

מדינת ישראל
משרד החינוך
שירות פסיכולוגי ייעוצי
היחידה למחקר ולפיתוח

אקלים חינוכי מיטבי ערכה לאבחון והתערבות



רחל ארהרד

תשס"ב - 2001

לא ניתן היה להכין את ערכת איבחון אח"מ ללא עבודת צוות יעילה.

כ"במרץ שליחים", המקל עבר בזריזות מיד ליד: חנה שדמי, מנהלת גף תוכניות סיוע ומניעה, מסרה המקל בתחנה הראשונה; שוש צימרמן, ראש צוות מדריכי שפ"י, הבהירה היבטים עיוניים ויהודית אל-דור, אחראית על הטמעת מדד האלימות בבתי הספר, תרמה מהלמידה שהצטברה במהלך העבודה עם המנהלים ובתי הספר; דנה וייס, דוקטורנטית בפסיכולוגיה, סרקה בקפדנות את התיאוריה והמחקר, שלפה את העיקר והעלתה אותו על הכתב בתחנה השלישית; חבצלת ארנון, יועצת בכירה בשפ"י, ערכה במקביל ביוזמה ותושייה את מחקר החלוצי; עדית רונן-סתר, עזרה בתחנה הבאה ליישם את הממצאים הסטטיסטיים לשאלון הליבה ו"לחבר את הקצוות"; וציפורה רימון, בעריכה הלשונית המסורה, הביאה אותנו לקו הסיום.

נתברכנו בעבודת צוות מיטבית, יאה ונאה להכנת ערכת אבחון אח"מ

עריכה: רחל ארהרד

סדר ועיצוב: שושנה שחר

הפקת דפוס: סקורפיו 88

הוצאה לאור: מחלקת הפרסומים, משרד החינוך

תוכן עניינים

5	הקדמה
9	פרק א' -רקע עיוני
21	פרק ב' -עקרונות פעולה ליצירת אקלים חינוכי מיטבי
35	פרק ג' -שיטת האבחון
49	פרק ד' -היערכות מטרימה לשימוש בשאלון האבחון
75	פרק ה' -העברת שאלון האבחון
79	פרק ו' -קבלת הממצאים והצגתם
91	פרק ז' -עקרונות הכנת תוכנית התערבות בית ספרית
98	ביבליוגרפיה
103	נספחים
105	נספח א' - שאלון אח"מ
115	נספח ב' - עיבוד הנתונים
121	נספח ג' - קריאת הנתונים
125	נספח ד' - ניתוח מדגים
165	נספח ה' - שאלוני הרחבה
201	נספח ו' - אלימות תלמידים - ממצאי מחקרים
227	נספח ז' - תקציר המאמר "ראיונות ומפות על אלימות"
235	נספח ח' - תוכניות התערבות



לפני כעשר שנים החלו להישמע בתכיפות עולה אמירות כי תופעת האלימות במערכת החינוך הולכת ומחמירה ובתי הספר כלל וכלל אינם מקום בטוח לתלמידים. התגובות הראשוניות של מערכת החינוך, החל מהנהלת המשרד ועד מנהלי בתי ספר והמורים, לטענות אלה הייתה דו-ערכית. מצד אחד תשלום "מס שפתיים" שהתבטא בקיום ימי עיון חד-פעמים למפקחים ומנהלים וביצוע "פרויקטים" נקודתיים וקצרי מועד שנועדו למנוע התנהגות אלימה. בה בעת, התעלמות מהבעיה תוך האשמת התקשורת וועדי הורים ב"ניפוח" אירועים נקודתיים ובהבלטה מגמתית של תופעות שוליות.

לנוכח אי הנחת של משרד החינוך והציבור הרחב, ועל מנת שתהא בידי מקבלי ההחלטות תמונת מצב תקפה ומהימנה, יזם שפ"י יחד עם לשכת מדען ראשי ביצוע מחקר רחב היקף בנושא אלימות במערכת החינוך (בנבישתי, 1999). במקביל פורסמו ממצאי מחקר בינלאומי (הראל, 1999) בו משתתפת ישראל יחד עם עוד כ-30 מדינות. פרסום ממצאי שני מחקרים אלה היווה נקודת מפנה בטיפול בנושא. מן הממצאים עלה בברור כי שעור גבוה מאד של תלמידים תופס את בית הספר כמקום שאינו בטוח כיון שתופעת האלימות חמורה בהקפה ובעומקה.

לנוכח מציאות זו הוחלט בהנהלת משרד החינוך, כי יש להתמודד בנושא האלימות באמצעות הערכות מחייבת ופעילות מתוכננת, עקבית ורבת תנופה. יתר על כן, אין להסתפק במטרה של הפחתת האלימות בתוך בתי-הספר, אלא לשאוף ל"**בית-ספר בטוח**" ("Safe School"). בית-ספר כזה אינו רק חופשי מאלימות, אלא מסגרת חינוכית המפתחת ומקדמת בתלמידים יכולת ללמוד ולהתפתח במיטביות.

אנשי שפ"י - היועצים החינוכיים, היועצים הבכירים, המדריכים (מדריכים למניעת אלימות ומדריכי כישורי חיים (מדריכים הוליסטיים), מנהלי השירותים הפסיכולוגיים והפסיכולוגים החינוכיים בבתי-הספר - כל אחד לחוד וכולם יחד, הם שותפים מרכזיים בפעילות המכוונת להפוך את בתי-הספר למקום בו שוררת איכות חיים מיטבית. אנשי שפ"י מתוך הדיספלינה האקדמית בה הוכשרו ומהגדרת תפקידם במערכת החינוך, אמונים על הרווחה הנפשית של תלמידי בית-הספר ועל יצירת אווירה המאפשרת צמיחה והתפתחות מיטביים. מתוך האוריינטציה המערכתית על-פיה פועלים כיום אנשי שפ"י, למעורבותם במניעת אלימות פנים רבות: הם עשויים לשמש כ"זרז" למערכת הממריץ אותה לפעולה, בה בעת הם יכולים להוות משאב-ידע (Resource Person) לשימוש בשיטות, כלים ומתודות התורמות לתהליך עבודה שיטתי, הם

יודעים כיצד לתמוך ולסייע לסגל החינוכי בעת ביצוע התוכניות למניעת האלימות, ובידם המיומנויות להעריך את יעילות הפעילות הנעשית בבית הספר.

מתוך ראיית האבחון כשלב הכרחי בטיפול שיטתי בתופעה, פותח בקיץ **תשנ"ח** ביחידת המחקר של שפ"י, בסיוע פרופ' רון אסטור מאוניברסיטת משיגן ולשכת המדען הראשי של משרד החינוך, **שאלון לאבחון האלימות בבית-הספר**. מירב השאלון המצויות בשאלון זה לקוחות מתוך שאלון שפיתחו פרלונג (FURLONG) ועמיתיו עבור תלמידים בבית הספר. השאלון המקורי תורגם לעברית ושימש את החוקרים מהאוניברסיטה העברית בירושלים בראשות פרופ' רמי בנבנישתי במחקר שבוצע עבור משרד החינוך. השאלון שפותח על ידי שפ"י מספק מידע עדכני ומהימן על ממדיה והיבטיה של תופעת האלימות במערכת הבית-ספרית. מידע זה נועד לשמש תשתית לבניית תוכניות התערבות ייחודית, המותאמת לצורכי המערכת הבית-ספרית ולמאפייני האוכלוסייה שבה.

לנוכח הניסיון שנצבר בשפ"י ביישום והטמעת חידושים בבתי הספר עוצבה מתודולוגית התערבות שונה מהמקובל. מתודולוגיה זו פותחה ברוח "הניהול העצמי" והתפישות כי מנהל בית הספר הוא מנהיג חינוכי התופס את תפקידו כחלק ממערך רחב של בעיות חברתיות, מקבל על עצמו אחריות ומחויבות לתיקון בעיות בבית הספר, ורואה את המורים כאנשים פרופסיונלים בעלי יכולת ומחויבות מקצועית גבוהה. מתפיסת מועצמת זו של מנהל בית הספר נגזרת המתודולוגיה על פיה ההחלטה על השימוש בכלי אבחוני זה נעשית על ידו עצמו ולא על ידי בעלי תפקידים במשרד החינוך או ברשות המקומית. ממצאי האבחון נמסרים אך ורק למנהל בית הספר והוא המחליט בפני מי וכיצד להציגם. על מנת להבטיח את סודיות הממצאים, לייעל את תהליך האבחון ולעודד מנהלים להשתמש בכלי אבחוני זה - מתבצע עיבוד השאלונים על ידי מספר חברות חיצוניות, במימון משרד החינוך. חברות אלה דואגות למשלוח שאלונים ריקים (כמספר התלמידים הנדרש), ומעבדות הנתונים באמצעות סורק אופטי. תוך מספר ימים מקבל מנהל בית הספר בדואר רשום את דו"חות הנתונים, ברמת כיתה, ברמת שכבה וברמת כל בית-הספר.

לצורך היכרות עם השאלון, דרכי השימוש בו ובתוצאותיו, והשלכות השימוש בו בוצע **מחקר חלוץ** במהלך שנה"ל **תשנ"ט**. מליווי בתי הספר במחקר החלוץ נוכחנו כי בכלי האבחוני המוצע על ידינו מצוי עשוי לשמש כזרז להתחדשות ולשינוי בתרבות הארגונית של בית הספר. ברם, כדי ששינוי מקווה זה יתרחש על מנהל בית הספר לאמץ את החידוש על כל המשתמע ממנו. נמצא כי בהחלטה העצמית של בית הספר - ולא כהחלטה פיקוח של משרד החינוך או הרשות המקומית - לאבחן תופעה כה טעונה ורגישה כמו אלימות, צפון מסר ברור של אחריות פדגוגית ומסוגלות

ניהולית. המורים, התלמידים וההורים תפסו את תהליך האבחון באופן חיובי כמבטא רצון כן של הנהלת בית הספר להתמודד בתופעה.

על בסיס הניסיון שנרכש במהלך תשנ"ט, הוכנה **ערכה לאבחון מאפיינים של אלימות בית ספרית** (ארהרד, 2000). בשנת הלימודים **תש"ס** הופץ הרעיון וכ-200 בתי ספר החליטו, חלקם לאחר התלבטות לא קלה, ל"התבונן במראה" ולאבחן את תופעת האלימות בבית ספרם כבסיס להכנת תוכנית התערבות מותאמת. **מחקר הערכה** שנערך בתום שנת לימודים זו (ארהרד ואלדור, 2001) העלה בברור כי באותם בתי ספר אכן הושגה המטרה העיקרית: האבחון שימש כ"מנוף" לתהליך ניהולי פדגוגי ייחודי שאופיין בעבודת צוות אותה מוביל מנהל בית הספר. המחקר הראה כי יושמה התפיסה כי טיפול נכון בתופעת האלימות אינו מהלך חד-פעמי אלא תהליך מתמשך לו נדרשת היערכות מטרימה.

בשנת **תשס"א** כ-200 בתי ספר נוספים אימצו את המתודולוגיה המוצעת על ידי שפ"י וכך שהתאפשרה למידה יסודית של התהליך על כל היבטיו (ראה הדו"ח שהוכן על ידי ד"ר נורה רש מהמכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, על תהליך ההתערבות בבתי הספר העל יסודיים בתל-אביב ואת הדו"ח שהוכן על ידי ארהרד וחווה על תהליך העבודה של בתי הספר הקהילתיים במחוז ירושלים). הסתבר כי בתי הספר מבקשים בצד אבחון האלימות גם ללמוד על היבטים נוספים של האקלים החינוכי של בית הספר. מבקשה זו ניתן ללמוד כי בתי הספר "הבינו" כי האלימות הנה רק אחד מהביטויים של האקלים הבית ספרי, והם מעוניינים להכיר לעומק מכלול תפיסות של תלמידים את בית הספר כדי למפות את "הכוחות" ו"החוזק" כמו גם את ההיבטים אותם יש לשפר.

הערכה המוצעת כאן, לקראת שנת הלימודים **תשס"ב** מהווה מהדורה מורחבת של הערכה שפורסמה בראשית תש"ס. הערכה המורחבת משקפת את הלמידה המשותפת האינטנסיבית שהתרחשה בארבע השנים האחרונות. בה בעת מבטאת הערכה את מטרתו העיקרית של שפ"י בהובלת תהליכים לקידום התפתחות אישית וחברתית של תלמידים (ראה "הגדרת המטרות ומדדי ההצלחה של השרות הפסיכולוגי - ייעוצי" נובמבר 1998, עמ' 4). לבתי הספר מוצע עתה שאלון אבחוני מורחב המספק בנוסף לתיאור תופעת האלימות מידע על תפיסת התלמידים את **האקלים החינוכי המיטבי** (אח"מ) השורר בבית הספר. הערכה המורחבת עשויה לסייע לבתי הספר במימוש שתי המלצות של הוועדה הציבורית ברשותו של השר מתן וילנאי (וילנאי, 1999) המצביעות על הכיוון הנכון לטיפול מערכתי כלל בית ספרי בנושא האלימות והן:

א. יש לשים דגש חזק על שיפור מערכתי של התרבות והאקלים הבית ספרי מרמת כיתה ומעלה, תוך שיתוף פעולה הדוק בין התלמידים, המורים וההורים;

ב. "יש לחזק את הקשר בין הצוות החינוכי לתלמידים";

הערכה מיועדת לספק לאנשי שפ"י כלי עבודה עדכני ויישומי באמצעותו יוכלו לתרום למערכת בה הם פועלים מתודולוגיה מקצועית ייחודית. אם כי תפיסה אנשי שפ"י מהיבט זו מלווה את פעילותינו מאז ומתמיד, בהגדרה המחודשת של מטרות שפ"י (ראה "הגדרת המטרות ומדדי ההצלחה של השרות הפסיכולוגי - ייעוצי" נובמבר 1998) נאמר מפורשות כי אחת מחמש המטרות הנה "להעמיד לרשות המנהלים בכל הדרגים מתודולוגיות/דרכים ואנשים בעלי הכשרה מתאימה להתמודדות... כדי להבטיח אפקטיביות של התוכניות והפעולות במסגרת החינוך" (שם, עמ' 4).

ערכה זו הנה בבחינת "תדריך למשתמש" ומיועדת לנו אנשי שפ"י בכל הדרגים - הפסיכולוגים והיועצים "אנשי השדה" העובדים בבתי-הספר, המדריכים המהווים חוליה מקשרת בין מטה גף סיוע ומניעה לבין בתי-הספר, ובעלי התפקידים הבכירים מנהלי השרותים הפסיכולוגיים והיועצים הבכירים. בערכה מוצגים עקרונות הפעולה בהנחה שכל אחד מאנשי שפ"י מאבחן את קהל היעד עמו הוא עובד ומיישם עקרונות פעולה אלה בהתאמה: היועצים הבכירים ומנהלי השפ"חים ברמת המחוזית והעירונית, המדריכים בקבוצות ההדרכה, היועצים והפסיכולוגים בבתי-הספר. שיתוף פעולה בין אנשי שתי הדיסציפלינות המהוות את שפ"י - הפסיכולוגיה החינוכית והייעוץ החינוכי - יתרום להשגת המטרות המקצועיות-אישיות של כל אחד מאתנו כפרט ושל שפ"י כגוף מקצועי במשרד החינוך בכלל.

על מנת שהערכה תהיה "ידידותית למשתמש" כללנו בה, בנוסף לחומר העיוני, לתיאור השאלון ועקרונות השימוש בו, הסבר מפורט של מתודולוגית עיבוד הנתונים, קריאתם וניתוחם. כדי להדגים את מהלך תרגום הממצאים למסקנות אופרטיביות, מוצגת בנספח סימולציה של בית ספר "מרבה דעת". באמצעות מגוון "שאלוני הרחבה" המוצעים בנספח, יכול בית הספר להעריך באופן מעמיק צרכים מסוימים בהתבסס על ממצאי "אבחון הליבה". הסקירה העדכנית של תוכניות התערבות בסוף הנספח מהווה משאב נוסף המוצע לבתי הספר.

ד"ר רחל ארחד

ראש יחידת מחקר ופיתוח

הקדמה

הערכה לאבחון אקלים חינוכי מיטבי שלפניכם מבוססת הן על ידע תיאורטי והן על ניסיון מתמשך

בלמעלה ממאתיים בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ובתי ספר.

העבודה נעשתה בהובלתם המקצועית של אנשי שפ"י ולוותה במחקר מעקב שתוצאותיו סייעו לכותבת, ד"ר רחל ארהרד, שהייתה גם ממובילי הנושא בשטח, לשפר, לעדכן ולהוסיף את הנדבך החשוב של שיפור האקלים וקידום תפיסת המיטביות.

הנחת היסוד המצויה בתשתית הערכה היא כי אירועים רבים המתרחשים בבית הספר לא מגיעים בהכרח לידיעתם של המורים. הסיבות לכך הן מגוונות. הראשונה קשורה ב"תרבות הנוער" אשר רואה דיווח לצוות ובקשת עזרה ממורה כחולשה או כהלשנה.

סיבה שניה נעוצה אולי ב"בנליזציה" של האלימות הנתפסת ע"י רבים כחלק בלתי נפרד מחיי ילדים ונוער. ילדים ונוער למדו להשלים עם התופעה ואינם רואים בה משהו חריג.

סיבה נוספת היא אי אמון בכך שהמבוגרים אכן מעוניינים ו/או יכולים לסייע. המבוגרים עצמם מתעלמים מאירועי אלימות מתוך רצון להכחישם ולהדחיקם, מתוך חוסר רצון שאחרים ידעו והדבר יפגע במוניטין של בית הספר, מתוך חוסר אנרגיה לטפל, ובדומה לילדים - ראיית אלימות כבלתי ניתנת לטיפול, הרמת ידיים ואזלת יד.

הניסיון עם מאתיים וחמישים בתי הספר שהפעילו תכנית למניעת אלימות הכוללת את היסודות של הובלת מנהל, שיתוף קהילת בית הספר: מורים ותלמידים, תהליך מסודר של אבחון, טיפול ובקרה, הוביל לתוצאות בשיפור דרכי העבודה כמו גם בידע התיאורטי של אנשי החינוך.

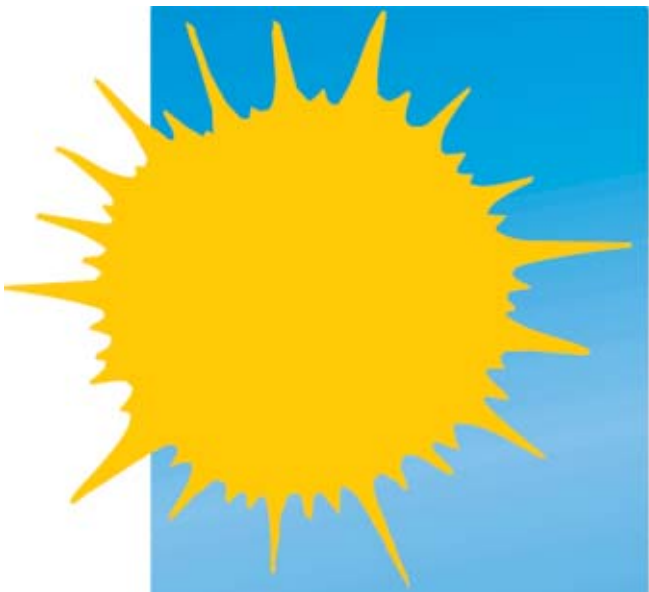
למדנו שלא די במניעת חולי, יש צורך גם בפיתוח הבריאות. לא די בהתמודדות עם תופעת האלימות, חשוב לפתח בבית הספר אקלים של מיטביות המעודד אצל כל באי בית הספר תחושה של מסוגלות, של אוטונומיה ושל ערך עצמי.

למעשה, מציעה הערכה לבית הספר דרך חיים המבוססת על הקשבה מירבית לבאי בית הספר, אבחון של נקודות חוזק וחולשה וטיפול בליקויים תוך שיתוף כל הנוגעים בדבר, וכל זאת באווירה של ביטחון ומוגנות.

ד"ר בלהה נוי

מנהלת שפ"י





פרק א' רקע עיוני



פרק א' - רקע עיוני

השפעת הקונטקסט החברתי על הבדלים ברווחה הנפשית קשורה באופן משמעותי ליכולת הסביבה שבה מצוי הפרט לספק או שלא לספק צרכים פיזיים ופסיכולוגיים שלו. מחקרים מראים כי בתחומים שונים, במיוחד בתחומים המרכזיים בחיי הפרט, קיים קשר הדוק בין סיפוק הצרכים של הפרט לבין קידום הרווחה הנפשית. כשהפרט נמצא במצב שצרכיו מסופקים הוא נמצא במצב מיטבי - מצב שמוגדר כ-WELL BEING או WELLNESS (Baard, Deci & Ryan, 1998).

בית-ספר - מרכיב מרכזי ב"סביבה" של ילדים ובני נוער - ששורר בו אקלים חינוכי מיטבי (**אח"מ**) הוא מוסד חינוכי המאפשר לתלמידיו למצות את הפוטנציאל הלימודי שלהם, המפתח ומקדם בתלמידיו יכולת עמידה במצבי לחץ, המגביר יצירתיות, המקנה ערכים של סובלנות לשונה, המכשיר לשיתוף פעולה, לתקשורת בין-אישית וליכולת ללמוד ולהתפתח במיטביות.

הגישות המסורתיות בפסיכולוגיית בית-הספר ובייעוץ החינוכי התמקדו בעבר ב"תיקון" של החרג, של הבעיית והשלילי. תשומת הלב הופנתה לרוב לפתולוגיה, למצוקה ולסבל האנושי והתעלמה כמעט לחלוטין מאלמנטים מעודדי צמיחה אישית וקידום הרווחה הנפשית. המודל הפוזיטיביסטי, המנחה כיום את ההתערבויות הפסיכו-חינוכיות המבוצעות בבתי-ספר, מדגיש ערכים של בריאות ומיטביות, של אופטימיות, של סיפוק אישי, של תקווה ואושר (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). כיום הולך ונעשה ברור יותר כי תוכניות חינוכיות אפקטיביות השייכות לקטגוריה של "מניעה ראשונית" אינן אלו המנסות לתקן חולשות וחסרים של התלמידים, אלא הן תוכניות המקדמות מסוגלות, אוטונומיה ומימוש עצמי והמטפחות את הטוב והחיובי (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

פרופ' אהרון אנטונובסקי טבע לפני למעלה מ-20 שנה את המושג סלוטוגניות שפירושו "מקור הבריאות", בשונה מן המושג פתוגניות שפירושו "מקור החולי" (Antonovsky, 1979, 1987). מתוך פרדיגמה חדשנית זו עלה כי חוויות לחץ ומצוקה שייכות לעצם קיומו של האדם, וכי מצב זמני של מחלה אינו מצב נדיר. ברם, כדי לסייע להתפתחות אנשים חשוב לחפש את המקורות של ההתמודדות, של הבריאות והרווחה לא פחות מאשר את מקורות הפתולוגיה. המודל הסלוטוגני אינו מסווג את בני האדם באופן דיכוטומי לבריאים ולחולים אלא ממקם אותם על פני רצף רב-ממדי של נוחות/אי נוחות, תוך הפניית תשומת הלב לגורמים התורמים בקידום הפרט לכיוון קוטב הבריאות. על כן, גם כאשר מערכת מוגדרת כ"חולה", יש לחפש גם אחר מקורות הבריאות שבה ולא רק אחר גורמי הסיכון. המטרה היא לחזק את מקורות ההתמודדות של המערכת עם גורמי הלחץ (שגיאי ואנטונובסקי, 1998).

