

**השנה הראשונה בניהול בית ספר:  
ההתמודדות המתמשכת והשלכותיה**

The First Year as School Principal:  
Coping Over Time and its Consequences

**מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"**

**מאת**

**יצחקי רינת**

**הוגש לסינאט אוניברסיטת בן גוריון בנגב**

**ינואר 2017**

**טבת תשע"ז**

**באר שבע**

**השנה הראשונה בניהול בית ספר:  
ההתמודדות המתמשכת והשלכותיה**

The First Year as School Principal:  
Coping Over Time and its Consequences

**מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"**

**מאת**

**יצחקי רינת**

**הוגש לסינאט אוניברסיטת בן גוריון בנגב**

אישור המנחים 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

אישור דיקן בית הספר ללימודי מחקר מתקדמים ע"ש קרייטמן

\_\_\_\_\_

ינואר 2017

טבת תשע"ז

באר שבע

העבודה נעשתה בהדרכת

**פרופסור נורית זיידמן**

**פרופסור יצחק פרידמן**

במחלקה למנהל עסקים

בפקולטה לניהול

## הצהרת תלמיד המחקר עם הגשת עבודת הדוקטור לשיפוט

אני החתום מטה מצהיר/ה בזאת : (אנא סמן) :

\_\_\_\_ חיברתי את חיבורי בעצמי, להוציא עזרת ההדרכה שקיבלתי מאת מנחה/ים.

\_\_\_\_ החומר המדעי הנכלל בעבודה זו הינו פרי מחקרי מתקופת היותי תלמיד/ת מחקר.

\_\_\_\_ בעבודה נכלל חומר מחקרי שהוא פרי שיתוף עם אחרים, למעט עזרה טכנית הנהוגה בעבודה ניסיונית. לפי כך מצורפת בזאת הצהרה על תרומתי ותרומת שותפי למחקר, שאושרה על ידם ומוגשת בהסכמתם.

תאריך\_28.12.16 שם התלמיד/ה\_רינת יצחקי\_ חתימה\_\_\_\_\_

## תודות

---

בראש ובראשונה אני מודה לפרופ' **יצחק פרידמן** שמנחה ומכוון אותי מראשית דרכי המקצועית. זכות ראשונים על נושא המחקר שמורה לך. הידע המעמיק והעשיר שלך, הקפדנות והמקצועיות, היצירתיות והמעוף היו נר לרגליי. תודה על החיזוק וההעצמה במסעי המתמשך.

אני מודה לפרופ' **נורית זיידמן** על הנחיה מקצועית ומעשירה. תודה שקיבלת אותי בזרועות פתוחות. למדתי ממך מהי חדות יצירה במחקר, מהי פתיחות לרעיונות חדשים, ומהי ביקורתיות אקדמית. העידוד וההכוונה שהענקת היו חשובים לי עד מאוד.

תודה לעמיתי המקצועיים במכון סאלד ולאלה במערכת החינוך ומחוצה לה. תודה לחברותיי לקבוצת הדוקטורט על הערות והארות חשובות ומחכימות ועל השותפות והסיוע בכל שלבי עבודת המחקר.

תודה למכון אבני ראשה על הסיוע בתחילת הדרך ולמנהלי בתי הספר על נכונותם לפתוח בפני צוהר לחייהם המקצועיים בשלב כה משמעותי בקריירה שלהם.

אני חבה תודה מיוחדת למשפחתי היקרה – מקורות העוצמה שלי:

להוריי האהובים **בלהה ושמעון מושקוביץ** על שנטעו בי ביטחון, סקרנות וכוח אמונה בהגשמת חלומותיי.

לחמי (ז"ל) ולחמותי (תבדל"א), **יונה ודוריס יצחקי**, על אהבתם ועל העידוד והתמיכה הבלתי נדלים שהעניקו לי.

תודה לארבעת ילדיי, יהלומי – **אלעד, גיא, איילה ואלון**. תודה לכל אחד ואחת מכם על דרכו המופלאה לתמוך בי, על הבגרות שהפגנתם ועל תמיכתכם, סבלנותכם והבנתכם לאורך תקופה כה ארוכה.

ולבסוף –

לשותף האיתן של חיי, **עוזי**. תודה על שאפשרת לי להתמסר למחקר ועל שתרמת מניסיוןך ומחוכמתך לרעיונות ולהמשגות שבו. מילים לא יוכלו לתאר את הערכתי העצומה אליך, את חברותך הנדירה והאוהבת ואת העידוד והתמיכה שנסכת בי לכל אורך הדרך.

ירושלים, טבת, תשע"ז

ינואר, 2017

## ראשי פרקים

4	תקציר
9	רשימת לוחות
10	רשימת תרשימים
11	מבוא והצגת הבעיה
15	א. מחקר חלוץ למיקוד בבעיה המחקרית
15	א.1. מטרות ושאלות המחקר
15	א.2. השיטה
18	א.3. ממצאי מחקר החלוץ
23	א.4. סיכום ודיון בממצאי מחקר החלוץ
26	ב. הגדרת שאלות המחקר
27	ג. מודל ההתמודדות בכניסה לתפקיד ניהול בית ספר
27	ג.1. תמצית הידע הקיים והחסר על שלב הכניסה לתפקיד הניהול
28	ג.2. המסגרת התיאורטית למודל
29	ג.2.1. התיאוריה האקזיסטנציאלית ויישומה בפסיכולוגיה ובעולם העבודה
32	ג.2.2. משמעותה של העבודה בחיי הפרט
34	ג.2.3. תיאוריית הגומלין ללחץ והתמודדות
37	ג.2.4. מאפיינים של התמודדות מְצִמִּיקָה
39	ג.2.5. מקורות אישיותיים המשפיעים על התמודדות עם לחצים בעבודה
41	ג.2.6. גורמים תפיסתיים הקשורים להתמודדות במקום העבודה
42	ג.2.7. גורמי רקע והקשר הנוגעים להתמודדות
43	ג.3. סיכום הרקע התיאורטי ותרומתו למודל ההתמודדות של מנהלי בתי ספר
45	ג.4. מודל ההתמודדות של מנהלי בתי ספר עם האתגרים בכניסה לתפקיד
47	ג.5. השלכות המתודולוגיות הנובעות מהצבת המודל
48	ג.5.1. משתני המחקר
49	ג.5.2. השערות המחקר
52	ד. השיטה
52	ד.1. שיטת המחקר המעורבת
54	ד.2. המשתתפים במחקר
55	ד.2.1. המדגם במחקר הכמותי
57	ד.2.2. המשתתפים במחקר האיכותני
59	ד.3. כלי המחקר
59	ד.3.1. הכלים במחקר הכמותי
65	ד.3.2. הכלי במחקר האיכותני
66	ד.4. מהלך המחקר
70	ד.5. ניתוח התוצאות בכל אחת משיטות המחקר
73	ד.6. סוגיות התוקף והאתיקה במחקר

## ה. ממצאים

75	1. מאפייני ההתמודדות והגורמים המשפיעים עליה
75	ה.1.1. תפיסת ההתמודדות של מנהלי בתי ספר – ממצאים מהמחקר הכמותי
78	ה.2.1. מאפייני ההתמודדות – ממצאים מהמחקר האיכותני
88	ה.3.1. תרומתם של גורמים אישיים והקשריים לניבוי תפיסות ההתמודדות
94	ה.2. ההשלכות של תהליך ההתמודדות והגורמים הקשורים אליהן
94	ה.2.1. תוצאות תהליך ההתמודדות כפי שעלו במחקר הכמותי
103	ה.2.2. תוצרי ההתמודדות בשנה הראשונה בניהול – ממצאים מהמחקר האיכותני
111	ה.3. בחינת מודל ההתמודדות - הקשרים בין גורמים אישיים והקשריים, ההתמודדות ותוצאותיה
113	ה.3.1. תוצאות הניתוח של מודל "הצעדים הראשונים בניהול בית ספר"
116	ה.3.2. ניתוחים נוספים שנבעו מתוצאות המודל
122	ה.4. סיכום פרק הממצאים

## ו. דיון

126	ו.1. מאפיינייה של ההתמודדות בשנה הראשונה בניהול
127	ו.2. מרכיביו של תהליך ההתמודדות
128	ו.3. הגורמים המשפיעים על ההתמודדות
134	ו.4. השלכותיו של תהליך ההתמודדות
135	ו.5. שילובם של כלל הגורמים במערך ההתמודדות המתמשכת
139	ו.6. תחושת השליחות בתפקיד ניהול בית ספר

## ז. חידושי המחקר, מגבלותיו והמלצות למחקרי המשך

143	ז.1. תרומתו התיאורטית של המחקר
143	ז.1.1. תרומת המחקר לחקר האקזיסטנציאליזם בתחום העבודה
143	ז.2.1. תרומה תיאורטית לחקר ההתמודדות עם לחצים
144	ז.3.1. תרומת המחקר לחקר הקריירה של מנהל בית הספר
145	ז.2. השלכות יישומיות מן המחקר
145	ז.3. מגבלות המחקר
146	ז.4. המלצות למחקרי המשך

## ביבליוגרפיה

147

## נספחים

164	נספח מס' 1: תדריכי הראיונות במחקר החלוץ
166	נספח מס' 2: קטגוריות העל והדגמתן - ממחקר החלוץ
168	נספח מס' 3: סולם ההתמודדות – תיאור תהליך הפיתוח והתיקוף
184	נספח מס' 4: סולם מוקד ויסות
185	נספח מס' 5: סולם משמעות העבודה
	נספח מס' 6: תפיסת המשמעות בעבודה – תהליך ההתאמה והבדיקות לקראת שימוש במחקר
186	
189	נספח מס' 7: סולם תמיכה חברתית
190	נספח מס' 8: סולם שביעות רצון בעבודה
191	נספח מס' 9: סולם השחיקה המקצועית של מנהל בית הספר
192	נספח מס' 10: סולם כוונת עזיבה
193	נספח מס' 11: מכתב פנייה למנהלי בתי ספר
194	נספח מס' 12: נוסח הפנייה במייל לשאלון האינטרנטי
196	נספח מס' 13: טופס הסכמה מדעת למשתתפים
197	נספח מס' 14: פירוט והדגמה של התמות והקטגוריות במחקר האיכותני

# **השנה הראשונה בניהול בית ספר: ההתמודדות המתמשכת והשלכותיה**

The First Year as School Principal:  
Coping Over Time and its Consequences

רינת יצחקי

תקציר

מחקר זה עוסק בחוויה של מנהלי בתי ספר בשלב הכניסה לניהול - בהתמודדותם המתמשכת עם האתגרים ובהשלכותיה האישיות של ההתמודדות לאורך זמן. ניהול בית ספר נחשב תפקיד מורכב ומאתגר ביותר, במיוחד כשמדובר בשלב הכניסה אליו (Walker & Qian, 2006; Weindling & Dimmock, 2006). בהיעדר ניסיון ניהולי מעשי, המנהל<sup>1</sup> המתחיל טרוד בשלב זה בביסוס מנהיגותו הארגונית והפדגוגית, בפיתוח תחושת מסוגלות ובהשגת לגיטימציה (אבני ראשה, 2010; Jentz & Murphy, 2005; Earley & Weindling, 2004). רבים ממנהלי בתי הספר חווים בראשית הניהול חוויות שליליות של חוסר שביעות רצון (כ"ץ, פיורקו ודור-חיים, 2009), תסכול (Buckingham, 2004), ואפילו שחיקה (Stephenson & Bauer, 2010), ויש הסוברים כי אחד מתוצרי הלוואי של חוויה זו הינו עזיבת התפקיד כבר בראשית הדרך הניהולית (Papa, et. 2010; Stephenson & Bauer, 2010; Al, 2002). פרישה זו זכתה במהלך המחקר הנוכחי לכינוי החדש - "פרישה בראשיתית".

אמנם מעברי תפקיד ותחלופה מואצת של מנהלי חברות וארגונים איננה תופעה חריגה בעידן הקריירה המודרנית (Chudzikowski, 2012; Grimland, Vigoda-Gadot & Baruch, 2012; Ng et al., 2005; Ng et al., 2007; Herrbach, et al., 2004), אך בשדה החינוך פרישה בראשיתית נחשבת כסוגייה מטרידה ומעוררת דאגה, וכבעלת השלכות ארגוניות, מערכתיות וכלכליות. הפגיעה הציבורית והחברתית מפרישה בראשיתית הינה ירידה במורל של המורים ותחלופה גבוהה שלהם (Fuller, Young, & Baker, 2010), נסיגה בהישגי תלמידים (Béteille, 2007; Fuller, 2007; Kalogrides, & Loeb, 2012), ופגיעה כלכלית וארגונית במערכות החינוך המשקיעות באיתור מועמדים, בהכשרתם ובליויים (Béteille et al, 2012; Dillon, 2011). השלכה נוספת שיתכן ונובעת מכך היא מחסור ממשי במועמדים לניהול אשר נרשם בשני שליש ממדינות אירופה והמלמד על רתיעה מתפקיד (Beatriz, Deborah & Hunter, 2008). על אף הנתונים הנאספים במדינות שונות על היקף התופעה, נקודת המבט האישית של המנהל החווה קושי מתמשך אשר עשוי להסתיים בפרישה שאיננה טבעית – לא נחקרה עד כה באופן שיטתי. מטרות המחקר היו לזהות את מאפייניו ומרכיביו של תהליך ההתמודדות עם האתגרים בכניסה לתפקיד ואת הגורמים הכרוכים בו, לאתר את השלכותיו האישיות של התהליך, ולבסס

<sup>1</sup> אשתמש בשם מנהל כדי לייצג מנהלים ומנהלות כאחד.



בתוך כך מודל שפותח במסגרת המחקר אשר מציג את מערך הגורמים האישיים וההקשריים הרלוונטיים להתמודדות ולהשלכותיה לאורך זמן.

המחקר מתבסס על שתי זוויות התבוננות תיאורטיות: תיאורית האינטראקציה ללחץ והתמודדות (Lazarus, 1984; Lazarus & Folkman, 1984) והגישה האקזיסטנציאלית בפסיכולוגיה והקשריה לתחום העבודה (יאלום, 2002, פרנקל, 1985; Grant & Wade-Benzoni, 1985; Baumier, 1991; 2009). למחקר זה שתי הנחות תיאורטיות מרכזיות. זו המתבססת על תיאוריית הגומלין ללחץ והתמודדות רואה בהתמודדות תהליך פסיכולוגי דינמי הניזון מהערכתו של הפרט את האתגרים ביחס ליכולותיו בסיטואציה. עבודה זו ראתה בהתמודדות מסגרת פרשנית דינמית ולא תכונה או דפוס התנהגות ספציפיים. על בסיס הנחה זו המחקר התמקד בפרשנויות של מנהל בית הספר את ההתנסויות וראה אותן כנובעות משילוב של גורמים אישיים עם תפישותיו את ההקשר בו הוא מתפקד. על בסיס התיאוריה האקזיסטנציאלית המחקר התייחס אל השאיפה לניהול ואל ההתנהלות בתפקיד כתוצר של המשמעות, התועלת והערך שהוא מצפה להפיק בחייו ובעבודתו.

המחקר נערך בשיטת מחקר מעורבת (mixed methods) המתבססת על איסוף נתונים בשתי שיטות מחקר: כמותית ואיכותנית. המחקר הכמותי הקיף מדגם רחב של מנהלי בתי ספר ועסק בזהוי רכיבי ההתמודדות, בבחינת הקשרים ביניהם ובניתוח התהליך ותוצאותיו, בכלים סטטיסטיים מתקדמים. הנתונים הכמותיים נאספו באמצעות שאלון לדיווח עצמי שהועבר בשני מדגמים של מנהלי בתי ספר (187 מנהלים שסיימו שנה ראשונה בתפקיד ו-222 מנהלים ותיקים) ובשתי נקודות זמן. המחקר האיכותני התבסס על נתונים שנאספו במחקר אורך אשר עקב אחר 13 מנהלי בתי ספר במהלך שנתם הראשונה בתפקיד במטרה להעמיק בהיבט התהליכי של ההתמודדות ובהשלכותיו האישיות. המחקר כלל כמה שלבים. במחקר חלוץ בן שני מהלכים נלמדה החוויה של הכניסה לתפקיד הניהול, הגורמים האישיים והארגוניים הקשורים בה והמאפיינים של פרישה בראשיתית. במקביל נאסף מידע בדבר היקף התופעה של פרישה בראשיתית ונסקרו תיאוריות שיכולות להסבירה. בעקבות כך פותח מודל חדשני המתאר את תהליך ההתמודדות – מודל "הצעדים הראשונים בניהול בית ספר" והוחלט על הרחבת המחקר וביצועו בשיטת מחקר מעורבת. זאת, במטרה לבסס את המודל ולהעשירו בהיבטים רלוונטיים שעשויים להיחשף במהלך מחקר יסודי ומתמשך. מרבית הנתונים נאספו במהלך שנת הלימודים תשע"ד (2013-2014) ונותחו במהלך השנים 2014-2016.

הנתונים הסטטיסטיים ביססו את תוקפו האמפירי של המודל כמערך רב-גורמי אשר מייצג היבטים אישיים, תעסוקתיים ותוצאתיים של תהליך ההתמודדות. בין המשתנים נכללו תפיסות ההתמודדות של המנהל, מוקדי הוויסות קידום ומניעה, תמיכה חברתית, משמעות העבודה, שביעות רצון בתפקיד, שחיקה מקצועית, כוונת עזיבה ועזיבה בפועל. הנתונים שנאספו במחקר האיכותני העשירו את ההבנה בדבר מאפייניה הייחודיים של ההתמודדות המתמשכת של מנהל בית הספר ולימדו על השלכותיה לאורך זמן. הממצאים משני חלקי המחקר (הכמותי והאיכותני) מעידים כי ההתמודדות שחווים מנהלי בתי ספר בשנה הראשונה בתפקיד היא תכליתית ומיועדת להשיג מטרה – הצלחה בתפקיד. עוד עלה כי לצורך השגת ההצלחה מנהלי בתי הספר חותרים לשיפור התמודדותם באמצעות למידה וניתוח תדיר של הסביבה והמשאבים

העומדים לרשותם, הם מתאמצים לחזק את מנהיגותם ולהבליט הישגים שהשיגו, ופועלים לחיזוק עצמי של חוסנם האישי. מטרת ההצלחה שהתגלתה במחקר מרחיבה את ה"פונקציה ההסתגלותית" של ההתמודדות (Folkman & Moskowitz, 2000; Skinner et al, 2003) ומלמדת כי ההתמודדות הינה מכלול של תפיסות ותגובות הנובעות ממסגרת חשיבה **אסטרטגית**. משמעות הדבר היא שמנהל בית הספר, מבלי שהוא מכוון לכך באופן מודע, איננו פועל רק מכוח מטרות בטווח המיידי ומול גורמי לחץ ספציפיים, אלא מכוון מנטלית להשגת מטרה בעלת ערך עבורו בטווח הרחוק.

מבחינת המשאבים האישיותיים עלה בנתונים כי המנהלים מונעים במידה רבה לעבר הגשמת שאיפות (מוקד ויסות קידום), במקביל לרמה מסויימת של הימנעות מסיכונים (מוקד ויסות מניעה). הופעתם המקבילה של שני מוקדי הוויסות מחזקת את הידוע בספרות המחקר כי מוקד ויסות מתעצב ונובע גם מגורמים סביבתיים וקונטקסטואליים (Faddegon, Scheepers & Ellemers, 2008; Higgins, 1997; Kark & Van dijk, 2007) ומלמדת כי יתכן שההתמודדות הנדרשת מן המנהל מעוררת אצלו מוקד ויסות מצבי השונה ממוקד הוויסות הכרוני שלו. בבחינת ההשפעה של מוקדי הוויסות על ההתמודדות התברר כי מוקד ויסות קידום מסביר במידה רבה את מאמצי המנהלים להתמודד עם האתגרים ואת העובדה כי הם תופסים את עבודתם כשליחות. לעומת זאת, התברר כי מוקד ויסות מניעה כלל לא מסביר את ההתמודדות אך משפיע על התפתחותה של שחיקה.

עוד עלה, בעיקר במחקר הכמותי, כי מנהלי בתי הספר תופסים את עבודתם במידה רבה כשליחות. ממצא זה, המלמד כי התפקיד מספק למנהל תחושת ערך לצד פוטנציאל להתפתחות ומימוש עתידי (Steger et al., 2012; Steger & Dik, 2010) מחזק את הרלוונטיות של התיאוריה האקזיסטנציאלית לתחום העבודה. בבחינת התרומה של שליחות לתפיסת ההתמודדות התברר כי זו מסבירה בעיקר את מכוונות המנהל להפגין הישגים בהתמודדות. כלומר השליחות בתפקיד לא משמשת רק כאמונה פנימית אידיאולוגית אלא כמניע תכליתי המכוון לפעולה מוחצנת. ממצא זה מנוגד לכאורה לתפיסה הרווחת בדבר מימד האלטרואיזם שבהתנהגויות של שליחות, ובפרק הדיון מובאים לכך כמה הסברים אפשריים.

ממצאי המחקר הכמותי מלמדים כי המנהלים חשים כמי שזוכים לתמיכה מסביבת העבודה (מצד המפקח ומצד עמיתיהם), כשהעמיתים נתפסים כמי שתומכים בהם ברמה גבוהה מהמפקח. למרות ששוער כי תחושת התמיכה תשפיע על ההתמודדות, עלה כי הקשר ביניהן הוא זעום. כלומר, בניגוד למשוער בדבר ההשפעה של תמיכת הסביבה על היחס של העובד כלפי האתגרים בעבודה (Ben-Zur, 2002; Delongis & Holtzman, 2005), במקרה של מנהלי בתי ספר עולה כי השפעת התמיכה על ההתמודדות איננה ישירה אלא מתווכת דרך המשמעות שהמנהל מייחס לעבודתו. ממצא זה יש בו כדי לחזק את ההנחה כי **ההתמודדות של מנהל בית ספר בשלב הכניסה לתפקיד הינה תפיסה ייחודית שאיננה תלויה בגורמים בסביבת העבודה אלא נובעת מגורמי אישיות ומהמשמעות שהמנהל מייחס לעבודה**.

בכל הנוגע להשלכותיה של תקופת ההתמודדות עלה, הן במחקר הכמותי הן במחקר האיכותני, כי מנהלי בתי הספר מסיימים את השנה הראשונה בתפקיד בסיפוק ובשביעות רצון גבוהה למדי. המחקר האיכותני מלמד כי הסיפוק נובע מתחושת ביטחון שהתחזקה, מגאווה על

עמידה מוצלחת במשימות, מהצלחה של מהלכים שהמנהל יזם והניע, מהצלחות מוחשיות וממשיות ומההכרה שהמנהל מתקבל על הצוות כמנהיג. תוצר נוסף שלא שוער במודל המחקר ושעלה במחקר האיכותני הינו תובנה חדשה שאליה הגיע במהלך ההתמודדות. תובנה זו השתקפה בגילויים עצמיים בדבר מקומו האישי והמקצועי של המנהל במערך הארגוני שסביבו, הכרה בתכונה או מאפיין אישי המעכבים אותו מלהצליח בתפקיד, ובאבחנה אנליטית-רפלקטיבית על התהליך האישי שהוא עובר.

בעוד שהעניין המקורי למחקר נבע מאפקט שלילי המיוחס לתקופה הראשונה בתפקיד - פרישה בראשיתית מהניהול, הממצאים מלמדים גם על הפנים החיוביים של תקופה זו, על משמעותיות גבוהה שמנהלים חווים בהתמודדות ועל השלכות חיוביות ומצמיחות שחוות חלק ניכר מהם.

יחד עם זאת, עלו גם השלכותיה השליליות של התקופה. הניתוח הסטטיסטי לימד כי מנהלים חווים גם רמה מסוימת של שחיקה וכי זו נובעת בעיקר מתחושה של חוסר הגשמה (unaccomplishment). מסתבר כי לשחיקה ולשביעות רצון יש מנבאים שונים ודפוסי הסבר שונים. שחיקה מוסברת על ידי מגוון גורמים ונראה כי התפתחותה מורכבת, בעוד ששביעות רצון הוסברה במידה מכריעה ובלבדית על ידי השליחות בעבודה. בראיונות התגלו השלכות שליליות נוספות שיש לתקופת התמודדות: אכזבה וחוסר שביעות רצון, וכן השפעות פסיכולוגיות החל מבעיות שינה, עודף משקל, בעיות קשב וריכוז ועד כדי אירוע התמוטטות שחוות אחד המנהלים. כוונת העזיבה שנמדדה בסופה של שנה ראשונה בתפקיד הייתה נמוכה. למרות זאת, על פי מדד אובייקטיבי שנאסף בנקודת זמן שנייה (לאחר כשנתיים בתפקיד) התגלה כי כרבע מהמנהלים כבר לא משמשים בתפקיד. בניסיון להסביר פרישה בראשיתית זו הסתבר כי אף לא אחד ממשתני התוצאה ששוערו לא מסביר את עזיבת המנהל את התפקיד – לא כוונת עזיבה, לא שחיקה, ולא (א) שביעות רצון.

בהתייחסות כוללת למערך המשתנים עלה ממצא בולט בדבר התפקיד המרכזי שיש לתפיסת השליחות בהתמודדות המנהל לאורך זמן, במיוחד כתורם לשביעות הרצון של המנהל בתפקיד. נראה כי משמעות השליחות מהווה משאב מרכזי המשרת את המנהל בשלב קריטי זה בקריירה. בהשראת מחקרן פורץ הדרך של פולקמן ומוסקוביץ (Folkman & Moskowitz, 2004) נראה שבמקרה הנוכחי לשליחות יש תפקיד הסתגלותי מכריע בהתמודדות מתמשכת. המחקר הנוכחי מדגים כיצד מכניזם של הפקת משמעות חיובית במצבים קשים תורמת לאפקטיביות של ההתמודדות.

תרומתה התיאורטית של העבודה נוגעת לשלושה תחומי מחקר: (א) חקר האקזיסטנציאליזם בתחום העבודה, (ב) חקר ההתמודדות עם לחצים, ו-(ג) מחקרי הניהול והקריירה של מנהלי בתי ספר. המחקר מחזק את התיאוריה האקזיסטנציאלית ומלמד על הערך שיש לתפיסות המשמעות בעבודה (במקרה זה משמעות השליחות) להבנת התהליך שחוויים מנהלים בשלב הראשוני בתפקיד. בעוד שרעיונות האקזיסטנציאליזם התמקדו בראשיתם במנגנון הנפשי-רוחני של הפרט, העבודה הנוכחית מבססת אמפירית את חשיבותן של תפיסות אקזיסטנציאליות בתפקוד היומיומי. תרומה נוספת עולה מכך שלשליחות בעבודה יש תפקיד מעשי בסיוע מול אתגרים מתמשכים בעבודה. בכך יש כדי לערער על הנחותיהם של המחקרים (המעטים יחסית) המתמקדים במשמעות השליחות בעבודה (Dik & Duffy, 2009) אשר רואים בה מבנה אידיאולוגי

חף ממניעים אישיים אינטרסנטיים. תרומה נוספת היא בהרחבת תיאוריות ההתמודדות עם לחצים אל ההיבט הפונקציונלי של ההתמודדות. המחקר מלמד כי התמודדות איננה מסתכמת בתגובה שנועדה להתגבר על אתגר כדי לחזור לאיזון/רגיעה אלא משתקפת במכוונות מנטלית ואסטרטגית להשגת תכלית בטווח הארוך. המתמודד איננו ישות פסיבית המגיבה לגירויים אלא מוביל את ההתמודדות בהתאם למטרתו ארוכת הטווח, ליכולותיו המתפתחות, ותוך הפעלת שיקולים טקטיים. המחקר תורם גם לתיאוריות העוסקות במקורות ההנעה של מנהיגים, בכך שמעורר את הדיון בשימור המוטיבציה של מנהיגים בתור תחום שכמעט ולא נחקר ומדגים כי גם בקרב מנהיגים מדובר בעמדה דינמית שעשויה להשתנות לאורך זמן.

בהיבט היישומי מוצע להגביר את ההתייחסות לתפיסות של משמעות התפקיד ושליחות בעבודה במעגלים השונים של ההכשרה והליווי של מנהלי בתי ספר בתפקידם החדש. מודעות למרכיבים אלה עשויה לעורר שיח מפרה ומפתח של מועמדים לתפקיד ושל מנהלים בפועל. תחום נוסף שמוצע לטפל בו במסגרת ההכשרה והליווי של מנהלים נקשר לפיתוח וטיפוח של חשיבה אסטרטגית מסוג חדש, כזו שמכוונת להשגת מטרות אישיות ומקצועיות.

#### מילות מפתח:

התמודדות מתמשכת, ניהול בית ספר, משמעות בעבודה, שליחות בעבודה, מוקד ויסות, שביעות רצון, שחיקת מנהלים, עזיבת מנהלים

## רשימת לוחות

לוח 1 : המשתנים ששוערו כמשפיעים על ההתמודדות	49
לוח 2 : מאפיינים דמוגרפיים-אישיים של המנהלים (קבוצת המחקר וקבוצת ההשוואה)	56
לוח 3 : מאפיינים דמוגרפיים-ארגוניים של בית הספר (קבוצת המחקר וקבוצת ההשוואה)	56
לוח 4 : מאפייני רקע דמוגרפיים של המנהלים המשתתפים במהלך האיכותני	58
לוח 5 : פתרון ניתוח הגורמים של הסולם "התמודדות מכוונת הצלחה" – מקדמי הגורמים	60
לוח 7 : סולם ההתמודדות מכוונת הצלחה – ממוצע בכל פריט לפי ממדי הסולם	76
לוח 8 : התמודדות מכוונת הצלחה – ממוצעים, סטיות תקן, חציון ומדד אמצע	
הטווח של הסולם	77
לוח 9 : התמודדות מכוונת הצלחה – הסולם כולו ושני ממדי בהשוואה	
בין שני מדגמי המנהלים	77
לוח 10 : ממוצעים וסטיות תקן של סולם ההתמודדות על פי מגדר	89
לוח 11 : ממוצע תפיסות ההתמודדות – לפי שלושה סוגי פיקוח – מנהלים שנה א'	89
לוח 12 : גורמים אישיים במודל לפי שלושה סוגי פיקוח – מנהלים שנה א'	90
לוח 13 : תיאור המשתנים התפיסתיים (ממוצע וס"ת) – מנהלי בתי ספר בשנה ראשונה	91
לוח 14 : הקשר בין משתנים תפיסתיים לבין ההתמודדות – מנהלים בשנה הראשונה	91
לוח 15 : סיכום תוצאות ניתוח רגרסיה של <u>מכוונת ללמידה</u> על פי גורמים אישיים	
והקשריים ששוערו כמשפיעים עליה	92
לוח 16 : סיכום תוצאות ניתוח רגרסיה של <u>מכוונת להפגנת הישג</u> על פי גורמים אישיים	
והקשריים ששוערו כמשפיעים עליה	92
לוח 17 : סיכום התוצאות לבדיקת הקשר בין מאפייני המנהל/בית הספר לבין תפיסת	
ההתמודדות בשלב הכניסה לתפקיד	93
לוח 18 : שביעות הרצון של המנהלים – ממוצע, סטיית תקן, חציון	
ומדד אמצע הטווח	95
לוח 19 : השחיקה המקצועית של מנהלי בתי הספר : ממוצעים ומתאמים	95
לוח 20 : תוצאות התמודדות בהן נמצא הבדל לפי מאפיין רקע – גיל	97
לוח 21 : התוצאות ששוערו לתהליך ההתמודדות –	
בחלוקה לשלוש קבוצות וותק בניהול	98
לוח 22 : סיכום בדיקות ההבדלים בין מנהלים	
לפי מאפייני רקע אישיים והקשריים (n=409)	99
לוח 23 : הקשר בין משתנים אישיים, תפיסת הסביבה, ההתמודדות והתוצאות ששוערו	
להתמודדות	101
לוח 24 : תוצאות מבחני סובל עבור <u>משמעות העבודה שליוח</u> כמשתנה מתווך	118
לוח 25 : תוצאות מבחני סובל עבור <u>מכוונת להפגנת הישג</u> כמשתנה מתווך	118
לוח 26 : תוצאות מבחני סובל עבור <u>שביעות רצון</u> כמשתנה מתווך	118
לוח 27 : תוצאות מבחני סובל עבור <u>שחיקה</u> : תשישות כמשתנה מתווך	118

## רשימת תרשימים

תרשים 1 : מודל הצעדים הראשוניים בניהול בית ספר - תהליך ההתמודדות ותוצאותיו.....	47
תרשים 2 : המערך לשילוב השיטות שיושם במחקר.....	53
תרשים 3 : מהלך המחקר – שלבי המחקר וצמתים לקבלת החלטות.....	66
תרשים 4 : מרכיבי המודל התיאורטי והמשתנים שהוצבו במודל "הצעדים הראשוניים בניהול בית ספר".....	112
תרשים 5 : מודל ההתמודדות של מנהלי בתי ספר שנה ראשונה בתפקיד	
– תוצאות ניתוח משוואות SEM.....	114
תרשים 6 : מודל ההתמודדות של מנהלי בתי ספר ותיקים יחסית	
– תוצאות ניתוח משוואות SEM.....	121

## מבוא והצגת הבעיה

ניהול בית ספר נחשב תפקיד מורכב ומאתגר במיוחד, במיוחד כשמדובר בשלב הכניסה אליו (Walker & Qian, 2006; Weindling & Dimmock, 2006). בהיעדר ניסיון ניהולי מעשי, המנהל<sup>2</sup> המתחיל טרוד בשלב זה בביסוס מנהיגותו הארגונית והפדגוגית, בפיתוח תחושת מסוגלות ובהשגת לגיטימציה (אבני ראשה, 2010; Jentz & Murphy, 2004; Earley & Weindling, 2005). רבים ממנהלי בתי הספר חווים בראשית דרכם חוויות שליליות של חוסר שביעות רצון (כ"ץ, פיורקו ודור-חיים, 2009), תסכול (Buckingham, 2004), ואפילו שחיקה (Stephenson & Bauer, 2010). יש הסוברים כי אחד מתוצאי הלוואי של חוויה זו מתבטאת בפרישה של מנהלי בתי ספר המצויים בראשית דרכם הניהולית (Halliday-Bell, et. Al., 2008; Papa, et. Al, 2002; Tschanen-Moran, 2003; Stephenson & Bauer, 2010). תופעה זו של פרישה מדווחת במספר מדינות בעולם, כמו בארצות הברית לדוגמה, שם נאמד שיעור של 30%-50% ממנהלי בתי הספר העוזב את התפקיד במהלך שלוש השנים הראשונות לכהונה (Deangelis & White, 2011; Fuller & Young, 2010; Goldring & Taie, 2014; Ni, Su & Rorrer, 2014). לפרישה זו, המתרחשת בראשית הניהול אקרא מעתה "פרישה בראשיתית", במטרה להדגיש את עיתויה המוקדם. אמנם פרישה ותחלופה מואצת של מנהלי חברות וארגונים איננה חריגה בעידן של שינוי בדפוסי הקריירה (Chudzikowski, 2012; Grimland, Vigoda-Gadot & Baruch, 2012; Herrbach, et al., 2004; Ng et al., 2005; Ng et al., 2007; Dude, 2012; Farley-Ripple, Solano, & McDuffie, 2012; Fuller & Young, 2009; Whaley & Cox, 2002). מבנה המערכת ומהות העיסוק החינוכי אינם מאפשרים להנהיג בית ספר להשגת מטרותיו בתקופת זמן קצרה (Dude, 2012; Farley-Ripple, Solano, & McDuffie, 2012; Fuller & Young, 2009; Whaley & Cox, 2002). נראה כי האתגרים שמולם עומדים מנהלי בתי ספר בראשית הדרך הניהולית, מעמידים במבחן את ציפיותיהם מהתפקיד ואת יכולותיהם, ולעיתים קרובות מביאים לתוצאות הפוגעות במנהל באופן אישי (Allison, 1997; Buckingham, 2004; Crow, 2006; Stephenson & Bauer, 2010). ובסופו של דבר גם במערכת החינוך. למרות שלא קיים מידע מבוסס ואמפירי על ההשפעות האישיות של פרישה בראשיתית סביר להניח כי היא פוגעת ראשית כל במנהל עצמו - בדימויו העצמי והמקצועי ובמעמדו בעיני אחרים. הפגיעה הציבורית והחברתית מתגלה במחקרים המלמדים כי פרישה בראשיתית מביאה לירידה במורל של מורים ותחלופה גבוהה שלהם (Fuller, 2007; Young, & Baker, 2010). לנסיגה בהישגי תלמידים (Béteille, Kalogrides, & Loeb, 2012; Dillon, 2011). הנזק הכלכלי שנגרם למערכת החינוך בארה"ב מפרישה בראשיתית של מנהל נאמד ב-46,000 דולר (Center for Economic and Policy

<sup>2</sup> אשתמש בשם מנהל כדי לייצג מנהלים ומנהלות כאחד.

Research אצל : Dude, 2012), ועדות נוספת לדאגה זו משתקפת במגוון ניירות העמדה ( School Leaders Network, 2014) ובמאמרי העיתונות ויומני רשת ("בלוגים") המתפרסמים בנושא (Collins, 2002)<sup>4</sup>.

השלכה נוספת שיתכן ונובעת מהקושי להתמיד בניהול, משתקפת ברתיעה/חוסר נכונות של מועמדים להתמודד על התפקיד (Aberg, 2014; Ellis & Brown, 2015; Halliday-Bell, et. Al., 2008; Kwan, 2011; MacBeath, 2011; Norton, 2006; Oplatka & Tamir, 2009; Stephenson & Bauer, 2010). ואכן, מחסור ממשי במועמדים לניהול נרשם בשני שליש ממדינות אירופה (Beatriz, Deborah & Hunter, 2008).

ספרות המחקר בתחום מכירה בכך שהאתגרים המאפיינים את שלב הכניסה לתפקיד ניהול בית ספר (induction stage) חורגים מאלה הצפויים למנהל בהמשך הקריירה (Early & Weindling, 2000, 2007; Phillips et Al., 2007), עד כדי כך שתקופה זו כונתה "תקופה של משבר" (אופלטקה, 2012, עמ' 76). בנוסף על האתגר שבלמידה אינטנסיבית של התפקיד, המנהל החדש צריך להתמודד עם המורשת שהשאיר אחריו המנהל הקודם, ועם לחצים שאינם מוכרים לו כדוגמת ניהול זמן, סדרי עדיפויות ותקציב (Hobson, 2003; Weindling, 2000; Weindling & Dimmock, 2006). הסביבה הציבורית לא מעניקה למנהל "ימי חסד", והוא מתמודד החל מהיום הראשון עם אחריות כבדה (Spillane & Lee, 2013), ועם ציפייה לתפקוד מקצועי ואופטימלי (אבני ראשה, 2008, אופלטקה, 2002; Daresh, 2002). ספרות המחקר רואה במנהל בית הספר כמי שעובר שלבי הסתגלות לתפקיד, אשר מתחילים עוד בטרם הניהול וממשיכים לאורך שנותיו הראשונות בתפקיד (Earley & Weindling, 2004; Oplatka, 2012), ולרוב, ההתייחסות למנהל היא כמי שאמור לקבל על עצמו את המציאות ולצלוח אותה בדרך כלשהי. על אף ההכרה בקשיים ובחוויה שחוהה המנהל הנכנס לתפקיד, ככל הידוע לא קיים מחקר שיטתי שבחן לעומק את השלב הראשוני בכניסה לתפקיד, את המאפיינים וההשלכות של ההתנסות המורכבת שהוא חווה, ואת התנאים שעשויים להוביל לפרישה בראשיתית.

### **הכניסה לתפקיד ניהול בית ספר – תמונת המצב בישראל**

ההכשרה לתפקיד והליווי שכל מנהל בית ספר זוכה לו בשנתיים הראשונות נובעים מתפיסה רחבה הרואה בפיתוח מנהלים צורך הכרחי בארגונים עסקיים, חברתיים וחינוכיים (Armstrong & Sadler-Smith, 2008; Assan & Lumadi, 2013; Hill, 2004; Lisinski & Szarucki, 2011). בדומה למדינות אחרות בעולם (Beatriz, Deborah & Hunter, 2008) מוקדש בארץ מאמץ לפיתוח מנהלי בתי ספר באמצעות הסדרה של הכשרה לתפקיד, ליווי ותמיכה בשלב הכניסה אליו, ופיתוח מתמשך לאורך הקריירה (לוריא, לוי ובן צור, 2011). מדי שנה משתתפים בתכניות הכשרה לניהול בית ספר כ-200 שוחרי ניהול ומדווח כי הביקוש לתכניות אלה הולך וגדל. יחד עם זאת ידוע כי לא כל המנהלים המכהנים השתתפו בתכנית ההכשרה (במיוחד כשמדובר בחינוך העל-יסודי),

<sup>4</sup> [https://connectleadsucceed.org/churn\\_the\\_high\\_cost\\_of\\_principal\\_turnover](https://connectleadsucceed.org/churn_the_high_cost_of_principal_turnover),  
<http://www.shankerinstitute.org/blog/examining-principal-turnover>



וכי עד שנה"ל תשע"ה רק כ-50% מבוגרי התכניות ניגשו למכרזי ניהול בתום המסלול (ציגלר ועמיתיו, 2016).

ידוע כי במערכת החינוך בארץ פעלו בשנת הלימודים תשע"ד (2013/14) 3,760 מנהלי בתי ספר<sup>5</sup>, וכי היקף המנהלים החדשים עומד בשנים האחרונות על כ-400 בשנה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). יחד עם זאת בכל הנוגע למעברי הקריירה של מנהלים, קיימים פערים במידע. נתונים אלה גם אם נאספים (על ידי מכון אבני ראשה) אינם מתפרסמים לציבור ולא קיים מאגר מידע על מסלול הקריירה של אלה המסיימים את ההכשרה (אם הייתה), של אלה הנבחרים והמתמנים למשרה, וכן על מסלול הקריירה לאחר תפקיד הניהול. נתונים רשמיים על עזיבה של מנהלי בתי ספר חדשים פורסמו בפעם הראשונה ממש לאחרונה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016), אך אלה לא מתייחסים למעבר לתפקידים אחרים ולא לסיבת העזיבה. גם כשמדובר בפרישה טבעית (פרישה עקב גיל) הנתונים על מנהלים לא מפורסמים בנפרד אלא במקובץ עם יתר כל עובדי ההוראה (מורים, גננות ומפקחים) (מזרחי, 2010). כך, שבעוד שהתופעה של עזיבת מורים חדשים את המערכת נחקרת מזה שנים (ארביב-אלישיב וצימרמן, 2013; ליבמן, 2014; Ingersoll & Smith, 2003), המידע והמחקר על פרישה בראשיתית של מנהלי בתי ספר לוקה בחסר.

### **העניין והצורך במחקר**

ההכרה באתגרים הייחודיים לשלב הכניסה לתפקיד ניהול בית ספר, בשילוב חוסר מידע בסוגיות איוש התפקיד, ההתמקמות וההתמדה בו מעוררים עניין שראוי להיבחן בצורה יסודית. מטרתו הראשונה של מחקר זה היא להשיב לשאלות - מה חווים מנהלי בתי הספר בראשית דרכם, ומהם הגורמים שמביאים לכך שחלק מהם, ולא אחרים, עוזבים את הניהול בתום תקופת זמן קצרה יחסית?.

מהמחקר העוסק בכניסה לתפקיד הניהול עולה כי מיעוט יחסי מהמחקרים מתמקד בהיבט האישי-רגשי של תקופת הניהול הראשונה. נקודת המבט האישית של מנהל בית הספר מובאת אמנם בסיפורי חיים ואתנוגרפיות (Kealey, 2001; Purdie, 2014; Loader, 1997), במחקרים ראשוניים (שרון, 2010) או בספרי הדרכה (Dares, 2002), אך נראה כי לא קיים מחקר שבחן בצורה שיטתית ולאורך זמן את נקודת המבט הפסיכולוגית של ההתמודדות שחווים מנהלים בתקופה זו בקריירה. מטרתו השנייה של המחקר היא להציע מודל אשר ימפה את הגורמים הרלוונטיים להתמודדות המנהל בתקופה הראשונה בתפקיד, יאתר את אלה שעשויים לגרום לפרישה בראשיתית ויסייע בזיהוי המנגנון האישי והקשרי שיכול לבוא החלטה על פרישה מהתפקיד אצל מי שאך מצוי בראשית דרכו הניהולית.

### **תיאור תמציתי של תהליך המחקר**

המחקר המתואר בעבודה זו כלל כמה שלבים. תחילה, נערך מחקר חלוץ בן שני מהלכים במטרה ללמוד על חוויית הכניסה לתפקיד ועל גורמים אישיים וארגוניים הקשורים בה. במקביל נאסף מידע בדבר היקף התופעה של פרישה בראשיתית בארץ ובעולם ונסקרו תיאוריות שיכולות להסבירה. בעקבות המידע שנאסף הוחלט כי המחקר יורחב וכי יבוצע בשיטה מעורבת תוך

<sup>5</sup> בכלל זה כל המנהלים המשתייכים לחינוך המוכר (הרשמי ושאינו רשמי) ולא כולל את החינוך הפטור, החינוך החרדי.

התמקדות בסוגיית ההתמודדות עם אתגרים בתחום העבודה. בנוסף, פותח מודל תיאורטי אשר הועמד לבחינה אמפירית. המחקר הנרחב לביסוס מודל ההתמודדות הקיף שני מדגמים של מנהלי בתי ספר שנסקרו בשתי נקודות זמן, וכן קבוצה של מנהלי בתי ספר מכהנים שלוו במחקר אורך במהלך שנתם הראשונה בתפקיד. בסיכומו של המחקר שולבו יחד כלל הממצאים במטרה לתת תמונה מקיפה ומעמיקה על ההתמודדות של מנהלי בתי ספר בשלב הכניסה לתפקיד ועל השלכותיה האישיות.

הפרק הבא מציג את מחקר החלוץ – מטרותיו, שיטת המחקר שננקטה והממצאים שעלו בו.

## **א. מחקר חלוץ למיקוד בבעיה המחקרית**

### **א.1. מטרת ושאלות המחקר**

מטרתו של מחקר החלוץ הייתה לעמוד מקרוב על החוויה של מנהלי בתי ספר במהלך השתלבותם בתפקיד באמצעות זיהוי האירועים שהמנהלים נחשפים אליהם, הרשמים והתגובות כלפיהם, ובתוך כך לעקוב וללמוד על השלכותיה האישיות של ההתנסות. מטרה נוספת הייתה לבחון את ההצדקה התיאורטית והמעשית למחקר מורחב בנושא ולהעריך את מידת ההיתכנות שלו בקרב מנהלי בתי ספר מכהנים. מחקר החלוץ כלל שני שלבים: שלב גישוש ראשוני ושלב מרכזי.

השאלות שהיו במוקד מחקר החלוץ הן:

1. מהן החוויות והתפיסות של מנהלי בתי ספר בכניסה לתפקיד ובסופה של תקופה ראשונה בניהול?
2. מהן התגובות ההתנהגותיות של מנהלים כלפי האתגרים במהלך הכניסה לתפקיד?
3. אילו גורמים קשורים בתפיסות ותגובות המנהלים במהלך הכניסה לתפקיד?
4. האם ניתן לזהות תהליך של שינוי שמנהלים עוברים במהלך התקופה הראשונה בתפקיד, ואם כן – במה הוא קשור?

### **א.2. השיטה**

השיטה האיכותנית היא זו שהתאימה לשלב המבקש ללמוד על חוויות המנהלים ועל ההשפעה של אלה עליהם, מכיוון שהיא מאפשרת ללמוד על תופעה שקיים עליה ידע מועט באמצעות נקודת המבט של המשתתפים המעורבים בה באופן אקטיבי, תוך התחקות אחר פרשנותם את המציאות סביבם (Bogdan & Biklen, 1982; Goetz & Lecomte, 1984; Lincolen & Guba, 1981; 1985). מחקר החלוץ התנהל בשני שלבים: שלב גישוש ראשוני ושלב מרכזי. שלב הגישוש ביקש להכיר מקרוב מקרים ספציפיים של מנהלי בתי ספר שפרשו פרישה בראשיתית מהתפקיד. מטרתו הייתה ללמוד על החוויה, המניעים וההשלכות האישיות של הפרישה ולבחון את התרומה התיאורטית והמעשית מהרחבת המחקר בכיוון זה. בעקבות ממצאיו הוחלט על בחינה שיטתית שנועדה לזהות את המרכיבים הרלוונטיים בתהליך הכניסה לניהול של מנהלי בתי ספר, לעמוד על תפיסותיהם ותחושותיהם מול האתגרים, וללמוד באופן ראשוני על תהליך ההתבססות בתפקיד ועל השפעותיו האישיות לאורך זמן.

### **המשתתפים**

בשלב הגישוש השתתפו שלושה בעלי תפקיד ששימשו בעבר כמנהלי בתי ספר (שתי נשים וגבר אחד), ובשלב המרכזי של מחקר החלוץ השתתפו שישה מנהלים המצויים בשנתם הראשונה בתפקיד (שלוש נשים ושלושה גברים). בסה"כ השתתפו במחקר החלוץ תשעה מנהלים, שהשתייכו לבתי ספר ממגוון שלבי חינוך (יסודי/חטי"ב/תיכון) וסוגי פיקוח (ממלכתי/ממלכתי דתי). כל

המנהלים היו בעלי וותק קודם בהוראה ורובם שימשו קודם לניהול בתפקידים ארגוניים שונים. עבור שישה מהם נקודת הכניסה לבית הספר הינה חיצונית, משמע הם הגיעו לתפקיד מבית ספר אחר ולא "צמחו" בבית הספר שאותו הגיעו לנהל.

### **כלי המחקר**

כלי המחקר היה ראיון אישי. בשלב הגישוש נערך ראיון פתוח, ובשלב המרכזי נעשה שימוש בראיון חצי מובנה אשר בסיסו היה קבוע ואשר הותאם לנקודת הזמן בה בוצע: תחילת השנה, אמצע השנה וסוף השנה. הראיון התמקד בשלושה נושאים עיקריים: 1. חוויית המנהל בתפקיד החדש - תחושותיו בתפקיד, אירועים ונושאים המאתגרים אותו, ותגובותיו באירועים אלה. 2. עמדותיו כלפי גורמים שונים בסביבת העבודה (בבית הספר ומחוצה לו). 3. הערכתו העצמית את תפקודו כמנהל ואת מידת ההצלחה שלו בהתגברות על אתגרים שהוא חווה. בראיון סוף השנה המנהלים נתבקשו גם לתאר "אירוע קריטי" שחוו במהלך השנה, ולסכם את השנה מבחינתם האישית. תדריכי הראיונות מופיעים בנספח מס' 1.

### **מהלך המחקר**

**שלב הגישוש הראשוני** כלל ראיונות עם בעלי תפקיד אשר ההתנסות שלהם בתפקיד ניהול בית ספר הסתיימה בצורה חריגה ויוצאת דופן. הם אותרו בשיטת "כדור שלג" ורואיינו על ידי במהלך שנת הלימודים תשע"א. מניתוח הראיונות עלה כי על אף ההבדלים שניכרו בין המרואיינים (ברקע האישי, בנושאים שאתגרו אותם, ובסביבות העבודה בהן תפקדו) שלושתם חוו בשנה הראשונה עומס רגשי קיצוני, וסיימו אותה בהחלטה מקצועית דרמטית<sup>6</sup>. הכיוון שהחל להתבהר בעקבות שלב הגישוש נגע למקום המרכזי שיש לתפיסותיו של המנהל את האתגרים. נראה היה כי המקורות הרגשיים והמנטליים של המנהל עיצבו במידה רבה את הדרך בה הוא נהג לפרש את האתגרים, את ההקשר ואת מיקומו בו. מכיוון שכך ועל סמך שיחות בלתי פורמליות עם בכירים במערכת החינוך בדבר נחיצותו של מחקר נרחב בנושא, הוחלט להמשיך לשלב הבא באופן יותר שיטתי. **השלב המרכזי של מחקר החלוץ** החל בגיבוש שאלות המחקר המרכזיות והחלטה בדבר השיטה - מחקר אורך בשיטה איכותנית. בשלב זה נעשה מעקב אחר מנהלים בשלב כניסתם לתפקיד ובשלוש נקודות זמן לאורך שנת הלימודים: תחילת שנת הלימודים, אמצע השנה וסיומה. המנהלים אותרו בדגימה מכוונת כשהקריטריון המנחה היה מנהלים שייאותרו לשתף בחוויותיהם לאורך השנה הראשונה בניהול, ושיהיו קבוצה מייצגת מבחינת גיל, מגדר, סוג בית ספר (יסודי-חטי"ב-תיכון), מגזר (יהודי, ממ"ד, ערבי) ואזור גיאוגרפי. בתקופת הקיץ שלפני שנת הלימודים תשע"ב נעשתה פנייה אל מפקחים במשרד החינוך, כדי לקבל פרטים על מנהלי בתי ספר שעומדים להיכנס לתפקיד הניהול בפעם הראשונה, ושהם סוברים כי יסכימו להשתתף במחקר. בהמלצתם פניתי בשיחה טלפונית ל-13 מנהלים בבקשה שישתתפו במחקר תוך מתן הסבר על מטרת המחקר ובמה הדבר כרוך מבחינתם. לאחר השיחות הללו שישה מנהלים נתנו הסכמתם להשתתף בו.

<sup>6</sup> אחד מהם פרש לגמרי ממערכת החינוך, אחת סרבה להמשיך בניהול וחזרה לתפקד כסגנית מנהל, והשלישית יצאה לחופשה בת שנה. אם כי חזרה לאחר מכן לנהל את אותו בית ספר.

שבעה מנהלים אחרים דחו את הבקשה בטענה כי הם עמוסים ולא יכולים להתחייב לשלוש פגישות-ראיון במהלך השנה. לא נראה כי היה מאפיין משותף לאותם מנהלים שהסכימו להשתתף במחקר או למנהלים שסרבו להשתתף בו. הראיונות הראשונים בוצעו במהלך השליש הראשון של שנת הלימודים תשע"ב (חודשים ספטמבר-נובמבר) "ראיונות האמצע" בוצעו במהלך ינואר-מרץ וראיונות סוף השנה התקיימו לאחר שהסתיימה שנת הלימודים, בחודשים יוני-יולי 2012. כך שלאורך שנת הלימודים נערכו 18 ראיונות אישיים עם מנהלי בתי הספר. כל הראיונות התקיימו לפי החלטת המרואיינים במשרד המנהל שבבית הספר.

## ניתוח הנתונים

ניתוח הראיונות שבוצעו בשלב המרכזי של מחקר החלוץ נעשה בשיטות ניתוח תוכן (Strauss & Corbin, 1990). הוא כלל מספר שלבים והתבסס על עקרונות השיטתיות, הכימות והחזרה. בשלב הראשון, הנקרא "קידוד פתוח" (Strauss, 1987), אותרו הקטגוריות הראשוניות. כל ראיון נקרא בנפרד, תוך חיפוש קטגוריות ומושגים ראשוניים. כל יחידת תוכן בעלת שניים שלושה משפטים שימשה כיחידת ניתוח (Fox, 1969). הקטגוריות או יחידות הניתוח נקבעו מתוך הטקסט עצמו, כפי שהדברים עלו מפי הנחקרים ותוך שימוש במושגים השאולים מהעולם הקונטקסטואלי הקשור לנושא המחקר – "רגישות תיאורטית" כפי שנקראת אצל שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990). בשלב זה אותרו תמות החוזרות על עצמן ועוסקות באותו נושא, ולכל אחת ניתנה כותרת. כותרת זאת היוותה "קטגוריה ראשונית" – תוצר של שלב הניתוח הראשון. לשם ביסוס תוקף הניתוח, חוקר מיומן נוסף אישר שהקטגוריות אכן מהותיות ובעלות ערך לאור נתוני המחקר ושהנתונים מוינו כראוי בתוך מערכת הקטגוריות (צבר בן יהושע, 1990). בשלב זה זוהו 73 קטגוריות. בשלב השני נוסחו הקריטריונים לקטגוריות כך שניתן היה להצביע אילו יחידות תוכן יכולות להשתייך לקטגוריה מוצעת ואילו לא. בשלב זה, הנקרא שלב "הקידוד הצירי" (לפי שטראוס, 1987), נעשתה השוואה בין הקטגוריות וצמצומן על פי התכנים המשותפים להן ומידת הדמיון ביניהן. כך, קובצו הקטגוריות תחת 17 קטגוריות-על. בשלב הבא הנקרא "קידוד מכוון" (Strauss, 1987), ארגנתי את 17 הקטגוריות תחת שש התמות הבאות: 1. "הלם המציאות" (reality shock). 2. האתגרים בתפקיד. 3. פעולות ותגובות כלפי האתגרים. 4. קבלת תמיכה וסיוע. 5. התפיסות המניעות בתפקיד. 6. תוצאות אישיות. לוח 1 שבנספח 2 מציג את 17 קטגוריות-העל כשהן מאורגנות לפי תמות ובליוי דוגמאות מדברי המנהלים.

בנוסף, בוצע ניתוח שמטרתו הייתה להשיב על שאלת מחקר מס' 4 בדבר השינוי, אם מתרחש אצל המנהלים לאורך זמן. בניתוח זה ביקשתי למצוא את התבניות הפרשניות של כל אחד מהמנהלים (לאורך שלושת הראיונות שבוצעו עימו) על אודות אירועים וחוויות שהוא חווה. כל מקבץ של שלושה ראיונות עם מנהל בית ספר נקרא כמה פעמים עד שנחשפו תבניות חשיבה המכוונות את תפיסותיו ותגובותיו של המנהל לאורך זמן.

### א.3. ממצאי מחקר החלוצי

להלן הממצאים שעלו ממחקר החלוצי, כשהם מוצגים לפי שאלות המחקר. שמות המנהלים שיצוטטו הם בדויים.

#### שאלת מחקר 1: מהן התפיסות והחוויית של מנהלי בתי ספר בשלב הכניסה לתפקיד?

בנוגע לשאלה זו נמצאו שמונה קטגוריות, אשר נכללות תחת שתי תמות: "הלם המציאות", ו"האתגרים בשלב הכניסה לתפקיד".

#### תמה 1: הלם המציאות

בתמה זו עלה כי אצל כל המנהלים על אף ניסיונם במערכת החינוך ולמרות תהליך ההכשרה וההכנה לתפקיד, הם חווים בו הפתעה והלם. הביטויים שהועלו כדי לתאר הלם זה היו מגוונים: "זה לא יאומן", "בחיים לא חשבתי שאתקל במצבים כאלה", "אבל אני... משתגע מזה". הלם המציאות נובע משני מקורות עיקריים: הפתעה ממצב בית הספר אליו הגיעו ומהתפקיד הניהולי ודרישותיו.

#### הפתעה מהמציאות והנורמות בבית הספר

ההפתעה של המנהלים מהסביבה אותה הם פוגשים בבית הספר נובעת מהרגלים ונורמות של מורים, תלמידים והורים – שעל חלק מהמנהלים אינם מקובלים, או ממאפיינים הדמוגרפיים או הלימודיים-חינוכיים של אוכלוסיית התלמידים. חלק מהמנהלים הגיבו בהפתעה כשגילו שבבית הספר לא קיימים (לתפיסתם) כללי עבודה נאותים:

"בדברים המאד בסיסיים זה לא קורה כאן. נראים כאילו פשוטים במקום אחר ופה הם לא פשוטים ולא ברורים" (אלי, מנהל יסודי ממ"ד, בן 32)

לרוב המנהלים הפריע שמורים אינם מגלים אחריות, או "ראש גדול", כפי שציפו:

"ביקשתי מהסגנית להגיש בקשה למשרד החינוך. ... אז מה הסיפור טיפה להגדיל ראש? טוב, לא הצליחה. אז בסוף אני מילאתי את הרוב ... אני הייתי צריך להיכנס ולבדוק ולהגיד לה את יודעת זה עוד לא אושר.... בקיצור - היא לא לקחה את הפרוייקט הזה עד הסוף. היא לא אמרה הנה נתנו לי פה דבר..." (עמי, מנהל תיכון מקיף, בן 45)

היו מנהלים שהופתעו מהרמה המקצועית הנמוכה של המורים:

"עכשיו היא יושבת אומרת תפתחו את הפרק הזה בואו נקרא עם שאלות ברמת ידע. שום שאלות ברמה גבוהה. וזה אותו שטאנץ כל הזמן..." (ליבי, מנהלת יסודי, בת 45) "המפתיע שמבחינתי הוא מאכזב הוא התובנה שבדברים אפילו המאד בסיסיים שמורה תבוא ותהיה בכיתה שלה, זה לא קורה.... אוקיי אני מוכן לקבל מורכבויות אבל לא תארתי לעצמי רינת עד כמה. תביני שאני עוד אוסף אותם במחברת. זה ברמה מטורפת. וזה מאד קשה" (אלי)

גורם הפתעה נוסף הוא הצורך להתמודד ולתת מענה לאוכלוסייה מורכבת ולא מוכרת:

"כל ההטרוגניות הזאת זה לא יאומן. יש חבריה שהתקבלו ל-... (שם של בית ספר יוקרתי) ויש כאן חבריה שלא מבינים במבחן מה רוצים מהם. הפערים בתוך אותה כיתה... צריך להיות וירטואוז... את זה לא הכרתי..." (מרים, מנהלת חט"ב, בת 50)

## הפתעה מהתפקיד

המקור השני להפתעה נובע מההפנמה של המנהל את הכרוך בעבודת הניהול - המשימות המצופות ממנו והעומס והאינטנסיביות הכרוכים בהן. המנהלים מגלים עד כמה הם "נשאבים" למשימות מינהליות, שלא קשורות בעיניהם לחזון שאותו רצו וציפו ליישם:

"אבל אם אני כל היום בקיבלו לא קיבלו, דיווחו לא דיווחו, עשתה או לא עשתה כל הזמן מתעסק באדמיניסטרציה הזאת - אז איך יהיה לי זמן לפדגוגיה?" (עמי) "חשבתי שאני אוביל את בית הספר למקומות מסויימים ולא מאד מאד בשוטף" (שימי, מנהל חט"ב, בן 36)

הפתעה מסוג אחר, שעלתה אצל מנהלת אחת הייתה הפתעה טובה:  
"את זה לא הכרתי ב... (שם בית הספר בו לימדה) שם רק הרחקנו אותם (את ההורים). רצינו לנהל את ענייננו לבד. פה אני רואה שהם יכולים להיות מאד לעזרי, שגם להם אכפת מבית הספר" (מרים)

## תמה 2: האתגרים בשלב הכניסה לתפקיד

מהראיונות עלה כי כל המנהלים עומדים בשלב זה בפני מגוון גדול של אתגרים הגורמים להם לתחושות לחץ. את האתגרים קיבצתי תחת שישה תחומים מרכזיים: א. התנגדות או עימות עם מורים, ב. בדידות וחוסר התעניינות מצד הסביבה, ג. עומס עבודה ומחיר אישי, ד. צורך להוכיח שינוי, ה. צורך לעמוד בציפיות, ו-ו. עבודה תחת אילוצי המערכת החיצונית.

### התנגדות או עימות עם מורים

עמידה מול התנגדויות של מורים עלתה כאחד האתגרים המרכזיים. התנגדויות התעוררו בעקבות דרישות עבודה חדשות שהמנהל החדש הציב: "זה טוב שניקו פה את האורות אבל אותה ... איתה לא קל לי... מספר פעמים אני ממש קראתי אותה פה לסדר. לא חסכתי בכלום לא מילים ולא ביטויים. באופן .. ולא רוצה שיהיו לי מלחמות איתה. אבל אני אלחם שהיא לא תהיה פה. כי תפוח רקוב... (ליבי)

### בדידות וחוסר התעניינות מצד גורמי סמכות

כל המנהלים ביטאו כמה פעמים במהלך הראיונות את האכזבה מכך שאינם מקבלים את האכפתיות והתמיכה לה הם זקוקים. מנהלים מתארים תחושה של בדידות וחוסר אמפתיה, בעיקר עקב חוסר התעניינות מצד גורמים במשרד החינוך או ברשות המקומית:  
"אתה פתאום לבד... אתה באמת פתאום לבד. לגמרי. אף אחד לא מתקשר אליך מה נשמע? שנה שלמה לא התקשרו אליי..." (עמי)

### עומס עבודה ומחיר אישי

העומס בתפקיד קשור בריבוי תחומי העיסוק וממיעוט הזמן הפרטי. כמעט כל המנהלים ויתרו מיוזמתם על היום החופשי שמגיע להם כך שמדובר בעומס קבוע לאורך זמן מבלי שהיה להם זמן להתנתק ולהתרחק מהיומיום. כל המנהלים תיארו את הקושי שיוצרת אצלם העבודה האינטנסיבית: "חייתי לעבודה קשה אבל לא לעד כדי כך. זה לא דומה למה שחייתי... זה דורש המון כוח משאבים, כוחות נפש... זה בור בלי תחתית" (שימי).

מקור נוסף לעומס הוא המגוון הגדול של תחומי העבודה, החל מבדיקת תאי השירותים כל

בוקר דרך ישיבות על תכניות לימודים ועד שיחות משמעת עם תלמידים והוריהם. "תראי לפעמים זה קשה, אז אני מגיעה לכאן על הבוקר והולכת אחרונה.... הנגיעה שלך הרי מהקטע הטכני ועד הקטע הלימודי המשמעותי... בכל 20 שנותי שם לא הגעתי בכלל לכל הנושאים שנגעתי פה" (מרים). מיעוט הזמן הפרטי מטריד את כל המנהלים, כשחלקם אומר בפירוש שלא ניתן להחזיק כך זמן רב: "הפסקתי לקרוא הפסקתי לראות תכניות שאני אוהב, אני כל כולי כאן... זה לוקח ממני הרבה כוחות... וזה קשה לי כי אני מוותר פה על כל כך הרבה" (אלי).

### **צורך להוכיח שינוי**

אתגר נוסף נובע מהצורך של המנהל להפגין את השינוי שהוא מביא עימו, וניכר היה כי מנהלים מתאמצים להוכיח לסביבה כי הם שונים מקודמיהם בתפקיד. "בניתי חדר מתמטיקה יפהפה אני אראה לך אותו... החממה שלא הייתה פעילה שלוש שנים קמה לתחייה..." (ליבי)

### **צורך לעמוד בציפיות**

מנהלים תיארו את הציפייה המופנית אליהם החל מהיום הראשון, הן מהמורים והן מהמערכת החיצונית להנהיג, לקבל החלטות ולהתוות דרך, ולהוכיח שהבחירה בהם לתפקיד הייתה ראויה.

"זו מציאות של צוות שמקבל אותך אבל אתה צריך להוכיח את עצמך כל הזמן" ... להאמין מאד שאתה המנהל גם כשלפעמים אתה מרגיש שלא... שאנשים רואים בך המנהל ויש בזה אמירה... הם רוצים לשמוע, מצפים לפידבק". (שימי). "זה היה לכאורה סיכון שאני מנהל חדש אומר "לא"... זה לא נעים לי בכלל... כי מה המשמעות כשאתה אומר לא? כשאתה אומר "לא" לדבר מסויים זה הערכה כלפיך שהיא פחות טובה... אולי מנהל בית הספר מנסה להסתיר משהו...". (אלי)

### **עבודה תחת אילוצי המערכת החיצונית**

המנהלים מאותגרים עקב החלטות שנכפות עליהם, או נהלים של המערכת אשר לעתים אינם הולמים את הצרכים והמאפיינים של בית הספר. בעניין זה אציין שמנהל חדש מיישם למעשה החלטות שנקבעו בסוף שנת הלימודים הקודמת על ידי קודמו בתפקיד. עיקר האתגר נובע מכך שכחלק ממבנה מערכת החינוך, בהרבה נושאים למנהל כמעט שאין שליטה או יכולת גמישות בהתנהלות: "אבל אין שום דבר שכמנהל בית הספר אני יכול לבוא ולומר (למורה) "אוקיי בשנה הבאה את כבר לא רכזת פדגוגית... אין... אני לא יכול, כי יש לה קביעות... זה עניין שאני לא יכול לתגמל... מי שלא בא מבחוץ חי עם זה, זה לא נראה לו חריג. אבל אני משתגע מזה" (עמי).

מנהלים טענו גם כנגד הוראות מגבוה שאינן מתחשבות בצרכים ובמאפיינים של בית הספר. "... נניח נותנים לך תקציב להשתלמות על קיימות. זה פנטסטי אבל אני לא שם. זה לא מה שיעזור לבית הספר. רצו לתת עוד... עצרתי חלק מהם... אמרתי למפקחת תביני את המורכבויות שיש לי כדי שתראי עד כמה זה יתרום או לא" (אלי), או שמגבילות את עצמאותו של המנהל: "... בסך הכל את נבחרת לניהול כי יש לך את התכונות של מנהיג והאמינו שתוכלי להוביל... אני לא רוצה שיותר מדי ינחו אותי" (ליבי)



## **שאלת מחקר 2: מהן תגובות המנהלים כלפי האתגרים במהלך הכניסה לתפקיד ובתום השנה הראשונה?**

הפעולות שבהן נקטו המנהלים כלפי האתגרים היו מגוונות, החל מהרגעה עצמית וניסיונות להתרגל לאילוצים, דרך שיחות עם גורמים שונים (בבית הספר ומחוצה לו), למידה של תחומים חדשים, והפגנת עשייה, ועד למהלכים טקטיים שירגיעו את האווירה. מהנתונים עלה כי ניתן לסווג את תגובות המנהלים לשניים: תגובות ניהוליות לפיתרון אתגר ניהולי שגרתית, ותגובות מכוונות שמיועדות להדגיש שינוי במנהיגות. פעולות ניהול שגרתיות כוללות טיפול בנושאי עבודה שוטפים שבתוקף סמכותו של המנהל. הפעולות מהסוג השני משקפות כוונה מיוחדת מצד המנהל, פעולות שבאמצעותן הוא מבקש להעביר מסר, כמו לדוגמה כשמונהל משנה את מערכת השעות ומשבץ מחדש את המורים – מעשה הנחשב צעד חריג לביצוע, או כשמונהל דורשת מההורים בבית הספר להפסיק להתערב בהחלטותיה מתוך נחרצות להפגין את העובדה שהנורמות שהיו רגילים אליהן עומדות להשתנות.

**תפיסות המנהלים בסיומה של שנה ראשונה בתפקיד - התחושות של ארבעה מתוך ששת המנהלים בסיומה של השנה היו של סיפוק ושביעות רצון:** "זו חוויה שאני לא חושבת שמישהו חווה... יש פה הרגשת סיפוק... עד עכשיו אני מרגישה שזה אתגר עצום. אני באה לכאן עם חדווה. עם עניין" (מרים). מנהלת נוספת תיארה: "אני מאוד מרוצה... התברכתי ברוך השם. זה סיפוק אדיר..." (דלית, מנהלת יסודי, בת 38). יחד עם זאת, שני מנהלים ציינו במפורש כי אינם שבעי רצון. אחד מהם אמר: "הם (משרד החינוך, הרשות המקומית) מאוד מרוצים. אני פחות" (עמי), והשני אמר: לא סיימתי עם חיוך גדול. זה לא... אני לא מבסוט. לא." (שימי).

## **שאלת מחקר 3: מהם הגורמים הקשורים לתפיסות ולתגובות המנהלים בכניסה לתפקיד?**

בנתונים עלו שני גורמים הקשורים לאופן שבו המנהל תופס את האתגרים ומגיב אליהם: א. תמיכה וסיוע מגורמים בסביבה, ו-ב. מקור ההנעה לתפקיד (המקור המוטיבציוני שהניע את המנהל ברצון להתמודד על הניהול). גורם התמיכה כולל דברי עידוד וחיזוקים שהמנהל מקבל מגורמים בתוך בית הספר (מורים, תלמידים) ומחוצה לו (המפקח, המדריך, או הורים). בראיונות עלה כי לתמיכה זו יש השפעה ניכרת על רגשותיו, תפיסותיו ותפקודו של המנהל במהלך הכניסה לתפקיד החדש. כפי שאומרת דלית: "אני יודעת שיש לי מנהלת מלווה שתומכת בי ומאמינה בי... זה ממש שיח אישי פנימי שלנו, שהיא מסייעת לי וזה גם בטלפונים אחר הצהריים אם אני זקוקה לעזרה לעצה" (דלית).

גורם ההשפעה השני – **מקור ההנעה לתפקיד**, משמעותו הכוחות (החיצוניים והפנימיים) שהובילו את המנהל להתמודד על הניהול. מדברי המנהלים עלו מניעים מגוונים אך שלושה חזרו על עצמם יותר מאחרים: הרצון לנתינה, התקדמות בקריירה, והיענות לסביבה שדחפה לתפקיד. הרצון לנתינה היה השכיח ביותר: כמו שאמרה מרים "... ציפיתי לבוא ולתרום". המניע השני בשכיחותו היה הרצון להתקדם בקריירה. המנהלים שהונעו ממקור זה רואים בתפקיד מנהל בית ספר תחנה במסלול המקצועי אישי. כוח זה מקורו חיצוני והוא השתקף אצל חלק מהמנהלים כשהזכירו כי גורמים בסביבתם הכירו ביכולותיו של המנהל וסברו כי התפקיד מתאים לו. "...

הפיקוח דחף אותי. המנהלות שלי אמרו לי שממילא אני עושה את זה, ממילא אני תמיד חושבת מערכתית... אז כבר שיהיה משהו שזה יהיה התפקיד שלך..." (דלית), "וגם חמי אמר לי אתה צריך להוביל... גם המפקחת שהייתה לי מאד מאד המליצה... הרגשתי את זה גם בצוות שדחף אותי קדימה, אתה מתאים וכו'..." (אלי)

עוד עלה בצורה ראשונית, כי קיימת זיקה בין תחושת המנהל כי הכוח שהניע אותו לניהול מומש וסופק, לבין שביעות רצונו בסופה של תקופה ראשונה בתפקיד. לדוגמה, אלי ומרים שהמניע שלהם לניהול היה רצון לנתינה, הנהגה ומימוש עצמי, סיימו את השנה עם תחושה מספקת מכך שהם השתכללו והתקדמו. אומרת מרים: "... ברוב רוב הימים אני חוזרת הביתה ואומרת אוקיי בסדר, עם הילד הזה עשיתי יופי. ובאמת מסתכלת בהרגשה של סיפוק." (מרים). ולעומת זאת, ליבי ושימי, שהציפייה שלהם הייתה לצבור ניסיון כדי להתקדם בקריירה ושבמהלך השנה חשו שלא קיבלו את ההכוונה וההדרכה שתקדם אותם, סיימו את השנה בשביעות רצון נמוכה יחסית: "לפעמים הייתי צריך אותו (את מנהל-העל) יותר והוא לא היה... בגלל שיש פה כל מיני עניינים אז לפעמים הייתי צריך... מנהל. מנהל שגם יהיה המנהל שלי" (שימי)

#### **שאלת מחקר 4: השינוי שעובר המנהל במהלך השנה ומקורותיו**

הממצאים הנוגעים לשאלה זו עלו מניתוח נוסף שנעשה על הנתונים. ניתוח שהתמקד בשאלת השינוי, האם ומי מהמנהלים חווה תהליך של שינוי לאורך השנה, ובשאלת הגורמים לו. הממצאים מלמדים כי ברמה ההצהרתית ארבעה מנהלים העידו על עצמם כי עברו שינוי בתפיסתם את האתגרים ו/או בתגובותיהם בפועל. אצל המנהלים האחרים כלל לא הוזכר שינוי שהם מזהים בעצמם או שחשים כי חוו. עמי מתאר שינוי שהוא חווה ברמה ההתנהגותית "אתה מוצא את עצמך חושב הרבה יותר מהר, ומבצע הרבה יותר מהר... פה אין לך זמן לעשות את זה... מקבל החלטות הרבה יותר מהר. שזה ממש מנוגד למה שהיה בעבר. היום זה הרבה יותר... זה הרבה פחות תהליכי אבל אתה גם מנוסה יותר". אלי מתאר שינוי הנחשב יותר עמוק משינוי התנהגותי – שינוי תפיסתי שבא לידי ביטוי בהפנמה של תובנה חדשה: "אתה מבין גם שאתה לא יכול לשנות עולם בארבעה חודשים, שזה מהלך, תהליך. וזה משהו שלמדתי על עצמי... היום למדתי להגיד פשוט לא. לא יכול, לא מסוגל... מסתבר, שבהרבה מובנים לפני זה, הייתי נאיבי... זה לא הולך. אתה מצליח להזיז רק עם האנשים שיש לך".

בקריאה זו של מקבץ הראיונות עם כל מנהל נעשה מאמץ לזהות גם את הגורמים שמשפיעים על השינוי. ממצאים ראשוניים העלו שני גורמים שנראה כי משפיעים על התפתחותו של שינוי אצל המנהל במהלך ההתמודדות, הראשון הוא עמדותיו הבסיסיות כלפי האתגרים בתפקיד, והשני הוא קבלת משוב ואישור מגורמים בסביבת העבודה.

**עמדות בסיסיות כלפי האתגרים בתפקיד:** ארבעת המנהלים שתיארו כי חל אצלם שינוי במהלך השנה דומים גם בתפיסותיהם כלפי ההתמודדות הנדרשת מהם: הם מגלים תשומת לב ומודעות לצורך בשיפור, הם מכוונים ללמידה, ומקבלים את האתגרים כחלק טבעי מהמהלך. מנהלים אלה תופסים את עצמם כמתנסים בתפקיד חדש ומאתגר במיוחד והם נכונים ללמוד את עצמם ואת הסביבה כדי להתבסס טוב יותר בתפקיד. התגובות שזוהו אצלם כללו הפקת לקחים

ממצבים שונים ושינוי מודע ומכוון של התנהגויותיהם במטרה לשפר את תפקודם האישי. בשונה מהם, שני המנהלים האחרים לא ביטאו כוונת שיפור ולמידה. הם היו מכוונים להישרדות ושמירה על הקיים כדי לצלוח בדרך כלשהי את התקופה המאתגרת. לא ניתן היה לזהות אצלם מודעות לפוטנציאל הלמידה שפתוח בפניהם. בדברי הסיכום של ליבי את השנה ניתן להיווכח בתפיסה שאינה חותרת לקידום אלא לסטטיות והשרייה: "אני קממבר - צריכה להתבשל".

אחד הביטויים של המכוונות לשיפור הינו התועלת שהמנהל מפיק מההתנסויות שהוא חווה. חלקם עשו זאת בסיועו של המדריך האישי וחלקם בתהליך אישי ועצמאי. לדוגמה, מרים מצהירה על ההדרכה כפעולה מפורשת של למידה: "אז היא באה לפה ואנחנו מסתגרות. נועלות. כולם יודעים ..." (שם המדריכה) (נמצאת) פה - שקט... זה כללי משחק אחרים, עם כל הרעש, מרים עכשיו לומדת". (מרים).

**קבלת משוב ואישור מגורמים בסביבת העבודה:** שלושה מארבעת המנהלים שתיארו שינוי עצמי דיווחו על שביעות רצון גבוהה בסיומה של השנה. מהנתונים עולה כי הם גם אלה שחשו כי קיבלו במהלך השנה את העידוד והחיזוק לו הם זקוקים. אלי מרגיש שמקבל חיזוק ועידוד מכיוונים רבים בסביבתו, אפילו ממורים שעזרו לו להתמודדות קשה: "ביום חמישי הגיעה יו"ר ועד המורים - אמרה לי אלי, כבר 10 שנים לא הייתה פה מסיבה של 100% השתתפות ואנחנו שם. ואותי זה מאד ריגש". גם מרים מספרת: "ביום שני... בסיכום עם צוות המורים. המורים עמדו ומחאו כפיים לערן (המנהל), וכשהוא סיפר שאני ממשיכה הייתה פה תהודה באמת מקיר לקיר". לעומתם - ליבי ושימי מעידים על הסתייגות מתמשכת. ליבי אמנם זוכה לחיזוקים, אך רק בעקיפין: "... אז המפקחת, לא שלי, המפקחת השנייה של... (שם העיר) במפגש עם הצוות שלה היא שיבחה אותי". ושימי שלא קיבל כל משוב, אומר: "להבדיל משנים קודמות שבהם כמחנך אתה מקבל מאות פידבקים, פה אין לך בכלל... וזה חסר מאד. אתה רוצה להרגיש שאתה עושה משהו למישהו...". המנהלים מבטאים אם כן צורך גדול לקבל אישור מגורמים בסביבת העבודה ונראה כי הדבר משפיע על שביעות רצונם בתפקיד.

#### **א.4. סיכום ודיון בממצאי מחקר החלוצי**

שאלת המחקר הראשונה התעניינה בחוויות ובתפיסות המנהלים במהלך התקופה הראשונה בתפקיד ובסופה. נמצא כי מנהלי בתי הספר חווים בשנה הראשונה "הלם מציאות" - הם מופתעים מבית הספר אליו נכנסו, מהנורמות הנהוגות בו ומדרישות התפקיד. תופעה זו, השכיחה אמנם בקרב עובדים הנכנסים לתפקיד חדש, מתעצמת עקב המאפיינים הייחודיים לתפקיד - תפקיד שאינו מאפשר זמן התאקלמות, שאין בו קליטה הדרגתית ומובנית, ושנחוה על ידי המנהלים כ"בדידות בצמרת". מדובר למעשה בהתמודדות מתמשכת עם ריבוי של אתגרים מסוגים שונים. שישה אתגרים זוהו אצל כל המנהלים: התנגדות או עימות עם מורים, בדידות וחוסר התעניינות מצד הסביבה, עומס עבודה ומחיר אישי, צורך להוכיח שינוי, צורך לעמוד בציפיות, ועבודה תחת אילוצי המערכת החיצונית. כפי שניתן להתרשם מרשימת האתגרים, אלה לא נובעים רק ממקורות חיצוניים אלא גם ממקורות פנימיים הקשורים במנהל עצמו. במילים אחרות, אמנם המנהל חווה אתגרים בגין עומס "אובייקטיבי" יחסית, אך חלק מן האתגרים הם פרי תפיסותיו ופרשנותו

האישיים. דוגמאות לכך הן הצורך להפגין כי הוא הביא לשינוי בבית הספר או תחושת הבדידות שהוא חש עקב חוסר התעניינות בו מצד גורמים חיצוניים לבית הספר. תחושות סובייקטיביות כדוגמת אלה אתגרו את המנהלים ברמות שונות של עוצמה לאורך השנה והובילו להבנה כי מחקר עתידי צריך להתמקד בתפיסות האתגרים ובמניעי המנהל בהתמודדות, ופחות במהותם של התחומים המאתגרים.

בנוגע לתגובות המנהלים עלה כי הם מגיבים לאתגרים בדרכים מגוונות, החל משכנוע עצמי בניסיון להתרגל לאילוצים, שיחות עם גורמים בבית הספר ומחוצה לו, מאמצים ללמוד את התחומים החדשים ולהפגין עשייה, או מהלכים טקטיים המכוונים להרגעת האווירה. בנתונים לא ניתן היה לאתר דפוס קבוע של תגובות שאפיין כל אחד מהמנהלים, אם כי רובם סיים את השנה בתחושת סיפוק ושביעות רצון. מצאתי כי ניתן לסווג את תגובות המנהלים לשני סוגים של פעולות: לתגובות המיועדות לפתור אתגרים הקשורים בניהול השוטף ולפעולות שהמנהל מתאמץ להדגיש דרכן את מנהיגותו.

בממצאים זהו שני גורמים הקשורים לאופן שבו המנהל תופס את האתגרים ומגיב אליהם. הראשון הוא גורם התמיכה והסיוע שהמנהל חש כי מקבל, והשני הוא מקור ההנעה של המנהל לתפקיד. בנוגע לתמיכה הסתבר כי לדברי העידוד והחיזוקים שהמנהל מקבל מהסביבה החיצונית והפנימית בבית הספר יש השפעה מהותית על הרגשות, התפיסות והתפקוד שלו. כלומר, החיזוקים שחלק מן המנהלים קיבל (לרוב מהסביבה החיצונית לבית הספר – הורים או רשות מקומית) נטעו בהם כוח ואישור כי צעדיהם נכונים. גורם ההשפעה השני היה מקור ההנעה לתפקיד. כאן זוהו שלושה מקורות שהניעו את מנהלי בתי הספר להתמודד על הניהול: הרצון לנתינה, התקדמות בקריירה, והיענות לסביבה שדחפה לתפקיד. בהקשר זה עלה בצורה ראשונית, כי קיימת זיקה בין תחושת המנהל כי הכוח שהניע אותו לניהול מומש וסופק, לבין שביעות רצונו בסופה של תקופה ראשונה בתפקיד. לדוגמה, כאשר המניע לתפקיד היה רצון לנתינה, והמנהל סיים את השנה בתחושה כי הוא אכן הצליח להעניק מעצמו ולהשפיע על מונהגיו – התוצאה של תקופת ההתמודדות הסתכמה בשביעות רצון וסיפוק. שני הגורמים הללו, תמיכה והנעה בתפקיד מלמדים כי תגובות המנהלים במהלך התקופה ובסופה קשורים בגורמים תפיסתיים ופסיכולוגיים הנוגעים לתפקיד עצמו ומחזקים את הצורך להמשיך ולבחון את פשרם.

כדי לבחון לעומק את שאלת השינוי שחלק מן המנהלים חווה בוצעה קריאה חוזרת של מקבץ הראיונות עם כל אחד מהם. בקריאה זו עלו ממצאים ראשוניים המלמדים כי שני גורמים נראים כמשפיעים על שינוי שעשוי לחול אצל המנהל במהלך התקופה המאתגרת. הגורם הראשון הינו עמדותיו הבסיסיות כלפי האתגרים. מסתבר כי שאלת המכוונות של המנהל ללמוד ולהפיק לקחים מסיטואציות שהוא חווה מקדמת אצלו פתיחות ומאפשרת לו להשתנות ולהתפתח במהלך השנה. כלומר, כאשר המנהל רואה בתהליך שהוא חווה כר ללמידה וכאשר הוא משקיע אנרגיה בניתוח אירועים סביבו הוא עובר בתוך כך גם שינוי ושיפור עצמי. הגורם השני שנראה כי יש לו קשר לשינוי שהמנהל חווה הוא שאלת האישור וההכרה שהמנהל חש כי הוא מקבל מהאחרים. אותם מנהלים שחשו כי הם מקבלים מהסביבה משוב חיובי על עשייתם חוו גם שינוי. יתכן

שתמיכה וחיזוקים מגבירים את הביטחון של המנהל בצדקת הדרך, מעלים את המוטיבציה שלו, ומאשרים לו כי הוא מצליח להתמקם בעמדת המנהיג.

מחקר החלוץ ביסס את ההנחות כי השנה הראשונה בניהול משקפת מצב של התמודדות מתמשכת, וכי החווייה של המתמודד (המנהל במקרה זה) קשורה בפרשנויותיו את האתגרים ואת הסביבה בה הוא מתפקד (Lazarus, 2000; Somerfield & McCrae, 2000). בממצאים הסתמן בצורה ראשונית חידוש בדבר גורמים שנראה כי משפיעים על תגובות ומחשבות ההתמודדות - תפיסת המנהל את התפקיד ומשמעותו, ושאלת התייחסותו אל תקופת ההתמודדות כהזדמנות ללמידה ושיפור. נראה כי תפיסות אלה משפיעות על עמדותיו כלפי האתגרים ומכוונות את פרשנותו ותגובותיו כלפיהם. הרחבת המחקר תאפשר הבנת המערך המנטלי המכוון את תפיסות ההתמודדות ותסייע להעריך את ההשלכות האישיות שיש לתקופה הראשונה בתפקיד. במענה לשאלת הישימות של הרחבת המחקר, שלב החלוץ חיזק כי אכן ניתן לערוך מחקר שדה שילווה מנהלי בתי ספר בשנה הראשונה בתפקיד.

## **ב. הגדרת שאלות המחקר**

לאחר שהוגדרה הסוגייה המחקרית, ובעקבות מחקר החלוץ הוצבו למחקר המרכזי שלוש שאלות מחקר המבקשות לבחון ביסודיות ובשיטתיות את תהליך ההתמודדות של מנהל בית ספר עם האתגרים בשנה הראשונה לניהול ואת השלכותיו האישיות של התהליך. השאלות הן:

1. מהם מאפייניו ומרכיביו של תהליך ההתמודדות של מנהלי בתי ספר בכניסה לתפקיד ומהם הגורמים הכרוכים בתהליך?
2. מהן השלכותיו של תהליך ההתמודדות על המנהל?
3. האם וכיצד מרכיביו של תהליך ההתמודדות מתארגנים לכדי מודל הקושר ביניהם ומנבא את השלכות ההתמודדות?

שאלות המחקר משקפות התבוננות רחבה על ההתמודדות – כזו שאיננה מתמצה בפעולות תגובה ספציפיות אלא בנויה ממערך של מחשבות והתנהגויות המתקיימות לאורך זמן. הנחת המוצא היא כי מערך זה ניזון מתפיסות המנהל המתמודד ומהקשר שבו הוא מתפקד, כי הוא דינמי וכי ניתן לזהות את תוצריו האישיים ברמה המנטלית, הרגשית וההתנהגותית. הוחלט כי הדרך להגדיר ולבסס את מערך המרכיבים הקשורים בהתמודדות היא באמצעות הצבת מודל רב גורמי אשר ייבחן אמפירית. בפרק הבא תוצג התשתית המחקרית והתיאורטית שהזינה את מודל ההתמודדות שהוצב לבחינה.

## **ג. מודל ההתמודדות בכניסה לתפקיד ניהול בית ספר**

בנייתו של מודל ההתמודדות הצריכה זיהוי הרכיבים התפיסתיים וההתנהגותיים במערך ההתמודדות של מנהל בית הספר בשלב הכניסה לניהול. לשם כך בוצעה סקירת ספרות שהתמקדה בשני מישורים – האחד בידע שעולה ממחקרים בתחום הכניסה לתפקיד הניהול, והשני בתיאוריות פסיכולוגיות שרלוונטיות לתחום העבודה והניהול.

