

התפקיד המתווך של התנהגויות מעצבות של מנהלים בקידום הרווחה רגשית של מורים בעבודה: מחקר בבתי ספר יסודיים בישראל¹

יצחק ברקוביץ² ואורי איל

תקציר

מטרתו של המחקר הנוכחי היא לבחון האם האינטליגנציה הרגשית של מנהלים (ספציפית, יכולתם לזהות רגשות אצל אחרים) הופכת אותם למנהיגים מעצבים יעילים יותר, מבחינת השפעתם על המסגור מחדש של רגשותיהם של מורים. המחקר משתמש בנתונים מכמה מקורות, נתונים שנאספו ממנהלים ומהמורים אתם הם עובדים ב-69 בתי ספר יסודיים שנדגמו באופן אקראי. מנהלים עברו מבחן ביצוע כדי להעריך את יכולת האינטליגנציה הרגשית שלהם; חצי מהמדגם של מורים (N=319) דיווחו על התנהגויות מנהיגותיות של מנהלים והחצי השני (N=320) על התפיסות הסובייקטיביות של מורים לגבי מנהלים כמקדמים מסגור מחדש של רגשות שליליים כחיוביים. הנתונים נותחו דרך מודל משוואות מבניות רב-רמתיות. הממצאים הצביעו על כך שיש קשר חוצה רמות בין התנהגויות מנהיגותיות מעצבות מצדם של מנהלים לבין המסגור מחדש הרגשי של מורים, כמו גם על קשר בין יכולת זיהוי רגשות של מנהלים לבין התנהגות מעצבת מצד מנהלים. בנוסף, המחקר הראה שליכולת זיהוי רגשות של מנהלים יש השפעה עקיפה על המסגור מחדש הרגשי של מורים, דרך התנהגויות מנהיגותיות מעצבות של מנהלים. התוצאות מספקות תמיכה אמפירית לטענה לפיה מנהיגות מעצבת מקדמת שינוי במישור הרגשי. לסיום, ההשלכות התאורטיות והמעשיות של מחקר זה נדונות.

¹ קובץ זה הינו תרגום של המאמר הרשום מטה, אנא השתמשו ברישום המקורי בלבד לשם אזכור: Berkovich, I., & Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(2), 316-335.

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

1. מבוא

במשך שנים רבות, מערכת החינוך הישראלית התבסס על מבנה ביורוקרטי ריכוזי מאוד, עם מטרות, תקציבים, תכנית לימודים, צוות לימוד וצורות הערכה הנמצאים כולם תחת שליטה הדוקה (Nir & Inbar, 2003). זה היה נכון במיוחד בכל הנוגע לבתי הספר היסודיים (Gibton, 2011). עם הזמן, גורמים גלובליים ומקומיים, כמו עלייה בקצב הילודה, הפופולריות של האידיאולוגיה הניאו ליברלית, ותחרות כלכלית, הביאו ללחץ על מערכת החינוך הישראלית לשנות את מודל השליטה שלה למודל ריכוזי פחות (Bogler & Nir, 2014; Feniger et al., 2009; Ichilov, 2012). בעשור האחרון, קובעי מדיניות ישראלים הציעו ויישמו מספר רפורמות מערכתיות מרכזיות, המשלבות אלמנטים של ביזור, אחריות ותחרות, בתקווה לשפר את המערכת (Berkovich, 2014; Ichilov, 2009). רפורמות מהסוג הזה, המשפיעות על היבטים רבים במערכת, ידועות כמעלות רגשות שליליים בקרב מורים (Blackmore, 1996).

לרגשות יש תפקיד חשוב בביצוע (Sutton and Wheatley, 2003; Sutton et al., 2009), ולכן מנהיגים נקראים למקד תשומת לב רבה לרגשות השליליים של עובדיהם, מפני שתמיכתם יכולה לשפר את מצב רוחם של הכפופים להם (Rhoades and Eisenberger, 2002; Witt, 1991). ספציפית, בהקשר של מנהיגים בבתי ספר, הספרות בתחום החינוך מצביעה על ניסיונות תכופים של מנהלים לתמוך רגשית במורים (Littrell et al., 1994) ולנהל את רגשותיהם (Beatty and 2009; Brew, 2004; Crawford, 2007; Hanhimäki and Tirri, 2009). מחקרים הראו שבעשור האחרון מנהלים של בתי ספר בישראל השתמשו בהתנהגויות מעצבות באופן קבוע (Eyal and Roth, 2011; Eyal and Kark, 2004). ניתן לתפוס

התנהגויות אלו כאסטרטגיה המוכוונת להתמודדות עם רגשות שליליים של עובדים (Daus & Aahkanasy, 2005).

אף על פי כן, יש מחסור במחקר על האופן בו יכולות רגשיות של מנהיגים משפיעות על התנהגויות של מנהיגים בית-ספריים, ועל האופן בו אותן התנהגויות משפיעות על תהליכים רגשיים של מורים (Cliffe, 2011). למרות שעלו טענות לפיהן זיהוי רגשות של מונהגים מעורר התנהגויות מעצבות של מנהלים, שבתורן משנות את הרגשות השליליים של המונהגים (Daus and Ashkanasy, 2005), טרם בוצעה בחינה אמפירית שלקשרים אלה. הסיבה לכך שמודל כזה טרם נחקר עשויה להיות קשורה להנחה, הנותרת בגדר אקסיומה, לפיה מנהיגות מעצבת מצביעה על שינוי במשמעות הרגשית של המונהגים (Ashforth and Humphrey, 1995; Bass, 1996; Popper, 2005; Shamir, 1995). אנו טוענים שיש ערך לבחינה נפרדת של התנהגויות מעצבות של מנהיגים של מסגור מחדש של רגשות המונהגים.

מסגור רגשי מחדש הוא חוויה קוגניטיבית המערבת מתן פרשנות מחודשת מצדו של הפרט לגירוי רגשי המגיעה בסיוע אדם אחר, ותוצאותיה משנות את האפקט הרגשי השלילי של הגירוי (Ashforth and Kreiner, 2002; Williams, 2007). החוויה של שינוי רגשי ביחסים בין-אישיים היא חשובה במיוחד, מאחר ויש אמונה שהשינוי מצביע על הצלחה בשיפור הבהירות הפנימית של הפרט ובהפחתת המתחים בזהות של הפרט (Rogers and Farson, 1957), ועל כן, מטאפורית, זוהי חוויה רגשית של "אאורקה!" שעשויה להיות מועילה בקידום רווחתם האישית של מורים.

כדי להתייחס לתפקיד של מנהיגות חינוכית בהתמודדות עם רגשות של מורים, המחקר הנוכחי בוחן האם התנהגויות מעצבות מתווכות את הקשר שבין

יכולת זיהוי הרגשות של מנהלים לבין חוויית המסגור מחדש של רגשות של מורים. בהתבסס על הסקירה של הספרות הפסיכולוגית והארגונית הרלוונטית, אנו מציגים מודל רב-רמתי הקושר יכולת זיהוי רגשות של מנהלים עם חוויית המסגור מחדש של רגשות מצדם של מורים, דרך התנהגויות מנהיגותיות מעצבות של מנהלים.

2. מסגרת תאורטית והשערות

Hallinger (1992) זיהה שלושה תפקידים אותם ממלאים מנהלים: מנהל אדמיניסטרטיבי, מנהיג הוראתי ומנהיג מעצב. הוא התייחס לדגשים אלו בתפקיד המנהל כקשורים להקשר המקומי ולמדיניות הארצית. Leithwood (1994) הרחיב על נקודה זו וטען שמנהיגות בית-ספרית מעצבת היא המודל המתאים ביותר בסביבה של מדיניות מודרנית מורכבת, בה יוזמות להבניה מחדש של בתי ספר הן שכיחות, ובהתחשב באתגרים הכלולים במעבר להוראה של המאה ה-21. הודות לרלוונטיות שלה לאתגרים העכשוויים איתם מתמודדים מנהלים, תאוריית המנהיגות המעצבת אומצה במהרה כמודל אידיאלי עבור ניהול בית-ספרי. כיום, היא אחת מתאוריות המנהיגות הפופולריות ביותר בשדה המנהל החינוכי (Bush, 2014). מנהיגות מעצבת מוגדרת על ידי היכולת של מנהיג להניע מונהגים להתעלות מעל מטרותיהם האישיות עבור טובת הארגון (Bass, 1996). מחקרים אמפיריים מצביעים על כך שמנהיגות מעצבת מקושרת למוטיבציה, מחויבות ומאמץ של מורים (Eyal and Roth, 2011; Geijsel et al., 2003). סקירות המשלבות עדויות על מנהיגות בית-ספרית מעצבת מראים שלהתנהגויות מעצבות יש אפקט משמעותי על שיפור יעילות ארגונית ותוצאות תלמידים (Leithwood and Jantzi, 2005; Leithwood and Sun, 2012). באופן די

דומה, Leithwood, Harris, and Hopkins (2008) סקרו עבודות על מנהיגות בית-ספרית מוצלחת וטענו שהעדויות מראות שפעולותיהם של מנהלים משפיעות על רגשות של מורים, רגשות שאחר כך מעצבים את ההנעה של מורים במהלך עבודתם; לפיכך, מנהיגים מקדמים באופן עקיף למידה של תלמידים. על אף מסקנה זו, התובנות שלנו על האופן בו מנהיגים בבתי ספר משתמשים בהתנהגויות מעצבות ועל האופן בו התנהגויות אלו משפיעות על רווחתם הרגשית של מורים, עדיין מצומצמות. כדי להרחיב את הידע שלנו על נושאים אלו, במאמר זה אנו מתמקדים ביכולת של מנהיגים לזהות רגשות אצל אחרים כיכולת המעוררת התנהגויות מעצבות, שבתורן משפיעות על המסגור מחדש הרגשי של מורים. באופן ציורי, ניתן לומר שמסגור מחדש רגשי מערב את החוויה של מורים את המנהלים ככאלו ש"מרימים להם את המצב-רוח", ובכך משפרים את רווחתם הרגשית.

