



אוניברסיטת  
בר-אילן

**שימור מורים חדשים במערכת החינוך:**

**פיתוח מדד לבחינת התרבות האקולוגית**

**הבית ספרית לשימור מורים**

דוח מסכם מדעי

יוני 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**

**הממצאים והמסקנות הם על דעת החוקרים ועל אחריותם בלבד.**



## תוכן עניינים

|     |                                                                                                                 |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7   | דו"ח מסכם - תקציר מנהלים                                                                                        |
| 12  | <b>פרק 1: מבוא</b>                                                                                              |
| 12  | 1.1 קליטה מיטבית של מורים חדשים במערכת החינוך : פיתוח מדד לבחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים |
| 14  | <b>פרק 2: רקע תיאורטי</b>                                                                                       |
| 14  | 2.1 עזיבת מורים חדשים                                                                                           |
| 15  | 2.2 גורמי עזיבה מרכזיים                                                                                         |
| 16  | 2.3 שימור מורים חדשים                                                                                           |
| 17  | 2.4 מנהיגותו של מנהל בית הספר כמפתח לשימור מורים חדשים                                                          |
| 19  | 2.5 התרבות האקולוגית הבית ספרית העולה מתוך המודל האקולוגי החברתי                                                |
| 21  | 2.6 תרבות אקולוגית בית ספרית כמסבירה שימור מורים חדשים                                                          |
| 23  | <b>פרק 3: ניתוח ממצאי המחקר האיכותני</b>                                                                        |
| 23  | 3.1 תיאור המדגם האיכותני על שלביו השונים                                                                        |
| 24  | 3.2 תיאור התפיסה הרב ממדית בקרב מורים למאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים                   |
| 44  | 3.3 תיאור התפיסה הרב ממדית בקרב מנהלים למאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים                  |
| 56  | <b>פרק 4: מנהיגות מנהלים בקליטת מורים חדשים - תפיסות מנהלים</b>                                                 |
| 66  | <b>פרק 5: תפיסות מורים חדשים את קליטתם בבית הספר: השוואה בין בתי ספר משימור גבוה לבין בתי ספר משימור נמוך</b>   |
| 76  | <b>פרק 6: פיתוח מדד לתרבות אקולוגית המנבאת שימור מורים חדשים</b>                                                |
| 80  | 6.1 פאזה 1 : מחקר איכותני- בניית היגדים                                                                         |
| 90  | 6.2 פאזה 2 : מחקר כמותני- תיקוף כלי                                                                             |
| 132 | <b>פרק 7: השוואות בין בתי ספר בשימור גבוה לעומת בתי ספר בשימור נמוך</b>                                         |
| 139 | <b>פרק 8: לקראת פיתוח גישה אינטגרטיבית: ממצאים נבחרים</b>                                                       |
| 148 | <b>פרק 9: דיון וסיכום</b>                                                                                       |
| 151 | <b>פרק 10: מגבלות המחקר</b>                                                                                     |
| 152 | <b>פרק 11: מסקנות והמלצות, הנגזרות ממצאי המחקר</b>                                                              |
| 154 | <b>פרק 12: מקורות</b>                                                                                           |
| 167 | <b>פרק 13: נספחים</b>                                                                                           |

לזכרה של פרופ' איילה כהן ז"ל, שליוותה אותנו בצעדים הראשוניים  
של המחקר, ההשראה והדיוק של איה מלוויס דוח 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 סביב השעון 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, 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

## רשימת לוחות

### רשימת טבלאות:

|     |                                                                                                                                                      |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 23  | טבלה מספר 3.1 : תיאור המדגם הכללי : מורים, מנהלים וקבוצות המיקוד בשלב המחקר האיכותני                                                                 |
| 78  | טבלה מספר 6.1 : סיכום שלבי המחקר והמשתתפים                                                                                                           |
| 83  | טבלה מספר 6.2 : דוגמאות לנרטיבים אשר הובילו לפיתוח פריטי המחקר                                                                                       |
| 85  | טבלה מספר 6.3 : התפלגות המדגם                                                                                                                        |
| 86  | טבלה מספר 6.4 : משתני הרקע של אוכלוסיית המחקר ( $N=147$ מורים, 19 בתי ספר)                                                                           |
| 88  | טבלה מספר 6.5 : דפוס הטעינויות לגורמים על פי PCA - 22 היגדים ( $N=147$ מורים)                                                                        |
| 89  | טבלה מספר 6.6 : דפוס הטעינויות לגורמים על פי PCA - 19 היגדים ( $N=147$ בתי ספר)                                                                      |
| 92  | טבלה מספר 6.7 : מאפייני בתי ספר של אוכלוסיית המחקר ( $N=356$ מורים)                                                                                  |
| 92  | טבלה מספר 6.8 : מאפייני רקע של אוכלוסיית המחקר ( $N=356$ מורים)                                                                                      |
| 96  | טבלה מספר 6.9 : דפוס הטעינויות לגורמים על פי EFA - 13 היגדים ( $N=356$ מורים)                                                                        |
| 98  | טבלה מספר 6.10 : דפוס הטעינויות למודל בעל שלושת גורמים על פי ESEM - 12 היגדים ( $N=356$ מורים)                                                       |
| 101 | טבלה מספר 6.11 : מאפייני בתי ספר של אוכלוסיית המחקר ( $N=1067$ מורים)                                                                                |
| 101 | טבלה מספר 6.12 : מאפייני רקע של אוכלוסיית המחקר ( $N=1067$ מורים)                                                                                    |
| 103 | טבלה מספר 6.13 : סטטיסטיקה תיאורית לפריטים של השאלון - ESCQ (Ecological school culture questionnaire) ( $N=1067$ מורים)                              |
| 104 | טבלה מספר 6.14 : מדדי ההתאמה עבור המודלים המשווים (Measurement Model) ( $N=1067$ מורים, $N=169$ בתי ספר)                                             |
| 105 | טבלה מספר 6.15 : שלושת הגורמים שעלו מניתוח CFA והטעינות שלהם (S1)                                                                                    |
| 108 | טבלה מספר 6.16 : ממצאים ניתוח מאשש רב רמתי MCFA – טעינויות הגורמים ומתאמים בין מימדים עבור מודל שלושת הגורמים מסדר שני T1                            |
| 109 | טבלה מספר 6.17 : ממצאי ניתוח מאשש רב רמתי MCFA – טעינויות הגורמים ומתאמים בין מימדים עבור מודל שלושת הגורמים מסדר שני T6                             |
| 113 | טבלה מספר 6.18 : סטטיסטיקה תיאורית לפריטים של שאלון של מנהיגות משתפת, אותנטיות ומנהיגות מעצבת ( $N=1067$ ) (מורים)                                   |
| 115 | טבלה מספר 6.19 : השוואה בין מודלים לתוקף מתכנס ומבחין באמצעות CFA ו MCFA ( $N=169$ בתי ספר, $N=1067$ מורים)                                          |
| 119 | טבלה מספר 6.20 : ממוצעים, סטיות תקן, מינימום, מקסימום, אלפה קרונבאך, ומדדי ICCs ( $N=169$ בתי ספר)                                                   |
| 119 | טבלה מספר 6.21 : מתאמי פירסון בן כל משתני המחקר ( $N=169$ בתי ספר)                                                                                   |
| 122 | טבלה מספר 6.22 : קשרים בין ESC וסגנונות המנהיגות המוצעים לבין המשתנים התלויים של שביעות רצון ממקום העבודה, שחיקת מורים ושימור מורים ( $N=169$ מורים) |
| 123 | טבלה מספר 6.23 : רגרסיה הירכית לניבוי שימור מורים באמצעות תרבות אקולוגית ורכיביה (CRT, MP, PST) ( $N=169$ בתי ספר)                                   |
| 124 | טבלה מספר 6.24 : רגרסיה הירכית לניבוי שביעות רצון ממקום העבודה באמצעות תרבות אקולוגית ורכיביה (CRT, MP, PST) ( $N=169$ בתי ספר)                      |
| 125 | טבלה מספר 6.25 : רגרסיה הירכית לניבוי שחיקת מורים באמצעות תרבות אקולוגית ורכיביה (CRT, MP, PST) ( $N=169$ בתי ספר)                                   |
| 126 | טבלה מספר 6.26 : ממצאי רגרסיה היררכית לניבוי שימור מורים                                                                                             |
| 135 | טבלה מספר 7.1 : השוואת מאפייני בתי ספר לפי שימור מורים גבוה לעומת נמוך                                                                               |
| 136 | טבלה מספר 7.2 : השוואת מדדי המחקר לפי רמת שימור מורים גבוהה לעומת נמוכה                                                                              |
| 141 | טבלה מספר 8.1 : ממוצעים, סטיות תקן וקורלציות בין משתני המחקר ( $N=169$ בתי ספר)                                                                      |
| 143 | טבלה מספר 8.2 : השוואת מודלים אפשריים ( $N=169$ בתי ספר)                                                                                             |
| 144 | טבלה מספר 8.3 : בחינת מודל התיווך                                                                                                                    |

### רשימת איורים:

|     |                                                                                                     |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 20  | איור מספר 2.1 : The ecology of human development                                                    |
| 27  | איור מספר 3.2 : תפיסות מורים : התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירה שימור מורים חדשים- מבנה רב ממדי  |
| 46  | איור מספר 3.3 : תפיסות מנהלים : התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירה שימור מורים חדשים- מבנה רב ממדי |
| 139 | איור מספר 8.1 : המודל התיאורטי הנבחן                                                                |
| 146 | איור מספר 8.3 : ממצאי מודל התיווך                                                                   |

### רשימת תרשימים:

|     |                                                                                                                  |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 94  | תרשים 6.1 : ניתוח קלסטר                                                                                          |
| 105 | תרשים 6.2 : ממצאי ניתוח CFA - טעינות ומתאמי הגורמים של המשתנה הלטנטי של המודל (S1) מסדר ראשון חד רמתי            |
| 106 | תרשים 6.3 : ממצאי ניתוח CFA - טעינות ומתאמי הגורמים של מסדר שני (Second Order) עבור 3 תת-גורמים מודל S6 חד רמתי. |
| 110 | תרשים 6.4 : MCFA – טעינויות הגורמים ומתאמים בין מימדים עבור המודל 3 גורמים מסדר שני T6                           |
| 137 | תרשים 7.1 : פיזור בתי ספר לפי שימור מורים כתלות בתרבות האקולוגית הבית ספרית                                      |

# **שימור מורים חדשים במערכת החינוך: פיתוח מדד לבחינת התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים**

## **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 הקשר בין תרבות יחסי הגומלין הבין אישיים בתוך בית הספר וסביבתו הקרובה והרחוקה (להלן "תרבות אקולוגית בית ספרית"), לבין מידת התמדתם של המורים באותו מקום עבודה לאורך שנים (להלן "שימור מורים"). ההנחה היא שהתרבות האקולוגית תורמת לעיצוב תפיסותיו, עמדותיו והתנהגותו של המורה ומשפיעה על החלטותיו באשר להתמדתו ומסירותו לעבודה. שתי מטרות מרכזיות לדוח זה:

- א. פיתוח מדד "תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים" ובדיקת תרומתו להסבר וניבוי שימור מורים חדשים בחינוך העל יסודי (חטיבות ביניים, תיכונים) במערכת החינוך הישראלית.
- ב. לבחון את דפוסי המנהיגות והתרבות האקולוגית בבתי ספר בעלי שימור גבוה יחסית של מורים חדשים, בהשוואה לבתי ספר בהם ניכר שימור נמוך יחסית של מורים חדשים בחינוך העל יסודי. אישוש הקשר בין תרבות אקולוגית בית ספרית והצלחה בשימור מורים חדשים, עשוי להעלות את מודעות הנהלות בתי ספר לחיוניות הצבת הסוגיה בסדר היום הבית ספרי השוטף.

### **גישת ומערך המחקר:**

מחקר זה נעשה בגישה מתודולוגית הכוללת ניתוח איכותני וכמותני (Mixed Method). בשלב הראשון האיכותני, 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 (4 משתתפים בכל קבוצה). מטרתו של השלב האיכותני הייתה לבחון מתוך הנרטיבים שעלו בראיונות, את מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית וסגנונות המנהיגות התורמים לשימור מורים חדשים. הראיונות עם המורים החדשים והמנהלים נותחו בשני אופנים המשלימים זה את זה. ניתוח איכותני ראשון מתבסס על התאוריה האקולוגית ונשען עליה, ולכן היגדים שויכו לאור הניתוח לממדים השונים של המודל. אופן נוסף לניתוח הנתונים הוא בחינה אינדוקטיבית של אמירות המורים החדשים והמנהלים. ביצוע שני אופני הניתוח לראיונות המורים החדשים והמנהלים - ניתוח לאור המודל האקולוגי וניתוח אינדוקטיבי על-סמך המלל - מחזק את תקפות הממצאים. ניתוחים משלימים אלו אפשרו לנו להציע מדד תרבות אקולוגית בית ספרית אשר בעזרתו ניתן לנבא את רמת שימור המורים בבתי הספר.

מטרת השלב השני של המחקר הכמותני, היה לפתח ולתקף מדד לתרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים על סמך השלב הראשון האיכותני. שאלון זה פותח ותוקף תוך שימוש בשאלוני מנהיגות, שביעות רצון ושחיקת מורים. הפצת השאלון הכמותני נעשתה בשני שלבים. בשלב הראשון, הופצו שאלונים ל-147 מורים מ-19 בתי ספר מורים כדי לבחון את הממדים שעלו, ובשלב השני ל-1423 מורים מ-169 בתי ספר אשר חולקו ל-2 מדגמים בלתי תלויים (356 מורים לחלק המגשש ו 1067 מורים לחלק המאשש) כדי לראות האם מימדים אלו עקביים ותקפים במדגם גדול יותר. לבדיקת אפשרות הניבוי של המדד שפותח, נבחן מודל אינטגרטיבי,

בו תרבות אקולוגית בת ספרית, מנהיגות אותנטית ומשתפת מסבירים שימור מורים חדשים, שביעות רצון ושחיקת מורים.

### **ממצאים עיקריים:**

בניתוח האיכותני נמצא כי :

- הראיונות עם המורים החדשים העלו מבנה רב ממדי של התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים הכוללת את הקטגוריות לפי סדר הבולטות הבא (מהגבוה לנמוך): פרקטיקות ארגוניות, תקשורת עמיתים, היבטים אינדיבידואליים, קהילה ותנאי עבודה ומעמד המורה.
- מתוך הראיונות עם המורים החדשים עלה כי בבתי ספר המאופיינים בשימור גבוה התהליכים הם רב מימדים, תהליכי ההדרכה הם אופקיים ואנכיים, תוך העלאת ההיבטים הפדגוגיים, בירוקרטיים ורגשיים. כמו כן, בעוד המורה החדש מרגיש בודד בבתי ספר בעלי שימור נמוך, המורה בבתי ספר משימור גבוה תופס עצמו כאוטונומי. תימה שחזרה בקרב המורים חדשים, הן בבתי ספר בעלי שימור גבוה והן בבתי ספר בעלי שימור נמוך היא חוסר מענה למגוון נושאי השכר הניתן על ידי המעסיק.
- הראיונות עם המנהלים העלו ממדים דומים לאלו 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. לאחר מכן, הממד מדיניות ותנאי עבודה שנמצא בבולטות נמוכה בקרב המורים, נמצאה 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, בדגש על תכונות המנהל ומנהיגותו, וקהילה (רביעי בבולטות) תוך דגש על הקשר מורים-הורים. תקשורת עמיתים שהייתה גבוהה בבולטות בקרב המורים, לא עלתה בקרב המנהלים.
- 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 הארגונית המסבירה שימור מורים חדשים.

בניתוח הכמותני נמצא כי :

- התרבות האקולוגית על שלושת ממדיה: (1) יחסי קולגות בין המורים, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר ו-(3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים הנמדדים באמצעות 12 פריטי שאלון שפותח במחקר זה, מקנה פרספקטיבה מערכתית הוליסטית לניבוי שימור מורים החדשים, טוב יותר מאשר הגורמים שנחקרו עד כה בספרות.
- 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, 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 בתי ספר עם רמת שימור גבוהה מתאפיינים בשביעות רצון גבוהה יותר ושחיקה נמוכה יותר מאשר בתי ספר עם רמת שימור נמוכה.

- בבחינת מודל אינטגרטיבי (תיווך), נמצא כי קיים קשר עקיף חיובי בין התרבות האקולוגית לבין שימור מורים חדשים ושביעות רצון מורים דרך מנהיגות משתפת, כך שנמצא קשר ישיר חיובי בין התרבות האקולוגית הבית ספרית לבין מנהיגות משתפת וקשרים חיוביים בין המנהיגות המשתפת לבין שימור מורים חדשים ושביעות רצון מורים. כמו כן, נמצא קשר עקיף שלילי בין התרבות האקולוגית לבין שחיקת מורים דרך מנהיגות משתפת, כך שנמצא קשר ישיר חיובי בין התרבות האקולוגית לבין שחיקת מורים. בנוסף, נמצא קשר עקיף חיובי בין התרבות האקולוגית לבין שביעות רצון המורים דרך מנהיגות אותנטית, כך שנמצא קשר ישיר חיובי בין התרבות האקולוגית הבית ספרית לבין המנהיגות האותנטית, וקשר חיובי בין המנהיגות האותנטית לבין שביעות רצון מורים.
- ממצאי המודל האינטגרטיבי מעלים כי שביעות רצון ושחיקתם של כלל המורים קשורים לרמת השימור של המורים החדשים, דהיינו שביעות רצון של כלל המורים תעלה את שימור המורים החדשים, בעוד ששחיקת כלל המורים תוריד את שימור המורים החדשים. ממצאים אלו תורמים לחשיבות הדאגה לשביעות רצונם של כלל המורים וצמצום שחיקתם כדי להגביר את שימור המורים החדשים במערכת.
- ניתן להציע למשרד החינוך כלי תקף ומהימן למדידת תרבות אקולוגית בית ספרית לניבוי שימור מורים חדשים. מדד זה יאפשר למנהיגות ביניים (רכזים, סגני מנהלים), מנהלי בתי ספר, ומנהיגים חינוכיים במטה משרד החינוך (מפקחים, מנהלי מחוזות) לבחון תופעה זו בבתי הספר השונים ולפעול לצמצומה. כמו-כן, מדד זה יאפשר לבחון את הקשרים בין תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים להיבטים מערכתיים נוספים בבית-הספר, לדוגמה אקלים בית-ספרי, מסוגלות מורים, מחויבות מורים וכיוצא בזה.

## **מסקנות והמלצות**

חלק זה יתמקד בהמלצות 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 שלושת שנותיו הראשונות בבית הספר. תגמול המורה המלווה, באמצעות הפחתת מטלות מערכתיות אחרות. על מורה מנוסה זה להיות מעורה במארג הארגוני ובתהליכים הבית-ספריים. ידע וניסיון פדגוגיים, יחד עם הכרת המערכת הבית-ספרית.
- בניית קבוצות עבודה למורים חדשים, ולקבוצות מעורבות של מורים חדשים וותיקים, כולל הדרכות בית ספריות.

## 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.
- מומלץ למנהלי בתי ספר לארגן פעילויות לרווחת כלל המורים (לדוג' ימי עיון חוויתיים מחוץ למסגרת הבית הספרית) או תמיכה ביציאה ללימודי המשך (באמצעות גמישות מערכת שעות). פעילויות אלו עשויות להגביר את שביעות רצון כלל המורים 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, לעקוב אחר פעילותה 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 יסייעו 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, למחויבותם 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, הפער בין מדיניות מוצהרת למדיניות בפועל).
- ראוי כי משרד החינוך יקצה משאבים לתגמול מורים ובעלי תפקיד בבית הספר המלווים את המורים החדשים, כמו כן, 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, מבחני מיצ"ב).
- פתיחת פורום ארצי מתוקשב למורים חדשים שיאפשר היועצות אינטרנטית עם מומחים בזמינות גבוהה שיוקצו לכך על ידי משרד החינוך, תוך מתן בחירה בין היועצות פומבית בפורום להיועצות 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, תהליך החיברות שהוא עובר בבית הספר, להיות גורם מתווך בין המורה החדש להנהלת בית הספר ולעודד תקשורת בלתי תלויה (בו) בין הצדדים. כמו כן, יש להערכתנו להדגיש בעבודת המורה החונך את חוזקותיו של המורה החדש ובכך נסייע לו להעלות רמת מסוגלותו בתוך ההקשר הבית-ספרי.

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

| היגד                                                                                                        | מאוד לא מסכים | לא מסכים | נוטה לא להסכים | נוטה להסכים | מסכים מאוד | מסכים |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------|----------------|-------------|------------|-------|
| 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     |
| 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     |
| 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     |

## פרק 1: מבוא

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

שנותיו הראשונות של מורה בבית הספר הינן מאתגרות ומשמעותיות ביותר עבור ההתפתחות המקצועית שלו. עם כניסתו למסגרת, נחשף המורה החדש למורכבות הרבה של מקצוע ההוראה, ללחצים מתלמידיו והוריהם, לאתגרים בעבודה מול מנהלים ועמיתים, ולהצלחות ולכישלונות ביישום הידע התיאורטי שרכש למציאות היומיומית. שנים אלו קובעות במידה רבה כיצד והאם תימשך הקריירה המקצועית שלו כמורה (Fantilli & McDougall, 2009; Gavish & Friedman, 2010).

שיעורי העזיבה הגבוהים של מורים חדשים את מקצוע ההוראה (למ"ס, 2016; Schaefer, Long & Clandinin, 2012) הובילו את המחקר האקדמי לדון בסיבות שבגינן מורים חדשים עוזבים את מקצוע ההוראה. מהספרות עולות שתי קטגוריות עיקריות המסבירות את העזיבה: *סיבות אישיות* (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 בגורמים אינדיבידואליים או סביבתיים. מעטים המחקרים שניסו לבחון את שני ההיבטים יחדיו ואת ההשפעות ההדדיות ביניהם. מחקרים עיוניים 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 של ברונפרנברנר (Bronfenbrenner, 2005) 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 כלל הגורמים האישיים, המנהיגותיים והסביבתיים כדי להטיל אור רחב יותר על גורמי השימור של מורים חדשים בישראל. **הנחת העבודה המרכזית של מחקר זה היא כי לא ניתן להניח כי שימור (retention) ונשירת (attrition) מורים חדשים, דהיינו עזיבת מקצוע ההוראה הינם דבר והיפוכו, שכן הגורמים המסבירים נשירת מורים אינם בהכרח אותם הגורמים המסבירים שימור מורים.** בשל כך, 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 הנקלטים 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 זה, אנו מניחים שקליטתו מוצלחת הן מבחינת המערכת הבית ספרית והן מבחינתו.

לאור זאת, שלוש מטרות מרכזיות לדוח זה:

- א. פיתוח מדד "תרבות אקולוגית בית ספרית" כמנבא שיעור שימור מורים חדשים בחינוך העל יסודי (חטיבות ביניים, תיכונים) במערכת החינוך הישראלית.
- ב. בחינת דפוסי המנהיגות והתרבות האקולוגית הבית ספרית של בתי ספר בחינוך העל יסודי המסבירים שימור גבוה ונמוך של מורים חדשים.
- ג. להבין את גורמי המנעד של הנשאר, שביכולת ביה"ס ומשרד החינוך לחזקם כדי לשפר 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 את עזיבת מורים מחד, ושימור המורים, מאידך, בעיקר מזווית אחת, דהיינו, גורמים אישיים או סביבתיים, ובגישה מתודולוגית ספציפית (איכותנית או כמותנית) ייחוד דוח זה בא לידי ביטוי בגישה רב-ממדית (היבטים הנובעים מהפרט, בית הספר וסביבת בית הספר) ובמתודולוגיה מעורבת (איכותנית וכמותנית) לבחינת מאפייני התרבות האקולוגית והמנהיגות הבית ספרית המסבירים שימור מורים חדשים, שביעות רצונם ושחיקתם.

בפרקים הבאים נציג סקירה כללית, לאחריה תפיסת תרבות אקולוגית בית ספרית מנק' מבט של המנהלים והמורים, לאחריה יוצג פיתוח המדד תרבות אקולוגית בית ספרית, תוך בחינתו בבתי ספר משימור גבוה ושימור נמוך.

## 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, 2016; 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 כבר בתחילת הדרך במידה רבה יותר ממורים שלא הצטיינו בלימודיהם (Smith & Ingersoll, 2004). מחקרים קודמים מעלים כי גורמים שונים יכולים להשפיע על התנהגותם של מורים חדשים (Johnson, Kraft & Papay, 2012; Dupriez, Borman & Dowling, 2016) ובפרט על נטייתם לעזוב או להישאר במערכת החינוך (Delvaux & Lothaire, 2016) (2008).

הסקירה להלן, תתמקד במאפייני עזיבה ושימור של מורים חדשים, מנהיגותו של מנהל בית הספר כמפתח לשימור מורים חדשים, ומאפייניה של התרבות האקולוגית הבית ספרית.

### 2.1. עזיבת מורים חדשים

'עזיבת מורים' (Teachers' leave) מתייחסת לעזיבה מוחלטת (Attrition) של בית הספר, או 'להגירה' (Migration), למעבר לבית ספר אחר (Ingersoll, 2003). באופן דומה, כינו פרידמן ואפלמן (Freedman & Appleman, 2009) מורים העוזבים בית ספר אחד עבור בית ספר אחר- 'נוודים' (Drifters). 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). כתוצאה, התלמידים מקבלים מורים מחליפים, במקרים רבים מורים חדשים, חסרי ניסיון והכנה מקדימה ראויה, לעיתים לתקופות זמן ארוכות (Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013). כל זה, פוגע ביציבות בית הספר, ברצף החינוכי, ביכולת המנהל לשמור על התנהלות בית ספרית תקינה. כך לדוגמא, הסביבה הפדגוגית והחברתית נפגעת בשל מורים חדשים או זמניים שאינם מכירים את הנהלים והנורמות בבית הספר, שיתוף הפעולה בין המורים נפגע עקב חוסר היכרות בין המורים ומשאבים רבים של זמן וכסף מתבזבזים על גיוס והכשרה (Futernick, 2007; Ryan et al., 2017). מורה שמתמיד בבית הספר רוכש מיומנות ומשפר את יכולת ההוראה שלו ועיקר המשאבים המופנים לפיתוח והכשרת המורה מתרחשים בתחילת דרכו. על כן, כאשר התחלופה גבוהה, בית הספר משקיע רבות במורים חדשים אך לא מקבל תמורה לכך (Ryan et al., 2017).

היבטים אלה פוגעים בשביעות רצון המורים ומחויבותם (Ronfeldt, Darling-Hammond, 2006; Loeb & Wyckoff, 2013). במחקר הנוכחי, יעד העזיבה איננו נלקח בחשבון, שכן יהיה היעד אשר יהיה, הפגיעה בבית הספר עומדת בעיניה ללא תלות במקום המעבר (מחוץ למערכת החינוך/ בין בתי ספר). 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).

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 (Ingersoll, 2003; Lindqvist et al, 2014).

ממחקרים שנערכו בעולם נראה כי שיעורי העזיבה של מורים חדשים נעים בין 50-5 אחוזים 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 כעבור חמש שנים (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 מרביתם (15%) עושים זאת למשך שנה בלבד עקב חופשת הלידה (Lindqvist, Nordänger & Carlsson, 2014), בבלגיה עוזבים 44.9% ממורי חטיבות הביניים, ו-24.7% ממורי בתי הספר היסודיים בתום חמש שנים (Dupriez, Delvaux & Lothaire, 2016). בצרפת ובגרמניה שיעורי העזיבה נמוכים מ-5% (Cooper & Alvarado, 2006; Ingersoll, 2006). תופעת עזיבת מורים קיימת גם בישראל. נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בישראל מצביעים על כך שמדי שנה, כ- 35% מהמורים החדשים עוזבים את בית הספר בו התחילו ללמד. מתוכם, כ- 22% בממוצע, עוברים ללמד בבית ספר אחר בתום השנה הראשונה והשאר, כ- 13% בממוצע, נושרים מהמערכת. שיעור הנשירה לאחר חמש שנות ההוראה הראשונות עומד על כ-23% ונמצא במגמת ירידה בעשור האחרון (למ"ס, 2016).

## 2.2. גורמי עזיבה מרכזיים

גורמי עזיבה מרכזיים שחוזרים במחקרים רבים קשורים להיבטים אישיים של המורה, כמו גילו הצעיר (מתחת ל-30), השכלתו, (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2004), גידול ילדים, בעיות רפואיות, מעבר מקום מגורים בעקבות בן הזוג (Ingersoll, 2006; Allensworth, Ponisciak, & Mazzeo, 2009; Boyd, et al., 2011; Curtis, 2012; 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), וחיבטים מנהלתיים ומנהיגותיים 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 ויישארו במקום עבודתם, על מקום העבודה והמקצוע להיות 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; Lisiević, Ticușan, & Todor, 2013; OECD, 2006; Glennie, Mason, & Edmunds, 2016). אין זה מפתיע אם כך, ששיעור המורים החדשים שנושרים גבוה יותר בקרב מורים משכילים (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 אינדיבידואליים, אך גם גורמים הסובבים את המורה בבית הספר, כמו מחסור בתמיכת צוות המורים וההנהלה, מחסור במשאבים ובתנאי העבודה המסופקים לו (Weinberger & Donitsa-Schmidt, 2016) ומחוצה לו, כמו מדיניות משרד החינוך ומעורבות הורים (Shapira-Lishchinsky & Zavelevsky, 2018). לאור זאת, תופעת העזיבה של מורים חדשים מחייבת מציאת פתרונות הולמים לשימור מורים.

### 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) של 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) וקבלת 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 לבעיות עימם מתמודדים 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) ערך במחקרו ראיונות עם 14 מורים חדשים עם ותק של עד 5 שנים במקצוע, 7 מהם עזבו את בית הספר ו-7 מהם התמידו בבית הספר, זאת במטרה לבחון את הגורמים השונים לשימור



ועזיבה. הונג מצא 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 הנקלטים לבין כלל המורים החדשים ששובצו לבית הספר 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.

## 2.4. 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 משוב 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; דוגמא 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 "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 ומכוונית אלא גם מחזיקה בחזון משותף לה ולמורים, יוצרת סביבת עבודה בטוחה ובעלת אמון הדדי.

גם למנהלים תפיסות וציפיות מתפקודם של מורים חדשים בבית הספר שלהם. תפיסותיהם של מנהלים את המורים החדשים שגויסו לבית הספר חשובות להצלחתם של המורים. כשמורה נכנס לבית הספר,

הוא נכנס לארגון עם תרבות, יציבות ויעדי הצלחה מסוימים ומצופה ממנו לתרום להם תוך זמן קצר (Roberson & Roberson, 2008). ציפיות לא ברורות של מנהלים ממורים חדשים ותמיכה ירודה של מנהלים בהליך הקליטה של המורים החדשים בבית הספר, מוזכרים במחקרים רבים כגורמים מרכזיים לבעיות בקרב מורים חדשים וגורמי עזיבה (Alliance for Excellent Education, 2004; Richards, 2004).

במחקרים קודמים נמצא כי סגנון המנהיגות של מנהל בית הספר משפיע על תפיסותיהם והתנהגויותיהם של המורים באופן חיובי או שלילי (Jones & Watson, 2017). כך למשל, מצא אדינס (Eddins, 2012) במחקרו, כי סגנון מנהיגות בית ספרית המתבטא ביחס של שיתוף פעולה, אכפתיות, שותפות, חזון והענקת תחושת בטחון, מוביל למוטיבציה ושביעות רצון גבוהים בקרב מורים.

