

## מנהיגות הוראתית של מנהל בית הספר בתיווך זהות מקצועית של מורים כמנבאת התנהגות אזרחות ארגונית של מורים

סיגלית צמח<sup>1</sup> וענת בארט<sup>2</sup>

### תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון מודל תיווך בו זהות מקצועית מתווכת את הקשר בין תפיסות המורים בנוגע למנהיגותם ההוראתית של מנהליהם לבין התנהגויות אזרחיות ארגוניות בקרב מורים בישראל. התנהגות אזרחית ארגונית של מורים הינה התנהגות המתייחסת לתרומתם המכוונת של העובדים לארגון מעבר להגדרת תפקידם הסטנדרטית ובמנותק ממערכת התגמולים. התנהגות זו הינה הכרחית לקיומם של בתי ספר. ייחודו של המחקר הינו בחינה לראשונה את הקשר בין מנהיגות הוראתית לבין התנהגות אזרחית ארגונית של מורים בבית-הספר. המסגרת התיאורטית של המחקר הינה תיאוריית הרצף, לפיה תפיסות העובד בנוגע לארגון שהוא עובד בו מובילות לעמדות, והעמדות מובילות להתנהגויות בהתאם. בית ספר הינו בראש ובראשונה מוסד חינוכי המוביל הוראה ופדגוגיה. תפיסות המורים את מנהל בית הספר כהוראתי, יובילו לעמדות של זהות מקצועית מגובשת של מורים, ואלו עשויים להביא את המורים להתגייסות מעבר לגבולות התפקיד עבור תלמידים, עמיתים ובית-הספר כארגון. 1,640 מורים ממערכת החינוך הישראלית מילאו שאלונים על תפיסתם את המנהיגות של מנהל בית-הספר כהוראתי, שאלון עמדות לגבי זהותם המקצועית, שאלון לגבי התנהגויותיהם האזרחיות ארגוניות בבית-הספר ושאלון דמוגרפי. גרסיה היררכית הראתה שמנהיגות הוראתית מנבאת התנהגות אזרחית ארגונית של מורים בעוד שזהותם המקצועית של המורים משמשת כמתווכת חלקית עבור התנהגות אזרחית ארגונית. הממצאים תורמים לעיצוב מודל המדגיש את חשיבות תרומתה של המנהיגות ההוראתית של מנהל בית-הספר לעמדות של זהות מקצועית של המורים וליעילות בית ספרית כלפי בית-הספר, צוות המורים והתלמידים.

### רקע

בשנים האחרונות נחקרות התנהגויות אזרחיות ארגוניות בארגונים בשל הרצון והצורך ביעילות ארגונית (Qadeer & Jaffery, 2014). התנהגות אזרחית ארגונית מוגדרת כעשייה מעבר לדרישות התפקיד הפורמאליות, היא נתונה לשיקול דעתו של העובד ואינה מתוגמלת על ידי הארגון (Organ, 1988). התנהגות זו בבית-הספר הינה בעלת השפעה על הישגי התלמידים, על עמיתיהם לצוות המורים ועל בית הספר כארגון (Drach-Zahavy & Somech, 2000) והיא הכרחית לקיומם של בתי-ספר, בשל היותם ארגונים דלי משאבים ובעלי חיבורים רופפים (אופלטקה, 2015). תפקיד ההוראה, מחייב נכונות של המורה להשקיע זמן ומשאבים מעבר להגדרת תפקידו על מנת לקדם את התלמידים בהתאם לצרכיהם האישיים, ואכן, נמצא כי כאשר מורים נקטו בהתנהגות אזרחית ארגונית, הם גילו שביעות רצון מהעבודה (Singh & Singh, 2019) ונטו פחות לעזוב אותה (Bukhari & Kamal, 2019), הישגי התלמידים עלו בעקבות התנהגות אזרחית ארגונית של המורים (Rezaaveisi, 2018), והתנהגותם זו אף הגבירה יעילות ארגונית (Kumari & Thapliyal, 2017). בשל

<sup>1</sup> ד"ר סיגלית צמח, המגמה למנהיגות וניהול מערכות חינוך, מכללת אורות ישראל ומכללה ירושלים, [sigalitt1@gmail.com](mailto:sigalitt1@gmail.com)  
<sup>2</sup> ד"ר ענת בארט, מכללה ירושלים, [anatbarth@gmail.com](mailto:anatbarth@gmail.com)

חשיבותה של התנהגות אזורית ארגונית של מורים, ראוי לבחון את המנגנונים העשויים להגביר אותה בבית-הספר.

התנהגות אזורית ארגונית של המורים עשויה לנבוע ממניעים אישיים, ארגוניים וכן ממניעים מנהיגותיים של מנהל בית-הספר (Abu Nasra, 2019). מחקרים רבים מצאו קשר בין סגנונות מנהיגות לבין התנהגות אזורית ארגונית. למשל, נמצא קשר חיובי למנהיגות משתפת (Bogler & Somech, 2005), למנהיגות מעצבת (Nasra & Heilbrunn, 2016), למנהיגות אותנטית (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014) וכן נמצא קשר למנהיגות רוחנית (Kaya, 2015). אך למרות החשיבות של התנהגות אזורית ארגונית בבית-הספר, טרם נחקר הקשר בין מנהיגות הוראתית לבין התנהגות אזורית ארגונית בבית-הספר.

המחקר הנוכחי מבוסס על תיאוריית הרצף (Ajzen & Fishbein, 2005) תפיסות-עמדות-התנהגויות. הטענה בבסיס התיאוריה היא כי ניתן לחזות את התנהגותו של הפרט באמצעות עמדותיו הנובעות מתפיסותיו. בהתאם לתיאוריה, המחקר הנוכחי בוחן מודל תיווך בו עמדת המורה לגבי זהותו המקצועית מתווכת את הקשר בין תפיסת המורים בנוגע למנהיגותם ההוראתית של מנהליהם לבין התנהגויות אזוריות ארגוניות בקרב מורים.

המנהיגות ההוראתית הינה המנהיגות היחידה המאפיינת את המערכת החינוכית ואינה מאפיינת ארגונים אחרים. מנהיגות זו מתמקדת בהגדרת יעדי בית-הספר והגדרת החזון הבית-ספרי, ניהול תוכניות הלימודים וההוראה וקידום אקלים למידה חיובי (Hallinger & Murphy, 1985). זהות מקצועית של המורה היא מענה לשאלה: מי אני כאיש מקצוע? (Asplund, 2020). היא מורכבת מביטחון של המורה בבחירה המקצועית שעשה, תחושת החוללות העצמית שלו, תחושת שליחות במקצוע ההוראה שבחר ותפיסת מוניטין ההוראה (פישרמן וויס, 2011). במחקר הנוכחי תבחן השאלה האם המודל המוצע במחקר הקושר בין תפיסות, עמדות והתנהגויות מורים, עשוי להגביר התנהגות אזורית ארגונית?

## רקע תיאורטי

### תיאוריית הרצף

המחקר הנוכחי עוסק בבחינת הקשרים בין תפיסות, עמדות והתנהגויות, ומבוסס על תיאוריית הרצף של אייזן ופישיבין (Ajzen, 2012; Ajzen & Fishbein, 2005). הטענה בבסיס התיאוריה היא כי ניתן לחזות את התנהגותו של הפרט באמצעות עמדותיו הנובעות מתפיסותיו. כלומר, קיים קשר אצל האדם בין תפיסות המיוחסות להבנה של הפרט את סביבתו, עמדות המיוחסות לתחושות פנימיות של הפרט ביחס לעצמו והתנהגות המיוחסות לעשייה בפועל, כך שתפיסות חיוביות של הפרט כלפי הארגון שהוא עובד בו מובילות לעמדות חיוביות ולביצוע מיטבי ויעיל, ואילו תפיסות שליליות מובילות לעמדות שליליות ולביצוע שעשוי לפגוע בארגון. בזיקה לתיאוריה זו הטענה בבסיס מודל המחקר היא כי תפיסת המורה את מנהיגותו של מנהל בית-הספר כהוראתי מנבאת התנהגות אזורית של מורים, בתיווך של עמדות המורה ביחס לזהות המקצועית שלו.

