

שוטר טוב, שוטר רע: בחינת התנהגויות מניפולטיביות רגשיות של מנהלי בית ספר¹

יצחק ברקוביץ² ואורי איל

תקציר

המחקר על התנהגויות של מנהלי בית ספר אשר משפיעות על מצבם הרגשי של מורים הוא מוגבל. כיום, ההתמקדות היא בעיקר על ביטויים קיצוניים של יחס גרוע או התעללות רגשית; התנהגויות נורמטיביות יומיומיות, כמו התנהגויות מניפולטיביות רגשיות, טרם נחקרו. מטרת מחקר זה היא לחקור התנהגויות מניפולטיביות רגשיות בקרב מנהלים בבתי ספר יסודיים, כלומר, פעולות של מנהלים שנועדו לגיזס אחרים למטרותיהם על ידי עירור רגשות. בהתבסס על מדד הדיווח עצמי של Ausin et al. (2007), פיתחנו מדד דיווח על האחר כדי לבחון התנהגויות מניפולטיביות רגשיות של מנהלים, בעלות אוריינטציה שלילית וגם חיובית. במדד נעשה שימוש בסקר שדה, בו מורים דירגו את ההתנהגויות המניפולטיביות רגשיות של מנהליהם. מצאנו עדויות לשני סוגי ההתנהגויות המניפולטיביות רגשיות של מנהלים וגם להשפעותיהן על רגשות חיוביים ושלייליים שעלו בקרב מורים בעת האינטראקציות עם המנהלים. מצאנו גם שמנהלים אשר דורגו גבוה יותר בהתנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות ושלייליות דיווחו על עצמם כבעלי נטיות חזקות יותר לשליטה. המאמר דן בממצאים אלו ובהשלכותיהם.

¹ קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I., & Eyal, O. (2017). Good cop, bad cop: Exploring school principals' emotionally manipulative behaviours. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 944-958.

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

1. מבוא

את תחילת המחקר על ההיבטים הרגשיים של מנהיגות חינוכית ניתן למקם בתחילת שנות ה-90 של המאה ה-20, כשרגשות הפכו לנושא מחקר לגיטימי (Zembylas, 2015). למרות ההתקדמות הרבה שנעשתה מאז, הידע שלנו בנוגע להתנהגויות של מנהלים המשפיעות על מצבם הרגשי של מורים הוא עדיין מוגבל (Berkovich and Eyal, 2015). חלק גדול מהידוע על הנושא קשור לגוף הידע על טיפול לא הולם במורים מצדם של מנהלים. המחקר על טיפול לא הולם מצד מנהלים מתמקד בהתנהגויות פוגעניות ש"מורים חווים כמזיקות מאוד כשהן חוזרות על עצמן לאורך זמן" (Blase and Blase, 2003: 367). להתנהגויות אלו יש השפעות פסיכולוגיות ניכרות על רווחתם של מורים. חלק מהתנהגויות אלו נראות לעתים קרובות כהתעללות רגשית מכוונת (Blase and Blase, 2007). עם זאת, נדמה שהתמונה המתוארת היא של ביטויים קיצוניים של התנהגות, שפחות סביר שיהיו רלוונטיים עבור רוב מנהיגי בית ספר נורמטיביים. כמוקד חלופי, אנו מציעים לבחון התנהגויות מניפולטיביות רגשיות של מנהלים.

מניפולציה רגשית מתוארת כניסיון להשתמש ביכולות הרגשיות למען קידום האינטרסים של הפרט (Huy, 1999). סקירה של הספרות הרלוונטית מראה שהתנהגות מניפולטיבית רגשית כוללת את המרכיבים הבאים: (א) אג'נדה סמויה; (ב) אלמנט מסוים של מידע כוזב (כלומר, בנוגע לכמות, איכות, אופי או רלוונטיות של המידע המועבר); (ג) עירור רגשות אצל האחר, כדי שהאחר יטה יותר להסכים עם הבקשה; (ד) צרירה של הבקשה יחד עם הפניה הרגשית (Austin et al., 2007; Kligman and Culver, 1992; McCornack, 1992; St. Clair, 1966).

חוקרים טענו פעם אחר פעם שההשפעה הרגשית של מנהיגים על הכפופים להם היא משמעותית. ההנחה לפיה "מנהיגות היא השפעה" בהחלט זוכה להסכמה רחבה בספרות. (Lichtenstein and Plowman, 2009; Van Goleman, Boyatzis, and McKee, 1999; Yorges et al., 2005; Knippenberg et al., 2005). (2004) טענו ש"עיקר העבודה של מנהיגות היא רגשית" (Popper, 2005) (p. ix). אימץ גם הוא את ההנחה הזו וטען ש"מנהיגות... היא במהותה השפעה רגשית על אנשים" (Albrow, 1992) (p. 63). הרחיק לכת עוד יותר בטענתו שבארגונים, "ריכוז הכוח אצל מספר קטן של אנשים לא תלוי בידע או בסודיות, אלא במניפולציה רגשית" (p. 310). בחינוך, ההשפעה הרגשית של מנהיגי בתי ספר על מורים נדמית אף רחבה יותר מאשר בארגונים עסקיים. למנהיגי בתי ספר יש מעט אמצעים רשמיים דרכם הם יכולים לגייס את תמיכת המורים (Oplatka, 2007), ורוב הזמן מורים פועלים באופן נפרד מאחורי דלתיים סגורות (Eden, 2001). בהינתן המורכבות והקושי של הפיקוח בבתי-ספר, יכולתם של מנהלים להפעיל השפעה רגשית נתפסת כחיונית (James and Vince, 2001). לדוגמא, במחקר איכותני, Eden (1998) מתארת כיצד מנהלים "מפעילים השפעה על ידי שימוש באסטרטגיות סמויות" כדי לגרום למורים להתנהג במסגרת התפקיד וגם מחוץ למסגרת התפקיד באופן הנתפס על ידי המנהלים כהכרחי ליצירת שינוי בבית הספר.

מטרתו של מחקר זה הייתה לחקור התנהגויות מניפולטיביות רגשיות של

מנהלים. ראשית, בחנו עד כמה רווחות התנהגויות מניפולטיביות רגשיות

שליליות וחיוביות של מנהלים. שנית, בחנו האם סוגי ההתנהגות

המניפולטיבית של מנהלים אכן היו קשורות לתוצאות רגשיות שונות בקרב

האנשים עליהם הופעלה המניפולציה (כלומר, מורים). שלישית, בחנו האם

מנהלים המשתמשים לעתים תכופות בהתנהגויות מניפולטיביות שליליות

וחיוביות שונים זה מזה בנטיות השליטה שלהם (נטיות שדווחו על ידי המנהלים עצמם), מאחר ואלו קשורות להתנהגויות מניפולטיביות (Buss, 1987).

