

חוסן ארגוני בבתי ספר: גורמים מקדמים והשלכות יישומיות למנהל וליועץ החינוכי

אורית שני ואנית סומך

תקציר

בתי ספר נאלצים כיום להתאים עצמם לסביבה מורכבת המשתנה בקצב מהיר. בשל כך התרחבה ההכרה בחשיבות החוסן הארגוני. מטרת המחקר להבין את תפקידו המתווך של חוסן ארגוני בין המשתנים המקדמים: מאפייני הצוות (הון חברתי והעצמה צוותית), הניהול (הון פסיכולוגי של המנהל) וסביבת העבודה (גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה) ובין משתני התוצאה (תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית).
שיטה: הנתונים נאספו באמצעות שאלונים שתוקפו ממדגם של 98 בתי ספר, שכלל 1,132 אנשי חינוך: מורים, יועצים חינוכיים, מנהלים ומפקחים.

ממצאים: ממצאי ניתוח SEM הראו קשרים חיוביים מובהקים בין המשתנים המקדמים: הון חברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה ובין חוסן ארגוני; וקשר חיובי מובהק בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר. החוסן הארגוני מתווך בין שלושת המשתנים המקדמים האלה ובין תפקוד בית ספרי במצבי משבר, ותפקוד בית ספרי במצבי משבר מתווך בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית.

השלכות יישומיות: המחקר מסב את תשומת ליבם של קובעי המדיניות, מנהלי בתי ספר ויועצים חינוכיים במערכת החינוך לחשיבות פיתוח חוסן ארגוני, לרבות הגורמים המקדמים אותו; למען שיפור התפקוד הבית ספרי בשגרה ובמצבי משבר, ובעקיפין למען קידום חדשנות בית ספרית.

מילות מפתח: חוסן ארגוני; חוסן בית ספרי; הון חברתי; העצמה צוותית; תלות הדדית במטרה; תפקוד במצבי משבר; חדשנות בית ספרית.

* המחקר הוא עיבוד מתוך עבודת דוקטור של ד"ר אורית שני בהנחיית פרופ' אנית סומך.

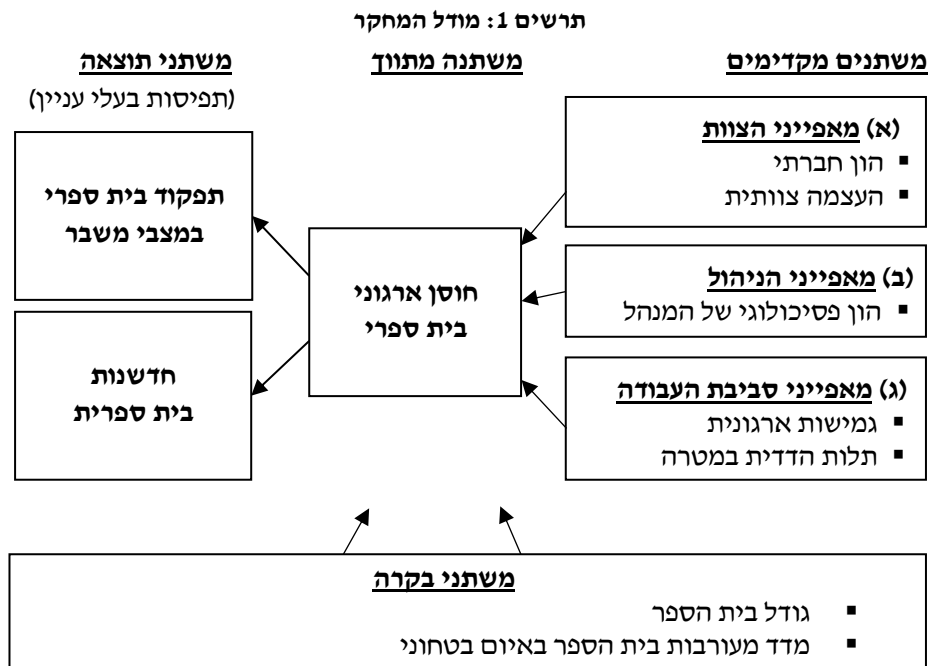
** תודות למורים, ליועצים החינוכיים, למנהלים ולמפקחים שהשתתפו במחקר.

*** תודות לגבי חנה שדמי – לשעבר מנהלת שפ"י, לגבי אלה אלגרסי – מנהלת אגף הייעוץ החינוכי, לגבי שוש צימרמן – לשעבר מנהלת אגף תוכניות סיוע ומניעה, ולשעבר מפקחות על הייעוץ ומדריכות שפ"י – שהיו שותפות בחשיבה הראשונית על אוודות חוסן ארגוני בבתי ספר ותפקוד בית ספרי במצבי משבר.

מבוא

"זו אינה שאלה של האם, אלא זו שאלה של מתי ארגונים יזקקו לחוסן ארגוני, כדי שיוכלו להתמודד עם אירועים מורכבים, מצבי מצוקה או שינוי, שייקרו בדרכם" (King, Newman, & Luthans, 2016, p. 782). המודעות הגוברת באשר לנחיצות חוסן ארגוני בשנים האחרונות, נובעת בחלקה מקצב חיים דינמי ומשתנה, המשפיע על כלל הארגונים ובהם בתי ספר (Sutherland, 2017). בתי ספר נדרשים לחוסן ארגוני כדי לתפקד היטב לא רק בעת משבר אלא גם בחיי היום-יום (Day, 2014), שכן הם מתנהלים בסביבה מאתגרת (Flores, 2017), שבה לכל משבר או כישלון בית ספרי יש תהודה רחבה יותר מבעבר, המשפיעה על התפקוד הבית ספרי (Boniel-Nissim et al., 2015). זאת ועוד, בעידן הנוכחי הלחץ היום-יומי מוגבר בשל בקרה קפדנית ומדידה אובייקטיבית של כל היבט בחינוך, ודרישה לאחראיות של בית הספר כארגון ושל הצוות החינוכי על ציוני התלמידים, ערכיהם והתנהגותם (Rosenblatt, 2017). לכן ברמה הארגונית יש ציפייה שמנהלים ומורים ינהגו מעבר לנדרש מהם בדרך פורמלית (Somech, 2016). בשל לחץ זה יש חשיבות רבה לחוסן הארגוני, שכן היחס אליו הוא כאל תהליך דינמי *state-like* (King et al., 2016), שאפשר לשפרו (Gu, 2014).

למיטב ידיעתנו, אומנם המחקר בתחום החוסן הארגוני התרחב בשנים האחרונות (Day, 2018; Gu, 2018), אולם עדיין קיים חסר במחקר על אודותיו בארגונים ככלל (Tarba et al., 2017) ובבתי ספר בפרט (Hoy & Tarter, 2011). מחקרים מעטים ניסו לענות על שאלות מרכזיות באשר לזיהוי המשתנים שיכולים לקדם את החוסן בבית הספר, וזיהוי השלכותיו על התפקוד הבית ספרי (Flores, 2018). החסר הוא בהבנה מעמיקה מהם הגורמים שעשויים לחזק ולבסס את החוסן הבית ספרי בהיבטים של תפקוד ההנהלה והצוות, ומהן ההשפעות של החוסן על ההתנהלות והתפקוד הבית ספרי. המחקר הנוכחי מבקש לענות על חסרים אלו ולבחון כיצד עשויים לתרום לחוסן בית ספרי משתנים מקדימים אלה: מאפייני הצוות (הון חברתי והעצמה צוותית), הניהול (הון פסיכולוגי של המנהל) וסביבת העבודה (גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה); ומה ההשפעות של החוסן על משתני התוצאה: תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית. לבסוף, המודל מציע כי חוסן ארגוני יתווך בקשר שבין המשתנים המקדימים למשתני התוצאה. כלומר, המודל המוצע הוא מודל המבקש לבחון את תפקידו המתווך של החוסן הארגוני בבתי ספר (ראו להלן תרשים 1).



רקע תאורטי והשערות המחקר

חוסן ארגוני

חקר תופעת החוסן החלה בשנות השבעים של המאה הקודמת, כמושג פסיכולוגי הבוחן את חוסנו של הפרט (Curtis & Cicchetti, 2003). חוסנו של האדם מוגדר כמערכת עמדות וכישורים שעשויים להקל על תחושותיו ותפקודו, לאחר שאירוע הרסני או קונפליקט כרוני החלישו את יכולת ההתמודדות שלו (Maddi, 2002). על פי גישה זו מחויבות, שליטה ואתגר הם רכיבי החוסן של הפרט (Kobasa, 1979). בשנות התשעים החלה חקירת החוסן כתופעה ארגונית (Horne & Orr, 1998). על פי אחת מהגישות הראשוניות בתחום, גם חוסנו של הארגון מאופיין בממדים האלה וכולל שלושה רכיבים: מחויבות, שליטה ואתגר ברמה הארגונית (Maddi, Khoshaba, & Pammenter, 1999).

בהמשך התפתחו גישות אחרות על אודות חוסן ארגוני. במחקר הנוכחי בחרנו להתבסס על גישתם של ווייק וסאטקליף (Weick & Sutcliffe, 2007, 2015), שהתאימו למערכת החינוך הוי, גאגי וטרטר (Hoy, Gage, & Tarter, 2006). על פי גישה זו, חוסן ארגוני מוגדר כך:

קיומה של הסתגלות ארגונית חיובית במצבים מאתגרים שבהם הארגון יוצא ממצבים אלו מחוזק יותר ובעל תושייה רבה יותר. 'מצבים מאתגרים' כוללים טעויות מובחנות, משברים, זעזועים, שיבוש השגרה המוכרת, וכן סיכונים מתמשכים (Vogus & Sutcliffe, 2007, p. 3418).

בהגדרה זו מודגשים כמה היבטים: ההיבט של צמיחה, שיש ציפייה שיופיע כחלק מהחוסן הארגוני; נוסף על כך, חוסן ארגוני הוא יותר מדריך הסתגלות מסוימת אחת; כמו כן כישורי חוסן בזמן כלשהו בארגון לא יראו בוודאות שהארגון יהיה חסין גם בזמן אחר או במצב אחר; חוסן בזמן מסוים מגדיל את ההסתברות לתפקוד ארגוני חסין גם בזמן אחר. הגדרה זו אף מדגישה שלהיות ארגון חסין זה להיות במצב של מוכנות ודריכות למצבי מצוקה בארגון שמצרכים שיפור ביכולת הכוללנית של הארגון, למשל יכולת מוכללת לחקור, ללמוד ולתפקד, בלי לדעת מראש למה בדיוק יהיה צורך לתת מענה (Wildavsky, 1991 cited as Vogus & Sutcliffe, 2007, p. 3418). כך חוסן נשען על למידה שהוטמעה בעבר, ולמידה שתצמח בעתיד, במהלך התמודדויות בפועל. כל אלו מניבים תובנות ללא פעילויות למידה מתוכננות (Weick & Sutcliffe, 2007). עם זה ארגונים שעוסקים בתהליכי למידה מתוכננים, במגוון גדול של תמונות עתיד מפתיעות אפשריות, ומנסים לתת פתרונות מהותיים המרחיבים את הרבגוניות של התגובות, וככל הנראה יסתגלו בדרך טובה יותר, ויהיו בעלי חוסן ארגוני (Vogus & Sutcliffe, 2016). בדומה גם ארגונים שלומדים מניסיונם, ובשל הלמידה מודעים יותר לכל ההיבטים בארגון – יהיו בעלי חוסן ארגוני ברמה גבוהה יותר (Weick, 2016). מודעות ארגונית והתהליכים שבאמצעותם נוצרת מודעות זו, מספקים את הכוח לחוסן הארגוני (Williams, Gruber, Sutcliffe, & Shepherd, & Zhao, 2017).

גישה זו רואה במודעות ארגונית מדד לחוסנם של ארגונים (Vogus & Sutcliffe, 2007), ובעיקר מדד לחוסנם של בתי ספר (Hoy et al., 2006). במודעות הארגונית נכללים חמישה ממדים: (1) עיסוק מוקדם בטעויות וכישלונות – ניהול הארגון מתוך ערנות קבועה לאפשרות שאירועים מסכנים ובלתי צפויים עלולים לקרות. בארגון קיימות מיומנויות לזיהוי מוקדם של טעויות קטנות, לפני שהן הופכות לבעיות גדולות. ניתנת קדימות לדיונים וניתוחים פרואקטיביים של תהליכים וכשלים; (2) היעדר נטייה לפשטנות – ננקטים בארגון צעדים שקולים כדי לבחון השערות, ללמוד את המתרחש לעומק ולהבחין בכל הדקויות, מתוך ניסיון להתחקות אחר היבטים מוסווים הנמצאים מתחת לפני השטח. יש מקום להתבוננות על המצב מפרספקטיבות מרובות; (3) רגישות לתהליכים ולכל חריגה בתפקוד – קיימים היכרות, מעקב וקשב רב בפועל בכל האינטראקציות והתהליכים הצפויים במערכת. קשב זה כולל גם רגישות ליחסים בין-אישיים (במערכת החינוך, לדוגמה, קשרים בין המורים ובין הנהלה, הורים ותלמידים); (4) מחויבות לחוסן – בשעה שטעויות מתרחשות, מפותחות בארגון יכולות שליטה, חקירה והתאוששות מהירות ככל האפשר כדי למנוע את החמרתן וגרימת נזק רב יותר. החוסן מעודד את חברי הארגון לתפקד במהירות ולא לוותר על התמודדות עם תוצאות שליליות בלתי צפויות; (5) כבוד למומחיות – בזמנים לחוצים כאשר מנסים לפתור משברים, מתקיים בארגון שיתוף בקבלת החלטות. באירועים אלה יכולת החיפוש אחר פתרון ניתנת לאדם שהוא בעל המומחיות בתחום, בלי קשר למעמדו של אדם זה בהיררכיה הארגונית (Sutcliffe, Vogus, & Dane, 2016).

