

מנהלים מעל ומעבר: ההתנהגות האזרחית הארגונית בקרב מנהלי בית ספר ליאורה נוטוב ואנית סומך

התנהגות אזרחית ארגונית נוגעת לכל אותן התנהגויות שאינן חלק מהגדרת התפקיד הפורמלית של העובד, אך הן תורמות לתפקודו ולביצועיו של הארגון. עד היום התמקד המחקר בהתנהגות אזרחית ארגונית של העובדים, ונעשה בו ניסיון לזהות את הגורמים ואת ההשלכות של התנהגות זו על הפרט ועל הארגון. שאלה שלא קיבלה מענה עד היום היא אם גם מנהלים מבצעים התנהגות אזרחית ארגונית. מאמר זה מדווח על מחקר שבחן שאלה זו במתודה איכותנית בארגונים חינוכיים – בתי ספר – ויש לו תרומה תאורטית ויישומית. מן הממצאים עולה כי המנהלים תופסים את תפקיד הניהול של בית הספר בצורה הוליסטית, ללא גבולות ברורים בין התנהגות תוך־תפקידית לבין התנהגות חוץ־תפקידית. כמו כן, להתנהגות אזרחית ארגונית של מנהלים פותחה טיפולוגיה של ארבעה ממדים: השקעה בקהילת בית הספר, יוזמות, קידום הקהילה שמחוץ לבית הספר והתנהגויות יוצאות דופן.

מילות מפתח: התנהגות אזרחית ארגונית, מנהיגות, מנהיגות חינוכית, מנהלי בית ספר, בית ספר, מחקר איכותני

* ד"ר ליאורה נוטוב, המכללה האקדמית גורדון, חיפה.

דואר אלקטרוני: lioranutov@gmail.com

פרופ' אנית סומך, החוג למנהיגות ומדיניות בחינוך, אוניברסיטת חיפה.

דואר אלקטרוני: anits@edu.haifa.ac.il

בדומה למנהלים של ארגונים אחרים, מנהל בית ספר עוסק בכל פעילויות הניהול הקלאסיות, כמו פיתוח חזון והנחלתו, ניהול משאבי אנוש, בניית תכנית עבודה שנתית ורבי-שנתית, ניהול תקציב וקשרים עם גורמי חוץ (אופלטקה, 2012; Hoy & Miskel, 2008; Leithwood & Riehl, 2005; Rossow & Warner, 2000). על מנהל בית ספר להיות בר-סמכא בעיני המורים בכל הקשור לניהול פדגוגי (אבני ראשה, 2008). משום שבית ספר הוא מוסד חינוכי, יש המצפים שהמנהל יהיה דמות מוסרית ומודל לחיקוי לתלמידים ולמורים כאחד וגם יכיר לעומק את צוות בית הספר, את התלמידים ואת משפחותיהם (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010; Mulford, Kendall, Ewington, Edmunds, & Ken, 2008). נוסף על כך, המנהלים מייחדים בשנים האחרונות זמן ומאמץ לשיווק בית הספר ולגיוס תרומות. מגוון המשימות שהם מעורבים בהן מעלה את השאלה מה הן אותן פעולות שהמנהלים מחויבים לעשות על-פי הגדרת תפקידם ומה הן הפעילויות שהן מעבר להגדרה הרשמית. לבירור שאלה זו יש חשיבות רבה לאור העובדה כי פעילות תקינה של ארגון, על אחת כמה וכמה של ארגון דל תקציב כבית ספר, מבוססת על עשייה שמעבר להגדרה רשמית של כל אחד מחברי הארגון (Somech, 2014).

לפעילות שעובד עושה מעבר להגדרה הרשמית של תפקידו נהוג לקרוא בספרות הארגונית התנהגות אורחית ארגונית (להלן הא"א) (organizational citizenship behavior). בעשורים האחרונים זכה הנושא להתעניינות רבה בחקר ארגונים בכלל ובבתי ספר בפרט, משום שממצאי מחקרים מצביעים על תרומתה של הא"א של העובדים בכלל, ושל המורים בפרט, ליצילות הארגון. המחקר מראה כי להתנהגות זו השלכות על הפרט ועל הארגון כולו. על-פי סומך ואופלטקה (Somech & Oplatka, 2014), ההשלכות של הא"א של מורים באות לידי ביטוי בבית הספר במישור האישי ובמישור הארגוני. ברמת הפרט, מורה המעורב בהא"א הוא בעל אמונה גבוהה יותר ביכולותיו לבצע את תפקידו, כלומר בעל חוללות עצמית גבוהה יותר (Jackson, 2009; Jimmieson, Hannam, & Yen, 2010), הוא חש שביצוע רצון גבוהה בעבודה (Oplatka, 2006, 2009, 2012), והוא בעל תדמית חיובית גם בעיני אוכלוסיית בית הספר וגם בעיני הציבור הרחב (Jimmieson et al., 2010; Oplatka, 2012). ברמת הארגון, הא"א של מורים תורמת להישגי התלמידים (DiPaola & Hoy, 2005; Jackson, 2009; Wagner, 2011; Jimmieson et al., 2010).

הא"א של עובדים נחקרה בארגונים שונים (למשל, Organ, Podsakoff, & MacKenzie, 2006) כולל בארגון הבית-ספרי (למשל, Bogler & Somech, 2006; Oplatka, 2006). עד היום התמקד המחקר בהתנהגות העובדים, ובכללם המורים, ועדיין לא נשאלה השאלה אם המנהלים בעצמם מפגינים הא"א. יש חשיבות רבה לחקר הא"א של מנהלי ארגונים שונים, ובכללם הארגון הבית-ספרי, מפני שהבנת התנהגות זו בהקשר של מנהלים מאפשרת להרחיב את הבנת המושג של הא"א ואת הגבולות והמשמעות של תפקיד הניהול.

במאמר זה נטען כי למרות המגמה הקיימת להרחיב את התפקיד של ניהול בית הספר (למשל, (Leithwood & Riehl, 2005) ניתן לזהות זירות של פעילות בית-ספרית, שהמנהלים בוחרים לפעול בהן מעל ומעבר להגדרת תפקידם, כלומר לעסוק בהא"א. מטרתו של מחקר זה היא אפוא לזהות את מאפייני הא"א של מנהלי בתי ספר. לשם כך נבחרה המתודה האיכותנית השואבת את הנתונים מן המערך הטבעי של משתתפי המחקר ומאפשרת לחוקרים לבחון את התופעה מנקודת מבטם (שקדי, 2003). ממצאי המחקר יכולים לספק הזדמנות לבחון את התפקיד של ניהול בית הספר מזווית ראייה שעדיין לא נחקרה, והם יאפשרו להבחין בין התנהגויות הנתפסות בעיני המנהלים כחלק מתפקידם ולהבין את ההתנהגויות ההתנדבותיות שהן מעבר להגדרת התפקיד. נוסף על כך, המושג הא"א לא נחקר דיו בבתי ספר, ובדרך כלל הוא נחקר על-פי מתודה כמותנית.

רקע תאורטי

הא"א מוגדרת כהתנהגות שנועדה לתמוך בסביבה הפסיכולוגית והחברתית של הארגון (Organ, 1997). השיבותן של התנהגויות אלו הודגשה, מפני שביצועים שנבעו אך ורק מתיאורי התפקיד לא ניבאו את יעילות הארגון (N. Podsakoff, Whiting, P. Podsakoff, & Blume, 2009). לפיכך עלה הצורך להבחין בין כל הביצועים שהם תלויי תפקיד, הנובעים מהגדרתו הפורמלית, לבין כל אותן התנהגויות אורחיות ארגוניות. התנהגויות המתייחסות לאותן התנהגויות ספונטניות, הכוללות מחוות של עזרה, נכונות להשקיע מעבר לשעות העבודה, הצעות לשיפור התפקוד הארגוני ופעולות המגנות על הארגון ומחזקות את המוניטין שלו (Podsakoff et al., 2009; Turnipseed & Vande Waa, 2012). למרות ההבחנה התאורטית הברורה בין התנהגות תוך-תפקידית לבין התנהגות אורחית ארגונית, מחקרים הראו כי בפועל לא קיימת תמיד הסכמה בין בעלי התפקידים השונים בנוגע לשאלה היכן עובר הגבול בין התנהגות תוך-תפקידית לבין התנהגות חוץ-תפקידית (Belogolovsky & Somech, 2010; Morrison, 1994). סקירת הספרות מעלה כי גם בנוגע למבנה המושג ולממדיו אין הסכמה בין החוקרים. אף על פי שרוב החוקרים הסכימו כי המושג רב-ממדי, אין ביניהם הסכמה באשר לזהות הממדים. פודסקוף ועמיתיו (Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach, 2000), שסקרו את כל המחקרים בתחום, זיהו לפחות 30 צורות שונות של הא"א.

בספרות ניתן למצוא טיפולוגיות של הא"א המתבססות על הבחנה על-פי תוכני ההתנהגות או טיפולוגיות המבחינות כלפי מי היא מכוונת. למשל, פודסקוף ועמיתיו (Podsakoff et al., 2000) זיהו שבעה ממדים של הא"א:

1. עזרה לזולת: סיוע לעמיתים בבעיות הקשורות לעבודה.
2. ספורטיביות: התמודדות עם אי-נוחות הקשורה לעבודה ללא טענות או תלונות.
3. נאמנות לארגון: שמירה על נאמנות לארגון גם בתנאים קשים.

4. צייתנות: הפגנת דבקות מוחלטת בחוקים ובתקנות.
5. יוזמה: מעורבות התנדבותית של הפרט במשימות שהן מעבר להגדרת תפקידו.
6. מידה אזרחית: הפגנת אחריות ודאגה לשלמות הארגון.
7. צמיחה אישית: השתתפות התנדבותית בפעילויות שמטרתן שיפור המיומנויות והיכולות והרחבת הידע של הפרט.

ויליאמס ואנדרסון (Williams & Anderson, 1991) הציעו טיפולוגיה אחרת, המבחינה בין שני סוגים של הא"א על-פי מושא ההתנהגות: התנהגויות המופנות לטובת פרט מסוים בארגון (OCBI), למשל עובד העוזר לחבר בארגון, והתנהגויות המופנות לטובת הארגון כולו (OCBO), למשל הצעות לייעול העבודה.

