

ד"ר שמחה ליבוביץ וד"ר משה רוז

הקשר שבין סגנונות התקשרות לבין סגנונות ניהול

ראשי-פרקים

- א. המנהל כמנהיג
- ב. דפוסי התקשרות
- ג. המשכיות סגנונות ההתקשרות
- ד. סגנון ניהולי ו"מחזור חיים של ארגון"
- ה. שיטות המחקר
- ו. תוצאות
- ז. דיון
- ח. סיכום והשלכות לתהליך הכשרת מורים
- ט. ביבליוגרפיה

⌘ ⌘ ⌘

א. המנהל כמנהיג

האתגרים החינוכיים, הפדגוגיים, התרבותיים, החברתיים והכלכליים העומדים בפני מערכת החינוך בעידן המערכות הפתוחות, מצריכים מנהיגות חינוכית מסוג שונה מזה שידענו עד כה.

Hallinger (1992) מציין שבארצות הברית של שנות ה-60 נתפסו מנהלי מערכות חינוך כמנהלים אדמיניסטרטיביים שעיקר תפקידם ביישום נהלים ובפיקוח על הוראות ותקנות פדרליות. משנות ה-70 ואילך הגישה הרווחת בקרב מעצבי המדיניות בארה"ב הינה לראות את המנהל כמנהיג פדגוגי (Instructional Manager) כמוביל תהליכים של חדשנות בתחומי הלמידה והחינוך.

מערכת החינוך בישראל עברה תהליך דומה, בשני העשורים האחרונים של סוף המאה העשרים. זאת, בעקבות השינויים החברתיים והציפיה ההולכת וגוברת של החברה לשינוי בתהליכי החינוך ובתפקוד בית הספר.

הנהלת בית הספר מתמודדת כיום עם תחומי פעולה רבים ומגוונים כגון: ניהול אדמיניסטרטיבי, שיווק, יזמות וחדשנות בתוכניות חינוכיות, פיתוח שיטות ותכני הוראה ייחודיים, ניהול צוות, גיוס משאבים, קשר עם הקהילה ועוד. ולכן נדרשים מנהלי מערכות החינוך להתמודד עם אתגרים מורכבים יותר. מרבית החוקרים שותפים לדעה כי מנהל אחד, מוכשר ככל שיהיה, לא יוכל להתמודד לבדו עם מגוון המשימות העומדות לפניו, ולכן יש צורך בצוותי ניהול בעלי מגוון סגנונות.

חוקרים שונים התייחסו לאופי המנהל הרצוי כיום: ענבר (2000) מדגיש את היכולת בניהול השינוי, פוקס (1995) הדגישה את מנהיג המנהיגים ואדיג'ס (2000) הדגיש את הניהול הסינרגטי.

Bass (1985) רואה במנהל של ימינו "מנהיג מעצב" (Transformational Leadership). על פי גישה זו, המנהל המעצב מניע את המערכת באמצעות ארבע תכונות ו/או דרכי פעולה הבאים: כריזמה, גירוי אינטלקטואלי, גישה אישית והשראה.

לדעתם של ליבוביץ וליכטנברג (2000) מנהיגותם של המורים באה לידי ביטוי במספר רמות:

- א. הנהגת הכיתה כקבוצה משימתית להשגת יעדיה הלימודיים האינטלקטואליים. המורה אחראי על פיתוח אקלים לימודי תומך, שישיע ויאפשר לתלמידים להגיע להישגים לימודיים נאותים.
 - ב. הנהגת הכיתה כקבוצה חברתית להשגת יעדים חינוכיים ערכיים. המורה אחראי על יזום והפעלת תוכנית חינוכית חברתית, שתאפשר לתלמידים להתנסות ולחוות תהליכים חברתיים, חינוכיים ורגשיים, תוך מתן ביטוי נאות למגוון כישוריהם. בנוסף, עליו לתת להם הזדמנויות להתנסות במטלות מנהיגותיות.
 - ג. הפעלת תלמידים בצוותי פיתוח בית ספריים והוצאה לפועל של תוכניות שכבתיות ובית ספריות. במטלות אלו נדרש המורה להוציא לפועל כישורי ניהול צוות, יזמות ויכולת להשתלב בעבודת צוות עם צוותי חשיבה ומשימות.
 - ד. ריכוז וניהול אחד מן התחומים בבית הספר, כגון: רכוז חינוך חברתי, רכוז טיולים, רכוז בית ספר קהילתי, סגן מנהל, רכוז שכבה וכד'. כיוון זה של תוספת ניהולית לעבודתו של המורה תלך ותתרבה ככל שבתי הספר יפתחו יותר אל הקהילה.
- משימות אלו והמשימות העתידיות מציבות אתגר בפני המוסדות להכשרת מורים. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הקשר שבין סגנונות התקשרות לבין סגנונות ניהול בקרב מנהלים, מורים ובעלי תפקידי ניהול בבית הספר.

ב. דפוסי התקשרות

תיאוריית ההתקשרות (Attachment) של בולבי (Bowlby 1969, 1973) עוסקת בקשר המתפתח בין הילד לאמו כבונה את תפיסתו העצמית של הילד

ואת מערכת התייחסותו לעולם החברתי הסובב אותו. תיאוריה זו רואה בצורך בקרבת אנשים וביצירת קשרים רגשיים משמעותיים, צורך ראשוני ובסיסי אצל הילד, ולא אמצעי שבא לספק צרכים אחרים. ההתקשרות הנוצרת בין התינוק לאמו, תכליתה לספק לו סביבה חמה ובטוחה. יחסי ההתקשרות, על פי תיאוריה זו, מטביעים חותם משמעותי על התפתחות אישיותו של הילד. בעיקר על ידי הרגישות, הזמינות וההיענות של ההורים לצורכי הילד.

אופי ההתקשרות ודפוסה המתפתחת אצל הילד נועדו להשיג קרבה, תמיכה, הגנה והתייחסות. תגובות ההורים והקרובים המשמעותיים בסביבתו של הילד מספקות לו בסיס ביטחון (Secure Base), ממנו הוא יכול לצאת ולחקור את העולם ולחזור אליו. ביטחון זה מספק לילד תחושת יכולת בהתמודדותו עם העולם במצבים שונים.

דמוס ההתקשרות, עפ"י בולבי, מתעצם במיוחד בשנה השנייה והשלישית לחייו של הילד ומתמשך כל החיים. ילדים שפיתחו התקשרות בטוחה אל הוריהם או אל קרובים משמעותיים אחרים בסביבתם יגדלו להיות בטוחים בעצמם, נותני אמון ומשפטי פעולה ביחסיהם עם אחרים. לעומת זאת, ילדים שלא זכו להורות זמינה, עקבית, רגישה ומגיבה לצורכיהם, יפתחו סגנון התקשרות לא בטוח, שיתבטא בבעיות בתחום היחסים הבין אישיים והיכולת לבטוח באחרים, יחושו במצוקות וחרדות במצבי פרידה, ויטו לסבול מחרדה ודכאון.

בולבי ערך תצפיות בהתנהגות פעוטות וילדים שהופרדו מדמות המטפלים הראשונים שלהם למשך פרקי זמן שונים. הוא הבחין שבתהליך הפרידה מגיב התינוק בסדרה של תגובות אמוציונאליות. תגובה ראשונה היא תגובת מחאה, הכוללת בכי, חיפוש אקטיבי אחרי האם והתנגדות לניסיונות הרגעה של אחרים. התגובה השנייה היא של פסיביות הנובעת מייאוש ומתבטאת בעצבות. התגובה השלישית היא של התבדלות והתעלמות מהאם בשעת חזרתה. בחשוואה עם התנהגותם של גורי יונקים אחרים בזמן הפרידה מאמם, הסיק בולבי שאצל התינוק, בניגוד לגורי יונקים, התפתחה מערכת התקשרות שבאה לשמר את האם בקרבתו, בשל אי יכולתו לדאוג לעצמו.

