

מבוא

מקום העבודה, שבו שוחה העובד שעות ארוכות, מחוזה עבורו סביבה חברתית ופסיכולוגית רבת משמעות. אנשים שונים נמצאים בסביבתו, בין אם אלה עמיתים, כפופים או ממונים; המגעים עם חלק מהם תכופים, ועם אחרים - נדירים. ותשונות של העובד לנבני עבודתו משמעות מן האנשים העובדים עמו, מתוך המששים שהוא עושה, מן המבנה הפיזי וכמו כן מדברים נוספים, שלא כולם נחזרים לו כל צרכם. סביבתם החברתית של מקצת העובדים מקיפה את הארגון עצמו בלבד, וסביבתם החברתית של מקצתם מקיפה דו את הארגון שבו הם עובדים והן סביבת נוספת, כמו הגבית המשפחה, הקהילה והציבור בכלל. העובד יכול לתפוס את סביבת עבודתו כ"סובבה", "מרחב", "תופעה", "באופן כללי", "חובות", או כ"קשר", "בלתי-מתנה", "מכבידה", ובאופן כללי - "שלילית". סביבת העבודה בארגונים מניחלים והעשויים ובארגוני-חינוך נלמדה ותוארה על-ידי חוקרים מתחום הפסיכולוגיה החברתית, הפסיכולוגיה הארגונית, הסוציולוגיה המערכתית, והם כינו אותה בשם "אקלים הארגון", או בקיצור "אקלים" (Halpin & Croft, 1963).  
(Hellriegel & Slocum, 1974)

מחקרים רבים נערכו במשך שלושת העשורים האחרונים בנושא אקלים הארגון בכלל ואקלים בית-הספר בפרט. מקצת המחקרים עסקו בהגדרת משג האקלים ובדרכי מדידתו, ומקצתם עסקו בהשפעות האקלים על העובד, על תחושותיו, על התנהגותו ועל תפקודיו. החוקרים העלו, שלאקלים הארגון השפעה חשובה על העובדים בו (Jacobson & Lombard, 1992; Taylor & Tashakkori, 1994; Wilcher, 1993). בחוברת ועל האופן שבו הארגון תופס על-ידי מתבוננים מבוחוץ (Haynes, 1989). בחוברת זאת נעטק בהגדרת משג אקלים בית-הספר ואקלים הכיתה, נתאר את הגישות המרכזיות למדידת האקלים ולתערוכות, נסקרו בקצרה את תוצאות המחקרים העיקריים שניסו להבין ממה מושפע האקלים ומזן השפעתו העיקריות על תופעות ומשתנים בית-ספריים, ולבסוף, נציע כיוונים כלליים לשיפור האקלים ולהשבתו.

פייגמן 1981

אלקלית בית הספר

האקלים החינוכי

למון 1981

1995

מסייעת להם לפתור בעיות אווירה כזאת משפיעה על התלמידים, ואלה מצדם מבטאים תחושה של ייאוש בבת-ספר אחרים לא מצאו האלפין מקיזפס לא שמחה ולא עגב, ורקל נעשה בהם ללא חרות חיים, כמצוות אנשים מלומדה. ברוח זו קבע סאורגוט (1967, Sargaut), שניתן לזכות את אקלים בית-הספר ל"קווי המתאר של אשיות בית-הספר. כפי שהאשיות מתגרות את היחיד, כך מגדיר האקלים את מהות המוסד" (עמ' 3). גואנקאו (1979, Gouanqau), שאמאשא (Amasha), התייחס לאקלים בארגון כאל תחושת ה"אנתול" הקולקטיבית, שהיא תת-תרבות קבוצתית, המבטאת את חסי המוסלין בין האנשים המזוהים קבוצתית. היא נמיסקל (Miskel & Hoy, 1982) הגדירו את אקלים בית-הספר כנוצר הטיפי של פעילויות הקבוצות הפועלות בו - תלמידים, מורים, מנהלים - המכוונות את מעשיותן לרשתת איתן בין החיכוסים הארגוניים, האישיים והמערכתיים בבית-הספר. איון כזה כולל ערכים משותפים, אמונות חברתיות וסטנדרטים חברתיים. בהתבסס על סקירת ספרות רחבת, הציעו הלריגל וסלקום (1974, Mutschel & Slocum) שהאקלים הוא "מעמד של תכונות נתפסות לגבי הארגון ותת-המערכות שבו לגבי העיסוקים של עובדיו, שניתן ללמד עליהם מתוך האופן שבו הארגון ותת-המערכות שלו מטפלים בחבריהם ובסביבתם" (עמ' 206). טאגווי (Taggart, 1968) הגדיר אקלים ואווירה בארגון כמשגים מסכמים, שעניינם הוא האיכות הסביבתית של הארגון. בדומה לטאגווי, הגדירו מוס (Moos, 1974) וכן אינסל ומוס (Insel & Moos, 1974) את האקלים כאקולוגיה החברתית של הארגון, שלפיה יחסי המוסלין בין האנשים הפועלים בארגון משפיעים מן הממדים הסביבתיים-פיזיים והחברתיים. לפי גישתם של אינסל ומוס, האקלים והמאפיינים הפסיכו-חברתיים של הארגון הם חלק ממערכת שנועדה לתאר את סביבתו חיי ועבודתו של האדם. רכיבים נוספים במערכת זאת הם נורמים גאוגרפיים וארכיטקטוניים; מבנה ארגוני, כמו גודל הארגון ומוטת הפיקוד של העובדים בה משתנה-הקבע של העובדים בארגון, כמו גיל, הכשרה מקצועית, מצב חברתי-כלכלי, וכן ממדרי-תפקיד כמו סביבה תומכת וסביבה מכבדת. אקלים בית-הספר משמש בשנים האחרונות גם כמודל ל"בריאות" של בית-הספר, כאשר "בריאות" זאת נמדדת על-ידי מאפיינים כמו ישר העובדים בו, אווירה של אכפתיות והתחשבות בין העובדים לבין עצמם, תמיכת המנהל במורים, מודל העובדים חוגג על הישגים למורים (Hoy & Tarter, 1992).

### הגדרות המושג "אקלים הארגון"

הגדרת המושג "אקלים הארגון" אינה פשוטה, משום שהמושג אקלים נשען בעיקר על תפיסת העובדים האישית את התפקידים, את עיסוקם המקצועי ואת סביבת עבודתם, והיא התפיסה שונה מאדם אחד לשני וממסלל תפקיד אחד לאחר. קושי נוסף בהגדרת האקלים ובמודדתו נובע מכך, שאקלים הארגון הוא אמנם בנואה של סביבת הארגון, אך כוחות הסביבה משפיעים אף הם על ההנהגותם ומאפייניהם האישיים החברתיים של העובדים בארגון, וכן על המבנה הפורמלי והבלתי-פורמלי שלו (Bell & Spuck, 1981; Ginsburg & Pyser, 1991; Tolson). משג האקלים בארגון לא צמח מתוך תיאוריה ארגונית, אלא נשען על משגים מתת-מוסדית-אחרים, שבמדרה רבה התחמו לוחם הארגון באופן אינטואיטיבי.

המחללים התיאורטיים והמושגים שעליהם מתבססים מרבית מחקרי האקלים, מקורים בפסיכולוגיה החברתית, והם מתייחסים למשתנים מוחוים הצרכים האישיים של האדם למשתנים המבטאים מבנה ופעולות יחסי נומלין חברתיים. שני מודלים תיאורטיים זכו להבלטה בספרות המחקר, והם אלה: מודל הצרכים והלחצים של מריי (Maslow, 1970) ומודל הכיתה כמערכת חברתית של גצלס ותלן (Gatzels & Thelen, 1966). לפי המודל של מריי, הבעיות, האיסורים והצופיות במסגרת הסביבה (שהם לחצי הסביבה) יוצרים אקלים מגוון בסביבה חברתית. במודל של גצלס ותלן, לאקלים הכיתה יש קשר לסגנון המנהיגות של המורה, או במילים אחרות, האקלים המתפתח בכיתה משפיע מהאיוון שהמורה יוצר בין הורישות מן הימד כתלמידי. לבין צרכי האישיים של התלמיד במסגרת הכיתה.

החקרים הראשוניים של מושג האקלים בארגון היו פסיכולוגיים, ועל כן התייחסו אל האקלים כאל ה"אישיות" של הארגון. האלפין קורופט (Croft, 1963) וסוקאל (Sokal, 1963) שמלאו תפקיד חשוב ביותר בייבוש המושג אקלים בית-הספר, בקרו בבתי-ספר רבים דיווחו כי ישנם בתי-ספר שבהם המורים המנהלים מלאי מרץ ומקצועיים תחושת ביטחון לסביבתם. הם נהנים מעבודתם, והנאתם זאת מקורנת אל התלמידים, שגם הם חשים הנהא בבית-הספר. בבתי-ספר אחרים, לעומת זאת, מצא האלפין קורופט כי יש מנהלים המנסים להסתיר את חוסר מיומנותם על-ידי חפנות כוח וסמכות, שאינה

תרבות הארגון מעוותת אפוא להיות ממשג חתופט נממד באופן אוניקייטיבי יותר מאשר המושג "אקלים הארגון".