השוני בין אנשים במידת הרווחה הנפשית שלהם, במידת הבריאות הרגשית שלהם, יכולת ההתמודדות שלהם במצבי מצוקה, האקטיביות, המוטיבציה והשאיפה לצמיחה ולהתפתחות אישית קשור במידה רבה למבנה אישיותם, לגורמים ביולוגיים, למערכת היחסים במשפחתם, להיסטורית החיים שלהם ולחשיפה למאורעות חיים שליליים. מכלול מרכיבים אלה, ויחסי הגומלין ביניהם, גם מושפעים רבות מהסביבה שהאדם פועל בה. האינטראקציה של הפרט עם סביבתו מהווה גורם משמעותי ביותר בהתפתחותו של הפרט לעבר בריאות ורווחה. הקונטקסט החברתי מסביר במידה רבה את דבר קיומם של ההבדלים הבין-אישיים כמו גם את ההבדלים התוך-אישיים בצמיחה האישית - אותו אדם הוא בעל מוטיבציה, אנרגיה ואינטגרציה רבים יותר בהקשרים-מצביים-סביבתיים מסוימים לעומת אחרים (Ryan & Deci, 2000).

האינטראקציה בין רווחתו הנפשית של הפרט לבין סביבתו מקבלת משנה תוקף כאשר מדובר בילדים ובבני נוער, כי תלותם של אלה בסביבתם רבה מזו של אנשים בוגרים - ככל שהילד צעיר יותר כך תלותו בסביבה גדולה יותר. הגישה האקולוגית הגבירה את המודעות לחשיבותם של התנאים האקולוגיים, הסביבתיים, שבהם מתפתח הפרט, ותשומת לב מיוחדת הופנתה לבית-הספר כמערכת שיש לה השפעה ניכרת על הרווחה הנפשית של תלמידיו. על פי גישה זו, התפתחותו של הילד מושפעת לא רק מדמויות משמעותיות בחייו אלא גם מיחסי הגומלין בין הילד לבין סביבתו הקרובה. יחסים אלו מושפעים מהדימוי של הילד בעיני המבוגר הנמצא עמו באינטראקציה. ילד שנתפס בעיני המבוגר כחסר יכולות או שאיפות עלול לחוות יחס מזלזל או משפיל מצד אותו מבוגר. ילד שנתפס בעיני המבוגר כבעל יכולות ושאיפות גבוהות עשוי לחוות יחס של הערכה ואהדה מצד אותו מבוגר. הדבר רלוונטי במיוחד ביחסים של הילד עם מבוגרים במסגרות המשמעותיות בחייו, כמו בית-הספר (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

אקלים בית-הספר, באופן כללי, נקשר לתפיסות התלמידים את בית-ספרם, להתנהגותם במסגרת כיתתם ולהתייחסותם ללמידה ולפעילויות המוצעות במסגרת בית-הספר (Johnson & Johnson, 1991). מחקרים מאשרים את ההשערות כי למורים עשוי להיות תפקיד קריטי בקידום התמודדויות מוצלחות של תלמידיהם, ולמערכת החינוך כולה יש פוטנציאל עצום ביצירת קהילה המטפחת את המאפיינים של אדם בריא (Witmer & Sweeney, 1992; Smokowsky, Reynolds, & Bezruczko, 1999).

אקלים בית-הספר מהווה ראי להשקפת העולם של הארגון וכולל את מכלול התהליכים הקובעים את טיב החינוך והלמידה. לפיכך, קיימת חשיבות לתכנון מודל תאורטי שיכוון לאקלים הרצוי בבית-הספר, שיכלול קריטריונים שונים מן התחומים הלימודיים-משימתיים, הרגשיים, הארגוניים וכו' (דרום, 1989). אותו מודל יבוא לידי ביטוי בתרבות הארגונית הבית-ספרית: בנורמות

המקובלות בבית-הספר, בטיב התקשורת הבין-אישית הנהוגה בו ובמסרים הסמויים המתקבלים באמצעות תגובות והתנהגויות במהלך חיי היום-יום בכיתה ובסביבת הלימודים (דרום, 1989; ענבר, 1997).

כיום מעמידה מערכת החינוך בישראל, לפחות ברמת הצהרה, את התלמיד וצרכיו במרכז העשייה החינוכית. בית-הספר שואף כי ישרור בו אקלים חינוכי מיטבי המאפשר לתלמיד להגיע להישגים לימודיים ראויים תוך התחשבות בצרכיו הרגשיים והחברתיים והיענות להם. אם כי השימוש במושג "צורכי תלמידים" רווח מאוד בפי אנשי החינוך, ולא מעט תוכניות חינוכיות המופעלות בבתי-ספר מוצגות כתוכניות שמטרתן לספקם טרם הובהר עד כה המושג "צורכי תלמידים".

ניסיונות להבהרת צרכים פסיכולוגיים בסיסיים מלווים את התפתחות מדעי ההתנהגות החל מראשית המאה העשרים ועד ימים אלה (McDougall, 1908; Freud, 1920; Maslow, 1954). חוקרים רבים העלו גישות תאורטיות שונות בנוגע לצרכים האנושיים בכלל ולצרכים של הילדים ובני הנוער בפרט (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 1980; Epstein, 1990; Maslow, 1954; Sheldon, Elliot, Kim & Kasser, 2001).

כך מאסלו (1954), המפורסם מבין חוקרי הצרכים, מדגים את צרכיו של האדם באמצעות מבנה פירמידאלי - כאשר מסופקים צרכים מהדרג הנמוך, מופיעים צרכים מדרגים גבוהים יותר ומניעים את האדם להביא לידי סיפוקם. על פי תאוריית הצרכים שפותחה על ידיו, עד אשר לא יסופקו הצרכים הנמצאים בתחתית ההיררכיה, המוטיבציה של האדם תהיה מכוונת בעיקר לסיפוק צרכים אלו לפני שתכוון לסיפוק צרכים מדרג גבוה יותר. למרות שימושה הנרחב של תאוריית מאסלו לגבי מדרג הצרכים, לא נמצאו הוכחות מחקריות לסדר הייררכי זה. מבקריו של מאסלו מצביעים על קיומם של צרכים סותרים מדרגים שונים במקביל. עם זאת, באופן כללי קיימת הסכמה כי כל עוד צרכים בסיסיים אינם מסופקים, האנרגיה (הקוגניטיבית, הרגשית וההתנהגותית) של הפרט מונעת לשם סיפוקם, ולא מתקיימים התנאים לפעילויות מדרגה גבוהה יותר (Owens, 1991).

דרך נוספת לסיווג צורכי הפרט היא באמצעות ארגון הצרכים לאשכולות-קטגוריות. כך, אלדרפר (Alderfer, 1969) הציע למיין את הצרכים לפי צורכי קיום, צורכי השתייכות וצורכי צמיחה. אחרים הציעו קטגוריות שונות מעט: צורכי חסך וצורכי צמיחה, צורכי ביטחון וצורכי קידום (Wahba & Bridwell, 1976).

דרך אחרת היא להגדיר מספר צרכים כחיוניים ביותר לשם מטרה מסוימת. כך Ryan & Deci (2000) טוענים כי קיימים שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך בתחושת מסוגלות, הצורך באוטונומיה והצורך בקשר ושייכות. אליבא התיאוריה שלהם, שצרכים אלה הם הבסיס למוטיבציה ולהכוונה עצמית בלמידה.

בשלב זה של הידע הפסיכולוגי, כשמוצעים מודלים תאורטיים ונעשים ניסיונות לתקפם באופן אמפירי, מנסים אנשי התאוריה והמחקר להגיע להגדרת המושג "צורך" (NEED) באמצעות הבירורים: האם מדובר בגירויים "מניעים פנימיים" הנובעים מתוך האדם, או שמא מדובר בגירויים "מניעים חיצוניים" הנרכשים על ידיו באמצעות תהליכי הסוציאליזציה (McClelland, 1985); האם מדובר בצרכים אוניברסליים בעלי אופי אבולוציוני; האם קיים שוני בצרכים על רקע תרבותי וכד' (Tooby & Cosmides, 1992). בה בעת, המחקר המנסה להבין את המבנה התאורטי של הצרכים, את התהליכים הדינמיים של המרת צורך בהתנהגות, את קשרי הגומלין בין צרכים שונים, את המנגנונים הרגשיים הכרוכים במצבים של אי-מלוי צרכים ואת מידרג הצרכים - נמצא בראשיתו.

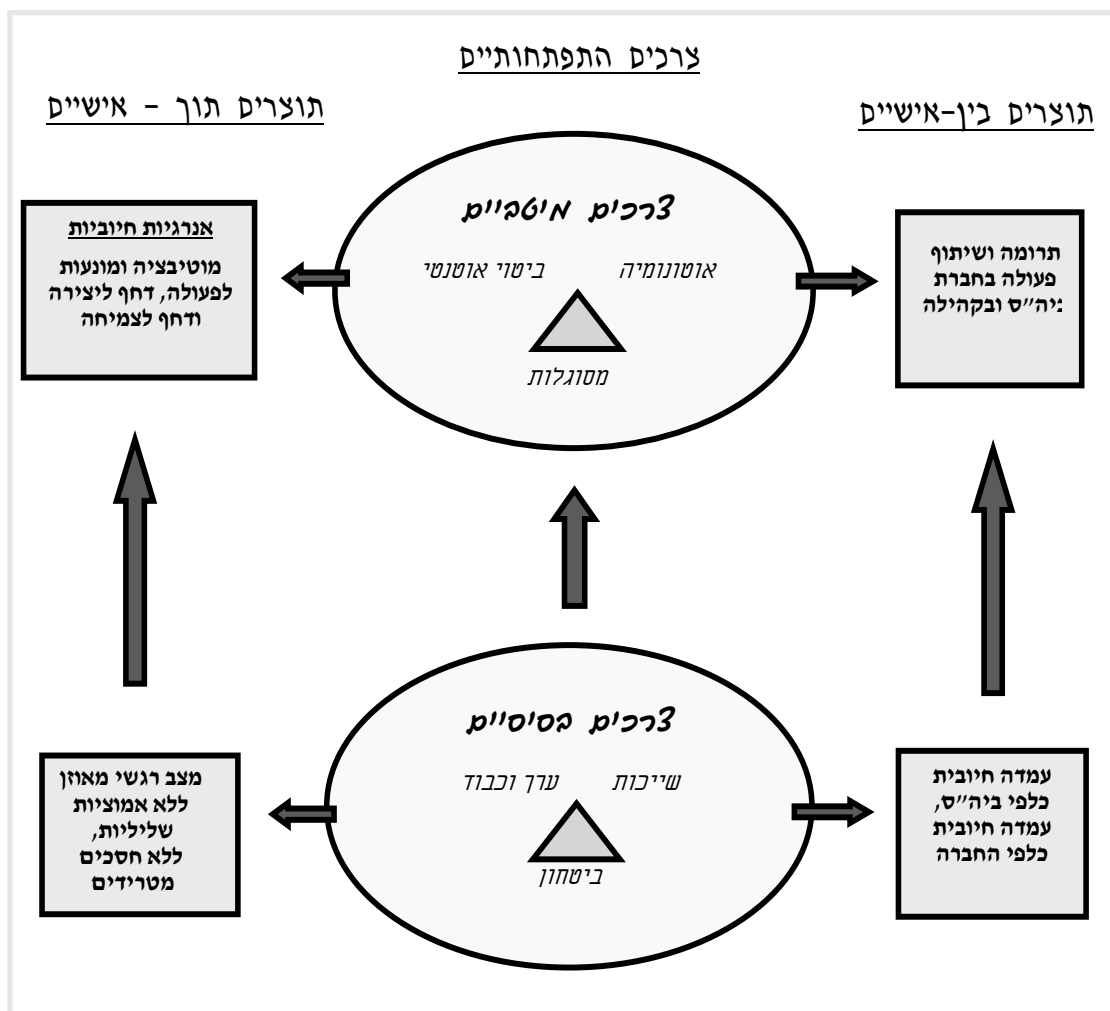
לנוכח מציאות זו, בחרנו לשם בניית המדד לאבחון **אח"מ** (=אקלים חינוכי מיטבי של בית הספר) לאמץ את הגדרתם של Sheldon et al (2001) כי צרכים הם בראש ובראשונה גירויים "מניעים חיצוניים" ולא "מניעים פנימיים". בדומה, מכלול הצרכים, אשר סיפוקם האופטימלי מאפשר התפתחות מיטבית של ילדים ובני נוער, ימוין לפי שתי הקטגוריות השכיחות הרחבות של "צרכים בסיסיים" ו"צרכים מיטביים". Sheldon et al. (2001) מספקים תמיכה מחקרית להבחנה בין שתי רמות אלו של צרכים, כשהם מציעים לחלק את הצרכים לפי צורכי ביטחון וצורכי קידום וצמיחה.

צרכים בסיסיים - מצב אנרגטי אשר סיפוקו תורם לבריאותו הפיזית והפסיכולוגית של האדם. אי-סיפוקם של צרכים בסיסיים לאורך זמן מוביל למצב רגשי שלילי ואפילו לפתולוגיה וחולי (Ryan & Deci, 2000).

צרכים מיטביים - צרכים שאינם הכרחיים לתחושת ביטחון בסיסית, ושיפוקם מקדם את הפרט ממצב ניטרלי למצב חיובי. צרכים מיטביים עשויים לתרום להתפתחות וצמיחה אישית ולרווחה נפשית. מצב של חוסר סיפוק הצרכים המיטביים עלול לבוא לידי ביטוי בשעמום, בניכור ובהתרחקות מאתגרים משמעותיים. ברוב המקרים תחושות אלו אינן סימנים לפסיכופתולוגיה אלא לחסך בהתפתחות מיטבית (Larson, 2000).

כמובן, ההבחנה בין צרכים בסיסיים לבין צרכים מיטביים אינה חד-משמעית, אך יש לה חשיבות רבה לבית-הספר כסביבה פסיכו- חברתית החותרת לאתר משאבי סיפוק צרכים לתלמיד. מתן מענה לצרכים הבסיסיים - תחושת ביטחון בסיסי במערכת - הנו תנאי הכרחי לכך שתלמיד תהיה פרדיספוזיציה ללמידה. סיפוק הצרכים המיטביים יש בו כדי לתרום לתחושות חיוביות ולצמיחה אישית של התלמיד, אך אי-סיפוקם אינו בהכרח מוביל למצב שלילי.

הצרכים הבסיסיים והמיטביים, ובעקבותיהם התוצרים הצפויים, הבין-אישיים והתוך-אישיים כפי שהם באים לידי ביטוי במערכת הבית-ספרית, מתוארים במודל שלפנינו:



צרכים בסיסיים

צרכים פיזיולוגיים - הכוונה לצרכים הבסיסיים ביותר הקשורים לאכילה, לשינה, למניעת כאב פיזי, למחסה, להגנה מפני קור או חום וכדומה (Owens, 1991). אומנם לרוב סיפוקם של הצרכים הפיזיים אינו באחריות בית-הספר, אך במצבים חריגים חייב בית-הספר לדאוג לאותם ילדים, אשר נמנע מהם סיפוקו של הצורך האלמנטרי ביותר.

נוסף על כך, יש לדאוג לשמירה על תנאים פיזיים נאותים בבית-הספר, כגון ניקיון, ישיבה נוחה, מתן זמן מספיק לאכילה וכו'; ובוודאי מן הראוי לטפח את סביבתו של בית-הספר כדי שיהיה מקום נעים ללמוד בו. במסגרת מחקר אשר נערך במרכזי חינוך בלתי פורמאלי, נמצא כי חוסר תשומת לב להיבטים חיצוניים של תחזוקה, ניקיון וסדר היווה את אחד הגורמים להתנהגות המאופיינת באלימות(הורוביץ, פרנקל וינון, 1990).

הצורך בביטחון - הכוונה היא הן לביטחון פיזי - לשלמות הגופנית - והן לתחושת ביטחון בסיסי - ליציבות וקביעות. האדם זקוק לתחושת ביטחון אישי כצורך בסיסי, לגבי הצפוי לו (Epstein, 1954; Maslow, 1990). סיפוקו של הצורך בביטחון יתרום לכך שראשית, הפרט לא יחוש איום על ביטחונו האישי, ושנית, יחוש כי ישנם חוקים וסדר התורמים לתחושת שליטה ומונעים תחושת פחד. מרכזיותו של צורך זה באה במיוחד לידי ביטוי במצבים שיש בהם חסך בצורך בביטחון. אנשים שואפים במידה רבה מאוד לחוש מוגנים ולהרגיש כי הם יכולים לצפות לבאות במצבים מאיימים; אלה תחושות שפחות קשובים להם כאשר צורך זה מסופק (Sheldon, Elliot, Kim, 2001 & Kasser). הדרך העיקרית לסיפוק הצורך בביטחון בבית-הספר היא באמצעות קביעת נורמות וכללים ברורים, הבהרתם ואכיפתם באופן עקיב, וכמובן ניסיון בלתי פוסק למנוע פגיעה פיזית כלשהי בתלמידים.

אחד הגורמים הראשונים העלולים לפגוע בתחושת הביטחון של התלמידים הוא תופעת האלימות הגוברת בבתי-הספר. תחושת ביטחון פיזי נראית כתנאי חשוב מאוד, ואולי הכרחי, ביצירת בסיס מתאים למניעת תחושת איום ולהענקת הרגשת רווחה. ילד הטרוד במחשבות על אלימות המופנית כלפיו בתום ההפסקה, בוודאי יתקשה להגיב באופן חיובי ואקטיבי להזדמנויות לפיתוח כישוריו. (לעיון נוסף בנושא אלימות בבתי ספר, ראה נספחים ו', ז').

הצורך בשייכות/חום - הכוונה לצורך לחוש שייכות, לחוש נאהב ומקובל על האחרים. האדם חותר להגיע למעמד של מי ששייך לקבוצה אנושית כלשהי, להיות מקובל בה, אהוד ואפילו אהוב (Baumeister & Leary, 1995; Reis & Patrick, 1996). הצורך בשייכות הוא משמעותי ביותר במסגרת בית-הספר, משמע שהתלמיד יחוש חום ואכפתיות מצד המורים וירגיש שייך

לקבוצת בני גילו. נמצא כי תלמידים הראו מוטיבציה נמוכה יותר, כאשר הם חוו את מוריהם כקרים ולא אכפתיים (Ryan & Grolnick, 1986); ומסתבר כמו כן, כי גם לאווירה החברתית בכיתה חשיבות רבה: מידת הלכידות החברתית - מידת שיתוף הפעולה והעזרה ההדדית, מידת ההישגיות והתחרותיות; ומנגד, האם ישנם תלמידים דחויים, מהי מידת הקנאה וכו'.

הצורך בהערכה עצמית - הכוונה לצורך של האדם בהערכה, בהוקרה ובכבוד (Epstein, 1990; Maslow, 1968; Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1995). בסיפוק צורך זה משולבים הן תחושת הביטחון וההערכה שיש לאדם לגבי עצמו (דימויו העצמי) והן ההערכה שהוא זוכה לה מהזולת, הבאה לידי ביטוי בהיזון החוזר מהסביבה. יש הרואים את התהליך כמעגלי - קבלת חיזוקים חיוביים מהסביבה (שבחים, ביטויי הערכה) תורמת לבנייה של הערכה עצמית חיובית. ממחקר שהתפרסם לאחרונה עולה כי סיפוקו של צורך זה הוא בעל חשיבות רבה במיוחד לגבי אנשים בחברה המערבית (Sheldon, Elliot, Kim & Kasser, 2001). בהקשר הבית-ספרי: כשתלמיד נבחר לוועדה כיתתית, כשתלמיד כלשהו נועץ בתלמיד אחר, או כשמורה שיבח את עבודתו של תלמיד, כל אלה תורמים לתחושה כי צורך זה מסופק. תלמיד אשר אינו זוכה להערכת מורה, שמורה אינו מאמין בסיכויו הצלחתו בלימודים ובאופן סמוי אף מזלזל בו - יחוש חסר ערך עצמי. כאשר צורכי ההערכה והכבוד אינם באים על סיפוקם, הפרט עלול לחוש נחיתות ואפילו חוסר-אונים.

צרכים מיטביים

הצורך באוטונומיה - הכוונה היא לתחושה של רצון ובחירה, שמלווה את פעולות הפרט, לפעולות הנעשות על-ידי הפרט לבדו או במשותף עם אחרים מתוך עצמאות או מתוך תלות (Ryan & Deci, 2000). אין הכוונה לאוטונומיה במובן של עצמאות, אינדיבידואליות או אנוכיות. הכוונה לתחושת אוטונומיה במובן של שליטה במצבים שהפרט פועל בהם או להשתתפות בקבלת החלטות שיש להן השפעה על האדם עצמו. מחקרי שדה הראו כי תלמידים למורים התומכים באוטונומיה מראים יותר מוטיבציה אישית פנימית, יותר סקרנות ויותר מוכנות לאתגרים. (Flink, boggiano & Barrett, 1990; Ryan & Grolnick, 1986). ובהתאמה, נמצא כי תלמידים הלומדים באווירת הוראה של שליטה מאבדים את יוזמתם ולומדים באופן פחות אפקטיבי, בפרט כאשר הלמידה דורשת תהליכים רעיוניים ויצירתיים (Amabile, 1996; Grolnick & Ryan, 1987). (Utman, 1997).

הצורך בתחושת מסוגלות - הכוונה לצורך של האדם לחוות תחושות של אפקטיביות בביצוע

פעולות. (Ryan & Deci, 2000). צורך זה כולל היבטים נוספים: הצורך בשיפור היכולת או המיומנות בתחום פעילות מסוים, האופן שהתלמיד מרגיש כי השיג או התעלה על יעד שהציב לעצמו וכן תחושה של שליטה במיומנות מאתגרת.

(Ryan & Deci (2000) רואים בסיפוק צורך המסוגלות אחת מאבני הדרך לקראת רווחה נפשית. נוסף על כך נמצא במחקר, כי תחושת מסוגלות (קומפטנטיות) והיזונים חוזרים (פידבקים) חיוביים על ביצוע מקדמים מוטיבציה פנימית, בעוד שתחושת אי-יכולת והיזונים חוזרים (פידבקים) שליליים מפחיתים אותה (Vallerand & Reid, 1984).

הצורך במימוש עצמי ובביטוי אותנטי - הכוונה לצורך של האדם לבטא את הווייתו הפנימית, כפי שזו נתפסת על-ידיו. צורך זה כולל את השאיפה האנושית לצמוח, להתפתח ולמצות את מלוא היכולות והכשרונות תוך קבלת טבעו הפנימי שלו עצמו (Maslow, 1968). אדם אותנטי פועל בהתאם להכוונה פנימית שלו ונאמן לאמונותיו ולעקרונותיו. מושג היחיד האותנטי, שרווח היום בפילוסופיה של החינוך, מוזכר בהקשר של מימוש עצמי וכורכים בו את המושגים: ספונטניות, יצירתיות, קומוניקטיביות ואוטונומיה (רוזנוב, 1989). בדומה לכך, מונה קרל רוג'רס מספר מאפיינים למצב של "אישיות המתפקדת תפקוד מלא": אדם הפתוח לניסיונות שהוא מתנסה בחייו; יכולתו של אדם לחיות את הרגע כאן ועכשיו; התייחסות של אדם לעצמו כאל ישות ראויה לאמון; אדם הפתוח בו-זמנית למכלול גורמי השפעה - גם לדרישות החברה וגם לצרכים של עצמו (Rogers, 1961).

בית הספר ומתן מענה לצרכים של תלמידים

מערכת בית-ספר אינה יכולה לספק את צרכיו של כל אחד מהתלמידים באופן מקסימלי. יתר על כן, התלמיד אינו מגיע אל בית הספר כ"לוח חלק" אלא עם נתונים ביולוגיים, היסטורית יחסים במשפחת המוצא, חשיפה למאורעות חיים שליליים ומאפיינים אישיים כבריאות רגשית, כישורי התמודדות, אקטיביות, מוטיבציה, טמפרמנט, יכולת לדחות סיפוקים, יכולת לימודית וכישורים חברתיים. עם זאת, בית ספר הדואג לסיפוקם של הצרכים הבסיסיים, המספק הזדמנויות לצמיחה והמעודד רווחה נפשית של תלמידיו, מאפשר גירוי אינטלקטואלי ומתן סיפוק של הצרכים המיטביים של התלמידים. השגת מטרה זו נעשית באמצעות פעילויות המאפשרות התנסות מבגרת ומאתגרת ומפגש עם דמויות חיקוי המאפשרות הזדהות ותמיכה.