עובדה זו מביאה את התינוק לשימוש ברפרטואר של התנהגויות, שבאמצעותן הוא יוצר קירבה עם הדמות המטפלת שתספק את צרכיו ותדאג לו. הרפרטואר כולל התנהגויות כמו קשר עין, בכי, חיוך, קולות ותנועות המסמנים לדמות הבוגרת להתקרב ולהגיב לצרכים שלו.

- למערכת ההתקשרות, על פי בולבי, שני תפקידים חשובים:
1. להגן על התינוק ולספק לו מחסה בשעות משבר או תחושת איום. כשהתינוק חש שהוא לא יכול לשאת את רמת המתח שלו, הוא חוזר לבסיס הבטוח בדמות האם או הדמות הקרובה.
 2. לספק לתינוק בסיס בטוח ממנו יוכל לצאת ולחקור את הסביבה, להתעניין בקשרים אחרים עם אנשים נוספים ובשלב מסוים להתנתק מהוריו וליצור קשרים חדשים.
- היכולת להגיע לעצמאות תפקודית ולקשרים בין אישיים אחרים, מתפתחת על יסוד הבסיס הבטוח שמספקת מערכת ההתקשרות. כאמור, רואה בולבי באיכות ההתנסויות של הילד עם הדמויות המטפלות הראשוניות תפקיד משמעותי בעיצוב אישיותו של הילד, בעיקר ביחסים שלו עם ואל האחרים, בהתפתחות הביטחון העצמי שלו וברמת האמון והביטחון שלו באחרים.
- בולבי הניח שקיימת המשכיות ורציפות בסגנונות ההתקשרות של הילד להמשך חייו. ההתנסויות החוזרות ונשנות של הילד ביחסיו עם הוריו, גורמות לציפיות המתארגנות למבנים קוגניטיביים - Internal Working Models (Bowlby 1969). מבנים אלה מוכללים ביחסים חדשים עם הסובבים את הילד, ובאים לידי ביטוי בהתנהגויות במצבים שונים. במילים אחרות, המבנים הקוגניטיביים שפותחו ביחסי ההתקשרות של הילד, מוכללים כדפוסי התנהגות באינטראקציות של הילד (והמבוגר - כפי שנציג בהמשך) עם סביבתו.
- מכלול החוויות שהתארגנו במבנים קוגניטיביים, יוצרים בילד ובמבוגר ציפיות - שבמפגשים עתידיים עם סביבות חברתיות, יקיימו יחסים הדומים לאלה שחווה בעבר. המבנים הקוגניטיביים שהפכו למודלים לפעולה (Working Models) מעצבים את תפיסתו העצמית של הבוגר בקשר לעצמו: ביטחון עצמי, דימוי עצמי; ובקשר לסביבתו: ביטחון בסביבה, יחס לאחרים, קשרים בין אישיים וכו'.
- ניתן לומר שתיאוריית ההתקשרות של בולבי, ממשיגה את הנטייה האנושית ליצירת קשרים רגשיים לאחרים משמעותיים. על-פי התיאוריה, ההתקשרות היא ביטוי לצורך אבולוציוני ראשוני המתחיל בינקות וממשיך בצורה עקבית לאורך החיים. סגנון ההתנהגות ההתקשרותית מתעצב בתקופת הילדות המוקדמת על-פי הניסיון שהיה ליחיד עם דמויות ההתקשרות הראשוניות שפעלו בסביבתו. התנסות זאת יוצרת מודלים לפעולה, על פיהם פועל האדם בבגרותו.
- הבדלים אינדיבידואליים בדפוסי ההתקשרות נבדקו באופן אמפירי שיטתי לראשונה ע"י Ainsworth ושותפיה (1969). בעזרת "פרדיגמת הזר". פרדיגמה זו

מבוססת על הנחתו של בולבי (1969) שמהות ההתקשרות בין התינוק לאם ניתנת לצפייה ברגעי המבחן שלה: מצבי פרידה, פחד ומצוקה. הפרדיגמה בנויה מ-8 אפיזודות, המאפשרות להעריך את יחסי ההתקשרות בין האם לילד. בכל שמונת המצבים נבחנת תגובת הפעוט על פי שלושה מדדים למידת הביטחון של הפעוט בנגישות הדמות המטפלת:

1. יכולת הפעוט להשתמש באם כבסיס בטוח, ממנו יוכל לצאת לחקירת הסביבה.
2. תגובותיו לזרים ולמצבים מעוררי פחד.
3. תגובותיו לפרידות ולמפגשים מחדשים עם האם ומידת יכולתה להרגיע אותו. מתוך תצפיות אלה גובשו שלושה דפוסי התקשרות עיקריים:
1. דפוס ההתקשרות הבטוח: תינוקות בעלי דפוס זה מגלים מחאה בעקבות פרידה מהאם, אך אינם חרדים במידה רבה מאפשרות של פרידה. מיד עם חזרתה של האם הם מגלים רצון פעיל לקרבה ומתקשרים אליה שוב. התנהגותם מבטאת ביטחון בנגישות האם ורגישות ובתגובותיה.
2. הדפוס החרד/אמביוולנטי: תינוקות שמאופיינים בדפוס התקשרות זה מגיבים במחאה קולנית בשעת הפרידה מהאם ובתגובות התקשרות חזקות ובקושי להירגע בעת חזרתה. לדעת איינסוורת' וחברותיה (1978) התנהגות זאת נובעת מחוסר ביטחון של הילד בנגישותה של אמו.
3. דפוס הנמנע: תינוקות המאופיינים בדפוס התנהגות זה אינם מגיבים במחאה ומצוקה בעת הפרידה מהאם ונמנעים מהתקרבות כשהיא חוזרת. לדעת איינסוורת' וחברותיה (1978), התנהגות זאת נובעת מתחושה לא בטוחה בנגישות האם, ולכן הם מגיבים בתגובת התבדלות.

ג. המשכיות סגנונות ההתקשרות

מחקרים רבים בדקו את הנחותיו של בולבי בדבר המשכיות ויציבות סגנונות ההתקשרות והמודלים לפעולה הקשורים בהם, כשההנחה המרכזית היא שהמודלים לפעולה שבעזרתם תופס היחיד את העולם ואת עצמו, מהווים חוליה מקשרת בין רגשות והתנהגות בינקות לבין אלו שבהמשך החיים. בשנים האחרונות התפתחה מגמה של חקר דפוסי ההתקשרות אצל מבוגרים. מחקר חלוץ בתחום זה הוא מחקרם של Hazan & Shaver (1987) אשר בדקו ומצאו כי התפלגות שלושת סגנונות ההתקשרות אצל מבוגרים, לפי דורח עצמי, זהה לזו שמצאו איינסוורת' ועמיתיה (1978) אצל תינוקות.

הם מצאו שמבוגרים בעלי סגנונות ההתקשרות השונים דיווחו על היסטוריית התקשרות שונה. מבוגרים מסגנון התקשרות בטוח, תארו את אמם כאישה מגיבה, דואגת ושניתן לסמוך עליה. מבוגרים מסגנון נמנע, תארו את אמם באופן כללי כקרה ודוחה. מבוגרים מסגנון התקשרות חרד-אמביוולנטי, ציינו מעבר קיצוני של האם מרגשות חיוביים לשליליים. הם מצאו גם שהיסטוריית ההתקשרות של הפרט קשורה לסגנון ההתקשרות בבגרות, ושסגנון זה מעורב בתפיסה ובחוויה של קשרי אהבה נבדלים בבגרות.