ב תכנים: ותלכיים וחסי נמלין לעומת סמלים וריסואלים האופראנוניאלציאה של המושג אקלים הארגון מתמקדת בתחליכים ארגוניים וביחסי נמלין בין סמלאי תפקודים שונים, בעוד שהמושג תרבות הארגון מתייחס למשגים רחבים, שחלקם מופשטים כלשהו, כמו: סמלים, ריסואלים, דפוסי חשיבה והתנהגות.

למרות ההבדלים המבחיניים בין שני המושגים "אקלים הארגון" ו"תרבות הארגון", ישנם חקורים המשתמשים בהם בערבוביה. יש שהאקלים נכלל כחלק מתרבות הארגון, ויש שתרבות הארגון נכללת כרכיב באקלים (Andersen, 1982).

### מדידת האקלים הערכותו

כלי מדידה רבים להערכת אקלים בנית-הספר פותחו במשך שלושים חמש השנים האחרונות. גוספרדסון ועמיתיה (Goffe, Goffe, & Goffe, 1986), שסקרו את הכלים למדידת אקלים בנית-הספר, מצאו כ-70 שאלונים שונים, שעניינם הערכת אקלים בנית-הספר והכיתה. מרבית הכלים הכילו רכיבים מאופייניים בנית-הספר אפקטיביים (ניהול עצמי, מנהיגות חינוכית, ארגון תכנית הלימודים, פיתוח צוות, מורל וכו'), וכן רכיבים נוספים, הקשורים בעיקר במטרות הלימודים ובדרכי ההוראה (הכשרת תלמידים לחיים, למידה פעילה, ואופן הטיפול בעיות על-ידי הצוות).

### אקלים בנית-הספר

הדרך למדידת אקלים בנית-הספר הנפוצה ביותר בספרות המחקר היא זאת שהוצעה על-ידי האלפין וקרויטץ (Halpin & Croft, 1963). הם מצאו שהאווירה השוררת בבנית-הספר היא גורם מבחין בין בנית-ספר, בעוד שמורל הארגון לא נמצא מבחין. לפי האלפין וקרויטץ, מוקד התעופת על האקלים בבנית-הספר הוא המורה, והוא זה המודח לנו על הרגשות ועל המתרחש בבנית-הספר. לדבריהם, האקלים בבנית-הספר

לסיכום, התיאוריה של האקלים בבנית-הספר מתמקדת בארבע "סביבות", שבמרכזן מעויים המורה או התלמיד, ואלי הן (פרדמן, 1989):

1. הסביבה המבחרית סביבת זו מורכבת מן התחשת שיש למורה או לתלמיד לגבי השאלות: עם מי לדבר או להתייעץ בבנית-הספר? האם יש לו חברים טובים בבנית-הספר? האם יש לו עניין לחיות בתרבותם של האנשים האחרים בבנית-הספר? והאם זה "כבר" לעבוד (או ללמוד) בבנית-הספר?
2. הסביבה הארגונית: עבור המורה, סביבה זאת מהווה את טיב ואת איכות הקשר עם המנהל, את האילוצים המונחליים במוסד, את הקשרים הבין-אישיים עם אנשי המנהל, את התקשורת ואת הפיקוח והבקרה בבנית-הספר. עבור התלמיד מורכבת הסביבה הארגונית מנוחלי המשמעת, מאופי התקשורת בבנית-הספר וכו"ל.
3. הסביבה הפיזית: נקיונו של הנהיין, החללים הפיזיים, המתקנים העומדים לרשות המורה והתלמיד, חרעש, וכו"ל.
4. הסביבה ה"כללית": האווירה הכללית בבנית-הספר, חדות העבודה ותחושת השליחות של העובדים בו, תחרותיות, עורר הודות וכו"ל.

מושג מנהיגות למושג "אקלים הארגון" הוא המושג "תרבות הארגון". תרבות הארגון מורכבת ממקצת תולכים, דפוסי החשיבה וההתנהגות, הסמלים הריסואלים, שחעובדים בארגון סילל לעצמם במשך הזמן (Schwien, 1981). באופן אופרציונאלי מוגדר המושג "תרבות הארגון" בעזרת שישה רכיבים אלה: (א) דרכי ההתנהגות של חברי הארגון, המבחיניהם למצבים ידועים, לשונם דרך התבטאותם; (ב) נורמות העבודה והחיים המשותפים בארגון; (ג) הערכים הדומיננטיים שהארגון קובע; (ד) הפילוסופיה ותפיסת העולם, המבחינית את מדיניות הארגון כלפי העובדים וכלפי צרכניו; (ה) כללי הניהול וההפעלה של הארגון; (ו) ה"אווירה" הנוצרת בארגון כתוצאה מן המערך הפיזי של (Schwien, 1985). הדברל בין המושג "אקלים הארגון" לבין המושג "תרבות הארגון" מתבטא בשני יסודות אלה:

א. סובייקטיביות לעומת אובייקטיביות

המושג "תרבות הארגון" מכלל רכיבים, כמו למשל מקצת הסמלים, הנומיות והחללים, שניתן, ואלי אף ראוי, לבחון אותם על-ידי בדיק חיצוני. רכיבים אלה מחייבים בארגון במתכונתם, ללא קשר במתכונת בהם או בחוות אותם. לעומת זאת, אקלים הארגון הוא במידה רבה תלוי-חיה (Raubush, 1991).

4. רוח צוות: המורל של העובדים גבוה, המורים מלמדים בשמחה, בתחלופות, בחשק ובתנאה, רהם עובדים פצוות מנובש כחלכתי.
- שמונת הרכיבים של אקלים בית-הספר, המפורטים לעיל, יוצרים שישה סוגים שונים של אקלים, ואלה הם:
  1. אקלים פתוח: ארגון חי ומלא אנרגיה, שכל המשתתפים בו פעלים במלץ לחשגה מטרותיו, והוא מספק את מלוא צורכיהם החברתיים.
  2. אקלים אוטונומי: חוכר הארגון רהם אלה הייזמים ומעלים רעיונות חדשים, וותר מאשר עושים זאת הפנהלויים בארגון.
  3. אקלים מבוקר: אווירה בלתי-אישית, "יבשה" מבוהנה אנשית, שבה חשגה מטררת הארגון היא החשובה (ארגון "משימתי").
  4. אקלים משפחתי: ארגון באווירה אישית ובלתי מבוקרת מבוהנה חשגה המטררת.
  5. אקלים סמכותי: ארגון שבו הפנהרג מנסה להגביל את השפעוים של העובדים, ויהם את מרבית הפעילויות בעצמתי.
  6. אקלים סגור: ארגון שבו מידה רבה של חוסר אכפתייות מצד העובדים בארגון.

אקלים "פונה" שורר בבית-ספר שיש בו תחושה טובה, אינטימיות גבוהה, תמנהל אינו דירקטיווי וותר מדג, והוא מסור מאוד ו'אכפת לי'. בבית-ספר כזה ה'ציונים' שהמנהל מקבל מן המורים של הם גבוהים ברכיבים החיוניים, ונמוכים ברכיבים השליליים. הדבר נכון גם לגבי הסביבה החתברים של המורה. אקלים "סגור" קיים כאשר "סגור לך" בבית-הספר, "את(ה) מקבל(ת) כל הזמן תנהיות מהמנהל", "את(ה) נלוא(ת) על-ידך", "את(ה) לא מרגישה(ה) נוח עם החברים שלך", וכך חלחה (Hall & Goff, 1963).

שיטתם של האלפין וקרופט למדידת אקלים בית-ספר קנתה לה אחיזה בעולםם של חוקרי החינוך, וזאת משתי סיבות: (א) גישתם לחקר האקלים בבית-הספר היא הויניונית, מובנת ופשוטה ו' (ב) על-פי שיטתם, פירוש הממצאים קל וותר באופן יחסי.

נתפס משרתי זויות ראייה שונות ומשולמות זו את זו. לפי זויות הראייה הזאת, מזויות המורה על האופן שבו הוא נתפס את המנהל שלי, לפי זויות הראייה האחרת מדווח המורה על האופן שבו הוא נתפס את האווירה הכללית בבית-הספר ואת חכריו העובדים עמו.

תפיסת המורה את יחסי האומלן בינו לבין מנהל בית-הספר, מורכבת מארבעה רכיבים אלה:

1. דירקטיביות רחג על השיגות ותפקוד: מנהל המקבל ציון גבוה ברכיב זה הוא מנהל הקובע בעצמו את תכנית הלומדים בבית-הספר, אומר למורים מה עלהם לעשות, מרבה להעיר על שגיאות, מאיץ רוחק בהם להעלות הישגים.
2. רחוק ונקשות ארגוניות: המנהל מקיים סדר יום נקשה קובע כללים נקשים שאין לעבור עליהם. כדו להיפגש אחר יש "לקבוע פגישה", וו מתקיימת באורח מסודר ובאווירה רשמית.

3. התחשבת ואמפתי: המנהל מסייע למורים לפותר בעיות מקצועיות, עוזר למורים גם בבעיותיהם האישייות ותומך בהם בעבודתם.