בעשורים האחרונים התנהגויות מנהיגותיות של מנהלי בתי ספר סווגו לסגנונות מנהיגות שונים: (א) **המנהיגות המעצבת (transformational leadership)** - המנהיגות המעצבת הינה מנהיגות המפתחת מקצועית את המורה, מציבה לו יעדים ברורים וברי השגה, משתפת אותו בקבלת החלטות, תומכת בצרכיו ומספקת לו תחושת קהילתיות בארגון (Bass and Avolio, 1993; Griffith, 2004). מנהיגות זו מאופיינת כמנהיגות בעלת חזון עתידי, לו שותפים המורים החדשים, תוך הכרה בהבדלים הקיימים בין המורים ובייחודיותו של כל מורה ומורה (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 על-פי 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). לוי (2009) טען כי גישת המנהיגות האותנטית מוסיפה נדבך למחקר על מנהיגות. מנהיגים המצליחים כיום הם מי שמבטאים את תכונותיהם, את אמונותיהם, את ערכיהם ואת אופיים הייחודי לצורך ביצועים יוצאי דופן, וכך הם מובילים אנשים למימוש מטרות אישיות, ארגוניות וציבוריות גם יחד. מנהיגים אותנטיים עשויים לעודד פלורליזם וליצור מערכת יחסים של שיתוף עם המורים החדשים (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 למנהיגים, היא מכוונת לתכלית מסוימת ומבוססת על התנסויות הקשורות ביחסים בינאישיים (Coleman, 2008). כשמתקיים תהליך משתף אמיתי, המנהיגות הופכת משותפת בין המנהיג ובין הקבוצה, ואז התהליך השיתופי הופך להיות המנהיג האמיתי (Chrislip & Larson, 1994; Manz & Sims, 2001). כך, קבלת ההחלטות המשותפת מאפשרת מעורבות של בעלי תפקידים נוספים בבית הספר בתהליך פתרון בעיות וניתוחן, דבר המשפר את איכות קבלת ההחלטות באופן כללי, כיוון שאינו נסמך על כישוריו המוגבלים של המנהל (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 אין סגנון מנהיגות אחד שמתאים לכל המנהלים, העובדים, הארגונים והמצבים בהם הם נמצאים. מטבעה, מנהיגות אפקטיבית משתנה בהתאם לקונטקסט (Somech & Wenderow, 2006). כמו כן, מנהלי בתי ספר אינם מקיימים רק סגנון מנהיגות אחד על חשבונם של אחרים ובחרים בדרך פעולה אחת בלבד 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. בנוסף להשפעת המנהל על שימור המורים, גורמים נוספים בסביבתו של המורה משפיעים על שיקוליו אם להישאר או לעזוב את בית הספר. אחדים מגורמים אלה הם אינדיבידואליים, כגון שחיקה, כושר עמידות, מאפיינים דמוגרפיים של המורה, לדוגמא, השכלתו ומצבו המשפחתי. גורמים אחרים הם קונטקסטואליים, כמו תמיכה מקצועית, שכר, התפתחות מקצועית, שיתופי פעולה, אופי הקשר עם הנהלת בית הספר, ובעיות עם תלמידים (Schaefer et al., 2012). עקב הצורך בבחינה רחבה של התרבות והגורמים המסבירים את שימור המורים, נשתמש במחקר הנוכחי במודל האקולוגי החברתי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 2005) אשר באפשרותו לתאר את התפתחותו המקצועית וקליטתו החברתית של המורה תוך התמקדות הן בגורמים האינדיבידואליים והן בתהליכים הקונטקסטואליים הסובבים אותו וביחסי גומלין ביניהם.

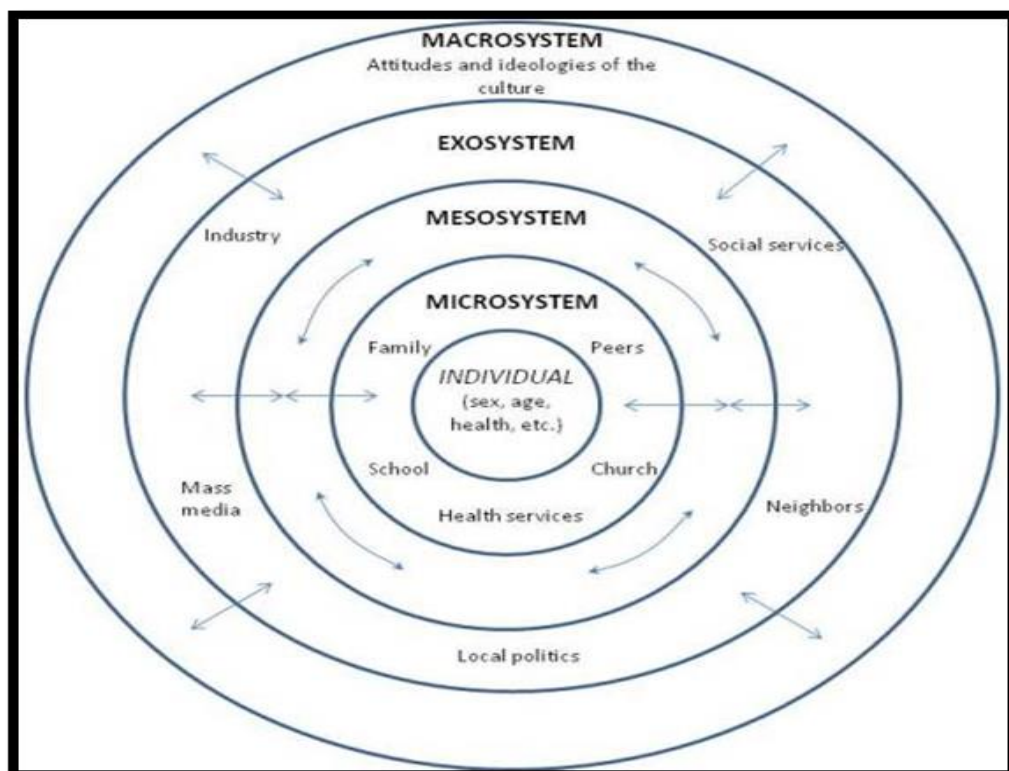
## **2.5. התרבות האקולוגית הבית ספרית העולה מתוך המודל האקולוגי החברתי**

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 להיבטים אינדיבידואליים או סביבתיים (Schaefer et al., 2012). ההיבטים האינדיבידואליים כללו, בין היתר: שחיקה, חוסן, מאפיינים דמוגרפיים, ומאפייני משפחתיים. ההיבטים הסביבתיים כללו לדוגמא: תמיכת בית הספר במורה, שכר, פיתוח מקצועי, שיתוף פעולה ובעיות משמעת בכיתה. בחינה דיכוטומית זו של גורמים אינדיבידואליים או סביבתיים צמצמה את האפשרות לפתח פרספקטיבה רב ממדית של הסוגיה (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, האינדיבידואליים והסביבתיים יחדיו. לשם כך, מחקר זה עולה מתוך מודל המערכות האקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 2005).

המודל האקולוגי החברתי פותח לראשונה על ידי ברונפנברנר ב-1976 כמסגרת אלטרנטיבית למחקר בפסיכולוגיה התפתחותית. המודל המקורי מציג גישה מערכתית בה מתוארת הסביבה האקולוגית של האדם כמעגלים, שהפרט עומד במרכזם. לגישתו, זיהוי והבנה של יחסי הגומלין בין מעגלי הסביבה של הילד חיוניים כדי להבין את התפתחות הילד. כדי ללמוד על התפתחותו של הילד צריך להסתכל לא רק על הסביבה המיידית שלו, אלא גם על האינטראקציה שלו עם הסביבה הרחבה. מודל זה הוסב בשנים האחרונות על ידי מחקרים רבים לתחום החינוך לטובת ניתוח תהליכים אקולוגיים שונים בבתי הספר. מחקרים חינוכיים רבים בחנו כיצד מודל זה בא לידי ביטוי בתהליכים שונים אותם עוברים התלמידים או המורים תוך מתן פרשנות חדשה לתת מערכות השונות המרכיבות מודל זה. לפי גישה זו, המודל האקולוגי החברתי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 2005) 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 הפרט. איור מס' 1 מטה מתאר רמות אלו:

- **רמת הפרט (Individual/Historical Factors)**, הסביבה החברתית הקרובה, הכוללת את מאפייני המורה החדש כמו בריאותו, מינו, גילו, הסמכתו המקצועית ואף אמונותיו ביחס ליכולותיו ללמד (Miller, Brownell, & Smith, 1999).
- **רמת המיקרו (Microsystem/Interpersonal)** מתארת קשרים, פעולות ותפקידים חברתיים המתקיימים בין המורה החדש לסביבתו הקרובה. כך למשל התפתחותו של המורה החדש מושפעת ברמה זו מערכי המשפחה, מהתנהגויות ועמדות העמיתים בבית הספר והתלמידים בכיתתו.
- **רמת הארגון והקבוצה (Mesosystem/Organizational)** הכוללת את קשרי הגומלין בין סביבות המורה השונות ברמת המיקרו. לדוגמא, קשרים בין התלמידים למורים אחרים או בין דרישותיה של הנהלת בית הספר מצוות המורים.
- **רמת הקהילה (Exosystem/Community)** מהווה הרחבה של הרמה הקודמת הכוללת מבנים חברתיים בקהילה של הפרט כמו השכונה בה הוא גר, הרשות המקומית, על הנורמות והתקנות בה. **שכבה זו** מתארת קשרים בין רמות המיקרו השונות לבין מערכות רחוקות יותר מהמורה, אשר אין לו נגיעה ישירה בהן. כך למשל שינויים מהותיים בעבודת בן הזוג של המורה או מעורבות הורים בלימודי ילדיהם יכולים להשפיע על תפקודו של המורה בכיתה.
- **רמת המאקרו (Macrosystem)** מתייחסת למערכות רחוקות המשפיעות על כלל המערכות שהוזכרו, דהיינו, להיבטים החברתיים והתרבותיים בתוכם חי המורה, כמו מוסדות כלכליים, חברתיים, חינוכיים, רגולטוריים, עמדות הציבור, אידאולוגיות חברתיות, חוקים ותקנות.



איור מס' 2.1: The ecology of human development

טיסינגטון (Tissington, 2008) יישמה את המודל האקולוגי בבחינתה מורים חדשים שעברו הסמכה אלטרנטיבית להוראה. היא תפסה את המודל האקולוגי ככזה המורכב מארבע הרמות הבאות: ה-microsystem, שהינם פעילויות ופרקטיקות המתקיימות בכיתה; ה-mesosystem, המבטאת שיתופי פעולה בין עמיתים בבית הספר או בסביבות למידה להן המורה משתייך; ה-exosystem, הינם המבנים והפרקטיקות הארגוניות, וה-macrosystem, המבטא את הערכים והחוקים התרבותיים המשפיעים על המורה (Tissington, 2008).

התאמה אחרת של המודל האקולוגי לתחום החינוך נעשתה על ידי סל (Sell, 2013) אשר בחן היבטים אקולוגיים בשימור מורים על ידי שלושה ראיונות עם מורים בבתי ספר יסודיים. סל תרגם את המודל האקולוגי ל-4 רמות: ה-microsystem מתייחסת למורה ולתלמידיו בכיתה, ה-mesosystem מתייחסת לבית הספר (מיקומו ותרבותו הארגונית); ה-exosystem מתייחסת לנהלים והנורמות החינוכיות ברמת המדינה וברמה הפדרלית של ארצות הברית; וה-macrosystem מתייחסת לתרבות של החינוך הציבורי בארצות הברית. 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 ל-4 רמות אקולוגיות: רמת ה-microsystem מתייחסת להיבטים הדמוגרפיים וההיסטוריים 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 וכישוריו, גילו, יכולת ההתמודדות שלו והקשרים עם תלמידיו ומאפייניה של הכיתה. בחירותיו אם להמשיך או לא עשויות להיות במנותק משביעות רצונו משאר ההיבטים הסביבתיים. הרמה השנייה הינה רמת ה-mesosystem כוללת תמיכה ושיתוף פעולה של ההנהלה וצוות המורים, הזדמנויות למידה ופיתוח מקצועי, שותפות בקבלת החלטות, קונפליקט תפקידי ועומס עבודה. רמת ה-exosystem מתייחס לקהילה, למחוז בו בית הספר ממוקם, למאפייני המקום ולתקנות החינוכיות שלו. רמת ה-macrosystem מתייחסת לאמונות התרבותיות והאידיאולוגיות המשפיעות על תפקודו של בית הספר, לדוגמא תפיסות חברתיות לגבי תלמידים, מורים ומנהלים, מעמד המורה והתגמול שמגיע לו.

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

מחקרים קודמים השתמשו במודלים סוציולוגיים מבוססים אך כשלו בהצגת תמונה רב ממדית המתארת בד בבד את המורה, סביבתו והקשרים ביניהם. כך לדוגמא הרכיבו מאיסון ומאטאס (Mason & Matas, 2015) במחקרן על עזיבת מורים, מודל המורכב מארבעה מודלים תיאורטיים שונים:

(א) *מודל ההון האנושי (Human capital)* - מתייחס לערכם של המיומנויות, הידע וכלל המשאבים האנושיים של הקולקטיב עבור האינדיבידואל, המעסיק שלו וקהילתו (Caverley, Quresette, Shepard, & Mani, 2013). בבסיס המודל רווחה ההנחה שמורים עם רמות גבוהות של הון אנושי יהיו אפקטיביים יותר ומתמידים יותר בעבודתם שכן הם בעלי הידע והמיומנויות להתמודד עם צרכי הארגון והתפקיד (Boyd, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2005). מודל זה בא לידי ביטוי ברמת הפרט של המודל האקולוגי, המתייחס בין השאר למאפייני המורה וההון האנושי שלו. עם זאת, מודל ההון האנושי איננו מתייחס להיבטים רבים בעולמו של המורה, כמו הקשרים הבינאישיים של המורה עם עמיתיו.

(ב) *מודל ההון החברתי (Social capital)* - מתייחס לקשרים בין אינדיבידואליים ולנורמות והאמון ההדדי שצומח מהן. כך למשל בית ספר עם הון חברתי גבוה הינו בית ספר עם קשרים חיוביים וחזקים בין מורים, תמיכה בין אנשי הצוות, אמון, נורמות משותפות והסכמה משותפת לגבי תיאור התרבות הארגונית

הבית ספרית. הון חברתי שכזה נמצא כתורם הן להישגי תלמידים והן לשימור מורים בבית הספר ( Leana, 2010). מודל זה בא לידי ביטוי ברמת המיקרו של המודל האקולוגי המתייחסת כאמור לקשרים בין הפרט לסביבתו הקרובה. אולם, גם שימוש במודל ההון האנושי ובמודל ההון החברתי יחדיו איננו מקיף דיו לתיאור הגורמים לשימור מורים. כך למשל, נעדר הקונטקסט בתוכו פועל המורה.

(ג) מודל ההון המבני (Structural capital) - מנסה לענות על ההיבטים הקונטקסטואליים, מעבר לתקשורת בין המורים (הון חברתי) והמיומנויות והידע איתו מגיע המורה החדש לבית הספר (הון אנושי). מודל ההון המבני כולל את התשתית הפיזית של בית הספר, משאבי ההוראה, הציוד הטכנולוגי, התהליכים והמדיניות של הנהלת בית הספר, לוחות הזמנים של המורים, נושאי הפגישות הקבועות שלהם, הנחיות התנהלות מול בעיות משמעת, תהליכי גיוס, קידום ופיטורי מורים ואף תכני הלימוד עצמם. תחת מודל זה יכולים להיכנס גורמים רבים שקשורים לשימור או עזיבת מורים כמו עומס עבודה, אוטונומיה, שכר, חלוקה לכיתות ובטחון תעסוקתי. מודל זה בא לידי ביטוי ברמות שונות במודל האקולוגי, בהתאם לקונטקסט המסוים. כך למשל תהליכים ומדיניות של הנהלת בית הספר יבואו לידי ביטוי ברמת הארגון במודל האקולוגי.

(ד) מודל ההון הפסיכולוגי החיובי (Positive psychological capital) - מתייחס לתכונות האישיות של הפרט התורמות לאפקטיביות שלו בעבודה. תכונות אישיות חיוביות קשורות לעמדות חיוביות, התנהגויות חיוביות וביצועים טובים יותר (Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011). מורים עם הון פסיכולוגי חיובי יבטאו מוטיבציה, מחויבות, חוסן ושביעות רצון גבוהים יותר (Mason & Matas, 2015). מודל זה בא לידי ביטוי ברמת הפרט במודל האקולוגי המבטאת בין היתר מאפיינים אישיותיים של הפרט. כל אחד מהמודלים שהוזכרו מעלה מרכיב חיוני במיפוי הגורמים הקשורים לשימורם של מורים חדשים בבתי ספר. שימוש בכולם יחד יכול להציג תמונה שלמה. לכן, בחרנו במחקר זה לצמוח מתוך המודל האקולוגי של ברונפרנברנר (Bronfenbrenner, 2005) שמקיף את כלל המודלים הללו שכן הוא מתייחס הן לרמת המורה, על מאפייניו ואישיותו, הן לקשריו עם סביבתו והן לקונטקסט בו הוא פועל.

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.

## פרק 3: ניתוח ממצאי המחקר האיכותני

### 3.1. תיאור המדגם האיכותני על שלביו השונים

הראיונות האישיים כללו 12 מורות ו 4 מורים בעלי תואר ראשון וותק עד 3 שנים במערכת, טווח גילאים 25-33 שנים, 9 מחט"ע ו 7 מחט"ב, תוך מתן יצוג למחוזות השונים (מרכז -8, דרום-2, ירושלים-2, תל אביב -2, צפון -2), מחציתם מבתי ספר בעלי שימור גבוה (8), ומחציתם בעלי שימור נמוך (8), 7 בעלי מדד טיפוח +5, והשאר בעלי מדד טיפוח -5. מדד הטיפוח מודד את החסך החינוכי בכל בית ספר ומחולק לעשירונים (משרד החינוך, 2019) כאשר חמשת העשירונים הנמוכים מיוצגים כ 5- וחמשת העשירונים הגבוהים מיוצגים כ 5+. בנוסף, 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 בקבוצת המיקוד, טווח הגילאים 24-40 שנים, חלקם בעלי תפקיד ריכוז וחלקם מורים מקצועיים בעלי ותק בהוראה מ-11-4 שנים, 2 בעלי תואר שני והשאר ראשון.

כמו כן רואיינו 16 מנהלי בתי ספר (10 נשים והשאר גברים) מאותם בתי ספר אליהם שויכו המורים. טווח גילאים 43-58 שנים, כולם בעלי תואר שני, ותק ניהולי 14-4 שנים. טבלה 3.1 מתארת את המדגם הכללי, אשר יפורט בהמשך.

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

| #             | שם     | תפקיד              | גיל | מגדר | ותק בהוראה          | שלב חינוך | רמת השכלה | מחוז    | ותק בתפקיד     | רמת שימור | מדד טיפוח (5- גבוה, 5+ נמוך) |
|---------------|--------|--------------------|-----|------|---------------------|-----------|-----------|---------|----------------|-----------|------------------------------|
| <b>מורים</b>  |        |                    |     |      |                     |           |           |         |                |           |                              |
| 1             | אינה   | מורה לפיזיקה       | 26  | נקבה | 2                   | חט"ב      | B.A       | מרכז    | 2              | גבוהה     | 5+                           |
| 2             | אסתר   | מורה לאזרחות       | 25  | נקבה | 3                   | חט"ב      | B.A       | ירושלים | 3              | גבוהה     | 5+                           |
| 3             | גלי    | מורה למדעים        | 28  | נקבה | 3                   | חט"ע      | B.A       | מרכז    | 3              | נמוכה     | 5-                           |
| 4             | חגית   | מורה לאנגלית       | 28  | נקבה | 3                   | חט"ע      | B.A       | מרכז    | 3              | גבוהה     | 5+                           |
| 5             | יוגב   | מורה לאזרחות       | 25  | זכר  | 1                   | חט"ע      | B.A       | מרכז    | 1              | גבוהה     | 5-                           |
| 6             | ליאורה | מורה למתמטיקה      | 28  | נקבה | 2                   | חט"ע      | B.A       | מרכז    | 2              | נמוכה     | 5+                           |
| 7             | ליאת   | מורה לתנ"ך         | 28  | נקבה | 2                   | חט"ע      | B.A       | דרום    | 2              | גבוהה     | 5+                           |
| 8             | לירון  | מורה למתמטיקה      | 31  | נקבה | 1                   | חט"ב      | B.A       | דרום    | 1              | נמוכה     | 5-                           |
| 9             | מאיה   | מורה לאנגלית       | 29  | נקבה | 2                   | חט"ב      | B.A       | תל אביב | 2              | נמוכה     | 5-                           |
| 10            | נטלי   | מורה לפיזיקה       | 26  | נקבה | 2                   | חט"ע      | B.A       | מרכז    | 2              | גבוהה     | 5-                           |
| 11            | נרקיס  | מורה למדעים        | 25  | נקבה | 2                   | חט"ב      | B.A       | צפון    | 2              | נמוכה     | 5+                           |
| 12            | רביב   | מחנך ומורה לאזרחות | 33  | זכר  | 3                   | חט"ב      | B.A       | מרכז    | 1              | נמוכה     | 5-                           |
| 13            | רוני   | מורה לאנגלית       | 27  | זכר  | 2                   | חט"ע      | B.A       | צפון    | 2              | גבוהה     | 5+                           |
| 14            | רונית  | מורה לכימיה        | 25  | נקבה | 1                   | חט"ע      | B.A       | מרכז    | 1              | נמוכה     | 5-                           |
| 15            | רעות   | מורה לאנגלית       | 26  | נקבה | 3                   | חט"ב      | B.A       | ירושלים | 3              | נמוכה     | 5-                           |
| 16            | שחר    | מורה למתמטיקה      | 26  | זכר  | 2                   | חט"ע      | B.A       | תל אביב | 2              | גבוהה     | 5-                           |
| <b>מנהלים</b> |        |                    |     |      |                     |           |           |         |                |           |                              |
| #             | שם     | תפקיד              | גיל | מגדר | ותק בניהול בית הספר | שלב חינוך | רמת השכלה | מחוז    | ותק ניהול כללי | רמת שימור | מדד טיפוח                    |
| 1             | איריס  | מנהלת בית הספר     | 53  | נקבה | 11                  | חט"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 | תקן<br>האוכלוסייה | שלב חינוך | רמת השכלה | מחוז    | תקן<br>בתפקיד | רמת<br>שאיפה | מדרג<br>למשל |
| <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 למאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית לשימור מורים חדשים**

מחקרים קודמים בחנו את הגורמים השונים התורמים לשימור מורים חדשים בבתי הספר, תוך שימוש במודלים המתמקדים בהיבטים אינדיבידואליים או קונטקסטואליים של המורה החדש. פרק זה הלך צעד אחד קדימה וצמח מתוך המודל האקולוגי הרב ממדי של ברונפרנברגר (Bronfenbrenner, 2005) המשלב היבטים אינדיבידואליים וקונטקסטואליים יחדיו. 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. 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' המסבירה שימור מורים חדשים במערכת החינוך הישראלית.

#### **3.2.1. משתתפים**

בחלק זה של המחקר השתתפו 16 מורים חדשים (12 נשים, 4 גברים), מ 16 חטיבות ביניים ותיכונים שונים בישראל, תוך ביטוי מייצג של המחוזות והסקטורים השונים (ממלכתי וממלכתי דתי) והיחס המגדרי של אנשי הוראה בישראל במגזר היהודי בישראל (Israel Central Bureau of Statistics, 2008). המורים היו שונים ברקע המקצועי והדמוגרפי שלהם. ממוצע הגילאים של המורים עמד על 38.7 (סטיית תקן-7.1). מורה חדש הוגדר כמורה עם ותק של עד שלוש שנים כאשר שנת הסטאז' נחשבה כשנת הוראה ראשונה. הקריטריון ל 3 שנים נבע ממחקרים קודמים, ולאור הקונטקסט הישראלי, כשבתום השנה השלישית, ניתנת קביעות למורה.

#### **3.2.2. 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 הגורמים האינדיבידואליים והסביבתיים לשימור מורים, נעזרנו בראיון חצי מובנה ובו שאלות המתייחסות לכל רמה מהמודל האקולוגי. כך, לדוגמה, ברמת הפרט נשאלו המשתתפים לגבי היבטים דמוגרפיים הקשורים לשימור מורים ("בת כמה את?", "אתה גר בקרבת בית הספר?"), ברמת המיקרו, לגבי מערכת היחסים האישית והמקצועית שלהם עם עמיתיהם לעבודה ("ספר על ממשקי העבודה שלך עם מורים אחרים בבית הספר", "האם את ביחסים קרובים אם מורים אחרים?"), ברמת הארגון ("כיצד בית הספר פועל כדי להטיב עם המורים החדשים?"), לגבי היבטים הקשורים לארגון הבית ספרי ("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:'), ברמת הקהילה ("אילו ממשקים יש לך עם הקהילה הסובבת את בית הספר?"), "באיזה אופן הקהילה תומכת או מערימה קשיים על מורים חדשים?), לגבי קשרים עם ההורים וברמת המאקרו, שאלות הקשורות למעמדו של המורה ורפורמות המשפיעות על עבודתו ("האם עשייה שלך תואמת את ציפיותך מעצמך לפני שנכנסת לתפקיד?", "מה דעתך ביחס לתנאי העבודה בבית הספר?" כיצד נתפס לדעתך מעמדו של המורה החדש בבית הספר ומחוצה לו?").

### 3.2.3. 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", 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". 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.

### 3.2.4. 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" (59 נרטיבים). אחריה "תקשורת עמיתים" (35 נרטיבים), "היבטים אינדיבידואליים" (25 נרטיבים), "קהילה" (16) ו-"תנאי עבודה ומעמד המורה" (10 נרטיבים). איור 2 מציג את מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירה שימור מורים חדשים. המודל מורכב ממעגל פנימי הכולל חמש קטגוריות ומעגל חיצוני עם תתי הקטגוריות המשובכות להן. שכיחות הנרטיבים מוצגת בסוגריים בסמוך לכל קטגוריה ותת קטגוריה. שטח הקטגוריות בהלימה למספר הנרטיבים שהרכיבו אותן.



**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 ההתייחסות אליהם (מגבוה לנמוך).

**3.2.4.1. פרקטיקות ארגוניות** – 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 חדשה 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. הדוגמאות הבאות מציגות תת קטגוריה המבטאת **העסקה בתנאים מאפשרי הצלחה (15 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 הקבוצות 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:

בחוויה 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, במרכזות, 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 חדשה למתמטיקה בחטיבה עליונה מתל אביב].

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

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 מאוד 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? משהו 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. הדבר לא בהכרח מתבטא ברצון לאוטונומיה, אלא ביד מכוונת ולא יד מורה. 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 גבוה 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 לשביות 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 מישו 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.

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 לביוולוגיה, 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. תקשורת עמיתים** – 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 הרכזת, 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 המשמעותי. 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 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...]. [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 משמעותיים 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 חטיבה 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 גורמים אינדיבידואליים 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 ל**מאפיינים אישיותיים** של המורים (9 נרטיבים). מאפיינים אישיותיים (או תכונות) ניתן להגדיר באופנים שונים כמו מודל הביג פייב (Big five) (Goldberg, 1993): "מוחצנות" (Extraversion), נועם הליכות" (Agreeableness), "יציבות רגשית" (Emotional /Neuroticism), פתיחות מחשבתית (Openness to Experience) ו- מצפוניות/מוכוונות (Conscientiousness/Instability).

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 המינימום 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 ליאת, 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 הקטגוריה השלישית שעלתה ברמת המורה הינה מאפיינים דמוגרפים (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 באיזור 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" חגית, בת 28, מורה חדשה לאנגלית בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

#### 3.2.4.4. תנאי עבודה ומעמד המורה –

תת הקטגוריה הראשונה מכילה סוגיות של **שכר ותנאי עבודה** (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, נישה הצרה 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 ההיי-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 חדשה 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 ומתפיסתם 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].

אינה, אשר זקוקה למחשבים כדי להעביר את החומר הלימודי בהצלחה יתרה, טוענת כי אין די חדרים מחשבים ואלו הקיימים מוקצים באופן בלתי שוויוני בין כיתות הלימוד. מורים רבים הדגישו את תנאי העבודה, ובמיוחד את העומס שנמצא על כתפיו של מורה חדש בבית הספר. כך למשל 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 לפניי!...] (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 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 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 שתיאור את שעות העבודה גם בזמן בית הספר, כגורם בעייתי לתנאי 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** (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 וב1.9 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 לביוLOGIA, חטיבת ביניים ממרכז הארץ].

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

**3.2.4.5. הקהילה-** 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 חדשה 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 מאוד, אפילו בתהליכים, יש לו קצין מבחן, משהו מאוד 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 רוסיים 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, כי עוד לא חינכתי כיתה. לא היה לי הרבה. 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 המאוד 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 לתמיכה 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].

### 3.2.5 סיכום ומסקנות

ממצאי פרק זה העלו מודל חדש בעל ממדי תרבות שונים, כשהדומיננטיים ביותר הם פרקטיקות ארגוניות, ותקשורת עמיתים. לאחר מכן, מאפיינים אינדיבידואליים של המורים החדשים, תנאי עבודה ותעמדת המורה ולבסוף, רמת הקהילה. ממדים אלו באים לידי ביטוי בו זמנית כגורמים לשימור מורים. מודל זה נתמך במחקרים קודמים המדגישים את חשיבות הבחינה הרב ממדית של כלל הגורמים, הקונטקסטואליים והאינדיבידואליים, לשימור מורים חדשים בבתי הספר (Mason & Matas, 2015; Schaefer, et al., 2012). ממצאי הפרק העלו מודל תרבות אקולוגי ייחודי להסבר שימור מורים חדשים, אשר ממלא את החללים הקיימים במודל האקולוגי של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 2005). המודל של ברונפנברנר הינו מודל היררכי ומקיף, ככזה, הוא מתאר קשרים הרחוקים מהמורה החדש, שבחינת תרומתם קשה. בנוסף, המודל המקורי אינו מאפשר הצגה של בולטות ממדים מסוימים ביחס לאחרים. לפיכך, קיים קושי ביישום המודל. המודל שעלה בפרק זה מתאר בו זמנית ובאופן מדיד, את כלל הממדים עימם המורה החדש נמצא באינטראקציה יומיומית. בנוסף, ניתן להיווכח אילו ממדים דומיננטיים ביחס לאחרים ולהתמקד בהם בפיתוח ועיצוב תוכניות הדרכה למורים חדשים.

במהלך המחקר עלו מספר היבטים שחזרו על עצמם במימדים השונים שנמצאו. הדומיננטיים ביותר הינן הליווי והתמיכה. ליווי ותמיכה נתפסו כבסיס לקליטתו ושימורו של המורה החדש. הליווי והתמיכה המקצועית ניתנים קודם כל מהצוות המקצועי ומהמנטור עימו פועל המורה על בסיס כמעט יומיומי. נחיצותו של המנטור כגורם משמעותי לשימור המורה במערכת נמצאה במחקרים קודמים (Buchanan et al, 2013). עם זאת, עולה ממחקרנו כי מורים חדשים רבים מקבלים או לכל הפחות מצפים לקבל חניכה וליווי גם מהנהלת בית הספר, ולאורך השנה כולה. מרבית המורים תיארו תהליכי ליווי ותמיכה מספקים מטעם הצוות המקצועי אך מינימליים עד בלתי מספקים מהנהלת בית הספר.

גורם משמעותי נוסף עבור המורים הינו *שיתוף ושותפות*. מורים טענו כי בתקשורת שלהם מול עמיתים, הצוות המקצועי והנהלה, חשובה מאוד הפתיחות והאפשרות לשתף בקשיים שלהם אך גם להרגיש שותפים לתהליכים הבית ספריים, כולל תהליכי קבלת החלטות בנוגע לשינויים צפויים וליעדים המצופים מהם.

נתייחס כעת לממדים השונים לפי סדר הבולטות שלהם, מהדומיננטי ביותר לדומיננטי פחות. *פרקטיקות ארגוניות* - מתוך ראיונות המורים עלה כי רמת 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 מאוד 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 לפני ובמהלך קליטתם בבית הספר. מורים רבים הדגישו כי אין הכנה מספקת המאפשרת להם להתמודד טוב יותר עם צרכי ההוראה. 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 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 כ"טבילת אש" 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 וחסיני ניסיון אינה פעולה נכונה מטעם בית הספר והדבר מערים קושי נוסף על מורה שגם כך נאלץ להסתגל ולשרוד (Farrell, 2016).

גורם נוסף שסייע למורים הינו *אוטונומיה למורים החדשים*. מורים רבים היו שבעי רצון מרמת האוטונומיה שבית הספר מספק להם במסגרת תפקידם. מחקרים קודמים הראו כי אוטונומיה למורה תורמת חיובית לתפקודו ולעלייה בתחושת המסוגלות העצמית שלו (Fernet et al, 2012). 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.

כמו כן, כפי שהוזכר קודם לכן, *שותפות ושיתוף המורים החדשים* הייתה משמעותית עבור שימורם של המורים החדשים שכן האפשרות לקחת חלק בתהליכי קבלת ההחלטות, להרגיש כי יש מי ששותף לדרכם, קשוב להם ומנסה ליישם את הצעות הייעול שלהם, גרמה להם לתחושת מחויבות ושביעות רצון בבית הספר. *תקשורת עמיתים* – מימד זה מבטא את הקשרים היומיומיים של המורה החדש בבית הספר ומתייחס לרוב, כפי שעלה מהראיונות, לקשרים בין המורה לתלמידיו, בין המורה למורים אחרים ובין המורה 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 החניכה, הקושי היה גדול וההתאקלמות הייתה בלתי אפשרית עבורם. ממצאים אלו נתמכים במחקרים קודמים המציינים כי ליווי חונך ואיכותו וזמינותו של הצוות המקצועי ללוות ולתמוך במורים חדשים היוו גורמים משמעותיים לשימורם בבית הספר (Zhukova, 2018; Pogodzinski, 2015).

