



המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית  
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية



משרד החינוך  
Ministry of Education  
وزارة المعارف

# 20

**ניהול מצמיח:  
כיצד מצמיחים צוות  
חינוכי שמרגיש  
במיטבו ומתפקד היטב**

מאמר מאת

**אבי עשור, נעם יצחקי, גילי לייבושור ואריאב יוסט**

# ניהול מצמיח: כיצד מצמיחים צוות חינוכי שמרגיש במיטבו ומתפקד היטב

מאמר מאת  
אבי עשור, נעם יצחקי, גילי לייבושור ואריאב יוסט

מחברים: פרופ' אבי עשור, ד"ר נעם יצחקי, גילי לייבושור ואריאב יוסט

עורך מדעי: פרופ' אבי עשור

עורכים אחראים: גילי לייבושור ואריאב יוסט

עריכת לשון: ורדה בן יוסף

עיצוב: ריקי אדרי, סטודיו לני

הגהה והבאה לדפוס: חיה דרור

---

כל הזכויות בעברית שמורות © 2022 למכון אבני ראשה, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית, רמלה.  
שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול במאמר זה אסור בהחלט, אלא ברשות מפורשת בכתב  
מבעלי זכויות היוצרים.

# תוכן עניינים

## תקציר מנהלים

עמ' 7

### כתיחה • ניהול מצמיח

בתי ספר וחוויות צמיחה או קמילה של תלמידים ותלמידות

ניהול וחוויות צמיחה של צוותים חינוכיים

דפוסי ניהול והאופן שבו הם מקדמים רמות מוטיבציה שונות של צוותי חינוך

שלושה דפוסי ניהול המובילים לשלוש רמות תפקוד והרגשה של צוותי חינוך

מה תמצאו במאמר?

'אזהרות מסע'

עמ' 9

### 1 דפוסי ניהול מצמיחים, מזיקים ויעילים חלקית

דפוס ניהול מצמיח

דפוס ניהול מזיק

דפוס ניהול יעיל חלקית- מגביל, מלחיץ ומבלבל

עמ' 15

### 2 מבנים, סדירויות ותהליכים ארגוניים מצמיחים

ארבעת המרכיבים של מבנה ותהליך ארגוני מצמיח

מבנה 1 • תפיסה ברורה ומנומקת של מטרות ואמצעים חינוכיים התומכים בצרכים נפשיים

מבנה 2 • מבנה ארגוני משימתי ברור, מתפקד, לומד ורפלקטיבי

מבנה 3 • ניהול חוץ ושותפויות תומכי צרכים

מבנה 4 • למידה ופיתוח לטווח ארוך

עמ' 47

### ומה הלאה? שלושה עקרונות להמשך הדרך

עמ' 58

### לקסיקון

עמ' 59

# תוכן עניינים

## תרשימים

12 עמ'	תרשים 1 • האופן שבו פעולות המנהל משפיעות על תפקוד והרגשת המורה
16 עמ'	תרשים 2 • דפוס ניהול מצמיח: פעולות התומכות בצרכים בסיסיים ובהפנמה אוטונומית של ערכים - מקדמות תפקוד ורגשות מיטביים
17 עמ'	תרשים 3 • ארבעת הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים - "אבות המזון" של מוטיבציה, הרגשה ותפקוד מיטביים
22 עמ'	תרשים 4 • מדרגות המוטיבציה וההשפעה שלהן על תפקוד רגשי, חברתי ולימודי
31 עמ'	תרשים 5 • שתי תיאוריות על הצלחה בלימודים והשפעותיהן
35 עמ'	תרשים 6 • דפוס ניהול מזיק - פעולות המזניחות או מתסכלות צרכים ופוגעות בהפנמת ערכים המביאות לתפקוד כושל, פוגעני וסובל
40 עמ'	תרשים 7 • דפוס מגביל ומלחיץ פעולות של תמיכה בעייתיות בצרכים בסיסיים ובהפנמת ערכים - מביאות לתפקוד מוגבל ולחץ
48 עמ'	תרשים 8 • כיצד דפוס ומבני ניהול מצמיחים תומכים בצרכים, במוטיבציה ובתפקוד של מורים ושל תלמידים
49 עמ'	תרשים 9 • מרכיבי ניהול מצמיח
51 עמ'	תרשים 10 • דוגמה של ניסוח מטרת-על המתמקדת בקידום הערך התחשבות באחר ברמת כללית וקונקרטית
52 עמ'	תרשים 11 • דוגמה של תוכנית חינוכית מקיפה לקידום התחשבות אוטונומית באחר

## לוחות

27 עמ'	לוח 1 • דרכי התייחסות ועבודה התומכות בצורך בתחושת חופש מכפייה
28 עמ'	לוח 2 • קידום הפנמה אוטונומית של ערכי בית הספר ומטרותיו כחלק מהמצפן הפנימי המקצועי
29 עמ'	לוח 3 • דרכי התייחסות ועבודה התומכות בצורך בקשר, שייכות וביטחון
32 עמ'	לוח 4 • דרכי התייחסות ועבודה התומכות בצורך בתחושת מסוגלות
45 עמ'	לוח 5 • פעולות היוצרות מוטיבציה חיצונית על ידי סיפוק חלקי ובעייתית של הצורך בביטחון, בחופש מכפייה או במימוש וגיבוש מצפן פנימי אותנטי
45 עמ'	לוח 6 • פעולות היוצרות מוטיבציית ריצוי מוחדרת על ידי סיפוק חלקי ובעייתית של הצורך בקשר, בשייכות או במסוגלות

# תקציר מנהלים

מטרתו של מאמר זה היא להסביר, על בסיס ממצאי מחקר מעודכנים, כיצד מנהלים יכולים לקדם תפקוד והרגשה מיטביים של מורים, ובעקבות זאת - של תלמידים.

הנחת היסוד של התפיסה המוצעת היא שמנהלי בתי הספר יכולים להביא להרגשה ולתפקוד מיטביים בבית ספרם אם יתמכו בארבעה צרכים נפשיים בסיסיים של מורים, ובהפנמה מרצון (אוטונומית) של המורים את הערך והמטרה של תמיכה בצורכי תלמידים. הצרכים הם:

- 1 קשר, שייכות וביטחון
- 2 תחושת מסוגלות
- 3 חופש מכפייה
- 4 גיבוש ומימוש מצפן פנימי אותנטי

אפשר להבחין בין שלושה דפוסי ניהול, לפי המידה שבה דרכי ההתייחסות אל הצוות ואופן העבודה איתו תומכים או פוגעים בצורכי המורים:

## ניהול מצמיח

זהו ניהול המאופיין בדרכי התייחסות ועבודה התומכות בסיפוק הצרכים הנפשיים הבסיסיים של המורים ובהפנמה אוטונומית של הערכים והמטרות שהמנהל מתווה על ידי המורים. כאשר הצרכים מסופקים וקיימת הפנמה אוטונומית של ערכים ומטרות, מורים ומנהלים חווים מרח, רגשות חיוביים, וכן תפיסות חיוביות של עצמם ושל אחרים. בעקבות זאת הם חשים מוטיבציה אוטונומית (רצון אמיתי) להשקיע בהוראה, בחינוך ובתרומה לבית הספר. התוצאה של ההשקעה היא שהם מתפקדים היטב מבחינה מקצועית וחשים סיפוק ותחושת משמעות.

## ניהול מגביל ומלחיץ

זהו ניהול המאופיין בדרכי התייחסות ועבודה התומכות באופן חלקי ומותנה בצורך אחד, במחיר של תסכול צורך אחר. לדוגמה, כדי לזכות בהערכת המנהל ובמעמד (צורך בקשר ובביטחון), המורה מאמץ פעילויות ודרכי הוראה שסותרות את המצפן הפנימי שלו ופוגעות בצורך שלו בחופש מכפייה. דפוס ניהול זה יכול לגרום למורים לציית ולהשקיע בפעולות הרצויות למנהל, אולם יש לו מחיר גבוה, שכן צרכים המסופקים באופן מותנה וחלקי מייצרים תחושות לחץ, כעס ויחס שיפוטי וקשה של המורה כלפי עצמו וכלפי אחרים. בעקבות זאת נפגעת המוטיבציה להשקיע, התפקוד המקצועי מוגבל ושטחי, ותחושת הסיפוק והמשמעות בעבודה נפגמת.

## ניהול מזיק

זהו ניהול המאופיין בדרכי התייחסות ועבודה הפוגעות בצרכים הנפשיים הבסיסיים של המורים. כאשר הצרכים פגועים ומתוסכלים, הם מייצרים תחושות לחץ, כעס, דיכאון ותפיסות שליליות של המורה ביחס לעצמו ולאחרים. בעקבות זאת אין למורה כל מוטיבציה להשקיע, ולעיתים יש גם מוטיבציה לחבל. רמת התפקוד המקצועי נמוכה מאוד, והיא מלווה בתחושות של ריקנות וחוסר משמעות.

במאמר הצגנו לוחות המפרטים דרכי התייחסות ועבודה המאפיינות כל אחד מהדפוסים. מנהל המבקש לבחון את דפוס הניהול שלו יוכל להיעזר בלוחות כדי לבדוק את עצמו. אם ירצה, יוכל ללמוד ולהפעיל את הפרקטיקות המוצעות בלוחות (מה לעשות ומה לא לעשות) כדי לשפר את דפוס הניהול שלו.

אחרי הצגת דפוס הניהול (דרכי התייחסות ועבודה עם הצוות), המאמר מציג ערוץ נוסף לתמיכה בצורכי מורים ולקידום הפנמה של ערכים ומטרות רצויים על ידיהם. ערוץ זה מתמקד בבנייה של **מבנה ותהליך חינוכי-ארגוני תומך צרכים והפנמה**. ערוץ זה תומך בצרכים ובהפנמת ערכים ומטרות לא באמצעות אינטראקציות ישירות של המנהל עם המורים אלא באמצעות מבנים ותהליכים ארגוניים. ערוץ זה כולל ארבעה מרכיבים: (1) תפיסה ברורה ומנומקת של מטרות-על בית ספריות, ואמצעים למימושן, כאשר מטרות-העל ממוקדות בתמיכה בצרכים ובהפנמה מרצון של ערכים החשובים למנהל ולצוות; (2) מבנה ארגוני משימתי הממוקד במימוש המטרות, הכולל חמישה צוותי פעולה והעובד לפי ארבעה עקרונות פעולה; (3) ניהול חוץ תומך צרכים; (4) למידה ופיתוח לטווח ארוך.

במוקד התפיסה המוצעת **עומד תפקידו של המנהל כמי שיכול לקדם את שגשוג בית הספר באמצעות תמיכה ישירה (דפוס ניהול) ועקיפה (מבנה חינוכי-ארגוני) בצורכיהם הבסיסיים של המורים**. המאמר מציג **מפת דרכים ואמצעים** (דרכי עבודה והתייחסות, מבנים ותהליכים ארגוניים) אשר יכולים לסייע למנהל לעמוד במשימה מורכבת זו. עם זאת, לאור גודל האתגר ונוכח גורמים שונים המקשים על תפקוד המנהל, חשוב שמנהלים יקבלו או ייצרו לעצמם מערכת שתתמוך ביכולתם לתמוך בצורכי המורים. אנו מקווים שמאמר זה יוכל לסייע במשימה זו.

# פתיחה

זה עתה סיימתם יום עבודה עמוס בבית הספר שאתם מנהלים. בסך הכול היה זה יום מוצלח שבו קידמתם דברים חשובים, אבל בכל זאת בדרכתכם הביתה מלווה אתכם תחושת החמצה, אי נוחות ותסכול, שתלווה אתכם עוד כמה שעות (לפחות...). שיחה שקיימתם היום עם אחת המורות טורדת את מנוחתכם. זו מורה שאתם מעריכים מאוד ושיש לה תרומה חשובה לבית הספר, אולם היא לא ביצעה את המוטל עליה בהתאם למה שקבעתם, והתוצר רחוק מלעמוד ברף המקצועי שהצבתם. היה חשוב מאוד לקיים את השיחה, אבל בפועל היא 'הלכה למקום לא טוב'. המתח עלה ועימו גם הפגיעות, הכעס ותחושת התסכול ההדדית. הרגשתם שאומנם אמרתם את מה שהיה צריך להגיד, אבל הכיוון שאליו הלכה השיחה החליש מאוד את המורה, ויש לא מעט דברים שנאמרו שהתחרטתם על האופן שבו הם נאמרו. בסופו של דבר השגתם את האפקט המנוגד לזה שרציתם, וגם הרגשתם שהשיחה אינה מייצגת את הדרך שבה הייתם רוצים לנהל ולהנחות מורים.

אירועים מעין אלו אינם חריגים בסדר יומם של מנהלות ומנהלי בתי ספר. לצידם מתקיימות שיחות רבות שמהן אתם יוצאים בתחושה אחרת - תחושה שהצלחתם לנהל שיחה מעשירה ומלמדת, אף על פי שהצגתם באופן ברור נקודות טעונות שיפור; בשיחות אלו אמרתם את מה שהיה צריך לומר, הצבעתם על מה שדורש עוד עבודה, אך גם המורה וגם אתם הרגשתם שזו הייתה שיחה מצמיחה; שיחה שהגבירה את תחושת המסוגלות והמוטיבציה של המורה להמשיך ליזום, ליצור ולתרום לבית הספר, ואתכם השאירה בתחושה של סיפוק מקצועי ואישי מכך שהצלחתם לפעול לפי המצפן המקצועי הפנימי שלכם במצב מורכב ומאתגר.

מהיכרותנו עם מנהלים ומנהלות רבים, ברור לנו שדפוס הפעולה של רובם אינו פוגעני ומזיק. עם זאת, נראה שבתנאי הלחץ של המציאות הישראלית מנהלים לא מעטים מתקשים לעיתים לקיים בעקביות דפוס ניהול מצמיח ומיטיב. המשימה להחזיק את המתח - בין התמקדות במשימה ובין התמקדות באנשים, וכן בין שמירה על שקט והתנהלות בהתאם לציפיות מוקדי כוח ובין תפקוד ניהולי-חינוכי התואם את המצפן הפנימי שלנו - לעיתים קשה ומורכבת. כך אנחנו מוצאים לעיתים כי גם אם פעלנו בדרך יעילה העונה על לחצי ההווה, בטווח הארוך דרך הפעולה שלנו מוגבלת, פחות מספקת, פחות מצמיחה וגם פחות יעילה. מנהלים ומנהלות שואלים את עצמם ללא הרף מהו 'המתכון' לקיום מערכות יחסים מצמיחות בבית הספר? כיצד נאמץ דפוס ניהול מצמיח שייטיב עם אנשי הצוות שלנו ועם התלמידים ויביא את בית הספר להוות עבור כל הבאים בשעריו מקום של צמיחה, שגשוג, השגת המטרות הבית ספריות והצלחה אישית, לימודית ובית ספרית?

מחקרים שנערכו בארץ ובעולם מלמדים שדפוס ההתייחסות של מנהלי בתי ספר לצוותם משפיעים לא רק על המוטיבציה והרווחה הנפשית של המורים אלא גם על פרקטיקות ההוראה שלהם, על התפקוד הרגשי והחברתי של התלמידים ועל הישגיהם בלימודים (אורג וברזון, 2013; Eyal & Roth, 2011; Pelletier & Sharp, 2009).

במאמר זה נציג באופן מקיף ומפורט **פעולות המאפיינות דפוס פעולה ניהוליים מיטיבים**, ונלמד גם על **דפוסים מוגבלים ודפוסים פוגעניים** שמהם נבקש להתרחק. היבט חדשני במיוחד של המאמר הוא שלצד הדפוסים הניהוליים נציג בו גם **מבנים חינוכיים-ארגוניים** שבאמצעותם יכולים מנהלים לקדם תפקוד מיטבי של מורים ולמצער תפקוד מוגבל או מזיק, כלומר - תמיכה בצורכי מורים והצמחתם, לא רק באמצעות אינטראקציות אישיות עם חברי הצוות אלא גם דרך המבנה החינוכי-ארגוני שהמנהלים בונים.

## בתי ספר וחוויות צמיחה או 'קמילה' של תלמידים ותלמידות

בתי ספר רבים תורמים להתפתחות תלמידיהם. ניהול מצמיח של בתי ספר יכול לתרום תרומה גדולה וחיונית לחיזוק תחושות המסוגלות, השייכות, יכולות הקשב הפנימי והרגישות לאחר בקרב מורים ותלמידים. ניהול כזה חשוב מאוד גם לחיזוק המצפן הפנימי הערכי של מורים ושל תלמידים, מצפן המהווה בסיס לזהות אישית ומקצועית ומתווה פעולות וכיוון המורגשים כאותנטיים ומספקים ותורמים לחוסנם של מורים ותלמידים (ראו עשור, 2004; עשור ויצחקי, 2020ב). אנשי חינוך מכירים את הרגעים שבהם פוגשים תלמידים, שנים רבות לאחר שסיימו את לימודיהם, והם עדיין 'הולכים' עם משפטים מכוננים שמוריהם אמרו להם או עם חוויה משנת חיים שנבעה מכך שמוריהם היו היחידים שהאמינו בהם, שלא ויתרו עליהם, שהכירו אותם, הבינו אותם ונתנו להם להיות מי שהם.

לעומת זאת, יש מחקרים רבים המלמדים כי בעקבות התנסויות ותהליכים פוגעניים בבית הספר, ילדים רבים עלולים לפתח תפיסות שליליות של עצמם ושל אחרים ולאמץ דפוסי התנהגות הפוגעים באחרים או מחבלים ביכולתם לשגשג (ראו עשור, 2004). לעיתים תלמידים מסתובבים שנים ארוכות עם משפט פוגעני ששמעו ממורה והחליש אותם, או עם תחושה מתמשכת שמוריהם לא הצליחו לראות אותם באמת. לצערנו, לעיתים תלמידים ותלמידות עלולים גם 'לקמול' בבית הספר.

ירידה משמעותית במידה שבה בתי ספר מספקים צרכים נפשיים בסיסיים של תלמידים ניכרת במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים ולתיכון (Eccles & Roeser, 2011; Madjar & Cohen-Malayev, 2016), בדיוק בשלב הקריטי של גיל ההתבגרות המציב לפני המתבגרים התמודדות עם לחצים חברתיים ועם משיכה להתנהגויות סיכון. בהתאם לכך, מחקרים מהארץ ומהעולם מצביעים על ירידה במוטיבציה הפנימית ללמידה עם העלייה בגיל (Gottfried et al., 2001), וכן על עלייה מדאיגה במצוקה ובתחלואה נפשית בקרב ילדים ובני נוער (הראל-פיש ועמיתיו, 2016).

מגפת הקורונה שליוותה את העולם ואת מדינת ישראל מאז שנת 2020, חוסר הוודאות הקיצוני שאפיין את התקופה, הסגרים, הבידוד החברתי והתחלואה הקשה, כל אלה העצימו והרחיבו את תפקידו של בית הספר כמקום שאמור לספק לכל הבאים בשעריו, לצד הלמידה, גם פעולות מצמיחות - מקור של תחושת שייכות, קשר וביטחון.

**הבסיס להתפתחות וללמידה רגשית-חברתית מיטבית הוא חוויות צמיחה מצטברות של סיפוק צרכים נפשיים בסיסיים בקשר ובשייכות, במוגנות, במסוגלות, בחופש מכפייה, וכן בקיום מצפן פנימי אותנטי. בעקבות חוויות אלו, התלמידים לומדים לראות את עצמם כאנשים הראויים לאהבה ולקבלה, לאמון ולחופש, בעלי מצפן פנימי משמעותי, המסוגלים להתמודד עם אתגרים מורכבים**

### הבסיס להתפתחות וללמידה

רגשית-חברתית מיטבית הוא חוויות צמיחה מצטברות של סיפוק צרכים נפשיים בסיסיים בקשר ובשייכות, במוגנות, במסוגלות, בחופש מכפייה, וכן בקיום מצפן פנימי אותנטי (עשור ויצחקי, 2020א; Assor et al., in press; Assor, 2012). בעקבות חוויות אלו, התלמידים לומדים לראות את עצמם כאנשים הראויים לאהבה ולקבלה, לאמון ולחופש, בעלי מצפן פנימי משמעותי, המסוגלים להתמודד עם אתגרים מורכבים. כאמור, לצוות החינוכי ולמבנה הארגוני-חינוכי של בית הספר יש תפקיד מכריע בקידום התפתחות רגשית, חברתית ולימודית מיטבית. בפרק הבא נלמד מה מנהלים יכולים לעשות כדי שמורים יוכלו למלא בהצלחה את התפקיד הקשה והחשוב הזה.

### ניהול וחוויות צמיחה של צוותים חינוכיים

מקצוע ההוראה והחינוך הוא מקצוע המאופיין באתגרים קשים ומורכבים (Shulman, 1986; Shulman & Wilson, 2004) ובעבודה שכרוכים בה מתח ולחץ (Herman et al., 2020). בתנאים אלו מורים יכולים לתרום למוטיבציה ולהתפתחות המיטבית של תלמידים רק אם הם עצמם יפעלו בתוך סביבת עבודה שנותנת תמיכה ממשית לצורכיהם הנפשיים הבסיסיים או, לכל הפחות, כזאת שאינה פוגעת בצורכיהם הבסיסיים (Reeve & Cheon, 2021; Roth et al., 2007; Ryan & Deci, 2016). למנהלי בתי הספר תפקיד מרכזי, מכריע, ביצירת התנאים והסביבה הזאת.

אנחנו מניחים שאין מנהלת או מנהל שאינם מבינים זאת ושאינם מעוניינים לחתור ליצירת סביבה כזאת, אך אנחנו יודעים גם שרבים מהם תוהים ושואלים את עצמם: "מהם המרכיבים והיסודות העיקריים של תפקוד מיטבי של מורים, וכיצד אני כמנהל יכול לקדם אותם בד בבד עם קידום מטרות בית הספר והמצפן החינוכי שאני מנסה להוביל?"



על אף הידע והניסיון הרבים שנצברו במטרה לענות על השאלה הזאת, מנהלים רבים עדיין מתלבטים בשאלה במה נכון להתמקד וכיצד אפשר לבנות סביבה כזאת שתהפוך לחלק מהארגון ומהתרבות הבית ספרית. במאמר זה נבקש להציג תפיסה קוהרנטית שמטרתה לענות על שתי השאלות. התפיסה שנציג מבוססת על **תיאוריית ההכוונה העצמית** (Ryan & Deci, 2020), כפי שעשור ועמיתיו מבינים ומיישמים אותה בתחום החינוך וההורות (יצחקי ועשור, בדפוס; עשור, 2001, 2004, 2015; פינברג ועמיתיה, 2008; Assor et al., 2002; Assor et al., 2018; Assor, 2012; Assor, 2015). תפיסה זו זוכה לתמיכה מחקרית רבה בארץ ובעולם.

### דפוסי ניהול והאופן שבו הם מקדמים רמות מוטיבציות שונות של צוותי חינוך

ברמה היומיומית מנהלים מניעים כל הזמן את הצוותים שלהם לפעולה, אך הם יודעים שיש איכויות שונות לפעולה הזאת - לעיתים צוותי החינוך יהיו מושקעים כל כולם בפעולה, בצוות תהיה אווירה של חיות ומרץ, וגם אם יהיו תקלות וקשיים הצוותים ימשיכו במאמציהם. לעומת זאת, לעיתים מנהלים מדווחים על תחושה שהצוות 'תוקע מקל בגלגלים' או שהמורים בצוות פועלים רק כשהם חושבים שהמנהל רואה אבל כשהוא לא - עושים משהו אחר ואולי אפילו את ההפך, או חשים שאנשים בצוות עושים את הפעולה באופן 'טכני' רק כדי לרצות את המנהל. מה מוביל להבדל הזה? מה מוביל לכך שלעיתים מהלך חינוכי שהמנהל מנסה לקדם מתקבל בהתלהבות? מה מוביל לכך שהוא יפגוש התנגדות? תיאוריית ההכוונה העצמית יכולה לעזור לנו להבין איזה דפוס ניהול תורם לכל אחת מהתגובות שתיארנו.

### 3X3 - שלושה דפוסי ניהול המובילים לשלוש רמות של תפקוד והרגשה של צוותי חינוך

רבות נכתב על סגנונות ניהול ודפוסי ניהול. ייחודו של מאמר זה הוא בחיבור שהוא מציע בין דפוסי הניהול של מנהלים ומנהלות ובין רמת המוטיבציה של הצוות, צורכיהם הנפשיים והאופן שבו צוותים חינוכיים מתפקדים ומרגישים בבתי הספר. חיבור זה לא נשאר ברמה התיאורטית אלא נובעות ממנו **פרקטיקות ניהוליות** שמציינות את המנהיגות הבית ספרית בידיע יישומי להנעה אפקטיבית יותר של תהליכים, מתוך חיזוק השלומות (well-being) של המנהלים והמנהלות עצמם, של צוותם, ובעקבות כך - גם של התלמידים.

היבט נוסף שחיבור זה מאפשר הוא מתן משקפיים או '**פילטר' התבוננות חדש** וחשוב על תופעות יומיומיות המתרחשות בבית הספר, שכעת יהיה אפשר להבין בדרך אחרת ולכן גם לפעול באופן מצמיח יותר. כך למשל, התבוננות דרך **תפיסת הצרכים** על אירועים שכחים בבית הספר, כגון סירוב של מורה לקבל עליו ריכוז מקצוע, תחרות בין מורים, 'הקטנת' מורים על ידי מורים אחרים, צורך עז של איש צוות בפרגון של המנהל, הימנעות של איש צוות מביצוע משימה שהתבקש לעשות ועוד.

מאמר זה מבחין בין שלושה דפוסי ניהול: דפוס **ניהול מצמיח**, דפוס **ניהול מגביל-מלחיץ** ודפוס **ניהול מזיק**. דפוסי אלו מובילים בהתאמה לשלושה סוגי תפקוד של מורים: דפוס תפקוד **מיטבי**, דפוס תפקוד **מוגבל-לחוצ**, ודפוס תפקוד **כושל-פוגעני**. מה עומד ביסוד כל אחד מסוגי התפקוד הללו?

ביסוד **התפקוד המיטבי** עומדת חוויה של סיפוק מתמשך של ארבעה צרכים נפשיים בסיסיים הקיימים אצל כל בני האדם. כאשר הצרכים הללו מסופקים, הם מביאים למוטיבציה, לתפקוד ולהרגשה מיטביים בקרב צוותי חינוך, והם אלה שיאפשרו הצמחה טובה יותר של תלמידים ותלמידות. לפי תפיסתו של עשור, המבוססת על תיאוריית ההכוונה העצמית (ראו ריאיון עם עשור

בהד החינוך, 2011; יצחקי ועשור, בדפוס; Assor et al., in press), אלה הצרכים: (א) צורך בקשר, בשייכות ובביטחון; (ב) צורך בתחושת מסוגלות; (ג) צורך בחופש מכפייה; (ד) צורך לגבש וגם לממש את המצפן הפנימי האותנטי שלך.

## ביסוד התפקוד המיטבי עומדת חוויה של סיפוק מתמשך של ארבעה צרכים נפשיים בסיסיים הקיימים אצל כל בני האדם. כאשר הצרכים הללו מסופקים, הם מביאים למוטיבציה, לתפקוד ולהרגשה מיטביים בקרב צוותי חינוך, והם אלה שיאפשרו הצמחה טובה יותר של תלמידים ותלמידות

ביסוד התפקוד **המוגבל והלחוצ** עומדת חוויה מתמשכת של צרכים המסופקים באופן חלקי ומלחיץ. מה זה אומר? שאולי יינתן מענה לאחד מהצרכים הבסיסיים שתוארו לעיל אבל יהיה לכך 'מחיר' - תסכול גדול של צורך אחר. לדוגמה, מצב שבו תמיכת המנהל בצורך של מורה בשייכות מותנית בכך שהמורה ירצה את המנהל ויפעל לפי התכתיב שלו - גם כאשר זה נוגד את

המצפן הפנימי של המורה. ברמת תפקוד זו מורים נוטים לעיתים להשקיע בפעולות שחשובות למנהל, אבל איכות תפקודם אינה גבוהה; הם משקיעים באופן 'טכני', בעיקר כשהמנהל עוקב מקרוב אחר תפקודם ובוחן אותו. רמת תפקוד זו מלווה בתחושות של מתח ולחץ, ביצירתיות נמוכה, בהרגשה שנעשתה עליהם מניפולציה, ולעיתים גם ברגשות של כעס ותסכול.

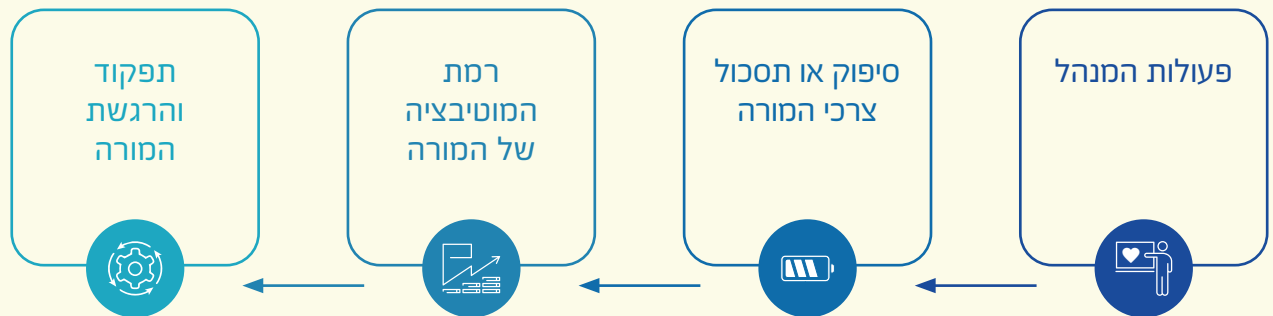
ביסוד התפקוד **הכושל והפוגעני** עומדת חוויה מתמשכת של תסכול רוב הצרכים הבסיסיים. בביטוי 'תסכול צרכים' כוונתנו לכך שאיש הצוות חש היעדר סיפוק מינימלי של רוב הצרכים הבסיסיים, או אפילו חווה פגיעה ישירה בהם. ברמת תפקוד זו מורים אינם משקיעים בפעילויות חיוביות בונות (למשל, סיוע למורים אחרים). כאשר התסכול גדול במיוחד, הם גם עלולים לנקוט פעולות שעשויות לפגוע בתפקודם המקצועי של הסובבים אותם או לאמץ התנהגויות ועמדות מחבלות ומתריסות כלפי תהליכים שהמנהל מנסה לקדם.

## מה תמצאו במאמר?

**בחלקו הראשון** של המאמר יוצגו בפירוט דפוסי הניהול השונים, עם דוגמאות משולחן העבודה של המנהלות והמנהלים. בכל דפוס ניהול תמצאו את המרכיבים המופיעים בתרשים מספר 1, וגם מתחתיו.

חזרה לתרשימים

## תרשים 1 • האופן שבו פעולות המנהל משפיעות על תפקוד והרגשת המורה



**1. תיאור פרקטיקות יישומיות, דרכי ניהול, התייחסות ועבודה של המנהלים והמנהלות עם הצוותים.** פעולות אלו גורמות במישורן לסיפוק או לתסכול של צורכי הצוות, ובעקבות זאת משפיעות על רמת המוטיבציה שלהם, על תפקודם, על הרגשתם, ועל תחושת המשמעות שהעבודה מספקת לצוותים החינוכיים.

**2. רמת סיפוק או תסכול הצרכים** אשר אנשי הצוות חווים, כלומר - אם הם מרגישים מסופקים ומתוסכלים בעבודה כאנשי חינוך כאשר מנהלים פועלים על פי דפוס ניהול מסוים.

**3. רמות המוטיבציה** הנובעות מסיפוק או מתסכול של הצרכים. עד כמה הם משקיעים בעבודה ואם ההשקעה מלווה בתחושות של בחירה, הזדהות ורצון אמיתי לעשות את העבודה, או בתחושות של כפייה, אמביוולנטיות, חוסר משמעות ואולי אף התנגדות.

**4. רמת התפקוד הביצועי וההרגשה** הנוצרת בעקבות רמת המוטיבציה ורמת סיפוק הצרכים הנובעות מדפוס הניהול (רמה מיטבית, לחוצה ומוגבלת, או סובלת ופוגעת).

**בחלקו השני** של המאמר יוצגו ארבעה מרכיבים של מבנה ותהליך ארגוני שבאמצעותם אפשר לתמוך בצרכים של צוותים חינוכיים. כלומר, באיזה אופן מנהיגות בית ספרית יכולה לקדם את התמיכה בצרכים של אנשי הצוות - לא רק באמצעות אינטראקציות ישירות עם אנשים אלא גם באמצעות **מבנים ארגוניים**. מבנים אלו מסייעים גם בהפנמה אוטונומית של מטרות בית הספר וערכיו, הפנמה המתבססת על חיבור למצפן הפנימי האוטנטי של אנשי הצוות ולא על כפייה מבחוץ. הפנמה כזאת מובילה לכך שהצוות יתגייס יותר (מרצונו) להשגת מטרות אלו.

## 'אזהרות מסע'

לפני ה'ציאה לדרך', חשוב להציג כבר כאן כמה 'אזהרות מסע' הנוגעות במהותן להבנה שתפקיד הניהול מורכב, וגם הסוגיות הנוגעות להצמחת אנשים מורכבות. לכן כל ניסיון של תפיסה תיאורטית, עמוקה ככל שתהיה, להתיימר להבין או להקיף את כל המקרים, התופעות והמגוון האנושי שמתקיים בין כותלי בית הספר ולהציע מתכון סדור **מלא**, הוא כמובן בלתי אפשרי. לכן גם איננו חותרים אליו. נעבור עכשיו לפירוט ה'אזהרות' והסייגים:

### 1. החוויה לפני הפרקטיקה - במאמר תמצאו הרבה מאוד פרקטיקות ניהוליות מצמיחות שאפשר להתחיל ליישם מחר בבוקר,

אך חשוב יותר להבין את החוויה ואת סוג המוטיבציה (או ההתנגדות) שהמורה חווה בעקבות פעולות המנהל. מדוע? משום שאין דרך בטוחה לדעת מראש איך הפרקטיקה הניהולית או דרך העבודה וההתייחסות של המנהל ישפיעו על צרכיו של איש צוות מסוים. לשם כך יש לקיים תהליך של התבוננות ודיאלוג, כדי לנסות להבין כיצד איש הצוות חווה את פעולת המנהל. לעיתים פעולה, שבדרך כלל תומכת בצרכים ובמוטיבציה איכותית, אינה נחווית ככזאת עבור מורה מסוים בתנאים מסוימים. לכן הבנת החוויה האנושית שנוצרה אצל איש צוות בעקבות פעולת המנהל מאפשרת למנהיגות ולמנהיגים לקבל החלטה מושכלת יותר על דרך ההתייחסות המתאימה לאנשי הצוות, ובכלל זה שינוי פעולות שמלכתחילה נראו כתומכות צרכים אך לא נחוו כך. דוגמה לכך היא מורה חדש שאינו בטוח ביכולתו והוא חשוף ללחצים ולציפיות רבות של הורים. אף על פי שמתן בחירה ועידוד יוזמה עצמאית בדרך כלל תומכים בצורך באוטונומיה ובמוטיבציה, עבור מורה זה אין הדבר כך, ובשלב הראשון הוא מעדיף לקבל מרכז מקצוע מומחה הנחויות פעולה ברורות שלא בהכרח מאפשרות בחירה רבה. ובכל זאת, יהיו מורים חדשים שרוצים בחירה, ולכן אין לדעת בוודאות מה המורה צריך, ויש לקיים איתו דיאלוג.