4. מסירות והתלהבות: המנהל "יוצא מנוד" לקדם את פעילות בית-הספר, מציב למורים דוגמה אישית בעבודה קשה, ומקדיש זמן גם לפעילויות החשבת שוליות.

תפיסת המורה את האווירה בבית-הספר ואת התנהגות חכריו המורים מורכבת מארבעה רכיבים אלה:

1. ערכיבים ומכשלים: תפקידים ומשימות שגורתיים נמשכים זמן רב מדי בבית-הספר, יש עבודה ניותר רבה מדג, מתקיימות ישיבות ופגשות רבות, בעיקר בשעת שלאחר הלומדים.
2. ניכור: מורים אינם מודעים עם חבריהם, אינם מסייעים אלה לאלה, ואין זה נעים להיות בחברתם.

3. אינטימיות: המורה בבית-הספר חש שהמורים העובדים עמו בבית-הספר הם גם חכריו הקרובים ביותר, והוא משתף אותם בבעיותיו האישייות והמקצועיות. המורים ממניים אלה את אלה לבינם ומקיימים פעילויות חברתיות מנוונות.

אם מקבלים את עקרונותיו של ליקרטי, הרי עומד לרשותנו כלי מדידה טוב למדי, שבאמצעותו ניתן להרכיב פרופיל אקלים לכל בית-ספר. פרופיל כזה שרכיביו נגזרים משבעת התחלוקים שהאכזר לעיל עשוי, לדוגמה, להבחין לחוקר האקלים, שבית-ספר מסוים חזק במנהיגות, חלש יותר בתקשורת, חזק בתחליצי קבלת החלטות, חזק בקבעות מסורת ונגווי בתחליצי בקרה. אולם לשיטתו של ליקרטי שלטשה מסורתית: (א) יש להשקיע במדידה עבודה רבה, מורכבת וארוכה יחסית; (ב) כדי לנתח את התוצאות נדרשים הכשרה וניסיון בתחומי המינהל הכללי והמינהל החינוכי; (ג) אנשים שהתנסו בשיטת מדידה זו טענו ששבעת התחלוקים שיצאה ליקרטי מאפיינים אמנם את בית-הספר, אך לא כלם ניתנים לשינוי או לשליטה, ואם כן - מדוע יש למדוד את כולם?

גישה שונה למישוג אקלים בית-הספר ולמדודתו פותחה על-ידי שטיינהוף (Stieinhof, 1965) ושטרן (Stern, 1970). שטיינהוף ושטרן הניסו על עבודותיהם של מרטי (Marty, 1938) ושל לוין (Lewin, 1935) המסבירות את הרתנחות האנושית על-ידי בחינת הנוסחים שבין הויזד לסביבתו. שטיינהוף ושטרן הניחו שאפשר להבחין בארגון בשני סוגים של לחצים סביבתיים שמקורם במדיניותו של המנהל: האחד - לחצים המכוונים לפיתוח, להדשנות ולהיפויש ירד מתמידים; השני - לחצים המכוונים להגברת הנקרה, הפקוח והשמירה על הקיים. לחצי הפיתוח מכוונים את העובדים בארגון לתנופת עשייה סוחפת. לחצי הנקרה מכוונים את העובדים לפעול לאט ובאופן מבוזר, לערוך ניסויים רבים לפני קבלת החלטות סופיות, ולהימנע מחיידושים תכופים ומהפניות. שני סוגי הלחצים הם שני ממדים בלתי-תלויים, כך שבבית-ספר אופשי להבחין בלחצים בעוצמת שונות, ואין בהכרח קשר בין העוצמות בכל ממד. לדוגמה, בבית-ספר אחד ניתן למצוא אקלים של לחץ גבוה המכוון לפיתוח ולחדשנות, יחד עם לחץ גבוה המכוון לבקרה; בבית-ספר אחר ניתן למצוא לחץ נמוך בכיוון של בקרה ולחץ גבוה בכיוון של פיתוח. מדידת האקלים לפי שטיינהוף ושטרן יכולה בהחלט לספק תמונה טובה, אך לא מקיפה, על המתרחש בבית-הספר ועל אקלימו. בספרות המתקדם מעורכות החינוך בישראל לא פורסמו עדיין כלים למדידת האקלים לפי שטיינהוף ושטרן.

בעזרת כלי המדידה של האלפין וקרופט, אפשר לאבחן את דפוסי האקלים בבית-הספר ולהבחין ברמת השונות של כל אחד מהגורמים שומדיו.

שאלון למדידת אקלים בית-ספר פותח במפון סאלד בידי תמר הויזוביץ ואיתי זקן. ויקרא: "שאלון מאפייני הארגון של בית-הספר". שאלון זה מובסס על השאלונים שפיתחו האלפין וקרופט, הניתוספו אליו פורטים חשובים.

הסרתו המרכזי של שיטת האלפין וקרופט למדידת אקלים בית-ספר הוא בכך שהמדידה מוגבלת לשני מגזרים המקיימים יחסי גומלין: (א) המורה עם עמיתיו ו-(ב) המורה עם מנהל בית-הספר, בעוד שמגזרים חשובים נוספים, כמו תלמידים, הורים וסביבה פחות, שהושפעתם על אקלים בית-הספר היא השפעה של ממש, לא נכללו בשאלון האקלים של האלפין וקרופט.

ליקרטי (Likert, 1961), חוקר ידוע במינהל הנושעיות והכללי, שהיה גם הוא בין החוקרים הראשונים והחשובים שניכשו את מושג האקלים, קבע כי ניתן לאתר שבעה תחלופים מרכזיים, העשויים לאפיין את הארגון, ואלה הם: תחליף המנהיגות, תחלופי המוטיבציה של העובדים, תחלופי התקשורת, תחלופים של יחסי גומלין ותשפעה הדדית בין העובדים לבין עצמם, תחלופי קבלת החלטות, תחלופי קביעת יעדים ומטרות, ולבסוף - תחלופי הבקרה והביצוע של המטרות. ליקרטי סבר כי שבעת התחלופים האלה יוצרים ארבעה סוגי אקלים הניתנים להגדרה על פני רצף, שבקצהו האחד דגם ניהול סמכותי-מסגלי, שבו יש רק מעט מאוד אמון בין המנהל לבין עובדיו, ואקלים סמכותי-מסגלי, ובקצהו האחרון - דגם ניהול משותף באופן מלא:

- א. אקלים סמכותי-מסגלי, שבו מעט מאוד אמון בין המנהל לבין עובדיו, ושהמנהל מעניק לעובדיו אך מעט תמיכה;
- ב. אקלים סמכותי-מתחשב, שבו המנהל נוהג במידה רבה כמו בודם הסמכותי המנצל, אלא שהוא קשוב מעט יותר לצורכיהם ולרגשותיהם של עובדיו;
- ג. אקלים התייעצות, שבו המנהל נוטה ביותר להתחשב ברצונותיהם של העובדים, תוך שהוא מחזיר בידי את כוח ההחלטה בכל נושא;
- ד. אקלים משותף, שבו המנהל תומך מאוד בעובדיו, פועל להגיע אותם לרמה מקצמם את המרב לסובת הארגון, ומשותף אותם באופן פעיל בקבלת החלטות וביישומן.

רלאנשי שדה לעמוד על יחסם של תלמידי אוכלוסיות שונות לבית-הספר, וכן להגביר את שימת הלב החינוכית לתולכיכם ולהוצאות הקשורות בגד הריגושי של חתולמתי. איכות החיים לפי דרום, ריץ ואברממי מונבססית על מדידה בשבועה סולמתי: (א) שביעות רצון כללית בבית-הספר; (ב) שביעות רצון מחיים החברתיים בבית-הספר; (ג) הקשר בין הכיתה למתן; (ד) היחסים עם המורים - הרכיב החינמי; (ה) היחסים עם המורים - הרכיב החברתי; (ו) יחס ריגושי כלפי תלמידים; ו-ז) יחס חברתי כלפי תלמידים. השאלון "איכות החיים בבית-הספר" הוא כלי מדידה מקיף ביותר, ויעשוי בהחלט לסייע בוחבת התרחשו בבית-הספר מנקודת ראותם של התלמידים. תמיסת איכות החיים בבית-הספר נמצאה על-ידי קלדרון (תשנ"ג) קשורה באופן מובהק סטטיסטית לחשגי התלמידים במספר מקצועות שנבדקו בעלי ותדמה מיוחדת ליצני החשגים נמצאו תת-הסלמות: שביעות הרצון החברתית, הקשר בין הכיתה למתן והיחסים עם המורים - הרכיב הריגושי.

#### אקלים הכיתה

אקלים בית-הספר, שהוא תאווה הקיימת בין המורים לבין עצמם, בין המורים למנהל, ואופן ההיחוסותם של המורים אל תלמידיהם, הוא רק היבט אחד של המתרחש בבית-הספר, ומבחינו בנוי לבין בת-ספר אחים. האקלים בכיתת-הלימוד מתווה היבט המשלים את מערך המאפיינים הכיתתי-ספרי. אקלים הכיתה הוא תאווה בכיתה הלימוד, בחברת התלמידים ובמערכת יחסי הוגמלן בין המורה לתלמידיו. מדידת אקלים הכיתה נעשית בשתי שיטות מקוריות שונות: תצפיות (הנערכות על-ידי אנשים שאינם מעורבים בפעילות עצמה), דיווח עצמי (של האנשים המעורבים בפעילות עצמה), ומדוחים על תחושותיהם ועל מעשייהם).

