



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 2 מרס 2012

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**"תרבות ארגונית" ו"שביעות רצון" בקרב מורים בחינוך
המיוחד**

סאאיד בשארה

“תרבות ארגונית” ו“שביעות רצון” בקרב מורים בחינוך המיוחד

סאאיד בשארה¹

תקציר

במחקר זה נבדק הקשר בין תרבות ארגונית לבין רמת שביעות רצון בקרב מורים בחינוך המיוחד. יתר על כן, נבדקו הבדלים בין מורות לבין מורים בדבר תפיסת תרבות הארגון ורמת שביעות רצון בעבודה. בחלק הראשון במחקר, מתוארת תרבות הארגון, שמתייחסת לסביבת העבודה בארגון, וכוללת התנהגות חברי הארגון, נורמות, ערכים מקובלים בארגון, מדיניות ומינהל, וכן אווירה כללית בין חברי הארגון. בהמשך, המחקר מתוארת שביעות רצון, שהיא תחושת סיפוק של אדם מעבודתו. קיום תחושה חיובית בעבודה גורם לעידוד המוטיבציה והעלאתה בקרב העובדים ואילו היעדר שביעות רצון מסמן נטייה לרצות להחליף את מקום העבודה. במחקר נבחן גם הקשר בין מורות לבין מורים, והבדלים בין המינים בדבר תפיסת שני המשתנים: תרבות הארגון ושביעות רצון.

במסגרת החלק השני של המחקר נקבעו שלוש השערות ונבדקו באמצעות שאלון שכלל היגדים שונים המתייחסים לתרבות הארגון ולשביעות רצון. שלוש ההשערות אוששו, ורוב הנבדקים הצביעו על קיום קשר בין תרבות הארגון לבין מידת שביעות רצון בעבודה, וגם על הבדלים בין מורות לבין מורים בדבר תפיסת משתנים אלה.

ממצאי המחקר מצביעים על הצורך לשפר את תרבות הארגון של כל מוסד הוראה, שגורמת לעלייה ברמת שביעות הרצון, ולהתנהגות חיובית בקרב המורים כמו צמצום תופעות ההיעדרויות והנשירה, טיפוח המוטיבציה והעלאת רמת הישגי התלמידים.

תאריכים: אקלים ארגוני, אקלים בית ספר, הנעה לעבודה, בתי-ספר לחינוך מיוחד, הבדלים בין מגדריים

מבוא

בית הספר הוא מקום עבודה שמורים שוהים בו שעות ארוכות במהלך יום הלימודים. הוא משמש בעבורם גם סביבה חברתית וסביבה פסיכולוגית רבת-משמעות. בבית-הספר המורה בא המורה במגע עם עמיתים, כפופים או ממונים כשתחושתו מושפעת בחלקה מן האנשים העובדים עמו וכמו כן מתוכן המעשים שלו ומן המבנה הפיזי של מקום העבודה. מורים כמו עובדים אחרים עשויים לתפוס את סביבת עבודתם כטובה, מהנה ותומכת או כקשה ומכבידה. סביבת עבודה כמו זו המקובלת בבתי ספר, נודעת בשם “תרבות הארגון”. מחקרים רבים עסקו בהגדרת המושג ובדרכי מדידתו ובהשפעתו על מורים ותחושותיהם ועל התנהגותם ותפוקותיהם (פרידמן, 1995; שרן וטאן, 2007).

תרבות ארגונית היא הסביבה הפנימית של בית הספר, המשפיעה על התנהגותם של מורים, תלמידים, ועובדים נוספים. נוסף לזה, ניכרת השפעה לסגנון הניהול ולתהליך קבלת החלטות, לעבודת צוות ולתפיסת המורים את המערכת כמחדשת. לגורמים אלה יש חשיבות בעיצוב התרבות הארגונית של בית הספר. המורים בחינוך המיוחד זקוקים ליחס שונה ולתמיכה רצופה מטעם בית הספר שבו הם מועסקים. הם עובדים עם אוכלוסיית תלמידים קשה, שיש לה יכולות קוגניטיביות נמוכות, ובעיות התנהגותיות, רגשיות או נפשיות.

1 ד"ר סאאיד בשארה, מרצה, המכללה האקדמית בית ברל

לכן, תמיכה מצד בית הספר וקיום תרבות ארגונית חיובית עשויה לסייע מאוד למורים בחינוך המיוחד ולשיפור ברמת שביעות רצונם (נבו ושב, 1993; פרידמן, 1988). שביעות רצון היא תחושה חיובית כלפי מקום העבודה, והדבר בא לידי ביטוי ברצון המורים להישאר בעיסוקם, לשתף פעולה עם המערכת, ולגלות נכונות ליטול חלק בתכנית בית הספר (דולברג, 1997). במחקר זה, נבדק הקשר בין תרבות ארגונית לבין שביעות רצון בקרב מורים בחינוך המיוחד. הבנת קשר זה מסייעת להתמודד עם מגוון תופעות המתקשרות לתחום הפדגוגי כגון צמצום תופעות הנשירה הן בקרב המורים והן בקרב התלמידים, טיפוח המוטיבציה לעבודה, ושיפור רמת הישגי התלמידים. במחקר זה, גם נערכה השוואה בין מורים ומורות בדבר תפיסת המושגים "תרבות ארגונית" ו"שביעות רצון" והבנתם (ברקול, 1997; בשארה ובשארה, 2007; גולדרינג, 1987; דולברג, 1997; לביאן, 2008; קרמר-חיון, 1989).

תרבות ארגונית מהי?

המושג "תרבות הארגון" נקשר לסביבת העבודה של אנשים בתוך הארגון שבו הם עובדים. למעשה מושג זה נשען בעיקר על תפיסתם של העובדים את תפקידם ברמה האישית, את עיסוקם המקצועי ואת סביבת עבודתם. תרבות הארגון מתייחסת אפוא לסביבת הארגון וכמו כן לכוחות הסביבה המשפיעים על התנהגות העובדים ומאפייניהם בארגון ועל המבנה שלו (פרידמן, 1988; פרידמן, 1995).

תרבות הארגון מוגדרת בצורות שונות, ובהן כללי התנהגות בקרב חברי הארגון, נורמות, ערכים דומיננטיים שהארגון קובע, מדיניות הארגון כלפי עובדיו וכלפי צרכיו, והאווירה הכללית הקיימת בתוך הארגון. אפשר לראות, שהמושג "תרבות הארגון" הוא תוצר השילוב בין כללים מקצועיים של הארגון ולבין צרכים אנושיים של העובדים (לביאן, 2008; פרידמן, 1988; שחר, 2007; Sarason, 1996; Shachar & Sharan, 1998).

