



אוניברסיטת  
בר-אילן

# מחקר משולב לפיתוח מדד לבחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים

דוח מסכם מדעי

אוקטובר 2019

פרופ' אורלי שפירא-לשצ'ינסקי, דר' פסקל בן עוליאל,

פרופ' חן שכטר, פרופ' יוסף קליין

רכז המחקר: ארז זבלבסקי

מוגש ללשכת המדען הראשי

המחקר מומן על ידי משרד החינוך



לזכרם של פרופ' איילה כהן ודר' איתי אשר ז"ל, שליוו אותנו לאורך  
מחקר זה.

## **הכרת תודה**

המחברים מודים מקרב לב לאנשים שעזרו בהכנת הדוח. לד"ר אטי דובא מהמעבדה לסטטיסטיקה בטכניון, על העבודה המאומצת, נכונותה ומחויבותה לסייע בכל עת ביעוץ ובניתוח הנתונים המתקדמים. תודה לרכז המחקר, הדוקטורנט ארז זבלבסקי על אהבת המחקר והנשיאה בנטל איסוף הנתונים והעריכה. תודה לפרופ' אודרי רקח-אדי, היועצת המדעית המלווה מחקר זה, על העצות הטובות והמשובים שהשביחו עבודה זו. תודה מיוחדת לאנשי משרד החינוך ד"ר אודט סלע, דר' איתי אשר ז"ל, ד"ר שרה זילברשטרום וד"ר אורנה שץ-אופנהיימר על האמון, הדאגה והליווי המקצועי לאורך כל המחקר. תודות לצוות חדר המחקר במשרד החינוך: דר' חיים גת ואליעד טרפלר על הסיוע בהעברת הנתונים ופתרון הבעיות שבדרך. לפרופ' אילה כהן ז"ל, על חדות המחקר והליווי בשלבים הראשונים של המחקר. אחרונים חביבים, תודה לכל מנהלי בתי הספר והמורים אשר ניאותו להקדיש מזמנם ולהשתתף במחקר זה. מי יתן והמשאבים שהושקעו בדוח זה יסייעו לשמר מורים חדשים במערכת החינוך הישראלית.

בהערכה,

פרופ' אורלי שפירא-לשצ'ינסקי, דר' פסקל בן עוליאל, פרופ' חן שכטר, פרופ' יוסף קליין

## תוכן עניינים

|          |                                                                                       |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 7.....   | דו"ח מסכם- תקציר מנהלים.....                                                          |
| 15 ..... | <b>פרק 1: מבוא</b> .....                                                              |
| 15 ..... | 1.1 קליטה מיטבית של מורים חדשים במערכת החינוך : פיתוח מדד לבחינת התרבות האקולוגית     |
| 15 ..... | הבית ספרית לשימור מורים חדשים .....                                                   |
| 17 ..... | <b>פרק 2: רקע תיאורטי</b> .....                                                       |
| 17 ..... | 2.1 עזיבת מורים.....                                                                  |
| 17 ..... | 2.2 עזיבת מורים חדשים .....                                                           |
| 18 ..... | 2.2.1 גורמי עזיבה מרכזיים של מורים חדשים .....                                        |
| 19 ..... | 2.3 שימור מורים חדשים.....                                                            |
| 20.....  | 2.3.1 שחיקה ושביעות רצון כגורמי עזיבה ושימור משמעותיים.....                           |
| 21 ..... | 2.4 מנהיגותו של מנהל בית הספר כמפתח לשימור מורים חדשים.....                           |
| 22 ..... | 2.5 התרבות האקולוגית הבית ספרית העולה מתוך המודל האקולוגי החברתי .....                |
| 24 ..... | 2.6 תרבות אקולוגית בית ספרית כמסבירה שימור מורים חדשים .....                          |
| 26.....  | <b>חלק א- ממצאי הגישה האיכותנית של המחקר</b> .....                                    |
| 26 ..... | <b>פרק 3: ניתוח ממצאי המחקר האיכותני</b> .....                                        |
| 26 ..... | 3.1 תיאור המדגם האיכותני על שלביו השונים.....                                         |
| 26 ..... | 3.2 תיאור התפיסה הרב ממדית בקרב מורים של מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית          |
| 28 ..... | לשימור מורים חדשים .....                                                              |
| 28 ..... | 3.3 תיאור התפיסה הרב ממדית בקרב מנהלים של מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור  |
| 47 ..... | מורים חדשים .....                                                                     |
| 60 ..... | <b>פרק 4: מנהיגות מנהלים בקליטת מורים חדשים- תפיסות מנהלים</b> .....                  |
| 60 ..... | <b>פרק 5: תפיסות מורים חדשים את קליטתם בבית הספר : השוואה בין בתי ספר משימור גבוה</b> |
| 71.....  | <b>לבין בתי ספר משימור נמוך</b> .....                                                 |
| 81.....  | <b>חלק ב- ממצאי הגישה הכמותנית של המחקר</b> .....                                     |
| 81 ..... | <b>פרק 6: פיתוח מדד לתרבות אקולוגית המנבאת שימור מורים חדשים</b> .....                |
| 85 ..... | 6.1 פאזה 1 : בניית היגדים .....                                                       |
| 96 ..... | 6.2 פאזה 2 : תיקוף הכלי בגישה כמותנית.....                                            |
| 136..... | 6.3 סיכום תהליכי פיתוח כלי.....                                                       |
| 139..... | <b>פרק 7: השוואות בין בתי ספר בשימור גבוה לעומת בתי ספר בשימור נמוך</b> .....         |
| 145..... | <b>חלק ג- אנטגרציה: דיון, סיכום, מסקנות והמלצות</b> .....                             |
| 145..... | <b>פרק 8: דיון וסיכום</b> .....                                                       |
| 149..... | <b>פרק 9: מגבלות המחקר</b> .....                                                      |
| 151..... | <b>פרק 10: המלצות הנגזרות מממצאי המחקר</b> .....                                      |
| 153..... | <b>פרק 11: מקורות</b> .....                                                           |
| 167..... | <b>פרק 12: נספחים</b> .....                                                           |

## רשימת לוחות

### רשימת טבלאות:

|     |                                                                                                                                                              |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 27  | טבלה מספר 3.1 : תיאור המדגם הכללי : מורים, מנהלים וקבוצות המיקוד בשלב המחקר האיכותני.....                                                                    |
| 83  | טבלה מספר 6.1 : סיכום שלבי המחקר והמשתתפים.....                                                                                                              |
| 88  | טבלה מספר 6.2 : דוגמאות לנרטיבים אשר הובילו לפיתוח פריטי המחקר.....                                                                                          |
| 90  | טבלה מספר 6.3 : התפלגות המדגם ( $N=467$ בתי ספר).....                                                                                                        |
| 91  | טבלה מספר 6.4.1 : משתני הרקע של אוכלוסיית המחקר ( $N=147$ מורים).....                                                                                        |
| 91  | טבלה מספר 6.4.2 : מאפייני בתי ספר של אוכלוסיית המחקר ( $N=19$ בתי ספר).....                                                                                  |
| 94  | טבלה מספר 6.5 : דפוס הטעינויות לגורמים על פי ניתוח רכיבים עיקריים (PCA) - 22 היגדים ( $N=147$ מורים).....                                                    |
| 95  | טבלה מספר 6.6 : דפוס הטעינויות לגורמים על פי ניתוח רכיבים עיקריים (PCA) - 19 היגדים ( $N=147$ בתי ספר).....                                                  |
| 98  | טבלה מספר 6.7 : מאפייני בתי ספר של אוכלוסיית המחקר ( $N=356$ מורים).....                                                                                     |
| 99  | טבלה מספר 6.8 : מאפייני רקע של אוכלוסיית המחקר ( $N=356$ מורים).....                                                                                         |
| 104 | טבלה מספר 6.9 : דפוס הטעינויות לגורמים על פי ניתוח גורמים מגשש (EFA) - 13 היגדים ( $N=356$ מורים).....                                                       |
|     | טבלה מספר 6.10 : דפוס הטעינויות למודל בעל שלושת גורמים על פי ניתוח משוואות מבניות (ESEM) - 12 היגדים ( $N=356$ מורים).....                                   |
| 106 | טבלה מספר 6.11 : מאפייני בתי ספר של אוכלוסיית המחקר ( $N=1067$ מורים).....                                                                                   |
| 108 | טבלה מספר 6.12 : מאפייני רקע של אוכלוסיית המחקר ( $N=1067$ מורים).....                                                                                       |
| 109 | טבלה מספר 6.13 : סטטיסטיקה תיאורית לפריטים של השאלון תרבות אקולוגית הבית ספרית - ESCQ (Ecological school culture questionnaire) ( $N=1067$ מורים).....       |
| 111 | טבלה מספר 6.14 : מדדי ההתאמה עבור המודלים המשווים (Measurement Model) ( $N=1067$ מורים, $N=$ 169 בתי ספר).....                                               |
| 112 | טבלה מספר 6.15 : שלושת הגורמים שעלו מניתוח גורמים מאשש (CFA) והטעינות שלהם (S1).....                                                                         |
| 113 | טבלה מספר 6.16 : ממצאי ניתוח מאשש רב רמתי (MCFA) - טעינויות הגורמים ומתאמים בין מימדים עבור מודל שלושת הגורמים מסדר ראשון T1.....                            |
| 116 | טבלה מספר 6.17 : ממצאי ניתוח מאשש רב רמתי (MCFA) - טעינויות הגורמים ומתאמים בין מימדים עבור מודל שלושת הגורמים מסדר שני T6.....                              |
| 117 | טבלה מספר 6.18 : סטטיסטיקה תיאורית לפריטים של שאלון של מנהיגות משתפת, אותנטית ומנהיגות מעצבת ( $N=1067$ מורים).....                                          |
| 123 | טבלה מספר 6.19 : השוואה בין מודלים לתוקף מתכנס ומבחין ( $N=169$ בתי ספר, $N=1067$ מורים).....                                                                |
| 125 | טבלה מספר 6.20 : מתאמי פירסון בין כל משתני המחקר ( $N=169$ בתי ספר).....                                                                                     |
| 126 | טבלה מספר 6.21 : ממוצעים, סטיות תקן, מינימום, מקסימום, אלפא קרונבאך, ומדדי ICCs ( $N=169$ בתי ספר).....                                                      |
| 129 | טבלה מספר 6.22 : קשרים בין תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) וסגנונות המנהיגות המוצעים שביעות רצון ממקום העבודה, שחיקת לבין שימור מורים ( $N=169$ בית ספר)..... |
| 130 | טבלה מספר 6.23 : גרסיה היררכית לניבוי שימור מורים באמצעות תרבות אקולוגית תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) ורכיביה (CRT, MP, PTR) ( $N=169$ בתי ספר).....       |
| 132 | טבלה מספר 6.24 : ממצאי גרסיה היררכית לניבוי שימור מורים ( $N=169$ בתי ספר).....                                                                              |
| 133 | טבלה מספר 7.1 : השוואת מאפייני בתי ספר לפי שימור מורים גבוה לעומת נמוך ( $N=98$ בתי ספר).....                                                                |
| 141 | טבלה מספר 7.2 : השוואת מדדי המחקר לפי רמת שימור מורים גבוהה לעומת נמוכה ( $N=98$ בתי ספר).....                                                               |
| 142 | טבלה מספר 9.1 : ממצאי שכבות המודל האקולוגי הבית ספרי לשימור מורים בשלבי המחקר השונים ובהשוואה למודל האקולוגי החברתי (המקורי).....                            |
| 148 |                                                                                                                                                              |

|     |                                                                                                          |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | <b><u>רשימת איורים:</u></b>                                                                              |
| 24  | איור מספר 2.1 : המודל האקולוגי החברתי.....                                                               |
|     | איור מספר 3.2 : תפיסות מורים : התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירה שימור מורים חדשים- מבנה רב ממדי.....  |
| 30  |                                                                                                          |
| 46  | איור מספר 3.3 : מודל תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים : תפיסות מורים.....                     |
|     | איור מספר 3.4 : תפיסות מנהלים : התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירה שימור מורים חדשים- מבנה רב ממדי..... |
| 49  |                                                                                                          |
| 59  | איור מספר 3.5 : מודל תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים : תפיסות מנהלים.....                    |
|     | <b><u>רשימת תרשימים:</u></b>                                                                             |
| 101 | תרשים 6.1 : ניתוח קלסטר (Cluster) .....                                                                  |
| 114 | תרשים 6.2 : ממצאי ניתוח גורמים מאשש (CFA).....                                                           |
| 115 | תרשים 6.3 : ממצאי ניתוח גורמים מאשש (CFA).....                                                           |
| 118 | תרשים 6.4 : ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA).....                                                        |
| 143 | תרשים 7.1 : פיזור בתי ספר לפי שימור מורים כתלות בתרבות האקולוגית הבית ספרית ESC (=N 98 בת ספר) ..        |

# מחקר משולב לפיתוח מדד לבחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים

## דוח מסכם – תקציר מנהלים

מערכות חינוך בארץ ובעולם מתמודדות עם נשירה אינטנסיבית של מורים בשנים הראשונות לעבודתם. אחת הסיבות המיוחסות לכך היא קליטתם הלוקה בחסר על ידי מכלול גורמים האמורים להימצא עימם בקשרי גומלין. המחקר הנוכחי בוחן את התרבות האקולוגית הבית ספרית העולה מתוך מודל אקולוגי חברתי שפותח ונבדק במגוון מחקרים בעבר ומתחשב בסביבות הקשורות לתפקודו המקצועי. בקונטקסט הבית ספרי התרבות האקולוגית הבית ספרית משמעותה מכלול קשרי הגומלין בתוך בית הספר (לדוג', האינטראקציה של המורה החדש עם תלמידיו, עמיתיו לעבודה ומנהל בית הספר) וסביבתו (לדוג', מאפייני יחסי הגומלין של המורה החדש עם הורים, קהילה וקובעי מדיניות). באופן ספציפי, מציע המחקר הנוכחי לבחון את הקשר בין "תרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים", לבין "שימור מורים חדשים" המוגדר בספרות כמידת התמדתם של המורים באותו מקום עבודה לאורך שנים. במחקר זה המדד "שימור מורים חדשים" חושב כערך היחסי של המורים שהתמידו בבית הספר מתוך כלל המורים החדשים ששובצו אליו במהלך השנים 2011-2016 (חמש שנים).

ההנחה היא שהתרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים תורמת לעיצוב תפיסותיו, עמדותיו והתנהגותו של המורה החדש ומשפיעה על החלטותיו באשר להתמדתו בעבודה. ייחודיותה של התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים ביחס למושגים אחרים כמו תרבות בית ספרית או אקלים בית ספרי באה לידי ביטוי בהדגשת ההשפעה האינטגרטיבית של מגוון גורמים, הן האישיים והן הסביבתיים, התורמים לשימורו של המורה החדש בבית הספר. בהתאם, הוצבו שלוש מטרות מרכזיות לדוח זה:

- א. פיתוח מדד "תרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים" ובחינת תרומתו להסבר וניבוי שימור מורים חדשים בחינוך העל יסודי (חטיבות ביניים, תיכונים) במערכת החינוך הישראלית.
- ב. לבחון הבדלים בדפוסי המנהיגות של מנהל בית ספר והתרבות האקולוגית בבתי ספר, בין בתי ספר בעלי שימור גבוה של מורים חדשים, לבין בתי ספר בעלי שימור נמוך של מורים חדשים בחינוך העל יסודי.
- ג. מתן המלצות יישומיות למנהלים, למנהיגות הביניים בבתי הספר ולמשרד החינוך לשיפור איכות ומידת הקליטה של המורים החדשים במערכת.

### גישת ומערך המחקר:

מחקר זה נעשה בגישה משלבת הכוללת ניתוח איכותני וכמותני (Mixed Method). הגישה האיכותנית מגששת ומציגה את ההיבטים האישיים והסביבתיים התורמים, לתפיסתם של מורים ומנהלים, לשימור מיטבי של מורים חדשים בבית הספר. הגישה הכמותנית משלימה ממצאים אלו באמצעות פיתוח מדד "תרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים" ובוחנת מי מבין ההיבטים שעלו בחלק האיכותני מנבא באופן מובהק שימור מורים חדשים בבתי ספר במדגמים שונים וגדולים ביחס לשלב האיכותני.

בשלב הראשון האיכותני, רואיינו 16 מורים חדשים ו-16 מנהלי בתי ספר מהחינוך העל יסודי בזורם החינוך העברי. כמו כן במסגרות אלו נערכו 4 קבוצות מיקוד בהם השתתפו 16 מורים ותיקים וחדשים (4 משתתפים בכל קבוצה). **מטרתו של השלב האיכותני** הייתה לבחון מתוך הנרטיבים שעלו בראיונות, את מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים וסגנונות המנהיגות של מנהלי בית ספר התורמים לשימורם של מורים חדשים. ניתוחי הראיונות צמחו מתוך המודל האקולוגי של ברונפרנברגר (1979) ומחקרים נוספים בעקבותיו אשר בחנו מודל זה בתחומי מחקר מגוונים (McCormack et al, 2017; Xiao et al, 2019; Sharma et al, 2019). בקונטקסט המחקר, מודל זה כולל את המעגלים הסובבים את המורה החדש כמו תלמידיו וצוותו המקצועי, הנהלת ביה"ס, הקהילה, והמדיניות החינוכית. ממצאי החלק האיכותני שימשו אותנו לפיתוח היגדים לקראת פיתוח מדד "תרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים" אשר בעזרתו ניתן לנבא את רמת שימור המורים החדשים בבתי הספר.

**המטרה המרכזית של השלב השני של המחקר, השלב הכמותני**, הייתה לפתח ולתקף מדד לתרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים. שאלון זה פותח ותוקף באמצעות איסוף נתונים משלושה מדגמים של מורים, סך הכל 1,570 משתתפים מ-188 בתי ספר. הפצת השאלונים נעשתה בשני שלבים. בשלב הראשון, מחקר פיילוט, הופץ השאלון של תרבות אקולוגית בית ספרית בלבד (שכלל 49 פרטים) ל-147 מורים מ-19 בתי ספר כדי לבחון את הממדים שעלו מהמחקר האיכותני. בשלב השני, איסוף נתונים התבצע על מדגם של 1,423 מורים מ-169 בתי ספר אשר חולקו ל-2 מדגמים (356 מורים לחלק המגשש ו-1,067 מורים לחלק המאשש) כדי לראות האם מימדים אלו עקביים ותקפים במדגם גדול יותר. המורים מילאו את השאלונים: תרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים (השאלון המעודכן בן 12 הפריטים שפותח במסגרת מחקר זה), סגנונות שונים של מנהיגות של מנהל בית הספר (מנהיגות מעצבת, אותנטית-מוסרית, משתפת), שביעות רצון ממקום העבודה, שחיקת מורים ופרטים דמוגרפים. ניתוח נתונים נעשה ברמת בית ספר תוך שימוש בתוכנת MPLUS 8.3.

## ממצאים עיקריים:

### הניתוח האיכותני:

- הראיונות עם המורים החדשים העלו **מבנה רב ממדי של התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים** שצמח מתוך המודל האקולוגי החברתי הכולל את הקטגוריות המקוריות אך בשיום שונה בשל התייחסות למאפיינים היחודיים של התרבות הקשורה לשימור מורים חדשים. להלן הקטגוריות (מרמת בולטות גבוהה לנמוכה):

- **פרקטיקות ארגוניות** (במקור שכבת הארגון), המתארות את פעילות הנהלת בית הספר, לרבות תהליכי הדרכה וליווי המורה החדש ומתן משוב, יצירת שותפות ביישום יעדי בית הספר בשיתוף המורה החדש, מתן אוטונומיה למורה החדש בהליך קבלת ההחלטות והחלטה משותפת עם המורה החדש לגבי שיבוץ הכיתות למורה.
- **יחסי קוללות בין המורים** (במקור שכבת האינטראקציה הבינאישית), המבטאים את התקשורת בין המורים החדשים לבין הותיקים הכוללים פעילות הקשורה למקצוע כמו סיוע למורה החדש בהתמודדות עם הכיתות וליווי של מורה חונך בהכנת התכנים הלימודיים. מעבר לזאת, התקשורת מאופיינת בהתייחסות להיבטיים רגשיים של המורה החדש, כמו תמיכה בעת מצוקה (בעיות משמעת עם כיתה).



- **היבטים אינדיבידואליים** (במקור שכבת היחיד), המבטאים ייחודיות הפרט כפי שמתבטאת במאפייני הרקע שלו וכן מאפייני האישיותיים ותחושותיו האינדיבידואליות בבית הספר כגון שביעות רצונו ותחושת השחיקה שלו.
- **קהילה** (דומה לשכבת הקהילה במקור), המבטאת את היחסים בין המורה להורים ואת תמיכת הקהילה הסובבת את בית הספר.
- **תנאי עבודה ומעמד המורה** (במקור שכבת המדיניות הציבורית). הכוללים את הבנת תנאי השכר, שקיפותם ותפיסת חשיבות תפקיד המורה החדש בעיני הקהילה.
- **הראיונות עם המורים החדשים העלו היבטים שונים להשוואה בין בתי ספר המאופיינים בשימור גבוה לעומת שימור נמוך של מורים חדשים :**
  - בבתי ספר המאופיינים בשימור גבוה של מורים חדשים (המבטא יחס גבוה של נשאים מתוך כלל המורים ששובצו בתקופת הנבחנות): הדרכת המורים החדשים מאופיינת בתהליכים אופקיים (בין המורים עצמם) ואנכיים (בין ההנהלה למורים), תוך התייחסות להיבטים פדגוגיים, בירוקרטיים ורגשיים, בעוד שבבתי ספר המאופיינים בשימור נמוך של מורים חדשים, אין דגש על התהליך ההדרכתי.
  - בעוד המורה החדש מבתי ספר המאופיינים בשימור נמוך של מורים חדשים מרגיש בודד, המורה החדש מבתי ספר המאופיינים בשימור גבוה תופס עצמו כאוטונומי.
  - תימה שחזרה בקרב המורים החדשים מבתי ספר המאופיינים בשימור נמוך היא **חוסר מענה מספק למגוון שאלות בנושאי השכר ומרכיביו**.
- **הראיונות עם המנהלים העלו ממדים דומים לאלה שעלו בקרב המורים, אך בבולטות שונה ובדגשים שונים :**
  - גם אצל המנהלים **הפרקטיקות הארגוניות** היו הדומיננטיות, אך התמקדו בתהליכי ביזור של תהליכי ליווי מצד הצוות הישיר של המורה החדש תוך התייחסות ליחסים הקולגיאליים בין המורים.
  - הממד השני בבולטותו הוא **ממד מדיניות ותנאי עבודה** שנמצא בבולטות נמוכה בקרב המורים, אך נמצא בבולטות גבוהה אצל המנהלים, תוך הבעת ביקורת כלפי משרד החינוך על אי מתן משאבים מספקים לתמיכה במורים החדשים.
  - לאחר מכן, ברמת בולטות דומה (שלישי בבולטות), **היבטים אינדיבידואליים** בשימור המורים, בדגש על תכונות המנהל ומנהיגותו (למשל יצירת קשר אישי, שיתופיות)
  - **קהילה** (רביעי בבולטות) תוך דגש על הקשר מורים חדשים-הורים.
- **ניתוח הראיונות עם המנהלים הרחיב את ממדי הפרקטיקות הארגוניות להיבטים נוספים המדגישים את מנהיגותו של מנהל בית הספר בהקשר לשימור מורים חדשים כמו :** תרבות ניהול אקטיבית בקליטת מורים חדשים, הטמעת הזיכרון הארגוני בעזרת שותפות ושיתוף המורים החדשים, תרבות ניהול פדגוגית, תהליכי חיברות, מנהיגות של "דלת פתוחה", מנגנונים של שיתוף בקשיים ומיקוד בחוזקות המורה החדש.
- **יחוד ממצאי החלק האיכותני בא לידי ביטוי בפיתוח גישה רב-ממדית לבחינת מאפייני התרבות הבית ספרית המסבירה שימור מורים חדשים.**

### הממצאים הכוללים של המחקר הכמותני הובילו ל:

- פיתוח ותיקוף מדד של תרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים בעל 12 היגדים המרכיבים שלושה מימדים עיקריים המנבאים שימור מורים חדשים (מטה השאלון המתוקף):
    - (1) **יחסי קולגות בין המורים** המתייחס לטיב הקשר הבינאישי בין המורים החדשים ליתר המורים בבית הספר (הנמצא בהלימה במשמעותו **לחסי קולגות בין המורים בהתבסס על השלב האיכותני**)
    - (2) **מדיניות הדרכה ולינוי בבית הספר** המתייחס לפעילויות מצד הנהלת בית הספר המכוונות לשימור מיטבי של מורים חדשים (הנמצא בהלימה במשמעותו **לחלק מהמאפיינים של פרקטיקות ארגוניות בהתבסס על השלב האיכותני**).
    - (3) **יחסי שיתוף בין ההנהלה למורים החדשים** המתייחסים למערכת יחסים ישירה, אישית ומקצועית בין המורה להנהלת בית הספר המבוססת על שיתוף הדדי, היכרות ותמיכה (הנמצא בהלימה במשמעותו **ליתרת המאפיינים של פרקטיקות ארגוניות בהתבסס על השלב האיכותני**).
- בנוסף, הממצאים הראו כי:

- המדד תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים מהווה את המנבא החזק ביותר של שימור מורים חדשים תוך התחשבות במאפייני דמוגרפים של המורים, מאפיינים בית ספר, סגנונות מנהיגות (מעצבת, משתפת ואוטנטית), שחיקה מורים חדשים ושביעות רצון מורים ממקום העבודה.
- בהשוואה בין בתי ספר המאופיינים ברמה גבוהה של שימור מורים חדשים (המאופיינים בכ 70% מורים חדשים שנשארו ללמד בביה"ס לאחר 3 שנים מתחילת העסקתם) לבין בתי ספר המאופיינים ברמה נמוכה של שימור מורים חדשים (המאופיינים בכ 30% מורים חדשים שנשארו ללמד בביה"ס לאחר 3 שנים מתחילת העסקתם), נמצא כי בתי ספר ברמה גבוהה של שימור מורים חדשים מתאפיינים ברמות גבוהות של תרבות אקולוגית בית ספרית, מנהיגות אוטנטית, משתפת ומעצבת של מנהלי בית ספר, שביעות רצון המורים חדשים וברמות נמוכות של שחיקת מורים.
- המדד תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים נמצא הגורם המסווג החזק ביותר בין בתי ספר ברמה נמוכה של שימור המורים חדשים לבין בתי ספר ברמה גבוהה של שימור מורים חדשים ביחס למשתנים נוספים שנבחנו כמו: מאפיינים דמוגרפים של המורים, מאפיינים בית ספרים, סגנונות המנהיגות של מנהלי בית ספר (מעצבת, משתפת ואוטנטית) שביעות רצון מורים חדשים ממקום העבודה ושחיקת מורים חדשים.

### הממצאים הכוללים של השלב האיכותני והכמותני מעלים כי:

- קיימת תמיכה חלקית למודל האקולוגי שהוצע על ידי ברונפרברנר והבאים אחריו. נראה כי המורים החדשים תופסים את טיב התקשורת בינם לבין קולגות והנהלת בית הספר כגורם המשמעותי ביותר עבורם בשנים הראשונות שלהם כמורים חדשים. שני גורמים אלו באים לידי ביטוי באמצעות 12 פריטי שאלון שפותחו במחקר זה, ומקנים פרספקטיבה מערכתית רב ממדית לניבוי שימור המורים החדשים, טוב יותר מאשר הגורמים שנחקרו עד כה בספרות.
- החפיפה הקיימת בין המימדים שנמצאו בעקבות ראיונות המנהלים והמורים והניתוח הכמותני של השאלון שפותח מחזקים את מהימנות הממצאים, ומדגישים כי הפקטורים המשמעותיים ביותר בשימורו

של המורה החדש הם : יחסי העבודה עם עמיתיו למקצוע, ופעילות הנהלת ביה"ס לשימורו במערכת הבית ספרית.

- הטבלה מטה מסכמת את הממצאים על שלבי המחקר השונים בנוגע לשכבות המודל האקולוגי הבית ספרי, תוך ציון נק' החפיפה בין השלבים השונים. ניכר כי שכבות האינטראקציה הבינאישית והארגון באו לידי ביטוי בכל שלבי המחקר (איכותני וכמותני).

**ממצאי שכבות המודל האקולוגי הבית ספרי לשימור מורים בשלבי המחקר השונים ובהשוואה למודל האקולוגי החברתי (המקורי) .**

| שכבות המודל האקולוגי החברתי המקורי                            | המורה החדש                                                                            | אינטראקציה בינאישית                                                                 | ארגון                                                                               | קהילה                                                                               | מדיניות חינוכית                                                                     |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| שכבות המודל האקולוגי הבית ספרי לשימור מורים חדשים במחקר המוצע | היבטים אינדיבידואליים                                                                 | יחסי קולגות בין מורים                                                               | פרקטיקות ארגוניות                                                                   | קהילה                                                                               | תנאי עבודה ומעמד המורה/ מדיניות ותנאי עבודה                                         |
|                                                               | (לדוג', מאפיינים דמוגרפיים, אישיותיים)                                                | (לדוג' תהליכי ליווי, הדרכה, תמיכה, שותפות, אוטונומיה)                               | (לדוג' יחסי מורים- הורים, תמיכה קהילתית)                                            | (לדוג' שכר, מעמד המורה, יישום הנחיות משרד החינוך)                                   |                                                                                     |
| ראיונות מורים                                                 |  |  |  |  |  |
| ראיונות מנהלים                                                |  |                                                                                     |  |  |  |
| ממצאים כמותיים                                                |                                                                                       |  |  |                                                                                     |                                                                                     |

- בעקבות הממצאים הנוכחיים, ניתן להציע למשרד החינוך כלי תקף ומהימן למדידת תרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים ולשלבם במבחני מיצ"ב בחטיבות ביניים ובתהליכי הערכה בחטיבות עליונות במחוזות הבאים. המדד המוצע לתרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים יאפשר למנהיגות ביניים (רכזים, סגני מנהלים), מנהלי בתי ספר, ומנהיגים חינוכיים במטה משרד החינוך (מפקחים, מנהלי מחוזות) להסביר את תופעת שימור המורים בבתי הספר השונים ולפעול להרחבתה. להלן השאלון שתוקף במסגרת המחקר הנוכחי :

**שאלון תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים שפותח ותוקף במסגרת מחקר זה**

| מס היגד בשאלון                                        | היגד                                                                                                     | מאוד לא מסכים | לא מסכים | נוטה לא להסכים | נוטה להסכים | מסכים מאוד | מסכים |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------|----------------|-------------|------------|-------|
| <b>יחסי קולגות בין המורים</b>                         |                                                                                                          |               |          |                |             |            |       |
| 1                                                     | אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים מרגישים כבר בהתחלה חלק מצוות בית הספר                                | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |
| 2                                                     | בית הספר פועל לחיזוק הקשרים בין מתמחים או מורים חדשים לבין מורים ותיקים                                  | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |
| 3                                                     | אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית                           | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |
| 4                                                     | יש בבית הספר קשר חברי טוב בין המתמחים או המורים החדשים לותיקים בשעות הלימודים.                           | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |
| 5                                                     | אצלנו בבית הספר ישנו שיתוף הדדי בחוויות ובתחושות בין המתמחים או המורים החדשים לשאר המורים                | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |
| <b>מדיניות הדרכה וליווי בבית הספר</b>                 |                                                                                                          |               |          |                |             |            |       |
| 6                                                     | הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה                           | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |
| 7                                                     | בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר. | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |
| 8                                                     | אצלנו בבית הספר, לכל המתמחים והמורים החדשים מוצמד מורה חונך/מלווה בתקופת הקליטה שלהם בבית הספר.          | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |
| 9                                                     | אצלנו בבית הספר, קיימת תכנית שנתית מסודרת לליווי והדרכת כל מורה חדש ומתמחה בשנתו הראשונה                 | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |
| <b>יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים</b> |                                                                                                          |               |          |                |             |            |       |
| 10                                                    | אצלנו בבית הספר, מנהל בית הספר "יורד לשטח" ומכיר את התנהלות המתמחים והמורים החדשים בכיתות ואת צרכיהם.    | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |
| 11                                                    | הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו.                                     | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |
| 12                                                    | אצלנו בבית הספר, ההנהלה משתפת את המתמחים ואת המורים החדשים בתהליכי קבלת החלטות.                          | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          | 6     |

**מסקנות והמלצות**

להלן פירוט ההמלצות המיועדות לדרגים השונים במערכת החינוך :

**מנהיגות ביניים בית ספרית (רכזים, סגני מנהלים) :**

- הצמדת מורה מנוסה מאותו תחום ידע, בעל מחויבות אישית גבוהה, שישמש מנטור למורה החדש במהלך שלוש שנותיו הראשונות בבית הספר.

- תגמול המורה המלווה (מעבר לתגמול מטעם משרד החינוך), באמצעות הפחתת מטלות מערכתיות אחרות. על מורה מנוסה זה להיות בעל ידע וניסיון פדגוגיים, יחד עם הכרת המערכת הבית-ספרית.
- תמיכה, ייעוץ, ליווי והדרכת המורה החדש בנושאים מגוונים להם הוא זקוק כמו: תחום תוכן לימודי, התמודדות עם בעיות משמעת של תלמידים ותקשורת עם הורים על ערוציה השונים.
- בניית קבוצות עבודה למורים חדשים, ולקבוצות מעורבות של מורים חדשים וותיקים, כולל הדרכות בית ספריות.

#### **מנהלי בתי ספר:**

- מנהל בית הספר ראוי כי יגלה מעורבות אישית גבוהה בהליך הקליטה של המורה החדש, להיות קשוב לצרכיו ולתת לו מענה ככל הניתן, לבצע משותף והערכה באופן תדיר והוגן וליצור אקלים המעודד למידת עמיתים, שותפות ואמון, בין המורה החדש להנהלה ויתר צוות בית הספר.
- מומלץ למנהלי בתי ספר לארגן פעילויות לרווחת כלל המורים (לדוג' ימי עיון חוויתיים מחוץ למסגרת הבית ספרית) או תמיכה ביציאה ללימודי המשך (באמצעות גמישות מערכת שעות). פעילויות אלו עשויות להגביר את שביעות רצון כלל המורים (החדשים והותיקים) ויצמצמו את שחיקתם (ע"י איורור מעומס העבודה הבית ספרי), ובהמשך עשויים לתרום לשימור מורים חדשים.
- על מנהלי בתי הספר להכשיר את מנהיגות הביניים לשימורם של מורים חדשים ולבצע הערכות תקופתיות. עם זאת, אין בביזור זה כדי לבטל את חיוניות המעורבות האישית של המנהלים בקליטה.
- עידוד הקמת פורום מורים חדשים שיפגשו בתכנית עבודה סדורה עם מנהל בית הספר, רכזי מקצוע והיועצת לחילופי רעיונות על דרכים לשיפור קליטתם.
- עידוד מפגשים פרטניים אישיים של המורים החדשים עם הגורמים האמורים, לליבון סוגיות שימור מורים חדשים.
- העברת שאלון התרבות האקולוגית שפותח במסגרת מחקר זה בצוות בית הספר, לזיהוי נקודות חוזק ותורפה הטעונים חיזוק.
- עיצוב מדיניות בית ספרית ועדכונה, לאור הממדים שעלו במחקר ולאור בדיקה תקופתית של מדד התרבות האקולוגית בכל בית ספר, במטרה לסייע לקליטה ושימור מורים איכותיים חדשים.

#### **משרד החינוך:**

- הכשרת מנהלי בתי ספר: תכנית ההכשרה למנהלים צריכה לשים דגש על תפקידו של המנהל בשימור מורים חדשים איכותיים בבית הספר באמצעות פיתוח מנהיגות מעצבת, משתפת ואוטנטית (מוסרית) תוך התייחסות לקונטקסט האקולוגי של התרבות הבית ספרית. מנהיגות המנהלים תסייע לשימורם של המורים החדשים, החל מפרקטיקות קליטה (גיוס המורים המתאימים, שיבוץ מתאים לכיתות לימוד, הכנה פדגוגית ואספקת משאבים), דרך תהליכים של הכוונה (ניהול כיתה, ניהול זמן, תקשורת עם הורים), משוב ובקרה לאורך השנים הראשונות.
- הכשרת מורים: תכנית ההכשרה צריכה ליצור מוכנות פרח ההוראה למורכבות העבודה בבתי ספר. עליו לדעת להתנהל במערכת הבית ספרית: להכיר את בעלי התפקידים והפוטנציאל שלהם לפיתוח המקצועי

והאישי שלהם, לזכותם לדרוש הכוונה, משאבים, סיוע ומשוב הן מעמיתים, הן מחונכים והן מהנהלת בית הספר.

- עיצוב ופיתוח השתלמויות למנהלים ומורים ע"ס ממדי המחקר לעידוד שימור מורים חדשים. השתלמויות אלו, ייבנו לפי רצף נושאים לפי בחירת המשתתפים (לדוג', יחסי קולגות, היבטים ארגוניים, יחסים עם הקהילה).
- ראוי כי משרד החינוך יקצה משאבים נוספים לתגמול מורים ובעלי תפקיד בבית הספר המלווים את המורים החדשים, כמו כן, הקצאת משאבים לרווחת מורי בתי הספר, כל אלו עשויים להגביר את שביעות רצון המורים, יצמצמו את שחיקתם, ויתרמו לשימור מורים חדשים.
- דיון באפשרות לצרף השאלון שפותח במערך המדדים לבדיקת יעילות תפקוד בתי הספר (לדוגמא, **מבחני מיצ"ב בחטיבות הביניים או בתהליכי הערכה בית ספריים בחטיבות עליונות**).
- פתיחת פורום ארצי מתוקשב למורים חדשים שיאפשר היוועצות אינטרנטית עם מומחים בזמינות גבוהה שיוקצו לכך על ידי משרד החינוך, תוך מתן בחירה בין היוועצות פומבית בפורום להיוועצות אישית. נושאי הדיון האפשריים מנושאים פדגוגיים ועד נושאי שכר, תגמולים כספיים, ונושאים מנהלתיים.
- תכניות הכשרה לחונכים צריכות לשים דגש לא רק על הפן הפדגוגי אלא גם על צרכיו הרגשיים של המורה, מאפייניו האישיותיים ותהליך החיברות שהוא עובר בבית הספר.

## פרק 1: מבוא

### 1.1 קליטה מיטבית של מורים חדשים במערכת החינוך: פיתוח מדד לבחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים

שנותיהם הראשונות של מורים בבית הספר הינן מאתגרות ומשמעותיות ביותר עבור התפתחותם המקצועית. עם כניסתם למסגרת, נחשפים המורים החדשים למורכבות הרבה של מקצוע ההוראה, ללחצים מתלמידיהם והוריהם, לאתגרים בעבודה מול מנהלים ועמיתים, ולהצלחות ולכישלונות ביישום הידע התיאורטי שרכשו. שנים אלו קובעות במידה רבה כיצד והאם תימשך הקריירה המקצועית שלהם כמורים (Fantilli & McDougall, 2009; Gavish & Friedman, 2010).

שיעורי העזיבה הגבוהים של מורים חדשים את מקצוע ההוראה (למ"ס, 2019; Schaefer, Long & Clandinin, 2012) הובילו חוקרים לדון בסיבות שבגינן מורים חדשים עוזבים את מקצוע ההוראה. מהספרות עולות שתי קטגוריות עיקריות המסבירות את העזיבה: היבטים אינדוידואליים (כגון: גיל, מגדר, ותק, מצב משפחתי, שחיקה, יכולת התמודדות מול לחצים) וסיבות תלויות קונטקסט (כגון התרבות הארגונית, דרישות תעסוקתיות, שכר, שיתוף פעולה עם עמיתים, גישת הנהלת בית הספר, מאפייני תלמידים, מורכבות הכיתות, ואיכות ההכשרה (ארביב-אלישיב וצימרמן 2015; Schaefer, Long, & Clandinin, 2012)).

מחקרים קודמים התמקדו בנתוני הרקע של המורים או בגורמים הסובבים אותם. מעטים המחקרים שניסו לבחון את שני ההיבטים יחדיו ואת ההשפעות ההדדיות ביניהם. מחקרים מהשנים האחרונות (Mason & Matas, 2015; Schaefer, Long, & Jean Clandinin, 2012) מעלים את הצורך בבחינה משולבת, רב ממדית, שכן רק בחינה כזו יכולה לבטא כראוי את המורכבות של גורמי העזיבה והשימור של מורים חדשים. מכאן שנחוצה תיאוריה שתוכל לשלב את כלל הגורמים הסובבים את המורה החדש תוך בחינת הגורמים התורמים לשימורם של מורים חדשים.

המודל האקולוגי החברתי (Bronfenbrenner, 1979; McCormack et al, 2017; Sharma et al, 2019) על רבדיו השונים (יחיד, תקשורת עם עמיתים, ארגון, קהילה, מדיניות) יכול לתאר את מאפייני השימור של מורים חדשים במבט מערכתי שטרם נבחן במערכת החינוך הישראלית. לאור זאת, המחקר הנוכחי יבחן את נתוני הרקע של המורים החדשים, היבטים מנהיגותיים וסביבתיים כדי להטיל אור רחב יותר על גורמי השימור של מורים חדשים בישראל.

**מוקד המחקר הנוכחי הינו בבחינה של המאפיינים הקשורים לשימורם של מורים חדשים בבית הספר. במחקר זה המדד "שימור מורים" מתאר יחס קליטה משוקלל של מספר המורים הנשארים מתוך כלל המורים החדשים ששובצו לבית הספר בחמש השנים הראשונות לתעסוקתם.** הבחירה בפרק זמן של 5 שנים נובעת מקונטקסט מחקרי, בו מצאנו כי במרבית המחקרים הדנים בשימור ונשירת מורים פרק הזמן הנבחר הוא בין 3-5 שנים (e.g., Hong, 2012; Lindqvist et al, 2014; Schaefer, Long & Clandinin, 2012). ולכן בחרנו בטווח הרחב יותר. מעבר לזאת, בקונטקסט הישראלי, לאחר 3 שנים באותו בית ספר, המורה החדש מקבל קביעות. במידה והמורה נשאר לאחר פרק זמן זה, אנו מניחים שקליטתו מוצלחת הן מבחינת המערכת הבית ספרית והן מבחינתו. שלוש מטרות מרכזיות לדוח זה:

- א. פיתוח מדד "תרבות אקולוגית בית ספרית" כמנבא שיעור שימור מורים חדשים בחינוך העל יסודי (חטיבות ביניים, תיכוניים) במערכת החינוך הישראלית.

- ב. בחינת דפוס המנהיגות והתרבות האקולוגית הבית ספרית של בתי ספר בחינוך העל יסודי המסבירים שימור גבוה ונמוך של מורים חדשים.
- ג. מתן המלצות למנהיגות הביניים בבתי הספר ולמשרד החינוך לשיפור איכות הקליטה של המורים החדשים
- בדוח זה נענה לשאלות הבאות:

1. מהם המאפיינים המנהיגותיים והתרבות האקולוגית הבית ספרית בבתי ספר בחינוך העל יסודי בהם יש שימור גבוה יחסית של מורים חדשים באופן התורם לשביעות רצונם המקצועי של הן של הנקלטים והן של סביבתם הקולטת?
2. מהם המאפיינים המנהיגותיים והתרבות האקולוגית הבית ספרית בבתי ספר בחינוך העל יסודי בהם יש שימור נמוך יחסית של מורים חדשים?
3. מה ניתן לעשות כדי להרחיב את רמת שימור המורים החדשים בבתי הספר?

בעוד שמחקרים קודמים בחנו עזיבת מורים מחד ושימור המורים מאידך, בעיקר באמצעות היבטים אינדוידואליים או גורמים סביבתיים ובגישה מתודולוגית ספציפית (איכותנית או כמותנית), **ייחוד דוח זה בא לידי ביטוי בגישה רב-ממדית** (היבטים הנובעים מנתוני הרקע, בית הספר וסביבת בית הספר) ובמתודולוגיה משולבת (איכותנית וכמותנית) לבחינת מאפייני התרבות האקולוגית והמנהיגות הבית ספרית המסבירים שימור מורים חדשים, שביעות רצונם ושחיקתם.

בפרקים הבאים נציג **סקירה כללית** על עזיבת מורים ושימורם של מורים חדשים, על שחיקה ושביעות רצון כגורמי עזיבה ושימור ועל מנהיגות מנהלי בתי הספר והתרבות האקולוגית הבית ספרית כתורמים לשימורם של מורים חדשים. לאחר הסקירה הכללית, נציג את **ממצאי החלק האיכותני** של המחקר המתמקד בתפיסת התרבות האקולוגית הבית ספרית התורמת לשימורם של מורים חדשים מנק' מבטם של המורים והמנהלים. לאחריהם, נציג את **ממצאי החלק הכמותני** של המחקר המתמקד הן בפיתוח המדד תרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים, והן בבחינתו בבתי ספר משימור גבוה ושימור נמוך.

**הערה:** הדוח בהמשך נבנה בשני רבדים: רובד מורחב (כל הדוח) ורובד מקוצר (הכולל תכנים הממוסגרים במסגרות תכולות בסיום כל נושא ופרקי סיכום).



## פרק 2: רקע תיאורטי

מחקרים שונים מצביעים על שיעור ניכר של מורים חדשים העוזבים את בית הספר (עוברים לבית ספר אחר) או את מערכת החינוך בשנים הראשונות להוראה. תופעה זו של עזיבה מתקיימת בישראל ובמדינות רבות בעולם (למ"ס, 2019; Schaefer, Long & Clandinin, 2012). אין המדובר דווקא במורים שאינם איכותיים. מחקרים קודמים מצביעים על כך שמורים חדשים שהצטיינו בלימודיהם נוטים לחוש אי שביעות רצון גבוהה עם כניסתם למערכת החינוך ואף לעזוב את המקצוע במידה רבה יותר ממורים שלא הצטיינו בלימודיהם (Smith & Ingersoll, 2004). הסקירה להלן תתמקד במאפייני עזיבה ושימור של מורים חדשים, מנהיגותו של מנהל בית הספר כמפתח לשימור מורים חדשים, ומאפיינייה של התרבות האקולוגית הבית ספרית.

### 2.1. עזיבת מורים

'עזיבת מורים' (Teachers' leave) מתייחסת לעזיבה מוחלטת (Attrition) של המקצוע, או ל'הגירה' (Migration), קרי מעבר לבית ספר אחר (Ingersoll, 2003). עזיבה של מורה יכולה להיות בעלת השלכות שליליות עבור בית הספר. שיעור גבוה של עזיבה פוגע בהישגי התלמידים, בעיקר אם העוזבים הינם מורים איכותיים (Ingersoll, 2012; Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013). עזיבתם של מורים איכותיים עשויה לפגוע ביציבות בית הספר, ברצף החינוכי וביכולת המנהל לשמור על התנהלות בית ספרית תקינה. לדוגמא, הסביבה הפדגוגית והחברתית נפגעת בשל חוסר היכרות בין המורים החדשים (המחליפים את העוזבים) לבין הותיקים ומשאבים רבים של זמן וכסף מתבזבזים על גיוס והדרכה של המורים החדשים לקונטקסט הבית ספרי החדש (Futernick, 2007; Ryan et al., 2017).

היבטים אלה פוגעים בשביעות רצון המורים ובמחויבותם (Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013). במחקר הנוכחי, יעד העזיבה (מחוץ למערכת החינוך/ בין בתי ספר) איננו נלקח בחשבון, שכן יהיה היעד אשר יהיה, הפגיעה בבית הספר עומדת בעיניה ללא תלות במקום המעבר. עזיבה של מורה במחקר זה ובמחקרים דומים איננה מתייחסת לפרישתו לגמלאות אלא, כאמור, לעזיבתו את ההוראה או למעברו מבית ספר אחד לאחר במהלך הקריירה (Ingersoll, 2003; Olsen & Anderson, 2007).

חשוב לציין כי עזיבת מקום העבודה או המקצוע איננה שלילית בכל מצב. בעולם התעסוקה המודרני, מעבר בין עבודות ושינויים תעסוקתיים איננו חריג ומקצוע ההוראה לא שונה בהקשר זה משאר המקצועות. בהתאם לכך, שיעור נמוך של עזיבת מורים יכול להיות חיובי שכן אנרגיה חדשה ורעיונות חדשים נכנסים לבית הספר ולמקצוע ההוראה (Glennie, Mason & Edmunds, 2016; OECD, 2006).

### 2.2. עזיבת מורים חדשים

במחקר החינוכי נהוג להגדיר מורה חדש כבעל שלוש או חמש שנות ותק לכל היותר. הסיבה לכך טמונה בשינויים הרבים ובהתאקלמות המאתגרת שחוות המורה בתקופה זו. בנוסף, ברבות ממדינות העולם, לאחר שלוש שנות ניסיון, המורה מקבל קביעות, כך שהמורה כבר אינו נתפס כחדש (Lindqvist et al., 2014). ממחקרים שנערכו בעולם נראה כי שיעורי העזיבה של מורים חדשים נעים בין 5%-50% בחמש השנים הראשונות להוראה (Schaefer, Long & Clandinin, 2012). כך למשל קרוב ל 50% מהמורים החדשים בארה"ב ואנגליה עוזבים את בית הספר בו התחילו לעבוד במהלך חמש השנים הראשונות

(Allensworth, Ponisciak & Mazzeo, 2009; Ingersoll, 2012; Lindqvist & Nordänger, 2016). באוסטרליה שיעור זה עומד על 10% (Burke, Aubusson, Schuck, Buchanan, & Prescott, 2015), בשוודיה 28% מהמורים החדשים עוזבים במהלך חמש השנים הראשונות, אך מורות רבות (כ-15%) עושות זאת למשך שנה בלבד עקב חופשת הלידה (Lindqvist, Nordänger & Carlsson, 2014), בבליה עוזבים 44.9% ממורי חטיבות הביניים, ו-24.7% ממורי בתי הספר היסודיים בתום חמש שנים (Dupriez, Delvaux, 2016; Lothaire, 2016). בצרפת ובגרמניה שיעורי העזיבה נמוכים מ-5% (Cooper & Alvarado, 2006; Ingersoll, 2006).

תופעת עזיבת מורים חדשים קיימת גם בישראל. נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בישראל מצביעים על כך שכ-18% מעובדי ההוראה החדשים מהגרים לבית ספר אחר בתום השנה הראשונה (בממוצע בשנים 2016-2018) וכ-11.5% עוזבים לחלוטין את המערכת (בממוצע בשנים 2014-2016). בממוצע כל שנה עוזבים את בית הספר כ-41% מהמורים החדשים בתום שנתם הראשונה להוראה (בשנים 2016-2018). כעבור שלוש שנים מתחילת עבודתם שיעורי העזיבה של מורים חדשים את מערכת החינוך עומדים על כ-19% בממוצע בשנים 2012-2014. (למ"ס, 2019).

## 2.2.1 גורמי עזיבה מרכזיים של מורים חדשים

גורמי עזיבה מרכזיים שחוזרים במחקרים רבים קשורים לנתוני הרקע של המורה החדש, כמו גילו הצעיר (מתחת ל-30), השכלתו, גידול ילדים, בעיות רפואיות, מעבר מקום מגורים בעקבות בן הזוג (Allensworth, 2006; Ingersoll, 2012; Curtis, 2011; Boyd, et al., 2009; Ponisciak, & Mazzeo, 2009) וחוסר הבטחון העצמי שלו בהוראה (Marable & Raimondi, 2007); תנאי העבודה, כמו שכר נמוך (Liu, 2007), עומס עבודה (Barmby, 2006), אפשרויות קידום מצומצמות, מדיניות בית ספרית לקויה; סביבת עבודה לקויה (Weiss, 1999), כמו, איוש לא נכון של מורים חדשים לכיתות, גודל כיתה (Eberhard, Reinhardt-Mondragon & Stottlemeyer, 2000), התנהגות שלילית של תלמידים (Barmby, 2006; Rhodes, Nevill & Allan, 2004), והיבטים מנהלתיים-מנהיגותיים כמו אקלים ארגוני בעייתי, מחסור באוטונומיה למורה בכיתה (Norton, 1999), חוסר בתמיכת ההנהלה, היעדר פיתוח מקצועי ואי שביעות רצון מהנהלת בית הספר (Marable & Raimondi, 2007).

על מנת שמורים בכלל ומורים חדשים בפרט, יקלטו וישארו במקום עבודתם, על מקום העבודה להיות מקצוע אטרקטיבי. מקצוע אטרקטיבי כולל בדרך כלל יוקרה מקצועית, שכר מתגמל, והזדמנויות לקידום ולפיתוח מקצועי (Clandinin et al., 2015). לפי היבטים אלה, מקצוע ההוראה בד"כ נתפס כלא אטרקטיבי בעיני המורים והקהילה הסובבת אותם, מאחר ומערכת החינוך נתפסת כמערכת שטוחה - עם מעט אפשרויות קידום (Cano-García, Padilla-Muñoz, & Carrasco-Ortiz, 2005; Lisieveci, Ticușan, 2016; OECD, 2006; Glennie, Mason, & Edmunds, 2016). אין זה מפתיע אם כך, ששיעור המורים החדשים שנושרים גבוה יותר בקרב מורים בעלי תארים מתקדמים (מעגן, 2013), אשר בפניהם פתוחות אפשרויות תעסוקה אטרקטיביות יותר. אותם גורמים שהופכים מקצוע לאטרקטיבי הם גם אותם הגורמים שיגרמו למורה חדש להישאר במערכת (Rots, Aelterman, Devos, & Vlerick, 2010).

לסיכום, הגורמים הקשורים לעזיבת מורים את בית הספר יכולים להיות קשורים לנתוני הרקע של המורה החדש אך גם לגורמים הסובבים את המורה בבית הספר, כמו מחסור בתמיכת צוות המורים וההנהלה, מחסור במשאבים ובתנאי העבודה המסופקים לו (Weinberger & Donitsa-Schmidt, 2016), מעורבות הורים ומדיניות משרד החינוך (Shapira-Lishchinsky & Zavelevsky, 2018).

## 2.3. שימור מורים חדשים

בעוד שמחקרים קודמים מרבים לדבר על נשירת מורים חדשים, יחוד מחקר זה בא לידי ביטוי בהתמקדותו בשימור מורים חדשים. שימור (Retention) מורים חדשים מתייחס למי שסיים את לימודי ההוראה שלו, נכנס ללמד בבית הספר ונשאר בו (Rots et al., 2010). שימור מורים משפיע באופן חיובי על בית הספר. מורים שנשארים במערכת צוברים ניסיון רב יותר, מתמקצעים ומשפרים את יכולת ההוראה שלהם באופן משמעותי כבר בשנים הראשונות להוראה (Glennie et al., 2015). בוכנן ושותפיו (Buchanan et al., 2013), בחנו במחקרם את עמדותיהם וחוויותיהם של מורים ומצאו כי מורים שנשארו בבית הספר בתום ארבע שנים, דיווחו על שני גורמים עיקריים שתרמו להישארותם: (1) תמיכה של מורים עמיתים ומורה-מדריך (מנטור) תוך מתן הזדמנות לפיתוח מקצועי, לרבות במפגשי הדרכה מעבר לשעות הלימודים. התמיכה מהסובבים אותם בבית הספר והסיוע התמידי אפשרו למורים החדשים להרגיש שייכים ומעורבים, (2) נגישות למשאבי הוראה כגון ציוד לימודי וטכנולוגי וחללי עבודה.

כך לדוגמא, מצאו בוכנן ושותפיו (Buchanan et al., 2013) כי למידה ופיתוח מקצועי בין אם מעמיתים, ממנטורים או מאנשי פיתוח מקצועי, אפשרו למורים החדשים ליישם ידע ולקבל כלים להתמודדויות החדשות שניצבו בפניהם, כמו למשל, ניהול הכיתה וטיפול בבעיות התנהגות שיכולות להשפיע באופן שלילי על שביעות הרצון ממקום העבודה ותחושת המסוגלות של המורה. עוד נמצא כי ישנם מורים רבים החשים בדידות ומחסור בתמיכה, אך עדיין נשארים במערכת. מורים אלו סיפרו על חוויית ההוראה כהישרדות, בעיקר בשנה הראשונה. מורים אלו נשארים במערכת החינוך בתחילה כי כבר השקיעו רבות בהכשרתם ובדרך אותה עברו, אך אלו שנשארו לאורך זמן מדווחים על שיפור בשביעות הרצון ככל שהם צוברים ניסיון רב יותר ומצליחים להתמודד מול האתגרים השונים.

בראיונות שערך מנואל (Manuel, 2003) בקרב מורים חדשים מאוסטרליה הועלו פתרונות אפשריים לשימורם של מורים חדשים: צמצום עומס העבודה, מימון מפגשי פיתוח מקצועי תדירים, תמיכה נוספת למורים בבתי ספר עם עזיבה גבוהה, תמיכה רגשית וקשר ממשי בין האקדמיה, רשויות החינוך ובתי הספר. כך לדוגמא, מחקרים שבחנו מורים מתמידים מצאו כי מורים דיווחו על שביעות רצון וכוונות להישאר בבית הספר כאשר חשו סיפוק מהתנהלות הנהלת בית הספר, מהיחסים עם מורים אחרים, מרמת האוטונומיה שקיבלו בכיתות, מאפשרויות לפיתוח מקצועי, מהמנהיגות האפקטיבית של מנהל בית הספר, משותפות בקבלת החלטות בבית הספר ומתוכניות החניכה (Ingersoll & May, 2012). גריי וטאי (Gray & Taie, 2015) מצאו כי מורים שהוצמד להם חונך התמידו מעבר לחמש השנים הראשונות שלהם בבית הספר בשיעורים גבוהים יותר ממורים שלא היה להם חונך.

הונג (Hong, 2012) בחן את הגורמים השונים לשימור ועזיבה ומצא כי בעוד הקשיים המקצועיים שחוו העוזבים והמתמידים היו זהים (למשל ניהול כיתה, בעיות משמעת) הרי שתחושת המסוגלות העצמית שלהם וההתמודדות עם אותם אתגרים הייתה שונה. העוזבים האשימו את עצמם בקשיים וחשו תחושת שחיקה גבוהה. הנשארים, לעומתם, הצליחו לשמור על תחושת מסוגלות גבוהה על ידי סיוע ותמיכת הנהלת בית הספר. מכאן שלהנהלת בית הספר תפקיד משמעותי בשימורם של מורים חדשים בבתי הספר.

במחקר זה נתייחס למושג 'שימור מורים חדשים' בעזרת היחס שבין מספר המורים שנותרו בבית הספר לבין כלל המורים החדשים ששובצו אליו בחמש השנים הראשונות לתעסוקתם. הבחירה בפרק זמן של 5 שנים נובעת מהמחקרים שתוארו מעלה הדנים בשימור ונשירת מורים בפרק זמן זה. מעבר לזאת,

בישראל, במידה והמורה נשאר לאחר פרק זמן של 3 שנים באותו בית ספר (הכרוך בקבלת קביעות), אנו מניחים שקליטתו מוצלחת.

### 2.3.1. שחיקה ושביעות רצון כגורמי עזיבה ושימור משמעותיים

שחיקה של מורים מתרחשת עקב חשיפה מתמשכת למצבי לחץ גבוהים. תחושה גבוהה של שחיקה יוצרת נסיגה רגשית של המורה מעבודתו המתבטאת בשלושה מרכיבים: *תשישות רגשית, דה-פרסונליזציה וירידה בתחושת ההישגיות*. *תשישות רגשית* מתארת תחושה פסיכולוגית של היעדר משאבים רגשיים. מורים עם תשישות רגשית יכולים לחוש אף תשישות גופנית, עומס רגשי, אנרגיה מועטה ותשישות מנטלית. *דה-פרסונליזציה* מתבטאת בגישה שלילית וחוסר סימפטיה כלפי אחרים בסביבת העבודה (למשל מול קולגות ותלמידים). מורים עם דה-פרסונליזציה יחוו תחושת ניתוק מעבודתם וריחוק מהסובבים אותם מה שעשוי להוביל ליחסי מורה-תלמיד שליליים עקב חוסר יכולתו של המורה להכיל את תלמידיו ולגלות סבלנות כלפיהם ויחסים מקצועיים ואישיים ירודים בין המורה לקולגות שלו. *ירידה בתחושת ההישגיות* מבטאת הפחתה בנטיית הפרט להרגיש תחושת הישגיות. מורים עם תחושת הישגיות מופחתת יחוו בלתי ראויים, חסרי אונים, לא משמעותיים ולא יעילים (Robinson et al, 2019). ככל ששחיקת המורה מתעצמת, כך היחס שלו לתלמידים מתדרדר, דבר המוביל לירידה בתחושת המסוגלות והמוטיבציה בקרב התלמידים (Shen et al, 2015).

מורים רבים, ותיקים וחדשים, חשים תחושה גבוהה של שחיקה (Benoliel & Barth, 2017). למעשה, הוראה הינה בין המקצועות המתישים והמלחיצים המתוארים בספרות (Perrone, Player, & Youngs, 2019). שחיקה עשויה להוביל לבעיות בריאותיות, לירידה באיכות ההוראה ולנסיגה בתחושת מחויבות המורה (Perrone, Player, & Youngs, 2019) ונמצאה כאחד הגורמים המשמעותיים ביותר לנשירה של מורים חדשים בשלוש השנים הראשונות במקצוע (Kelly & Northrop, 2015). מורים עם תחושת שחיקה גבוהה נוטים לחוש שביעות רצון נמוכה (Nagar, 2012). כמו במקצועות אחרים, גם במקצוע ההוראה, כאשר שביעות הרצון יורדת כך עולה הנטייה לעזוב את מקום העבודה (Ladd, 2011). שביעות רצון, אם כך, קשורה לשימור מורים (Queyrel-Bryan, Coll, Stewart, & Sawyer, 2019). שביעות רצון מהעבודה בתחום ההוראה מבטאת את המידה שבה המורה מזוהה עם בית הספר, חש מוערך ובעל תרומה חיובית ומשמעותית לבית הספר (Olsen & Huang, 2019). שני גורמים משמעותיים שתורמים להגברת שביעות הרצון של מורים וקשורים לתרבות הבית ספרית הינם תמיכת ההנהלה ושיתוף הפעולה בין המורים (Benoliel et.al, 2019; Durksen, Klassen & Daniels, 2017).

## 2.4. מנהיגותו של מנהל בית הספר כמפתח לשימור מורים חדשים

מנהיגותה של הנהלת בית הספר מוזכרת רבות כאחד הגורמים הבולטים בשימור מורים חדשים בבתי הספר (McCann, Johannessen, & Ricca, 2005). מורים חדשים מדגישים את הצורך בתמיכתה של הנהלת בית הספר בטיפול בעיות משמעת, בליווי והכוונה מקצועית תוך מתן אוטונומיה וביצירת אקלים בית ספרי חיובי. בנוסף, להנהלת בית הספר תפקיד חשוב ביצירת התנאים לתקשורת בינאישית המעודדת תמיכה, שיתוף ומתן משותף בין מורים חדשים למורים אחרים ובין מורים חדשים להנהלה (Bennett et al., 2013). פנטילי ומקדאוגל (Fantilli & McDougall, 2009) מצאו כי מורים חדשים מצליחים להתמודד טוב יותר עם האתגרים העומדים בפניהם כאשר מנהל בית הספר יוצר תרבות בית ספרית של שיתוף פעולה. גווארינו ושותפיו (Guarino et al., 2006) מצאו כי תמיכתם של מנטורים ועמיתים, יחד עם תמיכת מנהל בית הספר קשורה לשיעורים גבוהים של שימור מורים חדשים בבתי הספר. מראיונות שערכו פיטר ופירס (Peters & Pearce, 2012) עם מורים בשנה הראשונה להוראה, אובחנו מספר תפקידים משמעותיים של המנהל בחיזוק חוסנם ועמידותם של המורים החדשים מול הקשיים השונים: התעניינות המנהל באופן אישי בפיתוח המקצועי וברוחותם של המורים החדשים; שיתוף המנהל בהליך גיוסם והעסקתם של המורים החדשים; דוגמה אישית של המנהל כלפי המורים החדשים ויצירת מערכת יחסים של אמון, נדיבות, עזרה ושיתוף פעולה; תרומת המנהל לעיצוב תרבות בית ספרית תומכת בלמידה וברוחותם הנפשית של צוות בית הספר והתלמידים; הירתמות המנהל לשמש כ"מנטור" למורים, תוך הכרה בחשיבות פיתוח הדימוי העצמי, המיומנות והידע של המורים.

בויד ושותפיו (Boyd et al., 2011) מצאו כי מורים חדשים התופסים בחיוב את מנהיגותו של מנהל בית הספר נוטים לדווח על נטייה נמוכה יותר לעזיבה ואילו קרוב למחצית מהמורים שעזבו דיווחו כי היעדר "תמיכת ההנהלה" הייתה הגורם המרכזי ביותר בעזיבתם. מסקנה דומה התקבלה במחקרם של קראפט ושותפיו (Kraft et al., 2016) אשר מצאו כי תפיסה חיובית של מורים את איכות מנהיגות בית הספר מנבאת שיעורי עזיבה נמוכים אף יותר משיתופי פעולה בין המורים ואיכות הקשרים שלהם. לאד (Ladd, 2011) הסיק מסקנה דומה במחקרו והוסיף כי נטייתם של מורים לעזוב את בית הספר יורדת כאשר אלו תופסים את מנהיגות בית הספר לא רק כתומכת ומכווינה אלא גם מחזיקה בחזון משותף לה ולמורים, יוצרת סביבת עבודה בטוחה ובעלת אמון הדדי.

מחקרים קודמים העלו כי ציפיות לא ברורות של מנהלים ממורים חדשים ותמיכה ירודה של מנהלים בהליך הקליטה של המורים החדשים בבית הספר מהווים גורמים מרכזיים לעזיבת מורים חדשים (Alliance for Excellent Education, 2004; Richards, 2004) בעוד שסגנון מנהיגות בית ספרית המתבטא ביחס של שיתוף פעולה, אכפתיות, חזון והענקת תחושת בטחון, מוביל למוטיבציה ושביעות רצון גבוהים בקרב מורים אלו (Eddins, 2012; Jones & Watson, 2017).

בעשורים האחרונים המחקר סביב מנהיגות מנהלי בתי ספר התמקדה בסגנונות המנהיגות הבאים: (א) **המנהיגות המעצבת (Transformational leadership)** - המנהיגות המעצבת הינה מנהיגות הפועלת לפיתוח מקצועי של המורה, מציבה לו יעדים ברורים וברי השגה, ומובילה אותו לתהליך שינויים (Bass & Avolio, 1993; Griffith, 2004). מנהיגות זו מאופיינת כמנהיגות המכירה בייחודיות של כל מורה (Orphanos & Orr, 2014). במחקרים קודמים נמצא כי שיעורי השימור של מורים חדשים גבוהים יותר, כאשר אלו תופסים את מנהיגות בית הספר כמנהיגות מעצבת (Griffith, 2004; Hallinger, 2003; Leithwood & Jantzi, 2005).

(ב) **מנהיגות אותנטית (Authentic leadership)** - מוגדרת כמנהיגות מוסרית. מנהיג אותנטי

הוא מנהיג הנאמן לעצמו ומשדר עקיבות בדרך אחת המייצגת אותו. כאשר נוצר קונפליקט וניגוד אינטרסים, המנהיג יפעל באופן עקיב עלפי ערכיו הפנימיים (Novicevic, Harvey, Ronald, & Brown-Radford, 2006). התנהגות זו יוצרת אמון, שיתוף פעולה וכבוד מצד עובדיו ומקשרת את העובדים למטרות ולערכי המנהיג לאורך זמן (Avolio et al., 2004). מצד העובדים, קשר זה מוביל להגברת מחויבותם ורצונם לעמוד ביעדים (Gardner et al., 2005). בקונטקסט הבית ספרי, מנהלי בתי ספר בעלי מנהיגות אותנטית עשויים לעודד פלורליזם (Avolio, 2007).

(ג) **מנהיגות משתפת (Participative leadership)** - מנהיגות זו מקדמת קבלת החלטות משותפת, יוצרת קהילות שית, מקיימת דיאלוג והבניה מתמדת של ערכים משותפים ומשלבת בתוכה עיקרון של הדדיות בין מנהיג למונהגים, היא מכוונת לתכלית מסוימת ומבוססת על התנסויות הקשורות ביחסים בינאישיים (Benoliel & Somech, 2010; Coleman, 2008). כשמתקיים תהליך משתף אמיתי, המנהיגות הופכת משותפת בין המנהיג ובין הקבוצה (Manz & Sims, 2001; Chrislip & Larson, 1994). כך, קבלת ההחלטות המשותפת מאפשרת מעורבות של בעלי תפקידים נוספים בבית הספר בתהליך פתרון בעיות וניתוחן, דבר המשפר את איכות קבלת ההחלטות באופן כללי (אופלטקה, 2015). במסגרת מנהיגות זו, מורים חדשים עשויים להיות בעלי השפעה על הליך קבלת ההחלטות בבית הספר וכתוצאה מכך, תחושת האוטונומיה שלהם תעלה (Johnson, 2006).

חשוב לציין כי מנהיגות אפקטיבית משתנה בהתאם לקונטקסט (Benoliel & Barth, 2017; Somech & Wenderow, 2006). כמו כן, מנהלי בתי ספר אינם מקיימים רק סגנון מנהיגות אחד אל מול המורים החדשים שכן מנהיגות הינה מתפתחת ומשתנה והמנהל נוקט בדפוסים השייכים למגוון סגנונות מנהיגות שונים המשפיעים על התנהגותם של מורים חדשים, שביעות הרצון שלהם ונטייתם לעזוב או להישאר בבית הספר (Becht, 2016).

לסיכום, ממחקרים קודמים עולה כי למנהל בית הספר תפקיד חשוב בשימורם של מורים חדשים. מנהלי בתי ספר יכולים לעצב תרבות בית ספרית תומכת במורים חדשים, להבהיר להם מטרות ולספק להם את המשאבים הנחוצים להם אשר תורמים לשימורם במערכת הבית ספרית (Peters & Pearce, 2012). כך, שלמנהל יכולת השפעה ניכרת על שימורו של המורה החדש בבית הספר.

במחקר הנוכחי מעבר למנהיגות בית ספרית התורמת לשימור מורים חדשים, נבחן את המודל האקולוגי החברתי שפותח על ידי ברונפרנברנר (Bronfenbrenner, 1979) והורחב על ידי חוקרים נוספים בעקבותיו (McCormack et al, 2017; Sharma et al., 2019; Xiao et al., 2019) כדי לבדוק גורמים נוספים כמו היבטים אינדוידואליים וסביבת המורה העשויים להגביר את שימורם של המורים החדשים.

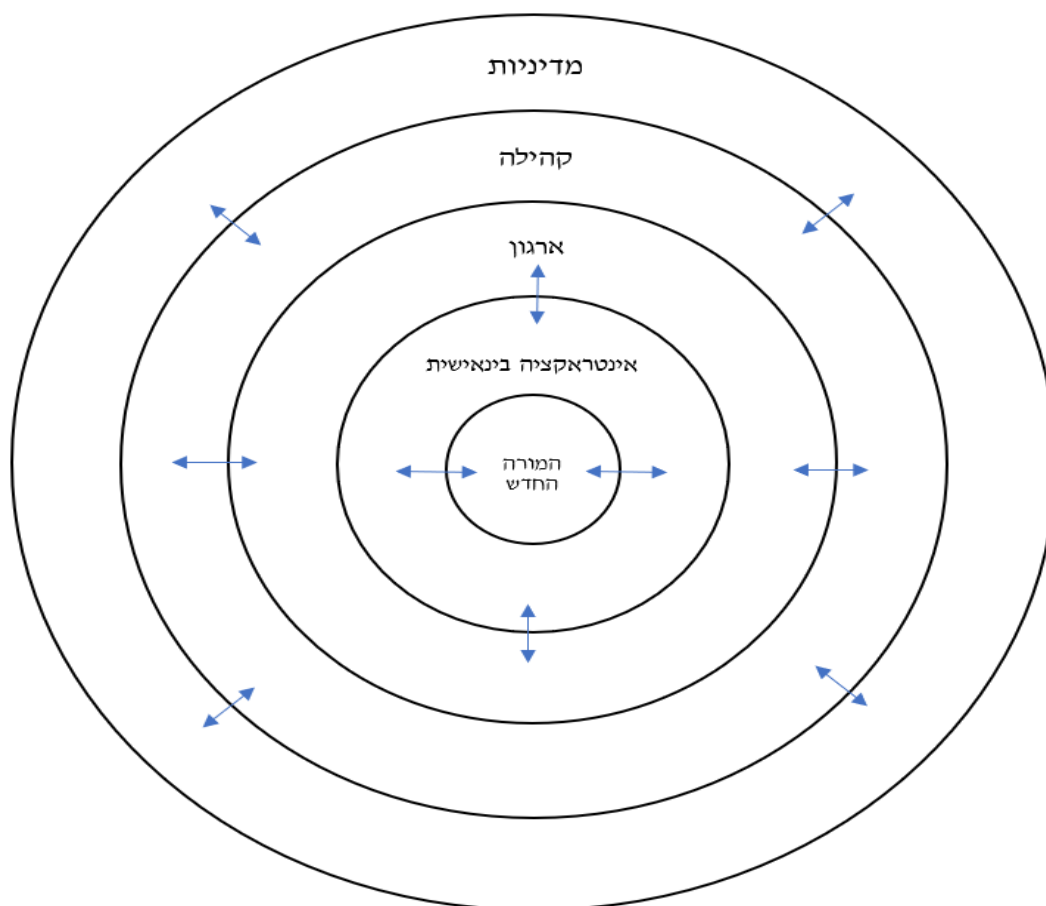
## 2.5. התרבות האקולוגית הבית ספרית העולה מתוך המודל האקולוגי החברתי

חוקרים בתחומי הפסיכולוגיה והסוציולוגיה אימצו ופיתחו מודלים ותיאוריות שונות כדי להסביר את התפתחותן של חברות ואנשים כתלות בסביבתם הטבעית (Ridei et al., 2014). הרעיון כי הפרט מתפתח ומתנהג בהתאם לשינויים בסביבתו נכון גם לגבי מורים חדשים שסביבתם כוללת בין היתר תלמידים, עמיתים, הנהלה, קהילה ומשפחה. במחקר זה, תרבות אקולוגית בית ספרית, מבטאת את מאפייניה של תתי המערכות הללו, הסובבות את המורים בבית הספר. על כן, במחקר זה נבחן את מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית המיצגים את ה"דבק הארגוני" הכולל יחסי גומלין בינאישיים בתוך בית הספר וסביבתו הקרובה והרחוקה של המורה החדש. תרבות זו עשויה להסביר את הגורמים התורמים לשימור מורים חדשים

(Shapira-Lishchinsky & Ben-Amram, 2018). הגורמים לעזיבה או לשימור של מורים חדשים התחלקו במרבית המחקרים הקודמים לנתוני רקע או גורמים סביבתיים (Schaefer et al., 2012). נתוני הרקע הדגישו מאפיינים דמוגרפיים, מאפיינים משפחתיים ותפישות אישיות של המורה החדש כמו שחיקה ושביעות רצון. ההיבטים הסביבתיים כללו לדוגמא: תמיכת בית הספר במורה, שכר, פיתוח מקצועי, שיתוף פעולה ובעיות משמעת בכיתה. בחינה דיכוטומית זו של נתוני רקע או גורמים סביבתיים צמצמה את האפשרות לפתח פרספקטיבה רב ממדית של הסוגיה של שימור מורים חדשים (Clandinin et al., 2015). לאור העובדה כי גורמים רבים תורמים לשימורם של מורים בבית הספר ואף עשויים לפעול יחדיו ובאופן תלוי ובלתי תלוי האחד בשני, נדרשת התייחסות רב ממדית הבוחנת את כלל הגורמים יחדיו. לשם כך, מחקר זה עולה מתוך המודל האקולוגי החברתי.