תפיסה נבדלת של קשרי אהבה בבגרות מתבטאת ביחסי אהבתם כמורכבת מרגשות עזים וקוטביים - משיכה חזקה ורצון להתאחד. מחד גיסא - עליות וירידות רבות בחוויית האהבה תוך גילויי קנאה חזקה; מאידך - הנמנעים גילו פחד מקרבה ואת אהבתם תארו כמאופקת ופושרת.

ממצאיהם של Hazan & Shaver (1987) לגבי הבדלים בין הסגנונות בהיסטוריית ההתקשרות אוששו על-ידי Feeney & Noller (1990). חוקרים אלו מציינים כי הדימוי העצמי של מבוגרים בעלי סגנון בטוח הוא חיובי. בעלי סגנון התקשרות נמנעו מדווחים על חוסר אמון ומרחק מאחרים, ובעלי סגנון התקשרות חרד-אמביוולנטי מדווחים על העדר תמיכה הורית ותלות. כמו כן בעלי הסגנון הבטוח התאפיינו במידה רבה יותר של הערכה עצמית בהשוואה לסגנונות האחרים, וכן בתפיסה יציבה יותר של מערכות יחסים.

גוטליב-ניר (1991) מצאה ממצאים דומים. החוקרת מציינת ששלושת טיפוסים ההתקשרות נבדלים בדימוי העצמי שלהם במספר ממדים. אצל בעלי סגנון התקשרות בטוח ונמנע קימת סכמת עצמי, שבה מרובים התכנים החיוביים, בעוד שאצל בעלי סגנון התקשרות חרד-אמביוולנטי מרובים יחסית התכנים השליליים. כן נמצא שאצל נבדקים בעלי סגנון התקשרות חרד-אמביוולנטי קיימת נגישות מוגברת של תכנים רגשיים, שליליים בעיקרם, ושעצם ארגון סכמת העצמי נעשה במונחים רגשיים במידה רבה יותר מאשר בשתי הקבוצות האחרות. לנבדקים בעלי סגנון התקשרות בטוח קיימת מערכת אינטגרטיבית יותר של ייצוגי עצמי שונים, בעוד שאצל בעלי סגנון התקשרות חרד-אמביוולנטי ובעלי סגנון התקשרות נמנע קיימים פערים גדולים יחסית בין ייצוגי העצמי השונים.

בדומה מצא צמחוני (1992) שבעלי דפוס התקשרות בטוח אינם נוטים לעוינות, אך כאשר הם חשים כעס הם נוטים לחפש באופן פעיל את האדם שעליו הם כועסים ולבטא ולהחצין את הרגש. בעלי דפוס התקשרות נמנע נוטים לחוש מידה בינונית של כעס, הן כזה המופנה החוצה והן המופנה פנימה. כאשר הם

כועסים, הם נוטים לנסיגה ולהתרחקות מן האובייקט מעורר הכעס ופונים לעמדה מתכנסת מסוג של "אני יכול לסמוך רק על עצמי".

בעלי דפוס התקשרות חרד-אמביוולנטי מאופיינים ברמה גבוהה של כעס ושל ביטויי כעס המופנים אל העצמי וברמה נמוכה של ביטויי כעס מוחצנים. הם בעלי רמת עוינות נמוכה, וטווח המצבים המעוררים בהם כעס הוא מצומצם יחסית לזה של בעלי דפוסי התקשרות אחרים. במצבים מעוררי כעס עבורם הם מגיבים בעיסוק מרובה ברגשות שליליים ובאמביוולנטיות של התקרבות-התרחקות.

אריאלי (1999) בדק את הקשר שבין התנהגות אזרחית ארגונית (OCB) לבין דפוסי ההתקשרות. ה-OCB היא התנהגות המוגדרת כהתנהגות פרו-סוציאלית, חוץ תפקידית ופונקציונלית לארגון, המכוונת כלפי אדם, קבוצה או ארגון. התנהגות זו אינה מצופה מעובד או חבר בארגון במסגרת דרישות תפקידו ואין עליה עונש או תגמול ישירים. ה-OCB מאופיין בעשייה מעל ומעבר לנדרש בתפקיד או כפי שנהוג לכנותה בקרב עובדים, חיילים או חברים בארגונים כ"אכפתיות", "השקעה", "הקרבה" או "ראש גדול". במחקר שהתבצע בקרב עובדים במפעל אלקטרוניקה נמצאו קשרים בין דפוסי ההתקשרות לבין מדדי OCB שונים.

נחשון (1990) מצאה שוני בין טיפוסי התקשרות ביחס לחשיפה נפשית. נבדקים בטוחים חושפים עצמם יותר בהשוואה לשני הדפוסים האחרים, ומגלים בעיקר מידע חיובי, הם גם מצפים שהאחר יחשוף עצמו באופן הדדי. חרדים נרתעים משותף החושף פחות מדי, ואילו נמנעים נרתעים משותף החושף יותר מדי מעצמו. לנס (1991) מצאה הבדלים בין דפוסי התקשרות ביחס למושג האמון. הבטוחים נותנים אמון יותר משני הטיפוסים האחרים, הפחד המלווה אותם בנתינת האמון הוא מפגיעה רגשית. חרדים נותנים פחות אמון כאחרים בהשוואה לבטוחים והם פוחדים מיצירת תלות.

ניתן, אם כן, לסכם כי החוקרים השונים מציינים שאנשים בעלי דפוס התקשרות שונה שונים זה מזה במשתנים שונים של תפקוד ואישיות. ניתן להניח שהם יהיו שונים גם בתפקודם כמנהלים.

ג. סגנון ניהולי ו"מחזור חיים של ארגון"

אדיגיס (1979; 1991; 2000) פיתח מודל מצבי המתבסס על שלושה מושגי יסוד: 1. **מחזור חיים (Life Cycle)**: המושג מחזור חיים של ארגון מצביע על האנלוגיה למחזור החיים האנושי. השנים הראשונות מאופיינות בצמיחה יחסית ומנטלית מהירה, לאחר מכן בא שלב ההתבגרות והבגרות

אין הוא מקיים ישיבות מסודרות במחלקתו בטענה ש"זה בזבוז זמן", הוא מטיל עבודות על כפיפיו ללא בקרת העומס המוטל עליהם וללא חלוקת נטל שווה או צודקת. המכוונות הרבה שלו למשימה עלולה בהחלט לבוא על חשבון האנשים. אין הוא עוסק בתכנון לטווח ארוך, לרבות תכנון הקשור לפיתוח עובדיו. לאורך זמן, הארגון עלול להיפגע בשל חוסר ידע של העובדים. באותה מידה הוא עלול לפגוע במוטיבציה של עובדיו ובצורך שלהם להשיג. אין הוא נוטה להתייחס לנוהלי עבודה ולכללים בכלל. נוטה לעשות "קיצורי דרך" ולכן עלול לפגוע בארגון ככלל ובמחלקות מסוימות בפרט (במיוחד כש"השמיכה קצרה").

בבית הספר נמצא את בעל הסגנון הזה בתפקיד ניהולי או כמורה. מנהל בסגנון זה דוחף את המורים להגיע להישגים אקדמיים על חשבון תהליכים חינוכיים, פיתוח וגיבוש צוות.

כמורה הוא יעדיף לעודד תחרות בין תלמידיו מאשר לעודד לכידות קבוצתית. יעדיף הישגים לימודיים גבוהים של תלמידיו בהשוואה לכיתות אחרות על פני תהליכים חברתיים וחינוכיים.