פרידמן (1995) ניסה להגדיר את תרבות הארגון בארבע סביבות:

- ◆ סביבה ראשונה היא הסביבה החברתית המורכבת מן התחושות שיש למורה או לתלמיד.
 - ◆ הסביבה השנייה היא הסביבה הארגונית שמורכבת מנוהלי המשמעת ומאופי התקשורת בבית הספר.
 - ◆ הסביבה השלישית היא הסביבה הפיזית (למשל החללים הפיזיים והמתקנים העומדים לרשות המורה והתלמיד). בסביבה זו נכללים גם ניקיון הבניין והרעש בתוכו.
 - ◆ הסביבה הרביעית היא הסביבה הכללית, האווירה הכללית השוררת בבית הספר, התחרותיות, העזרה ההדדית, תחושת השליחות של העובדים בבית הספר וכיוצא באלה (פרידמן, 1995).
- עם זאת, יש המחלקים את תרבות בית הספר למכלול איכויות סביבתיות הכוללות מרכיבים פיזיים וחומריים אחדים וכן מרכיבים קוגניטיביים ומשמעויות בבית הספר. נוסף לכך, ישנו גם הממד החברתי במערכת היחסים החברתיים בין האנשים בארגון. לאלה מתחברת תרבות הארגון שהיא מערכת האמונות, הערכים והמבנים קוגניטיביים המצויים בבית הספר (בשארה ובשארה, 2007; נבו ושב, 1993; פרידמן, 1988). על פי חוקרים אחדים ובהסתמך על סקרים שונים, אפשר למדוד את תרבות בית הספר באמצעות חמישה מדדים:

- ◆ מידת קיומה של סביבה תומכת והנהלה תומכת.
- ◆ בהירות התפקידים.
- ◆ ערך עצמי מקצועי.
- ◆ מידת ההשתתפות של המורים בפתרון בעיות בית-ספריות.
- ◆ הנהלה וצוות שמעודדים שינויים.

תרבות ארגונית חשובה מאוד למורים המועסקים במסגרות החינוך המיוחד. בין שהם מועסקים בכיתות של חינוך מיוחד במסגרת בתי ספר רגילים ובין שהם מועסקים בבתי ספר לחינוך מיוחד, המציאות היא שהם עובדים עם אוכלוסיות תלמידים קשות מאוד. החינוך המיוחד הוא מקצוע הנגזר מתוך החינוך הכללי ופועל בתוכו, והוא כולל גישות ושירותים חינוכיים, פסיכולוגיים, רפואיים וסוציאליים שניתנים לילדים ולמבוגרים שהוגדרו כחריגים מבחינה גופנית, שכלית ונפשית.

מטרת החינוך המיוחד – ושל המורה בחינוך המיוחד – היא שיקומו של הילד המוגבל ביכולותיו, והכנתו לחיים חברתיים ומקצועיים תקינים ככל האפשר, עד קצה גבול יכולתו. כך יש לשאוף להפעלת מיטב האמצעים החינוכיים והטיפוליים כדי לאפשר את השתלבות הילד במסגרת חינוכית (בשארה, 2005; משרד החינוך, 1995). אוכלוסיית התלמידים בחינוך המיוחד מגוונת מאוד, והיא כוללת ילדים שיש להם פיגור שכלי ברמות שונות, ילדים שיש להם הפרעות נפשיות, ילדים שיש להם הפרעות התנהגות, ילדים שיש להם הפרעות התפתחותיות נרחבות (PDD), ילדים שיש להם ליקויי למידה, וילדים שיש להם לקויות מוטוריות וליקויי חושים.

מצד אחד, המורים המועסקים במסגרות אלו, יצטרכו להתמודד עם מכלול הקשיים של התלמידים. מצד אחר יצטרכו המורים לנסות ולקדם את התלמידים בתחומים אחדים, לפי תוצאות האבחונים של התלמידים ולפי דרישות משרד החינוך. מכאן חשיבותה של התרבות הארגונית בבית הספר. יחסי הגומלין בין חברי הארגון, עשויים להיות מתוארים במושגים, בערכים, בנורמות, במקצועיות וביכולתו של העובד להתמודד עם תביעות הסביבה ממנו (בשארה, 2005; חוק חינוך מיוחד, 1988; משרד החינוך והתרבות, 1995; Lewis, 1983). לסיכום, תרבות בית הספר תושפע מגורמים רבים, ובהם: גודל בית הספר, סוג הקהילה הסובבת אותו, העמדות כלפי בית הספר והרקע שממנו באים התלמידים. נוסף לזה, ישנם גורמים מוסדיים, כגון: האווירה בתוך המוסד, עמדות, מנהגים, מסורת, רמת יחסי הגומלין בין חברי הארגון וסגנון הניהול.

חשיבותו של המחקר המוצע נובעת אפוא מביקורת המאפיינים השונים של המושג "תרבות הארגון" ותהליכי עיצובו באופן חיובי, ובחינת הקשר שלו עם מידת "שביעות הרצון" בעבודה בקרב מורים בחינוך המיוחד. בדיקת מאפיינים אלה עשויה לאפשר הבנה טובה יותר של קשר בין מרכיבים מוסדיים לבין שיפור ברמת שביעות רצון של המורים בחינוך המיוחד בעקבות זאת, יתאפשר תכנון יעיל יותר של מערכת הלימודים.

שביעות רצון של מורים בחינוך המיוחד

המושג שביעות רצון מעיד על תחושת הסיפוק של אדם ממצב או מפעולה. שביעות רצון של אנשים בעבודה מביעה סיפוק מהתפקוד ומהתנאים השוררים בעבודה, כך שאנשים עם שביעות רצון נשארים במקום עבודתם ומעודדים נפשית; בהיעדר שביעות רצון מתעוררת אצלם נטייה להחליף את מקום העבודה או שהם נעדרים ממנו תכופות. אי-שביעות רצון עשויה להביא את הפרט להסבת המקצוע או לגלות התנהגות תוקפנית ולסגת "נסיגה נפשית" מן העבודה (דולברג, 1997; קרמר-חיון, 1989).

שביעות רצון מסמנת סיפוק שחווים אנשים בעבודה שלהם, ורמת הסיפוק מתייחסת ומכוונת אל מגוון נושאים ומרכיבים בעבודה. עובדים שבעי רצון, מגלים רצון לעבוד ולהיות מעורבים יותר בנעשה בתחום עבודתם. שביעות רצון מערבת חוויה חיובית ותחושת סיפוק המביאה את העובד להמשיך לתפקד באורח יעיל וטוב, מתוך שהוא חש סיפוק מעבודתו ומבצע אותה כראוי (משרד החינוך, 1992; דולברג, 1997).

שביעות רצון היא פועל יוצא של תגמולים הנתפסים בידי הפרט כחיוביים, ובכך מאופיינת שביעות הרצון בקבלת תגמולים, והפרט מרוצה ממה שהוא מקבל בהשוואה למה שהוא חושב שמגיע לו. אם כן, הפקת שביעות רצון מהעבודה מותנית בצמצום הפער בין הרצוי לבין המצוי מבחינת תגמולים, כששביעות הרצון אינה רק ביחס לציפיות הפרט אלא גם פועל יוצא של ההשוואה שמשווה הפרט את התגמולים שלו עם תגמולי עמיתיו (לביאן, 2008; קרמר-חיון, 1989).

שביעות רצון מחוזקת באמצעות התמיכה שהעובד זוכה בה בתוך הארגון. תמיכה זו יכולה לבוא לידי ביטוי באמצעות השתלמויות ובאמצעות פיקוח והדרכה. משתנים נוספים המאפיינים שביעות רצון הם תחושת הסיפוק והאתגר שחווי העובד מצד אחד והקידום והיוקרה שזכה בהם (או שהוא מצפה להם) מצד אחר. שביעות רצון יכולה להתעורר ולהישמר גם לפי רמת העצמאות של העובד וחופש הפעולה שלו. נוסף לכך, שביעות רצון מאופיינת בקיומה של אווירה מתאימה ובהתאם למהות יחסי האנוש במקום העבודה ואיכותם (דולברג, 1997; קרמר-חיון, 1989).