### 2. מנהלים ומנהלות אינם קוסמים - גם מנהיגים ומנהיגות שהם מנהלים מצמיחים לא יוכלו לתמוך תמיד ובאופן מלא בצרכי

הצוותים שלהם. לעיתים גם מנהיג מצמיח נחשף להתנהגות תוקפנית או מאכזבת של אנשים בצוות. מצב זה נובע מכך שבכל רגע נתון אנשי צוות נתונים להשפעה של גורמים רבים שיכולים להקשות עליהם לתפקד במיטבם. לכן גם מנהלים ומנהלות שיעשו את כל מה שניתן לעשות בהקשרים של הצמחה עדיין מוגבלים בכוחם לקדם מוטיבציה ותפקוד מיטבי של צוותי חינוך. לצד זאת, 'משקפי הצרכים והמוטיבציה' יכולים לסייע בהבנה של מצבים שבהם נסיבות אישיות שאינן קשורות לבית הספר משפיעות על תפקודו של איש החינוך, וכך לקדם בחירת דרכי פעולה ותגובה יעילות יותר של המנהל.

### 3. מצמיח זה לא רק נחמד - לעיתים קרובות, כשמנהלים ומנהלות שומעים את צמד המילים 'פעולות מצמיחות', נשמע

להם שמדובר ב'להיות מנהלים נחמדים' שאולי נחווים כ'חלשים', שנמנעים מעיסוק בסוגיות מורכבות, מהצבת גבולות ומעיוותים הכרחיים עם חברי צוות כאשר הדבר נדרש; מנהלים שהכול אצלם תמיד חיובי, נעים וחביב. ואולם להצמיח אנשים אין פירושו להיות מנהלים שאינם אסרטיביים, שאינם חותרים להשגת המטרות החינוכיות שלהם או שאינם מציבים דרישות. להצמיח אנשים אין פירושו לוותר להם, להימנע מלומר דברים לא פשוטים או להימנע מהבעת אי שביעות רצון מתפקוד לא מקצועי או חינוכי. כולנו יודעים, עלינו וגם על אחרים, שלעיתים מתרחשת צמיחה גדולה מאוד דווקא בעקבות עימות בונה ורגיש עם תפקוד לקוי שלנו. איך נהפוך, כמנהלים, רגע לא פשוט שיש בו פוטנציאל ל'קמילה' לרגע של 'צמיחה'? התשובה לשאלה זו קשורה להבנתה של המנהיגות החינוכית את האופן שבו אפשר לספק את 'התנאים המצמיחים' שאנשי הצוות זקוקים להם - גם במצבים של הצבת דרישות ועימות אפשרי. המאמר שלפניכם נועד לסייע לכם בדיוק בזה - בפיתוח, בחידוד ובהרחבת ההבנה הזאת והפרקטיקות הניהוליות הנלוות לה. דהיינו, **הצבת ציפיות וגבולות בדרך תומכת צרכים.**

# דפוס ניהול: מצמיחים, מזיקים ויעילים חלקית

דפוס ניהול מצמיח

---

דפוס ניהול מזיק

---

דפוס ניהול יעיל חלקית - מגביל, מלחיץ ומבלבל

---

## דפוס ניהול מצמיח

מנהלי בתי ספר רבים עסוקים בשאלה מה יוביל לשגשוג הצוותים שלהם? מה הם, כמנהלים ומנהלות, צריכים לעשות כדי שהמורים והמורות ירגישו תחושות של חיות,

## כשם שיש אבות מזון, קבוצות של רכיבי מזון שהגוף שלנו זקוק להם כדי לפעול באופן תקין, כך ישנם גם אבות מזון נפשיים שמייצרים משאבי רגש, תפיסות ומטרות חיים חיוניות למוטיבציה ולצמיחה של צוותים חינוכיים

למוטיבציה ולצמיחה של צוותים חינוכיים (תרשים 2). תיאוריית ההכונה העצמית, כפי שעשור ממשיג אותה (הרפז, 2011; יצחקי ועשור, בדפוס; Assor et al., in press), מגדירה ארבעה צרכים אנושיים אוניברסליים, שכאשר הם מקבלים מענה הם מתפקדים כאבות מזון המובילים למוטיבציה, לתפקוד ולהרגשה מיטביים.

בחלק זה נסביר מה הם 'אבות המזון' הללו, מה צוותי חינוך מרגישים כאשר הם מקבלים אותם, ואילו פעולות ניהוליות חשובות לעשות כדי לקדם דפוס ניהול מצמיח שכזה.

### 'משקפי פעולות מצמיחות'

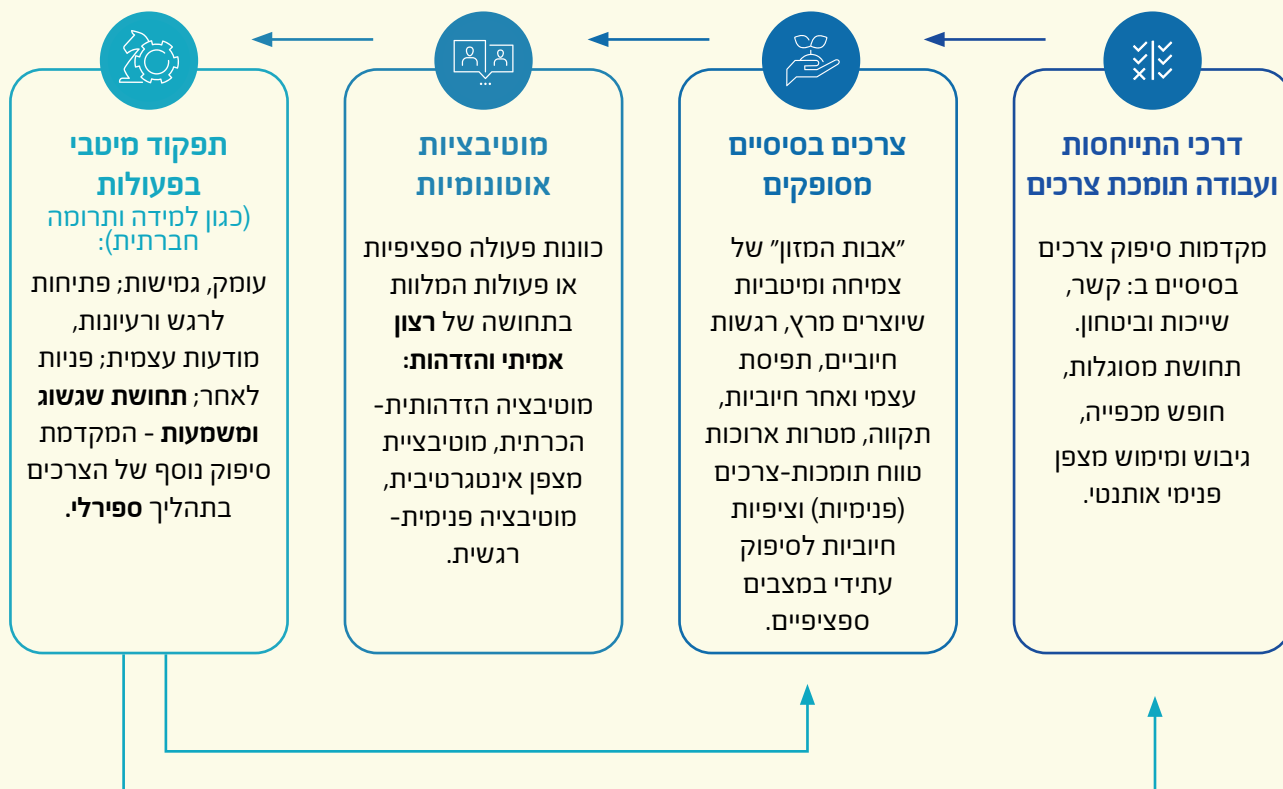
ככל הנראה אף אחד מהצרכים הבסיסיים שיפורטו כאן מייד איננו מושג חדש למנהלים ולמנהלות משום שהם פועלים בשדה החינוכי לא מעט זמן. ואולם סביר להניח שלרוב עסקתם בהם יותר ברגעים של התבוננות על תלמידים ותלמידות ופחות על צוותי החינוך שלכם ועל עצמכם, מכיוון שאנחנו מורגלים כל כך לדבר על צרכים בהקשר של תלמידים. נניח כאן את המובן מאליו - **כשם שתלמידים**

מרץ, רצון אמיתי לפעול (מוטיבציה), מוכנות להסתכן ולאמץ שינויים ושיפורים שהמנהלים רוצים להוביל; שיחוו פחות שחיקה, יהיו מוכנים להראות פגיעות ולקבל ביקורת כחלק מתהליכי הלמידה שלהם ושירגישו שבבית הספר הם ה'גרסה' הכי טובה של עצמם?

כשם שיש אבות מזון, קבוצות של רכיבי מזון שהגוף שלנו זקוק להם כדי לפעול באופן תקין, כך ישנם גם **אבות מזון נפשיים** שמייצרים משאבי רגש, תפיסות ומטרות חיים חיוניות

חזרה לתרשימים

תרשים 2 • דפוס ניהול מצמיח: פעולות התומכות בצרכים בסיסיים ובהפנמה אוטונומית של ערכים - מקדמות תפקוד ורגשות מיטביים



## ארבעת הצרכים הנפשיים הבסיסיים - 'אבות המזון' של מוטיבציה, תפקוד והרגשה מיטביים

ביסוד התפקוד המיטבי עומדת חוויית סיפוק מתמשך של צרכים נפשיים בסיסיים הקיימים אצל כל בני האדם (מלבן 1 ומלבן 2 בתרשים 2). יש ארבעה צרכים אנושיים בסיסיים שכאשר הם מקבלים מענה הדבר מוביל למוטיבציה, תפקוד והרגשה מיטביים של צוותי חינוך. בחלק הזה נתאר את הצרכים. תרשים 3, מתאר בקצרה את ארבעת הצרכים.

### הצורך בקשר, בשייכות ובביטחון

הצורך בקשר, בשייכות ובביטחון הוא אולי הצורך הבסיסי ביותר (ראו הרחבה על היבטי הצורך בקשר אצל Kanat- Maymon et al., in press). רכיב הקשר של הצורך הזה נוגע לרצונם של מורים שיהיה במקום עבודתם לפחות אדם אחד (ועדיף יותר) שרוצה באמת להיות איתם, ששמח

במיטבם כאשר הם מקבלים מענה לצרכים הללו, כך גם צוותי חינוך וכך גם מנהלים ומנהלות. ויותר מזה, כאשר צוותי חינוך מקבלים מענה לצרכים אלו, הם יכולים לספק אותם לתלמידיהם בצורה טובה יותר.

ההיכרות המסודרת עם הצרכים הללו תספק לכם כלי ניהולי אנושי עוצמתי ביותר, שבאמצעותו תגלו כי כל מיני רגעים בחיי הניהול שהבנתם באופן מסוים מקבלים פתאום משמעות חדשה אם מעבירים אותם דרך 'משקפי פעולות מצמיחות'. אך לא נסתפק ביציקת המשמעות החדשה אלא נתאר גם פעולות ניהוליות קונקרטיות שאפשר לעשות מתוך ההבנות שצומחות מ'משקפי הצרכים'; פעולות שיישעו לכם לקדם באופן יעיל ומצמיח את המטרות החינוכיות שלכם. בחלקים מתקדמים יותר במאמר, העוסקים בדפוס ניהול לא מצמיחים, נתייחס גם לסכנות הטמונות בניהול פוגע או מגביל סיפוק של צרכים אנושיים.

### חזרה לתרשימים

## תרשים 3 • ארבעת הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים - "אבות המזון" של מוטיבציה, הרגשה ותפקוד מיטביים

### 1 | צורך בקשר בשייכות ובביטחון

הצורך להרגיש שיש אדם שאוהב אותי ושמח להיות איתי ואני איתו; אדם שאני יכול לשתף אותו במה שמטריד אותי ושהוא ירצה להקשיב לי ולעזור לי, אדם שמחוייב לקשר איתי; הצורך להרגיש שאני חלק מקבוצה שחבריה רוצים להיות איתי ואני איתם, שהם לא דוחים אותי, לועגים לי או פוגעים בי ואני לא שקוף או בודד; הצורך להרגיש מוגן מסכנות פיזיות, מכאב וממחלות וממחסור כלכלי.

### 4 | צורך בגיבוש ומימוש של מצפן פנימי אותנטי

הצורך להרגיש שלא כופים עלי ולוחצים עלי לעשות דברים ומכבדים את זכותי לבחור, ליזום ולכוון את פעולותי-אם אני מעוניין בכך; להרגיש שלא מכריחים/לוחצים לעשות דברים באמצעות איומים, עונשים פיתוי בתגמולים או יצירת רגשות אשמה או בושה; הצורך להרגיש שיש לי מרחב תמרון ואפשרויות לנסות להשפיע על דברים חשובים בחיי-אם ארצה בכך.

### 3 | צורך בחופש מכפייה

### 2 | צורך בתחושת מסוגלות

הצורך להרגיש שאני מסוגל לעשות דברים שקשה לעשותם, לממש מטרות או תכניות מאתגרות, ליצור 'יש מאין'; להיות מסוגל להתמודד עם איומים ועם קשיים.

בקרבתם, ושהם שמחים להיות איתו בקשר. כדי שהצורך הזה יהיה מסופק ברמה עמוקה, מורה צריך להרגיש שהאדם ששמח לראותו ולהיות איתו גם מחויב לו ואפשר לשתף אותו בהתלבטויות ובקשיים, וכן בכעס או בביקורת עליו (דבר קשה במיוחד בתוך יחסים היררכיים כיחסי מורה-מנהל).

בהקשר זה מעניין לדמיין מה היה קורה אילו הייתם שואלים אנשים בצוות שלכם עד כמה הם מרגישים - בבוקר, כשהם באים לבית הספר - שיש איש צוות שמח לראותם? שנעים להם להיות עם אותו אדם? שהוא מרגיש בחסרונם כאשר הם אינם באים? שהם יכולים לשתף אותו בקשיים ובהתלבטויות? בקיצור, האם יש לי לפחות חבר טוב אחד בצוות? האם מנהלים ומנהלות יודעים אם יש לכל אחד מהמורים שלהם חבר טוב או חברה טובה בצוות, כפי שמורות יודעות אם לכל תלמיד יש חבר אחד לפחות? האם בכלל עצרנו עד היום להסתכל על הצוות באופן הזה או שאמרנו לעצמנו: "הם אנשים מבוגרים ואני לא רכז חברתי"?

בהקשר של האפשרות לבטא קשיים ולהביע ביקורת, אפשר להשתמש ב'משקפי התנאים המצמיחים' ולשאל שאלות כגון: "האם אנשים בצוות שלי מרגישים נוח לשתף בקשיים? האם הם מסוגלים להגיד לי כאשר הם כועסים עליי? כמה מורים מסוגלים באמת למתוח עליי ביקורת מולי, מוכנים להגיד לי שהם לא מסכימים איתי?" כמובן, תמיד יש אחד או שניים בצוות שמרגישים שהם יכולים, אבל מה עם הרוב? באיזו מידה אני, כמנהל, מעביר לאנשי הצוות את התחושה שגם אם הם כועסים עליי ואומרים לי את זה, הקשר בינינו לא ייפגע? האם אנשים בצוות משתפים אותי בהתלבטויות ובקשיים, ובמילים אחרות - האם הם מרגישים די בטוחים להיות פגיעים לידי מבלי שהם יחשו שהדבר יפעל נגדם כבומרנג?

**רכיב הביטחון** של הצורך בקשר נוגע לשאיפה להיות מוגן מסכנות פיזיות, מכאב וממחסור כלכלי. כאשר יש תחושה של סכנה וחוסר מוגנות, אין פניות לחשיבה וחקירה של דרכי עבודה חדשות או להצבה של מטרות מאתגרות. לעומת זאת, תחושת המוגנות מסכנות אלו מאפשרת לאנשי הצוות לנסות דרכים חדשות בעבודתם. תופעה זו נחקרה רבות בהקשר של תיאוריית ההתקשרות (Ainsworth et al., 1978). בהקשר של ניהול בית ספרי, בדרך כלל אין חשש של פגיעה פיזית ישירה באנשי הצוות אבל יכול להיות חשש מפיטורין, מהרעת תנאי עבודה, משיבוץ לתפקיד או להוראה במרחב לא נעים פיזית (רעש, חום, צפיפות וכולי) או בכיתות גדולות שמעיף לעבוד איתן, ולעיתים אף מאיים, או מהצבת מטלות הדורשות שעות עבודה רבות שיוצרות תחושת עייפות שאין בצידה סיפוק. חשש מתגובות ניהוליות מענישות מסוג זה יכול בהחלט לגרום לאנשי צוות לעשות משימות המצופות מהם. ואולם כפי שנראה בהמשך, בחלק העוסק בהשפעת הפגיעה בצרכים על תפקוד הצוות,

מה אנשים בצוות החינוכי מרגישים כשהם מגיעים בבוקר לבית הספר?

עד כמה הם מרגישים שיש איש צוות אחר ששמח לראות אותם?

האם הם חווים שמרגישים בחסרונם כאשר הם אינם באים?

האם הם יכולים לענות את התשובה 'כן' לשאלה הבאה: האם יש לך לפחות חבר או חברים טובים בצוות?

האם אתם המנהלים והמנהלות יודעים האם לכל אחד מאנשי הצוות שלכם יש חבר טוב בצוות?

האם אנשים בצוות שלי מרגישים די בטוחים להיות פגיעים לידי מבלי שהם יחשו שהדבר יפעל נגדם כבומרנג?

האם הם מרגישים בנוח לשתף בקשיים?

האם הם מסוגלים להגיד לי כשהם כועסים עליי?

האם הם מסוגלים להגיד לי ישירות שהם לא מסכימים איתי?

באיזה מידה מורים חדשים בצוות משתתפים באופן אקטיבי ומוביל בדיונים?

האם הסתכלתי על הצוות דרך השאלה של עומק מידת תחושת השייכות של כל אחד ואחת מהם?

איזה תרבות בית ספרית אתם מובילים בהקשר להצלחות ואי הצלחות?

מה חווים בצוות או במפגש אתכם כשטועים לא יודעים?

באיזה אופן כאשר אתם מתכננים תהליכי שינוי בבית הספר אתם מסתכלים על התהליך גם דרך השאלה - עד כמה המהלך מערער את תחושת המסוגלות של אנשים בצוות?

כי כשמנהלים רוצים להוביל שינוי בבית הספר הם למעשה מאתגרים לעיתים קרובות את תחושת המסוגלות של הצוות. כשמבקשים ממורים שכבר שולטים בחומר ההוראה או בפרקטיקת הוראה לאמץ פרקטיקות או תוכניות חדשות, מייצרים לרגע חוויה של איום על תחושת המסוגלות. זו הסיבה לכך שלעיתים מנהלים חווים התנגדות של אנשים בצוות לשינוי, התנגדות שהם מפרשים לעיתים קרובות כנובעת מסיבה אחרת. דוגמה 'מצוינת' לפגיעה בתחושת המסוגלות העצמית של מורים רבים הייתה המעבר הדרסטי להוראה מקוונת בתקופת הקורונה.

חשוב להבין כי לעיתים קרובות אנשי הצוות לא יגידו "זה פוגע לי בתחושת המסוגלות העצמית ובגלל זה אני מתנגדת למהלך", ולכן היכרות מעמיקה של מנהלים עם תפיסת התנאים המצמיחים מאפשרת להם לראות באור חדש ולהבין אחרת תגובות של אנשי צוות לדרישות חדשות או לשינויים. אין פירושו של דבר שמנהלים אינם צריכים להוביל שינויים, אלא שבהובלת תהליכי שינוי יש צורך גם בחשיבה על פרקטיקות ניהוליות שמקדמות פיתוח תחושת מסוגלות. כשמבקשים מצוותי חינוך ללמוד מיומנות חדשה או אסטרטגיה חדשה, למעשה מבקשים מהם להיות לרגע בעמדה של 'לא יודעים' שעשויה לעורר חוסר ביטחון ולערער את תחושת המסוגלות. במצבים אלו חשוב מאוד לשים לב גם לאיזו תרבות בית ספרית המנהלים מובילים בהקשר של הצלחות ואי הצלחות, ומה חווים בצוות או עם המנהלת כשטועים או לא יודעים. יש היום כמה מאמרים אשר מרחיבים ומדגימים את **התפקיד החשוב של התייחסות המנהל לצורך של המורים במסוגלות כחלק מההובלה של תוכניות שינוי חדשניות בבתי ספר** (ראו פינברג ועמיתיה, 2008; Assor et al., 2018; Kanat-Maymon, et al., 2018).

שני הצרכים האחרים הם בעלי אופי שונה, כי למעשה הם צרכים המאפשרים סיפוק מיטבי של שני הצרכים הקודמים - הצורך בקשר, בביטחון ובשייכות והצורך בתחושת מסוגלות. צרכים אלו גם מאפשרים לאינדיבידואלים בצוות להביא לידי ביטוי את אישיותם הייחודית, את תחומי העניין שלהם ואת חלומותיהם החינוכיים והערכיים באמצעות בחירת פעילות וסביבת עבודה מועדפת.

### הצורך בחופש מכפייה

צורך זה נוגע לרצון להרגיש שלא כופים ולוחצים עליך לעשות דברים, ומכבדים את זכותך לבחור וליזום דברים, אם תהיה מעוניין בכך. יש מחקר רב המלמד כי כאשר אדם אחר מתערב, מאיים או מנסה לפתות אותנו לעשות דברים שאנחנו לא באמת רוצים לעשות, זה מעורר תחושה של כפייה וכעס (Brehm & Brehm, 2013; Ryan & Deci, 2017). למעשה, גם אילו היינו רוצים לעשות את הדבר, או לפחות לא מתנגדים לעשותו, **עצם הלחץ וההתערבות מקוממים אותנו**. הסיבה היא שחשוב

איכות ההשקעה והביצוע תהיה נמוכה מאוד. לבסוף חשוב להבהיר **סיפוק הצורך בביטחון כשלעצמו אינו מקדם תפקוד והרגשה מיטביים. הוא רק מונע סבל ותפקוד מוגבל או כושל**. מסיבה זאת מאסלו וגם ראיין ודסי (Maslow, Ryan & Deci, 2017; 1981) רואים בצורך בביטחון צורך חסך בלבד. כדי להגיע לתפקוד והרגשה מיטביים נדרש שהמנהל יתמוך קודם כול בצרכים במסוגלות ובמימוש מצפן פנימי, וכן במרכיבים אחרים של הצורך בקשר ושל הצורך בחופש.

**רכיב השייכות** נוגע לרצון להרגיש שאני חלק מקבוצה שחבריה מעוניינים שאהיה בה, ושגם אני רוצה להיות חלק ממנה. בבית הספר הקבוצה הזאת היא צוות המורים של בית הספר. גם בצוותי חינוך, כמו בכל קבוצה אנושית, יש חוויות של השתייכות ויש חוויות של הדרה ושל דחייה חברתית. כמובן, הדבר לא בהכרח יבוא לידי ביטוי כמו זה שאנחנו מכירים בכיתות; לרוב זה יימצא יותר בזרמים תת-קרקעיים ופחות בתוקפנות חברתית גלויה. הצורך הזה בולט במיוחד כאשר מישהו חדש מצטרף אל הצוות. נתבונן לרגע דרך 'משקפי פעולות מצמיחות' בשאלה הזאת: באיזו מידה מורים חדשים משתתפים באופן אקטיבי בדיונים של הצוות ואף מעלים שאלות הנוגעות להנחות יסוד ומציגים רעיונות חדשים? ברבים מהמקרים התשובה תהיה במידה מעטה. זאת משום שהיכולת להציג רעיון העלול שלא להתקבל מצטמצמת מאוד כאשר תחושת השייכות אינה חזקה. נוסף על כך יש חשש שהיזמה ו'לקיחת זמן' הקבוצה יתפרשו כניסיון לערער את המרכזיות ואת המעמד של חברי צוות מובילים.

חשוב שמנהלים ומנהלות יסתכלו על הצוותים שהם מובילים גם דרך המידה שבה אנשים שונים בצוות חשים בו תחושת שייכות עמוקה; אותה תחושת שייכות שלעיתים קרובות מאפשרת לצוות שלכם לעשות את הבלתי אפשרי, להצליח בתנאים לא תנאים, 'להיכנס יחד מתחת לאלונקה' ולהתמודד במצבים לא פשוטים - רק משום שלחברי הצוות יש זיקה והזדהות עמוקה עם הצוות והאנשים שמרכיבים אותו.

### הצורך בתחושת מסוגלות

צורך זה נוגע לרצונם של מורים להרגיש שהם מסוגלים לעשות דברים קשים, להוציא לפועל תוכניות ולהשיג מטרות שלא קל להשיג, להתמודד עם איומים ואתגרים, למעשה - לברוא יש מאין. כל מורה זוכר את השנה הראשונה שלו בהוראה ועד כמה הצורך הזה היה מאתגר, עד כמה התפקוד וההרגשה יכולים להיות לא מיטביים כאשר תחושת המסוגלות מתערערת, כאשר עדיין לא שולטים בחומר שצריכים ללמד, כשהכיתה אינה קשובה, כשהורים מביעים חוסר אמון במורה. ואולם חשוב לציין כי הצורך בתחושת מסוגלות גבוהה אינו 'מוגבל' רק לתחילת הקריירה.

בהתבוננות דרך 'משקפי פעולות מצמיחות' אפשר לראות



לנו שיהיה לנו חופש מכפייה, מרחב תמרון ואפשרות לבחור את דרכנו אם נרצה בכך.

סביר להניח שכל מי שקורא את הפסקה הזאת ושאי פעם נכנס בשערי בית ספר אומר לעצמו עכשיו שרוב בתי הספר הם, במהותם, מוסדות שיש בהם לא מעט כפייה. ואם כך, מה מצפים ממנהל לעשות? איך מנהלים ומנהלות יכולים לתמוך בחופש מכפייה אם ברוב המסגרות הבית ספריות יש דברים שמנהל חייב לדרוש מהצוות ומהתלמידים, ואינו יכול להתפשר עליהם? מדובר בדרישות הנובעות בחלקן מגורמים שמחוץ לבית הספר (משרד החינוך, הרשות המקומית), וחלקן מבוססות על התפיסה החינוכית של המנהל עצמו. היכולת לעמוד על מימוש ציפיות חינוכיות ברורות ולא קלות, באופן שאינו פוגע בצרכי המורים (והתלמידים) בחופש מכפייה (או בצורך במימוש המצפן הפנימי שלהם), היא אכן אתגר חינוכי גדול מאוד. התרומה הייחודית ביותר של תיאוריית ההכוונה העצמית לתחום החינוך (כך גם ההורות, הניהול ותחומים אחרים) היא בזיהוי דרכי עבודה והתייחסות ניהוליות (פרקטיקות) המאפשרות להציג ציפיות ברורות ומאתגרות לצוות ולתלמידים באופן שאינו פוגע בתחושת החופש ובמצפן הפנימי שלהם. דהיינו: הצגה תומכת אוטונומיה של ציפיות מנהל או תמיכה בהפנמה אוטונומית של ציפיות המנהל. בהמשך הפרק נציג פרקטיקות ניהול אשר מאפשרות הצגה תומכת אוטונומיה של ציפיות מנהל כך שהמורים מפנימים את הציפיות ואף מיישמים אותן, וכל זאת מבלי להרגיש שהצורך שלהם בחופש נפגע ותוסכל.

הצורך בגיבוש ומימוש מצפן פנימי אותנטי

## מי שיש לו למה שלמענו יחיה יוכל לשאת כמעט כל איך

פרידריך ניטשה

הצורך בגיבוש ומימוש מצפן פנימי אותנטי נוגע לרצון של אנשי צוות להרגיש שיש להם מעין מצפן פנימי, המאפשר להם לדעת מה חשוב להם באמת, הן בחייהם האישיים והן כאנשי חינוך המתפקדים במסגרת חינוכית מסוימת. התחושה שיש לי, כמחנך או מורה, מצפן פנימי חזק ואותנטי נשענת על ערכים כלליים וחינוכיים, על נטיות עניין ועל מטרות ארוכות טווח הנגזרות מהם; ערכים, נטיות עניין ומטרות שיש למורה כלפיהם תחושה של בחירה והזדהות עמוקה (עשור ויצחקי, 2020; Assor et al., in press). מצפן פנימי אותנטי מאפשר לאנשי צוות חינוך לתכנן תוכניות שנותנות כיוון משמעותי ומספק. במצבים שבהם הם נדרשים לבחירה ולהחלטה קשה, המצפן מאפשר להם להגיב באופן שהם שלמים איתו, גם אם פירוש הדבר התנגדות לדעת הרוב או לדעת המנהל.

באיזה מידה לאנשים בצוות יש מרחב תמרון ואפשרות לבחור את הדרך החינוכית שהם מאמינים בה? איך מנהלים ומנהלות יכולים לתמוך בצורך בחופש מכפייה גם בתוך מסגרת שיש בה דברים מחייבים שמנהלים לא יכולים להתפשר עליהם?

עד כמה בבית הספר שלכם מתנהל 'שיח מצפנים'? עד כמה ניתן מקום לבחינת פערים אפשריים בין מצפן בית ספרי למצפן אישי?

עד כמה אתם ואנשי הצוות שלכם מרגישים שאתם פועלים מתוך תחושה שאתם נאמנים למצפן הפנימי האותנטי שלכם?

עד כמה הבחירות שאתם עושים בבית הספר שאובות מתוך המצפן הזה?

כאשר אתם רוצים להוביל תהליכי שינוי בבית הספר האם ניתן מרחב וזמן לאנשי הצוות לחשוב ולהכיר את המטרות והתהליכים שהם אמורים לקדם?

האם יש זמן לדבר על השינויים הללו ועל מידת התאמתם למצפן החינוכי שלהם?

יכול לגבש את המצפן החינוכי האוטנטי שלו, הוא צריך לקבל בתוך מסגרת בית הספר מרחב המאפשר לו לבדוק מה הערכים והמטרות שחשובים לו במיוחד; מדוע הם חשובים? מה מעניין אותו לעשות כמורה ואיש חינוך? איך נכון ויעיל לממש את הערכים, את המטרות ואת נטיות העניין האלו?

הצורך בגיבוש מטרות, ערכים ותחומי עניין חינוכיים גדול במיוחד בשנות הכניסה להוראה, אולם הוא חוזר ועולה בתקופות שונות במהלך הקריירה, בעיקר לנוכח שינויים ותפיסות חדשות שמנהלים, משרד החינוך או גורמים אחרים מנסים לקדם בבית הספר. בכל המצבים האלו חשוב שיינתן למורים זמן מספיק ואפשרות לחשוב, לבדוק את המטרות והתהליכים שהם אמורים לקדם, ולדבר עליהם ועל מידת התאמתם למצפן החינוכי שלהם. למעשה, הכנסת שינויים בבית הספר היא הזדמנות למורים לרענן ולחדד את המצפן החינוכי שלהם. כאשר מאפשרים הזדמנות כזאת, יש סיכוי שתהיה הפנמה עמוקה הרבה יותר של מטרות השינוי, ופעולה איכותית יותר להשגת המטרות.

## למה מובילה תמיכה בארבעת הצרכים האלו?

מענה מיטבי לארבעת הצרכים הנפשיים הבסיסיים משפיע ישירות על תפקודם של אנשים בצוות ועל הרגשתם, וזאת משום שתמיכה בצרכים הללו מתפקדת כמו **אבות מזון נפשיים שמייצרים משאבי רגש, תפיסות ומטרות חיים חיוניות לצמיחה**.

תארו לעצמכם מורה בבית הספר שאתם מנהלים שחוהו אותך, המנהלת, כמושהי שמגלה כלפיה יחס חם, מקבל ומגן (**צורך בקשר ובביטחון**), כמי שאינה מנסה לשלוט ולכפות דברים נגד רצונה של המורה (**צורך בחופש מכפייה**), כמי שמסייעת או מאפשרת לה לגבש ולממש מטרות שחשובות לה (**צורך בגיבוש ומימוש מצפן פנימי**), וכמי שמסייעת לה להרגיש שהיא מסוגלת להתמודד עם אתגרים קשים (**צורך במסוגלות**). אתם כבר משערים בעצמכם מה יהיו התוצאות - חוויה זו מייצרת אצל המורה מרץ, חיוניות, רגשות חיוביים ותפיסות חיוביות של העצמי (ראו תרשים 2). סיפוק הצרכים הללו, והרגשות החיוביים והתפיסות החיוביות הנלווים אליו, מייצרים גם פניות רגשית לאחר, אמפתיה ונכונות לממש ערכים פרו-חברתיים. מדוע? משום שכשבני אדם אינם מרגישים מאוימים אלא בטוחים, וכשהם חווים רגשות חיוביים, הם פנויים לשים לב לקשיים של אחרים ורוצים לעזור להם. בתהליך מקביל, למציאות זו תהיה השפעה רבה מאוד על התלמידים שיקיימו תקשורת חינוכית עם אותה מורה.

תוצר חשוב נוסף של מענה לצרכים הוא **פיתוח ציפיות חיוביות לכך שגם בעתיד הצרכים הללו יקבלו מענה - כאשר המנהלת תיזום פעילות כלשהי שבה מצפים מהמורה להשתתף**. כך למשל, מורה שבמהלך שינוי שהמנהלת

חשוב להבהיר שהמצפן הפנימי יורגש כאוטנטי רק אם יכלול מטרות וערכים חינוכיים שאנו מכנים "פנימיים". דוגמאות של מטרות פנימיות: קידום למידה לצורך הבנה, טיפוח רגישות והתחשבות ביחס לאחר, אפשרות מימוש עצמי אצל התלמידים ואצל המורה עצמו. זאת בניגוד למטרות המכונות "חיצוניות", שבהן הדגש הוא על פרויקטים ומופעים המתמקדים ברושם חיצוני או בהפגנה של הישגים רבים יותר מאלה של מורים אחרים (ראו עשור ויצחקי, 2020ב; Assor et al., in press).

הצורך ב**מימוש** מצפן פנימי אותנטי מתווסף כאשר מורים מביעים רצון להוביל דברים או לעשות דברים בדרך שהם מעדיפים אך המנהלים שוללים את הרצונות הללו **באופן שרירותי**, כלומר - ללא דיאלוג או הצגת רציונל מנומק מדוע לא לאפשר זאת (יצחקי ועשור, בדפוס; עשור ויצחקי, 2020ב).

