**שינוי ארגוני בבית הספר בראי התפיסה הערכית:**

**מחזון חינוכי למיסוד תרבות אכפתית הלכה למעשה**

**תקציר**

המחקר הנוכחי בחן שינוי תפיסתי וארגוני בתוך המערכת החינוכית, המתמקד במיסוד תרבות ערכית המונעת מתוך מחויבות, אחריות ואכפתיות כלפי האחר. לצורך כך, נבחן כמקרה בוחן בית ספר יסודי הכולל אוכלוסיית תלמידים ומורים הטרוגנית, שפעל לביסוס תרבות זו. הנתונים נאספו באמצעות ריאיון עומק חצי-מובנה עם 15 אנשי צוות, 10 הורים ו-10 תלמידים. כלי מחקר משניים היו תצפיות ואיסוף מסמכים. הממצאים נותחו על פי גישת חקר מקרה המבוססת על המתודולוגיה האיכותנית-פנומנולוגית. מהניתוח עלו שתי תמות מרכזיות השופכות אור על תהליכי השינוי שחלו בבית הספר: אסטרטגיה ניהולית המציבה כקדימות את רווחת הפרט בארגון; והבניית התנהגות אכפתית המבוססת על "תפיסת הראוי". ממצאים אלו נידונים בהקבלה לשלושת שלבי השינוי הארגוני: שלב הייזום אותו הובילה מנהלת בית הספר אשר הציבה את הרווחה הנפשית והמענה לצרכי הצוות כיעד; שלב הביצוע שנערך באמצעות שינוי תפיסות הצוות והטמעת תהליכים מקצועיים שהתפתחו בהתאמה לחזון ולמדיניות; ושלב המיסוד, שהתרחש באמצעות "סחרור חיובי" אשר סחף והדביק את כלל חבריו ובכך יצר תרבות ארגונית אכפתית הגדולה מסך כל חבריה, שהיטיבה עם כל באי הארגון. המחקר מרחיב את הידע המתייחס לאופן בו ניתן ליצור שינוי מערכתי בבית הספר המתהווה לכדי תרבות החולשת על כל באיו. תרבות זו אינה תלויה במידת הטוב של הפרטים בה, אלא נוצרת באמצעות למידת התפיסות, העקרונות והטמעה של תהליכים.

**מבוא**

לאורך השנים מנסים פוליטיקאים וקובעי מדיניות חינוכית להציע רפורמות שונות שבמרכזן שיפור תהליכים בבית הספר. יחד עם זאת, שינוי הוא תהליך מורכב וקשה, ולכן הנטייה הטבעית, הן של בני אדם והן של מערכות ארגוניות, היא להימנע ממנו ככל שניתן (אופלטקה, 2015). זאת ועוד, יש קושי רב לתקן ולשנות את עבודתו של המורה המורגל בשיטות מסוימות, לדרכי למידה והוראה מותאמות-צרכים. המחסומים התרבותיים, החברתיים, הארגוניים והפסיכולוגיים הינם, בין היתר: המורכבות הגדולה הכרוכה בשינוי עצמו, שמרנות המורים והתנגדותם לשינויים, ניהול לקוי של תהליכי השינוי, פערים בין קובעי המדיניות לעולם החינוכי, פערים בתפיסת האחריות, בתוצרים הנדרשים ובמדדי התפוקה ועוד. יתרה מזו, קיים פער בין תפיסת החינוך ה"רצוי" ו"הנכון" הנדרש ממורה, לבין טבעו הייחודי של בית הספר ומקצוע ההוראה, אשר מצמצם את מידת האוטונומיה של המורים, ובכך למעשה מגביל את יכולתם לגמישות וליצירתיות כמהותו הבסיסית של החינוך (ניר, 2017). לפיכך, נוצרה מציאות בה נראה כי מערכת החינוך מתקשה לייצר תהליכי שינוי וממשיכה להתנהל באופן דומה מזה דורות רבים, למרות התקציבים הציבוריים והפרטיים הרבים שניתנו לשם הטמעתן של הרפורמות השונות ומערכי הניהול שהוקמו למענן (Cuban, 2013; Yılmaz & Kılıçoğlu, 2013).

**סביבה חינוכית מיטבית**

בספרות המקצועית קיימות תיאוריות רבות התומכות בהשפעתה של סביבה חיובית על התפתחותו של המיטבית של הפרט. לדוגמא, Rogers (1969) טען כי סביבה, המאפשרת אינטראקציות חיוביות, תשפיע על התפיסות של הפרט כלפי "העצמי" ותאפשר לו הסתגלות, הגשמה עצמית וחופש בחירה להיות הוא עצמו ולהתקרב לקראת מימוש כישוריו האישיותיים. בדומה, בובר (1973) התייחס לסביבה אשר מתקיימים בה יחסי "אני-אתה" המבוססים על קשר, כבוד, התייחסות לצרכים ודיאלוג חיובי באופן המאפשר לפרט תחושת רווחה, התפתחות וצמיחה. תיאוריית ההכוונה העצמית של Ryan & Deci (2000) הדגישה את הנטייה האוניברסאלית של האינדיבידואל לפיתוח הפוטנציאל הגלום בו באמצעות סביבה שתספק עבורו את שלושת הצרכים: אוטונומיה, תחושת מסוגלות וקשר, שייכות וביטחון. אלה מאפשרים לפרט תפקוד אופטימאלי, צמיחה אישית, אינטגרציה, התפתחות חברתית, מוטיבציה פנימית ותחושת רווחה נפשית ומיטביות. גישות חדשות יותר של הפסיכולוגיה והקרימינולוגיה החיובית מתייחסות גם הן לתנאים החיוביים בסביבה ככאלה היכולים לאפשר לפרט להוציא לפועל את הכוחות הטמונים בו למען יכולתו להתמודד עם קשיים וחסמים, לפתח סיבולת פיזית גבוהה יותר, תוחלת חיים ארוכה יותר, הצלחה בחיים והגשמת המימוש העצמי Seligman, 2019) ;Ronel & Elisha, 2010).

אקלים בית ספרי מוגדר על פי התפיסה הסובייקטיבית של כל פרט בבית הספר כלפי התרבות, האווירה, התהליכים והעשייה המקובלים בו, והינו גורם משמעותי המשפיע על תחושת ההשתייכות שלו למסגרת, הערכתו העצמית והתנהגותו ((Zullig et al., 2010. כלומר, לתחושות חיוביות המקושרות לסביבה הארגונית, אשר מושפעות מהעמדות, הרגשות והציפיות ביחסים עם הסביבה, השלכות חיוביות על ההתפתחות הפסיכולוגית של הפרט ((Argyris, 2017. כך, בית ספר בעל אקלים המאופיין בפתיחות, רוח צוות, מעורבות, תחושת סיפוק, הרגשת שייכות ותפיסת עבודה כאתגר, מאפשר לפרטים בו חוויות חיוביות מקבילות שיתרמו לרווחתם הנפשית, לתמיכה חברתית הדדית, חיזוק ביטחון עצמי, מוטיבציה ללמידה, התקשרות חברתית ופעילות יצירתית (Kutsyuruba et al., 2015).

**תרבות ארגונית אכפתית והשלכותיה**

תרבות ארגונית בבית הספר מוגדרת כמכלול של הנחות, ביטויים, סמלים, ערכים, אמונות ומוסכמות חברתיות במישור הגלוי והסמוי, שמשתתפי ארגון מסוים במגזרים השונים שותפים להם (סמואל, 1990; Glisson & James in Hartnell, Ou, & Kinicki, 2011). על פי צפרוני (2008), מידת האפקטיביות וההצלחה של הארגון תיקבע באמצעות שלושה משתנים, אשר ישפיעו על יכולתו להתוות לאוכלוסייה שבו דרך, תחושת משמעות ויעוד: התאמה לצרכי הסביבה המשתנה, חוזק ארגוני המתבטא בהלימה מלאה בין הערכים המוצהרים לבין מימושם בפועל, ושותפות והטמעה של התרבות לכל הרבדים מבלי ליצור תתי תרבויות. היבט נוסף ומשמעותי הקובע את אופי הארגון הינו סוג הפרדיגמה הקיימת בו. פרדיגמה מסורתית תתמקד בחולשות ובחוסרים של הארגון, לעומת פרדיגמה חיובית, שתיצור ארגון בעל סביבה חיובית המכוון לפיתוח עוצמותיהם של היחידים בו ופיתוח של תחושת חיוביות כמו: תחושת קהילתיות וקישוריות הדדית, תחושת משמעות ותכלית, ורווחת העובד (Karakas, 2010). עוד ניתן יהיה למצוא בארגון תהליכים ומרכיבים חיוביים כמו רמות גבוהות יותר של שביעות רצון מהעבודה, מוטיבציה וכשירות לביצוע העבודה (Arifin, 2015). פרדיגמה זו תתייחס גם לאיתור הכוחות המניעים ולחקר הדרכים שבהן אנשים, צוותים וארגונים צומחים, משגשגים ומפתחים את עוצמותיהם עד הגיעם לרמה גבוהה של הישגים (צפרוני, 2006; Stephan et al., 2016).