התבוננות במחקרי הא"א שנעשו בבתי ספר מלמדת שחלק מן החוקרים אימצו את הטיפולוגיות שפותחו לארגונים עסקיים (למשל, Jimmieson et al., 2010), אך חוקרים אחרים סברו כי לאור ייחודיותו של הארגון הבית-ספרי (Hoy & Miskel, 2008; Owens, 2001), ובכלל זה אי-בהירות בנוגע להגדרת הטכנולוגיה, בנוגע להגדרת הלקוחות ובנוגע למבנה, יש לפתח טיפולוגיה ייחודית של הא"א. למשל, סומך ודרך-זהבי (Somech & Drach-Zahavy, 2000) זיהו שלושה ממדים של הא"א של המורה: התנהגויות המכוונות כלפי התלמיד, כלפי צוות המורים או כלפי בית הספר. כלפי התלמיד, מדובר בפעילויות שהמורים עושים כדי לעזור לתלמיד, כמו עזרה לימודית לאחר שעות הלימודים, טיפול בילד במצוקה או תשומת לב כלפי התלמיד. כלפי צוות המורים, מדובר בפעילויות שהמורים עושים על מנת לעזור לעמיתיהם, כמו נתינת מערכי שיעור וחומרי הוראה לאחרים, עזרה מקצועית או החלפת ידע פדגוגי. כלפי הארגון, מדובר בפעילויות של התנדבות המכוונות כלפי בית הספר כולו, כמו השתתפות בוועדות בית-ספריות, קבלת תפקידים לא מתוגמלים או קידום יוזמות ופרויקטים בהתנדבות. מבנה תלת-ממדי של הא"א בכל הנוגע למורים אושש גם במחקרים של אחרים, למשל כריסט ועמיתיו (Christ, van Dick, Wagner, & Stellmacher, 2003). גם אופלטקה (Oplatka, 2006) חקר הא"א של מורים. הוא קיבל את שלושת הממדים של הא"א של מורים, שהציעו סומך ודרך-זהבי (שם), וממצאיו אף הרחיבו הגדרה זו והוסיפו לה ממד רביעי: הא"א בכיתה, שהן כל הפעילויות שמורים נוקטים על מנת לזוּם וליישם שינויים בדרכי ההוראה, להעריך באופן מעמיק עבודות של תלמידים או להשתתף בפעילויות חברתיות המתקיימות בבית הספר.

לאור חשיבותו של חקר הא"א בבית הספר התרחב המחקר בשנים האחרונות גם לבעלי תפקידים אחרים במערכת החינוך. למשל, על-פי מודל היררכי לעיצוב התפקיד של חינוך כיתה בתיכון, שהציעה נוטוב (2011), הא"א היא שלב ביניים בהתפתחותם המקצועית של מחנכי כיתות. שלב זה מצוי בין שלב ההעצמה, שמחנך הכיתה נמצא בו עם קבלת התפקיד, לבין השלב הגבוה ביותר, שהוא הרחבת תפקיד שבו המחנך משמש מנהיג חינוכי אותנטי. סטודי ואופלטקה (2011) בחנו התנהגויות של גננות ומצאו כי

הא"א שלהן מגוונות, והנהנים מהתנהגויות אלו הם הילדים, הצוות המקצועי, הורי הילדים והקהילה הרחבה.

כאמור, מחקר זה מבקש להרחיב את המחקר בנושא הא"א ולבחון את התופעה בקרב מנהלי בתי ספר. ייחודיות התפקיד הניהולי מדגישה עוד יותר את טשטוש הגבולות בין הא"א לבין ביצוע תוך-תפקידי. מנהלים, מעצם תפקידם, נדרשים לשפר את התפקוד הארגוני, לסייע לחברי הארגון וליזום פעולות שונות (Yukl & Heaton, 2002). עם זאת, המחקר המועט שבחן את התופעה בקרב מנהלים בארגונים עסקיים (Yaffe & Kark, 2011; Conway, 1999) מספק תמיכה ראשונית לטענה כי קיימת לפחות רמה מסוימת של הבחנה בין שני סוגי ההתנהגות. הבעייתיות העולה ממחקרים אלו היא כי אותם מחקרים השתמשו בטיפולוגיות הקיימות, שפותחו לבחינת הא"א של העובדים, ולא בחנו את מידת תקפותן והתאמתן להקשר הניהולי.

מטרתו של מחקר זה היא אפוא לבחון מה משמעותו של המושג הא"א בנוגע למנהלי בתי ספר באופן ספציפי, והוא מבקש לזהות את ההתנהגויות שהם רואים כהא"א ולאפיין. למחקר חשיבות רבה, משום שהא"א תורם לפעילות הארגון (Bolino & Turnley, 2003; Podsakoff et al., 2009) מצד אחד, ומן הצד האחר מנהל בית הספר הוא דמות לחיקוי בעיני המורים (אופלטקה, 2012) והא"א של מורים תורמת להישגי התלמידים (DiPaola & Hoy, 2005; Jackson, 2009; Jimmieson et al., 2010; Wagner, 2011).

שיטת המחקר

המחקר, שהוא מחקר חלוץ על הא"א של מנהלים, אינו מנסה לאשש תאוריה קיימת, אלא להציע תאוריה חדשה. לשם כך נבחרה הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית, המתאפיינת ביחסה ההוליסטי לתופעה הנחקרת ומאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003). על-פי פרדיגמה זו, מהלך המחקר תוכנן לפי תאוריה מעוגנת בשדה, המאפשרת לחוקר לארגן את הנתונים במבנה וכך לתת משמעות לממצאים ולפרשם בהקשר המחקרי (Denzin & Lincoln, 2000).

המחקר

שדה המחקר הוא בתי ספר על-יסודיים המייצגים את רוב הזרמים בחינוך הממלכתי: יהודיים, דתיים, ערביים ודרוזיים. בתי הספר שהשתתפו במחקר שייכים לעירייה, למועצה או למנהל ההתיישבותי, והם מוכרים, לא רשמיים או שייכים לרשת חינוך. מאפייניהם של בתי ספר מתוארים בנספח 1. מטעמי נוחות של נגישות החוקרות לשדה המחקר נבחרו בתי ספר בצפון הארץ.

נדגיש כי ההתמקדות מכוונת וייחודית, משום שהתיכונים הם ארגונים גדולים ומורכבים. מספר התלמידים הממוצע בבתי הספר שהשתתפו במחקר הוא 860, ומספר המורים הממוצע הוא 77.

אוכלוסיית המחקר היא מנהלי בתי ספר על-יסודיים בצפון הארץ, שנבחרו באקראי עם זאת, הקפדנו כי המנהלים ייצגו את הורמים השונים הקיימים במערכת החינוך הממלכתית (ראו נספח 1). במחקר השתתפו 15 מנהלים, מהם 9 נשים ו-6 גברים, בעלי ותק שונה בניהול בית ספר: החל משנה אחת ועד 18 שנות ניהול. המשתתפים היו בגילים שונים: החל משנות ה-30 המאוחרות ועד גיל 70. 3 מהם בעלי תואר דוקטור, והשאר בעלי תואר ראשון ומעלה. 10 מן המנהלים צמחו לעמדת ניהול מתוך צוות בית הספר, ו-5 אחרים ניהלו בתי ספר או מוסדות חינוך אחרים ולא היו מורים בבית הספר. 2 מן המנהלים הקימו את בית הספר ועדיין מנהלים אותו.

הליך המחקר

המחקר נערך בשנת הלימודים תשע"ג. הפנייה הראשונית לבית הספר נעשתה בטלפון או דרך איש קשר (למשל, אם הכרנו מורה בבית ספר מסוים, ביקשנו שיפנה למנהל ויברר אם יש הסכמה עקרונית להתראיין למחקר). הריאיון התקיים בבית הספר לאחר הסכמת המנהל ונמשך בין חצי שעה לשעה. הריאיונות הוקלטו ותומללו על-ידינו, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבלנו מידע חדש מן המרואיינים (שקדי, 2003).

הריאיון נבחר לכלי המרכזי במחקר זה, מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות ממקורות המידע הראשוניים – האינפורמנטים (Fontana & Frey, 2000), והחוקר יכול "להבין [באמצעותו] את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו" (שקדי, 2003, עמ' 69). למחקר זה נבחר ריאיון מובנה למחצה, המאפשר לחוקר גם לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על-פי שלד הריאיון וגם להוסיף שאלות בהתאם לנושאים שעלו בריאיון עצמו (Merriam, 1998).

חלקו הראשון של הריאיון כלל בירור של מידע כללי על בית הספר ועל ניסיונו המקצועי של המנהל במערכת החינוך. לאחר מכן נשאלו המנהלים על ההתנהגויות השגרתיות של מהלך יומם. רק לאחר מכן הם התבקשו לתת דוגמאות לפעילויות לא שגרתיות. בתום בירור זה הצגנו למנהלים את מושג ה"הא"א ודנו אתם באפשרות לקיים התנהגויות מסוג זה במסגרת התפקיד הניהולי בבית הספר. לאחר מכן התבקשו המנהלים לתת דוגמאות להתנהגויות שאפשר לקרוא להן לדעתם ה"הא"א של מנהלי בתי ספר. מבנה זה של הריאיון – בירור כללי של סוגי ההתנהגויות של מנהל בית הספר ובסיום דיון ממוקד במושג ה"הא"א – אפשר למנהלים להבחין בין התנהגויות שבשגרת יומם לבין התנהגויות החורגות ממנה. כמו כן, המנהלים יכלו לייחס דוגמאות שהם נתנו לה"הא"א או לחלופין, להוסיף דוגמאות חדשות. גישה זו, הסבר של מושגים תאורטיים למשתתפי המחקר ודיון בהם כאשר המושגים אינם מוכרים למרואיינים,

מקובלת במחקרים איכותניים (למשל, Snell & Wong, 2002). מבנה זה אף אפשר ללמוד באופן רחב ומעמיק על תפיסת המנהלים בכל הנוגע לחלוקה של התנהגויותיהם לכאלו שבמסגרת תפקידם ולכאלו שמעבר לתפקידם.

ניתוח הנתונים נעשה על-פי שיטתם של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990). לפי גישה זו, נעשה ניתוח תוכן לכל אחד מן הראיונות בנפרד. שלב זה נעשה בידי הכותבת הראשונה. לאחר מכן זוהו קטגוריות משותפות לכל הראיונות ונבדקו היחסים בין הקטגוריות.