בהתבוננות דרך 'משקפי הפעולות המצמיחות' אפשר לראות כעת באור אחר תגובות של אנשי צוות לתהליכי שינוי שמנהלים ומנהלות מציעים, וכן תגובות של מנהלים ומנהלות לתהליכי שינוי שאנשי צוות מציעים. לעיתים קרובות ההתנגדויות העמוקות ביותר למהלכים חדשים שמוצעים נובעות מתחושתם של מורים שמהלכים אלה נכפו עליהם או שהם סותרים את המצפן הפנימי האוטנטי שלהם. במהלך הקריירה החינוכית של מנהלים ומנהלות רבים ושל אנשים בצוותים חינוכיים זכורה, שלא לומר צרובה, אפיזודה אחת לפחות שבה הם הרגישו שדרשו מהם לסטות מהמצפן הפנימי האוטנטי שלהם, ואולי אף לבגוד בו; מקרים שבהם עשו פשרות שגרמו להם להרגיש שהדברים שהם עושים אינם משקפים את מי שהם באמת, והם אינם יכולים באמת לעמוד מאחוריהם. זאת חוויה לא פשוטה שממחישה עד כמה הצורך הזה קיומי ועד כמה אנשים 'נובלים' כאשר הוא אינו מקבל מענה. לכן חשוב שמנהלים ומנהלות ישאלו את עצמם עד כמה בבית הספר שלהם מתקיים 'שיח מצפנים'? עד כמה ניתן מקום לבחינת פערים אפשריים בין מצפן בית ספרי למצפן אישי? עד כמה הם עצמם והצוותים שלהם פועלים מתוך תחושה שהם נאמנים למצפן הפנימי האוטנטי שלהם? עד כמה בתוך מהלכי הגמישות הפדגוגית הניהולית מנהלים שואפים להביא לידי ביטוי את המצפנים האוטנטיים שלהם ושל אנשי הצוות שלהם?

עד כה עסקנו רק ברכיב ה**מימוש** של הצורך במצפן הפנימי האוטנטי. ואולם לצורך במצפן יש רכיב חשוב נוסף, והוא השאיפה ל**גיבוש** מצפן פנימי אותנטי. כדי שהערכים, השאיפות, נטיות העניין והמטרות שעומדים ביסוד התחושה של קיום מצפן פנימי יורגשו כאוטנטיים, יש צורך לקיים תהליך של חקירה, התנסות וחשיבה. זה נכון בעיקר כאשר מדובר במצפן חינוכי בתקופה הפוסט-מודרנית. בתחום האישי, ובוודאי בתחום החינוך, קיימות גישות שונות ולעיתים סותרות בקשר לערכים החשובים ביותר ולדרך מימושם. כדי שמורה

תרשים 4 מראה כי חוויות מצטברות של סיפוק צרכים בסיסיים מקדמות מוטיבציות המכונות 'אוטונומיות', שהן מוטיבציות רצויות וטובות במיוחד בשל הרגשות החיוביים שנלווים אליהן, ובשל התוצרים הטובים שהם מייצרות מבחינת תפקוד ביצועי, חברתי ורגשי.

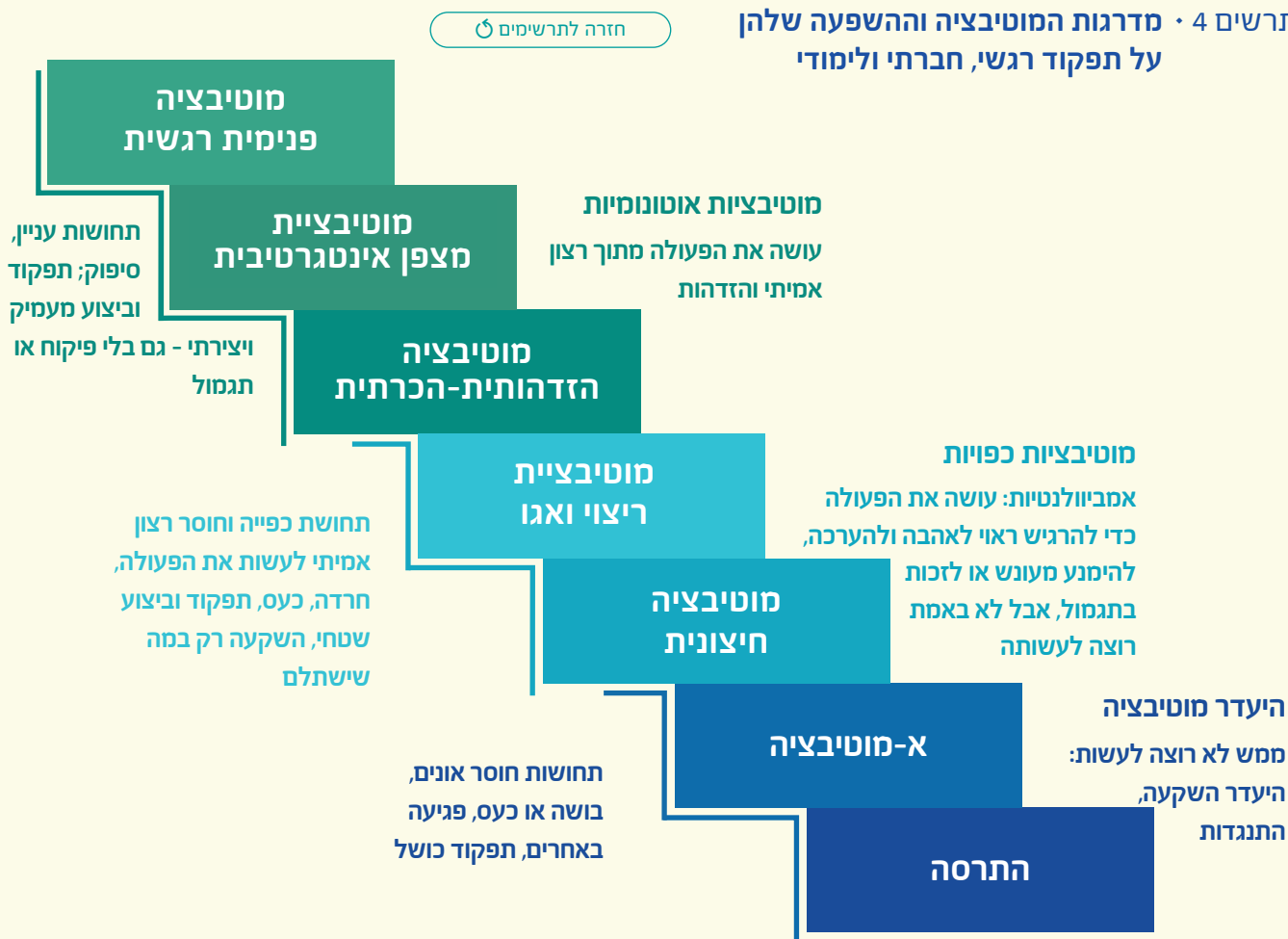
לפני שנפנה להגדרות מחקריות של מוטיבציה אוטונומית, נשתמש בדוגמאות מחיי היומיום כדי להבהיר את המושג הזה, שבקריאה ראשונה יכול להיחוות כתיאורטי ומרוחק מהמציאות האמיתית. אחת החוויות האנושיות החזקות ביותר מתרחשת כאשר אנחנו עושים בעולם פעולה שאנחנו ממש רוצים לעשות וחשים איתה הזדהות עמוקה - פעולה שמשקפת את מי שאנחנו, את האמונות שלנו כבני אדם וכאנשי מקצוע, או שהיא מאפשרת לנו לעסוק במה

מובילה הרגישה שהצרכים שלה קיבלו מענה (לדוגמה, תחושת מסוגלות חזקה ואפשרות לגבש מצפן פנימי ברור יותר) תפתח ציפיות חיוביות לסיפוק צרכים אלו גם בשינוי הבא שאתה מנהלת תרצה להוביל. היא תפתח **מוטיבציות אוטונומיות** להשתתף בשינויים עתידיים, ואולי אף ליזום שינויים. **כאן אפשר לראות את החיבור שדובר עליו בתחילת המאמר - ההשפעה החיובית שיש לדפוס ניהול מצמיח, תומך בצרכים, על תפקוד והרגשה מיטביים של אנשים בצוות.**

### מוטיבציות אוטונומיות

המוטיבציות האוטונומיות, שבהן נתמקד בחלק זה, הן חלק מרצף רחב יותר של סוגי מוטיבציה. כפי שניתן לראות בתרשים 4, מדובר על רצף שבחלקו הבעייתי מתייחס

### תרשים 4 • מדרגות המוטיבציה וההשפעה שלהן על תפקוד רגשי, חברתי ולימודי



שבאמת מעניין אותנו או נעים לנו. כשזה כך, לא אכפת לנו לעבוד קשה מאוד, להתמודד עם מכשולים לא פשוטים, ולא נותר גם אם יגידו לנו שהדרך ממש ארוכה. קחו לכם רגע ותיזכרו בחוויה כזאת מחייכם, תיזכרו בתחושת המשמעות שקיבלתם, בחיות ובאנרגיה שהרגשתם ובתחושת הסיפוק - מה שהרגשתם אז זוהי **מוטיבציה אוטונומית**. מנגד, אולי אחת החוויות המחלישות ביותר, שמכרסמות בתחושת

למצבים של היעדר מוטיבציה או מוטיבציה להתנגד, דרך מוטיבציות שיכולות להביא לפעולה, אך יש להן היבט מלחיץ ובעייתי, ועד למוטיבציות אוטונומיות, שהן המוטיבציות המצמיחות יותר. התרשים מתמקד רק בשני סוגי מוטיבציות אוטונומיות, לצורך הדגמה. כפי שנראה בהמשך, ניתן להבחין בין ארבעה סוגים.

הזכרו ברגע מהחיים שלכם שבו עשיתם פעולה שממש רציתם לעשות אותה, שהיא היתה חשובה עבורכם וחשתם איתה הזדהות עמוקה - פעולה ששיקפה את מי שאתם, את האמונות שלכם כבני אדם וכאנשי מקצוע. איזה תחושות נילוו לביצוע הפעולה הזאת?

עד כמה הייתם מוכנים להשקיע בה למרות קשיים ומכשולים שהיו בדרך?

הזכרו ברגע שבו הייתם צריכים לפעול בניגוד למה שאתם מאמינים בו. מה הרגשתם אז? האם זאת חוויה ששוכחים בקלות?

האם ובאיזה אופן חשבתם על התנגדויות של אנשי צוות למהלכים שביקשתם לקדם במונחים של התנגדות רפלקטיבית? כלומר, התנגדות מתוקף זה שמה שהצעתם סותר את המצפן הפנימי שלהם.

האם אתם מזדהים בצוות שלכם אנשים שלא מנסים לממש את המטרות שלהם?

החוסן של מנהלים וצוותי חינוך, היא התחושה שהם עושים משהו שהם אינם רוצים ואינם מאמינים בו, פועלים באופן שהם לא 'מזהים' בו את עצמם או שאינם מעניין אותם. זאת לא חוויה ששוכחים בקלות, אנשי חינוך 'הולכים' עם חוויות כאלה גם כעבור שנים רבות.

המושג מוטיבציות אוטונומיות נוגע לכוונות לבצע פעולות ספציפיות או פעולות שמלוות בתחושת **רצון אמיתית והזדהות עמוקה**, בניגוד לפעולות הנעשות בתחושה של כפייה ומתוך התנגדות פנימית. תחושות אלו נובעות מכך שהפעילות מאפשרת סיפוק מיטבי של **צורך אחד לפחות, ללא פגיעה בצורך אחר**.

מוטיבציות אוטונומיות הן גורם חיוני של תפקוד מיטבי וצמיחה כי הן מייצרות **פעולות מצמיחות**. כאן חשוב לעצור רגע ולהדגיש את **חשיבות הפעולה** ולא רק ההרגשה - לא די בכך שאיש צוות ירגיש טוב כי הוא בסביבה שתומכת בצרכים שלו, אפילו אם לא עשה דבר לשם כך; כדי לייצר חוויה עמוקה של צמיחה ומשמעות, איש צוות **צריך לעסוק בפעולות** שמשקפות את צרכיו ואת המצפן הפנימי שלו.

אפשר להבחין בין שלושה סוגים של מוטיבציות אוטונומיות, על פי הצרכים או הרגשות הקשורים אליהם, אף כי לעיתים יש ביניהם חפיפה.

**1. מוטיבציה הזדהותית-הכרתית** - בה המורה מתכוון לעשות או עושה פעולה כי הוא רואה אותה כתורמת לערכים או למטרות שנראים לו חשובים, אף אם הם אינם **במרכז המצפן** הפנימי שלו (Identified motivation, Ryan & Deci, 2020). לדוגמה, המורה מוסיף שיעור על קיימות בהבינו כי יש בזה ערך, אף שתחום הקיימות אינו במרכז הזהות שלו, ויש נושאים שנראים לו חשובים הרבה יותר.

**2. מוטיבציית מצפן אינטגרטיבית** - בה הפעולה תואמת ומאפשרת מימוש של ערכים ומטרות הנמצאים **בלב המצפן** הפנימי החינוכי האוטנטי של המורה, והוא רואה אותם כחשובים יותר מערכים ומטרות שגם הם חיוביים, אבל לא באותה מידה (Integrated motivation, Ryan & Deci, 2020). לדוגמה, מורה מוסיף שיעורי קיימות ומשקיע בהם מאמץ רב כי זה תחום שעומד במרכז הזהות שלו ונראה לו חשוב כמעט יותר מכל נושא אחר. לעיתים מורה יכול לעשות פעולות של התנגדות למהלך של מנהל, או של גורם אחר, אם הוא חושב שהמהלך נוגד את המצפן הפנימי הערכי שלו. במקרים אלו אפשר לראות בהתנהגות מהלך המונע ממוטיבציית מצפן אינטגרטיבית, ואפשר לדבר על התנגדות רפלקטיבית (עשור וקפלן, 2001). חשבו לרגע עד כמה ההמשגה הזאת פרקטית עבורכם בניהול - כמה פעמים חשבתם על חלק מהתנגדויות של אנשי צוות במונחים של 'התנגדות רפלקטיבית'? כלומר, התנגדות

**מה עוד חשוב להביא בחשבון? כשאתם, כמנהלים וכמנהלות, רואים שאיש צוות אינו פעיל ואינו מנסה לממש את המטרות שלו, יש לכם סיבה לדאגה - גם אם על פני השטח לא נראה שהאיש מתוסכל.** כשם שאנחנו מודאגים אם יושב תלמיד בכיתה והוא אינו פעיל, אינו מציב לעצמו מטרות ומשיג אותן, אין מרגישים שהוא פועל מתוך תחושת חיות ומרץ אלא רק 'מתקיים' - זה נכון גם לגבי איש צוות. האתגר הניהולי במצב זה יהיה לקיים שיח שבמסגרתו ננסו יחד לזהות את הערכים, המטרות ונטיות העניין שבבסיס המצפן הפנימי שלו, ולגבש יחד פעולות שמשקפות אותם (טובין, 2021). אם אין מצפן פנימי ברור, אפשר לנסות לבנות תהליך שיסייע למורה לגבש מטרות שיעמדו במרכז המצפן הפנימי החינוכי שלו, וייתנו לו תחושה של כיוון ומשמעות.

כפי שכתבנו באזהרות המסע, לפעמים, כשמדברים על פעולות מצמיחות ועל מוטיבציות אוטונומיות, יש הרגשה שהכול טוב סביב הרצונות של אנשי הצוות, ונטים לשכוח שיש כאן בית ספר לנהל - בית ספר שיש לו מצפן, ערכים ותפיסות. בהקשר זה חשוב לומר שהעובדה שמוטיבציה של איש צוות היא אוטונומית (כלומר, מלווה בתחושת בחירה ורצון אמיתי) אינה אומרת שהפעולות שהיא מתמקדת בהן מנותקות מהסביבה, מ'רוח המנהל' ורוח בית הספר, והן ביטוי עצמאי לגמרי של האדם. נהפוך הוא - כאשר מדובר במוטיבציית מורה המבוססת על הזדהות או על מצפן ערכי, יכול להיות למנהל תפקיד חשוב, שכן למנהלים, כמנהיגים חינוכיים מעוררי השראה, יכולה להיות השפעה דרמטית על עולם הערכים והתפיסות של הצוות החינוכי של בית הספר. השאלה היא אם השפעה זו מושגת בדרך תומכת אוטונומיה או בדרך של שליטה חיצונית וכפייה. בהמשך נציג פרקטיקות ניהוליות תומכות אוטונומיה, שיכולות לקדם השפעה כזאת באופן מצמיח.

לדוגמה, סביר להניח כי מורה שמשקיע בהוראת נושא הדמוקרטיה יעשה זאת מתוך הכרה בערך הדמוקרטיה או זכויות האדם כרכיב חשוב בהיותו. הכרה זו היא כמעט תמיד תוצר של תהליך הפנמה שבו האדם נחשף לתרבות ולדמויות הזדהות אשר מהן למד להכיר בערך הדמוקרטיה, אשר הסבירו והדגישו באופן משכנע את חשיבות הנושא, אשר היו פתוחות לשאלות ולתהיות עליו, וגם נתנו אפשרות לפירוש אישי של הערך ושל מטרות הפעולה הנגזרות ממנו.

ייתכן גם שהמורה הזה ימצא שהוראת הדמוקרטיה מהנה או מעניינת (מוטיבציה פנימית רגשית), אבל הוא יעסוק בה אף אם לעיתים יהיה הדבר כרוך בקושי או במאמץ גדול. זהו גם סוד כוחן של מוטיבציות אלו, בעיקר של מוטיבציית המצפן, בהנעת פעילות ערכית או מוסרית שיכולה לעיתים לעלות במחיר אישי כבד (Assor, 2011). המורה משקיע בפעולות המונעות על ידי מוטיבציות אלו כי הפנים מראו

מתוקף זה שמה שהצעתם סותר ערך יסוד הנמצא בלב המצפן הפנימי ביותר שלהם. כמובן, התבוננות מחדשת זו על התנגדויות גוזרת פרקטיקות ניהוליות אחרות וגם חוויה אחרת של המנהלים את ההתנגדות - היא נחווית פחות כ'משהו' נגד המנהל עצמו ויותר כמרחב לדיאלוג חינוכי, כמקום שחשוב לנהל בו 'שיח מצפנים'.

**3. מוטיבציה פנימית רגשית -** בה הפעולה תורמת לרגשות שהאדם חש עכשיו ומרגיש שלם איתם, והם קשורים בדרך כלל לצורך בסיסי (Intrinsic motivation, Ryan & Deci, 2020). לדוגמה, "אני רוצה להפעיל שיטה חדשה שלמדתי כי זה מעניין, או כי אני אוהב להתמודד עם אתגרים" (תחושת מסוגלות), או "אני רוצה להצטרף לפעילות צוות מסוימת כי נעים לי מאוד להיות עם האנשים שמשתתפים בה".

### פרסונליזציה ניהולית - מודעות לסוגי מוטיבציות אוטונומיות ככלי לפרסונליזציה בניהול

כאנשי חינוך אנחנו יודעים להצביע על יתרונותיה של פרסונליזציה בחינוך ובהוראה, והדבר נכון גם בניהול.

כשמנהלים ומנהלות מודעים לסוגי המוטיבציות האוטונומיות השונות, נפתחות להם דרכים מגוונות לקידום פעילות מצמיחה של אנשים שונים בצוות בהתאם למוטיבציה המפעילה כל מורה. לדוגמה, יש מורה שמה שיניע אותו לפעולה איכותית הוא האפשרות לבטא את המצפן הערכי שלו (מוטיבציית מצפן אינטגרטיבית), ואת המורה האחר תניע מוטיבציה פנימית לעשות פעולות מאתגרות ו/או מעניינות שקשורות לתחומי העניין שלו. אתם מנהלים לא מעט שיחות עם אנשי הצוות שלכם, שאפשר להתבונן עליהן דרך משקפי המוטיבציה - איזה סוג מוטיבציה מניע את אותו איש צוות? זה יכול להיות פרקטי מאוד למפות יחד איתו את המוטיבציות הללו - מה חשוב לו ערכית ומשתלב במטרות החינוכיות שלו, מה מייצר אצלו עניין, מה מהנה, מה הוא מבין שחשוב אבל לא נמצא בליבת המצפן שלו (מוטיבציה הכרתית הזדהותית)? סוג כזה של שיחה יכול להיות בסיס ממשי לבניית תוכנית עבודה יעילה. מה זה מצריך? מודעות לסוגי המוטיבציות השונים, היכרות עם אנשי הצוות ונכונות לנהל על כך שיח ולא להניח מראש הנחות על מה שמניע כל אחד ואחד. בשיחה זו אפשר גם לזהות פעילויות שעומדות ממש בסתירה לערכים, למטרות ולנטיות העניין של המורה, ולכן עלולות להתפתח מוטיבציות בעייתיות או חוסר מוטיבציה (נושא שידון בהמשך). אם בכל זאת רוצים לדרוש מעורבות בפעולות שנוגדות ערכים, מטרות ותחומי עניין של המורה, יש לחשוב היטב איך לעשות זאת. גם נושא זה יטופל בהמשך.

**מסוגלות**, והסיפוק הנוסף של הצורך (בעקבות פעולת הוראה מוצלחת) מחזק את המוטיבציה (האוטונומית) להמשיך ולהשקיע בפעולות הוראה איכותיות. התהליך הספירלי המקדם תפקוד מיטבי באמצעות סיפוק צרכים ומוטיבציה אוטונומית מודגם על ידי החיצים הדו-כיווניים בתרשים 2.

## דרכי התייחסות ועבודה של מנהל התומכות ישירות בצורכי אנשי הצוות ומובילות למוטיבציות אוטונומיות

### האהבה היא פעולה, לעולם לא רק הרגשה

Bell Hooks

בידיהם של המנהלים והמנהלות היכולת המכרעת לספק את צורכי הצמיחה והשגשוג של כל באי בית הספר ולתמוך בהם. עתה נציג דרכים שונות לתמיכה ישירה בכל אחד מהצרכים. הפרקטיקות הללו רלוונטיות הן **לאינטראקציות אישיות** של המנהל עם המורים והן **לדרך ניהול ישיבות ופגישות**. רצוי שהן גם ישמשו מודל לדרך העבודה וההתייחסות של המורים לתלמידיהם. יודגש כי אף שיש מחקר רב המלמד על תרומתן של דרכי ההתייחסות והעבודה התומכות בכל צורך לתפקוד ולהרגשה מיטביים של רוב התלמידים והמורים, בכל זאת ייתכן שבנקודות זמן ובמצבים מסוימים, כפי שכתבנו באזהרות המסע, הדרכים הספציפיות הללו לא תהיינה יעילות, ויימצאו דרכים אחרות שמתאימות יותר. מדוע? כי בני האדם מורכבים יותר מכל טקסט תיאורטי. לפיכך הדבר החשוב הוא **שלא תהיה הפעלה טכנית ואוטומטית של הפרקטיקות. מומלץ מאוד לבחון אם הפעולה שנקטנו אכן תורמת, ואם אין הדבר כך - לבחור בפרקטיקה אחרת.**

לפני שנפרט באילו דרכים ייחודיות מנהלים ומנהלות יכולים לתמוך בכל אחד מהצרכים השונים, נציין את המשותף - דרך התייחסות בסיסית התומכת בכל הצרכים, הכוללת שני מרכיבים:

- **ניסיון להבין** את צרכיו של איש הצוות, את רגשותיו, את מחשבותיו ואת רצונותיו.
- **מתן לגיטימציה** לצרכיו, לרגשותיו, למחשבותיו ולרצונותיו - גם אם איננו מסכימים להתנהגות או לפעולות שנובעות מהם.

**הניסיון להבין** את הצורך של האחר, ואת הרגשות והמחשבות הכרוכים בצורך, הוא לעיתים קרובות **שלב ראשון הכרחי של ניסיון מוצלח לתמוך בו**. לעיתים קרובות מנהלים 'רצים' לתת מענה או פתרון לתפקוד בעייתי או לקושי של מורה, מבלי לעצור קודם ולנסות להבין איזה צורך נפגע ומה גרם לפגיעה בצורך. במקרים אלו הפעולות שמנהלים נוקטים עלולות להיות לא אפקטיביות, כי הן אינן מבוססות על הבנת הגורמים לבעיה ולכן מתמקדות בגורמים לא רלוונטיים או משניים.

ערכים שקודמו **בדרך רגישה, משכנעת ולא כופה** על ידי סביבתו החברתית והמוסדית.

שני תוצרים עיקריים וחיוניים של מוטיבציות אוטונומית הם **תפקוד לימודי ומקצועי מיטבי ותפקוד רגשי חברתי מיטבי**. רכיבים אלו חיוניים לצמיחתם ולשגשוגם של כל באי בית הספר כפי שנראה להלן.

## איך 'נראה' תפקוד מקצועי ורגשי מיטבי הנובע מתמיכה בצרכים?

כאשר המוטיבציות הן אוטונומיות, מתלווים אליהן מרץ (אנרגיה), רגשות חיוביים ותפיסות חיוביות ביחס לעצמי. הדבר מוביל להשקעה חזקה בלמידה, בפיתוח תחומי עניין ובפעולות לטובת קהילת בית הספר והחברה בכלל. מאחר שאיש הצוות מאמין בחשיבות הפעולה ומעוניין בה, הוא משתדל לבצעה באופן איכותי. כחלק מהמאמץ לעשות את הפעולה בדרך איכותית, הוא יאפשר לעצמו לטעות ויהיה מוכן לקבל ביקורת, מה שמאפשר יצירתיות וגמישות. איש הצוות לא יחשוש לנסות כיוונים שנראים לו משמעותיים, גם אם לא יבטיחו הכרה או הישגים פרמליים, שכן הוא אינו מונע על ידי הרצון להשיג הכרה, מעמד והתפעלות מאחרים.

נמצא שגם **בתחום הלמידה** מוטיבציות אוטונומיות מובילות להבנה מעמיקה יותר של תכנים, ליצירתיות וליישום הנלמד בתחומים נוספים. **בתחום התפקוד הרגשי והחברתי** גוברת הנכונות **להגיש עזרה לאחרים** באופן רגיש יותר ומותאם לצורכיהם. מאחר שצרכיו של איש הצוות מסופקים יותר והוא עוסק בפעולות משמעותיות עבורו, הוא מרגיש חזק מספיק, אהוב ובעל ערך, והתחושות החיוביות האלו כלפי עצמו מאפשרות לו להיות מאוים פחות מביקורת על מעשיו ומרגשות שליליים שביקורת מעלה. התוצאה היא שהוא מוכן להקשיב לביקורת, להיות פחות מתגונן, מודע לעצמו יותר ומוכן יותר לשאת רגשות קשים.

דוגמה: מורה מנסה להכניס יחידת לימוד חדשה בגישה חדשה, והיא משמעותית מאוד עבורו (מצפן פנימי). בעקבות המהלך הוא סופג ביקורת מוגזמת מעט מכמה הורים. מכיוון שהוא מרגיש מוגן ומקובל על ידי המנהלת והצוות ובוחט ביכולותיו (מסוגלות), הוא יוכל להכיל רגשות של חרדה ואולי גם כעס כאשר הביקורת מוגזמת, לדעתו. בעקבות זאת הוא יוכל להרשות לעצמו להקשיב בתשומת לב לביקורת של הורים, וגם לחלץ ממנה תובנות שיש בהן טעם.

לבסוף חשוב מאוד לציין שזהו **תהליך ספירלי המזין את עצמו**, משום שתפקוד מיטבי היוצר תחושות משמעות מחזק את המוטיבציה שהביאה לתפקוד הטוב הזה. כך לדוגמה, פעולת הוראה שהביאה לשיפור בידע ובמיומנויות של התלמידים, ותחושת המשמעות וההישג שהיא יצרה בקרב המורים, תורמת לסיפוק נוסף של הצורך **בתחושת**

## דוגמה

היעדר השקעה בתפקיד או חוסר מוכנות של מורה לקבל עליה תפקיד מסוים בבית הספר, למשל תפקיד ריכוז, יכולים לנבוע מתסכול של צרכים שונים, כגון תחושת חוסר מסוגלות, תחושת כפייה, או הרגשה שהמעשה איננו מותאם למצפן הפנימי. ייתכן שההתנגדות נובעת מכך שהמורה מרגישה שהמנהלת נותנת תשומת לב רבה יותר וחום למורים שהם בעלי תפקיד אחר. ייתכן גם שהמורה מפסיקה להשקיע משום שהיא מרגישה שמילוי רציני של התפקיד יוביל להתנגשות עם מורים אחרים או עם הורים, מה שיוביל לכך שתרגיש פחות אהובה או שייכת. במצבים אלו חשוב להבין מה הצורך שתוסכל לפני שמגיבים.

היעדר השקעה בתפקיד או חוסר מוכנות של מורה לקבל עליה תפקיד מסוים בבית הספר, למשל תפקיד ריכוז, יכולים לנבוע מתסכול של צרכים שונים, כגון תחושת חוסר מסוגלות, תחושת כפייה, או הרגשה שהמעשה איננו מותאם למצפן הפנימי. ייתכן שההתנגדות נובעת מכך שהמורה מרגישה שהמנהלת נותנת תשומת לב רבה יותר וחום למורים שהם בעלי תפקיד אחר. ייתכן גם שהמורה מפסיקה להשקיע משום שהיא מרגישה שמילוי רציני של התפקיד יוביל להתנגשות עם מורים אחרים או עם הורים, מה שיוביל לכך שתרגיש פחות אהובה או שייכת. במצבים אלו חשוב להבין מה הצורך שתוסכל לפני שמגיבים.

נדגים מדוע חשוב לעצור ולהבין את הצורך. היעדר השקעה בתפקיד או חוסר מוכנות של מורה לקבל עליה תפקיד מסוים בבית הספר, למשל תפקיד ריכוז, יכולים לנבוע מתסכול של צרכים שונים, כגון תחושת חוסר מסוגלות, תחושת כפייה, או הרגשה שהמעשה איננו מותאם למצפן הפנימי. ייתכן שההתנגדות נובעת מכך שהמורה מרגישה שהמנהלת נותנת תשומת לב רבה יותר וחום למורים שהם בעלי תפקיד אחר. ייתכן גם שהמורה מפסיקה להשקיע משום שהיא מרגישה שמילוי רציני של התפקיד יוביל להתנגשות עם מורים אחרים או עם הורים, מה שיוביל לכך שתרגיש פחות אהובה או שייכת. במצבים אלו חשוב להבין מה הצורך שתוסכל לפני שמגיבים.

נתבונן בעוד דוגמה: מורה מרגישה שהדרישה לשנות את דרכי ההוראה שלה תגרום לה ללמד בצורה פחות טובה, ובעקבות זה התלמידים יצליחו פחות וזה יפגע בדימוי העצמי שלה ובהערכה כלפיה. במילים אחרות, הדרישה לשינוי דרכי ההוראה, שחשובה מאוד למנהלת, עשויה להיחוות כאיום על צרכים חשובים ובסיסיים של המורה, מה שיביא להתנגדותה לכל המהלך. המנהלת חייבת להבין את הצרכים, את הרגשות ואת המחשבות שביסוד ההתנגדות לדרך החדשה; ייתכן שגם היא תכיר בהיבטים מוצדקים שלהן, ואולי תשנה את תהליך הכנסת החידושים בהתאם (ראו עשור וקפלן, 2001 - על הנושא של הבנת התנגדות של מורים).

כאן נכנס לתמונה גם המרכיב השני של תמיכה בכל הצרכים - **מתן לגיטימציה** לצרכים, למחשבות ולרצונות, גם אם אנשי הצוות ביטאו אותם בהתנהגות שהמנהל אינו מסכים איתה. כדי שאיש צוות ירגיש חופשי לחשוף את מה שהוא רוצה באמת, הוא צריך להרגיש ש'זה בסדר' לרצות את זה ולבטא או לבקש גם דברים שעלולים לעורר כעס, ושהוא אינו פסול או נדחה בשל כך. כמובן, הבנתם של מנהלים את הצורך של אנשי הצוות אין פירושה שאנשי הצוות יכולים להתנהג לפי הרגשות הללו. יש היבטים של מוסריות, התחשבות באחר והגינות שהם חלק מקוד הערכים וההתנהגות של כל בית ספר. כמו כן בכל בית ספר יש התנהגויות שאינן תואמות את תפיסתו החינוכית והערכית. חשוב שמורים ירגישו כי לא מבייש, ואף לגיטימי להצטרך, להרגיש ולרצות דברים שסותרים את הקוד ההתנהגותי של בית ספר וערכיו, ולעיתים גם את ערכי המורה עצמו. זה חלק מלהיות אנושי. לא לגיטימי להתנהג בדרכים הסותרות את ערכי בית הספר.

בחלק הבא נציג פרקטיקות ופעולות מומלצות לתמיכה בכל אחד מן הצרכים השונים. הפרקטיקות הניהוליות הללו יכולות להוות מקור עשיר וחשוב לאפשרויות פעולה מיטביות. אתם מוזמנים לשים אותן 'על השולחן' של המנהל/המנהלת ככלי ניהולי שאפשר להשתמש בו ברמה יומיומית בתגובה לאירועים לא מתוכננים המציגים דילמות מורכבות (שימוש ריאקטיבי) וגם סביב פעולות ניהוליות מתוכננות (שימוש פרואקטיבי) - למשל, שיחות אישיות

איך אפשר לקרוא את רשימת הפרקטיקות מבלי שישר אגיד לעצמי "אבל אני כבר עושה את זה?"

במה אני יכול להעזר על מנת שישקף לי באיזה פרקטיקות אני פחות אוהז?

## דרכי התייחסות ועבודה התומכות בצורך בחופש מכפייה

נראה כי ההשפעה החיובית של רוב דרכי התייחסות והעבודה המפורטות לעיל ידועה לרוב הממנהלים, בעיקר לאלו המבינים את הערך הרב שיש בנקיטת פרקטיקות התומכות בתחושת חופש ומפחיתות תחושה של כפייה. אומנם לעיתים קשה ליישם זאת, בעיקר במצבי לחץ, אבל יש הכרה בחשיבות הפרקטיקות האלה.

עם אנשי צוות. אתם יכולים להשתמש בפרקטיקות אלו כשאתם מרגישים 'תקיעות' בניהול של איש צוות זה או אחר, כשאתם רוצים להניע משהו לפעולה וגם כשאתם רוצים להוביל שינוי. נוסף על כך, אם תרצו לשכלל יכולות שכבר קיימות אצלכם - בתמיכה בצורך ספציפי של איש צוות או בקשר בונה איתו, הפרקטיקות יכולות להיות מקור טוב לכך. כמו כן תוכלו למצוא בהן משאב לבדיקה עצמית או להעמקת תפקודכם בהקשר זה. חשוב להיות מודעים לנטייה לקרוא רשימת פרקטיקות

חזרה ללוחות

לוח 1:



### דרכי התייחסות ועבודה התומכות בצורך בתחושת חופש מכפייה

1. הימנעות מהתערבות מוגזמת ותכופה בעבודת המורים, ומתן מרחב לנסות לטעות.
2. הימנעות מ'נדנדוד' ותזכורות בלתי פוסקות, או הצבת 'דד-ליינים' תכופים ועל כל דבר.
3. שיתוף המורה בתהליכי תכנון, שיפור והערכה של עבודתו, ובמידת האפשר - גם של הארגון כולו.
4. ניסיון להבין את נקודת המבט של המורה לפני מתן הצעות שיפור ומשוב; לתת למורה לתאר את ההתרחשות ואת תפיסתו מנקודת מבטו.
5. צמצום ומיקוד הערות והצעות שיפור למורה; בעיקר לא להציף בהערות.
6. בקרה על עבודת המורה לצורך למידה וסיוע, ולא לצורך סינון.
7. הימנעות מכפייה באמצעות איומים ועונשים (כגון אי היענות לבקשות, שיבוץ לא נוח, מטלות קשות, פטורים).
8. הימנעות ממניפולציות כופות באמצעות תחרות והשוואה (חיובית או שלילית) בין מורים.
9. הימנעות ממניפולציות כופות באמצעות תגמולים לא רלוונטיים או לא מידתיים (כגון פרסים ו'צ'ופרים', מחמאות מוגזמות).

