

# הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל

יצחק פרידמן

## The Novice Teacher Organizational Expectations

התקבל לפרסום במגמות

המחבר מבקש להודות לד"ר שלומית לוי ולפרופ' דב אליצור על עצותיהם המועילות, ולשני הקוראים המומחים מטעם מערכת מגמות, ד"ר דרורה כפיר ופרופ' שמואל שי, על הערותיהם והמלצותיהם הטובות

פרטים להתקשרות :

מכון הנרייטה סאלד

המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות

רח' קולומביה 9, קרית מנחם, ירושלים 96583

טל' : 02-6494444

פקס : 02-6437698

E-mail: [szold@szold.org.il](mailto:szold@szold.org.il)

הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל

## תמצית

המחקר מתמקד במורה כ"אדם ארגוני", כלומר כאיש מקצוע הפועל במסגרת ארגון ומהווה חלק מן המארג המינהלי והאנושי שלו. מטרת המאמר היא לתאר את מבנה ציפיותיו של המורה המתחיל מההוראה כעיסוק מקצועי ומבית-הספר כארגון עבודה. הנבדקים במחקר היו 273 מורים מתחילים, שהשתתפו בתכנית הסטאז' בחמש מכללות מרכזיות להכשרת מורים בישראל. הם מילאו שאלון לדיווח עצמי, מספר שבועות לפני כניסתם להוראה סדירה, שכלל פריטים שביטאו ציפיות של מורים מעבודתם בראשית דרכם המקצועית. תורת השטחות הייתה הגישה המתודולוגית למחקר, והנתונים שנאספו נותחו והוצגו לפי גישה זאת. נמצא כי ציפיות המורים המתחילים מתמקדות בתחומי עניין ופעולה אלה: ציפיות להכרה מקצועית-ציבורית (כבוד והערכה למקצוע ההוראה), ציפיות לתמיכה ולקולגיאליות מצד עמיתים, מנהל והורים, וכן ציפיות לכך שעבודת ההוראה תשמש בסיס לחיזוק האני המקצועי של המורה. נטען כי הציפיות התעסוקתיות של המורה הן ציפיות אינטרינזיות, שיש להן שלושה היבטים: היבט חברתי (מנהיגות וקולגיאליות), היבט ארגוני והיבט פסיכולוגי. במאמר נדונו המשמעויות הארגוניות של הציפיות האלה, וכן ההשלכות שלהן לתהליך ההכשרה של מורים.

## THE NOVICE TEACHER ORGANIZATIONAL EXPECTATIONS

### ABSTRACT

The study focuses on the teacher as an “organization person”, i.e., a professional working in an organizational setting, and forms part of its administrative and human fabric. The goal of the article is to describe the novice teacher’s expectations from teaching as a profession and from the school as a work organization, and subsequently formulate the constituents of these expectations as an operational concept for evaluating expectation levels. The sample comprised 273 novice teachers who participated in trainee programs at five large teacher training colleges in Israel. They completed a self-report questionnaire several weeks before entering a regular teaching position. The questionnaire items expressed teachers’ expectations of their work at the outset of their professional career. Facet Theory was the methodological approach used for the study, and the data collected were analyzed and presented based on this approach. It was found that novice teachers’ expectations focus on the following areas of interest and activity: expectations of professional and social recognition, expectations of responsive conduct on the part of students; expectations of involvement and support from parents, and of collegiality from other staff, parents and the principal; and expectations that teaching and those associated with it will contribute to strengthening the teacher’s professional sense of self. It was argued that the teacher’s occupational expectations were intrinsic, creating a triarchic model comprising the following aspects: Social (leadership and collegiality), Organizational, and Psychological. The article discusses the implications of these expectations pertaining to teacher training.

## הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל

מחקרים רבים התמקדו במורה המתחיל, בתהליך הכשרתו ובחוויותיו בשנים הראשונות לעבודתו ובמיוחד בשנת עבודתו הראשונה, ועסקו לא מעט בציפיות המורה מתפקידו ומן ההוראה בכלל (פרידמן וגביש, 2001). המחקרים התמקדו בעיקר בציפיות הקשורות לביצועים בהוראה, כמו משימות ההוראה, אקלים הכיתה, ניהול הכיתה ובקרת השיעורים, יחסי הגומלין בין המורה לבין תלמידיו, הקשרים בין בית-הספר לבין בית-ההורים, הציפיות של המורה מן התלמיד והשפעת ההוראה על התלמיד (Combs, Blume, Newman & Wass, 1981; Dunkin & Biddle, 1974; Johnson, 1990). אולם סקירת הספרות, שעניינה המורה המתחיל, מעלה כי ציפיות המורה מסביבת עבודתו ומבית-הספר כמקום עבודה מקצועי, נחקרו אך במידה מעטה. תשומת הלב המעטה יחסית, שניתנה לתחומים אלה של ציפיות, מפתיעה במיוחד בהתחשב במשקל ההולך וגדל שיש בעשורים האחרונים למרכזיותו של בית-הספר כארגון בתהליך ההוראה ולתפקידו של המורה בבית-הספר כאדם ארגוני (Handy & Aitken, 1990).

המחקר הנוכחי מתמקד במורה המתחיל, ומנסה לענות לשאלה מהו מבנה הציפיות שלו מסביבת עבודתו החדשה בבית-הספר, כלומר מהם הקשרים הפנימיים שבין הרכיבים של מערך ציפיות המורה המתחיל ממקום עבודתו ומעיסוקו בהוראה. התשובה לשאלה זאת עשויה להאיר היבט חשוב בתורת המינהל החינוכי ואולי גם לתרום לתורת הארגון במינהל הכללי. מעשית, התשובה לשאלה הזאת עשויה לסייע בתהליך הכשרת המורים לתפקידם ובקליטתם בעבודה, וייתכן שתסייע בצמצום נשירתם של מורים מן ההוראה. חקירת ציפיות המורה במחקר הנוכחי התבססה על ההנחה שהמורה המתחיל נחשף למתרחש במקום עבודתו בהוראה במהלך שנות הכשרתו והיעשותו למורה (גביש, 2002).

### ציפיות העובד ממקום עבודתו

התפיסה המקובלת בקרב הכלכלנים והפסיכולוגים של הארגון היא שלהיות מועסק במקום עבודה פירושו ביצוע עסקת חליפין בין עבודה לתגמולים, הכוללים תגמולים חומריים (כמו שכר) ותגמולים אחרים, שתכליתם לספק את צרכי המועסק. תאורטיקנים של הארגון העריכו זה מכבר כי אפשר לסווג את התגמולים, שהמועסק מצפה לקבל תמורת עבודתו, לשלוש קבוצות: תגמולים אקסטרינזיים, תגמולים אינטרינזיים ותגמולים חברתיים (Rollinson, 2002). התגמולים האקסטרינזיים הם התגמולים המוחשיים כמו שכר, הטבות חומריות, תנאי עבודה ובטחון, שהעובדים מקבלים ממקום העבודה שלהם. תגמולים אלה נתפסים על-ידי העובד כחיצוניים משום שהם ניתנים לו על-ידי גורם חיצוני (המעסיק), ואין לעובד שליטה רבה עליהם. התגמולים האינטרינזיים הם התגמולים הפסיכולוגיים הנובעים מחוויית העבודה, כמו ההזדמנות הניתנת לעובד להשתמש בכישוריו ובמיומנותיו, תחושת האתגר או ההערכה וההכרה בהישגיו. תגמולים אלה נובעים מתחושותיו הפנימיות של העובד ומוענקים על-ידי העובדים לעצמם, כאשר יש לכך בסיס בתנאים הסביבתיים. התגמולים החברתיים מתקבלים מעצם היות העובד בחברתם של

אנשים אחרים, שיש להם תחושת ייעוד ומטרות משותפות, כשחברות זאת מסייעת לעובד לאשש את זהותו. תגמול זה הוא בעל תכנים פסיכולוגיים ברורים, כמו תחושת עצמי, הנשענת על תגובות הסביבה (Cooley, 1964).

מספר תיאוריות גובשו במחצית השנייה של המאה שעברה המתמקדות בצרכים, ברצונות ובציפיות של אנשים ממקום עבודתם, היוצרים תמריץ להתנהגות מונעת. בין התיאוריות המרכזיות אפשר לכלול את תיאורית הצרכים של מאסלאו (Maslow, 1954), תיאורית הקיום, ההשתייכות והגדילה של אולדדפר (Alderfer, 1972), תיאורית שני הגורמים של הרצברג (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959) ותיאורית הצרכים הנלמדים של מקלילנד (McClelland, 1961). התיאוריות האלה מאמצות את הראייה הפסיכולוגית האוניברסלית, שלפיה לאנשים ישנה מערכת משותפת של צרכים, שניתן לנבא לפיה את ההתנהגות ההנעתית שלהם. הן מתעלמות מסוגיית ההבדלים האינדיבידואליים, ובמיוחד מן ההבדלים התרבותיים, החברתיים, הלאומיים והארגוניים בין האנשים, שיש ביכולתם לעצב את הצרכים האנושיים, הנשענים על תעסוקה בארגונים בעלי אופי, מבנה ותהליכים ייחודיים, ואינם מביאים בחשבון את תכני העיסוקים השונים. במקצועות העזרה לאנשים (Human service professions) (פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, רפואה, הוראה וכיו"ב), קיימת אמונה ציבורית בדבר אחריותו הבלעדית של העובד (המטפל) לרווחת מטופליו, וכמו כן קיימת אמונה חזקה של העובד ב"מיסטיקה הפרופסיונלית" (Cherniss, Egnatios, Wacker, & O'Dowd, 1979 מצוטט אצל Farber, 1991). המיסטיקה הפרופסיונלית מניחה, שעבודה בשירותי עזרה היא (א) מעניינת תמיד; (ב) דורשת מיומנויות שאדם הוכשר לקראתן היטב; (ג) מבוצעת על-ידי אנשים סימפטיים ורגישים; (ד) גמישה ואינטימית; (ה) גורמת תחושת קולגיאיות ו-ו) נענית בהכרת טובה ובהערכה. במקצועות העזרה לאנשים התגמולים האינטרינזיים כוללים הגשמה עצמית, יכולת לסייע ולתת פתרונות למקבלי השירות ויכולת "להגיע" לכל אחד מהם, להרים תרומה לחברה, לעבוד במקצוע "מוסרי" ולזכות בהכרה מקצועית ובקידום מקצועי. תגמולים אקסטרינזיים נתפסים במקצועות העזרה לזולת, כבמקצועות אחרים, כשכר וסטטוס (Friedman & Farber, 1992). התגמולים האינטרינזיים הם גורמי הסיפוק המהותיים של מורים והם היתרונות המרכזיים, שהעיסוק בהוראה מעניק להם (Dedrick & Raschke, 1990; Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1988).

תיאוריה הנוגעת באופן ממוקד בציפיות העובד ממקום עבודתו ומסביבת עבודתו הוצעה על-ידי מרטון (Merton, 1957). הוא טען שעובד המתחיל את דרכו בארגון מגבש לעצמו ציפיות מסביבת עבודתו, והן יכולות להיות שונות אלה מאלה בתכנים שלהן ובמידת המורכבות שלהן. בדרך כלל העובד מצפה שהארגון יתייחס אליו בהבנה ובתמיכה. הנדי (Handy, 1989) הגדיר את הציפייה הזאת מן הארגון כראיית הארגון כארגון "אכפתי" ("a caring organization"). הציפייה לראות את בית-הספר כארגון אכפתי נשענת גם על אופיו ומהותו של בית-הספר, שהוא מוסד לחינוך תלמידים, האמור לטפח את הפוטנציאל שלהם, לקדם אותם ולהיות אנושי ותומך. הארגון האכפתי הוא קהילה לומדת, המקיים צוותי-למידה המפעילים סיעור-מוחות בכל הקשור לבעיות

ולנושאים חדשים, הקידום בארגון פתוח לכל אחד, מעודד יזמה והתפתחות. התגמולים בארגון כזה קשורים לתפוקה ולא לסטטוס, לביצועים ולא לוותק, וישנה בו הערכה ליכולת ולהישגים. מעל לכל, קיימת בארגון כזה תחושה של התייחסות חיובית ללא תנאי לעובדים בו. התייחסות זאת מבטאת אכפתיות, דאגה ותמיכה. כדי שמורה יחוש שבית-הספר הוא "ארגון אכפתי", כלומר שהתרבות הארגונית בבית-הספר תומכת בו ובעבודתו, צריכים להתקיים מספר תנאים, שהמרכזיים בהם הם משאבים מספיקים, מטרות משותפות, קולגיאיות, מכוונות לפתרון בעיות ותמיכה בפתרון בעיות, וכמו כן מערך של תגמולים אפשריים (McLaughlin & Mei-Ling Yee, 1988).

