



**ד"ר סיגלית צמח,**  
המחלקה לניהול וארגון  
מערכות חינוך, המכללה  
האקדמית חמדת ומכללה  
ירושלים. דוא"ל:  
sigalitt1@gmail.com

**ד"ר ענת בארט,**  
המחלקה לניהול וארגון  
מערכות חינוך, מכללה  
ירושלים. דוא"ל:  
anatbart@gmail.com

**לציטוט (מדעי החברה) –**  
צמח, סי ובארט, ע' (תשפ"ד).  
סגנונות מנהיגות של מנהלי בתי  
ספר כמנבאים הפחתת שחיקת  
מורים בישראל חמדעת, יז.

**מילות מפתח:**  
שחיקת מורים, מנהיגות  
הוראתית, מנהיגות מעצבת,  
מנהיגות אותנטית

## סגנונות מנהיגות של מנהלי בתי ספר כמנבאים הפחתת שחיקת מורים בישראל

סיגלית צמח וענת בארט

### תקציר

שחיקת מורים, המתבטאת בתשישות, דהפרסונליזציה ותחושת חוסר הישג, הוחרפה בשנים האחרונות על ידי רפורמות תכופות, מגפת הקורונה ומלחמת חרבות ברזל. הפחתת חשובה ליציבות מערכת החינוך מאחר שהיא פוגעת בהישגים, באקלים הבית ספרי, בבריאות המורים וביכולות ההוראה שלהם ומובילה לעזיבתם. בהתאם לתאוריית הלחץ, המורה יתפוס אירוע כמלחיץ או כמאתגר על פי תפיסתו האישית את הכוחות והמשאבים שנמצאים ברשותו להתמודדות. מנהלים ממלאים תפקיד בדינמיקה הבית ספרית, משמשים משאב למורים ומשפיעים על בית הספר כארגון, וכן על מורים ותלמידים. בהתאם לכך ייבחנו לראשונה תפיסות המורים לגבי שלושה סגנונות מנהיגות עיקריים: מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית של מנהל בית הספר, בד בבד עם בחינת הקשרם והשפעתם על שחיקת מורים. סגנונות מנהיגות אלו עשויים לחזק את היכולות האישיות של המורים ולאפשר להם לתפוס אירועים שונים בחיי בית הספר כאירועים שאינם מלחיצים. פרשנות חיובית זו עשויה להעניק למורים כוח פנימי להתמודדות עם אירועים שבית הספר מזמן עבורם ולהפחית שחיקה. במחקר השתתפו 2,234 מורים מרחבי הארץ שענו על שאלונים לבדיקת שחיקת מורים, מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת, מנהיגות אותנטית ושאלון דמוגרפי. ממצאי גרסיה לינארית מעלים כי מנהיגות אותנטית מתגלה כיעילה ביותר בהפחתת שחיקה, ואילו סגנונות המנהיגות המעצבת וההוראתית קשורים בקשר שלילי לשחיקת מורים אך אינם מנבאים הפחתת שחיקה. למחקר המלצות יישומיות להכשרת פרחי ניהול ומנהלים בפועל הכוללות מאפיינים של מנהיגות אותנטית להפחתת שחיקה.

## מבוא

השיח המתגבר סביב שחיקת המורים והעומס הנפשי הנלווה אליה זוכה לתשומת לב ציבורית ומקצועית רבה בשנים האחרונות. סביבת ההוראה מתמודדת עם אתגרים שהחריפו עקב תחלופה של שרי חינוך, רפורמות חינוכיות, מגפת הקורונה ומתחים חברתיים מוגברים, וכל אלה תורמים לשחיקה פוטנציאלית (פישרמן, 2014; Shimony et al., 2022). שחיקה זו מאופיינת בתשישות, דה־פרסונליזציה ותחושת חוסר הישג, והיא נדונה בעיקר בקרב עובדים במקצועות של שירותי אנוש (Maslach & Jackson, 1981). ואכן, לפי ארווידסון ועמיתיו (Arvidsson et al., 2019), מקצוע ההוראה הוא אחד המקצועות הגורמים לשחיקה גבוהה בעבודה. הם מצאו כי תופעה זו בקרב מורים מיוחסת בדרך כלל למספר רב של גורמים, כגון עומס אדמיניסטרטיבי, לוחות זמנים קפדניים ודרישות הוריות, המשפיעים לרעה על הרווחה הפיזית והפסיכולוגית של מורים. יתר על כן, שחיקה משפיעה לרעה על הדינמיקה הארגונית של בית הספר, על צוות המורים (Makhdoom et al., 2019), על הישגי התלמידים (Madigan & Kim, 2021) והיא מניעה עיקרי למורים מוכשרים לעזוב את מקצוע ההוראה (Yinon & Orland-Barak, 2017). על פי תאוריית הלחץ, תפיסת המורים את המצב כמלחיץ או מאתגר מותנית במשאבים ובמנגנוני ההתמודדות הנתפסים שלהם (Lazarus & Folkman, 1984). גורם מרכזי העומד בחזית המחקר הנוכחי, שיש בו פוטנציאל ליצירת סביבה מאתגרת ובאמצעותה הפחתת שחיקה של המורים, הוא סגנונות המנהיגות שמאמצים מנהלי בתי ספר. מנהלים במערכת החינוך משתמשים בסגנונות מנהיגות שונים כדי למלא את תפקידם ולשפר את ביצועי בית הספר. בהתחשב בתפקידם המרכזי בדינמיקה הבית ספרית, למנהלים יש השפעה ניכרת על תפיסות, עמדות והתנהגויות של מורים (Tsemach & Barth, 2023). למנהיגות אפקטיבית יש היכולת לחזק את החוסן האישי של המורים ולנסח מחדש מצבים מלחיצים כמאתגרים וניתנים לניהול, ובכך להפחית את השחיקה, וכל זאת עם השלכות תקציביות מינימליות.

במחקר הנוכחי ייבחנו לראשונה בעת ובעונה אחת תפיסות המורים לגבי שלושה סגנונות מנהיגות עיקריים: הוראתית, מעצבת ואוטנטית, והשפעתם על שחיקת מורים, במטרה לזהות את סגנון המנהיגות המשפיע ביותר על הפחתת שחיקת מורים. המחקר מונחה על ידי שאלת מחקר מרכזית: האם סגנונות מנהיגות מנבאים באופן שלילי שחיקת מורים, ואיזה סגנון הוא המנבא החזק ביותר?

מכיוון שחוויות שחיקת המורים הן בעלות השפעה עמוקה על מעמדם ושימורם בתפקיד, טיפול בפער זה טומן בחובו הבטחה לקידום מערכות חינוך על ידי זיהוי וקידום גישת המנהיגות המועילה ביותר ברמה מערכתית וגיבוש המלצות מעשיות שינחו את קובעי המדיניות בצמצום שכיחות השחיקה במערכת החינוכית.

## רקע תאורטי

## שחיקת מורים

שחיקה בעבודה היא תסמונת פסיכולוגית הנובעת מתקופה ממושכת של מתחים בין-אישיים ומקצועיים בעבודה ומאופיינת בהתמודדות לא אפקטיבית עם דרישות התפקיד (Freudenberger, 1974). היא מתוארת כתשישות – דלדול משאבים רגשיים ופיזיים; דה־פרסונליזציה – תחושות של ציניות וניתוק מהעבודה, מהלקוחות ומהעמיתים ותחושת חוסר הישג – תחושת חוסר יעילות, מורל נמוך וחוסר יכולת להתמודד (Maslach & Jackson, 1981). למקצוע ההוראה יש פוטנציאל להוביל לשחיקה, וזאת בשל עומס במשימות אדמיניסטרטיביות, פגישות הגוזלות זמן, לוחות זמנים תובעניים ודרישות של הורים (Arvidsson et al., 2019).

שחיקת מורים משפיעה לרעה על בריאותם, גורמת למצב רוח ירוד והערכה עצמית פחותה ומביאה לירידה ביעילות ההוראה, הפרודוקטיביות ויכולות עבודת הצוות (Malinen & Savolainen, 2016). מורים שחוקים עלולים לסבול מירידה בבריאות וכן מפגיעה ברווחתם הנפשית (בוסקילה וחוץ-לוי, 2020). השחיקה פוגעת גם בהתנהגות המורה ובמטרות החינוכיות (פישרמן, 2016), היא משבשת את המשמעת בכיתה ומפחיתה את המוטיבציה של התלמידים ואת הישגיהם (Madigan & Kim, 2021; Wang, 2022). שיעורי ההעדרות והתחלופה עולים בקרב מורים שחוקים (Makhdoom et al., 2019). לא ייפלא אפוא ששחיקה היא הסיבה השכיחה ביותר לכך שמורים יעילים עוזבים את המקצוע (Yinon & Orland-Barak, 2017). השחיקה מסכנת את היציבות הכלכלית של בית הספר ומטפחת אקלים בית ספרי שלילי (בוסקילה וחוץ-לוי, 2020).

