

מידת האמון של מורים בשותפיהם לתפקיד וזיקתה להכנסת חידושים בבתי-ספר

אודרי אדי-רקח, אוניברסיטת תל אביב

אתי אופיר, המטה לתרבות ישראל

תקציר

חשיבותם של יחסי אמון בין שותפים לעשייה החינוכית בולטת במיוחד בתקופה של שינויים חברתיים מקיפים. במערכת החינוך תהליכי הביזור הם אחד הביטויים לשינויים בעלי השלכות על עבודתם של מורים. למחקר הזה יש שתי מטרות: האחת היא לבחון את הקשר בין ביזור מערכת החינוך לבין האמון שרוחשים מורים לשותפיהם לתפקיד (מנהל, מורים, הורים ותלמידים) והשנייה היא לבחון את הקשר שבין אמון זה לנכונותם להכניס חידושים בבית-הספר. המחקר מבוסס על מדגם של 149 מורים שהשתתפו בהשתלמויות מורים. הממצאים שעולים מניתוח הרגרסיה הליניארית הצביעו על כך שהאמון מושפע יותר מהמאפיינים של בית-הספר מאשר ממאפייני הפרט. אמון בהורים ובתלמידים, מאפיין מורים שעובדים בבתי-ספר שעברו תהליכי ביזור יותר מאשר מורים שמלמדים בבתי-ספר אחרים. כמו כן נמצא, כי תחושת האמון משפיעה על הנכונות להכניס חידושים בבית-הספר ומהווה גורם מתווך בין מאפייני הארגון לנכונות להכניס חידושים. ממצאי המחקר מעידים על תפקיד הכפול של האמון עבור המורים. מצד אחד מהווה גורם חיוני לעבודה יעילה שמאפשר את הצלחתם של שינויים שמוכנסים לבית-הספר, ומצד השני הוא מהווה משאב חברתי לביסוס מעמד המורים וכוחם בבית-הספר.

מבוא

המחקר הנוכחי בוחן את הקשר בין האמון שרוחשים מורים לשותפיהם לתפקיד בבית-הספר לנכונותם להנהיג חידושים בעבודתם. המחקר יתייחס לספרות שדנה בחשיבות האמון בחברה בכלל ובמערכות חינוכיות בפרט, יסקור את ההשפעות של אמון בבית-הספר ויבחן את הקשר שבין האמון שרוחשים המורים לשותפיהם לתפקיד לבין נכונותם להכניס חידושים בבית-הספר לאור תהליכי הביזור במערכת החינוך. בדיון בממצאי המחקר נתמקד בחשיבותו של האמון עבור מורים ובהשלכותיו על עבודתם.

אמון הפך בשנים האחרונות לחלק מהדיון ומהשיח החברתי בעקבות התהליכים הרבים המתרחשים בחברה הכוללים, בין היתר, התפתחותה של החברה הגלובלית שיוצרת הסדרים חברתיים חדשים ותלות הדדית בין קבוצות וחברות לבין עצמן; מגמות לאינדיווידואליזציה המתייחסות לפרט כסוכן של שינוי בעל השפעה על סביבתו; התפתחות טכנולוגית המציבה אתגרים אקולוגיים חדשים וסיכונים ממשיים שבני האדם צריכים להתמודד עמם; מעבר מחברת רווחה לחברה ניאו-ליברלית ותחרותית ששמה דגש על ערכי הפרט ועל צרכיו יותר מאשר על אלה של הקולקטיב. על רקע שינויים אלה נוצר הצורך בפיתוח יחסי אמון בין פרטים לבין עצמם כדי לאפשר להם להתמודד עם מצבי אי ודאות, חוסר ביטחון וסיכון המאפיינים את החברה העכשווית בכלל ואת המועסקים בשוק העבודה בפרט (בק, 2002; Giddens, 1999; Sztompka, 2003; 1990). זאת ועוד, בקרב המועסקים בארגונים שונים, מוערך האמון כגורם חיוני ביותר כאשר מתרחש תהליך של שינוי שדורש מהעובדים השקעה רבה בעבודה והחושף אותם לתנאי לחץ חדשים ולעומס רב יותר מבעבר (Bottery, 2004). בהעדר אמון, קשה לבצע שינוי בכל מערכת וגם במערכת החינוך (Giddens, 2003; Troman, 2000; Tschannen-Moran, 2004). כיום אנו עדים לכך, שמעמדם של המורים נשחק ושמומחיותם מוטלת בספק (בק, 2008). אולם בד בבד, בתי־הספר נתונים ללחצים רבים מצד קובעי המדיניות הדורשים להוביל לשינויים משמעותיים כדי להיענות לדרישות הכלכלה הגלובלית. בהתאם לגישה הפונקציונלית-תועלתנית, מצפים ממערכת החינוך להכשיר כוח אדם בעל מיומנויות ויכולות גבוהות, בעל יוזמה, מקוריות, חשיבה ביקורתית ואנליטית לצד פיתוח יכולות חברתיות של שיתוף ועבודת צוות. כמו כן, יש ציפייה כי בתי־הספר יתרמו לחברה צודקת ושוויונית יותר ויאפשרו לקבוצות חברתיות שונות להתקדם במדרג החברתי. צפיות אלה מתבטאות בדרישה לרפורמות חינוכיות המבוססות על ביזור ועל העברת האחריות להצלחה או לכישלון של מערכת החינוך למורים ולמנהלים. מגמות אלה מציבות אתגרים ניהוליים חדשים ומשפיעות על הדינמיקות החברתיות בתוך בית־הספר ובין בית־הספר לסביבתו. ההנחה הבסיסית של תהליכי ביזור היא, שניתן לשפר את בתי־הספר וליעלם על ידי התייחסות לצרכים הייחודיים הלוקליים של הקהילות אותן הוא משרת. הדבר דורש יצירה של קשרים חברתיים חזקים בין העוסקים בחינוך לבין עצמם ובינם לבין הקהילה (Bryk & Schneider, 2002). אכן, בעקבות תהליכי הביזור אנו עדים לשינויים במבנה יחסי הכוח בין המנהל למורים. כיום יש מורים ששותפים בניהול ובהנהגת בית הספר ועבודתם חוצה את הגבולות המסורתיים של המרחב הכיתתי (Spillane & Camburn, 2006). אולם בפועל, המורים והמנהלים נתונים גם לביקורת מצד הרשויות הפורמליות ולמעקב מצדן ולעתים גם מצד ההורים, שגם מעמדם בבית־הספר התחזק. במקרים

רבים, ההורים הם שותפים בניהול בית-הספר ומעורבותם בעבודת המורים היא עניין שבשגרה, שלעתים מוביל לעימותים ולתחושת איום על מידת המקצועיות של העוסקים בהוראה (Addi-Raccach & Ainhoren, 2009). יש גם עדויות לכך שבעבודתם, המורים חשים עומס רב, לחצים ומידה רבה של אי ודאות (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001; Helsby, 1999). בין השאר הדבר נובע ממדיניות חינוכית משתנה (Yogev, 2001), שדורשת מהמורים ומהמנהל בבית-הספר לבצע שינויים תכופים בעבודתם. הרגרס (Hargraeves, 2003) מצוין, כי מורים רבים עסוקים כיום בהשגת הסטנדרטים וההישגים המוכתבים על ידי קובעי המדיניות, דבר המגביל את האפשרות לבצע את עבודתם מתוך אוטונומיה וחופש יצירה שאפיינו את עבודתם בעבר.

במצב זה, סביר להניח, שיכולתם של מורים לתפקד באופן יעיל בבית הספר ולהוביל לחידושים ולשינויים בעבודתם מבלי שיהיה להם אפשרות לשיתוף, לתמיכה ולאמון מצד שותפיהם לתפקיד מוטלת בספק (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001). כיום המורים נדרשים לבסס מערכת יחסים משתפת ופתוחה עם שותפיהם לתפקיד בבית-הספר ומחוצה לו שעליה להיות מושתתת על תלות הדדית בינם לבין תלמידים, מורים אחרים, הורים והנהלת בית-הספר. תלות זו מלווה בציפייה מכל אחד מהשותפים לבצע את מה שהוא מחויב לו באופן הטוב ביותר (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004).

מחקרים מראים, שתלות הדדית ויחסי אמון המתהווים בין שותפים לתפקיד מבטיחים את הצלחתו של בית-הספר, תורמים למחויבות של הפרט לבית-הספר ולנכונות ללקיחת סיכונים גם במצבים של חוסר ודאות (Bryk & Schneider, 2002; Forsyth, Barnes, & Adams, 2005; Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001). לעומת זאת, חוסר אמון מהווה מכשול ביישומן של רפורמות בבתי-הספר (Hoy & Tschannen-Moran, 2000). למרות חשיבותו של האמון לתפקודו של בית-הספר, הנושא נבחן שיטתית ואמפירית רק מעט. זאת ועוד, המחקרים שעסקו באמון, התייחסו מעט מאוד להשפעה של גורם זה על עבודתם של מורים ועל נכונותם להתמודד עם השינויים התכופים בבית-הספר (ראו למשל, רוזנבלט ופלד, 2003; Bryk & Schneider, 2002; Goddard, Salloum, & Berebitsky, 2009; Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 1999, 2001; Hoy & Sweetland, 2001; Van-Maele & Van-Houtte, 2009). מטרת המחקר היא לבחון את מידת האמון של המורים בעמיתיהם לתפקיד ואת הקשר בין אמון למאפייניו של בית-הספר ולנכונות של מורים להכניס חידושים בעבודתם. בהתאם לכך, המחקר יתמקד בשני היבטים: (1) בבחינת ההבדלים במידת האמון של המורים בשותפיהם לתפקיד בבתי-ספר שעברו תהליכי ביזור לעומת אחרים שפחות נחשפו לתהליך זה; (2) בבחינת הקשר

בין האמון שרוחשים המורים לשותפיהם לתפקיד לבין נכונותם לבצע שינויים בעבודתם. מכאן, בכוונת המחקר לבחון את המידה שבה אמון מהווה גורם המתווך בין מאפייניו של הארגון הבית-ספרי לבין עבודתם של המורים.

מהו אמון?