שונה המצב בשתי הפרקטיקות האחרונות: הימנעות מתחרות והשוואה בין אנשי צוות, והימנעות מכפייה סמויה באמצעות תגמולים כגון פרסים, ובייחוד ממתן מחמאות מוגזמות.

נראה שמנהלים לא מעטים מנסים לעורר את המוטיבציה של אנשי הצוות באמצעות מתן שבחים מוגזמים בפומבי. לעיתים מנהלות ומנהלים מנסים לעורר רצון לשתף פעולה על ידי מתן מחמאות שאינן שייכות ישירות לפעולה שמצפים מאיש הצוות לעשות. פרקטיקות אלה נתפסות בטעות כפחות בעיתיות כי הן מנסות להפעיל את המורה, למשל באמצעות תמיכה בצרכים שלו בקשר, בשייכות ובתחושת מסוגלות. לדוגמה, מחמאות פומביות כאלה יכולות לסייע למורה להרגיש מוערכת יותר ולחזק את מעמדה בצוות. ואולם יש ספרות מחקרית רבה שמראה שכאשר המחמאה מוגזמת, רבים רואים בה ניסיון מניפולטיבי להשפיע, לעיתים גם לא ממש אמינה ומחבלת בקשר אמיתי וישיר (Deci, 1975; Deci et al., 1975; Katz et al., 2006). כמו כן, מחמאות כאלו מעוררות חשש שהקבלה של המורה והצוות מותנית בהישגים ובמאמצים יוצאי דופן, וכי המנהל והצוות אינם מוכנים באמת לקבל את המורה גם כאשר אינו מצטיין.

ולהגיד לעצמנו 'אבל אנחנו כבר עושים את זה'. סביר להניח שחלק מהפרקטיקות אתם באמת כבר מפעילים, ובכל זאת מומלץ לקרוא אותן בתשומת לב, ו'בעיניים כנות'. אולי אפילו להיעזר באנשים שאתם סומכים עליהם ושאתם מרגישים שהם 'בעדכם' ועדיין מסוגלים להאיר נקודות עיוורות, לשקף לכם גם חלקים פחות קלים בניהול שלכם, ולזהות פרקטיקות שאולי אתם מפעילים פחות, או מפעילים בדרך לא יעילה. כל אחת ואחת מהפרקטיקות הללו היא כזאת שניתן ללמוד ולשכלל, והיא לא בחזקת 'או שיש לך את זה או שלא'. מה שחשוב הוא מבט אמיץ על עצמנו, וגישה שמאמינה ביכולת לשכלל מיומנויות ניהוליות.

בהצגה של דרכי התייחסות ועבודה תומכות צרכים נתחיל קודם כול בתמיכה בצורך בחופש מכפייה ובצורך בגיבוש מצפן פנימי, מכיוון שאלו צרכים שמשקפים שני היבטים מרכזיים של צורך-העל באוטונומיה (Assor et al., in press). אפשר לראות כי ישנם מרכיבים בסיסיים המשותפים לתמיכה בשני הצרכים, בייחוד המרכיבים של ניסיון להבין את המורה, לגיטימציה לרגשות ולנקודת מבט שונה ושיתוף המורה בתהליכי קבלת החלטות, תכנון, שיפור והערכה.



א. עידוד, פיתוח ומימוש היבטים אישיים של המצפן הפנימי של כל איש צוות, כל עוד אינם סותרים את ערכי בית הספר.

ב. קידום התאמה בין המצפן האישי של איש הצוות ובין ערכי בית הספר באמצעות תהליך של הפנמה אוטונומית של ערכים אלו על ידיו (כלומר, שהוא ירגיש הזדהות עם ערכים אלו מרצונו החופשי). בתהליך זה חשוב שהמנהל יבחין בין מטרות וערכים מרכזיים וביטויים קונקרטיים שלהם שעליהם אין להתפשר (קווים אדומים) ובין היבטים משניים שעליהם אפשר לוותר. כמו כן חשוב להדגיש כי כדי שאיש צוות יוכל לממש מצפן פנימי חיוני אותנטי, הוא חייב להרגיש חופשי מכפייה. מנהל שמפעיל אמצעים של כפייה ישירה או עקיפה, ולוחץ על איש הצוות לגבש מצפן פנימי שאינו מבטא את ערכיו ונטיותיו האותנטיים, מחבל מאוד באפשרות להפנמה עמוקה של ערכים ומטרות שהוא עצמו מבקש לקדם, שכן יש מחקר רב המלמד שכאשר לוחצים וכופים עלינו, רובנו נוטים להתנגד לתכנים הנכפים, גם אם הם כאלה שאנחנו נוטים להסכים איתם.

### תמיכה בצורך בתחושת שייכות, קשר וביטחון

בחלק זה נציג בנפרד פעולות מנהל התומכות בצורך של הצוות בקשר חם ואכפתי, בשייכות לצוות ולקהילה ובתחושת ביטחון.

התוצאה היא תחושה של קבלה מותנית וחוסר ביטחון. פעולות מסוג זה עלולות גם להגביר קנאה וחוסר פרגון בין חברי הצוות, מה שמגביר עוד את חוסר הביטחון של מקבל המחמאה. תיאור נרחב יותר של ההשפעות השליליות של פרקטיקות המחמאות המוגזמות אפשר למצוא בפרסומים העוסקים בנושא של התניית אהבה וקבלה מותנית, לדוגמה - ספריו של אלפי קוהן (מעבר למשמעת - מצייתנות לקהילתיות; punished by rewards unconditional parenting), וכן מאמרים של עשור ושל עמיתיו (עשור, 2004; Cohen; 2018; Assor, 2018; Kanat-Maymon et al., in press).

### תמיכה בצורך בגיבוש ומימוש מצפן פנימי אותנטי

בבואנו לדון בתמיכה בגיבוש מצפן פנימי של איש צוות במסגרת בית הספר, חשוב להבין כי לתהליך זה יש שני היבטים חשובים: ראשית, המצפן המתגבש והמתממש צריך להתאים לנטיותיו של איש הצוות, למטרותיו ולערכיו. שנית, חשוב שהערכים והמטרות שאיש הצוות מגבש וממש לא יסתרו את ערכי בית הספר ואת המטרות שהמנהל רוצה לקדם, שיתאימו להם ואף יקדמו אותם. לכן לתמיכת המנהל בגיבוש ובמימוש מצפן פנימי של כל איש צוות יש שני היבטים:



### קידום הפנמה אוטונומית של ערכי בית הספר ומטרותיו כחלק מהמצפן הפנימי המקצועי

1. ניסיון להבין את נקודת המבט של איש הצוות ואת הרגשות הקשורים אליה, לפני ואחרי שמציגים מטרה חינוכית של בית הספר.
2. לגיטימציה להתנגדות ולקיום דיאלוג, יחס מכבד לספקות, לביקורת, לדעות אחרות ולרגשות שליליים - כל עוד הם מובעים באופן בונה; דיאלוג על הבדלים בין תפיסות המנהל ובין אלה של המורה ביחס לערכי היסוד של בית הספר ומטרותיו.
3. מתן רציונל משכנע למטרות ולציפיות שהמנהל רוצה שאנשי הצוות יפנימו - רציונל המבוסס על תפיסה חינוכית עמוקה.
4. הדגמה של ערכי בית הספר בהתנהגות המנהל - ביטוי עקבי וברור של הערכים והמטרות שהמנהל מנסה לקדם בהתנהגותו האישית.
5. הבחנה בין מטרות וערכים מרכזיים (וביטויים קונקרטיים שלהם), שהם בבחינת קווים אדומים, ובין ערכים, מטרות וביטויים קונקרטיים משניים שעליהם אפשר להתפשר.
6. שיתוף אנשי הצוות בעיצוב ערכים ומטרות ומתן גמישות ובחירה בדרך למימושם באופן המאפשר עיבוד והתאמה אישית.

### פיתוח מצפן פנימי אותנטי מספק אישית

1. עידוד חקירה וגיבוש היבטים ערכיים שהם משמעותיים במיוחד לכל איש צוות, והבעתם בפעילות בכיתה ובקהילת בית הספר.
2. עידוד, חקירה ופיתוח נטיות עניין ותחומי פעילות מספקים עבור כל איש צוות (מספק גם את הצורך במסוגלות).

## חזרה ללוחות

לוח 3:



## דרכי התייחסות ועבודה התומכות בצורך בקשר, שייכות וביטחון

## תמיכה בצורך בקשר

1. **שידור של חום ואכפתיות באינטראקציות עם איש הצוות** - בשפת הגוף, בטון הדיבור ובתוכן המילולי, כך שהוא ירגיש שהמנהל שמח לראותו ושנעים לו להיות במחיצתו.
2. **ניסיון להבין מה עובר על איש הצוות גם כאשר הוא מביע קושי או מצוקה** - מה קרה, איך הוא מפרש את מה שקרה, מה הוא מרגיש ורוצה. הניסיון מחייב הקשבה, סבלנות ותשומת לב. לא לנסות לנחם או לפתור מייד את הקושי, לפני שאיש הצוות סיים לבטא אותו, כך שיהיה אפשר להבין את מקורותיו.
3. **לגיטימציה לרגשות קשים ויחס מכבד לתפיסות העומדות ביסודם**, גם כאשר אין מסכימים עם ההתנהגות שנובעת מהם. הניסיון להבין קושי והלגיטימציה לבטא אותו תומכים בצורך בקשר, בשייכות וביטחון, כי הם משדרים שהמנהלת רוצה בקשר עם איש הצוות, ושהיא לא תתרחק או תיטוש גם כאשר איש הצוות מבטא קושי; אולי אף תסייע ותעזור לו להתגבר על הקושי (תחושת ביטחון ומוגנות).
4. **היכרות טובה עם כל איש צוות**; בבית ספר גדול נדרשת היכרות בסיסית, וההיכרות הטובה היא של בעל תפקיד בכיר אחר.
5. **שיחות קצרות בזמנים קבועים ולפי צורך, המאופיינות בהקשבה אמפתית**, ברגישות ובגילוי עניין הן בקשיים והן בחוזקות ובתחומי העניין של איש הצוות.
6. **זמינות בסיסית שווה של המנהל** - דלת המנהלת פתוחה לכל אנשי הצוות, ולא רק לחלקם (חביבי המנהל, פעילים, מבריקים, כוחניים).
7. **הוגנות בחלוקת משאבים**.
8. **אמינות בקיום הבטחות**.

## תמיכה בצורך בביטחון

1. **מתן גיבוי למורים במקרים של התערבויות הורים או גורמי חוץ אחרים** - כאשר זה מוצדק; הימנעות מגינוי המורה בטרם התקבל מידע שלילי ברור עליו.
2. **תמיכה כאשר יש קשיים אישיים או משפחתיים**, מלווה בשמירת סודיות ובדיסקרטיות. במצבים של מחלה או קשיים רגשיים של איש הצוות ומשפחתו - תמיכה רגשית, שמירת קשר, ביקורים של המנהל והצוות והפחתת משימות.

## תמיכה בצורך בשייכות

1. **יצירת נורמות ושגרות, תרבות חדר מורים ואוריינטציה ערכית, המגבירות התחשבות, שיתוף פעולה, עזרה, אכפתיות וכבוד** בין אנשי הצוות. לדוגמה, בדיונים יש הקפדה על אי הפסקת דוברים תוך כדי דיבור, ועל לשון מכבדת.
2. **פעולות תקיפות, מידתיות, תומכות הפנמה אוטונומית של ערך ההתחשבות** באחר, **למניעת גילויים ישירים ועקיפים של הדרה וביוש** (שיימינג), בייחוד בישיבות צוות ובתקשורת הדיגיטלית בין אנשי הצוות (ביטחון פסיכולוגי).
3. **קידום עבודה שיתופית והימנעות משימוש בתחרות ובהשוואה בין אנשי הצוות** ככלי לקידום השקעה ומצוינות.
4. **מתן הזדמנות לכל אנשי הצוות להשתתף בדיונים ולקבל תפקידים**.
5. **פעילות להגברת היכרות של אנשי הצוות** - החוזקות, תחומי העניין וההיסטוריה של כל אחד מהם.
6. **ניסיון לשלב אנשי צוות מבודדים**.

## תמיכה בצורך בתחושת מסוגלות

הצורך בתחושת מסוגלות נוגע לרצון של איש הצוות להרגיש שהוא מסוגל להתמודד עם אתגרים קשים ולממש תוכניות מאתגרות בעבודתו. כדי שצורך זה יסופק צריכים להתרחש לפחות שלושה תהליכים:

- **פעולות פראקטיביות המתייחסות ישירות לאיש הצוות ומאפשרות לו להתמודד היטב עם האתגרים והמשימות שהוא מתמודד איתם.** כדי שזה יקרה, חיוני שהמנהל יסייע לו לבחור אתגרים אופטימליים, מאתגרים במידה כזאת שהצלחה בהם תיתן תחושת סיפוק, ועם זאת לא קשים מכדי להצליח בהתמודדות איתם. כמו כן חשוב שהמנהל יאפשר לאיש הצוות להשקיע מאמץ באתגרים ממוקדים שחשובים לו, ולא יכוון אותו למשימות שונות ורבות מדי שיגזלו את מרב זמנו ומרצו. לדוגמה: ייתכן שיהיו מורים שיבחרו באתגרים קלים מדי, שגם אם יצליחו בהם לא ירגישו תחושת מסוגלות, ובמקרה זה רצוי לבחון איתם מדוע לא ינסו להתמודד עם אתגרים קשים יותר. מנגד יש מורים שיבחרו באתגרים גדולים מאוד, כאלה שאין כמעט סיכוי להצליח בהם. לעיתים בחירה כזאת מבטיחה אליבי לכישלון. במקרים כאלו כדאי לברר מדוע המורה בוחר אתגרים גרנדיוזיים כאלה, ואולי גם להבהיר שהערכת המנהל ותמיכתו מובטחות לו גם אם האתגר פחות גדול וחדשני.

מצליחים זה אומר שהם אינם חכמים, או הם אינם מצטיינים עוד או יוצאי דופן ביכולות שלהם. מעבר לכך המשוב התכונתי וההשוואתי יוצר מצב שבו האדם עסוק באגו ובערך שלו, ולא בלמידה או בביצוע איכותי של המשימה. התוצאה היא שהוא מתמקד בהפגנת יכולת ("תראו כמה אני טוב") ולא בשיפור היכולת. נוסף על כך, משוב כזה מפחית את ההנאה מעצם הפעולה ההוראתית והחינוכית, ומוביל את המורה להתמקד בתוצאות שהפעולה מניבה לו מבחינת מעמדו בבית הספר.

- **לכן מומלץ שהמשוב יתמקד בהיבטים המוצלחים של הפעולה שנעשתה ו/או במיומנויות ששופרו.** לדוגמה, "שמתי לב שאתה מסביר את שלבי פתרון הבעיה בדרך ברורה מאוד", "בעקבות השיעורים שהעברת, תלמידים רבים הציגו עבודות שהיו כתובות באופן ברור ומסקרן". אפשר גם לשאול מה המורה עשה שהביא לתוצר מוצלח ומסקרן. משוב כזה הוא משוב שיוצר תרבות של שיפור-יכולת ומכוונת-למשימה, במקום הפגנת-יכולת ומכוונת-אגו. משוב המתייחס להיבטים ספציפיים מוצלחים של התוצר או לפעולת המורה תומך ישירות בצורך במסוגלות, כי הוא מחזק את התחושה של המורה שהצליח להשיג מטרות ספציפיות בעלות ערך. משוב כזה גם אמין יותר, כי ההתייחסות לנקודות מוצלחות ספציפיות וההתעניינות בהן מראות שהמנהל שם לב למה שהמורה עשה ולתוצאות פעולתו. כאשר מתאים - אחרי הצבעה על ההיבטים המוצלחים של הביצוע או של ההשקעה של המורה - אפשר גם להתייחס לנקודות ספציפיות שלדעת המנהל טעונות שיפור. רצוי גם לחשוב יחד עם המורה איך ניתן לשפר, למה המורה זקוק כדי להשתפר ומה המנהל יכול לעשות כדי לסייע בעניין.

**משוב תכונתי והשוואתי יוצר מצב שבו האדם עסוק באגו ובערך שלו, ולא בלמידה או בביצוע איכותי של המשימה. התוצאה היא שהוא מתמקד בהפגנת יכולת ("תראו כמה אני טוב") ולא בשיפור היכולת. נוסף על כך, משוב כזה מפחית את ההנאה מעצם הפעולה ההוראתית והחינוכית, ומוביל את המורה להתמקד בתוצאות שהפעולה מניבה לו מבחינת מעמדו בבית הספר**

### טיפוח דרכי חשיבה ותרבות

המפרשות הצלחות כנובעות בעיקר ממאמציו של איש הצוות וכן המיומנויות והידע המקצועי שהוא פיתח ומפתח. בתרבות ובסביבה מסוג זה, גם כאשר המורה אינו מצליח, הוא לא יפרש את אי הצלחתו כנובעת מיכולת מוגבלת שאי אפשר לשפרה, דהיינו - תהיה לו תיאוריית הצלחה בונה ולא הרסנית (ראו עשור, 2015; Canning et al., 2019; Assor, 2015). תיאוריית הצלחה בונה היא תפיסה של איש הצוות או המנהל, המניחה שאם איש הצוות אינו מצליח לממש את מטרותיו הסיבה היא שפשוט חסר לו ידע, חסרה אסטרטגיה או מיומנות שאפשר לפתח. לעומת זאת, תיאוריית הצלחה הרסנית מניחה שאם נכשלת, זה פשוט משום שאין לך

- **בניית מסגרות ותהליכים שיתמכו ביכולת אנשי הצוות להצליח.** זאת על ידי יצירת תרבות מקצועית והקמת מסגרות שנותנות הזדמנויות ללמידה, למשוב, וכן להתייעצות ולסיוע כאשר יש קשיים. לדוגמה, כחלק מהנורמות שעוצבו, חשוב שהמשוב לא ינוסח במונחים של תכונות אישיות ("איזה חכם, מיוחד, מקורי אתה"), או באופן השוואתי לאחרים ("זה השיעור הכי טוב שראיתי בכל השנים שאני בבית ספר"). ספרות מחקרית רבה מראה שמשוב תכונתי והשוואתי מקשה מאוד על אנשים להשקיע כאשר יש חשש שלא יצליחו (Kamins & Dweck, 1999), שכן המשמעות היא שכאשר אינם

שלא כמורים המונחים על ידי תיאוריית הצלחה בונה, מורים המחזיקים בתיאוריית הצלחה הרסנית נוטים לחוש בושה וחוסר ערך בעקבות אי הצלחה בפעולות ספציפיות, משום

כישרון מולד לעניין, ולכן גם אם תנסה ללמוד ולתרגל מיומנויות ושיטות עבודה שהוכחו כתורמות להצלחה לא תצליח, בגלל היכולת המוגבלת שלך בתחום (תרשים 5).

## תיאוריית הצלחה בונה היא תפיסה של איש הצוות או המנהל, המניחה שאם איש הצוות אינו מצליח לממש את מטרותיו הסיבה היא שפשוט חסר לו ידע, חסרה אסטרטגיה או מיומנות שאפשר לפתח. לעומת זאת, תיאוריית הצלחה הרסנית מניחה שאם נכשלת, זה פשוט משום שאין לך כישרון מולד לעניין, ולכן גם אם תנסה ללמוד ולתרגל מיומנויות ושיטות עבודה שהוכחו כתורמות להצלחה לא תצליח, בגלל היכולת המוגבלת שלך בתחום

דוגמה לתיאוריית הצלחה בונה: מצב שבו מורה שלא הצליחה להעלות את רמת ההישגים של התלמידים בכיתה עוצרת לבחון מדוע זה קרה, והפרשנות שלה לאי הצלחתה היא שלא סיפקה משובים שעוזרים לתלמידים המתקשים להבין מה הייתה הבעיה ומה ואיך צריך לשפר. פרשנות אחרת יכולה להיות

שהם מייחסים את אי הצלחה ליכולת נמוכה מולדת, שהיא חלק מהותי ממי שהם. בעקבות זאת הם גם נוטים להסתיר את אי הצלחה ונמנעים מהתייעצות ומבקשת עזרה. במילים אחרות, הם פועלים כ'אזרחים נאמנים' של **תרבות הפגנת יכולת** המעודדת הסתרה של כל סימן אפשרי לחוסר יכולת.

שהמורה תמצא שהיא לא עודדה תלמידים מתקשים לספר על הקושי שלהם ולפנות אליה לעזרה כאשר הם מתקשים. אפשרות נוספת היא שהמורה התעלמה מחוסר הידע שלה בעבודה עם תלמידים מתקשים, ולא פנתה להתייעצות עמיתים או להדרכה גם כאשר הייתה אפשרות לכך.

### חזרה לתרשימים

### תרשים 5 • שתי תיאוריות על הצלחה בלימודים והשפעותיהן\*

#### תיאוריית הצלחה בונה

##### גורם ההצלחה העיקרי הוא:

1. ידע קודם
2. אסטרטגיות למידה, זיכרון, תכנון, ארגון גרפי, היעזרות באחרים, ניהול רגשות (מה עושה כשמתוסכל), ועוד
3. מאמץ

- מטרת שיפור יכולת: ללמוד או לשפר מיומנויות או ידע חדש שחשובים או מעניינים אותו (מוטיבציה אוטונומית)
- שיתוף בקשיים, השקעה, ובקשת עזרה
- אין בושה, פגיעה בערך עצמי או במעמד חברתי עקב אי הצלחה

#### תיאוריית הצלחה הרסנית

גורם ההצלחה העיקרי הוא: כישרון מולד שאי אפשר לשנותו

- מטרת הפגנת יכולת (רושם): להראות שאני חכם במיוחד, או להראות שאני לא טיפש
- הסתרת קשיים והימנעות מהשקעה או בקשת עזרה
- בושה ופגיעה בערך עצמי ומעמד חברתי עקב כשלון

\*התרשים מעובד מתוך מודל שמקורו בעשור (2015), ומבוסס חלקית על דואק (Dweck, 2013).

## דוגמה

ייתכן שיהיו מורים שיבחרו באתגרים קלים מדי, שגם אם יצליחו בהם לא ירגישו תחושת מסוגלות, ובמקרה זה רצוי לבחון איתם מדוע לא ינסו להתמודד עם אתגרים קשים יותר. מנגד יש מורים שיבחרו באתגרים גדולים מאוד, כאלה שאין כמעט סיכוי להצליח בהם. לעיתים בחירה כזאת מביטיחה אליבי לכישלון. במקרים כאלו כדאי לברר מדוע המורה בוחר אתגרים גרנדיוזיים כאלה, ואולי גם להבהיר שהערכת המנהל ותמיכתו מובטחות לו גם אם האתגר פחות גדול וחדשני

**באיזו תיאוריית הצלחה אתם עצמכם אוזחים כלפי עצמכם?**

האם אתם מאמינים באמת שאפשר להשתכך, ללמוד מיומנות, או מאמינים ש"או שיש לך את זה או שלא?"

שאלו את עצמכם איזו תרבות יש היום בבתי הספר שלכם – תרבות של הפגנת יכולת או תרבות של שיפור יכולת?

לעומת זאת, מורים המחזיקים בתיאוריה בונה, המייחסת אי הצלחה להיעדר ידע או שיטות פעולה מתאימות, אינם מתביישים באי ההצלחה, שכן היעדר הצלחה אינו מעיד על ליקוי מולד אלא על היעדר ידע, אימון או שיטות עבודה מתאימות. התוצאה היא שהם מוכנים לשתף בקושי ולבקש ולקבל סיוע. דפוס זה מלמד שהם פועלים בבית ספר שיש בו **תרבות של שיפור יכולת**. על כן חשוב שמנהלים ינסו לטפח תרבות כזאת, למשל באמצעות מודעות לתגובות שלהם כאשר מורים מצליחים או לא מצליחים במשימות. כמובן, אחת הדרכים היעילות ביותר לקדם תרבות של שיפור יכולת היא באמצעות 'מודלינג' של המנהל עצמו - כמי שאינו יודע הכול, שמתיעץ, ששואל הרבה שאלות, שמשתף בטעויות, לא מסתיר קשיים, ונעזר.

כמובן, על הנייר הדברים הכתובים כאן 'עושים שכל'. ואולם אין קיצורי דרך בדרך להיות מנהלים מצמיחים - התבוננו בעצמכם ושאלו בכנות: באיזו תיאוריית הצלחה אתם עצמכם אוזחים כלפי עצמכם? האם אתם מאמינים באמת שאפשר להשתכך, ללמוד מיומנות, או מאמינים ש"או שיש לך את זה או שלא?" שאלו את עצמכם איזו תרבות יש היום בבתי הספר שלכם - תרבות של הפגנת יכולת או תרבות של שיפור יכולת? הפרקטיקות שמופיעות כאן יסייעו לכם לקדם תחושת מסוגלות ותרבות של שיפור יכולת בקרב הצוותים החינוכיים שלכם.

בלוח 4, מוצגות דרכים חשובות התומכות בצורך של מורים בתחושת מסוגלות.

חזרה ללוחות

לוח 4:



### דרכי התייחסות ועבודה התומכות בצורך בתחושת מסוגלות

- 1. הצבת אתגרים מקצועיים אופטימליים**, דהיינו אתגרים שאפשר להצליח בהתמודדות עימם; האתגרים יכולים להיות מסוגים שונים: יכולות, ידע, מיומנויות, דרכי התנהגות או תפקוד רגשי וחברתי שרוצים לפתח אצל תלמידים, יכולות הוראה וחינוך של המורה, השתתפות איכותית של הכיתה בפעילויות מוערכות, ועוד. כדי שהמורים יוכלו להצליח בהתמודדות עם האתגרים שהוצבו או נבחרו, המנהל יוצר **מבנה ותהליכים מקצועיים המסייעים לאנשי הצוות בהצבה של האתגר האופטימלי שבחרו**. לעיתים כרוך הדבר בבדיקות ראשוניות של מצב לימודי וחברתי בכיתה, ובכלל זה הפנמת דפוס עבודה והתנהגות רצויים. הסעיף הבא נוגע למבנים ולתהליכים ארגוניים המסייעים בהצבת אתגרים אופטימליים.
- 2. יצירת מסגרות למידה, תמיכה מקצועית והתייעצות המקדמות מסוגלות**. מדובר בכמה מסגרות: ראשית, חשוב להקים ולתחזק בתוך בית הספר מסגרות המאפשרות לכלל המורים לפתח מיומנויות וידע, ולקיים התייעצויות שוטפות הנדרשות להצלחה באתגרים שאיתם הם מתמודדים. לעיתים רצויה מסגרת לקידום הוראה איכותית בתחומי ידע ספציפיים, ומסגרת נוספת לקידום יכולתם של המחנכים לטפח הפנמה של ערך ההתחשבות בזולת ובחוקים על ידי התלמידים. שנית, חשוב לתמוך בהשתלמות של מורים ספציפיים אשר הופכים למומחים מוכרים בתחוםם בתוך בית הספר ואף בקהילה.

3. מתן **משוב ספציפי, לא השוואתי, לא תכונתי**, חיובי לפני שלילי, תכוף או בהתאם לצורכי איש הצוות. כדי להרגיש תחושת מסוגלות בעקבות הצלחות, אנחנו זקוקים למשוב המאשר את הצלחתנו באמצעות התייחסות להישגים ספציפיים והבעת עניין בדברים שעשינו, ובדרך שבה הגענו אליהם. המשוב מספק תמיכה מועטה בלבד בתחושת המסוגלות של איש הצוות אם הוא משוב תכונתי המתמחה בהתפעלות ממנו כאדם (חכם, מוכשר וכו'). משוב המתמקד בתכונות כלליות של אדם מסוכן בגלל המשמעות השלילית שלו כאשר איש הצוות אינו מצליח, שכן אם איש הצוות התרגל לפרש את הצלחותיו כנובעות מיכולות ומתכונות כלליות שלו כאדם, הוא יפרש את אי הצלחותיו כנובעות מהיעדר תכונות חיוביות בסיסיות, ולא מהיעדר ידע ומיומנויות ספציפיות שאפשר לפתח.
4. **תגובה מכבדת ובונה לאי הצלחה** (של המנהל והצוות המקצועי). שידור מסר שלפיו אי הצלחה מאפשרת זיהוי מכשולים וטעויות שחשוב להבינם כחלק מהידע המקצועי המתפתח.
5. **תרבות חדר מורים וניהול המתמקדת בשיפור יכולת ולא בהפגנת יכולת** ומקדמת תיאוריית הצלחה בונה. תרבות כזאת מצמצמת ביוש (שיימינג), הסתרת קושי והימנעות מבקשת עזרה, ומקדמת נכונות לחשוף קושי ולבקש עזרה.
6. **מסרים מהמנהל ומרכזי מקצוע המביעים אמונה ביכולת איש הצוות**, והמייחסים אי הצלחה להיעדר ידע קודם או למחסור באסטרטגיות, ולא ליכולת מולדת מוגבלת.

לספק במלואם את צורכי אנשי הצוות. רבים המנהלים שמכירים את תחושת 'המבוי הסתום', שלא משנה מה הם

**חשוב לסייג ולומר כי גם מנהל שיעשה כל מה שאפשר מוגבל בכוחו לקדם מוטיבציה ותפקוד מיטבי של אנשי צוות. יתר על כן, לעיתים הוא עלול להיתקל בחוסר מוטיבציה לשתף פעולה או בהתנגדות. הסיבה לכך היא שבכל רגע נתון אנשי צוות נתונים להשפעה של גורמים רבים שיכולים להקשות עליהם לתפקד באופן מיטבי או אף לגרום להתנגדות**

בלוח המופיע למעלה מפורטות פעולות שמנהלים יכולים לעשות כדי לתמוך בתחושת מסוגלות של מורים. יש סיכוי טוב שאם פעולות כאלה תבצענה - מורים אכן יצליחו לממש מטרות מקצועיות שלהם ויחוו תחושת מסוגלות, אולם חשוב לזכור כי נקיטת הפעולות האלו לא תמיד מבטיחה הצלחה של מורים במימוש מטרותיהם. בתרבות של שיפור יכולת התומכת בתיאוריית הצלחה בונה, אי הצלחה מדי פעם אינה פוגעת קשה בתחושת היכולת של איש הצוות, אולם הצטברות של אי הצלחות לאורך זמן תפגע בסופו של דבר בתחושת יכולת של המורה גם בתרבות של שיפור יכולת. על כן לאורך זמן חשוב מאוד שמנהלים יבדקו עם מורים עד כמה הם מרגישים שהם מצליחים במימוש מטרותיהם ועומדים בסטנדרטים שהציבו לעצמם. אם המורה מרגיש שאינו מצליח, ובעיקר אם המנהל מסכים איתו, חשוב להתייחס לכך ולבדוק עם המורה אילו פעולות תומכות צרכים יכולים המנהל והמורה לנקוט לשיפור המצב.

### מגבלות מובנות ביכולתם של מנהלים להצמיח אנשי צוות ודרכים להתמודדות עימן

עשו עדיין יש אנשים בצוות שיפגינו התנהגות מאכזבת או תוקפנית על אף התמיכה בצורכיהם, וזה רגע מתסכל בניהול.

אף שהצטבר מחקר רב המלמד על ההשפעות החיוביות של תמיכה בצרכים ובהפנמה אוטונומית (Assor et al., 2002; Assor et al., 2018; Howard et al., 2021; Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2020), חשוב

נחזור לרגע אל אזהרות המסע המופיעות בתחילת המאמר ונרחיב עליהן, כעת כאשר המושג **דפוס ניהול מצמיח** נהיר יותר, וכך גם הפרקטיקות המרכיבות אותו. כתבנו כי גם מנהלים ומנהלות בעלי דפוס ניהול מצמיח לא תמיד יוכלו

לדוגמה, הצגת יעדים וציפיות לכלל הצוות באופן ברור מספקת להם רציונל משכנע וממזערת את הצורך להשתמש באמצעי לחץ, כגון אזהרות מפני תוצאות שליליות של אי ביצוע פעולות נדרשות, או תגמולים חיוביים על הצטיינות יחסית לאחרים. הצגת היעדים כוללת גם הבעת הבנה לקשיים אפשריים ומאפשרת דיאלוג וגמישות בנוגע לדרך מימוש המטרות, וכן מציעה התייעצות ותמיכה התורמות לתחושת יכולת היישום של הצוות.

מנגנון זה מאפשר תמיכה אופטימלית בצורכי הצוות וחיסכון מרבי בזמן ובמאמץ של המנהל, שכן התמיכה השגרתית והמובנית בצורכי הצוות מצמצמת מאוד הופעה של בעיות הדורשות השקעת זמן גדולה נוספת.

### המנגנון התגובתי

במסגרת הפעלת מנגנון זה המנהלות יסתייעו בצוות קטן (סגנית, יועצת, פסיכולוגית, רכזת הערכה) כדי לנטר את מצב הצוות מבחינת סיפוק צרכים, מוטיבציה להשקעה הוראתית, חינוכית וטיפולית, ותחושת שלמות.

חשוב שהמנהלת תקיים **שיחות הערכה ומשוב** סדירות (לא בהכרח תכופות) שיאפשרו לה לזהות בעיות כלליות וספציפיות בתחום סיפוק הצרכים והמוטיבציה. כמובן, חשוב שהמנהלת תשדר עניין ופניות לטיפול בקשיים כאלו ותסתייע לשם כך בצוות המוכשר לכך. מעבר לכל אלה, חשוב שמנהלות יכירו בגבולות יכולתן לתמוך בצורכי המורים והיו מעוניינות וזמינות **לקבל משוב** על תפקודן בתחום זה מהצוות המסייע ומהמורות.

לצד הבהרת המגבלות והתאמת הציפיות, חשוב לנסות לפתח תהליכים ומבנים שיאפשרו לאנשי הצוות להשיג תמיכה בצורכיהם, בעיקר **מעמיתות ומעמיתים**. תמיכה מסוג זה יכולה להינתן כחלק מהעבודה החינוכית המשותפת (צוותים ומסגרות כאלה מתוארים בעמודה השנייה משמאל בתרשים 9, התרשים הראשון בחלק העוסק במבנה ותהליך ארגוני תומך צרכים).

כאשר הצוות בשל לכך, אפשר להוסיף עבודה ישירה על **פיתוח כישורי התמודדות עם תסכול צרכים, או ניהול עצמי המקדם סיפוק צרכים** (ראו לדוגמה מאמר על need crafting אצל Laporte et al., 2022). כישורים אלו יאפשרו למורים להתמודד בעצמם עם מצבים שבהם צורכיהם מתסכלים. כאשר חווים תסכול של צרכים בסיסיים בעבודה, רצוי כמובן לשתף אחרים ולהיעזר בהם במידת האפשר וכאשר מתאים. ואולם יש לא מעט מצבים שהדבר אינו מתאפשר או אינו מתאים, ואז כישורי ניהול צרכים יכולים לעזור. עבודה זו יכולה להיות מובלת על ידי יועצות ופסיכולוגיות שקיבלו הכשרה בתחום זה.