לעומת זאת, אי-סיפוק צורכי תלמידים, בעיקר צרכים בסיסיים, עלול לגרום לחסכים

שתוצאותיהם שליליות במיוחד, למשל הצטברות אנרגיות שליליות שיבואו לידי ביטוי בהתנהגות אלימה בתוך בית-הספר ובחברה.

מחקר שהתבסס על המודל הסולוטוגני של אנטונובסקי הראה, כי תוצאות חיוביות ושליליות מופיעות אצל אותם אנשים, וכי אין לראותן כשני קצוות של רצף דו-קוטבי אלא כממדים בלתי תלויים (וייסמן, שוורצוולד וסולומון, 1998). בהתאם לכך ניתן להסיק, כי גם במערכת כבית-ספר שני כוחות אלו עשויים להתקיים במקביל. לכן יש מקום הן לטיפול בתופעת האלימות, שהיא התוצאה השלילית, והן לקידום הרווחה הנפשית של התלמידים ופיתוח משאבי ההתמודדות שלהם, שהם התוצאות החיוביות.

הטיפול המקביל בתופעות שליליות ובקידום הרווחה והחינויות של התלמידים יוצר אקלים חינוכי מיטבי בית-הספר (דרום, 1989). כך, הראל (1999), שבדק את תופעת האלימות בקרב בני נוער בישראל, מצא קשר הדוק בין אקלים בית-הספר והמעורבות באלימות. הממצאים מראים כי תלמידים, המדווחים על ריבוי תפיסות שליליות לגבי אקלים בית-ספר - במיוחד על תפיסת הישגים נמוכה בלימודים - על תפיסת החוקים כנוקשים מדי או לא הוגנים, על אי-יכולת לקבל עזרה נוספת מהמורים ועל תחושת דחייה מצד תלמידים אחרים, מדווחים על שיעור גבוה יותר של מעורבות באלימות, לעומת תלמידים שאינם מדווחים על תפיסות שליליות אלה.

ממצאים אלו מדגישים עד כמה משפיעות תפיסות התלמידים ותחושותיהם בנוגע לאקלים בית-הספר על היווצרותן של התנהגויות שליליות או פתולוגיות. מכיוון שתחושות התלמידים ותפיסותיהם מונחות במידה רבה על-ידי מידת מילוי צורכיהם הבסיסיים והמיטביים, קיימת חשיבות למילוי צרכים אלה במסגרת בית-הספר (לעיון נוסף בממצאי המחקר הנ"ל, ראה נספח ו').

תמונת מצב-אלימות במערכת החינוך בישראל

מחקר רחב היקף, שבוצע במהלך תשנ"ט מטעם תמונת מצב מקיפה וכוללת על תופעת האלימות הבתי-הספר בישראל. מחקר זה כולל מדגם גדול ותהליכי דגימה קבוצתיים, על כן יש בו כדי לשקף היטב את תפיסותיהם של התלמידים לגבי האלימות הבתי-הספר. מחקר זה הולחן על-ידי משרד החינוך והנתונים המוצגים כאן נאספו במהלך החודשים נובמבר-דצמבר 1998. המדגם כולל 15,916 תלמידים בכיתות ד-י א במערכת החינוך הממלכתית והממלכתית-דתית, במגזר היהודי ובמגזר הערבי (בנבדנתי, לעירא ואטור, 2000).

במחקר זה נתבקשו הנחקרים להשיב על השאלות תוך התייחסות לאירועים במהלך החודש האחרון.

אנו מוצאים לנכון להביא בהקשר זה ממצאים עיקריים מהמחקר:

תפיסת חומרת הבעיה - כשליש מתלמידי בתי-הספר היסודיים וחטיבות הביניים וכרבע מתלמידי החטיבות העליונות תוקפים את בעיית האלימות בבית-ספרם כחמורה או כחמורה מאוד.

אלימות מילולית בין תלמידים - כשלושה רבעים מתלמידי בתי-הספר היסודיים ומתלמידי חטיבות הביניים וכ-60% מתלמידי החטיבה העליונה מדווחים על כך שקיללו אותם, וכמחצית מהתלמידים מדווחים שהם נחשפו ללעג או להשפלה מצד תלמיד אחר.

אלימות פיזית בין תלמידים - כשלושה רבעים מתלמידי בתי-הספר היסודיים, כמחצית מתלמידי חטיבות הביניים וכרבע מתלמידי החטיבות העליונות מדווחים, כי לפחות פעם אחת בחודש האחרון דחקו אותם בכוח.

כמעט מחצית התלמידים הבתי-הספר היסודיים, כרבע מתלמידי חטיבות הביניים וכ-14% מתלמידי החטיבה העליונה מדווחים על כך שטפגו בעיטה או אגרף לפחות פעם אחת בחודש האחרון.

השתתפות בסכסוכים ובקטטות - אחד מכל חמישה תלמידים בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות מדווח שהיה מעורב בחודש האחרון בסכסוך כלשהו.

גנבות ואיומים - שיעור גבוה מאוד של תלמידים מדווחים על כך שבמהלך החודש האחרון נגנבו מהם חפצים אישיים. מדובר במחצית מתלמידי בתי-הספר היסודיים וחטיבות

הביניים וכללי תלמידי החטיבות העליונות. נוסף על כך מדווחים תלמידים רבים על אינדיקציות המוכנות כלפיהם - כמחלוקת תלמידי התי-הספר היסודיים, כללי תלמידי החטיבות הביניים וכחשיפת תלמידי החטיבות העליונות.

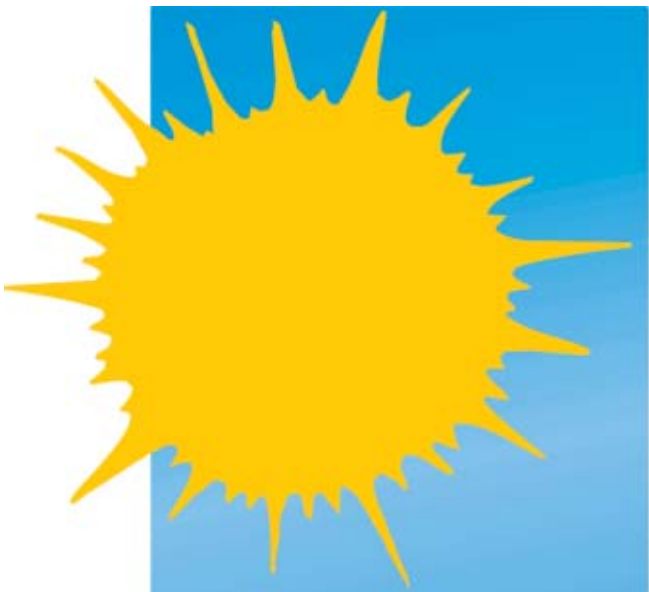
אלימות מצד צוות בית-הספר - במחקר הוצגו לתלמידים שאלות הנוגעות להתנהגויות אלימות כלפיהם מצד צוות בית-הספר. כ-22% מתלמידי התי-הספר היסודיים, כ-15% תלמידי החטיבות הביניים וכ-16% מתלמידי החטיבות העליונות דיווחו, כי מורים לעגו להם, העליבו או השפילו אותם. מסיבה זאת, כי השיעור הגבוה של כגישה מילולית מצד מורים בבתי-הספר היסודיים הולך ופוחת עם העלייה בדרג בית-הספר. מאידך, מוטמנת גם בדווחים על אלימות פיזית של הצוות כלפי התלמידים: כ-14% בבתי-הספר היסודיים, 16% בחטיבות הביניים ו-5.5% בחטיבות עליונות. אלימות פיזית של הצוות כללה דחיפה מכוונת, טיפוח או זריחות.

היעדרות מבית-הספר עקב פחד מאלימות - בשל תפיסת בית-הספר כמקום לא בטוח לא מעט תלמידים מעדיפים להישאר בבית. כ-15% מתלמידי התי-הספר יסודיים, 16% מתלמידי החטיבות הביניים וכ-5% מתלמידי החטיבות העליונות דיווחו על כך שנמנעו מללכת לבית-הספר לפחות פעם אחת בחודש האחרון כי פחדו שיפגעו בהם.

הבאת נשק לבית-הספר - בתשובה לשאלה: במשך ארבעת השבועות האחרונים, האם הבאת לבית-הספר כלי נשק (כמו אקדח, סכין, אגרוף, מקל, סכין יפנית, אולר)? 5% מתלמידי החטיבות הביניים וכ-7% תלמידי החטיבות העליונות השיבו כן.

מהנתונים לעיל המאירים את היבטיה השונים של תופעת האלימות בבתי-הספר ניתן להתרשם, כי שיעור התלמידים התופסים את בית-הספר כמקום לא בטוח הוא גבוה מאוד. מהשוואות בינלאומיות במסגרת מחקר שנערך במקביל בדג-מדינות (הראל, 1998) עולה כי ישראל נמצאת במקום השמיני בשיעור הקורבנות בהריונות ובמקום האחד-עשר בשיעור המעורבות בהריונות של תלמידים בבתי הספר.

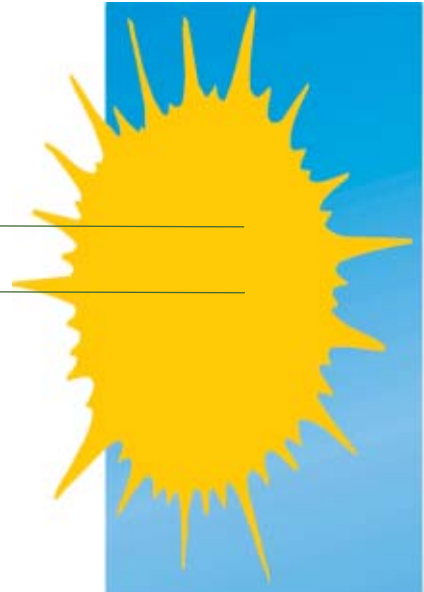
שיעור גבוה של תלמידים נפגע ממעשי אלימות מילוליים ופיזיים בשטח בית-הספר, הן מצד תלמידים אחרים והן מצד צוות בית-הספר, ואחוז לא מבוטל של תלמידים אף בוחרים שלא להגיע לבית-הספר בגלל חששות מאלימות כלפיהם (לעיון נוסף, ראה נספח ו).



פרק ב'

עקרונות פעולה





(Bass, 1994). באמצעות צוות הניהול והצוות הפדגוגי יכול המנהל להטמיע נורמות עבודה מסוימות בבית-הספר, אשר ישפיעו על נורמות ההתנהגות בקרב כלל התלמידים. באופן זה ובהתבסס על מודל תאורטי רב-תחומי ניתן לכוון לאקלים הרצוי בבית-הספר כארגון חינוכי מקדם ומצמיח הן לגבי תלמידיו והן לגבי הצוות החינוכי (דרום, 1989).

סוג מנהיגות זה מאותת לחברי הארגון מהם הדברים החשובים ויוצר תקשורת ומחויבות המאפשרות שינוי וצמיחה. מנהיגות זו דורשת הקדשת זמן, אנרגיה, מחשבה ותכנון, אך היא המאפשרת היווצרותו של בית-ספר ששורר בו אקלים חינוכי מיטבי, שתרבותו הארגונית מדגישה בו-זמנית השגת מטרות לימודיות ויצירת סביבה רגשית-חברתית המאפשרת לפרט התפתחות מרבית מותאמת לגילו ולצרכיו.

3. בית-ספר אפקטיבי המצליח בהחדרת שינויים מאופיין בעבודת צוות של המנהל, ההנהלה, בעלי התפקידים הפדגוגיים והמינהליים, המחנכים והמורים המקצועיים. תכנון משותף וקבלה משותפת של החלטות באווירה של תמיכה הדדית הנם דרך יעילה שיש לה יכולת לשנות נורמות מקובלות. באמצעות עבודת צוות אמיתית נוצרות אצל המשתתפים הידיעה וההרגשה, כי הם תורמים לעיצוב המדיניות החינוכית של בית-הספר ואחראים לביצועה. במילים אחרות, מי ששותף בגיבוש התוכנית משקיע מאמץ ביישומה בפועל (שרן ושחר, 1998, Cardno, Coleman, 1994, Maeroff, 1988, Telford, 1996).

4. אנשי שפ"י - היועצים החינוכיים והפסיכולוגים החינוכיים - מעצם הגדרת תפקידם כמי שאמונים על הרווחה הנפשית של אוכלוסיית בית-הספר (תלמידי בית-הספר והצוות החינוכי), מהווים שותפים מרכזיים ביצירת אווירה המאפשרת צמיחה והתפתחות מרביים. האוריינטציה המערכתית שעל פיה הם פועלים מסייעת להם לשמש כ"זרז" למערכת הממריץ אותה לפעולה. הכשרתם המקצועית וניסיונם בשטח - המודעות שלהם למערכות, למרכיביהן ולמורכבותן, ההבנה שלהם לגבי התנהגויות דיספונקציונליות ומנגנוני הסתגלות, הידע, המיומנויות והגישה המאורגנת להכוונת פעילות מוסדית - כל אלה מכשירים אותם לכך. ולא זו בלבד, הם גם משמשים כמשאב-ידע (Resource Person) לשימוש בשיטות, בכלים ובמתודות הנדרשים לביצוע מוצלח של יוזמות חינוכיות (בן-עזרא וזילברמן, 2001).

5. האלימות בבית-הספר מהווה תופעה ייחודית; אומנם כן, היא נמצאת ביחסי גומלין עם תופעות אלימות אחרות בחברה, ויש לה סיבות, מאפיינים ותוצאות ספציפיות הקשורים לתרבות הארגונית של בית-הספר (Olweus, 1987, 1991, 1993). במילים אחרות, לא ניתן להסביר את האלימות בבית-הספר רק כתוצר של מערכות שמחוצה לו, אלא יש לראותה כאחד מביטוייה הגלויים של תרבות בית-הספר. התרבות הארגונית הייחודית של

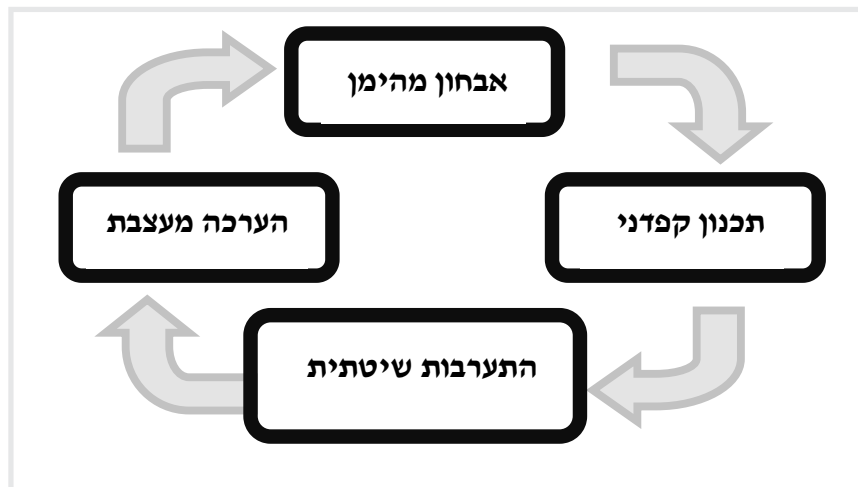
כל בית-ספר באה לידי ביטוי במכלול הערכים, האמונות, ההנחות, המוסכמות והנורמות שכל המשתתפים בארגון - המנהל וההנהלה, המורים, התלמידים והורי התלמידים - שותפים להם ומשמרים את קיומם. כך, התרבות הארגונית מכתובה את הציפיות ההדדיות ואת דפוסי ההתנהגות במצבים שונים הקשורים למערכות המורכבות של יחסים בין-אישיים בתוך בית-הספר (O'Neill, 1994, Owens, 1991, Schein, 1992, Westoby, 1988).

6. הערכת הצוות החינוכי את האקלים הרגשי-חברתי של בית-הספר גבוהה באופן משמעותי מזו של התלמידים. מחקרים מראים כי הערכת המורים את האווירה השוררת בכיתתם חיובית יותר מהערכת תלמידי הכיתה, וכי מנהלים מעריכים את שביעות רצון המורים כטובה מזו המדווחת ישירות על-ידי המורים. כך גם מחנכים, ובעיקר מנהלים, הערכותיהם את בעיית האלימות בבית-ספרם נמוכות במידה משמעותית מאלו של התלמידים (בנבנישתי ואח', 2000). מרב המנהלים תופס כי בבית-הספר שורר אקלים חינוכי טוב, וכי בכלל לא קיימת בעיית אלימות (ארהרד, 1998). יתר על כן, דיווחים בתקשורת על ממצאי מחקרים המבוססים על מדגם ארצי אינם נתפסים בעיני המנהלים כרלוונטיים ספציפית לבית-הספר שלהם, ועל כן הם אינם משמשים כמניע לשינוי. כדי למנוע התעלמות של צוותי בית-הספר מהתופעה, יש להציע לכל בית-ספר "להביט במראה" - לבחון האם הוא באמת מקום בטוח ששורר בו אקלים חינוכי מיטבי, או שמא גם בו, כבבית-ספר אחרים, אין סיפוק הולם של הצרכים הבסיסיים של התלמידים כמו גם של הצרכים המיטביים שלהם.

7. להתערבות חינוכית בכלל ולהתערבות המיועדת לשנות מצב קיים בפרט יש להתייחס כאל מחקר פעולה - ACTION RESEARCH (צלרמאיר, 2001). התייחסות כזו משמעה ביצוע משוב והערכה תכופים ושיפור המשך תהליך ההתערבות על בסיס הממצאים המתקבלים מהם. תהליך מעגלי מסוג זה מאפשר להרחיב ולהעמיק את הזיקה ההדדית בין מרכיבים אידאולוגיים-תאורטיים לבין העשייה וההתנסות, והוא אמור לסייע לא רק בפתרון בעיות אלא גם ביצירת תובנות מעמיקות על המערכת עצמה ועל יכולתה ליצור וליישם תהליכי שינוי והתחדשות.

מחקר פעולה הנו תהליך עבודה מתוכנן, מובנה ושיטתי. הוא ניתן לתיאור באמצעות מעגל פעילות מחזורי המבוסס לפחות על ארבעת השלבים האלה: אבחון המצב הקיים, תכנון ההתערבות, ביצוע ההתערבות והערכת ההתערבות. התרשים שלפנינו מראה זאת -

תרשים א' - מעגל הפעילות ליצירת בית-ספר בטוח



תנאי הכרחי לכל מהלך המיועד ליצור שינוי בתרבות הארגונית ובאווירה הבית - ספרית הנו מצב של אי-שביעות רצון, של אי-נחת מהמציאות הקיימת. זוהי למעשה הכרה, המצויה על רצף של אין-מנוס, שנכון, ראוי, מתבקש, רצוי לפעול לשם שינוי המצב הקיים; ובמילים אחרות, תנאי הכרחי לכל מהלך הוא להגיע לידי ההבנה כי המערכת זקוקה לשינוי שיש להיערך אליו כהלכה.

השלב הראשון - שלב האבחון

האבחון מספק מידע עדכני, שיטתי ומהימן על היבטים שונים אשר מיצרפם מספק תמונה על האווירה השוררת בבית-הספר. האבחון משקף מערכות יחסים, תחושות, הרגשות, כוונות והתנהגויות, כפי שהם נתפסים על-ידי כל מי שמשתתפים בו. מידע זה ישמש:

א. בסיס לדיוני צוות ההנהלה של בית-הספר ושל סגל ההוראה (ויתכן אף של צוות בין-מקצועי רחב הכולל גורמים מקצועיים מחוץ לבית-הספר)

ב. תשתית לבניית תוכניות התערבות ייחודיות המותאמות לצורכי המערכת הבית-ספרית ולמאפייני פלחי האוכלוסייה שבה

מניסיון קודם בביצוע אבחון בבתי-הספר עולה, כי קיימים חששות מפני חשיפת הממצאים ופרסומם וקיים קושי בהתמודדות עם ההשלכות של חשיפה כזו על חיי בית-הספר (ארהרד ואל-דור, 2001).





חלק ב' - שאלוני הרחבה

לצרכים הבסיסיים ולצרכים המיטביים המופיעים במודל מוצעים שאלונים מורחבים, שבאמצעותם ניתן להעריך באופן מפורט יותר את מידת מימושו של צורך זה או אחר, במסגרת המערכת הבית-ספרית (ראה נספח ה').

לאחר מיפוי כללי באמצעות שאלון הליבה יכול בית-הספר להחליט באמצעות שאלון ייחודי על העמקה נוספת בתחום כלשהו בהתאם לשיקול דעתו. אבחון מורחב של היבט ספציפי מקנה הבנת ההתנהגויות בבית-הספר בצורה מורכבת ומפורטת יותר.

לדוגמה, אם **משאלון הליבה** עולה כי צורך התלמידים באוטונומיה ובהשפעה, בהשוואה לצרכים האחרים, מסופק בצורה מועטה בלבד, יוכל הסגל החינוכי להחליט כי כדי לאבחן סוגיה זו באופן יותר מעמיק ויותר מקיף, יועבר שאלון מורחב ספציפי רק לנושא זה.

2. מבנה שאלון הליבה

שאלון הליבה נבנה במיוחד על-ידינו לשם אבחון האקלים הרגשי-חברתי של בית-הספר. כדי שהשאלון יהיה נוח לשימוש, שיהיה קל להשיב עליו וקל לעבד אותו, הסתפקנו ב-70 שאלות, כולן שאלות סגורות. מתוך מחקר החלוץ שנערך לקראת סוף שנת הלימודים תשס"א נוכחנו לדעת, כי נוסח זה של השאלון ברור לרוב התלמידים, הוא מאפשר מילוי מהיר ומספק מידע רב על איכות האקלים הרגשי-חברתי בבית-הספר. השאלון כולל שני מרכיבים - שאלון צרכים ושאלון מדד אלימות.

השאלון מיועד לתלמידי בית-הספר היסודי, לתלמיד חטיבת הביניים ולתלמיד החטיבה העליונה. הקפדה על ניסוח ברור של השאלות ושימוש במושגים מוכרים מאפשר להעביר את השאלון לתלמידים החל בכיתה ד' (השאלון מופיע בנספח א').

1. שאלון צרכים - חלק א'

השאלון כולל 37 שאלות סגורות מנוסחות בצורת היגדים המתארים מצב נתון בכיתה או תחושה של התלמיד במסגרת בית-הספר. לגבי כל משפט התלמיד מתבקש לדרג על סולם בן 5 דרגות את מידת הסכמתו עם ההיגד: 1 = כלל לא מסכים; 2 = מסכים במידה מועטה; 3 = מסכים במידה בינונית; 4 = מסכים במידה רבה; 5 = מסכים במידה רבה מאוד. מתוך 37 ההיגדים, 9

מתארים מצב שלילי, כלומר, שהסכמת התלמיד עם ההיגד מרמזת על מצב שלילי ואי הסכמתו – מצב חיובי. לדוגמה, שאלה 6: "יש אצלנו מורים שמביישים תלמידים". השאלות הן: 10, 6, 12, 15, 20, 21, 22, 26, 34.

השאלות מתמיינות ל- 6 ממדים (פקטורים) במקביל למודל הצרכים כפי שהוצג לעיל.

צרכים בסיסיים:

הצורך בביטחון – 18 השאלות המתייחסות לביטחון, לקוחות מהחלק הראשון שבמדד האלימות, המתואר בהמשך.

הצורך בשייכות – 8 שאלות (שאלות 1, 5, 9, 13, 14, 23, 28, 32). מהימנות פנימית של מדד השייכות: $\alpha = .77$

הצורך בתחושת כבוד וערך עצמי – 9 שאלות (שאלות 2, 6, 10, 15, 17, 19, 21, 29, 31). מהימנות פנימית של מדד זה: $\alpha = .80$

צרכים מיטביים:

הצורך בתחושת מסוגלות – 8 שאלות (שאלות 3, 7, 12, 18, 26, 30, 34, 36). מהימנות פנימית של מדד מסוגלות: $\alpha = .67$

הצורך בתחושת אוטונומיה – 5 שאלות (שאלות 11, 16, 20, 25, 33). מהימנות פנימית של מדד אוטונומיה: $\alpha = .68$

הצורך במימוש עצמי ובביטוי אותנטי – 7 שאלות (שאלות 4, 8, 22, 24, 27, 35, 37). מהימנות פנימית של המדד: $\alpha = .75$

מהימנות חלק א' של השאלון, שבאמצעותו מאובחנים חמשת הצרכים – הצורך בשייכות, הצורך בתחושת כבוד וערך עצמי, הצורך בתחושת מסוגלות, הצורך בתחושת אוטונומיה והצורך במימוש עצמי וביטוי אותנטי – הינה $\alpha = .91$.