תרבות בית ספרית חיובית הינה תרבות המבוססת על ערכים פרו-סוציאליים ודמוקרטיים המתקיימים בבית הספר הלכה למעשה. תרבות זו מבוססת על תקשורת הבנויה מדיאלוג מתמשך בין כל מרכיבי המוסד החינוכי, הצבת מטרות משותפות והיענות לצרכים תרבותיים וחברתיים של אוכלוסיית תלמידים הטרוגנית (Gay, 2018). אחד מרכיבי תרבות זו הינו החינוך האמפאתי המדגיש רגישות ואכפתיות ומתבטא בדרכי ההוראה, ביחסים הבין אישיים, בשיטות הערכה ובמתן כבוד לאישיותו של הילד (Oplatka, 2018; Rogers, 1977). על פי נודינגס (נודינגס, 2008 ; Noddings, 2010), אכפתיות מוגדרת כמחויבות והאחריות להגיב באופן מעשי ומועיל לצורכיהם הלגיטימיים של אחרים, תוך מתן תשומת לב והדגשת רגשות ותכנים המסייעים לפרט להתפתח ולממש את עצמו וייחודו. אכפתיות זו המתבטאת בהתנהגות אמפאתית, קבלת והכלת השונה, אמון, יחסים בינאישיים מכבדים, דיאלוג רגשי ומעצים, סיפוק צרכים ועוד, נמצאה בתיאוריות רבות כמשמעותית להתפתחות המיטבית ותחושת הרווחה הנפשית של הפרט. בהתאם לכך, "תרבות אכפתית" בבית הספר, הינה מדיניות חינוכית ערכית בעלת תפיסת עולם חיובית, המשלבת יחס אנושי כקדימות ומאפשרת הזדמנויות אשר משפיעות על עיצוב הפרט עצמו למוסר ואכפתיות (לאור וכהן, 1993). תרבות זו מתקיימת באופן מערכתי וכוללת מבנה ארגוני, אסטרטגיות, מחויבות ברורה לנורמות ולערכים של צדק, אמפתיה, דיאלוג, התחשבות והזדמנות ללקיחת אחריות ואכפתיות המלווה במעשה (קפלן ודנינו, 2002). מחקרים הדגימו את השלכותיהן החיוביות של התערבויות מבוססות אכפתיות במערכת החינוכית. למשל, נמצא כי יישום של תכנית התערבות של "קהילה אכפתית" Child") "Development Project) בבתי ספר יסודיים, נמצא מקושר לתוצרים חיוביים, שהתבטאו בתחושת קהילתיות גבוהה של התלמידים והתחשבות רבה יותר באחר. אלה נמצאו קשורים להיבטים כגון עמדות ותחושות חיוביות כלפי בית הספר והלמידה, מוטיבציה פנימית, עמדות וערכים חברתיים, מיומנויות של פתרון בעיות, הסתגלות חברתית, הפחתה של בעיות התנהגות ועוד (Solomon et al., 2000). בדומה נמצא, כי יישום תכניות מבוססות-אכפתיות בבתי ספר יסודיים, תרמו להיבטים של צמצום אלימות, לקידום התחשבות בין תלמידים בלי לגרום לדיכוי האוטונומיה שלהם, ולהפנמה של ערכים אכפתיים בקרב המורים ((Assor et al., 2018.

**מטרת המחקר הנוכחי**

כאמור, הטמעת רפורמות חינוכיות בקרב הצוותים בבתי ספר הינה קשה ומורכבת ולעיתים רבות אינה צולחת באפן מיטבי. בהתאמה, המחקר הנוכחי בחן בית ספר אשר הצליח ליזום ולייצר שינוי מערכתי וכולל באמצעות כוחות פנימיים וללא משאבים כלכליים מיוחדים. באופן ספציפי, המחקר שופך אור על המרכיבים שהתקיימו בבית הספר אשר אפשרו תהליכי שינוי בארגון, באופן בו נוצרה ומוסדה תרבות מערכתית אכפתית החולשת ומיטיבה עם באיה. לצורך כך, נבחנו ונידונו התפיסות, התהליכים, דרכי העבודה והשפעתם.

**מתודולוגיה**

**שיטת המחקר:** מחקר זה התבצע על פי גישת חקר מקרה המבוססת על המתודולוגיה האיכותנית- פנומנולוגית, המאפשר למידת מצבים בעולם האמתי ללא תנאים של שליטה ובקרה בתהליך, באופן כוללני, עשיר ומעמיק, ובמערך המתאים למערכת החינוכית (Patton, 1990). הכניסה של החוקר לאתר המחקר אינה של צופה ניטראלי אלא של אדם בעל ידע מעשי ואישי, המשפיע על קליטת הנצפה ועל הפרוש המוצע לדברים (צבר בן יהושוע, 1995). בספרות המקצועית קיימת הסכמה על שתי מטרות עיקריות של המחקר האיכותני-חינוכי: 1. לשפוך אור על ההתנהגות האנושית, דהיינו, להרחיב מודל תיאורטי בעל פוטנציאל לחידוש בביסוס גוף הידע והמחקר הטוען להשפעת החיובי, האכפתי והטוב. 2. חקר התרבות כמסייעת למקבלי ההחלטות, דהיינו, פעולות בית הספר שאפשרו את הסביבה החיובית בהיבטים השונים (Cook et al., 2016).

**משתתפי המחקר:** המחקר התקיים בבית ספר היסודי הממלכתי "וויצמן" (הרצליה, ישראל). בי"ס זה נבחר כמקרה בוחן בזכות ההכרות המוקדמת של הכותבת הראשונה עמו כארגון בעל תרבות המיטיבה עם באיו. אוכלוסיית התלמידים מגוונת וכוללת בין היתר ילדים בסיכון, ילדים הלומדים בכיתות החינוך המיוחד וילדים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות הרגילות. חברי הצוות שייכים אף הם למרקם חברתי ותרבותי הטרוגני: וותיקים וחדשים, דתיים וחילוניים, צעירים ומבוגרים, מצב סוציו-אקונומי מגוון ויוצאי תרבויות שונות. מספר אנשי הצוות יציב, ההורים מעורבים ומתקיימים בבית הספר קשרי גומלין עם הקהילה. ביה"ס פועל על פי תפיסה פדגוגית ייחודית המכוונת למילוי הצרכים הדיפרנציאליים של התלמידים, מקיים תהליכים פרטניים וארגוניים לשם קידומם, עוסק בפעילויות העשרה ופיתוח לסגל, בעל סביבה מטופחת, ומייצר קשרי גומלין עם ההורים והקהילה. בית הספר קיבל פרס נשיא המדינה בגין פדגוגיה מתקדמת, דרכו החינוכית הוצגה בכנסים שונים והוא זכה לביקורי משלחות מהארץ ומחו"ל שמטרתם למידת תהליכים ופרויקטים המתבצעים בבית הספר.

אוכלוסיית המחקר נבחרה באמצעות "דגימה מכוונת" וכנציגים לשלושה מעגלי משתתפים - אנשי הצוות, הורים ותלמידים. אוכלוסיית המחקר מנתה 35 משתתפים: חמישה עשר חברי צוות בחלוקה על פי מאפיינים שונים: מנהלת בית הספר, יועצת בית הספר, שש מחנכות המלמדות בשכבות השונות, שתי מורות מקצועיות, חמישה בעלי תפקידים: סייעת, מנהלת צהרון, רכזת השתלמויות, רכזת חינוך מיוחד, ומנהלנית; 10 הורים לתלמידים הלומדים בבית הספר; ו-10 תלמידים.

**כלי המחקר:** כלי המחקר המרכזי היה ראיון עומק חצי מובנה, שנכתב והותאם לכל אחד ממעגלי המשתתפים. הראיון נבנה על בסיס מדריך ראיון כתוב של שאלות פתוחות, המפרט את הנושאים הקשורים למטרת המחקר, כאשר ניסוח השאלות או סידרן לא נקבע מראש (צבר בן-יהושוע, 1995). הראיונות נערכו באפן גמיש, כך שכל מרואיין בחר להתמקד ולהרחיב בנושא או תחום מסוים אליו מצא לנכון להתייחס ביתר הרחבה ועניין. כך, הנרטיבים עלו מנקודת מבט אישית המבוססת על המשמעות שהמרואיינים נותנים לחוויה (שקדי, 2003). כלי מחקר משניים שנעשה בהם שימוש היו תצפיות שנערכו על משתתפי המחקר ואיסוף מסמכים אישיים ומערכתיים. התצפיות המשתתפות נערכו בפעילויות בית-ספריות מגוונות כמו ישיבות מליאה, השתלמויות, פגישות צוות מקצועיות, שיעורים מגוונים, הפסקות, מפגשי הורים והדרכות הורים. בנוסף נעשה שימוש במסמכים אישיים ומערכתיים הרלוונטיים להבנת התרבות הנחקרת (למשל, פרוטוקולים של ישיבות, תיקים אישיים של תלמידים, מכתבי הערכה שנתקבלו ונתונים אודות מדדי יעילות וצמיחה בית-ספריים), להרחבת מאגר הנתונים שסייעו בשלב ניתוח הממצאים ופירושם.

**הליך המחקר:** לאחר קבלת אישורים ממשרד המדען הראשי וההורים, נקבע מדגם המחקר על ידי הכותבת הראשונה ובהתייעצות עם צוות הניהול, באופן מכוון וככזה שאפשר מרואיינים בעלי מגוון דעות ותרבויות ובעלי מוטיבציה לשיתוף פעולה. מיקום הריאיון נקבע על פי נוחות המשתתף. פגישת הריאיון נפתחה בהצגה ובהסבר המתייחס למטרת המחקר, חתימה על הסכמה מדעת, הסבר על התהליך ועמידה בכללי האתיקה והסודיות. הריאיון הוקלט ונכתב בכתב-יד, ובשלב מאוחר יותר, שוכתב למחשב. הנתונים שעלו מהתצפיות על המשתתפים ומתהליך איסוף המסמכים נרשמו כפרוטוקול או כרשימות שדה מפורטות אליהן נוספו ההערות וההארות.