### ציפיות המורה מסביבת עבודתו

ההוראה נתפסת בדרך כלל כיחסי גומלין מקצועיים ואישיים בין מורה לתלמיד. אולם יחסי הגומלין בין המורים לתלמידיהם מתקיימים בבית-הספר, שבמסגרתו מתרחשת ההוראה. בית-הספר הוא ארגון, הפועל לפי כללים ודפוסי התנהגות האופייניים לארגונים אחרים. היחידה הארגונית המרכזית של בית-הספר היא הכיתה, המורכבת מתלמידים וממורה העומד בראשה, והיא מספקת מסגרת לתיפקודם של התלמידים והמורים. כל כיתה היא מעין יחידה משפחתית, שבה מתקיימים תהליכים חברתיים בין התלמידים לבין עצמם, ובין התלמידים לבין המורה, וכמובן מתקיימים בה תהליכי למידה. אולם הכיתה אינה אלא חברה זעירה במסגרת החברה הגדולה יותר של בית-הספר, ובמסגרתה של החברה הגדולה יותר של בית-הספר ישנן קבוצות נוספות, שלכל אחת ציפיות וערכים שונים. התלמידים שונים מן המורים, המורים שונים מן ההורים, ולכל אחד תפקיד שונה במסגרת בית-הספר. את בית-הספר מפעיל המנהל, הממלא תפקיד מרכזי ביותר בכל הקשור במורה. כל אלה מהווים ארגון, שהוא בעל תרבות עבודה ואקלים סביבתי, הנוצרים כתוצאה מנוהלים, מהרגלים, מן ההיסטוריה של בית-הספר ומאופייה של הקהילה שבמסגרתה בית-הספר פועל (Handy & Aitken, 1990). ציפיותיו של המורה מקיפות אפוא לא רק את הכיתה ואת המתרחש בה, אלא גם את המתרחש בבית-הספר ואת האנשים הפועלים בו (Gross, Mason & McEachern, 1958). נפרט להלן את הציפיות העיקריות של המורה מסביבת עבודתו.

#### 1. יחסים בין המורה לבין מנהל בית הספר

ההשקפה המרכזית העולה מן הספרות היא שלמנהלים, על פי תפיסת המורים, יש תפקיד קריטי ברווחת המורה בבית הספר. המנהל מחזיק באמתחתו בכל המשאבים העשויים לתמוך בעבודת המורה ולתרום לה, ולחילופין – המנהל הוא "מקור כל צרותיו" של המורה. המנהל נתפס בעיני המורים כדמות מרכזית בקשר שבין המורה לבין בעלי תפקידים אחרים, וכאחראי על מכלול הגורמים הארגוניים בבית הספר. ציפיות המורים מן המנהלים הן אלו:

(א) תמיכה. נמצא שהעדר תמיכת מנהלים תורם לחווית לחץ גבוהה בקרב מורים (Fimian, 1986). מורים החשים בתמיכת מנהלים מדווחים על עבודתם כמתגמלת וחשובה (Rozenholtz, 1989), פורייה (Fimian, 1986), ותורמת לתחושה חזקה של מחויבות

(Billingsley & Cross, 1992). תמיכה, ובעיקר תמיכה רגשית, מסייעת בטיפוח של אווירת אחווה ואופטימיות בבית הספר ותקשורת חופשית עם המנהלים (Littrell, Billingsley & Cross, 1994).

(ב) עיצוב תפקיד המורה על ידי קביעת תחומי אחריות ברורים והצבת מטרות (Littrell, Billingsley & Cross, 1994), יצירת אקלים פתוח בבית הספר, מאורגן היטב וממוקד במשימה (Cherniss, 1988). המורה מצפה מן המנהל שיסייע לו במילוי תפקידו על-ידי כך שיטיל את ביצוען של משימות ביורוקרטיות טריוויאליות על אחרים בבית-הספר, דבר שיאפשר למורים להתרכז במשימה העיקרית שלשמה הגיעו לבית-הספר – הוראה (Lortie, 1975), ומתן סיוע טכני – משאבים הנחוצים להוראה (Wisniewski & Gargiulo, 1997). הסיוע יכול להתבטא גם בהקלה בעומס העבודה (Bryne, 1998).

(ג) מתן משוב, עידוד ויידוע, יצירת תקשורת טובה ואינטראקציות מקצועיות יעילות בין חברי הצוות ושיתוף מורים בקבלת החלטות (Billingsley & Cross, 1992; Cherniss, 1980) (Wisniewski & Gargiulo, 1997).

(ד) "אישור" השימוש בשיטות וגישות "יצירתיות", הנוגדות את הציפיות המסורתיות שמנהלים מביאים עמם (Wisniewski & Gargiulo, 1997).

## 2. יחסים בין המורה לבין עמיתיו

הספרות מדגישה את החשיבות של אינטראקציה "בריאה" בין המורה לעמיתיו. יחסי הגומלין האלה מבוססים על עזרה הדדית, מקצועית ואישית, ועל שיתוף ותמיכה בבעיות אישיות ומקצועיות (Brenner, Sorbom & Wallius, 1985; Greenglass, Fiksenbaum & Burke, 1996; Rosenholtz, 1986). לייטווד ועמיתיו (Leithwood, Menzies, Jantzi, & Leithwood, 1999) מדגישים את חשיבותה של תרבות בית הספר המחזקת שיתוף פעולה וקולגיאיות: נורמות של תמיכה הדדית בקרב מורים, כיבוד רעיונות של קולגות, קבלת משוב כן וגלוי מן הקולגות, דברי שבח לעמיתים על הצלחות, שיתופיות ברעיונות, חומרים ואינפורמציה.

## 3. יחסים בין המורה לבין ההורים, הקהילה והציבור

רוב המורים מאמינים שההורים צריכים להיות חלק אינטגרלי בתהליך החינוכי ושתמיכתם בעבודה הנעשית בבית הספר עשויה להשפיע מאוד על הצלחתה. כמו כן מצפים המורים מן ההורים שינקטו אסטרטגיה התואמת לזו של המורים בטיפול בבעיות שונות הנוגעות לילדיהם (Farber, 1991; Meredith & Underwood, 1995). המורים מצפים מן ההורים שיהיו שותפים לעבודה ולתהליכים החינוכיים, יסייעו ויתמכו, יעריכו את עבודת המורה ויתמכו בה, אך לא יתערבו במה שאינם צריכים להתערב.

מורים מצויים כיום "בקו האש" נוכח דרישות גדלות והולכות של הציבור לביצוע אקדמי טוב יותר ולהתנהגות ראויה יותר של התלמידים. הקהילה מצפה מן החינוך לתרום באופן משמעותי

לפתרון בעיות חברתיות, כמו סמים, פערים בין-תרבותיים, התעללות בילדים ועוד. הקהילה מצפה מן המורים ליטול על עצמם משימות חינוכיות אשר באופן מסורתי נעשו על ידי ההורים, כגון פיתוח גישות ומיומנויות חברתיות של ילדים. מורים נדרשים לחנך תלמידים, שהוריהם רואים אותם כ"בלתי ניתנים לחינוך" (Kelchtermans, 1999). מורים מואשמים ברוב הבעיות של החינוך הציבורי ומצפים מהם לרפאן. הם נתפסים כאחראים הבלעדיים להצלחת עבודתם, תוך התעלמות מגורמים כמו הרקע של התלמיד ומערכת בית הספר, התורמים באופן דרמטי כל כך למתרחש בכיתה (Greer & Wethered, 1984; Farber, 1991). מורים חשים רמיסה של האוטונומיה ותחושת המקצועיות שלהם על ידי מי שאינם מתמצאים בחינוך ובהערכה חינוכית, ובהעדר הוקרה פרופסיונאלית, למרות הניסיונות להתמודד עם הדרישות והחובות המשתנים, מורים חשים שיוקרתם הציבורית מצטמצמת והולכת. הם נתפסים, להערכתם, כשמרטפים משובחים המקבלים תשלום גבוה מדי עבור שעות עבודה קלות (Cohen, Higgins, & Ambrose, 1999). המורים מצפים מן הציבור ומהקהילה שיעריכו את עבודתם, יימנעו מן העמדות הסטריאוטיפיות, ויספקו למורים תחושה של מקצועיות, אמון ואוטונומיה.

#### 4. יחסים בין המורה לבין תלמידיו

קיימת הסכמה בקרב חוקרים שהמקורות השכיחים ביותר לעניין ולדאגה של מורים בעבודתם בבית-הספר הם יחסי הגומלין שלהם עם תלמידיהם וחויית המשוב החיובי משיעורים מוצלחים (Billingsley & Tech, 1993; Freeman, 1987; Lortie, 1975; Nias, 1999) מציגה שלושה מאפיינים ביחסי הגומלין בין המורים לתלמידיהם, המהווים בסיס למערך הציפיות של המורים ותלמידיהם, והם: (1) מרבית המורים תופסים את יחסיהם עם תלמידיהם כאישיים, יותר מאשר לא אישיים וביורוקרטיים; (2) מורים מפקים מן האופי הבין-אישי של היחסים הללו תחושת אחריות מוסרית, יותר מאשר חוקית, לתלמידים, כלומר קיים ממד אתי ביחסים עם התלמידים; (3) רוב המורים חשים שאחריותם המוסרית לתלמידיהם מציבה בפניהם מחויבות להם, ומחויבות זו באה לידי ביטוי בצורך "לדאוג" להם: לרווחתם הפיסית, החברתית, הרגשית או המוסרית, לתמוך בהם, להיות מוטרדים ואף חרדים להם, לפעול על פי האינטרסים הטובים ביותר של התלמידים, גם אם לפעולות הללו יש מחיר כבד או שהן מנוגדות לאינטרסים של המורים עצמם. לורטי (Lortie, 1975) מציין שעיצוב יחסים אישיים משמעותיים עם תלמידים מביא למורים את התגמולים והסיפוק האישי הגבוהים ביותר.

#### 5. בית-הספר כארגון

על פי תיאורית התפקיד (Merton, 1957) חלק ממערך התפקיד של המורה הוא המורה עצמו וציפיותיו מתפקידו, ועל כן חיוני להתחשב בגורם זה כאשר בוחנים את מאפייני העבודה ויחסי הגומלין בין המורה לסביבתו. מורים תופסים עצמם כמקצוענים (Conley, Bacharach, & Bauer, 1989), וככאלה, הם מביאים עימם ציפיות ברורות בנוגע לתפקידם: פעילות מתוך רמה גבוהה של אוטונומיה מקצועית, מעורבות משמעותית בתהליכי קבלת החלטות, התפתחות מקצועית, קבלת רמה מסוימת של תמיכה ועבודה במסגרת מערכת של אינטראקציות יעילות עם



הורים, מנהלים ותלמידים. הציפיות הללו יכולות להתממש על-ידי התרבות הארגונית של בית-הספר (Conley, Bacharach, & Bauer, 1989; Zabel, Boomer & King, 1984).

