

הקשר בין חזון משותף, למידה ארגונית והיעדרויות מורים

רימאא דעאס, מואפק קדח ונוהאד עלי*

תקציר

מחקרים קודמים הראו שמנהיגות חינוכית תורמת לעיצוב תפקידים ארגוניים ומקדמת למידה בבית הספר. אלא שמחקרים אלו לא בחנו את הקשר בין שיתוף המורים בחזון בית הספר ובין למידה ארגונית וביצועי בית הספר. המחקר הנוכחי מתבסס על מסגרת הלמידה הארגונית שפיתחו וורה וקרוסן ובודק את הקשר בין חזון משותף, למידה ארגונית והיעדרויות מורים. במחקר השתתפו 103 מנהלים ו-618 מורים מ-103 בתי ספר מהחברה הערבית. ניתוח משוואות מבניות הראה שגיבוש חזון משותף בבית הספר מקדם תהליכי למידה ארגונית בשלוש רמות – המורה, הקבוצה ובית הספר, ואלו קשורים שלילית להיעדרות המורים. כמו כן, נמצא שתהליכי למידה ארגונית מתווכים את הקשר בין חזון משותף להיעדרויות מורים. בפרק הדיון של המאמר נידונות התרומה התאורטית וההשלכות היישומיות של המחקר.

מילות מפתח: חזון משותף, בית ספר, למידת ארגונית, היעדרויות מורים.

הקדמה

בעשור האחרון אנו עדים להתרחבות המחקר על תפקידים של מנהיגים בארגון והשפעתם על עיצוב תנאים המטפחים למידה ארגונית (Berson, Da'as, & Waldman, 2015; Da'as & Qadach, 2018; Qadach, Schechter, & Da'as, 2018). למידה ארגונית נתפסת כלמידה המשפרת את ההישגים של ארגונים, בכלל זה בתי ספר, ומקנה להם יתרון תחרותי (Liao, Chen, Hu, Chung, & Yang, 2017; Qadach et al., 2018). 90 תורות המחקר מדגישה את חשיבות הקשר בין חזון משותף ללמידה ארגונית (Waldman, Berson, & Pearce, 2005; Senge, 1990). חזון משותף מעורר השראה משקף למונהגים את משקלה של הזהות העצמית והקולקטיבית שלהם, ולכן מנחה אותם באופן מדויק יותר בתהליך הלמידה (Waldman et al., 2005). למידה ארגונית, מצידה, יוצרת ראייה חדשה וגמישה של צורכי הארגון, ובכך מאפשרת להתמודד בהצלחה עם סביבה תחרותית ובלתי יציבה (Senge, 1990) ועם חוסר הוודאות שהיא מנת חלקם של ארגונים רבים בעולם המודרני (Bontis, Crossan, & Hulland, 2002). לנוכח השינויים התמידיים בעשורים האחרונים בחינוך והכישלון של מערכת החינוך לתת להם מענה הולם, עולה הצורך לשפר את האפקטיביות של בית הספר, צורך שהוא חשוב כיום

* ד"ר רימאא דעאס, מכללת אלקאסמי לחינוך.

ד"ר מואפק קדח, לימודי חינוך וחברה, הקריה האקדמית אונו.
ד"ר נוהאד עלי, המחלקה לסוציולוגיה, המכללה האקדמית גליל מערבי.

יותר מתמיד (דעאס, 2014; Silins, Mulford, & Zarins, 2002). פורות המחקר מורה ששיפור תהליכי ההוראה והלמידה, ההתפתחות המקצועית של המורים והישגי התלמידים מותנה בשינוי ובהפיכת בתי הספר לארגונים לומדים (Giles & Hargreaves, 2006).

גורם חשוב נוסף שמשפיע על האפקטיביות של בית הספר הוא היעדרות מורים. היעדרות מורים נחשבת להתנהגות לא פונקציונלית, המשפיעה על הישגי התלמידים (Miller, 2012; Tao, 2013) ועל התנהגותם (Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009). יתרה מזאת, היעדרות מורים יוצרת אווירה שלילית, המובילה לחוסר יעילות בהוראה (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001) ומשפיעה על נורמות העבודה של המורה והצוות (Shapira-Lishchinsky, 2012). התנהגויות אלו מובילות גם לירידה באמון הציבור והורים במערכת החינוך (Shapira-Lishchinsky, 2012).

ההנחה במחקר זה היא שבית ספר הוא ארגון ולא מקום של חיבור אקראי בין אנשים העובדים במרחב אחד; "מקום המחבר אנשים אשר עובדים יחד בשיתוף פעולה כדי להשיג את המטרה הארגונית" (Shatalebi & Yarmohammadian, 2011, p. 3703). לאור זאת, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את התרומה של חזון משותף ותהליכי למידה בארגון על מידת ההיעדרויות של מורים.

רקע תאורטי

חזון הוא מונח שגור בתחום העסקי והחברתי ויש לו חשיבות רבה במערכות חברתיות וארגוניות. חזון מוגדר כמודל מנטאלי, תמונה קוגניטיבית או אידיאל, הכולל כמיהה למצב עתידי כלשהו (Waldman et al., 2005). החזון מציב ציפיות לביצועים מעולים ומחדיר ביטחון בעובדים ביכולתם לעבוד יחד כדי להשיג מטרות משותפות (Calder, 2006).

הספרות העוסקת במנהיגות מעצבת וכריזמטית רואה בחזון רכיב חיוני של מנהיגות מעצבת או כריזמטית. החזון מניע אנשים להשקעת מאמץ לביצועים (Berson et al., 2015). אחד מרכיבי החזון מתייחס למידה שבה הוא משותף עם אחרים (חזון משותף). חזון נחשב משותף כאשר רוב המונהגים הקשורים אליו חשים מחויבות ליישמו (Berson et al., 2015; Waldman et al., 2005). חלק מהחוקרים הגדירו חזון כביטוי או דימוי המכוונים לעתיד של מטרת הארגון. כלומר החזון, על פי חוקרים אלו, הוא השתקפותן של המטרות הארגוניות בעתיד בעיני העובדים (Nanus, 1992; Thomas & Greenberger, 1995).

חזון משותף הוא מנגנון אינטגרציה (Zahra & George, 2002) שמשמש מנהיגים כדי לרתום את המוטיבציה ואת תשומת הלב של יחידים בארגון למטרות של קידום יכולת קליטת המידע והטמעתו בארגון (Waldman et al., 2005). החזון מתווה פעילויות שמביאות לרכישה, להטמעה, לשינוי ולניצול של ידע, ומספק ליחידים כללים מנחים לרכישת ידע (Waldman et al., 2005).

לאור האמור, חזון משותף יתקיים כאשר החזון של המנהיג יתבסס על רצונם של מונהגים לנסח משימה חשובה משותפת או מטרות משותפות אשר יתחברו לחזון האישי שלהם. במילים אחרות, כאשר תושג הלימה בין החזון האישי של העובד לחזון המשותף של הארגון (Senge, 2008). חוקרים אחרים ציינו שחזון משותף הוא מודל

מנטאלי של המצב העתידי של קבוצה, המספק בסיס לתכנון, לקביעת מטרות, לשיתוף פעולה ולמוטיבציה בתוך הקבוצה (Ensley, Pearson & Pearce, 2003).