המודל האקולוגי החברתי פותח על ידי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979) כמסגרת אלטרנטיבית למחקר בפסיכולוגיה התפתחותית. במודל זה נעשה שימוש במגוון תחומי מחקר תוך הצגת גישה מערכתית בה מתוארת הסביבה האקולוגית של האדם כמעגלים, שהפרט עומד במרכזם (McCormack et al., 2017; Sharma et al., 2019; Xiao et al., 2019). לפי מחקרים אלו, זיהוי והבנה של יחסי הגומלין בין האדם לסביבתו חיוניים כדי להבין את תפישותיו, עמדותיו והתנהגותו. לפי גישה זו, המודל האקולוגי החברתי מאפשר לתאר מבנים חברתיים בין המורה החדש לסביבתו, כאשר רמות סמוכות משפיעות זו על זו, והן תורמות יחדיו להתפתחותו של המורה החדש. כך, על פי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 2005), אנשים נמצאים באינטראקציה מתמדת עם סביבתם המתבטאת בחמש תת מערכות הסובבות את המורה החדש. איור מס' 2.1 מטה מתאר מודל זה בהקשר לקונטקסט המחקר הנוכחי:

- במרכז, *המורה החדש* - המתייחס למאפייני המורה החדש כמו מינו, גילו, ותק, השכלה, ותפישותיו האישיות כמו שחיקתו ושביעות רצונו. את המורה החדש סובבות השכבות הבאות:
- *שכבת האנטראקציה הבינאישית* - מתארת קשרים, פעולות ותפקידים חברתיים המתקיימים בין המורה החדש לסביבתו הקרובה. כך למשל התפתחותו של המורה החדש מושפעת מתפישות, עמדות והתנהגות והעמיתים בבית הספר והתלמידים בכיתתו.
- *שכבת הארגון-הכוללת* את מאפייני הקשרים שבין המורה החדש לבין הנהלת בית הספר או/המונים עליו מצוות המורים.
- *שכבת הקהילה* - מהווה הרחבה של השכבה הקודמת הכוללת מבנים חברתיים בקהילה של המורה החדש כמו השכונה בה הוא גר, הרשות המקומית, על הנורמות והתקנות בה. כמו כן, *שכבה זו* מתארת מעורבות הורים ו/או התערבות הורים בעשייה הבית ספרית העשויים להשפיע על תפקודו של המורה החדש בכיתה.
- *שכבת המדיניות החינוכית* - המשפיעה על תתי המערכות שהוזכרו לעיל, דהיינו, להיבטים החברתיים והתרבותיים בתוכם חי המורה, כמו אידאולוגיות חברתיות, חוקים ותקנות.



איור מס' 2.1: המודל האקולוגי החברתי

## 2.6. תרבות אקולוגית בית ספרית כמסבירה שימור מורים חדשים

טיסינגטון (Tissington, 2008) יישמה את המודל האקולוגי בבחינתה מורים חדשים שעברו הסמכה להוראה. היא תפסה את המודל האקולוגי ככזה המורכב מהימדים הבאים: פרקטיקות המתקיימות בכיתה במסגרת האינטראקציה הבינאישית; מאפייני הקשרים עם הנהלת ביה"ס במסגרת פעילות הארגון והמדיניות החינוכית המבטאת את הערכים והחוקים התרבותיים המשפיעים על המורה (Tissington, 2008). במחקרם של בראונל וסמית (Brownell & Smith, 1993) נבחנו ההיבטים האקולוגיים התורמים לנשירתם או שימורם של מורים לחינוך המיוחד בבית הספר. בראונל וסמית השתמשו במודל האקולוגי החברתי של ברונפנברגר ותרגמו אותו למימדים האקולוגיים הבאים: (1) היחיד, מתייחס להיבטים הדמוגרפיים של המורה, קרי, לכלל מאפייניו האישיים והמקצועיים כאשר הוא נכנס לבית הספר היכולים להשפיע על האופן בו הוא מלמד את כיתתו (המחויבות הראשונית שלו להוראה, האלטרנטיבות שיש לו מכורח השכלתו כישוריו וגילו); (2) מימד חתמיכה ושיתוף הפעולה של ההנהלה וצוות המורים, המתייחסים להזדמנויות למידה ופיתוח מקצועי, שותפות בקבלת החלטות, קונפליקט תפקידי ועומס עבודה; (4) מימד הקהילה, המתייחס למחוז בו בית הספר ממוקם, למאפייני המקום ולתקנות החינוכיות שלו, ו- (5) מימד



המדיניות החינוכית, המתייחס לדוגמא לאידיאולוגיות המשפיעות על תפקודו של בית הספר, מעמד המורה והתגמול שמגיע לו.

לאור מחקרים אלו בשדה החינוך, בחרנו במחקר זה להתבסס על המודל האקולוגי החברתי ולבחון אילו מימדים צומחים מתוכו בהקשר של שימור מורים חדשים.

לאור הסקירה שנערכה עד כה, הפרקים הבאים יתארו את ממצאי המחקר. תחילה, בהתבסס על הגישה האיכותנית, יוצגו ממדי התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים והמנהיגות הבית ספרית מזווית המורים החדשים ומנהליהם, תוך השוואה בין בתי ספר בעלי שימור מורים גבוה לבין בתי ספר בעלי שימור נמוך. לאחר מכן, בהתבסס על חלק זה, יוצגו ממצאי החלק הכמותני המייצגים את שלבי פיתוח הכלי "תרבות אקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים" בעזרת משתנים נוספים כמו מנהיגות בית ספרית, שביעות רצון ושחיקה. בחלק זה יערכו השוואות כמותניות עבור משתנים אלו בין בתי ספר משימור גבוה לבין בתי ספר משימור נמוך.

# חלק א

## ממצאי הגישה האיכותנית של המחקר

### פרק 3: ניתוח ממצאי המחקר האיכותני

#### 3.1. תיאור המדגם האיכותני על שלביו השונים

הראיונות האישיים כללו 12 מורות ו-4 מורים חדשים (בעלי וותק עד 3 שנים במערכת, כאשר שנת הסאז' נחשבה כשנת הוראה ראשונה). היחס המגדרי במדגם תאם את היחס של אנשי הוראה במגזר היהודי בישראל (למ"ס, 2013). טווח גיל המורים עמד על 25-33 שנים (ממוצע גיל המורים עמד על 38.7 עם סטיית תקן של 7.1). המורים היו שונים ברקע המקצועי והדמוגרפי שלהם ולכולם תואר ראשון. באשר לבתי הספר שנדגמו, 9 מהם היו חט"ע ו 7 מהם חט"ב (ממלכתי וממלכתי-דתי) תוך מתן יצוג למחוזות השונים (מרכז -8, דרום-2, ירושלים-2, תל אביב -2, צפון -2). רשימת בתי הספר שנשלחה על ידי משרד החינוך וממנה נדגמו בתי הספר למדגם זה כללה בתי ספר המחולקים לשלוש קבוצות בהתאם ליחס הקליטה שלהם (נמוך- עד יחס קליטה של 0.29, בינוני- בין 0.3 ל-0.69 וגבוה- בין 0.7 ל-1). כזכור, יחס קליטה הוגדר כמספר המורים הנשארים מתוך כלל המורים החדשים ששובצו לבית הספר בחמש השנים הראשונות לתעסוקתם. לצורך השלב האיכותני נדגמו בתי ספר עם יחס שימור נמוך וגבוה בלבד.

לאור בקשת משרד החינוך להתמקד בהשוואה ביניהם, נלקח בחשבון גם מדד הטיפוח. מדד הטיפוח משמש לחלוקה דיפרנציאלית של משאבישעות טיפוח בין בתי הספר לאור הדרוג בו הוא נמצא. מרכיבי המדד כוללים מדדים חברתיים וכלכליים שונים לקביעת דירוג המדד של בית הספר. מדד הטיפוח מחולק לעשירונים כאשר חמשת העשירונים הנמוכים מיוצגים במחקר זה כ (-5) וחמשת העשירונים הגבוהים מיוצגים כ (+5). המדד מחושב ברמת התלמיד כך שערך המדד של בית הספר הוא ממוצע העשירונים של התלמידים הלומדים בו (משרד החינוך, 2019). במדגם הנוכחי של השלב האיכותני 7 בתי ספר היו בעלי מדד טיפוח (+5), והשאר (9) בעלי מדד טיפוח (-5).

מאותם בתי ספר נבחרו אקראית 4 בתי ספר כשבכל בית ספר נבחרו אקראית 4 משתתפים לקבוצת מיקוד (קבוצת מיקוד לכל ב"ס). סה"כ השתתפו 9 מורים ו-7 מורות בקבוצות המיקוד, טווח הגילאים 24-40 שנים. שישה מהם בעלי תפקידי ריכוז, תשעה מהם מורים מקצועיים ואחת מהן יועצת בית ספר. באשר לותק בהוראה, הותק נע בין 4-11 שנים ובאשר להשכלה, 2 מתוכם בעלי תואר שני והשאר בעלי תואר ראשון. כמו כן, רואיינו 16 מנהלי בתי ספר (10 נשים ו-6 גברים) מאותם בתי ספר אליהם שויכו המורים. טווח הגילאים עמד על 43-58 שנים, כולם בעלי תואר שני והותק הניהולי שלהם עמד על 4-14 שנים. טבלה 3.1 מתארת את המדגם הכללי, אשר יפורט בהמשך.

**טבלה 3.1:** תיאור המדגם הכללי: מורים, מנהלים וקבוצות המיקוד בשלב המחקר האיכותני (שמות בדויים)

| #                   | שם     | תפקיד              | גיל | מגדר | ותק בהוראה             | שלב חינוך | רמת השכלה | מחוז    | ותק בתפקיד            | רמת שימור | מדד סיפוח<br>(5+ גבוה, 5- נמוך) |
|---------------------|--------|--------------------|-----|------|------------------------|-----------|-----------|---------|-----------------------|-----------|---------------------------------|
| <b>מורים</b>        |        |                    |     |      |                        |           |           |         |                       |           |                                 |
| 1                   | אינה   | מורה לפיזיקה       | 26  | נקבה | 2                      | חטי"ב     | B.A       | מרכז    | 2                     | גבוהה     | 5+                              |
| 2                   | אסתר   | מורה לאזרחות       | 25  | נקבה | 3                      | חטי"ב     | B.A       | ירושלים | 3                     | גבוהה     | 5+                              |
| 3                   | גלי    | מורה למדעים        | 28  | נקבה | 3                      | חטי"ע     | B.A       | מרכז    | 3                     | נמוכה     | 5-                              |
| 4                   | חגית   | מורה לאנגלית       | 28  | נקבה | 3                      | חטי"ע     | B.A       | מרכז    | 3                     | גבוהה     | 5+                              |
| 5                   | יוגב   | מורה לאזרחות       | 25  | זכר  | 1                      | חטי"ע     | B.A       | מרכז    | 1                     | גבוהה     | 5-                              |
| 6                   | ליאורה | מורה למתמטיקה      | 28  | נקבה | 2                      | חטי"ע     | B.A       | מרכז    | 2                     | נמוכה     | 5+                              |
| 7                   | ליאת   | מורה לתנ"ך         | 28  | נקבה | 2                      | חטי"ע     | B.A       | דרום    | 2                     | גבוהה     | 5+                              |
| 8                   | לירון  | מורה למתמטיקה      | 31  | נקבה | 1                      | חטי"ב     | B.A       | דרום    | 1                     | נמוכה     | 5-                              |
| 9                   | מאיה   | מורה לאנגלית       | 29  | נקבה | 2                      | חטי"ב     | B.A       | תל אביב | 2                     | נמוכה     | 5-                              |
| 10                  | נטלי   | מורה לפיזיקה       | 26  | נקבה | 2                      | חטי"ע     | B.A       | מרכז    | 2                     | גבוהה     | 5-                              |
| 11                  | נרקיס  | מורה למדעים        | 25  | נקבה | 2                      | חטי"ב     | B.A       | צפון    | 2                     | נמוכה     | 5+                              |
| 12                  | רביב   | מחנך ומורה לאזרחות | 33  | זכר  | 3                      | חטי"ב     | B.A       | מרכז    | 1                     | נמוכה     | 5-                              |
| 13                  | רוני   | מורה לאנגלית       | 27  | זכר  | 2                      | חטי"ע     | B.A       | צפון    | 2                     | גבוהה     | 5+                              |
| 14                  | רונית  | מורה לכימיה        | 25  | נקבה | 1                      | חטי"ע     | B.A       | מרכז    | 1                     | נמוכה     | 5-                              |
| 15                  | רעות   | מורה לאנגלית       | 26  | נקבה | 3                      | חטי"ב     | B.A       | ירושלים | 3                     | נמוכה     | 5-                              |
| 16                  | שחר    | מורה למתמטיקה      | 26  | זכר  | 2                      | חטי"ע     | B.A       | תל אביב | 2                     | גבוהה     | 5-                              |
| <b>מנהלים</b>       |        |                    |     |      |                        |           |           |         |                       |           |                                 |
| #                   | שם     | תפקיד              | גיל | מגדר | ותק בהנהלה<br>בית הספר | שלב חינוך | רמת השכלה | מחוז    | ותק ניהול<br>ותק כללי | רמת שימור | מדד סיפוח                       |
| 1                   | איריס  | מנהלת בית הספר     | 53  | נקבה | 11                     | חטי"ע     | M.A       | מרכז    | 14                    | נמוכה     | 5+                              |
| 2                   | אפרת   | מנהלת בית הספר     | 50  | נקבה | 12                     | חטי"ע     | M.A       | מרכז    | 12                    | נמוכה     | 5+                              |
| 3                   | דקלה   | מנהלת בית הספר     | 51  | נקבה | 10                     | חטי"ע     | M.A       | מרכז    | 13                    | גבוהה     | 5-                              |
| 4                   | חגי    | מנהל בית הספר      | 57  | זכר  | 9                      | חטי"ב     | M.A       | ירושלים | 9                     | נמוכה     | 5-                              |
| 5                   | חלי    | מנהלת בית הספר     | 50  | נקבה | 13                     | חטי"ב     | M.A       | מרכז    | 13                    | נמוכה     | 5-                              |
| 6                   | לבנה   | מנהלת בית הספר     | 53  | נקבה | 14                     | חטי"ב     | M.A       | דרום    | 14                    | גבוהה     | 5-                              |
| 7                   | ליאור  | מנהל בית הספר      | 52  | זכר  | 13                     | חטי"ע     | M.A       | מרכז    | 17                    | גבוהה     | 5-                              |
| 8                   | משה    | מנהל בית הספר      | 58  | זכר  | 11                     | חטי"ע     | M.A       | צפון    | 11                    | גבוהה     | 5-                              |
| 9                   | נטלי   | מנהלת בית הספר     | 43  | נקבה | 6                      | חטי"ב     | M.A       | דרום    | 6                     | נמוכה     | 5+                              |
| 10                  | סוזי   | מנהלת בית הספר     | 45  | נקבה | 4                      | חטי"ב     | M.A       | מרכז    | 4                     | נמוכה     | 5-                              |
| 11                  | גל     | מנהל בית הספר      | 52  | זכר  | 14                     | חטי"ב     | M.A       | צפון    | 14                    | גבוהה     | 5-                              |
| 12                  | רווה   | מנהל בית הספר      | 53  | זכר  | 8                      | חטי"ע     | M.A       | צפון    | 13                    | נמוכה     | 5+                              |
| 13                  | רון    | מנהל בית הספר      | 49  | זכר  | 3                      | חטי"ע     | M.A       | מרכז    | 3                     | גבוהה     | 5-                              |
| 14                  | רחל    | מנהלת בית הספר     | 45  | נקבה | 5                      | חטי"ב     | M.A       | מרכז    | 5                     | גבוהה     | 5+                              |
| 15                  | שמרית  | מנהלת בית הספר     | 50  | נקבה | 10                     | חטי"ב     | M.A       | צפון    | 15                    | נמוכה     | 5+                              |
| 16                  | שרית   | מנהלת בית הספר     | 44  | נקבה | 6                      | חטי"ב     | M.A       | דרום    | 6                     | גבוהה     | 5+                              |
| <b>קבוצות מיקוד</b> |        |                    |     |      |                        |           |           |         |                       |           |                                 |
| #                   | שם     | תפקיד              | גיל | מגדר | ותק בהוראה             | שלב חינוך | רמת השכלה | מחוז    | ותק בתפקיד            | רמת שימור | מדד סיפוח                       |
| <b>קבוצה 1</b>      |        |                    |     |      |                        |           |           |         |                       |           |                                 |
| 1                   | יואב   | רכז מתמטיקה        | 35  | זכר  | 8                      | חטי"ע     | B.A       | מרכז    | 2                     | נמוכה     | 5+                              |
| 2                   | אדווה  | רכזת אזרחות        | 40  | נקבה | 11                     | חטי"ע     | M.A       | מרכז    | 4                     | נמוכה     | 5+                              |
| 3                   | הראל   | מורה למתמטיקה      | 32  | זכר  | 4                      | חטי"ע     | B.A       | מרכז    | 4                     | נמוכה     | 5+                              |
| 4                   | לירי   | יועצת              | 38  | נקבה | 6                      | חטי"ע     | B.A       | מרכז    | 6                     | נמוכה     | 5+                              |
| <b>קבוצה 2</b>      |        |                    |     |      |                        |           |           |         |                       |           |                                 |
| 1                   | דורון  | רכז אנגלית         | 34  | זכר  | 7                      | חטי"ע     | B.A       | תל אביב | 4                     | גבוהה     | 5+                              |

|                |       |               |    |      |   |       |     |         |   |       |    |
|----------------|-------|---------------|----|------|---|-------|-----|---------|---|-------|----|
| 2              | אורן  | מורה לאנגלית  | 28 | זכר  | 6 | חטי"ע | B.A | תל אביב | 6 | גבוהה | 5+ |
| 3              | רותי  | רכזת ספרות    | 36 | נקבה | 5 | חטי"ע | B.A | תל אביב | 3 | גבוהה | 5+ |
| 4              | איציק | מורה לאנגלית  | 29 | זכר  | 4 | חטי"ע | B.A | תל אביב | 4 | גבוהה | 5+ |
| <b>קבוצה 3</b> |       |               |    |      |   |       |     |         |   |       |    |
| 1              | יעקב  | רכז אזרחות    | 32 | זכר  | 6 | חטי"ב | B.A | ירושלים | 3 | נמוכה | 5- |
| 2              | אלה   | מורה לאזרחות  | 33 | נקבה | 5 | חטי"ב | B.A | ירושלים | 5 | נמוכה | 5- |
| 3              | תומר  | מורה למתמטיקה | 29 | זכר  | 4 | חטי"ב | M.A | ירושלים | 4 | נמוכה | 5- |
| 4              | אביחי | מורה ללשון    | 29 | זכר  | 7 | חטי"ב | B.A | ירושלים | 6 | נמוכה | 5- |
| <b>קבוצה 4</b> |       |               |    |      |   |       |     |         |   |       |    |
| 1              | רעות  | רכזת אנגלית   | 36 | נקבה | 8 | חטי"ב | B.A | חיפה    | 3 | גבוהה | 5+ |
| 2              | עופר  | מורה לאנגלית  | 29 | זכר  | 6 | חטי"ב | B.A | חיפה    | 5 | גבוהה | 5+ |
| 3              | סיוון | מורה להסטוריה | 34 | נקבה | 5 | חטי"ב | B.A | חיפה    | 2 | גבוהה | 5+ |
| 4              | חלי   | מורה לאנגלית  | 30 | נקבה | 4 | חטי"ב | B.A | חיפה    | 3 | גבוהה | 5+ |

### 3.2. תיאור התפיסה הרב ממדית בקרב מורים של מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים

מחקרים קודמים בחנו את הגורמים השונים התורמים לשימור מורים חדשים בבתי הספר, תוך שימוש במודלים המתמקדים בנתוני רקע, ו/ או תפיסות ועמדות ו/ או גורמים סביבתיים של המורה החדש. מחקר זה הלך צעד אחד קדימה וצמח מתוך המודל האקולוגי הרב ממדי כדי לבחון אילו מימדים רלוונטיים ואילו מימדים חדשים צומחים בהקשר למחקר הנוכחי המתמקד בשימור מורים חדשים בביה"ס, תוך בחינת כל הממדים בו זמנית. הפרק הנוכחי מתבסס על ראיונות עם מורים חדשים תוך בחינת הליך הקליטה של המורה החדש בשנותיו הראשונות בבית הספר בניסיון לזהות את מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירה את שימור המורה החדש. מטרת הפרק לבחון את מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירה את שימור המורים החדשים על כלל בתי הספר המשתתפים בחלק האיכותני. בחינה זו מצמיחה את המושג 'תרבות אקולוגית בית ספרית' על מימדיו השונים. ניתוח זה, מאפשר בשלבים הבאים של המחקר לפתח כלי כמותני 'תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים' העשוי להסביר שימור מורים חדשים במערכת החינוך הישראלית.

#### 3.2.1 איסוף מידע

לאחר קבלת היתר ממשרד החינוך, יצרנו קשר אקראי עם 16 מנהלי בתי הספר. הסברנו להם את יעדי המחקר וביקשנו לראיין מורה חדש מבית הספר שלהם. כלל המנהלים הסכימו וביקשו ממזכירות בית הספר לספק לנו רשימת שמות של מורים חדשים. יצרנו קשר עם מורה אחד מכל רשימה באופן אקראי. מעל 80% מהמורים השיבו בחיוב לאחר שהוסברה להם מטרת המחקר, כשהות המורים שרואיינו לא נחשפה בפני בית הספר. לכל משתתפי המחקר הובטחה אנונימיות והם חתמו על מסמך המבטא את הסכמתם לביצוע הריאיון. בראיון, התבקש כל מורה לספר על הרקע הדמוגרפי שלו, הליך הקליטה בבית הספר, התנהלות הנהלת בית הספר בקליטתו, התמיכה הבית ספרית והאופן בו התמודד עם אירועים מאתגרים. כל ראיון ערך כשעה וחצי.

לבחינת מגוון נתוני רקע, תפיסות ועמדות וגורמים סביבתיים לשימור מורים, נעזרנו בראיון חצי מובנה ובו שאלות המתייחסות למימדים והשכבות השונים של המודל האקולוגי. כך, לדוגמא, לגבי המורה

היחיד נשאלו המשתתפים לגבי היבטים דמוגרפים הקשורים לשימור מורים חדשים ("בת כמה את?", "אתה גר בקרבת בית הספר?"), לגבי שכבת האינטראקציה הבינאישית ("ספר על ממשקי העבודה שלך עם מורים אחרים בבית הספר", "האם את ביחסים קרובים עם מורים אחרים?"), לגבי שכבת הארגון ("כיצד הנהלת בית הספר פועלת כדי להטיב עם המורים החדשים?"), "מתי ובאילו מקרים נפגשת עם המנהל שלך בתהליך הקליטה בבית הספר?", "מה מתרחש במפגשים שלך עם המנהל לאורך השנה?", האם לדעתך המנהל פועל כראוי בתהליך הקליטה של מורים חדשים בבית הספר?, מהן החוזקות שלו והחולשות שלו להערכתך?", לגבי שכבת הקהילה ("אילו ממשקים יש לך עם הקהילה הסובבת את בית הספר?", "באיזה אופן הקהילה תומכת או מערימה קשיים על מורים חדשים?) כולל מאפייני הקשרים עם ההורים ("תאר מקרים של מעורבות/ התערבות הורים, איך הרגשת במקרה זה, האם סייעו לך?", ולגבי שכבת המדיניות החינוכית, "מה דעתך ביחס לתנאי העבודה בבית הספר?" כיצד נתפס לדעתך מעמדו של המורה החדש בבית הספר ומחוצה לו?").

### 3.2.2. ניתוח המידע

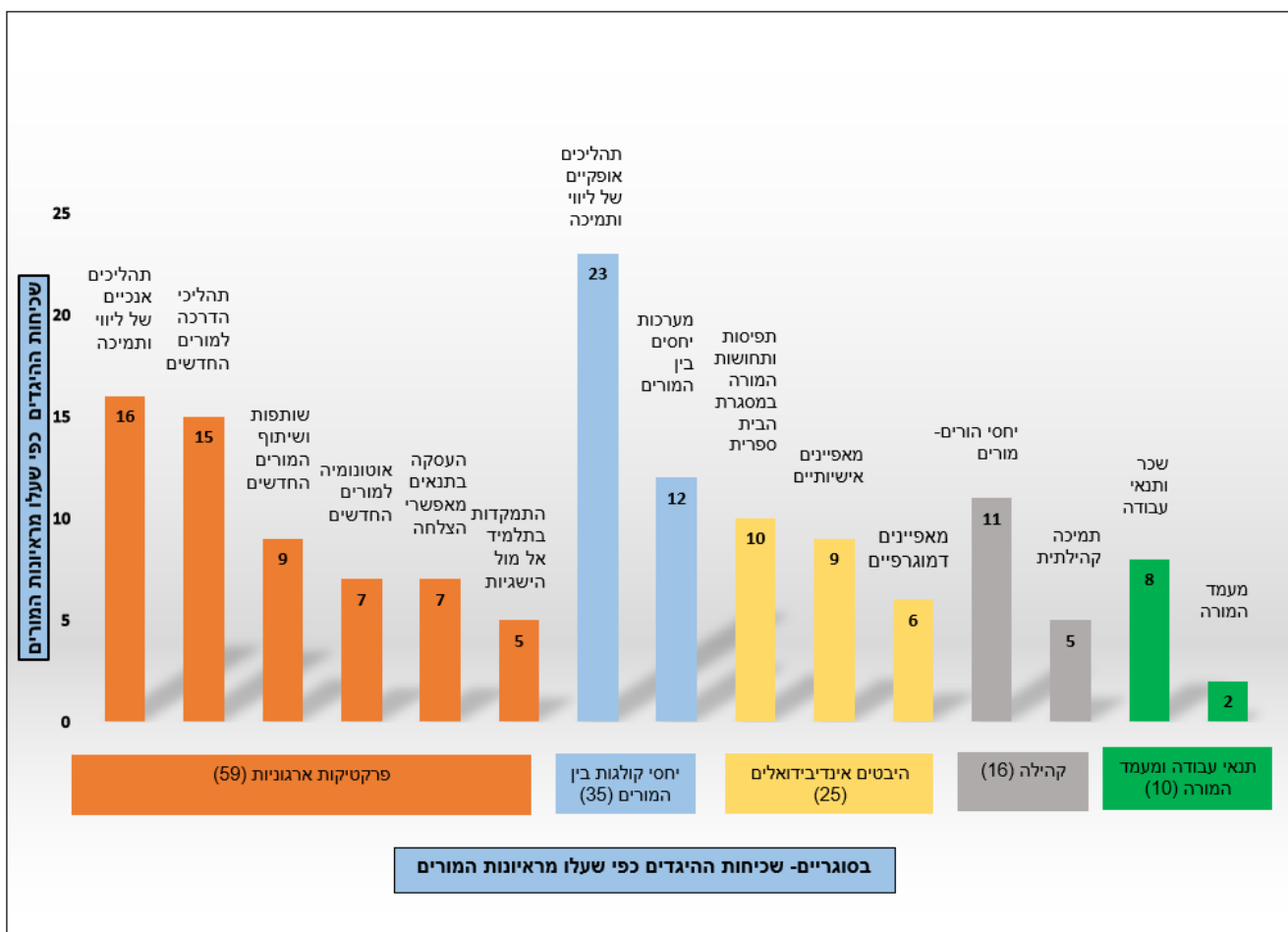
המשתתפים במחקר זוהו דרך קוד מספרי וכל מידע המקשר בין המורים למספרים המקודדים הושמד בתום ניתוח הנתונים. בהצגת הממצאים שונו שמותיהם של הנבדקים לשם שמירה על האנונימיות שלהם. תמללנו את הראיונות ולצורך ניתוחם בחרנו בתיאוריית שדה כיוון שזו מדגישה את האופן בו מתעצבים רעיונות ותמות מתוך חומרי גלם (Taylor & Bogdan, 1998). בהתבסס על תיאוריית השדה בוצעו הניתוחים בתהליך תלת שלבי (Blair, 2015):

בשלב הראשון נערך קידוד פתוח (open coding) של הנרטיבים תוך איסופם ליחידות בעלות משמעות משותפת. לדוגמא, היחידות של הנרטיבים בעלי משמעות של "ליווי המורה בהליך הקליטה", "אופן התמיכה" ו"הנהלה תומכת" הרכיבו את תת הקטגוריה "מערכת יחסים בין עמיתים" השלב השני היה קידוד צירי (Axial coding) בו נקשרו תתי הקטגוריות לקטגוריות משותפות. לדוגמא, "מערכת יחסים בין עמיתים" ו"תהליכים אופקים של ליווי ותמיכה" קובצו לקטגוריה "תקשורת עמיתים" העולה מתוך שכבת האינטראקציה הבינאישית, בעוד ש"תהליכים אנכיים של ליווי ותמיכה", "תהליכי הדרכה למורים חדשים", "שותפות ושיתוף מורים חדשים", "אוטונומיה למורים חדשים", "העסקה בתנאים מאפשרי הצלחה" ו"התמקדות בתלמיד מול השגיות" קובצו לקטגוריה "פרקטיקות ארגוניות" העולים מתוך שכבת הארגון. השלב השלישי היה שלב הקידוד הסלקטיבי (Selective coding) בו קובצו הקטגוריות לקטגוריית-על משותפת. כך לדוגמא, הקטגוריות "היבטים אינדיבידואליים", "תקשורת עמיתים", "פרקטיקות ארגוניות", "תנאי עבודה ומעמד המורה" ו"קהילה" קובצו לקטגוריית העל "תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים".

מחקרים קודמים הראו כי חוקרים יכולים לעיתים לא לזהות ולפסוח על אירועים שעבור המרואיינים הינם קריטיים (Angelides, 2001). לכן, שלב הקידוד נערך על ידי חוקרי המחקר, רכז המחקר ושני עוזרי מחקר נוספים אשר ביצעו קידוד עצמאי ונפרד ונפגשו בתומו לדון בקטגוריות שנוצרו. שיעור ההסכמה על הקטגוריות שנמצאו ומשמעותם עמד על מעל 90% בהשוואה בין החוקרים.

### 3.2.1. ממצאים

תרבות אקולוגית בית ספרית בהקשר של שימור מורים חדשים : מתוך הראיונות, גובשו חמש קטגוריות עיקריות : הקטגוריה הדומיננטית ביותר אליה התייחסו המורים הינה "פרקטיקות ארגוניות" העולה מתוך שכבת הארגון המקורית (59 נרטיבים). אחריה "יחסי קולגות בן עמיתים" (35 נרטיבים) העולה מתוך שכבת האינטראקציה הבינאישית, "היבטים אינדיבידואליים" (25 נרטיבים) המאפיינים את נתוני הרקע, תפיסותיו ועמדותיו של המורה החדש, "קהילה" (16) המאפיינים את שכבת הקהילה בקונטקסט המחקר כמו הורים ו-"תנאי עבודה ומעמד המורה" (10 נרטיבים) העולים מתוך מימד המדיניות הציבורית. איור 3.2 מציג את מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירה שימור מורים חדשים. גרף ההסטוגרמות כולל חמש קטגוריות עם תתי הקטגוריות המשויכות להן. שכחות הנרטיבים מוצגת בכל עמודת קטגוריה ועמודת תת קטגוריה.



**איור מס' 3.2:** תפיסות מורים : התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירה שימור מורים חדשים- מבנה רב ממדי.

תוצגנה כעת הקטגוריות ותתי הקטגוריות שנמצאו במחקר לפי רמת הבולטות שלהן (ממספר נרטיבים גבוה למספר נרטיבים נמוך).

### 1.3.2.4. פרקטיקות ארגוניות ( העולה מתוך שכבת הארגון) – ממד זה מתייחס לקשרים בין המורה

להנהלת בית הספר.

הדוגמה הראשונה מציגה תת קטגוריה המבטאת **תהליכים אנכיים של ליווי ותמיכה** ( 16 נרטיבים)

מצד הנהלת בית הספר.

היה איזה מקרה שלימדתי לא נכון את החומר, וסיפרתי לרכזת תנ"ך ולחלק מהנהלה וההרגשה הייתה – שזה לא נורא, שהכל אפשר לשנות ואפשר לחזור שוב על השיעור וההרגשה היא הרגשה חיובית שלא קרה כלום, אז נעשה שוב את השיעור מנקודה אחרת אבל העיקר זה להמשיך קדימה ולא ליפול. [ליאת, בת 28, מורה חדשה לתנ"ך בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

ליאת מתארת כיצד מענה מכיל, סבלני ומלמד של הנהלת בית הספר שיפר את תחושותיה לגבי שיעור כושל שהעבירה ונתן לה מוטיבציה להמשיך ההוראה. עם זאת, לעיתים מורים חדשים חשים כי אינם מקבלים אוזן קשבת מצד הנהלת בית הספר :

אנחנו עובדים מאוד מאוד קשה ואז מגיעה מנהלת ואומרת שאנחנו מקטרים, וזה נאמר לא פעם, שאנחנו עושים דברים ומקטרים. יש לנו צוות של מורים מאוד אינטליגנטי, מאוד דעתניים, וכן אנחנו אומרים את אשר על ליבנו, ויש לנו תחושה שהמנהלת לא רוצה לשמוע. היא רוצה שנייפה את המציאות, היא לא רוצה שנסתכל על השלילי, הרבה פעמים בישיבות כשאנשים אומרים דברים שליליים היא אומרת "לא לא, אנחנו לא רוצים לשמוע את זה", זאת אומרת גם כשמורים רוצים להוציא קיטור, אז היא לא נותנת להם את הבמה לעשות את זה, אני שומע את זה מעוד עמיתים שלי מתיכונים אחרים. ומאוד כואב לי כי הקיטור יוצא בפייסבוק, בקבוצות המחאה שלנו ויש לנו לא מעט קבוצות של מורים למען מורים, ושם הקיטור יוצא והוא הופך למירמור מאוד מאוד גדול [ רוני, בן 27, מורה חדש לאנגלית בחטיבה העליונה מצפון הארץ].

רוני מתאר תקשורת לקויה בין המורים החדשים להנהלת בית הספר. לטענתו, הנהלת בית הספר אינה מאפשרת למורים לומר את אשר ליבם מחשש לביקורת שלילית כלפי התנהלות ההנהלה. במצב כזה נוצר תסכול רב בקרב המורה החדש, וללא טיפול עלול להתעצם לכדי השלכות שליליות עבור המורה ובית הספר. מכאן שישנה חשיבות לא רק לליווי המקצועי של הנהלת בית הספר את המורים החדשים אלא גם תמיכה רגשית ומקצועית שתסייע לצלוח את ההתאקלמות המאתגרת שלהם במערכת.

תת קטגוריה נוספת שעלתה היא **תהליכי הדרכה של המורים החדשים מצד הנהלת בית הספר** (15)

נרטיבים). כך לדוגמה מדבריה של אסתר :

לא הייתה הכנה [לקראת הכניסה לכיתות], לא לקראת החינוך מיוחד ולא לקראת ההקבצה ג'. הקבצה א' פחות היה צריך הכנה [...] אבל הכיתה חינוך מיוחד הייתה מאד מאתגרת. גם לא ידעתי מה אני עושה איתם? מה הם יודעים? איך עובדים איתם בכלל? מה זה אומר? עד היום אני לא כל כך מבינה מה זה אומר חינוך מיוחד ואיך להתמודד עם זה. וגם כשאני שואלת באופן כללי אז: 'מה שאת עושה איתם זה בסדר, תמשיכי לעשות את מה שאת עושה'. עכשיו אני לא כל כך יודעת מה אני עושה עדיין.

כלומר זה הכל ניסוי וטעייה.[...] זה נורא מתסכל, כי גם אני לא מבינה מה הציפייה ממני שאני אצליח לעשות איתם? האם זה בסדר מה שאני עושה עכשיו? [אסתר, בת 25, מורה חדשה לאזרחות בחטיבת ביניים מירושלים].

מדבריה של אסתר עולה כי לא הכינו אותה באופן ראוי לקראת הכניסה לכיתות. הדבר בולט בעיקר כאשר מדובר בכיתות חינוך מיוחד או בכיתות "חלשות" אשר ניהול הכיתה בהן מורכב יותר מאשר בכיתות רגילות. מעבר לכך, גם הערכת המורה לוקה בחסר ואסתר מקבלת תשובות לקוניות והתייחסות לא מעמיקה. מראיונות נוספים עולה כי מורים חדשים חשים שלא מתקיימת הכנה מספקת לקראת הכניסה לכיתות, שאין הדרכה פדגוגית משמעותית מעבר להכרת הצוות (הנהלה, אב הבית, הצוות המקצועי, המחנכים) ומשאבי בית הספר (ספרייה, מכונת צילום). כך מדבריה של חגית:

לא קיבלנו שום הכנה. שום הכנה למה שקורה שם. שזה שדה קרב, שזה כיתות לא הומגניות ברמה שלהם. יש לי תלמידים מאוד מאוד חזקים, חלק מחוננים, לצד תלמידים ממש חלשים ואני נאבקת. את מי אני מלמדת? חזקים? חלשים? מישהו באמצע? אז אומרים לנו למידה דפרנציאלית. זה נורא נחמד כסיסמא. זה לא ישים [חגית, בת 28, מורה חדשה לאנגלית בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

כלל המורים השיבו כי היו מעוניינים ביותר הכוונה ישירה של מנהל בית הספר. כך למשל מדבריה

של מאיה:

מה שחסר לי זה נגיד פגישות אישיות עם המנהלת, שהיא תבדוק מה קורה, שהיא תתן לי מהניסיון שלה, כי גם המנהלת מורה לאנגלית בעברה ומדריכה פדגוגית, יש לה המון מה לתרום. הייתי רוצה את ההכוונה שהיא יכולה לספק לי מהמקום שלה. הייתי רוצה יותר התעניינות מהנהלה, שלא תמיד אני פונה ואני מעלה את הדברים. הייתי כן רוצה שיהיה מעקב תקופתי, איפה את? אם זה המקום שאני צריכה להיות בו. כי אני כן מרגישה שאני צריכה את ההכוונה הזאת, בטח עם הכיתות היותר חלשות שלי. הרכזת יכולה להגיד לי דברים מסוימים אבל למנהל יש ראייה יותר רחבה, יותר ניסיון בדרך כלל ויותר כלים ממה שיש לרכזת [מאיה, בת 29, מורה לאנגלית בחטיבת ביניים מתל אביב].

מאיה מעוניינת בליווי והדרכה צמודה יותר של מנהלת בית הספר שלה. המורים החדשים תופסים את הנהלת בית הספר כמקור עם פוטנציאל משמעותי ללמידה, ליווי והכוונה, שיכולים במידה ניכרת להשלים את הסיוע שניתן למורה החדש מהצוות המקצועי המצומצם שלו. כך למשל מדבריה של רונית:

אני לא רואה אותן כל כך בחדר המורים, הן מאוד סגורות בחדרים שלהן, הן יוצאות רק כדי לוודא שנכנסו לכיתות, בצלצול שתיהן מתייצבות מוודאות שיצאו מחדר המורים לכיתות. המנהלת של השש שנתי לא אומרת שלום בבוקר, שזה.... אולי זו האישיות שלה. אני חושבת שהם צריכים לבדוק את עצמם בליווי של מורים חדשים, כי ברמה של הצוותים, או שהצוות טוב וקולט טוב או שזה לא. הן צריכות לוודא.... לתת אפשרות למשוב מצד המורה. אולי הצוות מזניח את המורה? איך אתם יודעים? איך אתם משאירים את זה לרמה של הרכזת המקצועית? אז אני חושבת



שזה לא נכון שהן עושות את זה ככה [רונית, בת 25, מורה חדשה לכימיה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

רונית מביעה אי שביעות רצון מהתנהלות הנהלת בית הספר וטוענת כי מנהלי בית הספר מרוחקים מהמורים החדשים, אינם מלווים אותם ומאצילים את כלל תפקיד הליווי והתמיכה בידי הצוות המקצועי של המורה החדש. ראוי לציין שכלל המורים החדשים הדגישו כי עיקר הליווי, ההערכה והתמיכה הגיעו מהצוות המקצועי שלהם, אך במקומות בהם המנהל או סגנו יצרו קשר קרוב ומלמד עם המורים, הדבר בא לידי ביטוי בשביעות רצון גבוהה מאוד של המורים ובתחושה שההנהלה סייעה רבות בהליך הקליטה שלהם.

תת קטגוריה נוספת שעלתה בראיונות היא **שותפות ושיתוף המורים החדשים** (9 נרטיבים). מורים רבים חשו כי המידה בה משתפים אותם בתהליכי קבלת החלטות או רואים בהם שותפים להגשמת חזון בית הספר משמעותית לשביעות רצון, למידת מחויבותם ולתפקודם בבית הספר. כך למשל מדבריה של גלי:

אנחנו בבית הספר שלנו עושים דבר מאוד יפה, בעקבות כל מיני דברים שעלו מהמורים: תפקידי המחנך, המורה המקצועי, מקומות לשבת בהם בבית הספר ולעבוד, גם ענייני חזון, פתחנו בבית הספר סוג של אה...מעבדות כאלה. כל מעבדה קיבלה כאילו נושא במה היא תתעסק וכל מורה מצא את עצמו במעבדה. אני אגב הייתי במעבדה בתפקיד של המחנך, זה עניין אותי לקראת השנה הבאה. ושם עסקנו בכל מיני עניינים. המטרה לא הייתה, רק להתמרמר על כמה קשה. אלא ממש להציע תכניות. למשל אם מישהו לא מרוצה מלוח הצילצולים, מעולה...במסגרת המגבלות שיש תציע לוח צילצולים חדש. וזה קרה! במסגרת לוח מבחנים עמוס, ותלונות של תלמידים...בואו נחשוב מחדש. בסוף התכנסנו למליאה מסוימת ופרסנו את התוכניות החדשות ובאמת אה, התחילה מגמה של שיפור. יש לנו וועדת היגוי לשנה הבאה, שכבר התחילה...המנהלת שלנו גם פירסמה קול קורא במש"ב, ואני ככה כשלא הגעתי אחת מחברות הצוות שלי שהיא גם מנהלת שכבה, אמרה לי "למה לא באת", "יכולת לעשות ככה וככה" אמרתי לה "לא, אני עוד חדשה, חכי...אגיע עוד מעט", היא אמרה לי "לא. תבואי...שתהיי חלק מזה" [גלי, בת 28, מורה למדעים בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

בדוגמה הבאה ניתן לראות תת קטגוריה נוספת והיא **אוטונומיה למורים החדשים** (7 נרטיבים).

מה שעובד שם טוב, זה שנותנים הרבה מאד חופש למורה, שזה מצד אחד חיובי ומצד אחד לפעמים קצת זורק מורה חדש לקצת מערבולת. החלק החיובי בזה שיש באמת חופש פעולה, אני לא חייבת להצמד לספרים. [...] יש אוטונומיה מלאה. אני יכולה להחליט שבכיתה הזו אני עובדת ככה ובכיתה הזו אני עובדת ככה, באמת חופש פעולה מלא, מה שעובד לי בכיתה אני יכולה לעשות [לירון, בת 31, מורה חדשה למתמטיקה בחטיבת ביניים ממרכז הארץ].

לירון, כמו מורים אחרים במחקר, שבעת רצון מחופש הפעולה הפדגוגי שקיבלה בבית הספר. עם זאת, מורים רבים היו מעדיפים חופש פעולה אך לא התנערות מליווי ותמיכה. לתפיסתם יש לאפשר למורה

חופש פעולה מול הכיתה שלו אך בו בזמן לספק לו את המענה והתמיכה להם הוא צריך, במיוחד בשנתו הראשונה במערכת.

הדוגמאות הבאות מציגות תת קטגוריה המבטאת **העסקה בתנאים מאפשרי הצלחה** (7 נרטיבים). **העסקה בתנאים מאפשרי הצלחה** מתייחסת לתנאים בהם נקלטים המורים החדשים הכוללים בין היתר את שיבוץ המורים לכיתות, שעות ההוראה, שיבוץ המורים למקצועות ההוראה אליהם הוכשרו ומענה לצרכיהם המידיים.

*השיעור הראשון היה כיתה ט' והשעה הראשונה שלי הייתה בהקבצה נמוכה. זה היה סיוט, לא יכולתי להוציא מילה. היה שיעור נורא, לא סיפרתי עליו לאף אחד. לא הצלחתי ללמד כלום, הקראתי שמות וזהו בערך. למחרת זה היה הקבצות גבוהות יותר, שהיה יותר נחמד. לקח לי זמן להתאקלם למרות שעד היום לא קורה כמו שצריך [נרקיס, בת 25, מורה חדשה למדעים בחטיבת ביניים מצפון הארץ].*

נרקיס מתארת את הקשיים שמורים חדשים רבים חווים עם כניסתם לכיתות עם בעיות משמעת-חוסר שליטה וביצוע פדגוגי לקוי הנובעים מחוסר ניסיונו של המורה החדש. ישנם מורים שלמרות הקושי הרב מעריכים את ההזדמנות שניתנה להם ללמוד מהכיתות המאתגרות מוקדם ככל האפשר. כך למשל בדבריו של שחר:

*בחווייה שלי אני מרגיש שזרקו אותי מייד למים העמוקים. קיבלתי כיתות קשות ביותר, לימדתי גם בחטיבה וגם בתיכון, ובכל בית ספר ובכל שכבה יש את הכיתות היותר, במרכז, טובות ורגועות, ויש את הכיתות ה... הארדקור. ונפלתי לכיתות לא קלות ולא פשוטות, אבל אני חושב שזה תרם לי הרבה שזרקו אותי ככה למים, שאמרו לי זו הכיתה ותתמודד, יחד עם זאת אני חייב לציין שהרגשתי מאוד שיש לי תמיכה ויש לי למי לפנות. אציין ואומר שקיבלתי שמונה כיתות!.. שמונה כיתות בשנת הסטאז! [שחר, בן 26, מורה חדש למתמטיקה בחטיבה עליונה מתל אביב].*

שחר צלח את הכיתות הקשות שקיבל בתחילת הדרך, במידה רבה בזכות תמיכה שהייתה לו מעמיתים ומהנהלת בית הספר.

תת קטגוריה נוספת שעלתה בראיונות היא **התמקדות בתלמיד אל מול הישגיות בפרט** (5 נרטיבים). מורים רבים הדגישו את חשיבות הפן החינוכי והלמידה המשמעותית על פני החתירה לציונים. כך למשל מדבריה של גלי:

*כל הגישה החינוכית של בית ספר מאד מתאימה לתפיסה החינוכית שלי. שזה לא רואים ציונים, רואים תלמידים. זה מאד מאד היה חשוב לי. זה גם מה שראיתי בתיכון שעשיתי בו את הפרקטיקום [גלי, בת 28, מורה למדעים בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].*

מדבריה של גלי ניתן ללמוד לא רק על התפיסה שלה כמורה את יעדי ההוראה שלה, אלא את תפיסת ההתאמה שלה לבית הספר בו היא מלמדת. חשוב לה שבית הספר ינקוט בגישה חינוכית דומה לשלה ונכון יהיה להניח כי עובד שחזונו תואם את חזונו של הארגון בו הוא עובד, יהיה עובד מחוייב ושבע רצון יותר. כך למשל מדבריה של ליאת:

אני שבעת רצון בבה"ס מהתנהלות ביה"ס, מהעניין הזה שביה"ס דוגל בערכים ודרך  
ארץ קודם כל. אין פה את הלחץ הזה של מאיות ושל ציונים. יש פה יותר לחץ של  
ערכים ודרך ארץ [ליאת, בת 28, מורה חדשה לתנ"ך בחטיבה עליונה מדרום הארץ].

ניתן לראות מדבריה של ליאת שגישתו של בית הספר כלפי חינוך לערכים תואם לגישתה שלה ומביא  
לשביעות רצונה מבית הספר שלה. ניתן למצוא חיזוק לחשיבות בה המורים נותנים לחינוך התלמיד גם  
בדבריה של אנה :

זה [חינוך] היה הדבר שהכי חיכיתי לו. מבחינתי זו מהות התפקיד שלי. אני מאוד  
נהנית להיות מורה מקצועית כמובן אבל לחנך יש איזשהו ערך מוסף, כיתה שלמה  
שאתה מלווה לאורך שלוש שנים. אני מאוד מצפה לזה. אני גם מקבלת הרבה  
חיזוקים בבית הספר שאני יכולה לקבל את התפקיד הזה ולעשות אותו טוב, אז אני  
מרגישה בטוחה [אנה, בת 33, מורה חדשה לביוגוגיה, חטיבת ביניים ממרכז הארץ].

אנה, כמו גלי וליאת, מציינת את החשיבות של החינוך בהוראה אך גם מוסיפה כי עצם החיזוקים  
של בית הספר והגשמת היעד של להיות מחנכת מספקים לה תחושת ביטחון. אפשר להניח כי לאביבית אין  
רצון לעזוב בית ספר כזה שמכיר ביכולותיה, קשוב לצרכה ושאיפותיה ומאמין כמוה בחינוך התלמידים.

**3.2.4.2. יחסי קולות בין המורים** (העולה מתוך שכבת האינטראקציה הבינאישית) – ממד זה  
מתייחס לתקשורת בין המורים החדשים לבין צוות בית הספר.  
הדוגמה הראשונה מציגה תת קטגוריה המבטאת **תהליכים אופקיים של ליווי ותמיכה** (23 נרטיבים) –  
מצד מורים אחרים או הצוות המקצועי של המורה החדש.

יש כל שבוע ישיבת צוות, מעלים כל מה שאפשר להעלות, מקבלים עזרה גם משאר  
הצוות, מתייעצים על הכל, זו שעה שבועית עם הצוות. בהתחלה כמעט כל ישיבה  
דיברתי ושאלתי כי הייתי צריכה להבין איך הרבה דברים עובדים בהתחלה, איך אני  
מארגנת את הבחנים? עושים את המבחנים ביחד? כל אחד עושה בעצמו? אז זה  
דברים שביררתי בהתחלה. גם היו לי הרבה בעיות משמעת עם הכיתה, המון, למען  
האמת, הצוות שלי לא כל כך ידעו לתת לי מענה בענייני המשמעת. למרות שהם אחרי  
הרבה מאד שנים עדיין הן מתקשות עם בעיות משמעת בעצמן, אבל הן אמרו לי,  
לירון, תכירי זאת המחנכת, זאת הרכות, בכל בעיה תפני אליהן. קישרו אותי אליהן  
[לירון, בת 31, מורה חדשה למתמטיקה בחטיבת ביניים מדרום הארץ].

לירון קיבלה מהצוות המקצועי שלה סיוע מקצועי בתוקפת הקליטה שלה בבית הספר. היא מתארת  
דינמיקה פתוחה של הכלה ומתן מענה לשאלותיה שבתחילה היו רבות וכעבור זמן, עם הכרת העבודה  
והעשייה, התמעטו. עם זאת, באשר לסוגיית המשמעת, הצוות המקצועי לא הצליח לתת מענה ראוי והפנה  
את לירון לחפש פתרונות בקרב מחנכות הכיתות, המכירות מקרוב את התלמידים, ורכזת השכבה המיומנת  
בטיפול בסוגיות משמעת לאור נסיונה הרב. גם החיבור שעשה צוות ההוראה ללירון עם בעלי התפקידים  
השונים כמו מחנכות ורכזות שכבה, הינו סיוע משמעותי שקירב את לירון לפתרון הבעיות הנוספות שהציפה.  
רונית בדוגמה הבאה מקבלת מענה רחב יותר מהצוות המקצועי שלה :

רכזת המקצוע שלי היא המפתח לכל הבעיות- גם משמעת. היא נותנת לי כלים לניהול כיתה, שולחת לי מאמרים, כל הזמן בשוטף עוזרת לי עם זה. [רונית, בת 25, מורה חדשה לכימיה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

רונית מקבלת סיוע מהצוות המקצועי שלה הן בסוגיות מקצועיות והן בהיבט המשמעת. היא מציינת במיוחד את רכזת המקצוע שלה כמי שמספקת לה את המענה לכלל בעיותיה. רביב, בדוגמה הבאה, מתאר כיצד הוא כמורה חדש מנווט בין בעלי התפקידים השונים בהתאם לבעיה העומדת על הפרק.

יש הרבה משחק מי הגורם שפונים אליו כשצריכים משהו... ובהתאם למה קרה ועד כמה זה מקצועי או משמעת. אם זה סיפור מקצועי, שאני צריך להתייעץ לגבי איך מלמדים... אז אפנה לרכזת מקצוע שלי נניח, ואם סיפור משמעת – אני מתחיל במחנך כיתה. אני יכול להמשיך לרכז מקצוע, ובמקרים חריגים, והיו לי גם כאלה, שהגעתי עם למנהלת של אותה חטיבה רלוונטית. [...] [רביב, בן 33, מורה חדש מחנך כיתה, חטיבת ביניים ממרכז הארץ].

בכל הקשור לתמיכה שמקבל המורה החדש מעמיתיו למקצוע, ניתן לומר כי קיימת תמיכה מקצועית וקיימת תמיכה בטיפול במשמעת המתוארת במקרים רבים כסוגיה ייחודית שהטיפול בה דורש הדרכה מגורמים שאינם הצוות המקצועי אליו משתייך המורה החדש. רביב ורונית מתארים כיצד היבטים מקצועיים מקבלים מענה ברמת הצוות המקצועי ואילו היבטים משמעתיים מקבלים מענה רק מול מחנכי הכיתות, רכזי השכבות ואף מנהל בית הספר.

תת קטגוריה נוספת הינה **מערכות יחסים** בין המורים החדשים לשאר המורים בבית הספר (12) נרטיבים). כך למשל מדבריה של נטלי:

אתה מרגיש ממש לבד, אתה נכנס אתה מתיישב לך על הכיסא שלך, לא מכירים אותך לא יודעים מי אתה. השומר בכלל שאל אותי פעם אחת למה אין לי תלבושת. אף אחד לא מדבר איתך כמורה חדש, זה לא נעים אבל אתה צריך לקחת את זה בחשבון שככה זה כשאתה נכנס למסגרת חדשה. צריך פשוט להכיר. רק בשנה השנייה הרגשתי כחלק מהצוות. כשאתה נכנס אתה גם מדבר רק עם אלה שעבדת איתם, עם המחנכים למשל שאתה מלמד בכיתות שלהם. וכשהייתי מחנכת אז עם המורים המקצועיים שמלמדים את הכיתה שלי [נטלי, בת 26, מורה לפיזיקה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

נטלי מתארת את השנה הראשונה כשנה של בדידות בה המורה החדש מנותק חברתית משאר המורים בבית הספר והקשרים שכן קיימים מצומצמים מאוד ומתקיימים רק במעגל הצוות המקצועי. בשנה השנייה, מעגל זה מתרחב לשאר המורים בבית הספר וישנה תחושת שייכות גדולה יותר. לעיתים, כפי שמתארת ליאורה בדוגמה הבאה, הקשרים שנוצרים הם רק עם מורים חדשים נוספים:

אני לא יודעת אם זה ככה בכל תיכון, אבל יש תחושה אצלי בתיכון, שיש מין קליקה סגורה של מורים וותיקים, ומורים חדשים לא שם. אנחנו לא נכנסים אליה, זו התחושה שלי אצלנו. ואני לא היחידה בתחושה הזאת. [ליאורה, בת 28, מורה למתמטיקה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

מאמירות אלו ואחרות שעלו בראיונות עולה תמונה של סוציאליזציה איטית מאוד, בה מורה חדש נכנס לבית הספר בגפו, חש בדידות ולעיתים אף ניכור וכל יחסיו החברתיים מתקיימים מול הצוות המצומצם עימו הוא עובד ובמקרים מסויימים מול מורים חדשים נוספים. עם זאת, כעבור שנתיים-שלוש המורים מדווחים על שיפור ניכר ביחסי החברות עם שאר המורים בבית הספר.

**3.2.4.3. היבטים אינדיבידואליים** -קטגוריה זו כוללת נתוני רקע, תפיסות ועמדות הקשורים לשימור המורה החדש בבית הספר.

תת קטגוריה ראשונה מתארת **תפיסות ותחושות המורה במסגרת הבית ספרית** (10 נרטיבים). כך למשל, מורים רבים תיארו את שביעות רצונם כגורם מרכזי לשימורם במערכת. לדוג':

רואים עליי שאני שמחה להגיע לבית הספר. אני באמת מאושרת פה. הילדים מקסימים וגם צוות בית הספר. ברור שיש קשיים וימים שאני חוזרת מותשת כי כמה תלמידים הגיעו ברגל שמאל לשיעור, אבל בדרך כלל אני מרגישה שטוב לי מאוד [ליאת, בת 28, מורה חדשה לתנ"ך בחטיבה עליונה מדרום הארץ].

מנגד, יש את תחושת השחיקה כבר בשנים הראשונות להוראה :  
כמעט ולא שרדתי את השנתיים הראשונות. הרגשתי כאילו אני מלמדת כבר 30 שנה, שאני עייפה, מותשת, שחוקה לגמרי מכל הריצות, הניסיונות ללמד ילדים שלא רוצים ללמוד ... [חגית, בת 28, מורה חדשה לאנגלית בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

על הקושי בהוראה והשחיקה הטבעית שנוצרת ניתן גם ללמוד מדבריה של רונית :  
הוראה זה מקצוע מאוד קשה. מי שחושב שזה לא קשה כנראה לא ניסה ללמד 2 דקות בחיים שלו. זה מקצוע שוחק, שלצד הצלחות ורגעים נחמדים אתה חווה המון כאבי ראש, לחץ ויאוש. אתה גם צריך לתת דוגמא אישית ולהראות במיטב שלך בכל רגע נתון. זה לא קל. אני חושבת שהמורים שנשארים בתחום שנים רבות הם או שמצאו את שביל הזהב לעשות את העבודה בקלות, כנראה מניסיון, או שאין הם לאן ללכת. אני מאוד מקווה לגלות בקרוב שזה הופך להיות קל יותר [רונית, בת 25, מורה חדשה לכימיה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

תת הקטגוריה השנייה מתייחסת **למאפיינים אישיותיים** של המורים (9 נרטיבים). במחקר הנוכחי מאפיינים אלו העלו תכונות של מוחצנות, נועם הליכות, יציבות רגשית, פתיחות מחשבתית ומצפוניות/מוכוונות, בדומה למאפיינים שעלו במחקרו של גולדברג (Goldberg, 1993).

מהראיונות עולה כי מורים חדשים המתארים את מחויבותם ושביעות רצונם הגבוהות בבית הספר ובהוראה גילו תכונות של מוחצנות גבוהה, קרי, פעלתנים ואסרטיביים. כך למשל בדבריה של אסתר :  
אני רחוקה מלהיות ביישנית באופי שלי, אם אני רוצה משהו אני הולכת ושואלת וואלה, גם דורשת. מי שלא אסרטיבית מתקשה יותר לשרוד לדעתי, גם מול

התלמידים וגם מול המערכת. [אסתר, בת 25, מורה חדשה לאזרחות בחטיבת ביניים ממרכז הארץ].

אסתר מתארת את בית הספר כמקום שקשה להישאר בו כמורה לאורך זמן אלא אם כן נוקטים באסרטיביות, מתייעצים ודורשים פתרונות. להערכתה מורים ביישנים ומופנמים מתקשים יותר בבית הספר. דברים דומים עולים מדבריה של ליאורה:

הילדים יודעים לא לטפס עליי, אני נכנסת לכיתה ברעש וצלצולים ובהרבה שמחה ללמד אותם, וזה משאיר אותם ערניים ומתעניינים. נראה לי מורה שבעצמה ישנה בשיעור אז ישנים גם לה. [ליאורה, בת 28, מורה למתמטיקה חטיבה עליונה ממרכז הארץ].

תכונה נוספת שעלתה אצל מורים חדשים עם נטייה גבוהה לשימור הינה נועם הליכות. נועם הליכות מתאר אנשים המתחשבים באחרים, משתפים פעולה, נדיבים ואמינים. מורים רבים תיארו כיצד שיתוף פעולה ביניהם לבין מורים אחרים, כמו גם סיוע, אף ללא קבלת תמורה, חשובים לדינמיקה הבית ספרית ולהצלחה בבית הספר. כך למשל מדבריה של רונית:

את חייבת לשתף פעולה ולהיות "Team Player" אחרת כשתצטרכי משהו לא יהיה לך למי לפנות או יעשו את המינמום לעזור לך. לי זה בה בקלות ואני מרגישה שכמה שאני נותנת אני מקבלת חזרה ואפילו יותר, והשנה הראשונה שלי הייתה מאוד מוצלחת בזכות התן-וקח הזה ושיתוף הפעולה. [רונית, בת 25, מורה חדשה לכימיה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

תכונה נוספת שמורים מתארים כחשובה לשימור המורה בבית הספר הינה יציבות רגשית. יציבות רגשית מתארת לדוגמה יכולת לעמוד בתנאים של לחץ. מורים רבים תיארו את היציבות הרגשית שלהם כתכונה חשובה מאוד במסגרת הבית ספרית, בעיקר מול תלמידי הכיתה והעומס שהם חוו בשנים הראשונות:

בשנה הראשונה הכל הלחיץ אותי. הייתי מאוד לחוצה וחשבתי שאני לא אשרוד את הכיתות שנתנו לי, שהחומר שאני מעבירה לא טוב ושאיני מעבירה אותו גרוע וזה למרות הפידבקים החיוביים שקיבלתי מאחרים. ברגע שקצת שיחררתי, הלחץ ירד והרגשתי שאני גם עושה עבודה טובה יותר או לכל הפחות יעילה יותר ליאורה, בת 28, מורה חדשה לתנ"ך בחטיבה עליונה מדרום הארץ].

פתיחות מחשבתית גם היא תכונה מרכזית שעלתה בקרב מורים עם נטייה להתמיד בבית הספר. פתיחות מחשבתית מתארת אדם בעל דימיון, חדשני, חוקר, הרפתקני. מורים רבים תיארו את הערך המוסף המיוחד, הבלתי שגרתי שהם נותני לתלמידים שלהם. כך למשל מתאר שחר:

קשה שלא להשתעמם בשיעורי מתמטיקה, אבל אני מנסה כמה שיותר לחדש להם ולעניין אותם, גם אם לא בחומר הנלמד אז בדברים קרובים אליו, בסיפורים מעניינים, בכל מיני אנקדוטות שישברו שגרה של שיעור מתמטיקה [שחר, בן 26, מורה חדשה למתמטיקה בחטיבה עליונה מתל אביב].

מהממצאים עולה כי מצפוניות/מוכוונות הינה תכונה המסייעת למורה להצליח בעבודתו. מצפוניות מבטאת אנשים עם משמעת עצמית, ממוקדים במטרה, עובדים קשה, מאורגנים, מתוכננים ושואפים להישגים. מורים תיארו כיצד מצפוניות מסייעת להם לצלוח אתגרים בבית הספר. כך למשל מדבריה של נטלי:

הרבה מורים די "בשוק" בשנה ובשנתיים הראשונות להוראה. מבולבלים ולא תמיד מוצעים את עצמם. אני לא כזו. הייתי מאוד מאורגנת כבר בהתחלה, עשיתי רשימות, הכנתי מערכי שיעור מתאימים, ונשבעתי שלא יהיה אצלי תלמיד שיקבל פחות מ-80 ובאמת רק אחד קיבל ציון כזה אבל הוא הגיע אלינו באמצע שנה [נטלי, בת 26, מורה לפיזיקה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

תת קטגוריה נוספת שעלתה הינה **היבטים דמוגרפיים** (6 נרטיבים) שתרמו לשימורם של המורים החדשים, כמו לדוג', גיל המורה:

לדעתי, יש משמעות גדולה לכך שנכנסנו ללמד בגיל צעיר. קשה מאוד להשתלב במסגרת הבית ספרית המורכבת, על דרישותיה המשתנות מיום ליום, ויותר מזה להתמודד עם הקשיים בהוראה עם בני נוער עם אנרגיות והורמונים בגיל מבוגר יותר [יוגב, בן 25, מורה חדש לאזרחות, בתיכון ממרכז הארץ].

דוגמא נוספת, הינה מקום המגורים. מספר מורים השיבו כי בפריפריה, לעומת המרכז, היצע האלטרנטיבות התעסוקתיות נמוך יותר וכי מורים רבים בפריפריה נשארים בתחום כי אין אלטרנטיבה טובה יותר באזור מגוריהם. לדוג':

תשמע, זה לא שיש לי המון אלטרנטיבות אחרות פה באזור. לך תמצא פה מקום עבודה עם תנאים טובים, שעות שמתאימות לאימהות ואפילו עם אפשרות קידום. גם לעבור לבית ספר אחר זה בעייתי, אין הרבה והביקוש גדול מההיצע" [נחגית, בת 28, מורה חדשה לאנגלית בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

**3.2.4.4. הקהילה** (עולה מתוך שכבת הקהילה, תוך דגש על קונטקסט המחקר)- קטגוריה זו בוחנת האם מתקיימים קשרים עם הקהילה הסובבת את בית הספר אשר יכולה להסביר את התנהגותם או תחושותיהם של המורים החדשים.

תת הקטגוריה הראשונה מתייחסת ל**יחסי מורים-הורים** (11 נרטיבים): בעבור המורים הגורם המשמעותי ביותר בקהילה הוא הורי התלמידים. מרבית המורים ציינו לטובה את מעורבותם של ההורים בלימודי ילדיהם ואף את יכולתם ליצור קשר נעים ואפקטיבי עם הורי התלמידים:

כשהתחלתי ללמד פה אמרו לי, עזוב אין פה הורים שתוכל לדבר איתם, אין להם ראש לילדים שלהם, זה אנשים שעובדים מהבוקר עד הלילה ואז היו כמה תלמידים קשים, שהיה קשה איתם מבחינת משמעת, הכנת שיעורי בית, הפרעות בכיתה אי הגעה ללימודים, ואמרו לי עזוב. לקחתי את הטלפון של ההורים מהמזכירות והתקשרתי להורים, ואני חייב לומר שהייתה היענות נפלאה [רוני, בן 27, מורה חדש לאנגלית בחטיבה העליונה מצפון הארץ].

רוני מתאר כיצד למרות אזהרות מורים אחרים, הוא בחר בכל זאת ליצור קשר עם ההורים וכי תוצאות התקשורת עימם היו טובות להפליא.

יש לי תלמיד שהוא נוער בסיכון מאד, אפילו בתהליכים, יש לו קצין מבחן, משהו מאד מורכב. אצלו דווקא התקשרתי להורים להגיד משהו חיובי עליו. הוא פתאום החליט שהוא לוקח את אנגלית בידיים והוא בא ויושב ועושה והבנתי איך המצב שלו באופן כללי והבנתי את החשיבות של להתקשר ולהגיד דווקא מה כן טוב. אז הם מאד שמחו לקבל את שיחת הטלפון והוא התפוצץ מגאווה בכל פעם שאני רואה שקשה לו אני מזכירה לו- אני נורא רוצה להתקשר להורים שלך להגיד איך אתה מתנהג יפה באנגלית. תן לי סיבה. ועוד תלמידה שאני רואה שהיא קצת בייאוש מאנגלית בכיתה ז', אז גם באסיפת הורים הזמנתי את אמא שלה לדבר וגם להתקשר יותר ולהגיד שאני מזכירה שאני צריכה את השיתוף פעולה שלה. של הילדה, שתחזק אותה שתראה איך היא יכולה לעזור לה לקבל את השקט שלה ללמוד וזה מאד משתף פעולה[...]. הרגשתי שיש מענה ואני רואה גם שיש תוצאות. התקשרתי לאמא להזכיר שלילדה יש בוחן, שהיא קיבלה הזדמנות שנייה לעשות את הבוחן והילדה חזרה לעשות את הבוחן וקיבלה 100. זה היה מדהים [מאיה, בת 29, מורה לאנגלית בחטיבת ביניים מתל אביב].

ניתן להבין מדבריה של מאיה כיצד יוזמה של מורה חדש ליצירת מעורבות הורים בלימודי ילדיהם, יכולה להוביל לשינוי חיובי בהישגי התלמידים.

יש עם מי לדבר, אבל זו אוכלוסייה כזו, זה הורים רוסים שמעודדים, בעיקר במקצועות המדעים, זו מנטליות כזו שהמורה תמיד צודק [נטלי, בת 26, מורה לפיזיקה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

הרבה פעמים אני מופתעת לרעה מסוג של זריקת אחריות על המורים, הורים שאומרים "אני כבר לא יודע מה לעשות", אני גם שומעת מחברות שלי שגם מלמדות, על מקרים שבהם ההורים כבר "אני לא יודע מה לעשות, שום דבר לא עובד" ואתה... אתה מרגיש שאתה קצת לבד במערכה. ויש גם כאלה שבאמת באים ומגיעים ומתקשרים, פעילים במש"ב, זה מאוד עוזר וזה נותן את התוצאות שלו על התלמידים הספציפיים האלה [ליאורה, בת 28, מורה למתמטיקה חטיבה עליונה ממרכז הארץ].

נטלי מתארת כיצד ההורים בבית ספרה תומכים במורה ומעורבים רבות בלימודי ילדיהם. מן הצד השני, ליאורה מתארת כי הורים רבים בבית ספרה מוצאים עצמם חסרי אונים וזקוקים להכוונת המורה כדי לסייע לילדיהם בלימודים. מכל וכל נראה כי ישנו רצון אמיתי של הורים לסייע לילדיהם ורבים אכן עושים זאת.

בשנה הראשונה לא היה לי המון אינטראקציות עם הורים, כי עוד לא חינכתי כיתה. הורים באופן כללי זה משהו שצריך בו המון המון עזרה. כבר בשנה הראשונה, אומנם לא היו הרבה אבל גם שם מה שהיה היו שיחות לא פשוטות, ועוד בשנה השנייה כבר חינכתי כיתה והקשר עם ההורים הוא מאוד מאוד אינטנסיבי. ושם היה לי המון המון כאילו, ממש ברמת להרים טלפון למנהלת של חטיבת הביניים איפה שאני מחנך



גם בשעות הערב מאוד מאוחרות כי עכשיו הייתה לי שיחה שאני לא יודעת איך להגיב אליה, או מה לעשות ואיך להתמודד עם הורה כזה או אחר. ליווי באמת, הקלישאה הזאת של "דלת פתוחה בכל שעה" הרגשתי אותה ממש. שנה ראשונה שחינכתי, התמיכה הייתה מאוד חזקה [רביב, בן 33, מורה חדש מחנך כיתה, חטיבת ביניים ממרכז הארץ].

כפי שתיאר רביב, מורים רבים טוענים כי התקשורת מול ההורים אינטנסיבית יותר למחנכים מאשר למורים המקצועיים. רביב טען כי הסיוע שקיבל מהנהלת בית הספר בהיבט המענה להורים סייע לו רבות בשנתו הראשונה בבית הספר.

תת הקטגוריה השנייה מתייחסת ל**תמיכה קהילתית** (5 נרטיבים): מעבר לתמיכתם של הורים, מרואיינים אחדים ציינו מקורות תמיכה נוספים בקהילה כגון משאבים נוספים למורה ולבית הספר מטעם הרשות ואף תמיכה של עמותות שעוטפות את המורה ומסייעות לו. כך למשל מדבריו של רוני:

אני מרגיש שהציבור מעריך אותנו, לפחות בעיר שלי, וזה מעודד ומחזק. זה בא לידי ביטוי בהשלמות שכר מטעם הרשות, ב"יום המורה" שמוקדש לנו ואפילו במשאבים שנתרמים לעיתים על ידי עמותות. שנה שעברה תרמו 4 מחשבים לבית הספר ובתחילת השנה כל מורה קיבל עט ומחברת כהוקרה, זה קצת אמנם אבל מאוד מעודד שחושבים עלינו [רוני, בן 27, מורה חדש לאנגלית בחטיבה העליונה ממרכז הארץ].

**3.2.4.5. תנאי עבודה ומעמד המורה** (עולה מתוך שכבת המדיניות הציבורית) – תת הקטגוריה הראשונה מכילה סוגיות של **שכר ותנאי עבודה** הנקבעים על ידי קובעי המדיניות (8 נרטיבים). יש ניתוק בין ההנהלה למורות [...] המנהלת שלנו כל הזמן "בואו עם פרויקטים", "בוא נעשה עוד פרויקט", כולה במין התלהבות כזאת [...] זה מוגזם. זה נורא נחמד יוזמות. אבל אנחנו מרגישים... שיש את המחנכים שהם יותר מחוברים לרוח בית הספר ויש את המורים המקצועיים, שלא כל כך. אנחנו רוצים ללמד אנגלית. אנחנו אומרים את זה גם בריש גלי, אנחנו באים כדי ללמד אנגלית. לא כל כך מעניין אותנו כל הפרויקטים היפים... כי אנחנו שורדים, במקצוע שלנו, וגם מבחינת המשכורות שלנו – אנחנו לא יותר מאשר שורדים. אז עכשיו לבוא ולחשוב על פרויקטים? וזה בעיניי לחיות בלה לה לנד, להיות מנותק מהשטח ומהתחושות הקשות של המורים. אני חושב שאני מדבר בשם הרבה מאוד מורים שזו התחושה שלהם וחושב שזה חלק מהבעיה, כאילו ה...אולי משהו מהעולם ההי-טקיסטי? המאוד הישגי הזה חדר לבתי הספר, אולי גם הרפורמה תרמה לזה. שפתאום כולם צריכים להישאר עד ארבע, חמש, שש... ולתרום יותר ויותר מזמנם אבל המשכורת בפועל לא עלתה באמת, אולי זה איזה סוג של אשליה שהרפורמה באמת תרמה [רוני, בן 27, מורה חדש לאנגלית בחטיבה העליונה מצפון הארץ].

רוני טוען כי תנאי העבודה שלו אינם מאפשרים לו לקחת חלק ברוח היוזמה והחדשנות של מנהלת בית הספר שלו. הוא מתאר עומס רב ותחושה של הישרדות במקצוע, יחד עם שכר שאיננו מצדיק עשייה שהיא מעבר למה שהוא עושה כעת בבית הספר. לטענתו הנהלת בית הספר מנותקת מתחושות הצוות המקצועי החדש ומתפוסתם כלפי בית הספר. ישנם מורים שטוענים כי תנאי העבודה הפיזיים לוקים בחסר:

*חוסר מקום בבית ספר, למשל אם אני כמורה מקצועית רוצה לקיים שיחה עם הורים  
אין לי איפה לעשות את זה, פיזית מבחינת חדרים, אין לי איפה לעשות את זה, זה  
מאוד מקשה ולדעתי לא רציני [ליאורה, בת 28, מורה למתמטיקה חטיבה עליונה  
ממרכז הארץ].*

גם ליאורה מתייחסת לתנאי העבודה וטוענת כי ישנה מצוקת חדרים בבית הספר, אין מקום לעבוד ואין מקום לשוחח עם הורים, מה שמקשה על עבודת המורה.