2. מדד אלימות – חלקים ב', ג', ד'

המדד מורכב משלושה חלקים המשלימים זה את זה; צירופם מספק תמונה מקיפה של תופעת האלימות בתוך בית-ספר נתון.

מתוך מגמה להגדיל את התוקף והמהימנות של השאלון, קבענו בעת ניסוח השאלות מסגרת זמן מוגדר שבמסגרתו התרחשו אירועי אלימות - **החודש האחרון**. נוסף על כך, בחרנו לבחון את תופעת האלימות של התלמיד כנפגע (כ"קרבן") בלבד, לא כפוגע.

החלק הראשון עוסק ב- סוגי האלימות השונים הקיימים בבית-הספר, כפי שהתלמידים מדווחים עליהם.

חלק זה של המדד כולל 18 משפטים, המתארים שישה סוגים שונים של אלימות:

פגיעה מילולית - 5 שאלות; אלימות פיזית - 6 שאלות; אלימות רכוש (גנבה וסחיטה) - 2 שאלות; נשיאת נשק - 4 שאלות; פגיעה והטרדה מינית - 2 שאלות; אלימות מורים כלפי תלמידים - 3 שאלות.

התלמיד מתבקש לדרג על סקלה בת שלוש דרגות כמה אירועי אלימות קרו לו בחודש האחרון: 1 = האירוע לא קרה לתלמיד אף פעם; 2 = האירוע קרה פעם או פעמיים; 3 = האירוע קרה שלוש פעמים או יותר.

מחלק זה של השאלון מופקים **שישה מדדים**:

א. מספר האירועים של פגיעה מילולית (שאלות 45, 46, 47, 49, 51)

ב. מספר אירועי אלימות פיזית (שאלות 38, 39, 40, 41, 42, 52)

ג. מספר מקרי גנבה וסחיטה (שאלות 43, 50)

ד. מספר המקרים של נשיאת נשק ושימוש בנשק (שאלות 44, 48, 40, 55)

ה. מספר המרים של פגיעות והטרדות המיניות (שאלות 53, 54)

ו. מספר המקרים של התנהגות אלימה של מורים (שאלות 51, 52, 54)

18 השאלות מתמיינות, מעבר לתוכן שלהן, כפי שעולה מניתוח סטטיסטי (factor analysis) לשני מדדים, המשקפים את תפיסת התלמידים לגבי חומרת ההתנהגויות האלימות. 10 שאלות הנוגעות לאלימות שכיחה יותר, יוצרות גורם אחד, אשר מהימנותו $\alpha = .82$. 8 השאלות המתיחסות לאלימות "קשה", קרי, לנשיאת נשק, פגיעה מינית (מצד תלמידים אחרים ומצד צוות בית הספר) וסחיטה באיומים, יוצרות מדד שמהימנותו $\alpha = .68$.

החלק השני עוסק ב- מיפוי התופעה ובתגובת התלמיד. חלק זה כולל 6 שאלות העוסקות במיקום (היכן התרחשו האירועים האלימים שהתלמיד חווה בבית-הספר; מהם המקומות בבית-הספר שהתלמידים אינם חשים בטוחים בהם), בעיתוי (באיזה חלק של היום התרחשו אירועים אלימים) ובמאפייני הפוגעים (האם הם תלמידי בית-הספר, אם כן, מאיזו שכבה). כמו כן נשאל התלמיד לתגובתו על מעשי האלימות. כך:

א. שאלות 60, 56 - מיקום התרחשותם של אירועים אלימים.

ב. שאלה 57 - עיתוי התרחשותם של האירועים האלימים.

ג. שאלות 59, 58 - "האוכלוסייה הפוגעת".

ד. שאלה 61 - תגובת התלמיד.

החלק השלישי כולל 8 משפטים המתארים את האווירה בבית-הספר: 4 משפטים שיש בהם תיאורים של התנהגויות א-סוציאליות, שממחקרים רבים עולה כי הן מעודדות אלימות, ו-4 משפטים המתייחסים לתפיסת התלמידים את מסוגלות התמודדות המורים עם תופעת האלימות.

מחלק זה מופקים **שני מדדים:**

א. מדד התנהגויות א-סוציאליות המעודדות אלימות (שאלות 66-62). מהימנות פנימית של המדד: $\alpha = .62$

ב. מדד תפיסת התלמידים את מסוגלות המורים בטיפול בתופעות האלימות (שאלות 70-67). מהימנות פנימית של המדד: $\alpha = .77$

כאשר המדד המתאר את ההתנהגויות הא-סוציאליות גבוה, ואילו המדד המתאר את מסוגלות המורים נמוך, פירוש הדבר שבבית-הספר נוצרים תנאי "חממה" להתנהגויות אלימות של תלמידים. המתאם הסטטיסטי (פירסון) המתאר מציאות זו - קשר בין מעורבות ומסוגלות מורים לטיפול באלימות ובין התנהגויות א-סוציאליות - הוא .28 -.

לסיום מוצג בפני התלמיד היגד (שאלה 66 בשאלון) הבא לבדוק את **תחושת הביטחון** של התלמיד בבית-הספר. באמצעות השאלה - "בדרך כלל אני מרגיש/ה בטוח/ה ומוגן/ה בבית הספר" - מוערכת באופן כללי חווית התלמיד בבית הספר. שאלה זו, בשונה משאלות אחרות, אינה מתארת התנהגויות אלא ניתן לראות אותה כמשקפת את מכלול חוויתו של התלמיד בבית הספר כתוצר של התנהגויות רבות.

המתאם בין מדדי האלימות לבין חווית הביטחון של התלמיד בבית הספר הוא מתאם שלילי של 31.31. לעומת זאת, כמצופה, מצוי מדד חיובי של 29.29. בין חווית הביטחון של התלמידים בבית הספר לבין מסוגלות המורים לטפל כהלכה בתופעות אלימות.

בניתוח רגרסיה בו שאלה 66 הינה משתנה תלוי, ושאר מדדי תיאור בית הספר הינם משתנים בלתי תלויים, נמצא כי מדדי מימוש הצרכים ומדדי האלימות מסבירים 18% מהשונות בחווית הביטחון והמוגנות של תלמידים בבתי ספר.

ג. שאלוני הרחבה

בנספח ה' מופיעים 9 שאלונים הבודקים היבטים שונים של האקלים הרגשי-חברתי של בית-הספר. חלק מהשאלונים פותחו בארצות שונות, תורגמו לעברית והותאמו לתלמידים בישראל. שאר השאלונים פותחו בארץ לצורכי מחקר. נבחרו על-ידינו רק אותם שאלונים אשר קיים לגביהם דיווח על מאפיינים מבניים וסטטיסטיים שלהם כמו גם תיאור המאפשר להשתמש בשאלון ולעבד בקלות את ממצאיו.

לכל שאלון רציונל ומטרה שונים (אם כי קיימות חפיפות מסוימות), ועל כן, כפי שיובהר בהמשך, יש להפעיל שיקול דעת לפני שנופלת החלטה על שימוש בשאלון זה או אחר.

להלן תיאור קצר של השאלונים (בנספח מוצג השאלון בליווי דיווח על מאפייניו).

שאלונים העוסקים ב"צרכים בסיסיים":

שם השאלון	תיאור תמציתי של השאלון והערות
1 אקלים כיתתי (רביב, 1981)	בשאלון נבדקים 9 מדדים, לכל מדד 10 פריטים, קרי, בשאלון - 90 פריטים. השאלות עוסקות לרוב בצרכים בסיסיים - 'שייכות', 'ביטחון' ו'ערך וכבוד' (ביחסים עם המורה, במסגרת חיי הכיתה ועוד) וכן בצורך המיטבי 'אוטונומיה' (בנושאים לימודיים ובחיי הכיתה)
2 אקלים כיתה-מקוצר	שאלון אקלים הכיתה קוצר. שאלון זה בודק את תשעת המדדים הכלולים בשאלון אקלים כיתתי (רביב, 1981), אך כל מדד מורכב מ 4 פריטים. השאלון כולל 36 פריטים, ותואם את מודל הצרכים בנוגע לצרכים הבסיסיים ולצורך 'מסוגלות' כצורך מיטבי.
3 שאלון כללי לתלמיד (ספיר, 1980)	תפיסת התלמיד את האקלים הכיתתי. פריטי השאלון תואמים את מודל הצרכים לגבי צורכי 'שייכות' ו'ערך וכבוד' כצרכים בסיסיים ואת הצורך 'מסוגלות' כצורך מיטבי.
4 שאלון אקלים כיתתי (בן ארי, 1982)	השאלון כולל 19 פריטים, והוא מיועד לתלמידים אשר עברו לחטיבת הביניים. פריטי השאלון תואמים את מודל הצרכים בצרכים בסיסיים: 'שייכות' ו'ביטחון'.
5 איכות החיים בבית-הספר (דרום, 1980)	בשאלון 80 פריטים, המאופיינים במספר שונה של תשובות אפשריות, לבחירה. פריטי השאלון תואמים ברובם את המודל בצרכים: 'ערך וכבוד' כצורך בסיסי (בין מורים לתלמידים, בין תלמידים לבין עצמם) ו'ביטחון אוטנטי' כצורך מיטבי (במסגרת הלימודים וחיי בית הספר).

שאלונים העוסקים ב:צרכים מיטביים:

שם השאלון	תיאור תמציתי של השאלון והערות
6 שאלון למסוגלות עצמית (ברנשטיין, 1999)	בשאלון 20 פריטים, 10 חיוביים ו- 10 שליליים. כל פריטי השאלון תואמים את הצורך 'מסוגלות' כצורך מיטבי הקיים במודל צרכי התלמיד
7 אקלים כיתה מצוי (ריבנפלד, 1997)	בשאלון 50 פריטים, העוסקים במידת ה'אוטונומיה' הניתנת לתלמיד, מה שמוגדר כצורך מיטבי במודל ובצרכים בסיסיים של 'ביטחון' ו'שייכות'
8 שאלון למדידת רמת הדמוקרטיה בבית-הספר (צדקיהו, 1986)	בשאלון 40 היגדים, העוסקים בזכויות מורים ובהגבלות על תלמידים ולהפך, בזכויות תלמידים ובהגבלות על המורים. פריטי השאלון תואמים את המודל בצרכים מיטביים - הם מתייחסים בעיקר לצרכים 'אוטונומיה' ו'ביטוי אוטנטי'
9 תפיסת אקלים כיתה מצוי (שטימן, 1982)	מדובר בשאלון למורה. פריטי השאלון מתייחסים הן לאקלים הכיתתי והן להיבטים מקצועיים של המחנך. בנוגע לאקלים הכיתתי, פריטי השאלון תואמים את מודל צורכי התלמיד בצרכים: 'שייכות' ו'ערך וכבוד' כצרכים בסיסיים, ו'מסוגלות' כצורך מיטבי



פרק ד'

היערכות מטרימה

פרק ד' - היערכות מטרימה לשימוש בשאלון האבחון

ניתן להניח כי הנהלת בית-הספר והמורים עומדים על חשיבותו של מידע מהימן בדבר תפישות התלמידים את האקלים הרגשי-חברתי של בית-הספר ואגב כך גם על חשיבותו של מידע בדבר מצב האלימות בבית-הספר. ייתכן אף כי קיימת הבנה שמידע מבוסס מהווה תשתית חיונית להמשך העבודה ולתכנון התערבויות מתוך מטרה ליצור בית-ספר בטוח המספק את הצרכים הבסיסיים והצרכים המיטביים של התלמידים. ברם, גם אם תובנות חינוכיות אלה קיימות, רב המרחק בין לבין יישום בפועל של תהליך אבחון מקיף. יתר על כן, מידע המתקבל משאלוני תלמידים עלול להיתפס כביקורת על הצוות החינוכי של בית-הספר ולא כתשתית להמשך תכנון העבודה. לפיכך, יש חשיבות רבה להקפיד על השלבים השונים של תהליך אבחון האקלים הרגשי-חברתי של בית-הספר כדי להגיע לשיתוף פעולה מלא עם הגורמים השונים הן בתוך בית-הספר והן מחוצה לו.

ב"מעטפת" הבית-ספרית מצויים לפחות ארבעה גורמים השותפים, במידה זו או אחרת, לקידום רווחתם האישית ולהתפתחותם המיטבית של התלמידים:

1. אגף החינוך ברשות המקומית
2. הפיקוח הכולל של בית-הספר
3. בעלי תפקיד בשפ"י - מנהל השפ"ח המקומי והיועץ הבכיר
4. קהילת הורי התלמידים

לכל בית-ספר יחסי גומלין ייחודיים עם כל אחד מהגורמים הללו. ישנם בתי-ספר שבהם המפקח הכולל מעורב באופן פעיל, ישנם כאלה שמנהל מחלקת החינוך ברשות המקומית הוא בעל התפקיד החיצוני המשמעותי. כך גם לגבי אנשי שפ"י - לעתים היועץ הבכיר פעיל יותר, ולעתים מנהל השפ"ח מעורב ישירות בעשייה; לעתים שני בעלי תפקידים אלה אינם מעורבים בעשייה היומיומית של בית-הספר. יהיה אשר יהיה דפוס יחסי הגומלין בין בית-הספר לגורמי המעטפת, הידע העיוני הכללי בנושא הטמעת שינויים בארגונים וההיערכות המחקרית הספציפית, שנעשתה בנושא הטמעת מדדי אבחון לבית-הספר (אל-דור, 2000; אהרד ואלדור, 2001; אהרד וחווה, 2001; רש, 2001), מראים בבירור, כי ככל שמתרחב גיוס הגורמים השונים לתהליך של יצירת בית-ספר בעל אקלים רגשי-חברתי איכותי, כך גדלים סיכויי להצליח בביצוע שינוי אמיתי.

בשל השונות בקשרים בין בתי-הספר וסביבתם על אנשי שפ"י בכל הדרגים לאמץ את העיקרון,

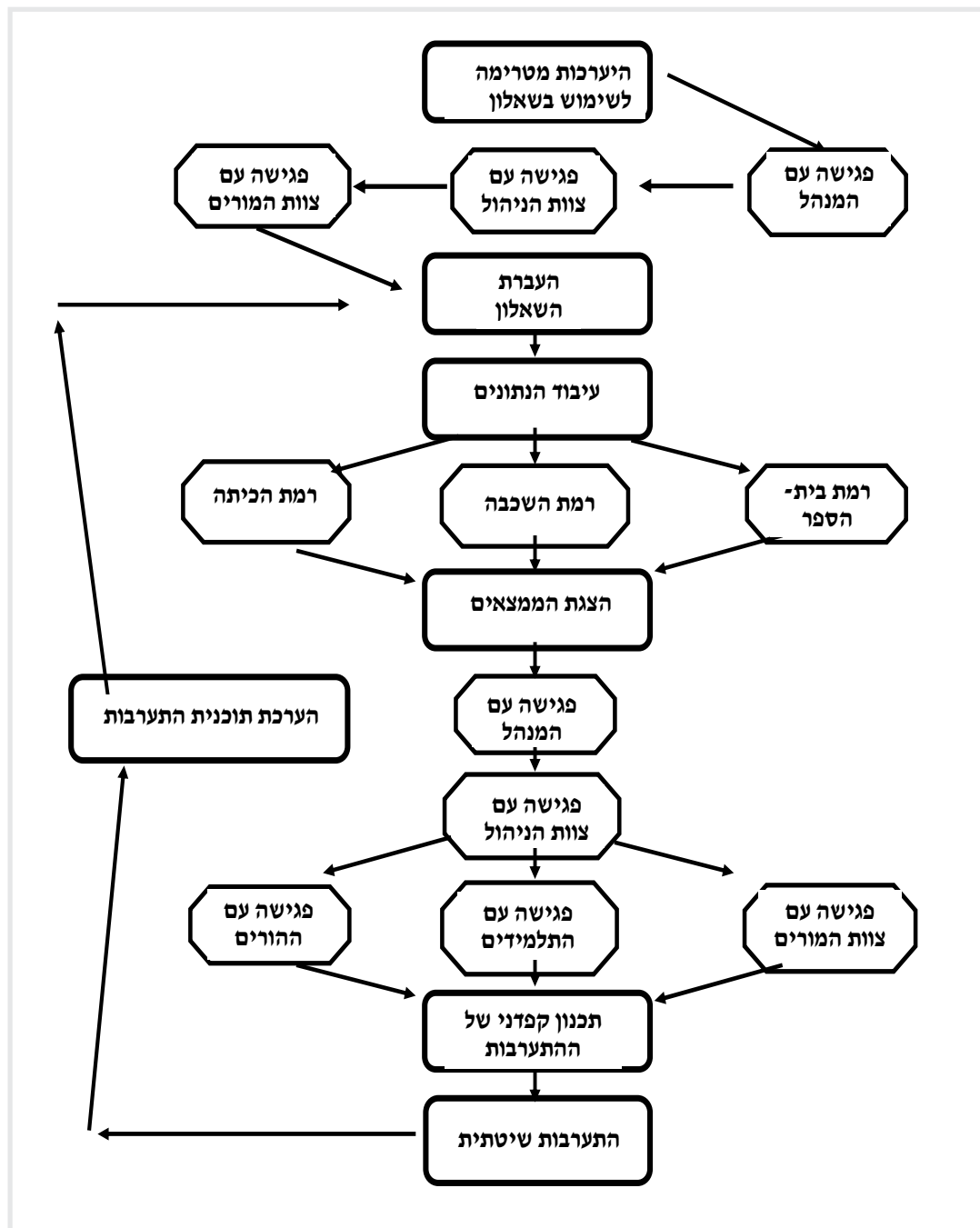
כי יש לתכנן את ההתערבות בהתאם להקשר הפעולה הספציפי של כל בית-ספר. המכוונות לשיתוף מרבי של כל הגורמים תיעשה על-ידי יצירת יחסי אמון, תקשורת רציפה ושותפות אמיתית.

הדרך היעילה לגיוס בית-הספר לבניית תשתית נכונה של עבודה היא על-ידי יצירת מסגרת פעולה רחבה יותר שתכלול קבוצת בתי-ספר. הכוונה להיערכות יישובית (כל בתי-הספר ביישוב מסוים), היערכות סקטוריאלית [מגזרית] (קבוצת בתי-ספר קהילתיים), היערכות סביב פיקוח משותף (כדוגמת יועץ בכיר בחינוך הממלכתי-דתי היוצר מסגרת עבודה אחת לבתי-ספר מיישובים שונים). היערכות משותפת בו-זמנית של קבוצה של מספר בתי-ספר מגדילה את הסיכויים למעורבות ולתמיכה מצד הגורמים השונים, שיש ביכולתם לסייע ולתרום ליצירת אקלימים בטוחים ואיכותיים בבתי-הספר. היערכות קולקטיבית ממריצה את כל בתי-הספר הנמנים עם הקבוצה ליטול חלק בתהליך מבלי להיתפס כבתי-ספר בעייתיים. חשוב לזכור שאלימות אינה תופעה בית-ספרית אלא בעיה חברתית-לאומית, ושהדאגה להתפתחות רגשית-חברתית מיטבית של הילדים הנה נחלת הקהילה כולה. משניתן להרחיב בקלות יחסית את מעגל הגורמים המעורב בעשייה, גדל הסיכוי שהתהליך יצליח.

לשיתוף הכוחות המקצועיים של אנשי שפ"י תרומה קריטית להצלחת ההתערבות הבית-ספרית. ניסיון העבודה בשנתיים האחרונות (אל-דור, 2006; ארהרד וחולה, 2001; רש, 2001), לימדנו כי במקומות בהם היה שיתוף פעולה של אנשי שפ"י - יועצים חינוכיים, פסיכולוגים של בתי ספר, מדריכים של גף תוכניות טיוע ומניעה - התאפשרה עבודה מערכתית אינטגרטיבית ברמה יישובית-עירונית כקהילה לאומית. שיתוף פעולה בין אנשי שפ"י עצמם - ברמה היישובית וברמת בית הספר - בעל השפעה מעצימה על תהליך ההתערבות כמו גם למיקומה והשפעתו על המערכת.

למרות השונות במעמדו של כל בית-ספר בקהילה החינוכית שהוא חלק ממנה ניתן להציג מודל סכמטי של ההיערכות הבית-ספרית לקראת יצירת בית-ספר בעל איכות אקלים רגשי-חברתי גבוהה (ראה/י תרשים להלן).

תרשים ב' - מודל היערכות בית-ספרית ליצירת בית-ספר בטוח



מהמחקרים המלווים את תהליך כיתוח מתודולוגיית ההתערבות עולה בבירור שהפעולות שנערכות בבית-הספר לפני ביצוע האבחון עצמו, חשיבותן רבה. מטרת פעולות אלו ליצור תשתית לעבודה, להירתמות הזוות, למעורבות ולתחושת שליטה של הזוות החינוכי בכלל ושל מנהל בית-הספר בפרט. בלא תשתית כזו, לא ניתן להמשיך את תהליכי ההתערבות.

הפעולות המטרימות צריכות לתכנס נתח גדול בחיי בית-הספר. חשוב שיהיה כך, אחר כך זה יעבור יותר בקלות. יש לתת את הדעת על עבודת ההכנה של המורים. חשוב שיהיו פרטנרים מלאים. (יועצת בכירה)

החשיבות היא בהטמעת התהליך. לא הסקר עצמו הוא החשוב. חשוב התהליך של לקראת השאלון, הכנת הזוותים והתלמידים. (מנהל בית-ספר)

יש לי תחושה שהמנהלים והיועצות רוצים לרוץ קדימה עם זה, שאין להם די טבלונות. כשקראתי את המבוא בערכה, חשבתי שהדברים מוגזמים. בכוש הבנתי שזו לא הגזמה, שצריך לעזור את הטושים ולחשוב. אני חוששת שבגלל הקצב המהיר של בתי-הספר, יתפתו לעבוד מהר ולדלג על שלבים. (יועצת בכירה)

היות שתהליך ההיערכות הכולל את העברת השאלון עלול להיות כמאיים, רצוי שיותר אנשים בבית-הספר יאמינו בכך ויהיו מוכנים ליטול חלק בתכנון ובהתערבות הדיפרנציאלית בהתאם לתוצאות האבחון, ואז בית-הספר יוכל להפיק את המרב מתהליך שיטתי זה.

חלק מאנשי הזוותים בבתי-הספר שהשתתפו במחקר החלוץ ובמחקר המנהלים ציינו את החשיבות הרבה שיש למוכנותו של בית-הספר להיכנס לתהליך ולהתמיד בו. מוכנות זו מתבטאת בתרבות בית-ספרית הכוללת תהליכים שוטפים של משום והערכה:

בבית הספר כל העמלן יש משובים וההערכות. המנהל רגיל לעבוד בשיטה של משוב, לכן זה נתפס כחלק אינטגרלי מהעבודה (יועצת).

אצלנו בבית-הספר עוסקים כל העמלן בהערכת הישגים, תהליכים, פעילויות, אירועים. כל העמלן עוסקים בבדיקה, ולכן תהליך האבחון באמצעות השאלון נראה טבעי. לא היו חששות ופחדים. (מנהלת).

לעומת זאת, כשהצירותיו של בית-הספר על מונות לתהליך הנ מן השפה לחוץ, ואין להן ביטויים יישומיים בשטח, צבויים רעשים במערכת. היערכות יישובית מטיעת לתהליך גיוס בתי-הספר בקהילה.