### **1.ג. תמצית הידע הקיים והחסר על שלב הכניסה לתפקיד הניהול**

ספרות המחקר העוסקת בתפקיד ניהול בית ספר כוללת את התחום המתמקד במהות התפקיד, האתגרים הייחודיים לו והשלכותיהם, ואת התחום המתעניין בשלב הכניסה לניהול כאחד משלבי הקריירה של מנהלי בתי הספר. המחקר המתמקד במאפייניו של תפקיד ניהול בית ספר הינו רחב ביותר. מחקר זה מתרכז בתחומי הידע והמומחיות הדרושים בתפקיד, באתגרים שבו ובהשלכותיהם על תפקוד המנהל (אופלטקה, 2012, פרידמן, 1999, Buckingham, 2004; Carr, 1994; Friedman, 2002; Sullivan et al, 2003). המחקר בתחום מכיר במאפיינים הייחודיים של התקופה הראשונה בניהול בית ספר, וכי מדובר בתפקיד שלא ניתן להתנסות בו בצורה הדרגתית או בסמיכות למנהל עמית מכהן, ושלמידתו נעשית ברובה המכריע תוך כדי ביצוע (כ"ץ ואחרים, 2009, 2003, Robbins & Alvy), ובריוחוק פסי וארגוני מעמיתים (Stephenson & Early & Bauer, 2010). ספרות המחקר סוקרת את דרכי הפעולה של מנהלים מול האתגרים (Early & Weindling, 2004; Northfield, 2014; Oplatka, 2009), ומעלה המלצות לתחום ההכשרה לתפקיד וליווי מנהלים במהלכו (Garrison-Wade et. Al., 2007; Mitgang, 2008; Spillane & Lee, 2013).

כחלק ממאפייני התפקיד נחקרות גם ההשלכות של עבודה בסביבה עתירת אתגרים, אלא שמחקרים אלה לא מתמקדים באופן ספציפי במנהלים המצויים בראשית הדרך. אחד התוצרים השליליים של עבודת הניהול ואשר נחקר מזה שנים הינו שחיקתם של מנהלי בתי ספר (פרידמן, 1995, Early & Weindling, 2007; Phillips et Al., 2007) והגורמים שמסבירים אותה (Buckingham, 2004; Federici & Skaalvik, 2012; Flintham, 2003). אם כי גם כאן לא יוחדה התייחסות לשחיקתם של מנהלים בראשית הדרך. תוצר נוסף שיתכן וקשור לאתגרי התפקיד - פרישה בראשיתית מהתפקיד, לא נחקר בצורה שיטתית (Early & Weindling, 2007; Flintham, 2004). התוצר החיובי שיכול להתפתח כתוצאה מתקופה מאתגרת - צמיחה והתפתחות אישית, על אף שמוגדר כמטרתם של תהליכי ההכשרה והליווי של מנהלי בתי הספר (אבני ראשה, 2008, גוטרמן וקצין, 2013), גם הוא כמעט ולא נחקר במחקר אמפירי שיטתי (Assor & Oplatka, 2003).

תחום המחקר השני המתעניין במנהל החדש בארגון (לאו דווקא ארגון חינוכי) דן בשלב הכניסה לתפקיד מתוך הפרספקטיבה התעסוקתית והסוציולוגית המתרכזת במרחב התעסוקתי

אליו הוא משתייך ובשלבי הקריירה המאפיינים אותו (Earley & Weindling, 2004; Oplatka, 2012), וכן בתהליכי הסוציאליזציה וההסתגלות של המנהל לתפקיד ולארגון החדש (Dworkin et al., 2006, Holton & Naquin, 2001). המקרה של ניהול בית ספר נחקר רבות תחת המסגרת התיאורטית של שלבי הקריירה (Earley & Weindling, 2004; Oplatka, 2012; Rooney, 2000; Shields, 2008; Stevenson, 2006; Walker & Qian, 2006). תחום זה במחקר מתייחס לשלבים השונים לאורך הקריירה כהיררכיים וסדורים, ומכאן שגם שלב הקריירה הראשוני של הכניסה לתפקיד נחשב שלב הכרחי שיש לצלוח כדי להגיע לשלב הבא. המחקר על מנהלי בתי ספר הנובע מתחום זה מתרכז במאפיינים של שלב טרום הניהול ובמשימות שמנהל בית הספר עובר בשלב הראשוני בתפקיד - סוציאליזציה לבית הספר, סוציאליזציה לתפקיד (Crow, 2006; Spillane & Lee, 2013), גיבוש של זהות ניהולית (Assor & Oplatka, 2003) ומשימות למידה המיועדות להשיג שליטה בעמדת הניהול (Gabarro, 2007).

אחד המושגים שנעשה לאחרונה שכיח בשיח בתחום הוא "קריירה פרוטאינית" (Protean career (Hall, 2002). הכוונה לקריירה גמישה ותזזיתית שבה העובד עצמו אחראי לניהול ופיתוח הקריירה שלו. זוהי גישה המנוגדת לתפיסה הישנה שהבחינה בין שלבים קבועים ותבניות שאליהם נכנסים ממלאי תפקיד (Greenhaus et al, 2009). למרות שתפיסה זו מתעניינת בעובד ברמה האישית, ניתן להיווכח כי נקודת המבט הפסיכולוגית שמתעמקת בחוויה האישית של ניהול קריירה, של עובדים בכלל ושל מנהלים בפרט, היא די נדירה במחקרי הקריירה (Sutton, 2012). בשני תחומי המחקר שתוארו ניכר כי העיסוק בהיבט הרגשי שבעבודת ניהול בית הספר הוא מצומצם. על אף שמנהלי בתי ספר חווים רגשות של תחרות, בדידות וחוסר וודאות, המחקר בתחום זה איננו מפותח (Berkovich & Eyal, 2014, Maxwell & Riley, 2016). כנגזרת מכך גם העיסוק המחקרי בכניסה לתפקיד הניהול לא מתרכז בחוויה הרגשית של המנהל. נראה אם כן שלמרות ההכרה הקיימת במחקר בדבר האתגרים המיוחדים את הכניסה לניהול בית ספר, חסר בו מיקוד בממד הרגשי, הדינמי והמתמשך שבהתנסות, החל מהבחירה בתפקיד דרך ההתמודדות המתמשכת עם האתגרים ועד ההשלכות של אלה על המנהל.

## **ג.2. המסגרת התיאורטית למודל**

כדי לבסס את המודל מבחינה תיאורטית ולחזק את התוקף שלו נסקרו תיאוריות פסיכולוגיות שונות כשדגש הושם על אותן תיאוריות העוסקות בתפיסות כלפי העבודה ובמשמעויות שמיוחסות לה בחיים המודרניים, ובאלה שמתעניינות בגורמים אישיותיים והקשריים המשפיעים על התגובות של יחידים כלפי אתגרים בחיים, בעבודה ובניהול. המסגרת התיאורטית של המודל משלבת שתי תיאוריות מרכזיות העוסקות בתפקוד האדם בחיים ושמעלות רעיונות רלוונטיים לתחום העבודה. תיאוריה אחת עוסקת במשמעות המניעה את האדם בחיים בכלל ובמצבים מאתגרים בפרט (התיאוריה האקזיסטנציאלית והקשריה



הפסיכולוגיים), ותיאוריה שנייה מתרכזת בהתמודדות של אנשים עם אתגרים (תיאורית הגומלין ללחץ והתמודדות). שתי התיאוריות הללו רואות בעבודה מרחב מרכזי בחיים המודרניים וברביטוי אישי של שאיפות וערכים.

תחילה אציג את התיאוריה האקזיסטנציאלית ואת הגישה שנגזרה ממנה בפסיכולוגיה, ואחר כך אתאר את רעיון המשמעות בחיים המודרניים והקשר שלה אל עולם העבודה. לאחר מכן תוצג תיאוריית הגומלין ללחץ והתמודדות (Transactional theory of stress and coping), השלכותיה לתחום העבודה, הגורמים המשפיעים על ההתמודדות, רעיון המשמעות כמגן על המתמודד וההשפעות העולות מתקופת התמודדות עם אתגרים.

### ג.1.2. התיאוריה האקזיסטנציאלית ויישומה בפסיכולוגיה ובעולם העבודה

התיאוריה האקזיסטנציאלית עוסקת באמונות הקיומיות שיש לאדם ורואה בהן כמעצבות את תפקודו בחיים באופן כללי ובמצבים מאתגרים באופן מיוחד. תיאוריה זו, המיושמת בשדה הפסיכולוגי טיפולי, עשויה להבהיר כיצד אותה שאיפה קיומית של מנהלי בתי ספר למצוא משמעות בחיים ולהביא תועלת בעשייה באה לידי ביטוי בתחום העבודה, ובמיוחד בתקופה ייחודית ומאתגרת.

האקזיסטנציאליזם היא תיאוריה פילוסופית הרואה את האדם כישות חופשית המתנהלת בעולם מורכב של אפשרויות. התיאוריה, שהחלה להתפתח בתחילת המאה ה-20 במערב אירופה מדגישה את יכולתו של האדם להיות אחראי על חייו באמצעות שליטה ובחירה. תיאוריה זו מעודדת את הפרט להיפתח לאפשרויות העומדות בפניו ובכך לבטא את קיומו האותנטי (Boss, 1963). ריבוי האפשרויות לא נובע מחופש טוטאלי אלא ממרחב המתקיים בתוך האדם עצמו, אשר הולך ומתפתח ככל שהפרט נפתח לאפשרויות הגלומות במציאות, ותוך שהוא מקבל על עצמו את המגבלות שהמציאות מציבה בפניו (Binswanger, et al., 1958).

האקזיסטנציאליזם מבקר את המדע האובייקטיבי, כשהוא מחליף את המושג "אמת" הטבוע בתחומי המדע במושג "אותנטיות". בשונה מ-אמת השואפת להגיע להכללות, מושג האותנטיות מדגיש את ההיבט הפרטי שבאדם ונותן לגיטימיות לייחודי שבו. באותנטיות כרוכה גם בדידות קיומית מכיוון שהמשמעות שהאדם מייחס לעולם הינה שלו בלבד ורק הוא נושא באחריות עליה. האדם האותנטי מכיר בארעיות חייו ובמותו העתידי. ולכן, מכיוון שלא קיימת משמעות חיצונית לחייו - הוא זה שיוצר ויוצק בהם את המשמעות. חיים אותנטיים מצריכים לפיכך התמסרות ופתיחות לגילוי אין סוף אפשרויות ויצירת משמעויות פרטיות לחיים שבעולם. בשונה מתיאוריות הנטועות באסכולות של מדעי הטבע, האקזיסטנציאליסטים מדגישים את התקיימותו של האדם כצעד ראשון לכל. במילים אחרות, הם מניחים כי אין לאדם מהות א-פרוורית הקודמת לקיומו, וגורסים כי רק לאחר התקיימותו הפיסית יכולה להתקיים הגדרתו העצמית. לדידם, אין דבר הקרוי טבע האדם, אלא רק אחרי שנוצר מי שימשיג את אותו אדם. לעולם אין קיום לשעצמו, אלא רק בעיני האדם שמפרשו ונותן לו משמעויות (Heidegger, 1927 אצל: יורמסון,

1967). כפועל יוצא מכך, העיסוק של האקזיסטנציאליסטים הוא בחוויות הקיום הסובייקטיבי, מה שמזהה אותם גם כפנומנולוגים (Medison, 1977).

הגישה האקזיסטנציאלית בפסיכולוגיה: רעיונות האקזיסטנציאליזם התפתחו בכיוונים רבים בפסיכולוגיה, כך שלא קיימת תיאוריה אחידה ומוגדרת של פסיכולוגיה אקזיסטנציאלית. הגישה הטיפולית האקזיסטנציאלית היא גישה רחבה להבנת האדם ומצוקותיו וכוללת טכניקות טיפוליות שונות. על פי האקזיסטנציאליזם, הקשיים שחוה האדם בעולם המודרני נובעים מהמרוץ אחר נוחות חומרית, ומנטישה של ערכים ואיבוד מחויבות. עקב כך האדם חווה קונפליקטים דינאמיים בין רעיון המוות, הבידוד האקזיסטנציאלי וחוסר המשמעות (מיי, 1985). הגישה האקזיסטנציאלית-פסיכולוגית שואפת לעזור למטופל להגיע לתחושת משמעות בחיים ולהתגבר על הפחד מהריק באמצעות פיתוח תודעה אישית, מציאת משמעות, לקיחת אחריות, בחירה, והגשמה עצמית של מטרות בחיים (Boss, 1963; Yalom, 1980). בניגוד לגישות הפסיכו-דינמיות לפיהן הפרט מונע על ידי כוחות בלתי מודעים, הגישה האקזיסטנציאלית בפסיכולוגיה מדגישה את יכולתו של האדם לשלוט בגורלו, ומצפה ממנו לבחור ולהיות אחראי לחייו. זו הסיבה שהגישה מדגישה את חקר המקרה הפרטי, מתעניינת במשמעויות שהאדם מייחס לרעיונות שונים, ונותנת לגיטימציה לעולמו וחוויותיו הסובייקטיביים כמעצבים ומתווים דרך חיים משמעותית (יאלום, 2011).

קיימות כמה טכניקות הנושאות את חותם הגישה האקזיסטנציאלית, כשאחת המרכזיות שבהן היא זו שפיתח ויקטור פרנקל – לוגותרפיה, טיפול בעזרת משמעות. פרנקל שהיה רופא נוירולוג ופסיכיאטר תיעד את חוויותיו כאסיר במחנה ריכוז נאצי וכתב בעקבות כך את ספרו "האדם מחפש משמעות" (פרנקל, 1970). בספר מציג פרנקל את הדרך שאימץ כדי לשרוד את זוועות התופת של המחנה – מציאת משמעות לסבל הנוראי. הוא מדגיש כי אלו שהצליחו בזמן השהייה במחנה למצוא משמעות לסבלם ולסבל שסביבם, היו אלו שלרוב נשארו בחיים. הספר נחשב לפורץ דרך בשימוש באקזיסטנציאליזם כאמצעי לפסיכותרפיה. לפי פרנקל, המניע העיקרי להתנהגות האדם איננו הרצון לתענוג או לכוח, כמו שטוענת התאוריה הפסיכודינמית, אלא הרצון למשמעות – השאיפה של אנשים למצוא את הסיבה לקיומם. לגישתו, אנשים יכולים למצוא משמעות אך ורק דרך ערכים, וכי קיימות כמה אפשרויות לגלות ערכים אלה. אפשרות אחת היא באמצעות עבודה המעניקה את הפשר לחיים באמצעות העשייה, אפשרות שנייה היא באמצעות אהבה (לאנשים אחרים) או אהבה לעולם דרך חוויות רוחניות, ואפשרות שלישית היא דרך התמודדות ומתן משמעות לסבל אישי. בטיפול מסוג לוגותרפיה ההתערבות של המטפל מתמקדת בחיפוש המשמעות של המטופל בעולם, ובשינוי התייחסותו אל המצוקות שהוא חווה. תפקיד המטפל בלוגותרפיה הוא לעמת את המטופל עם האחריות שיש לו לקיומו העצמי ולסייע לו במציאת ערכיו. תהליך תובעני זה מרוכז ע"י יחסיהם כמטפל-מטופל. פרנקל ראה ביחסים אלה כשותפות אקזיסטנציאלית שבה המטפל, ע"י חדירה לעולמו של המטופל, חוקר עולם זה יחד אתו. בטיפול, שניהם עובדים ביחד כדי לעצב את גישתו של המטופל כלפי החיים, כך שיוכל לחזור למשימה של חיפוש משמעות באמצעות הערכים.

הקשר של התיאוריה האקזיסטנציאלית אל עולם העבודה. התיאוריה האקזיסטנציאלית העמידה כמה רעיונות הנוגעים לתחום העבודה. התיאוריה רואה בעבודה סביבת חיים אשר מעניקה לאדם משמעות ותחושת ערך, ולכן גם משקיטה אצלו את החרדה מהמוות (Becker, 1973; Grant & Wade-Benzoni, 2009; Pines, 2002). העבודה הינה המקום המרכזי שבו האדם עסוק בעשייה, והיא זו שמסייעת לו להצדיק את המקום הקיומי שלו בעולם ולחדד את זהותו וערכיו (פרנקל, 1985).

הפסיכולוג רוי באומייסטר (Baumeister, 1991) שחוקר את נושא המשמעות, מעלה קשרים נוספים בין האקזיסטנציאליזם לבין עולם העבודה. באומייסטר טוען כי הצורך של האדם במשמעות בחיים הינו צורך כללי אשר מורכב הלכה למעשה מארבעה צרכים בסיסיים. הראשון שבהם הוא **הצורך במטרה**. צורך זה משלב בין תפיסותיו של הפרט את הפעולות העכשוויות בחיים לבין אירועים עתידיים. לטענת באומייסטר, תכליות/מטרות יכולות לבוא לידי ביטוי ברמה הרעיונית (הרעיונות שאנו שואפים להשיג), וברמה הממשית - מימוש של מצב שאנו שואפים אליו או שמירה על מצב קיים. הצורך השני הוא **הצורך בערך**. צורך זה מזכיר במידה רבה את הרעיונות של פרנקל (Frankl, 1959, 2006). הכוונה למוטיבציה של אנשים לפעול מתוך אמונה בעקרונות מסויימים באופן שיאפשר להם להרגיש שמחשבותיהם והתנהגותם היא טובה, נכונה, ומוצדקת. באומייסטר, בדומה לפרנקל טוען כי נחוץ לאדם למצוא את הערכים שיאירו את חייו באור חיובי ויצדיקו את מי שהוא ומה שהוא עושה. הצורך השלישי, **הצורך בתועלת** הינו הרצון של אנשים להרגיש שיש להם את השליטה על אירועים, וכי יש בכוחם לגרום לדברים להתחולל. האדם לא יהיה מסופק אם יהיו לו מטרות וערכים (שני הצרכים שהוזכרו מעלה) אם הוא לא יהיה מסוגל לעשות דבר לגביהם. באומייסטר מדגיש כי אנשים אוהבים להרגיש שהם מסוגלים לגרום לשינוי, ולהביא לידי ביטוי את הערכים שלהם בחיים ובעבודה. הצורך הבסיסי הרביעי הינו **הצורך בערך עצמי**, ומשמעותו היא השאיפה של האדם להרגיש שהוא טוב, טוב אף יותר מאחרים. לפי באומייסטר, חיים בעלי משמעות מאופיינים בסיפוק של ארבעת הצרכים הללו – חיים שיש בהם תכליות שמנחות את פעולותינו מההווה והעבר אל העתיד, ומספקות לנו כיוון, שיש בהם ערכים שמאפשרים לנו לשפוט מה טוב ומה רע, ושמהאפשרים לנו להצדיק את פעולותינו ושאיפותינו כטובות. על בסיס רעיונות אלה של באומייסטר (שם), במסגרת העבודה האדם מממש את צרכיו הבסיסיים – היא מספקת את הצורך במשמעות בחיים, גורמת לו להרגיש שחיו בעלי ערך שיש לו יכולת להשפיע עליהם, ושפעולותיו תורמות בצורה חיובית להגשמת מטרות וערכים. העבודה מספקת לאדם סיבה לראות את עצמו באור חיובי, כאדם טוב.

חוליה מרכזית הקושרת בין האקזיסטנציאליזם לבין עולם העבודה היא חוליית הערכים. על אף שנטען כי קשר זה לא הובהר דיו מבחינה מושגית (Rosso et al, 2010), לערכים יש תרומה נכבדת לדיון במשמעות העבודה, כשהם משמשים בתפקיד כפול - הם מלמדים על הקריטריונים שלפיהם העבודה מוערכת, כדוגמת: שכר, קידום, יחסים חברתיים (ראו דיון בנושא ערכי העבודה, Elizur, 1984), ובמקביל הם משתמעים גם במובן הסובייקטיבי – הערכים שהאדם מצליח לממש בעבודתו. במילים אחרות, הערכים בהם מחזיק האדם משפיעים על האופן בו הוא מתייחס לעבודה

(Elizur, 1984), והם גם אלה שמבנים אצלו את התפיסה כי עבודתו הינה נחוצה ובעלת ערך. הדיון בערכים אישיים בעבודה כולל עיסוק בהבחנה בין ערכים הנובעים ממוקד פנימי (כדוגמת ערכי הישג, תחושת כוונה, קשרים חבריים, ועוד) (Roe & Ester, 1999) ובערכים הנובעים ממוקד חיצוני - חברתי, דתי או תרבותי (MOW – Somech, Sharabi, 2010; Sharabi & Harpaz, 2010; Miassy-Maljak, 2003; Rosso et al, 2010).

## ג.2.2. משמעותה של העבודה בחיי הפרט

התחום שעוסק במשמעות העבודה בחיים החל לפרוח מאז שהעבודה נעשתה מרכזית בעולם המודרני. העבודה, שרוב המבוגרים מבליים בה את רוב שעות הערות שלהם מהווה פעמים רבות מקור ראשוני של מטרה בחיים, השתייכות וזהות, והציפייה של העובדים היא שהעבודה תמלא אצלם סט של צרכים - פסיכולוגים, חברתיים וכלכליים (Michaelson et al, 2014; Rosso et al, 2012; Steger et al, 2010). המחקר בתחום מנסה להשיב לשאלות כדוגמת מה גורם לעבודה להיות משמעותית? כיצד קורה שעבודה מייצרת משמעויות שונות לאנשים שונים? ומדוע רמת המשמעות שאנשים מוצאים בעבודה מעצבת את רגשותיהם, מחשבותיהם והתנהגותם בתפקיד? (Arnold et al., 2007; Michaelson et al, 2014). ההנחה היא כי שאלות אלה הן קריטיות כדי להבין את הגישה של עובדים כלפי עבודתם והן מעסיקות פסיכולוגים, סוציולוגים, כלכלנים וחוקרי ארגון מזה כמה עשורים (Baumeister, 1991).

אחת העדויות למעמדה המכריע של העבודה כמספקת משמעות בחיים ניתן לראות דרך המצב המנוגד - כשהאדם חש כי הוא לא מצליח לממש בעבודה את המשמעות לה ציפה. המחקר על ההשפעה השלילית של מצבים אלה מעלה ממצאים עקביים – כאשר העובד מאבד או לא מצליח לחוש תחושה של עשייה בעלת ערך ושל תועלת בעבודתו, או אז מתחילים לנבט אצלו זרעי השחיקה (מלאך פיינס, 2011, פרידמן, 2000). כשמשמעות בעבודה מגנה מפני התפתחות של שחיקה גם כאשר מדובר בעבודה תובענית ותחת תנאי לחץ (Pines, 2004; Pines & Keinan, 2005).

משמעות העבודה הינו תחום רחב ודיפוזי אשר נחקר מהפרספקטיבה של העובד ומהפרספקטיבה של ה"עבודה" (הארגון, התפקיד, התרבות). בפרספקטיבה של העובד המחקר עוסק במשמעותיות העבודה במובן של חשיבותה בעיניו (Harpaz & Eu, 2002) ובסוג המשמעות שהוא מייחס לה, מה שקרוי "האוריינטציה לעבודה" (Pratt et al, 2013; Wrzesniewski & Dutton, 2001; Wrzesniewsky et al, 1997). הפרספקטיבה השנייה כוללת את תיאוריית התפקיד המתרכזת במבנה התפקידים והמשימות ובשאלת הגמישות שלהן (Hackman & Oldham, 1976). המחקר הנוכחי מתמקד בפרספקטיבה הראשונה "גישת האוריינטציה לעבודה" המבטאת את המשמעות שעובד מייחס לעבודה ואשר מופקת משילוב בין אישיותו לבין המאפיינים של סביבת העבודה (Wrzesniewski, et al., 1997, 2003).

במחקרים על משמעות העבודה ברמת הפרט חשוב להבדיל בין משמעותיות (meaningfulness) העבודה במובן מרכזיותה בחיי הפרט, לבין סוג המשמעות שהיא מהווה עבורו (Michaelson et al, 2014; Pratt & Ashforthe, 2003). משמעותיות מעידה על התייחסות כמותית והיא נחשבת כערך חיובי - "יותר טוב שתהיה לך יותר משמעותיות מאשר פחות" (Rosso, et al 2010: 95). לעומת זאת, סוג המשמעות בעבודה מזמנת שיח איכותי, כשהכוונה למשמעות במובן של עמדות בסיסיות המבהירות כיצד אנשים שונים תופסים את מטרות העבודה, את משמעות התפקיד, את המצופה מהם, ואת זהותם בעבודה (Rosso, et al, 2010; Wrzesniewski et al, 2003; Dutton, 2001). לפי סוורקו וויזק-וידוויק (Sverko & Vizek, 1995; Vidovik, 2009; Ardichvili & Kuchinke, 2009) משמעות העבודה היא "מכלול של אמונות כלליות של האדם בדבר העבודה, הנרכשות דרך אינטראקציה עם סביבה חברתית. בדרך כלל מניחים שאמונות אלה קשורות לאוריינטציה והתנהגות הקריירה של האדם בסיטואציה של עבודה, כולל ביצועים בעבודה, שחיקה, היעדרות ושיעור רצון בעבודה." (שם, עמ' 157). תחום זה הולך ונעשה מעניין עבור יותר ויותר חוקרים (Rosso et al, 2010; Michaelson et al, 2014), וגם המחקר הנוכחי עוסק במשמעות במובן הסוגים השונים של משמעויות הניתנות לעבודה.

אחת ההמשגות למשמעות העבודה נקראת "גישת האוריינטציה לעבודה" (work orientation) (Rosso et al., 2010; Wrzesniewski et al., 1997). המשגה זו, המבוססת על החיבור של הסוציולוגים בלה ועמיתיו (Bellah et al., 1985), מציעה טיפולוגיה המבחינה בין אנשים על פי האופן בו הם תופסים את עבודתם, בהתאם לשלושה אופנים אפשריים: כעיסוק (job), כקריירה, או כשליחות (calling). עובדים בעלי אוריינטציית "עיסוק/ג'וב" (job) שמים דגש על הטבות חומריות ותחושה של הכרח. העבודה עבורם אינה מטרה בפני עצמה אלא אמצעי להשיג משאבים כדי ליהנות מהזמן שנותר להם כשאינם בעבודה. הם אינם מצפים שתחומי התעניינותם ושאיפותיהם יקבלו ביטוי או סיפוק דרך העבודה. בשונה מהם, אנשים בעלי אוריינטציית "קריירה" (career) מדגישים בתפיסתם את הקידום בעבודה. עבורם, הקידום הוא אמצעי להשיג סטאטוס חברתי, יוקרה, הערכה עצמית, כוח והשפעה. הם מושקעים בעבודה יותר מאשר בעלי אוריינטציית "ג'וב". התפיסה השלישית היא העבודה כשליחות. אנשים בעלי אוריינטציית "שליחות" (calling)<sup>7</sup> מדגישים בתפיסתם סיפוק ותרומה חברתית המושגת באמצעות העבודה. הם תופסים את עבודתם כבלתי נפרדת מחייהם והם מושקעים בה במידה גבוהה. העבודה עבורם היא מטרה בפני עצמה, כששאיפותיהם ותחומי העניין שלהם מקבלים בה ביטוי מקסימלי (Wrzesniewski et al., 1997). מחקרים שונים איששו המשגה זו מבחינה אמפירית (Steger, et al., 2012; Wrzesniewski et al., 1997), ואף הראו כיצד סוג המשמעות שאנשים מייחסים

<sup>7</sup> במחקר זה נעשתה בחירה במונח "שליחות" כתרגום ל-calling

לעבודתם משפיע על העמדות וההתנהגויות שלהם בעבודה (Britt, et al, 2001; Berg, et. Al, 2010; Johnson, 2005; Steger, et al, 2012; Wrzesniewski, et al, 1997).

שליחות בעבודה היא כאמור אחד המבנים הספציפיים באוריינטציה לעבודה (Dik & Duffy, 2009). מבחינה היסטורית רעיון השליחות נובע מהעולם הדתי-נוצרי לפיו בני האדם כולנו פה בשליחות האל (Weber, 1958, 1960 אצל: Hall & Chandler, 2004) אך שינה בעידן המודרני את משמעותו למובן האינדוידואליסטי. שליחות מתפרשת כיום כביטוי עצמי, מימוש אותנטי, מקור להנאה אינטרינזית ואמצעי לשרת מטרה גדולה. שליחות בעבודה מוגדרת כמערך פעולות המונעות ממוטיבציה פנימית ואשר מכוונות להשגת מטרות מוסריות, חברתיות או אישיות (Rosso et al, 2010; Wrzesniewski, et al, 2009). חשוב להדגיש כי תפיסת העבודה כשליחות היא אישית וסובייקטיבית וההנחה המובלעת היא כי היא יכולה להתבטא בכל עבודה: בהוראה, רפואה, או הנדסת תוכנה, אם כי היא נוכחת בשליחות גבוהה יחסית בקרב עובדים בתחומי השירות (לונאי ויינר, 2009, 2009; Wrzesniewski, et al, 2009; Bunderson & Thompson, 2009). בשנים האחרונות קיים עניין רב ברעיון של שליחות בעבודה, אם כי המחקר האמפירי שבוחן מה המשמעות של להתנהג בשליחות – מועט יחסית (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011; Rosso et al, 2010). המחקר הנוכחי מבקש למלא חסר זה.

התיאוריה השנייה עליה מתבסס המחקר היא תיאורית הגומלין ללחץ והתמודדות והיא תוצג בסעיף הבא.

### ג.2.3. תיאורית הגומלין ללחץ והתמודדות

הנושא של לחצים בכלל, ולחצים בעבודה בפרט, הוא בין הנושאים הנחקרים ביותר בפסיכולוגיה ובמדעי ההתנהגות, והספרות מספקת מגוון המשגות והסברים לתופעה זו ולהשפעתה על הפרט (Cooper et Al., 2001; Selye, 1983; Quick et Al., 1997). אחת התיאוריות המרכזיות בתחום היא **תיאורית הגומלין** של לזרוס ופולקמן (Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 1987), או בשמה המלא: "The Transactional Model of Stress and Coping". על פי התיאוריה, האדם פועל בצורה הדדית עם סביבתו (כשם התיאוריה - Transactional), כאשר תחילתו של תהליך הלחץ הוא בהופעתו של גורם לחץ וסופו במצב שבו האדם מגיע להומאוסטזיס - איזון (Cooper, et. Al., 2001).

על אף שקיימות תיאוריות נוספות שעוסקות בלחצים בעבודה, כדוגמת תיאורית ה"התאמת אדם-סביבה" (Person-environment fit) (Kahn, et. Al. 1964), תיאורית הדרישות-שליטה Demand-control (Karasek, 1979), ותיאורית חוסר האיזון מאמץ-תגמול (Effort-reward imbalance) (Siegrist, 1996), תיאורית הגומלין נבחרה כמתאימה למחקר הנוכחי מכיוון שהיא מכירה בכך שההתמודדות הינה תהליך מתמשך שלא מתמצה בתגובה ספציפית, ובכך היא הולמת את סוג האתגרים בהם מדובר במחקר, המשקפים מצב מתמשך של כניסה לתפקיד. הסיבה

השנייה לבחירה בתיאוריה נובעת מהמקום המרכזי שהיא מעניקה לפרשנות של האדם את הסיטואציה ולנקיטת פעולה שתואמת פרשנות זו. התיאוריה מתרכזת בשני תהליכים עיקריים: הערכה קוגניטיבית והתמודדות. **הערכה קוגניטיבית** היא השלב הראשון המופעל אצל האדם כאשר הוא נתקל באירוע בעל פוטנציאל לגרימת לחץ. בשלב ההערכה הראשון, האדם מפרש את האירוע ובוחן האם יש בו איום פוטנציאלי או ממשי על רווחתו. במידה והאירוע מוערך כלוחץ, מתבצע שלב ההערכה השניונית שבו האדם שוקל את דרך הטיפול, התגובה, כשהוא לוקח בחשבון את משאבי ההתמודדות הזמינים לו על פי תפיסתו (משאבים אישיים, חברתיים, כלכליים) (Britt et Al, 2001; Kariv, 2009), ואת מידת השליטה שיש לו בסיטואציה (Cooper & Dewe, 2004; Folkman et Al., 1986; Lazarus, 1966, 1990; Lazarus & Folkman, 1987). מנגנון זה מעיד כי השיפוט של הסיטואציה, וההחלטה באם היא "מלחיצה" או לא, תלוי באדם החווה אותה. ניתן יהיה לשער אם כן כי מנהלי בתי ספר יתייחסו באופן שונה זה מזה אל המציאות שהם חווים, אף על פי שהם מצויים בסביבות עבודה דומות ובשלב דומה בקריירה. המרכיב השני בתיאורית הגומלין הוא ההתמודדות עצמה. **מאמצי התמודדות (coping)** כפי שהגדירו לזרוס ופולקמן הינם "מאמצים מתמשכים לשינוי קוגניטיבי והתנהגותי במטרה להתגבר על דרישות חיצוניות ופנימיות, אשר מוערכות על ידי היחיד כמכבדות או ככאלה העולות על משאביו הזמינים" (Lazarus & Folkman, 1984, p. 843). הכוונה היא אם כן למאמץ קוגניטיבי או התנהגותי שנועד להביא את הפרט להסתדר עם סיטואציות הנתפסות על ידו כמכבדות. התגובה לגורם הלחץ (כולל אי התגובה) מושפעת הן מאישיותו וערכיו של הפרט, הן מגורמים מצביים בסביבה (Grant & Rothbard, 2013; Holahan et Al., 1996; Terry, 1994; O'brien & Delongis, 1996) והן מהערכתו את התועלת שהביאה האסטרטגיה בה נקט (Ben-Zur, 2009). ההנחה היא כי ההתמודדות איננה אירוע חד פעמי ומכני של תגובה ופיתרון אלא תהליך דינמי, המופעל כחלק מהקשר ושגם מעצב במהלכו את תפיסותיו של הפרט (Lazarus & Folkman, 1984; Leipold & Greve, 2009). הוא כולל מרכיבים קוגניטיביים ורגשיים, כדוגמת ניתוח הסביבה, הגדרה מחודשת של הבעיה, והתאמה ושינוי בדרכי הפעולה (Leipold & Greve, 2009).

מרבית החוקרים רואים בהתמודדות תקופת זמן מובחנת ומתעניינים בשאלה האם הצליחה לווסת את המתח שהאדם חווה כאשר הופיע אירוע הלחץ (Cary et. Al., 2001; Leipold & Greeve, 2009). מכאן נובע מחקר ענף המתמקד בזיהוי אסטרטגיות שנקטות על ידי אנשים, ובבחינת מידת ההצלחה שלהן לסייע בהתגברות על אתגרים ובהסתגלות למצבים חדשים (Delongis & Holtzman, 2005; Jonge & Dormann, 2006; Park, 2010; Park & Adler, 2008; Solberg-Nes & Segerstrom, 2003). עשרות שנות המחקר הניבו מגוון טיפולוגיות למיפוי אסטרטגיות התמודדות, כשאחת הטיפולוגיות השכיחות והוותיקות היא זו של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1980). הם מבחינים בין שני סגנונות התמודדות מרכזיים: דרכי התמודדות ממוקדות בעיה/משימה המיועדות לטפל באתגר, ודרכי התמודדות ממוקדות רגש

המיועדות להפחית את המתח הנפשי שנוצר בעקבות אותו אתגר. לאחריה הוצעו קטגוריות התמודדות נוספות, כדוגמת: התמודדות פעילה לעומת סבילה וישירה לעומת עקיפה (Pines & Aronson, 1989), נמנעת (avoidance) לעומת מגיבה (approach) (Parker & Endler, 1996; Carver et Al., 1989, 1993; Aspinwall & Taylor, 1997; Greenglass & Fiksenbaum, 2009, Ouwehand, et Al., 2007). לאור ההבנה שלעיתים האדם נדרש לעשות התאמות ושינוי בדרכי הפעולה, בין אירוע אחד לשני כמו גם בין זמנים שונים באותו אירוע (Lazarus, 2000; Skinner et Al., 2003; Westman, 2004), עם אתגר, משתמש ביותר מסוג אחד של אסטרטגיה, וכי אין אסטרטגיה אחת שתהיה אפקטיבית בכל אירוע ועבור כל אחד (Ben-Zur, 2009; Cooper, et. Al., 2001; Folkman & Moskowitz, 2004). שאלת האפקטיביות של ההתמודדות לא נובעת רק מהאסטרטגיה הספציפית שננקטה אלא היא תלויה גם בשיפוטו הסובייקטיבי של המתמודד את סופה של "אפיזודת ההתמודדות" כפי שכינו זאת לייפולד וגריב (Leipold & Greve, 2009). הם הגדירו שלושה מצבים אפשריים שערים הפרט יסיים פרק התמודדות: יציבות, שינוי רגרסיבי או שינוי פרוגרסיבי-התפתחותי. במחקר הנוכחי המניח כי ההתמודדות של המנהל הינה מתמשכת ומורכבת, שלושת המצבים הללו הם רלוונטיים.

- יציבות (stability) כתוצאה מהתמודדות. יציבות מתבטאת בתפיסה של האדם המתמודד כי המתחים והלחצים שחווה פחתו, וכי הצליח לפתח כלפיהם כושר עמידות, או שלמד לקבל את המציאות ולהשלים עמה (Leipold & Greve 2009; Park, 2010; Sutin et Al, 2010). במושגים של לזרוס ופולקמן, זה המצב הרצוי – שהאדם חזר למצבו הקודם ותחושת הלחץ התפוגגה (Lazarus & Folkman, 1984).

- נסוגה בעקבות תהליך ההתמודדות: תוצאה לא מוצלחת של ההתמודדות משתקפת ברגרסיה בתפקוד (Leipold & Greve, 2009). בתחום העבודה, רגרסיה זו יכולה להתבטא בתסכול, שחיקה נפשית (מלאך פיינס, 2007, 2011; Friedmann, 2002; Pines & Keinan, 2007, 2011), ובסופו של דבר גם בעזיבה של תפקיד (Deconinck & Bachmann, 2011; Radzi et al., 2009; Skagert, et al., 2012), תופעות שנצפו כאמור גם בקרב מנהלי בתי ספר (פרידמן, 2000).

- שינוי פרוגרסיבי בעקבות ההתמודדות: פולקמן ומוסקוביץ (Folkman & Moskowitz, 2000) טענו שההשפעה המצמיחה של תקופת ההתמודדות (במהלכה או לאחריה) מיוצגת במחקר פחות מדי. מחקרים אכן מצאו כי בעקבות תקופת התמודדות האדם יכול לחוות רגשות חיוביים של סיפוק, תקווה ומשמעותיות (Folkman & Moskowitz, 2000), ואפילו להתפתח מבחינה אישית (Park et Al., 1996; Curbow et Al., 1993; Folkman & Moskowitz, 2000; Leipold & Greve, 2009). הרעיון של התפתחות וצמיחה אישית בעקבות התמודדות יידון בסעיף הבא.



#### ג.2.4. מאפיינים של התמודדות מְצִמָּה

המחקר מלמד אם כן כי כתוצאה מתקופה מתמשכת של התמודדות יכולה להתפתח אצל האדם צמיחה אישית, וכי זו יכולה להשתקף במספר תחומים: הרחבת הפרספקטיבה על החיים, רכישת מיומנויות התמודדות חדשות, שיפור המשאבים האישיים, הבראה ורווחה מנטלית ופיזית והעמקה של קשרים בינאישיים בעלי ערך (Ben-Zur, 2009; Kariv, 2009; Glanz et al, 2002; Park et al, 1996).

לאותן תגובות שביכולתן להביא להתפתחות וצמיחה בהתמודדות יש מכנה משותף. לא מדובר באסטרטגיית התמודדות מסויימת אלא במערך של תגובות המתבטא במהלך מחזורי של פרשנות, שיקולים ותגובות כלפי אתגרים. מהו אותו מערך שמעלה את הסיכוי להתמודדות מצמיחה? בספרות המחקר מוזכרים שלושה מאפיינים אשר מעלים את הסיכוי שהתמודדות תסתיים מבחינת המתמודד בתוצאה מוצלחת ואף מצמיחה: המאפיין הראשון הינו **גמישות בתגובות והתאמתן להקשר**. מאפיין זה מבהיר כי האפקטיביות של ההתמודדות לא נובעת מפעולה מסויימת, אלא תלויה בהתאמה של אותה דרך פעולה לאישיות של הפרט, ולקשר – הן בהקשר הספציפי של הסיטואציה הן בהקשר הרחב יותר (Cary et al., 2001; Delongis & Holtzman, 2004; Folkman & Moskowitz, 2004; 2005). במילים אחרות, תגובות או תהליכי התמודדות אינם טובים או רעים באופן אינהרנטי (Lazarus & Folkman, 1984). יש אסטרטגיה שיהיו טובות בסיטואציות מסויימות ויש שלא. יותר מזה, גם ההקשר הוא דינמי, כך שאסטרטגיה מסוימת יכולה להיות אפקטיבית בזמן מסויים, ולאחר מכן – לא. לדוגמה, בזמן שמתכוננים למבחן טוב לסגל התמודדות ממוקדת בעיה, בעוד שאחרי המבחן רצוי שנסגל התמודדות של הרחקה (Cary et al, 2001; Folkman & Moskowitz, 2004). הגמישות משתקפת במאמצים מתמשכים של המתמודד להתגבר על האתגרים (Lazarus & Folkman, 1984; Tennen et al, 2000) ובתהליך שגרינגלס ועמיתיה קראו לו ניהול משאבים (Greenglass et al, 1999). הכוונה בניהול משאבים היא לניצול גמיש של המשאבים העומדים לרשות המתמודד, בזמינות ובגיוון שלהן, בשיקולים בדבר חלופות אפשריות (Cheng, 2003) גם אם אלה אוטומטיים (Nicholls, 2010), בשימוש ברפרטואר גדול יותר של תגובות, ובבחירה באלה שהולמות את הסיטואציה (Allison, 1997; Folkman & Moskowitz, 2004; Kleinke, 2007). מתמודדים מוצלחים מלמדים את עצמם להשתמש בהערכה ראשונית ומשנית כדי לייצר תגובות התמודדות שמתאימות לאירוע החיים הספציפי שהם עוסקים בו (Kleinke, 2007), והם יודעים להפיק תועלת מעצה, עזרה מעשית ותמיכה (Greenglass, et al, 1999). המאפיין השני התורם לאפקטיביות בהתמודדות הינו **שילוב של תהליכים קוגניטיביים והכרתיים בהתמודדות**. מחקרים מצאו כי מתמודדים אפקטיביים הם אלה שלוקחים אחריות על מציאת פתרון לבעיות, פועלים ברציונליות, מעריכים את הסיטואציה, מפתחים כישורים של ראיית הנולד, מתכננים, נוקטים צעדי מניעה כדי להימנע מבעיה, ומוציאים לפועל תכנית שתהיה לטובת האינטרס שלהם (Aspinwall & Taylor, 1997; Cheng, 2003; ).

Greenglass, et al, 1999; Lim, et al., 2010) יש מי שקראו לזה התמודדות ממוקדת בעתיד (Folkman & Moskowitz, 2004). מאפיין זה אינו מחייב שהמתמודד יגיב תמיד לכל אתגר, אלא שפעולותיו ייעשו לאחר מחשבה. בהקשר לכך עולה הרעיון של רפלקציה (שיקוף) בהתמודדות שמשמעותה התבוננות של המתמודד על עצמו, על תגובותיו באירועים שהתרחשו או על רגשות שהוא חש, שקילה מחודשת של פרשנותו והתנהגותו ובחירה בדרכי פעולה מתוך מודעות והגדרת מטרה (Greenglass, et al, 1999). **הפקת משמעות במהלך ההתמודדות או בעקבותיה** הינו מאפיין נוסף הנקשר לתוצאות חיוביות ומצמיחות של תקופת התמודדות. במחקר הנוכחי הכוונה למשמעות הנובעת מהפרט הבודד ולא בהקשרים החברתיים שיש למושג בניית משמעות (Maistlis & Christianson, 2014; Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005). בהתמודדות זו אין מדובר אך ורק במתן פירוש ומציאת סיבות לסיטואציה אלא באיסוף מידע מהסביבה במאמץ להבנות מחדש את ההבנה של הסיטואציה. חיפוש המשמעות כולל כמה אסטרטגיות כמו ניתוח לוגי והגדרה קוגניטיבית מחודשת של האירוע (Moos & Billings, 1982). מדובר במצב שבו המתמודד מגייס את האמונות והערכים שלו כדי למצוא את היתרונות בהתנסות הלוחצת או להזכיר לעצמו את המטרה של ההתנסות (Tennen & Affleck, 2002). התמודדות זו (Meaning-focused coping) כוללת קבלה של המציאות, או פרשנות חדשה חיובית לאירועים (Folkman, 1999) – אסטרטגיות שנמצאו כמיטיבות עם אנשים המטפלים בבן זוגם החולה (Folkman & Moskowitz, 2000), חיילים שהיו עדים למעשי אלימות במלחמה (Britt et Al, 2001; Larner & Blow, 2011) ואחיות שעדות באופן תכוף למוות של חולים (Nelson & Simmons, 2003).

אחת הגישות שמתאימות למחקר העוסק במנהלים ואשר מביא בחשבון את האפשרות של צמיחה בעקבות התמודדות, הינה זו שפיתחו גרינגלס ועמיתיה - התמודדות פרואקטיבית (Greenglass, et al. 1999). התמודדות פרואקטיבית הינה אסטרטגיה מכוונת עתיד המשלבת תהליכים של ניהול אישי של איכות חיים עם מטרות של ויסות עצמי (Greenglass, Schwarzer & Taubert, 1999). בשונה מתפיסתם של לזרוס ופולקמן, גישה זו רואה בהתמודדות עם אתגרים לא רק התנהגות ריאקטיבית המוכוונת לניהול הסיכון, אלא כזו שמוכוונת לניהול מטרות. בהתמודדות פרואקטיבית הסיכונים או דרישות הסיטואציה מוערכים כהזדמנויות, כאתגר, וההתמודדות מתחילה למעשה **לפני** הופעתו של הלחץ. ההתמודדות איננה מתמצה בתגובה אחת מוצלחת, אלא בגישה ופילוסופיית חיים (Kleinke, 2007). האדם הפרואקטיבי מבצע רפלקציה, מתכנן ולעיתים נמנע מתגובה מתוך שיקול דעת. לגישתם, ההתמודדות מתרחשת סימולטנית בכמה רבדים אצל האדם - במחשבות, במערכת הרגשית ובהתנהגות, כשאפקטיביות מקסימלית מושגת במצב של הלימה בין הרובד המחשבתי הרגשי וההתנהגותי בהתמודדות, ובינם לבין ההקשר הנתון.

על רקע הגישות שהוצגו להתמודדות מצמיחה והרלוונטיות לדרכי התמודדות של מנהלים עולה השאלה מה משפיע על ההתמודדות ומה עשוי להבחין בין אנשים בדרכי התמודדותם עם אתגרים. בסעיף הבא אתייחס לגורמים אלה ואתאר את יישומם בתחום הניהול.

## ג.2.5. מקורות אישיותיים המשפיעים על התמודדות עם לחצים בעבודה

עושר עצום של מחקרים עוסק בקשר שבין מקורות ותכונות אישיות לבין דרכי ההתמודדות של הפרט, ונראה כי התעניינות זו אינה גוועת. בנושא זה נחקרה שאלת התכונות המשפיעות על המתמודד והמשאבים האישיים הדרושים לאדם כדי להתגבר על אתגרים (Ben-Zur, 2002; Ben-Zur & Michael, 2007; Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Solberg-nes & Segerstrom, 2006). בפרק זה אציג את הקשר שבין התכונות אופטימיות, "חמשת התכונות הגדולות", ומוקד ויסות, לבין ההתמודדות. במסגרת המשאבים האישיים אציג את התרומה של המשאבים המזוהים עם הגישה הסלוטוגנית של אנטונובסקי (Antonovsky, 1990), ועם תיאוריית החוזק של מאדי וקובסה (Maddi & Kobasa, 1979), להתמודדות של האדם במצבים מאתגרים בחיים.

**אופטימיות** נמצאה כבעלת השפעה על דרכי ההתמודדות במצבי לחץ שונים בחיים בכלל (Wanberg & Banas, 2000; Cary et al, 2001; Cohen & Edward, 1989). מתמודדים אופטימיים יחסית נוקטים באסטרטגיות אקטיביות של תכנון, פרשנות מחודשת, קבלת המצב ואיפוק מתוך מודעות (Kleinke, 2007). מאפיין אישיותי נוסף שנבדק בהקשר להתמודדות הינו מודל התכונות - **חמשת הגדולים** (Big five) (Costa & McCrae, 1992). ממצאי מחקרים מלמדים כי שתיים מתוך חמשת התכונות אכן נקשרות להתמודדות – חרדתיות (בהפחתת היעילות של ההתמודדות) ומוחצנות (בהעלאת היעילות של ההתמודדות) (Delongis & Holtzman, 2005). עוד עלה בשני מחקרי מטה-אנליזה שנעשו, האחד שהתמקד בתיאורית התכונות – מודל חמש הגדולים (Connor-Smith & Flachsbart, 2007) והשני שהתמקד בתכונות האופטימיות (Solberg-nes & Segerstrom, 2006) כי הן אכן קשורות להתמודדות, אך קשר זה איננו ישיר אלא מתווך על ידי גורמים נוספים הנוגעים לסיטואציה. בהקשר לעבודה נמצא כי שילוב של אופטימיות, הערכה עצמית ופתיחות ניבאה את ההתמודדות של העובדים עם שינוי ארגוני במקום העבודה (Kammeyer-Mueller et al, 2009; Vakola et al., 2004; Wanberg & Banas, 2000), השפיעה לטובה על עמדות עובדים במהלך של מיזוג בין חברות (Amiot et al, 2006), ונמצאה כממתנת את ההשפעה של גורמי לחץ על הרווחה הנפשית.

תכונה אישיותית נוספת שעולה בהקשר להתמודדות הינה **מוקד ויסות** (Regulatory focus). מוקד הוויסות של אדם נחשב גורם מוטיבציוני שמשפיע על פעולות אנושיות שונות (Higgins, 1997). בעבר, התייחסו אליו כתכונה כרונית (קבועה), אם כי כיום עולה הקריאה לראות בו כגורם מוטיבציוני מצבי המושפע מהתנאים המשתנים בסביבה. היגיוס (שם) שטבע את המושג הבחין בין שתי מערכות ויסות הקיימות אצל הפרט: מיקוד במניעה (Prevention focus) ומיקוד בקידום

(promotion focus). שתיהן משקפות הבדלים בין אנשים בדרכי החשיבה, הפרשנות, והאסטרטגיות שלהם להשגת מטרות שונות בחיים. מיקוד במניעה מכוון להימנעות מעונש וממקד את הפרט בחיפוש אחר הביטחון, ומיקוד בקידום מכוון את הפרט להשיג הישגים ולהביא לשינוי (Higgins, 1997; Higgins, et al., 1994). מחקרים שנעשו בתחום העבודה איששו הבחנות אלה של היגנס – עובדים בעלי מיקוד קידום העדיפו עבודות שיש בהן עניין ואתגר, הם לקחו סיכונים וגילו יצירתיות בתהליכי קבלת החלטות. הם הביעו אהבה למקצוע ופעלו מתוך מניעים אינטרינזיים ורצון לצמיחה ומימוש עצמי ולא על ידי כוחות חיצוניים. לעומתם, בעלי מיקוד מניעה היו רגישים ללחצים חברתיים, העדיפו יציבות וביטחון, והשתדלו לשמור על הסטטוס קוו (Kark & Van Dijk, 2007; Lieberman et al., 1999; Van Dijk & Kluger, 2004). הם נטו לבחור בעבודה משיקולים של תנאים טובים ונוחיות והתמידו בה לאורך זמן (Lieberman et al., 1999). מוקד הוויסות של העובד נמצא כמנבא תוצרים ארגוניים כגון: מחויבות ארגונית, ביצועי עבודה ושביעות רצון אשר נקשרו חיובית עם מוקד הוויסות קידום, ושלילית עם מוקד הוויסות מניעה (Gorman et al., 2012). גם אם במבט ראשון נראה כי המוטיבציה של מנהלים תיקשר במוקד ויסות מקדם בגלל החתירה לשינוי, ולהשיג כוח או הצלחה, במבט מדוקדק יותר התמונה נעשית מורכבת, מכיוון שהמניע להשפיע על אחרים יכול לנבוע גם מהשאפה לעמוד בציפיות הסביבה (Kark & Van Dijk, 2007), או משילוב של מניעים אנוכיים-נרקסיסטים ומוסריים-אלטרואיסטים (לוסטיג, 2011; Friedman, 2016; Ciulla, 2006). לפיכך נראה כי סוגים שונים של מנהיגים יכולים להיות מונעים ממוקדי ויסות שונים. מנהל שהוא ממוקד קידום יתמודד עם האתגרים בצורה אפקטיבית יותר (Ben-Zur & Michael, 2007). הוא יראה בבעיות – אתגר, הוא יבדוק כמה אלטרנטיבות לפיתרון, ולא יחשוש ממשימות קשות ומטעויות, בעוד שמנהל ממוקד מניעה יחפש את החלופה היחידה כדי לא לטעות, ויטה להזניח משימות שיהיו מורכבות עבורו (Lieberman, et al., 1999).

סוג אחר של מאפיינים אישיותיים הנקשרים להתמודדות הם המשאבים האישיים. מבין התיאוריות הפסיכולוגיות השונות עוסקות במשאביו האישיים של הפרט אזכיר כאן שתיים שמתמקדות במיוחד במצבי אתגר ולחץ. הראשונה היא **תחושת קוהרנטיות** שהגדיר אנטונובסקי כחלק מהגישה הסלוטוגנית שפיתח (Antonovsky, 1990). גישה זו, שהיוותה שינוי פרדיגמטי ביחס אל הלחץ בחיים, רואה בתחושת קוהרנטיות (SOC - sense of coherence) כמספקת לאדם ביטחון ושליטה במצבים מאתגרים. מדובר בתפיסות יסוד המשפיעות על ההערכה של המתמודד את המשאבים העומדים לרשותו ואת יכולתו להצליח להתגבר באמצעותם על אתגרים (Jorgensen, Frankowski & Carey, 1999; McSherry & Holm, 1984). אנשים עם תחושת קוהרנטיות גבוהה יחוו אירועי לחץ בצורה שונה וגם יגיבו אחרת לאתגרים בחיים. משאב אישי נוסף שעולה בחקר ההתמודדות הינו **משאב החוזק** (Hardiness) (Maddi & Kobasa, 1979). מפתחי התיאוריה הגדירו את המצב של אתגר מתמיד כמצב נורמטיבי שהאדם צריך לסגל

בחיים המודרניים. משאב החוזק ממתן ואף בולם את האפקטים של לחץ על הבריאות הפיזית, הפסיכולוגית והנפשית של האדם. חוזק מבחין בין אנשים בתגובתם ללחץ, ממתן את הקשר שבין לחץ וחולי (Maddi, 2007), ומשפיע על ביצועי הפרט גם לאחר זמן (Westman, 1990). אנשים עם חוזק תפסו מצב מלחץ כפחות מלחץ מלכתחילה, התמודדותם התאפיינה בפרשנות מחודשת של אירועים (Britt et al, 2001), הם הפעילו דמיון בדרכי ההתמודדות, וגייסו משאבים שונים כולל תמיכה מהסביבה (Orr & Westman, 1990). אנשים בעלי חוזק נמצאו כפחות דיכאוניים ותפקדו טוב יותר בחיים מאשר אנשים עם חוזק נמוך – non-hardy (Maddi, 1998).

### ג.2.6. גורמים תפיסתיים הקשורים להתמודדות במקום העבודה

שני גורמים תפיסתיים קשורים באופן הדוק לתפיסות של העובד את מקום עבודתו ומשפיעים על התמודדותו עם אתגרים בעבודה: תפיסת משמעות העבודה, ותפיסת התמיכה החברתית.

הקשר בין תפיסת משמעות העבודה להתמודדות. במחקר הנוכחי הוחלט לאמץ את ההמשגה שהוצעה על ידי וורזסנייבסקי ועמיתיה בדבר האוריינטציה לעבודה (work orientation) (Bellah et al., 1985; Rosso et al., 2010; Wrzesniewski et al., 1997) ולבחון את זיקתה להתמודדות של מנהלי בתי ספר עם האתגרים בשלב הכניסה לתפקיד. כפי שתואר בסעיפים הקודמים המשגה זו מציעה טיפולוגיה המבחינה בין אנשים על פי שלושה אופנים לתפיסת העבודה: העבודה כעיסוק (job), כקריירה, או כשליחות (calling). מדובר בעמדה בסיסית של האדם אשר מושתתת על תכונות אישיות (Rosso, et al, 2010) ומתעצבת עם השנים תוך כדי אינטראקציות עם התפקיד ועם הסביבה האנושית בעבודה (Bellah, et al., 1985; Wrzesniewski, et. al, 1997, 2003, Yugo, 2009). צפוי שעובדים בעלי תפיסות שונות על משמעות העבודה יהיו שונים בהערכתם את האתגרים בעבודה ובתגובותיהם כלפיהם (Britt, et al, 2001, Berg, et. Al, 2010, Johnson, et al, 1997; Steger, et al, 2012; Wrzesniewski, et al, 2005). וממצאי מחקרים אכן מאששים סברה זו - משמעות העבודה נמצאה כמשפיעה על מציאת היתרונות במצבים מאתגרים ובפרשנות מחודשת שלהם (Britt et al, 2001). עוד נמצא כי למשמעות העבודה יש השפעה על החלטות הקריירה של עובדים - מחקרה של וורזסנייבסקי מצא כי אמריקאים רבים, לאחר האירוע הטראומטי של נפילת בנייני התאומים ב-9/11, בחנו מחדש את המשמעות של עבודתם בחייהם, ושינו בעקבות כך את כיוון הקריירה שלהם (Wrzesniewski, 2002). בשנים האחרונות מתגבר העניין ברעיון של העבודה כשליחות. נמצא כי אנשים שתופסים את עבודתם במשמעות של שליחות מדווחים על שביעות רצון גבוהה יותר בעבודה ועל השקעה של שעות עבודה רבות גם ללא תגמול. יש להם אמון גבוה יותר בהנהלה, ביצועים טובים יותר בצוות (Wrzesniewsky, 2003), מחוייבות ונאמנות גבוהה יותר למקום העבודה (Bunderson & Thompson, 2009), ובהירות תעסוקתית

גבוהה יותר (Duffy & Sedlacek, 2007). באופן יחסי, התעניינות מחקרית זו היא טרייה ומועטה יחסית (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011; Rosso et al, 2010), ונראה כי יש טעם להרחיבה.

הקשר בין תמיכה חברתית להתמודדות. תמיכה חברתית (social support) היא מושג רב ממדי אשר מתאר חליפין בין אישיים של משאבים רגשיים, אינסטרומנטליים ואינפורמטיביים (Cobb, 1976). תמיכה חברתית מהווה משאב אישי חשוב של העובד, המושפע גם מגורמי אישיות (ברקוביץ קורמוש, 2009, 2007; Maddi, 2005; Delongis & Holtzman, 2005), ויש לה השפעה מרכזית על התהליכים ואסטרטגיות ההתמודדות עם לחצים בחיים בכלל ובעבודה בפרט (Ben-Zur, 2002; Delongis & Holtzman, 2005). תמיכה חברתית נתפסת הינה הערכה סובייקטיבית של הפרט את האיכות והנגישות של התמיכה העומדת לרשותו (Hart, 2006). בתחום העבודה מדובר בתפיסת העובד את הסובבים אותו (עמיתים לעבודה, מנהיגים, ואחרים משמעותיים מחוץ לעבודה) כנכונים להעניק לו תמיכה וסיוע בעת הצורך (House, 1981, Sarason et. al., 1983).

תמיכה חברתית נתפסת באה לידי ביטוי בשלושה הקשרים שונים בהתמודדות (Cary, et al., 2001): כמגנה על המתמודד לפני תחילתה של ההתמודדות (בטרם הופיע גורם הלחץ) (Cohen & Wills, 1985, Vaux, 1988), כמשפיעה על ההערכה של המתמודד את האיום שיש בסיטואציה המאתגרת (Billing & Moos, 1982), וכמשפיעה על תהליך ההתמודדות - בבחירה, במשמעות, ובאפקטיביות של התגובה המתמודדת (Beehr et al., 2003; Billing & Moos, 1982; Folkman, 2005; Johnson, 1989; Luszczynska & Cieslak, 2005; Moskowitz, 2004). בנוגע להשפעה של תמיכה חברתית על רוחותו הנפשית של העובד הממצאים אינם עקביים (בר גל וגוטרמן, 1996, 2005; Greenglass & Burke, 1995; Luszczynska & Cieslak, 2005), לדוגמה, נמצא כי תמיכה חברתית איננה תמיד חיובית, ויכולה לגרום "להדבקה" של הסביבה בעבודה ולהגביר בכך את הרגשות השליליים (Bakker, Westman & Hetty van Emmerik, 2009; Cary et. Al, 2001).

לכן נטען כי מחקר בתחום זה צריך להתייחס להקשר ולנורמות תרבותיות רלוונטיות (Bernin, et al., 2003), ולקחת בחשבון את השילוב בין התמיכה לבין מאמצי ההתמודדות של הפרט (Luszczynska & Cieslak, 2005; Somech & Drach-Zahavy, 2012).

## ג.2.7. גורמי רקע והקשר הנוגעים להתמודדות

הדרך בה הפרט מתמודד עם הלחצים בחייו תלויה לא רק במאפייניו האישיים ובתפישותיו את סביבת העבודה אלא גם במאפיינים חברתיים-כלכליים אובייקטיביים כדוגמת השכלה, הכנסה ומגדר (Lai, et al, 2007; Matud, 2004; Zeidner & Ben-Zur, 1993). ומעמד ניהולי.

בנוגע למגדר נמצא כי קיימים הבדלים בהתמודדות של גברים ונשים - גברים נוקטים בשכיחות גבוהה יותר בפעולה ישירה, ואילו נשים נוקטות יותר בשיתוף פעולה עם אחרים (Narayan, 1999), אם כי כשמדובר בדרגות ניהוליות הבדלים אלה מצטמצמים. כלומר, ההבדלים

המגדריים בהתמודדות נמוכים יותר בקרב מנהלים ומנהלות יחסית לאוכלוסיית עובדים כללית (Bernin et al, 2003; Kariv, 2007).

גם הנורמות והערכים התרבותיים משפיעים על ההתמודדות בכך שהם מכתיבים הלכה למעשה את טווח האסטרטגיות ההתמודדות המקובלות והזמינות העומדות בפני המתמודד. ממצאים מצביעים לדוגמה כי קיימים הבדלים באסטרטגיות ההתמודדות בין אמריקאים ילידי ארה"ב ואמריקאים ילידי אסיה, כאשר נבדקים אמריקאיים נוטים להשתמש יותר באסטרטגיות התמודדות פעילות ואינדיווידואליסטיות לעומת נבדקים ילידי אסיה המעדיפים שימוש באסטרטגיות פסיביות וקולקטיביסטיות, כדוגמת הימנעות, או חיפוש תמיכה חברתית (Chun et al., 2006; Yoshihama, 2002; Wong, 2002). גם דתיות נמצאה כמשפיעה על ההתמודדות של הפרט, הן בבדיקה ישירה של אסטרטגייה שנקראת "התמודדות דתית" (Park & Fenster, 2004), והן במחקר השוואתי שבחן את דרכי ההתמודדות של אנשים על פי דרגות שונות של אמונה דתית ורוחנית (Goodman et al, 2006).

כשמדובר בהתמודדות של מנהלים ההנחה היא שמכיוון שיש להם שליטה גדולה יותר במשאבים, הם ייטו להשתמש באסטרטגיות ממוקדות בעיה ולכן גם ישיגו תוצאות יותר אפקטיביות (Lazarus, 2006), ומכיוון שיש להם מרחב עצמאות גדול, עומד לרשותם מגוון של אסטרטגיות התמודדות, והם יגלו גמישות בשימוש בהם (Mazzola et. Al, 2011). ממצאי מחקרים אכן מאששים סברות אלה (Armstrog-Stassen, 2005; Bernin, 2003; Kariv, 2007; Long, et Al., 1992; Torkelson & Muhonen, 2004): נמצא שמנהלים משתמשים פחות מעובדיהם בדרכי התמודדות מתחמקות/חבויות (covert), ויותר באסטרטגיות אקטיביות ומכוונות משימה (Bernin et Al., 2003; Haynes & love, 2004; Torkelson & Muhonen, 2004), הם נוטים לנקוט בהתנהגויות המבטאות כוח ושליטה (McDonald & Korabik, 1991), אצל: (Mazzola et. Al, 2011), וכן הם נוטים לראות את התמונה הרחבה, לקבל את המציאות ולהשתמש באסטרטגיות של תכנון (Aitken & Crawford, 2007).

### **ג.3. סיכום הרקע התיאורטי והמחקרי ותרומתו למודל ההתמודדות**

שתי התיאוריות, התיאוריה האקזיסטנציאלית ותיאוריית הגומלין ללחץ והתמודדות (Transactional theory of stress and coping), רואות את האדם כיצור פעיל שמתנהל בחיים בכלל ובסביבת העבודה בפרט, כיישות עצמאית בעלת יכולת בחירה. משתי התיאוריות נובע כי התנהגותו של מנהל בית הספר ובחירותיו בתחום העבודה הן תהליך דינמי המונע מגורמי אישיות, מתפיסות נורמטיביות וכן מערכים ושאיפות אישיות למציאת משמעות.

בהתבסס על הרעיונות האקזיסטנציאליים ועל תיאוריות משמעות העבודה, הבחירה של מנהל בית הספר בתפקיד הניהול יכולה להיות ביטוי אותנטי לאחריות שהוא לקח על חיו המקצועיים. מדובר בתפקיד בכיר עם מרחב אחריות רחב יחסית, המהווה שלב מהותי בחיו

המקצועיים של איש החינוך (אבני ראשה, 2010, Early & Weindling, 2004), והמאפשר להשיג מטרות התפתחות ארוכות טווח מקצועיות ואישיות (אבני ראשה, 2008, Assor & Oplatka, 2003). המחקר הנוכחי רואה במנהל כמי ששואף לעצב בתפקיד זהות המממשת את יעדיו ואת המשמעות והערך שהוא מייחס לחייו באופן כללי ולחייו המקצועיים באופן ספציפי (מלאך-פיינס, 2011, פוקס, 1995; Earley & Weindling, 2004; Earley, et Al., 2002). במובן זה ניתן לראות בבחירה של איש החינוך בתפקיד מנהיגותי פרי של שילוב בין מניעים ערכיים לבין מניעי קידום וקריירה. ההנחה בדבר השילוב בין מניעים אלה הוא חלק משיח, ראשוני עדיין, המתקיים במחקר על מנהלי בתי ספר. ההתייחסות המחקרית לשלב הניהול התייחסה בדרך כלל לצרכי הקידום של איש החינוך, וכשלב נוסף בקריירה (פוקס, 1995, אופלטקה, 2002), והמחקר לא התייחס בצורה עמוקה לאפשרות שניהול בית ספר יכול להיתפס במגוון משמעויות. גישת האוריינטציה לעבודה (Pratt et al, 2013; Wrzesniewski & Dutton, 2001; Wrzesniewsky et al, 1997) המסווגת משמעויות שונות למקומה של העבודה בחיי האדם, עשויה להבהיר את מהותו של השילוב שמתקיים במקרה הנוכחי כתפקיד המשלב בין השאיפה להשפיע ולהתבלט כמנהיג לבין העיסוק הערכי שבתכני החינוך. עדויות לשילוב זה אשר עלו אצל לוסיטיג (2011) ופרידמן (2004) מלמדות כי אנשי חינוך בכלל ומנהלי בתי ספר בפרט מונעים בתפקידם משילוב של צרכים נרקסיסטיים וצרכים אלטרואיסטיים, על אף שצרכים אלה נראים כסותרים לכאורה זה את זה. הסוגיות של צרכי המימוש והמניעים לתפקיד הניהול, במקביל לתועלת והמשמעות המיוחדים לתפקיד מעוררות עניין להעמיק במקרה הייחודי של ניהול בית ספר. המיקוד בתקופה הראשונה בתפקיד יסייע להבין כיצד פועל אותו מנגנון שבו התפיסות האישיות והאקזיסטנציאליות מניעות את המנהל אל התפקיד ובמהלכו, וכיצד הן מעצבות את מחשבותיו ותגובותיו מול האתגרים המרובים. תיאורית הגומלין ללחץ והתמודדות וכן ממצאיו של מחקר החלוץ ביססו את ההנחה כי ההתמודדות שהמנהל חווה בשלב זה הינה מתמשכת, וכי היא איננה מסתכמת בתגובות לאתגרים ספציפיים אלא מונעת מכוחה של תפיסה רחבה המכוונת את הפרשנות של המנהל את האתגרים ואת פעולותיו. מחקר מורחב יוכל לבסס ולהבהיר הנחה זו. על בסיס תיאורית הגומלין המניחה כי המתמודד פועל בצורה הדדית עם סביבתו, המחקר מבקש להעניק מקום מרכזי להקשר שבו מתרחשת ההתמודדות. ככל הידוע, עד כה לא נעשה מחקר שבחן במישרין את הגורמים המשפיעים על דרכי התמודדותם של מנהלי בתי ספר עם לחצים וכיצד הם משפיעים על תוצרים פסיכולוגיים ומעשיים. לפיכך, המחקר הנוכחי שואף לחשוף את הגורמים הרלוונטיים להתמודדות הייחודית בשלב זה בקריירה. במסגרת גורמי ההקשר יילקחו בחשבון תפיסות התמיכה והליווי שמקבל המנהל. מבחינת הגורמים האישיותיים שעשויים להשפיע על תהליך ההתמודדות נראה כי למוקד הויסות יכולה להיות תרומה מרכזית להבנת תהליך ההתמודדות בהיותו גורם מוטיבציוני הרלוונטי למנהיגים (Kark & Van Dijk, 2007) ואשר נחשב כיציב יחסית.

שתי התיאוריות (התיאוריה האקזיסטנציאלית ותיאורית הגומלין ללחץ והתמודדות) רואות בתהליך הפקת משמעות אמצעי המקל על האדם להתמודד עם אתגרים. יחד עם זאת, לא רבים ממחקרי ההתמודדות התמקדו ברעיון המשמעות. המקרה הנוכחי משקף סביבת אתגרים ייחודית



הן מעצם התפקיד הניהולי הן מהיותה ראשונית וחדשה עבור המנהל העושה את צעדיו הראשונים בניהול. מחקר שיעמיק במקרה ייחודי זה עשוי לסייע להבהרת התרומה של הפקת המשמעות לתהליך התמודדות מתמשך ולתוצאותיו, ולבחון בתוך כך האם וכיצד המשמעות בהתמודדות ניזונה ממשמעות רחבה יותר – משמעותה של העבודה בחייו. בנוסף, מכיוון שמשמעות העבודה כפי שנתפסת על ידי מנהלים לא נחקרה עד כה, המחקר צפוי לתרום גם לסוגיית התוקף של הרעיונות שהציעו וורזסניבסקי ועמיתיה (Wrzesniewsky et al, 1997) ושל רעיון השליחות בעבודה, אשר נבחנו באוכלוסיות מגוונות של עובדים אך כמעט שלא כללו את אלה שמחזיקים בדרגות הניהוליות (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011).

התיאוריה האקזיסטנציאלית ותיאורית הגומלין ללחץ והתמודדות תורמות אם כן להרחבת ההתבוננות על החוויה של מנהל בית הספר העושה את צעדיו הראשונים בניהול. הן מהוות בסיס להעמקה אמפירית בממד הרגשי של הכניסה לניהול - בחינה של מקורות ההנעה (האישיותיים והאקזיסטנציאליים) לתפקיד, הפרשנויות המיוחדות לאתגרים לאורך זמן, גורמי הקשר המשפיעים על התמודדות המנהל, ותוצאותיה האישיות (החיוביות והשליליות) של התקופה. מודל ההתמודדות שפותח מנסה לתת ביטוי להתבוננות כוללת זו על התהליך. הסעיף הבא מציג את המודל, ההנחות שביסודו, מרכיביו, והשלכות המתודולוגיות הנובעות ממנו.

#### **ג.4. מודל ההתמודדות של מנהלי בתי ספר עם האתגרים בכניסה לתפקיד**

המודל מבקש לבטא את הרעיון לפיו ההתמודדות של מנהל בית הספר היא התנהגות אישית אמנם אך כזו שאיננה מנותקת מהקשר. המודל מניח כי מכיוון שניהול בית ספר הוא ביטוי לשאיפתו של המנהל לממש את המשמעות שהוא רואה בתפקיד, התמודדותו בשלב הכניסה לתפקיד מתנהלת בתוך הקשר דינמי המשלב את המקום האישי והמקצועי ממנו המנהל הגיע לתפקיד, המשמעות שהוא מייחס לתפקיד, והדרך בה הוא מפרש את סביבת העבודה ומגיב כלפיה. המודל מתבסס על שתי התיאוריות שהוצגו (התיאוריה האקזיסטנציאלית ותיאורית הגומלין ללחץ והתמודדות) ועל ממצאי מחקר החלוץ. מטרתו להציע מסגרת אנליטית שתתרום להבנת תהליך ההתמודדות שחווים מנהלי בתי ספר בשלב הכניסה לתפקיד, תוך שהוא מגדיר את ההתמודדות כמכוונת הצלחה ומציב את מערך הגורמים הרלוונטי לתהליך. בעזרת המודל ניתן יהיה להסביר את הקשרים בין הגורמים האישיותיים, החברתיים והתעסוקתיים לבין ליבת ההתמודדות, וכן את הקשרים בין אלה לבין התגובות האישיות (תוצרי ההתמודדות) העולות במהלך ההתמודדות.

הנחותיו של המודל:

1. ההתמודדות של מנהלי בתי ספר בשלב הכניסה לתפקיד הינה **מורכבת ומתמשכת**. מכיוון שמדובר בסביבת עבודה רוויית אתגרים ומכיוון שנמצא מגוון של תגובות לאתגרים, המודל איננו מתמקד בגורמי לחץ וגם לא באסטרטגיות התמודדות ספציפיות אלא בתפיסות אשר

מכוונות את תגובות המנהלים להשגת הצלחה בהתמודדות. ראו במודל שלהלן את המרכיב "ההתמודדות".

2. מהות ההתמודדות באה לידי ביטוי ב**תהליכים קוגניטיביים ורגשיים** אשר מכוונים את עמדותיו תגובותיו של המנהל לאורך זמן ומשפיעים בכך גם על תוצאותיה של התקופה. המודל מתעניין בקשר שבין תפיסות ההתמודדות המכוונות להשגת הצלחה לבין תוצאותיה של תקופת התמודדות. ראו במודל שלהלן את הקשר בין מרכיב "ההתמודדות" למרכיב "תוצאות ההתמודדות".

3. פרשנותו של המנהל את האירועים סביבו ושאיפתו לממש את המשמעות שהוא מייחס לעבודה משפיעות על תהליך ההתמודדות. הנחת המודל היא כי ההתמודדות ותוצאותיה מושפעות הן **מגורמים אישיים הן מגורמים הקשריים** (קונטקסטואליים). ראו במודל שלהלן את המרכיב "גורמי השפעה פסיכו-חברתיים".

3.א. הגורמים האישיים כוללים תפיסות דיספוזיציוניות הנוגעות למקור ההנעה בעבודה, משמעות העבודה בעיני המנהל, ומאפייני רקע אישיים של המנהל.

3.ב. הגורמים הקשריים כוללים את תפיסות המנהל את סביבת העבודה וכן מאפייני רקע ארגוניים.

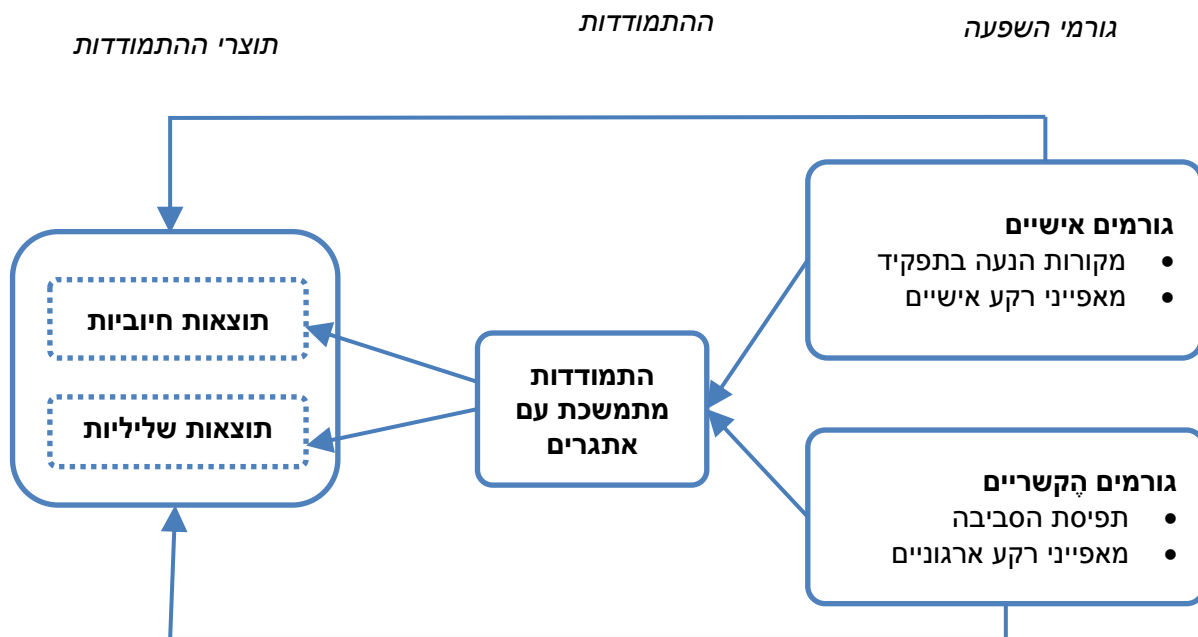
המחקר ינסה לחשוף את הקשר המורכב שבין גורם אישיות מוטיבציוני (מוקד ויסות), גורמי התפיסה (משמעות העבודה ותמיכה חברתית) וגורמי הרקע, לבין ההתמודדות ותוצאותיה. קשר שכמעט לא נבחן בספרות המחקר, במיוחד לא בהקשר לעבודה הניהולית.

4. **תוצרי ההתמודדות** - על בסיס ההבחנות של לייפולד וגריב (Leipold & Greve, 2009) הנחת המודל היא שהתמודדות מנהל בית הספר עם שנת הניהול הראשונה הינה תהליך שעשוי להביא עימו תחושה חיובית, ו/או שלילית. תוצאות חיוביות בשלב הכניסה לתפקיד ישתקפו בתחושת שביעות רצון וסיפוק, ותוצאה שלילית תתבטא בהתנהגות רגרסיבית/נסיגה. בהתבסס על ידע מחקרי קודם, ההנחה היא כי התנהגות נסיגה תתבטא בשחיקה נפשית, כאחד מהביטויים השכיחים לנסיגה בתפקודם של עובדים ככלל ושל מנהלים בפרט (מלאך פיינס, 2011; Friedmann, 2002; Pines & Keinan, 2007, 2011; Buckingham, 2004; Federici, 2011; Maslach et Al. 2001; Hobfoll & Shirom, 2000; Friedman, 2002; Skaalvik, 2012; Schaufeli & Enzmann, 1998; Stephenson & Bauer, 2010). כמו גם בקרב מנהלי בתי ספר חדשים בתפקידם (Crow, 2006; Stephenson & Bauer, 2010). תוצאה שלילית נוספת צפויה להתבטא בכוונת עזיבה ובעזיבה בפועל של עמדת הניהול – תופעות שכאמור נצפו במדינות שונות בעולם (Halliday-Bell, et. Al., 2008; MacBeath, 2011; Tschannen-Moran, 2003; Whitaker, 2003).

תרשים מס' 1 שלהלן מציג את המודל.

## תרשים 1: מודל הצעדים הראשונים בניהול בית ספר - תהליך ההתמודדות ותוצאותיו

### EPCP: Early steps in principalship: the coping process and consequences model



כפי שניתן להתרשם מתרשים 1 המודל נותן מענה לשני היבטים בהתמודדות: היבט תהליכי והיבט מבני. ההיבט התהליכי משתקף בהתייחסות למרכיב הזמן בהתמודדות, באמצעות הצבתם של הגורמים המקדימים להתמודדות ושל גורמי תוצאה הנובעים ממנה. יש בכך ניסיון לתאר את ההתמודדות כתהליך מתמשך ודינמי שאינו מסתיים בתגובתו של המתמודד לאירוע. ההיבט המבני של ההתמודדות מתבטא בהגדרה וזיהוי של המרכיבים המהותיים למערך: הגורמים המשפיעים על ההתמודדות, מהות ההתמודדות, התוצרים שעשויים לנבוע ממנה, והקשרים המשוערים ביניהם.

#### 5.1. ההשלכות המתודולוגיות הנובעות מהצבת המודל

מודל ההתמודדות משמש במחקר בשני כיוונים מתודולוגיים. מכיוון שהמחקר נערך בשיטה מעורבת (כפי שיפורט בהמשך), שני חלקיו אשר נערכו בשיטות מחקר שונות התייחסו למודל באופנים שונים. במחקר הכמותי ההתייחסות אל המודל היא כמה שמגדיר את רכיבי ההתמודדות ואת ההשערות בדבר הקשרים הלינאריים ביניהם. במובן זה מטרתו של המודל הייתה לתאר את התופעה (תהליך ההתמודדות) אשר עומדת להיבחן אמפירית בכלים סטטיסטיים. במחקר האיכותני ההתייחסות אל המודל לא נגעה להשערות מכיוון שהשיטה האיכותנית שוללת ביסודה הצבת השערות בטרם יציאה למחקר. המחקר האיכותני מסתייע במודל כמסגרת קונספטואלית המבטאת את הרעיון כי ההתמודדות המנהל מתרחשת בתוך הקשר אישי, חברתי ותעסוקתי, וכי השפעותיה האישיות (החיוביות והשליליות) ניכרות במהלכה ובסיומה.

לאור העובדה ששיטת המחקר הייתה כאמור מעורבת (השיטה תוצג בפרק הבא), המשתנים וההשערות שיתוארו בסעיף זה מתייחסים רק למחקר הכמותי ולא למחקר האיכותני.

### ג.1.5. משתני המחקר

כפי שמודגם בתרשים 1 "מודל הצעדים הראשוניים בניהול בית ספר" כולל כמה רכיבים שהערכתם נעשית באמצעות המשתנים שיפורטו להלן:

#### I. גורמים אישיים

- **מקורות הנעה בתפקיד<sup>8</sup>:** 1. מוקד ויסות "קידום" 2. מוקד ויסות "מניעה". שניהם עוסקים במקור המוטיבציה של המנהל להשגת הצלחות בחיים בכלל ובעבודה בפרט: ההנעה להשיג הישגים וההנעה להימנע מכישלונות. 3. תפיסת משמעות העבודה. התייחסותו של המנהל כלפי עבודתו כמכוונת לקידומו (משמעות הקריירה) או כמכוונת להגשמת חזון ומימוש ייעוד (שליחות).

- **מאפייני רקע אישיים:** בקבוצה זו נכללים המשאבים האישיים והמקצועיים שעומדים למנהל הגיע לתפקיד. המשתנים הם: מגדר, גיל, ותק בהוראה, וניסיון קודם בתפקיד ניהולי (בחלוקה ל-4 רמות: היעדר ניסיון ניהולי, ניסיון ניהולי מועט (כשהמנהל שימש בתפקידי הדרכה או ריכוז), ניסיון ניהולי בינוני (כשהמנהל שימש כסגן מנהל, וניסיון ניהולי (כשהמנהל משמש בתפקיד שנתיים ומעלה)<sup>9</sup>.

#### II. גורמים הקשריים

- **תפיסת הסביבה.** טיבה של סביבת העבודה אליה הגיע מבחינת יכולותיה להוות מקור לסיוע בהתמודדות. זו משתקפת בתמיכה חברתית מממונה ומעמיתים בשלושה מישורי סיוע: קוגניטיבי, רגשי ומעשי.

- **מאפייני רקע ארגוניים.** כאן נכללים שני מקבצים המאפיינים את הסביבה הארגונית אליה נכנס המנהל: האחד נוגע לתנאים המאפשרים את השתלבות המנהל בתפקיד, והשני כולל מאפיינים דמוגרפיים של בית הספר.

1. **גורמים מקדמים השתלבות בתפקיד: 1.א.** נקודת הכניסה לתפקיד. תיאור המקור הארגוני-תעסוקתי ממנו המנהל הגיע לתפקיד: האם "צמח" בבית הספר (נק' כניסה פנימית), או שהגיע לניהול מבית ספר אחר (נק' כניסה חיצונית). 1.ב. תדירות הדרכה. תדירות ההדרכה האישית שניתנת למנהל על ידי מכון "אבני ראשה", בחלוקה לשלוש דרגות: גבוהה (הדרכה עקבית), בינונית (הדרכה לא עקבית), ונמוכה (מיעוט או היעדר הדרכה).

2. **מאפיינים דמוגרפיים של בית הספר.** כאן נכללים שני משתנים שמשוער כי משפיעים על ההתנהלות הארגונית של בית הספר מבחינת דפוסי העבודה והממשקים עם המערכת

<sup>8</sup> המשאבים האישיים שנסקרו, תחושת קוהרנטיות ותכונת החוזק, הוערכו כפחות רלוונטיים לאור העובדה שהמחקר עוסק במדגם הומוגני של עובדים בדרגה בכירה, ונראה היה כי אלה יתקשו להסביר הבדלים בין מנהלים. שוער כי מנהלים הם א-פריורית בעלי תכונות הנקשרות לעוצמה, שליטה עצמית וחרדתיות נמוכה (Bass, 1990, Miller & Toulouse, 1986).

<sup>9</sup> רלוונטי רק עבור מנהלים ותיקים בתפקיד (קבוצת ההשוואה במחקר).

החיצונית לבית הספר. המשתנים הם סוג הפיקוח (המגזר שאליו משתייך בית הספר שבראשו עומד המנהל: ממלכתי יהודי/ממלכתי דתי/ממלכתי ערבי), ושלב החינוך (בית ספר יסודי/חטיבת ביניים/תיכון).

הלוח שלהלן מציג את גורמי ההשפעה בטבלה מסכמת, כשהם מאורגנים לפי שני חיתוכים: החתך האחד מבחין בין גורמים הנוגעים למנהל באופן אישי לבין גורמים הנוגעים לסביבת העבודה, והחתך השני מבחין בין נתוני רקע למשתנים תפיסתיים.

**לוח 1: המשתנים ששוערו כמשפיעים על ההתמודדות**

גורמים אישיים	גורמים הקשריים
מגדר, גיל, שנות ותק בהוראה, ניסיון	סוג הפיקוח של בית הספר, שלב החינוך, נקודת
ניהולי קודם.	כניסה לניהול, תדירות ההדרכה.
מוקד ויסות קידום, מוקד ויסות מניעה,	תמיכת הפיקוח, תמיכת עמיתים.
משמעות העודה שליחות.	
<b>נתוני רקע</b>	
<b>משתנים</b>	
<b>תפיסתיים</b>	

### III. מהות ההתמודדות

**משתנה זה משקף תפיסות ייחודיות להתמודדות מתמשכת עם אתגרים הכוללות מכוונות לשיפור בתפקוד.** הנחתי כי תפיסות אלה כוללות שלושה ממדים: פרואקטיביות בנקיטת יוזמה, שיקול דעת, ניתוח ותכנון, וכן מודעות לערכים מניעים וליכולות. מימדים אלה מבוססים על תיאוריית האינטראקציה של לזרוס ופולקמן המגדירה את ההתמודדות כמאמץ קוגניטיבי והתנהגותי (Lazarus & Folkman, 1984), הכולל פעולות קוגניטיביות (Cheng, 2003; Aspinwall, 2003; Etzion & Greenglass, 2004; Haan, 1992; Kleinke, 2007; Schwarzer, & Taubert, 2002), ועל ממצאים בדבר יעילותן (Cheng, 2003; Lim, et al., 2010).

### IV. תוצאות ההתמודדות

- **תוצאה חיובית:** שביעות רצון
- **תוצאות שליליות:** שחיקה, כוונת עזיבה, ועזיבה בפועל.

### ג.2.5. השערות המחקר

#### השערות בנוגע להתמודדות ומאפייניה

1. רמת ההתמודדות, המשקפת מכוונות לשיפור בתפקוד, תהיה גבוהה יותר אצל מנהלים חדשים בתפקיד יחסית לוותיקים. השערה זו התבססה על העובדה כי הקשיים בהם נתקל מנהל בית הספר בשנתו הראשונה בניהול מאתגרים את יכולותיו ומצריכים מצידו מאמץ יוצא דופן שאיננו מורגל אליו (אבני ראשה, 2010, Jentz & Murphy, 2004; Earley & Weindling, 2000; Weindling, 2005), ועל הסברה כי מנהלים ותיקים יותר חולקים תפיסות ודפוסי

התמודדות שהתעצבו עם הזמן ומעצם מעמדם, ושנמצאו ייחודיים לעובדים בדרגה ניהולית (Aitken & Crawford, 2007; Bernin et Al., 2003; Haynes & love, 2004; Mazzola et. ) (Al, 2011; Torkelson & Muhonen, 2004).