חוסן ארגוני נחקר רבות בנושא היערכות ארגונית-קהילתית (Cohen, Goldberg, Lahad, & Aharonson-Daniel, 2016; Klingman & Cohen, 2004) ובה התמקדות בהיבטים החינוכיים בבתי הספר. מחקרים שבדקו את נושא החוסן בעניין החינוכי, התמקדו

בפיתוח חוסנם של הפרטים בארגון – התלמידים (Nolan, Taket, & Stagnitti, 2014) ובהפחתת תגובות פוסט-טראומטיות בשל אירועי דחק (Wolmer, Hamiel, Barchas, Slone, & Laor, 2011). היחס אל המורים במחקרים אלו היה כאל אנשים שבאמצעותם משפרים את חוסנם של התלמידים (Sun & Stewart, 2007). מחקרים שכן נגעו לחוסן בית ספרי, מדגישים כי בבתי ספר בעלי חוסן ארגוני קיימת הסתגלות מהירה במקרים של שינויים או בעיות מורכבות הנקרות בעבודתם, שכן הנהלת בית הספר וצוות המורים מגיבים מיד לשינוי, מקדישים זמן, מפעילים כל מומחיות אפשרית ואסטרטגיות מגוונות ומעניקים משאבים לפי הצורך כדי לטפל בבעיה בדרך בונה ולהפוך אותה מסיכון להזדמנות (Griffiths, 2014; Hoy & Tarter, 2011). כיום העיסוק במושג חוסן שונה מתחילת דרכו, כולל קשרים בינו למיטביות, איכות חיים וחזקות יותר מחולשות, הן ברמת הפרט (Tait, 2008) והן ברמה הארגונית (Hamel & Valikangas, 2003; Zhang & Liu, 2012). לפיכך מודל המחקר הנוכחי בוחן את הקשר בין כמה גורמים המאפיינים חוזקות בארגונים (הון חברתי, העצמה צוותית, הון פסיכולוגי של המנהל; גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה) ובין חוסנו של בית הספר, כמו הקשר בין החוסן הארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית.

הקשר בין גורמים מקדמים לחוסן ארגוני

המודל במחקר זה הוא מודל מצבי (Marks, Mathieu, & Zaccaro, 2001) המתמקד במאפייני הארגון והצוות כמקדמי חוסן. כלומר החוסן אינו נבנה מתוך מאפייניהם הקבועים של הפרטים שבו, אלא ממאפייני הצוות, הניהול וסביבת העבודה שבה פועל צוות בית הספר. משמע, המודל יוצא מנקודת הנחה שיש לספק לצוות את המשאבים והתנאים המתאימים כדי שיתפתח חוסנו: (1) מאפייני הצוות הבית ספרי (הון חברתי והעצמה צוותית); (2) המאפיין הניהולי (ההון הפסיכולוגי של מנהל בית הספר); (3) מאפייני סביבת העבודה (גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה).

הקשר בין מאפייני הצוות לחוסן ארגוני

המחקר עוסק בשני מאפייני צוות שעשויים לעודד חוסן ארגוני: הון חברתי והעצמה צוותית.

הון חברתי הוא הקשרים והרשתות החברתיות בין הפרטים בתוך קהילת הארגון וחברי הארגון לאנשים מחוץ לארגון (Bourdieu, 1986; Putnam, 2000). יש בו שני רכיבים: (1) **רשתות חברתיות** – קשרים חברתיים בין המורים בבית הספר, המתאפיינים בכמות, צפיפות ועוצמת הקשרים (Siciliano, Moolenaar, Daly, & Liou, 2017); (2) **אמון** – נוגע לאיכות היחסים והקשרים החברתיים בין חברי הרשת (Liou et al., 2017). האמון של הצוות כולל נדיבות, אמינות, כישורים, יושר ופתיחות (Gray, Kruse, & Tarter, 2016). כך חברי הצוות דנים עם הרשת החברתית (הנהלה, מורים, הורים, תלמידים) בבעיות חינוכיות וארגוניות ובדרכים לשפר את ההתנהלות כדי להשיג יתרונות משותפים (Hubers et al., 2018; Leana & Pil, 2006). חיזוק רשתות התמיכה והאמון בבתי הספר, בין המורים למנהל ובין עצמם לעמיתיהם המורים, ההורים והתלמידים, עשוי לתרום לחוסנו הארגוני של בית הספר (Gu, 2014). זאת מכיוון שכשיש אמון, חברי הצוות אינם חוששים לחלוק מידע ביניהם גם בקשר לאירועים שבהם לא היו הצלחות. כשנוצר אמון וקשרים קרובים,

פוחתת הפורמליות ביחסים, ומתאפשרת חשיפת פגיעויות לפני העמיתים (Pil & Leana, 2009). הרגל זה של חילופי מידע מפחית עמימות סביבתית ואי-ודאות, שכן דנו בפתרונות מגוונים לבעיות בית ספריות ותכננו תגובות אפשריות. באופן זה יתנהלו ככל הנראה גם במצבי משבר, דבר שיתרום לחוסן הארגוני של בית הספר. מכאן נובעת השערה 1: ימצא קשר חיובי בין הון חברתי לחוסן בית ספרי.

העצמה צוותית היא האמונה של חברי הצוות שהצוות מסוגל להתמודד בהצלחה עם משימותיו, יש לו אוטונומיה ועבודתו בעלת ערך ויש לה השפעה על בית הספר והקהילה. לפיכך במושג העצמה צוותית יש ארבעה ממדים ברמת הצוות: **יכולת, משמעותיות, אוטונומיה והשפעה** (Kirkman & Rosen, 1999). בזיקה הבית ספרית נמצא כי לצוותים מועצמים יש תחושה חזקה יותר של שייכות והזדהות עם המטרות והיעדים של בית הספר (Somech, 2005). הם מחויבים יותר לארגון ומשקיעים למען הצלחת הצוות (Li, Chiaburu, & Kirkman, 2017). לפיכך בעיתות משבר, כאשר נדרשת התגייסות מהירה ופרו-אקטיבית, צוותים מועצמים בעלי ביטחון במסוגלות שלהם לתפקד באפקטיביות כצוות וגם בעלי יכולת לפעול באוטונומיות ובעצמאות – יוכלו להפגין התנהגות של התמודדות עם משברים ואתגרים, כלומר לקדם את החוסן הבית ספרי (Chen et al., 2018). תמיכה אמפירית לקשר זה ניתן למצוא במחקר של שני וסומך (2017), שנערך בבתי ספר, והראה כי העצמה צוותית של מורים קשורה קשר חיובי לחוסנו של בית הספר. מכאן נובעת השערה 2: ימצא קשר חיובי בין העצמה צוותית לחוסן בית ספרי.

הקשר בין מאפייני הניהול לחוסן ארגוני

חוקרים מציינים מאפיינים מסוימים של המנהל שעשויים לתרום לכך שהארגון יגיב באופן חסין (Sommer, Howel, & Hadely, 2016). במחקר הנוכחי נבדק הקשר בין אחד מהמאפיינים של מנהל בית הספר – ההון הפסיכולוגי שלו ובין חוסנו של בית הספר.

הון פסיכולוגי הוא מצב פסיכולוגי חיובי של האדם שעשוי להתפתח ומאופיין בארבעה ממדים: **מסוגלות עצמית** – היא האמונה של הפרט שהוא מסוגל להצליח במטלה מסוימת; **אופטימיות** – היא השקפת עולם חיובית המובילה את האדם לידי מסקנה כי בסופו של דבר הדברים יסתדרו על הצד הטוב ביותר; **תקווה** – היא הרצון והדרך לכך שתתגשם במציאות התרחשות שהאדם רוצה בקיומה; **חוסן** – התמודדות חיובית והסתגלות כאשר נקרות בדרכו של הפרט בעיות ומצוקות (Bandura, 2008; Luthans & Youssef-Morgan, 2017). את הקשר בין ההון הפסיכולוגי של המנהל לחוסן ארגוני נסביר בשתי דרכים: האחת, מנהל בית ספר בעל מסוגלות עצמית, תקווה, אופטימיות וחוסן ברמה האישית (Luthans, 2002), ידביק את המורים בגישתו ובסגנון התנהגותו. הוא ייתן לחברי הצוות השראה, יתנהל בדרכים מגוונות בהתמודדות עם בעיות בית ספריות מיד עם התרחשותן, ביסודיות ובנחישות. בכך הוא ישפיע על התנהלות חסינה של כלל הצוות והארגון הבית ספרי, בשעה שיידרשו להתמודד עם מורכבויות (Day, 2014); הדרך השנייה היא באמצעות "תאוריית ההדבקה". תאוריה זו טוענת שהדבקה חברתית היא התפשטות של רגש, עמדה או התנהגות כלשהי מאדם אחד לאנשים אחרים, מבלי שהאנשים המושפעים חווים ניסיון כלשהו של אותו אדם להשפיע במכוון (Levy & Nail, 1993). כך צוות שיהיה כולו בעל הון פסיכולוגי גבוה בעת משבר, יתפקד עם תחושת מסוגלות גבוהה יותר, עם אופטימיות ותקווה שהדברים יפתרו ועם חוסן – יתפקד באופן חסין יותר ברמה

הארגונית (Norman, Luthans, & Luthans, 2005). מכאן נובעת השערה 3: ימצא קשר חיובי בין ההון הפסיכולוגי של המנהל ובין החוסן הביתי ספרי.

הקשר בין מאפייני סביבת העבודה לחוסן ארגוני

מודל המחקר מציע כי מאפייני סביבת העבודה – גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה – הם משתנים המקדמים חוסן ארגוני.

גמישות ארגונית היא יכולת ארגונית המאופיינת בכישורי הסתגלות, אלסטיות וזריזות; מאפשרת אינטגרציה ותיאום בין אנשים ומשאבים בארגון, כך שיווצרו חלופות לכל מצב שנוצר (Sheffi, 2005). הספרות המחקרית עומדת על חשיבותה של גמישות בארגון כגורם בעל משמעות ביצירת חוסן ארגוני (Sheffi, 2015). משמעותה של גמישות ארגונית במצבי משבר היא שינוי והתאמה של מבנים, נהלים ותהליכים, המאפשרים לארגון להמשיך בזרימה ובתפקוד (Chan, Ngai, & Moon, 2017). גם בבתי ספר, המחקר מראה שגמישות היא אחת מהאסטרטגיות הארגוניות להתמודדות אפקטיבית עם שינויים (Rosenblatt, 2004), שכן היא מאפשרת למורים לנקוט יוזמות מותאמות למצב, גם אם הן לא תמיד עולות בקנה אחד עם הכללים הבית ספריים הקבועים (שני וסומך, 2017). בדומה, וו, הוי וטרטר (Wu, Hoy, & Tarter, 2013) מצאו כי בתי ספר בעלי מבנה גמיש מצליחים להתגבר על שינויים או משברים; הם לא מתמוטטים אלא מתפקדים, מתאוששים ואף צומחים (Sinden, Hoy, & Sweetland, 2004). מכאן נובעת השערה 4: ימצא קשר חיובי בין גמישות ארגונית לחוסן בית ספרי.

תלות הדדית במטרה היא המידה שבה חברי הארגון מאמינים שיעדו להם מטרות ארגוניות משותפות; הם תלויים זה בזה בהשגת המטרות, ומקבלים משוב קבוצתי בעניין השגת המטרות הארגוניות (Van Der Vegt, Van De Vliert, & Oosterhof, 2003). תלות הדדית במטרה מעודדת את חברי הצוות לסייע זה לזה ולהשקיע למען התועלת ההדדית של כולם (Bertucci, Johnson, Johnson, & Conte, 2016). התנהלות זו של שותפויות, תקשורת מרובה, תיאום וסיוע הדדי – עשויה לתרום לחוסן ארגוני, שכן היא מחזקת את יכולת קבלת החלטות ומציאת פתרונות במהירות ובמיטביות, הנחוצות מאוד במצבי לחץ (Chen & Tjosvold, 2012). תהליך זה של שיתוף מאפשר קבלת החלטות המבוססת על המידע העדכני ביותר, מתוך ניצול מגוון נקודות מבט, תהליכים שמאפשרים לארגון תפקוד מיטבי במצבי משבר, כלומר פיתוח החוסן הארגוני (Weick & Sutcliffe, 2015). מחקרים הראו שצוותים שבהם הייתה מטרה משותפת, נטו להסתגל לשינויים בלתי צפויים יותר מצוותים אחרים (Unger-Aviram & Erez, 2016). מכאן נובעת השערה 5: ימצא קשר חיובי בין תלות הדדית במטרה בקרב צוות המורים ובין החוסן הביתי ספרי.

הקשר בין חוסן ארגוני לתוצרים ארגוניים

טענה מרכזית שנייה של מודל המחקר קושרת בין חוסן ארגוני לתוצרים ארגוניים (תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית). כלומר חוסן אינו המטרה הסופית של הארגון, אלא אמצעי כדי שבארגון יקדמו את התפקוד במצבי משבר, ויפתחו יצירתיות, חדשנות והתמודדות עם אתגרים (Valikangas & Romme, 2012).