למידה ארגונית הוגדרה על ידי ארגריס (Argyris, 1977) כיכולת המאפשרת לזהות שגיאות שמקורן בשינויים בסביבה הפנימית והחיצונית של הארגון. זיהוי השגיאות מוביל לשינוי הנורמות והפעילויות של הארגון, כלומר לתיקון השגיאות. יכולת השינוי מתפתחת רק כאשר בארגון רווחת תקשורת המעודדת למידה (Argyris, 1977). חוקרים אחרים הגדירו למידה ארגונית כפיתוח תובנה, הכרה וקשרים בין פעולות בעבר ומידת יעילותן ובין פעולות עתידיות (Fiol & Lyles, 1985; Wishart, Elam, & Roby, 1996).

חלק מהחוקרים בתחום הלמידה הארגונית פירטו את תופעת הלמידה הארגונית לרמות שונות של ניתוח (Berson, Nemanich, Galvin, & Keller, 2006; Bontis et al., 2002; Crossan, Lane, & White, 1999), וטענו שלמידה ארגונית מתחילה מהאינטואיציה והפרשנות של יחידים בארגון, ולאחר מכן היא משולבת וממוסדת במערכות ובמבנים ארגוניים (Bontis et al., 2002; Crossan, et al., 1999). אי לכך, למידה תלויה ביכולת הניהולית לעודד ולרתום את חברי הארגון ולהגביר את הזדהותם עם מטרות הלמידה (Berson et al., 2006). אחת הדרכים לעשות כך היא יצירה משותפת של חזון ארגוני.

שני מושגים עיקריים רווחים בשיח בנושא למידה ארגונית. המושג האחד הוא למידה בתוך ארגונים, המתייחס ללמידה המתבצעת על ידי יחידים בארגון (למידה ברמת הפרט); האחר הוא למידה על ידי הארגון, המתייחס ללמידה המתרחשת ברמת הארגון. למידה בתוך ארגונים משמעה שהלומד היחיד פועל לרכישת ידע או מיומנות חדשה. למידה על ידי הארגון משמעה שהארגון עצמו הוא סוכן הלמידה. למידה זו מתחילה כאשר חברי הקבוצה בארגון מנתחים ומחליפים ביניהם מידע וידע ומשתפים פעולה על מנת לשפר את הלמידה. בהמשך הופכת הלמידה לנחלת הארגון, והידע והמיומנויות של הפרטים והקבוצות הופכים לידע ארגוני המוטמע בקרב כלל חברי הקבוצה. בעקבות כך מתרחשים שינויי התנהגות, נורמות, נהלים ותהליכים (אינו-אטרציי, 2011).

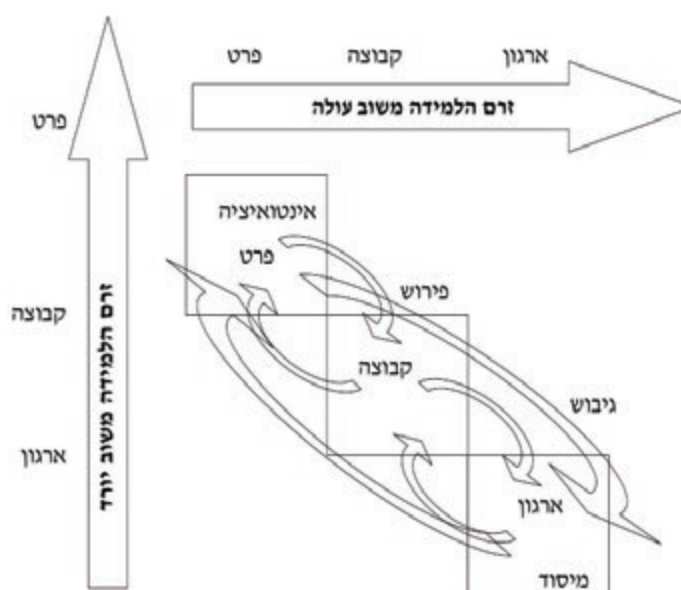
היסודות התאורטיים של המחקר הנוכחי מבוססים על מסגרת הלמידה הארגונית שפיתחו קרוסן ועמיתים (Crossan et al., 1999), והיא שלמידה ארגונית נעה כל הזמן בין הטמעת למידה חדשה באמצעות חקירה ובין שימוש בידע שכבר נצבר. זיהוי וניהול המתח שקיים בין חקירה לניצול מהווים "גורם מרכזי בהישרדות המערכת (הארגונית) ובשגשוגה" (March, 1991, p. 71).

קרוסן ועמיתים חקרו את תופעת הלמידה הארגונית מנקודת מבט של חידוש אסטרטגי והציעו גישה רחבה, ולפיה למידה ארגונית מתבצעת בשלוש רמות: רמת היחיד, רמת הקבוצה ורמת הארגון, ושלוש הרמות קשורות לארבע קטגוריות (4) נרחבות של תהליכים חברתיים ופסיכולוגיים: אינטואיציה, פירוש, גיבוש ומיסוד (Bontis et al., 2002; Crossan & Holland, 2002; Crossan et al., 1999; Vera & Crossan, 2003, 2004).

אינטואיציה מסמלת את תחילתו של תהליך הלמידה. זו למידה המתרחשת בתת-המודע של הפרט ובסופה מתפתחות תובנות חדשות ברמת הפרט (Vera & Crossan, 2003, 2004). הלמידה האינטואיטיבית נעשית על ידי זיהוי דפוסים מוכרים או דפוסים שאפשר למתוח ביניהם קשרים חדשים (Kuhnle, 2011), והיא מובילה לשלב הבא של הלמידה – שלב הפירוש. שלב זה מתבצע לא רק ברמת הפרט אלא גם ברמת הקבוצה (Crossan et al., 1999). בשלב זה הפרט מבין את האינטואיציה הראשונית שלו, ולעיתים אף יכול להסבירה לאחרים

(Crossan et al., 1999; Vera & Crossan, 2004). באמצעות הפירוש האנשים מפתחים מפות קוגניטיביות של תחומי הפעולה השונים שלהם (Huff, 1990). השלב השלישי הוא שלב הגיבוש. בשלב זה מתפתחת ההבנה הקולקטיבית של הקבוצה, והלמידה מתחילה להיווצר ברמת הארגון כולו (Vera & Crossan, 2004). ההבנה המשותפת מתפתחת תוך כדי שיחות, דיאלוג ודינמיקה קבוצתית (Bontis et al., 2002; Crossan et al., 2004; Vera & Crossan, 2004). השלב האחרון הוא שלב המיסוד. בשלב המיסוד מוטמעים תוכני הלמידה והידע במאגרים ממסדיים, כגון מערכות, מבנים, תרבות, מנהגי הארגון והאסטרטגיה שלו (Crossan et al., 1999; Vera & Crossan, 2004). המיסוד מפריד בין הלמידה וה"אני", ולכן ה"אני" מתגלה בתוך נהלים, מבנים ופרקטיקות של הארגון (Crossan et al., 1999; Vera & Crossan, 2004).