#### א. תצפיות

התצפיות לתערבות אקלים הכיתה מתמקדות בהתנהגות המורה בכיתה ובחסי הוגמלן שבין התלמידים לבין המורה, וזאת בהתבסס על חמודל של גאלס ותלן (Gals & Tollen, 1970) שלפיו סגנון התנהגות של המורה הוא זה הקובע את האקלים בכיתה. חכלי

היבט אחר של אקלים בית-הספר הועץ על-ידי וילואר, איידל והוי (Eidell & Hoy, 1967). הם הניחו שרעומדה האדיאולוגית, שעל-פיה נהגים המורים עם תלמידיהם, יוצרת בבית-הספר אקלים ייחודי, המשפיע הן על המורים והן על התלמידים. בהקשר זה הוגדו וילואר, איידל והוי שני סוגים של אדיאולוגיה: א. אדיאולוגיה סוגרת (פטרותית): המורים מתייחסים אל תלמידיהם כאל צרכנים פסיביים של מידע וחינוך, הנדרשים להשמע ללא סיגן לתרבות מוריהם ולדרישותיהם הלימודיות והחינוכיות;

ב. אדיאולוגיה אנשית בית-הספר נתפס כקויליה שבה התלמידים לומדים בדרך של שיתוף והתנסות חווייתית.

שתי האדיאולוגיות האלה עשויות ליצור שני סוגים של בתי-ספר:

א. בתי-ספר "מסורתיים": בתי-ספר אלה מעדיפים מערכות נקשות המקפידות על סדר ומשמעות המורים בבתי-ספר כאלה סמוכותיים, אינם משתוללים להבין את התנהגות תלמידיהם ומפרשים התנהגות חריגה כהתנהגות תקופנית כלפיהם. האווירה בבית-הספר היא של העדר קשר אישי, של ציניות ושל חוסר אמון ביסי בתלמיד.

ב. בתי-ספר "פתוחים": אלה תופסים את התהליך החינוכי כנשען על קויליה חינוכית, שבה התלמידים לומדים בעזרת יחסי גומלן המונבססים על חוויות משותפות ולימוד והתנהגות של תלמידים נתפסים כהתולכיכם חינוכיים שיש להתייחס אליהם בהבנה ולהתעמק בהם. משמעות עצמית של התלמיד היא תחליף לבקרת הנקשה של המורה.

בדומה לזואלפין וקורפט, גישתם של וילואר, איידל והוי נשענת גם היא על המורה כמקור המידע והתערובה של אקלים בית-הספר, והיא אינה מתיימרת לספק תמונה כוללתית על אקלים בית-הספר, אלא רק על אי הנובעת מתפוסתם של המורים את תלמידיהם.

דרום, ריץ ואברממי (1980) תרגמו לעברית הותאמו לתרבות הישראלית את כלי המדידה שפותח על-ידי אפטיסין ומקפרטלנד, ונאופן כזה יצרו מבשר למדידת איכות החיים בבית-הספר הישראלי. מטרתם הייתה להכין כלי שאפשר לחקרים

6. נאפתת הערות שמפתחות בערכם של התלמידים, או אמירות שנועדו להביא תלמידים לידי כך שיהדלו מלעטקין בדברים לא רצויים.
7. תמיכה עצמית העויות המכוונות לתמוך במורה עצמו או לתדקן את עמדת המורה או את דרכי הפעלה שלו.

מדלי ומיזל (Medley & Mizel, 1958) פיתחו כלי למדידת אקלים הכיתה, בהתבסס על עבודתו של ויטהול. נוסף על התנהגותי המילולית של המורה, הומקדו מדלי ומיזל גם בהתנהגותו הלא-מילולית של המורה וגם במבנה החברתי של הכיתה. אקלים הכיתה לפי מדלי מיועל הורכב מן הקטגוריות האלה: (א) אקלים רגשי (מידת האהבה או החובה הנצפית בכיתה בין התלמידים למורה); (ב) דגש על מילוליות (המידה שבה נצפית רק התנהגות מילולית של התלמידים ושל המורים); ו-(ג) ארגון חברתי (המידה שבה התלמידים יוצרים קבוצות אוטונומיות בכיתה).

כלי מפורטי, המתבסס על תצפיות, שנועשה בו שימוש רחב ביחמי בשנות ה-60 וה-70, פותח על-ידי אמירון ופלנדס (Amidon & Flanders, 1963), ומשמש לניתוח יחסי הגומלין בכיתה. כלי זה נועד להגבר על היסרון הכולל של הכלים שפותחו עד כה, שהתמקדו רק במורה ובדפוס מנהיגותי בכיתה. כמו כן נועד כלי זה להותשב חן בהשפעות הישירות והן בהשפעות העקיפות של התנהגות המורה. אלה הם רכיביו של הכלי:

#### זכר המורה

##### השפעה בלתי-ישירה

1. קבלת רשתת המורה מקבל ומברר עם התלמידים רגשות ותחושות חיוביים או שליליים.
2. עידוד או תשבחות המורה מעודד או משבב פעילות או התנהגות של תלמיד, מתבדה במנמה להפחית לחצים, אך לא על חשבון תלמיד זה או אחר.
3. שימוש ברשתת של תלמיד: המורה מקבל, מבהיר או מפתח רעיונות המיוצגים על-ידי תלמידים.
4. שאלות שאלות המורה שואל במנמה לעידד את התלמיד להשיב ולהתבטא.

הראשון למדידת סגנון המנהיגות של המורה, בהתייחס לתלמיד, נוצר בעבודתו החלוטית של וייטסטון (1934, Whitehead), אם כי וייטסטון לא הוכנו למדוד את אקלים הכיתה. הוא ביקר את התנהגות המורה לפי מידת הסמכות שהמורה מפעיל בכיתה, ומצא כי ניתן להבחין בין מורים שתלמידים לבין כאלה המשתפים תלמידים במחלף הלימודים בכיתה. התנהגות שותפות נחשבה על-ידי וייטסטון כיותר "כימית" לא טובה בין המורה לתלמידיו (ובאופן כזה גם "אקלים טוב"). התנהגות משותפת נחשבה כיותר "כימית" טובה (נמוכין גם "אקלים טוב"). בספרות המחקר מקובל לראות בוויטהול (1946, Whitehead) כמו שהגדיר לראשונה את המושג אקלים הכיתה, העשה זאת במונחים של ההתנהגות המילולית של המורה (א. & Nilsen, 1974, Aik). הוא הציג לטוב את ההתנהגות המילולית של המורה בהתאם למקדו הדיבורי: הולמלי או המורה. התנהגות מילולית ממוקדת-מורה היא השפעה דברית תמיכה במורה עצמו, נזיפה בתלמיד, יזומחות' הוראות לתלמיד. בין שני מקומים מקובלים אלה מצויה התנהגות "נייטרלית", שאינה מכוונת לכאן או לכאן. ויטהול פיתח גם שאלון, שהופך כלי שימושי נפוץ ביותר למדידת אקלים הכיתה מנקודת ראות של התלמיד. כלי זה (שפכל הידוע לא תורגם עדיין לעברית), שימש בסיס לפיתוחם של כלים אחרים לתערכת אקלים הכיתה.

בשאלון שפיתח ויטהול ישנן שבע קטגוריות של התנהגות המורה בכיתה, המתערכת על-ידי תצפיתן המובנות במורה מן הצד, ואלה הן:

1. תמיכה בתלמיד: פעולות או אמירות של המורה שמטרתן לחזק או לשבב את התלמיד.
2. קבלת תובהרה: פעולות או אמירות של המורה שמטרתן להעניק לתלמיד את התחשה שדבורי מובנים, לסייע לו לגבש את רעיונותיו והרגשותיו.
3. תביעת בעיות: אמירות או שאלות שהמורה שואל, המטפקות מידע או תבהרה לתלמידים, במטרה לסייע להם לפתור בעיות.
4. נייטרליות: הצהרות המבטאות אמירות נייטס פורמליות, הערות מנהליות, חזרה על דברים שנאמרו כבר, וכל אלה ללא כוונה מיוחדת.
5. צווחים: אמירות המסתככות פעולות או דרכי התנהגות, המכוונות להביא את התלמיד לדדך פעולה מופלגת.

חוקרים שהתבססו על המודל של מריי, המניח שהאקלים והסביבה הם משנים סובייקטיביים, ומתנסים סובייקטיביים אין למדוד ולתערוך באמצעים אוניאקטיביים.

אחד הכלים הראשונים להערכת אקלים הכיתה ביצירת דינמי עצמי פותח על-ידי שטרן, שטיין ובלום (1956, Stein, Stein & Bloom), שהתבססו על מודדת לחץ: הסביבה. כלי זה ארוך במיוחד, וככל כשלוש מאות פריטים. המצודים בכלי טענו כי הוא מקיף ביותר ומבסס את מרבית התמונים הדרושים להערכה נכונה של אקלים הכיתה. שרליו מצביעים על אורכו הבלתי נסבל ועל מהימנותם הנמוכה של תת-הסקלמות שלו (Nilsen & Kirk, 1974).