שחיקת המורים נמצאת במגמת עלייה ברחבי הארץ (שפרלינג, 2015). זיהוי הגורמים התורמים לשחיקה חיוני לשיפור תנאי העבודה וייעול משאבי ההוראה (בוסקילה וחוץ-לוי, 2020). שחיקה מושפעת מגורמים אישיים, סוציו-דמוגרפיים, סביבתיים וארגוניים. גורמים אישיים, כמו דימוי עצמי וסגנון התמודדות, תורמים להבדלי שחיקה בין מורים (Arvidsson et al., 2019). גורמים סוציו-דמוגרפיים, כגון הבדלים בין המינים, מראים רמות שחיקה גבוהות יותר בנשים (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019). נוסף על כך, רמות השכלה גבוהות קשורות לתשישות רגשית מוגברת (גרינבנק וטמסוט, 2018). גורמים סביבתיים כמו קונפליקט בית-עבודה מגבירים את השחיקה (Rajendran et al., 2020), וקונפליקט זה הוחמר במגפת הקורונה עקב הכנות נרחבות להוראה (Pressley, 2021). גורמים ארגוניים, כגון רפורמות חינוכיות (בוסקילה וחוץ-לוי, 2020) ובתי ספר בעלי דרישות תובעניות, מעלים במידה רבה את הסיכוי לשחיקה בקרב מורים (Rashkovits, 2016). נוסף לכך, חוסר הערכה מצד התלמידים והציבור (גילת וונגרוביץ, 2018) ושיתוף פעולה לא מספק מצד ההורים (Sideridis & Alghamdi,

2023) תורמים לשחיקה. לעומת זאת, הכרה ותמיכה מקצועית (פישרמן, 2014), תקשורת בית ספרית חיובית, הפחתת עומס עבודה, סדנאות להורדת מתחים וטיפול מנהיגות – משפיעים לטובה על מורים ומונעים שחיקה (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015). סגנון המנהיגות של המנהל הוא גורם מרכזי המשפיע על שחיקת המורים (Heidmets & Liik, 2014), ותמיכה ניהולית לא מספקת מחמירה אותה (פריצקר וחו, 2010). באופן ספציפי, נמצא כי מנהיגות הוראתית (Cansoy et al., 2017), מנהיגות מעצבת (Tian & Guo, 2022) ומנהיגות אותנטית (Tsemach & Barth, 2023) מפחיתות שחיקה.

### תאוריית הלחץ

הקשר בין שחיקת מורים לסגנון המנהיגות של המנהל נצפה לעיתים קרובות דרך עדשת תאוריית הלחץ, שהוצעה על ידי לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984). תאוריה זו מדגישה את המשמעות של תפיסת הפרט לגבי מצבי לחץ והערכת משאבי ההתמודדות שלו. כאשר ישנה התמודדות עם חוסר איזון בין דרישות הסביבה למשאבים זמינים, אנשים עשויים לפרש לחץ כאיום על המשאבים האישיים או כאתגר. פירוש גורמי הלחץ כאיום עשוי להביא לתוצאות שליליות ובהן לשחיקה, ומשאבים אישיים וסביבתיים עשויים להיות גורמים ממתנים שיסייעו להבנות את תפיסת גורם הלחץ כאתגר וכך למתן את השחיקה. סביבת העבודה של המורה יכולה להשפיע באופן חיובי או שלילי על שחיקת המורים. סביבת עבודה תומכת וממריצה מאפשרת למורים להתמודד ביעילות עם גורמי לחץ ולהפיק סיפוק מהתגברות על אתגרים (ארביב-אלישיב, 2017). גורם מרכזי בעיצוב סביבת בית הספר הוא סגנון המנהיגות של המנהל. מנהל המטפח תרבות מאתגרת ומכילה מצייד את המורים בכלים ובתמיכה הדרושים לנווט במצבי לחץ. לעומת זאת, מנהל המטפח סביבה מאיימת עשוי לתרום לשחיקה של המורים על ידי יצירת תפיסות של משאבים לא מתאימים להתמודדות עם גורמי לחץ. להשקעה בפיתוח המקצועי של מנהלי בתי ספר יש ערך רב בהפחתת שחיקת המורים. על ידי מיקוד משאבים בסגנון מנהיגותם של המנהלים, בתי ספר יכולים לטפל בתופעת שחיקת המורים באופן אסטרטגי מבלי להצריך השקעות כספיות משמעותיות.

### סגנון מנהיגות של מנהל בית הספר

במאמר זה ייבחנו שלושה סגנונות מנהיגות עיקריים של מנהלי בתי ספר: מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית, מתוך מטרה לברר מהו סגנון הניהול היעיל ביותר להפחתת שחיקת מורים.

## מנהיגות הוראתית של מנהל בית הספר

מנהיגות הוראתית היא סגנון מנהיגות ייחודי למערכת החינוך. עיקרה הוא התמחות בתחום הפדגוגי, והיא מתייחסת לסך הפעולות שהמנהל אמור לבצע בארגון למען קידום הרמה הלימודית (Hallinger et al., 2018). מנהיגות זו כוללת שלושה ממדים. הממד הראשון, הגדרת יעדי בית הספר – הגדרת החזון הבית ספרי, הצבת מטרות פדגוגיות ברורות והישגים חינוכיים ולימודיים, וכן וידוא שהמורים מבינים את יעדי בית הספר ופועלים על פיהם; הממד השני, ניהול תוכניות הלימודים וההוראה – ייצור הפדגוגיה, על ידי תכנון והתאמת תוכניות לימודים המקדמות את ההוראה, פיקוח והערכת ההוראה של מורי בית הספר ובחינת התקדמות התלמידים; הממד השלישי, קידום אקלים למידה חיובי – פיתוח תרבות בית ספרית המאפשרת קידום והתפתחות מקצועית של המורים, יצירת סביבת למידה משתפת ומשמעותית עבור הצוות החינוכי והתלמידים, אחריות על מתן תמריצים למורים ולתלמידים, אחריות על ארגון זמן ההוראה של המורים, ארגון משאבים פנימיים וחינוניים להובלת חזון בית הספר ובניית קשרים המביאים לשיפור ולקידום התהליך החינוכי (Hallinger & Murphy, 1985). המנהל ההוראתי מגייס מורים בעלי יכולת הוראה מיטבית המיומנים בהצבת יעדים פדגוגיים וטיפול קהילות למידה שיתופיות (עמנואל-נוי ודיאמנט, 2018). הכרה במנהיגותו של המנהל על ידי המורים כרוכה בהערכת מומחיותו, אך בעיקר בהערכתו כאדם (Hattie, 2015).

מנהיגותו של המנהל ההוראתי משפיעה לטובה על האקלים הבית ספרי, על שביעות רצון הצוות ועל שימור עובדים (Boyce & Bowers, 2018). היא מעלה את המסוגלות העצמית של הצוות (Liu et al., 2020), מטפחת מחויבות ויעילות ארגונית (Hallinger et al., 2018) ומקדמת תרבות ארגונית משתפת (Zahed-Babelan et al., 2019). נוסף לכך, היא מגבירה את הזהות המקצועית של המורים והתנהגותם האזרחית ארגונית (צמח ובארט, 2021), מטפחת קהילה מקצועית לומדת (Zheng et al., 2019) ומגבירה את הישגי התלמידים (Goddard et al., 2015). בד בבד עם ביצועים טובים יותר מסגנונות מנהיגות אחרים (Boyce & Bowers, 2018). בהקשר להפחתת שחיקה, באינדזניה נמצא כי מנהיגות הוראתית של המנהל הפחיתה שחיקת מורים (Susar et al., 2023). באופן דומה, בלבנון נמצא כי הדרכה פדגוגית ברורה של מנהלים הפחיתה שחיקה (El Helou et al., 2016), גם באיסטנבול נמצא כי מנהיגות הוראתית משפרת את המסוגלות העצמית של המורים, הוויסות הרגשי וההתמודדות עם מתח, וכתוצאה מכך מפחיתה את תחושת השחיקה (Cansoy et al., 2017).

