצד הטוב ביותר
1	2	3	4	5	42. מבטא חזון מלהיב של העתיד
1	2	3	4	5	43. ממקד את תשומת ליבי בכישלוני לעמוד בסטנדרטים
1	2	3	4	5	44. הפעולות שלו צודקות ומוסריות
1	2	3	4	5	45. תשומת הלב שנותן לי תלויה לחלוטין בהישגיי בהוראה
1	2	3	4	5	46. נמנע מקבלת החלטות
1	2	3	4	5	47. מתייחס לכל אחד מאיתנו כאל פרט בעל צרכים, יכולות ושאיפות שונות משל אחרים
1	2	3	4	5	48. הוא גורם לי להסתכל על בעיות מזוויות רבות ומגוונות
1	2	3	4	5	49. הולך לקראתי רק בתנאי שאמלא את המוטל עלי על הצד הטוב ביותר
1	2	3	4	5	50. עושה שימוש בטיעונים מוסריים, מדעיים או תרבותיים כדי להצדיק את הסדר הארגוני
1	2	3	4	5	51. מסייע לי בפיתוח הצדדים החזקים שלי
1	2	3	4	5	52. מציע דרכים חדשות להסתכל על הדרך בה אנו מבצעים את עבודתנו
1	2	3	4	5	53. משהה תגובה לשאלות דחופות
1	2	3	4	5	54. לא מתייחס באופן שווה למורים שאינם עומדים בציפיות שלו
1	2	3	4	5	55. מדגיש את החשיבות של תחושת משימה משותפת
1	2	3	4	5	56. מביע שביעות רצון כאשר אני עונה על הציפיות הנדרשות
1	2	3	4	5	57. מביע את בטחונו בכך שנשיג את מטרותינו
1	2	3	4	5	58. אפקטיבי במתן מענה על צרכים שלי הקשורים לעבודתי
1	2	3	4	5	59. משתמש בסגנון ניהול משיביע רצון
1	2	3	4	5	60. יחסו אלי תלוי לחלוטין במידה בה הוא מעריך את העבודה שלי
1	2	3	4	5	61. יוצר מרחק בינו לבין אנשים
1	2	3	4	5	62. גורם לי לעשות יותר ממה שחשבתי שאני מסוגל לעשות
1	2	3	4	5	63. אפקטיבי במתן מענה על דרישות הארגון
1	2	3	4	5	64. מתייחס אלי רק כאשר הוא חושב שאני יכול להביא תועלת כלשהי
1	2	3	4	5	65. עובד עמי באופן משיביע רצון

1	2	3	4	5	66. פעולותיו מעצימות את כוחו
1	2	3	4	5	67. מעלה את הרצון שלי להתאמץ יותר
1	2	3	4	5	68. מגביר את הרצון שלי להצליח
1	2	3	4	5	69. למרות שמתגמל אותי על מאמצי, אף פעם לא ברור אם מה שאני עושה מספיק

חלק א 2 . שאלון לתיאור התנהגות מנהל ויחסיו עם מורים

השאלות הבאות מתייחסות להתנהגות המנהל וליחסיך איתו.

דרג לגבי כל משפט מ 1-5, תוך שימוש בסולם המוצג להלן (שים לב הסולם שונה מהסולם בו

השתמשת קודם)