הקשר בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר

תפקוד בית ספרי במצבי משבר הוא תפקוד ארגוני של צוות בית הספר בעת התרחשות אירוע משברי כלשהו. הוא כולל: (1) התארגנות מיד עם תחילת מצב המשבר, הערכה ראשונית, קבלת החלטות, תיאום וחלוקת עבודה; (2) הדרכת הצוותים, היועצות מתמדת וטיפול במורכבויות; (3) יישום תהליכים להפחתת התגובה הפוסט-טראומטית, שילוב בשגרה לאחר חלוף המצב האקוטי ומעקב לאורך זמן (Klingman & Cohen, 2004). במצבי משבר קיים צורך הכרחי בהערכה מיטבית של המידע הנגיש ובקבלת החלטות מהירה מתוך שיקול דעת מרבי, למרות אי-ודאות, עמימות, לחץ זמן וסיכון (Foa et al., 2005; Klingman, 2006). יכולות אלו חייבות להיות נחלת כל המנהלים והעובדים (Hadley, Pittinsky, Sommer, & Zhu, 2011). טענת המודל הנוכחי היא כי בית ספר הבונה את חוסנו בשגרה בדרך של תהליכים פרואקטיביים לחיזוק וקידום הבריאות והכוחות הארגוניים, יספק לחברי הארגון את הכישורים לתפקד בעת משבר (Antonovsky, 1979). בארגון שבו קיים חוסן ארגוני בשגרה נבנית תחושת קוהרנטיות ארגונית ומשמעותיות שמניעות את הצוות הבית ספרי להבין את האתגר שעומד לפניהם במצב הלחץ. נוסף על כך, החוסן מביא לכך שיש לצוות כישורים המאפשרים להם להשתמש בכל המשאבים העומדים לרשותם כדי להתמודד בהצלחה עם המשבר (Antonovsky, 1979; Joseph & Sagy, 2017; Mittelmark & Bauer, 2017). בשל החוסן הארגוני המערכת הבית ספרית הדינמית יכולה להסתגל במהירות למצב שנוצר, לשמור על חיוניות ותפקוד מותאם באירועי משבר (Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick, & Yehuda, 2014). תופעה סטטית, יכול להיבנות בשגרה ולהגביר את קצב ההתאוששות והצמיחה במצב לחץ (Hobfoll, Stevense, & Zaltz, 2015).

נמצא כי חוסן שנבנה בשגרה, ניבא הסתגלות ותפקוד מיטבי במצבי לחץ ומשבר בקרב חיילים, בשל מחויבות האנשים, שליטה במצב וראיית אירועים חדשים כאתגרים, ומתוך כך הסתגלות ותפקוד הולם באירועים מורכבים (Bartone, Kelly, & Matthews, 2013). כמו כן לאחר התנסויות של אנשים כפרטים, חברי ארגון או קהילות בעלי חוסן נביתוח אירועים מורכבים, השתפרה מודעותם באשר למתרחש, וכך בעת משבר התאפשר תהליך קבלת החלטות ענייני ומהיר באמצעות שימוש במשאבים (גורמי המיגון העומדים לרשותם לעומת גורמי הסיכון), ובחירת פתרון מיטבי שיאפשר לתפקד באירוע החרגי בו בזמן באמצעות שליטה יחסית במצב (Eshel, Kimhi Lahad, Leykin, & Goroshit, 2018; Lahad, Shacham, & Ayalon, 2013; Masten, 2015). מכאן נובעת השערה 6: יימצא קשר חיובי בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר.

הקשר בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית

חדשנות בית ספרית היא הטמעה ויישום של תוצרים, תהליכים, שיטות או נהלים שחדשים בעבור הארגון או היחידה הרלוונטית. היא כוללת שני רכיבים: יצירתיות ויישום (West & Anderson, 1996). אלו הם ניסיונות להכניס דרכים משופרות לעשייה הארגונית בתהליכי פיתוח הרעיונות היצירתיים, ובהמשך הטמעה ויישום (Somech & Naamneh, 2017). את הקשר שבין חוסן ארגוני לחדשנות נסביר בכך שבתי ספר הגבוהים בחוסן ארגוני יעסקו בשגרה בתהליכים המביאים לידי מודעות ארגונית. כך הם ידונו בטעויות ויפתחו חלופות יצירתיות חדשות, לא יפסו פרשנות של אירועים ויזהו כל התרחשות

בלתי צפויה. אם חלה בעיה כלשהי, על סמך מיומנויות שפיתחו, הם יצליחו לחקור ולהתאושש כמה שיותר מהר. כמו כן הם ישלבו עובדים מכל הדרגים בפתרון בעיות על פי מומחיותם (Weick, 1993). מאדי וקושאבה (Maddi & Khoshaba, 2005) מצאו שככל שאנשים וארגונים היו בעלי חוסן רב יותר, כך נמצאה אצלם רמה גבוהה יותר של יכולת אלתור. הם תפסו מצבים מלחיצים כמאיימים פחות, ונטו לבצע את המטלות בדרכים יצירתיות יותר. מכאן נובעת השערה 7: יימצא קשר חיובי בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית.

חוסן ארגוני כמתווך בקשר שבין גורמים מקדמים לתוצרים ארגוניים

לבסוף, הטענה העיקרית במחקר היא כי חוסן ארגוני יתווך בקשר שבין המשתנים המקדמים (מאפייני הצוות, הניהול וסביבת העבודה) לתוצרים ארגוניים (תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית). המודל הקלסי העוסק בתוצרי צוות וארגון רואה בתהליכי העבודה מתווכים בקשר שבין תשומות לתפוקות (Hackman & Morris, 1975), באופן שתהליכים המתרחשים בארגון הופכים את התשומות לתוצרים (Guzzo & Marks, 1992). הרחבה של גישה זו נראית במודל שפיתחו מארקס, מאטיו וזאכארו (Mathieu, & Zaccaro 2001), הטוענים כי המכניזם המתווך בין התשומות לתפוקות לא חייב להצטמצם אך ורק לתהליכים, וכי אפשר להרחיבו גם למגוון מכניזמים, שאפשר להגדירם **מצבים מתהווים**. לתהליכים יש מאפיינים מתמשכים, קבועים יחסית. לעומתם, **מצבים מתהווים** הם מבנים בעלי מאפיינים ארגוניים דינמיים, המשתנים כפונקציה של הקשר הארגוני. חוסן ארגוני בתפקידו המתווך הוא **מצב מתהווה** (King, Newman, & Luthans, 2016). כך התשומות במודל המחקר – מאפייני הצוות, הניהול וסביבת העבודה – תורמים לחוסנו הארגוני של בית הספר, וזה בתורו משפר את האפקטיביות הארגונית (Hollnagel, 2011). כלומר הגורמים המקדמים תורמים למודעות ודריכות בארגון, ולפיתוח יכולת שליטה במצבי משבר, באמצעות פיתוח יכולת התאוששות המאפיינים חוסן ארגוני (Lengnick-Hall, Beck, & Lengnick-Hall, 2011). חוסן בית ספרי כמצב מתהווה, מקדם את התפוקות: את התפקוד הבית ספרי במצבי משבר ואת החדשנות הארגונית. החוסן תורם לתפקוד מיד עם היוודע דבר המשבר, בזמן המשבר ואף בהמשך – לאחר חלוף המצב האקוטי (קלינגמן, 2011). נוסף על כך, הוא מקדם את החדשנות בבית הספר, שכן ההתנסות הקבועה באבחון מצבים ובמציאת פתרונות מרחיבה את הפרספקטיבה של האנשים ואת הפתיחות להתמודד בדרכים לא שגרתיות כאשר בארגון רואים בתהליכים אלו הזדמנות ולא איום (Maddi et al., 1999). לפיכך החוסן הארגוני נבחר כמכניזם מתווך בקשר בין המשתנים המקדמים לתפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית. חוקרים אחרים (Koronis & Ponis, 2018) טוענים כי החוסן בארגוני היי-טק מתחזק בזכות אמון, קשרים בין האנשים וגמישות, והוא תורם לתפקוד מסתגל יותר במצבי משבר ומצבים שיש בהם אתגרים חדשים. מכאן נובעת השערה 8: חוסן ארגוני יהווה משתנה מתווך בין המשתנים המקדמים: הון חברתי, העצמה צוותית, הון פסיכולוגי של המנהל, גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה ובין משתני התוצאה: תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית.

שיטת המחקר

מדגם והליך איסוף הנתונים

המדגם כלל 98 בתי ספר, 92% מהם בתי ספר יסודיים ו-8% חטיבות ביניים. בכל בית ספר מילא את השאלון מנהל בית הספר, היועץ החינוכי ובין 4 ל-19 מורים (בהתאם לגודל בית ספר). בסך הכול השתתפו במחקר 1132 אנשים, מהם 88% נשים ו-12% גברים. 81% ממשתתפי המחקר היו מורים; 9% יועצים חינוכיים, 9% מנהלי בתי ספר ו-1% מפקחים. בתי הספר נדגמו ממגוון מגזרים: 71% מהמגזר היהודי (86% בחינוך הממלכתי ו-4% בחינוך הממלכתי-דתי), 27% מהמגזר הערבי (מהם 96% ערבים-מוסלמים ו-4% ערבים-נוצרים), 2% מהמגזר הדרוזי, בהתאמה להתפלגות האוכלוסייה במחוז חיפה על פי דת (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). רוב בתי הספר משתייכים לחינוך הרגיל – 98%, ומעטים לחינוך המיוחד – 2%. מספר המורים המלמדים בבתי הספר נע בין 14 (בבית ספר המשותף לחינוך המיוחד) ל-170 ($M=39$; $SD=19$), ומספר התלמידים נע בין 65 (בחינוך המיוחד) ל-759 ($M=432$; $SD=162$).

הטווח של גיל המורים נע בין 24 ל-65 ($M=41.13$; $SD=9.02$), הוותק שלהם בהוראה נע בין שנתיים ל-43 שנים ($M=16.05$; $SD=9.60$); הטווח של גיל היועצים החינוכיים נע בין 28 ל-62 ($M=41.09$; $SD=6.79$). הוותק שלהם בתפקיד נע בין שנתיים ל-26 שנים ($M=9.01$; $SD=5.60$). הטווח של גיל המנהלים נע בין 34 ל-64 ($M=50.29$; $SD=6.88$), והוותק שלהם בתפקידם כמנהלים נע בין שנתיים ל-30 שנים ($M=10.14$; $SD=6.35$). הטווח של גיל המפקחים נע בין 45 ל-62 ($M=52.92$; $SD=5.48$). הוותק בתפקיד הפיקוח נע בין 4 ל-23 שנים ($M=9.23$; $SD=5.90$). כל המפקחים האלה הם מפקחים כוללים של בתי הספר.

המחקר נערך לאחר אישורים של המדען הראשי במשרד החינוך ושל ועדת האתיקה בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. על פי כללי האתיקה, המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת. כמו כן הובטח להם חסיון באשר לזהות בתי הספר וזהות כל משתתף, ושימוש במידע לצורכי המחקר הנוכחי בלבד.

מדדי המחקר

כדי להימנע מהטיה של מקור אחד, פוצלו השאלונים בין קבוצות המשתתפים, כל קבוצה ענתה רק על כמה מהמשתתפים (Podsakoff & Organ, 1986). כל המשתתפים (חוץ מהמפקחים) מילאו את שאלון החוסן הארגוני. נוסף על כך, המורים התבקשו למלא את השאלונים העוסקים במאפייני הצוות (הון חברתי והעצמה צוותית) ומאפייני סביבת העבודה (גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה); היועצים החינוכיים התבקשו למלא את השאלון העוסק בתפקוד בית ספרי במצבי משבר; המנהלים מילאו את שאלוני ההון הפסיכולוגי של המנהל, תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית; והמפקחים מילאו את השאלון העוסק בחדשנות בית ספרית. נמדדה הערכת משתתפי המחקר את מידת הסכמתם על כל היגד בשאלונים בסולם ליקרט ובו 6 דרגות מ-1 (לא מסכים כלל) ועד 6 (מסכים מאוד).

הון חברתי: נבדק בעזרת שאלון העוסק בהון חברתי פנים ארגוני שהורכב משלושה מקורות (Kahne, O'Brien, Brown, & Quinn, 2001; Sun & Stewart, 2007; Van Beuningen & Schmeets, 2013) והותאם למערכת החינוך. בשאלון 5 פריטים, לדוגמה: "יש לי חברים מצוותים אחרים בבית ספרי", "אני נותן אמון בהנהלת בית ספרי". (במחקר מקדים $\alpha=.85$; במחקר הנוכחי $\alpha=.87$).

העצמה צוותית: נעשה שימוש בשאלון שפיתחו קירקמן ורוזן (Kirkman & Rosen, 1999) שתורגם והותאם למערכת החינוך (Somech, 2005). בשאלון 4 ממדים ברמת הצוות: **יכולת, משמעותיות, אוטונומיה והשפעה.** 3 פריטים קשורים לכל ממד. פריט לדוגמה: "צוות בית הספר מאמין שעבודתו בעלת ערך" ($\alpha=.92$).

הון פסיכולוגי: זהו משתנה העונה על מאפייני האדם עצמו. לפיכך רק המנהל ענה עליו. הוא נמדד באמצעות שאלון Psychological Capital Questionnaire (PCQ) שפיתחו לוטאנס, יוסף ואווליו (Luthans, Youssef, & Evolio, 2007) וכולל ארבעה ממדים: **מסוגלות עצמית, אופטימיות, תקווה וחוסן.** 3 פריטים לבדיקת כל ממד. פריט לדוגמה: "יש דרכים רבות כדי לפתור כל בעיה" ($\alpha=.82$).

גמישות ארגונית: ורדו וגומז-גראס (Verdu & Gomez-Gras, 2009) בנו את השאלון לבדיקת גמישות ארגונית, ובמחקר הנוכחי הוא הותאם למערכת החינוך. יש בו 4 ממדים: **גמישות מבנית פנימית, גמישות אסטרטגית פנימית, גמישות מבנית חיצונית, גמישות אסטרטגית חיצונית.** פריט לדוגמה: "בבית הספר שלנו מרחיבים את התחומים והיקף האחריות של המורים, כך לכל אחד יש אפשרות לתפקד במגוון רחב יותר של פעילויות", (במחקר המקדים $\alpha=.91$; במחקר הנוכחי $\alpha=.85$).