2.1 מנהיגות מעצבת של מנהלים כמעודדת מסגור מחדש רגשי בקרב מורים

ההתנהגויות המעצבות של מנהיגים גורמות למורים להתעלות מעבר לאינטרס האישי שלהם ולפעול מעבר לדרישות התפקיד הרשמיות שלהן (Leithwood and Jantzi, 2000). סגנון מנהיגות מסוג זה כולל התנהגויות המבטאות חזון מעורר, מגלמות מודל אתי, מעודדות את הכפופים לאתגר הנחות מוקדמות במקום העבודה ונותנות מענה לצרכי הכפופים באופן אישי (Bass and Avolio, 1994). הוצע בעבר כי היכולת לשנות את רגשותיהם של המונהגים מבדיל מנהיגים מעצבים ממנהיגים שאינם כאלה (Ashforth and Humphrey, 1995; Bass, 1996; Popper, 2005; Shamir, 1995). לאור הטענות לפיהן מנהיגים מעצבים מתערבים

ברגשות המונהגים ומנסים לשנות את אותם רגשות, אפשר להבין מדוע מנהיגות מעצבת מקושרת לרגשות חיוביים בקרב המונהגים (Erez et al., 2008).

חוקרים הציעו שהתאוריות הארגוניות והמנהיגותיות העדכניות ביותר מבוססות על הנחות מודרניסטיות אשר מעריכות, ואף רודפות אחרי, קידמה (Sackney and Mitchell, 2002). על רקע הזה, ניתן להבין את העניין של תאוריית המנהיגות המעצבת בקידום של שינויים (Chiaburu et al., 2014) כחלק מרוח התקופה. מנהיגות מעצבת היא גם תאוריית מנהיגות חיובית, כי היא מכילה רכיבים אתיים (Walumbwa and Wernsing, 2012), ומשום שנטען כי היא מייצרת רגשות חיוביים, כמו תקווה, בקרב המונהגים (Walker, 2006). התאוריה מגדירה מנהיגים מעצבים כבעלי יסודות מוסריים בטבעם, מאחר ונטען כי כוונותיהם של המנהיגים מוכוונים כלפי קידום האינטרסים של הפרטים המובלים ושל הארגון כאחד (Bass, 1996; Bass & Steidlmeier, 1999). מחקרים קודמים המבוססים על תאוריית המוסר של לורנס קולברג, מאששים את הטענה לפיה מנהיגים מעצבים נוטים לשיפוט אתי המבוסס על ציוויים מוסריים. Turner, Barling, Epitropaki, Butcher, and Milner (2002) מצאו שמנהיגים אשר דורגו כיותר מעצבים על ידי מונהגים, דיווחו על עצמם כמשתמשים יותר בשיפוט מוסרי פוסט-קונבנציונאלית, המחויב לעקרונות אוניברסליים של צדק, שוויון וכבוד. בה בעת, בחינה של מנהיגים מעצבים מפרספקטיבה טלאולוגית, תוך התמקדות בהשלכות של מעשיהם, עשויה לספק מסקנה פחות החלטית בנוגע למוסריות שלהם. לדוגמא, Dasborough (2006) מצאה שעובדים ראו בהתנהגויות של מנהיגים המקבילות להתנהגויות מעצבות גם כמביאות לרגשות שליליים כמו כעס, תסכול ואפילו פחד. טרם נבדק האם זהו תוצר לוואי של פעולות המנהיגים או שזה נגרם ישירות על ידם, כמו במקרה של מניפולציה רגשית. ההשלכות של התנהגויות מעצבות לא נחקרו מנקודת מבט אתית, כי הזרם

המרכזי של הספרות על מנהיגות מניח שמנהיגות מעצבת היא אתית בהגדרה. אולם, הבחינה הביקורתית של תאוריית המנהיגות המובילה לשינוי וההשקפות הפוזיטיביסטיות שלה בנוגע לאתיקה של המנהיגים, הן מעבר להיקפו של המאמר הנוכחי. על כן, בעבודה זו אנו מתמקדים באופן בן מנהיגות מעצבת מעודדת שינוי רגשי חיובי בקרב מונהגים.

מספר טיעונים תאורטיים המתארים את החוויה של שינוי רגשי ביחסי מנהיג-מונהג עשויים להיות רלוונטיים לניסיונו לשפוך אור על הקשר בין התנהגויות המנהיג לבין הרגשות החיוביים של המונהג. Ashforth and Kreiner (2002) טענו שבמערכים ארגוניים, מטאפורות סמליות ודגש על אידיאולוגיה מקצועית או הזדהות חברתית עשויים להיות בשימוש כדי לשנות את התפיסה של גירוי רגשי ובכך למסגר מחדש רגשות שליליים כרגשות חיוביים יותר. התיאורים של התנהגויות אלו כמעודדות מסגור מחדש של רגשות, תואמים את הדיווחים על התנהגויות של מנהיגות מעצבת (Bass and Avolio, 1994). יתר על כן, Küpers and Weibler (2006) התייחסו לנושא זה מפורשות כשהם ניסו לענות על השאלה "עד כמה מנהיגות מעצבת היא באמת רגשית" (368). הכותבים שיערו שמנהיגות מעצבת יכולה להניע מונהגים לפרש מחדש רגשות שליליים בצורה חיובית יותר דרך מתן פרספקטיבה שונה למונהגים בנוגע למצבים שונים ודרך תמיכה ועידוד שלהם.

קשר דומה בין מנהיגות מעצבת לבין שינוי רגשי של מונהגים ורגשות חיוביים מתואר בספרות. מנהיגות חינוכית מעצבת מתוארת כבעלת בסיס רגשי (Slater, 2005) וכזו המחדירה תקווה בבני אדם (Walker, 2006). לטענות אלה יש תמיכה אמפירית מסוימת. לדוגמא, התנהגויות של התחשבות אישית של מנהלים, שהן חלק מסגנון המנהיגות המעצבת, נמצאו כמנבאות תחושה של

חיוניות בקרב מורים (Geijssel et al., 2003). בדומה, Cherkowski (2012) מצא שהתנהגויות של חמלה ודאגה מצד מנהלים, המקושרות לעתים קרובות להתנהגויות של התחשבות אישית, משפיעות על התשוקה שחשים מורים כלפי עבודתם. בנוסף, Brackett et al. (2010) מצאו שהתנהגויות תומכות של מנהלים היו בקשר חיובי עם שביעות הרצון של מורים מעבודתם. הקשר בין התנהגויות של מנהלים לבין השינוי בקוגניציה של מורים עשוי לקבל תמיכה גם ממספר ממצאים עקיפים. לדוגמא, Sinden et al. (2004) מצאו שמנהלים מסייעים למורים להרחיב את השקפותיהם על אירועים דרך הצעה של נקודות מבט שונות. באופן דומה, Hanhimäki and Tirri (2009) דיווחו שכמה מנהלים עוזרים למורים, במצבים מורכבים מבחינה אתית, להתגבר על הרגשות השליליים שלהם דרך עידודם לאמץ השקפה חיובית על אירועים. בהתבסס על טיעונים תאורטיים אלו, אנו משערים כי:

השערה 1: התנהגויות מנהיגותיות מעצבות של מנהלים קשורות באופן חיובי לחוויית מסגור מחדש רגשי על ידי מנהלים.

2.2 יכולת זיהוי רגש של מנהלים כקודמת למנהיגות מעצבת

בשנים האחרונות, תשומת הלב של המחקר הוקדשה לאינטליגנציה רגשית של מנהיגים (כלומר, יכולותיהם הרגשיות) והקשר שלה להתנהגויות מעצבות. התוצאות האמפיריות בנוגע לקשר בין יכולות רגשיות של מנהיגים לבין ההתנהגויות המעצבות שלהם נעות בין קשרים חלשים לחזקים, כתוצאה משונות רחבה במתן ההגדרות ובשיטות המדידה (Harms and Credé, 2010). כדי להימנע מהדיון המחקרי בנושאים אלו, דבקנו בתובנה שסופקה בסקירה

עכשווית של הספרות על מנהיגות ורגשות, לפיה התמקדות ביכולות רגשיות ספציפיות, אליהן הספרות מתייחסת כיכולות מובחנות, בנפרד מהספרות על אינטליגנציה רגשית, יכולה להיות יעילה (Gooty et al., 2010: 994). במחקר הנוכחי, אם כך, אנו מתמקדים ביכולת של מנהיגים לזהות רגשות. הספרות מציעה שהיכולת של הפרט לזהות רגשות באחר היא קריטית עבור תפקוד חברתי מוצלח (Rubin et al., 2005). יכולת לזהות רגשות מוגדרת כיכולת קוגניטיבית אבסטרקטית, בה התבוננות, זיכרון וידע מוקדם משולבים כדי להפיק תובנות בנוגע למחשבות והרגשות של פרטים אחרים (Ickes, 1997). במצבים חברתיים, היכולת לפענח את הרגשות של אחרים מושפעת מהמוטיבציה של הפרט לפענח, אך מאחר ומוטיבציה זו היא תלויה הקשר ספציפי (Ickes and Simpson, 2008), היא נמצאת מחוץ להיקפו של מאמר זה, המתמקד בזיהוי רגשות כתכונה הבאה לידי ביטוי מעבר להקשרים. כבר צוין בספרות שהיכולת לזהות רגשות של אנשים אחרים היא חשובה במיוחד עבור מנהיגים (Yuki, 1998).