לסייג ולומר כי גם מנהל שיעשה כל מה שאפשר מוגבל בכוחו לקדם מוטיבציה ותפקוד מיטבי של אנשי צוות. יתר על כן, לעיתים הוא עלול להתקל בחוסר מוטיבציה לשתף פעולה או בהתנגדות. הסיבה לכך היא שבכל רגע נתון אנשי צוות נתונים להשפעה של גורמים רבים שיכולים להקשות עליהם לתפקד באופן מיטבי או אף לגרום להתנגדות. מעבר לכך, לעיתים קרובות מתרחשים בין אנשי צוות תהליכים הגורמים לתחושה של איום או תסכול של צרכים, ואפשרות ההשפעה של המנהל על תהליכים אלה מוגבלת. אנשים נוטים לעיתים להרגיש מאוימים, לקנא באחרים, או להיות מתומרנים או מופעלים על ידי אחרים (לפעמים גם מבלי שהם מודעים לכך), וכל אלה גורמים להם להגיב באופן פוגעני גם כאשר המנהל משתדל מאוד לתמוך בצורכיהם.

מנהל מצמיח יכול לצמצם את התהליכים האלו, אבל סביר שלעיתים לא יוכל לבטל אותם לגמרי. במקרים אלו חשוב שידע לקבל את מגבלות השפעתו, ויבין שככל שימשיך לתמוך בצורכי איש הצוות והקבוצה שהוא חבר בה, ולהציב באופן ענייני גבולות להתנהגות פוגענית, יש סיכוי טוב יותר להפחתת עוצמתם של תהליכים הרסניים. היכולת להכיל תהליכים כאלה מבלי להרגיש תחושת כישלון ומבלי להגיב בהתקפה, במנוסה או במגננה, היא מיומנות שמנהלים צריכים לפתח, והיא משאב חיוני לתמיכה בצרכים ולהפנמת ערכים במצבי לחץ, בפרט בארגונים גדולים.

נוסף על כך, חשוב להגיד בכנות כי יש **אילוץ תפקיד המגבילים את יכולת המנהלות והמנהלים לתמוך בצרכים**. תפקידם של המנהלים מחייב אותם לעסוק בנושאים נוספים התובעים השקעה ניכרת של זמן ומאמץ. לכן יש גבול ליכולתם לשים לב לצרכים הנפשיים של אנשי הצוות ולהתייחס אליהם, ומגבלה זו מתעצמת ככל שהמוסד גדול יותר. בדרך להתמודד עם האילוץ המובנה הזה פועלים שני מנגנונים: **א. מנגנון פרואקטיבי-מניעתי**, המתפקד כמנגנון העיקרי; **ב. מנגנון תגובתי**, המתפקד כמנגנון המשני.

### המנגנון הפרואקטיבי

כחלק מהמנגנון הפרואקטיבי חשוב שמנהלים ייצרו מבנים, שגרות ודרכי עבודה והתייחסות שמקדמים מראש תמיכה בצורכי כלל הצוות או קבוצות בתוכו שסביר שיזדקקו לתמיכה מוגברת מסיבות שונות. בחלק האחרון של המאמר (עמוד 47) נחזור בפירוט רב יותר למסגרות ולתהליכים ארגוניים המאפשרים תמיכה פרואקטיבית בצורכי הצוות. בחלק זה מופיע תרשים המפרט את המסגרות והתהליכים הארגוניים התומכים בצורכי הצוות (תרשים 9 בעמוד 49). בתרשים זה המרכיבים הפרואקטיביים התומכים בצרכים מופיעים ברובם בטור הימני, טור העוסק בתשתית הניהולית שמנהלים מייצרים.

מורים: דפוס תפקוד **מיטבי**, דפוס תפקוד **מוגבל-לחץ**, ודפוס תפקוד **כושל-פוגעני**. חלק זה עוסק בדפוס הניהול המזיק כמקור לתפקוד כושל ופוגעני של אנשי צוות (תרשים 6).

אמירה חשובה בפתחו של חלק זה נוגעת לכך שהרוב הגדול של מנהלים ומנהלות אינם 'אוחזים' בדפוס ניהול מזיק או אינם מתכוונים להוביל לכך שאנשי הצוות שלהם יתפקדו באופן כושל ופוגעני. עם זאת, אנחנו יודעים שכאשר בני אדם נתונים במצבים של לחץ רב ואיום מתמשך, הם נוטים לאמץ את הדפוס הזה כי הם לחוצים להשיג תוצאות מיידיות כמעט בכל מחיר. לכן חשוב להכיר אותו ולהפעיל מיומנות של מודעות עצמית בהתבוננות על השאלה - באילו מצבים אני מתחיל להסתמך על דפוס ניהול מזיק? האם יש היבטים כלשהם בניהול שלי שאולי מזיקים לעיתים לתפקוד הצוות או פוגעים ללא צורך בחברים מסוימים בתוכו?

כפי שתקראו מייד, לא מדובר ברגע אחד בניהול שבו אמרתם אולי משהו שפגע בתחושת המסוגלות העצמית

עד כה עסקנו בדפוס הניהול המצמיח. בפרק הבא נעסוק בדפוס ניהול **מזיק**, ולאחריו בדפוס ניהול **מגביל ומלחץ**, שאומנם אינו מזיק באותה העוצמה, אך גם אינו מצמיח.

## דפוס ניהול מזיק

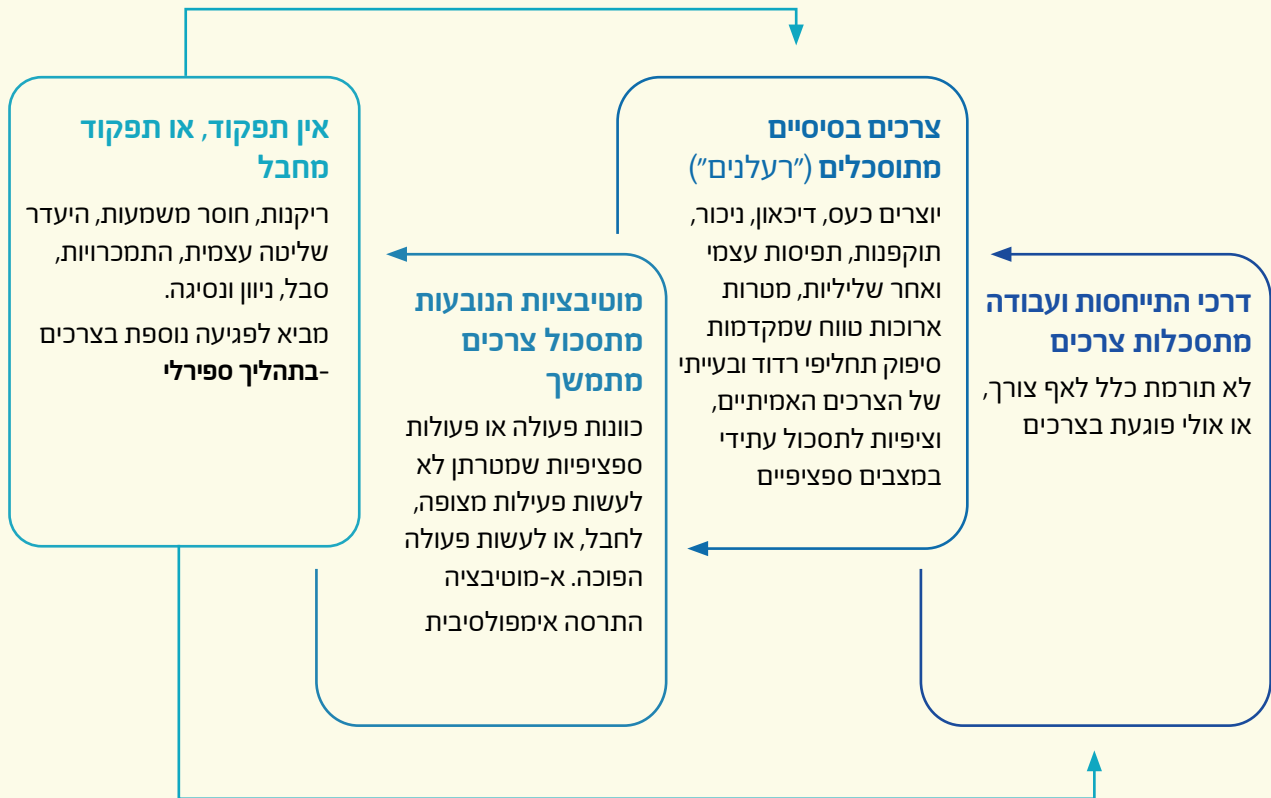
**כאשר אנשים נראים כמשהו שאינו טוב והגון, זה רק בגלל שהם מגיבים ללחץ, כאב או מניעת צרכים אנושיים בסיסיים כמו ביטחון, אהבה והערכה עצמית**

מאסלו

### לקמול במקום לצמוח

נחזור ונזכיר את הנקודה שממנה יצאנו לדרך. מאמר זה מבחין בין שלושה דפוסי ניהול: דפוס ניהול **מצמיח** שתואר בחלק הקודם, דפוס ניהול **מגביל-מלחץ**, ודפוס ניהול **מזיק**. דפוסי אלו מובילים בהתאמה לשלושה סוגי תפקוד של

## תרשים 6 • דפוס ניהול מזיק - פעולות המזניחות או מתסכלות צרכים ופוגעות בהפנמת ערכים המביאות לתפקוד כושל, פוגעני וסובל





של מורה, אלא בדפוס שבו דרכי העבודה או ההתייחסות של המנהל פוגעות לאורך זמן בצורכי הצוות, ולכן יוצרות אצלם חוויה מתמשכת קשה של תסכול רוב הצרכים הבסיסיים שלהם.

אפשר להבחין בין שני סוגי תסכול של הצרכים הבסיסיים: סוג אחד הוא פגיעה ישירה בצרכים והשני הוא היעדר סיפוק מינימלי של צרכים.

כאשר הפגיעה היא ישירה, איש הצוות לא רק שאינו מקבל חוויות והתנסויות שתומכות בצורך, אלא אף עובר התנסויות וחוויות שהן ההפך המוחלט מהחוויה ומההתנסות שהוא צריך. אם נדמה את התמיכה בצרכים לאספקה של אבות מזון חיוניים לצמיחה, הרי שכאשר יש פגיעה ישירה בצרכים מדובר במתן רעלנים (טוקסינים) חזקים שגורמים לקמילה. לדוגמה, במקום לקבל תמיכה בתחושת שייכות, חום, חיבה, אכפתיות וקרבה, המורה מקבל עוינות, קור, דחייה והתרחקות (הדבר נכון כמובן גם לתלמידים במערכת יחסים מורה-תלמיד).

היעדר סיפוק מינימלי של הצרכים הבסיסיים משמעו שאין שום התייחסות לצרכים הנפשיים הבסיסיים לאורך זמן מצד אדם משמעותי (ראו Huyghebaert-Zouaghi et al., 2021). הגם שהיעדר סיפוק מינימלי זה של צרכים מתסכל ומזיק, חשוב לציין שהוא בכל זאת פחות מזיק מפגיעה ישירה. גם מצב של סיפוק לא עקבי, שאי אפשר לנבא אותו או לשלוט בו, יכול להיחווה כמצב של היעדר סיפוק מינימלי. לדוגמה, מורה שמרגיש שלפעמים המנהל מעריך ומחבב אותו ולפעמים מתעלם מקיומו ואין לו שום דרך לנבא זאת או לשלוט בכך.

כפי שחוויות סיפוק צרכים בסיסיים הן אבות מזון חיוניים לצמיחה ולמיטביות, חוויות מתמשכות של פגיעה והיעדר סיפוק מינימלי של הצרכים הן רעלנים (Toxic inputs) המזיקים לצמיחה. כאשר הצרכים הבסיסיים נפגעים או לא מסופקים לאורך זמן, התפקוד נפגע עמוקות, ובמקום התפתחות יש נסיגה, ניוון וסבל או, כמטפורה - קמילה (Ntoumanis et al., 2021; Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

בחלק זה נתאר תחילה מה צוותי חינוך מרגישים כשכל אחד מהצרכים הבסיסיים מתוסכל, ואילו מוטיבציות ותפקוד רגשי וחברתי מתפתחים בעקבות הפגיעה בצרכים. בחלק זה לא יהיה פירוט של פרקטיקות ניהוליות מזיקות, מכיוון שמדובר בתמונת ראי של הפרקטיקות המצמיחות. לכן המיקוד בחלק זה יהיה בשימוש ב'משקפי הצרכים' - מה נראה בבית הספר כאשר הצרכים הבסיסיים אינם מקבלים מענה.

באילו מצבים אני מתחיל להסתמך על דפוס ניהול מזיק?

האם יש היבטים כלשהם בניהול שלי שאולי מזיקים לעיתים לתפקוד הצוות או פוגעים ללא צורך בחברים מסוימים בתוכו?

האם יש אנשים בצוות שלכם שחשים שאין ביטוי שמחה להגעתם ולנוכחותם, אין ניסיון להתקרב ולהתייחס אליהם?

האם יש משהו שמרגיש שולי? שקוף?

האם משהו בצוות חווה דחייה אקטיבית?

האם יש אנשים בצוות שחווים בדידות בו?

אבל עדיין יש בדידות גדולה מאוד, או תחושה שהאדם שקוף, ואיש אינו מתייחס אליו. מנהלים רבים מתייחסים לחדר המורים כאל כיתה שלהם, ובכיתה הזאת, כמו בכל כיתה, יש לא מעט 'עניינים' סביב סוגיות של השתייכות. חשוב שמנהלים ומנהלות יכירו אותם משום שקלוש מאוד

## לא מדובר ברגע אחד בניהול שבו אמרתם אולי משהו שפגע בתחושת המסוגלות העצמית של מורה, אלא בדפוס שבו דרכי העבודה או ההתייחסות של המנהל פוגעות לאורך זמן בצורכי הצוות, ולכן יוצרות אצלם חוויה מתמשכת קשה של תסכול רוב הצרכים הבסיסיים שלהם

הסיכוי שהמוטיבציה, התפקוד וההרגשה של איש צוות שחוה את תסכול הצורך הזה יהיו טובים.

פגיעה בתחושת המסוגלות ניכרת כאשר המורה חווה את עצמו ככזה שנכשל בכל דבר שהוא מנסה לעשות - למשל, כאשר המנהל נותן למורה משוב אשר מתייחס בעיקר לכישלונות ולליקויים בתפקוד ובביצוע משימות. הפגיעה גדולה במיוחד אם הכישלון מיוחס לחוסר יכולת (ולא לחוסר ידע, אסטרטגיות או מאמץ). בעניין זה חשוב לציין כי ההכרה של המנהל במאמץ שהמורה משקיעה אינה מספקת, שכן מאמץ ללא תוצאות אינו תומך בתחושת מסוגלות. כדי להרגיש תחושת מסוגלות, חשוב לקבל משוב שמלמד על הצלחה בביצוע משימות שלא קל לעשותן. כמובן, לא נכון לתת משוב שקרי שמכיר בהישגים שלא היו, אולם בהחלט קורה שמתוך רצון להגיע למצוינות (או מתוך פרפקציוניזם) מנהל יתמקד בעיקר בהיבטים הדורשים שיפור.

היעדר סיפוק מינימלי של הצורך בתחושת מסוגלות עצמית נוצר כאשר האדם מרגיש שהביצוע שלו נמוך בעקביות מרמה שאפשר לראות כסבירה. לדוגמה, מורה חושש שהעבודה שלו ברמה נמוכה ולא מספקת, אבל הוא אינו מקבל מהמנהל או ממורה מומחה בתחום משוב שיכול להבהיר לו מה רמת התפקוד שלו, ואיך אפשר לשפרה. כלומר, הוא מתוסכל כי אין לו מושג מה רמת התפקוד שלו. עוד דוגמה - מנהלת אומרת שתפקוד המורה רחוק מהרמה הנדרשת, ואינה מסייעת למצוא דרך לשיפור. במקרים אלו המנהלת אינה מעבירה מסר המציג את המורה כחסר יכולת, אבל זה בכל זאת מסר האומר שלמורה שיש פוטנציאל ויכולת להשתפר.

דפוס ניהול מזיק הפוגע בצורך בחופש מכפייה בא לידי ביטוי בכך שאיש הצוות מרגיש שמתערבים יותר מדי בפעולות שלו או מקיימים פיקוח צמוד מדי על דברים שהוא רוצה לעשות - ללא הצדקה מספקת, וללא מתן רציונל. נוסף על כך, אווירה ודרך התנהלות של מנהלת

## מה אנשי צוות מרגישים בעקבות פגיעה ישירה או היעדר סיפוק מינימלי של צרכים?

דפוס ניהול מזיק, הפוגע בצורך בתחושת שייכות, קשר וביטחון, מוביל לכך שאנשים בצוות חווים בדידות, עוינות של הסביבה,

רתיעה של אנשים משמעותיים, דחייה או שוליות חברתית, ולא מפתיע שהדבר מוביל לתפקוד כושל ופוגעני שלהם.

השאירה להימנע מפגיעה בקשר או מהיעדר סיפוק

מינימלי של הצורך בקשר, בשייכות וביטחון, היא כנראה המרכיב הבסיסי ביותר בתפקוד האנושי, מלבד מילוי הצרכים הפיזיולוגיים (Bowlby, 1969). כאשר בני אדם מרגישים שהאדם שהם נמצאים איתו או קשורים אליו מסכן את קיומם או גורם להם כאב (פיזי או רגשי), נוצרת פגיעה ישירה בצורך הזה, ובעקבותיה הם חווים סבל רב ותפקודם לקוי מאוד, ולעיתים פוגעני.

היעדר סיפוק מינימלי של הצורך בביטחון ובקשר מתבטא בתחושה שאדם שאני מצפה ממנו להגנה ולתמיכה אדיש לגמרי לסכנות שיכולות לפגוע בי ואינו רוצה להגן עליי - למשל, כאשר מורה מרגיש שהמנהל אינו מספק שום תמיכה בהתמודדות קשה עם הורים, והוא נדרש להתמודד לגמרי לבדו.

פגיעה בצורך בקשר עם אדם שחשוב לך להיות איתו בקשר ניכרת כאשר אתה מרגיש שאדם משמעותי וחשוב לך (למשל, מנהל בית הספר או מורה שאתה רוצה להיות עימו בקשר ובקרבה) נרתע ומתרחק ממך, או מגיב בעוינות, בהתרחקות או בהתעלמות מנוכחותך. היעדר סיפוק מינימלי מתבטא בכך שאין שום ביטוי שמחה לבואך ולנוכחותך, ואין שום ניסיון להתקרב או להתייחס אליך. עצרו רגע לחשוב - האם יש אנשים בצוות שלכם שחשים כך היום?

פגיעה בצורך בשייכות ניכרת כאשר חווים דחייה והדרה מצד קבוצה שחשוב לך להיות חלק ממנה. היעדר סיפוק מינימלי נחוה כאשר האדם מרגיש שולי, שקוף, ואינו חווה כל התייחסות או הכרה מצד הקבוצה. חשוב להסתכל על חדר המורים דרך המשקפיים האלו, ולנסות למפות את תחושת השייכות של אנשי הצוות בשתי הקומות המוצעות פה - דרך השאלה אם יש פגיעה ישירה בצורך בשייכות, דהיינו אם יש איש צוות שחוה דחייה אקטיבית מצד אנשים בצוות, וגם דרך השאלה אם מישהו חווה היעדר סיפוק מינימלי של הצורך הזה, כלומר אין פגיעה ישירה

תסכול הצרכים הבסיסיים יכול לעיתים קרובות להביא לאימוץ מטרות ארוכות טווח המכונות 'חיצוניות', אשר מכוונות להשגת סיפוקים תחליפיים שטחיים, לעיתים מזיקים, של הצרכים הבסיסיים. מטרות אלו כוללות **כוח, יוקרה, ולעיתים השקעה רבה בהופעה חיצונית**. בהקשר של בית הספר, יכולה התופעה להתבטא **בהתמקדות יתר בהכנת פרויקטים ומופעים מרשימים**, שבהם הדגש הוא על אפקטים מרהיבים ועל פרסום, והרבה פחות על התוכן ועל מה שלומדים ומפנימים מהפרויקט. הדבר יכול להתבטא גם בניסיון להראות שהמורה טוב יותר מאחרים בצוות מבחינת תרומתו לבית הספר או להישגים הלימודיים או הערכיים של תלמידיו. מטרות אלו מבוססות על האשליה שבאמצעות יצירת רושם חיצוני מהמם או יוקרה המורה יוכל להרגיש אהוב יותר, שייך או מוערך יותר על ידי המנהל, הצוות, התלמידים או ההורים. ואולם ספרות המחקר מלמדת שלאורך זמן מטרות אלו אינן מצליחות להביא לסיפוק עמוק של הצרכים הבסיסיים, לתחושת משמעות ולשגשוג (ראו עשור ויצחקי, 2020; Martela & Ryan, 2020).

תסכול הצרכים הבסיסיים מייצר שני סוגים של מוטיבציות שחשוב שמנהלים ומנהלות יכירו וידעו לקרוא להן בשם, מכיוון שהם חווים אותן בצוותים שלהם. ייתכן כי האיתור והשיום שלהן יסייע בהבנה מה כדאי לעשות אחרת. שני סוגי המוטיבציה האלו כבר הופיעו בתרשים 4, המציג את מדרגות המוטיבציה.

#### מוטיבציות הנובעות מתסכול צרכים

- **א-מוטיבציה** - מצב זה מתאפיין בהיעדר כוונה לפעול או בהיעדר פעולה. הוא נובע מהיעדר סיפוק מינימלי של הצרכים. לדוגמה, המורה כמעט אינה עושה דבר כדי ליישם רעיונות לשיפור האקלים הכיתתי שהציעה לה מנהלת בית הספר מכיוון שהיא חשה שאינה מסוגלת ליישם את הרעיונות ברמה סבירה, או שהיא מרגישה שהרעיונות הללו עומדים בניגוד לערכיה החינוכיים.
- **מוטיבציית התרסה אימפולסיבית** - מוטיבציה זו מתאפיינת בכוונה לחבל בפעולות של האדם שנתפס כמי שפוגע במכוון בצרכים שלך. לדוגמה, מורה ותיקה מרגישה תחושה חזקה של חוסר מסוגלות במהלך מליאת מורים שבה מנהלת בית הספר מציגה תוכנית חדשנית להוראה מתוקשבת שתיכנס לבית הספר במהלך השנה. המורה הוותיקה חווה את דברי המנהלת כמביישים ומקטינים את המורות הוותיקות של בית הספר, ולכן היא מנסה להביך את המנהלת, לקטוע את דבריה ולהראות לכל הצוות שהתוכנית חסרת ערך. חשוב להדגיש כי מדובר בהתרסה שאינה מבוססת על שיקול דעת מושכל. כך ייתכן מאוד שהמורה פוגעת בסופו של דבר גם בעצמה, בכך שאינה לומדת שיטות וגישות חדשות שיכולות להפוך אותה למחנכת ולמורה טובה יותר, וגם לפתוח לה אופק תעסוקתי חדש.

כלפי כל הצוות, המבוססת על הכתבות, מניפולציות או איומים (סמויים או גלויים), פוגעות בצורך בחופש, מכיוון שהמורה מרגיש שאם ירצה לפעול בדרך עצמאית או לא להצטרף לפעילות מסוימת, יופעלו עליו לחצים חזקים.

פגיעה **במצפן הפנימי האוטנטי** נגרמת כאשר מורה מרגיש שמכריחים אותו לעשות דברים שמנוגדים לערכיו, לנטיותיו האישיות ולמטרותיו האוטנטיות. **התחושה של פגיעה במצפן הפנימי מתעצמת כאשר הלחץ לפעול בניגוד לו נתפס כשרירותי, או אינו מלווה בהצדקה משכנעת.**

היעדר תמיכה מינימלית במצפן הפנימי מתרחש כאשר המורה מרגיש שלא מאפשרים לו לעשות דברים שהוא רוצה מאוד לעשותם והוא רואה אותם כבעלי חשיבות גבוהה, ללא הצדקה ובאופן שרירותי. למשל, מורה שנהנתה בתקופת הקורונה מהלמידה במרחב הפתוח, והבחינה שזה תרם מאוד למוטיבציה ולתפקוד התלמידים, מבקשת לשלב למידה כזאת בשיעוריה באופן קבוע ונענית בשלילה, בלי הסבר מניח את הדעת. דוגמה נוספת לכך היא מצב שבו מורה מבקשת לנסות ללמד נושא בגישה שונה מזו המקובלת בבית הספר, או ליזום פעילות ייחודית שנראית לה משמעותית מאוד עם תלמידיה, אך יוזמותיה נענות בשלילה, מבלי שניתן לכך הסבר מניח את הדעת.

היעדר תמיכה מינימלית במצפן פנימי של המורה כולל גם מצבים שבהם המורה אינו בטוח בערכיו ובמטרותיו החינוכיות, או מרגיש מבולבל לגביהם, והמנהל אינו בונה מסגרת או הליך שמסייעים בגיבוש המצפן הפנימי.

אפשר לראות בחוויות של תסכול הצרכים הבסיסיים **רעלנים** שמעכבים התפתחות ותפקוד סביר או פוגעים בהם. היעדר סיפוק מינימלי גורם לרגשות של עצבות, לעיתים עד כדי התפתחותו של דיכאון, מוביל לתשישות ולתפיסה שלילית של העצמי ושל האחר, ואלה מובילים להיעדר מוטיבציה להשקיע ולהתמודד עם אתגרים. לדוגמה, התחושה שמורה אינו יכול להגיע אפילו לרמה סבירה של הצלחה בהוראה יכולה להביא אותו לתפיסת עצמו כחסר יכולת, לעיתים לתפיסת אחרים כמי שאינם מעוניינים לעזור לו להצליח, ולרגשות של ייאוש וחוסר אונים. בעקבות אלו יתפתח חוסר מוטיבציה להשקיע בהוראה, בפעילות בית ספרית ואף בהתפתחות המקצועית. כאשר מדובר בפגיעה ישירה בצרכים, מתווספים לכך לעיתים קרובות כעס, תפיסה של עצמי כמי שמעוניינים לפגוע בו, ותפיסה של אחרים כעוין. כך תפתח מוטיבציה אימפולסיבית להתריס ולפגוע במי שנתפס כפוגע בצרכים, לדוגמה המנהל.

זה המקום להתבונן דרך '**משקפי הצרכים**' על רגע בחיי בית הספר שאולי כעת אפשר לראותו מזווית חדשה - השקעה של מורים בפרויקטים ובמופעים מרהיבים.

## דרכי התייחסות ועבודה מתסכלות צרכים המובילות לא-מוטיבציה או למוטיבציית התרסה

דרכי התייחסות והעבודה המתסכלות צרכים הן, במידה רבה, תמונת ראי של הדרכים שכבר תוארו ביחס לסיפוק הצרכים (ראו לוחות 1-4 לעיל). לדוגמה, התערבות תקופה בכל פרט בעבודת המורה תיחווה כפגיעה בצורך בחופש; התעלמות מנקודת המבט של המורה ואי שיתופו בקביעת מטרות בית הספר עלולים להיחווה כפגיעה בצורך לממש מצפן פנימי; שימוש בתחרות ובהשוואה בין המורים ייחווה כפגיעה בצורך בשייכות, ועבור כמה מהמורים - גם בצורך במסוגלות. הצבת אתגרים לא אופטימליים והיעדר מסגרות להתייעצות ולתמיכה בלמידה וביישום יפגעו בצורך במסוגלות. הערות לעגניות וציניות ייחווו כפגיעה בצורך בקשר.

### דפוס ניהול יעיל חלקית - מגביל, מלחיץ ומבלבל

דפוס ניהול מצמיח או דפוס ניהול מזיק הם מושגים שבאופן אינטואיטיבי מובנים לנו יותר. אנחנו יכולים לדמיין איך זה 'נראה, נשמע ומרגיש' כשמנהל פועל באופן מצמיח או באופן מזיק. אבל מה זה אומר - דפוס ניהול מגביל, מלחיץ ומבלבל? דפוס הניהול היעיל חלקית מאפיין לא מעט מהמנהלים, ולכן נודעת לעיסוק בו חשיבות רבה. לעיתים רחוקות ובמקרים חריגים אנו נוקטים פעולה הרסנית, מזיקה ופוגענית מכוונת, אך בשל האינטראקציות הרבות שמנהלים מקיימים בכל יום ובשל תנאי העבודה המלחיצים והעמוסים בבית הספר, אנו מבצעים לא פעם פעולות שנמצאות במתחם הלא יעיל והמלחיץ שמוביל לתפקוד מוגבל-לחץ של אנשים בצוות, למרות הרצון העז לנקוט פעולות מצמיחות.

בפרק זה נעמוד בהרחבה על ההשפעות של הדפוס הזה ועל המחירים שאנו ובית הספר שאנו מנהלים עלולים 'לשלם' בשל הפעולות הללו. חשוב מאוד לציין שזוהי עבודה מתמשכת ואתגר ניהולי שאין בו מנוס מכשלים והחמצות. המודעות העצמית שלנו למקומות שבהם תפקדנו באופן כזה והניסיון ללמוד מהם, לתקן ולשפר, עומדים ביסוד עבודתנו כמנהיגות ומנהיגים חינוכיים מצמיחים.

תרשים 7 בעמוד הבא מתאר את הדפוס המגביל ומלחיץ.

### דפוס מגביל-מלחיץ: לתת מענה לצורך אחד במחיר של פגיעה בצורך אחר

תארו לעצמכם מנהל המבקש להכניס לבית הספר שיטת הוראה חדשה ומאתגרת. הוא בוחר שלא להשקיע מאמץ רב מדי בתהליך ההטמעה, הוא ממעט בהסברים ואינו מנהל שיח שיאפשר למורים להבין את ערך התוכנית ואת האופן שבו היא מתחברת ומתאימה למצפן החינוכי

חשוב לציין כי יש גם מוטיבציית התרסה רפלקטיבית. מוטיבציה זאת איננה חלק מדפוס פעולת מורה שהוא כושל ופוגעני, ואולי אף לא מוגבל. היא מתרחשת כאשר המנהל מנסה לכפות פעילויות שהמורה חשב עליהן והגיע למסקנה שהן מנוגדות לצרכים עמוקים שלו, או לערכים, לשאיפות ולמטרות שבבסיס המצפן הפנימי החינוכי או האישי של המורה, מבלי שיש לכך הצדקה מספקת. במקרים אלו ההתרסה היא תוצר של ניסיון לממש מצפן פנימי אותנטי; היא נעשית בדרך שאינה מכוונת לפגוע במנהל כאדם ומתנהלת בדרך מחושבת כחלק ממאמץ להשתחרר מהכורח לפעול כנגד המצפן הפנימי, או הצרכים העמוקים של המורה. לעיתים היא גם חלק ממאמץ להטות את הצוות ואת המנהל לפעול בדרך נכונה ואיכותית יותר, לדעת המורה המתריסה.

דוגמה לכך הן פעולות שמטרתן להגן על הצורך בחופש מכפייה, דהיינו, הצורך לשמר דרגות חופש של פעולה בתוך המשימה שאני מבצע. נחשוב לדוגמה על מורה המכיר בערך המעורבות של המנהל בעשייתו ומעריך את העצות שהמנהל נותן. עם זאת, לעיתים קרובות הוא חווה את מעורבות המנהל כהתערבות יתר, והעצות נתפסות כניסיון לשליטה שפוגע בתחושת החופש והמסוגלות של המורה ובאפשרותו לעבוד באופן ובקצב שתואם את מטרותיו ואת אישיותו. אם המנהל נוהג לקיים שיחות משוב עם המורים, למנהל תהיה הזדמנות לשמוע שהרצון הטוב שלו להיות מעורב ולהציע עזרה בלי שהתבקש (או מוקדם מדי) לעיתים נתפס כמשהו מגביל, לעיתים מקומם. מצב זה יכול גם לגרום למורה להתנגד באופן גלוי או סמוי למעורבות של המנהל, או להנחיות שלו.

### חוסר תפקוד, תפקוד מחבל וסבל נפשי

היעדר פעילות חיובית בונה, כגון עבודה חינוכית או הוראה מושקעת, סיוע למורים אחרים או פעילות מתריסה עלולים ליצור תחושת ריקנות וחוסר משמעות אצל איש הצוות. כמו כן, מאחר שאינו מעורב בפעולות בונות לאורך זמן, יש לו מעט סיבות והזדמנויות לפתח מנגנוני ויסות, התמדה ודחיית סיפוקים, שיאפשרו לו להשקיע בפעולה לאורך זמן. מחקרים מראים שיש קשר בין תסכול צרכים והמוטיבציות השליליות שהוא גורם ובין שליטה עצמית לקיחה וקושי להתמיד (Vansteenkiste & Ryan, 2013). היעדר פעילות בונה והיעדר שליטה עצמית מגדילים עוד, בתהליך ספירלי, את הסיכוי לפגיעה נוספת בצרכים ובנכונות של אחרים משמעותיים לתמוך בצרכים הבסיסיים של האדם. לדוגמה, מורה שאינו מעורב באף פעילות יוצרת ותורמת, ולעיתים מתריס או מזלזל בערכן של פעולות שהצוות מעורב בהן, יתקשה לייצר לעצמו תחושת מסוגלות, וגם אחרים בצוות יטו פחות להגיב לפעולותיו באופן שיתמוך בצרכיו.

להרגיש שהמנהל מחבב אותם ומעריך אותם כאנשי מקצוע רציניים (צורך בקשר ובמסוגלות). כך גם אולי יזכו להתמקם במקום מרכזי יותר בצוות (שייכות).

הבעיה במקרה שתואר היא שהמורים שהתגייסו מסיבות אלה משלמים מחיר יקר של ויתור על ערכים ועל תפיסה חינוכית שהם חלק מרכזי של המצפן הפנימי האוטנטי שלהם. אם חסרים להם הידע והמיומנויות הנדרשים להפעלה איכותית של שיטת ההוראה החדשה, הם עלולים להרגיש איום על תחושת המסוגלות שלהם, שכן הבעת האמון והמחמאות שקיבלו מהמנהל יסייעו להם מעט מאוד כשיידרשו להוכיח בפועל מסוגלות

שלהם. נוסף על כך, המנהל אינו בונה מערך מספק של השתלמויות והדרכה שסייעו למורים להרגיש שהם יכולים להצליח בעבודתם על פי השיטה החדשה, ולכן נוצר איום על תחושת המסוגלות שלהם.