### **השערות הנוגעות לגורמים אישיים והקשריים המשפיעים על ההתמודדות**

2. יימצאו הבדלים בין מנהלי בתי ספר ברמת ההתמודדות (המכוונות לשיפור), לפי מאפייני הרקע מגדר, סוג פיקוח ונקודת כניסה לתפקיד (שרון, 2010, Gaziel, Cohen-Azaria, & Ifanti, 2012): רמת ההתמודדות של נשים תהייה גבוהה משל גברים (2.1), של מנהלים מהפיקוח הממלכתי גבוהה משל המנהלים המשתייכים לסוגי הפיקוח האחרים (2.2), ושל מנהלים שהגיעו מבית ספר אחר גבוהה ממנהלים ש"צמחו" בבית הספר אותו הם מנהלים (2.3).
3. יימצא קשר בין גורמים אישיים מניעים של מנהלי בתי ספר (מוקד ויסות קידום, מוקד ויסות מניעה ומשמעות העבודה) לבין תפיסות ההתמודדות. שוער (3.1) כי רמת מוקד הויסות קידום תימצא בקשר חיובי עם רמת ההתמודדות ורמת מוקד הויסות מניעה תימצא בקשר שלילי עם רמת ההתמודדות. עוד שוער (3.2) כי ככל שתפיסת המשמעות בעבודה תהיה גבוהה יותר – כך רמת ההתמודדות תהיה גבוהה יותר. ההשערות הללו (3.1, 3.2) מתבססות על ממצאים בדבר המקום שיש לגורמים מניעים אישיותיים אלה כמסבירים מוטיבציה בעבודה ויחס כלפי אתגרים (יאלום, 2002, פרנקל, 1985, Folkman & Ben-Zur & Michael, 2007; Higgins, 1997; Lieberman et al., 1999; Nelson & Simmons, 2000; Moskowitz, 2004; Van Dijk & Kluger, 2003), ועל הרלוונטיות של מוקד הויסות של מנהיגים בהתמודדותם עם אתגרים (Kark & Van Dijk, 2007).
4. התמיכה שמנהל בית הספר חש שמקבל מסביבת העבודה שלו (המפקח והעמיתים) תשפיע על תפיסות ההתמודדות כמו גם על התוצאות בסופה של תקופה - על שביעות רצון (לחיוב) ועל שחיקה (לשלילה). ההשערה מבוססת על תיאוריית הגומלין (Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 1984) ועל מחקרים שמצאו קשר בין התמיכה שמתמודד מקבל לבין ההתמודדות ותוצאותיה (Folkman & Moskowitz, 2004; Delongis & Holtzman, 2005; Luszczyńska & Cieslak, 2005).

### **השערות הנוגעות לתוצאות של תקופת התמודדות והקשר בין מאפייני ההתמודדות**

5. תוצאות ההתמודדות של מנהל בית הספר בסיומה של תקופה ראשונה בתפקיד תהינה חיוביות (שביעות רצון) במקביל לשליליות-רגרסיביות (שחיקה וכוונת עזיבה). ההשערה מבוססת בין היתר על ממצאיה של פולקמן ועמיתיה (Folkman, 1997; Folkman & Moskowitz, 2000).
6. בהתבסס על מידע בדבר פרישה של מנהלי בתי ספר בראשית דרכם (Halliday-Bell, et. Al., 2003; Whitaker, 2003; Tschannen-Moran, 2003; MacBeath, 2008), שיערתי כי בסיומה

של תקופת התמודדות מנהלים ידווחו על רמה מסויימת של כוונת עזיבה וכי לאחר זמן תימדד גם עזיבה בפועל.

7. תוצאות ההתמודדות תהיינה מושפעות מתפיסות ההתמודדות. השערה זו מתבססת על ממצאים המלמדים כי קיים קשר בין אופני התמודדות של הפרט לבין תוצאותיה ( Delongis & Holtzman, 2005; Jonge & Dormann, 2006; Park, 2010; Park & Adler, 2003; Solberg-Nes & Segerstrom, 2008),

8. משתנים אישיותיים וארגוניים ישפיעו על תוצאות ההתמודדות, בתיווכן של תפיסות ההתמודדות. השערה זו נובעת מהידוע כי בכוחם של משתנים אישיותיים וארגוניים להשפיע על דרכי ההתמודדות ותפיסות ההתמודדות של הפרט (שרון, 2010; Ben-Zur & Michael, 2007; Gaziel et al., 2012; Liberman, et al., 1999) ומההשערה כי תפיסות ההתמודדות ישפיעו על תוצאותיה.

## ד. השיטה

בפרק זה אציג את גישת המחקר המעורבת (Mixed Methods) שנקטה במחקר, את הרציונל שהנחה בחירה זו, ואת השיטה שנקטה במחקר הכמותי ובמחקר האיכותני. לאחר מכן יפורטו המשתתפים, כלי המחקר, מהלכו, ועיבוד הנתונים. בסיומו של הפרק אתייחס לסוגיית האמינות ותקפות המחקר כמו גם לסוגיית האתיקה.

### 1.4. שיטת המחקר המעורבת

תיאור השיטה שיטת מחקר מעורבת (Mixed Methods), מוגדרת כאיסוף ו/או ניתוח נתונים, בו זמנית או ברצף, בשיטות איכותניות וכמותיות במחקר אחד (Creswell et al., 2003; Tashakkori & Teddie, 2003). השיטה המעורבת נובעת מפרדיגמה ותפיסת עולם פרגמטית המבקשת להיתרם מהחזקות של שתי השיטות: השיטה הכמותית המתבססת על פרדיגמה פוזיטיביסטית והשיטה האיכותנית הנובעת מפרדיגמה קונסטרוקטיביסטית. השילוב בין השיטות מתבסס על האמונה כי מעבר להבדלים בין שתי השיטות, קווי הדמיון ביניהם תורמים להפקת תוצר ברמת איכות גבוהה (Dellinger & Leech, 2007; Feilzer, 2010; Hanson, 2008; Morse, 2003). מחקר בשיטה המעורבת לא רואה את המחקר האיכותני והכמותי כמנוגדים זה לזה, אלא כמצויים על רצף, והוא מתנהל בגישה רקורסיבית-לולאתית". בשיטה זו החוקר נע בין האינדוקציה לדדוקציה כדי למצוא את ההסבר המדויק ביותר לתופעה או לשאלת המחקר שנבדקת. הבחירה בשיטה המעורבת עולה בקנה אחד עם קריאתם של חוקרים מרכזיים בתחום ההתמודדות (Folkman & Moskowitz, 2004; Lazarus, 2006), בעקבות עשרות שנים של מחקר שבוצע ברובו בשיטה כמותית.

הבחירה בשיטה המעורבת נבעה משתי סיבות. סיבה ראשונה קשורה למודל שהוצב לבחינה, שהדרך להעריך את תוקפו היא באמצעות בדיקה אמפירית של רכיביו ומערכת הקשרים ביניהם באוכלוסייה רלוונטית. הגישה המשתמעת מכך היא דדוקטיבית ומצריכה מחקר בשיטה כמותית. יחד עם זאת, מכיוון שמהות ההתמודדות הרלוונטית למנהל בית הספר (המרכיב המרכזי במודל) לא הובהרה די הצורך והסתבר כי מצריכה העמקה נוספת, עלה הצורך לבחון אותה במבט פנומנולוגי שיתרכז בחוויה ההתנסותית של המנהל ומצריך מחקר בשיטה איכותנית (Morse, 2003). הציפייה הייתה כי מערך מחקר המשלב בין השיטות יוכל לבחון את תהליך ההתמודדות הן במבט קונסטרוקטיביסטי שיתמקד בהבנייה של המנהל את חווית ההתמודדות במהלך תקופה ראשונה בתפקיד, הן במבט פוזיטיביסטי שיבחן את התהליך המשותף למנהלים שונים ויאפשר הכללה של הקשרים בין מרכיביו של התהליך וניבוי תוצאותיו (Hesse-Biber, 2010).

הסיבה השנייה לבחירה בשיטה מעורבת קשורה לתיאוריה עליה מתבסס המחקר - תיאוריית הגומלין ללחץ והתמודדות (Lazarus & Folkman, 1987). תיאוריה זו הניבה את ההנחה כי התגובות של מנהלי בתי הספר ללחצי הסביבה נובעות מהדרך בה הם מעריכים את

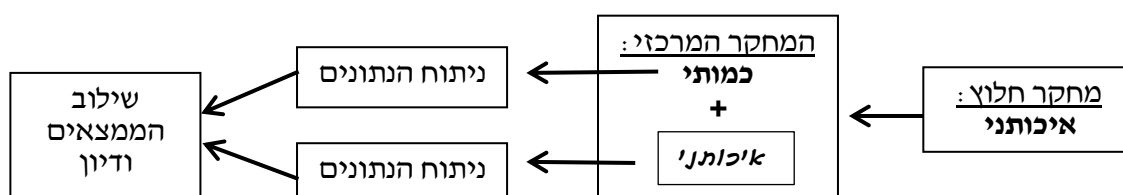


האתגרים בעבודה, וכי הן אינן מסתכמות בהתנהגויות ספציפיות אלא יוצרות מערכת של הקשרים דינמיים ומתמשכים עם סביבת העבודה. המחקר האיכותני ביקש לשקף את המהות הפרשנית שבהתמודדות ולתת ביטוי לממד הדינמי, הגמיש והלא לניארי שלה, בעוד שהמחקר הכמותי ביקש לבדוק את התוקף של מערכת הרכיבים ששוערה כמאפיינת את תהליך ההתמודדות, ולהכלילה אל מעבר למקרה ההתמודדות הבודד של מנהל.

הגישה שננקטה לשילוב השיטות: מחקר המשלב את שתי השיטות דורש כמה החלטות: בחירה באסטרטגיה לאיסוף הנתונים ולניתוחם, והחלטה על המעמד היחסי שיינתן לכל שיטה ועל השלב שבו ישולבו הממצאים משתי השיטות (Creswell et al., 2003; Hanson et al., 2005). בנוגע לארגון השיטות הוחלט על **מערך חופף** (מחקר בו-זמני) הנקרא טרנספורמטיבי חופף (concurrent transformative design), שבו איסוף וניתוח הנתונים משני ערוצי המחקר (כמותי ואיכותני) נעשה בו זמנית וללא קשר בין אחד לשני. שילוב כזה מתאים למצב המצריך זיהוי והבנה של תהליכים ושינוי (Hanson et al., 2005) כמו בתופעה הנחקרת במחקר זה. בנוגע למעמדה של כל שיטה הוחלט כי **המחקר הכמותי יהיה הדומיננטי**, והאינטגרציה בין הממצאים שייאספו בשתי השיטות תיעשה בכמעין "דיאלוג". מכיוון שמטרת המחקר היא להעמיק את הבנתנו הכוללת את התופעה, הדיון בממצאים שייאספו וינותחו בשיטה האחת לא נועד לאשש או להפריך את הממצאים שנאספו ונותחו באמצעות הגישה האחרת, אלא להרחיבם (Creswell, 2003; Hesse-). (Biber, 2010).

התרשים שלהלן מדגים את הגישה שננקטה לשילוב השיטות בשלבים השונים במחקר.

## תרשים 2: המערך לשילוב השיטות שיושם במחקר



כפי שניתן לראות, בשלב המקדמי נערך מחקר חלוץ בשיטה איכותנית. לאחריו (קשר עוקב המיוצג בחץ) בוצע המחקר המרכזי, שבו המהלך הכמותי והמהלך האיכותני בוצעו במקביל זה לזה (קשר המיוצג בסימן "פלוס"), כאשר המהלך הכמותי הינו דומיננטי יותר (מיוצג באותיות דפוס) והמהלך האיכותני - מובלע (nested) בתוכו (בריבוע פנימי, ומיוצג באותיות כתיב ובגודל קטן יחסית). השלב של ניתוח הנתונים נעשה במקביל עבור כל אחת מהשיטות, והשילוב קורה במסגרת הצגת הממצאים והדיון במשמעותם. אפרט להלן את מהותה של כל אחת משיטות המחקר שננקטו.

**שיטת המחקר הכמותית** נועדה לנתח את מהלך ההתמודדות בהתאם למודל שפותח, על כלל הרכיבים ומערך הקשרים ביניהם. שאלות המחקר שבהם התמקד המחקר הכמותי עסקו במאפייני

ההתמודדות של מנהלי בתי ספר בשלב הכניסה לתפקיד, בתוצאותיו האישיות (בשתי נקודות זמן שונות), ובשאלת הקשר בין מאפייני ההתמודדות לבין תוצאותיה, ובין גורמים אישיותיים והקשריים לבין ההתמודדות ובינם לבין תוצאותיה. המחקר כלל שלב של ניתוחים מסוג ניתוח גורמים, ניתוחי מתאמים, ניתוחי שונות וניתוחי רגרסיה. בשלב נוסף נבחן המודל בשלמותו באמצעות טכניקה של ניתוח משוואות מבניות (SEM- Structural Equation Modeling) הבוחנת את מערכת הקשרים בין כלל משתני המחקר. כדי להגביר את יכולת ההכללה במחקר, בשלבים שונים נעשתה השוואה בין קבוצת המחקר (מנהלי בתי ספר חדשים בתפקיד) לבין קבוצת השוואה (מנהלי בתי ספר ותיקים בתפקיד).

**שיטת המחקר האיכותנית** במחקר התבססה על הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית המשקפת אמונה בהבניות שאינן אובייקטיביות (Tashakkori & Teddie, 2003). המחקר האיכותני התעניין בחוויה האישית של מנהל בית הספר בהתמודדותו עם אתגרי התפקיד החדש ובהשפעות האישיות שיש לחוויה זו עליו. כאן נעשה מיקוד במאפייניו של תהליך ההתמודדות: החווייה, המשמעות שמנהלים מייחסים לאתגרים, תגובות ההתמודדות הנקטות על ידם, והרגשות שעולים אצלם במהלך ההתמודדות. שאלות נוספות עסקו בהשפעות האישיות של התהליך, ובשאלת השינוי או ההתפתחות שמנהלים חווים (ראו מפרטי הראיונות בנספח 1). גישת המחקר הייתה הפרשנית פנומנולוגית השואפת ללמוד על נושא בסביבתו הטבעית, לחשוף את ההתנסות שחווים פרטים באמצעות המשמעויות שהם מייחסים להתנסויותיהם ובחינה של קווי הדמיון ביניהם (Creswell, 1994, Denzin & Lincoln, 2007). לאור זאת, וכנובע מהתפיסה הקונסטרוקטיוולית של מודל ההתמודדות, המחקר האיכותני התמקד גם בגורמי ההקשר המשפיעים על תפיסות ותגובות המנהל.

החלק האיכותני התרכז בשני מרכיבים במודל (תפיסות ההתמודדות ותוצאות ההתמודדות<sup>10</sup>), והתעניין הן בממד הפרשני של החוויה האישית של המנהלים ושל תוצאותיה, הן בשאלת השינוי שמנהלים עשויים לחוות במהלך תקופה זו. מערך המחקר היה מחקר אורך (longitudinal) והוא התבסס על ליווי של קבוצת מנהלי בתי ספר לאורך השנה הראשונה שלהם בניהול. למעשה, המחקר האיכותני הווה הרחבה של מחקר החלוץ ובוצע על פי אותה שיטה שנמצאה הולמת להשגת מטרות המחקר.

## 2.4. המשתתפים במחקר

אוכלוסיית המחקר הינה מנהלי בתי ספר, ואפתח בסקירת מאפייניה. במערכת החינוך בארץ פועלים כ- 3,800 מנהלי בתי ספר בחינוך היסודי והעל יסודי (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). כ- 58% מהם נשים ו- 42% גברים<sup>11</sup>. 76% ממנהלי בתי הספר השתייכו בשנת 2011 למגזר

<sup>10</sup> אמנם המודל מכיל גם את גורמי ההשפעה על ההתמודדות, אך הוחלט כי המהלך האיכותני לא יעסוק בהם, משתי סיבות: ראשית, חשוב היה להתמקד בלב המחקר - ההתמודדות שחווים מנהלי בתי ספר, ושנית, מכיוון שהסוגייה שהובילה למחקר (שיעורי פרישה גבוהים יחסית של מנהלים בתחילת דרכם) עוסקת בתוצאות ההתמודדות.  
<sup>11</sup> במגזר היהודי הנשים הן רוב ושיעורן מגיע ל- 67% מכלל המנהלים במגזר. לעומת זאת, במגזרים דוברי ערבית רוב המנהלים הם גברים: 67% במגזר הערבי, 94% במגזר הבדואי ו- 84% במגזר הדרוזי.

היהודי ו-24% התחלקו בין המגזרים דוברי הערבית. כ-70% מהמנהלים עומדים בראשם של בתי ספר יסודיים, והם מועסקים על ידי משרד החינוך, בעוד שכ-30% הם מנהלים של בתי ספר תיכוניים או חטיבות ביניים המועסקים בדרך כלל על ידי הרשות המקומית או רשות חינוך ("בעלויות") כדוגמת רשת אורט, אמי"ת, עמל. הבדל ארגוני נוסף הינו סוג הפיקוח של בית הספר: בתי הספר שבמעמד רשמי נחלקים בין שלושה סוגי פיקוח: יהודי-ממלכתי, יהודי-ממלכתי דתי, וערבי-ממלכתי. הזרם החרדי משתייך למערכת ארגונית שונה מהזרמים האחרים ועל כן לא נכלל במסגרת הדגימה של המחקר.

#### **ד.2.1. המדגם במחקר הכמותי**

במחקר השתתפו 409 מנהלי בתי ספר, שנדגמו משתי אוכלוסיות: אוכלוסיית מנהלים שסיימו שנה ראשונה בתפקיד (קבוצת המחקר) ואוכלוסיית מנהלים ותיקים יותר (קבוצת השוואה). קבוצת המחקר כללה 187 מנהלי בתי ספר, המהווים 82% ממסגרת הדגימה הפוטנציאלית באותה שנה (בשנת הלימודים תשע"ד נודע על 229 מנהלים חדשים המשתתפים במסגרות הליווי של משרד החינוך-מכון אבני ראשה). קבוצת ההשוואה כללה 222 מנהלים ותיקים אשר נדגמו בשיטה לא סטטיסטית - "כדור שלג", ומאפייניהם הדמוגרפיים (האישיים והארגוניים), נבדקו לאחר שנענו למחקר. ההשערה הייתה שברוב המאפיינים הדמוגרפיים הרלוונטיים למחקר (מגדר, נקודת הכניסה לניהול, סוג פיקוח, וסוג בית הספר, לא ימצאו הבדלים בין שני המדגמים. עוד שוער כי במאפיינים האישיים (גיל ושנות וותק בהוראה) ימצאו הבדלים הנובעים מהגדרתה של הקבוצה, כלומר שמנהלים ותיקים יהיו מבוגרים יותר ובעלי וותק גבוה יותר בהוראה. לוחות 2,3 שלהלן מציגים את המאפיינים שנבדקו בשתי קבוצות המחקר, תוך השוואה בין הקבוצות (על פי מבחן חי בריבוע  $\chi^2$ ).

**לוח 2: מאפיינים דמוגרפיים-אישיים של המנהלים (קבוצת המחקר וקבוצת השוואה)**

משתנה וערכים	התפלגות (%)		Df	$\chi^2$	השוואה
	קבוצת המחקר: מנהלים שנה ראשונה (n = 187)	קבוצת השוואה: מנהלים ותיקים (n = 222)			
<b>מגדר</b>			1	2.6	אין הבדל
נשים	77.0	69.8			
גברים	23.0	30.2			
<b>גיל</b>			3	38.0**	הבדל ניכר ומובהק סטטיסטית
35 ומטה	4.9	3.2			
36-45	51.9	30.6			
46-55	41.1	47.3			
56 ומעלה	2.2	18.9			
<b>שנות ותק בהוראה</b>			3	7.9*	קיים הבדל
עד חמש שנים	7.5	6.8			
שש עד עשר שנים	5.4	9.5			
11-15 שנה	17.7	9.5			
16 שנה ומעלה	69.4	74.3			
<b>נקודת הכניסה לניהול</b>			1	1.1	אין הבדל
פנימית	34.2	29.3			
חיצונית	65.8	70.7			

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

**לוח 3: מאפיינים דמוגרפיים-ארגוניים של בית הספר (קבוצת המחקר וקבוצת השוואה)**

משתנה וערכים	התפלגות (%)		df	$\chi^2$	השוואה
	קבוצת המחקר: מנהלים שנה ראשונה (n = 187)	קבוצת השוואה: מנהלים ותיקים (n = 222)			
<b>מגזר וסוג פיקוח</b>			2	.674	אין הבדל
יהודי-ממלכתי	66.8	64.4			
יהודי ממלכתי-דתי	21.4	24.8			
ערבי-דרוזי-בדואי	11.8	10.8			
<b>סוג בית הספר</b>			3	3.436	אין הבדל
יסודי	54.0	56.8			
חטיבת ביניים/ חטיבה עליונה עצמאית	7.0	3.6			
חטיבת ביניים כחלק מתיכון	21.4	18.5			
תיכון שש שנתי	17.6	21.2			
<b>סוג חינוך</b>			2	1.564	אין הבדל
חינוך רגיל	86.6	85.6			
חינוך מיוחד	8.0	6.3			
אחר	5.3	8.1			

מהלוחות עולה כי השערותינו אוששו: ההבדלים היחידים שנמצאו בין הקבוצות היו בגיל המנהלים ובוותק שלהם בהוראה. בהשוואה למנהלים בשנה ראשונה, המנהלים הוותיקים הם

הרבה יותר מבוגרים ובעלי ותק גבוה יותר בהוראה. לאור זאת, ניתן להתייחס אל שתי הקבוצות כמקבילות וכניתנות להשוואה בהמשך המחקר.

בקבוצת המחקר נאספו שני מאפיינים נוספים הרלוונטיים להשתלבותו של המנהל בבית הספר: ניסיון בתפקיד ניהול קודם (לפי שלוש דרגות) ותדירות ההדרכה האישית (המפגשים עם המדריך האישי (לפי שלוש דרגות). מבחינת **ניסיון בתפקיד ניהולי קודם**: כמחצית מהמנהלים (43.3%) הגיעו לתפקיד ללא כל ניסיון ניהולי קודם, לכרבע מהם (24.6%) יש ניסיון ניהולי כלשהו (שימשו בתפקיד רכזי שכבה או רכזי מקצוע) ולכחמישית מהם (21.9%) יש ניסיון בתפקיד ניהולי – אלה שימשו בתפקידים הקודם כסגני מנהלים. מבחינת **תדירות ההדרכה האישית**: 47% דיווחו על תדירות עקבית של המפגשים, 36% ציינו כי התדירות היא בינונית, ו-17% ציינו שכמעט ולא מתקיימים מפגשי הדרכה עם המדריך האישי.

## 2.2.ד. המשתתפים במחקר האיכותני

בחלק האיכותני של המחקר השתתפו 13 מנהלי בתי ספר המצויים בשנת הניהול הראשונה שלהם, ומשתייכים לזרם הרשמי והמוכר של מערכת החינוך בישראל. ההחלטה על גודל המדגם התבססה על עיקרון הרוויה. התברר כי הרחבה של מספר המנהלים שהשתתפו במחקר החלוץ (הכפלת המדגם משישה מנהלים ל-13) סיפקה את הרוויה (סטורציה) הנדרשת להבנת תהליך ההתמודדות ושל הדפוסים המרכזיים שבו (Mason, 2010).

הדגימה הייתה מכוונת תיאורטית תוך שאיפה לייצוג. בשונה מדגימה במחקר כמותי אשר מסייעת להכליל את הממצאים לאוכלוסייה רחבה, הדגימה המכוונת מאפשרת לחוקרים איכותניים לבחור במכוון את המשתתפים שיקדמו הבנה עשירה ומפורטת של תופעה מרכזית (Creswell, 2008). לאור העובדה שהדגימה במחקר החלוץ התבססה על המלצה של מפקחים במערכת החינוך שמטבע עיסוקם מכירים את המנהל בפן מסוים, הוחלט (כדי לאזן את האפשרות שקרתה הטייה באופי המדגם) כי הגיוס של קבוצת המנהלים השנייה יעשה ממקורות מגוונים, שלא מייצגים עמדה פורמלית או היררכית מול המנהל. לפיכך, הגיוס נעשה ממקורות עקיפים: מנהלי פרויקטים העובדים עם בתי ספר אך אינם משתייכים למערכת החינוך - עמיתים ומכרים אישיים שעובדים במקומות שונים ברחבי הארץ ומכירים בתי ספר שבהם מתחלף המנהל.

כיוון שאיתור המנהלים נעשה בשלב הראשוני ביותר של כניסתם לתפקיד, הקריטריון הראשוני ששימש לבחירה היה נכונות המנהל לשיתוף ופתיחותו בהבעת עמדות ומחשבות. קריטריון נוסף נבע מן השונות הגדולה הקיימת בין בתי ספר ולפיו שאפתי לתת ייצוג למאפיינים אישיים וארגוניים מגוונים: בתוקף כך הוקפד על ייצוגיות המדגם מבחינת גיל, מגדר, נקודת הכניסה לניהול (קידום מתוך בית הספר, או מבית ספר אחר) ניסיון קודם בתפקיד ניהולי, סוג פיקוח (ממלכתי-יהודי, ערבי, וממלכתי דתי), סוג בית ספר (יסודי, חטיבת ביניים ותיכון), ומחוז גיאוגרפי (ירושלים, מרכז, צפון ודרום). לוח 4 שלהלן מציג את מאפייני הרקע של המנהלים במהלך האיכותני.

**לוח 4: מאפייני רקע דמוגרפיים של המנהלים המשתתפים במהלך האיכותני**

מאפיינים אישיים ומקצועיים של המנהל			מאפיינים ארגוניים של בית הספר				
מגדר	טווח גיל <sup>12</sup>	נק' כניסה לניהול	ניסיון בתפקיד ניהולי	סוג פיקוח <sup>13</sup>	סוג בית ספר	מחוז גיאוגרפי	
ז	1	חיצוני	רכז	2	יסודי	דרום	אלי
נ	2	חיצוני	מדריכה	1	יסודי	ירושלים	ליבי
נ	2	חיצוני	רכזת ומדריכה	2	יסודי	ירושלים	דלית
ז	3	חיצוני	ניהול ארגון	1	גן עד י"ב	צפון	יוסי
ז	2	פנימי	סגן מנהל	1	תיכון	ירושלים	עמי
ז	2	חיצוני	חסר ניסיון ניהולי	1	חט"ב *	ירושלים	שימי
ז	1	פנימי	סגן מנהל	2	תיכון	דרום	דני
נ	3	חיצונית	רכזת	1	חט"ב *	ירושלים	מרים
ז	4	חיצוני	רכז	3	יסודי	צפון	דאוד
ז	2	פנימי	סגן מנהל	3	יסודי	ירושלים	מוניר
נ	2	פנימית	סגנית מנהל	1	יסודי	ירושלים	איריס
נ	4	פנימית	רכזת	1	תיכון	מרכז	נועה
נ	3	חיצונית	מדריכה	1	יסודי	ירושלים	מירי

\*הערה: חטיבות ביניים שאינן עצמאיות אלא חלק מתיכון שש שנותי

כפי שעולה מהלוח, ייצוגיות המדגם מבחינת מאפייני הרקע האישיים היא טובה: כמחצית מהמשתתפים הם גברים ומחציתם – נשים. טווח הגילאים הוא מגוון: שני מנהלים הם בני 35 ומטה, שישה מנהלים בגילאי 36-45, שלושה מנהלים בני 46-55, ושני מנהלים הם בני 56 ומעלה. רוב המנהלים (8) הגיעו לתפקיד מבית ספר אחר, וחמישה מנהלים הגיעו לניהול לאחר שמילאו תפקיד בבית הספר אותו הם מנהלים כעת. מבחינת ניסיון ניהולי, לארבעה מנהלים יש ניסיון ניהולי (שימשו כסגני מנהלים), לשבעה מנהלים יש ניסיון ניהולי בינוני (שימשו כרכזים או מדריכים), ומנהל אחד הגיע לתפקיד ללא ניסיון ניהולי כלל (בתפקידו הקודם היה מורה). ייצוגיות המדגם מבחינת המאפיינים הארגוניים גם היא טובה ברוב המאפיינים: שמונה משתתפים הם מנהלים של בתי ספר בפיקוח הממלכתי-יהודי, שלושה מנהלים מבתי ספר בפיקוח הממלכתי-דתי, ושניים מנהלים מבתי ספר המשתייכים למגזר הערבי. שבעה משתתפים מנהלים בתי ספר יסודיים, שניים מנהלים חטיבות ביניים, שלושה מנהלים בתי ספר תיכוניים שש שנתיים ומנהל אחד מנהל מרכז חינוך גן ילדים עד י"ב. במאפיין אחד הייצוגיות של המדגם חסרה מעט – אזור גיאוגרפי של בית הספר. קיימת בו בולטות לבתי ספר מירושלים והסביבה (שמונה בתי ספר), בעוד שבית ספר אחד בלבד הוא מאזור המרכז, שניים הם מאזור הדרום, ושניים מהצפון. מכיוון שהמחקר לא

<sup>12</sup> 1- 35 ומטה, 2- 36-45, 3- 46-55, 4- 56 ומעלה  
<sup>13</sup> 1- ממלכתי-יהודי, 2- ממלכתי-דתי, 3- ממלכתי-ערבי

מניח קשר או השפעה של אזור גיאוגרפי על חוויותיו הסובייקטיביות של המנהל – הוחלט כי בולטות זו לא תשפיע על תקפות התוצאות.

מבחינת הניסיון בהוראה, לרובם הגדול של המנהלים יש וותק של למעלה מ-10 שנים בהוראה, למעט שלושה מנהלים שהוותק שלהם בהוראה הוא מועט (שנה-שלוש), כל המנהלים "צמחו" במערכת החינוך, ועבדו בכל השנים באותו שלב חינוך ופיקוח, בין אם זה יסודי, חטיבת ביניים או תיכון. הרקע הפדגוגי-דיסציפלינרי של המנהלים הוא מגוון: לשני מנהלים יש התמחות במדעים, לשניים נוספים במתמטיקה, שניים בעברית, שניים בגיאוגרפיה, והיתר מתפלגים בין היסטוריה, ערבית, ותנ"ך.

### **3.4. כלי המחקר**

#### **3.4.1. הכלים במחקר הכמותי**

במהלך הכמותי נעשה שימוש בשני כלים לאיסוף נתונים: שאלון מחקר וסקר. שאלון המחקר כלל שבעה סולמות מדידה. הסולם המרכזי בו עוסק בליבת המחקר – תפיסת ההתמודדות אשר פותח במיוחד לצורך המחקר הנוכחי. בנוסף לו, נכללו בשאלון שני סולמות לבחינת גורמים אישיים (מוקד ויסות ותפיסת משמעות העבודה), סולם אחד לבחינת גורם הקשרי (תמיכה חברתית) ושלושה סולמות לבחינת תוצאות ההתמודדות (שביעות רצון, שחיקה וכוונת עזיבה). כלי הסקר נועד לבחון את המרכיב ההתנהגותי תוצאתי במודל – שאלת ההתמדה בפועל בתפקיד לאחר זמן.

#### **3.4.1.1. סולם ההתמודדות של מנהל בית הספר - התמודדות מכוונת הצלחה**

סולם זה פותח במיוחד לצורך המחקר (תהליך הפיתוח והתיקוף של הסולם, והנוסח הסופי שלו מתוארים בנספח 3) והוא מתבסס על ההנחה שתגובות הפרט (במקרה זה מנהל בית ספר) כלפי אתגרים משקפות תפיסה רחבה, אסטרטגית, של המטרות שהוא רואה להתמודדותו. הסולם מורכב משני תת-סולמות המשקפים את המכוונות של הפרט בשאיפתו להצליח בתפקיד חדש: מכוונות ללמידה ולשיפור עצמי, ומכוונות להישגים ולהפגנת יכולת.

תת-הסולם "מכוונות ללמידה ולשיפור עצמי" מורכב משישה פריטים המתארים פעולות קוגניטיביות הכוללות ניתוח אירועים, הפקת לקחים ותכנון, ומטרתן גלויה - להביא לשיפור בהתמודדות עתידית. לדוגמה: "ניתחתי כל אירוע קשה גם לאחר שהסתיים, כדי ללמוד ממנו לעתיד", "היה לי חשוב לבדוק את עצמי (פעולותיי ומחשבותיי) כדי להשתפר". תת-הסולם "מכוונות להישגים ולהפגנת יכולת" מורכב משישה פריטים המתארים תפיסות ומחשבות המבטאות את נחישותו ושאיפתו של המנהל להוכיח הצלחה ולהשיג את מטרותיו. לדוגמה: "על אף שהיו לי בדרך אי הצלחות, הצלחתי להשיג את המטרות שהצבתי לעצמי", "לא נתתי למכשולים בעבודה לעצור אותי בהתקדמות להשגת מטרותיי". לוח 5 שלהלן מציג את שני תת-הסולמות על פי פתרון ניתוח הגורמים שבוצע על הסולם.

**לוח 5: פתרון ניתוח הגורמים של הסולם "התמודדות מכוונת הצלחה" –  
מקדמי הגורמים ומקדמי העקיבות הפנימית לפי קרונבך**

מס' הפריט בשאלון		התוכן	טעינות הגורם	
גורם 1: מכוונות ללמידה ושיפור עצמי ( $\alpha = 0.90$ )				
10		אחרי כל אירוע שקרה לי בחנתי את המשמעויות וההשלכות שלו	.91	-11
12		ניתחתי כל אירוע קשה גם לאחר שהסתיים, כדי ללמוד ממנו לעתיד	.90	-06
3		היה לי חשוב לבדוק את עצמי (פעולותיי ומחשבותיי) כדי להשתפר	.79	.01
6		כל אירוע שקרה לי היה עבורי הזדמנות לשיפור וללמידה	.77	.09
9		השקעתי מחשבה בניתוח טעויות שעשיתי כדי לא לחזור עליהן	.76	.06
14		מכל אירוע למדתי על עצמי איך להצליח, ויישמתי בהמשך	.64	.23
גורם 2: מכוונות להישגים ולהפגנת יכולת ( $\alpha = 0.86$ )				
15		על אף שהיו לי בדרך אי הצלחות, הצלחתי להשיג את המטרות שהצבתי לעצמי	-.08	.85
13		עמדתי באתגרים שהצבתי לעצמי, לפעמים כנגד כל הסיכויים	-.04	.84
8		לאחר שהגשתי מטרה, חיפשתי מטרה אחרת, מאתגרת יותר	.00	.74
7		לא נתתי למכשולים בעבודה לעצור אותי בהתקדמות להשגת מטרותיי	.11	.74
5		ראיתי לנגד עיניי את החלומות והשאיפות שלי וניסיתי להגשימם	.17	.64
11		בכל בעיה קשה בה נתקלתי – נקטתי יוזמה כדי לפתור אותה	.42	.37

\* הערות לפתרון ניתוח הגורמים: פריט 11 בעל טעינות גורם דומה עם שני הגורמים ומטעמים תכניים הוחלט לשייכו לגורם 2 "מכוונות להישגים ולהפגנת יכולת"

המשיב היה צריך לציין בתגובתו על כל פריט עד כמה הפריט מתאר נכון את התנהגותו ב- 3- 5 חודשים אחרונים בעבודה, על טווח תשובות בן 6 דרגות, מ"1" כלל לא נכון" עד "6" נכון בהחלט. רמת המהימנות של ציוני הסולם, שנמדדה כעקיבות פנימית לפי קרונבך, הייתה  $\alpha = 0.93$ .

#### **ד.2.1.3. מוקד ויסות**

מוקד הוויסות של המשתתפים נמדד באמצעות הסולם Promotion-Prevention Scale (Lockwood, Jordan & Kunda, 2002) (ראו נספח 4) שמצוי בשימו שכיח במחקרים (Gorman et al., 2012). הסולם תורגם ועובד לעברית על ידי קרק וואן דייק ושימש במחקרים שונים בישראל (אברבנאל, 2009, אורן, 2006, אלאור, 2011).

הפריטים בסולם מתארים תפיסות שונות המניעות אנשים להשגת מטרות בחיים ומטרתו לבחון באיזו מידה המשיב מונע על ידי השאיפה להתקדם ולהשיג הישגים ובאיזו מידה הוא מונע מהצורך להימנע מכישלונות. הסולם הותאם לעולם העבודה והוא כולל 18 פריטים, מחציתם מודדים מוקד ויסות קידום ומחציתם מוקד ויסות מניעה. המשיבים מתבקשים לסמן עד כמה כל פריט נכון לגביהם על טווח תשובות הנע בין הציון "1" (מאד לא נכון לגביי) לבין ציון "9" (נכון



מאד לגביי). תת-הסולם מוקד ויסות "קידום" כולל 9 פריטים. לדוגמה: "לעיתים קרובות אני חושב על האדם שבאופן אידיאלי הייתי רוצה להיות בעתיד" ו"פעמים רבות אני מדמין כיצד אשיג את התקוות והשאיפות שלי". תת-הסולם מוקד ויסות "מניעה" כולל 9 פריטים. לדוגמה: "לעיתים קרובות אני דואג שאכשל בהשגת מטרותיי בחיים" ו"באופן כללי, אני מתמקד במניעת אירועים שליליים בחיי". לכל משיב חושבו שני ציונים<sup>14</sup>: ציון מוקד קידום בעבודה וציון מוקד מניעה בעבודה, אשר משקפים את ממוצע תשובותיו בכל אחד מתת-הסולמות. לא נדרש היפוך ציון באף אחד מהפריטים, ובכל אחד מתת-הסולמות ציון 9 מסמל ציון גבוה באותו מוקד ויסות.

מהימנות הציונים בתת-הסולם מוקד ויסות קידום לפי מקדם אלפא קרונברך הייתה  $\alpha = 0.88$ , מהימנות הציונים בתת-הסולם מוקד ויסות מניעה הייתה  $\alpha = 0.82$  והמתאם בין שני תת-הסולמות הוא:  $0.21$  ( $p < 0.01$ ). נתונים דומים, מהימנות גבוהה של הציונים בכל אחד משני תת-הסולמות ומתאם נמוך בין שניהם, התקבלו אצל מחברי הסולם: ( $\alpha = 0.81$ ) במוקד ויסות קידום, ( $\alpha = 0.75$ ) במוקד ויסות מניעה, ומתאם ( $r = 0.17, p < 0.01$ ) (Lockwood, Jordan & Kunda, 2002), וכן במחקר נוסף ( $\alpha = 0.74$ ) במוקד ויסות קידום, ( $\alpha = 0.83$ ) במוקד ויסות מניעה, ומתאם  $r = 0.28$  ( $p < 0.01$ ) (אלאור, 2011).

#### ד.3.1.3. תפיסת משמעות העבודה

תפיסת משמעות העבודה של מנהלי בתי הספר נבחנה באמצעות סולם שפותח על ידי וורזסניבסקי ועמיתיה (Wrzesniewsky et al., 1997) (ראו נספח 5) אשר מציג התייחסויות שונות כלפי העבודה. יש להדגיש כי הוא אינו עוסק במידת המשמעותיות (meaningfulness) של העבודה יחסית לתחומי חיים אחרים (כפי שנמדד בכלים אחרים, Harpaz and Fu, 2002, WAMI - Steger, Dik and Duffy, 2011) אלא בסוג המשמעות שהפרט מייחס לעבודה. הסולם שנקרא University of Pennsylvania Work-Life Questionnaire (Wrzesniewsky et al., 1997) כולל במקור שלושה גורמים המתארים התייחסויות שונות כלפי העבודה: עיסוק (job), קריירה (career) וייעוד/שליחות (calling). הסולם תורגם לעברית לצורך המחקר הנוכחי על פי הכללים של תרגום מדעי: הוא תורגם לעברית על ידי שני מתרגמים בלתי תלויים. לאחר שהגיעו להסכמה בדבר התרגום לעברית, הוא תורגם חזרה לאנגלית על ידי שני שופטים אחרים הבקאים בשתי השפות. שופטים אלה היו צריכים להשוות בין הנוסחים ולהגיע לנוסח העברי המוסכם. מבנה הסולם: בפני המשיבים הוצגו 18 פריטים והם התבקשו לסמן על כל אחד מהם עד כמה הוא מתאר אותם נכון, על טווח תשובות הנע מ"1" בכלל לא נכון ועד "6" בהחלט נכון. במקור, הפריטים אמורים היו להתחלק לשלוש משמעויות/אוריינטציות שעובדים מייחסים לעבודה. העבודה כעיסוק (7 פריטים במקור), העבודה כקריירה (4 פריטים במקור), והעבודה

<sup>14</sup> זאת מכיוון שמוקדי הוויסות "קידום" ו"מניעה" מבטאים שני מבנים בלתי תלויים (אורתוגונליים זה לזה) (Gorman et al., 2012).

**כשליחות (7 פריטים במקור).** מבדיקות מהימנות ציוני הסולם וניתוח גורמים (ראו הפירוט מוצג בנספח 6), התברר כי הפריטים שהשתייכו בסולם המקורי לתת הסולם "job - עיסוק" מתקבצים סביב שני הגורמים האחרים, וכי באוכלוסייה הנוכחית הפריטים מתקבצים סביב שני תת-סולמות ולא שלושה. תת-סולם אחד הינו "העבודה כשליחות" והוא כולל 10 פריטים, לדוגמה: "אילו ניתנה לי הזדמנות נוספת לבחור בחיי עבודה, הייתי בוחר שנית בחיי העבודה שיש לי היום" "אילו הייתי פטור מטרדות כספיות, הייתי ממשיך לעבוד בתפקידי הנוכחי אפילו ללא משכורת". רמת המהימנות של הציונים בתת-סולם זה ("העבודה כשליחות") שנמדדה לפי מקדם אלפא קרונבך הייתה  $\alpha = 0.75$ . תת-הסולם השני ("העבודה כקריירה") כלל 5 פריטים ומהימנות הציונים בו הייתה  $\alpha = 0.51$ . מהימנות נמוכה זו מלמדת על טעות מדידה שמגבילה את האפשרות להשתמש במדד זה במחקר. לאור זאת הוחלט שלא להשתמש בו בשלב ניתוח הנתונים. יש לציין כי נתונים דומים התקבלו במחקר ישראלי אחר שבו מהימנות הציונים בסולם השליחות הייתה דומה למחקר הנוכחי ( $\alpha = 0.73$ ), בעוד שמהימנות הציונים בתתי הסולמות האחרים הוגדרה כאחת ממגבלות המחקר (לונאי ויינר, 2009). בפרק הדיון אתייחס לנתונים שהתקבלו בתת סולם הקריירה.

#### ד.4.1.3. תמיכה חברתית נתפסת

תפיסת המנהלים את התמיכה החברתית לה הם זוכים נמדדה באמצעות הסולם שפיתח האוס (House, 1981). (ראו נספח 7). הסולם כולל שני תת-סולמות (בכל אחד מהם 9 פריטים זהים) הבוחנים את תפיסת המשיב בנוגע לתמיכה לה הוא זוכה במקום העבודה. הפריטים מייצגים שלושה מישורים הרלוונטיים לתמיכה עם אתגרים בעבודה (Cieslak et al., 2000; ) : מישור קוגניטיבי הכולל קבלת מידע ועצה לצורך הבנה של דברים, מישור רגשי הכולל הקשבה והגברת הביטחון העצמי, ומישור התנהגותי הכולל קבלת עזרה ישירה בצורך קונקרטי. המשיב מתבקש לענות על אותם תשעה פריטים פעמיים: פעם אחת בהתייחס לתמיכה מעמיתים בעבודה ופעם שנייה בהתייחס לתמיכה מהממונה (הובהר למשיבים כי הכוונה היא למפקח הכולל של בית הספר<sup>15</sup>). טווח התשובות נע בין "1" במידה מועטה מאד לבין "5" במידה רבה מאד.

רמת המהימנות של הציונים בשני תתי-הסולם לפי מקדם אלפא קרונבך הייתה: בתת-הסולם תמיכה מעמיתים  $\alpha = 0.95$ , ובתת-הסולם תמיכה מממונה  $\alpha = 0.97$  כשהמתאם בין שני תת-הסולמות הוא 0.41 ( $r < 0.01$ ).

<sup>15</sup> המפקח ממטעם משרד החינוך, אשר אחראי מבחינה מקצועית ומינהלית על המנהל

#### ד.5.1.3. שביעות רצון בעבודה

סולם המדידה שבו נעשה שימוש הינו הסולם שחיברו ג'אדג' ועמיתיו ( Judge, Bono & Locke, 2000). (ראו נספח 8), והוא כולל חמישה פריטים הנוגעים לשביעות הרצון הכללית בעבודה. בכך הוא שונה מסולמות אחרים שמתעניינים בהיבטים ספציפיים הנוגעים לשביעות הרצון בעבודה (כדוגמת (Weiss et al., 1967) MSQ- Minnesota Satisfaction Questionnaire, או: Herzberg's Two Factor Theory (Herzberg et al., 1959). סולם זה כולל פריטים כדוגמת: "אני מוצא הנאה אמיתית בעבודה שלי", "רוב הימים אני נלהב מהעבודה שלי", והמשיבים התבקשו לסמן עד כמה כל משפט הוא נכון לגביהם על טווח תשובות הנע בין "1" אף פעם ל-"6" - תמיד. שני פריטים נוסחו בצורה שלילית והם עברו היפוך ציון לצורך המשך העיבודים, כך שציון גבוה בסולם העיד על שביעות רצון גבוהה. רמת המהימנות של ציוני הסולם, שנמדדה כעקיבות פנימית לפי קרונבך הייתה  $\alpha = 0.78$ .

#### ד.6.1.3. שחיקת המנהל

שחיקת המנהל נמדדה באמצעות הסולם שפיתח פרידמן "שאלון סאלד למדידת השחיקה של מנהל בית הספר" (פרידמן, 1998) (ראו נספח 9). הסולם מציג בפני המשיב תחושות ומחשבות שונות כלפי בית הספר, התלמידים והמורים, והוא מתבקש לציין אם חש תחושות אלו במהלך החודשים-שלושה אחרונים. הסולם מורכב מ-22 פריטים הנחלקים לשלושה תת-סולמות המשקפים את תחושת השחיקה ומותאמים לעולם העבודה של מנהל בית ספר. תת-הסולם תשישות נפשית כולל תשעה פריטים. לדוגמה: "אני מרגיש שאני עייף מניהול בית ספר", "אני מרגיש שניהול בית ספר מתיש אותי באופן אישי". תת-הסולם דה-פרסונליזציה (התבדלות) כולל שבעה פריטים. לדוגמה: "אני מרגיש שאני מעלים עין יותר מבעבר, מדברים שלא כל כך מוצאים חן בעיני בבית הספר". תת-הסולם אי הגשמה כולל שישה פריטים. לדוגמה: "אני חושב שהמורים מביאים אליי הרבה בעיות שהיו יכולים לפתור בעצמם", "אני חושב שתלמידים בבית ספרי אינם משקיעים בלימודים כפי שצריך". טווח התשובות בכל פריט נע בין "1" אף פעם, ל-"6" תמיד. רוב הפריטים בסולם מבטאים משמעות שלילית למעט שלושה שנוסחו באופן חיובי (10,12,13) ועברו היפוך ציון, כך שציון גבוה באותו תת-סולם מעיד על שחיקה גבוהה יותר. במחקר הנוכחי, רמת המהימנות של הציונים בסולם כולו על פי מקדם אלפא קרונבך הייתה:  $\alpha = 0.91$ . בתת-הסולם תשישות נפשית:  $\alpha = 0.89$ , בתת-הסולם התבדלות:  $\alpha = 0.83$ , ובתת-הסולם אי הגשמה:  $\alpha = 0.78$ . במחקר אחר (שריג, 1995) התקבלה רמה דומה של מהימנות הציונים:  $\alpha = 0.88$ , בסולם כולו, ו-  $\alpha = 0.83$ , ו-  $\alpha = 0.78$ , ו-  $\alpha = 0.72$  בהתאמה. המתאמים בין 3 תת-הסולמות המרכיבים את שאלון השחיקה מוצגים בלוח 6 שלהלן.

#### לוח 6: מתאמים בין שלושת תת-הסולמות בסולם השחיקה של מנהל בית הספר

תשישות נפשית	אי הגשמה	התבדלות
	.424**	.619**
התבדלות	.529**	-

#### ד.7.1.3. כוונת עזיבה

סולם זה פותח על ידי מובלי (Mobley, 1977) במטרה לאתר כוונות עזיבה של העובד את מקום עבודתו (ראו נספח 10). הסולם מורכב משלושה פריטים, כדוגמת: "ייתכן שאחפש מקום עבודה חדש במהלך השנה הקרובה". טווח התשובות לכל פריט נע בין "1" כלל לא נכון" עד "6" נכון במידה רבה מאד. לכל משיב חושב ציון על ידי מיצוע הפריטים (לאחר הפיכת הציון בפריט אחד), כך שציון גבוה בסולם מבטא כוונות עזיבה גבוהות.

מהימנות הציונים בסולם בן שלושת הפריטים על פי מקדם אלפא קרונברך הייתה  $\alpha = 0.74$ . במחקרים קודמים נמצאו המהימנויות הבאות:  $\alpha = 0.86$  (Roderick & Parimal, 1994),  $\alpha = 0.94$  (זייטמן-שפיזר, 2005).

#### משתני רקע אישיים וארגוניים

בנוסף על שבעת הסולמות שפורטו לעיל, השאלון כלל משתני רקע אישיים הנוגעים למנהל ומשתני רקע ארגוניים הנוגעים לבית הספר שבראשו הוא עומד. המידע שנאסף על המנהל: מגדר, גיל, שנות ותק בהוראה, ניסיון בתפקיד ניהולי, ונקודת הכניסה לניהול (האם מילא תפקיד קודם בבית הספר הנוכחי או שלא). מנהלים בשנה הראשונה נשאלו גם על התדירות בה הם נפגשים עם המדריך המלווה מטעם מכון אבני ראשה. המידע שנאסף על בית הספר הוא: סוג בית הספר (יסודי/חטי"ב/תיכון), וכן מגזר וסוג פיקוח (יהודי ממלכתי-יהודי, ממלכתי דתי, וממלכתי-ערבי-דרוזי-בדואי).

#### ד.8.1.3. כלי הסקר לבדיקת סטטוס ניהולי לאחר זמן

הסקר לבדיקת עזיבה בפועל היווה מדד אובייקטיבי ומטרתו הייתה לזהות אילו מבין המנהלים שנכנסו לתפקידם בשנה מסויימת, משמשים כמנהלים באותו בית ספר לאחר זמן (כשנתיים מאוחר יותר). הסקר כלל שני שלבים: בשלב הראשון הוא התבסס על מאגר מידע של משרד החינוך, ובשלב השני המידע אומת באופן אישי עם המנהלים. בסעיף הליך המחקר יפורט מהלך האיסוף.

### ד.3.2. הכלי במחקר האיכותני

כלי המחקר היה ריאיון חצי מובנה. בריאיון כזה מוצגות בפני המרואיין שאלות מתוכננות המכוונות למטרה מוגדרת והוא מנוהל בסגנון שיחה. כלי הריאיון מאפשר הבנה עמוקה של עמדות ודעות באמצעות מתן חופש תגובה ומרחב לחשיבה. הריאיונות נועדו לחשוף את מאפייניו של תהליך ההתמודדות וללמוד בעיקר על התפיסות של המנהל את האתגרים בתפקיד ועל תגובותיו אליהם. המידע שנאסף כלל גם היבטים הקשריים הנוגעים לאופיו של הארגון והמערכת בה הם עובדים. כחלק מהרציונל, לא צויין בפני המנהלים נושא המחקר המדויק מחשש שהדבר יטה את דבריהם ותשומת ליבם להקשר ספציפי. בריאיון הם העלו את חוויותיהם בתפקיד החדש, והתבקשו לפרט את תחושותיהם ומחשבותיהם כלפי אירועים ודוגמאות שבחרו לספר עליהם.

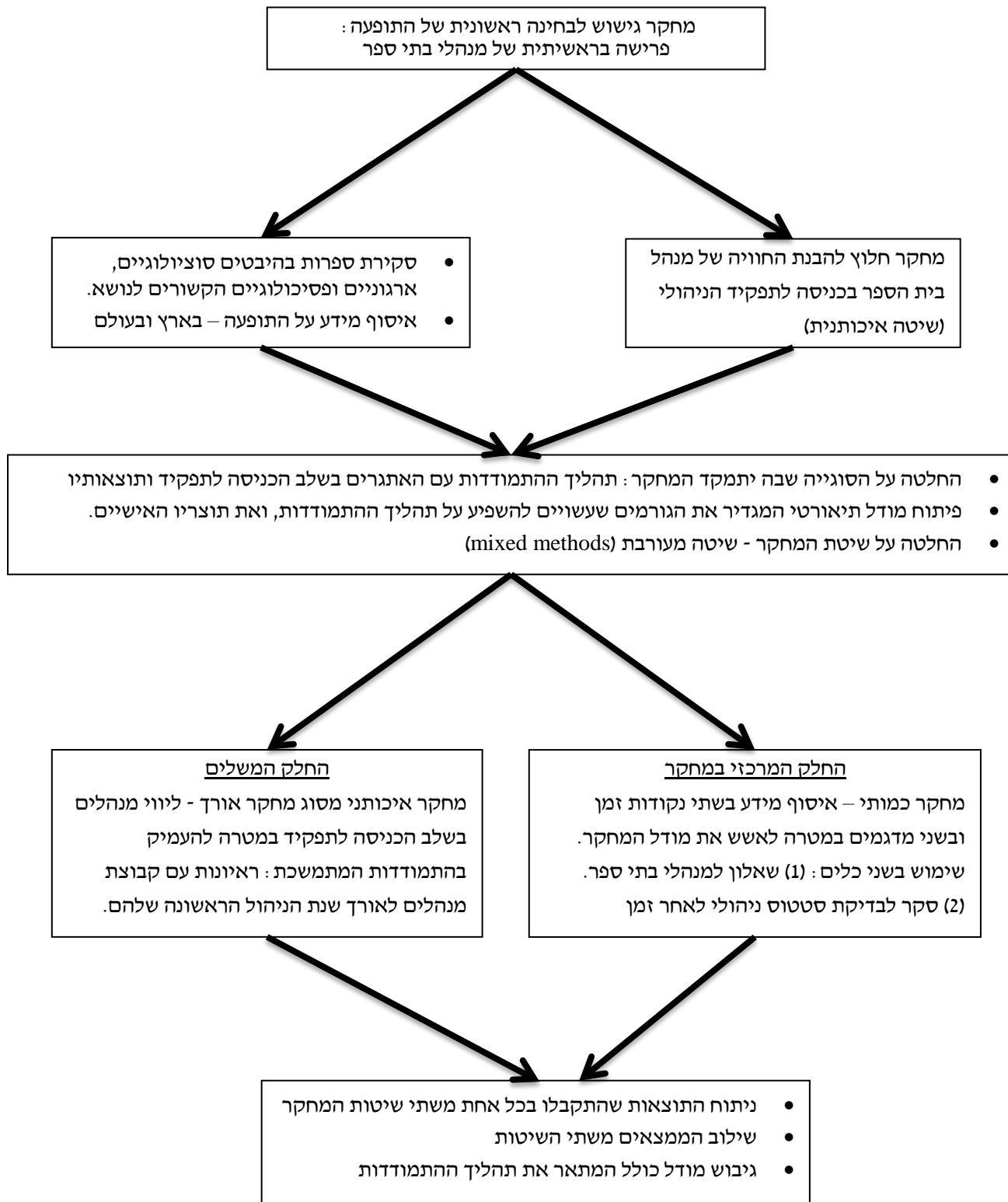
הפרוטוקול לריאיון הראשון פותח על פי שאלות המחקר, ובתחילה בוצע עם שני מנהלים בתור פילוט. לאחר בחינת המידע שנאסף בו – התגבש הפרוטוקול שעל פיו רואיינו יתר המנהלים. תדריכי הריאיונות פותחו באופן הדרגתי לאחר שהריאיון שקדם נותח ניתוח ראשוני (ראו נספח 1 המציג את הפרוטוקולים של הריאיונות). אלו הנושאים שנכללו בפרוטוקול של כל אחד מהריאיונות: (א) הריאיון הראשון, ריאיון תחילת שנה פתח בשאלות היכרות, הרקע המקצועי של המנהל והציפיות מן התפקיד. לאחר מכן הריאיון נסב סביב חוויותיו של המנהל במפגש עם בית הספר ועם התפקיד החדש. המנהל התבקש לתאר אירועים מרכזיים, מחשבות שעלו אצלו בעקבות האירועים שהזכיר, הפתעות שהיו לו עד כה (הפתעות לטובה, אכזבות), ואתגרים שהוא מזהה וחווה בתפקיד. (ב) ריאיון אמצע השנה עסק בחוויות ההתבססות בתפקיד ובאתגרים המאפיינים שלב זה (ג) הריאיון בסוף השנה פתח בבקשת תיאור כללי של השנה שהסתיימה. המנהל נשאל על תחושותיו בסיומה של השנה, האתגרים שעמדו בפניו, הדרך בה הוא הגיב אליהם, והגורמים הקשורים לכך. אופי הריאיון התבסס על ההנחה שלמנהל יש כבר פרספקטיבה מסויימת על השנה שחלפה, והוא התבקש לתאר אירועים מרכזיים שאירעו השנה ולהסביר מדוע בחר בהם. הוא נשאל ממה הוא שבע רצון בתפקיד, ממה הוא מאוכזב ומדוע. לקראת סיום הריאיון, המנהל נשאל האם לתפיסתו חל שינוי כלשהו בדרך בה הוא מתייחס לאתגרים בתפקיד, וכן לתכניותיו לשנה הבאה. בסיום הוא התבקש להציע כותרת המתארת את השנה הראשונה בניהול בית ספר ולהסביר מדוע בחר בה.

הריאיונות דרשו תשומת לב קפדנית להתפתחות השאלות כך שמצד אחד יישמר המיקוד של המחקר אך גם תתאפשר גמישות שתעודד את המנהלים להעלות את חוויותיהם ותפיסותיהם בצורה ספונטנית ובלתי אמצעית. במהלך הריאיונות נדרשה תשומת לב מיוחדת ל"סטינג" הכולל הקשבה אקטיבית ומאפשרת, והפגנה של כבוד אמפתיה וקבלה לדברים שנאמרים בו. כל זאת תרם ל-rapport שנוצר עם המשתתפים, ואיפשר העלאה של מידע מהותי וחשוב, פרספקטיבות וחוויות אותנטיות וייחודיות למרואיין.

#### 4.4. מהלך המחקר

מהלך המחקר מוצג בתרשים 3 ולאחריו מובא פירוט השלבים.

#### תרשים 3: מהלך המחקר – שלבי המחקר וצמתים לקבלת החלטות



אלה הם שלביו המרכזיים של המחקר, כפי שהוצגו בתרשים שלעיל:

#### שלב א: מחקר גישוש

מחקר הגישוש התמקד במנהלי בתי ספר שפרשו פרישה מוקדמת מהצפוי ומייצגים את מקרי הקיצון של התופעה. המטרה הייתה ללמוד על חוויית הפרישה בראשית הדרך, ועל הגורמים האישיים והארגוניים הרלוונטיים. על אף הקושי שבאיתור מנהלים שיסכימו לשתף בחוויה השלילית שחוו, בוצעו שלושה ראיונות עם מנהלי בתי ספר לשעבר אשר פרשו לאחר שנה או שנתיים בתפקיד. מהראיונות עלה כי השנה הראשונה מהווה תקופה אינטנסיבית ומטלטלת אשר משפיעה במידה מכרעת על קבלת ההחלטה בדבר פרישה, וכי החוויה שחווה המנהל הינה עמוקה ומורכבת עבורו ועבור הארגון שהוא מנהל. לאחר שהסתבר כי קיימים בשטח מקרים דומים נוספים, התגבשה העמדה כי מחקר זה הוא בר יישום ובעל חשיבות מעשית ותיאורטית. בעקבותיו הוחלט לצאת למחקר חלוץ ובמקביל להתחיל בסקירת ספרות בתחום.

#### שלב ב.1: מחקר חלוץ להבנת החוויה של מנהל בית הספר בשנה הראשונה בתפקיד

המחקר נערך בשיטה איכותנית וכלל ליווי של שישה מנהלי בתי ספר לאורך שנתם הראשונה בניהול. מטרתו הייתה לבחון לעומק את החוויה שעובר המנהל בשלב הכניסה לתפקיד. לצורך כך נעשתה בתחילת שנת הלימודים פנייה אל מפקחים ומדריכים במשרד החינוך המוכרים לחוקרת. הוסבר להם הנושא הכללי של המחקר ("החוויה של מנהל בית הספר בשנה הראשונה לניהול") והם התבקשו להמליץ על מנהלים שנכנסו זה עתה לתפקיד ושעל פי התרשמותם יוכלו לשתף בחוויותיהם ולתרום להבנת הנושא. בעקבות המלצותיהם נעשתה פנייה אישית אל כל אחד מהמנהלים עליהם הומלץ. כמחצית מהמנהלים, מסיבות שונות, לא הסכימו להשתתף במחקר. לבסוף אותרו שישה מנהלים שנתנו הסכמתם. לכולם הובטחה אנונימיות מקסימלית ודבר השתתפותם במחקר לא נודע לאף גורם. עם כל אחד מהמנהלים בוצעו שלושה ראיונות לאורך השנה: בתחילת השנה (במהלך החודשיים הראשונים של שנת הלימודים), באמצע השנה ובסוף השנה (לאחר שהסתיימה שנת הלימודים). נושאי הראיונות היו פתוחים יחסית כדי שיתאפשר לאחר מכן להחליט במה יתמקד המחקר.

#### שלב ב.2: סקירת ספרות בהיבטים שעשויים להיות רלוונטיים להסבר התופעה

במקביל למחקר החלוץ נערכה סקירה מקיפה של ספרות מחקר במטרה לבחון כיוונים אפשריים שניתן לבחון באמצעותם את החוויה שעובר מנהל בשלב הכניסה לתפקיד. במסגרת זו נסקרו תיאוריות ומחקרים בתחומי הפסיכולוגיה, הארגון, הסוציולוגיה ומנהל החינוך. סקירה זו סיפקה מגוון כיווני מחקר אפשריים, כדוגמת: פיתוח מנהיגות, תהליכי סוציאליזציה לתפקיד הניהולי, פיתוח זהות מנהיגותית, היבטים פסיכולוגיים אישיים וארגוניים בקליטה של עובד חדש, לחצים בעבודה, שחיקה, ושלבי הקריירה של מנהל בית הספר.

#### שלב ג: צומת החלטות - הסוגייה בה יתמקד המחקר, גיבוש המודל, ושיטת המחקר

לאור הממצאים שעלו במחקר החלוץ ובסקירת הספרות התקבלו בשלב זה כמה החלטות:

1. **הסוגייה להתמקדות.** הוחלט להתמקד בהיבט הפסיכולוגי-אישי של שלב הכניסה לתפקיד - תהליך ההתמודדות עם האתגרים בניהול. ההחלטה התבססה על ההבנות שעלו במחקר החלוץ ועל פערים בספרות המחקר. מחקר החלוץ חשף כי תפיסות המנהל את בית הספר אליו הגיע ואת

האירועים שהוא חווה הן מרכיב מרכזי בכניסה לתפקיד כיוון שהן מעצבות את התגובות שלו ובכך משפיעות על הסביבה - בית הספר ומחוצה לו. עוד עלה במחקר כי שנה זו מהווה תקופה קריטית ובעלת משמעות אישית עבור המנהל מבחינת רווחה אישית ופיסית. מכאן התחזק העניין בתהליך האישי פסיכולוגי שעובר המנהל. במקביל, התברר מסקירת הספרות כי חקר ההתמודדות, למרות ריבוי שנות המחקר בו, עדיין לא נתן די מענה לשאלת השינוי שחל אצל הפרט במהלך וכתוצאה מתהליך התמודדות וכי באופן יחסי עסק מעט בהתמודדות בשדה התעסוקתי.

2. **גיבוש מודל.** הוחלט לגבש מודל שיתאר את תהליך ההתמודדות שחווה המנהל לאורך השנה הראשונה בניהול. המודל נועד למקד את המחקר בגורמים הרלוונטיים לתהליך: גורמים אישיים, גורמים הקשריים, ותוצאות משוערות (ראו תרשים 1 המודל המשוער).

3. **שיטת המחקר.** הוחלט לבצע את המחקר בשיטה מעורבת (mixed methods) המומלצת במחקרי התמודדות (Folkman & Moskowitz, 2004, Lazarus, 2006). במסגרת זו הוחלט כי המחקר הכמותי יקיף מדגם רחב של מנהלי בתי ספר במטרה לבחון את מרכיביו של תהליך ההתמודדות ואת הקשרים ביניהם, בעוד שהמחקר האיכותני יכוון להעמיק בהיבט התהליכי-אישי.

#### שלב ד: המחקר המרכזי לבחינת תהליך ההתמודדות

##### ד.1: מחקר כמותי לאישוש המודל

המחקר הכמותי נועד לבחון באופן אמפירי את המודל התיאורטי. המידע בערוץ זה נאסף ממנהלי בתי ספר (חדשים וותיקים) באמצעות שני כלים - שאלון וסקר, וכלל שלושה שלבים מרכזיים: **בשלב הראשון** בוצע מהלך של פיתוח סולם להערכת התמודדות מתמשכת עם אתגרים בעבודה (ראו נספח 3 המציג את מהלך הפיתוח). הסולם הניסויי (שאלון לדיווח עצמי) הועלה לפורמט אינטרנטי (באמצעות google docs) ונשלח בין החודשים ינואר-מרץ 2014 למדגם רחב של מועסקים במגוון תחומי עבודה (בדגימת "כדור שלגי"). לנמענים הוסבר כי מדובר במהלך של פיתוח כלי כחלק ממחקר דוקטורט העוסק באתגרים בעולם העבודה, והם נתבקשו לסייע במענה עליו. המידע בדרך זו נאסף מ-186 מועסקים המייצגים מגוון של תחומי עיסוק ומצויים בשלבים שונים בקריירה. **בשלב השני**, לאחר עיבוד התוצאות מהכלי הניסויי, גובש הסולם "ההתמודדות מכוונת הצלחה" והורכב שאלון המחקר אשר הורכב מהסולם החדש ומשישה סולמות נוספים. השאלון הועלה על ידי מכון מחקר חיצוני על פורמט אינטרנטי כך שיהיה נגיש וקל לענות עליו וגם יבטיח אנונימיות מלאה. לאחר קבלת האישורים הדרושים נשלח השאלון בסיום שנת הלימודים תשע"ד (יולי 2014) במייל פנייה אישית אל מנהלי בתי ספר חדשים בתפקיד (קבוצת המחקר) ולמדגם מנהלים ותיקים (קבוצת השוואה) (נוסח המייל בנספח 12).

הפנייה אל מנהלים חדשים בתפקיד נעשתה כחלק משיתוף פעולה עם מכון אבני ראשה - המכון למנהיגות בית ספרית אשר אמון על ההכשרה וההדרכה של מנהלי בתי ספר בראשית דרכם. הנהלת המכון ברכה על קיומו של המחקר וסייעה ברשימת הנמענים - כל המנהלים המצויים בשנתם הראשונה לניהול המלווים על ידי המכון. למנהלים אלה נשלח באפריל 2014 מכתב מקדים משני מנחי הדוקטורט (ראו נספח 11), בו הוסבר למנהל על המחקר וצוין כי הוא אמור לקבל



בקרב פנייה ממכון מחקר חיצוני, הכוללת בקשה לענות על שאלון מקוון. במכתב הודגש כי אין זו חובה להשתתף במחקר, והובטח למנהל שתישמר אנונימיות מלאה של תשובותיו בשאלון. באמצעות מכון המחקר נשלח מייל לכל 229 מנהלי בתי הספר שסיימו באותה שנת לימודים את שנתם הראשונה בתפקיד, עם קישור לשאלון. העיתוי למשלוח המייל תאם לסדרי העבודה של המנהלים: הפנייה בוצעה מיד כשהסתיימה שנת הלימודים ביוזענו כי קיים חלון זמן מוגבל שבו המנהלים פנויים יחסית להשתתף במשימות שלא בשגרת עבודתם ובטרם ייצאו לחופשתם. מנהלי העל-יסודי קיבלו את המייל ב-21.6.14 ומנהלי היסודי ב-1.7.14. המייל כלל מכתב פתיחה מהחוקרת (ראו נספח 12) המסביר על המחקר ועל חשיבותו ומבטיח אנונימיות מלאה. הוסבר כי המחקר קיבל את ברכת הדרך של מכון אבני ראשה וכי זכה לאישור של המדען הראשי של משרד החינוך. במידה והמנהל מסכים לענות על השאלון הוא נתבקש להיכנס לקישור מצורף. במכתב הפתיחה צויינה כתובת המייל של החוקרת למקרים של שאלות או במקרה שהמנהל מעוניין לקבל בעתיד את ממצאי המחקר (6 מנהלים פנו בבקשה כזו). מכיוון שפרק הזמן לאיסוף השאלונים היה קצר ומוגבל, בכל יומיים נעשה דיווח על קצב מילוי השאלונים ובמהלך חודש יולי נשלחו בצורה אוטומטית תזכורות למנהלים שמערכת המחשב של מכון המחקר זיהתה כי מהמייל שלהם לא נעשתה כניסה אל השאלון. בנוסף לכך, לאחר כשבוע מהמשלוח הראשוני, החל מהלך של פנייה טלפונית (על ידי סוקרת מטעם מכון המחקר) אל המנהלים שלא השיבו לשאלון והם נשאלו אם קיבלו את המייל. הסתבר שרובם כלל לא שמו לב למייל, והם הבטיחו להיכנס אליו או שביקשו מהסוקרת לשלוח אותו שוב. חלק מהמנהלים ביקשו למלא את השאלון בצורה טלפונית עם החוקרת (33 שאלונים מולאו בדרך זו). בסוף חודש יולי 2014, לאחר שמוצו כל אפשרויות לעידוד המנהלים להשיב לשאלון, הוחלט לסיים את שלב האיסוף. בסיכומי של דבר סיימו לענות על השאלון 187 מתוך 229 מנהלים שבקבוצת המחקר (שיעור השבה 82%, הנחשב גבוה למדי).

הפנייה אל מנהלי בתי ספר ותיקים נעשתה בצורה שונה. אלה אותרו על סמך היכרות מקצועית מתוקף עיסוק החוקרת בתחום החינוך. אל כל אחד מהם נעשתה פנייה אישית (באמצעות הטלפון או המייל) עם הסבר על המחקר ובקשה להשתתף בו (ראו נספח 12). במייל הודגש כי אין זו חובה להשתתף במחקר וכן הובטח כי תישמר אנונימיות מלאה של התשובות. בסך הכל נעשו 507 פניות כאלה אל מנהלי בתי ספר. מתוכם, 222 מנהלים סיימו לענות על השאלון במלואו (שיעור השבה של 44% הנחשב גבוה יחסית).

בסך הכל החלו לענות על השאלון 489 מנהלי בתי ספר (חדשים וותיקים) אם כי רבים (80 מנהלים) לא סיימו להשיב על כולו. לפיכך בעיבוד הנתונים הנוגעים לסולמות המדידה נלקחה בחשבון כלל האוכלוסייה שהשיבה על אותו סולם, בעוד שהעיבודים הנוגעים למודל כולו - נלקחו בחשבון רק שאלונים שמולאו במלואם. יש לציין כי כל המנהלים השתתפו במחקר בהתנדבות, ללא כל תמורה.

**בשלב השלישי בוצע סקר.** הסקר נערך כשנה וחצי מתום השלב השני - בשליש הראשון של שנת הלימודים תשע"ו. כלומר, כשנתיים וחצי מכניסת המנהלים לתפקידם. מטרתו הייתה לזהות אילו מבין המנהלים שנכנסו לתפקיד בשנה"ל תשע"ד עדיין משמשים כמנהלים בבית ספרם גם לאחר זמן - שנה"ל תשע"ו. בשלב הראשון הוצמד לכל מנהל שבמדגם שם בית הספר שאליו הוא

התמנה. בשלב השני נעשתה דלייה ממאגר מידע של משרד החינוך<sup>16</sup> על אודות כל אחד מבתי הספר כדי לבדוק את שם המנהל בשנת הלימודים תשע"ו. המטרה הייתה לזהות האם מדובר באותו מנהל או לא. השלב השלישי חל על אותם מקרים שהמנהל הזדהה בשאלון ושהתברר כי הוא לא משמש כמנהל אותו בית ספר בשנת הלימודים תשע"ו. במקרים אלה, מכיוון שהמידע על אודות פרישה מהתפקיד הינו קריטי לשאלת המחקר, נעשתה בדיקה אישית של החוקרת עם המנהל כדי לוודא את אמינות המידע.

## ד.2: מחקר איכותני לבחינת מאפייניו של תהליך ההתמודדות ותוצאותיו

המחקר האיכותני ביקש לעקוב אחר הדרך בה מנהלים תופסים את החוויות והאתגרים בשנה הראשונה בניהול, ללמוד על תוצאותיו האישיות של התהליך וכך לבחון האם חל שינוי כלשהו בתפיסות המנהלים לאורך השנה. בתחילת ספטמבר 2014 נעשתה פנייה אל פרויקטורים ועמיתים העובדים במערכת החינוך בבקשה שימליצו על מנהלי בתי ספר שנכנסו לראשונה לתפקיד הניהולי. נעשה מאמץ שהמנהלים יהיו מבתי ספר באזורים שונים בארץ ובמגוון של אוכלוסיות. פניתי ל-12 מנהלים והצגתי בפניהם את המחקר ומטרותיו. שבעה מהם הסכימו להשתתף במחקר ובאותה שיחה נקבע עימם הריאיון הראשון במקום ובמועד שנוח להם. למנהלים נאמר כי מדובר במחקר העוסק בשנה הראשונה בניהול בית ספר וכי ייערכו עימם שלושה ראיונות לאורך השנה כדי ללמוד על חוויותיהם בתפקיד. כולם, למעט מנהל אחד בחרו להתראיין בבית הספר. כל הראיונות נערכו על ידי החוקרת, בפורמט שתואר במסגרת מחקר החלוץ (ראו סעיף א מחקר החלוץ). הראיונות הוקלטו (למעט הריאיון הראשון עם אחת המנהלות שלבקשתה לא הוקלט) ולו בחתימה על הסכמה מדעת. המערך שכלל שלושה ראיונות לאורך השנה עם כל אחד מהמנהלים איפשר פתיחות וקרבה שהלכה והתחזקה במהלך השנה והשפיעה לטובה על איכות המידע שהתקבל, היבט שהוא קריטי בנושא בו עוסק המחקר הנוכחי. לפני כל אחד מהראיונות שנערכו באמצע השנה ובסופה, חזרתי וקראתי את הריאיון הקודם שערכתי עם אותו מנהל במטרה להיזכר באירועים ובמחשבות ששיתף עימי בעבר כך שאוכל להתייחס אליהם בראיון. מרכיב זה של חזרתיות ביסס את ההבנה של נקודת המבט של המנהל ואיפשר למנהל להתייחס גם לדברים שהעלה בראיונות הקודמים, בראייה רטרוספקטיבית.

## **ד.5. ניתוח התוצאות בכל אחת משיטות המחקר**

**א. הניתוח במחקר הכמותי:** ניתוח התוצאות מהמהלך הכמותי כלל שלושה שלבים: השלב הראשון התרכז בסולם המדידה שפותח במיוחד לצורך המחקר – הסולם להערכת ההתמודדות. נערכו ניתוחים שונים לבדיקת תוקף המבנה והתוקף המבחין של הכלי (נספח 3 מפרט את המהלכים שבוצעו לבדיקת התוקף). בשלב השני החל תהליך של עיבוד הנתונים – ניתוחים מסוג ניתוח גורמים, ניתוחי מתאמים, ניתוחי רגרסיה וניתוחי שונות. בשלב השלישי נבחן המודל כולו באמצעות הטכניקה של ניתוח משוואות מבניות (SEM- Structural Equation Modeling) הבוחן את מערכת הקשרים בין כלל משתני המחקר, ומאפשר להעריך את מידת ההתאמה של המודל

<sup>16</sup> הדלייה נעשתה ממאגר מידע ציבורי של משרד החינוך המציג את כל מוסדות החינוך ומפרט נתוני רקע על כל בית ספר כולל שם המנהל.

למציאות הנצפית. בנוסף לכך כדי להגביר את יכולת ההכללה של המודל, על כלל הרכיבים והקשרים ביניהם, בשלבים שונים של הניתוח נעשתה השוואה בין קבוצת המחקר (מנהלי בתי ספר חדשים בתפקיד) לבין קבוצת השוואה (מנהלי בתי ספר ותיקים בתפקיד).

**ב. הניתוח במחקר האיכותני:** כל הנתונים מהראיונות ומרשימות השדה הוכנסו לתוכנת אטלס (atlas.ti). לאחר מכן החל תהליך שיטתי של ניתוח הטקסטים בשיטת ניתוח תוכן קטגוריאל. קטעי הטקסט שימשו כיחידות ניתוח, יחידות משמעות (שקדי, 2003, Lincoln & Guba, 2000). בהתאם ללינקולן וגובה (שם) יחידת משמעות הוגדרה כפיסת הידע הקטנה ביותר הנוגעת לנושא מסוים ושיכולה לעמוד בפני עצמה, והכוונה לכל קטע נתונים שמביע רעיון או נושא. לשם כך נשאלו שאלות עזר כדוגמת מה הם הנושאים המרכזיים? מי הן הדמויות המשמעותיות? מהם המסרים שמועברים? תחילה נבחרו לניתוח שישה מקבצים של ראיונות עם מנהלים (מתוך ה-13), ולאחר זיכוך הקטגוריות הושלם הניתוח של יתר הראיונות עם יתר המנהלים. בשיטת הקידוד פעלתי לפי שלושת השלבים שהציעו שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990).

**בשלב "הקידוד הפתוח":** מקבץ הראיונות עם אותו מנהל/ת נקרא פעמיים-שלוש. הקידוד נעשה בצורה פתוחה וחופשית ושם הקוד היה הנושא העיקרי שזוהה על ידי בפיסקה/במשפט. על סמך ההנחה שפרשנות המנהל לאירועים משפיעה על פעולותיו ותגובותיו במהלך התמודדותו, התעניינתי במיוחד במשפטים ופסקאות שיש בהן נקיטת עמדה: דעה, פרשנות, תפיסה, משמעות, שיקול דעת, כוונה, וכך הפרדתי במהלך הקידוד בין תיאורים מידעיים (אינפורמטיביים) של ההתרחשויות לבין הדברים שנאמרים על ההתרחשות, או בהתייחס להתרחשות. הדבר סייע להתמקד בתפיסות וברפלקציה של המנהל על המציאות, ובכך לחדור אל הרובד הפרשני שבחוויותיו. בשלב זה הוחלט שלא לקדד קשיים של מנהלים מכיוון שהמחקר מתמקד בתהליך ההתמודדות של הפרט ולא בזיהויים של האתגרים. בסופו של שלב הקידוד הראשוני התגבשה רשימה של 102 קודים.

**שלב "הקידוד הצירי":** בשלב זה ביקשתי לזכך ולהבחין בין קטגוריות שונות ולסקור מחדש את הקודים הנכללים בהם. בשלב זה עלה צורך להבחין בין אמירות שונות של המנהלים ביחס לאירועים שהם חווים. כנובע מהידוע על תהליכי רפלקציה המעודדים צמיחה בהתמודדות (ראו הרקע התיאורטי למחקר) נעזרתי במערכת המושגים שהציעה מזירו (Mezirow, 1998, 2000) כדי להבחין בין רמות שונות של רפלקציה בלמידה. הבחנה זו סייעה להבדיל בין אמירות גם על פי רמת הרפלקציה המשתקפת בהן ולא רק על פי התוכן המתואר על ידי המנהל ("מה מסופר"). בהשראת מזירו (שם) הבחנתי בשלושה סוגים של אמירות: 1. תיאור אינפורמטיבי של אירועים ופעולות (הבחנה שנעשתה כמתואר בשלב הקודם), 2. אמירות המעידות על משמעות של אירוע/פעולה בעיני המנהל (הערכה של המנהל כלפי דבר מה), ו- 3. אמירות המתייחסות להנחות יסוד, עקרונות, ושיקולים שעומדים בבסיסם של תהליכים ותופעות שהמנהל מתאר. רמה זו (רמה 3) נחשבת בתור הרמה הגבוהה ביותר ברפלקציה. היא כוללת ניתוח של המנהל אירועים וקישורים לאמות מידה עקרוניות עבורו. כדוגמת האמירות הבאות: "החוכמה עכשיו זה לעשות את זה (הכנסת שינוי)

בחכמה עם הצוות. לאט לאט לא בבום גדול מדי, להתאים למה שהמורים ממילא עושים... את אותו תוכן שצריך ממילא, רק האיך משתנה" (מירי), או: "ברור לי שאיפשהו ברקע היא (המנהלת הקודמת) מנסה להיות מעורבת ועדיין להיות בקשר. וזה מבלבל אנשים ואני כמנהל חדש צריך הרבה סבלנות לזה. הרבה הבנה לטבע האנושי" (דני). הבחנה זו סייעה לי להתנתק מתוכן האירוע המתואר (במקרה הנוכחי - הנושאים המאתגרים/המעסיקים את המנהלים בתפקיד) ולהתמקד בעקרונות המנחים את המנהל בפרשנות ובעיבוד שלו את הסיטואציה. בכך, הניתוח הלם גם את הבסיס התיאורטי של המחקר (תיאורית הגומלין) המתמקד בפרשנות של המתמודד את האירועים. במהלך זה נעשתה הבהרה והבחנה בין קודים, תוך קיבוץ וזיכוכ של קטגוריות הכלים שמאפשרת תוכנת האטלס (כלי ה"רשתות") איפשר לבחון מחדש את ההתאמה של כל קוד לקטגוריה תחתיה קובץ, וכן את איכות ההכללה של הקטגוריה את הקודים שקובצו תחתיה. מהלך זה כלל בדיקה של קודים עם מיעוט ציטוטים (2-1 ציטוטים) וניסיון לקבץ אותם תחת קוד אחר, מה שלעיתים הצריך שינוי של שם הקוד או הקטגוריה. במהלך זה הוגדרו הקטגוריות בצורה מדויקת יותר ונקבעו "תנאי כניסה" לכל קטגוריה. יש לציין כי הניתוח הצריך רגישות תיאורטית וכי הפרספקטיבה ואופקי ההבנה לניתוח הממצאים ופרשנותם נבעו גם מתחומי הדעת הרלוונטיים למחקר: התיאוריה של לזרוס ופולקמן ללחץ והתמודדות (Lazarus & Folkman, 1984) והתיאוריות של מזירו וקולב המדגישות את מקומה של הרפלקציה בלמידת מבוגרים (Kolb, 1990; Mezirow, 2014).

בסיומו של שלב זה התבססה רשימה הכוללת 31 קודים, שנחלקו ל-12 קטגוריות. 22 מהקודים עוסקים בתפיסות הנוגעות למהלך ההתמודדות, ותשעה מייצגים את תוצרי ההתמודדות. הממצאים הועברו לשתי קולגות דוקטורנטיות מתחום הניהול ומתחום החינוך. בעקבות הערותיהן – שיניתי מעט את השיוכים של הקודים לקטגוריות וחידדתי את שמות הקטגוריות כך שייצגו טוב יותר את תוכנם. לאחר שרשימת הקטגוריות התייצבה יחסית, ניתחתי את כל יתר הראיונות. במסגרת תפיסות ההתמודדות זוהו הקודים "תנאים ונסיבות בבית הספר" (53 היגדים), "שיקולי התמודדות ממניע ערכי" (38 היגדים), "לבטים ממניע טקטי" (35 היגדים), "תנאים בסביבה החיצונית לבית הספר" (37 היגדים), "מכוונות מתמדת ללמידה" (36 היגדים), "ביטחון ושליטה בתפקיד" (36 היגדים), "תנאים מקדמי הצלחה" (28 היגדים), "שיתוף מורים בטרם קבלת החלטות" (25 היגדים), "תכונות אישיות מעכבות הצלחה" (24 היגדים). במסגרת תוצרי ההתמודדות זוהו לדוגמה הקודים הבאים: "סיפוק מהצלחות" (58 היגדים), "תובנה חדשה" (49 היגדים), "סיפוק מהישג מוחשי" (37 היגדים), ו"השפעה פיסית שלילית" (25 היגדים).

**שלב הקידוד המכוון:** לאחר שקודדו כל הראיונות בפעולה מעגלית של זיכוכ והבחנה בין קטגוריות, התייצב מצב שבו יחידות המשמעות נכנסו ללא קושי למערכת הקטגוריות הקיימות הנקראות "קטגוריות גרעין" (Strauss & Corbin, 1990). את הקטגוריות הללו ארגנתי תחת ארבע תמות רחבות: פעולות ליעול ההתמודדות, הערכת ההקשר, שיקולי דעת בהתמודדות, ותוצרי ההתמודדות. התמות והקטגוריות הנכללות בהן מוצגים בנספח 14.

בשלב נפרד נותחו תשובות המנהלים לשאלת הכותרת שהם נותנים לשנה הראשונה בניהול. ניתוח הכותרות נעשה בהשראת הרציונל לניתוח ופירוש של מטאפורות הנחשבות "מראות" אל עולם הדימויים הפנימיים (Eckstein & Kopp, 2004), וכמאירות משמעויות סמויות המסייעות להבין חוויות רגשיות ותהליכים בלתי מודעים (Richardson, 1994). ממצאיו של ניתוח המטאפורות שולבו בפרקי הממצאים.

#### **6.ד. סוגיות התוקף והאתיקה במחקר**

העיקרון המוביל לכל אורך המחקר נועד להשיג תוקף גבוה לתוצאותיו, והוא השתקף במהלך אורך טווח ששילב בין שיטות מחקר כדי להשיב על שאלת המחקר הבסיסית ממנה החל תהליך החקירה. השאלה הראשונית כיוונה לביצועו של מחקר חלוץ בשיטה האיכותנית. מתוצאות המחקר החלוץ הוחלט על הרחבת המחקר וביצועו בשיטה מעורבת, כך שנעשתה הקפדה על עקרונות התוקף בשני חלקיו, הכמותי והאיכותני (בשיטה מעורבת נקרא עקיבות, consistency).

#### **התוקף במחקר**

המחקר הכמותי התאפיין בכמה עקרונות לחיזוק תוקפו (מתבסס על פרידמן, 2013): שאלות המחקר ייצגו את השאלות המרכזיות בתחום בו עוסק המחקר, שיטת המחקר (המעורבת) נבחרה כדי לענות על שאלות המחקר בצורה יסודית ותקפה, כלי המחקר נבחרו לאחר שנבדקו ונמצאו כמכונים לבדיקה אמינה של משתני המחקר, והחקירה התנהלה בצורה שיטתית ואובייקטיבית במטרה ללמוד על התופעה. לאורך הזמן בו התנהל המחקר תועדו כל השלבים כדי שניתן יהיה לחזור ולהעריך אותם.

במחקר האיכותני קיים המושג החלופי המבקש להחליף את מושג התוקף הנהוג במחקר הפוזיטיביסטי - "אמינות" או "ראוי לאמון" (trustworthiness) (Lincoln & Guba, 1985). אמינות מושגת כאשר המחקר "מצביע על אחריות אישית, אתיקה של דאגה, ריבוי קולות בטקסט, דיאלוג עם הנחקרים, וחתירה למתן ביטוי מרבי להשקפתו ולהבנתו של הנחקר" (צבר בן יהושע, 2001). במחקר הנוכחי, החל מתכנונו ועיצובו ועד לניתוח וכתובת הממצאים, נשמרו כמה עקרונות המבטיחים את היותם של הממצאים ברי הסתמכות, כלומר שניתן לסמוך עליהם. נעשתה הקפדה על איסוף נתונים מקצועי: כל הראיונות התבצעו על ידי החוקרת והמראיינים נתנו הסכמה מדעת להשתתף במחקר. הקפדתי על עמדה פתוחה ולא שיפוטית באמצעות מילוי רשימות שדה וקריאה חוזרת שלהם ובאמצעות שיתוף קולגות ברגשות ומחשבות שעלו בי בעקבות ראיונות מסויימים. טריאנגולציה הושגה באמצעות כמה מהלכים שבהם חומרי הניתוח הועברו לקולגות לשיפוט וכן הוצגו בפורומים שונים. הצגות אלה סיפקו הזדמנות לקבלת משוב על הממצאים וכדרך נוספת לתיקופם.

תבחין תוקף נוסף הינו יכולת העברה (Transferability). תבחין זה נשמר בכמה אמצעים: 1. הדגשה של חקירה רפלקסיבית מצידי כחוקרת, 2. הצגת החומרים בפני קוראים נוספים בשלבים שונים של המחקר במטרה לקבל מהם התרשמות על טיב ההעברה והפרשנות שבוצעה על הנתונים.

3. מאמץ לתיאור מפורט של הממצאים כך שהקורא יוכל להשתכנע בהכללה או בטיעון שנטען. התבחין יכולת לשחזר את השלבים (Dependability) גם עליו הקפדתי בכך שכתבתי יומן במשך כל שנות המחקר ובו תועדו ההחלטות, השיקולים, כמו גם הספקות והרגשות שעלו במהלך הדרך, במטרה לאפשר שיחזור של המהלכים שהובילו את המחקר ושל הסברים שניתנו למסקנות מסויימות.

### **סוגיית האתיקה במחקר**

המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה של הפקולטה לניהול באוניברסיטת בן גוריון, שבמסגרתו השתתפתי ועברתי בהצלחה קורס CITI (<http://www.citiprogram.org>). כל המשתתפים קיבלו הסבר על המחקר ומטרותיו תוך הבטחת חיסיון המידע – טופס הסכמה מדעת רלוונטי (נספח 13). כל הראיונות בוצעו על ידי והתקיימו במקום שבחר המנהל תוך הקפדה על סביבה נטולת הפרעות ושמירה על פרטיות. הראיונות הוקלטו ותומללו מילה במילה (למעט מנהלת אחת שביקשה לא להקליט את הראיון הראשון ובקשתה כובדה). לכל מרואיין ניתן שם בדוי, ופרטי הרקע שלו טושטשו כך שקוראי העבודה לא יוכלו לזהותו. השאלונים מולאו בצורה אנונימית על ידי המנהלים, אלא אם כן ביקשו למלא אותם על ידי סוקרת. הראיונות והשאלונים קודדו באמצעות מספור המשתתפים לפי סדר כרונולוגי בכדי למנוע זיהוי.