תלות הדדית במטרה: ואן דר וגט ועמיתיו (Van Der Vegt et al., 2003) פיתחו את השאלון. הוא כולל 6 פריטים, לדוגמה: "הצוות הבית ספרי אחראי במשותף לביצועי הצוות", "באופן קבוע המורים מקבלים משוב על ביצועיהם המשותפים כצוות בית ספרי" ($\alpha=.90$).

חוסן ארגוני: לצורך מדידת חוסנם של בתי הספר, נעשה שימוש בסולם מקוצר מתוך השאלון של הוי ועמיתיו (Hoy et al., 2006), בכל ממד שני פריטים, פריט אחד נוגע למנהל בית הספר, ופריט אחד נוגע למורים: (1) **עיסוק מוקדם בטעויות וכישלונות,** לדוגמה: "בבית הספר שלי המורים מסתירים טעויות" ($\alpha=.49$); (2) **היעדר נטייה לפשטנות,** לדוגמה: "לעיתים תכופות מנהל בית הספר קופץ מהר מדי למסקנות" ($\alpha=.51$); (3) **רגישות לתהליכים ולכל חריגה בתפקוד,** לדוגמה: "רוב המורים בבית הספר לא מעוניינים בשינוי" ($\alpha=.30$); (4) **מחויבות לחוסן,** לדוגמה: "במצבי משבר לוקח למנהל שלי יותר מדי זמן לטפל במצב באופן מועיל" ($\alpha=.38$); (5) **כבוד למומחיות,** לדוגמה: "מנהל בית ספר זה לא מעריך את דעות המורים" ($\alpha=.31$). (מהימנות השאלון כולו $\alpha=.87$).

תפקוד בית ספרי במצבי משבר: השאלון פותח במחקר הנוכחי על סמך ההמשגה הקיימת בספרות (Bonanno, 2005; Klingman & Cohen, 2004; Lahad et al., 2013) ועל סמך הניסיון הפרקטי שנצבר בשדה. השאלון תוקף במחקר ($\alpha=.91$) ונערך ניתוח גורמים. נמצא כי המושג כולל שלושה גורמים: הגורם הראשון, **הפעולות שנעשו בבית הספר בעת משבר ואופן תפקוד הצוות,** מסביר 44.6% מהשונות של התפקוד הבית ספרי במצבי משבר;

הגורם השני, **תפקוד המנהל בעת המשבר**, מוסיף 9.9% לשונות המוסברת; הגורם השלישי, **תפקוד בית הספר כלפי התלמידים**, מסביר עוד 7.9% מהשונות. סך הכול 62.4% מהשונות של שאלון תפקוד בית ספרי במצבי משבר מוסברים באמצעות שלושת הגורמים האלה. השאלון כולל 15 פריטים: 8 פריטים הקשורים לגורם הראשון, לדוגמה: "כלל המורים או המורים הרלוונטיים כונסו לקבלת מידע עדכני, תדרוך והנחיות לשיחות בכיתות (בהתאם לצורך)" ($\alpha=.88$); 4 פריטים הקשורים לגורם השני, לדוגמה: "מנהל בית הספר או מי שהמנהל מינה, לקח אחריות להוביל את הטיפול באירוע המשבר" ($\alpha=.80$); 3 פריטים הקשורים לגורם השלישי, לדוגמה: "התקיימו שיחות קבוצתיות של היועצת או הפסיכולוגית עם תלמידים שגילו סימני מצוקה", ($\alpha=.79$). (לפירוט תיקוף השאלון ראו: שני, 2018).

חדשנות בית ספרית: ווסט וואלס (West & Wallace, 1991) פיתחו את השאלון לבדיקת החדשנות הבית ספרית. בשאלון 4 פריטים, לדוגמה: "פיתוח דרכים חדשות להשגת מטרות ויעדי בית הספר". השאלון הועבר למנהלים ולמפקחים. נבדקה מידת ההסכמה ביניהם (ICC1) שהעידה על הסכמה בין שופטים, ולכן ציון הערכת החדשנות נקבע כממוצע הערכת המנהלים והמפקחים ($p<.05$, $CI\ 95\% [0.1, .56]$, $ICC=.34$).

משתני בקרה

גודל בית הספר: מדד זה חושב על פי מספר המורים המועסקים בכל אחד מבתי הספר. הוא נבחר כמשתנה בקרה, שכן היקף כוח האדם המועסק בבית הספר עשוי לתרום או לעכב היבטים שונים הקשורים בצוות, בארגון בית הספר ובסביבת העבודה (אנטמן ושירום, 1987).

מעורבות בית הספר באיום ביטחוני: מדד זה אמור לספק את רמת האיום הביטחוני הקיים בסביבת בית הספר על פי תפיסת צוות המורים ורמת המוכנות מול האיום. 5 פריטים, לדוגמה: "בית הספר שלי נמצא באזור שהיה חשוף למתיחות ביטחונית בשנים האחרונות (עד 10 שנים)" ($\alpha=.82$). המדד נבחר כמדד בקרה, שכן ההנחה הייתה שלמשתנה זה יש השפעה על חוסנו הארגוני של בית הספר או על תפקוד בית הספר במצבי משבר (Leykin, Lahad, Cohen, Goldberg, & Aharonson-Daniel, 2016).

ניתוח הנתונים

רמת הניתוח: המשתנים במחקר הנוכחי הם ברמת הארגון. לפיכך היה צורך לבדוק את מידת ההסכמה בין המשיבים. זאת כדי שיהיה אפשר לערוך צבירת נתונים של כל המשתתפים מכל בית ספר (אגרגציה), לכדי נתונים של ארגון אחד. לבדיקת הומוגניות תגובות המורים בכל בית ספר נערכו חישובי Iwg. רמת הסכמה הגבוהה מ-0.7 היא רמה טובה של הסכמה תוך ארגונית (James, Demaree, & Wolf, 1993). עוד חושב מדד ICC: ICC(1) מספק הערכה של מהימנות תגובות הפרט כמדד להסכמה התוך קבוצתית. ערכים מתאימים מדורגים מ-0 ועד 0.5 עם חציון של 0.12 (James, 1982); ICC(2) מחושב כדי להעריך את מהימנות ההבדלים בין הממוצעים מעבר לקבוצות, כאשר ערכים מעל 0.7 נחשבים כרמה טובה של הסכמה מעבר לקבוצות (Bliese & Halverson, 1996). הממצאים של ממוצעי Iwg ו-ICC במחקר התאימו לטווחים אלו, העידו על הומוגניות של כל

המשתנים, ואפשרו צבירת הנתונים של כל המשתתפים מכל בית ספר לנתונים של ארגון אחד (לפירוט, ראו : שני, 2018).

ממצאים

הממצאים העיקריים במחקר הנוכחי מראים ששלושה משתנים מקדימים תורמים לחוסנו הארגוני של בית הספר: ההון החברתי הפנים ארגוני של הצוות הבית ספרי, ההעצמה הצוותית ותלות הדדית במטרה בין חברי הצוות. עוד נמצא כי החוסן הארגוני תורם לתפקוד הבית ספרי במצבי משבר. החוסן הארגוני מתווך בין שלושת המשתנים המקדימים האלה ובין התפקוד הבית ספרי במצבי משבר. התפקוד הבית ספרי במצבי משבר הוא מתווך שני בין החוסן הארגוני לחדשנות בית ספרית. לוח 1 מציג ממוצעים, סטיות התקן ומתאמים בין משתני המחקר.

לוח 1 : ממוצעים סטיות תקן ומתאמים בין משתני המחקר ברמת הארגון (N=98)

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	SD	M	
1										1	.31	5.27	הון חברתי
2									1	.67**	.28	5.27	העצמה צוותית
3								1	.03	-.11	.45	5.24	הון פסיכולוגי של המנהל
4							1	-.07	.62**	.59**	.36	4.66	גמישות ארגונית
5					1	.77**	.00	.68**	.59**	.38	5.10	5.10	תלות הדדית במטרה
6				1	.58**	.48**	-.06	.66**	.67**	6.5	474.	474.	חוסן ארגוני
7			1	.19	.20*	.11	.09	.22*	.20	.53	5.41	5.41	תפקוד בית ספרי במצבי משבר
8			1	.22*	.04	.24*	.07	.33*	.15	-.07	.73	4.89	חדשנות בית ספרית
9		1	.15	.28*	-.09	.00	-.02	.21*	-.02	.07	13.23	37.39	גודל בית הספר
10	1	.11	.10	.01	.06	.28**	.17	-.04	.02	-.06	.56	2.27	מדד מעורבות באיום ביטחוני

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

בדיקת השערות המחקר

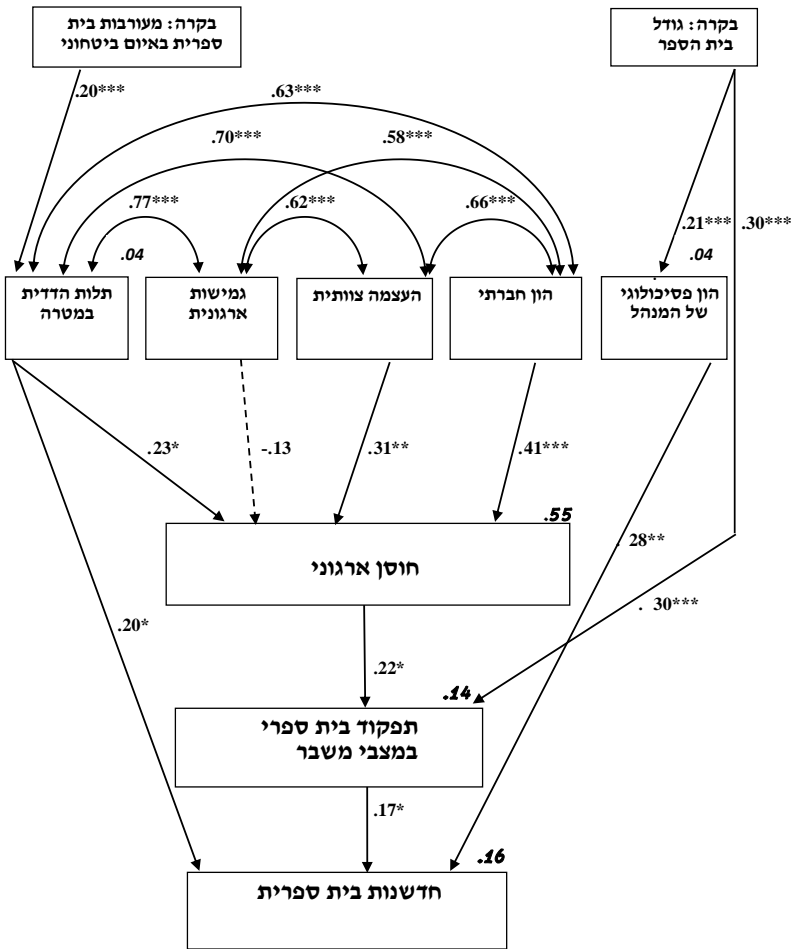
מודל המחקר נבחן באמצעות ניתוח מודלים של משוואות מבניות (SEM, Hox & Bechger, 1998). נבדקו הקשרים בין המשתנים המקדימים, המשתנה המתווך ומשתני התוצאה, קשרים ישירים וקשרי תיווך (לפירוט השוואת המודלים למיניהם, ראו : שני, 2018). מודל המחקר שנמצא בעל מדדי ההתאמה המיטביים

(RMSEA=.00; IFI=.99; TLI=.99; CFI=.99; $\chi^2/df = .93$) כולל את המשתנים הבלתי תלויים (מאפייני הצוות : הון חברתי והעצמה צוותית, מאפייני ניהולי : הון פסיכולוגי של המנהל ומאפייני סביבת העבודה : גמישות ארגונית ותלות הדדית במטרה); חוסן ארגוני כמתווך בין המשתנים המקדימים למשתנה תפקוד בית ספרי במצבי משבר; תפקוד בית

ספרי במצבי משבר כמתווך בין חוסן ארגוני למשתנה התוצאה – חדשנות בית ספרית. נוסף על כך, במודל יש שני משתני בקרה: גודל בית הספר ומעורבות בית ספרית באיום בטחוני. במודל זה מוסברים 55% מהשונות של חוסן ארגוני, 14% מהשונות של תפקוד בית ספרי במצבי משבר ו-16% מהשונות של חדשנות בית ספרית (ראו תרשים 2).

תרשים 2: המודל בעל מדדי טיב ההתאמה המיטביים – קשרים בין המשתנים המקדימים

לחוסן ארגוני ובין חוסן ארגוני למשתני התוצאה



מקרא: _____ חץ ובו קו רציף הוא קשר שנמצא מובהק
 ----- חץ ובו קו מקווקו הוא קשר שלא נמצא מובהק
 הערכים בצמוד לכל חץ הם ערכי β
 הערך מימין מעל משתנה הוא השונות המוסברת
 $*p < .05$; $**p < .01$; $***p < .001$

השערות 1-5 בחנו את הקשרים שבין המשתנים המקדימים למשתנה חוסן בית ספרי ברמת הארגון. לפי השערה 1 נמצא קשר חיובי מובהק בין הון חברתי לחוסן ארגוני (β=.41; p<.001); לפי השערה 2 נמצא קשר חיובי מובהק בין העצמה צוותית לחוסן ארגוני

ארגוני. במודל זה לא אוששו השערות 3-4, שכן בין המשתנים הון פסיכולוגי של המנהל וגמישות ארגונית ובין חוסן ארגוני לא נמצאו קשרים מובהקים ($p > .05$).

