

## “מנהיגות פדגוגית בישראל” - הערכה וניבוי של הישגי תלמידים

דו"ח מסכם עבור מכון “אבני ראשה”

פרופ' שאול אורג וד"ר יאיר ברזון

### מטרות המחקר

מטרת המחקר הייתה לבדוק את הקשר בין מנהיגות פדגוגית לבין הישגי תלמידים. לשם כך הצענו לתקף מדד של “מנהיגות פדגוגית בישראל” ולחקור את הקשרים בין מנהיגות זו לבין הישגי התלמידים בבית הספר. למרות העיסוק ההולך וגובר בחקר המנהיגות החינוכית, חסרים מחקרים בעולם בכלל ובישראל בפרט שמתמקדים בתיקוף המודלים השונים של מנהיגות פדגוגית, בניבוי תוצאות, ובעיקר בחקירת המנגנונים (המשתנים המתווכים) המסבירים את ההשלכות של מנהיגות זו על התוצאות החינוכיות של בית הספר (Hallinger & Heck, 1998). נקודת המוצא למחקר הנוכחי היא שהדרכה אפקטיבית של מנהיגים צריכה להתבסס על שימוש במודלים מתוקפים, מתוך התייחסות לגורמי הקשר ולהליכים שבאמצעותם מתעלים המנהלים את מנהיגותם לקידום יעדי הארגון. על כן במחקר הנוכחי הצענו לבדוק מודל תהליכי אגב שימוש בפרוצדורות מתקדמות לביסוס תוקף המבנה ותוקף הניבוי (construct and predictive validity) של המושג “מנהיגות פדגוגית בישראל”.

### חשיבות המחקר

למחקר כמה תרומות לתאוריה ולפרקטיקה הנוגעות לשאלות מרכזיות, כגון מה מאפיין מנהיגות פדגוגית בישראל, כיצד אפשר למדוד מנהיגות זו, אילו תוצאות מנבאים מדדים אלה, מהם התהליכים שבאמצעותם מנהיגות משפיעה על תוצאות בית הספר, ובאילו תנאים תוצאות אלה מתקיימות. תשובות על שאלות אלה יאפשרו לאפיין סגנון ניהול אפקטיבי בבתי ספר בישראל, ולהבין את התהליך שבאמצעותו ניהול אפקטיבי מתבטא בסופו של דבר בהישגי התלמידים. הבנה כזאת תאפשר לפתח תכניות הערכה והדרכה למנהלי בתי ספר, תכניות שיחזקו רכיבי מנהיגות רצויים ויאפשרו למנהלים להכיר את דרכי ההשפעה שלהם. כמו כן, בהתבסס על הכלים שתוקפו במחקר, אפשר לפתח כלים לבחירה ולמיון של מנהלים. על כן בחנו במחקר הנוכחי כמה גורמי מנהיגות לצד משתנים ארגוניים, כגון אקלים ארגוני ומחויבות ארגונית, ואת הקשרים של משתנים אלו עם הישגי תלמידים.

בהליך תיקוף הכלים שהשתמשנו בו היו כמה שלבים (Cronbach & Meehl, 1955) המתבססים על יציאה ממודל תאורטי ושימוש בכלים אמפיריים בעלי איכויות פסיכומטריות גבוהות (Hinkin, 1995; Hinkin, 1998; Oreg, 2003; Schreisheim, Castro, & Cogliser, 1999; Schreisheim & Cogliser, 2009; Schriesheim, Powers, Scandura, Gardiner, & Lankau, 1993; Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, & Peterson, 2008).

## רקע ומסגרת תאורטית

שלוש גישות למנהיגות עומדות כיום במרכז הספרות המחקרית בתחום: מנהיגות פדגוגית (Instructional Leadership) מנהיגות מעצבת/מתמירה (Transformational Leadership) ומנהיגות מבוזרת (Distributed/Shared/Collective Leadership). נפרט ונאפיין כל סגנון להלן.

**מנהיגות פדגוגית** מתמקדת בהיבטי עבודת המנהל המכוונים לקידום הוראת המורים ולמידת התלמידים (Marks & Printy, 2003). הוצעו כמה מודלים של מנהיגות פדגוגית (Andrews & Soder, 1987; Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982; Dwyer, 1984; Edmonds, 1982; Hallinger & Murphy, 1985; Murphy, PIMRS, 1989; Short & Spencer, 1989; Smith & Andrews, 1989). והמודל הנחקר ביותר הוא מודל ה-PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) של Hallinger and Murphy (1985), ובו עשרה ממדים צרים המשתייכים לשלושה ממדי-על: ניסוח ייעוד בית הספר ומטרותיו; תיאום, פיקוח והערכת תכנית הלימודים ודרכי ההוראה וההערכה; טיפוח אקלים של למידה (Hallinger & Heck, 1996). למרות ההסכמה הכללית בספרות בנוגע לרלוונטיות של מונח המנהיגות הפדגוגית, טרם הושגה הסכמה על תוקף מבנה סגנון המנהיגות, ואין מידע על תוקף המדדים בישראל. כמו כן, הממצאים על הקשר בין ממדיה השונים של המנהיגות הפדגוגית לבין הישגי תלמידים הם ממצאים מעורבים (Gaziel, 2007; Hallinger & Heck, 1996; Krüger, Witziers, & Sleegers, 2007). סיבה אפשרית לכך היא חוסר בהירות בקשר למבנה המתאים של המונח (construct) לשם ניבוי תוצאות. אחת המטרות של המחקר שערכנו כאן הייתה לבחון את רכיבי המודל ולתקף את מבנה סגנון המנהיגות בכלל, ובישראל בפרט. כמו כן, נכון להיום, רק במספר קטן ביותר של מחקרים ניסו לבחון את התהליך שבאמצעותו מנהיגות פדגוגית עשויה להשפיע על הישגי התלמידים (למשל, Bossert et al., 1982), ועל כן הודגש לאחרונה הצורך להעמיק בבחינת הגורמים המתווכים (Hallinger, 2008; Krüger et al., 2007; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008) בין מנהיגות פדגוגית לתוצרים בית ספריים. זו המטרה החשובה השנייה של המחקר הנוכחי.

**מנהיגות בית ספרית מעצבת** היא גרסה של מודל המנהיגות המעצבת (Bass, 1985) המותאם להקשר הבית ספרי. המודל מדגיש היבטים מרכזיים בתופעת המנהיגות שנעדרו ממודלים קודמים של מנהיגות חינוכית. היבטים אלו כוללים מנהיגות מעוררת השראה המבוססת על קשר רגשי בין מנהלים ומורים, שימוש בחזון המבוסס על ערכים, גירוי אינטלקטואלי ותשומת לב לצרכים המקצועיים של הפרטים בארגון (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003). Leithwood (1994) הציע עוד ממדים שייכללו במסגרת המנהיגות החינוכית המעצבת, כגון הצבת מטרות ושיתוף בקבלת החלטות בית ספריות, אולם ממדים אלה שויכו במחקרים קודמים למודלים של מנהיגות מתגמלת (Bass & Avolio, 1994), ועל כן אינם נכללים במסגרת המנהיגות המעצבת. בכמה מחקרים נמצאו קשרים משמעותיים בין מנהיגות חינוכית מעצבת לבין תוצאות בית ספריות. חוקרים מצאו (Silins, Mulford, Zarins, & Bishop, 2000) שלמנהיגות מעצבת של מנהל בית הספר תרומה של ממש הן ללמידת תלמידים והן ללמידה ארגונית. אחרים - Geijssels, Sleegers, Leithwood, and Jantzi (2003) - דיווחו על קשר בין מנהיגות בית ספרית מעצבת לבין רמת המאמץ שהשקיעו המורים ומחויבותם.

שלא כבמחקרים על מנהיגות פדגוגית, במחקרים על השפעתה של מנהיגות מעצבת על הישגי תלמידים נבחנו גם משתנים מתווכים רבים, כגון תרבות ארגונית, מבנה ההוראה, מחויבות ושביעות רצון של מורים ועוד (Leithwood & Day, 2008; Leithwood & Slegers, 2006; Nguni, Slegers, & Denessen, 2006; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). נמצא קשר חיובי בין מנהיגות מעצבת לבין משתנים הנוגעים לדרכי ההוראה, לאיכות הפדגוגית, ללמידה ארגונית וליעילות מורית משותפת. בהמשך לקשרים אלו נמצאו קשרים בין מתווכים אלה לבין הישגי תלמידים (Leithwood & Jantzi, 2005). במטה-אנליזה של מחקרים העוסקים במנהיגות מעצבת והישגי תלמידים, שפורסמה לאחרונה (Leithwood & Sun, 2012), נמצא כי מנהיגות מעצבת של מנהלים קשורה להישגי תלמידים דרך השפעתה על המורים, למשל בהגברת המחויבות שלהם לבית הספר. עם זאת, טרם נבחנה ההשפעה של סגנון מנהיגות זה לצד סגנונות אחרים של מנהיגות בית ספרית.

**מנהיגות מבוזרת (Distributed/Shared/Collective/Organic Leadership)** היא מנהיגות חינוכית שבלבה עירוב מורים בשליטה בבית הספר ובתהליכי קבלת ההחלטות בו (Leithwood & Mascall, 2008). בשנים האחרונות גובר העניין במחקרים בתחום המנהיגות המבוזרת, בשל הטענה שתפקידי מנהיגות בארגון עתיר-ידע כבית ספר כוללים איסוף ידע והפצתו באיכות גבוהה וברמת נגישות גבוהה (Elmore, 2000). ידע זה נחוץ כדי לגרום שינוי בליבת ההוראה (instructional core) המוגדרת כיכולת של מורים ללמד ולשפר את הקשר שלהם עם תלמידיהם. ההנחה היא ששינוי בליבת ההוראה יוביל לשיפור ניכר בהישגי תלמידים (Elmore, 2000). מכיוון שלמורים נגישות גבוהה למקורות מידע, והקשר שלהם עם התלמידים קרוב מזה של מנהל בית הספר, למנהיגות המורית תפקיד חשוב במיוחד בעיצוב ליבת ההוראה (Elmore, 2000).

בשנים האחרונות נערכו כמה מחקרים הבוחנים את הקשרים בין המנהיגות המבוזרת לבין הישגי תלמידים (למשל, Heck and Hallinger, 2009) שבו נבדקו קשרים של מנהיגות מבוזרת עם הישגים במתמטיקה מתוך התחשבות בשני משתנים מתווכים: היכולת האקדמית של בית הספר והארגון החברתי-לימודי של תכנית הלימודים (socio-curricular organization). במסגרת המחקר פיתחו החוקרים מדד חדש ומצאו שמנהיגות מבוזרת קשורה לבניית היכולת האקדמית הבית ספרית העתידית, וזו קשורה להישגי בית הספר במתמטיקה. כמו כן נמצא כי תמורות באופן תפיסתם של מורים את המנהיגות המבוזרת לאורך שנות המחקר קשורות לתפיסות התלמידים בנוגע לארגון החברתי-לימודי של תכנית הלימודים. עוד נמצא כי התמדה של מנהלים בתפקידם קשורה גם היא, אם כי קשר חלש, לתפיסות של המורים את התמורות במנהיגות המבוזרת של המנהלים. בבתי ספר שבהם כיהן אותו מנהל בכל ארבע שנות המחקר התפיסות של היכולת האקדמית היו חזקות יותר מבבתי ספר שבהם התחלפו המנהלים.

במחקר אחר בדקו Leithwood and Mascall (2008) קשרים בין מנהיגות קולקטיבית לבין הישגים דרך תיוכם של מוטיבציית המורים, תפקוד המורים (capacity) ומערך ההוראה (work setting). נמצא שמנהיגות קולקטיבית קשורה לכל שלושת המתווכים, ושניים מן המתווכים (מערך ההוראה ומוטיבציית המורים) נמצאו קשורים להישגי תלמידים.

על כן, למרות ניסיונות התיקוף של התאוריות לעיל, ולצד הקשרים שנמצאו בינם לבין תוצאות בית ספריות, בעיקר בהקשר של המנהיגות המעצבת והמבוזרת, במחקרים הקודמים יש כמה מגבלות הנוגעות בעיקר לאופן המדידה של

סגנונות המנהיגות. מבטלה מרכזית קשורה לתוקף המבנה של כל אחד מן המודלים שבהם דנו לעיל, ובעיקר במודל המנהיגות הפדגוגית. מודל זה מסתמך על התובנות התאורטיות הנוגעות לרכיבי המנהיגות הפדגוגית, אך טרם בוצעו מחקרי תיקוף מקיפים כדי לפתח כלי מחקרי הולם. במצב הקיים, כאשר כלי המדידה שבהם השתמשו לא עברו תהליכי תיקוף נאותים, למעט מדד המנהיגות המעצבת, גם תוקף הממצאים הנוגעים לקשרים עם תוצרים בית ספריים מוטל בספק. כמו כן קשה לדעת מה הערך המוסף של כל סגנון מנהיגות לעומת הסגנונות האחרים (Hallinger, 2003). זאת ועוד: חוסר העקיבות בממצאים הנוגעים לקשרים בין מנהיגות להישגי תלמידים מגביר את הצורך במחקרים נוספים שיתחשבו בגורמים מתווכים מרכזיים. אחת מהמטרות העיקריות של המחקר הייתה אפוא לבחון את ערך הניבוי של מודל רב-ממדי. התמקדות מעין זו אינה נפוצה בתחום החינוך, למרות עדויות מתחום הפסיכולוגיה והניהול על הערך הרב שלה - כשמדובר בתופעות ובתהליכים מורכבים, כגון מנהיגות - בניבוי תוצאות ארגוניות (Bass & Avolio, 1994; 1997). בעיקר נמצא כי לעתים לסגנון מנהיגות אחד "אפקט הוספה" (augmentation effect) על סגנון אחר, כך שבהקשר של המחקר הנוכחי איגוד סגנונות עשוי לאפשר ניבוי טוב יותר של הישגי תלמידים מכל אחד מן הסגנונות בנפרד (Marks & Printy, 2003). בבחינת תהליכי התיווך אנחנו מביאים בחשבון במחקר הנוכחי שתי רמות תיווך. בשלב הראשון אנחנו משערים שמנהיגות תנבא את האופן שמורים תופסים את עבודתם, את מחויבותם לבית הספר, ואת מידת ההדגשה של הישגיות בבית הספר. בשלב השני אנו משערים שמשנתנים אלו ינבאו את ליבת ההוראה (Elmore, 2000), והיא שצפויה להיות המנבא הישיר של הישגי התלמידים. נפרט מנגנונים אלה כעת.

**המנגנונים המתווכים - אקלים/תרבות<sup>1</sup>, מחויבות ארגונית, אוריינטציה לעבודה וליבת ההוראה**  
**אקלים ארגוני:** אקלים ארגוני מוגדר כתפיסות שהעובדים שותפים להן בנוגע לנורמות ולערכים בארגון. הוא משקף את העמדה הרווחת בקרב העובדים בקשר למצופה מהם ולמקובל בארגון. במחקרים רבים (Schneider, Ehrhart & Macey 2013) נמצאו קשרים בין האקלים הארגוני לבין תוצאות חינוכיות, בייחוד בהקשר של הישגי תלמידים (למשל, MacNeil, Prater, & Busch, 2009). מחקרים הראו גם קשרים בין אקלים ארגוני לבין התנהגות תלמידים והיעדרותם (Haynes, 1997). קשרים נמצאו גם בין מנהיגות פדגוגית, אקלים ארגוני והישגים של תלמידים (Bossert et al., 1982; Cohen, McCabe, Michaeli, & Pickeral, 2009; Hallinger & Heck, 1998). בהקשר של מודלים של תיווך נמצא שאקלים ארגוני הוא המתווך בקשר בין מנהיגות מעצבת לבין תוצאות ארגוניות (Berson, Oreg, & Dvir, 2008).

במחקר הנוכחי התמקדנו באקלים הנוגע לדגש ש בית הספר שם על הישגים. בחנו בעיקר עד כמה המורים חשים שבבית הספר שלהם מודגשת הישגיות ומוצבים סטנדרטים גבוהים של ביצוע. בהתאם למחקרים קודמים, בהם תרבות-תומכת הישגים נמצאה קשורה לאפקטיביות ארגונית (Denison & Mishra, 1995), ובעיקר כי תרבות בית

<sup>1</sup> בדו"ח הנוכחי נשתמש לסירוגין במונחים אקלים ארגוני ותרבות ארגונית, שכן הספרות העוסקת בתחום זה נוטה שלא להבחין בין שני המונחים המתארים מושגים אלה והיא רואה בהם מונחים נרדפים (MacNeil, Prater, & Busch, 2009; Schoen & Teddlie, 2008).

ספרית המעודדת הישג נמצא קשור לרמת הישגים (Hoy, 2012). ההתמקדות במחקר הנוכחי בתרבות מעודדת הישג קשורה ישירות לקריטריון המרכזי בעבודה זו - הישגי התלמידים.