*אין מחשבים, הם מקצים את כל המשאבים שלהם למגמת חשמל כי זה מה שמביא  
תלמידים למגמה של יג יד וזה מביא להם כסף [אינה, בת 26, מורה חדשה לפיזיקה,  
חטיבת ביניים ממרכז הארץ].*

מורים רבים הדגישו את תנאי העבודה, ובמיוחד את העומס שנמצא על כתפיו של מורה חדש בבית הספר. אינה, אשר זקוקה למחשבים כדי להעביר את החומר הלימודי בהצלחה יתרה, טוענת כי אין די חדרי מחשבים ואלו הקיימים מוקצים באופן בלתי שוויוני בין כיתות הלימוד.

התייחסות נוספת למשאבים לימודיים ניתן למצוא מדבריה של ליאורה:

*אני צריכה לשכור דירה נראה לי רק כדי לאכלס את כמות הניירת ודפים ודברים שאני  
מדפיסה ושומרת וזה פשוט מטורף. והשעות- אני חוזרת מהעבודה, לוקחת את  
הילדים. משכיבה אותם אחרי יום שלם לישון ואני חוזרת למחשב לחפש ולעשות.  
העבודה בטח לא נגמרת בשעה שהתלמידים הולכים הביתה וזה כל הזמן. זה גם חלק  
מהיותי מורה חדשה כי האחרות לא צריכות את כל הכנות, ואני עדיין לא מכירה את  
הספרים, גם קיבלתי את הספרים חודש אחרי תחילת הלימודים. לא היה לי את  
החופש לעבור עליהם. תלמידים קיבלו ספרים לפני! [...](שכר) זה לא קושי מרכזי כי  
למזלי יש לנו (בבית) משכורת טובה להסתמך עליה. מורים כזוג אי אפשר. ידוע כבר.  
מורה לא יכול להיות עם מורה [ליאורה, בת 28, מורה למתמטיקה חטיבה עליונה  
ממרכז הארץ].*

ליאורה, כמו מורים אחרים, מתארת את העומס הרב בעבודת המורה, את שעות העבודה הבלתי נגמרות ואת השכר כגורמים בולטים המובילים אצלה לתסכול בבית הספר. היא מתארת שגרה מטורפת מבחינתה כמורה והיא לא היחידה שמשתמשת ב"טירוף" כדי לתאר את חוויותיה כמורה חדשה:

*אם הייתה לי אלטרנטיבה טובה יותר אולי לא הייתי ממשיכה כמורה כי זה, עם כל  
זה שיש ימים באמת מאוד נהדרים עם כיתות, שבאמת אני יוצאת ויש תחושה נהדרת  
שהגעתי למישהו ועזרתי למישהו, רוב הימים זה מאבק וטירוף... כי מה שלימדו אותי  
בסמינר זה משהו אחד ובפועל זה שדה קרב [חגית, בת 28, מורה חדשה לאנגלית  
בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].*

ישנם מורים שתיארו את שעות העבודה גם בזמן בית הספר, כגורם המרע את תנאי העבודה שלהם. כך למשל מדבריה של סתיו שמתארת את העומס הקיים אצלה ואת שעות השהייה בבית הספר שיכולות להקל על העומס אך מופנות לצרכים בית-ספריים אחרים:

גם ההנהלה לפעמים אני מרגישה שלא סופרת אותנו. קודם כל, כל שעת שהייה שלי היא שעה שהמערכת, ש...אני שלה. זאת אומרת, היא אמורה להיות להשלמת עבודות, אבל לקראת מתכונות יקחו לי אותה – יגידו לי בואי תשמרי על כיתות, ואני צריכה לשמור על מתכונות... ואז אני באמת לא יכולה, בזמן שאני שומרת על מתכונות, לעשות את העבודה שלי. ועוד מעט זה יתחיל, כי עוד מעט יתחילו המתכונות ואני קבוע אלך לשמור על מתכונות... אני נקראת לעשות הכתבה לבוחן נטרלי. עכשיו זה צורך אמיתי של המערכת, אני לא אומרת שלא, אני תמיד שמחה לסייע אבל ברגע שאני עושה את זה וצריכה שוב לחזור ללמד כיתות, וזה עוד עומס שנופל עלינו כמורים [ רונית, בת 25, מורה חדשה לכימיה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

הדוגמה השנייה מציגה תת קטגוריה המבטאת היבטים בדבר **מעמד המורה** אשר המדיניות הציבורית יכולה להצמיח או להוריד (2 נרטיבים).

כל פעם שאני נמצאת בחברת אנשים, בעיקר אם זה אמהות אחרות, ואני נשאלת למקצוע שלי ומספרת שאני מורה, התשובה המיידית היא: "אוי איזה כיף לך" " וואו תענוג חצי שנה את לא עובדת", אני מרגישה שאני צריכה להצטדק. אז כל פעם שאני מספרת שאני מורה, אני ישר אומרת שזה המון עבודה מהבית וכולי. לתחושותי המקצוע נתפס אצל אמהות אחרות כאילו עבודה במשרה חלקית מרובת חופשים, מין מקצוע כזה שנורא כיף ונורא קליל לעבוד בו וזה הכי רחוק מהמציאות שיש, אני לא עובדת פחות מאף אחת אחרת, להפך יתכן ואני עובדת יותר. אם אני ליד בעלי זה בכלל מזעזע, ישר אומרים לו נו זכית אשתך בבית, או אשתך בבית כל הקיץ. אבל זה לא ככה, בקיץ אני עובדת בקייטנות, באוגוסט כבר יש מפגשים של תחילת שנה ותתפלא לשמוע, בעלי כמו כולם נאלץ לקחת חופש להיות עם הילדים באוגוסט וב-1.9 כשכולן מלוות את הילדים למסגרות החדשות, שוב בעלי בחופש ללוות את הילדים כי אשתו מלווה ילדים של אחרים ואף אחד לא מבין את זה ואת ההשקעה [ רעות, בת 26 מורה חדשה לאנגלית, חטיבת ביניים מירושלים].

רעות טוענת כי מעמד המורה נתפס כירוד בעיני החברה הסובבת אותה בעיקר בשל התפיסה כי זו עבודה קלה ומשתלמת למרות שלדידה הדבר הפוף מכך לחלוטין וזהו למעשה מקצוע הדורש השקעה והקרבה רבה, אפילו של בעלה. גם אנה טוענת לטובת המקצוע:

אני אוהבת להיות מורה, בטח שאני אוהבת, אני חושבת שזה מקצוע מכובד, אולי לא מכובד כמו שופטת או רופאה אבל מקצוע מכובד, אני חושבת שכולם מבינים שאם את מורה יש לך שכל בראש, את לא סתם אחת מהרוב, את מורה בישראל, מחנכת כיתה, בזכותך יוצאים בוגרים, כן יכלתי אולי ללמוד רפואה אבל לא רציתי לעבוד בלילות, אני לא מתחרטת, מורה זה מקצוע מכובד [ אנה, בת 33, מורה חדשה לביולוגיה, חטיבת ביניים ממרכז הארץ].

מתוך דבריה של אנה עולה כי היא אוהבת להיות מורה וטוענת שזהו מקצוע מכובד ומשמעותי ביותר.

### 3.2.2. סיכום ומסקנות

ממצאי פרק זה העלו מודל חדש שצמח מתוך המודל האקולוגי החברתי (איור 3.3 מטה) בעל ממדי תרבות הייחודיים להסבר שימור מורים חדשים, כשהדומיננטיים ביותר הם פרקטיקות ארגוניות (במקור, שכבת הארגון) ויחסי קולגות בין המורים (במקור שכבת האינטראקציות בינאישיות). לאחר מכן, מאפיינים היחיד (במקור שכבת היחיד), הקהילה המדגשה קשר עם הורים (במקור שכבת הקהילה), ולבסוף, תנאי עבודה ומעמד המורה (במקור שכבת המדיניות הציבורית). מודל זה נתמך על ידי מחקרים קודמים המדגישים את חשיבות הבחינה הרב ממדית בו זמנית של כלל הגורמים הקשורים למורים ולסביבת עבודתו לשימור מורים חדשים בבתי הספר (Mason & Matas, 2015; Schaefer, et al., 2012).

ממצאי הפרק העלו מודל תרבות אקולוגי ייחודי להסבר שימור מורים חדשים. המודל האקולוגי החברתי המקורי אינו מאפשר הצגה של דומיננטיות ממדים מסוימים ביחס לאחרים אלא רק משיים ומאפיין אותם. לעומתו, המודל שעלה במחקר זה מתאר בו זמנית ובאופן מדיד, את כלל הממדים עימם המורה החדש נמצא באינטראקציה יומיומית תוך הצגת ממדים דומיננטיים ביחס לאחרים, דבר שמאפשר להתמקד בהם בפיתוח תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים.

נתייחס כעת לממדים השונים שעלו במחקר לפי סדר הבולטות שלהם, מהדומיננטי ביותר לדומיננטי פחות לפי מס' הנרטיבים שנמצאו.

**פרקטיקות ארגוניות** - מתוך ראיונות המורים עלה כי שכבת הארגון של המודל האקולוגי המקורי באה לידי ביטוי בפרקטיקות הקליטה של מורים חדשים מצד הנהלת בית הספר ובאופן בו באה לידי ביטוי בקשר שבין ההנהלה לבין המורה החדש.

גורם ראשון במימד זה הינו תהליכי ליווי ותמיכה אנכיים, קרי, מכיוון ההנהלה. מורים רבים הדגישו יוזמות מנהל כמו מדיניות "דלת פתוחה" עבור מורים חדשים או קבוצות וואטסאפ ייעודיות למורים החדשים בהשתתפותו של המנהל. אך עולה כי זמינותו של המנהל במרבית המקרים נמוכה ומורים רבים מעדיפים בשל כך לפנות לרכזי המקצוע או החונכים שלהם. למרות זאת, עצם האפשרות לשיח עם המנהל, גם אם מתקיים לעיתים רחוקות, משרה על המורים תחושה חיובית של תמיכה.

גורם נוסף שהיה משמעותי עבור שימור המורים בבית הספר הוא תהליכי הדרכת מורים. מורים חדשים רבים חשו שאין הדרכה מספקת המאפשרת להם להתמודד טוב יותר עם צרכי ההוראה לפני ובמהלך קליטתם בבית הספר. רבים הדגישו חוסר בידע פדגוגי ודידקטי, בעזרי הוראה, בהכרת הפרקטיקות הבית ספריות ובמיומנויות ניהול כיתה. קושי זה עלה בעיקר בקרב מורים שקיבלו כיתות מאתגרות או כיתות המשלבות ילדי חינוך מיוחד והרגישו כי הכנה ראויה הייתה יכולה למנוע תסכולים רבים.

גורם משמעותי נוסף עבור המורים הינו שיתוף ושותפות. מורים טענו כי בתקשורת שלהם מול עמיתים, הצוות המקצועי וההנהלה, חשובה מאוד הפתיחות והאפשרות לשתף אותם בקשיים שלהם אך גם להרגיש שותפים לתהליכים הבית ספריים, כולל תהליכי קבלת החלטות בנוגע לשינויים צפויים וליעדים המצופים מהם. תהליכים אלו גרמו להם לתחושת מחויבות ושביעות רצון בבית הספר.

גורם נוסף שסייע למורים הינו אוטונומיה למורים החדשים. מורים רבים היו שבעי רצון מרמת האוטונומיה שבית הספר מספק להם במסגרת תפקידם. עם זאת, הדגישו המורים, כי אוטונומיה המלווה בחוסר הכוונה איננה מסייעת כלל וכי יש לתת חופש פעולה אך לדאוג להכנה מקדימה, להצבת יעדים ברורים ומסגרת עבודה שבתוכה יפעלו המורים בחופשיות ויוכלו להסתייע ולקבל מענה במידת הצורך.

גורם נוסף שעלה בממד פרקטיקות ארגוניות הינו העסקה בתנאים מאפשרי הצלחה. גורם זה מתייחס לתנאי העסקה שמקדמים שימור של מורים כגון שיבוץ מתאים לכיתות הלימוד, חלוקה נכונה של שעות ההוראה, התאמה בין הכשרת המורה לשיבוצו ומענה לצרכיו. כלל המורים שרואיינו השיבו כי קיבלו כיתות קשות, נוסף לכיתות הרגילות אך התגובה למה שהמורים מתארים כ"קפיצה למים העמוקים" משתנה בין מורה למורה. ישנם מורים שהתייחסו לכך כהתנסות שבטווח הארוך סייעה להם מאוד שכן נאלצו במהרה להבין כיצד להתמודד באופן עצמאי ויצירתי. אחרים לא ראו זאת בעין יפה וטענו ששיבוץ כיתות קשות למורים חדשים וחסרי ניסיון אינה פעולה נכונה מטעם בית הספר והדבר מערים קושי נוסף על מורה שגם כך נאלץ להסתגל ולשרוד.

גורם אחרון שעלה התמקדות בתלמיד מול השגיות, כשהדגש בתפיסת ההתאמה שבין הגישה החינוכית של המורה החדש לגישת בית בית הספר. במידה והמורה החדש תפס שבביה"ס ערך ההתמקדות ברווחת תלמיד גובר על ערך ההישגים הלימודיים, הדבר תרם לשימורו.

**יחסי קולגות בין המורים** – מימד זה מבטא את הקשרים היומיומיים של המורה החדש בבית הספר ומתייחס לרוב, כפי שעלה מהראיונות, לקשרים בין המורה החדש למורים אחרים ובין המורה החדש לצוות המקצועי אליו הוא משויך. שני גורמים מרכזיים לשימור המורים עלו במימד זה- מערכת היחסים בין המורים ו-ליווי ותמיכה אופקיים (מטעם הצוות המקצועי או מורים נוספים כמו מחנכי כיתות, רכזי שכבות, יועצות בית ספר).

**מערכות היחסים בין המורים בבית הספר** הוזכרו בראיונות מספר רב של פעמים כגורם שיכול מחד גיסא להוביל לתחושת שותפות, שייכות ותמיכה ומאידך גיסא לתחושת בדידות, בעיקר בשנתיים הראשונות בבית הספר. עם זאת, מרבית המורים מדגישים כי הבדידות מתפוגגת אחרי השנה הראשונה ולכל המאוחר אחרי השנתיים הראשונות בבית הספר. בתי ספר רבים, ביוזמת המנהלים, פתחו קבוצות ייחודיות למורים החדשים, בין אם קבוצות "וואטסאפ" או מפגשים שבועיים קבוצתיים ובכך יצרו פלטפורמה לשיתוף הקשיים והזדמנויות לפתרון בעיות.

**תהליכי ליווי ותמיכה** שמורים חדשים קיבלו בתהליך הקליטה שלהם בבית הספר תוארו על פיהם כגורם משמעותי מאוד עבורם. בכל בתי הספר הוצמד למורים החדשים חונך אשר ליווה אותם בצעדיהם הראשונים בבית הספר ולעיתים גם שלוש וארבע שנים לאחר מכן. מורים אחדים טענו כי לולא התמיכה, הקושי היה גדול וההתאקלמות הייתה בלתי אפשרית עבורם.

**היבטים אינדיבידואליים** – מימד זה מבטא את נתוני הרקע של המורה בליווי תפיסותיו ועמדותיו כמו שחיקה ושיעור רצון מהעבודה.

באשר למאפיינים הדמוגרפיים נראה כי גיל ואזור מגורים משמעותיים עבור שימור המורים. המורים מדווחים כי גילם הצעיר מאפשר התמודדות טובה יותר מול השחיקה במקצוע, אם זאת, סיבה מרכזית לעזיבת מורים צעירים היא באלטרנטיבות הרבות שיש בגילאים אלה מחוץ למערכת החינוך. אותן אלטרנטיבות, כך עולה מהראיונות, מצטמצמות כאשר מקום המגורים הינו בפריפריה.

**הקהילה** - ההורים היו הגורם העיקרי בסביבתו של בית הספר שהשפיע על התאקלמותו של המורה החדש בבית הספר. במהלך המחקר עלה הקושי בניהול שיחות רגישות עם הורים, דבר שהצריך התייעצות עם בעלי תפקיד נוספים בבית הספר. בנוסף ציינו המורים את התמיכה הקהילתית כגורם חיובי בתקופת הקליטה שלהם, את תוספת המשאבים של הרשות המקומית וההוקרה הקהילתית כתורמת לשימורם.

לסיום, **תנאי עבודה ומעמד המורה** - אחת הסוגיות המרכזיות דנה בשכר ותנאי עבודה. רבים מהמורים טענו כי עומס, התמודדות עצמאית, חוסר מענה מטעם ההנהלה, התעסקות רבה בבעיות משמעת

וקשיים רבים נוספים, אינם באים לידי ביטוי בתגמול ראוי בשכר. בנוסף, הדגישו מורים רבים כי מעמד המורה בקרב הציבור נמוך משהיה, בעוד הם תופסים את ההוראה ואת תפקידם כמשמעותי ביותר.



**איור 3.3.** מודל תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים : תפיסות מורים

### **3.3. תיאור התפיסה הרב ממדית בקרב מנהלים של מאפייני התרבות**

#### **האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים**

כדי למנוע הטיה ממקור אחד, במחקר זה נבחנו התרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים, לא רק בהתבסס על תפיסות מורים, אלא גם בהתבסס על תפיסות מנהלים. פרק זה מתמקד בתפיסות מנהלים את התרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים.

##### **3.3.1. משתתפים**

בחלק זה של המחקר השתתפו 16 מנהלים (10 נשים, 6 גברים), מ 16 חטיבות ביניים ותיכונים שונים בישראל (8 חט"ב ו 8 חט"ע) בהם השתתפו המורים אשר נותחו בפרק הקודם. המנהלים היו שונים ברקע המקצועי והדמוגרפי שלהם. ממוצע הגילאים של המנהלים עמד על 46.3 (סטיית תקן 7.5). ותק המנהלים בבתי הספר בהם נדגמו עלה על 3 שנים לכל מנהל (טווח 3-16, ממוצע - 7.6, סטיית תקן 3.9) וותק המנהל הכללי היה בממוצע 9.1 (סטיית תקן 3.2). 9 מנהלים עבדו והתגוררו באיזור המרכז והשפלה, 3 נוספים מצפון הארץ, 2 מנהלים מירושלים ו-2 מנהלים מדרום הארץ.

##### **3.3.2. איסוף מידע**

כפי שהוזכר קודם לכן, לאחר קבלת היתר ממושרד החינוך, יצרנו קשר עם 16 מנהלי בתי הספר. הסברנו להם את יעדי המחקר וביקשנו לראיין אותם. כלל המנהלים הסכימו לאחר שהובטחה אנונימיות והם חתמו על מסמך המבטא את הסכמתם לביצוע הראיון. בראיון, התבקש כל מנהל לספר על הרקע הדמוגרפי שלו, הליך הקליטה בבית הספר, התנהלות הנהלת בית הספר בקליטת מורים חדשים, התמיכה הבית ספרית, והאופן בו התמודד עם אירועים מאתגרים. כל ראיון ערך כשעה וחצי.

לבחינת מגוון הגורמים האינדיבידואלים והסביבתיים לשימור מורים מנקודת מבט של המנהלים, נעזרנו בראיון חצי מובנה ובו שאלות המתייחסות לכל שכבה מהמודל האקולוגי. כך, לדוגמא, בהתייחסות ליחיד נשאלו המשתתפים לגבי היבטים אינדוידואליים שונים שונים ("היכן אתה גר?"), בהתייחסות לשכבת האינטראקציה הבינאישית, המשתתפים נשאלו לגבי מערכות היחסים האישיים והמקצועיים בין המנהל לשאר הצוות המנהלי ובעלי תפקידי מפתח ("באיזה אופן אתה פועל יחד עם בעלי תפקידים אחרים בהליך הקליטה של מורה חדש?", "כיצד היית מתאר את היחסים הבלתי מקצועיים בינך לשאר הצוות המנהלי?"), בהתייחסות לשכבת הארגון ("כיצד אתה פועל כדי להטיב עם המורים החדשים?"), האם אתה מעורב באופן אישי בתהליך הקליטה של מורה חדש?, כיצד אתה מבטיח את שימורו של מורה חדש בבית הספר?, מהם הקשיים הקיימים בשימור המורים", "האם יש מקום לשיפור בפרקטיקות השימור של בית הספר?"), בהתייחסות לשכבת הקהילה ("האם קיימת מעורבות קהילתית בבית הספר, האם היא מטיבה או גורעת מהצלחת קליטתו של מורה חדש בבית הספר?", "האם יש לך מעורבות בתקשורת בין מורים חדש להורי התלמידים?"), והתייחסות לשכבת המדיניות החינוכית, שאלות הקשורות למעמדו של המורה ותנאי העבודה בבית הספר ("כיצד נתפס לדעתך מעמדו של המורה החדש בבית הספר ומחוצה לו?", "האם לך ולמורים יש תנאים מספקים להוראה וניהול ראוי?", "האם קיימות נורמות או רגולציות שמטיבות או מכשילות את שימורם של המורים החדשים בבתי הספר או את הצלחת עבודתך שלך בנושא זה?").

### 3.3.3. הליך ניתוח הנתונים

המנהלים במחקר זוהו דרך קוד מספרי וכל מידע המקשר בין המורים למספרים המקודדים הושמד בתום ניתוח הנתונים. בהצגת הממצאים שונו שמותיהם של הנבדקים לשם שמירה על האנונימיות שלהם. בדומה אצל המורים, תמללנו את הראיונות ונתחנו בהתבסס על תיאוריית השדה (Taylor & Bogdan, 1998). בוצעו הניתוחים בתהליך תלת שלבי (Blair, 2015):

תחילה נאספו כלל הנרטיבים לכדי יחידות בעלות משמעות משותפת (קידוד פתוח). כך לדוגמא נרטיבים שביטאו "שיתוף המורה בקבלת החלטות", "הקשבה לצרכי המורה" הרכיבו את תת הקטגוריה "שותפות ושיתוף". בהמשך נאספו כלל תתי הקטגוריות לכדי קטגוריות מרכזיות (קידוד צירי). לדוגמא, תת הקטגוריה "תהליכי ליווי והדרכה" ותת הקטגוריה "העסקה בתנאים מאפשרי הצלחה" קובצו לקטגוריית העל "פרקטיקות ארגוניות" (במקור שכבת הארגון). בשלב האחרון (שלב הקידוד הסלקטיבי), קובצו כלל הקטגוריות לקטגוריית על משותפת. לדוגמא, "פרקטיקות ארגוניות", "מדיניות ותנאי עבודה", (במקור מדיניות ציבורית) "היבטים אינדיבידואליים" (במקור היחיד) ו-"קהילה" (קהילה במקור) קובצו לקטגוריית העל "תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים".

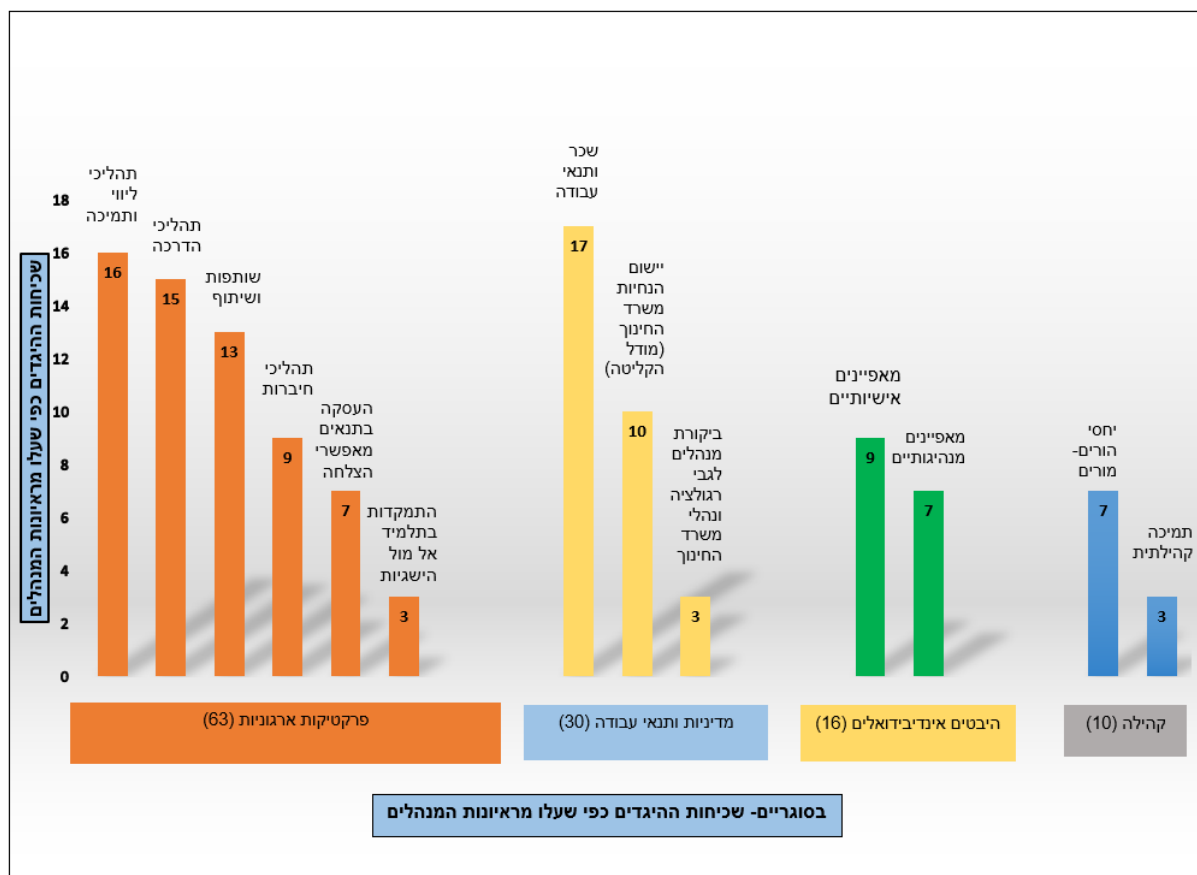
בדומה לניתוח בקרב המורים, שלב הקידוד נערך על ידי עורכי המחקר אשר ביצעו קידוד עצמאי ונפרד ונפגשו בתומו לדון בקטגוריות שנוצרו. שיעור ההסכמה על הקטגוריות שנמצאו ומשמעותם עמד על מעל 90% בהשוואה בין החוקרים.

### 3.3.4. ממצאים

תרבות אקולוגית בית ספרית בהקשר של שימור מורים חדשים:

ניתוח הראיונות העלה 4 קטגוריות עיקריות לשימור מורים: הקטגוריה הבולטת ביותר שהוזכרה הינה "פרקטיקות ארגוניות", (63 נרטיבים). אחריה "מדיניות ותנאי עבודה" (30 נרטיבים), "היבטים אינדיבידואליים" (16 נרטיבים) ו-"קהילה" (10) (איור 3.4). המודל המוצג באיור 3.4 מורכב מארבע קטגוריות ותתי קטגוריות כאשר שכיחות הנרטיבים של כל קטגוריה ותת קטגוריה מוצגות על העמודות.





**איור 3.4.** תפיסות מנהלים : התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירה שימור מורים חדשים- מבנה רב ממדי.

להלן הממדים שעלו בראיונות לפי רמת הבולטות שלהם (ממספר נרטיבים גבוה למספר נרטיבים נמוך).

#### 3.3.4.1. פרקטיקות ארגוניות ( 63 נרטיבים)

הדוגמה הראשונה מציגה תת קטגוריה המבטאת תהליכי ליווי, הערכה ותמיכה ( 16 נרטיבים). אחרי שהמורה נקלט אצלנו אני קודם כל מכיר לו את בעלי התפקידים השונים כמו המורה החונך שלו, רכז המקצוע, אב הבית והמחנכות. אלו האנשים שיילוו אותו בהתאקלמות ויהיו עיקר המשענת שלו והמקור לתמיכה והכוונה. בתחילת השנה אני צופה בשיעור שלו ונותן לו משוב. חשוב לי להבין איך התחיל כדי לדעת איך מתפתח כמורה כי לא תמיד אני צופה בשיעורים שלהם בשלב הגיוס. לאחר מכן אני צופה בשני שיעורים נוספים, באמצע השנה ולקראת סוף השנה. בשנה השנייה אכנס לצפות רק במקרים בהם רכז המקצוע או החונכת שלו מבקשים שאעשה זאת. המורה המקצועית או החונכת צופה כמובן במספר שיעורים במהלך השנה כדי ללוות אותו באופן אישי ומקצועי ככל האפשר. בנוסף אני דואג להיפגש עם כל מורה לפחות פעמיים -שלוש במהלך השנה הראשונה באופן אישי לרוב ולפחות פגישה קבוצתית אחת. בכל המפגשים אני דואג לעשות איתם תיאום ציפיות. שיידעו מה מצופה מהם וגם ירגישו חופשי לומר מה הצרכים והציפיות שלהם. אני מבהיר שהדלת שלי תמיד

פתוחה, בעיקר אם הם לא מקבלים מענה מבעלי התפקידים האחרים [ליאור, בן 52, מנהל חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 13 שנים, ותק כללי 17 שנים].

ליאור מתאר את תהליך הביזור של הסמכויות של בעלי התפקיד אצלו בחטיבה העליונה (לדוג', המורה החונך, רכו המקצוע) בליווי המורים החדשים. כך לדוג', תהליך הבחירה במורה הוא ע"י הצוות המקצועי. המנהל מעורב במס' צפיות בודדות בשנה הראשונה, ובשנה השנייה, רק במקרים של בקשות מיוחדות מצד הצוות המקצועי. בדומה, פגישות אישיות מתקיימות בשנה ראשונה. דהיינו תהליך המעורבות של ליאור המנהל בתהליכי ההדרכה פוחת עם הזמן, דבר שבה לידי ביטוי בשנה השנייה. עם זאת המנהל מציין שמובהר למורים החדשים כי "דלתו פתוחה" לשם תמיכה, אך מובהר כי הוא מעדיף שהפנייה אליו תיווצר רק אם אין מענה מהצוות הישיר המלווה את המורה.

בדומה, שרית, מנהלת חטיבה עליונה מתארת הלכה למעשה, את תהליך הליווי והתמיכה של המורים החדשים :

כל מורה חדש מקבל חונך מהצוות המקצועי וחבר הנהלה. המורים מחולקים בין חברי הנהלה מצומצמת, נגיד אם יש בעיה עם החונך, הקשר יהיה עם אותו איש הנהלה. יש תמיד למי לפנות בדרגה מעל רכו מקצוע. תפקידו של החונך הוא לעשות הכל, מהקליטה הראשונית, ההיכרות הראשונית מול החומר, מול גם תחום הדעת, דרך קשיים אישיים, התמודדות עם בעיות משמעת, עם מורים לא מכילים, עם אב בית לא מכיל, זה הכל. הוא הופך להיות ממש חבר נאמן. השבוע למשל ביום שישי ממש לפני היציאה לחופשה קיימנו את השיחה של הערכה מסכמת עם המורה החונך, וראיתי כמה המורה החונך היה שותף להשלכות לאירוע, לחתונה או לידה או קושי של מחלה של הורים, המורה שיתפה את הכל עם מה שקורה לה בבית, הרבה מאוד אמפתיה, אחראית מאוד ועוטפת ומכילה מאוד [שרית, בת 46, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 7 שנים, ותק כללי 9 שנים].

מתוך הנרטיבים של שרית ניתן לראות כי תהליך ביזור הסמכויות של הליווי והתמיכה מאורגן באופן היררכי, יש את החונך, ולאחריו חבר ההנהלה במידה וקיימים קשיים עם החונך. כך הציפייה היא שתהליך הליווי ותמיכה יתבצע ע"י חברי הצוות הנמצאים בקשר ישיר עם המורה.

#### **תהליכי הדרכה, תמיכה ויחסי קולגות בין המורים הותיקים לבין המורים החדשים (15 נרטיבים)**

משה מנהל חטיבה עליונה מתאר תהליכי הדרכה המתרחשים תוך כדי תנועה :

אנחנו לא עושים הכנה ואוריינטציה למורים חדשים לקראת הכניסה, כי הם חלק מצוות, הם יושבים ושומעים את הכל. הנקודה המרכזית לקליטה של מורה, זה ניהול הכיתה, אבל אי אפשר להכין מורה למפגש הראשון מול התלמידים. לא ניתן להכין מורה, כל מה שתגיד וכל מה שתספר, לא יהיה שווה למפגש בו הוא פותח בשמונה ורבע את הדלת ונפגש מול כיתה שהיא הר געש מתפוצץ. מה שצריך לייצר זה מנגנונים בבית הספר שמסייעים למורה להתמודד עם המצב. והמנגנונים זה תמיכה וליווי, קודם כל להבהיר למורה חדש שזה קרה לכולם. צריך לייצר מצב שתהיה תמיכה, גיבוי וכניסה יותר אינטנסיבית של בעלי תפקידים לתוך כיתות מסוימות ואז זה

טיפול נקודתי ] משה, בן 58, מנהל חטיבה עליונה מהצפון, ותק בבית הספר 11 שנים, ותק כללי 11 שנים].

לטענתו, אין טעם לקיים ימי הכנה ואוריינטציה למורים החדשים לפני תחילת העבודה, כל הדרכה כזו, תהיה לא אפקטיבית. תהליך ההדרכה אפקטיבי הינו תוך כדי העבודה של המורים. הבנתו של משה שלתהליך זה שותפים הצוות הישיר המלווה את המורה, כשגם הוא מעורב, אך הידיעה היא שאלו תהליכים שלוקחים זמן, וצריך ליווי לאורך תקופה ארוכה.

גל, מנהל חטיבת ביניים, מעמיק את הדיון בנושא ההדרכה והערכה :  
*יש מורים שתוך שנייה אני מזהה יכולות גבוהות אצלם ובמהלך השנה אני רק מתעניין אצל הרכז שלהם או החונך מה מצבם. אבל יש מורים שצריכים יותר יד מכוונת, יותר הדרכה והערכות רבות יותר. שנה שעברה הייתה לי מורה מאוד מופנמת שלא הייתי מרוצה מהיכולת שלה להחזיק כיתה. ביקשתי מהחונכת שלה שתשלח לי פעם בחודש משוב מסודר. עשינו תהליך איתה ובשיעור שנכנסתי לראות בסוף השנה היו הבדלים של שמיים וארץ והרבה בזכות המורה החונכת המעולה שהייתה לה [גל, בן 52, מנהל חטיבת ביניים מהצפון, ותק בבית הספר 14 שנים, ותק כללי 14 שנים].*

לטענת גל, מינון ההדרכה ואופיה, כולל מעורבותו בתהליכי ההדרכה הינו תלוי כישוריו ואופיו של המורה, ישנם מורים שמספיק תהליך הליווי וההדרכה של הצוות הישיר, אך ישנם מורים שזקוקים להדרכה אינטנסיבית ומינון גבוה של מעורבות. במקרים כאלו, גל מוביל תהליכי הדרכה והערכה אינטנסיבים מצד הצוות הישיר, והתוצאות בתהליך הערכה בסוף השנה באים לידי ביטוי בהערכה שהוא קיים בסוף השנה.

#### **שותפות ושיתוף (13 נרטיבים)**

לטענת רחל, מנהלת חטיבת ביניים, שיתוף המורים החדשים מתבטא בפעילויות כלליות עם שאר המורים, כשאין פעילויות המוקדשות רק למורים החדשים.

*אני משתפת את המורים בבית הספר כמעט בכל מה שמתרחש כי הם המפתח להצלחה או לכישלון התלמידים ובית הספר. בישיבות נמצאים גם המורים החדשים אך אין ישיבות שמוקדשות רק למורים החדשים. הם גם בדרך כלל לא נותנים אינפוט משמעותי בישיבות כי הם עדיין בתהליך למידה וחלקם ממש בהשרדות [רחל, בת 45 מנהלת חטיבת ביניים מהמרכז, ותק בבית הספר 5 שנים, ותק כללי 5 שנים].*

לעומתה, איריס, מנהלת חטיבה עליונה, מתארת פעילויות ייעודיות רק למורים חדשים כדי לעודד את מעורבותם בעשייה הבית ספרית :

*יש פעם בשבוע פגישות של מורים חדשים. מעבר לכך אנחנו פותחים כל שנה-שנתיים קבוצת וואטסאפ ייעודית למורים החדשים וגם אני נכנס לתת שם מענה כשצריך. אני מרגישה הבדל משמעותי אצל מורים שמשתפים, פורקים את אשר על ליבם בהשוואה למורים ששומרים בבטן ומנסים להתמודד לבד. אני תמיד מבהירה להם שהם חזות בית הספר בפני הילדים וההורים ושנחנו בהנהלה תפקידנו לעזור להם להשיג את*

היעדים שלהם ולכן כדאי שיבקשו את העזרה וידרשו אותה [איריס, בת 53, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 11 שנים, ותק כללי 14 שנים].

#### **תהליכי חיברות ( 9 נרטיבים)**

חלי, מנהלת חטיבת ביניים, מתארת איך היא מעודדת תהליכי חיברות של המורים החדשים :  
אנחנו עורכים יום היערכות מוקדם יותר עבור המורים החדשים כדי שיכירו את המורים החדשים האחרים. זה מאוד עוזר שיש עוד כמוני כאלו בסביבה ואני מזהה אותם מבעוד מועד, ובדרך"כ הם מוצאים אחד את השני לתמיכה. לאחר מכן, בימי היערכות הכללים, אני מציגה אותם. כדי שיכירו אותם, כדי שידעו בחדר המורים לזהות שזה מורה חדש שכדאי להתייחס אליו כי הוא לבד. הנה, בתחילת השנה הגיעה אלינו מורה רזה כזו, קטנה מופנמת, עמדה לבד בפינה ביום ההערכות. אמרתי לשני מורים שהיו לידי שיגשו אליה, ידברו איתה, ולא עברו כמה דקות וכבר ראיתי אותה עושה היכרות עם מורים רבים, ותיקים וחדשים. זה מאוד חשוב לשים לב לדברים האלה [ חלי, בת 50, מנהלת חטיבת ביניים מהמרכז, ותק בבית הספר 13 שנים, ותק כללי 13 שנים].

לגישתה, תהליך החיברות צריך לעודדו בין המורים החדשים, למשל ע"י ארגון ימי הערכות למורים חדשים בלבד, ובנוסף, ע"י ימי הערכות כללים, בהם היא מעודדת את החיברות שבין המורים החדשים לותיקים.

#### **העסקה בתנאים מאפשרי הצלחה ( 7 נרטיבים)**

חגי, מנהל חט"ב מתאר את הניסיון לצמצם את המתח שבין מערך הפעילות מצד הנהלת בית הספר כדי להקל על המורה להצליח בעבודתו לבין האילוצים הקיימים :

אני לא יכול תמיד להבטיח כניסה רכה למורים החדשים אצלנו. יש הרבה מאוד אילוצים שהתוצאה שלהם שיש מורים שמקבלים כיתות מאתגרות בשנה הראשונה שלהם, או שמתחילים ללמד במקצוע שאיננו תחום ההתמחות שלהם. אבל המטרה היא למזער מקרים כאלה ככל הניתן ולתת למורה כיתות נוחות, מערכת שעות נוחה וכמובן ללמד בתחום ההתמחות שלו. אני מאמין שמורה בכל מקרה קופץ למים העמוקים ושכל כיתה היא אתגר משמעותי אז המטרה שלי להקל כמה שיותר בשנה הראשונה [חגי, בן 47, מנהל חטיבת ביניים מירושלים, ותק בבית הספר 9 שנים, ותק כללי 9 שנים].

חגי מתאר את פעילות ההנהלה לפעול לקבל תנאים המאפשרים הצלחה, חלקם נראים מחוייבי המציאות כמו ללמד בתחום ההתמחות, מנגד הוא מתאר אילוצים אשר עשויים להסיט להגיע ליעד זה, כמו שיקולי מערכת, או כיתות מאתגרות. נראה, כי הוא משלים עם העובדה שיש מתח בין הרצון לסייע לבין המציאות בפועל, והוא יעשה את המיטב כדי לצמצם פער זה. כתמיכה, הוא מציין שקושי תמיד יהיה למורה חדש.

נטלי, מנהלת חטיבת ביניים, מאמינה כי לכל מורה יש מידת אוטונומיה שונה כתלות בכישוריו :

בסופו של דבר המורה נמצא מול התלמידים ולכן כדאי לתת לו את מלוא חופש הפעולה והתמיכה שהוא צריך. כמו תמיד, יש מורים שהם שוחים במים, שההוראה תפורה עליהם והם לא צריכים אותי ולא פוגשים אותי, ויש מורים שצריכים יותר יד מכוונת, יותר הדרכה, טיפים הכוונה. אבל אני מאמינה שזה תפקידו של המורה להחליט איך להעביר את החומר, מתי ואפילו לעשות שינויים כשצריך ולהציע יוזמות וחידושים [נטלי, בת 43, מנהלת חטיבת ביניים מהדרום, ותק בבית הספר 6 שנים, ותק כללי 6 שנים].

לטענתה, הסיוע צריך להיות בהתאמה אישית בהתאם לצורך. אך היעד הוא שהמורה החדש יהיה בסופו של דבר אוטונומי ברמה גבוהה בכיתתו ובעשייה הבית ספרית.

#### **התמקדות בתלמיד אל מול הישגיות (3 נרטיבים)**

מנהלים שונים הם בעלי ציפיות שונות מהמורה בכל הקשור ליעדים שעליו להגיע עם כיתתו. כך למשל מדגישה דקלה, מנהלת חטיבה עליונה:

המורה מבחינתי, בין אם חדש או ותיק, צריך לעמוד ביעדים הבית ספריים שזה קודם כל קידום הלמידה המשמעותית ויישום השגים לימודיים גבוהים. כדי להגיע לשם הוא צריך לדעת להחזיק כיתה, להיות בקיא גם בהוראה כהוראה וגם בידע המקצועי שלו [דקלה, בת 51, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 10 שנים, ותק כללי 13 שנים].

לעומת דקלה שמדגישה את ההתמקדות בציונים, שמה איריס, מנהלת חטיבה עליונה, דגש עיקרי יותר על ההתמקדות בתלמיד:

אני מצפה מהמורה החדש להכיר בהקדם האפשרי את התלמידים שלו. להסתכל להם בגובה העיניים וליצור איתם את הקשר החשוב שבין מורה לתלמיד. כשהמורה רואה בכל תלמיד, כמו הקלישאה, "עולם ומלואו", אז הציונים כבר יגיעו מעצמם [איריס, בת 53, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 11 שנים, ותק כללי 14 שנים].

#### **3.3.4.2. מדיניות ותנאי עבודה (30 נרטיבים)**

##### **שכר ותנאי עבודה (17 נרטיבים)**

שרית, מנהלת חטיבת ביניים, מתארת היבטים כלכליים הגורמים לקושי בשימור מורים:

אין פה מורה שנשארת במקצוע כי היא חושבת שמשלמים לה טוב. השכר זו לא הסיבה שכולנו פה. עם זאת, יש הרבה תסכול סביב זה כשיש בעיות או אי בהירויות בכל הנושא של השכר. ויש הרבה בעיות עם זה, בעיקר עם מורים חדשים שלוקח להם זמן להבין את הסעיפים השונים ולמה התשלום כך או אחרת. אני יכולה אבל לומר שמי ששוקל לעזוב מרגיש לפעמים שהוא לא מתוגמל מספיק לעבודה שהוא נותן. רוב המורים יגידו לך שלהיות מורה זה עבודה לא מתגמלת, לא מבחינת שכר בכל אופן. מי שנשאר פה זה מי שרוצה להיות מורה, אוהב את מה שהוא עושה, או לא רואה

עצמו עושה משהו אחר [ שרית, בת 44, מנהלת חטיבת ביניים מהדרום, ותק בבית הספר 6 שנים, ותק כללי 6 שנים].

המוקד לדבריה, היא רמת השכר של המורים. מי שנשאר בבתי ספר, המניע הוא האהבה למקצוע. דהיינו, רמת השכר של המורה אינה הגורם המוטיבציוני להשאר בבית הספר, כל זה בנוסף להיבטים בירוקרטיים בשכר המורה החדש במערכת.

דקלה, מנהלת חטיבה עליונה מתמקדת בגורמים לשימורם של מורים חדשים מנק' מבט של תנאי העבודה:

המורים אצלנו מקבלים כל מה שהם צריכים, גישה למדפסת, חדר מחשבים, מערכת שעות סבירה ונוחה לרוב, בשיפוץ האחרון נוספו מזגנים לכל חדר ולכל כיתה, ככה שאני חושבת שמבחינת סביבת העבודה אין תלונות. המשכורת עדיין נמוכה, גם אחרי עזר לתמורה, אבל נדיר שמישהו עזב כי מצא מקום אחר בשכר ותנאים טובים יותר, הרוב עוזבים כי עוברים לבית ספר אחר בשל מעבר מגורים או כי אני ממליצה להעזיב אותם [דקלה, בת 51, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 10 שנים, ותק כללי 13 שנים].

לטענתה, תנאי העבודה הפיזיים מספקים, גם כשרמת השכר עדיין נמוכה, המניע לעזיבה בפועל, אינו בשל מציאת תנאי שכר טובים יותר, אלא בשל מעבר בין בתי ספר, או עזיבה שאינה רצונית על ידם.

#### **יישום הנחיות משרד החינוך (מודל הקליטה) (10 נרטיבים)**

לבנה, מנהלת חטיבת ביניים בדרום הארץ מציינת כי ריבוי בירוקרטיה גורמת לה לא להכיר תהליכים שמשרד החינוך מעוניין לעודד:

אני לא מכירה את מודל הקליטה של משרד החינוך, אני רק מכירה את כל ההערכות ומיליוני המסמכים שאני צריכה למלא ולשלוח למשרד, אני פשוט שונאת את זה אז אני מעביר לסגנית או לרכזת הפדגוגית שתעשה ותשלח [לבנה, בת 53, מנהלת חטיבת ביניים מהדרום, ותק בבית הספר 14 שנים, ותק כללי 14 שנים].

גם סוזי, מנהלת חטיבת ביניים מהמרכז אינה מכירה את מודל הקליטה של משרד החינוך. עם זאת, לאחר העמקה בו טוענת כי אלו התהליכים שהיא מובילה בבית הספר, ללא השיום של "מודל קליטה":

עכשיו שאתה מראה לי, זו פעם ראשונה שאני רואה מודל כזה, אבל יכולה לומר שזה מה שאנחנו עושים, אנחנו עושים ראיון, שיעור צפייה בהשתתפותי, מחליטים אם לקבל או לא, וכשהוא נכנס לבית הספר הוא כבר מצוות לצוות המקצועי ולמורה חונך שמלווה אותו וגם צופה בשיעורים שלו. אני עושה כמובן שיחת הערכה באמצע ובסוף השנה ואז מחליטים אם הוא ממשיך או לא. בדרך כלל מורה שלא ממשיך יודע את זה כבר בתחילת המחצית השנייה, אבל קורה שאני לא מגיעה לכולם, מאוד תלוי כמה מורים נקלטו [סוזי, בת 45, מנהלת חטיבת ביניים מהמרכז, ותק בבית הספר 4 שנים, ותק כללי 4 שנים].

לעומת סוזי ולבנה, גל, מנהל חטיבת ביניים, מודע לקיומו של תהליך מודל קליטה, אך מעצב את תהליך הקליטה בבית ספרו לפי תפיסת עולמו :

אני יודע שפורסם דבר כזה אבל אני מיישם פה תהליך קליטה כמו שאני רואה לנכון. אחרי הריאיון אנחנו מקיימים דיון אם התרשמנו לא התרשמנו ומזמינים אותו אלינו. מזמינים אותו לימי ההערכות, יש יום מיוחד למורים החדשים בבית הספר. במקביל יש לנו מנטורית שמלווה את המורים החדשים, היא מציגה את עצמה, במקביל רכז המקצוע מציג את עצמו. ואז מתחילים מפגשים בלתי פורמלים בין רכז המקצוע למורה החדש, והמנטורית שואלת מידי פעם לשלום, מעדכנת אותו. אח"כ המנטורית ממשיכה איתם ומציגה להם נהלים וכל הדברים הכי הכי דחופים הכי חשובים שאתה מגיע ב-1.9 אתה צריך לדעת אותם. עושים סיור במרחב בית הספר, אפילו ברמת ההתמצאות שיראו ויבינו איפה החטיבה, איפה התיכון, נותנים להם את התקנון וכל הדברים הבסיסיים. כבר במהלך בניית המערכת אנו משבצים למורים החדשים בתוך המערכת קבוצת הנחייה עם המנטורית וכל המורים החדשים, ששם זה משמש גם כקבוצת תמיכה וזה משמש מסגרת שאנו יורדים איתם לפרטי פרטים ועוסקים במכלול שלם של נושאים. אלו פגישות שבועיות. נוסף על כך לכל מורה חדש אנחנו מצמידים מורה חונך לרוב זה רכז המקצוע. כך שהעטיפה של כל אחד מהמורים החדשים שלנו זה מורה חונך, רכז המקצוע והמנטורית. ואם מדובר בחותמיסטית אז יש גם את המנטורית של חותם, כך שהוא עטוף מכל צד [ גל, בן 52, מנהל חטיבת ביניים מהצפון, ותק בבית הספר 14 שנים, ותק כללי 14 שנים].

### **ביקורת מנהלים לגבי רגולציה ונהלי משרד החינוך (3)**

עד כה, המנהלים תיארו את הביקורת של המורים כלפי שכרם ותנאי העבודה שלהם. אפרת, מנהלת חטיבה עליונה, מצרפת את ביקורתה מנקודת מבטה כמנהלת, לטענתה :

זו תעודת עניות על משרד החינוך שמדבר המון ומעודד ומחקרים.... אתה יודע כמה שעות ליווי המנטור משקיע כמורה המלווה שלא לדבר על רכז המקצוע .... אני זכיתי בחדר מורים מפרגן שמוכן לשתף איתי פעולה, אבל ברור לך שאם לא היו רוצים אני בבעיה קשה מאוד, אין לי דרך לתגמל מעבר למה שניתן על ידי משרד החינוך, לא את החונכים, לא את רכז המקצוע וגם לא את המנטורית [אפרת, בת 50, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 12 שנים, ותק כללי 12 שנים].

לטענת אפרת, התגמול של משרד החינוך על ליווי והדרכה אינו מספק ואינו עונה בקנה אחד עם העבודה הקשה הנדרשת מהמלווים. למנהלים אין דרך לתגמל מעבר לתגמול של משרד החינוך. לגישה, החונכות שהיא תפקיד מוכר גם ב"עוז לתמורה" וגם ב"אופק חדש" וגמול בצדו (2.4% על חניכת מתמחה אחד, 4.8% על חניכת שני מתמחים, ו- 7.2% על חניכת שלושה מתמחים, הערת המחברים) אינו מספק.

ביקורת המנהלים באה לידי ביטוי לא רק כלפי משרד החינוך אלא אף כלפי ארגוני המורים. כך לדוגמא, רווה, מנהל חטיבה עליונה :

ארגוני המורים למיניהם זה נורא. בעיקר שמכניסים את סוגיית הקביעות ואין לך את היכולת לתת למורה עוד זמן להתפתח. זה מאוד מגביל אותנו המנהלים. עכשיו למשל יש לי שלושה מורים שמסיימים שנה שנייה ואני בדילמה קשה איתם, הכניסה לקביעות מאלצת אותי לקחת הימור גדול מידי ואני מסרב להישאר בבינוניות אז לפעמים אני נפרד ממורה שיכול להיות שהיה מתפתח ומשתפר. או לוקח צאנסי ונתקע עם מורה בינוני ואתה כבר לא יכול לעשות איתו שום דבר. הייתי הולך עם מורים על חוזה אישי. למורים, למנהלים לכל אנשי מערכת החינוך, אני חושב שזה מסוג המקצועות שאתה צריך לעשות אותם לא מכוח האינרציה אלא כי אתה שם כי אתה באמת צריך להיות שם [רווה, בן 53, מנהל חטיבה עליונה מהצפון, ותק בבית הספר 8 שנים, ותק כללי 13 שנים].

רווה מתאר קושי הכרוך בשימור מורים בשל עמדת ארגוני המורים בנושא קביעות מורים. מצד אחד, יש מורים שבתום שנתיים אינם עדיין ראויים לקביעות ולכן צריך לפטרם. ללא האיום של ארגוני המורים, היה עדיין אפשר להמשיך להעסיק את המורה מתוך הנחה שבהמשך יתמקצע וישתפר. מנגד, במידה והמנהל יחליט לקחת את "ההימור" ולהמשיך להעסיק את המורה, יתכן כי יאלץ להעסיק מורה שאינו ראוי גם בעתיד.

### 3.3.4.3. היבטים אינדיבידואליים (16 נרטיבים)

#### מאפיינים אישיותיים (9 נרטיבים)

רווה, מנהל חטיבת ביניים ממחוז ירושלים, מתאר תהליך של גמישות ונועם הליכות בבית הספר: היו כמה נפילות אצלנו בספרות, ראיתי שרכוז ספרות לא עובדת כמו שצריך, כשרציתי להחליף רכז אף אחד לא רצה. אמרתי 'בסדר' אני ארכז ספרות, אני... ספרות... ממש הולך ביחד. אבל לא אכפת לי, ספרות, אנגלית או מתמטיקה-חייב להיות סדר דידקטי. עשיתי כל שבוע ישיבה ועשיתי שם כזה סדר חבל על הזמן- איך ללמד ומה ללמד ומה לומר ולא לומר ומבחינה משווה...[...]. ואני תמיד בבוקר עומד בכניסה, אומר בוקר טוב, אני יודע מי חולה, מי בא ומי לא בא, אני מכיר כמעט את כולם בשמות, אני יודע איזה שכבה הם, אם יש בעיות בבית. כלומר להיות מנהל זה לא לעשות אדמיניסטרציה כל הזמן, לכן אני מסתובב בבית הספר הרבה, נגיד אני רואה נייר, אין לי בעיה להתכופף ולהרים נייר, אבל כשאני עושה את זה אני מיד רואה תלמידים אחרים מתחילים להרים ניירות. אני לא מכריח אותם. אני יכול להגיד "תבואו תעזרו לי בבקשה" ואם אני אומר 'תעזרו לי' אז אני ביחד איתם מרים. אני לא אומר "תעשו זה" כי אני לא אוהב שנותנים לי פקודות ולכן אני לא נותן פקודות לאחרים [רווה, בן 53, מנהל חטיבה עליונה מהצפון, ותק בבית הספר 8 שנים, ותק כללי 13 שנים].

#### מאפיינים מנהיגותיים (7 נרטיבים)

דקלה, מנהלת חטיבה עליונה מתארת תופעה בה ראוי לעודד מורים להיות מנהיגים: המורים היו עייפים ומוחלשים ולא הלכו בתחושה שהם מנהלים את המקום,



המטרה הייתה להזכיר למורים שהם מנהלים את המקום, להזכיר לתלמידים שהם לא מנהלים את המקום, ועד היום זה השיח, אנחנו מנהלים את המקום. באותה מידה יש צוות שמנהל מסעדה, באותה מידה אתם תנהלו משרד שיהיה משרד שלהם, אני מקבילה להם את זה, אומרת להם במטוס שלך, בחברת אבטחה שותקים...המורים קצת שכחו שהם אלה שמנהלים את העניינים [ דקלה, בת 51, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 10 שנים, ותק כללי 13 שנים].

חגי מתאר את פעילותו לקדם מנהיגות ויזמות בקרב מוריו :

אני מנהל שדורש, אני לא מוותרת, אני מאמין במשהו אני רואה איזה יעד עתידי ואני ממש חותר אליו, אני משתדל להקשיב מאוד לשתף ומאוד להתייעץ. כמעט ולא היו מקרים שיש מורה שיבוא אליי עם יוזמה ואני אפסול אותה, צריכה להיות סיבה מאוד מהותית, למשל תקציבית [חגי, בן 47, מנהל חטיבת ביניים מירושלים, ותק בבית הספר 9 שנים, ותק כללי 9 שנים].

#### 3.3.4.4. קהילה ( 10 נרטיבים)

##### יחסי מורים-הורים ( 7 נרטיבים)

איריס, מנהלת חטיבה עליונה, מתמקדת בקשר עם ההורים :

אני מקבלת הרבה טלפונים ממורים חדשים וותיקים לגבי הורים שהתקשרו אליהם ואמרו כך או אחרת. זה נושא שמצוי במרכז העבודה של המורה, כל ענייני ההורים ואני תמיד משתדלת לתת הכוונה, בעיקר למורים החדשים, איך לדבר עם הורים ברגישות אבל בנחישות. צריך להבין את המקום ממנו ההורים באים אבל גם לא לפחד להגיד 'אני המורה, ככה אני חושב שראוי' ואני מאמינה שאם יש מנהל שמגבה את המורים שלו, אז המורים גם ידעו להתמודד טוב יותר מול הורים. לרוב ההורים מבינים ואין בעיות אולי קורה כמה פעמים בודדות בשנה שהורה מתקשר אליי על משהו שבאמת מאלץ אותי להגיד למורה להתנהל אחרת. לרוב אני מצדדת במורה וגורמת להורה להבין שכולנו לטובתו. אבל כן, מורים חדשים מאוד חוששים מהורים אך מרביתם מורים מקצועיים ונדיר שיש עימותים של ממש. בכל מקרה הכנה מקדימה לתקשורת מול הורים נראית לי חשובה עבורם [איריס, בת 53, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 11 שנים, ותק כללי 14 שנים].

לטענתה, אחד הקשיים המרכזיים של מורים חדשים הוא הקשר עם ההורים, לפיכך נושא הדרכת המורים החדשים לעבודה עם ההורים הוא נושא מהותי עבורה, כשהיא נוטה בדרך כלל לגבש את המורים החדשים מול ההורים.

##### תמיכה קהילתית ( 3 נרטיבים)

גל מנהל חטיבת ביניים מתאר את מאפייני הקשר של בית הספר עם הקהילה :

בית הספר נמצא בשכונה ותיקה עם אוכלוסייה מעורבת של עולים, ערבים, צברים, יש פה הכל מהכל ואחת המטרות שלי זה שהתלמידים ידעו להחזיר לקהילה שהם באו ממנה. אז אנחנו עושים הרבה פרויקטים קהילתיים מתי שרק אפשר ומתואמים

גם עם מסגרות בלתי פורמליות אחרי שעות בית הספר. ואני רואה איך זה יותר שיח וגישה נעימה גם מצד הקהילה עצמה – ההורים נרתמים יותר, יש התנדבויות של אזרחים ותיקים (למשל במשמרות הזהב בכבישים) וזה תורם גם למורים החדשים עצמם בעיקר אלה שבאים מרחוק ולא שייכים לקהילה, שהם עוברים סוג של התאקלמות נעימה למקום והמקום מקבל אותם ומעריך את העבודה שהם עושים [גל, בן 52, מנהל חטיבת ביניים מהצפון, ותק בבית הספר 14 שנים, ותק כללי 14 שנים].

גל מתאר את הקשר עם הקהילה כתורם למורים החדשים בהבנת ההתנהלות הבית ספרית, ובכך שהקהילה בעקבות הקשר מעריכה את עבודתם.

### 3.3.5. סיכום ומסקנות

הראיונות עם המנהלים העלו גם הם מודל רב ממדי של התרבות האקולוגית הבית ספרית (איור 3.5). מרבית הממדים נמצאו דומים למבנה שעלה מתוך הראיונות עם המורים (פרקטיקות ארגוניות, מדינות ותנאי עבודה, היבטים אינדוידואליים וקהילה), כשבניגוד לראיונות המורים, מימד יחסי קולגות בין המורים לא עלה. ממצאים אלו מחזקים את מרבית מימדי המודל שעלו גם בקרב המורים.

ניכר כי מנהלי בתי הספר מודעים לחשיבות נושא ההדרכה והליווי של המורים החדשים. מתוך כך, הם מבזרים סמכויות על הצוות הישיר בעבודתו של המורה החדש ללוות, לתמוך ולהדריך את המורה החדש. עם זאת, הם מעורבים בנקודות זמן מהותיות כמו פתיחת וסוף שנה, תהליכי הערכה מרכזיים שהם מחוייבים לבצע, וכאשר מתעוררות בעיות. הם מודעים לקשיים של מורים חדשים והצורך ללוותם ולהדריכם, ובשל כך מציינים למורים כי דלתם פתוחה. עם זאת בשל העומס התפקידי בו הם נתונים, הם נוטים לבקש מהם לפנות אל הגורמים הישירים. במידה והם לא יוכלו לסייע, הם יתערבו. באופן כללי, ניכר כי המנהלים שבעיני רצון מתהליך הליווי של הצוות הישיר. עם זאת, נראה כי קיימת תרעומת כלפי משרד החינוך כי התגמול הכספי לצוות הבית ספרי בתהליכי ליווי אלו אינו מספק.

גישת ההדרכה שונה בין המנהלים השונים. ישנם הדוגלים בעידוד תהליכי חיברות בין המורים החדשים, תוך קיום ימי אוריינטציה, פגישות, וקבוצות וואטסאפ נפרדות למורים אלו בשילוב עם פעילויות משותפות בית ספריות עם שאר מורי בתי הספר. ישנם מנהלים הדוגלים רק בתהליכי חיברות עם שאר מורי בית הספר (ישיבות), וליווי על ידי הצוות המקצועי תוך כדי העבודה עצמה. לטענתם, תהליכים מקדימים לא יסייעו. הם צריכים ללמוד את עבודתם תוך כדי תנועה. לטענה זו מצטרפים מנהלים נוספים המדגישים כי אין הקלות בעמידה בסטנדרטים וביעדים של בית הספר עבור המורים החדשים. עם זאת הם מודעים לכך כי הצורך ברמת ההדרכה, הליווי והתמיכה תלוי בכישוריו של המורה החדש ואופיו. לפיכך הם מעמידים משאב זה לפי הצורך הנדרש.

ניתן לסכם, כי כלל המנהלים מודעים לקשיים של המורים החדשים בשנים הראשונות לעבודתם, והצורך ללוות, לתמוך ולהדריך אותם, כולל יצירת תנאים פיזיים מיטביים להצלחה. עם זאת, בשל העומס התפקידי בו הם נתונים והאילוצים הפיזיים הקיימים, קיימים פערים בין רצונם לבין אילוצי השטח. לאור זאת, מה שנוותר להם הוא לנסות לצמצם את הפערים הקיימים.



**איור 3.5.** מודל תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים : תפיסות מנהלים

## פרק 4: מנהיגות מנהלים בקליטת מורים חדשים - תפיסות מנהלים

מודל התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים, כפי שעלה מראיונות המורים (פרק 3) ומראיונות המנהלים (פרק 4) מציג את ממד הפרקטיקות הארגוניות כגורם הבולט ביותר למנהיגות המנהלים לשימורם של מורים חדשים. ממד זה מבטא את פעילות הנהלת בית הספר ובראשה- המנהל. כיוון שלמנהל תפקיד מפתח בשימורם של מורים חדשים (Bennett et al., 2013), כפי שעלה בפרקים הקודמים, הרי שהפרקטיקות הארגוניות מייצגות את מנהיגותו. **פרק זה מתאר את האופן בו באה לידי ביטוי מנהיגותו של מנהל בית הספר בהקשר לשימור מורים חדשים בהתבסס על תפיסות המנהלים את הפרקטיות הארגוניות שלהם.**

ניתוח הממצאים חושף מספר תהליכים מרכזיים שהעלו המנהלים בהתייחסות לקליטת מורים חדשים בבית-ספרם. כך לדוגמא, תחת הקטגוריה של הפרקטיקות הארגוניות עלתה תת הקטגוריה המייצגת תהליכים אנכיים של ליווי ותמיכה המבטאים הנהגת תרבות **ניהול אקטיבית בקליטת מורים חדשים**. מנהלים ציינו בראיונות כי קליטת מורים חדשים הינה תהליך אקטיבי ואינו יכול להתבצע כלאחר יד. זהו תהליך הדורש חשיבה אקטיבית הבאה לידי ביטוי בתהליכים מנהיגותיים הן ברמת המנהל והן ברמת הארגון:

*אי אפשר לחכות ולראות אם אנחנו נכשלים או מצליחים בקליטה של מורה חדש בבית הספר. חייבים להיות פרו אקטיביים, לתת לו את ההדרכה, ההכנה והכלים שהוא צריך, אחרת מה עשית בזה אם זרקת אותו למים העמוקים, עם מערבולת ובלי סנפירים ומצופים, ככה טובעים, ככה לא לומדים לשחות. אני לא בונה על הסמינר או המכללה שתכין אותו, כאן אני אחראי עליו [לבנה, בת 53, מנהלת חטיבת ביניים מהדרום, ותק בבית הספר 14 שנים, ותק כללי 14 שנים].*

לבנה משתמשת במטאפורה של שחייה במים עמוקים על-מנת להדגיש את הצורך ביצירת תהליכים מובנים שיאפשרו למורה החדש לצלוח את המערבולות בכניסה להוראה. מטאפורות מייצגות השלכה מעולם תוכן אחד לעולם תוכן אחר (Ganon-Shilon & Schechter, 2018) ובהקשר זה מדגישות את הצורך "בסנפירים ומצופים" כדי למנוע טביעה. דקלה, משתמשת במטאפורה "הטביעה" בשנים הראשונות ומדגישה את השיח שהיא מנהלת עם המורים החדשים:

*יש לי ציפיות מאוד גבוהות מהמורים ואני חושבת שזה חשוב שכך יהיה. כשמורים מגיעים לפעמים מתוסכלים, אני תמיד מזכירה להם שלא יאבדו את החשק ללמד, שיזכרו את האש הזו שהייתה להם בעיניים כשהם רק הגיעו, כשהם בחרו בהוראה. לפעמים המורים החדשים טובעים בקושי הרב של השנים הראשונות בהוראה והמוטיבציה יורדת. חשוב לתפוס את זה בזמן [דקלה, בת 51, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 10 שנים, ותק כללי 13 שנים].*

פרואקטיביות (יזמות לקראת מצבים עתידיים) בקליטת מורים חדשים התמקדה בראש ובראשונה בתפקיד המנהל ובפעולותיו, כפי שבא לידי ביטוי באמירתה של חלי:

*אבל אני לא רוצה לאבד את המורים האיכותיים שרק בגלל שלא נעשה תיאום ציפיות נכון, לא קיבלו יחס ראוי מצוות בית הספר, יחפשו מקום אחר. אז אני משתדלת דווקא עם המורים שאני רואה פוטנציאל בהם, לעקוב יותר טוב, לוודא שהם מרוצים,*

שואלת איך הולך להם עם שאר הצוות. השיחות חתך האלה חשובות מאוד [חלי, בת 50, מנהלת חטיבת ביניים מהמרכז, ותק בבית הספר 13 שנים, ותק כללי 13 שנים].

גל מדגיש בראיון את נושא העידוד להתייעצות איתו, זאת לאור הבנתו כי מורים חדשים לא יטו להרגיש בנוח ליצור דיאלוג עם חברי הצוות, ובמיוחד עם בעלי סמכות בהיררכיה הבית-ספרית. מורה חדש שמגיע לפה, מגיע מבחינתי עם אפס ידע ואפס ניסיון ולא חשוב מאיזו מכללה או אוניברסיטה הוא הגיע אליי. זאת אומרת אני יודע שאני זה שאחראי לאתר - במהרה יש לציין - פוטנציאל אצלו ולפתח אותו. וזה בא עם הזמן אמנם אבל אי אפשר לצפות שמורה חדש יתמודד לבד עם כל מה שכרוך בהוראה.... אבל הכי הכי חשוב לי לא לפספס מורים טובים. יש כאלה מוחצנים שלא מתביישים ובאים ושואלים ומתייעצים ויש כאלה שעומדים בצד, מופנמים ופחדים מהצל של עצמם. לכן בשיחות הראשונות איתם אני מדגיש להם שכל דבר, כל דבר הכי קטן, יתייעצו וישאלו, שהם לא לבד [גל, בן 52, מנהל חטיבת ביניים מהצפון, ותק בבית הספר 14 שנים, ותק כללי 14 שנים].

מתוך הבנה כי קליטה מיטבית דורשת פיתוח תהליך ארגוני, מנהלים הדגישו את חשיבות הנהגת שיתוף מעגלים נוספים בתהליך הקליטה. שיתוף זה וביזור הפרקטיקות המנהיגותיות לקליטת מורים חדשים עולה מדבריה של איריס המתמקדת במורה הממונה על תהליך הקליטה:

יש לנו כאן מורה שהיא ממונה והתפקיד שלה זה ללוות את המורים החדשים. היא פוגשת אותם כבר בחופשת הקיץ, לפני ימי הערכות או במסגרת ימי ההערכות, מזמנת אותם לשיחות אישיות ואחרי זה לשיחה קבוצתית של כולם ביחד. שם היא נותנת הדרכה ראשונית, סיור בבית הספר היכרות עם התקנון, מה שאפשר לעשות במשהו כמו שיעורים של מפגש, והיא מחברת אותם תוך כדי, במסגרת הסיור, לבעלי התפקידים, להגדרת התפקידים של האנשים שם. כמוכן בשלב זה הקליטה שלהם היא מוגבלת כי זה המון מידע שמציפים אותם איתו. אח"כ הם מגיעים לימי ההיערכות והיא קובעת איתם מפגשים מראש כבר בלוח השנה, ביומן, מפגשים גם כמליאה, כקבוצת תמיכה רחבה, וגם מפגשים על בסיס אישי כדי לראות כל אחד איך מתקדם, איפה הקשיים שלו, איפה החזקות שלו, מן ליווי אישי כזה.... אני לא יכולה לומר שזה מצליח עם כולם, ז"א אם השנה קלטנו 16 מורים חדשים, חלק מהם ילכו הביתה, חלק מהם זה לא צלח [איריס, בת 53, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 11 שנים, ותק כללי 14 שנים].

אני מקבלת דיווחים שוטפים מהחונכים שלי בקשר למצבם של המורים החדשים, איפה הם צריכים הכוונה, איפה הקשיים שלהם. התפקיד שלי, איך שאני רואה אותו, הוא קודם כל לדעת מה קורה עם המורים ולאחר מכן לתת להכווין הן את החונכים ואת את המורים החדשים אם צריך, כדי שנוכל לראות תוצאות חיוביות בכיתות [שרית, בת 46, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 7 שנים, ותק כללי 9 שנים].

יש לשים לב כי תהליך פרואקטיבי (יזמי) זה עדיין מסתמך על "דיאלוג היררכי" בין אם מדובר בקשר בין החונך למורה חדש ואם בין המורה - החניך - ונציג ההנהלה. בצד ראייה זו, נטלי הרחיבה את היריעה לראיית "מודל מעטפת" אופקי יותר המספק למורה החדש עזרה במגוון תחומים:

בניתי מודל קליטה, ביחד עם קבוצה, בנינו קבוצה, שנקרא מודל מעטפת, חשבנו שצריך לתת למורה בסטאז' ומורה חדש איזו מעטפת שכוללת גם את אחראית משוב ובגרויות, שהיא הסגנית אצלנו, גם מזכירה שמוקצית לצורך העניין הזה, גם מורה שבהכשרתו הוא מאמן אישי, וגם אני שאני באה מתחום ה NLP, ואני מטפלת ב NLP, יצרנו קבוצה שהיא קבוצת תמיכה... אז, יש לנו פורום, יש קבוצות וואטסאפ ויש פורום ב"משוב", שבו אנחנו זמינים 24/7 בערך לכל שאלה שעולה, כל שאלה שנתקלים בה, טכנית או פדגוגית [נטלי, בת 43, מנהלת חטיבת ביניים מהדרום, ותק בבית הספר 6 שנים, ותק כללי 6 שנים].

ממד הפרקטיקות הארגוניות כולל בחובו את תת הקטגוריה שיתוף ושותפות. אחד ההיבטים המנהיגותיים המבטאים שותפות ושיתוף המורים החדשים הינו מדיניות של **הטמעת הזיכרון הארגוני**. זיכרון ארגוני מייצג את הפרקטיקות הארגוניות והפדגוגיות, הפורמאליות והבלתי-פורמאליות, הנהוגות בבית-הספר ועל המורים לנהוג על-פיהן:

אני אוספת את כל המורים החדשים, אני מספרת על בית הספר, על כל התנאים שלנו, על התקנון שלנו, אנחנו שואלים אם יש להם שאלות, מה הם חושבים, בד"כ יושבים בשקט, אבל יש אנשים שאומרים על נקודות מסוימות, לרוב כי עבדו בבתי ספר אחר ולפעמים יש רציונל במה שהם אומרים ואני אומרת להם תודה אני אחשוב על זה [רחל, בת 45 מנהלת חטיבת ביניים מהמרכז, ותק בבית הספר 5 שנים, ותק כללי 5 שנים].

רחל, באמצעות סיפורים, תקנון ואפשרות לשאלת שאלות מבצעת תהליך של התאמת ציפיות ארגוניות בין המורים החדשים, שחלקם עבדו בבתי-ספר אחרים, לבין הדרישות המצופות בבית-ספרה.

שרית מדגישה את ימי ההערכות והעבודה המשותפת עם החונכת כמיצגים את הזיכרון הארגוני: ימי ההערכות מאפשרים לבעלי התפקידים השונים להציג בפני המורים החדשים את מערך הנהלים הבית-ספרי והסביבה החינוכית:

מזמינים אותנו לימי ההערכות, יש יום מיוחד למורים החדשים בבית הספר. במקביל יש לנו מנטורית שמלווה את המורים החדשים, היא מציגה את עצמה, במקביל רכז המקצוע מציג את עצמו. אח"כ המנטורית ממשיכה איתם ומציגה להם נהלים וכל הדברים הכי הכי דחופים הכי חשובים שאתה מגיע ב1.9 אתה צריך לדעת אותם. עושים סיור בכפר הנוער, אפילו ברמת ההתמצאות שיראו ויבינו איפה הפנימייה ואיפה בית הספר, נותנים להם את התקנון וכל הדברים הבסיסיים [שרית, בת 44, מנהלת חטיבת ביניים מהדרום, ותק בבית הספר 6 שנים, ותק כללי 6 שנים].

מעטפת של הטמעת הזיכרון הארגוני ניתן לראות באמירה הבאה של משה, מנהל בית הספר. באמירה זו הוא מבטא את מעגלי הציפיות מהמורה החדש המועברים על-ידי בעלי תפקידים שונים.

