

“צמיחה אישית בקהילה אכפתית”: תכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה

עפרה פינברג, תיה קפלן, אבי עשור, יניב קנת-מימון

תקציר

המאמר מציג את תכנית “צמיחה אישית בקהילה אכפתית” ואת תוצריה, ומתמקד בטענה כי רפורמה בית ספרית המבוססת על תאוריית ההכוונה העצמית (להלן SDT, ראו: Ryan & Deci, 2000a, b, c) ועל יישומיה בחינוך (עשור, 2001, 2003; קפלן ועשור, 2004), אשר מדגישה את מושג ההפנמה, יכולה להביא לתוצרים אלה: (1) קידום התחשבות בין תלמידים והפחתת אלימות, שאינם מלווים בדיכוי אוטונומיה; (2) הזדהות של מורים עם מטרות הרפורמה ויכולתם להפעילה באופן איכותי. התכנית הופעלה במשך שלוש שנים בשלושה בתי ספר יסודיים, ולוותה במחקר שבדק את התהליך ואת תוצרי ההתערבות תוך כדי השוואה לשלושה בתי ספר ששימשו כקבוצת ביקורת. ממצאי המחקר מראים, שבעקבות החשיפה לתכנית השינוי דיווחו תלמידים על הפחתה באלימות ועל עלייה ברמת ההתחשבות בין תלמידים בכיתה. עוד נמצא שתלמידים מבתי ספר שלקחו חלק בתכנית ההתערבות, תפסו את מורותיהם כיותר מגבילות אלימות וכפחות מדכאות אוטונומיה, יחסית לקבוצת ביקורת שלא נחשפה לתכנית. הניתוח האיכותני הראה כי תמיכה בצרכים הבסיסיים של המורות, ובמיוחד בצורך באוטונומיה, נתפסה בעיני המורות כחשובה במיוחד.

תאריכים: אלימות בין תלמידים; בית הספר כקהילה אכפתית; רפורמה חינוכית בית ספרית.

מבוא

תכנית “צמיחה אישית בקהילה אכפתית” (להלן: “צמיחה בקהילה”) הנה תכנית לרפורמה בית ספרית המכוונת לטיפוח בית הספר כקהילה אכפתית¹, התומכת בצרכים פסיכולוגיים

1. השותפים בפיתוח ובהובלה של התכנית מטעם היחידה למוטיבציה ורגש, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב: ד”ר חיה קפלן, מנהלת הפרויקט; פרופ’ אבי עשור, יועץ אקדמי ויוזם הפרויקט; גב’ עפרה פינברג, רכזת הדרכה; מר יניב קנת-מימון, ניתוח סטטיסטי; ד”ר גיא רוט, יועץ מחקר; ד”ר ציפי שני, ד”ר נילי בן צוק וגב’ תמר פיקרסקי, מדריכות צמיחה. השותפים להובלת התכנית ולהטמעתה מטעם מערכת החינוך: גב’ רות וימר, מנהלת אגף החינוך היסודי בעיריית פתח תקווה; גב’ לילי הורוביץ, מפקחת בתי הספר היסודיים; גב’ ריקי ירוס, גב’ דרורית כהן וגב’ עידית קולטון, מנהלות בתי הספר; גב’ חנה ברוק, גב’ קלוד היימן וגב’ נילי זלצמן, הנהלת השפ”ח; גב’ יפה שפילמן, היעצת הבכירה; צוות השירות הפסיכולוגי וצוות יועצות פתח תקווה; גב’ איריס מרוז, רכזת צמיחה מטעם השפ”ח, אחראית להמשך פיתוח התכנית ויישומה במערכת החינוך בעיר ולהדרכה וליווי של בתי הספר בתהליך היישום.



בסיסיים של תלמידים ושל מורים. המאמר הנוכחי יתמקד בעיקר במרכיבים של התכנית הנוגעים לצמצום אלימות ולקידום התחשבות בקרב תלמידים. התכנית מתבססת בעיקר על גישת ההכוונה העצמית של דסי וראיין (Deci, Self Determination Theory – SDT; Ryan, & Williams, 1996; Ryan & Deci, 2000a, b, c Assor, 2004; Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005; Solomon, Battistich, Watson, Schaps, 2001; Olweus, 1993). כללנו בתכנית מרכיבים מתוך תכנית "הקהילה האכפתית" (Lewis, 2000 Fullan, 2001; Sarason, 1990). בנוסף לכך התכנית מתבססת על ידע שנצבר בהפעלת תכניות קודמות שפותחו ונחקרו ביחידה למוטיבציה ורגש באוניברסיטת בן-גוריון, ביניהן: צמיחה אישית וחברתית, שיושמה בבתי ספר יסודיים בדרום (Alfi, Katz, & Assor, 2004; Assor, Alfi, 2004; Kaplan, Roth, Katz, & Zuleng, 2000). תכנית דיאלוג מקדם צרכים, שהופעלה בעשרה בתי ספר בשתי ערים גדולות בדרום (קפלן ועשור, 2004), התערבויות חינוכיות ביישובים מיתר, אבן יהודה, חוף הכרמל ועוד.

בתחילת המאמר יוצג הרציונל לפיתוח התכנית, ויתוארו בקצרה גישת ההכוונה העצמית ואופן שילובם של אלמנטים מתכנית הקהילה האכפתית ומגישת אולוואוס בתכנית. לאחר מכן נציג את עקרונות השינוי, את מרכיבי התכנית ואת תהליכי היישום. בהמשך נציג את ממצאי מחקר ההערכה שליווה את תכנית ההתערבות, ונדרן בהשפעת התכנית על צמצום אלימות ועל הגברת התחשבות בקרב תלמידים, כמו גם בתהליכים שעברו המורים בעקבות התכנית, תהליכים שאפשרו את השינוי.

רקע ורציונל

בתי ספר רבים בעולם המערבי אינם תומכים במידה מספקת בהתפתחות הרגשית והחברתית של תלמידיהם, ולעתים אף מתסכלים את הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם בהיבטים של קשר, שייכות וביטחון (עשור, 2001; Deci & Ryan, 2000a, b; Maehr & Midgley, 2003; 1996). ממצאי מחקרים שנערכו בארץ מראים כי תלמידים רבים חשים חוסר ביטחון וחוסר שייכות לכיתה ולבית הספר, בעיקר עקב אלימות פיזית ומילולית וכן בעקבות תופעות של העדר התחשבות ביחסים בין תלמידים (בנבנישתי, 2003; חורי-כסאברי ואסטור, 2006; בנבנישתי, חורי-כסאברי, רוזינר ואסטור, 2005; גומפל וזוהר, 2002; הראל, אלנבוניגן-פרנקוביץ, מולכו, אבו-עסבה וחביב, 2002; פורמן, 1994; רולירד, לפידות ולוי, 2000). בנבנישתי ואחרים (2006) מציינים כי בין שנת תשס"ב לשנת תשס"ה עלה שיעור התלמידים החשים חוסר ביטחון בבית הספר. על פי דוח השנתון הסטטיסטי של המועצה הלאומית לשלום

הילד לשנת 2005, בתשס"ד יותר משליש מהתלמידים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים דיווחו על מורים מעליבים ופוגעים, 51% מתלמידי בית הספר היסודי דיווחו על מריבות רבות בקרב תלמידים לעומת 36% מתלמידי חטיבות הביניים, ורק 11% מתלמידי היסודי ו-28% מתלמידי חטיבות הביניים חשבו כי מוריהם מתחשבים בשונות בין תלמידים.

מחקרים הראו שבתי ספר שהצליחו ליצור תחושה של שייכות ושל קהילתיות בקרב התלמידים, יצרו סביבה פחות אלימה ונמצאו קשורים פחות לבעיות התנהגות ולשימוש בסמים (Battistich & Hom, 1997; Battistich, Schaps, Watson, & Lewis, 2000; Bryk & Driscoll, 1998). מאפיינים חיוביים של אקלים בית ספרי נמצאו קשורים לרמות נמוכות של בעיות התנהגות ואלימות (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005). במחקרה של חורי-כסאברי (2002) נמצא כי ככל שהמורים נתפסו כתומכים בתלמידים וככל שניתנה לתלמידים הזדמנות להשתתף בתהליכים בית ספריים, כך ירדו רמות הדיווח על אלימות (בעיקר מצד קורבנות).

קיימות כיום תכניות רבות למניעת אלימות (לסקירה מקיפה ראו: Jimerson & Furlong, 2006), כאשר רבות מהן ממוקדות בקבוצות תלמידים המצויים בסיכון מיוחד לאלימות או בתלמידים שאותרו כאלימים, במטרה לצמצם התנהגויות סיכון או התנהגויות אנטי חברתיות. חלק מהתכניות מכוונות לקהילת בית הספר כולה. מבין התכניות הכלל בית ספריות למניעת אלימות פותחו בעשור האחרון שני סוגי תכניות הנשענות על הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית. סוג אחד של תכניות מפקח על ההתנהגות ומצמצם אלימות בבית הספר באמצעות חוקים, סנקציות ו/או חיזוקים חיוביים הניתנים באופן שוטף ועקי, לדוגמה: תכנית אולוואוס (Olweus 1993) ותכנית רולידר (Rolider, 2001; Rolider & Van Houten, 1995). סוג אחר של תכניות מתבסס על אסטרטגיות של הוראת כישורים בין-אישיים ספציפיים (ויסות רגשי, פתרון קונפליקטים וכדומה) באמצעות תרגולים או הדגמות, לדוגמה: תכניתו של אליאס לקידום למידה רגשית חברתית (Elias, 1994; Elias et al., 1997; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). תכניות אחרות, ולא רבות, מציעות תהליכי שינוי מערכתיים כוללים (Jimerson & Furlong, 2006), המכוונים ליצור בבית הספר שינוי ערכי ואקלים מקדם צמיחה והתפתחות (שדמי, 2004). עם קבוצה זו נמנית התכנית הנוכחית, המבוססת על גישה של צמיחה (עשור, 2001, 2003; קפלן ועשור, 2004) ומעוגנת בתאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000a, b). מדובר אפוא בתפיסה חינוכית-פסיכולוגית הומניסטית ייחודית, שניתן ליצור הבחנה בינה ובין תכניות הנשענות על הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית.

התכנית שנציג בהמשך מכוונת ליצור תהליך שינוי כולל בבית הספר, שיתרום ליכולת ולנטייה של מנהלים ושל מורים לפעול לצמצום אלימות ולקידום התחשבות תוך הקשבה והתייחסות לצרכים הרגשיים של התלמידים. חשוב לציין כבר בתחילת המאמר, כי את עקרונות התכנית אפשר ליישם במעגלים שונים: בקבוצה, בכיתה, בבית ספר, ביישוב. אולם

ההנחה היא כי ככל שמעגלי היישום יהיו רחבים והתכנית תופעל בצורה מקיפה יותר, האפקטים של השינוי יהיו חזקים יותר והשינוי יהיה עמוק, כוללני ומתמשך (אבירם, 2004; פוקס, 1995; Sarason, 1982). ניתן להגדיר את התהליך "רפורמה חינוכית", כאשר השינוי מהותי ומופעל בהיקף מערכתי כולל ורב-ממדי ומשפיע על תרבות בית הספר (Schein, 1990) בתחומים שונים (הנחות יסוד, ערכים חינוכיים ואפיונים ארגוניים ופדגוגיים הנגזרים מהם).

התכנית המוצעת מנסה לתת מענה לחלק מהביקורות שהתפרסמו בספרות החינוכית בשנים האחרונות על תהליכי שינוי המופעלים בבתי ספר. אנשי מחקר ותאוריה טוענים כי תכניות שינוי רבות מטפלות יותר בסימפטומים ופחות במהות (Maehr & Midgley, 1996), או מובילות לתוצרים שטחיים שאינם משפיעים על תרבות בית הספר (Sarason, 1990). כמו כן קיימת נטייה לבנות פרויקטים ממוקדי בעיה (לקבוצת תלמידים עם בעיות התנהגות, למשל) או ליצור אוסף של פרויקטים בבית ספר אחד, ללא מסגרת רעיונית מקשרת ועבודה מערכתית כוללת (שדמי, 2004). לעתים מופנית ביקורת גם כלפי הגישה המובילה את תהליך השינוי. למשל, בתחום של מניעת אלימות, מבקרי התכניות הנשענות על גישות התנהגותיות טוענים כי תכניות אלה, המשאירות את הסמכות בידי גורמים חיצוניים (מורים) הנהלת בית ספר, מובילות לאיכות נמוכה של התנהגות הנעשית לשם ריצוי גורם הסמכות או לשם הימנעות מעונש (מוטיבציה חיצונית), וטיבה של ההתנהגות הרצויה להיעלם עם היעלמות הסמכות החיצונית המחזקת או מענישה (ראו למשל: Deci, Koestner, & Ryan, 1999). אבירם (2004) מונה חסרונות מספר בתכניות שינוי קיימות, ביניהם התעלמות מההכרעות הערכיות העומדות בבסיס השינויים, הכתבת תהליך השינוי בידי גוף חיצוני ללא ברור מעמיק של הנחות היסוד ושל הצרכים של המורים ושל התלמידים. גישות אלה מתעלמות מהמורים, מהידע ומהניסיון שיש להם, כמו גם מהחשיבות של הבניית תהליך משתף שיאפשר למורים להתנסות, להבין ולהזדהות עם רעיונות חדשים או עם גישות תאורטיות שנבחנו במחקרים והוכחו כיעילים. תהליכי שינוי המוכתבים על ידי גורמים חיצוניים עשויים לעורר התנגדות בקרב המורים או חוסר עניין בשינוי (Fullan, 2001; Maehr & Midgley, 1996) סאראסון (Sarason, 1990) טען שחסרונן של תכניות שינוי רבות נעוץ בהיותן נשענות על רעיון ספציפי ולא על תאוריה מקיפה. לטענתו, תכנית שינוי המבוססת על תאוריה, עשויה לספק עקרונות-על המאפשרים לפתח את תכנית ההתערבות בהתאם לצרכים המשתנים.