אמון הוא מושג רב ממדי שזכה להתייחסות בתחומי דעת שונים, ובין היתר, בפילוסופיה, בפוליטיקה, בכלכלה, בסוציולוגיה ובפסיכולוגיה (ראו למשל, Coleman, 1990; Fukuyama, 1995; Huotari & Iivonen, 2004). לפי התפיסה שהאמון נדרש כדי להבטיח את תפקודן היעיל של מערכות חברתיות שונות, טוען סטומפקה (Sztompka, 1999), שאמון הוא במהותו לקיחת הימור בדבר התנהגותם העתידית של אחרים. אמון מתייחס לשני מרכיבים: אמונות ומחויבות. הפרט מפתח אמונות וציפיות הנוגעות להתנהגויות עתידיות של פרטים אחרים, כאשר יש מחויבות לכך, שהציפיות הללו אכן יתממשו. ציפיות אלה תורמות להפחתה מסוימת של תחושות אי הוודאות והערפול הנלוות לפעולותיו של הפרט. מכאן, שאמון הוא עמדה שיפוטית שאותה מאמץ אדם בנוגע ליכולתו לסמוך על אדם אחר שיקיים את הבטחותיו ויפעל לטובתו, או שלפחות לא יגרום לו נזק (Baier, 1986, 2000; Hoy & Tschannen-Moran, 1999). בהתאם לכך, לפי קולמן (Coleman, 1990) אמון מהווה את אחד המרכיבים של הון חברתי, המתייחס לכלל מערכת היחסים החברתיים, לנורמות ולערכים המאפשרים את התפתחותה של החברה ואת תפקודה היעיל. גם פוטנם (Putnam) עומד על חשיבותם של הקשרים החברתיים והאמון הבינאישי, כגורמים המסבירים את מידת הנכונות למעורבות אזרחית הנדרשת לתפקודה של החברה הדמוקרטית (מצוטט אצל Siisiäinen, 2000). האמון מהווה משאב חברתי בסיסי לקיום אינטראקציה חברתית. זהו הדבק שמחבר בין הפרטים ומאפשר סולידריות ולכידות חברתית הדרושות לתפקוד היעיל של הפרטים בחברה. יחסי אמון שמאפשרים שמירה על הסדר החברתי, על שיתוף פעולה ועל קיום יחסי חליפין נאותים ויעילים, נדרשים בעיקר בתקופות של שינוי המלוות ביצירתן של מערכות חברתיות שלצורך תפקודן הן מתבססות על יחסי חליפין. עבור הפרט, מתן אמון באחרים, מעורר ציפייה להחזר ולרווח חברתי (Lin, 2001). בהתאם לכך, כדי שהפרטים יצליחו לתפקד עם השינויים המונחים לפתחם ולהתמודד איתם, הם נדרשים לפתח יחסי אמון עם אותם גורמים שעמם הם נמצאים באינטראקציה (Mishra, 1998), ולבסס מערכת יחסים הדדית.

הדבר בולט במיוחד במסגרות ארגוניות, שבהן נדרשים חברי הארגון לעבוד בשיתוף פעולה כזוות כדי להשיג את יעדי הארגון. בהקשר זה, אמון מהווה

יסוד חיוני ליעילות ארגונית. על בסיס תפיסת מושג האמון בארגונים (Mayer, Hoy & Tschannen-Moran, 1998; Mishra, 1998; Davis & Schoorman, 1995). הוי וטשנן-מורן (-Hoy & Tschannen-Moran, 1998, 2000) הגדירו אמון בארגון הבית-ספרי כ"נכונות של יחיד או של קבוצה להיחשף בחולשתם בפני קבוצה אחרת בהתבסס על תחושת הביטחון שחבריה הם טובי לב, אמינים, מיומנים, כנים ומגלים פתיחות". לפי הגדרה זו, אמון הוא מושג רב ממדי המבוסס על המידה שבה סבור הפרט שהוא יכול לסמוך על פרט אחר, על קבוצה או על ארגון. זוהי הגדרה שכיחה, שמקובלת על ידי חוקרים רבים בשדה החינוך (Adams, 2008; Bryk & Schneider, 2000; Hoy, Gage, & Tarter, 2006), והיא גובשה לאחר סקירה מקיפה של הספרות הקיימת באופן כללי ובחינוך בפרט, מתוך כוונה למצות את המושג ולהתאימו לארגון הבית-ספרי. בבסיס גישתם של הוי וטשנן-מורן, עומדים עקרונות של יעילות, ועל פיהם האמון נדרש בין השותפים השונים בבית-הספר שפועלים יחדיו כדי לתרום לקידום ההוראה והלמידה (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). לפי תפיסה זו, אמון הוא מושג כללי שכל אחד ממרכיביו תורם ליעילותם של התהליכים הבית-ספריים. להלן ההתייחסות לכל אחד מהמרכיבים של אמון.

פגיעות היא הנכונות לקחת סיכון במצב של אי ודאות כשיחסי תלות מתקיימים בין פרטים לבין עצמם או בין קבוצות לבין עצמן. תנאי הכרחי לפיתוח אמון הוא קיומה של תלות הדדית, שבמסגרתה תועלתו של אחד הצדדים נובעת מיכולתו להישען על הצד השני. בשל תלות זו, הפרט נמצא במצב שהוא עלול להפסיד כתוצאה מהחלטותיו של הצד השני או להיפגע מהן. אמון, אם כן, הוא מצב שבו יש נכונות להיות במצב פגיע מבלי להיזק באופן מכוון. מצב של פגיעות אופייני למסגרת בית-הספר, שההורים משאירים בו את ילדיהם לטיפולם של אחרים ולאחריותם. בכך, הורים לוקחים סיכון כלשהו שילדם לא יזכה ביחס שהם מצפים לו. אולם לקיחת סיכון זה אפשרית, מכיוון שמלכתחילה לצד השני, למשל למורים או להנהלת בית-הספר, יש כוונות טובות כלפי הילד.

טוב לב נחשב לאחד המרכיבים החיוניים והשכיחים ביצירת אמון. מרכיב זה מתייחס למידת הביטחון שאותה חש אדם כלפי הפרט שאצלה הוא מפקיד את מי שיקר לו מכול. אדם כזה יכול לסמוך על רצונו הטוב של רעהו ועל מחויבותו לאלטרואיזם ולדאגה מתמשכת. בהעדר טוב לב, הפרט ישקיע אנרגיה רבה על מנת להגן על האינטרסים שלו, דבר שעלול לפגוע ביעילות פעולותיו.

אמינות מתייחסת למידה שבה ניתן לסמוך על כך שפרט יבצע את מה שמצופה ממנו לעשות. במובן זה, אמון נבנה על בסיס עשייה או התנהגות שהיא עקבית וצפויה. אם כן, רק מעשים בלתי פוגעניים יכולים לבנות יחסי

אמון ואין די ביכולת לצפות מראש את מעשיו או את התנהגותו של האחר כדי לבנות יחסים כאלה.

יכולת מקצועית או מומחיות מבוססת על כך שאדם שתלוי באחר, יכיר במיומנותו לבצע את מטלותיו כראוי ובמומחיותו לעשות זאת. אמון, אם כן, דורש יכולת לממש את ההתנהגות הצפויה.

כנות היא תכונה של הפרט. לפי רוטר (Rotter, 1967), אמון מבוסס על הציפייה שניתן לסמוך על מילתו של הצד שכנגד או על הבטחתו, בין אם ניתנה בכתב או בעל פה, ובהעדר הביטחון הזה, לא יתפתחו יחסי אמון.

פתיחות מתייחסת למידה שבה מידע רלוונטי לעבודתו של הפרט או לעשייתו הוא גלוי ונגיש. הפתיחות חושפת את חולשותיו של אחד הצדדים ומציבה את הצד שכנגד בעמדת כוח מולו. פתיחות משדרת ביטחון הדדי שמקבל המידע או מי שמוסר אותו לא ישתמש בו לרעה.

לפי טשנן-מורן והוי (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) חמשת המרכיבים הללו יוצרים מבנה אינטגרלי שמאפיין את האמון שאותה רוחשים מורים לעמיתיהם בבית-הספר היסודי והעל יסודי.

גיבוש יחסי אמון המבוססים על המרכיבים הללו הוא תהליך דינמי וארוך טווח המתעצב באינטראקציה יומיומית בין השותפים בארגון לבין עצמם (Hoy & Tschannen-Moran, 1998, 1999; Huotari & Iivonen, 2004). במובן זה, בית-הספר מהווה מסגרת ארגונית המזמנת אפשרות לבנות יחסי אמון בשל התלות הדדית בין תלמידים למורים, למנהל ולהורים (Bryk & Schneider, 2002). כל צד במערכת היחסים בבית-הספר מבין את תפקידו ואת מחויבותו כלפי הצדדים האחרים, בד בבד עם הציפיות שהוא תולה בהם. כך למשל, מנהלים מצפים ממוריהם לפעול במקצועיות כדי להשיג את יעדי בית-הספר. כדי לקיים את הסדר החברתי בבית-הספר וכדי לבסס את מעמדם בו ובקהילה הם זקוקים לשיתוף פעולה מצד המורים. המורים מצדם, מצפים שהנהלה תאפשר להם לעבוד ולממש את יכולתם המקצועית ושתגבה אותם בעבודתם. הם גם חייבים לעבוד בשיתוף פעולה בינם לבין עצמם כדי לפתור בעיות ולהתמודד עם תהליכי ההוראה בבית-הספר. ההורים מעניקים לצוות בית-הספר את האחראיות לקידום ילדיהם מבחינה קוגניטיבית, חברתית וערכית, והם סומכים על המורים ומצפים מהם לפעול בכל דרך כדי לקדם את הישגיהם הלימודיים של ילדיהם. לצורך זה, ההורים מחויבים לוודא שהתלמידים יפקדו את בית-הספר בקביעות ויתמכו במאמצי המורים בסיוע לילדיהם בבית. המורים, מצדם, חשים מחויבים לעבוד באופן מקצועי ומוכנים לעשות מאמצים נוספים כדי למלא אחר צפיותיהם של ההורים. יתר על כן, מורים זקוקים לתמיכת ההורים שיסייעו להם לקדם את ילדיהם.

