



Bar-Ilan University
אוניברסיטת בר-אילן

הפקולטה למדעי החברה
המחלקה לפסיכולוגיה

האוניברסיטה העברית בירושלים
The Hebrew University of Jerusalem



בית הספר למנהל עסקים

**הקשר בין תרבות ארגונית בבתי ספר והישגי תלמידים בחטיבות ביניים -
דו"ח מסכם עבור לשכת המדען הראשי במשרד החינוך**

פרופ' שאול אורג ופרופ' יאיר ברזון

31/12/2016

תקציר לקובעי מדיניות

קיים עניין רב בקרב קובעי מדיניות בתחום החינוך למצוא דרכים לקדם הישגים לימודיים של תלמידים. הירידה בהישגים לימודיים מהווה, בין השאר, את אחת הסיבות לדירוג הנמוך יחסית של ישראל במדדים בינלאומיים ובדירוג החינוך של ה-OECD. בהתאם לקול-קורא של המדען הראשי של משרד החינוך, התמקדנו במחקר הנוכחי בהשלכות של תרבות בית הספר על הישגי תלמידים. תרבות ארגונית נוגעת לערכים המרכזיים המודגשים בבית הספר, באמצעות נהלים, סמלים, והתנהגויות סגל ההוראה והתלמידים. במחקרים קודמים נמצא שממדי תרבות משמעותיים בבתי ספר הם תמיכה, הישגים, חדשנות, ויציבות. מעבר לבחינת השלכות התרבות הבית-ספרית על הישגי התלמידים, רצינו במחקר הנוכחי לבחון גם מנגנונים באמצעותם התרבות קשורה להישגי התלמידים וכאלו שעשויים לחזק או להחליש את ההשלכות של תרבות בית הספר על הישגי התלמידים. התמקדנו במחקר בהישגים של בתי הספר בציוני המיצ"ב ובמידת השיפור בציונים אלו לאורך זמן. במחקר השתתפו 72 בתי ספר במגזר היהודי, מן הפיקוח הממלכתי (n=46) והממלכתי-דתי (n=26), מתוכם השתתפו במחקר מנהלי בתי הספר ו-500 מורים. מודל המחקר נבחן באמצעות ניתוחי רגרסיה מרובה. מצאנו כי מבין ממדי התרבות הארגונית, תרבות המדגישה הישגים הייתה משמעותית בניבוי הישגי תלמידים. כמו כן, מצאנו שהקשר בין תרבות המדגישה הישגים לבין תוצאות המיצ"ב תווך על ידי ליבת ההוראה, המוגדרת כאיכות ההוראה ואיכות הקשר שמורים יוצרים עם תלמידיהם עם התמקדות בהישגים. בניגוד למשוער, לא מצאנו אפקטים ממתנים למנהיגות הבית-ספרית, לתרבות המחוז או לעוצמת התרבות הבית-ספרית. משמעות היעדר אפקטים ממתנים אלו היא שהקשר בין תרבות הישגים, ליבת ההוראה, והישגי תלמידים הוא יחסית יציב אל מעבר לגורמים אלו. מעבר לדיון בממצאים אלו, אנחנו ממליצים להדגיש את פיתוח וחיזוק תרבות ההישגים בבתי הספר ובפרט לחזק תהליכים פדגוגיים כליבת ההוראה שלרוב אינם נכללים ברפורמות החינוכיות המיושמות במערכת החינוך נכון להיום.

סקירת ספרות

במערכת החינוך בארץ ובעולם בוצעו רפורמות רבות על מנת לשפר הישגי תלמידים ולצמצם פערים לימודיים. עם זאת, רפורמות אלו עוסקות בהיבטים מבניים, למשל גודל כיתה ושינויים בהגדרות תפקיד של סגל ההוראה, ופחות בהיבטים ארגוניים בלתי פורמאליים, כגון התרבות הבית ספרית. זאת למרות מחקרים הן בארגונים בכלל והן בבתי ספר שהראו כי תרבות ארגונית היא מנבא חשוב של תוצאות ארגוניות. למשל, מחקר על 29 בתי ספר בארה"ב שהראה כי תרבות בית הספר קשורה להישגי תלמידים (MacNeil, Prater, & Busch, 2009). אולם, אין מספיק הבנה של המנגנונים שבאמצעותם התרבות משפיעה על הישגי תלמידים וכן חסרים מחקרים כאלה במערכת החינוך בישראל. מטרת מחקר זה היא לבחון את הקשר בין התרבות הבית הספרית לבין הישגי תלמידים בחטיבות ביניים ואת האופן והתנאים בהם קשר זה מתקיים.

למחקר הנוכחי כמה תרומות ביחס למחקרים קודמים שבחנו השלכות של תרבות ארגונית בבתי ספר. ראשית, מרבית המודלים בהם נעשה שימוש במחקרים בבתי ספר אינם מדגישים את האלמנטים האסטרטגיים בתרבות ארגונית (Eacott, 2008; Ireland, Hitt, & Sirmon, 2003). שנית, בעוד שידוע ממחקרים קודמים כי יש קשר בין התרבות הארגונית של בית הספר לבין ההישגים של תלמידים, לא ידוע מספיק על התהליכים המסבירים את האופן שבו תרבות בית ספרית מתורגמת בסופו של דבר להישגי תלמידים, ולא די ברור באילו תנאים תהיה לתרבות השפעה משמעותית במיוחד על ההישגים. לבסוף, מחקרים בשנים האחרונות מראים כי מעבר למשקל של תוכן התרבות (ממוצעי הערכות התרבות), גם לעוצמת התרבות (שונות ההערכות) משקל חשוב בהסברת תוצאות בתי ספר. במחקר הנוכחי נבחן את השלכות עוצמת התרבות ביחד עם הגורמים המפורטים במודל המחקר שמוצג בתרשים 1 להלן.

תרשים 1 - מודל המחקר



תרבות ארגונית

העניין הגובר בשנים האחרונות במחקר של תרבות ארגונית, נובע מהקשר שנמצא בין תרבות ארגונית לבין אפקטיביות ארגונית (Gaziel, 1997; Schoen & Teddlie, 2008; Smart & St John, 1996). קשרים אלה הביאו לכך שגם בתחום החינוך החל להתפתח מחקר שעוסק בקשר שבין תרבות בית ספר לבין תוצאות, זאת מתוך הנחה שאותם ממדים של תרבות שמנבאים ביצוע גבוה בארגונים, יניבו תוצאות דומות בבתי ספר (Gaziel, 1997; MacNeil et al., 2009; Van Houtte & Van Maele, 2011). בהסתמך על המודל של Schein (1992), אנו מגדירים תרבות ארגונית במונחים של הערכים המרכזיים הנתפשים על ידי צוות המורים כמאפיינים את בית הספר. ערכים אלו משתקפים בנהלים, בסמלים ובהתנהגויות של המורים ושל התלמידים ומשקפים את הנחות היסוד שהן בבסיס התרבות הארגונית (Deal & Kennedy, 1983; Maslowski, 2006).

לתרבות ארגונית השפעה רבה על הארגון, במיוחד על תחומים כגון ביצועים ומחויבות עובדים (Lok & Crawford, 2004). מחקרים בתחום החינוך (למשל: Hoy, 2012; Schoen & Teddlie, 2008; Van Houtte & Van Maele, 2011) מצאו שתרבות בית