### מנהיגות מעצבת של מנהל בית הספר

מנהיגות מעצבת הוגדרה על ידי ברנס (Burns, 1978) כמנהיגות יעילה המעניקה השראה למונהגים ומניעה אותם להתעלות מעל לאינטרסים האישיים שלהם למען הארגון. הוא הבחין בין מנהיגות זו למנהיגות מתגמלת וראה בהם שני דפוסי מנהיגות נפרדים. אחריו, מודל 'הטווח המלא של המנהיגות' (Avolio et al., 1999) בחן אפקטיביות ואקטיביות של סגנונות מנהיגות על ציר הכולל מנהיגות מעצבת, מנהיגות מתגמלת ומנהיגות 'שב והנח'. המנהיגות המעצבת מייצגת את הרמה הגבוהה ביותר מביניהן. מנהיגות זו מתבטאת בארבעה ממדים: הממד הראשון, כריזמה – המנהיג משמש מודל לחיקוי בהתנהגותו, מפגין עוצמה, ביטחון, עקביות ודבקות במשימה עם נטילת סיכונים. הממד השני, השראה ומוטיבציה – המנהיג מעורר השראה והתלהבות בנוגע לעתיד שונה, הפחת תקווה והדגשת ההשקעה כמשתלמת; הממד השלישי, אתגור אינטלקטואלי – עידוד יצירתיות וחדשנות באמצעות עידוד למחשבה; הממד הרביעי, התחשבות בצורכי הפרט – הקדשת תשומת לב מיוחדת של המנהיג לצורכי ההתפתחות האישית של מונהגיו.

מנהיגות מעצבת משפיעה על יחידים וארגונים, מחברת את העובדים לחזון של המנהיג ומטפחת מחויבות ארגונית (כלפון, 2013) בבתי ספר, היא מעצבת נורמות ארגוניות ומשפרת את התרבות הבית ספרית (Anderson, 2017). התמקדות של מנהלים באתגור אינטלקטואלי וביצירתיות מגבירה את האפקטיביות והחוסן של בית הספר (ניר ופירו, 2014) ומשפיעה לטובה על שימור המורים (Mugizi et al., 2019). מנהיגות מעצבת של מנהל בית הספר מפחיתה תחושת שחיקה (Liu et al., 2019) על ידי טיפוח משמעות, הגדרה עצמית ויעילות (Tsang et al., 2022). היא נמצאה יעילה במיוחד בבתי ספר שאינם תובעניים (Rashkovits & Livne, 2016). בסין, נמצא שסגנון מנהיגות זה הפחית את שחיקת המורים בשל השפעתו החיובית על תחושת המשמעותיות, על ההגדרה העצמית ועל יכולותיהם של המורים (Tian & Guo, 2022).

### מנהיגות אותנטית של מנהל בית הספר

מנהיגות אותנטית היא מנהיגות ששמה דגש על תהליכים רגשיים בין המנהיג למונהגיו, הרואים אותו כמודע לערכים, ליכולות ולמגבלות של עצמו ושל הסביבה. מנהיגות זו כוללת ארבעה ממדים: הממד הראשון, מודעות עצמית – הבנת הכוחות של המנהיג מחד גיסא, והמגרעות שלו, מאידך גיסא, ומודעות להשפעתו על אחרים; הממד השני, עיבוד מאוזן – מנהיגים המנתחים את כל הנתונים באובייקטיביות לפני קבלת החלטה ומקבלים דעות המנוגדות לעמדתם; הממד השלישי, שקיפות ביחסים לאחרים – הצגת העצמיות האותנטית

לאחרים; הממד הרביעי, פרספקטיבה מוסרית מופנמת – ויסות עצמי מכוון על ידי סטנדרטים מוסריים וערכים פנימיים (Walumbwa et al., 2008). מנהיגות זו בונה תרבות ארגונית המעודדת התנהגות אתית, פתיחות, שיתוף מידע והבעת דעות ללא חשש (Crawford et al., 2020). היא מקדמת אקלים חיובי ומוסרי המשפר את האפקטיביות הארגונית באמצעות שביעות רצון מוגברת בעבודה, מחויבות גבוהה, תחושת רווחה ושיפור ביצועי העבודה (Avolio & Walumbwa, 2014). מנהיגות כזו חיונית במערכות חינוך אשר מתמודדות עם סוגיות מוסריות על בסיס יום יומי. בחינוך, מנהיגות אותנטית מגדילה את ההון הפסיכולוגי של המורים (Feng, 2016), משפרת את היחס החיובי שלהם לשינוי (Kulophas & Hallinger, 2021) ואת יכולת הלמידה הארגונית שלהם (Okmen et al., 2018). מחקרים שנערכו בישראל מראים כי מנהיגות אותנטית מגבירה את ההתנהגות האזרחית הארגונית של מורים בתיווך העצמה פסיכולוגית (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014), וכן מגבירה את הזהות המקצועית ושאירות הקריירה ומפחיתה כוונה לעזוב את העבודה והתנהגויות בלתי נאותות של מורים (Tsemach & Shapira-Lishchinsky, 2021). מנהיגות אותנטית הוכיחה יעילות בהפחתת שחיקה במגוון מקצועות והקשרים. מנהיגות אותנטית הפחיתה שחיקה בקרב אחיות (Laschinger et al., 2013), וכן בקרב חברי סגל במספר אוניברסיטאות במגזר הציבורי בפקיסטן (Adil & Kamal, 2018). בקרב מורים בסין, מנהיגות אותנטית נמצאה קשורה באופן חיובי לזמינות פסיכולוגית שהובילה לתשיות רגשית נמוכה (Xu & Yang, 2023). נוסף לכך, בישראל, מנהיגות אותנטית של המנהל הפחיתה שחיקת מורים הן ישירות והן בתיווך מחויבות ארגונית (Tsemach & Barth, 2023).

### הקשר בין סגנון מנהיגות הוראתית, מעצבת ואותנטית לבין שחיקת מורים

שלושת סגנונות המנהיגות הנידונים במאמר הנוכחי אינם סגנונות חלופיים זה לזה, אלא הם דנים בהיבטים שונים של המנהיגות. רוב המחקרים המשווים מנהיגויות בחנו את ההשוואה בין מנהיגות מעצבת לבין מנהיגות מתגמלת, שנמצאות על רצף מודל הטווח המלא. עם זאת, ישנם מחקרים שבחנו מגוון סגנונות מנהיגות ואת הקשרם והשפעתם על משתנים שונים, כגון סגנון מנהיגות מעצבת, מתגמלת, משתפת, כריזמטית, מבוזרת ועוד והשפעתם על חדשנות (Kesting et al., 2015), וכן סגנונות מנהיגות מעצבת, מתגמלת, אוטוקרטית, כריזמטית, בירוקרטית ודמוקרטית והקשרם לביצועים ארגוניים (Al Khajeh, 2018). נוסף על כך, כפי שהוצג קודם לכן, מחקרים רבים בחנו את השפעתו של כל אחד מסגנונות המנהיגות שנבחנו במחקר: מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית, על שחיקת מורים, וייחודו של המחקר הנוכחי הוא בהשוואה ביניהם. מחקרים מעטים בחנו



את השפעת סגנונות המנהיגות הללו לעומת משתנים אחרים. למשל, מחקר שבחן השפעה של מנהיגות הוראתית ומעצבת על הישגי תלמידים הראה כי מנהיגות הוראתית משפיעה במידה רבה יותר (Shatzer et al., 2014). מחקר אחר, שהשווה את ההשפעה של מנהיגות אותנטית ומנהיגות מעצבת על הנאה ומחויבות, הראה כי למנהיגות אותנטית השפעה רבה יותר (Malloy & Kavussanu, 2021), וכן מחקר שנערך בארץ בקרב מורים ובחן את ההשפעה של מנהיגות אותנטית ומנהיגות מעצבת על נטייה להעדר (Shapira-Lishchinsky & Raftar-Ozery, 2018) מצא כי מורים נטו פחות להעדר בהנהגה של מנהל אותנטי. נראה כי אין כלל מחקרים המשווים בין מנהיגות אותנטית למנהיגות הוראתית. בהתאם למידע חלקי זה ניתן להניח כי המקצועיות, הבאה לידי ביטוי במנהיגות הוראתית, והמוסריות, הבאה לידי ביטוי במנהיגות אותנטית, יביאו לתוצאות חיוביות יותר מהמנהיגות המעצבת. בהתאם לכך ניתן לשער:

השערה 1: ימצא קשר שלילי בין תפיסת המורה את סגנון המנהיגות של המנהל – (א) מנהיגות הוראתית, (ב) מנהיגות מעצבת, (ג) מנהיגות אותנטית – לבין שחיקת מורים.

השערה 2: תפיסת המורה את סגנון המנהיגות של המנהל – (א) מנהיגות הוראתית, (ב) מנהיגות מעצבת, (ג) מנהיגות אותנטית – תנבא שחיקה של מורים. מנהיגות הוראתית ומנהיגות אותנטית ינבאו שחיקה במידה רבה יותר ממנהיגות מעצבת (לא שוערה השערה בנוגע להשוואה בין מנהיגות הוראתית ואותנטית בשל חוסר מידע תאורטי).