ב. המנהלן - (Administrator). מנהלן הוא אדם המטפל בפרטים, מאורגן היטב ומתמסר להפעלת המערכת על פי נהלים, תקנות וחוקים. עבודתו מכוונת להבטיח שהמערכת תתפקד כפי שנועדה לתפקד.

עקב גישתו השיטתית והתמסרות הקבע שלו לפרטים קטנים, הוא מפקח על המערכת המשליטה סדר בארגון. מינהל יעיל חשוב לכל ארגון ומנהל זה יתרום לארגון, ליעילות ולשיטתיות.

בעל סגנון זה יעסוק בדרך כלל בפרטים כגון: גזברות, הנהלת חשבונות, ניהול אדמיניסטרטיבי ואולי אף ארגון ושיטות.

במחזור החיים של הארגון יש מקום חשוב לבעל סגנון זה, בעיקר בשלב המעבר מילדות לבגרות. בשלב זה עובר הארגון מהשלב ה"לא-פורמאלי" המאפיין ארגונים בהתפתחות לשלב שבו הארגון כבר התבסס ועליו לפתח נורמות ארגוניות. אי אפשר עוד לנהל את משכורות העובדים על נייר טיוטה, יש צורך למסד עקרונות, כללים, נורמות התנהגות בעבודה וכו'.

הסכנות שמנהל בעל סגנון ניהול A (מינהלי) יכול לגרום הם:

- ארגון הנשלט על ידי מנהלנים הופך להיות ארגון בירוקרטי, שבו מטרות הארגון הנם לעבוד לפי הנהלים ולא חשוב אם משימות הייצור יוחטאו או לאו. גישה כזו מחניקה יצירתיות ומונעת מהארגון להתפתח.

- מנהל בעל סגנון כזה דורש משמעת קשוחה ואינו מתחשב בצרכים השונים של העובדים. הוא עלול להתעקש על דעותיו (הוא מאמין ששמירה על עקרונות הארגון חשובה יותר מכל דבר אחר) ולהוריד את הארגון לטמיון. בעל סגנון זה ישרת בבית הספר בעיקר, בתפקידי מנהלה: בתפקיד ניהולי - כסגן מנהל האחראי על נושא המנהלה (מערכת, מילוי מקום, משכורות וכו'); כמנהל - הוא אז עשוי לעסוק יותר בניירת, חוקים נהלים וכו' על פני הקשבה לתלמידים, למורים ולבעיותיהם. כמורה - יעדיף לשים דגש על נהלים, בדיקת שיעורי בית, עבודה "לפי הספר". יסרב לחרוג מן השגרה, או ללמד נושא אטרקטיבי או אקטואלי על פי רצון התלמידים או על פי המתבקש מהאירועים בשטח.
- ג. **היזם - (Entrepreneur)**. בסביבה משתנה, זקוקים ארגונים לרעיונות חדשים כדי להתקיים. מדי יום נקרות הזדמנויות, מתגלים סיכויים לצד סיכונים, מתעוררות בעיות ועל הארגון לדעת כיצד להתמודד עמן. כדי להקים ארגון יש צורך ב"יזם" האדם שייתן את הרעיון או את ה"ניצוץ" שאותו יוכל ה"יצרן" להוציא אל הפועל.
- היזם (E) מאופיין בהיותו חדשן, יצירתי, שובר מוסכמות וחושב בדרך לא שגרתית. יזמות וחדשנות אינה מוגבלת לעולם העסקים בלבד. ניתן למצוא יזמים גם בתחום הטכנולוגי (ממציאים למיניהם) אך גם יזמים חברתיים (היוזמים מהפיכות חברתיות), יזמים מחקריים ומדעיים (היוזמים פריצות דרך במדע) וכו'.
- הסכנות שמנהל בעל סגנון ניהול E (יזמי) יכול לגרום הם:
 - ארגון הנשלט על ידי יזמים הוא ארגון שמטרתו חדשנות. רעיונות מתיישנים מיד עם הדפסתם. אין הפנמה של רעיונות ובדיקת כדאיותם.
 - המסר של מנהל יזמי לעובדיו הוא "אל תתאמצו להתחיל לעבוד על רעיונות שלי, כי ממילא אני עומד לשנות אותם".
 - עובדים ו/או מנהלים בעלי סגנון (A) אינם מסוגלים לעבוד עם מנהל מסוג (E) (בשל חוסר המסוגלות שלו להיצמד לכללים ולכן זה עלול לשבש את האקלים החברתי בארגון.
 - בחלק מן המקרים המנהל ה"יזם" מוריד רעיון כללי מאד ומצפה מהכפופים לו ועמיתיו להמשיך ולהוציאו אל הפועל. הוא אינו מתעניין בפרטים ונותן רק את הרעיון הכללי.
- המורה ה"יזם" יפתח תוכניות לימוד עצמיות, יעודד הורים וילדים לפעילות לא שגרתית וינסה להימלט מהשגרה. יחד עם זאת הוא עלול להוביל את

תלמידיו למחוזות מעניינים אך לא בהכרח אלו שעליהם הם צריכים להיבחן במסגרת בחינות הבגרות.

ד. המתכלל - (Integrator). התהליך שבו סיכוני היחיד או יעדיו הופכים לסיכונים או יעדים קבוצתיים נקרא תכלול על פי אדיגיס (1979). תפקידו של המנהל המתכלל הוא לחבר את הצוות ליעדי הארגון ולהעצים (to empower) את עבודת הצוות עד לרמה בה יוכלו למלא את משימותיהם בלעדיו. המנהל המתכלל (I) מתייחס לאנשים והם עומדים בראש מעייניו. הוא סולל את הדרך להסכמה כללית במחיר פשרות. עיקר דאגתו של המנהל בעל סגנון זה נתונה להפעלת התקינה של המערכת לשביעות רצונם של האנשים במערכת. הוא מנהל עמם דיאלוגים ומקשיב לרחשי ליבם, לאור זאת הוא יודע כיצד לקבל החלטות שיהיו מקובלות על האנשים האמורים לבצע אותן.

התכלול מושג על ידי ליבון והבהרה של הנושאים הנתונים במחלוקת בתוך הארגון. הדיאלוג המתעורר בין האנשים בתפקידים וברבדים השונים מאפשרים לחשוף את הקשיים הקיימים ואת נקודות הקונפליקט המהותיות ביותר. ליבון כזה יוצר ערוצי תקשורת חיוביים המאפשרים שיתוף פעולה ותפקוד נכון וחלק של הארגון לאורך זמן.

הסכנות שמנהל בעל סגנון ניהול I (מתכלל) יכול לגרום הם:

- מנהל הרואה רק את הצד של העובדים ולא את כל התמונה (כולל זווית הראייה של המנהלים וההנהלה) הופך להיות על-מונהג. הוא עלול אז להעדיף את טובת העובדים על פני טובת החברה ולגרום לקריסת המערכת.
- העובדים עלולים לזהות את הסגנון הניהולי של המנהל ול"נצל" זאת לטובתם גם כאשר אין הצדקה לכך. עובדים החשים שהמנהל תמיד איתם עלולים לעבור את הגבול ולדרוש דרישות מוגזמות, וכאשר הארגון נענה להם קיים סיכון שיעדי הארגון לא יתמלאו.
- כדי לרצות את עובדיו עלול המנהל בעל הסגנון המתכלל, להתעמת עם עמיתיו בעלי הסגנונות האחרים, ובפרט עם המנהלן (A) והיצרן (P) שדרישותיהם לעמידה במשימות הארגון ובנהליו עלולים לפגוע לדעתו בטובת העובדים.