**ניתוח הנתונים:** כדי לטפל בנתונים הגולמיים ולאתר את התמות המרכזיות השזורות בהם, נותחו הנתונים באמצעות ניתוח תוכן איכותני. החוקר על פי גישה זו, מבקש לחשוף את השקפת העולם והידע הפרקטי של הנחקר ולהתבסס עליו (Connelly & Clandinin, 1994). ניתוח בשיטה זו מבוסס על שיטה אינטגרטיבית, המאפשרת לחוקר לשמור על אופיו המדעי והשיטתי של המחקר, תוך התייחסות לעולמו הייחודי של כל אחד מהמשתתפים (שקדי, 2003). בהתאם לכך, במחקר זה ניתן לתאר את תהליך ניתוח הנתונים באמצעות המודל ששקדי (2003) הציע המתבסס על ניתוח תוכן: יצירת תמות, יצירת "קטגוריות על", סידור הקטגוריות לקו סיפורי וכתיבת דו"ח המחקר.

**תוקף, מהימנות המחקר ומניעת הטיה:** מעצם היות החוקרת הראשית איש צוות לשעבר בארגון הנחקר, עולה שאלת מעורבותה כחוקרת "מבפנים". לפיכך, כדי להגיע לרמה גבוהה של תקפות פנימית ושמירת מהימנות התבצעו מספר תהליכים: שהות ארוכה של למעלה מעשרה חודשים בזירה הנחקרת; טריאנגולציה: ראיונות נערכו על שני מעגלי משתתפים בעלי אפיונים מגוונים; ושימוש בתצפית וניתוח מסמכים ככלי מחקר משניים. בנוסף, המשתתפים התבקשו להתייחס בראיון גם לקשיים, בכדי לאפשר להם לבקר על הנחות המחקר הבסיסיות והמוקדמות של החוקרת. הנתונים נחשפו למרואיינים בכדי לתקן או להתייחס מחדש לממצאים שהוצגו. בשלב הסיום של הדיון, הועבר למשתתפים עותק בכתב המרכז את כל הממצאים. הכותב השני שימש כקורא חיצוני בעת איסוף הנתונים וניתוחם. היבט נוסף שסייע במניעת הטיה התייחס לתיעוד ושמירה של מסמכים פנימיים וחיצוניים, הקלטת הראיונות, תמלול, ההערות שנכתבו בזמן התצפיות ועוד.

**אתיקה מקצועית:** המחקר קיבל את אישור הוועדה המוסדית של אוניברסיטת בר אילן, ואת אישורו של המדען הראשי ממשרד החינוך. איסוף הנתונים נעשה ברגישות, תוך הקפדה על גבולות, סודיות, הסכמה מדעת, ושמירה על כללי האתיקה הנדרשים.

**ממצאים**

ממצאי המחקר התייחסו לתפיסות, לעקרונות ולדרכי העבודה שאפשרו את תהליכי השינוי בבית הספר בהיבט התפיסתי, ההתנהגותי והרגשי. כמו כן, הממצאים מתייחסים להשלכות של התרבות על הפרטים בארגון. להלן יוצגו עיקרי הממצאים כפי שעלו מהראיונות ומכלי המחקר המשניים, באמצעות שתי תמות מרכזיות שעלו מניתוח הנתונים: אסטרטגיה ניהולית המציבה כקדימות את רווחת הפרט בארגון והבנייה של התנהגות אכפתית, המבוססת על "תפיסת הראוי".

**1. אסטרטגיה ניהולית המציבה כקדימות את רווחת הפרט בארגון**

במחקר נמצא כי הגישה של ש., מנהלת בית הספר, ובהתאמה, המדיניות הקיימת בארגון, מציבה את הצוות וצרכיו במרכז. גישה זו נשענת על התפיסה הגורסת שכדי שהמורים, כמו גם כל יתר בעלי התפקידים בבית הספר, ימלאו את חובתם ויצליחו בעבודתם מול התלמידים, הם צריכים לעמוד ב"רבע מדרגה מעליהם". כלומר, אם חבר הצוות בארגון מרוצה וטוב לו, הוא מסופק, מתפתח ומרגיש משמעותי, הוא יצליח בעבודתו גם עם הילד המאתגר ביותר, או מול מהמורות נוספות הניצבות לפניו. כתמיכה לגישה זו, בית הספר הציב כקדימות תהליכי למידה שונים שבכוונתם הייתה לאפשר לצוות תחושת רווחה באמצעות מענה מיטבי הן לצרכיו האישיים והן לצרכיו המקצועיים. זאת באמצעות דיאלוג פתוח, תהליכי העצמה, שותפות ומעורבות, פיתוח מקצועי ותמיכת עמיתים, כפי שיפורטו להלן. כך, אחת מתכונות הניהול, שזכתה להערכה מקצועית רבה מצד כל הגורמים, דווחה כיכולת של ש. לקיים דיאלוג פתוח, מקבל, מכבד ומאפשר עם הצוות, כמו גם עם ההורים והתלמידים, גם כשהוא מתייחס לביקורת או דורש שינוי החלטה. התייעצות, מתן מידע, תמיכה, הכוון, העלאת התנגדויות והעברת ביקורת שש. כמנהלת אפשרה לצוות במקביל להצבת גבולות במקרים בהם השיח פגע בחזון הארגוני, דווחו כמקדמים תחושות חיוביות של חברי הצוות כמו: רווחה, קבלה, הכלה, העצמה, אמון וביטחון.

"*הצוות לא שקט וכנוע, הם אומרים את מה שהם חושבים. מורות מעיזות לדבר. הן יודעות שהיא לא תפגע בהן, לא חוששות לומר לה את הדברים עד הסוף...* "*היא מקשיבה ואומרת: בואו נבחן את עצמינו שוב.. יש פתיחות, אם אני לא אגיד לה מה אני חושב זה יחשב מבחינתי לרשלנות, אני מרגיש מספיק פתוח ובטוח כדי לומר לה מה אני חושב".*

בנוסף, העצמה של אנשי הצוות נמצאה כמרכיב משמעותי בתחושת הרווחה וכעונה על הצורך של הפרטים בארגון. בראיונות עלה כי העצמה התקיימה במגוון דרכים כמו עידוד להובלת פרויקטים ויוזמות פרטניות ומערכתיות, ונראות ושקיפות להצלחות:

....*"לקחתי מורה שהייתה במשבר אישי לא פשוט, ממקום שרציתי להביא אותה למקום טוב יותר ברמה האישית והמקצועית. היא פרחה. עם מאבקים אינסופיים ומבחנים בלתי אפשריים שהצוות העביר אותה, היא הביאה אותנו למקום שמדגים מתמטיקה"*.... (ש., המנהלת). "*ש. לוקחת אנשי מקצוע חלשים מהצוות ונותנת להם מקום, בית, מטרה, מכוונת אותם. היא מעצימה אנשים שאף אחד אחר לא היה חושב שהם יגיעו רחוק"... "אמונתה באדם וביכולתו להתקדם, זיהוי האיכויות האישיות והמקצועיות שלו, אפשרו לכל אחד מחברי הצוות הזדמנות להתפתחות"..." ש. פנתה אלי: יש לך הרבה מה לתרום, אבל אני לא רואה את זה. הציעה לי תפקיד "שהוא אני". נוח לי שאחרים לוקחים אחריות, אבל היא ביקשה ולא יכולתי לסרב לה".*

מהדיווחים עולה כי תחושת העצמה זו השפיעה על הגברת תחושת האמון כלפי המנהלת, פיתוח מחויבות לערכי הארגון, הגברת מוטיבציה לעשייה ומעורבות, כמו גם ביטחון עצמי, תחושת מסוגלות אישית, סיפוק והנאה מתהליכי העבודה. זאת ועוד, תחושות אלה דווחו ככאלה המניעות את הצוות להוביל בעצמם תהליך העצמה דומה מול אוכלוסיית התלמידים וההורים: "*זה כמו כדור שלג, את נסחפת ומעצימה את האחרים, פתאום רואים עוד דברים".*

הבט נוסףשנמצאבמחקר הנוכחי כנותן מענה לצרכי הצוות, התייחס לעידוד חברי הצוות למעורבות בתהליכים מערכתיים כמו שותפות בקבלת החלטות תקציביות בארגון, קבלת עובדים חדשים, שותפות בוועדות עניין שעולות על סדר היום, דילמות ואתגרים מול גורמי חוץ, בחירת השתלמויות ועוד.