**מחויבות ארגונית:** מונח המחויבות הארגונית זוכה בספרות לתשומת לב רבה, ונמצא כי מחויבות קשורה לתוצרים ארגוניים רבים, ובהם שביעות רצון, ביצוע, היעדרויות ותחלופת עובדים (Loi, Lai, & Lam, 2011; Yousef, 2000). המחקר מתמקד בעיקר במחויבות רגשית (Hughes, Avey, & Norman, 2008) המגדירה את הקשר הרגשי של העובד עם הארגון, את הזדהותו עם הארגון ואת מעורבותו בו (Allen & Meyer, 1990). מחויבות רגשית מגבירה את המוטיבציה של העובד - לא רק להישאר בארגון, אלא גם לעשות יותר (Loi et al., 2011). מורים, כעובדים אחרים, שרמת מחויבותם גבוהה משקיעים מאמץ רב יותר בעבודה, מפגינים מעורבות גבוהה יותר ונוטים פחות לעזוב את מקום עבודתם או להיעדר ממנו (Hulpia & Devos, 2010; Meyer, Allen, & Smith, 1993). נמצא שמחויבות רגשית של מורים קשורה ישירות להישגים של תלמידים (Kushman, 1992), ונמצא שהיא גם מתווכת בקשר בין מנהיגות מנהל בית הספר לבין הישגי תלמידים (Koh, 1995; Ross & Gray, 2006) וביצועי צוות המורים (Somech, 2005).

בהקשר של המחקר הנוכחי, מחקרים הראו שמנהיגות היא מנבא מרכזי של מחויבות ארגונית (Meyer & Allen, 1997). בייחוד נמצא קשר בין מנהיגות מעצבת לבין מחויבות רגשית (Herold, Fedor, Caldwell, & Liu, 2008) בהקשרים שונים של ארגונים ותרבויות (Avolio, Zhu, Koh, & Bhatia, 2004). אחד ההסברים לקשר זה הוא שמנהיגות מעצבת מגבירה את המוטיבציה של המונהגים להיות מעורבים יותר בעבודתם, בכך שהמנהיג נענה לצרכים האינדיווידואליים של העובדים וכך הוא מעודד אותם לחפש פתרונות לבעיות (Avolio et al., 2004). בתחום החינוך נמצאו קשרים חיוביים בין סגנונות שונים של מנהיגות לבין מחויבות רגשית (Nguni et al., 2006). נמצא שמנהיגות מעצבת קשורה למחויבות רגשית של מורים (Ross & Gray, 2006). קשר חיובי נמצא גם בין סגנון מנהיגות מכוון (directive) לבין מחויבות מורים (Somech, 2005). מחקרים אחרים הראו גם שלסגנון תומך של מנהל בית הספר יש השפעה חיובית על מחויבות המורים. מורים מחויבים יותר כאשר המנהל מספק משוב, עידוד, הכרה ומטרות ברורות (Nguni et al., 2006; Park, 2005). כאמור, במחקר הנוכחי בחנו עד כמה מחויבות מורים מתווכת בין מנהיגות לבין ליבת ההוראה, אשר בהמשך צפוי שתהיה קשורה להישגי התלמידים.

**אוריינטציה לעבודה:** נוסף על מידת המחויבות של עובד לארגון, אפשר להביא בחשבון גם את הזיקה הכללית שלו לעבודתו. אפשר להבחין בין שלושה סוגים עיקריים של זיקות (orientation) הנוגעים לאופי הקשר שאנשים מפתחים כלפי עבודתם (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, & Tipton, 2007): קשר של תפקיד (job), של קריירה (career) ושל שליחות (calling). קשר של עבודה מאפיין עובדים אשר העניין המרכזי שלהם בעבודתם הוא רווח חומרי, והם אינם מחפשים - או חשים שהם מקבלים - תגמול משמעותי אחר בעבור עבודתם. העבודה איננה מטרה לעצמה אלא אמצעי שמאפשר להם ליהנות מהזמן שמחוץ לעבודה. לעומתם, לאנשים בעלי אוריינטציה של קריירה יש עניין עמוק יותר בעבודתם, והם מחשיבים הישגים לא רק כמנוחים של רווח כספי אלא גם כמנוחים של התפתחות מקצועית. לעתים קרובות התפתחות מעין זו כוללת מעמד חברתי גבוה יותר, עוצמה חזקה יותר ודימוי עצמי גבוה יותר. לבסוף, בעבור אנשים בעלי תחושת שליחות העבודה היא חלק בלתי נפרד מחייהם. אדם בעל תחושת שליחות אינו

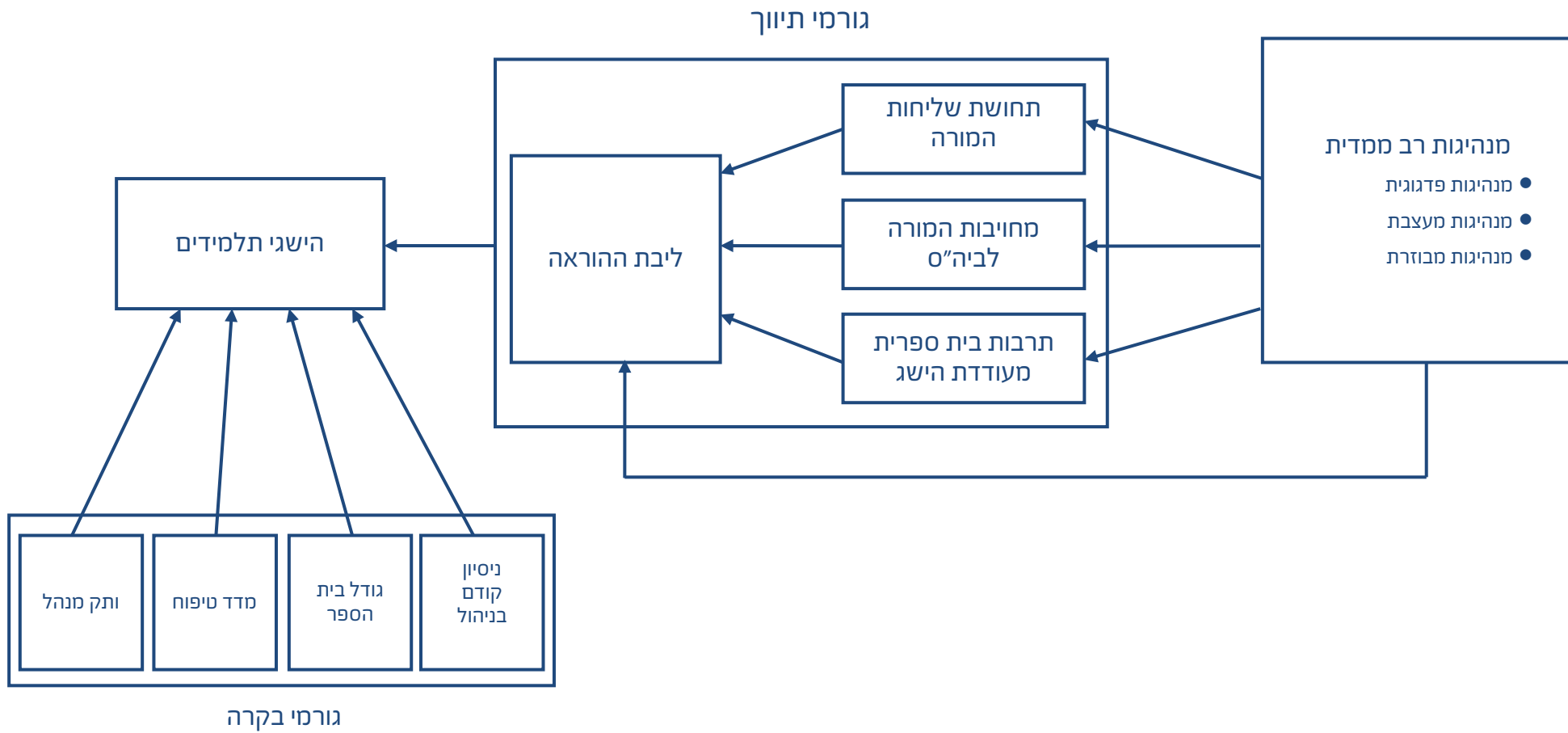
Wrzesniewski, McCauley, ) עובד בעבור רווח כספי או לשם קידום קריירה, אלא לשם הסיפוק שבעבודה עצמה (, 1997). (Rozin, & Schwartz, 1997

Gandal, Roccas, Sagiv, & Wrzesniewski, 2005; Leana, Appelbaum, ) מחקרים בתחום הניהול והחינוך (, 2001; Wrzesniewski & Dutton, 2009; Shevchuk, ) מתקפים את המודל ומראים את השונות באוריינטציות של עובדים שונים. למשל, נמצא שעובדים בעלי תחושת שליחות מבטאים אמונות חזקות יותר של צדק חברתי ומדווחים על רמות גבוהות יותר של ביטחון תעסוקתי ושביעות רצון (Wrzesniewski, et al., 1997). עובדים שתפקידם כולל אינטראקציות תכופות עם אנשים מדווחים על רמת שליחות כפולה מאלה שאינם עובדים עם אנשים. עוד נמצא ששביעות הרצון מהחיים ומהעבודה קשורה לתחושת שליחות יותר משהיא קשורה לרמת הכנסה וליוקרה, והיא אינה תלויה בסוג העבודה (למשל, אדמיניסטרטיבית לעומת מקצועית) (Wrzesniewski, et al., 1997). מורה, כבעל כל תפקיד אחר, עשוי להיות מונע על-ידי תגמול כלכלי (אוריינטציה תפקיד), על-ידי הרצון להתקדם בתפקידי הוראה (אוריינטציה קריירה) או על-ידי תחושת שליחות (אוריינטציה שליחות). מחקרים שעסקו בתחושת שליחות של מורים מצאו שהיא קשורה למחויבות למקצוע ההוראה ולמעורבות מורית. בקרב מורים בעלי תחושת שליחות ניכר רצון ללמד יותר שעות ובאופן כללי נכונות גבוהה יותר להקריב ולהשקיע זמן נוסף בעבודתם (Serow, 1992; Serow, Eaker, & Ciechalski, 1994). בד בבד, תחושת שליחות קשורה גם לתוצאות ארגוניות, כגון מחויבות, ביטחון ושביעות רצון (Duffy & Sedlacek, 2007). בהתאמה, במחקר הנוכחי נתמקד בזיקת השליחות - הזיקה שאמורה להיות בעלת חשיבות מרכזית בפועלם של מורים ומחנכים.

**ליבת ההוראה** מוגדרת כפעולות הנעשות יום-יום בכיתה, שמטרתן הוראה, למידה ויישום תכניות הלימודים (Cohen, 2000; Elmore, 2008; Raudenbush, & Ball, 2003). ליבת ההוראה נוגעת לקשרים שבין המורה, התלמיד והחומר הנלמד. הקשרים בין המורה, התלמיד והתוכן הם אלה שקובעים יחד את איכות ההוראה ולא כל אחד מהם בפני עצמו. במילים אחרות, ליבת ההוראה נוגעת למה שהתלמיד נדרש לעשות בפועל בתהליך הלמידה ולא בהכרח למה שכתוב בתכנית הלימודים הרשמית או למה שנדמה למורים שהם ביקשו מתלמידיהם, שכן לעתים קרובות יש פערים בין אלו לאלו (Elmore, 2008).

שלא כמחקר הרווח בחינוך, המדגיש את הקשר בין המשאבים המושקעים בהוראה לבין הישגי התלמידים, המחקר העוסק בליבת ההוראה מדגיש את הקשר בין ההוראה עצמה, כפי שהיא מתקיימת בכיתה, לבין ההישגים (Cohen et al., 2003). על-פי גישה זו, שינוי בליבת ההוראה הוא הגורם לשיפור של ממש בהישגי תלמידים (Elmore, 2000). בהתאמה, בהתחשב בכך שליבת ההוראה נוגעת לפרקטיקות הקשורות קשר ישיר לביצועי התלמיד, נצפה שליבת ההוראה תתווך בקשרים שבין מנהיגות לבין המשתנים הארגוניים האחרים (תרבות המעודדת הישג הישג, מחויבות המורה לביה"ס ותחושת השליחות של המורה) לבין הישגי התלמידים (ראו תרשים 1).

**תרשים 1: מודל המחקר - הקשרים המתווכים בין מנהיגות פדגוגית לבין הישגי תלמידים**



**מדגם, מערך מחקר, ניתוח נתונים**

המחקר נערך בקרב 267 בתי ספר: 139 בתי ספר יסודיים ממלכתיים, 42 בתי ספר יסודיים ממלכתיים דתיים, 45 חטיבות ביניים ו-42 בתי ספר יסודיים מהמגזר דובר הערבית. בכל בית ספר השתתף מדגם מייצג של המורים שכלל כ-50% מהמורים. בסך הכול השתתפו במחקר 4,800 מורים ו-267 מנהלים. כמקובל במחקרי מנהיגות, כללנו בניתוחים רק בתי ספר שנוהלו על-ידי מנהלים בעלי ותק של שנתיים לפחות, שכן הציפייה לקשרים בין מנהיגות לבין המשתנים האחרים מתבססת על ההנחה שהיה למנהל זמן די הצורך להשפיע על הנעשה בבית הספר. על כן נכללו בניתוחים 233 בתי ספר, מתוכם 123 יסודיים ממלכתיים, 34 יסודיים ממלכתיים דתיים, 38 חטיבות ביניים, ו-38 יסודיים מהמגזר הדובר ערבית.

כדי להימנע מהטיה הנובעת משימוש בשאלונים ממקור אחד (Podsakoff, ) (common-source bias), (MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003), הגורמת לאינפלציה בקשרים בין מדדים הנבדקים באמצעות שאלונים ובכך פוגעת בתוקף הממצאים, קבוצות שונות של מורים ענו על שאלונים שמדדו קבוצות שונות של משתנים. למשל, מורים שהעריכו את מנהיגות המנהל לא דיווחו על האקלים הארגוני, ולהיפך. סקירה של הספרות העוסקת במנהיגות חינוכית מראה כי שימוש במקורות שונים עדיין אינו נפוץ במחקרים בחינוך, למרות ההטיות הנובעות משימוש במקור אחד.

את נתוני תוצאות המיצ"ב שלפנו מאתר משרד החינוך, שם מפורסמים הציונים עבור חלק מבתי הספר. בניתוחים שערכנו נמצאו דפוסי ממצאים דומים עבור נתוני המיצ"ב במקצועות השונים ובכיתות השונות (ואולם המספר הקטן של חטיבות הביניים והמגזר דובר הערבית במדגם שלנו, ומיעוט נתוני המיצ"ב שהיו זמינים באתר משרד החינוך הגבילו את יכולתנו לבצע ניתוחים מלאים על תתי-מדגם אלה). על כן בממצאים המוצגים בדו"ח זה נתמקד בניתוחים המנבאים את ציוני המיצ"ב בעברית בכיתות ב'. מכיוון שהועברו אלינו רק נתונים חלקיים של המיצ"ב מן השנים השונות, יצרנו משתנה מיצ"ב שחושב על-ידי מיצוע נתוני המיצ"ב (במקצוע נתון ובכיתה נתונה) מהשנים 2009, 2010, ו-2011. פרקטיקה זו מספקת מדד יציב יותר של הישגי תלמידים. מיצוע מסוג זה נסמך גם על המתאמים הגבוהים בין נתוני המיצ"ב בשנים השונות.

**כלי המחקר**

בכל השאלונים (אלא אם יצוין אחרת) נתבקשו הנבדקים לציין את מידת הסכמתם או אי-הסכמתם עם הפריטים שהוצגו לפניהם על גבי סקלה בת שש דרגות - בין 1 (כלל לא מסכים / אף פעם לא) ל-6 (מסכים לחלוטין / לעתים קרובות מאוד).

**מנהיגות פדגוגית** - שאלון PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale), שפיתח Hallinger and Murphy (1985), תורגם לעברית על-ידי צוות המחקר, וכדי להתאים להקשר של מערכת החינוך בישראל צומצם ל-31 פריטים. כמקובל בתרגום של כלי מחקר אקדמיים, התרגום נעשה בהליך של תרגום ותרגום בחזרה (translation-back-translation) - כדי לוודא התאמה בין הגרסה המתורגמת לגרסת המקור (Brislin, 1970). נוסף על ציון מנהיגות הוראתי כולל, השאלון מניב ציונים בכל אחד משלושת הממדים של המנהיגות הפדגוגית.



**מנהיגות מעצבת** - שאלון MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) פותח על-ידי Bass and Avolio (1994). בשאלון 20 פריטים, ונוסף על ציון כולל במנהיגות מעצבת הוא מספק ציונים בשלושת הממדים - כריזמה (IL, Inspirational Leadership), גירוי אינטלקטואלי (IS) והתייחסות אישית (IC).

**מנהיגות מבוזרת** - שאלון למדידת מנהיגות מבוזרת פותח על-ידי Heck and Hallinger (2009). השאלון בודק שישה ממדים: תכנון ההוראה בבית הספר, עיצוב ויישום תכנית הלימודים, פיתוח מקצועי של המורים, בקרה על תכניות הוראה, פיתוח מטרות בית הספר והגברת המוטיבציה של צוות המורים. המורים התבקשו לדרג את מידת המעורבות שלהם, של מורים אחרים, של רכזי השכבה, של סגן מנהל בית הספר ושל מנהל בית הספר - בכל אחד מן הממדים שצוינו לעיל, וכך בפועל התקבלו ציונים בשלושים תאים (חמישה מושאים לגבי שישה מאפיינים כל אחד). כדי לחשב ציון מנהיגות כולל (שכינינו גם מנהיגות פדגוגית), חישבנו את ממוצע התאים כך שישימש מדד למידת ביזור המנהיגות בקרב בעלי התפקידים העיקריים בבית הספר.

**מחויבות המורה לבי"ס** נמדדה באמצעות ששת פריטי המחויבות הרגשית בשאלון של Meyer and Allen (1997).

**תחושת שליחות המורה** נמדדה באמצעות פריטי השליחות בשאלון של Wrzesniewski, McCauley, Rozin and Schwartz (1997). אפשרויות התשובה בשאלון נעות בין 1 (אף פעם לא) ל-5 (תמיד או לעתים קרובות מאוד).