בתכנית שפיתחנו נעשה ניסיון לתת מענה לחלק מהסוגיות ומהביקורות שצוינו. תאוריית ההכוונה העצמית (Self Determination Theory, להלן: SDT) שימשה בסיס תאורטי לתכניתנו. התאוריה כוללת עקרונות-על מבוססי מחקר, שאפשר לגזור מהם המלצות יישומיות המותאמות להקשרים חינוכיים ספציפיים (מבחינת גיל, תחום לימודי ועוד). אין מדובר בנוסחאות ספציפיות של דרכי פעולה, אלא בגישה שניתנת למימוש לאורך זמן,

שעקרונותיה ניתנים להתאמה לצרכים המשתנים של מערכת בית הספר, כמו גם להתוויה של קווים מנחים לתהליך שינוי.

בהתאם לתאוריית ה-SDT, התכנית שלנו מייחדת מקום מרכזי להבנה של הצוות החינוכי ולהזדהותו עם עקרונות השינוי ועם הפעולות הנגזרות מהם. כדי לקדם הבנה והזדהות אנו מאפשרים ואף מעודדים ביטויים של ביקורת או של אי הסכמה מצד המורים, כאשר ביטויים אלו מהווים בסיס לדיון ביקורתי, המאפשר התאמה של עקרונות הגישה לתפיסות ולניסיון של הצוות החינוכי. נציג את תאוריית ה-SDT ואחר כך את תכנית ההתערבות הנשענת עליה.

תאוריית ההכוונה העצמית כבסיס לתכנית השינוי

תאוריית ההכוונה העצמית (SDT) פותחה על ידי דסי וראיין (Deci & Ryan, 2000a, b), ועובדה לתחום החינוך על ידי עשור ועמיתיו² (עשור, 2001, 2003; קפלן ודנינו, 2002; קפלן ועשור, 2004; וראו גם: Assor & Kaplan, 2001; Assor et al., 2005; Assor, Roth, & Deci, 2004). תאוריית ההכוונה העצמית מדגישה את הנטייה האוניברסלית של הפרט לצמיחה פסיכולוגית ולהתפתחות (Deci & Ryan, 2000a, b; Ryan & Deci, 2000a, b). הפיגומים להתפתחות בריאה הם שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך בקשר, שייכות וביטחון; הצורך בתחושת מסוגלות; והצורך באוטונומיה, שהם מולדים ואוניברסליים, וסיפוקם תורם להתפתחות אופטימלית, למוטיבציה פנימית, למיטביות (well-being) ולהסתגלות חברתית.

על פי עשור (2003), הצורך בקשר, בשייכות ובביטחון הוא הצורך לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים עם אחרים בסביבה החברתית ולהיות מוגן פיזית ופסיכולוגית. הצורך בתחושת יכולת הוא הצורך של האדם לחוות את עצמו כמסוגל לממש תכניות, שאיפות ומטרות, שלא תמיד קל להשיגן, ולחוש תחושת אפקטיביות. הצורך באוטונומיה הוא הצורך של האדם בהכוונה ובוויסות עצמי של פעילויותיו, הצורך בביטוי עצמי, במשמעות, בעצמאות ובחופש בחירה. ברמה עמוקה מדובר בצורך של האדם לממש יכולות ונטיות ולגבש באופן פעיל מטרות, עמדות, ערכים ותכניות, כלומר לגבש את זהותו.

הסביבה החברתית יכולה לתמוך בנטיות הטבעיות של הפרט למעורבות פעילה ולגדילה אישית או לחלופין לרכא אותן. התנהגויות מורים או חברים בכיתה/ בבית הספר, כמו גם הורים ודמויות משמעותיות אחרות, משפיעים על המידה שבה הלמידה והסביבה החברתית נתפסות כמספקות את שלושת הצרכים. בעקבות מחקרים שנערכו בארץ ובעולם זוהו מאפיינים סביבתיים ספציפיים המשפיעים על תחושות של סיפוק הצרכים הבסיסיים, את

2. התאוריה שימשה בסיס לתכניות התערבות שפיתחו עשור, קפלן, רוט, פינברג ואחרים במרכז למוטיבציה ורגש באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

חלקם נציג להלן (לפירוט התנהגויות מורה העשויות לתמוך בכל אחד מן הצרכים ראו: עשור, 2001, 2003; קפלן ודנינו, 2002; קפלן ועשור, 2004; Reeve, 2006).

סוגי מוטיבציה - תוצרים של סיפוק צרכים

במרכז תאוריית ההכוונה העצמית עומדת ההבחנה בין סוגים שונים של מוטיבציה ומשמעותם לתפקוד אופטימלי ולמיטביות. ניתן לסווג את המוטיבציה לשלושה סוגים: מוטיבציה כפויה, מוטיבציה אוטונומית וא-מוטיבציה. סוגי המוטיבציה השונים מאופיינים ברמות שונות של הכוונה עצמית, כאשר בקצה האחד של הרצף עומד מצב של העדר הכוונה עצמית, המאפיין א-מוטיבציה, ובקצה האחר עומדת הכוונה עצמית הנעשית ברמה אוטונומית פנימית גבוהה (Deci & Ryan, 2000a, b; Ryan & Deci, 2000a, b). רצף זה מבטא תהליך הפנמה ממוטיבציה חיצונית (מוקד סיבתיות חיצוני) למוטיבציה אוטונומית פנימית (מוקד סיבתיות פנימי).

המונח **"מוטיבציה אוטונומית"** מתייחס לתפיסת היחיד את סיבת מעורבותו בפעילות מסוימת ולמידת האינטגרציה של הפעולה עם העצמי. רמה נמוכה של מוטיבציה אוטונומית פירושה תחושת הכוונה עצמית נמוכה, כלומר תחושת כפייה. כאשר הפרט תופס כי הפעולה נעשית מתוך לחץ פנימי או חיצוני או בתמורה לתגמול חומרי חיצוני (כגון: רצון לזכות באהבה, הערכה או להימנע מדחייה), או כאשר הפעולה אינה הופכת לחלק משולב או מזוהה עם העצמי, הפרט חווה תחושה של חוסר אוטונומיה, מלווה בתחושת כפייה וברגשות שליליים. מה שמניע ומווסת את פעולתו במקרה זה הם מניעים חיצוניים (מוטיבציה חיצונית). לעומת זאת רמה גבוהה של מוטיבציה אוטונומית פירושה תחושת הכוונה עצמית גבוהה. כאשר הפרט תופס את הפעולה כנעשית מתוך עניין או מתוך הכרה בחשיבותה, הוא חווה תחושה של קוהרנטיות עם העצמי, ומבצע את הפעולה מתוך מוטיבציה אוטונומית המלווה ברגשות חיוביים. מה שמווסת את פעולתו במקרה הזה הם מניעים פנימיים ומוטיבציה פנימית (Deci, Eghrari, Patrick, & Leon, 1994; Deci & Flaste, 1995; Deci & Ryan, 2000a, b; Deci, Ryan, & Williams, 1996).

למודל ההכוונה העצמית יש תמיכה אמפירית משמעותית בתחום החינוך בארץ ובעולם. במחקרים שונים נמצא, כי סיפוק שלושת הצרכים ואפיוני מורה האמורים לספק אותם אכן קשורים בהשקעה לימודית ובהסתגלות חברתית-רגשית טובה לבית הספר (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000a, b; Deci, Ryan, & Williams, 1996; Deci, Vallerand, Pelletier, Grolnick, & Ryan, 1991; Miserandino, 1996; Reeve, 2006; Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Skinner & Belmont, 1993). בישראל נמצא כי תחושה של סיפוק צרכים בסיסיים משפיעה על הרגשת הבחירה של התלמידים ועל דיווחים עצמיים הנוגעים להשקעה בלמידה, לרגשות חיוביים ולהעדר רגש שלילי (Assor & Kaplan, 2001; Assor, Kaplan, & Roth, 2002), על ירידה באלימות בכיתה (קפלן

ועשור, 2004), כמו גם על מוטיבציה אוטונומית ללמידה, להישגים לימודיים, להשקעה בלמידה (על פי דיווח מורים) ולרגשות חיוביים (קפלן, 2005; Assor & Kaplan, 2001). ניתן להניח שפגיעה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים מפחיתה מאוד את הנכונות להתחשבות ואת היכולת לאמפתיה ומגבירה נטייה לתוקפנות (עשור, קפלן, פינברג, שני, פיקרסקי ובן-צוק, 2001). כך במצבים של תסכול חזק, של צורך בקשר וכשייכות ושל צורך במסוגלות או במצבים של דיכוי אוטונומיה, עשוי התסכול לבוא לידי ביטוי בתגובות של תוקפנות ושל אלימות (קפלן ועשור, 2004). תסכול של צרכים פסיכולוגיים, בעיקר של הצורך בביטחון, נמצא קשור לרמה גבוהה של ניכור ואלימות, לצד ביטויים נוספים של העדר הסתגלות (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006; הראל, 1999; קפלן ועשור, 2004). דיכוי הצורך באוטונומיה (התנהגויות שליטה) על ידי מורה נמצא קשור לרגשות של כעס ושל חרדה, שהגבירו מצדם א-מוטיבציה ומוטיבציה חיצונית (Assor et al., 2005).

תאוריית ה-SDT מניחה, שכדי שרעיונות או התנהגויות שמקורם חיצוני (מוצעים למורים על ידי סוכני שינוי חיצוניים או לתלמידים על ידי מורים) יופנמו ויישמו באופן איכותי על ידי האנשים הנחשפים להם, על אותם אנשים להרגיש כי הרעיונות וההתנהגויות הללו אינם מאיימים על הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם ואולי אף תורמים להם. תאוריית ההכוונה העצמית מדגישה במיוחד את החשיבות של סביבה תומכת אוטונומיה בקידום **מוטיבציה אוטונומית לשינוי** (Williams & Deci, 1996).

כאשר המוטיבציה לשינוי אוטונומית, אנשים חווים תחושת בחירה והנעה פנימית. סביבה תומכת אוטונומיה מספקת רציונל משמעותי, לחץ מינימלי והכרה בתחושות ובפרספקטיבה של היחיד. תאוריית ההכוונה העצמית מציינת ששינוי התנהגותי ושימור אפקטיבי שלו לאורך זמן דורשים שהמוטיבציה לשינוי תהיה אוטונומית, אך לא די בכך. חשוב שהאנשים יתפסו את עצמם גם כמסוגלים לפעול בהתאם להתנהגות המצופה כדי להשיג את התוצרים המצופים. SDT טוענת שסביבות תומכות אוטונומיה יזרוו קידום מוטיבציה אוטונומית ותפיסת מסוגלות, שהם כאמור גורם קריטי בשינוי התנהגות לאורך זמן. חיזוק לטענות אלה התקבל במחקרים שנעשו לאחרונה בתחום הבריאות (Halvari & Halvari, 2006).

לאור ההתנגדות של מורים לתהליכי שינוי המוכתבים מבחוץ (אבירם, 2004), כפי שהוזכר לעיל, ולאור הנטייה של תוצרים של תהליכי התערבות חינוכיים להיעלם לאחר יציאת מובילי השינוי מבית הספר (Jimerson & Furlong, 2006), נראה כי חשוב ליצור תנאי סביבה המקדמים מוטיבציה אוטונומית של מורים לשינוי. הרפורמה המוצעת, המבוססת על גישת ההכוונה העצמית, מכוונת לקדם תהליך שינוי מסוג זה ובפרט להביא לצמצום אלימות ולקידום התחשבות, תוך תמיכה בצורכיהם, ובמיוחד בצורך באוטונומיה, של מורים ותלמידים.

תכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית"

התכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" פותחה ויושמה בעיר פתח תקווה, בעקבות יוזמה של ההנהגה החינוכית בעיר ושל מנהלים אחדים, שהיו מוטרדים מתופעות של אלימות ושל העדר התחשבות ביחסים בין תלמידים בכמה בתי ספר יסודיים בעיר. הפעלת תכנית לצמצום אלימות לא הניבו תוצרים מספקים, וקברניטי החינוך בעיר ביקשו להפעיל תכנית שינוי מערכתית מקיפה, שתוביל לצמצום אלימות ולקידום התחשבות בין תלמידים. התכנית מכוונת לטיפוח בית הספר כקהילה אכפתית תומכת צרכים ומקדמת התחשבות. במושג "קהילה אכפתית" הכוונה ל"קבוצה (כיתה, בית ספר, ארגון) של אנשים, הפועלת באופן שכל חברה יכולים להגיע לסיפוק אופטימלי של הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם, תוך גילוי התחשבות ואמפתיה זה כלפי זה" (עשור, קפלן, פינברג, שני, פיקרסקי ובן-צוק, 2000).

תכנית "צמיחה בקהילה" נשענת כאמור על עקרונותיה של גישת ההכוונה העצמית שתוארו לעיל, על כמה מרכיבים מתכנית *Child Development Project* (CDP) שפותחה במרכז להתפתחות הילד באוקלנד, קליפורניה (Lewis, Schaps, & Watson, 1995), ועל אלמנטים אחדים מתכנית אולוואוס למניעת אלימות (*Olweus Bullying Prevention Program*, ראו: Olweus, 1993; בהמשך נפרט את הרציונל לשילוב בין התכניות).