בסוף שנות ה-60 ובראשית שנות ה-70 נתפרסמו עבודותיהם של וואלברג (Walberg, 1969), של מוס (Moos, 1968, 1974) ועל מוס וטריקט (Moos & Trickett, 1974) שעניינו היה אקלים הכיתה והערכתו. עבודתם של מוס וטריקט התפרסמה במחזורת שנייה, מעודכנת ובודקת, בסוף שנות ה-80 (Moos & Trickett, 1987). חוקרים אלה מצאו כי ישנה תועלת בהפרדה בין אקלים הכיתה לבין אקלים בית-הספר כולו, כשמבטאים להבין היטב את המתרחש בבית-הספר. מחקריהם חשלו שאקלים הכיתה תלוי בסגנון ההוראה ובדפוסי החתונות של המורה, והוא קשור בהשגים הלמתיים של התלמידים. מוס וטריקט המדווחו את אקלים הכיתה על פני שלשה ממדים אלה: (א) מוס יחסי נומלין, המבטא את המידה שבה התלמידים תמורים מרגישים מעורבות ואכפתיות ביחסים שביניהם, המידה שבה הם תומכים אלה באלה ועוזרים אלה לאלה, והמידה שבה הם מובטאים באופן חפשי ובפתיחות (ב) מוס ההתפתחות האישית, המבטא את המידה שבה התלמידים רואים את עצמם מתפתחים באופן אינטלקטואלי, מבטאים בהצלחה משימות המוטלות עליהם והמידה שבה קיימת אצלם תחושת תחרותיות. (ג) מוס תמיכת המערכת והגיבוהת, המבטא את המידה שבה בית-הספר מסדר, ברור במטרותיו, מפעיל סדרי משמעת ומגיב לשינויים ולחדשנות.

מור (1981) תרגמה ועיבדה את השאלון למדידת אקלים הכיתה של מוס וטריקט, ומצאה תשעה גורמים המתואים מדדים לאקלים הכיתה בעיני התלמיד: (א) מעורבות

#### השפעת שיחיד

5. הוצאה: המורה מניח עובדות או דעות לגבי תכנים ותהליכים, מביע דעות אישיות, שואל שאלות רטוריות.
  6. ציחיים ותוצאות המורה נתון פקודות או הנחיות שהתלמידים מופים להיענות להן.
  7. בקורת או התקף של סמכות המורה מנציח הנהרות שנועדו לשנות התנהגות תלמידים כדי להביאם לייך כך שיקבלו את סמכות המורה.
- דברי התלמידים

8. תגובת דיבור של תלמידים כהגובה על דברי המורה; המורה הוא זה היחיא את יחסי הנומלין המיליליים.
9. יסמה: דיבור של תלמידים שהם עצמם יואמים.
10. שקט או תחושת אי-בהירות הפסקות ממשכות בדיבור של תלמידים, פרקו זמן של תחושת בלבול ואי-בהירות, שבהם אין התפתות מעלית להבין את תחושת יחסי הנומלין בין המורה לתלמידיו.

היתרון המרכזי של גישת התצפית הוא בכך שהיא נחשבת יותר "אוניאקטיביית" משיטת הדיוח העצמי, משום שהתצפית עצמו אינו מעורב ואינו צריך להתאמץ להזיאות "סוב" בעיני החלטה. לגישה זאת שני חסרונות מרכזיים: (א) היא קשה יקרה יותר לביצוע, משום שדרושים תצפיתנים מיומנים המסורים היטב את הנשוא, והשקעת זמן והמאמץ של אלה מבבדה ביותר על תקציבי המחקר. (ב) שטחיות. בהיות התצפית "אורח לרגע", לא תמיד הוא מפליח לרדת לעומקם של תהליכים ותופעות שהוא עד להם.

#### ב. דיווח עצמי

הזמן, המאמץ והעלויות הכרוכים בחקר האקלים באמצעות תצפית, כיוונו את החוקרים להישען יותר ויותר על דיווחיהם של התלמידים או המורים עצמם, כאמצעי להערכת הסביבה למדידת האקלים. גישת הדיווח העצמי זכתה לחיזוק נוסף על-ידי

5. ניתוח: פעולות המחייבות אהיה של מנבג חומרים, כולל התנאים המשפיעים על הדרך שבה חלקים שונים משתלבים אלה באלה.
6. סיווג: פעולות המחייבות יצירה של רעיונות ופתרונות חדשים.
7. תערוכה: פעולות המחייבות פיתוח ויישום מערכת של סטנדרטים, כדי לקבוע את ערכם של דברים.

#### מיקוד הכיתה

8. זיון: הדמיונות הניתנת לתלמידים להיות מעורבים בשיחה בכיתה.
9. לחץ מבחינה/איומים: לחצים ברוזים להעלות תשובות לשאלות המורים.
10. תצאות דברים: הפקודו של המורה מתמקד בקנייני מדע, והפקודו של התלמיד להיות מאזין סביל.

#### האחריות בכיתה

11. התלות: התרגשות ומעורבות של תלמידים בפעולות הכיתה.
  12. עצמאות: המידה שבה יזמה חפשיה של תלמידים נטבלת על-ידי המורים.
  13. גיון: מגוון פתרונות שונים ומגוונים לבעיות.
  14. תומך: מגוון אפשרות להבהרות וזיהוי בעיות.
  15. דיבר המורה: החלק היחסי של זמן השיעור המנוצל לזיבור של המורה עצמו.
  16. שיעור בית: הכמות השבועית של שיעורי הבית.
- כלי המשלב שאלון לזיוה עצמי ומודרך לתצפיתו, פותח על-ידי האלברג ותומס (Walberg & Thomas, 1972) ומשמש בעיקר לצורך השוואות בין-תרבותיות.

פרייזר ואובריאן (Fraser & O'Brien, 1985) עסקו גם הם באקלים הכיתה, אלא שהתמקדו בשני ממדים בלבד: (א) יחסי נמלון בין התלמידים לבין עצמם (למידת חיכוך וסיפוק), ו-(ב) התפתחות (תהירותיות, משמעותיות), פרייזר (Fraser, 1990), שהדבה לחקור את אקלים בית-הספר הכיתה, פיתח שאלון למדידת אקלים הכיתה, והציע הבהנה בין אקלים בעל מכוונות יחידות לבין אקלים בעל מכוונות קבוצתיות.

(מידת ההשתתפות של תלמידים בדיכוחים ובפעולות הכיתה; אמה; השמחה לב לדבר המורה בכיתה); (ב) התחברות (עבודה משותפת של תלמידים על נושאי לימוד כיתתיים; שורה חדידת; יצירת תברויות); (ג) תמיכה המורה (התעניינות המורה בתלמידים באופן אישי; הקדשת זמן לשיחה עם התלמידים; מגוון אופן בתלמידים); (ד) מכוונות למטרה (התמקדות המורה בחומר הלימודים בכיתה; השקעת מאמץ בלימודים בכיתה; החשיבות שב"להספיק חומר"); (ה) תחרות (מידת הרצון של תלמידים "להיות ראשון"; חשיבות הניצחון; תחושת התחרות על המעמד האישי בכיתה); (ו) סדר וארגון (תלמידים יושבים במקומותיהם בכיתה ללא צורך בהתערבות המורה; הכיתה מסודרת ומאורגנת; דיבור מסודר וברשות); (ז) בוזרות הכללים (מורים מספקים לתלמידים כללים ברורים, שעל-פיהם יש לנהוג; יציבות הכללים לאורך זמן; יחס ברז קבוע בין מעשה לא טוב לבין עונש); (ח) שליטה המורה (מידת התקפות של המורה על מילוי החוראות; דרך הטיפול של המורה בתלמיד מפריע; ממונת המורה לסבל הפרעות). (ט) גיון (רעיונות חדשים המתגוים בכיתה); יכלת התלמידים להשיג על חלוקת הזמן בכיתה; הכיפות הישום של שיחות חדשות שגונות של תוצאה).

היבטים של אקלים הכיתה, השונים מאלה שתוארו עד כה, הוצעו על-ידי סטיל, האוס תקרינס (Steel, House, & Kerins, 1971), שמדדו את שכיחות הפעולות המתקיימות בכיתה בתחומים הוכרתיים והרגשיים. השאלון שפיתחו כולל הגורים המבטאים תהליכי חשיבה ממוכס, תהליכי חשיבה בוחים, המיקוד בכיתה והאחריות בכיתה. השאלון כולל 16 גורמים, ואלה הם:

#### תהליכי חשיבה נמוכס

1. זיכרון: פעולת זכירה או שחזור מידע קודם.
2. תרגום: פעולות המחייבות ניסוח מחדש של מידע בצורות סמליות שונות.
3. פשטנות: פעולות הזורשות אהיה יחסים והאיות השלכות של פירסי מידע.

#### תהליכי חשיבה גבוהים

4. יישום: פעולות המחייבות ברירה של שיטות חדרי ביצוע במצבי בעיה שונים.

תחליכי שיתוף חלמים וכילב), אין הכרח שביהי-ספר גדולים יהיו סוביב מנוכרת לעובדים ולחלמים בהם.