דבר ראשון לכל מורה מוצמד עוד מורה חונך, לרוב זה רכז המקצוע, ולפעמים במקצועות כמו מתמטיקה ואנגלית שיש הרבה מורים והרכז עסוק אז אנחנו מציעים לו עוד מורה חונך ותיק שילווח אותו. אנחנו עושים יום הערכות לכל המורים בפתיחת השנה, למורים החדשים אנחנו מוסיפים עוד יום שהוא בעצם כולל הכרות עם רוח בית הספר ותקנון בית הספר, ומה שחשוב זה הפגת חששות, תיאום ציפיות, מה הולך להיות, לתת מקום לפן הרגשי של המורה. מי שמעביר את זה זו המנהלת הפדגוגית ויועצת שהן מלוות את כל התהליך הזה מתחילתו. לאחר מכן, במהלך השנה אנחנו מקיימים שלושים שעות השתלמות בית ספרית לכל המורים החדשים, כיון שאנחנו גדלים מהר, יש לנו כל שנה 10-15 מורים חדשים לכן אנחנו מקיימים השתלמות בית ספרית, אותה מקיימות מנהלת פדגוגית עוד יועצת ועוד מורה ותיקה שבעבר ניהלה את בית הספר. ויש שם דגשים על הנושא הרגשי, לדוגמה איך נפגש עם הורים ולא נפגע מהם וגם כמובן דגש על הפן הפדגוגי. ההשתלמות מתקיימת פעם אחת במהלך כל שנה. בנוסף, לזה המורה הוותיקה (זו שניהלה את בית הספר) היא מלווה אותם באופן פרטני, היא נפגשת איתם, מלווה אותם בשיעורים, נכנסת לשיעורים ונותנת להם משוב. יש תמיד ציפייה של רכז המקצוע, שהוא מתמקד בעיקר בהיבטים מקצועיים. ויש עוד ציפיות של מנהל בית הספר, מנהלות החטיבה ומנהלת פדגוגית ועוד ציפיות של המורה הוותיקה שמעבירה את ההשתלמות למורים החדשים. בכלל ככל שהמורה יותר טוב, כמות הציפיות יורדת. בנוסף לזה אנחנו מזמינים את המורים החדשים ביוזמתם לתאם צפייה שהם ילכו לצפות במורים ותיקים, כדי ללמוד לראות מה נכון לעשות. ויש גם מורים חדשים שבאים למורים ותיקים ומבקשים 'אני רוצה שתבוא לשיעור שלי, אני עושה משהו מיוחד, אני רוצה שתצפה ותיתן לי משוב' [משה, בן 58, מנהל חטיבה עליונה מהצפון, ותק בבית הספר 11 שנים, ותק כללי 11 שנים].

ניתן להבחין בד.נ.א הארגוני המוטמע במורים החדשים באמצעות ההתמקדות בהיבטים ארגוניים ופדגוגיים על-ידי המנהלת, היועצת הפדגוגית, מנחים בסדנאות וצפייה במורים ותיקים ומנוסים. בדומה לכך, מתאר רונן את המערך הארגוני המשלב הכרות עם רזי הפעילות הבית ספרית בד-בבד עם אפשרות לתמיכה מקצועית:

היום היערכות הזה (המוקדש רק למורים החדשים, יום לפני יום ההיערכות הכללי) מתחלק לכמה דברים – אחד: היכרות עם צוות ההנהלה. לדעת מי הם האנשים שפחות או יותר נמצאים שם, מעבר לרכזי המקצוע שהם פגשו ומעבר לרמה המקצועית. שתיים: דברים בסיסיים שהם צריכים לדעת כמורה חדש. אם זה היומן, אם זה להיכנס למערכת המשוב ולהכניס חיסורים-איחורים...ממש ללמד אותם דברים שהם צריכים למחר בבוקר והם יוכלו לשאול ולהכיר. לקרוא את המערכת שלהם, אה...הם מקבלים סיור בבית הספר ודבר נוסף זה מפגש עם היועצת. לדבר על החששות, על המורכבות של ההתחלה, עוד אוזן קשבת. חוץ מזה דרך אגב, יש לנו קבוצת וואטסאפ, יש את הקבוצות הכלליות, ששם הם יכולים לשאול את השאלות שהם חושבים שהן טיפשיות? ששום דבר בעיניי הוא טיפשי. הם עונים שם אחד לשני, כבר לא מחכים בכלל שאני אענה להם, או שאחראית תענה להם. הם עונים אחד לשני

כי "אני פתרת את זה" ו "אני אענה לזה" ו...זו קבוצה שאני פתחתי. מעבר לזה יש להם את התמיכה המקצועית של הרכז. שאמור ללוות אותם גם ברמת מערכי השיעור שלהם, גם ברמת המקצועית של השאלות המקצועיות, גם נכנסים אליהם לשיעורים, מהמקום המקדם [רון, בן 49, מנהל חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 3 שנים, ותק כללי 3 שנים].

סוזי הדגישה את חשיבות ההכרות עם מעגלים נוספים בבית הספר ומחוצה לו :  
יש לנו את המזכירה שקולטת איתם גם בהליך הקליטה, וגם מול כוח אדם בעירייה, אנחנו עובדי עירייה, גם מול משרד החינוך, גם אני שאני אחראית אצלנו על השכר, אני יושבת איתם בד"כ על הדברים הכלליים, כמו קורס השתלמות של מורים, יש להם הרבה תמיכה בנושאים המנהלתיים האישיים שלהם [סוזי, בת 45, מנהלת חטיבת ביניים מהמרכז, ותק בבית הספר 4 שנים, ותק כללי 4 שנים].

חשוב לשים לב לדברי מנהלים אשר מבצעים "הטמעת זיכרון ארגוני" מעבר להכרות עם הנהלים, והפרקטיקות בבית הספר. למשל, אפרת אשר מעלה בפני המורים החדשים את הזהות הפדגוגית של בית הספר הקיימת לאורך זמן כתנאי להישארות בבית הספר ולהתפתחות בו :

כמות המורים שאנחנו קולטים כל שנה היא גדולה, אבל כן, יש מורים שאומרים שלא מתאים להם תפיסת העולם שלנו. אנחנו מבקשים מהמורים לתת לתלמידים מעל ומעבר, להתייחס כאילו זה הילדים שלכם, להתאבד עליהם, לתת מעל ומעבר, ויש מורים שאומרים לנו שלא מתאים להם, הייתה מורה למתמטיקה שאומרת שלא מתאים לה להישאר מעבר לשעות הלימודים וכולי, וזה בסדר. ונפרדנו כידידים. אנחנו אומרים להם שאנחנו רוצים שיהיו מורים לתלמידים כמו המורים שאנחנו רוצים שיהיו לילדים שלנו. יש לנו בית ספר מאוד מגוון, מתוך 1000 תלמידים יש 200 ילדי פנימייה, אנחנו פריפריה חברתית ולא רק גיאוגרפית, ולכן אנחנו אומרים למורים תבואו כשאתם יודעים שאתם צריכים לתת יותר. וזה קשה אבל אנחנו מאמינים שזו שליחות קודם כל [אפרת, בת 50, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 12 שנים, ותק כללי 12 שנים].

בדומה לכך, רחל מדגישה את שיחת ההכרות עם המורה החדש כדי "להנחיל" את רעיונותיה למורים :

לכל מורה חדש שנכנס הנה אני אומר שכל תלמיד הוא עולם ומלואו, הוא ילד עם עתיד שאנחנו עדיין לא מכירים ואולי לא נכיר ואנחנו צריכים להכין אותו לעתיד הזה קודם כל אישיותית ואחרי זה לתת לו את הידע והכלים ללמידה עצמית כדי ששיג ציונים גבוהים ויפתח לעצמו דלתות. מבחינתי מורה שהצליח בבית הספר הוא מורה שיש לו כיתה ערכית, עם תלמידים הבטוחים בעצמם וביכולותיהם, עם חשיבה ביקורתית חמלה ואנושיות [רחל, בת 45, מנהלת חטיבת ביניים מהמרכז, ותק בבית הספר 5 שנים, ותק כללי 5 שנים].



מנהלת נוספת מעגנת את חשיבות המשמעת בבית הספר והמסר הבלתי מתפשר לעמוד "בחזוה" בין ההנהלה למורה החדש, "חזוה אישי" בין המנהלת למורה החדש:

הדבר הראשון אחרי שיחה, אחרי שאני מבינה מי יושב מולי, אנחנו עושים מן "הסכם", קודם כל מורה חייב לשמור על המשמעת (בכיתה), אם לא הולך לו הוא בא אליי. אני לא נותנת לו ציון על זה, או אומרת לו שאם הוא לא יכול להחזיק כיתה הוא לא מורה, אנחנו כולנו היינו מורים חדשים, יודעים מה זה, שזה מגיע תמיד עם ניסיון. זו לא בושה. אם אתה לא בא ולא מבקש עזרה ולא שואל אותי, ואם אתה מסתדר-שאפו, אבל אם לא, אתה נותן לגיטימציה לתלמידים להיות "פושעי משמעת" גם בשיעורים האחרים. ולזה אני לא נותנת יד [איריס, בת 53, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 11 שנים, ותק כללי 14 שנים].

כפי שעולה מדברי המנהלים, "הטמעת הזיכרון האירגוני" בקרב המורים החדשים מתקיימת באופנים ארגוניים שונים בהתאם לדגשים השונים בכל בית-ספר. דגשים אלו יכולים לבוא לידי ביטוי בדרכים עקיפות (סיור בבית הספר, חלוקת תקנון בית הספר), אך גם בדרכים ישירות – שיחות בהן ציפיות המנהלים לגבי נושאים פדגוגיים וארגוניים מובהרים למורים החדשים.

בנוסף, תהליכי הדרכה עלו כתת קטגוריה של פרקטיקות ארגוניות אותם מובילים מנהלי בתי הספר. באמצעות תהליכי הדרכה אלו המנהלים מספקים סביבה ארגונית תומכת ובכך מעודדים קיומה של תרבות ניהול פדגוגית. מנהלים מיקדו את תשובותיהם במהלך הראיונות בהיבט הפדגוגי כאמצעי לפיתוח המורה החדש בשנתו הראשונה:

גם כשאני יושב וצופה בשיעורים של המורים החדשים, השיח הוא איזה כלים – זאת אומרת אנחנו ממש פורטים לפעמים ברמת הכלים, "מה יכולת לעשות אחרת", בוא ניקח כמה כלים וננסה לממש אותם. בדרך-כלל הם חוזרים אליי "וואלה הצליח לי", "לא הצליח לי", עבד לא עבד, כי הבעיה המרכזית, אגב היא לא רק של מורים חדשים, אבל אצל מורים חדשים עוד יש סיכוי לעשות איתם עבודה [גל, בן 52, מנהל חטיבת ביניים מהצפון, ותק בבית הספר 14 שנים, ותק כללי 14 שנים].

מנהל נוסף מדגיש את הכלים הפדגוגיים כמתן עזרה למורים חדשים, במיוחד כאשר הם נתקלים בבעיות בניהול כיתה, כגון בעיות משמעת:

.....ויש מורה אחר שפנה אליי שיש לו קשיים בניהול כיתה, והם נורא חוששים לפנות כי הם חושבים שזה ייצבע אותם באיזה שחור כזה שאתה לא יודע לנהל כיתה...אז קודם כל אני מרגיע אותם, לכולנו יש, וכולנו מתקשים, והכל בסדר וטוב שאתה אומר לי, ובוא נראה מה עושים. הרבה פעמים דברים פדגוגיים יכולים לעזור [רונן, בן 49, מנהל חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 3 שנים, ותק כללי 3 שנים].

בעוד מנהלים הדגישו את "מתן ארגז הכלים הפדגוגי" להתמודדות עם קשיים בין כתלי הכיתה, מנהלים אחרים נקטו עמדות מנוגדות לגבי דרכי המשוב למורה החדש. למשל, משה מדגיש כי לא ינקוט כל פעולה "כל עוד" המורה החדש יעמוד בדרישות ההוראה, כפי שבית הספר נמדד ע"י משרד החינוך:

אני לא עושה הנחות למורה חדש. אם הכיתה שלו מדשדשת, הוא לא מספיק ללמד את החומר, ההישגים נמוכים, הוא ישמע ממני. במיוחד אם לא שמעתי ממנו בשיעור או עקיפין כל השנה והוא לא טרח לומר שיש אצלו בעיה או, לא פחות גרוע מכך, לא ידע שיש אצלו בעיה בכיתה. בסופו של דבר אנחנו נמדדים על הישגי התלמידים [משה, בן 58, מנהל חטיבה עליונה מהצפון, ותק בבית הספר 11 שנים, ותק כללי 11 שנים].

משה מתמקד בלגיטימציה הבית-ספרית – קרי הישגי התלמידים כפי שמצופה ממוסד החינוך – כמקור ההנעה העיקרי בארגון הכלים של המורה החדש (Bridwell-Mitchel, 2018).

עמדה שונה בתכלית מוצגת ע"י שרית הדוגלת בגישה של צמיחה ונביעה אישית של המורה החדש בתוך המערכת החדשה. מתן חופש ולגיטימציה לשינויים ולהצעת יוזמות מהוות את התמיכה הדרושה למורה החדש.

בסופו של דבר המורה נמצא מול התלמידים ולכן כדאי לתת לו את מלוא חופש הפעולה והתמיכה שהוא צריך. כמו תמיד, יש מורים שהם שוחים במים, שההוראה תפורה עליהם והם לא צריכים אותי ולא פוגשים אותי, ויש מורים שצריכים יותר יד מכוונת, יותר הדרכה, טיפים הכוונה. אבל אני מאמינה שזה תפקידו של המורה להחליט איך להעביר את החומר, מתי ואפילו לעשות שינויים כשצריך ולהציע יוזמות וחידושים [שרית, בת 46, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 7 שנים, ותק כללי 9 שנים].

מראיונות המנהלים עלתה תת הקטגוריה של הובלת תהליכי חיברות. למעשה, מנהלים הדגישו את האווירה הנדרשת להיווצרותה של **תרבות משפחה** כדי לקלוט ולשמר מורים חדשים בארגון הייחודי. לדוגמה, חגי מדגיש:

אני חושב שמה שעוזר למורים חדשים זה האווירה הנעימה בבית הספר. חשוב שתהיה אווירה נעימה, שמורים ותלמידים יעבירו פה את הזמן גם בצחוק וכיף ולא רק באווירה רצינית של לימוד והוראה, לחץ והספקים. מורים חדשים גם ככה לחוצים יותר ממורים עם ניסיון ואני משתדל תמיד להשרות אווירה נעימה, כי בסופו של דבר מדובר בילדים, הם קהל היעד שלנו, ואם חדר המורים לא באווירה טובה, אם מורה אחד לא יהיה קשוב ומעוניין לעזור למורה האחר, אז התלמידים ירגישו את זה. חשוב לי לשמור פה על אווירה משפחתית [חגי, בן 47, מנהל חטיבת ביניים מירושלים, ותק בבית הספר 9 שנים, ותק כללי 9 שנים].

רחל מדגישה את כלל המורים בבית הספר כקבוצת תמיכה שמחברת בין כל חלקי הארגון לכלל זהות משפחתית משותפת:

אנחנו מייחדים את אחת הישיבות של ימי ההיערכות רק למורים חדשים. אנחנו מאפשרים להם להציג את עצמם. כי אנחנו רוצים להפוך אותם לפרוס, קבוצת השתייכות – אתה שייך למורים החדשים. פתחנו קבוצת וואטסאפ למורים החדשים, עם היועצת שלנו, עם הרכזת למרכז העצמה. לכל צוות כזה יש לו ישיבות שלו. ואז מטבע הדברים אתה יושב בישיבת הצוות שלך, וכאן אנחנו מצפים שזאת תהיי קבוצת

התמיכה שלו. ככל שמרכז המקצוע חזק יותר קבוצת התמיכה טובה יותר. מהר מאוד נכנס לעניינים, מהר מאוד תורם ונתרם. יש עוד הרבה דברים שמתקיימים בבי"ס שמחברים אותם לבי"ס. כל המסיבות של המורים, כל ההתכנסויות, טיולים שנתיים, כל הישיבות של המועצה הפדגוגית שכוללת את כל המורים. זה מחבר אותך. זה בבי"ס עם המון עשייה, אז אם אני במקרה מלמד ספרות בכיתה תיאטרון, כל ההפקות של הכיתה הזאת בתיאטרון אני אבוא. זה בבי"ס שאין יום שאין פה משהו [רחל, בת 45 מנהלת חטיבת ביניים מהמרכז, ותק בבית הספר 5 שנים, ותק כללי 5 שנים].

בדומה לכך, נטלי מדגישה את ההכרות האישית עם כלל המורים, ובמיוחד עם המורים החדשים כמפתחת אווירה של פתיחות ואמון ארגוני.

אני מכירה בתי ספר עם כזו תרבות היררכית ותחלופה כזו גדולה של מורים שהמנהל מכיר את המורים החדשים דרך הניירת וזהו. פה זה לא ככה, אני ממש משתדלת להכיר באופן אישי ואינטימי כל מורה ומורה, אני מתקשרת אליהם אחר הצהריים, מתעניינת בסוגיות מחוץ לעבודה, במשפחה, בימי הולדת כי אם יש יחס אישי וקרוב, יש גם פתיחות ואמון שאיתם אפשר לעבוד. זה לא אומר שאני חברה שלהם, אבל זה אומר שהם יכולים לסמוך עליי שאהיה קשובה לצרכים שלהם [נטלי, בת 43, מנהלת חטיבת ביניים מהדרום, ותק בבית הספר 6 שנים, ותק כללי 6 שנים].

כחלק מתת הקטגוריה **שותפות ושיתוף** של התרבות האקולוגית הבית ספרית מובילים מנהלי בתי ספר מדיניות של "דלת פתוחה". לגישתם, מדיניות זו חשובה ביותר לתהליך הכניסה של מורה חדש לבית-ספרם.

הדרך הטובה ביותר לשמור מורים חדשים ואיכותיים בבית הספר זה להיות נוכח עבורם. מורה חדש צריך לדעת שהדלת של המנהל שלו תמיד פתוחה ושכל שלב הוא יכול לבוא ולהתייעץ. נכון, יש היררכיה מסוימת, ובדרך כלל ההתייעצות תהיה מול רכז המקצוע או המורה החונך, המחנך כיתה ואפילו היועצת, אבל אם אני מרגיש מחוץ למעגל הזה, זה לא בהכרח אומר לי שהכל מתקתק מצוין, אלא שאני צריך ליזום שיחה עם המורה הזה שלא ראיתי אותו זמן מה, ולבדוק מה העניינים איתו, האם יש קשיים והאם הוא מוצא מענה הולם בעבודה השוטפת [שרית, בת 44, מנהלת חטיבת ביניים מהדרום, ותק בבית הספר 6 שנים, ותק כללי 6 שנים].

מדיניות הדלת הפתוחה המשלבת התייעצות בנושאים פדגוגיים באה לידי ביטוי בדבריה של אפרת:

הכי טוב שאני יכולה לעשות זה לתת למורה החדש את כל הכלים שהוא צריך, את כל בעלי התפקידים שיכולים לתמוך בו ולענות על הצרכים שעולים לו בתהליך הקליטה בבית הספר. אבל, חשוב לא פחות, זה שיידע שיש לו למי לפנות בהנהלת בית הספר אם הוא לא מוצא פתרון משביע רצון. אין דבר שלא ניתן לפתור. [אפרת, בת 50, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 12 שנים, ותק כללי 12 שנים].

רונן משחזר פגישת התייעצות עם מורה חדש:

הדלת תמיד פתוחה, יום חמישי האחרון מורה ישב איתי על תלמיד מסוים בכיתה שלו. ילד שהוא לא מצליח להגיע אליו....מורה חדש יכול להיכנס לכאן ולספר על יוזמה או רעיון שלו, על תלמידים ספציפיים, מספרים [רון, בן 49, מנהל חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 3 שנים, ותק כללי 3 שנים].

תת הקטגוריה של הנהגת 'שותפות ושיתוף' באה לידי ביטוי גם במנגנונים של שיתוף בקשיים: מנהלים הדגישו בראיונות את חשיבות האפשרות לדון בקשייהם של המורים החדשים. חלקם הדגישו את חשיבות השיתוף בצוות מצומצם יותר של הנהלה וצוות יועצות, כפי שאמרה אפרת 'השנה קיימנו פגישה של המורים החדשים עם צוות היועצות, יותר פגישה על בסיס רגשי כזה, להשתחרר, לשתף, להתייעץ אתה יודע ברמה שלא רק מידע או דברים ארגוניים', וכמו-כן, מנהלת...שיתפה: "במהלך השנה קובעים תאריכים שאנחנו נפגשים אחת לחודש, יחד עם חברי הנהלה מצומצמת כאשר באמת הכוונה היא יותר לשמוע מה עובר עליהם, מה הקשיים שלהם [אפרת, בת 50, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 12 שנים, ותק כללי 12 שנים].

מנהלים נוספים הדגישו את הובלת מנגנוני הליווי "האופקיים והאנכיים" כחשובים בתהליך שיתוף הקשיים שחווים מורים חדשים:

ישנן ישיבות רק של המורים החדשים. זה יותר קבוצת תמיכה, שייכות, מישוה שמבין מה עובר עליי בתור מורה חדש. מורים ותיקים וחדשים משתפים בקשיים שלהם גם, וגם מי שהוא ותיק חווה את ההתחדשות הזו, והוותיקים אף מייעצים לחדשים מהניסיון שלהם וזה ממש שיח פורה. רכו לקויות למידה, מנהלת מרכז הלמידה, אנחנו המנהלים. זה משמש מסגרת קבועה ומסודרת גם כשאנחנו רוצים לחזק נושאים שחשוב לנו שמורים חדשים יכנסו לתוך זה [לבנה, בת 53, מנהלת חטיבת ביניים מהדרום, ותק בבית הספר 14 שנים, ותק כללי 14 שנים].

מנהלים אלו הדגישו את מגוון המנגנונים לשיתוף כשילוב הכרחי בהתפתחותו של המורה החדש. באופן זה, קיימים מנגנונים הממוקדים בתמיכה וסיוע בקשיים, מנגנונים הממוקדים במתן סיוע מקצועי על בסיס ניסיון קודם ועשיר, ומנגנונים שתפקידם הטמעת הצרכים ומטרות הארגון בקרב המורים החדשים. גיוון במנגנוני השיתוף והלמידה מאפשרים שילוב בין מיקוד בנושאים רגשיים-חברתיים ובין נושאים מקצועיים-פדגוגיים בהתפתחותו של המורה החדש:

ישנה קבוצה רק של מורי הסטא'ז והמורים החדשים שבה זה המקום לונטילציה, היו מעלים קשיים, לומדים אחד מהשני, שיש קשיים משותפים, כל מיני דברים שבשנה הראשונה יכולים להיות מסובכים מורכבים וקשים, והחוויה לא תמיד פשוטה להיכנס בשנה הראשונה ולא תמיד מול החונך מצליחים לעשות את זה, עם החונך הם עושים יותר דברים מקצועיים, למרות שהחונכים שלנו מודעים לזה שהם עוזרים להם גם בתחומים האישיים [חלי, בת 50, מנהלת חטיבת ביניים מהמרכז, ותק בבית הספר 13 שנים, ותק כללי 13 שנים].

כחלק **מתהליכי ליווי ותמיכה** (תת קטגוריה של פרקטיקות ארגוניות), מדגישים מנהלים את החשיבות של **מיקוד בחוזקות** המורים החדשים וזאת בניגוד למיקוד בחולשות או בחוסר עמידתם ברמה המצופה מהם בתוך כתלי הכיתה :

מנהלים צריכים להיות מודעים לעובדה שכל הקושי של הקליטה הם צריכים מאוד מהר להעביר את המורה החדש ממצב שבו הוא נתפס גם כחדש ולכן כחלש ולהעביר אותו, לזהות את החוזקות שלו ולהצמיח אותו בביה"ס עם החוזקות שלו ולא להמתין. כל מורה חדש שמגיע לביה"ס חווה המון קושי בחודשים הראשונים [דקלה, בת 51, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 10 שנים, ותק כללי 13 שנים].

לאור הקשיים בתחילת דרכו של המורה החדש, משה מדגיש את הפעילות האקטיבית להעצמתו של

המורה :

יש לנו מורה חדש שהתחיל את השנה לא כל כך טוב בתחום דעת מסוים אז לא אמרנו "לא מתחיל טוב אז טראח ומזיזים אותו" לא, אלא עוד חיזקנו אותו ועוד חיזקנו אותו, בסוף מצאנו את הנקודות חוזק של המורה הזה, והיום הוא יוצר כבר פעילות שיש לה ביקוש לא נורמלי לאותו מורה, והוא פורח, כמה זמן זה לקח? כמעט שבעה חודשים, הלוואי שכל המורים יעברו תהליך כזה. הנקודה המרכזית היא לא להכין ל-, כל מי שיספר לך שעושה הכנות זה בזבז זמן בעיניי כי אתה לא יודע להכין לכל המצבים הללו, אלא לייצר מנגנונים שמסייעים לפעילות [משה, בן 58, מנהל חטיבה עליונה מהצפון, ותק בבית הספר 11 שנים, ותק כללי 11 שנים].

באופן דומה, רחל התמקדה בחיזוק המורה החדש דרך מתן ושילוב בתפקידים ניהוליים-פדגוגיים, לשם העצמתו. רחל משלבת בין מתן משוב על חולשות יחד עם מיקוד בתרומתו ויכולותיו של המורה להתפתחות הבית-ספרית.

מורה טוב הוא מורה שטוב לו. חלק חשוב מתפקידי כמנהלת זה לזהות חוזקות של המורה, לפתח אותן, למשב אותו על החולשות שלו, ולתגמל אותו כשאפשר. למשל לתת לו לרכז תחום מסוים, לתת לו חינוך כיתה או תפקידים נוספים, שבהם הוא מתוגמל בשכר. מורה צריך לדעת שיש לו מקום להתפתחות בבית הספר ושהמנהלת שלו מכירה בתרומתו [רחל, בת 45 מנהלת חטיבת ביניים מהמרכז, ותק בבית הספר 5 שנים, ותק כללי 5 שנים].

כפי שעלה בתמה הראשונה העוסקת בתרבות ניהול אקטיבית בקליטת מורים חדשים, מיקוד המנהל בחוזקותיו של המורה החדש מחייב תהליך אקטיבי של אבחנה בחוזקותיו של המורה החדש, הכרה בחשיבות חוזקות אלו לבית הספר ובמיוחד מתן תפקידים ארגוניים "המנצלים" יכולות ייחודיות אלו הן לשם העצמתו של המורה החדש והן לשם תרומה לתהליכים בית-ספריים.

#### 4.1. סיכום ומסקנות

פרק זה התמקד במימד הפרקטיקות הארגוניות מנקודת מבטם של מנהלי בית הספר, המהווה את אחד הגורמים הבולטים ביותר למנהיגות המנהלים לשימורם של מורים חדשים. ניתוח הראיונות עם המנהלים מצביע כי מנהיגות בקליטת מורים חדשים הינה תהליך אקטיבי. מנהלים אינם מסתמכים אך ורק על יכולותיהם הפדגוגיות של המורים החדשים, כפי שרכשו בזמן לימודיהם, אלא יוצרים תהליכים אישיים וארגוניים לקליטת המורה החדש. תהליכים אלו מאפשרים למנהלים "להנחיל" את **הזיכרון הארגוני הייחודי** בקרב המורים החדשים. במילים אחרות, מעטפת הכניסה להוראה מאפשרת למורה החדש הכרות עם תהליכים ארגוניים ופדגוגיים, אך בד בבד גם מנחילה את **הזהות הייחודית** ועקרונות הפעולה הייחודיים של בית הספר בקרב המורים החדשים. מנהלים מנהיגים מנגנוני שיתוף פעולה והנחייה למורים חדשים העוסקים במיגוון נושאים פדגוגיים, ניהוליים ואף רגשיים. יש לציין כי המנהלים רואים חשיבות במיקוד בחוזקותיו של המורה החדש ולא דווקא "בתיקון חולשותיו". מנהלים אלו הדגישו כי יש לשלב את הטמעת הזיכרון הארגוני והדרישות הייחודיות של ארגונם עם פיתוח החוזקות של המורה החדש ובכך לפתח ולהעצים את תפיסת מסוגלותו המקצועית והארגונית בשנים הראשונות לעבודתו.

**יש לציין את ההלימה בין תאור המנהלים את מאפייני התרבות האקולוגית לשימור מורים, כפי שבאו לידי ביטוי בפרק 3, לפרקטיקות הארגוניות שעלו בפרק זה.** מנהלים הדגישו את חשיבות יצירת מנגנונים של שיתוף בקשיים כחיוניים לשימור מורים חדשים. מנהלים הדגישו את יצירת תרבות המשפחה כתהליכי חיברות החשובים בקליטתו של המורה החדש וכמו-כן את תהליכי ההדרכה בין מורים ותיקים למורים חדשים החושפים את המורים החדשים לתהליכים הארגוניים והפדגוגיים, הפורמאליים והבלתי-פורמאליים, המתקיימים בבית-הספר.

## פרק 5: תפיסות מורים חדשים את קליטתם בבית-הספר: השוואה בין בתי ספר משימור גבוה לבין בתי ספר משימור נמוך

פרק זה מתמקד בהבדלים הקיימים בתפיסות המורים את התרבות האקולוגית והמנהיגות הבית ספרית ובחינת תפיסות אלו בין בתי ספר ברמת שימור גבוהה לעומת בתי ספר ברמת שימור נמוכה. משרד החינוך סיפק לחוקרים נתונים על בתי ספר שסווגו לשלוש רמות שימור (בהתאם ליחס הקליטה): נמוך (עד 0.29) בינוני (0.30 עד 0.69) וגבוה (0.70 עד 1). חלק זה מתמקד בהשוואת תפיסות המורים מבתי הספר בעלי השימור הנמוך והגבוה.

### בניתוח קולות המורים החדשים – מבתי הספר המשויכים לרמה נמוכה בשימור מורים – עלו התמות הבאות:

מתוך קטגוריית הפרקטיקות הארגוניות, עלו תהליכים אנכיים של ליווי ותמיכה ביורוקרטיים. המורים החדשים הדגישו את תהליך "שרשרת החיול" שעברו, או שנבצר מהם לקבל, בכניסתם לבית-הספר. כניסה זו מתאפיינת בנרטיב היררכי מצד המנהל/ת או מי מטעמו:

את המנהל הכרתי כשהגעתי לראיון. עשינו שיחה מאוד קצרה והוא ביקש שאעביר שיעור לדוגמא. בשיעור צפתה רכזת המקצוע, נתנה לי משוב קצר ולמחרת הייתה לי שוב פגישה עם המנהל. אמר לי ששמע שהשיעור היה טוב מאוד ושהתקבלתי. עשינו תיאום ציפיות, הוא הסביר לי על בית הספר, על האני מאמין שלו, בעיקר על כך שמבחינתו מורה בא בעיקר לתת מעצמו וכמה שרק יכול לתלמידים ושגם חשוב לו שיהיה אווירה של שיתוף פעולה בצוות וכולה. אני לא דיברתי הרבה וקצת מתחרטת על כך כי אולי אם הייתי דורשת להתחיל באופן מסוים, לא הייתי מקבלת את הכיתות ואת מערכת השעות שנתנו לי בשנה הראשונה, שהייתה מבחינתי סיוט כמורה חדשה [נרקיס, בת 25, מורה חדשה למדעים בחטיבת ביניים מצפון הארץ].

נרטיב זה נשמע גם מכיוונה של רונית המדגישה את מיקוד ההנהלה בהסברים ביורוקרטיים לגבי ההתנהלות בבית-הספר:

עשינו מפגש, קראו לו מפגש מורים חדשים. הכירו לנו זה את זה ואת זה, הודיעו למי להתקשר כשחולים. שלום על ישראל.... [רונית, בת 25, מורה חדשה לכימיה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

נרטיב נוסף נשמע מפי גלי:

היה לנו יומיים לפני תחילת השנה, היה לנו יום למורים חדשים, יום עיון כזה, הציגו לנו את בעלי התפקידים, אליו אתם מתקשרים אם אתם חולים ולא יכולים להגיע, ככה אתם מזינים היעדרויות, הכירו לנו את התוכנה, בעיניי זה היה מאוד לא יעיל, הרבה דברים נאלצתי לגלות לבד. כלום. שום ליווי ושום תמיכה. תחפשי לבד, תגלי לבד. גם למשל כשפניתי בבקשות שונות, למשל בגלל עוז לתמורה יש חדרים עכשיו של עבודה, וזה עם מפתח, לא היה לי מפתח. אז פניתי לסגנית מנהלת, אחת אחרת, ביקשתי מפתח כדי שאני אוכל לשבת לעבוד שם, והיא הגיבה משהו כמו "מה אנחנו במערב הפרוע שאת פשוט בוחרת לך איזשהי עמדה... אנחנו נחלק את העמדות לפי

מקצועות, לפי מורים ואז נחלק מפתחות.... זה היה בערך אחרי חודש שאני כבר שם. ועד היום לא קיבלתי מפתח, פשוט שכפלתי מהמורה, ומצאתי לי עמדה לבד, לא חילקו בשום שלב [גלי, בת 28, מורה למדעים בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

גלי מרגישה חסרת אונים לנוכח "ההסברים הפורמאליים" הניתנים לה בתהליך כניסתה להוראה בבית-הספר.

חיזוק לדבריה של גלי ניתן למצוא בדבריה של רעות :

המנהלת הסבירה לי על התפקיד. לא הבנתי כלום ממה שהיא אמרה. גם היום מאוד קשה, יש דברים שאני לא מצליחה להבין. לא הגדרות תפקיד, למשל תתרגם את יחידות הלימוד לכמה שעות פרונטליות זה אמור להיות. למשל לכמה מגיע לי גמול, מה זה גמול בכלל?! אתם גומלים לי...? היום אני יותר מבינה מה זה הגמול בגרות הזה אבל לא מבינה איך מחשבים את זה, איך זה קשור ליחידות בגרות, איך זה קשור לכמה שעות בפועל אני נותנת בכיתה. אז היא אמרה הרבה מאוד דברים, ודיברה על הרפורמה של ה-30-70, של הלמידה משמעותית, שוב לא ממש הבנתי מה היא רוצה. יש דברים ששאלתי, יש דברים שאתה יודע אתה לא רוצה לשאול, אתה לא להראות כאילו... סה"כ אתה מנסה להתקבל לשם אז אתה מנסה להיראות... וגם סוג של סמכתי על עצמי שאני אבין לבד. היה לי ממש חשוב להתקבל. מבחינתי זה היה אם אני לא מתקבלת אני עוזבת את ההוראה. ואז הגעתי בתאריך של היום היערכות, זה נערך בבית מלון בירושלים. הגעתי בבוקר לאוטובוס בלי להכיר אף אחד. מאוד מביך. הייתי מאוד אבודה. אחרי כמה שעות גיליתי שהרכות לא הגיעה בכלל אז תכלס גם בימי ההיערכות לא היה מי שיחבר אותי למקצוע עצמו. כל מה שרלוונטי למקצוע שלי אף אחד לא ישב איתי על זה. כל החופש הגדול ישבתי וסיכמתי לעצמי ובניתי מערכי שיעור. אבל לא היה לי מושג אם זה טוב או לא טוב. יש הרבה דברים שלא ידעתי, שהם גם לא קשורים למקצוע. למשל, בשבועיים הראשונים של הלימודים פתאום ראיתי איזשהי התקהלות סביב מכונת צילום, איכשהו ממש במקרה גיליתי שאנחנו מקבלים כרטיס צילום מוטען לצילומים, אם לא הייתי באותה שנה בחדר מורים ועדה לזה לא יודעת אם עד היום היה לי כרטיס צילום [רעות, בת 26 מורה חדשה לאנגלית, חטיבת ביניים מירושלים].

רעות, מגלה לבד את סודות המנהלה הבית-ספרית. היא מבקשת חיבורים, "לא היה מי שיחבר אותי", ובמקום זה מקבלת מידע באופן אקראי, ללא הבנה ברורה של המארג הארגוני. יש לתת את הדעת כי המיקוד של מורים אלו הוא כיצד "לא ללכת לאיבוד מבחינה ביורוקרטית" ואינו עוסק בתהליכי הוראה ולמידה.

הצעה "למלווה בירוקרטי" הועלתה ע"י גלי :

אני חושבת שצריך להיות מישהו שתפקידו ללוות את המורים החדשים. לא יודעת אם אמור להיות מתוגמל על זה או לא. צריך מישהו שילווח. צריך באופן הרבה יותר מסודר לעבור על הדברים, יום יומיים. להסביר למורה יש לכל מורה כרטיס צילום,



יש לך 500 צילומים לאורך השנה, אני צריכה לשכפל לתלמידים שלי, אני לא צריכה להתחיל לגלות איך זה. מישהו שעל כל הדברים, ברמה של מילוי טפסים. הקרנות, קרן פנסיה, לא אומרים לך.... **כאילו בירוקרטית את הולכת לאיבוד**. כן. מכל הבחינות. בירוקרטית וגם פרקטית. הנה המפתח לחדר עבודה. אני בעוז לתמורה. אני אמורה להישאר פה עד 16:00 אז תנו לי את הכלים. שמישהו יגיד לי איפה חדר עבודה פה [גלי, בת 28, מורה למדעים בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

הנרטיב הארגוני מוקצן באמירתה של ליאורה אשר מדגישה את המנהלת כנוכחת-נפקדת מתהליך כניסתה להוראה:

האמת, אני בקושי רואה את המנהלת. נפגשנו בתחילת שנה ביום היערכות ואחרי זה במפגש כזה של המורים החדשים איתה, ומאז רק היתקלות מסדרון כזו של שלום-שלום. לא קראה לי לשיחה, או צפתה בשיעור או משהו כזה. אני מניחה שהיא מעדכנת מה קורה איתי. [ליאורה, בת 28, מורה למתמטיקה חטיבה עליונה ממרכז הארץ].

מעטפת פדגוגית שלילית ניתן להבחין באמירתה של רונית:

אחרי השיעור הראשון הרכזת אמרה לי משפט שעד היום מהדהד לי בראש. "את אצלנו, יותר משבועיים לא תשרדי". היא אמרה לי שאני מאוד מקצועית אבל שוויתרתי לחלוטין על כל נושא המשמעת ובתיכון כמו שלנו, שהוא לא פשוט. אמרה שהיא רוצה לראות עוד שיעור אחד. ואמרה שאם הנושא הזה לא ישתפר, "את לא תוכלי לעבוד אצלנו. חד משמעית". וזהו, ככה היא סיימה את המשוב הזה.... והתוצאה הזו של השיחה איתה הייתה שהייתי ממש מרוסקת [רונית, בת 25, מורה חדשה לכימיה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

כפי שרונית העלתה את נושא המשמעת כנושא קרדינאלי להצלחה "בתיכון לא פשוט", כך מדגישה נרקיס כיצד המעטפת הפדגוגית לא נתנה לה ולחברתה מענה בהוראת תלמידי מב"ר ואומ"ץ, מענה שנדרש מבחינתה מכיוון שלא הוכשרה לכך.

...והייתה מורה לספרות שפיטרו אותה שאמרה לי שצוות הספרות היה פשוט נוראי אליה! היו לה תחושות מאוד קשות במהלך השנה של חוסר סיוע, שהיא בסופו של דבר לא הצליחה בגלל זה. היא פוטרה אבל לפי דעתי לא באשמתה. הם לא עזרו לה להגיע להצלחות. היא עבדה עם מב"ר. אלו כיתות מאוד קשות, גם אני עובדת עם מב"ר, הנה עוד משהו. מכינים אותנו למב"ר. אני מלמדת תלמידי מב"ר ואומ"ץ, וזה דורש כלים שלי לא היו [נרקיס, בת 25, מורה חדשה למדעים בחטיבת ביניים מצפון הארץ].

מורים אלו מדגישים את ההתאמה הנחוצה בין היכולת הפדגוגית שרכשו לבין היכולת הפדגוגית המותאמת לקונטקסט הייחודי של בית-הספר. ניכר כי מורים תחת קטגוריה זו קיבלו "משוב וחיזוק מעקר" מאחד מבעלי התפקידים.

מורים נוספים הדגישו את הצורך בליווי בית-ספרי מסודר ועקבי :

היה חסר קצת הליווי הבית-ספרי, ואמרו לי שהיו עושים את זה בעבר, למורים החדשים, לאו דווקא בסטאז'...אלא לכל המורים החדשים בבית הספר. שהיה להם יום בשבוע או שעה, שהם היו נפגשים לדבר על התחושות שלנו. הם לא הצליחו למצוא יום בשבוע שזה מתאים לכולם [רונית, בת 25, מורה חדשה לכימיה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

חוסר האונים בהקשר של תמיכה רגשית הביעה לירון. היא מבקשת תמיכה הנשענת על הכרות אישית על-מנת לא לחוש "כבורג חדש ומשומן במערכת."

לא היה מי שישב איתי בפועל. כביכול כל הזמן הציעו עזרה, בטלפון ופה ושם אבל בשטח כל העזרה שכן ניתנה לי זה היה דרך הנחנות של היום בשמונה בערב יש ישיבה ואת צריכה על חשבון הזמן הפרטי שלך ובהריון מתקדם. אני רציתי שעה במערכת שבה נשב וזה לא היה. וגם היה מעט מאוד סימפטיה כלפי המורים בכלל. לא היה יותר מידי תמיכה והבנה. למשל, בתחילת ההריון שלי, יחסית, הייתי חולה הרבה זמן משהו ברמה שחשבתי כבר שחלילה יש לי איזה מחלה סופנית, ואני זוכרת שהתקשרתי לסגנית מנהלת ואמרתי לה שאני לא מגיעה למחרת, הייתי על הפנים באמת, לא יכולתי לעמוד במקלחת לבד, והיא כאילו די נזפה בי על זה שאני לא מגיעה מחר, אמרה לי "תשמעי, מחר יום שישי, קשה להשיג מורים מחליפים.." ואני לא מצליחה לעמוד לבד אפילו. לא יודעת, זה לא מה שאני מצפה מסגנית מנהלת כשאני מתקשרת להגיד לה שאני עוד יום לא מגיעה, כשהיא יודעת שאני כבר איזה שבוע בבית. היא גם יודעת על ההריון. יחסי אנוש פשוט לא היו [לירון, בת 31, מורה חדשה למתמטיקה בחטיבת ביניים ממרכז הארץ].

תחת הקטגוריה, תנאי עבודה ומעמד המורה עלה מימד **בדידות המורה**. מורים חדשים הלינו על חוסר השיח וההבנה של מערכת החינוך, קרי משרד החינוך, בנושאי שכר :

מבחינת קליטה למערכת, עד עכשיו לדעתי מאוד קשה לעבוד במשרד החינוך. אני עכשיו שנה וחצי עובדת אין לי כל תלוש משכורת שלי, אין לי מושג מה הולך שם, אין לי מושג למה אני זכאית למה אני לא זכאית. שבוע שעבר גיליתי שאני משלמת יותר וועד מורים ממה שאני אמורה [נרקיס, בת 25, מורה חדשה למדעים בחטיבת ביניים מצפון הארץ].

מורה נוספת ביטאה זאת כך :

היחס שמשרד החינוך נותן, הוא מחריד בעיניי. תחושה שאף אחד לא דואג לנו, זה די ברור. אני חושבת שזה המקצוע היחיד, כביכול מקצוע מסודר ועדיין אתה צריך לדואג לעצמך... אין שום יחס, אין יחס, לחלוטין לא מעניינים אף אחד. לא גורם לי להרגיש כל כך טוב לגבי העבודה שלי. אין אין יחס. התחושה היא שאף אחד לא דואג ולא מעניין [ליאורה, בת 28, מורה למתמטיקה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

## **לעומת זאת, בניתוח קולות המורים החדשים – מבתי הספר המשויכים לרמה גבוהה**

### **בשימור – עלו התמות הבאות:**

תחת הקטגוריה פרקטיקות ארגוניות, עלו תהליכים אנכיים של ליווי רגשי תוך הפגנת תמיכה אישית ואוזן קשבת. מקולות המורים החדשים עולה חשיבות התמיכה האישית אותה הם מקבלים מהמנהל/ת בדרכים ישירות ועקיפות:

הייתה לנו פגישה, היא צפתה לי בשיעורים, אחרי זה היא מילאה משוב וגם הסגנית צפתה בי בשיעורים... הדלת שלה תמיד פתוחה, אני יודעת שהאפשרות קיימת אבל לא היה לי את הצורך... רוב השיחות הן דווקא השנה, שהיא נכנסה לצפות בי והיא צריכה לתת את חוות דעתה על התפקוד שלי, מעבר לזה לא היה איזה משהו מיוחד. אבל. אני יודעת מה היא חושבת עלי, היא אמרה את זה גם לי וגם לרכזת שלי, את הפידבק לעבודה שלי קיבלתי ממנה, כן אני זוכרת שרציתי לצאת לפולין, וזה לא התאפשר כי היו עוד מורים בהמתנה ואני נזכרתי קצת מאוחר מידי, וגם היא אמרה לי שזה לא אפשרי, אבל "אל תדאגי, אני יודעת שאת עושה ככה וככה ושנה הבאה את תוכלי לצאת". גם אם נאמר לי מסיבה מסוימת על משהו "לא", זה לא נאמר מתוך "לא את צעירה, את לא תצאי", אלא באמת מתוך דברים הגיוניים וזה גם היה נחמד, שעל הדרך זכיתי לדעת שהיא יודעת מה אני עושה, ושזה לא עובד לידה וזה נותן הרגשה טובה [נטלי, בת 26, מורה לפיזיקה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

התמיכה האישית באה לידי ביטוי בשיחות ובסדנאות עם המנהלת והסגנית: למנהלת יש פעם בחודש שיחה איתנו. סדנאות ושיחות. והסגנית, על בסיס כמעט יומי אני רואה אותה. היא אחראית בקטע של המשכורות בגלל שיש לנו המון המון בעיות עם המשכורות, אז היא כל חודש קוראת לנו לבוא, בודקת לנו את התלוש. מה חסר מה הוזן, מה לא הוזן. מתקשרת למשרד החינוך, מתקשרת לעירייה [אינה, בת 26, מורה חדשה לפיזיקה, חטיבת ביניים ממרכז הארץ].

**מורים חדשים הביעו רצון לקבלת יחס אישי ואמפטי בכניסה להוראה בעזרת תהליכים אופקיים של ליווי רגשי.** כך לדוגמא, גלי הביעה הערכה לצוות המורים אליו הצטרפה:

הצוות כולו אני חייבת לומר, כל הצוות תמך בכניסה שלי לעבודה. מבחינת שיתוף חומרים, טלפונים שאני יכולה להתקשר בכל שעות היום, הם באמת העניקו לי תמיכה מלאה [גלי, בת 28, מורה למדעים בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

המורים החדשים תפסו את חברי ההנהלה כנוכחים בסביבה הארגונית בה הם פועלים. נוכחות אקטיבית זו גם מאפיינת את "האוזן הקשבת" לא רק מצד ההנהלה אלא גם מהצוות הפדגוגי, כפי שאמרה אסתר:

אני חושבת שאחד הדברים החזקים זה שאתה יכול לפרוק לכל אחד ותמיד תהיה אוזן קשבת ותמיד תהיה תמיכה, כי כולם מבינים שהם באותו מקום ובאותו מצב, הקשיים של כולם הם זהים. מאד תומכים אחד בשני. גם אם בצוות וגם אם באופן כללי כל המורים. מהבחינה הזו תמיד יש עם מי לדבר ועם מי לפרוק קושי ועם מי

להתייעץ או סתם להתלונן [אסתר, בת 25, מורה חדשה לאזרחות בחטיבת ביניים מירושלים].

כמו כן, תחת קטגוריה זו עלו גם תהליכי הדרכה אינטגרטיביים המשלבים בתהליך מנטור-חונך ארגוני. אין מדובר אך ורק בחונך בתחום הדעת של ההוראה אלא בתפקיד פורמאלי של מתכלל הקליטה על כל ההיבטים הפדגוגיים והארגוניים.

בחודשים הראשונים היו לנו פגישות של כל המורים החדשים עם המנטורית, זה היה יותר אינטנסיבי: הכנה למחצית א'. הקלדת ציונים, הייתה קובעת איתנו כל מיני פגישות שנשב איתה והייתה שולחת לנו הודעות בוואטס-אפ שהיא פנויה למי שצריך, ואם הייתה איזו שאלה היא הייתה עונה לנו או שקובעת פגישה אם זה משהו מהותי. לקראת מחצית ב' – זה קצת יותר נרגע אבל עדיין אם היו אירועים מרכזיים כמו הקלדת ציונים, תעודות ושיבות. היא הייתה פותחת את היומן שלה והיינו משבצים מתי נשב איתה. ההדרכה שלה הייתה מאוד אפקטיבית. רכזו מקצוע הוא בדור"כ יכול לעזור לך במקצוע, דברים נקודתיים למקצוע שאתה מלמד. פה...הקלדת ציון, זה לא מקצוע. היה לה את הזמן והסבלנות וגם היכולת הטכנולוגית. ההרגשה הייתה נוחה שיש מישהו שזה התפקיד שלו ואתה יכול להטריד אותו בכל מיני שאלות שהן מטומטמות כאילו, ולא היה לי מישהו שיעזור [נטלי, בת 26, מורה לפיזיקה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

התפקיד של מנטור ארגוני אפשר למורים החדשים להתייעץ לגבי נושאים שונים שאינם כלולים בתחום דעת ספציפי ואף אינם מוגדרים תחת פונקציה ארגונית מסוימת.

באמת כשאומרים - 7/24. גם דלת הבית שלה הייתה פתוחה עבורי, אהמ...גם בשעות הזויות היינו דנים ואני מודה לה על כך, למדתי ממנה המון, יש יתרון לזה שהיא גם רכזת המקצוע, בלי קשר לזה יצא שהיא גם מנהלת את החינוך, אז גם מבחינה פדגוגית וגם מבחינה מקצועית של איזו שהיא ראייה מנהלתית. היא נתנה לי המון כיווני הסתכלות – שאני כסטאז'ר, א' לא מכיר וב' קשה לחשוב על דברים שלא הייתה בהם, אז מהבחינה הזו זה מאוד עזר לי [יוגב, בן 25, מורה חדש לאזרחות, בתיכון ממרכז הארץ].

ממד נוסף שעלה תחת הקטגוריה פרקטיקות ארגוניות הוא האוטונומיה למורים חדשים. אחד מהביטויים שעלו בקרב מורים מבתי ספר המוגדרים כקליטה גבוהה הוא מתן לגיטימציה מקצועית כבר בשלב הכניסה להוראה:

יש הרגשה שסומכים עלינו בהנהלה. אני פונה אם אני צריך באיזה שהוא נושא מסוים, חותמת על איחורים-שחרורים, כל מיני [שחר, בן 26, מורה חדשה למתמטיקה בחטיבה עליונה מתל אביב].

גם בנושאים פדגוגיים נשמעה טענה דומה:

אף אחד לא הכתיב לי "תלמד כך או תלמד אחרת", כל פעם שרציתי לבוא ולנסות משהו טיפה אחרת - היו מאוד פתוחים [ליאת, בת 28, מורה חדשה לתנ"ך בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

מורים חדשים הדגישו תפיסה של אמון והכרה ביכולתם להניע תהליכים חינוכיים כבר בשלב כניסתם לעבודה:

ההנהלה מאוד תומכת. גם מבחינת העזרה הם פתוחים....אין תחושה שאתה מורה חדש אז הדעה שלך נחשבת פחות. אני מאז השנה הראשונה, בכל ראיון שהיה לי הרגשתי שיש לי למי לבוא ולהגיד, ואיפה שאפשר גם נתנו לי לרוץ קדימה. יש פרויקטים שחלקם כתבתי, חלקם הובלתי בשנתיים הראשונות שלי שם, שהם לא הכירו אותי 10 שנים אתה יודע, בשביל לתת לי ביד איזו שהיא אחריות. ברגע שאני באתי והייתי מוכן לקחת אותה קיבלתי אותה. יש הרבה מאוד תמיכה [שחר, בן 26, מורה חדשה למתמטיקה בחטיבה עליונה מתל אביב].

תחושת הערכה ארגונית ועידוד לומר את דעתם מצד הנהלת בית הספר התרחשה לאור אמירות אקטיביות ובקשה מצד המורים החדשים להבעת דעתם בנושאים חינוכיים:

יש שם מורים שלא מסכימים, אבל הם כן מאוד משתדלים לערב כבר בתהליכי החשיבה, ... אני באתי בעצמי ואמרתי "נראה לי לא נכון איך שיום ההורים מתנהל ומתי שתדברו על זה, אני אשמח להיות מעורב" ואז הייתה ישיבת הנהלה שעסקה בזה, וקראו לי ולעוד כמה מורים אחרים לבוא ולומר את דעתם כי אנחנו פנינו ואמרנו "כשתדברו על זה. יש לנו מה להגיד. [יוגב, בן 25, מורה חדש לאזרחות, בתיכון ממרכז הארץ].

תהליכי חשיבה ארגוניים אלו נובעים כתוצאה מתרבות למידה המאפשרת שיח פתוח ואמירת דעות שונות. תרבות למידה זו מתבססת על השטחת ההיררכיה לצורך למידה קולקטיבית.

כשיש פרום מורים, זה פרום מורים. נקודה. אף אחד לא שווה יותר או פחות. ויש דברים שבניואנסים כאלו ואחרים הם משתנים, אני לא מאמין שאתה יודע....אם כולם היו אומרים "לא" אז יכול להיות. אבל אם אני בא כמורה אחד ואומר "זה לא נראה לי נכון". כן היו מקשיבים לי אבל לא היו משנים וזה נראה לי נכון לארגון בכלל, אתה יודע [חגית, בת 28, מורה חדשה לאנגלית בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

תרבות למידה משותפת מתאפשרת כאשר דעות שונות מוערכות ללא שיוך למעמד ולמיצוב ארגוני. תרבות זו מאפשרת למורים חדשים להביע את דעתם האותנטית במקום לחשוב מה עלולות להיות ההשלכות של אמירת דעותיהם המקצועיות לאור ההיררכיה הארגונית.

כמו כן, עלתה תחת הקטגוריה פרקטיקות ארגוניות, **תהליכים אנכיים ואופקיים של ליווי אינטגרטיבי**. המוטיב המרכזי שעלה מהראיונות עם המורים החדשים הוא תחושת המעטפת הארגונית. מורים הדגישו את התמיכה הארגונית לה הם זוכים מבעלי תפקידים שונים:

הגעתי לשיעור צפייה, מול הרכות של המקצוע והמנהלת הפדגוגית של בית הספר, אחר כך ראינו אותי שתיהן יחד עם המנהל של בית הספר, זה היה שלב הקבלה. אח"כ עוד לפני שהתחילה השנה היה מעבר ליום היערכות לכל המורים, יום נפרד למורים החדשים, כל מיני דברים שיעזרו לנו ככה ממש בימים הראשונים – לדעת מי נגד מי ואיפה נמצא כל דבר, כל מיני כללים, עקרונות וטיפים. לאורך השנה הראשונה הייתי חייב להשתתף בהשתלמות בית ספרית שהיא מנוהלת ע"י המנהלת הפדגוגית, יחד עם מורה וותיקה מאוד. הוצמד אליי מורה מלווה, שבעצם נכנס לראות אותי במספר שיעורים במהלך השנה, ועשה לנו שיחות לפני ואחרי כל שיעור, גם ההנהלה... זאת אומרת אותה מנהלת פדגוגית ומנהלת בית ספר, גם הן באו לראות אותי לדעת במצטבר... שלושה או ארבעה שיעורים שונים במהלך השנה. כמובן כל אחד כזה זה עם שיחה לאחרי. זו מעטפת מאוד רחבה והרגשתי מאוד עטוף בשנה הראשונה, תמיד היה למי לפנות, תמיד היה מישהו שיכול לעזור [יובג, בן 25, מורה חדש לאזרחות, בתיכון ממרכז הארץ].

המיוון במעטפת הארגונית משתקף באמירה הבאה של נטלי :

יש לי קודם את המורה החונכת שהיא איתי בצוות ויש לי עוד 4 מורות בצוות שאיתי בצוות על בסיס יומי, כאילו אין יום שאין לנו שיחה אם זה בסוף יום, אם זה בערב, אם זה בבוקר. כאילו אין יום שאני לא עוברת איזשהי שיחה מה היה? מה קורה? מה יהיה? מה משפרים? מה משמרים? אין, אין יום כזה שעבר לי בשקט...[יש לי גם רכזת המקצוע גם, פעם בשבוע יש לי שיעורים מפגש איתה וכל שאלה או משהו היא פה...].יש עם המורה החונכת גם פגישות שבועיות וגם יומיות. בכל יום רביעי למשל אנחנו נפגשות אבל יוצא לנו הרבה יותר מזה. הרבה פעמים בסוף יום, בלילה הרבה פעמים, 8-9 בערב...[מסייעים לי מאוד, זה מלמד, מבחינה מקצועית זה מאה אחוז מקצועיות...]. עם הסגנית אני נפגשת כל יום, ועם המנהלת אחת לחודש יש לנו שיחה של מורים חדשים [נטלי, בת 26, מורה לפיזיקה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

נטלי מדגישה את הפלטפורמה לתמיכה פדגוגית במגוון נושאים הבאה לידי ביטוי בתחושה של חממה המאפשרת פתיחות.

דברי נטלי מחזקים על ידי דברי אסתר :

נתנו לי את כל מה שרציתי. הרכזת שלי הייתה לצידי גם כמורה מאמנת, גם כרכזת מקצועית והצוות שלי הרגשתי שמאוד חשוב להם לטפח אותי וגם ... נתנו לי מאמרים לקרוא וגם להעמיק את הידע, שאלו אם אני צריכה עזרה בבחינות. ותחושה מאוד חמימה. מה גם שהחממה נעשתה בבית הספר והסגנית היא גם הרכזת הפדגוגית של בית הספר והיא נכחה בכל הפגישות של החממה וזה מאוד תרם ליחסים בינינו כי אתה יודע, בחממה אנחנו צריכים לדבר מאוד חופשי על דברים... על אה... מה שאנחנו עוברים, וסיטואציות וכל מיני מקרים. וגם היא שיתפה וגם שמעה וזה מאוד תרם ליחסים, .... וזה עזר לי.. אה להיכנס אליה לחדר בחופשיות, אם משהו קרה, אם משהו הציק לי ואיך להתמודד עם משהו, היא הייתה שם בשבילי. אז.. עזרו לי בכל

מה שרציתי...מחנכים של הכיתות שלימדתי היו לי לעזר גדול [אסתר, בת 25, מורה חדשה לאזרחות בחטיבת ביניים מירושלים].

רביב הדגיש את המעטפת הפדגוגית בנושא ניהול כיתה ובעיות משמעת :  
תלמיד מסוים מפריע לי לנהל שיעור, ביקשתי לצאת ולא יצא, ויש לו קושי בקבלת סמכות והוא נשאר שם....אני לא זוכר מה הסיטואציה שהובילה אבל אני זוכר שהוא נשאר בהפגנות ודיבר, היה הרבה סביב העניין הזה. וזו בהחלט סיטואציה שקיבלתי בה תמיכה אח"כ עם המחנך כיתה ועם הרכז שכבה, אה...גם מבחינת הברור, השיחה המשותפת שנעשתה אח"כ....קביעת גבולות אתה יודע, שזה לא אני לבד במערכה מולו אלא הוא כבר...יודע מה מצופה ממנו [רביב, בן 33, מורה חדש מחנך כיתה, חטיבת ביניים ממרכז הארץ].

המעטפת הארגונית ותחושת החממה מתהווים **בקהילות הלומדות** של מורים חדשים. קהילות אלו מאפשרות חשיפה של פרקטיקות הוראה וקשיים ארגוניים. השיח בו המורים אינם צריכים להיזהר מאמירות היכולות להתפרש כחולשה חשוב ביותר לפיתוח קהילת למידה.

יש גם את הנוכחות של הסגנית שלנו איתנו בחממה כל יום שלישי, לפעמים יותר מפעם בחודש, עד 19.00 בערב, היא גם אחראית עלינו כמורים חדשים. היו לנו המון מפגשים של סטז'רים עם החונכים. גם להראות על אינטראקציות משותפות, גם להראות דברים שככה עשינו ביחד. הרבה פעמים שאלו אותנו מול החונכים – מה אנחנו לומדים, מה הם לומדים מאתנו. גם לא מול החונכים...אנחנו לומדים אחד מהשני. סתם נניח הסגנית יכולה לתת את הרציונאל, או משהו שעומד מאחורי זה... את המבט הבית ספרי, ולפעמים המורה המקצועי אתה יודע, רואה רק את הדיסיפלינה שלו וזה נותן איזשהי תמונה רחבה יותר. לי אישית זה תרם גם בקשר, שיכולתי לדבר היה המון מקום לדבר על מה אנחנו מרגישים, ועל איזה קשיים אנחנו חווים, ואתגרים שניצבים לנו בדרך וגם עצם הנוכחות שלה שם – בעצם מאפשרת לה לשמוע גם את הקול שלנו, הטיפול שזה מקבל או הדרך לסייע לנו הוא הרבה יותר מהיר ומידי כשזה קורה במסגרת הזו, מאשר שלמשל הייתי יושבת בסמינר, אז אתה לא מכיר מישהו מהבית ספר שלי, אני לא מכירה שם אף אחד. אם מישהו שואל אותי ככה משהו באופן אישי, והסגנית לפני יומיים צפתה בי בשיעור, אז היא גם יכולה להגיד איך היא חוותה את השיעור מהצד שלה, ואני אגיד את זה...והשיח הוא יותר עמוק ואישי וזה לא משהו באוויר [ליאת, בת 28, מורה חדשה לתנ"ך בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

הרפלקציה המשותפת בה יש אפשרות להעלות קשיים פדגוגיים וארגוניים פותחת צוהר למורים החדשים לשמוע דעות מגוונות ובמיוחד לבחון את תפיסותיהם בשיח פתוח. קהילות אלו מאפשרות למורה החדש לחשוף את קשייו בצד הצלחותיו ולקבל משוב אותנטי המתמקד בהקשר הייחודי של בית הספר.

## 5.1. סיכום ומסקנות

ניכר כי בבתי ספר משימור גבוה התהליכים הם רב מימדים, תהליכי ההדרכה הם במקביל אופקיים (לדוג' חברי צוות) ואנכיים (לדוג', מנהלים), תוך העלאת כל ההיבטים האפשריים, פדגוגיים, בירוקרטיים, רגשיים. בעוד המורה מרגיש בודד בבתי ספר בשימור נמוך, המורה בבתי ספר משימור גבוה תופס עצמו כאוטונומי. תימה שחזרה בקרב מורים חדשים מבתי ספר ברמת שימור נמוכה היא חוסר מענה למגוון נושאי שכר ומרכיביו ממשדד החינוך. למרות ניסיונות ובקשות חוזרות, מורים חדשים חשים כי אין מענה והבנה לצרכיהם בנוגע למרכיבי שכר שונים. מורים חדשים טענו כי אין להם כתובת בענייני שכר והם מרגישים כי נושא זה מהווה "תעלומה ומסתורין" עבורם.

בנוסף, ניתן לראות הבדלים במאפייני הקליטה הארגוניים בין בתי ספר המשויכים לרמה נמוכה לאלו המשויכים לרמה גבוהה של שימור מורים. בבתי ספר ברמה נמוכה, מורים חדשים קיבלו הסברים לגבי ההתנהלות הארגונית מידי ההנהלה באופן מצומצם, כגון "עשינו מפגש, קראנו לו מפגש מורים חדשים. הכרנו לכם את זה את זה ואת זה, הודיעו למי להתקשר כשחולים. שלום על ישראל". לעומת זאת, מורים חדשים בבתי ספר המוגדרים ברמת שימור גבוהה קיבלו מעטפת נרחבת בכניסה להוראה – מעטפת שניתנה ע"י גורמים מגוונים ועסקה הן במאפיינים בירוקרטיים והן במאפיינים פדגוגיים.

כמו כן, ניתן להבחין כי בבתי ספר המאופיינים השימור גבוה ישנה הפונקציה של מנטור ארגוני, שתפקידו המוצהר לענות על צרכי המורה החדש ממגוון היבטים ארגוניים ופדגוגיים. מאפיין ייחודי נוסף בבתי ספר ברמה גבוהה של שימור מורים חדשים הוא הלגיטימציה הפדגוגית לה זוכים מורים בתחילת דרכם. לגיטימציה זו באה לידי ביטוי בהכרה בדעותיהם המקצועיות בקהילות למידה בית-ספריות וכן במתן אפשרות למורים חדשים ליישם את רעיונותיהם המקצועיים. השמעת קולם הייחודי והאפשרות ליצירה מונעים מתפיסה של תרבות למידה מאפשרת מטעם ההנהלה וצוות המורים.



## חלק ב

# ממצאי הגישה הכמותנית של המחקר

### פרק 6: פיתוח מדד לתרבות אקולוגית המנבאת שימור מורים חדשים

**מטרת פרק זה** להציע, לפתח ולתקף מדד חדש למדידת תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים. המדד המוצא עולה מתוך המודל האקולוגי החברתי המתאר מבנים חברתיים בין המורה לסביבתו אשר מקוונים אלו באלו. שימוש במדד זה מהווה יתרון רב ביכולתנו לבחון את כלל הגורמים לשימור מורים חדשים בבית הספר, הן בהיבט האינדיבידואלי של המורה החדש (מאפייני האישיים) והן בסביבתו (מאפייני מנהיגות הנהלת בית הספר, יחסי עמיתים, פרקטיקות קליטה).

**שאלת המחקר המרכזית בפרק זה היא:** מהם המדדים של התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירים שימור מורים חדשים?

**המתודולוגיה** לפיתוח מדד של תרבות אקולוגית לניבוי שימור מורים התבססה על מחקר משולב (Mix Method - שילוב מחקר איכותני וכמותני) ואיסוף הנתונים מארבעה מדגמים שונים בלתי תלויים. הפאזה הראשונה כללה את המחקר האיכותני, נוסחו פריטים לשאלון תוך התבססות על המודל האקולוגי החברתי. רואיינו 16 מורים חדשים ו 16 מנהלי בתי ספר מהחינוך העל יסודי בזרם החינוך העברי. כמו כן, במסגרות אלו נערכו 4 קבוצות מיקוד בהם השתתפו 16 מורים ותיקים וחדשים. בעקבות הנרטיבים שעלו מהחלק האיכותני, חוברו פריטים בהתבסס על השכבות שעלו מהמודל האקולוגי החברתי. לכל רמה הותאמו שאלות המצביעות על זיקה לאותה שכבה. סך הכול חוברו 49 פריטים. אימות תוכנם של הפריטים נבדק בקרב עורכי המחקר ובקרב פיילוט של שישים מורים, במטרה לבחון את מבנה הגורמים, את אמינותו ואת תוקפו של המדד. לאחר מכן, בוצע מחקר פיילוט שכלל ניתוח מרכיבים עיקריים (Principal Component Analysis) על מדגם של 147 מורים.

בפאזה השנייה של המחקר, המחקר הכמותי, בוצע מחקר שכלל איסוף נתונים משני מדגמים שונים ובלתי תלויים של 1,412 מורים. הפאזה השנייה כללה מספר ניתוחים: תוקף מבנה, תוקף מתכנס ומבחין ותוקף ניבוי. תוקף מבנה כלל ניתוחי גורמים מגשש (Exploratory Factor Analysis – EFA) וניתוח משוואות מבניות מגשש (ESEM) Exploratory Structural Equation Modeling על מדגם חדש של 356 מורים כדי לאתר את הגורמים שבבסיס המשתנים הנצפים הן ברמת הפרט והן ברמת בתי ספר תוך התחשבות בתלות הדדית אפשרית של תצפיות המורים מאותו בית ספר. טעינות ומדדי התאמה נתנו משוב על טיב המודל בהתבסס על המבנה המשותף של הנתונים הנצפים. לאחר מכן, בוצע ניתוח גורמים מאשש חד רמתי (Confirmatory Factor Analysis-CFA) (ברמת המורים) וניתוח גורמים מאשש רב רמתי (Multilevel Confirmatory Factor Analysis Models-MCFA), ניתוח המתחשב בכך שמורים מקוונים (נמצאים) בבתי ספר שונים כך שהאווירה הבית ספרית עשויה להשפיע על הניתוחים. הניתוח התבצע בעזרת תוכנת MPLUS 8.3. ניתוח זה נערך על מדגם חדש של 1,067 משתתפים מ-169 בתי ספר כדי לאמת את הסולם של הפריטים. מדדי התאמה נתנו משוב על טיב המודל בהתבסס על המבנה המשותף של הנתונים הנצפים. לאחר מכן, נערכו מספר ניתוחים להערכת התוקף המתכנס והמבחין של המדד של "תרבות אקולוגית בית ספרית". בשלב האחרון, תוקף ניבוי, נבדקו כיצד המדד מנבא שימור מורים תוך התחשבות במדדים האחרים: מנהיגות אותנטית, מנהיגות משתפת, מנהיגות מעצבת, שביעות רצון ממקום העבודה

ושחיקת מורים. סיכום שלבי המחקר, כמות המשתתפים, וממצאים מרכזיים של שתי הפאזות מוצגים בטבלה 6.1.

**הממצאים העיקריים** הראו כי מדד התרבות האקולוגית הבית ספרית בעל 12 פריטים וכולל 3 מדדים של: (1) יחסי קולגות בין המורים, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר, (3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים. המדד הראה תוקף מבנה, תוקף מתכנס ומבחין, הן בניתוח חד רמתי (ברמת המורים):  $\chi^2(51) = 356.414$ ; CFI=0.912; TLI=0.886; RMSEA=0.075; SRMR=0.049

והן בניתוח רב רמתי (מורים המקוננים בתוך בתי ספר)

$\chi^2(103) = 537.901$ ; CFI=0.901; TLI=0.874; RMSEA=0.063; SRMR (within) =0.053; SRMR (between) =0.105.

תהליך זה אישר כי המודל הטוב ביותר הוא מודל מסדר שני (רב רמתי) בעל שלושה מימדים: (1) יחסי קולגות בין המורים, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר, (3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים. כמו כן, המדד של תרבות אקולוגית בית ספרית הראה כי התרבות האקולוגית מהווה המנבא החזק ביותר לשימור מורים חדשים תוך התחשבות במאפיינים דמוגרפים, בית ספריים, סגנונות המנהיגות של המנהל ועמדות מורים של שחיקה ושביעות רצון ממקום העבודה.

**מסקנות ממצאים אלו** (מוצגים בטבלה 6.1): הממצאים הכוללים של המחקר הנוכחי הובילו למדד של תרבות אקולוגית בית ספרית בעל שנים עשר היגדים המרכיבים שלושה גורמים עיקריים המנבאים שימור מורים חדשים:

(1) **יחסי קולגות בין המורים** (CRT- Collegial relationships between teachers) המתייחס לטיב הקשר הבינאישי בין המורים החדשים ליתר המורים בבית הספר (בהלימה במשמעותו ליחסי קולגות בין המורים בהתבסס על השלב האיכותני).

(2) **מדיניות הדרכה וליווי בבית הספר** (MP- Mentoring Policies) המתייחס לפעילויות מצד הנהלת בית הספר המכוונות לשימור מיטבי של מורים חדשים (בהלימה במשמעותו לחלק מהמאפיינים של קטגוריית הפרקטיקות ארגוניות של המודל האקולוגי החברתי בהתבסס על השלב האיכותני של במחקר).

(3) **יחסי שיתוף בין ההנהלה למורים החדשים** (PTR- Principal-Teachers Relationships) המתייחס למערכת יחסים ישירה, אישית ומקצועית בין המורה להנהלת בית הספר המבוססת על שיתוף הדדי, היכרות ותמיכה (בהלימה במשמעותו ליתר המאפיינים של קטגוריית הפרקטיקות ארגוניות של המודל האקולוגי החברתי בהתבסס על השלב האיכותני של במחקר).

**ממצאים אלו באים בהלימה עם ממצאי החלק האיכותני של המחקר המדגישים את חשיבותה של גישה רב מימדית לבחינת ויצירת התנאים לשימור מורים חדשים.**

**טבלה 6.1: סיכום שלבי המחקר והמשתתפים**

| שלב מחקר      | פעולות                                                                                       | משתתפים                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | כלי המחקר וממצאים מרכזיים                                                                                                                        |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>פאזה 1</b> | יצירת פריטים<br>יצירת 49 פריטים, הפחתה ל 22 פריטים באמצעות ניתוח מומחים.                     | ראיונות במדגם של 16 בתי ספר (8 בתי ספר שימור גבוה ו 8 בתי ספר שימור נמוך) הכוללים מורים ומנהלים, ופיילוט של שישים מורים מבתי ספר על יסודים בכל רחבי הארץ.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | ראיון מובנה<br>קבוצות מיקוד                                                                                                                      |
| <b>פאזה 2</b> | <b>מחקר ראשון - פיילוט הפחתה</b><br>פריטים לכמות של 22 על ידי ניתוח רכיבים עיקריים (PCA).    | 147 מורים במדגם הכולל 19 בתי ספר. מסך המורים 62% נשים. גיל המורים נע בין 25 ל-67 ( $M=41.52$ ; $SD=11.08$ ). ותק המורים בהוראה נע בין שנה ל-43 שנים ( $M=14.90$ ; $SD=11.09$ ). 36% מהמורים הינם מורים מקצועיים, 38% מחנכים, 22% מהמורים משמשים הן כמחנכים והן כמורים מקצועיים, ו 4% לא ציינו תפקידם.                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>שאלון תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC)</b><br>הכולל 49 פריטים בסולם הנע מ-1 "בכלל לא" ועד 6 "במידה רבה מאוד".                                   |
|               | <b>מחקר 1 – תוקף מבנה</b><br>- ניתוחי גורמים מגשש (EFA)<br>- ניתוח משוואת מבניות מגשש (ESEM) | מדגם חדש ובלתי תלוי שכלל 356 מורים מ-151 בתי ספר. מסך המורים 67% נשים. גיל המורים נע בין 20 ל-69 ( $M=41.17$ ; $SD=10.34$ ). ותק המורים בהוראה נע בין שנה ל-42 שנים ( $M=13.75$ ; $SD=9.64$ ). ותק המורים בבית הספר בעת המחקר נע בין שנה ל-33 שנים ( $M=8.54$ ; $SD=7.26$ ).<br>באשר לשיוך התפקיד, 46% מהמורים הינם מורים מקצועיים, 20% מחנכים, 24% מהמורים משמשים הן כמחנכים והן כמורים מקצועיים ו-10% רכזי שכבות ומקצועות. ביחס להשכלתם, בקרב בעלי התואר הראשון, 34% בעלי BA ו-13% בעלי B.Ed. בנוסף, 53% מהמורים בעלי תואר שני ו-24% מהמורים עברו הסבת אקדמאים להוראה. | <b>שאלון תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC)</b><br>הכולל 22 פריטים שנבעו מניתוח רכיבים עיקריים (PCA) בסולם הנע מ-1 "בכלל לא" ועד 6 "במידה רבה מאוד". |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC)</b> הכולל 12 פריטים שנבעו מהניתוח המגשש (EFA) - ניתוח משוואת מבניות מגשש (ESEM) בסולם הנע מ-1 "בכלל לא" ועד 6 "במידה רבה מאוד".</p> <p><b>שאלון רקע למורים.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>מדגם חדש ובלתי תלוי של 1,067 מורים מ-169 בתי ספר עם ממוצע של 6.31 (<math>SD=2.20</math>) מורים פר בית ספר אשר החזירו שאלונים. (טבלה 3.1).</p> <p>מסך המורים 70% נשים. גיל המורים נע בין 22 ל- 70 (<math>M=41.92</math>; <math>SD=10.57</math>). ותק המורים בהוראה נע בין שנה ל-44 שנים (<math>M=14.77</math>; <math>SD=10.37</math>). ותק המורים בבית הספר בעת המחקר נע בין שנה ל-43 שנים (<math>SD=7.91</math>; <math>M=9.25</math>). באשר לשיוך התפקיד, 45% מהמורים הינם מורים מקצועיים, 21% מחנכים, 24% מהמורים משמשים הן כמחנכים והן כמורים מקצועיים ו-10% רכזי שכבות ומקצועות. ביחס להשכלתם, בקרב בעלי התואר הראשון, 17% בעלי BA ו-30% בעלי B.Ed. בנוסף, 53% מהמורים בעלי תואר שני ו-26% מהמורים עברו הסבת אקדמאים להוראה.</p> | <p><b>מחקר 2 – תוקף מבנה</b></p> <p>- ניתוח גורמים מאשש חד רמתי ניתוח גורמים מאשש (CFA)</p> <p>- ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA)</p> |
| <p><b>תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC).</b> שאלון בעל 12 פריטים הכול 3 גורמים: (1) תקשורת עמיתיים, <math>\alpha=.86</math>; (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר, <math>\alpha=.77</math>; (3) שותפות ושיתוף המורים החדשים <math>\alpha=.81</math>. השאלון הכולל (<math>\alpha=.82</math>). <b>מנהיגות אותנטית</b> - של וואלומבה ושותפיו (Walumbwa et al, 2008) הכולל 16 פריטים <math>\alpha=.0.873</math>. <b>מנהיגות משתפת</b> – שאלון שחובר על ידי Sagie (1997), <math>\alpha=.0.925</math>. <b>מנהיגות מעצבת</b> - של Leadership Practices Inventory (LPI), שפותח על ידי Kouzes and Posner (2005). <math>\alpha=.0.843</math>. <b>שביעות רצון ממקום העבודה</b> - נמדד באמצעות שאלון שביעות רצון המורה כפי שהופיע במבחני הטימס 2015 לכיתות ח' (Martin, Mullis, &amp; Hooper, 2016). <math>\alpha=.886</math>. <b>שחיקת מורים</b> נמדד על ידי הכלי של פרידמן (1999), <math>\alpha=.756</math>. <b>שאלון רקע למורים</b></p> | <p><b>תוקף מתכנס ותוקף מבחין</b></p> <p>השוואה המדד המוצע עם מדדים נוספים באמצעות ניתוח גורמים מאשש (CFA) וגורמים מאשש רב רמתי (MCFA)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p><b>תוקף ניבוי</b></p> <p>רגרסיות היררכיות לניבוי שימור מורים חדשים</p>                                                             |

## **6.1. פאזה 1: בניית היגדים**

לאחר שעלו הקטגוריות ותתי הקטגוריות של התרבות האקולוגית הבית ספרית בהתבסס על החלק האיכותני, פנינו להבניית ההיגדים הנגזרים של המדד הכמותני "תרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים".