### ציפיות המורה מן ההוראה כמקצוע

הארגון האכפתי מסייע למורה בגיבוש זהותו המקצועית, אולם הדימוי של איש המקצוע נקבע במידה רבה גם על-ידי תפיסתו את דימויו על-ידי הציבור והחברה (Handy, 1994). העובד המקצועי מגדיר את עצמו בעזרת העבודה שלו, כשהעבודה מוגדרת כתעסוקה. הסטטוס והזהות האישית של העובד נובעים מן התעסוקה. הצלחתו של העובד מוגדרת במונחים של תעסוקה, הוא מצפה לדברים רבים וגדולים מן התעסוקה ואיננו יכול לתפוס את עתידו ועתיד החברה שבה הוא חי ללא תעסוקה (שם, עמ' 188). כיוון שכך, המורה מצפה שהאנשים בסביבתו הקרובה והרחוקה ירחשו כבוד למקצוע, על-ידי כך שיכירו בכך שההוראה היא עיסוק הדורש מסירות, התמדה והקדשת זמן ומשאבים פיזיים ומנטליים (ולא מקצוע של נוחות, חופשות ארוכות וימי עבודה קצרים). המורה עצמו מצפה שההוראה תהיה מקצוע "פרופסיונלי", כלומר מקצוע המתחדש ומתעדכן ללא הפסקה, שהוא עיסוק מלהיב גם לאחר שנות עבודה רבות. כל אלה עשויים לתמוך בהערכתו העצמית של המורה, כפי שהיא משתקפת בעיני המורה עצמו, וכפי שהמורה חושב שהאחרים המשמעותיים רואים אותו. בהתבסס על הציפייה לכך שבית-הספר יהיה "ארגון איכפתי", מצפה המורה לכך שהעיסוק בהוראה יהווה עבודה בקהילה מקצועית, שהמעורבים בה יהיו מלאים בתחושת שותפות, תמיכה ונשיאה בנטל המשימות ברצון ובשוויון.

גביש (2002) חקרה את ציפיותיהם של מורים מתחילים ומורים ותיקים מעבודתם בהוראה, כשההנחה הבסיסית של מחקרה הייתה שציפיות המורים מתייחסות לקבוצות השונות של השותפים לתהליך החינוכי: התלמידים, ההורים, העמיתים (מורים וחברי סגל), המנהל, וכמו כן לבית-הספר כארגון, כלומר לתרבות הארגונית של בית-הספר. ממצאי מחקרה העלו כי הציפיות נחלקו לקבוצות הבאות: 1. הכרה מקצועית-אישית (ציפיות לכך שמקצוע ההוראה ישמש למורים בסיס להערכה אישית ולכבוד עצמי); 2. הכרה בהוראה כמקצוע (בעיקר על-ידי ההורים והקהילה); 3. קולגיאיות ותמיכה (הן מצד עמיתים והן מצד המנהל); 4. הכרת התלמידים והערכת המורה ויכולותיו (במיוחד – הכרה במנהיגותו של המורה); ו-5. תרבות ארגונית הולמת, קונסיסטנטית ומקצועית בבית-הספר. הציפיות, שנמצאו במחקרה של גביש היו מתחום התגמולים האינטרינזיים, ונשענו באופן בולט על "המיסטיקה הפרופסיונלית". לא נמצאו במחקרה ציפיות בתחום התגמולים האקסטרינזיים, כמו שכר ותגמולים חומריים אחרים.

### פיתוח הגדרה לציפיות הארגוניות של המורה המתחיל

המסגרת המושגית וההגדרתית לציפיות הארגוניות של המורה המתחיל נקבעה במחקר הנוכחי בהתבסס על תורת השטחות (Guttman, 1959; Levy, 1994), שהיא גישה ייחודית לתכנון מחקר, לניתוח נתונים ולבחינת השערות על הקשר בין תכנון המחקר לבין הממצאים האמפיריים (Shye & Elizur, 1994). התכנון מתייחס לתחום התוכן והעניין הנחקרים, משמש בסיס לתיאור המבנה

המשוער של התכנים ולהנמקתו, ומסייע בתכנון התצפיות לאיסוף הנתונים. ניתוח היחסים בין המשתנים במחקר מתבסס על הצגת יחסי הגומלין בין המשתנים באופן גרפי-מרחבי. תורת השטחות נבחרה בשל יתרונותיה בהמשגת בעיות מורכבות ובשל תרומתה הייחודית לניתוח ולהבנה של הקשרים בין משתנים במערכות מרובות משתנים.

לפי תורת השטחות, השלב הראשון בהגדרת תופעה לצורך חקירתה האמפירית, הוא קביעת טווח ההשתנות (המיידה והגבולות) של התופעה (Borg & Shye, 1995). לאחר שנקבע טווח התופעה הנחקרת, מוגדרים תחומי התוכן (השטחות) שלה. בשלב הראשון הוגדר טווח ההשתנות של ציפיות המורה המתחיל מעבודתו כשהוא נע בין ציפיות גבוהות מאוד לנמוכות מאוד, ובשלב השני הוגדרו תחומי התוכן של הציפיות, שהם מערך הציפיות ומערך ממלאי התפקידים הקשורים בציפיות האלה. ניתוח מערך הציפיות של המורה, שנמצאו כאמור במחקרה של גביש (גביש, 2000), העלה כי ניתן לזהות בהן שתי שטחות, ואלה הן:

#### **שטחה A: סביבת העבודה**

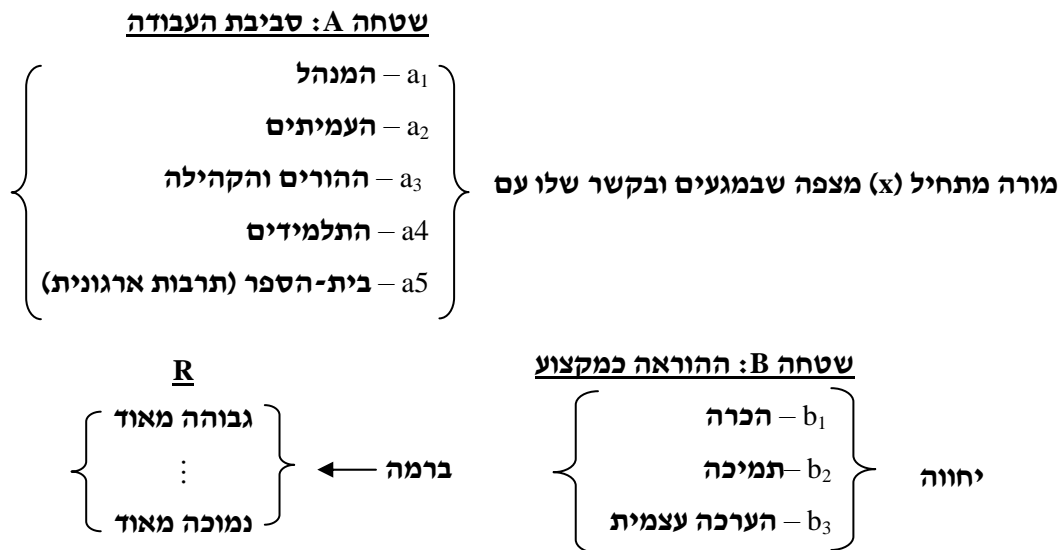
שטחת רכיבי סביבת העבודה של המורה כללה את: (1) **המנהל**, (2) **העמיתים**, (3) **ההורים והקהילה**, (4) **התלמידים**, ו-(5) **בית-הספר כארגון** (התרבות הארגונית של בית-הספר). התרבות הארגונית היא מכלול העמדות, הדיעות, הדרישות, הסמלים ונוהלי העבודה הקיימים בבית-הספר, המחייבים את העובדים בו ומשפיעים עליו. רכיבי השטחה אינם בהכרח מסודרים ברמות שונות של היררכיה, משום שמורים עשויים ליחס חשיבות שונה לכל אחד מן הרכיבים האלה. השטחה הזאת יכולה אפוא להתפרש כשטחה בלתי-סדורה.

#### **שטחה B: ההוראה כמקצוע**

שלושה רכיבים נכללו בשטחה הזאת, ואלה הם: (1) **הכרה (במקצוע ההוראה ובעוסקים בו)**: הכרה בכך שההוראה היא מקצוע מלהיב גם לאחר שנות עיסוק רבות בו, ושהיא מקצוע "פרופסיונלי" המתחדש ומתעדכן תדיר; ציפיות להכרה ציבורית ואישית במורים העוסקים במקצוע שנדרשת בו מסירות, התמדה והקדשת זמן ומשאבים פיזיים ומנטליים. רכיב זה התבסס על ה"מיסטיקה המקצועית" האופיינית למקצוע ההוראה; (2) **תמיכה**: ציפיות שהעיסוק בהוראה יהווה עבודה בקהילה מקצועית, שהמעורבים בה יהיו מלאים תחושת שותפות, תמיכה אלה באלה, היענות ברצון לעזרה ולסיוע, ולחלוקה ברצון בנטל המשימות. רכיב זה התבסס על הממד החברתי שבציפיות העובד מעבודתו; (3) **הערכה עצמית**: שההוראה והעיסוק בה ישמשו בסיס לחיזוק ההערכה העצמית של המורה. ביטויי ההערכה יכולים לבוא ממקורות שונים. העמיתים, התלמידים וההורים, יכולים לבטא את הערכתם למורה על-ידי שיתיעצו עמו, ידונו עמו על בעיותיהם האישיות ויקדמו את פניו בשמחה. ההורים יכולים להביע בפני המורה הערכה על שהוא מטפל היטב בילדיהם, בהכירם בכך שילדיהם מתנהגים לעתים באופן הקשה לשליטה. הערכתו של המנהל למורה יכולה להתבטא בכך שיאפשר לו ללמד רק נושאים שבהם הוא מתמחה ולא ידרוש ממנו לעשות דברים שאינו בקי בהם, וכן יתייחס בכבוד למקצועיותו. רכיב זה התבסס על הממד הפסיכולוגי שבציפיות העובד מעבודתו. שלושת הרכיבים בשטחה זאת מבטאים סדר – מעבר מן הכללי, או הלא-אישי (ההכרה במקצוע ההוראה) אל האישי (הערכה עצמית בזכות

מקצוע ההוראה). שטחה זאת היא, לפיכך, שטחה שיש בה סדר פנימי, והיא נחשבת שטחה סדורה.

שתי השטחות האלה שולבו במשפט המיפוי לתצפיות על ציפיות המורה המתחיל מעבודתו בהוראה. משפט המיפוי משמש כמנחה לניסוח השערות בדבר ההתאמה בין ההגדרה של תופעה לבין התצפיות הקשורות בה (להרחבה בנוגע לתורת השטחות ולמשפט המיפוי, ראו; Canter, 1985; Shye & Elizur, 1994; Tziner, 1987). משפט המיפוי במחקר הנוכחי היה זה :



שטחת האוכלוסייה (x) יכולה לכלול מורים מן החינוך הממלכתי או הממלכתי-דתי, מן החינוך הרגיל או המיוחד, וכמובן מורים בשילוב שתי הקטיגוריות האלה. שטחת התוכן הראשונה (שטחה A) מסווגת את רכיבי סביבת העבודה בהוראה, ושטחת התוכן השנייה (B) מסווגת את התחושות השונות שהמורה עשוי לחוש בעבודתו במקצוע ההוראה, והיא כוללת שלושה אברים המהווים שלוש רמות מסודרות: 1. הכרה במקצוע ההוראה (ציפיות לכך שההוראה תיחשב כמקצוע מוערך), 2. היענות ותמיכה (ציפיות לכך שהעבודה בהוראה תיעשה בסביבה תומכת ונענית, הכוללת אחווה, תמיכה אישית ומקצועית ותחושת "אנחנו ביחד למען מטרה משותפת"), ו-3. הערכה אישית (ציפיות לכך שהעבודה תהווה בסיס להגשמה עצמית).