בבית הספר אנו עשויים לפגוש את בעל הסגנון המתכלל בכל תפקיד. הוא יכול להיות חבר הנהלה המנסה ליצור קונצנזוס בקרב חברי הנהלה ולייצג (כפי הבנתו) את ציבור העובדים בפני הנהלה. אנו יכולים גם לפגוש בו כנציג ועד המורים המנסה לתווך ולגשר בין הנהלה למורים וכו'.

ניהול סינרגטי

לאור האמור לעיל, טוען אדיגיס (1979; 1991; 2000) כי אין ניהול יעיל של מנהל יחיד (ולא משנה מה סגנון הניהול שלו), אלא צירוף אופטימלי של כל 4 בעלי הסגנונות הקודמים. ניהול סינרגטי יאפשר ניהול תקין ואפקטיבי של הארגון בהתאם לשלבי הארגון על פני מסלול חייו.

ניהול סינרגטי יעיל כי הוא מתמקד בשלושה מישורים:

- א. המישור החברתי - דורש פעילות גומלין בין האנשים שבארגון.
- ב. המישור המערכתי (System) - שיטתי ומקיף ביחד החלטות סדירות ומזדמנות.
- ג. במישור הפרו-אקטיבי - דורש תכנון מראש לקראת יעדים ולא להיות מובל על ידי המציאות תוך תגובה לאחר מעשה.

מורכבותו של המעשה החינוכי אינה מאפשרת לו ניהול יחיד כפי שהיה נהוג בעבר. בכל מוסד חייב הניהול להכיל, בדרך זו או אחרת, את ארבעת הסגנונות. כיוון שאין אדם שיש בו את כל ארבעת הסגנונות הרי שניהול טוב של מוסד חינוכי חייב להיות ניהול של צוות ולא ניהול יחיד.

גישת אדיגיס לניהול רואה בניהול צוות סינרגטי עיקרון מרכזי לניהול אפקטיבי של ארגונים בימינו - ההשפעה המשולבת של אנשים מטיפוס שונה יוצרת תוצרים טובים ומגוונים יותר מאשר אוסף של אנשים בעלי סגנון דומה. בתהליך העבודה הסינרגטי, לומד כל משתתף מן האחרים. אין הוא מבטל את דעתו בפני דעות האחרים, אלא לומד לראות את הדברים מזווית ראייה שונה. העבודה הסינרגטית מבטיחה שיתוף פעולה בין אנשים בעלי צרכים שונים (ולפעמים אף מנוגדים) ומבטיחה ייצוג נאמן לכל צורכי הארגון ומחזור חיים מאוזן יותר.

לסיכום: מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הקשר בין סגנונות ההתקשרות של מנהלים לבין סגנונות הניהול שלהם.

ד. שיטות המחקר

נבדקים

נבחנו 85 נבדקים: 35 עובדי הוראה בתפקידי ניהול (מנהלי בתי ספר, סגנים, רכזי שכבות, ורכזי חינוך חברתי) ו 50 עובדי הוראה (מחנכים ומורים מקצועיים).

כלים

א. שאלון התקשרות (Attachment) (פינצי, הר-אבן, ויצמן, טיאנו ושניט,

1996).

השאלון מורכב מ-15 היגדים הקשורים לעמדות ורגשות סביב קשרים עם אנשים. על פי השאלון סווגו הנבדקים לשלוש קבוצות התקשרות: "בטוח", "נמנע" ו"חרד". בצד כל היגד ישנו סולם הנע בין 1-5 לציון מידת ההסכמה של הנבדק עם ההיגד.

לגבי כל אחד מהמשפטים התבקש הנבדק לדרג את עצמו על פני הסולם שהוזכר לעיל, הנע בין 1-5, כאשר 1 משמעו שהמשפט לגמרי לא נכון לגביו ו-5 משמעו שהמשפט נכון מאוד לגביו.

השאלון המקורי בודק את סגנונות ההתקשרות אצל ילדים, אך שינינו והתאמנו אותו למבוגרים לצורך המחקר הנוכחי.

במחקר בדיקת מהימנות על פי נוסחת קרונבך אלפא של השאלון המותאם הניבה את התוצאות הבאות: סגנון הבטוח $\alpha = .67$; סגנון נמנע $\alpha = .75$; סגנון חרד $\alpha = .90$.

ב. שאלון סגנון ניהולי (אדיג'ס, 1991).

השאלון מורכב מ-20 היגדים שונים המתייחסים לתחומים שונים של עולם העבודה. לדוגמה:

מטרתי העיקרית היא:

- אנשים בעלי סגנון P (יצרני) ידרגו בציון 8 (הגבוה ביותר) את ההיגד "להיות במשרה עם עמדה".
- אנשים בעלי סגנון A (מינחלי) ידרגו בציון 8 (הגבוה ביותר) את ההיגד "להיות הטוב ביותר בשטח שלי".
- אנשים בעלי סגנון E (יזמי) ידרגו בציון 8 (הגבוה ביותר) את ההיגד "להשיג הכרה לעבודתי".
- אנשים בעלי סגנון I (מתכלל) ידרגו בציון 8 (הגבוה ביותר) את ההיגד "להרגיש ביטחון במקום עבודתי", וכך הלאה.

ההוראות הן:

- לפניך 20 אמירות המתייחסות לדרך הפעולה שלך בעבודה. תשובותיך צריכות לשקף איך אתה נוהג במקרים אלה ולא מה אתה חושב שנון או צריך לעשות, למול כל אמירה נמצאים 4 אפיונים. עליך לשקול את מידת התאמתם לך ולסמן את הספרות 2, 4, 8 או 1 לפי מידת ההתאמה.
- הענק 8 נקודות לאפיון שהכי יהלום אותך, 4 נקודות כאשר האפיון מתאים לך לפעמים, 2 נקודות כאשר האפיון מתאים מעט מאוד ונקודה אחת כאשר האפיון הכי פחות מתאים לך.

בשלב הבא מסכמים את דרוג הנבדקים לכל טור (סגנון ניהולי) ובודקים את ציונו של הנבדק מול הנורמה שחושבה על ידי המתרגם לאתר העברה על מדגם גדול של ישראלים. לכל סגנון ניהולי ישנה התפלגות נורמלית משלה והקביעה מי גבוה באיזה סגנון היא על בסיס ההשוואה לנורמות אלו.

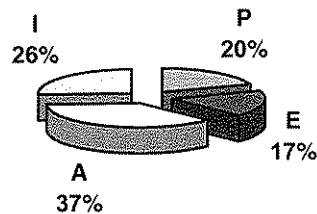
ה. תוצאות

עקב מיעוט הנבדקים שסגנונם ההתקשרותי הוא סגנון הנמנע וסגנון החרד הניתנים לשיוך לסגנון שאינו בטוח ריכזנו את כלל הנבדקים לשתי קבוצות - בעלי סגנון התקשרות בטוח ($n = 68$) ובעלי סגנון התקשרות לא בטוח ($n = 17$). בהמשך, חישבנו לכל נבדק את ציון הסגנון הניהולי שלו. הציון נקבע לפי תשובותיו לשאלון הסגנון הניהולי על פי אדיגיס. על פי התיאוריה של אדיגיס קיימים ארבעה סגנונות ניהול:

P - יצרני
A - מינהלן
E - יזם
I - מתכלל

להלן בגרף מס' 1 התפלגות סגנונות הניהול השונים של המשתתפים במדגם:

גרף מס' 1



מעיון בגרף שלעיל מתברר שהקבוצה הגדולה ביותר היא בעלי סגנון A - 37%, ואילו בעלי סגנון E הם הקבוצה הקטנה ביותר (17%).