על מנת להבטיח את התוקף של המחקר (Lincoln & Guba, 1985), כלומר את מידת ההתאמה בין תוצאות המחקר לבין כלי המחקר, נקטנו את הצעדים האלה: א. לאחר שהכותבת הראשונה של המאמר ניתחה את הנתונים, הכותבת השנייה בחנה את הנתונים ואת הניתוח ונערך דיון ביקורתי בין שתי החוקרות על כלל הממצאים; ב. במהלך כל שלבי הניתוח הייתה חזרה לנתונים הגולמיים וליומן המחקר על מנת להבטיח שהפרשנות ההולכת ונבנית לא תרחיק אותנו מן הנתונים; ג. הממצאים מוצגים באמצעות תיאור מעובה, כלומר תיאור התופעה באמצעות דברי המרואיינים (Lincoln & Guba, 1985).

ממצאים

בסעיף זה נציג את שני הממצאים של המחקר: גבולות התפקיד הניהולי – ההבחנה בין התנהגות תוך-תפקידית לבין הא"א – ואת הטיפולוגיה של ממדי הא"א שפותחה במהלך המחקר.

גבולות התפקיד הניהולי: ההבחנה בין התנהגות תוך-תפקידית לבין הא"א

הממצא הראשון מתייחס לקושי של המנהלים להבחין בין התנהגות תוך-תפקידית לבין הא"א. מניתוח הראיונות עולה כי המנהלים תופסים את תפקידם באופן הוליסטי על כל המכלול הנקרא בית ספר: הפעילות והאנשים המעורבים בה (תלמידים וצוות בית הספר) הוא באחריותם, בין שהפעילות מתרחשת בין כותלי בית הספר ובין שהיא מתרחשת מחוצה לו. עם זאת, לאחר שניתן הסבר מפורט יותר על משמעות המושג, היו לכל המנהלים דוגמאות רבות ומגוונות לפעילויות שהם הגדירו כהא"א. הנה דוגמה אחת הממחישה את הקושי של המנהלים להפריד בין התנהגות שהיא חלק מתפקידם לבין התנהגות שהיא מעבר לתפקיד ומדגימה את התפיסה ההוליסטית של התפקיד המנהל¹.

1 בחרנו להדגיש חלקים מסוימים בציטוטים על מנת להדגים את טענתנו.

או ו... תראי ההגדרה [של הא"א] קצת קשה לי. אהה... לי מאוד קשה לעשות את ההפרדה בין התנהגות אזרחית להתנהגות מקצועית, נקרא לה... אני לגמרי מבינה את ההגדרה שלך... [צוחקת] אבל קשה לי להתחבר אליה. [מנהלת בית הספר ג, 3 שנים]²

המוטיב של טשטוש הגבולות בין התנהגות תוך־תפקידית לבין הא"א במקצוע ההוראה כבר נשמע מפי חוקרים אחרים (סטודי ואופלטקה, Belogolovsky & Somech, 2011) והוא מצוי גם בהקשר של ניהול בית הספר. הנה דוגמה אחת לכך:

יש הרבה מנהלים שאומרים שכל התפקיד שלנו הוא התנדבות, כי הפער בין השכר שמשלמים לנו ובין מה שאנחנו עושים הוא אדיר... המשרה שלי מורכבת מ־33 שעות מורה בשבוע. בפועל, אני חושבת שאני מגיעה ל־60, 70 שעות בשבוע. אז את הפער הזה אפשר לראות כהתנדבות. אבל זה בהחלט קשור, זו לא התנדבות... נורא קשה לי לכוון... אני בתחושה שאני 24 שעות ביממה בתפקיד. [מנהלת בית ספר ד, 10 שנים]

אחד המרואיינים התייחס ישירות לסובייקטיביות של מושג הא"א. התייחסותו מלמדת כי לא ניתן לשרטט קו ברור המפריד בין התנהגות תוך־תפקידית לבין הא"א, מפני שהא"א היא התנהגות תלויה הקשר – אופי הארגון וצרכיו. במילים אחרות, מה שהוא מעל ומעבר בעיני מנהל אחד, הוא עניין שגרתי לגמרי בעיני מנהל אחר:

מנהל בית ספר יב: זה כל הזמן נמצא. זה כבר בשגרה.
חוקרת: אבל זאת התנהגות שלא כתובה בספר ניהול.
מנהל בית ספר יב: כל מה שאמרתי לא נמצא בספר ניהול. זה מה שאמרתי, זאת שגרה... זה אלף בית. את יכולה לתאר לעצמך מה שנמצא פה.

אחדים מן המנהלים גם הציעו להתבונן מעט אחרת בפעילויות שמעבר ולראות בהן מחויבות ואחריות הכרוכות בתפקידם:

אולי ההגדרה של התנדבות היא לא מוכרת לנו, כי אני לא חושבת שהמנהל יכול להסתכל על עצמו במושגים של מתנדב, כי אנחנו עושים מעל ומעבר לשעות שאנחנו מתוגמלים. אולי אפשר לקרוא לזה התנדבות. אולי בסקטור אחר מקבלים שעות נוספות ובנוספים, אצלנו זה לא קיים. אנחנו קוראים לזה מחויבות ואחריות וכל מה שנכנס לתפקיד. [מנהלת בית ספר ז, 18 שנים]

2 ככל ציטוט בחרנו לציין את מין הדובר, את השם הבדוי של בית הספר ואת מספר שנות הניהול בבית ספר זה.

ממדי הא"א של מנהלי בית ספר

ניתוח הראיונות חשף טיפולוגיה של ארבעה ממדים של הא"א: השקעה בקהילת בית הספר, יוזמות, קידום הקהילה שמחוץ לבית הספר והתנהגות יוצאת דופן. חשוב להדגיש כי טיפולוגיה זו איננה היררכית. הטיפולוגיה מופיעה בנספח 2 ומפורטת לתת-סעיפים.

השקעה בקהילת בית הספר

ממד זה מתמקד בטיפול שהמנהלים מעניקים לכלל אוכלוסיית בית הספר, החורגת לדעתם מן ההגדרה הפורמלית של תפקידם. ניתן לסווג עשייה זו לחמש תת-קטגוריות: א. השקעה בטיפול בהתנהגויות חריגות: ככלל, כל הצוות החינוכי של בית הספר מטפל בהתנהגויות חריגות של תלמידים, אך ככל שההתנהגות חורגת יותר מן הנורמה, כך הטיפול בה נעשה על-ידי דרג בכיר יותר בהיררכיה של בית הספר. עם זאת, טווח ההתנהגויות החריגות של התלמידים ושל הוריהם הוא רחב, והטיפול בהן דורש לעתים מן המנהלים השקעה שהיא מעל ומעבר. הנה שתי דוגמאות לטיפול כזה: הראשונה מדגימה את התמודדותה של מנהלת בית הספר עם אב אלים שלא היסס לאיים עליה. המנהלת בחרה שלא להזמין את המשטרה, אלא ביקרה בבית המשפחה ולאחר מכן, עוד באותו היום, הזמינה את כל הנוגעים בדבר לביתה. בדוגמה השנייה הזמינה מנהלת בית הספר את אמה של תלמידה לבירוך במהלך חופשת הפסח, בשעה החורגת בהרבה משעות עבודתה, על מנת להתאים את לוח הזמנים לשעות הנוחות לאם:

הוחלט שאחד התלמידים לא ייצא למסע ב"ב. הוא בכה מאוד ואבא שלו בא לפה ואיים עליי: "יעלה לי 100 שקל להוריד את הראש שלך"..." קודם כולל הלכתי אליהם הביתה, ובשעה 23:30 בלילה הזמנתי את כולם אליי הביתה: את אבא, את אמא, את הילד, את רכז שכבה, את המחנכת ואת היועצת. יצרתי איזושהו סצנריו אצלי בבית... יש משהו אחר בדיון בבית, יש משהו שמחייב את כולם. בסוף הילד יצא לטיול, והוא היה ילד אחר. [מנהלת בית ספר א, 16 שנים]

לפני מספר ימים תלמידה מאוד התחצפה זו הפעם השנייה כבר... קבעתי עם האמא פגישת בירור מחר בשעה 17 [חשוב לציין שמדובר ביום השני של חופשת הפסח]. חשוב לי לברר את הנושא אתה. לא הייתי חייבת לעשות את זה. את יכולה לראות את זה כהתנדבות. [מנהלת בית ספר ת, 10 שנים]

ב. השקעה בטיפול בכעיות חברתיות וחברתיות-כלכליות של תלמידים ומשפחותיהם: בית ספר הוא ארגון המורכב מאנשים ומטפל באנשים, בין שהם תלמידים, מורים או בני משפחותיהם. בשנים האחרונות, אולי בשל התפרקות התא המשפחתי המסורתית

ובשל הירידה בהשפעתם של מוסדות הקהילה, בתי הספר מוצאים את עצמם מרחיבים את אחריותם בכל הקשור לרווחה הפיזית והנפשית של התלמידים ומשפחותיהם (יוסיפון ושמידע, 2006; Elkind, 1997). מתוך הראיונות עולה כי בית הספר תופס במקרים רבים את מקומם של לשכות הרווחה או מוסדות ממשלה אחרים או מתווך בין התלמיד ומשפחתו לבין המוסדות. הנה שתי דוגמאות מייצגות:

היה מקרה שתקפו שני תלמידים שלנו: הפשיטו אותם וכמעט אנסו... הם נכנסו למשבר נפשי עמוק... ביררתי במועצה ואמרו לי כי לתיכון לא מגיע תמיכה של פסיכולוג. מה אני אעשה? מצאתי בחיפה פסיכולוג מצוין והחלטתי לקחת אותם אליו. אבל צריך הסכמת הורים, ואחד ההורים הסתלק למחרת לחו"ל והשאיר את הבן שלו במצב ממש קריטי... שוחחתי עם פסיכולוג והוא אמר שהטיפול לא מכוסה [עלידי ביטוח בריאות]. אז מה לעשות? אמרתי לפסיכולוג "אשלם לך בצ'ק שלי". [מנהל בית ספר יב, 8 שנים]