שביעות רצון הוא גורם בעל משקל רב ביחסו של העובד לעבודתו. אחד המשתנים העיקריים הוא מרכזיות העבודה בחיי המורה ועשויות להיות לו השלכות חשובות. מרכזיות העבודה מצביעה על התפקיד המרכזי שיש לעבודה בחיי הפרט בהשוואה לתפקידים אחרים ולעיסוקים אחרים. מרכזיות זו יכולה להשפיע על יעילות הפרט בעבודה ועל המידה שבה הוא מוכן להשקיע זמן ואנרגיה בעבודתו, פיזית, נפשית ואינטלקטואלית. המחקרים שבוצעו בתחום מדווחים על מתאם שלילי בין מרכזיות העבודה לבין שחיקת העובד, וכי קיים מתאם מובהק בין סטטוס המקצוע לבין מרכזיות העבודה. למעשה, העבודה משמשת כלי להוכחת הצלחה אישית והיא מספקת אפשרויות למעורבות רגשית ואינטלקטואלית (בשארה ובשארה, 2007; פרידמן, 1995; קרמר-חיון, 1989). עם זאת, מרבית המחקרים מראים כי למרות הלחצים והמתחים שחווים המורים, הם ממשיכים לגלות שביעות רצון ולתפקד באורח יעיל וטוב כשהם חשים סיפוק מעבודתם. תחושת סיפוק נתרמת מן האקלים בבית הספר (Agran & Wehmeyer, 1999).

השליטה של מורים בחומר הלימוד ובאמצעי עזר מתקדמים בתוך בית הספר כחלק מעבודתם, מגבירה את תחושת שביעות רצון שלהם ומקנה משמעות לעבודת ההוראה. יתרה מכך, מורים בעלי רמת סיפוק גבוהה מעבודתם, הם מורים בעלי צורך רב יותר באינטראקטיב תלמיד-מורה. שביעות רצונם מהעבודה קשורה גם לתחושה של ציפיות שהגשימו, כמו למשל רצונם להשפיע על תלמידיהם או שהם מתוגמלים כראוי בהשוואה למאמציהם ונהנים גם מאוטונומיה בעבודה (אשנב למערכת חינוך בעולם, 1992; Margalit, 2003). במחקר זה, נבדקים המאפיינים הייחודיים של שביעות רצון בקרב מורים בחינוך המיוחד. שביעות רצון טובה בעבודה מוליכה להתנהגות חיובית ואחראית בעבודה, וכנגזרת: פרוץ עבודה, קבלת אחריות והימנעות מהיעדרויות ומאיחורים.

הקשר בין תרבות ארגונית לבין שביעות רצון בקרב מורים בחינוך המיוחד

תרבות ארגונית כוללת מערכת היחסים של המורים עם אנשי הנהלה, מורים שמתאכזבים ואינם זוכים לקידום בניגוד לציפיותיהם, עלולים לצבור בקרבם רגשות טינה וניכור כלפי הנהלת בית הספר. אי-שביעות רצון יכולה גם להתעורר בעת שמורים מורחקים ממרכז העניינים בבית הספר וחברי הנהלה ממעיטים בשמיעת מצוקותיהם, וכמו כן המורים אינם זוכים לתמיכה או לשבח על ביצוע טוב ויעיל (בורק, 2007).

יחסי עבודה תקינים מעוררים שביעות רצון של מורים, וזה גם משפר את הסתגלותם ואת כושר התמודדותם עם תנאים קשים. השיתוף בקבלת החלטות והקידום בהייררכיה המנהלית הם מבין ציפיותיהם של מורים. בין משתנים אלה לבין שביעות רצון מורים נמצאו מתאמים חיוביים במחקרים שונים, והם עשויים להחליש את תופעת הניכור בעבודה וגם לשנות בעיני המורים את דרך ההתייחסות ואת תפיסת סביבת העבודה. שביעות הרצון מושפעת מתנאי העבודה מההיבט הפדגוגי באקלים בית הספר בהתייחס לאוטונומיה של המורה ולסיוע המתקבל. באותו הקשר משפיעים גורמים וממדים פיזיים כמו גודל הכיתה, גודל בית הספר ואיכות הציוד. שביעות רצון המורים מעבודתם מושפעת ממרכיבים נוספים באקלים הארגוני וממאפייניו כאקלים פתוח או סגור, בהקשר למידת המעורבות של ההורים בבית הספר, כשיש בכך סיכויים לתמיכת הורים במורה ושביעות

הרצון מושפעת מטיב הקשר שלו עם ההורים ועם ארגונים שונים בקהילה הבאים במגע עם בית הספר (בורק, 2007; דולברג, 1997; לביאן, 2008).

בחקר חינוך מיוחד, תשמ"ח – 1988 נקבע כי ועדת השמה חייבת לתת עדיפות לשילוב ילד עם צרכים מיוחדים במסגרת רגילה. זכות זו, ללמוד במסגרת נורמטיבית, היא חלק מזכותו של אדם עם מוגבלות לחיות בקהילה ולהשתתף בפעילות הנערכת בה בשוויוניות. בעקבות זאת, אוכלוסיית התלמידים המגיעה לבתי ספר לחינוך מיוחד לאחרונה, היא קשה מאוד. הדבר משפיע מאוד על עבודת המורים ועל תפיסת רמת שביעות הרצון שלהם (בשארה, 2005).

חוקרים אחדים מייחסים לתרבות הארגון בבתי ספר לחינוך מיוחד השלכות שליליות בדבר שחיקת המורים ותחושת הסיפוק שלהם מעבודתם. הדבר מעוגן חלקית בטיב מערכת היחסים בין מורים לבין עמיתיהם ולאיכות הקשרים היוצרים את האווירה ביניהם. מקור רבות מן ההצלחות של מורים בעבודתם החינוכית – ומקור רבים מן הכישלונות – ביחסים בין צוותים של מורים. מכאן חיוניות יצירת אווירה חברתית נעימה בתוך בית הספר לחינוך מיוחד, כחלק ממבנה התרבות הארגונית המשפיע על שביעות מורים ועל שחיקתם (גולדרינג, 1987). כדי שהתרבות בבית הספר לחינוך מיוחד תשתפר, עבודת הכיתה צריכה להיות מאורגנת יותר והתלמיד אמור לזכות להבנת חולשותיו ומגבלותיו והתחשבות בהן. כדי שהמורה יוכל לעשות זאת, צריכות תכניות לשיפור התרבות בבית הספר להתבסס על ארבעה עקרונות הקשורים למורים ובעיקר הפחתת לחצים חיצוניים על המורים וחזוקת תחושת הביטחון של המורה.

שיפור תרבות בית הספר מחייבת הימנעות משינויים המשפיעים על תפיסת ה"אני" של המורה והתאמת סגנון המנהיגות של המנהל לצורכי המורים בבית הספר. שיפור כזה משליך על תפקוד המורה. שיפור התפקוד הוא חלק מהעלאת המורל בקרב המורים והבעת אמון רב יותר בהם ועידודים בדרכים שונות (בשארה ובשארה, 2007; גולדרינג, 1987; דולברג, 1997; הוצלר, יעקב, אלמוסני וברגמן, 2001; היימן ואלניק-שמס, 2004; לביאן, 2008; נבו ושב, 1993; פרידמן, 1995; Margalit, 2003).

נערכו מחקרים רבים שמבדילים בין נשים לבין גברים בהוראה. הגישה של האישה בהוראה שונה משל הגבר והיחסים עם האחר הופכים להיות מרכז העשייה יותר מאשר השגת המטרה. גישת הנשים נוטה יותר לאמץ סגנון המכוון ליחסים בין-אישיים, לעומת גברים המכוונים יותר לעבר סמכות ואוטוקרטיות ולעבר מילוי מטרות מוגדרות מראש. נשים מכוונות למשימה יותר מגברים ודואגות לתלמידים וללמידה והן מתמקדות בענייני הוראה, וכמו כן היחס שלהן עם הזולת עדין ורך ואילו גברים נוטים להפעיל במגעיהם עם האחרים את הסמכות והשליטה (ברקול, 1997; עטייה ואופלטקה, 2007).