**תרבות בית ספרית מעודדת הישג** נמדדה באמצעות שלושה פריטים שפותחו לשם המחקר הנוכחי. אלה הפריטים: "בבית הספר שלי מציבים למורים סטנדרטים גבוהים לביצוע", "בבית הספר שלי מדגישים הישגיות", "בבית הספר שלנו מייחסים חשיבות רבה לדירוג בית הספר בהשוואה לבתי ספר אחרים".

**ליבת ההוראה** - בהתבסס על המודל התאורטי של Elmore (למשל, Elmore, 2000), פיתחנו מדד בן ארבעה פריטים: (1) מתקבלות החלטות מדויקות לגבי תוכני ההוראה ולוח הזמנים שבו הם יילמדו; (2) הציפיות מן התלמידים לגבי תחומי הלמידה והידע שעליהם לרכוש מוגדרות היטב; (3) מוקדשת מחשבה להרכב התלמידים בכיתה כדי שתהליך ההוראה יהיה אפקטיבי; (4) הקריטריונים להערכת הישגי התלמידים מוגדרים היטב.

**הישגי תלמידים** - הישגי התלמידים נמדדו באמצעות ציוני המיצ"ב בשנים תשס"ט-תשע"א ששלפנו מאתר משרד החינוך. אלו כללו מיצ"ב בעברית, בערבית, באנגלית ובמדעים לכיתות ב', ה', ו-ח'. כמות הנתונים הרבה ביותר הייתה עבור מקצוע העברית בכיתות ב' ו-ה'. כאמור לעיל, דפוסי הממצאים הנוגעים לכיתות השונות ולמקצועות השונים דומים, ועל כן נתמקד במרבית הניתוחים בניבוי ציוני עברית של כיתה ב'.

## שלבי הניתוח וממצאים

שלב I - תיקוף ממדי המנהיגות: לבד משאלון המנהיגות המבוצרת - המספק ציונים על גבי פורמט לא שגרת, שאינו מותאם לניתוחי גורמים - משתני המנהיגות תוקפו באמצעות ניתוחי גורמים מאששים (Confirmatory Factor Analyses). כל ניתוח כזה מצביע על מידת ההתאמה של כל פריט למשתנה הפסיכולוגי שהוא אמור למדוד ומספק אומדנים למידת ההתאמה בין הנתונים האמפיריים למודל התאורטי. התמקדנו בשני מדדי ההתאמה המקובלים ביותר: המדד הראשון הוא ה- CFI (Comparative Fit Index) (Bentler, 1990). המדד משמש אומדן להתאמת המודל על-ידי השוואתו למודל ברירת המחדל (null model) שמניח שאין קשרים בין המשתנים הנצפים. ערכי המדד נעים בין 0 (אי-התאמה) לבין 1 (התאמה מושלמת). מקובל לראות ב-0.90 ומעלה תוצאה נאותה (Bentler 1990; Hinkin, 1998). המדד השני הוא ה-RMSEA (Root-Mean-Square Error of Approximation) (Browne & Cudeck, 1993). מדד זה מצביע על היקף הטעות המסתמנת במדידה ומצביע על שיעור השונות הבלתי מוסברת שנתרת. (Browne and Cudeck 1993) שותפים לדעה כי תוצאה של 0.08 ומטה במדד RMSEA היא תוצאה המניחה את הדעת. הניתוחים בוצעו באמצעות תוכנת AMOS, גרסה 19.

בשלב II, הנוגעים לביסוס התוקף הניבוי של מונחי המנהיגות בחנו את המודל התאורטי שהצענו. עיבוד הנתונים נעשה באמצעות ניתוח של משוואות מבניות (structural equations modeling). ניתוח כזה מאפשר לבחון מערכי קשרים מורכבים, הכוללים מנגנוני תיווך מסוג אלו שבהם אנחנו עוסקים במחקר הנוכחי, וכן להשוות בין המודל התאורטי (ראו תרשים 1) לבין הנתונים שנאספו בשטח.

### תיקוף ממדי המנהיגות הפדגוגית והמעצבת

#### מנהיגות פדגוגית

בהסתמך על המודל התאורטי של Hallinger and Murphy (1987) לשם בדיקת משתנה המנהיגות הפדגוגית, בחנו כמה מודלים. בחנו מודל בן עשרה ממדים, מודל בן שלושה ממדי-על ומודל שבו ממד יחיד שעליו נטענים כלל פריטי השאלון (ראו תרשימים 2, 3, 4, בהתאמה).<sup>2</sup> בכל המודלים הראו הפריטים טעינות מובהקת ( $p < .05$ ) על הגורם (factor) הרלוונטי. שלושת המודלים גם הראו התאמה טובה, והמודל בן שלושת הממדים הראה את ההתאמה הטובה ביותר (CFI=.911, RMSEA=.066).

#### מנהיגות מעצבת

פריטי השאלון הראו טעינות מובהקת על הגורמים המתאימים (ראו תרשים 5). מידת ההתאמה של המודל התלת-גורמי לנתונים הייתה נאותה (CFI=.927, RMSEA=.070).

### בדיקת מודל המחקר

בטבלה 1 אנו מציגים ממוצעים, סטיות תקן ומתאמים בין משתני המחקר. בטבלה 2 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר - לכל אחד מארבעת המגזרים שדגמנו, בנפרד. כפי שאפשר לראות בטבלה 1, לפני שהובא

<sup>2</sup> כמקובל בספרות, בהרצת המודלים של המדידה הוסרה הנחת האי-תלות בין משתני טעות (error terms) בכמה מקרים של פריטים ממוכים או בעלי ניסוח דומה.

בחשבון מערך הקשרים המורכב יותר המוצג במודל המחקר (תרשים 1), נמצאו קשרים בינוניים (בין 0.51 ל-0.53). בקרב משתני המנהיגות השונים. בטבלה הכנסנו משתנה שהוא הממוצע של שלושת סגנונות המנהיגות שנכללו במחקר, נוסף על כל סגנון מנהיגות בנפרד. הקשרים בקרב משתני המנהיגות מעידים מחד גיסא - על חפיפה תאורטית מסוימת בין המונחים, ומאידך גיסא - על ההבחנה ביניהם, וכך גם על האפשרות של כל אחד מהם תרומה נפרדת (תוקף מבחין) לניבוי המשתנים הארגוניים. קשרים בסדר גודל קטן יותר יש גם בקרב המשתנים המתווכים. כמובן, בשלב זה חשוב לציין שמדובר רק במתאמים, מבלי שהובאה בחשבון ההשפעה ההדדית של המשתנים השונים.

#### **ניבוי באמצעות מודל המנהיגות הכללי (מנהיגות רב ממדית)**

משום שניתוחי משוואות מבניות מצריכים מדגמים גדולים, ובשל חוסר האחידות במשתני המיצ"ב מעבר למגזרים השונים, הבדיקה המרכזית של מודל המחקר נעשתה בקרב בתי הספר היסודיים במגזר היהודי (ממלכתי וממלכתי דתי). בהמשך נדווח גם על ניתוחי רגרסיה ליניארית (שאפשריים גם במדגמים קטנים יותר) שהרצנו על כל חלק בשרשרת הקשרים שבמודל שלנו, עבור כל מגזר בנפרד (ממלכתי, ממלכתי דתי, ערבי, וחס"ב יהודי). בתרשימים 6-10 מוצג מודל המחקר. בכל תרשים הניבוי היה של ציוני המיצ"ב במקצוע אחר או בכיתה אחרת (מיצ"ב בעברית לכיתות ב' בתרשימים 6, מיצ"ב בעברית לכיתות ה' בתרשימים 7, מיצ"ב בחשבון לכיתות ה' בתרשימים 8, מיצ"ב באנגלית לכיתות ה' בתרשימים 9, ומיצ"ב במדעים לכיתות ה' בתרשימים 10). בכל חמשת המודלים התאמת הנתונים למודל הייתה טובה על-פי מדדי ה-CFI וה-RMSEA שנמצאו. בנוגע לקשרים בין המשתנים במודל, נתמקד בתיאור הממצאים בניבוי ציוני המיצ"ב בעברית של כיתות ב' (תרשימים 6), שהם דוגמה מייצגת לממצאים כולם.

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

	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	ממוצע	סטיות תקן	
1. ותק מנהל בבית הספר															8.83	6.86	
2. ניסיון ניהולי														-.17*	.68	.47	
3. מספר מורים													0	.04	36.93	21.91	
4. מדד טיפוח												-.14	.02	.18*	5.72	2.11	
5. מנהיגות כללי(רב ממדיח)											.19**	-.08	-.06	.10	4.56	.42	
6. מנהיגות מעצבת										.82**	.13	-.12	.05	.10	4.61	.45	
7. מנהיגות פדגוגית									.53**	.82**	.16*	-.01	-.07	.06	4.67	.55	
8. מנהיגות מבוזרת								.42**	.52**	.80**	.18*	-.16*	-.14*	.05	4.46	.53	
9. תחושת שליחות							.31**	.32**	.42**	.42**	.20**	-.05	.14	-.03	4.36	.32	
10. מחויבות רגשית						.71**	.41**	.40**	.46**	.52**	.15	-.02	.10	-.01	4.41	.28	
11. תרבות בית ספרית מעודדת הישג				.34**	.28**	.29**	.44**	.25**	.40**	.40**	.15	.02	-.15	.06	4.62	.56	
12. ליבת ההוראה			.81**	.55**	.45**	.43**	.55**	.41**	.58**	.16*	.02	-.12	.05	.47	4.60	.47	
13. מיצ"ב בעברית לכיתה ב			.01	.16	-.11	.08	-0.07	-.06	.00	-.07	-.40**	.17	-.03	.00	80.56	6.51	
14. מיצ"ב בערבית לכיתה ב		<sup>a</sup>	.06	.01	.11	.18	.51**	-.11	.11	.17	.27	-.05	.28	-.06	83.24	5.70	
15. מיצ"ב בעברית לכיתה ח	<sup>a</sup>	.88	.01	-.00	-.09	-.05	0.18	-.06	-.01	-.12	-.06	-.10	-.20	-.22	70.16	11.69	

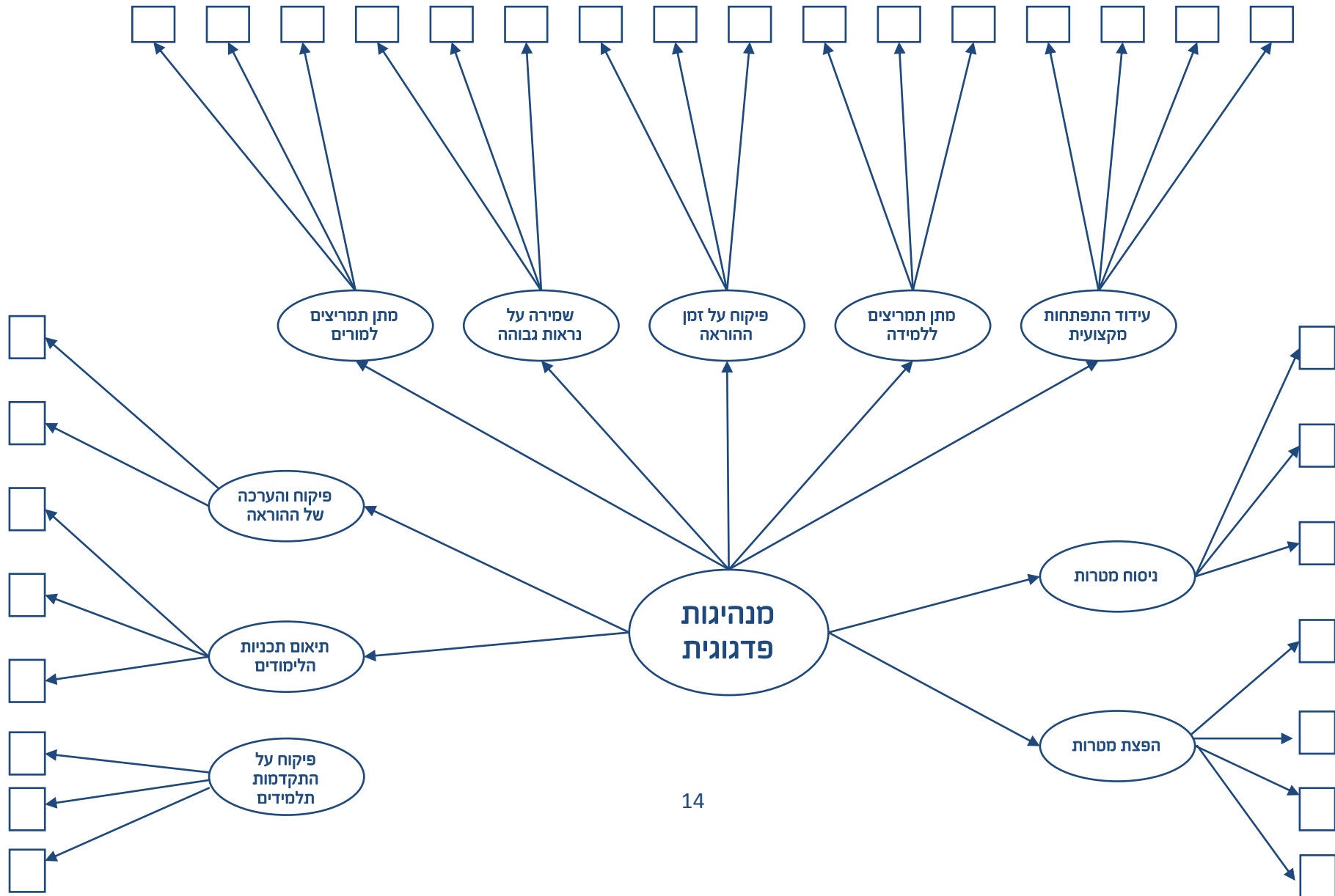
\* p<.001; \*\* p<.01; \* p<.05;  
<sup>a</sup> . לא ניתן לחישוב, שכן מדובר במתאמים בין שני מיצ"בים שלא הועברו באותו בית ספר.

טבלה 2 - ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר, לכל מגזר בנפרד

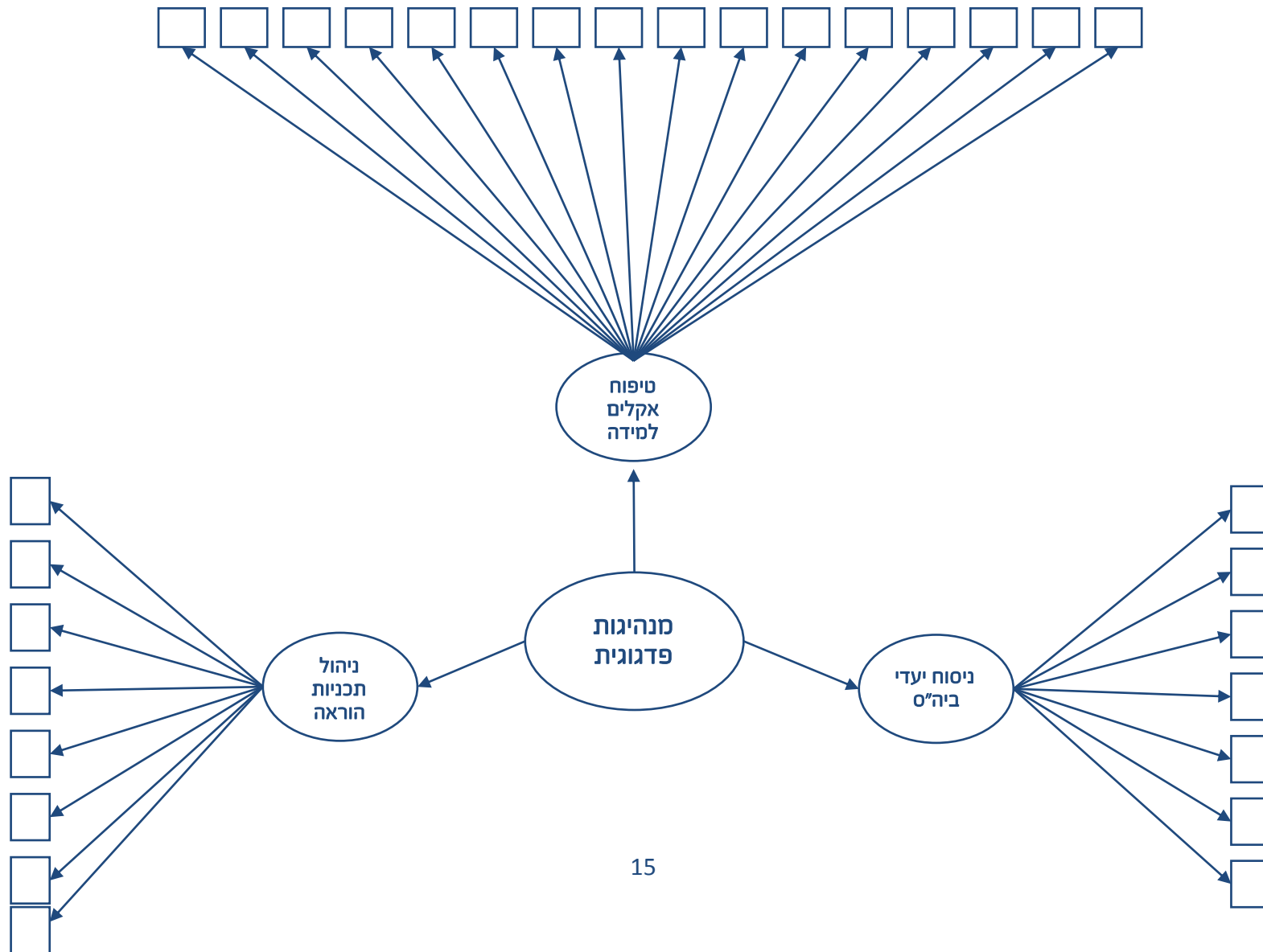
מסר	יסודי סמלתי N=123		יסודי סס"ד N=34		יסודי ערבי N=38		חס"כ סמלתי N=38	
	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע
1. תקן סנהל בבית הספר	6.84	9.29	5.22	6.74	9.71	6.82	8.32	8.01
2. ניסן ניהול	.48	.66	.90	.90	.57	.502	.85	.37
3. מספר סורים	16.8	34.56	10.58	29.65	36.58	13.35	51.84	39.25
4. סוד סיפוח (תשע"ז)	2.03	5.16	1.81	5.80	7.74	.92	4.67	2.34
5. סנהיגות כללי (רב סודי)	.39	4.56	.40	4.63	4.82	.38	4.19	.31
6. סנהיגות פדגוגית	.44	4.59	.45	4.68	4.78	.46	4.43	.39
7. סנהיגות מעצבת	.53	4.69	.56	4.74	4.93	.52	4.31	.45
8. סנהיגות סכנות	.50	4.48	.61	4.56	4.79	.34	3.97	.36
9. תחושת שליחות של הסורה	.31	4.29	.29	4.45	4.61	.28	4.22	.27
10. סחויכות רגשית	.25	4.38	.35	4.49	4.53	.22	4.28	.27
11. תרבות בית ספרית מעודדת הישג	.49	4.60	.76	4.60	4.87	.41	4.42	.62
12. ליבת ההוראה	.44	4.57	.54	4.64	4.87	.36	4.35	.49
13. <del>מצי"כ בעברית לכיתה ב'</del>	6.34	81.29	6.99	78.38	n/a	n/a	n/a	n/a
14. <del>מצי"כ בערבית לכיתה ב'</del>	n/a	n/a	n/a	n/a	83.24	5.70	n/a	n/a
15. <del>מצי"כ בעברית לכיתה ח'</del>	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	70.16	11.69

n/a - משתנה זה לא קיים בבתי ספר אלה.