יש עוד דבר שאני עושה ואני לא מוכן שאף אחד יעשה זאת במקומי. למשל היה פה תלמיד שהביע רצון להתאבד. כשזה הגיע אליי, אני טיפלתי בו עד הסוף. הוא שיתף אתי פעולה... וסיפר לי איך הוא רוצה לעשות את זה [להתאבד]... קיבלתי החלטה מאוד קשה – אשפזתי אותו. הלכתי לבקר אותו ואחר זה הוא שוחרר... ודאגתי לזה שיתגייס לצבא... ליוויתי אותו אישית [ההדגשה במקור] בסיפור זה. [מנהל בית ספר טו, 4 שנים]

מקור נוסף להא"א של מנהלים הוא חוק השילוב משנת 2002, המאפשר לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים להשתלב בחינוך הרגיל. שילובם של תלמידים אלו דורש מבית הספר וממנהלו היערכות מיוחדת, כפי שעולה מן הדוגמה הזאת:

בבית הספר יש שלושה תלמידים נכים: אחד עם מחלת ניוון שרירים בכיסא גלגלים ומחובר למכונת הנשמה ועוד שתי תלמידות חולות CP... כשהם באו אליי לפה, ראיתי את הקושי שלהם ואמרתי: ילדים אלה יגיעו לבית הספר מחייכים כל בוקר, כמו כולם... למשל, במדינת ישראל יש חוק שלילדים נכים שלא זזים, המדינה מארגנת הסעה שמקפיצה אותם ממקום למקום במהלך טיול שנתי. אני מימשתי חוק זה... איזה אושר היה לילדים אלה ולהורים שלהם שהם עשו את כל הדברים האלה. זה בהחלט לעשות יותר ממה שצריך... [מנהל בית ספר טו, 4 שנים]

גם בבתי ספר המיועדים לאוכלוסייה של חינוך מיוחד יש מקום ל"טיפול מעבר", כפי שמודגם בציטוט הבא. חשוב לציין כי בתי ספר לחינוך מיוחד מטפלים בתלמידים מגיל הגן ועד גיל 21. לאחר סיום הלימודים בבית הספר ההורים צריכים למצוא מסגרת המשך בתיווכו של אגף הרווחה. מנהלת בית ספר ז הבהירה בריאיון עמה

שהיא רואה את עצמה אחראית גם למציאת מסגרת המשך לתלמידים, ולכן היא וצוות בית הספר מלווים את ההורים בתהליך זה:

אנחנו מלווים את ההורים כבר מגיל 18 [בתהליך החיפוש של מסגרת המשך]. אני אפילו לוקחת אוטובוס, עם כל ההורים שנמצאים באותו מצב ואנחנו נוסעים לראות מסגרות המשך. וזה אומר: להזמין ולממן את האוטובוס... לממן ארוחת בוקר קלה... היועצת ואני גם עושות קבוצות תמיכה להורים פעם בחודש וחצי בשעות אחר הצהריים. זו תרומה אדירה להורים. [מנהלת בית ספר ז, 18 שנים]

פעמים רבות המנהלים אף מוצאים את עצמם עוסקים בתיווך בין המתבגרים לבין הוריהם:

יש הרבה מקרים של תיווכים בין הורים לילדים. אני לא חושב שהמנהל צריך להתעסק בזה, אבל אני הרבה מאוד עוסק בזה. גם הבוקר למשל הייתה לי שיחה עם אחד ההורים שהזמנתי מתוך ידיעה שהילד כל הזמן נמצא בקדרות כזאת וזה הכול מתוך הלחץ של ההורים במקום הלא נכון. זה יכול לשבור את הילד, אבל ההורים בטוחים שהילד עושה להם רע כל הזמן והם נלחמים ברע. [מנהל בית הספר ה, 5 שנים]

ג. השקעה מעל ומעבר בקשרים עם תלמידי בית הספר: על-פי הגדרת התפקיד, מנהל בית הספר מחויב ללמד שש שעות שבועיות (משרד החינוך, תשנ"ה), אך הדבר אינו מבטיח כי המנהל יהיה בקשר עם כלל תלמידי בית הספר או יכיר את רובם. במחקר זה ראינו מנהלים של בתי ספר תיכוניים, שמספר התלמידים ברובם הוא 400-1400. למרות רצונם מנהלי בתי ספר בסדר גודל כזה אינם יכולים להכיר את כל התלמידים, לזהות את קשייהם ולטפל בהם. רובם מחפשים אפוא דרכים ליצור מסגרות למפגשים לא פורמליים או פורמליים למחצה עם התלמידים. המסגרות שהם יוצרים מגוונות: תגבורים פרטניים לתלמיד בודד או לקבוצה, מפגשים יזומים עם שכבה שלמה (בדרך כלל שכבת יב), מילוי מקום במקום מורה או מחנך חולה או כפיצוי על קשר לא טוב עם מורה מסוים. הנה ארבע דוגמאות ליצירת קשרים כאלו:

יש ילדה, מבריקה, שקשה לה לשבת בכיתה ואמרתי לעצמי שהיא לא תסיים בגרות במתמטיקה... כל יום חמישי אני מלמדת אותה שעה וחצי, פה אצלי... אני לא מקבלת על זה שכר, זה לא נכנס ל"עזו לתמורה". [מנהלת בית ספר ב, 7 שנים]

יש פרויקט מאוד יפה, "קפה עם המנהל". אני יושב עם תלמידי יב בפריסה של חודשיים-שלושה, כל פעם עם קבוצה אחרת כי הם 119 תלמידים. הכנתי שאלון המורכב משש שאלות ושיחה פתוחה. [מנהל בית ספר ט, 7 שנים]

הייתה בעיה עם מורה מסוים בשנה שעברה ואמרתי לתלמידים כי אעשה להם חוויה מתקנת... לימדתי 2 כיתות יחד – 50 תלמידים. לא קיבלתי על זה כסף. עשיתי את זה כי רציתי, ולא בשביל התמורה. תקראי לזה איך שתרצי. [מנהל בית ספר ו, 7 שנים]

התנדבתי לחנך כיתה אחת במשך כל שנת הלימודים [ללא גמול חינוך כיתה]. עשיתי את זה כבר פעמיים. [מנהל בית ספר י, 9 שנים]

ד. השקעה במורים ובכני משפחותיהם: תחום אחריות זה מטופל בארגונים אחרים בדרך כלל במחלקת משאבי אנוש, אך הוא חסר בהגדרת התפקידים בבית הספר, ולכן המנהלים נאלצים להרחיב את תפקידם. הנה שלוש דוגמאות: הראשונה מדגימה איך מנהלי בית ספר תומכים במורים על מנת שיוכלו לנהל חיי משפחה וגם להתפתח מבחינה מקצועית במקביל לעבודתם, השנייה מתארת את נכונותם של המנהלים להשתתף בחיי המשפחה של הצוות, והשלישית מדגימה מתן תשומת לב לכני זוג של מורים שהלכו לעולמם:

למשל לפני שלושה ימים ראיתי שאחת המורות נמצאת בלחץ אטומי. היא מסיימת תואר שני ונשארו לה מעט מאוד דברים לסיים. ידעתי שהיא חייבת לקחת פסק זמן כדי לסיים את המשימות שלה. אסרתי עליה להשתתף במשימות של בית הספר ולהגיע לישיבה. היום בבוקר היא באה וחיבקה אותי ואמרה: "פשוט הצלת אותי". מנהל צריך להיות מספיק רגיש לראות את האנשים. [מנהל בית ספר ג, 3 שנים]

המנהל צריך לדאוג למישהי שחלתה, להתחשב, להיות בקשר, לארגן מכתבים מהצוות – כל מה שיכול להרים את המורל... זאת אומרת שיש כאן דאגה ברמה אישית... אני גם הולכת לכל השמחות של המורים בכל קריית החינוך. ושלא נדע, לכל הלוויות, גיחום אבלים. לכולם [מושכת את המילה בהדגשה] לכל המורים ולכל העובדים, בלי יוצא מהכלל. [מנהל בית ספר יא, 4 שנים]

מורה מסוים נפטר בשנה שעברה באופן פתאומי מהתקף לב. ואני מקפיד כל יום שישי בשעה שלוש להתקשר לאלמנתו זה כבר קרוב לשבעה חודשים. לא פספסתי אף יום שישי. אני רואה בזה חיזוק. לפני חגים אני מבקש גם משאר הצוות לעשות את זה. [מנהל בית ספר ה, 5 שנים]

המנהלים אינם מסתפקים בעשייה למען המורים בין כותלי בית הספר. חלקם מחפשים דרכים יצירתיות לגייס משאבים לתגמל את חבריהם המורים על השקעתם, משום שלבית הספר אין תקציבים לכך. הנה דוגמה ליוזמה כזו:

בעירייה יש היום פורום שאנחנו, המנהלים, ביקשנו להקימו וקוראים לו "פורום חינוך ורוח". אני לא צריכה לספר לך שהמורים היום מרגישים סקטור פגוע, ובוודאי בעלי התפקידים בבית הספר. הם מקבלים חמש שעות בשבוע [שעות תפקיד] אבל עובדים פי 3 מזה. שאלנו את עצמנו איך אנחנו יכולים לתת להם קצת גאווה וקצת תחושת חשיבות. יחד עם העירייה הגענו למסקנה שנקיים 4-5 פעמים בשנה מפגשים של באמת כיף לבעלי תפקידים. [מנהלת בית ספר ד, 10 שנים]

ה. השקעה בטיפוח איכותה של סביבת העבודה: מאמצי המנהלים לשפר את סביבת העבודה של אוכלוסיית בית הספר באים לידי ביטוי בשמירה על המבנה הקיים ובטיפוחו, בתוספות בנייה וטיפול במפגעים ואף בעבודה משותפת עם אדריכל לתכנון בית ספר מן היסוד לשם התאמתו לצרכים המיוחדים של התלמידים. חשוב להדגיש כי בכל בית ספר קיים מנהלן שזה עיקר תפקידו. נוסף על כך, כיוון שבתו ספר תיכוניים שייכים לרוב לרשות המקומית או לרשת בתי ספר, מהנדס העיר או מקבילו אחראים לסביבה הפיזית של בתי הספר. אף על פי כן, מצאנו כי המנהלים פועלים מעל ומעבר גם בתחום זה, כפי שעולה מן הדוגמאות:

את יודעת כמה פעמים האזעקה כאן מצלצלת באמצע הלילה ואני מגיעה לראות מה קורה? פשוט לא נעים לי כבר מעובד האחזקה שלי שכל פעם מזעיקים אותו בלילה. למשל, לפני חודש במוצאי שבת מודיעים לי שגלאי העשן מתריע שיש כאן שרפה. אני אומרת לבעלי "בוא תתלבש" כי אני לא אוהבת לבוא לכאן לבד בלילה... לפני חודשיים הייתי כאן ב־3 לפנות בוקר... הודיעו לי מחברת האבטחה שיש כאן אזעקה ואמרו שהסייר נמצא פה ואמרתי שאני מגיעה. [מנהלת בית ספר ד, 10 שנים]

אני למדתי את המקצוע [חינוך מיוחד] ואת הצרכים של הילדים ובהתאם לצרכים עבדנו עם האדריכל שתכנן את בית הספר ובנינו מבנה מאוד-מאוד מותאם לילדים עם צרכים מיוחדים, והיום הוא ממש נותן מענה לכל התחומים ובוהו אני ממש שמחה. [מנהלת בית ספר ז, 18 שנים]

[בנייה וארגון של פינות העבודה למורים] כל הקיץ השקעתי שם בטירוף ברמה של לייפות את השטח... זה להשקיע ולחשוב על הכול... היו דברים שגם הלכתי וקניתי בעצמי לפי הטעם העיצובי שלי... כל מיני שטויות כאלה שיעשו להם את תנאי השירות טובים ונעימים... אני מאוד מקפידה על כל הנושא של האסתטיקה כי זה גם קטע של אקלים: למורים, לתלמידים, וגם, סדר מרגיע. [מנהל בית ספר יא, 4 שנים]

יוזמות

ממד זה מתאר את הא"א של המנהלים בכל הנוגע לפיתוח תכניות לימוד חדשות וייחודיות, תכניות חינוכיות-ערכיות, שינויים או חידושים מערכתיים או גיוס משאבים למימון תכניות אלו ממקורות מגוונים. על-פי הגדרת התפקיד, המנהל הוא המוביל הפדגוגי בבית הספר (Leithwood & Riehl, 2005). עם זאת, מן הראיונות עולה שהמנהלים רואים בפיתוח תכניות פדגוגיות ותכניות ערכיות-חינוכיות ייחודיות התנהגויות החורגות מהגדרת תפקידם הקלאסי. למנהלים יש הסבר לכך. לדוגמה, מנהלת בית ספר יד טענה שפיתוח תכניות ייחודיות דורש תהליכי אישור ארוכים, גוול מן המנהלים זמן יקר ואינו מחויב לשם תפקוד נורמטיבי של בית הספר. הדוגמאות ליוזמות השונות ימונו לארבע תת-קטגוריות: יוזמות פדגוגיות, יוזמות בחינוך ערכי-חברתי, יוזמות מערכתית לקידום בית הספר וגיוס כספים לקידום יוזמות בית-ספריות. א. יוזמות פדגוגיות: שיתוף פעולה עם מפעלים באזור, בחינת בגרות במשק חקלאי לכלל תלמידי בית הספר ותכניות ייחודיות לתלמידים מתקשים:

[המפעל הביא סוגי גגות שונים] וילדים עשו להם פרויקטים כדי לבחון גידולים על גגות: סוגי צמחייה שמתאימים, כיוון רצוי של גדילה, השקיה וסוגי דשנים. פרויקט זה היה גם לבגרות... ובנוסף, הילדים הציגו את הפרויקטים גם בפני מנכ"ל המפעל... או למשל מגמת מכטרוניקה בנתה שני רובוטים, כי המפעל אמר: יש לנו צורך ברובוט שיסדר את המחסן. והמפעל לקח את הרובוטים לשימוש... לא שאומרים להם לעשות פרויקט לבגרות והם עושים... אלא הם עושים משהו שבאמת צריך אותו בקהילה... התלמידים התארחו במפעל, והם אצלנו. יש כל הזמן קשר... [מנהלת בית ספר ב, 7 שנים]

חשוב לי הייחוד של העבודה במשק כשיקוף של דמות בית הספר, אז יצרתי מסגרת מיוחדת, שכמובן שמקובלת על הפיקוח. אמרתי שאצלי כולם יעבדו במשק. איך? יהיו שישה ימים מרוכזים בשנה, שכל כיתה הולכת למשק ועובדת. [מנהלת בית הספר יד, 3 שנים]

פיתחנו עבור תלמידים חלשים כיתת חממה לימודית... לכיתה כזו בחרנו בין 14 ל-20 תלמידי כיתה י שנכשלו בכל המקצועות. הרעיון הוא לתת להם סיכוי להצלחה, למרות שבמשך תשע שנים הם לא חוו אפילו הצלחה אחת... אנחנו קודם כול מחזקים את הדימוי העצמי שלהם ומעניקים להם חוויית הצלחה... ישבנו ותכננו מה ילמדו, איך ילמדו ואיך לשקם את הדימוי העצמי שלהם. [מנהל בית הספר יב, 8 שנים]

ב. יוזמות בחינוך ערכי-חברתי:

אנחנו חיים בעיר מעורבת [יהודים וערבים] אז אנחנו נמצאים בקשרים מאוד הדוקים עם בית הספר השני [בית ספר ערבי] ומייצרים מעגלים... יצרנו מעגלי

מורים, מעגלי תלמידים. היום אני הולך אליו [מנהל בית ספר ערבי בעיר], הוא בא אליי. התלמידים שלו מגיעים אליי. השנה יש כ־400 תלמידים שעושים עבודה משותפת. הם גם גרים בשכונות מעורבות אז שלפחות יגידו שלום אחד לשני ויהיו בשלום. [מנהל בית ספר טו, 4 שנים]

מאז שנכנסתי לתפקיד, הכנסתי בכל קריית החינוך "ערך על הבוקר". כבר במשך ארבע שנים כל יום מחנך הכיתה או מורים מקצועיים מתחילים את היום מזה שנכנסים לכיתה ויש ערך שכל מורי קריית החינוך מלמדים במשך רבע שעה. [מנהל בית ספר יא, 4 שנים]

ג. יוזמות מערכתיות לקידום בית הספר: מנהלים נוקטים פעילויות לקידום בית הספר גם בפני לקוחות פנים (התלמידים והוריהם) וגם בפנים לקוחות חוץ. הדוגמה הראשונה עוסקת בהצטרפותו של מנהל בית ספר לטיול שנתי, והשנייה מתארת ארגון של יום פתוח:

אצלנו בעדה לא מאפשרים לבנות לצאת לטיולים. אז איך משכנעים את ההורים שזה בסדר? אני מתחייב בפני ההורים שבכיתה י אני יוצא אתם. אנחנו לנים באכסניה... אני הולך לישון ונותן למורים להיות עם התלמידים עד שעה 12 בלילה. בשעה 12 אני מתעורר ועד הבוקר אני השומר על התלמידים. [מנהל בית ספר י, 9 שנים]

לפני 10 שנים יום פתוח היה שעתיים של עבודה: שמנו שולחן בכניסה, ההורים הגיעו ושוחחנו אתם. היום, יום פתוח קיבל ממדים אדירים, ואנחנו מפיקים כאן ערב שבשבילו עובדים תקופה ארוכה ומקיימים גם ישיבות תכנון אחר הצהריים. עכשיו סיימנו סבב שבו כל ערב נפגשנו עם בית ספר מזין אחר והצגנו את בית הספר ונתנו זמן לשאלות. השבוע אנחנו מתחילים עם כיתות ט לקראת ההרשמה ל־י... את קוראת לזה תרומה לקהילה, אני לא יודעת אם זה בגדר תרומה אבל זה הרבה מעבר לשעות שאנחנו מקבלים עליהן תגמול. [מנהלת בית ספר ד, 10 שנים]

ד. גיוס משאבים לקידום יוזמות בית־ספריות: תקציב בית הספר אינו מספיק לתכניות הקידום והפיתוח שהמנהלים מעוניינים בהן, ולכן הם מחפשים מקורות מימון נוספים, בתוך משרד החינוך ומחוצה לו. הדוגמה הראשונה מתארת את פעילותה של מנהלת בית ספר השייך למגזר ההתיישבותי על מנת לגייס תקציבים מתוך משרד החינוך, והשנייה מדגימה איך מנהלת בית ספר לחינוך מיוחד מגייסת משאבים מגורמים שונים מחוץ למשרד החינוך:

גם בציפייה של החברה וגם בציפייה של משרד החינוך, כל מה שעושה מנהל זה בתוקף תפקידו, שום דבר לא מוגדר כ־הא"א. למשל, מנהל התיישבותי

מצפה ממני מעכשיו לעכשיו להצטרף להשתלמות של 48 שעות שרובן לא בשעות העבודה שלי, אלא משעה 6 עד שעה 8-9 בערב... אני יודעת בוודאות שקבלת כל מיני תקציבים לבית הספר מותנית בהשתתפות שלי, ואז אין כאן שיקול דעת אם אשתתף או לא... בשביל לשנות דברים את צריכה תקציבים... [מנהלת בית ספר ג, 3 שנים]

האם גיוס תרומות זה תפקיד של מנהל? לא, זה לא תפקיד של מנהל. אני חושבת שבכל בית ספר צריך הגדרת תפקיד כזה. זה גוזל המון זמן, גם להיפגש עם אנשים, גם לטפל בחשבון, גם לתחזק את הקשר, גם להוציא מכתבי תודה. אני מוצאת את עצמי מתעסקת בזה בלי סוף, אבל יש לזה תוצרים. כל פעילויות ההעשרה בבית הספר הם מכספי תרומות. אין לזה תקציב במשרד החינוך. אני יכולה להגיד לך שאני מגייסת בערך 50,000 שקל בשנה. זה המון... זה גם סוג של עבודה התנדבותית. [מנהלת בית ספר ז, 18 שנים]

קידום הקהילה שמחוץ לבית הספר

ממד זה מתמקד בניהול הקשרים של מנהלי בתי הספר עם גורמי חוץ שונים למען הקהילה שבית הספר משרת, נוסף על קשרי חוץ, משרד החינוך, מפקחים או רשות מקומית. חשוב להדגיש שקטגוריה זו מתמקדת בפעילויות שהמנהלים עושים כדי לקדם את הקהילה שמחוץ לבית הספר, והן שונות מן הפעילויות שהם נוקטים על מנת לזכות בשיתוף פעולה של הקהילה למען בית הספר. מניחות הנתונים עלו שלוש תת-קטגוריות: קידום רווחתן של משפחות התלמידים, קידום רווחת הבורגים וקידום רווחת הקהילה.