"*ש. נותנת בחירה, מאפשרת "ראש גדול". היא לא עושה במקומם אלא פותחת הזדמנויות, משדרת שהיא מאוד סומכת. כל חבר שרוצה להיות בצוות ניהול, יכול. זו בחירה".*

עוד עלה במחקר כי אנשי מקצוע חיצוניים, כמו סייעות ומטפלים פרא-רפואיים, אשר אינם עובדי משרד החינוך, נתפסים כשותפים מלאים וכחלק בלתי נפרד מהצוות. הם מוזמנים למפגשים מקצועיים וחברתיים, השתלמויות בית ספריות ואף לוקחים חלק בוועד המורים. שותפות זו דווחה כמאפשרת פיתוח כוח אדם מקצועי, מחויב ומועצם, המקדם את בית הספר ומפחית התנגדויות לשינוי בקרב חבריו. מבחינה אישית, בדומה להעצמה, השותפות דווחה כמאפשרת תחושת סיפוק והערכה, מסוגלות ומוטיבציה, ומחזקת את הקשר הבין-אישי והשייכות של הפרטים לארגון**.**

בנוסף לכך, מהממצאים עולה כי בארגון מתקיימת כאורח חיים למידה והתפתחות מקצועית של כל חברי הצוות: החינוכי, המקצועי, הטיפולי, מערך הסייעות והצוות המנהלי, בתחומים שונים אשר רלוונטיים לקידום התפיסה החינוכית, כמו: לקויות למידה, כישורי חיים, דיפרנציאליות, למידה מותאמת, ילדים בסיכון, דיאלוג מקרב, דרכי הערכה חילופיות ועוד. אלו דווחו על ידי הצוות כמקדמים את התקשורת הבינאישית בין חברי הצוות, תורמים לאווירה חיובית ומטמיעים בארגון תפיסות מיטביות ותהליכים תומכים. עוד דווח כי בין חברי הצוות מתקיימת תמיכת עמיתים כמו גם קבלת סיוע מאנשי מקצוע מגוונים בהתאם לצרכים העולים בהתמודדות עם התלמידים. התמיכה נעשית באופן פרטני או מערכתי, ממוקד ומובנה או לאורך השנה. סגנון עבודה זה נמצא בראיונות כגורם משמעותי התורם להתמקצעות ולחיזוק הצוות הן מקצועית והן אישית. העבודה האינטואיטיבית של הצוות הוחלפה במפגשים רב-מקצועיים להם שותפים אנשי מקצוע מהתחומים השונים כמו: מנהלת, פסיכולוגית, מחנכת, סייעת כיתה והורים. למפגשים מוזמנים על פי צורך בעלי תפקידים מחוץ למערכת הקשורים לילד, כמו: עובדת סוציאלית, פסיכולוג מהמעון לנשים מוכות, גורמים מבריאות הנפש ועוד. ישיבות צוות מורחבות אלה דווחו כמסייעות לצוות לקיים חשיבה מקיפה ויסודית, העלאת רעיונות, סיוע ומעקב אחר יישומם, ביסוס שפה משותפת בקרב כל אנשי המקצוע ובניית תכנית עבודה רב-תחומית ומשותפת. התמיכה והעזרה ההדדית דווחו כמפתחות תחושת שייכות, מסוגלות, סיפוק והנאה של הצוות מהעבודה:

*"הם לא יגידו "אנחנו יודעים" אלא הם תמיד מוכנים ללמוד, כמו בור ללא תחתית, לא מחכים לכיבוי שרפות או לאירוע חריג. אנשים שיושבים ונפגשים בערבים, הישיבות יותר עמוקות, לא תחומות בזמן, הישיבות על ילדים לא כדי "לעשות וי". לא לכל מנהלת יש יכולת לרדת לדרגת עומק וניתוח. יש לה את הסבלנות והראייה הטיפולית והמקצועית לשבת בצוות". "אין מצב שאחת מבקשת מהשנייה עזרה, ומסרבים, המורות קוראות אחת את השנייה, מעודדות, נרתמות. הכול נגיש, הדלתות פתוחות על כל התלבטות. תחושה שאת לא לבד "נוצר "ביחד", יש יחס של כבוד. יש תחושה שיש עם מי לדבר... יש לגיטימציה להגיד "קשה לי" בלי להרגיש תחושת כישלון".*

הבט נוסף שעלה הוא היות בית הספר מערכת דינמית, המתאימה עצמה בכל פעם מחדש למציאות המשתנה ולצרכי הצוות, באמצעות הבניה של תהליכים ונהלים המאפשרים לכל באיה סביבה מיטבית. כך לדוגמא:

*"העישון של חלק מחברי הצוות היווה בעיה של ממש. שנים שהם היו יוצאים בהפסקה לחדר צדדי ומרוחק. כחלק ממדיניות בית הספר לאפשר מענה לצרכים, הבנו שצריך לחשוב על פתרון טוב יותר. בסופו של דבר, החלטנו כי נקצה תקציב לבנייה של מחיצת זכוכית שקופה ואטומה בתוך חדר המורים. באופן כזה, גם הקבוצה של המעשנים יכולה להיות חלק. זה נכון לכולם"...*

נראה, כי המכוונות הארגונית ליצירת סביבה מיטבית לצוות תרמה רבות לתחושת הלכידות החברתית. למרות הקבוצות החברתיות והמקצועיות בצוות, דיווחו המשתתפים כי קיימת ביניהם אווירה טובה ויחסי חברות מעבר לשעות העבודה: למשל, בילויים משותפים בימים החופשיים, ימי הולדת, וטיולים משותפים בארץ ובחו"ל כדוגמת טיול לחו"ל בו לקחו חלק מעל 25 אנשי צוות. עוד דווח כי החברים, שתיארו את היחסים כמשפחתיים, משתפים את חבריהם לצוות בנושאים אישיים כמו מחלת סרטן של הבן, מצב כלכלי מאוד קשה, אבטלה של בן זוג ויחסים חד-מיניים. מעצם כך, דווח כי הארגון מהווה עבור עובדיו קבוצת תמיכה, שייכות וכוח:

*"לא רציתי שיקברו את אימא שלי בצהריים כי ידעתי שלצוות יש השתלמות. רציתי שכל המורות יהיו איתי"; "בית הספר הוא כמו תרופת פלאים בשבילי, זה ממכר. אהבה לא רק של הילדים, אלא של הצוות שמקבל אותי, אני מגיעה לחדר מורים מוקדם יותר כדי לפגוש, לדבר, רק אחר כך אני נכנסת לכיתה.*.. *יש משהו מיוחד בצוות שנותן מעצמו, באווירה של הקבלה. הדברים לא מדוברים, הם מובנים מאליהם"..*

עוד דווח על ידי המשתתפים כי המודעות וההבנה של התלמידים כי בין אנשי הצוות מתקיימים יחסים טובים, משפיעה גם על הקשר הטוב ביניהם*.* תחושת המחויבות הגבוהה של הצוות לארגון, למנהלת, לעקרונות ולדרך אותה היא מובילה דווחה בראיונות כהתנהגות המונעת מתוך מוטיבציה פנימית גבוהה ובאופן החורג מהגדרת התפקיד הפורמלית, ומתוך כך, היא גם מדווחת כתורמת לתחושת הרווחה של הצוות:

*"הסטנדרטים השתנו בבית הספר. אין אדם שלא עושה, אי אפשר שלא לעשות. אין מצב שאנשים לא נרתמים, כל אחד בגבול היכולת שלו, ולא כי מבקשים.. "אני מגיעה בימים החופשיים. אני לא מרגישה פראיירית, אני מרגישה שזו בחירה שלי. אני אבוא כי חשוב לי לקיים את הפגישה, אני אבוא במקום הסייעת כי אני לא יכולה להשאיר את הכיתה לבד, אני מוכנה לעשות בשביל בית הספר הכול, בלי חשבון. אני מרגישה מאוד מחוברת לבית הספר, שאני צריכה לעשות דברים אם אני מתוגמלת עליהם או לא".. "להיות מעורבת, לתת את שלך, להרגיש שאת חלק מתוך עשייה- משמעו להרגיש שייך"....אני עושה את זה בשביל הילדים וגם בשביל עצמי. במחויבות יש את המילה חייב. אני לא אוהבת אותה, אני רוצה להיות פה, אני אוהבת את מה שאני עושה, אני נהנית, אני טוטאלית. גם כשקשה זה מתפרש אצלי כאתגר*"...

**2. הבניית התנהגות אכפתית המבוססת על "תפיסת הראוי"**

במחקר נמצא כי בארגון הודגמה התנהגות אכפתית, המושתתת על עזרה הדדית ודאגה, ומבוססת על גישה ערכית של "תפיסת הראוי". זאת לא רק כקדימות כלפי הצוות אלא במעגלים נוספים בארגון: כלפי התלמידים, בין חברי הצוות, בין הצוות להורים, בין הצוות לתלמידים, בין התלמידים, בין הורים לארגון החינוכי ובין הארגון לקהילה. ההתנהגות האכפתית תוארה כסוחפת, מדביקה את כל חבריה וכזו המאפשרת חוויה של שייכות, סיפוק ומשמעות:

"*גם אם אתה לא כזה אין לך ברירה. המעגל הולך ומתרחב. האנשים רואים את הדברים היפים שקיימים פה. יש כל כך הרבה אנשים טובים. לוקחים את האוויר הזה והולכים הביתה. הסביבה, יחד איתי, יצרה משהו אחר, חינכו אותי, לימדו אותי איך הדברים צריכים להיות, כולם בעשייה, הגרעין הגדול מדביק את השאר****"*.**

מהממצאים עולה כי דרך הניהול של ש. עם כניסתה לתפקיד, הניעה את תחילתו של תהליך השינוי בארגון או כפי שציין אחד המורים, *"קיים קו ברור לפני הניהול של ש., ואיתה".* חברי הצוות תיארו בראיונות את יכולתה להנהיג ולהשפיע על תפיסות כמו גם לייצר שינוי ולהטמיע תהליכים חדשים. היא נתפסה על ידי חברי הצוות כאדם ערכי, מכבד, מאפשר ומנהל דיאלוג, תכונות אשר גרמו להם "ללכת אחריה באש ובמים". האמונה שלה בעצמה ובדרכה, כמו גם בצוות ובתלמידים, והיותה מודל לחיקוי, גרמו לחיזוק הביטחון והאמון כלפיה וכלפי עצמם:

*"ש. לא הכריחה, לא איימה, הכול נעשה באווירה טובה ולא מלחיצה. היא כל כך האמינה בשינוי, שהרגשת שאת רוצה ללכת אתה; היא מאוד מרגיעה, מתגמשת, משכנעת, שאת לא יכולה להגיד לא.." היא לא אומרת את הדברים מתוך סמכות אלא ממקום שהוא ברור מאליו". "אני מעריצה אותה, היא מודל אישי במחויבות שלה, בטוטאליות שלה. היא מאוד אנושית, זה משליך על החיים שלנו, אנחנו יודעים שהיא תהיה שם גם בשבילנו, אני סומכת עליה בעיניים עצומות...אי אפשר לסרב לה, היא נותנת את הנשמה. היא לא תדרוש משהו מהצוות שהיא לא עושה בעצמה".*

*"... הילד שלי נכנס באמצע הישיבה. היא עצרה, אמרה לכולם "רגע". הוא אמר את הדברים, היא הקשיבה, חיבקה ונישקה אותו ואז הוא יצא".. "הדברים הקטנים הם שיוצרים את הדבר הגדול".*

המוטיבציה הגבוהה של ש. לקדם את בית הספר, היכולת שלה להוביל, השינויים שיזמה כמו פתיחת כיתות חינוך מיוחד, ההערכה לה זכה בית הספר על פועלו (שהתבטאה, למשל, בביקורים של שרת חינוך, נשיא המדינה ואנשי מקצוע מהארץ ומחו"ל ללמידת המודל ועוד) יצרו שינוי תפיסתי ותדמיתי לבית הספר, ודווחו כתורמים לתחושת מחויבות, סיפוק, גאווה והערכה כלפיה וכלפי הארגון.

הבט נוסף שדווח כתורם למחוייבות אותה הובילה ש. התייחס להשתלמויות מקצועיות אשר חיברו את הצוות לדרך ולאידיאולוגיה המנחה. דוגמה כזו היא השתלמות "הדמוקרטיה", אשר נערכה בתוך חדר המורים אחת לשבועיים במשך שבע שנים, לה היה שותף כלל הצוות, כולל מזכירות ושומר. ההשתלמות התמקדה בשינוי תפיסות והטמעת ערכים חיוביים בארגון ואפשרה שיח רגשי ומקצועי שיצר שפה אחידה בין חברי הצוות:

*"מחויבות עמוקה לאכפתיות לא יכולה לבוא מעצמה, כולם צריכים להיות מחויבים לה. היא גם לא מגדלת את עצמה, צריך להשקות אותה, כלומר אין קשר בין הטוב של האנשים לבין הבחירות שלהם. כדי ליצור חברה אכפתית ושוויונית צריך לעבוד על היכולת שלך לעשות דברים טוב יותר. תהליך שמחלחל לאורך זמן ומייצר מודעות אחרת"...."ההשתלמות אפשרה הזדמנות לחברי הצוות לקיים ביניהם דיאלוג מקרב ופתוח תוך כדי ההתייחסות לערכים הדמוקרטיים כמו : חירות, זכויות, רוב-מיעוט, קבלת השונה, הוגנות, שוויון בין המינים, באמצעות חוויה אישית והתבוננות פנימית. לא ניתן לעבור תהליכים בין אישיים ללא תובנות תוך אישיות...דוגמה לתהליך כזה היה המפגש שהתייחס לעולים החדשים: איך הן היו כעולות חדשות, מה הן קבלו, מה הן לוקחות איתן ביחס לילדים. שיחזור התחושות שאפשר חשיבה אחרת"*

על פי הדיווחים, גישה ערכית זו, המבוססת על אכפתיות ודאגה כלפי האחר, הוטמעה באופן מערכתי לאורך כל שכבות הארגון. כך, היא באה לידי ביטוי בתחושות חזקות של ערבות הדדית *בין חברי הצוות*:

" *כשהייתי עם הכתה בטיול שנתי ואמי אושפזה בלילה, בבוקר חיכתה לי מונית בשטח, שעלתה הרבה מאוד כסף לבית הספר, רק כדי לקחת אותי לבית החולים"... "אחת המורות שהתה עם בעלה בבית חולים בזמן חופשת הקיץ. אספנו כסף כדי שהילדים שלה יהיו בקייטנות".. כשהבן של אחת המורות חלה, המצב היה קשה. בית הספר דאג בצנעה לסלי מזון. אספנו כסף כדי לקנות בגדים, כדי להחליף לבן החולה את המיטה לנוחה יותר"..*

לאורך כל הראיונות,ניכרה גם האכפתיות של הצוות *כלפי התלמידים* אשר הוסברה כיחס המאפשר את הרווחה הנפשית של הילד כתנאי הכרחי, ראשוני ומקדים ללמידה. כלומר, התפיסה היא כי לא ניתן לקיים תהליך למידה יעיל כל עוד התלמיד מוטרד מחוסרים בלתי מסופקים בבית, בעיקר אלה המתייחסים לצרכיו הראשוניים. בהתאם לכך, הצוות פעל לסיפוקם, וזאת למרות שתחום זה אינו מוגדר מתפקידיו המוצהרים של הארגון החינוכי. עוד דווח כי כאשר קיים קושי בתפקוד ההורי, הצוות מרגיש יותר מחויב, כמו במשפחה, ובהתאם מרחיב את תפיסת האחריות שלו. דוגמאות רבות לכך עלו בראיונות: מורה שמכינה בביתה כריכים לילדים בכל בוקר, מחנכת שמתקשרת כל בוקר להעיר את הילד, מורה שמתקשרת לילד במהלך חופשה בחו"ל כדי לדרוש בשלומו, מורה שלוקחת תלמידה לטיפול שבועי בבריאות הנפש, שיעורים פרטיים שניתנים ללא תשלום, בית הספר בשיתוף עם וועד ההורים הדואג לילדים הזקוקים למשקפיים, נעליים, ריהוט ועוד.

"*אין גבול למעורבות, לא נלך לישון אם נדע שלמשפחות אין מה לאכול, האמצעים ישנם, צריך רק לרצות, אם הבית לא מהווה סביבה תומכת עבור הילד, בית ספר יעשה זאת בשבילו".." הילדה יודעת שיש ממי לבקש, שהיא לא תישאר רעבה, היא בוטחת במקום הזה שיאפשר לה את הצורך הבסיסי באוכל. הילדים לא מתביישים, לא מתייגים אותם. גם ילדים אחרים לוקחים כשהם שוכחים אוכל בבית. הנתינה נעשית בצורה דיסקרטית תוך כבוד להורה ולילד*"...

אכפתיות ודאגה זו של הצוות יצרו בקרב הילדים תחושת רווחה, וביטחון, כפי שדיווחו בראיונות:

*"כמו אבא ואימא. יש מישהו שידאג, שייתן עצה או פתרון. כשאימא נפטרה בית הספר דאג לי. אני מרגיש שאנשים אוהבים אותי בבית הספר". "שם [בבי"ס אחר] ישר וותרו. אמרו לי אתה עף מבית הספר. כאן זה בית ספר הכי טוב שהייתי בו. המורים, הכתה מתייחסים אליך יותר יפה גם אם לא לקחת תרופה. פה הם מבינים אותך ולא אומרים לך: לך הביתה"...*

הממצאים הצביעו על מכוונות עקבית וברורה לעידוד ההתנהגות האכפתית גם *בקרב התלמידים*, באמצעות תוכניות מובנות במערכת שעוסקות בערכים ומשלבות הזדמנויות ליישם זאת הלכה למעשה, כמו גם באופן בלתי פורמלי וכאורח חיים. התפיסה היא שכאשר התלמידים עוזרים אחד לשני הם בעצם עוזרים לעצמם, כלומר הם מבנים דפוסי אישיות מוסריים כמשהו שילך איתם לאורך כל הדרך:

*"בכיתה חשוב לנו לעזור אחד לשני, לתת. חיפשנו אצל כל אחד מה הוא יכול לתרום, במה הוא חזק, בציור, במחשב, בדרמה. אחד הילדים הביא כרזה מהבית שעליה כתוב: אחד למען כולם, כולם למען אחד"... "הוא אף פעם לא מביא אוכל ואני תמיד נותן לו.. הוא מרגיש שיש לו הרבה חברים ושכולם דואגים ומכבדים אותו, וזה מאוד נעים, גם אני הייתי מרגיש ככה. אני מרגיש ממש שמחה שאני עוזר" "זה מיוזמתנו, לא צריך להגיד לנו, אמונה שאם אתה נותן אתה גם מקבל"..*

זאת ועוד, הארגון החינוכי הנחקר הרחיב את תפיסת האחריות שלו גם כלפי *הורי התלמידים* כשותפים הכרחיים והפגין התנהגות מכבדת ואכפתית לצורכיהם הייחודיים. דוגמאות שעלו בראיונות: ביקור של הצוות בבית התלמיד כשאח נולד, תמיכה בבית משפט כשרצו לגרש ילד של עובדים זרים, מורה שמקיימת יום הורים בבית התלמיד כשהאם בשמירת הריון, קבוצת תמיכה להורים שהתקיימה על בסיס חודשי בבית אחת המורות, ליווי פיזי של הורים לרשויות, תיווך וסיוע מול בעלי מקצוע שקשורים למערך החינוכי או הטיפולי ועוד.