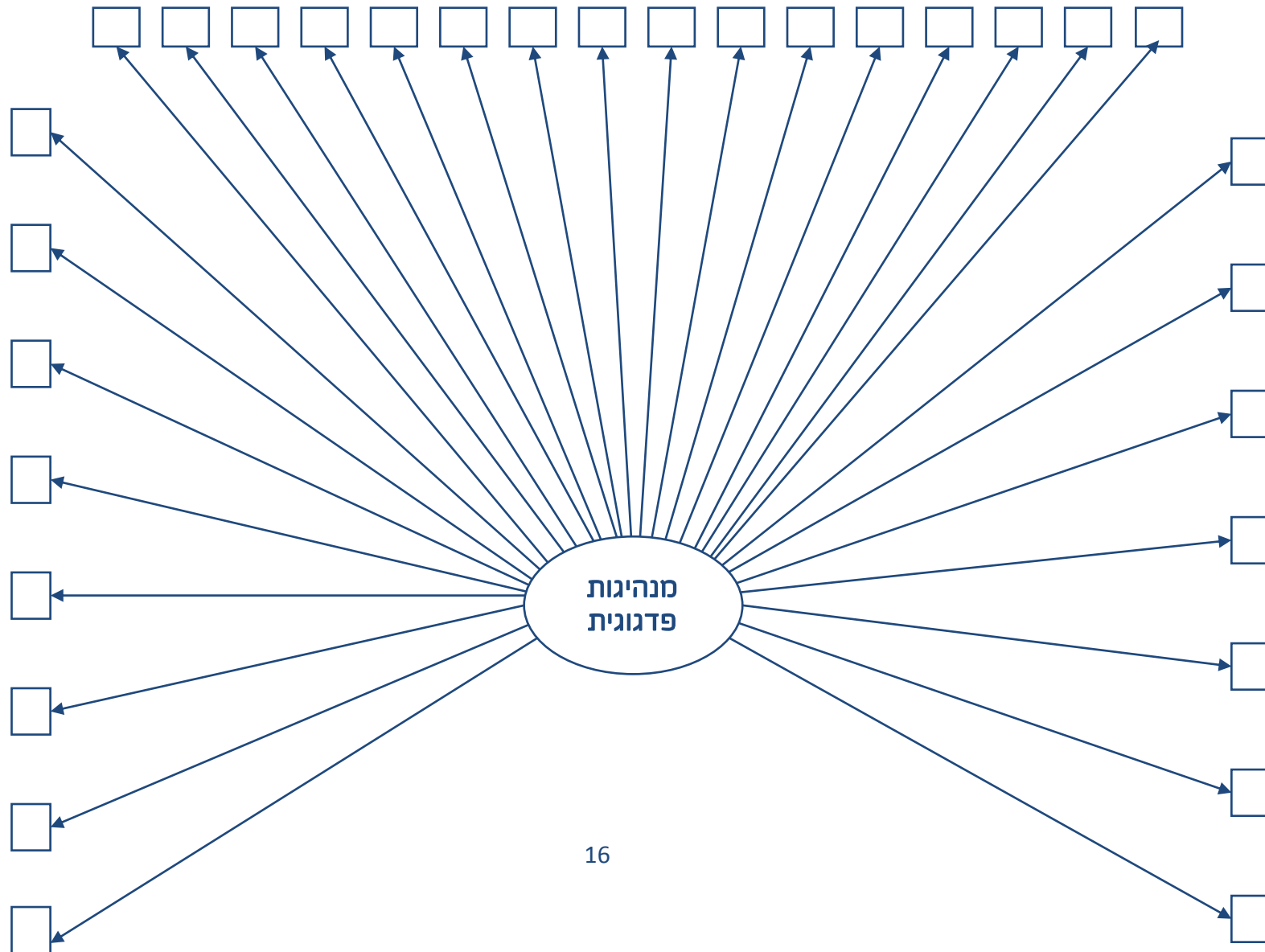
**תרשים 2: מודל עשרת הממדים של המנהיגות הפדגוגית**