צביון בית-הספר, האמון שרוחשים המורים לשותפיהם והכנסת חידושים בבית-הספר

בהתאם לגישה הפונקציונלית-תועלתנית, יש הסכמה רחבה לתפיסה שאמון מהווה משאב חברתי חשוב לתפקודו היעיל של בית-הספר ולקידום תפוקותיו. מחקרים שבחנו את השפעותיו של האמון שאותו רוחשים המורים בבית-הספר זה לזה מראים, שלרמת האמון יש קשר חיובי עם תהליכים המתחוללים בבית-הספר ועם תוצריו. אמון תורם לשיפור הישגים, לאקלים בית-ספרי חיובי, לתקשורת יעילה בין המורים לבין עצמם, הוא מעצים את עבודת המורים ומפחית עימותים. יש גם עדויות לכך, שאמון מגביר מסוגלות עצמית של מורים ומחזק את מחויבותם להוראה ולבית-הספר (Goddard, Tschannen-Moran, 2000; Moran & Hoy, 2001; Moye, Henkin & Egley, 2005; Tschannen-Moran, 2000). ממצאים נוספים מצביעים על כך, שאמון יוצר סביבת עבודה תומכת ויעילה המאפשרת התמודדות עם שינויים ועם משברים. במובן זה, אמון נתפס כגורם חיוני שמסייע להכנסת חידושים ושינויים בארגון. אמון מהווה גשר שבאמצעותו עובר השינוי (Bottery, 2004); הוא פועל כעדשה שדרכה מפרשים הפרטים את השינוי הנדרש והיא מקילה על קבלתו (Hallam & Hausman, 2009). ברייק ושניידר (Bryk & Schneider, 2002) מציינים ארבע סיבות לכך שאמון חיוני לביצוע שינויים ושיפורים בבית-ספר: (1) בכל שינוי יש ממד של אי ודאות שאילו מצטרף לחץ להשגת תפוקות רצויות. אולם במצב שבו רוחשים המורים אמון אלה לאלה ולמערכת, הדבר מעניק להם ביטחון ויכולת להתמודד עם מצבי אי הוודאות; (2) אמון מפחית עימותים ומאפשר שיתוף פעולה המסייע בביצוע השינויים בבית-הספר; (3) אמון מאפשר הבנה טובה של יעדי השינוי ושל התהליכים שבהם הוא כרוך ובכך הוא מסייע ביעילות הכנסת השינוי; (4) אמון מחזק את המחויבות של המורים לפעול לטובת התלמידים ולקידומם. בתהליך של שינוי, אמון מאפשר שיתוף פעולה בין מקבלי ההחלטות. מעצבי הרפורמות יכולים לחלוק את הידע שלהם ואת מומחיותם עם המורים, והמורים מצדם יכולים לספק הבנה וניסיון בנוגע לדרכי יישומו של החידוש. בסביבה שיש בה אמון, המורים מעודדים זה את זה ודנים בדרכים שבהן החידושים בעבודתם יכולים לסייע לתלמידים. מכאן גם, שהאמון מסייע להגברת המחויבות לשינוי ולנכונותם של המורים להשקיע מאמצים בעבודתם כדי לבצע את החידושים בבית-הספר. במחקרם מצאו ברייק ושניידר כי מורים שדיווחו על יחסי אמון עם הורים, עם עמיתים ועם מנהל בית-הספר נטו לדווח על פתיחות רבה לחידושים ועל נכונות לקבלם (Bryk & Schneider, 2002). גם לואיס (Louis, 2007) שבחנה את הנכונות של המורים ליישם את החידושים שנקבעו על ידי השלטון המרכזי מגלה כי אמון הוא מרכיב מרכזי בגילויי פתיחות לחידושים.

בהתאם לכך, השערת המחקר הראשונה מניחה שאמון בשותפים לתפקיד קשור באופן חיובי לנכונותם של מורים להכניס חידושים בבית-הספר.

עם זאת, האמון אינו גורם מובן מאליו בארגון, אלא גורם שיש לפתחו בתהליך מתמשך ולאורך זמן (Hallam & Hausman, 2009). כפי שהוצג קודם לכן, כתופעה המתרחשת בארגון, אמון הוא פרי של הדינמיקה בין הפרטים בבית-הספר (מנהל, מורים, תלמידים) לפרטים מחוצה לו (הורים).

כמדווח במספר מחקרים, למאפייניו של בית-הספר יש השפעה על הדינמיקה הזאת ועל מידת האמון המתגבש בו (Adams et al., 2009; Bryk & Schnieder, 2002; Hallam & Hausman, 2009; Hoy & Tschannen-Moran, 1998). כך למשל נמצא, כי אמון קשור בהרכב הדמוגרפי של תלמידי בית-הספר, בגודלו של בית-הספר ובהרכב החברתי-כלכלי של אוכלוסיית התלמידים (Addi-Raccach, 2012; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Van-Maele & Van-Houtte, 2009). סביר להניח, שאמון הוא גורם משמעותי במערכת החינוך שבה נרקמים יחסי כוחות חדשים בין ההנהלה למורים, לתלמידים ולהורים, כמו אלה שנוצרו בבתי-ספר שעברו תהליכי ביזור (כגון במעבר לניהול עצמי או לבתי-ספר קהילתיים) מאשר בתי-ספר שפחות נחשפו לשינוי הזה, או שהחליטו לא לאמץ. שתי סיבות יכולות להסביר את העובדה הזאת: ראשית, בעקבות תהליכי הביזור, בית-הספר הפך ליחידה הארגונית המשמעותית שבה חלים שינויים ביחסי הכוחות בין המנהל למורים ולגורמים בסביבת בית-הספר, כגון ההורים. כיום, נוטל על עצמו בית-הספר אחריות לתהליכים המתחוללים בו ועל התפוקות של עובדיו ושל תלמידיו. הצלחתם של בעלי תפקידים שונים בבית-הספר תלויה בנכונותם לקבל סיוע מעמיתיהם, כדי שניתן יהיה להעז ולקחת סיכונים ולהתמודד עם האתגרים החינוכיים העומדים בפני בית-הספר.

שנית, הביזור הוביל לשינוי בעבודתם של מורים. המורים נדרשים לבצע יותר מטלות בכיתה ובעיקר מחוצה לה, תוך נטילת אחריות רבה יותר על תהליכי הלמידה וההוראה. הם נדרשים לפתח חומרי לימוד ולהתאימם לתלמידיהם, וליזום רעיונות חדשים בעבודתם כדי לקדם את תלמידיהם (Inbar, 2009). לצד ההוראה, כוללת עבודתם של המורים גם מילוי תפקידים בבית-הספר והשתתפות בישיבות ובקבלת החלטות (ניר, 2001; פרידמן וברמה, 1998). מכיוון שכדי להצליח בעבודתם הם זקוקים לתמיכת שותפיהם לתפקיד, ניתן להניח, שמורים המועסקים בבתי-ספר שעברו ביזור, נדרשים לסמוך על שותפיהם יותר מאשר אלה המועסקים בבתי-ספר שלא עברו את התהליך הזה. הספרות העוסקת בחקר ארגונים באופן כללי (Mishra, 1998) תומכת אמפירית בכך שיש קשר בין האמון שרוחשים המועסקים לבעלי תפקידים שונים לבין תהליכי ביזור, אך הקשר הזה טרם נבחן בהקשר החינוכי. לפיכך,

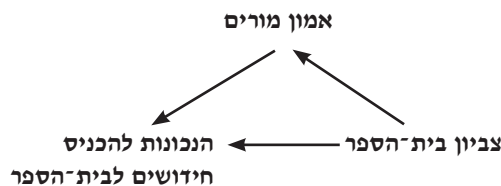
לאור הספרות המחקרית שמראה כי אמון הוא גורם שמתהווה בבית-הספר ומתעצב בו והוא מושפע ממאפייני הארגון, השערת המחקר השנייה טוענת, שצביון בית-הספר יהיה קשור למידת האמון שאותה רוחשים המורים לשותפיהם לתפקיד בבית-הספר. באופן ספציפי משוער, שרמת האמון של מורים בבתי-ספר שעברו תהליכי ביזור לשותפיהם תהיה רבה יותר מזו של המורים העובדים בבתי-ספר שלא עברו תהליכים אלו.

בנוסף לזאת, השערה שלישית טוענת, כי אמון המורים יהווה משתנה שיתוּך באופן חלקי בין צביון בית-הספר לנכונות לבצע בו שינויים.

השערה זו מסתמכת על כך שבתהליכי הביזור המורים נדרשים לבצע שינויים בדרכי עבודתם, כפי שצוין קודם לכן. תהליכי ביזור, כיישום עקרונות של ניהול עצמי בבית-הספר, מאפשרים למורים לזכות במידה מסוימת של אוטונומיה מקצועית, בעיקר בתחום הפדגוגי (פרידמן, ברמה ותורן, 1998; שחר ומגן-נגר, 2010) ומעניקים להם מרחב הזדמנויות ליוזם חידושים בדרכי עבודתם ולהכניסם למערכת. אלא שהדבר מצריך מהמורים השקעת זמן ומאמץ שאינם מלווים בהכרח בגמול כלכלי הולם. במצב זה, הנכונות של המורים להתחייב לחידושים ולשינויים בדרכי עבודתם, קשורה בתנאי העבודה המאפשרים למורים לבצע את השינויים הנדרשים בפועל, במידת העידוד והתמיכה שהם זוכים להם ביישומם, ובמידה שבה הם מעריכים את התועלת שיש בשינוי עבורם ועבור תלמידיהם (Ellison, 2009; Nir, 2002; Somech, 2010). יתר על כן, מכיוון שבכל חידוש ושינוי יש מרכיב של לקיחת סיכונים ואי ודאות, ניתן לשער, שתרבות של אמון בבית-הספר היא אחד התנאים שיכולים לאפשר למורים העובדים בבתי-ספר שעברו תהליכי ביזור, לקחת סיכונים ולהוביל לשינויים (Ellison, 2009), כפי שניתן ללמוד גם מהצלחתה של מערכת החינוך הפינית (Sahlberg, 2006). מכאן, בעוד שבבתי-ספר שבהם יש תהליכי ביזור מורים נדרשים לבצע חידושים ושינויים בעבודתם, יש לשער שחלק מהנכונות הזאת קשורה ביחסי האמון הנרקמים בארגון הבית-ספרי. על השפעתו של האמון כגורם המתווך בין מאפייני בית-הספר לתפוקותיו מדווח גם בספרות (ראו למשל, רוזנבלט ופלד, 2003; 2009; Goddard, Salloum, & Berebitsky, 2009). בעניין זה, מראים ברייק ושניידר (Bryk & Schenider, 2000), שהקשר שבין מאפייני בית-הספר, כגון ההרכב החברתי של תלמידיו לעמדות מורים כלפי עבודתם (מחויבות המורים לבית-הספר ו/או לנכונות להכניס שינויים בבית-הספר) תוּך באופן חלקי דרך משתני האמון השונים.

לסיכום, הקשרים בין שלושת המשתנים המרכזיים של המחקר, מאפיין הארגון, קרי צביון בית-הספר, אמון ונכונות לבצע חידושים, מובאים בתרשים מספר 1. המודל בתרשים מצביע על כך, שבנוסף לקשר הישיר שיש בין צביון

בית-הספר לנכונות של מורים להכניס חידושים, חלק מהקשר בין שני משתנים אלה מסתייע בשל אמון המורים, קרי, צביון בית-הספר מנבא אמון בין המורים, וזה מנבא נכונות להכניס חידושים בבית-הספר.



