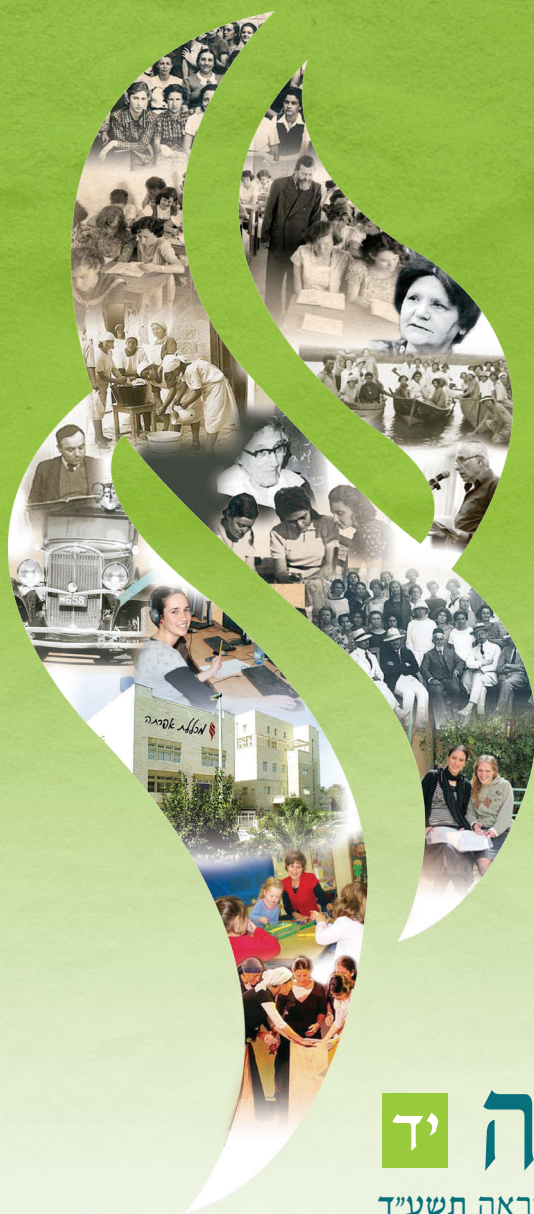




התמודדות עם
בעיות משמעת

ציר מרכזי
בעבודת ההוראה

אילנה
כלב-ברקוביץ

תדפיס מתוך:

יד דרך אפרתה

ביטאון המכללה בנושאי חינוך והוראה תשע"ד



המכללה האקדמית לחינוך
תשעים שנות הכשרת מורים

הוצאת אפרתה

מיסודה של מכללת אפרתה

אמונה-אפרתה - המכללה האקדמית לחינוך ולאמנויות

מסת"ב: 6-13-7234-965-978



כל הזכויות שמורות להוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה,

רח' בן יפונה 17

ת"ד 10263 ירושלים 9110201

טל' 02-6717744, פקס' 02-6738660

דוא"ל efrata@macam.ac.il

עיצוב והפקה: **שילה • ברכץ** בית אל
טל' 02-9973875, פקס' 02-9971022, shilo_b@netvision.net.il

תוכן העניינים

9	פתח דבר
13	ציון עוקשי תפילת קבע ממוסדת – דרך חינוכית המעצבת אומה
33	אסתי בן מנחם-תאומים ללמוד תורה ביחידות או ללמוד תורה בחברותא? בחינת השאלה בטקסטים של חכמי ישראל במהלך הדורות
49	נגה בינג 'חנוך לנער על פי דרכו' – עיון בהגותו של האדמו"ר מסלונים
75	ישראל רוזנסון תלמיד מתחפש, מורה מחפש – מסה קצרה על תחפושות ועל חינוך
83	יוסי שפנייר עטרה של חינוך בצפונה של ירושלים בימים של טרום מדינה סיפורה של לאה גולוביצקי, מורה ומחנכת בעטרות
103	נעמה קידר-לוי מעורבות הספרייה בתהליך החינוכי-לימודי במכללה
121	אביבה סטניסלבסקי הזמר העברי ככלי לחוויה בחינוך
141	דסי שטיינר מדע בסיפורי ילדים או: קוץ נוסף בקוצים של פודי הקיפוד
157	מאירה פיין ז"ל ציורים של ילדים להורים גרושים
169	אביגיל פרידמן מה בין אווירת כיתה ללמידה?
193	ירון זילברשטיין השעה הפרטנית בבתי הספר במדינת ישראל ויצירת 'מעגל הערכה' – המורה כמעריך וכמועריך
203	לין גנסר ופול שרל-פוקס קשיים בהערכת תפקוד קוגניטיבי-חינוכי של תלמידים מהעדה האתיופית
217	אילנה כלב-ברקוביץ תכנית להכשרת מורים אל מול אתגרי השעה חינוך על-יסודי – מיפוי צרכים ודרכי התמודדות
235	אילנה כלב-ברקוביץ התמודדות עם בעיות משמעת – ציר מרכזי בעבודת ההוראה