**תרשים 3: מודל שלושת הממדים של המנהיגות הפדגוגית**

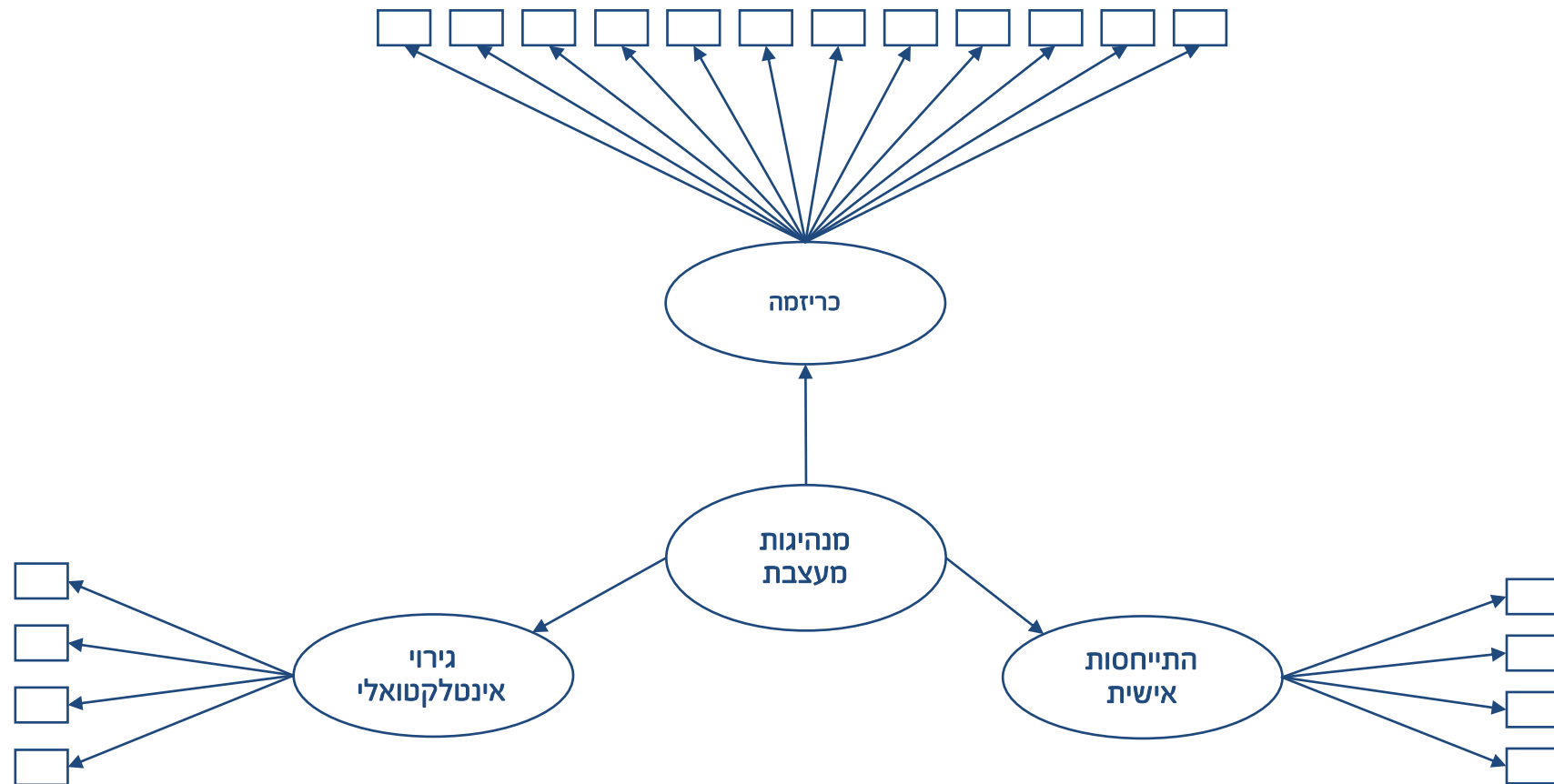


**תרשים 4: מודל חד-ממדי של המנהיגות הפדגוגית**

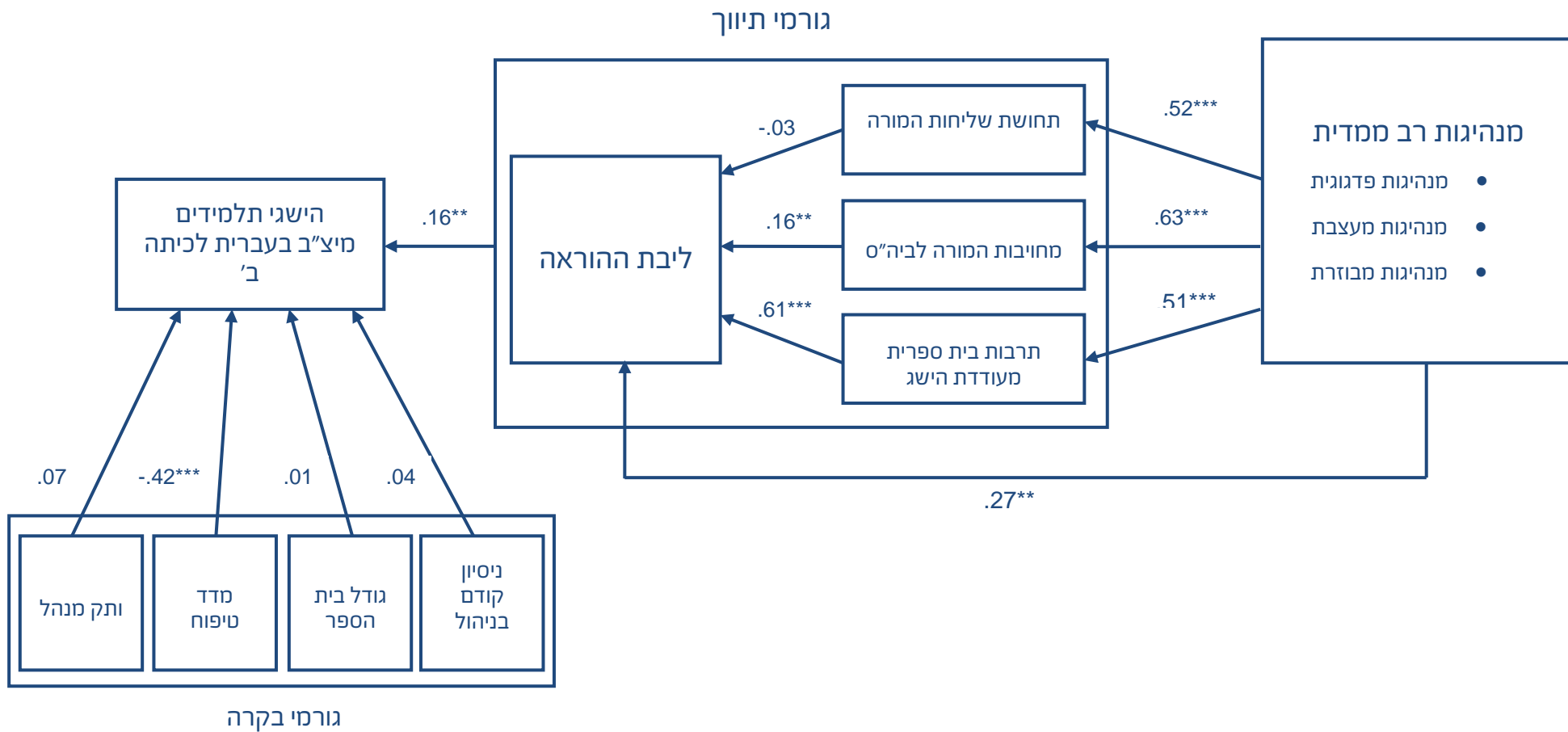




**תרשים 5: מודל תלת-ממדי של מנהיגות מעצבת**

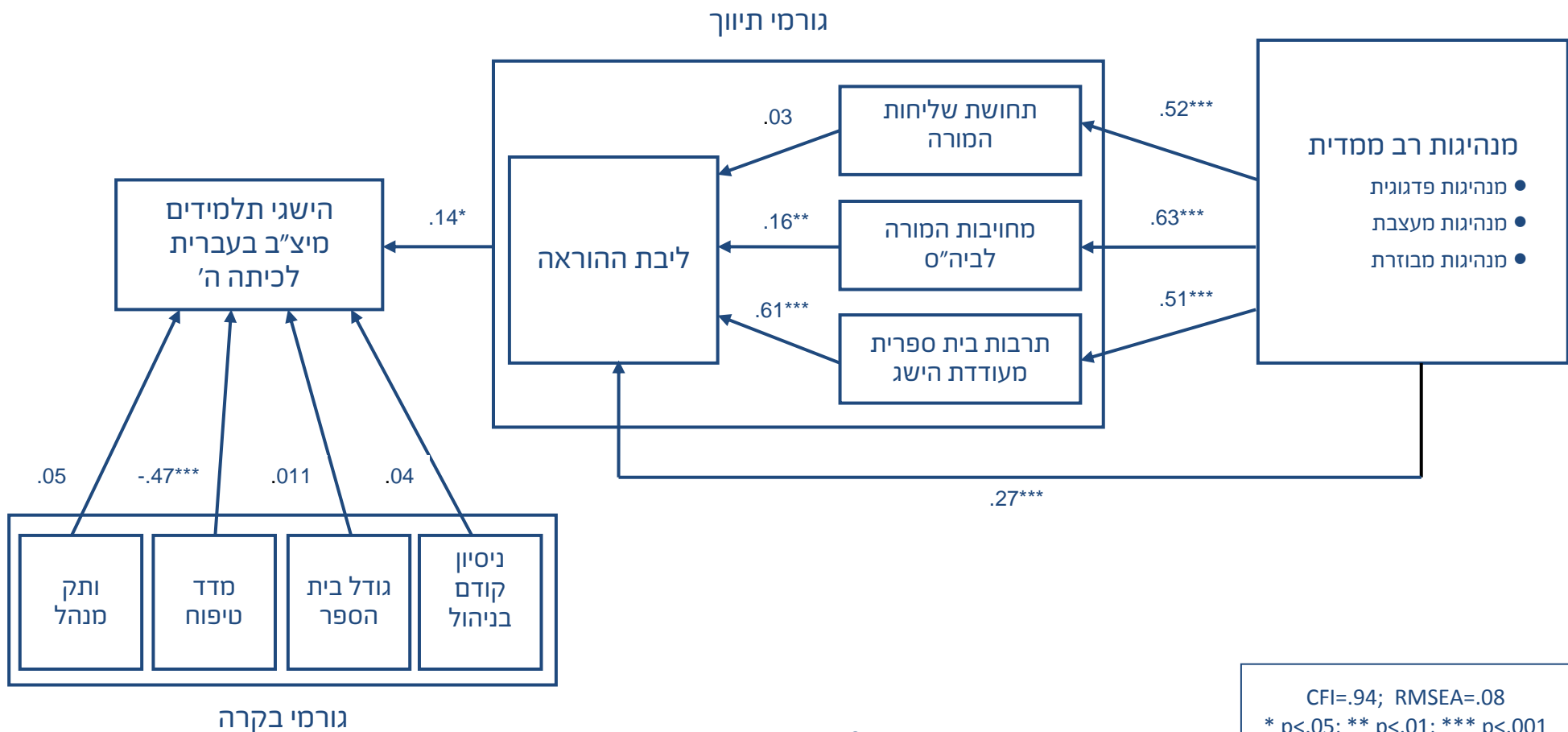


## תרשים 6: הקשרים המתווכים בין מנהיגות פדגוגית לבין ציוני מיצב בעברית לכיתה ב'

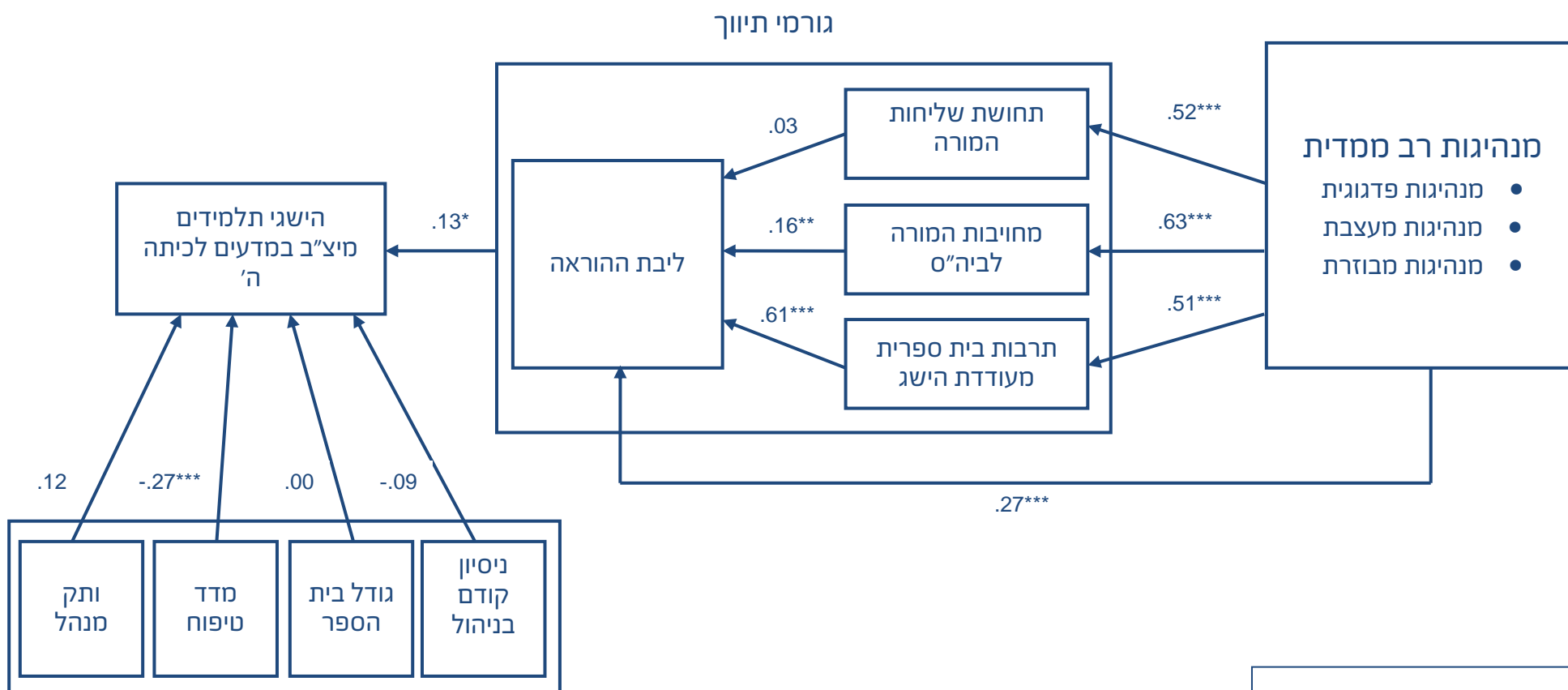


CFI=.94; RMSEA=.08  
\* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

## תרשים 7: הקשרים המתואמים בין מנהיגות פדגוגית לבין ציוני מיצב בעברית לכיתה ה'

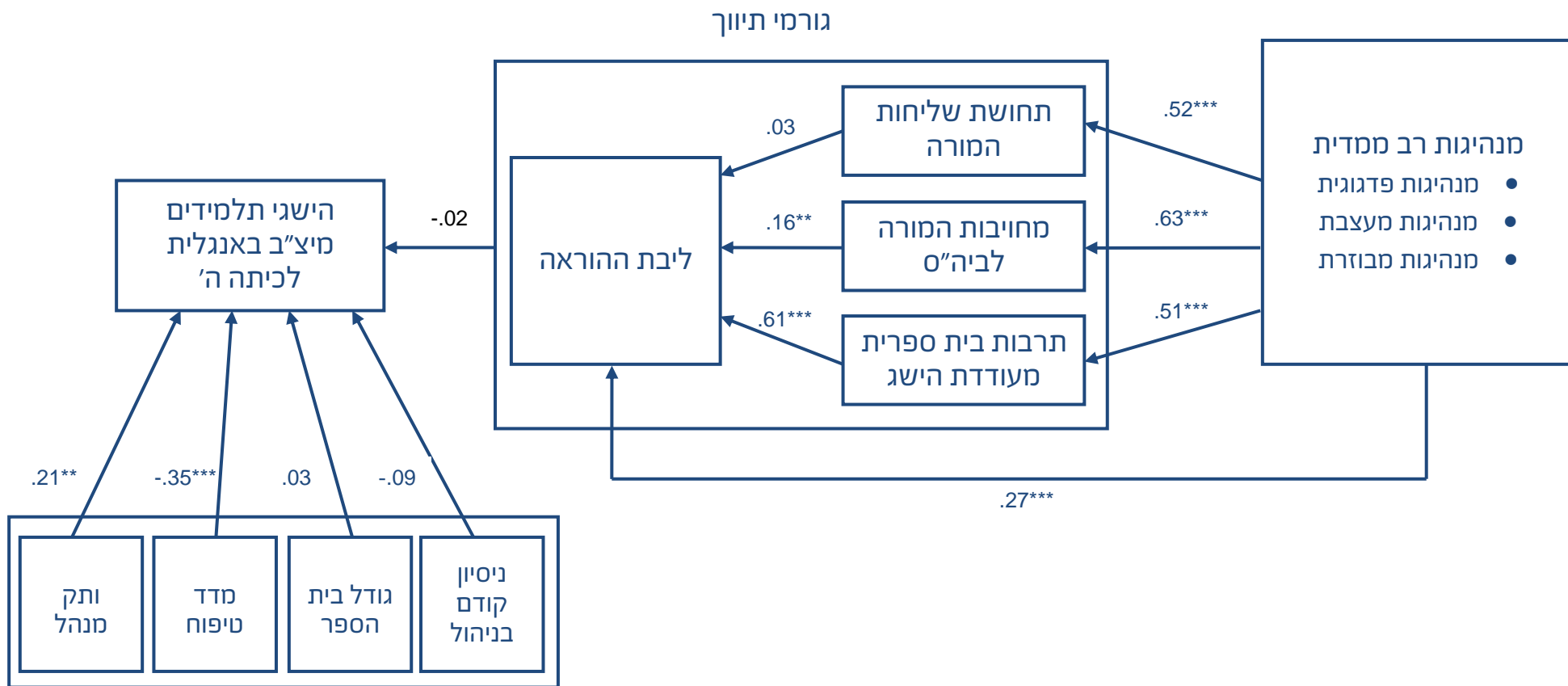


## תרשים 8: הקשרים המתווכים בין מנהיגות פדגוגית לבין ציוני מיצ'ב במדעים לכיתה ה'



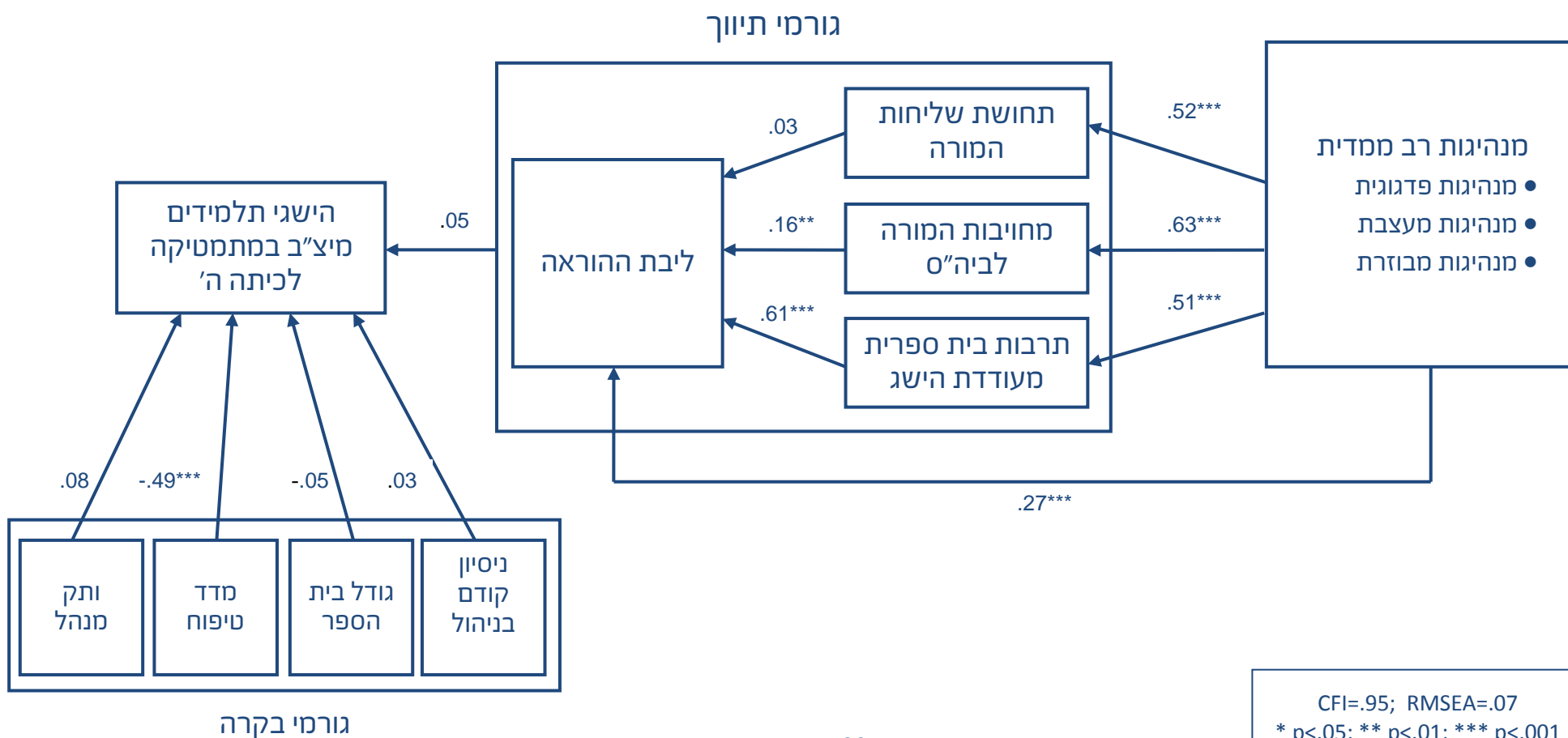
CFI=.96; RMSEA=.07  
 \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

## תרשים 9: הקשרים המתווכים בין מנהיגות פדגוגית לבין ציוני מיצב באנגלית לכיתה ה'



CFI=.95; RMSEA=.07  
 \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

## תרשים 10: הקשרים המתווכים בין מנהיגות פדגוגית לבין ציוני מיצב במתמטיקה לכיתה ה'



כפי שאפשר לראות בתרשים 6, כמשוער, ליבת ההוראה מנבאת באופן מובהק את הישגי התלמידים: ככל שמורים דבקים יותר בתפקידם, ובכלל זה דבקות בתוכני הוראה רלוונטיים, עמידה בלוחות זמנים וכדומה (מאפייני ליבת ההוראה), כך משתפרים ציוני התלמידים. בבחינת המשתנים הארגוניים שקושרו עם ליבת ההוראה, רק שניים משלושת המנבאים היו מובהקים: מחויבות המורים לבית הספר ואקלים ההישג. ככל שמחויבות המורים לבית הספר גבוהה יותר, וככל שחשיבות ההישגים מודגשת יותר באקלים בית הספר, כך ליבת ההוראה בבית הספר חזקה יותר. הקשר בין תחושת השליחות של המורים לבין ליבת ההוראה לא היה מובהק. נעסוק בממצא זה בדיון.

גם משתנה המנהיגות ניבא את ליבת ההוראה באופן מובהק. כלומר, מעל ומעבר לאפקט העקיף שיש למנהיגות על ליבת ההוראה, דרך השפעתה על המשתנים הארגוניים, יש קשר ישיר מובהק בין מנהיגות לבין ליבת ההוראה. גם בממצא זה נעסוק בדיון.

זאת ועוד: כמשוער, סגנון המנהיגות ניבא גם את המתווכים האחרים במודל. בבתי הספר המנוהלים על-ידי מנהלים המתאפיינים בשילוב של מנהיגות פדגוגית, מעצבת ומבזררת, תחושת השליחות של המורים, המחויבות הרגשית, אקלים ההישג, וכן ליבת ההוראה היו כולם חזקים יותר.

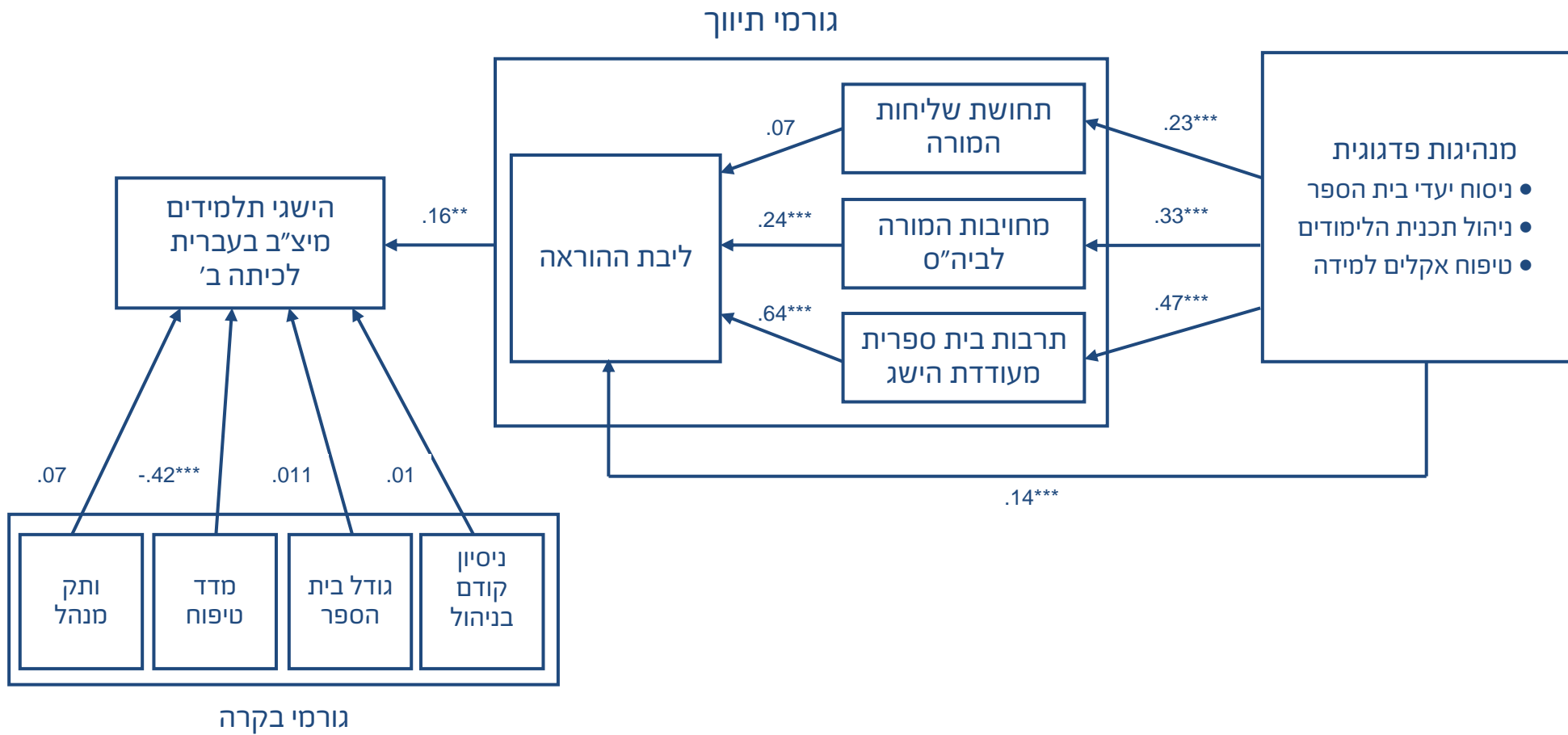
כמקובל במחקרי מנהיגות בבתי ספר, הממצאים שתוארו נתקבלו מתוך פיקוח על משתנים רלוונטיים שידועה השפעתם על הישגי תלמידים: גודל בית הספר, ותק המנהל, ניסיון ניהולי קודם של המנהל ומדד הטיפוח. כפי שאפשר לראות בתרשימים 6-10, הקשרים היחידים שנמצאו מובהקים באופן עקבי מעבר למבחן המיצ"ב שנבדק היו עבור מדד הטיפוח.