מהי תרומתו של מנהל בית-הספר לצורת האקלים? בסוגיה זאת עסק יעקור (1978), שמצא כי ניוון לבא את יעילות בית-הספר ואת שביעות הרצון של המורים מעבודתם לפי סגנון המנהיגות של המנהל. ביהי-ספר המנוהלים על-ידי מנהלים, שסגנון מנהיגותם מכון לאנשים, נוטים להיות יעילים יותר בתנאי אקלים ביוני (לא פתוח מדי ולא סגור מדי). קנורתי (1984, עלשמשא) בדקה 41 מנהלי ביהי-ספר יסודיים בהוואי, ומצאה שאין הבדלים מובהקים בסוגיית החזון והאני מאמין הביהי-ספר, בין מנהלים הפועלים בסוגים שונים של אקלים ביהי-ספר.

מה לגבי התלמידים? תפיסת התלמידים את אקלים הכיתה נמצאה קשורה בתפיסת העצמאות חופש הבחירה שלהם. תפיסת חופש בחירה גבוה מאפיינת בעיקר את התלמידים המבוססים בבית-הספר (לוי, רובינק ועמיעד, 1981). בניסיון להטביר את דרכי הוויכוח של אקלים הכיתה, בדקה ב' (1982) את הקשר בין המשתתפים נהל הכיתה ובית-הספר, הרמת החברות-לכלית של התלמידים בכיתה והרכב המינים בכיתה. היא מצאה כי רק נהל הכיתה ובית-הספר מסבירים, בקשר מובהק סטטיסטית אך לא חזק, את אקלים הכיתה. לא נמצא קשר סטטיסטי מובהק בין חרמה החברתית-כלכלית של התלמידים, או הרכב המינים בכיתה, לבין האקלים. לעומת זאת במחקר של תומר (1982) נמצא כי תלמידים בני עזרת המזרח תופסים את האקלים החברתי בכיתה כסוב יותר, בתשוואה לתלמידים בני עזרת המערב, בעד שלא נמצאו הבדלים באופי החיסיים החברתיים בשתי הקבוצות.

על מה משפיע אקלים ביהי-ספר? ככל הנראה האקלים משפיע על תופעות רבות הן בקרב המורים והן בקרב התלמידים. טיילר וטאשאקורי (Taylor & Tashakkori, 1994) בחגו את החיס בין מידת שיתוף המורים בקבלת החלטות בבית-הספר לבין תחושת הסיפוק שלהם בעבודה ותחושת המסוגלות האישית שלהם (יכולתם לזפק כוללה כאנשי מקצוע). הם בדקו כ-10,000 מורים, ומצאו שלאקלים ביהי-ספר יש השפעה של ממש על תחושת הסיפוק של המורים בעבודה. לעומת זאת, השפעת האקלים בבית-הספר על תחושת המסוגלות של המורים נמצאה מנובלת ביותר. צריך עם זאת

### ממה מושפע האקלים ועל מה הוא משפיע?

האקלים היה במשך שנים רבות תרענו היום סוגיה מסקרנת ביותר. חוקרים, מנהלים ומורים מתעניינים לדעת: מה יוצר אקלים מסוג זה או אחר? מה משפיע על האקלים בבית-הספר או בכיתה? על מה על מי משפיע האקלים? וכמו כן, האם בבית-ספר יש בדרך כלל אקלים "יווני" או "שילי", "פתוח" או "סגור"?

סוויגי (1992, Swessey) העלה כי במדינות ביהי-ספר באנגליה ובארצות-הברית יש אקלים חיובי, אלא שגודל ביהי-ספר, סוג הקהילה ורמת הביקור הסדיר, יוצרים בהם אקלים שונים זה מזה. כן טען שהתנהגות תלמידים תלמידים תלמידים כלפי ביהי-ספר יכולים להשפיע לרעה על האקלים, וכן שהמנהלים יכולים להשפיע על איכות האקלים. מייסד (משילי) בין את האווירה בבית-הספר, המוגדרת כלחצים גלויים וסמויים המופעלים על ציבור התלמידים בתחומים שונים, ומכונת לסייע לחשגת המטרת הפורמלית, בסוגים שונים של ביהי-ספר בישראל. מייסד מצא שבבית-הספר העיוניים הפורמלית, מכונת לפיתוח האינטלקטואלי של הפרט, ובבית-הספר המקסיים האווירה זמקרטית ומכונת לחינוך לעצמאות ביהי-ספר העיוניים מקסיים בנושא המשמעת ושמרניים בתחום חופש הביטוי והיאמה. בקיבוצים ניכר דחף למחשבה מקורית ובקורתית, ובעזרת הפיתוח הדגש הוא על תצלוחת חברתית ויישגים ליסודיים. האמורים להנדל את יקרתו החברתית של התלמיד.

ודעה הרווחת היא שכלל שביהי-ספר גדל יותר, כך גדלה תחושת הניכור של התלמידים והמורים, אולם מתברר כי אין הכרח בדב. קליס (1988) העלתה כי בניגוד לצופת, ככל שביהי-ספר גדל יותר, כך קטנה תחושת הניכור המעורבות החברתית גדלה, אם כי לא ידוע על מחקר שבדק ביסודיות את הסתירה בין תפיסה זו לבין התופסה המקובלת הסתגנת לקשר ישיר בין גודל ביהי-ספר לבין תחושת הניכור, נראה שאופשר לשער שכאשר ביהי-ספר גדלים ממארגנים כראוי לסיפוק בסוגיית הניכור (מארגנים יחידות-עבודה מתאימות נהנדל מתאים מקסיים על

הערך הקשר החזי-משמעי בין האקלים לבין השיג התלמידים מוליך למספר מסקנות אפשריות. ראשית, ייתכן שכמה מכלי המדידה שפותחו במשך השנים היו בעלי תקוף נמוך. כלומר, ייתכן שחלק מן הכלים נכבדו אמונם למדוד אקלים (כיתה או בית-ספר), אך למעשה מדדו דברים אחרים. שנית, המושג אקלים הוא ככל הנראה רחב מגוון מדי מכדי שיהיה לו ערך גבוה חשוב לנו. משותף-תוצאה של תלמידים או מורים (הישגים, הרגשה חיובית או שלילית כלפי מקום העבודה וכו'), שלישית, תוצאות כמו הישגים או תפוקות חיוביות אחרות, אינן משנות על-ידי גורם אחד ואפילו לא על-ידי מקובץ קטן של גורמים, אלא על-ידי מגוון רחב של גורמים אפשריים. שהקשרים ביניהם מורכבים ביותר.

### שיפור האקלים - כיצד?

ראינו בפרק הקודם, שאקלים בית-הספר נתפס כממלא תפקיד עיקרי באפקטיביות החינוכית של בית-הספר. על כן, לא מעט תכניות לשיפור החינוך ייחסו לאקלים בית-הספר משקל שאינו נפל בחשיבותו מארגון ביתה הלימודי. ממבנה התלחאה ואפילו מתוכני ההוראה, ורטהיימר (1987, Westheimer) מדווחת על ניסוי שנערך בבית-ספר אחד, שבו התמקדו התחלה והמורים בשיפור אקלים בית-הספר, כשהם מתוודעים לשלושה רכיבים ראשיים אלה: תחושת החופש של התלמידים, יחסי מורים-תלמידים ושינוף תלמידים בהחלטות תחושת החופש של התלמידים התבטאה בכך שהם ציינו כי "אינני מרגיש כאילו אני אסור", "לא מנחיתים עלי כל הזמן תנחיות, פקודות, נהלים, וכך צריך להיותי וכיו"ב", "אני יכול ללכת לאן שאני רוצה, לא רק למקומות שאומרים לי שאני צריך ללכת אליהם". תחושת החופש לא נתפסה כדבר טוב על-ידי כל התלמידים, בעיני חלק מן התלמידים החופש נתפס כבלבול, בבוה אמן, זלזול ואיסור, גורם לנגיבות של ציד ולסדר יום בלתי מאורגן כהלכה. למרות התחשות הקשות האלו כלפי החופש, תלמידים לא היו מוכנים להקשות הכללים ולהכבדה נוספת בכללי ההתנהגות בחיי היום-יום של בית-הספר.

היחסים בין המורים לתלמידים נתפסו על-ידי התלמידים כחלק בעל החשיבות המכרעת בהגארת מן הלימודים ומחייבהם בבית-הספר. התלמידים ראו-ב-יחסיהם הטובים עם המורים גורם מרכזי בהצלחתם בלימודים. לדעת התלמידים, יחסים טובים עם

לציין כי במחקר שנערך בישראל (מור, 1979) לא נמצא קשר בין רמת שביעות הרצון של המורה מעבודתה לבין הערכתה את האקלים החברתי בבית-הספר. גרוסין (1991, Grossin) חקר מורים בשמונה חטיבות-ביניים בשוודיה, ומצא מתאמים מוגבלים סטטיסטית בין אקלים בית-הספר לבין השיג התלמידים והתנהגותם. גרוסין העלה במחקרו שאקלים בית-הספר הוא גורם יותר משפיר הישגים בבית-הספר מאשר הרקע החברתי-כלכלי של התלמידים. במילים אחרות, באקלים בית-ספרי "טוב" תלמידים מרקע חברתי-כלכלי חלש יכולים להגיע להישגים למעריכים טובים יותר מאשר תלמידים מרקע חברתי-כלכלי חזק, הלומדים בבתי-ספר שבהם אקלים בית-ספרי "לא טוב".