ספר היא בין הגורמים המשפיעים ביותר על שיפור הישגים של תלמידים, במיוחד בקרב תלמידים שחורים, אסייתיים ותלמידים מתקשים. מחקרים שונים הראו תוצאות דומות ללא קשר למדינה בה התקיים המחקר (Gaziel, 1997). עניין זה חשוב, שכן למרות שהרקע הסוציאקונומי של התלמיד נחשב לגורם המרכזי המנבא הישגי תלמידים, הממצא שתרבות בית הספר משפיעה במיוחד על תלמידים מרקע סוציאקונומי נמוך, נותן בידי בית הספר כלי משמעותי לשיפור הישגי תלמידים בכלל ותלמידים ממעמד סוציאקונומי נמוך בפרט. בנוסף להישגי תלמידים, מחקרים במערכת החינוך (ראו למשל סקירה ע"י Maslowski, 2006) מראים כי לתרבות הארגונית מקום מרכזי גם בעיצוב תחושות, עמדות והתנהגויות של מורים. תרבות בית ספרית נמצאה קשורה לתחומים כגון מוטיבציה של תלמידים ומורים, שביעות רצון מורים ומחויבות מורים (Kythreotis, Pashiardis, & Kyriakides, 2010). מודלים אסטרטגיים של תרבות ארגונית מדגישים את היותה אמצעי שבו מנהל משתמש בכדי לשפר את תוצאות הארגון (Berson, Oreg, & Dvir, 2008; Ireland et al., 2003). תרבות ארגונית מגדילה את הקשר (engagement) של העובדים לארגון והיא כלי המאפשר סימון (signaling) של מטרות בית הספר (Eacott, 2008). למשל, תרבות יוצרת "שיחות אסטרטגיות" (strategic conversations) בין המורים וכך מכוונת אותם להגשמת מטרות בית הספר (Eacott, 2008). בהקשר זה חשוב במיוחד התוכן המודגש על ידי התרבות. מחקרים מראים כי תרבות ארגונית המדגישה חדשנות תורמת בשיפור תהליכי למידה ארגונית ושביעות רצון של הורים (Berson et al. 2015). תרבות ארגונית המאופיינת בערכים כגון תמיכה ובטחון צפויה, על סמך מחקרים אחרים (Berson et al., 2008), להיות קשורה לשביעות הרצון של המורים. כמו כן, תרבות תומכת נמצאה קשורה באופן חיובי לביצועים ארגוניים (Hughes, Avey, & Norman, 2008), להישגי תלמידים, להתנהגות תלמידים (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010; Haynes, 1997), ולנכונותם לפנות לעזרה במצבים של בריונות ואלימות (Eliot et al., 2010). מחקרים קושרים בין תהליכים כגון למידה ארגונית ושביעות הרצון של מורים לבין

הישגי תלמידים (למשל: Silins, Mulford, Zarins, & Bishop, 2000). כמו כן, נמצא שתרבות המדגישה הישגים קשורה ישירות בהישגי תלמידים (Hoy, 2012).

במחקר הנוכחי נעשה שימוש במודל מקיף של תרבות ארגונית המתבסס על מודל הערכים של שוורץ ומודלים קיימים בספרות הארגונית (Schwartz, 1992; O'reilly et al., 2001). אנחנו מתמקדים בארבעה ממדים של תוכן התרבות האירגונית: חדשנות, תמיכה, הישגים, ויציבות, ומעוניינים לבדוק את הקשר בינם לבין הישגי תלמידים. מעבר לתוכן התרבות, מחקרים קודמים הראו שלעיתים יש חשיבות גם לעוצמת התרבות. התרבות נוגעת למידת ההסכמה או ההומגניות של הערכים והנורמות הנכללים בממדי התרבות (Maslowski, 2006) ומשקפת את מידת ההשפעה שיש לתרבות על חברי הארגון. במידה רבה, התנהגות מורים מושפעת או נקבעת על ידי הנחות היסוד, הערכים והנורמות של הארגון, אך בתרבות חלשה הלחץ שהתרבות הבית ספרית מפעילה על צוות המורים להתנהג בדרכים מסוימות, נמוך (Maslowski, 2006). במחקר הנוכחי בנוסף לממדי התרבות, בחנו גם את ההשלכות של חוזק התרבות על פערי הישגים בין תלמידים בחטיבות ביניים.

מחויבות ארגונית

אחד המנגנונים המרכזיים הצפויים לתווך בין תרבות בית הספר לבין הישגי תלמידים הוא מידת המחויבות שמורים חשים כלפי בית הספר. הוצעו בספרות הגדרות רבות למונח מחויבות ארגונית מורית, אולם לפי Firestone (1996) המכנה המשותף לכולן הוא קיומו של קשר פסיכולוגי בין האדם לבין האובייקט כלפיו הוא מחויב. מחויבות לארגון מתבטאת במידת ההזדהות של הפרט עם הארגון ובמידת המעורבות שהוא מפגין כלפיו (Collie et al., 2011). לפי Mowday, Steers, & Porter (1979), מחויבות ארגונית היא פועל יוצא של הזדהות הפרט עם מטרות הארגון ועם ערכיו, המוטיבציה שלו להפגין מאמץ כדי לתמוך בארגון, והרצון להישאר חבר בו (Collie et al., 2011).

ככלל, מחויבות ארגונית קשורה גם לתוצאות ההוראה (Hulpia & Devos, 2010; Meyer, Allen, & Smith, 1993; Kushman, 1992). מורים מחויבים חשים אחריות אישית להישגי תלמידיהם ומחויבות ארגונית של מורים נמצאה מנבאת את איכות ההוראה עצמה (Day, Sammons, Hopkins, Leithwood, & Kington, 2008). מורים בעלי מחויבות גבוהה נוטים לחפש שיטות הוראה חדשות, גם כאשר תלמידיהם מפגינים עמדות שליליות או התנהגויות מורכבות (Collie et al., 2011). מחויבות ארגונית של מורים נמצאה מנבאת גם גילויי מאמץ מצד תלמידים, הישגי תלמידים ובטחון עצמי. מורים בעלי מחויבות נמוכה, לעומת זאת, מקדישים פחות מאמץ לשיפור איכות ההוראה שלהם (Abd Razak, Darmawan, & Keeves, 2010; Firestone, 1996). מחקרים קודמים הראו קשר בין תרבות בית ספרית ומחויבות ארגונית של מורים (Hughes et al., 2008). משום כך, הערכנו כי יימצא קשר בין תרבות ארגונית ועוצמה ארגונית לבין מחויבות ארגונית של מורים. בהמשך לקשר זה, ובהתאם לממצאים ממחקרים קודמים, מחויבות ארגונית צפויה לנבא את הישגי התלמידים (Abd Razak et al., 2010; Kushman, 1992; Park, 2005; Ross & Gray, 2006; Somech, 2005).

ליבת ההוראה

בספרות החינוך (למשל, Elmore, 2000) חוזרת הטענה כי שינויים מהותיים בהישגי תלמידים מתרחשים כאשר ישנו שינוי משמעותי בגורמי ליבת ההוראה (instructional core). ליבת הוראה מוגדרת כאיכות ההוראה ואיכות הקשר שמורים יוצרים עם תלמידיהם, באופן שמניב הישגים (Elmore, 2008). מכיוון שלמורים נגישות גבוהה למקורות מידע, וקשר קרוב יותר עם התלמידים מאלו של מנהל בית הספר, למורים תפקיד חשוב במיוחד בעיצוב ליבת ההוראה (Elmore, 2000). על מנת לשפר הוראה, Elmore (2008) טוען שצריך להעלות את רמת החומר הנלמד, לשפר את מיומנויות ההוראה והידע של המורה, וליצור למידה אקטיבית מצד התלמיד. שלושת אלה הם מרכיביה של ליבת ההוראה. מחקרים איכותניים (Coldren & Spillane, 2007) הראו שכשצוות ההוראה

מעורב בהחלטות הקשורות לתוכן ההוראה, לנהלים פדגוגיים, ובהגדרת קריטריונים להערכת הישגי תלמידים- ביצועי בית הספר משתפרים. עם זאת, לא מצאנו עדות למחקרים כמותניים שבחנו עד כמה ליבת ההוראה אכן מנבאת הישגי תלמידים. במחקר קודם שערכנו (אורג וברזון, 2013) מצאנו שלליבת ההוראה תפקיד חשוב בניבוי הישגי תלמידים ב-252 בתי ספר יסודיים וחס"ב בישראל. לאור ממצאים אלו, אנחנו משערים שתרבות בית-ספרית תהיה קשורה לפרקטיקות הכלולות בליבת ההוראה. ושלליבת ההוראה תתווך בין תרבות ארגונית לבין הישגי תלמידים.

מנהיגות פדגוגית

שלוש גישות למנהיגות חינוכית עומדות כיום במרכז הספרות המחקרית בתחום: מנהיגות הוראתית (Instructional Leadership), מנהיגות מעצבת/מתמירה (Transformational Leadership) ומנהיגות מבוזרת (Distributed//Shared/Collective Leadership). מנהיגות הוראתית מתמקדת בכל היבטי עבודת המנהל המכוונים לקידום הוראת המורים ולמידת התלמידים (Marks & Printy, 2003). Hallinger (2010) מגדיר מנהיגות הוראתית כ-"מיקוד מתמיד של המנהל בשיפור תנאי הלמידה והקוהרנטיות של תכניות הלמידה ופעילויות אחרות בבית הספר" (עמ' 17). המודל בו נעסוק הוא מודל ה-PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) של Hallinger & Murphy (1985) שכולל שלושה ממדים: ניסוח ייעודי בית הספר ומטרותיו; תיאום, פיקוח והערכת תכנית הלימודים ודרכי ההוראה וההערכה; וטיפול אקלים של למידה (Hallinger & Heck, 1996).