*היבטים אינדיבידואליים* – מימד זה מבטא את הגורמים האינדיבידואליים של המורה. תת הקטגוריות שעלו בממצאים ברמה זו הינן *תכונות האישיות*, *מאפייניו הדמוגרפיים* ו*תפיסותיו של המורה*. באשר ל*תכונות האישיות* עולה כי מורים חדשים שבית הספר הצליח לשמר אותם דיווחו על תכונות אופי של חדשנות, אסרטיביות, נטייה לשתף פעולה, בעלי ערכים, ועמידה בלחצים.

באשר למאפיינים הדמוגרפיים נראה כי גיל ואזור מגורים משמעותיים עבור שימור המורים. המורים מדווחים כי גילם הצעיר מאפשר התמודדות טובה יותר מול השחיקה במקצוע. חשוב לציין כי מחקרים קודמים דיווחו כי מורים צעירים נוטים לעזוב את המקצוע בשיעור גבוה יותר ביחס למורים מבוגרים (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2004). אינגרסול (Ingersoll, 2001) טען במאמרו כי הקשר בין גיל לעזיבה הינו קשר U, כלומר צעירים נושרים בשכיחות גבוהה, אלו שנשארים נטמעים במערכת ואילו לקראת הגמלאות מסתמנת שוב עזיבה גבוהה. סיבה מרכזית לעזיבת צעירים היא כאמור באלטרנטיבות הרבות שיש בגילאים אלה. אותן אלטרנטיבות, כך עולה מהראיונות, מצטמצמות כאשר מקום המגורים הינו בפריפריה.

*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.

*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.

### **3.3. תיאור התפיסה הרב ממדית בקרב מנהלים למאפייני 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. חלק 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 ותיכוניים 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**

לאחר קבלת היתר ממשרד החינוך, יצרנו קשר אקראי 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 האינדיבידואליים והסביבתיים לשימור מורים מנקודת מבט של המנהלים, נעזרנו בראיון חצי מובנה ובו שאלות המתייחסות לכל רמה מהמודל האקולוגי. כך, לדוגמא, ברמת הפרט נשאלו המשתתפים לגבי היבטים דמוגרפיים שונים ("היכן אתה גר?"), ברמת המיקרו, 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?"), ברמת המאקרו ("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?", ברמת 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?"), וברמת המאקרו, 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. ניתוח המידע**

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):

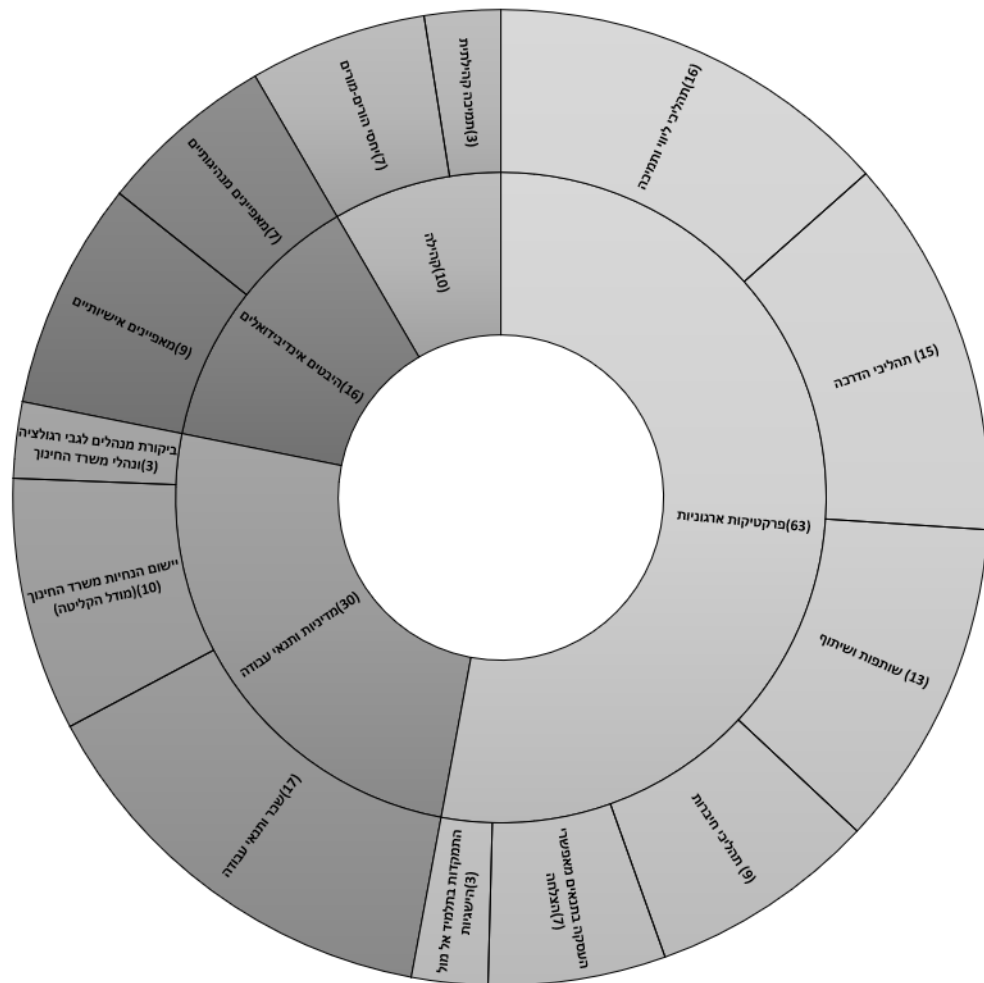
תחילה נאספו כלל הנרטיבים לכדי יחידות בעלות משמעות משותפת (קידוד פתוח). כך לדוגמא נרטיבים שביטאו "שיתוף המורה בקבלת החלטות", "הקשבה לצרכי המורה" הרכיבו את תת הקטגוריה "שותפות ושיתוף". בהמשך נאספו כלל תתי הקטגוריות לכדי קטגוריות מרכזיות (קידוד צירי). לדוגמא, תת הקטגוריה "תהליכי ליווי והדרכה" ותת הקטגוריה "העסקה בתנאים מאפשרי הצלחה" קובצו לקטגוריית העל "פרקטיקות ארגוניות". בשלב האחרון (שלב הקידוד הסלקטיבי), קובצו כלל הקטגוריות לקטגוריית על משותפת. לדוגמא, "פרקטיקות ארגוניות", "מדיניות ותנאי עבודה", "היבטים אינדיבידואליים" ו-"קהילה" 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 2). המודל המוצג באיור 2 מורכב ממעגל פנימי הכולל ארבע קטגוריות ומעגל חיצוני המורכב מתתי קטגוריות כאשר שכיחות הנרטיבים של כל קטגוריה מוצגת בסוגריים לצידה ושטח הקטגוריות נמצא בהלימה למספר הנרטיבים שמרכיבים כל קטגוריה.



איור 3.3. תפיסות מנהלים : התרבות האקולוגית הבית ספרית המסבירה שימור מורים חדשים- מבנה רב ממדי.

להלן הממדים שעלו בראיונות לפי רמת הבולטות שלהם (מגבוה לנמוך).

#### 3.3.4.1. פרקטיקות ארגוניות

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, רכז 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 רכז 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 והתמיכה יתבצע ע"י חברי הצוות הנמצאים בקשר ישיר עם המורה.

### **תהליכי הדרכה והערכה**

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 הרגע מתפוצץ. מה שצריך לייצר זה מנגנונים בבית הספר שמסיעים 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. 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 הזו, והיום הוא יוצר כבר פעילות שיש לה ביקוש לא נורמלי לאותו מורה, והוא פורח, כמה זמן זה לקח? כמעט שבעה חודשים, הלואי שכל המורים יעברו תהליך כזה. הנקודה המרכזית היא לא להכין ל-, כל מי שיספר לך שעושה הכנות זה בזבז זמן [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. לחיזוק טענתו, הוא מתאר תהליך הערכה של מורה בו התרחש שיפור ניכר של מיומנויות המורה. 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.

### **העסקה בתנאים מאפשרי הצלחה**

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 נוח 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.

### **שותפות ושיתוף**

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].*

### **עמידה ביעדים**

רוני, מנהל חטיבה עליונה מתאר את יחסו למורה החדש:

*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 בישרין 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 [רוני, בן 49, מנהל חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 3 שנים, ותק כללי 3 שנים].*

מנקודת מבטו, המורה החדש הוא שווה בין שווים, והוא צריך לדעת את מחויבותו ולעמוד ביעדי ההוראה כמו שאר המורים.

### **אוטונומיה**

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

### **תהליכי חיברות**

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, עמד 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.

### **3.3.4.2. מדיניות ותנאי עבודה**

#### **שכר ותנאי עבודה**

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 מבינה 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 אצלו 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 עזו 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. ביקורת מנהלים לגבי נהלי משרד החינוך עד כה, המנהלים תיארו את הביקורת של המורים כלפי שכרם ותנאי העבודה שלהם. אפרת, מנהלת חטיבה עליונה, מצרפת את ביקורתה מנקודת מבטה כמנהלת:

זו תעודת עניות על משרד החינוך שמדבר המון ומעודד ומחקרים וזה, ואין שום תפקיד כזה לא ב"אופק" ולא ב"עזו לתמורה" משהו שמתקשר למורים החדשים, לא מנטור ולא רכו ושום דבר ובית הספר צריך למצוא תקציבים, לעשות המרה של תקציבים. אתה יודע כמה שעות ליווי המנטור משקיע כמורה המלווה שלא לדבר על רכו המקצוע שבכלל אין לי איך לתגמל אותו. כל התפקידים של רכו המקצוע, אני הוספתי לו גם את זה. האבסורד הוא שכל פרחי ההוראה, אז מורים כן חונכים אבל ברגע שנכנס פה לבית הספר נגמר תפקיד החניכה. למה? . אני זכיתי בחדר מורים מפרגן שמוכן לשתף איתי פעולה, אבל ברור לך שאם לא היו רוצים אני בבעיה קשה מאוד, אין לי דרך לתגמל לא את החונכים, לא את רכו המקצוע וגם לא את המנטורית [אפרת, בת 50, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 12 שנים, ותק כללי 12 שנים].

למנהלים אין שעות תגמול המוקצות לליווי ותמיכה של מורים מטעם משרד החינוך. פעילות זו היא וולנטרית וללא תגמול. לטענתה, אין זה ברור, מדוע למשרד החינוך יש הקצאת שעות לליווי פרחי הוראה, אך אין הקצאה לליווי מורים חדשים.

ביקורת מנהלים כלפי פעילות ארגוני המורים 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 האכיפה 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 מתארת 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.

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

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 הראיון 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 פורמלי בין רכז המקצוע למורה החדש, והמנטורית שואלת מידי פעם לשלומי, 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].

### 3.3.4.3. היבטים אינדיבידואליים

#### מאפיינים אישיותיים

רווה, מנהל חטיבת ביניים ממחוז ירושלים, מתאר תהליך של גמישות ונועם הליכות בבית הספר: היו כמה נפילות אצלנו בספרות, ראיתי שרכזת ספרות לא עובדת כמו שצריך, כשרציתי להחליף רכז אף אחד לא רצה. אמרתי 'בסדר' אני ארכז ספרות, אני... ספרות... ממשיך 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 ומבחיני 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

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 מורים:

אני מנהל שדורש, אני לא מוותת, 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

##### תמיכה קהילתית

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.

##### יחסי מורים-הורים

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.

### 3.3.5. סיכום ומסקנות

הראיונות עם המנהלים העלו גם הם מבנה רב ממדי של התרבות האקולוגית הבית ספרית. מרבית הממדים נמצאו דומים למבנה שעלה מתוך הראיונות עם המורים, ובכך עולה חוזקו של המודל שאנו מציעים על ממדיו השונים. 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 שבעי רצון מתהליך הליווי של הצוות הישיר. אם זאת, קיימת תרעומת כלפי משרד החינוך כי אין תגמול כספי לצוות הבית ספרי בתהליכי ליווי אלו, בעוד שבליוי פרחי הוראה בבית הספר יש תגמול. 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 שנותר להם הוא לנסות לצמצם את הפערים הקיימים.

## 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 אנכים 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 בקליטת מורים חדשים התמקדה בראש ובראשונה בתפקיד המנהל ופעולותיו, 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 האפשרות 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 שעתיים של מפגש, והיא מחברת אותם תוך כדי, במסגרת הסיור, לבעלי התפקידים, להגדרת התפקידים של האנשים שם. כמובן 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].

תהליך חניכה אקטיבי המתמקד במשולש השיח בין המנהלת, החונכת והמורה החדש בא לידי ביטוי באמירה הבאה:

יש מורים שתוך שנייה אני מזהה יכולות גבוהות אצלם ובמהלך השנה אני רק מתעניינת 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 [שרית, בת 46, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 7 שנים, ותק כללי 9 שנים].

חגי מרחיב את היריעה ומדגיש את שיתוף הפעולה בין המורה החדש, החונך הבית-ספרי והנהלת בית-הספר: כל מורה חדש מקבל חונך מהצוות המקצועי וחבר הנהלה. המורים החדשים 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 [חגי, בן 47, מנהל חטיבת ביניים מירושלים, ותק בבית הספר 9 שנים, ותק כללי 9 שנים].

יש לשים לב כי תהליך פרואקטיבי 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:

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. אח"כ המנטורית ממשיכה איתם ומציגה להם נהלים וכל הדברים הכי הכי דחופים הכי חשובים שאתה מגיע 1.9 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 שילווה 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 לפנ 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 הפנ 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 צפייה של רכז המקצוע, שהוא מתמקד בעיקר בהיבטים מקצועיים. ויש עוד צפיות של מנהל בית הספר, מנהלות החטיבה ומנהלת פדגוגית ועוד צפיות של המורה הוותיקה שמעבירה את ההשתלמות למורים החדשים. בכלל ככל שהמורה יותר טוב, כמות הצפיות 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 המשו"ב ולהכניס חיסורים-איחורים...ממש ללמד אותם דברים שהם צריכים למחר בבוקר והם יוכלו לשאול ולהכיר. לקרוא את המערכת שלהם, אה...ו...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? ששם דבר בעיניי הוא טיפשי. הם עונים שם אחד לשני כי "אני פתרתי 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 [רונן, בן 49, מנהל חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 3 שנים, ותק כללי 3 שנים].

שני מנהלים, סוזי ורווה הדגישו 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 קרם 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].

אני עושה להם היכרות עם חברי הנהלה מורחבת, עם מליאת המורים, ובמהלך השנה קובעים תאריכים שאנחנו נפגשים אחת לחודש, יחד עם חברי הנהלה מצומצמת כאשר באמת הכוונה היא יותר לשמוע מה עובר עליהם, מה הקשיים שלהם. במהלך ההיכרות הזו הם עורכים היכרות עם אב הבית, עם הגזברית [רווה, בן 53, מנהל חטיבה עליונה מהצפון, ותק בבית הספר 8 שנים, ותק כללי 13 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 הייחודית של בית הספר 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 שישג 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 – מנגנונים ארגוניים – אך גם בדרכים ישירות – שיחות בהן ציפיות המנהלים לגבי נושאים פדגוגיים וארגוניים מובהרים למורים החדשים.

בנוסף, תהליכי הדרכה עלו כחת 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 ונסה 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 [רון, 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 עקפין כל השנה והוא לא טרח לומר שיש אצלו בעיה או, לא פחות גרוע מכך, לא ידע שיש אצלו בעיה בכיתה. בסופו של דבר אנחנו נממדים 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 ממשרד החינוך – כמקור ההנעה העיקרי בארגז 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 בארגונים 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 נינוחה, 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 לפרום, 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 ביי"ס עם המון עשייה, אז אם אני במקרה מלמד ספרות בכיתת תיאטרון, כל ההפקות של הכיתה הזאת בתיאטרון אני אבוא. זה ביי"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 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-ספר. 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].

מסכם רונן המשחזר 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 [רונן, 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, מישהו שמבין מה עובר עליי בתור מורה חדש. מורים ותיקים וחדשים משתפים בקשיים שלהם גם, וגם מי שהוא ותיק חווה את

ההתחדשות הזו, והוויכוחים אף מיעצים לחדשים מהניסיון שלהם וזה ממש שיח פורה. רכז 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 הסטאז' 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, והחווייה 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 מ**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 בחדשים הראשונים [דקלה, בת 51, מנהלת חטיבה עליונה מהמרכז, ותק בבית הספר 10 שנים, ותק כללי 13 שנים].

לאור הקשיים בתחילת דרכו של המורה החדש, רווה 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 [רווה, בת 53, מנהל חטיבה עליונה מהצפון, ותק בבית הספר 8 שנים, ותק כללי 13 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**

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.

## 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: נמוך בינוני וגבוה. חלק זה התמקד בהשוואת תפיסות מורים מבתי הספר בעלי השימור הנמוך והגבוה.

בניתוח קולות המורים החדשים – מבתי הספר המשויכים לרמה נמוכה בקליטה – עלו התמות הבאות:

מתוך קטגורית הפרקטיקות ארגוניות, עלו תהליכי אנכים של ליווי ותמיכה ביוקרטיים, המורים החדשים במונולוג ארגוני הדגישו את תהליך "שרשרת החיול" שעברו, או שנבצר מהם לקבל, בכניסתם לבית-הספר. כניסה זו מתאפיינת במונולוג 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 וכאלה. 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].

מונולוג זה נשמע גם מכיוונה של נרקיס המדגישה את מיקוד ההנהלה בהסברים ביוקרטיים 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]. מונולוג 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 וזאת לאורך זמן ניכר בתהליך כניסתה להוראה בבית-הספר. "מונולוג המשכּי" הניתן מטעם גורמים שונים בהנהלת המוסד הבית-ספרי ניתן לראות באמירתה 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 שניה בחדר מורים ועדה לזה לא יודעת אם עד היום היה לי כרטיס צילום [רעות, בת 26 מורה חדשה לאנגלית, חטיבת ביניים מירושלים].

רעות, באמצעות "המונולוג המתמשך" מטעם גורמים שונים בהיררכיה הבית-ספרית, מגלה לבד את סודות המנהלה הבית-ספרית. היא מבקשת חיבורים, "לא היה מי שיחבר אותי", ובמקום זה מקבלת מידע באופן ספורדי, 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 ביורוקרטי" 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 ביורוקרטית את הולכת לאיבוד**. כן. מכל הבחינות. ביורוקרטית 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].

המונולוג הארגוני מוקצן אף ביתר שאת 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 מעודכנת מה קורה איתי. [ליאורה, בת 28, מורה למתמטיקה חטיבה עליונה ממרכז הארץ].  
זהו "מונולוג נפקד" שבו המורה החדשה רואה את המנהלת כנוכחת-נפקדת.

כמו כן, תחת הקטגוריה של הפרקטיקות הארגוניות עלו **תהליכים אנכים של ליווי ותמיכה פדגוגיים**, המתארים מעטפת פדגוגית. המורים חדשים הדגישו את חשיבות המעטפת הפדגוגית בכניסתם לבתי-הספר מעבר למונולוג הבירוקרטי.

קודם כל, אה...הצמידו לנו, לי ולמורים החדשים מורה שזה התפקיד שלה – ללוות מורים חדשים. ואז היא בעצם, זאת שיכולנו לפנות אליה ולשאול אותה במקביל לרכזי המקצוע. זאת אומרת, אני מבחינתי היה לי המון המון אנשים שיכלתי לפנות אליהם בכל שלב וזה היה לי גם נוח, כי הן היו מזמינות מאוד, כל מה שהיה לי...שאלה...תמיד היה לי את מי לשאול, הן בשמחה עזרו לי ולא הייתה לי תחושה של איזושהיא התנשאות. בהתחלה הרגשתי שאני...לא...שהחומר שאני מלמדת הוא לא תמיד יושב טוב אצל התלמידים...בשיעורים הראשונים, ואז כשפניתי לרכזת והסברתי את זה, אז פשוט קבענו מפגשים, היינו יושבות ביחד ומתכוננות. מה חשוב להעביר? איך להתייחס? מה לא. ואז זה הסתדר. היא נתנה לי את הכלים שהייתי צריכה [מאיה, בת 29, מורה לאנגלית בחטיבת ביניים מתל אביב].

בעוד מאיה הדגישה את תחום הלימוד כמעטפת פדגוגית בו הסתייעה במגוון בעלי תפקידים, 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 הבירור, 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]

מעטפת פדגוגית שלילית ניתן להבחין באמירתה של רונית:

אחרי השיעור הראשון היא 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. והרכזת שלי אמרה לי "את מתחילה לעבוד בשנה הבאה. אני אדאג לזה אישית. ולא מעניין אותי ואת תעבדי כאן" ואז התחלתי באמת לעשות חושבים – מה יהיה במערך הבא? הכנתי מערך אחר והבאתי משהו אחר לגמרי וזה עבד מצוין! היה שיעור מעולה! [רונית, בת 25, מורה חדשה לכימיה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

ניתן לראות כיצד חוסר התאמת המשוב ע"י המורה החונך עלול להפחית את תחושת המסוגלות בקרב המורה החדש. מסוגלות זו חשובה מאד בהתייחס לקונטקסט הארגוני. 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. ידע תוכן פדגוגי הוא ההכלאה והמיזוג בין תחום ידע מקצועי לבין אופן התאמתו ללומדים שונים ומגוונים. בעוד מורים הדגישו את המעטפת הפדגוגית הניתנת להם ממגוון בעלי תפקידים, דבר המעשיר את יכולתם להתאים את הפדגוגיה לאוכלוסייה הספציפית, מורים אחרים קיבלו "משוב וחיזוק מעקר" מאחד מבעלי התפקידים או לא קיבלו משוב ותמיכה כלל בנוגע להתאמת הפדגוגיה להקשר הארגוני.

תחת הקטגוריה תקשורת עמיתים, עלו ההיבטים של **תהליכים אופקיים של ליווי רגשי**, המתארים תמיכה אישית. מורים חדשים הביעו רצון לקבלת יחס אישי ואמפטי בכניסה להוראה. 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]

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 הנחתות של היום בשמונה בערב יש ישיבה ואת צריכה על חשבון הזמן הפרטי שלך ובהריון מתקדם, בשביל שנשב, זה לא מה שהייתי צריכה. 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 נופה 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 לדאוג 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 חטיבה עליונה ממרכז הארץ].

לעומת זאת, בניתוח קולות המורים החדשים – **מבתי הספר המשויכים לרמה גבוהה בקליטה** – עלו התמות הבאות:

תחת הקטגוריה פרקטיקות ארגוניות, עלו תהליכים אנכים 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 תצאני", 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 הוּזן, מה לא הוּזן. מתקשרת למשרד החינוך, מתקשרת לעירייה [אינה, בת 26, מורה חדשה לפיזיקה, חטיבת ביניים ממרכז הארץ].

מורים אלו תופסים את חברי ההנהלה כנוכחים בסביבה הארגונית בה הם פועלים. נוכחות אקטיבית זו גם מאפיינת את "האוּזן הקשבת" לא רק מצד ההנהלה אלא גם מהצוות הפדגוגי, כפי שאמרה..

אני חושבת שאחד הדברים החזקים זה שאתה יכול לפרוק לכל אחד ותמיד תהיה אוּזן 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 הארגוני. 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 וישיבות. היא הייתה פותחת את היומן שלה והיינו משבצים מתי נשב איתה. מראין: את חושבת שההדרכה שלה הייתה אפקטיבית? מאוד!! כי רכז מקצוע הוא בדו"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 היית 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 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 פורום מורים, זה פורום מורים. נקודה. אף אחד לא שווה יותר או פחות. ויש דברים שבניאנסים 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 האוטנטית במקום לחשוב מה עלולות להיות ההשלכות של אמירת דעותיהם המקצועיות לאור ההיררכיה הארגונית.

כמו כן, עלתה תחת הקטגוריה פרקטיקות ארגוניות, **תהליכים אנכים 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 ראיינו 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 לאחריו. זו מעטפת מאוד רחבה והרגשתי מאוד עטוף בשנה הראשונה, תמיד היה למי לפנות, תמיד היה מישהו שיכול לעזור [יוגב, בן 25, מורה חדש לאזרחות, בתיכון ממרכז הארץ].

המיגוון במעטפת הארגונית משתקף באמירה הבאה של נטלי:

יש לי קודם את המורה החונכת שהיא איתי בצוות. ושי 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 משפרים? 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 "האדוות של המעטפת הארגונית". אדוות אלו מהוות פלטפורמה לתמיכה פדגוגית במגוון נושאים. בנוסף, המעטפת הארגונית באה לידי ביטוי בתחושה של חממה המאפשרת פתיחות, כפי שנאמר ע"י אסתר:

נתנו לי את כל מה שרציתי. הרכזת שלי הייתה לצדי 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 נחכה 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].

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.

קטגוריה נוספת שעלתה היא **תנאי עבודה**, המעלה את מימד **עמימות שכר ומענה בנושא מטעם משרד החינוך** כפי שבא לידי ביטוי בקרב המורים מבתי ספר שהוגדרו כרמה נמוכה בקליטת מורים, נושא השכר, ובמיוחד הבנת מרכיביו, מהווה קושי בקרב המורים החדשים:

לא ידעתי שאני נכנסתי למקום שבו אני לא יודעת מה המשכורת שלי כל חודש. זה שישב לידי חפר לי וחפר לי על זה ודיבר באיזשהו שלב על המשכורת והראה לי את הסימולציה שיש באופק חדש- אתה פשוט מכניס את הקריטריונים ורואה מה המשכורת שלך. נוראה פשוט. ועכשיו אני נמצאת במצב שכל חודש אני מקבלת משכורת שונה ואני לא מבינה אפילו למה. אני לא מבינה מה קורה. שאלתי את הסגנית. אז נגיד טעויות אחרונות שנעשו היה בגלל שהם לא הכניסו לי גמול חינוך מיוחד אז זה עשה קצת בלאגן בעניין של השכר. בשנה שעברה היה 3 חודשים שלא קיבלתי עליהם משכורת כי הייתה בעיה בדיווח. משום מה החשבת שכר חשבה שסיימתי לעבוד שם והיא לא ראתה שממשיכים לדווח עלי שעות אז פשוט 3 חודשים שאין- לא נכנס משכורת. אחת מהסיבות שידעתי שאני אוכל להיכנס למקצוע עם השכר הזה זה כי הבן זוג שלי עובד בהיי טק והמשכורת שהוא מכניס היא משכורת מצוינת, אז אני יכולתי לסבול את הירידה הזאת בשכר. תאמת שחשבת שאני אעבוד בתיכון והשכר יותר גבוה ובאיזשהו שלב עולה, אבל להיות מורה לאנגלית בתיכון זה פחות כדאי, פחות מושך. עד שיפתרו את עניין התוכנית הספרותית המעיקה ונראה. העניין של השכר זה עניין- ידעתי שהוא יהיה נמוך אבל לא ידעתי שהוא יהיה תעלומה ומסתורין. אני רואה אקסל, אני רואה מרכיבי שכר. אם זה כל כך פשוט באקסל, אין שום סיבה שזה לא יהיה פשוט במערכות ממוחשבות. לא צריך יד אדם שיגעו בזה. אבל לא- המציאות מהבחינה הזאת מאד מורכבת [נטלי, בת 26, מורה לפיזיקה בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

אמירה נוספת המדגישה את המועקה שחווים מורים חדשים מבחינת מרכיבי שכר וחוסר המענה הניתן ע"י אנשי משרד החינוך אפשר לראות בדבריה של ליאת:

אם מדברים מהמקום הרחב, אז משרד החינוך, כל מערכת החינוך...לא...מתייחסת בכלל למורים חדשים. אם צריך לפנות לאן שהוא, ללכת...אם יש לך בעיה, בשכר...שיש איתו הרבה בעיות. אין למי לפנות, אני מתחילת השנה מנסה להסדיר את קרן הפנסיה שאני מקבלת ממשרד החינוך לקרן אחרת שלי ואין עם מי לדבר. הם לא עונים למיילים, לא עונים לטלפון....לנסוע עד ירושלים לא עולה על הפרק. אין עם מי לדבר. שנה שלמה לא הצלחתי למצוא פתרון כי זה נושא מאוד עיקרי. ואין למי לפנות [ליאת, בת 28, מורה חדשה לתנ"ך בחטיבה עליונה ממרכז הארץ].

### 5.1. סיכום ומסקנות

ניכר כי בבתי ספר משימור גבוה התהליכים הם רב מימדים, תהליכי ההדרכה הם במקביל אופקיים ואנכיים, תוך העלאת כל ההיבטים האפשריים, פדגוגיים, בירוקרטיים, רגשיים. בעוד המורה מרגיש בודד בבתי ספר בשימור נמוך, המורה בבתי ספר בשימור גבוה תופס עצמו כאוטונומי. תימה שחזרה באופן דומה בקרב מורים חדשים מבתי ספר ברמת שימור גבוהה ונמוכה היא חוסר מענה למגוון נושאי שכר ומרכיביו ממשרד 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. שוני אחד מאופיין במנעד של מונולוג לעומת דיאלוג. בבתי ספר ברמה נמוכה, מורים חדשים קיבלו הסברים לגבי ההתנהלות הארגונית מידי ההנהלה באופן מצומצם. ניתנו הסברים מצומצמים 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 קליטה 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 בקליטה גבוהה ישנה הפונקציה של מנטור ארגוני, שתפקידו המוצהר לענות על צרכי המורה החדש ממגוון היבטים ארגוניים ופדגוגיים. מאפיין ייחודי 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.

## 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 מודל המערכות האקולוגית של ברונפרנברגר (Bronfenbrenner, 2005) המתאר מבנים חברתיים בין המורה לסביבתו אשר מקוננים אלו באלו. שימוש במדד זו מהווה יתרון רב ביכולתנו לבחון את כלל הגורמים לשימור מורים חדשים בבית הספר, הן האינדיבידואליים (מאפייני המורה) והן הקונטקסטואליים (מאפייני מנהיגות הנהלת בית הספר, יחסי עמיתים, פרקטיקות קליטה).

**שאלות 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 כללה שני פאזות עיקריות, התבססה על Mix Method, ואיסוף הנתונים מארבע מדגמים שונים בלתי תלויים. הפאזה הראשונה כללה את המחקר האיכותני, נוסחו פריטים לשאלון תוך התבססות על המודל האקולוגי של ברונפרנברגר (2005). 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 הרמות שעלו מהגישה האקולוגית של ברונפרנברגר (2005). לכל רמה הותאמו שאלות המצביעות על זיקה לאותה רמה. 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 ראשון, 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 משתי מדגמים שונים ובלתי תלויים של 1412 מורים. הפאזה השנייה כללה מספר ניתוחים: תוקף מבנה, תוקף מתכנס ומבחין, תוקף קריטריון ותוקף ניבוי. תוקף מבנה כלל ניתוחי גורמים מגשש (Exploratory Factor Analysis – EFA) וניתוח משוואות מבניות מגשש (Exploratory Structural Equation Modeling – ESEM) על מדגם חדש ובלתי תלוי 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 (מורים המקוננים בבתי ספר) תוך שימוש בתוכנת MPLUS 8.3. ניתוח זה נערך על מדגם חדש בלתי תלוי של 1067 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" כאשר נערכה השוואה בין תרבות אקולוגית למדדים נוספים (מנהיגות משתפת, מנהיגות אותנטית ומנהיגות מעצבת). בשלב נוסף, נערך תוקף קריטריון נבחנו מתאמי פרסון בין מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) למספר מדדים מבוססים. בשלב האחרון, תוקף ניבוי, נבדקו כיצד המדד מנבא שימור מורים מעבר למדדים האחרים: מנהיגות אותנטית, מנהיגות משתפת, מנהיגות מעצבת, שביעות רצון ממקום העבודה ושחיקת מורים. סיכום שלבי המחקר והמשתתפים של שתי הפאזות בכל שלב 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:

$\chi^2(103) = 537.901$ ; CFI=0.901; TLI=0.874; RMSEA=0.063; SRMR (within) =0.053; SRMR (between) =.105 .

תהליך זה אישר כי המודל הטוב ביותר הוא מודל מסדר שני 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 תוקף קריטריון ותוקף ניבוי כאשר התרבות האקולוגית מהווה המנבא החזק ביותר לשימור מורים מעבר למאפיינים דמוגרפים, בית ספריים, סגנונות המנהיגות של המנהל ועמדות מורים של שחיקה ושביעות רצון ממקום העבודה.