### מנהיגות הוראתית של מנהל בית הספר (Principal's Instructional Leadership)

מנהיגות הוראתית היא סגנון מנהיגות ייחודי למערכת החינוך. עיקרה הוא התמחות בתחום הפדגוגי והיא מתייחסת לסך הפעולות שהמנהל אמור לבצע בארגון למען קידום הרמה הלימודית (Hallinger et al., 2018). מנהיגות הוראתית הוגדרה על ידי הלינגר ומרפי (Hallinger & Murphy, 1985) במודל המכונה PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) ובו שלושה ממדים: (א) הגדרת יעדי בית-הספר - מנהל הוראתי מגדיר את החזון הבית-ספרי, מציב מטרות פדגוגיות ברורות ומדגיש הישגים חינוכיים

ולמודיים. הוא מוודא שהמורים מבינים את יעדי בית-הספר ופועלים על פיהם; (ב) ניהול תוכניות הלימודים וההוראה - המנהל עוסק בייצור הפדגוגיה, על ידי תכנון והתאמת תוכניות לימודים המקדמות את ההוראה, פיקוח והערכת ההוראה של מורי בית-הספר ובחינת התקדמות התלמידים; (ג) קידום אקלים למידה חיובי - המנהל מפתח תרבות בית-ספרית המאפשרת את קידום ההתפתחות המקצועית של המורים ויצירת סביבת למידה משתפת ומשמעותית עבור הצוות החינוכי והתלמידים. הוא אחראי על ארגון זמן ההוראה של המורים, ארגון משאבים פנימיים וחינוניים להובלת חזונו ובניית קשרים המביאים לשיפור וקידום התהליך החינוכי, וכן אחראי על מתן תמריצים למורים ולתלמידים. מודל זה נבחן במחקרים קודמים הן על ידי תפיסות של מורים את מנהלי בתי הספר והן על ידי תפיסות של מנהלים את עצמם לצורך הגדרת המבנה של מנהיגות הוראתית, ונחשב למדויק ביותר מבחינת זיהוי התנהגויות מפתח ספציפיות (Gurley et al., 2016).

קבלת מנהיגותו של המנהל כלגיטימית בעיני מורים דורשת לא רק שהתלמידים והמורים יראו בו מקור לידע, אלא גם יעריכו אותו כאדם (Hattie, 2015), זאת מכיוון שמנהיגות הוראתית מבוססת על עיצוב תפיסות התלמידים ויש לה שיטה ותהליכים מובנים לשם הנחלה של ערכים (Berson & Oreg, 2016). בנוסף, מנהל הוראתי מקפיד על הבניה של תהליכים לימודיים, ועליו להקפיד שהמורים יסבירו לתלמידים כיצד ומדוע נקבעו חוקים, דרכי התנהגות או עמדות שונות, ולא ילמדו אותם על בסיס שינון או חזרתיות (Boyce & Bowers, 2018).

תפקיד מנהל בית-הספר הינו מורכב וכולל תחומי עשייה רבים. כתוצאה מכך, מנהלים רבים מתקשים לתת דגש על התחום הפדגוגי (Berson & Oreg, 2016). על כן, מנהיגות הוראתית פחות בולטת כמנהיגות דומיננטית בקרב מנהלים, ותחום ההוראה והפדגוגיה אצלם הולך ונעלם תחת עומס ואחריות תפקיד הניהול והתחייבויותיו הבירוקרטיות של מנהל בית-הספר (Gurley et al., 2016). כאשר מתקיימת מנהיגות הוראתית, היא מובילה למחויבות ארגונית וליעילות בית-ספרית מצד המורים (Hallinger et al., 2018), היא יוצרת קהילה מקצועית לומדת (Zheng et al., 2019) ואקלים חיובי (Boyce & Bowers, 2018). זאת ועוד, מנהיגות הוראתית מעלה את תחושת ההעצמה של המורים (Zahed-Babelan, 2019), את שביעות הרצון שלהם ומסוגלותם העצמית (Liu et al., 2020). בנוסף, היא מחזקת את האמון במערכת הארגונית של בית-הספר ומקדמת את הישגי התלמידים (Goddard et al., 2015) יותר מאשר סגנונות מנהיגות אחרים (Boyce & Bowers, 2018). עם זאת, מנהיגות זו טרם נבחנה ביחסה להתנהגות אזרחית ארגונית של מורים.

### **זהות מקצועית של מורים (Teachers' professional identity)**

המושג זהות הוגדר לראשונה על ידי אריקסון (Erikson, 1985) ומשמעו מתן מענה לשאלה 'מי אני?'. זהות מקצועית הינה מענה על השאלה 'מי אני כאיש מקצוע?'. (Asplund, 2020). בשנים האחרונות נעשה ניסיון לחקור זהות מקצועית של מורים בשל חשיבותה למערכת החינוך. הזהות המקצועית של המורה מורכבת מתפיסת המורה את עצמו, תכונותיו, רגשותיו, כישורותיו ותפיסות עולמו וכן מהתייחסות החברה אליו, ההערכה החברתית לה הוא זוכה, ותדמית המקצוע שלו (Beijaard & Meijer, 2017).

רוב המחקרים העוסקים בזהות מקצועית נעשו בגישה איכותנית, ולפיכך ישנה פרשנות סובייקטיבית של דברי המורים, ללא הגדרה אחידה ובהירה (Beijaard et al., 2004). לעומת זאת, המחקר הנוכחי עוסק בזהותם המקצועית של המורים בגישה כמותית על פי המדדים של פישרמן וויס (2011). במחקרם, שנערך בישראל, נמצא כי קיימים ארבעה ממדים בזהותם המקצועית של מורים: (א) ביטחון בבחירה המקצועית - קשור לבחירה שעשה המורה בעבר ולהמשך הבחירה שלו במקצוע בכל יום שהוא נשאר בו. מורה החש שהוא בחר במקצוע למרות שהיו לו חלופות אחרות, חש ביטחון בבחירתו המקצועית; (ב) תחושת החוללות העצמית - מתייחסת לתחושת המורה שיש לו את התכונות והמיומנויות להיות מורה טוב והוא בעל תחושת מסוגלות

עצמית גבוהה; (ג) תחושת שליחות למקצוע הנבחר - רצון להועיל לחברה במקצוע ההוראה; (ד). תפיסת מוניטין ההוראה - מאופיינת בדרך בה המורה תופס את ההוראה בשילוב עם תפיסת החברה את מקצוע ההוראה.

זהות מקצועית גבוהה מגבירה את מוטיבציית המורים להוראה מיטבית (Zur & Ravid, 2018), היא משפיעה על אפקטיביות ההוראה שלהם (Day et al., 2006), על התנהגויותיהם, שיטות עבודתם, צורת החשיבה שלהם, אמונותיהם, הצהרותיהם, ועל מוכנותם של מורים להתמודד עם שינויים (Beijaard et al., 2000), דבר הנצרך מאוד במערכת החינוך (אופלטקה, 2015). בנוסף, היא משפיעה על שביעות הרצון של המורים מעבודתם ועל מחויבותם לעבודה (Kelchtermans, 2009).