כמה מחקרים טענו שהיכולת של מנהיגים לזהות רגשות היא תנאי מקדים חשוב להתנהגויות מנהיגותיות מעצבות (Ashkanasy and Tse, 2000). Davis (1996) טען היכולת האמפתית של הפרט משפיעה התנהגויות המוכוונות כלפי מערכות יחסים של הפרט, כך שזיהוי רגשות אצל האחר עשוי להיות קשור לניסיונות התנהגותיים מוכוונים ומודעים להשפיע על רגשותיהם של אחרים (Yoo et al., 2006). ממאים המראים שפרטים בעלי יכולת גבוהה יותר של פענוח פחדים של אחרים יהיו יותר מוכנים לסייע לאחרים (Batson et al., 1997), ושהתובנות הרגשיות של הפרט קשורות לנטייה של הפרט להתנהג בצורה פרו-חברתית, תומכים בטענה זו (Roberts and Strayer, 1996). באופן דומה, הספרות הראתה שיכולת זיהוי רגשות קישרה בין התנהגויות של מנהיגים

מעצבים אשר הצליחו לתמוך של הכפופים להם (Riggio and Reichard, 2008). ממצא זה נתמך על ידי מחקרים נוספים. במחקר בתחום הבריאות, Skinner and Spurgeon (2005) מצאו שיכולת אמפתית מנבאת את התנהגויות מעצבות של אותם מנהלים. בדומה לכך, Rubin et al. (2005) מצאו שיכולת זיהוי רגשות של מנהיגים, שהוערכה דרך כלי מבוסס-ביצוע אשר עושה שימוש בתמונות של פרצופים, הייתה במתאם חיובי עם התנהגויות מנהיגותיות מעצבות.

מספר מחקרים דיווחו על קשרים בין יכולתם של מנהלים לזהות רגשות

לבין המעורבות התומכת שלהם עם מורים. לדוגמא, Cliffe (2011) מצא בראיונות שמנהלי בית ספר הכירו בחשיבות שיש ליכולת לזהות רגשות של אחרים בהצלחה שלהם בטיפול במצבים טעונים. Slater (2005) מצא שסגני מנהלים, מורים והורים מכירים בחשיבות שיש ליכולת אמפתיות של מנהיגים במנהיגות בית-ספרית מוצלחת. לבסוף, Lussiez (2009) מצא שאמפתיה של מנהלים קשורה בצורה חיובית להתנהגויות של מנהיגות מעצבת. על כן, אנו משערים כי:

השערה 2: היכולת של מנהלים לזהות רגשות קשורה באופן חיובי

להתנהגויות מעצבות של מנהלים.

2.3 מנהיגות מעצבת כמתווכת בקשר בין יכולת זיהוי רגשות לבין מסגור מחדש

רגשי של מורים

המחקר הנוכחי מבקש לבחון את תפקידן של התנהגויות מנהיגותיות מעצבות כמתווכות בקשר בין היכולת של מנהלים לזהות רגשות והחוויה של מסגור מחדש של רגשות מצד הכפופים להם. עבודות תאורטיות קושרות בין היכולת

של הפרט לזהות רגשות (כיכולת ספציפית או כחלק ממערך של יכולות רגשיות) לבין רגשות חיוביים של אדם אחר (Lopes et al., 2004; Rubin et al., 2005), אך עבודות אמפיריות מראות שיכולות רגשיות של אדם אחד לא מקושרות באופן ישיר לרגש של אדם אחר (Brackett et al., 2005; Zeidner and Kaluda, 2008). על כן, הסבר עקיף לקשר זה נראה כיותר רלוונטי.

מודל תיווך מסוג זה ניתן למצוא בהגדרה של התהליך האמפתי (Van Strien, 1999). הוצע כי האמפטיה הקוגניטיבית של הפרט (היכולת של הפרט המזדהה לנתח את הרגשות של האדם האחר) קשורה לאמפטיה המופגנת שלו (כלומר, האמפטיה הבאה לידי ביטוי בהתנהגות של הפרט המזדהה), שבתורה מביאה לכך שהאדם אתו מזדהים יחוה את האמפטיה (כלומר, האדם מקבל את הפעולות כפעולות של דאגה). הסבר מקביל של תיווך נראה כתואם את הטענות המופיעים בספרות הארגונית ובספרות על מנהיגות מעצבת. לדוגמא, Ashkanasy and Tse (2000) שיערו יכולות לזיהוי רגשות המאפשרות למנהיגים להבין את רגשותיהם של אחרים, הן תנאים מקדימים למנהיגות מעצבת. בצורה דומה, Kaplan et al. (2014) הציעו שיכולות זיהוי רגשות של מנהיגים הן תנאי מקדים להתנהגויות הקשורות לניהול הרגשות שלהם (כמו התחשבות באחר והתנהלות אתית), התנהגויות הנמצאות בקרבה יחסית להתנהגויות מעצבות. התנהגויות מעצבות מתוארות כקשורות להרגעת הפחדים של המונהגים (Davidhizar and Shearer, 1997; Popper and Mayselless, 2003). אפקט זה משול להצעה של Williams (2007) לפיה התנהגויות אשר מגדירות מחדש רכיבים מצביים ומנסחות נרטיב חלופי מתקבל על הדעת עשויות להיות מועילות בהפחתת תחושת האיום והפחד של הפרט, מפני שהן מעודדות מסגור מחדש של רגשות. ההתנהגויות שמתאר וויליאמס מקבילות במידה מסוימת להתנהגויות של גירוי אינטלקטואלי המהוות חלק ממנהיגות מעצבת. על אף

הטיעונים מהספרות אשר הוצגו למעלה, מודל אינטגרטיבי של קשרים אלו טרם נבחן אמפירית.

טיעונים מקבילים בנוגע להשפעה של יכולתם הרגשית של מנהיגים על החוויה הרגשית של מורים, המתווכת על ידי התנהגותם של מנהיגים, נוסחו גם בספרות החינוכית. היכולת של מנהיגים חינוכיים לזהות רגשות של אחרים דווחה על ידי מנהלים של בתי ספר כקשורה להתנהגויות תומכות ומוכוונות-יחסים שלהם, ולהשפעתם על החוויות הרגשיות של אחרים (Cliffe, 2011). התנהגויות מוכוונות-יחסים והתנהגויות של דאגה, כמו אלו אותן מתאר Cliffe (2011) כבעלות תפקיד מתווך, נמצאו כמאפיינות מנהיגים המצטיינים במנהיגות מעצבת בתחום החינוך (Kirby et al., 1992). הוצע גם שמנהיגים בית-ספריים מסייעים למורים לתפוס אירועים באור חדש, תפיסה המשנה את רגשותיהם והתנהגותם (Hoy and Sweetland, 2001; Fullan, 2003); מנהיגים מסוג זה נתפסים על ידי מורים ככאלו המשנים את חוויותיהם הרגשיות (Hanhimäki and Tirri, 2009). על כן, אנו משערים כי:

השערה 3: התנהגויות מנהיגותיות מעצבות של מנהלים מתווכות את הקשר בין היכולת של מנהלים לזהות רגשות לבין המסגור מחדש הרגשי של מורים.

3. שיטה

3.1 מדגם והליך

המחקר מבוסס על נתונים שנאספו מ-69 בתי ספר ציבוריים בישראל אשר נדגמו באופן אקראי מתוך רשימה שסופקה על ידי משרד החינוך (אחוז גיוס של 64%

מתוך 107 בתי ספר עמם יצרנו קשר). מנהלים ומורים אליהם ניגשנו התבקשו להשתתף על בסיס התנדבותי. שיעור ההיענות היה 79% בקרב מורים. למנהלים היה ותק של לפחות שנתיים בתפקיד. מתוך 69 המנהלים שהשתתפו, 51 היו נשים (74%), יחס דומה לאחוז המנהלות במערכת החינוך היסודי בישראל (80%) (Mizrahi, 2010). הגיל הממוצע של מנהלים עמד על 51.09 שנים ($SD=6.91$), וממוצע הותק שלהם בתפקיד עמד על 11.62 שנים ($SD=5.95$). בנוסף, 639 מורים השתתפו במחקר, 9.5 מורים בממוצע מכל בית ספר ($SD=2.27$). מרבית המשתתפים היו מורות (92%), יחס דומה ליחס המצוי במערכת החינוך הארצית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013). הגיל הממוצע של המורים עמד על 41.62 שנים ($SD=10.20$), וממוצע שנות הניסיון בהוראה עמד על 16.82 שנים ($SD=9.70$). המשתתפים חתמו על הסכמה מרצון והובטחה להם אנונימיות. החוקרים הבטיחו שהנתונים לא ישותפו עם אף אחד מלבד צוות המחקר, שיעשה בהם שימוש רק עבור מטרות מדעיות, ושהניתוח והפרסום שלהם יעשו באופן בו זהות המשתתפים ובתי הספר לא ייחשפו.

המנהלים השלימו מטלת וידאו של זיהוי רגשות המבוססת על פרדיגמת הדיוק האמפתי (Ickes, 1993). בעקבות המלצות לפצל את המדגם כשבוחנים קשרים במספר רמות, כדי להפחית את האפקט של שונות המדידה המשותפת הקשורה לדיווח עצמי על קשרים אלו (Ostroff et al., 2002; Rousseau, 1985), בכל בית ספר, המורים שהשתתפו חולקו לשתי קבוצות. השיטה של מדגם מפוצל הוכחה כמוצלחת בהפחתת ההטיות (Lai et al., 2013). הסקרים הועברו למורים בפורמט של דף ועט. המורים מקבוצה א' ($N=319$) דיווחו על התנהגויות מנהיגותיות מעצבות של מנהליהם (ברמת הקבוצה), בעוד שמורים מקבוצה ב' ($N=320$) השלימו שאלוני דיווח עצמי על מסגור מחדש רגשי על ידי מנהליהם. לא נמצאו הבדלים מובהקים במשתני רקע בין שתי הקבוצות.