תרשים מספר 1: מודל המחקר

שיטת המחקר

מדגם

המחקר מבוסס על 149 מורים (139 מהן נשים) המהווים 75 אחוז מכלל המשתלמים בשבע קבוצות במרכז להשתלמויות באוניברסיטת תל אביב שהסכימו להשיב על שאלון אנונימי.

השאלונים הועברו לאחר שהובהרו חשיבות המחקר, מטרותיו ואופן העברת השאלון. השאלון התייחס למאפייני בית-הספר, למאפייני המורה, למידת האמון שרוחשים המורים בשותפיהם לתפקיד ולנכונותם להכניס חידושים בבית-הספר. השאלון התבסס על מדדים שנבנו ותוקפו על ידי חוקרים במחקרים קודמים (כפי שיובא בהמשך). לצורך בחינת התאמתו להקשר הישראלי הוא הועבר לקבוצה של 20 מורים, כניסיון לפני ביצוע המחקר. הנחקרים מלמדים בבתי-ספר שונים, כך שאין תלות בין הנחקרים לבין עצמם על בסיס השתייכות לאותו בית-הספר. יש לציין, שבתחילת ביצוע המחקר נבדקה האפשרות לבחון מורים בבית-הספר. הדבר נתקל בהתנגדות מצד מנהלי בתי-הספר.

משתני המחקר

צביונו של בית-הספר הוגדר כמשתנה דמה: 1. בתי-ספר קהילתיים או בתי-ספר בניהול עצמי, שניתן להתייחס אליהם כאל בתי-ספר שחשופים לתהליכי הביזור במידה רבה יותר מבתי-ספר שממשיכים להתנהל באופן מסורתי, שקודדו 0. בתי-ספר אלה מכונים במחקר זה, בתי-ספר "מסורתיים". יש לציין, כי הבחנה זו נעשתה ברמה הפורמלית ועל פי דיווחי המורים. ייתכן, שניתן למצוא מאפיינים של בתי-ספר קהילתיים וכאלה הפועלים בניהול

עצמי (כגון, שיתוף מורים או גיוס משאבים) גם בבתי-ספר "מסורתיים", אולם במידה שבה מאפיינים אלו בולטים היא נמוכה יותר (ניר, 2001). כמו כן, מן הראוי לציין, שמבחינה תיאורטית קיימת הבחנה בין בתי-ספר בניהול עצמי לבתי-ספר קהילתיים. אולם בפועל הבחנות אלו הולכות ומיטשטשות וחלק מבתי-הספר הם גם קהילתיים וגם בניהול עצמי.

יחסי אמון בבית-הספר נמדדים באמצעות השאלון שפותח על ידי וטשנן-מורן (Hoy & Tchannen-Moran, 1999). השאלון כולל 37 פריטים הנמדדים על פי סולם ליקרט שבו שישה דירוגים, הנעים בין 1, שהבחירה בו מביעה "כלל לא מסכים", כלומר, מידת אמון נמוכה ביותר, ועד 6, שהבחירה בו מביעה "מסכים בהחלט", המשקף מידה רבה של אמון. מדדים אלו משקפים את חמשת המרכיבים של אמון: טוב לב, כנות, אמינות, יכולת מקצועית ופתיחות. מדדי האמון פותחו עבור המנהל, העמיתים, התלמידים וההורים.

א) **אמון מורים במנהל** הורכב ממוצע בין 11 היגדים כגון, "המורים בבית-הספר מאמינים ביושרו של המנהל", "המנהל בבית-הספר בדרך כלל פועל כשטובתם של המורים לנגד עיניו", "המנהל בבית-הספר עומד במילתו" (מהימנות אלפא של קרונבך – 0.92).

ב) **אמון מורים בעמיתים** חושב כממוצע בין תשעה היגדים, כגון "המורים בבית-הספר יכולים לסמוך אחד על השני גם במצבים קשים", "למורים בבית-הספר יש אמון ביושרתם של הקולגות שלהם", "קיימת פתיחות בין המורים בבית-הספר" (מהימנות אלפא של קרונבך – 0.93).

ג) **אמון מורים בהורים** חושב כממוצע בין שישה היגדים, כמו לדוגמה, "המורים יכולים לסמוך על תמיכת ההורים", "המורים מאמינים כי מרבית ההורים עושים עבודה טובה" (מהימנות לפי אלפא של קרונבך – 0.90).

ד) **אמון מורים בתלמידים** חושב כממוצע בין 11 היגדים, כמו למשל, "ניתן לסמוך על התלמידים שיבצעו את עבודתם", "מורים בבית-הספר מאמינים למה שהתלמידים אומרים" (מהימנות אלפא של קרונבך – 0.88).

מידת הנכונות להכניס חידושים בבית-הספר מבוססת על השאלון של ברייק ושניידר (Bryk & Schneider, 2002). מדד זה חושב כממוצע בין ששת הפריטים הבאים: נכונותם של מורים להכניס חידושים בהוראה, המוכנות שלהם לקחת סיכונים כדי להפוך את בית-הספר לטוב יותר, השתוקקותם לנסות רעיונות חדשים, תחושתם באשר למסוגלותם האישית, להרגליהם ולמיומנותיהם בכל הנוגע לחקירה מתמדת וללמידה. טווח הסולם נע מ-1, המציין "כלל לא" עד 6, המציין "במידה רבה מאוד" (מהימנות לפי אלפא של קרונבך – 0.93). בנוסף לזאת, נכללו במחקר מספר משתני פיקוח לצורך בקרה על הבדלים במאפייני המורים ובמאפייניו של בית-הספר:

השכלה נמדדה על פי תואר אקדמי: 0 – תואר ראשון; 1 – תואר שני או שלישי.

ותק בהוראה נמדד על פי דיווחו של המשיב על מספר שנות עבודתו כמורה.

היקף משרה התבסס על אחוזי המשרה של המורה בבית-הספר.

תפקיד בבית-ספר הוגדר כמשתנה דמה: 1 – מציין בעל תפקיד ניהולי (סגן מנהל, רכז שכבה) או בעל תפקיד פדגוגי (מחנך, רכז מקצוע); 0 – מציין שהמורה נושא בתפקיד כשלהו. כלומר, הוא עוסק בהוראה בלבד.

דרגת בית-ספר – הוגדרה כמשתנה בעל שני ערכים: 0 – מציין בית-ספר יסודי; 1 – מתייחס לבית-ספר על יסודי (חטיבת ביניים או חטיבה עליונה).

גודלו של בית-הספר הוגדר על פי מספר הכיתות שיש בו.

ההרכב החברתי של תלמידי בית-הספר הוא משתנה בעל שני ערכים: 0 – מציין הרכב חברתי נמוך או הטרוגני; 1 – הרכב חברתי מבוסס. משתנה זה התבסס על תשובות המורים.

השיטה הסטטיסטית

לצורך הצגת מאפייני המדגם והצגת המאפיינים של משתני המחקר בוצעו מספר ניתוחים סטטיסטיים תיאוריים: שכיחויות, ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים. כמו כן, לצורך בחינת משתני האמון כגורמים המתווכים בין צביון בית-הספר לבין הנכונות להכניס בו חידושים, בוצעו מספר ניתוחי רגרסיה. ראשית, התייחסנו למשתני האמון כאל משתנים תלויים שהוסברו על ידי משתני הפרט והארגון הבית-ספרי. בניתוח זה נבחן הקשר בין צביון בית-הספר למדדי האמון של מורים, בפקוח על כמה משתני פרט וארגון. בניתוחים נוספים, היתה הנכונות להכניס חידושים בבית-הספר משתנה תלוי שהוסבר בשלב הראשון על ידי מאפייני הפרט והארגון, כולל צביון בית-הספר. בשלב השני הוכנסו לניתוח משתני האמון כמשתנים בלתי תלויים נוספים. בזו ניתן היה לאמוד הן את התרומה הייחודית והישירה של משתני האמון להסבר הנכונות להכניס שינויים בבית-הספר מעבר לתרומה של משתני הפרט והארגון, והן את הקשר שיש לצביונו של בית-הספר לנכונות להכניס אליו חידושים, שמתווכת על ידי משתני האמון (Baron & Kenny, 1986).

ממצאים

החלק הראשון של המחקר מציג את המאפיינים של מדגם הנחקרים.

לוח מספר 1: מאפייני המשיבים על שאלון המחקר

45.1		אחוז בעלי תואר שני
94.81	M	היקף משרה
17.30	SD	
14.26	M	ותק בהוראה
7.50	SD	
80.0		אחוז בעלי התפקידים
43.2		אחוז המלמדים בעל יסודי
21.81	M	גודל בית-הספר
10.34	SD	
45.6		אחוז מועסקים בבית-ספר מבוסס
54.0		אחוז מועסקים בבית-ספר קהילתי או בניהול עצמי

* $p < 0.05$

משתתפי המחקר מתאפיינים בהשכלה גבוהה, אחוז ניכר מהם בעלי תפקיד בבית-הספר ובממוצע הם בעלי 14.2 שנות ותק בהוראה. היקף המשרה הממוצע של הנחקרים מגיע לכ-95 אחוז משרה. כמו כן נמצא, כי יותר מחצי מהמורים מועסקים בבית-ספר יסודי ובבתי-ספר שעברו תהליכי ביזור. אכן, 54 אחוז מהמורים מלמדים בבתי-ספר קהילתיים ובבתי-ספר בניהול עצמי. כ-45 אחוז מהמורים מועסקים בבתי-ספר המשרתים אוכלוסייה מבוססת, ובממוצע הם עובדים בבתי-ספר שמספר הכיתות בהם קרוב ל-22. בדיקה נוספת הראתה שכ-15 אחוז מהמורים מלמדים בבתי-ספר גדולים (שיש בהם יותר מ-30 כיתות).

מכיוון שהמורים לא נדגמו באופן אקראי, נבחנה מידת הייצוגיות של המדגם בהשוואה למורים בחינוך הממלכתי היהודי בישראל. נמצא, כי הנחקרים במדגם מתאפיינים ברמת השכלה גבוהה (45 אחוז בהשוואה ל-36 אחוז) ובמספר שנות הוראה נמוך מאלו האופייניים לכלל המורים בחינוך הממלכתי היהודי, והוא עומד על 14.3 שנים לעומת 18.8 שנים, (ישראל, שנתון סטטיסטי, 2009). כלומר, המדגם של הנחקרים מתייחס בעיקר לנשים משכילות שנמצאות בעיצומה של קריירת ההוראה שלהן. אוכלוסייה זו משקפת את הקבוצה הדומיננטית במערכת החינוך, שמצד אחד השתלבה במערכת החינוך ומצד שני יש לה עדיין אפשרויות להתפתחות ולקידום מקצועי. סביר להניח, שמכיוון שהמורות הללו משתתפות בהשתלמויות מורים הן בעלות מחויבות למקצוע (אופיר, 2007).