**מסקנות ממצאים אלו:** 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 האלו בהלימה עם הגישה העיקרית של המחקר הנוכחי המדגישה את חשיבותה של גישה רב מימדית, הוליסטית 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. מהממצאים הכוללים ניתן להסיק כי על מנת לשימור מורים חדשים בבתי ספר קיימת חשיבות לייצור רשת חברתית 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 ונהלת 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 תדיר 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.

**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 ביהבטים הקשורים לשימור מורים חדשים, ועל ידי בחינתם, לשפר ולשמר אותם. שימוש במדד התרבות האקולוגית מאפשר לקבל תמונת מצב גם ברמה המחוזית והארצית ובכך לדייק 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.

**טבלה 6.1: סיכום שלבי המחקר והמשתתפים**

| שלבי מחקר                                                       | פעולות                                                                                   | משתתפים                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | כלי המחקר                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>פאזה 1</b>                                                   | יצירת יצירת 49 פריטים, הפחתת פריטים ל-22 באמצעות ניתוח של מומחים בתחום.                  | ראיונות על מדגם של 16 בתי ספר (8 בתי ספר שימור גבוה ו-8 בתי ספר שימור נמוך) מומחים למנהל חינוך, ופיילוט של שישים מורים מבתי ספר על יסודים בכל רחבי הארץ.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ראיון מובנה קבוצות מיקוד                                                                                                                                 |
| <b>מחקר ראשון - פיילוט הפחתת פריטים לכמות של 22 על ידי PCA.</b> | <b>מחקר ראשון - פיילוט הפחתת פריטים לכמות של 22 על ידי PCA.</b>                          | $N=147$ מורים המדגם כלל 19 בתי ספר. מסך המורים 62% נשים. גיל המורים נע בין 25 ל- 67 ( $M=41.36$ ; $SD=10.92$ ). ותק המורים בהוראה נע בין שנה ל-43 שנים ( $M=14.07$ ; $SD=10.84$ ). 38% מהמורים הינם מורים מקצועיים, 33% מחנכים ו-48% מהמורים משמשים הן כמחנכים והן כמורים מקצועיים.                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>שאלון תרבות אקולוגית</b> הכולל 49 פריטים בסולם הנע מ-1 "בכלל לא" ועד 6 "במידה רבה מאוד".<br><b>שאלון רקע למורים</b>                                   |
| <b>פאזה 2</b>                                                   | <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 , 33% בעלי BA ו-13% בעלי B.Ed. בנוסף, 53% מהמורים בעלי תואר שני ו-24% מהמורים עברו הסבת אקדמאים להוראה. | <b>שאלון תרבות אקולוגית</b> הכולל 22 פריטים שנבעו מניתוח רכיבים עיקריים (PCA) בסולם הנע מ-1 "בכלל לא" ועד 6 "במידה רבה מאוד".<br><b>שאלון רקע למורים</b> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>תרבות אקולוגית</b> הכולל 12 פריטים שנבעו מהניתוח המגשש EFA ו-ESEM בסולם הנע מ-1 "בכלל לא" ועד 6 "במידה רבה מאוד". <b>שאלון רקע למורים.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>מדגם חדש ובלתי תלוי של 1067 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, 33% בעלי BA ו-13% בעלי B.Ed. בנוסף, 53% מהמורים בעלי תואר שני ו-24% מהמורים עברו הסבת אקדמאים להוראה.</p> | <p><b>מחקר 2 – תוקף מבנה</b></p> <p>- ניתוח גורמים מאשש חד רמתי CFA</p> <p>- ניתוח גורמים מאשש רב רמתי MCFA</p> |
| <p><b>תרבות אקולוגית.</b> שאלון בעל 12 פריטים הכול 3 גורמים: (1) יחסי קולגות בין המורים, <math>\alpha=.86</math>; (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר, <math>\alpha=.77</math>; (3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים 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> – נמדדת באמצעות שאלון שחובר על-ידי Sagie (1997), <math>\alpha=.0.925</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 CFA ו MCFA</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p><b>תוקף קריטריון</b></p> <p>מתאמי פרסון בין משתני המחקר</p>                                                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p><b>תוקף ניבוי</b></p> <p>גרסיות הירכיות לניבוי שימור מורים</p>                                               |

## 6.1. פאזה 1: מחקר איכותני - 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 לשימור מורים חדשים".

### 6.1.1. פיתוח פריטים

פיתוח פריטים בהתבסס על מתודולוגיה איכותנית כללה מספר שלבים. ראשית, הפריטים חוברו בהתבסס על חמש רמות שעלו מהגישה האקולוגית של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 2005): (1) רמת הפרט (Individual/ Historical Factors), הסביבה החברתית הקרובה; (2) רמת המיקרו (Microsystem/Interpersonal) המתארת קשרים, פעולות ותפקידים חברתיים המתקיימים בין המורה החדש לסביבתו הקרובה; (3) רמת הארגון והקבוצה (Mesosystem/Organizational) הכוללת את קשרי הגומלין בין סביבות המורה השונות ברמת המיקרו (4) רמת הקהילה (Exosystem/Community) המהווה הרחבה של הרמה הקודמת הכוללת מבנים חברתיים בקהילה של הפרט כמו השכונה בה הוא גר ו-(5) רמת המאקרו (Macrosystem) מתייחסת למערכות רחוקות המשפיעות על כלל המערכות שהוזכרו.

### 6.1.2. שיטה

#### 6.1.2.1 אוכלוסיית 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 הנבחנת (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 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 ולמורים הובטח כי מידע זה לא יימסר לשום 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.** בתום הראיונות 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) (Charmaz, 2006; Blair, 2015). 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 לדוגמה "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** (לדוגמה, "עם הסגנית אני נפגשת כל יום, ועם המנהלת אחת לחודש יש לנו שיחה של מורים חדשים"), **תקשורת עמיתים** (לדוגמה, "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") **תנאי 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) תקשורת עמיתים, (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 בתיאוריית מודל המערכות האקולוגי. הממצאים העלו מודל אקולוגי חדש ובו ארבע קטגוריות על של תקשורת עמיתים, פרקטיקות ארגוניות, קהילה ותנאי עבודה ומעמד המורה ו-15 תתי קטגוריות. 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 (Spires, Kerkhoff, Graham, Thompson, & Lee, 2018; Wei, Lu, & Qian, 2018; Hinkin, 1998). 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";  
 תקשורת עמיתים - "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 (ראה נספח מספר 1 לשאלון הכולל 49 היגדים)

|                          | מס' ההיגד בשאלון | היגד\פריט                                                                                                      | ציטוט מדגים                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>תקשורת עמיתים</b>     |                  |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 1                        | 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...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 2                        | 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> |                  |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 6                        | 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.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                          |                  |                                                                                                                | 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                        | 5                | 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 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 |
| 8                        | 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 בביהס.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 9                        | 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                                                                                                                                                                                     |
| 14                            | 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.                                                                                                    |
| 18                            | 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>                  |    |                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 22                            | 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 חניכתי כיתה והקשר עם ההורים הוא מאוד מאוד אינטנסיבי.                                                                                                                    |
| 23                            | 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.                                                                                                                |
|                               |    |                                                                                                            | 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 חניכתי, התמיכה בסוגיית התקשורת מול הורים הייתה מאוד חזקה                                                    |
| <b>תנאי עבודה ומעמד המורה</b> |    |                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 27                            | 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.           |
| 31                            | 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 הפדגוגים ולא את הסמכות המשמעתית לנהל כיתה כזו כמו שהייתי רוצה. |
| 32                            | 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 מחקר 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 ב-PCA נעשה על מנת לחקור את מספר הגורמים האחראים על השונות המשותפת בין משתנים 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

לשם פיתוח 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 הנבחר 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 ויוש) 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 הנקלטים מתוך כלל המורים החדשים ששובצו לבית הספר 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 | יוש | 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 במוצע הוחזרו בין 5-7 שאלונים מכל בית ספר. מסך המורים 62% נשים. גיל המורים נע בין 25 ל-67 ( $M=41.36$ ;  $SD=10.92$ ). ותק המורים בהוראה נע בין שנה ל-43 שנים ( $M=14.07$ ;  $SD=10.84$ ). שלושים ושמונה אחוזים מהמורים הינם מורים מקצועיים, 33% מחנכים ו-48% מהמורים משמשים הן כמחנכים והן כמורים מקצועיים (ראה נתונים, טבלה מס' 6.4).

מדגם המחקר הנוכחי כלל בתי ספר מהחינוך היהודי, כאשר 63% שייכים לזרם הממלכתי, 37% שייכים לזרם הממלכתי דתי. מתוכם 31% בתי ספר מקיפים, 14% חטיבות ביניים ו-55% מתיכונים. כ-36% מבתי ספר משתייכים למחוזות מרכז ותל אביב, 21% משתייכים למחוז צפון, 15% למחוז ירושלים והשאר (26%) למחוזות דרום, יו"ש וחיפה.

**טבלה 6.4:** משתני הרקע של אוכלוסיית המחקר (N=147 מורים, 19 בתי ספר)

| מגדר                     | גיל<br>M<br>(SD)                            | ותק בהוראה<br>(כולל שנת התמחות)<br>M (SD) | תפקיד                          | זרם חינוכי                                                              | שלב חינוך                                                                    | מחוז                                                                                                                     |
|--------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>מורים</b><br>(N=147)  | 56<br>גברים<br>(38%)<br>91<br>נשים<br>(62%) | 41.36<br>(10.92)                          | 14.07<br>(10.84)<br>טווח: 1-43 | מורה מקצועי<br>38%<br>מחנך: 33%<br>מחנכים<br>ומורים<br>מקצועיים:<br>48% |                                                                              |                                                                                                                          |
| <b>בתי ספר</b><br>(N=19) |                                             |                                           |                                | ממלכתי-<br>12 (63%)<br>ממלכתי-<br>דתי- 7<br>(37%)                       | חטיבות<br>ביניים- 21<br>(14%)<br>תיכונים-<br>81 (55%)<br>מקיפים: 45<br>(31%) | ירושלים: 3<br>(15%)<br>צפון: 4 (21%)<br>דרום: 2 (10%)<br>מרכז: 5 (26%)<br>ת"א: 2 (10%)<br>יוש: 1 (0.5%)<br>חיפה: 2 (10%) |

#### 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 PCA של מטריצת הפריטים בוצע על מנת לבחון אילו פריטים מקובצים יחדיו ואילו לא. לצורך כך, נערך Principal-Axis factor analysis, 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 טעינות 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 והחונכים 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;  $\alpha = .63$ , 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 הוכיח 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: רמת המיקרו (8 פריטים;  $\alpha = .80$ , Eigenvalues=5.95), רמת הארגון (5 פריטים;  $\alpha = .88$ , Eigenvalues=2.04); רמת הקהילה (2 פריטים  $\alpha = .60$ , Eigenvalues=.72), רמת המאקרו (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 הוכיח רמה גבוהה של עקביות פנימית ( $\alpha = .60$ ).

#### 6.1.2.5 מסקנת המחקר

השאלון הסופי שהוחזק בשלב זה הינו השאלון של 22 פריטים ל-3 מימדים: (1) ארגון העשייה הבית ספרית (2) יחסי הדדיות בין חברי הסגל הבית ספרי ו-(3) ניהול העשייה הבית ספרית היות. זאת, מכיוון השאלון מציע רמות קרובות לרמות של המודל האקולוגי המוצע של ברונפרנברנר (2005) ומראה ממצאים של אחוז שונות מוסברת מעל 60%, מהימנות אלפה קרונבאך של המימדים הנע בין .63-.90. ו-Eigen values מעל 1.00.

| 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.  
מוצגים ערכים שווים או גבוהים מ- 0.4.  
אחוז שונות המוסברת המצטברת = 0.63. אלפה של קורנבאך לשאלון הכולל = 0.75.



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

| טעינות לגורם                |      |      |      |      | מספר פריט                 | פריט לכל גורם                                                                                               |
|-----------------------------|------|------|------|------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                           | 2    | 3    | 4    | 5    |                           |                                                                                                             |
| 1-מיקרו                     |      |      |      |      |                           |                                                                                                             |
|                             | 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                              |
|                             | 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                   |
| 2- ארגון                    |      |      |      |      |                           |                                                                                                             |
|                             | 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\מלווה 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 מקצוע\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                    |
| 3- קהילה                    |      |      |      |      |                           |                                                                                                             |
|                             | 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.                                               |
| 4- מאקרו                    |      |      |      |      |                           |                                                                                                             |
|                             |      |      | 0.49 |      | 11                        | תנאי העבודה של מתמחים ומורים חדשים הוגנים.                                                                  |
|                             |      |      | 0.79 |      | 13                        | השכר של מתמחים ומורים חדשים הוגן.                                                                           |
| 5- תמיכה וסיוע למורים חדשים |      |      |      |      |                           |                                                                                                             |
|                             |      |      | 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 | Eigen values              |                                                                                                             |
| 0.80                        | 0.88 | 0.68 | 0.69 | 0.41 | Cronbach's αs (subscales) |                                                                                                             |

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

## 6.2 פאזה 2: מחקר כמותי - תיקוף כלי

### 6.2.1 מטרות ושלבי המחקר

בפאזה הנוכחית מטרת המחקר לפתח ולתקף כלי של תרבות אקולוגית בית ספרית ( Ecological School Culture- ESC) לשימור מורים. הפאזה השנייה כללה ביצוע של מספר ניתוחים על מנת לתקף המדד המוצע של תרבות אקולוגית בית ספרי. השלבים הם כדלקמן:

ראשית, כדי לבנות גורמים בעלי **תוקף מבנה**, בוצעו סדרות של Variable Clusterings, על מדגם חדש של 356 מורים, תוך שימוש בפרוצדורה VARCLUS של SAS 9.4 (TS1M5). לאחר מכן, בוצע ניתוח גורמים מגשש (EFA) וניתוח משוואת מבניות מגשש (ESEM) כדי לאתר את הגורמים שבבסיס המשתנים הנצפים. בסיומו, בוצע ניתוח גורמים מאשש חד רמתי Confirmatory Factor Analysis (CFA) ורב רמתי MCFA- תוך שימוש בתוכנת MPLUS 8.3. ניתוח זה נערך על מדגם חדש בלתי תלוי של 1067 משתתפים מ-169 בתי ספר כדי לאמת את הסולם של הפריטים. בתום שלבים אלו הוכח תוקף מבנה.

שנית, נבחן **תוקף מתכנס ומבחין** שמטרתו להעריך את מידת החפיפה הקיימת בין מדד תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) לבין סקלות מקבילות שפותחו כגון: מנהיגות אותנטית, משתפת ומעצבת (Hinkin, 1998; Kline, 2016). ניתוח זה נערך על אותו מדגם של 1067 משתתפים מ-169 בתי ספר תוך שימוש בתוכנת MPLUS 8.3.

שלישית, **בתוקף קריטריון** נבחנו מתאמי פרסון בין מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) למספר מדדים מבוססים: מנהיגות אותנטית, מנהיגות משתפת ומנהיגות מעצבת של מנהל בית הספר. כמו כן, נבחנו מתאמי פרסון בין מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית לבין עמדות מורים: שביעות רצון ממקום העבודה ושחיקת מורים. לבסוף, נבחן מתאם פרסון בין תרבות אקולוגית לבין שימור מורים. ניתוח זה נערך על אותו מדגם של 1067 משתתפים מ-169 בתי ספר תוך שימוש בתוכנת MPLUS 8.3.

לבסוף, בשלב האחרון, **תוקף ניבוי**, נבדוק כיצד המדד תרבות אקולוגית מנבא שימור מורים מעבר למדדים דמוגראפיים של המורים ולמאפיינים בית ספריים. כמו כן, נבחן כיצד המדד תרבות אקולוגית (ESC) מנבא שימור מורים מעבר למדדים אחרים תקפים: מנהיגות אותנטית, מנהיגות משתפת, שביעות רצון ממקום העבודה ושחיקת מורים. בשלב זה הניתוחים נערכו על אותו מדגם של 1067 משתתפים מ-169 בתי ספר תוך שימוש בתוכנת MPLUS 8.3.

## 6.2.2. תוקף מבנה - ניתוח מגש

ניתוח גורמים מגש (EFA), וניתוח נתיבים מגש נועדים לאתר את המבנה בתוך מערכת גדולה של משתנים. כדי לבחון את ההתאמה של תת-קבוצות נבחרות בוצעו על הפריטים שנבחרו, ניתוח גורמים מאשש ESEM- Exploratory (EFA) Exploratory Factor Analysis וניתוח משוואת מבניות מגש ESEM- Exploratory Structural Equation Modeling באמצעות MPLUS 8.3. ניתוח זה התבצע על המדגם 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 50% בתי ספר תיכוניים, 26% חטיבות ביניים 24% מקיפים. כ-42% מבתי ספר משתייכים למחוזות מרכז ותל אביב, 26% משתייכים למחוז דרום, 12% למחוז צפון והשאר (20%) למחוזות ירושלים, יו"ש וח'פה. 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).

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, 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, 33% בעלי BA ו-13% בעלי B.Ed. בנוסף, 53% מהמורים בעלי תואר שני ו-24% מהמורים עברו הסבת אקדמאים להוראה. את ההכשרה להוראה ביצעו המורים במקומות שונים, 66% הוכשרו במכללות לחינוך ו-31% באוניברסיטאות. לבסוף, 64% ניגשו לסדנת סטאז' במכללה לחינוך ו-26% באוניברסיטה (טבלה מס' 6.8).

#### 6.2.2.1.2. הליך המחקר

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 המעודכן של 22 פריטים ושאלות דמוגרפיות. השאלות הדמוגרפיות כללו משתנים אישיים (גיל ומגדר), משתנים מקצועיים (השכלה מקצועית, ותק בהוראה, ותק בבית הספר ומקצוע ההוראה) (ראה נספח 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 משתתף יחיד כלשהו. תהליך איסוף הנתונים החל במרץ 2018 והסתיים ביוני 2018.

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

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

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

| מגדר        |             | השכלה        |             |              |              | שיוך התפקיד   |             |            |                   |           |
|-------------|-------------|--------------|-------------|--------------|--------------|---------------|-------------|------------|-------------------|-----------|
| זכר         | נקבה        | אחר          | B.E.d       | B.A.         | M.A.         | גיל M (sd)    | מורה מקצועי | מחנך       | מורה מקצועי ומחנך | רכז מקצוע |
| וותק        | וותק        | וותק         | וותק        | וותק         | וותק         | וותק          | וותק        | וותק       | וותק              | וותק      |
| M (SD)      | M (SD)      | M (SD)       | M (SD)      | M (SD)       | M (SD)       | M (SD)        | M (SD)      | M (SD)     | M (SD)            | M (SD)    |
| 116 (33%)   | 240 (67%)   | 7 (1.97%)    | 44 (12.36%) | 119 (33.43%) | 186 (52.25%) | 41.17 (10.34) | 166 (46.35) | 73 (20.51) | 83 (23.31)        | 34 (9.55) |
| 8.99 (7.98) | 8.54 (7.26) | 13.75 (9.64) | 1           | 1            | 1            | 1             | 1           | 1          | 1                 | 1         |

### 6.2.2.1.3 כלי מחקר

**שאלון תרבות אקולוגית.** 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

כפי שהודגם על ידי Liao et al (2011), גורמים הנובעים מניתוח גורמים מגשש אינם תמיד שונים במידה ניכרת. בניגוד לכך, קיבוץ פריטים על ידי שיטת ב-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, תוך שימוש בפרוצדורת VARCLUS של SAS 9.4 (TS1M5). פריטים הוסרו עקב טעינות 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 משוואת מבניות מגשש-ESEM Exploratory Structural Equation Modeling. באופן ספציפי, על מנת לבחון אילו פריטים מקובצים, תוך התחשבות בתלות הדדית אפשרית של תצפיות המורים מאותו בית ספר, נעשה שימוש ב-ESEM של MPLUS עם האפשרות Type = Complex אשר מבצע תיקונים לשגיאות התקן ולמבחן ה- Chi Square של התאמת המודל.

התאמת המודל לנתונים תיבחן באמצעות מדדי טיב התאמה. על פי המלצת החוקרים (Joreskog & Sorbom, 1993; 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,
- וכן שלושה מדדים יחסיים: Tucker-Lewis (CFI) Comparative Fit Index, (TLI) coefficient (IFI) ו-Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) המשווים בין המודל הנוכחי למודלים הקיצוניים (רווי ובלתי תלוי). 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

### Cluster Analysis 6.2.2.2.1 – ניתוח מקדים

השונות המוסברת על ידי המשתנים באשכול (קבוצה של היגדים בעלי משמעות דומה - Cluster) דומה לשונות המוסברת על ידי EFA, אבל בCluster analysis השונות המוסברת כוללת תרומות רק מהמשתנים באשכול ולא תרומה מכל המשתנים במחקר (כמו ב EFA). ממצאי הניתוח הראו כי השונות המוסברת הסופית הכוללת הינה 0.63, ומראה כי 63% מהשונות המוסברת נובעת משלושת האשכולות. תרשים העץ (תרשים מס' 6.1) מציג את היררכיית האשכולות בין 3 הקבוצות. מהתרשים נראה כי קיימים שלושה אשכולות. 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"*

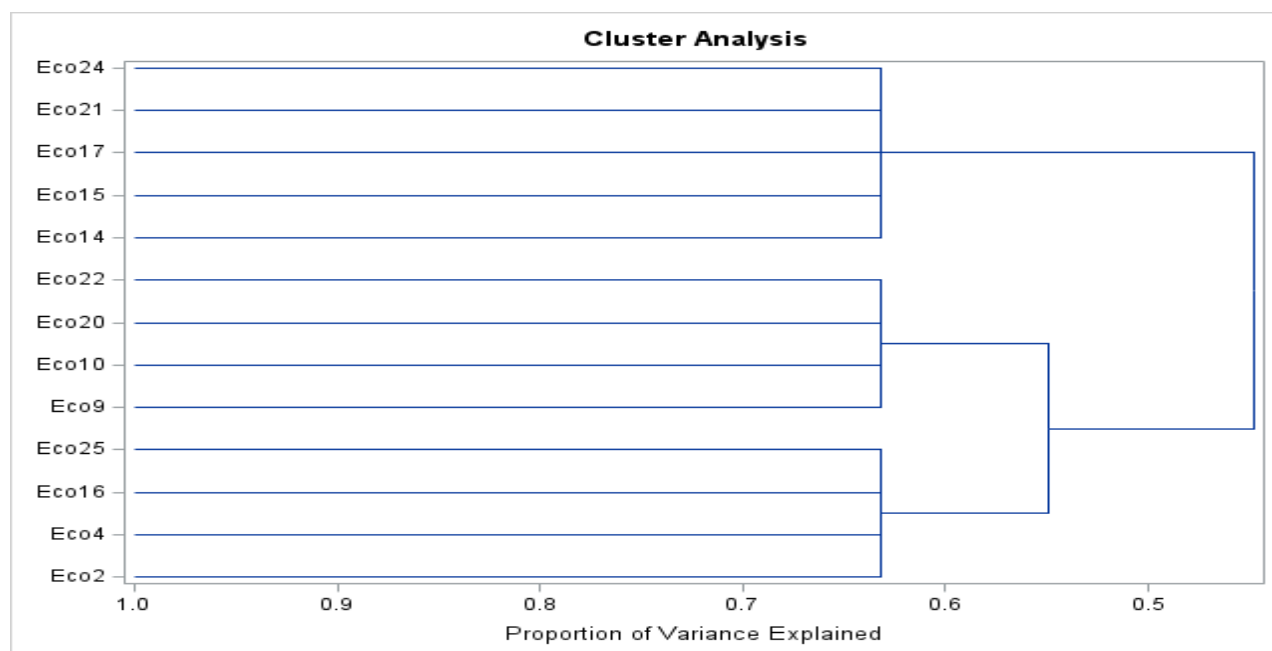
*"בית הספר פועל לחיזוק הקשרים בין מתמחים או מורים חדשים לבין מורים ותיקים"*

*"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"*

איכות התאמת הפריטים לאשכול אליו הם שייכים, נמדדה הן על ידי הבחינה האם ערכי R-Square של הפריטים עם האשכול אליו הם משוייכים גבוהים יותר מאשר ה-R-Square שלהם עם כל אשכול אחר. פריטים עם מתאם גבוה עם האשכול שלהם ומתאמים נמוכים עם אשכולות אחרים נשמרים. הנבדלות הטובה של אותם פריטים. ניתוחים אלה זיקקו את מדד התרבות האקולוגית למדד בן 13 פריטים, אשר מחולק לשלושה אשכולות משנה כמוצג בתרשים מטה.



תרשים מס' 6.1: ניתוח קלסטר (Cluster)

#### 6.2.2.2.2 ניתוח גורמים מגשש Exploratory Factor Analysis

כדי לבחון אילו פריטים מקובצים יחדיו ואילו לא, בוצע ניתוח EFA של מטריצת הקורלציות בין הפריטים. מדד ה-KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) למדידת הלימות הדגימה) במדגם זה היה 0.89, מה שמעיד על כך שיש מספיק ערכי מתאמים משמעותיים בין הפריטים כדי להצדיק ביצוע של ניתוח גורמים (Pett, & Lackey Sullivan, 2003).

לצורך כך, נערך Principal-Axis factor analysis, תוך שימוש ברוטציה לא אורתוגונלית, מסוג Promax על ה-reduced correlation matrix לבחינה 22 הפריטים. פריטים אשר נמצאו טעונים ברמה גבוהה בגורם אחד ויחסית נמוך על כל שאר הגורמים נשמרו, בעוד שפריטים עם טענות נמוכה מ-0.40 ואו טענות 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 הורדו. התוצאות הבאות של EFA אפשרו בחינת מבנה של שלושה גורמים הכולל 13 פריטים.

דוגמאות לפריטים שנמחקו:

- "תנאי העבודה של מתמחים ומורים חדשים הוגנים".
- "אצלנו בבית הספר למתמחים ולמורים החדשים ישנה אוטונומיה גבוהה בכיתות בהן הם מלמדים".
- "למורה חדש ולמתמחה אין מספיק זכויות וסמכות כדי לספק הוראה וחינוך ראויים".
- "אצלנו בבית הספר, מתמחים ומורים חדשים זקוקים לסיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים".

כתוצאה מכך, 9 פריטים הוסרו במהלך ההליך ונוצר כלי הכולל 13 פריטים (נספח - שאלון מקוצר לאחר ניפוי ההגדים בנספח 2). 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 גרסא ראשונית של שאלון: 13 פריטים בעלת מבנה של 3 גורמים המסבירים 52.96% מהשונות (ראה טבלה מס' 6.9).

לאחר בחינת הפריטים שנטענו על כל גורם זוהו המאפיינים הבאים של תרבות אקולוגית: 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)

| 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                                      | 0.75 |      |      |      |
| 15                                                         | בית הספר פועל לחיזוק הקשרים בין מתמחים או מורים חדשים לבין מורים ותיקים                                        | 0.50 |      |      |      |
| 17                                                         | אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית                                 | 0.75 |      |      |      |
| 21                                                         | יש בבית הספר קשר חברי טוב בין המתמחים או המורים החדשים לותיקים בשעות הלימודים.                                 | 0.71 |      |      |      |
| 24                                                         | אצלנו בבית הספר ישנו שיתוף הדדי בחוויות ובתחושות בין המתמחים או המורים החדשים לשאר המורים                      | 0.65 |      |      |      |
| <b>MP- מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר</b>                   |                                                                                                                |      |      |      |      |
| 2                                                          | הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה                                 | 0.55 |      |      |      |
| 4                                                          | בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר.       | 0.70 |      |      |      |
| 16                                                         | אצלנו בבית הספר, לכל המתמחים והמורים החדשים מוצמד מורה חונך/מלווה בתקופת הקליטה שלהם בבית הספר.                | 0.66 |      |      |      |
| 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> |                                                                                                                |      |      |      |      |
| 9                                                          | בבית הספר שלי מתמחים ומורים חדשים נפגשים לעיתים קרובות עם מנהל בית הספר לשיחות משוב או תמיכה בנושאים פדגוגיים. | 0.72 |      |      |      |
| 10                                                         | אצלנו בבית הספר, מנהל בית הספר "יורד לשטח" ומכיר את התנהלות המתמחים והמורים החדשים בכיתות ואת צרכיהם.          | 0.68 |      |      |      |
| 20                                                         | הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו.                                           | 0.52 |      |      |      |
| 22                                                         | אצלנו בבית הספר, ההנהלה משתפת את המתמחים ואת המורים החדשים בתהליכי קבלת החלטות.                                | 0.54 |      |      |      |
| <b>Eigen values</b>                                        |                                                                                                                |      | 5.32 | 1.06 | 0.49 |
| <b>Cronbach's αs (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. אלפה 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 משוואת מבניות מגשש - ESEM

מכיוון ש-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 ב-ESEM. ESEM משלב רבים מהיתרונות של ניתוח גורמים מגשש (CFA), מודלים של משוואות מבניות (SEM) וניתוח גורמים מאשש (EFA) (Asparouhov & Muthén, 2009). ממצאי ניתוח ה-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 ה-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) (טבלה מס' 6.10) וזניח לגורמים האחרים.

### 6.2.2.3 מסקנה

השאלון שנבע מניתוחי ה-EFA, Clustering ו-ESEM 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 מהימנות פנימית גבוהה של 0.86.

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

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

**הערות:** נעשה שימוש בפרוצדורה Extraction method- principal axis factoring. אחוז שונות מוסברת מצטברת = 54.30. אלפה של קורנבאך של השאלון הכולל = 0.86. מוצגים ערכים שווים או גבוהים מ- 0.4. אחוז שונות מוסברת מצטברת = 54.30. אלפה 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 (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) Multilevel MCFA Confirmatory Factor Analysis Model על מדגם חדש ובלתי תלוי ( $N=1067$ ,  $n=169$ ) באמצעות MPLUS 8.3.

#### 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, 33% בעלי BA ו-13% בעלי B.Ed. בנוסף, 53% מהמורים בעלי תואר שני ו-24% 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

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 המעודכן של 12 פריטים, שאלות דמוגרפיות. השאלות הדמוגרפיות כללו משתנים אישיים (גיל ומגדר), משתנים מקצועיים (השכלה מקצועית, ותק בהוראה, ותק בבית הספר ומקצוע ההוראה) (ראה נספח 1). משיקולים אתיים, הובהר למשתתפים שהשתתפותם במחקר אינה חובה וניתן לעזוב את המחקר בכל עת שירצו. כמו כן, למשתתפים הובטח שמירה על אנונימיות התשובות וסודיות כך שהתוצאות תדווחנה אך ורק כמוצעים קבוצתיים, ולא יהיה ניתן לזהות בית ספר או עובד יחיד כלשהו. תהליך איסוף הנתונים החל במרץ 2018 והסתיים ביוני 2018.

#### 6.2.3.1.3 כלי מחקר

**תרבות אקולוגית.** מורים מילאו שאלון בעל 12 פריטים הכול 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/מלווה 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, 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 מאשש חד רמתי CFA (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 אקולוגיה כמבנה ברמת היחיד - המורה, אין היא מונעת שימוש במספר התאמות מתודולוגיות (לדוגמה, לינאריזציה, Binder and Roberts, 2003), שנועדו לתקן את "טעות דגימה הנובעת ממחקר שבוחן מספר יחידים בתוך אותו ארגון. על כן, במחקר הנוכחי נבצע ניתוח מאשש חד רמתי CFA וניתוח מאשש רב רמתי - MCFA Multilevel Confirmatory Factor Analysis Models.

**טבלה 6.11:** מאפייני בתי ספר של אוכלוסיית המחקר (N=1067 מורים)

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

**טבלה 6.12:** מאפייני רקע של אוכלוסיית המחקר (N=1067 מורים)

| מגדר         |              | השכלה         |                 |                 |                 | שיוך התפקיד      |                 |                 |                         |                |             |                             |                                |                             |
|--------------|--------------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|-------------------------|----------------|-------------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| זכר          | נקבה         | אחר           | B.E.d           | B.A.            | M.A.            | גיל<br>M<br>(SD) | מורה<br>מקצועי  | מחנך            | מורה<br>מקצועי<br>ומחנך | רכז<br>מקצוע   | אחר         | וותק<br>בהוראה<br>M<br>(SD) | וותק<br>בבית<br>הספר<br>M (SD) | וותק<br>בתפקיד<br>M<br>(SD) |
| 319<br>(30%) | 748<br>(70%) | 27<br>(2.53%) | 175<br>(16.40%) | 308<br>(28.87%) | 557<br>(52.20%) | 41.92<br>(10.57) | 485<br>(45.27%) | 223<br>(20.90%) | 253<br>(23.71%)         | 106<br>(9.93%) | 2<br>(0.19) | 14.77<br>(10.37)            | 9.25<br>(7.91)                 | 9.51<br>(8.52)              |

לפני ביצוע ניתוחי ה-MCFA (Dedrick & Greenbaum, 2011) נבדקו השונות בתוך ובין בתי הספר על ידי חישוב מדד ה-Intra-Class Correlation (ICC(1) 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, 2000), ערכי ה-ICC(1) נעים בדרך כלל בין 0 ל-0.50 עם חציון של 0.12. במחקר הנוכחי כל המדדים עברו את הציון החציוני.