### **הקשר בין מנהיגות הוראתית לזהות מקצועית של מורים**

המנהיגות ההוראתית של מנהל בית-הספר, עשויה להגביר את הזהות המקצועית של המורים בהתאם לארבעת הממדים של זהות המקצועית: ביטחון בבחירה המקצועית- מנהיגות הוראתית מדגישה את חשיבותו של התחום הפדגוגי בלמידה, ומועבר המסר של ערך הלמידה והחשיבות העליונה שלו בארגון (Glanz et al., 2017). מורה הרואה חשיבות בתהליך ההוראה ומגובה במנהל הוראתי שחש כמותו, עשוי לחזק את הביטחון בבחירתו במקצוע ההוראה. תחושת החוללות העצמית- מנהיגות הוראתית תורמת להצלחת ושגשוג בית הספר, להעצמת מורים הכוללת את הגברת מסוגלותם העצמית וליעילות הצוות (Calik et al., 2012). בנוסף, מנהיגות הוראתית מביאה לעליה בתחושת המסוגלות הקולקטיבית של הצוות (Goddard et al., 2015). תחושת שליחות למקצוע הנבחר - מנהיג הוראתי הינו בעל חזון הוראתי, היוצר בבית-ספרו אקלים של למידה באמצעות הצבת יעדים גבוהים לצוות החינוכי ולתלמידים, ומתן תמריצים למורים ולתלמידים מצטיינים (אופלטקה, 2015). מורים המזדהים עם החזון ההוראתי ועם הגשמתו, עשויים לחוש תחושת שליחות בעבודתם. מוניטין ההוראה- מנהיגותו ההוראתית של המנהל תורמת למעמד המורה מבחינה מקצועית, בעיני תלמידיו ובעיני החברה. תוכניות הלימודים ההוראתיות ותמיכתו המקצועית של המנהל במורים, מתמריצים את המורה הבודד ואת צוות המורים לשפר את הלמידה ולעודד אותם ליצור דרכי לימוד חדשות ומגוונות. תמיכת המנהל עשויה להיות באמצעות ייעוץ, הכוונה ותמיכה כלכלית במימון משאבי למידה (Supovitz & Polinco, 2001).

לפיכך ניתן לשער,

**H1:** ימצא קשר חיובי בין תפיסות המורים את מנהיגותו של מנהל בית-הספר כהוראתית לבין הזהות המקצועית שלהם.

### **התנהגות אזרחות ארגונית של מורים (Teachers' Organizational Citizenship Behavior)**

התנהגות אזרחית ארגונית היא תרומת העובדים לארגון מעבר למחויבויותיהם הרשמיות. התנהגות זו אינה מתוגמלת ישירות, אך יכול להיות לה תגמול עקיף. ההתנהגות צריכה לתרום לתפקוד חברי הארגון והסיוע מצד העובד צריך להיות ספונטני ומיוזמתו של העובד, ולא תוצאה של בקשת הממונים. הארגון זקוק להתנהגות זו כדי לתפקד ביעילות ובתכליתיות (Organ, 1988). הגדרה מאוחרת נוספת להתנהגות אזרחית ארגונית מתארת את התנהגותו של העובד מעבר לדרישה החוזית שבין אדם לארגון, בהדגשת מחויבותו של העובד לארגון הן מבחינה רגשית והן מבחינה ביצועית (Bolino et al., 2015). הצלחתו של ארגון תלויה בנכונות עובדיו לנהוג מעבר לדרישות התפקיד על מנת להשיג את המטרות והיעדים של הארגון. יתרה מכך, במהלך ביצוע שינויים ארגוניים, כאשר הגדרות התפקיד עמומות ואינן חד משמעיות, הארגון יהיה תלוי בעובדים ובמוכנותם לתרום לשינוי מוצלח, ללא קשר לדרישות התפקיד הפורמליות שלהם (DiPaola & Hoy, 2005).

במערכת החינוך, עבודת המורים הינה מורכבת כך שקשה לתאר את גבולותיה המדויקים או לספק הגדרות מדויקות לעבודה זו, לכן בתי-ספר הופכים תלויים יותר במורים אשר משקיעים מאמץ ניכר מעבר לדרישות התפקיד (Cheng, 2016). התנהגות אזרחית ארגונית בבית-הספר באה לידי ביטוי כלפי התלמיד, לדוגמה, המורה נשאר אחרי שעות העבודה כדי לסייע לתלמיד; כלפי צוות בית-הספר, לדוגמה, התנדבות להשתתף בוועד המורים הבית-ספרי; וכלפי בית-הספר כארגון, לדוגמה, ארגון פעילויות חברתיות לכלל בית-הספר (Somech & Drach-Zahavy, 2000).

התנהגות אזרחית ארגונית של מורים בבית-הספר תורמת להישגים גבוהים יותר של התלמידים ולרמת המשמעת שלהם (Sun & Leithwood, 2015), והיא אף תורמת לפיתוחם של תלמידים בעלי התנהגות אזרחית טובה הבאה לידי ביטוי בפעילויות התנדבותיות, בעזרה לאחרים ובאכפתיות ודאגה כלפי הצרכים של אחרים (Oplatka, 2009). כמו כן, התנהגות אזרחית ארגונית תורמת לייזום שינויים וחיידושים בדרכי ההוראה (Oplatka, 2013), הצעות ושיפורים בסוגיות פדגוגיות ושיח חיובי על בית-הספר עם אנשים מחוצה לו (Somech & Drach-Zahavy, 2000). היא משפיעה על התדמית הבית-ספרית ועל האפקטיביות הבית ספרית (Sun & Leithwood, 2015).

הגורמים שנמצאו בספרות כמעודדים את קיומה של ההתנהגות האזרחית הארגונית בקרב מורים הינם מאפייני המורים (Oplatka, 2013), האקלים הבית-ספרי (Qadeer & Jaffery, 2014), סיפוק בעבודת המורה, מסוגלות עצמית וקבוצתית של המורים (Somech & Drach-Zahavy, 2000) ומנהיגותו של המנהל (Bolino et al., 2015, Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014).

#### **הקשר בין זהות מקצועית להתנהגות אזרחית ארגונית**

נמצא כי מנהלי בתי-ספר בעלי זהות מקצועית מגובשת, הגבירו את התנהגותם האזרחית ארגונית וזאת בתיווך מלא של מנהיגותם האוטנטית (Milon & Shapira-Lishchinsky, 2021). עובדים בעלי זהות מקצועית מגובשת מרגישים רצון לשימוש בכישוריהם האישיים אף מעבר למעגל האישי המצומצם ובכך נותנים לארגון מעבר לדרישות התפקיד (Asplund, 2019). לגבי מורים, נמצא כי מורים החשים שליחות חינוכית ומחויבות רגשית כלפי תלמידיהם, שהינה ממד דומיננטי בזהותם המקצועית של המורים, נוטים לנקוט בהתנהגות אזרחית ארגונית (Oplatka, 2013). תחושת חוללות של מורים שהינה ממד של זהות מקצועית, נמצאה כגורם המשפיע על התנהגות אזרחית ארגונית בקרב מורים. בנוסף, נמצא כי הזדהות מורים עם התפקיד שלהם ומשמעותו, החיונית לזהות מקצועית מגובשת של מורים, מנבאת התנהגות אזרחית ארגונית של מורים (Christ et al., 2003), כמו כן מסוגלות עצמית של מורים המבוססת על תפיסתם את יכולתם לגרום ללמידה בקרב תלמידיהם, משפיעה על כמות המאמצים שהם ישקיעו בהוראה, רמת ההתמדה שלהם כאשר הם נתקלים בקשיים ובחירת המשימות (Skaalvik & Skaalvik, 2014). לפיכך ניתן לשער,

**H2:** יימצא קשר חיובי בין הזהות המקצועית של המורים לבין ההתנהגות האזרחית ארגונית שלהם.

#### **הקשר בין מנהיגות הוראתית להתנהגות אזרחית ארגונית**

אפיונים שונים בהתנהגותו של מנהל בית-הספר נמצאו קשורים להתנהגות אזרחית ארגונית של מורים. למשל, נמצא כי מורים יעסקו בהתנהגות אזרחית ארגונית רבה יותר תחת הנהגתו של מנהל בית-ספר שיוצר עמם קשר שאפיוניו הם אמון הדדי, כבוד ומחויבות (Wong et al., 2003). בנוסף, מורים יעסקו בהתנהגות אזרחית ארגונית רבה יותר תחת הנהגתו של מנהל בית-ספר שגם שמעניק להם משוב חיובי על פועלם ההתנדבותי, יוצר קשרים רגשיים עמם ומביע אכפתיות כלפי התנסויותיהם, מעניק להם אוטונומיה בתפקיד, מעצים אותם העצמה פסיכולוגית, משתף אותם בקבלת החלטות (צמח ושפירא-לשצינסקי, 2016), תומך

בהם (Bolino et al., 2015) וגורם להם לשיעור רצון (Bogler & Somech, 2005). כמו כן, נמצא כי עבודה של מורים בניתוק מהעמיתים לצוות וממנהל בית-הספר עלולה להגביל את הידע שלהם על הפעילות הבית-ספרית המתרחשת מחוץ לכיתתם, ובכך להפחית את ההתנהגות האזרחית ארגונית שלהם (Somech & Drach-Zahavy, 2000).