מנהיגות בית ספרית מעצבת, הינה גרסה של מודל המנהיגות המעצבת (Bass, 1985) המותאם להקשר הבית-ספרי. המודל מדגיש היבטים מרכזיים בתופעת המנהיגות שנעדרו ממודלים מוקדמים יותר של מנהיגות חינוכית. היבטים אלו כוללים מנהיגות מעוררת השראה המבוססת על קשר רגשי בין מנהלים ומורים, שימוש בחזון המבוסס על ערכים

מוסריים גבוהים, גירוי אינטלקטואלי ושימת לב לצרכים המקצועיים של פרטים (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003).

מנהיגות מבוזרת (Distributed/Shared/Collective/Organic Leadership)

נוגעת למנהיגות חינוכית שבליבה עירוב מורים בשליטה בבית-הספר ובתהליכי קבלת ההחלטות בו (Leithwood & Mascall, 2008). בשנים האחרונות גובר העניין במחקרים בתחום המנהיגות המבוזרת, עקב הטענה שתפקידי מנהיגות בארגון עתיר-ידע כבית-הספר כוללים איסוף והפצת ידע באיכות וברמת נגישות גבוהה (Elmore, 2000). ידע זה נחוץ בכדי להביא לשינוי בליבת ההוראה.

במספר מחקרים נמצאו קשרים משמעותיים בין מנהיגות לבין תוצאות בית-הספר (Leithwood & Mascall, 2008; Robinson, 2008). Silins et al. (2000) מצאו, למשל, שמנהיגות מעצבת של מנהל בית הספר מנבאת הישגי תלמידים. מחקרים אחרים הראו כי למנהיגות מעצבת השפעה חיובית על עמדות מורים כלפי שינוי בבית הספר (Oreg & Berson, 2011), ועל מאפיינים אחרים של בית הספר, כמו תרבות ארגונית (Leithwood & Jantzi, 2000). מעבר לכך, למנהיגות מעצבת גם היה תפקיד ממתן בקשר שבין מאפייני המנהלים לבין עמדות המורים.

כל אחד מממדים אלה נוגע בהיבט מעט שונה של המנהיגות הבית ספרית ולצד זאת שלושת הממדים קשורים אחד לשני. על כן במחקר קודם שערכנו עשינו שימוש בגורם-על של מנהיגות פדגוגית המכיל את שלושת ממדי המנהיגות והראנו כי גורם העל ניבא טוב יותר תהליכים ותוצאות של בתי ספר (אורג וברזון, 2013). לפיכך, במחקר הנוכחי, נעשה שוב שימוש במנהיגות הוראתית, מעצבת, ומבוזרת ביחד כגורם על של מנהיגות פדגוגית. במחקרים קודמים נמצא שמעבר לאפקט הישיר של מנהיגות, מנהיגות הפדגוגית עשויה לתרום לחיזוק ההשפעה של תרבות ארגונית על תוצאות בית הספר (Demir, 2008). במחקר הנוכחי אנו טוענים כי מנהיגות פדגוגית של מנהלי בית הספר תמתן את הקשרים בין תרבות בית הספר לבין מחויבותם של המורים לבית הספר וליבת ההוראה, ובין המחייבות וליבת ההוראה לבין הישגי התלמידים.

תרבות מחוז

לאחרונה החלו להיחקר ההשפעות של התרבות הארגונית ברמת הדרג אליו כפוף בית הספר, במיוחד בהקשר של אפקטיביות בית-ספרית (Corcoran, Fuhrman, & Belcher, 2001; Horton & Martin, 2012; Marshall, Pritchard, & Gunderson, 2005; McLaughlin & Talbert, 2003; Pritchard, Morrow, & Marshall, 2004). נמצאו השפעות חיוביות על תהליכי למידה ותוצאות בית הספר במיוחד כאשר המנהלים דגלו באסטרטגיה של שיפור מתמיד וגובו ונתמכו על ידי אסטרטגיה דומה של הנהלת המחוז (Marshall et al., 2004).

מעבר למאפיינים הייחודיים בתרבות כל בית ספר ובית ספר, תרבותם של בתי הספר כרוכה גם בתרבות המחוז אליהם הם כפופים (Pritchard et al., 2005). במיוחד נכון הדבר במערכת החינוך העל יסודי, שם תמיכת המטה אליו כפוף בית הספר חשובה במיוחד (de Luque, Washburn, Waldman, & House, 2008; Hargreaves & Goodson, 1985; Purkey & Smith, 2006). תמיכה חיצונית זו נמצאה חשובה בהובלת תהליכי שינוי בבית הספר, בתפישות המורים את מנהיגות המנהל ובתמיכתם בתרבות בית הספר (Purkey & Smith, 1985). במחקר הנוכחי בחנו כיצד תרבות תומכת של הדרג המנהלי מהווה הקשר שיכול לאפשר ביטוי חזק או חלש יותר של התרבות הבית ספרית ולכן בחנו את המידה שבה תרבות המחוז ממתנת את הקשר שבין תרבות בית ספר לבין מחויבות המורים וליבת ההוראה.

שיטת המחקר

מערך המחקר ומשתתפיו

על פי תכנית המחקר שאושרה נערכנו לאסוף נתונים מ-80 חטיבות ביניים מהפיקוח הממלכתי והממלכתי-דתי. איסוף הנתונים החל באמצע שנה"ל תשע"ג ועד לסוף השנה הספקנו לאסוף נתונים מ-28 בתי ספר. בתשע"ג, משרד החינוך החליט לבטל את מבחני המיצ"ב החיצוניים בבתי הספר ועל כן המחקר הוקפא. מאחר שהמשרד החליט לחזור ולקיים את מבני המיצ"ב החיצוניים, המחקר התחדש לקראת שנה"ל תשע"ה ובמסגרתה אספנו

נתונים מ-44 בתי ספר נוספים. בתיאום עם משרד המדען הראשי, כדי לא לעכב את השלמת המחקר התבססנו על הנתונים מ-72 בתי הספר אליהם הגענו. בבתי ספר אלו השתתפו במחקר כל המנהלים ו-500 מורים. איסוף הנתונים כלל העברת שאלונים למורים לגבי התרבות הבית-ספרית, סגנון המנהיגות של המנהל/ת בית הספר, מחויבות ארגונית וליבת ההוראה. מנהלי בית הספר דיווחו על תרבות המחוז. כמו כן, נאספו נתונים מ-69 מפקחים. עם פרסום נתוני המיצ"ב, בחודש מרץ 2016, נאספו נתונים על הישגי התלמידים מהשנים בהן הסתיים המחקר ומשנים קודמות. בשלב האחרון ערכנו עיבוד של הנתונים השונים שנאספו.

כלים

במסגרת המחקר ערכנו שימוש בכלים המתוארים להלן. אלא אם כן יצויין אחרת, בכל השאלונים נעשה שימוש בשש אפשרויות תשובה הנעות בין 1 (כלל לא מסכים \ אף פעם) לבין 6 (מסכים לחלוטין \ לעיתים קרובות מאוד). בנוסף אנחנו מצרפים את כלי המחקר.¹

מנהיגות פדגוגית התבססה על שלושת המדדים הבאים:

מנהיגות הוראתית נמדדה באמצעות שאלון ה-PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale), שפותח על ידי Hallinger & Murphy (1985). השאלון תורגם לעברית על ידי צוות המחקר וצומצם מ 50 פריטים ל-9. הושמטו פריטים שנמצאו לא מתאימים למציאות של בתי הספר בארץ, ומעבר לכך נבחרו רק הפריטים בעלי הטעינות הגבוהה ביותר, בהתאם לממצאי מחקר מקדים שערכנו. השאלון כלל את המדדים הבאים: ניסוח מטרות בית הספר, הפצת מטרות בית הספר, פיקוח והערכה של ההוראה, תיאום תכנית הלימודים, פיקוח על התקדמות התלמידים הקפדה על זמן ההוראה, הקפדה על נראות גבוהה, מתן תמריצים למורים, קידום התפתחות מקצועית, ומתן חיזוקים ללמידה.