על מנת לאשש את מבנה מדד התרבות האקולוגית בעל 3 גורמים שנבע מהניתוח המאשש, השונו 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 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 ניתוחי CFA חד רמתי (עם טעויות תקן מתוקנות עבור נתונים מקוננים), נשווה שישה מודלים (S1-S6): מודל מסדר-שני (מודל S6), המוצע שנבע מהניתוחים הקודמים (EFA וניתוח משוואות מבניות מאשש), לחמישה מודלים מסדר-ראשון: מודל מסדר-שני S6 מציין כי 12 פריטים הטעונים על ידי גורמים מסדר ראשון שאותרו (MP, CRT ו-PTR), והם מצידם טעונים על ידי משתנה לטנטי של תרבות אקולוגית (ESC).

חמישת המודלים מסדר-ראשון הם:

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).

מודל S2 מתייחס למיזוג של CRT ו-MP במודל S1 כגורם אחד

מודל S3 מתייחס למיזוג של MP ו-PTR במודל S1 כגורם אחד;

מודל S4 מתייחס למיזוג CR ו-PTR במודל S1 כגורם אחד.

מודל S5 מציין כי 12 פריטים נטענים על ידי גורם אחד ESC. (ראה טבלה מס' 6.12)

קבוצה שנייה של מודלים מתייחסת למודלים MCFA (Multilevel Confirmatory Factor Analysis). המודלים הללו משתמשים בשתי רמות של ספציפיקציה: משתנים לטנטיים (או מבנה רווי) ברמת בית הספר ומשתנים לטנטיים (או מבנה רווי) ברמת המורים. מודלים אלו צוינו כ-T1 - T7. בניתוח זה בוחנים הן את המבנה של הפקטורים ברמת בית ספר והן את המבנה של הפקטורים ברמת המורים ברמה שנייה. (ראה טבלה מס' 6.12)

## 6.2.2.2 ממצאים

### 6.2.2.2.1 סטטיסטיקה תיאורית ומדדי ICC.

טבלה מס' 6.13 מציגה ממוצעים סטיות תקן וערכי ICC(1) עבור 12 פריטים של השאלון ESC.

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

| פריטים<br>בשאלון | ממוצעים<br>M | סטיית תקן<br>SD | ICC   |
|------------------|--------------|-----------------|-------|
| CRT              |              |                 |       |
| 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               |              |                 |       |
| 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              |              |                 |       |
| 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

ממצאי ICC(1) עבור כל הפריטים שנצפו נע בין 0.095 ל 0.295. עם ICC ממוצע של 0.204. ערכים אלה הצביעו על כך שיש מספיק ההבדלים בין בית הספר כדי להצדיק ניתוח רב-רמתי.

### 6.2.2.2.2 ממצאים: CFA ו-MCFA והשוואה בין מודלים

**ממצאי CFA:** הממצאים בטבלאות מס' 6.12 ו-6.13 מראים את מדדי 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' 6.12, 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 ( $p < 0.01$ ) טעינות הגורמים גבוהות (המוצגות בטבלאות 6.13 ו-6.14 ותרשים מס' 6.2 ו-6.3) כולן מעל 0.6. המדד Bayesian information criterion BIC עבור מודל S6 היה הקטן ביותר בין ה-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 6.12)

**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 – ניתוח מאשש 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)                                                                              |
| S6                                                                                                     | 356.414          | 51(39 fp)   | 0.912 | 0.886 | 0.075 | 0.049       |              | 36816.414 | 36886.475 | S6: 2 <sup>nd</sup> order – מסדר שני (fit equal to S1) 3-sub scales +1 factor                          |
| <b>ניתוח מאשש רב רמות - MCFA - Multilevel Confirmatory Factor Analysis Models - CFA</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)                                                            |
| T6**                                                                                                   | 537.901          | 104 (64 fp) | 0.901 | 0.874 | 0.063 | 0.053       | 0.105        | 36222.195 | 36337.166 | T6: 2 <sup>nd</sup> order (מסדר שני) 3-sub scales +1 גורמים (within) & 3-sub scales+1 גורמים (between) |

\*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.

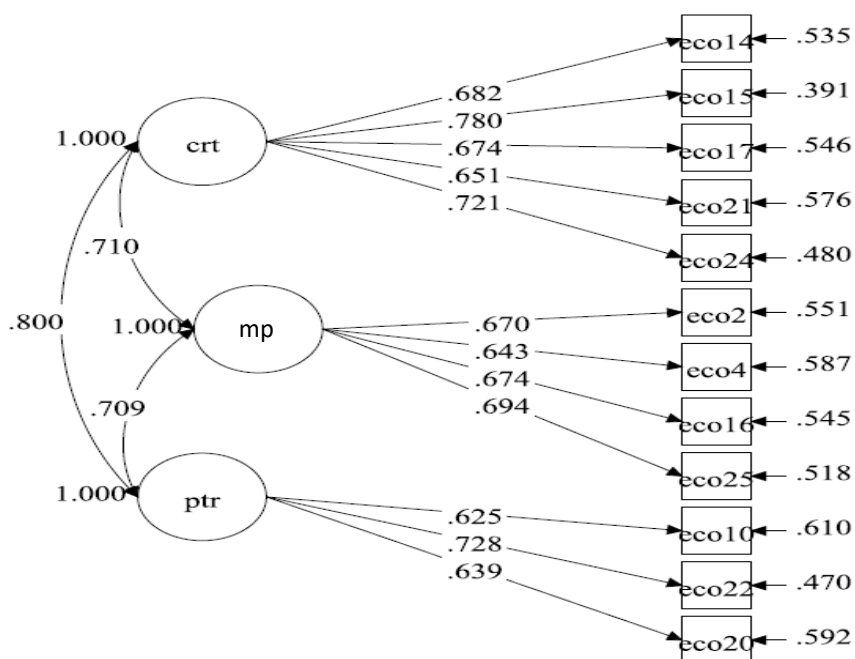
**Note.** CFA = confirmatory factor analysis; MCFA = multilevel confirmatory factor analysis; df = degree of freedom; fp = number of free parameters (i.e. number of estimated parameters in model); CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root mean square error approximation; AIC = 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 CFA והטעינות שלהם (S1)

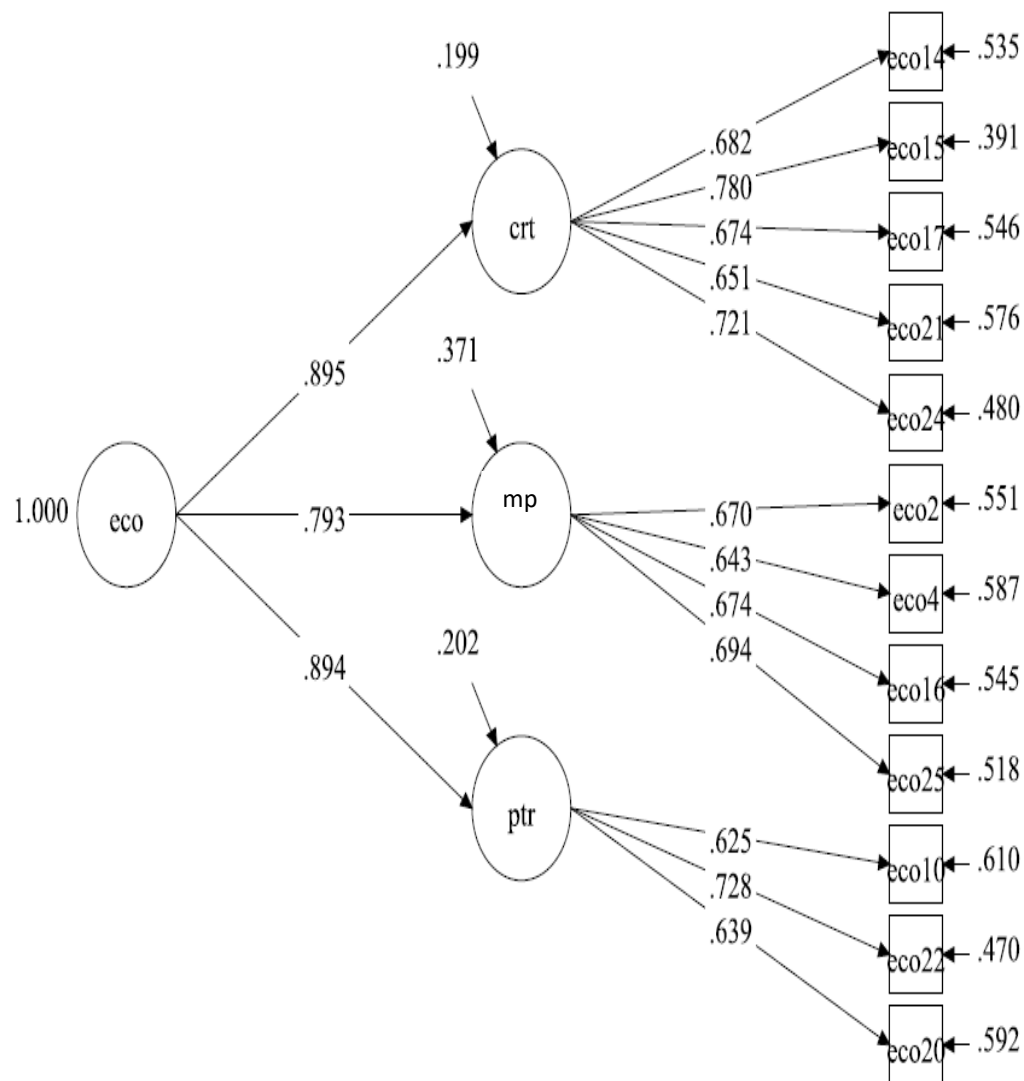
| CRT               | MP            | PTR           | מס' פריט |
|-------------------|---------------|---------------|----------|
| טעינות לגורם (SD) |               |               |          |
| 0.682 (0.029)     |               |               | 14       |
| 0.780 (0.023)     |               |               | 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 CFA - טעינות ומתאמי הגורמים של המשתנה הלטנטי של המודל (S1) מסדר ראשון חד רמתי.  
 $\chi^2 (51) = 356.414$ ; CFI=0.912; TLI=.0886; 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



**תרשים מס' 6.3 :** ממצאי ניתוח 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.

**ממצאי MCFA:** כמו כן, ממצאי MCFA מטבלה 6.14 הראו כי המודלים המוצעים הן מסדר ראשון והן מסדר שני בניתוח רב רמתני (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) = 0.105

ניתן לציין כי ערכי SRMR within=0.11 ו ערכי TLI=0.873 נמצאים בטווח של Kim ועמיתיו (2016) שמצא שבמחקרים שפורסמו בכיתבי עת מקובלים ה- SRMR נע בטווח של 0.01-0.24 ו-TLI נע בטווח של 0.77-1. במודלים של 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 ( $p < 0.01$ ), וטעינויות הגורמים על הפריטים היו מעל 0.5 עבור רמת within ומעל 0.74 עבור רמה between. (טבלאות 6.14 ו-6.15 ותרשים 6.4).

### 6.2.2.3. מסקנות

**מסקנה של שלב ה-CFA** אישר כי המודל הטוב ביותר הוא מודל מסדר שני ומציין כי 12 פריטים הטעונים על ידי 3 גורמים מסדר ראשון שאותרו (MP, CRT ו-PTR) וגורמים אלה טעונים על ידי משתנה לטנטי של תרבות אקולוגית ESC ברמה הראשונה (מורים).

**מסקנה של השלב ה-MCFA** אישר כי המודל הטוב ביותר הוא מודל מסדר שני ומציין כי 12 פריטים טעונים על ידי 3 גורמים מסדר ראשון שאותרו (MP, CRT ו-PTR) וגורמים אלה טעונים על ידי משתנה לטנטי של תרבות אקולוגית ESC ברמת השנייה (הבית ספרית).

**מסקנה של ניתוח גורמים מאשש כללי:** באופן כללי ממצאי CFA ו-MCFA אישרו כי המדד שמוצע בעל 12 פריטים הטעונים על ידי 3 גורמים מסדר ראשון שאותרו: (1) יחסי קולגות בין המורים CRT (5 פריטים;  $\alpha = 0.831$ ); (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר MP (4 פריטים;  $\alpha = 0.764$ ); (3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים PTR (3 פריטים;  $\alpha = 0.704$ ) אשר טעונים על ידי משתנה לטנטי של תרבות אקולוגית ESC הן בניתוח חד רמתני והן בניתוח רב רמתני. השאלון הכולל של תרבות האקולוגית הוכיח רמה גבוהה של עקביות פנימית ( $\alpha = 0.785$ ) (תרשים 6.4).

**לסיכום:** ממצאי ניתוחי EFA ו-ESEM יחד עם ממצאי CFA ו-MCFA מאשרים תוקף מבנה למדד של תרבות אקולוגית הכולל 12 פריטים ובעל שלושה תתי גורמים: (1) יחסי קולגות בין המורים, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר ו-(3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים.

**טבלה 6.16 :** ממצאים ניתוח מאשש רב רמתי MCFA – טעינויות הגורמים ומתאמים בין מימדים עבור מודל שלושת הגורמים מסדר שני T1

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

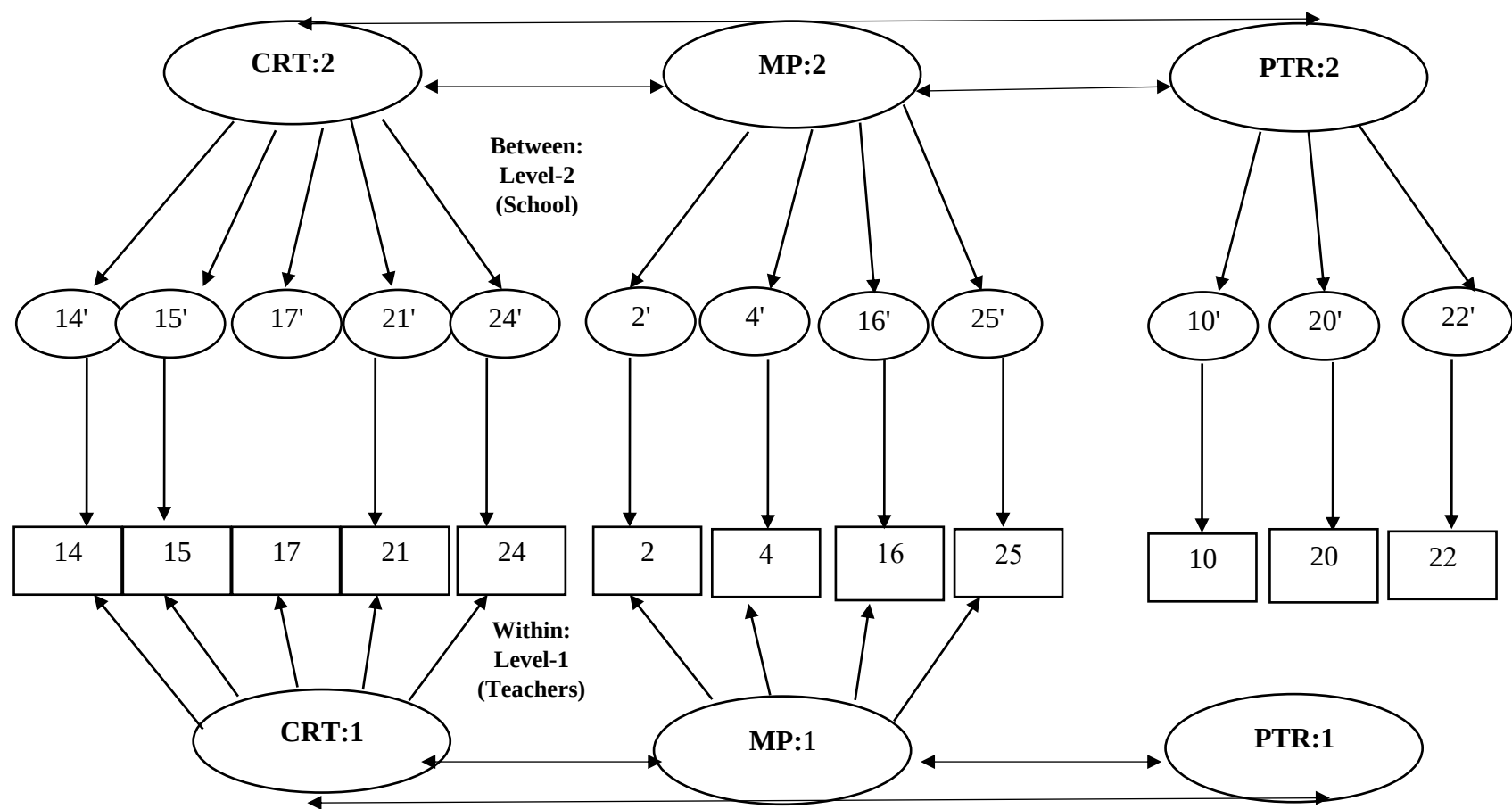
\*- the error variance (residual variance) at the school level was fixed at zero

**טבלה 6.17:** ממצאי ניתוח מאשש רב רמתי MCFA – טעינויות הגורמים ומתאמים בין מימדים עבור מודל שלושת הגורמים מסדר שני T6

| CRT                                |       |         |               |         | MP           |         |               |         | PTR          |         |               |         | מס' פריט |
|------------------------------------|-------|---------|---------------|---------|--------------|---------|---------------|---------|--------------|---------|---------------|---------|----------|
| טעינות של תת-גורמים על פריטים (SE) |       |         |               |         |              |         |               |         |              |         |               |         |          |
| Within-level                       |       |         | Between-level |         | Within-level |         | Between-level |         | Within-level |         | Between-level |         |          |
|                                    | 0.652 | (0.023) | 1             | *       |              |         |               |         |              |         |               |         | 14       |
|                                    | 0.746 | (0.019) | 0.895         | (0.046) |              |         |               |         |              |         |               |         | 15       |
|                                    | 0.688 | (0.022) | 0.779         | (0.109) |              |         |               |         |              |         |               |         | 17       |
|                                    | 0.635 | (0.024) | 0.791         | (0.090) |              |         |               |         |              |         |               |         | 21       |
|                                    | 0.691 | (0.021) | 0.856         | (0.062) |              |         |               |         |              |         |               |         | 24       |
|                                    |       |         |               |         | 0.591        | (0.028) | 0.917         | (0.040) |              |         |               |         | 2        |
|                                    |       |         |               |         | 0.561        | (0.030) | 0.947         | (0.048) |              |         |               |         | 4        |
|                                    |       |         |               |         | 0.571        | (0.029) | 0.965         | (0.036) |              |         |               |         | 16       |
|                                    |       |         |               |         | 0.604        | (0.028) | 0.904         | (0.041) |              |         |               |         | 25       |
|                                    |       |         |               |         |              |         |               |         | 0.590        | (0.028) | 0.742         | (0.061) | 10       |
|                                    |       |         |               |         |              |         |               |         | 0.668        | (0.026) | 0.861         | (0.054) | 22       |
|                                    |       |         |               |         |              |         |               |         | 0.500        | (0.032) | 0.964         | (0.052) | 20       |
| תת-גורם טעינות 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. 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

## 6.2.4 תוקף מתכנס ותוקף מבחין

עדות לתוקף מתכנס ניתן למצוא כאשר מתקבלים קשרים חיוביים, מובהקים עם מדדים אחרים של מושגים דומים (במקרה זה מנהיגות מעצבת, מנהיגות אותנטית ומנהיגות משתפת). על מנת לבסס תוקף מבחין יש לבדוק את מידת השוני בין מדדי המבנה הנחקר לבין מדדים אחרים (Kline, 2016).

### 6.2.4.1 שיטה

#### 6.2.4.1.1 משתתפים

המדגם כלל 1067 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 ה-CFA ו-MCFA. (טבלאות מס' 6.9 ו-6.10).

#### 6.2.4.1.2 הליך המחקר

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 המעודכן של 12 פריטים, מנהיגות משתפת, מנהיגות מעצבת, מנהיגות אותנטית. השאלות הדמוגרפיות כללו משתנים אישיים, משתנים מקצועיים (ראה נספח 1). משיקולים אתיים, הובהר למשתתפים שהשתתפותם במחקר אינה חובה וניתן לעזוב את המחקר בכל עת שרצו. 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.

#### 6.2.4.1.3 כלי מחקר

**תרבות אקולוגית.** 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/מלווה 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 "יתמיד". ערכים גבוהים משקפים רמת תרבות אקולוגית גבוהה.

**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 לדוגמא: "המנהל אומר בדיוק את אשר הוא מתכוון", "המנהל אומר לצוות בית הספר את האמת לאמיתה". ניתוחי CFA הראו כי מנהיגות אותנטית כוללת שלושה מרכיבים: שקיפות יחסים (Relational Transparency (RT);  $\alpha=.891$ ), מחשבה מוסרית פנימית (Internalized

מנהיגות מעצבת – מנהיגות מעצבת מוגדרת כקבלת-החלטות משותפת או לפחות כחלוקת השפעה בקבלת-ההחלטות בין המנהל לעובד שלו (Koopman & Wierdsma, 1998). דפוס הניהול משתף נמדד באמצעות שאלון שחובר על-ידי Sagie (1997), המונה שלושה פריטים (לדוגמא: "אני מעורב בקביעת המטרות והמשימות של הצוות"). השאלון מולא על-ידי המורים על רצף דירוגי של חמש רמות על סולם ליקרט בין 1 "בכלל לא" ל-6 "במידה רבה מאוד". ציון מנהיגות משתפת חושב על-פי ממוצע הפריטים, ערכים גבוהים משקפים רמת גבוהה של מנהיגות משתפת ומהימנות אלפא קרונבאך של הסקאלה זו הינה  $\alpha = 0.873$ .

מנהיגות מעצבת – מנהיגות מעצבת מוגדרת כקבלת-החלטות משותפת או לפחות כחלוקת השפעה בקבלת-ההחלטות בין המנהל לעובד שלו (Koopman & Wierdsma, 1998). דפוס הניהול משתף נמדד באמצעות שאלון שחובר על-ידי Sagie (1997), המונה שלושה פריטים (לדוגמא: "אני מעורב בקביעת המטרות והמשימות של הצוות"). השאלון מולא על-ידי המורים על רצף דירוגי של חמש רמות על סולם ליקרט בין 1 "בכלל לא" ל-6 "במידה רבה מאוד". ציון מנהיגות משתפת חושב על-פי ממוצע הפריטים, ערכים גבוהים משקפים רמת 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 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 חמש רמות על סולם ליקרט בין 1 "בכלל לא" ל-6 "במידה רבה מאוד". ציון מנהיגות מעצבת חושב על-פי ממוצע הפריטים, ערכים גבוהים משקפים רמת גבוהה של מנהיגות מעצבת ומהימנות אלפא קרונבאך של הסקאלה זו הינה  $\alpha = 0.843$ .

#### 6.2.4.1.4 ניתוח נתונים

על מנת לבחון תוקף מבחין נערך CFA להשוואת המודלים שבדקו את הממד של תרבות אקולוגית עם שלושה מדדים תקפים של מנהיגות (מעצבת, אותנטית ומשתפת). כל ניתוח מבחין נעשה הן בניתוח חד רמתי (רמת המורה) על ידי שימוש CFA והן בניתוח רב רמתי – עם שתי רמות (מורים המקוונים בבתי ספר) MCFA.

לפני הביצוע של ניתוחי MCFA (Dedrick & Greenbaum, 2011) נבדקה מידת השוונות בתוך בתי ספר לעומת השוונות בין 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) עבור המשתנים הנצפים מספקים הן מדד לרמת השוונות בין בתי הספר לעומת השוונות בתוך בתי הספר והן מדד לתלות/קיבוץ הנתונים בתוך בתי הספר. בשל מגבלת גודל המדגם (169 בתי ספר), לא ניתן לבחון ב-CFA מודל 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 ארבעה גורמים ומודלים חלופיים ייבחנו רק באמצעות CFA ברמה אחת. לעומת זאת, לבחינת תוקף מבחין בניתוח בשתי רמות (רמת מורה ורמת בית הספר), נבצע בחינה של מודלים של 2 גורמים, כאשר תרבות אקולוגית תיבחן יחד עם סגנון מנהיגות אחת כל פעם. הניתוחים נערכו באמצעות MCFA. על כן, בנוסף למודל 4 גורמים DS0 שכלל ESC, מנהיגות אותנטית (AUL), מנהיגות משתפת (PAL) ומנהיגות מעצבת (TFL) אשר נותחו באמצעות CFA חד רמתי, בחנו ארבעה מודלים חלופיים: 3 מודלים בעלי שלושה גורמים ומודל אחד של גורם אחד. באופן ספציפי:

במודל 1 – DS1: ESC מוזגה עם AUL (מנהיגות אותנטית) כדי ליצור גורם אחד;

במודל 2 – DS2: ESC מוזגה עם PAL (מנהיגות משתפת) כדי ליצור גורם אחד;



במודל 3- DS3 : ESC ממוזג עם TFL (מנהיגות מעצבת) כדי ליצור גורם אחד.  
 במודל 4- DS4 : ESC ממוזג עם PAL, AUL ו-TFL כדי ליצור גורם אחד.

## 6.2.4.2 ממצאים

### 6.2.4.2.1 סטטיסטיקה תיאורית ומדדי ICC

טבלה מס' 6.16 מציגה ממוצעים, סטיות תקן וערכי ICC(1) עבור כל פריטים של השאלונים המוצעים. ניתן לראות כי כל ערכי ICC(1) גדולים מ- 0.1, עם ממוצע של 0.227 ולכן מצדיקים ניתוח רב-רמתי (MCFA) עבור סגנונות המנהיגות הממוצעים: מנהיגות אותנטית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות משתפת.

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

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

Note: ICC = intraclass correlation coefficient

#### 6.2.4.2.2 השוואה בין מודלים

**ממצאי ה-CFA** החד רמתי כפי שמוצג בטבלה מס' 6.19, מראה מודל של ארבעה גורמים (DS0 – המודל המוצע הכולל מדד של תרבות אקולוגית יחד עם 3 סגנונות המנהיגות הממוצעים) בעלי מדדי טיב התאמה טובים.

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

השוואת בין המודלים באמצעות מדד ה-BIC מראה כי המודל המוצע טוב יותר מהמודלים הנוספים האלטרנטיביים המוצעים (DS1-DS4). בנוסף, המתאמים בין גורמים שונים (inter-factors correlations) שהובאו מניתוח CFA ברמה הפרט עבור המודל ארבעה גורמים הממוצע, הראו כי קיימים מתאמים מובהקים וחיובים בין מדד התרבות האקולוגית ESC לבין מנהיגות אותנטית ( $r=0.702, p<.01$ ) מנהיגות משתפת ( $r = 0.619, p<.01$ ) ומנהיגות מעצבת ( $r = 0.672, p<.01$ ). לכן, ממצאי ניתוח CFA חד רמתי מראה על תוקף מבחין ותוקף מתכנס.

**ממצאי MCFA:** MCFA בחן סדרה של 3 מודלים בסיסים בעלי שני גורמים כאשר מדד התרבות האקולוגית נבדק כל פעם עם סגנון מנהיגות אחר.

המודל ה-(DM0-1), כלל את מדד התרבות האקולוגית יחד עם מנהיגות אותנטית (מודל המוצע), הושווה למודל בעל גורם אחד (DM1-1) שבו תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) מוזגה עם מנהיגות אותנטית (AUL) כדי ליצור גורם אחד. 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. המודל 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 ה-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, בנוסף, ממצאים CFA, בנוגע למתאמים בין גורמים במוצעים (inter-factors correlations), הוכיחו כי ברמת בית הספר, נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין מדד התרבות ESC לבין מנהיגות אותנטית ( $r = 0.813, p<.01$ ), מנהיגות משתפת ( $r = 0.841, p<.01$ ) ומנהיגות מעצבת ( $r=.758, p<.01$ ). ממצאים כוללים אלו מצביעים כי המודל 4 גורמים המוצע מראה תוקף מבחין ותוקף מתכנס.

#### 6.2.4.3 מסקנה

**ממצאי ניתוח CFA ו-MCFA יחד עם ממצאי מדדי טיב התאמה טובים עבור המודל המוצע מעידים על כך כי יש למדד התרבות האקולוגית ESC הכולל 12 פריטים לשלושה גורמים: (1) יחסי קולגות בין המורים, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר ו-(3) יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים, תוקף מתכנס ומבחין.**

**טבלה 6.19 :** השוואה בין מודלים לתוקף מתכנס ומבחין באמצעות CFA ו MCFA (N = 169 בתי ספר, 1067 מורים)

| Model                                                                     | Chi <sup>2</sup> | df  | CFI   | TLI   | RMSEA | SRMR Within | SRMR Between | AIC       | BIC       | תיאור של המודל                           |
|---------------------------------------------------------------------------|------------------|-----|-------|-------|-------|-------------|--------------|-----------|-----------|------------------------------------------|
| חד רמתי CFA מודלים ל-(CFA With Corrected Standard Errors for Nested Data) |                  |     |       |       |       |             |              |           |           |                                          |
| 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: 3- גורמים (ESC+AUL, PAL, TFL)       |
| DS2                                                                       | 2122.072         | 518 | 0.900 | 0.892 | 0.054 | 0.091       |              | 96190.139 | 96389.542 | DS2: 3- גורמים (ESC+ PAL, AUL, TFL)      |
| DS3                                                                       | 1933.838         | 518 | 0.912 | 0.904 | 0.051 | 0.056       |              | 95942.524 | 96141.927 | DS3: 3- גורמים (ESC+ TFL, AUL, PAL)      |
| DS4                                                                       | 3171.908         | 521 | 0.835 | 0.822 | 0.069 | 0.065       |              | 97625.318 | 97819.332 | DS4: 1- גורם (ESC+ AUL+PAL+TFL)          |
| MCFA models                                                               |                  |     |       |       |       |             |              |           |           |                                          |
| 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)            |
|                                                                           |                  |     |       |       |       |             |              |           |           | 2- גורמים & (within) 2- גורמים (between) |
| DM1-1*                                                                    | 2423.908         | 637 | 0.874 | 0.862 | 0.051 | 0.068       | 0.092        | 75836.665 | 76098.943 | DM1-1: 1- גורם (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)            |
|                                                                           |                  |     |       |       |       |             |              |           |           | 2- גורמים & (within) 2- גורמים (between) |
| DM1-2**                                                                   | 1418.642         | 178 | 0.826 | 0.795 | 0.081 | 0.140       | 0.123        | 45369.324 | 45507.649 | DM1-2: 1- גורם (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)            |
|                                                                           |                  |     |       |       |       |             |              |           |           | 2- גורמים & (within) 2- גורמים (between) |
| DM1-3*                                                                    | 1139.466         | 203 | 0.850 | 0.823 | 0.066 | 0.087       | 0.129        | 47316.303 | 47468.999 | DM1-3: 1- גורם (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).

## 6.2.5 תוקף קריטריון

כדי לבחון את תוקף הקריטריון, נבחנו מתאמי פרסון בין מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית (ESC) למספר מדדים מבוססים: מנהיגות אותנטית, מנהיגות משתפת ומנהיגות מעצבת של מנהל בית הספר. כמו כן, נבחנו מתאמי פרסון בין מאפייני התרבות האקולוגית הבית ספרית לבין עמדות מורים: שביעות רצון ממקום העבודה ושחיקת מורים. לבסוף, נבחן מתאם פרסון בין תרבות אקולוגית לבין שימור מורים.

### 6.2.5.1 שיטה

#### 6.2.5.1.1 משתתפים

המדגם כלל 1067 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 (השלב השני), אותם מורים שמילאו את השאלון של תרבות אקולוגית בית ספרית שכלל 12 פריטים לביצוע ניתוח ה-CFA ( $N=1067$ ) ו-MCFA ( $N=169$ ) (טבלאות מס' 6.9 ו-6.10).

#### 6.2.5.1.2 הליך המחקר

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 המעודכן של 12 פריטים, מנהיגות משתפת, מנהיגות מעצבת, מנהיגות אותנטית. השאלות הדמוגרפיות כללו משתנים אישיים, משתנים מקצועיים (ראה נספח 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.