בספרות המחקר קיימת הבחנה בין מלאים (תוכן הלמידה) ובין זרמים של למידה ארגונית (מעבר בין רמות למידה) (איור 1) (Bontis et al., 2002; Vera & Crossan, 2004). מלאי למידה קיימים זה לצד זה בכל רמה (רמת היחיד, רמת הקבוצה ורמת הארגון), והם כוללים את הקלט ואת הפלט של התליכי הלמידה. מלאים של למידה אינדיבידואלית מייצגים את הכשירות האישית ואת היכולת והמוטיבציה של הפרט לבצע את המשימות הדרושות, ואילו מלאים ברמת הארגון כוללים את המערכות, המבנה, התרבות, האסטרטגיה והתהליכים שמתרחשים בארגון, כגון שיתוף מורים בקביעת אסטרטגיה בית ספרית בהקשר של בתי ספר (Vera & Crossan, 2004). זרמי למידה הם התהליכים עצמם – מעבר הלמידה מרמה אחת לאחרת. ארבע הקטגוריות של הלמידה קשורות זו בזו בתהליכים הדדיים של משוב עולה (feed-forward) ומשוב יורד (feed-back) (איור 1) (Bontis et al., 2004; Vera & Crossan, 2004; Crossan & Holland, 2002; Crossan et al., 1999). המשוב העולה עובר מרמת היחיד והקבוצה לרמת הארגון (כלומר משלב האינטואיציה לשלב המיסוד), והמשוב היורד עובר מרמת הארגון לרמת הקבוצה והפרט, לרבות מעברים משלב המיסוד לאינטואיציה.



איור 1. מודל הלמידה הארגונית על פי Vera & Crossan, 2004 (מתוך דעאס, 2007)

המודל של קרוסן ועמיתים אינו המודל היחיד. כך לדוגמה קורלנד (2006) הצביעה על ארבעה מנגנוני למידה ארגוניים:

1. מנגנונים להערכה מאפשרים תהליך מתמשך של קבלת החלטות ותכנון עבודה ופתרון בעיות על בסיס ניתוח נתונים, הפקת לקחים והסקת מסקנות.

2. מנגנונים למעורבות צוות מאפשרים לצוות ההוראה לפתח הבנות משותפות, לבחון מחדש באופן שיטתי את ההיבטים המשפיעים על עבודתם, לקבוע מטרות משותפות ולקחת חלק בקבלת החלטות (Lam, 2004).

3. מנגנונים להבניה מקצועית מאפשרים יצירת דיאלוג בין הפרטים בקבוצה סביב חקר ההתנסויות של עצמם והמשגת הפרקטיקה לתאוריה ולהיפך.

4. מנגנונים לטיפול במידע: מאפשרים העברה של מידע שנצבר ביחידה אחת של הארגון ליחידות אחרות. תהליך זה כרוך במעורבות של כל אחד ואחד מחברי הארגון בחקר, בניצול ובהפצת ידע ומידע (James, 2003).

במחקרם של סילינס ועמיתיו (Silins et al., 2002) זוהו ארבעה ממדים שמאפיינים בתי ספר תיכוניים כארגוני למידה: אקלים של אמון ושיתוף פעולה; לקיחת יוזמה וסיכונים מצד המנהל והמורים; משימה משותפת ומפוקחת; התפתחות מקצועית רלוונטית, משתנה ומתמשכת. עוד טענו החוקרים שלמידה ארגונית תתרחש בסבירות גבוהה יותר בבתי ספר שבהם הצוות מחפש הזדמנויות להגברת הידע ולשיפור המיומנויות ומקבל כמות מספקת של משאבים וזמן על מנת להתפתח מבחינה מקצועית. כמו כן, נמצא קשר חיובי מובהק בין למידה ארגונית לבין מחויבות רגשית של מורים בישראל (אינו-אטרצ'י, 2011). באופן ספציפי, נמצא גם קשר בין למידה ארגונית ומחויבות רגשית של מורים בבתי ספר יסודיים (Schechter, 2008). מחויבות רגשית מוגדרת כמידת ההיקשרות לארגון מבחינה רגשית, ההזדהות עימו והמעורבות בו (Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002).

מיטשל וסקני (Mitchell & Sackney, 1998) מצאו כי למידה ארגונית בבתי ספר יסודיים בקנדה מורכבת משני תהליכים קוגניטיביים – דיאלוג משקף ושיחה, ושני תהליכים רגשיים – אישוש המקצועיות של המורים והזמנה לדיונים בית ספריים. התהליכים הקוגניטיביים הגבירו את המודעות של המורים לפרקטיקות שלהם ולאילו של עמיתיהם, והתהליכים הרגשיים שימשו ליצירת קשרי עבודה חיוביים על ידי הכרה וחיזוק היכולות המקצועיות של אנשים בודדים ועל ידי הערכת התרומות של כל חברי הצוות. מחקרים מעידים על תרומה חיובית של למידה ארגונית לאפקטיביות של בית הספר (קליין, 2000; Leithwood, Leonard, & Sharrat, 1998). למידה ארגונית בבית הספר מקנה למורים מיומנויות ומחויבות ארגונית ותורמת להבנה עמוקה יותר של צורכי התלמיד. כל אלו יחדיו תורמים לרמת הישגים של התלמידים (Leithwood et al., 1998). מנהיגות תורמת גם היא ללמידה ארגונית, שבתורה משפיעה על הלימוד וההוראה בבית הספר (Mulford, 2006).

הקשר בין חזון משותף ללמידה ארגונית

ממצאי מחקרים מלמדים כי חזון מעניק משמעות ומניע את חברי הארגון לבחון מחדש את גישתם לשגרת העבודה הרווחת בארגון. לפיכך, חזון משותף מאפשר לחברי הארגון ליצור קישורים חדשניים בין ידע ישן לחדש

ולנהל את המתח שבין חידוש להמשכיות (Conger & Kanungo, 1998; Smircich & Morgan, 1982), מתח שהוא קריטי עבור חידוש אסטרטגי (March, 1991; Vera & Crossan, 2004).

במחקרה של קורלנד (2006) נמצא כי חזון משותף בבית הספר נתפס להיות בעל תרומה ניכרת לתהליך הלמידה הארגונית הבית ספרית. כן נמצא שחזון יוצר מוטיבציה והנעה בקרב המורים לביצוע ולשיפור מנגנוני למידה ארגוניים, דבר המביא גם לעלייה בשביעות רצונם ובנכונותם להשקיע בעבודה. ממצא אחר הוא שחזון משותף בבית הספר מפחית את נטייתם של מורים לעזוב את מקצוע ההוראה, מדד המעיד על יעילות בית ספרית (Qadach, Schechter, & Da'as, 2019). ממצאים אלו יכולים לתמוך בבסיס ההנחה של מודל המחקר במחקר הנוכחי שעל פיו למידה ארגונית תתווך את הקשר בין חזון משותף לבין היעדרויות מורים.