¹ פרט למדד המנהיגות המעצבת, ששמור בזכויות יוצרים של חברת Mindgarden.

מנהיגות מעצבת נמדדה באמצעות עשרים פריטים משאלון MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire; Bass & Avolio, 1990) המודדים את הממדים הבאים: מנהיגות מעוררת השראה, גירוי אינטלקטואלי והתייחסות אישית.

מנהיגות מבוזרת נמדדה באמצעות שאלון הכולל שלושה פריטים המודדים חזון משותף (Pearce & Ensley, 2004). השאלון מודד את תפישות המורים לגבי קיומו של חזון שמקורו במורים.

כדי לחשב לכל מנהל/ת ציון **מנהיגות פדגוגית** חישבנו את ציוני התקן של כל אחד משלושת הממדים ומיצענו אותם.

מחויבות לארגון נמדדה באמצעות 6 פריטים מתוך שאלון המחויבות הארגונית (Meyer, Allen & Smith, 1993) הבוחנים מחויבות רגשית.

תרבות ארגונית בבתי הספר נמדדה באמצעות שאלון, הכולל 12 פריטים, שפותח על ידי שאול אורג ויאיר ברזון (ופורסם לאחרונה ב-Berson & Oreg, 2016), המודד תרבות תמיכה, תרבות חדשנית, תרבות הישגים ותרבות יציבות. השאלון פותח לצורך המחקר ומסתמך על שאלונים קודמים (Anderson & West, 1998; Koys & DeCotiis, 1991).

תרבות ארגונית של המחוז נמדדה על ידי דיווחי מנהלים באמצעות פריטים משאלון ה- Organizational Culture Profile (OCP, O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991) שעודכן על ידי Cable and Judge (1997). בשאלון הופיעו היגדים שונים בנוגע למחוז בו עובדים המנהלים והם התבקשו לדרג עד כמה מדגישים את כל אחד מהתיאורים הכלולים בפריטי השאלון בהנהלת המחוז בין 1- "לא מדגישים כלל" ובין 7- "מדגישים במידה רבה ביותר".

ליבת ההוראה מדד שפותח על ידי החוקרים על סמך עבודות תיאורטיות ואיכותניות בתחום החינוך שמקורן ברעיונות של Richard Elmore (2008; 2000). השאלון מכיל 4 פריטים שמייצגים את תחומי התוכן המוזכרים בעבודות של אלמור.

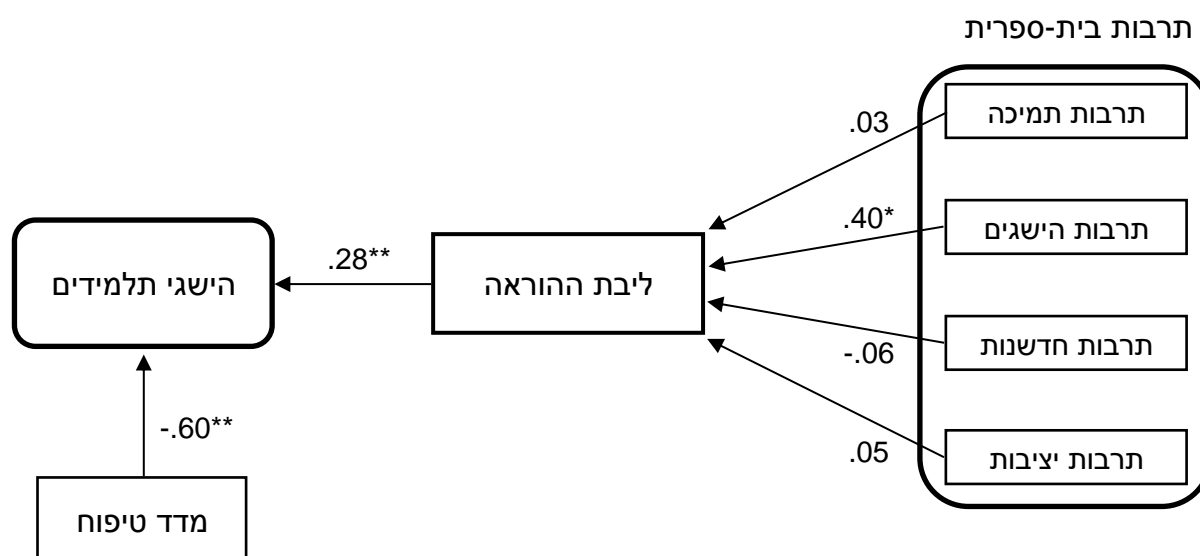
הערכת מפקחים לגבי ביצועי בתי הספר נמדדה באמצעות סולם הכולל 7 פריטים מתוך שאלון שפותח לצורך מחקר במערכת החינוך בישראל (Berson et al., 2015). המפקחים התבקשו לענות על שאלון אחד עבור כל אחד מבתי הספר שהשתתף במחקר ותחת אחריותם. בשאלון המפקחים התבקשו לדרג פריטים בנוגע לבית הספר בסולם של 1- "מאוד מסכים" עד 5- "מאוד לא מסכים".

מיצ"ב. מכיוון שלא כל ארבעת מקצועות המיצ"ב מועברים בכל בית ספר בכל שנה וכדי שניתן יהיה להשוות בין ציוני המיצ"ב של בתי הספר השונים בשנה נתונה, חישבנו מדד הישגים בהתבסס על מקצועות המיצ"ב שהועברו בכל בית ספר בשנה שבה אספנו את הנתונים. על כן, חישבנו ראשית את ציוני התקן של כל אחד ולאחר מכן מיצענו את ציוני המיצ"ב של המקצועות בהם תלמידים נבחנו בכל אחד מבתי הספר.

ממצאים

ממוצעים, סטיות תקן, ומתאמים בין משתני המחקר מוצגים בטבלה מספר 1. כפי שניתן לראות בטבלה, באופן שתואם מחקרים קודמים, נמצא קשר שלילי חזק בין מדד הטיפוח לבין ציוני המיצ"ב של בתי הספר ($z=-.65, p<.01$) ולבין הערכות המפקחים לגבי ביצועי בתי הספר. את ציוני המיצ"ב ניבאו גם תרבות הישגים, ליבת ההוראה, והערכות מפקחים לגבי ביצועי בתי הספר. כמו כן, נמצאו קשרים בינוניים-חזקים בין המנהיגות הפדגוגית לבין ממדי התרבות הבית-ספרית, את המחויבות הבית-ספרית ואת ליבת ההוראה. בנוסף, תרבות הישגים ותרבות יציבות בבית הספר ניבאו את ליבת ההוראה. בדקנו את הקשרים המשוערים במודל התיאורטי ראשית באמצעות ניתוחי רגרסיה מרובה ואת הניתוחים המתקדמים יותר באמצעות רגרסיה מרובה באמצעות תכנת ה-Process (Hayes, 2014). התחלנו עם מודל התיווך הבסיסי שבמסגרתו מחויבות המורים לבית הספר וליבת ההוראה מתווכים בין ממדי התרבות הבית-ספרית לבין הישגי התלמידים. ראשית, כפי שניתן לראות בתרשים 2, תרבות הישגים בבית הספר ניבאה באופן מובהק את ליבת ההוראה ($\beta=.40, p<.05$).