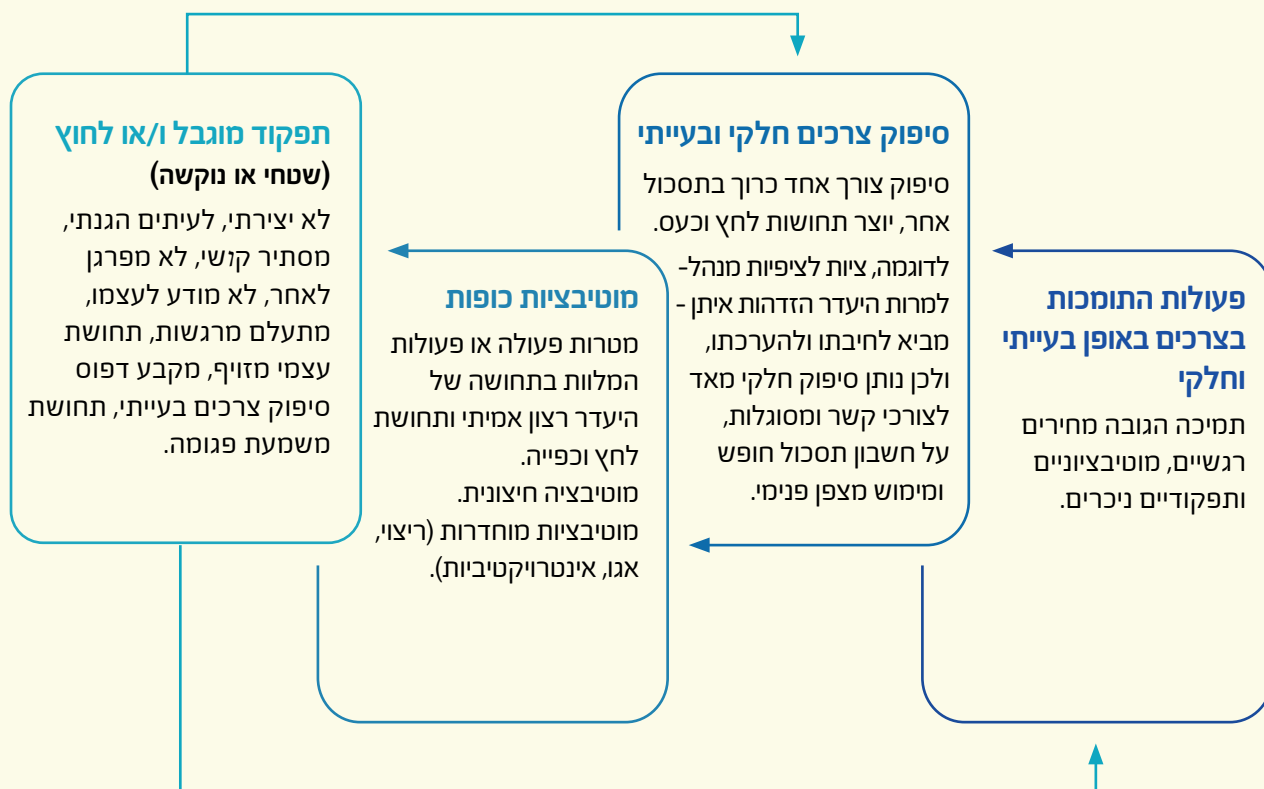
במקום להשקיע בתהליך הטמעה מיטבי, המנהל גורם למורים להרגיש שמי שיתחיל ליישם את התוכנית בהקדם, וגם ייקח בה תפקיד מוביל ומשמעותי, יזכה לחיבתו

**דפוס הניהול היעיל חלקית מאפיין לא מעט מהמנהלים, ולכן נודעת לעיסוק בו חשיבות רבה. לעיתים רחוקות ובמקרים חריגים אנו נקטים פעולה הרסנית, מזיקה ופוגענית מכוונת, אך בשל האינטראקציות הרבות שמנהלים מקיימים בכל יום ובשל תנאי העבודה המלחיצים והעמוסים בבית הספר, אנו מבצעים לא פעם פעולות שנמצאות במתחם הלא יעיל והמלחיץ שמוגבל לתפקוד מוגבל-לחוץ של אנשים בצוות, למרות הרצון העז לנקוט פעולות מצמיחות**

באמצעות מיומנויות וידע שיחסרו להם. הדפוס הניהולי המגביל והמלחיץ גורם למורה לחוויה מתמשכת של לחץ ותסכול חלקי של צורך בסיסי, חוויה שבה

ולהערכתו ולמעמד גבוה יותר בצוות. במצב זה גם מורים שאינם מזדהים עם התוכנית (כי היא אינה מתחברת למצפן החינוכי שלהם) עשויים להתגייס (כביכול בהתלהבות), כדי

תרשים 7 • דפוס מגביל ומלחיץ פעולות של תמיכה בעייתיות בצרכים בסיסיים ובהפנמת ערכים- מביאות לתפקוד מוגבל ולחוץ



## מה אנשי צוות מרגישים כשיש סיפוק חלקי ומוגבל של צרכים?

מהי החוויה שחווה איש צוות הפועל בהתאם לציפיות המנהל או חברי הצוות, כדי לזכות מהם ליחס, לחיבה, להערכה או לתגמולים חיצוניים - גם אם הוא אינו מזדהה עימן ולעיתים הן אף מנוגדות למצפן הפנימי שלו? **החוויה המרכזית היא של התניה כופה ולא מוצדקת**, התניית קשר ושייכות, או התניית תגמולים, ככלי לחולל מוטיבציה (ראו עשור, 2001; Assor, 2018).

**• חוויה של קשר, שייכות ו/או ביטחון חלקיים ומותנים** במצב זה איש הצוות מרגיש שהחיבה, הקבלה, ההגנה ו/או התמיכה של המנהל או של הצוות אינן מובטחות. הן תלויות מאוד בעמידה שלו בסטנדרטים שקשה לעמוד בהם, ושלעיתים גם ההצדקה שלהם אינה ברורה; אולי הם אף מנוגדים למצפן הפנימי שלו או שלה. במצבים אלו על איש הצוות להתנהג לפי ציפיות המנהל, גם אם אינו רוצה להתנהג כך, כדי לזכות בתחושה של חיבה, שייכות או ביטחון (ראו Assor, 2018; Conditional regard). כאשר התניית החיבה או השייכות חזקה, היא גם מוזנת מהפחד שאם איש הצוות לא יעשה את מה שמצופה ממנו, האחרים יימנעו מחברתו והוא ירגיש דחוי ובודד. התחושה של חיבה ושייכות מותנית היא סוג בעייתי ומבלבל של סיפוק צרכים, מכיוון שיחד עם סיפוק מסוים של הצורך בקשר, בשייכות או בביטחון (סיפוק רדוד וחלקי בכל מקרה), היא גורמת לתסכול של הצרכים במימוש מצפן פנימי ובחופש, שכן ברמה כלשהי האדם

משלם המורה מחיר של תסכול צורך אחד כדי לספק צורך בסיסי אחר בדרך חלקית, מדוללת, ולעיתים גם מקוממת. כאשר בוחנים את פעולות המנהל ואת חוויות המורים במונחים של סיפוק ותסכול צרכים, מתקבלת התמונה הזאת: המנהל מגייס את המורים לפעולה שהם אינם שלמים איתה על ידי כך שהוא מספק להם, באופן חלקי ולא בטוח, את הצורך בקשר ובמסוגלות. הם אומנם זוכים כעת ליותר חיבה, תשומת לב והערכה, אבל הם מרגישים שזכו בהם בעירבון מוגבל. המורים שהתגייסו חווים תסכול של הצורך במימוש מצפן פנימי, בחופש ובמסוגלות, שכן הם פועלים בניגוד למצפן החינוכי הפנימי שלהם, ולעיתים הם עלולים להרגיש איום גדול על תחושת המסוגלות שלהם.

חמור מזה - העובדה שהמורים אימצו את שיטת ההוראה החדשה כדי לזכות בחיבה, בהערכה ובמעמד נחווית כמניפולציה עליהם; תהליך של כפייה ולחץ, המנצל את הצרכים שלהם בקשר, בשייכות ובמסוגלות כדי לקדם את מטרות המנהל (ובכללן מטרות שהוא מאמין באמת בחשיבותן). ניצול וכפייה מסוג זה נקראים בספרות **שליטה פסיכולוגית או קבלה מותנית** (Assor, 2018), וכפי שנראה בהמשך, יש להם מחיר רגשי כבד והם עשויים לפגוע בתפקוד, גם אם התהליך איננו לגמרי מודע.

מאחר שהדפוס המגביל כולל התנסויות של סיפוק (חלקי) לצד התנסויות של תסכול (עמוק), הוא מייצר רגשות סותרים (אמביוולנטיים). אומנם נוצר יחס חיובי מסוים כלפי המנהל והפעילות שבכל זאת סיפקו צורך כלשהו, אך לצד זה נצבר גם כעס (לעיתים סמוי). גם בתפקוד של המורים

מעורבים היבטים בונים לצד היבטים הפוגעים ומחבלים בתפקוד המיטבי שלהם או של אחרים.

דפוס הניהול המגביל חושף אספקט שלעיתים קרובות מנהלים ומנהלות בוחרים שלא לשים לב

## מה שכתוב בחלק הזה הוא אולי אחד האתגרים הניהוליים הגדולים ביותר - הנעת אנשים לפעולה שאנחנו רוצים שתקרה, ומותר לנו לרצות בכך כי אנחנו מנהיגי בית הספר, מבלי להפעיל מניפולציות או התניית יחס חיובי בציות מלא, וללא שאלות, לציפיות שלנו

**מרגיש שהוא עושה משהו שאינו רוצה לעשות, ויש כאן מניפולציה על הצורך שלו בקשר כדי להכריח אותו לציית** חשוב לציין שגם הצורך בקשר, בשייכות ובביטחון אינו מסופק באופן מלא במצב כזה, וזה מצב מקומם. בשל ההתניה, המורה מבין ש'האחר המשמעותי' (המנהל) או הצוות במקרה זה) יקבל אותו ולא יתרחק ממנו רק אם הוא יעמוד בציפייה שאינו מזדהה עימה באמת או בסטנדרט שאין לו הצדקה בעיניו. זה פוגע ומקומם כי אנחנו רוצים שיחבבו אותנו, ירצו להיות איתנו, ולא יתרחקו מאיתנו - גם אם יש בנו חלקים שאינם מתיישבים

אליו - עד כמה הפעולות שהם נוקטים אכן נועדו, במובן הכי מלא והכי פשוט של המילה, להצמיח את אנשי הצוות או שלמעשה הייתה פה **מניפולציה?** אחד הדברים שאנשי צוות יודעים להרגיש חזק מאוד הוא את הרגע הזה - את ה'פסאודו-הצמחה', את המניפולציה שהופעלה עליהם עכשיו. מה שכתוב בחלק הזה הוא אולי אחד האתגרים הניהוליים הגדולים ביותר - הנעת אנשים לפעולה שאנחנו רוצים שתקרה, ומותר לנו לרצות בכך כי אנחנו מנהיגי בית הספר, מבלי להפעיל מניפולציות או התניית יחס חיובי בציות מלא, וללא שאלות, לציפיות שלנו.

עם ציפיות האחר, ובלי להעמיד אותנו במבחנים (Assor, 2018; Assor & Tal, 2012; Assor, et al., 2014; Kanat-Maymon et al., in press). שלא במפתיע, השימוש בשיטות של התניית קשר מעורר גם תחושות של לחץ וכפייה פנימית, חרדה, תנודות חזקות בהערכה העצמית ותחושות בושה ואשמה קשות כאשר לא עומדים בציפיות. זאת משום שמה שמוטל על כף המאזניים אינו רק ביצוע הפעולה, אלא גם הערכה של אחרים משמעותיים, הערכה עצמית ומניעת תחושת בושה וזלזול מצד אחרים. כמו כן הסיפוק שמושג כאשר עומדים בציפיות הוא קצר מועד. לדוגמה, כאשר מורה מתגיסת לייצג את בית הספר, בהתאם לציפיות המנהל, בפרויקט עירוני לקידום מצוינות שאינה מזדהה איתו, תחושת סיפוק הצורך נמשכת זמן קצר בלבד, משום שהיא יודעת שהאהבה והשייכות שהיא מבטיחה זמניות, ושם היא תפסיק לייצג את בית הספר גם האהבה והשייכות ייפסקו.

החוויה של חיבה, קבלה ושייכות מותנית יכולה להביא גם לאימוץ מטרות ארוכות טווח חיצוניות, כגון יוקרה, עושר וכוח, כדי לפצות ולמלא את החסך בקשרים המספקים תחושות עמוקות של שייכות, קשר ומוגנות, שכן הערצה, כוח, עושר ויוקרה יכולים לתת לאדם תחושה שהוא יכול להגן על עצמו ושיש רבים הרוצים (כביכול) להיות איתו. חוויית הקשר והשייכות המותנית מחזקת תפישות של עצמי כמי שאינו ראוי לקבלה עמוקה, ותפישת אחרים ככאלו שהקבלה שלהם מותנית ושאינן באמת לסמוך עליהם בעניין זה. **אנחנו אומנם עוסקים במאמר על פעולות מצמיחות של צוותי חינוך, אך קשה מאוד להימנע מלקרוא את הפסקה האחרונה גם דרך עיניהם של לא מעט תלמידים ותלמידות בבית הספר שלנו, שמסתובבים עם תחושת שייכות מותנית.** התוצאה היא, במקרה הקל, שהם עסוקים מאוד במותגים שמייצרים תחושת 'שייכות' למשהו 'גדול ונחשב'. כאשר ההתניה חזקה ומבוססת על איום בדחייה או בהתעלמות אם הילד אינו מציית - זה יכול להוביל גם להתנהגויות סיכון המאפשרות לילד להרגיש שייך לקבוצת ילדים העוסקת בכך, או להפגין שלמרות הלחץ עליו הוא עדיין חופשי לבטא עצמו בדרך שלו.

• **חוויה של תחושת מסוגלות מותנית** כמו במקרה של התניית קשר ושייכות, גם תחושת מסוגלות יכולה להיות מותנית בעמידה בציפיות שקשה לעמוד בהן. התחושה של התניית תחושת מסוגלות חזקה במיוחד כאשר מורים מרגישים שיכירו בהם כבעלי יכולת וראויים להערכה רק אם יגיעו להישגים גבוהים משל אחרים או שישקיעו מעל ומעבר בתנאים קשים (בהוראה, בתרומה לבית הספר וכדומה). המחירים הרגשיים שתוארו, הנוגעים להתניית קשר ושייכות, יופיעו גם כאן.

האם אנשים בצוות שלכם מרגישים שהקבלה, ההגנה והתמיכה שלכם מותנות ואינן מובטחות?

האם רק אם עומדים בציפיות ובסטנדרטים שלכם חווים חיבה, שייכות וביטחון?

האם אתם שואלים את אנשי הצוות שלכם מה גורם להם להשקיע בעבודתם עוד זמן ומאמץ?

האם יש אנשים בצוות שלכם שפועלים מתוך מוטיבציה חיצונית?

איך זה בא לידי ביטוי ואיזה צורך שלהם לא מקבל מענה לדעתכם?

האם יש אנשים בצוות שלכם שפועלים מתוך מוטיבציית ריצוי? איך זה בא לידי ביטוי?

מה חשוב שתעשו אחרת כדי לתמוך בצרכים שלהם וכדי שלא יפעלו רק מתוך רצון להמנע מתחושת בושה או העדר ערך?

איש הצוות רק כדי להימנע מתסכול גדול יותר של צרכים אחרים, ולא כי הוא רוצה באמת לעשותה.

• **מוטיבציה חיצונית** - המורה מתכוונת לעשות פעולה (או עושה אותה) כדי להשיג זכויות או תגמול חומרי, כדי למנוע אובדן של תגמולים כאלה או כדי להימנע מעונשים הכרוכים בסבל או באי נוחות. לדוגמה, מורה שמכינה שיעור מושקע ומעניין לקראת ביקור של מפקחת או של מנהל בית הספר, רק כדי למנוע סנקציות, שיבוץ פחות נוח, צמצום משרה או פיטורים. מובן מאליו שמוטיבציה כזאת איננה מיטבית, משום שהיא מניעה לפעולה רק כל עוד גורם חיצוני יכול לתת תגמולים או עונשים. כאשר

## השימוש בשיטות של התניית קשר מעורר גם תחושות של לחץ וכפייה פנימית, חרדה, תנודות חזקות בהערכה העצמית ותחושות בושה ואשמה קשות כאשר לא עומדים בציפיות

אין גורם כזה, או כשהוא חלש, הפעולה לא תתבצע או שתתבצע באיכות נמוכה מאוד. לעיתים קרובות המורה תרגיש כעס או תרעומת על כך שהיא התבקשה לבצע פעולה שהיא אינה רואה בה ערך. לעיתים זה עשוי להביא גם לדיווח חסר או לא מדויק, היוצר רושם כאילו המורה עשתה את המצופה ממנה במלואו, בניגוד למצב בפועל.

• **מוטיבציה ריצוי מוחדרת** - בסוג זה של מוטיבציה הפעולה נובעת מהרצון למנוע דחייה, התעלמות או יחס מזלזל מצד אדם או קבוצה משמעותיים, או לשמר ואף לחזק חיבה, הערכה או קבלה מצידם. הסיבה העיקרית לפעולה אינה הבנה של הערך שהפעולה מקדמת או הזדהות איתו. המניע העיקרי לפעולה הוא הרצון למנוע תחושות של בושה או חוסר ערך, או להרגיש שאתה בעל ערך מיוחד (Assor et al., 2009). **מוטיבציה זאת נקראת מוחדרת (אינטרויקטיבית), משום שהערכים והציפיות שהאדם מנסה לממש בהתנהגותו נחווים על ידו כמשהו שהוחדר לחייו בכוח על ידי האנשים שהוא מנסה לרצות או להרשים, ולא כחלק אותנטי מהאני שלו** (Assor et al., 2014). במוטיבציה מוחדרת התפקיד העיקרי של הפעולות שהאדם עושה הוא להימנע מדחייה על ידי אחרים, ו/או לשמור על התחושה שהוא ראוי לחיבה, להערכה או למעמד, או לשמור על תחושת השייכות. כאשר נשאל מורה, שעיקר פעולתו נובע ממוטיבציה מוחדרת, מה גורם לו להשקיע בעבודתו עוד ועוד זמן ומאמץ, הוא יתייחס בתשובתו בעיקר לרצון להיות חלק מהצוות, רצון להימנע מרגשות של בושה וערך עצמי נמוך, רצון לקבל מעמד ויוקרה בצוות, או רצון להרגיש שהוא עושה דברים ייחודיים ומרשימים שהוא יכול להיות

• **חוויה של חופש מותנה ויתור על מצפן אותנטי** במצב כזה אנשי הצוות יחושו שאם יעמדו בציפיות שנכפות עליהם, המנהל לא יתערב יותר מדי ויאפשר להם לממש את המצפן הפנימי שלהן בתחום אחר שחשוב להם. לדוגמה, מורה משקיעה בהשתלמות שנראית לה מיותרת כדי שהמנהל לא יקיים עליה פיקוח צמוד, לא ייכנס שוב ושוב לכיתתה, לא יתערב בדרך ההוראה וניהול הכיתה שלה או כדי שתהיה חופשית לממש ביתר הזמן את התפיסה שלה. התחושה שהמנהל או הצוות לוחצים על אנשי צוות לוותר על המצפן החינוכי שלהם כמחיר של קבלה והשתייכות יכולה להיות חזקה מאוד **בקרב אנשי צוות צעירים או**

**בקרב מורות ומורים שבאו ממוסדות בעלי תפיסה חינוכית ייחודית**, שכן יש בהם כאלה שערכיהם ותפיסותיהם החינוכיות שונות מאלו של מנהלים או מורים מן הזרם המרכזי. מצד אחד, המורים החדשים כמהים לממש את התפיסות והחלומות שלהם; מצד שני, חשוב להם להרגיש מוערכים ומקובלים

על המנהל, שייכים ומקובלים על הצוות. במצב זה חשוב שמנהלות, מנהלים ורכזות לא ינצלו את הצורך החזק להתקבל ולהשתייך כמנוף לאילוץ אנשי הצוות החדשים לקבל תפיסות שאינם מזדהים איתן.

• **חוויה של ביטחון פיזי וכלכלי מותנה** במקרה של דפוס ניהול מגביל חשוב להתייחס גם לסוגיית סיפוק הצורך בביטחון פיזי וכלכלי. ייתכן שמורה יציית וישקיע בדברים שנראים לו מיותרים כדי לקבל תגמולים חומריים, או כדי למנוע פגיעה בשכר, פיטורים, העברה לכיתה לימוד שקשה מאוד לעבוד בה וכדומה. בכל המצבים שהוזכרו המורה עלול להתפשר ואולי ישקיע, אבל המוטיבציה שלו תהיה חיצונית והשקעתו תהיה ברמה נמוכה. הוא גם יצבור כעס רב על המנהל. במצבים כאלו ייתכן גם שהמורה יסתיר או לא יגלה את החריגה שלו מהמצופה ממנו, כדי לא לאבד תגמולים ותנאים שחשובים לו. לעיתים הוא אף עלול לבצע חבלה סמויה בפעולות שלו כביטוי לכעס וכחלק מניסיון לרכוש סוג מסוים של עצמאות.

כעת נפרט לאילו סוגי מוטיבציות מוביל דפוס ניהול מגביל ומלחיץ.

### מוטיבציות כופות

כפי שעולה מתוך תרשים 4, המציג את מדרגות המוטיבציה, קיימים שני סוגי מוטיבציות שבהן איש הצוות מתכוון לעשות, או עושה, פעולה מסוימת אף שאיננו מעוניין ממש לעשותה. המוטיבציות הללו מלוות בתחושה של היעדר רצון אמיתי לעשות את הפעולה, כי הסיפוק החלקי והמותנה שהפעולה מביאה לצורך אחד של איש הצוות כרוכה בתסכול צרכים אחרים שלו. כלומר, התגמול שמושג הוא ברירת מחדל של



רבה יותר. כך לדוגמה ישקיעו הרבה מאוד בהכנה לביקור מפקח או גורם חשוב אחר, ויזניחו עיסוק בתכנים מהותיים יותר. במקרים אלו עלולה להיווצר תחושה של 'עצמי מזויף', בגידה בערכים, ובעקבות זאת - תחושות של ריקנות וחוסר משמעות. ברמה הרגשית המורים עשויים להיפגע מהדחיקת רגשות הכעס והתסכול שמצטברים אצלם, ולהגיב בתוקפנות או להימנע מקבלת ביקורת שתופנה כלפיהם בשל החשש מפגיעה ברושם החיצוני החיובי שיצרו.

הצורך להבטיח קבלה ומעמד באמצעות ביצוע פעולות מוערכות על ידי המנהל או אחרים משמעותיים יכול להוביל לכך שאנשי הצוות יהיו הגנתיים מאוד אל מול ביקורת. מדוע? כי ביקורת בעצם חושפת מקומות שהמורה הצליח בהם פחות, והוא עלול לחשוש שהמנהל יעריך אותו פחות. למה זה מוביל? לכך שמורים יתמקדו בהערכת המנהל ולא באיכות הפעולה עצמה ובמטרות

שחשובות להם באמת. כאשר מדובר במוטיבציה חיצונית, שאין בה הזדהות מלאה עם הפעולות המצופות והמניע להתנהגות הוא רק מניעת הרעת תנאים או זכייה בתגמולים, מתרחשות לעיתים הונאה ואי אמירת אמת - אם מאמינים שזה הדבר הבטוח לעשות (Kanat-

Maymon et al., 2015). הביצוע במקרים אלה יהיה שטחי במיוחד ומכוון בעיקר ליצירת רושם חיצוני. כפי שצינו בתחילתו של המאמר, אחת המעלות של המאמר היא שהוא מאפשר לכם להתבונן על בתי הספר שלכם דרך 'משקפי הצרכים והפעולות המצמיחות', ולראות התנהגויות של אנשי צוות באור אחר. למשל, אפשר עכשיו להבין אי אמירת אמת של איש צוות כנובעת מפחד מאובדן ההערכה שלכם. בתחילת הפרק כתבנו כי הבסיס לתמיכה בצרכים הוא הבנתם ולא בהכרח הסכמה עם ההתנהגות שהם מובילים אליה. כלומר, תיאוריית ההכוונה העצמית אינה מקבלת אי אמירת אמת, אבל הבנת המקור שלה תסייע לכם למצוא פרקטיקה ניהולית תומכת צרכים שיכולה למנוע את המקרה הבא.

### דרכי התייחסות ועבודה של מנהל התומכת בצרכים באופן חלקי ומובילות למוטיבציות כופות

במסגרות שלהלן תמצאו דרכי התייחסות ועבודה של מנהלים המובילות לסיפוק חלקי ובעייתיים של צרכים, ולכן - למוטיבציה חיצונית או למוטיבציית ריצוי של אנשים בצוות.

גאה בהם באמת. למשל: "אם לא הייתי משקיע, לא הייתי יכול להסתכל על עצמי במראה" או "הפרויקט הקשה הזה נותן לי סוף סוף הרגשה שאני לא סתם עוד מורה", "הפרויקט מאפשר לי להרגיש שאני עושה דברים לא פחות משמעותיים מאחי, שהוא רופא ומדען". המוטיבציה הזאת יוצרת תחושות של לחץ, כפייה פנימית, חרדה, ולעיתים גם אמביוולנטיות וכעס (לעיתים מוכחש) כלפי מי שיצרו את המוטיבציות הללו.

### תפקוד מוגבל-לחץ

המוטיבציות הכופות מביאות לתפקוד חלקי ומוגבל של אנשי צוות, משום שהם ישימו דגש בעיקר על הרושם החיצוני שפעולתם יוצרת, ולא על הערך הפנימי ועל האיכות של הפעולה. לדוגמה, כאשר מורים משקיעים בהוראה ובקידום של נושא מסוים רק כדי לזכות בהערכה חיצונית, הם יתמקדו

## הצורך להבטיח קבלה ומעמד באמצעות ביצוע פעולות מוערכות על ידי המנהל או אחרים משמעותיים יכול להוביל לכך שאנשי הצוות יהיו הגנתיים מאוד אל מול ביקורת. מדוע? כי ביקורת בעצם חושפת מקומות שהמורה הצליח בהם פחות, והוא עלול לחשוש שהמנהל יעריך אותו פחות. למה זה מוביל? לכך שמורים יתמקדו בהערכת המנהל ולא באיכות הפעולה עצמה ובמטרות שחשובות להם באמת

בעיקר בתוצאות שאפשר להפגין בטווח קצר ולא יעזו לנסות דרכי הוראה חדשות ויצירתיות שההצלחה בהן מובטחת פחות. הם גם ימנעו מלשתף ולהיוועץ על כישלונות שחוו ואף יסתירו בעיות. מנהלים רבים אומרים לעיתים לאנשי הצוות כי חשוב ללמוד מכישלונות ומקשיים וכי הם מוזמנים 'לחגוג כישלונות'. זה אולי אחד ה'טרנדים' הלוהטים כיום ('ערב כישלונות מפוארים'), אבל עד כמה אתם עושים את זה באמת בצוות שלכם? כמה אנשי צוות משתפים ביומיום במפלות, ברגעים קשים שהם לא הגיבו במיטבם? כמה זה קורה באמת בצוות שלכם?

כדי לשתף באי הצלחה או בכישלון, כדי לבוא ולהראות פגיעות בפומבי צריך שהצרכים הבסיסיים יקבלו מדמויות משמעותיות מענה עקבי, אותנטי, לא מניפולטיבי ולא מגביל. כפי שכבר צוין, ייתכן כי גם אם תיתנו מענה מיטבי, בכל זאת איש צוות זה או אחר לא יעז לעשות כן, אבל ללא ספק מענה חלקי ומותנה לצרכים לא יוביל לנכונות להראות פגיעות וללמוד ממנה, או ליצירתיות ולהעמקה של פעולת הצוות.

איך תפקוד מוגבל-לחץ בא עוד לידי ביטוי? לעיתים אנשי הצוות יתמקדו התמקדות יתר בנושא המוערך על ידי המנהל, מתוך הזנחה של דברים אחרים שהם מייחסים להם חשיבות

כל הפרקטיקות האלה יחד יוצרות **תרבות של הפגנת יכולת**, המאופיינת באיום מתמיד על צורכי קשר, שייכות מסוגלות, בהסתרת קושי ובהימנעות מבקשת סיוע; וכן בתפקוד ביצועי, רגשי וחברתי נוקשה, מוגבל ולחוץ. זאת בניגוד ל**תרבות של שיפור יכולת**, שיש בה תמיכה חזקה בצורך במסוגלות, ותמיכה סבירה גם בצרכים האחרים, ובעקבות זאת - תפקוד מיטבי.

חשוב לציין כי דרכי תמרוץ אלו, כלומר - מתן תגמול בהתאם לעמידה בציפיות המנהל, הן בעייתיות רק אם הן **המניע העיקרי** לפעולה, ובעיקר אם אנשי הצוות חושבים שהן **מזיקות או מיותרות**. אין בעיה בתגמול על פעולה כל עוד המורה משוכנעת בערכה, והתגמול הוא גורם מתמרץ **משני** ומידתי (עשור, 2001; קוהן, 2000). בשני הלוחות הבאים מוצגות פעולות מנהל המביאות לסיפוק מותנה של צרכים, ובעקבות זאת - לתפקוד לחוץ ומוגבל.

## חזרה ללוחות

לוח 5

### פעולות היוצרות מוטיבציה חיצונית על ידי סיפוק חלקי ובעייתי של הצורך בביטחון, בחופש מכפייה או במימוש וגיבוש מצפן פנימי אותנטי



- איום בשלילת תגמולים חומריים, בעונשים, בנטילת משאבים, בהגבלת חופש הבחירה, בהרעת תנאי עבודה - כאמצעי הנעה מרכזי.
- מתן תגמולים חומריים, פרסים שאינם קשורים לעצם הפעילות, מתן חופש בחירה ותמרון רב יותר, שיפור תנאי עבודה, מתן משאבים לפעילות שהמורה מעוניין בה - כאמצעי הנעה מרכזי.
- כל אלה - כאשר אין הזדהות של המורה עם הפעולות.


## חזרה ללוחות

לוח 6

### פעולות היוצרות מוטיבציית ריצוי מוחדרת על ידי סיפוק חלקי ובעייתי של הצורך בקשר, בשייכות או במסוגלות



1. ליבוי תחרות בין חברי הצוות - קידום השקעה או פעולה לפי ציפיות המנהל על ידי ליבוי תחרות והשוואה בין מורים (ובכלל זה מתן שבחים רבים מאוד, בפומבי, לחברים שתרמו ועשו).
2. התניית תשומת לב המנהל והערכתו בהצלחה או בהסכמה אתו.
3. התייחסות למצטיינים או לאומרי הן בלבד ('פייבוריטים', דלת פתוחה רק לחביבי המנהל).
4. משוב המייחס הצלחה וכישלון של מורים בעיקר לתכונה או לכישרון טבעי ולא למיומנויות ולידע ספציפי. פרקטיקה זו מנצלת את הכמיהה שלנו כבני אדם להערכה ולחיבה כדי לקדם ביצוע פעולות שחשובות למנהל. פעולה כזאת מביאה להתמקדות בהערכה עצמית וברושם חיצוני, במקום במשימה ומחזקת מוטיבציה המכוונת לשימור הערכה עצמית (מוטיבציית אגו מוחדרת).



# מבנים, סדירות ותהליכים ארגוניים מצמיחים

ארבעת המרכיבים של מבנה ותהליך  
ארגוני מצמיח

---

מבנה 1 • תפיסה ברורה ומנומקת  
של מטרות ואמצעים חינוכיים  
התומכים בצרכים נפשיים

---

מבנה 2 • מבנה ארגוני משימתי  
ברור, מתפקד, לומד ורפלקטיבי

---

מבנה 3 • ניהול חוץ ושותפויות  
תומכי צרכים

---

מבנה 4 • למידה ופיתוח לטווח ארוך

---

## מבנים ותהליכים מצמיחים

### כיצד מנהלים ומנהלות יכולים לתמוך בצורכי הצוות והתלמידים באמצעות מבנה ותהליך ארגוני?

הארגוני תומכי הצרכים שנציג כעת אתם מכירים, ואולי אף מיישמים כמה מהם. אם כך, למה חשוב לציין אותם?

ההצגה של כלל המרכיבים יחד מאפשרת לתאר מרחב בית ספרי שלם שסך כל מרכיביו עוסקים בתמיכה בצרכים ובמוטיבציות אוטונומיות (תרשים 9). כלומר, כל אחד ואחד מהמבנים הללו 'נולד' לשם הצמחה ותורם את תרומתו למבנה שלם המצמיח אנשי צוות ותלמידים שחשים בבית הספר תמיכה בצורכי הצמיחה שלהם. כך, הצירוף של כל המרכיבים מקדם הפנמה אוטונומית של ערכי בית הספר ונכונות להשקיע מתוך רצון אמיתי במהלכים שהמנהל רוצה לקדם. לכן, גם אם המבנים הללו קיימים כבר בבית הספר שלכם, נשאלת השאלה - האם הרוח הנושבת בהם אכן תומכת בצורכי הצוות? ואם לא, באיזה אופן אפשר למנף את קיומם גם לשם תמיכה בצרכים?

### ארבעת המרכיבים של מבנה ותהליך ארגוני מצמיחים

כאשר עוסקים בסוגיות ניהוליות של הצמחת צוותי חינוך, האינטואיציה 'הולכת' ישר לכך שמדובר בפרקטיקות ניהוליות המתקיימות באינטראקציות ישירות בין מנהל ובין אנשים בצוות. אכן, כפי שראינו בחלקו הראשון של המאמר, לאינטראקציות ישירות יש פוטנציאל גדול לייצר מרחב שבו מנהלים ומנהלות תומכים בצורכי הצמיחה של הצוות, כיחידים או כקבוצה, או מתסכלים צרכים אלה. אחד החידושים במאמר זה הוא בהוספת מרחב הצמחה נוסף שנמצא, במידה רבה מאוד, בזירות ההשפעה של מנהלים ומנהלות - **הצמחה באמצעות המבנה והתהליך החינוכי-ארגוני** שהם בונים (תרשים 8).

כפי שצינו גם בחלק שעסק בפרקטיקות מצמיחות באינטראקציות ישירות, סביר להניח שאת ארבעת מרכיבי המבנה והתהליך

#### חזרה לתרשימים

תרשים 8 - כיצד דפוס ומבני ניהול מצמיחים תומכים בצרכים, במוטיבציה ובתפקוד של מורים ושל תלמידים



**א | דפוס ניהול מצמיח**

**דרכי התייחסות ועבודה התומכות בצרכים הנפשיים הבסיסיים של המורים, מתוך עמידה על מימוש איכותי של ערכים ומטרות חינוכיים** שחשובים למנהל ולבית הספר. הצרכים הם: קשר, שייכות וביטחון, מסוגלות, חופש מכפייה, גיבוש ומימוש מצפן פנימי אותנטי. המושג **דרך התייחסות** מתאר את האופן שבו המנהל מדבר ומתנהג כלפי המורים ומגיב אליהם. המושג **דרך עבודה** מתאר את האופן שבו הישיבות מתנהלות, האופן שבו המנהל מסביר את מטרותיו, תהליכי קבלת החלטות, תכנון, חלוקת תפקידים, משוב למורים, נהלים לתמיכה בצורכי הצוות ועוד. לדוגמה - שיתוף מספר קטן מאוד של מורים בקבלת החלטות ובתפקידים יכול לפגוע בכל הצרכים הבסיסיים של הרוב שאינו שותף.

**ב | מבנים ותהליכים ארגוניים מצמיחים**

- 1 | תפיסה ברורה ומנומקת של המנהל את מטרות בית הספר ואמצעים למימושן:** מקדמת הפנמה אוטונומית של ערכי המוסד ומטרותיו על ידי הצוות ותורמת לתחושת מסוגלות בצוות.
- 2 | מבנה ארגוני ברור ולומד:** תומך בצורכי הצוות כמרכיב חיוני של המאמץ לממש את ערכי המוסד ומטרותיו. התמיכה בצורכי הצוות מקדמת מוטיבציה אוטונומית של הצוות להשקיע ולממש באופן איכותי את ערכי המוסד ומטרותיו. התמיכה בצרכים אינה מחייבת הנמכת סטנדרטים אלא הופכת אותם לחלק מהמצפן הפנימי האותנטי של הצוות.

**צוות ניהול:** מנהלת, סגנית, ארבעה רכזי הצוותים התחומיים, יועצת ועוד, לפי הצורך. מטרתו הכללית היא לגבש את מטרות בית הספר ולדאוג למימושן ועדכון באמצעות עבודה ומשוב סדיר עם ארבעת צוותי הפעולה, עם קהילת בית הספר ועם גורמי חוץ רלוונטיים.