3.2 מדדים

יכולת זיהוי רגשות . כדי להשוות את יכולת זיהוי הרגשות של מנהלים נעשה שימוש במתודולוגיה מבוססת הקלטת וידאו, הידועה גם כדיוק אמפתי (Ickes, 1993). דיוק אמפתי נחשב כמטלה יותר ריאליסטית מזיהוי רגש דרך התבוננות על הבעות פנים בתמונת סטילס, כי היא דורשת מהמשתתפים לנטר ולפרש התנהגויות ורבליות ולא ורבליות של היעד, לחשוב על המידע החדש בצורה אינטגרטיבית, ולעקוב אחר ההתפתחות של המצב במטרה להסיק על משמעות רגשית מדויקת (Ickes, 1997).

היישום של מתודת הדיוק האמפתי במחקר הנוכחי כדי למדוד את יכולות הזיהוי הרגשי של מנהלים היה דומה ליישום שנעשה במחקרם של Barone et al. (2005). כהכנה למחקר הנוכחי, צילמנו בווידאו שיחות אחד-על-אחד מציאותיות בנות 7 דקות בין מנהלת למורה (נקבה). הדיון התמקד בחוסר הסכמה מקצועי של המורה עם עמיתה לעבודה, שהובא לתשומת לבה של המנהלת על ידי העמיתה לעבודה. השיחה תועדה באופן שאפשר לנו להפיק סרטון המראה רק את המורה בפריים. מיד לאחר שהשיחה הוקלטה, המורה התבקשה לצפות בעצמה ולכתוב את הרגשות אותם היא חוותה במהלך השיחה. בעזרת רשמים אלה, תוך שימוש בתוכנה לעריכת וידאו, הווידאו חולק לתשעה סרטונים התואמים את כל אחד מהרגשות שדווחו על ידי המורה.

במחקר הנוכחי, כל אחד מ-69 המנהלים שהשתתפו צפה בתשעת הסרטונים המרכיבים את כל השיחה בסדר כרונולוגי, והתבקש לזהות בכתב את הרגשות שהמורה חוותה ודיווחה. בהתאם להליך התקני במחקרים של דיוק אמפתי (Ickes, 1997), שני שופטים בלתי תלויים העריכו את המסקנות שרשמו המנהלים ודירגו אותן בהתבסס על הדמיון שלהן לרגשות עליהן דיווחה המורה

שצולמה (0 = אין דמיון, 1 = דמיון מסוים, 3 = תשובות זהות). במחקר הנוכחי מהימנות בין-שופטים חושבה על ידי מתאם מסוג ICC – intra-class-correlation (2) = 0.84. (Shrout and Fleiss, 1979). בהתבסס על הסטנדרטים של Shrout (1998) (ערכים מעולים < 0.80, ערכים טובים 0.40 עד 0.80, וערכים חלשים > 0.40), הסקנו שהמהימנות בין המדרגים הייתה משביעת רצון ועל כן חושב ממוצע בין השופטים. תוצאה גבוהה יותר מצביעה על יכולת של המנהיג לזהות רגשות באופן מדויק יותר.

מנהיגות מעצבת. התנהגויות מנהיגותיות של מנהלים נמדדו תוך שימוש ב"שאלון המנהיגות הרב-גורמי" (MLQ) שפותח על ידי Bass and Avolio (1994). מנהיגות מעצבת כוללת 16 פריטים המייצגים 4 תתי-רכיבים של התנהגויות, הכוללים התחשבות אישית, גירוי אינטלקטואלי, השפעה אידיאלית, ומוטיבציה מעוררת השראתית. מאחר והמוקד של המחקר הנוכחי היה התנהגויות של מנהיגים, ולא תכונות, הממד של השפעה כאידיאל לא נכלל (ראה Føllesdal and Hagtvet, 2013). משתתפים התבקשו לדרג את הפריטים על סולם ליקרט של 5 נקודות, המצביע על תדירות הופעת ההתנהגויות, הנעה בין 1 (אף פעם) ל-5 (תמיד). הספרות טוענת שכשחוקרים מנהיגות מעצבת, גורם אחד מייצג את הנתונים בצורה הטובה ביותר (Bono and Judge, 2004), והנתונים שלנו הראו על אפקט דומה, כשנוכחנו שהמתאמים בין ארבעת הרכיבים היו גבוהים מאוד (ממוצע של 0.86, טווח של 0.76-0.96). כדי לבחון את תוקף המבנה של המודל החד-גורמי למנהיגות מעצבת, ערכנו ניתוח גורמים מאשש (CFA) תוך שימוש בתוכנת Mplus 6.12 (Muthén and Muthén, 1998-2011). השתמשנו במדדי ההתאמה הבאים: קריטריון טיב התאמה למודל של חי בריבוע (χ^2), אינדקס להשוואת התאמה (CFI), ושיעור השונות הבלתי מוסברת לאחר הפעלת המודל (RMSEA). לפי Hair et al. (2010), ערכי CFI של 0.95 ומעלה וערכי RMSEA של

06. ומטה מצביעים על תאימות טובה. תוצאות הCFI של המדד המאוחד למנהיגות מעצבת הצביע על תאימות טובה של הנתונים - $\chi^2(96, N = 319) = .06$, $CFI = .95$, $RMSEA = .06$, $p < .001$, 218.51 . על כן, בעקבות המלצות של חוקרים אחרים (ראה (Dust et al., 2014; Zhu et al., 2013), אמצנו מדד מאוחד למנהיגות מעצבת מפני שהוא מתאים לנתונים ומספק ייצוג תמציתי (Carless, 1998). אלפא-קורנבך של שאלון המנהיגות המעצבת עמד על 0.91.

חוויית המורים של מסגור מחדש של רגשות על ידי מנהלים. חוויית המורים של מסגור מחדש רגשי על ידי מנהלים נמדדה דרך התאמה מחודשת של התת-הסולם "הערכה מחודשת של רגשות" מתוך "שאלון הוויסות הרגשי" (ERQ) שפותח על ידי Gross and John (2003). הערכה מחודשת מוצלחת של רגשות נחשבת לחוויה אידיאלית בהשוואה לשינויים רגשיים אחרים, כי היא מקושרת לתוצאות רגשיות, קוגניטיביות וחברתיות חיוביות גבוהות יחסית (Manera et al., 2014). התת-הסולם המקורי מכיל שישה פריטים שנועדו לבדוק את הנטייה האישית של המשתתפים להעריך מחדש את רגשותיהם. בעקבות הצעתו של Thompson (1994), לפיה שחקנים חיצוניים משפיעים על החוויות הרגשיות של הפרט, התאמנו את הפריטים המקוריים כך שיצביעו על חוויית הפרט של מסגור מחדש של רגשות הנעשה על ידי אדם אחר. לדוגמא, הפריט "כשאני רוצה לחוש רגש חיובי יותר, אני משנה את הדרך בה אני חושב/ת על הסיטואציה" שונה ל"כשהמנהל/ת שלי רוצה שאני אחוש רגש יותר חיובי, הוא/היא משנה את הדרך בה אני חושב/ת על הסיטואציה". ההוראות שניתנו למענה על השאלון שונו גם בהן בהתאם. מאחר והנחנו שמסגור מחדש של רגשות על ידי המנהל הוא תופעה שמיסודה קשה להרהר בה, צפינו פיזור של תגובות בקצוות הנמוכים והגבוהים של הסולם. על כן, בהתבסס על המלצות הספרות (Marfeo et al., 2014), בחרנו להשתמש במדד ההסכמה. משתתפים התבקשו לסמן את

הסכמתם על סולם ליקרט של 7 נקודות הנע בין 1 (לא מסכים במידה רבה) ל7 (מסכים במידה רבה). כדי לבחון את תוקף המבנה של הכלי המחקרי, ניתוח גורמי מאשש (CFA), שהצביע על תאימות טובה של המבנה החד-גורמי- (7, χ^2 $N = 320$) = 18.51, $p < .001$, CFI = .98, RMSEA = .07 על .0.87.

משתני בקרה. שונות דמוגרפית יכולה להשפיע על תדירות התקשורת בין

פרטים הקשורה להשפעה רגשית בין-אישית (Niven et al., 2012), כמו מסגור מחדש של רגשות. על כן, התייחסנו לדמיון בין המורה למנהל דרך שימוש במשתנים הדמוגרפיים הבאים: מגדר, רמת השכלה, גיל וותק ארגוני. מגדר קודד כמשתנה דמה עבור כל המשתתפים (0=זכר ו1=נקבה). בעקבות Somech (2003), השתמשנו בהבדלים אבסולוטיים בין מנהלים למורים כדי לתאר דמוגרפיה יחסית, כך שתוצאה גבוהה יותר בכל אותם משתנים דמוגרפיים מייצגת שונות גדולה יותר בין המורה למנהל. מטריצה לדמיון מגדרי נבנה על ידי ייחוס ערך של 0 כדי לייצג את היחס בין מנהלים למורים מאותו מגדר וייחוס הערך 1 כדי לייצג הבדל במגדר שלהם. רמת השכלה קודדה לשלוש קטגוריות (1= תעודה מקצועית, 2= תואר ראשון, 3= תואר שני או יותר). דמיון ברמת ההשכלה חושב על ידי הפחתת התגובות של המנהלים והמורים זו מזו והצגת ההבדלים בערכים אבסולוטיים. ניכינו את הגיל ושנות הוותק בבית הספר של המורים מאלו של מנהליהם, והשתמשנו בתוצאה בערכים אבסולוטיים. שלטנו גם באפקט של גודל הקבוצה (כלומר, מספר המורים המועסקים במשרה מלאה בבית הספר), מפני שלפי הספרות, בקבוצות גדולות יש פחות סבירות לאינטראקציה בין מנהיגים לעובדים (Yukl and Chavez, 2002).