תרשים 2 - מודל המחקר

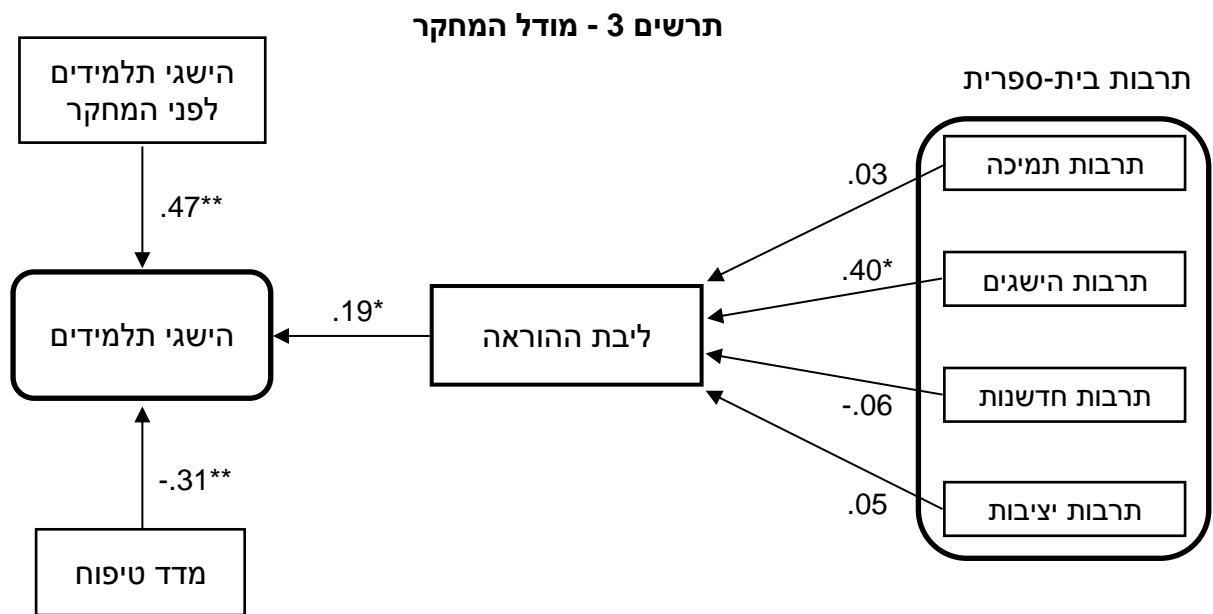


14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	סטיית תקן	ממוצע	משתנה
														1.77	4.97	1. מדד טיפוח
													-.15	.68	4.77	2. תרבות תמיכה
												-.06	-.06	.74	4.34	3. תרבות הישגים
											.29*	.42**	-.27*	.60	4.68	4. תרבות חדשנות
										.49**	.66**	.31**	-.10	.67	4.51	5. תרבות יציבות
								.11	.22 [†]	-.07	.27*	-.20 [†]	.59	4.80	4.80	6. מחויבות בית-ספרית
								.35**	.29*	.09	.41**	-.00	-.15	.75	4.30	7. ליבת ההוראה
							.27*	.06	-.01	-.10	.18	-.05	.11	1.18	4.56	8. תרבות מחוז – תמיכה
						.18	.09	-.07	-.01	-.07	.04	.04	.12	.82	5.84	9. תרבות מחוז – הישגים
					.40**	.59**	.32**	-.04	-.04	-.10	.09	.02	.11	1.03	4.51	10. תרבות מחוז – חדשנות
				.45**	.12	.59**	.02	-.00	.02	-.01	.06	-.05	.09	1.09	4.49	11. תרבות מחוז – יציבות
			-.01	.07	-.04	.12	.37**	.46**	.54**	.51**	.40**	.45**	-.09	.82	.04	12. מנהיגות פדגוגית
		.14	-.09	.05	.05	.02	.41**	.11	.15	.08	.34**	.06	-.65**	.89	.05	13. מיצ"ב סוף מחקר
	.72**	.08	-.18	-.03	-.06	-.01	.36**	-.06	.14	.08	.35**	-.05	-.65**	.92	.00	14. מיצ"ב טרום מחקר
.24*	.27*	.05	.00	.08	-.18	-.00	.14	.02	.02	.15	-.17	.09	-.37**	.70	3.82	15. הערכות מפקחים על ביצועי ביה"ס

[†] p < .1, * p < .05, p < .01

טבלה 1 - ממוצעים, סטיות תקן, ומתאמים בין משתני המחקר

בניגוד למשוער, אף אחד מממדי התרבות הבית-ספרית לא ניבא את מחויבות המורים לבית הספר. בהמשך, מצאנו שליבת ההוראה ניבאה באופן מובהק את ציוני המיצ"ב ($\beta = .43$, $p < .01$). בנוסף לכך (ראו תרשים 3), בדקנו גם את המידה שבה ליבת ההוראה מנבאת את מידת השיפור בהישגי התלמידים על ידי פיקוח על ציוני המיצ"ב בתקופה שקדמה למחקר. גם אפקט זה נמצא מובהק ($\beta = .21$, $p < .05$).



בשלב השני, מכיוון שהממצאים היו מובהקים רק לגבי משתנה ליבת ההוראה, בדקנו את אפקט התיווך רק לגבי משתנה זה בניבוי תרבות הישגים, כמשוער אפקט התיווך נמצא מובהק (indirect effect=.07, [.02,.17]) כאשר שולטים סטטיסטית במיצ"ב הקודם, אפקט התיווך עדיין נמצא מובהק (indirect effect=.06, [.02,.14]) מה שמצביע על כך שליבת ההוראה מתווכת גם בין תרבות הישגים לבין מידת השיפור בהישגי התלמידים לאורך זמן.

בשלב השלישי, בדקנו את אפקט המיתון של המנהיגות הפדגוגית, תפישת תרבות המטה וחוזק התרבות הבית-ספרית. אף אחד מן האפקטים לא נמצא מובהק מה שמצביע על כך שאפקט התיווך של ליבת ההוראה יציב על פני תנאי מנהיגות ותרבות שונים. מעבר לבדיקות האלו, ערכנו את כל הניתוחים גם בניסיון לנבא את ביצועי בתי הספר עפ"י דיווחי המפקחים, כאשר מפקחים על מדד הטיפוח, לא נמצא קשר מובהק בין ליבת ההוראה ובין הערכות המפקחים את ביצועי בתי הספר. בנוסף לבדיקות אלו, בחנו את מודל התיווך בנפרד לבתי הספר מהפיקוח הממלכתי והיקוח הממלכתי-דתי. למרות שכל הקשרים נותרו באותו כיוון, אף אחד מהם לא היה מובהק סטטיסטית, מה שלא מפתיע לאור גודל המדגם של כל פיקוח בנפרד.

דיון

מטרת המחקר הייתה לנבא הישגים של תלמידי בתי ספר באמצעות התרבות הבית-ספרית ולבחון את יציבות קשרים אלו מעבר לסגנונות המנהיגות של מנהל בית הספר, חוזק התרבות הבית ספרית, ותרבות המטה. כידוע, קיימים בישראל פערים משמעותיים בין סקטורים שונים באוכלוסיה ובין תלמידים במרכז ובפריפריה. פערים אלו מיוצגים במדד הטיפוח שבאופן עקבי, וגם במחקר הנוכחי, מהווה מנבא חזק של הישגי תלמידים. חשיבות המחקר הנוכחי הייתה בבחינת ההשלכות של מאפיינים ארגוניים ופדגוגיים מעבר למדד הטיפוח. בבחינת התרבות הארגונית שמנו את המוקד על מאפיינים בלתי פורמאליים שחשיבותם הודגשה במחקרים קודמים רבים.

הממצא המרכזי במחקר הנוכחי הוא שלתרבות הישגים בבית הספר השלכות משמעותיות על הישגי התלמידים, כלומר, שמעבר למאפיינים מבניים של בתי הספר ואף מעבר למדד הסוציאקונומי (שלו משקל גדול בניבוי הישגים), יש חשיבות לעצם האווירה בבית הספר ולמידה שבה היא מאופיינת בדגש על הישגים. למרות שבחינת הקשר בין המנהיגות הפדגוגית לבין התרבות הבית ספרית לא עמדה במוקד המחקר הנוכחי, אכן נמצא קשר משמעותי בין מנהיגות פדגוגית לבין ממדי התרבות הבית-ספרית ובהם גם התרבות

ההישגית. הממצא מצביע על אחד התהליכים באמצעותו מנהלים הגבוהים במנהיגות פדגוגית יכולים למנף את הישגי התלמידים.

מעבר לכך, משתנה המנהיגות הפדגוגית מאגד בתוכו שלושה סגנונות מנהיגות שלכל אחד מהם תרומה משלו לעיצוב הארגון. ביצירת משתנה המנהיגות הפדגוגית, ביצענו אינטגרציה של ממצאים ותיאוריות מתחומי דעת שונים החל מפסיכולוגיה ומנהל עסקים ועד למנהל החינוך. מדד זה כולל מרכיבים של הקשר בין המנהיג והמונהג, המשימות הבית ספריות הפדגוגיות והארגוניות, ואת מידת ההסכמה בין המורים על חזון בית הספר. כמו כן, מנהיגות פדגוגית כוללת התייחסות לחזון שבא מן המורים ולא רק ממנהל בית הספר ובכך היא תואמת גישות מחקריות מובילות במנהיגות חינוכית (Spillane, 2012).