א. קידום משפחות התלמידים: תת-קטגוריה זו פורסת את עשייתם של מנהלי בתי ספר שתוארה למעלה. הנה שתי דוגמאות לפעולות שנעשו כדי לקדם את רווחתן של משפחות התלמידים, שהן מעבר לטיפול בבעיות חברתיות-כלכליות בוערות: הראשונה מדגימה את המאמצים שהמנהלים משקיעים בארגון ובניהול של סדנאות להורים בנושא דו-שיח עם ילדיהם, השנייה מתארת את עשייתו של מנהל בית ספר בגיוס משאבים למלגות לתלמידים על מנת שיוכלו להצטרף למשלחת לפולין:

אנחנו עושים בבית ספר סדנת הורים. זה לא משהו שהוא ברור מאליו. זה גם לא כתוב בשום מקום. אבל כשאתה רוצה לחבר כמה שיותר אנשים למה שאתה מאמין בו, אז אתה נדרש לעשות הרבה מעבר. [מנהלת בית ספר יד, 3 שנים]

לפני שנתיים מדינת ישראל התחילה לתת מלגות לתלמידים כדי שיצאו כמה שיותר לפולין, אבל על פי הקריטריונים המלגות הן רק לאלה שרעבים ללחם. האמצע, שכבת הביניים, לא מתוגמל... אז פניתי למשרד החינוך וביקשתי שהם יבואו לפה... ודאגתי שיעזרו להם. יכולתי להגיד [להורים]: לכו למשרד החינוך ותעזבו אותי בשקט. [מנהל בית ספר טו, 4 שנים]

ב. קידום רווחת הבוגרים: המנהלים ממשיכים לדאוג ולעזור לבוגרים, גם למי שרק סיימו את לימודיהם וגם למי שסיימו אותם לפני שנים. הנה שתי דוגמאות לטיפול של מנהלת בית ספר בבקעה של שיבוץ אחד התלמידים לשנת שירות ולתמיכה רגשית של מנהל בית ספר בבוגר שכבר משרת בצבא:

בשנה שעברה היה תלמיד שרצה ללכת לשנת שירות. הוא התקבל לשלושה מקומות ופתאום קיבל מכתב ובו נאמר כי בטעות שכחו לכלול את שמו ברשימת אלה שהתקבלו לשנת שירות, ולכן הוא לא הולך לשנת שירות אלא צריך להתגייס לצבא. אמרתי "לא יכול להיות שאנחנו נשב ונגיד – אין מה לעשות. זאת בירוקרטיה ואת זה אפשר לשנות". התקשרתי ל-4-5 אנשים שאני מכירה... אמרתי "אתם עושים ישיבה של ועדת חריגים...". הם עשו ישיבה ועוד ישיבה ובסוף זה הצליח. [מנהלת בית ספר ב, 7 שנים]

במוצאי שבת האחרון התקשר אליי תלמיד ששיבצו אותו בהנדסה קרבית. בחור בן 18.5, בן 19, בוכה. הוא לא רוצה להיות שם. ושאלתי אותו, למה הוא התקשר אליי, הרי אני לא איש צבא אין לי שום יכולת לעזור לו. הייתה לנו שיחה מעל ל-40 דקות. דיברתי אתו על ההשלכות לחיים... גם אני הייתי בקרבי... וזה קשה. נתתי לו כל מיני טיפים איך להתמודד. בסופה של השיחה הוא אמר לי: "אני יכול להתקשר אליך גם בסופו של השבוע הבא?" או אמרתי לו "בשמחה". [מנהל בית ספר ה, 5 שנים]

הדאגה לבוגרים אינה מסתכמת בקשרים עמם לקראת הגיוס או במהלך השירות, ובמקרים מסוימים היא אף מתרחבת לתכנון עתידם. למשל, אחד המנהלים, שמנהל בית ספר ביישוב שאוכלוסייתו ברמה חברתית-כלכלית נמוכה ורווית אלימות, החליט להקים עמותה למען הבוגרים. מטרת העמותה היא לכוון אותם לתכנון עתידם ולחלק להם מלגות ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה על מנת שיוכלו לקדם בעתיד את הקהילה שהם חיים בה היום:

יש לנו תלמידים שמסיימים במסלול מצוינות, אבל הם לא ממשיכים [לאקדמיה]... בין היתר בגלל שיש אנשים מאוד עניים שלא יכולים לשלם אפילו את דמי הרישום, בנוסף לעניין של הכוונה... או הקמתי אגודת ידידים של בית הספר. אנחנו נאסוף כסף, גם מהכיס שלנו וגם מאנשים אחרים שיכולים לעזור, ונקים קרן שתיתן גם תמיכה כספית וגם ייעוץ וליווי. [מנהל בית ספר יב, 8 שנים]

ג. קידום הקהילה: על-פי ניתוח הנתונים, מנהלים, המקדישים זמן לפעילויות כאלה, מצטיירים כמנהיגים וקובעי סדר יום בקהילה כולה. דוגמאות לכך הן מנהלת תיכון המקבלת עליה להוביל פרויקט בשכונה של בית הספר לשם טיפוח הילדים שעתידיים

ללמוד בו, מנהלת המממנת הקמת מגרש משחקים המשמש את ילדי בית הספר ואת ילדי השכונה כולה, ומנהל היוזם יום התרמה למען ילדים שהוצאו ממשפחותיהם ושוכנו בכפר נוער:

בשכונה [שבה ממוקם בית הספר] פועלות שתי תכניות לאומיות גדולות... באחת מהן יש תפקיד שנקרא "יושב ראש השכונה". אני יושבת ראש השכונה, ומיותר להוסיף שזה בהתנדבות. זה אומר: ישיבות רבות וגם התעסקות וקשר עם גורמים שונים. [מנהלת בית הספר א, 16 שנים]

סיפרתי לראש העיר שראיתי ברעננה פארק לאנשים עם צרכים מיוחדים, עם גנדות מיוחדות. אז הוא אמר: "אנחנו בדיוק עומדים להקים פה פארק נופלים.³ אני אמצא לך מקום, אבל את צריכה למצוא תורם, כי אין לי תקציב למתקנים"... אחרי שקיבלתי ממנו שטח, פניתי לתורמת וקיבלתי 300,000 שקל. היא אמרה לי "למה את שמה את המתקנים בחוץ? זה צריך להיות בתוך בית הספר שלך". אמרתי לה כי אני חושבת שזה יתרום לקהילה כולה... וזו בעצם תרומה לעיר, לילדי השכונה והאימהות שלהם. [מנהלת בית ספר ז, 18 שנים]

אני יו"ר אגודת הידידים של כפר ילדים [ילדים שמוצאים מן המשפחה] שהקמתו הייתה גם היוזמה שלי... לדוגמה עשינו ערב התרמה ביישוב. אספנו 160,000 שקל והכשרנו להם [לכפר הילדים] מגרש משחקים ומשחקייה, ספרייה, מחשבים. את זה אני עושה בהתנדבות. [מנהל בית ספר י, 9 שנים]

התנהגויות יוצאות דופן

ממד זה מתמקד בהתנהגויות יוצאות דופן, שאי-אפשר לשייכן לקטגוריה מסוימת. מציאו לנוכח לייחד להן מקום ראוי, משום שיש להניח כי קיימות דוגמאות נוספות מסוג זה. כמו כן, הדוגמאות מעידות על המסירות העמוקה של המנהלים לתלמידים ולמורים. משלל הדוגמאות שאספנו במהלך המחקר, בחרנו להציג שלוש: תשלום בהמחאה אישית תמורת מיזוג הכיתות, ניהול בית ספר בשכר סמלי במשך שנים מספר ומילוי מקומם של מורים חולים (מאפיין את המנהלים של בתי הספר הפרטיים):

[היה חום כבד ולא כל הכיתות היו ממוזגות] התלמידים השביתו את הלימודים, אז לקחתי יוזמה, היום אני חושב שהיא קצת טיפשית, והבאתי מתקין מוגנים ואמרתי לו: "תתקין". שילמתי מהכיס שלי 70,000 שקל... לא הייתי עושה את זה שוב... גם התלמידים וגם ההורים לא מעריכים את זה. [מנהל בית ספר יב, 8 שנים]

אני ניהלתי את בית הספר ובמקביל הייתי ראש מועצה. פה מינינו "שומר" שהגיע בבוקר ופתח את בית הספר. אני הגעתי לכאן בסביבות 7:30 ועבדתי עד 14:30-14. למועצה הגעתי בסביבות 5 בבוקר, עבדתי עד 7:30 וחזרתי למועצה בסביבות 16:00 אחרי בית הספר ועבדתי עד 22:00 בלילה. עשיתי את זה בכיף, ללא תמורה. בהתנדבות. [מנהל בית ספר י, 9 שנים]

אני מגיע לבית הספר מוקדם ומסתכל על הלוח. אם אני רואה שיש מורה חולה – אני נכנס ללמד... למשל, יש לי מורה שילדה ואני מחליף אותה. אני מכין מצגות שלוקחות לי המון זמן אבל לא אכפת לי, אני עושה את זה מתוך אהבה... אני יודע מצוין word ולפעמים אני עוזר לפקידה. אני גם יודע photoshop והייתה כאן בעיה עם ספר מחזור אז ישבתי ועשיתי. הכול מכלול אחד גדול. אולי את קוראת לזה התנדבות, אבל אני קורא לזה מחויבות. ככה זה. [מנהל בית ספר ו, 7 שנים]

דיון

מטרתו של מחקר זה הייתה להרחיב את הידוע לנו על תופעת ההתנהגות האורחית הארגונית. הספרות שאלה עד היום מה היא הא"א של העובד, ואילו המחקר בחר להתמקד בשאלה אם מנהלים מפגינים הא"א, ואם כן, מה משמעותה ומה הם ממדיה? המחקר התמקד במנהלי בתי ספר ולמצאיו השלכות תאורטיות ויישומיות. הממצא הראשון מתייחס לתפיסה ההוליסטית של תפקיד המנהל. באופן אינטואיטיבי, המנהלים התקשו להבחין בין התנהגות תוך-תפקידית לבין הא"א. מורכבותו של תפקיד המנהל והאינטנסיביות המאפיינת אותו (Leithwood et al., 2006; Yukl & Heaton, 2002) מקשות על המנהלים לשרטט גבול ברור בין מה שהם חייבים לעשות, מתוך הגדרת התפקיד, לבין כל אותן התנהגויות שהן מעל ומעבר (Conway, 1999; Borman & Motowidlo, 1993). עם זאת, ההבחנה בין גבולות ההתנהגות האורחית לבין גבולות ההתנהגות התוך-תפקידית אינה ברורה, כפי שניתן להסיק מן ההגדרות של מושגים אלו. ממצא זה מזמן גם פרשנות חלופית: הטלת ספק במודלים התאורטיים המבחינים בין הא"א לבין התנהגות תוך-תפקידית בנוגע לתפקידו של מנהל בית הספר ובדיקה מחודשת של מודלים אלו. אין ספק שהדבר מחייב בדיקה מעמיקה במחקרי המשך. ממצאיו של מחקר זה אכן מאשרים כי המנהלים רואים את עצמם אחראים לכל היבט של פעילות המתרחשת בבית הספר ולכל היבט של חיי התלמידים והמורים, המתרחשים בתוך בית הספר אך גם מעבר לגבולותיו. עם זאת, הם עדיין מצליחים להרחיב את תפקידם מעל ומעבר. את כלל ההתנהגויות שהמנהלים מגדירים כהתנהגויות שמעבר לתפקידם, כלומר הא"א, ניתן לסווג לארבע קטגוריות עיקריות: השקעה בקהילת בית הספר, יוזמות, קידום הקהילה שמחוץ לבית הספר והתנהגויות יוצאות דופן.