לגמרי לא נכון	לא נכון	נכון במקצת	נכון	נכון מאוד
1	2	3	4	5

השתמש בסולם זה במתן התשובות ←

1	2	3	4	5	70. ברור לי מהן המיומנויות שמצפים ממני להעביר לתלמידים במקצועות שאני מלמד
1	2	3	4	5	71. בבית הספר יש נהלים ברורים לטיפול במקרי אלימות
1	2	3	4	5	72. יש בבית הספר תקנון משמעת ברור
1	2	3	4	5	73. המנהל עומד על קיום תקנות בית הספר, גם כשיש איום של הורים בעלי השפעה
1	2	3	4	5	74. ברור מהם העקרונות החינוכיים המרכזיים בבית הספר
1	2	3	4	5	75. בבית הספר חלוקת התפקידים ברורה
1	2	3	4	5	76. כשהמנהל מבקש שנבצע משהו, ברור מהו תפקידו של כל אחד
1	2	3	4	5	77. מערכת השעות בבית הספר מאורגנת בצורה משביעת רצון
1	2	3	4	5	78. בבית הספר מודיעים על כל דבר ברגע האחרון
1	2	3	4	5	79. התהליך של קביעת מערכת השעות בבית הספר מלווה בהרבה בלבול וחוסר ארגון
1	2	3	4	5	80. בבית הספר - התוכניות כל הזמן משתנות
1	2	3	4	5	81. דלתו של המנהל תמיד פתוחה
1	2	3	4	5	82. יש מורים שיכולים להיכנס חופשי למנהל, אך אחרים צריכים לקבוע פגישה
1	2	3	4	5	83. למנהל אין אף פעם זמן בשבילי
1	2	3	4	5	84. אני מרגיש נוח לפנות למנהל בבעיות או קשיים שיש לי
1	2	3	4	5	85. אני מרגיש כי אקבל עזרה מהמנהל בכל תחום שאבקש
1	2	3	4	5	86. אני חושב שהמנהל מעריך את המקצועיות והמסירות שלי
1	2	3	4	5	87. אני בטוח שהמנהל לא מטיל ספק ביכולת שלי למלא את תפקידי בבית הספר
1	2	3	4	5	88. אני בטוח שהמנהל סומך עלי שלא אעשה עבודה רשלנית
1	2	3	4	5	89. המנהל בוטח בי ומכבד אותי כחבר צוות
1	2	3	4	5	90. המנהל נותן לי להרגיש שהוא סומך עלי
1	2	3	4	5	91. נראה לי שהמנהל לא נותן בי אמון
1	2	3	4	5	92. המנהל ואני משתפים זה את זה ברעיונות, רגשות ותקוות
1	2	3	4	5	93. אני יכול לדבר עם המנהל, באופן די חופשי, על קשיים שיש לי בעבודה מתוך ידיעה שהוא ירצה להקשיב לי
1	2	3	4	5	94. גם המנהל וגם אני נרגיש תחושה של אבדן אם אחד מאיתנו יאלץ לעבור למקום אחר ולא נוכל לעבוד שוב ביחד
1	2	3	4	5	95. אני יודע שאם הייתי משתף את המנהל בבעיותיי הוא היה מגיב בצורה עניינית ואכפתית
1	2	3	4	5	96. זה נכון לומר שביחסי העבודה שלנו שנינו השקענו די הרבה מבחינה רגשית
1	2	3	4	5	97. אני מעריך את המסירות והמקצועיות של המנהל
1	2	3	4	5	98. אני לא מטיל ספק ביכולת של המנהל למלא את תפקידו בבית הספר

1	2	3	4	5	99. אני סומך על המנהל שלא יעשה עבודה רשלנית
1	2	3	4	5	100. אני בוטח במנהל ומכבד אותו
1	2	3	4	5	101. אני נותן למנהל להרגיש שאני סומך עליו
1	2	3	4	5	102. אני לא נותן במנהל אמון
1	2	3	4	5	103. אני כועס על המנהל לעיתים קרובות
1	2	3	4	5	104. לעיתים קרובות קורה שדברים שהמנהל עושה או אומר מוציאים אותי מדעתי
1	2	3	4	5	105. לא זוכר שום מקרה בו הרגשתי כעס כלפי המנהל

חלק ב

ב 1 : לפניך מספר היגדים המתייחסים להיבטים שונים של בית הספר בו אתה מלמד. קרא כל

היגד וציין לידו באיזו מידה אתה מסכים או לא מסכים עם הנאמר.