2. סקירת ספרות והיפותזות

2.1 התנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות ושליליות של מנהלים ותוצאותיהן

הרגשיות

מניפולציה באופן כללי, ומניפולציה רגשית בפרט, שכיחות בהרבה מסגרות בין-אישיות, כמו יחסים משפחתיים, חברויות ומערכות יחסים רומנטיות (Austin et al., 1996; Buss, 1992; Foshee, 1996; al., 2007). מניפולציה רגשית רלוונטית במיוחד גם להבנה של מערכות יחסים תוך-ארגוניות, ספציפית, מערכות יחסים של מנהיג-מונהג (Dasborough and Ashkanasy, 2002; Huy, 1999). היכולת לתמרן אחרים בצורה מוצלחת חשובה עבור פרטים, כי היא מעלה את סיכוייהם לשרוד ולשגשג בכך שהיא מאפשרת להם להשיג משאבים ולשמר מערכות יחסים (Buss et al., 1987). עד היום, הספרות התמקדה במניפולציה רגשית הקשורה לעיצוב רגשות שליליים, כמו אשמה ובושה (Austin et al., 2007; Grieve, 2011; Grieve and Mahar, 2010). מניפולציה רגשית שלילית מערערת את הביטחון העצמי, הערך העצמי והמסוגלות העצמית של האדם אליו כוונה המניפולציה, במטרה לקדם את מטרותיו של המניפולטור. דוגמא למניפולציה רגשית שלילית של מנהל יכולה להיות העלאת הרעיון שהתנגדותו של מורה ליוזמת מדיניות חדשה מונעת מבית הספר להשיג מימון. אנו מצפים שמניפולציה מסוג זה תעלה תחושה של אשמה אצל המורה. דוגמא אחרת יכולה להיות כזו בה מנהל מעורר קונפליקט מקצועי בין שני מורים במטרה להאשים אותם אחר כך

בהתנהגות לא מקצועית ולא אחראית, ולבסוף לשדל אותם לתמוך בפתרון של המנהל כאופציה מגשרת. מקרים כאלה תועדו בספרות. לדוגמא, Eden (1998) תיאר כיצד מנהלים משתמשים באיום מרומז המייצר פחד או השפלה, במטרה לנהל את שגרת בית הספר ולגרום למורים לציית לדרישות מהם. חשוב להכיר בכך שמניפולציה רגשית המופיעה בתדירות גבוהה, או סוגים ספציפיים שלה, עשויים לגבול בהתעללות רגשית. לדוגמא, Blase and Blase (2003) דיווחו שמנהלים מסוימים מאשימים מורים בבעיות מול עיניהם של תלמידים, התנהגות הנתפסת כפוגענית.

מניפולטורים מנסים גם לקדם את האינטרסים שלהם על ידי העלאת רגש חיובי באחרים. מניפולציה רגשית חיובית כוללת ניסיונות לעצב רגשות כמו גאווה, המאשררות את האגו של הפרט אליו כוונה המניפולציה, במטרה לקדם את מטרותיו הסמויות של המנהל. לדוגמא, Simon (2010) טען שמניפולטורים יכולים להקסים או לתמוך למראית עין באחרים כדי לקדם את רצונם האישי. בדומה לכך, Stengel (2010) טען ששבחים וחנופה יכולים לשמש באופן אינסטרומנטלי כדי להעלות רגשות חיוביים מתוך כוונה לקדם את מטרותיו של המניפולטור. במקומות עבודה, מנהלים משתמשים בטקטיקות של חנופה ושבחים כדי לגרום לעובדים לשתף פעולה (Yukl and Tracey, 1992). דוגמא למניפולציה רגשית חיובית של מנהל בית ספר יכולה להיות קידום מורה לעמדת מנהיגות בתוך צוות ההוראה במטרה לגייס את תמיכתו הפומבית של המורה בשינוי ביורוקרטי בעייתי שנכפה על בית הספר וככל הנראה יגרום לחוסר שביעות רצון והתנגדות בקרב המורים. דוגמא נוספת יכולה להיות הרגעת תחושת האשמה של מורה בנוגע למקרה של טיפול לא נכון בתלמיד בעייתי, כך שהמורה ישמור על מעורבותו ועל רמת ביצוע גבוהה. התנהגויות מניפולטיביות חיוביות עשויות להיות בשימוש גם כדי לקדם את דבקתם של

מורים בהתנהלות רצויה. מחקר חינוכי דיווח על תופעה דומה. לפי Blasé and Blase (2000), "מורים דיווחו על כך שמנהלים נתנו שבחים שהתמקדו בהתנהגויות הוראתיות ספציפיות וקונקרטיות" (p.134). אנו מעריכים שהתנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות רווחות יותר מהתנהגויות מניפולטיביות רגשיות שליליות מאחר ומדובר במקצוע ממוקד-דאגה ומכיוון שרווחתם של מורים נתפסת כקשורה לזו של התלמידים (Wentzel, 1997). ממצאים ממחקרים קודמים תומכים ברעיון הזה. Cossairt, Hall, and Hopkins (1973), אשר השוו במחקר ניסויי את ההשפעות של צורות תקשורת שונות (הוראות, משוב, או משוב יחד עם שבח חברתי) על השבחים המילוליים שמורים נותנים להתנהגויות של תלמידים, מצאו שמתוך שלושת התנאים, רק משוב יחד עם שבח חברתי הביא ליותר שבחים מצדם של מורים כלפי התנהגויות של תלמידים. בהתבסס על טענות תאורטיות אלו, אנו משערים כי:

השערה 1: התנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות של מנהלים הן יותר רווחות מהתנהגויות מניפולטיביות רגשיות שליליות של מנהלים.

בהמשך לכך, אנו משערים שתדירות ההתנהגויות השליליות של מנהלים יכולה לנבא את תדירות הרגש השלילי אותו הנחוה על ידי המורה באינטראקציה עם המנהל, ושתדירות ההתנהגויות החיוביות של המנהל יכולה לנבא את תדירות הרגש החיובי הנחוה על ידי המורה באינטראקציה עם המנהל.

השערה 2: התנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות של מנהלים מנבאות רגש חיובי של מורים באינטראקציות עם המנהל, בעוד שהתנהגויות מניפולטיביות רגשיות שליליות של מנהלים מנבאות רגש שלילי של מורים באינטראקציות עם המנהל.

2.2 נטיות השליטה של מנהלים והתנהגויות מניפולטיביות

Buss (1987) מציע שניסיונותיהם של פרטים לתמרן את הסביבה החברתית קשורים לצורך הגבוה שלהם בהפעלת שליטה. שתי תכונות נדמות כרלוונטיות במיוחד כשבוחנים נטיות לשליטה במקום העבודה: עיקשות וצורך בסדר (orderliness). אנשים עיקשים נוטים להיות דוגמטיים ובלתי מתפשרים מפני שהם משוכנעים בעליונות של אמונותיהם; אנשים עם צורך גבוה בסדר מרגישים מחויבים להיות שיטתיים, מאורגנים היטב, והם אינם מסוגלים להשהות או לעכב צורך זה כשהם מבצעים משימה (Mudrack, 2004). תכונות אלו משקפות את הרצון לשלוט גם במטרת העבודה וגם בתהליכי העבודה. בספרות החינוכית, נטיות שליטה של מנהלים מוצגות בעיקר כשליליות. לדוגמא, חוקרים מציעים שמנהלים עם נטייה לשליטה מפחיתים את שיתוף הפעולה, האמון והמחויבות של מורים (Johnson et al., 2005) ומעכבים את הלמידה בבתי ספר (Geijsel et al., 2010). (Sinden, Hoy, and Sweetland, 2004) הציעו כי נטיות לשליטה של מנהלים עשויות להוביל אותם להעביר הלאה את שגיאותיהם למורים ובכך להגביר את הסיכוי להתנהגויות הוראה לא מתאימות ולא רלוונטיות.