מחקרים רבים מצאו קשר בין סגנונות מנהיגות שונים של מנהל בית-הספר ובין התנהגות אזרחית ארגונית של מורים. למשל נמצא קשר חיובי למנהיגות משתפת (Bogler & Somech, 2005), למנהיגות מעצבת (Nasra & Heilbrunn, 2016), למנהיגות מתגמלת (Shapira-Lishchinsky & Raftar-Ozery, 2016), למנהיגות אותנטית (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014) ולמנהיגות רוחנית (Kaya, 2015). אולם, מנהיגות הוראתית טרם נחקרה בהקשר זה. בשל חשיבותה ויתרונותיה של המנהיגות ההוראתית, והקשרים שנמצאו בעבר בין מנהיגויות להתנהגויות אזרחיות ארגוניות, ניתן לשער, **H3**: יימצא קשר חיובי בין תפיסות המורים את מנהיגותו של מנהל בית-הספר כהוראתית לבין ההתנהגות האזרחית ארגונית שלהם.

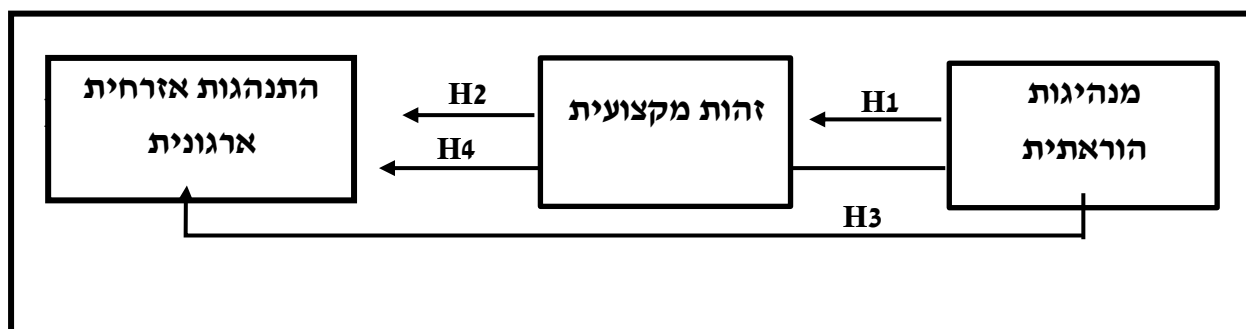
#### אפקט התיווך של זהות מקצועית בקשר שבין מנהיגות הוראתית לבין התנהגות אזרחית ארגונית

למנהל בית-הספר השפעה על המערכת הבית-ספרית כולה וחשיבותו רבה בשל ייחודיותה של מערכת החינוך בייצור תפוקות אנושיות (אופלטקה, 2015). המורים הנם הגורם המשפיע ביותר על התלמידים בשל הקשר הישיר עמם. מכאן, חשובה ביותר הבנתו של המנהל והתייחסותו לזהותם המקצועית של המורים, העשויה להוביל להתנהגויותיהם בבית-הספר.

המודל הנוכחי מציג קשר בין תפיסת המורים את מנהל בית-הספר כמנהיג הוראתי לבין התנהגותם האזרחית ארגונית באמצעות זהות מקצועית של המורים. בהתאם לתיאוריית הרצף (Ajzen, 2012; Ajzen & Fishbein, 2005) תפיסות חזקות של המורים את המנהל כמנהיג הוראתי שמגדיר את יעדי בית-הספר, מנהל את תוכניות הלימודים וההוראה ומקדם אקלים למידה חיובי, יובילו את המורים לעמדה של זהות מקצועית מגובשת. המורים יחוו בטוחים בבחירה המקצועית שלהם, יחוו חוללות עצמית ושליחות ויתפסו את מקצוע ההוראה כבעל מוניטין חיובי (פישרמן ווייס, 2011), דבר שיוביל אותם לביצוע התנהגות אזרחית ארגונית כלפי התלמידים, המורים ובית-הספר כארגון (Somech & Drach-Zahavy, 2000). לפיכך ניתן לשער,

**H4**: הזהות המקצועית של המורה תתווך את הקשר בין תפיסת המורה את מנהיגותו של מנהל בית-הספר כהוראתית לבין התנהגות אזרחית ארגונית.

איור מספר 1: מודל המחקר



## שיטה

### אוכלוסייה ומדגם

במחקר השתתפו 1,640 מורים, מהם 1,364 היו נשים (85%) ו-238 היו גברים (15%). 82% מהמורים היו נשואים, 13% היו רווקים ו-5% היו גרושים או אלמנים. 32% ממשותפי המחקר הגדירו עצמם כחרדים, 44% דתיים, 13% מסורתיים ו-11% חילונים.

8% מהמורים היו בעלי תעודת מוסמך, 66% היו בעלי תואר ראשון ו-26% היו בעלי תואר שני. ותק המורים הממוצע עמד על 13.15 שנים (ס"ת 8.51). 24% מהמורים היו בעלי תפקידים ניהוליים או ריכוזיים, 45% היו מחנכי כיתות ו-31% היו מורים מקצועיים.

18% מהמורים עבדו בבתי-ספר מהזרם המוכר שאינו רשמי, 62% עבדו בבתי-ספר ממלכתיים-דתיים ו-20% עבדו בבתי-ספר ממלכתיים. מספר התלמידים הממוצע בבית-הספר עמד על 390.1 (ס"ת 228.85) ומספר המורים הממוצע עמד על 47.48 (ס"ת 31.95). 56% מהמורים עבדו בבתי-ספר יסודיים, 22% בחטיבות הביניים, 19% בתיכונים ו-3% ענו אחר. 62% מבתי-הספר היו מונהגים על ידי מנהלת ואילו 38% היו מונהגים על ידי מנהל. וותק המנהל הממוצע עמד על 10.26 שנים (ס"ת 8.33).

### איסוף נתונים ואתיקה

המחקר נערך במהלך חודשים אוקטובר 2017 ועד ינואר 2020, המדגם הנבחר היה מדגם נוחות. המורים נדגמו במגזר היהודי תוך נתינת ייצוג הולם לזרמים השונים בחינוך (מוכר שאינו רשמי, ממלכתי-דתי וממלכתי) וכן לשלבי החינוך בארץ (יסודי, חטיבת-ביניים ותיכון). נערכה פניה בעל-פה למנהלי בתי ספר לבקשת הפצת שאלון למורים בבית ספרם. למנהלים הוסברו רציונל ומטרות המחקר. לאחר הסכמת המנהלים, החוקרות פנו אל מורי בית הספר בבקשה לענות על השאלון, מטרת המחקר הוסברה גם למורים. במחקר השתתפו בתי ספר בהם הנהלת בית הספר והמורים הסכימו להשתתף במחקר. המורים מלאו את השאלונים באופן ידני בזמנם החופשי ולאחר מספר ימים החזירו אותם לחוקרות. מתוך 2,050 שאלונים שחולקו למורים התקבלו 1,640 שאלונים (80% אחוזי היענות). בהתאם לכללי האתיקה המחקרית הובטחה לנחקרים סודיות באיסוף הנתונים וכן התחייבות שהשימוש בנתונים שיאספו יהיה לצורך מחקר זה בלבד, הוסבר להם כי אין זו חובה להשתתף במחקר וכי הם יכולים להפסיק בכל רגע נתון את השתתפותם במחקר (American Psychological Association, 2017).