### **רפלקציה**

מכיוון שהחוקר הוא הכלי הראשוני לאיסוף הנתונים במחקר איכותני חשוב שאציג את ההנחות שיתכן שהשפיעו על ההבנה שלי את הנתונים ועל הפרשנות של משמעותם (Creswell, 2004; Josselson, 2007). העניין האינטלקטואלי שלי בנושא המחקר התעורר כשנחשפתי לתופעה של פרישה של מנהלי בתי ספר בראשית דרכם. הבנתי שמחקר כזה מאתגר ויצריך רגישות רבה. הפרספקטיבה מתוכה פעלתי וקראתי בטקסטים נובעת מעמדותי המקצועית ומהשכלתי בתחום. כתלמידת מחקר בתחום הניהול והמנהיגות החינוכית וכחוקרת בעלת כ-20 שנות ניסיון בהערכת פרויקטים חינוכיים אני מכירה לעומק את התפקיד המרכזי שיש למנהל בית ספר בהובלת הארגון שבראשו הוא עומד. כך שניגשתי למחקר עם הרבה כבוד והערכה לממלאי התפקיד הניהולי. בראיונות ובניתוח עמד בפניי אתגר כיצד "לפרק" את החוויה שהם מתארים ולהעבירה אל מעבר לסיפור כללי, אל תיאור עמוק יותר של ההתנסות, התפיסות והרגשות. הכרה נוספת שהנחתה אותי נבעה מן העובדה שמנהלים מצופים להיות מנהיגים מומחים החל מיומם הראשון בתפקיד ולכן הנחתי שזה יכול להיות לא נוח עבורם לתאר התנסויות שהם מאמינים כי מציגים אותם באופן חלש. מכאן, שהיה חשוב ליצור אורה נעימה מזמינה ומקצועית במהלך הראיון כדי להבטיח שהנרטיבים שיתוארו ימוצו במידה המקסימלית ויהיו תקפים ואמינים. לבסוף, אני מודעת לכך שהניסיון והמעורבות שיש לי בתחום המחקר החינוכי והמוסד המחקרי בו אני מועסקת יתכן שהשפיע בצורה מסויימת על המשתתפים. לאור זאת הקפדתי שבעתיים על עבודה מקצועית וסדורה בכל הטיפול בנתוני הראיונות ובהצגתם.

## ה. ממצאים

פרק הממצאים נחלק לשלושה חלקים: הראשון עוסק במאפייני ההתמודדות והגורמים המשפיעים עליה, השני מציג את תוצרי ההתמודדות, והשלישי את הניתוח של מודל ההתמודדות. בכל אחד מהחלקים מובאים הממצאים שנאספו הן במחקר הכמותי הן במחקר האיכותני. בסיכום הפרק מוצגים עיקרי הממצאים כפי שעלו בשתי שיטות המחקר.

### ה.1. מאפייני ההתמודדות והגורמים המשפיעים עליה

בפרק זה אתרכז בליבת המחקר – ההתמודדות של מנהלי בתי ספר עם האתגרים בשלב הכניסה לתפקיד. הפרק נחלק לשלושה סעיפים: בסעיף הראשון יוצגו ממצאים הנוגעים לתפיסת ההתמודדות כפי שעלו במערך המחקר הכמותי, בסעיף השני של הפרק יוצגו אלה שעלו במערך המחקר האיכותני, ובסעיף השלישי יוצגו הגורמים שנמצאו במחקר הכמותי כמי שמשפיעים על ההתמודדות.

#### ה.1.1. תפיסת ההתמודדות של מנהלי בתי ספר – ממצאים מהמחקר הכמותי

עוד בשלבים המוקדמים של המחקר, במהלך הגיבוש של סולם ההתמודדות נמצא כי תפיסת ההתמודדות משתקפת במכוונותו של המנהל להתגבר על אתגרים בעבודה שלא רק לצורך מיידי, אלא למטרה עתידית - הצלחה בתפקיד. פיתוח הסולם העלה כי לפרשנות המנהל את האירועים יש אכן מקום מרכזי בהתמודדות, כי מדובר בתהליך מתמשך וכי הביטוי להצלחתו הוא בהסתגלות ובהתמקמות בתפקיד (נספח 3 מציג את מהלך הפיתוח והתיקוף של הסולם). מבנה הסולם מלמד כי ההתמודדות כוללת את המחשבות והשאיפות המכוונות את המנהל להתגבר על מכשולים ולהשתפר בתפקוד האישי כדי להצליח בסיטואציות עתידיות. תפיסה זו באה לידי ביטוי בפריטים כדוגמת: "לא נתתי למכשולים בעבודה לעצור אותי בהתקדמות להשגת מטרותיי", "ניתחתי כל אירוע קשה גם לאחר שהסתיים, כדי ללמוד ממנו לעתיד". מסיבה זו הוחלט לקרוא לסולם ההתמודדות - "התמודדות מכוונת הצלחה".

#### שני מרכיבים בתפיסת ההתמודדות

ממצא נוסף שעלה עוד בשלב פיתוח הסולם הוא כי תפיסת ההתמודדות, "התמודדות מכוונת הצלחה", מורכבת למעשה משני ממדים: (א) למידה ו-(ב) הפגנת הישג. ממד הלמידה כולל פעולות שנועדו לשפר את ההתמודדות העתידית. מתוארות בו פעולות של ניתוח אירועים ותכנון מהלכים שישפרו את ההתמודדות באירוע הבא, כמו לדוגמה: "היה לי חשוב לבדוק את עצמי (פעולותיי ומחשבותיי) כדי להשתפר". רמה גבוהה של מכוונות ללמידה משקפת נטייה גבוהה של המנהל לפעולות קוגניטיביות במהותן (כדוגמת ניתוח, הפקת לקחים ותכנון), מתוך ציפייה שאלה יביאו לשיפור בתפקוד המעשי שלו בסיטואציה מאתגרת עתידית.

הממד השני, "מכוונות להפגנת הישג" משקף את המשמעות שהמנהל מייחס לתוצאת ההתמודדות, ההוכחה לסביבה ולעצמו כי על אף הקשיים העומדים מולו הוא מצליח להשיג את מטרותיו, לדוגמה: "עמדתי באתגרים שהצבתי לעצמי, לפעמים כנגד כל הסיכויים". מכוונת גבוהה

להפגנת הישג משתקפת בגאווה ובתחושה של המנהל כי הצליח להתגבר על הקשיים וכי על אף כל האתגרים שחוה, הוא חש כי השיג את המטרות שהציב לעצמו.

לפיכך, הנחת המחקר בדבר מהות ההתמודדות אוששה ברובה. תפיסת ההתמודדות של מנהלי בתי ספר נמצאה כמאופיינת בפעולות קוגניטיביות של שיקול דעת, ניתוח אירועים ותכנון. יחד עם זאת הרכיב "מודעות עצמית" ששוער כי ייכלל בסולם ההתמודדות לא בא לידי ביטוי בצורה ישירה בסולם שפותח ותוקף.

### רמת ההתמודדות של מנהלי בתי ספר

מנהלי בתי ספר שסיימו שנה ראשונה בניהול מדווחים על רמה גבוהה של מכוונות להצלחה בתפקיד (ממוצע 4.7, ס"ת 0.68, בסולם 1-6,  $n = 187$ ). לוח 7 שלהלן מציג את התוצאות שהתקבלו בכל אחד מפריטי הסולם.

לוח 7: סולם ההתמודדות מכוונת הצלחה – ממוצע בכל פריט לפי ממדי הסולם ( $n = 187$ )

מס' פריט בשאלון	ממוצע (1-6)	ס"ת
<b>ממד 1: מכוונות ללמידה (ממוצע 4.8, ס"ת 0.75)</b>		
3	4.84	0.92
6	4.73	0.97
12	4.61	0.98
9	4.58	0.94
14	4.56	0.91
10	4.55	0.97
<b>ממד 2: מכוונות להפגנת הישג (ממוצע 4.6, ס"ת 0.72)</b>		
11	4.69	0.90
5	4.66	1.01
7	4.63	0.97
13	4.58	0.88
15	4.54	0.87
8	4.50	1.08

מהלוח עולה כי המכוונות להצלחה הינה גבוהה עד גבוהה מאד בשני ממדי ההתמודדות. מבין הפריטים השייכים לממד "מכוונות ללמידה", אלה שמתארים מחוייבות להפיק לקחים כדי להשתפר דורגו בממוצע הגבוה ביותר לפריט (פריטים 3, 6). מבין הפריטים השייכים לממד "מכוונות להפגנת הישג", אלה שדורגו עם הממוצע הגבוה ביותר הם אותם פריטים שמתארים נחישות וביטחון בהתגברות על קשיים (פריטים 11, 5).



כדי לבדוק את ההשערה כי רמת המכוונות להצלחה של מנהלי בתי הספר תהיה גבוהה, אין די בהתרשמות מהממוצע. מכיוון שמדובר בסולם חדש ולא קיים בו ציון נורמה, השתמשתי במדד אמצע הטווח אשר לוקח בחשבון את טווח הציונים באותו סולם ומחשב את מרכזו. לוח 8 שלהלן מציג את התוצאות שהתקבלו.

**לוח 8: התמודדות מכוונת הצלחה – ממוצעים, סטיות תקן, חציון ומדד אמצע הטווח של הסולם ושני ממדיו (n=187)**

מכוונת להפגנת הישג	מכוונת ללמידה	סולם ההתמודדות הכולל	
4.67	4.76	4.72	ממוצע
0.73	0.75	0.69	סטיית תקן
4.67	4.83	4.67	חציון
3.17	3.50	3.33	מדד אמצע הטווח (midrange)

מהלוח עולה כי בעוד שאמצע הטווח של המדדים (בסקלה שבין 1 ל-6) נע בין 3.17 ל-3.50, גם הממוצע וגם החציון בסולם הכולל ובשני ממדיו הינם גבוהים ממנו. נתון זה תומך בהשערה לפיה מנהלי בתי ספר בשנתם הראשונה בניהול הם מכווני הצלחה, מכווני למידה ומכווני הישג ברמה גבוהה.

#### **האם רמת ההתמודדות מבחינה בין מנהלים בשנה ראשונה בתפקיד למנהלים ותיקים?**

ביקשנו לבדוק האם רמת ההתמודדות של מנהלים חדשים בתפקיד שונה מהרמה בקרב מנהלים ותיקים יותר. לצורך כך נערך ניתוח שונות רב משתני (Manova) שבו נבדק האם לוותק בתפקיד הניהולי יש קשר עם רמת ההתמודדות כפי שהיא משתקפת בסולם הכולל ובשני תתי הסולמות. במבחן זה נמצא כי לוותק יש קשר לתפיסות ההתמודדות של המנהל ( $Wilks' \lambda = .977$ ),  $F(3,405) = 3.20$ ,  $p < 0.05$  גודל האפקט  $\eta^2 = .02$ ). הנתונים מוצגים בלוח שלהלן.

**לוח 9: התמודדות מכוונת הצלחה – הסולם כולו ושני ממדיו בהשוואה בין שני מדגמי המנהלים**

מנהלים ותיקים (n = 222)		מנהלים חדשים בתפקיד (n = 187)		
SD	M	SD	M	
0.71	4.54	0.69	4.72	הסולם כולו: "התמודדות מכוונת הצלחה"
0.79	4.55	0.75	4.76	ממד 1: "מכוונות ללמידה"
0.74	4.54	0.73	4.67	ממד 2: "מכוונות להפגנת הישג"

\*לא נערכו מבחני post-hoc מכיוון שלמשתנה הוותק ישנם שני ערכים בלבד

נמצא כי ההבדלים המובהקים מתקיימים בסולם ההתמודדות הכולל ( $p < 0.05$ ) וכן בממד מכוונות ללמידה ( $p < 0.01$ ) – מנהלים חדשים בתפקיד מדווחים על מכוונות גבוהה מעמיתיהם

בסולם הכולל ( $M = 4.72, SD = 0.69$ ) ובמכוונות ללמידה ( $M = 4.76, SD = 0.75$ ), בעוד שבמכוונות להפגנת הישג ההבדל בין חדשים לוותיקים – איננו מובהק.

**השערה מס' 1 אוששה ברובה.** קיימים הבדלים בתפיסות ההתמודדות של מנהלי בתי ספר חדשים בתפקיד לעומת אלה של מנהלים ותיקים יותר. הדבר מתבטא הן בסולם ההתמודדות הכולל הן בממד המכוונות ללמידה. יחד עם זאת, בנוגע למכוונות להפגנת הישג – לא נמצאו הבדלים בין מנהלים לפי קבוצות הוותק. ממהלך התיקוף של הסולם (נספח 3) עלה כי גם באוכלוסיות עובדים מגוונות יותר, תפיסות ההתמודדות של עובדים בדרגות ניהול הן יותר מכוונות הצלחה. יחד עם זאת, דווקא בנוגע להפקת לקחים ותכנון (פעולות הנכללות בממד מכוונות ללמידה) לא נמצא הבדל, במדגם הניסוי, בין עובדים זוטרים למנהלים.

בסעיף הבא יוצגו מאפייני ההתמודדות של מנהלי בתי הספר כפי שעלו במחקר האיכותני.

## **ה.2.1. מאפייני ההתמודדות – ממצאים מהמחקר האיכותני**

המהלך האיכותני העלה כי ההתמודדות של המנהל בשלב הכניסה לתפקיד באה לידי ביטוי בשלוש תמות: הערכת היכולת להצליח בהתמודדות, פעולות לייעול ושיפור ההתמודדות, ושיקולים טקטיים. התמה "הערכת היכולת להצליח בהתמודדות" כוללת את תפיסותיו של המנהל את המשאבים האישיים ותנאי הסביבה העומדים לרשותו בהתמודדות, התמה השנייה "פעולות לייעול ושיפור ההתמודדות" כוללת פעולות המיועדות להשגת שיפור בהתמודדות, והתמה השלישית הנקראת "שיקולים טקטיים בהתמודדות" כוללת את הדילמות והלבטים הנוגעים לתכנון מהלכים, והדרך והעיתוי הנכון לפעולות שנועדו לבסס ולהטמיע את מנהיגותו. בנספח 14 מפורטות דוגמאות לכל אחת מהקטגוריות והתמות. אציג להלן את הממצאים הבולטים שעלו בניתוח.

### **הערכת היכולת להצליח בהתמודדות**

התבהר כי במהלך ההתמודדות המנהלים מרבים לחשב ולהעריך את האפשרויות העומדות בפניהם ואת הסבירות כי יצליחו להצליח בהשגת מטרותיהם. בהערכה זו המנהל שוקל שני היבטים מרכזיים הנוגעים להצלחת ההתמודדות – הוא מנתח את הסביבה שבה מתקיימת ההתמודדות, ומעריך את המשאבים העומדים לרשותו באותה עת. בסעיף זה אציג ואפרט את השיקולים הללו, ואת המטאפורות שעלו בנוגע לכך.

### **ניתוח הסביבה – הערכת בית הספר והסביבה**

אצל כל המנהלים עלתה בשכיחות גבוהה פעולת ההערכה שלהם את הסביבה שבמסגרתה הם פועלים – בית הספר, העיר, הרשות המקומית, משרד החינוך וכו'. הערכה זו משקפת את ההכרה כי התנאים והנורמות הקיימים בסביבה החדשה שונים מאלה המוכרים. בהערכה זו נכללו עמדותיו של המנהל כלפי התנאים ביחס ליכולתם לסייע לו או לעמוד לרשותו בהתמודדות. בחלק מהמקרים התנאים מקשים על ההתמודדות, ובחלק מהמקרים מנהלים תארו כי קיימים בסביבה גורמים שדווקא מקלים עליהם.

כמעט כל המנהלים, כחלק מתיאור התמודדותם, חיוו את דעתם על בית הספר אליו הגיעו וקישרו לכך את יכולתם להתמודד בהצלחה עם האתגרים. כפי שמתאר יוסי, מנהל בית ספר אשר קולט תלמידים מאיזור גיאוגרפי רחב: "... והשם שלו (של בית הספר) במרחב זה בית ספר שיכול לטפל בכולם. אז מי מגיע? פליטים מבתי ספר אחרים, או הורים שהמרגישים שיש בעיות עם הילדים. וכך הצרכים הולכים וגדלים וזה דבר שרק מעצים את עצמו.. את לא יכולה כבר לטפל באנשים". נועה מתייחסת לגודל אליו הגיע התיכון אותו היא מנהלת כדי להדגים את היקף האתגרים עימם היא צריכה להתמודד: "בגלל שזה (בית הספר) גדול אני כל הזמן קוראת לזה ארגון כדי להבין את התפיסה. ועוד מנסה לעשות עוד יותר את ההגדרת תפקידים כדי שאני אוכל לעשות את המוטל עליי ולא את השוטף ... יש פה בית ספר מאד מאד חדש, עם צוות שחלקו מאד ותיק... אתה דורש מהם דברים שאף פעם לא דרשו מהם".

רוב המנהלים התייחסו לתנאים בסביבה החיצונית לבית הספר, בתור **אילוצים שנכפים עליהם** מן המערכת הכללית ותיארו את המגבלות שהדבר יוצר עבורם בהתמודדות עם מורים. כפי שעמי, מנהל תיכון מקיף משתף בתסכול שלו מכך שאין לו תגמול מספק שיכול להניע מורים מכיוון שהם קבועים במערכת, "כי אתה חי בתוך אילוף נוראי. קודם כל אין את השוט הזה שמחר בבוקר יכולים לפטר אותם (את המורים)... מה התמריץ שלך (המורה) להיות טוב? (רק) אם אתה רוצה להתקדם אז יש לך תמריץ להיות טוב". בדומה, גם נועה משתפת בדילמה שיש לה בנוגע למורים מבוגרים שהייתה רוצה להחליף אך לא יכולה: "עכשיו כשאני חושבת את מי להחליף... מצד אחד יש לי כאלה מבוגרים מצד שני יש צעירים מדי. אז יש פה בעייה... אני נמצאת בדילמה מול האמונה שלי שצריך להחליף את כולם, כי צריך לעשות רוטציה בתפקיד הזה, אבל אין באמת למי להחליף".

מנהלים השתמשו גם במטאפורות המלמדות על הדרך בה הם מעריכים את הסביבה. הדימויים שהועלו היו דרמטיים, **כשהסביבה מתוארת כמאיימת, מסוכנת** ודורשת מהם התמודדות מאומצת ולא שגרתית. שני מנהלים העמיקו במיוחד במטאפורה בה השתמשו. האחד הוא שימי, מנהל חטיבת הביניים שתיאר בהשראת שיר של דוד אבידן (חכמת חיים) את התחושה של חוסר אונים מול רוח חזקה, ואת הניסיון שלו "לשלוט" בה. שימי בחר להקריא בפני המרים בישיבת סיכום השנה את השיר שממחיש את מה שהרגיש כשישב בחדרו "מין רוח שמטלטלת... הקראתי את השיר של אבידן שמדבר על רוחות מתפרצות וחזקות ודיברתי על זה שהתחושה הייתה שהרוחות חזקות... שאתה חווה אותם כרוח חזקה אחת וגדולה, אבל מי שמבין ברוחות יודע שהם משולבות במספר רוחות (רוח קרה, רוח חמה, רוח מזווית מסויימת)... אתה חווה את הכל כ"בוס" אחד...". המטאפורה של דני גם היא דרמטית, כנראה בהשראת ניסיונו כקצין קרבי בצבא הוא מדמה את המציאות בבית הספר למלחמה שבה בלית ברירה הוא לא יכול לטפל בכל דבר וחייב להתמקד ביעד הסופי, אחרת היעד לא יושג: "יש גם קטע בצבא שכשאתה מסתער על היעד אז יש פקודה שלא מטפלים בפצועים. וזה נשמע נורא כי זה החברים שלך הכי טובים. אתה רואה חבר שלך נופל אתה לא רץ אליו? לא. והפקודה היא כזאת שהיא יודעת שאם אתה כל שנייה תעצור ותטפל בפצועים או בחברים שלך אתה לא תעמוד במשימה."

יחד עם זאת, מחצית מן המנהלים שיקפו בדבריהם **מודעות גם לתנאים המיטיבים הקיימים בסביבה**, וצינו אותם כמה שעשו לקדם את הצלחתם בהתמודדות. לדוגמה, מצינת דלית, מנהלת יסודי כי הגישה החינוכית שהביאה עימה לבית הספר הייתה קלה לעיכול עבור המורים ובכך זכתה לתנאים מקלים בכניסה לתפקיד ובהנעת המורים אחריה, "אני באה עם משנה מאד סדורה כמו שמורים יודעים לעבוד מהעבר שלהם. וזה משהו שהם מאד נרתמו אליו". דני מוקיר את הגיבוי שקיבל מהרשות המקומית ואת הסיוע מרעייתו, "אני חושב שהצלחתי בזכות תמיכה מאד חזקה של המועצה המקומית שלחצו על משרד החינוך לקבל את ההחלטות, עם גיבוי בעיקר של אשתי שנתנה לי את כל החופש להמשיך לעבוד".

### **מודעות למשאבים האישיים**

כל המנהלים עסוקים בשאלה האם המורים בבית הספר מכירים בהם ומקבלים את מנהיגותם כשהמידע הזה משמש עבורם קנה מידה כדי להעריך את אפשרויות ההתמודדות הפתוחות בפניהם. מירי, מנהלת בית ספר יסודי שהגיעה לניהול ללא ניסיון קודם חשה כי היא צריכה להגביר את הביטחון בעמידה מול מורים: "... בינתיים זה עורר כעסים אצל חלק... אני צריכה ללמוד לחיות עם זה". בדומה, גם איריס, שצמחה מתוך בית הספר מרגישה שהיא צריכה עוד להתחזק בתפקיד: "הוא (המדריך האישי) אמר לי - את עוד תצטרכי ללמוד לשבת כיסא המנהל, (גם בריאיון היא לא ישבה על כיסא המנהל. ר.י.) ... לא... הוא (הכיסא) "too much" כזה... זה תהליכים שאת עוברת עם עצמך". נועה לעומתן, מאד אסרטיבית אך תוהה אולי זו הסיבה שהמורים לא מרגישים עימה בנוח: "יש לי אופי אני מאד דומיננטית זה יכול להקשות על אנשים. שאני למשל הנחתתי ולא כולם באו לדבר... יכול להיות שזה מהמקום של זאת אני, או מהמהירות שהגעתי למקום הזה, שיכול להיות שאני לא קולטת את העניין של הכיסא".

הבין המשאבים עלו תכונות ומאפיינים אישיים שהמנהל מעריך כמי שיסייעו או יעכבו או הצלחתו בהתמודדות. ההתייחסות למשאב זה עלתה כמעט אצל כל המנהלים. אביא לדוגמה את דאוד שהגיע לניהול בית ספר יסודי ללא ניסיון ניהולי ולאחר ששימש כמורה בתיכון. על רקע זה הוא מדגיש כי יש לו יכולת ייחודית לפעול "בשני קולות" משלימים ומתאר כיצד הדבר מסייע לו בהתמודדות מול מורים: "... כי הצד היפה שלי זה שאני נותן להם כל אחד ישחה באיזה סגנון נוח לו וטוב לו, אבל בהמשך (לצד זה) יש מעקב ובקרה". גם שימי שהגיע לנהל את חטיבת הביניים ללא כל ניסיון בניהול ועם ניסיון מועט בהוראה מדגיש עד כמה יכולותיו לזכור ולהכיר כל תלמיד מסייעת לו בהתמודדות מול תלמידים ומורים: "אני מכיר כל ילד בשם שלו, זה חשוב לי. הדברים לא עוברים לידי, הייתי בכל ישיבות הציונים... כמעט ולא מפתיעים אותי. גם התלמידים תמיד צוחקים עליי "מה יש לך מיקרופונים?" וגם המורים מופתעים לפעמים "מה, איך אתה יודע?"...". לעומת זאת, איריס מציגה תמונה אמביוולנטית יותר. כמי שבאה מתחום היעוץ החינוכי היא מכירה ביתרונות שיש לה בהכלה והאמפתיה, אך מודעת גם להשלכות מכך, אשר עלולות להפריע בהתמודדות: "הקטע של ההבנה הוא צד חזק אצלי, (לעומת זאת) הקטע של הגבול, אני שמה את הגבול אבל אני חושבת שאני אצטרך ללמוד לשים אותו עוד יותר חזק. אני מאמינה בשיתוף פעולה ולפעמים עם כל הרצון הטוב..." במקום אחר איריס מתייחסת לתכונה מגבילה

נוספת "ואני צריכה להבין שאני לא חייבת לרצות את כולם... שלא כולם יכולים להיות מרוצים כל הזמן..."

נועה ומוניר מכירים בנקודות החולשה שלהם ומנסים לפצות על כך. נועה מציינת שזו הסיבה שהיא מסתמכת על הסגנית בהתמודדות עם נושאים פדגוגיים: "זאת אומרת שאני מאוד לא פדגוגית. אני מאוד לא יודעת את השפה המדוברת. ואם היא (אחת הסגניות) לא הייתה לצידי היה לי עוד יותר קשה. אבל היא..." גם מוניר מודע לתכונות המקשות עליו "אני כזה שרואה כל דבר קטן כגדול. לפעמים זה כבר לא טוב שאני מבקש מהמורות משהו ועל כל דבר שואל ושואל מתי ומה עשית עם זה".

**לסיכום** הנוגע לממד זה (הערכת היכולת) עולה כי מנהלים בוחנים את עצמם כחלק מההקשר בו הם מתפקדים. הם בוחנים את מידת ההתבססות שלהם בתפקיד ואת ההכרה שהם מקבלים מהסביבה, והם גם מודעים לתכונותיהם האישיות הרלוונטיות להתמודדות – אלה שעשויות לקדם הצלחה בהתמודדות ואלה שעלולות לעכב את ההצלחה. המודעות של המנהל לתכונות האישיות והניתוח שלו את תנאי הסביבה, מעידים על כך שהחשיבה של המנהלים במהלך ההתמודדות היא חשיבה מערכתית, אסטרטגית הכוללת ב"משוואת ההתמודדות" גורמים מגוונים שעשויים להשפיע על ההצלחה.

### **פעולות לייעול ושיפור ההתמודדות**

מנהל בית הספר מבצע פעולות מגוונות כדי להצליח בהתמקמות בתפקיד החדש. בדומה לממצאים שעלו במהלך הכמותי, התברר כי פעולות אלה לא מיועדות בהכרח להתמודד באופן ישיר עם אתגר ספציפי, אלא להשגת תכלית רחבה ועמוקה יותר – שיפור יכולותיו ומסוגלותו בהתמודדות המתמשכת. מסתבר שמכיוון שהאתגרים הם מורכבים ודינמיים, ומכיוון שהווייתו של שלב הכניסה לתפקיד היא בלימוד התפקיד והתבססות בו – מטרתן של הפעולות מכוונות להשבחה מתמדת של הדרך בה המנהל מתמודד. במסגרת זו זוהו שלושה סוגים של פעולות: פעולות לשיפור תפקודו האישי והמקצועי באמצעות למידה, הנכחת המנהיגות, ופעולות להעלאת החוסן האישי. בסעיפים הבאים יפורטו שלושת הסוגים.

#### **שיפור התפקוד האישי והמקצועי באמצעות למידה**

פעולות אלה נועדו מבחינת המנהל לשפר את התמודדותו בסיטואציות שונות כדי שתוצאות ההתמודדות תהיינה חיוביות עבורו. הן עלו במידה כזו או אחרת אצל כל המנהלים והתבטאו בפעולות למידה ספציפיות או בהצהרה על מכוונות מתמדת ללמידה. כל המנהלים תיארו את עצמם כמי שעוסקים לאורך כל השנה הראשונה בלמידה אינטנסיבית, מה שמתבטא בביטויים כדוגמת "שנה של למידה מטורפת", "זאת עקומת הלמידה שלי", "אני בשיעור מתמיד". רבים מן המנהלים ביטאו את הנכונות שלהם ללמוד מכל גורם מנוסה שניתן ללמוד ממנו, בין אם אלה גורמים בתוך בית הספר, או גורמים מחוץ לבית הספר.

פעולות הלמידה הספציפיות כוללות התבוננות ובחינה של בית הספר וצוות המורים, ניתוח והפקת לקחים בעקבות אירועים מאתגרים, הכנה לקראת אירועים חשובים, והפקת תועלת

מההדרכה. כל המנהלים בשלב הכניסה לתפקיד עסוקים (ואף מתודרכים לכך בהדרכה האישית) **בהתבוננות ובחינה של בית הספר** - התלמידים, המורים, היחסים בין מורים, ההורים, המבנה הפיסי של בית הספר, וכל סדרי המנהלה. כפי שמתאר דאוד מנהל בית ספר יסודי במגזר הערבי: "הדינמיקה פה שאני כל הזמן עם יד על הדופק. עושה סיורים כל הזמן בודק. הכל. גם לגבי מורים. אני מסתובב ורושם". אלי מצפה מעצמו **להכיר לעומק את כל המורים** "אם יש 33 אנשי צוות זה להכיר 33 עולמות. במצבי קצה שלהם, במצבים רגילים".

צעדי המנהל לשפר את תפקודו כוללים אצל חלקם גם פעולות של **ניתוח והפקת לקחים**, בדרך כלל בעקבות התנסויות שלא צלחו. כפי שמספר עמי, מנהל תיכון מקיף אשר ששינה את דרך הפעולה שלו לאחר שהצעה שהעלה בחדר המורים לא התקבלה: "... ומה שהם עשו לי פה זה אמרו לי אתה לא תבוא ותחליט לנו. היום זה נשמע להם יותר כהתייעצות כתחינה, כבקשה, ואז היה להם קל יותר לתמוך... אבל זה משהו שאני מאד מקפיד לעשות, שאני אף פעם לא אופתע בהצבעות, שאני אגייס מראש את ה"לובי". גם נועה מתארת הזדמנויות רבות שבהן היא מפיקה לקחים מסיטואציות שקורות לה. היא מתארת כיצד בעקבות לקחים אישיים הוסיפה לסדר היום שלה גם מפגשים עם תלמידים, כדי "להיטען" ברמה הרגשית וכדי לקבל מידע שהיא לא חשופה אליו בשגרה: "אז אני יוצרת לי את ההזדמנות... ואני מנסה ליצור, לעשות את הדברים שאני אוהבת. הנה הייתה לי שיחה עם תלמיד, ...כי מתוך מה שהם אומרים אנחנו למדים איך לעשות יותר טוב...".

סוג נוסף של פעולות שצוינו אצל חלק מן המנהלים הוא **הכנה לקראת אירועים חשובים**. מכיוון שכמעט כל אירוע שמתרחש בשנה זו הינו ראשוני ומאתגר מבחינת המנהל, כאשר מדובר באירוע שמתוכנן מראש המנהל נערך אליו כדי להגיע מיטבו ולעמוד בו בהצלחה. לדוגמה אביא את תיאורו של אלי כיצד התכונן לשיבת מורים שצפה מראש שהיא תהיה טעונה ומאתגרת: "חשבתי איתה (המדריכה האישית) איך לעשות את זה, מה להגיד... זה ישיבה פדגוגית שלא רציתי שהיא תהיה רק לשם הונטילציה. רציתי שנתקדם, אז היא עזרה לי בלכתנן את זה. היו לה רעיונות טובים". בדומה, גם מירי שהגיעה לנהל בית ספר יסודי למוד חוויות קודמות של התערבות מצד הורים, מתארת כיצד התכוננה לפני הישיבה הראשונה עם הורי בית הספר: "התקשרתי למנהלת הקודמת לשאול איך הייתה הפגישה הראשונה שלה... דיברתי עם מורה פה שהייתה מעורבת... התקשרתי לחברה מהקורס מנהלים... אספתי נתונים הכל לקראת הדבר הזה".

ישנם מנהלים שצינו ביוזמתם כי הלמידה שלהם נסמכת **על ההדרכה האישית**, אם כי בעניין זה נמצאו הבדלים בין מנהלים. חמישה מנהלים ציינו כי מפיקים תועלת בהדרכה ורואים בה משאב למידה מהותי, ולעומתם ציינו שני מנהלים כי מסיבות שונות ההדרכה לא היוותה עבורם כר ללמידה וצמיחה. כמו שעולה בדבריה של ליבי, מנהלת ב"ס יסודי: "אנחנו נפגשות, אני שואלת אותה מה את מציעה לי? עולים דברים שאני רוצה להעלות. - וזה עוזר לך? זה חשוב לך? - לפעמים. כשאני במצוקה אז אני מאד צריכה מישהו ולפעמים זה סתם תופס לי זמן ולא בא לי... אני מרגישה איתה מאד חופשייה להגיד לה תשמעי לא בא לי". ששת המנהלים האחרים כלל לא הזכירו את ההדרכה.

בממצאים עלו פעולות נוספות, שמטרתן מבחינת המנהלים לייצב תשתית איתנה למנהיגות ולהביא בכך לצמצום האתגרים הקשורים לקבלתם בתפקיד. הפעולות לביסוס מעמדו של המנהל כמנהיג מכוונות אל צוות המורים, ההורים והסביבה החיצונית לבית הספר, והן כוללות שיתוף מורים בטרם מתקבלות החלטות, גילויי אסרטיביות ונחישות, מאמצים להוכיח כי בואם גרם לשינוי חיובי בבית הספר, הצבת דרישות מקצועיות ממורים, ומאמצים לשמש מודל לחיקוי (מודלינג).

כאשר מנהל משתף את המורים בהתלבטיותיו הוא משדר להם פתיחות ומפיג אצלם תחושת אי וודאות. ברמה המעשית כמעט כל המנהלים הדגישו כי **השיתוף מאפשר להם לבחון ולנתח נושאים בטרם יחליטו החלטות, ובכך למנוע או להפחית התנגדויות עתידיות**. בדברי אלי ניתן לראות כיצד הוא "מכין את הקרקע" באמצעות שיתופם של המורים בצעד חדש שעשוי לאיים עליהם (הרשמה של תלמידים חדשים באמצעות עמותה לא מוכרת): "סיפרתי להם (למורים) שאמרתי להורים (הורי העמותה) לבוא ולראות ולהתרשם ממה שיש לנו ולא ממה שאין לנו... אז קודם כל זה פירגון לכם. מצד שני זה גם דורש מאיתנו. זה לא הולך להיות קל. זה יהיה קשה ומורכב... אבל בואו נראה את החיובי... זה מהלך שנותן לנו משוב טוב לבית הספר, זה נותן לנו רוח חזקה, של עוד ילדים טובים". ככה הצגתי להם את זה, שכל שלב אני אעדכן אותם." בדומה, גם עמי שמנהל בית ספר תיכון גדול מספר על שיתוף מורים בהחלטות על שיבוץ לשנה הבאה כדי למנוע מתחים עתידיים: "... אני עושה את זה כשהשיבוצים כבר די ברורים, ולא להשאני צופה שיהיו מוקשים אני מתקשר טלפוני. חלק מהם אומרים לי "לא את זה אני ממש לא רוצה", מה שטוב זה א' היחס ודבר שני האפשרות שלי להימנע מטעויות. שלגביי הן טעויות קלות לפיתרון, אבל קריטיות למורה."

צעד נוסף שגם הוא בא לידי ביטוי בשכיחות גבוהה הוא **אסרטיביות וסירוב להצעות מאתגרות**. מדברי מנהלים הובן כי כאשר מנהל מסרב להצעות המגיעות אליו, הוא משיג למעשה שתי מטרות - הוא בונה את מעמדו בעיני הסביבה כאסרטיבי ובעל עוצמה, ובה בעת מונע אתגרים עתידיים, שהוא או בית הספר לא יוכלו לעמוד בהם. אלי מספר כיצד אילץ את עצמו לסרב לתכנית שהציעו לו, לאחר שהסיק כי בית הספר לא יוכל לעמוד בה: "זה לא מתאים לי עכשיו... אני לא חושב שזה זמן מתאים לבית הספר. אז יכול להיות שהערכה עכשיו כלפי תרד. אז תרד בסדר". חלק מהמנהלים השתמשו בסירוב כדי להפגין את מנהיגותם ולהפעיל מרות באופן פומבי במכוון, כך שהקהל יידע לא לאתגר אותם בסוג כזה של עניינים. כפי שמספר דאוד, מנהל בית ספר יסודי בכפר ערבי: "הוא (מציין את אחד המורים) אחד הרכזים שנתתי לו את התפקיד... אבל אמרתי זה לא תורה מסיני זה לא טאבו זה לא קדוש. יש לכם שנה להוכיח את עצמכם לתפקיד הזה. מי שלא מוכיח את עצמו אני לא מחויב לו לכלום." מה אני עושה שנים רכז אף אחד לא יגע ביי" (מחקה את תשובת המורה) והוא אמר את זה בצורה... מאתגרת, פרובוקטיבית... אמרתי לו "זה לא עובד ככה חביבי מה שמגיע לך אתה תקבל למרות דאוד. מה שבידי דאוד אתה לא תיקח בכוח. אני לא חייב לך שום ריכוז שום חינוך כיתה שתדע את זה". (אח"כ) הרגשתי אנחה, הקלה שכנראה שעכשיו יהיה פה סדר".

ניכר כי ההתבססות בתפקיד כוללת מצד המנהל מאמץ בולט **להפגין את השינוי** שהביאו לבית הספר. כל המנהלים ציינו בגאווה אירועים ומצבים המעידים על השינוי שהם יצרו. השינוי, בהיותו פומבי ונראה לעין מבסס את מעמדם ומקבע את נוכחותם בבית הספר. השינויים נחלקו לשני סוגים: **שינוי מוחשי** בסביבה כדוגמת ניקיון, לוחות קישוט, וחוברות המציגות את בית הספר, ו**שינוי בדרכי הניהול**. שינוי בדרכי הניהול משתקף אצל המנהלים בהדגשה של מדיניות דלת פתוחה, בשינוי מערכת השעות, ובשקיפות בקבלת החלטות. דוגמה לשינוי בדרכי הניהול עולה בדבריו של מוניר, מנהל בית ספר יסודי ערבי: "אז אחרי הישיבה הראשונה החלטנו ביחד בדיון ("גם זה דבר חדש לעשות הצבעות") - מה יהיה יום השהייה של כל בית הספר... ואני כמו שאמרתי רציתי לשנות כל דבר. שהן ירגישו שהרוח היא חדשה" גם דלית מתארת כיצד הגיבה לציפיות הורים באופן שמסמן רוח חדשה: "ברגע שהבנתי שתופעה (תקציב בית הספר) גורמת לנזק, הבנתי שזה הזמן לעצור את הדברים. הורים צריכים לדעת מה חשבון הטלפון?... זה גם דברים שהיה צריך לעשות פה שינוי". יוסי מתאר בגאווה את מאמציו להטמיע נורמות חדשות: "האווירה שהייתה ... ועכשיו זה פתאום ישיבות של שלוש שעות, ודנים בכל מיני דברים, ופותחים את הדברים, מדברים עליהם". כחלק מהבלטת השינוי בדרכי הניהול עלה גם הנושא של **הצבת דרישות חדשות מהמורים** גם אם זה במחיר של התעמתות בטווח הקצר. מדובר בדרישות שהמורים לא היו רגילים אליהן ושעסקו בעיקר בתכני הלימוד ועמידה ביעדים. כפי שעולה בדבריו של דאוד: "מחנך כיתה ורכז שכבה לא ידעו מה זה התפקיד. חשבו שזה רק תוספת בתלוש. לא אדוני - אתה מנהל שפה ערבית אתה מנהל שפה מתמטיקה. אני אשאל אותך ואתה אמור לדעת מה מלמדים בכיתה א ב אפילו שלא אתה מלמד שם, בכל חודש בשנה".

חלק מן המנהלים מקווים לצמצם אתגרים באמצעות **גילויי אמפתיה כלפי מורים** מתוך כוונה לחזק את הקשר האישי ולהעלות אצלם את המוטיבציה. כפי שמתארים עמי ודני שניהם מנהלי תיכונים גדולים: "עשיתי המון שיחות, אחד על אחד. וגם להביא דברים לפרופורציות, ... אני חושב שכשמורים מרגישים שנעים לבוא למקום העבודה וטוב להם, אז הם פחות מתעסקים בטענות "ההוא קיבל ככה וזה קיבל ככה" (עמי). "אחרי זה אני פוגש אותו (אחד המורים) ומחבק אותו ככה טופח לו על הכתף ואומר לו כמה אני מעריך את מה שהוא עושה. ונותן לו תחושה טובה שאני באמת מאמין בו... לא סתם ללכת ולזרוק פקודה ולהתקדם... " (דני).

דלית ואלי מדגימים סוג נוסף של פעולה אשר עלתה בשכיחות נמוכה יחסית בראיונות - המאמץ **לשמש מודל לחיקוי למורים**. "ואני גם אומרת להן (למורות) אתן הכיתה שלי. זאת כיתה מאד מורכבת, מאד מעניינת, אבל אתם הכיתה שלי. וגם ככיתה - אני גם מעבירה להן סוג של מודלינג, של הטיפול בפרט, של הטיפול בכל אחד" (דלית). "במציאות פה, המודלינג הוא אחת הדרכים. כי כשהמנהל בא והוא כבר לא מנער את התלמיד... ("פעם היה פה מנהל ששבר לילד את היד")... ואז המורות רואות שבא מנהל שהוא לא עושה את זה, שהוא חזק עם הילדים, ובלי להפעיל כוח... והן פתאום צריכות להוכיח" (אלי).



תחום זה כולל מאמצים המופנים פנימה במטרה להתחזק. רוב החיזוקים עסקו בתזכורת העצמית כי על אף הקשיים שהוא חווה, התפקיד הינו חשוב ובעל ערך וכי זה לא הרגע להישבר. באמירות אלה, אשר עלו אצל עשרה מבין המנהלים ניכר כי הם מתאמצים לאזן את התחושות השליליות בכך שמזכירים לעצמם כי הם עושים עבודה חיונית וכי יש בתפקיד (בין אם כעת ובין אם צפויים להיות בו בהמשך) רגעי הנאה וסיפוק. חלקם משקיטים את אי הנחת בכך שהם אלה שרצו את התפקיד וכי יתכן שזה שלב מוקדם מדי לבחון אותו. דני מתאר כיצד הוא **שולט בספקות כדי שלא יחלישו אותו** "ובאמת גם אני כל יום שואל את עצמי לרגע, רגע למה אני צריך את זה. אבל אני מגרש את המחשבה הזאת. כי אני יודע שזה לא הזמן באמת לשאול אותה. יש תחנות יציאה בדרך ועכשיו זה לא הזמן. ובתחנות היציאה אני אשב עם עצמי ואשאל את עצמי אם זה טוב לי אם זה טוב למשפחה שלי אם אני מאמין במה שאני עושה אם אני שלם עם זה". במקום אחר הוא מתאר את המנגנון שמסייע לו **להרחיק מחשבות שליליות**, כשהוא מדמה את המציאות למסע כומתה בצבא ואומר: "אם אתה תוך כדי המסע כל הזמן תשאל את עצמך אם כייף לך אם טוב לך... אם אתה לא שלם עם הבחירה שלך אז אתה מהר מאד תמצא את עצמך אומר למפקד שלך כואבת לי הרגל. כי באמת כואבת לך הרגל... ואתה באמת לא יכול להמשיך... אם אתה תשאל את עצמך כל רגע אם אתה מרוצה אם כייף לך אם בחרת נכון...".

שימי ודאוד מתארים כי לצד הקושי מה שמחזק אותם הוא **המשמעותיות של התפקיד**. כפי שמתאר שימי שבבית ספרו לומדים תלמידים מאתגרים במיוחד ושחווה קושי גדול בתפקיד. הוא מסביר כי על אף אכזבותיו הוא מתחזק בעובדה שהוא עושה תפקיד חשוב ובעל ערך: "רגעים משמחים פה הם לא... הם לא... אני לא חושב שהעבודה הזאת היא משמחת. אני חושב שיש פה אתגר חשוב שכשאני חושב עליו אני שמח שאני עושה אותו". דאוד שמנהל בית ספר יסודי ביישוב נחשל מוצא חיזוק בכך שבתור מי שגדל במקום, הוא מגיע כעת כמנהיגה של הקהילה הענייה וחסרת ההשכלה: "לא רציתי לנהל בית ספר. זה עבודה קשה פוגעת בבריאות. אז אם כבר - במקום שאכפת לי ממנו". איריס ומוניר מתארים את **הכוחות שניטעו בהם** מחיזוק שקיבלו מהמורות בבית הספר. כפי שמספרת איריס בעקבות התמיכה שקיבלה בזמן שחוותה אירוע קשה עם בעלה: "את יודעת איך הצוות פה היו מקסימות? כשאחת מהן מתקשרת שרוצה לקחת את הכביסה... את רואה אנשים... אחת באה שמה לך עוגה ליד הדלת... זה הדברים שנותנים כוחות". מוניר, אשר מוטרד מהמנהל הקודם המבקר באופן תכוף בבית הספר ומנסה "להשתלט על הבית" כדבריו, מספר כי הנאמנות שהוא מקבל מהמורות מחזקת אותו "אם כל המורות היו מסכימות (לבקשה של המנהל הקודם) ורואות גם כן שזה הבית שלו - לא הייתי מחזיק מעמד".

נועה ודני מחזקים את עצמם באמצעות המחשבה כי **טבעי שירגישו קושי וכי בעתיד המצב ישתפר**. נועה מודה שהיא לא נהנית אך משתדלת לנחם את עצמה כי בשנים הבאות התחושה תשתפר: "אם השנה הזאת תעבור טוב אז את השלוש השנים הראשונות אז אפשר ממש...". גם עמי חש שהתפקיד חיוני ומתחזק **בתקווה כי בשנים הבאות המצב יוטב**: "קודם כל התפקיד הזה הוא באמת מאד משמעותי... התקווה כי האגדות מספרות שבשנה השנייה או השלישית זה נהיה אחרת. שבאמת אפשר להתחיל לעבוד על החינוך ולא רק על פרוצדורות ואדמיניסטרציה". בדומה,

גם דני **מקבל את הקושי** ומזכיר לעצמו שהכין את עצמו לכך: "שנה ראשונה אני נותן לעצמי. זהו. זה מה שרצית - אכלת אותה... רצית לשנות את העולם, זה לא כייף... אבל אני גם ידעתי שאני אהיה ככה בהתחלה... אז אני יודע מראש שבשלב הראשון אני בכלל לא צופה ליהנות".

סוג נוסף של פעולות פנימיות לחיזוק כללו **דיבור עצמי** והן עלו אצל כמחצית מן המנהלים (שישה). דיבור עצמי נחשבת אסטרטגיית התמודדות שעניינה להתגבר על אתגר באמצעי המכוון לטפל ברגש, ושעולה בדרך כלל במצב שבו לפרט אין שליטה על האתגר, על מקור הקושי (Carry et al, 2001; Lazrus, 2006). במקרה הנוכחי פעולות אלה של דיבור עצמי לא עלו בתור "הרע במיעוטו" וגם לא כתגובה של המנהל לאתגר ספציפי אלא נראה כי יש להן תכלית לטווח הרחוק – להעלות את החוסן האישי ובכך לשפר את ההתמודדות וההסתגלות בתפקיד. הפעולות, אשר עלו בתדירות שונה אצל המנהלים, כוללות דיבור עצמי לצרכי הרגעה, הפגה של תחושת בהילות, ושכנוע עצמי במסוגלותו העצמית והמקצועית להצליח. דוגמה לכך היא דבריו של אלי שמרבה **להרגיע את עצמו בדיבור עצמי**: "... אני לא מפסיק (להגיד) לעצמי את זה בראש... אני לא הולך לכבוש אף פסגה בשנה הבאה. אני מתקדם לפי היכולות שלי, ולא לפי שום דבר אחר".

**לסיכום** ממד זה (פעולות לשיפור ההתמודדות), התפיסות והפעולות שתוארו משקפות דפוס התמודדות אקטיבי הכולל שיפור עצמי באמצעות למידה, מהלכים לביסוס המנהיגות ופעולות מכוונות להעלאת החוסן האישי. מכאן עולה כי ההתמודדות איננה מסתכמת בקליטת גירויים ותגובה ופסיבית, אלא מעמדה מנטלית אקטיבית וממקור של עוצמה אשר מכוון להדגיש לסביבה את נוכחותו ומעמדו כמנהיג.

### **שיקולים טקטיים בתכנון ההתמודדות**

מהממצאים עלה כי אצל כל המנהלים מהלך ההתמודדות כלל דילמות והתלבטויות שונות. בתיאורים שנתנו מנהלים, השתקפו ברמות שונות של עוצמה השיקולים הטקטיים שהתלוו להחלטותיהם במשימות השונות. שיקולים אלה לימדו על מורכבותה של ההתמודדות, והם עוסקים באופן שבו רצוי וכדאי למנהל לפעול, ובשאלת העיתוי של אותן פעולות. לבטי המנהלים עולים בשני הקשרים, האחד נוגע למטרות הארוכות טווח שאותן המנהל רוצה להנחיל בבית הספר, והשני מתמקד בפיתרון של אתגרים בטווח הקצר.

כשמדובר במטרות ארוכות הטווח שהמנהל רוצה להטמיע בבית הספר, הלבטים נוגעים **לקצב שבו טוב ונכון** לפעול. ניכר היה כי מצד אחד בוערת במנהלים האמונה בדברים שהם רוצים להשיג ומצד שני הם מבינים כי הנעה של בית ספר אל חזון רחוק טווח הינו דבר מורכב שכרוך בשינוי הדרגתי ויסודי. מירי, מנהלת יסודי בשכונה מבוססת מאמינה בשותפות בריאה בין ההורים ובית הספר, אלא שהמורים בבית הספר אליו הגיעה תופסים את ההורים כמקור לאיום והם מתקשים למסד יחסי שותפות כפי שהייתה רוצה. היא מתארת את הלבטים שלה בנוגע לשאלת העוצמה שהיא יכולה להפעיל כדי לרתום מורים לחזון בו היא מאמינה: "הקשר עם ההורים כל הזמן מבהירים לי שזאת נקודה שצריך כל הזמן לשים לב... אני בחוויה שלי ובשאיפה שלי מאד כן בעד שיתוף של הורים אני רואה אותם כחלק מהמשאב של בית הספר. אבל זה נופל על חוויות

קודמות לא נעימות כנראה... כך שזה משהו מאד עדין. הייתה לנו כבר ישיבה אחת... אני צריכה לשים לב". דאוד מתאר כיצד הוא מנסה להוביל את המורים אל היעד החינוכי בו הוא מאמין מבלי שירגישו שהם מובלים אלא שהגיעו אליו בעצמם. הוא מתאר את הטקטיקה שלו בהכנסת השינוי שיפיח בבית הספר רוח של שמירת הסביבה, בית ספר "ירוק יותר": "אמרתי רגע... הרי אם נתקדם צעד ועוד צעד בלי שאני ארגיש שאני ירוק בלי שאני אדע שאני ירוק, אני בסוף אהיה ירוק".

שיקולים נוספים עלו במצבים של **קונפליקט בין גישות**. דוגמה אחת היא קונפליקט בין הגישה החינוכית שבה מאמין המנהל לבין הגישה של גורמים אחרים בעלי עניין בבית הספר. דני, מנהל תיכון שסובל מתדמית נמוכה בעיר, מתאר את ההתמודדות הנדרשת ממנו לאור המתח בין רצונו לספק את הציפיות המופנות אליו, לבין גישתו החינוכית השונה, ומשתף באתגר שבלהיות נאמן לדרכו מבלי לאבד את צו המצפון. האמונה של דני היא כי חינוך הוא דבר עמוק שאורך זמן שלא מתבטא רק בציונים שהרשות המקומית מצפה לראות: "תראי כולם מצד אחד מצפים מאד. כולם גם המועצה מצפים לתוצאות. ואני מנסה להסביר לכולם אני לא קוסם ותוך שנה לא עושים מהפכות, וזה תהליך בחינוך. וכולם רוצים כאן ועכשיו שיהיו תוצאות. ועם זה אני צריך להתמודד. מצד אחד לעשות הכל כדי שכן יהיו תוצאות מצד שני לא לאבד את הדרך החינוכית שבה אני מאמין". חלק מן המנהלים מרגישים קונפליקט בין גישות, בבואם להנחיל **נורמות עבודה חדשות עם מורים**. עמי לדוגמה, אשר הגיע לבית הספר לאחר שניהל עמותה גדולה מספר על מאמציו להטמיע ערכים מקצועיים בשיקולים מול מורים: "יש מישהי שאני מאד מעריך אותה, ויש לה בקשה לשנה הבאה, שאני יודע שאני לא הולך להיענות לה כי מקצועית זה לא נכון. אבל אני יודע שאם הייתי פועל ממקום אישי אני כן הייתי נענה לה. .. (אבל) זה לא נכון לפעול מהמקום הזה, לטוב ולרע." גם שימי משתף בלבטים בהטמעה של ערך האחריות אצל מורה עימו הוא מתמודד: "... עד כמה אני אומר לו מה האחריות שלו קח את זה, תלך עם זה, תרד עם זה, או שאני לוקח את זה עליי ואני עוזר לו ומלווה אותו אני כל הזמן מסביר לו". מירי משתפת בדילמה דומה בין הנוחות שבלהכתיב למורים מה לעשות, לבין ערך ההעצמה וההתפתחות ששל המורים: "אני מנסה להעביר מסרים שלכאורה סותרים את זה... ואני אומרת להם הרבה יותר קל היה להגיד "ככה אמרתי אז תעשו", אבל אני לא מחפשת את המקום הזה. אני כן מחפשת את המקום שיעביר אותן שיעור. שירגישו טוב".

דוגמאות נוספות עסקו בשיקולים **בהובלה והנהגת בית הספר**. עמי מתאר כיצד הוא מתקרב באופן מאולץ ומגמתי אל אחת המורות כדי למוסס התנגדויות בצוות, או כשאלו מפריד בין הפסקות כדי להחליש את כוחן של המורות כקבוצה, ומחליט ליידע על תכנית חדשה רק בהדרגתיות. דוגמה מעט מרחיקת לכת לשיקול טקטי משתקף בתיאור של עמי כיצד נעזר בעירייה כדי לאלץ מורים בבית ספרו לשפר את ההוראה. עמי פנה לעירייה כדי שיתלוננו על בית הספר מתוך ידיעה שהמורים יתייחסו ברצינות לתלונה שתגיע מגורם מחוץ לבית הספר. "כי יש פה המון המון פוליטיקה ודווקא בגלל שאנשים הם קבועים, ואין להם אינטרס לשנות משהו, אז הדבר היחיד שיכול באמת... זה כשבא מגורם חיצוני. בא גורם חיצוני ואומר לך ככה וככה...". ליבי מתארת את שיקוליה הטקטיים בשיבוץ של מורה כמחנכת באחת הכיתות: "...אז אני בשנה הבאה

כן חושבת על זה. כי סך הכל זאת הכיתה החזקה, ואם אני אשאיר את המורה הזאת הם (ההורים) יעשו לה בלגאן... אז אפשר למצוא את שביל הזהב, אפשר. וגם בשבילה אני מעדיפה ככה, כי לא יתנו לה...". מרים, שהגיעה לניהול מבית ספר שנחשב אליטיסטי מנסה להימנע מלהצטייר כביקורתית בעיני הצוות אך בד בבד שואפת להיות מעורבת ומנחה בתכני הלימוד. היא מבצעת מהלכים טקטיים מתוך חשש שמורים יפרשו את המעורבות שלה כפלישה לטריטוריה המקצועית "השבוע ישבתי עם הרכזת של ביולוגיה וישבנו עם המדריכה המחוזית כדי באמת לראות איפה אנחנו... איפה אני יכולה לעזור במשאבים איפה היא יכולה... אני חושבת שזה מקום לפצח את הקושי (עם מורה מקצועי) כשאת באה ואומרת "במה אני יכולה לעזור לך?".

דוגמה מסכמת לנושא השיקולים שהמנהל מפעיל במהלך ההתמודדות עולה בדבריה של איריס אשר אמורה לקבל החלטה על כניסה של תכנית חדשה לבית הספר ותוהה האם היא מתאימה להעדפותיה, האם נכונה מבחינת העיתוי הספציפי, והאם עונה על הצרכים של בית הספר?: "ואני חושבת, האם זה הזמן המתאים? האם אני יכולה להצליח בזה ברגע זה? ואני לא חושבת שכן. אני חושבת שזה לא קורה באותה שנייה. זה בכל זאת תהליכים... וגם אני צריכה לחשוב עם עצמי, אני באמת מאמינה בזה?, האם זה מתאים לאוכלוסיית בית הספר עם הצרכים הספציפיים שלה?".

לסיכום, הממצאים בדבר השיקולים המניעים את המנהל מרחיבים את הבנתנו את מאפייני ההתמודדות שחורגת מפעולות תכליתיות בטווח הקצר אל עבר כוונות ופעולות המיועדות להשיג מטרות בטווח הרחב יותר של הצלחה בהתמקמות בתפקיד. המחקר האיכותני זיהה ממצאים שלא עלו במחקר הכמותי ובכך הוא מחזק את הנחת המחקר בדבר המודעות העצמית הנכללת בתפיסת ההתמודדות של המנהל. מהמחקר האיכותני ניתן ללמוד כי המנהל מעריך את עצמו ואת הסביבה בה הוא פועל, וכן מפעיל שיקולים טקטיים בתכנון מהלכיו - האם לפעול ולהגיב, כיצד ומתי. במובן זה ניתן לקבוע כי במהלך ההתמודדות, מנהלים בהחלט פועלים בתוך מודעות – הם שוקלים את יכולותיהם כמו גם מגבלותיהם, ומתייחסים אל הסביבה כגורם הקובע במידה רבה איזה מהלך התמודדות נכון לבצע, כיצד ומתי.

בסעיף הבא יוצגו הממצאים בדבר הגורמים (האישיים וההקשריים) התורמים לניבוי תפיסת ההתמודדות של מנהלי בתי הספר.

### ה.3.1. תרומתם של גורמים אישיים והקשריים לניבוי תפיסת ההתמודדות

כנובע ממודל ההתמודדות מספר גורמים שוערו כמשפיעים על תפיסת ההתמודדות ועל תוצאותיה והם יוצגו בסעיף זה. בחלק הראשון אציג ממצאים בדבר הקשר בין מאפייני הרקע (האישיים והארגוניים) לבין ההתמודדות, ובחלק השני יוצגו ממצאי הקשר שבין משתנים תפיסתיים לבין ההתמודדות. בחלק השלישי יוצגו ניתוחי הרגרסיה שבחנו את ההסבר של גורמים אלה את ההתמודדות.

## הקשר בין מאפייני הרקע לבין תפיסות ההתמודדות של המנהלים

בניתוח שונות רב משתני (Manova) בו נבדקו ארבעת מאפייני הרקע האישיים (מגדר, גיל<sup>17</sup>, שנות ותק בהוראה, ניסיון קודם בתפקיד ניהולי) נמצא כי רק למגדר יש קשר עם ההתמודדות כפי שהיא משתקפת בסולם הכולל ("התמודדות מכוונת הצלחה") ובשני תתי הסולמות ( $Wilks' \lambda = 0.952, F(2,137) = 3.45, p < 0.05$ ). גודל האפקט הוא  $\eta^2 = 0.05$ . נתוני הקבוצות שנבדקו מובאים בלוח שלהלן.

לוח 10: ממוצעים וסטיות תקן של סולם ההתמודדות על פי מגדר

מנהלי בתי ספר - גברים (n = 43)		מנהלות בתי ספר - נשים (n = 143)		
SD	M	SD	M	
0.64	4.53	0.70	4.77	הסולם כולו: "התמודדות מכוונת הצלחה"
0.66	4.52	0.76	4.83	ממד 1: "מכוונות ללמידה"
0.70	4.53	0.73	4.71	ממד 2: "מכוונות להפגנת הישג"

נמצא כי המכוונות להצלחה (הסולם הכולל) של נשים מנהלות ( $M = 4.77, SD = 0.70$ ), כמו גם מכוונות ללמידה ( $M = 4.83, SD = 0.76$ ) היא גבוהה יותר באופן מובהק מזו של מנהלי בתי ספר גברים ( $p < 0.05$ ). ההבדלים במכוונות להפגנת הישג אינם מובהקים.

בניתוח שונות רב משתני (Manova) בו נבדקו חמשת מאפייני רקע הנוגעים להקשר בו מתפקד המנהל (שלב החינוך, סוג פיקוח, נקודת כניסה לניהול ותדירות מפגשים עם המדריך) נמצא כי הקשר היחידי שמתקיים הוא בין סוג הפיקוח אליו משתייך בית הספר לבין ההתמודדות של המנהלים: הסולם הכולל ושני ממדיו ( $Wilks' \lambda = 0.963, F(4,364) = 1.72, p < 0.05$ ) גודל האפקט הוא  $\eta^2 = 0.02$ ). נתוני הקבוצות שנבדקו מובאים בלוח שלהלן.

לוח 11: ממוצע תפיסות ההתמודדות – לפי שלושה סוגי פיקוח – מנהלים שנה א' (n=187)

סוג פיקוח ממלכתי-יהודי (n = 125)		סוג פיקוח ממלכתי-דתי (n = 40)		סוג פיקוח ממלכתי-ערבי (n = 22)		
SD	M	SD	M	SD	M	
0.66	4.79	0.74	4.48	0.67	4.72	"התמודדות מכוונת הצלחה" (הסולם הכולל)
0.73	4.84	0.79	4.50	0.73	4.80	הממד: "מכוונות ללמידה"
0.71	4.75	0.74	4.45	0.74	4.64	הממד: "מכוונות להפגנת הישג"

כפי שעולה מלוח 11 ונמצא בניתוח השונות תפיסותיהם של מנהלים מבתי ספר בפיקוח הממלכתי-דתי נמוכות באופן מובהק מתפיסות המנהלים המשתייכים לפיקוח הממלכתי-יהודי, בסולם כולו ( $M = 4.48, SD = 0.74$ ) ובשני ממדיו ( $M = 4.59, SD = 0.79$ ) ( $M = 4.45, SD = 0.74$ ). במבחני post-hoc scheffe עלה כי מתקיים ביניהם הבדל בסולם כולו ( $p < 0.05$ ) וכן בממד "מכוונות

<sup>17</sup> בחלוקה לשתי קטגוריות: 45 ומטה ו- 46 ומעלה

ללמידה" ( $p < 0.05$ ). הבדל בממד "מכוונות להפגנת הישג", נמצא רק במבחן post-hoc מסוג LSD ( $p < 0.05$ ).

נראה אם כן כי **השערה מס' 2 אוששה בחלקה** ולפיה קיים קשר בין מאפייני רקע מסויימים של המנהל לבין תפיסות ההתמודדות, כך בנוגע למגדר (נשים מכוונות ללמידה ברמה גבוהה יותר מגברים), ולסוג הפיקוח של בית הספר שבראשו עומד המנהל (מנהלים מהפיקוח הממלכתי-דתי מדווחים על רמת התמודדות נמוכה יותר). לכל יתר מאפייני הרקע האישיים והארגוניים שנבדקו לא היה קשר עם תפיסת ההתמודדות.

כדי להשלים את ההבנה בנוגע למקור ההבדלים בוצעו ניתוחי שונות שבהם נבחנה השאלה האם שני המאפיינים (מגדר וסוג פיקוח) משפיעים גם על המשתנים האישיותיים וההקשריים שבמודל (מוקד ויסות קידום, מוקד ויסות מניעה, משמעות העבודה, תמיכה מהפיקוח ותמיכה מעמיתים) הכוונה הייתה לבחון האם ההבדלים בתפיסות ההתמודדות הם מבניים ומשפיעים גם על המשתנים האחרים במודל. בניתוח שונות רב משתני (Manova) בו נבדקו שני מאפייני הרקע (מגדר וסוג פיקוח) נמצא כי **מגדר אינו קשור לגורמים האישיים** (שני מוקדי הויסות, משמעות העבודה, ותמיכה חברתית) **בעוד שסוג הפיקוח/הזרם החינוכי שאליו משתייך בית הספר קשור לגורמים האישיים** ( $Wilks' \lambda = .886, F(10,358) = 2.22, p < 0.05$ ,  $\eta^2 = .06$ ). במבחני post-hoc מסוג scheffe עלה כי הזרם החינוכי של בית הספר קשור לשני מוקדי הויסות (מוקד ויסות קידום ( $p < 0.05$ ) ומוקד ויסות מניעה ( $p < 0.05$ ), אם כי הגורמים האחרים שבמודל (משמעות העבודה, תמיכה מעמיתים ותמיכה מהפיקוח) לא קשורים לסוג הפיקוח. נתוני הקבוצות בשני מוקדי הויסות מובאים בלוח שלהלן.

**לוח 12: גורמים אישיים במודל לפי שלושה סוגי פיקוח – מנהלים שנה א' (n=187)**

סוג פיקוח ממלכתי-ערבי (n = 22)		סוג פיקוח ממלכתי-דתי (n = 40)		סוג פיקוח ממלכתי-יהודי (n = 125)		
SD	M	SD	M	SD	M	
1.21	7.42	1.60	6.61	1.19	7.21	מוקד ויסות קידום
1.56	4.98	1.64	4.26	1.50	4.08	מוקד ויסות מניעה

כפי שמשקף בלוח 12 ובעקבות מבחני ה- post-hoc מסוג scheffe עולה כי במשתנה מוקד ויסות קידום תפיסותיהם של מנהלים בפיקוח הממלכתי-יהודי ( $M = 7.21, SD = 1.19$ ) גבוהות באופן מובהק מתפיסות המנהלים מהפיקוח הממלכתי-דתי ( $p < 0.05$ ), ובמשתנה מוקד ויסות מניעה מנהלי בתי הספר מהפיקוח הממלכתי-ערבי מונעים ממוקד מניעה ( $M = 4.98, SD = 1.56$ ) גבוה יותר מעמיתיהם בפיקוח הממלכתי-יהודי ( $p < 0.05$ ).

### הקשר בין המשתנים התפיסתיים לבין תפיסת ההתמודדות

הגורמים התפיסתיים ששוערו כקשורים להתמודדות כוללים שלושה משתנים המלמדים על מניעים מוטיבציוניים שמאפיינים את המנהל (מוקד ויסות קידום, מוקד ויסות מניעה ומשמעות העבודה שליחות) ושני משתנים הנוגעים לסביבת העבודה (תמיכת הפיקוח ותמיכת עמיתים). ראשית, אציג בלוח שלהלן את הנתונים התיאוריים שהתקבלו עבור כל אחד מהמשתנים הללו.

#### לוח 13: תיאור המשתנים התפיסתיים (ממוצע וס"ת) – מנהלי בתי ספר בשנה ראשונה

(n = 187)

גורמים תפיסתיים שנבדקו	ממוצע	ס"ת
מוקד ויסות-קידום (סקלה 1-9)	7.11	1.31
מוקד ויסות-מניעה (סקלה 1-9)	4.23	1.56
משמעות העבודה-שליחות (סקלה 1-6)	4.68	0.62
תמיכת הפיקוח (סקלה 1-5)	4.36	1.17
תמיכת עמיתים (סקלה 1-5)	4.72	0.71

מהלוח עולה כי המנהלים מאופיינים במוקד ויסות-קידום ברמה גבוהה, וכן הם תופסים במידה רבה את משמעות התפקיד שלהם כשליחות. הם מדווחים על נטייה נמוכה למוקד ויסות מניעה. בכל הנוגע לתמיכת עמיתים ותמיכת הפיקוח נראה כי המנהלים זוכים לתמיכה גדולה משני המקורות הללו.

לוח 14 שלהלן מציג את הקשרים בין המשתנים התפיסתיים (האישיים וההקשריים) לבין תפיסת ההתמודדות – סולם ההתמודדות הכולל, ושני הממדים שלו.

#### לוח 14: הקשר בין משתנים תפיסתיים לבין ההתמודדות – מנהלים בשנה הראשונה (n=187)

משתנים תפיסתיים	1	2	3	4	5	6	7
1. מוקד ויסות קידום	1						
2. מוקד ויסות מניעה	.09	1					
3. משמעות עבודה-שליחות	.36**	-.07	1				
4. תמיכת הפיקוח	.11	-.13	.31**	1			
5. תמיכת עמיתים	.07	-.17*	.26**	.39**	1		
6. סולם ההתמודדות הכולל	.45**	-.15*	.39**	.24**	.24**	1	
7. מכוונת ללמידה	.41**	-.08	.31**	.22**	.23**	.93**	1
8. מכוונת להפגנת הישג	.43**	-.20**	.42**	.22**	.23**	.93**	.73**

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

מהלוח עולה כי קיים מתאם גבוה יחסית בין מוקד ויסות קידום לבין כל שלושת המשתנים הנוגעים להתמודדות – סולם ההתמודדות הכולל, מכוונת ללמידה ומכוונת להפגנת הישג. מוקד ויסות קידום הוא במתאם בינוני-גבוה גם עם תפיסת משמעות העבודה שליחות. לעומת זאת, מוקד ויסות מניעה נמצא במתאמים נמוכים עד אפסיים עם המשתנים האישיים האחרים וגם עם

ממדי ההתמודדות. עוד עולה כי למשמעות העבודה שליחות יש מתאם בינוני וחיוני עם משתני ההתמודדות (הסולם הכולל ושני ממדיו) אך לא עם מוקד ויסות מניעה.

### יכולת ההסבר של המשתנים האישיים וההקשריים את ההתמודדות

לצורך מענה לשאלה זו בוצעו שני מהלכים של רגרסיה מסוג enter שלפיו מוכנסים למשוואת הרגרסיה כל המשתנים הבלתי תלויים בבת אחת. בוצע ניתוח רגרסיה עבור כל אחד משני ממדי הסולם כמשתנים תלויים מתוך ציפייה שהתייחסות רב ממדית לשני מרכיבי הסולם בנפרד תעלה תובנות מהותיות. הוחלט כי אין טעם לבצע רגרסיה כשהמשתנה התלוי הוא הציון הכולל בסולם ההתמודדות.

בהשערות מחקר מס' 3,4 שוער כי הגורמים האישיים וההקשריים שהוגדרו במודל ינבאו את ההתמודדות של מנהל בית הספר בשנתו הראשונה בניהול. ברגרסיות הבאות (מסוג enter) הוכנסו למודל כל המשתנים שנמצאו קשורים לאותו ממד התמודדות: משתנים אישיים והקשריים וכן שני מאפייני רקע (מגדר וסוג פיקוח). לוח 15 שלהלן מציג את ניתוח הרגרסיה שבוצע לממד מכוונת ללמידה. בניתוח נכללו שני משתני הרקע שנמצאו קשורים להתמודדות זו: מגדר וסוג פיקוח.

### לוח 15: סיכום תוצאות ניתוח רגרסיה של מכוונת ללמידה על פי גורמים אישיים והקשריים

ששוערו כמשפיעים עליה (n=187)

המשתנה	B	SEB	Beta	R <sup>2</sup>	F
מוקד ויסות קידום	0.20	0.04	0.35**	0.26	8.76**
מגדר (נשים מול גברים)	0.27	0.13	0.15*		
משמעות העבודה שליחות	0.17	0.09	0.14		
תמיכת עמיתים	0.11	0.08	0.11		
תמיכת הפיקוח	0.05	0.05	0.08		
מוקד ויסות מניעה	-0.03	0.03	-0.06		
סוג פיקוח	0.01	0.08	0.01		

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

מלוח 15 שלעיל עולה כי 26% מהשונות בממד מכוונת ללמידה מוסברת על ידי המשתנים האישיים וההקשריים ששוערו במודל ( $F(7,185)=8.76, p<.0001$ ), וכי רק לשניים מהמשתנים ישנה תרומה ייחודית מובהקת למנובא זה: מוקד ויסות קידום ( $Beta=0.35, t(185)=4.96, p<.001$ ) ולמגדר של המנהל ( $Beta=0.15, t(185)=2.16, p<.05$ ). למשתנים משמעות העבודה שליחות ומוקד ויסות מניעה לא נמצאה תרומה ייחודית ומובהקת להתמודדות שנבחנה. ניתוח הרגרסיה שמתואר בלוח הבא הוא עבור הממד מכוונת להפגנת הישג. בניתוח זה לא נלקחו בחשבון משתני המגדר וסוג הפיקוח מכיוון שבניתוחי שונות שתוארו לעיל הם לא נמצאו קשורים אליה.



**לוח 16: סיכום תוצאות ניתוח רגרסיה של מכוונת להפגנת הישג על פי גורמים אישיים והקשריים ששוערו כמשפיעים עליה (n=187)**

המשתנה	B	SEB	Beta	R <sup>2</sup>	F
מוקד ויסות קידום	0.35	0.04	0.35***	0.32	16.98***
משמעות העבודה שליחות	0.28	0.08	0.24***		
מוקד ויסות מניעה	-0.09	0.03	-0.19***		
תמיכת עמיתים	0.09	0.07	0.08		
תמיכת הפיקוח	0.04	0.04	0.06		

\*\*\*  $p < 0.001$

מלוח 16 שלעיל עולה כי 32% מהשונות בממד מכוונת להפגנת הישג מוסברת על ידי המשתנים האישיים והקשריים ששוערו במודל ( $F(5,185)=16.98, p<.0001$ ), וכי לשלושה משתנים תרומה ייחודית מובהקת להסבר המכוונות להפגנת הישג - מוקד ויסות קידום ( $Beta=0.35, t(185)=5.27, p<.001$ ) משמעות העבודה כשליחות ( $Beta=0.24, t(185)=3.43, p<.001$ ) ומוקד ויסות מניעה ( $Beta=-0.19, t(185)=-3.00, p<.001$ ). הלוח הבא מסכם את הקשרים בין משתנים אישיים, בית ספריים, ותפיסתיים, לבין תפיסת ההתמודדות של המנהלים.

**לוח 17: סיכום התוצאות לבדיקת הקשר בין מאפייני המנהל/בית הספר לבין תפיסת ההתמודדות בשלב הכניסה לתפקיד**

גורמי השפעה פוטנציאליים	סולם ההתמודדות הכולל	מכוונות ללמידה	מכוונות להפגנת הישג
גיל	-----	-----	-----
מגדר	נשים גבוהות מגברים	-----	-----
מאפייני רקע (אישיים והקשריים) - תוצאות ניתוחי שונות	ותק בהוראה	-----	-----
	ניסיון קודם בניהול	-----	-----
	סוג פיקוח	בפיקוח ממלכתי-דתי נמוכים משני סוגי הפיקוח האחרים	-----
	נק' כניסה לתפקיד	-----	-----
	תדירות מפגשי הדרכה	-----	-----
משתנים תפיסתיים - תוצאות ניתוחי רגרסיה	מוקד ויסות קידום	✓✓	✓✓
	מוקד ויסות מניעה	-----	✓✓
	משמעות העבודה שליחות	✓	✓✓
	תמיכת הפיקוח	-----	-----
	תמיכת עמיתים	✓	-----
		מגדר+	-----

מקרא: (-----) לא נמצא קשר, (✓) תרומה מובהקת  $p < 0.05$ , (✓✓) תרומה מובהקת  $p < 0.01$ .

**לסיכום** חלק זה של הממצאים בדבר הגורמים המשפיעים על ההתמודדות, ובהתייחס להשערות המחקר ניתן לסכם את הממצאים הבולטים הבאים: בהתייחס להשערה מס' 3 – זו אוששה ברובה. עולה כי משתנים אישיים המניעים את המנהלים בהתמודדות יש השפעה על

תפיסות ההתמודדות שלהם. מוקד ויסות קידום אכן מסביר את תפיסת ההתמודדות, על שני ממדיה (מכוונות ללמידה ומכוונות להפגנת הישג). כלומר, מוקד הויסות קידום של המנהל משפיע על הדרך בה הוא תופס את האתגרים ואת ההתמודדות בה הוא נוקט. למוקד ויסות מניעה יש השפעה מינורית על תפיסות ההתמודדות, וזו פועלת בצורה הפוכה, כלומר מוקד הויסות מניעה של המנהל מפחית את המכוונות להצלחה והמכוונות להפגנת הישג בהתמודדות, בעוד שאין לו כל השפעה על המכוונות ללמידה בהתמודדות. עוד עלה כי אכן תפיסת המשמעות שמנהלים מייחסים לעבודה (משמעות השליחות) יש השפעה מובהקת על תפיסת ההתמודדות (במיוחד המכוונות להצלחה והמכוונות להישג).

**בנוגע להשערה מס' 4 – זו אוששה באופן חלקי.** בנוגע להשפעה שיש לתמיכה שהמנהל חש כי מקבל מעמיתיו וממנהלו, על תפיסות ההתמודדות עלה כי לתמיכת העמיתים יש השפעה מסויימת על ההתמודדות בעוד שלתמיכת הפיקוח אין השפעה מובהקת. עם זאת, יש לציין כי בהמשך הממצאים תוצג בדיקה של מערך המשתנים הכולל (ניתוח משוואות מבניות SEM) ובו עלו ממצאים נוספים המבהירים עניין זה. ארחיב עליהם בפרק הרלוונטי לממצאי המודל.

## **ה.2. ההשלכות של תהליך ההתמודדות והגורמים הקשורים אליהן**

בפרק הנוכחי יוצגו ממצאים הנוגעים להשלכות האישיות של תהליך ההתמודדות שחווה מנהל בית הספר, והגורמים האישיים וההקשריים שנמצאו קשורים אליהן. בתחילה יוצגו התוצאות שעלו במחקר הכמותי ולאחר מכן אלה שעלו במחקר האיכותני.

### **ה.1.2. תוצאות תהליך ההתמודדות כפי שעלו במחקר הכמותי**

במודל המשוער הוגדרו לתהליך ההתמודדות ארבע תוצאות משוערות: שלוש מהן מתייחסות לטווח זמן מיידי – סיומה של שנה ראשונה בתפקיד, ותוצאה נוספת מתייחסת לטווח זמן רחוק יחסית - לאחר שנתיים בתפקיד. בסעיפים הבאים יתוארו התוצאות ולאחר מכן יוצג הקשר בין לבין יתר מרכיבי המודל (מאפייני רקע, גורמים אישיותיים, ותפיסות התמודדות).

#### **ה.1.1.2. תיאור התוצאות**

ארבע התוצאות שנבחנו היו: שביעות רצון, שחיקה, כוונת עזיבה, ופרישה בראשיתית מהתפקיד.

#### **שביעות רצון בתפקיד**

מסולם שביעות הרצון, עלה כי ממוצע שביעות הרצון בקרב מנהלים חדשים בתפקיד ( $n = 187$ ) הוא 4.9 (ס"ת 0.65) בטווח תשובות 1-6. בכדי לבדוק האם זהו ציון גבוה/חריג, ומכיוון שלא היה בנמצא ציון נורמה לשביעות רצון של מנהלי בתי ספר, הוחלט להשתמש במדד אמצע הטווח שלוקח בחשבון את טווח הציונים באותו סולם ומחשב את מרכזו. לוח 18 שלהלן מציג את התוצאות שהתקבלו.

**לוח 18: שביעות הרצון של המנהלים – ממוצע, סטיית תקן, חציון ומדד אמצע הטווח (n=187)**

שביעות הרצון בעבודה	
ממוצע	4.91
סטיית תקן	0.65
חציון	5.00
מדד אמצע הטווח (midrange)	3.20

מהלוח עולה כי בעוד שאמצע הטווח (בטווח תשובות שבין 1 ל-6) עומד על 3.20, גם הממוצע וגם החציון שהתקבלו בסולם שביעות הרצון הינם גבוהים ממנו. כלומר, שביעות הרצון של המנהלים בסופה של שנה ראשונה בתפקיד היא גבוהה.

**שחיקה מקצועית**

רמת השחיקה המקצועית שנמדדה בקרב המנהלים הייתה באופן כללי די נמוכה: ממוצע 2.2 (ס"ת 0.61) בסולם 1-6. לאור העובדה כי סולם השחיקה מורכב משלושה תת-סולמות, נבדקה רמת השחיקה בכל אחד מהם, כמו גם המתאם ביניהם. לוח 19 מציג את התוצאות שהתקבלו.

**לוח 19: השחיקה המקצועית של מנהלי בתי הספר: ממוצעים ומתאמים (n=187)**

ממוצע (ס"ת)	1	2	3
1. שחיקה - הסולם הכולל	-		
2.2 (0.61)			
2. תת הסולם תשיות	0.86**	-	
2.0 (0.75)			
3. תת הסולם התבדלות	0.83**	0.59**	-
1.8 (0.67)			
4. תת הסולם אי הגשמה	0.75**	0.42**	0.50**
2.9 (0.81)			

\*\*  $p < 0.01$

כפי שניתן להיווכח בלוח שלעיל, השחיקה שדווחה בשניים מתתי הסולמות של השחיקה (תשיות והתבדלות) היא נמוכה - רק מיעוט זעיר (3%-5%) מהמנהלים דיווח בהם על רמה גבוהה של שחיקה. אולם, בתת הסולם אי הגשמה, שחיקת המנהלים היא ברמה גבוהה יחסית - 26% מהמנהלים דיווחו כי הם חשים אי הגשמה במידה גבוהה עד גבוהה מאד, וממוצע התשובות הוא 2.9 בטווח תשובות 1-6.

מתוצאות המתאמים בין תת-הסולמות עולה, בדומה למחקרים קודמים, כי למרות שמדובר בתופעה אחת (שחיקה), תת-הסולמות מאירים בה היבטים שונים. לתת הסולם אי הגשמה נמצא אחוז שונות משותפת הנמוך ביותר עם יתר הסולמות - שיעור ההסבר שלו את השונות בהתבדלות עומד על 25% ( $r = 0.50$ ), ואת השונות בתשיות הוא מסביר בשיעור 16% ( $r = 0.42$ ). נתונים אלה

מלמדים כי מרכיב אי ההגשמה שבשחיקה משקף רובד ייחודי בשחיקה המקצועית של המנהל, ונראה כי משמעותו תחושת החמצה של המנהל מכך שלא מצליח להגשים את שאיפותיו, חזונו, וייעודו.

### כוונת עזיבה

בסולם שבחן את כוונת העזיבה של המנהל בסופה של שנה ראשונה בתפקיד נמצא כי זו נמוכה למדי - ממוצע 2.0 (ס"ת 1.3) (בטווח תשובות 1-6). בהתפלגות התשובות עולה כי מיעוט, אם כי לא אפסי (13%), של מנהלים דיווח על כוונה לעזוב את התפקיד.

### פרישה בראשיתית מהתפקיד (תוצאת ההתמודדות בטווח הרחוק)

תוצאה זו מהווה קריטריון אובייקטיבי לתוצאת ההתמודדות והיא נמדדה לאחר שנה וחצי מסיום שנת הלימודים הראשונה בתפקיד. כלומר, כשנתיים וחצי מיום הכניסה אליו. בקרב כלל המדגם - מנהלים חדשים בתפקיד ( $n=226$ ), נמצא כי בנקודת זמן שנייה 65 מהם (29%) כבר לא מנהלים את בית הספר אליו התמנו. שיעור דומה התקבל גם בתת הקבוצה שהזדהתה בשאלון (בנקודת זמן 1) ( $n = 111$ ) - 28 מהם (25%) כבר לא מנהלים את בית הספר אליו התמנו. הנתונים הדומים בשני המדגמים מחזקים את תוקף הממצא, כלומר שיעור המנהלים שפורש לאחר שנתיים מהתפקיד אליו התמנו נע בין 25% ל-29%. לשם השוואה, בהתייחס לאותו פרק זמן, שיעור הפרישה בקרב המנהלים הוותיקים (המאופיינים בותק גבוה ובגיל מבוגר יותר) היה דומה - 26% מהם לא משמשים כמנהלי בית הספר.

נראה אם כן כי **השערה מס' 5 אוששה**. בסיומה של תקופת התמודדות נרשמו להתמודדות תוצאות חיוביות (שביעות רצון) כמו גם תוצאות רגרסיביות (שחיקה וכוונת עזיבה). רובם הגדול של המנהלים מדווח על רמה גבוהה של תוצאה חיובית - שביעות רצון. בנוגע לתוצאות השליליות – עלה כי חלק זעיר מן המנהלים מדווח על תחושת שחיקה (בשני המדגמים תשישות והתבדלות), אם כי חלק לא מבוטל - 26% מהמנהלים חשים אי הגשמה. כוונה לעזוב את התפקיד דווחה על ידי מיעוט יחסי, אם כי לא אפסי, של מנהלים.

גם **השערה מס' 6** בדבר עזיבת התפקיד **אוששה**. ההשערה התבססה על מידע אובייקטיבי ואכן נמצא כי שיעור של כרבע מן המנהלים פרשו מתפקידם לאחר כשנתיים. בניתוח רגרסיה לוגיסטית<sup>18</sup> עלה כי פרישה בראשיתית לא הוסברה על ידי אף אחת מתוצאות ההתמודדות שנמדדו בטווח המידי (שביעות רצון, שחיקה וכוונת עזיבה). במבחני  $t$  שבוצעו להשוואת הציונים הממוצעים בתוצאות ההתמודדות שהתקבלו בשתי קבוצות המנהלים (אלה שהתמידו בתפקיד בהשוואה למנהלים שעזבו את תפקידם) – לא העלו הבדלים מובהקים.

<sup>18</sup> רגרסיה לוגיסטית היא זו שמתאימה כאן מכיוון שהמשתנה התלוי (פרישה בראשיתית מהתפקיד) הינו דיכוטומי (יש בו רק שני ערכים אפשריים) והמשתנים הבלתי תלויים הם רציפים.

## ה.2.1.2. הקשר בין מאפייני רקע של המנהל ובית הספר לבין תוצאות ההתמודדות

המודל המשוער הציב כמה מאפייני רקע כמשפיעים על ההתמודדות ועל תוצאותיה. להלן תוצאות הבדיקות שנעשו.

### הקשר בין מאפייני הרקע האישיים לבין תוצאות ההתמודדות

שוער כי כמה מאפייני רקע אישיים ייקשרו לתוצאות ההתמודדות בסופה של תקופה ראשונה בתפקיד. לצורך כך בוצעו ניתוחי שונות כדי לבחון האם קיים קשר בינם לבין משתני התוצאה. להלן אציג את תוצאות ניתוחי השונות עבור מאפייני הרקע האישיים: גיל, מגדר, שנות וותק בהוראה, וניסיון ניהולי קודם. בוצעו מבחני שונות רב משתניים (Manova) כאשר המשתנים הבלתי תלויים הם ארבעת מאפייני הרקע שהוזכרו מעלה, והמשתנים התלויים היו ששת משתני התוצאה (שביעות רצון, שחיקה הסולם הכולל ושלושת תת-הסולמות, וכוונת עזיבה). נמצא כי קיים קשר בין התוצאות לבין מאפייני הרקע:  $Wilks' \lambda = .389$ ,  $F(6,133) = 34.75$ ,  $p < 0.01$ . גודל האפקט הוא  $\eta^2 = .61$ , וכי הוא נובע ממשנתה הגיל. בנוגע למאפיין המגדר, הוותק בהוראה והניסיון הניהולי הקודם - התוצאות לא היו מובהקות. אותם משתני תוצאה שנקשרו לגילו של המנהל מוצגים בלוח שלהלן.

**לוח 20: תוצאות התמודדות בהן נמצא הבדל לפי מאפיין רקע - גיל (n=187)**

גיל 46 ומעלה (n=80)		גיל 45 ומטה (n=105)		משתני התוצאה
SD	M	SD	M	
0.62	5.01	0.65	4.81	שביעות רצון (טווח תשובות 1-6)
0.55	2.07	0.63	2.31	שחיקה: הסולם הכולל (טווח תשובות 1-6)
0.54	1.71	0.75	1.94	שחיקה: התבדלות (טווח תשובות 1-6)
0.71	2.68	0.83	3.08	שחיקה: אי הגשמה (טווח תשובות 1-6)

כפי שעולה מהלוח ומתוצאות ניתוח השונות, המנהלים הצעירים יחסית הם פחות שבעי רצון בתפקיד ( $M = 4.81$ ,  $SD = 0.65$ ), וחשים יותר אי הגשמה ( $M = 3.08$ ,  $SD = 0.83$ ) והתבדלות ( $M = 1.94$ ,  $SD = 0.75$ ) מעמיתיהם המבוגרים. במשתנה שחיקה-תשיות, וכוונת עזיבה לא נמצאו הבדלים הנובעים מגילו של המנהל.

### הקשר בין מאפייני רקע הקשריים לבין תוצאות ההתמודדות

במסגרת המודל שוער כי מספר מאפיינים הנוגעים להקשר שבו מתפקד המנהל עשויים להשפיע על תוצאות ההתמודדות. לשם כך בוצעו מבחני שונות רב משתניים (Manova) כאשר המשתנים הבלתי תלויים היו מאפייני הרקע סוג הפיקוח, שלב החינוך, נקודת הכניסה של המנהל לתפקיד (האם הגיע לתפקיד מבית הספר הנוכחי או מבית ספר אחר) ותדירות ההדרכה, והמשתנים התלויים היו ששת משתני התוצאה (שביעות רצון, שחיקה הסולם הכולל ושלושת תת-

הסולמות, וכוונת עזיבה). הניתוח העלה כי לא קיים קשר בין מאפייני ההקשר לתוצאות ההתמודדות.

**האם תוצאות ההתמודדות הן ייחודיות למנהלים בראשית דרכם?**

לצורך כך בוצעו ניתוחי שונות רב משתניים (Manova) כדי לבדוק האם לוותק בתפקיד הניהולי יש קשר עם התוצאות ששוערו לתהליך. המשתנה הבלתי תלוי היה אם כן הניסיון הניהולי (בחלוקה לשלוש קבוצות: שנה ראשונה בתפקיד, 2-5 שנות ותק בניהול, שש שנים ומעלה בניהול). בניתוחים נלקחו בחשבון כל התוצאות גם יחד: שביעות רצון, שחיקה (הסולם הכולל ושלושת תת-הסולמות המרכיבים אותו) וכוונת עזיבה.

בניתוח זה נמצא כי קיים קשר בין התוצאות הללו לבין הוותק בתפקיד:  $Wilks' \lambda = .838$ ,  $F(12,804) = 6.19$ ,  $p < 0.001$  גודל האפקט הוא  $\eta^2 = .09$ . הממצאים שהתקבלו בקרב המנהלים משלוש קבוצות הוותק מוצגים בלוח שלהלן.