נדמה שההשקפה המחקרית השלילית על הצורך בשליטה של אנשי חינוך קשורה לתפיסה של שליטה כאוריינטציה ביורוקרטית (Woolfolk and Hoy, 1990). הדימוי השלילי הזה של נטיות השליטה של מנהלים נובע בין השאר מההשקפה של Blase (1991) על "מנהלי בית ספר סגורים", אשר מאופיינים כאוטוריטריים, אנוכיים, לא החלטיים ובלתי גמישים. התיאור הזה ממקם נטיות שליטה של מנהלים בהקשר רחב יותר של התנהגויות בעייתיות, אך מחקרים מראים שצורך לשליטה בקרב מנהלים (בתחומים שונים) הוא נורמטיבי. נטיות

כפייתיות של שליטה הן חלק מהטווח הנורמלי של הטבע האנושי (Macdonald and De Silva, 1999). הספרות אף מציעה שאחד המניעים המרכזיים של מנהלים הוא הרצון או הצורך שלהם להרגיש בשליטה (Braiker, 2004). הצורך של מנהלים בשליטה נתפס כמונע מההשקפה שלהם על "סביבה ארגונית פנימית וחיצונית אשר הופכת להיות יותר ויותר מורכבת ודינאמית" (Ernst and Kieser, 2002: 67). נדמה שבתחום החינוך המורכבות הניהולית הזו הולכת אפילו צעד קדימה. עבור מנהלים חינוכיים, ניהול בית-ספרי בעידן הפוסט-תעשייתי מתרחש בסביבת עבודה מורכבת יותר (Crow, 2006). ישנם חוקרים המציעים שארגונים פוסט-בירוקרטיים הם לא פחות מכפיפים, מאחר והמחשבות, הרגשות והזהויות של הכפופים לארגון מסומנים ומתועלים עבור מימוש צרכים תועלתניים (Maravelias, 2003). לדוגמא, Alvesson and Willmott (2002) הציעו ששליטה ארגונית בהקשר פוסט-בירוקרטי קשורה לפיקוח על זהויות, הקשורה בין השאר, להיבטים רגשיים. אנו צפינו שמנהלים אשר זוהו ככאלה המשתמשים לעתים תכופות יותר בהתנהגויות מניפולטיביות באופן כללי ידווחו על נטיות שליטה גבוהות יותר, מה שיוכיח שלשני סוגי ההתנהגויות המניפולטיביות יש מקור משותף. לפיכך, אנו משערים כי:

השערה 3: מנהלים אשר יפגינו התנהגויות מניפולטיביות רגשיות

בתכיפות גבוהה יותר, סביר יותר שיהיו בעלי נטיות שליטה גבוהות יותר (כלומר, עיקשות וצורך בסדר) מאשר מנהלים אשר יפגינו תדירות נמוכה יותר של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות.

3. שיטה

3.1 מדגם והליך

הנתונים של מחקר זה הם חלק מבסיס נתונים גדול שנאסף על מנהיגים בבתי ספר ורגשות, אך המשתנים וההשערות הנידונים במאמר זה טרם הוצגו במחקרים קודמים. הנתונים מבוססים על דגימה אקראית של 69 בתי ספר יסודיים במערכת החינוך הציבורי בישראל. בתי ספר יסודיים מהווים מערך ארגוני אידיאלי עבור הבחינה של תהליכים רגשיים מפני שיש להם מבנה היררכי שטוח (Huber, 2004), דהיינו הרבה פחות ריכוזי ממבנים היררכיים אנכיים (Hannan et al., 2003). המדגם כלל 69 מנהלים (74% נשים) ו-656 מורים (92% נשים). בממוצע, 9.5 מורים ($SD=2.27$) דיווחו על כל מנהל. הגיל הממוצע של מנהלים היה 51.09 שנים ($SD=6.91$) ושל מורים 41.62 ($SD=10.20$). המחקר זכה לאישור מנהלתי ואישור מועדת האתיקה. השתתפותם של מנהלים ומורים הייתה התנדבותית. מנהלים שהשתתפו גויסו טלפונית, תוך שימוש בדגימה אקראית מתוך רשימה שסופקה לנו על ידי משרד החינוך (יחס הגיוס עמד על 64%), ומורים שהשתתפו גויסו בשטח והתבקשו למלא את הסקר באמצעות דף ועט. למשתתפים הובטחה אנונימיות וסודיות. מנהלים דיווחו על הנטיות השליטה שלהם ומורים דיווחו על תדירות ההתנהגויות המניפולטיביות רגשיות של מנהליהם ועל הרגשות שהם חוו במהלך האינטראקציות עם המנהלים.

3.2 מדדים

התנהגויות מניפולטיביות רגשיות. כדי להשוות בין התנהגויות מניפולטיביות רגשיות שליליות וחיוניות של מנהלים, עשינו שימוש במדד המניפולציה הרגשית שפותח על ידי Austin et al. (2007). לאחר סקירת מחקרים אמפיריים המדווחים על ניתוח גורמים של המדד (Austin et al., 2007; Burns, 2013; Hyde and Grieve, 2014), המגדיר מניפולציה רגשית שלילית, בררנו שישה פריטים אשר הדגימו טעינות גבוהה באופן עקבי לאורך המחקרים. ניסחנו מחדש את ששת הפריטים, המבוססים על דיווח עצמי, לפי היכולת שלהם להיות מומרים לדיווח על התנהגויות של האחר, במטרה להימנע מהטיה של רציה חברתית, שעשויה להופיע כשפרטים מדווחים על עצמם (Podsakoff and Organ, 1986). פריט לדוגמא היה "המנהל שלי גורם לאנשים לחוש חרדה כדי שהם יתנהגו באופן מסוים". בנוסף, בנינו מדד להתנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות, שהוא תמונת מראה של המדד הקודם. הפריט המקביל לזה שהצגנו כעת הפך במדד החיובי ל"המנהל שלי גורם לאנשים להרגיש בטוחים כדי שהם יתנהגו באופן מסוים". הרשימה המלאה של הפריטים המגלמים התנהגויות מניפולטיביות רגשיות, גם חיוביות וגם שליליות, מוצגת בטבלה 1. בתחילת השאלון, הוספנו את הפתיח הבא: "כדי לקדם מטרות בית-ספריות ו/או מטרות אישיות שלו/שלה, המנהל/ת שלי...". מורים התבקשו לציין את תדירות ההתנהגות המניפולטיבית רגשית של מנהלם על סולם ליקרט של חמש נקודות (1=אף פעם, 5=תמיד). המהימנות הפנימית של המדדים השליליים והחיוביים הייתה טובה ($\alpha = 0.87$ ו $\alpha = 0.84$, בהתאמה). ניתוחי הגורמים של מדד דואלי זה להתנהגות מניפולטיבית רגשית (EM-dual) מדווחים בתחילת חלק התוצאות המופיע למטה.

רגש באינטראקציות עם המנהל. "מדד הרגש בעבודה" (Fisher, 1998)

מתאר 16 רגשות רלוונטיים במקום העבודה, 8 שליליים (כמו כעס, מבוכה ודאגה) ו-8 חיוביים (כמו התלהבות, עונג וגאווה). התאמנו מחדש את ההוראות וביקשנו מהמורים לדווח על תדירות החוויה של אותם רגשות לא במקום העבודה באופן כללי, אלא באינטראקציות עם מנהליהם באופן ספציפי ($\alpha = 1$) פעם, $\alpha = 5$ (תמיד). במחקר הנוכחי, המהימנות הפנימית של הרגשות השליליים והחיוביים הייתה מעולה ($\alpha = .87$ ו- $\alpha = .94$), בדומה לממצאים קודמים (Fisher, 1998).