יועצת בכירה תיארה את תהליך הגיוס:

בהתחלה נפגשתי עם המפקחת הכללית של האזור. הצגתי לה את הנושא, והיא הייתה מאוד מעוניינת. שתנו הכנסנו את העבודה על כך לתוכניות העבודה השנתיות שלנו. כשהחינוך הממלכתי-דתי שמע על זה הוא מאוד רצה להצטרף, אז גם הם הכניסו. אחר כך הייתה פגישה עם מנהלת מחלקת החינוך בעיר וטוכס שהם ישתתפו בעלויות. בנוסף, גייסתי את כל הגורמים העובדים עם בתי-הספר: שירותים פסיכולוגיים, שירותים טיפוליים, רווחה, מתי א ועוד. החלטנו שיוקם צוות היגוי עירוני שיווה את כל התהליך לאורך כל הדרך - נציגים מהפיקוח, מהרשות, משפ י. המנהלים שכבר מנוטים בכך יוכלו לעזור, וכך בעצם זה לא משהו של בית-הספר בלבד, זה כבר פרויקט קהילתי, ואז זה לא נשאר במעגלים מצומצמים בלבד. כל הזמן דאגנו להבהיר כי המנהל והצוות של בית הספר יזונו ויחליטו אם הם בכלל מעוניינים להשתמש בשאלון האבחון. הקדמנו להבליט את ההחלטה כי רק המנהל מקבל את הממצאים ומחליט על השימוש בהם. לכל השותפים מחוץ לבית הספר היה ברור שהם אינם מקבלים את הממצאים. (יועצת בכירה)

שלב א': גיוס מנהל בית-הספר

דיון ראשוני עם מנהל בית-הספר יכול להיערך על-ידי כל אחד מגורמי המעטפת: מפקח כולל, מנהל אגף חינוך או בעל תפקיד משפ"י - מנחה, יועץ בכיר, מנהל שפ"ח, פסיכולוג בית-הספר או היועץ החינוכי. אף-על-פי שלמנהל בית-הספר מערכת יחסים שונה עם כל אחד מבעלי תפקידים אלה, עקרונית מטרת הפגישה אחידה, ואף מהלכה עשוי להיות דומה במידה רבה.

יש לשאוף ליצירת מצב שמנהל בית-הספר מחויב לטיפול עומק יסודי ושיטתי ביצירת בית-ספר בטוח, ששורר בו אקלים איכותי המספק לא רק את הצרכים הבסיסיים של התלמידים אלא גם דואג להתפתחות המיטבית ולרווחה הנפשית שלהם. על מנהל בית-הספר להיות מוכן לקחת אחריות כוללת לתהליך התכנון של התערבות שתהלוך את אפיוני בית-ספרו ולראות בשאלון האבחון כלי ניהולי חיוני לקבלת מידע, שישמש בסיס לתכנון ולהתפתחות המערכת.

חשוב להבהיר כי ההחלטה על השימוש בכלי אבחוני זה אמורה להתקבל על-ידי מנהל בית הספר וצוותו ולא בהחלטה של בעלי תפקידים במשרד החינוך או ברשות המקומית. ניסיון העבר מלמד, כי החלטה אדמיניסטרטיבית על ביצוע אבחון "המונחתת מלמעלה" על המנהלים, אינה דומה לבחירה רצונית אוטונומית שלהם. כאשר בית-ספר בוחר באופן עצמאי לבצע אבחון, גוברים הסיכויים כי בהמשך יופק ממנו המרב. במערכת חינוך ממורכזת יחסית, החלטה אוטונומית של בית-הספר על האבחון ועל מסירת ממצאי האבחון למנהל בית-הספר בלבד מעניקים לשאלון האבחון את הייחודיות והחידוש ומשרתים את המטרה המוצהרת בפי כול, אם כי לא תמיד מבוצעת, של העצמת מנהל בית-הספר.

כמו כן מן הראוי להזכיר כאן כי, אבחון בית הספר עשוי להתבצע בשני שלבים: שלב המיפוי הכללי באמצעות שאלון הליבה ושלב ההרחבה לגבי צרכים ספציפיים. על כן על המנהל לראות בהחלטה האם להעמיק בהמשך את האבחון ולגבי אלו תכנים לעשות זאת, דבר התלוי אך ורק בשיקול הדעת שלו ושל הצוות.

א. השלב הראשון של הפגישה עם המנהל הוא שלב של הבהרת עמדות ואיתור צרכים. מומלץ לדון במושגים ובסוגיות של: "בית-ספר בטוח", "אקלים רגשי-חברתי", "צרכים בסיסיים" ו"צרכים מיטביים", צרכים רגשיים וחברתיים של ילדים ובני נוער, התנהגויות פרו-סוציאלית וא-סוציאלית בגיל הילדות וההתבגרות, ובתופעת האלימות בארץ ובקרב האוכלוסייה של תלמידי בית-ספר. על גורמי המעטפת, המעוניינים לפתח מוטיבציה-פנימית אצל המנהל, להיות בקיאים בסוגיות אלה ולהיות מצוידים במידע מעודכן במגוון הנושאים (לספק למנהל חומר תאורטי, דו"חות מחקר, פרסומים פופולריים וכו'). בנוגע לתופעת האלימות - הצגת ממצאי המחקר בנושא זה, שבוצע על-ידי משרד החינוך (דו"ח בנבנישתי), מעלה את הצורך שבית-הספר הספציפי גם ידע את היקף תופעת האלימות בין כתליו. (ראו בפרק א' לעיל, נתונים על האלימות במערכת החינוך, ובנספח ו' אלימות בקרב הנוער בישראל - בעין המחקר).

ב. לאחר הדיון עם המנהל על משמעויות המושגים "אקלים חינוכי מיטבי", "אקלים רגשי-חברתי", "בית-ספר בטוח", ו"אלימות בקרב תלמידים", יש לדון במדיניות משרד החינוך, במדיניות המחוז, במדיניות מערכת חינוך יישובית ובמדיניות שפ"י בנושא של תוכניות מניעה והתפתחות כמניעה ראשונית ושל תוכניות התערבות המיועדות לשיפור התרבות והאקלים בבית-הספר. בשלב זה ניתן להתייחס לחוזרי מנכ"ל (במיוחד חוזר מנכ"ל בנושא האלימות) ולהנחיות שפ"י (ראו נספח ח' - תוכניות שפ"י למניעת אלימות). באותם בתי-ספר שקיימת מודעות לחשיבות האקלים החינוכי-הרגשי-חברתי השורר בהם ושגם בתרבות הארגונית שלהם קיימת מסורת

של הפעלת תוכניות והתערבויות מערכתיות יזומות, חשוב לדון בדרכי הערכת יעילותן של התוכניות המופעלות.

סיום מוצלח של שני שלבים אלה מעלה את הצורך בשימוש בכלי ניהולי-אבחוני המספק מידע שיטתי, תקף ומהימן על תחושות התלמידים לגבי בית-הספר ועל תפיסתם אותו כמקום העונה על צורכיהם הבסיסיים וצורכיהם המיטביים. שימוש חוזר בכלי ניהולי-אבחוני לאורך זמן יוצר קו-בסיס (BASE LINE) ומהווה מסד נתונים מתעדכן בדבר השפעתן של התוכניות והפעילויות הנערכות בבית-הספר.

ג. בשלב זה מתאים להציג בפני המנהל את "שאלון הליבה", כפי שהוא מופיע בערכה זאת, ואת אופן השימוש בו. חשוב מאוד להבהיר את מבנה השאלון על כל מרכיביו ועד כמה עשיר המידע שניתן להפיק ממנו. מומלץ להציג את יתרונותיו המרכזיים בהצגת מידע מעודכן ומהימן ואת השימושים השונים שניתן לעשות במידע זה. מצד אחד ראוי להדגים כיצד השאלון מאפשר לקבל מענה לצרכים שעלו בשני השלבים הקודמים, ובה בעת לחזור ולהדגיש בפני המנהל, כי שאלון האבחון הנו מרכיב אחד בלבד במהלך כולל, שבעקבות ממצאיו תיבנה תוכנית התערבות; ובבוא העת, עם התקדמות ההתערבות, ישמש אותו השאלון כלי לקבלת היזון חוזר על השפעת ההתערבות ועל יעילותה (ראו תרשים ב', מודל היערכות בית-ספרית ליצירת בית-ספר בו שורר אקלים חינוכי מיטבי).

ד. חשוב מאוד שבעת הדיון עם מנהל בית-הספר והצגת הפוטנציאל החיובי המצוי בשימוש בשאלון-אבחון ליצירת בית-ספר ששורר בו אקלים רגשי-חברתי איכותי להזמין את המנהל להעלות חששות ודילמות הקשורות בשימוש במתודולוגיה זו. יש בראש ובראשונה להתייחס לחשש שהעלו מנהלים רבים, כי המורים יהיו סבורים שמדובר בעוד "פרויקט" נקודתי, והם יתקשו להבין מהי הכוונה בטיפול כולל באקלים בית-הספר. לכן יש לבחון גם את הדילמות הקשורות בהצגת השאלון בפני המורים, גם את הדילמות הקשורות בהצגת השימוש בשאלון בפני ההורים וגם את החששות הקשורים לתוצאות האבחון. מומלץ לדון בפתיחות בשאלות כמו: בפני מי יוצג המידע שיתקבל, כיצד לדאוג שהמידע אכן יהווה בסיס להמשך התערבות ולא אמצעי להוכחת הישגים או כישלונות של ההנהלה או של צוות בית-הספר, כיצד לא תיערך השוואה בין מורים וכי לא ישתמשו בממצאים העולים מהאבחון כדי להאשים מורה זה או אחר. כמו כן יש להתמודד עם החששות מפני הקשיים הצפויים לאורך כל התהליך ולטעת ביטחון ביכולת לבנות תוכנית התערבות מערכתית אפקטיבית שתוטמע בהתמדה.

ה. השלב האחרון בגיוס המנהל הוא השלב הנוהלי-טכני. בשלב זה יש להדגיש את מחויבותו של המנהל גם להיבטים פרקטיים אלה כדי למנוע מצב שהמנהל יטיל את ה"טיפול" על אחד מחברי הסגל ובכך יצמצם את מחויבותו לתהליך ואת מעורבותו בו. מומלץ להמשיך את הדיון בשאלות הרבות שהועלו לעיל בפגישה עם צוות הניהול. אם אין בבית-ספר צוות ניהול קבוע, רצוי לעודד הקמתה של ועדת היגוי לנושא "איכות החיים בבית הספר".

*** ממלכתי מחקר המנהלים בולטת בראש ובראשונה עוצמת מעורבות מנהל בית-הספר בתהליך. 90% מהמנהלים דיווחו על מעורבות גבוהה בתהליך על כל שלביו - החל בשלב הצגת הרעיון בפני חדר המורים, המשך בהיערכות לקראת העברת שאלון האבחון, בהצגת ממלכתי האבחון בפני בעלי התפקידים האחרים במערכת ומחוצה לה, וכלה בשלב התכנון של תוכנית ההתערבות הבית-ספרית.**

רק לאחר שמנהל בית-הספר החליט, כי שאלת האקלים הרגשי חברתי בבית-הספר ראויה לעלות לקדמת הנושאים שתוקדש להם תשומת לב מרובה, וכי ייעשה שימוש בשאלון האבחון, רק אז עליו לתכנן את אופן הצגת הרעיון בפני צוות הניהול. מן הראוי כי אנשי שפ"י, שעבודתם מונחית על פי הגישה המערכתית ויש להם הבנה בתהליכים הדינמיים בתוך צוותי בית-הספר, יהיו שותפים פעילים בתכנון מפגש זה.

שלב ב': גיוס צוות ניהול

לאחר שמנהל בית-הספר החליט על מחויבותו לתהליך שיפור האקלים הרגשי-חברתי של בית הספר ועל שימוש בשאלון האבחון, יש להתחיל בהפצת הרעיון במעגלי בית-הספר. המעגל הראשון שיש לגייסו הנו צוות הניהול. מומלץ כי אנשי שפ"י יהיו שותפים למנהל בתכנון מפגש חשוב זה ואף ייקחו חלק פעיל במפגש עצמו.

המטרה המרכזית בפגישה עם צוות הניהול היא להעביר את התפיסה שבית-הספר ינסה לשפר את האקלים הרגשי-חברתי השורר בו על בסיס של אבחון שיטתי. בהמשך הם יתוודעו לשאלון האבחון וידונו בהיבטים שונים הקשורים לשימוש בו.

את צוות הניהול ניתן לראות כמדגם המייצג את מגוון הדעות והתגובות של חדר המורים. חשוב להתחיל את הדיון בבירור עמדות, תפיסות ואמונות לגבי מחויבותו, יכולתו ומגבלותיו של בית-הספר לספק צרכים בסיסיים וצרכים מיטביים של תלמידים. עמדותיהם, חששותיהם ותגובותיהם של חברי צוות הניהול להעברת שאלון האבחון מחייבים התייחסות רצינית וחשיבה משותפת. בנוגע להיבט הספציפי של האלימות, כדאי להציג לצוות את ממצאי המחקרים על ממדי התופעה בארץ ולעמוד על החשיבות של קבלת תמונה ברורה וספציפית על ממדי התופעה בבית-ספרם. כמו כן, יש להתייחס אל העשייה הקיימת בבית-הספר על היבטיה השונים הקשורים לאקלים של בית-הספר ולהתמודדות עם תופעת האלימות. חשוב להעלות את הצורך בבקרה, בהיזון חוזר ובהערכת יעילות התוכניות. במקביל, יש להבהיר את הקונטקסט המלא של בית-ספר מיטבי ולהדגיש שהצורך בביטחון ובמוגנות הוא מחד גיסא רק אחד ממוגוון הצרכים שחשוב לספקם, ומאידך גיסא הוא הצורך הבסיסי ביותר לכל פעילות חינוכית ולימודית בבית-הספר. יש מקום לדון במידרוג הצרכים הבסיסיים והצרכים המיטביים ובמשמעותם העיונית והמעשית לצוות בית-הספר ולתלמידים.

לאחר הצגת הרציונל של שימוש ספיראלי בשאלון אבחוני המספק מידע הן לגבי תפיסות התלמידים את איכות האקלים הרגשי-חברתי של בית-הספר והן לגבי ממדי האלימות הבית-ספרית, יש להציג את שאלון הליבה בפני הצוות. לאחר זאת, יש לדון במשותף בדילמות ובקשיים העולים משימוש בו.

חשוב להדגיש שמטרת השאלון היא מיפוי הצרכים והבעיות והגדרת הדרכים לשינוי ולפתרון בעיות, ואין מטרתו להעיד על הצלחה או על כישלון של המורה הבודד או של הצוות החינוכי בטיפוח רווחתם של התלמידים ובמיגור תופעת האלימות.

בסוף הישיבה, ואם יש צורך בסוף סדרת ישיבות, עם צוות הניהול, יש להגיע להסכמה לגבי הנקודות האלה:

א. חשיבות איכות האקלים הרגשי-חברתי והשימוש בשאלון אבחוני כשלב ראשון בתהליך של תכנון התערבות בית-ספרית. החשש הוא שללא הסכמה מוצהרת וברורה של צוות הניהול לגבי חשיבות הנושא ומתודולוגיית השינוי, לא ניתן יהיה להמשיך בתהליך. צוות הניהול, כמו המנהל, חייב לראות עצמו אחראי על האקלים הבית-ספרי ועל תחושת המוגנות של המורים והתלמידים כאחד. לשם כך עליו להתגייס לטיפול בנושא ולייחס לו עדיפות עליונה. עצם ההחלטה של המנהל ושל הצוות החינוכי, לאבחן סוגיות כה רגישות הקשורות בתפיסות התלמידים את בית-ספרם (ואת ממדי האלימות בו) מהווה אינדיקטור "לרצינות" כוונותיהם לטפל בתופעה.

ב. צוות היגוי בית-ספרי - יש להחליט האם צוות הניהול יהיה הצוות המוביל את תהליך ההיערכות לשיפור האקלים הרגשי-חברתי בבית-הספר או שיוקם צוות מיוחד לנושא. אומנם צוות הניהול הנו הצוות הטבעי הנושא באחריות על תפעול בית-הספר, והוא מתכנס לעתים תכופות, אולם בהקמת צוות היגוי מורחב, אשר יוביל את בית-הספר ביצירת אקלים חינוכי מיטבי נקי מאלימות, יש משום מסר של טיפול ייחודי בנושא. בצוות כזה ניתן לשתף נציגים מבית-הספר (יועץ, פסיכולוג, בעלי תפקידים אחרים ומורים נבחרים) ונציגים מחוץ לבית-הספר (נציג ועד ההורים, נציגים מהרשות המקומית, היועץ הבכיר ומנהל השפ"ח, נציג הפיקוח וכד'). כמו כן ניתן לשלב בין שני הצוותים - צוות הניהול ישמש כגוף ביצועי, וצוות ההיגוי ילווה את בית-הספר בתהליך ההיערכות.

**מחקר המנהלים צוין, כי מבין כל הגורמים שמחוץ לבית-הספר היו היועצים הבכירים המעורבים ביותר בתהליך. בשליש מבתי-הספר היועץ הבכיר עשה את המהלך הראשון של הזגת אפשרות האבחון לפני מנהל בית-הספר, ובשני שליש מבתי-הספר הם היו מעורבים במידה רבה בכל תהליך האבחון ושותפים בתכנון ההתערבות. מבין כל בעלי התפקידים בתוך בית-הספר בלטה במיוחד מעורבותו של היועץ החינוכי. נראה בבירור כי הוא בתוקף תפקידו נמצא לצדו של מנהל בית-הספר בהנעת התהליך. מעורבות היועץ מתגלית כבר בשלב הראשון: ברבע מבתי-הספר היועץ החינוכי הוא זה שהזיג את תהליך האבחון לפני המורה/המנחה (בהשוואה ל-15% מבתי-הספר שבהם הוזג התהליך על-ידי המנהל עצמו). בשלושה רבעים מבתי-הספר מציינים המנהלים שמעורבות היועץ בתהליך הייתה גבוהה ביותר, ובאותו שיעור של בתי-ספר משיה המנהל, כי היועץ מעורב במידה רבה ביותר בתכנון תהליך ההתערבות.*

כשצוות הניהול עומד בפני ההחלטה 'מי בפועל יוביל את התהליך', עליו להביא בחשבון את מכלול המשימות של בית-הספר ואת משאבי הזמן העומדים לרשות אנשי הצוות השונים לתפקידים ומשימות נוספים. יש לעשות זאת מתוך הבנה שהצוות האחראי יצטרך לשמש כוח מניע שיקדם את התהליך באופן פעיל במהלך שנת הלימודים.

שיקול נוסף שיש לתת עליו הדעת הוא הרצון והיכולת לשלב בתהליך מספר רב של מורים, ככל שניתן.

ייתכן כי צוות היגוי, שיוקם במיוחד למשימה זו ויכלול מורים שאינם שותפים בצוות הניהול, יוכל לתרום למערכת תפוקות נוספות על אלו שתורם צוות הניהול.

מחקר המנהלים הראה כי המנהלים הובילו עבודת צוות מערכתית שהיו לה שותפים רבים מבין בעלי התפקידים בתוך בית-הספר ומחוצה לו. המנהלים מדווחים, כי כבר מהמהלך הראשון של הצגת מדד האבחון הלא-מלאה מחזית מבתי-הספר נעשתה ההצגה באמותץ על-ידי מוסד בעלי תפקידים. הצגת המדד נעשתה ב-96% מבתי-הספר בפני כורוס נרחב, שכלל את כל חדר המורים (מחנכים, מורים מקצועיים, חברי הנהלה) ואת ועד ההורים. בהמשך התהליך מדווחים המנהלים, כי כל בעלי התפקידים בתוך בית-הספר (טגני המנהל, היועץ החינוכי, רכזי השכבות ורכזי החינוך החברתי) היו מעורבים במידה רבה עד רבה ביותר בכל התהליך. לנוכח המעורבות הגבוהה אין תמה על כך, שהמנהלים מדווחים כי בעיקר בחרו לשלף בתוצאות הממצאים גורמים מתוך בית-הספר. קבוצת בעלי תפקידים אלה גם משיכה להיות מעורבת במידה רבה מאוד בתהליך תכנון ההתערבות. יש להניח שכל אותם גורמים אשר היו בעלי תהליך ההיערכות, האבחון ותכנון ההתערבות יאשיכו במעורבותם גם בשלה הישום, וככל שיעבור גבוה יותר מתוך אנשי בית-הספר מעורב במהלכים להפחתת האלימות, גדל הסיכוי שבית-הספר יהיה מקום בטוח.

ג. שיתוף ההורים - סוגיית שיתוף ההורים במאמץ לשיפור איכות האקלים הרגשי-חברתי של בית-הספר ולשימוש בשאלון-אבחון היא מורכבת, ויש להקדיש חשיבה מדוקדקת לנושא זה. באופן כללי ניתן לומר שמומלץ, שהורי התלמידים יהיו שותפים להחלטה על שימוש בשאלון האבחון. ישנה חשיבות לשיתוף ההורים בהיערכויות לקראת הטיפול בנושא רגיש זה, תוך הדגשת המאמץ שמושקע בכך מצד המערכת הבית-ספרית. יש להסביר להורים את החשיבות של התהליך המעגלי: אבחון, תכנון, התערבות והערכה. נוסף על כך, חשוב לרתום את ההורים לסייע בשלבים שונים של התהליך, כי ביכולתם לתרום למאמץ זה, ואגב כך להדגיש את הצורך בפעולה מערכתית כוללת. אולם ישנם הקשרים שבהם שיתוף ההורים אינו מומלץ, והוא אף עלול להקשות על קידומו של התהליך בבית-הספר. המנהל וצוות הניהול, המכירים את קהילת ההורים ואת מסורת שיתוף הפעולה ביניהם, יחליטו כיצד לשתף את ההורים - באיזה שלב ובאלו תחומים לערב אותם.

ממחקר המנהלים למדנו, שהתגובה של כל פלחי האוכלוסייה של קהילת בית-הספר להיצוץ האבחון - של הסגל החינוכי, של התלמידים והורי התלמידים - הייתה חיובית מאוד. משמעות ממצאים אלו הנה כי מנהל בית-ספר השוקל את השימוש באבחון אינו צריך לחשוש, שמה ייתקל בהתנגדויות. נהפוך הוא - נראה כי ההורים מקבלים את האבחון כביטוי לעשייה חינוכית איכותית וכמהלך אמיתי של התמודדות עם תופעה מדאיגה. באל מקרה לא דווח על-ידי המנהלים, כי ההורים פירשו מהלך זה כאילו בבית-הספר יש תופעה חמורה הדורשת טיפול מיוחד. מעניין לציין שגם המורים הגיבו בחיוב רב להצעת האבחון, אם כי הם העלו לא מעט שאלות הנוגעות ישירות לתפקודם. כנראה גם הם רואים את האבחון כמהלך המבטא רצינות חינוכית והתייחסות רצינית לבעיה, ולא עוד פרויקט שתועלתו מוטלת בספק.

ד. שילוב תלמידי כיתות א'-ג' באבחון - שאלון הליבה בערכה זו אינו מיועד לתלמידי כיתות א'-ג'. כדאי שצוות הניהול בבתי-הספר היסודיים ישקול האם רצוי לקבל נתונים גם מתלמידי הכיתות הנמוכות, ואם כן - כיצד לעשות זאת.

צוות מחנכות כיתות א'-ג' בבית-ספר יסודי שהשתתף במחקר החלוץ בשנת תש"ס החליט ביוזמתו להכין שאלון שיתאים לשכבות גיל אלה. המחנכות בחרו מתוך שאלון האבחון מספר שאלות והתאימו את ניסוחן לרמת הבנת-הנקרא של התלמידים. העברת השאלון בשכבות גיל אלה אפשרה למחנכות להיות שותפות מלאות בתהליך הבית-ספרי, ובה בעת היא גם תרמה להרגשת הבגרות והאחריות של התלמידים הצעירים. בנספח ג' מוצג שאלון זה.