הקשרים במודל המחקר שנוגעים לקשר בין מנהיגות לבין המתווכים זהים בכל התרשימים. ההבדלים בין התרשימים נוגעים לקשרים שנמצאו בין ליבת ההוראה לבין הישגי התלמידים. כפי שאפשר לראות בתרשימים 6-10, קשר מובהק ( $p < .05$ ) עם ליבת ההוראה נמצא עבור שלוש מבין תוצאות המיצ"ב: מיצ"ב בעברית לכיתות ב' (תרשים 6,  $\beta = .16, p < .05$ ), מיצ"ב בעברית לכיתות ה' (תרשים 7,  $\beta = .14, p < .05$ ), ומיצ"ב במדעים לכיתות ה' (תרשים 8,  $\beta = .13, p = .05$ ). עבור שניים מן המקצועות (חשבון ה' ואנגלית ה') הקשר עם ליבת ההוראה לא היה מובהק, אך יש להביא בחשבון שהמדגם שצוינו בחשבון ובאנגלית לכיתות ה' היו ברשותנו היה קטן במידה ניכרת מזה שצוינו בעברית ובמדעים היו ברשותנו.

#### ניבוי באמצעות סגנונות מנהיגות ספציפיים

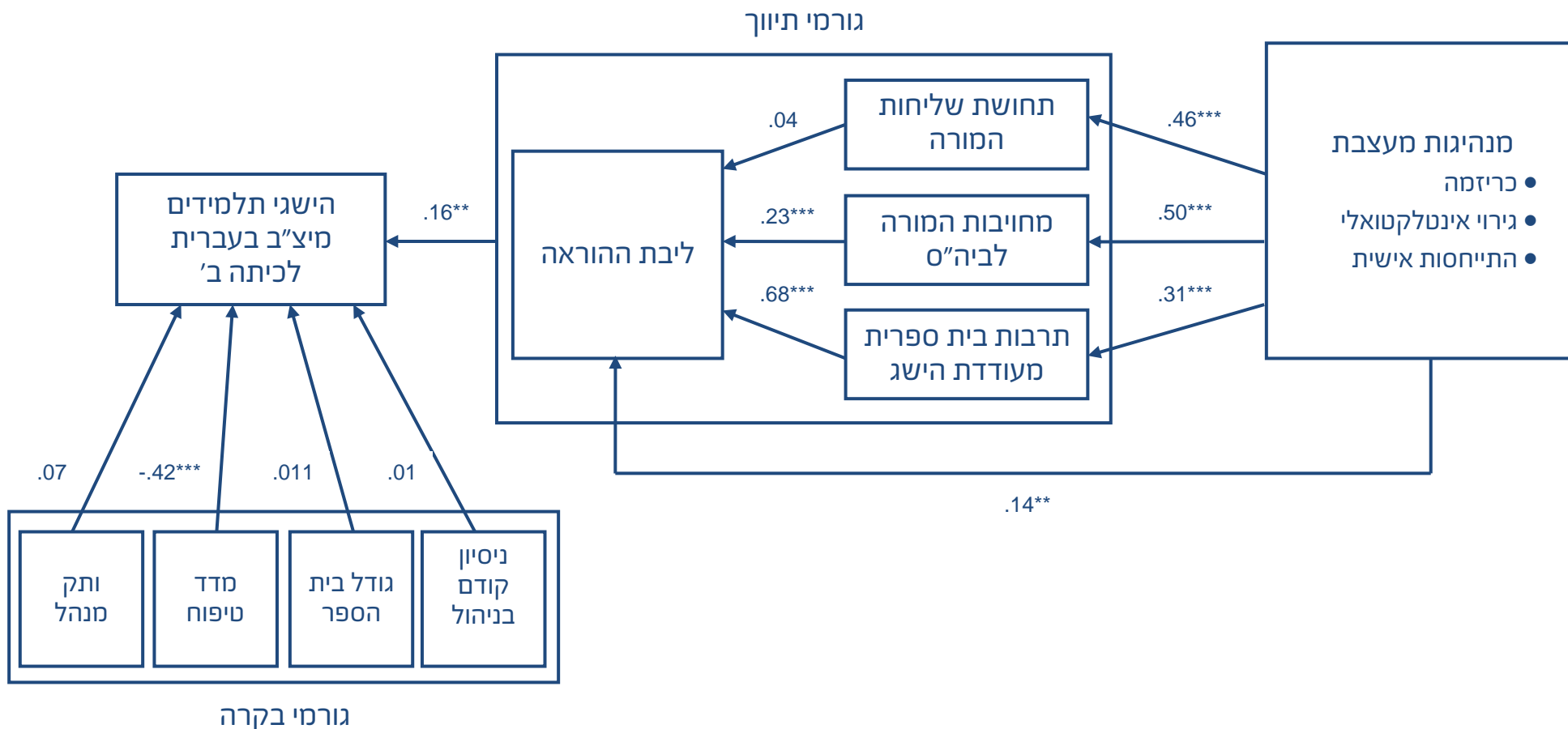
בשלב השני הרצנו את מודל המחקר, הפעם - לכל סגנון מנהיגות בנפרד. הקשרים שבהם אפשר לצפות לשינויים (לעומת המודל בתרשים 6) הם רק הקשרים שמעורבים בהם משתני המנהיגות, ואילו הקשרים בין ליבת ההוראה ומשתני הפיקוח לבין ציוני המיצ"ב נותרים כשהיו. ממצאי הניתוח מוצגים בתרשימים 11-13 עבור מנהיגות פדגוגית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות מבזררת, בהתאמה.

## תרשים 11: הקשרים המתווכים בין מנהיגות פדגוגית לבין ציוני מיצב בעברית לכיתה ב'



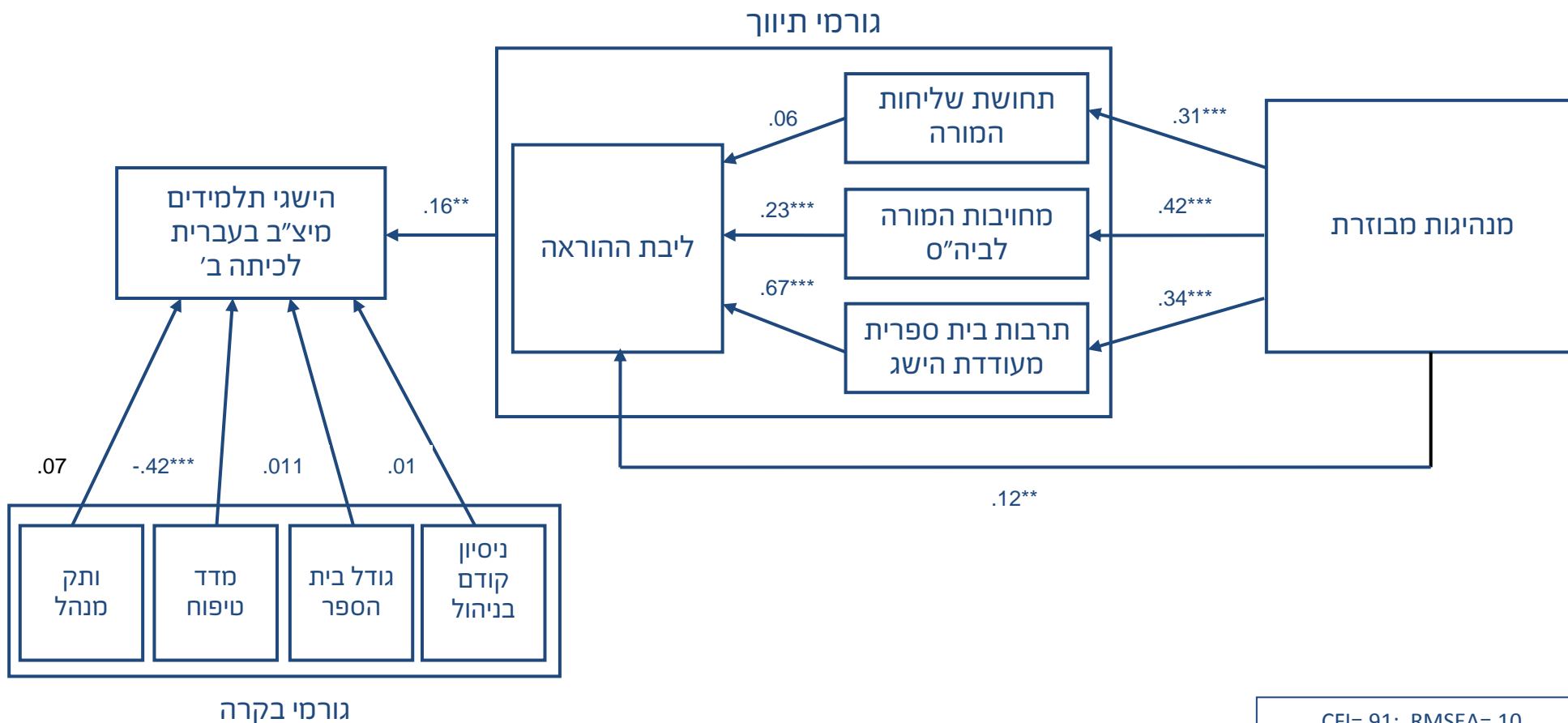


## תרשים 12: הקשרים המתווכים בין מנהיגות מעצבת לבין ציוני מיצב בעברית לכיתה ב'



CFI=.95; RMSEA=.08  
 \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

## תרשים 13: הקשרים המתואמים בין מנהיגות מבוזרת לבין ציוני מיצב בעברית לכיתה ב'



CFI=.91; RMSEA=.10  
 \* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\* p<.001

כפי שאפשר לראות בתרשימים, כל הקשרים בין סגנון המנהיגות לבין ארבעת המתווכים (עם ליבת ההוראה) נשמרו מובהקים, במידה דומה לממצאים המוצגים בתרשים 6 (מודל המנהיגות הפדגוגית). עם זאת, עבור כל אחד מסגנונות המנהיגות, עוצמת הקשרים הייתה נמוכה יותר מבמודל המנהיגות הפדגוגית (ראו טבלה 3). כפי שאפשר לראות בטבלה, סגנון המנהיגות הכולל הניב את הקשרים החזקים ביותר עם כל אחד מארבעת המתווכים. בבחינת סגנונות המנהיגות הספציפיים נראה שהמנהיגות המעצבת הייתה המנבא החזק ביותר של תחושת השליחות של המורה ושל מחויבות המורה לביה"ס, ואילו המנהיגות הפדגוגית הייתה המנבא החזק ביותר של תרבות מעודדת הישג.

### טבלה 3

מקדמי רגרסיה מתוקננים מניתוחי משוואות מבניות (SEM) לגבי קשרים בין סגנונות המנהיגות לבין המשתנים המתווכים

המשתנים המתווכים					
ליבת ההוראה	תרבות בית ספרית מעודדת הישג	מחויבות המורה לביה"ס	תחושת שליחות המורה		
.27	.51	.63	.52	1. מנהיגות רב ממדית	עוצמת הקשרים
.14	.47	.33	.23	2. מנהיגות פדגוגית	
.14	.31	.50	.46	3. מנהיגות מעצבת	
.12	.34	.42	.31	4. מנהיגות מבוזרת	

\* כל הערכים המופיעים בטבלה יצאו מובהקים לפחות ברמת  $p < .05$ .

נוסף על ניתוחים אלה, עבור המנהיגות הפדגוגית והמעצבת - שכל אחת מהן מורכבת מממדים ספציפיים עוד יותר - הרצנו מודלים שמנבאים המנהיגות בהם הם ממדי הסגנונות (ראו תרשימים 14 ו-15 עבור המנהיגות הפדגוגית והמנהיגות המעצבת, בהתאמה). מודלים אלו מאפשרים לבחון את ההיבטים הספציפיים יותר בתוך סגנונות המנהיגות שתורמים להבנת המאפיינים הארגוניים המיוצגים במשתנים המתווכים שבמודל. סיכום הממצאים מוצג בטבלה 4.

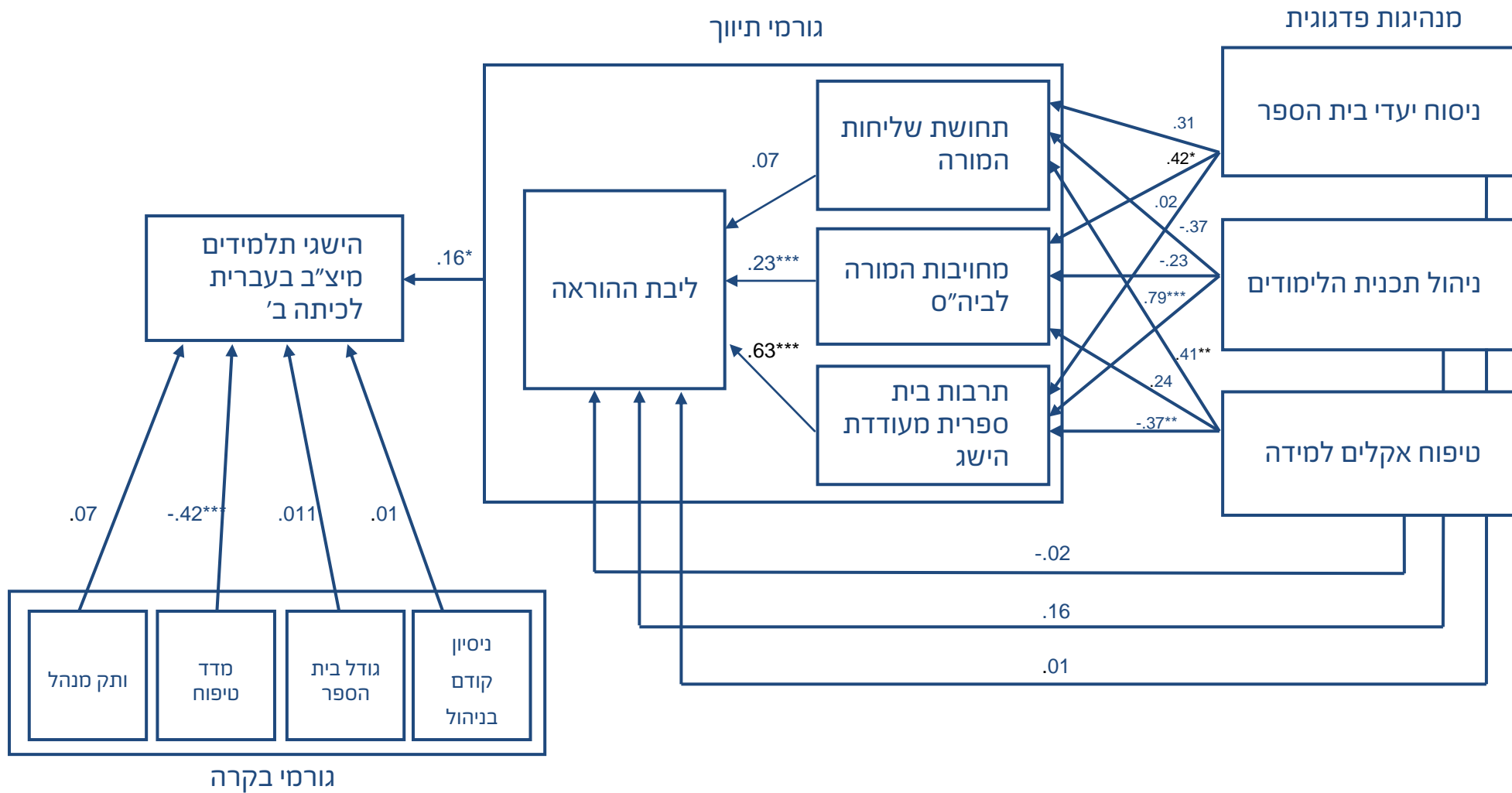
### טבלה 4

מקדמי רגרסיה מתוקננים מניתוחי משוואות מבניות (SEM) לגבי הקשרים בין ממדי סגנונות המנהיגות הפדגוגית והמעצבת לבין המשתנים המתווכים