\*כדי שחברי הצוותים יחוו תמיכה בצורכיהם ויהיו בעלי מוטיבציה אוטונומית, חיוני שהצוותים יהיו בעלי האפיונים האלה: 1. מטרות ונהלים ברורים שנקבעו בשיתוף מורים (מסוגלות ואוטונומיה) | 2. מבנה ארגוני ברור ויעיל: רכז עם סמכות, בעלי תפקידים מוגדרים, זמנים קבועים ועוד (מסוגלות) | 3. תהליכי קבלת החלטות, למידה והתייעצות הכוללים משוב בונה ורפלקציה, התומכים בכל צורכי המורים ולכן מכוונים לשיפור יכולת ולא להפגנת יכולת | 4. הכרה והתעניינות של המנהל (מסוגלות ואוטונומיה).

\*\*אם כלל המורים מיישמים היטב פרקטיקות תומכות צרכים בתחומי הדעת ובתחום הערכי-חברתי, אפשר להוסיף פיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות המשתלבות במהלך החינוכי.

- 3 | ניהול חוץ ושותפויות תומכות צרכים:** גיוס ושיתוף פעולה עם הורים ושותפים מחוץ לכותלי בית הספר - כדי לייצר מרחב מוגן ואפשרויות לפעולות התומכות בצורכי הצוות והתלמידים.
- 4 | למידה ופיתוח לטווח ארוך:** התייחסות לאתגרי המציאות המשתנה, לגישות ולאמצעים חדשים, מתוך בחינה מדוקדקת של התאמתם למצפן החינוכי של בית הספר.

## מבנה 1: תפיסה ברורה ומנומקת של מטרות ואמצעים חינוכיים התומכים בצרכים נפשיים

### ניסוח מטרות-על תומכות צרכים

כדי שמורים יפעלו באופן התומך בצורכי תלמידים ומורים אחרים, ובהפנמה אוטונומית של ערכי בית הספר, חשוב שלמנהל ולבית הספר יהיו **מטרות וערכים חינוכיים השמים דגש על חשיבות התמיכה בצרכים ובהפנמה אוטונומית של ערכים**; דהיינו, תמיכה בצורך בקשר, בשייכות ובביטחון, במסוגלות, בחופש מכפייה ובגיבוש ומימוש מצפן פנימי אותנטי. רצוי שהמנהל או הצוות המוביל יוסיפו **מטרות ספציפיות יותר** המשקפות תחומי תוכן וערכים שחשובים להם, כגון חשיבה שיטתית וביקורתית, קשר למסורת תרבותית, דתית או לאומית מסוימת, הפנמת ערכים דמוקרטיים, הערכת אומנות, קיימות ועוד. חשוב שהמטרות הללו יושגו בדרך תומכת צרכים. כדי להדגים את העניין, נחשוב על מנהל שרוצה לקדם את ערך הקיימות (Sustainability). מנהל תומך צרכים יכול כמובן להציג את הנחלת התפיסה הזאת לתלמידיו כמטרה חשובה ביותר של בית הספר, אולם אם הוא באמת תומך צרכים, יקפיד לעשות זאת בדרכים שמבוססות על הפנמה אוטונומית ולא באמצעים של כפייה חיצונית או פנימית. בהתאם, הוא ינסה לעודד למידה של הנושא מתוך הכרה בחשיבותו (מימוש מצפן פנימי), מתוך עניין וסקרנות, ובאמצעות הצגת פעולות מאתגרות שיתמכו בתחושת המסוגלות והשייכות של התלמידים. זאת, בניגוד ללמידה המתומצתת באמצעות פרסים, איומים (מוטיבציה חיצונית), תחרות, עירור אשמה או בושע עקב אי הקדשת זמן לנושא הקיימות, או באמצעות טיפוח גאווה ותחושת ערך וייחודיות בשל הקדשת זמן לנושא (מוטיבציה אינטרויקטיבית). הסבר רחב יותר בנושא זה מופיע בספר של יצחקי ועשור (בדפוס).

אחד האתגרים בהקשר זה הוא **שלא יהיה מספר רב** מדי של מטרות-על, שהן תוגדרנה **בהירות**, שתהיינה **מובחנות** זו מזו, ושהיו להן **ביטויים קונקרטיים** שבאמצעותם יהיה אפשר להעריך את מידת מימוש המטרות. תרשים 10 מדגים ניסוח מטרות-על המתמקדת בקידום הערך של התחשבות בזולת. אפשר לראות כי במקרה זה המנהל אינו מסתפק בהגדרה כללית של הערך אלא מגדיר ביטויים קונקרטיים שלו, כך שיתאפשר לבדוק עד כמה הערך מתקיים במציאות.

הדגש על ביטוי שוטף של מטרות-העל (ערך) בכל זירות בית הספר חשוב במיוחד. משמעותו היא שאפשר בפועל לראות סדירויות בית ספריות שתומכות בכך, ויש לכך ביטוי מוחשי במבנה הפיזי של בית הספר או בתהליכי ההוראה. נתבונן לדוגמה במטרות-על תומכת צרכים - ניסיון להבין ולכבד את האחר, ונראה אילו ביטויים קונקרטיים יכולים להיות לה בבית הספר:

האם בבית הספר שלכם המטרות והערכים החינוכיים שמים דגש על חשיבות תמיכה בצרכים ובהפנמה אוטונומית של ערכים?

האם לבית הספר יש מטרות ספציפיות המשקפות ערכים שחשובים לכם - למשל הערכה לאומנות/ קיימות ועוד?

האם המטרות הללו בהירות? מובחנות זו מזו? האם יש להן ביטויים קונקרטיים הניתנים להערכה?

## תרשים 10 • דוגמה של ניסוח מטרת-על המתמקדת בקידום הערך התחשבות באחר ברמת כללית וקונקרטית

## חזרה לתרשימים

הצורה כוללת: כל חברי קהילת בית הספר ישתדלו להתנהג, מרצונם ולא כפייה, בערך  
 של התחשבות בצרכי אחרים, גם כאשר נדרש ויתור מסוים על הצרכים האישיים.  
 הצורה קונקרטית: ביטויי התנהגותיים ניתנים לתצפית של התכונה: הצוות והתלמידים יאלו את  
 השאיפה להתחשב באחר במאון התנהגותי המבטאות את הערך, בייחוד במצבים שבהם אין  
 לחץ או תמאול על התנהגות כאלו. אדואמה: הקשבה, עזרה רגישה לאחר באימוץ או בנושא  
 חברתיים, שיתוף בפעילויות או בחפצים, היחלצות לעזרת האחר במצבי מצוקה פיזית או נפשית (גם  
 כאשר יש לכך מחיר חברתי), היומעות מפגעה מכוונת באחר, קירוב ידיים "שקופים" או דחויים,  
 וריסון דחף לפגוע באחר גם במצבים של כעס שבהם אעז, הצורה או אילמות פיזית "משתלמים".  
 השאיפה להתנהג כך תבוא לידי ביטוי בכל הציורות ותחומי הפעילות של בית הספר.

ההערכה כולל גם התייחסות למידה שבה המנהל והמורים  
 מפגינים התנהגות מכבדת כלפי תלמידים ובינם לבין עצמם.

**הסביבה הפיזית** - ביטוי קונקרטי לחשיבות הניסיון להבין  
 ולכבד אפשר למצוא גם בסביבה הפיזית. לדוגמה, בתמונות  
 שתלויות על קירות, בתיבה פיזית או וירטואלית שבה  
 מורים או תלמידים מתבקשים להביע את דעתם או לשתף  
 בצורכיהם או ברגשותיהם כלפי דברים שקרו, או בקשר  
 להחלטות שצריך לקבל; בספרים, בסרטים או בתכנים  
 בספרייה הפיזית והוירטואלית, ובחדרים שמאפשרים שיחה  
 אישית בין מורה לתלמיד.

**תוכנית לקידום מטרת-העל**

הגדרה ברורה של מטרת-העל ושל הביטויים הקונקרטיים  
 שלה בזירות השונות של בית הספר חשובה, אולם היא בבחינת  
 תנאי הכרחי ולא מספיק. כדי שיהיה סיכוי רציני לממש את  
 המטרה, צוות ההנהלה חייב לבנות תוכנית המפרטת את אפיוני  
 בית ספר, כיתה ומורה שסייעו לקדם את המטרה. תוכנית  
 רצינית ברוח תיאוריית ההכונה העצמית (SDT) תתבסס

**ביטוי באמצעות סדירות** - חשוב שכמעט בכל ישיבה, שיעור  
 או פגישה עם מורים ועם תלמידים יהיה מרכיב של ניסיון  
 לאפשר למשתתפים לבטא מחשבות או רגשות בנושא  
 הפגישה ומה שמתרחש בה, שלמרכיב זה ייוחד זמן מספיק  
 ושהוא יהיה חלק מהמבנה הבסיסי והשגרתי. בגלל אילוצים  
 ומשימות אפשר לעיתים לדלג על המרכיב הזה כאשר אינו  
 נראה מתאים, אבל בעיקרון ובפועל יש מסגרות וזמנים  
 שוטפים וקבועים שבהם נעשה ניסיון אמיתי להבין ולכבד  
 את מחשבות התלמידים והמורים ואת רגשותיהם.

**תוכנית הלימודים ופרקטיקות הוראה** - עוד ביטויים  
 קונקרטיים של ערך כיבוד האחר צריכים להופיע גם בחומר  
 הלימודים ובדרך שבה הוא מועבר, בדגשים המאפיינים את  
 הדיונים בכיתה, בפעילויות תלמידים שבית הספר מעודד  
 בתוך בית הספר ובקהילה (חונכות, התנדבות), במבנים  
 ובתהליכים המקדמים פתרון של סכסוכים בין תלמידים  
 בדרך מתחשבת ולא פוגענית, ועוד.

**תהליכי הערכת צוותים חינוכיים** - במסגרת הפרקטיקה  
 הניהולית של הערכת תפקוד ההנהלה והמורים, תהליך

### הנמקה והצדקה של מטרות-העל

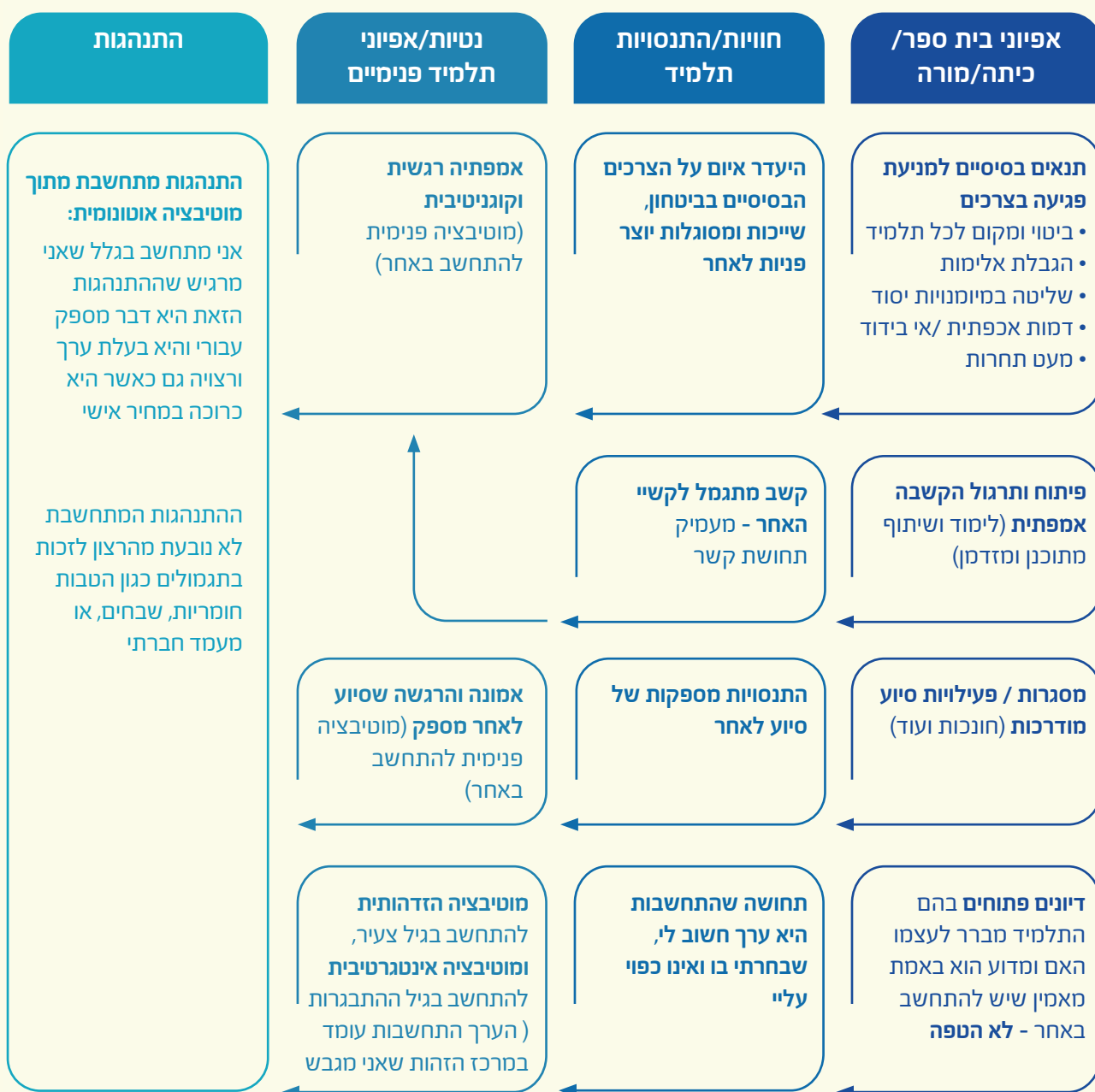
מנהלים ומנהלות צריכים להיות מסוגלים לנמק ולהצדיק את הבחירה במטרות-העל שבהן בחרו באמצעות תפיסה חינוכית שמראה שהן תורמות לתפקוד רגשי ומקצועי מיטבי של באי בית הספר.

על הבנה של חוויות סיפוק צרכים ומוטיבציה שיכולות לקדם את השגת המטרה. תרשים 11 מציג דוגמה כזאת, ובה פירוט של תהליכים פנימיים אצל התלמיד המאפשרים את מימוש המטרה, וכיצד בית ספר יכול ליצור את התהליכים האלו. תהליכים דומים חשוב ליצור גם אצל המורים, ובכך נעסוק, בהמשך - בחלק המתמקד במבנה הארגוני.

חזרה לתרשימים

תרשים 11 • דוגמה של תוכנית חינוכית מקיפה לקידום התחשבות אוטונומית באחר

## אפיוני בית ספר וכיתה המקדמים התחשבות אוטונומית באחר





האם אתם מנמקים את הבחירות שלכם במטרות בדרך תומכת אוטונומיה?

האם לצוות החינוכי יש הזדמנות לבטא באופן חופשי את נקודת המבט שלהם בנוגע למטרות שאתם מציבים ובכלל זה גם חששות ורגשות לא פשוטים שמטרות העל הללו מעוררות?

איך מנהלות יכולות לנמק לפני הצוותים שלהן את בחירתן במטרות-על שחותרות לתמיכה בצרכים? איך מנהלת בית ספר מסבירה לצוות שלה, למשל, כי מטרת-העל שלה היא תמיכה במסוגלות? ההנמקה העמוקה לכך נמצאת בחלק הראשון של מאמר זה - לתמיכה בצרכים יש תוצאות חיוביות: היא מקדמת תפקוד אישי, מקצועי, לימודי וחברתי מיטבי, מקדמת הרגשה טובה, תחושת משמעות ומוטיבציה אוטונומית.

**ליכולת לנמק ולהצדיק את מטרות-העל ואת האמצעים להשגתן חשיבות מכרעת בהפנמה אוטונומית של הערכים והמטרות של בית הספר בקרב המורים, שכן אין סיבה שתהיה הפנמה ותהיה השקעה מרצון במימוש המטרות אם אין הסבר ברור ומשכנע לחשיבותן.** הדבר חשוב כמובן במיוחד כאשר המנהל מציע מטרות ודרכי חינוך והוראה שונות מאלו שאפיינו את המורה ואת בית הספר עד כה.

**כאשר הם מספקים הנמקות, מנהלים ומנהלות צריכים לוודא שלא יהיו 'הסנדלר שהולך יחף'. מה זאת אומרת? צריך לשים לב שבדרך להציב מטרות-על שתומכות בצרכים לא 'דורכים' על צרכים. כלומר, שלא כופים את מטרת-העל של תמיכה בצרכים**

כאשר הם מספקים הנמקות, מנהלים ומנהלות צריכים לוודא שלא יהיו 'הסנדלר שהולך יחף'. מה זאת אומרת? צריך לשים לב שבדרך להציב מטרות-על שתומכות בצרכים לא 'דורכים' על צרכים. כלומר, שלא כופים את מטרת-העל של תמיכה בצרכים.

חשוב לציין כאן גם את המהות הדיאלוגית של הנמקה והצדקה של מטרות-העל כחלק מתהליך של הפנמה אוטונומית. כלומר, לא די בכך שהמנהל ינמק ויצדיק את הבחירה במטרות-העל ויצגי אותן לצוות שלו - חשוב שהן יוצגו בדרך תומכת אוטונומיה, שתאפשר למורים להציג באופן חופשי את נקודת המבט שלהם, ובכלל זה חששות ורגשות שליליים שהמטרות מעוררות, ושיוכל להתקיים שיח ודיאלוג על הטמעת המטרות בבית הספר.

#### מודעות לסתירות בין מטרות

כפי שכתבנו באחת מאזהרות המסע, הצמחה אינה אומרת שפשוט וקל והכול נעים. מנהלים צריכים להיות מודעים לכך שלעיתים יש **סתירה** בין השקעה רבה בקידום שתי מטרות חשובות במקביל. לדוגמה, השקעה רבה בתוכנית ובמבנה

(זמני לפחות) על מטרות ואמצעים חשובים פחות, כדי לקדם סיכוי מציאותי למימוש מטרות חשובות יותר; קיום חשיבה תוצאתית-רציונלית (מכוונת מטרה) על מטרות מופשטות ועל דרכים למימושן, ומודעות להנחות יסוד שבבחירת המטרות והאמצעים. זהו סוג חשיבה שדורש אימון וקבלת משוב, **לכן רצוי מאוד שהמנהל ייחד לגיבושן ולניסוחן של מטרות אלו זמן מוגדר בלוח הזמנים שלו. כמו כן חשוב שלא יסתמך רק על עצמו, ויקיים מסגרת התייעצות קבועה בנושא זה עם גורמים בתוך בית הספר ומחוצה לו.**

למרות הקושי בגיבוש תפיסה ברורה של מטרות ואמצעים, והמורכבות של מימוש התפיסה הזאת בפועל, נראה כי כדי שמנהל יצליח לבנות בית ספר התומך בצורכי תלמידים הוא חייב להישען על תפיסת מטרות ואמצעים כזאת. **רק אם למנהל יהיו מטרות ברורות, שיש להן הנמקה ברורה והן מלוות בתוכנית מימוש ברורה ומציאותית, יש סיכוי שיוכל לשכנע את המורים לפעול במרץ לקידום המטרות האלו בעבודתם.** במילים אחרות, **רק אם למנהל יש תפיסת מטרות ואמצעים ברורה ומנומקת, הוא יוכל להביא להפנמה עמוקה ואוטונומית של גישתו על ידי המורים.** כאשר מורים מפנימים היטב את גישת התמיכה בצרכים שהמנהל מוביל, הם יכולים לתמוך בצורכי תלמידים ולקדם שגשוג לימודי, רגשי וחברתי בבית הספר.

## מבנה 2: מבנה ארגוני משימתי ברור, מתפקד, לומד ורפלקטיבי

כדי לאפשר מימוש אופטימלי של מטרות התומכות בסיפוק צרכים והפנמה אוטונומית של ערכים (על ידי מורים ותלמידים), רצוי לבנות **חמש מסגרות ארגוניות** (צוותים): צוות ניהול, צוות הוראה ולמידה, צוות חינוך ערכי חברתי, צוות פרט וצוות הערכה מעצבת. כל צוות יקבל אחריות לקיום תהליך מיטבי בתחום שעליו יופקד.

- **צוות ניהול** - צוות הניהול יבנה את ארבעת צוותי הפעולה שיפורטו להלן. הוא יהיה אחראי גם לפיתוח הידע הארגוני ולטיפוח היכולות. המטרה

הכללית שלו היא לגבש, עם המנהל, את מטרות בית הספר ולדאוג למימושן ולעדכון. הצוות יעשה זאת באמצעות קבלת משוב סדיר מארבעת צוותי הפעולה, מכלל קהילת בית הספר ומגורמי חוץ רלוונטיים. בצוות יהיה נציג מכל אחד מארבעת הצוותים, ומומלץ שישתתפו בו גם אנשי מקצוע, כגון יועצת בית הספר והפסיכולוגית.

למידה חדשני המקדם מוטיבציה פנימית בתחום הכתיבה והקריאה יכולה להתנגש עם המטרה של ידע רב ומעמיק בנושאים ספציפיים. זאת מכיוון שכדי לקדם מוטיבציה פנימית ייתכן מאוד שיהיה צורך לעסוק בנושא אחד הרבה יותר זמן, בקצב שתואם את צורכי התלמידים. עקב כך יישאר פחות זמן לטיפול בנושאים ובמושגים אחרים שחשובים למנהל.

### מכשולים ביישום - הפער בין חזון למציאות

תפיסה מגובשת ומנומקת של מטרות ואמצעים היא כמובן תנאי הכרחי, אך לא מספיק, לתמיכה משמעותית בצורכי מורים ותלמידים. מדוע? שכן גם אם היא קיימת, ייתכן מאוד שיהיה קשה לממשה בגלל לחצים ומכשולים הקיימים בהקשר שבו המנהל עובד. כך קורה לעיתים שיש **פער גדול בין חזון חינוכי מרשים למציאות שסותרת אותו.** פער מסוג זה פוגע מאוד באמינות המנהל ובמעמדו כמנהיג חינוכי רציני. כדי למנוע מצב כזה, אפשר כמובן להימנע מגיבוש ופרסום של מטרת-על ערכית משמעותית. דרך אחרת היא לגבש מטרה כזאת מתוך שמירה על צניעות ומציאותיות מבחינת היקף ולוחות זמנים, וכמובן - לא לגבש כמה מטרות יומרניות ותובעניות מאוד בעת ובעונה אחת. נוסף על כך, לנוכח הפער השכיח בין מטרות-על למציאות, יש צורך במנגנון יישום, בקרה ומשוב שיאתר מכשולים וקשיים ביישום וישנה את דרכי היישום או את היקף ועומק המטרה לפי מה שקורה בשטח.

סיבה נוספת לכך שלפעמים מוותרים על הצבת חזון של תמיכה בצרכים קשורה לעיתים לתפיסה שחזון זה דבר 'חמקמק' שקשה ליישמו, משום שהוא נחוה כאוסף סיסמאות הרחוק מאוד מתפיסת מטרות ואמצעים בני יישום. ואכן, לעיתים קרובות בהגדרות של מטרות-על חסרים ביטויים קונקרטיים שלהן או הנמקות ברורות ומשכנעות לבחירה במטרות, אין מביאים בחשבון מכשולים ומחירים אפשריים, והתוצאה היא שבתנאים כאלו יש קושי רב ליישם את החזון.

## סיבה נוספת לכך שלפעמים מוותרים על הצבת חזון של תמיכה בצרכים קשורה לעיתים לתפיסה שחזון זה דבר 'חמקמק' שקשה ליישמו, משום שהוא נחוה כאוסף סיסמאות הרחוק מאוד מתפיסת מטרות ואמצעים בני יישום

לסיכום, המשימה של גיבוש וניסוח תפיסה רצינית של מטרות ואמצעים היא משימה **קשה**. היא דורשת חשיבה הכוללת כמה מרכיבים תובעניים: ניסוח מטרות מופשטות וגזירת ביטויים קונקרטיים מהן; גיבוש אמצעים למימוש המטרות - משימה הדורשת ידע רב על תהליכים פסיכולוגיים, חינוכיים וארגוניים (מה גורם למה, ובאילו תנאים, כפי שמודגם בתרשים 6); התמקדות וויתור מושכל

קשיים גדולים. יש להניח שהמנהל וחברי הצוות, הממוקדים בתמיכה בצורכי תלמידים ובהפנמת הערך של התחשבות באחר, יהיו רגישים לקשיים של מורים ושל תלמידים; עם זאת, מסגרת ארגונית כזאת תוכל לתכלל את העבודה ולוודא שכל מי שזקוק למענה, לסייע או לייעוץ אכן יקבל אותו.

• **צוות הערכה מעצבת** - מסגרת זו חיונית למעקב מקרוב אחר מידת המימוש של המטרות ואחר יעילות הפעולות והאמצעים הננקטים על ידי ההנהלה והצוותים. רצוי שהצוות גם יאתר כשלים ויציע הצעות לשיפור. ללא מעקב ופתיחות למשוב ולביקורת, הצהרות חוזרות על מטרות וערכים יכולות להפוך לאמירות נבובות שאין להן כיסוי; אמירות המעוררות תגובות ציניות והתנגדות לערכים ולמטרות שהנהלה תבקש לקדם. ייתכן מאוד כי במקום להקים צוות נפרד, עדיף שאנשי הצוות יהוו חלק מצוותים קיימים וכך המשוב יהיה מידי והפוך

## יש בתי הספר שבהם הטיפול בענייני משמעת נעשה בדרך של הפחדה ועירור בושה (shaming), המנותקת מתהליכים של חינוך ערכי-חברתי הנעשים בבית הספר. דרך זו אינה מביאה להפנמה עמוקה של ערכי התחשבות בזולת והיא מחבלת בהפיכת הציות לחוקים ולכללים לחלק מהמצפן הפנימי האוטנטי של התלמידים. כאשר הציות לחוקים נעשה רק מתוך מוטיבציה כפויה, הוא עלול להביא לתופעות שליליות כגון רמאות, התרסה אימפולסיבית וחבלה

לחלק מעבודת כל צוות. עם זאת נראה שגם כאשר אנשי ההערכה משולבים בצוותים האחרים, רצוי לקיים מפגשי השתלמות חשיבה של האנשים העוסקים בכך, וכן מפגש עם המנהל ועם צוות ההנהלה.

הקמה של צוותים ומסגרות ארגוניות שיפעלו למימוש מטרות תומכות צרכים והפנמה (אצל מורים ותלמידים) היא תנאי הכרחי, אך לא מספיק, להשגת המטרות האלו. כדי שהצוותים יפעלו בדרך שאכן תקדם תמיכה בצרכים ובהפנמה עמוקה של ערכים, הם חייבים לפעול על פי עקרונות שיבטיחו פעולה יעילה, וגם יתאימו לגישת הצרכים וההכונה העצמית. בחלק הבא נציג ארבעה עקרונות פעולה שרצוי שכל הצוותים, ובכללם צוות ההנהלה, יפעלו לפיהם.

**ארבעה עקרונות פעולה תומכי צרכים של חמשת צוותי הפעולה בבית הספר**

1. **מטרות ונהלים ברורים ומנומקים:** המטרות והנהלים ייקבעו בשיתוף מורים (תמיכה במסוגלות, בחופש מכפייה ובמצפן פנימי הכולל את הערכים של בית הספר).

• **צוות הוראה ולמידה** - צוות זה ידאג לקידום למידה איכותית ואוטונומית. למידה כזאת אינה מתמקדת בשינוי ובשחזור אלא בהבנה של עקרונות יסוד וביכולת ליישם עקרונות כאלה בדוגמאות ובאירועים חדשים. היא נעשית מתוך מוטיבציה אוטונומית, כלומר - התלמידים עוסקים בה גם כאשר אינם חייבים. נוסף על כך היא מנסה לקדם גיבוש מצפן פנימי של ערכים ותחומי עניין המבוססים על ידע והתנסות. כמו כן רצוי שתכלול גם פיתוח של יכולות חברתיות-רגשיות שתורמות לסיפוק צרכים רגשיים ולמימוש מצפן פנימי.

• **צוות חינוך ערכי חברתי** (ובכלל זה כיבוד חוקים, סמכות ואכיפה) - צוות זה יקדם הפנמה אוטונומית של ערכים כגון התחשבות באחר, זהות לאומית, תרבותית או דתית, זכויות אדם, קיימות או דמוקרטיה, בהתאם לתפיסת העולם של בית הספר. רכיב חשוב במיוחד בתפקידו של הצוות הזה הוא טיפול בענייני משמעת,

ובכלל זה ציות לחוקי בית הספר ולכלליו וקבלת סמכות של בעלי תפקידים. יש בתי הספר שבהם הטיפול בענייני משמעת נעשה בדרך של הפחדה ועירור בושה (shaming), המנותקת מתהליכים של חינוך ערכי-חברתי הנעשים בבית הספר. דרך זו אינה

מביאה להפנמה עמוקה של ערכי התחשבות בזולת והיא מחבלת בהפיכת הציות לחוקים ולכללים לחלק מהמצפן הפנימי האוטנטי של התלמידים. כאשר הציות לחוקים נעשה רק מתוך מוטיבציה כפויה, הוא עלול להביא לתופעות שליליות כגון רמאות, התרסה אימפולסיבית וחבלה. כדי שהטיפול בענייני המשמעת (כיבוד חוקים, סמכות והתחשבות באחר) יקדם הפנמה עמוקה ואוטונומית של נושאים אלו, **דווקא בעל התפקיד שעוסק בחינוך ערכי חברתי צריך לעסוק גם בענייני המשמעת. ללא שינוי ארגוני כזה, סביר שהטיפול במשמעת יוסיף להסתמך על מוטיבציה חיצונית** (בעיקר עונשים), ולא יקדם בניית מצפן הפנימי המכבד חוקים ודמויות סמכות. לכן חשוב שהצוות לא יוגדר כצוות העוסק במשמעת אלא כצוות העוסק בנושא של חינוך ערכי חברתי.

• **צוות פרט (טיפולי)** - מטרתו של הצוות לדאוג למתן סיוע לתלמידים (ובכלל זה בעלי צרכים מיוחדים), וכן לאנשי צוות או למשפחות של תלמידים החווים

## 2. מבנה ארגוני ברור, יעיל ומאציל סמכויות: מבנה שבו

ציפיות ברורות **תומכות בתחושת המסוגלות של חברי ההנהלה**. על כן מומלץ שתהיינה הגדרות תפקיד וסמכויות ברורות לכל בעלי התפקידים בבית הספר וייקבעו לוחות זמנים לביצוע משימות ומפגשים. **האצלת סמכויות** לתפקידים מוגדרים מאפשרת הפחתת עומס על המנהל או מרכז הצוות, כדי שיוכל להתפנות למשימות המרכזיות ביותר, ימצא זמן **להקשיב לאנשי הצוות, לשתף אותם ולתמוך בצורכיהם**, ויתאפשר לו לעסוק גם בפיתוח לטווח ארוך, בהתאם למצפן הפנימי שלו. האצלת סמכויות אוטונומית גם תגביר את היכולת של אנשי הצוות לפעול לפי המצפן האוטונומי שלהם.

## 3. תהליכי למידה-היוועצות-משוב-רפלקציה המקדמים

**השגה אופטימלית של מטרות הצוות:** תהליכים אלו מכוונים לשיפור היכולת למימוש מטרות של הצוות ולא להפגנת יכולותיהם של המנהל או של בעלי תפקידים בצוות. הם יכללו עדכון של משאבים, תוכניות, תפקידים ומטרות. במסגרת זו יוכלו גם אנשי צוות ההערכה להציג נתונים על מידת ההצלחה במימוש המטרות ועל יעילות האמצעים והפעולות המכוונים למימוש המטרות. הם יצביעו על הכשלים ועל האתגרים ויציעו דרכים להתמודד איתם. תהליכים אלו תומכים בגיבוש מטרות שיורגשו כמשמעותיות ולכן שייכות למצפן הפנימי של חברי הצוות, והם גם מגבירים את המסוגלות לממש את המטרות. אם ייעשו באופן שאינו כופה ולוחץ, ומתוך שיתוף הצוות, הם יתמכו גם בצורך בחופש מכפייה ובתחושת שייכות.

## 4. התעניינות והכרה מצד המנהל בפעולות הצוותים:

התעניינות שוטפת בעבודת הצוות תומכת בהפנמה של ערכי בית הספר כחלק מהמצפן הפנימי של המורים, שכן היא משדרת שהמטרות והפעולות המכוונות לקידומן אכן חשובות. זאת בניגוד למצב שבו יש התעניינות והכרה רבה יותר בפעולות שאינן משקפות את המטרות. דוגמה למצב של התעניינות נמוכה ומתסכלת בפעולות צוות תומכות צרכים הוא מנהל המקים צוות שעוסק בקידום למידה מעמיקה ואוטונומית, אך בפועל מעריך ומתעניין בעיקר בהישגים במבחנים השוואתיים או בפרויקטים רבי רושם.

## מבנה 3: ניהול חוץ ושותפויות תומכי צרכים

כדי שמנהל בית הספר יוכל לתמוך בצורכי המורים, וכדי שהם יתייחסו ברצינות למטרותיו וינסו לממשן, הוא נדרש לקיים שיתוף פעולה מושכל גם עם שותפים שמחוץ לכותלי בית הספר, ובכללם הורים, רשות מקומית, משרד החינוך וארגונים המספקים משאבים או אפשרויות חינוכיות משמעותיות. ניהול מושכל של שותפות עם גורמי חוץ יתמוך בצורכי הצוות אם יהיה בעל המאפיינים האלה:

באיזה מידה הצוות שלכם חווה אתכם כמי שמגנים עליהם מ'הנחתות'? מביוש?

באיזה אופן אתם פועלים לשם חיזוק הדימוי החיובי של בית הספר תוך הצגת תהליכי עומק ולא הישגים חיצוניים?

באיזה אופן המהלכים שאתם מובילים בבית הספר נעשים מתוך התאמה להקשר הקהילתי שבית הספר נטוע בו?

וחינוכיות חדשות. אימוץ השיטות והגישות החדשות יעשה מתוך בחינה מדוקדקת של מידת התאמתן למצפן החינוכי של בית הספר, למטרות-העל, לאמצעים ולמבנה למימוש המטרות. אימוץ חידושים שאינם הולמים את המצפן הארגוני ייצור בלבול ויפגע בתחושת המסוגלות של הצוות, וכן בהפנמה ובמימוש של הערכים והמטרות של בית הספר. ולהפך, אימוץ חידושים מתאימים יחזק את ההפנמה האוטונומית שלהם ויגביר את תחושת המסוגלות לאפשרות המימוש שלהם. לדוגמה, עיסוק עולמי בסכנות

## היעדר ביטחון בתמיכה ובהגנה של מנהל יכול להביא לווייתור מראש על ניסיונות יצירתיים או על מהלכי התחדשות משמעותיים מאחר שההצלחה המיידית בניסיונות ובמהלכים אלו איננה מובטחת והם יכולים להביא לביקורת וניסיונות התערבות מצד הורים או גורמים אחרים. מורים יהיו מוכנים יותר לבצע מהלכים חדשניים כאלה אם ידעו שיש מי שיגן עליהם

• **תחושת מוגנות** - המנהל פועל באופן הגורם למורים להרגיש שהוא מגן עליהם מהתערבות יתר של הורים, מביקורת בתקשורת או מ'הנחת' תוכניות חדשות לבקרים. תחושת הביטחון שהמנהל מקנה מאפשרת למורים לפעול בעקביות ולנסות לעשות שינויים שיאפשרו תמיכה מיטבית בצורכי תלמידים ובהפנמת ערכים. היעדר ביטחון בתמיכה ובהגנה של מנהל יכול להביא לווייתור מראש על ניסיונות יצירתיים או על מהלכי התחדשות משמעותיים מאחר שההצלחה המיידית בניסיונות ובמהלכים אלו איננה מובטחת והם יכולים להביא לביקורת וניסיונות התערבות מצד הורים או גורמים אחרים. מורים יהיו מוכנים יותר לבצע מהלכים חדשניים כאלה אם ידעו שיש מי שיגן עליהם.