ההורים דיווחו על תחושות הערכה והכרת תודה לדאגה של הצוות כלפיהם:

*"המורה שלו התקשרה אלי ביום החופשי שלה. התעקשה שאני אגיע אליה הביתה, היא הייתה בשבילי כמו אמא"; "יש תחושה שמקשיבים לנו, שאנחנו קול ולא רק "הורים"..."*

התנהלות זו של הצוות תוארה כסוחפת ומחלחלת להורים עצמם, אשר הפכו גם הם להיות שותפים לתפיסה ולהתנהגות האכפתית בבית הספר. דוגמאות לכך עלו במחקר: אם שמגיעה אחת לשבוע להתנדב מספר שעות במזכירות, סב שצבע את קירות בית הספר, פרויקטים שונים לרווחת התלמידים כמו "מועדון הסרט", "שיפוץ חדר ללא הפסקה", מועדון ארוחת הבוקר, הכנת כריכים לילדים בהפסקות ועוד.בנוסף, קיימת נכונות של הורים לסייע כלכלית למשפחות נזקקות באמצעותגיוס תרומות מאנשים מתוך בית הספר ומחוצה לו:

*"אני מרגישה שזה נכנס לי לנשמה, זה משתלט עלי, אבל מצד שני הסיפוק הוא אדיר. נדבקתי ולא יכולתי להפסיק עם זה, אבל אני נהנית מאוד מזה. זה נותן את הכוח לעוד משהו ועוד משהו. זה כמו חיידק חיובי, ברגע שאתה מרגיש את הפידבק הראשוני, אי אפשר להפסיק ,אין לזה גבול, אי אפשר אחרת. מה זה עושה לי..? יותר מלזכות במיליון דולר. הרגשה שאין לה מחיר. הרגשה שאני תורמת, אני רואה את זה בעיניים של הילדים, אני יכולה לעזוב הכול, זה כמו סם, זה ממכר- אין לי מילה אחרת"*

לבסוף, אדוות האכפתיות מתרחבות ומהדהדות גם כלפי *הקהילה*. מהממצאים עלה כי בארגון מתקיימות תוכניות שונות המעודדות התנהגות של נתינה לקהילה כמו: שילוב שבועי של ילדים בעלי לקות שכלית, התנדבות בבתי אבות, חונכות בגני ילדים, תרומה וסיוע למעון לנשים מוכות, עולים חדשים ומשפחות בעלות מצב כלכלי קשה, יוזמות אקולוגיות בסביבה ועוד. מנגד, הקהילה מתנדבת ותורמת לבית הספר: בוגרים ופנסיונריות המסייעים בכיתות, ארגון היי-טק המפעיל בהתנדבות פרויקט חברתי-לימודי לתלמידים בסיכון, מכללה להוראה המסייעת לתלמידים ליקויי למידה ועוד.

**דיון**

מחקר זה מתמקד בחקר ארגון חינוכי, אשר באמצעות כוחות פנימיים הצליח ליזום ולייצר תהליכי שינוי שהתהוו לכדי התנהגות אכפתית המקדמת רווחה נפשית עבור כל באיה. מטרת המחקר הייתה לבחון את התפיסות והתהליכים המלווים את הגישה, ואת השלכותיה על הפרטים בארגון. הממצאים הצביעו על שתי תמות עיקריות אשר אפשרו הבנה עמוקה יותר של המודל. התמה הראשונה הדגימה אסטרטגיה ניהולית המעמידה את רווחת הצוות במרכז ופועלת למילוי צרכיו. התמה השנייה הדגימה הבנייה של התנהגות אכפתית ואת השפעותיה המהדהדות בקרב שכבות הארגון השונות. אלו הובילו לכך שתפיסת האחריות של הצוות בארגון הורחבה מעל ומעבר לתפקידיו המסורתיים מתוך תחושת מחויבות ערכית עמוקה.

המחקר הנוכחי מדגים כיצד החזון של מנהלת בית הספר, ליצירת סביבה חינוכית מיטבית המקדמת תחושת רווחה, התפתח לכדי שינוי ממעלה שלישית, כזה המתייחס למטרות, שיטות ודפוסי פעולה אשר אפשרו מדיניות חדשה השונה מהותית מקודמתה (Roffey, 2017). על פי המודל של Bandura(1977), תהליך שינוי משמעותי אינו יכול להתבסס רק על השפעות וחיזוקים חיצוניים, אלא נדרשים תהליכים פנימיים של הכוונה ובקרה עצמית המלווים בתגמול פנימי, מוטיבציה, יכולת לאחסן מידע והזדמנויות לתרגול. להלן יידונו הממצאים בהתייחס לשלושת השלבים המאפיינים הנדרשים ליצירת שינוי המתהווה לכדי תרבות ארגונית: שלב הייזום שבו יוזמים ומשיקים את תכנית השינוי, שלב הביצוע שבו מחדירים את השינוי ושלב המיסוד, שבו השינוי הופך לחלק בלתי נפרד מהארגון (אופלטקה, 2015).

**שלב הייזום**

מנהל בית הספר הוא "דמות מפתח" בכל ההתרחשויות הבית-ספריות, והוא נחשב לגורם המשמעותי ביותר ביישום מוצלח של שינוי ארגוני (Soini et al., 2016). כאשר המנהל מתמקד בפיתוח תרבות ייחודית, הוא למעשה מקדם את האמון וההזדהות של החברים בארגון, ומאפשר היווצרותן של נורמות התואמות את רוח המקום (Willis et al., 2016). על פי Bass (1985), מנהל כזה, בעל סגנון של "מנהיגות מעצבת", פועל באמצעות חזון ארגוני מאתגר כמטרה עתידית אשר מציבה רף גבוה לחברי הארגון. על מנת לממש את הציפיות הללו, הוא יטפח בקרב החברים את האמונה במסוגלותם העצמית באמצעות תהליכים של העברת אחריות, האצלת סמכויות, פיתוח אוטונומיה מקצועית ולמידה מתמדת. תהליכים אלה יסייעו להטמיע ערכים, נורמות והתנהגויות, ולעצב את האקלים הרצוי בבית הספר באופן שיקדם ויצמיח את האוכלוסייה שבו (Diaz-Saenz, 2011). בהתאמה, נמצא במחקר כי קיים קשר אמיץ בין יכולת המנהיגות של מנהלת בית הספר, סגנון הניהול והיותה דמות לחיקוי, לבין הצלחתה ליצור שינוי מערכתי השואף לבסס ארגון מיטבי לכל באיו. עוד דווח, כי תחושת הביטחון בה התחזקה לנוכח ההלימה בין החזון לבין המדיניות הארגונית שהתוותה.

**שלב הביצוע**

כאמור, התרבות בבית הספר אינה מבוססת רק על הטוב של האנשים והבחירה שלהם להתנהג באופן אכפתי לאורך זמן, אלא היא דורשת, כפי שציינה בעצמה אחת המורות בצוות הניהול, *"עבודה עקבית על היכולת של הצוות לעשות דברים טוב יותר"*. לפיכך, ובהתאם לגישה זו, התפתחו בארגון תהליכים המחזקים את התפיסות המלוות. כך, בבית הספר התקיימו תהליכים מגוונים של הכשרה ולמידה משותפת. למידת עמיתים נמצאה כמחזקת מיומנויות של מנהיגות, מאתגרת אמונות ישנות ומספקת התנסויות חדשות בנושאים כמו: קבלת החלטות, תקשורת יעילה ופתרון קונפליקטים. בנוסף היא תורמת להתפתחות מקצועית כמו גם לתחושת מחויבות והנעה לשינוי (Zwart et al., 2015). בהתאמה, ההכשרות המקצועיות בארגון הנחקר הותאמו לצורכי הצוות ואפשרו רכישה של ידע וכלים מקצועיים ואישיים. בנוסף, התקיים תהליך למידה רגשי-ערכי-חברתי, שאפשר למשתתפיו תהליכים תוך-אישיים ובין-אישיים באמצעות העלאת התנגדויות, התמודדויות וקשיים. קפלן ודנינו (2002) ציינו כי כדי לאפשר קהילה אכפתית בבית הספר, על הצוות וההנהלה לעבור תהליך משמעותי המתייחס לעמדות, ערכים, מוטיבציה, דרכים לסיפוק צרכים, אמפתיה והתחשבות באחר. שינוי התנהגותי של פרטים, הכרוך בהפנמה ויישום של רעיונות ותהליכים חדשים, יתקיים באופן איכותי רק כאשר הפרטים בארגון לא ירגישו איום על צורכיהם הפסיכולוגים ואפילו יחוו את השינוי ככזה התורם להם. בהתאמה, במחקר הנוכחי דווח כי הלמידה תרמה לחיזוק התקשורת הבינאישית בין חברי הצוות כמו גם להאצת התהליך של היציאה מהריכוז העצמי והרחבת האחריות. זאת ועוד, תפיסה מרכזית בארגון הנחקר מתייחסת לקשר הישיר בין רווחתם הנפשית של העובדים לבין השגת מטרות הארגון. פועל יוצא של תפיסה זו הינו יצירת סביבה מיטבית ופרו-חברתית לצוות. הלכה למעשה, כאשר המערכת הבית ספרית מאפשרת התייחסות לרגשות ומתמלאים הצרכים הבסיסיים והפסיכולוגים של העובדים, הארגון יוצא נשכר, יעיל ופורה (Zee & Koomen, 2016). בהתאם, במחקרים דווח כי מורים בעלי מחויבות גבוהה עובדים קשה יותר ממורים בעלי מחויבות נמוכה. כמו כן, הם בעלי נטייה להקדיש יותר זמן להגשמת מטרותיו של בית הספר, בעלי כוח רצון לפעול למען הצלחתו ונוטים יותר מאחרים "לשבור" חוקים למען מטרות הקשורות לתפיסות חינוכיות ערכיות (Cheasakul & Varma, 2016). תחושות אלה מאפשרות התחשבות, גילויי סובלנות לאי הסכמה, מוכנות לביקורת, מרחב ביטוי, משמעות, שייכות, תלות הדדית ואחריות משותפת לשיפור קבוצתי ומוכנות לביקורת (Nelissen et al.,, 2017).