תכנית ה-*Child Development Project* (CDP) מכוונת ליצור קהילה אכפתית התומכת בצרכים הפסיכולוגיים של הלומדים בבית הספר ובכיתה ולפתח את בתי הספר כקהילות לומדים, תוך קידום התפתחות חברתית-רגשית ומוסרית של הילדים (לסקירה ראו: Battistich, 2001; Battistich & Hom, 1997; Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995; Solomon et al., 2000; Solomon, Watson, Battistich, Schaps, & Delucchi, 1992). תכנית CDP מציעה מגוון דרכים לקידום התחשבות באחר וליצירת אקלים של אכפתיות (Watson, Battistich, & Solomon, 1997). התכנית יושמה ונחקרה במשך שלוש שנים ב-12 בתי ספר יסודיים. סולומון ואחרים (Solomon et al., 2000) בדקו את יעילותה של התכנית לאחר שלוש שנות ההתערבות, ומצאו תוצרים חיוביים בבתי ספר שמוריהם הוכיחו רמת יישום גבוהה של התכנית (5 מתוך 12 בתי ספר). התוצרים בבתי ספר אלו התבטאו בתחושת קהילתיות גבוהה של התלמידים ובהתחשבות רבה יותר באחר, ואלה נמצאו קשורים לעמדות חיוביות כלפי הלמידה, לתחושות חיוביות ביחס לכית הספר, להנאה מלמידה, למוטיבציה פנימית, לעמדות ולערכים חברתיים, למיומנויות של פתרון בעיות, להסתגלות חברתית, להפחתה של בעיות התנהגות ועוד. החוקרים טענו שבשל הקושי הקיים במימוש תכניות חינוכיות מורכבות, העובדה שהטמעת התכנית הושגה רק ב-5 מתוך 12 בתי ספר אינה מפתיעה. הממצאים מחזקים את הטענה שתאוריית ה-SDT עשויה להיות בסיס לרפורמה חינוכית כוללת ומקיפה, ומדגימים את הפוטנציאל היישומי

של תכנית המכוונת לפתח את בית הספר כקהילה אכפתית, תומכת צרכים פסיכולוגיים. הממצאים גם מלמדים על החשיבות שיש לרמת ההטמעה והיישום של התכנית על ידי מורים. בתיאור תכנית "צמיחה בקהילה" המוצג בהמשך, נדון בסוגיה זו.

נראה שתכנית ה-CDP יעילה בקידום התנהגויות רצויות אצל תלמידים ובהפחתת התנהגויות בלתי רצויות. אולם לא ברורה יעילותה של התכנית בטיפול ישיר בבעיית אלימות. בתכנית שגיבשנו שילבנו חלקים מתכנית ה-CDP. אולם לצורך טיפול יעיל באלימות שילבנו בתכנית גם חלקים מתכנית אולוואוס, שהיא התכנית הוותיקה והנחקרת ביותר לצמצום אלימות. תכנית אולוואוס (Olweus, 1993, 2004) מושתתת על כמה עקרונות מפתח:

1. תגובה מרסנת סדירה ותקיפה לאלימות, המעבירה מסר שאלימות אינה משתלמת.
2. פיתוח סביבה בית ספרית המאופיינת ב:

- מעורבות תומכת מצד המבוגרים בד בכד עם קיום חוקי התנהגות וסנקציות לא עוינות המיושמות בעקביות, כאשר החוקים והנורמות מופרים.
- המבוגרים פועלים כמודלים סמכותיים חיוביים.

הנחנו שעלול להתפתח קושי בהפעלת תכנית אולוואוס על פי עקרונות אלה במערכת חינוכית הפועלת כקהילה אכפתית, תומכת צרכים ומקדמת התחשבות. תכנית אולוואוס מדגישה במיוחד את האחריות הכוללת של המורים לטיפול בבעיית האלימות - לקביעת החוקים ולשמירה על אכיפתם. על פי גישת אולוואוס, קביעת חוקי הכיתה נגד אלימות מחייבת יצירה של תוצאות חיוביות ושליטיות על קיום או על הפרה של החוקים. מצופה ממורים שיפעלו כמעצבי התנהגות, דהיינו שיפעילו סנקציות על התנהגויות שליליות, כמו עלבון או פגיעה מילולית בכיתה או בהפסקה, ויחזקו התנהגויות חיוביות, כמו התנהגויות סיוע. תהליכים אלה, המעבירים את עיקר האחריות למורה, נמצאו יעילים בצמצום אלימות.

אולם קיים חשש שכאשר הסמכות והאחריות הן בידי המורה, הפועל בשיטות של עיצוב התנהגות, הפחתת האלימות תנבע בעיקר מסיבה חיצונית: פחד מענישה (מוטיבציה חיצונית), ללא הפנמת הערך של אי פגיעה והתחשבות באחר. במציאות כזו, כשהכוח העיקרי והאחריות לשינוי מצויים בידי המורים, יש חשיבות מיוחדת לכך שתהליך השינוי יתמקד בשלב הראשון במוטיבציה האוטונומית של המורים לשינוי, ויצמצם את האפשרות שמורים יפעלו להפחתת אלימות באמצעים הפוגעים באוטונומיה של תלמידים. במילים אחרות מתבקש תהליך המקדם הזדהות של המורים עם מטרות השינוי ועם העקרונות שבבסיס השינוי. דייק (Dake, Price, Telljohann, & Funk, 2003) בדק את התפיסות ואת הפרקטיקות שמפעילים מורים בבית ספר יסודי המיישמים את תכנית אולוואוס, ומצא שמרבית המורים הכתיבו את חוקי ההתנהגות שקבע בית הספר.

אם נבחן את הסוגיות שהעלינו במושגי ה-SDT, נראה שאין בתכנית ובתהליכי היישום שלה הדגשה מספקת של הגבלת אלימות בדרך המעוררת מוטיבציה אוטונומית להימנע

מאלימות ולמנוע אותה. גם אין בתכנית הדגשה מספקת של המוטיבציה האוטונומית של המורים לשינוי. מכאן נגזרות שתי סוגיות שניסינו לתת להן מענה בתכנית שתוצג בהמשך:

- כיצד ניתן להפעיל בבית ספר גישה המפחיתה אלימות בדרך שאינה מלווה בדיכוי האוטונומיה של התלמידים?

- כיצד אפשר לקדם את המוטיבציה האוטונומית של המורים להפעיל את הגישה הזו? בהתבסס על גישת ה-SDT ניתן לטעון, כי רצוי להציב גבולות ולצמצם התנהגויות אלימות על ידי **התנהגויות תומכות אוטונומיה**, כגון: שיתוף תלמידים בקביעת נהלים וחוקים שיגבילו אלימות, בדיקה של התהליכים הפנימיים המגבירים את הנטייה לאלימות בלי לגנות אותם מיד, אך כמובן גם בלי לקבל את התרגום שלהם להתנהגות אלימה, יצירת אמפתיה לקורבנות והדגמת התנהגות תקיפה ועם זאת רגישה מצד המורים. מקצת מעקרונות אלו מודגמים במחקרם של קוסטנר וראיין (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984). באופן כללי יותר, בהתאם לגישת ה-SDT, כאשר מנסים להפעיל נהלים ותהליכים מצמצמי אלימות, יש להביא בחשבון את הצורך של התלמידים ושל צוות המורים בתחושת אוטונומיה במהלך בניית התכנית ויישומה. תכנית ההתערבות היישומית להפחתת אלימות בכיתה באמצעים תומכי אוטונומיה מבוססת על עקרונות אלה (כפי שיוצג בפרק המתאר את מרכיבי התכנית היישומית). כדי לקדם את הסיכוי שהמורים יזדהו עם הגישה להפחתת אלימות בדרך שאינה מדכאת אוטונומיה, וירגישו כי השינוי המוצע אינו פוגע באוטונומיה שלהם, ביססנו את התכנית על ארבעה מרכיבי יישום כלליים האמורים לעודד הבנה והזדהות של המורים עם עקרונות השינוי, ועל מבנים ארגוניים תומכי שינוי, כפי שיתואר להלן.

מרכיבי היישום של התכנית

התכנית כוללת ארבעה מרכיבי יישום מרכזיים, המכוונים לתמוך בהבנה ובהזדהות של המורים עם עקרונות התכנית (עקרונות גישת ההכוונה העצמית) ולקדם מוטיבציה אוטונומית ומסוגלות של המורים ליישם את התכנית בכיתות על פי עקרונות אלה. מרכיבי היישום של התכנית מוצגים בלוח 1.

לוח 1: מרכיבי היישום של "תכנית צמיחה אישית בקהילה אכפתית" בבית ספר

מרכיבי היישום	למידה	הערכה ומשוב למורים	בניית תכנית התערבות מובנית ומפורטת במוקד שנבחר	תמיכה בצרכים של הצוות החינוכי
מאפייניהם של מרכיבי היישום	לימוד חווייתי ויישומי של ערכי היסוד ומושגי היסוד של גישת ההכוונה העצמית	הערכה ומשוב על אקלים בית הספר (התלמידים והצוות) במושגי גישת ההכוונה העצמית כבסיס לבחירת מוקד ההתערבות	פיתוח והטמעה של תכנית מובנית ומפורטת להשגת המטרות הספציפיות שבחר הצוות בהתבסס על ההערכה	בריקת הצרכים הבסיסיים ותמיכה בהם ובמוטיבציה של המורים במהלך תהליך השינוי
מועד היישום	<ul style="list-style-type: none"> צוות מוביל בית ספרי: מהלך השנה הראשונה צוותי יישום מורים: בעיקר בשנה ב' וחיבורים בשנה ג' 	<ul style="list-style-type: none"> הערכה: תחילת שנה א' משוב: אמצע שנה ב' בחירת מוקד: סוף שנה א' 	שנים ב' ו-ג'	<ul style="list-style-type: none"> צוות מוביל בית ספרי: שנים א', ב', ג' צוותי יישום מורים: שנים ב' ו-ג'

א. לימוד חווייתי ויישומי של גישת ההכוונה העצמית - ערכים ומושגי יסוד הנחת היסוד הייתה שלמידה של המושגים והערכים של גישת ההכוונה העצמית, שתושג מתוך הבנה והזדהות, תתרום להבנת המטרות, לצמצום התנגדויות, להפעלת השינוי ברמה גבוהה וליצירת מהלך ארוך טווח. בכל קבוצת למידה, פיתוח ויישום (צוות מוביל, צוותי יישום ואף מליאה, כמו גם בקבוצות האחרות) התנסו המורים במגוון פעילויות שאפשרו היכרות עם הגישה תוך חיבור לחיים האישיים והמקצועיים. על בסיס הלמידה בנו המורים יישומים שהתנסו בהם בכיתות. כך שימשו התהליכים בקבוצות המורים דגם לתהליכים מקבילים אפשריים בכיתות. ההבנה וההכרה בחשיבות קודמו גם באמצעות שימוש במושגים כבסיס לניתוח אירועים בכיתה ובבית הספר.

ב. הערכה ומשוב כמושגי גישת ההכוונה העצמית ובחירת מוקד התערבות
בשנה הראשונה ובסוף השנה השלישית להחלת התכנית התקיימה בכל בתי הספר הערכה חיצונית באמצעות שאלונים מתוקפים וכלים איכותניים (תצפיות, ראיונות), שפותחו ותוקפו ביחידה למוטיבציה ורגש באוניברסיטת בן-גוריון כנגב (Assor & Kaplan, 2001; Assor, Kaplan, & Roth, 2002). בנוסף להערכה זו התקיימה גם הערכה פנימית מעצבת, שבוצעה על ידי צוות המוביל של בית הספר. ההערכה החיצונית כללה בדיקה של היבטים שהעלה צוות בית הספר כטעונים בדיקה: תופעת האלימות וההתחשבות בבית הספר, תפיסת התלמידים את התנהגות המורה כתומך בצרכים הבסיסיים שלהם בהקשר של הגבלת אלימות, תמיכה בהתחשבות בין תלמידים וכן תמיכה או דיכוי האוטונומיה של תלמידים.

הערכת תמונת המצב של כלל בית הספר שהתקבלה בשנה הראשונה, נדונה לעומק בצוות המוביל ובהנחייתו גם בצוות המורים הכולל. דיונים אלה נסבו גם על תהליכי הערכה פנימיים שקיימו במקביל חברי הצוות, תוך שימת דגש בהיכרות שלהם עם בית הספר, דבר שאפשר בדיקת תקפות של הממצאים. בעקבות דיונים אלה הציב צוות בית הספר מטרות שיפור וסדרי עדיפות לבית הספר כולו, ומדריך שינוי מטעם האוניברסיטה סייע לבית הספר הן לעצב תכנית התערבות ספציפית ממוקדת מטרות ומובנית והן לתכנן את הטמעתה במערכת. למרות השונות בין בתי הספר מטרות השינוי היו דומות:

- יצירת תרבות בית ספרית (צוות, תלמידים) של קהילה אכפתית, תומכת צרכים פסיכולוגיים.
- הפחתת אלימות והגברת התחשבות בין תלמידים בתהליך המתחשב בצרכים הבסיסיים של תלמידים ושל מורים.

ג. בניית תכנית התערבות כיתתית מובנית מותאמת לצרכים

על בסיס המטרות שהוצבו נבנתה תכנית מובנית ספציפית ליצירת קהילה אכפתית בכיתה ובבית הספר. התכנית הייתה מעין סכמה שכיוונה את החשיבה ואת הפעולות של המורה להיבטים חשובים באקלים הכיתתי ובהתנהגותו, הראויים להדגשה. מטרתה של תכנית ההתערבות הכיתתית הייתה להפחית את האלימות ולקדם את ההתחשבות בכיתה, בלי לפגוע באוטונומיה של התלמידים.

התכנית כללה תת-רכיבים אחדים שתוכננו כדי למנוע פגיעה בצרכים של התלמידים, כולל הצורך בבטיחות, ורכיבים אחדים שתוכננו כדי לקדם התחשבות. חשוב לציין שהדגשת רכיבים אלה או אחרים ביישום התכנית, ההחלטה במה להתמקד בכל שלב וקצב יישום הרכיבים היו נתונים בידי בתי הספר והמורים, למעט התחום של הגבלת אלימות, שנתפס כמרכזי, בסיסי וראשוני. רכיב זה נועד ליצור תשתית של מוגנות, מבלי לפגוע בצרכים הבסיסיים של התלמידים. הרכיבים הנוספים של תכנית ההתערבות נועדו ליצור תנאים

שיחזקו סיבות או מניעים פנימיים להימנע מפגיעה באחר וליצור תשתית של מוכנות להתחשב באחר ולסייע לו.