3.3 בחינת אגרגציה

אנו מכירים בכך ש"מנהיגות בטבעה היא תופעה המתרחשת בכמה רמות" (Chun et al., 2009: 689), אך בדומה לחוקרים אחרים, אנו מתייחסים למנהיגות מעצבת כגורם מאוחד המשפיע על כל חברי היחידה של המנהיג (Kark et al., 2003). לפיכך, למרות ש"אין ספק שהבדלים בקרב חברים בתפיסות ההתנהגויות המנהיגותיות המובילות לשינוי של מנהיגים הם אפשריים", מנהיגים מעצבים מכוונים חלק נרחב מהתנהגויותיהם באופן אחיד כלפי אלו המונהגים על ידם (Kirkman et al., 2009: 747). על כן, תוצאות אינדיווידואליות של מנהיגות מעצבת קובצו ברמת הקבוצה. ICC (1) ו-ICC (2) (Bliese, 2000) נמצאו כשווים ל-0.38 ו-0.90, בהתאמה, ונמצאו גם כתומכים בהתקבצות הנתונים. תמיכה נוספת לקיבוץ הנתונים נמצאה בניתוח שונות (ANOVA) המבוסס על ICC(1), שמצא שההבדל בין בתי ספר היה מובהק ($p < 0.05$). יתר על כן, מדד $rwg(j)$ הממוצע עמד על 0.73 (טווח=0.53-0.99), מעל נקודת הסף של 0.70, מה שמרמז על הצדקה להתקבצות (James, 1988). השתמשנו בפיזור מוטה בחישוב של $rwg(j)$ מאחר וסביר שעובדים לא מחשבים את הציונים של מנהליהם באופן סיסטמתי (Chen et al., 1996), ולכן התקבל פיזור מצודד מעט (Meyer et al., 2014).

3.4 אסטרטגיה אנליטית

הנתונים שנאספו מייצגים מבנה היררכי בו תגובות אינדיווידואליות מקוננות בתוך יחידות ארגוניות (בתי ספר). בספרות, מודל מסוג זה מתואר כמודל תיווך רב-רמתי של 1-2-2 (MacKinnon, 2008; Preacher et al., 2010), כשהנתונים על

מנהיגים (רמה 2) מתווכים את הקשר בין התנאים המקדימים הארגוניים או המנהיגותיים (רמה 2) לבין התוצאות המתבטאות במנהיגים (רמה 1).

כדי לבחון את המודל הרב-רמתי המוצע, בנינו מודל משוואות מבניות רב-רמתי (ML-SEM), תוך שימוש בתוכנת Mplus 6.12 (Muthén and Muthén, 1998-), המשלב ניתוח נתיבים עם נתונים היררכיים ויכול אם כך להעריך במדויק את הפרמטרים והטעויות של המשתנים. ML-SEM נחשב כמתאים יותר לבחינה של תיווכים בין רמות שונות מאשר גישת הצעדים של Baron and Kenny (1986). לבסוף, כדי לבחון את המובהקות של היפותזת התיווך הרב-רמתי שלנו, אמצנו את המלצתם של Preacher et al. (2010) להשתמש ב"שיטת מונטה קרלו" לחישוב מרווחי ביטחון. לשם כך, השתמשנו בסימולטור מבוסס R אותו ניתן למצוא ב- <http://www.quantpsy.org>.

4. תוצאות

טבלה 1 מציגה את הממוצעים, סטיות התקן, והמתאמים של משתני המחקר. ברמת הקבוצה, יכולת זיהוי רגשות של מנהלים נמצאה בקשר חיובי עם מנהיגות מעצבת ($r=.24, p<0.05$). מתאם זה הצביע על תמיכה ראשונית בהשערה 2.

טבלה 1. ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין המשתנים הנחקרים

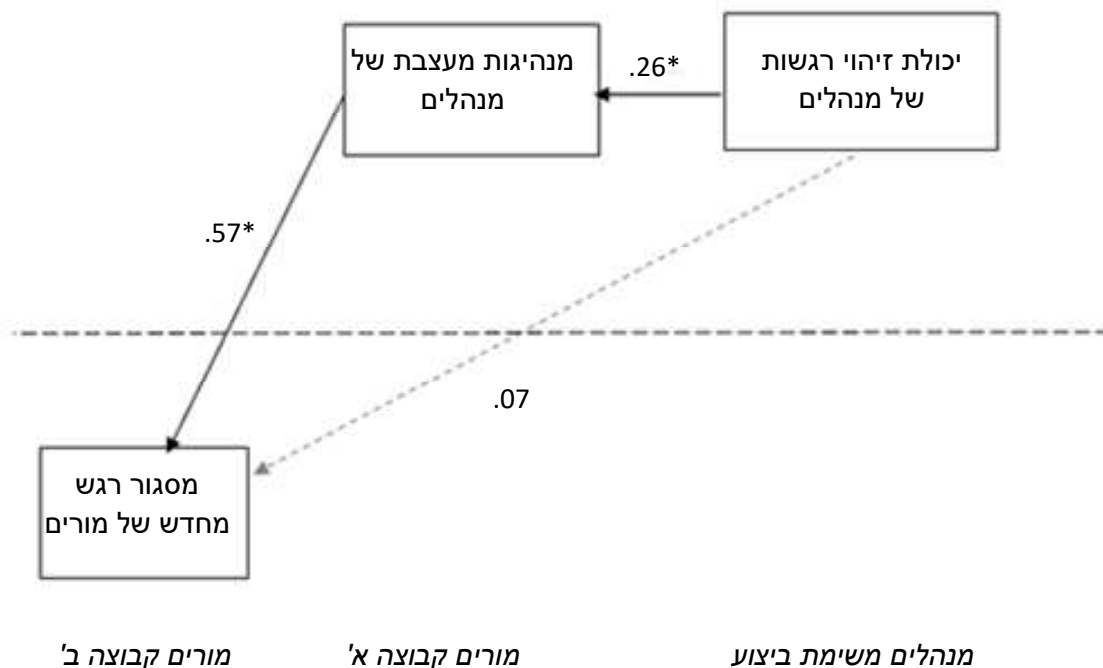
משתנים	M	SD פרט	SD קבוצה	1	2	3	4	5	6	7	8
רמת הקבוצה											
1. יכולת זיהוי רגשות של מנהלים	3.42	1.72	-								
2. מנהיגות מעצבת של מנהלים (מצטברת)	4.01	.43	.24*	.91							
3. גודל הקבוצה	31.30	13.17	.04	.12	-						
רמת הפרט											
4. מסגור מחדש של רגשות מורים	4.31	1.43	.87								
5. שונות במגדר	.28	.45	.01	-							
6. שונות ברמת ההשכלה	.75	.62	.06	-.04							
7. שונות בגיל	11.88	7.39	-.07	.01	-.21**						
8. שונות בוותק בארגון			.01	.02	.02	-.02					

הערה. N=69 עבור משתנים ברמת הקבוצה. N=320 עבור משתנים ברמת הפרט. ערכי אלפא קורנברך מודגשים באלכסון. * $p < 0.05$.

** $p < 0.01$.

במודל הרב-רמתי נכללו ברמה 1, מגדר, גיל והבדלים ברמת ההשכלה,

כמו גם שנות וותק בארגון, כמשתני בקרה עם אפקטים קבועים על המסגור מחדש של רגשות מורים. ברמה 2, פירטנו את הקשר של יכולת המנהלים לזהות רגשות עם המנהיגות המעצבת שלהם, ואת הקשר חוצה הרמות בין המנהיגות המעצבת של מנהלים לבין המסגור מחדש של רגשות מורים. בנוסף, הוספנו קשר חוצה רמות בין גודל הקבוצה ומסגור מחדש של רגשות מורים. התוצאות מראות על התאמה טובה בין המודל לנתונים ($\chi^2(16) = 28.84, CFI = .99$), כפי שניתן לראות בתרשים 1. התוצאות של המודל הרב-רמתי מצביעות על כך שהקשרים אותם שיערנו במודל נמצאו כמובהקים. מאחר ואף אחד מהקשרים בין משתני הבקרה לבין המסגור מחדש הרגשי של מורים לא נמצא כמובהק, השמטנו נתיבים אלו מהתרשים.



תרשים 1. תוצאות המודל המשוער

אמודנים מתוקננים של מקדמי התיווך. קווים שחורים מייצגים נתיבים מובהקים סטטיסטית, הקו האדום מייצג נתיב לא מובהק סטטיסטית.

$.05 < p^*$.

תרשים 1 מראה שהתוצאות של המודל הרב-רמתי תומכות בהשערה שלנו. מנהיגות מעצבת נמצאה כבעלת מתאם חיובי למסגור מחדש של רגשות מורים ($\gamma = .57, p < .05$), ממצא שמאשש את השערה 1. התוצאות אישרו גם את השערה 2, מאחר ויכולת זיהוי רגשות של מנהלים נמצאה כבעלת מתאם חיובי למנהיגות מעצבת שלהם ($\gamma = .26, p < .05$).

כדי לבחון את השערה 3, לפיה מנהיגות מעצבת מתווכת את הקשר בין היכולת של מנהלים לזהות רגשות לבין מסגור מחדש של רגשות מורים, יישמנו שיטה של "בוטסטרפ" שהומלצה על ידי Preacher et al. (2010) להערכה של הקשר העקיף המוצע. אחרי שערכנו 20 אלף רפליקציות "מונטה-קרלו", התוצאות מצביעות על כך שיש קשר חיובי בלתי-ישיר בין היכולת של מנהלים לזהות רגשות לבין מסגור מחדש של רגשות מורים, דרך מנהיגות מעצבת (אפקט בלתי-ישיר = .041, 95% בוטסטרפ מתוקנן CI [.080, .003]). לפיכך, גם השערה 3 אוששה. המודל בתרשים 1 מצביע על כך שיכולת זיהוי רגשות של מנהיגים לא קשורה באופן מובהק למסגור מחדש של רגשות מורים ($\gamma = .07, n.s$). על כן הסקנו שעל פי הקריטריונים לתיווך של Baron and Kenny (1986), האפקט הבלתי-ישיר שנמצא מצביע על תיווך מלא של האפקט של יכולות זיהוי רגשות של מנהלים על מסגור מחדש של רגשות מורים.