על מנת לבחון מהו הסגנון הניהולי האופייני למנהיגים בעלי סגנון התקשרות בטוח נערך מבחן χ^2 .

להלן בטבלה מס' 1 התפלגות שכיחות בעלי סגנון מתכלל (I) וסגנון יזמי (E) בין בעלי סגנון התקשרות בטוח ללא-בטוח.

סגנון ניהולי		סגנון התקשרות
יזם	מתכלל	
9	22	בטוח
6	0	לא בטוח

תוצאות מבחן χ^2 מצביעות על כך שקיים הבדל מובהק ($p < 0.001$, $df=1$), $\chi^2 = 10.50$ בין הקבוצות. מעיון בטבלה נראה שכל בעלי הסגנון הניהולי מתכלל (I) הם בעלי סגנון התקשרות בטוח ובקרב בעלי סגנון ניהולי יזמי (E) יש יותר בעלי סגנון בטוח ($n = 9$) מאשר לא בטוח ($n = 6$).

על מנת לבחון מהו הסגנון הניהולי האופייני למנהיגים בעלי סגנון התקשרות לא בטוח נערך מבחן χ^2 .

להלן בטבלה מס' 2 התפלגות שכיחות בעלי סגנון יצרני (P) וסגנון מינהלי (A) בין בעלי סגנון התקשרות בטוח ללא-בטוח.

סגנון ניהולי		סגנון התקשרות
מינהלי	יצרני	
24	13	בטוח
8	3	לא בטוח

תוצאות מבחן χ^2 מצביעות על כך שלא קיים הבדל מובהק בין הקבוצות. מעיון בטבלה נראה שלמרות שרוב בעלי הסגנון הניהולי הן יצרני והן מינהלי הם בעלי סגנון התקשרות בטוח עדיין אין הבדל זה מובהק מספיק.

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים בין מורים לבין מנהלי בתי ספר ביחס לסגנונות הניהול נערך מבחן χ^2 .

תוצאות מבחן χ^2 מצביעות על כך שקיים הבדל מובהק ($\chi^2 = 16.27$, $df=3$, $P < 0.001$).

בנוסף, בדקנו, בטבלת השכיחות מי מתוך שתי קבוצות המחקר (מורים או מנהלים) הם השכיחים בקרב ארבע סגנונות הניהול. תוצאות הבדיקה להלן בטבלה מס' 3.

סגנון ניהולי	מורים	מנהלים
I מתכלל	86%	14%
E יזמי	20%	80%
A מינהלי	60%	38%
P יצרני	59%	41%

מעיון בטבלה נראה שמרבית בעלי הסגנון הניהולי מתכלל (I) הם מורים ולא מנהלים, לעומת זאת, בקרב בעלי סגנון ניהולי יזמי (E) יש פי 4 מנהלים מאשר מורים.

1. דיון

Hazan & Shaver (1987), Feeney & Noller (1990) ואחרים, מצביעים על כך שדפוסי ההתקשרות של מבוגרים זהים לאלו אשר רכשו בילדותם. ה"מודלים לפעולה" (Working-Models) לפיהם פועלים אנשים מבוגרים הם אלו שנלמדו בילדות ואשר ליוו את האדם מילדותו ועד לימיו אלו כמבוגר. מודלים אלו משפיעים על התנהגותו, תגובותיו וסגנון התנהלותו עם אנשים אחרים.

לאור זאת, מבוגרים אשר רכשו כבר בילדותם את הסגנון ההתקשרותי ה"בטוח", חשים נוחות ובטחון רבים יותר בקרב אנשים ואוהבים יותר להיות בתבתם מאשר בעלי סגנונות ההתקשרות ה"לא-בטוחים" (נמנע וחרד).

על פי אדיגיס (1979; 1991; 2000) המנהל בעל הסגנון הניהולי המתכלל (I) מאופיין בקרבה אל אנשים גם אם זה בא על חשבון התפוקות. הוא מתייחס לאנשים והם עומדים בראש מעייניו. הוא סולל את הדרך להסכמה כללית במחיר פשרות. עיקר דאגתו של המנהל בעל סגנון זה נתונה להפעלת התקינה של המערכת לשביעות רצונם של האנשים במערכת. הוא מנהל עמם דיאלוגים ומקשיב לרחשי ליבם, לאור זאת הוא יודע כיצד לקבל החלטות שיהיו מקובלות על האנשים האמורים לבצע אותן.

סביר להניח לכן, שבקרב המורים המעודדים פעילות חינוכית חברתית ותרבותית בין אנשי הצוות ובקרב רכזי החינוך החברתי שתפקידם ליצור אקלים חברתי נוח הן בקרב עובדי ההוראה והן בהקשר שלהם עם תלמידים והורים יהיו יותר בעלי סגנון מתכלל.

בנוסף, כאמור לעיל, בסביבה משתנה, זקוקים ארגונים לרעיונות חדשים כדי להתקיים. מדי יום נקרות הזדמנויות, מתגלים סיכויים לצד סיכונים, מתעוררות בעיות ועל הארגון לדעת כיצד להתמודד עמן.

היזם (E) מאופיין בהיותו חדשן, יצירתי, שובר מוסכמות וחושב בדרך לא שגרתית. יזמות וחדשנות אינה מוגבלת לעולם העסקים בלבד. ניתן למצוא יזמים גם בתחום הטכנולוגי (ממציאים למיניהם) אך גם יזמים חברתיים (היוזמים מהפיכות חברתיות), יזמים מחקרניים ומדעיים (היוזמים פריצות דרך במדע) וכו'. סביר להניח שכדי להעז וליוזם על האדם להיות בעל סגנון

התקשרות "בטוח". רק אדם שאינו חושש מביקורת יהיה מוכן להזיז דברים ולדחוף את המערכת לקראת שינוי.

בהתאם לכך אכן נמצא במחקר הנוכחי כי בקרב בעלי הסגנון הניהולי המתכלל (II) נמצאו כל הנבדקים כבעלי סגנון התקשרות בטוח (100%). ובקרב בעלי סגנון ההתקשרות יומי (E) אחוז ה"בטוחים" היה גבוה ב-50% מאשר בעלי סגנון ההתקשרות ה"לא-בטוח".

Hazan & Shaver (1987), Feeney & Noller (1990) ואחרים, טענו כי דפוסי ההתקשרות של מבוגרים זהים לאלו אשר רכשו בילדותם. לאור זאת, מבוגרים אשר לא רכשו בילדותם את הסגנון ההתקשרותי ה"בטוח", נשארו עם סגנון התקשרות "לא-בטוח" (נמנע או חרד) חשים חוסר נוחות וחוסר בטחון בקרב אנשים. הם אוהבים יותר להיות לבד או להתרחק ממעורבות רבה עם אנשים מאשר בעלי סגנונות ההתקשרות ה"בטוחים".

אדיגיס (1979; 1991; 2000) רואה במנהל בעל הסגנון הניהולי מינהלן (A) המאופיין בהתעסקות עם ניירת, הקפדה על שמירת חוקים ונהלים. העדפת שמירה על כללים ונורמות על פני טובת האנשים. וכאמור לעיל בבית הספר הוא יעדיף לשרת את משרד החינוך וחוקיו (תקשי"ר וחוזרי המנכ"ל) על פני בקשות אישיות לחריגה מצד כפיפיו או עמיתיו.

גם המנהל היצרני (P) מונע להשגת תוצאות ולעיתים גם כאשר המשמעות הינה פגיעה באנשים. הוא אמנם דוחף את הארגון להשגת מטרותיו אבל זה יכול לבוא על חשבון האנשים. בבית הספר הוא יעדיף הישגים לימודיים על פני פעילות חברתית או תרבותית.