בהשערות 6 ו-7 נבחנו הקשרים הישירים בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית. לפי השערה 6 נמצא קשר חיובי מובהק בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר ($\beta = .22$; $p < .05$), ואולם לא נמצא קשר חיובי מובהק בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית ($p > .05$).

בהשערה 8 נבחן התפקיד המתווך של חוסן ארגוני בין המשתנים המקדימים לשני משתני התוצאה: תפקוד בית ספרי במצבי משבר וחדשנות בית ספרית. כלומר נבחנו השאלות האם הקשרים העקיפים של כל אחד מהמשתנים המקדימים, העובר דרך המשתנה המתווך חוסן ארגוני אל כל אחד ממשתני התוצאה הוא מובהק? נמצא קשר עקיף מובהק בין הון חברתי לתפקוד בית ספרי במצבי משבר ($p < .01$; $\beta = .09$, CI 95% [.03, .17]; קשר עקיף מובהק בין העצמה צוותית לתפקוד בית ספרי במצבי משבר ($p < .05$; CI [.01, .15]; $\beta = .07$, 95%); וקשר עקיף מובהק בין תלות הדדית במטרה לתפקוד בית ספרי במצבי משבר ($p < .05$; CI 95% [.01, .12]; $\beta = .05$). כלומר נמצאה תמיכה להשערה 8 באשר לתפקיד המתווך של חוסן ארגוני בקשרים בין שלושת המשתנים המקדימים: הון חברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה ובין תפקוד בית ספרי במצבי משבר. תיווך זה הוא תיווך מלא (לפירוט, ראו: שני, 2018).

בהשערה 8 נבחן גם התיווך של חוסן ארגוני בין כל המשתנים המקדימים ובין משתנה התוצאה חדשנות בית ספרית. במודל הנוכחי לא נמצא קשר ישיר בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית ($p > .05$), וחוסן ארגוני אינו מתווך ישירות בין המשתנים המקדימים לחדשנות בית ספרית ($p > .05$). אולם מעיון בממצאי המחקר נראה כי יש קשר עקיף מובהק בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית ($p < .05$; $\beta = .04$, CI 95% [.01, .09]; כלומר שלא כצפוי נמצא תיווך של תפקוד בית ספרי במצבי משבר בקשר שבין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית. מכאן שקיימים במודל הנוכחי שני משתנים מתווכים בזה אחר זה, בין המשתנים המקדימים לחדשנות בית ספרית: המתווך הראשון הוא חוסן ארגוני, ולאחריו המתווך השני – תפקוד בית ספרי במצבי משבר. כך נמצא קשר עקיף מובהק בין הון חברתי לחדשנות בית ספרית ($p < .05$; $\beta = .02$, CI 95% [.00, .04]; קשר עקיף מובהק בין העצמה צוותית לחדשנות בית ספרית ($p < .05$; $\beta = .01$, CI 95% [.00, .15]; וקשר עקיף מובהק בין תלות הדדית במטרה לבין חדשנות בית ספרית ($p < .05$; CI 95% [.00, .12]; $\beta = .01$). הקשר העקיף בין המשתנים הון חברתי והעצמה צוותית לחדשנות בית ספרית הוא קשר של תיווך מלא, שכן אין קשרים ישירים ביניהם ובין חדשנות בית ספרית. עם זה כפי שנראה במודל הנוכחי נמצא קשר ישיר מובהק בין תלות הדדית במטרה וחדשנות בית ספרית ($p < .05$; $\beta = .20$). מכאן שבקשר בין תלות הדדית במטרה לחדשנות בית ספרית יש תיווך חלקי.

במחקר זה נמצאו כמה קשרים ישירים מובהקים אחרים: בין תפקוד בית ספרי במצבי משבר לחדשנות בית ספרית ($p < .05$; $\beta = .17$); בין תלות הדדית במטרה וחדשנות בית ספרית ($p < .05$; $\beta = .20$), וכן בין הון פסיכולוגי של המנהל לחדשנות בית ספרית ($p < .01$);

$\beta=.28$). כמו כן בין גודל בית הספר (משתנה בקרה) לתפקוד בית ספרי במצבי משבר ($\beta=.30$; $p<.001$); ובין מעורבות בית הספר באיום ביטחוני (משתנה בקרה) לתלות הדדית במטרה ($\beta=.20$; $p<.001$).

דיון

בתי ספר מוצאים עצמם במצב שבו קצב השינויים והאי-ודאות הפכו לבלתי נפרדים מחיי הארגון (Barton, Sutcliffe, Vogus, & DeWitt, 2015; Bartone et al., 2013). לכן החוסן הארגוני הופך לרכיב הכרחי לתפקוד ולאפקטיביות הארגונית בבתי הספר (Gu & Day, 2013). המחקר הנוכחי מחזק את חשיבותו של החוסן הארגוני בבתי הספר. ממצאיו עומדים בהלימה לגישתו הנרחבת של אנטונובסקי באשר לחשיבות קידום הבריאות (סלוטוגניות) בקרב אנשים כפרטים, ארגונים, קהילות ובתי ספר (Antonovsky, 1979). על פי גישה זו, בתי ספר וארגונים ככלל נדרשים להתמודד במהלך השנים עם לחצים ומשברים קטנים וגדולים. כדי לחזק את יכולת ההתמודדות, יש להשקיע בחיזוק היכולות, הכישורים וכלל המשאבים (משאבים אנושיים) בבית הספר יותר מאשר במניעת בעיות או פתרון בעיות שנוצרו (Mittelmark & Bauer, 2017). קידום ההיבטים המחזקים את חוסנו של בית הספר יגבירו את היכולת להתמודד באירועים מלחיצים ואירועי משבר, כאלה שאי אפשר למנוע אותם (Bauer & Jenny, 2017; Jensen, Dur, & Buijs, 2017). במחקר הנוכחי נמצא כי הון חברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה תורמים ומקדמים את החוסן הארגוני הבית ספרי. החוסן הארגוני נמצא כמתווך בין שלושת המשתנים המקדימים האלה ובין תפקוד בית ספרי במצבי משבר. זאת ועוד, נמצא כי תפקוד בית ספרי במצבי משבר הוא מתווך שני בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית. כלומר המחקר מעמיק את ההבנה באשר לגורמים התורמים לחוסן ארגוני בבתי ספר, שלהם מכנה משותף של שיתופי פעולה (Meredith et al., 2017). החוסן הארגוני משמש מנגנון שמשפר ומביא לידי ביטוי משתנים אלו בעת תפקוד בית ספרי במצבי משבר. יתרה מזו, המחקר מתמקד ביתרונות של תפקוד בית ספרי מיטבי במצבי משבר ובתרומתו לחדשנות הארגונית, ועשוי לתרום לתובנות של קובעי מדיניות, מנהלי בתי ספר ויועצים חינוכיים במערכת החינוך.

כיום יש נטייה רבה במערכת החינוך לעסוק בלמידה ארגונית מעמיקה (Bouwman, Runhaar, Wesselink, & Mulder, 2017; Gray, Kruse, & Tarter, 2016), לשתף ולהעצים כמה שיותר אנשי צוות בעשייה החינוכית, בקביעת מטרות הארגון ובהובלה (Liou, 2016). בעשור האחרון מתקיים פיתוח מקצועי מובנה, שמטרתו הטמעת תהליכים בית ספריים, מתוך שימוש בהון האנושי הפנים בית ספרי. באופן זה כולם מדברים בשפה מקצועית אחידה, מתוך למידה שיתופית ובעלת משמעות (ריינגולד ואבידב-אונגר, 2017). בלמידה הארגונית נערכים תהליכי הפקת לקחים וחיזוק יכולת ההתמודדות ופתרון הבעיות בחיי בית הספר (Seashore-Louis & Murphy, 2017), שיכולים לחזק את החוסן הארגוני (שני וסומך, 2017).

לפי התפיסה העכשווית של תפקידם, היועצים החינוכיים הם מנהיגים חינוכיים ברמה מערכתית המסייעים למנהלי בתי הספר בחיזוק תהליכים ארגוניים והטמעתם לשיפור

ופיתוח מטרות בית הספר בהם קידום חוסנו הארגוני, תפקוד מיטבי במצבי משבר ושיפור האקלים הבית ספרי (ארהרד 2008, 2014; דשבסקי, 2009; כהן, 2014; Amatea & Clark, 2009; Curry & DeVoss, 2005). ליועץ החינוכי פרספקטיבה רחבה על בית הספר, הוא שותף בדינאים רבים על התמודדות עם אירועי משבר או שינוי, וחווה את מעורבות המנהל ומעורבות שותפים אחרים באירועים אלו. לפיכך הוא תופס את חוסנו של בית הספר בדומה לתפיסתו של המנהל (Hannon, Mohabir, Cleveland, & Hunt, 2019). רוק, רמלאי ורנג' (Rock, Remley, & Range, 2017) מצאו במחקרם שיתוף פעולה ניכר בין המנהלים ליועצים החינוכיים בהובלת בית הספר, שתרם לאקלים המיטבי של כלל בית הספר. יאנג ועמיתיה (Young, 2015) הראו במחקריהם את מאפייני המנהיגות של היועצים החינוכיים, שבאה לידי ביטוי בהשפעה בין-אישית, שיתופי פעולה מערכתיים, פתרון בעיות מתוך יוזמה, תושייה ומסוגלות מקצועית (Young & Bryan, 2015; Young, 2015; Dollarhide, & Baughman, 2015) הנדרשים בהובלת חוסנו של בית הספר. גישת עבודתו של היועץ החינוכי היא מערכתית-ייעוצית ומטרותיה הן פרואקטיביות, ולא רק התייחסות ריאקטיבית כשמתרחש אירוע כלשהו בבית הספר (שדמי, 2004; Amatea & Erhard, & Harel, 2005; Curry & DeVoss, 2009; Clark, 2005). בשל תפיסות אלו, היועץ החינוכי כמנהיג עשוי לחבור למנהל בית הספר ולהוביל במשותף תהליכים פרואקטיביים (Gibson, Dollarhide, Conley, & Lowe, 2018). ממצאי המחקר, בעידן הנוכחי, עשויים לחזק קדימויות בעבודת היועץ החינוכי בהובלת חוסנו הארגוני של בית הספר.

הקשרים בין גורמים מקדמים וחוסן ארגוני

ממצאי המחקר הראו קשרים חיוביים בין שלושה משתנים מקדמים (הון חברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה) ובין חוסנו הארגוני של בית הספר. נראה כי קיים מכנה משותף לשלושת המשתנים האלה והוא שיתוף פעולה (collaboration). כלומר יש מקום לומר שהגורמים שמעודדים חוסן ארגוני, הם אותם רכיבים שמעודדים שיתוף פעולה בין חברי הארגון (Kumar, Banerjee, Meena, & Ganguly, 2016). שיתוף פעולה הוא תהליך שבו המורים חולקים ערכים, נורמות ודרכי עבודה, דנים ביחד בסוגיות בית ספריות, חולקים מידע, מדריכים זה את זה, עורכים רפלקציה בהתנסויות משותפות ובונים יחד תוכניות בית ספריות (Meredith et al., 2017). הון חברתי מקדם שיתופי פעולה מתוך רשת הקשרים החברתיים והאמון, המביאים לידי כך שהעמיתים משתפים בשגרה את חבריהם לעבודה גם בכישלונות ובתסכולים שקורים בבית הספר (Daly, Moolenaar, Der-Martirosian, & Liou, 2014). העצמה צוותית מקדמת שיתופי פעולה, שכן בזכות האמונה שלצוות כולו יש יכולות, משמעות, אוטונומיה והשפעה בבית הספר, שיתופי פעולה בין כל חברי הצוות יביאו להישגים ברמה גבוהה (Somech, 2005). תלות הדדית במטרה יוצרת שיתופי פעולה על סמך ההבנה שאפשר להשיג מטרות משותפות, רק אם חברי הצוות האחרים ישתפו פעולה זה עם זה (Bertucci et al, 2016). כדי שיווצר חוסן ארגוני, צריכה להיות נכונות להתנסות במצבים מורכבים וביכולת אלתור, כדי למצוא פתרונות מתאימים במצבי משבר (Coutu, 2002). במצבים אלו יש חשיבות לאופן התפקוד של הצוותים: ליכולתם לעבד מידע גלוי וסמוי הקשור למשבר; לקבל החלטות מהירות מתוך התחשבות במרב ההיבטים ולפעול (Ponis & Koronis, 2012). כאשר צוות רגיל לתפקד

בשיתוף פעולה, יכולים להתפתח יחסים בעלי משמעות בין חברי הצוות; יחסים שמאפשרים להכיר את החולשות והחוזקות של האחר, להרגיש בנוח לדבר על טעויות וכישלונות ולהתייעץ במצבי קושי ומשבר (Koronis & Ponis, 2018). כל אלה הם תנאים הכרחיים לפיתוח חוסן ארגוני שדורש התמודדות עם קשיים ומשברים בתנאי אי-ודאות (Joo & Jo, 2017). גישה זו עולה בקנה אחד עם מחקרים עכשוויים, שבהם מודגשת חשיבות שיתוף פעולה בין הגורמים בתוך הארגון (למשל בתי ספר במחוז) – כדרך המקדמת חוסן ארגוני (Kumar et al., 2016; Liou, 2016).