הלוח הבא מציג את הממוצעים של סולמות האמון לנכונות שמגלים המורים להכנסת חידושים בבית-הספר ואת המתאמים בין משתנים אלה.

לוח מספר 2: ממוצעים, סטיות תקן ומתאמי פירסון בין סולמות האמון לנכונות להכניס חידושים

ממוצעים (סטיות תקן)	אמון במנהל	אמון בעמיתים	אמון בהורים	אמון בתלמידים
4.68 (1.10)				
4.78 (0.98)	.673*			
4.34 (0.84)	.596*	.751*		
4.38 (0.85)	.606*	.736*	.846*	
4.71 (1.13)	.627*	.705*	.673*	.594*

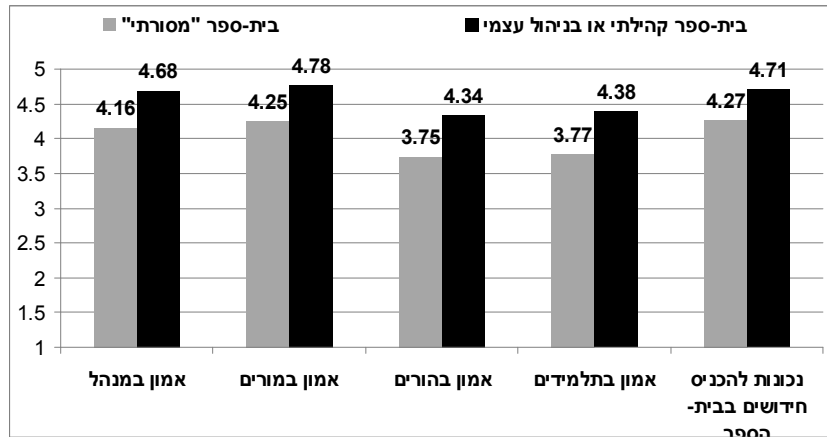
* $p < 0.05$

מלוח מספר 2 ניתן ללמוד כי המורים דיווחו על מידה רבה מאוד של אמון בשותפיהם לתפקיד כפי שמראים ממוצעי הסולמות שהם יותר מ-4, בסולם מ-1 עד 6. יחד עם זאת, ראוי לציין, שהמורים רוחשים את המידה הרבה ביותר של האמון לעמיתיהם למקצוע ($M=4.54$). נראה, כי בין העמיתים יש הזדמנויות לעבודה בצוות, לקבלת החלטות משותפות ולהשגת הבנות משותפות התומכות בבניית יחסי אמון (Bryk & Schneider, 2002). המשתתפים הביעו אמון גם במנהל בית-הספר ($M=4.44$). מידה פחותה מזו, אם כי עדיין לא מבוטלת, נמצאה באמון שנותנים המורים בתלמידיהם ($M=4.10$) ובהוריהם ($M=4.07$). באופן כללי נראה, כי המורים סומכים על שותפיהם לתפקיד בתוך בית-הספר יותר מאשר על תלמידיהם ויותר מאשר על הורי התלמידים. אין זה מפתיע, מכיוון שעם המנהל ועם עמיתיהם נדרשים המורים לנהל יחסי עבודה שגרתיים ויעילים ללא תלות בשינויים שחלו ביחסים בין בית-הספר לסביבה. בנוסף לזאת, לוח מספר 2 מראה, שמורים מדווחים על נכונות רבה להכניס חידושים לבית-הספר ($M=4.27$ בסולם מ-1 עד 6). מהממצאים עולים גם מתאמים מובהקים וגבוהים שנעים בין 0.596 ל-0.846 בין כל הסולמות

האמון. במיוחד נמצא, כי קיים קשר חזק מאוד בין האמון שרוחשים מורים להורים לבין האמון שלהם בתלמידים ($r=.846$). ככל שמידת האמון בהורים רבה יותר כך עולה גם מידת האמון בתלמידים ולהפך. המתאם הזה מצביע על כך, שהמורים תופסים את ההורים ואת התלמידים כיחידה אחת. למרות המתאם הגבוה הזה (שנמצא גם במחקרים אחרים, ראו Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Van-Maele & Van-Houtte, 2009), התייחסנו לכל סוג של אמון בנפרד, בשל התרומה הייחודית האפשרית של כל אחד מהם לניבוי הנכונות לבצע שינויים בבית-הספר (Van-Maelen & Van-Houtte, 2009).

בהתאם להשערת המחקר הראשונה, על בסיס לוח מספר 2, ניתן גם להבחין כי כל המתאמים בין רמת אמון המורים בשותפיהם לתפקיד לבין הנכונות להכניס חידושים בבית-הספר הם חיוביים, מובהקים וגבוהים. קשרים אלו מעידים על כך, שככל שהמורים בעלי אמון רב יותר בשותפיהם לתפקיד, הם מביעים נכונות רבה יותר להכנסת חידושים לבית-הספר. ניתן לומר, שבמצב של יחסי אמון, המורים בבית-הספר לא מפגינים חשש מכישלון ולא נמנעים מלקיחת סיכונים הכרוכים בהכנסת חידושים.

תרשים מספר 2 בוחן את ההבדלים שבין בתי-ספר "מסורתיים" לבתי-ספר קהילתיים ולכאלה שפועלים בניהול עצמי בארבעת סולמות האמון ובנכונות לבצע חידושים בבית-הספר.



תרשים מספר 2: ממוצעי סולמות האמון של המורים והנכונות להכניס חידושים לפי סוג בית-הספר

מתרשים זה אנו רואים באופן ברור כי מידת האמון של המורים בשותפיהם השונים גבוהה יותר בבתי-ספר קהילתיים ובכאלה שפועלים בניהול עצמי בכל הסולמות מאשר בבתי-ספר "מסורתיים". הבדלים אלו נמצאו מובהקים לגבי כל סולמות האמון ($p < .05$). במיוחד בולט ההבדל ביחס לאמון המורים בתלמידים (הבדל של 0.73 סטיות תקן) ולאמון שלהם בהורים (הבדל של 0.71 סטיות תקן). ממצאים אלו מאששים את השערת המחקר השנייה. ניתן להניח, כי תהליכי הביזור שלוו בשינוי משמעותי ביחסים שבין בית-הספר לקהילה והעצימו את ההורים כשותפים בהנהגת בית-הספר, דורשים מהמורים לבנות יחסי אמון עם ההורים.

עוד אני למדים מתרשים מספר 2, כי בבתי-ספר שבאופן פורמלי עברו תהליכי ביזור, המורים נכונים יותר להכניס חידושים לבית-הספר מאשר בבתי-ספר "מסורתיים". ייתכן, שמורים אלה חשים צורך להגביר את האפקטיביות של התהליכים החינוכיים בבית-הספר ואת איכות התוצרים שהם מפיקים (ניר, 2001). הם לוקחים אחריות ומחויבים להשגת המטרות שהיו שותפים בהגדרתן ובניסוח דרכי הפעולה להשגתן. כמו כן, ניתן להניח שבבתי-ספר שעברו תהליכי ביזור, מורים נדרשים להתמודד עם תהליכים בבית-הספר ובכיתה, שהם פחות שכיחים בבתי-ספר "מסורתיים", ועל כן הם מעוניינים לאמץ דרכי עבודה חדשות ולפעמים אפילו נאלצים לעשות זאת (למשל, שיווק בית-הספר, חיזוק מעורבותם של ההורים, שיתוף בקבלת החלטות וכיו"ב). לוח מספר 3 מציג את הקשרים שבין מידת האמון שרוחשים המורים לשותפיהם לתפקיד והנכונות להכניס חידושים בבית-הספר למשתנים אחרים במחקר.

לוח מספר 3: מתאמי פירסון בין מידת האמון של המורים בשותפיהם לתפקיד והנכונות להכניס חידושים בבית-הספר לבין משתני הפיקוח

נכונות להכניס חידושים	אמון בתלמידים	אמון בהורים	אמון בעמיתים	אמון במנהל	
-0.121	-0.107	-0.117	-0.139	*-0.206	השכלה
*-0.166	-0.034	-0.027	-0.126	*-0.200	היקף משרה
0.002	-0.133	-0.054	-0.033	*-0.231	ותק בהוראה
0.016	-0.073	0.029	-0.137	-0.121	תפקיד
*-0.227	*-0.380	*-0.348	*-0.345	*-0.450	דרגת בית-הספר
-0.075	-0.045	-0.031	-0.062	-0.153	גודלו של בית-הספר
*0.241	*0.491	*0.468	*0.377	*0.371	הרכב חברתי-כלכלי