ממצא משמעותי נוסף הוא אפקט התיווך של ליבת ההוראה. זהו מחקר מקיף שני בבתי ספר בישראל שבו אנו מראים שלליבת ההוראה תפקיד חשוב בשיפור הישגי תלמידים. כאמור, ליבת ההוראה נוגעת לפרקטיקות ההוראה והקריטריונים שמיושמים בבית הספר והיא משקפת את עבודת התלמידים בפועל. Elmore (2000) טען שכדי להוביל לשיפור בהישגי תלמידים בבתי-ספר חשובה האינטראקציה שבין מורים ותלמידים שמהווה את ליבת ההוראה. על פי אלמור, ליבת ההוראה מהווה תהליך מרכזי שלטענתנו עולה בחשיבותו על תהליכים ארגוניים, כגון מחויבות המורים לבית הספר, בכך שהוא קשור ישירות להגברת הישגי תלמידים. גם במחקר הנוכחי לליבת ההוראה היה תפקיד מרכזי והיא היוותה את המנגנון דרכו התרבות הבית ספרית הייתה קשורה להישגי התלמידים. הן התרבות ההישגית והן ליבת ההוראה ניבאו לא רק את הישגי התלמידים אלא גם את מידת השיפור של הישגי התלמידים לאורך זמן. ממצא זה מדגיש במיוחד את החשיבות של משתנים אלו ואת ההשפעות ארוכות הטווח שלהם.

כאמור, מנהיגות לא מיתנה את הקשרים שנבדקו במודל אך ניבאה ישירות את ממדי התרבות, המחויבות של המורים, ואת ליבת ההוראה. ממצאים אלו מתיישבים עם ממצאים רבים המדגישים את התפקיד החשוב של מנהיגות חינוכית בעיצוב מאפיינים ארגוניים ופדגוגיים של בית הספר ובאופן עקיף גם את הישגי התלמידים. היעדר האפקטים הממתנים

של מנהיגות, תרבות המחוז וחוזק התרבות הבית-ספרית מעידים על יציבות גבוהה יחסית של הקשרים בין תרבות הישגים, ליבת ההוראה והישגי התלמידים. עם זאת, צריך לקחת בחשבון שהעוצמה הסטטיסטית שעמדה לרשותנו בהנתן מדגם של 72 בתי ספר מוגבלת, ועל כן יתכן שקיימים אפקטים ממתנים, אולם חלשים מכפי שניתן היה לזהות במדגם הנוכחי.

השלכות והמלצות

לממצאי המחקר השלכות יישומיות חשובות עבור מורים, מנהלים, וקובעי מדיניות. תרבות בית הספר משקפת את תפישות המורים לגבי מה שחשוב בבית הספר. מודעות מורים לחשיבות של תרבות הישגים בקידום הישגי התלמידים בפועל עשויה להוביל להתחזקות מימד תרבותי זה בבית הספר לעומת היבטים אחרים בתרבות הבית-ספרית. אחד המקורות החשובים של הערכים והנחות היסוד שהינם בסיס התרבות הארגונית הוא מובילי הארגון (Berson et al., 2008; Schein, 1992). תרבות ארגונית מושפעת הן מסגל ההוראה שמנהלי בתי הספר בוחרים (Schneider, 1987) והן מהדגשים הניתנים בבתי הספר על ידי המנהלים (Berson & Oreg, 2016). לפיכך, מנהלים שידגישו תרבות הישגים ויגייסו מורים בעלי ערכים דומים יחזקו היבטים אלו של התרבות הבית-ספרית. מנהלים מובילים לשינוי בתרבות בית הספר על ידי הדגשה, סימון (signaling), ותיגמול התנהגויות המאפיינות את התרבות החדשה שהם מנסים לטפח. לאור ממצאינו, נמליץ שמנהלים יחזקו התנהגויות של מורים המתאימות לתרבות הישגים.

ממצאי המחקר המראים כי לתרבות תפקיד חשוב בניבוי הישגים חשובים במיוחד עבור קובעי מדיניות בתחום החינוך. קובעי מדיניות יכולים להשפיע על קריטריונים למיון מנהלים ומורים כך שערכיהם יתאמו את אלו של תרבות הישגית. במחקר קודם (Berson et al., 2008) הראינו שערכי מנהלים משתקפים בתרבות הארגון ובתוצאותיו. לפיכך, גיוס מנהלים שידגישו תרבות הישגית עשוי לסייע בקידום תרבות כזו בבתי ספר. בהתאמה לכך, דגש על הישגיות המגיע מהמורים עשוי לתרום אף הוא לחיזוק נוסף של תרבות הישגים בית הספר. לצד זאת, החשיבות של תרבות הישגית לא שוללת גם את הרלוונטיות

והחשיבות של היבטים נוספים בבית הספר, כגון תמיכה, יציבות וחדשנות, שכל אחד מהם צפוי לתרום לתוצאות (outcomes) בית ספריות אחרות, מעבר לציוני התלמידים, הממצא שליבת ההוראה מתווכת את ההשפעות של תרבות הישגים על הישגי תלמידים מחזק את הצורך בטיפוח ליבת ההוראה בבתי ספר בישראל. חוקרים בארה"ב (למשל, Elmore, 2000) הראו שטיפוח ליבת ההוראה מתאפשר על ידי הכשרת מורים ליישום פרקטיקות של ליבת ההוראה וגיוס מורים חדשים בעלי הכשרה רלוונטית שיוכלו לקדם פרקטיקות אלו. הממצא שליבת ההוראה משמעותית בניבוי הישגים מעניין במיוחד לאור העובדה שמחוייבות המורים לבית הספר לא הוותה גורם מתווך בין תרבות בית הספר להישגי התלמידים. על פי אלמור (Elmore, 2000), מערכת החינוך משקיעה מאמצים וכספים רבים ברפורמות המדגישות שינויים ארגוניים, כגון הגברת המחויבות הארגונית לבית הספר, במקום להשקיע ברפורמות המשפיעות על ליבת ההוראה, כלומר בשינויים המשפיעים ישירות על הקשר בין המורים לתלמידים ולא הקשר של המורים עם בית הספר. בעקבות עבודתו רבת ההשפעה של אלמור (ששימש בין היתר גם יועץ לשר החינוך האמריקאי) נעשו מאמצים לפתח רפורמות שיתמקדו בליבת ההוראה. בעיר ניו יורק, למשל, מודגשת ליבת ההוראה באמצעות יישום עקרונות פדגוגיים, שינויים בקוריקולום, ופיתוח שיטות מדידה והערכה הלוקחות בחשבון פרקטיקות של ליבת ההוראה. בין העקרונות הפדגוגיים המוצעים שם הוא חיזוק שיטות הוראה המותאמות לאמונות משותפות של המורים (shared beliefs) לגבי האופן בו ילדים לומדים. אמונות אלו מחוזקות באמצעות עבודת צוות של מורים המאפשרת גם התאמת אמונות משותפות אלו לתכנית הלימודים. תוצר נוסף של עבודת הצוות הוא פיתוח שיטות ליישום אמונות אלו בפרקטיקות הוראה ובחינת המידה שבה הן תורמות לתלמידים. טיפוח ליבת ההוראה בבתי ספר בניו יורק מתבטא גם בשיטות הערכה ומדידה הנותנות ביטוי טוב ליכולות הילדים בהתאם לדרישות הקוריקולום ומאפשרות למורים לתת לתלמידים משוב משמעותי על הישגיהם בלימודים (NYC Quality Review Rubric, 2016-17).