ה. הגדרת לוח זמנים מדויק - הגדרה מראש של לוח זמנים לעבודה מהווה גורם חיוני בתהליך. הואיל והעברת השאלון הנה רק תחילתו של תהליך ממושך, שעיקרו תכנון קפדני של ההתערבות וביצוע שיטתי של התוכנית, מומלץ כי שאלון האבחון יועבר בתחילת שנת הלימודים או לקראת סופה. אם הוחלט כי שאלון האבחון יועבר בתחילת שנת הלימודים, יש לדאוג כי הדבר ייעשה כחודשיים לאחר תחילת השנה, כדי שיישום תוכנית ההתערבות יוכל להתבצע החל בחודש נובמבר, ולקראת סוף השנה ניתן יהיה להעביר שנית את השאלון לצורך הערכת ההתערבות. מספר בתי-ספר העדיפו להעביר את שאלון האבחון לקראת סוף שנת הלימודים ולנצל את חופשת הקיץ ואת ימי ההיערכות, שבהם על-פי-רוב מתעצבת תוכנית העבודה השנתית, לשם היערכות מתאימה.

צוות הניהול, לאחר שהחליט על שימוש בשאלון האבחון, נדרש למספר החלטות אופרטיביות הקשורות בהיבטים הפרוצדורליים של העברתו:

1. **תכנון מערך הדגימה:** - לאיזו אוכלוסייה מבין התלמידים יועבר השאלון.

קיימות מספר אפשרויות:

(א) **כלל אוכלוסיית התלמידים** - עקרונית מומלץ להעביר את השאלונים לכל תלמידי בית-הספר, כיוון שכך מתקבלת התמונה המקיפה והמהימנה ביותר. דרך זו מאפשרת לעבד את הנתונים ברמת הכיתה הבודדת, ברמת השכבות השונות וברמת בית-הספר בכללותו (יש לדון בדרך שיתקבל מידע מתלמידי כיתות א'-ג'). עם זאת, העברת השאלון לכל כיתות בית-הספר דורשת היערכות רחבת היקף אם בית-הספר הוא גדול במיוחד. כאשר בכל שכבת גיל יש מספר רב של כיתות, ניתן לשקול את האפשרות שלפנינו -

(ב) **דגימת אקראית של מספר כיתות מכל שכבה** - העברת השאלון למספר מסוים של כיתות מכל שכבה (אך לא פחות מ - 50% ממספר הכיתות בשכבה), כשבחירת הכיתות תיעשה באופן מקרי לחלוטין (למשל על-ידי הגרלה). שימוש בדגימה מצמצם את מספר המשתתפים, ולכן הוא קל ומהיר יותר לביצוע. חשוב להבהיר כי ניתן לקבל נתונים מייצגים על בית-הספר, על השכבה ועל הכיתות שנדגמו רק אם הכיתות אכן נדגמו כהלכה באופן רנדומלי.

(ג) **דגימה מכוונת של כיתות או שכבות מסוימות** - בשיטת דגימה זו מועבר שאלון האבחון בכיתות מסוימות או בשכבות, שלגביהן יש עניין מיוחד לקבל מידע מבוסס. לדוגמה, ניתן להעביר את השאלונים לכיתות, שבעיית האלימות בהן שכיחה ועל כן מדאיגה במיוחד, או לכיתות, שבהן מתגלים קשיים חברתיים או לימודיים בולטים, ועל כן הצוות החינוכי מבקש אבחון שיטתי כדי להבין מה עומד בבסיס אקלים הכיתה. חשוב מאוד לשים לב כי דגימה זו, שאינה רנדומלית, אינה מאפשרת הסקת מסקנות לגבי כלל בית-הספר או כלל השכבה שהכיתה הנדגמת נמנית עמה, שכן הכיתות נדגמו על סמך מאפיין מסוים.

2. **אופן העברת השאלון** - בכל מערך דגימה שעליו החליט בית-הספר יש לגבש הנחיות מפורטות לגבי אופן העברת השאלונים בכיתות. הנחיות אלו צריכות לכלול:

(א) **קביעת יום ושעה להעברת השאלונים** - מומלץ כי שאלוני האבחון יועברו בפרק זמן רצוף (במשך יום, יומיים עד שבוע) לכלל התלמידים כדי להפחית את השפעתם של אירועים נקודתיים על תפיסות התלמידים ועל רגשותיהם. כדאי להעביר את השאלון בתחילת יום הלימודים ולא בסופו וליצור בכיתה תנאים סביבתיים המאפשרים לתלמידים להקדיש את מרב תשומת לבם למילוי השאלון.

(ב) **קביעת אנשי הצוות המעבירים את השאלונים** - על הצוות להחליט האם השאלונים יועברו על-ידי מחנכי הכיתות או על-ידי המורים המלמדים בכיתה במועד שנקבע. כמו כן יש לוודא שכל המורים, לפני העברת השאלונים, יעברו תהליך של הכנה לקראת השיחות עם התלמידים. הדבר יוסבר בהמשך.

(ג) **קביעת אחראי על תהליך העברת השאלונים** - יש להחליט מי יטפל בחלוקת השאלונים לכיתות ובאיסופם (רצוי להכין לכל כיתה מעטפה ובה כמות מספקת של שאלונים; אל אותה מעטפה יוחזרו השאלונים לאחר שימולאו).

חשוב לזכור - קביעה ברורה וחוסנאות מראש והקפדה על פרטים טכניים אלה, חיונית להצלחת האבחון ולתכנון תוכנית פעולה

שלב ג - גיוס צוות המורים

את המפגש עם צוות המורים - יש להכין בצורה מדוקדקת, כיון שזהו שלב קריטי בתהליך. מיותר מלהדגיש כי את המפגש ינחה מנהל בית-הספר על מנת שהמסרים העיקריים יגיעו ישירות מפיו. אנשי שפ"י וצוות הניהול מצופים להיות פעילים בדיון שיתפח בהמשך המפגש.

מטרת המפגש היא להציג בפני צוות המורים את הרציונל לשימוש בשאלון האבחון כשלב בדרך לתכנון היערכות בית-ספרית בנושא שיפור האקלים הרגשי-חברתי למניעת אלימות וליצירת בית-ספר העונה בצורה מירבית על הצרכים הבסיסיים והצרכים המיטביים של תלמידים. בפגישה זו, כבפגישות שקדמו לה, כדאי ליצור סוג של "סיעור מוחות" סביב השאלה של אקלים רגשי-חברתי ושל תפקיד בית-הספר במתן מענה לצרכים בסיסיים ולצרכים מיטביים של תלמידיו. מומלץ להתעכב על הגדרת "בית-ספר בטוח" - מקום שהוא לא רק נקי מאלימות, אלא גם מקום שיש בו דאגה לרווחה הנפשית ולהתפתחותם המיטבית של התלמידים. יש להציג

נתונים על תופעת האלימות בבתי-הספר בישראל (באמצעות מחקריהם של ד"ר יוסי הראל ופרופ' רמי בנבנישתי) וכן להציג בפני המורים את שאלון האבחון על מרכיביו השונים ולהדגיש את המידע המגוון העולה ממנו; כמו כן יש להתייחס לסיכומים טכניים לגבי העברתו בכיתות.

בישיבה זו חשוב לשמוע את דעתם של המורים על התהליך האבחוני באופן כללי ועל התפיסה העומדת מאחוריו, כמו גם על התהליך שנקבע להעברת שאלון האבחון בכיתות. יש לעודד את המורים לשאול שאלות, להעיר הערות ולהעלות חששות ודאגות, שהעברת השאלון בכיתותם מעוררת בהם.

בישיבה זו (או בישיבה הבאה שתדון בפרטי העברת השאלון) יש להדגיש את ההחלטות הטכניות שהתקבלו (למי מעבירים, מתי מעבירים, מי מעביר, מי אחראי על ההעברה). אם סוכם כי העברת השאלון תבוצע על-ידי המורים, יש להנחותם בקפידה לגבי ההיבטים הפרקטיים שבהעברת השאלון כמו גם לגבי הדיון שיתקיים בכיתה לאחר מילוי השאלות. היועץ החינוכי ופסיכולוג בית-הספר יכינו לכל מחנך דף הנחיות שיחולק בסוף המפגש.

כדי שיוקם הארגון מהשימוש בכלי זה, חשוב שהחוליה בין המנהל לבין המורים יהיה ברור וענייני

לסיכום, שיתוף המורים וגיוסם לקראת שימוש בשאלון האבחון חשובים להצלחת התוכנית לשיפור האקלים הרגשי-חברתי בבית-הספר. ללא מוכנות ומחויבות אמיתיות של המורים לתהליך לא ניתן יהיה להמשיך ולממש את השלבים הבאים והחשובים בהיערכות - תכנון ההתערבות וביצועה בפועל; משמע לא תושג כל תועלת מהעברת השאלון.

שיתוף כעולה והסכמת הצוות לאבחון כהטיס לתכנון התערבות - תנאי הכרחי וחיוני

שלב ד' - עדכון ושיתוף התלמידים

לא ייתכן להפעיל תוכנית יעילה לשיפור האקלים הרגשי-חברתי בבית-הספר מבלי שהתלמידים עצמם יהיו שותפים פעילים בה ויפתחו אחריות אישית למתרחש. על בסיס תפיסה זו יש לשתף את התלמידים בכל התהליך, החל באבחון באמצעות השאלון, המשך בתכנון ההתערבות על פי נתוני האבחון וכלה בהפעלת התוכנית והערכתה עם סיום שנת הלימודים. יש להסביר לתלמידים שהם תופסים מקום חשוב ביצירת אקלים בית-ספרי חיובי ולנטוע בהם אחריות למעשיהם. בתוכנית התערבות, שבה יש לתלמידים משימות קונקרטיות, טמון פוטנציאל רב יותר ליצירת בית-ספר ששורר בו אקלים איכותי המקדם את התפתחותם של התלמידים. מעורבות התלמידים אמורה להיות מתוכננת ומותאמת לגיל ולשלב ההתפתחותי שבו מצויים התלמידים. הניסיון שנצבר בשפ"י בשנים האחרונות בתוכניות, כמו "משכני שלום", "גישור", "הנחיית עמיתים", מלמד שוב ושוב על הפוטנציאל שיש בשיתוף תלמידים בשיפור האווירה בבית-הספר.

כדי לעורר אצל התלמידים תחושות של שיתוף ומעורבות וכדי שהתשובות על השאלון יינתנו מתוך רצינות מרבית, מן הראוי שבהסבר שיינתן בכיתות תהיה התייחסות נרחבת לשתי הנקודות האלה:

א. שימוש באבחון כבסיס לתוכנית התערבות -

יש להסביר עד כמה חשוב מקומם כתלמידים במערכת הבית-ספרית ולהדגיש את הצורך בסיועם כדי למפות את האווירה הבית-ספרית וכדי לדעת מה הם חווים ומה הם מרגישים ביחסים שבנים לבין חבריהם ושבנים לבין המורים. יש להבהיר כי הרצון לשיפור האקלים הקיים, ולא אי-נחת ובעייתיות מסוימים הוא שהניע את הנהלת בית-הספר לנקוט מהלך זה. יתר על כן, כדי שאומנם יושגו התוצאות הרצויות חשוב למפות את הקיים, ומיפוי זה יכול להיעשות רק באמצעות התלמידים. את רמת ההסבר יש להתאים לרמת הכיתה; בכיתות גבוהות יותר ניתן להסביר לתלמידים את המודל הספירלי של פעילות מערכתית: אבחון המערכת - תכנון התערבות - ביצוע ההתערבות - הערכת ההתערבות.

ב. אנונימיות השאלונים - כדאי לדון בסוגיית האנונימיות ולהדגישה בהכנת התלמידים לקראת מילוי השאלונים. יש להסביר כי האנונימיות מאפשרת להם לענות תשובות כנות ללא כל חשש. יש להדגיש את חשיבותן של תשובות מהימנות להצלחת האבחון. חשוב להסביר לתלמידים, כי זהו שלב ראשון והכרחי בשיפור האקלים הרגשי-חברתי ובקידום רווחת התלמידים; במסגרת שלב זה הסיוע שלהם הוא במילוי השאלון שצריך להיעשות מתוך שיקול דעת ותשומת לב. בשלבים מאוחרים יהיו להם תפקידים חשובים בעצם הפעלת התוכניות לשיפור האקלים בבית-הספר.

בכל בתי-הספר שבמהלך שנת הלימודים תש"ס-תשס"א השתמשו בשאלון אבחון, נערכו שיחות בכיתות לפני העברת השאלון. לתלמידים הוסברה מטרת האבחון והאופן שבית-הספר ישתמש בממצאים לשם יצירת בית-ספר בטוח ומיטבי לתלמידיו.

חשוב להדגיש כי הצגת רעיון האבחון מהווה אירוע מזדמן למחנכי הכיתות ולכל מורי בית-הספר לקיים שיחות עם התלמידים בדבר תפיסותיהם את בית-הספר ורגשותיהם כלפיו. מניסיון העבר עולה כי התלמידים מייחסים ערך חיובי גבוה למוכנות הנהלת בית-הספר לבחון באופן "אמיתי" את תפיסות התלמידים. מומלץ על כן להנחות את התלמידים, שמעוניינים לכתוב דברים שלא נשאלו עליהם, לעשות זאת באופן חופשי על גב השאלון.

נוסף על כך, מומלץ לערוך "שיחת אוורור" (Debriefing) עם סיום מילוי השאלון - לשאול את התלמידים איך הם מרגישים לאחר מילוי השאלון ואם משהו מטריד אותם. מטרת שיחה זו היא לאפשר לתלמידים להביע את רגשותיהם. יש לגלות רגשות כלפי תלמידים שנושא זה מעורר בהם תגובה רגשית. מומלץ להבהיר לתלמידים את המשך התהליך - קבלת ממצאי האבחון.

שלב ה' - עדכון ושיתוף של ההורים

במציאות חברתית חינוכית משתנה, כשיותר ויותר ניתנת להורים האפשרות לבחור את בית-הספר שבו ילמדו ילדיהם, כשבצד הזרם המרכזי בחינוך הממלכתי מוקמים בתי-ספר ייחודיים, כשמעורבות ההורים בתהליכים המתרחשים בבית-הספר והשפעתם עליהם הולכות וגדלות, כשנושא האלימות בבתי-הספר נמצא בקדמת תשומת הלב הציבורית - במציאות כזאת החשיבות שבשיתוף ההורים בתוכנית המוצעת כאן הולכת וגדלה. לשיתוף זה מספר יתרונות בולטים:

1. חשוב שההורים, כגורמים משמעותיים ביותר בחיי התלמיד, יהיו שותפים למאמץ לתת מענה הולם לצרכים הבסיסיים ולצרכים המיטביים של ילדיהם ויתגייסו למטרה זו גם בסביבה הבית-ספרית.
2. חשוב שההורים ידעו כי לבית הספר "אכפת" שהתלמידים ירגישו מוגנים ובטוחים בבית-הספר ושבעי רצון מהאווירה השוררת בו, ושלשם כך בית-הספר מוכן להשקיע משאבים לא מעטים.

שיתוף ההורים מגדיל את הסיכוי שההורים יעריכו את המאמצים שבית-הספר עושה כדי לטפח את רווחתם הנפשית של תלמידיו.

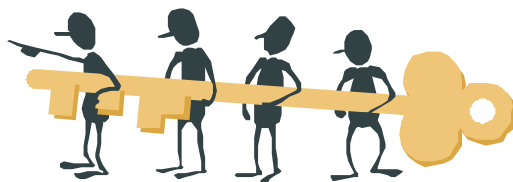
חשוב שההורים יהיו מעודכנים בשיקולי הדעת המורכבים, שקדמו להחלטה שיש לבסס את התוכניות לשיפור האקלים הרגשי-חברתי של בית-הספר על אבחון שיטתי באמצעות שאלון אבחון.

שיתוף חלקי של הורים - עדכונים לגבי העברת השאלון ותו לא - אינו רצוי. המלצתנו היא לשתף את ההורים הן בשלב שלפני העברת השאלון והן בשלבים שלאחר קבלת התוצאות, שלאחר תכנון ההתערבות ושלאחר הפעלתה והערכתה. ניתן להציג להורים דו"ח כתוב, המציין את הממצאים העיקריים שעלו מתוך שאלון האבחון, ולדון עמם על דרכי הטיפול וההתערבות. כמו כן ניתן להציג בפני ההורים את הממצאים (נתונים מספריים) ברמת בית-הספר. לגבי תת-השאלון בנושא אלימות ניתן גם להשוות את הממצאים לנורמות הארציות בכלל ("המדד הארצי") ולבתי-ספר דומים ("המדד הסקטוריאלי") בפרט. הואיל וחשוב מאד כי הצוות החינוכי ירגיש בטוח יש להבהיר מראש לכולם כי לא יוצגו נתונים מפורטים לגבי כיתות או שכבות. יש להדגיש בכל מקרה את המאמצים שנעשים ושייעשו ליצירת בית-ספר בטוח ולשתף את ההורים בדיון על ההחלטות המתקבלות ועל הפעולות שנוקטת הנהלת בית-הספר לאור הממצאים.

ברור כי האופן והעיתוי של שיתוף ההורים בהחלטה לשפר את האקלים הרגשי-חברתי ייעשו בכל בית-ספר בהתאם לדפוסי הקשר הייחודיים שיש לו עם קהילת ההורים. בבתי-ספר שש-שנתיים גדולים ניתן להציג את העניין בפני ועד הורים מרכזי או ועדי הורים כיתתיים. בבית-ספר קטן ניתן אפילו לזמן מפגש של כל ההורים יחדיו (או על פי שכבות גיל) ולהרצות בפניהם על צורכי ילדים ובני נוער ולדווח על המהלכים העתידיים בבית-הספר שיהיה בהם כדי לספק צרכים אלה.

****ממצאי מחקר המנהלים עולה, כי הוטמעה ויושמה התפיסה שטיפול נכון בתופעות שליליות אינו מהלך חד-פעמי אלא תהליך מתמש שנדרשת לו היערכות מתאימה. ההיערכות כוללת טבע של מפגשי חשיפה בפני הקוראית השונית בבית-הספר (שכל המנהלים מדווחים כי הוא קוים), ופעולות הכנה של התלמידים לפני העברת השאלון (שבוצעה בארבע החיטיות מבתי-הספר על-ידי מחנכת הכיתה, בהלך מהמקרים בשיתוף היועצת). הממצאים מראים מצד אחד כי בשלושה רבעים מבתי-הספר התקיים תהליך היערכות מתמש (מחודש ועד ארבעה חודשים ואף למעלה מזה), ומצד אחר כי קיימת שונות רבה בין בתי-הספר (בשלושה מבתי-הספר ההיערכות נמשכה חודש; ברבע מהם נמשכה חודשיים; בחמישים שלוש חודשים ומעלה). יש להניח כי משך ההיערכות משקף את התנאים הייחודיים של תרבות בית-הספר על כל מרכיביו.**

תהליך ההיערכות הכולל - שיתוף וגיוס מרב הגורמים לקראת האבחון -
עשוי להיות ממושך ואף מייגע. עם זאת, מעורבותם של בעלי התפקידים
מחוץ לבית-הספר ומתוכם הכרחית לשם יצירת שיתוף פעולה מועיל
וקורה שיש בו כדי לתרום, בטווחו של דבר, ליצירת אקלים רגשי-חברתי
בית-ספרי חיובי יותר





פרק ה'

העברת שאלון האבחון

פרק ה' - העברת שאלון האבחון

מומלץ שהשאלון יועבר על-ידי מחנכי הכיתות, וכי היועץ החינוכי יהיה האחראי לכל מערך העברת השאלון - הפצת השאלונים וריכוזם מהכיתות השונות והמשך הטיפול בהם.

יש להכין מבעוד מועד מעטפות מיוחדות לכל כיתה. לאחר שימולאו, ייאספו השאלונים של כל כיתה על-ידי בעל התפקיד שהוכשר לכך ויוכנסו למעטפה נפרדת, שיירשם עליה שם הכיתה, מספר השאלונים המלאים והערות לגבי העברת השאלון. סידור זה מארגן את החומר בצורה יעילה וחוסך זמן בהמשך.

בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות, שעובדים בהן מספר יועצים, אפשר שכל יועץ יהיה אחראי על הכיתות או על השכבה או השכבות שהוא פועל בהן. מומלץ כי היועץ יעבור בין הכיתות בעת העברת השאלון, יענה לשאלות, יבהיר נקודות לא ברורות, יסייע לתלמידים מתקשים, לעולים חדשים ולתלמידים שיש להם ליקויי למידה.

מחקרי המעקב עולה, כי ברוב בתי-הספר השאלון הועבר על-ידי המחנכים שתזכרכו קודם לכן על-ידי היועצות. יחד עם זאת, שותפו בתהליך העלי תפקידים נוספים:

- שיתוף מורים מקצועיים - המחנכים העבירו את השאלונים אחרי שהיועצת תדרכה אותם באופן אישי. לכל מחנך הוצמד מורה מקצועי לתעד את התהליך. אחרי העברת השאלון התפתח דיון בכיתה בעיקר סביב השאלה מה עושים עם האלימות. הייתה התעניינות בנושא באופן כללי, וגאמר לתלמידים שהתוצאות יוצגו בכיתה. (מנהלת).

- שיתוף מורים טיפוליים ומורים של העולים החדשים - אני, היועצת, מורה טיפולית ומורה לעולים הסתובבו בכיתות ועזרנו. (מנהלת).

מספר בתי-ספר הועברו השאלונים על-ידי היועץ או מנהל בית-הספר. אני העברתי את השאלונים בכל הכיתות. בחלק מהכיתות שאתן עבדתי על האלימות זה התבקש. ביתר הסברתי. ההתייחסות של התלמידים הייתה באופן כללי רצינית. מעט מאוד ילדים מצאו את זה כדרך לחטל חשבוניות עם בית-הספר. (יועצת).

אני באופן אישי העברתי את השאלונים וקראתי את ההוראות עם הילדים. בכל הכיתות הייתה גם המחנכת. היה שקט בזמן ההעברה. הילדים הבינו שיבוא המשק. (מנהל).

הערות לגבי העברת השאלון בכיתות ד'-ה'

יש לשים לב, כי אף-על-פי שהשאלונים מיועדים גם לכיתות ד' - ה', דווח על מספר מועט של מקרים בהם התגלו אצל תלמידים מטיימס קשיים בהבנת חלק מהשאלות. הקושי נבע משתי סיבות עיקריות:

1. אי הבנת מושגים - המושגים שהיו בעייתיים הם: תקיפה מינית, זווית בית-ספר (מי כלול בזווית), קללות מורים (האם הכוונה רק לקללות שמוכנות למורים ישירות בפניהם, או שהכוונה גם לקללות הנאמרות בפני הורים ללא נוכחות המורה). אנו ממליצים להטביר לתלמידים את משמעותם של מושגים אלו לפני העברת השאלון, כפי שאמרה מנהלת בית-ספר יסודי: צריך לפרט את השאלון לקטנים ולתת להם הטבירים מדויקים.

בכיתות נמוכות, שבהן זכויים קשיים, ניתן לשתף בהעברת השאלונים מורה נוסף שיימצא בכיתה ויסייע להטביר את השאלות לילדים המתקשים. בעת תכנון העברת השאלונים יש לתת את הדעת לתלמידים עולים ולתלמידים לקויי למידה שבכיתה. ניתן לשקול קריאה בקול של ההוראות לפני חלוקת השאלונים וקריאה בקול של השאלון עצמו לפני הילדים, אם מתעורר חשש שחלק מתלמידי הכיתה לא יבינו את הכתוב.

2. מבנה השאלון אינו מוכר לילדים: אצל חלק מתלמידי הכיתות הנמוכות התגלה קושי בהתמודדות עם האופן שיש לענות על השאלות. לכל שאלה יש מספר תשובות, והתלמיד התבקש לסמן X בחלון התשובה המבטאת את תחושתו. תלמידים שלא מורגלים במענה על שאלונים מטוג זה עלולים להתקשות במילואו, ועל כן, יש להטביר להם כהלכה את התהליך.

אנו ממליצים שהמורה המעביר את השאלון יציג בפני התלמידים על הלוח מספר דוגמאות, שניתן ללמוד מהן כיצד יש לסמן את התשובות. הסבר זה יבטיח כי רוב ילדי הכיתה ידעו כיצד לסמן את תשובותיהם על גבי השאלון.