* $p < 0.05$

לוח מספר 3 מראה, שבאופן כללי המתאמים בין האמון שאותו רוחשים המורים לשותפיהם לתפקיד למאפיינים התעסוקתיים של המורה הם נמוכים ולא מובהקים. למעט השכלה, ותק והיקף משרה שנמצאו קשורים באופן שלילי לאמון המורים במנהל. כלומר, מורים בעלי השכלה גבוהה, המורים המנוסים ואלה העובדים בהיקפי משרה גדולים מדווחים על כך שהם רוחשים פחות אמון למנהל מעמיתיהם. ייתכן, שקבוצה זו, המתאפיינת בהשכלה רחבה יותר, בניסיון רב יותר ובהשקעה רבה יותר בעבודה, היא קבוצה חזקה יותר, שנוטה להיות יותר ביקורתית כלפי המנהל. בנוסף לזאת, היא גם פחות זקוקה לגיבוי ההנהלה ולתמיכתה בהתמודדות עם בעיות שעולות או עם מצבי אי הוודאות המתעוררים בבית-הספר. באותה מידה, ניתן להניח, שהקבוצות החלשות, קרי מורים בעלי השכלה נמוכה יחסית ובעלי ניסיון מועט בהוראה, נוטים לפתח אמון במנהל כגורם שיכול לחזק את מעמדם ולספק להם ביטחון בעבודתם. ביחס למאפייני הארגון, אלו נמצאו קשורים באופן מובהק עם אמון מורים בשותפיהם לתפקיד; האמון הזה נמצא ברמה גבוהה בבתי-ספר יסודיים ובבתי-ספר מבוססים מבחינה חברתית-כלכלית יותר מאשר בבתי-ספר על יסודיים ובבתי-ספר פחות מבוססים חברתית-כלכלית. בבתי-הספר היסודיים מזמנים אפשרות ליצירת יחסי אמון ולביסוסם כי הם נוטים להיות שכונתיים וקטנים יחסית, והם מכוונים לקהילה שאותה הם משרתים, בהשוואה לבתי-הספר העל יסודיים, שמשרתים אוכלוסיות הטרוגניות יותר ממרחבים גיאוגרפים גדולים. ביחס לבתי-ספר מבוססים, ניתן להניח שמורים מבקשים לבנות יחסי אמון כי הם חשים צורך בשיתוף פעולה של שותפיהם לתפקיד ובתמיכתם, בעיקר משום שהם מועסקים בסביבות תובעניות, החושפות אותם לביקורת של ההורים ולעיומות רבים איתם (Addi-Racah, 2012). לעומת זאת, בסביבות חברתיות המתאפיינות ברקע חברתי-כלכלי חלש, הקשר בין ההורים לבית-הספר חלש יותר (פישר ופרידמן, 2009). לכך ייתכנו מספר סיבות כגון ערכים שונים ונורמות אחרות המקובלים בקרב הורים ממעמד חברתי נמוך מאלה המקובלים בסביבה הבית-ספרית, שיוצרים נתק מסוים בין בית-הספר לקהילה הרחבה שבה הוא ממוקם; להורים ממעמד חברתי נמוך העסוקים בעבודתם ובדאגה לפרנסת המשפחה יש פחות זמן להיות מעורבים בענייני בית-הספר. כמו כן, מכיוון שלהורים ממעמד נמוך יש פחות משאבים שהם יכולים לספק לבית-הספר, ניתן לשער, כי מורים פחות מרגישים צורך לפתח איתם יחסי אמון, כדי לרתום אותם לתהליך החינוכי. בהתייחס למשתנה התלוי, הנכונות להכניס חידושים בבית-הספר, נמצא, שמבין מאפייני הפרט, מורים בעלי היקף משרה גדול נכונים פחות לבצע חידושים בבית-הספר ממורים בעלי היקף משרה קטן. סביר להניח, שמורים שעובדים בהיקפי משרה גדולים אינם מעוניינים לעבוד

מעבר למה שכבר נדרש מהם בשל הצורך להשקיע זמן בהכנסת חידושים בבית-הספר. עוד מדווח, שמורים העובדים בבית-ספר יסודי ובבית-ספר מבוססים נכונים להכניס חידושים יותר מאשר עמיתיהם בבית-הספר העל יסודיים או בבית-הספר הפחות מבוססים חברתית-כלכלית.

לוח מספר 4 מציג את ממצאי ניתוח הרגרסיה של מאפייני המורה ובית-הספר על מדדי האמון (עמודות מספר 1-4). בנוסף לזאת, מוצגים בלוח שני ניתוחי רגרסיה נוספים (עמודות מספר 5 ו-6) שבהם המשתנה התלוי הוא נכונות להכנסת חידושים בבית-הספר. בניתוח הראשון (עמודה מספר 5), נכללים רק מאפייני המורה ובית-הספר, כולל צביון בית-הספר. בניתוח השני (עמודה מספר 6) נוספו לניתוח גם ארבעת מדדי האמון.

לוח מספר 4:

ניתוח רגרסיה של משתני הפיקוח, צביון בית-הספר, מרכיבי האמון והנכונות להכנסת חידושים בבית-הספר

המשתנים	מרכיבי האמון					נכונות להכניס חידושים
	אמון במנהל	אמון בעמיתים	אמון בהורים	אמון בתלמידים	אמון בתלמידים	
	2	3	4	5	6	
השכלה	-.029	-.005	.005	.049	-.073	-.061
היקף משרה	-.092	-.024	.007	.045	-.154	-.125
ותק בהוראה	-.035	.154	.148	.063	.138	.042
תפקיד	-.099	-.125	.020	-.093	.078	.131*
דרגת בית-הספר	-.316*	-.326*	-.283*	-.312*	-.086	.170
גודל בית-הספר	.051	.107	.152	.149	.039	-.049
הרכב חברתי-כלכלי	.252*	.235*	.356*	.357*	.177	-.055
צביון בית-הספר	.017	.097	.178*	.166*	.209*	.125
אמון במנהל						.194*
אמון בעמיתים						.405*
אמון בהורים						.308*
אמון בתלמידים						-.077
R ²	.278*	.234*	.316*	.339*	.159*	.553*
ΔR ²						.394*

p<0.0 ** p<0.05*

מהממצאים המוצגים בעמודות מספר 4-1 בלוח מספר 4, ניתן לראות שלמאפייניו של בית-הספר שבו מועסק המורה יש קשר ישיר לאמון שרוחשים המורים כלפי שותפיהם לתפקיד, בעוד שלמאפייניהם של המורים אין קשרים מובהקים לאמון הזה. באופן כללי נראה, כי ממצאים אלו תומכים בכך שהאמון מתפתח במהלך הדינמיקה שנוצרת בין השותפים לעשייה החינוכית בתוך בית-הספר לבין עצמם והיא פחות תלויה במאפייניו של הפרט (Bryk & Schneider, 2002). באופן מפורט, כפי שהצביעו המתאמים שהוצגו בלוח מספר 3, גם ממצאי הרגרסיה מראים כי בבתי-ספר מבוססים חברתית-כלכלית ובבתי-ספר יסודיים רבה יותר מידת האמון במנהל, במורים, בהורים ובתלמידים מאשר בבתי-ספר הקולטים תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך ובבתי-ספר על יסודיים, כפי שהדבר נמצא גם בספרות המחקרית (Bottery, 2004; Forsyth & Adams, 2008; Forsyth, Barnes & Adams, 2006).

הממצאים המוצגים בלוח מספר 4 מראים עוד, כי באופן מובהק המורים המועסקים בבתי-ספר שעברו ביזור מדווחים על אמון רב יותר בהורים ובתלמידים מאשר מורים בבתי-ספר שפחות נחשפו לתהליך זה. יש לציין, שממצא זה תומך בהשערה השנייה של המחקר ומאשש אותה. אלא שבניגוד למשוער, לאחר פיקוח על מאפייני בית-הספר והפרט, לא התגלה קשר בין צביונו של בית-הספר לאמון שרוחשים המורים למנהל (עמודה מספר 1) או בעמיתיהם המורים (עמודה מספר 2). נראה, כי אמון בצוות בית-הספר (מורים והנהלה) הוא גורם בסיסי בתפקודם של מורים ואינו תלוי בסוג בית-הספר שבו עובד המורה.

הממצאים מראים כי משתני המחקר מסבירים את השונות באמון שרוחשים מורים לתלמידים ולהורים ($R^2 = .339; .316$) במידה רבה יותר מאשר את השונות באמון שרוחשים מורים לעמיתיהם המורים או למנהל ($R^2 = 0.234; 0.278$).

עמודה מספר 5 מתייחסת למידה שבה מנבאים מאפייני הפרט ומאפייניו של בית-הספר את נכונותם של המורים להכניס חידושים להוראה. בניתוח זה נבחן הקשר הישיר בין המשתנה המתאר את צביונו של בית-הספר לבין הנכונות להכניס בו שינויים, לאחר פיקוח על גודלו, הרכבו החברתי-כלכלי, דרגתו ומספר מאפיינים של המורים. נמצא, כי מורים בבתי-ספר קהילתיים או בכאלה שפועלים בניהול עצמי מדווחים על נכונות להכניס חידושים יותר מאשר מורים בבתי-ספר "מסורתיים", כפי שנמצא בממצאים המופיעים בתרשים מספר 2. בנוסף לזאת, גם בניתוח זה, אין למאפייניו של המורה קשר ישיר ומובהק עם המשתנה התלוי – הנכונות להכניס חידושים בבית-הספר.

במשוואת הרגרסיה האחרונה המוצגת בעמודה מספר 6 בלוח מספר 4, נוספו משתני האמון להסבר השונות בנכונות להכנסת חידושים בבית-הספר. נמצא,

כי אמון המורים במנהל, במורים ובהורים מנבא באופן חיובי את הנכונות להכניס חידושים בבית־הספר, בעוד שאמון המורים בתלמידים לא נמצא בעל קשר ישיר עם משתנה זה. בשלב זה, יש לציין כי לאור המתאם הגבוה שבין אמון בהורים ואמון בתלמידים, נבחן האם הממצא שהתקבל במשוואת הרגרסיה נובע ממולטיקוליניאריות. הבדיקה הראתה שאין זה כך. יתר על כן, גם כאשר אמון בתלמידים נכנס למשוואת הרגרסיה ללא אמון בהורים, משתנה זה לא ניבא באופן מובהק את השונות של הנכונות להכניס חידושים בהוראה. חיזוק לכך נמצא גם בבדיקה שנעשתה על בסיס ניתוח רגרסיה בצעדים (stepwise), שבו השיקול לכלול משתנים הוא אמפירי בלבד ומבוסס על גובה המתאמים בין המשתנים. בניתוח זה המשתנה אמון בתלמידים לא נכנס למשוואת הרגרסיה.

לפיכך נראה, כי הממצאים המדווחים בלוח מספר 4, התומכים בהשערת המחקר הראשונה מצביעים על כך, שנכונותם של מורים להכניס חידושים בבית־הספר קשורה למידת התמיכה שהם יכולים לזכות בה מצד הגורמים שיכולים לסייע להם בהכנסת החידושים וביישומם. ייתכן גם, שהמורים הללו מבקשים לגיטימציה לעבודתם מעמיתיהם בבית־הספר ומהורי התלמידים, בעוד שעם התלמידים הם יכולים להסתדר בכוחות עצמם וגם יודעים כיצד לעשות זאת. ממצאי לוח מספר 4 מראים כי האמון שרוחשים מורים לשותפיהם לתפקיד מוסיף באופן ייחודי כ-0.159-0.553) זהו אחוז גבוה שמצביע על החשיבות שיש להכניס חידושים (על פי ההפרש באחוז השונות המוסברת בין המשוואה השישית לחמישית: 0.553-0.159) זהו אחוז גבוה שמצביע על החשיבות שיש לאמון כגורם שמסביר את ההבדלים בנכונותם של המורים להכניס חידושים בהוראה ובבית־הספר.