שערנו שעובדי הוראה המכוונים להשגת מטרות (P) ו/או צמודים לנהלים (A) יהיו יותר בעלי סגנון התקשרות "לא בטוח" מאשר "בטוח". בדקנו בעזרת מבחן χ^2 ולא מצאנו הבדל מובהק בין בעלי סגנון התקשרות בטוח לבעלי סגנון התקשרות לא-בטוח ביחס לסגנון הניהולי שלהם.

יתכן שהסיבה לחוסר המובהקות לגבי אוכלוסייה זו הוא חלקה הקטן בקרב הנבדקים במדגם. Ainsworth וחברותיה (1978) אשר הטביעו את סגנונות ההתקשרות (בטוח, נמנע וחרד) מצאו במחקריהן שההתפלגות של הבטוחים בקרב האוכלוסייה הכללית עומד על 60% מול 40% לא בטוחים. לעומת זאת, במחקר הנוכחי איתרנו רק 19.7% לא בטוחים מול 80.3% בטוחים.

לא מן הנמנע שמקצוע ההוראה בהיותו מקצוע שוחק יוצר את הסלקציה הזו וגורם לכך שמועמדים להוראה בעלי סגנון התקשרות "לא-בטוח" לא יגיעו

למקצוע או ייפלטו ממנו במהרה. בכל אופן, יתכן ומיעוט הנבדקים בעלי סגנון "לא-בטוח" הוא הגורם לכך שהשערה זו לא אומתה.

ביקשנו לבחון האם בעלי התפקידים השונים בקרב עובדי ההוראה (בעלי תפקיד ניהולי מול מורים) אכן שונים גם בסגנונם הניהולי. שיערנו שבקרב המורים יהיו יותר בעלי סגנון ניהולי מתכלל (I) מאשר בקרב מנהלים.

הסיבה, להערכתנו: הוראה היא מקצוע הדורש קשר עם אנשים (תלמידים), עמיתים וכיו' לעומת הניהול שהוא יותר בירוקרטי וקשור לנהלים. לכן, להערכתנו מורים בעלי סגנון ניהולי מינהלי יתקשו לתפקד כמורים ויעדיפו להתקדם לתפקידי ניהול שבהם עצמותיהם יבואו יותר לידי ביטוי מאשר בהוראה.

באמצעות מבחן χ^2 נמצא כי כמות המורים בעלי סגנון ניהולי מתכלל גבוהה באופן משמעותי מזו שבקרב המנהלים (86% מקרב בעלי הסגנון הניהולי המתכלל הם מורים ורק 14% הם מנהלים).

תמיכה לממצא זה מצאנו בדבריו של אחד המורים שלטענתו התבקש פעמיים על ידי הממונים עליו לצאת לקורס מנהלים אך הוא סרב בטענה ש"אינו רוצה לרדות במורים". כלומר, הוא אוהב אנשים ואינו רוצה להתעמת עם אף אחד. המשמעות היא שתת השערה זו אוששה.

שערנו שבקרב המנהלים יהיו יותר בעלי סגנון ניהולי יזמי (E) מאשר בקרב מורים. הסיבה לכך היא להערכתנו שכל בעל תפקיד ניהולי חייב לזום, לשנות ולקדם את הנתון לתחום אחריותו אחרת ימעל בתפקידו. דרישה זו לשינוי וחדשנות עלולה לבוא לעיתים על חשבון נוחותם של המורים ורק אדם בעל סגנון ניהולי המרוחק מעט מאנשים (יזמי) יוכל לעמוד בכך. עובדי הוראה בעלי סגנון מתכלל יתקשו לקבל חידושים העלולים לפגוע בעובדים הכפופים להם ולכן ימעטו ללכת לתפקידי ניהול.

באמצעות מבחן χ^2 נמצא שאכן, כמות המנהלים בעלי סגנון ניהולי יזמי גבוהה באופן משמעותי מזו שבקרב המורים (פי ארבעה). כלומר 75% מקרב בעלי הסגנון הניהולי יזמי הינם מנהלים.

שערנו גם שבקרב המנהלים יהיו יותר בעלי סגנון ניהולי מינהלי (A) מאשר בקרב מורים. הסיבה לכך היא להערכתנו שכל בעל תפקיד ניהולי חייב להקפיד על נהלים, חוקים וכיו'. המנהל כאחראי על תחום דואג לקבל החלטות בתחומו וחובה עליו לבדוק שאכן ההחלטות שהתקבלו אכן מיושמות.

כבר ציינו לעיל שהתפקיד הניהולי מטבעו יוצר ריחוק מסוים מהכפופים בשל הצורך של המנהל לדאוג למערכת וזאת לעיתים על חשבון האנשים. המנהל גם

אחראי מבחינת החוק על שלומם וביטחונם של המורים והתלמידים ולכן חובה עליו לוודא שנהלים אלו אכן יישמרו.

עובדי הוראה בעלי סגנון מתכלל למשל, יתקשו להתעקש על נהלים העלולים לפגוע בעובדים הכפופים להם ולכן ימעטו ללכת לתפקידי ניהול.

באמצעות מבחן χ^2 לא נמצא הבדל מובהק בין כמות המנהלים בעלי סגנון ניהולי מינהלי לבעלי סגנון זה בקרב המורים. יתכן והדבר נובע מכך שכיום גם המורים הינם למעשה פקידים של המערכת. המורה חייב לפעול ע"פ חוקי בית הספר, וחייב לרשום נוכחות של תלמידים, ציונים, תעודות, רישום טיולים וכיוצא בזה. בעתיד כאשר בית הספר יהיה מקצועי יותר (ענבר 2000) יעסוק כנראה המורה רק בהוראה נטו ואת כל העבודה המינהלית יבצעו אנשים שיוסמכו לכך. יתכן שאז יימצא הבדל בין כמות המורים בעלי סגנון מינהלי לבין כמות המנהלים בעלי סגנון זה.

שערנו גם שלא יימצא הבדל בין המנהלים לבין המורים ברמת בעלי סגנון ניהולי יצרני (P). הסיבה לכך היא להערכתנו שכיום כל בעל תפקיד הן ניהולי והן הוראתי נדרש לעמוד ביעדים ולהגיע להישגים. אנחנו חיים בחברה הישגית ותחרותית ובתי הספר נמדדים על פי הישגיהם הנמדדים (לא חינוך אלא ציוני בגרות, מבחני סולד וקטיגוריות אחרות).

מורים ומנהלים נדרשים להגיע להישגים ומי שלא עומד בתחרות מוסט אחור. לכן, גם מנהלים וגם מורים נדרשים להיות בעלי סגנון יצרני וגם לדרוש מתלמידיהם להיות כאלו.

באמצעות מבחן χ^2 לא נמצא הבדל מובהק בין כמות המנהלים בעלי סגנון ניהולי יצרני דומה לבין מורים בעלי סגנון זה.

ז. סיכום והשלכות לתהליך הכשרת מורים

1. מיון וקבלת מועמדים להתכשרות להוראה

ההתפלגות שנמצאה באוכלוסיית עובדי ההוראה (מורים, מנהלים ובעלי תפקידי ניהול) שנבדקה, היא 80% בעלי סגנון בטוח לעומת 20% בסגנונות הלא-בטוחים (נמנע וחרד), בעוד שההתפלגות בכלל האוכלוסייה היא 60% בטוחים ו-40% לא-בטוחים.