מנור (1981) בדקה קשרים בין טיפוסיו לחצים ומטלות באקלים החברתי, לבין התצלחה או הכישלון בהישגים הלימודיים של התלמידים. מחקרה העלה כי לתיאום שבהם נתון התלמיד (מעורבות תחרות, גיוון בשיטות הוראה ותפוצת המורה) קשר חיובי עם ההישגים הלימודיים. ללא חיובת (מכוונות למטרה, סדר וארגון התחברות) קשר חיובי לשיג התלמידים להצלחת כל בית-הספר במבטוי חבגרות כמו כן נמצא כי האקלים מבטוי בין בית-ספר שבהם הדגש הוא אמוציונלי והתלמיד הוא במרכז, לבין בית-ספר שבהם הדגש הוא אינסטרומנטלי ובית-הספר הוא במרכז. נילסן וקירקן (1974, Nilsson & Kirk), שסיכמו אחד-עשר מאמרים שנתפרסמו עד ראשית שנות ה-70, הצביעו על קשרים חלשים וכלליים ביותר בין החיבת הרוגשי של אקלים הכיתה לבין ההישגים הלימודיים של התלמידים. רק מחקרים מעטים הראו קשר חיובי (ישר) בין "אקלים טוב" לבין הישגים גבוהים. מחקרים אחרים הראו קשר חיובי (ישר) בין אקלים "פונח" לבין יצירותיות והערכה עצמית חיובית.

קובץ מאמרים על אקלים הכיתה, המדגיש את הקשר שבין אקלים הכיתה לבין חינוך לדמוקרטיה, פורסם בהוצאת משרד החינוך והתרבות ומכללת בית-ברל (אדקיהו, 1988). בין המאמרים מצויים גם כאלה המציגים דרכים לשיפור האקלים. לטעולת התלמיד לתחולת התהליך החינוכי בכלל.

הקשרים בהוראה ובלמידה, (י) מננה בית-הספר ומתקניו, ו-(ז) היחסים בין התלמידים לבין עצמם.

תכנית לשיפור האקלים התברזו בכיתה באמצעות התנסות של התלמידים במספר תלכילים קבוצתיים, הוצעה ונדקוה על-ידי כהן הורץ-לורנביץ (בתוך: צדקיהו, 1988). הן העלו כי ניתן לשפר את תפיסת האקלים החברתי בכיתה בעזרת התערבות המתמקדת בתלכילים הקבוצתיים בכיתה, הכללים היונים ופעילויות בקבוצות קטנות להגברת המודעות לתלכילים הקבוצתיים. תכנית אחרת לשיפור האקלים הוצעה על-ידי קאוופמן (תשל"ב). לפי תכנית זו, כדי ליצור אקלים חיובי, על המורה ליצור את הסביבה הזרשה להתפתחות התלמיד למעמטשו העצמי: סביבה שבה מבלדים את הילד, מעורבים ומקדמים את פעילותו, מעודדים את יצירתו ומאפשרים לו למצות את הפוטנציאל האנושי הטמון בו. מעורבות הזורים בבית-הספר נמצאה על-ידי חיינס (Haynes, 1989) כמסייעת ליצירת אקלים חיובי בבית-הספר, במיוחד לגבי רכביים כמו הישגי התלמידים והביקור הסדיר.

מילר (Miller, 1982) מדווח על תהליך שבו צוות חינוכי טיפל בשיפור האקלים בבית-הספר. הטיפול הצליח להעלות את רמת החישים של התלמידים, ולגרום לשיפור של ממש בעמדותיהם של המורים והתלמידים כלפי בוי-ספרם. דאנה (Dana, 1993) תיארה במחקר אתגורפי ארבעה בית-ספר, שבהם יזמו המורים המנהל, בסיעה אנשי אקדמית, שינוי באקלים בית-הספר. בבתי-ספר אלה נמצאו שינויים בהתבדלות כלאה את המורים והמתנסים בכוונותיהם והנבילה את יכולתם לשנות את פני הדברים בבית-הספר, בעד שהמורים היו מעוניינים מאד שקולם יישמע וישפיע. המחקר העלה כי שינוי בבית-הספר עשוי להתחיל עם יצירתה של אווירה קולגיאליה ואכפתות בין המורים לבין עצמם. ניסוי חביב, שמסרתו להעלות את רמת החימה בבית-הספר, מתואר על-ידי לוי (Lave, 1993). בחטיבת-ביניים שבמדינת וירג'יניה בארצות-הברית הוכנסו מספר פעילויות שנועדו להעלות את רמת החימה וההתאה במישות המורים. המורים הגיבו בחיוב, ומדודות חראו שהמורה עלה.

ולבסוף, קוק (Cook, 1983) מציע חמישה צעדים (מאד "אמריקאיים") לשיפור האקלים בבית-הספר העל-סדרי מנקודת ראותו של התלמיד, צעדים שאפשר אולי

המורים התקיימו כאשר המורים תסאירו בעיני התלמידים ל"בני-אדם" ולא רק כמלמדים ומרביצי-דעות, ולאשר התלמידים הרגישו נוח להישף בפני מורים בגלוי ובזוהר. מורים טובים היו אלה שהצטיירו בעיני התלמידים כמגלים רבנה, אינם שופטים את התלמידים, יותר תבריש מאשר מורים, אינם צועקים או מלחצים, מגלים סבלנות ומתפנים תמיד לסייע. באופן כללי, יחסים טובים בין מורים לתלמידים שרדו כאשר מורים נתפסו כנומסים, מגלים עניין בתקדמות התלמידים בלמידה ומסויעים לולמדים בכל הודש. מנקודת ראותם של התלמידים, מורים טובים נתפסו כאלה שאינם מעלבים, ובוזאי שאינם משפילים את התלמידים בפני כל הכיתה. שיתוף תלמידים בהחלטות בית-הספר התבטא בעיקר בכך שלתלמידים נפתחו ערוצים להביע את דעתם ושאיפותיהם, אף-על-פי שיכולים מנגלוחיהם היו ידועות למורים ולמקבלי ההחלטות האחרים בבית-הספר. נמצא כי תלמידים היו מעוניינים שמורים יכינו אותם יותר בלמורים, שעבודת הכיתה תהיה מאורגנת יותר, ושיצו להרבה יותר הבנה והתחשבות בהחלטותיהם ובמגבלותיהם.

פריברג (Frieberg, 1987) דיווח על תכנית לשיפור האקלים בבית-הספר, שהופעלה במשך חמש שנים בחטיבת ביניים, בהדרכת מורים מאוניברסיטת יוסטון שבטקסס, ארצות-הברית. החכנית התבססה על ארבעה עקרונות אלה: (א) הפחתת לחצים חיצוניים על המורים, (ב) הילמעות משניוים המשפיעים על תפיסת הילד, של המורה, (ג) הילק תחושת הביטחון של המורה, ו-(ד) התאמת סגנון המנהיגות של המנהל לצורכי המורים בבית-הספר. הצוות שהתנסו שיפרים באותה חטיבת-ביניים, התמקד בשש בעיות עיקריות ופעל לפתרונן במספר דרכים. מורל נמון של מורים, למשל, סופל על-ידי מתן זמן נוסף לתכנון השיעורים, עזרה לתלמידים על-ידי מורה-עזר או על-ידי תלמידים אחרים, שיפור בתנאי החימונה הסביבית בבית-הספר, עידוד המורים בדרכים שונות והבעת אמון רב יותר בהם. מורל נמון של תלמידים סופל בעזרת תוספת כה הוראה לילדה לתלמידים, חלוקת חלוצת עם סמל בית-הספר, השמעת מוסיקה בקפסרירה והפעלת ועדות תלמידים. באופן כללי, מדרוח פריברג על כך שחלו שיפורים בשבעה תחומים: (א) תכונות הפנהיגות של המנהל, (ב) היחסים בין המורים לבין עצמם, (ג) היחסים בין ההורים לבין המורים, (ד) היחסים המנהיגים בין המורים לתלמידותם, (ה) היחסים בין התלמידים למוריהם