### **6.1.1. פיתוח פריטים**

פיתוח פריטים בהתבסס על מתודולוגיה איכותנית כללה מספר שלבים. ראשית, הפריטים חוברו בהתבסס על חמש השכבות שעלו מהמודל האקולוגי החברתי (1) שכבת היחיד (Individual); (2) שכבת האינטראקציה הבינאישית (Interpersonal) המתארת קשרים, פעולות ותפקידים חברתיים המתקיימים בין המורה החדש לסביבתו הקרובה; (3) שכבת הארגון (Organizational) הכוללת את קשרי הגומלין בין המורה החדש לבין הנהלת בית הספר (4) שכבת הקהילה (Community) הכוללת הורים ומבנים חברתיים בסביבת בית הספר כמו שכונות מגורי התלמידים ו- (5) שכבת המדיניות החינוכית (Policy) המתייחסת למערכות רחוקות המשפיעות על כלל המערכות שהוזכרו.

### **6.1.2. שיטה**

#### **6.1.2.1 אוכלוסית המחקר**

עם קבלת אישור ממשרד החינוך לביצוע מחקר בבתי הספר, נוצר קשר עם 16 בתי ספר (8 תיכוניים ו-8 חטיבות ביניים) מהחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי ממחוזות החינוך דרום, צפון, ירושלים, מרכז, תל אביב וחיפה) באופן אקראי. כלל בתי הספר עמדו בקריטריונים אותם הצבנו: ותק מינימאלי של 3 שנים למנהל בית הספר, וקליטתם של לפחות 6 מורים בתקופת המחקר הנבחרת (2011-2016). מורה חדש הוגדר כמורה עם ותק של עד שלוש שנים כאשר שנת הסטאז' נחשבה כשנת הוראה ראשונה, הגדרה שהולמת מחקרים קודמים בתחום (Ingersoll, 2006; National Commission on Teaching and America's Future, 2009) ובעיקר נוכח מתן הקביעות בישראל למורה בתום השנה השלישית לעבודתו. טבלה 3.1 (מופיעה בפרק 3) מתארת את משתתפי המחקר במסגרת החלק האיכותני של המחקר.

#### **6.1.2.2 הליך**

לאחר שהוסבר למנהלי בתי הספר מטרות המחקר, קיבלנו ממזכירות בתי הספר רשימות שמיות של מורים חדשים עם פרטי התקשרות. הן למנהלים והן למורים החדשים הובטחה אנונימיות מוחלטת ונחתמו על ידם מסמכים לאישור ביצוע המחקר. המנהלים לא ידעו אילו מורים נבחרו לביצוע הראיונות שכן המורים נבחרו באופן אקראי מתוך רשימת השמות שסיפק בית הספר וביצוע הראיון נעשה זמן מה לאחר הפגישה עם המנהל ובחדר אותו בחר המורה. בנוסף, למורים הובטח כי לא יימסר כל מידע ביחס לזהותם ולקיום הראיון עימם לאף גורם בבית הספר ומחוצה לו. מעל 95% מהמורים הסכימו להשתתף במחקר ומעל 80% ממנהלי בתי הספר הסכימו שבית ספרם השתתף במחקר.

הראיונות שנערכו עם המורים החדשים היו ראיונות עומק חצי מובנים אשר נערכו כשעה וחצי בחדר פנוי ושקט בבית הספר של משתתפי המחקר. כלל הראיונות בוצעו על ידי רכז המחקר לשם אחידות הראיונות ופרשנותם. המורים נשאלו שאלות ביחס לתהליך הקליטה שלהם בבית הספר, הקשרים האישיים והמקצועיים שלהם עם סגל בית הספר והקהילה הסובבת אותו, על היבטים אישיותיים ודמוגרפיים.

### 6.1.2.3 ניתוח נתונים

**קידוד.** כפי שתואר בפרק 3 (סעיף 3.2.3) שונו שמותיהם של הנבדקים לשם שמירה על האנונימיות שלהם והוסרו כלל הפרטים המזהים הנוספים, כמו שם בית הספר, שם העיר, ושמו של המנהל. שלב הקידוד כלל שני חלקים: קידוד ובדיקת עקביות הקידוד. בשלב הראשון, שלב הקידוד, נשלחו הממצאים הגולמיים לעורכי המחקר. שלב הקידוד כלל קידוד פתוח (open coding), קידוד קטגוריאלי (categorization) וקידוד צירי (axis coding) (Blair, 2015; Charmaz, 2006). עורכי המחקר קודדו את החומרים מהראיונות במקביל ובאופן בלתי תלוי זה בזה.

בשלב הקידוד הפתוח, נאספו נרטיבים ליחידות משמעות. כך למשל "העומס הוא בלתי רגיל אני עובדת בשעות לא שעות, גם אחרי שהילדים שלי הולכים לישון" תורגם ליחידת משמעות המבטאת "עומס עבודה". בתום שלב זה נאספו כ-60 יחידות משמעות אשר אוגדו לתתי קטגוריות. בשלב הקידוד הקטגוריאלי נאספו יחידות המשמעות לכדי תתי קטגוריות משותפות. כך לדוגמא "עומס עבודה" ו-"תגמול" נאספו לכדי תת הקטגוריה "שכר ותנאי עבודה". סך הכל נאספו באופן זה 15 תתי קטגוריות. בשלב הקידוד הצירי נבחנו היחסים בין תת הקטגוריות השונות ונמצאו 4 קטגוריות-על עיקריות: **פרקטיקות ארגוניות** (לדוגמא, "עם הסגנית אני נפגשת כל יום, ועם המנהלת אחת לחודש יש לנו שיחה של מורים חדשים"), **יחסי קולגות בין המורים** (לדוגמא, "לא זכורה לי אפילו פעם אחת שהרגשתי שמישהו מתייחס אליי אחרת כי אני מורה חדש"), **קהילה** ("כמורה מקצועית בשנה הראשונה שלי לא היה לי הרבה צורך להרים טלפון להורים וגם השתדלתי להימנע מזה") **ותנאי עבודה ומעמד המורה** ("אין לי לא את הכלים הפדגוגיים ולא את הסמכות המשמעתית לנהל כיתה כזו כמו שהייתי רוצה"). בשלב השני נערך ניתוח עקביות של הקידוד בין המקודדים (מהימנות בין שופטים). במקרים הבודדים בהם העקביות הייתה נמוכה מ-95% המקודדים דנו וקידדו מחדש את הקטגוריות. ארבעת קטגוריות העל שנמצאו מעבר למאפייני היחיד בהליך הקידוד מייצגות את הגורמים הבולטים ביותר התורמים לשימור מורים חדשים: (א) יחסי קולגות בין המורים, (ב) פרקטיקות ארגוניות, (ג) קהילה, ו (ד) תנאי עבודה ומעמד המורה.

### 6.1.3 ממצאים

**תוקף תוכן.** במהלך קידוד וניתוח הראיונות בחנו את ממדי התרבות האקולוגית השונים כפי שהוצגו בתאוריית המודל האקולוגי החברתי. הממצאים העלו מודל אקולוגי חדש ובו חמש קטגוריות על: פרקטיקות ארגוניות, יחסי קולגות בין המורים, היבטים אנדיוודואלים, קהילה ותנאי עבודה ומעמד המורה ו-15 תתי קטגוריות (ראו איור 3.2). על מנת לתקף את המודל שנוצר ולנבא באמצעותו שימור מורים חדשים בבתי הספר, פיתחנו את המדד "תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים" אשר הורכב מאותם הגורמים הבולטים כפי שעלו מראיונות המורים החדשים. הכלי מורכב מהיגדים המתארים את הרמות השונות של המודל האקולוגי ומבוסס על נרטיבים חוזרים ונשנים שעלו בראיונות.

פיתוח ההיגדים נערך על בסיס עקרונות פיתוח כלי בשיטה הדידקטית הכוללים קווים מנחים לניסוח ההיגדים, לתיקוף התוכן ולביצוע שלבי תיקוף כלי (Hinkin, 1998; Spires, Kerkhoff, Graham, Thompson, & Lee, 2018; Wei, Lu, & Qian, 2018). בעבודה מקבילה של עורכי המחקר (מהימנות בין שופטים) נבחרו לכל תת קטגוריה שלושה נרטיבים ששיקפו אותה באופן הבולט ביותר. לאחר מכן, נבחרו הנרטיבים המשותפים לעורכי המחקר (מעל 90% התאמה), כשכל אחד מהם ניסח בנפרד היגדים המייצגים את אותם הנרטיבים. בהמשך נערכה בחירה וניסוח מחודש של הנרטיבים לשם התאמה קרובה ככל האפשר לניסוח השופטים. לכל קטגוריה הותאמו שאלות המצביעות על זיקה לאותה רמה (שכבה במודל האקולוגי). סך הכול חוברו 49 פריטים לדוגמא:

פרקטיקות ארגוניות - "אצלנו בבית הספר, הנהלת בית הספר בודקת את הליווי שמקבל מורה חדש או מתמחה מהצוות המקצועי שלו";  
יחסי קולגות בין המורים - "אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית";  
קהילה - "אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים נמנעים מתקשורת מול הורים"  
תנאי עבודה ומעמד המורה - "בבית הספר שלנו, המתמחים והמורים החדשים נמצאים בעומס עבודה כבד, גם מעבר לשעות הלימודים"

לבסוף, 60 מורים במגוון תפקידים מבתי ספר שונים בארץ העריכו את טיוטת נוסח השאלון המוצע. הערותיהם לגבי בהירות הפריטים, סולם התגובה, וכן המלצות לשינוי, הוספה ומחיקה של פריטים, שימשו כמשוב לשיפור ניסוח ההיגדים. התהליך לעיל הניב שאלון הבוחן תרבות אקולוגית אשר הכיל 49 פריטים המדורגים בסולם ליקרט שנע מ- 1 "בכלל לא" ועד- 6 "במידה רבה מאוד" (נספח 1) הטבלה מטה (מספר 6.2), מציגה מספר דוגמאות לנרטיבים שהובילו לניסוח הפריטים של השאלון שפותח במסגרת המחקר הנוכחי.

**טבלה 6.2 :** דוגמאות לנרטיבים אשר הובילו לפיתוח פריטי המחקר (\*דאה נספת מספר 1 לשאלון הכולל 49 היגדים)

| מס' ההיגד בשאלון              | היגד\פריט                                                                                                    | ציטוט מדגים                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>יחסי קולגות בין המורים</b> |                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 14                            | אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים מרגישים כבר בהתחלה חלק מצוות בית הספר.                                   | אני חושבת שקבלת פנים של הצוות היא מאד חמה, גורמים לך להרגיש חלק, תבוא ותחלוק, קולטים אותך ישר מבחינת חיברות ומבחינת הכל...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 17                            | אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית.                              | לא זכורה לי אפילו פעם אחת שהרגשתי שמישהו מתייחס אליי אחרת כי אני מורה חדש. אני מניח ששוב... כי זו מדיניות של בית ספר... אני רואה מי המורים שמגיעים כי מגיעים הרבה מורים חדשים.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>פרקטיקות ארגוניות</b>      |                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 2                             | הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה.                              | ההנהלה, לפעמים אני מרגישה שלא סופרת אותנו. אני לא רואה אותן כל כך בחדר המורים, הן מאוד סגורות בחדרים שלהן, הן יוצאות רק כדי לוודא שנכנסו לכיתות.<br><br>האמת שאני ממש מרוצה ואני באמת אוהבת את ביה"ס ברמות אחרות. אני מרגישה שההסתגלות של מורים חדשים כאן זה בראש מעייניה של ההנהלה כאן. קודם כל התחושה שמקבלים פה את כולם בידיים פתוחות, [...] אתה מרגיש שווה בין שווים, ישר מנסים להכניס אותך לתלם, לא זורקים אותך למים ותלמד לבד. וכל היום מה אתה צריך, מה את צריכה, ממש ככה אחד למען השני. [...]                                                  |
| 5                             | בבית הספר שלנו, מתמחה או מורה חדש פונה קודם כל לממונה הישיר (למשל רכז מקצוע/ רכז שכבה) ורק אח"כ למנהל ביה"ס. | יש הרבה משחק מי הגורם שפונים אליו כשצריכים משהו... ובהתאם למה קרה ועד כמה זה מקצועי או משמעותי. אם זה סיפור מקצועי, שאני צריך להתייעץ לגבי איך מלמדים... אז אפנה לרכזת מקצוע שלי נניח, ואם סיפור משמעותי – אני מתחיל במחנך כיתה. אני יכול להמשיך לרכז מקצוע, ובמקרים חריגים, והיו לי גם כאלה, שהגעתי עם למנהלת של אותה חטיבה רלוונטית<br>-כעיקרון היא באמת עם דלת פתוחה, אבל אני מגיעה מעולם העבודה הפרטי ואני מבינה את החשיבות של ההיררכיה, שלא קופצים מעל הראש אז אם הלכתי ודיברתי עם הרכזת שלי והיא לא אמרה לי ללכת למנהלת אני לא אלך מעל הראש שלה |
| 7                             | בבית הספר שלנו הנהלת בית הספר מוקירה ומעריכה מתמחים ומורים חדשים על השקעתם.                                  | הרגשתי מאוד מוערכת. כל הזמן קיבלתי מחמאות מהרכזת שלי ומהמנהלת [...] באמצע השנה, כיוון שהייתה כיתה מאוד בעייתית, כיתה ח, שאלו אותי אם אני רוצה להיות מחנכת, בנוסף לפיזיקה, וזו הייתה הרגשה טובה, שרצו לתת לי את הכיתה הכי בעייתית בביה"ס.                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |



|                               |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9                             | בבית הספר שלנו מתמחים ומורים חדשים נפגשים לעיתים קרובות עם מנהל בית הספר לשיחות משוב או תמיכה בנושאים פדגוגיים | עם הסגנית אני נפגשת כל יום, ועם המנהלת אחת לחודש יש לנו שיחה של מורים חדשים. מה שחסר לי זה נגיד פגישות אישיות עם המנהלת, שהיא תבדוק מה קורה, שהיא תתן לי מהניסיון שלה                                                                                                                                                                                                                           |
| 20                            | הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו.                                           | באופן יחסי קיבלתי את הכיתות הקלות, שמרו עליי לגמרי. מורה חדש שנה שעברה קיבל את הכיתות הכי קשות והוא לא הצליח. זה עניין של מזל, לא כל כך שואלים אותך איזה כיתות תרצה לקבל.                                                                                                                                                                                                                       |
| 26                            | אצלנו בבית הספר המתמחים והמורים החדשים מכוונים לדאוג לרווחת התלמיד, אישיותו, והעצמתו אף יותר מדאגה לציוניו     | כל הגישה החינוכית של בית ספר מאד מתאימה לתפיסה החינוכית שלי. שזה לא רואים ציונים, רואים תלמידים. זה מאד מאד היה חשוב לי.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>קהילה</b>                  |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 1                             | אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים זקוקים לסיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.                                  | הורים באופן כללי זה משהו שצריך בו המון המון עזרה. כבר בשנה היו שיחות לא פשוטות, ועוד בשנה השנייה כבר חינוכית כיתה והקשר עם ההורים הוא מאוד מאוד אינטנסיבי.                                                                                                                                                                                                                                      |
| 3                             | אצלנו בבית הספר, מתמחה או מורה חדש מקבל סיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים                                       | בשיחות הראשונות עם ההורים יש יותר נטייה לשתף אנשי צוות נוספים בשביל לקבל תמיכה לפני או אחרי השיחות. אחרי כמה הכוונות כאלה, אתה כבר מבין מה ואיך לענות להורים.<br><br>ממש ברמת ה"להרים" טלפון למנהלת של החטיבת ביניים איפה שאני מחנך גם בשעות הערב המאוד מאוחרות כי עכשיו הייתה לי שיחה שאני לא יודעת איך להגיב אליה. בשנה השנייה שכבר חינוכית, התמיכה בסוגיית התקשורת מול הורים הייתה מאוד חזקה |
| <b>תנאי עבודה ומעמד המורה</b> |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 4                             | בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר.       | אין יום שאני לא עוברת איזושהי שיחה עם המורה החונכת מה היה? מה קורה? מה יהיה? מה משפרים? מה משמרים? היא שואלת אם אני מרגישה מוגנת? מה חסר? ואיך אני בבי"ס? וקצת על הבית, ומי אני ומה אני. זה מאוד עוזר והציל אותי לא פעם כשעמדתי לעשות טעויות מול תלמידים או הורים.                                                                                                                              |
| 13                            | למורה חדש ולמתמחה אין מספיק זכויות וסמכות כדי לספק הוראה וחינוך ראויים                                         | יש לי כיתה ז' הטרוגנית שיש לי שם גם חזקים וגם חלשים. איך אני עושה את הסיסמאות היפות האלה של הללמד הטרוגנית. [...] הרבה דברים אני צריכה לעשות לבד. ובינתיים אתה מאבד את שאר הכיתה. זה נורא קשה. אין לי לא את הכלים הפדגוגיים ולא את הסמכות המשמעתית לנהל כיתה כזו כמו שהייתי רוצה.                                                                                                               |
| 18                            | כיום ישנה גישה שמעודדת אנשים בעלי כישורים גבוהים ללכת למקצוע ההוראה                                            | נכנסתי להוראה כי מבחינתי זו שליחות לחנך את דור העתיד למרות שעכשיו אני לא מרגישה משפיענית גדולה במיוחד, אבל מאמינה שכל המורות פה מוכשרות ואיכותיות והן פה כי רצו לתת מעצמן לחברה ולא רק לעצמן.                                                                                                                                                                                                   |

## 6.1.2 מחקר פיילוט: הפחתת פריטים (ניתוח רכיבים עיקריים)

בוצע ניתוח שכלל פיתוח פריטים על בסיס נתוני המחקר האיכותני, ניתוח רכיבים עיקריים (Principal Component Analysis) על מדגם חדש ובלתי תלוי של 147 מורים כדי לאתר את הגורמים שבבסיס המשתנים הנצפים. ההחלטה אם לשמר פריטים או למפותם נבעה מהשתייכותם למושג הנמדד בהתבסס על הנחות תיאורטיות (התאמה רעיונית) ואמפיריות (טעינות הגורם). ניתוח רכיבים עיקריים (PCA) בוצע על מנת למפות את מבנה השאלון ולחדד ולהגדיר את מדד התרבות האקולוגית הבית ספרית. השימוש בניתוח רכיבים עיקריים (PCA) נעשה על מנת לחקור את מספר הגורמים האחראים על השונות המשותפת בין משתנים גם כאשר אין ראיות מספיקות מראש על מנת ליצור השערה לגבי מספר הגורמים שבבסיס הנתונים (Stevens, 1996).

### 6.1.2.1 שיטה

#### 6.1.2.1.1 משתתפים

כהמשך, לפיתוח מדד של תרבות אקולוגית נאספו נתונים ממדגם מורים המלמדים בבתי ספר אשר עומדים במספר קריטריונים שאפשרו לבחון מגוון רחב של מאפייני בתי ספר. טווח השנים הנבחן הינו 2011-2016. נבחרו בתי ספר בהתאם לקריטריונים הבאים: בתי ספר מהמגזר היהודי, בשלבי חינוך מגוונים (חט"ע, חט"ב ומקיף) מזרמי חינוך ממלכתי וממלכתי-דתי, בעלי מדד טיפוח שונה, ממגוון מחוזות (ירושלים, צפון, חיפה, דרום, מרכז, תל אביב ויו"ש) אשר נכנסו אליהם לפחות 6 מורים חדשים בשנים 2011, 2012, 2013, ובהם מנהל עם ותק של לפחות 3 שנים רצופות באותו בית ספר. המדגם כלל 467 בתי ספר (טבלה מספר 6.3). שנת 2011 מהווה את שנת הייחוס, כך שנדגמו מורים חדשים שנכנסו לראשונה למערכת החינוך ב-2011, 2012 ו-2013. מורה שנקלט מוגדר כמורה חדש שנשאר לפחות שלוש שנים באותו בית ספר. כלומר בחינת המורים שנכנסו ב-2011 (וכמה מהם מופיעים ב-2014, קרי, נקלטו) כך גם לגבי 2012 (מול 2015) ו-2013 (מול 2016). יחס קליטה משוקלל המהווה את המדד "שימור מורים" של המחקר הנוכחי הינו מספר המורים החדשים שנותרו בבית הספר מתוך כלל המורים החדשים ששובצו אליו בחמש השנים הללו. דגימת בתי הספר מהמדגם הנוכחי עבור כל מחקרים של פיתוח מדד (ניתוח מאשש, מגשש ותוקף ניבוי) התבצעה באופן רנדומלי, שכן הנתונים הראשוניים שהתקבלו בהתפלגות המדגם הציגו דגימה פרופורציונלית לאוכלוסייה.

טבלה 6.3: התפלגות המדגם (N=467 בתי ספר)

| זרם חינוכי |            | יחס קליטה |        |      | שלבי חינוך    |         |        | מחוז    |      | מדד טיפוח |      |      |     |     |            |            |
|------------|------------|-----------|--------|------|---------------|---------|--------|---------|------|-----------|------|------|-----|-----|------------|------------|
| ממלכתי     | ממלכתי דתי | נמוך      | בינוני | גבוה | חטיבות ביניים | תיכונים | מקיפים | ירושלים | צפון | חיפה      | דרום | מרכז | ת"א | יזש | נמוך (מ-5) | גבוה (מ-5) |
| 297        | 170        | 127       | 325    | 15   | 49            | 152     | 266    | 46      | 56   | 48        | 69   | 137  | 75  | 36  | 226        | 241        |
| 63%        | 37%        | 27%       | 70%    | 3%   | 11%           | 32%     | 31%    | 10%     | 12%  | 10%       | 15%  | 29%  | 16% | 8%  | 48%        | 52%        |

על מנת לבחון את מבנה הגורמים, נלקח מדגם של 147 מורים אשר נבחרו באופן רנדומלי מ-19 בתי ספר מרשימת 400 בתי הספר העומדים בקריטריונים של המחקר. גודל המדגם נחשב ראוי לטעינות גורם מינימלי של 0.40 (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998).

המדגם כלל 147 מורים מ-19 בתי ספר כאשר בממוצע הוחזרו בין 5-7 שאלונים מכל בית ספר. מסך המורים 62% נשים. גיל המורים נע בין 25 ל-67 ( $M=41.52$ ;  $SD=11.08$ ). ותק המורים בהוראה נע בין שנה ל-43

שנים ( $M=14.90$ ;  $SD=11.09$ ). 36% מהמורים הינם מורים מקצועיים, 38% מחנכים ו- 22% מהמורים משמשים הן כמחנכים והן כמורים מקצועיים, והיתרה לא ציינו תפקידם. (ראה נתונים, טבלאות 6.4.1 ו-6.4.2).

מדגם המחקר הנוכחי כלל בתי ספר מהחינוך היהודי, כאשר 63% שייכים לזרם הממלכתי, 37% שייכים לזרם הממלכתי דתי. מתוכם 31% בתי ספר מקיפים, (שש שנתי מכיתה ז'-יב') 14% חטיבות ביניים (תלת שנתי מכיתה ז'-ט') ו-55% מתיכונים (תלת שנתי מכיתה י'-יב'). כ-37% מבתי ספר משתייכים למחוזות מרכז ותל אביב, 20% משתייכים למחוז צפון, 16% למחוז ירושלים והשאר (27%) למחוזות דרום, יו"ש וחיפה.

**טבלה 6.4.1:** משתני הרקע של אוכלוסיית המחקר ( $N=147$  מורים)

| מגדר                 | גיל<br>$M (SD)$                       | ותק בהוראה<br>(כולל שנת<br>התמחות)<br>$M (SD)$ | תפקיד                       |                                                                    |
|----------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| מורים<br>( $N=147$ ) | 56 גברים<br>(38%)<br>91 נשים<br>(62%) | 41.52(11.08)                                   | 14.90 (11.09)<br>טווח: 1-43 | מורה<br>מקצועי: 36%<br>מחנך: 38%<br>מחנכים ומורים<br>מקצועיים: 22% |

**טבלה 6.4.2:** מאפייני בתי ספר של אוכלוסיית המחקר ( $N=19$  בתי ספר)

| זרם חינוכי                            | שלב חינוך                                                      | מחוז                                                                                                                |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ממלכתי-12 (63%)<br>ממלכתי-דתי-7 (37%) | חטיבות ביניים-21 (14%)<br>תיכונים-81 (55%)<br>מקיפים: 45 (31%) | ירושלים: 3 (16%)<br>צפון: 4 (20%)<br>דרום: 2 (11%)<br>מרכז: 5 (26%)<br>תיא: 2 (11%)<br>יוש: 1 (5%)<br>חיפה: 2 (11%) |

#### 6.1.2.1.2 הליך

המנהלים והמורים קיבלו הסבר מפורט על נושא המחקר, על מטרותיו ועל חשיבות שיתוף הפעולה שלהם ושל צוות המורים. לאחר שהמנהלים והמורים הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר חולקו למורים השאלונים. מורים מילאו שאלון של תרבות אקולוגית ושאלות דמוגרפיות. השאלות הדמוגרפיות כללו משתנים אישיים (גיל ומגדר), משתנים מקצועיים (השכלה מקצועית, ותק בהוראה, ותק בבית הספר ומקצוע ההוראה) (ראהנספח 1). משיקולים אתיים, הובהר למשתתפים שהשתתפותם במחקר אינה חובה וניתן לעזוב את המחקר בכל עת שירצו. כמו כן, למשתתפים הובטחה שמירה על אנונימיות התשובות וסודיות כך שהתוצאות תדווחנה אך ורק כממוצעים קבוצתיים, ולא יהיה ניתן לזהות בית ספר או עובד יחיד כלשהו. תהליך איסוף הנתונים החל במרץ 2018 והסתיים ביוני 2018.

### 6.1.2.1.3 ניתוח נתונים

ניתוח רכיבים עיקריים (PCA) של מטריצת הפריטים בוצע על מנת לבחון אילו פריטים מקובצים יחדיו ואילו לא. לצורך כך, נערך ניתוח רכיבים עיקריים (PCA), תוך שימוש ברוטציית Promax לבחינת 49 הפריטים. פריטים אשר נמצאו טעונים ברמה גבוהה בגורם אחד ויחסית נמוך עם כל האחרים נשמרו, בעוד שפריטים עם טעינות נמוכה מ-0.40 ואו טעינות כפולה לשני גורמים הורדו. ההחלטה להפחית פריטים התבססה על האינטראקציה בין הניסוח המושגי לבין טעינויות הגורמים האמפיריים, תוך שמירה רק על פריטים הקשורים באופן ברור לקונספט הנמדד. יתר על כן, פריטים אשר הפחיתו באופן משמעותי את העקביות הפנימית (אלפא של קורנבך) של תתי הקבוצות נמחקו. דוגמאות לפריטים שנמחקו:

- "אצלנו בבית הספר, ישיבות הצוות נותנות למתמחים ולמורים החדשים כלים המסייעים להתמקצע בתחום ההוראה",
- "הנהלת בית הספר בודקת את הצרכים הרגשיים השונים של מורים חדשים ושל מתמחים בבית הספר, קשובה ומתייחסת אליהם",
- "בבית הספר שלנו המלווים/החונכים של המורים החדשים והמתמחים מתוגמלים כראוי."

### 6.1.2.4 ממצאים

כתוצאה מכך, 17 פריטים הוסרו במהלך ההליך ונוצר כלי הכולל 32 פריטים. יתר על כן, תהליך אנליטי זה של חקר מבנה הגורמים חזר על עצמו עד לכדי פיתוח כלי ראשוני בעל משמעות מושגית ומאפייני מדידה סבירים. סופו של הליך זה הוביל ליצירת 2 גרסאות של שאלון: גרסה אחת בת 22 פריטים בעלת מבנה של שלושה גורמים המסבירים 63.26% מהשונות (ראה טבלה 6.5) וגרסה שנייה בת 19 פריטים בעלת מבנה של 5 גורמים המסבירים 56.9% מהשונות (ראה טבלה 6.6).

(1) **גרסה אחת של השאלון לתרבות אקולוגית בת 22 פריטים:** ארגון העשייה הבית ספרית (9 פריטים;  $\alpha = .88$ , Eigenvalues=8.98), יחסי הדדיות בין חברי הסגל הבית ספרי (7 פריטים  $\alpha = .90$ ; Eigenvalues=2.23); ניהול העשייה הבית ספרית (6 פריטים;  $\alpha = .75$ , Eigenvalues=1). האופציה הראשונה של השאלון הכולל של תרבות האקולוגית הוכיחה רמה גבוהה של עקביות פנימית ( $\alpha = .75$ ) (טבלה 6.5).

(2) **גרסה שנייה של השאלון לתרבות אקולוגית בת 19 פריטים:** טבלה מספר 6.6 מציגה את הטעינות עבור כל אחד מ-19 הפריטים: שכבת האינטראקציה הבינאישית (8 פריטים;  $\alpha = .80$ , Eigenvalues=5.95), שכבת הארגון (5 פריטים;  $\alpha = .88$ , Eigenvalues=2.04); שכבת הקהילה (2 פריטים  $\alpha = .60$ , Eigenvalues=.72), שכבת המדיניות החינוכית (2 פריטים;  $\alpha = .69$ , Eigenvalues=1.00), תמיכה וסיוע למורים חדשים (2 פריטים;  $\alpha = .41$ , Eigenvalues=0.58). האופציה השנייה הזאת של השאלון כולל זה של תרבות האקולוגית הוכיחה רמה גבוהה של עקביות פנימית ( $\alpha = .60$ ).

#### 6.1.2.5 מסקנות

השאלון הסופי שנעשה בו שימוש בשלב זה הינו השאלון של 22 פריטים לשלושה מימדים (טבלה 6.5): (1) ארגון העשייה הבית ספרית (פריט לדוגמא: "אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית") (2) יחסי הדדיות בין חברי הסגל הבית ספרי (פריט לדוגמא: "אצלנו בבית הספר, הנהלת בית הספר בודקת את הליווי שמקבל מורה חדש או מתמחה מהצוות המקצועי שלו" ו- (3) ניהול העשייה הבית ספרית (פריט לדוגמא: "לאורך שנת הלימוד בית הספר שלנו מבצע הערכות למורה החדש או למתמחה"). שאלון זה מציע שכבות הקרובות רעיונית ומושגית לשכבות של המודל האקולוגי החברתי. כמו כן, השאלון מראה ממצאים של אחוז שונות מוסברת מעל 60%, מהימנות אלפא קרונבאך של המימדים הנע בין 0.75-0.90. Eigen values מעל 1.00.

**טבלה 6.5: דפוס הטעינויות לגורמים על פי ניתוח רכיבים עיקרים (PCA) - 22 היגדים (N=147 מורים)**

| טעינות לגורם                                  |      |      | פריט מס'                         | פריט לכל גורם                                                                                                  |
|-----------------------------------------------|------|------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                             | 2    | 3    |                                  |                                                                                                                |
| <b>1- ארגון העשייה הבית ספרית</b>             |      |      |                                  |                                                                                                                |
| 0.79                                          |      |      | 29                               | הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו.                                           |
| 0.79                                          |      |      | 49                               | ישנם יחסים טובים בין מורים חדשים והורי התלמידים.                                                               |
| 0.75                                          |      |      | 33                               | אצלנו בבית הספר, ההנהלה משתפת את המתמחים ואת המורים החדשים בתהליכי קבלת החלטות.                                |
| 0.73                                          |      |      | 35                               | אצלנו בבית הספר למתמחים ולמורים החדשים ישנה אוטונומיה גבוהה בכיתות בהן הם מלמדים.                              |
| 0.70                                          |      |      | 41                               | אצלנו בבית הספר המנהלים קשובים ליוזמות והצעות ייעול של המתמחים והמורים החדשים.                                 |
| 0.67                                          |      |      | 26                               | כיום ישנה גישה שמעודדת אנשים בעלי כישורים גבוהים ללכת למקצוע ההוראה.                                           |
| 0.64                                          |      |      | 39                               | אצלנו בבית הספר המתמחים והמורים החדשים מכוונים לדאוג לרווחת התלמיד, אישיותו, והעצמתו אף יותר מדאגה לציוניו.    |
| 0.54                                          |      |      | 11                               | תנאי העבודה של מתמחים ומורים חדשים הוגנים.                                                                     |
| 0.45                                          |      |      | 14                               | בבית הספר שלי מתמחים ומורים חדשים נפגשים לעיתים קרובות עם מנהל בית הספר לשיחות משוב או תמיכה בנושאים פדגוגיים. |
| <b>2- יחסי הדדיות בין חברי הסגל הבית ספרי</b> |      |      |                                  |                                                                                                                |
|                                               | 0.80 |      | 8                                | בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר.       |
|                                               | 0.72 |      | 6                                | הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה                                 |
|                                               | 0.71 |      | 19                               | למורה חדש ולמתמחה אין מספיק זכויות וסמכות כדי לספק הוראה וחינוך ראויים.                                        |
|                                               | 0.62 |      | 12                               | בבית הספר שלנו הנהלת בית הספר מוקירה ומעריכה מתמחים ומורים חדשים על השקעתם.                                    |
|                                               | 0.59 |      | 18                               | אצלנו בבית הספר, הנהלת בית הספר בודקת את הליווי שמקבל מורה חדש או מתמחה מהצוות המקצועי שלו.                    |
|                                               | 0.55 |      | 21                               | בית הספר פועל לחיזוק הקשרים בין מתמחים או מורים חדשים לבין מורים ותיקים.                                       |
|                                               | 0.50 |      | 7                                | אצלנו בבית הספר, מתמחה או מורה חדש מקבל סיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.                                      |
| <b>3- ניהול העשייה הבית ספרית</b>             |      |      |                                  |                                                                                                                |
|                                               | 0.74 |      | 38                               | אצלנו בבית הספר, קיימת תכנית שנתית מסודרת לליווי והדרכת כל מורה חדש ומתמחה בשנתו הראשונה                       |
|                                               | 0.70 |      | 10                               | בבית הספר שלנו, מתמחה או מורה חדש פונה קודם כל לממונה הישיר (למשל רכז מקצוע/רכז שכבה) ורק אח"כ למנהל ביה"ס.    |
|                                               | 0.70 |      | 47                               | לאורך שנת הלימוד בית הספר שלנו מבצע הערכות למורה החדש או למתמחה.                                               |
|                                               | 0.53 |      | 17                               | בבית הספר שלנו, המתמחים והמורים החדשים נמצאים בעומס עבודה כבד, גם מעבר לשעות הלימודים.                         |
|                                               | 0.48 |      | 43                               | בית הספר שלנו מאפשר שיח של המתמחים או המורים החדשים על רגשותיהם.                                               |
|                                               | 0.44 |      | 3                                | אצלנו בבית הספר, מתמחים ומורים חדשים זקוקים לסיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.                                 |
| 8.98                                          | 2.23 | 1.00 | <b>Eigen values</b>              |                                                                                                                |
| 0.88                                          | 0.90 | 0.75 | <b>Cronbach's αs (subscales)</b> |                                                                                                                |

הערות: נעשה שימוש בפרוצדורה Extraction method- principal axis factoring. אחוז שונות המוסברת המצטברת = 0.63. אלפא של קורנבאך לשאלון הכולל = 0.75. מוצגים ערכים שווים או גבוהים מ- 0.4. אחוז שונות המוסברת המצטברת = 0.63. אלפא של קורנבאך לשאלון הכולל = 0.75.

**טבלה 6.6:** דפוס הטעינויות לגורמים על פי ניתוח רכיבים עיקריים (PCA) - 19 היגדים (N=147 בתי ספר)

| טעינות לגורם                       |      |      |      |      | מספר פריט                        | פריט לכל גורם                                                                                                |
|------------------------------------|------|------|------|------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                  | 2    | 3    | 4    | 5    |                                  |                                                                                                              |
| <b>1- אינטראקציה בינאישית</b>      |      |      |      |      |                                  |                                                                                                              |
|                                    | 0.54 |      |      |      | 20                               | אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים מרגישים כבר בהתחלה חלק מצוות בית הספר.                                   |
|                                    | 0.71 |      |      |      | 25                               | אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית ספר                           |
|                                    | 0.61 |      |      |      | 28                               | מורים חדשים ומתמחים בבית הספר שלנו נמצאים בקשר חברי עם שאר המורים גם אחרי שעות בית הספר, בשעות הפנאי         |
|                                    | 0.69 |      |      |      | 30                               | יש בבית הספר קשר חברי טוב בין המתמחים או המורים החדשים לותיקים בשעות הלימודים.                               |
|                                    | 0.62 |      |      |      | 37                               | אצלנו בבית הספר ישנו שיתוף הדדי בחוויות ובתחושות בין המתמחים או המורים החדשים לשאר המורים                    |
| <b>2- ארגון</b>                    |      |      |      |      |                                  |                                                                                                              |
|                                    | 0.75 |      |      |      | 6                                | הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה                               |
|                                    | 0.70 |      |      |      | 16                               | אצלנו בבית הספר, מנהל בית הספר "יורד לשטח" ומכיר את התנהלות המתמחים והמורים החדשים בכיתות ואת צרכיהם.        |
|                                    | 0.90 |      |      |      | 18                               | אצלנו בבית הספר, הנהלת בית הספר בודקת את הליווי שמקבל מורה חדש או מתמחה מהצוות המקצועי שלו.                  |
|                                    | 0.78 |      |      |      | 23                               | אצלנו בבית הספר, לכל המתמחים והמורים החדשים מוצמד מורה חונך ומלווה בתקופת הקליטה שלהם בבית הספר.             |
|                                    | 0.41 |      |      |      | 43                               | בית הספר שלנו מאפשר שיח של המתמחים או המורים החדשים על רגשותיהם.                                             |
|                                    | 0.75 |      |      |      | 47                               | לאורך שנת הלימוד בית הספר שלנו מבצע הערכות למורה החדש או למתמחה.                                             |
|                                    | 0.43 |      |      |      | 10                               | בבית הספר שלנו, מתמחה או מורה חדש פונה קודם כל לממונה הישיר (למשל רכז מקצועי/רכז שכבה) ורק אח"כ למנהל ביה"ס. |
|                                    | 0.62 |      |      |      | 38                               | אצלנו בבית הספר, קיימת תכנית שנתית מסודרת לליווי והדרכת כל מורה חדש ומתמחה בשנתו הראשונה                     |
| <b>3- קהילה</b>                    |      |      |      |      |                                  |                                                                                                              |
|                                    | 0.67 |      |      |      | 40                               | אצלנו בבית הספר, מתמחים ומורים חדשים יוזמים תקשורת מול הורים                                                 |
|                                    | 0.79 |      |      |      | 46                               | אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים נמנעים מתקשורת מול הורים.                                                |
| <b>4- מדיניות חינוכית</b>          |      |      |      |      |                                  |                                                                                                              |
|                                    |      | 0.49 |      |      | 11                               | תנאי העבודה של מתמחים ומורים חדשים הוגנים.                                                                   |
|                                    |      | 0.79 |      |      | 13                               | השכר של מתמחים ומורים חדשים הוגן.                                                                            |
| <b>5- תמיכה וסיוע למורים חדשים</b> |      |      |      |      |                                  |                                                                                                              |
|                                    |      |      | 0.61 |      | 3                                | אצלנו בבית הספר, מתמחים ומורים חדשים זקוקים לסיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.                               |
|                                    |      |      | 0.41 |      | 17                               | בבית הספר שלנו, המתמחים והמורים החדשים נמצאים בעומס עבודה כבד, גם מעבר לשעות הלימודים.                       |
| 5.92                               | 2.04 | 1.00 | 0.72 | 0.58 | <b>Eigen values</b>              |                                                                                                              |
| 0.80                               | 0.88 | 0.68 | 0.69 | 0.41 | <b>Cronbach's αs (subscales)</b> |                                                                                                              |

**הערות:** נעשה שימוש בפרוצדורה Extraction method- principal axis factoring. אחוז שונות מוסברת מצטברת = 0.60. אלפא של קורנבאך של השאלון הכולל = 0.75. מוצגים ערכים שווים או גבוהים מ- 0.4. אחוז שונות מוסברת מצטברת = 0.60. אלפא של קורנבאך של השאלון הכולל = 0.75.

## 6.2 פאזה 2: תיקוף הכלי בגישה כמותנית

### 6.2.1 מטרות ושלבי המחקר

בפאזה השנייה מטרת המחקר היתה לפתח ולתקף כלי של תרבות אקולוגית בית ספרית (Ecological School Culture- ESC) לשימור מורים. פאזה זו כללה ביצוע של מספר ניתוחים על מנת לתקף המדד המוצע של תרבות אקולוגית בית ספרי.

השלבים הם כדלקמן:

ראשית, בחנו **תוקף מבנה פקטוריאלי** (Factorial validity) בשלושה שלבים באמצעות

הניתוחים הבאים:

(א) תחילה, סדרות של ניתוחי אשכול (Variable Clusterings) לשם קבלת ממצאים ראשוניים בנוגע לבחירה וחלוקה אפשרית של 22 הפריטים שנבעו מניתוח הרכיבים העיקריים ממחקר הפיילוט של הפאזה הראשונה, על מדגם חדש של 356 מורים.

(ב) שנית, באמצעות ניתוח גורמים מגשש (EFA) וניתוח משוואות מבניות מגשש (ESEM) כדי לאתר את הגורמים שבבסיס המשתנים הנצפים.

(ג) שלישית, באמצעות ניתוח גורמים מאשש, (CFA) Confirmatory Factor Analysis אשר בניגוד ל ניתוח הגורמים המגשש (EFA) מאפשר לקבוע באם המבנה שאותר על ידי ניתוח הגורמים המגשש (EFA) אכן מתאים לנתונים. מכיוון שהמדגם כולל מורים שמקוננים (nested) בתוך בתי ספר בוצעו שתי סוגים של ניתוח מאשש: ניתוח גורמים מאשש חד רמתי (CFA) וניתוח גורמים מאשש רב רמתי - Multilevel Confirmatory Factor Analysis (MCFA) Model תוך שימוש בתוכנת MPLUS 8.3. ניתוח זה נערך על מדגם חדש של 1,067 משתתפים מ-169 בתי ספר כדי לאמת את הסולם של הפריטים. כתוצאה משלבים אלה התקבל המבנה הסופי של המדד.

שנית, נערך **תוקף מתכנס ותוקף מבחין** אשר מהווים היבט נוסף של תוקף מבנה (Bollen, 1989). תוקף מתכנס ותוקף מבחין כוללים הערכה של המדד אותו אנו מתקפים כנגד מדדים אחרים. בהתאם לגישת ניתוח הגורמים המאשש (CFA) המתוארת ב Cole (1987), מטעני פקטור על הפריטים המודדים אותו מעידים על התוקף המתכנס של המדד אותו רוצים לתקף. את התוקף המבחין לפי גישה זאת, (לפי גישת ה-ניתוח גורמים מאשש (CFA) ניתן להראות על ידי מבחנים הבודקים שהקורלציות בין הגורמים המושווים קטנות מ-1. במחקר הנוכחי אנו מאמצים גישה זו, ובהתאם למחקרים עכשוויים (Zinbarg et al., 2018) נבצע את הערכה לתוקף המבחין ומתכנס של מדד התרבות האקולוגית בית ספרית (ESC) כנגד המדדים של: מנהיגות מעצבת, מנהיגות אותנטית, מנהיגות משתפת ושביעות רצון המורה ממקום העבודה. ניתוח זה נערך על אותו מדגם של 1,067 משתתפים מ-169 בתי ספר תוך שימוש בתוכנת MPLUS 8.3.

לבסוף, בשלב האחרון, **תוקף ניבוי**, נבדוק כיצד המדד תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מנבא שימור מורים מעבר למדדים דמוגרפיים של המורים ולמאפיינים בית ספריים. כמו כן, נבחן כיצד המדד תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מנבא שימור מורים תוך התחשבות במדדים אחרים תקפים: מנהיגות מעצבת, מנהיגות אותנטית, מנהיגות משתפת, שביעות רצון ממקום העבודה ושחיקת מורים.



סקירת ספרות בנושא שימור מורים מראה כי משכורת נמוכה (Liu & Meyer, 2005), שחיקה (Ryan et al., 2017), שביעות רצון, תנאי העבודה ותפיסות המנהיגות הם מהמנבאים החזקים ביותר של שימור ותחלופת מורים בין בתי ספר שונים (Johnson, et al., 2012; Marinell & Coca, 2013). על כן, בחלק של התוקף ניבוי התמקדנו במימדי מנהיגות (מנהיגות מעצבת, משתפת ואוטנטית) ובעמדות מורים של שחיקה ובשביעות רצון ממקום העבודה מכיוון שמשתנים אלו נמצאו כבעל קשר עם שימור מורים. **מטרת שלב זה לבחון באם למדד תרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) המוצע יש תוקף ניבוי מוסף מעבר למשתנים אלו.** בשלב זה הניתוחים נערכו על אותו מדגם של 1,067 משתתפים מ-169 בתי ספר תוך שימוש בתוכנת MPLUS 8.3.

### גישה סטטיסטית כללית ורמת ניתוח

היות ומודל המחקר הנוכחי בוחן משתנים הן ברמת הפרט והן ברמה הבית ספרית הניתוחים בוצעו בשתי הרמות. בשלב בניית הכלי בוצעו ניתוחים הן ברמת המורה והן ברמה הבית ספרית זאת מכיוון שאיסוף הנתונים כולל נתונים ממספר משתתפים מאותו בית ספר על מדגם של מספר בתי ספר, כך שמבנה הנתונים מייצר מבנה רב-רמתי (מקונן), שיש לקחת בחשבון בניתוח הנתונים. במחקר הנוכחי, שימור מורים הינו משתנה ברמת בית ספר. מכיוון שמטרת המחקר היא לנבא שימור מורים, באמצעות מדד התרבות האקולוגית בית ספרית (ESC) שנפתח, יש לבצע אגרגציה של הנתונים לרמת בית ספר. לפני ביצוע אגרגציה לרמת בית ספר, יש לבחון אם היא מוצדקת באמצעות מדד  $rWG$  (Interrater Reliability) (Within-Group) הבוחן הומוגניות בתוך בית הספר ומדד Intraclass ICC Coefficient (Correlation) הבוחן את המתאם התוך-בית ספרי (Dunlap, Burke & Smith-Crowe, 1993; James et al., 2003). חישובים אלו נעשו בתוכנת SAS 9.4 בפרוצדורת GLIMMIX (Verbeke & Molenberghs, 2003).

ערך  $rWG$  של 0.70 או יותר נחשב כערך "טוב" של הסכמה תוך צוותית (James et al., 1993). במחקר זה, אנו מעריכים את ההסכמה בתוך הצוות בשני מדדים: 1 - Intraclass correlation Coefficient ו- ICC(1) ו- ICC(2) Intraclass Correlation Coefficient 2.

**ICC(1)**: מספק אומדן לחלק מהשונות הכוללת במדד המוסבר. בדרך כלל נע בין 0 ל 0.50. עם חציון של 0.12 (Bliese, 2016).

**ICC(2)**: מעריך את מהימנות ממוצעי בתי הספר. עם זאת, לא קיימות הנחיות מפורטות לקביעת ערכים מקובלים של ICC(2). (Bliese & Halverson, 1996).

ערכים גבוהים של ICCs מעידים על כך שקיימת תלות משמעותית בערכי המשתנים הנצפים בין המורים השייכים לאותו בית ספר. לכן, אין להסתפק בניתוח שלא לוקח בחשבון תלות זאת. קיימת גם הצדקה לאגרגציה נתמכת בטיעונים תיאורטיים ואמפיריים (Rousseau, 1985). מורים מצופים לחלוק את אותן תפיסות כמו של שאר מורי בית הספר בסביבה שלהם לאור המשימות המשותפות המאפשרות לחברי הארגון ליצור נורמות משותפות (Jehn, Chadwick & Sherry, 1997). לכן, יש חשיבות מכרעת להפגין הסכמה גבוהה בתוך הקבוצה להצדיק שימוש ממוצע בית ספרי כאינדיקטור למשתנים ברמת הארגון (James, Demaree, & Wolf, 1993).

## 6.2.2. תוקף מבנה - ניתוח מגשש

ניתוח גורמים מגשש (EFA), וניתוח נתיבים מגשש נועדים לאתר את המבנה בתוך מערכת גדולה של משתנים. כדי לבחון את ההתאמה של תת-קבוצות נבחרות בוצעו על הפריטים שנבחרו, ניתוח גורמים מגשש (EFA) Exploratory Factor Analysis וניתוח משוואת מבניות מגשש (ESEM- Exploratory Structural Equation Modeling) באמצעות MPLUS 8.3. ניתוח זה התבצע על מדגם של 356 מורים.

### 6.2.2.1. שיטה

#### 6.2.2.1.1. משתתפים

על מנת להיות מסוגלים לבחון את תקפות המבנה במדגם אחד ולאשר את התוצאות במדגם נפרד, נאספו נתונים ממדגם חדש בלתי תלוי. המדגם כלל 356 מורים מ-151 בתי ספר כאשר בממוצע הוחזרו בין 7-1 שאלונים מכל בית ספר ( $M=2.35$ ). מדגם המחקר הנוכחי כלל בתי ספר מהחינוך היהודי, כאשר 58% שייכים לזרם הממלכתי, 42% שייכים לזרם הממלכתי דתי. מתוכם 26% חטיבות ביניים, 50% בתי ספר תיכוניים ו-24% מקיפים. כ-43% מבתי ספר משתייכים למחוזות מרכז ותל אביב, 26% משתייכים למחוז דרום, 12% למחוז צפון והשאר (19%) למחוזות ירושלים, יו"ש וחיפה. באשר למדד הטיפוח, 54% מבתי הספר בעלי מדד טיפוח מעל 5, ו-46% בעלי מדד טיפוח מתחת ל-5. באשר ליחס השימור של מורים חדשים, כ-50% היו בעלי שימור נמוך, 37% בעלי יחס שיעור בינוני, ו-13% בעלי שימור גבוה (טבלה 6.7).

טבלה 6.7 : מאפייני בתי ספר של אוכלוסיית המחקר ( $N=356$  מורים)

| מספר מורים | פרופורציה |                 |            |
|------------|-----------|-----------------|------------|
| 206        | 58%       | ממלכתי          | זרם חינוכי |
| 150        | 42%       | ממלכתי-דתי      |            |
| 93         | 26%       | חטיבת ביניים    | שלב חינוך  |
| 177        | 50%       | תיכוניים        |            |
| 86         | 24%       | מקיפים          |            |
| 29         | 8%        | ירושלים         | מחוז       |
| 43         | 12%       | צפון            |            |
| 93         | 26%       | דרום            |            |
| 89         | 25%       | מרכז            |            |
| 64         | 18%       | תל אביב         |            |
| 17         | 5%        | יו"ש            |            |
| 21         | 6%        | חיפה            |            |
| 193        | 54%       | נמוך (מתחת ל-5) | מדד טיפוח  |
| 163        | 46%       | גבוה (מעל 5)    |            |

מסך המורים 67% נשים. גיל המורים נע בין 20 ל-69 ( $M=41.17$ ;  $SD=10.34$ ). ותק המורים בהוראה נע בין שנה ל-42 שנים ( $M=13.75$ ;  $SD=9.64$ ). ותק המורים בבית הספר בעת המחקר נע בין שנה ל-33 שנים ( $M=8.54$ ;  $SD=7.26$ ). באשר לשיוך התפקיד, כ 46% מהמורים הינם מורים מקצועיים, כ 20% מחנכים, כ 24% מהמורים משמשים הן כמחנכים והן כמורים מקצועיים ו-10% רכזי שכבות ומקצועות. ביחס להשכלתם, בקרב בעלי התואר הראשון, כ 34% בעלי BA וכ-13% בעלי B.Ed. בנוסף, כ 53% מהמורים בעלי תואר שני וכ- 24% מהמורים עברו הסבת אקדמאים להוראה. את ההכשרה להוראה ביצוע המורים במקומות שונים, 66% הוכשרו במכללות לחינוך ו-31% באוניברסיטאות. לבסוף, 64% ניגשו לסדנת סטאז' במכללה לחינוך ו-26% באוניברסיטה (טבלה מס' 6.8).

**טבלה 6.8:** מאפייני רקע של אוכלוסיית המחקר ( $N=356$  מורים)

| מספר מורים | פרופורציה |                   |                            |
|------------|-----------|-------------------|----------------------------|
| 116        | 33%       | זכר               | מגדר                       |
| 240        | 67%       | נקבה              |                            |
| 44         | 12.36%    | B.E.d             | השכלה                      |
| 119        | 33.43%    | B.A.              |                            |
| 186        | 52.25%    | M.A.              |                            |
| 7          | 1.97%     | אחר               |                            |
|            |           | 41.17 (10.34)     | גיל ( $M(SD)$ )            |
| 165        | 46.35%    | מורה מקצועי       | שיוך התפקיד                |
| 73         | 20.51%    | מחנך              |                            |
| 83         | 23.31%    | מורה מקצועי ומחנך |                            |
| 34         | 9.55%     | רכז מקצוע         |                            |
| 1          | 0.28%     | אחר               |                            |
| 228        | 64%       | מכללה לחינוך      | מיקום סדנת סטאז'           |
| 93         | 26%       | אוניברסיטה        |                            |
| 34         | 10%       | אחר               |                            |
| 87         | 24%       |                   | עברו הסבה להוראה           |
| 234        | 66%       | מכללה לחינוך      | מוסד הכשרה להוראה          |
| 110        | 31%       | אוניברסיטה        |                            |
| 12         | 3%        | אחר               |                            |
|            |           | 13.75 (9.64)      | וوتק בהוראה ( $M(SD)$ )    |
|            |           | 8.54 (7.26)       | וوتק בבית הספר ( $M(SD)$ ) |
|            |           | 8.99 (7.98)       | וوتק בתפקיד ( $M(SD)$ )    |

#### 6.2.2.1.2 הליך המחקר

אותו הליך מחקר מהסעיף 6.1.2.1.2 מלבד שבמחקר הנוכחי מורים מילאו שאלון של תרבות אקולוגית המעודכן של 22 פריטים ושאלות דמוגרפיות.

#### 6.2.2.1.3 כלי מחקר

**תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC).** מורים מילאו שאלון בעל 22 פריטים הכולל 3 רמות: ארגון העשייה הבית ספרית (9 פריטים;  $\alpha=.63$ ), יחסי הדדיות בין חברי הסגל הבית ספרי (7 פריטים  $\alpha=.90$ )

; ; ניהול העשייה הבית ספרית (6 פריטים;  $\alpha=.75$ ). השאלון הוכיח רמה גבוהה של עקביות פנימית ( $\alpha=.75$ ). מורים ענו על סולם הנע מ-1 "בכלל לא" ועד 6 "במידה רבה מאוד".

#### 6.2.2.1.4 ניתוח נתונים

לפי Liao et al. (2011), גורמים הנובעים מניתוח גורמים מגשש אינם תמיד שונים במידה ניכרת. בניגוד לכך, קיבוץ פריטים על ידי שיטת Clustering, מספקת דרך ישירה יותר ליצירת קבוצות של פריטים, שישמשו להגדרת תתי גורמים, אשר עשויים להיות מוצלחים יותר בפועל בהשוואה לתתי גורמים הנוצרים כתוצאה משימוש בניתוח גורמים מגשש. בעקבות המלצה זו, בוצעו סדרות של variables clustering. פריטים הוסרו עקב טעיונות נמוכה, כאשר רק פריטים אשר הראו קיבוץ הולם לסולם המשנה שלהם (של מדד התרבות האקולוגית) שומרו.

בנוסף, בוצעו שני סוגים נוספים של ניתוחי גורמים על הפריטים שנבחרו, כדי לבחון את ההתאמה של תת-קבוצות נבחרות: ניתוח גורמים מגשש (EFA) וניתוח משוואות מבניות מגשש (ESEM-Exploratory Structural Equation Modeling).

התאמת המודל לנתונים תיבחן באמצעות מדדי טיב התאמה. על פי המלצת החוקרים (Joreskog & Sorbom, 1996; Kline, 1998), יעשה שימוש במספר מדדי התאמה (goodness-of-fit indices) להערכת ההתאמה של מודל המחקר.

#### מדדי התאמה כוללים:

שני מדדים אבסולוטיים:

- $\chi^2/df$ , הנתונים הסטטיסטיים של חי בריבוע חלקי דרגות חופש,
- ו-RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) המעיד על טיב ההתאמה של המודל לאוכלוסייה, ושלושה מדדים יחסיים:

- Comparative Fit Index (CFI),
- Tucker-Lewis coefficient (TLI),
- Standardized Root Mean Square Residual (SRMR).

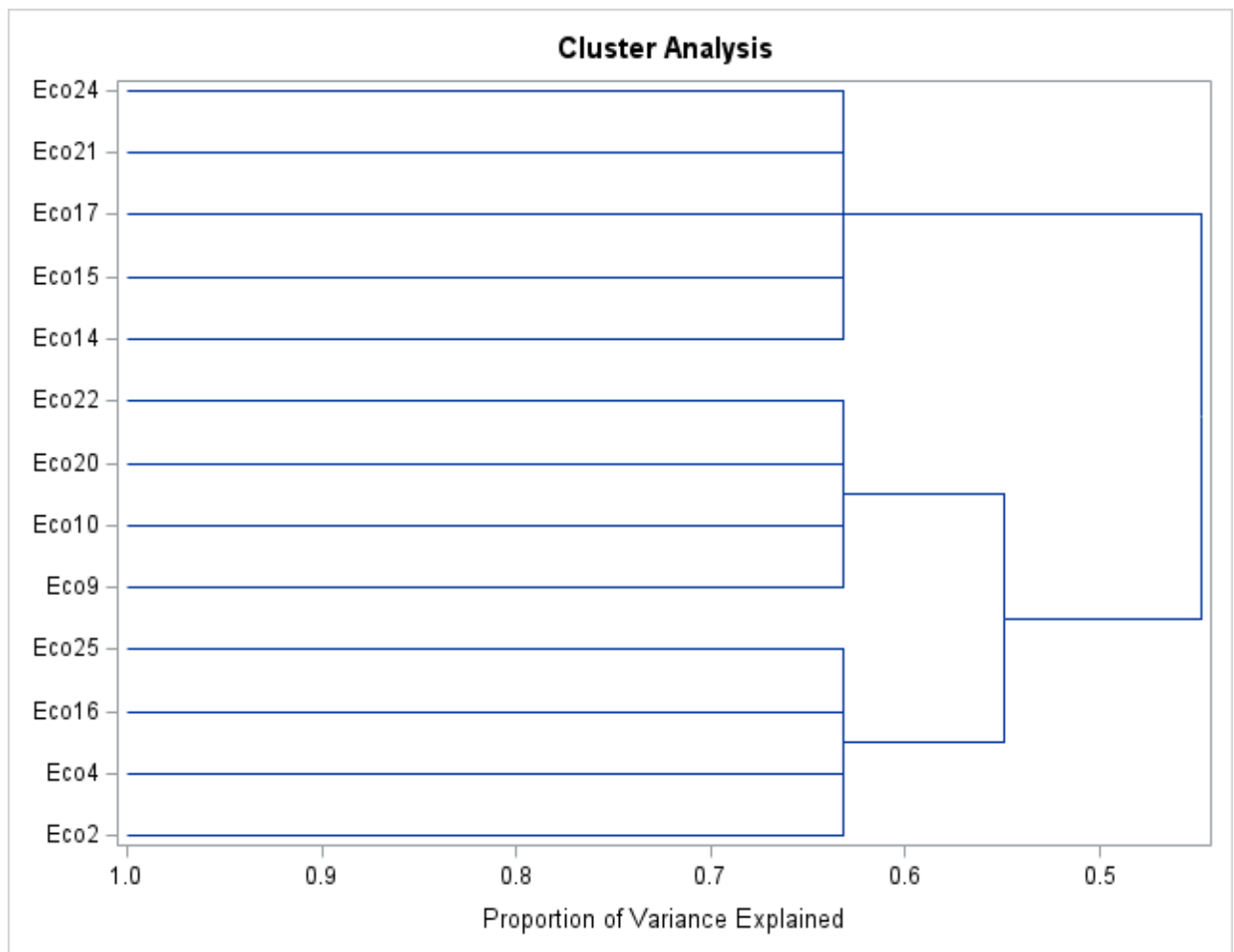
שילוב של ערך RMSEA קטן מ-0.04 וערכי מדדי TLI ו-CFI גדולים מ-0.95 מעידים על התאמה מצוינת של המודל, בעוד שערך RMSEA קטן מ-0.08 וערכי התאמה TLI ו-CFI גדולים מ-0.90 מעידים על התאמה מספקת. SRMR קטן מ-0.05 מעיד על התאמה טובה, כאשר רמות קטנות מ-0.1 מעידים על התאמה מספקת (Hu & Bentler, 1995).

#### 6.2.2.2 ממצאים

##### 6.2.2.2.1 Hierarchical Cluster Analysis – ניתוח מקדים

לשם קבלת ממצאים ראשוניים בנוגע לבחירה וחלוקה אפשרית של 22 הפריטים שנבעו מניתוח הרכיבים העיקריים (PCA) מהמחקר פיילוט של הפאזה הראשונה, בוצע ניתוח אשכולות על פריטים אלו. תחילה נבדקה התאמת 5 אשכולות בהתאם להמשגה התיאורטית המוצעת של ברונפנברנר. איכות התאמת הפריטים לאשכול אליו הם שייכים, נמדדה על ידי הבחינה האם ערכי R-Square של הפריטים עם האשכול אליו הם משויכים גבוהים יותר מאשר ה-R-Square שלהם עם כל אשכול אחר. פריטים עם מתאם גבוה עם

האשכול שלהם ומתאמים נמוכים עם אשכולות אחרים נשמרים, בשל הנבדלות הטובה של אותם פריטים. בנוסף, ההחלטה להפחית פריטים התבססה על האינטראקציה בין הניסוח המושגי לבין המתאם לאשכולות שלהם, תוך שמירה רק על פריטים הקשורים באופן ברור לקונספט הנמדד באשכול אליו הם שוייכו. כתוצאה מכך, 9 פריטים הוסרו במהלך התהליך. כדי לשמור על 4 פריטים לאשכול לפחות, הורד מספר האשכולות המקסימלי שנבחר ל-3. כתוצאה מכך, **קיבלנו מדד תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) בן 13 פריטים, אשר מחולק לשלושה אשכולות משנה לכל היותר כפי שמוצג בתרשים 6.1.**



#### תרשים מס' 6.1: ניתוח קלסטר (Cluster)

על פי תרשים זה (כל קו אופקי מייצג היגד) ניתן לראות שאפשר לחלק את הפריטים לשניים או שלושה אשכולות. תרשים העץ (תרשים מס' 6.1) מציג את היררכיית האשכולות בין 3 הקבוצות האפשריות. על פי הניסוח המושגי וטיב ההתאמה נבחר הפיתרון עם שלושת האשכולות.

**קבוצת האשכולות הבולטת ביותר כוללת:** פריט 14 (Eco14), פריט 15 (Eco15), פריט 17 (Eco17), פריט 21 (Eco21), פריט 24 (Eco24) בהתאמה:

*"אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים מרגישים כבר בהתחלה חלק מצוות בית הספר"*

"בית הספר פועל לחיזוק הקשרים בין מתמחים או מורים חדשים לבין מורים ותיקים";  
 "אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית";  
 "יש בבית הספר קשר חברי טוב בין המתמחים או המורים החדשים לותיקים בשעות הלימודים";  
 "אצלנו בבית הספר ישנו שיתוף הדדי בחוויות ובתחושות בין המתמחים או המורים החדשים לשאר המורים".

**הקבוצה שנייה** כוללת את הפריטים הבאים: פריט 22 (Eco22), פריט 20 (Eco20), פריט 10 (Eco10), פריט 9 (Eco9) בהתאמה:

"אצלנו בבית הספר, ההנהלה משתפת את המתמחים ואת המורים החדשים בתהליכי קבלת החלטות";  
 "הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו";  
 "אצלנו בבית הספר, מנהל בית הספר "יורד לשטח" ומכיר את התנהלות המתמחים והמורים החדשים בכיתות ואת צרכיהם";  
 "בבית הספר שלי מתמחים ומורים חדשים נפגשים לעיתים קרובות עם מנהל בית הספר לשיחות משוב או תמיכה בנושאים פדגוגיים".

**הקבוצה השלישית** כוללת את הפריטים הבאים: פריט 25 (Eco25), פריט 16 (Eco16), פריט 4 (Eco4), פריט 2 (Eco2) בהתאמה:

"אצלנו בבית הספר, קיימת תכנית שנתית מסודרת לליווי והדרכת כל מורה חדש ומתמחה בשנתו הראשונה";  
 "אצלנו בבית הספר, לכל המתמחים והמורים החדשים מוצמד מורה חונך ומלווה בתקופת הקליטה שלהם בבית הספר";  
 "בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר";  
 "הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה".

השונויות המוסברות על ידי המשתנים באשכול (קבוצה של היגדים בעלי משמעות דומה - Cluster) דומה לשונויות המוסברות על ידי ניתוח גורמים מגשש (EFA), אבל ב-Cluster analysis השונויות המוסברות כוללת תרומות רק מהמשתנים באשכול ולא תרומה מכל המשתנים במחקר (כמו בניתוח גורמים מגשש (EFA)). ממצאי הניתוח הראו כי השונויות המוסברות הסופית הכוללת הינה 0.63, ומראה כי 63% מהשונויות המוסברות נובעת משלושת האשכולות.

#### 6.2.2.2.2 ניתוח גורמים מגשש (EFA) Exploratory Factor Analysis

על מנת לחקור את מבנה הפריטים שהתקבלו בניתוח האשכולות בוצע ניתוח נוסף – ניתוח גורמים מגשש (EFA) באמצעות ניתוח רכיבים עיקריים (PCA- Principal-Axis factor analysis), תוך שימוש ברוטצייה לא אורתוגונלית, מסוג Promax על ה-reduced correlation matrix לבחינה 13 הפריטים. נוצר כלי הכולל 13 פריטים. סופו של הליך זה הוביל ליצירת גרסה ראשונית של שאלון: 13 פריטים בעל מבנה של 3 גורמים

המסבירים 52.96% מהשונות (ראה טבלה מס' 6.9). ממצאים אלו בהלימה עם הממצאים של ניתוח האשכולות.

לאחר בחינת הפריטים שנטענו על כל גורם זוהו המאפיינים הבאים של תרבות אקולוגית בית ספרית: יחסי קולגות בין המורים (5 פריטים;  $\alpha=.86$ , Eigenvalues=5.36); מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר (4 פריטים;  $\alpha=.77$ , Eigenvalues=1.06); יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (4 פריטים,  $\alpha=.81$ ; Eigenvalues=0.49). השאלון הכולל של תרבות האקולוגית הוכיח רמה גבוהה של עקביות פנימית ( $\alpha = .75$ ) (ראה טבלה מס' 6.9).

**טבלה 6.9:** דפוס הטעינויות לגורמים על פי ניתוח גורמים מגשש (EFA) - 13 היגדים (N=356 מורים)

| מס' פריט                                                    | CRT  | MP   | PTR                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------|------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CRT - יחסי קולגות בין המורים</b>                         |      |      |                                                                                                                |
| 14                                                          | 0.75 |      | אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים מרגישים כבר בהתחלה חלק מצוות בית הספר                                      |
| 15                                                          | 0.50 |      | בית הספר פועל לחיזוק הקשרים בין מתמחים או מורים חדשים לבין מורים ותיקים                                        |
| 17                                                          | 0.75 |      | אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית                                 |
| 21                                                          | 0.71 |      | יש בבית הספר קשר חברי טוב בין המתמחים או המורים החדשים לותיקים בשעות הלימודים.                                 |
| 24                                                          | 0.65 |      | אצלנו בבית הספר ישנו שיתוף הדדי בחוויות ובתחושות בין המתמחים או המורים החדשים לשאר המורים                      |
| <b>MP - מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר</b>                   |      |      |                                                                                                                |
| 2                                                           |      | 0.55 | הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה                                 |
| 4                                                           |      | 0.70 | בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר.       |
| 16                                                          |      | 0.66 | אצלנו בבית הספר, לכל המתמחים והמורים החדשים מוצמד מורה חונך/מלווה בתקופת הקליטה שלהם בבית הספר.                |
| 25                                                          |      | 0.62 | אצלנו בבית הספר, קיימת תכנית שנתית מסודרת לליווי והדרכת כל מורה חדש ומתמחה בשנתו הראשונה                       |
| <b>PTR - יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים</b> |      |      |                                                                                                                |
| 9                                                           |      | 0.72 | בבית הספר שלי מתמחים ומורים חדשים נפגשים לעיתים קרובות עם מנהל בית הספר לשיחות משוב או תמיכה בנושאים פדגוגיים. |
| 10                                                          |      | 0.68 | אצלנו בבית הספר, מנהל בית הספר "יורד לשטח" ומכיר את התנהלות המתמחים והמורים החדשים בכיתות ואת צרכיהם           |
| 20                                                          |      | 0.52 | הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו.                                           |
| 22                                                          |      | 0.54 | אצלנו בבית הספר, ההנהלה משתפת את המתמחים ואת המורים החדשים בתהליכי קבלת החלטות.                                |
| <b>Eigen values</b>                                         |      |      |                                                                                                                |
|                                                             | 5.32 | 1.06 | 0.49                                                                                                           |
| <b>Cronbach's <math>\alpha</math>s (subscales)</b>          |      |      |                                                                                                                |
|                                                             | 0.86 | 0.77 | 0.81                                                                                                           |

**הערות:** נעשה שימוש בפרוצדורה Extraction method- principal axis factoring.  
מוצגים ערכים שווים או גבוהים מ- 0.4. אחוז שונות מוסברת המצטברת = 52.96. אלפא של קורנבאך של השאלון הכולל = 0.75.  
CRT = Collegial relationships between teachers; MP = Mentoring Policies; PTR = Principal-teachers relationships



### 6.2.2.2.3 ניתוח משוואות מבניות מגשש (ESEM)

מכיוון שניתוח גורמים מגשש (EFA) אינו מתחשב בכך שייתכן קיבוץ (clustering) של מורים בבתי הספר, התבצעה בחינת מדד התרבות האקולוגית המוצעת, תוך התחשבות בתלות האפשרית בקרב מורים מאותו בית ספר על ידי שימוש בניתוח משוואות מבניות מגשש (ESEM). ניתוח משוואות מבניות מגשש (ESEM) משלב רבים מהיתרונות של ניתוח גורמים מאשש (CFA), מודלים של משוואות מבניות (SEM) וניתוח גורמים מגשש (EFA) (Asparouhov & Muthén, 2009). ממצאי ניתוח משוואות מבניות מגשש (ESEM) (ראה טבלה מס' 6.10) העלו את הצורך להשמיט פריט נוסף: פריט מס' 9 ("בבית הספר שלי מתמחים ומורים חדשים נפגשים לעיתים קרובות עם מנהל בית הספר לשיחות משוב או תמיכה בנושאים פדגוגיים"). השאלון שנבע כתוצאה מניתוח הניתוח משוואות מבניות מגשש (ESEM) כולל 12 פריטים בעל מבנה של 3 גורמים המסבירים 54.30% מהשונות והראה מדדי טיב התאמה טובים כדלקמן:  $\chi^2(33)=85.972$ ; CFI = 0.963, TLI = 0.926; RMSEA 0.067, SRMR = 0.026. בנוסף, גורם הטעינה הוא לכל גורם גבוה (בין 0.40 – 0.97). וזניח לגורמים האחרים.

### 6.2.2.3 מסקנה

השאלון שעלה מהניתוחים המוצעים כולל 12 פריטים השייכים לשלושה גורמים: (1) יחסי קולגות בין המורים, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר ו-(3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים. לשאלון המוצע מהימנות פנימית, אלפא קרונבאך, גבוהה של 0.86.