1- במאוד לא מסכים 2- לא מסכים 3- לא בטוח 4- מסכים 5- מסכים בהחלט

1	2	3	4	5	1. אני מוכן להשקיע מאמץ רב, ואפילו מעבר למצופה, כדי לעזור לבית הספר שלי להצליח
1	2	3	4	5	2. כשציוני התלמידים שלי משתפרים, הסיבה לכך בדרך כלל היא שמצאתי גישות הוראה יעילות יותר
1	2	3	4	5	3. אני מדבר על בית הספר שלי עם חבריי, כעל מקום עבודה נהדר
1	2	3	4	5	4. אם תלמיד שולט במהירות במושג חדש, יתכן שזה בגלל שידעתי כיצד ללמד את המושג
1	2	3	4	5	5. אני חש נאמנות מועטה ביותר לבית הספר
1	2	3	4	5	6. כאשר תלמיד מקבל ציון טוב יותר ממה שהוא מקבל בדרך כלל זה בגלל שמצאתי דרכים טובות יותר ללמד אותו
1	2	3	4	5	7. על מנת להמשיך לעבוד בבית ספר זה אני מוכן לקבל כמעט כל סוג של תפקיד
1	2	3	4	5	8. אם תלמיד לא זוכר את מה שלימדתי בשיעור הקודם, אדע איך לרענן את זכרונו בשיעור הבא
1	2	3	4	5	9. אני מוצא שהערכים שלי וערכי בית הספר דומים מאוד
1	2	3	4	5	10. כשתלמיד מצליח יותר מהרגיל, זה קורה כי השקעתי יותר מאמץ
1	2	3	4	5	11. אני גאה לספר לאחרים שאני עובד בבית הספר שלי
1	2	3	4	5	12. כשאני מנסה באמת אני יכול להגיע לרוב התלמידים הקשים
1	2	3	4	5	13. אני מוכן לעבוד בבית ספר אחר, באותו תפקיד בו אני עוסק היום
1	2	3	4	5	14. אם תלמיד בכיתתי מפריע ועושה רעש, אני מרגיש די בטוח שלרשותי מספר טכניקות להחזיר אותו מהר למסלול
1	2	3	4	5	15. בית הספר שלי מאפשר לי למצות את. הפוטנציאל שבי, במובן של ביצוע תפקידי כאיש חינוך
1	2	3	4	5	16. אם אחד מתלמידי אינו יכול לבצע משימה, אני יכול להעריך במדויק אם המשימה הייתה ברמת קושי מתאימה
1	2	3	4	5	17. במצבי הנוכחי, כל שינוי קטן יגרום לי לעזוב את בית הספר
1	2	3	4	5	18. אם תלמיד מתקשה בביצוע משימה, אני בדרך כלל מסוגל להתאימה לרמתו
1	2	3	4	5	19. למרות שהיו לי אפשרויות בחירה אחרות, אני שמח שהעדפתי לעבוד בבית ספר זה
1	2	3	4	5	20. תוכנית הכשרת המורים בה השתתפתי ו/או ניסיוני הקנו לי את המיומנויות הנדרשות להיות מורה יעיל
1	2	3	4	5	21. גם אם אשאר בבית ספר זה לתמיד, לא נראה לי שתהיה לי מזה תועלת רבה
1	2	3	4	5	22. לעיתים קרובות קשה להסכים עם המדיניות של בית הספר, בנושאים חשובים הנוגעים למורים
1	2	3	4	5	23. עתידו של בית הספר חשוב לי ביותר
1	2	3	4	5	24. יש לי מספיק הכשרה, כך שאוכל להתמודד כמעט עם כל בעיה בלמידה
1	2	3	4	5	25. בית הספר שלי הוא הטוב ביותר שיכולתי לעבוד בו
1	2	3	4	5	26. ההחלטה לעבוד בבית הספר שלי הייתה טעות ברורה מצדי

ב 2 : לפניך משפטים המתייחסים לסיבות שונות שבגללן אתה, בדרך כלל, עושה דברים שונים בעבודתך כמורה. אנא סמן עיגול סביב התשובה המתאימה לך ביותר בכל משפט.

כאשר אני משקיע בעבודת ההוראה, אני עושה זאת...