#### 6.2.5.1.3 כלי מחקר

**תרבות אקולוגית.** מורים מילאו שאלון בעל 12 פריטים הכול 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.

**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 ושתפיו (Walumbwa et al, 2008) הכולל 15 פריטים. נפריטים לדוגמה: "המנהל אומר בדיוק את אשר הוא מתכוון", "המנהל אומר לצוות בית הספר את האמת לאמיתה". ניתוחי CFA הראו כי מנהיגות אותנטית כוללת שלושה מרכיבים: שקיפות יחסים (Relational Transparency (RT);  $\alpha=.891$ ), מחשבה מוסרית פנימית (Internalized

(IMR; Moral Reasoning  $\alpha = .860$ ) ומרכיב אחרון אשר כולל מיזוג של מודעות עצמית יחד עם תהליך איזון (SBP; Balanced-Processing  $\alpha = .903$ ). סקלת התשובות נעה על סולם ליקרט מ-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 משתף נמדד באמצעות שאלון שחובר על-ידי Sagie (1997), המונה שלושה פריטים (לדוגמא: "אני מעורב בקביעת המטרות והמשימות של הצוות"). השאלון מולא על-ידי המורים על רצף דירוגי של חמש רמות על סולם ליקרט בין 1 "בכלל לא" ל-5 "במידה רבה מאוד". ציון מנהיגות משתפת חושב על-פי ממוצע הפריטים, ערכים גבוהים משקפים רמת 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 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 חמש רמות על סולם ליקרט בין 1 "בכלל לא" ל-5 "במידה רבה מאוד". ציון מנהיגות מעצבת חושב על-פי ממוצע הפריטים, ערכים גבוהים משקפים רמת 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 כולל 7 פריטים (ראה נספח X) והוכח כבעל מהימנות ותוקף טובים בישראל ( $\alpha = .92$ ). פריטים לדוגמא: "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  $\alpha = .886$ .

**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. ניתוח נתונים

תוקף קריטריון כולל ביצוע של מתאמי פרסון בין תרבות אקולוגית לבין מדדים מבוססים של מנהיגות (מעצבת, אותנטית ומשתפת), לבין מדדים מבוססים נוספים של עמדות מורים: שביעות רצון ממקום העבודה ושחיקה מורים וביצוע מתאם בין תרבות אקולוגית לבין שימור מורים. באשר למדד של שימור מורים, 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".

#### 6.2.5.1.5. 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:  $rWG$  - Within-Group Interrater Reliability (Dunlap, Burke & Smith, 1993; Crowe, 2003; James et al., 1993) ומקדם המתאם התוך-בית ספרי, Intraclass Correlation Coefficient -  $ICC$ . חישוב  $ICC$  נעשה באמצעות SAS 9.4 TS level 1M5 באמצעות פקודת COVTEST של פרוצדורת GLIMMIX (Verbeke & Molenberghs, 2003).  $rWG$  ניתן לחשב רק עבור מדדים מסדר ראשון, כלומר משתנים מסוג סולם ליקרט. לפיכך עבור מדדים מסדר-שני  $rWG$  יחושב עבור כל תת-מימד בנפרד (למשל עבור תרבות אקולוגית) (Bliese, 2016).

הצדקה לאגרגציה נתמכת בטענות תיאורטיות ואמפיריות (Rousseau, 1985). תיאורטית, Rousseau (1985), דגל בשימוש בתיאוריות קומפוזיציה המפרטות את הדמיון הפונקציונלי של מבנים ברמות שונות. חברי הארגון מצופים לחלוק את אותן תפיסות כמו של שאר מורי בית הספר בסביבה שלהם, תפיסות הקשורות לסביבת העבודה, או דפוס של התנהגויות. תדירות האינטראקציה של חברי הארגון והמשימות המשותפות, מאפשרים לחברי הארגון ליצור נורמות משותפות (Jehn, Chadwick, & Sherry, 1997). לכן, יש חשיבות מכרעת להפגין הסכמה גבוהה בתוך הקבוצה להצדיק שימוש ממוצע של הבית ספר כאינדיקטור למשתנים ברמת הארגון (James, Demaree, & Wolf, 1993).

ערך  $rWG$  של 70. או יותר מוצע כסכום "טוב" של הסכמה תוך צוותית (James et al., 1993). במחקר הנוכחי, כלל הערכים עברו ערך זה. ערכי הממוצעים היו 855, 764, 739, עבור יחסי קוללות בין המורים, מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר ו-יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים בהתאמה. בנוגע למרכיבים של מנהיגות אותנטית, 856, 889, ו-885. שקיפות יחסים, מחשבה מוסרית פנימית ו- מיזוג של מודעות עצמית יחד עם תהליך איזון. בנוגע למנהיגות משתפת ומנהיגות מעצבת,  $rWG$  של 632 ו-873 בהתאמה, שביעות רצון 921 ו- שחיקה 804.

יתר על כן, בניתוח ברמת הארגון, האגרגציה של תגובות בודדות לתוך ציון ארגוני מעניק לחברי הארגון יחס של שופטים המדרגים את הסביבה שלהם. לכן, יש להראות תחילה שהם "מסכימים" לפני שניתן לטעון שזהו מבנה של משתנה ברמת הצוות (Bliese & Halverson, 1996). במחקר זה, אנו מעריכים את ההסכמה בתוך הצוות בשני מדדים:  $ICC(1)$  - Intraclass correlation Coefficient 1 ו-  $ICC(2)$  - Intraclass Correlation Coefficient 2.

**ICC(1)** : מספק אומדן לחלק מהשונות הכוללת במדד המוסבר על ידי חברות בארגון. כפי שצוין על ידי Bliese (2000), ICC(1) בדרך כלל נע בין 0 ל 0.50. עם חציון של 0.12.

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

#### 6.2.5.2. ממצאים

טבלה מס' 6.18 מציגה ממוצעים, סטיות תקן, מינימום, מקסימום ומדדי ICC 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.

**טבלה 6.20** : ממוצעים, סטיות תקן, מינימום, מקסימום, אלפה קרונבאך, ומדדי ICCs (N=169 בתי ספר)

|                             | ממוצע | סטיות תקן | מקסימום מינימום | אלפה קרונבאך | ICC(1) | ICC(2) |
|-----------------------------|-------|-----------|-----------------|--------------|--------|--------|
| 1. תרבות אקולוגית           | 4.315 | 0.522     | 5.504           | 2.705        | 0.785  | 0.730  |
| 2. מנהיגות אותנטית          | 4.692 | 0.616     | 5.782           | 3.253        | 0.873  | 0.809  |
| 3. מנהיגות משתפת            | 4.241 | 0.808     | 5.916           | 2.000        | 0.925  | 0.658  |
| 4. מנהיגות מעצבת            | 4.810 | 0.652     | 5.937           | 2.916        | 0.843  | 0.780  |
| 5. שביעות רצון ממקום העבודה | 4.998 | 0.601     | 6.000           | 3.300        | 0.886  | 0.805  |
| 6. שחיקת מורים              | 2.562 | 0.500     | 3.766           | 1.277        | 0.756  | 0.674  |
| 7. שימור מורים              | 0.385 | 0.218     | 0.944           | 0.040        |        |        |

**טבלה 6.21** : מתאמי פירסון בין כל משתני המחקר (N=169 בתי ספר)

|                             | 1     | 2        | 3        | 4        | 5        | 6         | 7         |
|-----------------------------|-------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| 1. תרבות אקולוגית           | 1.000 | 0.676*** | 0.674*** | 0.652*** | 0.398*** | -0.530*** | 0.582***  |
| 2. מנהיגות אותנטית          |       | 1.000    | 0.698*** | 0.836*** | 0.516*** | -0.430*** | 0.499***  |
| 3. מנהיגות משתפת            |       |          | 1.000    | 0.716*** | 0.598*** | -0.564*** | 0.559***  |
| 4. מנהיגות מעצבת            |       |          |          | 1.000    | 0.565*** | -0.458*** | 0.518***  |
| 5. שביעות רצון ממקום העבודה |       |          |          |          | 1.000    | -0.487*** | 0.495***  |
| 6. שחיקת מורים              |       |          |          |          |          | 1.000     | -0.492*** |
| 7. שימור מורים              |       |          |          |          |          |           | 1.000     |

\*\*\* $p < .001$

טבלה מס' 6.21 מציגה מתאמי פרסון בין משתנה המחקר. ממצאי מתאמי פרסון הראו כי תרבות אקולוגית בית ספרית (ESC) בעלת מתאם חיובי מובהק עם מנהיגות מעצבת, אותנטיות ומשתפת (r=.676, p<.001; r=.674, p<.001; r=.652, p<.001) כמו כן, ממצאים הראו קשר חיובי מובהק בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שביעות רצון ממקום העבודה (r=.398, p<.001), ושימור מורים (r=.582, p<.001). לבסוף, ממצאי מתאם פרסון הראו קשר שלילי מובהק בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שחיקת מורים (r=-0.530, p<.001).

### 6.2.5.3. מסקנה

ממצאי פרסון מעידים כי למדד התרבות האקולוגית ESC הכולל 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, יש תוקף קריטריון.



## 6.2.6 תוקף ניבוי

מטרתו של תוקף ניבוי 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. בשלב זה גם הניתוחים נערכו על אותו מדגם של 1067 משתתפים מ-169.

### 6.2.6.1 שיטה

#### 6.2.6.1.1 משתתפים

המדגם כלל 1067 מורים מ-169 בתי ספר עם ממוצע של 6.31 ( $SD=2.20$ ) מורים פר בית 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 ה-CFA ( $N=1067$ ) ו-MCFA ( $N=169$ ) (טבלאות מס' 6.9 ו-6.10).

#### 6.2.6.1.2 הליך המחקר

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

#### 6.2.6.1.3 כלי מחקר

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

#### 6.2.6.1.4 ניתוח נתונים

כדי לבחון את תוקף הניבוי של ESC, נערכו בשלב ראשון מתאמים בין תרבות אקולוגית והמרכיבים לו, מנהיגות משתפת מעצבת ואותנטית עם המשתני התלויים: שחיקת מורים ושביעות רצון ממקום העבודה ושימור מורים. בשלב שני, נערכו סדרה של רגרסיות היררכיות במטרה לאתר כיצד תרבות אקולוגית מנבאת תוצאות הקשורות לעבודתם של המורים, כגון שחיקה, שביעות רצון בעבודה ושימור המורה. סדרה ראשונה של רגרסיות בחנה כיצד תרבות אקולוגית, וכל אחד ממרכיביה מנבאים שחיקת מורים, שביעות רצון ושימור מורים בנוכחות מאפייני אישיות של המורים (מגדר, גיל והשכלה) ומאפייני בית ספר (מדד טיפוח וזרם חינוך). מאחר ששימור נמדד רק ברמת בית הספר, הניתוח יבוצע רק ברמת בית הספר. 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 גם ברמת בית הספר. על כן, תתבצע אגרגציה של הנתונים אחרי שייתקבלו ערכים מתאימים של ICC(1) ו-ICC(2) ו-rWG (ראה טבלה 6.20).

### 6.2.6.2 ממצאים

ראשית, ממצאים מתאם פרסון מטבלה מס' 6.22 מראים כי לא 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 (PST)) בעלי מתאם זהה, על כן, תתי-מימדים אלו ייבדקו גם בנפרד, בנוסף למדד השלם של ESC ברגרסיות ההיררכיות.

**טבלה 6.22:** קשרים בין ESC וסגנונות המנהיגות המוצעים לבין המשתנים התלויים של שביעות רצון ממקום העבודה, שחיקת מורים ושימור מורים (N=169 מורים)

| מנהיגות<br>אותנטית | מנהיגות<br>משתפת | מנהיגות<br>מעצבת | תרבות<br>אקולוגית<br>PTR | תרבות<br>אקולוגית<br>MP | תרבות<br>אקולוגית<br>CRT | תרבות<br>אקולוגית<br>ESC |                             |
|--------------------|------------------|------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 0.516***           | 0.598***         | 0.565***         | 0.233**                  | 0.429***                | 0.365***                 | 0.398***                 | שביעות רצון<br>ממקום העבודה |
| -0.430***          | -0.564***        | -0.458***        | -0.430***                | -0.495***               | -0.419***                | -0.530***                | שחיקת מורים                 |
| 0.499***           | 0.559***         | 0.518***         | 0.446***                 | 0.624***                | 0.393***                 | 0.582***                 | שימור מורים                 |

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

סדרה ראשונה של רגרסיות היררכיות בחנה תוקף ניבוי של המדד ESC בנוכחות מדדים דמוגרפים ומאפייני בית ספר. ממצאי הרגרסיות ההיררכיות הראו שמדד ESC וכל אחד מהמרגיבים: יחסי קולגות בין המורים (CRT), מדיניות הדרכה (MP) ו-יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (PST), ניבאו שימור מורים (טבלה מס' 6.23), שחיקת מורים (טבלה מס' 6.24) ושביעות רצון ממקום העבודה (טבלה מס' 6.25) מעבר למשתני הרקע.

באשר לניבוי **שימור מורים**, כפי שמופיע בטבלה מס' 6.23, המודל הכולל את ESC ניבא באופן מובהק שימור מורים ( $F=14.61$ ,  $p<.001$ ) ומסביר 35% משונות ערכי השימור הבית ספריים ( $\beta=0.246$ ,  $p<.001$ ). באופן דומה, כפי שניתן לראות מטבלה מס' 6.23 גם תת-מימדים של ESC (CRT, MP, PST) 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 CRT מסביר 17% מהשונות של שביעות רצון, המודל הכולל את MP מסביר 43% מהשונות של שביעות רצון, והמודל הכולל את PST מסביר 21% מהשונות של שימור מורים.

באשר לניבוי **שביעות רצון ממקום העבודה**, כפי שמופיע בטבלה מס' 6.24, המודל הכולל את ESC ניבא מובהק שביעות רצון ממקום העבודה ( $F=7.93$ ,  $p<.001$ ) ומסביר 22% משונות שביעות הרצון בין בתי ספר ( $\beta=0.500$ ,  $p<.001$ ). באופן דומה, כפי שניתן לראות מטבלה מס' 6.24 גם תת-מימדים של ESC (CRT, MP, PST) ניבאו באופן מובהק את שימור מורים ( $\beta=0.410$ ,  $p<.001$ ;  $\beta=0.449$ ,  $p<.001$ ;  $\beta=0.284$ ,  $p<.001$ , בהתאמה). המודל הכולל את CRT מסביר 18% מהשונות של שביעות הרצון בין בתי ספר, המודל הכולל של MP מסביר 23% מהשונות של שביעות רצון, והמודל הכולל של PST מסביר 13% מהשונות בין הממוצעים הבית ספריים של שביעות רצון המורה ממקום העבודה.

בנוגע לניבוי **שחיקה**, כפי שמופיע בטבלה מס' 6.25, המודל הכולל של ESC ניבא מובהק שחיקת מורים ( $F=14.83$ ,  $p<.001$ ) ומסביר 35% מהשונות ( $\beta=-0.513$ ,  $p<.001$ ). באופן דומה, כפי שניתן לראות מטבלה מס' 6.25 גם תת-מימדים של ESC (CRT, MP, PST) ניבאו באופן מובהק את שימור מורים ( $\beta=-0.439$ ,  $p<.001$ ;  $\beta=-0.371$ ,  $p<.001$ ;  $\beta=-0.354$ ,  $p<.001$ , בהתאמה). המודל הכולל של CRT מסביר 27% מהשונות של שביעות רצון, המודל הכולל של MP מסביר 29% מהשונות של שביעות הרצון ממקום העבודה, והמודל הכולל של PST מסביר 28% מהשונות של שחיקת מורים. תוצאות ראשונות אלו הראו כי ל-ESC קיים תוקף ניבוי.

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

|       | <i>Parameter</i> | ESC      |       |          |       | CRT      |       |          |       | MP       |       |          |       | PST      |       |         |       |
|-------|------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|---------|-------|
|       |                  | שלב 1    |       | שלב 2    |       | שלב 1    |       | שלב 2    |       | שלב 1    |       | שלב 2    |       | שלב 1    |       | שלב 2   |       |
|       |                  | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    | $\beta$ | SE    |
| שלב 1 | 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 |
|       | מגדר המורה (איש) | 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 |
|       | גיל המורה        | -.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 |
|       | 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   | -.0195   | 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   | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.00     | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000   | .     |
|       | ממכלתי           | -.0359   | 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       | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000    | .     | 0.000    | 0.152 | 0.000    | .     | 0.000   | .     |
| שלב 2 | ESC              |          |       | 0.246*** | 0.027 |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |         |       |
|       | CRT              |          |       |          |       |          |       | 0.170*** | 0.031 |          |       |          |       |          |       |         |       |
|       | MP               |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       | 0.222*** | 0.020 |          |       |         |       |
|       | PTR              |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       |          |       | 0.150   | 0.024 |
|       | R <sup>2</sup>   | 0.02     |       | 0.35     |       | 0.02     |       | 0.17     |       | 0.02     |       | 0.43     |       | 0.02     |       | 0.21    |       |
|       | $\Delta R^2$     |          |       | 0.33     |       |          |       | 0.15     |       |          |       | 0.41     |       |          |       | 0.11    |       |
|       | 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

**טבלה 6.24 :** רגרסיה היררכית לניבוי שביעות רצון ממקום העבודה באמצעות תרבות אקולוגית ורכיביה (CRT, MP, PST) (N=169 בתי ספר)

|           |                   | ESC      |         |          |       | CRT      |         |          |       | MP       |         |          |       | PST      |         |          |       |
|-----------|-------------------|----------|---------|----------|-------|----------|---------|----------|-------|----------|---------|----------|-------|----------|---------|----------|-------|
|           |                   | שלב 1    |         | שלב 2    |       | שלב 1    |         | שלב 2    |       | שלב 1    |         | שלב 2    |       | שלב 1    |         | שלב 2    |       |
| Parameter |                   | β        | SE      | β        | SE    | β        | SE      | β        | SE    | β        | SE      | β        | SE    | β        | SE      | β        | SE    |
| שלב 1     | קבוע              | 4.009*** | 0.456   | 1.720*** | 0.556 | 4.009*** | 0.456   | 1.991*** | 0.571 | 4.009*** | 0.456   | 2.388    | 0.486 | 4.009*** | 0.456   | 2.507    | 0.568 |
|           | מגדר המורה (אישה) | 0.383    | 0.183   | 0.300    | 0.166 | 0.383    | 0.183   | 0.340    | 0.170 | 0.383    | 0.183   | 0.228    | 0.167 | 0.383    | 0.183   | 0.376*   | 0.175 |
|           | גיל המורה         | 0.006    | 0.009   | 0.003    | 0.008 | 0.006    | 0.009   | 0.002    | 0.008 | 0.006    | 0.009   | 0.004    | 0.008 | 0.006    | 0.009   | 0.005    | 0.008 |
|           | השכלה של המורה    | 0.167    | 0.121   | 0.251**  | 0.111 | 0.167    | 0.121   | 0.181    | 0.113 | 0.167    | 0.121   | 0.195    | 0.110 | 0.167    | 0.121   | 0.282*   | 0.119 |
|           | מדד טיפוח נמוך    | 0.098    | 0.092   | 0.170**  | 0.084 | 0.098    | 0.092   | 0.141    | 0.086 | 0.098    | 0.092   | 0.151    | 0.083 | 0.098    | 0.092   | 0.157    | 0.089 |
|           | מדד טיפוח גבוה    | 0.000    | .       | 0.000    | .     | 0.000    | .       | 0.000    | .     | 0.000    | .       | 0.000    | .     | 0.000    | .       | 0.000    | .     |
|           | ממכלתי            | 0.024    | 0.094   | 0.100    | 0.086 | 0.024    | 0.094   | 0.103    | 0.089 | 0.024    | 0.094   | -0.049   | 0.086 | 0.024    | 0.094   | 0.154    | 0.095 |
|           | ממכלתי דתי        | 0.000    | .       | 0.000    | .     | 0.000    | .       | 0.000    | .     | 0.000    | .       | 0.000    | .     | 0.000    | .       | 0.000    | .     |
| שלב 2     | ESC               |          |         | 0.500*** | 0.081 |          |         |          |       |          |         |          |       |          |         |          |       |
|           | CRT               |          |         |          |       |          |         | 0.449*** | 0.085 |          |         |          |       |          |         |          |       |
|           | MP                |          |         |          |       |          |         |          |       |          |         | 0.410*** |       |          |         |          |       |
|           | PTR               |          |         |          |       |          |         |          |       |          |         |          |       |          |         | 0.284*** |       |
|           | R²                | 0.04     |         | 0.22     |       | 0.04     |         | 0.18     |       | 0.04     |         | 0.23     |       | 0.04     |         | 0.13     |       |
|           | ΔR²               |          |         | 0.18     |       |          |         | 0.14     |       |          |         | 0.19     |       |          |         | 0.09     |       |
| F         | 1.66              |          | 7.93*** |          | 1.66  |          | 6.21*** |          | 1.66  |          | 8.15*** |          | 1.66  |          | 4.33*** |          |       |

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

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

**טבלה 6.25 :** רגרסיה היררכית לניבוי שחיקת מורים באמצעות תרבות אקולוגית ורכיביה (CRT, MP, PST) (N=169 בתי ספר)

| Parameter                      | ESC      |        |           |       | CRT      |        |           |       | MP       |        |           |       | PST      |        |           |       |
|--------------------------------|----------|--------|-----------|-------|----------|--------|-----------|-------|----------|--------|-----------|-------|----------|--------|-----------|-------|
|                                | שלב 1    |        | שלב 2     |       | שלב 1    |        | שלב 2     |       | שלב 1    |        | שלב 2     |       | שלב 1    |        | שלב 2     |       |
|                                | $\beta$  | SE     | $\beta$   | SE    | $\beta$  | SE     | $\beta$   | SE    | $\beta$  | SE     | $\beta$   | SE    | $\beta$  | SE     | $\beta$   | SE    |
| <b>שלב 1</b> קבוע              | 2.185*** | 2.185  | 4.533     | 0.423 | 2.185*** | 2.185  | 4.155     | 0.449 | 2.185*** | 2.185  | 3.650     | 0.386 | 2.185*** | 2.185  | 4.056***  | 0.431 |
| מגדר המורה (אישה)              | -0.200   | -0.200 | -0.115    | 0.126 | -0.200   | -0.200 | -0.159*   | 0.133 | -0.200   | -0.200 | -0.060    | 0.132 | -0.200   | -0.200 | -0.191*   | 0.132 |
| גיל המורה                      | -0.004   | -0.004 | -0.001    | 0.006 | -0.004   | -0.004 | -0.000    | 0.006 | -0.004   | -0.004 | -0.002    | 0.006 | -0.004   | -0.004 | -0.004    | 0.006 |
| השכלה של המורה                 | 0.314**  | 0.314  | 0.228**   | 0.084 | 0.314**  | 0.314  | 0.301     | 0.088 | 0.314**  | 0.314  | 0.290     | 0.087 | 0.314**  | 0.314  | 0.171*    | 0.090 |
| מדד טיפוח נמוך                 | -0.028   | -0.028 | -0.103    | 0.064 | -0.028   | -0.028 | -0.071    | 0.067 | -0.028   | -0.028 | -0.076    | 0.066 | -0.028   | -0.028 | -0.102    | 0.067 |
| מדד טיפוח גבוה                 | 0.000    | 0.000  | 0.000     | .     | 0.000    | 0.000  | 0.000     | .     | 0.000    | 0.000  | 0.000     | .     | 0.000    | 0.000  | 0.000     | .     |
| ממכלתי                         | -0.077   | -0.077 | -0.155*   | 0.065 | -0.077   | -0.077 | -0.154    | 0.070 | -0.077   | -0.077 | -0.010    | 0.068 | -0.077   | -0.077 | -0.239**  | 0.072 |
| ממכלתי דתי                     | 0.000    | 0.000  | 0.000     | .     | 0.000    | 0.000  | 0.000     | .     | 0.000    | 0.000  | 0.000     | .     | 0.000    | 0.000  | 0.000     | .     |
| <b>שלב 2</b> ESC               |          |        | -0.513*** | 0.062 |          |        |           |       |          |        |           |       |          |        |           |       |
| CRT                            |          |        |           |       |          |        | -0.439*** | 0.067 |          |        |           |       |          |        |           |       |
| MP                             |          |        |           |       |          |        |           |       |          |        | -0.371*** | 0.052 |          |        |           |       |
| PTR                            |          |        |           |       |          |        |           |       |          |        |           |       |          |        | -0.354*** | 0.05  |
| <b>R<sup>2</sup></b>           | 0.08     |        | 0.35      |       | 0.08     |        | 0.27      |       | 0.08     |        | 0.29      |       | 0.08     |        | 0.28      |       |
| <b><math>\Delta R^2</math></b> | 0.08     |        | 0.27      |       |          |        | 0.19      |       |          |        | 0.21      |       |          |        | 0.20      |       |
| <b>F</b>                       | 2.96*    |        | 14.83***  |       | 2.96*    |        | 10.18***  |       | 2.96*    |        | 11.55***  |       | 2.96*    |        | 10.72***  |       |

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

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

סדרה שנייה של רגרסיות היררכיות בחנה תוקף ניבוי של המדד ESC על שימור מורים, בנוכחות מאפייני דמוגרפים, מאפיינים בית ספריים, סגנונות המנהיגות (מעצבת, משתפת ומתגמלת) ובנוכחות עמדות מורים של שחיקה ושביעות רצון ממקום העבודה.

ממצאים רגרסיה היררכית הראו כי המדד ESC עדיין ניבא שימור מורים, כפי שמוצג בטבלה מס' 6.26. המודל הכולל של ESC ניבא מובהק שימור מורים ( $F=12.08$ ,  $p<.001$ ) ומסביר 41% מהשונות המוסברת ( $\beta=0.136$ ,  $p<.001$ ).

**טבלה 6.26 :** ממצאי רגרסיה היררכית לניבוי שימור מורים

|       |                          | שלב 1    |       | שלב 2    |       |
|-------|--------------------------|----------|-------|----------|-------|
| שלב 1 |                          | $\beta$  | SE    | $\beta$  | SE    |
|       | קבוע                     | -.0172   | 0.232 | -.398    | 0.249 |
|       | מגדר המורה (אישה)        | 0.002    | 0.054 | -.005    | 0.052 |
|       | גיל המורה                | -.003    | 0.002 | -.004    | 0.002 |
|       | השכלה של המורה           | -.011    | 0.038 | -.004    | 0.037 |
|       | מדד טיפוח נמוך           | -.028    | 0.026 | -.009    | 0.026 |
|       | מדד טיפוח גבוה           | 0.000    | .     | 0.000    | .     |
|       | ממכלתי                   | -.028    | 0.028 | -.016    | 0.027 |
|       | ממלכתי דתי               | 0.000    | .     | 0.000    | .     |
|       | מנהיגות אותנטית          | 0.022    | 0.041 | -.0155   | 0.041 |
|       | מנהיגות משתפת            | 0.051    | 0.027 | 0.024    | 0.027 |
|       | מנהיגות מעצבת            | 0.038    | 0.041 | 0.027    | 0.040 |
|       | שביעות רצון ממקום העבודה | 0.071*   | 0.030 | 0.084**  | 0.030 |
|       | שחיקה                    | -.093**  | 0.035 | -.061    | 0.035 |
| שלב 2 | ESC                      |          |       | 0.136*** | 0.039 |
|       | $R^2$                    | 0.41     |       | 0.46     |       |
|       | $\Delta R^2$             |          |       | 0.05     |       |
|       | $F$                      | 11.27*** |       | 12.08*** |       |

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

### **6.2.6.3. מסקנות**

ראשית, המדד ESC וכל אחד מתתי-המימדים (יחסי קולגות בין המורים (CRT), מדיניות הדרכה (MP) ו- יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (PST)), ניבאו שימור מורים, שחיקת מורים ושביעות רצון המורים ממקום העבודה מעבר לניבוי של המאפיינים הדמוגרפים של המורים ולמאפיינים הבית ספריים. שנית, המדד תרבות אקולוגית ESC ניבא שימור מורים בנוכחות מאפייני דמוגרפים, מאפיינים בית ספר, סגנונות המנהיגות (מעצבת, משתפת ומתגמלת) ובנוכחות עמדות מורים של שחיקה ושביעות רצון ממקום העבודה. כלומר ESC מהווה המנבא החזק ביותר של שימור מורים מעבר למאפיינים דמוגרפים, בית ספרים, סגנונות המנהיגות של המנהל ועמדות מורים של שחיקה ושביעות רצון ממקום העבודה.

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

### 6.3 סיכום

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, בזבז משאבים וקטיעת הרצף החינוכי של התלמידים (Ryan et al, 2017). מחקרים קודמים הדגישו חשיבותה של בחינה רב ממדית לאיתור הגורמים הסביבתיים והאינדיבידואליים התורמים לשימור מורים חדשים (Mason & Matas, 2015; Schaefer, Long, & Jean 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 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 Mixed method וכלל שתי פאזות עיקריות: פאזה איכותנית ופאזה כמותית.

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 הכוללים אלו בהלימה עם הגישה העיקרית של המחקר הנוכחי המדגישה את חשיבותה של גישה רב מימדית, הוליסטית 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 הכמותית. לבסוף, ממצאי הפאזה הכמותית מתיישבים אף הם עם מסקנות מחקרים קודמים המדגישים גורמים כגון תקשורת עמיתים חיונית, 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, הפאזה 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", "תקשורת עמיתים", "היבטים אינדיבידואליים", "קהילה" ו"תנאי עבודה ושכר" (איור 2). ממד "פרקטיקות ארגוניות" המתאר את מדיניות הנהלת בית הספר בהליך הקליטה של המורה החדש רבות תהליכי הדרכה, שיתוף ויחס אישי בין המורה להנהלה וממד "תקשורת עמיתים", 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 ברונפרנברגר נמצאות בהלימה עם ממדי הפרקטיקות הארגוניות וממד תקשורת עמיתים (על כלל תתי הקטגוריות של ממדים אלו).

יחד עם זאת, בניגוד להיררכיה של המודל של ברונפרנברגר, המבטאת סביבות קרובות ורחוקות עד בלתי נגישות למורה, המוצגת במודל האקולוגי של ברונפרנברגר, 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, ריבוי התלמידים וחוסר הניסיון אינם מאפשרים למורה להגיע להתפתחות והגשמה עצמית, אלא רק בסיוע בית הספר, תמיכת העמיתים וההנהלה.

בנוסף, ממצאים אלו בהלימה עם מחקרים קודמים ביחס לתרומתה של הנהלת בית הספר לקליטה מיטבית של המורים החדשים (Bennett et al., 2013) ולחשיבותם של יחסים בינאישיים חיוביים בין המורים החדשים לבין הקולוגות שלהם (Buchanan et al., 2013). בנוסף, בניגוד למודל האקולוגי של ברונפרנברגר, מייצג המודל של תרבות אקולוגית בית ספרית המוצע אפשרות לבחון 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") עשוי 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, זאת בזכות התרומה הישירה של כל ממד וממד על שימורו של המורה החדש.

ממצאי הפאזה השנייה, הפאזה הכמותית, התבססו על קידוד הנרטיבים שעלו מהראיונות לכדי היגדים מייצגים שקובצו לשאלון של תרבות אקולוגית לטובת פיתוח הפאזה השנייה, בהתאם לעקרונות פיתוח כלי (מקור). הפאזה השנייה כללה מספר ניתוחים לתיקוף הכלי והתבצעה על בסיס נתונים שנאספו משלושה מדגמים שונים ובלתי תלויים של מורים הניבה כלי למדידת תרבות אקולוגית בית ספרית לשימור מורים חדשים. בהתבסס על המודל המערכות האקולוגי של ברונפרנברגר (2005) הממצאים הכוללים הניבו כלי בעל שתיים עשרה פריטים הכולל שלושה גורמים הקשורים זה לזה בקשרים הדדיים המנבאים שימור מורים חדשים: (1) יחסי קולגות בין המורים, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית הספר ו- (3) יחסי שיתוף בין ההנהלה למורים החדשים. גורמים אלה נמצאים בהלימה עם שני רמות הבולטים ביותר שנמצאו בפאזה האיכותנית, במודל האקולוגי הבית ספרי (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 פנטילי 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 למבניים 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; Fetherstone & Lummis, 2012; Eyal, 2010). 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 תקפים 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 and Naamneh, 2017).

מכאן, יתכן שהקהילה והורים אינו בהכרח גורם משמעותי עבור שימורם של מורים חדשים בית הספר שכן הממשק ההורי והקהילתי עימם מצומצם מאוד. עם זאת, חשוב לבחון זאת במחקרים עתידיים על מנת להעמיק את הבנותינו 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 תדיר 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). 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.

למרות תרומתם התיאורטית והמעשית של ממצאים אלה לספרות הקיימת ולקובעי המדיניות, לרבות מנהלי בתי הספר, הרי שקיימים למחקר זה מספר הגבלות: ראשית, 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. מגבלה נוספת נובעת מכך שהנתונים 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 & Pashiaridis, 2016).