בעיבוד הנתונים משתמשת תורת השטחות בדרך כלל בניחות המרחב הקטן ביותר (SSA-Smallest Space Analysis), שהוא מודל סטטיסטי, שבו מקדמי קרבה בין משתנים (כמו מתאמים או מקדמי מונוטוניות) מיוצגים במרחקים פיזיים במרחב דו ממדי או רב ממדי (Guttman, 1968). בניחות זה המשתנים מוצגים כנקודות במרחב, כאשר הקרבה ביניהן נמצאת ביחס למתאם בין המשתנים. ככל שהמתאם גבוה יותר, כך הנקודות ממוקמות במרחב כשהן קרובות יותר האחת אל השנייה. תמונת הפריסה המרחבית (המפה) של הנתונים המתקבלת בדרך זאת קלה יותר לפרשנות מאשר לוח מתאמים, ובעזרתה מתגלים קשרים בין משתנים, שלא היו מתגלים בדרכים אחרות.

התכנים של פריטי הציפיות במשפט המיפוי הם שילוב של אלמנט של שטחה אחת עם כל אחד מן האלמנטים של השטחות האחרות באותו משפט מיפוי. שילוב כזה נקרא בתורת השטחות תבנה (Structuple), והוא מגדיר כל אחד מן הפריטים המשמשים לתצפיות על התופעה הנחקרת.

תורת השטחות מתייחסת אל משפט המיפוי גם כאל כלי לניסוח השערות בדבר המבנה האמפירי של היחסים בין המשתנים. השערות בדבר המבנה האמפירי של פריסת הנתונים (הנקראות גם השערות מבניות) מגובשות ומנוסחות על-ידי בחינת המספר והסוג של השטחות הקיימות במשפט המיפוי. אופייה של כל שטחה עשוי להצביע על התפקיד, ששטחה זאת עשויה למלא במבנה של התצפיות האמפיריות (Guttman & Levy, 1991; Levy, 1985; Schlesinger & Guttman, 1969; Shye & Elizur, 1994). שטחה בלתי סדורה היא בעלת תפקיד מקטב, והיא נקראת "שטחה מקטבת" (polarizing facet), או במונח שונה: שטחה זוויתית (angular facet) ש"תפקידה" לפזר את הפריטים במרחב האמפירי של פריסת הנתונים (מפת ה-SSA) לגזרות היוצאות ממקור משותף, כשמספר הגזרות שווה למספר הרמות (או הקבוצות) בשטחה המקטבת. הצורה המעגלית של פריסת הגזרות קרויה "סירקומפלקס" (Circumplex). שטחה בעלת רמות סדורות נקראת "שטחה מווסתת" (modulating facet) או במונח אחר – שטחה רדיאלית (radial facet). הויסות במפת ה-SSA מתבטא במבנה רדיאלי בצורת טבעות או חגורות קונצנטריות סביב מקור משותף במפה. תכונת הסדר מתבטאת במרחק של כל עולם תוכן מנקודת המוצא. צורה כזאת נקראת בשם "סימפלקס" (Simplex). מספר הטבעות הצפויות שווה למספר הרמות או האברים שבשטחה.

התכונות של הגזרות במפת ה-SSA, המעניינות אותנו במיוחד, נובעות מן המרחקים הפיזיים בין הנקודות במרחב, ובאופן מעשי מדובר בתכונות הסמיכות (אילו גזרות קרובות או צמודות אחת אל השנייה), ומולות (אילו גזרות נמצאות האחת מול השנייה). מולות מבטאת מרחק או ניגוד סמנטי בין הגזרות.

כל פריט במחקר הוא, כאמור, תבנה, כלומר מכיל במשולב את שתי התכונות של השטחות: את תכונת הסדר (הקונצנטרי) ואת תכונת אי-הסדר, המתבטא בגזרות הממוקמות אחת ליד השנייה במעגל. כיוון שכך, המבנה האמפירי של פריסת המשתנים במרחב הנתונים צפוי להיות שילוב של שתי הצורות: הזוויתית והטבעתית, כלומר שילוב של Circumplex ו-Simplex, ושילוב כזה נקרא "מבנה ראדקס" (Radex) (Guttman, 1954). ההשערה המבנית בדבר פריסת פריטי הציפיות במפת ה-SSA במחקר הנוכחי הייתה שיתקבל מבנה של ראדקס (Radex).

## השיטה

## הנבדקים

הנבדקים היו 273 מורים מתחילים, שהשתתפו בתכנית הסטאז' בחמש מכללות מרכזיות להכשרת מורים בישראל. נבדקים אלה עמדו להתחיל את שנת ההוראה הראשונה שלהם, לאחר שבמשך שלוש שנות לימודיהם הקודמות התנסו מספר פעמים בשבוע בהוראה בבתי-ספר. 262 (96.0%) מתוכם היו נשים ו-8 (2.9%) היו גברים. 3 נבדקים (1.1%) לא דיווחו על מינם. 196 (71.8%) למדו במכללה כללית, 71 (26%) למדו במכללה דתית ו-6 נבדקים (2.2%) לא דיווחו על מקום לימודיהם הקודם. 112 (41.0%) למדו במסלול הכשרה למורים בחינוך היסודי, 88 (32.2%) למדו במסלול החינוך המיוחד, 43 (15.8%) למדו במסלול ההכשרה למורים בחטיבות הביניים, 8 (2.9%) למדו במסלול הגיל הרך, 2 (0.7%) למדו במסלול רב גילי ו-20 (7.3%) לא דיווחו על מסלול לימודיהם. 233 נבדקים (85.3%) מצאו כבר מקום עבודה בבית-ספר, ו-30 (11.0%) לא מצאו עדיין מקום עבודה. 10 (3.7%) לא דיווחו האם מצאו מקום עבודה.

## הכלים

לנבדקים נמסר שאלון שנקרא: "ציפיות התפקיד של מורים – שאלון למורים מתחילים", שחובר במחקרה של גביש (2002). הוא כלל פריטים, שביטאו ציפיות של מורים בראשית דרכם המקצועית.

### כאן לוח 1

לוח 1 מציג את הפריטים בשאלון ציפיות המורים, כשהם מסודרים לפי התבנים הנובעים ממשפט המיפוי. הפריטים בשאלון סווגו על פי קבוצות ההתייחסות השונות של המורה (קטגוריות): (א) ציפיות מיחסי הגומלין עם **מנהל בית-הספר**. הפריטים התייחסו לזמינות המנהל, לעזרה, לגיבוי, לאמינות, לתפיסת עולם חינוכית ברורה, לעידוד היוזמה, לחדשנות ולמקצועיות של המנהל, לקידום המורה על-ידי המנהל, להתייחסות רצינית לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים; (ב) ציפיות המורה מיחסי הגומלין עם **עמיתים**. הפריטים התייחסו לשיתוף הפעולה עם העמיתים, לעזרה הדדית, לקשרי חום וחברות, לחלוקת אחריות, לעידוד, לחדשנות וליצירתיות; (ג) ציפיות מיחסי הגומלין עם **ההורים והקהילה (הציבור)**. הפריטים התייחסו להערכת המורה ולכיבוד מקצועיותו על-ידי ההורים והקהילה, לגיבוי, לשיתוף פעולה עם המורה ולקבלת עזרה, להערכת הציבור את מקצועיות המורה, את קשייו ואת מאמציו, ואת חשיבות עבודתו; (ד) ציפיות מן ההוראה ומיחסי הגומלין בין המורה **לתלמידים**. הפריטים בתחום זה התייחסו להשפעת המורה על תלמידיו, להתנהגות הולמת של התלמידים והיענותם לדרישות המורה, וכמו כן לביטויים של חום וחיבה עם התלמידים; (ה) ציפיות המורה ממסגרת ההוראה, כלומר **מבית הספר**. הפריטים התייחסו לתפיסת מקצועיותו של בית-הספר כמקום עבודה, ומסיכויי ההתפתחות המקצועית של המורה בבית-הספר.

## מהלך

בחודש אוגוסט בכל שנה עורכת כל מכללה מפגש היכרות ראשון בין כל תלמידי הסטאז' לבין כל מדריכי הסטאז'. במפגשים הללו מקבלים המורים המתחילים מידע ראשוני על שנת הסטאז' ומכירים את מדריכיהם. שאלון המחקר חולק בחודשים אוגוסט ותחילת ספטמבר במפגשים אלה ומולא על-ידי 273 מורים מתחילים במסגרת מפגשי הסטאז' בחמש מכללות להכשרת מורים בישראל. המאמר הנוכחי מדווח על עיבוד משני של הנתונים, שנאספו במחקרה של גביש (2002), בכל הקשור לתכני ציפיות המורים מעבודתם.

## ממצאים

בשלב הראשון של עיבוד הנתונים חושבו המתאמים (מקדמי מונוטוניות) בין הפריטים לבין עצמם, והוכנה מטריצת מתאמים. בשלב השני נערך ניתוח Small Space Analysis-SSA באמצעות תכנת FSSA (Faceted-SSA, קרי SSA על-פי שטחות; Shye, 1991; Borg & Shye, 1995), בהתבסס על מטריצת המתאמים שחושבה. פריסת הנתונים נבחנה בהצגה דו-ממדית, תלת-ממדית וארבע-ממדית. מקדם הזרות<sup>1</sup> שנמצא בהצגה הדו-ממדית היה 0.29, דבר המצביע אמנם על התאמה לא מושלמת בין הצגת הפריטים במפה לבין המתאמים, אך כפי שנראה מאפשרת הסקת מסקנות בנוגע למבנה הפריסה ולמבנה המושג. בהצגת הנתונים ב-3 וב-4 ממדים מקדמי הזרות היו 0.19 ו-0.15, בהתאמה, אך תוספת ממדים לא נראתה תורמת להבנת מבנה המושג, מעבר לזה שהתגלה בשני הממדים (תרשים 1).

### כאן תרשים 1

פריסת הנתונים על-פני מפת ה-SSA מראה דפוס ראדקס (המספרים המופיעים בתרשים 1 הם מספרי הפריטים שאינם בסוגריים, המופיעים בלוח 1). כפי שהדבר מצוי במבנה הראדקס, הפריטים במרכז המפה קרובים אלה אל אלה, בעוד שככל שהפריטים מרוחקים יותר מן המרכז וקרובים לפריפריה, הם מפוזרים יותר וממוקמים במרחקים גדולים יותר אחד מן השני. קרבת הפריטים אחד אל השני במרחב הפריסה של מפת ה-SSA מבטאת הסכמה רבה, והפיזור מבטא הסכמה מעטה ויותר ייחודיות סמנטית. משמעות הדבר היא שבכל הקשור בציפיות המורה המתחיל בנוגע להוראה כמקצוע מכובד ואחראי ההסכמה רבה ביותר; בכל הקשור לראיית ההוראה כקהילה מקצועית – ההסכמה מתונה; ההסכמה הכללית נמוכה יותר בנוגע לציפיות לראות בהוראה בסיס להערכה עצמית, ועל כן השונות בקרב הציפיות האלו היא הגבוהה ביותר (ציפיות אלו הן אינדיווידואליות וייחודיות ביותר).

<sup>1</sup> מקדם הזרות (coefficient of alienation) הוא מונח טכני המבטא עד כמה המרחקים הפיזיים בין הפריטים במפה שהתקבלה משקפים נאמנה (ביחס הפוך) את מערך המתאמים ביניהם, כלומר עד כמה התוכנה הצליחה "לסדר" אותם בצורה טובה מבחינה גרפית. הטווח נע בין 0 ל-1, וככל שהערך של מקדם הזרות נמוך יותר, כך ההתאמה טובה יותר. ערך נמוך מ-0.20 נחשב כמקדם זרות טוב.