הקטגוריה הראשונה שזוהתה מתוך הראיונות היא השקעה בקהילת בית הספר, שהיא מעבר לנדרש על-פי הגדרת התפקיד. המנהלים נוהגים להרחיב את תפקידם במגוון נושאים, כמו עזרה לימודית לתלמידים מסוימים, טיפול בבעיות אישיות מורכבות של תלמידים, טיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בבתי ספר רגילים, טיפול מקצועי ואישי במורים ובעובדי מנהלה וטיפול במשפחות התלמידים.

סקירת הספרות מעלה כי ניתן למצוא דמיון בין קטגוריה זו לבין ממד מתן העזרה של הא"א (helping behavior) שהגדירו פודסקוף ועמיתיו (Podsakoff et al., 2000) לעובדים בארגונים שאינם עוסקים בחינוך. על כן, קטגוריה זו אינה מאפיינת רק את המנהלים, והיא זוהתה גם בקרב עובדי הוראה אחרים (אופלטקה, 2007; נוטוב, 2011; סטודי ואופלטקה, 2011) וגם בארגונים שאינם עוסקים בחינוך (Organ et al., 2006). עם זאת, הייחודיות של הא"א של המנהלים מתבטאת במגוון בתוך האוכלוסייה שהם מטפלים בה, במספר האנשים ובמורכבות הבעיות (בעיות פשוטות מטופלות לרוב על-ידי מורים ובעלי תפקידים אחרים בבית הספר, ואל המנהלים מגיעים המקרים הקשים). חשוב לציין כי על-פי הגדרת התפקיד, טיפול ודאגה לצרכים כלשהם של הפרט הם אמנם תפקידו של מנהל בית הספר (Leithwood & Hallinger, 2002), אך ממצאי המחקר מראים כי מדובר בפעולות שהן מעבר להתנהגויות שגרתיות. אף על פי כן, ממד זה מדגיש את הקושי שבהגדרת גבולות התפקיד ומחוקק את העמימות שהמנהלים חשים.

הקטגוריה השנייה כוללת התנהגויות ייחודיות ומגוונות של יוזמות, שהן מעבר לנדרש בהגדרת התפקיד הפורמלית. מנהלים תיארו יוזמות של פיתוח תכניות לימוד חדשות וייחודיות לבית ספרם, תכניות חינוכיות-ערכיות, שינויים או חידושים מערכתיים או גיוס משאבים למימון תכניות אלו ממקורות מגוונים. על-פי המתואר בספרות, יוזמה בתחום החינוך והארגון היא אחת הדרישות ממנהל בית הספר (Leithwood et al., 2006; Mulford, 2003; Mulford et al., 2008) עם זאת, המנהלים הדגישו את עשייתם בתחום זה כעשייה שמעבר לתפקידם. את רכיב היזמות בהא"א ניתן למצוא גם בטיפולוגיות אחרות שבחנו את התופעה בקרב עובדים בכלל ומורים בפרט. לדוגמה, פודסקוף ועמיתיו (Podsakoff et al., 2000) הגדירו התנהגות של יוזמה (initiative individual) כאחד מממדי הא"א של עובדים. לפי הגדרתם, ממד זה מתייחס לכלל אותן יוזמות שהן לא חלק מן התפקיד הפורמלי, ומטרותן לשפר את תפקוד העובד במשימה, את סביבת העבודה או את הביצוע של הארגון כולו. באופן דומה, מרינובה ועמיתיה (Marinova, Moon, & Van Dyne, 2010) ראו ב"התנהגות יוזמתית", כמו העלאת הצעות, יזום פרויקטים ושינויים, ממד של הא"א, שבאמצעותו העובדים מנסים לקדם את מטרות הארגון. במחקרים שבחנו את התופעה בקרב מורים הגדיר אופלטקה (2007) "התנהגות אזרחית בשיעור" את כל אותן התנהגויות מעל ומעבר הנעשות על-ידי המורה בשיעור ומאופיינות בשינויים ובחידושים, כמו גיוון דרכי ההוראה ותוכני הלימוד, הוראה יחידנית והערכה מעמיקה ומקיפה.

ניתן למצוא הקבלה בין ממד היוזמות, שנמצא במחקר זה כמאפיין הא"א של מנהלים, לבין התנהגויות של יוזמה, שנמצאו בטיפולוגיות שחקרו הא"א של עובדים ומורים. עם זאת, נראה כי ההבדל טמון בהיקפן ובמורכבותן של היוזמות. יוזמה של מנהל תיחשב כהתנהגות שהיא מעל ומעבר ולא כחלק מתפקידו הפורמלי רק כאשר מדובר ביוזמות חריגות, כמו פרויקטים הדורשים ממנו להתמקצע בתחומים חדשים, כגון ניהול פרויקטים, טיפול סוציאלי או ייעוץ משפחתי. כמו כן, במחקר זוהתה תת-קטגוריה של ממד זה: גיוס משאבים שמעבר לתקציב שמשרד החינוך מקצה לכל בית ספר. הא"א מסוג זה ייחודית למנהלי בתי ספר, ואין לה מקבילה בהתנהגותם של מורים (Somech & Drach-Zahavy, 2000) או של עובדים (Podsakoff et al., 2000). פעילות זו אף אינה נכללת בין 121 הפרקטיקות של ניהול בית הספר שמנו לייטווד והלינגר (Leithwood & Hallinger, 2002).

הקטגוריה השלישית שזוהתה במחקר מתייחסת לקידום הקהילה שמחוץ לבית הספר, ובכלל זה ניהול קשרים של מנהלי בתי ספר עם גורמי חוץ שונים למען הקהילה שבית הספר משרת. ממד זה של הא"א ייחודי למנהלי בתי ספר ואינו מאפיין את הטיפולוגיות הידועות של הא"א של המורים (Oplatka, 2006) או של עובדים בארגונים שאינם עוסקים בחינוך (Podsakoff et al., 2000). המנהלים הופכים בזכות פעילויות אלו למנהיגים משמעותיים בקהילה כולה, ולא רק בבית הספר. הדבר בא לידי ביטוי, למשל, בהשתתפותם בוועדות עירוניות, שמטרתן קידום החינוך ורווחת הקהילה, הובלת פרויקטים לאומיים בשכונות של בית הספר או דאגה לרווחת הבוגרים. במילים אחרות, מנהלי בתי ספר מפגינים מודעות ואחריות חברתית. התנהגות זו תואמת את המגמה הנוכחית של אחריות חברתית, המבטאת את רצון הארגונים לא רק לקבל מן הקהילה, אלא גם להעניק לה (Lockett, Moon, & Visser, 2006; Maignan, Ferrell, & Tomas, 1999). ממצא זה מדגיש כי העשייה מעל ומעבר של המנהלים אינה מצטמצמת רק לתחומי הארגון, אלא מתרחבת גם לתרומה לקהילה שמחוץ לבית הספר.

הקטגוריה הרביעית שזוהתה במחקר מתייחסת להתנהגויות יוצאות דופן, שלא היה אפשר לסווגן לקטגוריה אחרת. דוגמאות אלו מעידות על האנושיות, הרגישות והנתינה של מנהלי בית ספר בכל הקשור לצורכי התלמידים ולצורכי הארגון. בטיפולוגיה ידועה ומוכרת של עובדים או של מורים לא נמצאה קטגוריה דומה, ולכן כינונה במחקר זה יכול לסייע בעתיד לזהות קטגוריות נוספות של הא"א של מנהלים.

לבסוף, למרות תרומתו של המחקר להבנת תופעת הא"א יש לו כמה מגבלות. ראשית, יש להביא בחשבון את גודלה של אוכלוסיית המחקר, שכללה 15 מרואיינים מבתי ספר המצויים בצפון הארץ. בחירה זו של קבוצה אמנם הולמת את הדרישות של המחקר האיכותני המחפש קבוצה הומוגנית ככל האפשר על מנת ללמוד ממנה על התופעה הנחקרת, אך מעניין לבדוק במחקר המשך אם הא"א מאפיינת גם את מנהלי בתי הספר באזורים נוספים בארץ. כמו כן, במחקר זה לא נבדקו הקשרים בין מאפייני

בתי ספר לבין הא"א, וחשוב לבדוק זאת במחקרים בעתיד. כאמור, המחקר הוא מחקר ראשוני, הבוחן את תופעת הא"א בקרב מנהלי בית ספר על-יסודיים, ולכן נדרש מחקר המשך כדי לתקף ואף להרחיב את הממצאים גם בנוגע לאוכלוסייה זו ואף להרחיב את המחקר למנהלי בתי ספר יסודיים.