היעדרויות מורים

מחקרים מצביעים על השפעה שלילית של היעדרות מורים על הישגי התלמידים ולמידתם (לסקירה ראו: Finlayson, 2009; Miller, Murnane, & Willett, 2008; Pitts, 2010). לדוגמה, שיעור היעדרות גבוה של מורים למתמטיקה מוביל לציון נמוך במקצוע זה ובמבחנים סטנדרטיים (Finlayson, 2009), ועשרה ימי היעדרות של מורה בשנה מצמצמים את ההישגים במתמטיקה בכיתות ד' ב-3.2% (Miller et al., 2008). כמו כן, היעדרויות מורים תורמות לדימוי שלילי של בית הספר בקרב ההורים ויוצרות עומס עבודה רב על המנהל בשל הקדשת זמן לחיפוש אחר מורים מחליפים (Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009). להיעדרויות מורים יש גם השלכות כלכליות, בגלל הצורך להעסיק ממלאי מקום. כך, נוסף על עלות הטיפול הניהולי והמנהלי בעת היעדרויות, נוסף גם תשלום כמעט כפול בעבור אותה שעת עבודה (רוזנבלט ושירום, 2007).

נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016) מראים שההיקף הכולל של שעות היעדרות שנתיות בקרב עובדי הוראה בישראל גדל מכ-5.2 מיליון שעות בשנת 2009 לכ-7.6 מיליון שעות בשנת 2016 (גידול של כ-46%). ממוצע שעות היעדרות השנתיות לעובד הוראה גדל באותן שנים ב-8 שעות בממוצע (מ-69 שעות בממוצע לעובד הוראה ל-77 שעות בממוצע, גידול של כ-12%). ממוצע שעות היעדרות השנתיות לעובד הוראה בחינוך הממלכתי-ערבי גבוה יותר לאורך השנים בהשוואה לחינוך הממלכתי-יהודי והממלכתי-דתי. בשנת 2016 ממוצע שעות היעדרות לעובד הוראה בחינוך הממלכתי-ערבי היה 86 שעות, לעומת 72 שעות בחינוך הממלכתי-יהודי ו-80 שעות בחינוך הממלכתי-דתי. עם זאת, קצב הגידול השנתי בשעות היעדרות גבוה יותר בממוצע בחינוך הממלכתי-יהודי והממלכתי-דתי.

בשנים 2017 ו-2018 הסתכם היקף שעות היעדרות של עובדי הוראה בכ-7.2 ו-8.3 מיליון שעות, בהתאמה; שיעור שעות אלה מכלל שעות ההוראה בשנים אלה הוא כ-15% ו-14%, בהתאמה. עלות השכר ששולם לממלאי המקום הקבועים והשעתיים בגין שעות מילוי מקום בשנים אלו הסתכמה ב-314 ו-209 מיליון ש"ח, בהתאמה. שיעור ימי היעדרות הממוצע של עובדי הוראה בישראל בשנת 2018 היה 63.5% מימי העבודה השנתיים - שיעור הגבוה משיעור היעדרויות של עובדים במגזרים אחרים במשק בארץ וכן בהשוואה למורים בחו"ל (דו"ח מבקר המדינה, 2019). מעגן (2017) מצא כי מורים בחינוך הערבי נעדרו כ-74 שעות בממוצע לשנה בהשוואה ל-57 שעות בבתי ספר יהודים מהחינוך הממלכתי. ניתוח הממצאים במחקרו של מעגן מלמד כי ההבדל נובע מהפרופיל הדמוגרפי של המורים המלמדים במגזר הערבי בהשוואה למורים המלמדים במגזר

היהודי. בחינוך הערבי המורים הם בדרך כלל צעירים יותר מאשר בחינוך היהודי, ונמצא שיש קשר שלילי בין גיל המורה לבין ממוצע היעדרות מההוראה.

ספרות המחקר מדגישה את החשיבות של מנהיגות חינוכית וחזון משותף על תפיסת התפקיד של המורים והזדהותם עם המטרות של בית הספר. כמו כן, המחקרים מלמדים כי למידה ארגונית בבית הספר משפיעה על מידת האפקטיביות של מורים בעבודתם וקידום הלמידה בבית הספר. החידוש במחקר הנוכחי הוא בבדיקת הקשר בין שיתוף המורים בגיבוש החזון של בית הספר ובין למידה ארגונית ומידת השפעתם על היעדרות מורים מעבודתם.

הקשר בין למידה ארגונית והיעדרויות מורים

במאמר זה אנו טוענים שלמידה ארגונית תצמצם את היעדרויות המורים. מחקרים קודמים מצאו קשר חיובי מובהק בין למידה ארגונית למחויבות בקרב מורים בחטיבות ביניים בישראל (אינו-אטרצ'י, 2011) ובבתי ספר יסודיים (Schechter, 2008). בבסיס הטענה שלנו עומדת ההנחה שככל שהמורים יטמיעו יותר למידה ארגונית בשלוש הרמות (פרט, קבוצה וארגון), כך הם ירגישו אחריות רבה יותר ויהיו מחויבים יותר לבית הספר. מורים מחויבים ובעלי תחושת שייכות לארגון יעדרו פחות מהעבודה.

מחקרים קודמים קשרו באופן עקיף בין מנהיגות לביצועי בתי ספר (Berson et al., 2015; Qadach et al., 2018). במחקרם של קדח ועמיתיו (Qadach et al., 2018) נמצא שמנגנוני למידה ארגוניים (ניתוח מידע, אחסון מידע, קבלה והפצה של מידע וחיפוש מידע) מתווכים את הקשר בין מנהיגות הוראתית (חינוכית) לביצועים (שביעות רצון מורים, מחויבות ארגונית רגשית וחוללות עצמית קולקטיבית). גם במחקרם של ברזון ועמיתים (Berson et al., 2015) נמצא שאקלים של למידה מתווך את הקשר בין מנהיגות כריזמטית וביצועים (שביעות רצונם של הורים ומפקחים).

חזון משותף מנחה פעילויות ללמידה ארגונית בתוך בית הספר, והלמידה הארגונית מגבירה ביצועים (Bontis et al., 2002; Crossan & Hulland, 2002). חזון משותף גם משקף ציפיות לביצועים גבוהים של המורים (Conger & Kanungo, 1987; House, 1977). לכן אנו מניחים שהלמידה הארגונית תוכל להיות משתנה מתווך בין חזון משותף לשיעור היעדרויות של מורים.

מודל השערות המחקר מתואר באיור 2.