5. דיון

המחקר הנוכחי שופך אור על היבטים רגשיים ביחסי מנהל-מורה, נושא שהוזנח עד כה במחקר על מנהלים בחינוך (Blase and Blase, 2004). המחקר הפיק שלושה ממצאים חשובים. ראשית, התנהגויות מעצבות של מנהלים נמצאו כקשורות למסגור מחדש של רגשות של מורים. שנית, יכולת זיהוי רגשות של מנהלים נמצאה כקשורה באופן חיובי למנהיגות מעצבת מצדם. ושלישית, התנהגויות מעצבות של מנהלים נמצאו כמתווכות בצורה מלאה את האפקט של יכולתם לזהות רגשות על חווית המורים של מסגור מחדש של רגשות על ידי המנהל.

לממצאים יש כמה השלכות תאורטיות. ראשית, הם תומכים בהנחה לפיה התנהגויות מעצבות מביאות לחוויה של מסגור מחדש של רגשות מצד מורים. הממצאים תומכים בהנחה בכך שהם מבחינים בין שני המשתנים מבחינה תאורטית ואמפירית, דבר שלמיטב ידיעתנו טרם נעשה, כי ההנחה הייתה שמנהיגות מעצבת רומזת על שינוי רגשי של המונהגים. ממצא זה נדמה כתואם את הטענות התאורטיות לפיהן התנהגויות מעצבות מקושרות לשינוי רגשי חיובי של המונהגים (Ashforth and Humphrey, 1995; Bass, 1996; Shamir, 1995), ואת הטענות לפיהם מנהיגות בית-ספרית מעצבת מעוררת תקווה (Walker, 2006) וממריצה מורים (Geijsel et al., 2003). המחקר מציע שמנהיגות בית-ספרית מעצבת היא תופעה רגשית, מאחר והיא קשורה לחוויה של שינוי רגשות של מורים לרגשות חיוביים יותר. דיווחים קודמים הציעו שמנהלים עוזרים למורים לאמץ השקפה חיובית יותר על אירועים המעוררים רגשות שליליים (Hanhimäki and Tirri, 2009). אך הספרות אינה חד משמעית בנוגע לאילו התנהגויות מעורבות בקידום של שינוי רגשי מסוג זה בקרב מונהגים. הממצאים שלנו

מבהירים נושא זה וקושרים בין שינוי רגשי חיובי של מורים לבין התנהגויות מעצבות של מנהלים. יתר על כן, המחקר מצביע על כך שאין לראות בחוויה של ניהול רגשות בידי מנהלים כתגובה אוטומטית להתנהגויות של מנהלים, ושאינן לייחס חוויה זו באופן חד-משמעי להתנהגות המנהלים. העניין בבחינת חוויות מסוגר מחדש של רגשות מורים על ידי מנהלים כתופעה מובחנת מקבלת תמיכה מההנחה לפיה חוויות אלו מעידות על בהירות-עצמית מוגברת ועל אינטגרציה של זהות חיובית מצד הפרט (Rogers and Farson, 1957).

שנית, מהממצאים שלנו עולה כי יכולתם של מנהלים לזהות רגשות מקושרת לנטייה שלהם לאמץ גישה תומכת כלפי מורים, מאחר ומצאנו שיכולת זיהוי רגשות מנהיגים קשורה באופן חיובי להתנהגויות מנהיגותיות מעצבות. תוצאה זו תומכת בממצאים קודמים בספרות הארגונית המדגימים את אותו קשר (Rubin et al., 2005). ההסבר המסורתי המוצג בספרות הוא שיכולת זיהוי הרגשות של המנהיגים פותחת צוהר לחוויה הרגשית האותנטית של אלו אותם הם מנהיגים, מה שמסייע למנהיגים ליישם התנהגויות התפורות בהתאמה אישית לרגשות של כל אחד מהכפופים להם (Rubin et al., 2005: 847). התנהגויות מנהיגותיות משוערות לעתים קרובות כאחידות וכמוכוונות כלפי כל הקבוצה (Kark et al., 2003), אך אנו מציעים הסבר חלופי להקשר זה, לפיו היכולת לזהות טווח רחב יותר של רגשות (Ickes, 1997) מעצבת את התפיסה של הפרט לגבי יחסים חברתיים כתפיסה רגשית בטבעה ומדגישה את החשיבות של רגשות באינטראקציות בין-אישיות. על כן, מאחר ומנהיגי בית-ספר תופסים את העולם החברתי סביבם כרווי בנושאים רגשיים ובמורכבות רגשית, עולה הנטייה שלהם לאמץ התנהגויות מעצבות הקשורות לדאגה (Cherkowski, 2012). הסבר זה תואם את העדות לכך שמנהיגים חינוכיים מכירים בחשיבות של זיהוי רגשות אחרים עבור הצלחתם כמנהיגים (Cliffe,)

(Slater, 2005; 2011). בה בעת, יש לציין שהמוטיבציה של מנהיגים חינוכיים לתמוך באחרים אינה בהכרח אלטרואיסטית בלבד, כי דאגה יכולה להיות כלי עבור המטרה התועלתנית של שיפור הישגים (Blankstein, 2004).

שלישית, התוצאות מדגישות את התפקיד של התנהגותיות מנהיגותיות בתיווך האפקט של היכולות הרגשיות של מנהיגים חינוכיים על החוויות הרגשיות של מורים. שלא כמו עבודות מסוימות שרק בחנו זאת תאורטית (Daus and Ashkanasy, 2005; Kaplan et al. 2014), או עבודות אחרות שבחנו אמפירית חלק מהשרשרת שבין יכולות רגשיות של מנהיגים לחוויות הרגשיות של מונהגים (Rubin et al., 2005), אנו מצאנו שהקשר בין היכולות הרגשיות של מנהיגים בבתי ספר לחוויות הרגשיות של מורים אשר מושפעות על ידי המנהל, מתווך על ידי התנהגויות מעצבות של מנהיגים בית-ספריים. בניגוד להצעות עבר, לפיהן אם מנהיגים הם בעלי יכולת גבוהה בזיהוי רגשות, הכפופים להם ירגישו טוב יותר (Rubin et al., 2005), הממצאים שלנו מראים שההשפעה של יכולת המנהיגים לזהות רגשות על מצבם הרגשי של הכפופים להם היא יותר עקיפה ממה שנטען. האפקט הבלתי-ישיר הזה תואם טענות של חוקרים לפיהן יכולות רגשיות של אדם אחד לא משפיעות ישירות על מצבו הרגשי של אדם אחר (Zeinder et al., 2013). אם כך, אין זה מספיק למנהיג להיות בעל יכולות גבוהות של זיהוי רגשות, או להיות רק בעל יכולת אמפתית, אלא, יש צורך גם בפעולות יעילות כדי להשפיע על מצבו הרגשי של אדם אחר. בהתאם להצעות קודמות, מצאנו שהתנהגויות מעצבות משחקות תפקיד משמעותי בקידום של רגש חיובי אצל הכפופים. Popper and Maysless (2003) הציעו שמנהיגות מעצבת קשורה לדאגה ופיתוח, והיא נמצאה גם כבעלת קשר חזק עם התפיסה של סביבת עבודה דואגת בבתי ספר (Sagnak, 2010). הממצאים שלנו תואמים טענות בספרות בנוגע לשלבים קשורים, אך לא מחייבים, בתהליך האמפתי,

כמו האמפתיה הקוגניטיבית של מגלה האמפתיה, ההתנהגויות האמפתיות של מגלה האמפתיה והחוויה של דאגה אמפתית מצדו של מקבל האמפתיה (Van Strien, 1999). בנוסף, הממצאים שלנו תומכים בטענות בספרות המנהל החינוכי בנוגע ליכולות הרגשיות וההתנהגויות של מנהיגים חינוכיים ולחוויה הרגשית של מורים (Blase and Blase, 2004; Cliffe, 2011), ומרחיבים אותן בכך שהם מציעים מודל אינטגרטיבי לדינאמיקה הרגשית ביחסי מנהל-מורה. הממצאים מצביעים על כך שללא תיווך הפעולות של המנהל, יכולתם של מנהיגי בית-ספר לזהות רגשות לא משפיעות על הרגש של מורים. לפיכך, נדמה שהתנהגויות מנהיגותיות משמשות כנקודת התייחסות קריטית המעוררת חשיבה מחודשת ומציעה השקפה אדפטיבית יותר בנוגע לרגשות של הפרט.