משתנים אלה ואחרים הקשורים לתרבות הארגון בבית הספר לחינוך מיוחד משפיעים על שביעות רצון מורים מעבודתם, כששביעות רצון זו מצביעה על מידת ההנאה המופקת מן העבודה והמידה שבה ההוראה עונה על הציפיות בתור מקצוע ובתור תפקיד. המורים בחינוך המיוחד נתקלים מדי יום בבעיות לא-שגרתיות, בעיות אלו עלולות לשבש את תכנית יום הלימודים של המורה וליצור חוסר יכולת להתקדם בתכניתו. נוסף לכך, אי-יכולת לקדם בצורה הולמת את התלמידים בתחומים שנקבעו, גורם למורה תסכול ולפעמים גם תחושה של ייאוש ונטייה לנטישה. לפיכך, השינוי הנדרש של תרבות בית הספר או שיפורה, הוא עירוב המורים ביצירתה של אווירת עמיתים ואכפתיות בין המורים לבין עצמם. כך תעלה רמת ההנאה בפגישות מורים. מכל האמור אפשר להסיק כי יש קשר בין תרבות ארגונית ולבין שביעות רצון. אפשר להניח שככל שתרבות ארגונית של בית הספר לחינוך מיוחד נתפסת כחיובית יותר, כך גם מידת שביעות רצון של המורים תמצא גבוהה יותר אף היא. תפיסה חיובית של התרבות הארגונית בבית הספר לחינוך מיוחד, מאופיינת במחקר זה כתפיסת בית הספר בתור ארגון תומך, דמוקרטי ויעיל; כמקום שיש בו התמודדות עם קשיי תלמידים, שתחומי האחריות של התפקידים ברורה,

שהערך העצמי המקצועי גבוה, שהנהלה ואנשי הצוות מעודדים שינויים (הוצלר, יעקב, אלמוסני וברגמן, 2001; היימן ואלניק-שמש, 2004; פרידמן, 1988; 1995). יתר על כן, עקב תכונותיהן הנשיות המתאפיינות בסגנון עדין, דמוקרטי, והמכוון ליחסים בין אישיים, אפשר להניח שמורות תופסות את תרבות הארגון ושביעות רצון בצורה יותר חיובית ואופטימית מאשר מורים גברים.

לפיכך לאחר כל זאת, השערות המחקר הן:

- ◆ ככל שתפיסת מורי החינוך המיוחד את התרבות הארגונית הנהוגה בבית ספרם חיובית יותר, כך גם רמת שביעות הרצון של המורים תהיה גבוהה יותר.
- ◆ תפיסת התרבות הארגונית הנהוגה בבית הספר בקרב המורות בחינוך המיוחד, חיובית יותר בהשוואה למורים בחינוך המיוחד.
- ◆ תפיסת שביעות הרצון הנהוגה בבית הספר בקרב המורות בחינוך המיוחד, חיובית יותר בהשוואה למורים בחינוך המיוחד.

השיטה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 115 מורים ואנשי צוות מהחינוך המיוחד. המועסקים בשלושה בתי-ספר שונים, מתוכם 80 מורות (69.6%) ו-35 מורים (30.4%). הגיל הממוצע של המורים שהשתתפו במחקר הוא 33 שנים ($SD = 7.48$). ממוצע הוותק בהוראה הוא 11 שנים ($SD = 6.93$). ממוצע שנות וותק באותו מוסד הוא 7 שנים ($SD = 4.43$). כל המורים בעלי תעודת בוגר בהוראה ממכללה למורים (B.Ed), וממוצע מספר שעות עבודתם בשבוע עמד על 23 שעות ($SD = 9.32$). רוב המורים (73.3%) הם מורים מקצועיים בבית הספר, והיתר (26.7%) בעלי נושאים בתפקידים כמו חינוך כיתה או ריכוזי מקצוע. כל המורים שהשתתפו במחקר התגוררו באזור המרכז, ביישובים הכפריים ובערים.

כלי המחקר ואיסוף הנתונים

מדידת התרבות הארגונית ומדידת רמת שביעות הרצון בבית הספר, נעשתה באמצעות שימוש בשאלון² מתוך מחקרה של לב (1996), שיש לו מהימנות ותוקף מוכחים. תקפות המבנה של השאלון נבדקה במחקרה של לב (1996) והעלתה כי שאלון התרבות הארגונית מורכב משני סולמות:

- ◆ "אמונות תחושות ודעות אישיות".
- ◆ "פנייה לעמיתים וקבלת עזרה".

שאלון שביעות הרצון בבית הספר מורכב אף הוא משני סולמות:

- ◆ "סידורים ואירועים אישיים".
- ◆ "יחסי עבודה כלפי בית הספר".

במחקר זה נבדקה שוב מהימנותו של שאלון המחקר בשיטת אלפא של קרונבאך ונמצאה גבוהה (שאלון שביעות רצון, סולם כללי: $\alpha = 0.79$; שאלון תרבות ארגונית סולם כללי: $\alpha = 0.79$). בהתבסס על ממצאי בדיקת

2 ראה נספח א'.

המהימנות שהצביעו על רמה גבוהה של עקיבות פנימית בסולמות השאלונים, חושבו לכל משתתף שני ציוני מדדים בעבור כל אחד מהסולמות וכן חושבו ציוני מדדים כלליים. חישוב הציונים נערך באמצעות מיצוע הפריטים המשתייכים לכל סולם. טווח ציוני המדדים נע בין 1 ל-5. ככל שהציון גבוה יותר, התרבות הארגונית נתפסת כחיובית יותר ושביעות הרצון גבוהה יותר. תקפות התוכן נבדקה באופן בלתי תלוי בידי שלושה שופטים, אשר התבקשו לשפוט באיזו מידה השאלון מודד את הגורם שאותו נועד למדוד. ההסכמה בין השופטים לגבי תכני השאלון נמצאה גבוהה (90% הסכמה בין שופטים). לגבי השאלות שלגביהן לא נמצאה הסכמה, ההחלטה נעשתה על פי רוב של שני שופטים וחלק מהשאלות נוסחו ונכתבו מחדש והועברו שוב לשיפוט שלושת השופטים. בהתאם לכך השאלון תוקן. כמו כן, תקפות המבנה של השאלון נבדקה לפי לב (1996) בפרק הכלים.

השאלון מורכב מ-49 היגדים, שבאמצעות חלקם נבדק המשתנה "תרבות ארגונית" ובאמצעות היתר נבדק המשתנה "שביעות רצון". ההיגדים מוצגים ברצף, ללא חלוקה לקטגוריות. המורים התבקשו להעריך כל היגד על גבי סולם מסוג ליקרט שנע מ-1 (מאוד לא מסכים) עד 5 (מסכים בהחלט).

השאלון הועבר למורים שהשתתפו במחקר פעם אחת במהלך שנת הלימודים, כדי להעריך את רמת התרבות הארגונית הקיימת ולמדוד את רמת שביעות רצון בקרבם.

העברת השאלונים נערכה לאחר קבלת הסכמת מנהלי בתי הספר, כדי לחלק את השאלונים למורים. איסוף הנתונים נערך במהלך שעות הלימוד הרגילות במסגרות השונות שבהן המורים מועסקים, וכל מורה קיבל הסבר לגבי מילוי השאלון.