איור 2. מודל השערות המחקר

שיטת המחקר

מערכת החינוך הלאומית בישראל משרתת יותר משני מיליון תלמידים, כ-73% במגזר היהודי ו-27% במגזר הערבי (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). מערכת החינוך בישראל היא ריכוזית מאוד, ומשרד החינוך שולט בכתיבה ובהפצה של חומרי לימוד סטנדרטיים, בדיקות, העסקת מורים ופיטורם ותוכניות לימודים. למרות זאת, יש לבתי הספר חופש בהתמחות (לדוגמה, במקצועות כגון אומנויות ולימודי סביבה) בהתאם להנחיות משרד החינוך (Qadach et al., 2019), ומנהלי בתי הספר נהנים מאוטונומיה בעבודתם ובקידום תהליכים ושינויים ארגוניים. משום כך, בתי הספר בישראל מספקים הזדמנות ללמידה על ארגונים אוטונומיים יחסית, שבהם מנהיגים היררכיים (כלומר מנהלים) יכולים להשפיע על תהליכים ארגוניים והם אחראים לביצועי בית הספר.

מחקר זה נערך בבתי ספר ערביים בישראל. אוכלוסיית הערבים אזרחי ישראל מאופיינת בערכים תרבותיים של קולקטיביזם ומרחקי כוח (power distance), המדגישים עבודה בצוותים ואת הרלוונטיות של מנהיגות רשמית (Da'as & Qadach, 2018).

אף שבית הספר בכללותו הוא ארגון, מורים בבתי ספר יסודיים רואים עצמם לעיתים קרובות כ'צוות מורים'. הכוונה לכל צוות המורים העובד בבית ספר ספציפי כקולקטיב. רוב הפעילויות של בית הספר, כמו פורומי המורים השבועיים, אימונים ומפגשים מקצועיים מערבים את כל צוות המורים (Kozłowski & Bell, 2003). דגש מיוחד ניתן למשימות ארגוניות (לדוגמה, בניית תוכנית לימודים), יעדים משותפים, אינטראקציה חברתית (כגון פגישות) ותלות הדדית במשימות (לדוגמה, הסתמכות הדדית על מידע).

אוכלוסיית המחקר - מורים ומנהלים מ-103 בתי ספר יסודיים ממלכתיים בחינוך הערבי ממחוז צפון (54%), דרום (3%), מרכז (6%) וחיפה (37%). סך הכול השתתפו במחקר 103 מנהלים ו-618 מורים (6 מורים מכל בית ספר) (63% נשים, 37% גברים), שנבחרו באקראי מבין כלל המורים בבתי הספר. הגיל הממוצע של המורים הוא 36 (SD = 8.9) והוותק בהוראה 13.8 שנים (SD = 9.5), מזה הוותק בעבודה עם המנהל שניהל את בית הספר בזמן המחקר הוא 6.5 שנים (SD = 6.2) והוותק בבית הספר הנוכחי 9.8 שנים (SD = 8.4). לכשני שלישים מהמורים (69.2%) יש תואר ראשון ול-8.57% מהם גם תואר שני. שיעור המנהלים בעלי תואר שני גבוה יותר (כמעט 40%).

משתני המחקר

חזון משותף - נעשה שימוש בארבעה פריטים משאלון המבוסס על פרויקט GLOBE (House, Hanqes, Javidan, Dorfman, & Gupta, 2004) בנושא שיתוף בחזון עם המנהל (לדוגמה: "החזון של מנהל בית הספר הוא כמו החזון שלי לגבי בית הספר"). המורים נתבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם משפטי החזון בסולם מ-1 (מעט מאוד) עד 5 (הרבה מאוד). רמת המהימנות עבור גורם זה נבדקה בעזרת מדד אלפא של קרונברך ($\alpha=0.893$).

למידה ארגונית - הפריטים נלקחו משאלון שמוודד את הלמידה הארגונית בשלוש רמותיה - רמת הפרט, רמת הקבוצה ורמת הארגון - ואת שני זרמי הלמידה (Bontis et al., 2002-1 feed-forward) (Bontis et al., 2002-1 feed-back). השאלון מורכב מ-23 פריטים, ובמחקר הנוכחי נעשה שימוש בכל פריטי השאלון לאחר התאמתם למערכת

החינוך בישראל. בשאלון זה נתבקשו המורים לציין את שכיחותן של סיטואציות מחיי בית הספר בסולם של 1 (מעט מאוד) עד 5 (הרבה מאוד). לדוגמה, "מורים חשים גאווה בעבודתם" (פריט המודד למידה ברמת הפרט); "נקודות מבט שונות מתקבלות בברכה בעבודת צוות" (פריט המודד למידה ברמת הקבוצה); "המבנה הארגוני של בית הספר תומך בכיוון האסטרטגי שלנו" (פריט המודד למידה הלמידה הארגונית ברמת הארגון); "מתקיים שיתוף בלקחי צוות אחד עם גורמים אחרים" (feed-forward) ו"מטרות בית הספר מופצות בכל רחבי בית הספר" (feed-back) (פריטים המודדים את זרמי הלמידה).

בתהליך ניתוח הנתונים נעשה תיקוף של המשתנה למידה ארגונית באמצעות ניתוח גורמים מאשש CFA. למידה ארגונית הינו משתנה לטנטי (חבוי) שאינו נבדק באופן ישיר אלא באמצעות רמות הלמידה: רמת הפרט, הקבוצה והארגון כולל זרמי הלמידה (למידה מהפרט ועד הארגון ולמידה מהארגון ועד הפרט). תוצאות הניתוח הראו כי אפשר לעצב מודל שיש לו משמעות תאורטית שמתאימה לנתונים: $\chi^2(211)=424.88; p<.001$; $CFI=0.956$; $GFI=0.902$; $RMSEA=0.058$. כן נבדקה רמת המהימנות עבור גורמי הלמידה הארגונית ונמצאו ערכי אלפא שבין 0.85 ל-0.91 (עבור רמת הפרט לארגון וזרמי הלמידה משוב יורד ועולה).

היעדרות מורים - נתונים על היעדרויות אישיות של המורים התקבלו ממערכות תקשוב ומידע של משרד החינוך. שיעור ההיעדרות חושב לפי היחס בין סך ימי ההיעדרות בחודשים ינואר עד מרץ של שנת המחקר בכל בית ספר ובין מספר ימי העבודה בכל בית ספר (מספר ימי העבודה משתנה בין בית ספר יסודי לחטיבת ביניים) באותם שלושת החודשים.

משתנים דמוגרפיים - במחקר נעשו פיקוח ובקרה על שני משתנים: גודל בית הספר (על פי המדד של מספר המורים) וותק המנהל בניהול. משתנים אלו נמצא שיש להם השפעה פוטנציאלית בחקר מנהיגות בית ספרית ולמידה ארגונית (Berson et al., 2015).

תוכנית המחקר ומהלך המחקר

המחקר נחלק לשניים. חלקו הראשון נמשך ארבעה חודשים (מנובמבר עד מרץ 2006, להוציא את אמצע דצמבר עד אמצע ינואר בגלל חופשת בתי ספר). בחודשים הללו חולקו שאלונים למורים ולמנהלים. החלק השני כלל פנייה למערכות מידע של משרד החינוך לקבלת מידע על שיעור ההיעדרות בחודשים ינואר עד מרץ של שנת המחקר. השיטה של חישוב שיעור ההיעדרות באמצעות חלוקת השנה לרבעים מבוססת על מחקרים דומים (למשל, Mason & Griffin, 2003).