נטיות שליטה. נטיית שליטה נמדדה תוך שימוש בשני סולמות מדידה

להערכת עיקשות וצורך בסדר, מתוך המדד של Mudrack (2004) לאובססיביות-קומפולסיביות. סולמות אחרים מתוך מדד זה לא התאימו למחקר שלנו, מאחר והם הגדירו נטיות לשליטה כקשורות לתחושה של עליונות מוסרית ולהתנהגות כפייתית לא רצונית, לכן הם לא נכללו במחקרנו. בררנו שלושה פריטים בכל סולם, המתאימים ביותר לתיאור של נטיות שליטה של מנהלים. פריט לדוגמא עבור עיקשות היה "אני בדרך כלל לא חוזר בי מדעתי, אפילו כשאחרים מתווכחים איתי", ועבור צורך בסדר "כל מה שאני עושה חייב להיות מדויק". המשתתפים (מנהלים) התבקשו לדווח על עצמם באיזו מידה הפריטים המתארים נטיות שליטה מייצגים אותם על סולם ליקרט של חמש נקודות ($\alpha = 1$ מאוד לא מסכים; $\alpha = 5$ מאוד מסכים). ניתוח גורמים מגשש בשיטת Varimax הצביע על שני גורמים עם eigenvalue גבוה מ-1.00, המסבירים 64% מסך השונות. מחקרים קודמים דיווחו על מהימנות פנימית של 0.52 בכל סולם העיקשות ושל 0.74 בכל סולם הצורך בסדר (Mudrack, 2004). המחקר הנוכחי הראה תוצאות דומות עבור הסולמות הקצרים יותר, עם $\alpha = .50$ עבור עיקשות ו- $\alpha = .68$ עבור צורך בסדר.

משתני בקרה. נעשה שימוש בנתונים הדמוגרפיים על מנהלים ומורים כמשתני בקרה. התמקדנו במגדר (אשר קודד כך ש0 = זכר, 1 = נקבה) ובגיל, כי לפי הספרות אלו גורמים אפשריים המקושרים ליכולת לתמרן ולמורכבות של התנהגויות מניפולטיביות (Grieve and Panebianco, 2013; Simon, 2010).

3.3 אסטרטגיית ניתוח

אסטרטגיית הניתוח כללה שני שלבים. בשלב הראשון, לפני בחינת ההשערות, ביצענו ניתוחי גורמים לגילוי ואישור של הטעינות של פריטים מסולם ה EMB-dual, ובחנו את האפשרות לקבץ את התוצאות של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות של מנהלים. בשלב הבא, בחנו את ההשערות. ראשית, ערכנו ניתוחי מבחן t למדגמים תלויים כדי לקבוע האם התנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות יותר תכופות מהתנהגויות מניפולטיביות רגשיות שליליות. שנית, במחקר עם רמות ניתוח שונות הספרות ממליצה על גישה רב-רמתית (Raudenbush and Bryk, 2002). לכן, ערכנו שני ניתוחים של מודלים רב-רמתיים מעורבים כדי להעריך האם התנהגויות מניפולטיביות רגשיות שליליות וחיוביות מנבאות את הרגש הנחוה על ידי המורים (רגשות שליליים וחיוביים) באינטראקציות חברתיות עם המנהל. שלישית, השתמשנו בשני מבחני t למדגמים בלתי-תלויים כדי לקבוע האם ממוצעי נטיות השליטה של מנהלים גבוהים יותר עבור מנהלים המשתמשים בהתנהגויות מניפולטיביות רגשיות בתדירות גבוהה יותר מאשר מנהלים המשתמשים בהתנהגויות הללו בתדירות נמוכה יותר.

4. תוצאות

4.1 ניתוחים ראשוניים

ראשית, ערכנו ניתוח גורמים מגשש על הפריטים המותאמים לבחינה של התנהגות מניפולטיבית רגשית. ניתוח הגורמים המגשש, בו השתמשנו בשיטת Varimax, הניב שני גורמים בעלי eigenvalue גדול מ-1.00, המסבירים 59% מסך השונות. תוכן הפריטים של כל אחד מהגורמים מצביע על כך שבהחלט אפשר לתייג אותם כמניפולציה רגשית שלילית וחיובית. המתאם בין שני הגורמים היה -0.27. המתאם הנמוך רומז על כך שהתפיסות האישיות של מורים על שני סוגי ההתנהגויות המניפולטיביות של מורים הן די מובחנות. הטעינות של הגורמים השונים מוצגת בטבלה 1. שנית, ביצענו ניתוח גורמים מאשש תוך שימוש בתוכנת AMOS 17.0 כדי לבדוק יותר לעומק את טיב ההתאמה של הנתונים למבנה. התוצאות של הניתוח המאשש הצביעו על תאימות טובה של הנתונים למודל התאורטי הדו-גורמי למניפולציה רגשית של מנהלים (כלומר, גורם אחד של התנהגויות שליליות וגורם אחד של התנהגויות חיוביות).³

³ מדדי ההתאמה של המודל המדידתי היו: $\chi^2 (df = 50) = 170.37, p < .001$; NFI = .95; GFI = .96; AGFI = .94; RMSEA = .061 90% CI = .051-.071; CFI = .96; אליהם עלו כמובהקים ברמה של $p < 0.001$; הטעינות של כל אחד מהפריטים ביחס לגורמים הקשורים

טבלה 1. ניתוח גורמים מגשש של הסולם הכפול להתנהגויות מניפולטיביות

רגשיות (EMB-dual). N=656

<u>2</u>	<u>1</u>	כדי לקדם מטרות בית ספריות ו/או מטרות אישיות שלוו/שלה, המנהל/ת שלי...
-.123	.808	1. ... משתמש במיומנויות הרגשיות שלו כדי לגרום לאחרים להרגיש אשמים
-.222	.800	2. ... גורם לאחרים להרגיש לא בנוח
-.118	.790	3. ... מביך אנשים כדי למנוע מהם להתנהג בצורה מסוימת
-.139	.788	4. ... גורם לאנשים להתבייש על משהו שהם עשו רק כדי למנוע מהם לעשות את זה שוב
.076	.783	5. ... גורם לאנשים לחוש חרדה, כך שהם יפעלו בדרך מסוימת
-.186	.599	6. ... מסכסך שני אנשים אחד נגד השני
.793	-.227	7. ... גורם לאחרים להרגיש בנוח (פריט ראי של 2)
.775	-.124	8. ... גורם לאנשים להרגיש בטוחים כך שהם יפעלו באופן מסוים (פריט ראי של 5)
.762	.010	9. ... נותן מחמאות לאנשים כדי לגרום להם להתנהג באופן מסוים (פריט ראי של 3)
.733	-.142	10. ... גורם לשני אנשים להשלים אחד עם השני (פריט ראי של 6)
.727	-.189	11. ... גורם לאנשים להרגיש גאים על משהו שהם עשו על מנת לגרום להם לעשות את זה שוב (פריט ראי של 4)
.655	-.046	12. ... משתמש במיומנויות הרגשיות שלו כדי לגרום לאחרים להרגיש פחות אשמים (פריט ראי של 1)

הערה. 1= התנהגויות מניפולטיביות רגשיות שליליות; 2= התנהגויות

מניפולטיביות רגשיות חיוביות.