סיבות אפשריות:	נכון לגבי בדיוק נכון לגבי	נכון לגבי	נכון לגבי במידה מסוימת	לא נכון לגבי בכלל
27. כדי שלא יהיו הפרעות בשעורים שלי	5	4	3	2
28. כי חשוב לי להרגיש שאני עוזר לאחרים	5	4	3	2
29. כי אני נהנה ליצור קשר עם אחרים	5	4	3	2
30. כי אחרת ארגיש רגשי אשמה	5	4	3	2
31. כי חשוב לי לתת לילדים הרגשה שאכפת לי מהם	5	4	3	2
32. כדי שהמנהל לא יפקח יותר מדי על עבודתי	5	4	3	2
33. כי אני נהנה למצוא פתרונות ייחודיים לילדים עם צרכים ייחודיים	5	4	3	2
34. כי אם לא אשקיע מספיק אתבייש בעצמי	5	4	3	2

כאשר אני משוחח באופן אישי עם תלמידים, אני עושה זאת...

סיבות אפשריות:	נכון לגבי בדיוק נכון לגבי	נכון לגבי	נכון לגבי במידה מסוימת	לא נכון לגבי בכלל
35. כי זה גורם לי להיות גאה בעצמי על ההשקעה	5	4	3	2
36. כדי שההורים יתרשמו מכך שאני מכיר את ילדיהם	5	4	3	2
37. כי אני נהנה להיות בקשר עם ילדים/ בני נוער	5	4	3	2
38. כי מהילדים תמיד אפשר ללמוד על מה שקורה בכיתה	5	4	3	2

כאשר אני משתדל למצוא דרכי הוראה חדשות ונושאי לימוד מעניינים, אני עושה זאת..

סיבות אפשריות:	נכון לגבי בדיוק נכון לגבי	נכון לגבי	נכון לגבי במידה מסוימת	לא נכון לגבי בכלל
39. כדי שההורים יהיו מרוצים ולא יתלוננו	5	4	3	2
40. כי יצירה עצמית של דבר חדש זה תמיד כיף	5	4	3	2
41. כי חשוב לי להיות מעודכן בחידושי ההוראה	5	4	3	2
42. כי אני חושב שזו בושה שיש מורים הקופאים על השמרים	5	4	3	2

ב 3 : חלק זה מתייחס לתחושותיך ומחשבותיך ביחס למקצוע ההוראה. נא ציין על סולם שבין 1 ל- 5 עד כמה כל היגד מאפיין את תחושותיך או מחשבותיך.

אף פעם	לעיתים רחוקות	לפעמים	לעיתים קרובות	תמיד	
1	2	3	4	5	43. אני חש שכמורה אינני מתקדם בחיים
1	2	3	4	5	44. אני מרגיש עייפות רבה בבוקר כשעלי לצאת ליום עבודה נוסף בבית הספר
1	2	3	4	5	45. אני חש שעבודה עם תלמידים במשך יום שלם היא מאמץ המכביד עלי
1	2	3	4	5	46. אני חש שממש "נשבר" לי מההוראה ומעבודה עם תלמידים
1	2	3	4	5	47. אני חש שהעבודה גורמת לי סיפוק רב
1	2	3	4	5	48. אני שוקל לעזוב את ההוראה
1	2	3	4	5	49. אני חש שהעבודה ממש "שוחקת" אותי
1	2	3	4	5	50. יש לי תחושה שעבודת ההוראה מאפשרת לי למצות את מלוא יכולתי
1	2	3	4	5	51. אני מרגיש שאני עובד קשה מדי בהוראה
1	2	3	4	5	52. אני חש שעבודה עם תלמידים באופן צמוד יוצרת בי מתח רב מדי
1	2	3	4	5	53. אני חושב שהייתי חוזר ובוחר בהוראה אם ניתן היה להתחיל את חיי המקצועיים מחדש
1	2	3	4	5	54. אני חש שעבודת ההוראה הופכת אותי לחסר סבלנות
1	2	3	4	5	55. אני חש שעבודת ההוראה מתסכלת אותי
1	2	3	4	5	56. אני חש "גמור" בסוף יום עבודה
1	2	3	4	5	57. אני חש שבאופן נפשי אני "סחוט" מעבודת ההוראה

תודה רבה על שיתוף הפעולה
יונס הואשלה