כאמור, מבנה הראדקס הוא שילוב בין שתי צורות פריסה: פריסה רדיאלית ופריסה זוויתית, ושתי צורות אלו ניכרות היטב במפת ה-SSA. נתבונן עתה בנפרד בכל אחת משתי הצורות האלה.

## ההיבט הרדיאלי

### כאן תרשים 2

תרשים 2 מציג את פריסת הנתונים במפת ה-SSA בהיבט הרדיאלי. מדד ההפרדה<sup>2</sup> היה 999, שהוא הקרוב ביותר להתאמה מושלמת. ההיבט הרדיאלי מתבטא במרחק של הפריטים מן המקור. פריטי הציפיות להכרה במקצוע ההוראה מהווים את המעגל הקונצנטרי הראשון, בעוד שהמעגל הקונצנטרי השני מכיל את הפריטים המייצגים את ציפיותיו של המורה לפעול במסגרת הקהילה המקצועית של בית-הספר וסביבתו (תמיכה). המעגל הקונצנטרי השלישי מכיל את הפריטים המייצגים את הציפיות לכך שעבודת ההוראה תהווה בסיס להערכה עצמית של המורה (ראו תרשים 2, ובמקביל – תרשים 1 ולוח 1). הפריט הבולט ביותר בקבוצה זאת הוא פריט מספר 39 ("אני מצפה להעריך את עצמי יותר מבחינה אישית בזכות עבודתי"). פריטים אחרים, המייצגים את הציפייה לתמיכה בעצמי המקצועי והאישי של המורה הם פריט 8 ("אני מצפה לכך שמנהל בית-הספר יאפשר לי ללמד רק נושאים, שבהם אני מתמחה"), פריט 11 ("אני מצפה לכך שההורים יתייעצו עמי בנוגע לקשיים של ילדיהם, גם קשיים שאינם קשורים במישרין לבית-הספר"), פריט 20 ("אני מצפה לכך שמורים בבית-הספר יספרו לי בגילוי לב על קשייהם המקצועיים"), פריט 23 ("אני מצפה לכך שמנהל בית-הספר ישאל אותי לשלומי בשעה שאפגוש אותו בבית-הספר"), והפריטים 28, 29, 30, 32, שהם פריטים המייצגים חוס, הערכה מקצועית ואישית, וחיבה אישית למורה מצד התלמידים.

מעניינת גם הקרבה שבין הפריטים לבין עצמם בתוך אותו מעגל. בהקשר זה מעניינת קרבתם של הפריטים 18 ("אני מצפה לכך שמסגרת בית-הספר תאפשר לי לממש את נטיות לבי ואת כישורי המקצועיים והאישיים") ו-19 ("אני מצפה לכך שמסגרת בית-הספר תאפשר לי להרחיב כל העת את השכלתי"), לפריט מספר 39 ("אני מצפה להעריך את עצמי יותר מבחינה אישית בזכות עבודתי"). פריט 36 ("אני מצפה לכך שיהיה תיאום בין המשימות המוטלות עלי בבית-הספר, כך שמילוי של משימה אחת לא יפריע למילוי של משימה אחרת"), והפריטים 18, 19 ו-39 מסודרים בסדר פשוט מהעצמי המקצועי אל העצמי (הלא מקצועי).

<sup>2</sup> מדד ההפרדה (separation index) מבטא את המידה שבה המבנה האמפירי שהתקבל משקף את שטחות התוכן המשוערות, דהיינו את מידת ההלימה (goodness of fit) בין המודל התיאורטי הנבחן לבין הפריסה המרחבית של הנתונים האמפיריים במפת ה-SSA. מדד ההפרדה לוקח בחשבון לא רק את מספר הפריטים "חסוטים" מאזורים המשוער אלא גם את מרחקם ממנו, בהיותו מבוסס על סכום המרחקים בין המיקום בפועל של כל נקודה במפת ה-SSA לבין המיקום המתוכנן שלה. הטווח נע בין 0 ל-1, וככל שהערך גבוה יותר כך טוב יותר.

### ההיבט הזוויתי

הממצאים הראו, בשלב הראשון, התאמה טובה בחלק מן הגזרות בין המבנה המשוער לבן המבנה האמפירי (מדד ההפרדה היה 0.850). והתאמה פחות טובה באחרות. התאמה טובה הייתה בגזרות התלמידים, ההורים, המנהל ובית-הספר (תרבות ארגונית). התאמה בלתי מספקת הייתה בגזרת העמיתים, שאליה "הצטרפו" ארבעה פריטי מנהל (מס' 7, 6, 9 ו-8), ופריט הורים אחד (מס' 11). לגזרת בית-הספר "הצטרף" פריט מורים אחד (מס' 37). בחינת תכני הפריטים הראתה כי בגזרת המנהל נותרו הפריטים המתארים את ההיבט האנושי של תמיכה וגיבוי מצד המנהל (שישאל לשלום המורה, שינקוט במדיניות של דלת פתוחה, שיקדם את המורה, שיעניק לו גיבוי ותמיכה אישית ושיאפשר לו ליזום וליצור). לעומת זאת, בגזרת העמיתים התמקמו פריטי-מנהל המבטאים היבט משימתי (שיאפשר למורה ללמד נושאים שהתמחה בהם, שסייע בפתרון בעיות דחופות, שיעריך את הישגי המורה). שילוב פריטי העמיתים וחלק מפריטי המנהל, יחד עם פריט הורים אחד, יוצר ריכוז של פריטים המבטאים תמיכה ושיתפות במשימות ההוראה, שהיא ביטוי מובהק של עמיתות. פריט מורים אחד (מס' 37) התמקם בגזרת בית-הספר כתרבות ארגונית. פריט זה עשוי לבטא תרבות ארגונית של תמיכה מקצועית. לאחר הגדרה מחדש של מיקום הפריטים בגזרות השונות נערך העיבוד מחדש, ותוצאותיו מוצגות בתרשים 3.

-----

כאן תרשים 3

-----

תרשים 3 מציג את פריסת הנתונים לאחר ההגדרה המחודשת, כאשר מקדם ההפרדה הוא 1.00, המבטא התאמה מושלמת בין הנתונים האמפיריים לבין המבנה המשוער. במבט כללי אנחנו רואים שהמפה נחלקת באופן ברור לחלק תחתון (הפריטים מסומנים בספרה 5), שבו מופיעים הפריטים המייצגים את בית-הספר כתרבות ארגונית (הפריטים אינם מייצגים אנשים אלא רק מדיניות, תרבות עבודה וכללי עבודה והתנהגות). בחלק העליון ממוקמות יתר הגזרות (ראו תרשים 3). גזרת המנהל (פריטים המסומנים בספרה 1) נמצאת במקוטב לגזרת התלמידים (פריטים המסומנים בספרה 4). גזרת התלמידים נמצאת בסמיכות לגזרת ההורים, גזרת ההורים נמצאת בסמיכות לגזרת העמיתים, וגזרת העמיתים נמצאת בסמיכות לגזרת המנהל.

גזרת **המנהל** הפריטים מבטאים ציפייה של המורה לכך שהמנהל ייתן לו גיבוי מקצועי (פריט מספר 21), תמיכה (פריט מספר 14), קידום (פריט מספר 16), חופש-פעולה מקצועי (פריט מספר 15), ויצירת אוירה טובה בבית-הספר (פריט מספר 13). אלה הם פריטים המבטאים ציפייה למנהל תומך ומקדם, בעיקר במישור האישי, המפעיל מנהיגות ממוקדת-עובד, שהיא דפוס התנהגות המהווה חלק מרכזי ובלתי נפרד מן המושג והמשמעות של הקהילה המקצועית הבית-ספרית. פריט 23 בגזרה זאת ("אני מצפה לכך שמנהל בית-הספר ישאל אותי לשלומי בשעה שיפגוש אותי בבית-הספר") מרוחק ביותר מן המרכז בגזרה זאת, והוא שייך למעגל השלישי. הפריטים בגזרת בית-הספר כארגון מצויים מרביתם במעגל השני, ופריט אחד (39) מצוי במעגל השלישי.



גזרת **העמיתים** מורכבת מפריטים שעניינם ציפיות ממורים וממנהל, ומפריט אחד (מספר 11), שענייניו הורים. בגזרה זאת הפריט המרוחק ביותר מן המרכז הוא פריט מספר 8 ("אני מצפה לכך שמנהל בית-הספר יאפשר לי ללמד רק נושאים שבהם אני מתמחה"), המבטא הערכה וכבוד מקצועי למורה מצד המנהל. שני פריטים מרוחקים אחרים הם פריט מספר 20, המבטא ציפייה להערכה מקצועית מצד העמיתים, ופריט מספר 11, המבטא ציפייה להבעת אמון מקצועי במורה מצד ההורים. הפריטים האחרים בגזרה זאת מבטאים ציפייה לתמיכת עמיתים (פריטים 10, 17), לתמיכת המנהל בנושאים מקצועיים ובכל נושא אחר (פריט מספר 9 ופריט מספר 6), להבעת אמון מקצועי מצד המנהל (פריט מספר 7). הפריטים מספר 24 ("אני מצפה ללמוד מן המורים הותיקים בבית-הספר שניתן ליהנות ולהתלהב מעבודת ההוראה גם לאחר שנות ניסיון רבות") ומספר 22 ("אני מצפה לכך שמורים יתעניינו בשיטות ההוראה החדשניות שאביא מן המכללה"), מביעים ציפיות בדבר אופיו ומהותו של מקצוע ההוראה.

בגזרת **ההורים** מתרכזים הפריטים בתחום הציפיות לקהילה מקצועית ולאווירת שותפות (פריטים 1, 12), ולקבלת תמיכה במורה (פריטים 3, 4, 1-2). שלושת הפריטים המבטאים את הציפיות מן ה**ציבור** (40, 41 ו-42) יכולים להיחשב כחלק מגזרת ההורים או הקהילה.

נתבונן עתה בהרכב הפריטים בכל אחת מן הגזרות (ראו תרשים 3, ובמקביל – תרשים 1 ולוח 1). גזרת **התלמידים** מכילה את כל הפריטים שעניינם ציפיות המורה מן התלמידים, כשהם מסודרים בשני מעגלים. במעגל האחד מופיעים פריטים הקשורים ביחסי הגומלין בין המורה לתלמידו בכיתה ובלימודים, ובמעגל השני, המרוחק יותר מן המרכז, מופיעים פריטי הציפיות של המורה מתלמידו בכל הקשור בהיבט האישי-האנושי: ציפיות לחיבה אישית ולהערכה.

**גזרת בית-הספר כארגון** מכילה את כל הפריטים, כמצופה, וגם פריט אחד (מספר 37) השייך לקבוצת פריטי המורים.

בהתבסס על פיזור הפריטים בגזרות השונות אפשר להמשיג את הגזרות באופן הבא. גזרת המנהל מבטאת ציפייה למנהיגות, שיש לה היבט אפקטיבי-אנושי במשולב עם היבט משימתי; גזרת העמיתים מבטאת ציפייה לעמיתות; גזרת ההורים/קהילה מבטאת ציפייה להכרה במקצועיות המורה ברמה האישית ובמקצועיותה של אומנות ההוראה; גזרת התלמידים מבטאת ציפייה למונהגות אפקטיבית ומשימתית.

היבט נוסף של פריסת הנתונים מתייחס למאפייני הדמויות (נותני שירות לעומת מקבלי שירות, מבוגרים לעומת תלמידים), כמפורט להלן:

א. **ארגון וסביבה אנושית**. המפה בתרשים 3 מחולקת ל-2 גושים: גוש הארגון (גזרה הכוללת את הפריטים המסומנים 5, בחלק התחתון של המפה), וגוש אנושי (הכולל את המנהל, העמיתים, ההורים והתלמידים, גזרה הכוללת את גזרת הפריטים המסומנים 1, 2, 3, ו-4).