**לוח 21: התוצאות ששוערו לתהליך ההתמודדות – בחלוקה לשלוש קבוצות וותק בניהול**

התוצאות ששוערו לתהליך ההתמודדות		שנה ראשונה בתפקיד (n=187)		2-5 שנות ותק (n=82)		6 שנות ותק ומעלה (n = 140)	
		SD	M	SD	M	SD	M
סולם שביעות הרצון		0.65	4.91	0.83	4.58	0.55	4.91
שחיקה מקצועית (הסולם כולו)		0.61	2.20	0.74	2.38	0.59	2.28
שחיקה: תשישות נפשית		0.75	2.01	0.99	2.44	0.79	2.26
שחיקה: התבדלות		0.67	1.84	0.73	1.97	0.62	1.98
שחיקה: אי הגשמה		0.81	2.89	0.81	2.77	0.69	2.66
כוונת עזיבה		1.26	1.98	1.37	2.24	01.33	2.59

במבחן post-hoc מסוג scheffe עלה כי מנהלים שסיימו שנה ראשונה בתפקיד **יותר שבעי** **רצון** ( $M = 4.91$ ,  $SD = 0.65$ ) ממנהלים בעלי ותק של 2-5 שנים בניהול ( $p < .01$ ), אם כי לא שונים ממנהלים בעלי ותק של 6 שנים ומעלה<sup>19</sup>. הם מעידים על **פחות תשישות** ( $M = 2.01$ ,  $SD = 0.75$ ) משתי קבוצות המנהלים האחרות (ממנהלים בוותק 2-5 שנים ( $p < .01$ ), וממנהלים בוותק 6 שנים ומעלה ( $p < .05$ ), אך על **תחושת אי הגשמה יותר גבוהה** ( $M = 2.89$ ,  $SD = 0.81$ ) ממנהלים בעלי ותק של 6 שנים ומעלה ( $p < .05$ ). בסולם השחיקה הכולל, וכן בממד השחיקה: התבדלות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. **כוונת העזיבה אצלם** ( $M = 1.98$ ,  $SD = 1.26$ ) **נמוכה** יחסית לשתי קבוצות המנהלים הוותיקות מהם ( $p < .001$ ).

הלוח שלהלן מציג את סיכום הממצאים בנוגע להבדלים בתוצאות ההתמודדות לפי מאפייני רקע והקשר.

<sup>19</sup> אציין כי מנהלים בעלי ותק 2-5 שנים מדווחים על פחות שביעות רצון גם ביחס למנהלים הוותיקים, בעלי 6 שנים ומעלה בניהול ( $p < .01$ ).

**לוח 22 : סיכום בדיקות ההבדלים בין מנהלים לפי מאפייני רקע אישיים והקשריים (n=409)**

מאפיינים אישיים והקשריים	שביעות רצון בתפקיד	שחיקה: הסולם הכולל	שחיקה: תשישות	שחיקה: התבדלות	שחיקה: אי הגשמה	כוונת עזיבה
גיל: 45 ומטה לעומת 46 ומעלה	פחות שבעי רצון	יותר שחוקים	-----	יותר שחוקים	יותר שחוקים	-----
מגדר: נשים לעומת גברים				לא נמצאו הבדלים		
ותק בהוראה (4 קב' וותק)				לא נמצאו הבדלים		
ניסיון בתפקיד ניהולי קודם				לא נמצאו הבדלים		
סוג פיקוח (3 קב' פיקוח: ממלכתי, ממ"ד, ערבי)				לא נמצאו הבדלים		
שלב חינוך (4 קבוצות: יסודי, חטי"ב עצמאיות, חטי"ב שאין עצמאיות, תיכון שש שנות)				לא נמצאו הבדלים		
נקודת כניסה לתפקיד: חיצונית לעומת פנימית				לא נמצאו הבדלים		
תדירות הדרכה				לא רלוונטי		
ותק בניהול: שנה ראשונה (n=187) לעומת ותק 2-5 שנים (n=82), וותק 6 שנים ומעלה (n=140).	יותר שבעי רצון מבעלי וותק בינוני	-----	פחות תשישות משתי הקבוצות האחרות	-----	יותר שחוקים מבעלי וותק 6 שנים ומעלה	פחות כוונת עזיבה

### **ה.3.1.2. הקשר בין המשתנים התפיסתיים לבין תוצאות ההתמודדות**

במודל שוער כי לצד מאפייני הרקע, ישנם גורמים תפיסתיים (אישיותיים והקשריים) שייקשרו לתוצאותיה של ההתמודדות. מדובר בחמש תפיסות: שתיים נוגעות למקור ההנעה של המנהל כלפי אתגרים (מוקד ויסות קידום ומוקד ויסות מניעה) אחת עוסקת במכוונות כלפי העבודה (משמעות העבודה כשליחות), ושתיים נוספות עניינן בתפיסת המנהל את סביבת העבודה (תמיכה ממנהל ישיר ותמיכה מעמיתים).

### **מתאם בין כלל התוצאות שהוגדרו לתהליך ההתמודדות**

בבדיקת הקשר בין הגורמים הללו, לבין ההתמודדות ותוצאותיה נמצאו המתאמים המוצגים בלוח שלהלן.



לוח 23 : הקשר בין משתנים אישיים, תפיסת הסביבה, ההתמודדות והתוצאות ששוערו להתמודדות (n=187)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
משתנים אישיים	1. מוקד ויסות קידום	-											
	2. מוקד ויסות מניעה	.10	-										
	3. משמעות עבודה-שליחות	.36**	-.07	-									
תפיסת הסביבה	4. תמיכת עמיתים	.07	-.17*	.26**	-								
	5. תמיכת הפיקוח	.11	-.13	.31**	.39**	-							
תפיסת ההתמודדות	6. סולם ההתמודדות הכולל	.45**	-.15*	.39**	.24**	.24**	-						
	7. מכוונות ללמידה (התמוד')	.41**	-.08	.31**	.23**	.22**	.93**	-					
	8. מכוונות להפגנת הישג (התמוד')	.43**	-.20**	.42**	.23**	.22**	.93**	.73**	-				
תוצאות ההתמודדות	9. שביעות רצון-סולם	.26**	-.24**	.68**	.29**	.34**	.45**	.34**	.49**	-			
	10. שחיקה – הסולם הכולל	-.20**	.36**	-.44**	-.37**	-.33**	-.48**	-.48**	-.48**	-.59**	-		
	11. שחיקה : תשישות	-.32**	.29**	-.54**	-.30**	-.36**	-.53**	-.43**	-.56**	-.69**	.86**	-	
	12. שחיקה : התבדלות	-.13	.34**	-.26**	-.29**	-.19**	-.39**	-.36**	-.36**	-.34**	.83**	.60**	-
	13. שחיקה : אי הגשמה	.03	.27**	-.20**	-.33**	-.24**	-.20**	-.17*	-.21**	-.33**	.75**	.42**	.51**
	14. כוונת עזיבה	-.15*	-.09	-.28**	.01	-.21**	-.11	-.12	-.09	-.24**	.24**	.27**	.18*
													.10

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

מהלוח עולה כי בנוגע לקשר שבין המשתנים האישיים לתוצאות ההתמודדות, בולט במיוחד הקשר בין משמעות העבודה שליחות שלושה ממשתני התוצאה: שביעות רצון (כ-46% מהשונות היא משותפת), שחיקה: תשיות (בכיוון השלילי) (כ-30% שונות משותפת) ושחיקה הסולם הכולל (כ-20% שונות משותפת). עוד עולה כי למוקד ויסות מניעה יש מתאם גבוה יחסית עם סולם השחיקה (כ-13% מהשונות ביניהם היא משותפת) ועם שחיקה: התבדלות (כ-12% שונות משותפת). למוקד ויסות קידום ישנו מתאם בינוני עם שחיקה: תשיות ( $r = -.32, p < 0.01$ ), ומתאמים נמוכים עם יתר משתני התוצאה. יש להוסיף כי רק למשתנה תפיסתי אישי אחד קיים קשר מובהק עם כוונת העזיבה של המנהל – משמעות העבודה שליחות ( $r = -.28, p < 0.01$ ).

המשתנים המייצגים את תפיסת המנהל את הסביבה (תמיכת עמיתים ותמיכת הפיקוח) הינם במתאם בינוני עם רוב התוצאות ששוערו להתמודדות. תמיכת עמיתים נמצאה במתאם עם סולם השחיקה הכולל ( $r = -.37, p < 0.01$ ) ועם יתר מרכיבי השחיקה – תשיות ( $r = -.30, p < 0.01$ ), התבדלות ( $r = -.29, p < 0.01$ ), ואי הגשמה ( $r = -.33, p < 0.01$ ), וכן עם שביעות הרצון של המנהל ( $r = .29, p < 0.01$ ). תמיכת הפיקוח מצויה במתאם עם שחיקה הסולם הכולל ( $r = -.33, p < 0.01$ ), עם תת-הסולם תשיות ( $r = -.36, p < 0.01$ ) ועם שביעות הרצון ( $r = .34, p < 0.01$ ). מכאן עולה אם כן, כי השערת המחקר בדבר הקשר בין התמיכה לבין תוצאות ההתמודדות (השערה מס' 4) – אוששה ברובה. יש לציין כי רק לתמיכת הפיקוח, ולא לתמיכת העמיתים, יש מתאם עם כוונת עזיבה ( $r = -.21, p < 0.01$ ).

בנוגע לקשר בין תפיסת ההתמודדות לבין משתני התוצאה, בולטים המתאמים בין המכוונות להפגנת הישג לבין שחיקה: תשיות (31% מהשונות בשחיקה: תשיות מוסברת על ידי המכוונות להפגנת הישג, ובדומה גם השונות המשותפת עם שחיקה-הסולם הכולל (23% שונות משותפת) ועם שביעות רצון (24% שונות משותפת). המכוונות ללמידה מצויה גם היא במתאם עם שני משתני השחיקה הללו (17%-18% שונות משותפת בהתאמה). נתון בולט נוסף נוגע להיעדר המתאם בין ממדי ההתמודדות לבין כוונת העזיבה של המנהל. ניתן לומר אם כן, כי ההשערה בדבר הקשר בין תפיסת ההתמודדות לבין תוצאותיה (השערה מס' 7) אוששה בחלקה.

בכל הנוגע למתאמים בין תוצאות ההתמודדות בינו לבין עצמן עולה כי הקשר שבין שביעות הרצון לשחיקה – הסולם הכולל ושחיקה-תשיות הוא יחסית גבוה (ובכיוון שלילי) ( $r = -.59$  ו- $r = -.69$  בהתאמה), בעוד שעם המרכיבים האחרים של שחיקה (התבדלות ואי הגשמה) הקשר הוא ברמה בינונית ( $r = -.33$  ו- $r = -.34$  בהתאמה). כוונת עזיבה מצויה במתאם יחסית נמוך עם שביעות רצון ( $r = -.24, p < 0.01$ ) ועם שחיקה (הסולם הכולל) ( $r = -.24, p < 0.01$ ) ושחיקה: תשיות ( $r = -.27, p < 0.01$ ), ובמתאם נמוך ביותר עד היעדר מתאם עם שני מרכיבי השחיקה האחרים.

**לסיכום,** מניתוח התוצאות ששוערו לתהליך ההתמודדות אשר חווים מנהלי בתי ספר בשנה הראשונה בתפקיד עולה כי באופן כללי המנהלים מביעים שביעות רצון בתפקיד ושחיקתם המקצועית בשניים משלושת מרכיבי השחיקה – היא די נמוכה. באחד ממרכיבי השחיקה, זה העוסק באי הגשמה, כרבע מן המנהלים החדשים בתפקיד מדווחים על רמה גבוהה. בנוגע לכוונת העזיבה, זו אמנם דווחה ברמה נמוכה, אך במדידה שבוצעה בנקודת זמן מאוחרת יותר (לאחר כשנתיים בתפקיד) נרשם שיעור לא מבוטל של פרישה מהתפקיד (אצל כרבע מן המנהלים). הניסיון להסביר פרישה זו באמצעות משתני התוצאה שנמדדו בנקודת הזמן המוקדמת יותר – לא צלח. במילים אחרות, משתני התוצאה ששוערו במודל לא הסבירו את הפרישה בפועל של מנהלים מהתפקיד, מה שמלמד כי ככל הנראה קיימים גורמים או משתנים אחרים – שלא נכללו במחקר הנוכחי, שמסבירים את הפרישה בפועל.

בנוגע למאפייני הרקע ששוער כי ישפיעו על תוצאות ההתמודדות עלה כי רק משתנה הגיל נקשר לשביעות הרצון והשחיקה (על כל ממדיה) – המנהלים הצעירים יחסית הם פחות שבעי רצון בתפקיד, וגם יותר שחוקים. עוד עלה כי תוצאות ההתמודדות הן ברובן ייחודיות למנהלים בשנה הראשונה בניהול – מנהלים שסיימו שנה ראשונה בתפקיד, הם יותר שבעי רצון ממנהלים בעלי ותק של 2-5 שנים בניהול, הם מעידים על פחות תשיות משתי קבוצות המנהלים האחרות (ממנהלים בוותק 2-5 שנים, וממנהלים בוותק 6 שנים ומעלה), אך על תחושת אי הגשמה יותר גבוהה ממנהלים בעלי וותק של 6 שנים ומעלה. כוונת העזיבה אצלם נמוכה יחסית לקבוצת המנהלים הוותיקה.

המשתנים הנוספים שנקשרו לתוצאות ההתמודדות היו משמעות העבודה כשליחות אשר נקשרה במידה רבה לשביעות הרצון ובכיוון השלילי גם לשחיקה: תשיות. מוקד ויסות קידום נמצא קשור במידה בינונית (בכיוון השלילי) לשחיקה: תשיות ומוקד ויסות מניעה נמצא במתאם עם סולם השחיקה הכולל ועם שחיקה: התבדלות. תמיכת עמיתים נמצאה במתאם עם שביעות הרצון של המנהל, וכן עם כל מרכיבי השחיקה (בכיוון השלילי). תמיכת הפיקוח נמצאה קשורה בכיוון השלילי לשחיקה ובמיוחד להתבדלות וכן עלתה כמשתנה יחידי שקשור לכוונת העזיבה של המנהל (בכיוון השלילי). בנוגע לתפיסות ההתמודדות בלטו הממצאים הבאים: מכוונות להפגנת הישג נמצאה במתאם גבוה עם שחיקה: תשיות ועם שביעות רצון. מכוונות ללמידה נמצאה במתאם בינוני עם שחיקה: תשיות. יש לציין כי אף אחד מממדי ההתמודדות לא נמצא במתאם עם כוונת העזיבה של המנהל.

בסעיף הבא יוצגו הממצאים הנוגעים לתוצרי ההתמודדות כפי שעלו במחקר האיכותני.

## **ה.2.2. תוצרי ההתמודדות בשנה הראשונה בניהול – ממצאים מהמחקר האיכותני**

את השלכותיה של ההתמודדות ניתן היה לזהות בהזדמנויות שונות שבהם המנהל מסכם אירוע או התרחשות כלשהי. בביטויי המנהלים עלה כי תוצרי ההתמודדות משלבים מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים, התנהגותיים ופיסיוולוגיים. זהו ארבעה סוגים של תוצרים ואלה הם (לפי סדר שכיחותם בנתונים): תחושת סיפוק ושביעות רצון, תובנה חדשה, השפעה שלילית ושינוי התנהגותי.

## ה.1.2.2. תחושת סיפוק ושביעות רצון

התוצאה השכיחה ביותר שעלתה אצל כל המנהלים בתקופה הראשונה בתפקיד הינה התחושה החיובית של סיפוק ושביעות רצון. חלק מהביטויים על שביעות הרצון היו כלליים, כדוגמת: "זה מרתק", "אני באה עם חדווה עם עניין", "השנה הייתה מדהימה", וחלקם נגעו לתחושה טובה **מהסיפוק שבעצם העמידה במשימות**. כפי שמתארת דלית: "... לא תמיד הקו ישר ... גם חיוך הוא קו עקום. אבל ברגע שהתמודדתי עם זה אני יודעת שאני בכיוון הנכון". שימי, מנהל חטיבת ביניים שתיאר את השנה הראשונה בתפקיד כשיט בים סוער, מרגיש סיפוק מעצם העובדה שהצליח להגיע אל החוף: "תחושה של איזה ספינה שמגיעה אמנם לעד אבל עם המון טלטלות. הרגשתי טוב...". גם מוניר מתאר את הסיפוק מהתגברות על קשיים: "... אני לא אקבל בית ספר בלי התנגדויות אבל ברוך השם.... התגברתי על זה." תחושת סיפוק עולה גם בתחושת המנהל כי הוא התחזק ונעשה **בטוח בעצמו ובתפקיד**. דבריו של דני, מנהל תיכון מלמדים על הגאווה והביטחון שחש מהצלחתו להתגבר על האתגרים: "מאד כבד נפשית להצליח לעמוד בו (בתפקיד) ולהישאר יציב. זה אתגר. כמו ברזל שיצא מטבילת אש. אני מרגיש שיצאתי חזק מאד בשנה...". בדומה, גם מירי מעידה כי מרגישה יותר ביטחון: "(אני) במקום יותר טוב מהפעם הקודמת שדיברנו... משהו אצלי יותר סגור ומגובש. של אני פה במקום בטוח לגמרי".

ביטויים נוספים של סיפוק עלו בעקבות הצלחות ספציפיות. ההקשר הבולט ביותר לתחושת הסיפוק הוא **בגין הצלחה של מהלכים שהמנהל הניע**. נראה כי הצלחה זו מעניקה למנהל אישוש ותוקף לדרך בה הוא נוקט, ומכיוון שההתנסויות הללו הן חדשות עבורו, הדבר מחזק את תחושת המסוגלות שלו בתפקיד. אלי, שבהגיעו לתפקיד פגש חדר מורים שכמעט ולא מתפקד, מספר על הסיפוק שחש כאשר מהלך שהוא התעקש עליו חרף התנגדות המורות - הצליח: "אמרתי לעצמי ברוך השם... כי המורות יכלו לשבת רגל על רגל ולהגיד לעצמם שהמנהל "דפק אותנו", ולא - הן עבדו, צילמו דפי עבודה, כי כשילדים נמצאים בכיתה, ויש מבוגר בכיתה - הכל עובד". גם מירי מספרת בגאווה על צוות חשיבה שהקימה ושנראה כי מושך אליו מורים נוספים: "לא סיפרתי לך על הצוות חשיבה שאני הקמתי. אז כבר עשינו... אתמול היה מפגש שישי שהיה מצוין... הצטרפו אנשים שבדר"כ לא היו בצוות ניהול והם נורא שמחו על ההזדמנות". גם עמי מתאר את הסיפוק שחש בעקבות כך שהצליח להרגיע את הרוחות בחדר מורים כשנקט בפעולה אסרטיבית: "זה העביר מסר מאד חזק שמה שהיא לא יהיה. שיש פה מישו שרואה את הדברים בצורה אחרת, וזה היה פשוט מדהים לראות איך שבתוך שבועיים נהיה פה שקט". דני מתאר את הסיפוק שהיה לו לאחר שתלמידי בית הספר זכו בתחרות ומהחיזוק שקיבל בכך לגישתו החינוכית: "... זה חיזק אותי בדרך שלי. ואני חושב שהיום אם אני פותח את התכנית של ביה"ס... אנחנו נמצא בה פרויקטים רבים יותר, ורחבים יותר, ומגוונים יותר... כל מיני תכניות מהסוג הזה שלפני כן לא היו פה".

הקשר נוסף לתחושת סיפוק שעלתה אצל עשרה מבין 13 המנהלים הינו **הגאווה בהצלחות מוחשיות**. מנהלים נהנים מכך שהסביבה יכולה להיווכח ולהתרשם מהצלחות הנראות לעין. דלית

לדוגמה, שכבר בתחילת השנה הצהירה על שינוי שרוצה להכניס בחזות של בית הספר, מביעה בסוף השנה סיפוק: "ברוך השם אפשר לראות כבר את ה... יש אוירה מאד נעימה, הלוחות (לוחות קיר שהמורות מכינות) כבר "מדברים", את יכולה לעשות ככה סיור ולראות". היא ממשיכה ומתגאה בחדרי השירותים המשופצים: "... היו פה שירותים, שאמרתי לעצמי איך אפשר ליצור שירותים כאלה? באתי אמרתי "אני הולכת לעשות שינוי גם בזה". לכי תיכנסי עכשיו, ותראי לעומת מה שהיה בפעם הקודמת כשהיית... ראית את ההבדל, חכי עוד יהיו לנו זכוכיות, וילונות. זה מסמל את מה שהיה פה השנה. הסביבה הארגונית, סביבת העבודה". מירי שפגשה צוות מורים שנרתע מקשר עם ההורים, שמחה שההצלחה של חגיגת פורים הוכיחה לצוות המורות שהשותפות עם ההורים היא אפשרית: "באמת הייתה פה חגיגת פורים אמיתית. משהו. גם כתבו לי וגם אמרו בעל פה... הקטע של השותפות עם ההורים הייתה הצלחה גדולה והוכחה לצוות". אלי מרגיש גאווה על שהשינוי באווירה בבית הספר ניכר לעין גם ברמה העירונית: "פתאום בית הספר יותר רגוע. הן (המורות) מרגישות... מזכירה מבית ספר אחר אומרת "אם הייתי יודעת שזה ככה לא הייתי מעבירה (לבית ספר אחר) את הבן שלי"... נכנסה אליי אמא מכיתה ו' אמרה לי "שמע איזה שינוי השנה. הבן שלי ממש פיספס אותך". לאט לאט שומעים על זה ברמה העירונית". הוא גם מסופק מההצלחות של הכיתות המיוחדות ומהפרסום שהדבר עשה לטובת בית הספר: " כל נושא המדעים ברוך השם פורח.... כתבו עלינו בעיתונות היה לזה הד תקשורתי". במקום אחר הוא משתף בהתרגשות: "קיבלתי את המשוב החזק ביותר שהיה לי ברמה האישית ... ביום חמישי הגיעה יו"ר ועד המורים - אמרה לי "אלי, כבר 10 שנים לא הייתה פה מסיבה של 100% השתתפות" ואנחנו שם. ואותי זה מאד ריגש".

סוג נוסף של שביעות רצון אשר עלה אצל רובם הגדול של המנהלים (עשרה מנהלים) הינו התחושה כי המנהל **מתקבל על הצוות וזוכה להכרה כמנהיג**. כפי שמתארת דלית כיצד בסוף השנה ניגשו אליה מורות להודות לה על תשומת הלב, ההשקעה והמקצועיות: "אמרו תודה על העבודה המקצועית... אני לא אוהבת לדבר על עצמי (צוחקת במבוכה)... כל אחד ואחד ניגש באופן עצמאי ניגש ואמר... שהיא מודה לקדוש ברוך הוא על היושר שהגיע לבית הספר, שהגיעה מישהי שרואה אותי שנתנה לי את תשומת הלב, את הכוחות להמשיך הלאה. על המקצועיות. שיבחו אותי על היחס ... הן אמרו לי את כל כך היית מעורבת השנה, כל כך היה אכפת לך. את כל כך נתת לנו לדבר, ועזרת לנו. כל הדברים האלה באו לידי ביטוי". גם יוסי מתחיל להרגיש שמתקבל על הצוות: "העובדה שהצלחתי לאסוף סביבי צוות ניהול משמעותי שגם נותן פידבק על זה שהם מרגישים שקורים פה דברים, של דברים נהדרים שלא היו פה אף פעם, שיש תחושה של תזוזה, של דברים משמעותיים..."

שביעות הרצון והסיפוק משתקפים גם בכותרות שמנהלים נתבקשו לתת לשנה הראשונה בניהול: "למרות כל מה שהיה, הייתה שנת הצלחה שלי" (מוניר), "אתגר עצום. זאת חוויה מדהימה. חוויה טובה" (מרים), "לימוד אינטנסיבי מעניין ומהנה" (נועה).

## ה.2.2.2. תובנה חדשה

כמעט כל המנהלים העלו במהלך התקופה תובנות שגילו על עצמם ואשר התעצבו בעקבות תהליך מאתגר שחוו. התובנות משלבות היבטים תפיסתיים והיבטים הכרתיים של מודעות עצמית. הן מעידות על שינוי תפיסתי שנהוג להניח כי מתרחש בעקבות אירוע שערער סכמות משמעות קודמות ושבעקבות כך האדם נאלץ להתאים את עצמו למצב חדש (Mezirow, 1985, 1991). ההתאמה של האדם למצב החדש, על פי המושגים שטבע הפסיכולוג ההתפתחותי-קוגניטיבי פיאז'ה (Piaget, 1976), מתרחשת באחת משתי דרכים, או באמצעות הרחבה של סכמת משמעות קיימת או באמצעות בנייה של סכמה חדשה. בהשראת הרעיונות הללו, הבנה חדשה של מנהל בית הספר מעידה על כך שמצב כלשהו ערער את סכמות המשמעות שהיו לו, והביא לכך שהוא הכליל את המצב החדש אל תוך מסגרות משמעות קיימות, או שנוצרה אצלו מסגרת משמעות חדשה ושונה מהקיימות. מהממצאים עולים שלושה סוגים של תובנות: תובנה בדבר מקומו של המנהל במערך הארגוני והמקצועי שסביבו, הכרה בצורך בשינוי אישי שנדרש בו כדי להצליח בתפקיד, ותובנה אנליטית על התהליך שהוא עצמו עובר. בדוגמאות שיפורטו אנסה להתחקות אחר תהליך ההתאמה שביצעו המנהלים לסכמות המשמעות בהן הם מחזיקים.

התובנה העוסקת במקומם האישי והמקצועי של המנהלים התבטאה בכמה אופנים. מנהלים ציינו כי בעקבות תהליך של התמודדות עם אתגרים החלו להבין לעומק כי מדובר בתפקיד מערכתי ומורכב. נועה מתארת כי רק בסוף השנה החלה לתפוס מהו מקומה ותפקידה במערכת הגדולה שהיא מנהלת כשהיא משווה בין ניהול בית ספר לניהול כיתה. דבריה מלמדים כי על פי סכמת המשמעות בה החזיקה בעבר, ניהול בית ספר לא נתפס כשונה במהותו מתפקידה הקודם כ"מנהלת כיתה" (מורה) אלא כהרחבה שלו, כשהדבר שמבדיל בין שני המצבים הללו הוא רק ההיקף, הגודל. נראה כי היא ציפתה להיכנס לתפקיד ש(רק) מרחיב את מה שכבר עשתה בעבר, בעוד שבמציאות היא פגשה מצב שונה לחלוטין והבינה שמדובר במארג מרכיבים וכוחות חדש: "שאני שמה לב... שאני לא בטוחה מי הכיתה שלי... וזה דבר שאני רק עכשיו מתחילה לתפוס". מנהלים אחרים החלו להבין כי תפקיד הניהול דורש גישה מקצועית שונה שלא היו מורגלים לה. מרים הבינה שעליה להקפיד על ביצועי המורים: "... אני חושבת שמבחינתי יותר כמנהלת חדשה להיכנס יותר לעובי הקורה ולבקש לראות את תכניות העבודה של המורים. אני צריכה ממש אשתדל לעשות את זה". איריס שהגיעה מרקע ייעוצי מספרת שהבינה כי התפקיד דורש ממנה הסתכלות שאיננה ממוקדת רק בפרט אלא במכלול של גורמים וריבוי משמעויות: "תראי את לומדת ש... שאת צריכה לראות גם את האנשים אבל גם את המכלול גם את טובת בית הספר".

תובנה נוספת, אשר עלתה אצל כשליש מן המנהלים, הינה המודעות כי כדי להצליח בתפקיד עליהם לערוך שינוי אישי בתפיסות ובתגובות. מנהלים שיתפו כי בעקבות סיטואציות מאתגרות ומתמשכות ומתוך מודעות עצמית הם זיהו כי דרוש שיערכו בעצמם שינוי פנימי. לדוגמה, היו מנהלים שסברו כי עליהם להפחית את הציפיות שלהם מהסביבה, או שעליהם להכיר בכך שלעולם לא יוכלו

להשביע את רצון כולם. עמי לדוגמה הגיע להבנה כי רצוי שיתייחס לדברים בפחות רצינות: "וברגע שאתה מרשה לעצמך להתייחס גם לעצמך טיפה פחות ברצינות, גם לטעות, וגם לחזור בך, גם לצחוק, אז זה הופך את הכל להרבה יותר נעים". מירי מודה כי עליה להשתנות וללמוד לקבל את העובדה שלא תוכל לרצות את כולם אף פעם: "הבנתי שזה מאוד שונה מהתפקיד הקודם... אני צריכה להזכיר לעצמי שלא כולם יהיו מרוצים אין מה לעשות". שימי מעיד כי עליו לעשות שינוי ביחסו אל המורים ולהיות יותר תקיף: "ברכזים (נעזרתי) המון, אבל לא מספיק. לא במובן של לשים קו אדום, זה לא היה במקום של אני רוצה שיהיה ככה, זה לא הדרך ניהול שלי... אבל אני חושב שצריך היה להיות יותר". אלי מתאר כי בעקבות משבר שחוה באמצע שנת הלימודים (התמוטטות) הוא הבין שהוא מחוייב להדק את קשריו עם צוות המורים. הוא מתאר: "מאז החזרה שלי (מחופשת המחלה), הכל בסבלנות, לאט לאט. מה ששיניתי בעיקר זה ההתחברות לצוות. זה משהו שקודם אמרתי אבל לא באמת איפשרתי להן"

סוג נוסף של תובנה עלה אצל ארבעה מנהלים שתיארו **תובנה אנליטית-רפלקטיבית על התהליך שהם עוברים**. איריס מתארת כיצד בעקבות אירוע מאתגר שחוותה עם אחת המורות היא הבינה שמתקיים אצלה מתח בין שתי גישות, בין הגישה האמפתית והמכילה לבין האסרטיביות הנדרשת ממנה בתפקיד: "אני כ"כ לא אדם שנוטר טינה אבל תשמעי זה מאוד מלמד אותן לך ללמוד בחיים. נותן להבין ש... כמו שאמרתי לך - הגבולות כמה את מבינה ומקשיבה וכמה את עם גבול "עד כאן". "דני מגיע להכרה בדבר החשיפה שהתפקיד מאלץ אותו לחוות: "זה באמת שם אותך במקום שאם בעבר יכולת להסתיר אותו או להתחמק ממנו זה שם אותך בהרבה מאד סיטואציות ביום... זה סוג של מצלמה עם פנס מאד חזק שהתגובות שלך וההתנהלות שלך היא צריכה להיות אמיתית. והיא חושפת את מה שאתה". במקום אחר דני מנסח את השינוי כעבודה פנימית: "מהרגע הראשון אתה צריך לעבוד על המידות שלך. פשוט אתה צריך להיות בנאדם שלא מסתפק בקיים בו ובמידותיו... אתה חייב להיות מכיל יותר, קשוב יותר, מאמין יותר גם בצוות". תובנות אלה עלו גם במטאפורות שהועלו כשהמנהלים נתבקשו לסכם את השנה הראשונה בניהול. הדימויים שהועלו מלמדים על תפיסתם את המציאות כמשימות אינסופיות הדורשות החלטות מהירות וחפזות מטעויות, והבנה כי מלאכת ההנהגה היא מורכבת ודורשת אורך רוח. שימי מדגיש את הסיזיפיות של עבודה שלא נגמרת: "לא עליך המלאכה לגמור ואין אתה בן חורין להיבטל ממנה". דני רואה את עצמו כמי שנדרש לפעול במהירות שיא ובאפס תקלות. הוא מדמה את עבודתו לעבודה של טייס: "כמו טייס שטס במהירות של 300 קמ"ש וצריך להחליט נכון להגיב נכון, וזה צריך לבוא בסוג של אוטומט כי אין לך הרבה זמן והכל בא במקביל". גם יוסי מדגיש את המורכבות שבתפקיד, אם כי מהכיוון המנהיגותי – הוא מדמה את הקושי שלו לקברניט שמנסה לסובב ספינה כבדה ועצומה: "זאת ספינה גדולה, גם אם מסובבים את ההגה 30 סיבובים אז הזווית מתחילה להשתנות לאט, זה לא ביום אחד".

### ה.3.2.2. תוצר שלילי של ההתמודדות

תהליך ההתמודדות המורכב שחווים מנהלי בתי הספר מוביל גם להשפעות שליליות. אלה באות לידי ביטוי אצל רוב המנהלים בתגובות פסיכולוגיות, ואצל חלקם גם בתחושת אכזבה וחוסר שביעות רצון.

השפעה פסיכולוגית היא ביטוי חיצוני לחוויה שהמנהל חווה, ובמובן זה מהווה מדד ראשוני אשר לא עבר סינון קוגניטיבי הכרתי. באופן עקרוני, היא מעידה על "זליגה" של לחץ מהתחום הרגשי אל התחום הפסיכולוגי, ונחשבת אקוטית בהשפעה על רוחות הפרט (Aldwin, 2007). ההשפעות הפסיכולוגיות שתוארו על ידי מנהלים כללו **מיעוט שעות שינה** ("אני לא ישנה כמעט" "לפעמים אני ישן כבר בתשע וחצי בערב. תשוש. אבל בשתיים בלילה אני ער. אני קם ממחשבות" "אפילו בסופי שבוע שזה היה תמיד ימים שהייתי ממש נחה אחה"צ איזה שעותיים. אני אפילו לא מנסה כי אני יודעת שאני לא אצליח"), **הפרעות באכילה** ("היו לי רגעים של עומס בלתי נתפס. שכחתי לאכול למשל... אין, אני לא רעבה. ואני מוצאת את עצמי מגיעה הביתה ב-7 בערב, ולא אכלתי, בקושי שתיתי". ומנהלת אחרת: "את רואה את העשרה קילו פה? (מצביעה על הבטן) זה מהשנה..."). שימי מעיד כי הוא מרגיש שהאינטנסיביות **עלולה לשבור** אותו: "בשנה האחרונה הזאת הייתי רק פה... ואי אפשר להמשיך ככה. זה גם עלול לשבור". ללא ספק הדוגמה הקיצונית ביותר בעניין זה היא של אלי, אשר במהלך השנה חווה **התמוטטות ממשית**: "היה שלב שיצאתי לחופשת מחלה של כמעט שבועיים... כן? מה קרה? - איזשהו... לא הרגשתי טוב לא אכלתי טוב. אפשר לומר איזה התמוטטות פיסית שגרמה לי ממש... כן כן, נעדרתי כמעט שבועיים.. הגוף אותה בצורה מאד ברורה".

מרים תיארה חוויה של **בעיית קשב וריכוז** ("וזה קורה לי, ומעולם לא קרה לי כי אני לא יודעת שיש לי בעיה של קשב, אבל יכול להיות שזה בגלל ההצפה, שאת יכולה לדבר איתי אבל הראש שלי לגמרי במקום אחר". דאוד העיד כי הוא מוותר על עיסוקי הפנאי שלו ("אני כבר לא קורא, לא רואה טלוויזיה").. ומוניר מתאר: "מספטמבר עד יוני הייתי חוזר מכאן מאוחר מאד הביתה. הייתי עסוק גם בבית בענייני העבודה... לקח ממני המון זמן. ובאמת היה משהו לא טוב בחיים שלי במשפחה שלי". בדומה, סיפרה מרים כי **נעשתה יותר עצבנית כלפי בני המשפחה**: "ויש לזה מחיר אני הרבה יותר עצבנית בבית. אני מפצה אותם יותר. גם בדמי כיס שעלו... אתה מביא את הדברים הביתה...".

תוצר שלילי מסוג אחר, אשר עלה אצל כמחצית מן המנהלים, היה **אכזבה וחוסר שביעות רצון בתפקיד**. ליבי אומרת "ניהול בית ספר אני לא יכולה להגיד שהוא הטוב. הוא הטוב מבחינת הניהול אבל הוא לא הטוב מבחינתי. זה נחמד אבל זה לא..." גם שימי מביע את אכזבתו מהתפקיד: "הרגעים של השמחה. אני פוגש פחות ממה שחשבתי. באתי עם המון אמביציה, ואז אתה נכנס לשגרה, וזה משהו שיכול מאד....". יוסי אמנם לא מפרט, אך רומז על תחושה לא נוחה שעימה הוא מסיים את השנה: "... סיימתי את השנה בסימן מאבקים פוליטיים ואחרים, בעיקר עם עמותת ההורים. זה צבע לי את כל יתר המרחב....". לסיום ההדגמה אביא את דבריו של עמי: "אני חושב שהעבודה לפחות בשנה הראשונה היא לא מעניינת. אתה לא עוסק באמת בחינוך... יש שאומרים "וואי מנהל בית



ספר", ואני רוצה לומר שזה די משעמם. אתה לא עושה שום... אין לך הרבה מה לעשות שם רק לחכות שהיא תסתיים".

ככלל, הרבה מתגובות המנהלים מלמדות על עמדות אמביוולנטיות כלפי תהליך ההתמודדות המתמשך שהם חווים. כפי שעולה לדוגמה בדבריה של מירי "אני מנסה ליהנות מהתפקיד. אני לא יכולה להגיד שאני נהנית...". החוויות הללו נרמזות גם במטאפורות ובכותרות שניתנו לשנה הראשונה בניהול. כותרות שלימדו על תחושות אמביוולנטיות העידו על כך שבמקביל לתוצרים החיוביים של ההתמודדות, המנהל חווה גם תחושות שליליות של קושי ואכזבה. ליבי ועמי השתמשו ב**כותרות אמביוולנטיות הרומזות על הקושי**: ליבי מתארת "שנה מאתגרת, שנה עם המון חשיבה רב מערכתית עם המון התעסקויות עם תפל וגם בעיקר, וגם בתפל", ועמי מביע עמדה אמביוולנטית כשהוא טוען שמנהל חדש צריך "הרבה אומץ להיכנס לתפקיד הזה. וגם נאיביות". אמביוולנטיות משתקפת גם ב**הימנעות מהבעת עמדה**. כפי שאומרת ליבי כשהיא מתבקשת לתת כותרת לשנה הראשונה בניהול: "ללא כותרת עדיין, כי אני מצפה לעוד שנה שאני מאמינה ששנתיים אני אוכל לתת כותרת". בדומה, גם דלית נמנעת מלנקוט עמדה, ובשונה מיתר המנהלים היא בוחרת בתיאור מרוחק ולא אישי לשנה הראשונה בתפקיד: "יציאה לדרך חדשה. שזה יציאה לדרך חדשה לכולם לתלמידים למורים לי לכולם".

#### ה.4.2.2. שינוי התנהגותי

התפקיד החדש והעבודה האינטנסיבית מחייבים את המנהלים להכניס שינוי בסגנון העבודה האישי שלהם ובשגרת חייהם. אצל ארבעה מנהלים הוזכר שינוי בהתנהגות הניהולית. מירי, מנהלת בית ספר יסודי שהגיעה לתפקיד ללא ניסיון ניהולי, מתארת כי החלה **לגלות אסרטיביות** שכנראה הייתה חבויה בה: "עוד דבר שאני מופתעת מעצמי זה סוג של אסרטיביות... דבר כזה שלא נזקקתי לו אבל כנראה שיש לי אותו. לדבר בצורה יותר תקיפה אם צריך עם תלמידים... בטון יותר ברור חד משמעי...". עמי מתאר את השינוי שעבר ב**מהירות שבה הוא מקבל החלטות**: "אתה מוצא את עצמך חושב הרבה יותר מהר, ומבצע הרבה יותר... אם היה לי זמן אז הייתי יושב ובודק אופציה כזאת ואופציה אחרת, פה אין לך זמן לעשות את זה... מקבל החלטות הרבה יותר מהר. שזה ממש מנוגד למה שהיה בעבר".

השינוי בשגרת החיים עלה גם אצל אלי אשר מתאר כי בעקבות ההתמוטטות שהוא חווה באמצע שנת הלימודים הכניס **שינויים בהרגליו בעבודה ובחיים** בכלל: "קודם כל (למדתי) לשמור על עצמי. לאכול בזמן, לצאת מפה בזמן. הייתי פה שעות על שעות, ויתרתי על היום החופשי ועכשיו חזרתי לקחת אותו. שזה משהו שמאד נדרש". ובמקום אחר הוא מזכיר: "מאז החזרה שלי (מחופשת המחלה), הכל בסבלנות, לאט לאט".

**לסיכום**, במחקר האיכותני זוהו חמישה סוגים של השפעות לתקופת ההתמודדות. בשכיחות הגבוהה ביותר באה לידי ביטוי התחושה של סיפוק ושביעות רצון. מנהלים גאים כי הצליחו לעמוד

במשימות הניהול, וחלקם מתארים כי התחזקו בביטחונם האישי והמקצועי בתפקיד. המקור המרכזי לתחושת הסיפוק הינו הצלחתם ליזום ולהוביל מהלכים שהסתיימו בתוצאה טובה מבחינתם. התחושה שהתגברו על ההתנגדויות והספקות שליוו את הדרך מעניקים להם תחושה טובה. מנהלים תיארו את גאוותם על הישגים מוחשיים שנראים לעין (כדוגמת שיפוץ, גינון, סביבה), מכך שהאחרים יכולים להתרשם מעשייתם המחדשת, ומכך שמקבלים אותם ומתחילים להכיר בהם כמנהיגים.

שני תוצרי התמודדות נוספים שעלו בשכיחות גבוהה הם תובנה חדשה, והשפעה שלילית. ב"תובנה חדשה", אשר עלתה אצל רוב המנהלים, הכוונה לביטוי עמוק לפיו מנהלים מפנימים את הדרוש מהם בתפקיד ומבינים כי הם צריכים לבצע בעצמם שינוי פנימי. בדבריהם עלה כי חלקם הגיעו לשינוי בתפיסותיהם את המציאות, בסדרי עדיפויות, ובמודעות העצמית. השפעה שלילית של ההתמודדות כללה השפעות פסיכולוגיות הנובעות מהמתח והעומס, ואצל חלק מן המנהלים גם אכזבה מהתפקיד. חשוב לציין כי ההשפעות השליליות לא עלו במקומן של החיוביות אלא במקביל אליהן, ועל כך מעידות המטאפורות והכותרות האמביוולנטיות שנתנו מנהלים לשנה הראשונה בניהול.

מטרתו העיקרית של המחקר האיכותני הייתה להרחיב את ההבנה בדבר ההשפעה שיש להתמודדות ברבדים שונים, ואכן נחשפו השפעות רגשיות, תודעתיות ופיסיות. המחקר האיכותני מטבעו אינו קושר סיבתית את מאפייני ההתמודדות להשפעותיה על המנהל אולם ניתן להתרשם משביעות רצון גבוהה הנובעת ברובה מסיפוק אישי מהצלחות אישיות ומקצועיות. התגלה עוד כי ההתמודדות מביאה לתובנות חדשות שהמנהל מעצב על עצמו ועל התפקיד, השפעות פסיכולוגיות, שינוי בדפוסי ההתנהגות, ואצל חלק מן המנהלים גם אכזבה. מכלול זה **מוסיף לחיזוקה של השערה מס' 5** בדבר קיומן של חוויות שליליות וחיוביות כאחד.

### ה.3. בחינת מודל ההתמודדות - הקשרים בין גורמים אישיים והקשריים, ההתמודדות

#### ותוצאותיה

המודל התיאורטי שהוצב לבחינה במחקר (ראו תרשים מס' 1, עמ' 47) נבדק בטכניקה של ניתוח משוואות מבניות (SEM – structural equation model) באמצעות תוכנת AMOS של SPSS. ניתוחים הנעשים באמצעות SEM מטרתם לבדוק מודלים מורכבים המכילים מגוון של משתנים ושל קשרי תלות ביניהם. הניתוח מאפשר בחינה סימולטנית של מערך משוואות רגרסיה, ויתרונו בכך שמובאת בו בחשבון גם הטעות הנמדדת, כך שמתקבלים אומדנים טובים יותר מאשר בניתוחים מתאמיים מקובלים אחרים (כמו רגרסיות). יתרון נוסף הוא באופן שבו מוצגים המשתנים ובאופן שבו נבדקים היחסים ביניהם במודל משותף אחד. ניתוח זה מתייחס אל המודל כאל מערכת משוואות ואומד את כל המקדמים המבניים באופן ישיר. כמו כן, ניתן לבחון באמצעותו אם קיימת התאמה בין מודל תיאורטי לבין מודל אמפירי ולהעריך את מידת ההתאמה או את מידת חוסר ההתאמה ביניהם (Byrne, 2001). במחקר הנוכחי נבחנה תקפותו האמפירית של המודל התיאורטי (המוצג בעמוד 47) המתאר את מערך ההתמודדות של מנהלי בתי ספר עם האתגרים בשנה הראשונה בתפקיד (מאפייני ההתמודדות, הגורמים המשפיעים עליה, ותוצאותיה) באמצעות השוואתו לנתונים שנאספו.

אבני היסוד של מודל משוואות מבניות הן משתנים משני סוגים: משתנים גלויים, או נצפים (manifest variables) ומשתנים חבויים (latent variables). משתנים נצפים הם משתנים שנמדדו אמפירית באמצעות כלי המחקר. המשתנים החבויים הם משתנים נבנים שהם למעשה מושגים תיאורטיים (constructs), כך שבפועל משתנה חבוי אינו נמדד במישור האמפירי אלא מוסק מתוך המשתנים הנצפים הקשורים בו. משתנה חבוי מוצג במודל באמצעות הצורה הגיאומטרית אליפסה (Kline, 1998). בניתוח משוואות מבניות מתקבלים כמה מדדי התאמה בין המודל לתוצאות האמפיריות, ומטרתם להעיד על מידת הדיוק של המודל השלם, על כל קשריו. מדד ההתאמה שנעשה בו השימוש הנפוץ ביותר הוא מדד ה- $\chi^2$  square, הרגיש לגודל המדגם, ולכן הוא נחשב ליציב ומהימן רק במדגם הכולל 200-400 נבדקים. מדד אמין יותר המבוסס על ה- $\chi^2$  / df הוא  $\chi^2$  / df כאשר חלוקה של ה- $\chi^2$  בדרגות החופש מנטרלת את התלות בגודל המדגם. על פי מדד זה, ערכים מתחת ל-3 מעידים על התאמה סבירה (Byrne, 2000). המדדים הנוספים שעל פיהם מקובל לבחון את התאמת המודל הם: CFI (comparative fit index), RFI (relative fit index), NFI (normed fit index), GFI (goodness of fit index). בכולם טווח הערכים שמתקבל נע בין 0 ל-1, כאשר ככל שהערך קרוב יותר ל-1 כך טובה יותר ההתאמה (מקובל לראות בערך של 0.9 כמבטא התאמה "טובה מאד" וערכים בסביבות 0.8 כמבטאים התאמה סבירה) (Tanaka, 1993). נוסף על אלה קיימים מדדים המבטאים את הפער בין הנתונים לבין המודל התיאורטי, בהתחשב בדרגות החופש של המודל. המדד המקובל

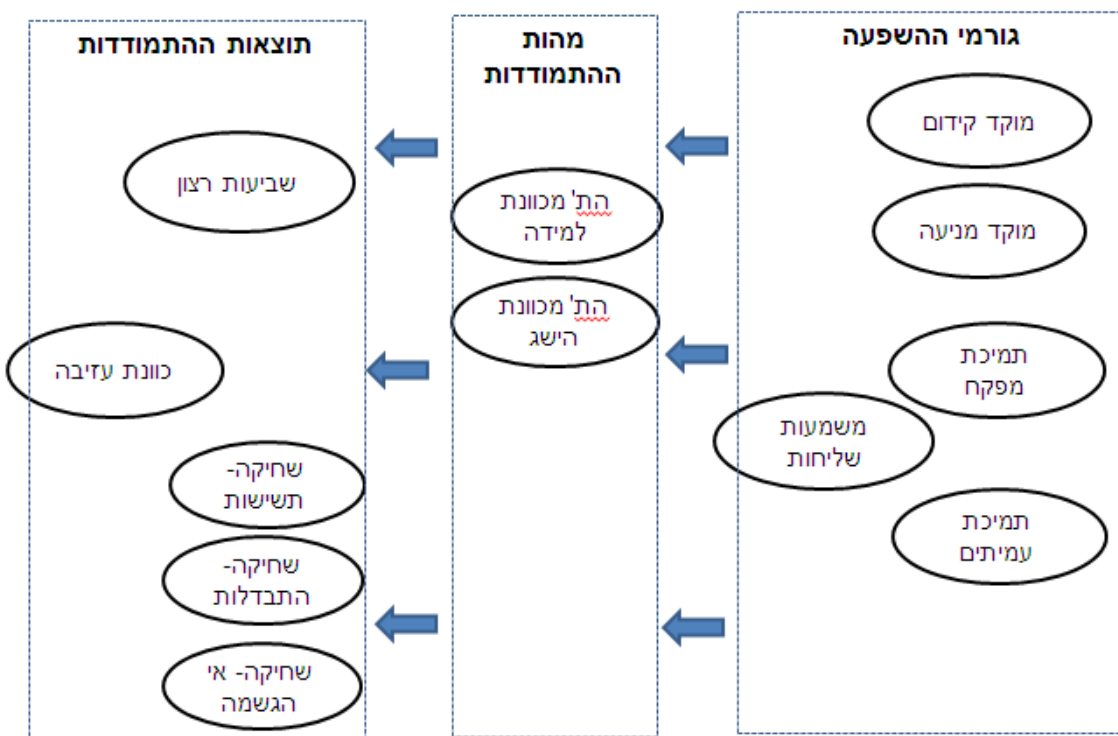
הוא RMSEA (root mean square error of approximation) וגם עבורו מתקבלים ערכים שבין 0 ל-1. מכיוון שמדד זה מייצג באופן מושגי את גודל הטעות (residual) הרי ככל שערכו נמוך יותר כך הנתונים האמפיריים מתאימים יותר למודל. לפי בראון וקיודק (Browne & Cudeck, 1993) הניסיון המעשי מצביע על כך שערך של  $RMSEA = 0.05$  או פחות, מצביע על התאמה קרובה ביותר של הנתונים למודל, וערך של 0.08 מצביע על טעות סבירה של הערכת טיב ההתאמה (Bartholomev & Knott, 1999, MacCallum, Browne & Sugawara, 1996). במחקרים נהוג להציג לפחות שלושה מדדי התאמה על מנת להוכיח את התאמתו של המודל לנתונים.

### ה.1.3. תוצאות הניתוח של מודל הצעדים הראשונים בניהול בית ספר

בטרם יוצגו תוצאותיו של ניתוח המשוואות, אזכיר את מרכיביו של המודל ששוער. תרשים 4 שלהלן מציג מבחינה גרפית את ארגון המרכיבים ומשתני המחקר שנבחנו במודל הצעדים הראשונים בניהול בית ספר.

#### תרשים 4:

מרכיבי המודל התיאורטי והמשתנים שהוצבו במודל "הצעדים הראשונים בניהול בית ספר"



תוצאות הניתוח המבני שבוצע למודל באמצעות תוכנת AMOS מתוארות בתרשים 5 – מודל ההתמודדות של מנהלי בתי ספר בשנתם הראשונה. כמקובל, המודל נבנה במהלך של טיוב עד הגעה למודל המייצג היטב את הנתונים האמפיריים. בניתוח התקבלו אינדקסי ההתאמה הבאים :

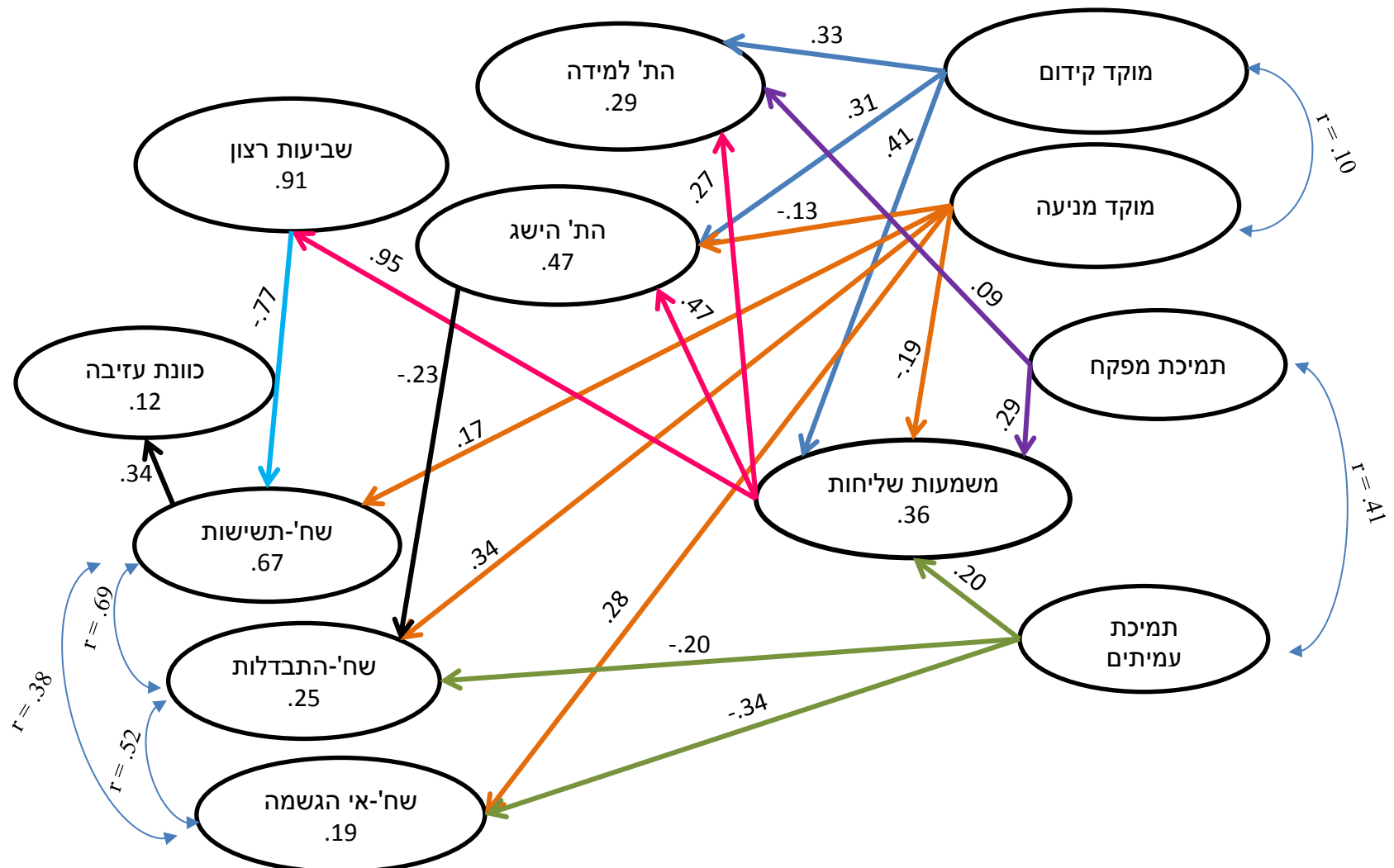
$$\chi^2(82) = 150.3, p=.000, GFI=.942, RFI=.880, IFI=.965, TLI = .942, CFI = .964, RMSEA=.045$$

את המובהקות שנצפתה עבור ערך החי בריבוע ( $p=.000$ ) ניתן לשייך לגודל המדגם (Byrne, 2013), כך שניתן לומר כי המדדים שהתקבלו הינם טובים:  $CFI, GFI, IFI, TLI > 0.9$ ,

$$RMSEA < .08 \text{ ו- } \chi^2/df < 3$$

תרשים 5 מציג את המודל שעלה בניתוח. על גבי החיצים מוצגים ערכי ביתא ( $\beta$ ) – מקדם ההסבר/התרומה. בתוך האליפסות (מתחת לשמות המשתנים) מוצגים באחוזים ערכי השונות המוסברת ( $R^2$ ) ועל גבי החץ המעוגל מופיע הערך של המתאם ( $r$ ). בתחתית התרשים מוצגים מדדי ההתאמה.

SEM



$\chi^2(82)=150.3, p=.000, GFI=.942, RFI=.880, IFI=.965, TLI=.942, CFI=.964, RMSEA=.045$

בהסתכלות כללית ראשונית על תרשים מס' 5 ניתן להיווכח כי מערך המשתנים שהוצב במודל מסביר בצורה טובה למדי את השונות של מספר משתנים. ממצא בולט הוא ההסבר של המערך 91% מהשונות בשביעות הרצון של המנהל. עוד בולט כי המערך מסביר 67% מהשונות בתחושת השחיקה-תשישות של המנהל, 47% מהשונות של מכוונות להפגנת הישג, ו-36% מהשונות של משמעות העבודה שליחות. משמעות העבודה שליחות תורמת להסבר של שביעות רצון בשיעור ניכר במיוחד -  $\beta = .95$ . כנובע מהתלות ההדדית בין כלל מרכיבי המודל, יש לקחת בחשבון כי תרומה נדירה/חריגה זו "מאפילה" במידה רבה על יתר הקשרים במודל. במילים אחרות, כלל המשתנים האחרים והקשרים המוסברים ביניהם מושפעים מעוצמה זו, וערכם הוא נמוך יחסית.

הגורמים המסבירים את ממדי ההתמודדות: שני ממדי ההתמודדות (מכוונות ללמידה ומכוונות להפגנת הישג), המשקפים מכוונות להצלחה משני מניעי מאמץ שונים, אכן שונים גם בקשר שלהם עם הגורמים האחרים במודל וגם במידה שבה הם מוסברים על ידי מערך המשתנים. כלל המשתנים המקדימים את המכוונות להפגנת הישג בהתמודדות מסבירים 47% מהשונות שבה, בעוד שהשונות של הממד מכוונות ללמידה מוסברת ברמה של 29%. השונות בשניהם מוסברת בעיקר על ידי מוקד ויסות קידום ומשמעות העבודה שליחות. מוקד ויסות קידום תורם להסבר השונות במכוונות ללמידה ברמה של  $(\beta = 0.33)$ , ולהסבר השונות במכוונות להפגנת הישג ברמה של  $(\beta = 0.31)$ . כלומר, מוקד הויסות קידום מסביר במידה רבה את המכוונות של מנהלים ללמוד בהתמודדות ואת המכוונות שלהם להפגין את הצלחותיהם. משמעות העבודה כשליחות נמצאה כמסבירה את השונות במכוונות להפגנת הישג ברמה גבוהה למדי, ובמידה בינונית גם את השונות במכוונות ללמידה בהתמודדות  $(\beta = 0.47)$ ,  $\beta = 0.27$ . כלומר, התפיסה של מנהלים את תפקיד הניהול כשליחות מסביר במידה רבה את המכוונות שלהם להפגין הישגים ובמידה בינונית את המכוונות שלהם לשיפור עצמי.

יש לציין כי מוקד ויסות מניעה, בשונה ממוקד ויסות קידום, תורם במידה מזערית להסבר השונות בממד ההתמודדות מכוונות להפגנת הישג  $(\beta = -0.13)$ , וכלל לא תורם לשונות במכוונות ללמידה. כלומר, המכוונות של מנהלים להימנע מהפסדים נקשרת לחוסר מכוונות להפגין הישגים, ולא קשורה בכלל למכוונות שלהם ללמוד ולהשתפר בהתמודדות.

השפעת גורמי ההקשר על ההתמודדות: בשונה מההשערות הנובעות מהמודל התיאורטי, נמצא כי שני המשתנים הנוגעים להקשר בו מתפקד המנהל: תמיכת מפקח ותמיכת עמיתים, כמעט ולא תורמים להסבר השונות בהתמודדות (בשני מרכיביה): תמיכת מפקח תורמת מעט להסבר השונות במכוונות ללמידה בהתמודדות  $(\beta = 0.09)$ , וכלל לא תורמת להסבר השונות במכוונות להפגנת הישג. תמיכת עמיתים לא תורמת להסבר של אף אחד מממדי ההתמודדות.

משתני התוצאה של תהליך ההתמודדות: ההשערה שעסקה בהשפעה של משתנים אישיותיים וארגוניים על תוצאות ההתמודדות (**השערה מס' 8**) אוששה ברובה. אפרט להלן את הממצאים בדבר יכולת ההסבר של תפיסות ההתמודדות ושל המשתנים האישיים את תוצאות ההתמודדות.

בשונה מהמודל התיאורטי עולה כי יכולת ההסבר של שני ממדי ההתמודדות את תוצאות ההתמודדות הינה מוגבלת ביותר. מכוונות להפגנת הישג מסבירה ברמה בינונית את אחד ממשתני התוצאה – שחיקה: אי הגשמה ( $\beta=0.23$ ), ואילו ממד ההתמודדות השני – מכוונות ללמידה נמצא כמי שאינו תורם להסבר של אף אחת מתוצאות ההתמודדות. במילים אחרות, מבין התוצאות ששוערו לתהליך ההתמודדות, רק אחת מוסברת באמצעות ההתמודדות – תחושת השחיקה בגין אי הגשמה. השונות ביתר התוצאות: שביעות רצון, שני ממדי השחיקה האחרים וכוונת עזיבה אינה מוסברת כלל על ידי תפיסות והתנהגויות התמודדות של המנהל.

כדי לברר מה כן מסביר את השונות במשתני התוצאה, אתמקד עתה בכל אחת מהתוצאות בנפרד. מבין שלושת ממדי השחיקה, רמת ההסבר הגבוהה ביותר של המודל היא את ממד **השחיקה: תשישות** – 67% מהשונות בתשישות הנפשית של המנהל מוסברת על ידי מערך המשתנים במודל, כשהתרומה של המשתנה שביעות הרצון להסבר שונות זו היא גבוהה ביותר –  $\beta = -0.77$ . משמע, המשתנה (אי) שביעות רצון מסביר במידה רבה את התשישות הנפשית של המנהל, אך לא את ממדי השחיקה האחרים. השונות במרכיב **השחיקה: התבדלות**, מוסברת במודל במידה בינונית (25%), בעיקר על ידי מוקד הוויסות מניעה ( $\beta=0.34$ ), ועל ידי התמודדות מכוונת הישג (בכיוון ההפוך) – ( $\beta=0.23$ ). בנוגע לממד השחיקה הנוסף – **אי הגשמה**, מהמודל עולה כי השונות בתחושת אי ההגשמה מוסברת במודל הנוכחי במידה נמוכה יחסית (19%), כשבעיקר תורמת לכך (בכיוון ההפוך) תמיכת עמיתים ( $\beta = -0.34$ ) ובמידה בינונית גם מוקד ויסות מניעה ( $\beta=0.28$ ). כלומר, התמיכה שהמנהל מקבל מעמיתיו תורמת להפחתת השחיקה: אי הגשמה, ללא תיווכה של ההתמודדות.

בכל הנוגע לתוצאות ההתמודדות **שביעות רצון** עלה כאמור כי 91% (!) מהשונות במשתנה זה מוסברת על ידי מערך המשתנים שבמודל, כשהתרומה המכריעה לכך נובעת מתפיסת המנהל את תפקידו כשליחות – זו תורמת במידה מכריעה לשונות בשביעות הרצון ( $\beta=0.95$ ).

בנוגע לתוצאה ששוערה בדבר **כוונת המנהל לעזוב את התפקיד**, עולה כי היא מוסברת במערך שנבדק במידה נמוכה יחסית (12%), ורק על ידי אחד ממשתני השחיקה: תשישות. בשונה מהמשוער שביעות הרצון לא מנבאת את כוונת העזיבה באופן ישיר, אלא בתיווכו של משתנה התשישות ( $\beta=0.34$ ).

### ה.2.3. ניתוחים נוספים שנבעו מתוצאות המודל

#### ה.1.2.3. הבדלים בין קבוצות לפי מאפייני רקע והקשר

הקשר של גורמי הרקע האישיים וההקשריים לתוצאות ששוערו להתמודדות נבדקו גם הם במסגרת ניתוח המשוואות. לצורך כך נעשה שימוש בניתוח משוואות מבניות רבות קבוצות (Multiple Group SEM Analysis), כשהמאפיינים שנבדקו הינם: מגדר (חלוקת האוכלוסייה לשתי קבוצות),



ניסיון בתפקיד ניהולי קודם (חלוקת האוכלוסייה לארבע קבוצות), נקודת כניסה לתפקיד (חלוקת האוכלוסייה לשתי קבוצות), סוג הפיקוח (חלוקת האוכלוסייה לשלוש קבוצות), שלב החינוך (חלוקת האוכלוסייה לשלוש קבוצות), ותדירות ההדרכה (חלוקת האוכלוסייה לארבע קבוצות). הבדיקה העלתה כי אין הבדלים מובהקים בין מודלים שהבחנו בין מנהלים בחלוקה לקבוצות הללו. במילים אחרות, ניתן לראות במודל ההתמודדות כמייצג נאמנה את אוכלוסיית המנהלים המצויים בשנה הראשונה בניהול, על מגוון מאפייני הרקע שלה<sup>20</sup>.

### ה.2.2.3. בדיקת משתנים מתווכים

מכיוון שהמודל מציג מערך של קשרים ישירים ועקיפים הוחלט לבחון לעומק את אותם משתנים שתורמים במידה ניכרת להסבר השונות במשתנים אחרים ולבחון באיזו מידה הם קריטיים בהסבר הנתונים בין משתנים. במסגרת זו נבדקו אותם קשרים בעלי עוצמה גבוהה האם הם מתווכים על ידי משתנים נוספים במודל. הלכה למעשה נבחנו השאלות הבאות: האם המשתנים משמעות העבודה שליחות והמכוונות להפגנת הישג משמשות כמשתנים מתווכים בקשרים שעלו במודל, האם המשתנה שביעות רצון מתווך את הקשר בין שליחות לתוצאה שחיקה תשיות, והאם המשתנה שחיקה-תשיות מתווך את הקשר בין מוקד ויסות מניעה ושביעות רצון לבין כוונת עזיבה.

נעשה שימוש במבחן סובל (sobel test) (Sobel, 1982) המומלץ לבדיקת תיווך כאשר ישנו יותר ממשתנה תלוי אחד, כמו במקרה הנוכחי. המבחן מתבסס על גישת המשוואות המבניות והוא בוחן את הנתבי הלא ישיר של המשתנה הבלתי תלוי אל המשתנה התלוי, דרך המתווך. מבחינה חישובית המבחן בודק את מובהקות מכפלת מקדמי הרגרסיה בנתבי ההשפעה העקיף, כשהוא לוקח בחשבון גם את אמדני הטעות. תוצאות מבחני הסובל שבוצעו מוצגים בלוח שלהלן.

---

<sup>20</sup> בפרקי הממצאים הקודמים מובאים ניתוחי שונות לבדיקת הבדלים בין קבוצות שנעשו בכל פעם על משתנים ספציפיים (מימדי ההתמודדות, ממדי השחיקה, שביעות רצון וכוונת עזיבה).

**לוח 24: תוצאות מבחני סובל עבור משמעות העבודה שליחות כמשתנה מתווך**

המשתנה התלוי שנבדק												
מכוונות ללמידה בהתמודדות				מכוונות להפגנת הישג בהתמודדות				שביעות רצון				
– Z	– TE	– IDE	– DE	– Z	– TE	– IDE	– DE	– Z	– TE	– IDE	– DE	המשתנה הבלתי תלוי
מובהקות המבחן	אפקט כולל	אפקט עקיף	אפקט ישיר	מובהקות המבחן	אפקט כולל	אפקט עקיף	אפקט ישיר	מובהקות המבחן	אפקט כולל	אפקט עקיף	אפקט ישיר	
2.61**	.45**	.11*	.33**	3.35**	.51**	.20**	.31**	4.71***	.40**	.40**	0	מוקד ויסות קידום
0.94	-.05	-.05	0	0.95	-.22**	-.09*	-.13*	0.96	-.18	-.18	0	מוקד ויסות מניעה
2.82**	.17**	.08**	.09**	3.46**	.14**	.14**	0	4.18***	.27**	.27**	0	תמיכת הפיקוח
2.64**	.06*	.06*	0	3.11**	.10*	.10*	0	3.57***	.19**	.19**	0	תמיכת עמיתים

**לוח 25: תוצאות מבחני סובל עבור מכוונות להפגנת הישג כמשתנה מתווך**

המשתנה התלוי: שחיקה – התבדלות				המשתנה הבלתי תלוי
– Z	– TE	– IDE	– DE	
מובהקות המבחן	אפקט כולל	אפקט עקיף	אפקט ישיר	
3.94***	-.12**	-.12**	0	מוקד ויסות קידום
2.33*	.39**	.05**	.34**	מוקד ויסות מניעה
3.44**	-.11**	-.11**	0	משמעות שליחות

**לוח 26: תוצאות מבחני סובל עבור שביעות רצון כמשתנה מתווך**

המשתנה התלוי: שחיקה- תשישות				המשתנה הבלתי תלוי
– Z	– TE	– IDE	– DE	
מובהקות המבחן	אפקט כולל	אפקט עקיף	אפקט ישיר	
6.92***	-.74**	-.74**	0	משמעות שליחות

**לוח 27: תוצאות מבחני סובל עבור שחיקה: תשישות כמשתנה מתווך**

המשתנה התלוי: כוונת עזיבה				המשתנה הבלתי תלוי
– Z	– TE	– IDE	– DE	
מובהקות המבחן	אפקט כולל	אפקט עקיף	אפקט ישיר	
3.00**	.11**	.11**	0	מוקד ויסות מניעה
2.11*	-.26**	-.26**	0	שביעות רצון

מלוח 24 עולה כי המשתנה משמעות העבודה שליוחות אשר התברר כגורם מרכזי ביותר במודל מהווה משתנה מתווך במספר קשרים במודל. השליוחות מתווכות את הקשר שבין שלושה משתנים בלתי תלויים – מוקד ויסות קידום<sup>21</sup> תמיכת הפיקוח ותמיכת עמיתים, לבין שני ממדי ההתמודדות ושביעות הרצון. בנוגע לשביעות הרצון, זו מוסברת על ידי המשתנים הבלתי תלויים שפורטו אך ורק בתיווכה של משמעות העבודה שליוחות. כלומר, מוקד ויסות קידום ושני סוגי התמיכה שהמנהל מקבל אינם מסבירים את שביעות הרצון של המנהל בצורה ישירה אלא דרך תפיסתו את העבודה כשליוחות. בנוגע למכוונות להפגנת הישג, זו מוסברת על ידי תמיכת המפקח והעמיתים בתיווכה של משמעות השליוחות. ההשפעה של מוקד ויסות קידום על המכוונות להפגנת הישג מתקיימת בשני אופנים, הן בהשפעה ישירה הן בתיווכה של משמעות העבודה שליוחות. בכל הנוגע למכוונות ללמידה בהתמודדות גם כאן היא מוסברת על ידי מוקד ויסות קידום בהשפעה ישירה ובהשפעה המתווכת על ידי משמעות השליוחות, בעוד ששלושת המשתנים הבלתי תלויים האחרים כמעט שלא משפיעים על המכוונות ללמידה, לא בצורה ישירה ולא בצורה עקיפה.

כשבחנתי האם המכוונות להפגנת הישג משמשת כמשתנה מתווך (לוח 25) בהסבר של משתנה התוצאה התבדלות, עלה כי היא אכן מתווכת במידה מסויימת בשני קשרים: בקשר בין מוקד ויסות קידום והתבדלות ובקשר בין משמעות השליוחות להתבדלות. כלומר, למוקד ויסות קידום ולמשמעות השליוחות אין קשר ישיר עם תוצאות השחיקה התבדלות, אלא דרך ממד ההתמודדות מכוונות להפגנת הישג. עוד עלה כי מוקד ויסות מניעה עלה כמצוי בקשר ישיר עם השחיקה התבדלות וללא תיווך של ממד המכוונות ללמידה בהתמודדות.

בנוגע לקשרים שבין תוצאות ההתמודדות בינן לבין עצמן, נבדקו שני קשרי תיווך שנראו בולטים במודל. בבחינות אלה נמצא כי שביעות הרצון (ראו לוח 26) אכן משמשת כמשתנה מתווך בקשר שבין משמעות השליוחות לבין שחיקה-תשישות, וכי השחיקה-תשישות (ראו לוח 27) מהווה משתנה מתווך בקשר שבין מוקד ויסות מניעה ושביעות רצון לבין כוונת עזיבה. כלומר משמעות השליוחות לא מסבירה בצורה ישירה את (חוסר) השחיקה-תשישות אלא בתיווך של (היעדר) שביעות רצון בתפקיד. וכן, מוקד ויסות מניעה לא מסביר בצורה ישירה את כוונת העזיבה של המנהל, אלא בתיווך של משתנה השחיקה תשישות.

ניכר אם כן כי מעבר למערך המשתנים והקשרים המורכב שעולה במודל האמפירי קיימים מספר קשרי תיווך אשר מסייעים להבין כיצד פועלים מנגנונים שונים בהתמודדות של המנהל עם אתגרי התפקיד. אדון בהם בפרק הדיון.

### ה.3.2.3. השוואה בין המודל של מנהלים בשנה ראשונה בתפקיד לזה של מנהלים ותיקים יותר

במטרה להעריך את יכולת ההכללה של המודל ולחזק את תוקפו, המודל התיאורטי נבדק על מדגם המנהלים הנוסף. מכיוון שהמודל שפותח נועד לתאר את תהליך ההתמודדות בקרב מנהלי בתי

<sup>21</sup> התיווך של מוקד ויסות מניעה בניבוי המשתנים התלויים איננו מובהק

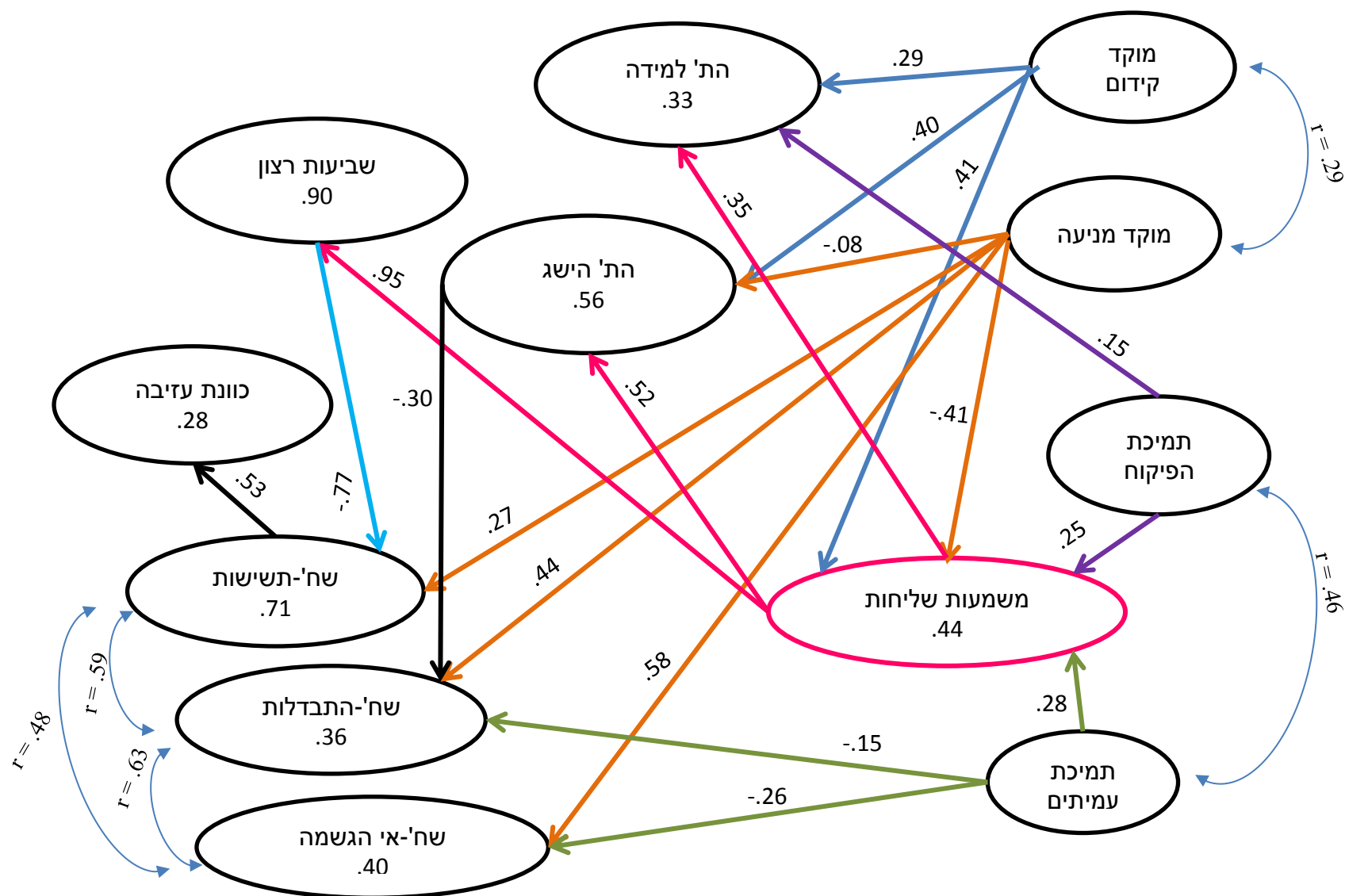
ספר בשנה הראשונה לתפקיד, ההשערה הייתה כי הוא ייחודי להם וכי כאשר הוא ינוסה על מדגם מנהלים בעלי וותק אחר – הממצאים יהיו שונים. לפיכך נעשה ניתוח משוואות נוסף של מודל ההתמודדות בקרב מנהלי בתי ספר ותיקים יותר. המודל מוצג בתרשים מס' 6 וממצאיו יתוארו בהמשך. בטרם אפרט את ממצאי המודל שהתקבל בקבוצת ההשוואה, יוצגו התוצאות מניתוח שהשווה בין שני המודלים.

תוצאות ההשוואה בין שני המודלים: הדרך לבחון את המודל בשתי אוכלוסיות שונות היא להסתמך על הדלתא שמתקבלת בהשוואת ערכי ה- $\chi^2$  בריבוע בשתי הרצות של המודל: פעם אחת "ללא אילוץ" (הרצה ללא הגדרה של הנתיבים ומשקלם) ופעם שנייה "עם אילוץ" שבמסגרתו מגבילים את הנתיבים ומשקלם (ההגבלה היא אותם נתיבים ומשקלים שהתקבלו במודל הבסיס שאליו משווים – במקרה זה, מודל ההתמודדות של מנהלים בשנה הראשונה). במילים אחרות, משווים את הנתיבים שבמודל המוערך לאלו שעלו במודל המקורי (אצל מנהלי בתי"ס בשנה הראשונה בתפקיד). הנתונים שהתקבלו בהשוואה שבוצעה היו אלה:  $\chi^2(82)=150.3$  חי בריבוע של מודל ללא אילוצים:  $\chi^2(101)=175.7$  ובמודל עם אילוץ:  $\chi^2(19)=24.9$  והמובהקות שהתקבלה היא  $p=.14$ . משמע, לא קיים הבדל מובהק בין שני המודלים, כלומר לא ניתן לדחות את השערת האפס. בדיקה זו מעידה על כך שהגורמים והנתיבים שנלקחו בחשבון במודל ההתמודדות הם רלוונטיים באותה מידה למנהלים שנה ראשונה ולמנהלים ותיקים יותר.

למרות שכמעט שלם לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שני המודלים, הניתוח העלה כי קיימים הבדלים במובהקות **משקלם של נתיבים**, וכי בשני נתיבים ההבדל במובהקות הוא ניכר: האחד הוא התרומה של תמיכת מפקח להסבר השונות במכוונות הלמידה של המנהל. זו איננה מובהקת עבור מנהלים בשנה הראשונה לניהול אך כן מובהקת במדגם המנהלים הוותיקים יחסית ( $\beta = 0.15$  לעומת  $\beta = 0.09$ ), והשני הוא התרומה של מוקד ויסות מניעה להסבר השונות במכוונות להפגנת הישג: בקרב מנהלים בשנה ראשונה לניהול מוקד ויסות מניעה תורם בצורה מובהקת להסבר השונות של (ירידה) המכוונות להפגנת הישג ( $\beta = -0.13$ ) בעוד שבקרב מנהלים ותיקים יחסית תרומה זו נמוכה ביותר ולא מובהקת ( $\beta = -0.08$ ).

תיאור מודל ההתמודדות בקרב מנהלי בתי ספר ותיקים: תרשים מס' 6 שלהלן מציג את המודל.

תרשים 6: מודל ההתמודדות של מנהלי בתי ספר ותיקים יחסית – תוצאות ניתוח משוואות SEM



Chi\_sqaure (41)=112.7,  $p=.000$ , GFI=.957, RFI=.908, IFI=.963, TLI=.939, CFI=.962 RMSEA=.065

נקודות הדמיון בין שני המודלים ניכרים לעין: גם אצל המנהלים הוותיקים תחושת השליחות תורמת להסבר השונות בשני מרכיבי ההתמודדות, ובאופן ניכר היא מסבירה את השונות בשביעות הרצון של מנהלים. גם אצל המנהלים הוותיקים מוקד ויסות קידום תורם להסבר השונות בשני מרכיבי ההתמודדות וכן את תפיסתם את משמעות העבודה כשליחות. גם אצל המנהלים הוותיקים אי שביעות הרצון תורמת להסבר השונות בשחיקה: תשיות ( $\beta = -0.73$ ) ולא תורמת להסבר השונות בכוונת עזיבה. בשני המדגמים עולה כי כוונת העזיבה מוסברת על ידי השחיקה: תשיות ולא על ידי משתני התוצאה האחרים ששוערו (שביעות רצון ושני מרכיבי השחיקה האחרים).

ניתן להיווכח כי במודל ההתמודדות של מנהלים ותיקים התרומה של רוב משתני המחקר גבוהה יותר להסבר השונות. ההבדלים המהותיים הם בנתיבים הקושרים בין מוקד ויסות מניעה לתוצאות ההתמודדות: בקרב מנהלים וותיקים מוקד ויסות מניעה תורם להסבר של תחושת השחיקה: אי הגשמה ברמה גבוהה יותר מתרומתה בקרב מנהלים בשנה הראשונה ( $\beta = 0.58$  לעומת  $\beta = 0.28$ ). גם תוצאות השחיקה: התבדלות ותשיות מוסברות על ידי מוקד ויסות מניעה ברמה גבוהה יותר בקרב מנהלים וותיקים, יחסית לתרומתה בקרב מנהלים בשנתם הראשונה ( $\beta = 0.44$  לעומת  $\beta = 0.34$ , ו-  $\beta = 0.27$  לעומת  $\beta = 0.17$  בהתאמה). הבדל נוסף נראה ברמת ההסבר של המודל את כוונת העזיבה של המנהל – בקרב מנהלים בשנה הראשונה בתפקיד, 12% מהשונות בכוונת עזיבה מוסברת על ידי מערך המשתנים במודל, בעוד ששיעור זה בקרב מנהלים וותיקים הוא 22%. מה שמלמד כי המשתנים שנלקחו בחשבון במודל מצליחים להסביר טוב יותר את כוונת העזיבה של מנהלים ותיקים. אמנם כוונת העזיבה מוסברת בשני מדגמי המנהלים על ידי משתנה אחד בלבד - שחיקה: תשיות, אך בקרב מנהלים וותיקים תרומת התשיות להסבר עומדת על  $\beta = 0.53$  לעומת  $\beta = 0.34$  במודל של מנהלים בשנתם הראשונה.

#### ה.4. סיכום פרק הממצאים

הממצאים מלמדים כי ההתמודדות שחווים מנהלי בתי ספר בשנה הראשונה בתפקיד היא תכליתית ומיועדת להשיג מטרה – הצלחה בתפקיד. הסולם להערכת ההתמודדות שפותח במסגרת המחקר מייצג שני ממדים של מכוונות להצלחה - מכוונות ללמידה ושיפור ומכוונות להפגנת הישג. בשני הממדים נרשמו במדגם המנהלים ממוצעים גבוהים למדי - 4.8 ו-4.6 בהתאמה (בסקלה 1-5). שילוב הממצאים שהתקבלו בשתי שיטות המחקר מלמד כי לצורך השגת ההצלחה מנהלי בתי הספר פועלים בכמה ערוצים: הם חותרים לשפר את התמודדותם באמצעות למידה, ניתוח תדיר של הסביבה והמשאבים העומדים לרשותם, מתאמצים לחזק את מנהיגותם ולהבליט הישגים שהשיגו, ושואפים להעלות את חוסנם האישי. בהשוואה שנעשתה במחקר הכמותי ברמת ההתמודדות של מנהלי בתי ספר בעלי ותק שונה, מתברר כי אלה שבשנה הראשונה בתפקיד מכווני למידה ברמה גבוהה יותר מעמיתיהם הוותיקים יחסית, בעוד שבמכוונות להפגנת הישגים לא נמצא הבדל בין שתי הקבוצות. כלומר, המאמץ של המנהל להוכיח את הישגיו הינה משותפת לכלל מנהלי בתי הספר, בעוד שהתנהגות מכוונת למידה מאפיינת יותר מנהלים חדשים בתפקיד.

שוער כי ימצאו הבדלים בהתמודדות בין מנהלים על פי מאפייני רקע אישיים וארגוניים שונים. הממצאים שעלו במחקר הכמותי מלמדים כי רק למגדר ולסוג הפיקוח יש קשר להתמודדות. נמצא כי המכוונות ללמידה של מנהלות בתי הספר הייתה גבוהה מזו של מנהלים גברים, וכי מנהלים מהזרם הממלכתי-דתי מכוונים פחות ממנהלים אחרים ללמידה ושיפור בהתמודדות ופחות מאחרים להפגנת הישגים.

השערה נוספת עסקה בקשר שבין משתנים מוטיבציוניים ואקזיסטנציאלים לבין תפיסות ההתמודדות של המנהל והיא אוששה ברובה. מוקד הויסות קידום המאפיין את המנהלים הוא גבוה (ממוצע 7.11 בסקלה 1-9), ומוקד הויסות מניעה מצוי אצלם ברמה בינונית (אם כי לא אפסית) (ממוצע 4.23 בסקלה 1-9). כלומר, מנהלי בתי הספר מונעים כצפוי מהשאיפה להתקדם ולהשיג הצלחות, אך גם מהשאיפה להימנע מכישלונות. התברר כי הכוח שדוחף את המנהלים להגשמת השאיפות (מוקד ויסות קידום) מסביר במידה רבה את מאמציהם להתמודד עם האתגרים (הן באמצעות למידה הן באמצעות הפגנת הישגים) ואת העובדה כי הם תופסים את עבודתם כשליחות. לעומת זאת, הכוח שמניע מנהלים להימנע מסיכונים (מוקד ויסות מניעה) לא מסביר את ההתמודדות. עוד עלה כי מנהלי בתי הספר תופסים במידה רבה את עבודתם כשליחות (ממוצע 4.68 בסקלה 1-6), וכי תפיסה זו מסבירה בעיקר את מכוונות המנהל להפגין הישגים בהתמודדות ובמידה בינונית גם את המכוונות ללמידה ושיפור ההתמודדות. יש לציין כי במסגרת הראיונות, ובשונה מהנתונים הסטטיסטיים, לא הוזכר בבירור כי המנהל מונע בתפקיד ממשמעות של שליחות ערכית או ייעוד. נקודה זו של פער בין הנתונים שהתקבלו בשתי שיטות המחקר תורחב בפרק הדיון.

הממצאים שעלו במחקר הכמותי מלמדים כי מנהלים חשים כמי שזוכים לתמיכה מסביבת העבודה (מצד המפקח ומצד עמיתיהם), וכי מדובר בתמיכה אינסטרומנטלית כמו גם רגשית. יחד עם זאת, את העמיתים הם תופסים כתומכים בהם ברמה גבוהה מעט מהמפקח (ממוצע 4.72 לעומת 4.36 בסקלה 1-5). שוער כי התמיכה שמנהל בית הספר מקבל תשפיע על תפיסתו את ההתמודדות ועל השלכות ההתמודדות בסופה של תקופה, אך בשונה מהמשוער הסתבר כי תחושת התמיכה כמעט שאינה נקשרת לרמת ההתמודדות. בניתוח הסטטיסטי שהתמקד רק בניבוי ההתמודדות עלה כי תמיכת עמיתים משפיעה במידה מסויימת על המכוונות ללמידה בהתמודדות אך לא על המכוונות להפגנת הישג, ותמיכת המפקח לא מסבירה אף לא את אחד מממדי ההתמודדות. ממצא זה אף התחזק כאשר בניתוח סטטיסטי מתקדם (טכניקת ניתוח משוואות מבניות) עלה כי התמיכה משני המקורות (המפקח והעמיתים) כלל לא מסבירה את רמת ההתמודדות. אציין כאן כי בשונה מהנתונים הכמותיים-סטטיסטיים רעיון התמיכה לא עלה בצורה ברורה בראיונות. אמנם חלק מן המנהלים ציינו כי הם נעזרים בגורמים בסביבה (המדריך המלווה, הסגנית או בן הזוג) כדי ללמוד ולהשתפר בתפקודם, אך תמיכה ממפקח לא הוזכרה כלל.

בכל הנוגע להשלכותיה של תקופת ההתמודדות הממצאים מלמדים כי מנהלי בתי הספר מסיימים את השנה הראשונה בתפקיד בסיפוק ובשביעות רצון גבוהה למדי (בסולם המדידה דווח על ממוצע של 4.9 בשביעות רצון, בטווח תשובות 1-6). תחושת הסיפוק עלתה גם בראיונות וניכר כי נבעה מתחושת ביטחון שהתחזקה, מגאווה על עמידה מוצלחת במשימות, מהצלחה של מהלכים

שהמנהל יזם והניע, מהצלחות מוחשיות ובעלות נראות, ומתחושה כי המנהל מתקבל על הצוות וזוכה להכרה כמנהיג. יחד עם זאת, במקביל לתוצאות החיוביות ובהתאם למשוער עלו גם השלכותיה השליליות של התקופה. הניתוח הסטטיסטי לימד כי מנהלים חווים רמה מסוימת של שחיקה (ממוצע 2.2 בסולם 1-6). בהתייחסות רב ממדית לשחיקה מתקבלת תמונה מפורטת יותר המלמדת כי רמת שחיקה נמוכה ביותר נמצאה בממד ההתבדלות (depersonalization), רמה מעט גבוהה יותר נמצאה בממד תשישות (emotional exhaustion), ורמת השחיקה הגבוהה יחסית השתקפה בתחושת אי ההגשמה של המנהל (accomplishment) – שם עמד ממוצע הציונים על 2.9 (בטווח התשובות 1-6). כלומר, מנהל בית הספר המסיים שנה ראשונה בתפקיד חש שחוק בעיקר מפאת חוסר הצלחתו להגשים את שאיפותיו בתפקיד. כוונת העזיבה של המנהלים הייתה נמוכה (ממוצע 2.0 בטווח 1-6), ונמצא כי באופן מפתיע הקשר בינה לבין תוצאות ההתמודדות האחרות הוא נמוך. כוונת העזיבה בשונה מהמשוער אף לא הוסברה על ידי ההתמודדות אלא רק על ידי תחושת תשישות. ממצא נוסף מלמד כי למרות שכוונת העזיבה של המנהלים הייתה נמוכה בעיתוי בו נמדדה לראשונה (סוף שנת הניהול הראשונה), בנקודת הזמן השנייה (לאחר כשנתיים בתפקיד) התגלה כי כרבע מהמנהלים (25%-29%) כבר לא משמשים בתפקיד. בשונה מהמשוער, הפרישה מהתפקיד לא הוסברה על ידי אף אחד ממשתני התוצאה האחרים ששוערו במודל, לא שחיקה, לא (אי) שביעות רצון וגם לא כוונת עזיבה.