רכיבי התכנית היישומית

1. הגבלת אלימות - רכיב זה חיוני לביסוס תחושת ביטחון ושייכות, והוא נשען בעיקר על גישת אולוואוס (Olweus, 1993, 2004), בהוספת רכיב התמיכה באוטונומיה. במצבים של אלימות גבוהה מאוד יקבע המורה או צוות בית ספרי כמה קווים אדומים (חוקים בית ספריים כנגד אלימות), תוך אכיפה שוטפת וחד-משמעית בתהליך המשתף את התלמידים בערך ובחשיבות של חוקים אלה ליצירת סביבה המספקת ביטחון ומוגנות לתלמידים, למורים ולכל באי בית הספר. הסבר אינפורמטיבי על חשיבות הגבולות לקידום תחושת מוגנות עשוי לתרום למוטיבציה אוטונומית של התלמידים לכבד את החוקים מתוך הבנת חשיבותם. כבר בשלבים המוקדמים של יישום התכנית בכיתות נעשה ניסיון לשתף את התלמידים בקביעת חוקי כיתה נגד אלימות והדרכים לאכיפתם. שיתוף התלמידים, כלומר תמיכה באוטונומיה שלהם, הוא רכיב חשוב המפתח מוטיבציה אוטונומית של התלמידים לשינוי התנהגויות לא רצויות.
- הרכיבים הבאים של התכנית מכוונים, כאמור, ליצור תנאים של אי פגיעה בצרכים הבסיסיים כתשתית של מוכנות להתחשבות באחר ולסיוע לו.
2. הפחתת בידוד חברתי: נוכחות דמות אכפתית עבור כל תלמיד - ברמה מינימלית מדובר בקיום של לפחות דמות אחת קרובה לתלמיד ומניעת בידוד חברתי, כמו חרם כיתתי. רכיב זה נועד לענות על הצורך בקשר, בשייכות ובהעדר בדידות. תמיכה חברתית כגורם מפתח בקביעת שכיחות האלימות וחומרתה נמצאה במחקרים מספר (Craig, Pepler, 1999; Salmivalli, 2000; Hazler & Carney, 2000; Atlas, 2000). ברמה אופטימלית מדובר בביסוס של מערכות יחסים אישיות ותומכות של המורים והתלמידים בסביבה מוגנת ובטוחה (סיפוק הצורך בקשר ובשייכות).
3. הכרת העולם האישי והרקע חברתי של כל תלמיד - הכרה מעמיקה המדגישה אספקטים ייחודיים ומעשירים (התחברות לעצמי ולאחר). קיום שיחות ופעילויות המאפשרות היכרות בין התלמידים ובינם לבין המורה מחזק את תחושת הקבלה של התלמידים ומאפשר לכל תלמיד להציג את עצמו כמות שהוא ולהתייחס בכבוד לאחר. המורה, כחלק מן הקהילה, מאפשר אף הוא לתלמידיו להכיר אותו בפעילויות שונות המשתלבות בחיי הכיתה.
4. צמצום תחרות והשוואה חברתית - חלק גדול משיטות הלימוד, ההערכה וההנעה בבית הספר כיום מעודדות השוואה ותחרות בין תלמידים מבחינת ביצועיהם ויכולותיהם. על פי גישת ה-CDP, שיטות אלה מאיימות על תחושת היכולת, ולעתים גם השייכות,

של חלק מהילדים שאינם בטוחים ביכולתם או בהצלחתם. עידוד תחרותיות והשוואה חברתית בכיתה עלול לפגוע בתחושת השייכות, ההערכה העצמית ותחושת המסוגלות של תלמידים, לעורר תחושות אנטי חברתיות וניכור (Watson, 2003) וכן לפגוע בהתפתחותן של אמפתיה והתחשבות באחר (עשור, 2003). רכיב זה של התכנית היישומית מכוון להגביר את מודעות המורים לתוצרים אפשריים של עידוד תחרות והשוואה חברתית.

5. חיזוק שיטתי ומזדמן של כישורים המקדמים קשר ואמפתיה לאָר ועבודה משותפת בונה - אמפתיה הנה רכיב חיוני בתפיסה של מצבי אלימות קשים ובתגובה להם (Espelage & Swearer, 2003). הגברת תחושות של אמפתיה באמצעות פעילויות המעודדות מעורבות רגשית היא רכיב קריטי בתכנית, הבא להבטיח שמרכיבי התכנית והכישורים הנלמדים ייושמו בדרכים חיוביות ולא ינוצלו למטרות שליליות. פיתוח גישה אמפתית ייעשה קודם כול עם המורים ובהמשך על ידי המורים עם התלמידים. קהילה אכפתית של ממש מאופיינת בקיום דיאלוג פתוח המאפשר ביטוי עצמי, הבעת דעות ורעיונות, הבעת רגשות, חששות וספקות (קפלן ועשור, 2004). בין הכישורים הנלמדים ניתן לציין גם כישורי קשב פנימי, ויסות רגשות, פתרון קונפליקטים, ניהול דיון ועוד. תהליכים אלה מתבססים על עקרונות ניהול דיון שעיצבו קומר ואחרים (Comer, Haynes, Joyner, & Ben Avie, 1996): קונצנזוס, שיתוף כל הנוכחים ואי האשמה, ועל אלמנטים הלקוחים מתכניות ללמידה רגשית חברתית (Elias, 1994; Elias et al., 1997). מדובר בכישורים רגשיים וחברתיים בסיסיים, המהווים מצע לשיתוף מלא של התלמידים בעיצוב הכיתה ובניהולה ובעבודה משותפת בונה.

6. השתתפות (participation) תלמידים בעיצוב ובניהול הכיתה ובית הספר על בסיס עקרונות של התחשבות ורציונליות - שיתוף התלמידים בתהליכי תכנון, קבלת החלטות ופתרון בעיות הן בתחום הלמידה (דרכי הערכה, בחירת תוכני לימוד) והן בתחום החיים החברתיים (חוקים, נורמות) תוך מעקב משותף אחר תהליכים ויישום החלטות שהתקבלו. חשוב לציין ששיתוף התלמידים נעשה לאורך תהליך היישום כולו, אולם רמת השיתוף של התלמידים מתחזקת ככל שפוחתים ממדי האלימות ומתפתחים אצל התלמידים הכישורים הדרושים לעבודה שיתופית. אנו מניחים ששיתוף התלמידים בעיצוב הכיתה כקהילה אכפתית המאופיינת ברתיעה מאלימות ובהתחשבות באחר יתמוך בצורך באוטונומיה של התלמידים ובהפנמת ערך ההתחשבות באחר.

ד. תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של הצוות החינוכי

התכנית מכוונת ליצור בבית הספר אקלים צוותי נוח, התומך בצרכים הבסיסיים של מורים ומצמצם פגיעה בהם. הנחת יסוד מבוססת מחקר, שעמדה בבסיס התכנית, הייתה שעל מנת שמורה יתמוך בצרכים הבסיסיים של התלמידים, חשוב שצרכיו הבסיסיים שלו עצמו

יהיו מסופקים בבית הספר. לשם כך היה צורך ליצור בבית הספר תרבות צוות המתייחסת לרגשות, לצרכים ולמוטיבציה של כלל המורים. התמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורים התקיימה בערוצים אחדים:

- עקרונות השינוי ודרכי הפעולה שננקטו ברמה המערכתית התבססו על גישה תומכת צרכים.
 - מפגשים קבועים בקבוצות יישום קטנות אפשרו בניית קבוצה המושתת על תמיכה בצרכים. כך נבנו בקבוצה כללי שיח, מתן ביקורת ומשוב, שאפשרו יצירה של מקום בטוח עבור כל מורה. מורים יכלו להביע רגשות חיוביים ושלייליים ולכטא התנגדויות (תמיכה בקשר ושייכות); להביע דעות באופן גלוי, להציע רעיונות ולהחליט על דרכי פעולה ומימוש (תמיכה באוטונומיה); לשוחח על קשיים ביישום, לתת ולקבל משוב (תמיכה במסוגלות). בכל קבוצה נבנה דגם מקביל לעבודה עם תלמידים. מדי פעם נערך בקבוצה דיון על אודות תהליכים המתקיימים בקבוצה ומהווים תמיכה או פגיעה בצרכים, דבר שאפשר הבנה עמוקה יותר של הגישה ויישומיה.
 - המפגשים הקבועים של המורים בצוות המוביל ובצוותי היישום אפשרו עבודה המותאמת להתנסויות ולצרכים המשתנים. כאשר המורים ניסו לממש רעיונות שונים או תכנית מובנית, הם התבקשו לבחון איך התכנית ותהליך היישום שלה, כולל האווירה בקבוצה, תומכים בצרכים ובמוטיבציה שלהם או מאיימים עליהם. בהתבסס על דיונים אלה הוכנסו שינויים בתכנית ונבנו יישומים חדשים.
- תהליכי העבודה בקבוצות השונות כללו כמובן שילוב בין מרכיבי התכנית שתוארו, ובעיקר שילוב תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של הצוות ולימוד חווייתי ויישומי של גישת ההכוונה העצמית. הדגם הגרעיני של תמיכה בצרכים הבסיסיים התקיים במעגלי יישום שונים של התכנית, החל בצוות המוביל היישובי וכלה בכיתה, תוך התאמה לקבוצה ולזמן.

מבנים ארגוניים תומכי שינוי - עבודה מערכתית במעגלים שונים

תכנית המופעלת בבית ספר דורשת ממורים לעתים קרובות השקעה של מאמץ ממוקד והפחתת מאמץ בתחומים אחרים. אם הגורמים הממונים (מנהל, פיקוח, רשות, ועד הורים) אינם מגלים הערכה לתכנית, נמוכים הסיכויים שהמורים אכן ישקיעו בה ויפנימו את עקרונותיה ואת חשיבותה. נוסף על כך, העדר גיבוי והתייחסות מספקת לתכנית מצד הגורמים הממונים יכול לאותת למוביליה שהתכנית אינה בעלת ערך רב או שמורים לא יקבלו גיבוי אם יתגלו בעיות בהפעלתה. עקב כך ייווצרו קשיים נוספים בהזדהות עם ערך התכנית ובנכונות להפעילה. מסיבות אלו הוקם מבנה ארגוני תומך שינוי ברמה עירונית וברמה בית ספרית, אשר כלל את הפורומים האלה:

פורומים עירוניים

- **צוות מוביל יישובי** - הנהגה חינוכית יישובית שכללה את מנהלת מחלקת החינוך, מפקחים (ממ"ד, מ"מ), מנהלת השירות הפסיכולוגי, יועצות בכירות (ממ"ד, מ"מ) ומנהלי בתי ספר. בהמשך הצטרפו גורמים רלוונטיים נוספים, כמו מנחה מטעם בתי הספר הקהילתיים וכמה פסיכולוגים בכירים.
- **צוות מדריכות שפ"י** - כלל פסיכולוגים ויועצים שפעלו כקו-מנחים לצד המדריכה הבית ספרית, שפעלה בבית הספר מטעם האוניברסיטה. הפסיכולוגים והיועצים שעבדו עם בתי הספר נפגשו גם כצוות למידה ופיתוח של התכנית.
- **צוות שפ"י יישובי** - כלל את הנהלת השפ"ח ואת היועצים הבכירים. הצוות נפגש עם מדריכות התכנית לצורך תיאום המהלכים, למידה והתאמתה של התכנית לצרכים.
- **פורום צוותים מובילים של בתי ספר** - בשיתוף עם הצוותים היישוביים ועם המדריכים מטעם אוניברסיטת בן-גוריון. נפגש פעמיים בכל שנה ללמידה משותפת, להערכות ביניים ולמשוב הדדי.

צוותים בית ספריים

- **צוות מוביל בית ספרי** - כלל את מנהלת בית הספר, יועצת, פסיכולוגית, צוות הנהלה, בעלי תפקידים ונציגי המורים. הצוות נפגש בקביעות פעמיים בחודש, וליווה את תהליך הלמידה, ההערכה והיישום של התכנית בבית הספר. מוקד חשוב של המפגשים היה להבין את הקשיים של המורים ביישום התכנית ולבצע התאמות ושינויים בתכנית על פי המשוב המתקבל מצוותי היישום.
- **צוותי יישום** - 2-3 קבוצות של מורים בכל בית ספר, בדרך כלל על פי שכבות גיל, נפגשו פעמיים בחודש למפגשי הדרכה וליווי של המורים ביישום התכנית בכיתות.
- **צוות הערכה** - נפגש על פי הצורך לשם בנייה ובקרה של תהליכי הערכה פנימיים.

כעת יתואר תהליך ההערכה, ובהמשך יוצגו ממצאי ההערכה. לסיכום נדון בהשפעת התכנית על צמצום אלימות ועל הגברת התחשבות בקרב תלמידים, כמו גם על תהליכי צמיחה של מורים.

הערכת התכנית - שיטת המחקר

הערכת התכנית נעשתה בשילוב של אמצעים כמותניים ואיכותניים. הערכת התפוקות/ תוצרי התכנית נעשתה בעיקר באמצעים כמותניים, ואילו הערכת תהליכי היישום של התכנית נעשתה באמצעים איכותניים. הרפורמה הופעלה במשך שלוש שנים בשלושה בתי ספר יסודיים בעיר פתח תקווה (כיתות א'-ו'), שבחרו להצטרף לתכנית. תהליך ההערכה כלל

שלושה בתי ספר נוספים ששימשו כקבוצת ביקורת. לפני ביצוע תהליך ההערכה נעשתה התאמה (matching) בין שלושת בתי הספר שבתכנית לבין שלושת בתי הספר שבקבוצת הביקורת, על פי אפיוני אוכלוסיית התלמידים ואפיוני בתי הספר.

המשתתפים

מדגם הכיתות

- **המדגם הכללי של קבוצת ההתערבות** כלל 24 כיתות - 2 כיתות מכל שכבת גיל (ג'-ו'). סך הכול השתתפו במדגם 645 תלמידים במדידה הראשונה - בשנה הראשונה להתערבות (T1) ו-647 תלמידים במדידה השנייה - בשנה השלישית להתערבות (T2).
- **קבוצת הביקורת** כללה 12 כיתות - כיתה מכל שכבת גיל. בסך הכול 311 תלמידים במדידה הראשונה (T1) ו-340 תלמידים במדידה השנייה (T2). למדגם נבחרו כיתות, לאחר תהליך של התאמה, על פי הקריטריון של פער מינימלי בין ממוצעי שתי הקבוצות במשתני המחקר בנקודת ההתחלה (T1).