לאחר בחינת המבנה של סולם ה EMB-dual, בחנו את האפשרות לקבץ

את התוצאות של מנהלים בהתנהגויות מניפולטיביות רגשיות, בהתחשב בכך

שהמועסקים לא תמיד חשופים לכל טווח ההתנהגויות של המנהלים, ולכן

התוצאה הממוצעת משקפת טווח רחב יותר וייצוג מדויק יותר של התנהגויות מנהלים (Ostroff, 1993). מפני שמדרגים רבים דיווחו על התנהגויות מניפולטיביות רגשיות של מנהלים, חישבנו מקדם מתאמי תוך-קבוצתי ([1]ICC) כדי לבדוק עד כמה מתאים לקבץ את התוצאות של כל פרט לכדי תוצאות מצטברות. הערך הממוצע של [1]ICC היה 17. עבור מניפולציה רגשית שלילית 181. עבור מניפולציה רגשית חיובית, הרבה מעל ערך היעד המינימלי של 06. (Gelfand et al., 2011). ניתוח השונות (ANOVA) של שני סוגי המניפולציה הרגשית הצביע על כך שהאפקטים הקבוצתיים היו מובהקים ($p < .01$), מה שסיפק הצדקה נוספת לסכימה של המשתנים. לפיכך, חישבנו תוצאות ממוצעות עבור כל מנהל והשתמשנו בתוצאות אלו בניתוחי המחקר. מטריצת המתאמים מוצגת בטבלה 2. המתאם בין הציונים המצטברים של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות לבין אלו השליליות היא -0.44, מתאם בינוני המרמז על כך ששני המבנים מובחנים זה מזה אך בעלי קשר משותף.

טבלה 2. מתאמים בין משתנים (N=656).

	8	7	6	5	4	3	2	1	
1									1. מניפולציות שליליות של המנהל (aggregate)
2							1	-.444*	2. מניפולציות חיוביות של המנהל (aggregate)
3						1	-.277*	-.315*	3. רגש שלילי באינטראקציות עם מנהל
4					1	-.587*	-.470*	-.291*	4. רגש חיובי באינטראקציות עם מנהל
5			1	.074	-.043	.034	-.033		5. מגדר המנהל
6		1	.267*	.040	-.064	.001	-.084*		6. גיל המנהל
7		1	.139*	.156*	-.069	.004	-.030	-.036	7. מגדר המורה
8	1	.038	.190*	.055	.078	-.003	.009	-.001	8. גיל מורה

הערה. התוצאות המצטברות של ההתנהגויות המניפולטיביות רגשיות החיוביות

והשליליות של מנהלים אשר נלקחו מהדירוגים האישיים של מורים, הוקצו

מחדש בהתאמה לאותם מורים. $p < .01$ ** $p < .05$ *.

4.2 בדיקת ההשערות

כדי לבחון את השערה 1, ערכנו מבחן t למדגמים תלויים, כשהשווינו בין תדירות ההתנהגויות המניפולטיביות רגשיות החיוביות של מנהלים לתדירות ההתנהגויות המניפולטיביות רגשיות השליליות של מנהלים (ראה טבלה 3). היה הבדל מובהק בין תוצאות התדירות של מניפולציות רגשיות חיוביות של מנהלים

(ממוצע=3.66) לבין מניפולציות רגשיות שליליות (ממוצע=2.28). תוצאות אלה מראות שהתדירות של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות גבוהה מזו של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות שליליות. לפיכך, השערה 1 אוששה.

טבלה 3. מבחן t למדגמים תלויים להשוואת תדירויות של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות של מנהלים (N=69).

<i>p</i>	<i>t</i> (<i>df</i> =68)	מניפולציות שליליות של	מניפולציות חיוביות של
		המנהל	המנהל
0.000	-15.75	2.28 (<i>SD</i> =.44)	3.66 (<i>SD</i> =.42)

הערה. $p < .05$ חד זנבי.

כדי לבחון את השערה 2 ולקבוע האם כל אחד מסוגי ההתנהגות המניפולטיבית-רגשית של מנהלים מנבא את רגש המורים התואם לסוג ההתנהגות באינטראקציות עם המנהל, ערכנו ניתוחים רב-רמתיים תוך שימוש בהליך mixed model בתוכנת SPSS. מידול מעורב עוזר לחקור נתונים היררכיים ומאפשר הערכה מדויקת של פרמטרים ושגיאות (Peugh and Enders, 2005). טבלה 4 מתארת את הניתוח הרב-רמתי של המודל המעורב במלואו, ניתוח בו הרגש השלילי של המורה שימש כמשתנה התלוי ברמה 1. הגדרנו במודל את האפקטים הישירים (ברמות השונות) של הציון המצטבר של תדירות המניפולציות הרגשיות של המנהלים (החיוביות והשליליות) על רגש שלילי של מורים. המגדר והגיל של המורה והמגדר והגיל של המנהל שולבו כמשתני בקרה. המודל הסביר 34% מהשונות ברגש שלילי של מורים באינטראקציות עם המנהל. תדירות גבוהה של מניפולציות רגשיות שליליות מצד המנהל ותדירות

נמוכה של מניפולציות רגשיות חיוביות, במיוחד במקרה של מנהלים צעירים יותר, ניבאו רגש שלילי של מורים באינטראקציות עם המנהל.

טבלה 4. תוצאות המידול הרב-רמתי המעורב: רגש שלילי של המורה באינטראקציות עם המנהל.

	<i>t</i>	SE	אומדן	
<i>רמה 1</i>				
מגדר מורה	.094	.111	.010	
גיל מורה	.508	.002	.001	
<i>רמה 2</i>				
מגדר מנהל	.053	.069	.003	
גיל מנהל	-2.014*	.004	-.008	
מנהל מניפולציות שליליות (aggregate)	3.979***	.066	.264	
מנהל מניפולציות חיוביות (aggregate)	-3.136**	.076	-.240	$R^2=.34$

הערה. $p < .001$. ** $p < .05$. * $p < .05$. R^2 כללי = r^2 תוך קבוצתי X $(1 - ICC[1]) + r^2$ בין

קבוצתי X $ICC(1)$. ה $ICC(1)$ עבור רגש שלילי באינטראקציות עם המנהל הוא .0.11

כדי לבחון איזו מניפולציה רגשית מנבאת רגש חיובי של מורים

באינטראקציות עם המנהל, ערכנו ניתוח רב-רמתי מעורב נוסף, הפעם עם רגש

חיובי של המורה כמשתנה תלוי ברמה 1 (ראה טבלה 5). בדומה למודל

הראשון, קבענו את מגדר וגיל המנהל, ואת מגדר וגיל המורה כמשתני בקרה

של הרגש החיובי של המורה. פירטנו גם את האפקטים לאורך הרמות השונות

של הציון המצטבר של מניפולציות רגשיות שליליות וחיוביות בקרב מנהלים על

רגש חיובי של המורה הנחוה באינטראקציות עם המנהל. המודל השני היה

אחראי ל-44% מהשונות ברגש החיובי של המורה באינטראקציות עם המנהל. רק תדירות גבוהה יותר של מניפולציה רגשית חיובית בקרב המנהל ניבאה את הרגש החיובי של המורה באינטראקציות עם המנהל. כשלוקחים יחד את התוצאות משני המודלים המעורבים, ניתן לראות שהשערה 2 אוששה.

טבלה 5. תוצאות המידול הרב-רמתי המעורב: רגש חיובי של המורה באינטראקציות עם המנהל.