שיטת עיבוד הנתונים – זהו מחקר משווה מכיוון שלא נעשתה במהלכו התערבות במשתנה הבלתי תלוי. דהיינו, אין חלוקה לקבוצות ניסוי וביקורת. המשתנה הבלתי תלוי שאותו ביקשנו לאפיין במחקר הוא תפיסת המורים את התרבות הארגונית הנהוגה בבית ספרם, והמשתנה התלוי הוא רמת שביעות רצון של המורים בעבודה – שניהם נבדקו באמצעות מרכיבים רלוונטיים משאלון המחקר. משתנה בלתי תלוי נוסף ששימש במחקר זה היה מגדר. בדיקת השערת המחקר הראשונה נערכה באמצעות חישוב מתאם פירסון בין מדדי תרבות ארגונית ושביעות רצון. בדיקת השערות המחקר השנייה והשלישית נערכה באמצעות חישוב מבחני t להשוואה בין שתי קבוצות המורים לפי שיוך מגדרי.

ממצאים

להלן סיכום הממצאים

שני המוקדים שנבדקו מוצגים כאן בחלוקה לארבעת סולמות המחקר (כמצוין בפרק השיטה).

לוח 1 – ממוצעים וסטיות תקן לגבי ארבעת הסולמות של המחקר

משתני המחקר	הסולם	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע כולל	סטיית תקן
תרבות ארגונית	"פנייה לעמיתים וקבלת עזרה"	4.13	0.234	3.83	0.001
	"אמונות תחושות ודעות אישיות"	3.53	0.232		
שביעות רצון	"סידורים ואירועים אישיים"	3.79	0.38	3.56	0.14
	" יחסי עבודה כלפי בית הספר"	3.34	0.18		

בלוח 1 עולה, כי ממוצע המשתנה הבלתי תלוי תרבות ארגונית, הנו 3.83, וממוצע המשתנה התלוי שביעות רצון הנו 3.56. בלוח 2 מוצג מקדם המתאם של פירסון בין המשתנים תרבות ארגונית ושביעות רצון.

הקשר בין תרבות ארגונית לבין שביעות רצון של מורים

השערת המחקר הראשונה גרסה כי ככל שתפיסת המורים את התרבות הארגונית בבית הספר חיובית יותר, כך גם רמת שביעות הרצון של המורים בחינוך המיוחד תמצא גבוהה יותר. לצורך בדיקת השערה זו חושב מתאם פירסון בין מדדי תרבות ארגונית ושביעות רצון והממצאים מוצגים בלוח 2.

לוח 2 – מתאם פירסון בין תרבות ארגונית ושביעות רצון (N=115)

תרבות ארגונית	שביעות רצון	
	0.76**	תרבות ארגונית

P<0.01**

מלוח 2 עולה שקיים מתאם קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין תפיסת התרבות הארגונית של בית הספר ולבין מידת שביעות רצון של המורים $r(115)=0.76, p<0.001$. כלומר, השערת המחקר הראשונה אוששה, ונמצא שככל שתפיסת התרבות הארגונית בקרב המורים חיובית יותר, כך גם מידת שביעות הרצון של המורים גבוהה יותר.

הבדלים בין מורות ומורים בחינוך המיוחד בתפיסת התרבות הארגונית ושביעות הרצון

השערות המחקר השנייה והשלישית גרסו כי המורות בחינוך המיוחד תמצאנה חיוביות יותר ברמת התפיסה של התרבות הארגונית וברמת שביעות הרצון מאשר המורים בחינוך המיוחד. לצורך בדיקת השערות אלה חושבו מבחני t להשוואה בין שתי קבוצות המורים לפי שיוך מגדרי.

בלוח 3 מוצגים הממוצעים, סטיות תקן וערכי t לגבי תפיסת התרבות הארגונית ושביעות רצון בקרב המורים בחינוך המיוחד בהשוואה מגדרית בין מורים ומורות.

לוח 3 – ממוצעים, סטיות תקן וערכי t בתפיסת התרבות הארגונית ושביעות רצון בקרב מורות ומורים בחינוך המיוחד (N=115)

t (115)	מורים (N=35)		מורות (N=80)		
	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	
2.30*	0.30	3.80	0.22	3.86	תרבות ארגונית
3.63*	0.20	3.52	0.24	3.60	שביעות רצון

p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001*

מהתבוננות בערכי מבחן t המוצגים בלוח 3 ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין המורים לפי שיוך מגדרי הן בממד תרבות הארגונית והן בממד שביעות הרצון. מהתבוננות בממוצעים עולה כי במשתנה תרבות ארגונית ממוצע המורות (M=3.86) גבוה יותר מאשר ממוצע המורים (M=3.80). בנוסף לכך, במשתנה שביעות רצון ממוצע המורות (M=3.60) גבוה יותר מאשר ממוצע מורים (M=3.52). דהיינו, קיימים הבדלים בין מורות לבין מורים בדבר תפיסת התרבות הארגונית ושביעות רצון. המורות תופסות את התרבות הארגונית באופן חיובי יותר, ורמת שביעות הרצון בקרב המורות גבוהה יותר מאשר בקרב המורים. ממצאים אלו מאששים את השערות המחקר.

דיון וסיכום

למחקר זה היו שתי מטרות עיקריות: לבחון את הקשר בין תפיסת תרבות הארגון לבין רמת שביעות רצון בקרב מורים בחינוך המיוחד. כמו כן נועד המחקר לבחון את ההבדל בין מורות לבין מורים בדבר תפיסת תרבות הארגון ומידת שביעות רצון בעבודה.

לפי השערת המחקר הראשונה, ככל שתפיסת המורים את תרבות הארגון חיובית יותר, כך גם רמת שביעות רצון תמצא גבוהה יותר. דפוס הממצאים הצביע על כך שהשערה זו אוששה, ונמצא שככל שתפיסת המורים את תרבות הארגון בבית הספר חיובית יותר, כך גם רמת שביעות הרצון בקרב המורים גבוהה יותר.

תרבות הארגון מוגדרת בצורות שונות, ובהן כללי התנהגות בקרב חברי הארגון, נורמות, ערכים דומיננטיים שהארגון קובע, מדיניות הארגון כלפי העובדים וכלפי צרכיו, והאווירה הכללית הקיימת בתוך הארגון. אפשר לראות, שמושג תרבות הארגון הוא תוצר של שילוב בין כלים מקצועיים של הארגון מצד אחד ולבין צרכים אנושיים של העובדים מצד אחר. בדיקת האווירה השוררת בבית הספר נחשבת לדרך הנפוצה ביותר בספרות המחקר למדידת תרבות בית הספר.

שביעות רצון היא פועל יוצא של תגמולים הנתפסים בידי הפרט כחיוביים, ובכך שביעות רצון מאופיינת בקבלת תגמולים. הפרט מרוצה ממה שהוא מקבל בהשוואה למה שהוא חושב שמגיע לו. הפקת שביעות רצון מהעבודה מותנית אפוא בצמצום הפער בין הרצוי והמצוי מבחינת התגמולים, כששביעות הרצון אינה רק ביחס לציפיות הפרט, אלא גם פועל יוצא של ההשוואה שהוא משווה את התגמולים שלו עם תגמולי עמיתיו (קרמר-חיון, 1989).

המושג "שביעות רצון" מעיד עם תחושת הסיפוק של אדם ממצב או פעולה. שביעות רצון של אנשים בעבודה מביא לידי ביטוי סיפוק מהתפקוד ומהתנאים שבעבודה כך שאנשים עם שביעות רצון נשארים במקום עבודתם ומעודדים נפשית, ואילו בהיעדר שביעות רצון מתעוררת נטייה להחליף את מקום העבודה או שהם נעדרים ממנו תכופות. אי-שביעות רצון יכולה להביא את הפרט להסבת המקצוע או לגלות התנהגות תוקפנית ולסגת "נסיגה נפשית" מן העבודה (קרמר-חיון, 1989). זוהי תחושה המגלה זיקה לצורך בסיסי של הפרט בהישגים וצורך נוסף של קבלת חיזוקים ומימוש הפוטנציאל האינטלקטואלי שבו. בעת שצרכים אלה מסופקים הם תורמים לשביעות-רצון הפרט.