5.1 השלכות מעשיות

לממצאים של המחקר הנוכחי יש מספר השלכות מעשיות. ראשית, התובנות של המחקר הנוכחי הן ברות-יישום עבור העוסקים בתחום החינוך. רפורמות מערכתיות תכופות מעוררות מורים מבחינה רגשית (Kelchtermans, 2005), וטענות לפיהן מנהלים צריכים ללמוד יותר על הדרך בה אפשר להתמודד עם רגשות של מורים הפכו רווחות יותר ויותר (James and Vince, 2001). על כן, הממצאים שלנו הם רלוונטיים גם עבור מנהלים לעתיד וגם עבור מנהלים מכהנים. שנית, הממצאים נושאים עמם מסר חשוב תכניות הכשרה. בהתחשב בכך שיכולתם של מנהלים לזהות רגשות נמצאה כקשורה להתנהגויות המעצבות שלהם, תכניות הכנה ופיתוח מקצועי צריכות לשאוף לפתח את יכולתם של מנהלים לזהות רגשות. בעבר תועדו כמה שיטות הכשרה מוצלחות לפיתוח יכולות זיהוי רגשות (Wood and Kroese, 2007). שליטת, תוצאות

המחקר הן רלוונטיות עבור קובעי מדיניות המתלבטים בנוגע להבניה מחדש של בתי ספר. המחקר הנוכחי מצא שלהתנהגויות מעצבות יש קשר חיובי עם שינוי רגשי בקרב מורים, ועל כן, מנהלים לעתיד ומנהלים בתפקיד יוכלו להרוויח מחיזוק של התנהגויות מעצבות המעודדות תוצאות רגשיות חיוביות בקרב מורים, כמו אופטימיות למשל, המקושר באופן חיובי להתנהגויות של אזרחות ארגונית של מורים (Schwabsky, 2014). אם כך, קובעי מדיניות יכולים לעודד חוויה של מסגור מחדש של רגשות בקרב מורים על ידי מתן הדרכה מובנית למנהלים, שהוכחה כמסייעת להם בפיתוח התנהגויות מעצבות (Barling et al., 1996).

5.2 מגבלות המחקר ומחקרי המשך

למחקר יש כמה מגבלות. ראשית, המשתנים נמדדו באותו זמן, על כן המערך הרוחבי מגביל את יכולתנו לבסס סיבתיות. אף על פי כן, הטענות התאורטיות תומכות בהסבר הסיבתי של הקשר העקיף שנמצא (Kaplan et al., 2014; Rubin et al., 2005). בהתחשב במודעות ההולכת וגדלה לנושאים של זמן בתאוריות מנהיגות, ובקשרים ההדדיים המורכבים בין משתנים שונים בתהליך המנהיגות (Shamir, 2011), אנו מציעים לאמץ מערך אורכי במחקרים בעתיד כדי לבחון נושאים אלו. מגבלה שניה של מחקר זה נעוצה בעובדה שלא מדדנו את יכולתם של מנהלים לשלוט ברגשותיהם. עבודות קודמות הראו על חשיבות אפשרית שיש לשליטה-עצמית של מנהיגים. לדוגמא, Kaplan et al. (2014) ציינו ששליטה עצמית של מנהיגים יכולה למתן את הקשר בין יכולותיהם הרגשיות, כמו זיהוי רגשות, לבין התנהגויותיהם. אפשרי אם כך שהקשר המתון שמצאנו בין יכולות של מנהיגים לזהות רגשות לבין מנהיגות מעצבת הוא ביטוי לרמות השונות של שליטה-עצמית של מנהיגים. אנו מציעים שמחקרים בעתיד יכללו יכולת שליטה-

עצמית של מנהלים כמשתנה ממתן. שלישית, ייתכן שלנושאים הקשורים למגדר יש השפעה מסוימת על התוצאות. אומנם, הממצאים תואמים מחקרים קודמים המראים שיכולת לדיוק אמפתי (Klein and Hodgesm, 2001) ומנהיגות מעצבת (Mandell and Pherwani, 2003) לא שונות באופן מובהק בין גברים ונשים, מה גם ששלטנו באפקט של שונות מגדרית בתוצאות. אך מאחר ורוב הדיווחים על מסגור מחדש של רגשות נלקחו ממדגם שהורכב בעיקרו ממורות, יהיה זה חכם לבחון יותר לעומק את ההשפעה של מגדר על חוויה זו במדגם הטרוגני יותר של מורים. למרות שהמחקר הנוכחי הוא ייחודי בגישתו האינטגרטיבית – בבחינה של יכולות והתנהגויות רגשיות של מנהלים באותה נשימה עם חוויות רגשיות של מורים – יש צורך בבחינה נוספת. הוצע שוב ושוב כי יכולות רגשיות והשפעה בין-אישית של מנהיגים יכולות לסייע להם בקידום של שינוי ויעילות ארגונית (Gooty et al., 2010). על כן, מומלץ לנסות לחקור את יכולתו של המודל לנבא התנהגויות בפועל של מורים ותוצאות ארגוניות.

רשימת מקורות

- Ashforth BE and Humphrey RH (1995) Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations* 48: 97-125.
- Ashforth BE and Kreiner GE (2002) Normalizing emotion in organizations: Making the extraordinary appear ordinary. *Human Resource Management Review* 12: 215-235.
- Ashkanasy NM and Tse B (2000) Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. In: Ashkanasy N, Hartel CEJ, Zerbe WJ (eds) *Emotions in the Workplace: Research Theory and Practice*. Westport CT: Quorum Books, 221-235.
- Barling J, Weber T and Kelloway E K (1996) Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. *Journal of Applied Psychology* 81(6): 827.
- Baron RM and Kenny DA (1986) The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology* 51(6): 1173.
- Barone DV, Hutchings PS, Kimmel HJ, Traub HL, Copper JT and Marshall CM (2005) Increasing empathic accuracy through practice and feedback in a clinical interviewing course. *Journal of Social and Clinical Psychology* 24: 156–171.

-
- Bass BM (1996) *A New Paradigm of Leadership: An Inquiry into Transformational Leadership*. Alexandria VA: US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Bass BM and Avolio BJ (1994) *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass BM and Steidlmeier P (1999) Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly* 10(2): 181–217.
- Batson C, Sager K, Garst E, Kang M, Rubchinsky K and Dawson K (1997) Is empathy-induced helping due to self-other merging? *Journal of Personality and Social Psychology* 73: 495-509.
- Beatty BR and Brew CR (2004) Trusting relationships and emotional epistemologies. *School Leadership and Management*, 24(3): 329-356.
- Berkovich I (2014) Neoliberal governance and the “new professionalism” of Israeli principals. *Comparative Education Review* 58(3): 428-456.
- Blackmore J (1996) Doing “emotional labor” in the education market place: Stories from the field of women in management. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 17: 337–349.
- Blankstein AM (ed.) (2004) *Failure is Not an Option: Six Principles that Guide Student Achievement in High-performing Schools*. Corwin Press.

-
- Blase J and Blase J (2004) The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4): 245-273.
- Bliese PD (2000) Within-group agreement non-independence and reliability: Implications for data aggregation and analysis.
- Bono JE and Judge TA (2004) Personality and transformational and transactional leadership: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology* 89(5): 901.
- Brackett MA, Palomera R, Mojsa-Kaja J, Reyes MR and Salovey P (2010) Emotion regulation ability burnout and job satisfaction among British secondary school subordinates. *Psychology in the Schools* 47: 406–417.
- Bush T (2014) Instructional and transformational leadership: alternative and complementary models?. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4): 443-444.
- Carless SA (1998) Assessing the discriminant validity of transformational leadership behaviour as measured by the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 71: 353–358.
- CBS (2013) *The face of Israeli society - report 2*. Jerusalem: The Israel Central Bureau of Statistics.

-
- Chen S, Shechter D and Chaiken S (1996) Getting at the truth or getting along: Accuracy-versus impression-motivated heuristic and systematic processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2): 262.
- Cherkowski S (2012) Teacher commitment in sustainable learning communities: A new Ancient story of educational leadership. *Canadian Journal of Education*, 35(1): 56-58.
- Chiaburu DS, Smith TA, Wang J, et al. (2014) Relative importance of leader influences for subordinates' proactive behaviors, prosocial behaviors, and task performance: A meta-analysis. *Journal of Personnel Psychology* 13(2): 70-86.
- Chun, JU, Yammarino FJ, Dionne SD, Sosik JJ and Moon HK (2009) Leadership across hierarchical levels: Multiple levels of management and multiple levels of analysis. *The Leadership Quarterly*, 20(5): 689-707.
- Cliffe J (2011) Emotional intelligence: A study of female secondary school headsubordinates. *Educational Management Administration and Leadership* 39(2): 205-218.
- Crawford M (2007) Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(4): 521-534.
- Dasborough MT (2006) Cognitive asymmetry in employee emotional reactions to leadership behaviors. *The Leadership Quarterly* 17(2): 163-178.

-
- Daus CS and Ashkanasy NM (2005) The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior* 26(4): 453-466.
- Davidhizar R and Shearer R (1997) Giving encouragement as a transformational leadership technique. *The Health Care Manager* 15(3): 16-21.
- Davis MH (1996) *Empathy: A Social Psychological Approach*. Boulder: Westview Press.
- Dust SB, Resick CJ and Mawritz MB (2014) Transformational leadership, psychological empowerment, and the moderating role of mechanistic-organic contexts. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3): 413-433.
- Erez A, Misangyi VF, Johnson DE, LePine MA and Halverson KC (2008) Stirring the hearts of the followers: Charismatic leadership as the transferal of affect. *Journal of Applied Psychology* 93: 602-615.
- Eyal O and Roth G (2011) Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration* 49(3): 256-275.
- Eyal, O and Kark R (2004) How do transformational leaders transform organizations? A study of the relationship between leadership and entrepreneurship. *Leadership and Policy in Schools* 3(3): 211-235.