בהלימה עם ממצאי המחקר הנוכחי, גם במחלקת החינוך של ניו יורק נמצא שתרבות ארגונית המדגישה הישגים מקדמת את ליבת ההוראה. תרבות כזו מעודדת יצירת ציפיות גבוהות מצוות המורים ומהתלמידים ומשפחותיהם תוך מתן תמיכה המאפשרת מימוש ציפיות אלו. כדי לטפח תרבות כזו מנהלי בתי הספר צריכים לקחת אחריות על הדרכת המורים. גישה זו מגדילה את ההזדהות של המנהלים ושל צוות המורים עם ערכי הישגיות ותורמת ליכולתם לפתח ציפיות גבוהות מהתלמידים. מעבר לכך, הדגשת הקשר בין הישגים בלימודים להתפתחות מקצועית עתידית של הילדים והצלחתם בלימודים גבוהים צפויה להוביל אף היא לחיזוק תרבות הישגים בבית הספר. בדומה לטיפוח ליבת ההוראה, גם בחיזוק התרבות הבית-ספרית מודגשת עבודת צוות בין המורים. עבודת צוות מגדילה את התפשטות ערכי הישגים בקרב המורים ועוזרת להם להנחיל ערכי הישגים גם לתלמידיהם. בדומה ליישום הליכים אלו בבתי הספר בארה"ב, ניתן ליישם את ממצאי המחקר הנוכחי גם בבתי הספר בישראל.

- Abd Razak, N., Darmawan, I. G. N., & Keeves, J. P. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education*, 13(2), 185-205 .
- Anderson, N. R., & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19(3), 235-258 .
- Hughes, L. W., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2008). A study of supportive climate, trust, engagement and organizational commitment. *Journal of Business & Leadership: Research, Practice and Teaching*, 4, 51-59.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation* New York, NY: Free Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218 .
- Berson, Y., Da'as, R., & Waldman, D. (2015) Hierarchical and shared leadership in relation to organizational learning and customer satisfaction. *Personnel Psychology*, 68, 79-108.
- Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The role of school principals in shaping children's values. *Psychological Science*, 27(12), 1539-1549 .
- Berson, Y., Oreg, S., & Dvir, T. (2008). CEO values, organizational culture and firm outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 29(5), 615-633 .
- Cable, D., & Judge, T. (1997). Interviewers' perceptions of person-organization fit and organizational selection decisions. *Journal of Applied Psychology*, 82(4), 546-561.

- Coldren, A. F., & Spillane, J. P. (2007). Making connections to teaching practice: The role of boundary practices in instructional leadership. *Educational Policy*, 21, 369-396 .
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social–emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48, 1034-1048.
- Corcoran, T., Fuhrman, S. H., & Belcher, C. L. (2001). The district role in instructional improvement. *The Phi Delta Kappan*, 83(1), 78-84 .
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28(1), 5-25 .
- de Luque, M. S., Washburn, N. T., Waldman, D. A., & House, R. J. (2008). Unrequited profit: How stakeholder and economic values relate to subordinates' perceptions of leadership and firm performance. *Administrative Science Quarterly*, 53(4), 626-654 .
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40(5), 14-15 .
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 523-555 .
- Eacott, S. (2008). An analysis of contemporary literature on strategy in education. *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 257-280 .

- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48*(6), 533-553 .
- Elmore, R. (2008). Improving the instructional core. Draft Manuscript,
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator, 23*(4), 6-13.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly, 32*(2), 209-235 .
- Gardiner, M. E., Canfield-Davis, K., & Anderson, K. L. M. (2009). Urban school principals and the 'No child left Behind' Act. *The Urban Review, 41*(2), 141-160 .
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research, 90*, 310-318 .
- Hallinger, P. (2010). Lessons from research on leadership for learning: Yesterday, today and tomorrow. Paper presented at the Hong Kong Principals' Conference.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, 32*(1), 5-44 .
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal, 86*(2), 217-247. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1001205>

- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? the sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3 .
- Haynes, N. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321 .
- Horton, J., & Martin, B. N. (2012). The role of the district administration within professional learning communities
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97 .
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26(3), 565-575.
- Ireland, R. D., Hitt, M. A., & Sirmon, D. G. (2003). A model of strategic entrepreneurship: The construct and its dimensions. *Journal of Management*, 29(6), 963-989 .
- Koys, D. J., & DeCotiis, T. A. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human Relations*, 44(3), 265-285 .
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42 .

- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240 .
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129 .
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529 .
- Lok, P., & Crawford, J. (2004). The effect of organisational culture and leadership style on job satisfaction and organisational commitment: A cross-national comparison. *Journal of Management Development*, 23(4), 321-338 .
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84 .
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marshall, J. C., Pritchard, R. J., & Gunderson, B. H. (2004). The relation among school district health, total quality principles for school organization and student achievement. *School Leadership & Management*, 24(2), 175-190.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35.

- McLaughlin, Milbrey, and Joan Talbert. "Reforming Districts: How Districts Support School Reform. A Research Report. Document R-03-6." Center for the Study of Teaching and Policy (2003).
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- New York City Department of Education Quality Review rubric. Retrieved from <http://schools.nyc.gov/Accountability/tools/review/SchoolResources/Rubric/default.html> on December 26, 2016.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of management journal*, 34(3), 487-516.
- Oreg, S., & Berson, Y. (2011). Leadership and Employees' Reactions to Change: The Role of Leaders' Personal Attributes and Transformational Leadership Style. *Personnel Psychology*, 64(3), 627-659.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in american high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485 .
- Pearce, C. L., & Ensley, M. D. (2004). A reciprocal and longitudinal investigation of the innovation process: The central role of shared

- vision in product and process innovation teams (PPITs). *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 259-278 .
- Pritchard, R. J., Morrow, D., & Marshall, J. C. (2005). School and district culture as reflected in student voices and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 153-177 .
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The Elementary School Journal*, 85(3, Special Issue: Policy Implications of Effective Schools Research), pp. 352-389 .
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256 .
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'Éducation*, 3, 798-822.
- Saphier, J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74 .
- Schein, E. H., & Sloan School of Management. (1992). How can organizations learn faster?: The problem of entering the green room. Alfred P. Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology .
- Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40(3), 437-453.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153 .

- Silins, H., Mulford, B., Zarins, S., & Bishop, B. (2000). Leadership for organizational learning. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 267-292) Stamford, CT:JAI .
- Smart, J. C., & St John, E. P. (1996). Organizational culture and effectiveness in higher education: A test of the “culture type” and “strong culture” hypotheses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 219-241 .
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership* (Vol. 4). San Francisco, CA: John Wiley & Sons .
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777 .
- Sørensen, J. B. (2002). The strength of corporate culture and the reliability of firm performance. *Administrative Science Quarterly*, 47(1), 70-91 .
- van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011). The black box revelation: In search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524.

נספח כלים

מדד תרבות ארגונית

להלן מספר היגדים המתארים מאפיינים של בתי ספר. אנא ציין/י לגבי כל אחד מהם את המידה שבה הוא מתאר את בית הספר שלך.

עד כמה ההיגד מתאר את בית הספר שלך?						
מאוד מתאר	מתאר	די מתאר	קצת מתאר	לא מתאר	בכלל לא מתאר	
6	5	4	3	2	1	
6	5	4	3	2	1	1. בבית הספר שלי מעודדים אותנו לפתח רעיונות משלנו.
6	5	4	3	2	1	2. בבית הספר שלי מעודדים אותנו לנסות דרכים חדשות לביצוע עבודתנו.
6	5	4	3	2	1	3. בבית הספר שלי מעודדים אותנו למצוא דרכים חדשות לפתרון בעיות.
6	5	4	3	2	1	4. בבית הספר שלי אנשים עוזרים אחד לשני.
6	5	4	3	2	1	5. בבית הספר שלי יש אווירה של פירגון הדדי.
6	5	4	3	2	1	6. בבית הספר שלי יש אווירה תומכת.
6	5	4	3	2	1	7. בבית הספר שלי מציבים למורים סטנדרטים גבוהים לביצוע.
6	5	4	3	2	1	8. בבית הספר שלי מדגישים הישגיות.
6	5	4	3	2	1	9. בבית הספר שלי מייחסים חשיבות רבה לדירוג בית הספר בהשוואה לבתי ספר אחרים.
6	5	4	3	2	1	10. יש תחושה של יציבות ובטחון בבית הספר.
6	5	4	3	2	1	11. בבית הספר שלי מייחסים חשיבות לעבודה על-פינהלים.
6	5	4	3	2	1	12. בבית הספר שלי מייחסים חשיבות לסדר וארגון.

שאלון מנהיגות הוראתית

לגבי ההיגדים הבאים, אנא ציין/י באיזו מידה כל אחד מהם מאפיין את מנהל/ת בית הספר שלך.