הקשרים אל תפקוד בית ספרי במצבי משבר ואל חדשנות בית ספרית

ראשית, במחקר הנוכחי נמצא שחוסן ארגוני תורם לתפקוד הבית ספרי במצבי משבר. לפיכך ראוי להציע כי בבתי ספר שבהם קיים חוסן ארגוני תהיינה יכולות ארגוניות גבוהות יותר להתמודדות בפועל עם מצבי משבר (סימן טוב וחרן-גל, 2011). נמצא תמיכה לממצא זה במחקר המקיף שנערך בעניין אסון מעברת החלל Challenger בשנת 1986 (Vaughan, 1996). המחקר ניתח את ההתנהלות הארגונית ב-NASA באותה עת, ועמד על היעדר תרבות ארגונית של תיקון טעויות, העמקה בחריגות והיוועצות עם עובדים זוטרים במקרים מורכבים. לו הוטמעה תרבות זו בארגון, היא הייתה עשויה לקדם מודעות ארגונית וחוסן ארגוני. לפיכך ככל הנראה לא התקיים תפקוד מיטבי בפועל בעת מצב המשבר (Vaughan, 1996). יש מקום להתבונן בחוסן ארגוני כיכולת להמציא מחדש את המודלים והאסטרטגיות הארגוניות כשהתנאים משתנים, ולצפות שהארגון יתאים עצמו בתהליך מתמשך לשינויים המאיימים עליו, עוד לפני שהצורך נהיה קריטי (Hamel & Valikangas, 2003). כך בתהליך זה של בניית חוסן ארגוני מתרחשת הכחדת התנהגויות ושגרות קודמות, שאינן רצויות יותר, כדי לפנות מקום להתנהגויות חדשות המתאימות יותר למצב או לאותו זמן. המכניזם המשמש לשינוי ההרגלים האלה הוא ניסוח בעיות ותובנות מהותיות במהלך ניתוח מעמיק והקשבה למגוון דעות במקום קפיצה למסקנות (Morais-Storz & Nguyen, 2017). מכאן שככל שהמנהל וצוותו יעסוק בסימולציות וניתוח אירועים וכישלונות מן העבר (בבית ספר בעל חוסן ארגוני), כך הם יאמצו סגנון חשיבה "מחוץ לקופסה", וגם יקפידו על כל פרט ודיווח מדויק במצבי אי-ודאות. התנהלות מעין זו מגדילה את הסיכויים שבעת משבר ההיבטים הדורשים טיפול, אכן יטופלו בזמן, תצטמצם הפניקה והבלבול, ותשתפר יכולת קבלת ההחלטות וסדרי הקדימויות (Kerr & King, 2018; Williams et al., 2017).

במחקר הנוכחי הייתה ציפייה שהחוסן הארגוני יתרום לחדשנות הבית ספרית. זאת על סמך מחקרים שהראו כי ככל שאנשים, צוותים וארגונים היו בעלי חוסן רב יותר, כך נמצאה אצלם רמה גבוהה יותר של יכולת אלתור; הם תפסו מצבים מלחיצים כמאיימים פחות; נטו לבצע את המטלות בדרכים יצירתיות יותר ושגרתיות פחות; ואופן התפקוד שלהם במצבים מלחיצים ייצר אצלם ובסביבתם פחות דחק ולחץ פיזי, רגשי והתנהגותי (Maddi & Khoshaba, 2005). אולם במחקר לא נמצא קשר ישיר בין חוסן ארגוני לחדשנות בית ספרית, אלא באמצעות התיווך של תפקוד בית ספרי במצבי משבר. ככל הנראה חדשנות בית ספרית כוללת תהליכים ארוכי טווח, שדורשים משאבים ומנגנונים נוספים על אלו שפותחו בתנאי חוסן ארגוני (Somech & Drach-Zahavy, 2013). כמו כן פיתוח

חדשנות בית ספרית יכול לאיים על חברי הצוות, שכן חלקם מעדיפים להישאר באזור הנוחות. חדשנות דורשת רתימת השותפים, פיזור התנגדויות ואינטראקציה תכופה עם עמיתים וממונים (Van Geel, Visscher, & Teunis, 2017). לכן ייתכן שכדי שהחוסן הארגוני יתורגם לחדשנות, יש צורך בהתמודדות הלכה למעשה עם אירועים חריגים. ההתמודדות עם המצב המשברי יכולה לספק תמריץ לצוות המורים, להתגייס עבור שינוי וחדשנות כדי לשפר את התפקוד הבית ספרי בעתיד (Williams et al., 2017). יתרה מכך, נראה כי אפשר להסביר את הקשר שבין תפקוד במצבי משבר לחדשנות ארגונית באמצעות המכניזם של תהליכים חברתיים. גם במהלך מצב משבר וגם במהלך חדשנות ארגונית, הקשרים בין האנשים בצוות ובין הצוות והנהלה קריטיים לתפקוד (Maddi & Khoshaba, 2005). במחקר שבחן חדשנות בית ספרית נמצא כי בבתי ספר ניסויים שבהם הפגינו רמות גבוהות של לכידות חברתית, עזרה הדדית ושיתופי פעולה – רמת החדשנות הארגונית עלתה (Gilad-Hai & Somech, 2016). כלומר ייתכן שהתנסות זו של תפקוד במצב משבר עשויה לחזק את הכישורים הנדרשים לתפקוד בית ספרי בהטמעת חדשנות, שהוא תהליך שיש בו אי-ודאות ומורכבות רבה (גלעד חי וסומך, 2017). הסבר זה עולה בקנה אחד עם מחקר שהראה כי חדשנות בית ספרית אינה צומחת בוואקום, אלא מושפעת מתהליכי חדשנות שהתרחשו בעבר, מההצלחה או אי ההצלחה בתפקוד בהם. כל אלה מטעינים את המוטיבציה של המורים, את אמונותיהם באשר להצלחת החדשנות הנוכחית, וההשפעה על נכונותם להשתתף בהטמעת החדשנות (Chung, Choi, & Du, 2017). כך בדומה ייתכן שגם תהליך של הצלחה בתפקוד באירוע משבר חדש שלא היה מוכר קודם לכן, מחזק את האמונה, את הביטחון שההתמודדות עם החדשנות תצליח ואת המוטיבציה להשקיע בתהליך (Van Geel et al., 2017).

עוד ממצא מעניין שעולה מהמחקר הנוכחי הוא כי מלבד המשתנה תפקוד בית ספרי במצבי משבר, גם ההון הפסיכולוגי של המנהל נמצא בקשר חיובי עם חדשנות בית ספרית. כיוון שהתהליכים בדרך להשגת חדשנות יוצרים בפרקי זמן מסוימים לחץ ומתח בקרב המנהל והעובדים (Gilad-Hai & Somech, 2016), נראה כי ההון הפסיכולוגי של המנהל יכול לשמש משאב שיאפשר התמודדות עם לחצים אלו. ההון הפסיכולוגי מספק למנהל מסוגלות עצמית להוביל, לנוכח ההתנגדויות והקשיים בתהליך; הוא יטה לראות בקשיים אתגרים שאפשר להתמודד איתם (Heled, Somech, & Waters, 2016); מרכיב האופטימיות בהון הפסיכולוגי יאפשר למנהל להאמין שהתהליך יצליח לאחר עבודה קשה. אף שבתחילה יירתמו אליו רק מורים אחדים, הוא יפרש זאת כתגובות זמניות; מרכיב התקווה יאפשר למנהל להאמין שהתהליך יתגשם, והוא יתכנן עם צוותו דרכים חלופיות; ולבסוף, מרכיב החוסן יאפשר התמודדות עם כישלונות המלווים את תהליך הטמעת החדשנות (Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011).

לבסוף ממצאי המחקר עמדו על התפקיד המתווך של חוסן ארגוני בקשר שבין שלושה משתנים מקדמים (הון חברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה) ובין משתנה התוצאה תפקוד בית ספרי במצבי משבר. בשל סגולותיו הדינמיות הייחודיות, החוסן הארגוני משמש מכניזם שמביא לידי ביטוי את יתרונות ההון החברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה ומתרגם אותם לתפקוד בית ספרי בעת משבר. כיצד מתרחש התיווך של החוסן הבית ספרי בין שלושת המשתנים המקדמים האלה ובין תפקוד במצבי משבר? ככל הנראה הבניית משמעות ומודעות ארגונית ברמה גבוהה הם המאפיינים המצביים,

שיוצרים את המכניזמים הגורמים לשינוי בקוגניציה, ברגשות ובמוטיבציה של האנשים בארגון. כלומר מדובר בתהליך דינמי, המאפשר התבוננות מחדשת ותחושות מחדשות כלפי המצב ולתפקוד מותאם יותר במצב המשבר. ממצאים אלו עומדים בהלימה למחקר שנערך לאחרונה (Malik & Garg, 2017), ובו חוסן ארגוני היה גורם מתווך בקשרים שבין למידה ארגונית למעורבות ולתפקוד של העובדים בעבודתם. התיווך הוסבר בכך שחוסן ארגוני הוא מצב ולא תכונה יציבה, הנלמד בלמידה פרואקטיבית, בשעת תרגול ואימון. לפיכך ככל שמתקיימת למידה ארגונית, כן מתפתח משוב ואמון, ניתנת לעובדים הזדמנות לחשוב בגמישות, לפתח יכולות ומיומנויות חדשות, לצבור ביטחון, וליטול סיכונים ולנסות רעיונות חדשים במצבים של אי-ודאות. כך גובר החוסן הארגוני, שבתורו מוביל לשיפור התפקוד של העובדים.

חשוב לציין כי שניים מהמשתנים המקדימים במודל המחקר לא נמצאו קשורים לחוסן ארגוני: הון פסיכולוגי של המנהל וגמישות ארגונית. באשר להון פסיכולוגי, הספרות המחקרית מראה שיש קשר חיובי בין הון פסיכולוגי של מנהיג לחוסן ארגוני (Luthans et al., 2005; Norman et al., 2007). לכן נראה תמוה כיצד לא נמצא קשר חיובי במחקרנו. ייתכן שהייתה הומוגניות רבה בהון הפסיכולוגי של המנהלים. המשותף למנהלים אלו היא הסכמתם להשתתפות כוללת של בתי הספר במחקר, ולחשיפת המאפיינים הארגוניים-ניהוליים. לא מן הנמנע שהומוגניות היא זו שהקשתה על מציאת קשר בין ההון הפסיכולוגי של המנהלים לחוסנם הארגוני של בתי הספר. באשר לגמישות ארגונית, נראה תמוה שלא נמצא קשר בינה לחוסן ארגוני, שכן מחקרים רבים מציינים את חשיבותה הרבה של גמישות ארגונית בקידום חוסן ארגוני (Ortiz-de-Mandojana & Williams et al., 2017; Bansal, 2016; Vogus, Rothman, Sutcliffe, & Weick, 2014). ייתכן שההקשר הייחודי של בית הספר כארגון הביא להיעדר קשר בין גמישות ארגונית לחוסנו של בית הספר. מתוך האמור לעיל, יהיה כדאי לבחון שנית את הקשרים בין המשתנים האלה לחוסן ארגוני.

מגבלות המחקר והצעות למחקרים בעתיד

החוזקה של המחקר הנוכחי היא איסוף הנתונים ממדגם גדול שכלל ארבעה מקורות (מורים, יועצים חינוכיים, מנהלים ומפקחים) (Podsakoff & Organ, 1986). עם זה יש במחקר כמה מגבלות: ראשית, איסוף הנתונים נשען על דיווח עצמי של משתתפי המחקר ולא על נתונים אובייקטיביים. יש חוקרים הטוענים כי דיווח עצמי וחשיבה רטרוספקטיבית אינם מוטים, כשם שנטו לראות זאת בעבר. על פי רוב אנשים נוטים להעריך את סביבת עבודתם במדויק (Alper, Tjosvold, & Law, 1998). עם זה ראוי לערוך בעתיד מחקר ולהשתמש בנתונים אובייקטיביים (לדוגמה בעניין תפקוד בית ספרי במצבי משבר – מדדים באשר לפעולות שנערכות בפועל בעת התרחשות אירוע משבר); שנית, יש לציין כי איסוף הנתונים הכולל וניתוח כל בית ספר כקבוצה אחת טשטש הבדלים של קבוצות לסוגיהן ומאפייני בתי ספר למיניהם; שלישית, באשר למושג חוסן ארגוני, נראה כי קיימות בספרות מגוון גישות להבנת המושג, ולכן נדרש מחקר שבו ישתמשו בכלי מדידה אחרים (Hoy et al., 2006). זאת ועוד, ראוי לערוך מחקר נוסף בעזרת מתודולוגיה של מחקר פעולה שיתופי, שבו יחברו חוקרים מהאקדמיה ובעלי תפקידים משדה החינוך, לקבלת תמונה מקיפה יותר על אודות חוסן ארגוני (Coghlan & Shani, 2017); רביעית,

מתודולוגיית המחקר מעלה סוגיות הקשורות בסיבתיות. ממצאי המחקר אינם יכולים להראות בוודאות את כיווני הקשרים. כך למשל הקשר בין חוסן ארגוני לתפקוד בית ספרי במצבי משבר, מי קודם ומי תורם למי? במחקר הנוכחי הייתה הנחה שהחוסן הארגוני תורם לתפקוד במצבי משבר, אם כי אין להוציא מכלל אפשרות שתפקוד אפקטיבי במצבי משבר יתרום לחיזוק חוסנו של בית הספר (Williams et al., 2017).