בראיונות התגלו השלכות שליליות נוספות שיש לתקופת התמודדות: אכזבה וחוסר שביעות רצון, וכן השפעות פסיכולוגיות כדוגמת בעיות שינה, עודף משקל ובעיות קשב וריכוז ועד אירוע התמוטטות שקרה לאחד המנהלים. בהשוואה בין המנהלים שסיימו שנה ראשונה בתפקיד לעומת מנהלים ותיקים מהם עלה כי מנהלים חדשים בתפקיד שבעי רצון בתפקידם במידה שווה לעמיתיהם הוותיקים (שנה 6 ומעלה), ויותר שבעי רצון מעמיתיהם המצויים בשנה השנייה עד חמישית בתפקיד. תחושת השחיקה עקב אי ההגשמה של המנהלים החדשים בתפקיד היא הגבוהה ביותר, אם כי הם מעידים על פחות תשישות משתי קבוצות המנהלים האחרות. גם כוונת העזיבה שלהם היא נמוכה יחסית לעמיתיהם. עוד מתברר כי המנהלים שגילם נמוך מ-45 הם פחות שבעי רצון ויותר שחוקים (בכל ממדי השחיקה) יחסית לעמיתיהם שגילם 46 ומעלה, וכי יתר מאפייני הרקע של המנהל, כמו גם אלה המאפיינים את בית הספר (כדוגמת סוג פיקוח ונקודת כניסה לניהול), לא נמצאו קשורים לתוצאות ההתמודדות.

בשאלת יכולת ההסבר של תפיסות ההתמודדות את ההשלכות ששוער כי נגרמות מתקופה מתמשכת של התמודדות, עלה כי המכוונות של המנהל להפגין הישגים מפחיתה את תחושת ההתבדלות שלו (אחד מממדי השחיקה), בעוד שהמכוונות ללמידה לא נקשרה לאף אחת מהשלכות ההתמודדות. בנוגע לגורמים האחרים המשפיעים על השלכות התקופה מתברר כי תפיסת העבודה כשליחות משפיעה במידה מכרעת על שביעות הרצון בתפקיד, וכי מה שמשפיע על שחיקת המנהל הוא הגורם המוטיבציוני המניע אותו להימנע מכישלונות (מוקד ויסות מניעה). בנוגע לגורמים המייצגים את סביבת העבודה, עלה כי תמיכת המפקח ותמיכת עמיתים אמנם לא מסבירות את



ההתמודדות אך שתיקן מסבירות (במידה בינונית) את משמעות השליחות שהמנהל מייחס לעבודה וכי תמיכת עמיתים מפחיתה שניים מממדי השחיקה – אי הגשמה והתבדלות.

תוצר נוסף שנחשף במחקר האיכותני ושלא שוער במודל המחקר הינו תובנה חדשה אליה הגיע המנהל במהלך ההתמודדות. תובנה זו השתקפה בגילויים עצמיים שכללו קבלה והפנמה של המנהל את מקומו האישי והמקצועי במערך הארגוני והמקצועי שסביבו, הכרה בתכונה או מאפיין אישי המעכבים אותו מלהצליח בתפקיד, ובאבחנה אנליטית-רפלקטיבית על התהליך האישי שהוא עובר בשלב הכניסה לתפקיד.

ממצא בולט שעלה בהתייחסות כוללת למערך המשתנים הוא התפקיד המרכזי שיש למשמעות השליחות בתהליך ההתמודדות עם אתגרי התפקיד לאורך זמן. הממצאים מלמדים כי תפיסת השליחות משפיעה על המכוונות להפגין הישגים בהתמודדות ובמידה בינונית גם על המכוונות ללמידה, וכי היא מנבאת בצורה מכרעת את שביעות הרצון שהמנהל חש בסופה של התקופה הראשונה בתפקיד.

בפרק הבא יובא דיון בממצאים המרכזיים תוך קישורם לספרות המחקר הקיימת.

## ו. דיון

פרק זה ישים כְּפָמָה לדיון בממצאים שהתקבלו ממחקר השדה המקיף שעסק בהתמודדותם של מנהלי בתי ספר בשלב הכניסה לתפקיד הניהולי, והוא נחלק לחמישה חלקים בהתאם לשאלות המחקר.

### ו.1. מאפייניה של ההתמודדות בשנה הראשונה בניהול

המחקר לימד כי ההתמודדות של מנהל בית הספר בראשית הניהול מתאפיינת במכוונות למטרה רחבה (מטרת-על) אשר חורגת מהשאפה להתגבר על אתגרים ספציפיים. ההתמודדות שחווים מנהלים הוגדרה על בסיס הממצאים כ**התמודדות אסטרטגית** מכיוון שהיא משקפת מסגרת קוגניטיבית ומנטלית המכוונת להשגת הצלחה, ומכיוון שנגזרים ממנה פעולותיו של המנהל, יחסו למשאבים ושיקוליו הטקטיים. המכוונות של המנהל להצלחה נובעת מההקשר בו מתקיימת ההתמודדות. הממצאים מחזקים את הטענה בדבר חשיבותה של מטרת ההתמודדות ומדגימים כי המטרה נובעת למעשה מההקשר בו מתקיימת ההתמודדות. כך שכשם שבמצב של טיפול בחולה אנוש, ההתמודדות שנמצאה כמאפיינת את המטפלים היא מציאת משמעות חיובית לאירועים במהלך הטיפול (Folkman & Moskowitz, 2000; Simmons, 2000) וכשם שמשמעותה של ההתמודדות של זוגות עם קשיי נישואין נמצאה כמכוונת יחסים (Relationship-focused coping) (Revenson & Delongis, 2011) הממצא המרכזי של עבודה זו מראה כי המשמעות שרלוונטית לכניסה לתפקיד ניהולי ראשון הינה המכוונות להצלחה. בהקשר זה אין מדובר רק בהסתגלות לתפקיד חדש (כפי שמצופה מכל עובד חדש בתפקיד) אלא בצורך להתמקם בו בצורה מוצלחת ולהתבסס בעמדת המנהיג. מטרת ההצלחה שהתגלתה במחקר מרחיבה את ה"פונקציה ההסתגלותית" של ההתמודדות כפי שמתועדת במחקרים (Folkman & Moskowitz, 2003; Skinner et al, 2000) ומלמדת כי ההתמודדות הינה מכלול של תפיסות ותגובות אשר נובעות ממסגרת חשיבה מסויימת מבלי שהמנהל מכון לכך באופן מודע, עלה כי בהתנסותו הוא איננו פועל רק מכוח מטרות בטווח המיידי – התגברות על גורמי לחץ הקיימים באותו רגע, אלא מכון חשיבתית להשגת מטרה בעלת חשיבות עבורו בטווח הרחוק. המשמעות האסטרטגית של התמודדות המנהלים להשגת הצלחה נקשרת לרעיונות התיאורטיים שהעלו פארק ופולקמן (Park & Folkman, 1997) שטענו כי אתגרים שונים מעובדים ומפורשים על ידי המתמודד לא רק מתוך משמעות הסיטואציה המיידית אלא גם מתוך משמעותם הגלובלית אשר כוללת את אמונותיו, עקרונותיו וערכיו של המתמודד. בהקשר לרעיונות אלה נראה כי המשמעות שמנהל בית הספר מִבְּנֶה להתמודדות המתמשכת איננה סיטואציונית מכיוון שהיא לא מתמקדת באירוע ספציפי, אלא נובעת ממסגור כוללני ועקרוני יותר. אולם, מכיוון שהיא לא מכילה את ערכיו ואמונותיו של המנהל על החיים ועל מקומו בהם היא איננה יכולה להיחשב כמשמעות גלובלית. לאור זאת, הוצע המושג "**התמודדות אסטרטגית**" שמשמעותו מערך פרשני מנטלי המכוון את הפרט (מנהל בית הספר במקרה זה) בתהליך התמודדות לאורך זמן, ומתבטא בתפיסות, בשיקולים ובתגובות

הנגזרים משאיפתו להשיג מטרה בטווח רחוק. הרעיון של מכוונות להשגת מטרה נותן מענה לצ'אן ועמיתיו (Chun, et al., 2006) שטענו כי עם השנים נזנח העיסוק במטרתה של ההתמודדות. במקרה הנוכחי, המטרה המכוונת את המנהל נגזרת ממקומו כמנהל וכמנהיג חדש, והיא מעצבת את מאמציו להצליח בהתקבלות על הסביבה, בקבלת הכרה על מעמדו, ובהובלת בית הספר להשגת משימותיו.

מהותה של ההתמודדות האסטרטגית דומה לעקרונות של החשיבה האסטרטגית בניהול – בשתייהן מדובר בחשיבה שעולה מצורך לעמוד בתחרות (בהתמודדות אסטרטגית מדובר בצורך להוכיח הצלחה בצליחת האתגרים) והמתאפיינת בבחירה במטרות שיבטיחו הצלחה תוך פרשנות נכונה של תנאי הסביבה, הפעלת שיקולים של מיצוב ביחס לסביבה, איסוף מידע, תכנון המשאבים החיצוניים והפנימיים הדרושים ובחינה של חלופות מותאמות לסביבה (Nuntamanop et al., 2010; Tovstiga, 2013). כלומר, בהתמודדות אסטרטגית כמו בחשיבה אסטרטגית בולטת מכוונות אימננטיות להשגת הצלחה גם מבלי שהיא ודאית או מובטחת, שתייהן מצריכות יכולות מנטליות, קוגניטיביות ורגשיות כדי להשיג יעדים ארוכי טווח, שתייהן רואות את המציאות כמערכת מורכבת המצריכה יכולת לזהות הזדמנויות במצב עמום, להכיר במגרעות/חוסרים הקיימים, לשקול חלופות ולבחור את הפעולות שנראה כי יאפשרו את ההצלחה.

מעניין לשים לב לסוג מסויים של מטרות אשר באופן מפתיע לא עלה בממצאים כמטרות בהתמודדות - מטרות מתחום החינוך והפדגוגיה. כלומר, בעוד שהמכוונות של המנהלים היא למטרת ההצלחה בהתמקמות בעמדת המנהיגות, אותן מטרות הנוגעות לתוכן העיסוק החינוכי כלל לא הוזכרו על ידי מנהלים. לכך יכולות להיות כמה סיבות, יתכן שהמכוונות של המנהל בשנה הראשונה בניהול מתרכזת ביעדים אישיים ומקצועיים אשר קריטיים עבורו בשלב זה בקריירה ולכן הוא אינו פנוי לעסוק ביעדים חינוכיים או ערכיים הנוגעים להנהגת בית הספר. אפשר שהדבר נובע מסדר עדיפויות מודע של המנהל אשר מעמיד בשלב זה את ביסוס המנהיגות כמטרה ראשונית ואת המטרות החינוכיות והערכיות שאליהן הוא רוצה להוביל את הארגון במקום משני. עוד אפשר שהדבר מלמד על גבולות היכולת של המנהל לשלב בתפקיד היבטים של ניהול עם היבטים פדגוגיים, על אף שזו הציפייה ממנו (אבני ראשה, 2010, Murphy et al., 2006, Sheppard 1996). יש לציין כי חוסר העיסוק בנושאים חינוכיים-ערכיים בשלב הראשון בתפקיד עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של ווינדלינג ועמיתיו (Early & Weindling, 2004) שזיהו במחקר האורך שביצעו על מנהלי בתי ספר כי השינויים שמנהלים ביצעו בשנה הראשונה היו שינויים ארגוניים ותדמיתיים, בעוד ששינויים בתכנית הלימודים החלו ברק בשנתם השנייה או השלישית בניהול.

## **2.1. מרכיביו של תהליך ההתמודדות בשנה הראשונה בניהול**

המכוונות של מנהלי בתי הספר להשגת ההצלחה נקשרת לספרות המחקר במספר היבטים. סולם המדידה שפותח במסגרת המחקר מלמד על שני ממדים במכוונות להצלחה - מכוונות ללמידה ושיפור ומכוונות להפגנת הישג. ממדים אלה, המשקפים את המטרות המניעות את מנהלי בתי הספר להצליח, מתקשרים לרעיונות שפיתחה הפסיכולוגית קרול דוויק (Dweck, 1986, )

2006) במסגרת תיאוריית מטרות ההישג ומאוחר יותר ברעיונות של "דפוס מחשבה" (mindset) המוביל להצלחה. דוויק (שם) עושה הבחנה בין שני סוגי מוטיבציות: האחת מניעה להתפתחות ולהרחבת היכולות והשנייה מיועדת להצדיק ולהוכיח לאחרים כשירות. מסתבר ששתי מכוונות אלה רלוונטיות גם בהקשר להתמודדות עם סיטואציות מאתגרות, שבמידה רבה גם היא מורכבת משתי מכוונות, האחת מקורה בשאיפה לשיפור וקידום והשנייה בשאיפה להשיג הכרה מהסביבה.

הממצאים מלמדים כיצד במהלך ההתמודדות מנהלים בוחנים את האפשרויות העומדות בפניהם להצליח, את אלה הנובעות מיכולותיהם ואת אלה הנובעות מתנאי הסביבה. בשונה מהנחותיה של תיאורית הגומלין (Lazarus & Folkman, 1987) שלב ההערכה אינו עולה בהכרח בעקבות אתגר ספציפי אלא משקף התנהגות מתמשכת של התבוננות ביקורתית ובחינה של מעמד המתמודד בעיני הסביבה החיצונית. הערכה זו נועדה לספק למנהל מידע בדבר הפוטנציאל הקיים בבית הספר אליו הגיע ובו באופן אישי ביחס להשגת מטרות-העל - הצלחה בהתמקמות בתפקיד. היבט נוסף שעלה רק בראיונות עם המנהלים הוא המודעות, אשר עלתה בהקשר לתכלית ההצלחה ולא בהקשר כללי של הכרה או רפלקציה כלליים על העצמי.

הממצאים העלו ממצא המחדש על ספרות ההתמודדות וחשפו את הממד של לבטים ושיקולים טקטיים שמנהלים עושים במהלך ההתמודדות. ממד זה אשר נחשף רק באמצעות הראיונות עם המנהלים מלמד כי התמודדותם היא לא אוטומטית אלא שקולה, וכי הם מקדישים מחשבה ושיקול דעת לפני פעולות שהם עושים מתוך הבנה שלהתנהגותם צפויה להיות השלכה בסביבה. אפילו כשמדובר בצעדים מנהיגותיים של הנעה לשינוי, ניכר כי מצד אחד בוערת במנהלים האמונה בדברים שהם רוצים להשיג, ומצד שני רובם מכירים בכך שהובלה של בית ספר הינו דבר מורכב הדורש חשיבה טקטית והדרגתיות. בשני הממדים, "הערכת האפשרויות והיכולות" ו"לבטים ושיקולים טקטיים", ניתן לראות גם ביטוי לרעיונות של התיאורטיקן וויק (Weick, 1983) אשר עסק בנושא של בניית משמעות בארגונים וטבע את המושג - "פעולה מתוך חשיבה" (act thinkingly). משמעות המושג היא פעולה עם תשומת לב, עניין, סבלנות וערנות. הממצאים מדגימים כיצד באים לידי ביטוי רעיונותיו אלה של וויק (שם) במהלך תקופה מאתגרת שחוזה מנהל בית ספר.

### **3.1. הגורמים המשפיעים על ההתמודדות**

המכוונות של מנהלים להפגין את הישגים ולהוכיח לסביבה את הצלחתם נראית כמשותפת למנהלים חדשים וותיקים כאחד. יחד עם זאת, לוותק בתפקיד יש השפעה על ההתמודדות בהיבט המכוונות ללמידה. מעניין לציין כי גם בשלב מקדים של המחקר נמצא במדגם מגוון של עובדים כי אלה שמצויים בעמדה ניהולית היו במכוונות גבוהה להפגין הישגים יחסית לעובדים זוטרים. יתכן שהמכוונות להפגין הישגים מאפיינת עובדים בדרגות ניהוליות, עקב מעמדם הדורש מהם לדאוג לשמר אותו ולדאוג להבליט את הצלחותיהם. לפי הסבר שני אפשר שמנהלים הם אפריורית בעלי אישיות מוחצנת יחסית לעובדים שאינם מנהלים, ומכאן שהצורך שלהם להבליט את יכולותיהם

הוא פסיכולוגי ומבני ומקדים את המעמד התעסוקתי שלהם. ממצא דומה עלה גם אצל גזיאל ועמיתיו (Gaziel, et al., 2012) שמצאו כי ההתנהגויות המנהיגותיות של מנהלי בתי הספר (בשונה מההתנהגויות הניהוליות הטכניות) הושפעו בעיקר מגורמי אישיותם. הממצא בדבר המכוונות ללמידה שנמצאה ברמה גבוהה יותר בקרב מנהלים המצויים בשנה ראשונה בתפקיד יתכן שמלמד כי מנהלים וותיקים מתוקף הניסיון שצברו מקדישים פחות מאמץ לשפר את ההתמודדות מאחר וכבר סיגלו לעצמם התמודדויות שהוכחו כמועילות עבורם (Aldwin, 2011). במכוונות זו, המכוונות ללמידה, הממצאים בשלב המקדמי במחקר העידו דווקא על מגמה שונה - לא נמצא בהם הבדל בין עובדים, לא לפי הוותק של העובד בארגון ולא לפי עמדתו הניהולית. אחת הסיבות לכך יתכן שנובעת ממדגם שכלל קבוצות קטנות מדי של עובדים מכדי למצוא ביניהם הבדלים. סיבה נוספת היא שיתכן כי בשונה מהמכוונות להישג, מכוונות ללמידה איננה קשורה לתפקיד הניהולי או לוותק של העובד באותו ארגון אלא לגורמים אחרים, כדוגמת תרבות הלמידה הארגונית שבארגון (Schein, 2010; Shechter, 2008) או תכונות אישיותיות של העובד הנוגעות להנעה שלו ללמוד כדי להשתפר (תכונות כדוגמת מטרות הישג (Dweck, 1986, 2006) או מוקד שליטה (locus of control) (Judge & Bono, 2001)).

אזכיר כי בממד מכוונות ללמידה עלה גם הבדל בין נשים לגברים. את ההסברים לכך שנשים מכוונות למידה יותר מגברים אפשר למצוא בתיאוריות בתחום הלחץ ובתיאוריות בתחום המנהיגות. המחקר מלמד כי לחץ בעבודה מתפרש בצורה שונה אצל נשים וגברים ולכן גם מעלה תגובות רגשיות שונות (Kariv, 2007, Matud, 2004, Monat et al, 2007). חוקרים נוטים לייחס זאת לעובדה שהלחץ בעבודה מעמיד את הנשים בקונפליקט עם התפקיד המגדרי שלהן, מה שגורם לכך שהן חוות את הלחץ ברמות גבוהות יותר. יתכן שהממצאים הנוכחיים מלמדים כי אותה חווית לחץ, הגבוהה יותר אצל המנהלות, בשילוב המניע הבולט אצל נשים להימנע מסיכונים (Harris, Jenkins & Glaser, 2006), מביא אותן להתמודד עם האתגרים בצורה יסודית וקפדנית יותר הכוללת ניתוח, הפקת לקחים ותכנון (התנהגויות הנכללות בממד מכוונות ללמידה). עוד יתכן שממד זה התפרש אצל המשיבים כהקדשת זמן ומאמץ חשיבתי ובמובן זה דמה בעיניהם לאסטרטגיה של הרהור, אסטרטגיה שנמצא כי נשים נוטות להשתמש בה יותר מגברים (Helgeson, 2011). תשובות נוספות לשאלה מה יכול להסביר את הנטייה של נשים מנהיגות להיות מכוונות יותר ללמידה יחסית למנהיגים גברים, ניתן למצוא בתיאוריות מנהיגות המניחות כי קיימים הבדלים בין המינים בסגנון המנהיגות. בהשראת מחקרן של איגלי וג'ונסון (Eagly & Johnson, 1990) ניתן להסביר זאת בכך שהמאפיין המניע מנהלות לשתף אחרים ולהתגמש בעמדותיהן מביא אותן לשקול אפשרויות וחלופות במצבים שגברים מנהיגים יפעלו באותן סיטואציות בפסקנות וחד משמעיות. הסבר זה הולם גם את טיעוניה של הלגסון (Helgeson, 1990) כי לנשים יש יתרונות בהשגת ידע ועיבודו, ובחשיבה אינטואיטיבית, לא מילולית ורוחנית, בניגוד לדרכים פטריאכליות של גברים אל הידע המתבססות על היגיון, ידע פורמלי וקוגניציה. מהסברים אלה ניתן להבין מדוע מנהלות בתי ספר יקדישו אנרגיה במיצוי אפשרויות להבנת

סיטואציות שקרו להן, בזמן שמנהלים, מכיוון שמסתמכים על היגיון רציונלי – לא ימצאו ערך במאמץ להרחיב את מקורותיהם כדי להבין סיטואציות מאתגרות. לכל אלה יש להוסיף את ההבדלים בציפיות השונות ממנהלים וממנהלות (Brown & Wynn, 2005; DeFelice & Schroth, 1999), בתור הסבר לכך שנשים יותר מגברים חשות צורך להצדיק את הגעתן למשרת הניהול ולכן מקדישות יותר מאמץ בלמידה ושיפור התמודדותן. בממד המבליט את הרצון להישגיות (מכוונות להפגנת הישג בהתמודדות) לא נמצא הבדל בין מנהלות נשים למנהלים גברים. גם כאן הממצא עולה בקנה אחד עם מחקרים שהראו כי מנהלות ומנהלים החולקים הקשר ארגוני ומקצועי דומה, דפוסי התמודדותם זהים (Kariv, 2007). נראה אם כן כי המכוונות ללמידה שנמצאה ברמות גבוהות יותר אצל נשים נובעת הן מתכונות אישיות המאפיינות נשים בכלל ונשים מנהלות בפרט, הן מגורמים בסביבה המפנים אליהן ציפיות שונות.

מאפיין נוסף ששיערתי כי ישפיע על ההתמודדות מייצג את המעטפת הארגונית שבה מתפקד המנהל מתוך הנחה שהמאפיינים הארגוניים והתרבותיים של בית הספר והסביבה משפיעים על תפיסות ההתמודדות, כמו שהם משפיעים על תפיסותיו את התפקיד (Gaziel, et al, 2012). בנקודה זו הממצאים מלמדים כי מנהלים מהזרם הממלכתי-דתי מכוונים פחות ממנהלים אחרים ללמידה ושיפור בהתמודדות ופחות מאחרים להפגין את הישגיהם. לכך יכולים להינתן מספר הסברים: ראשית, יתכן שהממצא הוא אקראי ונובע מייצוג חסר של מנהלים מהפיקוח הממלכתי-דתי יחסית למנהלים מהפיקוח הממלכתי (40 מנהלים לעומת 125). עוד יתכן שמנהלי בתי ספר המשתייכים לזרם הממלכתי דתי מפרשים בצורה שונה את האתגרים בתפקיד ולכן גם מכוונים אחרת בתגובותיהם. לכך ישנם שני הסברים אפשריים, ראשית יתכן שמפאת התרבות הקולקטיביסטית יחסית של האוכלוסייה הדתית, דפוסי ההתמודדות של חברה מסתגלים יותר (Cross, 1995). שנית, יתכן שכפי שנמצא בשורה של מחקרים אחרים, מכיוון שאמונה דתית מגנה על האדם בתקופה של משברים (Somech & Miassy-maljak, 2003) גם תפיסותיו של האדם הדתי את התמודדות הן שונות.

ממצא מפתיע שעלה נוגע לשאלה האם המקור ממנו הגיע המנהל לעמדת הניהול (האם קודם מתוך בית הספר או שהגיע לתפקיד מחוץ לבית הספר) משפיע על התמודדותו עם האתגרים בתפקידו החדש. בשונה מהמשוער, משתנה זה שקראתי לו "נקודת הכניסה לניהול" נמצא כבלתי קשור להתמודדות המנהלים. על רקע מחקרה של שרון (2010) היה ניתן לשער כי כשם שיש הבדל בין מנהלות "צומחות" ו"צונחות" באתגרים שמולן הן עומדות בכניסתן לניהול בית ספר, כך יימצא הבדל בתפיסות ההתמודדות שלהן. הממצאים מעלים ומחזקים את הסברה כי תפיסותיו של המתמודד אינן נובעות מטיבם של האתגרים אלא ממקורות אישיים מנטליים שלו עצמו. בכך יש מן הביסוס להנחות התיאורטיות של המחקר המסתמכות על תיאורית הגומלין אשר מייחסת תפקיד נכבד לפרשנות האישית בהתמודדות.

מאפיינים נוספים של מנהלים אשר נבחן הקשר שלהם להתמודדות הם מוקדי הויסות קידום ומניעה. באופן לא מפתיע מוקד ויסות קידום נמצא ברמה גבוהה לצד מוקד ויסות מניעה שגם הוא מניע ברמה מסויימת את המנהלים. המקום שיש למוקד ויסות מניעה בשיח על מנהיגות

יכול להיראות תמוה מכיוון שבמבט ראשון נראה כי המוטיבציה להנהיג נקשרת במוקד ויסות מקדם עקב הרעיון של חתירה לשינוי והשפעה, אלא שכפי שטענו קרק וון דייק (Kark & Van, 2007) השילוב בין מוקדי ויסות ומנהיגות מייצר תמונה יותר מורכבת מכיוון שהרצון להנהיג יכול גם לשקף את השאיפה "לעשות את מה שצריך" כדי לעמוד בציפיות של אחרים. הממצאים שעלו בעבודה הנוכחית מחזקים את טענתן של החוקרות (שם) ואת הסברה שמכיוון שמנהיגים מונעים במקביל ממיקודי ויסות שונים, מצבים מסויימים עשויים לעורר אצל המנהיג מוקד ויסות (מצבי) השונה ממוקד הויסות הכרוני שלו. הממצאים עקביים גם עם הנחותיו התיאורטיות של היגנס (Higgins, 1997) שהתווה את תיאוריית מוקד הויסות של האדם, ועם ממצאי מחקרים אחרים אשר לימדו כי מוקד הויסות שאנשים מאמצים לעצמם בסיטואציה מסוימת אינו תלוי אך ורק בנטיית אינדוידואליות שלהם (מיקוד כרוני) אלא גם בגורמים סביבתיים וקונטקסטואליים (Faddegon, Scheepers & Ellemers, 2008). בכל הנוגע למוקד הויסות המניע מנהלי בתי ספר בהתמודדות עלו ממצאים נוספים מעניינים. המאפיין האישיותי אשר מניע את המנהל להעדיף אתגרים (מוקד ויסות קידום) מסביר את המכוונות להשקיע בלמידה ולהתאמץ להפגין הישגים, בעוד שהמאפיין המניע את המנהל להימנע מכישלונות (מוקד ויסות מניעה) כלל אינו קשור למאמצי הלמידה ושיפור ומפחית את המאמצים להפגין הישגים בהתמודדות. הקשר של שני סוגי מוקדי הויסות עם המכוונות להפגנת הישג אינו מפתיע – המיקוד בקידום מעודד את המנהל להוכיח ולהפגין הישגים והמיקוד במניעה מתוקף החשש משינוי ומסיכונים מפחית את מכוונותו להפגין את הישגיו. המפתיע הוא שמוקד ויסות מניעה, שהיינו מצפים שיגרום לעלייה בלמידה כדי להבטיח ביטחון בהתמודדות העתידית, לא נקשר למכוונות ללמידה בהתמודדות. אחד ההסברים יכול להישען על כך שבמצבים עמומים עובדים המחפשים ביטחון (ממוקדי מניעה) הם פחות פרואקטיביים (Grant & Rothbard, 2013), נמנעים ממשימות מורכבות ובעלי נטייה גדולה יותר להכליל הסברים מעבר לסיטואציות (Liberian et al., 2001). יתכן שמאותה סיבה מנהלים חדשים החווים סיטואציה מאתגרת במיוחד ושמטיבם הם ממוקדים במניעה, אינם מעמיקים בניתוח אתגרים ובהפקת לקחים (מכוונות ללמידה). הממצא כי שני מוקדי הויסות אינם תמונת ראי (היפוך) אחד של השני, כלומר העובדה שמוקד הויסות קידום היה גבוה בקרב המנהלים ומוקד הויסות מניעה לא היה מזערי (מה שהיה מייצג את המנוגד לגבוה) מחזק את הנחת המחקר כי הם מתקיימים אצל האדם במקביל ואינם מצויים על רצף אחד.

המאפיין שעלה בצורה ברורה בקרב מנהלי בתי הספר הוא כי הם תופסים במידה רבה את עבודתם במשמעות של שליחות. עצם העובדה כי העבודה מאפשרת למנהל בית הספר להפיק בה משמעות (meaning making) מעיד על כך שהתפקיד מספק למנהל תחושה של פוטנציאל להתפתחות ומימוש עתידי (Steger et al., 2012; Steger & Dik, 2010), ומחזק את הרלוונטיות של התיאוריה האקזיסטנציאלית לתחום העבודה בכך שמדגים כי המנהל פועל להשיג מטרות עתידיות בעלות משמעות שלעיתים הן מעבר לזמן ולמקום (Maddi, 2013). הממצאים מלמדים כי תפיסת השליחות נקשרת בעיקר למכוונות המנהל להפגין את הישגיו ובמידה בינונית את מכוונותו

ללמוד ולהשתפר במהלך ההתמודדות<sup>22</sup>. ממצאים אלה מפתיעים לאור ההנחה כי תפיסת שליחות, אשר נתפסת במובן אלטרואיסטי ונובעת ממקור ערכי ואישי באדם (Hunter, Dik & Banning, 2010) מסבירה צורך שהוא מוחצן במהותו כדוגמת הרצון להוכיח הצלחה בתפקיד. כלומר מה שעולה במחקר הוא כי תחושת השליחות בתפקיד לא משמשת רק כאמונה אישית אידיאולוגית של המנהל אלא מניעה אותו להתאמץ ולהוכיח לסביבה את הישגיו. בכך ניתן לראות הוכחה לטענה של וורזסניבסקי ועמיתיה (Wrzesniewski et al, 2009) כי השליחות משמשת במקביל הן להשגת מטרה הן כמקור להנאה אינטרינזית. מסתבר כי גם אם לכאורה קיים ניגוד בין האידיאליזם שבתחושת השליחות לבין ההחצנה שבהפגנת הישגים, אלה מובנים במשולב בהגדרת השליחות כפי שנתפסת בעיני מנהלי בתי הספר. עוד יתכן כי קיים קשר דו כיווני בין תחושת השליחות לבין המכוונות להישגים, כלומר השליחות מניעה את המכוונות להפגין הישגים בהתמודדות אך גם מוזנת ומועצמת מחדש בעקבות הצלחות ממשיות בהתמודדות. עוד יתכן שתחושת השליחות, אשר כמעט ולא נחקרה אצל מנהיגים (Dobbrow & Tosti-Kharas, 2011), גם לא בקרב מנהיגי החינוך, מתעצבת בצורה שונה מתחושת שליחות של עובדים שאינם מנהלים ומשתלבת במכוונות האסטרטגית שבהתמודדות המנהל. אפשר שאצל מנהיגים, השליחות נתפסת כמשימה שיתכן ונובעת ממקור אידיאולוגי פנימי אך במהותה מופנית אל הסביבה כחלק משאיפתו להשפיע ולשכנע אחרים בערכים בהם הוא מאמין. גם בעבודת הדוקטורט של לוסטיג (2010) עלה, בדומה לממצא שעלה בקרב מורים (פרידמן, 2004), כי מנהלי בתי ספר מונעים מכוחם של צרכים המנוגדים לכאורה זה לזה - צרכים נרקסיסטיים של האדרה עצמית וצרכים אלטרואיסטיים של הגשת סיוע ונתינה.

משמעות נוספת כלפי העבודה, שבאופן מפתיע נמצאה כלא רלוונטית למחקר הנוכחי הינה משמעות העבודה כקריירה. לאור העובדה שהמחקר נבע מתוך עניין בתופעת הפרישה הבראשיתית של מנהלי בתי ספר, היה ניתן להניח כי אחת האפשרויות לפרישה כזו הינה תפיסות מודרניות על הקריירה (מה שנקרא "קריירה פרוטאינית") (Hall, 2004) המתאפיינות במעברים מהירים בין עבודות ותפקידים, אלא שהתברר כי משמעות העבודה כקריירה, כפי שנמדדה בסולם מדידה מקובל, לא נמצאה אמפירית כגורם מושגי המשותף למנהלים שונים. ממצא זה הפתיע מכיוון שמדובר באנשים צעירים יחסית שהתפקיד אליו התמנו נחשב צעד מהותי בקריירה שלהם, וסביר היה לשער ששאיפתם להגיע אליו נובעת גם מרצון להתקדם במסלול הקריירה. הסיבות לחוסר הרלוונטיות של תפיסת הקריירה אצל מנהלי בתי ספר יכולות לנבוע מתפיסה המאפיינת שלב זה בקריירה של מנהלים צעירים, אולי משום שתפיסות של קריירה אינן מהוות שיקולי מהותי למי שעוסק בתחום החינוך, או אולי משום שקיימת בקרב אנשי חינוך התפיסה או האמונה שהוראה היא שליחות ולא בהכרח קריירה. בעניין זה אציין כי גם בקרב עובדים במקצועות בריאות הנפש בלטו תפיסות של שליחות ולא של קריירה (לונאי-ויינר, 2009).

<sup>22</sup> היא גם הסבירה את תוצריה של תקופת התמודדות, אך על כך ארחיב בהמשך הפרק



מכל הנאמר ניתן לסכם כי הקריירה של איש הניהול בחינוך היא אכן ייחודית, הן מסיבות שכבר זוהו בספרות – סיבות מבניות, ארגוניות ומקצועיות (Ingersoll & Smith, 2003, Johnson & Birkeland, 2006) הן מהסיבות הערכיות-אידיאולוגיות שהתבררו במחקר הנוכחי. הממצאים מלמדים כי מנהלי בתי ספר בשנה הראשונה בתפקיד וגם כשעולה הוותק שלהם מחזיקים בתפיסות של שליחות בעבודה וכי אלה משפיעות בצורה ניכרת על מאמצי ההתמודדות שלהם.

מכיוון שידועה ההשפעה שיכולה להיות לסביבת העבודה בבלימה של תחושת הלחץ שיערתי כי התמיכה שהמנהל חש כי מקבל תשפיע על תפיסתו את ההתמודדות ועל השלכות ההתמודדות בסופה של תקופה<sup>23</sup>. בעניין זה חשוב להדגיש את הסיטואציה הייחודית שבה מצוי מנהל הנכנס לראשונה לתפקיד הניהול. רעיון התמיכה מסביבת העבודה צפוי להיות מורכב וסביר להניח כי יתקשה לחשוף את קשייו בפני גורמים בסביבת העבודה – הן בפני המפקח הממונה שצריך להעריך את תפקודו, הן בפני המורים הכפופים לו שבוחנים אותו כמנהיגם החדש. בניתוח שהתמקד בממדי ההתמודדות ובגורמים המשפיעים עליה עלה כי תמיכת עמיתים משפיעה במידה מסויימת על המכוונות ללמידה בהתמודדות אך לא על המכוונות להפגנת הישג, וכי תמיכת המפקח כלל לא תורמת להסבר של אף אחד מממדי ההתמודדות. הניתוח הכולל של המודל הרב משתני (בטכניקה של ניתוח משוואות מבניות) אכן אישש כי אף לא אחד מסוגי התמיכה משפיע על ממדי ההתמודדות אם כי לתמיכת עמיתים יש השפעה על השלכות ההתמודדות (מבלי שהדבר מתווך דרך ההתמודדות). כלומר, למרות שמנהלי בתי הספר חשים כי הם מקבלים תמיכה רבה מעמיתיהם ומהמפקח, הדבר אינו נקשר לתפיסות ההתמודדות שלהם. ממצא זה מפתיע מכיוון שתמיכה ידועה כמשפיעה על ההתמודדות עם לחצים וכבעלת קשר חיובי עם התמודדות פעילה (Ben-Zur, 2002). יתכן שבמקרה הנוכחי תחושת התמיכה תורמת למנהל בית הספר בתחושה חיובית כללית אך לא משפיעה ישירות על תפקודו מול אתגרים. עוד אפשר שלמרות חשיבותה של התמיכה עבור הפרט המתמודד עם לחצים, עוד לא ברור מהו המנגנון המסביר כיצד הדבר קורה. לאור ההבדל שעלה בין תמיכת עמיתים לתמיכת הממונה בקשר שלהם עם ההתמודדות נראה כי מנהל בית הספר מתייחס לשני סוגי התמיכה כמשמשים אותו לפונקציות שונות. פרשנות זו עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של לוזציינסקה וציזלק (Luszczynska & Cieslak, 2005) כי התועלות שהפיקו עובדים שהתמודדו עם לחצים מתמיכת עמיתים היו שונות מאלה שהפיקו מתמיכת ממונים. בהקשר הנוכחי יתכן שההבדל נובע מהקשר הבלתי אמצעי שיש עם עמיתיהם לעומת קשר שהוא יותר פורמאלי עם המפקח, ואפשר שעקב העובדה שהערכת הביצועים של המנהל נמדדת בסופו של דבר על ידי הממונה, המנהל חש פחות פתוח כדי לשתפו בקשיים.

בעניין העמיתים אציין פרט טכני שעלה בעת המענה לשאלון. בסולם התמיכה לא צויין (מתוך כוונה תחילה) לאילו עמיתים מתייחסות השאלות בדבר התמיכה, וחלק מן המנהלים שאלו את הסוקרת למי עליהם להתייחס כעמיתים - למנהלי בתי ספר אחרים המקבילים להם, או לצוות המורים בבית הספר. עניין זה שהוא טכני לכאורה, מלמד כי חלק ממנהלי בתי הספר רואים

<sup>23</sup> הקשר של התמיכה עם תוצרי ההתמודדות יידון בהמשך.

במורים בבית הספר עמיתים התומכים בהם בהצלחתם. אציין כאן כי בראיונות עם המנהלים לא עלה נושא התמיכה ממפקח או עמיתים. תמיכה אוזכרה כשחלק מן המנהלים ציינו כי הם נעזרים בגורמים בסביבה (המדריך המלווה, הסגנית או בן הזוג) כדי ללמוד ולהשתפר בתפקודם.

#### 4.1. השלכותיו של תהליך ההתמודדות

הממצאים מלמדים כי מנהלי בתי הספר מסיימים את השנה הראשונה בתפקיד בשביעות רצון גבוהה, אם כי הם חווים במקביל גם רמה מסויימת של שחיקה. שוער כי תימדד רמה מסויימת של שחיקה על אף שהדבר עשוי לעורר תמיהה (ביחס לעיתוי של תום שנה אחת בתפקיד). הסיבה לכך היא שידוע כי שחיקה היא תופעה המתפתחת בצורה איטית לאורך זמן (Melamed et al, 2006), ושיעורתי כי מדידתה בעיתוי מוקדם תסייע להבהיר באיזה שלב היא מתחילה להיבנות. אמנם רמת השחיקה הכוללת של מנהלי בתי הספר הייתה נמוכה אך בדיקה נפרדת של כל אחד משלושת ממדיה מלמדת כי המנהלים חשים רמה לא מבוטלת של חוסר הגשמה בתפקיד. כלומר, מנהל בית הספר יותר משהוא תשוש או מתבדל, הוא חש שחוק מכך שלא מצליח להגשים ולממש את שאיפותיו וחלומותיו בתפקיד. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרו של פרידמן (2000) שהעלה כי מרכיב אי ההגשמה הינו הרגיש ביותר ללחצים בקרב מנהלי בתי ספר. עוד עלה כי תחושת אי ההגשמה של המנהלים שסיימו שנה ראשונה בתפקיד היא גבוהה משחיקתם של עמיתיהם הוותיקים.

מעניין כי כוונת העזיבה, שכמעט לא הוסברה על ידי משתני המודל בקרב מנהלים חדשים בתפקיד, הוסברה אצל עמיתיהם הוותיקים על ידי התשיות. הסבר אפשרי לכך נשען על כך שמנהלים ותיקים חווים תשיות בצורה שונה, או שהיא הולכת ומתגברת עם השנים – מה שמעודד את הכוונה לעזוב את התפקיד.

הקריטריון האובייקטיבי שעל פיו ביקשתי לבחון את סוגיית הפרישה הבראשיתית היה מדד העזיבה בפועל, מה שהיווה את מקור העניין ביציאה למחקר. בבדיקה זו עלה שיעור גבוה של כרבע מהמנהלים שעזב את התפקיד בבית הספר תוך שנתיים בתפקיד. בשונה מהמשוער, פרישה בראשיתית לא הוסברה על ידי אף אחד ממשתני התוצאה שנבחנו במודל, גם לא על ידי כוונת העזיבה. הדבר מלמד, גם כתוצאה מהיעדר תשתית מבוססת של מחקר קודם בתחום, כי עדיין לא זוהו המשתנים הרלוונטיים לפרישה בראשיתית מניהול בית ספר. מסתבר כי הניבוי של פרישה בפועל היא אכן עניין מורכב המצריך המשך חקירה.

מכיוון מחשבה אחר ניתן לפקפק בהנחת היסוד כי פרישה בראשיתית היא אכן בעיה שיש לפענח כדי לפתור. יתכן שפרישה זו היא עדות לשינוי שחל בנורמות התעסוקתיות ומה שמלמד כי תמורות בדפוסי הקריירה בעידן של השוק המודרני מחלחלים גם למערכת הניהול בחינוך. לאור זאת, יתכן שמערכות חינוך מופתעות מרעיונות שלמעשה השתמשו כבר בתחומי עיסוק אחרים (רעיונות של קריירה פרוטאינית (protean career) (Hall, 2004) שבה העובד עורך שינויים תכופים ותזזייתיים במסלול התפתחותו המקצועית (Chudzikowski, 2012)). כלומר, בעוד שדפוסים אלה נעשו נורמטיביים בתחומים אחרים, מערכות החינוך בדומה למערכות הבריאות (ראו הדיון הקיים

כיום בעזיבה מוקדמת של רופאים ואחיות) עדיין לא הסתגלו למצב החדש ולכן נותרות מוטרדות מפרישה בראשיתית של מנהלים. לפי גישה זו יתכן שיש להתייחס לפרישה בראשיתית לא כבעיה אלא כעדות לחדירה של רעיונות הקריירה המודרניים אל תחומי החינוך שעדיין לא התאימו לכך את מבני ההכשרה והקידום.

השלכה נוספת וחשובה של תקופת ההתמודדות עלתה בראיונות כאשר מנהלים שיתפו בדבר תובנה חדשה שגילו על עצמם. התובנות נגעו לתכונות אישיות שהתגלו כחסרות או כמכשילות או לאבחנה בדבר מעמד המנהל בתהליך ההתמקמות המנהיגותי בבית הספר ומעידות על כך שבמהלך התקופה מתרחשים אצל המנהלים תהליכי רפלקציה, התבוננות פנימית ומודעות עצמית, הנחשבים כביטויים של עשיית המשמעות בהתמודדות (Larner & Blow, 2011; Park, 2010). בחינת הקשרים בין תוצאות ההתמודדות בין לבין עצמן מלמדת על קשר מעניין בין שלושת ממדי השחיקה - אי הגשמה נקשרת בעיקר להתבדלות, התבדלות נקשרת לתשיות, ותשיות נקשרת ל(חוסר) שביעות הרצון של המנהל. ממצאים אלה מלמדים כי מנהלים מבדילים בין חוסר שביעות רצון לבין אי הגשמה וכי אין ביניהם חפיפה. לאור זאת סביר יהיה לשער כי זרעי השחיקה אצל מנהל בית הספר נובטים עוד בטרם הוא חש אי שביעות רצון, אלא בעקבות התחושה של חוסר יכולת להגשים ולממש את שאיפותיו בתפקיד.

#### **5.1. שילובם של כלל הגורמים במערך ההתמודדות המתמשכת**

מכיוון שהמחקר נערך בשיטה מעורבת, שני חלקיו אשר נערכו בשיטות מחקר שונות, התייחסו למודל באופנים שונים. המחקר הכמותי עסק בזיהוי רכיבי ההתמודדות, בבחינת הקשרים ביניהם ובניתוח התופעה (תהליך ההתמודדות) בכלים סטטיסטיים. המחקר האיכותני ראה במודל מסגרת קונספטואלית המבטאת את הרעיון כי ההתמודדות של מנהל בית הספר בראשית דרכו הניהולית נבנית בתוך הקשר אישי, חברתי ותעסוקתי, וכי השפעותיה על המנהל ניכרות לאורך זמן. הממצאים הנוגעים למודל כפי שהופקו משני המקורות יידונו במשולב בפרק זה.

בניתוח הסטטיסטי התברר כי תוצאות ההתמודדות מוסברות במידה חלקית בלבד על ידי ההתמודדות. כלומר, למרות ששוער כי השלכותיה החיוביות והשליליות של תקופת ההתמודדות ינבעו מן האופן בו המנהל מתמודד עם אתגרים – השערה זו אוששה בצורה חלקית בלבד. הממד מכוונות ללמידה ושיפור בהתמודדות לא הסביר אף לא אחת מתוצאות ההתמודדות, בעוד שהמדד מכוונות להפגין הישגים נמצא כמשפיע רק על אחת התוצאות - הוא מפחית במידה מסויימת את תחושת ההתבדלות (אחד מממדי השחיקה). נראה אם כן שהמכוונות ללמידה ושיפור הינה רכיב נבדל ועצמאי שאינו קשור לתוצאות עימן המנהל יסיים את השנה הראשונה בתפקיד. המכוונות של המנהל להפגין את הישגיו, כנראה מכיוון שמעידה על החשיבות שהמנהל מייחס לתגובות שהוא מקבל מהסביבה, מפחיתה אצלו את תחושת ההתבדלות מהסביבה.

בכל הנוגע לגורמים האישיים המשפיעים על ההתמודדות המנהל הממצאים מלמדים כי מוקד ויסות קידום המשקף את הכוח שמניע את המנהל להשיג הצלחות משפיע באופן ישיר על המכוונות

שלו ללמוד בהתמודדות וכן באופן עקיף דרך תפיסתו את העבודה כשליחות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים קודמים ומדגימים כיצד מוקד הויסות של מנהיגים, במשולב עם ערכיהם (במקרה זה משמעות השליחות שבעבודה), משפיע על התנהגותם (Kark, & Van Dijk, 2007) ועל תפקודם אל מול אתגרים שונים (Ben-Zur & Michael, 2007; Lieberman et al., 1999; Van Dijk & Kluger, 2004). עוד משתמע כי התפיסה של המנהל את עבודתו כשליחות מקורה בתכונה הדוחפת אותו להשיג הישגים. ההסבר לקשר זה מקבל חיזוק ממחקר שמצא כי אנשים מוחצנים (אנשים פעילים והרפתקנים יחסית) מפיקים משמעות ביתר קלות מאנשים בעלי נטייה נורוטית (אנשים שהם יותר חוששים ודואגים) (McAdmas, 2011). בהשאלה למחקר הנוכחי ניתן להבין כיצד התכונה המניעה מנהלי בתי ספר להתקדם ולהשיג את מטרותיהם קשורה לכך שהם תופסים את העבודה כבעלת ערך.

מניתוח המערך הכולל של ההתמודדות ניתן להיווכח כי מוקד הויסות קידום מנבא פעולות התמודדות אקטיביות ושאיפה להגשים ערכים מיטיבים (משמעות שליחות) בעוד שמוקד הויסות מניעה מנבא תוצאות שליליות של ההתמודדות - שחיקה. כלומר, מבחינה מעשית כאשר מנהל מונע ממוקד של קידום, הדבר מנבא פעולות ותפיסות אקטיביות ואת התחושה של שליחות ערכית בעבודה, ואילו כאשר המנהל מונע ממוקד של מניעה, הדבר יכול להביא לשחיקתו המקצועית, במיוחד במובן של דה-פרסונליזציה. מחקרם של ון דייק וקלוגר (Van dijk & Kluger, 2004) יכול לסייע לנו להבין כיצד מוקד הויסות המאפיין את המנהל משפיע בסופו של דבר על תוצאות ההתמודדות. מחקרם עסק בהשפעה שיש לסוגים שונים של משוב (חיובי או שלילי) על אנשים הנבדלים זה מזה במוקד הויסות. לפי המנגנון שהם מציעים מוקד הויסות הספציפי של המנהל משפיע על פרשנותו את המשוב שקיבל בעקבות פעולות שביצע, ומשוב זה משפיע על הכיוון אליו יפנה המנהל את המשך מאמציו. לפיכך, מוקד ויסות קידום גורם למנהל לראות את הקשיים כאתגרים ומניע אותו לפעולה כדי להתגבר עליהם. פעולה זו לקידום ממקדת את תשומת הלב של המנהל בהישגים ובהצלחות ובכך הוא מקבל משוב חיובי על מאמצי ההתגברות שעשה. המשוב (החיובי) מעודד אותו להמשיך בגישה המקדמת, ומכיוון שיש לו פרספקטיבה ארוכת טווח מביאה לתחושה של שביעות רצון. מנגד, מוקד ויסות מניעה גורם למנהל לפרש את הקשיים כסיכונים וכאשר הם מתמשכים זוהי עדות מבחינתו לאי הצלחתו בהתמודדות מולם, מה שמהווה עבורו משוב שלילי למאמציו. משוב זה (משוב שלילי) מעודד אותו להמשיך בגישה הבולמת והשמרנית של שמירת הסטטוס-קוו ובסופו של דבר מחזק במעגל חוזר את תחושותיו השליליות בתפקיד ומביא לתוצאות שליליות בהתמודדות, כדוגמת שחיקה. המשמעות של ממצאים אלה היא שהמפגש בין מוקד הויסות הכרוני של המנהל לבין הסיטואציות המאתגרות בהן הוא נתקל מניע מנגנון של משוב המזין את עצמו במהלך ההתמודדות ובתוך כך משליך על תוצאות התהליך. מעניין כי לשחיקה ולשביעות רצון כהשלכות של תקופת התמודדות יש מנבאים שונים ודפוסי הסבר שונים. שחיקה מוסברת על ידי מספר גורמים<sup>24</sup> ונראה כי התפתחותה מורכבת יותר

<sup>24</sup> המשתנים המסבירים את מימדי השחיקה הם: (אי) שביעות רצון, מוקד ויסות מניעה, (היעדר) תמיכת עמיתים ו(חוסר) מכוונות להפגנת הישג בהתמודדות

בעוד ששביעות הרצון, המוסברת במידה מכריעה ובלבדית על ידי משמעות השליחות בעבודה, הינה חד ממדית ובסיסית יותר.

ההבדלים בין שני מדגמי המנהלים (מנהלים חדשים בתפקיד לעומת מנהלים ותיקים יחסית) מלמדים כי בקרב מנהלים ותיקים יחסית, מוקד ויסות מניעה מנבא ברמה גבוהה יותר את שלושת מרכיבי השחיקה. משמע שעבור מנהלים ותיקים, הכוח שמניע אותם להימנע מכישלון מסביר את תחושת השחיקה (בכל שלושת המובנים שלה) יותר משהוא מסביר אותה אצל מנהלים חדשים בתפקיד. הבדלים אלה בין שני מדגמי המנהלים מחזקים את העמדה הרואה במוקד הויסות כמשתנה מצבי המשתנה בעוצמתו כתלוי בתנאים ובעיתוי בו מדובר. נראה כי ככל שמנהלי בתי ספר צוברים ותק בתפקיד, הצורך שלהם להימנע מכישלונות מעורר עוד יותר את תחושת אי ההגשמה, ההתבדלות והתשישות שלהם בתפקיד. במילים אחרות, עם העלייה בותק הדבר שמפעיל ומשפיע על השחיקה של מנהל בית הספר הוא התכונה המניעה אותו להימנע מכישלונות (מוקד ויסות מניעה). עוד נמצא ששחיקתו של המנהל הוותיק פחות מוסברת בחוסר תמיכה מעמיתים בעוד שהמנהלים בראשית הדרך שחיקתם יותר רגישה להיעדר תמיכה מעמיתים. הבדל נוסף בין שני המודלים מלמד גם כי לאורך זמן ההשפעה של הכוח המניע להימנע מכישלונות (מוקד ויסות מניעה) על הירידה בתחושת השליחות בעבודה - גדלה. כלומר, השאיפה להימנע מהפסדים מדכאת אצל מנהלים את ההתייחסות שלהם לעבודה במשמעות של שליחות, וכי דיכוי זה חזק יותר אצל מנהלים ותיקים מאשר מנהלים שנה ראשונה.

ממצא מפתיע שהתברר בניתוח סטטיסטי של מערך הגורמים הכולל הוא כי תמיכת המפקח לא משפיעה על תוצאותיה האישיות של ההתמודדות ותמיכת עמיתים מסבירה שניים מבין ממדי השחיקה: אי ההגשמה והתבדלות. משמע, התמיכה שהמנהל מקבל מהמפקח לא משפיעה על הדרך בה הוא יסיים תקופת התמודדות ראשונה בתפקיד, בעוד שהתמיכה שהוא מקבל מעמיתיו מצליחה למתן את תחושתו כי הוא נשחק עקב חוסר הצלחה בהגשמת יעדיו ואת התבדלותו מהסביבה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הידוע בדבר הכוח של קשרים חברתיים ביצירת תחושה של ביטחון ושייכות, שבתורם מסייעים בהתמודדות עם מצבי לחץ ובהפחתה של מצוקה נפשית (Cohen, Gottlieb, & Underwood, 2000; Zellars & Perrew, 2001), במיוחד כשמדובר בסביבת עבודה לחוצה במיוחד (Asad & Khan, 2003). מעניין לציין כי בדומה למחקר ישראלי אחר (גינדי, 2009), תמיכת העמיתים משפיעה לא על הפחתת התשישות של המנהל, אלא על ירידה בתחושת אי ההגשמה. המשמעות של ממצאים אלה היא שבמכלול הגורמים המרכיבים את החווייה של המנהל בכניסה לתפקיד ותחת האפקט הניכר של משמעות השליחות – הסיוע הקוגניטיבי, המעשי והרגשי שהמנהל חש שמקבל מהמפקח ו/או מעמיתיו לא משפיע בצורה ברורה על האופן בו הוא מתמודד עם אתגרים, אך מסביר במידה מסויימת חלק מהשלכותיה של ההתמודדות. כלומר, במקרה של מנהלי בתי ספר השפעת התמיכה על ההתמודדות איננה ישירה אלא מתווכת דרך המשמעות שהמנהל מייחס לעבודתו. ממצא זה בדבר חוסר ההשפעה לכאורה של התמיכה על ההתמודדות יש בו כדי לחזק את ההנחה כי ההתמודדות של מנהלי בתי הספר

הינה תפיסה ייחודית שאיננה תלויה בגורמים בסביבת העבודה אלא נובעת מגורמי אישיות ומהמשמעות שהמנהל מייחס לעבודה.

תוצאה נוספת שנבדקה במסגרת המודל הסטטיסטי הייתה כוונת עזיבה. זו באופן מפתיע ובניגוד למחקרים קודמים (Duffy, Allan & Dik, 2011; Jung & Yoon, 2015) לא הוסברה על ידי ההתמודדות, לא על ידי תפיסת השליחות, ולא על ידי אף אחד ממוקדי הוויסות. מסתבר כי היא נובעת במישרין מתחושת התשישות, שהיא לכשעצמה מושפעת מחוסר שביעות רצון בתפקיד, מהתבדלות ומאי הגשמה. הסבר אפשרי אחד הוא כי יתכן שכוונת עזיבה של מנהלים, בשונה מזו של עובדים מן השורה, קשורה לגורמים שלא נלקחו בחשבון במודל. סיבה אפשרית שנייה נובעת משיעור ההסבר הדרמטי של קשר אחר במודל (בין השליחות לשביעות הרצון) אשר הפחית מיכולתו של המודל להסביר קשרים אחרים בין ההתמודדות, השליחות, מוקד הוויסות והשלכות משוערות אחרות.

במודל התיאורטי שוער כי משמעות העבודה תהיה אחד מגורמי ההשפעה על תפיסות ההתמודדות של המנהלים אך לא שוער עד כמה מרכזי יהיה מקומו של מרכיב זה בבחינה האמפירית. תפיסת המנהל את עבודתו כשליחות נמצאה כה מרכזית ומהותית לתפקודו כך שלא תפיסות ההתמודדות עומדות בבסיס התהליך המאתגר והמתמשך כמסבירות את השלכותיו אלא תפיסת השליחות. ולא רק זאת אלא שעצם העובדה שהוא תופס את העבודה כשליחות מעלה במישרין ובצורה מובהקת את שביעות הרצון שלו. הממצא בדבר היכולת של תפיסת השליחות לנבא את מכוונותו של המנהל להפגין הישגים במהלך ההתמודדות מלמד כי השליחות מניעה את המנהל בעיקר להתאמץ להוכיח לעצמו ולסביבה כי הוא מצליח להתמקם בתפקיד ולהשיג הצלחות. אם נוסיף לכך את הממצא כי המכוונות ללמידה לא מסבירה את תוצאות ההתמודדות, בעוד שהמכוונות להפגנת הישג כן מפחיתה את השחיקה (אחד מממדיה), ניתן לבסס את הסברה כי מנהל בית הספר בשלב זה של התפקיד רואה יותר תועלת בהוכחה לסביבה ולעצמו כי הוא משיג את מטרותיו, ולכן הוא לא מתעכב על צעדים של ניתוח ולמידה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ההנחות התיאורטיות של גישת האוריינטציה לעבודה (Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003) אשר יושמה במחקר והמניחה כי המשמעות שהעובד נותן לסיטואציות בעבודה הינה תוצר דינמי של תהליך פרשני הקשור לסיטואציה ולעיתוי בו מדובר – במקרה זה הצורך של מנהל בית הספר להוכיח הצלחה. הממצאים הללו מחזקים את הסברה כי מדובר למעשה בתפיסה אינסטרומנטלית של שליחות, ובכך הם מסייעים גם להבין כיצד זה שבשלב בו מצויים המנהלים, מכוונותם האסטרטגית בהתמודדות לא כוללת מטרות ערכיות וחינוכיות (הנכללות בתפקיד), אלא רק מטרות התמקמות וקבלת הכרה כמנהיג.

בניתוח מערך ההתמודדות הכולל, השליחות נמצאה כמסבירה אך ורק את תוצאת שביעות הרצון ולמרות שניתן היה לשער כי היא תפחית את התוצאות השליליות ששוערו במודל - לא נמצאה לכך עדות סטטיסטית. יתכן שהסיבה לכך נובעת מכך שהנתונים היו בכיוונים סותרים, מה שהביא למצב שבו במקובץ נראה כי אין קשר סיבתי ביניהם. במילים אחרות, יתכן שחלק מן המנהלים ביטאו קשר שלילי בין שליחות ושחיקה (שלפיו תחושת שליחות מפחיתה את השחיקה),

בעוד שאחרים ביטאו דווקא קשר חיובי בין שליחות לשחיקה (שלפיו שליחות מגבירה את השחיקה) כך שבחישוב משותף, אפקטים אלה ביטלו אחד את השני. האפשרות לאפקט שבו תחושת שליחות תגביר את השחיקה איננה בלתי סבירה והיא עלתה במספר מחקרים (Bunderson & Thompson, 2009; Khazanchi & Ghitulescu, 2015) שהראו כי תחושת שליחות גבוהה מדי או כזו הגוררת מחוייבות גבוהה לעבודה או שמתבטאת בעבודה תובענית – יש השלכות שליליות על העובד.

בסעיף הבא יוצגו מספר הסברים אפשריים למקומה המכריע של השליחות בהסבר שביעות הרצון של המנהל בתפקיד.

### 6.1. תחושת השליחות בתפקיד ניהול בית ספר

העמקה בממצאים ובספרות מעלה כמה סיבות אפשריות למקומה המרכזי של תפיסת השליחות בתהליך ההתמודדות. סיבה אפשרית ראשונה יכולה להישען על הסברה כי מנהלי בתי ספר, כמי שבחרו במקצוע החינוך וההוראה מאופיינים אפריורית בתפיסות ערכיות ואידיאלים חברתיים ובחתיירה למימושם. אם נוסיף לכך את העובדה כי רוב העוסקים בהוראה לא מונעים מטעמים של רווח כספי (Yuan, McCaffrey, Marsh, Hamilton, Stecher & Springer, 2013) ניתן להניח כי מה שמניע את מנהלי בתי הספר קשור למשמעות אחרת שהם מוצאים בו. סטיגר (Steger et al, 2012) קרא למשמעות זו משמעות פסיכולוגית (psychology meaning) כלומר שהיחיד תופס את עבודתו כחשובה ובעלת ערך. וכך, יתכן שהאמונה של המנהל המתמודד כי הוא פועל בשליחותה של מטרה חיונית מסייעת לו להרחיק את עצמו ולו רק מבחינה מנטלית, מסיטואציית הקושי עימה הוא מתמודד ולראות את המציאות שהוא חווה במובן מקיף ואידיאולוגי ואת עצמו כחלק מקיום רחב יותר. התפיסה של שליחות מאפשרת למנהל לראות במציאות הווה שאיננה תלויה רק בו, ולהירגע מהצורך בשליטה ובהוכחה כי הוא מצליח. במקרה הנוכחי של ניהול בתחום החינוך, יתכן שמשמעותה של השליחות היא כפי שדאפי ודיק (Duffy & Dick, 2013) כינו "קריירה מכוונת חברה", כלומר שמדובר בסוג של קריירה העונה מבחינת המנהל על צורך אקזיסטנציאלי ופסיכולוגי בעבודת החינוך שבה בחר.

הסבר אפשרי נוסף נשען על ההשלכה החיובית שיש לעצם האמונה של העובד כי עבודתו היא בעלת ערך עבור אחרים. בעבודה עם שליחות, במיוחד כשיש בה קירבה לאותם אנשים הנהנים מההנחה עולה הסיפוק האישי של העוסקים בה (Grant, 2007). ואכן, נמצא במחקר אחר (שנערך בישראל) כי ככל שמנהלי בתי ספר ראו את עבודתם החינוכית כבעלת ערך מבחינה חברתית כך עלתה שביעות הרצון שלהם בעבודה ופחתה התייחסותם לקשיים שבה (Somech & Miassy-Maljak, 2003). כלומר, כאשר המנהל מאמין כי העבודה מאפשרת לו לפעול למען השליחות בה הוא מאמין, כשהוא רואה בה חשיבות ופוטנציאל השפעה על הסביבה הדבר מחזק אצלו את הזהות המקצועית (Hirschi, & Herrmann, 2012) ומעלה את המוטיבציה והנכונות שלו להשקיע בה גם ללא תגמול (Berg, Grant & Johnson 2010; Dobrow, 2004; Duffy 2012; Duffy & )

(Dik, 2013; Wrzesniewski, Dekas & Rosso, 2009). במחקר הנוכחי יתכן שאפקט המוטיבציה וההשקעה אף מתגבר מכיוון שמדובר בעמדה ניהולית שיש בה מחוייבות גבוהה כלפי הארגון – דבר שלכשעצמו מגביר את תחושת השליחות (Duffy, Dick & Steger, 2011).

הסבר אפשרי שלישי לתפקיד המכריע שיש למשמעות השליחות בתהליך ההתמודדות הוא פונקציונלי. כלומר, השליחות מסייעת למנהלים באופן מעשי בהתמודדותם עם האתגרים. על פי הגישה של וורזסניבסקי ועמיתיה (Wrzesniewski, et al., 1997, 2003) שוער כי האוריינטציה לעבודה, המשקפת את סוג המשמעות שמנהל בית הספר מייחס לעבודתו, תשפיע על האופן בו המנהל יתפוס ויגיב לאתגרים בתפקיד. אלא שאפשר שמשמעות העבודה איננה גורם תפיסתי המשפיע על ההתמודדות אלא משמשת בו מרכיב פעיל. כלומר יתכן שמדובר במנגנון תפיסתי המתפקד כמשאב בהתמודדות, וכי השליחות איננה תכונה או תפיסה בלתי תלויה בהתמודדות אלא מרכיב אינהרנטי בהתמודדות מתמשכת. לכך יש להוסיף כי סביר להניח שתפיסת העבודה כשליחות, וההישגים שהמנהל מתאמץ להפגין יוצרים מעגל חיובי של אנרגיה והתלהבות המנתקות את המנהל מתחושת הלחץ ובכך מסייעות לו בהתמודדות לאורך זמן. רמזים לכך עלו בראיונות עם המנהלים כאשר הדגישו את הסיפוק שהם חשים מהצלחות שונות במהלך השנה. נראה אם כן כי גם תחושות חיוביות של שביעות רצון אינן רק משתנה תוצאתי של ההתמודדות אלא מרכיב תומך ופעיל במהלכה ולאורך זמן.

אם נשלב בדיון זה את הספרות בתחום ההתמודדות הרי שניתן לראות את השליחות כתוצר קוגניטיבי הבנייתי אשר מתהווה ומתגבר במהלך או בעקבות סיטואציות מאתגרות ומשמש ככלי אסטרטגי, לעיתים לא מודע, כדי להתגבר על קושי ולהפחית מתח (Park & Folkman, 1997). כיוון פרשני זה עולה בקנה אחד עם הידוע כי במצבים מאתגרים ומתמשכים אנשים מסתייעים במחשבה כי יש ערך למאמצים שהם מקדישים בסיטואציה. מנגנון זה נמצא אצל אנשים במטפלים בבן זוגם הנוטה למות (Folkman & Moskowitz, 2004) אצל אחיות המתמודדות עם מוות של חולים (Simmons, 2000), ואצל חיילים שהשתתפו במלחמה רבת שנים (Britt, Adler, & Bartone, 2001). במובן זה תחושת השליחות של המנהלים מהווה משאב בהתמודדות ומגבירה את כוחם "לצוף מעל המים" אל מול האתגרים הרבים בתפקידם. פרשנות זו מזכירה גם את ממצאיהן של פולקמן ומוסקוביץ (Folkman & Moskowitz, 2000) שהיו מפתיעים באותה עת מכיוון שהראו כיצד גם לרגשות חיוביים ולא רק לשליליים, ישנו תפקיד הסתגלותי בהתמודדות עם לחצים. פולקמן ומוסקוביץ עקבו אחר ההתמודדות של אנשים עם בן זוג החולה במחלה סופנית, והראו כיצד על אף שמדובר בתקופה קשה ומאתגרת, עולים אצל המטפל גם רגשות חיוביים של תקווה ומשמעות. מסקנותיהן היו כי במהלכה של תקופה מאתגרת, אנשים מחפשים באופן מודע אירועים שיהיו בעלי ערך עבורם או שהם מטעינים אירועים שגרתיים במשמעות חיובית. מחקרן תורם להבנת הממצאים שעלו במחקר הנוכחי בדבר המכניזם שבו הפקה של משמעות חיובית במצבים קשים תורמת לאפקטיביות של ההתמודדות. כשהמתמודד מפיק משמעות חיובית בתקופת ההתמודדות, זו מסייעת לו בשני מובנים - היא מספקת לו הפוגה



מהלחץ, ומגבירה את החוויה החיובית וכך עוזרת לו לצבור משאבים ולשכלל את תפקודו. גם המחקר בתחום המשמעות בעבודה מלמד כי כוחה הפסיכולוגי הוא גדול (Dik & Duffy, 2009), נמצא כי במצב שבו העבודה נחווית כשליחות העובדים שורדים ביתר קלות סיטואציות מאתגרות (Heine, Proulx, & Vohs, 2006). פרשנות זו הולמת את הממצאים שעלו בראיונות עם המנהלים שלפיהם חלקם אכן נהגו ברגעי קושי להזכיר לעצמם כי הם עושים עבודה חשובה ובעלת ערך. אם נסכם נקודה זו בהשראת הטיעון של פולקמן ומוסקוביץ (Folkman & Moskowitz, 2004) הרי שהמחקר הנוכחי מלמד כי לשליחות יש משמעות ותפקיד הסתגלותי מכריע במהלך התמודדותו המתמשכת של מנהל בית הספר בכניסה לתפקיד הניהול. כלומר, בין אם מדובר בהפקת משמעות כמשאב בהתמודדות ובין אם מדובר בתחושת שליחות וערך – ההשפעה של אלה על המנהל בשלב זה של התפקיד היא מכרעת.

השליחות שעלתה במחקר הנוכחי משלבת בין משמעותה הקלאסית הרואה בה עשייה למען החברה לבין המשמעות המודרנית הרואה בה מקור להנאה ומימוש עצמי (Duffy & Dick, 2013). כפי שטענו וורזסניבסקי ועמיתיה כי שליחות היא אמצעי לשרת מטרה רחבה, וגם מקור להנאה אינטרינזית (Wrzesniewski, et al., 2009). שילוב זה בין הערך האידיאלי ערכי שבתפקיד לבין התרומה האישית שהוא מספק למנהל השתמע גם מממצאי מחקר הדוקטורט של לוסטיג (2011) בדבר התקיימותם המקבילה של מניעים אלטרואיסטים ונרקסיסטיים בקרב מנהלי בתי ספר. כלומר, מנהלי בתי ספר המצויים בשלב הכניסה לתפקיד תופסים את משמעות עבודתם כשליחות ומשלבים בכך מניעים ערכיים חברתיים עם מניעים אישיים. בצורה זו האמונה בשליחות משקפת מצד אחד את השאיפה להעניק ולהביא תועלת, "לעשות טוב יותר" (greater good) (Stigger et al., 2012) ומצד שני מעניקה למנהל מקום נערץ אשר מקריב לכאורה את מניעיו האישיים לטובת הכלל.

לסיכום, תפיסת השליחות מבטאת את האמונה של מנהלי בתי הספר כי עבודתם היא נחוצה ובעלת ערך, היא מסייעת להם בהתמודדות באמצעות הפקת משמעות חיובית בעבודה, היא תומכת בבניית הזהות המקצועית שלהם, והיא משלבת בין שאיפתם להביא תועלת לבין הצורך שלהם בהאדרה עצמית.

זה המקום לציין כי הנושא של שליחות או ייעוד לא עלה באופן כה מרכזי בדברי המנהלים בראיונות לאורך השנה. המקום היחידי שמזכיר במידה מסויימת את הנושא היה באמירות שזוהו אצל שניים מבין המנהלים, כאשר סיפרו כי על אף הקשיים שהם חווים הם מתאמצים להזכיר לעצמם כי עבודתם היא נחוצה ובעלת ערך חברתי. כל יתר המנהלים שראיינו, למרות שעיסוקם החינוכי מזמן חשיבה על קידום ושיפור החברה, לא הזכירו בדבריהם נושאים של משמעות, מכוונות לערכים, חשיבות התפקיד, או הערך הציבורי שיש בו. ראשית יש להדגיש כי פער זה התגלה הודות לשיטת המחקר המעורבת וערעור זה הדורש חיפוש והעמקה בהסברים וחלופות מלמד על היתרון של שיטת המחקר שננקטה.

כיצד אם כן ניתן להסביר את הפער הניכר בין ממצאי הניתוח הסטטיסטי לבין הממצאים שעלו בראיונות עם מנהלים? הסיבות לכך הן ספקולטיביות. תיאורטית, אפשר שלא קיימת אצל

המנהלים תחושת שליחות על אף שזו עלתה במחקר הסטטיסטי, ויתכן גם שקיימת אצלם תחושת שליחות אלא שזו לא עלתה בראיונות. המחקר בדק, בנפרד לכאורה, שתי מערכות פסיכולוגיות שונות: תחושת שליחות ותפיסות התמודדות עם אתגרים. הכלים הסטטיסטיים שילבו בין השתיים בעוד שבכלי הראיון האישי רעיונות אלה לא נבעו בצורה אינטואיטיבית. האפשרות הראשונה לפער זה בין הנתונים שעלו משני כיווני המחקר משקפת את מגבלותיה של המתודולוגיה הכמותית, ולפיה יתכן שהפער בממצאים נובע מפגם באמינות תשובות המנהלים ובמצב של רצייה חברתית במענה לשאלון. עוד יתכן שהסולם למדידת תפיסת השליחות איננו תקף מספיק ולמעשה בודק גם נושאים נוספים. הכיוון השני להסבר הפער בין הניתוח הסטטיסטי לניתוח הראיונות נוגע למגבלות שמקורן בראיון או בעיתוי בו הוא התרחש. יתכן שהראיון כוון והתפרש על ידי המנהלים המרואיינים כעוסק בפרקטיקות ובפרשנויות למצבים ניהוליים יומיומיים, בעוד שרעיון השליחות הינו מופשט מדי מכדי להעלות אותו או להיזכר בו בהקשר המעשי של הניהול. יתכן שמנהלי בתי ספר מתקשים להעלות למודעות את סוגיית השליחות. אין זה אומר שהמנהל איננו מונע מתחושת שליחות אלא יתכן שתחושה זו חסויה במודעותו על אף שיש לה עוצמה רבה (שהתגלתה בניתוח הסטטיסטי). עוד יתכן שבקונטקסט שנוצר, מנהלים לא הרגישו מספיק נינוחים ופנויים להעלות מיוזמתם נושאים אידיאולוגיים וערכיים.

## **ז. חידושי המחקר, מגבלותיו והמלצות למחקרי המשך**

### **ז.1. תרומתו התיאורטית של המחקר**

התרומה המרכזית של המחקר הוא בביסוס אמפירי של מודל המתאר את תהליך ההתמודדות של מנהלי בתי ספר בשלב הכניסה לתפקיד. המודל החדשני, שגובש בראשית המחקר ונבחן במהלכו, מציג באופן אינטגרטיבי את הגורמים האישיותיים והתפיסתיים הקשורים בתהליך ואת השלכותיו האישיות בשתי נקודות זמן - תום שנה ראשונה בתפקיד ולאחר כשנתיים. תרומת העבודה נוגעת לשלושה תחומי מחקר: (א) חקר האקזיסטנציאליזם בתחום העבודה, (ב) חקר ההתמודדות עם לחצים, ו-(ג) מחקרי הניהול והקריירה של מנהלי בתי ספר.

#### **ז.1.1. תרומת המחקר לחקר האקזיסטנציאליזם בתחום העבודה**

המחקר ממחיש את היבטיה המעשיים של התיאוריה האקזיסטנציאלית ואת הרלוונטיות שלה לתחום העבודה. המחקר מחזק את התיאוריה ומלמד על הערך שיש לתפיסות המשמעות בעבודה (במקרה זה משמעות השליחות) בהבנת התהליך שחווים מנהלים בשלב הראשוני בתפקיד. בעבודה זו התברר כי משמעות השליחות מהווה משאב מרכזי המשרת את המנהל בשלב קריטי זה של הקריירה. כך שבעוד שרעיונות האקזיסטנציאליזם התמקדו בראשיתם במנגנון הנפשי-רוחני של הפרט המתמודד עם רעיון העל בדבר הפחד מהמוות וסופיות החיים, העבודה הנוכחית מבססת אמפירית את חשיבותן של תפיסות אקזיסטנציאליות בתפקוד היומיומי והמעשי. בספרות המחקרית (והטיפולית) בולט בעשורים האחרונים הדיון בצרכים האישיים שאותן אמונות אקזיסטנציאליות ממלאות אצל האדם, אמונות כדוגמת הצורך להביא תועלת בחיים, למצוא ערך במעשים היומיומיים, ולעסוק בתחומים הנחשבים בעלי ערך בעיני החברה (Baumeister, 1991). המחקר הנוכחי ממשיך קו טיעוני זה ומדגים כיצד משמעות השליחות בעבודה עונה על צרכים של מנהלים בסביבה המאתגרת שהם חווים ומהווה מרכיב פעיל בהתמודדות לאורך זמן. פועל יוצא מכך הוא שמשמעות השליחות בעבודה איננה עמדה קבועה ועקרונית אלא נובעת מהקשר מסויים ולכן גם עשויה להשתנות לאורך זמן. התרומה התיאורטית של המחקר נובעת אם כן מן המענה שמספקות תפיסות העבודה כשליחות לצרכים של מנהלים במכוונותם האסטרטגית להצלחה. וכך, בעוד שהמחקרים המעטים יחסית המתמקדים במשמעות השליחות בעבודה (Dik & Duffy, 2009) תופסים אותה כמבנה אידיאולוגי המופנה לתרומה לחברה וחף ממניעים אישיים אינטרסנטיים, עבודה זו מלמדת כי לתפיסת השליחות בעבודה יש תפקיד מעשי בסיוע מול אתגרים מתמשכים בעבודה.

#### **ז.1.2. תרומה תיאורטית לחקר ההתמודדות עם לחצים**

המחקר תורם להרחבת תיאוריות ההתמודדות בהיבט הפונקציונלי של תהליך ההתמודדות. העבודה מוכיחה כי התמודדות איננה מסתכמת בתגובה שנועדה להתגבר על אתגר כדי לחזור לאיזון/רגיעה אלא משתקפת במכוונות אסטרטגית להשגת תכלית בטווח הארוך. רכיביה של מכוונות זו מאפשרים להעמיק בהבנה שלנו את מורכבותה של ההתמודדות. המתמודד (המנהל)

איננו ישות פסיבית המגיבה לגירויים אלא מוביל את ההתמודדות בהתאם למטרות, יכולותיו, שיקוליו והערכתו את הסיטואציות. הוא התגלה כישות פעילה בוויסות וניהול התהליך וכפועל ברמות קוגניטיביות, הכרתיות, רגשיות והתנהגותיות. בכך מרחיב המחקר הנוכחי את הנחותיה של תיאורית הגומלין ללחץ והתמודדות (Lazarus & Folkman, 1987) בנוגע לשלב ההערכה בהתמודדות, ומלמד כי שלב זה איננו מסתכם בשיפוט משאבי המתמודד ביחס לסביבה, אלא כולל שיקולים טקטיים בדבר המגבלות הקשורות בו עצמו ובסביבה, הבנה כי מדובר במציאות דינמית המצריכה אורך רוח, קבלה של מצב אי הוודאות וגמישות בתגובות. משמעות נוספת שעולה מן הגילוי כי המנהל מתמודד במכוונות אסטרטגית משליכה גם על הקריטריון לפיו יש להעריך התמודדות שהצליחה. הצלחה בהתמודדות צריכה להיבחן לא רק על פי שאלת החזרה של המתמודד לאיזון שנחווה לפני הופעת גורם הלחץ, אלא ביחס להצלחתה בהשגת המטרה ארוכת הטווח שאותה ביקש המתמודד להשיג. בכך המחקר תורם גם בהרחבת טווח הזמן המגדיר את ההתמודדות. עבודה זו מציעה לפתח את הרעיונות של התמודדות פרואקטיבית ולהתייחס לטווח ההתמודדות כנמשך אל עבר זמן עתידי אשר מוגדר במושגים ארוכי טווח שאינם בהכרח מוחשיים ובהירים. בעוד שבעבר התייחסו להתמודדות כתגובה שבאה לאחר שקרה גירוי או שהתעורר קושי, וראו במתמודד כישות המגיבה לדבר שארע (Cooper & Dewe, 2004), בהמשגות העדכניות הורחבה פרספקטיבת הזמן אל התקופה שמקדימה את האתגר או האתגרים העומדים להתרחש (Greenglass & Fiksenbaum, 2009; Greenglass, Schwarzer & Taubert, 1999). המחקר הנוכחי מוסיף ומרחיב את תקופת ההתמודדות מעבר לתקופה המקדימה אירועים ומדגים כיצד היא נמשכת לאורך זמן שבו המתמודד פועל בהווה מנטלית המכוונת למטרה עתידית ארוכת טווח.

### 3.1.2. תרומת המחקר לחקר הקריירה של מנהל בית הספר

תרומה נוספת של המחקר היא לתיאוריות העוסקות במקורות ההנעה של מנהיגים להגיע לתפקידי הנהגה. הדיון במוטיבציה להנהיג הוא רחב מאד וספרות המחקר נוטה לראות בה מרכיב אימננטי במנהיג אשר חסין מפני קשיים. המחקר הנוכחי מרחיב את הדיון אל תחום שכמעט ולא נחקר - שימור המוטיבציה של המנהיג, במיוחד בתקופות מאתגרות. מחקר זה מדגים אפשרות שבה המוטיבציה להנהיג נמצאת במצב של איום וממחיש את השלכותיו של מצב זה. העבודה תורמת להרחבת ספרות המחקר בתחום בכך שמתייחסת למוטיבציה להנהיג כעמדה דינמית שעשויה להשתנות לאורך זמן.

שתי תרומות נוספות נוגעות למחקר בתחום הניהול בחינוך. הממצא בדבר המקום הקריטי שיש לשליחות בהתמודדותו של מנהל בית הספר בתקופה מאתגרת במיוחד תורם להעשרת ההבנה של מאפייני התפקיד ומקור ההנעה המסייע לו בהתמודדות ובאינטראקציות עם הסביבה. תרומה נוספת עולה מהרחבת התיאוריה של שלבי הקריירה המשמשת חוקרים רבים בתחום הניהול בחינוך. תיאוריית שלבי הקריירה לא מתייחסת למטרותיו ושאיפותיו של המנהל בשלב בו הוא מצוי או לקריטריון ההצלחה באותו שלב, אלא למשימות ולתפקוד הנדרשים ממנו. המחקר מדגים

כי מאפייניו של שלב בקריירה (במקרה זה שלב הכניסה לתפקיד הניהול) חורגים ממפרט המשימות והמטרות התפקודיות המאפיינות אותו, וכוללים גם היבטים מוטיבציוניים המשקפים את שאיפותיו של המנהל להשיג ערכים ומטרות. עבודה זו המתייחסת למטרותיו ארוכות הטווח של המנהל בשלב הכניסה לתפקיד מעידה על קיומו של ממד נוסף ודינמי שיש לקחת בחשבון כשדנים בשלבי הקריירה של מנהל בית הספר.

לבסוף, אציין את **תרומתו המתודולוגית** של המחקר אשר משתקפת בטריאנגולציה רב ממדית של איסוף וניתוח הנתונים. ממד ראשון בטריאנגולציה משתקף במתודה של עירוב השיטות ובכך ששתי השיטות שנקטו לאיסוף הנתונים מעשירות את התמונה על השנה הראשונה בניהול בית ספר, הן בממצאים התומכים זה בזה הן בממצאים סותרים או משלימים אשר משביחים את תוקף הממצאים. ממד שני בטריאנגולציה נוצר בעקבות הטכניקה של ראיונות מתמשכים עם כל אחד מהמנהלים לאורך נקודות זמן שונות במהלך שנת הלימודים. ממד זה איפשר להצליב בין הנתונים ולבסס את תוקף הממצאים המתקבל על כל אחד מהמנהלים ועל כולם ביחד. ממד שלישי של טריאנגולציה מתקבל משילוב של שתי טכניקות לפחות בכל אחת משיטות המחקר. המחקר הכמותי כלל ניתוח רגרסיה, ניתוח משוואות מבניות ומבחני סובל, מה שמאפשר לבסס את תוקף הממצאים בדבר הקשרים הסיבתיים בין המשתנים הבלתי תלויים למשתנים התלויים שבמודל. המחקר האיכותני כלל, בנוסף על הניתוח התמטי גם ניתוח מטאפורות, מה שהשלים והבהיר את תמונת המציאות שחוה מנהל בית הספר.

## **2.2. השלכות יישומיות מן המחקר**

ממצאי המחקר עולים כמה כיוונים יישומיים למערכת המטפלת במנהלי בתי ספר חדשים בתפקיד, החל משלב האיתור, ההכשרה והליווי בכניסה לתפקיד. ראשית, מכיוון שהשליחות התגלתה כמרכיב פונקציונלי בהתמודדות עם אתגרים מוצע להתייחס במעגלים השונים של ההכשרה והליווי גם לתפיסות של משמעות ושל שליחות בעבודה. עצם המודעות למרכיבים אלה עשויה לעורר שיח מפרה ומפתח של מועמדים לתפקיד ושל מנהלים בפועל. סביר שהעלאת הנושא למודעות תתרום למנהלים בגיבוש זהותם המקצועית ותתרום להם מבחינה אישית כמו גם לסביבה אותה הם מנהיגים. תחום נוסף שמוצע לטפל בו במסגרת ההכשרה והליווי בכניסה לתפקיד הינו פיתוח של חשיבה אסטרטגית המכוונת להשגת מטרות אישיות. מכוונות אסטרטגית מהווה תחום יכולות נוסף שלא נמצא לו ביטוי כיום, לפחות לא באופן רשמי. המסמכים הרשמיים מלמדים כי קיימת בהדרכה האישית התייחסות למטרות מנהיגותיות, כיצד מגדירים אותן וכיצד בוחרים ביניהן (לוריא, לוי ובן צור, 2011), אלא שממצאי המחקר מעלים את הצורך בהצבת מטרות אישיות ולא רק ארגוניות וחינוכיות.

## **3.2. מגבלות המחקר**

השימוש בשאלון למנהלים בערוץ המרכזי של המחקר עשוי לעלות מגבלה בשל היותו כלי לדיווח עצמי אשר במהותו הוא סובייקטיבי ונתון להשפעה של רצייה חברתית. לכך יש להוסיף את המידע שנמסר למנהלים כי נושא המחקר הוא השנה הראשונה בניהול, וכי הם אותרו בסיועו של

מכון אבני ראשה. יתכן שעובדה זו השפיעה על דפוס התשובות שניתן לשאלון, כשם שיתכן ומסבירה את אחוז ההיענות הגבוה. בניסיון להתגבר על מגבלה זו נעשתה השוואת הממצאים בינם לבין המדגם של מנהלי בתי ספר ותיקים בתפקיד שאליו הגעתי באמצעים עצמאיים ולא דרך גורמים במשרד החינוך. המחקר האיכותני נותן גם הוא מענה לחסרונות הנובעים מדיווח בשאלון מכיוון שבראיונות נחשפו עומקים שלא עלו בשאלון לדיווח עצמי, מה עוד שהם נערכו כמה פעמים בשנה – מה שאיפשר יצירת קשר מתמשך ביני לבין המרואיינים.

מגבלה נוספת עולה מן העובדה שהמערך התבסס כמעט כולו על מקור מידע אחד – המנהל עצמו ולא כלל אינפורמנטים נוספים הקשורים לתפקודו. בניסיון להתגבר על כך, עלתה החשיבות לאסוף גם מידע אובייקטיבי לאחר זמן (נבחנה מידת ההתמדה בתפקיד) הן במדגם המנהלים החדשים בתפקיד הן במדגם המנהלים הוותיקים. יחד עם זאת, יש להיות מודעים לכך שגודל המדגם שבו נאסף מידע על אודות ההתמדה מגביל את האפשרות להגיע להכללות שיהיו תקפות דיין.

מגבלה נוספת קשורה ליכולת ההכללה של המחקר. מסגרת הדגימה הוגדרה אמנם על ידי הגוף שמטפל בכל מנהלי בתי הספר החדשים בתפקיד אלא שקיים בה ייצוג חסר לאוכלוסיות מנהלי תיכונים המועסקים על ידי רשתות חינוך עצמאיות ("בעלויות"). יתכן שהדבר השפיע על הנתונים שנאספו בדבר שיעורי הפרישה מהתפקיד. עוד יתכן שהעובדה שמסגרת הדגימה כללה מנהלים שנכנסו לתפקיד בשנה מסוימת יש מן ההשפעה על מאפיינים משותפים הנובעים מהסביבה המערכתית אותה הם חווים, ובכך להפחית מיכולת ההכללה של הממצאים אל תקופות אחרות. מגבלה נוספת משתקפת במחקר האיכותני שאמנם שיקף ייצוג למנהלים ממגוון זרמים וסוגי בתי ספר, אך לא מאפשר לבחון לעומק אילו הבדלים נובעים מסביבות ארגוניות שונות, גם עקב היותו מצומצם יחסית. בנוגע ליכולת ההכללה של המחקר יש להדגיש כי קבוצת ההשוואה שהועמדה למחקר (מדגם בלתי תלוי שכלל מנהלים ותיקים) מהווה תיקון מסויים למגבלה זו ותורמת לתוקפם של הממצאים.

מגבלה נוספת יתכן שנגרמה מן העובדה שנקודת המוצא למחקר נבעה מסקרנות בתופעה שנתפסה כשלילית – פרישה בראשיתית מניהול בית ספר. יתכן שהייתה לכך השפעה על "רוח המחקר" שהסיטה/הניעה גם באופן בלתי מודע להתמקדות בהיבטים מאתגרים ולא בהיבטים מצמיחים שבהתמודדות המנהל. ניסיתי להתגבר על כך הן באמצעות שימוש בכלי המחקר שיאזנו בין משמעויות שליליות וחוביות של עמדות וחוויות, הן באמצעות מהלכים שנעשו בשלב ניתוח הנתונים כאשר אלה הוצגו בפני עמיתות דוקטורנטיות שקראו והגיבו לחומרים שהפקתי.

#### 4.2. המלצות למחקרי המשך

מוצעים כמה כיוונים למחקרי המשך בעקבות עבודה זו. ראשית, נראה שמתבקש לערוך מחקר שיתמקד במיוחד בתפיסת השליחות בעבודה בכלל ובעבודת מנהלים בפרט. מוצע לבחון את הסברה כי השליחות היא תוצר של הבנייה חברתית ולא ערך אישי אידיאולוגי המנותק מהקשר, וכן לחקור להמשיך לבחון מצבים שבהם לשליחות יש גם אפקטים שליליים (כפי שנמצאו במחקרים קודמים (Khazanchi & Ghitulescu, 2005, Yugo, 2009)), האם קיימת רמה

אופטימלית של שליחות שטובה להשגת רווחה אישית, ומהו המכניזם שמשמר את תפיסת השליחות בעבודה. עוד מוצע לכלול במחקר אוכלוסיות עובדים ומנהלים מתחומי עיסוק נוספים כדי שאפשר יהיה לבחון האם משמעות השליחות בעבודה היא חזקה גם בתחומים שונים מתחום החינוך.