שביעות רצון מחוזקת באמצעות התמיכה שהעובד זוכה בה בתוך הארגון, ותמיכה זו יכולה להיות באמצעות השתלמויות ובאמצעות פיקוח והדרכה. משתנים נוספים המאפיינים שביעות רצון הם תחושת הסיפוק והאתגר שחוה העובד מצד אחד והקידום והיוקרה שהוא מצפה להם (או שכבר זכה בהם) מצד אחר. שביעות רצון יכולה להתעורר ולהישמר גם נוכח העצמאות של העובד וחופש הפעולה שלו. נוסף לכך, שביעות רצון מאופיינת בקיומה ומימושה בתוך אווירה ובהתאם למהות יחסי האנוש ואיכותם (דולברג, 1997; לביאן, 2008; קרמר-חיון, 1989).

אחת הדרכים לחיזוק תחושה של שביעות רצון בקרב העובדים היא על ידי מתן תמיכה ועידוד. דברים אלה יכולים להיעשות באמצעות השתלמויות ובאמצעות פיקוח והדרכה. משתנים נוספים המאפיינים שביעות רצון הם תחושת הסיפוק והאתגר שחוה העובד מצד אחד והקידום והיוקרה להם הוא מצפה או אכן זכה מצד שני. שביעות רצון יכולה להתעורר ולהישמר גם לאור העצמאות של העובד וחופש הפעולה שלו, ובנוסף לכך שביעות רצון מאופיינת בקיומה ומימושה בתוך אווירה ובהתאם למהות ואיכות יחסי אנוש (דולברג, 1997; לביאן, 2008; קרמר-חיון, 1989; Xiaofeng & Jase, 2008; Viel-Ruma, 2010).

במחקר זה, נבדקו המאפיינים הייחודיים של תרבות הארגון ומידת הקשר לגבי שביעות רצון בקרב מורים בחינוך המיוחד בעבודה. כאשר תפיסת תרבות ארגונית חיובית מוליכה להתנהגות חיובית ואחראית בעבודה. לפיכך,

השינוי הנדרש של תרבות בית הספר או השיפור שלה, הוא עירוב המורים ביצירת אווירת עמיתים ואכפתיות בין המורים לבין עצמם ובכך להביא להעלאת רמת ההנאה בפגישות מורים. בשתי השערות המחקר השנייה והשלישית נאמר כי יחס המורות בחינוך המיוחד ימצא חיובי יותר ברמת התפיסה של התרבות הארגונית וברמת שביעות הרצון מאשר זה של המורים בחינוך המיוחד. דפוס הממצאים הצביע על כך ששתי השערות אלו אכן אוששו. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים רבים שמבדילים בין נשים לבין גברים בהוראה. הגישה של האישה בהוראה שונה מזו של הגבר והיחסים עם האחר הופכים להיות מרכז העשייה יותר מאשר השגת המטרה. הסבר אפשרי לממצא זה הוא כי גישת הנשים נוטה יותר לאמץ סגנון המכוון ליחסים בין-אישיים, לעומת גישת הגברים המכוונים יותר לעבר סמכות ואוטוקרטיות ולעבר ביצוע מטרות מוגדרות מראש. יותר מגברים, נשים מכוונות למשימה ודואגות לתלמידים וללמידה והן מתמקדות בענייני הוראה, וכמו כן היחס שלהן כלפי הזולת אמפתי יותר. במגעייהם עם אחרים, גברים נוטים להפעיל סמכות ושליטה. בזכות תכונותיהן הנשיות המתאפיינות בסגנון עדין, דמוקרטי, והמכוון ליחסים בין-אישיים, אפשר להניח שמורות תופסות את תרבות הארגון ושביעות רצון בצורה חיובית יותר מאשר מורים (ברקול, 1997; עטייה ואופלטקה, 2007).

מסקנות והמלצות

במסגרת המחקר דנן נבדק הקשר בין תפיסת תרבות הארגון לבין מידת שביעות רצון המורים בחינוך המיוחד בעבודה. הממצאים הצביעו על כך שככל שתפיסת תרבות הארגון חיובית יותר, כך חלה עלייה במידת שביעות רצון בקרב המורים.

נוסף לכך, נבדק ההבדל בין מורות ולבין מורים מבחינת תפיסת תרבות הארגון ושביעות רצון, ונמצא כי למורות בחינוך המיוחד יחס חיובי יותר ברמת תפיסת התרבות הארגונית וברמת שביעות הרצון מאשר המורים בחינוך המיוחד.

אחת ההשלכות המחקריות העולות ממחקר זה היא שבמחקרים הבודקים את התרבות הארגונית ואת שביעות הרצון של המורים, יש לבדוק את האפיון המגדרי. כמו כן, מבחינה פדגוגית מומלץ לשפר את דרכי התמיכה והתגמולים הניתנים למורים במהלך עבודתם כדי לעודדם להתנהגות חיובית ופעילה. יש לטפח את רמת תרבות הארגון בבית הספר.

לפי הממצאים במחקרנו תרבות הארגון נמצאה בעלת קשר עם רמת שביעות רצון המורים בעבודה. אפשר לעודד טיפוח אווירה חיובית בבית הספר, קיום יחסי גומלין טובים בין חברי הארגון, וסגנון ניהול מעודד ותומך. העלאת המוטיבציה לעבודה והחוללות העצמית הפדגוגית בקרב המורים בחינוך המיוחד חשובה מאוד לעבודתם של המורים בכיתה. רמה גבוהה של שביעות רצון, עשויה להוביל למגוון תופעות המתקשרות לתחום הפדגוגי בבית הספר, כגון: צמצום תופעת ההיעדרויות והנשירה, טיפוח המוטיבציה לעבודה ועשייה והעלאת רמת הישגי התלמידים.

מגבלות המחקר

בדומה למחקרים רבים אחרים מסוגו, במחקר זה קיימות מגבלות שונות. ראשית, במחקר זה, לא נבדקו מכלול הגורמים הארגוניים העשויים להיות קשורים אף הם לתרבות הארגון, כגון תרבות הסביבה ועוד. כמו כן, לא נבדקו מכלול הגורמים הקשורים לשביעות רצון של המורים בעבודה, כגון שיטות הוראה, רמת האלימות בבית הספר, ותביעות המערכת מן המורים בעבודה.

זאת ועוד, יש צורך שבמחקר תיערך השוואה גם בין מגזרים שונים בחברה הישראלית המייצגים תפיסות עולם סוציו-תרבותיות שונות במהותן, וייתכן שתפיסות אלו עשויות להקרין על תפיסת תרבות הארגון ושביעות רצון.

נוסף על כך, במסגרת המחקר לא נערכה השוואה בין מורים שונים בחינוך המיוחד מבחינת סוג המסגרת שבה הם מועסקים. תפיסת תרבות הארגון של בית ספר רגיל בקרב המועסקים במסגרות של החינוך המיוחד שבתוך החינוך הרגיל, שונה מזו של תרבות הארגון במסגרות הסגורות של החינוך המיוחד. כמו כן, לסוג אוכלוסיית הילדים שאותה המורה מלמד וגילה עשויה להיות השפעה גדולה על תפיסת תרבות הארגון ועל מידת שביעות רצון שלהם מהעבודה.