מדגם המורות

- 51 מורות (מורות מחנכות ומורות מקצועיות), המלמדות בכיתות ג'-ו' בשלושת בתי הספר שנחשפו לתכנית ההתערבות, מילאו שאלונים פתוחים.
 - 12 מתוך 51 המורות שהשתתפו ו-3 מנהלות רואיינו ריאיון עומק. המורות המרואיינות נבחרו למדגם באקראי, מתוך כלל המורות שהוערכו על ידי מנהלות בתי הספר כמעורבות בלמידה וביישום של התכנית.
- דיווחי המורות בשאלונים הפתוחים ובראיונות שימשו לצורך הניתוחים האיכותניים במטרה להרחיב את הבנת תוצרי התכנית ורכיביה אשר תרמו למימוש התכנית בעיני המורות, כפי שיתואר בהמשך.

משתני המחקר

בתחילת השנה הראשונה ולקראת סוף השנה השלישית הועברו לתלמידים מכיתות ג'-ו' שאלונים המעריכים את משתני המחקר המפורטים להלן. השאלונים כללו שאלות המתייחסות למחשבות ולרגשות שיש לתלמידים בנוגע לעצמם, לכיתה, למורה ולבית הספר. להלן פירוט המשתנים:

- **אלימות בין תלמידים:** משתנה זה נבדק באמצעות סולם הבודק את דיווחי התלמידים על היותם מעורבים כקורבנות באירועי אלימות במהלך החודש האחרון. המשתנה נבדק באמצעות סולם בן 7 פריטים שפותח על ידי בנבנישתי (2002, 2003). הסולם נע בין 1 ל-3 (1 - אף פעם, 2 - פעם או פעמיים, 3 - שלוש פעמים או יותר), אלפא 0.66,

0.72. לדוגמה: "היית מעורב במכות עם ילד"; "קיבלת בעיטה או אגרוף מתלמיד שרצה לפגוע בך".

- **כיתה מתחשבת ולא תוקפנית:** משתנה זה נבדק באמצעות סולם הבודק אם התלמידים תופסים את הכיתה שהם לומדים בה כמתחשבת ולא תוקפנית. המשתנה נבדק באמצעות סולם בן 5 פריטים שפותח על ידי עשור (Assor, 1999). הסולם נע בטווח של 1-4 (1 - כלל לא נכון; 4 - נכון מאוד), אלפא 0.63, 0.67. לדוגמה: "בכיתה שלי יש הרבה תלמידים שעוזרים אחד לשני"; "בכיתה שלי כשילד עצוב, ילדים אחרים מעודדים אותו"; "בכיתה שלי יש הרבה תלמידים שמעליבים ולועגים אחד לשני" (הפוך).

- **המורה כמגביל אלימות:** משתנה זה נבדק באמצעות סולם בן שני פריטים, הבודק את תפיסת התלמידים ביחס להתנהגות המורה כמגבילה אלימות. הסולם פותח לצורך המחקר הנוכחי מתוך שאלון בנבנישתי (2002, 2003), ונע בטווח של 1-4 (1 - כלל לא נכון; 4 - נכון מאוד), אלפא 0.65, 0.74. לדוגמה: "כאשר תלמיד בכיתה שלי פונה למורה ומתלונן שמישהו מאיים עליו או מרכיץ לו, המורה מנסה לפתור את הבעיה" (הפוך).

- **המורה כתומך אוטונומיה:** מוגדר כדרגה שבה מורה מתייחס לתלמידים בדרכים המעודדות בחירה, יוזמה, ושיתוף; מספק רציונל משמעותי ורלוונטיות; מעודד ביטוי ביקורתי וחשיבה עצמאית ונמנע מלהשתמש בשפה או בהתנהגויות שניתן לחוות אותן כמדכאות (Ryan & Deci, 2000a). משתנה זה נבדק באמצעות סולם בן 7 פריטים, שפותח על ידי עשור ועמיתיו (קפלן, 2005; Roth et al., 2005; Assor et al., 2002, 2005; in press). הסולם נע בטווח של 1-4 (1 - כלל לא נכון; 4 - נכון מאוד), אלפא 0.66, 0.70. לדוגמה: "המורה מוכנה לשמוע את התלונות של תלמידים עליה" (עידוד לבטא ביקורת); "המורה מעודדת אותי לעבוד בדרך שלי" (מתן בחירה).

- **המורה כמדכא אוטונומיה:** משתנה זה עסק בהתנהגויות מורה מדכאות/ שולטות, המאופיינות בניסיונות גלויים ונמשכים לשנות את ההתנהגויות או את הדעות של התלמידים (קפלן, 2005; Elliot et al., 2005; Deci, 1972; Assor, Roth, & Deci, 2004; 2002). משתנה זה נבדק באמצעות סולם בן 4 פריטים, שפיתחו עשור ואחרים (קפלן, 2005; Assor et al., 2002, 2005). הסולם נע בטווח של 1-4 (1 - כלל לא נכון; 4 - נכון מאוד), אלפא 0.57, 0.61. לדוגמה: "המורה מוכנה לשמוע רק תשובות המתאימות לדעתה" (דיכוי ביטוי ביקורתי וחשיבה עצמאית); "המורה כל הזמן אומרת לי מה לעשות" (כפיית פעולות).

לוח 2 מציג את המהימנות של כל אחד ממשתני המחקר, המוערכים באמצעות שאלוני תלמידים. מהימנותם של הסולמות נבחנה פעמיים - בתחילת ההתערבות (T1) ועם תום ההתערבות (T2), באמצעות מדד אלפא של קרונברך. בדיקה זו העלתה כי המהימנויות השונות נעו בין 0.57 לבין 0.74.

לוח 2: מהימנות המשתנים המוערכים באמצעות שאלוני תלמידים

מקור השאלון	מהימנות 2003	מהימנות 2001	מספר פריטים	
בבנישתי, 2002, 2003	.72	.66	7	אלימות בין תלמידים
Assor, 1999	.67	.63	5	כיתה מתחשבת ולא תוקפנית
שאלון שפותח לצורך המחקר הנוכחי.	.74	.65	2	הגבלת אלימות
קפלן, 2005; Assor & Kaplan, 2001; Assor, Kaplan, & Roth, 2002	.70	.66	7	תמיכה באוטונומיה
קפלן, 2005; Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Assor, Kaplan, Kanat- Maymon, & Roth, 2005	.61	.57	4	דיכוי אוטונומיה

המשתנים תוקפו על ידי בדיקת הקשר שלהם לאינדיקטורים נוספים של המשתנה הנבדק או למשתנים שאמורים להיות קשורים אליהם מבחינה תאורטית. הדפוס שהתקבל בבדיקת התיקוף תומך בתוקף המבנה של המשתנים התלויים שבדקנו. לוח 3 מסכם את תוצאות התיקוף.

לוח 3: תיקוף כלי המדידה – המתאמים בין משתני המחקר למשתנים הקשורים אליהם תאורטית*

מתאמים	המשתנים המתקפים	משתני המחקר
.31** .47** .31** .34** -.33** .24** .20** -.12** .31**	מרכיץ/ מאיים במכות (דיווח מורה) אלימות מילולית סובל מפגיעה פיזית קבועה סובל מעלבון או מהסתה קבועים כיתה מתחשבת רגש שלילי אחוז הילדים שלא רוצים לשבת ליד התלמיד (דיווחי תלמידים - סוציומטרי) אחוז הילדים שרוצים לשבת ליד התלמיד (דיווחי תלמידים - סוציומטרי) תפיסת אלימות כמוצדקת	אלימות בין תלמידים
.39** .39** .17** .08 .19**	תחושת שייכות לכיתה תחושת שייכות לבית הספר מורה מעודדת התחשבות אחוז הילדים שלא רוצים לשבת ליד התלמיד (דיווחי תלמידים - סוציומטרי) אחוז הילדים שרוצים לשבת ליד התלמיד (דיווחי תלמידים - סוציומטרי)	כיתה מתחשבת ולא תוקפנית
-.06 -.12** -.12** -.13** -.39** -.02 .05 -.13** -.15**	מרכיץ/ מאיים במכות (דיווח מורה) אלימות מילולית סובל מפגיעה פיזית קבועה סובל מעלבון או מהסתה קבועים רגש שלילי אחוז הילדים שלא רוצים לשבת ליד התלמיד (דיווחי תלמידים - סוציומטרי) אחוז הילדים שרוצים לשבת ליד התלמיד (דיווחי תלמידים - סוציומטרי) תפיסת אלימות כמוצדקת אלימות בין תלמידים	הגבלת אלימות

מתאמים	המשתנים המתקפים	משתני המחקר
-.12 * .41** .40** .43* -.23**	מוטיבציה חיצונית מוטיבציה פנימית התנהגות המבטאת השקעה מתוך מוטיבציה פנימית (דיווח מורה) רגש חיובי רגש שלילי	תמיכה באוטונומיה
.40 ** -.33** -.19** -.44** .51**	מוטיבציה חיצונית מוטיבציה פנימית התנהגות המבטאת השקעה מתוך מוטיבציה פנימית (דיווח מורה) רגש חיובי רגש שלילי	דיכוי אוטונומיה

* $p < .05$

** $p < .01$

הערה: $N=817-1058$; רוב המדדים בלוח מבוססים על דיווחי תלמידים על עצמם, על המורה או על כיתתם. מדדים שאינם מבוססים על דיווח עצמי (סוציומטרי, דיווח מורה או דיווח תלמיד) מופיעים בסוגריים.

הליך איסוף הנתונים

איסוף הנתונים מקבוצת ההתערבות ומקבוצת הביקורת נעשה בשני שלבים: **שלב ראשון (T1):** בתחילת שנת הלימודים הראשונה הועברו שאלוני התלמידים להפעלת התכנית (ראו פירוט המדגם). כמו כן ניתן משוב כללי לבית הספר ומשוב אישי למורים שהיו מעוניינים בכך.

שלב שני (T2): שאלוני התלמידים, שהועברו בשנה הראשונה להפעלת התכנית, הועברו שוב בסוף שנת הלימודים השלישית (ראו פירוט המדגם). בנוסף לכך בשלב זה הוערכו נתונים המתייחסים למחשבות ולתחושות הצוות בקשר לתכנית, באמצעות שאלונים וראיונות חצי-מוקנים.

הליך העברת השאלונים ועריכת הראיונות כוון לצמצום מרבי של הטיה אפשרית. במטרה לנטרל השפעה אפשרית של מעורבות החוקרת בתכנית, נאסף המידע (העברת השאלונים וביצוע ראיונות) על ידי צוותי הערכה מטעם האוניברסיטה, שלא הכירו את המורות או את התלמידים, בפיקוחה של מנהלת התכנית.

שיטת ניתוח השאלונים והראיונות

הניתוח האיכותני של החלקים הפתוחים בשאלוני המורות ושל הראיונות עם המורות התבסס בעיקר על קריטריונים מנחים שנקבעו מראש. עם זאת, הניתוח לא נצמד לקטגוריות המנחות, כך שתמות שונות חולצו מתוך חומר הגלם ופורשו לאורם של ההיבטים הנחקרים, אך באופן המשוחרר במידה רבה מהגדרות ומקריטריונים מוקדמים. קטגוריות הניתוח טיפלו בתפיסות המורה כהיבטים אלה: דרכי התמודדות אופייניות למורה עם אירועי אלימות; תרומת התכנית להתפתחותה המקצועית של המורה; רכיבי התכנית שנתפסו כמשמעותיים בעיניה.

ממצאים

ניתוחים כמותניים

א. קשרים בין המשתנים התלויים

הבדיקה הראשונה מתייחסת לקשרים בין המשתנים התלויים, ומוצגת בלוח 4.

לוח 4: מתאמים בין המשתנים התלויים במדידה הראשונה (T1) ובמדידה השנייה (T2)

משתני כיתה		משתני מורה				
אלימות בין תלמידים	כיתה מתחשבת ולא תוקפנית	תמיכה באוטונומיה	דיכוי אוטונומיה	הגבלת אלימות		
-.12**	.17**	.39**	-.40**		הגבלת אלימות	משתני מורה
.13**	-.15**	-.28**		-.49**	דיכוי אוטונומיה	
.05	.06		-.40**	.44**	תמיכה באוטונומיה	
-.33**		.17**	-.25**	.23**	כיתה מתחשבת ולא תוקפנית	משתני כיתה
	-.42**	-.05	.25**	-.24**	אלימות בין תלמידים	

**p<.01

מתאמים מעל האלכסון - מדידה לפני (T1), N=877-927
מתאמים מתחת לאלכסון - מדידה אחרי (T2), N=976-987

לוח 4 מראה מתאמים דומים בשתי המדידות ומלמד כי המשתנים השונים מובחנים זה מזה.

ב. השפעת הרפורמה

השפעת הרפורמה על קבוצת ההתערבות יחסית לקבוצת הביקורת נבדקה באמצעות ניתוחי שונות מקוננים (Nested ANOVA) הכוללים את הגורמים הבלתי תלויים האלה:

1. השנה שהתבצעה בה ההערכה: לפני ההתערבות (T1) לעומת השנה השלישית להתערבות (T2).

2. מידת החשיפה לתכנית הרפורמה: קבוצת ההתערבות - חשיפה רבה לתכנית; קבוצת הביקורת - העדר חשיפה.

חשוב לציין כי הניתוח בודק את השפעתה של תכנית ההתערבות על המשתנים שנחקרו, ומשווה בין תשובות כלל התלמידים בשנה הראשונה לתשובות כלל התלמידים בשנה השלישית להפעלת הרפורמה בבית הספר, זאת תוך בקרה על השפעות אפשריות של השתייכות לכיתה ספציפית בבית ספר ספציפי. בקרה זו הושגה באמצעות שימוש במערך שהכיתות בו קוננו (nested) בתוך בתי הספר, ואלו קוננו בתוך הקבוצה (התערבות ביקורת), שנת ההערכה והאינטראקציה ביניהם. אנו מצפים כי השפעה חיובית של התכנית על קבוצת ההתערבות תתבטא באינטראקציה בין הגורם של שנת ההערכה לבין הגורם של מידת החשיפה (התערבות לעומת ביקורת), כאשר הפער לטובת קבוצת ההתערבות גדל אחרי שתי שנות התערבות. לוח 5 מציג את אפקט האינטראקציה על חמשת משתני המחקר.