זאת ועוד, ממצאי הניתוח מראים, שהכללתם של משתני האמון הפחיתה מהשפעתם של המאפיינים הבית־ספריים: צביונו של בית־ספר והרכבו החברתי-כלכלי, והם הפכו ללא מובהקים. כלומר, משתני האמון תיווכו באופן מלא (ולא רק חלקי) בין מאפייניהם של בית־הספר והפרט לבין נכונות להכנסת חידושים, ובכך הם מאששים באופן חלקי את ההשערה השלישית. לצביון בית־הספר יש קשר עקיף עם הנכונות להכניס חידושים בעיקר דרך האמון שרוחשים מורים להורים כפי שניתן ללמוד מהממצאים המוצגים בעמודה מספר 3. הממצאים מראים כי צביונו של בית־הספר קשור מצד אחד באמון ההורים ומצד שני, נמצא האמון שרוחשים המורים להורים כמנבא נכונות להכניס חידושים לבית־הספר. אבל צביונו של בית־הספר אינו מנבא באופן ישיר נכונות להכניס בו חידושים. עוד נמצא, שלרקע החברתי-כלכלי של אוכלוסיית התלמידים בבית־הספר יש קשר עקיף, שעובר דרך כל מדדי האמון, עם הנכונות להכניס חידושים בבית־הספר. ממצא זה מעיד על חשיבותו

של ההרכב החברתי של התלמידים בבניית יחסי אמון בין השותפים השונים לתפקיד, כפי שנמצא במחקרים רבים אחרים (ראו למשל, Van Maelen & Van Houtte, 2011).

ממצאי לוח מספר 4 ניתן עוד ללמוד, כי משתני האמון בניתוח הרגרסיה, מדכאים את הקשר שבין תפקיד לנכונות להכניס חידושים בבית הספר. במלים אחרות, עם הכללתם של משתני האמון בניתוח הרגרסיה (עמודה מספר 6), נמצא קשר מובהק של תפקיד על נכונות להכניס חידושים בבית-הספר. כלומר, האמון מטשטש את ההבחנות בין המורים בעלי תפקדי לכאלה שאינם ממלאים תפקיד כלשהו. במצב של אמון, כל המורים נרתמים לביצוע שינויים בבית ספרם, ללא תלות בתפקידם. פיקוח על מידת האמון של המורים בשותפיהם לתפקיד, מגלה את ההבדלים בין המורים בעלי התפקידים לאחרים. כאשר, המורים בעלי תפקיד מוכנים לבצע שינויים יותר מאשר מורים ללא תפקיד. אין הדבר מפתיע, כי מתוקף תפקידם הם יותר מעורבים בהכנסת שינויים בבית-הספר. לסיכום, ממצאי המחקר עולה כי אמון הוא גורם משמעותי בעבודתם של מורים. האמון מתגבש בארגון הבית-ספרי ונדרש בעיקר בבתי-ספר שבאופן פורמלי עברו תהליכי ביזור. עוד נמצא, כי אמון קשור בתהליכים בית-ספריים, כפי שנמצא ביחס להכנסת חידושים בבית-הספר. בהקשר זה, היווה האמון בהורים גורם מתווך בולט בין צביון בית-הספר לנכונות להכניס שינויים.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי מתמקד באמון שאותו רוחשים מורים לשותפיהם לתפקיד בתקופה שבה עוברת מערכת החינוך תהליכי ביזור.

בשלב הראשון נבחנו הקשרים בין אמון לנכונות להכניס חידושים בבית-הספר. לאחר מכן, נבחנו הקשרים שבין המאפיינים של הפרט בבית-הספר לבין האמון שהם רוחשים לשותפים השונים לתפקיד. בשלב האחרון, בחנו את המידה שבה אמון מהווה גורם מתווך בין מאפייניו של בית-הספר לבין הנכונות להכניס אליו חידושים. בהתאם לכך, נוסחו שלוש השערות מחקר.

ההשערה הראשונה טענה, שלמידת האמון שרוחשים המורים לשותפיהם לתפקיד יהיה קשר עם נכונותם של מורים להכניס חידושים. השערה זו אוששה בעיקר ביחס לאמון שרוחשים המורים למנהל, למורים ולהורים. הממצא תואם את הממצאים המדווחים בספרות המקצועית ועל פיהם, מורים, כיחידים, אינם יכולים להוביל שינוי לבדם (Fullan, 1993), ועל כן הם חייבים לעבוד בשיתוף פעולה עם שותפיהם לתפקיד. אמון בהקשר זה מהווה בסיס לשיתוף פעולה, במיוחד בעת שהמורים נדרשים להשקיע מאמץ בעיצוב

דרכי עבודתם מחדש, כפי שקורה עם החלתם של תהליכי הביזור על מערכת החינוך. בהקשר זה, האמון בשותפי התפקיד מהווה גורם התומך במורים לפעול לשם הכנסת החידושים. ניתן להניח, שאמון מגביר את המוטיבציה של המורים להשקיע יותר בעבודה ולקדם את בית-הספר ואת התלמידים באמצעות הכנסת חידושים.

ההשערה השנייה טענה, כי צביונו של בית-הספר יהיה קשור באמון שאותו רוחשים המורים לשותפיהם לתפקיד. השערה זו אוששה באופן חלקי. נמצא, כי בבתי-הספר שעברו ביזור באופן פורמלי, מורים מדווחים על אמון בלקוחות החינוך (הורים ותלמידים) יותר מאשר בבתי-ספר שלא עברו תהליך כזה. אלא שלאחר פיקוח על מאפייני הפרט ועל מספר מאפיינים של בית-הספר, לא נמצאו הבדלים ביחס לאמון שאותו רוחשים המורים לשותפיהם לתפקיד בבית-הספר, למורים אחרים או להנהלה. כלומר, לסוגים השונים של אמון יש משמעויות שונות עבור המורים. נראה, שעבודתם של מורים בבתי-ספר שעברו תהליכי ביזור חושפת את המורים להשפעות רבות מהסביבה. על כן, המורים זקוקים למידה של ביטחון שיש מי שסייע להם בביצוע עבודתם, לא רק בתוך בית-הספר אלא גם מחוצה לו. אכן, לאור השינויים שחלו ביחסי הכוחות בין בית-הספר לסביבה כתוצאה מהביזור, אנו עדים לגיוס הקהילה (בעיקר ההורים) לניהול בית-הספר ולהנהגתו (Addi-Racah, 2006). במצב זה, מורים נדרשים להשקיע ביצירת אמון עם לקוחותיהם כדי לבסס את מעמדם ולקבל לגיטימציה לעבודתם. על ידי בניית יחסי אמון, המורים יכולים להפחית את הביקורת הנלווית לתהליכי שינוי ואת העימותים האופייניים להם. ייתכן, שמורים שירגישו שהם אינם יכולים לסמוך על ההורים ולקבל מהם תמיכה יחששו להיות מעורבים בהכנסת חידושים ויתלבטו אם אמנם יש לבצעם. האמון שרוחשים המורים לעמיתיהם המורים האחרים ולהנהלה, דרוש לצורך תפקודו של המורה בבית-ספר. אמון בשותפים אלה מהווה מרכיב בתהליכי ההוראה בבית-הספר והוא חיוני בכל מצב, כחלק מעבודתו השגרתית של המורה (Hoy & Tehnanen-Moran, 1999).

ההשערה השלישית התמקדה בתפקיד המתווך בין משתני האמון. שוער, שאמון המורים יתווך באופן חלקי בין צביונו של בית-הספר להכנסת חידושים בבית-הספר. השערה זו אוששה באופן חלקי. לאחר פיקוח על משתני האמון שרוחשים המורים לשותפיהם לתפקיד, למאפייני הארגון, כולל צביונו של בית-הספר, לא נמצא קשר ישיר עם הנכונות להכניס שינויים בבית-הספר. לעומת זאת נמצא, כי יש קשר ישיר בין מאפייני הארגון לאמון המורים; ואמון, יותר מאשר המשתנים האחרים שנבחנו, מנבא את הנכונות של מורים לבצע חידושים בבית-הספר. במלים אחרות, לצביונו של בית-הספר יש קשר עקיף עם הנכונות לבצע שינויים על פי מידת האמון בשותפיהם לתפקיד ובמיוחד

בהתאם למידת אמון בהורים. מכאן, שאמון בהורים מהווה גורם בארגון שמסייע להוביל שינויים. בכך תומכים ממצאי המחקר בטענה, שהאמון הוא אמצעי להחלתם של התהליכים הארגוניים והוא גורם משמעותי שכנראה יוצר את התנאים להכנסת חידושים בבית-הספר.

מה ניתן אם כן, ללמוד על משמעותו של האמון בבית-הספר? בתי-ספר כיום שונים מאוד אלה מאלה. ההבחנה בין בית-ספר בניהול עצמי, לבית-ספר קהילתי או לזוה שפחות נחשף לתהליכי ביזור היא רק ביטוי לגיוון שקיים במערכת החינוך. במצב זה, סוגיית האמון וחשיבותו במערכת החינוך משמעותית לביסוס בית-הספר כיחידה אוטונומית ויעילה.

במחקר הנוכחי הושם דגש על ההיבט הפונקציונלי הטמון ביחסי האמון כדי לקדם את עבודתם של המורים ולרתום אותם לעשייה ולחידושים בבית-הספר. בהקשר זה, ניתן להתייחס לאמון כגורם אינטרינזי ומעורר מוטיבציה עבור המורים. באווירה של אמון, היחסים בין המורים לשותפיהם לתפקיד מבוססים על תמיכה. המורים אינם חשים מאוימים והם בעלי תחושה של ביטחון ומוכנים לקחת סיכונים ולאמץ חידושים. בבית-הספר האמון יוצר תחושת שותפות וסולידריות, מפחית את תחושת הבדידות של המורים (Addi-Raccah, 2012) ומסייע להם להתמודד עם מצבים חדשים שאופייניים לתהליכי שינוי. ואולם דווקא בשל חשיבותו של האמון בין הורים למורים, ממצאי המחקר גם רומזים על כך, שניתן להתייחס לאמון כאל משאב הנדרש עבור המורים כדי שיהיה באפשרותם לבצע את עבודתם מתוך עמדה של סמכות וכוח. במובן זה, בבניית יחסי אמון עם ההורים מגינים המורים על עיסוקם המקצועי. האמון מהווה במקרה זה, משאב לשימור מעמדו של המורה. הדבר נדרש בעיקר לאור העובדה שבמסגרת תהליכי הביזור חלים בבית-הספר שינויים ביחסי הכוחות בין השותפים לתפקיד בתוך בית-הספר ובין בית-הספר לסביבתו. במצב שבו יש סיכון לערעור מעמדם של המורים, על מומחיותם ועל יכולתם לשפר את הישגיה של מערכת החינוך, בניית יחסי אמון, בעיקר עם ההורים, מהווה משאב המאפשר למתן את האיומים על מעמדם של המורים. על ידי הבעת האמון בשותפיהם לתפקיד, מצפים המורים שאלה ישיבו להם מידה כנגד מידה בתמיכה, בהעברת מידע, בכבוד ובהערכה. מורים היו מביעים פחות אמון בשותפיהם השונים לתפקיד אם היו סבורים כי אין בכך תועלת (Spiecker, 1990). בהתאם לזאת, ממצאי המחקר מצביעים על כך שמורים מפתחים אמון בשותפיהם לתפקיד באותם בתי-ספר שבהם עלול כוחם להיחלש או להיות נתון לאיום אחר, כמו למשל בבתי-ספר שבהם הורים נוטים לגלות מעורבות יתר (Bæck, 2010). על ידי פיתוח יחסי אמון מצפים המורים לתמיכת ההורים ולהפחתת האיום על מעמדם, כמו גם לצמצום העימותים בינם לבין ההורים (מרמור, 2012; רוזנבלט ופלד,