במחקר נעשה שימוש בשאלוני דיווח עצמי בלבד. שאלוני מחקר מסוג זה עלולים להיות מוטים בשל רצייה עצמית וחברתית. כדי לתקף את עמדות המורים לגבי המשתנים "תרבות הארגון" ו"שביעות רצון", יש צורך במדד אובייקטיבי יותר כגון שיפוט של מומחים בלתי תלויים בתחום הפדגוגי.

רשימת המקורות

- בורק, ש' (2007). חריגויות ודעות קדומות – תולדות החינוך המיוחד בעולם. תל-אביב: ירון גולן.
- ברקול, ר' (1997). התנהגות בין אישית והצלחה בהובלת שינויים: שני חקרי מקרה של מנהלות בתי ספר. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 21, 149 – 164.
- בשארה, ס' (2005). מאפיינים של בית הספר ושיפור בהישגים בתחומי למידה בסיסיים בהבנת הנקרא ובמתמטיקה של תלמידים בחינוך המיוחד במגזר היהודי והערבי. עבודת דוקטורט. רמת גן: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.
- בשארה, ס', ובשארה, נ' (2007). אקלים ארגוני ושביעות רצון בקרב מורים מסורתיים דתיים ומורים חילוניים. ג'אמעה, 11, 350 – 363.
- גביש, ב' ושמעוני, ש' (2006). תפיסותיהן של המורות הכוללות את שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתותיהן. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 21, 35 – 54.
- גולדרינג, א' (1987). האקלים הארגוני כמרכיב במערכת הקשרים הרופפים בבית הספר. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 14, 22 – 41.
- דולברג, ל' (1997). שביעות רצון בקרב מורים באולפנים-סיכום מחקר והמלצות. הד האולפן, (72).
- הוצלר, י', יעקב, ת', אלמוסני, י' וברגמן, א' (2001). מדריך לשילוב ילדים עם מוגבלות גופנית בבית הספר ובקהילה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- היימן, ט' ואלניק-שמשי, ד' (2004). היבטים בהתמודדות מורים עם שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. גורי-רוזנבלט, ש' (2004). מורים בעולם של שינוי מגמות ואתגרים (עמ' 131 – 156).
- רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- חוק לימוד חובה, התש"ט – 1949.
- חוק חינוך ממלכתי, התשי"ג – 1953.
- חוק הפיקוח על בתי ספר, התשכ"ח – 1968.
- חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח – 1988 (כולל התיקונים שנערכו בשנים: 1989, 1990, 2000, ו-2002).
- לב, ס' (1996). הקשר בין מחויבות לבית הספר להוראה ולתלמידיהם ולבין ביצוע ועזיבה של מורים. עבודה לקראת תואר שני. רמת-גן: המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.
- לביאן, ר' (2008). השפעת האקלים הארגוני על שחיקתם של מחנכי כיתות ומורים לחינוך מיוחד בבית הספר. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 23, 1.
- מכון מופ"ת (1995). שילוב הילד החריג בכיתה הרגילה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (1992). מהם הגורמים התורמים לתחושת סיפוק של מורים מעבודתם? אשנב למערכות חינוך בעולם, 8, ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (1995). פרקי מבוא בחינוך המיוחד. ירושלים: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך והתרבות.
- נבו, ס', ושב, ע' (1993). אקלים חינוכי ותרבות בית-ספרית. ירושלים: הוצאת מחלקת הפרסומים, משרד החינוך.
- עטייה, מ', ואופלטקה, י' (2007). ניהול המשמעת בבית הספר ובכיתה: הבדלים מגדריים בין מנהלים ומנהלות בבתי ספר יסודיים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 29, 7 – 30.
- פרידמן, י', הורוביץ, ת', ושריב, ר' (1988). אפקטיביות תרבות ואקלים של בתי ספר. ירושלים: מכון סאלד.
- פרידמן, י' (1995). אקלים בית הספר ואקלים הכיתה. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

קרמר-חיון, ל' (1989). מעולמו הפנימי של המורה בישראל: לחץ, שביעות רצון ומרכזיות העבודה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 16, 95 – 123.

קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (1997). לקסיקון החינוך וההוראה. תל אביב: רמות.
שחר, ח' (2007). ייעוץ לבית הספר כמערכת תיאוריה מחקר ומעשה. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
שרן, ש', שחר, ח' ולוין, ת' (1998). בית הספר החדשני ארגון והוראה. תל-אביב: הוצאת רמות.
שרן, ש', וטאן, א' (2007). מבנה בית הספר והדרך ללמידה פורייה. תל-אביב: הוצאת רמות.

Agran, M., & Wehmeyer, M. (1999). Teaching problem solving to students with mental retardation. *Innovations*. 15, 1-30.

Lewis, R. (1983). *Teaching speacial student in the mainstreaming*. Columbus ohio: C. Emerriall.

Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with *learning disabilities: proximal and distal influences*. *Learning Disabilities Reasearch & Practice*. 18, 82-86.

Shachar, H. & Sharan, S. (1998). Cooperative Learning and the organization of secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*. 6, 1-19.

Sarason, S. (1996). *Revisiting The culture of the school and the problem of change*. (3rd edition). New-York: Teachers College Press.

Viel-Ruma. Et.al. (2010). Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationships Among Collective Efficacy, Teacher Self-Efficacy, and Job Satisfaction. *Teacher Education and Special Education*.

Xiaofeng Steven Liu & Jase Ramsey (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teachers Education*.

נספח א'

למורה שלום רב!

שאלון זה מופנה אליך במסגרת מחקר שנערך בנושא עמדות חינוכיות של מורים. תשובותיך חשובות לנו מאוד ויסייעו בידינו רבות.

לשאלות שבשאלון אין תשובות נכונות או בלתי נכונות אנו מעוניינים בתשובה המשקפת את דעתך והמתאימה לך בלבד.

נא סמן אפשרות אחת בלבד בכל שאלה, אל תרשום את שמך, תשובותיך תישמרנה בעילום שם ותשמשנה לצורכי מחקר בלבד.

אנו מודים לך על שיתוף הפעולה.

שאלות דמוגרפיות

1. מגמת בית-הספר

א. ממלכתי

ב. מוכר שאינו רשמי

ג. אחר, פרט _____

2. סוג בית-הספר

א. רגיל

ב. קהילתי, אפקטיבי, אוטונומי או ניסויי

ג. תל"י

ד. מיוחד

ה. אחר, פרט _____

3. סוג היישוב בו נמצא בית-הספר

א. עיר ערבייה

ב. עיר מעורבת

ג. יישוב כפרי

ד. אחר, פרט _____

4. האם הנך גר ביישוב בו הנך מלמד?

א. כן

ב. לא

5. משך זמן ההגעה לבית-הספר מביתך.