בכל בית ספר חולקו למורים שתי גרסאות של שאלונים - שלושה מכל גרסה. שאלונים אלו תורגמו לערבית (כולל היפוך היגדים). החלוקה לשתי גרסאות נועדה למנוע הטיה הנובעת מאיסוף ממקור אחד (common source bias). שאלון אחד בדק את החזון המשותף של בית הספר והשאלון האחר את הלמידה הארגונית. בכל אחד מהם נכללו גם שאלות על הרקע הדמוגרפי של המורים. משתנים על גודל בית ספר (מספר כיתות, מספר תלמידים ומספר מורים) וותק בניהול סופקו על ידי המנהלים.

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות שיטת אגרגציה (aggregation) לרמת בית הספר של נתונים משתי קבוצות המורים ושימוש בנתוני מנהלים, תוך בדיקת מידת ההסכמה בין המעריכים באמצעות מדדי (James, 1984) (Demaree, & Wolf, 1984) ומדדי מהימנות (Bliese, 2000) (ICC1, ICC2). מדד rwg מ-0.700 אינדיקציה על מידת ההסכמה בתגובות של אנשים בעניין משתנה מסוים והוא נחשב מדד טוב עבור ערכים שמעל 0.700. ICC1 הוא מדד למהימנות של ממוצעי הקבוצה והוא נחשב מדד טוב עבור ערכים הנעים בין 0 ל-0.500. ICC2 הוא מדד למהימנות ממוצעי הקבוצות - ככל שעולה ערך המדד עולה מהימנותו. כך ערכים מתחת ל-0.500 מעידים על מהימנות נמוכה, ואילו ערכים מעל ל-0.900 מעידים על מהימנות מצוינת (Koo & Li, 2016).

טבלה 1. מדדי השוונות (ICC1 ו-ICC2) ומדדי הסכמה (rwg) בתוך בתי הספר לכל משתני המחקר

משתנה	ICC1	ICC2	rwg
שיתוף בחזון עם המנהיג	0.04	0.13	0.84
למידה ארגונית - פרט	0.32	0.54	0.90
למידה ארגונית - קבוצה	0.07	0.20	0.86
למידה ארגונית - ארגון	0.24	0.49	0.82
למידה מהפרט לארגון	0.15	0.35	0.82
למידה מהארגון ועד לפרט	0.22	0.86	0.82

על פי הממצאים המוצגים בטבלה 1, אפשר לקבץ את משתני המחקר לרמת הארגון.

בדיקת המודל המבני (איור 2) נעשתה תוך שימוש בניתוח משוואות מבניות בעזרת תוכנת AMOS. ולבסוף, ניתוח ההשפעה הבלתי ישירה בין חזון משותף להיעדרות מורה נבדק בשיטת Bootstrap להערכת יחסים עקיפים (Edwards & Lambert, 2007) בתוכנת MPLUS (Muthén & Muthén, 1998-2012). יתרונה של שיטה זו הוא ביכולתה להעריך רווח בר-סמך של האוכלוסייה מתוך הנתונים עצמם (Preacher, Zyphur, & Zhang, 2010) ולהחליט אם יש השפעה בלתי ישירה (אם רווח בר-סמך לא כולל 0, הרי שההשפעה הבלתי ישירה מתקיימת).

ממצאים

הנתונים המוצגים בטבלה מספר 2 מלמדים כי חזון בית ספרי משותף קשור באופן חיובי עם למידה ארגונית, וכי יש קשר שלילי בין כל הממדים של למידה ארגונית ובין היעדרויות מורים. כמו כן, לא נמצא קשר בין ותק המנהל בניהול וגודל בית הספר (שנמדד לפי מספר מורים) ובין חזון משותף, ממדי הלמידה הארגונית והיעדרות מורים.

טבלה 2. מטריצת המתאמים בין משתני המחקר, ממוצעים וסטיות תקן (n=103)

8	7	6	5	4	3	2	1	0.ת.	ממוצע	
								.52	3.91	1. חזון משותף
							.5**	.48	3.67	2. למידה ברמת הפרט
						.73**	.43**	.51	3.63	3. למידה ברמת הקבוצה
					.82**	.74**	.51**	.57	3.68	4. למידה ברמת הארגון
				.75**	.73**	.65**	.40**	.50	3.58	5. למידה מהפרט ועד הארגון
			.79**	.82**	.80**	.69**	.42**	.53	3.70	6. למידה מהארגון ועד הפרט
		-.29*	-.22*	-.26*	-.21*	-.22*	-.27	.69	.98	7. היעדרויות מורים
	.09	.08	.12	.11	.10	.12	-.18	10.44	33.32	8. גודל בית הספר
.14	-.05	.10	.08	.04	.02	.01	.02	12.41	21.42	9. ותק בניהול בית הספר

$p < .01^{**}$ $p < .05^*$



$p < .01^{**}$ $p < .05^*$

איור 3. תוצאות ניתוח משואות מבניות עבור מודל המחקר

תוצאות המודל המוצג באיור 3 מעידות על טיב התאמה בין הנתונים למודל כשמדדי ההתאמה מעל 9 (CFI= comparative fit index; NFI= normative fit index; IFI= incremental fit index) ומדד חוסר ההתאמה (RMSEA= root mean square error of approximation) קטן מ-0.10. (Bartholomew, Knott, & Moustaki, 2011; MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996). נמצא קשר חיובי בין חזון משותף ללמידה ארגונית ($\beta = .40$; $p < .01$) וקשר שלילי בין למידה ארגונית להיעדרויות מורים ($\beta = -.23$, $p < .05$). חשוב לציין שבניתוח המשוואות המבניות לא נמצא קשר מובהק בין ותק המנהל בניהול בקשר בין חזון משותף ללמידה ארגונית או בין גודל בית הספר עם הקשר בין למידה ארגונית והיעדרות מורים.

לפיכך הושמטו גורמים אלו מהמודל באיור מס' 3. יתר על כן, נמצא שההשפעה הבלתי ישירה בין חזון משותף להיעדרות מורים דרך למידה ארגונית מובהקת ($p < 0.05$; -0.09) עם טווח שלא כלל אפס $\{-0.100, -0.003\}$.

דיון

המחקר הנוכחי דן בקשר שבין חזון משותף, למידה ארגונית והיעדרויות מורים. המחקר בחן את התרומה של חזון משותף בבית הספר ולמידה ארגונית על רמת היעדרויות המורים. ממצאי המחקר מראים כי חזון משותף מגביר את תהליכי הלמידה הארגונית וכי למידה ארגונית מפחיתה היעדרויות מורים. כמו כן, למידה ארגונית מתווכת את הקשר בין חזון משותף והיעדרות מורים. להלן יוצגו המסקנות העיקריות מהמחקר.