## 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 לעומת בתי ספר בהם רמה נמוכה של שימור מורים עבור ממדי התרבות אקולוגית: יחסי קולגות בין המורים (CRT), מדיניות הדרכה (MP) ו-יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים (PST), בסגנונות המנהיגות של מנהיגות משתפת, אותנטית ומעצבת. כמו כן, במסגרת פרק זה נערוך השוואות בין בתי ספר בהם קיימת רמה גבוהה של שימור מורים, לעומת בתי ספר בהם קיימת רמה נמוכה יחסית של שימור מורים כפי שהדבר ניכר מדיווחי מורים את שביעות רצונם ממקום עבודתם ושחיקתם. בנוסף, נערוך השוואה של המאפיינים הדמוגרפיים של מורים (מגדר, גיל, השכלה, וותק במקצוע וותק בבית הספר) ומאפייני בית ספר (זרמי חינוך ומדד טיפוח) בבתי ספר עם רמת שימור גבוהה ונמוכה.

### 7.2. שאלות המחקר

**R1.** האם קיימים הבדלים מובהקים בין בתי ספר בעלי שימור גבוה לעומת בתי ספר בעלי שימור נמוך במאפייני דמוגרפיים של המורים ועמדותיהם, במאפיינים בית ספריים, במאפיינים מנהיגותיים ובמאפייני התרבות האקולוגית בית ספרית?

**R2.** האם תרבות אקולוגית הוא המנבא (הוא המסווג (classifier) החזק ביותר לרמה הבית ספרית של שימור המורים בהשוואה למשתנים הנוספים המוצעים: מאפיינים דמוגרפיים של המורים, מאפיינים בית ספריים, מנהיגותיים ועמדות מורים?

### 7.3. שיטה

#### 7.3.1. אוכלוסיית המחקר

נאספו נתונים ממדגם מורים המלמדים בבתי ספר אשר עומדים במספר קריטריונים שאפשרו לבחון מגוון רחב של מאפייני בתי ספר. טווח השנים הנבחר הינו 2011-2016. נבחרו בתי ספר בהתאם לקריטריונים הבאים: בתי ספר מהמגזר היהודי, בשלבי חינוך מגוון (חט"ע, חט"ב ומקיף) מהזרמי חינוך ממלכתי וממלכתי-דתי, בעלי מדד טיפוח שונה, ממגוון מחוזות (ירושלים, צפון, חיפה, דרום, מרכז, תל אביב, מנח"י והתיישבותי) אשר נכנסו אליהם לפחות 6 מורים חדשים בשנים 2011, 2012, 2013. מנהלי בתי הספר היו בעלי ותק 3 שנים רצופות לפחות באותו בית ספר. לצורך פיתוח מדד התרבות האקולוגית בוצעה דגימה רנדומלית מתוך מאגר 467 בתי הספר. הדבר נעשה משום שהדגימה הגדולה הראשונה הייתה פרופורציונלית לאוכלוסייה ולא רנדומלית.

המדגם הרנדומלי החדש כלל בתי ספר עם שימור גבוה של מורים חדשים ובתי ספר עם שימור נמוך. 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, באשר למגדר 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 מעל 5. 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

במדגם האמור נכללו בתי ספר שבם שובצו לפחות 6 מורים חדשים בשנים 2011, 2012, 2013 ומנהל בית הספר היה בעל רציפות עבודה של לפחות 3 שנים באותו בית ספר. שנת 2011 מהווה את שנת הייחוס, כך שנדגמו מורים חדשים שנכנסו לראשונה למערכת החינוך ב-2011, 2012 ו-2013. כלומר בחינת המורים שנכנסו ב-2011 (וכמה מהם מופיעים ב-2014, קרי, נקלטו) כך גם לגבי 2012 (מול 2015) ו-2013 (מול 2016). מורה שנקלט מוגדר כמורה חדש שנשאר לפחות שלוש שנים באותו בית ספר. כלומר מורה שעזב לאחר שנה ושנתיים לא נחשב כמי שנקלט. **יחס קליטה משוקלל המהווה את המדד "שימור מורים" של המחקר הנוכחי הינו מספר הנקלטים מתוך כלל המורים החדשים ששובצו לבית הספר בחמש השנים הללו.** כאמור, 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). מעבר לזאת, בקונטקסט הישראלי, לאחר 3 שנים באותו בית ספר, המורה החדש מקבל קביעות. במידה והמורה נשאר לאחר פרק זה, אנו מניחים שקליטתו מוצלחת הן מבחינת המערכת הבית ספרית והן מבחינתו.

בתי ספר המוגדרים כבתי ספר בעלי רמה נמוכה יחסית של שימור מורים מוגדרים במחקר הנוכחי כבתי ספר בהם יחס שימור מורים נמוך מ-30%. לעומת זאת, בתי ספר בעלי רמה גבוהה יחסית של שימור מורים מוגדרים במחקר הנוכחי כבתי ספר בהם יחס שימור מורים גבוה מ-60%. ראשית, מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים נערך בין בתי ספר בעלי שימור גבוה לבין בתי ספר בעלי שימור נמוך לצורך השוואת: רמת התרבות האקולוגית על מימדיה השונים (יחסי קולגות בין המורים CRT, מדיניות הדרכה MP ו-יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים PST), סגנונות המנהיגות של מנהלי בית ספר של 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. 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 ספרים (מדד טיפוח וזרמי חינוך), המאפיינים המנהיגותיים (המנהיגות המשתפת, מתגמלת ומעצבת של מנהל בית הספר), המאפיינים של התרבות האקולוגית ומרכיביה (יחסי קולגות בין המורים CRT, מדיניות ההדרכה MP-יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים PST) המאפיינים של עמדות מורים, נערכה רגרסיה לוגיסטית (Stepwise). 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 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. לבחינת ההבדלים עבור משתני המחקר בין בתי ספר בעלי שימור גבוה לבין בתי ספר בשימור נמוך נערך מבחן למדגמים בלתי תלויים. הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים בין הממוצעים, כשהמגמה היא רמת ממוצעים גבוהה יותר בקרב בתי ספר בשימור גבוה. כך לדוגמה:

- **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 האוטנטית ( $t = -12.13, p < .001$ ). ממוצע סגנון המנהיגות האוטנטית בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M=5.37, SD=0.25$ ) נמצא גבוה מממוצע סגנון המנהיגות האוטנטית 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 ( $t = -12.29$ ,  $p < .001$ ) ממוצע סגנון המנהיגות הטרנספורמטיבית בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M=5.46$ ,  $SD=0.24$ ) נמצא גבוה סגנון המנהיגות המשתפת 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 ( $t = -11.49$ ,  $p < .001$ ) ממוצע השחיקה במקום העבודה בבתי ספר בעלי שימור גבוה ( $M=1.77$ ,  $SD=0.34$ ) נמצאה נמוכה מהשחיקה במקום העבודה בבתי ספר בעלי שימור נמוך ( $M=2.75$ ,  $SD=0.37$ ).

- **בנוגע למאפיינים הדמוגרפיים 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 נמוך לפי מגדר המורה, או גיל המורה.

- לבסוף, **בנוגע למאפייני בית ספר**, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בתי ספר ברמת השימור גבוה לעומת נמוך לפי זרם החינוך, מדד הטיפוח.

**טבלה 7.1 :** השוואת מאפייני בתי ספר לפי שימור מורים גבוה לעומת נמוך

| מבחן חי בריבוע לבלתי תלוי |    | שימור גבוה       |       | שימור נמוך |       | מדגם כולל |       | מאפיין |
|---------------------------|----|------------------|-------|------------|-------|-----------|-------|--------|
| Pvalue                    | df | Chi <sup>2</sup> | %     | N          | %     | N         | %     | N      |
| <b>מדד טיפוח</b>          |    |                  |       |            |       |           |       |        |
|                           |    |                  | 20.37 | 11         | 79.63 | 43        | 55.10 | 54     |
| 0.584                     | 1  | 0.298            | 25.00 | 11         | 75.00 | 33        | 44.90 | 44     |
| <b>זרם</b>                |    |                  |       |            |       |           |       |        |
|                           |    |                  | 21.82 | 12         | 78.18 | 43        | 56.12 | 55     |
| 0.865                     | 1  | 0.028            | 23.26 | 10         | 76.74 | 33        | 43.88 | 43     |

## טבלה 7.2: השוואת מדדי המחקר לפי רמת שימור מורים גבוהה לעומת נמוכה

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

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

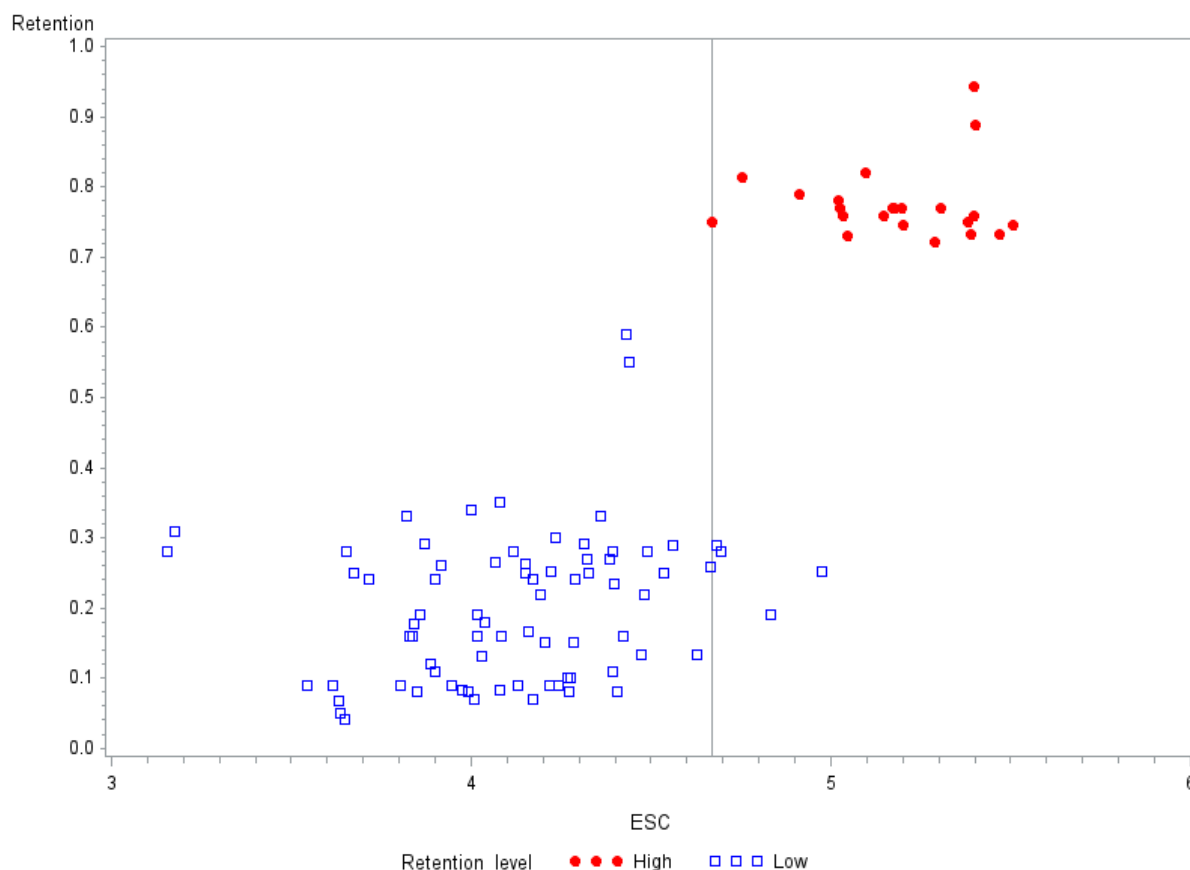
### 7.4.2. ניבוי שימור מורים

ממצאי הרגרסיה הלוגיסטית הראו כי (המנבא) המסווג החזק ביותר של רמת שימור מורים מבין כל המשתנים שנחקרו הינו התרבות האקולוגית הבית ספרית ESC. המודל הסופי הינו בעל מנבא אחד, תרבות אקולוגית לשימור מורים ( $\beta = 11.61$ ,  $p < .001$ ), הסביר 60% מהשונויות ( $R^2$  (Cox & Snell,  $R^2$ ) ו- 91% ( $R^2$  Nagelkerke) מהשונויות של רמת שימור מורים.

בנוסף, נערך ניתוח רגרסיה לוגיסטית ישירה (Direct logistic regression) הכוללת כמשתנים בלתי תלויים את המשתנים המובהקים מהשלב הראשון (מנהיגות, שחיקה, שביעות רצון ומאפייני דמוגרפים). המטרה בחישוב זה הייתה להעריך סימולטנית את הניבוי של המשתנים הבאים: תרבות אקולוגית (ESC) כמדד לתרבות אקולוגית בית ספרית, מנהיגות, שחיקה, שביעות רצון וכל המשתנים הדמוגרפים לפי קבוצת שימור מורים (גבוה לעומת נמוך). בשל המספר הקטן יחסית של מדגם של בתי ספר בעלי שימור גבוה ( $N=22$ ), אשר גרם לתופעת ההפרדה (separation) הגורמת מצידה להטיה בהערכת מקדמי הרגרסיה (parameters), נעשה שימוש ב- Firth's penalized maximum likelihood estimation כדי להקטין את ההטיה בהערכת מקדמי הרגרסיה (parameters) (Firth, 1993; Heinze & Schemper 2002). הממצאים של רגרסיה נוספת זו הוכיחו אף הם את יכולת הסיווג של משתנה התרבות האקולוגית לגבי שימור מורים, מעבר למשתנים הנוספים ( $\beta = 5.277$ ,  $p < .012$ ).

תרשים הפיזור (תרשים 7.1) עבור שימור בית ספר לעומת מידת תרבות אקולוגית 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 ה- ESC גבוה מ- 4.67.





### תרשים 7.1- פיזור בתי ספר לפי שימור מורים כתלות בתרבות האקולוגית הבית ספרית

#### מקרא:

שימור גבוה – ריבועים אדומים  
שימור נמוך – ריבועים כחולים

### 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 הוליסטי על מכלול מירקם ההווה הבית ספרי וברוח המודל האקולוגי החברתי (Bronfenbrenner, 2005). סגנונות שונים של ניהול בתי ספר משפיעים על עמדותיהם והתנהגויותיהם של המורים (Jones & Watson, 2017), מהם בעלי סגנון אותנטי, משתף ומעצב. אם היה נדמה שמקצת מסגנונות אלה ולא כולם קשורים ברמת השימור של מורים חדשים, אזי מתברר שככל אחד משלוש הסגנונות שנבדקו קשור בכך. 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 מהמצאים שבתי ספר עם רמה גבוהה של שימור מורים מתאפיינים ברמת גבוהה יותר של תרבות אקולוגית, 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, ג. יחסי תמיכה ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים. שביעות רצון גבוהה של מורים בעבודתם ושחיקה נמוכה שלהם מובילים אף הם לרמת שימור גבוהה שלהם. בתי ספר עם

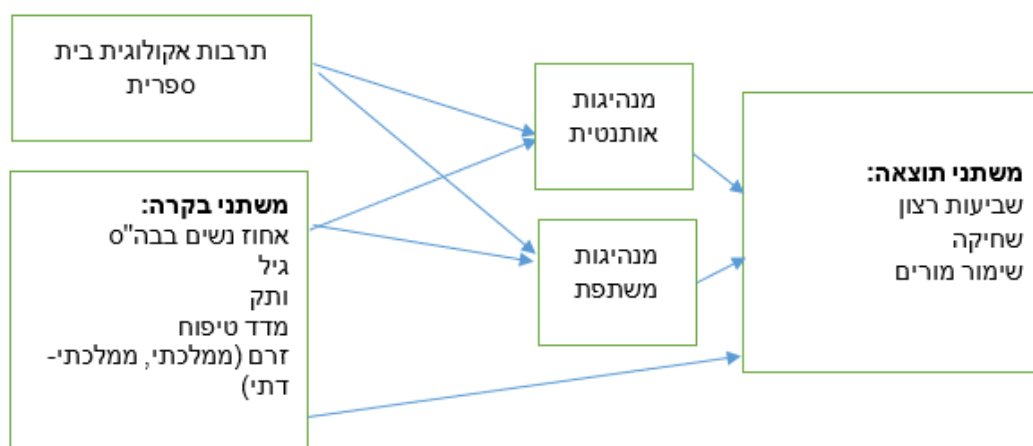
רמת שימור גבוהה מתאפיינים בשביעות רצון גבוהה יותר ושחיקה נמוכה יותר מאשר בתי ספר עם רמת שימור נמוכה.

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, יש קליטה מעטה מאוד של מורים חדשים. רובם פורשים לאחר פרק זמן קצר של התנסות ואינם נותרים לעבוד מקום. 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).

## פרק 8: לקראת פיתוח גישה אינטגרטיבית: ממצאים נבחרים

### 8.1 מטרת הפרק

מטרת פרק זה לבחון גישה אינטגרטיבית על כלל משתני המחקר תוך בחינת מודל תיווך בו מנהיגות משתפת המקדמת קבלת החלטות משותפת בביה"ס ומנהיגות אותנטית בה מנהל בית הספר פועל לפי ערכיו הפנימיים, מתווכות בין התרבות האקולוגית הבית ספרית על ממדיה השונים (יחסי קולגות בין המורים, הדרכה וליווי בבית ספר, ויחסי תמיכת ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים) לבין ממדי תוצאה שחשובים לאפקטיביות הבית ספרית, כמו שביעות רצון, שחיקת מורים, ושימור מורים חדשים (ראו איור 4). מודל זה נבחר כדי להציע ולסייע למשרד החינוך לעצב מדיניות להגברת שימור מורים חדשים תוך העלאת שביעות רצון כלל המורים וצמצום שחיקתם.



איור 8.1: המודל התיאורטי הנבחן

### 8.2 שיטה

#### 8.2.1 משתתפים

המדגם כלל 1067 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 ה-CFA ( $N=1067$ ) ו-MCFA ( $N=169$ ) (טבלאות מס' 6.9 ו-6.10).

#### 8.2.2 הליך המחקר

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

#### 8.2.3 כלי מחקר

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

#### 8.2.4 ניתוח הנתונים

לבחינת מודלים מתווכים נעשה שימוש בתוכנת 8.3 MPLUS. הניתוח נעשה ברמת בית ספרית

### **8.3 ממצאים**

#### **8.3.2 מתאמים בין משתני מחקר**

טבלת הקורלציות הבאה (טבלה 8.1), מייצגת את הקשרים בין משתני המחקר. ניכר כי המשתנים שנבחרו לעיצוב המודל יש להם תרומה לבחינת המודל המוצע לאור הקשרים המובהקים שעולים מתוך טבלה זו, כמו לדוגמא הקשרים החיוביים והמובהקים בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין מנהיגות משתפת ואותנטית, הקשרים החיוביים בין מנהיגות אותנטית לבין שביעות רצון מורים ושימור מורים חדשים, הקשר השלילי בין מנהיגות משתפת לשחיקת מורים, והקשר החיובי בין אחוז נשים בביה"ס לבין שביעות רצון מורים.

**טבלה 8.1:** ממוצעים, סטיות תקן וקורלציות בין משתני המחקר (N=169 בתי ספר)

|     |                             |                 | 1                 | 2                  | 3                | 4                              | 5              | 6              | 7                      | 8      | 9      | 10           | 11     |        |
|-----|-----------------------------|-----------------|-------------------|--------------------|------------------|--------------------------------|----------------|----------------|------------------------|--------|--------|--------------|--------|--------|
|     | ממוצע<br>M                  | סטיית תקן<br>SD | תרבות<br>אקולוגית | מנהיגות<br>אותנטית | מנהיגות<br>משתפת | שביעות<br>רצון ממקום<br>העבודה | שחיקת<br>מורים | שימור<br>מורים | אחוז<br>נשים<br>בביה"ס | גיל    | ותק    | מדד<br>טיפוח | זרם    |        |
| .1  | תרבות אקולוגית              | 4.315           | 0.522             | 1.000              | 0.676***         | 0.674***                       | 0.399***       | -0.530***      | 0.582***               | 0.080  | 0.018  | -0.037       | 0.140  | 0.103  |
| .2  | מנהיגות אותנטית             | 4.692           | 0.616             |                    | 1.000            | 0.698***                       | 0.516***       | -0.430***      | 0.499***               | 0.093  | -0.073 | -0.133       | 0.013  | 0.111  |
| .3  | מנהיגות משתפת               | 4.241           | 0.808             |                    |                  | 1.000                          | 0.598***       | -0.564***      | 0.559***               | 0.012  | -0.005 | -0.070       | -0.015 | 0.091  |
| .4  | שביעות רצון ממקום<br>העבודה | 5.000           | 0.601             |                    |                  |                                | 1.000          | -0.487***      | 0.495***               | 0.155* | 0.075  | 0.049        | -0.082 | -0.016 |
| .5  | שחיקת מורים                 | 2.562           | 0.500             |                    |                  |                                |                | 1.000          | -0.492***              | -0.121 | -0.008 | -0.047       | -0.003 | 0.120  |
| .6  | שימור מורים                 | 0.385           | 0.218             |                    |                  |                                |                |                | 1.000                  | 0.071  | -0.088 | -0.134       | 0.044  | 0.066  |
| .7  | אחוז נשים בביה"ס            | 0.691           | 0.252             |                    |                  |                                |                |                |                        | 1.000  | 0.025  | 0.030        | 0.034  | -0.087 |
| .8  | גיל                         | 41.846          | 5.221             |                    |                  |                                |                |                |                        |        | 1.000  | 0.847***     | 0.027  | -0.079 |
| .9  | ותק                         | 14.704          | 5.381             |                    |                  |                                |                |                |                        |        |        | 1.000        | 0.050  | 0.064  |
| .10 | מדד טיפוח                   | 1.473           | 0.500             |                    |                  |                                |                |                |                        |        |        |              | 1.000  | -0.086 |
| .11 | זרם                         | 1.420           | 0.495             |                    |                  |                                |                |                |                        |        |        |              |        | 1.000  |

הערות: \*p<0.05; \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

מדד טיפוח מקודד 1=גבוה מ-5, 2=נמוך מ-5; זרם מקודד 1=ממלכתי 2=ממלכתי דתי

### 8.3.3 בחינת מודל מיטבי

לבחינת מודל מיטבי מתאים, בחרנו מס' מודלים אפשריים עם קשרים ישירים בין המשתנה הבלתי תלוי תרבות אקולוגית בית ספרית, לבין המשתנים התלויים (שביעות רצון מורים, שחיקת מורים, שימור מורים חדשים), תוך השוואה למודל תיווך שלא כולל קשרים ישירים אלו, דהיינו בוחן את התיווך של מנהיגות משתפת ואוטנטיות בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין המשתנים התלויים (שביעות רצון מורים, שחיקת מורים, שימור מורים חדשים). הממצאים העלו כי מודל מס' 5 בו יש קשרים ישירים בין התרבות האקולוגית הבית ספרית לבין שימור מורים ובין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שחיקה הוא המודל המיטבי לאור מדדי טיב ההתאמה שעלו בבחינת מודל זה ובעיקר לאור מדד BIC (Brown, 2015) שנמצא נמוך ביחס למודלים האחרים שנבחנו (טבלה 8.2). מדדי טיב התאמה של המודל הנבחר:

$$\chi^2(1) = 0.940, p=0.3322; CFI = 1, TLI=1, RMSEA = 0, SRMR=0.0006$$

**טבלה 8.2: השוואת מודלים אפשריים (N=169 בתי ספר)**

| מודלים    | תיאור המודלים                                                                                             | BIC            | AIC            | SRMR         | RMSEA    | TLI      | CFI      | df       | Chi²         |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| <b>0</b>  | תיווך מלא (ללא קשרים ישירים)                                                                              | 799.700        | <b>801.410</b> | 0.030        | 0.224    | 0.348    | 0.951    | 3        | 28.394       |
| <b>1</b>  | תיווך בתוספת הקשר הישיר בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שימור מורים                                     | 789.303        | 791.049        | 0.022        | 0.204    | 0.460    | 0.973    | 2        | 16.033       |
| <b>2</b>  | תיווך בתוספת הקשר הישיר בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שביעות רצון מורים                               | 795.842        | 797.589        | 0.035        | 0.247    | 0.208    | 0.960    | 2        | 22.573       |
| <b>3</b>  | תיווך בתוספת הקשר הישיר בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שחיקת מורים                                     | 792.337        | 794.084        | 0.024        | 0.225    | 0.343    | 0.967    | 2        | 19.067       |
| <b>4</b>  | תיווך בתוספת הקשרים הישירים בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שימור מורים ושביעות רצון מורים              | 788.476        | 790.259        | 0.022        | 0.269    | 0.058    | 0.976    | 1        | 13.243       |
| <b>5*</b> | <b>תיווך בתוספת הקשרים הישירים בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שימור מורים ושחיקת מורים</b>             | <b>776.173</b> | <b>777.956</b> | <b>0.006</b> | <b>0</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>0.940</b> |
| <b>6</b>  | תיווך בתוספת הקשרים הישירים בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שביעות רצון ושחיקת מורים                    | 790.161        | 791.944        | 0.026        | 0.287    | -0.072   | 0.973    | 1        | 14.928       |
| <b>7</b>  | תיווך בתוספת הקשרים הישירים בין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שימור מורים, שביעות רצון מורים ושחיקת מורים | 777.197        | 779.016        | 0            | 0        | 1        | 1        | 0        | 0            |

**הערות:** מודל מספר 5 נבחר כמודל מיטבי

CFA = confirmatory factor analysis; MCFA = multilevel confirmatory factor analysis; df = degree of freedom; 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

### 8.3.4 בחינת מודל התיווך

בהתאם לממון ועמיתיו (Memon et al., 2018) הטוען כי קיים תיווך בין שני משתנים דרך משתנה מתווך כאשר רווח הסמך (Confidence interval) עבור הקשר העקיף ביניהם אינו כולל את האפס, רווח הסמך לאפקטים העקיפים חושב בעזרת בוטסטרפ (bootstrap). מצאנו כי האפס לא נכלל ברווח הסמך, ברמת סמך של 95%, עבור האפקטים העקיפים דרך מנהיגות משתפת בין התרבות האקולוגית הבית ספרית לבין שימור מורים חדשים, שחיקה ושביעות רצון מורים, כמו כן גם עבור הקשר העקיף דרך המנהיגות האוטנטית בין התרבות האקולוגית הבית ספרית לבין שביעות רצון מורים (טבלה 8.3). לפיכך, הממצאים העלו כי מנהיגות משתפת תיווכה את הקשר שבין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שימור מורים חדשים, שחיקה ושביעות רצון מורים, ואילו מנהיגות אוטנטית תיווכה את הקשר שבין תרבות אקולוגית בית ספרית לבין שביעות רצון מורים בלבד.

### טבלה 8.3: בחינת מודל התיווך

| המנבאים                                               | B       | SE    | R <sup>2</sup> |
|-------------------------------------------------------|---------|-------|----------------|
| מודל 1 א:<br>האפקטים על המשתנה המתווך מנהיגות אוטנטית |         |       | 0.479***       |
| קבוע                                                  | 1.262*  | 0.5   |                |
| תרבות אקולוגית בית ספרית                              | 0.79*   | 0.068 |                |
| אחוז נשים בביה"ס                                      | 0.121   | 0.137 |                |
| גיל                                                   | 0.005   | 0.013 |                |
| ותק                                                   | -0.017  | 0.013 |                |
| מדד טיפוח                                             | -0.088  | 0.07  |                |
| זרם (ממלכתי, ממלכתי-דתי)                              | 0.067   | 0.073 |                |
| מודל 1 ב:<br>האפקטים על המשתנה המתווך מנהיגות משתפת   |         |       | 0.472***       |
| קבוע                                                  | -0.292  | 0.66  |                |
| תרבות אקולוגית בית ספרית                              | 1.059*  | 0.089 |                |
| אחוז נשים בביה"ס                                      | -0.115  | 0.181 |                |
| גיל                                                   | 0.011*  | 0.017 |                |
| ותק                                                   | -0.015  | 0.017 |                |
| מדד טיפוח                                             | -0.171  | 0.092 |                |
| זרם (ממלכתי, ממלכתי-דתי)                              | 0.033   | 0.097 |                |
| מודל 2 א:<br>האפקטים על המשתנה התלוי שביעות רצון      |         |       | 0.421***       |
| קבוע                                                  | 2.681*  | 0.518 |                |
| מנהיגות אוטנטית                                       | 0.2*    | 0.082 |                |
| מנהיגות משתפת                                         | 0.352*  | 0.061 |                |
| אחוז נשים בביה"ס                                      | 0.29*   | 0.142 |                |
| גיל                                                   | -0.006  | 0.013 |                |
| ותק                                                   | 0.018   | 0.013 |                |
| מדד טיפוח                                             | -0.117  | 0.071 |                |
| זרם (ממלכתי, ממלכתי-דתי)                              | -0.115  | 0.075 |                |
| מודל 2 ב:<br>האפקטים על המשתנה התלוי שחיקה            |         |       | 0.449***       |
| קבוע                                                  | 3.643*  | 0.43  |                |
| תרבות אקולוגית בית ספרית                              | -0.324* | 0.081 |                |



|                                                   |          |          |
|---------------------------------------------------|----------|----------|
| מנהיגות אותנטית                                   | 0.025    | 0.072    |
| מנהיגות משתפת                                     | -0.251*  | 0.054    |
| אחוז נשים בביה"ס                                  | -0.139   | 0.115    |
| גיל                                               | 0.035*** | 0.011    |
| ותק                                               | -0.038*  | 0.011    |
| מדד טיפוח                                         | 0.072    | 0.059    |
| זרם (ממלכתי, ממלכתי-דתי)                          | 0.247*   | 0.062    |
| מודל 2 ג':<br>האפקטים על המשתנה התלוי שימור מורים |          | 0.407*** |
| קבוע                                              | -0.602** | 0.195    |
| תרבות אקולוגית בית ספרית                          | 0.159*   | 0.036    |
| מנהיגות אותנטית                                   | 0.014    | 0.032    |
| מנהיגות משתפת                                     | 0.073**  | 0.025    |
| אחוז נשים בביה"ס                                  | 0.032    | 0.052    |
| גיל                                               | -0.001   | 0.005    |
| ותק                                               | -0.003   | 0.005    |
| מדד טיפוח                                         | -0.001   | 0.027    |
| זרם (ממלכתי, ממלכתי-דתי)                          | 0.002    | 0.028    |
| <b>קורלציות בין שאריות</b>                        |          |          |
| מנהיגות משתפת עם מנהיגות אותנטית                  | 0.438*   | 0.062    |
| שחיקה עם שביעות רצון                              | -0.199** | 0.074    |
| שימור עם שביעות רצון                              | 0.276*   | 0.071    |
| שימור עם שחיקה                                    | -0.218** | 0.073    |

**בדיקת תיווך: תוצאות ה- Bootstrap עבור האפקטים הבלתי ישירים של תרבות אקולוגית בית ספרית על משתני התוצאה**

|                                          | Indirect effect* | LL 95% CI | UL 95% CI |
|------------------------------------------|------------------|-----------|-----------|
| **שימור → תרבות אקולוגית                 | 0.089            | 0.035     | 0.148     |
| שימור → מנהיגות אותנטית → תרבות אקולוגית | 0.011            | -0.042    | 0.059     |
| שימור → מנהיגות משתפת → תרבות אקולוגית   | 0.078            | 0.022     | 0.133     |
| ** שביעות רצון → תרבות אקולוגית          | 0.53             | 0.416     | 0.66      |
| → מנהיגות אותנטית → תרבות אקולוגית       | 0.158            | 0.014     | 0.304     |
| → מנהיגות משתפת → תרבות אקולוגית         | 0.372            | 0.228     | 0.528     |
| **שחיקה → תרבות אקולוגית                 | -0.246           | -0.377    | -0.12     |
| → מנהיגות אותנטית → תרבות אקולוגית       | 0.02             | -0.092    | 0.139     |
| שחיקה → מנהיגות משתפת → תרבות אקולוגית   | -0.265           | -0.394    | -0.145    |

**Notes:**

\*p<0.05; \*\*\*p<0.001

N = 169, unstandardized regression coefficients are reported.