**טבלה 6.10:** דפוס הטעינויות למודל בעל שלושת גורמים על פי ניתוח משואות מבינות מגשש (ESEM) - 12 היגדים (N=356 מורים)

| מס                                                          | פריט                                                                                                     | CRT  | MP   | PTR  |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| <b>CRT - יחסי קולגות בין המורים</b>                         |                                                                                                          |      |      |      |
| 14                                                          | אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים מרגישים כבר בהתחלה חלק מצוות בית הספר                                | 0.97 |      |      |
| 15                                                          | בית הספר פועל לחיזוק הקשרים בין מתמחים או מורים חדשים לבין מורים ותיקים                                  | 0.59 |      |      |
| 17                                                          | אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית                           | 0.96 |      |      |
| 21                                                          | יש בבית הספר קשר חברי טוב בין המתמחים או המורים החדשים לותיקים בשעות הלימודים.                           | 0.80 |      |      |
| 24                                                          | אצלנו בבית הספר ישנו שיתוף הדדי בחוויות ובתחושות בין המתמחים או המורים החדשים לשאר המורים                | 0.64 |      |      |
| <b>MP - מדיניות הדרכה וליווי בבית הספר</b>                  |                                                                                                          |      |      |      |
| 2                                                           | הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה                           |      | 0.63 |      |
| 4                                                           | בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר. |      | 0.74 |      |
| 16                                                          | אצלנו בבית הספר, לכל המתמחים והמורים החדשים מוצמד מורה חונך/מלווה בתקופת הקליטה שלהם בבית הספר.          |      | 0.62 |      |
| 25                                                          | אצלנו בבית הספר, קיימת תכנית שנתית מסודרת לליווי והדרכת כל מורה חדש ומתמחה בשנתו הראשונה                 |      | 0.62 |      |
| <b>PTR - יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים</b> |                                                                                                          |      |      |      |
| 10                                                          | אצלנו בבית הספר, מנהל בית הספר "יורד לשטח" ומכיר את התנהלות המתמחים והמורים החדשים בכיתות ואת צרכיהם.    |      |      | 0.40 |
| 20                                                          | הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו.                                     |      |      | 0.51 |
| 22                                                          | אצלנו בבית הספר, ההנהלה משתפת את המתמחים ואת המורים החדשים בתהליכי קבלת החלטות.                          |      |      | 0.71 |
| <b>Eigen values</b>                                         |                                                                                                          |      |      |      |
|                                                             |                                                                                                          | 5.37 | 1.58 | 0.91 |
| <b>Cronbach's <math>\alpha</math>s (subscales)</b>          |                                                                                                          |      |      |      |
|                                                             |                                                                                                          | 0.86 | 0.78 | 0.72 |

**הערות:** נעשה שימוש בפרוצדורה Extraction method- principal axis factoring. אחוז שונות מוסברת מצטברת = 54.30. אלפא של קורנבאך של השאלון הכולל = 0.86. מוצגים ערכים שווים או גבוהים מ- 0.4. אחוז שונות מוסברת מצטברת = 54.30. אלפא של קורנבאך של השאלון הכולל = 0.86. CRT = Collegial Relationships between Teachers; MP = Mentoring Policy; PTR = Principal-Teachers Relationships;

## 6.2.3 תוקף מבנה – ניתוחי גורמים מאשש Confirmatory Factor Analysis

כדי לאשר את המבנה של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) שפותח על בסיס התיאוריה המקדימה, ובהתאם לממצאי הניתוח המגשש (EFA) ניתוח משוואת מבניות מגשש (ESEM), בוצע ניתוח גורמים מאשש חד רמתי (CFA) (ברמת המורים) ורב רמתי (מורים המקוננים בבתי ספר) (MCFA) Multilevel Confirmatory Factor Analysis Model על מדגם חדש ובלתי תלוי ( $N=1067$ ,  $n=169$ ) באמצעות 8.3 MPLUS. הניתוח גורמים מאשש (CFA) מיועד לאשש או לדחות את מודל המדידה (measurement model) המוצע בהתאם לממצאים של הניתוח גורמים מגשש (EFA) בניתוח הקודם.

### 6.2.3.1 שיטה

#### 6.2.3.1.1 אוכלוסיית המחקר

המדגם כלל 1067 מורים מ-169 בתי ספר עם ממוצע של 6.31 ( $SD=2.20$ ) מורים לבית ספר אשר החזירו שאלונים. מתוך כלל בתי ספר מהחינוך היהודי, 58% שייכים לזרם הממלכתי, 42% שייכים לזרם הממלכתי דתי כשמתוכם 51% בתי ספר תיכוניים, 26% חטיבות ביניים ו-23% מקיפים. באשר לחלוקה למחוזות משרד החינוך, כ-26% מבתי הספר משתייכים למחוז מרכז, 23% משתייכים למחוז דרום, 18% משתייכים למחוז תל אביב, 14% למחוז צפון, 8% למחוז ירושלים, 6% למחוז חיפה ו-4% למחוז יו"ש. באשר למדד הטיפוח, 54% מבתי הספר בעלי מדד טיפוח מעל 5, ו-46% בעלי מדד טיפוח מתחת ל-5. בנוגע ליחס השימור של מורים חדשים, כ-45% היו בעלי שימור נמוך, 41% בעלי יחס שיעור בינוני, ו-13% בעלי שימור גבוה (טבלה 6.11).

מסך המורים 70% נשים. גיל המורים נע בין 22 ל-70 ( $M=41.92$ ;  $SD=10.57$ ). ותק המורים בהוראה נע בין שנה ל-44 שנים ( $M=14.77$ ;  $SD=10.37$ ). ותק המורים בבית הספר בעת המחקר נע בין שנה ל-43 שנים ( $M=9.25$ ;  $SD=7.91$ ). באשר לשיוך התפקיד, 45% מהמורים הינם מורים מקצועיים, 21% מחנכים, 24% מהמורים משמשים הן כמחנכים והן כמורים מקצועיים ו-10% רכזי שכבות ומקצועות. ביחס להשכלתם, בקרב בעלי התואר הראשון, 17% בעלי BA ו-30% בעלי B.Ed. בנוסף, 53% מהמורים בעלי תואר שני ו-26% מהמורים עברו הסבת אקדמאים להוראה. את ההכשרה להוראה ביצעו המורים במקומות שונים, 64% הוכשרו במכללות לחינוך ו-32% באוניברסיטאות. לבסוף, 60% ניגשו לסדנת סטאז' במכללה לחינוך ו-29% באוניברסיטה (טבלה מס' 6.12).

#### 6.2.3.1.2 הליך המחקר

הליך המחקר בשלב זה זהה להליך המחקר מסעיף 6.1.2.1.2 מלבד שבמחקר הנוכחי המורים מילאו שאלון תרבות אקולוגית המעודכן ל-12 פריטים ושאלות דמוגרפיות בעוד שבשלב הקודם, בו השתתפו 356 מורים, מילאו השמתתפים שאלון של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) בעל 22 היגדים.

#### 6.2.3.1.3 כלי מחקר

**תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC).** מורים מילאו שאלון בעל 12 פריטים הכולל 3 גורמים: (1) יחסי קולגות בין המורים, פריט לדוגמא: "אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים מרגישים כבר בהתחלה חלק מצוות בית הספר" (5 פריטים;  $\alpha=.86$ ); (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר, פריט לדוגמא: "אצלנו בבית הספר, לכל המתמחים והמורים החדשים מוצמד מורה חונך ומלווה בתקופת הקליטה שלהם בבית הספר" (4 פריטים;  $\alpha=.78$ ); (3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים, פריט לדוגמא:

"הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו" (3 פריטים;  $\alpha=.72$ ). השאלון הכולל של תרבות האקולוגית הוכיח רמה גבוהה של עקביות פנימית ( $\alpha = .82$ ). סקלת התשובות נעה על סולם ליקרט מ-1 "אף פעם" ועד 6 "תמיד". ערכים גבוהים משקפים רמת תרבות אקולוגית גבוהה.

#### 6.2.3.1.4 ניתוח נתונים

מכיוון שבמחקר הנוכחי הופצו שאלונים למספר רב של מורים באותו בית ספר, בממוצע של כ-6 ( $SD=2.20$ ) מורים לבית ספר ולא למורה יחיד, יש צורך בגישות שונות לניתוח הנתונים של המדדים הנבדקים. כאשר הנתונים נאספים ממורה יחיד בתוך בית הספר, הניתוח של הנתונים יכול להיעשות תוך שימוש בניתוח גורמים מאשש (CFA) חד רמתי (Dedrick & Greenbaum, 2011). לעומת זאת, כאשר הנתונים נאספים ממספר מורים המקוונים בבית הספר, ניתוח הנתונים מורכב יותר. המורכבות הנוספת נובעת מכך שהשונות בין מורים בתפיסת התרבות האקולוגית עשויה לנבוע גם משונות בתוך בתי הספר, כתוצאה מהבדלים בין מורים בתפיסת האקלים הבית ספרי וגם מההבדלים באקלים בין בתי הספר. נציין שתכנה סיבות שונות לכך שיש הבדלים בתפיסת האקלים הבית ספרי באופן שונה על ידי מורים שונים, אלו הן סיבות הקשורות למורה עצמו. לעומת זאת, להבדלים בין בתי הספר תכנה סיבות הנובעות ממאפייני בתי הספר (למשל, רמת טיפוח, גודל בית ספר, שלבי חינוך). איסוף נתונים הכולל נתונים ממספר משתתפים מאותו בית ספר על מדגם של מספר בתי ספר מייצר מבנה רב-רמתי (מקונן), שיש לקחת בחשבון בניתוח הנתונים. כמו כן, חשוב לציין כי גם אם משתמשים בהמשגה תיאורטית של תרבות אקולוגית כמבנה ברמת היחיד - המורה, אין היא מונעת שימוש במספר התאמות מתודולוגיות (לדוגמה, לינארזיציה, Binder & Roberts, 2003), שנועדו לתקן את "טעות דגימה הנובעת ממחקר שבוחן מספר יחידים בתוך אותו ארגון. על כן, במחקר הנוכחי נבצע ניתוח גורמים מאשש (CFA) וניתוח גורמים מאשש רב רמתי (Multilevel CFA). Confirmatory Factor Analysis Models -

**טבלה 6.11: מאפייני בתי ספר של אוכלוסיית המחקר (N=1,067 מורים)**

| מספר מורים |                 | %   |     |
|------------|-----------------|-----|-----|
| זרם חינוכי | ממלכתי          | 615 | 58% |
|            | ממלכתי-דתי      | 452 | 42% |
| שלב חינוך  | חטיבת ביניים    | 277 | 26% |
|            | תיכונים         | 549 | 51% |
|            | מקיפים          | 241 | 23% |
| מחוז       | ירושלים         | 90  | 8%  |
|            | צפון            | 148 | 14% |
|            | דרום            | 248 | 23% |
|            | מרכז            | 277 | 26% |
|            | תל אביב         | 196 | 18% |
|            | יו"ש            | 40  | 4%  |
|            | חיפה            | 68  | 6%  |
| מדד טיפוח  | נמוך (מתחת ל-5) | 493 | 46% |
|            | גבוה (מעל 5)    | 574 | 54% |

טבלה 6.12: מאפייני רקע של אוכלוסיית המחקר (N=1,067 מורים)

| %                 |                   | N     |         |  |
|-------------------|-------------------|-------|---------|--|
| מגדר              | זכר               | 319   | 30%     |  |
|                   | נקבה              | 748   | 70%     |  |
| השכלה             | B.E.d             | 175   | 16.40%  |  |
|                   | B.A.              | 308   | 28.87%  |  |
|                   | M.A.              | 557   | 52.20%  |  |
|                   | אחר               | 27    | 2.53%   |  |
| שיוך התפקיד       | מורה מקצועי       | 485   | 45.27%  |  |
|                   | מחנך              | 223   | 20.90%  |  |
|                   | מורה מקצועי ומחנך | 253   | 23.71%  |  |
|                   | רכז מקצוע         | 106   | 9.93%   |  |
|                   | אחר               | 2     | 0.19%   |  |
| עברו הסבה להוראה  |                   | 277   | 26%     |  |
| מוסד הכשרה להוראה | מכללה לחינוך      | 680   | 64%     |  |
|                   | אוניברסיטה        | 343   | 32%     |  |
|                   | אחר               | 44    | 4%      |  |
| מוסד סדנת הסטז'   | מכללה לחינוך      | 639   | 60%     |  |
|                   | אוניברסיטה        | 314   | 29%     |  |
|                   | אחר               | 114   | 11%     |  |
|                   |                   | M     | (SD)    |  |
| גיל               |                   | 41.92 | (10.57) |  |
| וותק בהוראה       |                   | 14.77 | (10.37) |  |
| וותק בבית הספר    |                   | 9.25  | (7.91)  |  |
| וותק בתפקיד       |                   | 9.51  | (8.52)  |  |

לפני ביצוע ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA) (Dedrick & Greenbaum, 2011) נבדקו השונויות בתוך ובין בתי הספר על ידי חישוב מדד ה-ICC(1) - Intra-Class Correlation עבור כל אחד מ-12 הפריטים של שאלון התרבות האקולוגית. ה-ICC(1) מספק מדד, עבור כל אחד מהמשתנים הנצפים, הן לכמות השונות בין בתי הספר והן למידת תלות/קיבוץ הנתונים בתוך בתי הספר. כפי שצוין על ידי גיימס (James, 1982) ובליס (Bliese, 2016), ערכי ה-ICC(1) בספרות נעים בדרך כלל בין 0 ל-0.50 עם חציון של 0.12. במחקר הנוכחי כל המדדים עברו את הציון החציוני. משמעות הממצא היא שקיימת תלות משמעותית בערכי המשתנים הנצפים בין המורים השייכים לאותו בית ספר. לכן, אין להסתפק בניתוח מאשש מקובל, אשר לא מתחשב בתלות בין המורים מאותו בית ספר אלא לניתוח באמצעות מודל מאשש הלוקח בחשבון תלות זאת – ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA).

על מנת לאשש את מבנה מדד התרבות אקולוגית בעל 3 גורמים שנבע מהניתוח המאשש, השוונו את המודל המוצע בשתי קבוצות של מודלים. פעם בניתוח חד רמתי ופעם בניתוח רב רמתי. מודלים אלו מניחים כי המבנה של המשתנה זהה הן ברמת הפרט והן ברמת הקבוצה. הקבוצה הראשונה של המודלים, המודלים החד רמתיים, נותחו כניתוח מסוג single-level ניתוח גורמים מאשש (CFA) with robust maximum likelihood estimation ושגיאות תקן הלוקחים בחשבון כי הנתונים מקוננים, על ידי שימוש בפקודת TYPE COMPLEX = ב- Mplus 8. מודלים אלה מסומנים כ-S1 - S7 בניתוח הנוכחי. באמצעות ניתוח גורמים מאשש (CFA) חד רמתי (עם טעויות תקן מתוקנות עבור נתונים מקוננים), נשווה שישה מודלים (S1-S6): מודל מסדר-שני (מודל S6), המודל המוצע שנבע מהניתוחים הקודמים (ניתוח גורמים מגשש (EFA) וניתוח משוואות מבניות מגשש (ESEM) לבין חמישה מודלים מסדר-ראשון. מודל מסדר-שני S6 מציין כי 12 פריטים הטעונים על ידי 3 גורמים מסדר ראשון שאותרו (MP, CRT ו-PTR), והם מצידם טעונים על ידי משתנה לטנטי של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC).

#### חמשת המודלים מסדר-ראשון הם:

1. מודל S1 הינו מודל מסדר-ראשון, המקביל ל-S6, מציין כי 12 פריטים נטענים על ידי 3 גורמים מסדר ראשון שאותרו (MP, CRT ו-PTR).
2. מודל S2 מתייחס למיזוג של CRT ו-MP במודל S1 כגורם אחד
3. מודל S3 מתייחס למיזוג של MP ו-PTR במודל S1 כגורם אחד;
4. מודל S4 מתייחס למיזוג CR ו-PTR במודל S1 כגורם אחד.
5. מודל S5 מציין כי 12 פריטים נטענים על ידי גורם אחד ESC. (ראה טבלה מס' 6.12)

יחסי קולות בין המורים (CRT) = Collegial Relationships between Teachers

מדיניות הדרכה וליווי בביה"ס (MP) = Mentoring Policies;

יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה למורים חדשים (PTR) = Principal-Teachers Relationships

קבוצה שנייה של מודלים מתייחסת למודלים של ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA). המודלים הללו משתמשים בשתי רמות: משתנים לטנטיים (או מבנה רווי) ברמת בית הספר ומשתנים לטנטיים (או מבנה רווי) ברמת המורים. מודלים אלו צוינו כ-T1 – T6. בניתוח זה בוחנים את מבנה הפקטורים ברמת בית ספר וברמת המורים (ראה טבלה מס' 6.14).

## **6.2.2.2 ממצאים**

### **6.2.2.2.1 סטטיסטיקה תיאורית ומדדי מקדמי המתאם התוך בית ספרי (ICC)**

טבלה מס' 6.13 מציגה ממוצעים סטיות תקן וערכי מקדמי המתאם התוך בית ספרי ICC(1) עבור 12 פריטים של שאלון התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC). ממצאי ערכי מדדי מקדמי המתאם התוך בית ספרי ICC(1) עבור כל הפריטים שנצפו נע בין 0.095 ל 0.295. עם ICC ממוצע של 0.204. ערכים אלה הצביעו על כך שקיימת תלות משמעותית בערכי המשתנים הנצפים בין המורים השייכים לאותו בית ספר ושיש מספיק ההבדלים בין בית הספר כדי להצדיק ניתוח רב-רמתי.

**טבלה 6.13:** סטטיסטיקה תיאורית לפריטים של השאלון - ESCQ (Ecological school culture questionnaire) (N=1067 מורים)

| פריטים בשאלון                             | ממוצעים M | סטיית תקן SD | ICC   |
|-------------------------------------------|-----------|--------------|-------|
| CRT                                       |           |              |       |
| יחסי קולגות בין המורים                    |           |              |       |
| 14                                        | 4.723     | 1.093        | 0.097 |
| 15                                        | 4.472     | 1.146        | 0.234 |
| 17                                        | 4.974     | 1.022        | 0.095 |
| 21                                        | 4.767     | 1.017        | 0.136 |
| 24                                        | 4.604     | 1.123        | 0.171 |
| MP                                        |           |              |       |
| מדיניות הדרכה ולינוי בביה"ס               |           |              |       |
| 2                                         | 4.372     | 1.239        | 0.236 |
| 4                                         | 4.478     | 1.275        | 0.149 |
| 16                                        | 4.449     | 1.258        | 0.215 |
| 25                                        | 3.919     | 1.410        | 0.245 |
| PTR                                       |           |              |       |
| יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה למורים חדשים |           |              |       |
| 10                                        | 4.261     | 1.288        | 0.245 |
| 22                                        | 3.950     | 1.346        | 0.225 |
| 20                                        | 3.833     | 1.304        | 0.295 |

ICC = intraclass correlation coefficient

CRT = Collegial Relationships between Teachers; MP = Mentoring Policies;

PTR = Principal-Teachers Relationships

#### 6.2.2.2.2 ממצאי ניתוח גורמים מאשש (CFA), ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA) והשוואה בין מודלים

**ממצאי ניתוח גורמים מאשש (CFA):** הממצאים בטבלאות מס' 6.14 ו-6.15 מראים את מדדי טיב ההתאמה עבור כל המודלים הנבחנים הן בניתוח חד רמתי והן בניתוח רב רמתי. מודל מסדר שני (S6) ו-3 תת-הגורמים של המודל מסדר הראשון (S1) בעלי מדדי התאמה זהים על כן היות וההבדל הוא תיאורטי התייחסנו להשוואת המודלים למודל מסדר שני. כפי שנתן לראות מטבלה מס' 6.14, המודלים המוצעים הן מסדר ראשון והן מסדר שני (S1 ו- S6) בניתוח חד רמתי בעל מדדי התאמה טובים ומקובלים (Schermelleh-Engel et al., 2003).

$$\chi^2(51) = 356.414; CFI=0.912; TLI=0.886; RMSEA=0.075; SRMR=0.049$$

כל הטעינות (standardized factor loadings) של מודל S1 ו- S6 היו שונות באופן מובהק מאפס

( $p < .01$ ) טעינות הגורמים גבוהות (המוצגות בטבלאות 6.14 ו-6.15 ותרשים מס' 6.2 ו-6.3) כולן מעל 0.6.

**המדד Bayesian information criterion BIC** עבור מודל S6 היה הקטן ביותר בין מדד ההתאמה BIC עבור מודלים S2-S5. ממצאים אלה מראים כי S6 (המודל הלטנטי מסדר-שני המוצע) הוא המודל הטוב ביותר לעומת המודלים המתחרים המוצעים. כמו כן, כל מדדי טיב-ההתאמה של המודלים האלטרנטיביים פחות טובים מהמודל S6. (טבלה 6.14).

**טבלה 6.14:** מדדי ההתאמה עבור המודלים המשווים (Measurement Model) (N = 1067 מורים, N = 169 בתי ספר)

| מודל                                                                                       | Chi <sup>2</sup> | df                 | CFI          | TLI          | RMSEA        | SRMR Within  | SRMR Between | AIC              | BIC              | תיאור המודלים להשוואה                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ניתוח מאשש חד רמתי (CFA models (CFA With Corrected Standard Errors for Nested Data)</b> |                  |                    |              |              |              |              |              |                  |                  |                                                                                                                  |
| S1                                                                                         | 356.414          | 51                 | 0.912        | 0.886        | 0.075        | 0.049        |              | 36816.414        | 36886.475        | S1: 3-גורמים (CRT,MP, PTR)                                                                                       |
| S2                                                                                         | 576.825          | 53                 | 0.849        | 0.811        | 0.096        | 0.065        |              | 37113.496        | 37179.964        | S2: 2-גורמים (CRT+MP, PTR)                                                                                       |
| S3                                                                                         | 491.084          | 53                 | 0.873        | 0.842        | 0.088        | 0.059        |              | 36996.131        | 37062.599        | S3: 2-גורמים (CRT,MP+PTR)                                                                                        |
| S4                                                                                         | 445.160          | 53                 | 0.887        | 0.859        | 0.083        | 0.055        |              | 36929.741        | 36996.208        | S4: 2-גורמים (CRT+PTR, MP)                                                                                       |
| S5                                                                                         | 646.199          | 54                 | 0.829        | 0.791        | 0.101        | 0.068        |              | 37199.896        | 37264.568        | S5: 1-גורמים (CRT+MP+PTR)                                                                                        |
| <b>S6</b>                                                                                  | <b>356.414</b>   | <b>51(39 fp)</b>   | <b>0.912</b> | <b>0.886</b> | <b>0.075</b> | <b>0.049</b> |              | <b>36816.414</b> | <b>36886.475</b> | <b>S6: 2<sup>nd</sup> order – מסדר שני (fit equal to S1) 3-sub scales +1 factor</b>                              |
| <b>MCFA - Multilevel Confirmatory Factor Analysis Models - CFA - ניתוח מאשש רב רמתי</b>    |                  |                    |              |              |              |              |              |                  |                  |                                                                                                                  |
| T1*                                                                                        | 536.862          | 103                | 0.901        | 0.873        | 0.063        | 0.054        | 0.110        | 36223.156        | 36339.923        | T1: 3-גורמים (within) & 3-גורמים (between)                                                                       |
| T2                                                                                         | 708.579          | 107                | 0.862        | 0.830        | 0.073        | 0.078        | 0.328        | 36386.873        | 36496.455        | T2: 2-גורמים (CRT+MP, PTR)                                                                                       |
| T3                                                                                         | 680.402          | 107                | 0.869        | 0.838        | 0.071        | 0.065        | 0.244        | 36358.696        | 36468.278        | T3: 2-גורמים (within, between) (CRT,MP+PTR)                                                                      |
| T4                                                                                         | 628.792          | 107                | 0.880        | 0.853        | 0.068        | 0.065        | 0.154        | 36307.086        | 36416.668        | T4: 2-גורמים (within, between) (CRT+PTR, MP)                                                                     |
| T5                                                                                         | 812.061          | 109                | 0.839        | 0.805        | 0.078        | 0.081        | 0.340        | 36486.355        | 36592.345        | T5: 1-גורמים (within, between) (CRT+MP+PTR)                                                                      |
| <b>T6**</b>                                                                                | <b>537.901</b>   | <b>104 (64 fp)</b> | <b>0.901</b> | <b>0.874</b> | <b>0.063</b> | <b>0.053</b> | <b>0.105</b> | <b>36222.195</b> | <b>36337.166</b> | <b>T6: 2<sup>nd</sup> order (מסדר שני) 3-sub scales +1 גורמים (within) &amp; 3-sub scales+1 גורמים (between)</b> |

\*One negative residual variance was constrained to zero.

\*3 subscales 2<sup>nd</sup> order model and 3 subscales 1<sup>st</sup> order model have equal fit since such model is just identified.

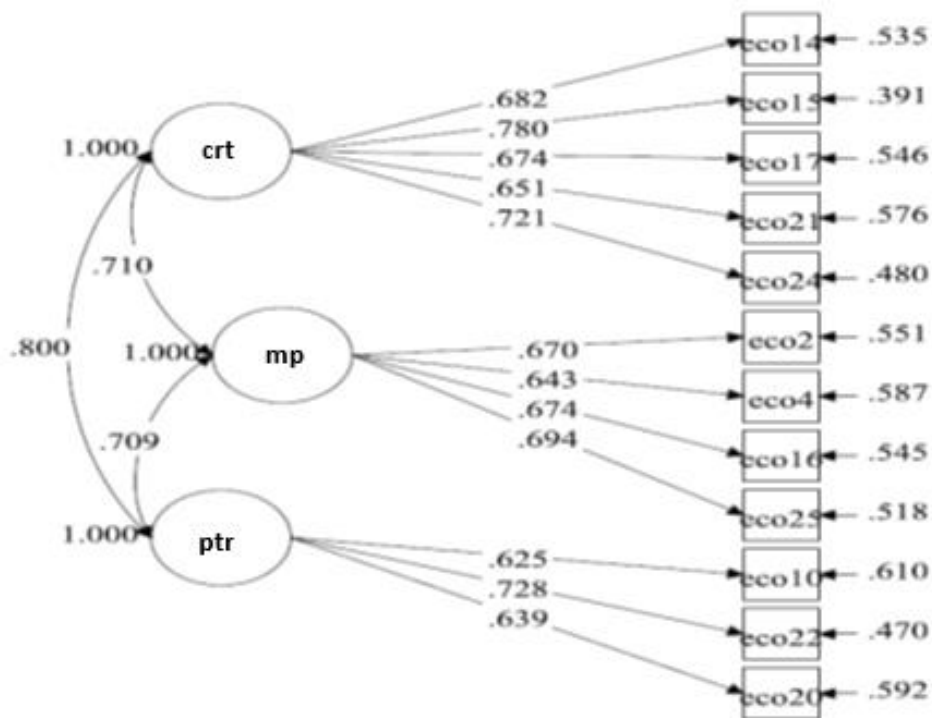
**Note.** CFA = confirmatory factor analysis; MCFA = multilevel confirmatory factor analysis; df = degree of freedom; fp = number of free parameters (i.e. number of estimated parameters in model); CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root mean square error approximation; AIC = Akaike information criterion; BIC = Bayesian information criterion; SRMR = standardized root mean residual; within = within level (teacher level); between = between level (school level).



טבלה מס' 6.15 : שלושת הגורמים שעלו מניתוח גורמים מאשש (CFA) והטעינות שלהם (S1)

| CRT                  |               | MP                   |         | PTR                  |             |
|----------------------|---------------|----------------------|---------|----------------------|-------------|
| טעינות לגורם<br>(SD) |               | טעינות לגורם<br>(SD) |         | טעינות לגורם<br>(SD) |             |
| 0.682                | (0.029)       |                      |         |                      | מס' פריט 14 |
| 0.780                | (0.023)       |                      |         |                      | 15          |
| 0.674                | (0.029)       |                      |         |                      | 17          |
| 0.651                | (0.031)       |                      |         |                      | 21          |
| 0.721                | (0.021)       |                      |         |                      | 24          |
|                      |               | 0.670                | (0.030) |                      | 2           |
|                      |               | 0.643                | (0.028) |                      | 4           |
|                      |               | 0.674                | (0.033) |                      | 16          |
|                      |               | 0.694                | (0.027) |                      | 25          |
|                      |               |                      |         | 0.625                | (0.034) 10  |
|                      |               |                      |         | 0.728                | (0.023) 22  |
|                      |               |                      |         | 0.639                | (0.034) 20  |
| מתאמים בין גורמים    |               |                      |         |                      |             |
| CRT                  | ---           |                      |         |                      |             |
| MP                   | 0.710 (0.033) | ---                  |         |                      |             |
| PTR                  | 0.800 (0.029) | 0.709 (0.042)        | ---     |                      |             |

**Note.** All parameter estimates are statistically significant at  $p < .01$ . Values within parentheses are standard errors. CFA = confirmatory factor analysis; CRT = Collegial relationships between teachers; MP = Mentoring Policies; PTR = Principal-teachers relationships



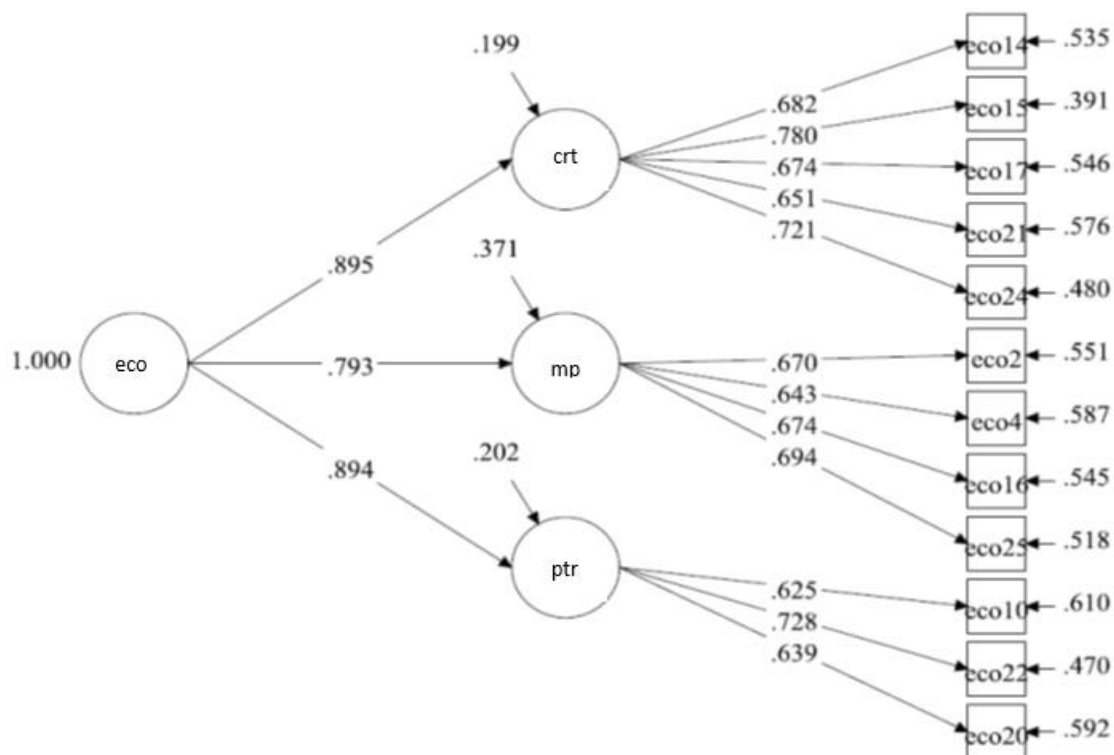
**תרשים מס' 6.2.** ממצאי ניתוח גורמים מאשש (CFA) - טעינות ומתאמי הגורמים של המשתנה הלטנטי של המודל (S1) מסדר ראשון חד רמתי.

$\chi^2(51) = 356.414$ ; CFI=0.912; TLI=0.886; RMSEA=0.075; SRMR=0.049

All parameter estimates are statistically significant at  $p < .01$ . CFA = confirmatory factor analysis;

CRT = Collegial Relationships between Teachers; MP = Mentoring Policies; PTR = Principal-Teachers relationships.

משלב ניתוח הגורמים המאשש (CFA) ניתן לאשר כי המודל הטוב ביותר הוא מודל מסדר שני המציין את קיומם של 12 פריטים הטעונים על ידי 3 גורמים שאותו בסדר ראשון (יחסי קולגות בין המורים - [Mentoring -MP], [CRT-Collegial Relationships between Teachers], מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר [Policies] ויחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים [PTR-Principal-Teachers relationships]. אשר טעונים על ידי משתנה לטנטי של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) ברמה הראשונה (מורים).



**תרשים מס' 6.3 :** ממצאי ניתוח גורמים מאשש (CFA) טעינות ומתאמי הגורמים של מסדר שני (Second Order) עבור 3 תת-הגורמים מודל S6 חד רמתי.

$\chi^2 (51) = 356.414$ ; CFI=0.912; TLI=.0.886; RMSEA=0.075; SRMR=0.049

Standardized factor loadings. All parameter estimates are statistically significant at  $p < .01$ .

CFA = confirmatory factor analysis; CRT = Collegial relationships between teachers; MP = Mentoring Policies; PTR = Principal-teachers relationships. ECO= Ecological Culture

**ממצאי ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA):** כמו כן, ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA) מטבלה 6.14 הראו כי המודלים המוצעים הן מסדר ראשון והן מסדר שני בניתוח רב רמתי (T1 ו-T6) בעל מדדי התאמה טובים ומקובלים:

$\chi^2 (103) = 537.901$ ; CFI=0.901; TLI=.0.874; RMSEA=0.063; SRMR (within)=0.053;

SRMR (between) =.105

ניתן לציין כי ערכי  $\text{SRMR within} = .11$  ו  $\text{TLI} = .873$  נמצאים בטווח של Kim ועמיתיו (2016)

שמצא שבמחקרים שפורסמו בכתבי עת שפיטים ה-  $\text{SRMR}$  נע בטווח של .24-.01 ו  $\text{TLI}$  נע בטווח של 1-.77. במודלים של ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA).

המדד Bayesian information criterion BIC עבור מודל T6 היה הקטן ביותר בין ה- BIC עבור מודלים T1-T6. ממצאים אלה מראים כי T6 (המודל הלטנטי מסדר-שני המוצע) הוא המודל הטוב ביותר מבין כל המודלים המתחרים המוצעים. כמו כן, כל מדדי טיב-ההתאמה של המודלים האלטרנטיביים פחות טובים מהמודל T6 (טבלה 6.14). בנוסף, כל טעינויות הגורמים במודלים T1 ו-T6, הן within והן between, היו שונות באופן מובהק מאפס ( $p < .01$ ), וטעינויות הגורמים על הפריטים היו מעל 0.5 עבור רמת within ומעל 0.74 עבור רמה between. (טבלאות 6.16 ו-6.17 ותרשים 6.4).

**טבלה 6.16:** ממצאי ניתוח מאשש רב רמתי (MCFA) – טעינויות הגורמים ומתאמים בין מימדים עבור מודל שלושת הגורמים מסדר ראשון T1 (מציין כי 12 פריטים נטענים על ידי 3 גורמים שאותרו מסדר ראשון (MP, CRT ו-PTR)).

| מס' פריט                 | PTR               |               | MP                |               | CRT               |               |
|--------------------------|-------------------|---------------|-------------------|---------------|-------------------|---------------|
|                          | טעינות לגורם (SD) |               | טעינות לגורם (SD) |               | טעינות לגורם (SD) |               |
|                          | Within-level      | Between-level | Within-level      | Between-level | Within-level      | Between-level |
| 14                       |                   |               |                   |               | 0.654 (0.023)     | 1 *           |
| 15                       |                   |               |                   |               | 0.747 (0.019)     | 0.893 (0.044) |
| 17                       |                   |               |                   |               | 0.691 (0.022)     | 0.762 (0.117) |
| 21                       |                   |               |                   |               | 0.638 (0.024)     | 0.774 (0.095) |
| 24                       |                   |               |                   |               | 0.692 (0.021)     | 0.850 (0.062) |
| 2                        |                   |               | 0.591 (0.028)     | 0.921 (0.040) |                   |               |
| 4                        |                   |               | 0.560 (0.030)     | 0.949 (0.048) |                   |               |
| 16                       |                   |               | 0.570 (0.029)     | 0.969 (0.036) |                   |               |
| 25                       |                   |               | 0.606 (0.028)     | 0.894 (0.042) |                   |               |
| 10                       | 0.589 (0.028)     | 0.739 (0.062) |                   |               |                   |               |
| 22                       | 0.668 (0.026)     | 0.87 (0.055)  |                   |               |                   |               |
| 20                       | 0.500 (0.032)     | 0.954 (0.054) |                   |               |                   |               |
| <b>מתאמים בין גורמים</b> |                   |               |                   |               |                   |               |
| CRT                      | ----              |               | ----              |               |                   |               |
| MP                       | 0.731 (0.030)     | 0.764 (0.070) | ----              |               |                   |               |
| PTR                      | 0.824 (0.029)     | 0.810 (0.070) | 0.823 (0.036)     | 0.537 (0.083) |                   |               |

Note. All parameter estimates are statistically significant at  $p < .01$ . Values within parentheses are standard errors.

CRT = Collegial relationships between teachers; MP = Mentoring Policies; PTR = Principal-teachers relationships.

\*- the error variance (residual variance) at the school level was fixed at zero

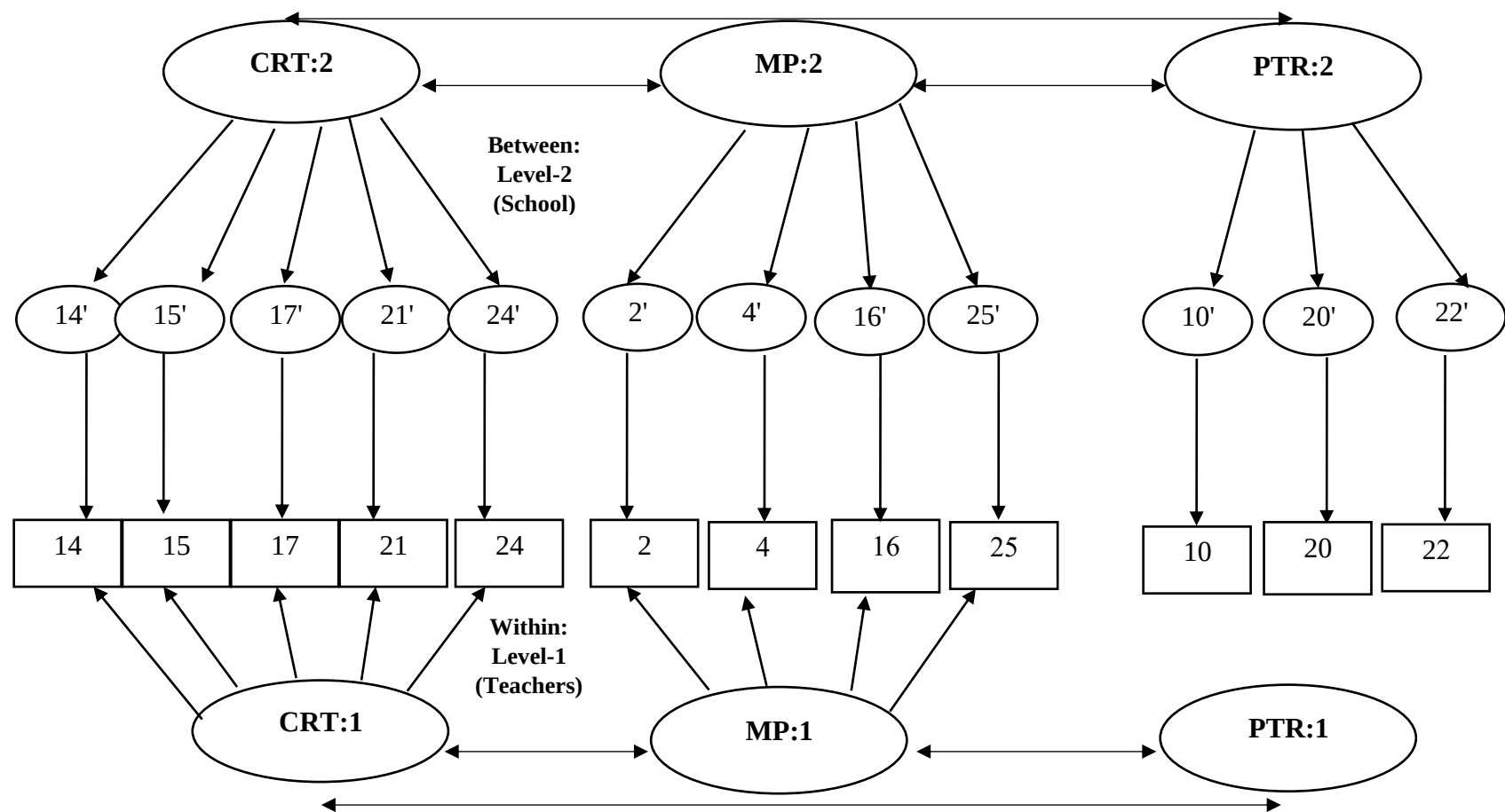
משלב ניתוח הגורמים המאשש הרב רמתי (MCFA) ניתן לאשר כי המודל הטוב ביותר הוא מודל מסדר שני המציין את קיומם של 12 פריטים הטעונים על ידי 3 גורמים שאותרו בסדר ראשון (MP, CRT ו-PTR) אשר טעונים על ידי משתנה לטנטי של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) ברמת השנייה (הבית ספרית).

**טבלה 6.17 :** ממצאי ניתוח מאשש רב רמתי (MCFA) – טעינויות הגורמים ומתאמים בין מימדים עבור מודל שלושת הגורמים מסדר שני T6 (מציין כי 12 פריטים נטענים על ידי 3 גורמים מסדר שני שאותרו (PTR, MP, CRT)).

| מס' פריט            | PTR                                  |               | MP                                   |               | CRT                                  |               |
|---------------------|--------------------------------------|---------------|--------------------------------------|---------------|--------------------------------------|---------------|
|                     | טעינויות של תת-גורמים על פריטים (SE) |               | טעינויות של תת-גורמים על פריטים (SE) |               | טעינויות של תת-גורמים על פריטים (SE) |               |
|                     | Within-level                         | Between-level | Within-level                         | Between-level | Within-level                         | Between-level |
| 14                  |                                      |               |                                      |               | 0.652                                | (0.023)       |
| 15                  |                                      |               |                                      |               | 0.746                                | (0.019)       |
| 17                  |                                      |               |                                      |               | 0.688                                | (0.022)       |
| 21                  |                                      |               |                                      |               | 0.635                                | (0.024)       |
| 24                  |                                      |               |                                      |               | 0.691                                | (0.021)       |
| 2                   |                                      |               | 0.591                                | (0.028)       |                                      |               |
| 4                   |                                      |               | 0.561                                | (0.030)       |                                      |               |
| 16                  |                                      |               | 0.571                                | (0.029)       |                                      |               |
| 25                  |                                      |               | 0.604                                | (0.028)       |                                      |               |
| 10                  | 0.590                                | (0.028)       | 0.742                                | (0.061)       |                                      |               |
| 22                  | 0.668                                | (0.026)       | 0.861                                | (0.054)       |                                      |               |
| 20                  | 0.500                                | (0.032)       | 0.964                                | (0.052)       |                                      |               |
| תת-גורם טעינויות על |                                      |               |                                      |               |                                      |               |
| CRT                 | 0.86                                 | (0.024)       | 1                                    | *             |                                      |               |
| MP                  | 0.854                                | (0.029)       | 0.736                                | (0.067)       |                                      |               |
| PTR                 | 0.961                                | (0.030)       | 0.782                                | (0.068)       |                                      |               |

Note. All parameter estimates are statistically significant at  $p < .01$ . Values within parentheses are standard errors. CRT = Collegial relationships between teachers; MP = Mentoring Policies; PTR = Principal-teachers relationships.

\*- the error variance (residual variance) at the school level was fixed at zero



**תרשים מס' 6.4.** ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA) – טעינויות הגורמים ומתאמים בין מימדים עבור המודל 3 גורמים מסדר שני T6  
 Multilevel confirmatory factor model for the Econ 3 sub – Scales. (Model T1)  
**Note:** CRT = Collegial Relationships between Teachers; MP = Mentoring Policies; PTR = Principal-Teachers Relationships. The item number with prime represents the school-level version of the item (intercept). Residual arrows are not shown.  
 $\chi^2 (103) = 536.862$ ; CFI=0.901; TLI=.0.873; RMSEA=0.063; SRMR (within) =0.053; SRMR (between) =.110

באופן כללי ממצאי ניתוח הגורמים המאשש (CFA) וממצאי ניתוח הגורמים המאשש הרב רמתי (MCFA) אישרו את המדד המוצע בעל 12 פריטים הטעונים על ידי 3 גורמים מסדר ראשון שאותרו: (1) יחסי קולגות בין המורים (5 פריטים;  $\alpha=.831$ ); (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר (4 פריטים;  $\alpha=.764$ ); (3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (3 פריטים;  $\alpha=.704$ ); אשר טעונים על ידי משתנה לטנטי של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC). השאלון הכולל של תרבות האקולוגית בית ספרית (ESC) הוכיח רמה גבוהה של עקביות פנימית ( $\alpha = .785$ ) (תרשים 6.4).

### 6.2.3 מסקנות

ממצאי הניתוח מאשרים תוקף מבנה למדד של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) הכולל 12 פריטים ובעל שלושה תתי גורמים: (1) יחסי קולגות בין המורים (CRT - Collegial relationships between teachers) המתייחס לטיב הקשר הבינאישי בין המורים החדשים ליתר המורים בבית הספר, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר (MP-Mentoring Policies) המתייחס לכלל הפרקטיקות הארגוניות המכוונות לשימור מיטבי של מורים חדשים ו- (3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (PTR-Principal-Teachers relationships) המתייחס למערכת יחסים ישירה, אישית ומקצועית בין המורה להנהלת בית הספר המבוססת על שיתוף הדדי, היכרות ותמיכה (השאלון מופיע בנספח 2 ובתקציר המנהלים).

ממצאים ראשוניים אלו מעידים על הלימה חלקית עם המודל האקולוגי החברתי ועם הממצאים של החלק האיכותני בנוגע לתפיסת מורים את ההיבטים החשובים התורמים לקליטתם המיטבית ולשימורם במערכת הבית ספרית. באופן ספציפי, נמצאו שני אשכולות בולטים: פרקטיקות ארגוניות ויחסי קולגות בין מורים, כאשר הקטגוריה של הפרקטיקות הארגוניות כוללת 2 תתי-מימדים: מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר (MP-Mentoring Policies) ויחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (PTR-Principal-Teachers relationships).

## 6.2.4 תוקף מתכנס ותוקף מבחין

תוקף מתכנס ותוקף מבחין מהווים היבט נוסף של תוקף מבנה (Bollen, 1989). תוקף מתכנס ותוקף מבחין כוללים הערכה של הממד אותו אנו מתקפים כנגד מדדים אחרים. בהתאם לגישת ניתוח הגורמים המאשש (CFA) המתוארת ב Cole (1987), מטעני פקטור על הפריטים המודדים אותו מעידים על התוקף המתכנס של הממד אותו רוצים לתקף. את התוקף המבחין לפי גישה זאת, גישת ה-ניתוח גורמים מאשש (CFA) ניתן להראות על ידי מבחנים הבודקים שהקורלציות בין הגורמים המושווים קטנות מ-1. יחד עם זאת, לפי גישות נוספות (Brown, 2015; Kline, 2015), עדות לתוקף מתכנס מובאת כאשר קיימים מתאמים מובהקים וחיוכים בין מדד תרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) לבין הממדים המוצעים. בניתוח הנוכחי אנו מאמצים את גישת הניתוח גורמים מאשש (CFA) ובהתאם למחקרים עכשוויים (Zinbarg et al., 2018) נבצע את הערכת התוקף המבחין של מדד התרבות האקולוגית כנגד המדדים של: מנהיגות מעצבת, מנהיגות אותנטית ומנהיגות משתפת. יחד עם זאת, נשלים את הניתוח באמצעות מתאמי פרסון לבחינת קשרים עם הממד המוצע עם שביעות רצון.

### 6.2.4.1 שיטה

#### 6.2.4.1.1 משתתפים

המדגם כלל 1,067 מורים מ-169 בתי ספר עם ממוצע של 6.31 ( $SD=2.20$ ) מורים לבית ספר אשר החזירו שאלונים. נעשה שימוש בנתונים שנאספו מהמדגם השני של המורים מהפאזה 2, אותם מורים שמילאו את השאלון של תרבות אקולוגית בית ספרית שכלל 12 פריטים לביצוע ניתוח גורמים מאשש (CFA) חד רמתי וניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA) (טבלאות מס' 6.9 ו-6.10).

#### 6.2.4.1.2 הליך המחקר

הליך המחקר זהה להליך המפורט בסעיף 6.1.2.1.2, פרט לכך שבחלק הנוכחי המורים מילאו שאלון תרבות אקולוגית המעודכן ל-12 פריטים ושאלוני מנהיגות משתפת, מנהיגות מעצבת ומנהיגות אותנטית.

#### 6.2.4.1.3 כלי מחקר

**תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC).** מורים מילאו שאלון בעל 12 פריטים הכולל 3 גורמים: (1) יחסי קולגות בין המורים, פריט לדוגמא: "אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים מרגישים כבר בהתחלה חלק מצוות בית הספר" (5 פריטים;  $\alpha=.831$ ); (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר, פריט לדוגמא: "אצלנו בבית הספר, לכל המתמחים והמורים החדשים מוצמד מורה חונך ומלווה בתקופת הקליטה שלהם בבית הספר" (4 פריטים;  $\alpha=.764$ ); (3) יחסי תמיכת ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים פריט לדוגמא: "הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו" (3 פריטים;  $\alpha=.704$ ). השאלון הכולל של תרבות האקולוגית הוכיח רמה גבוהה של עקביות פנימית ( $\alpha=.785$ ). סקלת התשובות נעה על סולם ליקרט מ-1 "אף פעם" ועד 6 "תמיד". ערכים גבוהים משקפים רמת תרבות אקולוגית גבוהה.

#### להלן פירוט המדדים אשר ישמשו לבחינת תוקף מבחין:

**מנהיגות אותנטית-** אותנטיות מוגדרת כבעלות על חוויות אישיות, מחשבות, רגשות, צרכים, העדפות או אמונות, תהליכים שנתפסו על ידי ציווי לדעת את עצמך ולהתנהג בהתאם לאני האמיתי (Harter, 2002). משתנה זה נמדד באמצעות שאלון מנהיגות אותנטית של וואלומבה ושותפיו (Walumbwa et al., 2008)



הכולל 15 פריטים. פריטים לדוגמה: "המנהל אומר בדיוק את אשר הוא מתכוון", "המנהל אומר לצוות בית הספר את האמת לאמיתה". ממצאי ניתוח גורמים מאשש (CFA) הראו כי מנהיגות אותנטית כוללת שלושה מרכיבים: שקיפות יחסים ( $\alpha = .891$ ; Relational Transparency (RT)), מחשבה מוסרית פנימית ( $\alpha = .860$ ; Internalized Moral Reasoning (IMR)) ומרכיב אחרון אשר כולל מיזוג של מודעות עצמית ( $\alpha = .903$ ; Balanced-Processing (SBP)) ו-1 "אף פעם" ועד 6 "תמיד". ערכים גבוהים משקפים רמת אותנטיות גבוהה. מהימנות אלפא קרונבאך של הסקאלה זו הינה  $\alpha = 0.873$ .

**מנהיגות משתפת** – מנהיגות משתפת מוגדרת כקבלת-החלטות משותפת או לפחות כחלוקת השפעה בקבלת-ההחלטות בין המנהל לעובד שלו (Koopman & Wierdsma, 1998). דפוס הניהול המשתף נמדד באמצעות שאלון שחובר על-ידי Sagie (1997), המונה שלושה פריטים (לדוגמה: "אני מעורב בקביעת המטרות והמשימות של הצוות"). השאלון מולא על-ידי המורים על רצף דירוגי של 6 רמות על סולם ליקרט בין 1 "בכלל לא" ל-6 "במידה רבה מאוד". ציון מנהיגות משתפת חושב על-פי ממוצע הפריטים, ערכים גבוהים משקפים רמה גבוהה של מנהיגות משתפת ומהימנות אלפא קרונבאך של הסקאלה זו הינה  $\alpha = 0.925$ .

**מנהיגות מעצבת** – במחקר הנוכחי התמקדנו במימד של חשיבה לעתיד (Challenging the Process) של מנהיגות מעצבת הנמדדת באמצעות השאלון של Leadership Practices Inventory (LPI), שפותח על ידי Kouzes and Posner (2005). דוגמאות לפריטים, "דן עם הצוות לגבי העתיד ואיך להיערך לקראתו", "נותן לאחרים השראה לשתף ולפעול למען הצלחה עתידית של בית הספר". השאלון מולא על-ידי המורים על רצף דירוגי של 6 רמות על סולם ליקרט בין 1 "בכלל לא" ל-6 "במידה רבה מאוד". ציון מנהיגות מעצבת חושב על-פי ממוצע הפריטים, ערכים גבוהים משקפים רמה גבוהה של מנהיגות משתפת ומהימנות אלפא קרונבאך של הסקאלה זו הינה  $\alpha = 0.843$ .

**שביעות רצון ממקום העבודה** – שביעות רצון בעבודה מוגדרת "כיחס כללי של בן אדם כלפי תפקידו וכלפי אספקטים מסוימים של עבודתו כמו טיב העבודה או טיב היחסים בין שותפים לעבודה" (Knoop, 1995). משתנה זה נמדד באמצעות שאלון שביעות רצון המורה כפי שהופיע במבחני הטימס 2015 לכיתות ח' (Martin, Mullis, & Hooper, 2016). השאלון כלל 7 פריטים (ראה נספח 2) והוכח כבעל מהימנות ותוקף טובים בישראל ( $\alpha = .92$ ). פריטים לדוגמה: "אני מרוצה מהמקצוע שלי כמורה", "העבודה שלי מלאה משמעות ותכלית". סקלת התשובות נעה על סולם ליקרט מ-1 "אף פעם" ועד 6 "תמיד". ערכים גבוהים משקפים שביעות רצון גבוהה ומהימנות אלפא קרונבאך של הסקאלה זו הינה  $\alpha = .886$ .

#### 6.2.4.1.4 ניתוח נתונים

##### תוקף מתכנס

על מנת לבחון **תוקף מתכנס** נערך מודל מדידה (measurement model) ניתוח גורמים מאשש (CFA) הכולל את המדדים של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מנהיגות משתפת, אותנטית ומעצבת, ונבחנו מדדי טיב התאמה. מדדי טיב התאמה טובים למודל המדידה מעידים על תוקף מתכנס. בנוסף, בהתאם לגישת הניתוח גורמים מאשש (CFA) תוקף מתכנס מתקבל כאשר (Fornell & Larcker, 1981):

- 1) טווח הטעינויות של תת-מימדים על הפריטים של כל הגורמים/משתנים המוצעים מעל 0.70.

(2) כאשר אלפא קרונבאך של המימדים של הגורמים/משתנים מעל 0.7.

(3) כאשר AVE (Average Variance Extracted) עבור גורמים משתנים מעל 0.5

### תוקף מבחין

ראשית, לפי גישת הניתוח גורמים מאשש (CFA), על מנת לבחון **תוקף מבחין**, נערך ניתוח גורמים מאשש להשוואת המודלים שבדקו את הממד של התרבות האקולוגית הבית ספרית מול שלושה מדדים תקפים של מנהיגות (מעצבת, אותנטית ומשתפת). נשווה את המודל המוצע עם מודלים אלטרנטיביים על מנת לבחון באם המודל המוצע בעל מדדי התאמה יותר טובים. כל ניתוח מבחין נעשה הן בניתוח חד רמתי (רמת המורה) על ידי שימוש בניתוח גורמים מאשש (CFA) והן בניתוח רב רמתי – עם שתי רמות (מורים המקוננים בבתי ספר) וניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA)

לפני הביצוע של ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA) (Dedrick & Greenbaum, 2011) נבדקה מידת השונות בתוך בתי ספר לעומת השונות בין בתי הספר על ידי חישוב מדד המקדמי המתאם התוך בית ספרי Intra-Class Correlation - ICC(1) עבור כל אחד מ-12 הפריטים של שאלון התרבות האקולוגית הבית ספרית. ה- ICC(1) עבור המשתנים הנצפים מספקים הן מדד לרמת השונות בין בתי הספר לעומת השונות בתוך בתי הספר והן מדד לתלות/קיבוץ הנתונים בתוך בתי הספר. בשל מגבלת גודל המדגם (169 בתי ספר), לא ניתן לבחון מודל מדידה (ניתוח גורמים מאשש (CFA) רב רמתי של ארבעה גורמים הכולל תרבות אקולוגית, יחד עם 3 סגנונות המנהיגות. זאת מכיוון שמספר הפרמטרים (194) גדול מגודל המדגם (169 בתי הספר). לפיכך, מודל הכולל ארבעה גורמים בו זמנית ומודלים חלופיים ייבחנו רק באמצעות ניתוח גורמים מאשש (CFA) ברמה אחת.

לעומת זאת, לבחינת תוקף מבחין בניתוח בשתי רמות (רמת מורה ורמת בית הספר), ביצענו בחינה של מודלים של 2 גורמים, כאשר תרבות אקולוגית תיבחן יחד עם סגנון מנהיגות אחד כל פעם. הניתוחים נערכו באמצעות ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA). על כן, בנוסף למודל 4 גורמים DS0 שכלל תרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC), מנהיגות אותנטית (AUL), מנהיגות משתפת (PAL) ומנהיגות מעצבת (TFL) אשר נותחו באמצעות ניתוח גורמים מאשש חד רמתי (CFA), בחנו ארבעה מודלים חלופיים: 3 מודלים בעלי שלושה גורמים ומודל אחד של גורם אחד. באופן ספציפי:

**במודל 1 – DS1:** תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מוזגה עם AUL (מנהיגות אותנטית) כדי ליצור גורם אחד; **במודל 2 – DS2:** תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מוזגה עם PAL (מנהיגות משתפת) כדי ליצור גורם אחד; **במודל 3 – DS3:** תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) ממוזגה עם TFL (מנהיגות מעצבת) כדי ליצור גורם אחד. **במודל 4 – DS4:** תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) ממוזגה עם AUL, PAL ו-TFL כדי ליצור גורם אחד.

שנית, בהתאם לגישת הניתוח גורמים מאשש (CFA) תוקף מבחין מתקבל כאשר (Fornell & Larcker, 1981):

1) AVE Average Variance Extracted מעל 0.5

2) AVE Average Variance Extracted גדול מ-MSV (Maximum Shared Variance)

שלישית, על מנת להשלים את הניתוח המוצע לתוקף מבחין, בוצע מבחן מתאמי פרסון בין הממד לתרבות אקולוגית לבין שביעות רצון ממקום העבודה. זאת בהתאם לגישות מסורתיות (Brown, 2015; Kline, 2015)

לתיקוף כלי ולבחינת תוקף מבחין, לפיה תוקף מבחין מתקבל כאשר המדד המוצע נמצא בקורלציה נמוכה עם מדד תקף אחר ושמבחינה תיאורטית אמור למדוד קונספטים שונים.

## 6.2.4.2 ממצאים

### 6.2.4.2.1 סטטיסטיקה תיאורית ומדדי מקדמי המתאם התוך בית ספרי (ICC)

טבלה מס' 6.18 מציגה ממוצעים, סטיות תקן וערכי מקדמי המתאם התוך בית ספרי (ICC(1) עבור כל פריטים של השאלונים המוצעים. ניתן לראות כי כל ערכי מקדמי המתאם התוך בית ספרי (ICC(1) גדולים מ-0.1, עם ממוצע של 0.227 ולכן מצדיקים ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA) עבור סגנונות המנהיגות הממוצעים: מנהיגות אותנטית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות משתפת. משמעות הממצא היא שקיימת תלות משמעותית בערכי המשתנים הנצפים בין המורים השייכים לאותו בית ספר. לכן, אין להסתפק בניתוח מאשש מקובל, אשר לא מתחשב בתלות בין המורים מאותו בית ספר אלא יש לנתח את הנתונים באמצעות מודל מאשש הלוקח בחשבון תלות זאת.

**טבלה 6.18:** סטטיסטיקה תיאורית לפריטים של שאלון של מנהיגות משתפת, אותנטית ומנהיגות מעצבת (N=1067 מורים)

| פריט בשאלון                               | ממוצע M | סטיות תקן SD | ICC  |
|-------------------------------------------|---------|--------------|------|
| מנהיגות משתפת Participative leadership    |         |              |      |
| PAL1                                      | 4.23    | 1.47         | 0.19 |
| PAL2                                      | 4.18    | 1.45         | 0.21 |
| PAL3                                      | 4.40    | 1.36         | 0.22 |
| מנהיגות אותנטית Authentic leadership      |         |              |      |
| AUL1                                      | 4.79    | 1.11         | 0.23 |
| AUL2                                      | 4.64    | 1.22         | 0.28 |
| AUL3                                      | 4.66    | 1.30         | 0.29 |
| AUL4                                      | 4.81    | 1.14         | 0.33 |
| AUL5                                      | 4.70    | 1.23         | 0.30 |
| AUL6                                      | 4.96    | 1.05         | 0.24 |
| AUL7                                      | 5.00    | 1.00         | 0.32 |
| AUL8                                      | 4.79    | 1.11         | 0.29 |
| AUL9                                      | 4.94    | 1.08         | 0.30 |
| AUL10                                     | 4.52    | 1.26         | 0.29 |
| AUL11                                     | 4.74    | 1.09         | 0.22 |
| AUL12                                     | 4.71    | 1.11         | 0.28 |
| AUL13                                     | 4.32    | 1.38         | 0.32 |
| AUL14                                     | 4.56    | 1.21         | 0.26 |
| AUL15                                     | 4.60    | 1.21         | 0.30 |
| מנהיגות מעצבת Transformational leadership |         |              |      |
| TFL5                                      | 4.88    | 1.16         | 0.35 |
| TFL9                                      | 4.99    | 1.06         | 0.30 |
| TFL14                                     | 4.85    | 1.10         | 0.27 |
| TFL18                                     | 4.67    | 1.20         | 0.33 |

Note: ICC = intraclass correlation coefficient

#### 6.2.4.2.2 תוקף מתכנס ומבחין – ממצאים

##### תוקף מתכנס:

(1) ראשית, ובהתאם לגישת ה-ניתוח גורמים מאשש (CFA) עדות לתוקף מתכנס נמצא בממצאי

ניתוח הגורמים המאשש (CFA) החד רמתי כפי שמוצג בטבלה מס' 6.19, אשר מראה מודל של

ארבעה גורמים (DS0) – המודל המוצע הכולל מדד של תרבות אקולוגית יחד עם 3 סגנונות המנהיגות

הממוצעים) בעלי מדדי טיב התאמה טובים.

$$\chi^2 (515) = 1601.624; CFI=0.932; TLI=.0.926; RMSEA=0.044; SRMR=0.041$$

ראו טבלה מס' 6.19.

##### (2) בנוסף, ובהתאם ל Fornell & Larcker (1981), תוקף מתכנס מתקבל כאשר:

- **טווח הטעינויות** של תת-מימדים על הפריטים שלהם מעל 0.70.  
לפי הממצאים טווח הטעינויות עבור המדד של תרבות אקולוגית מסדר שני, נמצא כי טווח הטעינויות נע בין 0.82-0.92, כאשר ל-CRT טעינות של 0.84, MP טעינות של 0.82 ו-PTR טעינות של 0.92.
- כאשר **אלפא קרונבאך** של התתי-מימדים מעל 0.7. כפי שמצוין בכלי מחקר, נמצא שעבור יחסי קולגות בין המורים CRT  $\alpha=.86$ ; עבור מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר MP  $\alpha=.78$ ; ועבור יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים PTR  $\alpha=.72$ .
- כאשר **Average Variance Extracted** עבור המימדים מעל 0.5. ניתוח נתונים מראים שעבור המדד של תרבות אקולית AVE=.74.

ממצאים אלו הראו כי התנאים המוצעים מתקיימים עבור המדד של תרבות האקולוגית והעידו על תוקף מתכנס לפי גישת ה-ניתוח גורמים מאשש (CFA).

**טבלה 6.19:** השוואה בין מודלים לתוקף מתכנס ומבחין באמצעות ניתוח גורמים מאשש (CFA) וניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA) (N=169 בתי ספר, 1067 מורים)

| Model                                                                            | Chi²     | df  | CFI   | TLI   | RMSEA | SRMR Within | SRMR Between | AIC       | BIC       | תיאור של המודל                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------|-----|-------|-------|-------|-------------|--------------|-----------|-----------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>חד רמתי CFA מודלים ל-(CFA With Corrected Standard Errors for Nested Data)</b> |          |     |       |       |       |             |              |           |           |                                                                         |
| DS0                                                                              | 1601.624 | 515 | 0.932 | 0.926 | 0.044 | 0.041       |              | 95491.791 | 95696.584 | DS0: המודל המוצע (ESC, AUL, PAL, TFL)                                   |
| DS1                                                                              | 1904.175 | 518 | 0.914 | 0.906 | 0.050 | 0.057       |              | 95896.981 | 96096.384 | DS1: גורמים-3 (ESC+AUL, PAL, TFL)                                       |
| DS2                                                                              | 2122.072 | 518 | 0.900 | 0.892 | 0.054 | 0.091       |              | 96190.139 | 96389.542 | DS2: גורמים-3 (ESC+ PAL, AUL, TFL)                                      |
| DS3                                                                              | 1933.838 | 518 | 0.912 | 0.904 | 0.051 | 0.056       |              | 95942.524 | 96141.927 | DS3: גורמים-3 (ESC+TFL, AUL, PAL)                                       |
| DS4                                                                              | 3171.908 | 521 | 0.835 | 0.822 | 0.069 | 0.065       |              | 97625.318 | 97819.332 | DS4: גורם-1 (ESC+ AUL+PAL+TFL)                                          |
| <b>MCFA models</b>                                                               |          |     |       |       |       |             |              |           |           |                                                                         |
| DM0-1*                                                                           | 2006.763 | 635 | 0.904 | 0.893 | 0.045 | 0.044       | 0.091        | 75423.521 | 75689.391 | DM0-1: המודל המוצע (ESC, AUL)<br>(between) גורמים-2 & (within) גורמים-2 |
| DM1-1*                                                                           | 2423.908 | 637 | 0.874 | 0.862 | 0.051 | 0.068       | 0.092        | 75836.665 | 76098.943 | DM1-1: גורמים-1 (ESC+ AUL)                                              |
| DM0-2**                                                                          | 728.592  | 175 | 0.922 | 0.907 | 0.054 | 0.053       | 0.113        | 44685.274 | 44828.988 | DM0-2: המודל המוצע (ESC, PAL)<br>(between) גורמים-2 & (within) גורמים-2 |
| DM1-2**                                                                          | 1418.642 | 178 | 0.826 | 0.795 | 0.081 | 0.140       | 0.123        | 45369.324 | 45507.649 | DM1-2: גורם-1 (ESC+ PAL)                                                |
| DM0-3                                                                            | 704.712  | 200 | 0.919 | 0.903 | 0.049 | 0.046       | 0.108        | 46887.549 | 47045.635 | DM0-3: המודל המוצע (ESC, TFL)<br>(between) גורמים-2 & (within) גורמים-2 |
| DM1-3*                                                                           | 1139.466 | 203 | 0.850 | 0.823 | 0.066 | 0.087       | 0.129        | 47316.303 | 47468.999 | DM1-3: גורם-1 (ESC+ TFL)                                                |

\* **Note.** One negative residual variance was constrained to zero.\*Some negative residual variances were constrained to zero. ESC=Ecological School Culture, AUL= authentic leadership; PAL=Participative leadership; TFL=transformational leadership

CFA = confirmatory factor analysis; MCFA = multilevel confirmatory factor analysis; df = degree of freedom; fp = number of free parameters(i.e. number of estimated parameters in model); CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root mean square error approximation; AIC = Akaike information criterion; BIC = Bayesian information criterion; SRMR = standardized root mean residual; within = within level (teacher level); between = between level (school level).

3) יחד עם זאת, לפי גישות אחרות (Brown, 2015; Kline, 2015), עדות לתוקף מתכנס מובאת כאשר קיימים מתאמים מובהקים וחיובים בין מדד התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) לבין ממדים נוספים שאמורים מבחינה תיאורטית להיות קשורים למדד של תרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC). במחקר הנוכחי בחנו מתאמים בין המדד של תרבות אוקולוגית לבין סגנונות מנהיגות (אותנטית, מעצבת ומשתפת). טבלה מס' 6.20 מציגה מתאמי פרסון בין משתנה המחקר אשר הראו כי קיימים מתאמים גבוהים חיוביים ומובהקים בין תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) לבין מנהיגות אותנטית ( $r=0.702, p<.01$ ) מנהיגות משתפת ( $r = 0.619, p<.01$ ) ומנהיגות מעצבת ( $r = 0.672, p<.01$ ). ממצא נוסף זה מחזק ממצאים קודמים והראה כי למדד תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) תוקף מתכנס.

**טבלה 6.20 : מתאמי פירסון בין כל משתני המחקר (N=169 בתי ספר)**

|                             | 5        | 4        | 3        | 2        | 1     |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|-------|
| 1. תרבות אקולוגית בית ספרית | 0.398*** | 0.652*** | 0.674*** | 0.676*** | 1.000 |
| 2. מנהיגות אותנטית          | 0.516*** | 0.836*** | 0.698*** | 1.000    |       |
| 3. מנהיגות משתפת            | 0.598*** | 0.716*** | 1.000    |          |       |
| 4. מנהיגות מעצבת            | 0.565*** | 1.000    |          |          |       |
| 5. שביעות רצון ממקום העבודה | 1.000    |          |          |          |       |
| ***p<.001                   |          |          |          |          |       |

#### **תוקף מבחין:**

בהתאם לגישת הניתוח גורמים מאשש (CFA) עדות לתוקף מבחין מתקבלת כאשר :

1) **בניתוח גורמים מאשש (CFA) - ניתוח גורמים חד רמתי**, השוואה בין המודלים באמצעות מדד טיב ההתאמה BIC מראה כי המודל המוצע טוב יותר מהמודלים הנוספים האלטרנטיביים המוצעים (DS1-DS4). (ראו טבלה מס' 6.19). ממצאים אלו מעידים על תוקף מבחין של המדד התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC).

**בנוסף**, בהתאם ל Fornell & Larcker (1981), נמצא ש :

עבור המדד של תרבות אקולית  $AVE=.74$  ו-  $MSV=0.49$ ,  $AVE$  גדול מ-  $MSV$  וגדול מ-0.50. על כן, שני התנאים לתוקף מבחין מתקיימים.

## **2) ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA) Multilevel Confirmatory Factor Analysis :Model**

ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA) בחן סדרה של 3 מודלים בסיסים בעלי שני גורמים כאשר מדד התרבות האקולוגית נבדק כל פעם עם סגנון מנהיגות אחר. היות ויש 3 סגנונות מנהיגות, נבחנו 3 השוואות אשר תרבות אקולוגית נבחן עם סגנון מנהיגות אחר.

קודם כל, המודל ה- (DM0-1), שכלל את מדד התרבות האקולוגית יחד עם מנהיגות אותנטית, השווה למודל בעל גורם אחד (DM1-1) שבו תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מוזגה עם מנהיגות אותנטית (AUL) כדי ליצור גורם אחד.

שנית, המודל ה- (DM0-2), כלל את מדד התרבות האקולוגית יחד עם מנהיגות משתפת (המודל המוצע), הושווה למודל בעל גורם אחד (DM0-2) שבו תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מוזגה עם מנהיגות משתפת (PAL) כדי ליצור גורם אחד.

שלישי, מודל ה- (DM0-3), כלל את מדד התרבות האקולוגית יחד עם מנהיגות מעצבת (המודל המוצע), הושווה למודל בעל גורם אחד (DM1-3) שבו תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מוזגה עם מנהיגות מעצבת (TFL) כדי ליצור גורם אחד.

כפי שמוצג בטבלה מס' 6.19 ממצאי ניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA) עבור סדרת מודלים בעלי שני גורמים (DM0-1, DM0-2, DM0-3) הראו מדדי התאמה טובים. בנוסף, בחינת מדד ה-BIC מראה כי לכל המודלים המוצעים של שני גורמים מדד- BIC קטן יותר מהמודל החד גורמי המתחרה והמקביל לו (DM1-1, DM1-2, DM1-3 בהתאם).

#### **ממצאים כוללים אלה מצביעים כי מודל 4 גורמים המוצע מראה תוקף מבחין.**

3) בנוסף, ניתן להראות תוקף מבחין. במחקר הנוכחי, המדד של תרבות אקולוגית בעל מתאם נמוך עם מדדים שאיתו לא אמור להיות קשר חזק. ממצאי פרסון בטבלה מס' 6.20 הראו קשר חיובי מובהק אך בינוני בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שביעות רצון ממקום העבודה ( $r=.398$ ,  $p<.001$ ).

#### **הממצאים הכוללים מצביעים על תוקף מבחין ותוקף מתכנס.**

##### **6.2.4.3. מסקנה**

ממצאי הניתוחים מעידים על כך כי יש למדד התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) תוקף מתכנס ותוקף מבחין. בנוסף, עולה כי מדד התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) כולל 12 פריטים המחולקים לשלושה גורמים: (1) יחסי קולגות בין המורים, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר ו- (3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים.

## 6.2.5 תוקף ניבוי

מטרתו של תוקף הניבוי במחקר הנוכחי הינו לבחון כיצד המדד תרבות אקולוגית מנבא שימור מורים מעבר למדדים דמוגרפים של המורים ולמאפיינים בית ספריים. כמו כן, נבחן כיצד המדד תרבות אקולוגית מנבא שימור מורים מעבר למדדים אחרים תקפים: מנהיגות אותנטית, מנהיגות משתפת, שביעות רצון ממקום העבודה ושחיקת מורים. סקירת ספרות בנושא שימור מורים מראה כי יחד עם היעדר תמיכה מקצועית, בירוקרטיה גבוהה (Fantilli & McDougal, 2009), משכורת נמוכה ושחיקה (Ryan et al., 2017), תנאי העבודה ותפיסות המנהיגות הם מהנבאים החזקים ביותר של שמירת מורים ותחלופה בין מורים ובתי ספר שונים (Johnson, et al., 2012; Marinell & Coca, 2013). על כן, בחלק הנוכחי התמקדנו בסגנונות מנהיגות (מנהיגות מעצבת, משתפת ואותנטית) ובעמדות מורים על שחיקה ושביעות רצון בעבודה מכיוון שמשתנים אלו נמצאו קשורים לשימורם של מורים. מטרתו של שלב זה הינו לבחון באם למדד התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) המוצע יש תוקף ניבוי מוסף (Incremental predictive validity) מעבר למשתנים אלו. גם בשלב זה הניתוחים נערכו על אותו מדגם של 1067 משתתפים מ-169 בתי ספר.

### 6.2.5.1 שיטה

#### 6.2.5.1.1 משתתפים

נעשה שימוש בנתונים שנאספו מהמדגם השני של המורים מהפאזה 2, אותם מורים שמילאו את השאלון של תרבות אקולוגית בית ספרית שכלל 12 פריטים לביצוע ניתוח גורמים מאשש (CFA) ( $N=1067$ ) וניתוח גורמים מאשש רב רמתי (MCFA).