השלכות המחקר

המחקר מבקש להסב את תשומת ליבם של קובעי המדיניות, מנהלי בתי ספר ויועצי חינוכיים במערכת החינוך, באשר לחשיבות הרבה של פיתוח חוסן ארגוני בבתי הספר. ממצאי המחקר מספקים תמיכה לכך שחוסן ארגוני מהותי לאפקטיביות הבית ספרית ולהתמודדות בעיתות משבר (Klingman & Cohen, 2004), וכן בתפקוד היום-יומי המורכב בבתי הספר (Day, 2014) מכיוון שחוסן הוא יכולת ארגונית דינמית שאפשר לפתח, יש חשיבות רבה ללמידת עקרונות החוסן כבר בשלב הפיתוח המקצועי של היועצים החינוכיים. לפיכך, היועצים החינוכיים בשיתוף עם מנהלי בתי הספר יטמיעו ויחזקו את חוסנו של הצוות הבית ספרי בתהליכים מובנים בתוך בתי הספר (ריינגולד ואבידב-אונגר, 2017). סדנאות לפיתוח החוסן הארגוני בהנחיית המנהלים והיועצים החינוכיים יכללו את הרכיבים האלה: א) למידה קבועה של כשלים בעת ניתוח ריאקטיבי ופרואקטיבי של ההיבטים הרגשיים והתנהגותיים שהתרחשו, שעלולים לקרות בבית הספר שלא כצפוי; ב) למידה רחבה של כל מקרה ומקרה המתרחשים בבית הספר ("כל מקרה לגופו"), מתוך סובלנות לתפיסות המצב מנקודות מבט מרובות; ג) מעקב וקשב רב של היועץ החינוכי וכלל הצוות החינוכי לכל האינטראקציות והתהליכים בבית הספר (למשל, תלמידים או הורים מאתגרים); ד) פיתוח יכולת שליטה ארגונית, חקירה והתאוששות מהירות ככל האפשר בשעה שטעויות מתרחשות, כדי למנוע החמרתן. פיתוח זה עשוי להתממש לאחר תהליך התנסות קבוע במגוון סימולציות של אירועי משבר (משברים הנוגעים לתלמיד כפרט, לקבוצה, למורה או לבית הספר כארגון); ה) ההנהלה והיועץ החינוכי יכירו היטב את תחומי המומחיות הספציפיים של כל אדם בצוות הבית ספרי. לפיכך ישתפו בחיפוש אחר פתרון משבר חבר צוות המתמצא בתחום, בלי קשר למעמדו בהיררכיה הבית ספרית (Hoy et al., 2006).

זאת ועוד, ממצאי המחקר משמשים סימוכין לקשר מהותי בין ההון החברתי, העצמה צוותית ותלות הדדית במטרה של צוות בית הספר ובין חוסן ארגוני. ראוי כי מנהל בית הספר והיועץ החינוכי יפתחו קשרים חברתיים הדוקים בין כל המורים בצוות בית הספר (Siciliano et al., 2017), ויחזקו את האמון בין ההנהלה למורים ובין המורים לעצמם (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). כמו כן יחזקו את תחושת ההעצמה הצוותית של המורים והעובדים בבית הספר, שתבוא לידי ביטוי בתחושת מסוגלות, משמעותיות, אוטונומיה והשפעה שלהם כצוות (Kirkman & Rosen, 1999). המנהל והיועץ החינוכי יבססו את התלות ההדדית במטרות הבית ספריות בקרב הצוות, את האמונה שהמטרות משותפות, והם תלויים זה בזה בהשגתן ועניקו משוב קבוצתי (Van Der Vegt et al., 2003).

סיכום ומסקנות

המחקר הנוכחי תורם במידה ניכרת לספרות המחקרית הרואה בגישה המערכתית בניהול בתי ספר גישה הוליסטית, הנוגעת בו בזמן בכל מרכיבי הארגון. אומנם לא כל החוקרים תמימי דעים באשר לממדים של חוסן ארגוני, אבל רובם מקבלים את הגישה המוצגת במחקר הנוכחי שאפשר לפתח חוסן ארגוני בתהליכים פרואקטיביים שמשנים את המשמעות של המתרחש, כלומר את הדרך שבה מתבוננים במצב ומפרשים אותו, כמכניזם המסביר את תפקידו של החוסן הארגוני. זאת ועוד, המחקר הנוכחי מחזק את חשיבותו של החוסן הארגוני כמשאב ארגוני מהותי, דינמי, היכול בזכות סגולותיו הייחודיות להתפתח ולהגביר ממדים המאופיינים בשיתופי פעולה בקרב צוות המורים. לפיכך יש חשיבות רבה לכך שמנהלי בתי הספר והיועצים החינוכיים יישמו בפועל את מסקנות המחקר למען חיזוק החוסן הארגוני, שיפור התפקוד הבית ספרי בשגרה ובמצבי משבר, ובעקיפין אף למען קידום חדשנות הבית ספרית.

רשימת מקורות

- אנטמן, ש' ושירום, א' (1987). על גורמים ארגוניים, תעסוקתיים ואישיים של שחיקת עובדי הוראה בחינוך העל-יסודי. **מגמות**, ל, 349-361.
- ארהרד, ר' (2008). **היועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה** (ד' טסלר, עורכת). תל-אביב: רמות.
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גלעד חי, ס' וסומך, א' (2017). "היום שאחרי": ההשלכות הארגוניות של הטמעת חדשנות בבתי ספר ניסויים. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 35, 123-156.
- דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. ירושלים: משרד החינוך.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2016, 1 בספטמבר). **2.15. אוכלוסייה, לפי מחוז, נפה ודת**. אוחזר מתוך https://www.cbs.gov.il/he/publications/DocLib/2016/2.ShnatonPopulation/st02_15x.pdf
- כהן, י' (2014). מנהיגות בייעוץ. **הייעוץ החינוכי**, 18, 69-76.
- סימן טוב, י' וחסן-גל, ש' (עורכים). (2011). **לצמוח ממשבר: היערכות והתמודדות בית ספרית עם אירועי חירום ומשבר**. ירושלים: משרד החינוך.
- קלינגמן, א' (2011). התערבות מערכתית מונעת אסון וטראומה. בתוך י' סימן טוב ושי' חן-גל (עורכים), **לצמוח ממשבר: היערכות והתמודדות בית ספרית עם אירועי חירום ומשבר** (עמ' 15-42). ירושלים: משרד החינוך.
- ריינגולד, ר' ואבידב-אונגר, א' (2017). מנהל בית הספר כמנהיג חינוכי: תפיסות מנהלים בנוגע לתפקידם ולתפקודם בהובלת הטמעת מדיניות הפיתוח המקצועי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 35, 37-63.

- שדמי, ח' (2004). היועץ וקידום מיטביות. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (עמ' 343-366). תל-אביב: רמות.
- שני, א' (2018). **פיתוח מודל להבנת החוסן הבית ספרי: זיהוי המשתנים המקדימים ומשתני התוצאה** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת חיפה.
- שני, א' וסומך, א' (2017). תופעת החוסן הארגוני בבתי ספר: מחקר איכותני. **עינים במינהל ובארגון החינוך**, 35, 259-292.
- Alper, S., Tjosvold, D., & Law, K. S. (1998). Interdependence and controversy in group decision making: Antecedents to effective self-managing teams. *Organizational behavior and human decision processes*, 74(1), 33-52. doi:10.1006/obhd.1998.2748
- Amatea, E. S., & Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9(1), 16-27. doi:10.1177/2156759X0500900101
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152. doi:10.1002/hrdq.20070
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 1, pp. 167-196). Westport, CT: Praeger.
- Barton, M. A., Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & DeWitt, T. (2015). Performing under uncertainty: Contextualized engagement in wildland firefighting. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 23(2), 74-83. doi:10.1111/1468-5973.12076
- Bartone, P. T., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2013). Psychological hardiness predicts adaptability in military leaders: A prospective study. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(2), 200-210. doi:10.1111/ijsa.12029
- Bauer, G. F., & Jenny, G. J. (2017). The application of salutogenesis to organisations. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp. 211-224). Switzerland, Cham: Springer.
- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Conte, S. (2016). Effect of task and goal interdependence on achievement, cooperation, and support among

- elementary school students. *International Journal of Educational Research*, 79, 97-105. doi:10.1016/j.ijer.2016.06.011
- Bliese, P. D., & Halverson, R. R. (1996). Individual and nomothetic models of job stress: An examination of work hours, cohesion, and well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(13), 1171-1189. doi:10.1111/j.1559-1816.1996.tb02291.x
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 135-138. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00347.x
- Boniel-Nissim, M., Tabak, I., Mazur, J., Borraccino, A., Brooks, F., Gommans, R., . . . Finne, E. (2015). Supportive communication with parents moderates the negative effects of electronic media use on life satisfaction during adolescence. *International Journal of Public Health*, 60(2), 189-198. doi:10.1007/s00038-014-0636-9
- Bourdieu, P. (1986). The forms of social capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education*, 65, 71-80. doi:10.1016/j.tate.2017.03.010
- Chan, A. T. L., Ngai, E. W. T., & Moon, K. K. L. (2017). The effects of strategic and manufacturing flexibilities and supply chain agility on firm performance in the fashion industry. *European Journal of Operational Research*, 259(2), 486-499. doi:10.1016/j.ejor.2016.11.006
- Chen, G., & Tjosvold, D. (2012). Shared rewards and goal interdependence for psychological safety among departments in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 29(2), 433-452. doi:10.1007/s10490-010-9201-0
- Chen, G., Smith, T. A., Kirkman, B. L., Zhang, P., Lemoine, G. J., & Farh, J. L. (2018). Multiple team membership and empowerment spillover effects: Can empowerment processes cross team boundaries? *Journal of Applied Psychology*, 104(3), 321-340. doi:10.1037/apl0000336
- Chung, G. H., Choi, J. N., & Du, J. (2017). Tired of innovations? Learned helplessness and fatigue in the context of continuous streams of innovation implementation. *Journal of Organizational Behavior*, 38(7), 1130-1148. doi:10.1002/job.2191

- Coghlan, D., & Shani, A. B. (2017). Inquiring in the present tense: The dynamic mechanism of action research. *Journal of Change Management*, 17(2), 121-137. doi:10.1080/14697017.2017.1301045
- Cohen, O., Goldberg, A., Lahad, M., & Aharonson-Daniel, L. (2016). Building resilience: The relationship between information provided by municipal authorities during emergency and community resilience. *Technological Forecasting & Social Change*, 121, 119-125. doi:10.1016/j.techfore.2016.11.008
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-55.
- Curry, J. R., & DeVoss, J. A. (2009). Introduction to special issue: The school counselor as leader. *Professional School Counseling*, 13(2), 64-67. doi:10.5330/PSC.n.2010-13.64
- Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. *Development and Psychopathology*, 15(3), 773-810. doi: 10.1017/S0954579403000373
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Der-Martirosian, C., & Liou, Y.-H. (2014). Accessing capital resources: Investigating the effects of teacher human and social capital on student achievement. *Teachers College Record*, 116(7), 1-42.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching*, 20(5), 638-654. doi:10.1080/13540602.2014.937959
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. In P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Resilience in Education* (pp. 61-70). Switzerland, Cham: Springer.
- Erhard, R., & Harel, Y. (2005). Role behavior profiles of Israeli school counselors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(1), 87-100. doi:10.1007/s10447-005-2252-0
- Eshel, Y., Kimhi, S., Lahad, M., Leykin, D., & Goroshit, M. (2018). Risk factors as major determinants of resilience: A replication study. *Community mental health journal*, 54(8), 1228-1238. doi:10.1007/s10597-018-0263-7
- Flores, M. A. (2017). Teaching and developing as a teacher in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 23(2), 123-126. doi:10.1080/13540602.2017.1248088
- Flores, M. A. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C.

- Mansfield (Eds.), *Resilience in Education*, (pp. 167-184). Switzerland, Cham: Springer.
- Foa, E. B., Cahill, S. P., Boscarino, J. A., Hobfoll, S. E., Lahad, M., McNally, R. J., & Solomon, Z. (2005). Social, psychological, and psychiatric interventions following terrorist attacks: Recommendations for practice and research. *Neuropsychopharmacology*, 30(10), 1806-1817. doi:10.1038/sj.npp.1300815
- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., Conley, A. H., & Lowe, C. (2018). The construction and validation of the school counseling transformational leadership inventory. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 5(1), 1-12. doi:10.1080/2326716X.2017.1399246
- Gilad-Hai, S., & Somech, A. (2016). "The day after": The organizational consequences of innovation implementation in experimental schools. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 19-40.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 875-891. doi:10.1177/1741143215574505
- Griffiths, A. (2014). Promoting resilience in schools: A view from occupational health psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 655-666. doi:10.1080/13540602.2014.937954
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502-529. doi:10.1080/13540602.2014.937961
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Eds.), *Resilience in Education* (pp. 13-33). Switzerland, Cham: Springer.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. doi:10.1080/01411926.2011.623152
- Guzzo, R. A., & Shea, G. P. (1992). Group performance and intergroup relations in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 269-313). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hackman, J. R., & Morris, C. G. (1975). Group tasks, group interaction processes, and group performance effectiveness: A review and proposed integration. In

- L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 8, pp. 45-99). New York: Academic Press.
- Hadley, C. N., Pittinsky, T. L., Sommer, S. A., & Zhu, W. (2011). Measuring the efficacy of leaders to assess information and make decisions in a crisis: The C-LEAD scale. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 633-648. doi:10.1016/j.leaqua.2011.05.005
- Hamel, G., & Valikangas, L. (2003). The quest for resilience. *Harvard Business Review*, 81(9), 52-63.
- Hannon, M. D., Mohabir, R. K., Cleveland, R. E., & Hunt, B. (2019). School counselors, multiple student deaths, and grief: A narrative inquiry. *Journal of Counseling & Development*, 97(1), 43-52. doi:10.1002/jcad.12234
- Heled, E., Somech, A., & Waters, L. (2016). Psychological capital as a team phenomenon: Mediating the relationship between learning climate and outcomes at the individual and team levels. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 303-314. doi:10.1080/17439760.2015.1058971
- Hobfoll, S. E., Stevens, N. R., & Zalta, A. K. (2015). Expanding the science of resilience: Conserving resources in the aid of adaptation. *Psychological Inquiry*, 26(2), 174-180. doi:10.1080/1047840X.2015.1002377
- Hollnagel, E. (2011). Prologue: The scope of resilience engineering. In E. Hollnagel, J. P. Dedale, D. Woods, & J. Wreathall (Eds.), *Resilience Engineering in Practice: A Guidebook* (pp. XXIX-XXXIX). Farnham, Surrey: Ashgate.
- Horne, J. F., & Orr, J. E. (1998). Assessing behaviors that create resilient organizations. *Employment Relations Today*, 24(4), 29-39. doi:10.1002/ert.3910240405
- Hox, J. J., & Bechger, T. M. (1998). An introduction to structural equation modeling. *Family Science Review*, 11, 354-373.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427-445. doi:10.1177/0013161X10396930
- 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. doi:10.1177/0013161X04273844
- Hubers, M. D., Moolenaar, N. M., Schildkamp, K., Daly, A. J., Handelzalts, A., & Pieters, J. M. (2018). Share and succeed: The development of knowledge