מוצע לערוך מחקר שיתמקד בבחינת התוקף של המושג שהוצע בעבודה זו בצורה ראשונית - התמודדות אסטרטגית. על מחקר זה לזהות את מרכיביו של המושג ואת ייחודיותו ביחס למושגים אחרים דומים לו. לאחר מכן כדאי לבחון האם התמודדות כזו היא רלוונטית במיוחד לתפקידי ניהול? האם היא עולה רק במצבי התמודדות מתמשכים? האם רק בתחום העבודה? והאם יש לה השפעות חיוביות גם ברמת הארגון, על הביצועים הניהוליים של המנהל?

כיוון מחקר חשוב נוסף הוא בשאלת הפרישה הבראשיתית של מנהלי בתי ספר. פרישה כזו אמנם זוהתה במסגרת המחקר אך לא הצלחתי להסבירה על ידי אף אחד מהמשתתפים שנמדדו. בעניין זה יש לציין כי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016), על אף שמגדירים את הפרישה אחרת, מעלים מידע שונה. נראה אם כן כי יש ערך לחקור את התופעה לעומק, הן מבחינת היקפה המדויק הן מבחינת המניעים והתהליכים האישיים התורמים לה, כמו גם הגורמים הארגוניים והמערכתיים הקשורים בכך.

לאור הממצאים שעלו במחקר האיכותני מוצע להמשיך ולהרחיבו למדגם רחב יותר אשר יאפשר להעמיק ברעיונות שעלו בצורה ראשונית, כדוגמת הרעיון של צמיחה והתפתחות במהלך הכניסה לתפקיד הניהולי. בעבודה הנוכחית לא התאפשר להעמיק בהיבט זה אם כי הממצאים מלמדים כי ההתפתחות האישית של מנהלים הינה מהלך מורכב שמתרחש ברמה מנטלית, רגשית והתנהגותית ושמעניין להעמיק בו.

עוד מומלץ להמשיך בכיוון המחקר העוסק בגורמי ההנעה האישיותיים של מנהל בית הספר, כדוגמת מוקד ויסות או הכוונה עצמית, וכן בהשפעת השילוב שלהם עם רעיון השליחות בעבודת המנהיגות.

## ביבליוגרפיה

- אבני ראשה. (2008). *המדריך למדריך האישי*. ירושלים: אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- אבני ראשה. (2008). *מנהלי בתי ספר בישראל: התפתחות ולמידה בתפקיד*. ירושלים: אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- אבני ראשה. (2009). *הכשרת מנהלי בתי ספר בישראל, דוח ועדה מקצועית*. ירושלים: אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- אבני ראשה. (2010). *תוצאות מצופות ממנהלי בתי ספר בראשית דרכם*. ירושלים: אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- אופלטקה, י. (2002). *שחיקה והתחדשות: סיפור חייהן של מנהלות בתי ספר בישראל*. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אופלטקה, י. (2012). *ניהול בית ספר: מהכשרה ועד פרישה*. חיפה: פרדס.
- ארכיב-אלישיב, ר. וצימרמן, ו. (2012). *נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית*. *שבילי מחקר*, 18, 52-62.
- ברקוביץ קורמוש, מ. (2009). *תרומתם של המשאבים דיפרנציאציה של העצמי, ערך עצמי מקצועי, תמיכת עמיתים ואירועי חיים לזליגתם של תשיות מקרבה ושחיקה אל חיי נישואין בקרב עובדים סוציאליים*. עבודת גמר לתואר מוסמך. בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר אילן.
- גביש, ב. (2002). *הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים*. חיבור לשם קבלת דוקטורט. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- גוטמן, ק. וקצין, א. (2015). *תמורות ואתגרים במבנה הכשרת מנהלים לבתי ספר*. *החינוך וסביבו*, ל"ז, 67-87.
- דלג'י, מ. (2012). *מנהיגות ובטיחות: טיב הקשר בין מנהיגות מתמירה/עסקאית, מוקד הוויסות, מחויבות לבטיחות והתנהגויות בטיחות*. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר אילן.
- זילברשלג, י. ומעגן, ד. (2016). *מגמות ואינדיקטורים בקרב מנהלי בתי הספר, 1991-2016*, הודעה לעיתונות. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (נמצא ב 21.11.16).
- וורגן, י. (2006). *מעמד המנהל במערכת החינוך*. ירושלים: מרכז המחקר של הכנסת.
- יאלום, א.ד. (2011). *פסיכותרפיה אקזיסטנציאלית*. הוצאת כנרת.
- יכניץ, ל. (2006). *תפקידים של תהליכי הערכה והתמודדות וההתאמה ביניהם, במצב של ריבוי לחצים בהסתגלותם של עולים מחבר העמים*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה. בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה.
- כ"ץ, י., פיורקו, י., ליס, ר., דו-חיים, פ., קונה, ש., אופנהיימר, ב. ומסטר-ברק, מ. (2009). *על מנהלים ומנהלות בתי ספר בישראל: תמונת מצב*. ירושלים: אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- לוריא, א., לוי, א., ובן-צור, מ. (2011). *תפיסת ההזדרכה האישית למנהלי בתי ספר בראשית דרכם*. ירושלים: אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.
- ליבליד, ע., תובל-משיח, ר. וזילבר, ת. (2010). *בין השלם וחלקיו, ובין תוכן לצורה*. בתוך: קסן, ל. וקרומר נבו, מ. (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 42-19). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ליבמן, צ' (2014). *יתר כישורים ונשירה מהוראה: המקרה של בוגרי תכניות המצוינים*. *גילוי דעת*, 5, 41-65.
- מלאך-פיינס, א. (2011). *שחיקה בעבודה: גורמים תוצאות ודרכי התמודדות*. הוצאת מודן.



- מזרחי, ש. (2010). הליך המינוי של מנהלי בתי ספר בישראל. ירושלים: מרכז המחקר של הכנסת.
- מיי, ר. (1985). גילוי ההווה. על הפסיכולוגיה האקזיסטנציאלית. תל אביב: רשפים.
- סטודני, מ. ואופלטקה, י. (2011). זה מעבר לתפקידי: רכיבי ההתנהגות האזרחית-ארגונית של גננות בישראל. דפים, 51, 105-139.
- פוקס, א. (1995). שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך. ת"א: צ'ריקובר,
- פרידמן, י. (1995). להיות מנהל בית ספר: הלחץ, השחיקה וההתמודדות. דו"ח מחקר. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י. (1998). השחיקה של מנהל בית הספר. שאלון לדיווח עצמי. סדרת כלי מחקר. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י. (2000). לחצי התפקיד בעבודת מנהל בית הספר כמנבאי שחיקה. מגמות, מ, עמ': 218-243.
- פרנקל, ו. (1985). השאיפה למשמעות. תל אביב: דביר.
- ציגלר, ד., מושינסקי, א., סודרי, א., לוי, ל., קימרון, ה., ושלטון, ח. (ללא תאריך). פיתוח והשמה של מערכת מיון מועמדים לתוכניות הכשרת פרחי ניהול בתי ספר. נדלה ב-1 לאוגוסט 2016 מ: [http://www.ispa.org.il/image/users/154293/ftp/my\\_files/AFI%202016/%D7%9E%D7%A6%D7%92%D7%AA%20%D7%93%D7%95%D7%93%20%D7%A6%D7%99%D7%92%D7%9C%D7%A8%20%D7%97%D7%93%D7%A9.pdf?id=26322249](http://www.ispa.org.il/image/users/154293/ftp/my_files/AFI%202016/%D7%9E%D7%A6%D7%92%D7%AA%20%D7%93%D7%95%D7%93%20%D7%A6%D7%99%D7%92%D7%9C%D7%A8%20%D7%97%D7%93%D7%A9.pdf?id=26322249)
- שרון, מ. (2010). חוויית הכניסה לתפקיד ניהול בית ספר מנקודת מבטן של מנהלות "צומחות" ומנהלות "צונחות". עבודת גמר מורחבת כחלק מחובות הלימודים לתואר M.E.d. אורנים: המכללה האקדמית לחינוך.
- Aberg, T. P. (2014). *Pursuit of the Principalship*. (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.
- Aitken, A., & Crawford, L. (2007). Coping with stress: dispositional coping strategies of project managers. *International Journal of Project Management*, 25, 666-673.
- Allison, Donald. G. (1997). Coping with stress in the principalship. *Journal of education administration* 35, 39-55.
- Amiot, C. E., Terry, D. J., Jimmieson, N. L., & Callan, V. J. (2006). A longitudinal investigation of coping processes during a merger: Implications for job satisfaction and organizational identification. *Journal of Management*, 32, 552-574.
- Assan, T. E. B. & Lumadi, M. W. (2013). Effectiveness of the induction programme for school principals in the North West Province. *Anthropologist*, 15, 79-87.
- Assor, A. & Oplatka, I. (2003). Towards a comprehensive conceptual framework for understanding principals' personal-professional growth. *Journal of educational administration*. 41, 471-497.
- Bakker, A. B., Westman, M., & Hetty van Emmerik, I. J. (2009). Advancements in crossover theory. *Journal of Managerial Psychology*, 24, 206-219.

- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and management applications*. New York: Free Press.
- Beatty, B.R. (2000). The emotions of educational leadership: breaking the silence. *International journal of leadership in education*, 3, 331-357
- Becker, E. (1973). *The Denial of Death*. New York: Free Press.
- Beehr, T. A., et. Al., (2003). The enigma of social support and occupational stress: Source congruence and gender role effects. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8, 220-231.
- Bellah, R. N., et. Al., (2007). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. University of California Press.
- Ben-Zur, H. (2009). Coping styles and affect. *International journal of stress management*. 16, 87-101
- Ben-Zur, H. (2002). Coping, affect and aging: The roles of mastery and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 32, 357-372.
- Ben-Zur, H. & Michael, K. (2007). Burnout, social support, and coping at work among social workers, psychologists, and nurses: the role of challenge/control appraisals. *Social work in health care*, 45, 63-82.
- Berg, J., Grant, A. & Johnson, C. (2010). When callings are calling: crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings. *Organization science* 21, 973-994.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85, 129-167.
- Bernin, P., et Al. (2003). Coping strategies among Swedish female and male managers in an international context. *International journal of stress management*. 10, 376-391.
- Binswanger, L., & Angel, E. T. (1958). The existential analysis school of thought. In: May, R., Angel, E., Ellenberger, H. F., (eds.) *Existence*, New York: Basic Books.
- Boss, M. (1963). *Psychoanalysis and daseinsanalysis*. (LB Lefebvre, Trans.). London: Basic Books.
- Boyland, L. (2011). Job stress and coping strategies of elementary principals: a statewide study. *Current issues in education*. 14, 1-9.
- Britt, T.W. et. Al. (2001). Deriving benefits from stressful events: the role of engagement in meaningful work and hardiness. *Journal of occupational health psychology*. 6, 5-63.
- Brown, K. M., & Wynn, S. (2004). Why leadership-skilled women teachers are saying “No” to the principal’s Role: A matter of individual choice or institutional constraint? *Journal of School Leadership*, 14, 686-712.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage focus editions*, 154, 136-136.

- Browne-Ferrigno, T., & Shoho, A. (2004). Careful selection of aspiring principals: An exploratory analysis of leadership preparation program admission practices. In C. S. Carr, & C. L. Fulmer (Eds.), *Educational leadership: Knowing the way, showing the way, going the way*, (pp. 172-189). Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Buckingham, D. (2004). *Associations among stress, work overload, role conflict, and self-efficacy in Maine principals*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education. University of Maine.
- Carr, A. (1994). Anxiety and depression among school principals – warning, principalship can be hazardous to your health. *Journal of educational administration*. 32,18-34.
- Carver, C. & Connor-Amith, J. (2010). Personality and coping. *Annual review of psychology*. 61, 679-704.
- Cheng, c. (2003). Cognitive and motivational processes underlying coping flexibility: a dual-process model. *Journal of personality and social psychology*, 84, 425-438.
- Chudzikowski, K. (2012). Career transitions and career success in the ‘new’ career era. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 298-306.
- Chun, C.A, Moos, R. & Cronkite, R. (2006). Culture: A fundamental context for the stress and coping paradigm. In L. Wong & C. J. Wong (Eds.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 29-35). US: Springer.
- Ciulla, J. B. (2006). The heart of leadership. In Maak, T., & Pless, N. M. (Eds.), *Responsible leadership* (pp. 17-32). Abingdon: Routledge.
- Cohen, S., Underwood, L. G., & Gottlieb, B. H. (Eds.). (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98, 310-357.
- Connor-smith, J. & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: a meta-analysis. *Journal of personality and social psychology*. 93, 1080-1107.
- Cooper, C.L., Dewe, P.J. & O’Driscoll, M.P. (2001). *Organizational Stress: A review and critique of theory, research and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cooper, C.L. & Sewe, P. (2004). *Stress: a brief history*. UK: Blackwell.
- Crow, G.M. (2006). The professional and organizational socialization of new English headteachers in school reform contexts. *Educational management administration & leadership*. 35, 51-71.
- Curbow, B., et Al. (1993). Personal changes, dispositional optimism, and psychological adjustment to bone marrow transplantation. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 423–443.

- Daresh, J. (1986). Support for Beginning Principals: First Hurdles are Highest. *Theory into Practice*, 25, 168-173.
- Daresh, J.C (2002). *What it means to be a principal: Your guide to leadership*. California: Corwin press.
- Daresh, J. & Male, T. (2000). Crossing the border into leadership: experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management & Administration*, 28, 89-101.
- DeAngelis, K. J., & White, B. R. (2011). *Principal Turnover in Illinois Public Schools, 2001-2008*. Policy Research: IERC 2011-1. Illinois Education Research Council.
- DeConinck, J. B., & Bachmann, D. P. (2011). Organizational commitment and turnover intentions of marketing managers. *Journal of applied business research (JABR)*, 10, 87-95.
- DeFelice, M., & Schroth, G. (1999). *Women in Texas who are certified but not employed as administrators*. Eric report.
- Delongis, A. & Holtzman, S. (2005). Coping in context: the role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of personality*. 73, 1633-1656.
- Dimmock, C. (2011). *Leadership in Education: Concepts, Themes and Impact*. London: Routledge.
- Dude, D. J. (2012). *Organizational commitment of principals: The effects of job autonomy, empowerment, and distributive justice*. PhD thesis, University of Iowa. <http://ir.uiowa.edu/etd/2863>. (retrived, 1/12/16)
- Dworkin, N. R., Goldstein, J., & Drozdenko, R. G. (2006). Managerial socialization in short-term hospitals: Building a model. *Hospital Topics*, 84, 10-18.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 108, 233-256.
- Earley, P. et Al. (2002). *Establishing the current state of school leadership in England*. London: DFES.
- Earley, P. & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: PCP. sage.
- Earley, P & Weindling, D. (2007). Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35, 73-88.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction, and motivation to quit. . *Social Psychology of Education* 15, 295-320.
- Flintham, A. (2004). Postmodernist portfolio people: Sustainability and succession in school leadership. *Management in Education*, 18, 16-19.

- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual rev. psychology*. 55, 745-774.
- Folkman, S. & Moskowitz, J.T (2000). Positive affect and other side of coping. *American psychologist*. 55, 647-654.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social science mediation journal*. 45, 1207-1221.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of marketing research*, 18, 382-388.
- Fox, D.(1969). *The Research Process in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Frankl, V. E. (1976). *Man's search for meaning*. NY: Pocket Book
- Friedman, I. A. (2016). Being a teacher: Altruistic and narcissistic expectations of pre-service teachers. *Teachers and Teaching* 22, 625-648.
- Friedman, I.A. (2002). Burnout in school principals: role related antecedents. *Social psychology of education*. 5. 229-251.
- Garrison-Wade, D. et Al. (2007). Inclusive leadership: preparing prinipals for the role that awaits them. *Educational leadership & administration*, 19,117- 149.
- Gaziel, H. Cohen-Azaria, Y., & Ifanti, (2012). The antecedents of primary school principals' management and leadership behaviors. *Hournal of educational and social research*. 2, 143-153.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies For Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gormann, et al., (2012). A meta-analysis of the regulatory focus nomological network: Work-related antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*. 80, 160–172.
- Gmelch, W. H., & Gates, G. (1998). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout. *Journal of Educational Administration*, 36, 146-159.
- Grant. A. & Rothbard, N. (2013). When is a doubt, seize the day? Security values, prosocial values, and proactivity under ambiguity. *Research report. Journal of applied psychology*. 98, 810-819.
- Grant, A. M., & Wade-Benzoni, K. A. (2009). The hot and cool of death awareness at work: Mortality cues, aging, and self-protective and prosocial motivations. *Academy of Management Review*, 34, 600-622.
- Greenglas, E. & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well being. *European psychology*, 14, 29-39.

- Grimland, S., Vigoda-Gadot, E., & Baruch, Y. (2012). Career attitudes and success of managers: The impact of chance event, protean, and traditional careers. *The International Journal of Human Resource Management*, 23, 1074-1094.
- Halliday-Bell, D. et Al. (2008). *Mission Possible: strategies for managing headship: How can the role of headship be made possible, maintaining a headteachers' energy and enthusiasm?*. NCSL
- Hall, D.T. (2002). *Protean careers in and out of organizations*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Hall, D. T. (1996), Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Executive* 10, 8-16.
- Hall, D.T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155-176.
- Harris, C. R., Jenkins, M., & Glaser, D. (2006). Gender differences in risk assessment: why do women take fewer risks than men? *Judgment and Decision Making*, 1, 48-63.
- Haour-Knipe, M. (2001). *Moving families: expatriation, stress, and coping*. London: Routledge.
- Harpaz, I., & Fu, X. (2002). The structure of the meaning of work: A relative stability amidst change. *Human relations*, 55, 639-667..
- Haynes, N. S., & Love, P. E. (2004). Psychological adjustment and coping among construction project managers. *Construction Management and Economics*, 2, 129-140.
- Herrbach, O., Mignonac, K., & Gatignon, A. L. (2004). Exploring the role of perceived external prestige in managers' turnover intentions. *The International Journal of Human Resource Management*, 15, 1390-1407.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2010). *The practice of qualitative research*. Sage.
- Heine, S. J., Proulx, T., & Vohs, K. D. (2006). The meaning maintenance model: On the coherence of social motivations. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 88-110.
- Higgins, E. T. et. Al., (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance distinct self-regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 276-286.
- Higgins, E.T. et al. (1997). Emotional Responses to Goal Attainment: Strength of Regulatory Focus as Moderator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 515-525.
- Higgins, E. T., et. Al.,. (2001). Achievement orientations from subjective histories of success: Promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology*, 31, 3-23.
- Hirschi, A. & Herrmann, A. (2012). Vocational identity achievement as a mediator of presence of calling and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 20, 309-321.

- Hobfoll, S.E., & Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organization behavior*, (2nd ed., pp. 57–81). New York: Dekker.
- Hobson A. et Al. (2003). *Issues for early headship – problems and support strategies*. National College for School Leadership.
- Holton, E. F., & Naquin, S. S. (2001). *So You're New Again: How to Succeed when You Change Jobs*. Berrett-Koehler Publishers.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hunter, I., Dik, B. J., & Banning, J. H. (2010). College students' perceptions of calling in work and life: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 178-186.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational leadership*, 60, 30-33.
- Institute for Educational Leadership, (2000). *Leadership for student learning: Reinventing the principalship*. Report of the Task force on Principalship. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- Johnson, K. (2005). "On fire" or "burned out"? Engagement and burnout in physicians. The goodwork project. *Harvard university. Report series*, number 49.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581-617.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86, 80-92.
- Judge, T.A, Bono, J.E & Locke, E.A (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85, 237-249.
- Jentz, B.C., & Murphy, J.T. (2005) . Embracing confusion: What leaders do when they don't know what to do. *Phi Delta Kappan*, 86, 358-366.
- Jung, H. S., & Yoon, H. H. (2015). Understanding regulatory focuses: the role of employees' regulatory focus in stress coping styles, and turnover intent to a five-star hotel. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 27, 283-307.
- Kammeyer-Mueller, J. D., Judge, T. A., & Scott, B. A. (2009). The role of core self-evaluations in the coping process. *Journal of Applied Psychology*, 94, 177-195.
- Kariv, D. (2007). Linking the emotional reactions to coping: a closer look at gender differences among Israeli managers. *Int. j. work organization and emotion*. 2, 111-128.

- Kark, R. & Van-dijk, D. (2007). Motivation to Lead, Motivation to Follow: The Role of the self-regulatory focus in leadership processes. *Academy of Management Review*. 32, 500-528.
- Kealey, R.J. (2001). *Reflection on my first year as principal*. National catholic educational association, Washington DC.
- Khazanchi, S. & Ghitulescu, B. E. (2015). Pursuing meaning in work: The double-bind of calling among artists. *Academy of Management Proceedings*, 2015, 17874.
- Kleinke, C.L. (2007). What does it mean to cope? in: Monat, A. et. Al., *The Praeger handbook on stress and coping*. Ch: 16. Pp: 289-308
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kwan, P. (2011). Examining the mediating effect of job satisfaction on the relation between responsibilities and career aspiration of vice-principals. *International Journal of Educational Research*, 50, 349-361.
- Lai, G. et al. (2007). Coping resources, coping strategies and work stress among six professional groups: a comparative analysis. In: Kwok-Cun, C. (ed.). *Work stress and coping among professionals*. Brill. London
- Larner, B. & Blow, A. (2011). A model of meaning-making coping and growth in combat veterans. *Review of general psychology*. 15, 187-197.
- Lashway, L. (2003). *Inducting school leaders*. Eric digest 170.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American psychological association*. 55, 665-673.
- Lazarus, R.S. (2006). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. Springer Publishing Company
- Leipold, B., & Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*. 14, 40-50.
- Lieblich, A. et. Al., (1998). *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Lim, J. et. Al., (2010) Stress and coping in Australian nurses: a systematic review. *International Nursing Review* 57, 22-31.
- Loader, D.N. (1997). *The inner principal*. London: Falmer press.
- Luszczynska, A. & Cieslak, R. (2005). Protective, promotive, and buffering effects of perceived social support in managerial stress: The moderating role of personality. *Anxiety, Stress & Coping*. 18, 227-244.



- MacBeath, J. (2011). No lack of principles: Leadership development in England and Scotland. *School Leadership and Management*, 31, 105-121.
- Maddi, S. R. (2013). Hardiness as the existential courage to grow through searching for meaning. In: Hicks, J.A. & Routledge (eds.). *The Experience of Meaning in Life: Classical Perspectives, Emerging Themes, and Controversies*. Ch: 18 (pp. 227-239). Springer Netherlands
- Maddi, S.R. (2007). The Story of hardiness: Twenty years of theorizing, research and practice. In: Monat, A. et al., *The Praeger handbook on stress and coping*. Ch:18. Pp: 327-340
- Malcolm, A. (2012). *The professional learning pathways of urban New Zealand primary principals: a case study into the beliefs, practices, and perceived impact of professional learning on primary principals* (Doctoral dissertation). Massey University, Palmerston North.
- Mascaro, N. & Rosen, D. (2006) . The Role of Existential Meaning as a Buffer Against Stress. *Journal of Humanistic Psychology*. 46, 168-190.
- Maslach, C., et. Al. (2001). Job Burnout. *Annual review of Psychology*, 53, 397-422.
- Matud, m.p. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*. 7, 1401-1415.
- Maxwell, A., & Riley, P. (2016). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45, 484–502.
- Mazzola, J.J. et. Al., (2011). What qualitative research has taught us about occupational stress. *Stress and health*. 27, 93-110.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological bulletin*, 132, 327
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering critical reflection in adulthood*, CA: Jossey-Bass.
- Miller, D., & Toulouse, J. M. (1986). Strategy, structure, CEO personality and performance in small firms. *American Journal of Small Business*, 15, 47-62.
- Mitgang, L.D. (2008). *Becoming a leader: preparing principals for today's schools*. Wallace foundation.
- Michaelson, C., Pratt, M. G., Grant, A. M., & Dunn, C. P. (2014). Meaningful work: Connecting business ethics and organization studies. *Journal of Business Ethics*, 121, 77-90.
- Mobley, W. H., et. Al., (1978). An evaluation of precursors of hospital employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 63, 408-414.

- Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In Tashakori, A. & Teddle, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in Social and Behavioral Research* (pp. 189-209). Sage.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27, 179-201
- Nelson, D.L. & Simmons, B.L. (2003). Health psychology and work stress: a more positive approach. In: Quick, J.C. & Tetrick, L.R., *Handbook of occupational health psychology*. Washington, DC, US: American Psychological Association, (Pp: 97-119)
- Ng, T. W., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel psychology*, 58, 367-408.
- Ng, T. W., Sorensen, K. L., Eby, L. T., & Feldman, D. C. (2007). Determinants of job mobility: A theoretical integration and extension. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 363-386.
- Ni, Y., Sun, M., & Rorrer, A. (2014). Principal turnover: Upheaval and uncertainty in charter schools? *Educational Administration Quarterly*, 51, 409-437.
- Northfield, S. (2014). Multi-Dimensional Trust: how beginning principals build trust with their staff during leader succession. *International Journal of Leadership in Education*, 17, 410-441.
- Norton, M.S. (2002). Let's keep our quality school principals on the job. *The high school journal*. 86, 50-56.
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, 15, 129-151.
- Oplatka, I. (2009). Learning the principal's future internal career experiences in a principal preparation program. *International Journal of Educational Management*, 23, 129-144.
- Oplatka, I., & Tamir, V. (2009). I Don't Want to Be a School Head 'Women Deputy Heads' Insightful Constructions of Career Advancement and Retention. *Educational Management Administration & Leadership*, 37, 216-238.
- Ouwehand, C. et Al. (2007). A review of successful aging models: Proposing proactive coping as an important additional strategy. *Clinical Psychology Review*. 27, 873-884.
- Papa, F. et. Al, (2002). *The attributes and career paths of principals: implications for improving policy*. Wallace foundation. New York.
- Park, C. et Al., (1996). Assessment and prediction of stress-related growth. *Journal of Personality*, 64, 71-105.
- Park, C.L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*. 136, 257-301.

- Park, C.L. & Adler, N.E. (2003). Coping Style as a Predictor of Health and Well-Being Across the First Year of Medical School. *Health Psychology*, 22, 627-631.
- Park, C.L. & Fenster, J.R. (2004). Stress-Related Growth: Predictors of Occurrence and Correlates with Psychological Adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 195-215.
- Park, C. & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of general psychology*, 1, 114-144.
- Parkay, F.W. & Hall, G.E. (eds.) 1992. *Becoming a Principal: the Challenges of Beginning Leadership*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. (pp.1-18).
- Parker, J. D., & Endler, N. S. (1996). Coping and defense: A historical overview. In M. S. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 3-23). NY: Wiley.
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In *Piaget and his school* (pp. 11-23). Springer Berlin Heidelberg.
- Pines, A. M. (2000). Nurses' burnout: An existential psychodynamic perspective. *Journal of Psychosocial Nursing*, 38, 1-9.
- Pines, A. M. (2002). A psychoanalytic-existential approach to burnout: demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager. *Psychotherapy: theory, research, practice, training*, 39, 103-113.
- Pines, A. M. & Keinan, G. (2007). Stress and burnout in Israeli police officers during a Palestinian uprising (Intifada). *International Journal of Stress Management*, 14, 160-174.
- Phillips et Al., (2007). Prevalence and causes of self-reported work-related stress in head teachers. *Occupational Medicine*, 57, 367-376.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88, 879.
- Prince, C.D. (2002). *The challenge of attracting good teachers and principals to struggling schools*. Unpublished paper. Arlington VA: American Association of School Administrators.
- Purdie, J. (2014). *Key factors in early headship development in the Scottish secondary school sector: An analytical autoethnography*. (Doctoral dissertation). University of Glasgow, Glasgow.
- Radzi, S. M., Ramley, S. Z. A., Salehuddin, M., & Othman, Z. (2009). An empirical assessment of hotel departmental managers turnover intentions: The impact of organizational justice. *International Journal of Business and Management*, 4, 173-183.
- Robbins, P. & Alvy, H.B. (2003). *The Principal's Companion: Strategies and Hints To Make the Job Easier*. Corwin press, Second Edition.
- Rooney, J. (2000). Survival skills for the new principal. *Educational leadership*, 58, 77-78.

- Rosso, B.D., et. Al., (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*. 30, 91-127.
- Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor and Francis.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Sharabi, M. (2010). Jewish and Arab academic graduates in Israel: ethnicity, education and work values. *International journal of intercultural relations*. 34, 66-69.
- Sharabi, M., & Harpaz, I. (2010). Improving employees' work centrality improves organizational performance: work events and work centrality relationships. *Human Resource Development International*, 13, 379-392
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 155-186.
- Shields, M. (2008). *Surviving the first year: what helps principals last the distance*. Education papers and journal articles. Paper 5.
- Skagert, K., Dellve, L. & Ahlborg, G. (2012), A prospective study of managers' turnover and health in a healthcare organization. *Journal of Nursing Management*, 20, 889–899.
- Skinner, E. et Al, (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin*, 129, 216-269.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). Washington DC: American Sociological Association.
- Solberg-nes, I. and Segerstrom, S. (2008). Conceptualizing coping: optimism as a case study. *Social and personality psychology compass*. 2, 2125-2140.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2012). Coping with work-family conflict: The reciprocal and additive contributions of personal coping and organizational family-friendly support . *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*. 26, 68-90.
- Somech, A., & Miassy-Maljak, N. (2003). The relationship between religiosity and burnout of principals: the meaning of educational work and role variables as mediators. *Social Psychology of Education*, 6, 61-90.
- Somerfield, M.R. & McCrae, R. (2000). *Stress and Coping Research. Methodological Challenges, Theoretical Advances and Clinical Applications*. Psychology in the public forum.
- Spillane, J. & Lee, L. (2013). Novice School Principals' Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principal's Office. *Working Paper Series*. Institute for Policy Research. Northwestern University.

- Steger, M.F., et. Al., (2012). Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI)". *Journal of Career Assessment* 20, 322-337.
- Stephenson, L. E. & Bauer, S.C. (2010). The role of isolation in predicting new principals' burnout. *International journal of education policy and leadership*, 5, 1-17.
- Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of educational administration*. 44, 408-420.
- Strauss, A.L & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Sutin, A.R. et Al., (2010). Perceptions of stressful life events as turning points are associated with self-rated health and psychological distress. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 23, 479-492.
- Sullivan, J., Bretschneider, J., & McCausland, M. P. (2003). Designing a leadership development program for nurse managers: An evidence-driven approach. *Journal of Nursing Administration*, 33, 544-549.
- Sutton, D. M. (2012). *The entry experiences, challenges, and mediating strategies of public school superintendents* (Doctoral dissertation, Western Carolina University).
- Tashakkori, A. & Teddie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage: United Kingdom.
- Tekleselassie, A. A., & Villarreal III, P. (2011). Career mobility and departure intentions among school principals in the United States: Incentives and disincentives. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 251-293.
- Tennen, H. et Al., (2000). A daily process approach to coping. Linking theory, research, and practice. *American psychologist*. 55, 626-636.
- Tennen, H., & Affleck, G. (2002). Benefit-finding and benefit-reminding. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 279–304). New York, NY: Oxford University Press.
- Torkelson, E. & Muhonen, T. (2004). The role of gender and job level in coping with occupational stress. *Work & stress*. 18, 267-274.
- Tschannen-Moran, M. (2003). The Principalship at a Crossroads: A Study of the Conditions and Concerns of Principals. *NASSP Bulletin*. 87, 43-65.
- Van-Dijk, D. & Kluger, A. (2004). Feedback Sign Effect on Motivation: Is it Moderated by Regulatory Focus?. *Applied Psychology*. 53, 113-135.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. Praeger publishers.

- Walker, A. & Qian, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of educational administration*, 44, 297-309.
- Weindling, D. (2000). *Stages of headship: a longitudinal study of the principalship*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. New Orleans, L.A. April 2000.
- Weick, K. E. (1983). Managerial thought in the context of action. In S. Srivastva (Ed.), *The executive mind*. Pp: 221-242. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization science*, 16, 409-421.
- Weindling, D. & Dimmock, C. (2006). Sitting in the "hot seat": new headteachers in the UK. *Journal of educational administration*, 44, 326-340.
- Westman, M. (1990). The relationship between stress and performance: The moderating effect of hardiness. *Human performance*, 3, 141-155.
- Westman, M. (2004). Strategies for Coping With Business Trips: A Qualitative Exploratory Study. *International Journal of Stress Management*, 11, 167-176.
- Whitaker, K.D. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection: An international perspective. *Journal of Educational Administration*, 41, 37-54.
- Wong, D. F. K. (2002). Stage-specific and culture-specific coping strategies used by Mainland Chinese immigrants during resettlement in Hong Kong: A qualitative analysis. *Social Work in Health Care*, 35, 479-499.
- Wrzesniewski, A., et. Al., (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21-33.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). "Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work". *Academy of Management Review*, 26, 179-201.
- Wrzesniewski, A. et. Al., (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior*, 25, 93-135.
- Yalom, I.D. (1980). *Existential psychotherapy*. Ny: basic books
- Yoshihama, M. (2002). Battered women's coping strategies and psychological distress: Differences by immigration status. *American Journal of Community Psychology*, 30, 429-452.
- Yugo, J. E. (2009). *The role of calling in emotional labor*. Doctoral dissertation, Bowling Green State University.

- Vakola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of managerial psychology*, 19, 88-110.
- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85, 132-142.
- Yuan, K., Le, V. N., McCaffrey, D. F., Marsh, J. A., Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Springer, M. G. (2013). Incentive pay programs do not affect teacher motivation or reported practices: Results from three randomized studies. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35, 3-22.
- Zeidner, M., & Ben-Zur, H. (1993). Coping with a national crisis: The Israeli experience with the threat of missile attacks. *Personality and Individual Differences*, 14, 209-224.

## נספחים

### נספח 1: תדריכי הראיונות עם מנהלי בתי הספר

#### ראיון ראשון עם מנהל בית ספר – ראיון תחילת שנה

ספר לי על עצמך, כיצד הגעת לניהול, מדוע רצית בתפקיד? (הרקע המקצועי הקודם)  
מה היו הציפיות שלך כשהגעת לתפקיד?  
מה פגשת בבית הספר? (לפרט תיאור של אירועים ומפגשים)  
ספר לי על "קבלת הפנים" בבית הספר (צוות המורים, ההורים, הרשות וכו')  
ממה הופתעת לטובה, ממה התאכזבת? ומה עשית בעקבות כך?  
מהם הקשיים בתפקיד?  
כיצד אתה מגיב אליהם, מה אתה מרגיש, חושב?  
האם אתה מסתייע במישהו? ספר לי מתי וכיצד  
מה אתה מתכנן להמשך השנה?

#### ראיון שני עם מנהל בית ספר – ראיון אמצע שנה

פתיחה: שלום, בהמשך לראיון שקיימנו בתחילת השנה, אני שמחה לפגוש אותך שוב כעת באמצע שנת הלימודים. אני אשמח לשמוע על החוויות והמחשבות שלך בתפקיד, על רגעי ההצלחה והאתגרים שאתה חווה.

#### תיאור מצב

- תאר לי היכן אתה נמצא כיום
- מה אתה חושב על העבודה היום יומית במסגרת התפקיד?

#### אתגרים

- מהם שני הנושאים שהכי מאתגרים אותך בתפקיד?
- ספר לי כיצד אתה מתנהג/מגיב (אם מגיב) בנושאים הללו (נושאים מאתגרים ודרך התגובה שלו בכל אחד מהם, וכן אירועים שאליהם לא הגיב)

#### מצבים/אירועים משמעותיים

- תאר לי 2-3 מצבים/אירועים משמעותיים שארעו לך? (עבור כל אחד מהאירועים):
- תאר לי את האירוע (הסביבה + התגובות, אם היו)
  - מה היה בו משמעותי מבחינתך?
  - מהי ההשפעה שהייתה לאירוע עליך? (מחשבות, לקחים, תגובות והתנהגויות)

#### תגובות מסוגים שונים

כמנהל אתה נתקל באינספור אירועים בעבודה. אני משערת שלחלקם אתה מגיב ולחלקם לא, או לא מיד.

- תן לי כמה דוגמאות לתגובות שלך באירועים שונים (האם תמיד מגיב מיד? אם לא – כיצד בוחר למה לא להגיב מיד ומה עושה בינתיים?)
- האם הקדשת תשומת לב לאופן בו הגבת (או לא הגבת) באירועים הללו שתארת?



סיכום, כיצד אתה רואה את המשך השנה, מה התכניות שלך/הציפיות שלך להמשך? (תכניות לבית הספר ותכניות אישיות לגביו)

### **ראיון שלישי עם מנהל בית ספר – ראיון סוף שנה**

ספר לי על השנה שעברת  
אילו אתגרים היו לך? וכיצד התמודדות עימם  
כיצד אתה מתמודד עם אתגרים אלה? במה זה תלוי מבחינתך (מתי מגיב, איך מגיב, מתי לא מגיב)  
תאר לי אירועים משמעותיים שארעו לך השנה

כיצד אתה מסכם את השנה? : ממה אתה שבע רצון? מדוע, האם אתה מאוכזב ממה שהיה? מדוע  
האם השתנית במשהו במהלך השנה? האם השתנית בתגובות שלך לאירועים שונים? תאר לי במה,  
וכיצד זה בא לידי ביטוי

מה התכניות שלך לשנה הבאה? האם היא תהיה שונה לדעתך מהשנה הראשונה? במה ומדוע

תן כותרת לשנה הראשונה בניהול, מדוע בחרת בה?

## נספח 2: מחקר החלוץ - קטגוריות-העל והדגמתן

שם התמה והקטגוריה		דוגמאות מפי המנהלים
<b>תמה 1: הלם המציאות</b>		
1	<b>הפתעה מהנורמות בבית הספר</b>	יש פה הרבה דברים שיושבים פה והם לא תקינים. אם זה מינהל תקין, דברים שנראים כאילו פשוטים וברורים במקום אחר, ופה הם לא פשוטים וברורים. <b>אלי</b> קודם כל הטיעון הבסיסי הוא מעצבן. כי מורה שאומר לי אני לא מוכן לעבוד שעה שביעית. באיזה מקום במשק עובד יכול להגיד שהוא לא רוצה לעבוד שעה שביעית? <b>עמי</b>
2	<b>הפתעה מהתפקיד</b>	הפתיע אותי לגלות את עומק ההתנגדות שהייתה לתפיסה שלי ... לא ידעתי שזה יהיה עד כדי כך. לא ידעתי שיש פה קבוצה כ"כ גדולה. <b>עמי</b> חיכיתי לעבודה קשה אבל לא לעד כדי כך. זה לא דומה למה שחיכיתי. <b>שימי</b>
<b>תמה 2: האתגרים בתפקיד</b>		
3	<b>החלטות ושיקולי דעת של ה"מערכת"</b>	אני ציפיתי שיתנו לי משהי (כמנחה אישית) מנהלת בית ספר למדעים כמו שאני מצפה להיות. ובמקום זה תראי, נתנו לי את המתחרה שלי so cald שזה אבסורד. <b>אלי</b> הפניתי את זה הלאה. אני לא צריכה לשלם את המחיר של קודמי. אבל לא נראה לי שאכפת להם כל כך. <b>דלית</b>
4	<b>צורך לעמוד בציפיות</b>	זה מפחיד כי אתה מבין כמה אתה נצרך ואתה לא יודע אם אתה יכול לתת את זה <b>אלי</b> ...זה קשה. זה דבר מאתגר לעמוד בציפיות. ולעמוד בדברים שרצית ולהוכיח... <b>ליבי</b>
5	<b>התנגדות של מורים</b>	הקשה הוא עם הצוות. למרות כל הדברים שאמרת. .. הנה קיבלתי תביעה מבית דין ממורה שלא נתתי לה חינוך כיתה. <b>מיכל</b> אחרי שלושה חדשים קראתי לה לשיחה העמדתי במקום בצורה מאד ברורה, ונתתי לזה, ועוד פעם העמדתי את זה במקום בצורה מאד מאד ברורה, עד שזה יצא. <b>דלית</b>
6	<b>צורך להוכיח שינוי</b>	פתחתי אתר אינטרנט שלא היה קודם. ואני גם מצלמת כל הזמן ילדים עובדים... אני מוציאה ואני מקלידה ואני מעצבת. אז מי שבא לבית הספר רואה. <b>ליבי</b> שיהיה שיח ציבורי ב... (שם העיר) שיראו שקורה פה משהו... מבחינתי אם אני אהפוך את השיח הציבורי משליל לחיובי... <b>אלי</b>
7	<b>עומס עבודה ומחיר אישי</b>	היו לי רגעים של עומס בלתי נתפס. שכחתי לאכול למשל. <b>ליבי</b> הייתי רק פה. לא עשיתי דברים חוץ מזה. ואי אפשר להמשיך ככה. זה גם עלול לשבור. <b>שימי</b>
8	<b>בדידות וחוסר התעניינות</b>	"שהמפקחת באה ואומרת לי אני באה פה לנוח. אני לא רואה את זה בחיוב. כי לא אומרים למנהל שנה ראשונה באתי לנוח. זה משדר בעיניי משהו אחר, מין אדישות כזאת – יאללה ייסגר (בית הספר) לא ייסגר, סבבה. <b>ליבי</b> ... הממשק עם כאלה שעוברים את מה שאני עובר - כמעט שאין לי כזה... שמישהו יבין את מה שאני עובר, אבל אין מישהו כזה. <b>שימי</b>
<b>תמה 3: פעולות ותגובות כלפי אתגרים</b>		
9	<b>פעולות להדגשת המנהיגות</b>	דבר ראשון שעשיתי זה לפתוח את השיבוצים. ברמה דרסטית. היא (מנהלת קודמת) שמה את כל המורים הותיקים בכיתות לא נוחות. אז זה היה הדבר הראשון. לתת למורים הותיקים תחושה שהם רצויים פה בבית הספר. <b>עמי</b>
10	<b>פעולות מנהיגות וניהול שגרתיות</b>	זה דורש דיאלוג מאד משמעותי עם רכזי המקצוע. אתה דורש מהם דברים שאף פעם לא דרשו מהם... וכעת זה ... סוג של פיקוח. אז אני עושה את זה

		<p>בעדינות בחלק מהמקצועות. <b>מיכל</b></p> <p>השיח שאתה אומר תשמעי הגיעה תלונה על כך וכך. אני לא בא להטיח שאתה אשם. אתה עובד, אתה עושה עבודה נפלאה, אבל - בוא נראה מה קרה פה, איך מטפלים בו. ... ואז הוא מוכן לבוא ולהגיד שמע באמת טעיתי.</p>
	<b>תנמה 4: קבלת תמיכה וסיוע</b>	
11	<b>תמיכה מגורמי חוץ</b>	<p>אבל מי שמאד עזר לי, שאני פשוט דיברתי וזה מאד עזר. הפסיכולוגית של בית הספר, והחונכת שלי שהיא מדהימה מדהימה מדהימה. <b>דלית</b></p> <p>אין לי עם מי לדבר. רק עם ... אני בקשר מאד הדוק עם המתנס פה. <b>ליבי</b></p>
12	<b>חיזוק מתלמידים ומהורים</b>	<p>אני מקבלת פידבקים חיוביים... בלי לטפוח לעצמי על השכם, ואני שומעת את זה במיוחד מאחד ההורים שהוא בוועד פה, שלאין ערוך יש שינוי שהוא מאד בולט והוא מאד שמח. <b>ליבי</b></p> <p>... נכנסה אליי אמא מכיתה ו אמרה לי "שמע איזה שינוי השנה". הבן שלי ממש פיספס אותך. לאט לאט שומעים על זה ברמה העירונית. <b>אלי</b></p>
	<b>תנמה 5: התפיסות המניעות בתפקיד</b>	
13	<b>תפיסת תפקיד המנהל</b>	<p>חרטתי על דגלי את המצוינות. מהפירוש של להגיע למיצוי. אבל בשביל זה צריך לתת מענה. ובשביל זה היה צריך ליצור משהו מקצועי. פה אני משתדלת להיכנס לפרטים <b>מרים</b></p> <p>אם צריך לעשות ביקור בית, לדבר עם אמא. אני לא רק בניהול ואומרת שזה לא מעניין אותי. זה החלק שמעניין וחשוב לי. <b>דלית</b></p>
14	<b>מניעים לתפקיד</b>	<p><b>נתינה</b>: יש הרבה בתי ספר אבל דווקא בתי הספר שבהם לא ברור מאליו שהתלמידים יבואו שהם צריכים את החום, שיכילו אותם. זה יותר משמעותי. וזה המקום שאליו הגעתי. <b>אלי</b></p> <p><b>התקדמות בקריירה</b>: אני אפילו לא ניסיתי להסתיר את זה. הם שאלו אותי לכמה שנים תבוא. אמרתי להם מן הסתם ל-6 שנים. שנה לפה או שנה לפה, אבל זה הטווח. <b>עמי</b></p> <p>ראיתי שעם כל התפקידים שכבר מילאתי ב..., בכל זאת יש תקרת זכוכית שאין הרבה לאן להתקדם. <b>מרים</b></p> <p><b>דחיפה מהסביבה</b>: כשקראו לי בואי תנהלי את בית הספר אמרתי לא תודה וברחתי.... אחרי שבועיים, הם לא פנו לאף אחד. ולי בכל זאת התחיל משהו לדגדג. אולי בכל זאת. <b>ליבי</b></p>
	<b>תנמה 6: תוצאות ההתמודדות</b>	
15	<b>שביעות רצון/רגש חיובי</b>	<p>מה שעשיתי עם הצוות זה מאד מרגיע אותי, אני חש בו טוב, אני חושב שזו עשייה טובה ונכונה, <b>אלי</b></p> <p>זה גם איזושהי הרגשה טובה. כי עבדנו באמת מאד מאד קשה...אז כן יש פה הרגשת סיפוק. <b>מרים</b></p> <p>הנה עשינו הרמת כוסית לפני פסח וכולן ביקשו "ספיץ" "ספיץ" אז דיברתי ואמרתי להן שאני מרגישה שבורכתי. זה היה מאד מרגש. <b>דלית</b></p>
16	<b>סיפוק מהצלחות</b>	<p>יש הצלחות אחרת לא היו קורים כל הדברים האלה שקרו השנה. לא היה רישום כזה, לא היה ביקוש כזה, גם לא היינו מגיעים עם תוצאות כאלה עם הילדים... <b>מיכל</b></p> <p>... כשיש תלמיד ומיד מקבל מענה, שלא צריך לחכות לסגנית שתהיה פנויה או למנהלת פנויה, ששיש דמות שתמיד נוכחת שמטפלת בזה. והיא אחראית לזה. ויש שינוי בהחלט יש שינוי. <b>דלית</b></p>
17	<b>חוסר שביעות רצון</b>	<p>... האמת שרגעי השמחה פה הם לא רבים... לא סיימתי עם חיוך גדול זה לא...סיימתי עם הבנה שעשיתי פה דברים חשובים, עם אמונה. אבל אני לא מבסוט. זה לא... <b>שימי</b></p> <p>הם (משרד החינוך, הרשות המקומית) מאד מרוצים. אני פחות <b>עמי</b></p>

### נספח 3: סולם ההתמודדות – תיאור תהליך הפיתוח והתיקוף

מחקר זה העוסק בתהליך ההתמודדות של מנהלי בתי ספר בראשית דרכם, נועד לזהות את גורמי ההתמודדות בשלב ייחודי זה של הקריירה. המחקר מבקש לבחון מכלול של גורמים הקשורים להתמודדות המנהל במטרה לאפיין את תהליך ההתמודדות עם האתגרים בשנה הראשונה בניהול ולזהות האם קיימים בתהליך הבדלים בין מנהלים, ואם כן במה הם תלויים. עקב ההתעניינות בהקשר הרחב של התמודדות עם התפקיד הניהולי עלה הצורך בכלי מדידה שיתייחס לתפיסות המניעות את המנהלים להתמודדותם ולמשמעויות שהם מייחסים לאתגרים ולמאמצי ההתמודדות. בנספח זה אפרט את הרציונל לפיתוח סולם מדידה חדש, את מהלך הפיתוח, ואת נתוניו הפסיכומטריים מבדיקות המהימנות ותהליך התיקוף.

#### הרציונל לפיתוח כלי מדידה חדש

עשרות שנים של מחקר בתחום ההתמודדות הניבו עושר של כלי מדידה - מאה כלים שונים נמצאו בסקירה שערכו סקינר ועמיתיה (Skinner, at. Al., 2003). ולמרות זאת, כפי שמסכמים החוקרים (שם), עדיין לא קיימת הסכמה על מבנה המושג ודרך מדידתו. במחקר הנוכחי הוחלט שלא לאמץ במלואו את אחד מני הכלים הרבים הקיימים, אלא להתבסס על אלה שיימצאו רלוונטיים, תוך שינויי ניסוח והתאמה לצרכי המחקר. הסיבה לכך נובעת ממטרתו של הכלי ומהקשר הייחודי בו עוסק המחקר, כפי שאפרט להלן:

תחומי הלחץ שעבורם נבנו סולמות ההתמודדות - הכלים הקיימים נחלקים לאלה שעוסקים בהתמודדות עם לחץ כללי ולאלה העוסקים בהתמודדות עם לחץ ספציפי. הכלים העוסקים בהתמודדות עם לחץ כללי מתארים תגובות של אנשים כלפי לחצים שאותם מגדיר המשיב (הכלים השכיחים בסוג זה הם COPE (Carver, Scheier & Weintraub, 1989), CISS (Endler & Parker, 1990, 1994), CSI (Tobin, Holroyd, Reynolds & Wigal, 1989), WCC (Folkman & Lazarus, 1980), RWCCCL (Vitaliano, Russo, Carr, Maiuro & Becker, 1985) והם מתעניינים במבנה של המושג ההתמודדות. כלים אלה מציגים בפני המשיב רפרטואר של אסטרטגיות התמודדות (כדוגמת: התמקדות בפיתרון בעיה, חיפוש מידע, חיפוש עזרה, תכנון, פרשנות מחודשת, הכחשה, האשמה), מזהים דפוסי תגובות והתנהגויות שכיחים, ויוצרים כך טיפולוגיות שונות של אסטרטגיות התמודדות (Skinner, at. Al., 2003). הסוג השני של כלים מיועד לתחום ההתמודדות ספציפי, אך הם עוסקים בהקשר של מצבי חיים קיצוניים, כדוגמת שכול (Davis et al., 1998) או מחלות כרוניות (Dunkel-Schetter, 1989; McCabbin et. Al., 1983). המחקר הנוכחי מתמקד במצב הספציפי של שלב כניסה לתפקיד ניהולי, ומבקש לבחון מהי ההתמודדות הנדרשת מהמנהלים, לא כדי לאבחן מנהלים על פי סגנון ההתמודדותם אלא כדי ללמוד על מהותה של ההתמודדות במצב זה. המחקר העוסק בהתמודדות עם לחצים בקרב אוכלוסייה ספציפית של עובדים (עובדים בדרגות בכירות) הוא מועט יחסית, וככל הידוע לא פותח כלי להערכת ההתמודדות עם מצב ספציפי של שלב הכניסה לתפקיד הניהולי.

התנהגויות ההתמודדות המתוארות בכלי המדידה - הכלים הקיימים מפרטים פעולות ספציפיות וקונקרטיות שהפרט מבצע כדי להתגבר על תחושת הלחץ (כדוגמת "אני נוקט בפעולה

נוספת כדי לנסות להיפטר מהבעיה", "אני מכין תכנית פעולה", "אני מתפלל יותר מבדרך כלל" (COPE (Carver, Scheier & Weintraub, 1989), CISS (Endler & Parker, 1990, 1994). התנהגויות אלה יכולות ללמד על דפוסי ההתמודדות המועדפים על ידי פרטים, אך לא על המשמעות שלהן עבור המתמודד (Lazarus, 2000). מכאן, שהמסקנות שניתן להסיק משימוש בכלים הללו לא מקדמות את ההבנה בדבר מטרת ההתמודדות בעיני המשיב: לשם מה הפרט פועל בדרך מסוימת? מהי התועלת או התכלית שההתמודדות משרתת מבחינתו? מכיוון שהמחקר הנוכחי לא עוסק באיפיון מנהלים על פי התגובות הננקטות על ידם אלא חותר להבין את המשמעות שהם מייחסים לאתגרים ולהתמודדות בתקופה ספציפית ומאתגרת – עולה צורך להתאים כלי שיהלום מטרה זו של המחקר. ככל הידוע לא קיים כלי שבוחן את **המשמעויות והתפיסות המכוונות** עובדים בכלל ומנהלים בפרט בעת התמודדותם עם אתגרים.

### **התשתית התיאורטית והאמפירית של כלי המדידה**

התהליך בו פותח הכלי להערכת ההתמודדות של מנהלי בתי ספר משלב מהלך דדוקטיבי ואינדוקטיבי. במהלך האינדוקטיבי הסתמכתי על ממצאיו של מחקר החשיפה שנעשה בשיטה איכותנית. מחקר זה תרם לשלוש הבנות הנוגעות למדידת ההתמודדות: א. האתגרים בשנה הראשונה בניהול הינם דינמיים, מתמשכים ומורכבים. ב. פעולות ההתמודדות של המנהלים קשורות ברובד פנימי שאיננו משתקף רק בהתנהגויות נראות לעין ונראה כי נובע מתפיסות-על אשר מכוונות את ההתנהגות, וממטרות נשאפות, ו-ג. ההבדלים בין מנהלים קשורים לתפיסתם את ההתמודדות המתמשכת כהזדמנות להפקת משוב, לקחים ולמידה, ולשאלת המודעות והרפלקציה בעשייתם (ראו פרק א' בעבודה המציג את מחקר החלוץ). מבחינה מעשית, המחקר המקדים תרם לבנייה של מאגר פריטים המשקפים את ההנחות הללו ולהתאמה של פריטים שאומצו מכלים אחרים לסיטואציה הנחקרת במחקר הנוכחי.

כמהלך דדוקטיבי סקירת הספרות אשר העלתה ארבע הנחות תיאורטיות: א. ההתמודדות עם אתגרים בעבודה הינה מתמשכת וכי לא ניתן להגדיר בה נקודת התחלה וסיום לאתגרים ולתגובות ההתמודדות עימם. ב. התמודדות כוללת תגובות מגיבות (ריאקטיביות) כמו גם פרואקטיביות המקדמות בנייה של משאבים אישיים, תכנון והפקת לקחים לקראת אתגרים עתידיים. ג. חקר ההתמודדות מחייב התייחסות לתהליך הפקת המשמעות של המתמודד, הן כלפי האירועים עצמם הן כלפי ההקשר הרחב שכולל גם את מטרותיו וערכיו. ד. התמודדות יעילה כוללת תהליכים קוגניטיביים מודעים כדוגמת ניתוח אירועים, בדיקת חלופות ותכנון.

### **מהלך הפיתוח של הכלי**

#### **שלב ראשון: גיבוש מאגר פריטים ושיפוט מומחים**

על סמך העקרונות שהוצגו ובעקבות סקירה של כלים רלוונטיים קיימים, הורכב מאגר של פריטים המתארים פעולות התמודדות פרואקטיביות ותפיסות של שיקול דעת ומודעות המכוונות מאמצים של אדם השואף להצליח להתגבר על האתגרים בעבודתו. רוב הפריטים במאגר התבססו

על כלים קיימים ועברו שינויי נוסח והתאמה למחקר הנוכחי. הפריטים עסקו בשלושה תחומי תפקוד הרלוונטיים להתמודדות בעולם העבודה הניהולי - נקיטת יוזמה, חיפוש משוב והפקת לקחים, ומודעות עצמית. להלן המקורות לכל אחד מהתחומים הללו:

1. פריטים המתארים פעולות של **נקיטת יוזמה מצד הפרט והתמודדות במטרה** התבססו על הורסיה בעברית של שאלון התמודדות פרואקטיבית של עציון וגרינגלס ( Etzion & Greenglass, 2004). לדוגמה: "בכל בעיה קשה בה נתקלתי - נקטתי יוזמה כדי לפתור אותה", "על אף שהיו לי בדרך אי הצלחות, הצלחתי להשיג את מטרותיי" "לאחר שהשגתי מטרה, חיפשתי מטרה אחרת מאתגרת יותר".

2. פריטים המתארים **פעולות קוגניטיביות** המיועדות לשפר אצל הפרט את יכולת ההתמודדות - תכנון מקדים, ניתוח אירועים והפקת לקחים התבססו גם הם על עציון וגרינגלס ( Etzion & Greenglass, 2004). לדוגמה: "כל בעייה שהתעוררה בעבודה - בחנתי מזוויות שונות עד שמצאתי את דרך הפעולה המתאימה", "נהגתי להתכונן לאתגרים שאני עשוי להיתקל בהם", "בכל פעם שהתעוררה לי בעיה קשה בעבודה דמיינתי תרחישים שונים כדי להתכונן לתוצאות האפשריות"

3. פריטים המתארים תפיסות הנוגעות ל**מודעות** – רפלקציה, מודעות עצמית וקשיבות (mindfulness) התבססו על מספר כלים: שאלון TMSS (Trait Meta Mood Scale, Salovey, et. Al., 1995), שאלון PSCS (Private Self Consciousness Scale,) ושאלון KIMS להערכת קשיבות (mindfulness) (Baer et. Al., 2006). בבחינת כלים אלה נעשה מאמץ לאמץ אך ורק פריטים המתאימים להתנהלות בעולם העבודה. פריטים לדוגמה: "בכל אירוע שקרה לי בעבודה הקפדתי לשים לב למה שאני מרגיש/ה, ולא רק למה שאני חושב/ת", "הקפדתי לבדוק מה מניע אותי ומשפיע עליי".

לאחר שגובש מאגר הפריטים, בוצע מהלך של שיפוט מומחים. רשימת הפריטים הועברה לארבעה שופטים (שלושה פסיכולוגים ארגוניים, ויועצת ארגונית אחת. כולם דוקטורנטים במדעי החברה והניהול), במטרה להעריך את מידת המיצוי ומידת הבלבדיות של הפריטים לאור התחומים שהוגדרו לכלי. אלה ההוראות שהם קיבלו:

ל \_\_\_\_\_ שלום רב,

הפריטים הבאים הם חלק משאלון שמטרתו לאפיין את התהליך שחווים מנהלים בהתמודדות עם אתגרים בעבודתם, ולהעריך את המידה שבה תהליך זה משלב את שלושת ההיבטים הבאים:

- התמודדות פרואקטיבית (נקיטת יוזמה והתמקדות במטרה)
- מכוונות לשיפור ההתמודדות העתידית (תכנון, ניתוח אירועים והפקת לקחים)
- מודעות עצמית, רפלקציה וקשיבות (mindfulness)

רוב הפריטים נלקחו משאלונים קיימים, וחלקם מדברי מנהלים שרואיינו בשלב האיכותני של המחקר.

לצורך תיקוף הכלי אני מבקשת שתתרכזי בשתי שאלות:

1. באיזו מידה הפריטים הרשומים תחת כל תחום אכן שייכים אליי
2. באיזו מידה מכלול הפריטים שבכל תחום – מקיפים (מכסים) את התחום או שישנם פריטים נוספים שצריך להוסיף כדי לכסות את התחום.

אל תתייחסי/י לפריטים שנראים כחוזרים על עצמם – זה מכוון לבדיקה סטטיסטית בשלב הבא.

תודה רבה על הזמן ועל תשומת הלב שתקדישי/י.

רינת יצחקי

בעקבות איסוף ההערות מארבעת השופטים חלק מהפריטים נוסחו מחדש, כמה מהם בוטלו, ובמקביל התווספו חדשים. לדוגמה פריט שניסוחו השתנה מ: "מרוב עבודה לא מצאתי זמן לשים לב לרגשות שלי", ל: "עומס המטלות לא איפשר לי לשים לב לרגשות שאני חווה". דוגמה לפריט שהתבטל: "כשעמדתי בפני מצבים מאתגרים – סמכתי על עצמי שאסתדר לבד", שהחלטה על ביטולו נבעה מטענות שופטים כי קיים בו מרכיב משמעותי של ביטחון והערכה עצמית וכי אינו משקף התנהגות מתמודדת. דוגמה לפריט שהתווסף: "לא תמיד היה לי זמן להבין איפה לא פעלתי נכון ולעיתים טעויות חזרו על עצמן" ו"ביקשתי מעמיתים ומאנשים שקרובים אליי לקבל משוב על דברים שעשיתי".

השאלון שגובש בתום תהליך השיפוט כלל 62 פריטים המתארים התנהגויות ומחשבות התמודדות. המטרה בחיבור כמות גדולה של פריטים, גם אם הם חופפים במשמעותם, נבעה מהידעה כי בעקבות ניתוח סטטיסטי של התשובות תתאפשר בחירה בפריטים המייצגים בצורה הטובה ביותר את תחום המושג ושיהלמו את מטרות המחקר.

### שלב שני: תפעול שאלון ניסויי

המטרה של העברת השאלון הניסויי הייתה לבדוק את התאמת השאלון לאוכלוסיות של עובדים, לזהות את הפריטים האיכותיים מבחינה פסיכומטרית, ולאשש את השערותנו בדבר המבנה התכני-מושגי שהוא כולל.

- מדגם המשיבים בשלב הניסוי. המדגם כלל 186 מועסקים שנדגמו בדגימת "כדור שלג". המדגם היה מגוון במאפייניו: מבחינת מגדר (128 נשים (69%) ו-55 גברים (31%)), מבחינת תחומי העיסוק (התחומים השכיחים היו: תחום החינוך/ייעוץ/פסיכולוגיה (25%), מגזר הציבורי-ממשלתי (16%), תחום ההייטק/הנדסה (11%), תחום הבריאות (11%)). מבחינת צורת ההעסקה - רובם היו שכירים (158 שכירים (85%) ו-25 עצמאיים (15%)). מבחינת הדרגה הניהולית (רק בקרב שכירים): 15% דיווחו כי הם מחזיקים בדרגת ניהול גבוהה, 32% דיווחו כי דרגת הניהול שלהם היא בינונית, 20% דיווחו כי הם מנהלים זוטרים, ו-33% דיווחו כי אינם מנהלים כלל.
- הכלי – השאלון הניסויי. השאלון שנקרא "שאלון תגובות לאירועים יומיומיים בעבודה" כלל 62 פריטים המתארים התנהגויות ומחשבות שהמשיבים ביקשו לדרג עד כמה הם מתארים אותם נכון בתקופה האחרונה בעבודה (3-5 חודשים אחרונים), על טווח תשובות בן 6 דרגות (מ-1" בכלל לא, עד 6" בהחלט כן). השאלון כלל גם מספר שאלות פתוחות בדבר הערכה כללית את ההצלחה בהתמודדות עם האתגרים בעבודה, בדבר אירוע משמעותי שקרה בעבודה, וכן שאלות רקע (ותק בתפקיד, ותק בארגון, דרגה ניהולית, ותחום עיסוק). בנוסף, ביקשנו מהמשיבים לרשום הערות והצעות לשיפור השאלון<sup>25</sup>.
- התהליך. השאלון הועלה לפורמט אינטרנטי (באמצעות google docs) ונשלח במהלך חודש מרץ 2014 כקישור במייל אל עמיתים ומכרים תוך הבטחה שהשאלונים אינם מזוהים כיוון שהמהלך האינטרנטי מבטיח אנונימיות מלאה (אלא אם כן המשיב מעוניין למלא את פרטיו האישיים). רוב המשיבים (156, 84%) ענו על השאלון באמצעות האינטרנט ומקצתם (30, 16%) השיבו על עותק קשיח.

### שלב שלישי: ניתוח הנתונים הפסיכומטריים של הכלי במדגם הניסוי

כשלב מקדים נבדקה התפלגות השכיחויות של הציונים בכל אחד מהפריטים כדי לסייע בביטול פריטים מוטעים ואכן פריטים רבים נמצאו מוטעים לכיוון החיובי - ממצא שניתן לפרש כתוצאה של נטייה לרצייה חברתית בשאלון לדיווח עצמי. על כן היה חשוב להקפיד על ניכוי פריטים שהתפלגות הציונים שהתקבלו בהם הייתה מוטה באופן בולט ( $skewness > 0.5$ ),  $kurtosis > 1$ ). בסיום תהליך זה נותרו בשאלון 43 פריטים (19 פריטים הוסרו בעקבות בדיקה זו). בשלבים הבאים ערכנו סידרה של ניתוחי גורמים ובדיקות מהימנות הציונים במטרה לטייב את איכות הכלי ולהבהיר את מבנהו המושגי. כאמור, פיתחנו את הכלי מתוך כוונה שייצג שלושה תחומי תפקוד רלוונטיים להתמודדות: נקיטת יוזמה, חיפוש משוב והפקת לקחים, ומודעות עצמית. להלן נפרט את הצעדים המרכזיים שהובילו להבהרת המהות התכנית-מושגית של הכלי.

<sup>25</sup> מהתשובות למדנו לדוגמה כי הכלי אינו מתאים לעובדים עצמאיים אלא רק לשכירים, וכי חשוב לקצר אותו.



בניתוח גורמים מגשש (Exploratory factor analysis) בהטיה ישרת זווית (VARIMAX rotation) נבדקה חלוקת 43 הפריטים ל- 3, 4, ו-5 גורמים. בכל פעם נבדקה משמעותם הסמנטית של הגורמים כמו גם מהימנותם הפנימית של הציונים, והוסרו פריטים שפגעו במהימנויות אלה. אף אחד מהניסיונות הללו לא אפשר לנו לזהות בבירור את מבנה המושג משום שלא נתקבלו גורמים ברורים וחד משמעיים במשמעותם. בתור פתרון ביניים נותרנו עם שלושה גורמים המקבצים יחד 23 פריטים שייצגו במידה סבירה את עולמות התוכן ששיערנו כי קיימים בהתמודדות הנחקרת. שלושת הגורמים הסבירו במשותף 42.38% מהשונות של המשתנה הנמדד (החבוי מבחינתנו). על פי משמעותם הסמנטית, נתנו לגורמים את השמות הבאים: 1. מיקוד בהכרחי מתוך אילוץ (הכולל היגדים כדוגמת: "האינטנסיביות של העבודה לא אפשרה לי לעצור ולבחון את עצמי"), 2. מודעות ומכוונות לשיפור עצמי (הכולל היגדים כדוגמת: "אחרי כל אירוע שקרה לי בחנתי את המשמעויות וההשלכות שלו"), ו-3. מכוונות להישג - פרואקטיביות (הכולל היגדים כדוגמת: "לאחר שהשגתי מטרה, חיפשתי מטרה אחרת, מאתגרת יותר").

במטרה לזכך את שלושת הגורמים הללו, הסרנו פריטים שמקדמי הגורמים (factor loadings) שלהם לא היו מספיק גבוהים עם אף אחד מהגורמים. במקביל, ביצענו בדיקות מהימנות של הציונים בפריטים שנותרו, תוך בחינת המתאם של כל פריט עם הסולם כולו (corrected item-total correlation) ועל מידת התרומה שלו למהימנות הציונים בסולם. נוכחנו כי המשותף לרוב הפריטים שהיו במתאם הנמוך עם הסולם השתייכו לגורם מס' 1: "מיקוד בהכרחי" שכנראה יוצר בעיני המשיבים רושם לא טוב על עצמם בתגובתם לאירועים בעבודה. דוגמה לפריטים כאלה: "כשנתקלתי בבעייה קשה – השהיתי את תגובתי ולא פעלתי מיד", או "עומס המטלות לא אפשר לי לשים לב לרגשות שאני חווה". כך התחזקה בנו ההבנה כי ההתקבצות של פריטים אלה תחת אותו גורם ("מיקוד בהכרחי") נבעה ממשמעות הרושם השלילי שהם יוצרים לכאורה על המשיב ולא ממשמעות הנוגעת להתמודדות. בבדיקות אלה הסרנו פריטים שקיימו את התנאים הבאים: פגמו במהימנות הציונים בסולם, בעלי מתאם נמוך עם סה"כ הסולם ( $r < 0.2$ ), ושלא הצלחנו לפענח כיצד הם משתייכים מבחינה תכנית לגורם תחתיו התקבצו.

לפיכך כל הפריטים המשתייכים לגורם "מיקוד בהכרחי" הוסרו מהסולם, כך שבסיכומו של שלב זה הגענו למסקנה כי השערתנו בדבר הרכב הסולם לפי שלושה תחומי תפקוד - הופרכה. נותרנו עם כלי מדידה שכלל 15 פריטים, ושמהימנות הציונים שהתקבלו בו במדגם הניסוי הייתה  $\alpha = 0.86$ .

לצורך השלמת הבדיקות ובטרים יציאה למחקר המרכזי ביצענו ניתוח גורמים מגשש (Exploratory factor analysis) לחילוף שני גורמים, בשיטה של הטיה ישרת זווית (VARIMAX rotation). הממצא לימד כי קיימים בסולם שני גורמים המסבירים 48.53% מהשונות במשתנה הנמדד (החבוי). לאחר שבחנו את המשותף לאותם פריטים המתקבצים סביב כל גורם הסקנו כי שני הגורמים מהם מורכב הסולם הם: למידה ושיפור עצמו ומכוונות להישג. לוח 1 שלהלן מציג את 15 פריטי הסולם, טעינות הגורם ומקדמי העקיבות הפנימית של שני הגורמים שנמצאו.

**לוח 1 (נספח 3): פתרון שני הגורמים בסולם ההתמודדות – טעינות הגורמים ומקדמי העקיבות**

**הפנימית על פי אלפא קרונברך - במדגם הניסוי (15 פריטים)**<sup>26</sup>

מס' הפריט	תוכן הפריט	גורם 1 מקדם הגורם	גורם 2 מקדם הגורם
<b>התמודדות מכוונת למידה ושיפור עצמי (<math>\alpha = 0.80</math>)</b>			
21	השקעתי מחשבה בניתוח טעויות שעשיתי כדי לא לחזור עליהן	.80	.29
20	לא תמיד היה לי זמן להבין איפה לא פעלתי נכון, ולעיתים טעויות חזרו על עצמן	-.74	.06
36	האינטנסיביות של העבודה לא אפשרה לי לעצור ולבחון את עצמי	-.70	.04
17	ניתחתי כל אירוע קשה גם לאחר שהסתיים, כדי ללמוד ממנו לעתיד	.66	.31
29	מכל אירוע למדתי על עצמי איך להצליח, ויישמתי בהמשך*	.57	.53
39	היה לי חשוב לבדוק את עצמי (פעולותיי ומחשבותיי) כדי להשתפר*	.56	.51
5	האתגרים בעבודה אילצו אותי להתחיל מיד לפעול; לא יכולתי להקדיש זמן לתכנון (פריט שעבר היפוך ציינון)	-.50	.06
<b>התמודדות מכוונת הישג (<math>\alpha = 0.82</math>)</b>			
52	לא נתתי למכשולים בעבודה לעצור אותי בהתקדמות להשגת מטרותיי	.03	.76
55	על אף שהיו לי בדרך אי הצלחות, הצלחתי להשיג את המטרות שהצבתי לעצמי	-.04	.75
51	עמדתי באתגרים שהצבתי לעצמי, לפעמים כנגד כל הסיכויים	-.04	.71
53	ראיתי לנגד עיניי את החלומות והשאיפות שלי וניסיתי להגשימם	.04	.70
16	כל אירוע שקרה לי היה עבורי הזדמנות לשיפור ולמידה	.11	.60
59	בכל בעיה קשה בה נתקלתי - נקטתי יוזמה כדי לפתור אותה	.31	.51
54	לאחר שהשגתי מטרה, חיפשתי מטרה אחרת, מאתגרת יותר*	.49	.50
15	אחרי כל אירוע שקרה לי בחנתי את המשמעויות וההשלכות שלו	.19	.39

\*פריטים בעלי מקדם גורם דומה עם שני הגורמים, ושוייכו לגורם זה מטעמי תוכן.

כדי ללמוד על התוכן הסמנטי של הסולם כולו, בדקנו אילו מהפריטים הם בעלי המתאם הגבוה ביותר עם הציון המסכם של הסולם הכולל (corrected item-total correlation). מצאנו כי הפריט בעל המתאם הגבוה ביותר ( $r > 0.6$ ) מתאר למידה עצמית למטרת הצלחה ויישום בעתיד, הפריט השני מתאר בדיקה עצמית של מחשבות ופעולות במטרה להשתפר, והפריט השלישי מתאר מוטיבציה להמשיך לעבר השגת מטרה מאתגרת לאור הצלחה במטרה נוכחית. לאור כל זאת, סיכמנו כי הסולם שפיתחנו משקף **מחשבות ופעולות המעידות על שתי תכליות של מאמצי ההתמודדות – למידה ושיפור עצמי והשגת מטרות.**

### **תהליך התיקוף של סולם ההתמודדות**

מכיוון שמדובר בכלי חדש ביקשנו להמשיך ולבחון את המבנה הדו-גורמי שזיהינו בהתמודדות מנהלים בראשית דרכם. במונחים של תוקף המדידה הכוונה לתוקף מושג נבנה (construct validation) המבטא תהליך שבו נעשה ניסיון לאתר את ה"גורם" או את "המושג"

מקבץ 15 הפריטים הללו היווה את כלי המחקר שהופעל במחקר המרכזי.<sup>26</sup>

שמונח ביסוד הכלי שניתן לנבדקים, תהליך שבו מנסים "להסביר" את הציונים שהופקו בכלי כדי להבין את משמעותו ומהותו (פרידמן, 2013). בפרק זה נציג את המהלכים שביצענו בשני ערוצי תיקוף: ניתוח גורמים והבחנה בין קבוצות. ניתוח הגורמים נעשה במטרה לבחון את המידה שבה הגורמים שציפינו שיימצאו במושג, אכן יימצאו כמרכיבים אותו לאחר שנבדק אמפירית. הבחנה בין קבוצות נעשתה במטרה לבחון האם קיימים בציונים המופקים בכלי הבדלים בין קבוצות שאנו מניחים תיאורטית כי צפויים להיות ביניהן הבדלים במושג הנבנה (תוקף מבחין - discriminant validity). במסגרת זו בדקנו האם קיים קשר בין מאפייני-רקע ותפקיד (שהנחנו במודל המחקר כי הם קשורים לתהליך ההתמודדות), לבין תפיסתם של עובדים את ההתמודדות עם אתגרים בעבודה. את כל אחד משני המהלכים הללו ביצענו על שני מדגמים שונים: המדגם במחקר המרכזי (שכלל מנהלי בתי ספר) ובמדגם הניסויי (שכלל מועסקים ממגוון תחומים). להלן הממצאים אליהם הגענו:

#### • ממצאי ניתוח הגורמים במדגם המחקר המרכזי

לאחר סיום שלב איסוף הנתונים במחקר המרכזי ערכנו סדרה של ניתוחי גורמים על סולם ההתמודדות. התייחסו למדגם של 453 מנהלים אשר השיבו על סולם ההתמודדות. תחילה ביצענו ניתוח גורמים מגשש (exploratory factor analysis) בהטיית צירים ישרת זווית (VARIMAX rotation) בניסיונות לחלץ שניים ושלושה גורמים. פתרונות אלה הצביעו על פריטים שיש להם מקדמי גורמים (factor loadings) דומים במספר גורמים ולא מקדם גבוה בצורה ברורה עם גורם אחד בלבד (כלומר, אינם factor pure). בניסיונות אלה התברר כי שלושה פריטים אינם משתייכים לאף אחד מהגורמים ובניסיונות חוזרים הם שבים ומתקבצים יחד תחת גורם אחד. גם כשבחנו את הסולם כולו, מצאנו כי שלושה פריטים קיים מתאם המתואם נמוך עד אפסי עם ציון הסה"כ בסולם (corrected item-total correlation) (המתאמים נעו בין -0.15-0.16). הסקנו כי מכיוון שהמכנה המשותף לשלושתם הינו תיאור של חוסר התמודדות לכאורה, אשר עשויה להשתמע בהקשר לשאלון כהתנהגות לא רצויה, הם אינם מתקבצים סביב אף אחד מהגורמים. לאור זאת, הוחלט להסירם ולא לראות בהם חלק מהמושג הנבנה<sup>27</sup>. כך שלבסוף הסולם כלל 12 פריטים<sup>28</sup>. על 12 הפריטים שנותרו ביצענו ניתוח גורמים מגשש, הפעם בשיטת הטיית צירים זוויתית (OBLIMIN) למציאת שני גורמים, וזאת בשל ההשערה שקיים מתאם בין הגורמים שיימצאו (על סמך חקירת מקדמי הגורמים שביצענו). בניתוח זה אכן הפריטים התקבצו סביב שני גורמים, וזיהינו כי המבנה הפנימי לפיו הם התחלקו היה זהה לזה שנמצא בהעברה הניסויית של הכלי (אשר תוארה לעיל): גורם אחד מתאר פעולות ותפיסות התמודדות שמכוונות ללמידה ושיפור עצמי של המנהל, וגורם שני מתאר פעולות ותפיסות של נחישות להפגין יכולת והשגת מטרות בתפקיד.

<sup>27</sup> הם גם הוצאו מכלל העיבודים הבאים שבוצעו בשאלון.

<sup>28</sup> אלה הם הפריטים שהוסרו: "האתגרים בעבודה אילצו אותי להתחיל מיד לפעול; לא יכולתי להקדיש זמן לתכנון", "לא תמיד היה לי זמן להבין איפה לא פעלתי נכון, ולעיתים טעויות חזרו על עצמן", "האינטנסיביות של העבודה לא אפשרה לי לעצור ולבחון את עצמי".

פתרון שני הגורמים בשיטת הטיית צירים זוויתית (OBLIMIN) ומקדמי הגורמים מוצג בלוח 2 שלהלן.

**לוח 2 (נספח 3): פתרון שני הגורמים בסולם "התמודדות מכוונת הצלחה" מקדמי הגורמים ומקדמי העקיבות הפנימית על פי אלפא קרונבך (12 פריטים) מדגם המחקר**

מס' פריט בשאלון המחקר		התוכן	טעינות הגורם	
			I	II
<b>גורם 1: מכוונות ללמידה ושיפור עצמי (<math>\alpha = 0.90</math>)</b>				
10		אחרי כל אירוע שקרה לי בחנתי את המשמעויות וההשלכות שלו	.91	-.11
12		ניתחתי כל אירוע קשה גם לאחר שהסתיים, כדי ללמוד ממנו לעתיד	.90	-.06
3		היה לי חשוב לבדוק את עצמי (פעולותיי ומחשבותיי) כדי להשתפר	.79	.01
6		כל אירוע שקרה לי היה עבורי הזדמנות לשיפור וללמידה	.77	.09
9		השקעתי מחשבה בניתוח טעויות שעשיתי כדי לא לחזור עליהן	.76	.06
14		מכל אירוע למדתי על עצמי איך להצליח, ויישמתי בהמשך	.64	.23
<b>גורם 2: מכוונות להישג והפגנת יכולת (<math>\alpha = 0.86</math>)</b>				
15		על אף שהיו לי בדרך אי הצלחות, הצלחתי להשיג את המטרות שהצבתי לעצמי	-.08	.85
13		עמדתי באתגרים שהצבתי לעצמי, לפעמים כנגד כל הסיכויים	-.04	.84
8		לאחר שהשגתי מטרה, חיפשתי מטרה אחרת, מאתגרת יותר	.00	.74
7		לא נתתי למכשולים בעבודה לעצור אותי בהתקדמות להשגת מטרותיי	.11	.74
5		ראיתי לנגד עיניי את החלומות והשאיפות שלי וניסיתי להגשימם	.17	.64
11		בכל בעיה קשה בה נתקלתי – נקטתי יוזמה כדי לפתור אותה*	.42	.37

\* למרות שלפריט זה יש מקדם גורם גבוה יותר עם גורם 1, הוחלט מטעמי תוכן לשייכו לגורם 2.

נראה אם כן כי שני הגורמים מהם בנוי סולם ההתמודדות עוסקים בפעולות ובמחשבות המכוונות את התמודדות המנהל ומשקפות את רצונו ונחישותו להצליח בתפקיד. הגורם האחד מתאר פעולות מעשיות של למידה, העמקה וניתוח של אירועים שארעו במטרה להביא לשיפור עצמי. זוהי התמודדות מודעת המכוונת להעלות ולשפר את תפקודו בהתמודדות עם האתגר הבא. הגורם השני משקף את השאיפה והנחישות להוכיח יכולות ולהפגין הישגים. זוהי התמודדות המתבססת על הרצון של המנהל להוכיח לעצמו ולסביבה כי הוא מצליח להתגבר על האתגרים ומכוון להמשיך ולהשיג מטרות.

מהימנות הציונים בכל אחד משני הגורמים הינה גבוהה וגם המתאם בין שני תתי-הסולמות הוא גבוה למדי ( $r = 0.75$ ,  $p < .01$ ) - מה שמעיד על חפיפה בין שני המבנים המושגיים, כש- 56% ( $r^2 = 0.56$ ) מהשונות של גורם אחד מוסברת על ידי הגורם השני. תופעה זו, שבה קיים מתאם גבוה בין ממדי התמודדות שונים, הינה שכיחה במחקרי התמודדות והסָבֶרָה היא כי מקורה בחוסר יכולת להפריד בבירור בין התנהגויות אשר בפועל באות בצמידות או בחפיפה זו לזו (Folkman & Moskowitz, 2004; Skinner et al., 2003). למרות זאת, ביקשנו כחלק מפיתוח הסולם לברר סוגייה זו לעומק. כצעד ראשון תהינו שמא יתכן שמדובר במושג אחד כולל ולא בשני ממדים. התשובה אליה הגענו על סמך ניתוח סטטיסטי, קריאת ספרות וחוות דעת של שלושה מנהלי ארגונים, היא כי הממדים מובחנים ושונים זה מזה. בסדרה של בדיקות סטטיסטיות עלו הממצאים הבאים:

1. בוצעה בדיקה של תוקף מבחין (discriminant validity) בשיטת שונות מוסברת ממוצעת (AVE-Average Variance Extracted) (Fornell & Larcker, 1981). בשיטה זו מחושבת השונות המוסברת הממוצעת עבור כל אחד מהמשתנים הלטנטיים מול השונות המשותפת בין המשתנים. עבור המרכיבים מכוונות ללמידה ומכוונות להישג התקבלו AVE של 0.64, 0.61 בהתאמה, בעוד שהשונות המשותפת הייתה 0.50. ניתן אם כן לראות כי השונות המוסברת הממוצעת של שני המשתנים הלטנטיים גבוהה מהשונות המשותפת, דבר המצביע על כך שניתן לראות בהם שני ממדים מובחנים דיים. 2. במטריצת המתאמים בין 12 הפריטים בינם לבין עצמם נמצא כי רוב המתאמים בין הפריטים אינם גבוהים מ-0.6. 3. תוצאות ניתוח הגורמים מצביעות על כך שאין מולטיקולינאריות: א. מבחן ברטלט (Bartlett's test of sphericity) לבדיקת קיומם של קשרים בין הגורמים העלה תוצאה מובהקת ולכן מחזק את תוקפו של המבנה בן שני הממדים. ב. הדטרמיננט של מטריצת הקורלציה הוא 0.01, המהווה ערך תקין ( $< 0.0001$ ). ממצאים אלה הניחו את דעתנו בדבר קיומם של שני ממדים שונים בסולם ההתמודדות.

#### • ממצאי ניתוח הגורמים במדגם הניסוי

מכיוון שהכלי הועבר במסגרת מחקר מקדים לאוכלוסיות עובדים ממגזרים ותחומי עיסוק שונים יכולנו לבדוק את תקפותו של הסולם (בן 12 הפריטים) על אוכלוסייה נוספת והטרוגנית. בניתוח הגורמים של נתוני מדגם הניסוי עלה ממצא דומה כי הסולם נחלק לשני גורמים. גורם אחד, שקראנו לו "למידה ושיפור עצמי" כלל שישה היגדים העוסקים בניתוח עצמי של אירועים ובהפקת לקחים אישיים במטרה להשתפר בהתמודדות הבאה. הגורם השני, שקראנו לו "התמודדות מכוונת הישג" כלל שישה היגדים המתארים מכוונות ונחישות להתגבר על אתגרים וסיפוק מהשגת הצלחה. המתאם בין שני תתי הסולמות הללו היה  $r = 0.57$  ( $p < 0.01$ ). לוח 3 שלהלן מציג את חלוקת הפריטים לשני הגורמים ואת טעינות הגורם של כל אחד מהם.

**לוח 3 (נספח 3): פתרון שני הגורמים בסולם "התמודדות מכוונת הצלחה" מקדמי הגורמים ומקדמי העקיבות הפנימית על פי אלפא קרונבך (12 פריטים) מדגם הניסוי**

מס' הפריט בשאלון הניסוי	תוכן הפריט	גורם 1	גורם 2
מקדם מקדם הגורם	מקדם מקדם הגורם		
<b>גורם 1: מכוונת ללמידה ושיפור עצמי (<math>\alpha = 0.82</math>)</b>			
21	השקעתי מחשבה בניתוח טעויות שעשיתי כדי לא לחזור עליהן	.84	.19
39	היה לי חשוב לבדוק את עצמי (פעולותיי ומחשבותיי) כדי להשתפר	.82	.38
17	ניתחתי כל אירוע קשה גם לאחר שהסתיים, כדי ללמוד ממנו לעתיד	.79	.17
29	מכל אירוע למדתי על עצמי איך להצליח, ויישמתי בהמשך	.78	.44
15	אחרי כל אירוע שקרה לי בחנתי את המשמעות וההשלכות שלו	.46	.26
16	כל אירוע שקרה לי היה עבורי הזדמנות לשיפור וללמידה <sup>29</sup>	.47	.50
<b>גורם 2: מכוונת להישג והפגנת יכולת (<math>\alpha = 0.80</math>)</b>			
52	לא נתתי למכשולים בעבודה לעצור אותי בהתקדמות להשגת מטרותיי	.35	.82
55	על אף שהיו לי בדרך אי הצלחות, הצלחתי להשיג את המטרות שהצבתי לעצמי	.33	.78
53	ראיתי לנגד עיניי את החלומות והשאיפות שלי וניסיתי להגשימם	.33	.77
51	עמדתי באתגרים שהצבתי לעצמי, לפעמים כנגד כל הסיכויים	.29	.75
59	בכל בעיה קשה בה נתקלתי - נקטתי יוזמה כדי לפתור אותה	.57	.45
54	לאחר שהשגתי מטרה, חיפשתי מטרה אחרת, מאתגרת יותר	.66	.48

על סמך כל הנאמר הסקנו כי סולם ההתמודדות שפיתחנו מתאר מבנה מושגי המורכב משני ממדים אשר משקפים את התכלית שלשמה העובד/המנהל מתמודד עם האתגרים בעבודה – ממד המכוונת ללמידה ושיפור עצמי, וממד המכוונת להישג.

**• תיקוף על בסיס הבחנה בין קבוצות במדגם המחקר המרכזי**

המדגם במחקר המרכזי כלל מנהלי בתי ספר משתי קבוצות מרכזיות: מנהלים שסיימו שנה ראשונה בתפקיד ומנהלים ותיקים. לצורך בדיקה האם יש קשר בין מאפייני רקע של המנהל לבין הדרך בה הוא תופס את ההתמודדות עם האתגרים, הנחנו כי שני מאפייני רקע עשויים להשפיע על קשר זה: שנות הוותק כמנהל בית ספר, והניסיון הניהולי שצבר עד כה. ביצענו ניתוחי שונות רב משתניים (MANOVA) כדי לבדוק האם לוותק בתפקיד הניהולי הנוכחי ולניסיון קודם בתפקיד ניהולי כלשהו יש קשר עם התמודדות מכוונת הצלחה - הסולם הכולל, ועם שני ממדיו: התמודדות מכוונת למידה והתמודדות מכוונת הישג.

נמצא כי לוותק בתפקיד הניהולי יש קשר לדרך ההתמודדות של המנהל,  $Wilks' \lambda = .956$ ,  $F(6,826) = 3.11$ ,  $p < 0.05$ , גודל האפקט הוא  $\eta^2 = .02$ . בבדיקה השוואתית של סולם ההתמודדות

\* הטעינות של הפריט בשני הגורמים דומה, אך מטעמים תכניים הוחלט לשייכו לגורם זה<sup>29</sup>

כולו ושל שני ממדיו, לפי ותק בתפקיד (בדיקת קונטרסטים, Post-hoc מסוג Scheffe) נמצא כי קיים הבדל בין מנהלי בתי ספר שהם שנה ראשונה בתפקיד לבין יתר המנהלים, הן במכוונות להצלחה בהתמודדות (הסולם הכולל) הן בממד המכוונות ללמידה. המכוונות להצלחה בהתמודדות של מנהלים בשנה הראשונה בתפקיד ( $M = 4.74, SD = 0.69$ ) הינה גבוהה יותר מזו של מנהלים בעלי ותק של 2-5 שנים ( $M = 4.52, SD = 0.79$ ) (אם כי לא בצורה מובהקת,  $p=0.06$ ). במכוונות ללמידה בהתמודדות, מנהלים שזו שנתם הראשונה בתפקיד מדווחים על רמה גבוהה יותר של מכוונות ללמידה ( $M = 4.80, SD = 0.75$ ) ממנהלים בעלי ותק של 6 שנים ומעלה בתפקיד ( $M = 4.54, SD = 0.78$ ) ( $p=0.1$ ) וכן הם מדווחים על רמה מסויימת גבוהה יותר של מכוונות ללמידה ממנהלים בעלי ותק של 2-5 שנים ( $M = 4.57, SD = 0.84$ ) (הבדל שאיננו מובהק  $p=0.06$ ). בממד ההתמודדות הנוסף - מכוונות להפגנת הישג, לא נמצא הבדל בין קבוצות המנהלים. לוח 5 שבהמשך מציג את הממוצעים וסטיות התקן שהתקבלו בקבוצות השונות של מנהלים<sup>30</sup>.