### כלי המחקר

**מנהיגות הוראתית** - נמדדה באמצעות שאלון (Principal Instructional Management Rating) PIMRS (Scale שפיתחו הלינגר ומרפי (Hallinger & Murphy, 1985). השאלון תורגם לעברית עבור מחקרה של ברגר (2015) וכן נערך תרגום הפוך. השאלון צומצם מ-58 פריטים ל-31. הושמטו פריטים שנמצאו לא מתאימים למציאות של בתי-הספר בישראל. המהימנות הכללית של השאלון במחקר הנוכחי גבוהה ( $\alpha = 0.95$ ). מנהיגות הוראתית כוללת שלושה ממדים: הגדרה של ייעוד בית-הספר, (7 פריטים,  $\alpha = 0.86$ ), דוגמה להיגד: "המנהל שלי מגדיר מה אחריות הצוות בהשגת המטרות הלימודיות של בית-הספר"; ניהול תוכניות ההוראה (11 פריטים,  $\alpha = 0.88$ ), דוגמה להיגד: "המנהל שלי מבהיר מי אחראי על תיאום תוכניות הלימודים"; קידום אקלים למידה חיובי (13 פריטים,  $\alpha = 0.90$ ) דוגמה להיגד: "המנהל שלי מדריך תלמידים או מלמד אותם באופן ישיר". סולם ליקרט בן חמש דרגות היווה את סולם המדידה והוא נע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ו-5 (במידה רבה מאוד). ציונון השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון.

**זהות מקצועית**- נמדד באמצעות שאלון שפיתחו פישרמן וויס (2011) המהימנות הכללית של כלל פריטים השאלון במחקר הנוכחי גבוהה ( $\alpha = 0.88$ ). השאלון כולל 27 שאלות המתחלקות לארבעה ממדים: ביטחון בבחירה המקצועית (13 פריטים,  $\alpha = 0.88$ ), דוגמה להיגד: "אני חושב שההוראה היא המקצוע שהכי מתאים לי"; מסוגלות עצמית (7 פריטים,  $\alpha = 0.82$ ), דוגמה להיגד: "אני שולט ברזי מקצוע ההוראה"; תחושת שליחות מקצועית (4 פריטים) דוגמה להיגד: "ההוראה מהווה עבורי שליחות"; מוניטין מקצוע ההוראה (3 פריטים,  $\alpha = 0.32$ ), דוגמה להיגד: "כשמישהו מתייחס בזלזול למורים אני חש שהוא פוגע בי". סולם ליקרט בן חמש דרגות היווה את סולם המדידה והוא נע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ו-5 (במידה רבה מאוד). צינור השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון.

**התנהגות אזרחית ארגונית**- נמדד באמצעות שאלון שפיתחו סומך ודרך-זהבי (Somech & Drach-Zahavy, 2000). המהימנות הכללית של השאלון במחקר הנוכחי גבוהה ( $\alpha = 0.90$ ). המדד מונה 23 פריטים המרכיבים שלושה ממדים להתנהגות אזרחית ארגונית, התנהגות מעבר לתפקיד כלפי התלמיד (8 פריטים,  $\alpha = 0.76$ ), דוגמה להיגד: "במהלך השנה אני מגיע לבית הספר בימים החופשיים שלי כדי להקשיב לתלמידי כתתי"; התנהגות מעבר לתפקיד כלפי בית-הספר כארגון (7 פריטים,  $\alpha = 0.75$ ), דוגמה להיגד: "אני נוהג לזום או לארגן פעילויות חברתיות למען כלל בית הספר". התנהגות מעבר לתפקיד כלפי צוות בית-הספר (8 פריטים,  $\alpha = 0.84$ ), דוגמה להיגד: "אני נוהג לעזור למורים חדשים גם כשאין זה חלק מהגדרת תפקידי". סולם ליקרט בן חמש דרגות היווה את סולם המדידה והוא נע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ו-5 (במידה רבה מאוד). צינור השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון.

**שאלון רקע**- שאלון הרקע חובר בהתאמה לאוכלוסיית המחקר ובדק משתנים אישיים (גיל, מגדר, מצב משפחתי, מידת דתיות), משתנים מקצועיים (השכלה מקצועית, וותק בהוראה, וותק בבית-הספר, מקצוע ההוראה) ומשתנים ארגוניים (דתיות בית-הספר, גילאי התלמידים בבית-הספר, מספר התלמידים בבית-הספר, מספר המורים בבית-הספר, מגדר המנהל וותק המנהל).

**עיבוד נתונים**- ראשית, נעשה שימוש בניתוח SPSS 26 לבחינת מהימנות השאלונים. שנית, נערכו מבחני שונות חד כיווניים ומבחני T למדגמים בלתי תלויים לבחינת הומוגניות האוכלוסייה במשתני המחקר. שלישית, מתאם פירסון בוצע על מנת לבחון את השערות 1-3. לבסוף, נעשה שימוש בניתוח רגרסיה היררכית על מנת לנבא את הזהות המקצועית של המורים כמתווכת בין תפיסת המורים את המנהיגות ההוראתית של מנהל בית-הספר לבין ההתנהגות האזרחית הארגונית של המורים על מנת לבחון את השערה 4.

## ממצאים

מחקר זה נערך תוך פיקוח של מגדר המנהל ורמת בית-הספר: יסודי, חטיבת ביניים ותיכון, זאת, מאחר שנמצא כי קיים קשר בין מאפיינים אלו להתנהגויות אזרחיות ארגוניות של עובדים (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014), למנהיגות הוראתית (Hallinger et al., 2016; Şişman, 2016) ולזהות מקצועית (פישרמן, 2016).



**לוח מספר 1: הבדלים בין רמות בית-הספר במשתני המחקר**

משתנה	יסודי (N=759)		חטיבת ביניים (N=303)		תיכון (N=257)		F
	M	SD	M	SD	M	SD	
מנהיגות הוראתית	3.58	.76	3.71	.74	3.32	.68	19.68**
זהות מקצועית	4.11	.49	4.21	.55	4.02	.53	9.57**
התנהגות אזרחית ארגונית	3.21	.67	3.39	.71	3.10	.69	13.16**

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

במבחן post hoc מסוג LSD נמצא כי קיימים הבדלים מובהקים בין כל הקבוצות בכל המשתנים. מורים בחטיבות ביניים תופסים את מנהליהם כהוראתיים יותר, בעלי זהות מקצועית מגובשת יותר ומתנהגים בצורה אזרחית ארגונית בצורה רבה יותר מאשר מורים בבתי-ספר יסודיים ובתיכונים. מורים בבתי-ספר יסודיים תופסים את מנהליהם כהוראתיים יותר, בעלי זהות מקצועית מגובשת יותר ומתנהגים בצורה אזרחית ארגונית בצורה רבה יותר מאשר מורים בתיכונים.

**לוח מספר 2: הבדלים בין מורים תחת ניהול גברי וניהול נשי במשתני המחקר**

משתנה	מנהלים גברים (N=566)		מנהלות נשים (N=927)		T
	M	SD	M	SD	
מנהיגות הוראתית	3.52	.77	3.63	.72	2.74**
זהות מקצועית	4.12	.54	4.12	.49	-.16
התנהגות אזרחית ארגונית	3.22	.69	3.24	.68	.42

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

מלוח מספר 2 ניתן לראות כי קיימים הבדלים משמעותיים בין מנהלים למנהלות במידת המנהיגות ההוראתית, כאשר מנהלות נשים נתפסות כהוראתיות יותר ממנהלים גברים. במידת הזהות המקצועית וההתנהגות האזרחית ארגונית אין הבדלים משמעותיים בין הקבוצות.

לבחינת שלושת השערות המחקר הראשונות נערכו מבחני פירסון בבחינת הקשרים בין משתני המחקר. התוצאות מוצגות בלוח מספר 3.