א. עד 10 דקות

ב. 11-30 דקות

ג. 31-60 דקות

ד. שעה ומעלה



6. מין

א. זכר

ב. נקבה

7. גיל _____

8. מצב משפחתי

א. רווק

ב. נשוי

ג. גרוש

ד. אלמן

9. מספר ילדיך (אם אין לך ילדים רשום 0) _____

10. גילאי ילדיך _____

11. השכלתך הפורמלית

א. מורה מוסמך בכיר

ב. תואר ראשון

ג. תואר שני

ד. תואר שלישי

12. השכלה פדגוגית

א. אין לי השכלה פדגוגית

ב. בית-מדרש או מכללה למורים בחינוך הממלכתי

ג. אחר, פרט _____

13. הגדרתך הדתית

א. חילוני

ב. מסורתית

ג. דתי

14. מספר שנות ותק בבית-הספר הנוכחי _____

15. מספר שנות ותק בהוראה _____

16. תחומי ההוראה העיקריים

א. מקצועות הומניים

ב. מקצועות ריאליים

ג. מדעי החברה

ד. אומנויות

ה. אחר, פרט _____

17. מספר שעות ההוראה בשבוע _____

18. תפקידך העיקרי בבית-הספר

א. מורה מקצועי

ב. מחנך כיתה

ג. מנהל

ד. יועץ חינוכי

ה. פסיכולוג

ו. רכזים: שכבה, מקצוע, חברה

שאלון מחקרי

מאוד לא מסכים	לא מסכים	לא מסכים ולא מסתייג	מסכים	מסכים בהחלט	
1	2	3	4	5	1. אני חש בנוח לפנות לעמיתי בכל שאלה העשויה לסייע לי במסגרת תפקידי
1	2	3	4	5	2. ישנם מקרים שסידורים אישיים יכולים לבוא על חשבון שעות העבודה
1	2	3	4	5	3. אני מסייע לאנשים גם בנושאים שלא קשורים לתפקידי
1	2	3	4	5	4. אינני שבע רצון מהאווירה הקיימת בין חברי בביה"ס
1	2	3	4	5	5. אני מאמין שבביה"ס ישנם מורים שלעיתים קרובות חושבים לעזוב את מקום העבודה
1	2	3	4	5	6. אני חש שעמיתי מפרגנים לי ומסייעים לי בהשגת המשימות המוטלות עלי
1	2	3	4	5	7. לדעתי, על המורה לעשות את המוטל עליו בדיוק, ולא מעבר לכך
1	2	3	4	5	8. הייתי ממליץ לחברי לבוא לעבוד בביה"ס
1	2	3	4	5	9. אין לי מה להפסיד אם אעזוב את מקום עבודתי
1	2	3	4	5	10. אם עלי לבצע מטלה כלשהי, להערכתך, עמיתי יסייעו לי בעת הצורך
1	2	3	4	5	11. אשאר לעבוד ככל שיידרש כדי לסיים את העבודה, גם אם לא אקבל על כך שכר נוסף

1	2	3	4	5	12. הייתי מדרג את שביעות רצוני הכללית בביה"ס כגבוהה
1	2	3	4	5	13. פעם לפעם ישנם מורים שאינם מתאמצים באופן חריג בעבודה
1	2	3	4	5	14. אני מוכן להשקיע ולעזור למורים אחרים בצוות
1	2	3	4	5	15. כפי שאני מכיר את המורים בביה"ס, לא יתכן שהם יאריכו את זמן ההפסקות
1	2	3	4	5	16. אני לא מוותר על השלמת כל משימותי
1	2	3	4	5	17. נעים לי להגיע כל בוקר לעבודה ולהיפגש עם חברי
1	2	3	4	5	18. אני מרגיש חלק בלתי נפרד מביה"ס
1	2	3	4	5	19. בביה"ס יכול להיווצר מצב שבו עמיתים יסתירו אחד מהשני מידע שיכול לסייע למילוי התפקיד בהצלחה
1	2	3	4	5	20. בביה"ס קיימת נורמה שאין לעזוב את העבודה לפני הזמן, אלא אם יש לכך סיבה מוצדקת
1	2	3	4	5	21. אני מוכן לקבל על עצמי משימות נוספות מעבר לתפקיד המוגדר שלי, כדי לתרום לתפקוד התקין של ביה"ס
1	2	3	4	5	22. אני רואה בביה"ס מקום עבודה לשנים רבות
1	2	3	4	5	23. הצלחת ביה"ס חשובה לי
1	2	3	4	5	24. במידה ואחד מהמורים בצוות יעדר ממושכות מהעבודה, בשבוע אסייע לו ככל שאוכל
1	2	3	4	5	25. בימים של אירועים משפחתיים (כמו חתונה או ימי-הולדת) מוצדק לצאת מוקדם יותר מהעבודה
1	2	3	4	5	26. אני מאמין שתפקידי כמורה לסיים את מטלותי גם מעבר לשעות העבודה, גם אם זה לא כרוך בתשלום נוסף
1	2	3	4	5	27. אני מאמין שמורה צריך לחוש תחושת יציבות במקום עבודתו
1	2	3	4	5	28. אני מכיר בחשיבות ביה"ס ובתרומתו לתושבים
1	2	3	4	5	29. חברי לעבודה משתפים אותי במידע (או בידע) שברשותם, הרלוונטי לעבודתי
1	2	3	4	5	30. לדעתי, אין פסול לענות לשיחות טלפון פרטיות בזמן העבודה

1	2	3	4	5	31. אינני מרגיש שהמורה צריך לתרום לביה"ס מעבר לשעות העבודה המוגדרות ללא תגמול
1	2	3	4	5	32. כשאני מגיע בבוקר לביה"ס, אני מלא מרץ לקראת יום עבודה חדש
1	2	3	4	5	33. אני גאה לעבוד בביה"ס
1	2	3	4	5	34. בצוותי, התחושה היא שיש אווירה נינוחה בין המורים
1	2	3	4	5	35. אני מאמין שאין להעדר מהעבודה ללא סיבה מוצדקת
1	2	3	4	5	36. אני משתדל לעזור בקליטת מורים חדשים בביה"ס
1	2	3	4	5	37. אני מאמין שקיימים מורים, שעבורם השארות בביה"ס היא יותר עניין של כורח מאשר רצון
1	2	3	4	5	38. אין לי כל רגשות וסנטימנטים מיוחדים כלפי ביה"ס
1	2	3	4	5	39. בכל הקשור לעבודתי, אני סומך רק על העשייה שלי
1	2	3	4	5	40. בביה"ס ישנם מצבים בהם מורים נוהגים לבזבז זמן רב על שיחות חולין בזמן העבודה
1	2	3	4	5	41. לדעתי, חשוב שמורים יציעו הצעות לשיפור ביה"ס, אם הם נתקלים בבעיה כלשהי
1	2	3	4	5	42. אני מאמין כי אני יכול לחוש קירבה וזיקה לבי"ס אחר באותה מידה כמו לביה"ס בו אני עובד כיום
1	2	3	4	5	43. בביה"ס יש אווירה של מתח בין המורים
1	2	3	4	5	44. היעדרות מהעבודה מדי פעם אינה נתפסת בעיני כדבר שלילי
1	2	3	4	5	45. יש לקיים רק את דרישות הביצוע הפורמליות של התפקיד
1	2	3	4	5	46. לביה"ס יש משמעות אישית רבה עבורי
1	2	3	4	5	47. אני מאמין שיכול להיווצר מצב שבו עמיתי יסתירו ממני מידע שיכול לסייע לי להצליח במשימותי
1	2	3	4	5	48. יש מקרים שבהם מורים אינם מקפידים על שעת הגעתם לעבודה בבוקר
1	2	3	4	5	49. אני ממש מרגיש שבעיות ביה"ס הן בעיותי

תודה על שיתוף הפעולה!

Organized Culture and Satisfaction of Teachers in Special Education

Saied Bishara

Abstract

In this article we checked the relationship between the organization culture and the level of satisfaction among teachers in special education. The first chapter of this article describes the organization culture, and continues to describe satisfaction of teachers. The article and test the connection between them, and the differences between male and female teachers. The second chapter shows three hypotheses, all of them were proven.

The third chapter of the article discusses the necessity of improving organized culture in the workplace, which causes a rise satisfaction, and positive behavior of the teacher, for example: fewer strikes, higher motivation and better results from students.