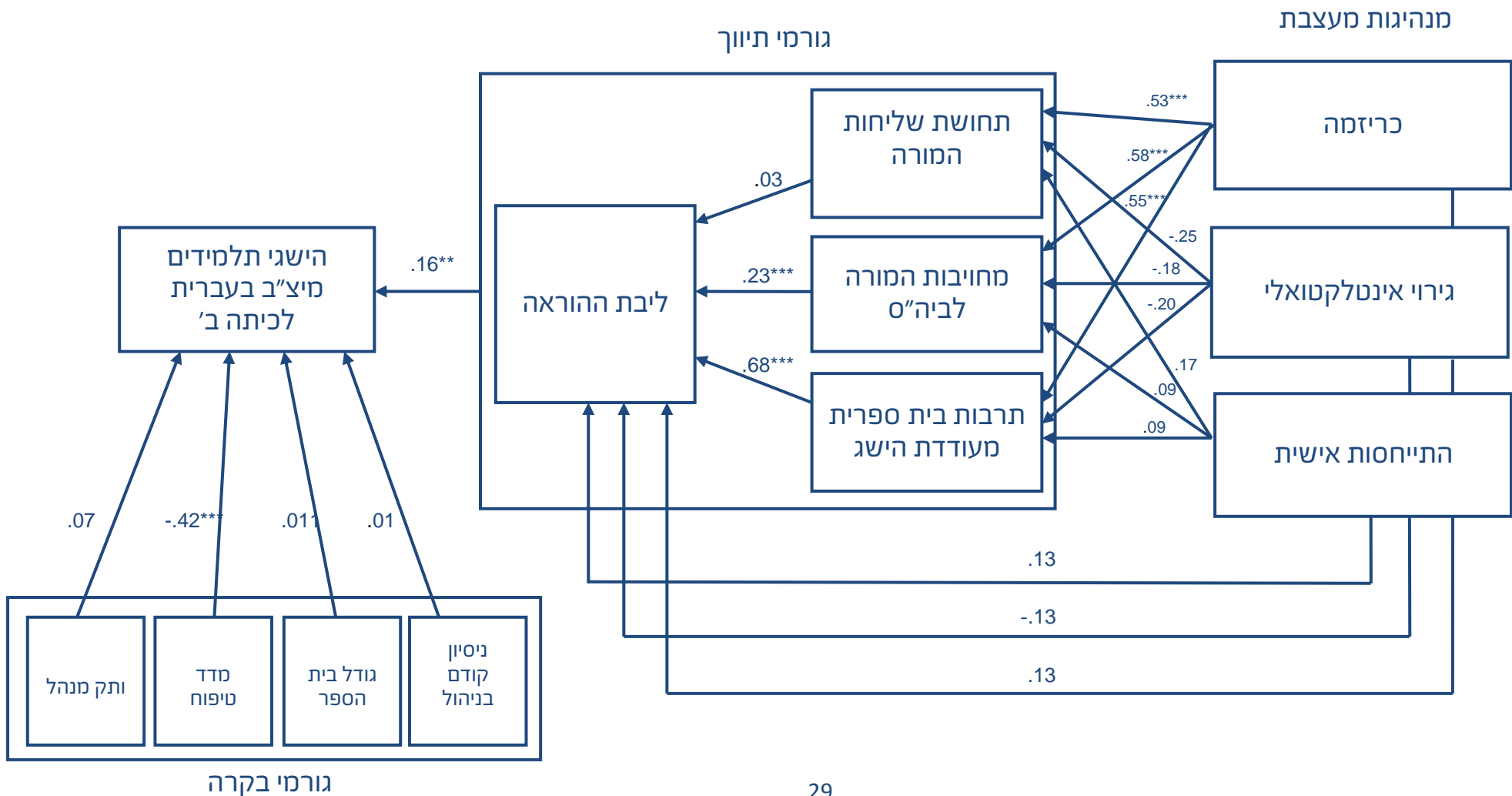
המשתנים המתווכים					
ליבת ההוראה	תרבות הישג	מחויבות המורה לביה"ס	תחושת שליחות המורה		
n.s.	n.s.	.42	n.s.	1. ניסוח יעדי בית הספר	עוצמת הקשרים
n.s.	.79	n.s.	n.s.	2. ניהול תכנית הלימודים	
n.s.	-.37	n.s.	.41	3. טיפוח אקלים למידה	
n.s.	.55	.58	.53	4. כריזמה	עוצמת הקשרים
n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	5. גירוי אינטלקטואלי	
n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	6. התייחסות אישית	

\* n.s. מייצג קשרים שלא נמצאו מובהקים סטטיסטית. כל שאר הערכים המופיעים בטבלה מייצגים קשרים שיצאו מובהקים לפחות ברמת  $p < .05$ .

## תרשים 14: הקשרים המתווכים בין ממדי המנהיגות הפדגוגית לביצועי מ"צ"ב בעברית לכיתה ב'



## תרשים 15: הקשרים המתווכים בין ממדי המנהיגות המעצבת לבין ציוני מיצב בעברית לכיתה ב'



כפי שאפשר לראות בחלק העליון של טבלה 4, כל אחד מממדי המנהיגות הפדגוגית תרם להסברת השונות במשתנה מתווך אחר, ואף אחד מן הממדים לא ניבא באופן מובהק את ליבת ההוראה. סגנון מנהיגות שבו המנהל שם דגש על ניסוח ייעוד בית הספר ומטרותיו קשור למחויבות המורים לבית הספר ( $\beta=.42, p<.05$ ). סגנון מנהיגות שבו המנהל מדגיש את ניהול תכניות הלימודים ואת הליכי ההוראה וההערכה קשור קשר חזק לאקלים ההישג ( $\beta=.79, p<.01$ ), וסגנון מנהיגות שבו המנהל מטפח אקלים של למידה קשור לתחושת השליחות של המורים ( $\beta=.41, p<.01$ ). לצד אלה נמצא גם קשר שלילי בין הדגשת אקלים הלמידה לבין חוזק אקלים ההישגים בבית הספר. בחלק התחתון של טבלה 4 אפשר לראות שהממד היחיד במנהיגות מעצבת שניבא מתווכים היה ממד הכריזמה. הוא ניבא במידה חזקה יחסית את שלושת המתווכים: תחושת שליחות המורה ( $\beta=.53, p<.01$ ), מחויבות רגשית ( $\beta=.58, p<.01$ ) ותרבות הישג ( $\beta=.55, p<.01$ ). גם לגבי ממדי המנהיגות המעצבת, אף אחד מהם לא ניבא את ליבת ההוראה. כלומר, רק שילוב הממדים ליצירת סגנון-העל (מנהיגות פדגוגית או מנהיגות מעצבת) הוא שמנבא את ליבת ההוראה, מעל ומעבר לקשרים העקיפים של מנהיגות דרך המתווכים האחרים.

#### ניתוחי רגרסיה לשם בדיקת שלבי המודל בכל אחד מן המגזרים

כאמור בפרק השיטה, הקבוצה המרכזית במדגם, שעליה היו בידינו הנתונים הרבים ביותר, הייתה זו של בתי הספר היסודיים הממלכתיים. בקבוצות האחרות (ממלכתי דתי, חט"ב ויסודי דובר ערבי) מספר בתי הספר שמהם נאספו נתונים היה קטן מכדי לבצע ניתוחי משוואות מבניות (SEM) לבדיקת מודל המחקר בשלמותו. על כן הרצנו מספר ניתוחי רגרסיה ליניארית, אחד על כל שלב בשרשרת התיווך שבמודל שלנו, עבור כל אחד מהמגזרים בנפרד. חשוב לציין שגם לממצאי הניתוחים האלה יש להתייחס בהסתייגות מסוימת בשל גודלם המצומצם של המדגמים. בשל המדגמים הקטנים יותר ציינו גם אפקטים שנמצאו מובהקים במבחן חד-זנבי (המקביל ל- $p<.1$  במבחן דו-זנבי). מכיוון שהשערות המחקר שלנו היו כיווניות, רמת מובהקות כזאת עדיין לגיטימית על-פי הסטנדרטים המקובלים במחקר.

#### **קשרים בין מנהיגות פדגוגית למשתנים המתווכים**

בשלב הראשון בדקנו את הקשר בין סגנון המנהיגות לבין כל אחד מן המתווכים. בהתבסס על הממצאים מניתוחי המשוואות המבניות, התמקדנו בסגנון המנהיגות הכולל. ממצאי הניתוח מוצגים בטבלה 5. כפי שאפשר לראות בטבלה, מרבית הקשרים בין מנהיגות לבין המשתנים המתווכים התקבלו בכל המגזרים. רק בחטיבות הביניים היו שני קשרים (עם תחושת השליחות ועם אקלים ההישג) שלא היו מובהקים, נתון שאפשר לקשר גם לגודל המדגם הקטן שהיה לנו במגזר זה. אפשר לראות שעוצמת הקשרים גבוהה יותר בבתי הספר היסודיים היהודיים.

## טבלה 5

מקדמי רגרסיה ( $\beta$ ) מניתוחי רגרסיה ליניארית בניבוי המתווכים באמצעות מנהיגות פדגוגית בכל אחד מן המגזרים

מגזר	משתנים תלויים		
	תחושת שליחות המורה	מחויבות המורה לביה"ס	תרבות הישג
ממלכתי (N=104)	.34**	.54**	.34**
ממ"ד (N=31)	.35*	.41*	.59**
חט"ב (N=26)	.27	†.36	.29
יסודי דובר ערבית (N=33)	†.28	.37*	.38*

†  $p < .1$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

### קשרים בין תחושת שליחות המורה, מחויבות המורה לביה"ס ותרבות ארגונית מעודדת הישגבין ליבת ההוראה

בשלב השני בדקנו את הקשרים בין שלושת המתווכים הראשונים לבין ליבת ההוראה. הממצאים מוצגים בטבלה 6. כפי שאפשר לראות, בכל המגזרים נמצא קשר חזק בין אקלים ההישג לבין ליבת ההוראה. כמו כן, לבד מבמגזר הדובר ערבית, נמצאו קשרים מובהקים גם עם המחויבות הרגשית של המורים. בהתאמה עם הממצאים מניתוחי המשוואות המבניות, אף באחד מן המגזרים לא נמצא קשר בין מנהיגות פדגוגית לבין תחושת השליחות של המורים.

## טבלה 6

מקדמי רגרסיה ( $\beta$ ) בניבוי ליבת ההוראה באמצעות תחושת שליחות המורה, מחויבות המורה לביה"ס, תרבות בית ספרית מעודדת הישג<sup>a</sup>

מגזר	מנבאים	ליבת ההוראה
ממלכתי (N=104)	תחושת שליחות המורה	.02
	מחויבות המורה לביה"ס	.31**
	תרבות הישג	.69**
ממ"ד (N=31)	תחושת שליחות המורה	-.00
	מחויבות המורה לביה"ס	.28*
	תרבות הישג	.74**
חט"ב (N=26)	תחושת שליחות המורה	-.00
	מחויבות המורה לביה"ס	†.34
	תרבות הישג	.73**
יסודי דובר ערבית (N=33)	תחושת שליחות המורה	.08
	מחויבות המורה לביה"ס	.15
	תרבות הישג	.73**

†  $p < .1$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

<sup>a</sup> עבור כל מגזר בנפרד, שלושת המנבאים נכללו יחדיו באותו ניתוח רגרסיה.

### קשרים בין ליבת ההוראה לבין ציוני המיצב

השלב האחרון בשרשרת הקשרים במודל התיווך שלנו נוגע לקשרים בין ליבת ההוראה לבין ציוני המיצב. בטבלה 7 מוצגות תוצאות הרגרסיה הליניארית שהרצנו. כפי שאפשר לראות בטבלה, אף באחד מן המגזרים לא נמצא קשר מובהק בין ליבת ההוראה לבין ציון המיצב. ואולם יש להתייחס לממצא זה בזהירות רבה, שכן מדובר במדגמים קטנים, ולגבי שלושה מהמגזרים - קטנים ביותר, כך שהעוצמה הסטטיסטית שעמדה לרשותנו בבדיקות אלו הייתה מוגבלת ביותר.

### טבלה 7

מקדמי רגרסיה ( $\beta$ ) בניבוי ציוני המיצב באמצעות ליבת ההוראה, מתוך פיקוח על משתני הבקרה

מגזר	מנבאים	ציון מיצב
ממלכתי <sup>a</sup> (N=69)	<b>ליבת ההוראה</b>	.18
	ותק המנהל	.09
	ניסיון ניהולי קודם	.03
	מספר מורים בביה"ס	.05
	מדד טיפוח תשע"ג	-.45**
ממ"ד (N=22) <sup>†</sup>	<b>ליבת ההוראה</b>	.03
	ותק המנהל	-.20
	ניסיון ניהולי קודם	.43 <sup>†</sup>
	מספר מורים בביה"ס	.29
	מדד טיפוח תשע"ג	-.35
חט"ב (N=14)	<b>ליבת ההוראה</b>	.10
	ותק המנהל	.02
	ניסיון ניהולי קודם	.04
	מספר מורים בביה"ס	.26
	מדד טיפוח תשע"ג	-.27
יסודי דובר ערבית (N=23)	<b>ליבת ההוראה</b>	.04
	ותק המנהל	-.07
	ניסיון ניהולי קודם	.31
	מספר מורים בביה"ס	.09
	מדד טיפוח תשע"ג	.16

<sup>†</sup>  $p < .01$ ; \*\*  $p < .01$

<sup>a</sup> המדגמים בניתוח זה קטנים מהמדגמים בניתוחי הרגרסיה האחרים בשל חוסר בנתוני מיצב עבור רבים מבתי הספר.  
 הערה: המיצב המנובא בבתי הספר הממלכתיים והממ"ד הוא מיצב בעברית לכיתה ח; המיצב המנובא במגזר הערבי הוא מיצב בערבית לכיתה ב'.



המטרה העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין מנהיגות מנהלי בתי הספר לבין הישגי תלמידיהם. מחקרים קודמים הראו כי לסגנונות מנהיגות שונים יש השפעה על הישגי תלמידים (Hallinger, 2003; Hallinger & Heck, 2010). עם זאת, למעט מחקר יחיד (Marks & Printy, 2003), לא נעשתה אינטגרציה של מודלים שונים של מנהיגות בבחינת הישגי תלמידים, וגם במחקר יחיד זה לא נבחנו התהליכים המתווכים את האפקטים של המנהיגות. מטרה מרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון שלושה מודלים עיקריים של מנהיגות בד בבד - מנהיגות פדגוגית, מנהיגות מעצבת ומנהיגות מבוזרת - ואת האפשרות ששילוב סגנונות אלו יאפשר ניבוי טוב יותר מכל אחד מן הסגנונות בנפרד. בהתאמה לכך, ממצאי המחקר תומכים בהשערותינו שמנהלים המשלבים מנהיגות מעצבת, מנהיגות פדגוגית ומנהיגות מבוזרת אפקטיביים יותר ביכולתם לקדם תהליכים המשפרים את ביצועי התלמידים שלהם. בכל אחד מסגנונות אלה יש מגוון התנהגויות התורמות לאפקטיביות של המנהל. המרכיבים של מנהיגות פדגוגית כוללים אחריות להגדרת מטרות בית הספר, תיאום, פיקוח, בקרה על תכניות הלימודים וההוראה בבית הספר ויצירת אקלים למידה חיובי המאפשר להדגיש את המטרות הפדגוגיות של בית הספר (Hallinger, 2003). לצד אלו, גורמי המנהיגות המעצבת משקפים את הממד הרגשי בקשר בין המנהל למורים ונוגעים לשימוש בחזון מעורר השראה - הכולל היבטים אסטרטגיים (Conger & Kanungo, 1998), בגירוי אינטלקטואלי - המתבטא בהצגת מטרות בית הספר לצוות המורים באופן המעורר עניין ואתגר, ובהתייחסות אישית - המתבטאת את תפקידו של המנהל כחונך (מנטור) מקצועי של המורים. נוסף על סגנונות אלו ובהתאם לספרות העדכנית בתחום מנהל החינוך על מנהיגות מבוזרת (Spillane, 2012), מוצאנו גם בארץ כי מנהלים אפקטיביים משתפים גורמים אחרים בבית הספר, כגון סגן המנהל, רכזי שכבה ומורים אחרים, בהובלת בית הספר.

הממצאים הנוגעים לאיגוד סגנונות המנהיגות ממחישים את אפקט ההוספה (augmentation effect). בבסיס רעיון זה עומדת הטענה שכדי להשפיע על מנהיגים, מנהיגים משתמשים הן בקשרים חוזיים (למשל, מנהיגות פדגוגית) והן בקשרים רגשיים (מנהיגות מעצבת). במחקר הנוכחי הרחבנו טענה זו גם לצורך בשיתוף מנהיגים בהנהגת בית הספר. בחינה נפרדת של ממדי המנהיגות (ראו טבלה 4) מחזקת בעיקר את החשיבות של גישת ההוספה (אוגמנטציה). כאשר בוחנים בנפרד את ממדי המנהיגות, לרבים מהם השפעה מועטה ולא מובהקת.

במסגרת המחקר בחנו ואיששנו גם את תוקף המבנה (construct validity) ואת התוקף האמפירי (criterion validity) של ממדי המנהיגות השונים. ממצאי המחקר שלנו תומכים במבנים התאורטיים של מודלי המנהיגות שבדקנו. במילים אחרות, גם במדגם שלנו, הכולל בתי ספר ישראליים, מבנה הקונסטרוקטים (constructs) של המנהיגות המעצבת והפדגוגית דומים לאלו שתוקפו בארצות הברית. כמו כן מוצאנו ששלושת סגנונות המנהיגות שבחנו ניבאו משתנים ארגוניים ותוצאות בית ספריות.

לתיקוף מסוג זה השלכות יישומיות חשובות. למשל, כפי שנפרט בהמשך, כלים ומודלים תקפים של מנהיגות הם הבסיס להדרכת מנהיגות - נושא העומד במוקד פעילותם של מכונים להדרכת מנהלים דוגמת "אבני ראשה". לצד הממצאים המתקפים את המודלים שבהם התמקדנו, יש ממצא שאינו תומך בתוקף מודל המנהיגות הפדגוגית. להפתעתנו, ממצאנו קשר שלילי בין טיפוח אקלים למידה על-ידי המנהל לבין המידה שמורים תופסים את הדגשת הישגים בבית הספר (תרבות הישג). ייתכן כי ממצא זה נוגע למגבלות שאלון ה-PIMRS, אשר למרות השימוש הנרחב בו, גם מפתח השאלון מציין את הצורך בתיקוף מחודש שלו עקב תמורות שחלו במהלך השלושים שנים שעברו מאז פותח

(Hallinger, 2011). עם זאת, המסה הקריטית של הממצאים ממחישה את חשיבות ההמשגה של סגנון זה ואת יכולתו לנבא תוצרים בית ספריים משמעותיים.