#### 6.2.5.1.2 הליך המחקר

הליך המחקר זהה להליך של השלב של תוקף מתכנס ומבחין. ראה סעיף 6.2.4.1.2. לפרטים נוספים

#### 6.2.5.1.3 כלי מחקר

כלי מחקר זהים לכלי מחקר של השלב של תוקף מתכנס ומבחין מלבד שנוסף שאלון של שחיקת מורים - ראה סעיף 6.2.4.1.3. לפרטים נוספים

**שחיקת מורים.** שחיקה מוגדרת בספרות כביטוי של תחושת תשישות, דה פרסונליזציה ותחושת חוסר הגשמה (Maslach & Jackson, 1981). שאלון שחיקה-תחושות המורה בעבודה, חובר על ידי פרידמן (1999), מטרת הכלי הנה לבחון הגדרת שחיקת מורים. הכלי כולל 14 פריטים בשלושה עולמות תוכן שונים הכוללים: תשישות (לדוגמא: "אני מרגיש שההוראה קשה לי מבחינה פיזית" (5 פריטים,  $\alpha = .817$ ), אג הגשמה, לדוגמא: "אני מרגיש שבהוראה אני לא מגשים את עצמי" (5 פריטים  $\alpha = .701$ ); דה פרסונליזציה, (4 פריטים,  $\alpha = .756$ ) לדוגמא: "אני מרגיש שתלמידי אינם משתדלים בלימודים כנדרש". סקאלת התשובות נעה על סולם ליקרט מ 1 "אף פעם לא" ועד 5 "תמיד". ערכים גבוהים משקפים שחיקה ומהימנות אלפא קרונבאך של הסקאלה זו הינה  $\alpha = .756$ .



#### 6.2.5.1.4. רמת ניתוח

לשם ניתוח המודל המוצע נבדקו בשלב ראשון, מתאמי פירסון בין כל משתני המחקר. בשלב השני, בוצעה אגרגציה לכל הנתונים שנאספו היות ומודל המחקר הנוכחי מציג משתנים ברמה הבית ספרית, עם ערכים מתאימים של rWG ו-ICC. לפיכך, ההצדקה לבחינת משתנה המחקר ברמת בית ספרית נמדדה על ידי: Within-Group Interrater Reliability - rWG (James et al., 1993; Dunlap, Burke & Smith-Crowe, 2003). ומקדם המתאם התוך-בית ספרי, (Intraclass Correlation Coefficient – ICC) (James et al., 1993). ערך rWG של 0.70 או יותר מוצע כסכום "טוב" של הסכמה תוך צוותית (James et al., 1993). במחקר הנוכחי, כלל הערכים עברו ערך זה. ערכי הממוצעים היו 0.855, 0.764, 0.739, עבור יחסי קולגות בין המורים, מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר ו-יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים בהתאמה. בנוגע למרכיבים של מנהיגות אותנטית, 0.856, 0.889, ו-0.885. שקיפות יחסים, מחשבה מוסרית פנימית ו- מיזוג של מודעות עצמית יחד עם תהליך איזון. בנוגע למנהיגות משתפת ומנהיגות מעצבת, rWG של 0.632 ו-0.873 בהתאמה, שביעות רצון 0.921 ו- שחיקה 0.804.

טבלה מס' 6.21 מציגה ממוצעים, סטיות תקן, מינימום, מקסימום ומדדי ICCs (מקדם המתאם התוך-אשכולי) עבור משתנים המוצעים. ממצאי ניתוח הנתונים הכולל את מקדם המתאם התוך-אשכולי Intraclass correlation (ICC) ו-rWG הראו כי קיים הצדקה לבחון את הנתונים ברמת בית הספר. משמעות הממצא היא שקיימת תלות משמעותית בערכי המשתנים הנצפים בין המורים השייכים לאותו בית ספר.

**טבלה 6.21:** ממוצעים, סטיות תקן, מינימום, מקסימום, אלפא קרונבאך, ומדדי ICCs (N=169 בתי ספר)

| ממוצע | סטיות תקן | מקסימום מינימום | אלפא קרונבאך | ICC(1) | ICC(2) |                             |
|-------|-----------|-----------------|--------------|--------|--------|-----------------------------|
| 4.315 | 0.522     | 5.504           | 2.705        | 0.785  | 0.300  | 1. תרבות אקולוגית           |
| 4.692 | 0.616     | 5.782           | 3.253        | 0.873  | 0.402  | 2. מנהיגות אותנטית          |
| 4.241 | 0.808     | 5.916           | 2.000        | 0.925  | 0.233  | 3. מנהיגות משתפת            |
| 4.810 | 0.652     | 5.937           | 2.916        | 0.843  | 0.360  | 4. מנהיגות מעצבת            |
| 4.998 | 0.601     | 6.000           | 3.300        | 0.886  | 0.395  | 5. שביעות רצון ממקום העבודה |
| 2.562 | 0.500     | 3.766           | 1.277        | 0.756  | 0.247  | 6. שחיקת מורים              |
| 0.385 | 0.218     | 0.944           | 0.040        |        |        | 7. שימור מורים              |

מקדם המתאם התוך-אשכולי ICC = Intraclass correlation

#### 6.2.5.1.5. ניתוח נתונים

כדי לבחון את תוקף הניבוי של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC), חושבו בשלב הראשון מתאמים בין המשתנים של תרבות אקולוגית והממדים שלה, מנהיגות משתפת, מעצבת ואותנטית, שחיקת מורים ושביעות רצון ממקום העבודה לבין שימור מורים. בשלב שני, בוצעו סדרות של רגרסיות היררכיות במטרה לאתר כיצד התרבות האקולוגית הבית ספרית מנבאת שימור מורים מעבר למאפיינים הדמוגרפים של המורים, מאפיינים בית ספריים, סגנונות המנהיגות המוצעים, שביעות רצון המורה ממקום העבודה ושחיקת מורים.

באשר למדד של שימור מורים, כאמור, שימור מורים משוקלל הינו מספר הנקלטים מתוך כלל המורים החדשים שנכנסו לבית הספר בחמש השנים 2011-2016 ומהווה את המדד של "שימור מורים".

על כן, במחקר הנוכחי מורה שנשמר במערכת מוגדר כמורה חדש שנשאר לפחות שלוש שנים באותו בית ספר. כלומר בחינת המורים שנכנסו ב- 2011 (וכמה מהם מופיעים ב- 2014, קרי, נקלטו), כך גם לגבי 2012 (מול 2015) ו-2013 (מול 2016). כך נחשב את המדד של "שימור מורים". מכאן שהמשתנה שימור מורים הינו הפרופורציה של מורים שנקלטו לאורך 3 שנים באותה בית ספר. פרופורציה שנה בטווח של 0 עד 1 כאשר הטווח 0-0.30 מתייחס לרמת שימור מורים נמוכה, הטווח 0.31-0.69 מתייחס לרמת שימור מורים בינונית ופרופורציה מעל 0.7 מתייחסת לרמת שימור מורים גבוהה. בהתאם לממצאים של המדגם הנוכחי, ממוצע של 0.385 מעידה על רמה נמוכה-בינונית של שימור מורים של המדגם הנוכחי. סדרה ראשונה של גרסיות בחנה כיצד תרבות אקולוגית, וכל אחד ממרכיביה מנבאים שימור מורים בנוכחות מאפיינים דמוגרפיים של המורים כממוצע בית ספרי (מגדר, גיל והשכלה) ומאפייני בית ספר (מדד טיפוח וזרם חינוך). **מאחר ששימור נמדד רק ברמת בית הספר, הניתוח בוצע רק ברמת בית הספר.** מכאן שבנוגע למאפיינים דמוגרפיים של המורים, נתייחס לפרופורציה נשים בבית ספר (אחוז נשים), גיל ממוצע של המורים בבית הספר והשכלה ממוצעת של המורים בבית ספר. כמו כן, שחיקת מורים ושביעות רצון ממקום העבודה נמדדים ברמת הפרט, אך מאחר והתמקדות בניתוח זה הינה בשימור מורים, אשר נמדד ברמת בית הספר, גם היחסים עם משתנים אלה ייבחנו ברמת בית הספר. על כן, תתבצע אגרגציה של הנתונים אחרי שייתקבלו ערכים מתאימים של מקדם המתאם התוך-אשכולי ICC(1) ICC(2) ו-rWG (ראה טבלה 6.21).

## 6.2.5.2 ממצאים

ראשית, ממצאי מתאם פרסון מטבלה מס' 6.22 מראים כי כל תת-מימד של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) (יחסי קולגות בין המורים [CRT], מדיניות הדרכה [MP] ו-יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים [PTS]) בעלי מתאם שונה עם שימור מורים, על כן, תת-מימדים אלו ייבדקו גם בנפרד, בנוסף למדד השלם של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) בגרסיות ההיררכיות.

**טבלה 6.22:** קשרים בין תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) וסגנונות המנהיגות המוצעים, שביעות רצון ממקום העבודה, שחיקת מורים לבין שימור מורים (N = 169 בתי ספר)

| שימור מורים | תרבות אקולוגית ESC | תרבות אקולוגית CRT | תרבות אקולוגית MP | תרבות אקולוגית PTR | מנהיגות מעצבת | מנהיגות משתפת | מנהיגות אותנטית | שחיקת מורים | שביעות רצון ממקום העבודה |
|-------------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|---------------|---------------|-----------------|-------------|--------------------------|
| 0.582***    | 0.393***           | 0.624***           | 0.446***          | 0.518***           | 0.559***      | 0.499***      | -0.492***       | 0.495***    |                          |

\*\*\*p<.001; \*\*p<.01

## 1. ניבוי שימור מורים על ידי תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מעבר למאפיינים דמוגרפיים של המורים ולמאפיינים בית ספריים

סדרה ראשונה של גרסיות ההיררכיות בחנה תוקף ניבוי של המדד תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) בנוכחות מדדים דמוגרפיים ומאפייני בית ספריים לאחר שבוצע אגרגציה על המשתנים אלו והתקבלו ערכים מתאימים של מקדם המתאם התוך-אשכולי ICC(1) ICC(2) (ראה טבלה 6.21). כלומר, סדרת גרסיה אלו מבקשת לבחון האם המדד תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מסביר ומנבא שימור מורים מעבר לניבוי פוטנציאלי של המדדים הנוספים אלו.

ממצאי הרגרסיות ההיררכיות הראו שמדד תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) וכל אחד מהממדים שלו: יחסי קולגות בין המורים (CRT), מדיניות הדרכה (MP) ו-יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (PTR), ניבאו שימור מורים (טבלה מס' 6.23) בעוד שהמאפיינים דמוגרפים של המורים והמאפיינים הבית ספריים לא ניבאו שימור מורים בנכחותם. למעשה, אף מאפיין דמוגרפי לא ניבא שימור מורים, הן בשלב הראשון והן בשלב השני כשהוכנס המדד של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC). באופן ספציפי, כפי שמופיע בטבלה מס' 6.23, המודל הכולל של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) ניבא באופן מובהק שימור מורים ( $F=14.61, p<.001$ ) ומסביר 35% משונות ערכי השימור הבית ספריים ( $\beta=0.246, p<.001$ ) כאשר ESC מסביר 33% מהשונות המוסברת של שימור מורים בבית הספר. באופן דומה, כפי שניתן לראות מטבלה מס' 6.23 גם תת-מימדים של תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) (CRT), Collegial Relationships between Teachers, Mentoring Policies MP ו-PTR (Principal-Teachers Relationships) ניבאו באופן מובהק את שימור מורים ( $\beta=0.170, p<.001$ ;  $\beta=0.222, p<.001$ ;  $\beta=0.150, p<.001$ ; בהתאמה). המודל הכולל את יחסי קולגות בין המורים (CRT) מסביר 17% מהשונות של שימור מורים כאשר יחסי קולגות בין המורים (CRT) מסביר 15% בשונות המוסברת של שימור מורים. כמן כן, המודל הכולל את מדיניות הדרכה (MP) מסביר 43% מהשונות של שימור מורים כאשר מדיניות הדרכה (MP) מסביר 41% מהשונות המוסברת של שימור מורים. לבסוף, המודל הכולל את יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (PTR) מסביר 21% מהשונות של שימור מורים כאשר יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (PTR) מסביר 19% בשונות המוסברת של מורים.

**תוצאות ראשונות אלו הראו כי לתרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) הכוללת את המרכיבים של יחסי קולגות בין המורים (CRT), מדיניות הדרכה (MP) ו-יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (PTR) קיים תוקף ניבוי.**

**טבלה 6.23 :** רגרסיה היררכית לניבוי שימור מורים באמצעות תרבות אקולוגית בית ספרית ESC ורכיביה (CRT, MP, PTR) (N = 169 בתי ספר)

|                      | ESC      |       |          |       | CRT      |       |          |       | MP       |       |          |       | PTR      |       |         |       |
|----------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|---------|-------|
|                      | שלב 1    |       | שלב 2    |       | שלב 1    |       | שלב 2    |       | שלב 1    |       | שלב 2    |       | שלב 1    |       | שלב 2   |       |
| Parameter            | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$ | SE    |
| קבוע                 | 0.591*** | 0.168 | -.533**  | 0.185 | 0.591*** | 0.168 | -.174    | 0.209 | 0.591*** | 0.168 | -.287    | 0.15  | 0.591*** | 0.168 | 2.507   | 0.197 |
| פרופרצית נשים        | 0.065    | 0.067 | 0.024    | 0.055 | 0.065    | 0.067 | 0.048    | 0.062 | 0.065    | 0.067 | -.019    | 0.052 | 0.065    | 0.067 | 0.376   | 0.060 |
| בבית ספר             |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |         |       |
| גיל ממוצע            |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |         |       |
| המורה בבית ספר       | -.003    | 0.003 | -.004    | 0.002 | -.003    | 0.003 | -.004    | 0.003 | -.003    | 0.003 | -.004    | 0.002 | -.003    | 0.003 | 0.005   | 0.002 |
| ממוצע השכלה של המורה | -.038    | 0.044 | 0.002    | 0.037 | -.038    | 0.044 | -.033    | 0.041 | -.038    | 0.044 | -.024    | 0.034 | -.038    | 0.044 | 0.282   | 0.041 |
| מדד טיפוח נמוך       | -.019    | 0.034 | 0.015    | 0.028 | -.0195   | 0.034 | -.003    | 0.031 | -.0195   | 0.034 | 0.009    | 0.026 | -.0195   | 0.034 | 0.157   | 0.031 |
| מדד טיפוח גבוה       | .000     | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.00     | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000   | .     |
| ממכלתי               | -.035    | 0.034 | 0.001    | 0.028 | -.0359   | 0.034 | -.005    | 0.032 | -.0359   | 0.034 | -.075    | 0.026 | -.0359   | 0.034 | 0.154   | 0.033 |
| ממכלתי דתי           | .000     | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000    | 0.152 | 0.000    | .     | 0.000   | .     |
| ESC                  |          |       | 0.246*** | 0.027 |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |         |       |
| CRT                  |          |       |          |       |          |       | 0.170*** | 0.031 |          |       |          |       |          |       |         |       |
| MP                   |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       | 0.222*** | 0.020 |          |       |         |       |
| PTR                  |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       | 0.150   | 0.024 |
| R <sup>2</sup>       | .02      |       | .35      |       | 0.02     |       | .17      |       | .02      |       | .43      |       | 0.02     |       | 0.21    |       |
| $\Delta R^2$         |          |       | 0.33     |       |          |       | 0.15     |       |          |       | 0.41     |       |          |       | 0.19    |       |
| F                    | 0.82     |       | 14.61*** |       | 0.82     |       | 5.75***  |       | 0.82     |       | 20.61*** |       | 0.82     |       | 7.37*** |       |

Note: \*\*\*p<.001; \*\*p<.01

CRT = Collegial Relationships between Teachers; MP = Mentoring Policies; PTR = Principal-Teachers Relationships; ESC=Ecological School Culture

## 2. ניבוי שימור מורים על ידי תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מעבר למשתנים דמוגרפיים של

המורים, מאפייני בית ספריים, סגנונות מנהיגות ועמדות מורים

סדרה שנייה של גרסיות היררכיות בחנה תוקף ניבוי של המדד תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) את שימור מורים, בנוכחות מאפייני דמוגרפיים, מאפיינים בית ספריים, סגנונות המנהיגות (מעצבת, משתפת ואוטנטית) ובנוכחות עמדות מורים של שחיקה ושביעות רצון ממקום העבודה.

**ממצאי הרגרסיה ההיררכית, כפי שמוצגים בטבלה מס' 6.24 הראו כי המודל הכולל לניבוי שימור**

**מורים (הכולל תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) ניבא באופן מובהק את שימור המורים (**  $F=12.08$ ,  $p<.001$ **)**. המודל הכולל מסביר 46% מהשונות המוסברת בשימור מורים כאשר תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) ניבאה באופן חיובי ומובהק שימור מורים ( $\beta=0.136$ ,  $p<.001$ ). באופן ספציפי, הממצאים מראים כי שביעות רצון ממקום העבודה ושחיקת מורים אשר הוכנסו בשלב הראשון מנבאים שימור מורים ( $\beta=0.071$ ,  $p<.001$ ;  $\beta=-0.093$ ,  $p<.001$ ) ומסבירים יחד 41% מהשונות המוסברת של שימור מורים אך מנהיגות המנהל, (מנהיגות אותנטית, מנהיגות משתפת ומנהיגות מעצבת) לא מנבאים שימור מורים. ממצא מעניין נוסף מראה שכאשר נוסף בשלב השני של הרגרסיה מדד התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC), הוא הוסיף 5% בשונות המוסברת של שימור מורים ובנוכחותו שחיקת מורים כבר לא מנבאת שימור מורים.

**טבלה 6.24: ממצאי רגרסיה היררכית לניבוי שימור מורים (N=169)**

|       |                            | שלב 1    |      | שלב 2    |      |
|-------|----------------------------|----------|------|----------|------|
| שלב 1 |                            | $\beta$  | SE   | $\beta$  | SE   |
|       | קבוע                       | -.017    | .232 | -.398    | .249 |
|       | פרופורציית נשים בבית ספר   | .002     | .054 | -.005    | .052 |
|       | ממוצע גיל המורים בבית הספר | -.003    | .002 | -.004    | .002 |
|       | השכלת המורה ממוצעת         | -.011    | .038 | -.004    | .037 |
|       | מדד טיפוח נמוך             | -.028    | .026 | -.009    | .026 |
|       | מדד טיפוח גבוה             | .000     | .    | .000     | .    |
|       | ממכלתי                     | -.028    | .028 | -.016    | .027 |
|       | ממלכתי דתי                 | .000     | .    | .000     | .    |
|       | מנהיגות אותנטית            | .022     | .041 | -.015    | .041 |
|       | מנהיגות משתפת              | .051     | .027 | .024     | .027 |
|       | מנהיגות מעצבת              | .038     | .041 | .027     | .040 |
|       | שביעות רצון ממקום העבודה   | .071*    | .030 | .084**   | .030 |
|       | שחיקה                      | -.093**  | .035 | -.061    | .035 |
| שלב 2 | ESC                        |          |      | .136***  | .039 |
|       | $R^2$                      | 0.41     |      | 0.46     |      |
|       | $\Delta R^2$               |          |      | 0.05     |      |
|       | F                          | 11.27*** |      | 12.08*** |      |

Note. \*\*\* $p<.001$ ; \*\* $p<.01$ . ESC=Ecological school culture

### 6.2.5.3. מסקנות

ראשית, המדד תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) וכל אחד מממדיו (יחסי קולגות בין המורים (CRT), מדיניות הדרכה (MP) ויחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (PTR), ניבאו שימור מורים, בעוד שהמאפיינים הדמוגרפים של המורים והמאפיינים הבית ספריים לא ניבאו שימור מורים בנוכחותם. שנית, המדד תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) ניבא שימור מורים טוב יותר מתפיסות מורים את שחיקתם ושביעות רצונם ממקום העבודה. כלומר תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מהווה את המנבא החזק ביותר לשימור מורים מעבר למאפיינים דמוגרפים, מאפיינים בית ספריים, סגנונות המנהיגות של המנהל, שחיקה ושביעות רצון ממקום העבודה. יתרה מכך, תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) נמצאה כמבטלת את השפעת השחיקה על שימור מורים. כמו כן, תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) ניבאה שימור מורים בעוד שסגנונות המנהיגות השונים לא ניבאו שימור מורים.

הממצאים הכוללים האלו מעידים על כך כי יש למדד התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) תוקף ניבוי מוסף. מדד כולל 12 פריטים ושלושה גורמים: (1) יחסי קולגות בין המורים, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר ו-(3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים.

- הגורם הראשון, **יחסי קולגות בין המורים (CRT)**, המבטא את טיב הקשר הבינאישי בין המורים החדשים ליתר המורים בבית הספר, מתאפיין בתחושת מעורבות מקצועית, הכלה רגשית וקבלה חברתית של המורים החדשים. היבטים אלו תורמים לשימורם של המורים החדשים בבית הספר.
- הגורם השני, **מדיניות הדרכה וליווי בבית הספר (MP)**, כולל את הפרקטיקות הארגוניות המכוונות לשימור מיטבי של מורים חדשים ומתאפיין ביצירת סביבה תומכת, הליך קליטה מוסדר המלווה את המורה החדש ומספק לו משאבים, סיוע פדגוגי ורגשי באופן מובנה וממוקד בצרכיו הייחודיים והאינדיבידואליים של המורה החדש.
- לבסוף, גם הגורם השלישי, **יחסי שיתוף פעולה בין ההנהלה למורים החדשים (PTR)**, המתאפיין בתקשורת ישירה ואישית בין מנהל למורה המספקת תמיכה מקצועית ורגשית, תורם משמעותית לשימורו של המורה החדש בבית הספר.

המדדים המרכיבים את המדד של תרבות אקולוגית נמצאים בהלימה עם שתי קטגוריות שעלו מתוך המודל האקולוגי החברתי: (1) "פרקטיקות ארגוניות" (כולל את המדדים של יחסי שיתוף פעולה בין ההנהלה למורים החדשים [PTR] ומדיניות הדרכה וליווי בבית הספר [MP]) ו(2) "יחסי קולגות בין המורים" (CRT) ומעידים על כך כי נמצא תמיכה חלקית למודל האקולוגי החברתי בהקשר לשימור מורים חדשים. נראה כי המורים תופסים את טיב התקשורת בינם לבין קולגות והנהלת בית הספר כגורם המשמעותי ביותר עבורם בשנים הראשונות שלהם כמורים חדשים. מסקנה זו מתיישבת עם מסקנותיהם של מחקרים קודמים (Benoliel, 2018; Klein, 2017; Schechter, 2015, 2019; Shapira-Lishchinsky & Ben-Amram, 2018) אשר הדגישו את החשיבות ביצירת רשת של קשרים מקצועיים המייצרים סביבת עבודה תומכת עבור חברי בית ספר בכלל והמורים החדשים בפרט. רשת זו כוללת קשרים בינאישיים עם המורים האחרים, יועצים, מנהיגי ביניים ומנהלים, אשר תספק למורה החדש תמיכה חברתית, רגשית ומקצועית במהלך תהליכי תמיכה וליווי בשלב הקליטה בבית הספר. לכן, על מנהלים לייצר סביבת עבודה הכוללת תקשורת פתוחה, יחסים בין אישיים חיוביים, קשרים חברתיים מכילים ותומכים ויחס בינאישי ישיר ותדיר בינם לבין המורים החדשים.

תרומת המדד המוצע תסייע לבחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים. כמו כן, ממצאי המחקר יסייעו לפיתוח אסטרטגיות לקידום קליטה מיטבית של מורים חדשים ולהבניית הכשרות ופרקטיקות ניהוליות למנהלי בתי ספר לקראת קליטה מיטבית ועלייה ברמת שימורם במערכת הבית ספרית. המדד מאפשר למנהלי בתי הספר לבחון את החוזקות והחולשות שבית הספר מצוי בהם בהיבטים הקשורים לשימור מורים חדשים, ועל ידי בחינתם, לשפר ולשמר אותם. שימוש במדד התרבות האקולוגית הבית ספרית מאפשר לקבל תמונת מצב גם ברמה המחוזית והארצית ובכך להשביח את התוכניות העתידיות לשימור מורים בבתי הספר, תוכניות שליבן יצירת אקלים בית ספרי המעודד תקשורת עמיתים מכילה ותומכת, יחסים בינאישיים חיוביים בין הנהלה למורים החדשים ומדיניות ליווי והדרכה מותאמת.

### 6.3 סיכום תהליכי פיתוח כלי

מטרת המחקר הייתה לבחון את מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית התורמים לשימורם של מורים חדשים בבית הספר. מחקרים קודמים הדגישו חשיבותה של בחינה רב ממדית לאיתור הגורמים הסביבתיים והאינדיבידואליים התורמים לשימור מורים חדשים (Mason & Matas, 2015; Schaefer, Long, & Jean, 2012; Clandinin, 2012) ולתפקיד המרכזי שמנהל בית הספר לוקח בשימורם של מורים חדשים (McCann & Johannessen, 2005). על כן, בהתאם לגישה האקולוגית של ברונפרנברגר (2005) לפיה הפרט, במקרה הנוכחי, המורה, מושפע מהסביבות הקרובות לו והרחוקות ממנו ומהקשרים ביניהן, **פותח ותוקף כלי למדידת התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESCQ- Ecological School Culture Questionnaire) אשר יוכל לסייע להנהלת בית הספר לנבא את שימור המורים החדשים בבית הספר**. פיתוח הכלי בוצע בגישה של Mixed method וכלל שתי פאזות עיקריות: פאזה איכותנית ופאזה כמותנית.

הממצאים הכוללים של המחקר הנוכחי הובילו למדד של תרבות אקולוגית בית ספרית בעל שנים עשר היגדים המרכיבים שלושה גורמים עיקריים המנבאים **שימור מורים חדשים: (1) יחסי קולגות בין המורים (CRT- Collegial relationships between teachers) המתייחס לטיב הקשר הבינאישי בין המורים החדשים ליתר המורים בבית הספר, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית הספר (MP- Mentoring Policies) המתייחס לכלל הפרקטיקות הארגוניות המכוונות לשימור מיטבי של מורים חדשים ו-(3) יחסי שיתוף בין ההנהלה למורים החדשים (PTR- Principal-teachers relationships) המתייחס למערכת יחסים ישירה, אישית ומקצועית בין המורה להנהלת בית הספר המבוססת על שיתוף הדדי, היכרות ותמיכה**. הממצאים העלו כי המרכיב הדומיננטי המסביר שימור מורים חדשים הינו מדיניות הדרכה וליווי בבית הספר. ממצאים אלו מצויים בהלימה עם הגישה העיקרית של המחקר הנוכחי המדגישה את חשיבותה של גישה רב מימדית, לבחינת ויצירת התנאים לשימור מורים חדשים. ראשית, בהתאם להמלצות מחקרים קודמים, הרי שבחינה אקולוגית מצליחה לבטא נאמנה את רב הממדיות הקיימת בעולמו של המורה החדש ובגורמים התורמים לשימורו בבית הספר. שנית, המודל האקולוגי החדש שנוצר בפאזה איכותנית, נמצא בהלימה עם ממצאי הפאזה הכמותנית. לבסוף, ממצאי הפאזה הכמותנית מתיישבים אף הם עם מסקנות מחקרים קודמים המדגישים גורמים כגון תקשורת עמיתים חיובית, מדיניות הנהלת בית הספר המתמקדת בקליטתם של מורים חדשים ויחסים של שיתוף בין הנהלה למורים כתורמים בולטים לשימורם של מורים חדשים בבית הספר.

באופן ספציפי, הפאזה הראשונה, האיכותנית, כללה ראיונות עומק עם שישה מורים חדשים וממצאיה הניבו מודל חדש של תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים הכולל חמישה ממדים המבטאים, לתפיסתם של מורים חדשים, את ההיבטים הבולטים ביותר התורמים לשימורם בבית הספר: "פרקטיקות ארגוניות", "יחסי קולגות בין המורים", "היבטים אינדיבידואליים", "קהילה" ו"תנאי עבודה ומעמד המורה" (איור 2). ממד "פרקטיקות ארגוניות" המתאר את מדיניות הנהלת בית הספר בהליך הקליטה של המורה החדש, לרבות תהליכי הדרכה, שיתוף ויחס אישי בין המורה להנהלה וממד "יחסי קולגות בין המורים", המתאר את יחסי הקולגות האישיים והמקצועיים, היוו את הממדים הבולטים ביותר לשימור המורים. מודל התרבות האקולוגית הבית ספרית שנוצר, התבסס על מודל המערכות האקולוגי של ברונפרנברגר (2005) המתאר את התפתחות המורה בתוך סביבות קרובות לו (קולגות, תלמידים, משפחה) ורחוקות ממנו (כלכלה לאומית, רגולציה במשרד החינוך, רפורמות). המשותף למודל החדש ולמודל של ברונפרנברגר הוא תרומתם הבולטת של הסביבות הקרובות למורה ומאפייניו האישיים. כך למשל מעגל הפרט במודל של ברונפרנברגר נמצא בהלימה עם ממד ההיבטים האינדיבידואליים במודל התרבות האקולוגית



המוצע ואילו רמת המיקרו ורמת הארגון במודל של ברונפרנברנר נמצאות בהלימה עם ממדי הפרקטיקות הארגוניות וממד יחסי קולגות בין המורים (על כלל תתי הקטגוריות של ממדים אלו).

יחד עם זאת, בניגוד להיררכיה של המודל של ברונפרנברנר, המבטאת סביבות קרובות ורחוקות עד בלתי נגישות למורה, הממדים שעלו במחקר הנוכחי הבליטו את הסביבות הקרובות ביותר למורה, התורמות לו באופן ישיר ובלתי אמצעי. מהמודל הנוכחי עולה כי הסביבה הקרובה למורה, הכוללת את הקשרים מול התלמידים, המורים וצוות ההנהלה, היא המשמעותית ביותר עבור שימורו בית הספר: התמיכה, הליווי ותחושת השותפות בין המורים החדשים להנהלה וליתר המורים בבית הספר, היוו את ההיבטים המשמעותיים ביותר עבורם. כיוון שהמורה בשנותיו הראשונות נמצא במצב של הישרדות (Buchanan et al., 2013) ולא דווקא התפתחות, הרי נחוצים לו צרכים בסיסיים של יציבות ובטחון עליהם יבנה את המקצועיות שלו. ניתן להקביל זאת לפירמידת הצרכים של מאסלו (מאסלו, 1943) שכן היבטים כמו עומס בכיתות, לוח השעות הצפוף, בעיות המשמעת וחוסר הניסיון אינם מאפשרים למורה להגיע להתפתחות והגשמה עצמית, אלא רק בסיוע בית הספר, תמיכת העמיתים וההנהלה.

בנוסף, ממצאים אלו נמצאים בהלימה עם מחקרים קודמים ביחס לתרומתה של הנהלת בית הספר לקליטה מיטבית של מורים חדשים (Bennett et al., 2013) ולחשיבותם של יחסים בינאישיים חיוביים בין המורים החדשים לבין הקולגות שלהם (Buchanan et al., 2013). בנוסף, בניגוד למודל האקולוגי של ברונפרנברנר, מייצג מודל התרבות האקולוגית הבית ספרית המוצע אפשרות לבחון את רמת הבולטות של כל ממד וממד בבית ספר נתון ביחס ליכולתו לשמר את המורה החדש. היכולת לבחון קשרים ישירים תוך הבנת רמת הבולטות של כל מימד (או "סביבה") עשויה לאפשר תרגום יישומי מדויק יותר של המודל התיאורטי. במילים אחרות, באמצעות החשיבות הנראית של הממדים השונים, יוכלו קובעי מדיניות לשמר או לשפר היבטים מסויימים בבית הספר, בשל התרומה הישירה של כל ממד וממד על שימורו של המורה החדש.

ממצאי הפאזה השנייה, הכמותית, התבססו על קידוד הנרטיבים שעלו מהראיונות לכדי היגדים מייצגים שקובצו לשאלון של תרבות אקולוגית לטובת פיתוח הפאזה השנייה, בהתאם לעקרונות פיתוח כלי הפאזה השנייה כללה מספר ניתוחים לתיקוף הכלי והתבצעה על בסיס נתונים שנאספו משלושה מדגמים שונים ובלתי תלויים של מורים. בסוף התהליך הניבה הפאזה כלי למדידת תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים. בהתבסס על מודל המערכות האקולוגי של ברונפרנברנר (2005) הממצאים הכוללים הניבו כלי בעל שנים עשר פריטים הכולל שלושה גורמים הקשורים זה לזה בקשרים הדדיים המנבאים שימור מורים חדשים: (1) יחסי קולגות בין המורים (CRT), (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית הספר (MP) ו-(3) יחסי שיתוף בין ההנהלה למורים החדשים (PTR). גורמים אלה נמצאים בהלימה עם שתי השכבות הבולטות ביותר שנמצאו במודל האקולוגי הבית ספרי בפאזה האיכותנית (איור 2): "פרקטיקות ארגוניות" ו-"תקשורת עמיתים". ממצאים אלו נמצאים בהלימה עם הספרות הקיימת בתחום. כך למשל הגורם הראשון, יחסי קולגות בין המורים, המבטא את טיב הקשר הבינאישי בין המורים החדשים ליתר המורים בבית הספר, מתאפיין בתחושת מעורבות מקצועית, הכלה רגשית וקבלה חברתית של המורים החדשים כאשר טיב הקשר הקולגי חיובי. היבטים אלו תורמים לשימורם של המורים החדשים בבית הספר. מסקנה זו עלתה במחקרם של בוכנן ושותפיו (Buchanan et al., 2013), שטענו כי יחסי קולגות המבוססים על סיוע, תחושת שייכות ומעורבות תורמים משמעותית לשימורו של המורה החדש. באשר לגורם השני, מדיניות הדרכה וליווי בבית הספר, גורם זה כולל את הפרקטיקות הארגוניות המכוונות לשימור מיטבי של מורים חדשים ומתאפיין ביצירת סביבה תומכת, הליך קליטה מוסדר המלווה את המורה החדש ומספק לו

משאבים, סיוע פדגוגי ורגשי באופן מובנה, אך גם ממוקד בצרכיו הייחודיים והאינדיבידואליים של המורה החדש. במחקרם של אינגרסול וממיי (Ingersoll & May, 2012) ניתן למצוא אישוש לכך שמדיניות בית ספרית המתמקדת בהדרכה ובליוי המורה משמעותית לשימורו בבית הספר. לבסוף, גם הגורם השלישי, יחסי שיתוף פעולה בין ההנהלה למורים החדשים, המתאפיין בתקשורת ישירה ואישית המספקת תמיכה מקצועית ורגשית, תורמת משמעותית לשימורו של המורה החדש בבית הספר. הדבר נמצא בהלימה למסקנות מחקרם של פנטיילי ומקדאוגל (Fantilli & McDougall, 2009) כי מורים מתמידים בבית הספר בו המנהל יוצר שיתופי פעולה לא רק בין מורים לבין עצמם אלא גם בין מורים חדשים לבין הנהלה, המבוססים על היכרות אישית, תמיכה והכלת המורה החדש.

יחד עם זאת, רמת "הקהילה" אשר מתייחסת למבנים חברתיים בקהילה, כגון הורי התלמידים או הרשות המקומית לא נמצאה כגורם המסביר שימור של מורים חדשים בממצאי הפאזה השנייה. הדבר מפתיע שכן מחקרים קודמים הראו כי רמת מעורבותו של ההורה בבית הספר יכולה להסביר מדוע מורים חדשים עוזבים או נשארים בבית הספר (Buchanan, Prescott, et al., 2013; Castro, Kelly & Shih, 2010; Eyal, 2010; Fetherstone & Lummis, 2012; יתכן ומרבית המורים החדשים אינם מודעים להתליכים קהילתיים נוספים שקיימים סביב בית הספר בשל היותם חדשים. באשר לתקשורת מול ההורים, ייתכן שמורים חדשים רבים הינם מורים מקצועיים וככאלה, אינם נמצאים בקשרים אינטנסיביים עם ההורים או מעבירים את האחריות לשיחות עם ההורים למחנכי הכיתות, כפי שאכן עלה במספר ראיונות שונים. כמו כן, מחקרים קודמים הראו כי צוות ההוראה שמתקשר באופן תדיר עם הורים הם בדרך כלל מחנכים, רכזים ויועצי בית הספר (Paisley & Milsom, 2006). מורים הנמצאים בתפקידים ריכוזיים בבית הספר (ולאו דווקא המורים החדשים) הם אלו שנוטים ליצור שיתופי פעולה עם הורים (Somech & Naamneh, 2017). מכאן, יתכן שהקהילה וההורים אינם בהכרח גורמים משמעותיים עבור שימורם של מורים חדשים בבית הספר שכן הממשק ההורי והקהילתי עימם מצומצם מאוד. עם זאת, חשוב לבחון זאת במחקרים עתידיים על מנת להעמיק את הבנתנו בנוגע להשלכות של מעורבות הורים על קליטתם של המורים החדשים. כמו כן, באשר לתנאי העבודה ומעמד המורה, למרות חשיבותם של תנאי העבודה (Ladd, 2011; Pogodzinski, 2015) ותפיסתו של המורה את תפקידו (Watt & Richardson, 2008) לשימורם של מורים חדשים במחקרים קודמים, הרי שניתוח הגורמים לא העלה היבטים אלה כמשמעותיים לניבוי שימור מורים חדשים. ייתכן כי הסיבה לכך נובעת מכך שהבחירה בהוראה אינה נובעת מחיפוש אחר תנאי עבודה טובים או מעמד חברתי גבוה, אלא מתוך תחושת שליחות המעפילה על חסרונם של תנאי העבודה ומעמד ההוראה בקרב חלק ניכר מהמורים.

**מהממצאים הכוללים ניתן להסיק כי על מנת לשמור מורים חדשים בבתי ספר קיימת חשיבות לייצור רשת חברתית מקצועית בבית הספר, הכוללת קשרים בינאישיים מול מורים אחרים, יועצים, מנהיגי ביניים ומנהלים, אשר תספק למורה החדש תמיכה חברתית ומקצועית על ידי תמיכה וליווי בשלב הקליטה בבית הספר. המורים תופסים את טיב התקשורת בינם לבין קולגות והנהלת בית הספר כגורם המשמעותי ביותר עבורם בשנים הראשונות שלהם כמורים חדשים. לכן, על מנהלים לייצר סביבת עבודה הכוללת תקשורת פתוחה, יחסים בין אישיים חיוביים, קשרים חברתיים מכילים ותומכים ויחס בינאישי ישיר ותדיר בינם לבין המורים החדשים. מסקנה זו מתיישבת עם מסקנותיהם של מחקרים קודמים אשר הדגישו את החשיבות ביצירת רשת של קשרים מקצועיים המייצרים סביבת עבודה תומכת (Benoliel, 2018; Klein, 2017; Schechter, 2019; Shapira-Lishchinsky & Ben-Amram, 2018). כך, על ידי יצירת תרבות אקולוגית המעודדת תקשורת פתוחה ויצירת קשרים בין אישיים חיוביים ותומכים עם קולגות ועם הנהלת בית הספר, יכולים מנהלי בתי הספר להשיג שימור גבוה יותר של מורים איכותיים בבית ספרם.**

## פרק 7: השוואות בין בתי ספר בשימור מורים גבוה לעומת בתי ספר בשימור נמוך

### 7.1. מטרות

מטרת פרק זה לערוך השוואות בין בתי ספר בהם מתרחשת רמה גבוהה של שימור מורים חדשים לעומת בתי ספר בהם רמה נמוכה של שימור מורים חדשים (בתי ספר ברמה בינונית של שימור מורים לא נכללים בניתוח זה). בתי ספר המוגדרים כבתי ספר בעלי רמה נמוכה יחסית של שימור מורים מוגדרים במחקר הנוכחי כבתי ספר בהם יחס שימור המורים נמוך מ-30%. כלומר, 70% ויותר מהמורים שנקלטו בבית הספר בשנים 2011, 2012 ו-2013 עזבו במהלך שלוש השנים הראשונות לקליטתם. לעומת זאת, בתי ספר בעלי רמה גבוהה יחסית של שימור מורים מוגדרים במחקר הנוכחי כבתי ספר בהם יחס שימור המורים גבוה מ-70%. ההשוואה נערכה עבור: (1) ממדי התרבות האקולוגית (יחסי קולגות בין המורים, מדיניות הדרכה ויחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין המורים החדשים; (2) תפיסת המורים החדשים את סגנונות המנהיגות של המנהלים (מנהיגות משתפת, אותנטית ומעצבת) ו- (3) עמדות המורים ביחס לשביעות רצונם ממקום עבודתם ושחיקתם. בנוסף, נערכה השוואה של המאפיינים הדמוגרפיים של המורים החדשים (מגדר, גיל, השכלה, וותק במקצוע וותק בבית הספר) ומאפייני בית ספר (זרמי חינוך ומדד טיפוח) בין בתי הספר עם רמת השימור הגבוהה ורמת השימור הנמוכה.

### 7.2. שאלות מרכזיות

**R1.** האם קיימים הבדלים מובהקים בין בתי ספר בעלי שימור גבוה לעומת בתי ספר בעלי שימור נמוך במאפיינים הדמוגרפיים של המורים בועמדותיהם, במאפיינים הבית ספריים, במאפיינים המנהיגותיים ובמאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית?

**R2.** האם תרבות אקולוגית בית ספרית היא המפרידה (classifier) החזקה ביותר בין בתי ספר ברמה נמוכה של שימור המורים לבין בתי ספר ברמה גבוהה של שימור מורים, בהשוואה למשתנים הנוספים המוצעים: מאפיינים דמוגרפיים של המורים, מאפיינים בית ספריים, מנהיגותיים ועמדות מורים ביחס לשביעות רצון ושחיקה ממקום העבודה.

### 7.3. שיטה

#### 7.3.1. אוכלוסית המחקר

נעשה שימוש בחלק מהנתונים שנאספו מהמדגם השני של המורים מהפאזה 2, אותם מורים שמילאו את השאלון של תרבות אקולוגית בית ספרית (טבלאות מס' 6.9 ו-6.10).

**המדגם הנוכחי כלל בתי ספר עם שימור גבוה של מורים חדשים ובתי ספר עם שימור נמוך בלבד ולא כלל בבתי ספר בשימור בינוני (יחס שימור מורים נע בין -31% ל-69%).** סך הכל כלל המדגם 626 מורים מ-98 בתי ספר, מהם 76 בתי ספר עם שימור נמוך ו-22 בתי ספר עם שימור גבוה של מורים חדשים. מספר המורים בבתי הספר עם שימור נמוך ובתי ספר עם שימור גבוה היה 485 ו-141 בהתאמה. בנוגע למאפיינים דמוגרפיים של המורים: בבתי ספר עם שימור נמוך נכללו 29.48% גברים ו-70.52% נשים. בבתי ספר עם שימור גבוה נכללו 22.70% גברים ו-77.30% נשים. הגיל הממוצע בבתי ספר עם שימור נמוך עמד על 42.65 ( $SD=10.42$ ) כאשר טווח גילאי המורים נע בין 22 ל-70 ובבתי ספר עם שימור גבוה עמד הגיל הממוצע על

39.78 ( $SD=11.04$ ) כאשר טווח הגילאים נע בין 25 ל-69. הגיל הממוצע לכלל בתי הספר עמד על 42 ( $SD=10.62$ ). באשר לרמת ההשכלה, בבתי ספר עם שימור נמוך השתתפו 16.29% בעלי B.Ed, 27.22% בעלי BA, 53.40% בעלי MA ו-3.09% בעלי השכלה "אחרת". בבתי ספר עם שימור גבוה השתתפו 27.66% בעלי B.Ed, 28.37% בעלי BA, 41.84% בעלי MA ו-2.13% בעלי השכלה "אחרת". באשר לתפקיד המורים, בבתי ספר עם שימור נמוך 51.34% היו מורים מקצועיים, 15.67% מחנכים, 21.65% מורים מקצועיים ומחנכים ו-11.34% רכזים. בבתי ספר עם שימור גבוה 37.59% מורים מקצועיים, 25.53% מחנכים, 24.82% מורים מקצועיים ומחנכים ו-12.07% רכזים.

בנוגע למאפיינים בית ספרים, ביחס למדד הטיפוח, בבתי ספר עם שימור נמוך, 56.58% הציגו מדד טיפוח נמוך ו-43.42% הציגו מדד טיפוח גבוה. בבתי ספר עם שימור גבוה, 50% הציגו מדד טיפוח נמוך ו-50% הציגו מדד טיפוח גבוה. באשר לזרם החינוך, בבתי ספר עם שימור נמוך הופיעו 56.58% בתי ספר מהזרם הממלכתי ו-43.42% מהזרם הממלכתי-דתי. בבתי ספר עם שימור גבוה הופיעו 54.55% בתי ספר מהזרם הממלכתי ו-45.45% מהזרם הממלכתי-דתי.

### 7.3.2. הליך המחקר

הליך המחקר זהה להליך של השלב של תוקף קריטריון. ראה סעיף 6.2.5.1.2. לפרטים נוספים.

### 7.3.3. כלי מחקר

כלי מחקר זהים לכלי מחקר של השלב של תוקף קריטריון. ראה סעיף 6.2.5.1.3. לפרטים נוספים.

### 7.3.4. ניתוח נתונים

ראשית, מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים נערך בין בתי ספר בעלי שימור גבוה לבין בתי ספר בעלי שימור נמוך לצורך השוואות: רמת התרבות האקולוגית על מימדיה השונים (יחסי קולגות בין המורים [CRT], מדיניות הדרכה [MP] ו-יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים [PTR]), סגנונות המנהיגות של מנהלי בית ספר (מנהיגות משתפת, מתגמלת ומעצבת). כמו כן, נערכו השוואות גם עבור מאפיינים דמוגרפים של המורים: מגדר, גיל, השכלה, וותק בתפקיד, וותק בבית ספר ומאפייני בית ספר של מדד טיפוח וזרמי חינוך (ממלכתי, ממלכתי דתי).

על מנת להשוות את המאפיינים הקטגוריאליים נערכו מבחני חי בריבוע. נערכה רגרסיה לוגיסטית (Stepwise) כדי לבחון את המנבא (המסווג - classifier) החזק ביותר של רמת שימור מורים, מבין המאפיינים הדמוגרפיים (מגדר, גיל, השכלה, וותק בתפקיד, וותק בבית ספר), המאפיינים הבית ספריים (מדד טיפוח וזרמי חינוך), המאפיינים המנהיגותיים (המנהיגות המשתפת, המתגמלת והמעצבת של מנהל בית הספר), המאפיינים של התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) ומרכיביה (

MP, PTR, CRT) והמאפיינים של תפיסות מורים חדשים מסוג שביעות רצון ושחיקתם. בנוסף, בוצעה רגרסיה לוגיסטית נוספת, בה נכללו כל המשתנים בעלי הבדלים מובהקים בין בתי ספר בשימור גבוה לעומת בתי ספר בשימור נמוך, כדי לבדוק את מידת התרומה של התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) לסיווג בתי הספר (לפי רמת שימור מורים: רמה - גבוהה/נמוכה) מעל ומעבר לשאר המסבירים.

## 7.4. ממצאים

### 7.4.1. הבדלים בין קבוצות

הממצאים לבחינת ההבדלים בין בתי ספר בעלי רמות גבוהות של שימור מורים לעומת בתי ספר בעלי רמות נמוכות של שימור מורים מוצגים בטבלה מספר 7.1.

**טבלה 7.1 :** השוואת מאפייני בתי ספר לפי שימור מורים גבוה לעומת נמוך ( $N=98$  בתי ספר)

| מאפיין           | מדגם כולל | שימור נמוך | שימור גבוה | מבחן חי בריבוע לבלתי תלוי |                  |       |
|------------------|-----------|------------|------------|---------------------------|------------------|-------|
|                  | N         | %          | N          | %                         | Chi <sup>2</sup> | df    |
| <b>מדד טיפוח</b> |           |            |            |                           |                  |       |
| מעל 5            | 54        | 55.10      | 43         | 79.63                     | 11               | 20.37 |
| מתחת ל5          | 44        | 44.90      | 33         | 75.00                     | 11               | 25.00 |
| <b>זרם</b>       |           |            |            |                           |                  |       |
| ממלכתי           | 55        | 56.12      | 43         | 78.18                     | 12               | 21.82 |
| ממלכתי דתי       | 43        | 43.88      | 33         | 76.74                     | 10               | 23.26 |
|                  |           |            |            |                           | 0.028            | 1     |
|                  |           |            |            |                           | 0.584            | 1     |
|                  |           |            |            |                           | 0.865            | 1     |

לבחינת ההבדלים עבור משתני המחקר בין בתי ספר בעלי שימור גבוה לבין בתי ספר משימור נמוך נערך מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים. הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים בין הממוצעים, כשהמגמה היא רמת ממוצעים גבוהה יותר בקרב בתי ספר משימור גבוה (טבלה מספר 7.2). כך לדוגמא:

- **בנוגע לתרבות האקולוגית ומרכיביה,** נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים עבור תרבות אקולוגית בית ספרית ( $t = -17.05, p < .001$ ). ממוצע תרבות אקולוגית בית ספרית בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M = 5.18, SD = 0.22$ ) נמצא גבוה מממוצע תרבות אקולוגית בית ספרית בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M = 4.12, SD = 0.34$ ). כמו כן, נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים עבור יחסי קולגות בין המורים ( $t = -11.21, p < .001$ ). ממוצע יחסי קולגות בין המורים בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M = 5.32, SD = 0.23$ ) נמצא גבוה מממוצע תרבות אקולוגית בית ספרית בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M = 4.59, SD = 0.37$ ). באופן דומה, נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים במדיניות ההדרכה של מורים חדשים ( $t = -14.29, p < .001$ ). ממוצע מדיניות ההדרכה של מורים חדשים בקרב מורים בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M = 5.21, SD = 0.25$ ) נמצא גבוה מממוצע מדיניות ההדרכה בקרב מורים בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M = 3.97, SD = 0.60$ ). לבסוף, נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים ביחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים ( $t = -11.78, p < .001$ ). ממוצע מדיניות ההדרכה של מורים חדשים בקרב מורים בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M = 5.02, SD = 0.38$ ) נמצא גבוה מממוצע מדיניות ההדרכה בקרב מורים בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M = 3.82, SD = 0.53$ ).

- **בנוגע להבדלים בסגנונות המנהיגות,** נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים בסגנון המנהיגות האוטוריטאית ( $t = -12.13, p < .001$ ). ממוצע סגנון המנהיגות האוטוריטאית בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M = 5.37, SD = 0.25$ ) נמצא גבוה מממוצע סגנון המנהיגות האוטוריטאית בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M = 4.42, SD = 0.50$ ). כמו כן, נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים בסגנון המנהיגות המשתפת ( $t = -13.65, p < .001$ ). ממוצע סגנון המנהיגות המשתפת בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M = 5.37, SD = 0.38$ ) נמצא גבוה סגנון המנהיגות המשתפת בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M = 3.86, SD = 0.66$ ). לבסוף, נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים בסגנון המנהיגות המעצבת ( $t = -12.29,$

( $p < .001$ ) כך שממוצע סגנון המנהיגות המעצבת בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M=5.46$ ,  $SD=0.24$ ) גבוה יותר מהממוצע של מנהיגות מעצבת בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M=4.47$ ,  $SD=0.55$ ).

- **באשר לעמדות מורים**, נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים בשביעות הרצון ממקום העבודה ( $t=-11.49$ ,  $p < .001$ ) ממוצע שביעות הרצון ממקום העבודה בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M=5.47$ ,  $SD=0.28$ ) נמצא גבוה שביעות הרצון ממקום העבודה בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M=4.68$ ,  $SD=0.64$ ). כמו כן, נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים בשחיקה במקום העבודה ( $t=11.77$ ,  $p < .001$ ) ממוצע השחיקה במקום העבודה בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M=1.77$ ,  $SD=0.34$ ) נמצא נמוך מהשחיקה במקום העבודה בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M=2.75$ ,  $SD=0.37$ ).
- **בנוגע למאפיינים הדמוגרפים של המורים**, נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים בהשכלת מורים ( $t=2.53$ ,  $p < .05$ ) ממוצע השכלת המורים בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M=2.17$ ,  $SD=0.42$ ) נמצא נמוך מממוצע וותק המורים בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M=2.43$ ,  $SD=0.37$ ). כמו כן, נמצא הבדל מובהק בין הממוצעים בוותק המורים ( $t=-2.531$ ,  $p < .05$ ) ממוצע וותק המורים בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M=7.96$ ,  $SD=3.543$ ) נמצא נמוך מממוצע וותק המורים בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M=10.23$ ,  $SD=4.22$ ). יחד עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בתי ספר ברמת שימור גבוהה לעומת נמוכה לפי מגדר המורה, או גיל המורה.
- לבסוף, **בנוגע למאפייני בית ספר**, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בתי ספר ברמת שימור גבוה לעומת נמוך לפי זרם החינוך ומדד הטיפוח.

**טבלה 7.2:** השוואת מדדי המחקר לפי רמת שימור מורים גבוהה לעומת נמוכה ( $N=98$  בתי ספר)

| מאפיינים                                       | שימור גבוה<br>$N=22$ |      | שימור נמוך<br>$N=76$ |      | מבחן $t$ למדגמים<br>בלתי תלויים |          |
|------------------------------------------------|----------------------|------|----------------------|------|---------------------------------|----------|
|                                                | $Mean$               | $SD$ | $Mean$               | $SD$ | $t$                             | $Pvalue$ |
| תרבות אקולוגית                                 | 5.18                 | 0.22 | 4.12                 | 0.34 | -17.05                          | .0001    |
| יחסי קולגות בין המורים                         | 5.32                 | 0.23 | 4.59                 | 0.37 | -11.21                          | .0001    |
| מדיניות ההדרכה                                 | 5.21                 | 0.25 | 3.97                 | 0.60 | -14.29                          | .0001    |
| יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים | 5.02                 | 0.38 | 3.82                 | 0.53 | -11.78                          | .0001    |
| מנהיגות אותנטית                                | 5.37                 | 0.25 | 4.42                 | 0.50 | -12.13                          | .0001    |
| מנהיגות משתפת                                  | 5.37                 | 0.38 | 3.86                 | 0.66 | -13.65                          | .0001    |
| מנהיגות מעצבת                                  | 5.46                 | 0.24 | 4.47                 | 0.55 | -12.29                          | .0001    |
| שביעות רצון ממקום העבודה                       | 5.47                 | 0.28 | 4.68                 | 0.64 | -8.21                           | .0001    |
| שחיקה                                          | 1.77                 | 0.34 | 2.75                 | 0.37 | 11.49                           | .0001    |
| מגדר                                           | 0.78                 | 0.15 | 0.69                 | 0.28 | -1.97                           | 0.052    |
| גיל                                            | 39.76                | 5.81 | 42.57                | 5.54 | 2.02                            | 0.051    |
| השכלה                                          | 2.17                 | 0.42 | 2.43                 | 0.37 | 2.53                            | 0.016    |
| וותק במקצוע                                    | 13.11                | 5.86 | 15.79                | 5.24 | 1.94                            | 0.062    |
| וותק בבית ספר                                  | 7.96                 | 3.54 | 10.23                | 4.22 | 2.53                            | 0.015    |

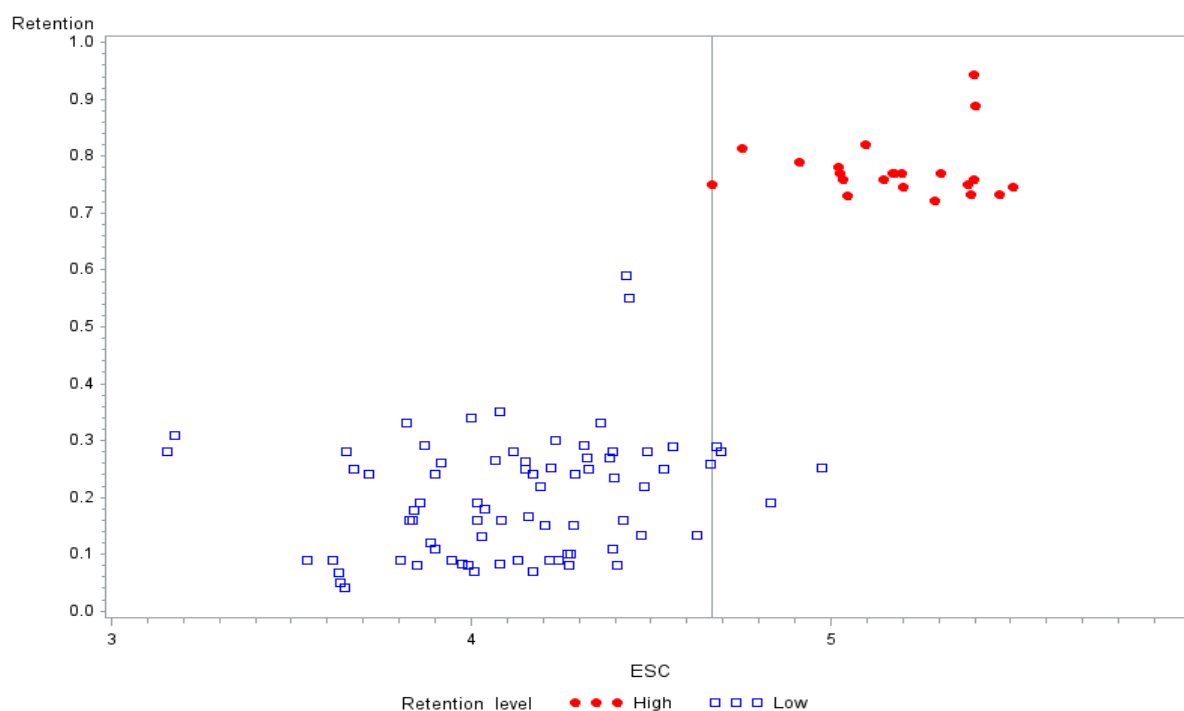
\*t-test for unequal variances populations, using Satterthwaite approximation

#### 7.4.2. מודל לסיווג (classification) בתי ספר: שימור מורים גבוה לעומת נמוך

המטרה היא להראות מודל לסיווג בתי ספר עם שימור גבוה לעומת בתי ספר עם שימור נמוך (בתי ספר עם שימור בינוני אינם כלולים בסעיף זה) על פי המשתנים המוצעים. ממצאי הרגרסיה הלוגיסטית הראו כי המסווג החזק ביותר של רמת שימור מורים מבין כל המשתנים שנחקרו היו התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC). המודל הסופי (בהתאם לרגרסיה לוגיסטית בצעדים – stepwise logistic regression) היו בעל משתנה מסווג יחיד, תרבות אקולוגית לשימור מורים ( $\beta = 11.61, p < .001$ ), המסביר 60% מהשונות (Cox & Snell,  $R^2$ ) ו-91% (Nagelkerke  $R^2$ ) מהשונות של רמת שימור מורים.

בנוסף, נערך ניתוח רגרסיה לוגיסטית ישירה (Direct logistic regression) על מנת להעריך סימולטנית את יכולת הסיווג של המשתנים הבאים: תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) כמדד לתרבות אקולוגית בית ספרית, מנהיגות, שחיקה, שביעות רצון וכל המשתנים הדמוגרפים לפי קבוצת שימור מורים (גבוה לעומת נמוך). הממצאים של רגרסיה נוספת זו הוכיחו אף הם את יכולת הסיווג של משתנה התרבות האקולוגית הבית ספרית לניבוי שימור מורים, מעבר למשתנים הנוספים ( $\beta = 5.277, p < .012$ ).

תרשים הפיזור (תרשים 7.1) עבור שימור מורים לעומת מידת תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מאפשר להסיק לגבי אופי הקשר בין תרבות אקולוגית לבין רמת שימור המורים. התרשים ממחיש כי כל בתי הספר בעלי השימור הגבוה (מקודדים כעיגולים אדומים) הינם בעלי ערך תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) גבוה מ-4.67.



**מקרא:**

שימור גבוה – עיגולים אדומים  
שימור נמוך – ריבועים כחולים

**תרשים 7.1- פיזור בתי ספר לפי שימור מורים כתלות בתרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) (N=98 בתי ספר)**

## 7.5. סיכום ומסקנות

ההבדל בין בתי ספר בעלי שימור נמוך של מורים לבין בתי ספר בעלי שימור גבוה, ניכר במספר רב של גורמים. הדבר מאשש את הטענה שהבנה מעמיקה של תופעת שימור מורים מצריכה מבט רב ממדי על מכלול מרקם ההווה הבית ספרי וברוח המודל האקולוגי החברתי. סגנונות שונים של ניהול בתי ספר כפי שנתפסים על ידי המורים, קשורים לעמדותיהם והתנהגויותיהם של המורים (Jones & Watson, 2017), מהם בעלי סגנון אותנטי, משתף ומעצב. בתי ספר עם רמה גבוהה של שימור מורים, מתאפיינים במכוונות מנהיגות גבוהה יותר לסגנון אותנטי, משתף ומעצב מאשר בתי ספר עם רמת שימור נמוכה של מורים. עוד עולה מהממצאים שבתי ספר עם רמה גבוהה של שימור מורים מתאפיינים ברמת גבוהה יותר של תרבות אקולוגית בית ספרית, מאשר בתי ספר עם רמת שימור נמוכה. הדבר ניכר לא רק בציון הכולל של התרבות האקולוגית אלא גם בכל אחד משלושת ממדיה: א. יחסים קולגיאליים בצוות, ב. מדיניות בית ספרית בהדרכת מורים חדשים ו-ג. יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים. שביעות רצון גבוהה של מורים בעבודתם ושחיקה נמוכה שלהם מובילים אף הם לרמת שימור גבוהה- בתי ספר עם רמת שימור גבוהה מתאפיינים בשביעות רצון גבוהה יותר ושחיקה נמוכה יותר מאשר בתי ספר עם רמת שימור נמוכה.

שאלה נוספת בחנה באם תרבות אקולוגית היא המסווגת (classifier) החזקה ביותר בין בתי ספר ברמה נמוכה של שימור המורים לבין בתי ספר ברמה גבוהה של שימור מורים, בהשוואה למשתנים הנוספים המוצעים: מאפיינים דמוגרפים של המורים, מאפיינים בית ספריים, מנהיגותיים ועמדות מורים של שביעות רצון ממקום העבודה ושחיקה. הממצאים חיזקו את הממצאים של תוקף הניבוי שאכן התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) מהווה את הגורם המסווג החזק ביותר כאשר בנוכחותו המאפיינים הנוספים פחות משמעותיים. סביבת עבודה הכוללת ערכים ונורמות של תקשורת פתוחה, יחסים בין אישיים חיוביים ואמינים, קשרים חברתיים מכילים, תומכים וישירים בין המורים החדשים לבין חברי בית הספר ובין המורים החדשים לבין ההנהלה, תורמים לשימור מורים חדשים ומאפיינים בתי ספר בעלי שימור גבוהה. ממצאים אלו מחדדים את החשיבות של בניית סביבת עבודה הכוללת רשת של קשרים מקצועיים בין המורים לבין עצמם ובין המורים לבין ההנהלה. רשת חברתית המקנה פלטפורמה לתקשורת פתוחה, אופקית ואנכית שמאפיינת פרקספקטיבה מערכתית לארגון ומנהיגות בית ספרית (Benoliel, 2018).

אחד החידושים המעניינים הוא שבבתי ספר עם רמת שימור נמוכה, ממוצע וותק המורים וממוצע השכלת המורים גבוהים יותר מאשר בבתי ספר עם רמת שימור גבוהה. לכאורה היינו מצפים לתוצאה הפוכה, שבמוסדות חינוך עם רמת שימור גבוהה, וותק המורים והשכלת המורים יהיו גבוהים יותר. ההסבר לכך נעוץ בעובדה שבבתי ספר עם רמת שימור נמוכה, ישנה קליטה מעטה מאוד של מורים חדשים. רובם פורשים לאחר פרק זמן קצר של התנסות ואינם נותרים לעבוד במקום. צוות המורים נשען אפוא על הסגל הוותיק הכולל מורים עם רמות השכלה גבוהות יותר (כמו תואר שני) ולכן ממוצע הוותק וההשכלה שם גבוה. לעומת זאת, בבתי ספר עם רמת שימור גבוהה, אחוז גבוה יותר של מורים חדשים נקלט במערכת ונשארים במקום ועל כן ממוצע וותק המורים נמוך יותר וההשכלה נמוכה יותר (המורים הנקלטים בד"כ מורים צעירים שטרם הספיקו לרכוש תואר שני).



## חלק ג

# אנטגרציה: דיון, סיכום, מסקנות והמלצות

### פרק 8: דיון וסיכום

מטרת המחקר הייתה לבחון את מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית התורמים לשימורם של מורים חדשים בבתי הספר. חשיבות המחקר נובעת משיעורי עזיבה גבוהים של מורים חדשים, בישראל ובמדינות נוספות בעולם (Schaefer, Long & Clandinin, 2012), היוצרים חוסר יציבות בבית הספר, בזבוז משאבים וקטיעת הרצף החינוכי של התלמידים (Ryan et al., 2017). שיעורים נמוכים של שימור מורים חדשים בבתי הספר הינם מקור לדאגה בישראל ובמדינות רבות בעולם. מחקרים רבים ניסו לאתר את הגורמים המרכזיים לשימור ולעזיבה של מורים חדשים במטרה לסייע למנהלי בתי ספר ולקובעי מדיניות נוספים לפתח תכניות וליישם פרקטיקות שישמרו את המורים החדשים בבית הספר. עם זאת, לא נרשמה הצלחה יתירה בצמצום התופעה. אחת הסיבות לכך, להערכתנו, טמונה בבחינה צרה מדי של שלל הגורמים התורמים לשימורם של מורים בבית הספר במחקרים קודמים.

במחקר זה נעשה שימוש במודל תרבות אקולוגי לשימור מורים אשר הצליח לראשונה לאתר מגוון רחב מאוד של מאפיינים, אינדיבידואליים וקונטקסטואליים בו זמנית, אשר מסבירים את שימורו של מורה חדש בבית הספר. מראיונות שנערכו במחקר זה עם מורים חדשים, ותיקים ומנהלים עולה כי התמדתו היומיומית של מורה חדש תלויה, כמובן, במורה עצמו, אישיותו ומאפייניו, אך גם מושפעת במידה רבה ממגוון רחב של גורמים הסובבים לו כמו התמודדותו בכיתה, יחסיו עם עמיתיו, סגנון המנהיגות של הנהלת בית הספר, מערכת היחסים מול הורי התלמידים, ותפיסתו את המדיניות החינוכית לגבי מעמד המורה ותנאי העסקתו. כך לדוגמה עלו הקטגוריות: (1) פרקטיקות ארגוניות הכוללות תהליכי הדרכה וליווי, (2) יחסי קולגות בין המורים, (3) היבטים אינדיבידואליים, (4) קהילה ו- (5) תנאי עבודה ומעמד המורה.

יחד עם זאת, בניגוד להיררכיה המוצגת במודל האקולוגי החברתי, המבטאת סביבות קרובות ורחוקות עד בלתי נגישות למורה, הממדים שעלו במחקר הנוכחי הבלטו את הסביבות הקרובות ביותר למורה, התורמות לו באופן ישיר ובלתי אמצעי. מהמודל הנוכחי עולה כי הסביבה הקרובה למורה, הכוללת את הקשרים מול התלמידים, המורים וצוות ההנהלה, היא המשמעותית ביותר עבור שימורו בבית הספר. בנוסף, בניגוד למודל האקולוגי החברתי, מייצג המודל של התרבות האקולוגית הבית ספרית אפשרות לבחון בכל בית ספר נתון את רמת הבולטות של כל ממד וממד ביחס ליכולתו לשמר את המורה החדש. היכולת לבחון קשרים ישירים תוך הבנת רמת הבולטות של כל מימד (או "סביבה") עשויה לאפשר יישום מוצלח של המודל התיאורטי. במילים אחרות, באמצעות החשיבות הנראית של הממדים השונים, יוכלו קובעי מדיניות לשמר או לשפר היבטים מסויימים בבית הספר, זאת בזכות התרומה הישירה של כל ממד וממד על שימורו של המורה החדש.

**במסגרת מחקר זה פותח ותוקף כלי למדידת התרבות האקולוגית הבית ספרית הבית ספרית** (ESCQ- Ecological School Culture Questionnaire) אשר יוכל לסייע להנהלת בית הספר לנבא את שימור המורים החדשים בבית ספרם. פיתוח הכלי בוצע בגישה של מחקר משולב Mixed method וכלל שתי פאזות עיקריות: פאזה איכותנית ופאזה כמותנית. מהממצאים הכוללים ניתן להסיק כי על מנת לשמור מורים חדשים בבתי ספר קיימת חשיבות לייצור רשת חברתית מקצועית בבית הספר, הכוללת

קשרים בינאישיים מול מורים אחרים, יועצים, מנהיגי ביניים ומנהלים, אשר תספק למורה החדש תמיכה חברתית ומקצועית על ידי תמיכה וליווי בשלב הקליטה בבית הספר. המורים תופסים את טיב התקשורת בינם לבין קולגות והנהלת בית הספר כגורם המשמעותי ביותר עבורם בשנים הראשונות שלהם כמורים חדשים. לכן, על מנהלים לייצר סביבת עבודה הכוללת תקשורת פתוחה, יחסים בין אישיים חיוביים, קשרים חברתיים מכילים ותומכים ויחס בינאישי ישיר ותדיר בינם לבין המורים החדשים. מסקנה זו מתיישבת עם מסקנותיהם של מחקרים קודמים אשר הדגישו את החשיבות ביצירת רשת של קשרים מקצועיים (Professional Networks of Relationships) המייצרים סביבת עבודה תומכת (Benoliel, 2018; Benoliel et al., 2019; Klein, 2017; Schechter, 2019). ממחקרים קודמים עולה כי התמיכה, ההכוונה והקשרים החיוביים שמורה מקבל, מייצרים סביבת עבודה אשר הולמת את צרכיהם בתמיכה, הקשבה, ליווי ושיתוף פעולה (Bogler & Nir, 2015). כך, על ידי יצירת תרבות אקולוגית המעודדת תקשורת פתוחה ויצירת קשרים בין אישים חברתיים חיוביים ותומכים עם קולגות ועם הנהלת בית הספר, יכולים מנהלי בתי הספר לעודד שימור גבוה יותר של מורים איכותיים בבית ספרם.

**באופן ספציפי יותר, ראשית, תקפות ממצאים אלה זוכה לאישוש בראיונות המנהלים,** כשהמנהלים פירשו את הפרקטיקות הארגוניות כביזור של תהליכי ליווי מצד הצוות הישיר של המורה החדש. הם ייחסו חשיבות גם למימד מדיניות ותנאי עבודה שנמצא בבולטות נמוכה בקרב המורים ונמצא בבולטות גבוהה אצל המנהלים, תוך הבעת ביקורת כלפי משרד החינוך על אי מתן משאבים מספקים לתמיכה במורים החדשים. היבטים אינדיבידואליים, באו לידי ביטוי בדגש על תכונות המנהל ומנהיגותו, ובקהילה תוך דגש על הקשר בין מורים לבין הורים. ממצאים אלו בעלי משמעות בהכשרת מנהלים. המימדים שנמצאו ברמת בולטות נמוכה בקרב המנהלים ביחס למורים (או אינם קיימים, בדומה ליחסי קולגות בין המורים), יש להדגיש במסגרות ההכשרה כדי לדעת להתמודד היטב עם השטח. בנוסף, הראיונות עם המנהלים הדגישו את חשיבות הפרקטיקות הארגוניות המעצימות את מנהיגותו של מנהל בית הספר בהקשר לשימור מורים חדשים בדגש על תרבות ניהול אקטיבית בקליטת מורים חדשים, הטמעת הזיכרון הארגוני בעזרת שותפות ושיתוף המורים החדשים, תרבות ניהול פדגוגית, תהליכי חיברות, מנהיגות של "דלת פתוחה", מנגנונים של שיתוף בקשיים, ומיקוד בחוזקות המורה החדש. לפי תפיסתם, רק גישה פעילה זו היוצרת חיבורים בין המורים החדשים, ובין המורים החדשים לותיקים, בו זמנית, תסייע לשימור המורים החדשים.

**שנית, ממצאי המחקר שעלו מתוך הראיונות עם המורים החדשים והמנהלים הצביעו על כך שבבתי ספר המאופיינים בשימור גבוה התהליכים הם רב מימדים:** תהליכי ההדרכה הם אופקיים (בין עמיתים, מורים וותיקים-חדשים) ואנכיים (בין הנהלה/רכזים לבין המורים החדשים), תוך העלאת ההיבטים הפדגוגיים, בירוקרטיים ורגשיים בו זמנית. דהיינו קיימת במערכת גישה אינטגרטיבית לשימור המורה החדש, כשהמנהלים לא בוחלים לתמוך אף בהיבטים רגשיים של המורה החדש. לעומת זאת, בבתי ספר בשימור נמוך ניכרת, גישה חד מימדית, לדוגמא, דגש על פדגוגיה או דגש על בירוקרטיה. כך נוצר מצב בו המורה החדש מרגיש בודד בבתי ספר בעלי שימור נמוך, בעוד המורה החדש בבתי ספר משימור גבוה תופס עצמו אוטונומי ומועצם בשל הגישה הרב מימדית והמעטפות הרבות העוטפות אותו. עם זאת, ניכר כי הן בבתי ספר בעלי שימור גבוה והן בבתי ספר בעלי שימור נמוך, המורים משוועים לקשר ישיר עם המנהל, גם אם קיים ביזור סמכויות מצידו לתמיכה מצד הרכזים או עמיתים לצוות. כמו כן, נושא עמימות תגמול המורה, שכרו על גמוליו השונים, כולל אי קבלת שכר בחודשים הראשונים לעבודה היוו בעיה הן בבתי ספר בעלי שימור גבוה והן בבתי ספר בעלי שימור נמוך, וגרמו למורים החדשים תסכול רב.

שלישית, הממצאים של המחקר הכמותי לפיתוח מדד של תרבות אקולוגית בית ספרית הוביל למדד בעל שנים עשר היגדים המרכיבים שלושה גורמים עיקריים המנבאים שימור מורים חדשים : (1) יחסי קולגות בין המורים (CRT- Collegial relationships between teachers) המתייחס לטיב הקשר הבינאישי בין המורים החדשים ליתר המורים בבית הספר, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית הספר (MP- Mentoring Policies) המתייחס לכלל הפרקטיקות הארגוניות המכוונות לשימור מיטבי של מורים חדשים ו-(3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה למורים החדשים (PTR- Principal-teachers relationships) המתייחס למערכת יחסים ישירה, אישית ומקצועית בין המורה להנהלת בית הספר המבוססת על שיתוף הדדי, היכרות ותמיכה.