**לוח מספר 3: מתאמי המחקר**

שם המשתנה	ממוצע	ס"ת	הוראתית	זהות	OCB
הוראתית	3.57	.75	1		
זהות	4.10	.51	.28**	1	
OCB	2.92	.76	.28**	.35**	1

\*p<0.05 \*\*p<0.01

בהתאם להשערה 1 נמצא קשר חיובי בין תפיסת המורה את מנהל בית-הספר כמנהיג הוראתי לבין זהות מקצועית מגובשת של המורה; בהתאם להשערה 2 נמצא קשר חיובי בין זהות מקצועית מגובשת של המורה לבין התנהגותו האזרחית ארגונית; בהתאם להשערה 3 נמצא קשר חיובי בין תפיסת המורה את מנהל בית-

הספר כמנהיג הוראתי לבין התנהגותו האזרחית ארגונית של המורה. כדי לבחון את מודל המחקר, על פי השערת המחקר הרביעית, נערך מבחן רגרסיה היררכית המוצג בלוח מספר 4.

**לוח מספר 4: רגרסיה היררכית לניבוי התנהגות אזרחית ארגונית של מורים על ידי תפיסת המורה את המנהיגות ההוראתית של המנהל בתיווך הזהות המקצועית של מורים בפקוח על משתני רמת בית-הספר ומגדר המנהל**

T	$\beta$	B	משתנה
48.26**		3.28	קבוע
-2.23*	-0.06	-0.04	רמת בית-ספר
.13	.00	.00	מגדר המנהל
$R^2 = 0.00$			
$F(2,1302)=2.51$			
18.98**		2.12	קבוע
-1.28	-0.03	-0.02	רמת בית-ספר
1.04	.02	.03	מגדר המנהל
12.77**	.34	.30	מנהיגות הוראתית
$R^2 = 0.11^{**}$			
$F(3,1301)=56.31$			
5.80**		.93	קבוע
-.76	-.01	-.01	רמת בית-ספר
.72	.01	.02	מגדר המנהל
9.71**	.25	.23	מנהיגות הוראתית
9.93**	.26	.35	זהות מקצועית
$R^2 = 0.17^{**}$			
$F(4,1300)=70.07$			

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

מלוח מספר 4 עולה, כי בצעד הראשון בו הוכנסו המשתנים המפוקחים של המחקר, מגדר המנהל ורמת בית-הספר, נמצא כי משתנים אלו אינם משפיעים על המודל. בצעד השני, נמצא כי תפיסת המורה את המנהיגות ההוראתית של המנהל מסבירה את ההתנהגות האזרחית הארגונית של המורה ב- 11% מהשונויות המוסברות של המשתנה. בצעד השלישי עולה תפיסת המורה את המנהיגות ההוראתית של המנהל בתיווך חלקי של תחושת הזהות המקצועית של המורה מסבירים ב- 17% מהשונויות המוסברות של ההתנהגות האזרחית הארגונית של המורה. כלומר, השערה 4 אוששה באופן חלקי, עמדה של זהות מקצועית מגובשת מתווכת בקשר שבין תפיסות מורים את המנהיגות ההוראתית להתנהגותם האזרחית ארגונית, אם כי תיווך זה הוא חלקי.

## דיון

המטרה המרכזית של המחקר הייתה לבחון את הקשר בין תפיסות המורים בנוגע למנהיגות ההוראתית של מנהל בית-ספרם ואת עמדותיהם לגבי זהותם המקצועית לבין התנהגותם האזרחית ארגונית בבית-הספר. המחקר מנסה להתמודד עם כמה נושאים: (א) המחקר בוחן לראשונה את הקשר בין מנהיגות הוראתית של מנהל בית-הספר עם התנהגות אזרחית ארגונית של מורים; (ב) בחינת הקשר בין תפיסות המורים בנוגע

למנהיגותו של מנהל בית-הספר כהוראתית לבין זהות מקצועית של המורים; (ג) ניסיון לתרום לידע על הקשרים בין עמדות המורים כלפי זהותם המקצועית לבין התנהגויותיהם האזרחיות ארגוניות.

המחקר הנוכחי עוסק בבחינת הקשרים בין תפיסות, עמדות והתנהגויות, ומבוסס על תאוריית הרצף של אייזן ופישיבין (Ajzen, 2012; Ajzen & Fishbein, 2005), על פיה קיים קשר אצל האדם בין תפיסות, עמדות והתנהגות, כך שתפיסות חיוביות של הפרט כלפי מנהל הארגון שהוא עובד בו מובילות לעמדות חיוביות שלו כלפי עבודתו ולביצוע מיטבי ויעיל, ואילו תפיסות שליליות מובילות לעמדות שליליות ולביצוע שעשוי לפגוע בארגון. על סמך תאוריה זו הועלתה ההשערה המרכזית של המחקר כי תפיסות חיוביות של המורה בנוגע למנהיגותו של מנהל בית-הספר כהוראתי, יובילו לעמדות חיוביות כלפי זהותו המקצועית ותחושות אלו יובילו להתנהגות אזרחית ארגונית בתדירות גבוהה.

בהתאם להשערות, נמצאו קשרים חיוביים בין כל משתני המחקר, כמו כן, ממצאי רגרסיה היררכית הצביעו על כך שזהות מקצועית של המורים מתווכת בתיווך חלקי את הקשר שבין תפיסת המורים את מנהיגותו ההוראתית של מנהל בית-הספר לבין התנהגות אזרחית ארגונית של המורים. כלומר, המנהיגות ההוראתית מקדמת את תחושת הזהות המקצועית של המורים, וזו מובילה להתנהגויות אזרחיות ארגוניות של המורים בבית-הספר, אך גם ללא התיווך של הזהות המקצועית, ישנו קשר בין מנהיגות הוראתית של מנהל בית-הספר לבין התנהגות אזרחית ארגונית של המורים.

מתוך ממצאים אלו עולה חשיבותה של תפיסת המורה את המנהיגות ההוראתית של מנהל בית-הספר, וכן חשיבותה של זהות מקצועית מגובשת של המורה. על המנהל להדגיש את ההיבטים הפדגוגיים בבית-הספר אשר נותנים למורים עוגן בעבודתם, לתת להם כלים פדגוגיים, לייעץ להם, לגלות התעניינות ומעורבות בתחום זה ולתמוך כלכלית במשאבי למידה. המנהיגות ההוראתית של המנהל תוך שימת דגש על זהותו המקצועית של המורה, יובילו למורים התורמים מרצונם לבית-הספר, לצוות המורים ולתלמידים, ומכאן למורים פוריים יותר ולתלמידים בעלי הישגים לימודיים והתנהגותיים טובים יותר. הדבר נצרך ביחוד כיום, בעידן שבו הזהות המקצועית של המורים עוברת טלטלות רבות, עקב התפיסות הציבוריות השליליות כלפי המקצוע והשינויים שמקצוע ההוראה עובר (גילת וונגרוביץ, 2018). חשוב שמנהל בית-הספר יידע להנהיג באופן הוראתי ולהוביל לזהות מקצועית מגובשת של המורים, כאשר ממצאי המחקר הנוכחי מספקים לו כיוונים אפשריים לכך.

#### **הבדלים בין רמות בית-הספר: יסודי, חטיבת ביניים ותיכון**

בחינת המשתנה המפקח של רמת בית-הספר העלתה הבדלים בין רמות בית-הספר השונות בתפיסת מורים את סגנון המנהיגות ההוראתית של מנהלם, עמדותיהם ביחס לזהות מקצועית מגובשת והתנהגותם האזרחית ארגונית. למרות שרמת בית-הספר לא השפיעה על מודל התיווך, נמצאו ממצאים מעניינים ביחס להבדלים בין רמות בית-הספר השונות במשתני המחקר. ממצא ייחודי ועקבי לגבי תפיסת המנהיגות ההוראתית של המנהל על ידי המורים, הזהות המקצועית והתנהגות האזרחית של המורים, מראה כי שלושתם נמצאו גבוהים יותר בחטיבות הביניים מיתר רמות בית-הספר, לאחר מכן בבתי-הספר היסודיים, והתפיסות הנמוכות ביותר נמצאו בתיכונים (לוח מספר 3).