- sharing and brokerage in data teams' network structures. *Research Papers in Education*, 33(2), 216-238. doi:10.1080/02671522.2017.1286682
- James, L. R. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of Applied Psychology*, 67(2), 219-229. doi:10.1037/0021-9010.67.2.219
- James, L. R., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1993). rwg: An assessment of within-group interrater agreement. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 306-309. doi:10.1037/0021-9010.78.2.306
- Jensen, B. B., Du`r, W., & Buijs, G. (2017). The application of salutogenesis in schools. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.) *The handbook of salutogenesis* (pp. 225-236). Switzerland, Cham: Springer.
- Joo, B. K., & Jo, S. J. (2017). The effects of perceived authentic leadership and core self-evaluations on organizational citizenship behavior: The role of psychological empowerment as a partial mediator. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(3), 463-481. doi:10.1108/LODJ-11-2015-0254
- Joseph, S., & Sagy, S. (2017). Positive psychology in the context of salutogenesis. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 83-88). Switzerland, Cham: Springer.
- Kahne, J., O'Brien, J., Brown, A., & Quinn, T. (2001). Leveraging social capital and school improvement: The case of a school network and a comprehensive community initiative in Chicago. *Educational Administration Quarterly*, 37(4), 429-461. doi:10.1177/00131610121969389
- Kerr, M. M., & King, G. (2018). *School crisis prevention and intervention* (2nd ed.). Illinois Long Grove: Waveland Press.
- King, D. D., Newman, A., & Luthans, F. (2016). Not if, but when we need resilience in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 37(5), 782-786. doi:10.1002/job.2063
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74. doi:10.2307/256874
- Klingman, A. (2006). Children and war trauma. In N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9780470147658

- Klingman, A., & Cohen, E. (2004). *School-Based multisystemic interventions for mass trauma*. Boston, MA: Springer.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11. doi:10.1037/0022-3514.37.1.1
- Koronis, E., & Ponis, S. (2018). Better than before: The resilient organization in crisis mode. *Journal of Business Strategy*, 39 (1), 32-42. doi:10.1108/JBS-10-2016-0124
- Kumar, G., Banerjee, R. N., Meena, P .L., & Ganguly, K. K. (2016). Collaborative culture and relationship strength roles in collaborative relationships: A supply chain perspective. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 31(5), 587-599. doi:10.1108/JBIM-12-2014-0254
- Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, O. (Eds.). (2013). *The "BASIC Ph" model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application*. London: Jessica Kingsley.
- Leana, C. R., & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 313-416. doi:10.1287/orsc.1060.0191
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. A., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243-255. doi:10.1016/j.hrmr.2010.07.001
- Levy, D. A., & Nail, P. R. (1993). Contagion: A theoretical and empirical review and reconceptualization. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 119(2), 235-284.
- Leykin, D., Lahad, M., Cohen, R., Goldberg, A., & Aharonson-Daniel, L. (2016). The dynamics of community resilience between routine and emergency situations. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 15(1), 125-131. doi:10.1016/j.ijdr.2016.01.008
- Li, N., Chiaburu, D. S., & Kirkman, B. L. (2017). Cross-Level influences of empowering leadership on citizenship behavior: Organizational support climate as a double-edged sword. *Journal of Management*, 43(4), 1076-1102. doi:10.1177/0149206314546193
- Liou, Y.-H. (2016). Tied to the common core: Exploring the characteristics of reform advice relationships of educational leaders. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 793-840. doi:10.1177/0013161X16664116

- Liou, Y.-H., Daly, A. J., Canrinus, E.T., Forbes, C. A., Moolenaar, N.M., Cornelissen, F., Van Lare, M., & Hsiao, J. (2017). Mapping the social side of pre-service teachers: Connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, 23(6), 635-657. doi: 10.1080/13540602.2016.1218329
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72. doi:10.5465/AME.2002.6640181
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford: Oxford University Press.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54(3), 173-185. doi:10.1037/1061-4087.54.3.173
- Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2005). *Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you*. New York, NY: AMACOM American Management Association.
- Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., & Pammenter, A. (1999). The hardy organization: Success by turning change to advantage. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(2), 117-124. doi:10.1037/1061-4087.51.2.117
- Malik, P., & Garg, P. (2017). Learning organization and work engagement: The mediating role of employee resilience. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-24. doi:10.1080/09585192.2017.1396549
- Marks, M. A., Mathieu, J. E. & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26(3), 356-376. doi:10.2307/259182
- Masten, A. S. (2015). Pathways to integrated resilience science. *Psychological Inquiry*, 26(2), 187-196. doi:10.1080/1047840X.2015.1012041
- Meredith, C., Moolenaar, N. M., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2017). The measurement of collaborative culture in secondary schools: An informal subgroup approach. *Frontline Learning Research*, 5(2), 24-35. doi:10.14786/flr.v5i2.283

- Mittelmark, M. B., & Bauer, J. F. (2017). The meanings of salutogenesis. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp. 7-13). Switzerland, Cham: Springer.
- Morais-Storz, M., & Nguyen, N. (2017). The role of unlearning in metamorphosis and strategic resilience. *The Learning Organization*, 24(2), 93-106. doi:10.1108/TLO-12-2016-0091
- Nolan, A., Taket, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early year's classrooms: The role of the teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 595-608. doi:10.1080/13540602.2014.937955
- Norman, S., Luthans, B., & Luthans, K. (2005). The proposed contagion effect of hopeful leaders on the resiliency of employees and organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(2), 55-64. doi:10.1177/107179190501200205
- Ortiz-de-Mandojana, N., & Bansal, P. (2016). The long-term benefits of organizational resilience through sustainable business practices. *Strategic Management Journal*, 37(8), 1615-1631. doi:10.1002/smj.2410
- Pil, F. K., & Leana, C. (2009). Applying organizational research to public school reform: The effects of teacher human and social capital on student performance. *The Academy of Management Journal*, 52(6), 1101-1124. doi:10.5465/AMJ.2009.47084647
- Podsakoff, P. M., & Organ, D.W. (1986). Self-report in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531-544.
- Ponis, S. T., & Koronis, E. (2012). A knowledge management Process-Based approach to support corporate crisis management. *Knowledge and Process Management*, 19(3), 148-159. doi:10.1002/kpm.1390
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rock, W. D., Remley, T. P., & Range, L. M. (2017). Principal-Counselor collaboration and school climate. *NASSP Bulletin*, 101(1), 23-35. doi:10.1177/0192636517698037
- Rosenblatt, Z. (2004). Skill flexibility and school change: A multi-national study. *Journal of Educational Change*, 5(1), 1-30. doi:10.1023/B:JEDU.0000022841.54071.36
- Rosenblatt, Z. (2017). Personal accountability in education: Measure development and validation. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 18-32. doi:10.1108/JEA-10-2015-0093

- Seashore-Louis, K., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. doi:10.1108/JEA-07-2016-0077
- Sheffi, Y. (2005). *The resilient enterprise: Overcoming vulnerability for competitive advantage*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Sheffi, Y. (2015). *The power of resilience: How the best companies manage the unexpected*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Siciliano, M. D., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Liou, Y.-H. (2017). A cognitive perspective on policy implementation: Reform beliefs, sensemaking, and social networks. *Public Administration Review*, 77(6), 889-901. doi 10.1111/puar.12797
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478. doi: 10.1108/09578230410544071
- Somech, A. (2005). Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 237-266. doi:10.1177/0013161X04269592
- Somech, A. (2016). The cost of going the extra mile: The relationship between teachers' organizational citizenship behavior, role stressors, and strain with the buffering effect of job autonomy. *Teachers and Teaching*, 22(4), 426-447. doi:10.1080/13540602.2015.1082734
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2013). Organizational citizenship behaviour and Employee's strain: Examining the buffering effects of leader support and participation in decision making. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 138-149. doi:10.1080/1359432X.2011.633702
- Somech, A., & Naamneh, M. (2017). Subject coordinators as boundary managers: The impact on team learning and organizational outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 56-73. doi:10.1177/1741143217728082
- Sommer, S. A., Howell, J. M., & Hadley, C. N. (2016). Keeping positive and building strength: The role of affect and team leadership in developing resilience during an organizational crisis. *Group & Organization Management* 41(2), 172-202. doi:10.1177/1059601115578027

- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5(1). doi:10.3402/ejpt.v5.25338
- Sun, J., & Stewart, D. E. (2007). Development of population-based resilience measures in the primary school setting. *Health Education*, 107(6), 575-599. doi:10.1108/09654280710827957
- Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & Dane, E. (2016). Mindfulness in organizations: A cross-level review. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3(1), 55-81. doi:10.1146/annurev-orgpsych-041015-062531
- Sutherland, I. E. (2017). Learning and growing: Trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 2-17. doi:10.1108/JEA-10-2015-0097
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Tarba, S.Y., Cooper, C. L., Ahammad, M. F., Khan, Z., & Rao-Nickolson, R. (2017). Special issue - call for papers. *Applied Psychology*, 66(1), 196-201.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92. doi:10.1108/JEA-02-2014-0024
- Unger-Aviram, E., & Erez, M. (2016). The effects of situational goal orientation and cultural learning values on team performance and adaptation to change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(2), 239-253. doi: 10.1080/1359432X.2015.1044515
- Valikangas, L., & Romme, A.G. L. (2012). Building resilience capabilities at "Big Brown Box Inc.". *Strategy & Leadership*, 40(4), 43- 45. doi:10.1108/10878571211242948
- Van Beuningen, J., & Schmeets, H. (2013). Developing a social capital index for the Netherlands. *Social Indicators Research*, 113(3), 859-886. doi:10.1007/s11205-012-0129-2
- Van Der Vegt, G., Van De Vliert, E., & Oosterhof, A. (2003). Informational dissimilarity and organizational citizenship behavior: The role of Intra-team interdependence and team identification. *Academy of Management Journal*, 46(6), 715-727. doi:10.2307/30040663
- Van Geel, M., Visscher, A. J., & Teunis, B. (2017). School characteristics influencing the implementation of a data-based decision making intervention. *School*

- Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 443-462.
doi:10.1080/09243453.2017.1314972
- Vaughan, D. (1996). *The Challenger launch decision: Risky culture, technology, and deviance at NASA*. Chicago: University of Chicago Press.
- Verdu, A. J. & Gomez-Gras, J. M. (2009). Measuring organizational responsiveness through managerial flexibility. *Journal of Organizational Change Management*, 22(6), 668-690. doi:10.1108/09534810910997069
- Vogus, T. J., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Organizational resilience: Towards a theory and research agenda*. Paper presented at 2007 IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics, 3418-3422. doi:10.1109/ICSMC.2007.4414160
- Vogus, T. J., & Sutcliffe, K. M. (2016). *Requisite variety and firm performance: An empirical exploration* (working paper). University of Warwick. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/8c7a/7d63951d41c5bfbdba76a746476719c18f14.pdf>
- Vogus, T. J., Rothman, N. B., Sutcliffe, K. M., & Weick, K. E. (2014). The affective foundations of high-reliability organizing. *Journal of Organizational Behavior*, 35(4), 592-596. doi:10.1002/job.1922
- Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 628-652. doi:10.2307/2393339
- Weick, K. E. (2016). D. Christopher Kayes: Organizational resilience: How learning sustains organizations in crisis, disaster, and breakdowns. *Administrative Science Quarterly*, 61(1), NP8-NP10. doi:10.1177/0001839215615333
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected: Resilient performance in an age of uncertainty*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2015). *Managing the unexpected: Sustained performance in a complex world* (3rd ed.). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- West, M. A., & Anderson, N. R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 680-693 .doi:10.1037/0021-9010.81.6.680
- West, M. A., & Wallace, M. (1991). Innovation in health care teams. *European Journal of social psychology*, 21(4), 303-315. doi:10.1002/ejsp.2420210404.

- Williams, T. A., Gruber, D. A., Sutcliffe, K. M., Shepherd, D. A., & Zhao, E. Y. (2017). Organizational response to adversity: Fusing crisis management and resilience research streams. *Academy of Management Annals*, *11*(2), 733-769. doi:10.5465/annals.2015.0134
- Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J. D., Slone, M., & Laor, N. (2011). Teacher-delivered resilience-focused intervention in schools with traumatized children following the second Lebanon war. *Journal of Traumatic Stress*, *24*(3), 309-316. doi:10.1002/jts.20638
- Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration*, *51*(2), 176-193. doi:10.1108/09578231311304698
- Young, A., & Bryan, J. (2015). The school counselor leadership survey: Instrument development and exploratory factor analysis. *Professional School Counseling*, *19*(1), 1-15. doi:10.5330/2156759X1501900104
- Young, A., Dollarhide, C. T., & Baughman, A. (2015). The voices of school counselors: Essential characteristics of school counselor leaders. *Professional School Counseling*, *19*(1), 36-45. doi:10.5330/1096-2409-19.1.36
- Zhang, R., & Liu, W. (2012). *Organizational resilience perspective: Facilitating organizational adaptation* analysis. Paper presented at the International Conference on Economics Marketing And Management, IPEDR, 28, 55-59. Retrieved from <http://www.ipedr.com/vol28/11-ICEMM2012-T00031.pdf>