לוח 5: אפקט האינטראקציה על חמשת המשתנים התלויים: ניתוחי שונות (ANOVA), תוך בקרה על אפקט כיתה ועל אפקט בית ספר

מובחנות (P)	אינטראקציה זמן X קבוצה (F)	משתני המחקר
.000	36.56	כיתה מתחשבת ולא תוקפנית
.005	8.04	אלימות בין תלמידים
.043	4.11	הגבלת אלימות
.936	.006	תמיכה באוטונומיה
.003	9.13	דיכוי אוטונומיה

ניתוחי השונות מראים שהאינטראקציה של זמן (לפני ואחרי) ושל קבוצה (התערבות/ ביקורת), בניכוי של אפקט בית הספר ואפקט הכיתה, מובהקת סטטיסטית בארבעה מתוך חמשת המדדים. לא נמצאה אינטראקציה בין זמן וקבוצה לתפיסת המורה כתומך באוטונומיה של תלמידים. לוח 6 מציג את הממוצעים, את סטיות התקן ואת גודל המדגם של חמשת המשתנים התלויים כפונקציה של מועד ההערכה ושל שייכות לקבוצת התערבות לעומת ביקורת.

לוח 7 בודק את מובהקות ההבדלים בין קבוצת ההתערבות לקבוצת הביקורת במדידה הראשונה (T1) ובמדידה השנייה (T2).

לוח 6: תפיסות תלמידים כפונקציה של מועד ההערכה ושל שייכות לקבוצת התערבות לעומת קבוצת ביקורת

מובהקות השינוי		מועד ההערכה*		הקבוצה הנבדקת	המשתנים שנבדקו
P	F	T2	T1		
.000	17.93	2.98 (.61) 647	2.84 (.59) 645	התערבות	כיתה מתחשבת ולא תוקפנית
.001	10.52	2.74 (.56) 340	2.89 (.62) 311	ביקורת	
.12	2.37	1.32 (.36) 642	1.35 (.35) 620	התערבות	אלימות בין תלמידים
.000	2.92	1.40 (.37) 334	1.36 (.39) 307	ביקורת	
.000	14.24	3.61 (.66) 647	3.45 (.80) 611	התערבות	הגבלת אלימות
.73	.12	3.45 (.83) 337	3.47 (.80) 294	ביקורת	
.09	2.81	2.69 (.61) 647	2.68 (.62) 626	התערבות	תמיכה באוטונומיה
.007	7.20	2.58 (.65) 340	2.61 (.65) 299	ביקורת	
.003	8.56	1.82 (.65) 647	1.93 (.71) 614	התערבות	דיכוי אוטונומיה
.087	1.93	1.97 (.75) 340	1.88 (.69) 290	ביקורת	

* הספרה העליונה בכל משבצת היא הממוצע, הספרה בסוגריים היא סטיית התקן, והספרה התחתונה מייצגת את גודל המדגם.

לוח 7: מובהקות הפער בין קבוצת ההתערבות לקבוצת הביקורת לפני ההתערבות ואחריה

שנה				משתני המחקר
T2 - אחרי		T1 - לפני		
מובהקות	F	מובהקות	F	
.000	36.1	.204	1.61	כיתה מתחשבת
.001	11.59	.913	.012	אלימות בין תלמידים
.002	9.97	.676	.174	המורה כמגביל אלימות
.007	7.19	.094	2.80	המורה כתומך באוטונומיה
.001	10.14	.214	1.54	המורה כמדכא אוטונומיה

עיון בלוחות מראה שעבור ארבעת המשתנים שהתקבלה בהם אינטראקציה מובהקת (אלימות בין תלמידים, כיתה מתחשבת, הגבלת אלימות ודיכוי אוטונומיה), הפער בין ממוצעי קבוצת ההתערבות לממוצעי קבוצת הביקורת בנקודת ההתחלה (לפני ביצוע ההתערבות) אינו מובהק, ואילו בשנת ההתערבות השלישית הפער מובהק ומציג תמונה חיובית יותר בקבוצת ההתערבות. כך, בשעה שלפני ההתערבות לא היה הבדל מובהק בין הקבוצות, הרי בשנה השלישית קבוצת ההתערבות מאופיינת ביותר התחשבות והגבלת אלימות מאשר קבוצת הביקורת ובפחות אלימות ודיכוי אוטונומיה. עם זאת, נמצא שגודלי האפקטים (η^2 partial) היו נמוכים ונעו בין 0.02 ל-0.20.

ניתוחים איכותניים

הניתוחים האיכותניים מאפשרים התבוננות בתכנית מזווית הראייה של המורים: מהי התרומה העיקרית של התכנית להתפתחותם של המורים ומה בתכנית תרם אצלם לשינוי. מפאת קוצר היריעה של המאמר נציג בחלק זה רק אזכורים אחדים המדגימים את התייחסות המורים לשאלות אלה.

שינויים בדרך התגובה של מורים לאירועי אלימות בעקבות החשיפה לתכנית

מורות דיווחו על שילוב שיטות לאכיפה של חוקי ההתנהגות עם פעילות המשתפת את התלמידים בטיפול בעיית אלימות או בחרם בין תלמידים ובהבנת האירוע. להלן ציטוטים המדגימים את שיתוף התלמידים בטיפול באירועים של אלימות או של חרם, שיתוף הנעשה תוך התחשבות בצרכים וברגשות של הצד הנפגע.

- אני מבקשת להרגיע את המעורבים, לנטרל, לקחת זמן... בזמן רגיעה מנסים לברר מה הבעיה, מה הצורך שנפגע, כיצד ניתן לפתור את הבעיה בדרכים חלופיות.

דבריה של דבורה [שם בדוי] ממחישים את האפשרות להתבסס על אירוע אלימות כדי לעדכן את חוקי ההתנהגות בכיתה בשיתוף התלמידים.

- שיחה עם הכיתה... חוזה כיתתי, שואלת את הילדים עצמם מה אפשר לעשות שמקרה כזה לא יקרה.

הסתכלות זו של המורה מדגימה את האפשרות לראות בעיצוב חוקי הכיתה והשימוש בהם בשיתוף עם התלמידים מהלך גמיש, הנבחן ומתאים את עצמו למציאות המשתנה.

המורות ציינו את הפעולות שיזמו בכיתה, ושכללו שיתוף של התלמידים בקביעת כללי ההתנהגות והחלתם בכיתה. הן תיארו את תהליך בנייתו של התקנון הכיתתי כמשימה משותפת להן ולתלמידים. להלן ציטוטים נבחרים המדגימים את החשיבות שמורים מייחסים לערך של שיתוף התלמידים בקביעת כללי ההתנהגות בכיתה.

- הכללים [לאלימות] הגיעו מהילדים, התהליך נמשך מספר ימים, עקבנו אחרי הכללים במשך הימים ובדקנו אם אכן שמרו עליהם;
- כללי ההתנהגות הוצבו גם במחברות וגם על קיר הכיתה, ובכל פעם שאירעו אירועים ניתחנו את האירוע בכיתה וגם את התגובות. הצענו לפוגע ולנפגע הצעות.

מניית הראיונות והשאלונים נראה שאכן חל שינוי התנהגותי בקרב מורים שנחשפו לתכנית, שינוי שבא לידי ביטוי בתמיכה בצורכי התלמידים ובשימוש בפרקטיקות תומכות אוטונומיה, בשילוב אמצעים להגבלת אלימות.

שינוי בעמדות המורים כלפי התכנית ובתפיסתם העצמית בעקבות החשיפה אליה

מורות דיווחו על חיזוק היכולת האמפתית שלהם ועל שינוי בתפיסת התפקיד, כפי שיוזגם להלן.

את החשיבות העיקרית אני רואה בשינוי בגישת החשיבה, בתפיסת היחסים הבין-אישיים מורה-מורה, מורה-תלמיד. אם בעבר חשבתי כי מורה הוא העיקר ממנו תצא ה"בשורה", כיום אני יודעת כי המורה חשוב אך התלמיד יותר. צרכיו של התלמיד אינם נופלים מצרכיו של המורה.

הציטוט הבא מדגים את השינוי שעברה מורה שמעידה על עצמה, שנהייתה רגישה ומתחשבת יותר בצרכים של תלמידים גם בדרך הטיפול שלה במצבים של הפרעה או של פגיעה:

- זה גרם אצלי להרבה יותר רגישות וסובלנות כלפי הילדים בכיתה. אני רואה את התלמיד מעבר ללמידה עצמה. לראות למה התלמיד מתנהג ככה, לנסות להבין. ולא רק בקטע של להעניש. היום אני רואה את הילד בתמונה הכללית כאדם. פעם לא הייתי יכולה לקבל את זה: הוא מפריע - אז הוא לא בסדר.
- כאשר אני מתייחסת לתלמיד אני משתדלת להבין את הצורך שלו, מה שורש הבעיה או ההתנהגות.

- עולם המושגים שלי השתנה, וכל אירוע אני מקשרת למושגי הגישה.

תרומת מרכיבי התכנית לשינויים שעברו המורות וליכולתן ליישם את עקרונות התכנית
מהניתוח האיכותני של הראיונות נראה שהמרכיב הרביעי של התכנית – תמיכה בצרכים של המורות במהלך הטמעת התכנית – נתפס בעיניהן כחשוב במיוחד. ניתוח האזכורים מעיד על כך שלמרכיב זה הייתה תרומה חשובה במוטיבציה האוטונומית של מורים להתחשב וליישם את עקרונות התכנית. מורות התייחסו להיבטים שונים הקשורים לתמיכה בצורך באוטונומיה כמשמעותיים ללמידה עמוקה וליישום הגישה בכיתות ובבית הספר. אף על פי שהמורות לא נשאלו ישירות על התרומה של תמיכה באוטונומיה, הן העלו היבטים הקשורים לתמיכה באוטונומיה הן בשאלונים והן בראיונות, בביטויים כמו: עידוד ביטוי של מחשבות ורגשות, שיתוף המורים בקבלת החלטות הנוגעות ליישום התכנית, האפשרות שניתנה לצוותים חינוכיים להתאים את המודל לצרכים ולמאפיינים מקומיים, התמיכה בצרכים של המורים לפני יישום בכיתה, לדוגמה:

- כל הקביעות האלה וכל ההחלטות האלה תמיד, תמיד, תמיד, מה שנקרא, נעשו על בשרנו כ-modeling ועם התנסות סדנאית חווייתית, ואני מרגישה שזה השאיר עליי את הרושם הגדול ביותר, כי בעצם הייתי שותפה פה בבית הספר, בבניית הפרויקט הזה, כלומר הרציונל בא מגבוה, הרבה מאוד דברים באו מגבוה, אבל ההתאמה של מה מתאים לנו או איך נעשה את מה וכמה זמן ומה עושים... ועליי זה השאיר רושם מאוד חזק, כי הייתי שותפה לזה ממש בחשיבה ובשלבים ובתכנון ובביצוע ובמשב.
- הדברים שנעשו שגרמו למורות להתייחס לרגשות ולצרכים של כל אחת מהמורות היו עידוד, פרגון, עזרה, הכוונה.
- הייתה זרימה ברעיונות ואפשרות לבטא כל מחשבה ורצון.

דיון

הרפורמה שתוארה מציעה מודל התערבות בית ספרית, הנשען על עקרונות ה-SDT במהלך הבניה והערכה של תכנית שינוי וכן במהלך הכשרת הצוותים החינוכיים ויישומה של התכנית בבתי הספר. מטרת המחקר הייתה להראות שרפורמה חינוכית בית ספרית המבוססת על עקרונות ה-SDT תתרום: (1) לקידום התחשבות בכיתה ולהפחתת אלימות בין תלמידים, בלי שתהיה מלווה בדיכוי אוטונומיה; (2) להזדהות המורים עם מטרת הרפורמה וליכולתם להפעילה באופן איכותי.

הדיון כולל שלושה חלקים: בחלק הראשון נדון באפקטים של תכנית השינוי. נבחן את תפיסות התלמידים הנוגעות לאלימות ולהתחשבות בכיתה וכן להתנהגות של הגבלת אלימות ודיכוי אוטונומיה על ידי המורים, ונבחן גם את הסוגיה של שילוב אמצעים תומכי אוטונומיה עם הגבלת אלימות. בחלק השני של הדיון נבחן את הסוגיה של קידום מוטיבציה

אוטונומית של מורים לשינוי ואת הסוגיה של שימור ותחזוק השינוי. בחלק השלישי והמסכם של הדיון נבחן את מגבלות התכנית והמחקר. לצורך הניתוח נשלב בין החלקים הכמותניים והאיכותניים של המחקר תוך קישור לממצאי מחקרים קודמים ולתאוריית ההכוונה העצמית, שעל בסיס עקרונותיה מושתתת תכנית הרפורמה.

תפיסות התלמידים בנוגע לאלימות, להתחשבות בכיתה ולהתנהגות המורה

ממצאי המחקר מראים שבעקבות החשיפה לתכנית דיווחו תלמידים על הפחתה באלימות ועל עלייה ברמת ההתחשבות בין תלמידים בכיתה. אשר להתנהגות מורים, מצאנו שתלמידים מבתי הספר שלקחו חלק בתכנית ההתערבות, תפסו את המורים כיותר מגבילים אלימות וכפחות מדכאים אוטונומיה. נראה שהתכנית תרמה לצמצום מסוים באלימות בין תלמידים ולהגברת ההתחשבות, מבלי לפגוע באוטונומיה של התלמידים. אולם עם זאת יש לציין, כי גודלי האפקטים (partial η^2) שנמצאו היו נמוכים (יפורט בהמשך).