-
- Feniger Y, Livneh I and Yogev A (2012) Globalisation and the politics of international tests: the case of Israel. *Comparative Education* 48(3): 323-335.
- Fullan M (Ed.) (2003) *The Moral Imperative of School Leadership*, Sage.
- Geijsel F, Slegers P, Leithwood K and Jantzi D (2003) Transformational leadership effects on subordinates' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration* 41(3): 228-256.
- Gibton D (2011) Post-2000 law-based educational governance in Israel: From equality to diversity?. *Educational Management Administration & Leadership* 39(4): 434-454.
- Gooty J, Connelly S, Griffith J and Gupta A (2010) Leadership affect and emotions: A state of the science review. *The Leadership Quarterly* 21(6): 979-1004.
- Gooty J, Connelly S, Griffith J, et al. (2010) Leadership, affect and emotions: A state of the science review. *The Leadership Quarterly* 21(6): 979-1004.
- Gross JJ and John OP (2003) Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect relationships and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 85: 348-362.
- Hair JF, Black WC, Babin BJ and Anderson RE (2010) *Multivariate Data Analysis*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall

-
- Hallinger P (1992) The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3): 35-48.
- Hanhimäki E and Tirri K (2009) Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching*, 35(2): 107-121.
- Harms PD and Credé M (2010) Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 17(1): 5-17.
- Hoy WK and Sweetland SR (2001) Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3): 296-321.
- Ichilov O (2009) *The retreat from public education: Global and Israeli perspectives*. Springer Science & Business Media.
- Ickes W (1993) Empathic accuracy. *Journal of Personality* 61: 587-610.
- Ickes W (Ed) (1997) *Empathic Accuracy*. New York: Guilford Press.
- Ickes W and Simpson JA (2008) Motivational aspects of empathic accuracy. *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*, 2: 229.

-
- James C and Vince R (2001) Developing the leadership capability of headsupordinates. *Educational Management Administration and Leadership* 29(3): 307-317.
- James, L. R. (1988). Organizational climate: Another look at a potentially important construct. In S. G. Cole & R. G. Demaree (Eds.), *Applications of interactionist psychology: Essays in honor of Saul B. Sells* (pp. 253-282). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan S, Cortina J, Ruark G, LaPort K and Nicolaides V (2014) The role of organizational leaders in employee emotion management: A theoretical model. *The Leadership Quarterly*.
- Kark R, Shamir B and Chen G (2003) The two faces of transformational leadership: Dependence and empowerment. *Journal of Applied Psychology* 88(2): 243-255.
- Kelchtermans G (2005) Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8): 995-1006.
- Kirby PC, Paradise LV and King M I (1992) Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. *The Journal of educational research*, 85(5): 303-311.
- Kirkman BL, Chen G, Farh JL, Chen ZX and Lowe KB (2009) Individual power distance orientation and follower reactions to transformational leaders:

A cross-level, cross-cultural examination. *Academy of Management Journal*, 52(4): 744-764.

Klein KJ and Hodges SD (2001) Gender differences, motivation, and empathic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6):720-730.

Kupers DW and Weibler J (2006) How emotional is transformational leadership really? Some suggestions for a necessary extension. *Leadership and Organization Development Journal* 27(5): 368–383.

Lai X., Li F and Leung K (2013) A Monte Carlo study of the effects of common method variance on significance testing and parameter bias in hierarchical linear modeling. *Organizational Research Methods*, 16(2): 243-269.

Leithwood K (1994) Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly* 30(4): 498-518.

Leithwood K and Jantzi D (2000) The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2): 112-129.

Leithwood K and Jantzi D (2005) A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools* 4(3): 177-199.

-
- Leithwood K and Sun J (2012) The nature and effects of transformational school leadership a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly* 48(3): 387-423.
- Leithwood K, Harris A and Hopkins D (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management* 28(1): 27-42.
- Lopes PN, Brackett MA, Nezlek JB, Schütz A, Sellin I and Salovey P (2004) Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin* 30(8): 1018-1034.
- Lussiez YW (2009) *The Empathic Supervisor: The Relationship between Empathy Transformational Leadership and Subordinate Self-efficacy*. The University of New Mexico.
- MacKinnon D (2008) *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. Routledge.
- Mandell B and Pherwani S (2003) Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of business and psychology*, 17(3): 387-404.
- Manera V, Samson AC, Pehrs C, Lee IA and Gross JJ (2014) The eyes have it: The role of attention in cognitive reappraisal of social stimuli. *Emotion*, 14(5): 833.
- Marfeo EE, Ni P, Chan L, Rasch EK and Jette AM (2014) Combining agreement and frequency rating scales to optimize psychometrics in measuring

behavioral health functioning. *Journal of clinical epidemiology*, 67(7): 781-784.

McKenzie K, Matheson E, McKaskie K, Hamilton L and Murray GC (2000) Impact of group training on emotion recognition in individuals with a learning disability. *British Journal of Learning Disabilities* 28(4): 143-147.

Meyer RD, Mumford TV, Burrus CJ, Campion MA and James LR (2014) Selecting Null Distributions When Calculating rwg A Tutorial and Review. *Organizational Research Methods*, 1094428114526927.

Mizrahi S (2010) *The appointment procedure of school principals in the education system*. Jerusalem: The Israeli Parliament.

Muthén LK and Muthén BO (1998-2011) *Mplus User's Guide*, 6th edn. Los Angeles, CA: Muthén and Muthén.

Nir AE and Inbar D (2003) School principals in the Israeli educational system: From headteachers to professional leaders. In Watson LE (ed) *Selecting and Developing Heads of Schools: Twenty-Two European Perspectives*. Sheffield, UK: Hallam University Press, The European Forum on Educational Administration, pp. 137–148.

Niven K, Totterdell P, Holman D and Headley T (2012) Does regulating others' feelings influence people's own affective well-being? *The Journal of Social Psychology* 152(2): 246-260.

-
- Ostroff C, Kinicki AJ and Clark MA (2002) Substantive and operational issues of response bias across levels of analysis: an example of climate-satisfaction relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87(2): 355.
- Popper M (2005) Main principles and practices in leader development. *Leadership and Organization Development Journal* 26(1): 62-75.
- Popper M and Mayseless O (2003) Back to basics: Applying a parenting perspective to transformational leadership. *The Leadership Quarterly* 14(1): 41-65.
- Preacher KJ, Zyphur MJ and Zhang Z (2010) A general multilevel SEM framework for assessing multilevel mediation. *Psychological Methods* 15(3): 209.
- Rhoades L and Eisenberger R (2002) Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology* 87(4): 698.
- Riggio RE and Reichard RJ (2008) The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology* 23(2): 169-185.
- Roberts W and Strayer J (1996) Empathy emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Development* 67(2): 449-470.
- Rogers CR and Farson RE (1957) *Active listening*. Industrial Relations Center of the University of Chicago.

-
- Rousseau DM (1985) Issues of level in organizational research: Multi-level and cross-level perspectives. *Research in Organizational Behavior* 7(1): 1-37.
- Rubin RS, Munz DC and Bommer W H (2005) Leading from within: The effects of emotion recognition and personality on transformational leadership behavior. *Academy of Management Journal* 48(5): 845-858.
- Sackney L and Mitchell C (2002) Postmodern expressions of educational leadership. In Leithwood KA and Hallinger P (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Springer Netherlands, pp. 881-913.
- Sağnak M (2010) The relationship between transformational leadership and ethical climate. *Educational Sciences: Theory and Practice* 10(2).
- Schwabsky N (2014) Teachers' individual citizenship behavior (ICB): the role of optimism and trust. *Journal of Educational Administration* 52(1): 37-57.
- Shamir B (1995) Social distance and charisma: Theoretical notes and exploratory study. *Leadership Quarterly* 6: 19-47.
- Shamir B (2011) Leadership takes time: Some implications of (not) taking time seriously in leadership research. *The Leadership Quarterly* 22(2): 307-315.

Shrout PE and Fleiss JL (1979) Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin* 86: 420-428.

Sinden JE, Hoy WK and Sweetland SR (2004) An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4): 462-478.

Skinner C and Spurgeon P (2005) Valuing empathy and emotional intelligence in health leadership: a study of empathy leadership behaviour and outcome effectiveness. *Health Services Management Research* 18(1): 1-12.

Slater L (2005) Leadership for collaboration: An affective process. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 8(4): 321-333.

Somech A (2003) Relationships of participative leadership with relational demography variables: a multi-level perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24(8): 1003-1018.

Sutton RE and Wheatley KF (2003) Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4):327-358.

Sutton RE, Mudrey-Camino R and Knight CC (2009) Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2): 130-137.

-
- Thompson RA (1994) Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59(2-3): 25-52.
- Turner N, Barling J, Epitropaki O, Butcher V and Milner C (2002) Transformational leadership and moral reasoning. *Journal of Applied Psychology* 87(2): 304.
- van Strien PM (1999) *Empathy*. Amsterdam: Thela-Thesis.
- Walker KD (2006) Fostering hope: A leader's first and last task. *Journal of Educational Administration* 44(6): 540 – 569.
- Walumbwa FO and Wernsing T (2012) From transactional and transformational leadership to authentic leadership. In Rumsey MG (ed) *The Oxford Handbook of Leadership*. Oxford University Press, pp. 392-400.
- Williams M (2007) Building genuine trust through interpersonal emotion management: A threat regulation model of trust and collaboration across boundaries. *Academy of Management Review* 32(2): 595-621.
- Wood PM and Kroese BS (2007) Enhancing the emotion recognition skills of individuals with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 20(6): 576-579.

-
- Yoo SH, Matsumoto D and LeRoux J A (2006) The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations* 30(3): 345-363.
- Yukl G and Chavez C (2002) Influence tactics and leader effectiveness. *Leadership* 139-165.
- Yukl GA (1998) *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall
- Zeidner M and Kaluda I (2008) Romantic love: What's emotional intelligence (EI) got to do with it? *Personality and Individual Differences* 44(8): 1684-1695.
- Zeidner M, Kloda I and Matthews G (2013) Does dyadic coping mediate the relationship between emotional intelligence (EI) and marital quality? *Journal of Family Psychology* 27(5): 795.
- Zhu W, Newman A, Miao Q and Hooke A (2013) Revisiting the mediating role of trust in transformational leadership effects: Do different types of trust make a difference?. *The Leadership Quarterly*