ב. **רכיבי הסביבה האנושית: נותני שירות (מנהל, עמיתים/מורים) ומקבלי שירות (הורים, תלמידים).** בתרשים 3 החלק העליון של המפה מחולק לצד ימני (נותני שירות) ולצד שמאלי (מקבלי שירות). אפשר לפרש חלוקה זאת בכך שישנה הבחנה בין הציפיות מנותני השירות (מנהל – גזרה 1, עמיתים/מורים – גזרה 2) המורכבות מפריטים הממוקמים בצד ימין של המפה, לבין הציפיות ממקבלי השירות (הורים – גזרה 3, תלמידים – גזרה 4).

ג. **רכיבי הסביבה האנושית: מבוגרים (מנהל, עמיתים/מורים, הורים) ותלמידים.** שלוש הגזרות: 1, 2, ו-3 ממוקמות האחת בסמיכות לשנייה בצד הימני של המפה, בעוד שגזרת התלמידים (גזרה 4) נמצאת בצד השמאלי של המפה. אפשר לפרש חלוקה זאת בכך שישנה הבחנה בין הציפיות מן המבוגרים בבית-הספר ובסביבתו לבין הציפיות מן התלמידים.

### רמת הציפיות

-----

כאן לוח 2

-----

הממוצעים של ציוני הציפיות וסטיות התקן של הממוצעים מוצגים בלוח 2 בסדר יורד של ממוצעי הציפיות. מלוח 2 אנחנו רואים ראשית כל כי ציפיותיהם הארגוניות של המורים המתחילים הן גבוהות למדי. עם זאת, קיימים בכל זאת מספר הבדלים ברמת הציפיות מהמרכיבים השונים של בית-הספר. הציפייה הגבוהה ביותר של המורה המתחיל היא מן התרבות הארגונית בבית-הספר ( $M=4.79$ ), והציפייה הנמוכה ביותר היא מן העמיתים ( $M=4.17$ ), כשההבדל בין רמות הציפיות האלה הוא בגודל אפקט  $d=1.23$ , שהוא אפקט ניכר ביותר. אין הבדלים בעלי אפקט משמעותי בין הציפיות מן המנהל לבין הציפיות מן התלמידים או מהוריהם, אך יש הבדל בין הציפיות מן המנהל לבין הציפיות מן העמיתים, בגודל אפקט של  $d=.70$ , שהוא גודל אפקט ניכר.

הקשר בין משתני הרקע של המורים לבין רמת ציפיותיהם נבדק לפי סוג המכללה שבה למדו (מכללה כללית או דתית) ומסלול הלימודים במכללה (הכשרה להוראה בחינוך היסודי, החינוך המיוחד או חטיבות-הביניים). לצורך זה נעשה ניתוח שונות דו-כיווני. נמצאו הבדלים ברמת הציפיות לפי סוג המכללה [ $F(1,234)=5.13, p<.05$ ] כשרמת הציפיות הממוצעת במגזר הדתי ( $M=4.58$ ) גבוהה יותר מאשר במגזר הלא-דתי ( $M=4.42$ ). כמו כן נמצא כי רמת הציפיות בחינוך המיוחד ( $M=4.34$ ) נמוכה יותר מאשר בחינוך היסודי ( $M=4.53$ ) ובחטיבות-הביניים ( $M=4.60$ ).

### דיון

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה ללמוד ולהכיר את ההרכב ואת המבנה של מערך הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. המחקר העלה, שציפיותיו הארגוניות של המורה המתחיל פרוסות על פני ציר דמיוני, שהקוטב האחד שלו הוא ציפיות בנוגע להוראה כמקצוע והקוטב השני הוא ציפיות בנוגע לעצמי (האישי או המקצועי) של המורה. בין שני הקטבים האלה נמצאות

ציפיות המתייחסות לחיבורים שבין העצמי לבין המקצועי, כלומר לעבודה בבית-הספר כפעילות במסגרת קהילה מקצועית. המחקר אישש את ההשערה, שהציפיות בנוגע להוראה כמקצוע הן מוסכמות ומקובלות על המורים, יותר מן הציפיות בנוגע לתרומת ההוראה לחיזוק העצמי המקצועי של המורה (בהיותן אינדיבידואליות וייחודיות, הן פחות מוסכמות על כולם).

ההשערה, שלפיה ציפיות המורה מתייחסות לממלאי תפקידים בבית-הספר ובסביבתו (מנהל, מורים, תלמידים והורים) אוששה רק בחלקה. בהקשר זה הממצאים סיפקו אישוש למחשבה, שלפיה ציפיות המורים מתייחסות לתכונות או לדברים, שממלאי התפקידים מייצגים או מאפשרים אותם, כמו: עמיתות (קולגיאליות), המיוצגת על-ידי המנהל והמורים, ובמידה מסוימת גם על-ידי ההורים; מנהיגות, המיוצגת על-ידי המנהל; מונהגות (followership) המיוצגת על-ידי התלמידים; והכרה מקצועית ואישית, הניתנת למורים על-ידי ההורים והציבור הכללי.

המחקר מרים ארבע תרומות חשובות, שהן תרומתה הייחודית של תורת השטחות, שיש בהן כדי לסייע בהבנה טובה יותר של תפיסת עולמם של המורים. התרומה הראשונה של המחקר הנוכחי היא חשיפתה של מורכבות הציפיות של המורה המתחיל מעבודתו (ההוראה כמקצוע ובית-הספר כמקום עבודה). מן ההיבט הזוויתי של מפת ה-SSA אנו לומדים כי המורה המתחיל מצפה: א. שבית-הספר יהיה ארגון אכפתי, שיש בו תרבות עבודה הרמונית ותומכת, ללא קונפליקטים;

ב. לקבל הערכה והכרה בו כאדם וכאיש מקצוע;

ג. לחוות התחשבות ותמיכה מעמיתים וממקבלי השירות.

מן ההיבט הרדיאלי של מפת ה-SSA אנו לומדים, שציפיות המורה ממקצוע ההוראה מורכבות מציפיות לא-אישיות (ההוראה כמקצוע), ומציפיות אישיות, שלפיהן ההוראה תשמש מנוף או בסיס לחיזוק ההערכה העצמית.

התרומה השנייה של המחקר היא ההבנה, שציפיות המורה המתחיל מבחינות בין ציפיות מבית-הספר כארגון, לבין ציפיותיו מהנפשות הפועלות בו ובסביבתו. במסגרת הנפשות הפועלות יש למורה המתחיל ציפיות מן המבוגרים הקשורים בעבודת ההוראה (שהם המנהל, העמיתים וההורים), המובחנות מן הציפיות מהתלמידים. ציפיות המורים מבדילות גם בין נותני שירות (מנהל, עמיתים/מורים) לבין מקבלי שירות (שהם הלקוחות: התלמידים והוריהם).

התרומה השלישית של המחקר מתייחסת למשמעות תפיסת מנהיגות המנהל על-ידי המורה והאופן שבו המורה מצפה שתלמידיו יתייחסו אליו מן הבחינה המנהיגותית. הפריטים בגזרת המנהל מייצגים התנהגות מנהיגותית של המנהל, כאשר המורה הוא המונהג. לעומת זאת, הפריטים בגזרת התלמידים מייצגים התנהגות של מונהגים כלפי מנהיגים: המורה הוא המנהיג והתלמידים הם המונהגים. הציר הדמיוני המחבר את גזרת המנהל ואת התלמידים בתרשים 1 הוא אפוא ציר המנהיג-מונהגים: המורה מצפה לדפוס התנהגות מסוימים, שבהם הוא המונהג

(והמנהל הוא המנהיג), ולדפוס התנהגות אחרים, שבהם הוא המנהיג (והתלמידים הם המונהגים).

התרומה הרביעית של המחקר מתייחסת לכך שהפריטים הקשורים במנהל מופיעים בשתי גזרות שונות (אך סמוכות האחת לשנייה). בגזרה האחת המנהל הוא מנהיג "אנושי" המתמקד במורה כאדם ובגזרה השנייה המנהל הוא עמית למקצוע. הממצאים בהקשר זה יוצרים בסיס למחשבה, שלפיה ציפיות המורה ממנהל בית-הספר הן בשני תחומים משלימים. בתחום האחד מצפה המורה מן המנהל שיהיה מנהיג אנושי, תומך ומעודד, ובתחום השני המורה מצפה מן המנהל שיהיה גם עמית, התומך במורה בהיבט המשימתי של העבודה. הציפייה לדואליות כזאת ממנהל בית-הספר מחייבת דפוס התנהגות מורכב ביותר מן המנהל, ואין ודאות שמנהלים רבים אמנם מודעים לכך.

בהתבסס על ממצאי המחקר אפשר לומר כי הציפיות התעסוקתיות של המורה (שהן בעיקרן ציפיות לתגמולים אינטרינזיים), יוצרות מודל, הכולל את שלושה ההיבטים הבאים: ההיבט החברתי, ההיבט הארגוני וההיבט הפסיכולוגי, כמפורט להלן.

#### **א. ההיבט החברתי**

היבט זה מורכב משני רכיבים: הרכיב המנהיגותי והרכיב הקולגיאלי. במסגרת הרכיב המנהיגותי קיימות ציפיות לכך שהמנהיגות הבית-ספרית, המיוצגת על-ידי מנהל בית-הספר, תהיה תומכת, מתחשבת ומעודדת. במסגרת זאת קיימות גם ציפיות לכך שמנהיגותו של המורה תתקבל ברצון על-ידי התלמידים. ציפיותיו של המורה בתחום המנהיגות הן אפוא להיות מונהג שבע-רצון ומנהיג מקובל. במסגרת הרכיב הקולגיאלי המורה מצפה לשותפות-משימה מצד המורים והמנהל, וכמו כן לשותפות ולתמיכה מצד ההורים, כשאלה ואלה מכירים באחריותם המשותפת לחינוכם של התלמידים.

### **ב. ההיבט הארגוני**

היבט זה כולל ציפיות לכך שתרבות הארגון בבית-הספר תהיה ברורה, הרמונית ותומכת. תרבות הארגון כוללת אפיונים ארגוניים כמו תקנות וכללי עבודה, שיתוף עובדים בתהליכי קבלת החלטות, קונפליקטים בין תפקידיים ותוך תפקידיים, בהירות ועקביות בהגדרות התפקיד ובמשימותיו.

### **ג. ההיבט הפסיכולוגי**

היבט הפסיכולוגי של סביבת העבודה כולל ציפיות הקשורות בתחושת המשמעותיות בעבודה, באפשרות לביטוי עצמי, להערכה עצמית ולהתפתחות מקצועית. הציפייה היא שסביבת העבודה והמקצוע יהוו מקור להגשמה מקצועית ולהערכה אישית ומקצועית.