תפיסות התלמידים את התנהגויות המורה המכוונות להגבלת אלימות ולדיכוי אוטונומיה

בעקבות מציאת קשר חיובי מובהק בין תפיסת המורה כמדכאת אוטונומיה לבין דיווחי התלמידים על אלימות בכיתה, ובהקבלה - קשר שלילי מובהק בין דיכוי אוטונומיה ודיווח התלמידים על התחשבות בכיתה, נראה שדיכוי אוטונומיה נתפס בעיני התלמידים כפעולה שלילית התורמת לאלימות בכיתה. ממצא זה מחזק ממצאים קודמים שהצביעו על קשר בין דיכוי אוטונומיה על ידי מורה לרגשות של כעס וחרדה ולכישוים של מוטיבציה חיצונית וא-מוטיבציה אצל תלמידים (Assor et al., 2005).

הממצאים מראים שקיים קשר שלילי מובהק בין תפיסת המורה כמגבילה אלימות לגילויי אלימות בכיתה, וקשר חיובי מובהק בין הגבלת אלימות לתפיסת הכיתה כמתחשבת. ממצאים אלה מחזקים את התמונה המתקבלת מהממצאים עד כה, שהגבלת אלימות מצד מורה תורמת לצמצום אלימות ולקידום התחשבות בין תלמידים. נראה שהגבלת אלימות מצד מורים נתפסה כפעולה חיובית בעיני תלמידים שנחשפו לתכנית, כתורמת לצמצום אלימות וכמקדמת התחשבות בין תלמידים. מתעוררת השאלה באיזו דרך פועלים המורים לשם הגבלת אלימות, כך שהיא נתפסת בעיני תלמידיהם כאקט חיובי.

יש להבחין בין הגבלת אלימות, שהיא פעולה של הצבת גבולות, ובין פעולות של שליטה או דיכוי (control), הבחנה שיש בה כדי להצביע על אמצעים המאפשרים הצבת גבולות תוך כדי תמיכה באוטונומיה, הבחנה שאינה תמיד ברורה למורים, בייחוד במצבים שבהם הם מרגישים מאוימים על ידי הפרת גבולות מצד תלמידים. סביר להניח, שבתנאים של איום תתחזק הנטייה של מורים להשתמש באמצעים כוחניים כדי להגביל אלימות, אמצעים שיש בהם אלמנטים של דיכוי התנהגויות לא רצויות של תלמידים. דיכוי הוא לחץ חיצוני שיש בו כוונה להשיג תוצאות מסוימות באמצעים של כפייה (coercion), וכפי שראינו, נתפס

כחוויה שלילית הנמצאת במתאם חיובי גבוה עם אלימות ועם חוסר התחשבות. בהצבת גבולות, לעומת זאת, יש הבניה (structure), מושג המתייחס למידה שבה גורמי סמכות מספקים הנחיות ברורות ועקביות, ומגדירים ציפיות וחוקי התנהגות.

שילוב של הגבלת אלימות ותמיכה באוטונומיה

קוסטנר ואחרים (Koestner et al., 1984) טוענים שניתן להציב גבולות מבלי לפגוע במוטיבציה האוטונומית, כאשר הגבולות הם בעלי אופי אינפורמטיבי. גם ריב (Reeve, 2006) טוען שהצבת גבולות ממקום אמפתי ומסביר אינה נחווית כפגיעה באוטונומיה. מכאן שהבניה ואוטונומיה יכולות להתקיים בכפיפה אחת. מורים יכולים להציב גבולות ואחר כך לקיים דיאלוג על מה חשוב לתלמידים. שיחה על תוצאות ההתנהגות תוביל להבניית הערך של התנהגות רצויה והתנהגות לא רצויה. היבט זה של הצבת גבולות מצד גורמי סמכות רלוונטי לשלבים הראשונים של מימוש התכנית במצבים שבהם קיימת רמת אלימות גבוהה בבית הספר ונדרשים מהלכים מסוג זה.

התכנית היישומית לצמצום אלימות ולקידום התחשבות - "צמיחה בקהילה אכפתית" - היא תכנית מובנית הכוללת רכיבים ברורים של "הבניה" (structure); הצבת גבולות ברורים וחד-משמעיים כנגד אלימות ותגובה עקבית להתנהגויות אלימות), המשולבים באמצעים התומכים באוטונומיה של תלמידים. שיתוף התלמידים הוא אחד האמצעים המרכזיים לקידום מוטיבציה אוטונומית להימנע מאלימות ולהתחשב באחרים, והוא נעשה כבר בשלב של קביעת חוקי הכיתה (כללי התנהגות נגד אלימות בין תלמידים), ובהמשך - ביצירת מבנים המשתפים את התלמידים והמטפחים את הכיתה כקהילה אכפתית ומתחשבת. הממצאים האיכותניים מדגימים את הדרך שבה שילבו מורות בין הצבת גבולות/ הגבלת אלימות לתמיכה באוטונומיה של תלמידים. הציטוטים שהבאנו מדגימים איך מורות עשו זאת באמצעות שיתוף התלמידים. בשלב הראשון שותפו התלמידים בקביעת חוקי הכיתה, במעקב אחר יישומם, בתיקון ובהתאמה של החוקים למציאות המשתנה, ובהמשך שותפו התלמידים בטיפול ישיר בכעיות אלימות. מורים דיווחו על דרך התגובה שלהם במצבים של קושי או בעיה, שיש בה שילוב של גישה אמפתית ותומכת צרכים עם הצבת גבולות. כאמור, מרבית המורים מצאו כי השילוב בין פרקטיקות אלה חשוב ותורם.

קידום המוטיבציה האוטונומית של מורים לשינוי וחיוזוק יכולתם לתמוך באוטונומיה של תלמידים ולהפחית אלימות

הערכה של מרכיבי התכנית שנראו למורים משמעותיים ותורמים להבנה ולהזדהות שלהם עם עקרונות התכנית וליישומם בכיתות חשובה במיוחד לאור נטייתם של מורים לדחות שינויים המוצעים להם על ידי סוכן שינוי חיצוני. כפי שצינינו לעיל, מחקרים מראים שמורים מתנגדים לעתים קרובות לאמץ רעיונות חדשים ורפורמות, כאשר אלה מוצעים להם על

ידי סוכנים חיצוניים, גם כאשר הרעיונות הם בעלי ערך ונחוצים לפיתוח תהליך חינוכי. במקרה שלנו מרכיבי התכנית נועדו לגייס מוטיבציה אוטונומית של המורים ללמידה עמוקה של התכנית ולהתנסות בפרקטיקות שהיא מציעה, מתוך הבנה והזדהות עם הערכים ועם העקרונות שבבסיס התכנית.

בניתוח תוכן של הראיונות ושל השאלונים הפתוחים שמילאו המורות, מצאנו שתמיכה בצרכים של המורות ובמיוחד בצורך באוטונומיה, נתפסה על ידן כחשובה וכמשמעותית במיוחד. מורות ציינו במיוחד את הלמידה, את ההתנסות ואת ליווי היישומים שנעשו בקבוצות יישום קטנות, שהתקיימו בהם תנאים תומכי אוטונומיה: עידוד להבעת רעיונות עצמאיים וביקורת, חופש הבעה בדרך שאינה פוגעת, נכונות לשנות ולהתאים את התכנית לרעיונות, למחשבות וליוזמות שהמורות מעלות, כך שהן ירגישו שותפות ומשפיעות. ממצא זה מלמד על הכוח שיש לקבוצת מורות, שמתקיימים בה התנאים שתוארו, התומכים במוטיבציה האוטונומית שלהן ללמוד וליישם רעיונות חדשים ויותר מכך – לקדם תהליך שינוי.

הממצאים שהתקבלו מצביעים על כך שתמיכה בתחושת האוטונומיה של מורות בתהליך שינוי (למשל שיתופן בהחלטות בנוגע למטרות התכנית ולקצב יישומה) תורמת להבנתן את התכנית, להזדהותן עם ערכיה ועם העקרונות שבבסיס השינוי ולנטייה שלהן לתמוך באוטונומיה של תלמידים, או לפחות להימנע מדיכוי אוטונומיה במהלך השינוי. על פי גישת ההכוונה העצמית, סביבות תומכות צרכים יזרוזו קידום מוטיבציה אוטונומית ותפיסת מסוגלות, שהם כאמור גורם קריטי בשינוי התנהגות לאורך זמן. טענה זו חוזקה בממצאי מחקרים שנעשו לאחרונה בתחום הרפואה, ושטרם נבדקו בתחום החינוך. הממצאים שהוצגו מחזקים גם את הטענה של עשור (Assor, 1998), שלפיה כדי שמורים יזדהו עם רפורמה הומניסטית המוצעת להם ויאמצו אותה, על סוכני השינוי לפעול בדרכים ההופכות את השינוי המוצע לכלתי מאיים על צורכי המורים ואולי אף למקדם סיפוק של צרכים אלה. לממצא זה יש חשיבות מיוחדת בשל הנטייה של מורים לפעול לצמצום אלימות באמצעים של שליטה. תכנית השינוי מכוונת להביא לכך שמורים יבינו את הערך של הפחתת אלימות ושל הגברת התחשבות באמצעים תומכי אוטונומיה, ויהיו מוכנים ללמוד כיצד לעשות זאת באמצעות פרקטיקות חדשות. כאמור, תכנית "צמיחה בקהילה" הסתמכה על אלמנטים אחדים של תכנית אולוואוס, ובעיקר על המרכיב המטפל בהצבת גבולות, תוך שילוב אמצעים תומכי אוטונומיה. מסקירה שעשינו מצאנו שהאפקטים המשמעותיים ביותר של תכנית אולוואוס התקבלו כשהתכנית יושמה בנורבגיה, תוך הקפדה על עקרונותיה. כשהתכנית מומשה במקומות אחרים בעולם, כולל בארה"ב, האפקטים היו טובים פחות. לימבר (Limber, 2006) מדווחת על שינויים והתאמות שנעשו בתכנית כאשר יושמה בארה"ב. אחד השינויים העקרוניים שנעשה היה שהחוקים נגד אלימות נקבעו ונאכפו על ידי בתי הספר ללא שיתוף התלמידים. קלסטד ואולוואוס (Kallestad & Olweus, 2003) מדווחים על כך שפחות ממחצית מהמורים קיבלו הכשרה מתאימה, ורובם לא שיתפו את התלמידים בקביעת חוקי

הכיתה והחלתם. הם מדגישים את חשיבות ההבנה של המורים את עקרונות התכנית ואת חשיבות תמיכתם בשינוי, וממליצים שמפתחי התכנית ואלו המכשירים מורים ידאגו לעניין את צוותי בתי הספר בתכנית וביישומה.

אנחנו מסכימים לכך וטוענים גם, כי כדי שתכנית לצמצום אלימות תהיה יותר מעוד תכנית שהאפקטים שלה חיצוניים ובני חלוף, נדרשת מדיניות התערבות מערכתית מקיפה, המציעה תהליך יישום המקדם מוטיבציה אוטונומית של מורים להשקיע בלמידה ובהחלה של התכנית בדרך התומכת באוטונומיה של תלמידים, ובמקרה שהדגמנו כאן לפעול להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בין תלמידים באמצעים תומכי אוטונומיה.

מה ישמר ויתחזק את השינוי?

לתמיכה במוטיבציה אוטונומית של מורים ללמוד וליישם פרקטיקות התנהגות המושתתות על תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים של תלמידים יש ערך מיוחד בעידן הנוכחי של סטנדרטים בחינוך, כאשר אנשי ההוראה נתונים ללחץ ולדרישות חיצוניות. בתנאים אלה סביר כי תגבר הנטייה של מורים להשתמש בפרקטיקות של שליטה וכפייה ולפגוע בכך בצרכים בסיסיים של תלמידיהם (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982; Flink, Boggiano, Main, Barrett, & Katz, 1992; Grolnick, Gurland, DeCoursey, & Jacob, 2002; Pelletier, Seguin-Levesque, & Legault, 2002; Ryan & Brown, 2005). מדובר במעגלים מקבילים של לחץ, העשויים להתחיל בחוגי השפעה רחבים: רשויות ממשלתיות, קבוצות הורים וכוחות נוספים מחוץ למערכת בית הספר, היוצרים לחץ על הנהלות בתי הספר, ואלה לוחצות על המורים, שבעקבות כך מפעילים יותר אמצעי כפייה ושליטה על התלמידים, דבר שמוביל לפגיעה באוטונומיה של התלמידים ולפגיעה בתוצרים מוטיבציוניים, רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים, כמו גם להתנהגות אלימה (Ryan & Brown, 2005). בנסיבות אלה יש חשיבות וערך לרפורמות חינוכיות המכוונות לטיפוח בית הספר כקהילה אכפתית התומכת בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים של תלמידים ושל מורים. אך כדי לשמר את השינוי ולפתחו, ועל מנת לאפשר לצוותי בתי הספר לעמוד מול הלחצים החיצוניים, חשוב שרפורמות אלה יגובו על ידי מעגלי ההשפעה המקיפים את בית הספר, ושיתקיים קשר מתמשך עם מרכזי התכנית. נראה שבנסיבות החברתיות שתוארו, הפנמת הגישה על ידי הצוותים החינוכיים חשובה ותורמת, אך ספק אם די בכך.

מגבלות התכנית והמחקר

חשוב לציין כי אף על פי שמצאנו אפקטים מובהקים של התכנית בארבעה מתוך חמשת המשתתפים שנבדקו, הרי שגודל האפקטים (η^2) היה קטן. ניתן להסביר את גודל האפקטים הקטן במשך החשיפה המוגבל של התלמידים לתכנית. התכנית אמנם התפרסה על שלוש שנים,

אולם הכשרת המורים והיישום בכיתות החלו רק בשנה השנייה ונמשכו בשנה השלישית, כשבמחצית השנייה של שנה זו בוצעה המדידה השנייה. במילים אחרות, התלמידים נחשפו לתכנית במשך שנה וחצי בלבד (עד המדידה השנייה). בתכנית CDP שתוארה בתחילת המאמר, התלמידים נחשפו לתכנית במשך שלוש שנים, וגם שם בכ-50% מבתי הספר לא נמצאו אפקטים משמעותיים לתכנית (Battistich et al., 1995; Battistich & Hom, 1997; Solomon et al., 1992, 2000).