2003). במקרה כזה, יצירת אמון מאפשרת לעוסקים בהוראה לבצע את עבודתם באווירה בטוחה ומתוך הכרה במומחיותם וביכולתם המקצועית. מכאן, שהאמון חשוב לא רק לתפקודם של מורים בבית־הספר, אלא הוא גם אמצעי לשמירה על כוחם מפני התערבות של גורמים חיצוניים, כמו ההורים, בעבודתם. בעקבות אדלר וקוואן (Adler & Kwon, 2002) ניתן לייחס לאמון תפקיד כפול. מצד אחד פרטים מעוניינים לבסס יחסי אמון עם גורמים שונים כדי לקדם את האינטרסים שלהם ולשמור עליהם ולזכות בכך במשאבים וביתרונות חברתיים, ומצד שני הם מעוניינים לבסס יחסי אמון עם אחרים כדי לקדם באופן יעיל את השגתם של יעדים משותפים. נראה, שאמון המורים בשותפיהם לתפקיד בבית־הספר משלב בין שני התפקידים הללו.

לסיכום, בעידן שבו חידושים ורפורמות הם חלק בלתי נפרד ממערכות ארגוניות בכלל וממערכת החינוך בפרט, יש להתייחס לאמון כאל גורם מכריע בהצלחה של הכנסת חידושים בבית־הספר או בכישלונם של מהלך כזה. ואולם מעבר למשמעות הפונקציונלית, אמון הוא בעל משמעות אינסטרומנטלית. הוא מהווה משאב חברתי לצבירת כוח ולקבלת לגיטימציה חברתית (Addi-Raccah, 2012), גם אם ההיבט הזה עדיין דורש חקירה מעמיקה יותר.

נראה, כי בשל המשמעות שיש לאמון בעבודתם של מורים, יש למצוא דרכים שיקדמו יחסים מסוג זה במערכת החינוך ויפתחו אותם. באמצעות בניית יחסי אמון בתוך בית־הספר ובין בית־הספר לקהילה המקומית אותה הוא משרת, ניתן לבסס את מעמדו של בית־הספר כמוסד מרכזי בקהילה. במובן זה, הוא יכול לשדר יציבות, מומחיות וביטחון. כפי שמציין הרגרבס (Hargreaves, 2005), שיפור מערכת יכול להתרחש על ידי בנייה של קהילה מקצועית של מורים פעילים שמחויבים להוראה ורואים בעצמם אחראים על העשייה בבית־הספר.

בשל העובדה שלא נערכו מחקרים רבים בנושא האמון במערכת החינוך בישראל, יש כיווני חקירה שונים שרצוי לפתח. למשל, מכיוון שאמונם של המורים מתפתח בהקשר הארגוני, יש לבחון את המשמעות של אמון ואת השפעותיו בהקשרים בית־ספריים שונים, כגון במגזר הממלכתי־דתי, במגזר הערבי או בבתי־ספר ייחודיים. בנוסף לזאת, אמון מושתת על אינטראקציות הדדיות. במחקר זה נחקר האמון שאותו רוחשים המורים למנהל, להורים, לעמיתים ולתלמידים. בעתיד יש לשקול את בחינתם של יחסי אמון המושתתים על זיקות הדדיות לאורך זמן. בנוסף לזאת, לצורך איסוף הנתונים התבסס המחקר הנוכחי על שאלון אחד. משמעות הדבר היא, שכל המשתתפים של המחקר נמדדו על ידי אותו כלי, מה שעלול לעתים לגרום להטיות בעוצמת הקשרים בין המשתתפים השונים לבין עצמם (common method bias; Spector).

2006). במחקרים עתידיים רצוי להעזר בכלים מגוונים ולשלב בין שיטות מחקר שונות כדי להבין את המשמעות של אמון במערכת החינוך ואת השפעותיו. צעדים בכיוון זה כבר החלו להתגבש (Addi-Racah, 2012).

רשימת מקורות

- בק, א' (2002). **עולם חדש יפה: מודל של חברה אזרחית**. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- בק, ש' (2008). האומנם ההכשרה מיותרת? על ייחודה של הכשרת המורים האקדמית. בתוך ת' אריאב וא' כפיר (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 251-280). סדרת מדיניות חינוך ופדגוגיה, מכון ון-ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ניר, א' (2001). **היבטים התפתחותיים של בתי-ספר בניהול עצמי**. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- פישר, י' ופרידמן, י' (2009). ההורים ובית-הספר: יחסי גומלין ומעורבות. **דפים**, 47, 37-11.
- פרידמן, י', ברמה, ר' ותורן, ש' (1997). **ניהול עצמי: שינוי תרבות הניהול הבית-ספרי**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י', ברמה, ר' ותורן, ש' (1998). **המעבר לניהול עצמי של בתי-ספר בירושלים**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- רוזנבלט, ז' ופלד, ד' (2003). אקלים אתי ומעורבות הורים. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 27, 177-204.
- שחר, ח' ומגן-נגר, נ' (2010). שיתוף בקבלת החלטות ותחושת אוטונומיה ושיעור רצון של מורים: הבדלים בין בתי-ספר בניהול עצמי לבין בתי-ספר שאינם בניהול עצמי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 31, 243-269.

- Adams, C. M. (2008). Building trust in schools: A review of the empirical evidence. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.). *Improving schools: Studies in leadership and culture* (pp. 5-29). Charlotte, N.C.: Information Age.
- Adams, C. M., Forsyth, P. B., & Mitchell, R. M. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.
- Addi-Racah, A. (2006). School leaders' collaboration with external school agencies: A comparison between regular and decentralized schools. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 6(2), 27-38.

- Addi-Raccah, A., & Einhorn, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 805-813.
- Addi-Raccah, A. (2012). Teachers' trust in role partners, intention to continue in teaching and schools social composition in Israel. *Urban Education, 47*, 835-864.
- Adler, P. A., & Kwon, S. W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *The Academy of Management Review, 27*(1), 17-40.
- Bæck, U. K. (2010). 'We are the professionals': A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education, 31*(3), 323 – 335.
- Baier, A. C. (1986). Trust and antitrust. *Ethics, 96*, 231-260.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ellison, S. (2009). Hard-wired for innovation? Comparing two policy paths toward innovative schooling. *International Education, 39*(1), 30-48.
- Forsyth, P. B., & Adams, C. M. (2008). Control or trust: Parents and teachers cooperating. *A paper presented at the annual meeting of The American Educational Research Association*.
- Forsyth, P. B., Adams, C., & Barnes, L. B. (2005). *Dilemmas in the measurement of social capital in education research*. A paper presented at the annual meeting of The American Educational Research Association. Montreal, CA.
- Forsyth, P. B., Barnes, L. B., & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration, 44*(2), 122-141.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New York: Simon & Schuster.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. California: Stanford University Press.

- Giddens, A. (2003). *Runaway world: How globalization is shaping our lives*. New York: Routledge.
- Goddard, R. D., Salloum, S., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between academic achievement, poverty and minority status: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Hallam, P. R., & Hausman, C. (2009). Principal and teachers relations: Trust at the core of school improvement. In L. J. Saha & A.G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 403-406). Boston: Springer.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. (2005). Introduction pushing the boundaries of educational change. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change* (pp. 1-14). The Netherlands: Springer.
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Education Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, K., & Tschannen-Moran, M. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *The Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five facts of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2000). *A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust*. The College of William and Mary and The Ohio State University.
- Huotari, M. L., & Iivonen, M. (2004). *Trust in knowledge management and systems in organizations*. Finland.

- Inbar, D. (2009). Developing autonomy: The case of the Israeli school system . In A. Nir (Ed.), *Centralization and school empowerment from rhetoric to practice* (pp. 59-78). New- York: Nova Biomedical Books.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of structure and action*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 261- 287). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Moye, M. J., Henkin, A. B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 323-341.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for organizational design in schools. *Review of Research in Education*, 16, 353-389.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- Siisiäinen, M. (2000). Two concepts of social capital: Bourdieu vs. Putnam. The Third Sector: For what and for whom? A paper presented at ISTR fourth international conference, Trinity College, Dublin, Ireland, July 5-8.
- Somech, A. (2010). Outcomes analytical framework for understanding school and teacher participative decision making in schools: A mediating-moderating outcomes analytical framework for understanding school and teacher. *Educational Administration Quarterly*, 46, 174-209.
- Spector, P. E. (2006). Method variance in organizational research: Truth or urban legend? *Organizational Research Methods*, 9, 221-232.
- Spiecker, B. (1990). Forms of trust in education and development. *Studies in Philosophy and Education*, 10, 157-164.

- Spillane, J., & Camburn, E. (2006). The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse. A draft paper prepared for presentation at the annual meeting of The American Educational Research Association, San Francisco, April 7–11.
- Sztompka, P. (1999). *Trust: A sociological theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education, 21*(3), 331-353.
- Tschannen-Moran, M. (2000) *Ties that bind: The importance of trust in schools*. Essentially yours: Coalition news for Ohio Schools, 1-5.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: A leadership for successful schools*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research, 70*, 547-593.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly, 45*, 556-589.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research, 100*, 85–100.
- Yogev, A. (2001). "Bringing order to chaos?" Educational policy in Israel in the postmodern era. *Israel Affairs, 7*(4), 209-234.

פרופ' אודרי אדי־רקח מרצה בכירה בבית־הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב, ראש החוג למדיניות ומינהל בחינוך. מתמחה במינהל ובסוציולוגיה של החינוך. מחקרה עוסקים במגדר ובמינהל בחינוך, כמו גם בהשפעת מדיניות חינוכית על עבודתם של מנהלים, יחסי מורים-הורים ויחסי בית-הספר והסביבה.

אתי אופיר בעלת תואר מוסמך במדיניות ובמינהל החינוך באוניברסיטת תל אביב. מדריכה במטה לתרבות ישראל. אחראית על הטמעת המקצוע החדש "תרבות ישראל ומורשתו" ב-64 בתי-ספר במחוז מרכז. מנחה השתלמויות מורים.