פרק ו'

קבלת הממצאים

פרק ו' - קבלת הממצאים והצגתם

עיבוד הממצאים

השאלון קצר, פשוט ונוח ביותר לעיבוד, לכן בבתי-הספר שבהם קיימת תשתית לכך, ניתן לעבד את השאלונים באופן עצמאי. לשם כך מצויים בנספח ב' העיבודים הסטטיסטיים שמומלץ לבצעם לאחר קידוד הנתונים ולאחר יצירת קובץ - Data (קובץ הנתונים).

לחילופין, יש אפשרות לשלוח את השאלונים לצורך עיבוד הנתונים לחברה חיצונית שהתמחתה בכך; הדבר ייעשה במימון משרד החינוך. היועץ הבכיר ינחה את מנהל בית-הספר כיצד להתקשר לחברה שתדאג למשלוח שאלונים ריקים (כמספר התלמידים) ותעבד את הנתונים על-ידי סריקת השאלונים בסורק אופטי. תוך מספר ימים יוחזרו דו"חות הנתונים לבית-הספר הן על פי רמת הכיתה, הן על פי רמת השכבה והן על פי רמת בית-הספר. בנספח ג' מתוארת דרך קריאת הנתונים המתקבלים, מלווה בדו"ח נתונים לדוגמה, המצוי בנספח ד'.

חשוב להבהיר ולהדגיש כי רק מנהל בית-הספר מקבל את ממצאי האבחון, וכי הם אינם מועברים לכל גורם אחר. דו"חות הממצאים מגיעים בדואר רשום אישית למנהל בית-הספר, והוא זה שיחליט בפני מי יוצגו הממצאים, מתי, כיצד ולשם מה.

עיבוד הנתונים ודו"חות הממצאים נעשה בשלוש רמות

א. ניתוח ברמת בית-הספר

שאלון צרכים: לכל אחד מ-37 ההיגדים שבשאלון הצרכים מוצגת התפלגות תשובות התלמידים, ממוצע התשובות וסטיות התקן. כמו כן, לכל אחד מהצרכים מוצג ממוצע של מדד-צורך הכולל את כל השאלות שבדקו את מידת מימושו של הצורך. ההשוואה בין חמשת ציוני מדד-צורך מספקת מידע על מידת מימושו של אותו צורך בהשוואה לצרכים האחרים. במילים אחרות, ההשוואה בין חמשת ציוני ממוצע-מדד מספקים "תמונת מצב" כללית - איזה מהצרכים, על פי תפיסת התלמידים, מסופק יחסית במידה הרבה ביותר, ואיזה מסופק יחסית במידה המעטה ביותר.

צורכי התלמידים, כפי שהוצגו במודל העיוני בפרק א', מיונו **לצרכים בסיסיים** (הצורך בביטחון; הצורך בתחושת ערך עצמי; הצורך בשייכות) ו**לצרכים מיטביים** (הצורך בתחושת מסוגלות;

הצורך בתחושת אוטונומיה והשפעה; הצורך במימוש עצמי ובביטוי אוטנטי). חשוב שהצרכים הבסיסיים של התלמידים יסופקו כהלכה. תלמיד שאינו מרגיש בביטחון פיזי וחושש שמא יפגעו בו, שאינו מרגיש בעל ערך עצמי (שכן אין מתייחסים אליו בכבוד), שאינו מרגיש שייך לחברת הילדים בבית הספר – נמוכים סיכוייו ללמוד כהלכה ולהגיע להישגים לימודיים טובים. לכן, יש לבחון בשימת לב אלו מהצרכים הבסיסיים אינו מסופק כהלכה. בהמשך יש לבחון את מידת הסיפוק של הצרכים המיטביים. חשוב במיוחד לשים לב לצורך במסוגלות – האמונה הפנימית של התלמיד, כי ביכולתו להתמודד בהצלחה עם משימות העומדות בפניו – והאם צורך זה מסופק. הרגשה של אי-מסוגלות מרפה את ידי התלמידים, מונעת למידה יעילה, מונעת השקעת מאמץ מכוון לתכלית מסוימת ומקשה על ניצול יעיל של המשאבים המצויים בתלמיד.

הואיל וממוצע המדד מורכב מהתשובות לכ-6 שאלות, מומלץ להתבונן בהמשך בכל אחת מהשאלות בנפרד – האם היבט מסוים הוא שגורם לכך שציון המדד נמוך, או שמא התשובות לכל השאלות במדד הן יחסית נמוכות.

מדד אלימות: לכל מדד שהופק מהשאלון חושבו ממוצעים ושכיחויות. ממוצעים אלו של כלל בית-הספר ניתנים להשוואה לממוצעים ארציים. השוואה זו מספקת לבית-הספר מידע על תופעות האלימות שבו בהשוואה לבית-הספר הדומים לו (על פי המאפיינים של דרג בית-ספר, סוג בית-הספר, סוג פיקוח וכו').

ברם, עיקר חשיבותו של המידע ברמת בית-הספר הנו בהתייחסות הדיפרנציאלית למדדים השונים. המדדים השונים מספקים מידע על נקודות התורפה של בית-הספר, על החוליות החלשות הקונקרטיות: מיקום, עיתוי, אוכלוסייה פוגעת, התנהגויות א-סוציאליות, ונדלזים, שימוש באלכוהול ובסמים.

המדדים גם מספקים מידע על תחושת הביטחון האישי של התלמידים בבית-הספר ועל הייחוסים הניתנים על-ידם להתנהגות המורים. לכן, אין לראות בשאלון מקשה אחת, אלא להדגיש את הדיפרנציאציה בין המדדים השונים. נוסף על כך, יש חשיבות לבדיקת השכיחויות בשאלות השונות.

לפניכם פירוט נקודות, שיש לשים לב אליהן בעת קבלת הממצאים, לשם הבנה מלאה של התוצאות ושל השלכותיהן לגבי כל בית-ספר.

חלק ב' של השאלון מאתר את **סוגי האלימות** המתרחשים בבית-הספר. בחלק זה ניתן לראות אלו סוגים של פגיעה או אלימות (מילולית, פיזית, גנבה, נשיאת נשק, הטרדה מינית או התנהגות אלימה של מורים) הם היותר שכיחים בו. באמצעות מידע זה ניתן לטפל בנקודות הבעייתיות

המיוחדות לכל בית-ספר. יש גם לבדוק את התפלגות המדדים ולשים לב גם למדדים הנמוכים יחסית. ייתכן שממוצע מדד מסוים נמוך יחסית לשאר המדדים, ואף-על-פי-כן מספר לא מבוטל של תלמידים ציינו כי הם סובלים מסוג אלימות זה. יש לבדוק גם את שכיחות התשובות לשאלות הבודדות, במיוחד השאלות בנוגע לאלימות קשה. גם אם מספר קטן של תלמידים השיבו כי 'מישהו סחט כסף...' או 'מישהו איים בסכין', צריך הדבר להדליק נורה אדומה (פירוט, בנספחים ג', ד').

יש לנהוג ברגישות מיוחדת בשאלות הנוגעות להתנהגות אלימה של מורים; תשובות המעידות על מקרי אלימות של מורים צריכות להיבדק לעומק, תוך התייחסות לשכבה או לכיתה המדווחת על מקרים כאלה.

חלק ג' של השאלון מאבחן את האלימות בבית-הספר מצד **מיקום** התרחשות האלימות, **עיתותה**, **אפיון האוכלוסייה הפוגעת ותגובת הנפגע** למקרים מעין אלה. חלק זה מאפשר אבחון של האזורים בבית-הספר, שמתרחשים בהם מקרי אלימות, של הזמן שמקרים אלה מתרחשים ושל האוכלוסיות המעורבות בכך. אבחון זה מאפשר התמקדות בנקודות התורפה הייחודיות של בית-הספר וטיפול בהן. נוסף על כך, מתקבל מידע על דרכי התגובה השכיחות של התלמידים במצבים בעייתיים אלה - אל מי מעדיף התלמיד לפנות: לאיש צוות מבית-הספר, לתלמידים אחרים או לבני-משפחה.

חלק ד' של השאלון בודק את בית-הספר משני היבטים:

היבט ראשון - **התנהגויות א-סוציאליות** המעודדות אלימות תלמידים.

מדד זה מלמד על תופעות, אשר לפי מחקרים מצויות במתאם גבוה עם אלימות: שימוש בסמים, עישון סיגריות, שתיית משקאות חריפים וונדליזם כלפי רכוש. שכיחות גבוהה של תופעות אלה מלמדת על אקלים מעודד אלימות. גם כאן יש חשיבות להקדיש תשומת לב לשאלות הבודדות ולבדוק האם שאלות מסוימות מקבלות דירוג גבוה במיוחד.

היבט שני - תפיסת התלמידים את **מסוגלות המורים** לטיפול בתופעות האלימות.

מדד זה מספק מידע ברור לגבי נקודות החוזק ונקודות החולשה בתפיסת התלמידים את מוריהם. אם בעבר הייתה התייחסות לנושא האלימות בבית-הספר, המדד הזה יכול ללמד על תרומתה של התייחסות זו לתחושת התלמידים - האם המורים אכן יעילים בטיפול בנושא אם לאו.

ב. רמת השכבה

כשם שכל בית-ספר הנו מערכת בעלת תרבות ארגונית ייחודית לו, כך גם כל קבוצת כיתות מקבילות (=שכבה) מהווה תת-מערכת בבית-הספר. גיל התלמידים, הוותק שלהם בבית-הספר, המשימות העומדות בפניהם (כמו שכבת כיתות ט' העומדות בפני סיום חטיבת הביניים, או כיתות י' העומדות לראשונה בפני בחינות הבגרות), סוג המנהיגות של רכז השכבה, מאפייני מחנכי הכיתות, היסטוריה משותפת של תלמידי השכבה - מיצרפם של כל המאפיינים הללו יוצר תרבות שכבתית שמן הראוי למפות אותה באמצעות שאלון האבחון.

בשלב זה ההתבוננות בממצאים תיעשה בשתי רמות: ברמת השכבה כיחידה וברמת הכיתה הבודדת בתוך השכבה. ראשית יש לבחון את "תמונת השכבה" - את האקלים הרגשי-חברתי השורר בה, כפי שעולה משאלון הצרכים, ואת הביטחון והמוגנות של התלמידים, כפי שעולה ממדד-האלימות. גם כאן, נוסף על בדיקת המדדים, חשוב לבדוק את הממוצעים של השאלות הבודדות ואת השכיחויות. כמו כן, ראוי לתהות האם ישנה בעייתיות מיוחדת המסתמנת משאלות מסוימות. את תוצאות הניתוח ברמת השכבה ניתן להשוות עם הממוצע הבית-ספרי כדי לקבל מידע על תחושות התלמידים בשכבה זו מול כלל בית-הספר. כמו כן ניתן לבצע השוואה בין השכבות השונות ולקבל מידע מדויק ומבחין יותר על הדינמיקה בשכבות השונות של בית-הספר. ניתוח זה מאפשר לראות כיצד תלמידים משכבות שונות תופסים וחווים את בית-הספר כמערכת הרגישה לצורכיהם, והאם הם סובלים מגילויים ייחודיים ושונים של אלימות. לדוגמה, ניתן לשער כי בני הכיתות הנמוכות בבית-הספר יענו באופן שונה מאשר בני הכיתות הגבוהות על שאלות הנוגעות למאפייני התלמידים הפוגעים. יש לציין כי חשוב לבצע ניתוחים ברמה זו, כי ייתכן מצב שהנתונים של כלל בית-הספר יראו קרובים לאמצע הסקלה, בעוד שלמעשה נתוני השכבות השונות הם על קצוות שונים של הסקלה ומקזזים זה את זה (דוגמה לניתוח מפורט, ראה נספח ד').

בעלי התפקידים בשכבה מסוימת - רכז השכבה, רכז חברתי של השכבה, יועץ השכבה, מחנכי הכיתות - ימצאו עניין רב בממצאים הכיתתיים נוסף על הראייה הכללית של השכבה.

ג. רמת הכיתה

יש לשים לב כי יחידת הניתוח הקטנה ביותר באבחון האקלים הרגשי-חברתי בבית-הספר היא יחידת הכיתה. ככל שיחידת הניתוח קטנה יותר, כך גדלה ההשפעה של דמויות ספציפיות

ואירועים נקודתיים על תשובות התלמידים. על כן בעת התבוננות בממצאים של כיתה בודדת יש לזכור, כי מספר המורים שתלמידי הכיתה נחשפים להם הוא קבוע ומוגבל, וכי התרחשות מסוימת שאירעה בכיתה לפני שלושה ימים בין תלמידים, בינם לבין עצמם, או בין תלמידים ומורים עלולה להאפיל על כל התשובות. כמו כן, הכיתה הנה היחידה האורגנית שהתלמיד מבלה בה את זמנו, ועל כן חובה להכיר את האקלים הרגשי-חברתי המיוחד של כל כיתה ולא להסתפק במידע היותר כללי על השכבה או על בית-הספר.

ההתבוננות בממצאים על הכיתה נעשית באותו אופן שתואר לעיל לגבי בית-הספר והשכבה: גם כאן יש להתייחס לשאלון צרכים על שאלותיו הבודדות ועל מדדי-הצורך תוך השוואה ביניהם; כן יש להתייחס למדד האלימות על שאלותיו הבודדות ועל המדדים השונים. ניתוח ברמה זו מאפשר לראות קשיים ייחודיים כמו גם נקודות חוזק של כיתות מסוימות. כך מתאפשרת בדיקה של כיתות שיש בעייתיות מסוימת באקלימן הכיתתי או שידוע כי בעיית האלימות בהן רבה, וניתן ללמוד מכיתות שבהן רווחתם הנפשית של התלמידים גבוהה.

מחקר המנהלים, אשר בחן את תהליך הטמעת מתודולוגיית השימוש בשאלון-אבחון בבתי-הספר, עולה כי שאלון האבחון המתכונתו הנוכחית ובמתודולוגיית השימוש בו נתפס בעיני המנהלים כיעיל ביותר. 86% מהמנהלים משיבים כי זו חות הממצאית, כפי שהועברו אליהם על-ידי החברות המבצעות את טריקת שאלוני התלמידים, הם ברורים. הממצאית שהוקדו באמצעות שאלוני האבחון מטפקים בעיני רוב המנהלים תשתית מידע מטפקת במידה רבה (כ-85%) לצורך הכנת תוכנית התערבות.

הצגת הממצאים

את תהליך הצגת ממצאי האבחון בפני הגורמים השונים בתוך בית-הספר ובמעטפת של בית-הספר יש לתכנן ולבצע בצורה שיטתית. חשוב מאוד שהממצאים לא יוצגו באופן ביקורתי או שיפוטי כמבטאים הצלחה או כישלון של כיתה, של שכבה או של בית-ספר אלא כאבחון המהווה תשתית לתוכנית המערכתית ולהמשך הפעילות של בית-הספר, כשהמטרה היא לשפר את האקלים הרגשי-חברתי בבית הספר.

א. הצגת הממצאים למנהל*

ראשון לראות את הממצאים הוא **מנהל בית-הספר**, ויש לאפשר לו ללמוד אותם בצורה מסודרת ו"לעכל" אותם. היועץ והפסיכולוג עומדים בשלב זה לצדו של המנהל כתומכים רגשית וכמסייעים בהבנת הממצאים, שכן עלולות להתעורר אצל מנהל בית-הספר תחושות של הפתעה, אכזבה ומצוקה מזה, ושל סיפוק ונחת מתמונת המצב מזה. לאחר "עיבוד" התגובה הרגשית הראשונית כלפי הממצאים יש להיערך באופן מעשי לקריאת הנתונים בצורה מובנית ושיטתית, מכיוון שמדובר בשפע של נתונים, שעלול ליצור אצל המנהל תחושת עומס ובלבול.

מומלץ להתחיל ב**נתונים הכלל בית-ספריים**, להבין את אופן הצגתם (בנספח ט' הסבר מפורט), ואז להתעמק בכל מדד בנפרד ולראות מהו הממוצע, מהי סטיית התקן (כנתון המשקף את מידת הפיזור של התשובות סביב הציון הממוצע), ומהן שכיחויות התשובות של המדד. רק בשלב שני ניתן לבחון בתוך כל מדד את השאלות הבודדות.

לגבי מדד האלימות, ניתן להשוות בין הנתונים הכלל בית-ספריים לנתונים הארציים כדי "לקבל מושג" מהי עוצמת הבעיה ביחס לבתי-ספר דומים.

לאחר מכן ניתן לעבור לנתוני השכבות: תחילה מומלץ לעבור על נתוני כל שכבה בנפרד, לאחר מכן להשוות בין השכבות ולבסוף להשוות בין נתוני כל שכבה לנתונים הכלל בית-ספריים. השוואה זו תאפשר לראות מהן השכבות החוות את בית-הספר כמקום מטפח ומקדם, ומהן השכבות ששורר בהן יותר אי-נחת מאקלים בית-הספר.

אל ה**נתונים הכיתתיים** (בעיקר כאשר בית-הספר גדול ויש בו כיתות רבות) מומלץ להתייחס בסוף. ניתן להשוות בין כיתות באותה שכבה ובין כל כיתה לנתונים הכלליים.

לאחר קריאה יסודית של התוצאות והבנתן, יש להחליט על המשך תהליך הצגת הממצאים בפני צוות הניהול, צוות המורים, ההורים והתלמידים עצמם. כמו כן ניתן להתחיל לתכנן, אם מסתמן צורך, את העמקת האבחון באמצעות שאלוני ההרחבה המוצגים בנספח ה' של הערכה. אם התעוררה תחושה שהמידע שהופק משאלון הליבה אינו מספק, מומלץ שהחלטה על העמקת האבחון בתחום מסוים תתבצע תחילה באופן דיפרנציאלי - במסגרת מצומצמת של כיתות מסוימות או של שכבות מסוימות.

* בנספחים ג', ד' מובאים תדריך לקריאת נתונים ודו"ח לדוגמה.

בשלב זה יש לצפות שאנשי שפ"י יהיו פעילים ומעורבים ויסייעו למנהל: ידונו עמו בהשתמעויות הממצאים למערכת הבית-ספרית, בהיערכות לטיפול בנושא ובאבחון בתחומים הבעייתיים או באלה המעלים סימני שאלה. כמו כן יכולים אנשי שפ"י לעזור למנהל לתכנן את אופן הצגת הממצאים לצוות הניהול ולמורים.

ממצאי מחקר המנהלים הראה כי למעט חמישה מנהלים, כל המנהלים - 81 במספר - הביעו שביעות רצון גבוהה וגבוהה מאוד מהחלטות לבצע את אבחון בית-ספרם כהטיט להניית תוכנית התערבות רלוונטית.

ב. הצגת הממצאים לצוות הניהול

מומלץ שהמנהל יציג את הממצאים בפני צוות הניהול רק לאחר שהוא מרגיש כי הוא בקיא בדו"ח הנתונים, מבין את משמעותם ונינוח לגביהם. בתכנון אופן הצגת הממצאים בפני צוות הניהול יש לתת את הדעת לכך שרוב המשתתפים הם רכזי שכבות וחלקם אף מחנכים. לכן מומלץ להציג בישיבה זו את עיקרי הממצאים הכוללים את הנתונים הכלל בית-ספריים ומספר נתונים נוספים הנראים משמעותיים. רצוי שלא לפרוש את כל הנתונים כדי לא ליצור עומס ולא ליצור תחושה של "הליכה לאיבוד" ב"ים" הנתונים.

צוות הניהול הוא המסגרת הראויה לדיון ולקבלת החלטות מחייבות על רמת הצגת הממצאים (בית-ספר, שכבה, כיתה), על האוכלוסיות שלפניהן יוצגו הממצאים (מורים, הורים, תלמידים), על הזמן והאופן שיוצגו. צוות הניהול הוא גם המסגרת הראויה לדיון על תופעות שהממצאים חשפו, שחשוב (/ראוי) להתמקד ולטפל בהן. צוות זה הוא גם זה שיחליט בדבר המשך הדיווח לשאר הגורמים.

לכאורה, בשאלות על אופן הצגת הממצאים יש לדון בשלבים מוקדמים של התהליך, עוד לפני האבחון. ברם, הניסיון מלמד שאין דומה דיון שמתקיים "לפני", כשרעיון האבחון הוא עדיין ערטילאי, לדיון המתקיים כשהממצאים כבר הגיעו לבית-הספר ורמת העניין כמו גם רמת החששות גבוהות יותר.

ג. הצגת הממצאים למורים

לאחר פגישת צוות הניהול יש להציג את הממצאים בפני **המורים**.

לישיבה זו יש להיערך היטב מראש, ויש להכין את הנתונים להצגה בפני המורים בדרך ברורה וממוקדת. מומלץ להכין שקפים בהירים הכוללים את עיקרי הנתונים. כדאי שהשקפים יהיו צבעוניים וברורים כדי לאפשר למורים לראות בצורה בהירה את הנתונים הכללית-ספריים*.

יש לאפשר למורים להביע את דעתם על ממצאי האבחון ועל משמעותם לבית-הספר כארגון ולכל מורה ומחנך כפרט. ישיבה זו מעוררת תגובות רבות אצל המורים, ולכן יש לשריין לכך זמן מראש ולא להתפתות לדלג על השלב של התגובות וההתייחסויות של המורים ולעבור מיד לתכנן דרכי התערבות ותוכניות עבודה. במילים אחרות, חשוב בכל רמות הצגת ממצאי האבחון להקצות זמן רב לתהליכי "עיבוד ועיכול" ולא לקפוץ באופן מדי ל"מה עושים".

לאחר הצגת הממצאים בפני חדר המורים, יש להיערך למסירת מידע ספציפי לכל מחנך לגבי כיתתו. מהלך זה יכול להיעשות בדרכים שונות ההולמות את בית-הספר, משמע מספר הכיתות בו והתרבות הארגונית שלו. בבית-ספר שמספר כיתותיו קטן יכול המנהל לנצל את אקט מסירת הממצאים לצורך קיום מפגש אישי עם כל מחנך, כשהדיון בממצאים הנו רק אחד המרכיבים בשיחה מקיפה. בבית-ספר גדול אפשר שרכז השכבה הוא זה שיקיים את המפגש עם כל אחד מהמורים בשכבה. גם היועץ החינוכי, בתוקף תפקידו, יכול לקיים את המפגשים הפרטניים עם כל אחד מהמחנכים. בכל מקרה חשוב ביותר לנהוג ברגישות ולהיות קשוב לתגובות מחנך הכיתה לתפיסות תלמידיו את האקלים הרגשי-חברתי בכיתתם.

ד. הצגת התוצאות לתלמידים

כפי שכבר הודגש, חשוב ביותר לשתף את התלמידים בכל שלבי ההיערכות הבית-ספרית. על כן, לאחר שהסגל החינוכי על כל דרגיו נחשף לנתונים ועיבד אותם, מן הראוי להציגם בפני התלמידים.

* בנספח י' מובאים כדוגמה מספר תרשימים שהוכנו על ידי יועצת בית-הספר להצגה בפני המורים.

שיתוף התלמידים בממצאי האבחון יכול להיעשות בשלוש דרכים:

א. הצגה תיאורית של עיקרי הממצאים תוך התיחסות לנקודות החוזק ולבעיות השכיחות שעלו בדו"ח.

ב. הצגה סלקטיבית של הממצאים על פי שיקול דעתו של המחנך (ובהסכמת המנהל). בדרך זו המחנך יציג לתלמידים מספר נתונים ומדדים משמעותיים, בעיקר כדי לקבל יחדיו החלטות לגבי השינויים הנדרשים

ג. הצגת כל ממצאי הכיתה

בכיתות הגבוהות ניתן לצלם לתלמידים את הממצאים ולתת להם לחקור אותם ולהעלות הצעות ורעיונות לפתרון.

יש לשתף את התלמידים בדיונים, בהתלבטויות ובהעלאת הצעות בשאלת התוכניות החדשות שיופעלו בבית-הספר על רמותיו השונות (רמת בית-הספר, רמת השכבה, רמת הכיתה, קבוצות תלמידים שונות). ניתן גם לקיים אבחון מעמיק של היבטים ספציפיים בהתאם לצורכי בית-ספר. יש לנטוע בקרב התלמידים את התחושה, כי הם שותפים הכרחיים לשיפור האקלים הרגשי-חברתי של בית-הספר ולעודד תחושת אחריות אישית והתחייבות לסיוע במאמץ הבית-ספרי.