	<i>t</i>	SE	אומדן	
<i>רמה 1</i>				
מגדר מורה	-1.843	.135	-.250	
גיל מורה	1.388	.003	.004	
<i>רמה 2</i>				
מגדר מנהל	1.396	.090	.126	
גיל מנהל	.719	.005	.004	
מנהל מניפולציות שליליות (aggregate)	-1.287	.086	-.110	
מנהל מניפולציות חיוביות (aggregate)	8.984***	.100	.901	$R^2=.44$

הערה. $p < .001$. *** R^2 כללי = r^2 תוך קבוצתי X $(1-ICC[1]) + r^2$ בין קבוצתי X

ICC (1). ICC (1) עבור רגש חיובי באינטראקציות עם המנהל הוא 0.21.

כדי לבחון האם יש הבדלים בתוך שני הסוגים השונים של נטיות שליטה

(עיקשות וצורך בסדר) בין מנהלים עם תדירויות שונות של התנהגויות

מניפולטיביות (כלומר, השערה 3), ערכנו סדרה של מבחני *t* למדגמים בלתי

תלויים (ראה טבלה 6). מנהלים עם תדירויות גבוהות של התנהגויות

מניפולטיביות רגשיות שליליות היו גבוהים יותר באופן מובהק בצורך בסדר

(ממוצע=3.32) מאלו עם תדירויות נמוכות של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות

שליליות (ממוצע=3.00). מנהלים עם תדירויות גבוהות של התנהגות מניפולטיבית רגשית חיובית היו גבוהים יותר באופן מובהק בעיקשות (ממוצע=2.88) מאלו עם תדירויות נמוכות של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות (ממוצע=2.58). לאור ממצאים אלו, הסקנו שהשערה 3 אוששה גם כן.

טבלה 6. מבחני t למדגמים בלתי תלויים המשווים נטיות שליטה של מנהלים עם תדירויות גבוהות ונמוכות של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות.

		מניפולציות רגשיות שליליות (N=35) נמוכות	מניפולציות רגשיות שליליות (N=34) גבוהות	
צורך בסדר	$t(df=67)$	3.00 ($SD=.70$)	3.32 ($SD=.63$)	0.27
עיקשות	$t(df=67)$	2.58 ($SD=.57$)	2.88 ($SD=.53$)	0.15

הערה. $P < .05$ חד זנבי

5. דיון

עד היום, הידע שלנו על התנהגויות של מנהלים המשפיעות על מצבם הרגשי של מורים היה מצומצם, כשמרכז תשומת הלב הופנתה להתנהגויות של טיפול לא נאות והתנהגויות פוגעניות (Berkovich and Eyal, 2015), שהן פחות רלוונטיות עבור מנהלים נורמטיביים. המחקר הנוכחי מרחיב במידה רבה את בסיס הידע דרך חקירה של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות של מנהלים. תוצאות המחקר מאשרות את הרלוונטיות של בחינת מניפולציה רגשית ביחסי מנהל-מורה. הממצאים תומכים ברעיון לפיו אינטראקציות חברתיות במקום העבודה הן לעתים קרובות מוכוונות מטרה, ובכך שפעמים רבות רגשות הם אמצעי ההשפעה באינטראקציות אלו. הסולם הדואלי המותאם של "התנהגויות

מניפולטיביות רגשיות" (EMB-dual) מראה תוקף אקולוגי בכך שהתנהגויות מניפולטיביות של מנהלים ניבאו רגש בקרב מורים. יתר על כן, מנהלים עליהם אחרים דיווחו ככאלו המשתמשים בהתנהגויות מניפולטיביות לעתים קרובות, נמצאו כנבדלים מאלו שלא השתמשו בהתנהגויות לעתים כה קרובות מבחינת נטיות השליטה שלהם, בהתבסס על הדיווח העצמי שלהם, מה שתומך עוד יותר בטענה לפיה לשני סוגי ההתנהגויות המניפולטיביות רגשיות יש רכיב בסיסי משותף.

הממצאים במחקר זה תורמים ספציפית למחקר על מנהיגות חינוכית, ובאופן כללי יותר למחקר על מניפולציה רגשית, בכמה אופנים. ראשית, דרך ההגדרה והאופרציונליזציה של מניפולציה רגשית כמבנה דואלי, עם אוריינטציות שליליות כמו גם חיוביות, ודרך התמקדות בהתנהגויות ניתנות לצפייה, המחקר הניב ממצאים הרומזים על כך שהוא בעל משמעות רחבה בכל הנוגע לחקר מניפולציה רגשית בסביבת העבודה. ההגדרה הצרה של מניפולציה רגשית כשלילית, להוציא את הדיכוטומיה הקונבנציונאלית במחקר על רגשות (Izard, 1991), הובילה חוקרים להתמקד במניפולציה רגשית שלילית (Austin et al., 2008; Selfridge, 2007) ולהתעלם ממניפולציה רגשית חיובית. בחינה של מניפולציה רגשית שלילית כתכונה אישית מטה את הבחינה של פרטים לכיוון של מחקר על תכונות פסיכופתיות ותכונות (Austin et al., 2007; Grieve and Mahar, 2010). התמקדות כזו נדמית כפוגעת ביעילות של מחקר על מקומות העבודה, במיוחד לאור התוצאות של מחקר זה המראות על כך שהתנהגות מניפולטיבית רגשית חיובית רווחת יותר באופן מובהק בבתי ספר. הממצאים שלנו מדגישים גם את מרכזיות המניפולציה הרגשית החיובית ביחסים של מנהל-מורה. התנהגויות מניפולטיביות שליליות רבות, ומיעוט התנהגויות מניפולטיביות חיוביות, ניבאו רגש שלילי בקרב מורים. ממצא זה מצביע על כך

שהתנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות הן מרכיב מרכזי באינטראקציות חברתיות פרודוקטיביות, והמחסור בהן עשוי להיות רמז לכך שמערכת היחסים השתבשה. המעורבות המרכזית של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות של מנהלים בשני סוגי החוויה הרגשית של מורים (שלילית וחיובית) עשויה להיות קשורה לנטייה של פרטים להאדרה עצמית, המובילה אותם לצפות לכך שאחרים יתייחסו אליהם באופן חיובי (Swann et al., 1987).

שנית, הממצאים מציעים פרספקטיבה חלופית על שליטה של מנהיגות בית ספרית. למרות שהטענה המסורתית בספרות היא שהשליטה של מנהלים היא צורת מנהיגות היררכית ואוטוקרטית (Reitzug, 1994), העבודה שלנו מדגימה ששליטה של מנהלים יכולה ללבוש צורות שונות. התוצאות המראות על קשר בין נטיות השליטה של מנהלים לבין התנהגויות מניפולטיביות רגשיות תומכות בטענה התאורטית לפיה הצורך בשליטה עומד בבסיסן של התנהגויות מניפולטיביות רגשיות (Braiker, 2004). נדמה שאנשים דוגמטיים ואנשים המרגישים מחויבים לשמור על רוטינה נוקשה יראו סבירות גבוהה יותר להתנהג באופן מניפולטיבי, חיובי או שלילי. הממצאים מצביעים על כך שלא רק שמנהלים עם צורך בשליטה יכולים להיות לא-אוטוקרטיים, אלא גם שהם יכולים לפתח ולהעצים אחרים כחלק מההתנהגות השתלטנית שלהם. רעיון זה מתיישב עם הזרם המחקרי הביקורתי המציע שניתן לתפוס העצמה כדרך מניפולטיבית לשלוט במורים (Reitzug, 1994). ניתן אולי לראות בממצאים שלנו כמרחיבים את ההגדרה של מודל פוסט-ביורוקרטי חלופי של מנהיגות רגשית (Bush, 2014).