נראה לנו שהפונים להוראה ולחינוך הם ברובם אנשים המרגישים בטוח בסביבת אנשים, ולכן אחוז הלא-בטוחים הוא נמוך יותר מאשר באוכלוסייה הכללית, ולמרות זאת נראה לנו שיש צורך לבדוק קשר בין בעלי הסגנון הלא-בטוח בקרב עובדי ההוראה לבין רמת הנשירה מעולם ההוראה. אם יימצא קשה

כזה, ניתן לאתר סטודנטים כאלה בתהליך הכשרתם ולבנות תכנית התערבות ותמיכה, שתסייע לסטודנטים אלה בשינוי דפוסי התקשרותם.

2. הכשרה לעבודה בצוותים סינרגטיים

העבודה בצוותים ניהוליים ובצוותי מורים לפיתוח תכניות והפעלתם במערכת הבית-ספרית תלך ותגבר ככל שמערכות בית הספר יפתחו לקהילה ויפעלו בסביבות משתנו.

יש להכשיר את המורים לעבודה בצוותים סינרגטיים בשלב מוקדם ביותר של התכשרותם. הכשרה זו יכולה להתבצע הן במטלות לימודיות, בעבודה בפיתוח מערכים ותכניות, ובעיקר בעבודה המעשית בבתי הספר ובמסגרת הסטאז' שלהם.

3. חשוב שהמתכשרים להוראה יכירו בשלב מוקדם את סגנונם הניהולי, יתרונותיו וחסרונותיו. הכרת הסגנונות הקיימים והסגנון האישי יאפשרו למתכשרים לפתח צדדים חזקים ולהיות מודעים לצדדים חסרים בסגנונם. מומלץ לעשות זאת הן במסגרות סדנאיות או בקורסים למנהיגות חינוכית, והן בתהליך הליווי בעבודה המעשית.

ליווי אישי (בעבודה המעשית ובסטאז') שידגיש נושאים אלה, יפתח את הצמיחה האישית של המתכשרים ויפתח אותם לראייה בוגרת ולבחינה עצמית של יכולותיהם המקצועיות.

ח. ביבליוגרפיה

1. אדיגיס, יי (1979), **ניהול לקוי - סיבות וטיפול**, הוצאת ציריקובר תל אביב.
2. אדיגיס, יי (1991), **צמיחה והתחדשות בארגונים**, המרכז הישראלי לניהול, תל אביב.
3. אדיגיס, יי (2000), **ניהול הצמיחה בארגונים**, המרכז הישראלי לניהול, ת"א.
3. אריאלי, ז' (1993), **אישיות ועבודה-היחס שבין סגנון ההתקשרות והתנהגות אורחית (OCB)**, אוני' בר-אילן רמת גן.
4. גוטליב, ת' (1991), **סגנון התקשרות וסכימה עצמית**, אוני' בר-אילן רמת גן.
6. גונן, י' וזכאי, א' (1999), **מנהיגות ופיתוח מנהיגות**, משרד הביטחון, ת"א.
7. ליבוביץ, ש' וליכטנברג, א' (2000), **לקראת מנהיגות חינוכית**, הוצאת מכילת אורות, אלקנה.
8. ענבר, ד' (2000), **ניהול השינוי - האתגר החינוכי**, הוצאת רכס, אבן יהודה.

9. ענבר, ד' (2000), מנהיגות חינוכית - מבירוקרטיה למקצוענות, **פנים-דבעון לנושאי חברה וחינוך**, הסתדרות המורים, תל אביב.
10. פינצקי, ר', הר-אבן, ד', ויצמן, א', טיאנו, ש' ושניט, ד' (1996), התאמת השאלון לסיווג סגנונות התקשרות לילדי גיל החביון, **פסיכולוגיה**, חוברת 5, עמי 167-177.
11. פוקס, א' (1995), **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**, הוצאת צ'ריקובר, ת"א.
12. פרידמן, י' (1992), סגנונות ניהול בשינוי, **מקראה במינהל חינוכי**, חוברת 18, אוניברסיטת חיפה, חיפה.
13. פרידמן, י' (1993), מנהיגות ובשלות קבוצתית, **מקראה במינהל חינוכי**, חוברת 19, אוניברסיטת חיפה, חיפה.
14. פופר, מ' (1994), **על מנהלים כמנהיגים**, הוצאת רמות, אוניברסיטת ת"א.
15. פופר, מ' ורוטן, א' (1989), **על המנהיגות**, הוצאת משרד הבטחון, תל אביב.
16. צמחוני, א' (1992), **הקשר שבין סגנון התקשרות וכעס**, אוני בר-אילן, ר"ג.
17. שוורצוולד, י' (1978), **לא לבדו-אשנב לפסיכולוגיה חברתית**, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
18. Ainsworth, M.D.S. & Witting, B. (1969). Attachment and exploration behavior of one year old in a strange situation, in Foss B. (Ed.), *Determinants of Infant Behavior*, vol. 4, New- York: Academic Press.
19. Ainsworth, M.D.S. and others (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
20. Ainsworth, M.D.S. (1979). Infant mother attachment. *American Psychology*, 34, pp. 932-937.
21. Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, pp. 709-716.
22. Bales, R.F. (1950). A set of categories for the analysis of small group interaction. *American Sociological Review*, 15, pp. 257-263.
23. Bales, R.F. (1970). *Personality and Interpersonal Behavior*. New- York: Holt, Rinehart and Winston.
24. Bass, B.M. & Avolio B.J. (1990). Developing transformation leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, pp. 21-27.
25. Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, pp. 350-371.

26. Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: attachment*. N.Y.: Basic Books.
27. Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation*. N.Y.: Basic Books.
28. Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. New-York: Basic Books.
29. Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: loss sadness and depression*. New-York: Basic Books.
30. Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New- York: Harper and Row.
31. Fiedler, F.E. (1971). *Leadership*. New- York: General Leading Press.
32. Gibb, C.A. (1969). Leadership. *Hand Book of Social Psychology*, vol. 4. Cambridge Mass.: Addison Wesley.
33. Hamblin, R. (1958). Leadership and crisis. *Sociometry*, 21, pp. 322-335.
34. Hazan, C. & Shaver, P.R. (1987). Romantic love conceptualized as an Attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 511-524.
35. Hazan, C. & Shaver, P.R. (1990). Love and work: an Attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, pp. 270-280.
36. Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1972). *Management of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice- Hall.
37. Locke, E.A. and others (1991). *The Essence of Leadership- The Four Keys to Leading Successfully*. New-York: Maxwell Macmillian International. pp. 23-34.
38. Leibovich, S. (2000), *The connection between Attachments styles and Managerial styles among Managers and Teachers in School*. Paper presented as a part of PhD program in Education, University of Nitra, Slovak Republic.
39. Merie, F. (1949). Group leadership and institutionalization. *Human Relations*, 2, pp. 23-29.
40. Porter, L.W., Lawler, E.E. & Hackman, J. (1975). *Behavior in Organizations*. New-York: McGraw-Hill.
41. Reddin, W.J. (1967). The 3-D management styles theory. *Training and Development Journal*, April, pp. 8-17.

42. Reddin, W.J. (1970). *Managerial Effectiveness*. New-York: McGraw-Hill.
43. Sergiovany, T.J. (1984). Leadership and excellence. *Educational Leadership*, Vol. 41.
44. Sergiovany, T.J. (1990). *Value Added Leadership*. New- York: Harcourt Brace Jovanovich.
45. Sergiovany, T.J. (1994). *Building Communities in School*. San-Francisco: Jossey Bass.
46. White, R. & Lippit, R. (1960). Leader behavior and member reactions in three social climates. In D. Cartwright and A. Zander (Eds.). *Group Dynamics*. New-York: Harper and Row.