לבסוף, ממצאי המחקר המשווה בין בתי ספר ברמת שימור מורים גבוהה לעומת נמוכה, העלו כי האבחנה בין בתי ספר עם רמה גבוהה של שימור מורים לבין בתי ספר עם רמת שימור נמוכה באה לידי ביטוי לא רק ברמת השימור של המורים החדשים, אלא באפיונים נוספים מובהקים. כך נמצא כי בבתי ספר עם רמה גבוהה של שימור מורים ישנה רמה גבוהה יותר של תרבות אקולוגית, יותר מאשר בתי ספר עם רמת שימור נמוכה. הדבר ניכר לא רק בציון הכולל של התרבות האקולוגית אלא גם בכל אחד משלושת ממדיה. כמו כן, נמצא כי בבתי ספר עם רמה גבוהה של שימור מורים יש מכוונות לרמה גבוהה של מנהיגות אותנטית (מוסרית), משתפת ומעצבת של הנהלות בתי הספר, יותר מאשר בתי ספר עם רמת שימור נמוכה של מורים. בנוסף, נמצא כי בתי ספר עם רמת שימור גבוהה מתאפיינים בשביעות רצון גבוהה יותר ושחיקה נמוכה יותר מאשר בתי ספר עם רמת שימור נמוכה. לפיכך, ניכר, כי רמת שימור המורים תלויה במנהיגות הבית ספרית, שחיקת ושביעות רצון מורים. יחד עם זאת, הממצאים הדגישו כי התרבות האקולוגית מהווה את המנבא החזק ביותר לשימור מורים כאשר בנוכחותו המאפיינים של מנהיגות, שביעות רצון ושחיקה פחות משמעותיים. יתכן וסביבת עבודה הכוללת ערכים ונורמות של תקשורת פתוחה, יחסים בין אישיים חיוביים ואמינים, קשרים חברתיים מכילים ותומכים וישירים בין המורים החדשים לבין חברי בית הספר ובין המורים החדשים לבין ההנהלה, תורמים לשימור מורים חדשים ומאפיינים בתי ספר בעלי שימור גבוהה. לאור האמור מעלה, אנו מציעים למשרד החינוך כלי תקף ומהימן למדידת תרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים. מדד זה יאפשר למנהיגות ביניים כמו רכזים וסגני מנהלים, מנהלי בתי ספר ומנהיגים חינוכיים במטה משרד החינוך, כמו מפקחים ומנהלי מחוזות לבחון תופעה זו בבתי הספר השונים ולפעול להגדלת שיעורי השימור של מורים חדשים בבתי הספר לצמצומה. ניתן להיווכח כי הגורמים הקשורים לשימור של מורה בבית הספר מצויים בעולמו הפנימי של המורה ובסביבת עבודתו ולכן שזורים אלה באלה. על כן, מציע המחקר הנוכחי בחינה רב ממדית ושימוש בגישה אקולוגית לאיתור מגוון הגורמים לשימור מורים חדשים. ממצאי המחקר עשויים לסייע ביישום מדויק יותר של פרקטיקות ותוכניות המטיבות עם מורים חדשים ומאפשרות למנהלים לשמר את המורים האיכותיים בבית הספר.

טבלה מס' 9.1 מסכמת את הממצאים על שלבי המחקר השונים בנוגע לשכבות המודל האקולוגי החברתי, תוך ציון נק' החפיפה בין השלבים השונים. ניכר כי שכבות האינטראקציה הבינאישית והארגון באו לידי ביטוי בכל שלבי המחקר (איכותני וכמותני).

טבלה 9.1: ממצאי שכבות המודל האקולוגי הבית ספרי לשימור מורים בשלבי המחקר השונים ובהשוואה למודל האקולוגי החברתי (המקורי) .

| שכבות המודל האקולוגי החברתי המקורי                         | המורה החדש                                                                            | אינטראקציה בינאישית                                                                 | ארגון                                                                               | קהילה                                                                               | מדיניות חינוכית                                                                     |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| שכבות המודל האקולוגי החברתי לשימור מורים חדשים במחקר המוצע | היבטים אינדיבידואלים                                                                  | יחסי קולגות בין מורים                                                               | פרקטיקות ארגוניות                                                                   | קהילה                                                                               | תנאי עבודה ומעמד המורה/ מדיניות ותנאי עבודה                                         |
|                                                            | (לדוג', מאפיינים דמוגרפיים, אישיותיים)                                                |                                                                                     | (לדוג' תהליכי ליווי, הדרכה תמיכה, שותפות, אוטונומיה)                                | (לדוג' יחסי מורים- הורים, תמיכה קהילתית)                                            | (לדוג' שכר, מעמד המורה, יישום הנחיות משרד החינוך)                                   |
| ראיונות מורים                                              |    |    |    |    |    |
| ראיונות מנהלים                                             |  |                                                                                     |  |  |  |
| ממצאים כמותיים                                             |                                                                                       |  |  |                                                                                     |                                                                                     |

## פרק 9: מגבלות המחקר

למרות תרומתם התיאורטית והמעשית של ממצאים אלה לספרות הקיימת ולקובעי המדיניות, לרבות מנהלי בתי הספר, הרי שקיימים למחקר זה מספר הגבלות:

- במסגרת המחקר רואיינו מורים מועסקים בלבד ולא נבחנו מורים שעזבו את בית הספר. מכאן שהמחקר עסק בשימור של מורים ולא בעזיבה, אשר הגורמים לה יכולים להיות שונים בתכלית. לאור זאת, חשוב במחקרי המשך לבחון בד בבד את הגורמים לעזיבה ולשימור לשם קבלת תמונה רחבה יותר וביצוע השוואה בין גורמי שימור לגורמי עזיבה. בהמשך לכך, כפי שטענו שאפר ושותפיו (Schaefer et al, 2012), יהיה נכון לבחון לא רק את הגורמים לשימור (retention) אלא גם את הגורמים התורמים להמשכיות (sustaining) המורים החדשים בבית הספר, לאורך זמן.
- לא בוצעה הבחנה בין מתמחים ובין עובדי הוראה חדשים. מהשלב האיכותי עולה כי מירב הקשיים של המורה מתרחשים בשנת ההתמחות ובשנה הראשונה כעובד הוראה מן המניין, בעוד שבשנה השנייה והשלישית ישנה התגברות על מרבית הקשיים. יהיה נכון במחקר המשך לבחון כיצד מתאפיינת התרבות האקולוגית הבית ספרית בקרב מתמחים בנפרד ועובדי הוראה חדשים בנפרד.
- לא נבדק הקשר בין מאפיינים אישיותיים של המורים, לבין יכולת ההתמדה שלהם בהוראה, בעיקר בשנים הראשונות לעבודתם. קיימת מגבלה אתית בשימוש במבחני אישיות. בד בבד ייתכן וטמון בהם פוטנציאל לזיהוי מועמדים בעלי פוטנציאל גבוה ונמוך בהתמדה בעבודה החינוכית.
- בחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית בחלק האיכותני התבססה על ראיון עם מורה חדש והמנהל הישיר שלו בבית הספר (ובארבעה בתי ספר נערכו קבוצות מיקוד עם מורים הסובבים את המורה החדש שרואיינו). ייתכן כי נכון יהיה במחקר המשך לבצע ראיונות עם מספר רב יותר של מורים חדשים באותו בית הספר על מנת לאבחן באופן מדויק יותר את התרבות האקולוגית הבית ספרית.
- המחקר כלל מורים תחת הפיקוח העברי בחט"ב וחט"ע, ולכן, כדי להכילו על כלל אוכלוסית המורים בישראל, ראוי לבחון את ממצאי המחקר בקרב מורים בבתי ספר יסודיים ותחת הפיקוח הערבי.
- איסוף הנתונים לצורך פיתוח הכלי התבצע ממקור אחד בלבד – מורים. איסוף נתונים ממקור אחד יכול להוביל להטיות הנובעות מהשונויות המתייחסות לשיטת המדידה (כגון רגשות חיוביים או שליליים של המורה כלפי המנהל), במקום ההתייחסות למבנים שהמדידות מייצגות. כדי להתגבר על מגבלה זו ולהקטין את הטיית שיטת המדידה, ובהתאם להמלצותיהם של חוקרים שונים (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003) הובטחה למשתתפים אנונימיות. בנוסף לכך, למשיבים נאמר כי תשובתם הכנה המייצגת את תפיסתם לגבי אופן הניהול של מנהל בית ספרם, חשובה, ואין מציאות של תשובות נכונות או תשובות שגויות.
- הנתונים הסתמכו על דיווח עצמי של המשתתפים, ולכן הם כפופים להטיה. עם זאת, מחקרים שהתבצעו לאחרונה מצביעים על כך שהנתונים המסתמכים על דיווח עצמי אינם מוגבלים כפי שהאמינו בעבר, ולעיתים קרובות אנשים מעריכים במדויק את הסביבה החברתית שלהם (Alper, et al. 1998). בנוסף, חשוב לציין כי מורים נבחרו כנבדקים המעריכים את סגנון המנהיגות של מנהל בית ספרם. בחירה זו עולה בקנה אחד עם מחקרו של יוקל (Yukl, 2013), הטוען כי בניגוד לרוב המחקרים שעוסקים בתפיסות המנהלים והתיאורים שלהם על התנהגותם, מחקרים של תפיסת המונהגים והאופן שבו הם רואים את התנהגות המנהל, עשויים להיות שימושיים יותר כאשר

חוקרים את השפעת המנהיגות על תפקוד המונהגים ועמדותיהם, וזאת בהלימה למחקרים בתחום  
(Louis, Murphy & Smylie, 2016; Savvides & Pashiardis, 2016).

## פרק 10: המלצות הנגזרות מממצאי המחקר

חלק זה מתמקד בהמלצות המיועדות לדרגים השונים במערכת החינוך:

### מנהיגות ביניים בית ספרית (רכזים, סגני מנהלים):

- הצמדת מורה מנוסה מאותו תחום ידע, בעל מחויבות אישית גבוהה, יחסי אנוש טובים וסובלנות שישמש מנטור למורה החדש במהלך שלושת שנותיו הראשונות בבית הספר. על מורה מנוסה זה גם להיות מעורה במארג הארגוני ובתהליכים הבית-ספריים. ידע וניסיון פדגוגיים יחד עם הכרת המערכת הבית-ספרית נחוצים למורה המנחה.
- בניית קבוצות עבודה למורים חדשים שמטרתן להוות בסיס שיח לחילופי חוויות משותפות ותובנות של דרכי התמודדות עם מגוון הלבטים והקשיים הכרוכים בעבודה החדשה.
- ייזום קבוצות דיון מעורבות של מורים חדשים וותיקים, כולל הדרכות בית ספריות, שמטרתן לתרום ליצירת מירקם חברתי משותף ופיתוח תובנות לשיפור איכות חיי העבודה בבית הספר.
- ייזום דיון תקופתי בדרג מנהיגות הביניים באשר למצב קליטת המורים החדשים והפקת לקחים לשיפור התיאום המערכתי בקליטתם.

### מנהלי בתי ספר:

- מנהל בית הספר צריך לגלות מעורבות אישית גבוהה בהליך הקליטה של המורה החדש, להיות קשוב לצרכיו ולתת לו מענה ככל הניתן, לבצע משוב והערכה באופן תדיר והוגן וליצור אקלים המעודד למידת עמיתים, שותפות ואמון, בין המורה החדש להנהלה ויתר צוות בית הספר.
- על מנהלי בתי הספר להכשיר את מנהיגות הביניים לשימורם של מורים חדשים, לעקוב אחר פעילותם ולבצע הערכות תקופתיות.
- עידוד הקמת פורום מורים חדשים שיפגשו בתכנית עבודה סדורה עם מנהל בית הספר, רכזי מקצוע והיועצת לחלופי רעיונות על דרכים לשיפור קליטתם,
- עידוד מפגשים פרטניים אישיים של המורים החדשים עם הגורמים האמורים, לליבון סוגיות קליטה בתחום הפרט.
- העברת שאלון התרבות האקולוגית בצוות בית הספר, לזיהוי נקודות חוזק ותורפה הטעונים חיזוק.
- עיצוב מדיניות בית ספרית ועדכונה, לאור הממדים שעלו במחקר ולאור בדיקה תקופתית של מדד התרבות האקולוגית בכל בית ספר, במטרה לסייע לקליטה ושימור מורים איכותיים חדשים.

### משרד החינוך:

- הכשרת מנהלי בתי ספר: תכנית ההכשרה למנהלים צריכה לשים דגש על תפקידו של המנהל בשימור מורים איכותיים בבית הספר, על פיתוח מנהיגות משתפת ואותנטית (מוסרי) תוך התייחסות לקונטקסט האקולוגי של התרבות הבית ספרית. כל אלו יסיעו ליצירת אקלים של שותפות וסיוע למורים החדשים, החל מפרקטיקות קליטה נכונות (גיוס המורים המתאימים, שיבוץ מתאים לכיתות לימוד, הכנה

פדגוגית ואספקת משאבים דרך תהליכים של הכוונה (ניהול כיתה, ניהול זמן, תקשורת עם הורים), משוב ובקרה לאורך השנים הראשונות.

- הכשרת מורים: תכנית ההכשרה צריכה ליצור מוכנות פרח ההוראה למורכבות העבודה בבתי ספר. עליו לדעת להתנהל במערכת הבית ספרית: להכיר את בעלי התפקידים והפוטנציאל שלהם לפיתוח המקצועי והאישי שלהם ואת מחויבותו לדרוש הכוונה, משאבים, סיוע ומשוב הן מעמיתים, הן מחונכים והן מהנהלת בית הספר.

- תכנון השתלמויות למנהלים ומורים ע"ס ממדי המחקר לעידוד שימור מורים חדשים. השתלמויות אלו, יבנו לפי רצף נושאים לפי בחירת המשתתפים (לדוג', יחסי קולגות, היבטים ארגונים, יחסים עם הקהילה, הפער בין מדיניות מוצהרת למדיניות בפועל).

- הקצאת משאבים משמעותיים לתגמול מורים ובעלי תפקיד בבית הספר המלווים את המורים החדשים. הקצאת גמול זניח גורם למוכנות להקצאת זמן מצומצם בלבד לליווי המורים החדשים. דרושה גם הקצאת משאבים לרווחת מורי בתי הספר (לדוג', ימי עיון חוויתיים, תמיכה ביציאה ללימודי המשך), כל אלו עשויים להגביר את שביעות רצון המורים, יצמצמו את שחיקתם, ויתרמו לשימור מורים חדשים.

- דיון באפשרות לצרף השאלון שפותח במערך המדדים לבדיקת יעילות תפקוד בתי הספר, לדוגמא, כחלק ממבחני המיצ"ב בחטיבות הביניים או במסגרת תהליכי הערכה בית ספריים בחטיבות העליונות.

- פתיחת פורום ארצי מתוקשב למורים חדשים שיאפשר היוועצות אינטרנטית עם מומחים בזמינות גבוהה שיוקצו לכך על ידי משרד החינוך. תנתן למשתתפים בחירה בין היוועצות פומבית בפורום להיוועצות אישית. נושאי הדיון האפשריים מנושאים פדגוגיים ועד נושאי שכר, תגמולים כספיים, ונושאים מנהלתיים.

- מתן דגש לצרכים הרגשיים של המורים בתכניות ההכשרה לחונכים ולא רק בפן הפדגוגי. ההיבט הרגשי מתייחס למאפיינים האישיותיים הייחודיים של כל מורה, לתהליך החיברות שהוא עובר בבית הספר, תוך עידוד תקשורת בלתי תלויה בין השותפים. מצופה שההכשרת החונכים תדגיש את התועלת בהתמקדות החניכה בחוזקותיו של המורה החדש ובכך תסייע להעלאת רמת מסוגלותו בתוך ההקשר הבית-ספרי.



## פרק 11- מקורות

- אופלטקה, י. (2015). יסודות מינהל החינוך : מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. חיפה : פרדס.
- ארביב-אלישיב, ר., צימרמן, ו. (2013). נשירה מהוראה בישראל : מיהו המורה נושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה? דו"ח מסכם. מכון מופ"ת. מדינת ישראל-משרד החינוך
- ארביב-אלישיב, ר., צימרמן, ו. (2015). מיהו המורה הנושר? מאפיינים דמוגרפיים, תעסוקתיים ומוסדיים של הנושרים מהוראה. דפים. 175-206.
- לוי, א. (2009). מנהיגות פדגוגית. הד החינוך. כ"ג (4) 70-71.
- למ"ס. (נובמבר, 2013). סטטיסטיקה רב שנתית של כוחות הוראה, 1991-2012. מתוך : [https://old.cbs.gov.il/www/publications13/hinuh/statistica\\_years\\_1991\\_2012.pdf](https://old.cbs.gov.il/www/publications13/hinuh/statistica_years_1991_2012.pdf)
- למ"ס. (יוני, 2019). ניידות פנימית ועזיבת המערכת בקרב עובדי הוראה, 2000-2018. הודעה לתקשורת. מתוך : [https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/171/06\\_19\\_171b.pdf](https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/171/06_19_171b.pdf)
- מעגן, ד. (יוני, 2015). תמורות בשכרם של עובדי הוראה בעקבות רפורמת "אופק חדש" : האם ובאיזו מידה הביאה הרפורמה לשיפור בשכרם של עובדי הוראה ובאיכותם של הפונים להוראה? כנס של האגודה הישראלית לכלכלה. מתוך : <https://goo.gl/P0a345>
- משרד החינוך (2019). מדד הטיפוח של בתי הספר. אוחזר מתוך : [https://edu.gov.il/sites/Shaar/Pages/madad\\_tipuach.aspx](https://edu.gov.il/sites/Shaar/Pages/madad_tipuach.aspx)
- פרידמן, יי (1999). שחיקת המורה : המושג ומדידתו (סדרת כלי מחקר). ירושלים : מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, יי (2011). יחסי בית-ספר - הורים בישראל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 267-237.
- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). The Schools Teachers Leave: Teacher Mobility in Chicago Public Schools. Consortium on Chicago School Research.
- Alliance for Excellent Education. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality novice teachers*. Washington DC: Author.
- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: the analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 16, 397-438.
- Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers. (2004). U.S. Department of Education, International Affairs Office, Washington D.C., Retrieved from: <https://www.oecd.org/edu/school/33947533.pdf>

- Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62(1), 25.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behavior. *Educational Research*, 48(3), 247-265.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5).
- Becht, K. A. (2016). School and District Leadership and the Job Satisfaction of Novice Teachers: How Central Office Leaders Support Novice Teachers. Boston College. Retrieved from: <http://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:106712>
- Bennett, S. V., Brown, J. J., Kirby-Smith, A., & Severson, B. (2013). Influences of the heart: novice and experienced teachers remaining in the field. *Teacher Development*, 17(4), 562–576. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.849613>
- Benoliel, P. (2018). Managers as boundary spanners and school violence: The mediating role of school management teams. *Educational Management and Administration Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143218802592> (Published online).
- Benoliel, P. & Barth, A. (2017). The implications of the school's cultural attributes in the relationships between participative leadership and teacher job satisfaction and burnout. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 640-656.
- Benoliel, P. & Somech, A. (2010). Who benefits from participative management? *Journal of Educational Administration*, 48(3), 285-308.
- Benoliel, P., Shaked, H., Nadav N., & Schechter, C. (2019). School principals' systems thinking: Antecedents and consequences. *Journal of Educational Administration*, 57(2), 167-184.
- Blair, E. (2015). A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 6(1), 14-29.
- Bliese P. (2016). *Multilevel: Multilevel Functions*. R package version 2.6.

- Bliese, P. D., & Halverson, R. R. (1996). Individual and Nomothetic Models of Job Stress: An Examination of Work Hours, Cohesion, and Well-Being 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(13), 1171-1189.
- Blunch, N. (2012). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS statistics and AMOS*. Sage.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541-560.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables* John Wiley New York.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *Understanding Teacher Quality*, 95(2), 166-171.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Brown, T.A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1993). Understanding special education teacher attrition: A conceptual model and implications for teacher educators. *Teacher Education and Special Education*, 16(3), 270-282.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 8.
- Burke, P. F., Aubusson, P. J., Schuck, S. R., Buchanan, J. D., & Prescott, A. E. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. *Teaching and Teacher Education*, 47, 241-253.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. sage.

- Chrislip, D. D., & Larson, C. E. (1994). *Collaborative leadership: How citizens and civic leaders can make a difference* (Vol. 24). Jossey-Bass Inc Pub.
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., ... Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55(4), 584.
- Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Brussels: International Institute for Educational Planning.
- Cox, D. R., & Snell, E. J. (1971). On test statistics calculated from residuals. *Biometrika*, 58(3), 589-594.
- Curtis, C. (2012). Why do they choose to teach – and why do they leave? A study of middle school and high school mathematics teachers. *Education*, 132(4), 778-789.
- Dedrick, R. F., & Greenbaum, P. E. (2011). Multilevel confirmatory factor analysis of a scale measuring interagency collaboration of children's mental health agencies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 27-40.
- Dunlap, W. P., Burke, M. J., & Smith-Crowe, K. (2003). Accurate tests of statistical significance for rWG and average deviation interrater agreement indexes. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 356.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and teacher education*, 67, 53-66.
- Eberhard, J., Reinhardt-Mondragon, P., & Stottlemeyer, B. (2000). Strategies for New Teacher Retention: Creating a Climate of Authentic Professional Development for Teachers with Three or Less Years of Experience.
- Eddins, G. M. (2012). *The influence of principal gender, teachers' years of experience, and retention on teacher perceptions of principal leadership style, qualities, and job satisfaction* (Doctoral dissertation, University of Missouri, 2012), pp. 1–407. ProQuest Publishing, Columbia.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.

- Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics.
- Futernick, K. (2007). *A possible dream: Retaining California teachers so all students learn* (Vol. 2, No. 10). Sacramento: California State University.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). “Can you see the real me?” A self-based model of authentic leader and follower development. *The leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers’ experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167.
- Glennie, E. J., Mason, M., & Edmunds, J. A. (2016). Retention and Satisfaction of Novice Teachers: Lessons from a School Reform Model. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 244–258. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1458>
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26.
- Gray, L., & Taie, S. (2015). Public school teacher attrition and mobility in the first five years:
- Griffith, J. (2004) Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turn-over, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42, 333–356.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). Multivariate data analysis, 5th. NY: *Prentice Hall International*.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5-28.
- 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.

- Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder, & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382 – 394). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Heck, R. H. (2007). Examining the relationship between teacher quality as an organizational property of schools and students' achievement and growth rates. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 399-432.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Issues, concepts, and applications* (pp. 76-99). Newbury Park, CA: Sage
- Ingersoll, R. (2006). Is There Really a Shortage of Mathematics and Science Teachers?. *GSE Publications*, 132.
- Ingersoll, R. (2006). Is There Really a Shortage of Mathematics and Science Teachers? Richard. *Physics Bulletin*, 39(8), 303–303. <https://doi.org/10.1088/0031-9112/39/8/001>
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: What the data tells us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- James, L. R. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of applied psychology*, 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.
- James, L.R., Demaree, R.G., & Wolf, G. (1984). Estimating within-group interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology*, 69, 85-98.
- Jehn, K. A., Chadwick, C., & Thatcher, S. M. (1997). To agree or not to agree: The effects of value congruence, individual demographic dissimilarity, and conflict on workgroup outcomes. *International journal of conflict management*, 8(4), 287-305.

- Jehn, K. A., Chadwick, C., & Thatcher, S. M. (1997). To agree or not to agree: The effects of value congruence, individual demographic dissimilarity, and conflict on workgroup outcomes. *International journal of conflict management*, 8(4), 287-305.
- Johnson, R. K., Harrold, M. L., Cochran, D. J., Brannan Ph D, D., & Bleistein, T. (2014). An Examination of the First Years: Novice ESOL Teachers' Experiences with Loneliness and Stress. *Pure Insights*, 3(1), 8.
- Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters: Teacher quality, retention and effectiveness*. Washington DC: National Education Association
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Jones, D., & Watson, S. B. (2017). The relationship between administrative leadership behaviors and teacher retention in Christian schools. *Journal of Research on Christian Education*, 26(1), 44-55.
- Joreskog, K.G. & Sorbom, D. (1996) *LISREL VI: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood and least square methods*. Mooresville IN: Scientific Software International.
- Kelly, S., & Northrop, L. (2015). Early career outcomes for the "best and the brightest" selectivity, satisfaction, and attrition in the beginning teacher longitudinal survey. *American Educational Research Journal*, 52(4), 624-656.
- Kim, E. S., Dedrick, R. F., Cao, C., & Ferron, J. M. (2016). Multilevel factor analysis: Reporting guidelines and a review of reporting practices. *Multivariate Behavioral Research*, 51, 881-898.
- Klein, J. (2017). Steps to Promote Open and Authentic Dialogue between Teachers and School Management. *School Leadership & Management*, 37(4), 391-412.
- Kline, R. B. (1998). Software review: Software programs for structural equation modeling: Amos, EQS, and LISREL. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(4), 343-364.
- Kline, R. B. (2015). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2005). *The student leadership practices inventory (LPI)* (Vol. 61). John Wiley & Sons.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.

- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.
- LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11(4), 815-852.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2016). Already elsewhere—A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, 54, 88-97.
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years—A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94-103.
- Lisievic, P., Ticușan, M., & Todor, O. (2013). An Exploratory Inquiry into the Attractiveness of Teaching Career in Romanian Education System. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 260-264.
- Liu, X. S. (2007). The effect of teacher influence at school on first-year teacher attrition: A multilevel analysis of the Schools and Staffing Survey for 1999–2000. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 1-16.
- Liu, X. S., & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994-95. *Teachers college record*, 107(5), 985-1003.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184.
- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348.
- Manuel, J. (2003). 'Such are the Ambitions of Youth': exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 139-151.
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (2001). *The new superleadership: Leading others to lead themselves*. Berrett-Koehler Publishers.
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 25-37.
- Marinell, W. H., & Coca, V. M. (2013). Who Stays and Who Leaves? Findings from a Three-Part Study of Teacher Turnover in NYC Middle Schools.



- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., and Hooper, M. (Eds.). (2016). *Methods and Procedures in TIMSS 2015*. Retrieved from: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/publications/timss/2015-methods.html>
- Martin, M. O., Mullis, I. V., & Hooper, M. (2017). *Methods and Procedures in PIRLS 2016*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Mason, S., & Matas, C. P. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(11), 45.
- McCann, T. M., Johannessen, L. R., & Ricca, B. (2005). Responding to New Teachers' Concerns. *Educational Leadership*, 62(8), 30-34.
- McCormack, L., Thomas, V., Lewis, M. A., & Rudd, R. (2017). Improving low health literacy and patient engagement: a social ecological approach. *Patient education and counseling*, 100(1), 8-13.
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (2012). *MplusMp User's Guide*. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- National Commission on Teaching and America's Future. (2009). Learning teams: Creating what's next. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505910.pdf>
- Norton, M. S. (1999). Teacher retention: Reducing costly teacher turnover. *Contemporary Education*, 70(3), 52.
- Novicevic, M. M., Harvey, M. G., Ronald, M., & Brown-Radford, J. A. (2006). Authentic leadership: A historical perspective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 64-76.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Teachers Matter*. Department for International Research and Cooperation National Institute for Educational Research. doi:10.1787/9789264022157-ja
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
- Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3), 01-09.

- Olsen, A., & Huang, F. (2019). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey, *Education Policy Analysis Archives*, 27, 11.
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5-29.
- Orphanos, S., & Orr, M. T. (2014). Learning leadership matters the influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680-700.
- Paisley, P. O., & Milsom, A. (2006). Group work as an essential contribution to transforming school counseling. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 9-17.
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (2016). Successful school leadership : international perspectives. Retrieved from: <https://www.bloomsbury.com/uk/successful-school-leadership-9781472586377/>
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536-553.
- Perrone, F., Player, D., & Youngs, P. (2019). Administrative Climate, Early Career Teacher Burnout, and Turnover. *Journal of School Leadership*, 29(3), 191-209.
- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching*, 18(2), 249-262.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.
- Pogodzinski, B. (2015). Administrative context and novice teacher-mentor interactions. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 40–65. <http://doi.org/10.1108/JEA-06-2013-0073>.
- Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Queyrel-Bryan, J., Coll, K. M., Stewart, R., & Sawyer, S. R. (2019). Elementary Teachers' Job Satisfiers and Dissatisfiers: What Good Professional Development Can Do (SciencePG Elementary Teacher Job Satisfiers and Dissatisfiers: What Good Professional Development Can Do). *Education Journal*, 8(2), 63-74.

- Results from the first through fifth waves of the 2007–08 Beginning Teacher Longitudinal Study (NCES 2015-337). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Research in Education*, 71(1), 67-80.
- Richards, J (2004). What new teachers value most in principals. *Principal Magazine*, 83(3) 42-44.
- Ridei, N., Rybalko, Y., Kycherenko, Y., Palamarchuk, S., & Shofolov, D. (2014). The Role of Ecological Culture as an Indicator of Sustainable Development of Relations Between Society and Nature. *European Scientific Journal*, ESJ, 9(10). <https://doi.org/10.19044/esj.2013.v9n10p%p>.
- Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 113-118.
- Roberts, G., & Binder, D. (2009). Analyses based on combining similar information from multiple surveys. In *Survey Research Methods Section of the Joint Statistical Meetings (JSM)* (pp. 2138-2147).
- Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H., & Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629.
- Rousseau, D. M. (1985). Issues of level in organizational research: Multi-level and cross-level perspectives. In B. M. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 7, pp. 1-37). Greenwich, CT: JAI Press
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>

- Sagie, A. (1997). Leader direction and employee participation in decision making: Contradictory or compatible practices? *Applied Psychology, An International Review*, 46, 387-452.
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: A question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching*, 19(3), 260-274.
- Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.
- Schechter, C. (2015). Toward collective learning in schools: Exploring U.S.A. and Israeli teachers' perceptions of collective learning from success. *International Journal of Educational Reform*, 24(2), 160-184.
- Schechter, C. (2019). *The collective wisdom of practice: Leading our professional learning from success*. Thousand Oaks: Corwin.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Test of Significance and Descriptive Goodness-of-fit Measures, *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23- 74
- Shapira-Lishchinsky, O., & Ishan, G. (2013). Teachers' acceptance of absenteeism: Towards developing a specific scale. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 594-617.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Ben-Amram, M. (2018). Exploring the social ecological model based on national student achievements: extracting educational leaders' role. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 380-398.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Zavelevsky, E. (2019). Multiple Appearances of Parental Interactions and Math Achievement on TIMSS International Assessment. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-09949-w>.
- Sharma, S., Scafide, K., Dalal, R. S., & Maughan, E. (2019). Individual and Organizational Characteristics Associated With Workplace Bullying of School Nurses in Virginia. *The Journal of School Nursing*, 1059840519871606.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.

- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Somech, A., & Naamneh, M. (2019). Subject coordinators as boundary managers: The impact on team learning and organizational outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 56-73.
- Somech, A., & Wenderow, M. (2006). The impact of participative and directive leadership on teachers' performance: The intervening effects of job structuring, decision domain, and leader-member exchange. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 746-772.
- Spires, H. A., Kerkhoff, S. N., Graham, A. C., Thompson, I., & Lee, J. K. (2018). Operationalizing and validating disciplinary literacy in secondary education. *Reading and Writing*, 31(6), 1401-1434.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). Introduction to qualitative methods: A guidebook and resource. New York: Wiley.
- Thompson, L., & Walker, A. J. (1989). Gender in families: Women and men in marriage, work, and parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 845-871.
- Tissington, L. D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative certification. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 106-111.
- Van Caenegem, W. (2002). Intellectual property and intellectual capital. Law Faculty Publications. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/3bf7/2a96cc8a829297b23222db3f393a692edace.pdf>
- Verbeke, G., & Molenberghs, G. (2003). The Use of Score Tests for Inference on Variance Components. *Biometrics*, 59, 254-262.
- 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.
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W. (2008). Motivation, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career of different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*. 18(5), 408-428. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Wei, G., Lu, J., & Qian, H. (2018). Principal Instructional Leadership: Chinese PIMRS Development and Validation. *Chinese Education & Society*, 51(5), 337-358.

- Weinberger, Y., & Donitsa-Schmidt, S. (2016). A Longitudinal Comparative Study of Alternative and Traditional Teacher Education Programs in Israel: Initial Training, Induction Period, School Placement, and Retention Rates. *Educational Studies*, 52(6), 552-572.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- Xiao, H., Jingmin, L., & Kaixiang, W. (2019). *The Influence of School Curricular, Environmental and Traffic Intervention on the Physical Activity Level of Student Groups Based on Socio-ecological Model* (No. 915). EasyChair.
- Zinbarg, R. E., Pinsof, W., Quirk, K., Kendall, A., Goldsmith, J., Hardy, N., ... & Latta, T. (2018). Testing the convergent and discriminant validity of the Systemic Therapy Inventory of Change Initial scales. *Psychotherapy Research*, 28(5), 734-749.

## פרק 12- נספחים

נספח 1: דוגמאות נרטיבים לבניית ההיגדים (שאלון 49 היגדים)

| היגד\פריט                                                                                                   | ציטוט מדגים                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. אצלנו בבית הספר, ישיבות הצוות נותנות למתמחים ולמורים החדשים כלים המסייעים להתמקצע בתחום הידע.            | אני ומורים חדשים נוספים נפגשים פעם בשבוע עם הצוות המקצועי, פעם בשבוע עם סגנית המנהלת שהיא מדריכה פדגוגית, פעם בחודש עם מנהלת בית הספר ויש גם מפגשים עם יועצת בית הספר. אלה הדברים המעוגנים, בין לבין יש עוד הרבה מפגשים ספונטניים ושיחות טלפוניות גם בלילה. כל המפגשים האלה נועדו כדי לסייע לנו ולתת לנו את הכלים והידע להצליח ולהעביר את השיעורים בצורה הטובה ביותר.                                                                                                                                          |
| 2. הנהלת בית הספר בודקת את הצרכים הרגשיים השונים של מורים חדשים ושל מתמחים בבית הספר, קשובה ומתייחסת אליהם. | קיבלתי כיתת מב"ר שלא ידעתי איך "לאכול" אותה. אחרי הרבה מרמור ועצבים ניגשתי למנהלת והיא ממש הקשיבה להכל, הבטיחה לפתור את העניין שם ואכן עשתה שינויים במערכת שעות והכניסה איתי מורה נוספת שאיפשרה לי להעביר את השיעור.<br><br>במפגש האחרון שלי עם המנהלת הייתה סוג של שיחת חתך כזו והופתעתי לראות כמה היא יודעת על מה קורה איתי. היא שאלה מה אני צריכה ואמרת לי לה אפילו אני מתקשה, אם זה עם תלמידים מסויימים, עם חומר ספציפי שלא עובר טוב, והיא היא ממש הקשיבה, נתנת טיפים ושבוע לאחר מכן שאלה איך דברם הסתדרו. |
| 3. אצלנו בבית הספר, מתמחים ומורים חדשים זקוקים לסיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.                           | הורים באופן כללי זה משהו שצריך בו המון המון עזרה. כבר בשנה היו שיחות לא פשוטות, ועוד בשנה השנייה כבר חניכתי כיתה והקשר עם ההורים הוא מאוד מאוד אינטנסיבי.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 4. בבית הספר שלנו המלווים\החונכים של המורים החדשים והמתמחים מתוגמלים כראוי.                                 | כל המנטורים, החונכים, ורכזי המקצוע, גם אלו שכן מתוגמלים, לא באמת מתוגמלים ביחס למה שהם עושים בתפקידים האלה. זה יותר בהתנדבות מאשר באמת משהו שמתוגמלים עליו.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 5. אצלנו בבית הספר, ישיבות הצוות נותנות למתמחים ולמורים החדשים כלים לשיפור יכולת ניהול הכיתה והמשמעת.       | הצוות כולו תמך מבחינת שיתוף חומרים, טלפונים שאני יכולה להתקשר בכל שעות היום, הם באמת העניקו לי תמיכה מלאה. הרכזת שלי שכרע המקצועית, היא המפתח רקע לכל הבעיות. גם משמעת, היא נותנת לי כלים לניהול כיתה, שולחת לי מאמרים, כל הזמן בשוטף עוזרת לי עם זה.                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 6. הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה.                          | ההנהלה, לפעמים אני מרגישה שלא סופרת אותנו. אני לא רואה אותן כל כך בחדר המורים, הן מאוד סגורות בחדרים שלהן, הן יוצאות רק כדי לוודא שנכנסו לכיתות.<br><br>האמת שאני ממש מרוצה ואני באמת אוהבת את ביה"ס ברמות אחרות. אני מרגישה שההסתגלות של מורים חדשים כאן זה בראש מעייניה של ההנהלה כאן. קודם כל התחושה שמקבלים פה את כולם בידיים פתוחות, [...] אתה מרגיש שווה בין שווים, ישר מנסים להכניס אותך לתלם, לא זורקים אותך למים ותלמד לבד. וכל היום מה אתה צריך, מה את צריכה, ממש ככה אחד למען השני. [...]           |
| 7. אצלנו בבית הספר, מתמחה או מורה חדש מקבל סיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.                                | בשיחות הראשונות עם ההורים יש יותר נטייה לשתף אנשי צוות נוספים בשביל לקבל תמיכה לפני או אחרי השיחות. אחרי כמה הכוונות כאלה, אתה כבר מבין מה ואיך לענות להורים.<br><br>ממש ברמת הלהרים טלפון למנהלת של החטיבת ביניים איפה שאני מחנך גם בשעות הערב המאוד מאוחרות כי עכשיו הייתה לי שיחה שאני לא יודעת איך להגיב אליה. בשנה השנייה שכבר חניכתי, התמיכה בסוגיית התקשורת מול הורים הייתה מאוד חזקה                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8. בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר.                                     | אין יום שאני לא עוברת איזשהי שיחה עם המורה החונכת מה היה? מה קורה? מה יהיה? מה משפרים? מה משמרים? היא שואלת אם אני מרגישה מוגנת? מה חסר? ואיך אני בבי"ס? וקצת על הבית, ומי אני ומה אני. זה מאוד עוזר והציל אותי לא פעם כשעמדתי לעשות טעויות מול תלמידים או הורים.                                                                   |
| 9. אצלנו בבית הספר, הצוות המקצועי תומך רגשית במתמחה ובמורה החדש כל הזמן.                                                                        | הרגשתי שאני יכולה לדבר עם הרכזת שלי על הכל, כל מה שמפריע לי, ממש גם לפרוק רגשית וגם לקבל כלים מקצועיים, הכל מהכל.                                                                                                                                                                                                                   |
| 10. בבית הספר שלנו, מתמחה או מורה חדש פונה קודם כל לממונה הישיר (למשל רכז מקצועי/רכז שכבה) ורק אח"כ למנהל ביה"ס.                                | יש הרבה משחק מי הגורם שפונים אליו כשצריכים משהו...ובהתאם למה קרה ועד כמה זה מקצועי או משמעותי. אם זה סיפור מקצועי, שאני צריך להתייעץ לגבי איך מלמדים...אז אפנה לרכזת מקצוע שלי נניח, ואם סיפור משמעותי – אני מתחיל במחנך כיתה. אני יכול להמשיך לרכז מקצוע, ובמקרים חריגים, והיו לי גם כאלה, שהגעתי עם למנהלת של אותה חטיבה רלוונטית |
| 11. תנאי העבודה של מתמחים ומורים חדשים הוגנים.                                                                                                  | כעיקרון היא באמת עם דלת פתוחה, אבל אני מגיעה מעולם העבודה הפרטי ואני מבינה את החשיבות של ההיררכיה, שלא קופצים מעל הראש אז אם הלכתי ודיברתי עם הרכזת שלי והיא לא אמרה לי ללכת למנהלת אני לא אלך מעל הראש שלה                                                                                                                         |
| 12. בבית הספר שלנו הנהלת בית הספר מוקירה ומעריכה מתמחים ומורים חדשים על השקעתם.                                                                 | יש מחסור של מקום בבית ספר, למשל אם אני כמורה מקצועית רוצה לקיים שיחה עם הורים אין לי איפה לעשות את זה וגם למחנכים אין חדר ישיבות כלשהו.                                                                                                                                                                                             |
| 13. השכר של מתמחים ומורים חדשים הוגן.                                                                                                           | לא קיבלנו שום הכנה. שום הכנה למה שקורה שם. שזה שדה קרב, שזה כיתות לא הומגניות ברמה שלהם.                                                                                                                                                                                                                                            |
| 14. בבית הספר שלי מתמחים ומורים חדשים נפגשים לעיתים קרובות עם מנהל בית הספר לשיחות משוב או תמיכה בנושאים פדגוגיים.                              | אם הייתי לי אלטרנטיבה טובה יותר] אולי לא הייתי ממשיכה כמורה כי זה, עם כל זה שיש ימים באמת מאוד נהדרים עם כיתות, שבאמת אני יוצאת ויש תחושה נהדרת שהגעתי למישהו ועזרתי למישהו, רוב הימים זה מאבק.                                                                                                                                     |
| 15. אצלנו בבית הספר כשמורה חדש או מתמחה מתקשה בהוראה, למשל, כתוצאה מבעיות משמעת, הצוות המקצועי, המורה החונך, או מורים נוספים, משתדלים לסייע לו. | הרגשתי מאוד מוערכת. כל הזמן קיבלתי מחמאות מהרכזת שלי ומהמנהלת[...]. באמצע השנה, כיוון שהייתה כיתה מאוד בעייתית, כיתה ח, שאלו אותי אם אני רוצה להיות מחנכת, בנוסף לפיזיקה, וזו הייתה הרגשה טובה, שרצו לתת לי את הכיתה הכי בעייתית בביה"ס.                                                                                            |
| 16. אצלנו בבית הספר, הצוות המקצועי תומך רגשית במתמחה ובמורה החדש כל הזמן.                                                                       | שכר זה לא קושי מרכזי כי למזלי יש לנו בבית משכורת טובה להסתמך עליה. מורה לא יכול להיות עם מורה.                                                                                                                                                                                                                                      |
| 17. בבית הספר שלי מתמחים ומורים חדשים נפגשים לעיתים קרובות עם מנהל בית הספר לשיחות משוב או תמיכה בנושאים פדגוגיים.                              | עם הסגנית אני נפגשת כל יום, ועם המנהלת אחת לחודש יש לנו שיחה של מורים חדשים.                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 18. אצלנו בבית הספר כשמורה חדש או מתמחה מתקשה בהוראה, למשל, כתוצאה מבעיות משמעת, הצוות המקצועי, המורה החונך, או מורים נוספים, משתדלים לסייע לו. | מה שחסר לי זה נגיד פגישות אישיות עם המנהלת, שהיא תבדוק מה קורה, שהיא תתן לי מהניסיון שלה                                                                                                                                                                                                                                            |
| 19. אצלנו בבית הספר כשמורה חדש או מתמחה מתקשה בהוראה, למשל, כתוצאה מבעיות משמעת, הצוות המקצועי, המורה החונך, או מורים נוספים, משתדלים לסייע לו. | הצוות שלי לא כל כך יודעים לתת לי מענה בענייני המשמעת, למרות שהם אחרי הרבה מאד שנים עדיין מתקשות עם בעיות משמעת בעצמן, אבל הם אמרו לי זאת המחנכת, זאת הרכזת, בכל בעיה תפני אליהן, קישרו אותי אליהן.                                                                                                                                  |



|                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 16. אצלנו בבית הספר, מנהל בית הספר "יורד לשטח" ומכיר את התנהלות המתמחים והמורים החדשים בכיתות ואת צרכיהם. | זה מה שחסר לי, שאין את הפניה שלה אלי, בואי שבי, תספרי לי מה קורה איתך, אבל יכול להיות שהרכזת מדווחת לה באופן שוטף והיא לא מרגישה צורך אבל אני לא יודעת אם היא מדווחת לה ואני כן הייתי רוצה יותר את הקשר. היא אמרה לי שהיא מאד אוהבת את הגישה שלי, אבל זה כאילו מגיע אליה ממקורות אחרים ולא מתוך שיחה איתי או מליווי שלי של תהליך שאני עוברת. הרכזת יכולה להגיד לי דברים מסוימים אבל למנהל יש ראייה יותר רחבה, יותר ניסיון בדרך כלל ויותר כלים ממה שיש לרכזת. |
| 17. בבית הספר שלנו, המתמחים והמורים החדשים נמצאים בעומס עבודה כבד, גם מעבר לשעות הלימודים.                | - אני חוזרת מהעבודה, לוקחת את הילדים. משכיבה אותם אחרי יום שלם לישון ואני חוזרת למחשב לחפש ולעשות. העבודה בטח לא נגמרת בשעה שהתלמידים הולכים הביתה וזה כל הזמן<br><br>- אני נקראת לעשות הכתבה לבוחן נטרלי... וזה עוד עומס שנופל עלינו כמורים... אמרו לנו ביום מורים חדשים, אמרו לי שמצופה ממני לתת את כל כולי למערכת, זה מה שבעיקר מצופה ממני. הם הגדירו את זה כנתינה אין סופית.                                                                             |
| 18. אצלנו בבית הספר, הנהלת בית הספר בודקת את הליווי שמקבל מורה חדש או מתמחה מהצוות המקצועי שלו.           | היו לי כמה פגישות עם המנהלת בשנתיים הראשונות שלי והיה נראה שהיא יודעת בדיוק איך אני כי כנראה התעדכנה לפני הפגישה מהחונכת ומרכזת המקצוע.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 19. למורה חדש ולמתמחה אין מספיק זכויות וסמכות כדי לספק הוראה וחינוך ראויים.                               | יש לי כיתה ז' הטרוגנית שיש לי שם גם חזקים וגם חלשים. איך אני עושה את הסיסמאות היפות האלה של הללמד הטרוגנית...[...] הרבה דברים אני צריכה לעשות לבד. ובינתיים אתה מאבד את שאר הכיתה. זה נורא קשה. אין לי לא את הכלים הפדגוגיים ולא את הסמכות המשמעתית לנהל כיתה כזו כמו שהייתי רוצה.                                                                                                                                                                           |
| 20. אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים מרגישים כבר בהתחלה חלק מצוות בית הספר.                            | אני חושבת שקבלת פנים של הצוות היא מאד חמה, גורמים לך להרגיש חלק, תבוא ותחלוק, קולטים אותך ישר מבחינת חיברות ומבחינת הכל...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 21. בית הספר פועל לחיזוק הקשרים בין מתמחים או מורים חדשים לבין מורים ותיקים.                              | להנהלה מאוד חשוב שיהיו יחסים מקצועיים ואישיים טובים בין המורים, שתהיה למידת עמיתים טובה ושיתופי פעולה. המנהלת שמה אותנו בצוותים לפרויקטים משותפים, שולחת מורה אחד להתייעץ עם השני, וככה מאוד משתדלת שדברים יעברו ביננו ולא ביננו לבנינה.                                                                                                                                                                                                                     |
| 22. למורים החדשים ולמתמחים יש את הכלים והסמכות להתמודדות טובה עם קשיים ההוראה.                            | יש לי כיתה ז' הטרוגנית שיש לי שם גם חזקים וגם חלשים. אין לי לא את הכלים הפדגוגיים ולא את הסמכות המשמעתית לנהל כיתה כזו כמו שהייתי רוצה                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 23. אצלנו בבית הספר, לכל המתמחים והמורים החדשים מוצמד מורה חונך/מלווה בתקופת הקליטה שלהם בבית הספר.       | יש לי קודם את המורה החונכת שהיא איתי בצוות. ויש לי עוד 4 מורות בצוות שאיתי בצוות על בסיס יומי, כאילו אין יום שאין לנו שיחה אם זה בסוף יום, אם זה בערב, אם זה בבוקר.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 24. אצלנו בבית הספר מעודדים מתמחים ומורים חדשים לשים דגש על היבטים ערכיים ולא רק על הישגים לימודיים.      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 25. אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית.                       | לא זכורה לי אפילו פעם אחת שהרגשתי שמישהו מתייחס אליי אחרת כי אני מורה חדש. אני מניח ששוב.... כי זו מדיניות של בית ספר... אני רואה מי המורים שמגיעים כי מגיעים הרבה מורים חדשים.                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 26. כיום ישנה גישה שמעודדת אנשים בעלי כישורים גבוהים ללכת למקצוע ההוראה.                                  | נכנסתי להוראה כי מבחינתי זו שליחות לחנך את דור העתיד למרות שעכשיו אני לא מרגישה משפיענית גדולה במיוחד, אבל מאמינה שכל המורות פה מוכשרות ואיכותיות והן פה כי רצו לתת מעצמן לחברה ולא רק לעצמן.                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 27. הנהלת בית הספר פועלת לשיבוץ מתאים של המורים החדשים או המתמחים לכיתות הלימוד שלהם.                                | באופן יחסי קיבלתי את הכיתות הקלות, שמרו עליי לגמרי                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 28. מורים חדשים ומתמחים בבית הספר שלנו נמצאים בקשר חברי עם שאר המורים גם אחרי שעות בית הספר, בשעות הפנאי.            | זה לא רק היכרות [בין ותיקים לחדשים], זה חברות. אנחנו נפגשים גם אחרי שעות ביה"ס, אנחנו מבלים ביחד. יש לנו גם הרבה ימי גיבוש.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 29. הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו.                                             | מורה חדש שנה שעברה קיבל את הכיתות הכי קשות והוא לא הצליח. זה עניין של מזל, לא כל כך שואלים אותך איזה כיתות תרצה לקבל.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 30. יש בבית הספר קשר חברי טוב בין המתמחים או המורים החדשים לותיקים בשעות הלימודים.                                   | אתה מרגיש ממש לבד, אתה נכנס אתה מתיישב לך על הכיסא שלך, לא מכירים אותך לא יודעים מי אתה. השומר בכלל שאל אותי פעם אחת למה אין לי תלבושת.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 31. אצלנו בבית הספר מתמחים או מורים חדשים יכולים לבחור את שיטת ההוראה שלהם.                                          | יש אוטונומיה מלאה. אני יכולה להחליט שבכיתה הזו אני עובדת ככה ובכיתה הזו אני עובדת ככה, באמת חופש פעולה מלא                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 32. אצלנו בבית הספר, המורים הותיקים נרתמים לליווי ולתמיכה במתמחים ובמורים החדשים                                     | המורים פה, צוות המורים פה, הוא טוב, הוא בא לעשות טוב. אני חושבת שההנהלה פה גם מגבה וגם מזהה כוחות טובים שרוצים לתרום. להנהלה מאוד חשוב שיהיו יחסים מקצועיים ואישיים טובים בין המורים, שתהיה למידת עמיתים טובה ושיתופי פעולה.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 33. אצלנו בבית הספר, ההנהלה משתפת את המתמחים ואת המורים החדשים בתהליכי קבלת החלטות.                                  | אין קבלת החלטות משותפת. למשל מינו רכזת הוראה, מנהלת כל רכזי המקצוע, וזו שוב עוד מישהי שמנחיתה משימות, אין שיתוף, רק עוד בקרה.<br><br>נותנים למורים את החופש שלהם, משתתפים בכל ההחלטות. כשיושבים במליאה, אין הנחיות מלמעלה, וגם אם יש דברים שיש בהם הנחתה, כי זה חלק מעולמנו, זה תמיד בא עם רציונליזציה, מה קורה עם הדברים כפי שהם. הכל באמת נורא פתוח, אווירה מאוד טובה<br><br>- בפורם המורים מתייעצת ההנהלה, גם עם המורים הכי חדשים שיש. אף אחד לא שווה יותר או פחות. אם אני כמורה חדש רוצה לומר משהו שלא כולם חושבים, אז יקשיבו לי, סיכוי טוב שלא יקבלו את זה, אבל יקשיבו הקשבה אמיתית. |
| 34. אצלנו בבית הספר, עיקר התקשורת של המתמחה או המורה החדש, היא עם הצוות המקצועי שלו או עם מחנכי הכיתות בהן הוא מלמד. | בשנה שעברה היה לי קשה לזכור מי זה המורים ומי זה המחנכות ולהבין תפקידים, רכזת, זה, אז מי שנעזרתי בו שנה שעברה זה בעיקר היה הצוות שלי                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 35. אצלנו בבית הספר למתמחים ולמורים החדשים ישנה אוטונומיה גבוהה בכיתות בהן הם מלמדים.                                | אני יכולה להחליט שבכיתה הזו אני עובדת ככה ובכיתה הזו אני עובדת ככה, באמת חופש פעולה מלא, מה שעובד לי בכיתה אני יכולה לעשות.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 36. המורה כיום הוא כלי להעברת ידע ותו לא.                                                                            | אין פה את הלחץ הזה של מאיות ושל ציונים. יש פה יותר לחץ של ערכים ודרך ארץ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 37. אצלנו בבית הספר ישנו שיתוף הדדי בחוויות ובתחושות בין המתמחים או המורים החדשים לשאר המורים                        | מתייחסים לנוכחותי. זה לא שאני איזשהי מישהי, איזה נטע זר בחדר, אלא אני שם ואני חלק. באים ושואלים אותי ומדברים איתי ומפתחים איתי שיחות ואני גם מרגישה הרבה יותר בנוח לפנות לכל מיני מורים בנוגע לכל מיני דברים שאני עוברת.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 38. אצלנו בבית הספר, קיימת תכנית שנתית מסודרת לליווי והדרכת כל מורה חדש ומתמחה בשנתו הראשונה                         | אני לא יודעת לגבי תוכנית, אבל אני ומורים חדשים נוספים נפגשים פעם בשבוע עם הצוות המקצועי, פעם בשבוע עם סגנית המנהלת שהיא מדריכה פדגוגית, פעם בחודש עם מנהלת בית הספר ויש גם מפגשים עם יועצת בית הספר. אלה הדברים המעוגנים, בין לבין יש עוד הרבה מפגשים ספונטניים ושיחות טלפוניות גם בלילה.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 39. אצלנו בבית הספר המתמחים והמורים החדשים מכוונים לדאוג לרווחת התלמיד, אישיותו, והעצמתו אף יותר מדאגה לציוניו. | כל הגישה החינוכית של בית ספר מאד מתאימה לתפיסה החינוכית שלי. שזה לא רואים ציונים, רואים תלמידים. זה מאד מאד היה חשוב לי.                                                                                                                                                               |
| 40. אצלנו בבית הספר, מתמחים ומורים חדשים יוזמים תקשורת מול הורים.                                               | כשהתחלתי ללמד פה אמרו לי, "עזבי אין פה הורים שתוכלי לדבר איתם, אין להם ראש לילדים שלהם". לקחתי את הטלפון של ההורים מהמזכירות והתקשרתי להורים, ואני חייבת לומר שהייתה היענות נפלאה.                                                                                                     |
| 41. אצלנו בבית הספר המנהלים קשובים ליוזמות והצעות ייעול של המתמחים והמורים החדשים.                              | אתה כמורה חדש לא מרגיש שאתה יכול לבקש או להתווכח, צריך לדעת את מקומך. לא יכול להתלונן, ומותר להפיל עליך הכל, זאת ההרגשה.                                                                                                                                                               |
| 42. בבית הספר שלי, כשלמורה חדש או למתמחה יש בעיה, הוא מוצא אוזן קשבת בקרב הנהלת בית הספר.                       | לא זכור לי מקרה שבאתי לדבר עם החונך או המנהל והרגשתי שיצאתי בלי כלום. לפעמים יצאתי עם דברים שאחרי שניסיתי ראיתי שהם עובדים, כי ניסיתי משהו חדש.                                                                                                                                        |
| 43. בית הספר שלנו מאפשר שיח של המתמחים או המורים החדשים על רגשותיהם.                                            | תמיד יש עם מי לדבר ועם מי לפרוק קושי ועם מי להתייעץ או סתם להתלונן                                                                                                                                                                                                                     |
| 44. בית הספר שלנו מצליח לקדם במקביל השגיות תלמידים (שיפור בציונים) ופיתוח ערכי-אישיותי שלהם.                    | אני אוהבת שאין פה איזו ריצה רק לציונים, אלא גם התייחסות לפיתוח ערכי. זו הלמידה המשמעותית מבחינתי. שיהיו בני אדם אבל גם מצליחים.                                                                                                                                                        |
| 45. בבית הספר שלנו המתמחים והמורים החדשים מקבלים הערכה וכבוד מהממונים עליהם.                                    | יש לנו וועדת היגוי לשנה הבאה, שכבר התחילה...המנהלת שלנו גם פירסמה קול קורא במש"ב, ואני ככה כשלא הגעתי אחת מחברות הצוות שלי שהיא גם מנהלת שכבה, אמרה לי "למה לא באתי", "יכולת לעשות ככה וככה" אמרתי לה "לא, אני עוד חדשה, חכי...אגיע עוד מעט", היא אמרה לי "לא. תבואי...שתהיי חלק מזה". |
| 46. אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים נמנעים מתקשורת מול הורים.                                               | כמורה מקצועית בשנה הראשונה שלי לא היה לי הרבה צורך להרים טלפון להורים וגם השתדלתי להימנע מזה, העדפתי להעביר את הדברים למחנכת שכבר כירה ומנוסה בזה.                                                                                                                                     |
| 47. לאורך שנת הלימוד בית הספר שלנו מבצע הערכות למורה החדש או למתמחה.                                            | רוב השיחות עם המנהלת הן דווקא בשנה הראשונה, שהיא נכנסה לצפות בי בתחילת השנה ולקראת אמצע השנה והייתה צריכה לתת את חוות דעתה על התפקוד שלי, מעבר לזה לא היה איזה משהו מיוחד.                                                                                                             |
| 48. בבית הספר המתמחים או המורים החדשים חוששים לדווח להנהלה על התנהלויות שמפריעות להם.                           | אין פגישות לאורך השנה עם המנהלת. אני כן שומעת מה קורה נגיד בבית ספר של חברה שהתחילה לעבוד, שלהם לכל המורים החדשים יש פעם בשלושה שבועות עם היועצת והמנהלת ועושים להם ממש קליטה בבית ספר ואני מרגישה שזה מאד חסר לי                                                                      |
| 49. ישנם יחסים טובים בין מורים חדשים והורי התלמידים.                                                            | חשוב לי שהנהלת בית הספר תהיה יותר מעורבת במה שקורה בצוותים עם המורים החדשים. יש איזה צוות, לא שלי, שעובד ממש לא טוב ויש שם 2 מורים חדשים, והם לא מדברים, לא מעבירים הלאה שיש בעיות.                                                                                                    |
|                                                                                                                 | למזלי ההורים של התלמידים מאד משתפים פעולה.                                                                                                                                                                                                                                             |

### נספח השאלון

מורה יקר/ה,

לפניך שאלון מתוך מחקר שמטרתו לבחון את התרבות הבית ספרית ואת השפעתה על טיב קליטתם של מורים חדשים בבית הספר. ההשתתפות במחקר עשויה לסייע בהבנה טובה יותר של הגורמים המשפיעים על קליטתם של מורים חדשים ובכך לסייע למנהלי בתי ספר לשפר את הליך הקליטה של אותם מורים. עם זאת, זכותך להחליט שלא להשתתף במילוי השאלון מבלי שתיפגע מהחלטתך בדרך כלשהי.

נודה לך מאוד על מילוי השאלון שלפניך במלואו.

הנתונים שיאספו ישמשו אך ורק לצורכי המחקר. יודגש כי אין לציין כל פרט המזהה את ממלא השאלון או כל אדם אחר. עוד יובהר, כי ממצאי המחקר יפורסמו באופן שאינו מאפשר את זיהוי הנבדקים. השאלות מנוסחות בלשון זכר מטעמי נוחות, אך מופנות לנשים ולגברים גם יחד.

הערה: במידה ובית הספר בו הינך מלמד הינו מקיף והינך מלמד הן בחטיבה והן בתיכון, אנא השב בשאלון זה ביחס למסגרת בה מתקיימות מרבית שעות ההוראה שלך.

1. מגדר: גבר/אישה

2. גיל: \_\_\_\_\_

3. מהי השכלתך:

1. בוגר חינוך (BE.d)

2. תואר ראשון (B.A)

3. תואר שני (M.A)

4. אחר

4. שנות ותק בהוראה (כולל שנת התמחות): \_\_\_\_\_

5. שנות הותק שלך בבה"ס בו הנך מלמד \_\_\_\_\_

6. האם הוכשרת להוראה דרך הסבת אקדמאיים: כן/לא

7. היכן סיימת את לימודי ההוראה שלך?

1. מכללה לחינוך

2. אוניברסיטה

3. אחר:

8. זרם חינוכי בו הינך מלמד

1. ממלכתי

2. ממלכתי-דתי

9. שלב החינוך של בית הספר

1. חטיבת ביניים

2. חטיבה עליונה

3. מקיף

10. מספר שנות ותק בתפקיד הנוכחי : \_\_\_\_\_

11. מהו תפקידך בבית הספר

1. מורה מקצועי
2. מחנך
3. מחנך ומורה מקצועי
4. אחר :

12. כמה שנים הינך בתפקיד זה בבית הספר? : \* \_\_\_\_\_

13. היכן מתקיימת/התקיימה סדנת הסטאז' שלך ? :

1. מכללה לחינוך
2. אוניברסיטה
3. אחר :

קיימות גישות שונות לגבי קליטת מתמחים ומורים חדשים. השאלון בוחן גישות אלו. לכל היגד ישנן 6 תשובות אפשריות. הנך מתבקש/ת לסמן את המספר המבטא באופן הקרוב ביותר את תחושתך. \*

| היגד                                                                                                        | מאוד לא מסכים | לא מסכים | נוטה לא להסכים | נוטה להסכים | מסכים מאוד |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------|----------------|-------------|------------|
| 1. אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים מרגישים כבר בהתחלה חלק מצוות בית הספר                                | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          |
| 2. בית הספר פועל לחיזוק הקשרים בין מתמחים או מורים חדשים לבין מורים ותיקים                                  | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          |
| 3. אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית                           | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          |
| 4. יש בבית הספר קשר חברי טוב בין המתמחים או המורים החדשים לותיקים בשעות הלימודים.                           | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          |
| 5. אצלנו בבית הספר ישנו שיתוף הדדי בחוויות ובתחושות בין המתמחים או המורים החדשים לשאר המורים                | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          |
| 6. הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה                           | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          |
| 7. בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר. | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          |
| 8. אצלנו בבית הספר, לכל המתמחים והמורים החדשים מוצמד מורה חונך/מלווה בתקופת הקליטה שלהם בבית הספר.          | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          |
| 9. אצלנו בבית הספר, קיימת תכנית שנתית מסודרת לליווי והדרכת כל מורה חדש ומתמחה בשנתו הראשונה                 | 1             | 2        | 3              | 4           | 5          |

|   |   |   |   |   |   |                                                                                                           |
|---|---|---|---|---|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 10. אצלנו בבית הספר, מנהל בית הספר "יורד לשטח" ומכיר את התנהלות המתמחים והמורים החדשים בכיתות ואת צרכיהם. |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 11. הלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו.                                    |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 12. אצלנו בבית הספר, ההנהלה משתפת את המתמחים ואת המורים החדשים בתהליכי קבלת החלטות.                       |

מהי תפיסתך לגבי תפקידך כמורה?

| מסכים מאוד | מסכים | נוטה להסכים | נוטה לא להסכים | לא מסכים | מאוד לא מסכים |                                             |
|------------|-------|-------------|----------------|----------|---------------|---------------------------------------------|
| 6          | 5     | 4           | 3              | 2        | 1             | 13. אני מרוצה מהמקצוע שלי כמורה             |
| 6          | 5     | 4           | 3              | 2        | 1             | 14. אני מרוצה מהיותי מורה בבית ספר זה       |
| 6          | 5     | 4           | 3              | 2        | 1             | 15. העבודה שלי מלאה משמעות ותכלית           |
| 6          | 5     | 4           | 3              | 2        | 1             | 16. העבודה שלי מעוררת בי השראה              |
| 6          | 5     | 4           | 3              | 2        | 1             | 17. אני מתכוון להמשיך ללמד זמן רב ככל שאוכל |
| 6          | 5     | 4           | 3              | 2        | 1             | 18. אני גאה בעבודה שאני עושה                |

באיזו מידה מנהל בית הספר מערב אותך ב:

| במידה רבה מאוד | במידה רבה | במידה בינונית | במידה מעטה | במידה מעטה מאוד | בכלל לא |                                        |
|----------------|-----------|---------------|------------|-----------------|---------|----------------------------------------|
| 6              | 5         | 4             | 3          | 2               | 1       | 19. קביעת המטרות והמשימות של בית הספר. |
| 6              | 5         | 4             | 3          | 2               | 1       | 20. פתרון בעיות של בית הספר.           |
| 6              | 5         | 4             | 3          | 2               | 1       | 21. יוזמות ושינויים בבית הספר.         |

לגבי כל אחד מהמשפטים הבאים הקף בבקשה את המספר שמתאר את תפיסתך לגבי מנהיגותו של מנהל בית הספר שלך.

| מאוד לא מסכים                                                               | לא מסכים | נוטה לא להסכים | נוטה להסכים | מסכים | מאוד מסכים |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------|----------------|-------------|-------|------------|
| 1                                                                           | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 22. המנהל אומר בדיוק את אשר הוא מתכוון.                                     | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 23. המנהל מודה בטעויותיו כאשר אלו קורות.                                    | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 24. המנהל מעודד את כולם לומר את אשר על לבם.                                 | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 25. המנהל אומר לצוות בית הספר את האמת לאמיתה.                               | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 26. המנהל מציג את רגשותיו בדיוק כפי שהוא חש אותם.                           | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 27. המנהל מפגין ערכים התואמים את מעשיו.                                     | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 28. המנהל מחליט בהתאם לערכי היסוד שלו.                                      | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 29. המנהל מבקש מהצוותים לנקוט עמדות התואמות את ערכי היסוד שלהם (של הצוות).  | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 30. המנהל מכריע בהחלטות קשות בהתבסס על סטנדרטים גבוהים של התנהגות מוסרית.   | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 31. מנהלים מאפשרים להביע עמדות המנוגדות לעמדות שבהן הם מחזיקים באופן מובהק. | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 32. המנהל מנתח את המידע הרלוונטי לפני שהוא מגיע להחלטה.                     | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 33. המנהל מקשיב בעניין לנקודות מבט שונות לפני שהוא מגיע להחלטה.             | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 34. המנהל מבקש לקבל משוב על מנת לשפר את יחסיו עם אחרים.                     | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 35. המנהל יודע מתי צריך להעריך מחדש את עמדותיו בנוגע לסוגיות חשובות.        | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 36. המנהל מראה שהוא מבין איך מעשיו הספציפיים משפיעים על אחרים.              | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 37. מהווה מודל לחיקוי, לציפיות, לערכים ולאמונות של בית הספר שלנו.           | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 38. דן עם הצוות לגבי העתיד ואיך עלינו להיערך לקראתו.                        | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 39. מאתגר את עצמו ואת האחרים לנסות דרכים חדשניות לעשות את עבודתם.           | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 40. מפתח מערכות יחסים ושתוף פעולה עם מורים ועמיתים בבית הספר.               | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |

|   |   |   |   |   |   |                                                                                  |
|---|---|---|---|---|---|----------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 41. משבח אחרים על עבודתם הטובה.                                                  |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 42. מהווה דוגמה חיובית לאחרים.                                                   |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 43. יכול לתאר תמונה משכנעת איך בית הספר יכול להיראות.                            |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 44. מקשיב בכנות וברצינות כשאחרים מדברים.                                         |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 45. נוהג באופן אכפתי כלפי צוות בית הספר.                                         |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 46. עומד מאחורי הבטחות ומחויבויות שהוא מציב.                                     |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 47. נותן לאחרים השראה לשתף ולפעול למען הצלחה עתידית של בית הספר.                 |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 48. מחפש דרכים חדשניות לשפר את מה שאנו צריכים לעשות.                             |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 49. תומך בהחלטות ופעולות שאחרים עושים בעצמם.                                     |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 50. משבח אחרים בכנות ואותנטיות.                                                  |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 51. מתנהג באופן מקצועי אשר מדגים את הערכים והאמונות של בית הספר.                 |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 52. נלהב וחיובי לגבי עתיד בית הספר.                                              |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 53. מתנסה ולוקח סיכונים גם כאשר יש סיכוי לכישלון.                                |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 54. מוצא דרכים לציין ולשבח הישגים של אחרים.                                      |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 55. לוקח יוזמה לתת תמיכה ואמצעים כאשר אחרים סביבו נתקלים במכשולים או חוסר ודאות. |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 56. גורם לאחרים לחוש חוזק ומסוגלות על ידי עידוד ותמיכה.                          |

באיזו מידה האמירות הבאות משקפות את מה שחשבת/הרגשת בחודשים האחרונים?

| תמיד | בתכיפות רבה מאוד | בתכיפות רבה | בתכיפות בינוניות | בתכיפות מועטה | אף פעם |                                                    |
|------|------------------|-------------|------------------|---------------|--------|----------------------------------------------------|
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 57. אני מרגיש שההוראה קשה לי מבחינה פיזית.         |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 58. אני מרגיש שאני סחוט מעבודת ההוראה.             |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 59. אני מרגיש שתלמידי אינם משתדלים בלימודים כנדרש. |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 60. אני מרגיש שבהוראה אני לא מגשים את עצמי.        |



|     |                                                                                 |   |   |   |   |   |   |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 61. | אני מרגיש שלתלמידי לא כל כך חשוב להוכיח את עצמם כתלמידים טובים.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 62. | אני מרגיש "גמור" בסוף יום עבודה בבית הספר.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 63. | אני מרגיש שבמקצוע אחר, לא בהוראה, הייתי מנצל טוב יותר את יכולתי.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 64. | אני חושב שהייתי חוזר ובוחר בהוראה, אם ניתן היה לי להתחיל את חיי המקצועיים מחדש. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 65. | אני מרגיש שתלמידי אינם כל כך רוצים ללמוד.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 66. | אני מרגיש שההוראה שוחקת אותי.                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 67. | אני חושב שהייתי רוצה תלמידים הרבה יותר טובים מאלה שיש לי עכשיו.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 68. | אני מרגיש שהציפיות שלי מההוראה אינן מתממשות                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

### נספח 3: שאלון 22 פריטים + דמוגרפי של ה ניתוח גורמים מגשש (EFA)

#### נספח השאלון

מורה יקר/ה,

לפניך שאלון מתוך מחקר שמטרתו לבחון את התרבות הבית ספרית ואת השפעתה על טיב קליטתם של מורים חדשים בבית הספר. ההשתתפות במחקר עשויה לסייע בהבנה טובה יותר של הגורמים המשפיעים על קליטתם של מורים חדשים ובכך לסייע למנהלי בתי ספר לשפר את הליך הקליטה של אותם מורים. עם זאת, זכותך להחליט שלא להשתתף במילוי השאלון מבלי שתיפגע מהחלטתך בדרך כלשהי.

נודה לך מאד על מילוי השאלון שלפניך במלואו.

הנתונים שיאספו ישמשו אך ורק לצורכי המחקר. יודגש כי אין לציין כל פרט המזהה את ממלא השאלון או כל אדם אחר. עוד יובהר, כי ממצאי המחקר יפורסמו באופן שאינו מאפשר את זיהוי הנבדקים. השאלות מנוסחות בלשון זכר מטעמי נוחות, אך מופנות לנשים ולגברים גם יחד.

הערה: במידה ובית הספר בו הינך מלמד הינו מקיף והינך מלמד הן בחטיבה והן בתיכון, אנא השב בשאלון זה ביחס למסגרת בה מתקיימות מרבית שעות ההוראה שלך.

1. מגדר: גבר/אישה

2. גיל: \_\_\_\_\_

3. מהי השכלתך :

5. בוגר חינוך (BE.d)

6. תואר ראשון (B.A)

7. תואר שני (M.A)

8. אחר

4. שנות ותק בהוראה (כולל שנת התמחות) : \_\_\_\_\_

5. שנות הותק שלך בבה"ס בו הנך מלמד \_\_\_\_\_

6. האם הוכשרת להוראה דרך הסבת אקדמאיים : כן/לא

7. היכן סיימת את לימודי ההוראה שלך?

4. מכללה לחינוך

5. אוניברסיטה

6. אחר :

8. זרם חינוכי בו הינך מלמד

3. ממלכתי

4. ממלכתי-דתי

9. שלב החינוך של בית הספר

4. חטיבת ביניים

5. חטיבה עליונה

6. מקיף

10. מספר שנות ותק בתפקיד הנוכחי : \_\_\_\_\_

11. מהו תפקידך בבית הספר

5. מורה מקצועי

6. מחנך

7. מחנך ומורה מקצועי

8. אחר :

12. כמה שנים הינך בתפקיד זה בבית הספר? : \* \_\_\_\_\_

13. היכן מתקיימת/התקיימה סדנת הסטאז' שלך? :

4. מכללה לחינוך

5. אוניברסיטה

6. אחר :

קיימות גישות שונות לגבי קליטת מתמחים ומורים חדשים. השאלון בוחן גישות אלו. לכל היגד ישנן 6 תשובות אפשריות. הנך מתבקש/ת לסמן את המספר המבטא באופן הקרוב ביותר את תחושתך. \*

| היגד                                                                                                              | מאוד לא מסכים | לא מסכים | נוטה לא להסכים | נוטה להסכים | מסכים | מאוד מסכים |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------|----------------|-------------|-------|------------|
| 1. הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו.                                           | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 2. ישנם יחסים טובים בין מורים חדשים והורי התלמידים.                                                               | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 3. אצלנו בבית הספר, ההנהלה משתפת את המתמחים ואת המורים החדשים בתהליכי קבלת החלטות.                                | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 4. אצלנו בבית הספר למתמחים ולמורים החדשים ישנה אוטונומיה גבוהה בכיתות בהן הם מלמדים.                              | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 5. אצלנו בבית הספר המנהלים קשובים ליוזמות והצעות ייעול של המתמחים והמורים החדשים.                                 | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 6. כיום ישנה גישה שמעודדת אנשים בעלי כישורים גבוהים ללכת למקצוע ההוראה.                                           | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 7. אצלנו בבית הספר המתמחים והמורים החדשים מכוונים לדאוג לרווחת התלמיד, אישיותו, והעצמתו אף יותר מדאגה לציוניו.    | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 8. תנאי העבודה של מתמחים ומורים חדשים הוגנים.                                                                     | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 9. בבית הספר שלי מתמחים ומורים חדשים נפגשים לעיתים קרובות עם מנהל בית הספר לשיחות משוב או תמיכה בנושאים פדגוגיים. | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 10. בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר.      | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 11. הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה                                | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 12. למורה חדש ולמתמחה אין מספיק זכויות וסמכות כדי לספק הוראה וחינוך ראויים.                                       | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 13. בבית הספר שלנו הנהלת בית הספר מוקירה ומעריכה מתמחים ומורים חדשים על השקעתם.                                   | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 14. אצלנו בבית הספר, הנהלת בית הספר בודקת את הליווי שמקבל מורה חדש או מתמחה מהצוות המקצועי שלו.                   | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 15. בית הספר פועל לחיזוק הקשרים בין מתמחים או מורים חדשים לבין מורים ותיקים.                                      | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |

|   |   |   |   |   |   |                                                                                                                 |
|---|---|---|---|---|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 16. אצלו בבית הספר, מתמחה או מורה חדש מקבל סיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.                                    |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 17. אצלו בבית הספר, קיימת תכנית שנתית מסודרת לליווי והדרכת כל מורה חדש ומתמחה בשנתו הראשונה                     |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 18. בבית הספר שלנו, מתמחה או מורה חדש פונה קודם כל לממונה הישיר (למשל רכז מקצוע/רכז שכבה) ורק אח"כ למנהל ביה"ס. |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 19. לאורך שנת הלימוד בית הספר שלנו מבצע הערכות למורה החדש או למתמחה.                                            |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 20. בבית הספר שלנו, המתמחים והמורים החדשים נמצאים בעומס עבודה כבד, גם מעבר לשעות הלימודים.                      |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 21. בית הספר שלנו מאפשר שיח של המתמחים או המורים החדשים על רגשותיהם.                                            |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 22. אצלו בבית הספר, מתמחים ומורים חדשים זקוקים לסיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.                               |