המסקנה הראשונה ממחקר זה היא שחזון משותף בבית הספר חשוב ומרכזי ללמידה ארגונית של הצוות. מורים החולקים חזון בית ספרי משותף ומזדהים איתו מוכנים להטיל ספק ברוטינות הקיימות וליצור קישורים חדשניים בין ידע ישן לחדש. החזון מאפשר להם לייבא ידע חדש, לנתח אותו ולעבדו. כך מתגברת החדשנות בארגון בית הספר, תוך אימוץ הרגלים חדשים והחלפת ההרגלים הישנים שכבר לא רלוונטיים לעשייה הבית ספרית. לפיכך חזון משותף מאפשר לצוות המורים לווסת כהלכה את המתח שבין חידוש להמשכיות, מתח שהוא קריטי עבור חידוש אסטרטגי (March, 1991; Vera & Crossan, 2004). אחת הסיבות לכך היא שהחזון מכוון פעולה אנושית לעתיד הרצוי ומפעיל צוותים לעמוד בצרכים חדשים של הארגון (Terry, 1993). תהליכים קבוצתיים עשויים להשפיע על המוטיבציה, והיא בתורה משפיעה על הלמידה (Englehardt & Simmons, 2002).

ממצאי המחקר מראים שקיים קשר שלילי מובהק בין למידה ארגונית והיעדרויות מורים. המסקנה של ממצא זה היא שקיומם של תהליכי למידה בבית הספר בשלוש הרמות (פרט, קבוצה וארגון) קשורים לרמה נמוכה של היעדרות מורים. ממצאים אלו תורמים תרומה חשובה לספרות המחקר בתחום, שכן נושא זה לא נבדק עד כה.

ממצאים אלו חשובים במיוחד בשל הקשר השלילי בין היעדרויות מורים להישגי תלמידים (Miller et al., 2008) ולאור הקשיים המנהלתיים והכלכליים הנובעים מהיעדרויות המורים (Shapira-Lishchinsky & Rozenblatt, 2009).

ממצאי המחקר מעלים שההשפעה של חזון משותף על היעדרויות מורים היא עקיפה ומתבצעת דרך קיומם של תהליכי למידה ארגונית. החזון הבית ספרי המשותף נותן כיוון, הנחייה והשראה למורים בתהליכי הלמידה הארגוניים בבית הספר. מעורבות זו של מורים בתהליכי למידה יוצרת אצלם קשר חזק יותר למקום עבודתם, ועל כן הם נעדרים פחות. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הנחת החוקרים כי למידה ארגונית עשויה לתרום לשינוי במבנים ובפרוצדורות ארגוניות יום-יומיות (Honig, 2003) ולהביא לשינוי באמונות וההשקפות הבסיסיות המנחות את ההחלטות של המורים בעבודתם (Berson et al., 2015). ממצאי המחקר מצביעים גם על החשיבות של חזון בית ספרי משותף ותהליכי למידה ארגוניים בבית הספר לצמצום היעדרותם של מורים. בכך מוסיף המחקר לרשימת הגורמים המשפיעים על היעדרות מורים, כגון גורמי רקע אישיים ובית ספריים (רוזנבלט ושירום, 2007) או השפעת האקלים האתי (Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009).

השלכות יישומיות

ממצאי המחקר מלמדים שהפיקוח על בתי הספר צריך לעודד את מנהלי בתי הספר לעסוק בגיבוש חזון בית ספרי משותף עם צוות ההוראה וקידום למידה ארגונית בבית הספר על ידי המנהלים והמורים. לשם כך יש לקדם שימוש יעיל בידע המצטבר, שיתוף בידע הקיים, הערכה יעילה והפצה של הצלחות וידע עם חברי הצוות. הדבר עשוי לחסוך למנהלי בתי ספר את ההתעסקות היום-יומית במציאת מורה מחליף וצמצום העלויות הכרוכות בכך. כמו כן, הדבר עשוי לתרום לחיזוק יציבות ההוראה בבית הספר ולמזעור הנזק הנגרם להישגי התלמידים עקב היעדרות המורים.

מחקר זה עשוי לתרום להגברת מודעותם של מנהלים ושל קובעי המדיניות במשרד החינוך בדבר החשיבות הטמונה בשיתוף החזון עם המורים ובתהליכי הלמידה הארגונית המתרחשים ברמת הפרט, הקבוצה והארגון כולו. לאור החשיבות הגדולה של ידע כמשאב אסטרטגי עבור בתי הספר, עליהם ללמוד כיצד להעביר את הידע ביעילות בתוך ההקשר הבית ספרי, מכיוון שלמידה ארגונית עשויה להוות יתרון תחרותי חשוב ואשר השגתו נמצאת בשליטת בית הספר.

מגבלות המחקר והצעות למחקרים עתידיים

אחת המגבלות של המחקר היא שהחזון המשותף והלמידה הארגונית נבדקו בו-זמנית, כלומר בזמן חלוקת השאלונים ולא בתקופות זמן שונות. במחקר עתידי מומלץ לבדוק את המשתנים הללו בנקודות זמן שונות, וזאת כדי לבחון השפעות של חזון משותף על למידה ארגונית לאורך זמן. שנית, מחקר זה בדק את היקף התופעה רק ברמת בית הספר, ולכן מומלץ לערוך מחקרים שיבדקו למידה ברמת המורה או ברמה של צוותים עם תוצאות ברמת בית הספר, תוך שימוש בניתוח רב רמות.

מגבלה נוספת היא שהמדד היחידי שנבדק כאינדיקטור של תוצאות בית ספריות הוא היעדרויות המורים. במחקר המשך מומלץ לבחון את ביצועי תלמידים, למשל את הישגיהם. יתר על כן, מן הראוי שמחקרים עתידיים יבחנו את תרומתו של החזון המשותף בחדשנות בית הספר. עוד מומלץ במחקר עתידי לבחון את המניעים, את הסיבות ואת הפרשנויות של מורים להיעדרות דרך שימוש במתודולוגיה איכותנית נוסף על המחקר כמותי.

לסיום, במחקר זה אספנו נתונים מבתי ספר יסודיים מהחברה הערבית. מומלץ לבחון את מודל המחקר גם בחטיבות הביניים ובתיכונים וכן בהקשרים תרבותיים אחרים.

מקורות

אינו-אטרצ'י, ל' (2011). **פיתוח ובחינת שאלון מנגנוני למידה ארגוניים בבתי ספר תיכוניים** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

דעאס, ר' (2007). **הקשר בין חזון משותף, למידה ארגונית וביצועי בית הספר** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה, חיפה.

דעאס, ר' (2014). **השפעת מיומנויות מנהיגות של מנהלי בתי ספר על תהליכים ארגוניים ותוצאות בהקשר של רפורמה חינוכית** (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת חיפה, חיפה.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016, 5 בדצמבר). **היעדרויות שנתיות בקרב עובדי הוראה, 2009-2016** (הודעה לתקשורת).