## מקורות

- בר, א' (1982). הקשר בין משותפים ארוטומים של הכיתה וגורמי-הספר לבין האקלים החברתי בביתה. חיבור לשם קבלת התואר מוסמן, אוניברסיטת תל-אביב. המחקר קלפסיכולוגי. (\*)
- דרום, א', רייץ, י' ואברהמי, ע' (1980). פיתוח מכשיר למדידת איכות החיים בבתי-הספר הישראלי. ומת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך. (\*)
- יסעור, א' (1978). הקשר בין אקלים אוני לבין סגנון התנהגותי בבתי-הספר. חיבור לשם קבלת התואר מוסמן, אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך. (\*)
- לוי, ת', רובינקו, ב' ועמיעו, ר' (1981). כיצד תופסים התלמידים את האווירה הלומדית-חברתית בכיתותיהם? עיונים בחינוך, 29, 96-83. (\*)
- מור, ב' (1979). הקשר בין האקלים החברתי בבתי-הספר, שביעות הרצון של המורה בעבודתה ואישיותה, להצלחה בעבודתו. חיבור לשם קבלת התואר מוסמן, אוניברסיטת חיפה, החוג לפסיכולוגיה.
- מיסר, ג' (תשל"ז). הערכת אווירה בבתי-הספר. חיבור לשם קבלת התואר מוסמן, אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך. (\*)
- מנוח, ח' (1981). אקלים חברתי בבתי-ספר ויכולת עיוני בישראל קבוצת הצלחה או כשלין. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור, תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב. (\*)
- פרדמן, י' (1989). האקלים הארגוני וחברות בית-הספר פמורכיב בהערכה הבית-ספרית. עיונים במינהל והארגון החינוכי, 16, 102-187. (\*)
- צדקיהו, ש' (1988). אקלים כיתה - מהות ומעשה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכללת ברית-ברל. (\*)
- קאופמן, ש' (תשל"ב). שילוב תיאוריה והתנסות במסודות להכשרת עובדי חורחה. קאופמן, ש' (תשל"ג). משרד החינוך והתרבות, בית-הספר לעובדי-החורחה. (\*)
- קלדרון, ג' (תשל"ג). הקשר בין תפיסת החלמיד את איכות החיים בבתי-הספר לבין הישגיו בבחינות המגרות. חיבור לשם קבלת התואר מוסמן, אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך. (\*)
- קלס, מ' (1989). משפעת גודל בית-הספר מוגו הכיתה על ניכור מעורבות חברתית של תלמידים. חיבור לשם קבלת התואר מוסמן, אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך. (\*)

- למצוא בהם עניין. בהתבסס על עקרונ החינוך החינוכי, יכול האווה החינוכי בבית-הספר, כד סבור קוק, לשפר מאוד את תמותהיהם של התלמידים כלפי בית-ספרם. ואלה הם הצעדים:
1. כרטיס ברכה אישי ליום ההולדת כרטיס בית-ספרי מיוחד נשכה לכל תלמיד או תלמדה ליום ההולדת. מדד חדש מופיעה על לוח המודעות רשימת שמות התלמידים שיום הולדתם חל באותו חודש.
  2. "תלמיד החודש". בכל חודש נבחר תלמיד לאין מיוחד על התנהגות טובה (לא על הישגים למחויבים) בכל כיתה. כ-300 תלמידים נבחרים באופן כזה בשנה לימורים אחת.
  3. תעודות צינים אישיות. תלמיד המשפר באופן מיוחד את הישגיו זוכה להערה אישית מיוחדת מן המנהל על כך.
  4. פתקים "חובבים" או חודעות סלפתיות "טובות" לחורים. החודעות הן על התקדמות טובה במיוחד של התלמיד או על פעולה חיובית מיוחדת שנעשתה על-ידי התלמיד.
  5. פרסים לתלמידים. בכל מחצית שנה (בחופשות האביב) מספר נרול של תלמידים מקבילים תעודות הצטיינות בתחומים אלה: הישגים לימודיים, שירת לחברה ובקווי סדור.

- Getzels, J. W., & Thelen, H. A. (1960). The classroom as a unique social system. *The 59th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part II, pp. 53-82).
- Gottfredson, D. C., Hybl, L. G., Gottfredson, G. D., & Casteneda, R. P. (1986, June). *School climate assessment instruments: A review*. Center for Social Organization of Schools, The John Hopkins University.
- Grosin, L. (January, 1991). *School climate, achievement and behaviour in eight Swedish junior high schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cardiff, Wales, United Kingdom.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.
- Haynes, N. M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology, 27*(1), 87-90.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal, 17*, 255-280.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1982). *Educational Administration* (2nd Ed.) New-York: Random House.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NAASSP Bulletin, 76*(547), 74-79.
- Insel, P. M., & Moos, R. H. (1974). Psychological environments: Expanding the scope of human ecology. *American Psychologist, 29*, 179-188.

- תומרי, י. (1982). השפעת הלמודת השיתופית בקבוצות על האפקטים התורטיים ביהודה. חיבור לזם קבלת הוותואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך. (\*)
- Amidon, E. J., & Flanders, N. A. (1963). *The role of the teacher in the classroom*. Minneapolis: Paul S. Amidon & Assoc.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research, 52*(3), 368-420.
- Bell, M., & Totten, H. L. (1991). School climate factors related to degree of cooperation between public elementary school teachers and school library Media Specialists. *Library Quarterly, 61*(3), 283-310.
- Cook, R. E. (1983). Five steps to a better school climate. *NAASSP Bulletin, 67*(463), 121-122.
- Dana, N. (April, 1993). *Teachers for change: An elementary school collaborative program for enhancing school climate*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Fraser, B. J. (1990). *Individualised classroom environment questionnaire*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Fraser, B. J., & O'Brian, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classrooms. *Elementary School Journal, 85*, 567-580.
- Freiberg, J. H. (1987). Improving school climate - A facilitative process. In L. W. Barber (Ed.), *School climate* (pp. 119-133). Bloomington IN: Center on Evaluation, Development, Research, Phi Delta Kappa.

- Moos, R.H., & Trickett, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual* (1st ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R.H., & Trickett, E.J. (1987). *Classroom environment scale manual* (2nd ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New-York: Oxford University Press.
- Nilsen, H.D., & Kirk, D.H. (1974). Classroom climates. in H.J. Walberg (Ed.), *Evaluating educational performance* (pp. 57-79). Berkeley, CA: McCutchan.
- Nwankwo, J.I. (1979). The school climate as a factor in students' conflict in Nigeria. *Educational Studies, 10*, 267-279.
- Pyper, J.R., Freiberg, H.J., Ginsburg, M., & Spuck, D.W. (1981 April). *School climate questionnaires*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, CA.
- Raudenbush, S.W. (1991). A multilevel, multivariate model for studying school climate. *Journal of Educational Statistics, 16*(4), 259-330.
- Sargeant, J.C. (1967). *Organizational climate of high schools*. Denville, NJ: The Interstate Printers.
- Schein, E.H. (1981). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review, 22*, 42-52.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Jacobson, M. G., & Lombard, R.H. (1992). Effective school climate: Roles for peers, practitioners and principals. *Rural Research Report, 3*(4). (ERIC: ED357903)
- Kenworthy, S. (1994). The moderating effect of psychological characteristics upon the visionary leadership behavior of principals, from varying levels of school climate. *Educational Research Quarterly, 17*(2), 29-36.
- Lane, W. (1993). Strategies for incorporating humor into the school climate. *Schools in the Middle, 2*(4), 36-38. (ERIC: E1465267)
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New-York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New-York: McGraw-Hill.
- Medley, D.M., & Mitzel, H.E. (1958). A technique for measuring classroom behavior. *Journal of Educational Psychology, 49*, 86-92.
- Miller, S.K. (1982). School learning climate improvement: A case study. *Educational Leadership, 40*, 36-37.
- Moos, R.H. (1968). The assessment of the social climates of correctional institutions. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 5*, 174-188.
- Moos, R.H. (1974). Systems for the assessment and classification of human environments: An overview. In R.H. Moos, & P.M. Insel (Eds.), *Issues in social ecology*. Palo Alto, California: National Press Books.

- Wertheimer, P.A. (1987). School climate and student learning. In L.W. Barber (Ed.), *School Climate* (pp. 99-102). Bloomington, IN: Center on Evaluation, Development, Research. Phi Delta Kappa.
- Willower, D.J., Eidell, T.L., & Hoy, W.K. (1967). *The school and pupil control ideology*. University Park: Penn. State University.
- Witcher, A.E. (1993). Assessing school climate: An important step for enhancing school quality. *MASSP Bulletin*, 77(554), 1-5. (ERIC EJ468667)
- Withall, J. (1949). The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. *Journal of Experimental Education*, 347-361.
- Wrightstone, J.W. (1934). Measuring teacher conduct of class discussion. *Elementary School Journal*, 454-460.

- Steinboff, C.R. (1965). *Organizational climate in a public school system*. Washington DC: US Office of Education.
- Steele, J.M., House, E.R., and Kerins, T. (1971). An instrument for assessing instructional climate through low-inference student judgements. *American Educational Research Journal*, 8, 447-466.
- Stern, G.G. (1970). *People in context: Measuring person-environment in education and industry*. New-York: Wiley.
- Stern, G.G., Stein, M.L., & Bloom, B.S. (1956). *Methods in personality assessment*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Sweeney, J. (1992). School climate: The key to excellence. *MASSP Bulletin*, 76(547), 69-73. (ERIC EJ452853)
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G.H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University.
- Taylor, D.L., & Tashakkori, A. (January, 1994). *Predicting teachers sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision making*. Paper presented at the Annual Meeting of the South West Educational Association, San Antonio, TX.
- Walberg, H.J. (1969). Social environment as a mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 60, 443-448.
- Walberg, H.J., & Thomas, S.C. (1972). Open education: An operational definition. *American Educational Research Journal*, 9(2), 197-208.