שלושת ההיבטים האלה יוצרים בסיס להגדיר את הציפיות של המורה המתחיל מעבודתו, באופן הבא:

**המורה המתחיל מצפה שבבית-הספר תתקיים תרבות ארגונית קולגיאליה וללא קונפליקטים, ושהשותפים לעבודה החינוכית, שהם המורים וההורים, כמו גם הקהילה והציבור, יפגינו הכרה, תמיכה, שותפות והערכה למאמץ שהמורה משקיע בעבודת ההוראה. הוא מצפה לכך שמנהל בית-הספר ינקוט כלפי המורה דפוס מנהיגות ממוקד-עובד (כלומר ישמש כמדריך ומכוון), ויהווה גם עמית מפרגן ותומך; כמו כן הוא מצפה שיתקבל על-ידי תלמידיו כמנהיג: בהערכה, בחיבה ובהיענות; המורה המתחיל מצפה גם לכך שההוראה, בית-הספר, התלמידים, העמיתים, המנהל וההורים, ישמשו בסיס לחיזוק תחושת ההערכה העצמית שלו, הן במישור המקצועי והן במישור האישי.**

כשהציפיות הארגוניות של המורה נבחנות לאורך של תיאוריות הניעה מוכרות, כמו התיאוריה ההיררכית של הצרכים לפי מאסלו (Maslow, 1954), תיאוריית הצרכים של אלדרפר (Alderfer, 1972) ושל מקלילנד (McClelland, 1961), נראה כי ציפיותיהם הארגוניות של המורים מתמקדות בעיקר בצורך ההשתייכות (הצורך בחברות, במקובלות, בחום ובחיבה), ובצרכי ההתפתחות האישית כמו הגשמה עצמית (צורך לזכות בהערכה ובכבוד, רצון לזכות בתפקידים בכירים ואחרים יותר, במשימות מאתגרות ובשליטה בסביבה). צרכים אלה עשויים לבוא על סיפוקם בארגונים על-ידי יחסי גומלין פתוחים ותומכים עם עמיתים ועם מקבלי השירות, ובמיוחד על-ידי מנהיגות הממוקדת בעובד.

ציפיות המורים בכל הקשור בתנאים ובסביבה של עבודתם, שהגדרנו אותן במאמר זה כציפיות ארגוניות, מהוות מערך רחב ביותר של ציפיות, שהמורה המתחיל נושא עמו בכניסתו להוראה. כדי שמערכת הכשרת המורים להוראה תמלא את תפקידה כהלכה, המכשירים להוראה צריכים להיות מודעים למערך הציפיות המורכבות של המורים, ולהיות ערוכים לקראתו. הנושאים העיקריים שראוי שהגופים המכשירים מורים יתנו עליהם את הדעת הם אלו: הכשרת המורה לקראת השתלבות פעילה במערך הארגוני של בית הספר – הכולל הכרת מכלול התפקידים

הקיימים בתוך בית הספר ומחוץ לו (כמו הורים וקהילה, מודעות למאפיינים המובחנים של קשרי הגומלין בין המורה לבין בעלי תפקידים שונים, בקיאות במקורות התמיכה הזמינים למורה בבית הספר והדרכים להשגתם, בפרוצדורות השונות בבית הספר ועוד); טיפוח של דמות המורה כמנהיג הכיתה והכרת יחסי הגומלין שהוא עשוי ליצור עם תלמידיו כפועל יוצא של מנהיגותו; פיתוח היכולת להתמודדות עם קונפליקטים ועמימות תפקיד, ותפיסתם כחלק מובנה מתפקיד המורה ובית הספר, וכהזדמנות לצמיחה מקצועית; חיזוק וליטוש "האני המקצועי" של המורה, הבהרת מטרות ההוראה שלו ושאיפותיו המקצועיות, גישתו להוראה ותפיסת עולמו המקצועית.

### מקורות

גביש, ב' (2002). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". ירושלים: האוניברסיטה העברית.

פרידמן, י', וגביש, ב' (2001). המורה המתחיל: הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth*. New-York: Free Press.

Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. The Journal of Special Education, 25, 453-451.

Billingsley, B.S., & Tech, V. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. The Journal of Special Education, 27 (2), 137-174.

Borg, I., & Shye, S. (1995). *Facet theory: form and content*. Thousand Oaks, CA.: Sage publications.

Brenner, S.D., Sorbom, D., & Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal study of teacher stress, coping and social support. Journal of Occupational Psychology, 58(1), 1-14.

Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual situational contributors to teacher burnout. Journal of Educational Research, 8(2), 106-112.

Bryne, J.J. (1998). Teachers as hunger artist: Burnout: Its causes, effects and remedies. Contemporary Education, 69 (2), 86-92.

Canter, D. (1985). *Facet theory: approaches to social research*. New-York: Peter Lang.

- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. Exceptional Children, *54* (5), 449-454.
- Cherniss, C. (1980). Professional burnout in human service organizations. New York: Prager.
- Cherniss, C., Egnatios, E., Wacker, S., & O'Dowd, W. (1979). The professional mystic and burnout in public sector professionals. Unpublished manuscript, University of Michigan.
- Cohen, L.M., Higgins, K.M., & Ambrose, D. (1999). Educators under Siege: The killing of the teaching profession. The Educational Forum, *63*, 127-137.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., & Wass, H. L. (1981). *The professional education of teachers*. Gainesville, FL.: University of Florida.
- Conley, S.C., Bacharach, S.B., & Bauer, S. (1989). The school work environment and teacher career dissatisfaction. Educational Administration Quarterly, *25* (1), 58-81.
- Cooley, C. H. (1964). Human nature and the social order. New-York: Schocken.
- Dedrick, C. V. L., & Raschke, D. B. (1990). The special educator and job stress. Washington, D. C.: National Education Association.
- Dunkin, M. J., Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New-York: University press of America.
- Farber, B.A. (1991). Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher. San Francisco: Jossey Bass.
- Fimian, M.J. (1986). Social support and occupational stress in special education. Exceptional Children, *52* (5), 436-442.



- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. Journal of Educational Research 86 (1), 28-35.
- Freeman, A. (1987). Pastoral care and teacher stress. Pastoral Care in Education, 5 (1), 22-28.
- Greenglass, E.R, Fiksenbaum, L., & Burke, R.J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. Anxiety, Stress, and Coping, 9, 185-197.
- Greer, J.G., & Wethered, C.E. (1984). Learned helplessness: A piece of the burnout puzzle. Exceptional Children, 5 (6), 524-530.
- Gross, N., Mason, W.S., & McEachen, A.W. (1958). Explorations in role analysis. New York: John Wiley & Sons, INC.
- Guttman, L. (1968). A general nonmetric technique for finding the smallest coordinate space for a configuration of points. *Psychometrika*, 33, 469-506.
- Guttman, L. (1959). Introduction to facet design and analysis. *Proceedings of the fifteenth international congress of psychology*. Amsterdam: North Holland. 130-132.
- Guttman, L. (1954). A new approach to factor analysis: the Radex. In P. F. Lazarsfeld (Ed.). *Mathematical thinking in the social Sciences*. New-York: Free press.
- Guttman, L. & Levy, S. (1991). Two structural laws for intelligence tests. *Intelligence*, 15, 79-103.
- Handy, C. (1994). *The future of work: a guide to a changing society*. Oxford: Basil Blackwell.

- Handy, C. (1989). *The age of unreason*. Harvard Business school press.
- Handy, C. & Aitken, R. (1990). *Understanding schools as organizations*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Herzberg, F, Mausner, B. & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to work*. New-York: Harper & Brothers.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work*. Harper-Collins.
- Kelchtermans, G. (1999). Teaching career: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout (pp. 176-191). UK: Cambridge university press.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout (pp. 176-191). UK: Cambridge university press.
- Levy, S. (Ed.). (1994). *Louis Guttman on Theory and Methodology: Selected Writings*. Aldershot, Dartmouth.
- Levy, S. (1985). Lawful roles of facets in social theories. In D. Canter (Ed.) *Facet theory: approaches to social research*. New-York: Springer-Verlag.
- Littrell, P.C., Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1994). The effects of principals support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. Remedial and Special Education, 15 (5), 297-310.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New-York: Harper & Row.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. N.J.: Van Nostrand.
- McLaughlin, M.W., & Mei-Ling Yee, S. (1988). Schools as a place to have a career. In A. Lieberman (Ed.) *Building a professional culture in schools*. New-York: Teachers College Press.
- Meredith, B., & Underwood, J. (1995). Irreconcilable differences? Defining the rising conflict between regular and special education. Journal of Law and Education, 4 (2), 195-226.
- Merton, R.T. (1957). The Role-Set: Problems in sociological theory. British Journal of Sociology, 8, 106-120.
- Nias J. (1999). Teachers` moral purpose: Stress, vulnerability, and strength. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout (pp. 223-237). UK: Cambridge university press.
- Rollinson, D. (2002). Organizational behavior and analysis. 2<sup>nd</sup>. Ed. Harlow, U. K.: Pearson Education Limited.
- Rosenholtz, S.J. (1986). *The organizational context of teaching*. Washington, D. C.: The National institute of Education.
- Rozenholtz, S.J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications to teacher induction programs. Elementary School Journal, 89, 421-439.
- Schlesinger, I. & Guttman, L. (1969). Smallest space analysis of intelligence and achievement tests. *Psychological Bulletin* 71, 95-100.

- Shye, S. (1991). *Faceted SSA. A computer program for the PC*. Jerusalem: Louis Gutman Israel Institute of Applied Behavior Science 7, 401-426.
- Shye, S. & Elizur, D. (1994). *Introduction to Facet Theory*. Thousand Oaks, CA.: *SAGE Publications*.
- Tziner, A. E. (1987). *The Facet analytic approach to research and data processing*. New-York: Peter Lang.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R.M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31 (3), 325-346.
- Zabel, R.H., Boomer, L.W., & King, T.R. (1984). A model of stress and burnout among teachers of behaviorally disordered students. *Behavior Disorders*, 9, 215-221.

## לוח 1

## הפריטים בשאלון ציפיות המורה מעבודת ההוראה לפי התבנים במשפט המיפוי

מס' הפריט	תוכן הפריט
<b>I. הכרה (בהוראה כמקצוע)</b>	
<b>הורים וקהילה (<math>a_3b_1</math>)</b>	
40 (96)	אני מצפה לכך שהציבור יידע שהוראה היא מקצוע הדורש התמודדות יומיומית עם בעיות קשות ביותר
41 (95)	אני מצפה לכך שהציבור יידע שהמורה מקדיש לעבודתו שעות רבות, הרבה מעבר לשעות העבודה הפורמאליות
42 (98)	אני מצפה לכך שהציבור יידע שמורים אינם בוחרים במקצועם בגלל שעות עבודה נוחות או כיוון שלא מצאו מקצוע אחר
<b>עמיתים (<math>a_2b_1</math>)</b>	
24 (58)	אני מצפה ללמוד מן המורים הוותיקים בבית הספר שניתן ליהנות ולהתלהב מעבודת ההוראה גם לאחר שנות ניסיון רבות
22 (59)	אני מצפה לכך שמורים בבית הספר יתעניינו בשיטות ההוראה החדשניות שאביא מן המכללה
<b>II. תמיכה (ההוראה כעבודה בקהילה מקצועית)</b>	
<b>מנהל בית-הספר (<math>a_1b_2</math>)</b>	
21 (68)	אני מצפה לכך שמנהל בית הספר יעניק לי תמיד גיבוי מול התלמידים וההורים ויעמוד מאחורי כל החלטותיי המקצועיות
13 (63)	אני מצפה לכך שמנהל בית הספר יתרום ליחסי אחווה והרמוניה בין חברי הצוות
14 (60)	אני מצפה לכך שדלת חדרו של המנהל תהייה פתוחה בפני תמיד
15 (71)	אני מצפה לכך שמנהל בית הספר יאפשר לי ליזום שימוש בשיטות הוראה יצירתיות ובלתי שגרתיות
16 (69)	אני מצפה לכך שמנהל בית הספר יקדם אותי וייתן לי תפקידים מרכזיים בבית הספר
7 (73)	אני מצפה לכך שמנהל בית הספר יאמר לי באופן ברור וגלוי שהוא מעריך את מאמצי והישגי
6 (66)	אני מצפה לכך שמנהל בית הספר יציע לי את עזרתו בכל נושא ונושא בבית הספר
9 (67)	אני מצפה לכך שמנהל בית הספר יגיע מיד לכיתתי כאשר אתקל בבעיות דחופות ואבקש את עזרתו
<b>עמיתים/מורים (<math>a_2b_2</math>)</b>	
10 (49)	אני מצפה לכך שמורים בבתי הספר יציעו לי את עזרתם גם בלי שאבקש זאת