מבקר המדינה (2019). **משרד החינוך: היעדרויות עובדי הוראה והעסקת ממלאי מקום בהוראה. בתוך דו"ח שנתי 69** (עמ' 1077-1024). ירושלים: מבקר המדינה.

מעגן, ד' (2017). **מודל אינטגרטיבי להסבר היעדרויות ניידות פנימית ועזיבת המערכת בקרב מורים בישראל** (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

קורלנד, ח' (2006). **למידה ארגונית כפועל יוצא של מנהיגות וחזון, ותרומתה להשקעת מאמץ, שביעות רצון של מורים והישגים לימודיים בבתי ספר יסודיים** (חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת חיפה, חיפה.

קליין, י' (2000). **גורמים המאיצים למידה ארגונית והפקת לקחים בבתי-ספר. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 24**, 57-72.

רוזנבלט, ז' ושירום, א' (2007). **היעדרויות מורים בישראל: גורמי רקע אישיים וארגוניים. מגמות, מה(2), 301-329.**

Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125.
Bartholomew, D. J., Knott, M., & Moustaki, I. (2011). *Latent variable models and factor analysis: A unified approach* (3rd ed.). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Berson, Y., Da'as, R. A., & Waldman, D. (2015). How do leaders and their teams bring about organizational learning and outcomes? *Personnel Psychology*, 68(1), 79-108.

Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., & Keller, R. T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 577-594.

- Bliese, P.D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analyses. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 349–381). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bontis, N., Crossan, M. M., & Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437–469.
- Calder, W. B. (2006). Educational leadership with a vision. *The Community College Enterprise*, 12(2), 81–89.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 637–647.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crossan, M., & Hulland, J. (2002). Leveraging knowledge through leadership of organizational learning. In C. W. Choo & N. Bonits (Eds.), *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge* (pp. 711–723). New York, NY: Oxford University Press.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Da'as, R., & Qadach, M. (2018). Examining organizational absorptive capacity construct: A validation study in the school context. *Leadership and policy in schools*.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1554155>
- Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424–447.
- Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2007). Methods for integrating moderation and mediation: A general analytic framework using moderated path analysis. *Psychological Methods*, 12(1), 1–22.
- Englehardt, C. S., & Simmons, P. R. (2002). Creating an organizational space for learning. *The Learning Organization*, 9(1), 39–47.
- Ensley, M. D., Pearson, A., & Pearce, C. L. (2003). Top management team process, shared leadership, and new venture performance: A theoretical model and research agenda. *Human Resource Management Review*, 13(2), 329–346.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.

Finlayson, M. (2009). *The impact of teacher absenteeism on student performance: The case of Cobb County school district* (Unpublished master's thesis). Kennesaw State University, Georgia.

Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of schools as learning organizations and professional learning communities during standard-based reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124–156.

Honig, M. I. (2003). Building policy from practice: District central office administrators' roles and capacity for implementing collaborative education policy. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 292–338.

House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189–207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

House, R. J., Hanques, P. J., Javidan, M., Dorfman, P.W., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organization: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Huff, A. S. (1990). *Mapping strategic thought*. New York, NY: John Willey and Sons.

James, C. R. (2003). Designing learning organization. *Organizational Dynamics*, 32(1), 46–61.

James, L. R., Demaree, R. G., & Walf, G. (1984). Estimating within groups interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology*, 69(1), 85–98.

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163.

Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 333–375). New York, NY: Wiley.

Kuhnle, C. (2011). The benefit of intuition in learning situations. In M. Sinclair (Ed.), *Handbook of intuition research* (pp. 227–236). Cheltenham: Edward Elgar.

Lam, Y. I. J. (2004). Factors for differential developments in organizational learning: A case for Hong Kong schools. *International Journal of Educational Management*, 24(2), 155–166.

Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.

Liao, S. H., Chen, C. C., Hu, D. C., Chung, Y. C., & Yang, M. J. (2017). Developing a sustainable competitive advantage: Absorptive capacity, knowledge transfer and organizational learning. *The Journal of Technology Transfer*, 42(6), 1431–1450.

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149.

March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87.

Mason, C. M., & Griffin, M. A. (2003). Group absenteeism and positive affective tone: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6), 667–687.

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52.

Miller, R. (2012). *Teacher absence as a leading indicator of student achievement: New national data offer opportunity to examine cost of teacher absence relative to learning loss*. Washington, DC: Center for American Progress.

Miller, R. T., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2008). Do worker absences affect productivity? The case of teachers. *International Labour Review*, 147(1), 71–89.

Mitchell, C., & Sackney, L. (1998). Learning about organisational learning. In K. Leithwood & K. Louis (Eds.), *Organisational learning in schools* (pp. 177–199). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Mulford, B. (2006). Leading change for student achievement. *Journal of Educational Change*, 7(1–2), 47–58.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2011). *Mplus User's Guide* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pitts, K. L., (2010). *Teacher absenteeism: An examination of patterns and predictors* (Doctoral Dissertation). Virginia Commonwealth University, Virginia.

Preacher, K. J., Zyphur, M. J., & Zhang, Z. (2010). A general multilevel SEM framework for assessing multilevel mediation. *Psychological Methods*, 15(3), 209–233.

Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. (2018). *From principals to teachers to students: An integrative model for predicting students' achievements*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San-Antonio, TX.

Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. (2019). *Instructional leadership and teacher's intent to leave: The mediating role of collective teachers' efficacy and shared vision*. Educational Management Administration & Leadership. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143219836683>

Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for School improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155–186.

Shatalebi, B., & Yarmohammadian, M. H. (2011). Value based leadership paradigm. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3703–3707.

Senge, P. (1990). *Peter Senge and the learning organization*. Recuperado de: <http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization>

Senge, P. (2008). Shared vision. *Leadership Excellence*, 25(3), 4.

Shapira-Lishchinsky, O. (2012). Teachers' withdrawal behaviors: Integrating theory and findings. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 307–326.

Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2009). Organizational ethics and teachers' intent to leave: An integrative approach. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 725–758.

Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642.

Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The management of meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 257–273.

Tao, S. (2013). Why are teachers absent? Utilising the capability approach and critical realism to explain teacher performance in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 2–14.

Terry, R. W. (1993). *Authentic leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Thomas, P., & Greenberger, D. B. (1995). Training business to create positive organizational visions of the future: Is it successful? *Academy of Management Proceedings*, 1995(1), 212–217.

Vera, D., & Crossan, M. (2003). Organizational learning and knowledge management: Toward an integrative framework. In M. E. Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge Management* (pp. 122–142). Oxford: Blackwell.

Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29(2), 222–240.

Waldman, D. A., Berson, Y., & Pearce, C. L. (2005). *Toward an understanding of shared vision and organizational learning: The complementary roles of vertical and shared leadership*. Paper presented at the Academy of Management, Honolulu, HI.

Wishart, N. A., Elam, J. J., & Robey, D. (1996). Redrawing the portrait of learning organization. *Academy of Management Perspectives*, 10(1), 7–20.

Zahra, S. A., & George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185–203.