5.1 השלכות פרקטיות

לתובנות שעלו מהמחקר יש מספר השלכות פרקטיות. ראשית, הממצאים תורמים לתהליכי ההכשרה והפיתוח של מנהלים. בניגוד לגוף המרכזי של הספרות על התנאים המקדימים של מנהיגות, המתמקד בתכונות אותן קשה לשנות (Bommer et al., 2004), כמו אינטליגנציה רגשית (Schutte et al., 2001), המחקר הנוכחי מתמקד בהתנהגויות של מנהלים אותן ניתן לשנות דרך רפלקציה ואימון (Cooke and Apolloni, 1976). שילוב סימולציות של אינטראקציות מנהל-מורה בתכניות לפיתוח מנהיגות, בהן המשוב יתמקד בדינמיקות רגשיות (כלומר, באופן בו רגשות מוצגים ובאופן ההתמודדות עמם), יכול לסייע לפרטים להבין טוב יותר את נטיותיהם האישיות ולחוות את האפקטים של ניסיונות ההשפעה שלהם מהצד השני, כשחבריהם לתכנית ההכשרה יתאמנו עליהם. שנית, התנהגויות מניפולטיביות רגשיות של מנהלים משקפות גישה שימושית עבור קידום מטרות. התנהגויות אלו חשובות במיוחד בהקשרים ספציפיים של קביעת מדיניות ובזמנים של אי ודאות. מערכות וארגוני חינוך פוסט-ביורוקרטיים מסתמכים פחות על שליטה ביורוקרטית רשמית ונוקשה (Leithwood, 1996) ויותר על צורות חלופיות, כמו השפעה רגשית (Eden, 1998). ייתכן גם שהתנהגויות מניפולטיביות של מנהלים בעלי ערך רב יותר בתקופות של שינוי ורפורמה. הוצע בעבר שרגש חיובי בקרב צוות ההוראה הוא אחד הגורמים המרכזיים בקידום של שינוי בארגונים חינוכיים (Geijsel et al., 2003). שלישית, מנהלים מכהנים אשר רוצים להיתפס כמנהיגים המובילים שינוי ולהפיק תוצאות בעלות אופי של שינוי חייבים לשים לב להתנהגויות המניפולטיביות הרגשיות שלהם. Dasborough and Ashkanasy (2002) טענו שניסיונות למניפולציה שלילית מצדו של המנהל (לא רק בקרב מנהלים חינוכיים) יכולים לפגוע בתפיסה שלו כמנהיג מעצב בעיני הכפופים לו.

במקביל, השימוש בהתנהגויות מניפולטיביות רגשיות חיוביות, כמו מתן שבחים, יכול לייצר תוצאות, כמו עלייה בהתנהגויות של אזרחות ארגונית (Somech and Oplatka, 2014), מאחר ומורים נוטים לשקף לתלמידיהם את ההתנהגויות החיוביות בהתאם ליחס אותו הם זכו לקבל (Cossairt et al., 1973).

5.2 מגבלות המחקר ומחקרי המשך

למחקר הנוכחי יש מספר מגבלות. ראשית, הוא בחן רק רגש של מורים באינטראקציות עם מנהלים; האפקטיביות של מניפולציה רגשית בעידוד או במניעה של התנהגויות ספציפיות ובקידום של מטרות רצויות בבתי ספר אינה ידועה. אנו רואים בנושאים אלה כיוונים מבטיחים למחקרי המשך. שנית, המהימנות של המדד בו השתמשנו עבור עיקשות היא חלשה, אך מאחר ולא קיימים בנמצא מדדים טובים יותר (Mudrack, 2004), בחרנו להשתמש במדד מבוסס זה. פיתוח ותיקוף של מדד אחר לעיקשות יכול להיות כיוון מחקרי חשוב. שלישית, המחקר לא מתייחס למשתנים אחרים אשר עשויים להגביר או למתן את האפקטיביות של תהליכי ההשפעה הרגשית, כמו למשל אמון, לו יש רכיב רגשי (Pillai et al., 1999). בהתחשב בכך שבמרבית מקומות העבודה ניסיונות להשפעה רגשית מתרחשים במסגרת מערכות יחסים מתמשכות, אמון יכול למתן את הקשרים בין המניפולציה הרגשית של המנהל לבין הרגש של המורה. נדרשת אם כך חקירה מעמיקה יותר בנושא זה. רביעית, ייתכן שברמות חינוכיות שונות, מגבלות מבניות או מגבלות תפקיד מעודדות או מאפשרות למנהלים לבחור בהתנהגויות מניפולטיביות בתדירויות שונות. מחקרים בעתיד עשויים לשקול את הבחינה של נושא זה. חמישית, המחקר הנוכחי לא התייחס לאתיות של יישום מניפולציה רגשית ביחסי מנהל-מורה. למרות שפרספקטיבה תועלתנית עשויה להצדיק התנהגויות אלו במידה ותוצאותיהן מקדמות את

הפיתוח של התלמיד, מנקודת המבט המוסרית הן עשויות לעורר התנגדות. יחד עם זאת, אם התנהגויות מניפולטיביות חיוביות הן שלוחה של ההשקפה האותנטית של המנהל, ייתכן וגם ההשקפה הדאונטולוגית תראה אותן באור חיובי. דיון אתי חשוב זה מצריך העמקה. על אף המגבלות שצוינו למעלה, המחקר הנוכחי מהווה צעד חשוב בניסיון לחשוף את הקופסא השחורה של השפעה רגשית במנהיגות בית ספרית. המחקר הנוכחי מציע תובנות חדשות על מניפולציה רגשית ביחסי מנהל-מורה.

רשימת מקורות

- Albrow M (1992) Sine ira et studio—or do organizations have feelings?.
Organization Studies 13(3): 313-329.
- Alvesson M and Willmott H (2002) Identity regulation as organizational control: Producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies* 39: 619-644.
- Austin E J, Farrelly D, Black C and Moore H (2007) Emotional intelligence Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side?. *Personality and Individual Differences* 43(1): 179-189.
- Berkovich I and Eyal O (2015) Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research* 85(1): 129-167.
- Blase J (1991) The micropolitical orientation of teachers toward closed school principals. *Education and Urban Society* 23(4): 356-378.
- Blase J and Blase J (1997) The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration* 35(2): 138-164.
- Blase J and Blase J (2000) Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration* 38(2): 130-141.

-
- Blase J and Blase J (2003) The phenomenology of principal mistreatment: Teachers' perspectives. *Journal of Educational Administration* 41(4): 367-422.
- Blase J and Blase J (2007) School principal mistreatment of teachers: Teachers' perspectives on emotional abuse. *Journal of Emotional Abuse* 4(3-4): 151-175.
- Bommer W, Rubin R and Baldwin T (2004) Setting the stage for effective leadership: Antecedents of transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly* 15: 195-210.
- Braiker H B (2004) *Whos Pulling Your Strings? How to Break The Cycle of Manipulation*. McGraw Hill.
- Burns S K (2013) *Investigating relationships between trait anxiety emotional processing and psychopathy as a dimensional personality trait*. PhD Thesis, Curtin University Australia.
- Bush T (2014) Emotional leadership A viable alternative to the bureaucratic model?. *Educational Management Administration and Leadership* 42(2): 163-164.
- Buss D M (1987). Selection, evocation, and manipulation. *Journal of Personality and Social Psychology* 53(6): 1214-1221.
- Buss D M (1992) Manipulation in close relationships: five personality factors in interactional context. *Journal of Personality* 60: 477-499.

