



אבני ראשה

המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية



משרד החינוך
Ministry of Education
وزارة المعارف

לקסיקון תנאים מצמיחים

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 חוויה 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 ושיחות, 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 האוטנטי 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

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 בצורכי הצוות או אף פוגע בצורכי 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 האוטנטי שלך.

דפוס תפקוד מורה מוגבל-לחוץ

ביסוד התפקוד המוגבל והלחוץ עומדת חוויה 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

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 בכך. 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 נחווית 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 ולשמור 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.

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 אותנטי 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 ההכונה 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.

בחשיבותה. הסיבה לעשיית הפעולה היא לחץ או תגמול חיצוני (לדוגמה, עונש או פרס) או פנימי (הימנעות מחוויה של בושא 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 בקרבבתם, 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 מאים, 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".

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 שהשפעה 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 ראיון ודסי (Self-determination theory, Ryan & Deci, 2917), 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.