עם תום האבחון, על בסיס הנתונים, יש לתכנן באופן קבוע את ההתערבות ההולמת יש לזכור כי האבחון הנו רק אמצעי ולא מטרה. הוא מהווה תשתית, שלא ראשוני בלבד, לעיקרו של האמצע החינוכי - תוכנית פעולה מקיפה ושיטתית



פרק ז'

עקרונות הכנת תכנית

פרק ז' - עקרונות הכנת תוכנית התערבות בית-ספרית

תהליך "הכשרת הלבבות" המקדים את האבחון - ההתארגנות סביב העברת השאלונים בכיתות, "עיכול" הממצאים בכל הדרגים השונים - הוא חוליה אחת בתהליך, אך יש להשקיע בו משאבים רבים. חשוב על כן לחזור ולהזכיר לכל הגורמים בתוך בית-הספר ובמעטפת, שהאבחון אינו אלא צעד ראשוני - תוכנית ההתערבות עוד לפנייהם ולהכנתה המושכלת יתבקשו כולם להטות שכם.

שני מסרים חייבים להיות מודגשים בשלב עיצוב תוכנית ההתערבות על-ידי המערכת:

א. התוכנית מתבססת על ממצאי האבחון - עליה להתמודד עם נקודות הקושי, נקודות החולשה ונקודות אי-הנחת, שהתלמידים נתנו להן ביטוי, תוך שימוש יעיל בנקודות החוזק והיכולת, שעלו מתוך האבחון. הממצאים אמורים לשמש תבנית לתוכנית ההתערבות. חשוב שתהיה הלימה בין הממצאים לבין הפעילות שתיעשה בהמשך. בראש ובראשונה יש לקבוע את המטרות העיקריות של ההתערבות. מן המטרות יש לגזור את היעדים הספציפיים, כדי שניתן יהיה להחליט על דרכי פעולה מסוימות וכדי שבשלב מאוחר יותר ניתן יהיה להעריך האם הושגו יעדים אלה.

ב. אוריינטציה מערכתית-מקיפה - לבית-ספר כמו לכל מערכת, תרבות ארגונית ייחודית הבאה לידי ביטוי באקלים הרגשי-חברתי, שכל המשתתפים בארגון - המנהל וההנהלה, המורים, התלמידים והורי התלמידים - גם יוצרים אותו וגם משמרים אותו. האקלים החינוכי השורר בבית הספר מכתוב את הציפיות ההדדיות ואת דפוסי ההתנהגות במצבים שונים, הקשורים למערכות המורכבות של יחסים בין-אישיים בתוך בית-הספר. לכן תוכנית, המיועדת ליצירת אקלים חינוכי מיטבי בבית-הספר, חייבת מעצם מהותה לגישה מערכתית, כלומר בית-הספר מהווה יחידה אחת (גם אם מצויות בו תת-מערכות כשכבות וכיתות); וכדי שכל התערבות תהיה יעילה, מן הראוי שתכלול במהלכה את מרב המרכיבים של המערכת כולה.

הואיל ותפיסת-העל המנחה את עבודת שפ"י (בטיפול בפרט, בטיפול במשפחה, בטיפול בקבוצת תלמידים ובטיפול במערכת כולה) היא שעל תוכנית התערבות להתאים בצורה המרבית לאבחון, לא נציע כאן "תוכניות מדף" המופעלות בדרך זאת או אחרת (ראה בנספח ח' רשימה של תוכניות אלה ותיאורן), אלא נצביע על מספר נקודות שיש לשקול כש"נתפרת" תוכנית התערבות ההולמת את "תמונת המצב" שעלתה מתוך האבחון.

1. סיפוק הצרכים הבסיסיים של תלמידים יוצר אקלים רגשי-חברתי שיכלה להתרחש בו למידה משמעותית. על כן יש לטפל בראש ובראשונה בבחינת מידת הסיפוק של צרכים אלה, בעיקר בתחושת הביטחון של התלמידים. פרקים ב' וג' ("מדד האלימות") מספקים תמונת מצב

פלסטית של "מפת האלימות" והרגשת המוגנות של התלמידים בבית-הספר. גם אם הטיפול בנושא נתפס כבנאלי וכמובן מאליו ('האם בשביל זה היינו צריכים את האבחון ?'), והצוות החינוכי עלול לחוש תסכול בשל מה שיתפרש כ"חזרה" לבעיות התנהגות ומשמעת, מומלץ שלא להתפתות לטפל בסוגיות יותר "מעניינות" לפני שבית-הספר יהיה מקום "בטוח".

2. התערבויות המכוונות לסיפוק הצרכים הבסיסיים של תלמידים שונות במהותן מהתערבויות המיועדות לתת מענה לצרכים מיטביים. כדי להגביר את תחושת הביטחון של התלמידים, להגביר את תחושת השייכות לבית-הספר ולהגביר את הכבוד שביחסי תלמידים בינם לבין עצמם וביחסי מורים לתלמידים יש לטפל בעיקר ביחסים הבין-אישיים ברמות הראשוניות. אם כי הכנת תקנון התנהגות (גם אם נטלו בה חלק כל הגורמים בבית-הספר) והקפדה על יישומו תורמות לסדר ומשמעת, השפעתן מוגבלת. עבודה עם המורים במתכונת סדנה (מתמשכת!) בנושאים של קבלת האחר, סובלנות כלפי השונה, הקשבה לזולת, פתרון קונפליקטים, פתרון בעיות, תקשורת לא -אלימה וכו' ובמקביל עבודה על נושאים אלה עם התלמידים בכיתות או בקבוצות עשויות לשפר באופן משמעותי את היחסים הבין-אישיים בבית-הספר. יש בזאת גם כדי לספק מענה איכותי יותר לתלמידים, כדי שיחישו כי מתייחסים אליהם בכבוד ובהערכה, ולהגביר את הרגשת השייכות שלהם לבית-הספר.

3. התערבויות המיועדות לתת מענה הולם יותר לצרכים המיטביים של תלמידים קשורות בדרך כלל להיבטים פדגוגיים של ארגון הלמידה, כמו שיטות ההוראה, גודל הקבוצה הלומדת ומבניה, הקצאת משאבי הלמידה, מנגנוני הסיוע לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים וכו'. הואיל והמשימה המרכזית של בית-הספר על פי הגדרתו היא למידה ורכישת דעת, צורכי התלמידים בתחושת מסוגלות, אוטונומיה וביטוי עצמי יסופקו במידה שארגון הלמידה בבית-הספר יתחשב בצרכים אלה וייענה להם. אומנם פעילות חברתית, המכוונת להעצים את חברת התלמידים ולהעניק יתר ייצוג לתלמידים בתהליכי קבלת ההחלטות, תגביר את סיפוק הצרכים הללו, אך בדרך כלל אין בה די. ביצוע שינויים בארגון הלמידה בבית-הספר אינו משימה קלה, אך מחקרים מראים שוב ושוב, כי להשקעת מאמץ בכיוון זה תרומה כפולה - שיפור ההישגים הלימודיים של התלמידים וסיפוק הצרכים שלהם למעורבות בהחלטות הקשורות בלמידה שלהם. מעורבות התלמידים בתהליכי הלמידה שלהם מעניקה להם הזדמנות לביטוי אוטנטי המספק תחושה של מימוש עצמי.

4. בעת עיצוב תוכנית התערבות יש להגדיר את "אוכלוסיית היעד" שאליה מכוונים מאמצי השינוי. בקהילת בית-הספר מצויות שתי אוכלוסיות המובחנות בבירור: חברת הילדים והצוות החינוכי. הכנת תוכנית לאוכלוסייה אחת בלבד עלולה להחטיא את המטרה, שכן בתוך

בית-הספר מתרחשים "תהליכים מקבילים" של שתי האוכלוסיות. יש לחשוב בו-זמנית על שתיהן, ועל מפתחי התוכנית להחליט על סדר קדימויות ועל פרופורציה של השקעת המשאבים בכל אחת מהקבוצות.

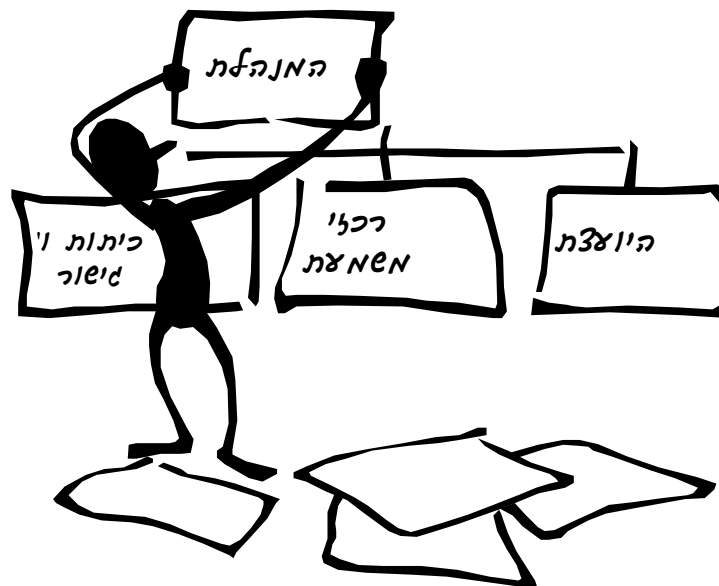
5. תוכנית התערבות המיועדת לשיפור האקלים הרגשי-חברתי של בית-הספר מחייבת בדרך כלל הקמת מנגנונים או מסגרות ארגוניות והקצאת משאבים לתוכנית ההתערבות. לא אחת תשומת הלב המוקדשת להיבטים אינסטרומנטאליים אינה מספקת, אולם רק עם הפעלת התוכנית מתגלים הקשיים. על כן מומלץ להקדיש להיבטים פרקטיים-טכניים אלה את מלוא תשומת הלב. כך למשל, אם מחליטים על הקמת ועדה לשיפור איכות החיים בבית-הספר יש לבחון מי מהמורים אומנם יכול להקצות את משאבי הזמן הראויים לפעולה אינטנסיבית של ועדה כזו (שעה שהוא בנוסף על כך נושא במספר רב של תפקידים בבית-הספר). בדומה לכך, החלטה להקדיש, במסגרת תוכנית הלימודים, שעה בשבוע לתהליכי השכנת שלום בתוך הכיתה מחייבת הקצאת משאבי זמן (זמן מורה וזמן כיתה), ואין סיכוי כי תמומש לאורך זמן על סמך אמירות בנוסח "כל פעם על חשבון שיעור אחר..."

6. יש לתת תשומת לב למתח השכיח בין עיצוב "תוכנית לטווח קצר" לבין עיצוב "תוכנית לטווח ארוך". תוכנית לטווח ארוך הנה תוכנית אורך רב-שנתית הנבנית נדבך על גבי נדבך, והיא נגזרת מתוך רציונל חינוכי-ארגוני, שממנו הוגדרו מטרות והוצבו יעדים ברורים. תוכניות לטווח קצר עלולות לשאת אופי של "זבנג וגמרנו" ולא להותיר השפעה משמעותית על תרבות בית-הספר ועל אקלימו. אולם מאחר שלתוכניות לטווח קצר קל יותר לגייס משאבי זמן, כסף וכוח אדם מאשר לתוכניות ארוכות טווח, מומלץ בעת עיצוב התוכנית לתת את הדעת להיבט זה, להיות מודע למחיר ולמשמעות של כל החלטה ולנסות לעצב "שביל זהב" שיתאים לבית-הספר על כל מאפייניו (סגל ההוראה, אוכלוסיית התלמידים, קשרים עם גורמי המעטפת וכו').

7. בדיונים המתקיימים בפורום המעצב את תוכנית ההתערבות מתגלים לא אחת חילוקי דעות בדבר "טיפול נקודתי" לעומת "טיפול מקיף". טיפול נקודתי משמעו התייחסות למוקדי חולשה כמו "הקיוסק בהפסקות" או "כיתה י'1", "שיעורי חינוך גופני" וכו'. טיפול מסוג זה הוא אטרקטיבי, שכן בדרך כלל ניתן בקלות יחסית לבצע התערבות, לחולל שינוי ולדווח על שיפור. גם אם יש חשיבות מרובה בהתערבויות נקודתיות, שהרי הן מוכיחות את עצם העובדה כי ניתן לשנות, מועטה תרומתן לשיפור האקלים הרגשי-חברתי של כל בית-הספר. על כן יש לעמול על יצירת איזון בין טיפול נקודתי, שתוצאותיו נראות לעין, לבין טיפול מקיף, הכולל את מרב תת-המערכות של בית-הספר.

8. אומנם רווחת ההבנה כי לכל תהליך של שינוי ולכל הפעלת תוכנית התערבות נדרשת הערכה מלווה (הערכה מעצבת), אך מסתבר כי חיי היום-יום האינטנסיביים של בית-הספר יוצרים מציאות שבה לא מתבצעת הערכה. ניסיון רב שנים של הצלחות וכישלונות בהחדרת שינויים בבתי-ספר מלמד, כי הערכה מסוג "מחקר פעולה" הנה המתאימה ביותר, שכן היותה מובנית אל תוך התוכנית עצמה מגדילה את הסיכוי שאומנם תתבצע, והמידע המופק ממנה מיושם מיד לשם למידה ארגונית ושיפור התוכנית. מן האמור לעיל עולה, שבעת עיצוב התוכנית יש לעשות כל מאמץ "לקבוע במסמרות" את מנגנוני ההערכה. ביצוע מחקר פעולה בתוכנית שיפור האקלים הרגשי-חברתי בבית-הספר, ששותפים פעילים בו מורים ותלמידים, עשוי להוות מודל לתחומים רבים ומגוונים אחרים של העשייה הבית-ספרית.

עיצוב תוכנית התערבות לשיפור אקלים רגשי-חברתי של בית-הספר כמוהו "כתפירת עילית" – נדרש עיצוב מקורי, חומרים משובחים והקפדה על התפרים הנסתרים והגלויים. הניסיון שנצבר בארבע השנים האחרונות, שבמהלכן הוטמעה התפיסה כי כל התערבות אמורה להיות מבוססת על אבחון מצב קיים, וששאלון אבחון הנו כלי ניהולי המשמש מנוף להנעת תהליכי שינוי בבית-הספר, מראה בבירור כי "אפשר גם אחרת". מממצאי אבחון חוזר ומדיווחים שהגיעו מעשרות בתי-ספר מסתבר, כי ההשקעה בהכנת תוכנית התערבות, המבוססת על ממצאי האבחון, ויישום קפדני לאורך זמן של התוכנית, הביאו ליצירת "אקלים חינוכי מיטבי" לתלמידים ולמורים כאחד.



ביבליוגרפיה

- אל-דור, י. (2000). **התערבות מערכתית ליצירת אקלים בטוח ולמניעת אלימות בבתי הספר – מודל עבודה**. תל אביב: עיריית תל אביב.
- ארהרד, ר. (1998). **היערכות בית-ספרית למניעת אלימות**. דו"ח מחקר. ירושלים: שפ"י, משרד החינוך והתרבות.
- ארהרד, ר. (2000). **ערכה לאבחון מאפיינים של אלימות בית ספרית**. ירושלים: שפ"י, משרד החינוך.
- ארהרד, ר. ואל-דור, י. (2001). **הטמעת המדד לאבחון אלימות בבתי הספר: מחקר מנהלים**. שפ"י, משרד החינוך.
- בנבישתי, ר., אסטור, ר. וזעירא, ע. (1998). **אלימות במערכת החינוך**. בית-הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בן-ברוך, א. (1987). ארגונים חברתיים כמערכות פתוחות. בתוך: ר. דרור-אלבוי (עורכת), **מדיניות ומינהל – תיאוריות ויישומים לחינוך, מקראה**. (עמ' 39-53). ירושלים: מאגנס.
- בן עזרא, ג'. וזילברמן, ד. (2001). **הייעוץ החינוכי והגישה המערכתית**. ירושלים: שפ"י, משרד החינוך.
- גבתון, ד. (1998). **המנהל בבית הספר האוטונומי בישראל – דור המעבר: מנהיגותו הקוריקולרית מול רשויות הורים ומורים**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת תל אביב.
- גזיאל, ח. (1990). **מחשבה מנהלית בת זמננו**. תל אביב: רמות.
- דרום, ד. (1989). **אקלים של צמיחה**. תל אביב: ספרית פועלים.
- הגדרת המטרות וממדי ההצלחה של השרות הפסיכולוגי-ייעוצי (1998). שפ"י, משרד החינוך, התרבות והספורט.
- הורוביץ, ת. פרנקל, ח. וינון, י. (1990). **דפוסי אלימות של בני נוער** (דו"ח מחקר מס' 239). ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- הראל, י. (1999). **אלימות בני נוער בישראל, 1994-1998**. ממצאי הסקר הרב-לאומי על התנהגויות סיכון והיפגעות בקרב בני נוער 1998. המחלקה לסוציולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן והמרכז לילדים ונוער ג'וינט, מכון ברוקדייל.

- ויסמן, מ. שורצולד, י. וסולומון, ז. (1998). היצא מתוק מעז? שינויים חיוביים ארוכי טווח בעקבות לחץ טראומטי בקרב שבויי מלחמה. **מגמות, לט** (1-2), 31-55.
- חוזר המנהל הכללי סא / 4 (ג). (2000). **יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך**. ירושלים: משרד החינוך.
- ענבר, ד. (1997). הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים. מתוך: א. פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**. תל אביב: רמות.
- צלרמאיר, מ. (2001). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך: צבר בן-יהושע, נ. (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. תל אביב: דביר.
- שגיא, ש. ואנטונובסקי, א. (1998). תחושת קוהרנטיות במערכת המשפחתית: הגישה הסלוטוגנית. **מגמות, לט** (1-2), 80-96.
- שפ"יטון (1998). **אלימות במערכת החינוך**. שפ"י, משרד החינוך, התרבות והספורט.
- רש, נ. (2001). **בתי ספר מתמודדים עם אלימות: הערכה של הפעלת תהליך התערבות בבתי ספר על-יסודיים בתל אביב**. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית: המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- שרן, ש. ושחר, ח. (1994). **ארגון עבודת צוות במוסדות חינוך**. תל אביב: שוקן.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 4 (2), 142-175.
- Amabile, T. M. (1996). **Creativity in context**. New York: Westview Press.
- Antonovsky, A. (1979). **Health, Stress and Coping**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). **Unraveling the mystery of health**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baard, P. P., Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1998). **Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being**. Unpublished manuscript, Fordham University.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). **Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership**. Thousand Oaks: CA Sage.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, 117, 497-529.

- Bolman, R., McMahon, A, Pocklington, K. & Weindling, D. (1993). **Effective Management in Schools**. London: HMSO.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), **Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development**, 5th ed., 1, 993-1028. New York: Wiley.
- Cardno, C. (1998). Working together: Managing strategy collaboratively, In D. Middlewood & J. Lumby (Eds.) **Strategic Management in Schools and Colleges**. Paul Chapman Publishing, SAGE Publications Company.
- Coleman, M. (1994). Leadership in educational management, In T. Bush & J. West-Burnham (Eds.), **The Principles of Educational Management**. (pp. 55-78). British Library Cataloging in Publication Data.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), **Advances in Experimental Social Psychology**. New York: Academic.
- Epstein, H. T. (1990). Stages in human mental growth. **Journal of Educational Psychology**, 82(4), 876-880.
- Flink, C., Boggiano, A. K. and Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 59, 916-924.
- Freud, S. (1920). **Beyond the Pleasure Principle**. London: Hogarth.
- Glatter, R. (1987). Tasks and Capabilities, In N. E. Stego, K. Gielen, R. Glatter & S. Hord (Eds.) **The Role of School Leaders in School Improvement**. Leuven: Acco.
- Gray, H. L. (1988). **Management Consultancy in Schools**. British Library Cataloging in Publication Data.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1995). Toward a dual motive depth psychology of self and social behavior. In M. Kernis (Ed.) **Efficacy, Agency and Self-Esteem**. New York: Plenum.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52, 890-898.

- Harrison, M. I. (1994). **Diagnosing Organizations of Methods, Models & Processes** (2nd edition). SAGE Publications Inc.
- Hodgkinson, C. (1992). *Educational Leadership: The Moral Art*. NY: University of New York Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). Cooperative learning and classroom and school climate. In J.F. Barry and H.J. Walberg (Eds.) **Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences**. New York: Pergamon Press.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. **American Psychologist**, **55**(1), 170-183.
- Maeroff, G. L. (1988). **The Empowerment of Teachers -Overcoming the Crisis of Confidence**. N.Y.: Teachers College Press.
- Maslow, A. (1968). **Toward a Psychology of Being** (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Maslow, A. (1954). **Motivation and Personality**. New York: Harper and Row.
- McClelland, D. (1985). **Human Motivation**. Glenview, IL: Scott Foresman.
- McDougall, W. (1908). **Introduction to Social Psychology**. London: Methuen.
- O'Neill, J. (1994). Leadership in educational management. In T. Bush & J. West-Burnham (Eds.) **The Principles of Educational Management**. (pp. 101 -122). British Library Cataloging in Publication Data.
- Olweus, D. (1993). Bully / victim problems among school children: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.) **Mental Disorder and Crime**. (pp. 317 -349). California: SAGE.
- Olweus, D. (1991). Bully / victim problems among school children: Basic facts and effects of school-based intervention program. In: D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.) **The Development and Treatment of Childhood Aggression**. (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1987). Schoolyard Bullying intervention. In D. Olweus (Ed.) **School Safety: Special Issue on Bullies**. (pp. 4 -11). Malibu, CA: Pepperdine University, National School Safety Center.

- Owens, R. G. (1991). **Organizational Behavior in Education**. MA: Allyn and Bacon.
- Reis, H. T., & Patrick, B. P. (1996). Attachment and intimacy: Components processes. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.) **Social Psychology: Handbook of Basic Principles**. New York: Guilford.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 26(4), 419-435.
- Rogers, C. R. (1961). **On Becoming a Person**. Boston: Houghton Mifflin.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M. and, Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perception. **Journal of Personality and Social Psychology**, 50, 550-558.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd edition). California: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. **Journal of Personality and Social Psychology**, 76,546-557.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. **Journal of Personality and Social Psychology**, 80 (2), 325-339.
- Seligman, M. E. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. **American Psychologist**, 55(1), 5-14.
- Vallerand, R. J. and Reid, G. (1984). On the casual effects of prcieved competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. **Journal of Sport Psychology**, 6, 94-102.
- Smokowsky, P. R. Reynolds, A. J., and Bezruczko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. **Journal of School Psychology**, 37 (4), 425-448.

- Telford, H. (1996). **Tranforming Schools Through Collaborative Leadership**. London: Falmer Press.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (1992). **The psychological foundations of culture**. In J. H. Barkow & L. Cosmides (Eds.) *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 19-136). New York: Oxford University Press.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. **Personality and Social Psychology Review**, 1, 170-182.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. **Journal of Sport Psychology**, 6, 94-102.
- Wahba, M., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 15(2), 212-240.
- Westoby, A. (1988). **Culture and Power in Educational Organizations**. Milton Keynes: Open University Press.
- Witmer, J. M. and Sweeney, T. J. (1992). A holistic model for wellness and prevention over the life span. **Journal of Counseling and Development**, 71, 140-149.



נספחים

נספח א'

שאלון אח"מ

אקלים חינוכי מיטבי

תלמיד/ה יקר/ה,

לפניך שאלון העוסק בבית הספר. מטרות השאלון הן לבדוק באיזו מידה את/חש/ה בטוח/ה בבית הספר, ומה גורם לך להרגיש כך. המידע שיתקבל מהשאלון יעזור לבית הספר לטפל בבעיות שיתגלו, ולתכנן פעילויות לשיפור האקלים בבית הספר ובכיתה. לשאלון ארבעה חלקים, אנא ענה על כולם.

השאלון הינו אנונימי (אין צורך לרשום את שמך)

תודה על שיתוף הפעולה!

בית ספר: _____

כיתה: _____

מין: ז / נ