את הממצאים לגבי התפיסות, העמדות והתנהגויות הנמוכות ביותר של המורים שנמצאו בתיכונים לעומת רמות בית-הספר האחרות, ניתן להסביר בכך שתיכונים יש מספר שכבות ארגוניות החוצצות את הקשר הישיר שבין המורה למנהל (לדוגמה: רכזי מקצועות ורכזי שכבות) לכן, יתכן כי השפעת המנהל על המורים בתיכונים נמוכה יותר מאשר בבתי-הספר היסודיים וחטיבות הביניים, בהם ישנו קשר ישיר יותר למנהל.

מכאן גם רמת תפיסות המורים את מנהיגותו ההוראתית של המנהל וזהותם המקצועית נמוכה יותר, וכתוצאה התנהגותם האזרחית נמוכה יותר.

את הקשר הגבוה יותר של תפיסת המנהיגות ההוראתית בחטיבות הביניים, מאשר בבתי-הספר היסודיים, ניתן להסביר בעובדה כי בבתי-ספר יסודיים יש למנהל עיסוקים רבים, ותחום ההוראה והפדגוגיה, אצל מנהל זה, פוחת תחת התחייבויות בירוקרטיות (Gurley et al., 2016), כך שמנהל בית-הספר מתקשה לתת דגש על התחום הפדגוגי בין יתר תפקידיו (Berson & Oreg, 2016). בהתאם לתיאוריית הרצף, תפיסות-עמדות-התנהגויות, למנהיגות של מנהל בית-הספר יש קשר ישיר לזהות המקצועית של המורה ולהתנהגויות האזרחיות ארגוניות ועל כן הם פחותות יותר.

גם בספרות המחקרית ניתן למצוא הבדלים בין רמות בית-הספר השונות במנהיגות הוראתית, זהות מקצועית והתנהגות אזרחית ארגונית. במחקר מטה אנליזה נמצא כי מורים בבתי-ספר יסודיים תופסים את מנהל בית הספר כהוראתי יותר מאשר המורים העובדים בתיכון (Şişman, 2016). פישרמן (2016) מצא כי זהות מקצועית של מורים מושפעת מרמת בית-הספר בה עובדים המורים, וכי ציון הזהות המקצועית הכולל וגורמי הזהות המקצועית השונים של המורות בבית-הספר היסודי גבוהים, באופן מובהק, מציוני המורות בבית-הספר העל יסודי. בניגוד לממצאי המחקר הנוכחי במחקר שבחן התנהגות אזרחית ארגונית של מורים על פי רמת בית-הספר (צמח ושפירא-לשציניסקי, 2016), נמצא כי התנהגות אזרחית ארגונית של מורים, גבוהה יותר בבתי-ספר יסודיים מאשר בחטיבות ביניים, תיכונים לא נבחנו במחקר זה. על כן רצוי לחזור ולבחון שאלת מחקר זו.

#### **הבדלים בין מנהלים למנהלות במידת המנהיגות ההוראתית**

על פי המחקר הנוכחי קיימים הבדלים משמעותיים בין מנהלים למנהלות במידת המנהיגות ההוראתית, כאשר מנהלות נתפסות כהוראתיות יותר ממנהלים (לוח מספר 4). המחקר הנוכחי מצטרף למחקרים נוספים המראים כי מנהלות נשים נתפסות כהוראתיות יותר ממנהלים גברים (Hallinger et al., 2016). נראה כי מנהלות נשים תופסות את מומחיות ההוראה כמקור הסמכות למנהיגות ההוראתית שלהן, בעוד שמנהלים גברים תופסים את סמכותם הפורמלית ואת יכולת ההחלטה שלהם כמקור לסמכותם ולמנהיגותם ההוראתית (Shaked et al., 2018).

#### **סיכום ומסקנות**

למחקר הנוכחי מספר מסקנות. (א) תפיסת המורה את המנהיגות ההוראתית של מנהל בית-ספרו מביאה לזהות מקצועית מגובשת יותר ולהתנהגות אזרחית ארגונית גבוהה של מורים. במחקר הנוכחי הזהות המקצועית של המורה באה לידי ביטוי כתוצר של מערכת היחסים של המורה עם המנהל ההוראתי (ב) מנהיגות הוראתית, זהות מקצועית והתנהגות אזרחית ארגונית - באים לידי ביטוי באופן שונה ברמות בית-הספר השונות: בתי-ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים, אך אינם משפיעים על מודל התיווך; (ג) מנהלות בתי-ספר (נשים) נתפסות כהוראתיות יותר מאשר מנהלי בתי-ספר (גברים) וגם להבדל זה אין השפעה על מודל המחקר.

#### **תרומת המחקר**

מבחינה תיאורטית, ייחודו של המחקר הנוכחי טמון בבחינת הקשר בין התנהגות אזרחית ארגונית של מורים למנהיגות הוראתית של מנהלים, קשר שעד כה טרם נבחן. כמו כן, המחקר תורם לביסוסה של תיאוריית הרצף על הקשרים שבין תפיסות, עמדות והתנהגויות (Ajzen & Fishbein, 2005; Ajzen, 2012). מבחינה יישומית, למחקר ארבע תרומות עיקריות. ראשית, לגבי מוסדות להכשרת מנהלים, ממצאי המחקר יסייעו

בעיצוב הכשרתו והגדרת תפקידיו של מנהל בית-הספר תוך דגש על היבטים הוראתיים ופדגוגיים במנהיגותו וכן תינתן עדיפות לקידום מנהיגים הוראתיים לדרגות ניהול כך שיובילו את מורי בית-הספר לזהות מקצועית גבוהה יותר ולהגברת התנהגותם האזרחית ארגונית בבית-הספר. שנית, שיעור הנשים המנהלות בתי-ספר נמוך משיעורם באוכלוסיית המורים (Marczynski & Gates, 2013). העלאת אחוז מנהלות בתי-ספר עשוי לתרום למנהיגות הוראתית גבוהה יותר (Shaked et al., 2018), ובכך לזהות מקצועית ולהתנהגות אזרחית גבוהה יותר. שלישית, עבור מנהלים בפועל ומועמדים לניהול, יינתנו תוכניות הדרכה והשתלמויות המבוססות על פיתוח מנהיגות הוראתית, חשיבותה של זהות מקצועית ואופן הגברתה בקרב מורים, לשם הגברת התנהגותם האזרחית ארגונית של המורים. רביעית, ברמה הארגונית, יש צורך לחזק את הקשר הישיר שבין המורה למנהל בית-הספר, וכן עולה הצורך להגביר את המנהיגות ההוראתית בקרב מנהלי הביניים (רכזי מקצועות ורכזי שכבות) בשל הקשר הישיר שלהם למורים וההשפעה העשויה להיות להם על זהותם המקצועית והתנהגותם האזרחית ארגונית, בייחוד בבתי-הספר התיכוניים.