על פי המודל של Parke & Buriel (1998), התפתחות של התנהגות חיובית תתקיים בסביבה אשר מאפשרת שלושה תנאים: למידה ישירה, התנסות ולמידה עקיפה באמצעות צפיה וחיקוי. ביחס ל*למידה ישירה*, אדד ואחרים (2008) טענו כי נדרשים תהליכי הרגלה, התניה ולמידה המלווים בחיזוקים מהסביבה כדי לתת ולקבל את האחר. לפיכך, הנחת היסוד היא כי כישורים רבים בתחום הרגשי, החברתי והערכי נרכשים ולכן אפשר להתאמן בהם, לפתח אותם ולשכללם (McCabe & Altamura, 2011). בהתאמה, נמצא במחקר כי בבית הספר התקיימה התייחסות ישירה, מובנת ורציפה ללמידה העוסקת בקונפליקטים ודילמות בנושאים אלה לצוות ולתלמידים. *התנסות* באה לידי ביטוי בארגון הנחקר באמצעות השגרות של התנהגויות פרו-חברתיות בארגון ןמחוצה לו. התיאוריה הדיאלוגית של בובר (1965, 1973) גרסה כי יחסים המתבטאים בהתקשרות חיובית עם האחר ועם סביבתו, מצליחים לפתח את היכולת לצאת מהריכוז העצמי ולפתח כלפי הזולת יחסי אכפתיות המלווים באחריות ומחויבות. כאשר הסביבה משדרת לפרט השגרות המחזקות את תרומתו לזולת, היא תפתח אצלו תחושת חיוביות כמו שייכות, אכפתיות, גאווה ומשמעות, ותעצים את המוטיבציה והמוכנות שלו להמשיך ולהתנהג באופן חיובי כלפי האחר ולשמר ולהפנים בתוכו את ערך הנתינה (Brooms, 2019; Longobardi et al., 2016 ). Ronel & Segev (2014), הוסיפו כי קבוצה, הפועלת על פי עקרונות המוסר, בעלת יכולת להשפיע על הפרט הסוטה ובעל הריכוז העצמי להשתנות. שינוי זה יתרחש, כאשר הפרט ייחשף לסבלם של אחרים ויקבל הזדמנות לפעול ולהתאמן על תהליכים חברתיים הנמצאים בניגוד לתפיסת המוסר האגוצנטרית שלו. לבסוף, תהליכי  *למידה עקיפה* הודגמו במחקר באמצעות החשיפה לסביבה חיובית, אשר יצרה מודל צפייה עקיף ללמידת וחיקוי האכפתיות במעגלים השונים- מנהלת, צוות, תלמידים, הורים וקהילה. לסיכום פרק זה המתייחס לאופן בו ההתנהגות האכפתית הוטמעה בארגון, נטען כי התרבות בבית הספר המתבטאת ביציאה מהריכוז העצמי של הפרט, ניתנת ללמידה באמצעות תהליכים המעודדים את היווצרותה. תחושה חיובית זו, בה מגיש הסיוע זוכה לתועלת רבה יותר מעצם העזרה שהוא נותן לאחר, מתייחסת לעיקרון "תראפיית העוזר" (Riessman, 1965). תמיכה לכך נמצאה, לדוגמא, במחקר שערכו Ronel et al. (2015), אשר מצאו כי הפרט אשר מתנהג באכפתיות כלפי האחר, יחווה רגשות חיוביים אשר יעצימו את התנהגותו וייצרו רצף התנהגותי דומה בקרב מעגלים נוספים בארגון. התנהגות חיובית זו של הפרטים, תשפיע על יציאה מהריכוז העצמי של כלל הארגון, באופן בו תיווצר תרבות חינוכית בעלת נורמות וערכים חיוביים המתחזקת באמצעות ה"כוליות" שלו. כתוצאה מכך, נוצר מודל שלם הגדול יותר מסך כל חלקיו- כל פרט השייך לארגון מתאים את עצמו אליו.

**שלב המיסוד**

מידת הטמעתה של התרבות האכפתית כיוצרת שינוי ארגוני מוצלח נמדדת בין השאר ב"מיסוד" נורמות ההתנהגות והמבנים החברתיים כקבועים ויציבים לאורך זמן, והמידה בה השינוי בארגון מאפשר לדרכי הפעולה החדשות להיות חלק אינטגראלי בפעילות השגרה של בית הספר (Bryk, 2010). במחקר הנוכחי, ההתנהגות האכפתית הפכה מהתנהגות יזומה של פרטים להתנהגות כללית, המונעת מתוך מוטיבציה פנימית, הסוחפת ומדביקה את כלל חבריה להתנהג באופן דומה. בהשאלה מתחום הקרימינולוגיה, את מה שהתרחש בארגון הנחקר ניתן להמשיג כתהליך ההפוך לזה של הסחרור העברייני (Ronel, 2011). תופעת הסחרור העברייני מסבירה את התהליך המתרחש אצל אדם החל מהפעם הראשונה בה הוא בוחר במעשה הפלילי ועד לאורח חיים של התנהגות עבריינית או סוטה. הפרט, שמנוהל על ידי שרשרת התנהגויות, תפיסות, רצונות ורגשות הפועלים יחד, מגיע למצב בו הוא לכוד בתוך התהליך עצמו, וההתנהגות, ההרגשה וההכרה מופעלות אצלו בחוסר שליטה (Zemal et al., 2018). כאשר סחרור שלילי מתקיים בתוך קבוצה, הסחרור יפעל ו"וידביק" את חברי הקבוצה כך שהקבוצה תחזק ותגביר את המעורבות של כלל החברים בה עד למצב בו הסטייה תהפוך לנורמה מקובלת ולגיטימית בחברה (Ronel, 2011). לעומת זאת, במחקר הנוכחי נראה כי התקיים תהליך הפוך של "סחרור חיובי". גם בסחרור זה החוויה הרגשית הסובייקטיבית המלווה את הפרט מהווה עבורו גורם הנעה פנימי, כפי שעלה מנרטיבים בראיונות (למשל, *"זה נותן לי כוח", "זה כמו חיידק חיובי"*). העוצמה של ההנעה לנהוג באכפתיות תוארה כ"ממכרת" ו"סוחפת", באמצעות דימויים כמו *"נכנסת לנשמה כמו סם"* ו*-"ברגע שאתה מרגיש את הפידבק הראשוני אתה לא יכול להפסיק*". "סחרור חיובי" זה איפשר להתנהגות החיובית של הפרטים להפוך לתרבות מערכתית וממוסדת אשר נשענת על תפיסות, ערכים ושפה אחידה. תהליך ארגוני זה משמר ומחזק את התרבות החיובית באמצעות ההנעה של הפרטים להמשיך ולהתנהג באופן דומה. זאת ועוד, המחקר הדגים כאמור כי כוחה ועוצמתה של הקבוצה גדול ורב יותר מסך כוחם של הפרטים בה. קרי, אכפתיות בבית הספר יעילה ואפקטיבית יותר, כאשר היא מתקיימת באופן מערכתי וכתרבות ארגונית, ולא מתבססת או נשענת על התנהגות ויוזמות אכפתיות של פרטים. תמיכה לכך היא הפרדיגמה המערכתית הגורסת, כי ביחסי גומלין בין הפרט למערכת כל חלק, רכיב או פרט משפיע על כל המערכת ומושפע ממנה, ולכן העצמת הפרט והעצמת הארגון הינם מרכיבים התלויים ומעצימים זה את זה (ארהרד, 2008).

לבסוף, נציין כי (1970) Rosenhan תאר את האכפתיות כהתנהגות המבוססת על "אלטרואיזם נורמטיבי" המתבטא ביכולת לתפוס את המציאות מתוך אמפתיה ורגישות למצוקות הזולת. נודינגס (נודינגס, 2010 ; Noddings, 2002) הגדירה שני סוגים של התנהגות אכפתית: הראשונה הינה אכפתיות טבעית הנובעת מרגש ספונטני של אכפתיות וקבלת אחריות והשניה הינה אכפתיות אתית הפועלת על פי צו אתי ותחושה של חובה כתוצר של שיקול דעת. בהתאמה, נראה כי התרבות האכפתית שהודגמה במחקר אינה מבוססת רק על אלטרואיזם טהור, אלא בעיקר על אלטרואיזם נורמטיבי ותפיסת הראוי, המאפשרים לפרט גם את המענה לצורך האישי, כמו: תחושת יכולת, ביטחון, מסוגלות, העצמה, שייכות, יכולת וכוחות להשתנות, סיפוק רגשי ומשמעות. ההנעה להתנהגות של טוב ונתינה צמחה מתוך שלבים גבוהים יותר של המוסר, שמקורם במחויבות לערכים המעוגנים באמנה החברתית. כלומר, מקורה של הנתינה ברצון לאפשר לפרט זכויות ומענה צודק כהתייחסות המשרתת את טובת החברה כולה, ולא ככזו המונעת מתוך הגדרת התפקיד "הרשמית" של המורה או איש הצוות.

למחקר הנוכחי מספר מגבלות. הוא בוחן מודל יחידני המתרחש בבית ספר יסודי ספציפי, ולכן ייתכן כי במודל זה מתקיימים תנאים או משתנים סובייקטיביים וייחודיים אשר לא ניתנים לבידוד, שהשפיעו על אופי הממצאים. מגבלה נוספת הינה חוסר היכולת להעריך את השינוי ביחס לתרבות הקודמת, כמו גם לאמוד את התוצרים העתידיים או את מיסוד התרבות לטווח הארוך. בנוסף, המחקר אינו מאפשר השוואה בין תפיסות והתנהגויות של באי ארגון אשר בו לא מתקיימת תרבות דוגמת זו שהודגמה במחקר.