## שיטה

### מדגם

במחקר השתתפו 2,234 נבדקים, מהם 1,827 מורות (82%) ו-407 מורים (18%), מהם 81% היו נשואים, 10% רווקים, 8% גרושים ו-1% אלמנים. במחקר נדגמה ההשתייכות הדתית של המגזר היהודי בישראל: 691 חילונים (31%), 775 מסורתיים (35%), 672 דתיים (30%) ו-96 חרדים (4%). גילם הממוצע היה 41.7 (ס"ת 10.39), מספר הילדים הממוצע – 3 (ס"ת 1.8). 155 מורים היו בעלי תעודת מוסמך (7%), 1,086 בעלי תואר ראשון (49%) ו-984 בעלי תואר שני (44%). ותק המורים בהוראה היה 14.5 שנים (ס"ת 10.35), היקף משרה – 94.16% (ס"ת 18.13). 135 מהנבדקים היו בתפקיד ניהולי (6%), 403 נבדקים היו בתפקיד ריכוזי (18%), 957 מהנבדקים היו מחנכי כיתות (43%) ו-739 נבדקים היו מורים מקצועיים (33%). מכלל המשתתפים, 1,613 מורים לימדו בבתי ספר ממלכתיים (72%), 544 מהמורים לימדו בבתי ספר השייכים לזרם הממלכתי-דתי (25%) ו-77 מורים לימדו בבתי ספר המשתייכים לזרם המוכר שאינו רשמי (3%). מתוכם 1,022 לימדו בבתי ספר יסודיים (46%), 213 לימדו



בחטיבת הביניים (9%), 736 מורים לימדו בתיכונים (33%) ו-263 מורים כתבו 'אחר' (12%). בין בתי הספר שהשתתפו במחקר היו 1,673 משיבים המונהגים על ידי מנהלות (75%) ו-561 המונהגים על ידי מנהלים (25%), ותק המנהל היה 11.91 (ס"ת 9.81).

### איסוף נתונים ואתיקה

הנתונים נאספו בחודשים אוקטובר 2023 עד פברואר 2024 על ידי דגימת נוחות מקוונת באמצעות גוגל פורמס (Google Forms) שהועברה למורים במגזר היהודי בהתאם לזרמים השונים בחינוך וכן לשלבי החינוך בארץ. כללי האתיקה המקובלים נשמרו, מטרת המחקר הוסברה למורים, הובטחה אנונימיות והודגשה חשיבות התשובות הכנות (American Psychological Association, 2017).

### נלי המחקר

שחיקת מורים – נמדדה באמצעות שאלון שחובר על ידי פרידמן (1999) על בסיס שאלון MBI – Maslach's Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981). השאלון כולל 14 פריטים. המהימנות הכללית של השאלון במחקר הנוכחי גבוהה ( $\alpha=0.91$ ). שחיקת מורים כוללת שלושה ממדים: תשישות (5 פריטים) – דוגמה להיגד: "אני מרגיש שההוראה קשה לי מבחינה פיזית"; חוסר הישג (5 פריטים) – דוגמה להיגד: "אני מרגיש שבהוראה אני לא מגשים את עצמי"; דה־פרסונליזציה (4 פריטים) – דוגמה להיגד: "אני מרגיש שתלמידי אינם משתדלים בלימודים כנדרש". התשובות דורגו על סולם ליקרט מ-1 (במידה מועטה מאוד) ועד 5 (במידה רבה מאוד), צינור השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון. מנהיגות הוראתית – נמדדה באמצעות שאלון PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) שפיתחו הלינגר ומרפי (Hallinger & Murphy, 1985). השאלון תורגם לעברית עבור מחקרה של ברגר (2015), וכן נערך תרגום הפוך. השאלון צומצם מ-58 פריטים ל-31. הושמטו פריטים שנמצאו לא מתאימים למציאות של בתי הספר בישראל. המהימנות הכללית של השאלון במחקר הנוכחי גבוהה ( $\alpha=0.96$ ). מנהיגות הוראתית כוללת שלושה ממדים: הגדרה של ייעוד בית הספר (7 פריטים) דוגמה להיגד: "המנהל שלי מגדיר מה אחריות הצוות בהשגת המטרות הלימודיות של בית הספר"; ניהול תוכניות ההוראה (11 פריטים) – דוגמה להיגד: "המנהל שלי מבהיר מי אחראי על תיאום תוכניות הלימודים"; קידום אקלים למידה חיובי (13 פריטים) – דוגמה להיגד: "המנהל שלי מדריך תלמידים או מלמד אותם באופן ישיר". התשובות דורגו על סולם ליקרט מ-1 (במידה מעטה מאוד) ועד 5 (במידה רבה מאוד). צינור השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון.

מנהיגות מעצבת – מדד זה מבוסס על שאלון MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) שפותח על ידי אבוליו ואח' (Avolio et al., 1999) במטרה להבחין בין שלושה סגנונות ניהול: מנהיגות מעצבת, מנהיגות מתגמלת ומנהיגות 'שב והנח'. השאלון הנוגע למנהיגות מעצבת כולל עשרים פריטים. המהימנות הכללית של השאלון במחקר הנוכחי גבוהה ( $\alpha=0.97$ ). מנהיגות מעצבת כוללת ארבעה ממדים: כריזמה (11 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהל בית הספר שלי מדבר ופועל באופן המרחיב את היותו דמות בעלת יכולת התמודדות"; השראה ומוטיבציה (2 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהל בית הספר שלי הוא מבחינתי סמל להצלחה והישגים"; אתגור אינטלקטואלי (4 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהל בית הספר שלי גורם לי להיות מודע לערכים, אידיאלים ושאיפות, המשותפים גם לחברי קבוצה אחרים"; והתחשבות בצורכי הפרט (3 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהל בית הספר שלי מקשיב לבעיות ולדאגות שלי". התשובות דורגו על סולם ליקרט מ-1 (במידה מעטה מאוד) ועד 5 (במידה רבה מאוד). ציון גבוה מציין שהמורים תפסו את מנהיגות המנהל כמעצבת. ציון השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון.

מנהיגות אותנטית – מדד זה מבוסס על השאלון של ולומבווה (Walumbwa et al., 2008) הכולל 16 פריטים. המהימנות הפנימית בשאלון גבוהה ( $\alpha=.94$ ). השאלון כולל ארבעה ממדים: שקיפות (5 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהלים מודים בטעויותיהם כאשר הן קורות". מוסריות/אתיקה (4 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהלים מפגינים ערכים התואמים את מעשיהם". עיבוד מאוזן (שני פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהלים מקשיבים בעניין לנקודות מבט שונות לפני שהם מגיעים להחלטה". מודעות עצמית (4 פריטים) – דוגמה להיגד: "מנהלים מראים שהם מבינים איך מעשיהם הספציפיים משפיעים על אחרים". פריט אחד הורד בשל פגיעה במהימנות. התשובות דורגו על סולם ליקרט מ-1 (כלל לא) עד 5 (תמיד). ציון גבוה מציין שהמורים תפסו את מנהיגות המנהל כאותנטית. ציון השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון.

שאלון דמוגרפי – שאלון זה חובר בהתאמה לאוכלוסיית המחקר ובדק משתנים אישיים (גיל, מגדר, מצב משפחתי, מספר ילדים, מידת דתיות), משתנים מקצועיים (השכלה מקצועית, ותק בהוראה, היקף משרה, תפקיד בבית הספר) ומשתנים ארגוניים (זרם הפיקוח על בית הספר, רמת בית הספר, מספר התלמידים בבית הספר, מספר המורים בבית הספר, מגדר המנהל וותק המנהל).

## ממצאים

### ממצאים מקדימים

לבחינת היחסים בין משתני הרקע של המורים לבין תחושת השחיקה שלהם נערכו מתאמי פירסון, מבחני t ומבחני אנובה, הממצאים מפורטים בלוחות 1, 2 ו-3.