כמעט תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	לעיתים רחוקות	כמעט אף פעם	פריט
5	4	3	2	1	1. מגדיר/ה מה אחריות הצוות בהשגת המטרות הלימודיות של ביה"ס.
5	4	3	2	1	2. מעריך/ה מורים על השגת יעדים לימודיים שקשורים באופן ישיר ליעדי בית-הספר.
5	4	3	2	1	3. מבהיר/ה מי אחראי על תיאום תכניות הלימוד.
5	4	3	2	1	4. מוודא/ת שתלמידים משתמטים יישאו בתוצאות של החמצת זמן הוראה.
5	4	3	2	1	5. דן/ה במטרות הלימודיות עם מורים בישיבות צוות.
5	4	3	2	1	6. מקיים/ת פגישות אישיות עם מורים כדי לדון בהתקדמות הלימודית של תלמידים מסוימים.
5	4	3	2	1	7. מקדיש/ה זמן לשיחות עם תלמידים ועם מורים במהלך ההפסקות.
5	4	3	2	1	8. משבח/ת תלמידים על הישגים גבוהים, באמצעות חיזוקים כגון: תפקידים יוקרתיים או אזכור בעלון או באתר בית הספר.
5	4	3	2	1	9. מתגמל/ת מורים על מאמצים מיוחדים באמצעות מתן הזדמנות להתפתחות אישית (כגון: תפקידים חדשים או השתלמויות).

שאלון חזון משותף

באיזו מידה את/ה מסכים/ה עם כל אחת מן האמירות הבאות?

מסכים מאוד	מסכים	נוטה להסכים	נוטה לא להסכים	לא מסכים	לא בכלל מסכים	תאור
6	5	4	3	2	1	1. עמיתי לצוות המורים מספקים חזון ברור לגבי מהות בית הספר שלנו.
6	5	4	3	2	1	2. עמיתי לצוות המורים מספקים חזון ברור לגבי יעדי בית הספר שלנו.
6	5	4	3	2	1	3. בזכות עמיתי לצוות המורים, יש לי חזון ברור לגבי מטרות בית הספר שלנו.

שאלון מחויבות רגשית

להלן היגדים המתארים מאפיינים של בתי ספר. לגבי כל אחד מהם אנא ציין/י את המידה שבה הוא מתאר את בית הספר שלך

היגד	לא מסכים בכלל	לא מסכים	ללא נטה להסכים	נוטה להסכים	מסכים	מסכים מאוד
1. הייתי מאוד שמח/ה לבלות את שארית הקריירה שלי בארגון הזה.	1	2	3	4	5	6
2. אני "לוקח/ת אישית" את הבעיות של הארגון וחש/ה כאילו הן הבעיות שלי.	1	2	3	4	5	6
3. אין לי תחושת "שייכות" חזקה כלפי הארגון הזה.	1	2	3	4	5	6
4. אני לא חש/ה "קשור/ה רגשית" לארגון הזה.	1	2	3	4	5	6
5. אני לא חש/ה כמו "חלק מן המשפחה" בארגון הזה.	1	2	3	4	5	6
6. לארגון יש משמעות אישית גבוהה ביותר עבורי.	1	2	3	4	5	6

שאלון ליבת ההוראה

להלן היגדים המתארים מאפיינים של בתי ספר. לגבי כל אחד מהם אנא ציין/י את המידה שבה הוא מתאר את בית הספר שלך.

עד כמה ההיגד מתאר את בית הספר שלי	בכלל לא מתאר	לא מתאר	קצת מתאר	די מתאר	מתאר	מתאר מאוד
1. מתקבלות החלטות מדויקות לגבי תכני ההוראה ולוח הזמנים שבו הם יילמדו.	1	2	3	4	5	6
2. הציפיות מן התלמידים לגבי תחומי הלמידה והידע שעליהם לרכוש מוגדרות היטב.	1	2	3	4	5	6
3. מוקדשת מחשבה להרכב התלמידים בכיתה כדי שתהליך ההוראה יהיה אפקטיבי.	1	2	3	4	5	6
4. הקריטריונים להערכת הישגי התלמידים מוגדרים היטב.	1	2	3	4	5	6

מדד תרבות מחוז

ההיגדים הבאים מתייחסים למחוז אליו משתייך בית הספר שאת/ה מנהל/ת.
ציין בבקשה באיזו מידה מתארים ההיגדים את מנהלת המחוז שלך

מדגישים במידה רבה ביותר	מדגישים במידה רבה	מדגישים	מדגישים במידה בינונית	מדגישים במידה מועטה	לא מדגישים	לא מדגישים כלל	במחוז מדגישים:
-------------------------------	-------------------------	---------	-----------------------------	---------------------------	---------------	----------------------	----------------

7	6	5	4	3	2	1	1. סתגלנות
7	6	5	4	3	2	1	2. החלטיות
7	6	5	4	3	2	1	3. יציבות
7	6	5	4	3	2	1	4. תחרותיות
7	6	5	4	3	2	1	5. בחינה עצמית
7	6	5	4	3	2	1	6. סדר וארגון
7	6	5	4	3	2	1	7. חדשנות
7	6	5	4	3	2	1	8. מכוונות להישגים
7	6	5	4	3	2	1	9. ניצול הזדמנויות
7	6	5	4	3	2	1	10. נטילת אחריות
7	6	5	4	3	2	1	11. מכוונות למטרה
7	6	5	4	3	2	1	12. נטילת סיכונים
7	6	5	4	3	2	1	13. ציפיות לרמת ביצוע גבוהה
7	6	5	4	3	2	1	14. מתן הזדמנויות להתפתחות מקצועית
7	6	5	4	3	2	1	15. אגרסיביות
7	6	5	4	3	2	1	16. אוטונומיה
7	6	5	4	3	2	1	17. תגמול בתמורה לרמת ביצוע גבוהה
7	6	5	4	3	2	1	18. שמירה על כללי עבודה
7	6	5	4	3	2	1	19. בטחון תעסוקתי
7	6	5	4	3	2	1	20. להיות מחושבים באופן קבלת ההחלטות
7	6	5	4	3	2	1	21. חלוקת שבחים עבור רמת ביצוע גבוהה
7	6	5	4	3	2	1	22. ערנות לפרטים
7	6	5	4	3	2	1	23. מתן תמיכה
7	6	5	4	3	2	1	24. התמודדות ישירה עם קונפליקטים
7	6	5	4	3	2	1	25. אוירה רגועה
7	6	5	4	3	2	1	26. עבודת צוות
7	6	5	4	3	2	1	27. קשרים חברתיים בין העובדים
7	6	5	4	3	2	1	28. שיתוף במידע באופן חפשי

7	6	5	4	3	2	1	29. אחריות חברתית
7	6	5	4	3	2	1	30. מכוונות לצרכי העובדים
7	6	5	4	3	2	1	31. התלהבות מהעבודה
7	6	5	4	3	2	1	32. הוגנות
7	6	5	4	3	2	1	33. "עבודה סביב השעון"
7	6	5	4	3	2	1	34. לא מקובעים על ידי יותר מדי כללים
7	6	5	4	3	2	1	35. מוניטין חיובי
7	6	5	4	3	2	1	36. סובלנות
7	6	5	4	3	2	1	37. מתן דגש על איכות
7	6	5	4	3	2	1	38. חוסר פורמאליות
7	6	5	4	3	2	1	39. ייחודיות

הערכות מפקחים לגבי ביצועי בתי הספר

ההיגדים הבאים מתייחסים לבית הספר _____ (שם ביה"ס) _____ (סמל ביה"ס)
 (מנהל/ת ביה"ס), אשר תחת פיקוחך.
 ציין בבקשה באיזו מידה אתה מסכים עם כל אחד מן הבאים:

מסכים מאוד	מסכים	נייטרלי	לא מסכים	מאוד לא מסכים	תאור
5	4	3	2	1	1. רמת ההוראה בביה"ס היא גבוהה
5	4	3	2	1	2. אני בוטח במורים ובצוות ביה"ס ביכולתם לחנך את ילדי ביה"ס
5	4	3	2	1	3. אני שבע רצון מרמת החינוך בביה"ס
5	4	3	2	1	4. אני שבע רצון מהדרך שבה ביה"ס מטפל בילדים
5	4	3	2	1	5. ישנן בעיות משמעת ואלימות בביה"ס הזה
5	4	3	2	1	6. אני שבע רצון מהקשר בין הצוות והתלמידים בביה"ס הזה
5	4	3	2	1	7. ילדים בביה"ס הזה הם בעלי הישגים טובים