בשל אפיונו של המחקר, אשר בחן סביבה חינוכית מסוימת בנקודת זמן ספציפית, נמליץ על מחקר אורך הבוחן את הארגון הנחקר לאחר זמן מה, וזאת כדי לבדוק האם התרבות אכן מוסדה ואינה תלויה בשינויים פרסונאליים של ניהול. בנוסף, ניתן לחזור לאוכלוסיית המחקר ולבחון תפוקות מצופות של הבוגרים. כמו כן, נמליץ על בחינת המודל בארגון חינוכי אחר דומה, או לחילופין בבית ספר על יסודי המאופיין באוכלוסיית תלמידים בגיל ההתבגרות ויעדים המציבים את ההישגים הלימודיים כקדימות.

**סיכום**

הטמעתה ומיסודה של התרבות האכפתית בבית הספר אינה מבוססת על מידת הטוב של האנשים הפועלים בה. אם היה הדבר כך, פדגוגיה אכפתית הייתה שייכת אך ורק לסביבות בית ספריות מובחרות ונבחרות, בהן קנה מידה למינוי מנהלים ומורים היה נאמד בטוב ליבם או במידת האלטרואיזם הטבועה בהם. להפך, אכפתיות של הפרט והמערכת הינה התנהגות הנלמדת אשר מתחזקת ומשמרת את עצמה לאורך זמן באמצעות תהליך "הסחרור החיובי". בהתאם לכך, אנו טוענים כי כל סביבה פרו-חברתית ומיטבית בעלת מרקם אנושי, נורמטיבי ורבגוני, הינה בעלת פוטנציאל ליצור, ליישם ולמסד תרבות חברתית-ערכית ארוכת טווח המאופיינת במחויבות לארגון וערכיו, שאת יתרונותיה ניתן למצוא בספרות המקצועית והמחקרית ובעשייה החינוכית לאורך הדורות. העקרונות המאפיינים תרבות זו ניתנים ללמידה כמודל יישומי באמצעות כוחות פנימיים וללא צורך במשאבים כלכליים יוצאי דופן.

**ביבליוגרפיה**

אדד, מ' (1995). *כבוד התלמיד- כבודו של אדם*. תל אביב: בשדה חמ"ד.

אדד, מ', ויגננסקי, א' וחימי, ח' (2008). היש, האין, הריק הקיומי וההתנהגות. מתוך :  ד' יגיל, א' כרמי, מ' זכי, ו-ע' לבני (עורכים). *סוגיות בפסיכולוגיה, משפט ואתיקה בישראל – אבחון, טיפול ושיפוט* (עמ' 338-387(,תל-אביב: הוצאת פרובוק.

אופלטקה י' (2015). *יסודות מנהל החינוך . מהדורה שלישית מעודכנת ומורחבת*. חיפה: פרדס הוצאה לאור.

**ארהרד, ר' ( 2008). *היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה*. אוניברסיטת תל אביב: רמות.**

בובר, מ' (1965). *פני אדם: בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית*. ירושלים: מוסד ביאליק.

בובר, מ' (1973). *בסוד השיח, על האדם ועמדתו נוכח ההוויה.* ירושלים: מוסד ביאליק.

לוינסון, ש' ויעקב, ש' (1993). אלמנטים פסיכולוגיים של לחץ והתמודדות בתהליך הקליטה וההסתגלות. בתוך: ש' לוינסון (עורכת), *פסיכולוגיה בביה"ס ובקהילה מודלים של התערבות בעתות רגיעה ובימי חרום*. תל אביב: הוצאת הדר.

ניר, א' (2017). *שינוי ארגוני של בית הספר - מאסטרטגיה למיסוד.* חיפה: פרדס הוצאה לאור.

סמואל, י' (1990). ארגונים: מאפיינים, מבנים תהליכים. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

צבר בן יהושע, נ' (1995). *המחקר האיכותי בהוראה ולמידה*. תל אביב: מודן.

צפרוני, א' (2006). תורת הארגון החיובי והפרקטיקות הניהוליות הנגזרות ממנה, *עיונים בחינוך בחברה בטכנולוגיה ובמדע, 3*, 1-5.

צפרוני, א' (2008). תרבות ארגונית של בית הספר: מאפייניה ותרומתה לאפקטיביות של בית הספר.*עיונים בחינוך בחברה בטכנולוגיה ובמדע, 7*, 3-8.

קפלן, ח' ודנינו, מ' (2002). ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבית הספר: טיפוח קהילה אכפתית למען תלמידים עם לקויי למידה. *הייעוץ החינוכי: אגודת היועצים החינוכיים בישראל, י"א*, 64-87.

Argyris, C. (2017). *Integrating the Individual and the Organization*. Routledge.

Arifin, H. M. (2015). The Influence of Competence, Motivation, and Organisational Culture to High School Teacher Job Satisfaction and Performance. *International Education Studies*, *8*(1), 38-45.

Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2018). Reducing Violence in Non-controlling Ways: A Change Program Based on Self Determination Theory. *The Journal of Experimental Education*, *86*(2), 195-213.

Bandura, A., (1997). *Self – efficacy: The exercise of Control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bass, B. M. (1985). *Leading and Performance beyond Expectation*. New York :Free Press.

Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2018). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. Routledge.

Brooms, D. R. (2019). “I was just trying to make it”: Examining urban Black males’ sense of belonging, schooling experiences, and academic success. *Urban Education*, *54*(6), 804-830.

Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, *91*(7), 23-30.

Cheasakul, U., & Varma, P. (2016). The influence of passion and empowerment on organizational citizenship behavior of teachers mediated by organizational commitment. *Contaduría y Administración*, *61*(3), 422-440.

Cook, D. A., Kuper, A., Hatala, R., & Ginsburg, S. (2016). When assessment data are words: validity evidence for qualitative educational assessments. *Academic Medicine*, *91*(10), 1359-1369.

Cuban, L. (2013). *Inside the black box of classroom practice: Change without reform in American education*. Harvard Education Press.

Diaz-Saenz, H. R. (2011). Transformational leadership. *The SAGE handbook of leadership*, *5*(1), 299-310.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Kohut, H. (2009). *How does analysis cure?*. University of Chicago Press.

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well‐being: a review of the literature. *Review of Education*, *3*(2), 103-135.

Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in psychology*, *7*, 1988-2002.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, *48*(5), 513-540.

Noddings, N. (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education*, *8*(2), 145-151.

Oplatka, I. (2017). Empathy regulation among Israeli school principals: Expression and suppression of major emotions in educational leadership. *Journal of School Leadership*, *27*(1), 94-118.

Parke, R. D., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, *Social, Emotional, and Personality Development*, New York: Wiley, 5th ed., *3,* 463–552.

Patton, M. Q. (1990*). Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Reeve, J., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). Sociocultural influences on student motivation as viewed through the lens of self-determination theory. *Big theories revisited*, *2*, 15-40.

Riessman, F. (1965). The 'Helper Therapy' principle. *Social Work, 10*, 27-32.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become.* Ohio: Charles Merill.

Rogers, C. (1977). *On personal power: Inner strength and its revolutionary impact*. London: Constable & Company Limited.

Roffey, S. (2017). The Aspire Principles and Pedagogy for the Implementation of Social and Emotional Learning and the Development of Whole School Well-Being. *International Journal of Emotional Education*, *9*(2), 59-71.

Ronel, N., Chen, G., & Elisha, E. (2015). Application of positive criminology in Retorno—A Jewish therapeutic community for people with addictions. *Journal of Offender Rehabilitation*, *54*(2), 122-141.

Ronel, N., & Elisha, E. (2010). In a Different Perspective: Introducing Positive Criminology. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 55*(2), 305-325.

Ronel, N. (2011). Criminal behavior, criminal mind: Being caught in a “criminal spin”. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, *55*(8), 1208-1233.

Ronel, N., & Segev, D. (2014). Positive criminology in practice. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, *58*(11), 1389-1407.

Ryan, R. M. & Deci, E .L. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Seligman, M. E. (2019). Positive Psychology: A Personal History. *Annual review of clinical psychology*, *15*, 1-23.

Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). Leading a school through change–principals’ hands-on leadership strategies in school reform. *School Leadership & Management*, *36*(4), 452-469.

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-districts study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education, 4*, 3-51.

Stephan, U., Patterson, M., Kelly, C., & Mair, J. (2016). Organizations driving positive social change: A review and an integrative framework of change processes. *Journal of Management*, *42*(5), 1250-1281.

Weber, M. (1947). *The theory of economic and social organization*. New York: Oxford University Press.

Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students’ character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, *17*(1), 341-355.

Willis, C. D., Saul, J., Bevan, H., Scheirer, M. A., Best, A., Greenhalgh, T., ... & Bitz, J. (2016). Sustaining organizational culture change in health systems. *Journal of health organization and management*, *30*(1), 2-30.

Yılmaz, D., & Kılıçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European journal of research on education*, *1*(1), 14-21.

Zemel, O., Einat, T., & Ronel, N. (2018). Criminal spin, self-control, and desistance from crime among juvenile delinquents: determinism versus free will in a qualitative perspective. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, *62*(15), 4739-4757.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment*, *28*(2), 139-152.

Zwart, R. C., Korthagen, F. A., & Attema-Noordewier, S. (2015). A strength-based approach to teacher professional development. *Professional development in education*, *41*(3), 579-596.