עוד מטרה של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את המנגנונים שבאמצעותם מנהיגות אפקטיבית מניבה הישגים בית ספריים. במחקר זה התחשבנו בשתי רמות תיווך: הרמה הראשונה כללה משתנים המשקפים תהליכים ארגוניים מרכזיים במערכות חינוך, והרמה השנייה כללה את ליבת ההוראה המשקפת את עבודת התלמידים בפועל (Elmore, 2000). Elmore (2000) טען כי "שיפור בתי ספר תלוי באינטראקציה בין מורים לתלמידים שמהווה את ליבת ההוראה" (עמ' 3). אלמור, הנחשב מגדולי ההוגים בתחום המנהיגות החינוכית, גורס כי ליבת ההוראה היא התהליך המרכזי המביא לשיפור הישגי תלמידים לעומת תהליכים ארגוניים (כגון אקלים), הנחשבים בעיניו פריפריאליים. גישתו זו נחשבת חריגה במנהל החינוך, שכן מרבית החוקרים (למשל, Hallinger, 2003) מדגישים דווקא את התהליכים הארגוניים, מה שבא לידי ביטוי גם בדגשים של רפורמות חינוכיות ברחבי העולם. בעבודה הנוכחית, בחרנו לכלול באותו מחקר הן מנגנוני תיווך ארגוניים והן את ליבת ההוראה - בחירה המייחדת מחקר זה. בהתאם לגישתו של אלמור, אכן מצאנו כי לליבת ההוראה משקל רב בניבוי הישגי תלמידים. למיטב ידיעתנו מדובר באחד המחקרים הראשונים המתקפים גישה זו. כמו כן, מחקרנו מראה כי למנהלי בתי ספר השפעה ישירה על ליבת ההוראה, ודרכה - על הישגי תלמידים, מעל ומעבר להשפעתם העקיפה על ליבת ההוראה דרך המשתנים הארגוניים. לפיכך ממצא חשוב אחר של מחקרנו נוגע לאופן שבו מנהלים יכולים לחזק את ליבת ההוראה. עם זאת, בהתאם לגישה הרווחת במנהל החינוך, מצאנו כי גם לתהליכים הארגוניים תפקיד חשוב בתיווך בין מנהיגות המנהל לליבת ההוראה, ובסופו של דבר - להישגי התלמידים. המנגנונים הספציפיים שבחרנו להתמקד בהם במחקר זה כללו את תפיסות המורים בנוגע לעבודת ההוראה, את העמדות שלהם כלפי בית הספר, ואת האקלים הארגוני בבית הספר. בהקשר של תפיסות המורים הנוגעות לעבודתם התמקדנו בתפיסת העבודה כשליחות, תפיסה הנוגעת למוטיבציה לבצע את העבודה כדי לחוש סיפוק והגשמה עצמית. עובדים כאלה מאמינים שעבודתם תורמת לכלל ומשפרת את העולם, שלא כעובדים הרואים בעבודתם בעיקר מקור פרנסה או קרש קפיצה לעבודה אחרת (Wrzesniewski et al., 1997). אף על פי שאפשר לשער כי תחושת השליחות רלוונטית ביותר לתפקיד המורה, כאשר הבאנו בחשבון במחקר הנוכחי את גורמי התיווך האחרים, לא נמצא קשר בין תחושת השליחות לבין ליבת ההוראה. עם זאת, כפי שאפשר לראות בטבלה 1, המתאם בין תחושת השליחות לליבת ההוראה (מבלי לפקח על משתנים אחרים, כפי שנעשה במודל הכולל שבדקנו) היה מובהק. כמו כן, הקשרים בין ליבת ההוראה לגורמי התיווך האחרים היו גבוהים יחסית, מה שעשוי להקטין את השונות הייחודית של ליבת ההוראה כאשר מובאות בחשבון השלכות של שאר המתווכים. במילים אחרות, העדר הממצא לתחושת השליחות בבחינת המודל הכולל לא מצביע בהכרח על העדר רלוונטיות של משתנה זה, בעיקר במודלים אחרים אשר אינם כוללים את המחויבות הארגונית ואת האקלים הארגוני.

אף שתחושת השליחות של מורים לא נחקרה בהקשר הבית ספרי, יש מחקרים רבים בתחום החינוך העוסקים במחויבות ארגונית ובתרבות הישג (למשל, Somech & Bogler, 2002; Hallinger & Heck, 1998). הממצאים שלנו משלימים ממצאים קודמים ומראים כי לתרבות הישג משקל גדול במיוחד בניבוי ליבת ההוראה ( $\beta=.61$ ,  $p<.001$ ) לעומת זה של המחויבות הארגונית ( $\beta=.16$ ,  $p<.01$ ). תוצאות אלו מצביעות על האפשרות שמבין שלל הדברים שמנהלים יכולים וצריכים לעשות בבית הספר, אחד החשובים הוא להדגיש לפני המורים, ובכלל, את החשיבות של חתירה לרף גבוה של ביצוע. למרות מרכזיותם של מנהלי בתי הספר, הם אינם יכולים להשפיע על הישגי התלמידים בכוחות עצמם. כדי להגיע לכל תלמיד ותלמיד, על המנהל לייצר אקלים ארגוני המשקף את הערכים שבבסיס מנהיגותו,

ולאפשר את הפצתם לכלל קהילת בית הספר. לאקלים ולתרבות הארגונית מקום מרכזי בשיקוף ערכים אלו ובהפצתם (Berson et al., 2008).

נוסף על בדיקות שערכנו במדגם המרכזי, שכלל את בתי הספר היסודיים במגזר היהודי, בחנו את חלקי המודל בכל מגזר בנפרד, ובכלל זה חטיבות הביניים במגזר היהודי ובתי הספר היסודיים במגזר הדובר ערבית. הממצאים בעיקרם מעלים תמונה דומה לזו שקיבלנו במדגם המרכזי, אם כי המדגמים הקטנים שעמדו לרשותנו בחטיבות ובבתי הספר במגזר הדובר ערבית לא אפשרו לנו עוצמה סטטיסטית מספקת לבחינת המודל. ובכל זאת, העובדה שרבים מן הקשרים שנמצאו במדגם הראשי נמצאו בנפרד גם במדגמים הקטנים יותר מאפשרת לתקף את המודל לגבי מגוון אוכלוסיות בתי הספר בישראל. באין נתונים ממדגמים גדולים יותר, קשה לתת משקל רב לקשרים החלשים יותר שנמצאו בחטיבות ובמגזר הדובר ערבית בין המנהיגות הפדגוגית לבין המשתנים הארגוניים. יידרשו מחקרים נוספים, שיתמקדו בבתי הספר במגזרים אלו, כדי לקבל תמונה מהימנה יותר של מערך הקשרים בין מנהיגות למשתנים הבית ספריים שבחנו.

בהקשר זה חשוב לציין את מגבלות המחקר הנוכחי.

ראשית, עקב אילוצים לוגיסטיים, המשתנים הארגוניים והישגי התלמידים נמדדו פחות או יותר באותה תקופה. לכן יש צורך לנקוט זהירות יתרה בייחוס הסיבתיות לממצאים. לדוגמה, בעוד הממצאים מתיישבים עם השערותינו שהמשתנים הארגוניים הם שהובילו, בסופו של דבר, דרך ליבת ההוראה להישגי התלמידים, ייתכן כי הקשר הסיבתי הוא דווקא הפוך, ובבתי ספר שבהם התלמידים מצליחים במבחני המיצ"ב נוצרת אווירה הישגית (תרבות בית ספרית המעודדת הישג). עם זאת, נתוני המנהיגות נאספו כשנה לפני הנתונים האחרים, מה שמחזק את ההסברים שלנו - לפחות לגבי הקשרים בין מנהיגות למשתנים הארגוניים.

שנית, חלקיות נתוני המיצ"ב שעמדו לרשותנו היא מגבלה נוספת. זמינותם של נתונים חלקיים הצריכה, בין השאר, מיזוג של נתונים מכמה שנים, מה שמקשה אף יותר להצביע על הכיוון הסיבתי של הקשרים. זאת ועוד: מבחני המיצ"ב נתונים להטיות שכדאי לנסות ולהתגבר עליהן במחקרים עתידיים באמצעות הסתמכות על נתוני הישגים נוספים. למשל, בשנים האחרונות נטען כי מנהלים ומורים מכינים תלמידים למבחני המיצ"ב ובכך יוצרים זיהום של הקריטריון (criterion contamination) שבו השתמשנו במחקר זה.

כפי שטענו בראשית הדו"ח, אנחנו בטוחים שלממצאי המחקר תרומה פוטנציאלית לפרקטיקה החינוכית, בעיקר בשני תחומים מרכזיים: ראשית, הממצאים מספקים תמונה עשירה ומפורטת של מרכיבי המנהיגות הפדגוגית הנחוצים. תמונה זו חשובה הן לצורכי מיון מנהלים והן לצורך הדרכתם. שנית, חשיפת המנגנונים שהמנהל משתמש בהם כדי להשפיע על תוצאות עשויה לסייע בהדרכת מנהלים ובהובלת שינויים בבתי ספר. היות והדרכת מנהלים היא יעד מרכזי של מכון "אבני ראשה המוקד בדגשים שלהלן נוגע להדרכת מנהיגות. הדרכה מוגדרת "רכישה שיטתית ויציבה של כישורים, כללים, מושגים ועמדות המביאים לשיפור הביצועים של פרטים בסביבה אחרת" (Noe, 1986). ככלל, הדרכת מנהיגות כרוכה בכמה שלבים, שהראשון בהם הוא ניתוח צרכים וזיהוי ממדי המנהיגות הרלוונטיים לקידום המטרות הארגוניות. ממצאי המחקר הנוכחי מחדדים את הממדים הרלוונטיים לקידום מטרות בית ספריות. במסגרת ניתוח צרכים כזה, יש להתייחס למאפיינים של פרטים, למאפיינים של משימות, ולמאפיינים של הארגון. במחקר הנוכחי בחנו את כל אלו. לפיכך הממצאים שלנו מספקים למכון כלים לפיתוח מקצועי של תכניות הדרכה במנהיגות - כלים הנשענים על בסיס אמפירי מוצק. שלבי ההדרכה הבאים יצטרפו להתמקד בבניית תכנית ההדרכה ובהערכת ההדרכה בעקבותיה.

ב"אבני ראשה" מגדירים את תפקידם של מנהלי בתי ספר כך:

*תפקידם המרכזי של מנהלי בתי ספר הוא להנהיג חינוכית ופדגוגית את בית הספר כדי לשפר את חינוכם ולמידתם של התלמידים כולם. ארבעה תחומי ניהול נוספים מאפשרים תפקיד זה ותומכים בו: עיצוב תמונת העתיד של בית הספר - חזון וניהול שינוי; הנהגת הצוות, ניהול והתפתחותו המקצועית; התמקדות ביחיד; ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה. בהיותו מנהיג בית הספר, על המנהל לראות את המערכת הבית ספרית על מגוון ממדיה ותחומיה וליצור ביניהם חיבורים הדוקים למען הצלחתם של כל התלמידים (מסמך "תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר", עמ' 9, אתר "אבני ראשה").*

הממצאים שלנו מדגישים שני ממדים לפחות מתוך הארבעה שהוצגו לעיל. הממצאים מראים כי לחזון, לכריזמה ולמנהיגות מעצבת משקל חשוב בהצלחת מנהל בית הספר. השאלה עד כמה אפשר "ללמד כריזמה" שנויה במחלוקת, אך יש ממצאים המחזקים את האפשרות להדריך למנהיגות מעצבת, ובניסוי שדה מבוקר אף נמצא כי להדרכה מסוג זה השפעה על תוצאות אובייקטיביות של ארגונים (Dvir, Eden, Avolio, & Shamir, 2002). לצד המגבלות של מודל המנהיגות המעצבת בהקשר הבית ספרי (Hallinger, 2003), הממצאים שלנו מצביעים על כך שלפחות במערכת החינוך בישראל יש למודל השלכות חשובות על הצלחת בתי ספר. הממד השני המוצג ב"תפיסת תפקיד המנהל" נוגע לניהול מקצועי ולהתפתחות הצוות בבית הספר. הממצאים שלנו מלמדים שפעולות המקדמות ניהול מקצועי כזה עשויות לבוא לידי ביטוי הן בגירוי אינטלקטואלי של המורים והן בניהול המקצועי של הצוות בכיוונים המודגשים במנהיגות הפדגוגית. נוסף על נקודות החפיפה בין ממצאינו לבין תפיסות תפקיד המנהל על-פי "אבני ראשה", המחקר נגע גם בגורמי מנהיגות שאינם מודגשים במכון. ראשית, מצאנו שלמנהיגות מבוזרת תפקיד חשוב בהצלחת בית הספר. במערכות ארגוניות שוויוניות, כגון בתי ספר, מנהלים מצליחים בעיקר כאשר הם מאפשרים לגורמים אחרים בארגון להשתתף בהנהגתו (Spillane, 2012). גם לצד המנהיגות הפדגוגית והמנהיגות המעצבת, למנהיגות המבוזרת נותרו אפקטים מובהקים. המכון יכול אפוא לשקול הטמעה של תכנים מסוג זה בתכניות ההדרכה הקיימות. ממצאינו הנוגעים לגורמים המתווכים, בעיקר לאקלים ההישג ולליבת ההוראה, מחדדים את הצורך ללמד מנהלים איך לייצר בבית הספר אקלים המעודד הישגים (Sebastian & Allensworth, 2012). במחקרם בארצות הברית מצאו Sebastian and Allensworth (2012) כי לאקלים תפקיד חשוב בעיקר במקומות שיש בהם שונות גבוהה



בהישגי תלמידים. על מכון "אבני ראשה" לשקול הוספת רכיב זה לתכניות ההדרכה, בהיותו גורם המאפשר למנהלים להפיץ את הערכים שבבסיס מנהיגותם.

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W., & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 951-968.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York, N.Y.: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3), 541-554.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, USA: Mind Garden Inc.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (2007). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. University of California Press.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Berson, Y., Oreg, S., & Dvir, T. (2008). CEO values, organizational culture and firm outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 29(5), 615-633.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.  
doi:10.1177/0013161X82018003004.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Testing Structural Equation Models*, 154, 136–162.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michaeli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks, CA, USA.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validation in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Denison, D. R., & Mishra, A. K. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organization Science*, 6(2), 204-223.
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 590-601.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *The Academy of Management Journal*, 45(4), 735-744.
- Dwyer, D. C. (1984). The search for instructional leadership: Routines and subtleties in the principal's role. *Educational Leadership*, 41(5), 32-37.
- Edmonds, R. R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40(3), 4-11.
- Elmore, R. (2008). Improving the instructional core. *Draft Manuscript*, Retrieved from: [http://www.eastbaycharterconnect.org/uploads/7/1/7/6/7176220/improving\\_the\\_instructional\\_core\\_elmore\\_2008.pdf](http://www.eastbaycharterconnect.org/uploads/7/1/7/6/7176220/improving_the_instructional_core_elmore_2008.pdf).
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 23(4), 6-13.
- Gandal, N., Roccas, S., Sagiv, L., & Wrzesniewski, A. (2005). Personal value priorities of economists. *Human Relations*, 58(10), 1227.
- Gaziel, H. H. (2007). Re-examining the relationship between Principal's Instructional/Educational leadership and student achievement. *Journal of Social Science*, 15(1), 17-24.

- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- 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. (2008). Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. *Annual Meeting of the Annual Conference of the American Educational Research Association in New York, NY*.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995\*. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1001205>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654.
- Haynes, N. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659.
- Herold, D. M., Fedor, D. B., Caldwell, S., & Liu, Y. (2008). The effects of transformational and change leadership on employees' commitment to a change: A multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 346.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Method*, 1(1), 104-121.



- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Hughes, W. L., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2008). A study of supportive climate, trust, engagement and organizational commitment. *Journal of Business and Leadership: Research, Practice and Teaching*, 4(2), 51-59.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319.
- Krüger, M. L., Witziers, B., & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42.
- Leana, C., Appelbaum, E., & Shevchuk, I. (2009). Work process and quality of care in early childhood education: The role of job crafting. *The Academy of Management Journal (AMJ)*, 52(6), 1169-1192.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), 1-4.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 143-144.

- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Loi, R., Lai, J. Y. M., & Lam, L. W. (2011). Working under a committed boss: A test of the relationship between supervisors' and subordinates' affective commitment. *The Leadership Quarterly*, 23 (2012) 466–475.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. doi:10.1177/0013161X03253412.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage publications, inc., Thousand Oaks, CA, USA.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117-139.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, Vol. 11, No. 4 ,pp 736-749.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680-693.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.

- Robinson, V. M. J., 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.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De l'Éducation*, Vol. 29, No. 3, pp. 798-822.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64: 1–28.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Schriesheim, C. A., Castro, S. L., & Cogliser, C. C. (1999). Leader-member exchange (LMX) research: A comprehensive review of theory, measurement, and data-analytic practices. *The Leadership Quarterly*, 10(1), 63-113.
- Schriesheim, C. A., Powers, K. J., Scandura, T. A., Gardiner, C. C., & Lankau, M. J. (1993). Improving construct measurement in management research: Comments and a quantitative approach for assessing the theoretical content adequacy of paper-and-pencil survey-type instruments. *Journal of Management*, 19(2), 385-417.
- Schreisheim, Ch. A., Cogliser C. C. (2009). Construct validation in leadership research: Explication and illustration. *The Leadership Quarterly*, 20, 725-736.  
 doi:10.1016/j.leaqua.2009.06.004.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Serow, R. C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research & Development in Education* 27(2) pp. 65-72.
- Serow, R. C., Eaker, D., & Ciechalski, J. (1992). Calling, service, and legitimacy: Professional orientations and career commitment among prospective teachers. *Journal of Research & Development in Education*, 25(3) pp. 136-41.
- Short, P. M., & Spencer, W. A. (1989). *Principal instructional leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Association. San Francisco, CA: American Educational Research Association.

- Silins, H., Mulford, B., Zarins, S., & Bishop, B. (2000). Leadership for organizational learning. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 267-292) Stamford, CT:JAI.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference* Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*, Jossey-Bass, San-Francisco, USA.
- 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.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33.
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: A mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of Managerial Psychology*, 15(1), 6-24.