מס' הפריט	תוכן הפריט
17 (50)	אני מצפה לכך שמורים בבית הספר יספרו לי על עבודתם וישתפו אותי ברעיונותיהם החדשים
37 (46)	אני מצפה לכך שמורים בבית הספר יסייעו לי בפתרון בעיות מקצועיות יומיומיות
	<b>הורים/קהילה (<math>a_3b_2</math>)</b>
1 (88)	אני מצפה מן ההורים להודות בכך שגם להם יש מקום בקשיים לימודיים והתנהגותיים שילדיהם מציגים בבית הספר
2 (86)	אני מצפה לכך שההורים יאמרו לי שהם מעריכים את המאמצים שאני משקיע בעבודה עם הילדים
4 (81)	אני מצפה לכך שההורים תמיד יעניקו לי גיבוי מול התלמידים, ויעמדו מאחורי כל החלטותיי המקצועיות
12 (91)	אני מצפה לכך שההורים יתעניינו ויתעדכנו במצבם של הילדים לעיתים קרובות
	<b>תלמידים (<math>a_4b_2</math>)</b>
31 (34)	אני מצפה לכך שתלמידיי יגלו שליטה בחומר שאני מלמד
26 (37)	אני מצפה לכך שתלמידיי לא יציקו זה לזה ®
33 (22)	אני מצפה לכך שתלמידיי ישפרו את התנהגותם כאשר אבקש זאת מהם
27 (30)	אני מצפה לכך שתלמידיי לעולם לא יענו לי בחוצפה®
25 (36)	אני מצפה לכך שתלמידיי יימנעו מהפרעות התנהגות בבית הספר
	<b>בית-הספר (כתרבות ארגונית) (<math>a_5b_2</math>)</b>
38 (43)	אני מצפה לכך שלבית הספר תהייה גישה ברורה ועקבית לטיפול בהפרעות התנהגות של תלמידים
36 (42)	אני מצפה לכך שיהיה תיאום בין המשימות המוטלות עלי בבית הספר בבית הספר כך שמילוי של משימה אחת לא יפריע למילוי של משימה אחרת
34 (45)	אני מצפה לכך שהגישה החינוכית הנהוגה בבית הספר תהלוס את הגישה החינוכית שאותה גיבשתי בשנות לימודיי במכללה
35 (44)	אני מצפה לכך ששיטות ההוראה הנהוגות בבית הספר יהלמו את שיטות ההוראה שלמדתי במכללה
19 (40)	אני מצפה לכך שמסגרת בית הספר תאפשר לי להרחיב כל העת את השכלתי
18 (39)	אני מצפה לכך שמסגרת בית הספר תאפשר לי לממש את נטיות לבי ואת כישורי האישיים והמקצועיים

מס' הפריט	תוכן הפריט
<b>III. הערכה עצמית (ההוראה כאמצעי להערכה עצמית)</b>	
<b>מנהל בית-הספר (<math>a_1b_3</math>)</b>	
(72) 8	אני מצפה לכך שמנהל בית הספר יאפשר לי ללמד רק נושאים שבהם אני מתמחה
(61) 23	אני מצפה לכך שמנהל בית הספר ישאל אותי לשלומי בשעה שיפגוש אותי בבית הספר
<b>עמיתים/מורים (<math>a_2b_3</math>)</b>	
(51) 20	אני מצפה לכך שמורים בבית הספר יספרו לי בגילוי לב על קשייהם המקצועיים
<b>הורים/קהילה (<math>a_3b_3</math>)</b>	
(87) 3	אני מצפה מן ההורים להודות בכך שילדיהם מתנהגים לעיתים באופן הקשה ביותר לשליטה
(82) 5	אני מצפה לכך שההורים יתייחסו אלי כאל בעל מקצוע המחזיק בידע ייחודי שחסר בהחלט להורים ואשר נרכש בתהליך רציני של הכשרה מקצועית
(84) 11	אני מצפה לכך שההורים יתייעצו עמי בנוגע לקשיים של ילדיהם, גם קשיים שאינם קשורים במישרין לבית הספר
<b>תלמידים (<math>a_4b_3</math>)</b>	
(32) 32	אני מצפה לכך שתלמידיי יספרו לי על בעיותיהם האישיות, גם אלו שאינן קשורות ישירות לבית הספר
(27) 29	אני מצפה לכך שתלמידיי יאמרו לי שהם מעריכים את השקעתי הרבה למענם
(25) 30	אני מצפה לכך שתלמידיי יקבלו את פני בחום ובשמחה כאשר אכנס לכיתה
(28) 28	אני מצפה לכך שכאשר איעדר מבית הספר תלמידיי יספרו לי שהתגעגעו אלי
<b>בית-הספר כתרבות ארגונית (<math>a_5b_3</math>)</b>	
(41) 39	אני מצפה להעריך את עצמי יותר מבחינה אישית בזכות עבודתי

-----

מספרי הפריטים ללא סוגריים הם המספרים המופיעים במפת ה-SSA. המספרים בסוגריים הם המספרים שהיו בשאלון המחקר.

(R) = כיוון הציון של הפריטים נהפך.

## לוח 2

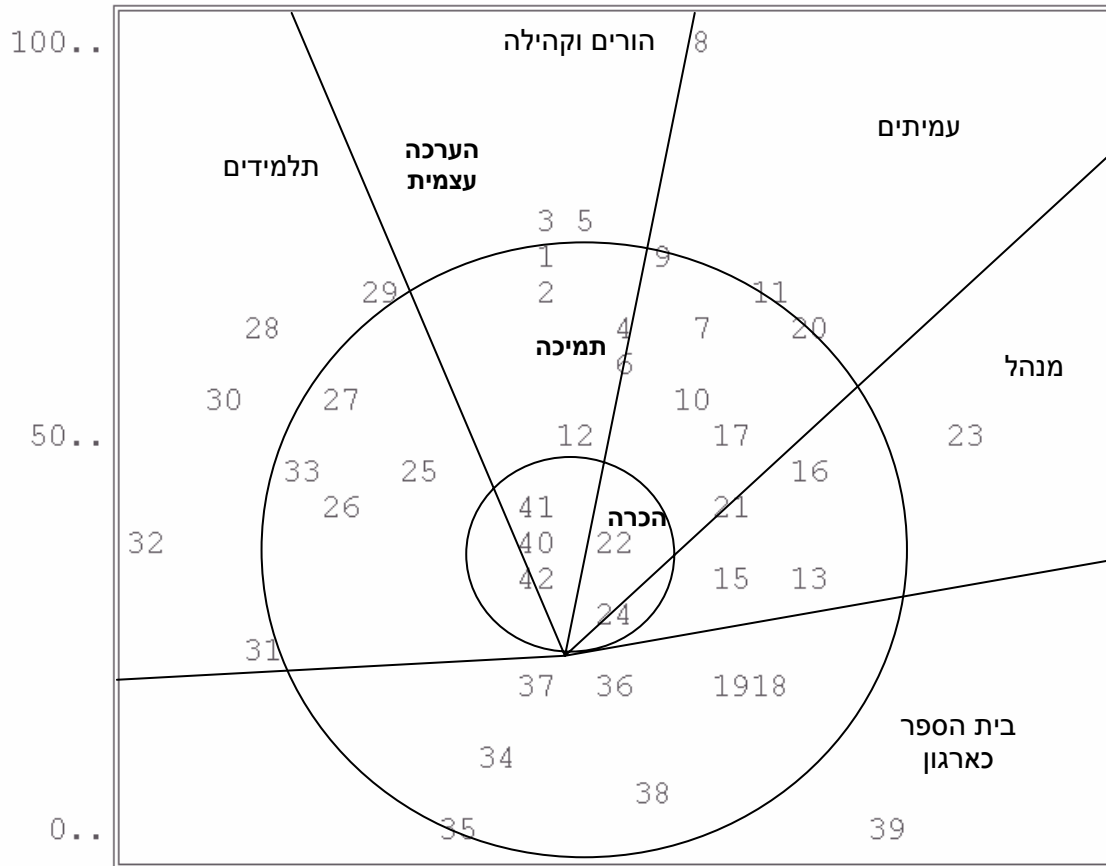
ממוצעים וסטיות תקן של ציוני ציפיות המורה המתחיל  
(לפי סדר יורד של רמת ציפיות)

סטיות	ממוצע	גזרת הציפיות
תקן		
.72	4.79	בית-הספר
.79	4.73	מנהל
.94	4.39	הורים/קהילה
.83	4.35	תלמידים
.81	4.17	עמיתים



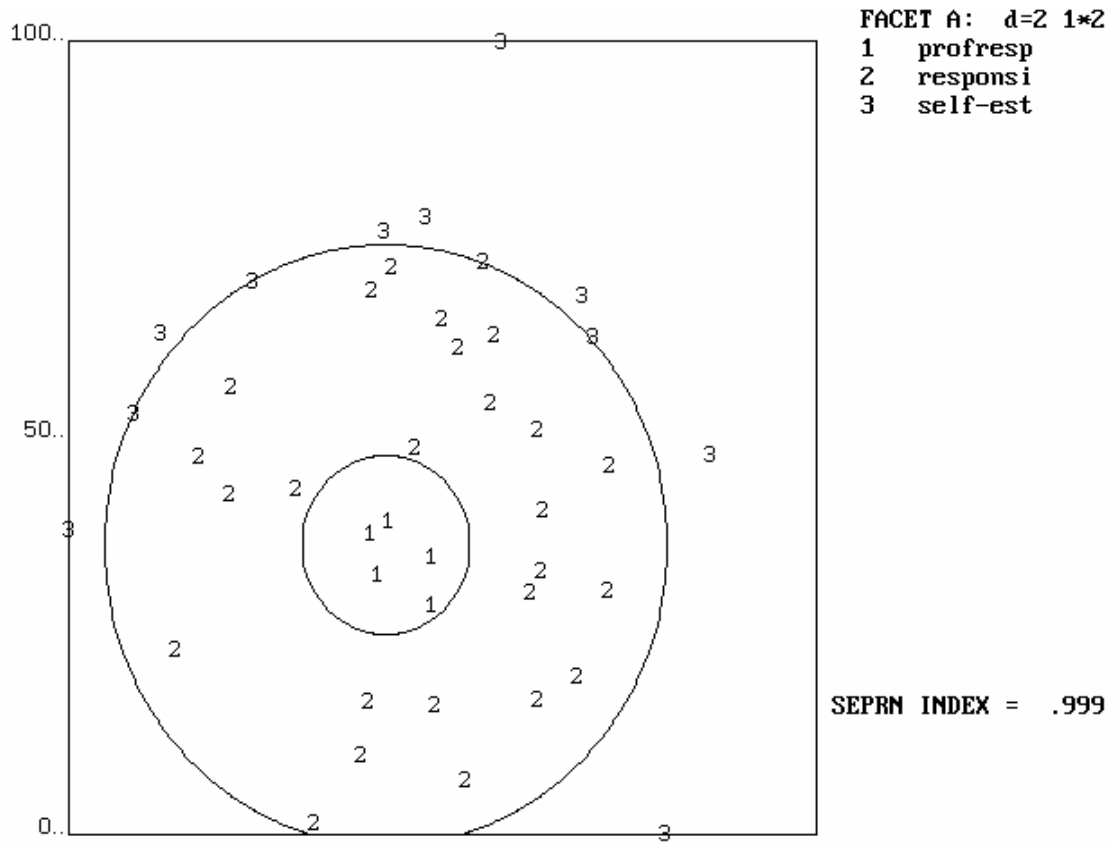
תרשים 1

הציפיות הארגוניות של המורים: פריסת הנתונים במפת ה-SSA בהצגה דו ממדית



תרשים 2

הציפיות הארגוניות של המורים: ההיבט הרדיאלי



תרשים 3

הציפיות הארגוניות של המורים: ההיבט הזוויתי