שנית, איסוף הנתונים במחקר זה התבסס על ריאיון עם המנהלים עצמם. הדבר אמנם מקובל במחקר איכותני (Belogolovsky & Somech, 2010; Schwab, 2004), אך במחקרי המשך מומלץ לגוון את המקורות לאיסוף נתונים. גיוון זה גם יוכל לצמצם את האפשרות של רצייה חברתית, שייתכן שחלק מן המנהלים נקטו במהלך הריאיון. למשל, מומלץ לאסוף נתונים על הא"א של מנהלים ממורים, מהורים, מתלמידים, ממפקחי בית הספר וממנהלי מחלקות חינוך. גיוון המקורות יוכל לתקף ולהעמיק את הבנתנו בנוגע למשמעות ולממדים של הא"א של מנהלים.

לבסוף, המחקר התמקד בתוכני הא"א של מנהלים, אך לא בחן את הסיבות ואת ההשלכות של התנהגויות אלו. מחקר המשך יוכל לספק תמונה רחבה יותר בנוגע לגורמים המעודדים ולגורמים המעכבים את נכונות המנהלים לתרום מעל ומעבר וגם בנוגע להשלכות של התנהגויות אלו על תפקוד הארגון ועל יעילותו.

מקורות

אבני ראשה (2008). תפיסת תפקיד מנהל בית הספר במדינת ישראל: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. ירושלים: המחבר.
אופלטקה, י' (2007). התנהגות אזרחית-ארגונית בקרב מורים בישראל. דפים, 44, 64-35.

אופלטקה, י' (2012). ניהול בית ספר: מהכשרה ועד פרישה. פרדס: חיפה.
יוסיפון, מ' ושמידע, מ' (2006). לקראת פרדיגמה חינוכית חדשה במערכת החינוך הישראלית בעידן הפוסט-מודרני. תל אביב: מט"ת. אוחזר מתוך http://storage.cet.ac.il/CetNews/422_781.pdf

משרד החינוך (תשנ"ה). חוזר מנכ"ל מיוחד ו. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/educationcms/units/sherut/takanon/perek7/menahel/hagdara/hagdara_al_yesodi.h

נוטוב, ל' (2011). מה בין שיין (Schein) למסלו (Maslow)? מחויבות ארגונית כביטוי של תרבות, צרכים וניהול: המקרה של עיצוב התפקיד חינוך כיתה בתיכון בישראל (עבודת דוקטורט). חיפה: הטכניון.

סטודי, מ' ואופלטקה, י' (2011). "זה מעבר לתפקידי": רכיבי ההתנהגות האזרחית ארגונית של גננות בישראל. דפים, 51, 105-139.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

- Belogolovsky, E., & Somech, A. (2010). Teacher' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education*, 26, 914-923.
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behaviour in school: How does it relate to participation in decision-making? *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438.
- Bolino, M. C., & Turnley, W. H. (2003). Going the extra mile: Cultivating and managing employee citizenship behavior. *Academy of Management Executive*, 17(3), 60-71.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Christ, O., van Dick, R., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organizational identification as determinants of different forms of organizational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 329-341.
- Conway, J. M. (1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 3-13.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage .
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *High School Journal*, 88(3), 35-45.
- Elkind, D. (1997). Schooling and family in the postmodern world. In A. Hargreaves (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind* (pp. 27-42). Alexandria, Egypt: ASCD.
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645-671). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Jackson, J. C. (2009). *Organizational citizenship behaviors, collective teacher efficacy, and student achievement in elementary schools* (Doctoral Dissertation). Williamsburg, VA: The college of William and Mary in Virginia.

- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L., & Yen, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviors and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology*, *101*, 453-479.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, S., & Harris, A. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*, Research report. Nottingham, England: University of Nottingham.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, S., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Retrieved from <http://www.aede-france.org/Seven-strong-claims.html>
- Leithwood, K., & Hallinger, P. (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, Holland: Kluwer.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership? In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lockett, A., Moon, J., & Visser, W. (2006). Corporate social responsibility in management research: Focus, nature, salience and sources of influence. *Journal of Management Studies*, *43*(1), 115-136.
- Louis, K. C., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(3), 315-336.
- Maignan, I., Ferrell, O., & Tomas, G. (1999). Corporate citizenship: Cultural antecedents and business benefits. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *27*(4), 455-469.
- Marinova, S. V., Moon, H., & Van Dyne, L. (2010). Are all good soldier behaviors the same? Supporting multidimensionality of organizational citizenship behaviors based on rewards and roles. *Human Relations*, *63*(10), 1463-1485.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morrison, E. W. (1994). Role definitions and organizational citizenship behavior: The importance of the employee's perspective. *Academy of Management Journal*, *37*, 1543-1567.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris, France: OECD, Education and Training Policy Division.

- Mulford, B., Kendall, D., Ewington, D., Edmunds, J., & Ken, B. (2008). Successful principalship of high-performance schools in high-poverty communities. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 461-480.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423.
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375-389.
- Oplatka, I. (2012). The possible consequences of organizational citizenship behaviors in drug and alcohol prevention education: Some insights from Israeli teachers and principals. In I. Duyar & A. Normore (Eds.), *Discretionary behavior and performance in educational organizations: The missing link in educational leadership and management* (pp. 277-297). London, England: Emerald.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10, 85-97.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. P. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. London, England: Sage.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform* (7th ed.). Toronto, Canada: Allyn & Bacon.
- Podsakoff, N. P., Whiting, S. W., Podsakoff, P. M., & Blume, B. D. (2009). Individual-and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 122-141.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. P., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Rosow, L. F., & Warner, L. S. (2000). *The Principalship: Dimensions in instructional leadership* (2nd ed.). Durham, NY: Carolina Academic Press.
- Schwab, D. P. (2004). *Research methods for organizational studies* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snell, R. S., & Wong, Y. L. (2002). *Citizenship in organisations: The good, the bad, and the fake*. Retrieved from <http://commons.in.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=hkibswp>

- Somech, A. (2014). Teacher OCB: Its nature, definitions, and dimensions. In A. Somech & I. Oplatka (Eds.), *Organizational citizenship behavior in schools* (pp. 32-45). London, England, & New York, NY: Routledge.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education, 16*, 649-659.
- Somech, A., & Oplatka, I. (Eds.). (2014). *Organizational citizenship behavior in schools*. London, England, & New York, NY: Routledge.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Turnipseed, D. L., & Vande Waa, E. (2012). The relationship between the four branch model of emotional intelligence and discretionary behavior of university educators. In I. Duyar & A. H. Normore (Ed.), *Discretionary behavior and performance in educational organizations: The missing link in educational leadership and management* (pp. 3-30). Somerville, MA: Emerald.
- Wagner, C. A., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement (report). *Journal of School Leadership, 21*(6), 893-927.
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management, 17*(3), 601-617.
- Yaffe, T., & Kark, R. (2011). Leading by example: The case of leader OCB. *Journal of Applied Psychology American Psychological Association, 96*(4), 806-826.
- Yukl, G. A., & Heaton, H. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.

נספח א: אפיון שדה המחקר ואוכלוסיית המחקר

שם בית הספר	מאפייני בית הספר	ותק המנהל בבית הספר
בית ספר א	עירוני, ממוקם בשכונת מצוקה, שש־שנתי, מגזר יהודי, כ־950 תלמידים	16 שנים
בית ספר ב	משרת קיבוצים, משלב גם ילדים בעלי צרכים מיוחדים, שש־שנתי, מגזר יהודי, כ־880 תלמידים	7 שנים
בית ספר ג	חינוך התיישבותי בקו העימות הצפוני, משלב ילדי צד"ל, שש־שנתי, מגזר יהודי, כ־1,100 תלמידים	3 שנים
בית ספר ד	בניהול עצמי, ממוקם בשכונה מבוססת, שש־שנתי, מגזר יהודי, כ־1,200 תלמידים	10 שנים
בית ספר ה	תיכון של הזרם הדתי־לאומי של חיפה, שש־שנתי, כ־300 תלמידים	5 שנים
בית הספר ו	רשמי שאינו מוכר, משלב מוסלמים ונוצרים ומשרת בעיקר את העיר חיפה ואת אזור הצפון, ארבע־שנתי, כ־600 תלמידים	7 שנים
בית ספר ז	חינוך מיוחד, מגזר יהודי, 70 תלמידים, מגן עד גיל 21	18 שנים
בית ספר ח	עירוני, מגזר יהודי, ממוקם בשכונה מבוססת, שש־שנתי, כ־1,000 תלמידים	10 שנים
בית ספר ט	ייעודי כולל פנימייה, מגזר יהודי, ארבע־שנתי, כ־400 תלמידים מכל קצוות הארץ	7 שנים
בית ספר י	תיכון אליטיסטי של המגזר הדרוזי בתמיכת קרן רש"י, 180 תלמידים	9 שנים
בית ספר יא	עירוני־מקיף בעיר קטנה, מגזר יהודי, שש־שנתי, כ־1,400 תלמידים	4 שנים
בית ספר יב	מקיף ביישוב קטן, מגזר ערבי, שש־שנתי, כ־1,400 תלמידים	8 שנה
בית ספר יג	מקיף ביישוב קטן, מגזר דרוזי, שש־שנתי, כ־640 תלמידים	1 שנה
בית ספר יד	כפר נוער, כולל פנימייה, מגזר יהודי, שש־שנתי, כ־600 תלמידים	2 שנים
בית ספר טו	עירוני־מקיף, יהודי בעיר מעורבת, שייך לרשת ארצית של בתי ספר, שש־שנתי, כ־1,000 תלמידים	4 שנים

נספח ב: ארבעת הממדים של התנהגות אזרחית ארגונית של מנהלי בית ספר

1. השקעה בקהילת בית ספר
 - א. השקעה בטיפול בהתנהגויות חריגות
 - ב. השקעה בטיפול בבעיות חברתיות וחברתיות-כלכליות של התלמידים ומשפחותיהם
 - ג. השקעה מעל ומעבר בקשרים עם תלמידי בית הספר
 - ד. השקעה במורים ובבני משפחותיהם
 - ה. השקעה באיכותה של סביבת העבודה
2. יוזמות
 - א. יוזמות פדגוגיות
 - ב. יוזמות בחינוך ערכי-חברתי
 - ג. יוזמות מערכתית לקידום בית הספר
 - ד. גיוס כספים לקידום יוזמות בית-ספריות
3. קידום הקהילה שמחוץ לבית הספר
 - א. קידום משפחות התלמידים
 - ב. קידום הבוגרים
 - ג. קידום הקהילה
4. התנהגויות יוצאות דופן