ההתחממות של כדור הארץ או במחירי הגלובליזציה, או באפשרויות ובסכנות הקשורות לעולם התקשוב, יכול בהחלט להקרין על מטרות בית הספר. ואולם, כדי שעיסוק בנושאים אלו ישתלב עם הערכים והמטרות שהמנהל מוביל, צריך להקפיד להכניס פעילויות וחומרי לימוד באופן שאכן תומך בצורכי מורים ותלמידים ובהפנמה אוטונומית של ערכי קיימות. אימוץ ביקורתי ומושכל דורש זמן, היערכות מתאימה ולמידה מתמשכת.

• **יצירת דימוי חיובי** - המנהל פועל ליצירת דימוי חיובי של בית הספר בקרב שותפים ובעלי עניין. דימוי כזה מגביר את תחושת השייכות והמסוגלות של המורים והתלמידים ומונע נטישה של מורים ואנשי צוות. בבית ספר תומך צרכים יצירת הדימוי החיובי מאתגרת במיוחד, שכן צריך ליצור אותו באופן אותנטי מבלי להסתמך על תצוגות ראוה או על הישגים חיזוניים שאינם משקפים תהליכים עמוקים של למידה, חינוך ומימוש ערכים.

• **התאמה להקשר הקהילתי** - נושא חשוב נוסף הוא ניסיון להבין את הלך הרוחות, הדעות, הצרכים והרגישויות בקהילה, כדי שצוות ההנהלה יתייחס לאפיוני הקהילה ולצרכיה בניסוח המטרות והאמצעים למימושן, וכן כדי למזער ניסוחים ופעילויות העומדות בניגוד לערכים קהילתיים חשובים. חשוב להדגיש שרגישות והתייחסות לקהילה אינן צריכות לבוא מתוך ויתור טוטלי על ערכים מרכזיים העומדים ביסוד המצפן החינוכי של המנהל. מדובר על תהליך של שיח שבו הן הנהלת בית הספר והן גורמי החוץ נדרשים לגלות גמישות ורגישות בגיבוש ערכים ומטרות מרכזיים של בית הספר.

### מבנה 4: למידה ופיתוח לטווח ארוך

כדי להבטיח שבית הספר ימשיך לענות על אתגרי המציאות המשתנה, וכדי שאמצעי החינוך וההוראה יישארו יעילים ותורמים להשגת המטרות, חשוב שהמנהל והצוות ילמדו על אתגרים חדשים ועל גישות לימודיות

# ומה הלאה?

## שלושה עקרונות להמשך הדרך

התפיסה שהוצגה במאמר זה מורכבת, וכדי שתוכל לתרום משמעותית לתפקוד מנהלים וצוותיהם היא מחייבת למידה, תרגול והתבוננות פנימית. זהו ללא ספק תהליך מאתגר שאין בו קיצורי דרך, אולם מניסיוננו, התהליך ניתן בהחלט לביצוע ואינו מצריך יכולות מופלאות.

בלשונה של אן מסטן (Masten, 2001), **גם אם מדובר בתהליך יוצר-שינוי שיש בו הרבה קסם ומשמעות, בכל זאת מדובר בקסם יומיומי (ordinary magic) שמנהלים ומורים יכולים לחולל בבתי הספר שלהם - אם יבינו, ירגישו וינסו לממש יומיום שלושה עקרונות בסיסיים שהתפיסה מדגישה:**

**העיקרון הראשון:** חשוב שמנהלים ומנהלות יתנהגו בדרך התומכת בצרכים הנפשיים הבסיסיים של צוות החינוך שלהם.

**העיקרון השני:** חשוב שמנהלים ומנהלות יגבשו תפיסה חינוכית ברורה ומנומקת, המתמקדת במספר קטן של מטרות צמיחה, ומבנה ותהליך ארגוני שמאפשרים את יישומה בדרך תומכת צרכים.

**העיקרון השלישי:** חשוב שמנהלים ומנהלות יעבירו את תפיסתם בדרך המעודדת הפנמה מתוך רצון אמיתי והזדהות, ולא מתוך חשש או בוש.

אנחנו מאמינים כי מנהלים אשר ישכילו לפתח לעצמם מסגרת למידה שיש בה שותפים לדרך, רפלקציה וסבלנות, ימצאו את עצמם במסע מרתק לעבר מימוש מקצועי ועצמי משמעותי; מסע בדרך למימוש האכפתיות והערכים שמביאים רבים מאיתנו אל המעשה החינוכי; מסע המשמר את האמונה שיש טעם וערך למאמצינו גם כאשר הדרך קשה.

אנחנו מקווים שמאמר זה סיפק כמה כלים וקווים מנחים למסע האישי והבית ספרי שיעשו המנהלים והמנהלות שהדברים נגעו בהם, והם רלוונטיים לערכים ולשאיפות העומדים במרכז המצפן הפנימי שלהם.

# לקסיקון

## לקסיקון

### א-מוטיבציה

מצב מוטיבציוני אשר מתאפיין בהיעדר כוונה של המורה לפעול, ולפיכך - בהיעדר פעולה. לכן הפעולה נתפסת ככזאת שאינה תורמת לשום צורך, בייחוד אינה תורמת לתחושת מסוגלות, ולעיתים אף פוגעת בה.

### דפוס ניהול

דרכי התייחסות ועבודה של מנהל באינטראקציות ישירות עם מורים כיחידים וכקבוצה. דרכים אלו משפיעות באופן ישיר על חוויית סיפוק או תסכול הצרכים של הצוות, ובעקבות זאת - על הרגשתו, על המוטיבציה שלו ועל רמת תפקודו בחינוך ובהוראה.

### דפוס ניהול מצמיח

דפוס זה תומך בצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של הצוות, ובעקבות זאת מביא למוטיבציה אוטונומית, וכן להרגשה ולתפקוד מיטביים של הצוות.

### דפוס ניהול מגביל-מלחיץ

דפוס ניהול שבו כדי לקבל תמיכה חלקית, מדוללת ולעיתים מקוממת של המנהל בצורך אחד, אנשי הצוות סופגים פגיעה בצורך אחר שלהם. המוטיבציה לקבל את התמיכה החלקית בצורך מייצרת תפקוד לחוץ שיכול להיות יעיל לעיתים, אבל אינו איכותי או יצירתי.

### דפוס ניהול מזיק

דפוס ניהול שבו המנהל אינו מספק שום תמיכה בצרכי הצוות או אף פוגע בצרכי הצוות, ולכן הוא יוצר היעדר מוטיבציה, התרסה, הרגשה גרועה ותפקוד כושל או פוגעני של חברים בצוות.

### דפוס תפקוד מורה מיטבי

ביסוד התפקוד המיטבי של מורה ומחנך עומדת חוויית סיפוק מתמשך של ארבעה צרכים נפשיים בסיסיים הקיימים אצל כל בני האדם. סיפוק הצרכים האלו מאפשר מוטיבציה, תפקוד והרגשה מיטביים בקרב צוותי חינוך. התוצאה היא שהצוות יכול לקדם צמיחה מיטבית של תלמידים ותלמידות. הצרכים הבסיסיים הם (א) צורך בקשר, בשייכות ובביטחון; (ב) צורך בתחושת מסוגלות; (ג) צורך בחופש מכפייה; (ד) צורך לגבש וגם לממש את המצפן הפנימי האוטונומי שלך.

### דפוס תפקוד מורה מוגבל-לחץ

ביסוד התפקוד המוגבל והלחץ עומדת חוויית מתמשכת של צרכים המסופקים באופן חלקי ומלחיץ. במצב זה ניתן מענה חלקי לאחד מהצרכים הבסיסיים אבל יש לכך 'מחיר': תסכול של צורך אחר. לדוגמה, מצב שבו

תמיכה בצורכי המורה מותנית בציות למנהל גם כאשר לא מקבלים את גישתו. ברמת תפקוד זו מורים נוטים לעיתים להשקיע בפעולות שחשובות למנהל, אבל איכות תפקודם אינה גבוהה והיא מלווה בתחושה שנעשתה עליהם מניפולציה, בתחושה של לחץ ולעיתים גם בכעס ובתסכול.

### דפוס תפקוד כושל פוגעני

ביסוד התפקוד הכושל והפוגעני עומדת חוויית מתמשכת של היעדר מוחלט של סיפוק צרכים או תסכול חזק של רוב הצרכים הבסיסיים. ברמת תפקוד זו מורים חשים רגשות שליליים, אינם משקיעים בפעילויות בונות, ולעיתים ינקטו פעולות שיכולות לפגוע בסובבים אותם או יפריעו לתהליכים שהמנהל מנסה לקדם.

### דרכי התייחסות ועבודה

הדרכים שבאמצעותן מנהלים יכולים לתמוך או לפגוע בצרכים של אנשים בצוות שלהם. המושג 'דרכי התייחסות' כולל את האופן שבו מנהלים מתייחסים לאנשים שונים באינטראקציות אישיות איתם, וגם את אופן התייחסות לכלל הצוות. לדוגמה, אם נותנים משוב התומך או פוגע בתחושת יכולת של אנשי הצוות. המושג 'דרכי עבודה' כולל את האופן שבו מנהלים משפיעים על סיפוק או על תסכול הצרכים באמצעות הדרך שהם מנהלים פגישות וישיבות, אופי החלטות שלהם, ודרך קבלת החלטות. לדוגמה, תהליך קבלת החלטות שמשותף רק חלק קטן מאוד מהצוות וגם נותן תנאי עבודה והצלחה טובים יותר לאותו חלק מהצוות.

### הפנמה אוטונומית

הפנמה של ערכים ומטרות המבוססת על הבנת חשיבותן, ולא על כפייה מבחוץ. הפנמה אוטונומית ברמה גבוהה מתרחשת כאשר הערכים והמטרות שהמנהל מקדם מתחברים למצפן החינוכי הפנימי האוטונומי של חבר הצוות. הפנמה כזאת מתבססת על פרקטיקות תומכות אוטונומיה אשר המשותף לכולן הוא הניסיון להביא את המורה לאמץ את הערכים והמטרות שהמנהל מקדם מתוך הבנה והזדהות עם ערכן וחשיבותן.

### התנגדות רפלקטיבית

התנגדות למהלך של מנהל או של גורם אחר מכיוון שהמורה חושב ומרגיש שהמהלך נוגד את המצפן הפנימי הערכי שלו.

### מוטיבציה

כוונה להשקיע מאמץ בפעולה מסוימת. אפשר להבחין בין שני ממדים של מוטיבציה: עוצמה ואיכות. עוצמה גבוהה



מוטיבציה זו נקראת מוחדרת (אינטרויקטיבית) כי הערכים והסטנדרטים שהאדם מנסה לממש בהתנהגותו מורגשים כמשהו שהוחדר והוכנס לתוכו, ולא כחלק אותנטי מהאני האמיתי שלו. כך, במוטיבציה מוחדרת, המניע העיקרי הוא הרצון להימנע מתחושות של חוסר ערך או בושה, ו/או להרגיש שאתה בעל ערך מיוחד.

הרצון להימנע מתחושות של חוסר ערך ובושה ו/או להרגיש שהמורה בעל ערך מיוחד - העומד ביסוד המוטיבציה המוחדרת - יוצר תחושות של לחץ, כפייה פנימית, חרדה, ולעיתים קרובות גם אמביוולנטיות וכעס כלפי האנשים שהחדירו את הערכים והמטרות שהמוטיבציה הזאת מכוונת אליהם.

מוטיבציה מוחדרת גם מפחיתה יצירתיות, כי כדי להיות יצירתי צריך לנסות דברים חדשים ולעיתים לחרוג מציפיות של גורמי סמכות וקבוצת השתייכות. אדם שמונע בעיקר ממוטיבציה מוחדרת אינו יכול להסתכן בחריגה כזאת, כי היא יכולה להביא לאובדן הערכה וחיבה שאותן הוא צריך כל כך.

#### מוטיבציית התרסה אימפולסיבית

מוטיבציה כפויה שבה המורה מנסה להתנגד לפעולה הנדרשת ממנו, ולעיתים אף לחבל בה, משום שהיא נתפסת כפוגעת פגיעה חמורה בצרכיו, ולכן מעוררת כעס רב ורצון לפגוע במי שנתפס כפוגע בך. במידה רבה יש כאן ניסיון לבטא (באופן לא בוגר, אבל מובן) את הצורך בחופש. זאת מוטיבציה אימפולסיבית כי לעיתים הפעולה או האדם שמתנגדים לו יכולים לעזור למורה בטווח הארוך, אילו היה מגיב באופן מחושב יותר ומוצא דרך להסביר שהיה עדיף מבחינתו להציג ולקדם פעולה זו בדרך שתואמת את צרכיו ואת מצבו.

#### מוטיבציה חיצונית

מוטיבציה כפויה שבה המורה עושה את הפעולה כדי להשיג תגמול חומרי, פרסים או זכויות כלשהן, כדי למנוע אובדן תגמולים כאלה או כדי להימנע מעונשים הכרוכים בסבל. זאת מוטיבציה בעייתית משום שהפעולות שהיא מניעה מתבצעות כל עוד יש גורם חיצוני שיכול לתת תגמולים או עונשים. כאשר אין גורם כזה, או כאשר הוא חלש, הפעולה לא תתבצע, או תתבצע באיכות נמוכה מאוד. אם גורם הסמכות נתפס כחלש או לא מתוחכם, יש לעיתים ניסיון להונאה כי אין שום הכרה בערך ובלגיטימיות של הפעולה הנדרשת.

#### מוטיבציה כפויה

מוטיבציה שבה המורה עושה את הפעולה אף על פי שאיננו רוצה באמת לעשותה, איננו נהנה ממנה או מכיר

אינה מלמדת על איכות. איכות גבוהה קיימת כאשר הכוונה להשקיע מלווה בתחושה של רצון אמיתי לעשות את הפעילות והזדהות איתה, בלי תחושה של כפייה.

#### מוטיבציה אוטונומית

מוטיבציה אוטונומית מתאפיינת בכוונה לבצע פעולות משום שמרגישים רצון אמיתי לעשותן, מכירים בחשיבותן, ו/או שהן גורמות להרגשה טובה ממש (מעניינות, נוסכות שלווה). זאת בניגוד לפעולות הנעשות בתחושה של כפייה ומתוך התנגדות פנימית. תחושות אלו נובעות מכך שהפעילות נחוות כמאפשרת סיפוק מיטבי של צורך אחד לפחות, ללא פגיעה בצורך אחר (אפשר להבחין בין ארבעה סוגים של מוטיבציות אוטונומיות, המפורטים בהמשך).

#### מוטיבציית חופש

מוטיבציה אוטונומית שבה המורה עושה את הפעולה כדי לשמור על החופש שלו מכפייה ולשמר אפשרות של תמרון ובחירה - אם ירצה בכך. לדוגמה, מורה מוחה על כך שלא שיתפו אותו בקבלת החלטה, אף על פי שהוא מסכים עם ההחלטה שהתקבלה. מטרת המחאה היא לאותת לאחרים שחשוב למורה שתהיה לו אפשרות להשתתף בקבלת החלטות אם ירצה בכך, כלומר, שיהיה לו מרחב תמרון ובחירה אם ירצה בכך.

#### מוטיבציה פנימית רגשית

מוטיבציה אוטונומית שבה המורה עושה את הפעולה כי היא גורמת לו לרגשות נעימים, כגון עניין, סיפוק, שלווה ועוד.

#### מוטיבציית מצפן אינטגרטיבית

מוטיבציה אוטונומית שבה הפעולה של המורה תואמת ומאפשרת מימוש של ערכים או נטיות אישיות ומטרות הנמצאים בלב המצפן הפנימי החינוכי האותנטי שלו.

#### מוטיבציה הזדהותית-הכרתית

מוטיבציה אוטונומית שבה המורה עושה את הפעולה כי הוא רואה אותה כתורמת לערכים או למטרות שנראים לו חשובים, אף אם אינם במרכז המצפן הפנימי שלו.

#### מוטיבציה מוחדרת

מוטיבציה כפויה שבה המורה עושה את הפעולה בעיקר מתוך רצון להימנע מאובדן הערכה, חיבה או קבלה של אדם אחר או קבוצה משמעותית, או מתוך רצון ותקווה להגביר את ההערכה, החיבה והקבלה הזאת. אין הבנה והזדהות עמוקה עם המטרה ועם הערך שהפעולה מקדמת. עם הזמן, הציפיות של האחר או של הקבוצה מופנמות והופכות לסטנדרטים נוקשים של הערכה עצמית.

## לקסיקון

בחיובותה. הסיבה לעשיית הפעולה היא לחץ או תגמול חיצוני (לדוגמה, עונש או פרס) או פנימי (הימנעות מחוויה של בושע או דחייה על ידי אחרים משמעותיים). אפשר להבחין בין שני סוגים של מוטיבציה כפויה (חיצונית, מוחדרת).

### פגיעה ישירה בצורך

אפיון מרכזי של דפוס הניהול המזיק: לא רק שאין תמיכה בצרכים אלא המנהל פוגע באופן ישיר בצרכים של המורה. למשל, ביטויים של עוינות מצד המנהל, דחייה, התרחקות, כפייה והקטנה.

### משקפי פעולות מצמיחות

כלי להתבוננות מחדשת על ניהול צוות בית הספר באמצעות 'משקפיים' או 'פילטר' שמתבונן על אירועים, אתגרים, הצלחות, תכנון ומדיניות בניהול דרך תפיסת הצרכים.

### צורך בקשר, בשייכות ובביטחון

בצורך זה כלולות שלוש שאיפות שלעיתים קרובות יש ביניהן קשר חזק.

השאיפה לקשר נוגעת לרצונם של מורים שיהיה במקום עבודתם אדם שרוצה להיות איתם וששמח בקרבתם, ושהם שמחים להיות בקשר איתו. ברמות עמוקות יותר צורך זה כולל את התחושה שהאדם שאיתו יש לי קשר מחויב אליי, רוצה ויכול לספק הגנה ותמיכה רגשית ומעשית, ואני יכול לשתף אותו בהתלבטויות ובקשיים שלי, ובכלל זה כעס או ביקורת עליו, גם בתוך יחסים היררכיים (כגון יחסי מורה-מנהל). כדי שהצורך יהיה מסופק עדיף שיהיה יותר מאדם אחד שיש לי איתו קשר כזה.

השאיפה לשייכות נוגעת לרצון להרגיש שאני חלק מקבוצה שחבריה מעוניינים שאהיה בה, ואם אפשר - שגם אני באמת רוצה להיות בה (למשל, צוות המורים בבית הספר).

השאיפה לביטחון נוגעת לרצון להיות מוגן מסכנות פיזיות, מכאב וממחסור כלכלי.

כאשר הצורך בקשר, בשייכות ובביטחון מאיים, אין פניות לחשיבה ולחקירה של דרכי עבודה חדשות, או להצבה של מטרות מאתגרות. לעומת זאת, תחושת המוגנות מסכנות אלו מאפשרת לאנשי הצוות לנסות דרכים חדשות בעבודתם.

### צורך במסוגלות

צורך זה נוגע לרצונם של מורים להרגיש שהם מסוגלים לעשות דברים קשים, להוציא לפועל תוכניות ולהשיג מטרות, וגם להתמודד עם איומים ואתגרים. בלשון פיוטית אפשר לדבר על התחושה שאני יכול "לברוא יש מאין".

### צורך בגיבוש ומימוש מצפן פנימי

צורך זה נוגע לרצון של מורים להרגיש שיש להם מצפן פנימי המאפשר להם לדעת מה חשוב להם באמת, הן בחייהם האישיים הן כאנשי חינוך המתפקדים במסגרת חינוכית מסוימת. התחושה שיש לי, כמורה, מצפן פנימי חזק ואוטנטי נשענת קודם כול על ערכים כלליים וחינוכיים שאני מבין אותם ומזדהה איתם לעומק. מתוך הערכים האלו נגזרות מטרות שבהן מתמקד חלק ניכר מהפעילות ומהחיים המקצועיים של המורה. לעיתים נטיות עניין. מצפן פנימי אוטנטי מאפשר למורים לתכנן תוכניות שנותנות כיוון משמעותי ומספק. כמו כן, במצבים שבהם המורה נדרש לבחירה ולהחלטה קשה - המצפן מאפשר להגיב באופן שהמורה שלם איתו, גם אם פירוש הדבר התנגדות לדעת הרוב או המנהל.

### צורך בחופש מכפייה

צורך זה נוגע לרצון של המורה להרגיש שיש לו בתוך מסגרת בית הספר אפשרות של תמרון, בחירה, או לפחות אפשרות להשמיע את קולו כאשר מתקבלות החלטות - אם ירצה בכך.

### צרכים פסיכולוגיים בסיסיים

הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים, לפי תיאוריית ההכוונה העצמית, הם בבחינת 'אבות המזון' הנפשיים שסיפוקם חיוני לצמיחה, למוטיבציה ולתפקוד מיטביים, ואילו תסכולם מביא לנסיגה, להיעדר מוטיבציה או לתפקוד כושל ופוגעני.

הצרכים הבסיסיים הם (א) צורך בקשר, בשייכות ובביטחון; (ב) צורך בתחושת מסוגלות; (ג) צורך בחופש מכפייה; (ד) צורך לגבש וגם לממש את המצפן הפנימי האוטנטי שלך.

### קבלה מותנית

מצב מוטיבציוני שבו איש הצוות מרגיש שהחיבה, הקבלה, ההגנה ו/או התמיכה של המנהל או של הצוות ממש אינן מובטחות. להפך - הן תלויות מאוד בעמידה שלו בסטנדרטים שקשה לעמוד בהם, ושלעיתים גם ההצדקה שלהם אינה ברורה; אולי הם אף מנוגדים למצפן הפנימי שלו או שלה. במקרים אלו על איש הצוות להתנהג לפי ציפיות המנהל גם כאשר אינו רוצה להתנהג כך, כדי לזכות בתחושה של חיבה, שייכות או ביטחון.

אפשר גם לדבר על שייכות מותנית. במצב זה המורה מרגיש שאם לא יאמר או יעשה את מה שמצופה ממנו, האחרים יימנעו מחברתו, והוא ימצא את עצמו דחוי ובודד.

### תפיסת הצלחה הרסנית

מונח שטבע עשור (2015), במידה רבה על בסיס התיאוריה של קרול דואק (Dweck, 1999). לפי התפיסה הזאת, מי שאוחז בתפיסת הצלחה הרסנית מניח שהסיבה המרכזית להצלחה בלימודים או בפעולות אחרות היא כישרון או יכולת מולדת שאי אפשר לפתח באמצעות תרגול ואימון. מיומנות שאפשר לפתח, ידע קודם, אסטרטגיה או מאמץ הם רק גורמים משניים שההשפעה שלהם על הצלחה קטנה ביותר. בהתאם לתפיסה זו, אם מורה או תלמיד לא הצליחו לממש את מטרותיהם - הסיבה העיקרית לכך היא היעדר כישרון או יכולת מולדת, או ליקוי בסיסי שאי אפשר להתגבר עליו.

כשמורים מחזיקים בתיאוריית הצלחה הרסנית, הם מתביישים באי הצלחה, שכן היעדר הצלחה מעיד על היעדר כישרון או על ליקוי מולד, ו'אין מה לעשות עם זה'. לכן הם נוטים להסתיר אי הצלחות ואינם מוכנים לשתף בקושי ולבקש סיוע. יתר על כן, התפיסה של אי הצלחה כנובעת מהיעדר כישרון מולד או מליקוי בסיסי גורמת לכך שאנשים נמנעים מהשקעת מאמץ, שכן אם ייכשלו לאחר שהשקיעו מאמץ גדול - זה יכול להיות סימן לכך שאכן אין להם יכולת. התוצאה היא שאנשים שמחזיקים בתיאוריית הצלחה הרסנית נמנעים מהשקעת מאמץ, כדי לשמור על הדימוי העצמי והציבורי שלהם במקרה של כישלון למרות מאמץ.

מנהלים, לעיתים מתוך חוסר מודעות, עלולים לגרום למורים ולתלמידים לפתח תיאוריית הצלחה הרסנית באמצעות יצירת תרבות של הפגנת יכולת - תרבות שבה הדגש הוא על הפגנת הישגים והשוואה בין מורים או בין תלמידים בהישגים, וההישג מיוחס ליכולת או לכישרון בסיסיים ולא לגורמים אחרים. הנטייה של מורים ותלמידים לאמץ תפיסת הצלחה הרסנית גדלה עוד יותר כאשר המנהל נותן משוב על הצלחה ומייחס אותה לכישרון וליכולת מיוחדת (חכם, מוכשר ממש), ולא לאסטרטגיות, למאמץ או לידע קודם; בד בבד הוא מייחס אי הצלחה להיעדר כישרון. גורם נוסף המביא את הצוות לאמץ תיאוריית הצלחה הרסנית הוא הדגמה של תיאוריה כזאת בהתנהגות המנהל עצמו. דהיינו, המנהל מסתיר אי הצלחות שלו ושל בית הספר, אינו מוכן להודות שיש דברים שהוא צריך ללמוד ולהשתפר בהם, לבקש סיוע בכך ולהשקיע מאמץ בלמידת דברים שאינו יודע אותם היטב לדעתו.

### רמות תפקוד והרגשה של מורים

רמות התפקוד וההרגשה נוגעות לשלושה סוגי תפקוד והרגשה של מורים שמקורם, במידה רבה, במידת התמיכה או הפגיעה של ההנהלה ושל מורים אחרים בצרכים הפסיכולוגיים של המורה. בהתאם לשלושת דפוסי הניהול, קיימות שלוש רמות תפקוד והרגשה של מורים: מיטבית, מוגבלת-לחוצה וכושלת-פוגענית.

### תיאוריית ההכוונה העצמית

תיאוריה שפותח על ידי ראיין ודסי (Self-determination theory, Ryan & Deci, 2017), המתארת תנאים ותהליכים חיוניים להתפתחות מיטבית של בני אדם. על פי העיבוד של עשור ועמיתיו לתיאוריית ההכוונה העצמית (יצחקי ועשור, בדפוס; עשור ויצחקי, 2022; Assor, 2012; Assor et al., in press), יש לכל אדם ארבעה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך בקשר, בביטחון ובשייכות, הצורך במסוגלות, הצורך בחופש מכפייה, והצורך בגיבוש ומימוש מצפן פנימי אותנטי. התיאוריה מניחה שאלו צרכים מולדים ואוניברסליים, וסיפוקם תורם להתפתחות אופטימלית, למוטיבציה פנימית ולשלומות.

### תפיסת הצלחה בונה

מונח שטבע עשור (2015), במידה רבה על בסיס התיאוריה של קרול דואק (Dweck, 1999). לפי התפיסה הזאת, מי שאוחז בתפיסת הצלחה בונה מניח שהסיבות המרכזיות להצלחה בלימודים ובפעולות אחרות הן ידע קודם, אסטרטגיה או מיומנות שאפשר לפתח, או מאמץ. כישרון מולד יכול לתרום, אבל ברוב המכריע של המקרים הוא אינו הגורם החשוב שקובע אם האדם יגיע להישגים סבירים. בהתאם לתפיסה זאת, אם מורה או תלמיד לא הצליחו לממש את מטרותיהם - הסיבה העיקרית לכך היא חוסר בידע, באסטרטגיה או במיומנות שאפשר לפתח, או היעדר מאמץ מספיק.

כשמורים מחזיקים בתיאוריית הצלחה בונה הם אינם מתביישים באי הצלחה, שכן היעדר הצלחה אינו מעיד על היעדר כישרון או על ליקוי מולד, ו'יש מה לעשות עם זה'. לכן הם מוכנים לשתף בקושי ולקבל סיוע. מנהלים יכולים לסייע למורים ולתלמידים לפתח תיאוריית הצלחה בונה באמצעות יצירת תרבות של שיפור יכולת, באמצעות דרכי התייחסות ועבודה תומכות מסוגלות. לדוגמה, האופן שבו הם נותנים משוב, תגובותיהם לאי הצלחה ומודלינג כמי שלומדים בעצמם, אינם יודעים הכול, מבקשים עזרה ואינם מסתירים קשיים.

## מקורות

- אורג, ש' וברזון, י' (2013). מנהיגות פדגוגית בישראל - הערכה וניבוי של הישגי תלמידים. ירושלים: מכון אבני ראשה.
- הראל-פיש, י', וולש, ס', שטיינמץ, נ', לובל, ש', רייז, י', טסלר, ר' וחביב, ג' (2016). נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל. ממצאי המחקר הארצי השביעי. דו"ח HBSC ישראל. תוכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- הרפז, י' (2011). לקרוא את בית הספר מבעד למשקפי המוטיבציה: ראיון עם פרופ' אבי עשור. הד החינוך, פ"ה(7), 56-50.
- טובין, ד' (2021). תהליכי שיפור ומורכבות הארגון הבית ספרי. בתוך ח' עראר, ג' קורץ וח' בר ישי (עורכים), חינוך כמערכת מורכבת. חיפה: פרדס.
- יצחקי, נ' ועשור, א' (בדפוס). למידה רגשית-חברתית בגישה הנעתית התפתחותית: כיצד הסביבה החינוכית יכולה לקדם שגשוג ותפקוד מיטבי. בתוך י' הרפז וא' כרמון (עורכים), אסופת חזונות חינוך.
- עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. חינוך החשיבה, 20, 167-190. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- עשור, א' (2004). בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך ר' אבירם (עורך), בית הספר העתידי. תל אביב: מסדה.
- עשור, א' (2015). כיצד לקדם התמודדות, דיאלוג פדגוגי ומוטיבציה במסגרות "אופק חדש"? בתוך אופק חדש - הצעד הבא: 2015 - 2020: תכנית הסתדרות המורים להתחדשות מערכת החינוך בישראל.
- עשור, א' ויצחקי, נ' (2020א). זווית אחרת על מהותה של למידה רגשית-חברתית: גישה מוטיבציונית התפתחותית ל-SEL. בתוך ר' בנבנישתי וט' פרידמן (עורכים), טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. דו"ח יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.
- [https://in.bgu.ac.il/humsos/edu/Documents/Staff/Assor\\_Yitshaki\\_2020\\_Motivational\\_Approach\\_to\\_SEL\\_w\\_teacher\\_practices\\_\\_references.pdf](https://in.bgu.ac.il/humsos/edu/Documents/Staff/Assor_Yitshaki_2020_Motivational_Approach_to_SEL_w_teacher_practices__references.pdf)
- עשור, א' ויצחקי, נ' (2020ב). טיפוח מצפן פנימי. בתוך י' הרפז וא' הורביץ (עורכים), חינוך בצומת - סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל (יוני, 2020). <http://edubook.brancoeweiss.org.il/article/%d7%98%d7%99%d7%a4%d7%95-%d7%97-%d7%9e%d7%a6%d7%a4%d7%9f-%d7%a4%d7%a0%d7%99%d7%9e%d7%99>
- עשור, א' וקפלן, ח' (2001). תיאוריית ההכוונה העצמית כמפתח להבנת התנגדות ללמידה בקרב מורים. אוניברסיטת בן גוריון.
- פינברג, ע', קפלן, ח', עשור, א' וקנת-מיימון, י' (2008). צמיחה אישית בקהילה אכפתית: תכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה. דפים. 46 מכון מופ"ת.
- קוהן, א' (2000). מעבר למשמעת: מצייתנות לקהילתיות. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Assor, A. (2011). Autonomous moral motivation: Consequences, socializing antecedents, and the unique role of integrated moral principles. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *The social psychology of morality: Exploring the causes of good and evil* (pp. 239-255). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *The handbook of*

research on student engagement (pp. 421-439). Springer Science.

Assor, A. (2015). An instruction sequence promoting autonomous motivation for coping with challenging learning tasks. In J. Wang, L. W. Chia & R. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Research and practical perspectives using self-determination theory*. Springer.

Assor, A. (2018). The striving to develop an authentic inner-compass as a key component of adolescents' need for autonomy: Parental antecedents and effects on identity, well-being, and resilience. In B. Soenens, M. Vansteenkiste & S. Van Petegem (Eds.), *Autonomy in adolescent development: Towards conceptual clarity* (pp. 119-145). Psychology Press.

Assor, A., Benita, M., & Geifman, Y. (in press). The authentic inner compass: Antecedents and contribution to optimal functioning. In R. Ryan (Ed.), *The new handbook of self-determination theory* (second edition). Oxford University Press.

Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2018). Reducing violence in non-controlling ways: A change program based on self-determination theory. *Journal of Experimental Education*, 86(2), 195-213.

Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2014). Parental conditional regard: Psychological costs and antecedents. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 215-237). Springer, Dordrecht.

Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education*, 7(2), 234-243.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy affecting teacher behaviors that predict students' engagement in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.

Assor, A., & Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(2), 249-260.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. I: Attachment*. New York: Basic Books.

Brehm, S. S., & Brehm, J. W. (2013). *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. Academic Press.

Canning, E. A., Muenks, K., Green, D. J., & Murphy, M. C. (2019). STEM faculty who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances*, 5(2). <https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4734>

Cohen, R., Moed, A., Shoshani, A., Roth, G., & Kanat-Maymon, Y. (2020). Teachers' conditional regard and students' need satisfaction and agentic engagement: A multilevel motivation mediation model. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(4), 790-803.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press.

## מקורות

- Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personality & Social Psychology*, 31(1), 81-85.
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology*, 78, 54-68.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323.
- Huyghebaert-Zouaghi, T., Ntoumanis, N., Berjot, S., & Gillet, N. (2021). Advancing the conceptualization and measurement of psychological need states: A 3×3 model based on self-determination theory. *Journal of Career Assessment*, 29(3), 396-421.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835-847.
- Kanat-Maymon, Y., Assor, A., & Roth, G. (in press). Conditional regard in relationships and development. In R. Ryan (Ed.), *The new handbook of self-determination theory* (second edition). Oxford University Press.
- Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky, A., Shoshani, A., & Roth, G. (2015). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 1-9.
- Katz, I., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Bereby-Meyer, Y. (2006). Domain interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference. *Social Psychology of Education*, 9, 27-42.
- Laporte, N., Soenens, B., Flamant, N., Vansteenkiste, M., Mabbe, E., & Brenning, K. (2022). The role of daily need crafting in daily fluctuations in adolescents' need-based and affective experiences. *Motivation and Emotion*, 46(2), 137-149.
- Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2016). Perceived school climate across the transition from elementary to middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 270-288.

Martela, F., & Ryan, R. M. (2020). Distinguishing between basic psychological needs and basic wellness enhancers: The case of beneficence as a candidate psychological need. *Motivation and Emotion*, 44(1), 116-133.

Maslow, A. H. (1981). *Motivation and personality*. Prabhat Prakashan.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.

Ntoumanis, N., Ng, J. Y. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Lonsdale, C., & Williams, G. C. (2021). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: Effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review*, 15(2), 214-244.

Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174-183.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed.) (pp. 96-119). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S., & Wilson, S. M. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.