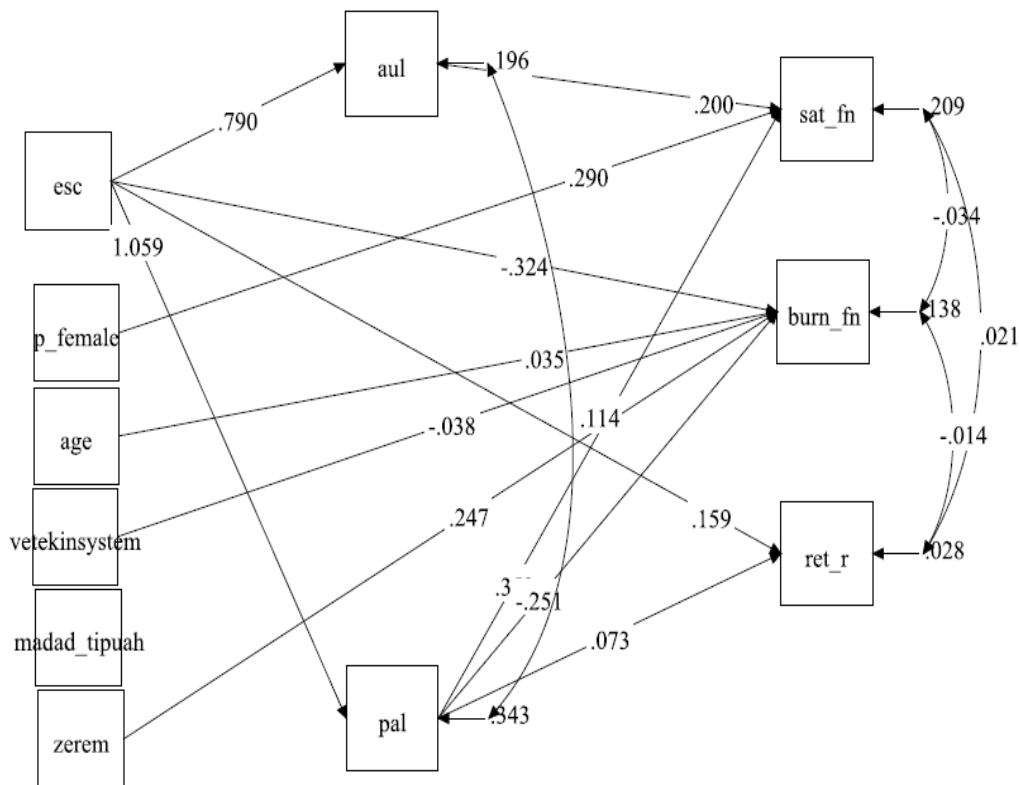
Bootstrap replications = 20000; LL = lower limit; CI = confidence interval; UL = upper limit.

\*\*total indirect effect. Sum of indirect effect via AUL + indirect effect via PAL

איור מס' 5 מציג את המודל האינטגרטיבי בו מתוארים קשרי התיווך שתוארו מעלה כולל הקשרים הישירים בהם נמצא כי התרבות האקולוגית בית ספרית קשורה שלילית לשחיקת מורים ( $B = -.324, p < .05$ ) וקשורה חיובית לשימור מורים ( $B = .114, p < .05$ ).

כמו כן נמצא כי ככל ששביעות רצון המורים עולה, שחיקתם יורדת ( $r = -.034, p < .05$ ) ורמת השימור של המורים החדשים עולה ( $r = -.014, p < .05$ ). בנוסף, ככל ששחיקת המורים עולה, כך רמת השימור של המורים החדשים יורדת ( $r = -.014, p < .05$ ).

לגבי המשתנים הסוציו-דמוגרפיים, נמצא כצפוי, כי ככל שגיל המורה עולה, כך שחיקתו עולה ( $B = .035, p < .05$ ), לעומת זאת, ככל שותק המורה עולה, כך שחיקתו יורדת ( $B = -.038, p < .05$ ). ניתן להסביר את הקשרים ההפוכים הללו בעזרת מולטיקולינאריות. כמו כן, נמצא כי ככל שאחוז המורות בביה"ס עולה כך מידת שביעות הרצון של מורי בית הספר עולה ובבתי ספר ממ"ד מאופיינים בשחיקת מורים. מדד טיפוח בית ספרי לא נמצא בעל אפקט למודל האינטגרטיבי.



#### מקרא:

Esc-תרבות אקולוגית,  
P\_female-אחוז נשים בבית הספר, age-גיל, vetekinsystem-ותק,  
madad\_tipuah-מדד טיפוח, zerem-זרם חינוכי(ממלכתי, ממלכתי-דתי),  
aul-מנהיגות משתפת, pal-מנהיגות אותנטית,  
sat\_fn-שביעות רצון, burn\_fn-שחיקה, ret\_r-שימור.

#### איור 8.3 . ממצאי מודל התיווך

**הערות:** הקשרים המצוינים באיור בעלי מובהקות  $p < .05$   
( $\chi^2(1) = 0.940, p = 0.3322$ ; CFI = 1, TLI = 1, RMSEA = 0, SRMR = 0.0006).

#### 8.4 סיכום ומסקנות

התרבות האקולוגית על ממדיה השונים (יחסי קולגות בין המורים, הדרכה וליווי בבית ספר, ויחסי תמיכת ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים) מאפשרת למנהיגות משתפת לקדם קבלת החלטות משותפת בין ההנהלה למורים החדשים תוך יצירת קהילות שיח עמם והבניה מתמדת של ערכים משותפים לקראת הרחבת שימור מורים חדשים, גידול בשביעות רצון כלל מורים ושחיקתם. ממצא זה ניתן להסביר בעובדה כי מנהיגות זו בקונטקסט של התרבות האקולוגית על מימדיה השונים, גורמת לכלל המורים, כולל החדשים לתפוס עצמם משמעותיים למערכת החינוך ומועצמים, כתוצאה מכך רמת שביעות רצונם עולה ושחיקתם נמוכה. אווירה כללית זו של שביעות רצון ושחיקה נמוכה של מורי בית הספר תורמת למורים החדשים להתמיד בבית הספר.

כמו כן, נמצא כי מנהיגות אותנטית, מנהיגות מוסרית, בה מנהל בית הספר פועל באופן עקיב לפי ערכיו הפנימיים, ופועל מתוך הקונטקסט של התרבות האקולוגית הבית ספרית על מימדיה השונים, יוצר אמון ומעודד שיתוף פעולה מצד מוריו תוך קישורם למטרות ולערכיו, ובכך מגביר את שביעות רצון המורים.

ממצאי המחקר מעלים כי שביעות רצון ושחיקתם של כלל המורים קשורים לרמת השימור של המורים החדשים, דהיינו שביעות רצון של כלל המורים תעלה את שימור המורים החדשים, בעוד ששחיקת כלל המורים תוריד את שימור המורים החדשים. ממצאים אלו תורמים לחשיבות הדאגה לשביעות רצונם של כלל המורים וצמצום שחיקתם כדי להגביר את שימור המורים החדשים במערכת.

## פרק 9: דיון וסיכום

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 נרשמת 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 מגורמים 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: פרקטיקות ארגוניות הכוללות תהליכי הדרכה וליווי, תקשורת עמיתים, היבטים אינדיבידואליים, קהילה ותנאי עבודה ומעמד המורה.

תקפות לממצאים אלו ניתן למצוא מתוך ראיונות המנהלים, אך ניכר כי "אדם קרוב אצל עצמו", המנהלים פירשו את הפרקטיקות הארגוניות כביזור של תהליכי ליווי מצד הצוות הישיר של המורה החדש. לאחר מכן, הממד מדיניות ותנאי עבודה שנמצא בבולטות נמוכה בקרב המורים, נמצאה 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, וקהילה תוך דגש על הקשר מורים-הורים. תקשורת עמיתים שהייתה גבוהה בבולטות בקרב המורים, לא עלתה בקרב המנהלים. ממצאי המחקר שעלו מתוך הראיונות עם המורים החדשים, קבוצות המיקוד והראיונות עם המנהלים הצביעו כי בבתי ספר המאופיינים בשימור גבוה התהליכים הם רב מימדים, תהליכי ההדרכה הם אופקיים (בין עמיתים, מורים ותיקים-חדשים) ואנכיים (בין הנהלה/רכזים לבין המורים החדשים), תוך העלאת ההיבטים הפדגוגיים, בירוקרטיים ורגשיים בו זמנית. דהיינו קיימת גישה אינטגרטיבית לשימור המורה החדש במערכת, כשהמנהלים לא בוחלים לתמוך אף בהיבטים רגשיים של המורה החדש. לעומת זאת ניכר כי בבתי ספר בשימור נמוך, הגישה היא חד מימדית, לדוגמה, דגש על פדגוגיה או דגש על בירוקרטיה. כך נוצר מצב בו המורה החדש מרגיש בודד בבתי ספר בעלי שימור נמוך, בעוד המורה 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 קבלת שכר בחודשים הראשונים לעבודה היוו בעייה הן בבתי ספר בעלי שימור גבוה והן בבתי ספר בעלי שימור נמוך, וגרמו למורים החדשים תסכול רב.

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. כלפי תפיסתם, רק גישה פעילה זו היוצרת חיבורים בין המורים החדשים, ובין המורים החדשים לותיקים, בו זמנית, תסייע לשימור המורים החדשים.

הממצאים העלו כי שאלון התרבות האקולוגית הבית ספרית שפותח במסגרת המחקר הנוכחי מנבא שימור מורים חדשים טוב יותר משאלונים מתחרים אחרים כמו מנהיגות מעצבת, מתגמלת או משתפת, ובכך הוכח כי שאלון זה ראוי לבחון שימור מורים מעבר לכלים אחרים שפותחו בעבר. שאלון זה מדגיש שלושת ממדים שמסבירים שימור מורים במסגרת התרבות האקולוגית הבית ספרית: (1) יחסי קולגות בין המורים, (2) מדיניות הדרכה וליווי בבית ספר ו- (3) יחסי תמיכת ושיתוף בין ההנהלה לבין מורים החדשים. דהיינו, בהמשך לגישה המערכתית לשימור מורים בהתבסס על המחקר האיכותני, הכלי שפיתחנו מקנה פרספקטיבה מערכתית הוליסטית לניבוי שימור מורים החדשים טוב יותר מאשר הגורמים שנחקרו עד כה בספרות. התובנה המרכזית העולה מממצא זה כי יש גורמים הוליסטיים מובחנים שהעצמתם עשויה לתרום לשיפור רמת השימור ומערכות הרגולציה עשויות להפיק מכך תועלת, באימוץ פרמטרים נוספים לאמידת אפקטיביות מוסדות החינוך.

ממצאי המחקר העלו כי האבחנה בין בתי ספר עם רמה גבוהה של שימור מורים לבין בתי ספר משימור נמוך 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 יש רמת גבוהה יותר של תרבות אקולוגית, יותר מאשר בתי ספר עם רמת שימור נמוכה. 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. עוד עולה מהממצאים שבתי ספר עם רמה גבוהה של שימור מורים מתאפיינים ברמת גבוהה יותר של תרבות אקולוגית, 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 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.

כמו כן, בבחינת המודל האינטגרטיבי (תיווך) נמצא, כי קיים קשר עקיף חיובי בין התרבות האקולוגית לבין שימור מורים חדשים ושביעות רצון מורים דרך מנהיגות משתפת, כך שנמצא קשר ישיר חיובי בין התרבות האקולוגית הבית ספרית לבין מנהיגות משתפת, וקשרים חיוביים בין המנהיגות המשתפת לבין שימור מורים חדשים ושביעות רצון מורים. כמו כן, נמצא כי קיים קשר עקיף שלילי בין התרבות האקולוגית לבין שחיקת מורים דרך מנהיגות משתפת, כך שנמצא קשר ישיר חיובי בין התרבות האקולוגית הבית ספרית לבין מנהיגות משתפת וקשר שלילי בין המנהיגות המשתפת לבין שחיקת מורים. ממצא זה ניתן להסביר בעובדה כי מנהיגות משתפת בקונטקסט של התרבות האקולוגית על מימדיה השונים, גורמת לכלל המורים, כולל החדשים לתפוס עצמם משמעותיים למערכת החינוך ומועצמים, כתוצאה מכך רמת שביעות רצונם עולה ושחיקתם נמוכה. אווירה כללית זו של שביעות רצון ושחיקה נמוכה של מורי בית הספר תורמת למורים החדשים להתמיד בבית הספר.

בנוסף, נמצא קשר עקיף חיובי בין התרבות האקולוגית לבין שביעות רצון המורים דרך מנהיגות אותנטית, כך שנמצא קשר ישיר חיובי בין התרבות האקולוגית הבית ספרית לבין המנהיגות האותנטית, וקשר חיובי בין המנהיגות האותנטית לבין שביעות רצון מורים. ממצא זה ניתן להסביר בכך שמנהיגות אותנטית העולה מתוך הקונטקסט של התרבות האקולוגית הבית ספרית על מימדיה השונים, יוצרת אמון ומעודדת לשיתוף פעולה בין המורים תוך קישורם למטרות ולערכים, ובכך מגבירה את שביעות רצון המורים.

כמו כן, ממצאי מודל התיווך מעלים כי שביעות רצון ושחיקתם של כלל המורים קשורים לרמת השימור של המורים החדשים, דהיינו שביעות רצון של כלל המורים תעלה את שימור המורים החדשים,

בעוד ששחיקת כלל המורים תוריד את שימור המורים החדשים. ממצאים אלו תורמים לחשיבות הדאגה לשביעות רצונם של כלל המורים וצמצום שחיקתם כדי להגביר את שימור המורים החדשים במערכת. לסיכום, 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.

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 לצמצומה.

## פרק 10: מגבלות המחקר

- 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 שרואיין). 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 בחט"ב וחט"ע, ולכן כדי להכילו על כלל אוכלוסית המורים בישראל, ראוי לבחון את ממצאי המחקר בקרב מורים בבתי ספר יסודיים.

## **פרק 11: מסקנות והמלצות הנגזרות מממצאי המחקר.**

חלק זה יתמקד בהמלצות 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 שלושת שנותיו הראשונות בבית הספר. תגמול המורה המלווה, באמצעות הפחתת מטלות מערכתיות אחרות. 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, ולקבוצות מעורבות של מורים חדשים וותיקים, כולל הדרכות בית ספריות.

### **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.
- 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 ויצמצמו את שחיקתם (עיי' איוורור מעומס העבודה הבית ספרי), ובהמשך עשויים לתרום לשימור מורים חדשים.
- על מנהלי בתי הספר להכשיר את מנהיגות הביניים לשימורם של מורים חדשים, לעקוב אחר פעילותה 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, למחויבותם 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, יבנו לפי רצף נושאים לפי בחירת המשתתפים (לדוג', יחסי קולגות, היבטים ארגונים, יחסים עם הקהילה, הפער בין מדיניות מוצהרת למדיניות בפועל).
- ראוי כי משרד החינוך יקצה משאבים לתגמול מורים ובעלי תפקיד בבית הספר המלווים את המורים החדשים, כמו כן, 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, מבחני מיצ"ב).
- 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, תהליך החיברות שהוא עובר בבית הספר, להיות גורם מתווך בין המורה החדש להנהלת בית הספר ולעודד תקשורת בלתי תלויה (בו) בין הצדדים. כמו כן, יש להערכתנו לשים דגש כיצד המורה החונך מתמקד בחזקתו של המורה החדש ובכך מסייע להעלאת רמת מסוגלותו בתוך ההקשר הבית-ספרי.

## פרק 12- 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, 2016). ניידות שנתית ועזיבת המערכת בקרב עובדי הוראה, 1991-2016. הודעה לתקשורת. מתוך : [https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2016/339/06\\_16\\_339b.doc](https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2016/339/06_16_339b.doc)
- 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. אוחר בתאריך 13.11.2016 מתוך : <https://goo.gl/P0a345>
- משרד החינוך (2019). מדד הטיפוח של בתי הספר. אוחר 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.

Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Omary, A. A. (2009). Kouzes and Posner's Transformational Leadership Model in practice: The case of Jordanian schools. *Journal of Leadership Education*, 7(3), 265-283.

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.

Angelle, P. S. (2006). Instructional leadership and monitoring: Increasing teacher intent to stay through socialization. *Nassp Bulletin*, 90(4), 318-334.

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>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- 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. & Somech, A. (2010). Who benefits from participative management? *Journal of Educational Administration*, 48(3), 285-308.
- Benoliel, P. (In press). 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).
- Bird, J. J., Wang, C., Watson, J., & Murray, L. (2012). Teacher and principal perceptions of authentic leadership: Implications for trust, engagement, and intention to return. *Journal of School Leadership*, 22(3), 425-461.
- Bliese P. (2016). Multilevel: Multilevel Functions. R package version 2.6.
- Blunch, N. (2012). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS statistics and AMOS*. Sage.

- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 1-20.
- 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. (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.
- Caverley, N., Quresette, B. C., Shepard, B. C., & Mani, P. S. (2013). Emerging trends: Canadian perspectives on career development practice in the 21st century. In B. C. Shepard & P. S. Mani (Eds.), *Career Development Practice in Canada: Perspectives, Principles, and Professionalism* (555-578). Toronto: Canadian Education and Research Institute for Counselling.
- Chrislip, D. D., & Larson, C. E. (1994). *Collaborative leadership: How citizens and civic leaders can make a difference* (Vol. 24). Jossey-Bass Inc Pub.
- Church, A. H., & Wacławski, J. (2017). *Designing and using organizational surveys*. N.Y: Routledge.
- 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>

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189.
- 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.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership, 60*(8), 6-13.
- Darling-Hammond, L. (2012). The challenges of supporting new teachers. *Educational Leadership, 69*(8), 18-23.
- 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.
- 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.
- Engvik, G., & Emstad, A. B. (2017). The importance of school leaders’ engagement in socialising newly qualified teachers into the teaching profession. *International Journal of Leadership in Education, 20*(4), 468-490.
- 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>
- Fatima, Q. (2012). A study of the effectiveness of socio-economics conditions on job satisfaction of secondary school teachers. *International Journal of Social Sciences and Education, 2*(1), 259-266.

- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Firth, D. (1993). “Bias Reduction of Maximum Likelihood Estimates.” *Biometrika* 80:27–38.
- Freedman, S. W., & Appleman, D. (2009). “In It for the Long Haul”— How Teacher Education Can Contribute to Teacher Retention in High-Poverty, Urban Schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323-337.
- 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>
- Gold, A. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of ‘outstanding’ school leaders. *Educational Management & Administration*, 31(2), 127-138.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26.
- Gonzalez-DeHass, A. R., & Willems, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *School Community Journal*, 13(1), 85.
- 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.
- Grissom, J. A., & Bartanen, B. (2019). Strategic retention: Principal effectiveness and teacher turnover in multiple-measure teacher evaluation systems. *American Educational Research Journal*, 56(2), 514-555.
- 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.
- Heinze, G., & Schemper, M. (2002). A solution to the problem of separation in logistic regression. *Statistics in Medicine*, 21(16), 2409-2419.
- Henke, R., Zahn, L & Carroll, D. (2001). *Attrition of new teachers among recent college graduates*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- 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.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring Organizational Climate*. Corwin Press.
- 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 LR, Demaree RG and 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.
- 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 KG and Sorbom D (1996) *LISREL VI: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood and least square methods*. Mooresville IN: Scientific Software International.
- Kienfie Liao, A., Chow, D., Tan, T. K., & Senf, K. (2011). Development and validation of the personal strengths inventory using exploratory and confirmatory factor analyses. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(1), 14-26.
- 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.
- 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. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477.
- 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.
- Leana, C. M. (2010). Social capital: The collective component of teaching quality. *Collective Practice Quality Teaching*, 27, 16-34.
- 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.
- Lisieveci, 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., & 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.
- 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.
- 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.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.
- Monk, D. H. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The Future of Children*, 155-174.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (1998–2019). *Mplus user's guide*. (Eighth Edition.). Los Angeles, CA: Muthen & Muthen
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (2012). *Mplus 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.
- OECD. (2006). Teachers Matter. Department for International Research and Cooperation National Institute for Educational Research. doi:10.1787/9789264022157-ja
- 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, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5-29.

- Organization for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
- 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.
- 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.
- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching*, 18(2), 249-262.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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>.
- Pogodzinski, B. (2015). Administrative context and novice teacher-mentor interactions. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 40–65. <https://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.
- 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.
- 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.
- Robertson-Kraft, C., & Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record* (1970), 116(3).

- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- 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.
- 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
- Sell, C. (2013). *Teacher retention: A phenomenological investigation into the lived experiences of three elementary teacher stayers* (Doctoral dissertation). Retrieved from: [http://jbox.gmu.edu/xmlui/bitstream/handle/1920/8196/Sell\\_gmu\\_0883E\\_10271.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://jbox.gmu.edu/xmlui/bitstream/handle/1920/8196/Sell_gmu_0883E_10271.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 37-46.
- 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., & Ishan, G. (2013). Teachers' acceptance of absenteeism: Towards developing a specific scale. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 594-617.

- 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>.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the Transformational Nature of Instructional Leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-44.
- Shields, C.M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46 (4), 558-589.
- 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.
- Slater, H., Davies, N. M., & Burgess, S. (2012). Do teachers matter? Measuring the variation in teacher effectiveness in England. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(5), 629-645.
- 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., & 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.
- Tissington, L. D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative certification. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 106-111.
- Urlick, A. (2016). The influence of typologies of school leaders on teacher retention: A multilevel latent class analysis. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 434-468.
- Verbeke, G., and 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.
- Wood, A. L. (2005). The Importance of Principals: Site Administrators' Roles in Novice Teacher Induction. *American Secondary Education*, 39-62.
- Zhukova, O. (2018). Novice Teachers' Concerns, Early Professional Experiences and Development: Implications for Theory and Practice. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 100-114.

## פרק 13- 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.                                                                                                                                                  |
| 3. אצלנו בבית הספר, מתמחים ומורים חדשים זקוקים לסיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.                           | 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 ואמרתי לה איפה 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.                                                                                       |
| 4. בבית הספר שלנו המלווים/החונכים של המורים החדשים והמתמחים מתוגמלים כראוי.                                 | הורים באופן כללי זה משהו שצריך בו המון המון עזרה. כבר בשנה היו שיחות לא פשוטות, ועוד בשנה השנייה כבר חינכתי כיתה והקשר עם ההורים הוא מאוד מאוד אינטנסיבי.                                                                                                                                                                                                             |
| 5. אצלנו בבית הספר, ישיבות הצוות נותנות למתמחים ולמורים החדשים כלים לשיפור יכולת ניהול הכיתה והמשמעת.       | 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.                                                                                                                                                                                                           |
| 6. הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה.                          | הצוות כולו תמך מבחינת שיתוף חומרים, טלפונים שאני יכולה להתקשר בכל שעות היום, הם באמת העניקו לי תמיכה מלאה. הרכזת שלי שכרגע המקצועית, היא המפתח רקע לכל הבעיות. גם משמעת, היא נותנת לי כלים לניהול כיתה, שולחת לי מאמרים, כל הזמן בשוטף עוזרת לי עם זה.                                                                                                                |
|                                                                                                             | 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.                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                             | 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, [...]                                                                                                                                                                               |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>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.].</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                        |
| <p>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.</p> <p>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 חיינכתי, התמיכה בסוגיית התקשורת מול הורים הייתה מאוד חזקה</p>                                                                                                                                                           | <p>7. אצלנו בבית הספר, מתמחה או מורה חדש מקבל סיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.</p>                                    |
| <p>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.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>8. בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר.</p>     |
| <p>הרגשתי שאני יכולה לדבר עם הרכזת שלי על הכל, כל מה שמפריע לי, ממש גם לפרוק רגשית וגם לקבל כלים מקצועיים, הכל מהכל.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>9. אצלנו בבית הספר, הצוות המקצועי תומך רגשית במתמחה ובמורה החדש כל הזמן.</p>                                        |
| <p>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</p> <p>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</p> | <p>10. בבית הספר שלנו, מתמחה או מורה חדש פונה קודם כל לממונה הישיר (למשל רכז מקצוע/רכז שכבה) ורק אח"כ למנהל ביה"ס.</p> |
| <p>-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.</p> <p>-לא קיבלנו שום הכנה. שום הכנה למה שקורה שם. שזה שדה קרב, שזה כיתות לא הומגניות ברמה שלהם.</p> <p>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.</p>                                                                                                        | <p>11. תנאי העבודה של מתמחים ומורים חדשים הוגנים.</p>                                                                  |



|                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12. 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 בביהס.                                                                                                                                                                                                                       |
| 13. השכר של מתמחים ומורים חדשים הוגן.                                                                                                           | שכר זה לא קושי מרכזי כי למזלי יש לנו בבית משכורת טובה להסתמך עליה. מורה לא יכול להיות עם מורה.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 14. 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.<br><br>מה שחסר לי זה נגיד פגישות אישיות עם המנהלת, שהיא תבדוק מה קורה, שהיא תתן לי מהניסיון שלה                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 15. 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 מאוד 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 הפדגוגים 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 לבניה. |
| 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.                                  | <p>-אין קבלת החלטות משותפת. למשל מינו רכזת הוראה, מנהלת כל רכזי המקצוע, וזו שוב עוד מישהי שמנחתה משימות, אין שיתוף, רק עוד בקרה.</p> <p>-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</p> <p>- 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.</p> |
| 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 מאוד מתאימה לתפיסה החינוכית שלי. שזה לא רואים ציונים, רואים תלמידים. זה מאוד מאוד 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-אישיות 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 באת", "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 מסכים |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------|----------------|-------------|-------|------------|
| 13. אצלנו בבית הספר מתמחים ומורים חדשים מרגישים כבר בהתחלה חלק מצוות בית הספר                                | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 14. בית הספר פועל לחיזוק הקשרים בין מתמחים או מורים חדשים לבין מורים ותיקים                                  | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 15. אצלנו בבית הספר רוח הצוות מקנה למתמחים ולמורים חדשים תחושה שהם רצויים ובני בית                           | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 16. יש בבית הספר קשר חברי טוב בין המתמחים או המורים החדשים לותיקים בשעות הלימודים.                           | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 17. אצלנו בבית הספר ישנו שיתוף הדדי בחוויות ובתחושות בין המתמחים או המורים החדשים לשאר המורים                | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 18. הנהלת בית הספר מציבה את קליטתם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בסדר עדיפות גבוה                           | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 19. בבית הספר שלנו, תפקיד המלווה/החונך, הינו משמעותי עבור השתלבותם המוצלחת של מתמחים ומורים חדשים בבית הספר. | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 20. אצלנו בבית הספר, לכל המתמחים והמורים החדשים מוצמד מורה חונך/מלווה בתקופת הקליטה שלהם בבית הספר.          | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 21. אצלנו בבית הספר, קיימת תכנית שנתית מסודרת לליווי והדרכת כל מורה חדש ומתמחה בשנתו הראשונה                 | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |
| 22. אצלנו בבית הספר, מנהל בית הספר "יורד לשטח" ומכיר את התנהלות המתמחים והמורים החדשים בכיתות ואת צרכיהם.    | 1             | 2        | 3              | 4           | 5     | 6          |

|   |   |   |   |   |   |                                                                                     |
|---|---|---|---|---|---|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 23. הנהלת בית הספר נועצת במתמחה או במורה החדש, בשיבוצו בכיתה המתאימה לו.            |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 24. 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             | 25. אני מרוצה מהמקצוע שלי כמורה             |
| 6          | 5     | 4           | 3              | 2        | 1             | 26. אני מרוצה מהיותי מורה בבית ספר זה       |
| 6          | 5     | 4           | 3              | 2        | 1             | 27. העבודה שלי מלאה משמעות ותכלית           |
| 6          | 5     | 4           | 3              | 2        | 1             | 28. העבודה שלי מעוררת בי השראה              |
| 6          | 5     | 4           | 3              | 2        | 1             | 29. אני מתכוון להמשיך ללמד זמן רב ככל שאוכל |
| 6          | 5     | 4           | 3              | 2        | 1             | 30. 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       | 31. קביעת המטרות והמשימות של בית הספר. |
| 6              | 5         | 4             | 3          | 2               | 1       | 32. פתרון בעיות של בית הספר.           |
| 6              | 5         | 4             | 3          | 2               | 1       | 33. 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          |
| 34. המנהל אומר בדיוק את אשר הוא מתכוון.                                     | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 35. המנהל מודה בטעויותיו כאשר אלו קורות.                                    | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 36. המנהל מעודד את כולם לומר את אשר על לבם.                                 | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 37. המנהל אומר לצוות בית הספר את האמת לאמיתה.                               | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 38. המנהל מציג את רגשותיו בדיוק כפי שהוא חש אותם.                           | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 39. המנהל מפגין ערכים התואמים את מעשיו.                                     | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 40. המנהל מחליט בהתאם לערכי היסוד שלו.                                      | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 41. המנהל מבקש מהצוותים לנקוט עמדות התואמות את ערכי היסוד שלהם (של הצוות).  | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 42. המנהל מכריע בהחלטות קשות בהתבסס על סטנדרטים גבוהים של התנהגות מוסרית.   | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 43. מנהלים מאפשרים להביע עמדות המנוגדות לעמדות שבהן הם מחזיקים באופן מובהק. | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 44. המנהל מנתח את המידע הרלוונטי לפני שהוא מגיע להחלטה.                     | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 45. המנהל מקשיב בעניין לנקודות מבט שונות לפני שהוא מגיע להחלטה.             | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 46. המנהל מבקש לקבל משוב על מנת לשפר את יחסיו עם אחרים.                     | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 47. המנהל יודע מתי צריך להעריך מחדש את עמדותיו בנוגע לסוגיות חשובות.        | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 48. המנהל מראה שהוא מבין איך מעשיו הספציפיים משפיעים על אחרים.              | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 49. מהווה מודל לחיקוי, לציפיות, לערכים ולאמונות של בית הספר שלנו.           | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 50. דן עם הצוות לגבי העתיד ואיך עלינו להיערך לקראתו.                        | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 51. מאתגר את עצמו ואת האחרים לנסות דרכים חדשניות לעשות את עבודתם.           | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 52. מפתח מערכות יחסים ושתוף פעולה עם מורים ועמיתים בבית הספר.               | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 53. משבח אחרים על עבודתם הטובה.                                             | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 54. מהווה דוגמה חיובית לאחרים.                                              | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 55. יכול לתאר תמונה משכנעת איך בית הספר יכול להיראות.                       | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 56. מקשיב בכנות וברצינות כשאחרים מדברים.                                    | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 57. נוהג באופן אכפתי כלפי צוות בית הספר.                                    | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |
| 58. עומד מאחורי הבטחות ומחויבויות שהוא מציב.                                | 1        | 2              | 3           | 4     | 5          |



|   |   |   |   |   |   |                                                                                  |
|---|---|---|---|---|---|----------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 59. נותן לאחרים השראה לשתף ולפעול למען הצלחה עתידית של בית הספר.                 |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 60. מחפש דרכים חדשניות לשפר את מה שאנו צריכים לעשות.                             |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 61. תומך בהחלטות ופעולות שאחרים עושים בעצמם.                                     |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 62. משבח אחרים בכנות ואותנטיות.                                                  |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 63. מתנהג באופן מקצועי אשר מדגים את הערכים והאמונות של בית הספר.                 |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 64. נלהב וחיובי לגבי עתיד בית הספר.                                              |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 65. מתנסה ולוקח סיכונים גם כאשר יש סיכוי לכישלון.                                |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 66. מוצא דרכים לציין ולשבח הישגים של אחרים.                                      |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 67. לוקח יוזמה לתת תמיכה ואמצעים כאשר אחרים סביבו נתקלים במכשולים או חוסר ודאות. |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 68. 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      | 69. אני מרגיש שההוראה קשה לי מבחינה פיזית.                                          |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 70. אני מרגיש שאני סחוט מעבודת ההוראה.                                              |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 71. אני מרגיש שתלמידי אינם משתדלים בלימודים כנדרש.                                  |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 72. אני מרגיש שבהוראה אני לא מגשים את עצמי.                                         |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 73. אני מרגיש שלתלמידי לא כל כך חשוב להוכיח את עצמם כתלמידים טובים.                 |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 74. אני מרגיש "גמור" בסוף יום עבודה בבית הספר.                                      |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 75. אני מרגיש שבמקצוע אחר, לא בהוראה, הייתי מנצל טוב יותר את יכולתי.                |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 76. אני חושב שהייתי חוזר ובוחר בהוראה, אם ניתן היה לי להתחיל את חיי המקצועיים מחדש. |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 77. אני מרגיש שתלמידי אינם כל כך רוצים ללמוד.                                       |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 78. אני מרגיש שההוראה שוחקת אותי.                                                   |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 79. אני חושב שהייתי רוצה תלמידים הרבה יותר טובים מאלה שיש לי עכשיו.                 |
| 6    | 5                | 4           | 3                | 2             | 1      | 80. אני מרגיש שהציפיות שלי מההוראה אינן מתממשות                                     |

### נספח 3: שאלון 22 פריטים + דמוגרפי של ה 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. אצלנו בבית הספר, מתמחה או מורה חדש מקבל סיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.                                   |
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 17. אצלנו 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. אצלנו בבית הספר, מתמחים ומורים חדשים זקוקים לסיוע בכל הקשור לתקשורת מול הורים.                              |