### מגבלות המחקר ומחקרי המשך

המחקר הנוכחי מתבסס על דיווח עצמי, המורים נשאלו לגבי תפיסותיהם את מנהל בית-ספרם וכן לגבי עמדותיהם לגבי זהותם המקצועית ולגבי התנהגותם האזרחית ארגונית, אופן בדיקה זה עשוי לגרום להטיה ממקור אחד. במחקרי המשך מומלץ לבחון את תפיסתם של מנהלי בתי-הספר על מנהיגותם וכן ניתן לערוך תצפיות וראיונות לשם בחינת המנהיגות ההוראתית של מנהל בית-הספר. בנוסף, בשל העובדה כי ממצאי המחקר הראו על תיווך חלקי, מומלץ לבחון משתני תיווך נוספים העשויים להגביר את ההתנהגות האזרחית הארגונית של המורה באמצעות תפיסת מנהיגות הוראתית של מנהל בית-הספר, למשל מחויבות ארגונית, משתנה שנמצא כגורם משמעותי ביחס להתנהגות אזרחית ארגונית (Cetin et al., 2015) וכן נמצא כמשתנה תוצאה של המנהיגות ההוראתית (Sarıkaya & Erdogan, 2016). מגבלה נוספת קשורה בכך שהמחקר הנוכחי הינו מחקר קורלטיבי ולא מראה על סיבתיות, ולכן מומלץ לבחון ניבוי של משתנים אלו. המלצה נוספת היא לערוך מחקר איכותני לבחינת ההבדלים בין רמות בית-הספר השונות: יסודי, חטיבות ביניים ותיכוניים, כדי להבין את תוצאות ההבדלים ברמות בית-הספר השונות. זאת ועוד, מומלץ לערוך מחקר איכותני בקרב מנהלות ומנהלים במטרה ללמוד כיצד מנהלות נשים מצליחות בפועל לנהל את בתי-הספר בשימוש בסגנון מנהיגות הוראתית למרות עומס תפקיד הניהול. זאת ועוד, במחקר נעשה ניסיון לייצג את כלל האוכלוסיות היהודיות בישראל, כולל האוכלוסייה החרדית עליה אין נתונים רבים, אך ניתן ייצוג יתר לקבוצות דתיות וחרדיות. מומלץ לבחון את המשתנים הללו על כלל אוכלוסיית המורים בישראל באופן שייצג אותה באופן נכון. כמו כן, מומלץ לבחון את המחקר במדינות נוספות לשם יכולת הכללת הממצאים על מערכות חינוך נוספות.

### רשימת מקורות

אופלטקה, י. (2015). יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון חינוכי (מהדורה שלישית). פרדס הוצאה לאור.

ברגר, ה. (2015). נוכחות מנהיגותית-פיתוח מבנה ובחינת השלכותיו על תוצאות בית ספר. [חיבור לשם קבלת תואר דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

גילת, י. וונגרוביץ, נ. (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית של היום. דפים, 68, 11-27.

פישרמן, ש. (2016). זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך. שאגן המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

פישרמן, ש. ווייס, י. (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. דפים, 51, 39-56.

צמח, ס. ושפירא-לשציינסקי, א. (2016). הקשרים שבין תפיסת מורים את המנהיגות האותנטית של מנהל בית הספר והעצמתם הפסיכולוגית לבין התנהגויות נסיגה והתנהגות אזרחית של מורים. *מגמות נ"א* (1), 156-126.

Abu Nasra, M. (2019). Organizational citizenship behavior in the Arab education system in Israel: personal factors vs. intra-organizational factors. *International Journal of Leadership in Education*, 23(6), 712-733.

Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 438-459). London, UK: Sage.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.

American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Retrieved from: <http://www.apa.org/ethics/code>

Asplund, K. (2020). When profession trumps potential: The moderating role of professional identification in employees' reactions to talent management. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(4), 539-561.

Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 177-192). London, UK: Sage.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.

Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The role of school principals in shaping children's values. *Psychological Science*, 27(12), 1539-1549.

Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: how does it relate to participation in decision making?. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438.

Bolino, M. C., Hsiung, H. H., Harvey, J., & LePine, J. A. (2015). "Well, I'm tired of tryin'!" Organizational citizenship behavior and citizenship fatigue. *Journal of Applied Psychology*, 100(1), 56-74.

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), 161-182.

Bukhari, I., & Kamal, A. (2019). Relationship of organizational politics, organizational support, transformational leadership and other work-related factor with turnover intention among university teachers. *Pakistan Business Review*, 20(3), 641-655.

Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay Kilinc, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.

Cetin, S., Gürbüz, S., & Sert, M. (2015). A meta-analysis of the relationship between organizational commitment and organizational citizenship behavior: Test of potential moderator variables. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 27(4), 281-303.

- Cheng, K. T. (2016), Doing good in public schools: examining organizational citizenship behavior in primary school teachers. *Journal of Management and Organization*, 22(4), 495-516.
- Christ, O., Van Dick, R., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2003). When teachers go to the extra mile: Foci or organizational identification as determinants of different forms of organizational citizenship behavior among school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 329-341.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. London, UK: Department for Education and Skills. Retrieved from: <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/r743.pdf>.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15(4), 387-406.
- Erikson, E. H. (1985). *The life cycle completed*. New York, NY: Norton.
- Glanz, J., Shaked, H., Rabinowitz, C., Shenhav, S., & Zaretsky, R. (2017). Instructional leadership practices among principals in Israeli and US Jewish schools. *International Journal of Educational Reform*, 26(2), 132-153.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Gurley, D. K., Anast-May, L., O'Neal, M., & Dozier, R. (2016). Principal instructional leadership behaviors: Teacher vs. self-perceptions. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), n1.
- Hallinger, P., Dongyu, L., & Wang, W. C. (2016). Gender differences in instructional leadership: A meta-analytic review of studies using the principal instructional management rating scale. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 567-601.
- 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.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hattie, J. (2015). High-impact leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 36-40.
- Kaya, A. (2015). The Relationship between spiritual leadership and organizational citizenship behaviors: A research on school principals' behaviors. *Educational sciences: Theory and Practice*, 15(3), 597-606.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Kumari, P., & Thapliyal, S. (2017). Studying the impact of organizational citizenship behavior on organizational effectiveness. *Human Resource Management*, 4(1), 9-21.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.

- Marczynski, J. C., & Gates, G. S. (2013). Women secondary principals in Texas 1998 and 2011: Movement toward equity. *Journal of Educational Administration, 51* (5), 705-727.
- Milon, L., & Shapira-Lishchinsky, O. (2021). Authentic leadership as a mediator between professional identity, ethical climate, citizenship behavior and political behavior. *International Journal of Educational Management, 35*(4), 741-753.
- Nasra, M. A., & Heilbrunn, S. (2016). Transformational leadership and organizational citizenship behavior in the Arab educational system in Israel: The impact of trust and job satisfaction. *Educational management administration & leadership, 44*(3), 380-396.
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management, 23*(5), 375-389.
- Oplatka, I. (2013). The principal's role in promoting teachers' extra-role behaviors: Some insights from road-safety education. *Leadership and Policy in Schools, 12*(4), 420-439.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Qadeer, F., & Jaffery, H. (2014). Mediation of psychological capital between organizational climate and organizational citizenship behavior. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, 8*(2), 453-470.
- Rezaaveisi, M. (2018). Individual citizenship behavior: The mediator between teachers' academic optimism and students' academic achievement. *Quarterly Journal of Education, 34*(1), 35-52.
- Sarikaya, N., & Erdogan, Ç. (2016). Relationship between the Instructional Leadership Behaviors of High School Principals and Teachers' Organizational Commitment. *Journal of Education and Practice, 7*(3), 72-82.
- Shaked, H., Glanz, J., & Gross, Z. (2018). Gender differences in instructional leadership: how male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management, 38*(4), 417-434.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Raftar-Ozery, T. (2016). Leadership, absenteeism acceptance, and ethical climate as predictors of teachers' absence and citizenship behaviors. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(3), 491-510.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between the teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly, 50*(4), 675-712.
- Singh, S. K. & Singh, A. P. (2019). Interplay of organizational justice, psychological empowerment, organizational citizenship behavior, and job satisfaction in the context of circular economy. *Management Decision, 57*(4), 937-952.
- Şişman, M. (2016). Factors related to instructional leadership perception and effect of instructional leadership on organizational variables: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(5), 1761-1787.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports, 114*(1), 68-77.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfactions, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education, 16*(5-6), 649-659.



- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Leadership effects on student learning mediated by teacher emotions. *Societies*, 5(3), 566-582.
- Supovitz, J.A., & Poglinco S.M. (2001). *Instructional Leadership in a Standards-based Reform*. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.
- Wong, Y. T., Ngo, H. Y., & Wong, C. S. (2003). Antecedents and outcomes of employees' trust in Chinese joint ventures. *Asia Pacific Journal of Management*, 20(4), 481-499.
- Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M., & Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 137-156.
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859.
- Zur, A., & Ravid, R. (2018). Designing the ideal school as a transformative process: An approach to promoting teacher identity in pre-service teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(1), 120-136.

[חזרה לתוכן העניינים](#)