לוח 1: מתאמי פירסון בין משתנה רקע לשחיקה של מורים (N=2,234)

| משתנה      | ממוצע | סטיית תקן | ערכי r בקשר לשחיקה |
|------------|-------|-----------|--------------------|
| גיל        | 41.70 | 10.39     | -.05               |
| מספר ילדים | 3.00  | 1.80      | -.03               |
| ותק בהוראה | 14.50 | 10.35     | -.07**             |
| היקף משרה  | 94.16 | 18.13     | -.05**             |
| ותק המנהל  | 11.91 | 9.81      | .00                |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

מלוח 1 ניתן לראות כי לא נמצאו קשרים מובהקים בין גיל המורה, מספר הילדים שיש לו וותק המנהל בתפקידו. לעומת זאת, נמצאו קשרים שליליים בין וותק המורה בהוראה והיקף משרתו לשחיקה. ככל שוותק המורה גבוה יותר וככל שהיקף משרתו גבוה יותר, כך שחיקתו פוחתת.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t לבחינת הבדלים בין קבוצות במשתני הרקע בשחיקה

| משתנה      | ערכים         | ממוצע | סטיות תקן | t(2232) |
|------------|---------------|-------|-----------|---------|
| מגדר המנהל | נשים (N=1673) | 2.80  | .72       | -.72    |
|            | גברים (N=561) | 2.82  | .74       |         |
| מגדר המורה | נשים (N=1827) | 2.81  | .73       | .79     |
|            | גברים (N=407) | 2.78  | .73       |         |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

מלוח 2 ניתן לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים המונהגים על ידי מנהלת לבין מורים המונהגים על ידי מנהל, ולא נמצאו הבדלים בין מורים למורות.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי F לבחינת הבדלים בין קבוצות במשתני הרקע בשחיקה

| Post hoc       | F                  | סטיית תקן | ממוצע | ערכים                 | משתנה         |
|----------------|--------------------|-----------|-------|-----------------------|---------------|
|                | .81<br>(3,2222)    | .71       | 2.80  | נשוי<br>(N=1797)      | מצב משפחתי    |
|                |                    | .80       | 2.78  | רווק<br>(N=232)       |               |
|                |                    | .76       | 2.83  | גרוש<br>(N=177)       |               |
|                |                    | .79       | 3.03  | אלמן<br>(N=20)        |               |
|                | .83<br>(3,2230)    | .68       | 2.72  | חרדי<br>(N=96)        | השתייכות דתית |
|                |                    | .73       | 2.79  | זתי<br>(N=672)        |               |
|                |                    | .73       | 2.83  | מסורתי<br>(N=775)     |               |
|                |                    | .73       | 2.81  | חילוני<br>(N=691)     |               |
|                | .48<br>(3,2221)    | .72       | 2.76  | מורה מוסמך<br>(N=155) | השכלה         |
|                |                    | .77       | 2.79  | BE. d<br>(N=598)      |               |
|                |                    | .71       | 2.83  | תואר ראשון<br>(N=488) |               |
|                |                    | .71       | 2.81  | תואר שני<br>(N=984)   |               |
| 1<2,3,4<br>3<4 | 3.95**<br>(3,2230) | .72       | 2.64  | ניהולי<br>(N=135)     | תפקיד         |
|                |                    | .77       | 2.81  | ריכוזי<br>(N=403)     |               |
|                |                    | .71       | 2.78  | מחנך<br>(N=957)       |               |
|                |                    | .71       | 2.86  | מקצועי<br>(N=739)     |               |
|                | .59<br>(2,2231)    | .72       | 2.81  | ממלכתי<br>(N=1613)    | פיקוח         |
|                |                    | .75       | 2.80  | ממ"ד<br>(N=544)       |               |
|                |                    | .72       | 2.78  | מובש"ר<br>(N=77)      |               |

|         |                    |     |      |                   |             |
|---------|--------------------|-----|------|-------------------|-------------|
| 4<1,2,3 | 4.61**<br>(3,2230) | .75 | 2.82 | יסודי<br>(N=1022) | רמת בית ספר |
|         |                    | .73 | 2.90 | חטיבה<br>(N=213)  |             |
|         |                    | .70 | 2.80 | תיכון<br>(N=736)  |             |
|         |                    | .74 | 2.66 | אחר<br>(N=263)    |             |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

מלוח 3 ניתן לראות כי נמצאו הבדלים ברמת השחיקה בקרב מורים המועסקים בתפקידים שונים בבית הספר. במבחן post hoc מסוג LSD נראה כי מורים בעלי תפקיד ניהולי שחוקים פחות מכל הקבוצות האחרות, כמו כן מורים מקצועיים שחוקים יותר ממחנכים. נמצאו הבדלים ברמת השחיקה בין מורים המלמדים ברמות בתי ספר שונות. במבחן post hoc מסוג LSD נראה כי מורים המלמדים במסגרות חינוך "אחרות" שחוקים פחות משאר הקבוצות (יסודי, חטיבה ותיכון). לא נמצאו הבדלים בין מורים במצב משפחתי שונה, בהשתייכות דתיות שונה, ברמות השכלה שונות ובקרב מורים המשתייכים לזרם פיקוח שונה. לאור הממצאים המקדימים, המראים כי ותק המורה בעבודת ההוראה; היקף משרתו; ותפקידו בבית הספר וכן רמת בית הספר הם גורמים הקשורים לשחיקת המורה, משתנים אלו הוכנסו בהמשך למשוואת הרגרסיה כדי לבחון את תפקידם בניבוי שחיקה.

### ממצאים בנוגע להשערות המחקר

לשם בחינת השערות המחקר נבחנו הקשרים בין שלושת המנהיגויות: ההוראתית, המעצבת והאותנטית, לבין שחיקת המורים. התוצאות מוצגות בלוח 4.

לוח 4: מתאמי פירסון של סגנונות המנהיגות בקשר לשחיקת מורים, ממוצעים וסטיות תקן (N=2,234).

| משתנה           | ממוצע | סטיית תקן | ערכי r בקשר לשחיקה |
|-----------------|-------|-----------|--------------------|
| מנהיגות הוראתית | 3.44  | .84       | -.21**             |
| מנהיגות מעצבת   | 3.59  | 1.00      | -.23**             |
| מנהיגות אותנטית | 3.32  | .87       | -.26**             |
| שחיקה           | 2.80  | .73       | 1                  |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

מלוח 4 ניתן לראות כי בהתאם להשערת המחקר הראשונה ותתי-ההשערות שלה, כל המנהיגויות היו קשורות בקשר שלילי לשחיקת המורים. כלומר, ככל שהמורים תפסו את מנהל בית הספר כנוטה להשתמש בסגנונות מנהיגות הוראתיות יותר, מעצבות יותר ואותנטיות יותר, כך שחיקת המורים פחתה. השערת המחקר (השערה 1א, 1ב, 1ג) אוששה. לשם בחינת השערת המחקר השנייה בנוגע לניבוי השחיקה, נערכה רגרסיה ליניארית בשיטת stepwise. למשוואת הרגרסיה הוכנסו משתני הרקע שנמצאו קשורים לשחיקת מורים (ותק בהוראה, היקף משרה, תפקיד בבית הספר ורמת בית הספר) וכן שלושת המנהיגויות (מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית). התוצאות מוצגות בלוח 5.

לוח 5: רגרסיה ליניארית בשיטת stepwise לניבוי שחיקת מורים באמצעות משתני רקע וסגנונות מנהיגות המנהל

| משתנה              | B     | $\beta$ | t        |
|--------------------|-------|---------|----------|
| קבוע               | 3.54  |         | 59.84**  |
| מנהיגות אותנטית    | -.22  | -.26    | -12.86** |
| $R^2=.070^{**}$    |       |         |          |
| $F(1,2195)=165.47$ |       |         |          |
| קבוע               | 3.64  |         | 57.75**  |
| מנהיגות אותנטית    | -.22  | -.26    | -12.99** |
| ותק בהוראה         | -.006 | -.08    | -4.28**  |
| $R^2=.077^{**}$    |       |         |          |
| $F(2,2194)=92.56$  |       |         |          |
| קבוע               | 3.71  |         | 53.95**  |
| מנהיגות אותנטית    | -.22  | -.26    | -13.12** |
| ותק בהוראה         | -.006 | -.07    | -3.84**  |
| רמת בית הספר       | -.03  | -.05    | -2.77**  |
| $R^2=.080^{**}$    |       |         |          |
| $F(3,2193)=64.46$  |       |         |          |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

מלוח 5 עולה כי הגורם המרכזי בניבוי שחיקת מורים הוא תפיסת המורים את סגנון המנהיגות האותנטית של מנהל בית הספר, המנבא את שחיקת המורים באופן שלילי ב-7% מהשונויות המוסברות (בהתאם להשערה 2ג). סגנון המנהיגות המעצבת וסגנון המנהיגות ההוראתית לא

ניבאו כלל את שחיקת המורים (בניגוד להשערות המחקר 2א, 2ב). על כן, השערה מספר 2 אוששה באופן חלקי. נוסף לכך, נראה כי ותק המורה בהוראה תורם בצורה שלילית לשחיקת המורים ומסביר אותה ב־0.7%, כמו גם רמת בית הספר, התורמת בצורה שלילית לשחיקת המורים ומסבירה אותה ב־0.3% נוספים.