-
- Buss D M, Gomes M, Higgins D S and Lauterbach K (1987) Tactics of manipulation. *Journal of Personality and Social Psychology* 52: 1219-1229.
- Cooke T P and Apolloni T (1976) Developing positive social-emotional behaviors: A study of training and generalization effects. *Journal of Applied Behavior Analysis* 9 (1): 65.
- Cossairt A, Hall R V and Hopkins B L (1973) The effects of experimenter's instructions feedback and praise on teacher praise and student attending behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis* 6(1): 89.
- Dasborough M T and Ashkanasy N M (2002) Emotion and attribution of intentionality in leader-member relationships. *Leadership Quarterly* 13: 615-634.
- Eden D (1998) The paradox of school leadership. *Journal of Educational Administration* 36(3): 249-261.
- Eden D (2001) Who controls the teachers? Overt and covert control in schools. *Educational Management and Administration* 29(1): 97–111.
- Ernst B and Kieser A (2002) In search of explanations for the consulting explosion. In: *The Expansion of Management Knowledge: Carriers Flows and Sources*, pp. 47-73.
- Fisher C D (1998) *Mood and emotions while working-missing pieces of job satisfaction*. School of Business Discussion Papers 64.

-
- Foshee V (1996) Gender differences in adolescent dating abuse prevalence types and injuries. *Health Education Research* 11: 275-286.
- Geijsel F P, Krüger M L and Slegers P J (2010) Data feedback for school improvement: The role of researchers and school leaders. *The Australian Educational Researcher* 37(2): 59-75.
- Geijsel F, Slegers P, Leithwood K and Jantzi D (2003) Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration* 41(3): 228-256.
- Gelfand M J, Raver J L, Nishii L, Leslie L M, Lun J, Lim B C .. and Yamaguchi S (2011) Differences between tight and loose cultures: A 33-nation study. *Science* 332(6033): 1100-1104.
- Goleman D, Boyatzis R and McKee A (2004) *Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Grieve R (2011) Mirror mirror: The role of self-monitoring and sincerity in emotional manipulation. *Personality and Individual Differences* 51(8): 981-985.
- Grieve R and Mahar D (2010) The emotional manipulation–psychopathy nexus: Relationships with emotional intelligence alexithymia and ethical position. *Personality and Individual Differences* 48(8): 945-950.

-
- Grieve R and Panebianco L (2013) Assessing the role of aggression, empathy, and self-serving cognitive distortions in trait emotional manipulation. *Australian Journal of Psychology* 65(2): 79-88.
- Hannan M T, Pólos L and Carroll G R (2003). Cascading organizational change. *Organization Science* 14(5): 463-482.
- Huber S G (2004) School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration* 42(6): 669-684.
- Huy Q N (1999) Emotional capability emotional intelligence and radical change. *Academy of Management Review* 24(2): 325-345.
- Hyde J and Grieve R (2014) Able and willing: Refining the measurement of emotional manipulation. *Personality and Individual Differences* 64: 131-134.
- Izard C E (1991) *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum.
- James C and Vince R (2001) Developing the leadership capability of headteachers. *Educational Management and Administration* 29(3): 307-317.
- Johnson S M, Berg J H and Donaldson M L (2005) *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Cambridge MA:

Project on the Next Generation of Teachers Harvard Graduate School of Education.

Kligman M and Culver C (1992) An analysis of interpersonal manipulation.

Journal of Medicine and Philosophy 17(2): 173-98.

Leithwood K (1996) Images of future schools. In Ruohotie P.; Honka J and

Beairsto B (eds) *New Themes for Vocational Education*. Hämeenlinna

Finland: Research Centre for Vocational Education.

Lichtenstein B B and Plowman D A (2009) The leadership of emergence: A

complex systems leadership theory of emergence at successive

organizational levels. *The Leadership Quarterly* 20(4): 617-630.

Macdonald A M and de Silva P (1999) The assessment of obsessionality using

the Padua inventory: its validity in a British non-clinical sample.

Personality and Individual Differences 27(6): 1027-1046.

Maravelias C (2003) Post-bureaucracy-control through professional freedom.

Journal of Organizational Change Management 16(5): 547-566.

McCornack S A (1992) Information manipulation theory. *Communications*

Monographs 59(1): 1-16.

Mudrack P E (2004) Job involvement obsessive-compulsive personality traits

and workaholic behavioral tendencies. *Journal of Organizational*

Change Management 17(5): 490-508.

-
- Oplatka I (2007) Managing emotions in teaching: Towards an understanding of emotion displays and caring as non-prescribed role elements. *Teacher College Record* 109 (6): 1374-1400.
- Ostroff C (1993) Comparing correlations based on individual-level and aggregated data. *Journal of Applied Psychology* 78(4): 569.
- Peugh, J L and Enders C K (2005) Using the SPSS mixed procedure to fit cross-sectional and longitudinal multilevel models. *Educational and Psychological Measurement* 65(5): 717-741.
- Pillai R, Schriesheim C A and Williams E S (1999) Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: A two-sample study. *Journal of Management* 25: 897-933.
- Podsakoff P M and Organ D W (1986) Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management* 12(4): 531-544.
- Popper M (2005) Main principles and practices in leader development. *Leadership and Organization Development Journal* 26(1): 62-75.
- Raudenbush S W and Bryk A S (2002) *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods* (2nd Edition). Newbury Park, CA: Sage.
- Reitzug U C (1994) A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal* 31(2): 283-307.

-
- Schutte N S, Malouff J M, Bobik C, Coston T D, Greeson C, Jedlicka C, Rhodes E and Wendorf G (2001) Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology* 141: 523–536.
- Selfridge A.L (2008) *Individual differences in manipulation: Further studies of an emotional manipulation*. MA thesis, The University of Edinburgh.
- Simon G K (2010) *In Sheep's Clothing*. Little Rock: Parkhurst Brothers.
- Sinden J E, Hoy W K and Sweetland S R (2004) An analysis of enabling school structure: Theoretical empirical and research considerations. *Journal of Educational Administration* 42(4): 462-478.
- Singh K and Billingsley B S (1998) Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research* 91(4): 229-239.
- Somech A and Oplatka I (2014) *Organizational Citizenship Behavior in Schools*. Taylor and Francis.
- St. Clair H (1966) Manipulation. *Comprehensive Psychiatry* 7(4): 248-258.
- Stengel R (2000) *You're Too Kind: A Brief History of Flattery*. New York: Simon and Schuster.
- Swann W B, Griffin J J, Predmore S C and Gaines B (1987) The cognitive–affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology* 52(5): 881.

-
- Van Knippenberg B, Van Knippenberg D, De Cremer D and Hogg M A (2005) Research in leadership self and identity: A sample of the present and a glimpse of the future. *The Leadership Quarterly* 16(4): 495-499.
- Wentzel K R (1997) Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology* 89(3): 411.
- Woolfolk A E and Hoy W K (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology* 82(1): 81.
- Yorges S L, Weiss H M and Strickland O J (1999) The effect of leader outcomes on influence attributions and perceptions of charisma. *Journal of Applied Psychology* 84(3): 428.
- Yukl G and Tracey J B (1992) Consequences of influence tactics used with subordinates peers and the boss. *Journal of Applied Psychology* 77(4): 525.
- Zembylas M (2015) Emotions and educational leadership. In: *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, pp. 1-6.