מבחינה זו אפשר לומר, כי התכנית שנבדקה מדגימה כי ניתן להתבסס על תאוריית ההכוונה העצמית לצורך הפחתת אלימות וקידום תוצרים חינוכיים רצויים, אם מעוניינים באפקטים מהירים (תוך שנה או שנתיים). ייתכן, כמובן, שאם היינו ממשיכים לנהוג על פי התכנית עוד שנתיים או שלוש היינו עדים להשפעות גדולות יותר. היתרונות של הישענות על תאוריה רחבה, שעקרונותיה ניתנים להתאמה לצרכים המשתנים של מערכת בית ספר, תוארו בהרחבה בתחילת המאמר. אחת המגבלות של התכנית הנוכחית טמונה בקושי של בתי הספר להתחייב לתכנית מסוג זה לאורך זמן.

תכנית הרפורמה שהוצגה מנסה לתת מענה לחלק מהביקורות שהתפרסמו בספרות החינוכית בנוגע לתהליכי שינוי המופעלים בבתי ספר. הצענו לבתי הספר שהשתתפו בתכנית גישה מעוגנת תאוריה מקיפה, הכוללת שפה מושגית, הניתנת ליישום במעגלים רחבים בתהליכים מקדמי הפנמה, בציפייה שתהליכים אלה יקדמו הפנמה של עקרונות התכנית על ידי צוותי בית הספר. ואמנם, מהניתוח האיכותני אפשר ללמוד שלפחות 50% מהמורים יישמו את התכנית בהלימה לעקרונותיה. אולם קיימת אפשרות שתכנית המבוססת על תאוריה ועל מערכת מושגית אחידה תאומץ אימוץ דוגמטי, שאינו מוביל להפנמה גמישה ואיכותית של המושגים והעקרונות, אלא משתמש בתאוריה ככמין רשת ביטחון הנותנת תחושת כיוון, כוח וחשיבות. ציטוט של אחת המורות מדגים את האפשרות הזאת:

שפה היא כוח, כוח מבחינת זה שברגע שיש שפה אחידה, זה לכשעצמו כוח, כוח מהבחינה הזאת... שיש לך גאונות יחידה ואתה יודע שזה מה שצריך לעשות וזה דבר איכותי וטוב אז ההובלה היא הובלה עם עוצמה, עם אמונה, עם כריזמה, עם כל מה שקשור לזה...

החשש מיישום דוגמטי של הגישה מתחזק במציאות שתוארה, שבה אנשי חינוך נתונים ללחצים חיצוניים ולציפייה לתוצרים מהירים. במציאות זו קיים חשש שבלא תמיכה, ליווי ותיווך מקצועי, תתחזק הנטייה של מורים להתנהגות מרצה, והם יחפשו בעיקר תמיכה בצורך הבסיסי שלהם בביטחון ובשייכות מצד ההנהגה החינוכית. בנסיבות אלה מתחזקים עוד יותר הערך והחשיבות של ליווי תהליכים המקדמים צמיחה והתפתחות של מורים ותלמידים לאורך זמן.

סיכום

תכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" היא תכנית מערכתית כוללת לרפורמה בית ספרית המכוונת לטיפוח בית הספר כקהילה אכפתית, תומכת צרכים פסיכולוגיים בסיסיים. תיארונו את המגבלות של תכניות שינוי שבהן תהליכי השינוי מוכתבים על ידי גורם חיצוני, והדגשנו כי הנטייה להשאיר את הסמכות בידי גורם חיצוני בתחום מניעת האלימות הנה בעייתית במיוחד, בשל החשש לאכיפה נוקשה שאינה מאפשרת הפנמה עמוקה ואוטונומית של הנטייה להתחשב באחרים או של הרתיעה מאלימות.

הוזמנו ללוות את בתי הספר בתכנית רפורמה בית ספרית שתקדם צמיחה בקהילה אכפתית, בציפייה שתכנית זו תספק מענה הולם לצורך לצמצם אירועי אלימות ולקדם תהליכים של התחשבות בין התלמידים, בתהליך מערכתי כולל שיוכל לתחזק את עצמו גם לאחר סיום הפרויקט. התכנית שהוצגה כאן היא רחבת היקף ובעלת מאפיינים של רפורמה חינוכית, כיוון שהיא מנסה לשנות את הערכים, את העמדות ואת הנחות היסוד של הצוותים החינוכיים של בתי הספר באמצעים המקדמים מוטיבציה אוטונומית לשינוי. הממצאים שהתקבלו מחזקים את הטענה שתכנית התערבות מערכתית המבוססת על גישת ההכוונה העצמית ומכוונת לטיפוח בית הספר כקהילה אכפתית, בשילוב כמה יישומים מתכנית אולוואוס ומתכנית הקהילה האכפתית, אך תורמת לצמצום אלימות ולקידום התחשבות בין תלמידים, בלי לגרום לדיכוי אוטונומיה. דומה שתכנית מסוג זה תומכת בהפנמה של ערכי התכנית מצד המורים וביכולתם להפעילה. נראה כי בעתיד יש מקום להמשיך לפתח את התכנית ולהפעילה לאורך זמן רב יותר בתקווה שהאפקטים שיתקבלו יהיו לא רק מובהקים אלא גם חזקים.

מן הראוי לציין שלאחר סיום הפרויקט המשיכו בתי הספר להפעיל את התכנית בכוחות עצמם, והיא אומצה על ידי ההנהגה החינוכית בעיר והורחבה לבתי ספר נוספים, בהדרכת השירות הפסיכולוגי החינוכי המקומי.

רשימת מקורות

- אבירם, ר' (2004). בית הספר העתידי. תל אביב: מסדה.
- בנבנישתי, ר' (2002). אלימות במערכת החינוך - תשס"ב: דוח ביניים על ממצאי סקר בקרב תלמידים. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- בנבנישתי, ר' (2003). אלימות במערכת החינוך בישראל - תשס"ב: דוח ממצאים מסכם. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור, ר' (2006). קבוצת המחקר: בריאות נפש ורווחה של ילדים ובני נוער. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית.

בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ', רוזינר, א' ואסטור, ר' (2005). הקשרים בין אקלים בית ספרי, אלימות והישגים אקדמיים כפי שנמדדו על ידי המיצ"ב. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית.

גומפל, ת' וזוהר, ע' (2002). אלימות מינית בבתי ספר בישראל: דוח ביניים על סמך מחקר. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

הראל, י' (1999). אלימות בני נוער בישראל, 1994-1998: ממצאי הסקר הרב לאומי על התנהגויות סיכון והיפגעות בקרב בני נוער. רמת גן: ג'וינט מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר אילן.

הראל, י', אלנבוין-פרנקוביץ, ש', מולכו, מ', אבו-עסבה, ח' וחביב, ג' (2002). נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי - סיכום ממצאי המחקר השני (1998). רמת גן: ג'וינט מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר אילן.

חורי-כסאברי, מ' (2002). הקשר בין מאפייני האקולוגיה של בית הספר לבין רמת הקורבנות של תלמידיו. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית, ירושלים.

עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. בתוך: א' קפלן וא' עשור (עורכים), הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה, חינוך החשיבה, 20, 167-190. ירושלים: מכון ברנר וייס.

עשור, א' (2003). בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך: ר' אבירם (עורך), בית הספר העתידי (165-210). תל אביב: מסדה.

עשור, א', קפלן, ח', פינברג, ע', שני, צ', פיקרסקי, ת' ובן-צוק, נ' (2000). קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית. המחלקה לחינוך, היחידה למוטיבציה ורגש, אוניברסיטת בן-גוריון וגף שת"ל, משרד החינוך.

עשור, א', קפלן, ח', פינברג, ע', שני, צ', פיקרסקי, ת' ובן-צוק, נ' (2001). תנאים בסיסיים ומתקדמים ליצירת קהילה אכפתית תומכת צרכים בבי"ס. סילבוס להשתלמות בתי ספר, גישת הקהילה האכפתית. המחלקה לחינוך, היחידה למוטיבציה ורגש, אוניברסיטת בן-גוריון, משרד החינוך.

פוקס, א' (1995). שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך. תל אביב: צ'ריקובר.

פורמן, מ' (1994). ילדות כמרקחה: אלימות וצייתנות בגיל הרך. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קפלן, ח' (2005). השפעות של התנהגויות מורה תומכות או מדכאות אוטונומיה על תפקוד לימודי, מוטיבציה ורגשות של ילדים ומתבגרים: מחקר אורך על תלמידים מרמות שונות של השכלה הורית. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

- קפלן, ח' ודנינו, מ' (2002). ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבית הספר: טיפוח קהילה אכפתית למען תלמידים עם ליקויי למידה. *הייעוץ החינוכי*, יא, 64-87.
- קפלן, ח' ועשור, א' (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית. *הייעוץ החינוכי*, 13, 161-189.
- רולידר, ע', לפידות, נ' ולוי, ר' (2000). תופעת ההצקה בבתי ספר בישראל. עמק יזרעאל: מכללת עמק יזרעאל.
- שדמי, ח' (2004). היועץ וקידום המיטביות. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), *ייעוץ חינוכי בביה"ס בחברה משתנה* (343-366). תל אביב: רמות.
- Alfi, O., Katz, I., & Assor, A. (2004). Supporting teachers willingness to allow temporary, competence-supporting, frustrations. *Journal of Education for Teaching*, 30, 27-41.
- Assor, A. (1998). *Enhancing Teachers' intrinsic motivation for a deep personal change and a humanistic school reform*. Paper presented at the motivation workshop in Thessaloniki.
- Assor, A. (1999). Value accessibility and teachers' ability to encourage independent and critical thought in students. *Social Psychology of Education*, 2, 1-24.
- Assor, A., Alfi, O., Kaplan, H., Roth, G., Katz, I., & Zuleng, C. (2000, May). The Autonomy-Relatedness-Competence (ARC) program: Goals, implementation principles, description and some results. Paper presented at the 7th workshop on achievement and task motivation, Lueven University, Belgium.
- Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine student's experience of autonomy in learning. In: A. Effklides, J. Kuhl & R. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivational research* (101-120). Kluwer Academic Publications.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors

- predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.
- Battistich, V. (2001, April). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. In: J. Brown (chair), *Resilience education, theoretical, interactive and empirical implications*. Symposium conducted at the AERA, Seattle.
- Battistich, V., & Hom, H. (1997). The relationship between students' sense of their school as community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997-2001.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Lewis, C. (2000). Effects of the child development project on student' drug use and other problem behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 21(1), 75-99.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of students' populations, and students' attitudes, motives and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1998). *The school as community: Theoretical foundation, contextual influences, and consequences for students and teachers*. Madison: University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International Special Issues: Bullies and Victims*, 21, 22-36.
- Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T., & Ben Avie, M. (1996). *Rallying the whole village*. New York: Teachers College Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. P. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self system processes. In: M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology* (43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Dake, J. A., Price J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of school health, 73*, 347-355.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology, 22*, 113-120.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leon, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*, 119-142.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why do we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: G.P. Putmun's Sons.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 165-183.
- Deci, E. L., Speigel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*, 852-859.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- Elias, M. J. (1994). Consulting in school and related settings to promote the socialization of responsible citizenship: A unifying approach to achieving social health and academic goals. *Journal of Education and Psychological Consultation, 5*(4), 381-387.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissenberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwag-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Virginia: Association.
- Elliot, A. J., McGregor, A., & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. In: E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (361-387). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Flink, C., Boggiano, A. K., Main, D. S., Barrett, M., & Katz, A. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. In: A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (189-214). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38, 143-155.
- Halvari, A. E. M., & Halvari, H. (2006). Motivational predictors of change in oral health: An experimental test of self-determination theory. *Motivation and Emotion*, 30(4), 294-305.
- Hazler, R. J., & Carney, J. V. (2000). When victims turn aggressors: Factors in the development of deadly school violence. *Professional School Counseling*, 4, 105-112.
- Jimerson, S. R., & Furlong, M. J. (Ed.). (2006). *Handbook of school violence and school safety - From research to practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and school's implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & treatment, 6*(21).
Available: <http://www.journals.apa.org/prevention>
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*, 233-248.
- Lewis, C. C., Schaps, E., & Watson, M. (1995). Beyond the pendulum: Creating challenging and caring schools. *Phi Delta Kappan, 76*, 547-554.
- Limber, S. P. (2006). The Olweus Bullying Prevention Program: An overview of its implementation and research basis. In: S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety - From research to practice* (293-307). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school culture*. Boulder, CO: Westview Press.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above children. *Journal of Educational Psychology, 88*(2), 203-219.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. U.K: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new initiative in Norway. In: P. K. Smith, D. Peter & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (13-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 186-196.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225-236.

- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In: D. M. McInerney & S. Van Eetten (Eds.), *Big theories revised* (31-60). Library of Congress Cataloging-in-Publication-Data
- Rolider, A. (2001). The effect of behavioral intervention on the reduction of students' anti social behavior in school setting. *Perspectiva (Hebrew)*, 17, 64-87.
- Rolider, A., & Van Houten, R. (1995). The interpersonal treatment model: Teaching appropriate social inhibitions through the development of personal stimulus control by the systematic introduction of antecedent stimuli. In: R. Van Houten & S. Axelrod (Eds.), *Effective behavioral treatment: Issues and implementation*. New York: Plenum Press.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Perceived autonomy in teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2005). Legislating competence: The motivational impact of high stakes testing as an educational reform. In: C. Dweck & A. E. Elliot (Eds.), *Handbook of competence* (354-374). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology. In: D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory & Methods* (Vol. 1, 618-655). New York: Wiley.

- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implication for prevention. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of school and the problem of change* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Josey-Bass.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 5(2), 109-118.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In: F. K. Oser, A. Dick & J. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (109-125). San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Watson, M. (2003). *Learning to trust*. San Francisco: Josey-Bass.
- Watson, M., Battistich, V., & Solomon, D. (1997). Enhancing student' social and ethical development in schools: An intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research*, 27, 571-586.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of Self-Determination Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.
- Zins, J., Weissberg, R. W., Wang, M. C., & Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building school success on social emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.