## דיון

שחיקת מורים היא תופעה עולמית מאתגרת ונרחבת הבאה לידי ביטוי גם בישראל. חוקרים, לצד קובעי מדיניות במשרד החינוך, מפקחי בתי ספר ומנהלים, תרים אחר פתרונות לבעיה דחופה זו. הם בוחנים בקפידה גורמים אישיים, מקצועיים וארגוניים במטרה לאתר את מקור השחיקה ולמתן אותה (Arvidsson et al., 2019; Rashkovits, 2016). למרות המאמצים הללו, הבעיה נמשכת. ההחמרה האחרונה בישראל מיוחסת לרפורמות חינוכיות תכופות (בוסקילה וחוץ-לוי, 2020), מגפת הקורונה (Pressley, 2021) ומלחמת חרבות ברזל (וייסבלאי, 2023). מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את תפיסות המורים לגבי שלושה סגנונות מנהיגות עיקריים שמציגים מנהלי בתי ספר: מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית, ואת הקשרם והשפעתם על שחיקת מורים. בבסיס המחקר עומדת ההנחה כי מנהיגותו של המנהל היא משמעותית והחשובה ביותר מבין הגורמים הארגוניים ויש לה השפעה רבה על בית הספר כולו, על המורים ועל התלמידים. למחקר הנוכחי מספר מטרות עיקריות: (א) לבחון במקביל, לראשונה, את הקשר בין תפיסות המורים את שלושת סגנונות המנהיגות של המנהל לבין שחיקת המורים; (ב) לחקור במקביל, לראשונה, את השפעת תפיסות המורים את שלושת סגנונות המנהיגות של המנהל על שחיקת המורים; וכן (ג) לתרום להבנת סגנון המנהיגות של מנהלי בתי הספר המועדף על המורים, במטרה למתן את שחיקת המורים. המחקר הנוכחי מבוסס על תאוריית הלחץ (Lazarus & Folkman, 1984), על פיה אנשים תופסים אירועים כמלחצים בהתבסס על הערכת היכולות האישיות שלהם להתמודד. כתוצאה מכך, מורים תופסים מצבים שונים הקשורים לבית הספר כמלחצים או ניתנים לניהול, בהתאם לתפיסתם את יכולתם לנווט בהם. בהתאם לתאוריה, המחקר הנוכחי בוחן שלושה סגנונות מנהיגות העשויים לספק משאב חיצוני למורים ולאפשר להם לתפוס אירועים שונים בחיי בית הספר כאירועים מאתגרים. פרשנות חיובית זו של המורה עשויה להעניק למורים כוח פנימי לעמוד באירועים השונים שמזמן בית הספר עבורם ולהביא למיתון השחיקה. בהסתמך על ממצאים קודמים המצביעים על גורמים ארגוניים העשויים להפחית שחיקה, מנהיגות המנהל היא גורם חשוב העומד במרכז המחקר הנוכחי ועשוי לסייע למתן את מידת השחיקה של המורים (Heidmets & Liik, 2014). על סמך תאוריה זו הועלו שתי השערות.



ההשערה הראשונה קבעה כי המנהיגות המעצבת (א1), המנהיגות ההוראתית (ב1) והמנהיגות האוטנטית (ג1) יהיו קשורות באופן שלילי לשחיקת מורים. בהתאם להשערה, ממצאי מבחן פירסון הצביעו על קשרים שליליים בין כל סגנונות המנהיגות שנבחנו במחקר לבין שחיקת מורים, והשערת המחקר הראשונה אוששה.

ההשערה השנייה טענה כי תפיסת המורה את סגנון מנהיגות המנהל – המנהיגות המעצבת (א2), המנהיגות ההוראתית (ב2) והמנהיגות האוטנטית (ג2) – ינבאו שחיקת מורים באופן שלילי. בהתאם להשערת המחקר, ממצאי רגרסיה לינארית בשיטת stepwise הצביעו על ניבוי שלילי של תחושת שחיקת המורה על ידי סגנון מנהיגות אוטנטית של המנהל (ג2), והשערה זו אוששה. בניגוד להשערת המחקר, תפיסת המורים את סגנון המנהיגות של המנהל כמנהיגות מעצבת (א2) ומנהיגות הוראתית (ב2) לא ניבאו שחיקת מורים, והשערות אלו הופרכו.

ממצאים מקדימים במחקר הנוכחי, שבחנו את היחסים בין משתני הרקע של המורים לבין תחושת שחיקתם, הראו שרוב משתני הרקע לא הסבירו את שחיקת המורים. מכל משתני הרקע שנבחנו, רק שני משתנים הצליחו להסביר את הקשר לשחיקת מורים על ידי קשרים שאינם משמעותיים: ותק המורה בהוראה תרם בצורה שלילית לשחיקת המורים והסביר אותה ב 0.7%; רמת בית הספר תרמה אף היא באופן שלילי לשחיקת המורים והסבירה אותה ב 0.3% נוספים.

ממצאי רגרסיה לינארית בשיטת stepwise הראו כי הגורם המרכזי בניבוי שחיקת מורים הוא סגנון המנהיגות האוטנטית של מנהל בית הספר, המנבא את שחיקת המורים באופן שלילי. בהתאם לתאוריית הלחץ (Lazarus & Folkman, 1984), על פיה אנשים תופסים אירועים כמלחיצים בהתבסס על הערכת היכולות האישיות שלהם להתמודד, גם מורים תופסים מצבים שונים הקשורים לבית הספר כמלחיצים או ניתנים לניהול, בהתאם לתפיסתם את יכולתם לנווט בהם. בהתאם להשערת המחקר (השערה ג2), סגנון המנהיגות האוטנטית מספק משאב חיצוני למורים ומאפשר להם לתפוס אירועים שונים בחיי בית הספר כאירועים מאתגרים. המשאב העיקרי שמספקת המנהיגות האוטנטית הוא קו מוסרי ברור ויכולת לסמוך על שקיפות ושותפות של המורים. מרכיבים אלו מבססים יחסי אמון, והם ככל הנראה מרכיב מרכזי בפרשנות קושי כאתגר ולא כאיום. פרשנות חיובית זו של המורה מעניקה למורים כוח פנימי להתמודד עם האירועים שבית הספר מזמן עבורם.

ניתן לקבל תמיכה למשמעות של מנהיגות אוטנטית בהפחתת שחיקת מורים ממחקרים המדגישים את אופייה המוסרי והערכי של מנהיגות זו, שלעיתים קרובות מובילה מהלכים שמטרתם להקל על שחיקת המורים (Adil & Kamal, 2018), יתרה מכך, מנהיגים אוטנטיים מדגימים קבלת החלטות אתיות, גם בתוך נסיבות מאתגרות (לוי-גזנפרנץ ושפירא-לשצינסקי, 2017). היבט זה לא רק מציע למורים מבנה לקבלת החלטות מושכלות במצבי לחץ, אלא גם מטפח

אתוס דומה בתוך צוות המורים ובכך מייעל אלמנטים המסייעים בהפחתת שחיקה. בניגוד להשערת המחקר (השערות 2א, 2ב), תפיסת המורים את סגנון המנהיגות של המנהל כמנהיגות מעצבת וההוראתית לא תרמו להסבר שחיקת המורים. בהסתמך על תאוריית הלחץ, סגנונות המנהיגות המעצבת והמנהיגות ההוראתית אינם מספקים למורים מערכת תמיכה חיצונית חזקה, שיכולה להיות עבורם מקור לכוח פנימי ושמאפשרת להם לתפוס אירועים שונים שבית הספר מזמן עבורם כאירועים מאתגרים ולא כמוקדי לחץ ושחיקה. הסבר אפשרי לכך הוא שככל הנראה הצורך בפיתוח הצוות, הבא לידי ביטוי במנהיגות מעצבת, ובמקצועיות, הבאה לידי ביטוי במנהיגות הוראתית, הם גורם פחות משמעותי להפחתת שחיקה לעומת תפיסת המורים את מוסריות המנהל. ממצא זה מתיישב עם מחקר קודם שהשווה סגנונות מנהיגות בהתבסס על השפעתם על הישגי תלמידים, הנאה ומחויבות והראה כי מנהיגות מעצבת השפיעה פחות ממנהיגות אותנטית (Malloy & Kavussanu, 2021). ממצא מעניין הוא שמשתני הרקע שנבחנו במחקר לא השפיעו כלל או כמעט כלל על שחיקת מורים. ותק המורה בהוראה תרם בצורה שלילית לשחיקת המורים והסביר אותה ב-0.7%; רמת בית הספר תרמה בצורה שלילית לשחיקת המורים והסבירה אותה ב-0.3% נוספים. ממצא זה מחזק את השפעתה ותרומתה של המנהיגות האותנטית כמשתנה היחיד שהשפיע על הפחתת שחיקת מורים.