בנוגע לקשר שבין דרך ההתמודדות של המנהל לבין ניסיונו הניהולי הקודם<sup>31</sup>, מצאנו כי לניסיון הניהולי יש קשר עם דרך ההתמודדות של המנהל,  $Wilks' \lambda = .959, F(9,1022) = 1.96, p < 0.05$ , גודל האפקט הוא  $\eta^2 = .01$ . בבדיקה השוואתית של סולם ההתמודדות כולו ושל שני ממדיו, לפי ניסיון ניהולי קודם (בדיקת קונטרסטים, Post-hoc מסוג Scheffe), נמצא כי ההתמודדות של מנהלים שלא צברו כל ניסיון ניהולי הינה מכוונת למידה ( $M = 4.83, SD = 0.68$ ) יותר ממנהלים בעלי ניסיון ניהולי ( $M = 4.55, SD = 0.80$ ) ( $p=0.05$ ). בבדיקת ההתמודדות כסולם כולל נמצא (אם כי לא בצורה מובהקת ( $p=0.06$ )) כי מנהלים חסרי ניסיון ניהולי קודם מדווחים על רמה גבוהה יותר של התמודדות מכוונת הצלחה ( $M = 4.80, SD = 0.63$ ) יחסית למנהלים בעלי ניסיון ניהולי מוכח ( $M = 4.55, SD = 0.72$ ). בממד התמודדות מכוונת הישג לא מצאנו קשר בינו לבין הניסיון הקודם של המנהל. לוח 4 שלהלן מציג את הממוצעים וסטיות התקן שהתקבלו בקבוצות המנהלים כשהן נחלקות לפי ותק בתפקיד ולפי ניסיון ניהולי קודם. בלוח מודגשים אותם הבדלים שנמצאו מובהקים.

<sup>30</sup> הממצאים המוצגים כאן מתייחסים לכלל המשיבים על סולם ההתמודדות, גם אם לא השיב לשאלון המחקר המלא. יתכן שהנתונים שונים במעט מאלה שדווחו בפרק הממצאים, שבו העיבודים נעשו רק על מי שהשיב על שאלון המחקר במלואו.  
<sup>31</sup> מדגם המנהלים נחלק לארבע קטגוריות בהתאם לתפקידים הקודם: 1. חסרי ניסיון ניהולי – הגיעו לניהול מתפקידי הוראה בלבד. 2. מנהלים שצברו ניסיון ניהולי מועט – שימשו כמדריכים או רכזי שכבה. 3. מנהלים שצברו ניסיון ניהולי בינוני – שימשו כסגני מנהלים. 4. מנהלים שצברו ניסיון ניהולי מוכח – שימשו גם בשנה שעברה כמנהלי בתי ספר.

**לוח 4 (נספח 3): ממוצעים וסטיות תקן של התמודדות מכוונת הצלחה  
ושל שני ממדיו – לפי וותק וניסיון**

התמודדות מכוונת הצלחה (סולם כולל)		התמודדות מכוונת למידה		התמודדות מכוונת הישג	
ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת
<b>מאפייני הרקע של המנהל</b>					
ותק	מנהל בשנה ראשונה (n=168)	4.74	0.69	4.80	0.75
בתפקיד	2-5 שנות ותק בניהול (n=104)	4.52	0.79	4.57	0.84
ניהול בייס	6 שנים ומעלה מנהל בית ספר (n=178)	4.57	0.68	4.54	0.78
ניסיון ניהולי קודם	חסר ניסיון ניהולי (מורה) (n=81)	4.80	0.63	4.83	0.68
	ניסיון ניהולי מועט (רכז /מדריך) (n=40)	4.73	0.71	4.84	0.76
	ניסיון ניהולי בינוני (סגן מנהל) (n=47)	4.65	0.77	4.73	0.87
	ניסיון ניהולי (מנהל בית ספר) (n=282)	4.55	0.72	4.55	0.80

• **תיקוף על בסיס הבחנה בין קבוצות במדגם הניסוי**

לאור העובדה שמדגם הניסוי כלל אוכלוסיות עובדים מגוונות מבחינת תחומי עיסוק, דרגות ניהול ועוד, ביקשנו ללמוד האם למאפייני תעסוקה מסויימים יש השפעה על תפיסות ההתמודדות של העובד עם אתגרים בעבודה. הנחנו כי המשתנים שעשויים להיות רלוונטיים להתמודדות הינם הוותק שיש לעובד באותו ארגון, הוותק בתפקיד, והדרגה הניהולית שלו. ביצענו ניתוח שונות רב משתני (MANOVA) כדי לבדוק האם שלושת המאפיינים הללו (וותק בארגון, וותק בתפקיד, ודרגה ניהולית) יש קשר עם ההתמודדות מכוונת הצלחה - הסולם הכולל, ושני ממדיו: התמודדות מכוונת למידה והתמודדות מכוונת הישג.

ניתוח השונות המרובה (MANOVA) העלה כי לא קיים קשר מובהק בין שלושת המאפיינים לבין תפיסות העובד את מכוונות ההתמודדות. אלה הממצאים: עבור וותק בארגון:  $Wilks' \lambda = 0.966, F(6,286) = 0.842, p > 0.05$ ; עבור וותק בתפקיד:  $Wilks' \lambda = 0.963, F(6,286) = 0.895, p > 0.05$ ; ועבור דרגת הניהול:  $Wilks' \lambda = 0.959, F(9,348) = 0.895, p > 0.05$ . מכיוון שסברנו כי תוצאות אלה נובעות מגודל המדגם, ביצענו בדיקה השוואתית על כל השילובים שבין המשתנים הבלתי תלויים והתלויים (בדיקת קונטרסטים, Post-hoc מסוג Scheffe). אלה הממצאים שעלו: עבור הדרגה הניהולית של העובד נמצא כי ישנם כמה קשרים מובהקים בינו לבין ההתמודדות: עובדים בדרגה ניהולית גבוהה מכוונים יותר להצלחה בהתמודדות (הסולם הכולל) ( $M = 4.56, SD = 0.66$ ) יחסית לעובדים שאינם מנהלים כלל ( $M = 4.03, SD = 0.88, p = 0.01$ ), וגם יותר מכוונים להתמודדות מכוונת הישג ( $M = 4.62, SD = 0.72$ ) יחסית לעובדים שאינם מנהלים כלל ( $M = 4.04, SD = 1.02, p < 0.05$ ). בנוגע לממד ההתמודדות הנוסף – מכוונות ללמידה, לא נמצא קשר בינו לבין הדרגה הניהולית. עבור ותק בתפקיד לא נמצא קשר מובהק בין אף אחת מקטגוריות הוותק לבין ההתמודדות (הסולם הכולל ושני ממדיו). עבור ותק בארגון נמצא כי ישנם כמה קשרים (מובהקים) בינו לבין ההתמודדות (הסולם הכולל): עובדים בעלי ותק של 2-7 שנים בארגון מכוונים פחות להצלחה (הסולם הכולל) ( $M = 4.04, SD = 0.76$ ) יחסית לעובדים בעלי ותק של 8



שנים ומעלה ( $M = 4.41, SD = 0.80$ ) ( $p=.01$ ). הם גם מכוונים פחות ללמידה ( $M = 3.99, SD = 0.88$ ) יחסית לעובדים בעלי ותק של 8 שנים ומעלה ( $M = 4.40, SD = 0.95$ ) ( $p<.05$ ). בנוגע לממד ההתמודדות הנוסף – מכוונות להישג, לא נמצא קשר בינו לבין הותק בארגון. לוח 5 שלהלן מציג את הממוצעים וסטיות התקן עבור כל המשתנים שנבדקו במדגם.

**לוח 5 (נספח 3): התמודדות מכוונת הצלחה ושני ממדיו - לפי הותק בארגון – מדגם הניסוי**

התמודדות מכוונת הצלחה (סולם כולל)		התמודדות מכוונת למידה		התמודדות מכוונת הישג	
ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת
מאפייני התעסוקה של העובד					
מנהל זוטרי ( $n=32$ )	4.14	0.71	4.10	4.17	0.80
דרגת ניהול בינונית ( $n=50$ )	4.34	0.79	4.30	4.38	0.84
דרגת ניהול גבוהה ( $n=35$ )	4.56	0.66	4.53	4.62	0.72
ותק בתפקיד					
שנה ומטה ( $n=29$ )	4.31	0.80	4.24	4.38	0.88
2-7 שנים ( $n=92$ )	4.17	0.80	4.11	4.22	0.94
8 שנים ומעלה ( $n=52$ )	4.36	0.81	4.41	4.31	0.82
ותק בארגון					
שנה ומטה ( $n=11$ )	4.48	0.85	4.51	4.44	0.99
2-7 שנים ( $n=77$ )	4.04	0.76	3.99	4.09	0.92
8 שנים ומעלה ( $n=85$ )	4.41	0.80	4.40	4.42	0.84
לא מנהל כלל ( $n=56$ )	4.03	0.88	4.03	4.04	1.02

לסיכום ממצאי התוקף ערכנו טבלת השוואה.

לוח 6 מציג את סיכום הממצאים אליהם הגענו על סמך ניתוחי השוונות שהתבצעו בשני מדגמים (המחקר המרכזי ומדגם הניסוי).

**לוח 6 (נספח 3): הבדלים בין קבוצות (מדגם המחקר ומדגם הניסוי) בסולם ההתמודדות**

התמודדות מכוונת הצלחה (סולם כולל)		התמודדות מכוונת למידה		התמודדות מכוונת הישג
מאפייני התעסוקה של העובד/המנהל	נמצא/ לא נמצא קשר	מובהקות	נמצא/ לא נמצא קשר	מובהקות
מנהלי בתי ספר : בין מנהלים שנה ראשונה לבין מנהלים בעלי ותק של 2-5 שנים				
ותק בתפקיד	נמצא קשר מסוים.	$p=0.06$	נמצא קשר מסוים.	$p=0.06$
	מנהלים שנה ראשונה גבוהים יותר		מנהלים שנה ראשונה גבוהים יותר	
	מנהלי בתי ספר : בין מנהלים שנה ראשונה לבין מנהלים בעלי ותק של 6 שנים ומעלה		מנהלי בתי ספר : בין מנהלים שנה ראשונה לבין מנהלים בעלי ותק של 6 שנים ומעלה	
לא נמצא		נמצא קשר. $p=0.01$	לא נמצא	
מדגם הניסוי				
לא נמצא	לא נמצא	לא נמצא	לא נמצא	לא נמצא
מנהלי בתי ספר : בין חסרי ניסיון ניהולי לבין ניסיון ניהולי מוכח				
ניסיון ניהולי קודם	נמצא קשר מסוים.	$p=0.06$	נמצא קשר. $p=0.05$	לא נמצא
	מנהלים חסרי ניסיון ניהולי גבוהים יותר		מנהלים חסרי ניסיון ניהולי גבוהים יותר	
	מדגם הניסוי – לא רלוונטי		מדגם הניסוי – לא רלוונטי	
מנהלי בתי ספר – לא רלוונטי				
מדגם הניסוי : בין דרגה ניהולית גבוהה לבין עובדים שאינם מנהלים כלל				
דרגה ניהולית	נמצא קשר. $p=.01$		לא נמצא	נמצא קשר. $p<.05$
	דרגה ניהולית גבוהה גבוהים יותר מעובדים שאינם מנהלים כלל			דרגה ניהולית גבוהה גבוהים יותר מעובדים שאינם מנהלים כלל
	מנהלי בתי ספר – לא נבדק			
מדגם הניסוי : בין עובדים בעלי ותק של 2-7 שנים <sup>32</sup> לבין עובדים בעלי ותק של 8 שנים ומעלה				
ותק בארגון	נמצא קשר. $p=.01$		נמצא קשר. $p<.05$	לא נמצא
	בעלי ותק 2-7 פחות מכוונים להצלחה מבעלי ותק 8 שנים ומעלה		בעלי ותק 2-7 פחות מכוונים ללמידה מבעלי ותק 8 שנים ומעלה	

מהלוח עולה כי מנהלי בתי ספר בשנה ראשונה הינם מכווני למידה יותר ממנהלים בעלי ותק גבוה יותר בתפקיד. מנהלים נעדרי ניסיון ניהולי הם מכווני למידה יותר ממנהלים בעלי ניסיון ניהולי. במדגם הניסוי עובדים שהם בדרגה ניהולית גבוהה הם מכווני הצלחה (הסולם הכולל) יותר מעובדים אחרים, כשהדבר בא לידי ביטוי במכוונות שלהם להישג. מכאן עולה באופן כללי, כי מנהלים חדשים, כמו גם עובדים חדשים יחסית, מכוונים יותר ללמידה ממנהלים/עובדים ותיקים, וכי מנהלים מכוונים יותר להישג מעובדים שאינם מנהלים. ממצאים אלה חיזקו את הסברה כי הכלי מתאים לאוכלוסיית מנהלים מכיוון שהוא מצליח לאפיין דפוס התמודדות ייחודי אשר קשור לשאיפתם של מנהלים להצליח בתפקידם ולהוכיח ביצועים ותוצאות.

ממצאי התיקוף מעידים על יכולת ההבחנה של הכלי בין אוכלוסיות שונות, ומאששים את תוקף המבנה הדו-גורמי של הסולם. העובדה שממד הלמידה ושיפור עצמי הוא גבוה יותר אצל מנהלים חדשים בתפקיד, ובמיוחד בקרב אותם מנהלים שבתפקידם הקודם היו מורים (ולא צברו כל ניסיון ריכוזי-ניהולי כלשהו), משמעו שמנהלים בשנה הראשונה מתרכזים במאמצים לשיפור

<sup>32</sup> עקב מספרם הקטן במדגם הניסוי ( $n=11$ ) לא נלקחו בחשבון עובדים בעלי ותק של שנה ומטה

יכולותיהם. מנהלים חדשים בתפקיד, בעת התמודדותם עם אתגרי הניהול, נוקטים בצעדים קוגניטיביים של ניתוח, תכנון והפקת לקחים אישיים – יותר מעמיתיהם המנהלים הותיקים. התרומה מגיבוש הכלי החדש נובעת מהתעניינות החורגת משאלת ה"מה" – מהן ההתנהגויות ודרכי הפעולה בהן הפרט המתמודד נוקט?, אל עבר שאלה עמוקה יותר הנוגעת למקורות של אותה התמודדות, שאלת התכלית שהאדם מוצא במאמצי ההתמודדות שלו. כלי המחקר שגובש מאיר את ההתמודדות בזווית חדשה – שאלת הכוח שמניע אותה, והוא משיב על שאלת התכלית שלשמה האדם מתאמץ להתגבר על האתגרים. בתהליך ארוך של טיוב ותיקוף השאלון ניתן להיווכח כי ההתמודדות מונעת משני מקורות הכוונה אישיים: מכוונות המתמודד ללמוד ולהשתפר בתהליך, ומכוונותו ונחישותו להוכיח כי הוא משיג את מטרותיו.

#### נספח 4 : סולם מוקד ויסות

ההיגדים הבאים מתארים טיפוסים שונים של אנשים. לגבי כל היגד אנא ציין עד כמה הוא נכון לגביך.

מאד נכון לגביי	מאד לא נכון לגביי	נכון ולא נכון במידה שווה								
9	8	7	6	5	4	3	2	1		1 באופן כללי, אני מתמקד במניעת אירועים שליליים בחיי
9	8	7	6	5	4	3	2	1		2 אני מודאג מכך שלא אעמוד במחויבויות שלי ובאחריות המוטלת עליי
9	8	7	6	5	4	3	2	1		3 פעמים רבות אני מדמיין כיצד אשיג את התקוות והשאיפות שלי
9	8	7	6	5	4	3	2	1		4 לעיתים קרובות אני חושב על האדם שאני פוחד שאולי אהפוך להיות בעתיד
9	8	7	6	5	4	3	2	1		5 לעיתים קרובות אני חושב על האדם שבאופן אידיאלי הייתי רוצה להיות בעתיד
9	8	7	6	5	4	3	2	1		6 ככלל, אני מתמקד בהצלחות שאני מקווה להשיג בעתיד
9	8	7	6	5	4	3	2	1		7 לעיתים קרובות אני דואג שאכשל בהשגת מטרותיי בחיי
9	8	7	6	5	4	3	2	1		8 לעיתים קרובות אני חושב כיצד אשיג הצלחה בחיי
9	8	7	6	5	4	3	2	1		9 לעיתים קרובות אני מדמיין את עצמי חווה דברים רעים שאני פוחד שעלולים לקרות לי
9	8	7	6	5	4	3	2	1		10 פעמים רבות אני חושב כיצד אוכל למנוע כישלונות בחיי
9	8	7	6	5	4	3	2	1		11 אני מכוון יותר לעבר מניעת ההפסדים, מאשר לעבר השגת הרווחים
9	8	7	6	5	4	3	2	1		12 מטרתי העיקרית בחיי כעת היא להשיג את שאיפותיי המקצועיות
9	8	7	6	5	4	3	2	1		13 מטרתי העיקרית בחיי כעת היא להימנע מלהיות "כישלון מקצועי"
9	8	7	6	5	4	3	2	1		14 אני רואה את עצמי כאחד שבעיקר שואף להגיע ל"עצמי האידיאלי" – להגשים את התקוות, הרצונות, והשאיפות שלי
9	8	7	6	5	4	3	2	1		15 אני רואה את עצמי כאחד שבעיקר שואף להיות האדם שאני "חייב" להיות – למלא את החובות שלי, את האחריות שלי, ואת המחויבויות שלי
9	8	7	6	5	4	3	2	1		16 באופן כללי, אני מתמקד בהשגת תוצאות חיוביות בחיי
9	8	7	6	5	4	3	2	1		17 לעיתים קרובות אני מדמיין את עצמי חווה דברים טובים שאני מקווה שיקרו לי
9	8	7	6	5	4	3	2	1		18 בסך הכול אני מכוון יותר לעבר השגת ההצלחות, מאשר למניעת כישלונות

**נספח 5: סולם משמעות העבודה**  
**(ורסיה זו כוללת את פריטי תת הסולם "קריירה")**

לפניך משפטים העוסקים בעולם העבודה, אנא קרא בתשומת לב כל משפט וסמן את המידה המתארת עד כמה הוא נכון לגביך

	נכון במידה רבה מאוד	נכון במידה רבה	נכון במידה מועטה	נכון במידה מועטה ביותר	בכלל לא נכון	בהחל ט נכון
1	6	5	4	3	2	1
אני חש סיפוק בעבודה.						
2	6	5	4	3	2	1
העולם טוב יותר בזכות העבודה שלי.						
3	6	5	4	3	2	1
אני סבור שבעוד חמש שנים יהיה לי תפקיד בכיר יותר.						
4	6	5	4	3	2	1
אילו ניתנה לי הזדמנות נוספת לבחור בחיי עבודה, הייתי בוחר שנית בחיי העבודה שיש לי היום.						
5	6	5	4	3	2	1
כשאני לא בעבודה, כמעט ואיני חושב עליה.						
6	6	5	4	3	2	1
אני חש שאני שולט בחיי העבודה שלי.						
7	6	5	4	3	2	1
אני מודע מאוד לאיזה יום היום בשבוע העבודה, ואני מצפה בכיליון עיניים לסוף השבוע.						
8	6	5	4	3	2	1
אני נהנה לשוחח עם אחרים על אודות העבודה שלי.						
9	6	5	4	3	2	1
כשאני יוצא לחופשה, אני נוהג לקחת איתי את העבודה.						
10	6	5	4	3	2	1
אני רואה בתפקיד שלי בעיקר קרש קפיצה לתפקידים אחרים.						
11	6	5	4	3	2	1
אני עובד בעיקר מטעמים כלכליים, דהיינו, על מנת לפרנס את משפחתי ולממן את סגנון החיים שלי.						
12	6	5	4	3	2	1
לא הייתי מעודד צעירים לעסוק בעבודה כמו שלי.						
13						
אני מחכה כבר לצאת לפנסיה.						
14	6	5	4	3	2	1
אני סבור שבעוד חמש שנים אני אשמש באותו תפקיד.						
15	6	5	4	3	2	1
אילו הייתי פטור מטרדות כספיות, הייתי ממשיך לעבוד בתפקידי הנוכחי אפילו ללא משכורת.						
16	6	5	4	3	2	1
לעולם איני מביא עבודה הביתה.						
17	6	5	4	3	2	1
אני סבור שהעבודה שלי אינה אלא אילוץ קיומי, בדומה לכורח לנשום או לישון.						
18	6	5	4	3	2	1
העבודה שלי היא אחד הדברים המרכזיים ביותר בחיי.						

## נספח 6: תפיסת המשמעות בעבודה – תהליך ההתאמה והבדיקות של הסולם לקראת שימוש במחקר

בשלב הכנת הנתונים לשימוש במחקר נמצא בבדיקת התפלגות הציונים בסולם משמעות העבודה כי ציוניהם של שני פריטים מוטים (על פי מדדי הפיזור skewness ו-kurtosis), והם הוסרו מהמשך העיבודים. הפריטים שהוסרו הם: "כשאני לא בעבודה, כמעט ואיני חושב עליה" (פריט מס' 5), "לעולם איני מביא עבודה הביתה" (פריט מס' 16). מכיוון שסולם משמעות העבודה השלם לא הועבר במחקרים רבים בארץ, ולא בקרב מנהלי בתי ספר, בוצע ניתוח גורמים בשיטה ישרת זווית (VARIMAX rotation) בניסיון לחלץ מהסולם שלושה גורמים. ניסיון זה לא הניב תוצאות בעלות משמעות או זיקה להנחות שבבסיס הסולם. גם ניתוח הטיית צירים זוויתית (מסוג OBLIMIN) לא שיפר את איכות התוצאות. במקביל לניסיונות הללו נבדקו מהימנויות הציונים שהתקבלו בכל אחד מהגורמים הזמניים שחולצו, תוך השקעת מאמצים להעלאת רמת המהימנות של הציונים בהם, באמצעות בחינת פריטים שהסרתם עשויה לשפר את מהימנות הציונים באותו סולם זמני.

הפיתרון האופטימאלי אליו הגענו לבסוף (לאחר הסרה של פריט נוסף, מס' 9 "כשאני יוצא לחופשה, אני נוהג לקחת איתי את העבודה"), הינו בחלוקת הסולם לשני תת-סולמות. תת-הסולם האחד: "העבודה כשליחות" (הדומה במידה רבה לסולם השליחות המקורי של Wrzesniewsky et al., 1997) כולל 10 פריטים, לדוגמה: "אילו ניתנה לי הזדמנות נוספת לבחור בחיי עבודה, הייתי בוחר שנית בחיי העבודה שיש לי היום" "אילו הייתי פטור מטרדות כספיות, הייתי ממשיך לעבוד בתפקידי הנוכחי אפילו ללא משכורת". מהימנות הציונים בתת-הסולם לפי מקדם אלפא קרונברך היא  $\alpha = 0.75$ . לסולם הנוסף קראנו "העבודה כקריירה" (גם הוא דומה במידה רבה לסולם הקריירה המקורי של Wrzesniewsky et al., 1997) והוא כולל 5 פריטים, לדוגמה: "אני רואה בתפקיד שלי בעיקר קרש קפיצה לתפקידים אחרים". מהימנות הציונים בתת-הסולם לפי מקדם אלפא קרונברך היא  $\alpha = 0.51$ .

המתאם בין שני תת-הסולמות הוא אפסי:  $-0.12$  ( $p < 0.01$ ), עובדה שעולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים שקבעו כי מדובר בשני מבנים מובחנים (אורתוגונליים זה לזה). לוח 1 שלהלן מציג את פתרון ניתוח הגורמים של הסולם.

**לוח 1 נספח 6: פתרון ניתוח הגורמים של הסולם "משמעות העבודה" – מקדמי הגורמים ומקדמי העקיבות הפנימית לפי קרונבך**

מס' הפריט בשאלון	התוכן	טעינות הגורם	II	I
<b>גורם 1: העבודה כשליחות (<math>\alpha = 0.75</math>)</b>				
1	אני חש סיפוק בעבודה		.75	-.01
4	אילו ניתנה לי הזדמנות נוספת לבחור בחיי עבודה, הייתי בוחר שנית בחיי העבודה שיש לי היום		.71	-.03
8	אני נהנה לשוחח עם אחרים על אודות העבודה שלי		.70	.10
2	העולם טוב יותר בזכות העבודה שלי		.57	.24
18	העבודה שלי היא אחד הדברים המרכזיים ביותר בחיי		.50	-.04
15	אילו הייתי פטור מטרדות כספיות, הייתי ממשיך לעבוד בתפקידי הנוכחי אפילו ללא משכורת		.50	-.09
6	אני חש שאני שולט בחיי העבודה שלי		.49	.21
13	אני מחכה כבר לצאת לפנסיה *		.45	-.25
12	לא הייתי מעודד צעירים לעסוק בעבודה כמו שלי *		.43	-.30
14	אני סבור שבעוד חמש שנים אני אשמש באותו תפקיד		.36	-.10
<b>גורם 2: העבודה כקריירה (<math>\alpha = 0.51</math>)</b>				
10	אני רואה בתפקיד שלי בעיקר קרש קפיצה לתפקידים אחרים		.14	.71
3	אני סבור שבעוד חמש שנים יהיה לי תפקיד בכיר יותר		.37	.63
11	אני עובד בעיקר מטעמים כלכליים, דהיינו, על מנת לפרנס את משפחתי ולממן את סגנון החיים שלי		-.28	.58
7	אני מודע מאוד לאיזה יום היום בשבוע העבודה, ואני מצפה בכליון עיניים לסוף השבוע		-.24	.44
17	אני סבור שהעבודה שלי אינה אלא אילוץ קיומי, בדומה לכורח לנשום או לישון		-.06	.41

\*פריטים שעברו הפיך בכיוון הצינון לצורך המשך העיבודים

ההחלטה להסתפק לבסוף בחילוף שני גורמים במקום שלושה, תוך כדי ויתור על שלושה מהסולם המקורי נבעה מהשיקולים הבאים:

- למרות שמפתחי הסולם הניחו תיאורטית כי קיימות שלוש אפשרויות זיקה/אוריינטציות שונות כלפי העבודה, בניתוח גורמים שנעשה במחקרים שונים (לונאי וויינר, 2009, Volman, 2011) המבנה של שלושה גורמים מובחנים לא אושש במלואו: אוריינטציית השליחות ואוריינטציית הקריירה אמנם הוכחו כמבנים מובחנים, אך אוריינטציית העיסוק לא נמצאה כמבנה מובחן.
- נראה כי תת-הסולם "עיסוק" כולל במקור פריטים שאינם רלוונטיים לעובדים בדרגות בכירות אשר סביר להניח כי השקיעו מאמצים עד שהגיעו לתפקידם הבכיר ולא ראו בעבודה רק מקום למילוי מטלות. סברה זו מקבלת חיזוק במחקרם של וורזניבסקי ועמיתיה (Wrzesniewsky et al., 1997) שאמנם לא כללו במחקרם מנהלים, אך מצאו כי עובדים בסטטוס תעסוקתי גבוה יחסית נטו לראות בעבודתם שליחות ולא עיסוק. לפיכך, סביר שממצא זה אף יתחזק במחקר הנוכחי המתמקד אך ורק בעובדים בדרגה ניהולית.

- הנתונים הפסיכומטריים שהתקבלו הם גם תוצאה של מדגם. המחקר הנוכחי מתעניין באוכלוסייה הומוגנית מבחינת אופי העיסוק והתפקיד בו מחזיקים המשיבים. זאת, בשונה ממחקרים אחרים שהבחינו בשלושת ממדי המשמעות אך כללו מדגם הרבה יותר מגוון מבחינת הסטטוס התעסוקתי ותחומי העיסוק (Wrzesniewsky et al., 1997, Yugo, 2009).
- תחום החינוך, שבו עוסק המחקר הנוכחי, מבטא במהותו רצון להשפיע, והעבודה בו מושכת עובדים בעלי ערכים של נתינה המעוניינים להיטיב את החברה (לוסטיג, 2011, סטודני ואופלטקה, 2011). בנוסף, גם אופי העבודה בבית ספר ובמיוחד עבור המנהל העומד בראשו נחשבת דיפוזית וחסרת גבולות ברורים בין העבודה לתחומי חיים אחרים. מסיבות אלה נראה כי הסולם "העבודה כעיסוק" לא מתאים לאוכלוסיית עובדים בתחום החינוך.



## נספח 7: סולם תמיכה חברתית

אנא קרא בתשומת לב כל משפט, וסמן את המידה המתארת עד כמה הוא נכון לגביך

### חלק א:

במידה מעטה מאד	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	עד כמה עמיתך לעבודה ....
1	2	3	4	5	מגלים הבנה לאופן שבו הנך חושב ומרגיש כלפי דברים?
1	2	3	4	5	מספקים לך עזרה ישירה, כלומר, עושים דברים בשבילך או נותנים לך דברים שהנך צריך?
1	2	3	4	5	עוזרים לך להבין ולהבהיר דברים כאשר הנך מוטרד ממשהו?
1	2	3	4	5	מספקים לך עידוד ותחושת ביטחון?
1	2	3	4	5	נותנים לך מידע או עצה כאשר הנך זקוק לכך?
1	2	3	4	5	מראים לך שאכפת להם ממך כאדם?
1	2	3	4	5	אומרים דברים המגבירים את ביטחונך העצמי?
1	2	3	4	5	מגלים הקשבה כאשר הנך צריך לדבר על דברים שחשובים לך?
1	2	3	4	5	גורמים לך להרגיש שאתה יכול לסמוך עליהם?

### חלק ב:

במידה מעטה מאד	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	עד כמה המנהל/ת שלך (המפקח) ....
1	2	3	4	5	מגלה הבנה לאופן שבו הנך חושב ומרגיש כלפי דברים?
1	2	3	4	5	מספק/ת לך עזרה ישירה, כלומר, עושים דברים בשבילך או נותן/ת לך דברים שהנך צריך?
1	2	3	4	5	עוזר/ת לך להבין ולהבהיר דברים כאשר הנך מוטרד ממשהו?
1	2	3	4	5	מספק/ת לך עידוד ותחושת ביטחון?
1	2	3	4	5	נותן/ת לך מידע או עצה כאשר הנך זקוק לכך?
1	2	3	4	5	מראה לך שאכפת לו/לה ממך כאדם?
1	2	3	4	5	אומר/ת דברים המגבירים את ביטחונך העצמי?
1	2	3	4	5	מגלה הקשבה כאשר הנך צריך לדבר על דברים שחשובים לך?
1	2	3	4	5	גורם/ת לך להרגיש שאתה יכולה לסמוך עליו/ה?

## נספח 8: סולם שביעות רצון בעבודה

לפניך משפטים העוסקים בשביעות רצון בעבודה, אנא קרא בתשומת לב כל משפט וסמן את המידה המתארת עד כמה הוא נכון לגביך

אף פעם	לעיתים רחוקות מאוד	לעיתים רחוקות	לעיתים קרובות	לעיתים קרובות מאוד	תמיד
1	2	3	4	5	6
1. אני מוצא הנאה אמיתית בעבודה שלי					
2. באופן כללי, אני מרגיש מרוצה בעבודה הנוכחית שלי					
3. כל יום בעבודה, נראה כאילו לעולם לא ייגמר					
4. רוב הימים אני נלהב מהעבודה שלי					
5. העבודה שלי איננה נעימה במיוחד					

## נספח 9: סולם השחיקה המקצועית של מנהל בית הספר

לפניך היגדים המתארים תחושות ומחשבות של מנהלים כלפי עבודתם. אנא ציין באיזו שכיחות חשת תחושות וחשבת מחשבות אלה בנוגע לעבודתך בחודשיים שלושה האחרונים.

בחודשיים שלושה האחרונים בעבודה .....	אף פעם	לעיתים רחוקות מאוד	לעיתים קרובות	לעיתים קרובות מאוד	תמיד
1. אני חושב שהמורים שלי אינם עובדים כפי שצריך ונכון לעבוד	1	2	3	4	5
2. אני חושב שמורים מביאים אלי הרבה בעיות, שהיו יכולים לפתור בעצמם	1	2	3	4	5
3. אני חושב שאין לי יותר עניין בניהול בית הספר	1	2	3	4	5
4. אני חושב שאני לא כל כך פתוח להצעות או לביקורות של מורים, כבעבר	1	2	3	4	5
5. אני חושב שהורים באים אלי בטענות לגבי נושאים או בעיות שהם עצמם אחראים להם	1	2	3	4	5
6. אני מרגיש שקשרי עם המורים והתלמידים בבית הספר הם פחות אישיים בהשוואה לעבר	1	2	3	4	5
7. אני מרגיש "שחוק" מעבודתי כמנהל בית ספר	1	2	3	4	5
8. אני מרגיש שבהשוואה לעבר פחות אכפת לי מבעיותיהם של המורים	1	2	3	4	5
9. אני מרגיש שבניגוד לעבר אינני מבטא תמיכה או הערכה למורים בבית הספר	1	2	3	4	5
10. אני מרגיש מלא מרץ ונכונות לקדם נושאים חדשים בבית הספר	1	2	3	4	5
11. אני חושב שתלמידים בבית ספרי אינם משקיעים בלימודים כפי שצריך	1	2	3	4	5
12. אני מרגיש די רענן בסיומו של יום עבודה בבית הספר	1	2	3	4	5
13. אני מרגיש שעבודתי כמנהל בית הספר מהנה אותי מאוד	1	2	3	4	5
14. אני מרגיש שניהול בית הספר מתיש אותי באופן נפשי	1	2	3	4	5
15. אני מרגיש שאני עייף מניהול בית הספר עד כדי כך שהייתי רוצה לפרוש/לעזוב	1	2	3	4	5
16. אני מרגיש חסר סבלנות כלפי מורים ותלמידים בבית ספרי	1	2	3	4	5
17. אני מרגיש שאין לי נחת מתפקודם של המורים בבית ספרי, כמו שהיה לי בעבר	1	2	3	4	5
18. אני מרגיש שקשה לי לעמוד בצורך למצוא כל הזמן פתרונות לבעיות בבית הספר	1	2	3	4	5
19. אני מרגיש שאני מעלים עין יותר מבעבר, מדברים שלא כל כך מוצאים חן בעיני בבית הספר	1	2	3	4	5
20. אני מרגיש שהייתי רוצה קצת "הפוגה" מן הבעיות המובאות בפניי	1	2	3	4	5
21. אני חושב שרעיונות והצעות שמורים ואנשי הצוות מעלים בפני אינם כה טובים או מעניינים כבעבר	1	2	3	4	5
22. אני חושב שהייתי רוצה שבבית הספר שלי יהיו מורים הרבה יותר טובים מאלה העובדים בו כיום	1	2	3	4	5

## נספח 10: סולם כוונת עזיבה

השאלות הבאות עוסקות בעתידך במקום העבודה. אנא קראת בתשומת לב כל משפט, וסמן את המידה המתארת עד כמה הוא נכון לגביך.

כלל לא נכון	לא נכון	נכון במקצת	נכון	נכון במידה רבה	נכון במידה רבה מאוד
לעיתים קרובות אני חושב/ת על עזיבת המקום בו אני עובד	1	2	3	4	5
ייתכן שאחפש מקום עבודה חדש במהלך השנה הקרובה	1	2	3	4	5
לא סביר להניח כי אחפש מקום עבודה חדש במהלך השנה הקרובה	1	2	3	4	5
6	6	6	6	6	6



שנת הלימודים תשע"ד

אייר תשע"ד, מאי 2014

לכבוד: \_\_\_\_\_

מנהל/ת בית הספר \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, שלום רב,

אנו פונים אליך/אלייך בבקשה להשתתף במחקר שמתבצע במסגרת הפקולטה לניהול באוניברסיטת בן גוריון.

בכל תפקיד ניהולי, ובמיוחד בניהול בית ספר - השנה הראשונה ידועה כשנה מורכבת ומאתגרת. המחקר מתמקד בדרך שבה מנהלים מתמודדים עם האתגרים המרובים בתפקידם החדש,

המחקר מקיף את כל המנהלים שנכנסו השנה (תשע"ד) לתפקידם, והותר לביצוע על ידי לשכת המדען הראשי במשרד החינוך<sup>33</sup>. המחקר מתבצע בסיועו של מכון "אבני ראשה" ויהיו לו גם השלכות יישומיות כדוגמת המלצות בדבר דרכי סיוע למנהלים בדרכם החדשה.

בחודש יולי יפנה אליך מראיין מטעמנו ויסכם אתך את דרך המענה על שאלון אונימי הנוגע לעמדותיך ולתגובותיך. נודה לכם/ן מאוד על שיתוף הפעולה עם עורכת המחקר, רינת יצחקי (דוקטורנטית בפקולטה לניהול), שתענה ברצון לכל שאלה (טלפון לתגובות: רינת, 054-2212595).

נדגיש כי סודיות המידע שיימסר על ידך תישמר בקפדנות, וכי המידע ישמש לצורכי המחקר הנוכחי בלבד. שאלוני המחקר לא יועברו ולא יהיו נגישים לאחר מילויים בשום תנאי לגורם כלשהו מלבד עורכת המחקר, וכן ינקטו כל האמצעים הדרושים על מנת להבטיח את סודיות הנתונים. הפרסומים שיופקו מהנתונים לא יאפשרו את זיהוי המשתתפים, ועורכי המחקר מתחייבים להשמיט את הזיהוי מהנתונים, מיד לאחר קידודם, ולא יאוחר מ-31.3.15, לפי המועד המוקדם מבין השניים.

בכבוד רב ובתודה על שיתוף הפעולה,

פרופ' יצחק פרידמן

פרופ' נורית זיידמן

מכללת אחווה

הפקולטה לניהול אוניברסיטת בן גוריון

מנהל (לשעבר) של מכון הנרייטה סאלד

<sup>33</sup> מצורף בזה מסמך ההיתר אשר כולל את תיאור המחקר ואת התנאים לביצועו



אוניברסיטת בן-גוריון בנגב  
הפקולטה לניהול

יוני 2014

למנהל/ת בית הספר \_\_\_\_\_ שלום רב,

שמי רינת יצחקי ואני פונה אליך כחלק ממחקר שאני עורכת במסגרת המחלקה למנהל עסקים באוניברסיטת בן גוריון, ומקווה לקבל את עזרתך במילוי שאלון מקוון קצר (אורך כ-10 דק').

במחקר משתתפים מנהלי בתי ספר. המחקר עוסק בהתמודדות המנהלים עם האתגרים בתפקידם המרתק והחשוב לאורך שלבים שונים בקריירת הניהול.

המחקר נעשה בשיתוף מכון אבני ראשה (דרכם הגעתי אליך) והוא קיבל את האישור של המדען הראשי במשרד החינוך. מכון מחקר חיצוני יצר את הסקר והנתונים נאספים בצורה אנונימית לגמרי, אלא אם תרצה להזדהות בשמך (בסיום השאלון). הנתונים ישמשו למטרות סטטיסטיות בלבד וכל הצגה של ממצאים תיעשה באופן כולל ולא פרטני או שניתן לזיהוי המשיב. השתתפותך היא וולונטרית. ניתן לבחור לא להשתתף, ו/או להפסיק את ההשתתפות בסקר בכל שלב מבלי להיפגע.

\_\_\_\_\_ אני מודעת לעומס שיש עליכם, אך מקווה שתוכל/י למצוא עבורי חלון זמן כדי לשתף אותי בעמדותיך בנושא המחקר ולתרום להבנה מעמיקה של דרכי העבודה המאפיינות מנהלי בתי ספר כאוכלוסייה ייחודית בעלת צרכים משלה.

בסיום התהליך אשמח לשתף את מי שיהיה מעוניין, בממצאי המחקר.

בכל שאלה (או לקבלת האישור/היתר של המדען הראשי של משרד החינוך) ניתן לפנות אליי במייל – [itzhakir@post.bgu.ac.il](mailto:itzhakir@post.bgu.ac.il)

בהערכה ובתודה מראש על שיתוף הפעולה,

רינת יצחקי

על מנת לאשר את הסכמתך להשתתף במחקר ולהשיב על השאלון, אנא לחץ/י **כאן** כדי לעבור לשאלון.



**למנהל/ת בית הספר \_\_\_\_\_ שלום רב,**

כאן רינת יצחקי ממכון סאלד. בעקבות היכרותנו הקודמת ושיחתנו הטלפונית - אני מודה לך על היענותך לשתף פעולה במחקר שאני עורכת במסגרת המחלקה למנהל עסקים באוניברסיטת בן גוריון.

במחקר משתתפים מנהלי בתי ספר והוא עוסק בהתמודדות המנהלים עם האתגרים בתפקידם המרתק והחשוב לאורך שלבים שונים בקריירת הניהול.

המחקר מבוצע בשיתוף מכון אבני ראשה והוא קיבל את האישור של המדען הראשי במשרד החינוך. מכון מחקר חיצוני יצר את הסקר והנתונים נאספים בצורה אנונימית לגמרי, אלא אם תרצה להזדהות בשמך (בסיום השאלון). הנתונים ישמשו למטרות סטטיסטיות בלבד וכל הצגה של ממצאים תיעשה באופן כולל ולא פרטני או שניתן לזיהוי המשיב.

השתתפותך היא וולונטרית. ניתן לבחור לא להשתתף, ו/או להפסיק את ההשתתפות בסקר בכל שלב מבלי להיפגע. בסיום התהליך אשמח לשתף את מי שיהיה מעוניין, בממצאי המחקר.

אני מודעת לעומס שיש עליכם, אך מקווה שתוכלו/י למצוא עבורי חלון זמן כדי לשתף אותי בעמדותיך בנושא המחקר ולתרום להבנה מעמיקה של דרכי העבודה המאפיינות מנהלי בתי ספר כאוכלוסייה ייחודית בעלת צרכים משלה.

בכל שאלה (או לקבלת האישור/היתר של המדען הראשי של משרד החינוך) ניתן לפנות אליי במייל – [itzhakir@post.bgu.ac.il](mailto:itzhakir@post.bgu.ac.il)

בהערכה ובתודה מראש על שיתוף הפעולה,

רינת יצחקי

על מנת לאשר את הסכמתך להשתתף במחקר ולהשיב על השאלון, אנא לחץ/י **כאן** כדי לעבור לשאלון.

**אוניברסיטת בן-גוריון בנגב**  
**הפקולטה לניהול ומנהל עסקים ע"ש גילפורד גלייזר**  
**המחלקה למנהל עסקים**

טופס הסכמה מדעת להשתתפות במחקר

למנהל/ת בית הספר שלום רב,

אנו מודים לך ומברכים אותך על הסכמתך להשתתף במחקר העוסק בהתמודדות מנהלי בתי ספר עם השנה הראשונה בניהול.

השתתפותך במחקר תהיה תרומה משמעותית להבנת הנושא.

אבקש ממך לחתום על טופס ההסכמה להשתתף במחקר. טופס זה ישמר בנפרד מהנתונים כך שלא יתאפשר לקשר בין זהותך לבין הנתונים שתספקי.

אני הח"מ:

שם משפחה \_\_\_\_\_ שם פרטי \_\_\_\_\_ מס' ת.ז. \_\_\_\_\_

מצהיר בזה כי:

- א. אני מסכים/ה להשתתף במחקר העוסק בהתמודדות עם השנה הראשונה בניהול.
- ב. הוסבר לי כי במהלך המחקר אתבקש להתראיין שלוש פעמים במהלך השנה, בראיון פנים אל פנים, במקום שאני אבחר. הראיון יתבצע על ידי החוקרת תלמידת הדוקטורט רינת יצחקי. משך הראיון יהיה כשעה ואני אוכל להפסיקו בכל רגע נתון.
- ג. הובהר לי כי אתבקש להסכים להקלטת הראיון, וכי במידה ואסרב להקלטה – היא לא תתבצע. הוסבר לי שהראיון יוקלט במכשיר הקלטה וישמר כקובץ שמע על כרטיס זיכרון שישמר בכספת של החוקרת. ההקלטה תתומלל לקובץ Word ללא פרטים מזהים, תוך שבוע מהראיון ולאחר מכן תימחק מכרטיס הזיכרון.
- ד. הובהר לי כי לא אקבל כל תגמול על השתתפותי במחקר.
- ה. הוסבר לי כי מובטחת סודיות באשר לזהותי האישית. אין ולא תהיה כל דרך לקשר בין הפרטים האישיים לבין הנתונים שאני מספק. בנוסף, הובהר לי כי פרסומים מדעיים יכללו נתונים כלליים בלבד.
- ו. הוסבר לי כי אני חפשי/ה להפסיק בכל עת את השתתפותי במחקר. במידה ואפסיק – נתוניי לא ישמרו ולא יעשה בהם שימוש במחקר, ולא תהיה לכך כל השלכה עלי ולא אפגע מכך בכל דרך שהיא בהמשך.
- ז. הוסבר לי כי החוקרת רינת יצחקי קיבלה מוועדת האתיקה של אוניברסיטת בן גוריון אישור לביצוע המחקר.
- ח. בכל בעיה הקשורה למחקר אוכל לפנות לחוקרת רינת יצחקי להתייעצות נוספת במס' טלפון 0542212595, ו/או בכתובת דוא"ל itzhakir@post.bgu.ac.il

אני החתום/ה מטה מצהיר/ה כי קראתי את טופס ההסכמה במלואו, וכי בחתימתי אני מביעה את הסכמתי להשתתף במחקר הנ"ל מרצוני החופשי וכי הבינתי את כל האמור לעיל.

_____	_____	_____
תאריך	חתימה	שם המנהל/ת המשתתף/ת במחקר



## נספח 14: פירוט והדגמה של התמות והקטגוריות במחקר האיכותני

בניתוח הנתונים זהו ארבע תמות המקבצות סביבן 12 קטגוריות. להלן פירוט התמות והקטגוריות בצירוף דוגמאות.

### תמה 1: הערכת היכולת להצליח בהתמודדות

תמה זו עוסקת בתפיסותיו של המנהל את היכולות שיש לו להתמודד עם האתגרים. מדובר בהערכה של שני היבטים – האחד נוגע למשאבים האישיים והארגוניים העומדים לרשותו בהתמודדות, והשני נוגע למרחב שבו מתקיימת ההתמודדות - בית הספר והסביבה החיצונית. אלה יודגמו בלוח שלהלן.

לוח 1 (נספח 14): הערכת היכולת להצליח בהתמודדות – הקטגוריות והדגמתן<sup>34</sup>

הערכת היכולת להצליח בהתמודדות	דוגמאות
<b>מודעות למשאבים אישיים:</b> הערכה וניתוח של המנהל את משאביו האישיים (ביטחון ושליטה בתפקיד, ותכונות אישיות), ביחס ליכולת שלהם לסייע לו להצליח בהתמודדות.	
ביטחון ושליטה בתפקיד (התמקמות בתפקיד) (36)	"אולי מזה שאני ארכז, זה אמנם יוסיף לי עוד עבודה, אבל מצד שני יתן לי להרגיש יותר את השטח. אני אעבור משרד. מצד אחד יותר קרוב מצד שני יותר רחוק. לשלוט במצב ולא לתת למצב לשלוט בך". (שימי 3) "לוקח לי אולי יותר מדי זמן והם מצפים כבר לתשובה. ... מצד שני אני לא רוצה לירות מהמותן. לקבל החלטות על בסיס נתונים מסוימים, על סמך שיקול דעת" (מירי 1) "... לשנה הבאה אני כבר מתכננת פה לעשות פינת חמד שם, לעשות משהו, אבל לעשות את זה ממקום של ביטחון ולא ממקום של.... לאט לאט" (איריס 3)
תכונות אישיות מעכבות הצלחה בהתמודדות (24)	"כן יש לי קושי אישי. אני יודעת שקשה לי עם חוסר הצלחה. אני מקווה שזה שאני מודעת לזה יקח אותי לא למצב של חוסר עשייה אלא להיפך" (איריס 1) "אני חושבת שאני לא הנהגתי הקשבה יתרה לכוח אדם. ... אני באה עם אמירות מאד קשות למורים, מאד קשה להם". (נועה 3) "אני מאמין שאם אני אחזק את הצד המנהיגותי שלי, הניהולי יבוא מאליו". (דאוד 1)
תכונות אישיות מקדמות הצלחה בהתמודדות (18)	"לא מפריע לי להגיד מה אני לא יודעת. כי אני מספיק בטוחה ב"יש" כדי להראות את ה"אין". זה הכל" (נועה 1) "אני חושבת שאני מביאה את התחום הייעוצי שלי. לא סתם אני אומרת שאני רוצה לקדם את השנה את האקלים". (איריס 1) "הדברים האחרים אני מסתדר עם זה מצוין. אתה צריך להמשיך לנהל את הצוות לשמור על קשר עם התלמידים ולהיות קשוב לכולם ולוודא שכל המשימות נעשות ובזה אני טוב, זה קורה". (דני 3)
<b>ניתוח הסביבה - הערכת בית הספר והסביבה:</b> תפיסותיו של המנהל את הסביבה ביחס ליכולתה לסייע בהצלחת ההתמודדות. תנאים בסביבה הפנים ארגונית והחוץ ארגונית: נורמות, נסיבות ותהליכים שהמנהל לוקח בחשבון בהתמודדות.	
תנאים ונסיבות בבית הספר (53)	"חמישה כבר נכשלו לפניי (בניהול ביה"ס) אז הבנתי שמהנקודה הזאת שבית הספר הגיע אליו, בנקודה הזאת אפשר רק להציל" (אלי 1) "ובעצם אני מצאתי מבנה ארגוני שהוא אחד על השני על השלישי בלי הבחנה של מי עושה מה ומי אחראי על מה". (יוסי 1)
תנאים מגבילים בסביבה החיצונית לבית הספר (37)	"אני יכול לספר להם מה שאני רוצה הכל לפי האינטרסים שלי... וזה די הרבה בגלל החולשה של הפיקוח והעירייה" (עמי 1) "אמרתי למפקחת תביני את המורכבויות שיש לי כדי שתראי עד כמה זה יתרום או לא". (אלי 1)

<sup>34</sup> המספר שבסוגריים מציין את מספר הפעמים בהם הקטגוריה הופיעה בנתונים

(3)	"אני אומר ששיבות זה חשוב וצריך את השיבות, אבל צריך עוד יותר להיות גם בשטח. ככל שיש יותר מבוגרים משמעותיים בשטח, השטח צומח. ולא הפוך. ... ככל שאני נחשף יותר לשיבות האלה אני לומד איזה מכבסת מילים מאד יפה שמפזרת הרבה רוח...". (אלי 3)
תנאים מקדמי הצלחה (28)	"כי יש דברים שאני יודעת שצריכים לעלות. לנצל את זה שאני חדשה, ואני מנצלת את זה שאני חדשה. שאני מציפה עוד פעם שאלה. את השאלה. ולא להמשיך מסורת. (נועה 1) "... ומצד שני אני חושב שהיתרון הוא שאני הרבה פחות מפחד להוציא מורים (לפטר). מורים שנה שנייה אני מעביר אותם תהליך, ומי שלא מתאים, "וופיי" החוצה. אין לי פה את יודעת... לא נעים וכו'. ומי שאני ארצה אותו יידע על זה בסוף מרץ, ומי שלא - גם יידע על זה". (עמי 1)

## תמה 2: פעולות לייעול ושיפור מהלך ההתמודדות

בתמה זו נכללות פעולות שתכליתן להיטיב את מהלך ההתמודדות מבחינת המנהל ולהבטיח שתוצאות ההתמודדות יהיו מוצלחות עבורו. הפעולות הן משלושה סוגים: פעולות של למידה לצורך שיפור התפקוד האישי במשימות העומדות בפניו, פעולות המכוונות לצמצום אתגרים עתידיים, ופעולות שמטרתן העלאת החוסן האישי. הקטגוריות והדגמתן מפורטות בלוח שלהלן.

### לוח 2 (נספח 14): פעולות לייעול ושיפור מהלך ההתמודדות – הקטגוריות והדגמתן<sup>35</sup>

דוגמאות	פעולות לייעול ושיפור ההתמודדות
<b>שיפור התפקוד האישי והמקצועי באמצעות למידה:</b> פעולות שתכליתן לשפר את תפקודו האישי של המנהל בסיטואציות מאתגרות. פעולות אלה משתקפות בהצהרת המנהל על מכוונותו המתמדת ללמידה, ובנקיטת פעולות למידה ספציפיות. הפעולות הספציפיות כוללות התבוננות ולמידה של בית הספר וצוות המורים, ניתוח והפקת לקחים בעקבות אירועים מאתגרים, הכנה לקראת אירועים משמעותיים, והפקת תועלת מההדרכה. יש לציין כי בקטגוריה זו נכללת גם קטגוריה שמשמעותה הפוכה – עמדות בדבר חוסר התועלת שבלמידה.	
"שנה של למידה מטורפת, על עצמך ועל איך שאתה מנהל" (דני 3) "אתה כל כולך בהבנת השטח. במיפוי המצב...". (דלית 1) "אני לא יודע איך לנהל, תלמדו אותי. מהמקום שבה ללמוד. תלמדו אותי. לא ניהלתי אף פעם. אתן תלמדו אותי" (אלי 1) "אני כל הזמן מודה להם על הסבלנות ואומרת תראו זאת עקומת הלמידה שלי. (מירי 1)	מכוונות מתמדת ללמידה - הצהרה (36)
"הדינמיקה ככה שאני כל הזמן עם יד על הדופק. עושה סיורים כל הזמן בודק. הכל. גם לגבי מורים. אני מסתובב ורושם, לא אומר כלום רק רושם" (דאוד 1) "קורים דברים, אני מנתחת אותם. וחושבת מה לעשות הלאה. כמו איך לבנות את ה"כיתה" שלי (הכוונה לחדר המורים). מי הכיתה שלי. אני לומדת". (נועה 1) "אתה יכול להשתמש בזה, לכיוונים אחרים. אבל זה קיים... כל הזמן מסתכלים מה הוא עשה ומה היא עשתה וכמה פירגנו לזה, וכמה... פשוט זה מדהים... וכל מה שאתה צריך לדעת מי האנשים שמעבירים החוצה ומה אותה רוצה שהם יעבירו". (עמי 1)	התבוננות ובחינה של בית הספר וצוות המורים (20)
"אבל בשבילי זה היה טוב כהתנסות. אחר כך הבנתי איזה סדרי גודל הם רוצים" (ליבי 1) "אני חושב שגם בפעם הראשונה זה היה נשמע, גם אם באתי להתייעץ איתם, די רציתי לקבוע להם. ומה שהם עשו לי פה זה אמרו לי אתה לא תבוא ותחליט לנו... אבל זה משהו שאני מאד מקפיד לעשות, שאני אף פעם לא אופתע בהצבעות, שאני אגייס מראש את הלווי". (עמי 1) "השנה היו לנו את כל מבחני המיצ"ב והבינלאומיים האפשריים והם לא הגיעו בחלק מהמקצועות, כי בעצם לא היה מי שיעבור (לבדוק אותם)". (מרים 3)	ניתוח והפקת לקחים (13)
"התקשרתי למנהלת הקודמת לשאול איך הייתה הפגישה הראשונה שלה... דיברתי עם מורה פה שהייתה מעורבת... התקשרתי לחברה מקורס מנהלים... אספתי נתונים הכל לקראת הדבר הזה"	הכנה לקראת אירועים חשובים

<sup>35</sup> המספר שבסוגריים מציין את מספר הפעמים בהם הקטגוריה הופיעה בנתונים

(12)	(מירי 1) "אז התכוננתי לשיחה. אפילו הייתי עם דף שהכנתי". (איריס 3)
הפקת תועלת מההדרכה (9)	"בהדרכה אישית עם... זה טוב. יש לה ניסיון עצום ופרספקטיבה רחבה... יש דיבור טוב יש דיבור על הכל. זה חשוב מאוד" (שימי 1) "לגביו למשל (מורה מסויים) התייעצתי עם המלווה שלי מאבני ראשה. יותר מהמקום של איך באמת לתת לו את הכבוד חשבתי אבל גם היא מאד חיזקה אותי במקרה היא מכירה אותו באופן אישי" (מירי 3) "דבר אחד שמאוד עזר לי זה שיש לי מנהלת מלווה, והייתה לנו פגישה, והיא ראתה שאני לא שקטה... והיא קצת עזרה לי. בדיבור איתה התיישבו לי הדברים. הבנתי, שיקפה לי, היא עשתה בדיוק מה שמלווה צריך לעשות" (נועה 1) "אני לא אשכח את המפקח שפעם ישבנו אני והוא בגינה של בית הספר. הייתה כ"כ ידידות וקיבלתי ממנו המון תמיכה. בימים הקשים שלי" (מוניר 3)
למידה - ספק בנחיצותה (3)	"יש שעה אחת בשבוע עם... (שם המדריכה)... אבל זה קצת מאכזב. -למה? - אני לא מרגיש שזה מאד משמעותי. יכול להיות שזה עניין של התחלה... אני בוחן אותה. זה לוקח זמן." (עמי 1) "זה (על ההדרכה האישית) לא פתר לי את הדברים ולא נתן תמיד פתרונות אבל זה נתן זווית חשיבה אחרת". (מרים 3)
<b>הנחת המנהיגות:</b> פעולות לייצוב תשתית מנהיגותית איתנה מתוך כוונה שבכך יצטמצמו האתגרים הקשורים לקבלת מנהיגותו של המנהל. הפעולות מכוונות אל צוות המורים, ההורים והסביבה החיצונית לבית הספר, והן עוסקות בשיתוף מורים בטרם מתקבלות החלטות, בגילויי אסרטיביות ונחישות, במאמצים להוכיח כי בואו גרם לשינוי חיובי בבית הספר, בהצבת דרישות מקצועיות ממורים, ובמודלינג שהוא עושה באופן מכוון.	
שיתוף מורים בטרם קבלת החלטות (25)	"עשיתי תהליך עם ההנהלה שגם הם ירגישו שותפים. וקיבלתי מהשטח מה שהם צריכים. עשיתי מה שהשטח דיבר כי צריך להיות קשובים" (נועה 3) "למשל אם מורה לא רוצה לחנך כיתה מסויימת, אלא רוצה את הכיתה השנייה בשכבה. אז אין לי בעייה להחליף כי מבחינתי זה שלוש שניות ומבחינתה זה שנה כזאת או שנה אחרת. אז במקום שאני אשלח את השיבוצים וכולם יחזירו אליי עם בקשות ושינויים, ואי אצטרך לתקן מיליון דברים, ככה אני יודע פחות או יותר איפה הבעיות כבר מראש". (עמי 3)
גילויי אסרטיביות ונחישות בהחלטות (23)	(על פרויקט שדחה) "זה לא מתאים לי עכשיו... אני לא חושב שזה זמן מתאים לבית הספר. אז יכול להיות שההערכה עכשיו כלפיי תרד. אז תרד בסדר." (אליז 3) "אם אני מחליטה החלטה אני מוציאה אותם (את המורים) מאוטומט מעבירה אותם להילוכים" (נועה 3) "אמרתי אני לא מוותר. ממש לחצו אותי בכוח לוותר על הנסיעה הזאת (סיור מקצועי של מורים). והוצאתי אותה ככה בסופו של דבר" (יוסי 1) "ימה שאני עשיתי, ואני מודה שזה היה בתבונה מאד גדולה שלי, ובזה אני מודה שזה בתבונה שלי, שלקחתי את הנושא הזה, ופשוט שמתי אותו הצידה. אמרתי, וגם נתתי לצוות את ההרגשה שאני עובדת עם מי שעובד. ומי שהיה בסחי שלו, הוא לא החליש אותי. אני פשוט התעלמתי והמשכתי הלאה. לא נתתי לזה מקום". (דלית 3) "ברגע שההגה בידיים שלנו ואנחנו קובעים לאן הולכים, אז אין פה שאלה כל מה שנוותר להם זה להצטרף" (יוסי 3)
הבלטת השינוי בדרכי הניהול (17)	"הם צריכים לדעת שלתלמידים יש דלת פתוחה אליי. אני רוצה שזה יהיה ברור אני חושבת שיש בזה מסר חשוב" (נועה 1) "אז שיניתי גם את המערכת שלי היא דחוסה יותר ולא פרוסה. המנהל הקודם עשה שמשמונה ורבע עד שלוש ורבע שיעורים פרונטליים. ואני את זה שיניתי". (דאוד 1) "ימה שאני מנסה להעביר למורים זה ששום דבר זה לא אישי. מה שמאד שונה מהתרבות הניהולית הקודמת. שהדברים היו מאד אישיים, והיום זה לא אישי. היום הדברים בנויים על תפיסה מקצועית". (עמי 1) "את יודעת מה זה להיכנס למורה ש... את יודעת מה זה בשביל מורה, שכשהוא סוגר את הדלת בזה נגמר העניין. - אז כן נכנסת למורים? - לא. לא שנכנסת פיסי אבל להיכנס לתוך תכני הלימודים. להגיד לו סליחה אדוני, איפה הריבוע ההוא... זה היה נורא קשה אבל אני חושבת שהם למדו להעריך את זה". (מרים 3)
הפגנת שינוי חיצוני בבית הספר (16)	"ואני לקחתי את זה עוד צעד שניקיון סביבתי זה יהיה חלק מהמוטו של בית הספר. הנה אני רוצה לשנות את שם בית הספר בית הספר היסודי --- למנהיגות סביבתית". (דאוד 3) (בעקבות שיפוץ חדרי השירותים של המורות) "ראית את ההבדל? חכי עוד יהיו לנו זכוכיות,

וילונות. .. זה מסמל את מה שהיה פה השנה. הסביבה הארגונית, סביבת העבודה" (דלית 3)	
"המקומות הבינאישיים האלה.. נאמר אם מישהו אמא שלו חולה, אז לשאול מה קורה. אתמול ביקשו לסיים מוקדם בגלל הפקקים של הלוויה ... סימסתי להן בערב איך הייתה הנסיעה הגעתן בזמן? ואחת מהן באה לומר תודה רבה על ההתעניינות. כי זה המקומות שאני אומרת שאני טובה בהם וזה לא משחק אני באמת חושבת שמורה שטוב לו, שרואים אותו אז הוא גם יתפקד הכי טוב שאפשר. במקומות האלה של היחס האישי... " (מירי 1)	אמפתיה כלפי מורים (10)
"אחרי זה אני פוגש אותו (אחד המורים) ומחבק אותו ככה טופח לו על הכתף ואומר לו כמה אני מעריך את מה שהוא עושה. ונותן לו תחושה טובה שאני באמת מאמין בה, שהוא עושה עבודה מאד חשובה מאד טובה " (דני 1)	פעולת מודלינג מכוונת (5)
"והחלפנו חברת ניקיון פעמיים. כדי להסביר להם שילד צריך כבוד" (מיכל 3)	
"ואז המורות רואות שבא מנהל שהוא לא עושה את זה, שהוא חזק עם הילדים, ובלי להפעיל כוח. .. והן פתאום צריכות להוכיח". (אלי 1)	
"תדעי לך התייחסתי לצוות שלי כמו כיתה. ואני גם אומרת להן אתן הכיתה שלי. זאת כיתה מאד מורכבת, מאד מעניינת, אבל אתם הכיתה שלי. וגם ככיתה - אני גם מעבירה להן סוג של מודלינג, של הטיפול בפרט, של הטיפול בכל אחד". (דלית 3)	
<b>העלאת החוסן האישי:</b> פעולות של המנהל להרגעה (באמצעות דיבור עצמי) בעקבות אתגרים ולחצים בהם עמד, במטרה לחזק את אמונתו העצמית בדבר יכולתו לעמוד מול האתגרים ובמסוגלותו המקצועית והאישית.	
"אני לא מפסיק להגיד לעצמי את זה בראש. אני לא הולך לכבוש אף פסגה בשנה הזאת. אני מתקדם לפי היכולות שלי ולא שום דבר אחר" (אלי 3)	הרגעה ועידוד (דיבור עצמי) (21)
"ואני כל הזמן מנסה לזכור .... אני לא יכולה לצפות שיילכו אחריי באשר ובמים אחרי שהם באמת היו כרוכים וכך אוהבים ו... אז צריך לתת לזה את הזמן... (מירי 1)	
"אמרתי לעצמי התמודדתי עם תלמידים מאד מורכבים, עם מצבים לא פשוטים - והייתה לי הרגשה שאני אצליח להתמודד גם עם התלמידים האלה" (אלי 1)	

### תמה 3: שיקולים טקטיים בתכנון ההתמודדות

תמה זו כוללת דילמות והתלבטויות שמנהלים העלו במהלך ההתמודדות עם משימות הניהול, בנוגע לדרך בה רצוי שיפעלו או לעיתוי שבו כדאי שיגיבו לאירועים. בנתונים זהו שיקולים משני סוגים: כאלה הנובעים ממניע ערכי – הלוקחים בחשבון מטרות ארוכות טווח שאותן המנהל רוצה להנחיל, ושיקולים ממניע טקטי – המתמקדים בפתרון אתגרים לטווח קצר. כפי שמודגם בלוח הבא.

#### לוח 3 (נספח 14): שיקולים טקטיים בתכנון ההתמודדות – הקטגוריות והדגמות<sup>36</sup>

שיקולים טקטיים בהתמודדות	דוגמאות
שיקולים בנוגע לקצב השינוי (30)	"החוכמה היא, מבחינתי ואת זה אני יודע ומנסה ליישם, אבל כנראה שצריך זמן לזה. צריך להציג את הרעיון ואז להתחיל לרתום את האנשים שבסופו של דבר ירגישו שזה בא מהם ולא שזה מוכתב ממני. וזה לוקח זמן. אני מרגיש שזה קורה. לשחרר בלון פה בלון שם ולהתחיל לרתום אנשים לבלונים" (יוסי 1)
קונפליקט בין גישות (25)	"אמרתי רגע אני מסתבך עם יותר מדי משימות, אז ... בוא .. ונתמקד בסביבה. הרי אם נתקדם צעד ועוד צעד בלי שאני ארגיש שאני ירוק... בסוף אני אהיה ירוק. (דאוד 3)
	"למשל, צוות מחשבת ישראל בשנה הבאה אני רוצה להוביל אותו איזהו תהליך ... אז השאלה העיקרית שאני אבדוק זה מי המורים שהכי מתאימים ללמד בסוג כזה של הוראה, ולא שאלה מי מתאים לי ליום ראשון או שני ... " (עמי 1)
	"הכל צריך להיות מאד בזהירות ומתוך כבוד לכל השותפים. שוב, מתוך הגישה שלי. כי יכול להיות שאם הייתה באה לפה מנהלת אחרת היא הייתה אומרת סליחה זה מה שחשוב לא ולא מעניין אותי מחר בבוקר יהיה זה והזה. לא נראה לי שזה מוביל לדברים טובים אבל ... אני

<sup>36</sup> המספר שבסוגריים מציין את מספר הפעמים בהם הקטגוריה הופיעה בנתונים

מעדיפה יותר לאט אבל לגייס בדרך כמה שיותר אנשים". (מירי 1)	
"וזה בעצם לקחת את אחת ה(מורות) חזקות ולקרב אותה. וככה להעביר מסר שפנינו לשלום. וזה היה פשוט מדהים לראות איך שתוך שבועיים נהיה פה שקט" (עמי 1) "ואם אני כמנהל אנתב את זה בעדינות מצד אחד ובנחישות מצד שני ובחוכמה וברגישות, אז זה יילך למקומות טובים. זה מה שאני מנסה לעשות. גם לא להיות שיפוטי" (דני 1) "אבל מה שכן - זה עשה למורות לראות פחות אחת את השנייה בחדר מורים. אבל בינינו זאת הייתה אחת המטרות שלי. צוות מאד חזק. פתאום הם בקושי נפגשים. אז השגתי את המטרה קצת להחליש את הצוות. ידעתי מראש שהצוות מאד חזק". (אלי 1)	שיקולים בהובלה (18)

#### תמה 4: תוצרי ההתמודדות

תמה זו כוללת את האפקטים/ההשלכות שעלו במהלכו או סיומו של פרק התמודדות<sup>37</sup> שהמנהל חווה. התוצרים שזוהו הן בממד קוגניטיבי, רגשי, התנהגותי ופיסיוולוגי.

לוח 4 (נספח 14): תוצרי ההתמודדות – הקטגוריות והדגמות<sup>38</sup>

תוצרי ההתמודדות	דוגמאות
<b>סיפוק ושביעות רצון:</b> השפעה רגשית - תחושה חיובית שהמנהלים תארו. ביטוי כללי של שביעות רצון בעקבות הצלחה של אירוע או מהלך ובעקבות הנראות החיצונית של ההצלחה.	
סיפוק מהצלחות (58)	"זה מדהים לראות איך זה פועל. אין יותר ילדים שמורחקים ככה סתם" (דלית 3) "סיפוק כי כן אני רואה שהרבה דברים שהתחלתי לאט לאט כן מחלחלים" (מרים 3) "אבל הרגשתי שנכנסה תרבות. ולא רק עושים ורצים אחרי השעות, אלא עוצרים לסכם, ומתכננים ובודקים ושואלים שאלות. זה תחילה של תהליך". (יוסי 3) "אז זה לא שכולם חברים עכשיו אבל לפחות האווירה הנוראית הזאת שהייתה כשכל אחד נגד השני. האווירה הזאת די נעלמה. ואפילו חברויות חודשו, עם דמעות וכו'.... כן. (עמי 3) "שם נגיד היו רגעים שכמעט נשברתי.... אבל בסדר גם את זה צלחתי". (דני 3)
סיפוק מהישג מוחשי וחיזוקים מהסביבה (37)	"מילים טובות של הורים... ששמים לב לדברים שלא היו פה קודם, ובאים להגיד. זה נחמד" (מירי 1) "ישבתי אצל המפקחת והיא אמרה לי: 'אני פשוט לא מאמינה זה דברים שמנהלים לא עושים אחרי 10 שנים ואת עשית את הכל בשנה בראשונה'. זה סיפוק אדיר כי בלי זה בית ספר היה פושט את הרגל". (דלית 3) "הנה הוצאתי חוברת(מראה לי חוברת מפוארת) איפה נמצאת כל כיתה. מה אני עושה בתחום הערכי, בתחום הלימודי... " (ליבי 1) "טוב כי לי היה טוב, טוב מבחינת הישגים, אוירה, עמידה ביעדים. גם זכינו בפרס הרשות לביהס ערכי" (דני 3)
סיפוק שביעות רצון ועניין (25)	"ידעתי שזה הולך להיות "וואוו" שזה הולך להיות גדול... אני לא ידעתי עד כמה זה יהיה בסדר. זה יותר מזה" (נועה 3) "וזה לכל דבר ולכן זה כל כך מעניין כי כל דבר זה עולם ומלואו. אני לא חושבת שיש עבודה מרתקת כזאת". (מרים 3) "אני חושבת שהיה מוצלח שאני יודעת שילדים נהנו בבית הספר... הפיקו הנאה מהלמידה הם למדו דברים חדשים, הייתה אווירה של למידה, אווירה של אחריות בקרב המורים והתלמידים, ירידה דרסטית בקשיים של ילדים עם צרכים מיוחדים... קשר עם הורים שהלך והתחזק, והישגים לימודיים יפים מאד" (ליבי 3)
סיפוק מקבלת הכרה כמנהיג (תוך בית ספרי) (14)	"המשוב החזק ביותר שהיה לי מבחינת הצוות זה כשבמסיבת סיום באה אליי ראש הוועד אמרה לי "אלי כבר עשר שנים לא הייתה פה מסיבה עם כזאת השתתפות. ואותי זה ריגש" (אלי 3) "אז למרות שהיה משבר כשנכנסתי, של חילופי מנהלים, שאני מאד חששתי מזה, אבל מהר מאד הצוות התגבש סביב היעדים, סביבי – כמנהל" (דני 3) "אולי משהו יותר ביטחון. אולי תחושה שיותר אנשים ככה איתי". (מירי 3)
<b>תובנה חדשה:</b>	

<sup>37</sup> פרק התמודדות יכול להיות אירוע ספציפי או תהליך מתמשך יותר

<sup>38</sup> המספר שבסוגריים מציין את מספר הפעמים בהם הקטגוריה הופיעה בנתונים

<p>השפעה קוגניטיבית - תפיסות ורעיונות חדשים שהמנהל רכש או סיגל. הבנות שהגיע אליהן לאחר התנסות, אשר נוגעות להבנתו את מיקומו ותפקידו כמנהיג, לשינוי שצריך לעשות בעצמו, ולהבנה חדשה על סביבת העבודה.</p>	
<p>תובנה חדשה (49)</p>	<p>"לא תמיד אני קולטת את המשקל שיש למקום הזה (תפקיד הניהול), מאד רציני וצריך לשים לב לשים לב" (נועה 3)</p> <p>"השתנתי... במה? - אני רואה את זה בדרך שלוקח את הדברים יותר בפרופורציות. לפעמים לקבל תלמיד או לא לקבל, או לסלק תלמיד או לא, יש הרבה דברים שאפשר... כל עוד הדברים לא נעשים מתוך רשעות, לא כל דבר צריך לעשות ממנו..." (עמי 3)</p> <p>"הבנתי שזה מאד שונה מהתפקיד הקודם... אני צריכה להזכיר לעצמי שלא כולם יהיו מרוצים אין מה לעשות" (מירי 1)</p> <p>"מהרגע הראשון שאתה צריך לעבוד על המידות שלך. פשוט אתה צריך להיות בנאדם שלא מסתפק בקיים בו ובמידותיו... אתה חייב להיות מכילי ותר קשוב יותר מאמין יותר גם בצוות" (דני 3)</p> <p>"בואי אני אהיה איתך כנה.. יכול להיות שאם עכשיו הכל היה עולם חלק, בלי כל השיקולים של מה הולך... אני לא בטוחה שזה מה שהייתי בוחרת (בסגנית המנהל).. אבל את צריכה להסתכל על התמונה השלמה. התמונה השלמה היא של בנאדם שכבר עשרים שנה בבית הספר. עם אכפתיות לבית הספר. זה לא נכון גם לזעזע ככה..." (איריס 1)</p>
<p><b>תוצר שלילי של ההתמודדות:</b> השפעות (פיסיות ורגשיות) שליליות שהמנהל חווה כתוצאה מהתמודדותו עם אירועים ומצבים שונים</p>	
<p>השפעה פיסית שלילית (25)</p>	<p>"...ואז מה שקרה לי אומר שזה סוג של שבירה. שבירה גופנית הגוף לא עמד בזה". (אלי 3)</p> <p>"... אבל זה משפיע עליי אישית ועל המשפחה שלי". (מוניר 3)</p> <p>"בחדש הראשון לדעתי גם היה עובר יום שלם הייתי מגיעה לשעה חמש, אופס לא אכלתי כלום. ממש בקיצוניות". (מירי 1)</p>
<p>אכזבה מהתפקיד (9)</p>	<p>"אני חושב שהעבודה לפחות בשנה הראשונה היא לא מעניינת. אתה לא באמת עוסק בחינוך. אנשים אומרים "וואי מנהל בית ספר" ואני אומר זה תפקיד די משעמם. אתה לא עושה שום... אתה מחזיק דברים שיעבדו" (עמי 1)</p> <p>"הרגעים של השמחה. אני פוגש פחות ממה שחשבתי. באתי עם המון אמביציה, ואז אתה נכנס לשגרה, וזה משהו שיכול מאד..." (שימי 1)</p> <p>"ניהול אני לא יכולה להגיש שהוא הטופ. ... זה נחמד אבל זה לא... " (ליבי 1)</p>
<p><b>שינוי התנהגותי:</b> המנהל סיגל התנהגות חדשה כתגובה לנסיבות/צרכים</p>	
<p>שינוי התנהגותי (5):</p>	<p>"אתה מוצא את עצמך חושב הרבה יותר מהר. עושה הרבה יותר מהר" (עמי 3)</p> <p>"יותר קשוב מהבחינה שפחות חושש לפתוח דברים ולשתף עוד אנשים, שזה כולל גם אתגרים, לשתף גם בדברים פחות טובים, שאני כאילו פחות טוב בהם" (דני 3)</p>
<p><b>תחושה אמביוולנטית:</b> מצב שבו המנהל מתאר בו זמנית שתי עמדות שונות כלפי התנסות או מצב מסויים שהוא חווה - עמדה שלילית לצד עמדה חיובית או מאזנת</p>	
<p>תחושה אמביוולנטית (16)</p>	<p>"להבדיל משנים קודמות שבהם כמחנך אתה מקבל מאות פידבקים, פה אין לך בכלל. - וזה חסר! - מאד. אתה רוצה להרגיש... כי זה בעצם מתווך דרך המורה... ברגע שמורה אומרת לי שיותר קל לה שהיא מרגישה שיש לדברים ערך, אז אני..." (שימי 3)</p> <p>"... אני מנסה ליהנות מהתפקיד. אני לא יכולה להגיד שאני נהנית מכל התפקיד. יש איים קטנים של הנאה. כשהם יהיו רבים יותר אני אוכל להגיד שהנה אני נהנית מהתפקיד". (מירי 1)</p>

# The First Year as School Principal: Coping Over Time and Its Consequences

Rinat Itzhaki

## Summary

This research concerns new school principals as they enter their new role, how they cope with challenges over time and the personal consequences of that coping over time. Managing a school is considered to be a complex and challenging job, particularly for those new to the work (Walker & Qian, 2006; Weindling & Dimming, 2006). Lacking practical managerial experience, the beginning principal will focus on establishing his or her own approach to organizational and pedagogic leadership, developing a sense of self-efficacy and being recognized as legitimate (Avnei Rosha, 2010; Earley & Weindling, 2005; Jentz & Murphy, 2004). At the beginning of their service, many principals have negative experiences that involve a lack of satisfaction (Katz, Fiorko, & Dor-Haim, 2009), frustration (Buckingham, 2004) and even burnout (Stephenson & Bauer, 2010). There are those who argue that one of the byproducts of this experience is principals leaving their positions at the start of their administrative careers (Papa et al., 2002; Stephenson & Bauer, 2010). Throughout the current study, that phenomenon is referred to as *very early resignation*.

In this age of the modern career, movement between jobs and rapid turnover is not unusual among managers of companies and other organizations (Chudzikowski, 2012; Grimland, Vigoda-Gadot & Baruch, 2012; Herrbach et al., 2004; Ng et al., 2005, 2007). However, in the field of education, very early resignation is considered a troubling phenomenon that has organizational, systemic and economic consequences. The public and social costs of very early resignation are seen in the reduced morale of teachers and increased teacher turnover (Fuller, Young, & Baker, 2010), the erosion of student achievements (Béteille, Kalogrides, & Loeb, 2012; Fuller, 2007) and economic and organizational damage

to the educational system, which invests in identifying candidates and providing them with training and support (Bétéille et al., 2012; Dillon, 2011). An additional issue that may be attributable to this situation is the real lack of candidates for such positions, which has been rated as two-thirds that seen in European countries and which points to a reluctance to take these positions (Beatriz, Deborah, & Hunter, 2008). Despite the data collected in different countries regarding the scope of the phenomenon, the personal viewpoint of the principal experiencing ongoing difficulty that might lead to his or her untimely resignation, to date, this issue has not been studied in a systematic manner.

The goals of this research were to identify the characteristics and components of the process of coping with challenges faced as one enters the job of school principal and the factors involved in that coping, to identify the personal ramifications of that process and to then use that information to develop a model that represents the system of personal and contextual factors that are relevant to coping and its consequences over time.

This research is based on two theoretical viewpoints: The Transactional theory of stress and coping (Lazarus, 1984; Lazarus & Folkman, 1984) and The Existential philosophy and its application to the world of work (Baumiester, 1991; Frenkl, 1985; Grant & Wade-Benzoni, 2009; Yalom, 2002). This research was based on two main theoretical assumptions. One assumption, based on the theorized reciprocal relationship between stress and coping, is that the dynamic process of coping is fueled by how an individual perceives challenges relative to his or her own abilities within a given situation. This work views coping as an interpretive, dynamic framework, as opposed to a characteristic or a specific type of behavior. On the basis of this assumption, the research focused on how the principal interprets his or her experiences and viewed those interpretations as derived from a combination of personal factors and the context within which he or she functions. On the basis of the existential theory, the study considered the desire of the individual to be appointed to the managerial



position and how that individual performs the job to be dependent on the significance, benefit and value he or she expects from life and work.

The study was performed using a mixed-methods approach based on the collection of data using two types of research methods: quantitative and qualitative. The quantitative research included a broad sample of school principals and focused on the identification of components of coping, testing of the relationships between those components and the analysis of the coping process and its outcomes, using advanced statistical methods. The quantitative data were collected using a self-report questionnaire that was distributed among two samples of principals (187 principals that had finished their first year of service and 222 experienced principals) at two time points. The qualitative research was based on data collected through a study that monitored 13 principals over the course of their first year of service, to get an in-depth view of their coping processes and the personal consequences of those processes. The research included several phases. A two-part pilot study examined the experience of beginning to work as a principal, the personal and organizational factors involved and the characteristics of very early resignation. In parallel, data were collected regarding the scope of the phenomenon of very early resignation and theories that might explain the phenomenon were surveyed. Following that work, a new model (The First Steps of Principalship Model) was developed to describe the coping process and a decision was made to expand the study and adopt a mixed-methods approach. This was done to strengthen the model and enrich its various aspects with knowledge to be gathered over the course of the fundamental ongoing research. Most of the data were collected over the course of the 2013–2014 school year and analyzed between 2014 and 2016.

The statistical data supported the empirical validity of the model as a multi-variable system representing personal, occupational and outcome-related aspects of the coping process. The variables included principal's coping perceptions, promotion regulation focus

and prevention regulation focus, social support, meaning of work, satisfaction with the job, professional burnout, intention to resign and actual resignation. The data collected in the qualitative study reinforced the understanding of the unique characteristics of a principal's coping with ongoing stress and revealed the consequences of that coping over time.

This research demonstrates that the coping of principals during their first year on the job is practical and directed toward the goal of succeeding in the position. In order to succeed, principals strive to improve their coping through study and frequent analysis of their environment and the resources to which they have access. They work hard to strengthen their leadership and emphasize the achievements they have made and also act to strengthen their personal resilience. The goal of success revealed by this research broadens the “adaptive function” of coping (Folkman & Moskowitz, 2000; Skinner et al., 2003) and demonstrates that coping is comprised of perceptions and reactions that are derived from a **strategic** cognitive framework. Without being conscious of the fact, principals act not only based on immediate goals vis-à-vis specific stress factors, but with a view toward the achievement of goals that they see as valuable in the long term.

Regarding personality-based resources, to a great extent, the principals were driven by a desire to actualize their aspirations (a promotion regulatory focus), as well as a certain amount of interest in avoiding danger (a prevention regulatory focus). The concurrent appearance of both types of regulatory focus strengthens the well-known concept in the research literature that regulatory focus is formulated and derived from both environmental and contextual factors (Faddegon, Scheepers & Ellemrs, 2008; Higgins, 1997; Kark & Van Dijk, 2007) and also demonstrates that the coping required of a principal may evoke a situational regulatory focus that is different from his or her chronic regulatory focus. An examination of the effect of regulatory focus on coping revealed that a promotion regulatory focus explained to a great extent principals' efforts to cope with the challenges they faced, as

well as the fact that they saw their work as a calling. In contrast, prevention regulatory focus did not explain their coping, but did affect the development of burnout.

This study also found that principals generally view their work as a calling. This finding demonstrates that the job provides the principal meaning, and a sense of potential development and future actualization (Steger & Dik, 2010; Steger et al., 2012) and underscores the relevance of the existentialist theory of work. The sense of calling explains the principals' intentions to demonstrate their coping accomplishments. That is, the sense of a calling to serve as a principal is not only a matter of internal, ideological belief, but a practical motive for extrovertive activity. This finding appears to conflict with the widely held belief regarding the altruistic dimension of behavior based on a sense of calling and several possible explanations will be presented in the Discussion section.

The findings demonstrate that principals feel that they are supported by others in their work environment (supervisors and colleagues) and feel that they receive more support from their colleagues than their supervisors. Despite the hypothesis that sense of support affects coping, it appears that the relationship between these factors is miniscule. That is, in contrast to what has been hypothesized and reported in previous studies with regard to the effect of a supportive environment on how a worker deals with challenges at work (Ben-Zur, 2002; Delongis & Holtzman, 2005), in the case of school principals, the effect of support on coping is not direct, but is mediated by the significance that the principal assigns to his or her work. This finding strengthens the assumption that **the coping of school principals as they enter that role is a matter of individual perception that is not dependent on factors in the work environment, but is derived from personal factors and the meaning that the principal assigns to the work.**

With regard to the consequences of the coping period, the findings show that principals finish their first year on the job with a strong sense of satisfaction. This satisfaction

is based on a sense of strengthened confidence; pride in having successfully dealt with tasks; the success of projects initiated and promoted by him; concrete, tangible positive outcomes and the fact that the principal has been accepted as a leader by the school staff. An additional outcome that was not hypothesized in the research model is the new insight gained by the principal over the coping process. This insight may include self-discovery regarding the personal and professional position of the principal in the organization, recognition of personal characteristics that hinder his or her success in the position and analytic-reflective evaluation of the personal process undergone as the principal entered the job.

While the main topic of this research is a negative effect associated with the first year on the job (i.e., very early resignation), the research findings also show a positive side of this experience, namely, the strong sense of meaning at work that principals assign to their coping and the positive and growth-promoting outcomes that a notable percentage of them experience.

That being said, this research also found negative consequences of the experience. The statistical analysis showed that principals experience a certain amount of burnout, mainly due to a sense that they are not accomplishing what they would like to accomplish. It seems that burnout and satisfaction are predicted by different factors and have different types of explanations. Burnout is explained by a range of factors and it develops in a more complex manner than satisfaction, which is explained definitively and exclusively by a sense of calling in one's work. Interviews revealed additional negative consequences of this coping experience: disappointment and a lack of satisfaction, as well as psychological effects such as sleep problems, weight gain, difficulty concentrating and even, as in the experience of one of the principals, nervous breakdown. At the end of the first year, the level of intention to resign was low. However, according to objective data collected at the second time point (two years after the principals started their service), about a quarter of the principals had left their

positions. An attempt to explain this very early resignation revealed that none of the hypothesized outcome variables could explain these resignations: not intention to resign, not burnout and not (lack of) satisfaction.

Overall consideration of the system of variables yielded a clear discovery regarding the central role of a sense of calling in how a principal copes over time. A sense of calling appears to be a primary resource for principal's coping that gives them the strength to "keep their heads above water" in the face of the many challenges they face in their work. In light of the groundbreaking work of Folkman and Moskowitz (2004), it appears that, in this situation, sense of calling plays an essential adaptive role in coping with ongoing stress. The research demonstrates the mechanism by which a sense of meaning making contributes to effective coping in difficult situations.

This work provides a theoretical contribution to three areas of research: (a) existentialist research regarding work, (b) the study of coping with stress and (c) the study of the management practices and careers of school principals. This research strengthens the existentialist theory and demonstrates the value of viewing one's work as meaningful (in this case, as a calling) in the process that individuals undergo as they begin to work as principals. It appears that the significance of a sense of calling is an important resource that serves the principal well during this critical phase of his or her career. While early existentialist theory focused on the emotional-spiritual mechanisms of the individual, this study provides empirical support for the importance of existentialist perceptions in everyday life. This research also demonstrates that a sense of calling at work plays a practical role in helping one cope with ongoing challenges at work. This undermines the assumptions of those (relatively few) researchers who have addressed the meaning of calling in the context of work (Dik & Duffy, 2009) and viewed sense of calling as an ideological construct devoid of personal motives or interests.

This study also broadens the theories of coping with work stress, including the functional aspect of coping. This research demonstrates that coping cannot be summed up as reaction aimed at overcoming a challenge in order to regain psychological equilibrium, but involves strategic, conscious intention to achieve a long-term goal. The coping individual is not a passive actor reacting to stimuli; he or she is actively coping in a manner that suits his or her long-term goals and developing abilities, based on tactical considerations. This research also adds to theories regarding the motivation of leaders, in that it broadens the discussion in that area to include the *preservation* of leaders' motivation (an area that has received almost no research attention) and demonstrates that the motivation of leaders is dynamic and can change over time.

In terms of the application of these findings, I recommend increased consideration of perceptions regarding the meaning of work and sense of calling at the different levels of training and support provided for new principals. Awareness of these issues may lead to inspiring discussion and the development of candidate and working principals. Another issue that should be addressed in training and support activities is the development of strategic thinking oriented toward personal and professional goals defined by the individual principal.

Key words:

Coping over time, school administration, meaning of work, a sense of calling in work, regulatory focus, satisfaction, principal burnout, principal resignation

**Research-Student's Affidavit when Submitting the Doctoral Thesis for Judgment**

I\_Rinat Itzhaki\_, whose signature appears below, hereby declare that  
(Please mark the appropriate statements):

\_\_\_ I have written this Thesis by myself, except for the help and guidance offered by my Thesis Advisors.

\_\_\_ The scientific materials included in this Thesis are products of my own research, culled from the period during which I was a research student.

\_\_\_ This Thesis incorporates research materials produced in cooperation with others, excluding the technical help commonly received during experimental work. Therefore, I am attaching another affidavit stating the contributions made by myself and the other participants in this research, which has been approved by them and submitted with their approval.

Date: \_\_\_28/12/16\_\_\_ Student's name: \_\_\_Rinat Itzhaki\_

Signature:\_\_\_\_\_

This work was carried out under the supervision of

Prof. Zaidman Nurit

Prof. Friedman Isaac

In the Department: Department of Business Administration

Faculty : Business and Management



# **The First Year as School Principal: Coping Over Time and its Consequences**

Thesis submitted in partial fulfillment  
of the requirements for the degree of  
“DOCTOR OF PHILOSOPHY”

**by**

**Rinat**

**Itzhaki**

**Submitted to the Senate of Ben-Gurion University  
of the Negev**

**Approved by the advisors 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_**

**Approved by the Dean of the Kreitman School of Advanced Graduate Studies**

\_\_\_\_\_

**January, 2017**

**Beer-Sheva**

# **The First Year as School Principal: Coping Over Time and its Consequences**

Thesis submitted in partial fulfillment  
of the requirements for the degree of  
“DOCTOR OF PHILOSOPHY”

**by**

**Rinat**

**Itzhaki**

**Submitted to the Senate of Ben-Gurion University  
of the Negev**

**January, 2017**

**Beer-Sheva**