## מסקנות

תפיסת המורים לגבי שלושת סגנונות המנהיגות שנבדקו במחקר הנוכחי הצביעה על קשר שלילי בינם לבין שחיקת המורים, כלומר כל המנהיגויות היו קשורות להפחתת שחיקת מורים. עם זאת, הממצאים מדגישים את תפקידה המרכזי של מנהיגות אותנטית בהפחתת שחיקת המורים, בשל הניבוי וההשפעה שלה על הפחתת שחיקת מורים. המחקר מראה שכאשר מנהלי בתי ספר מאמצים סגנון מנהיגות אותנטי, הם מצוידים טוב יותר להתמודד עם שחיקת מורים ולהקל עליה לעומת סגנונות מנהיגות אחרים. בהתחשב בכך ששחיקת מורים נובעת מתפיסת גורמי הלחץ במקום העבודה כאיומים, ישנו צורך בסגנון מנהיגות שיסייע למורה לפרש את המצב המלחיץ כאתגר. מנהיגים אותנטיים מטפחים אווירה של שקיפות, שבה מכירים בגלוי בגורמי לחץ ומטמיעים תרבות של מודעות עצמית, המאפשרת הבנה מגוונת של חוזקות וחולשות אישיות. יתרה מכך, הם ניגשים למצבים בעיבוד מאוזן נטול הטיית כלפי חברי צוות מסוימים, ובכך מקנים למורים תחושת אמון וביטחון, בייחוד בתרחישים רגישים שעלולים להיות איום.

ממצאי המחקר שופכים אור גם על הקשרים בין סגנון מנהיגות הוראתית וסגנון מנהיגות מעצבת לבין שחיקת מורים. המנהיג ההוראתי מעצב צוות מורים איכותי אשר רואה

חשיבות עליונה בהגדרת יעדים פדגוגיים משותפים, בשיפור ההישגים הלימודיים, בפיתוח מקצועי, בהצבת רף ציפיות גבוהה מהתלמידים, בעידוד מצוינות ובפיתוח קהילות למידה כדי לקדם תהליכי הוראה (צמח ובארט, 2021). אך סגנון מנהיגות זה אינו מפחית את תסמיני השחיקה, ומנהיגות הוראתית קשורה לשחיקת מורים אך אינה מנבאת אותה. ייתכן שבשל השינויים התכופים בצד המקצועי, הנובעים מרפורמות משתנות ותנאי משבר חיצוניים כמו מגפת הקורונה ומלחמת 'חרבות ברזל', העיסוק בתחום הפדגוגי נחלש. המנהלים נאלצים להתמודד עם מצבם הרגשי ותחושת חוסר הביטחון של באי בית הספר הקודמים לתחום הפדגוגי (Lavrysh et al., 2022).

מאפייניה של מנהיגות מעצבת הם כריזמה, השראה ומוטיבציה, אתגור אינטלקטואלי והתחשבות בצורכי המורים, וכל אלה עשויים לטפח אווירה חיובית ומעוררת הערכה בקרב המורים (Anderson, 2017). למרות הפוטנציאל של מנהיגות זו לעורר רגשות חיוביים ושביעות רצון בעבודה בקרב מורים, המחקר הנוכחי מראה כי הוא אינו מתורגם להקלה מוחשית של תסמיני השחיקה, כלומר מנהיגות מעצבת הכוללת היבטים אלו קשורה לפחות שחיקת מורים אך אינה מנבאת אותה. ייתכן כי המנהיגות האוטנטית, שפותחה כהמשך מסוים לטווח המלא של המנהיגות (Avolio et al., 1999), יוצרת מדרגה גבוהה יותר באפקטיביות והאקטיביות של מנהל בית הספר ועל כן מאפילה עליה, כפי שנמצא במחקרים קודמים (Malloy & Kavussanu, 2021), כמו גם בקורלציה גבוהה בין המנהיגות במחקר הנוכחי. נושא זה דורש המשך מחקר מעמיק. ( $r=.80, p<.01$ ).

## תרומת המחקר

מבחינה תאורטית, ייחודו של המחקר הנוכחי טמון בבחינת הקשרים וההשפעות של שלושה סגנונות מנהיגות עיקריים בתחום החינוכי על שחיקת מורים: מנהיגות הוראתית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית. קשרים והשפעות אלו טרם נבחנו במקביל. יצירת פרופיל מנהיגותי המתאים במיוחד לבעיית שחיקת מורים חיונית לשם צמצום התופעה באופן מדויק. מבחינה יישומית, יש למחקר תרומה כפולה. ראשית, הממצאים מובילים לתכנון תוכניות הכשרה עבור מנהלים בפועל ומועמדים לניהול, בד בבד עם הדגשה של היבטים אותנטיים במנהיגות המנהל. שנית, ממצאי המחקר קוראים לתת עדיפות בקידום מנהיגים אותנטיים לדרגות ניהול לשם הפחתת שחיקת המורים ולצורך שימורם במערכת הבית ספרית.

## מגבלות המחקר ומחקרי המשך

המחקר הנוכחי מתבסס על דיווחים עצמיים שבהם המורים נשאלו על תפיסתם את סגנון

המנהיגות של מנהל בית הספר ורמות השחיקה שלהם. שיטת הערכה זו עשויה לגרום להטיה ממקור אחד. במחקרי המשך מומלץ להעביר שאלונים למנהלי בתי ספר לגבי תפיסתם כלפי סגנונות מנהיגותם, במקביל להעברת שאלונים למורים לגבי שחיקתם, וכן ניתן לערוך תצפיות וראיונות על מנהלים ומורים לשם בחינת סגנון המנהיגות של מנהל בית הספר ושחיקת המורים. כמו כן, מומלץ לבחון את המחקר במדינות נוספות לשם שיפור יכולת הכללת הממצאים על מערכות חינוך נוספות. זאת ועוד, יצירת פרופילים של מנהיגות חינוכית המתאימה להשגת מטרות שונות, כמו התנהגות אזרחית ארגונית או התנהגויות לא נאותות, יכולה לסייע בבניית פתרונות מדויקים לאתגרים אלו.

### ביבליוגרפיה

- בוסקילה, י' ורחן-לוי, ת' (2020). מורים בלי אוויר: מיפוי גורמי הלחץ בעבודת המורים. גילוי דעת, 16, 71–94.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים, 59, 175–205.
- גילת, י' וונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית של היום. דפים, 68, 11–27.
- גרינבנק, א' וטמסוט, א' (2019). מה בין מנהיגות צבאית למנהיגות בהוראה. מחקרי הגבעה, ו', 71–79.
- וייסבלאי, א' (2023). פעילות מערכת החינוך במלחמת 'חרבות ברזל' – תמונת מצב. הכנסת – מרכז המחקר והמידע.
- זרצקי, ר' וכץ, י' (2019). הקשר בין שחיקת המורה, ותק המורה וגיל התלמידים ובין שימוש בטכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה בישראל. מכלול, 33, 217–244.
- כלפון, א' (2013). מנהיגות באינטראקציה מצמיחה. ביטאון מכון מופת, 50, 11–15.
- ניר, א' ופירו, פ' (2014). תרומת האלתור למנהיגות מעצבת מכוונת תוצאות. מכון אבני ראשה.
- עמנואל-נוי, ד', גינת, כ' ודיאמנט, ע' (2018). "והדרך עודנה נפקחת לאורך": מנהלות בתי ספר כמנהיגות פדגוגיות. מכון מופ"ת.
- פישרמן, ש' (2014). שחיקה וזהות מקצועית בקרב מורים המשתתפים ב"אופק חדש" ומורים שאינם משתתפים ב"אופק חדש". הייעוץ החינוכי, י"ח, 295–316.
- פישרמן, ש' (2016). זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך. שאגן: המכללה האקדמית

## הדתית לחינוך.

- פרידמן, י' (1999). שחיקת המורה: המושג ומדידתו (סדרת כלי מחקר). מכון הנרייטה סאלד.
- פריצקר, ד' וחרן, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות העבודה הראשונות. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 94–137.
- פרלמן-אבניאון, ש' וגורפינקל, ט' (2019). הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נערים בסיכון. הייעוץ החינוכי, כ"א, 155–174.
- צמח, ס' ובארט, ע' (2021). מנהיגות הוראתית של מנהל בית הספר בתיווך זהות מקצועית של מורים כמנבאת התנהגות אזרחות ארגונית של מורים. הרבעון לחקר ארגונים וניהול משאבי אנוש, 6(2), 46–62.
- שפרלינגר, ד' (2015). נשירת מורים ברחבי העולם: סקירת מידע. מכון מופ"ת ומרכז מידע בין-מכללתי.
- Adil, A., & Kamal, A. (2018). Impact of perceived authentic leadership and psychological capital on burnout: Mediating role of psychological ownership. *Psychological Studies*, 63(3), 243-252. <https://doi.org/10.1007/s12646-018-0446-x>
- Al Khajeh, E. H. (2018). Impact of leadership styles on organizational performance. *Journal of Human Resources Management Research*, 2018(2018), 1-10. <https://doi.org/10.5171/2018.687849>
- American Psychological Association (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. Retrieved from: <http://www.apa.org/ethics/code>
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13. <https://www.jstor.org/stable/90012919>
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components

of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 72, 441–462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>

Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2014). Authentic leadership theory, research and practice: Steps taken and steps that remain. In D. V. Day (Ed.), *The Oxford handbook of leadership and organizations*, (pp. 331-356). Oxford University Press.

Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*, 56(2). <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0064>

Burns, J. M., (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Cansoy, R., Parlar, H., & Kılinc, A. C. (2017). Teacher self-efficacy as a predictor of burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 141-155.

Crawford, J. A., Dawkins, S., Martin, A., & Lewis, G. (2020). Putting the leader back into authentic leadership: Reconceptualising and rethinking leaders. *Australian Journal of Management*, 45(1), 114-133. <https://doi.org/10.1177/0312896219836460>

El Helou, M., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes leading to their burnout. *School Leadership & Management*, 36(5), 567-551. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247051>

Feng, F. I. (2016). School principals' authentic leadership and teachers' psychological capital: Teachers' perspectives. *International Education Studies*, 9(10), 245-255. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n10p245>

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and

- instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819. <https://doi.org/10.1177/1741143217700283>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <https://www.jstor.org/stable/1001205>
- Hattie, J. (2015). High-impact leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 36-40.
- Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62, 40-50.
- Kesting, P., Ulhøi, J. P., Song, L. J., & Niu, H. (2015). The impact of leadership styles on innovation-a review. *Journal of Innovation Management*, 3(4), 22-41. [https://doi.org/10.24840/2183-0606\\_003.004\\_0004](https://doi.org/10.24840/2183-0606_003.004_0004)
- Kulophas, D., & Hallinger, P. (2021). Leading when the mouth and heart are in unison: A case study of authentic school leadership in Thailand. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591519>
- Laschinger, H. K. S., Wong, C. A., & Grau, A. L. (2013). Authentic leadership, empowerment and burnout: A comparison in new graduates and experienced nurses. *Journal of Nursing Management*, 21(3), 541-552. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2012.01375.x>
- Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., & Golub, T. (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing company.
- Liu, Y., Bellibas M. S., & Gümüs, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration.



- Educational Management Administration & Leadership, 49(3), 430-453.  
<https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Liu, C., Liu, S., Yang, S., & Wu, H. (2019). Association between transformational leadership and occupational burnout and the mediating effects of psychological empowerment in this relationship among CDC employees: A cross-sectional study. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 437-446. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S206636>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Makhdoom, I. F., Atta, M., & Malik, N. I. (2019). Counterproductive work behaviors as an outcome of job burnout among high school teachers. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 79-92. <http://pu.edu.pk/home/journal/32>
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Malloy, E., & Kavussanu, M. (2021). A comparison of authentic and transformational leadership in sport. *Journal of Applied Social Psychology*, 51(7), 636-646. <https://doi.org/10.1111/jasp.12769>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Mugizi, W., Tumuhaise, G., Samanya, B., & Dafiewhare, A.O. (2019). Leadership styles and retention of teachers in private primary schools in Bushenyi-Ishaka municipality, Uganda. *Open Journal of Leadership*, 8, 167-187.
- Okmen, S., Elci, M., Murat, G., & Yilmaz, Y. (2018). The impact of authentic leadership on organizational learning capacity. *Journal of Global Strategic*

- Management, 12(1), 57-66. <https://doi.org/10.20460/JGSM.2018.261>
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Rajendran, N., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47(3), 477-500. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x>
- Rashkovits, S., & Livne, Y. (2016). Effectiveness of school principals' transformational leadership in reducing teachers' burnout under normally demanding versus extremely demanding work conditions. *American Journal of Educational Research*, 4(14), 1018-1015. <https://doi.org/10.12691/education-4-14-5>
- Shapira-Lishchinsky, O., & Raftar-Ozery, T. (2018). Leadership, absenteeism acceptance, and ethical climate as predictors of teachers' absence and citizenship behaviors. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 491-510. <https://doi.org/10.1177/1741143216665841>
- Shapira-Lishchinsky, O., & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between the teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 672-712. <https://doi.org/10.1177/0013161X13513898>
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459. <https://doi.org/10.1177/1741143213502192>
- Shimony, O., Malin, Y., Fogel-Grinvald, H., Gumpel, T. P., & Nahum, M. (2022). Understanding the factors affecting teachers' burnout during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Plos One*, 17(12), e0279383. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279383>

- Sideridis, G., & Alghamdi, M. H. (2023). Teacher burnout in Saudi Arabia: The catastrophic role of parental disengagement. *Behavioral Sciences*, 13(5), 367. <https://doi.org/10.3390/bs13050367>
- Susar, A., Arifin, I., Imron, A., & Mustiningsih, M. (2023). Impact of principal leadership on private teacher burnout in Indonesia. *Eurasian Journal of Educational Research*, 105(105), 51-37. doi: 10.14689/ejer.2023.105.003
- Tian, Y., & Guo, Y. (2022). How does transformational leadership relieve teacher burnout: The role of self-efficacy and emotional intelligence. *Psychological Reports*, 00332941221125773. <https://doi.org/10.1177/00332941221125773>
- Tsang, K. K., Du, Y., & Teng, Y. (2022). Transformational leadership, teacher burnout, and psychological empowerment: A mediation analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 50(1), 1-11. <https://doi.org/10.2224/sbp.11041>
- Tsemach, S., & Barth, A. (2023). Authentic leadership as a predictor of organizational citizenship behavior and teachers' burnout: What's 'quiet quitting' got to do with it? *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432231212288>
- Tsemach, S., & Shapira-Lishchinsky, O. (2021). Professional identity and career aspirations as mediators between principals' authentic leadership and teachers' intentions and behaviors. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 721-738. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2020-0129>
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126. <https://doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Wang, Z. (2022). The effect of EFL teacher apprehension and teacher burnout on learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 6630. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.839452>

- Xu, Z., & Yang, F. (2023). The dual-level effects of authentic leadership on teacher wellbeing: The mediating role of psychological availability. *Personnel Review*. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2021-0792>
- Yinon, H., & Orland-Barak, L. (2017). Career stories of Israeli teachers who left teaching: A salutogenic view of teacher attrition. *Teachers and Teaching*, 23(8), 914-927. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1361398>
- Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M., & Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 156-137. <https://doi.org/10.25656/01:18161>; [10.26529/cepsj.181](https://doi.org/10.26529/cepsj.181)
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859. <https://doi.org/10.1177/174114321876417>

## School principals' leadership styles as predictors of reducing teachers' burnout in Israel

Sigalit Tsemach and Anat Barth

### Abstract

Teachers' burnout, characterized by emotional exhaustion, depersonalization, and lack of achievement sense, has been exacerbated in recent years by frequent reforms, the COVID-19 pandemic, and 'Iron Swords' War. Addressing this issue is paramount for the stability of educational systems, as it adversely affects academic outcomes, school environment, teacher well-being, and ultimately results in attrition. According to the stress and coping model, teachers interpret events as stressful or challenging based on their perceived coping ability and available resources. School principals act as a vital resource for teachers by shaping the institution's culture. Thus, this study aims to explore teachers' perceptions of three primary leadership styles: instructional, transformational, and authentic, exhibited by school principals and their impact on teachers' burnout. These positive leadership styles have the potential to enhance teachers' coping mechanisms, enabling them to perceive school-related stressors as challenges. Analysis of data collected from 2,234 teachers nationwide, through questionnaires assessing teacher burnout, leadership styles, and demographic information, revealed significant findings. Authentic leadership emerged as the only predictor in reducing burnout, while transformational and instructional leadership styles exhibited negative correlations with burnout but did not predict burnout reduction. Based on these results, practical recommendations are proposed for training future educational leaders, emphasizing the cultivation of authentic leadership qualities to combat teacher attrition and foster a healthier educational environment.

**Keywords:** Teachers, burnout, instructional leadership, transformational leadership, authentic leadership