עריכה לשונית
ד"ר סיגלית רוזמריין
חנה פורטגנג
מזכירת המערכת
שלומית זמיר

רשימת המחברים המשתתפים בקובץ

מכללת אפרתה	ד"ר אסתי בן מנחם-תאומים
אוניברסיטת בן-גוריון	נגה בינג
מכללת אפרתה	ד"ר אילנה כלב-ברקוביץ
מכללת אפרתה	ד"ר ליין גנסר
מכללת חמדת-הדרום	ד"ר ירון זילברשטיין
מכללת אפרתה	ד"ר אביבה סטניסלבסקי
מכללת אפרתה	ד"ר ציון עוקשי
מכללת אפרתה	מאירה פיין ז"ל
מכללת אפרתה	ד"ר אביגיל פרידמן
מכללת אפרתה	נעמה קידר-לוי
מכללת אפרתה	פרופ' ישראל רוזנסון
מכללת אפרתה	דסי שטיינר
מכללת אפרתה	ד"ר יוסי שפנייר
מכללת אפרתה	ד"ר פול שרל-פוקס

התמודדות עם בעיות משמעת

ציר מרכזי בעבודת ההוראה

אילנה כלב-ברקוביץ

מבוא

כמנחת סדנת סטאז', שנים שאני חוזרת ושומעת על בעיות משמעת כהתמודדות המרכזית של פרחי ההוראה. במשך שנים ניהלתי 'יומני סדנה'¹, ושוב, שנה אחר שנה, נגלו לי אותם הקשיים. להלן כמה מהדילמות, מההיגדים ומהשאלות שאתם הגיעו התלמידות לסדנה.² כל אחת מהנקודות מייצגת חוויה טראומטית שהתלמידות חוות בשנה הראשונה לעבודתן:

- התמודדות עם בעיות חברתיות בכיתה;
- מציאת האיזון בין 'מורה סמכותית' ל'מורה אוהבת';
- התמודדות עם לחץ לימודי;
- יכולת להקשיב לצורכי התלמידים בכיתה;
- האם אפשר להיות מורה טובה גם בלי לאהוב את התלמידים?
- מה לעשות עם תלמידים גסי רוח המתנהגים ברשעות כלפי המורה והחלשים בכיתה?
- כיצד לשמור על משמעת אם מבנה בית הספר מעורר התנגדות רבה ואינו טבעי לתלמידים?
- איך לעורר מוטיבציה ללמידה?
- איך לשדר לתלמידים אמינות במורה?
- הענשה גורמת לי לתחושה רעה כי אני מרגישה ב'מלחמה'.
- ביום שאני צריכה ללמד יש לי כאבי בטן – אני רק מחכה שהיום יעבור, וזהו.
- תלמידה שמקלקלת את כל האווירה – האם מותר להעיף אותה?
- כשאני לחוצה בכיתה אני הופכת להיות אגרסיבית, לפעמים קשה לי לשלוט בזה.

1. ברקוביץ, 2004, עמ' 56.

2. ברקוביץ, 2003, עמ' 9.

- האם להיות קשוחה או נחמדה, כמו שאני באמת?
- משמעת בלי צעקות - איך אפשר?
- מה עושים עם כיתה 'מפלצתית' שגם ההנהלה מגדירה אותה ככזו?
- האם חינוכי לעודד תלמידים באמצעות פרסים?
- מה עושים עם תלמידה 'מופרעת' שנאמר לי שאין טעם להשקיע בה, שהיא בעייתית ושאיין טעם לבזבז עליה את כוחותיי כי היא אבודה ממילא?
- מה עושים כשהמנהלת שוברת לי את הסמכות בפני התלמידים?
- האם חוסר תגובה היא תגובה? מה משמעותה?
- מה לעשות עם תלמידה שמנתקת קשר אתי פתאום?
- מה קורה כשיש תלמידים שאני אוהבת יותר מהאחרים?
- 'המורה, רק את כזאת - המורים האחרים מרשים'!
- 'אני בהלם' - איך עומדים בפני הקנטה מתמשכת של תלמידים?
- עד כמה לשתף תלמידים בקבלת החלטות?
- מורה מחליפה - האם היא יכולה להיות מורה משמעותית?

כמורה, כיועצת וכאחראית לתכניות הלימודים בבית הספר שאני עובדת בו, אני ממשיכה חדשים לבקרים ללוות מורים המתמודדים עם בעיות דומות. כמרצה עמיתה בקרב חבריי, מורי המורים, אני שומעת גם על בעיות המשמעת שהם חווים בכיתות הסטודנטים - התמודדות עם בעיות משמעת הינה ציר מרכזי בעבודת המורה.

הכול יודעים שמקצוע ההוראה הוא בין המקצועות שהשחיקה בהם גבוהה מאוד, עד כדי כך שהאיגוד המקצועי מתפאר בזכאות המורים להנחה ניכרת בסדרת מפגשי טיפול עם טובי המטפלים.

יש לשער שעם העלייה במספר שנות הוותק של המורים, ילכשו הבעיות המתוארות לעיל צורה מעודנת יותר, אך בעיית השחיקה בעינה עומדת וככל שהלחץ מהשטח גדל, גם שדה המחקר התעורר לעסוק בה בעצמה ובפתיחות, כפי שכותב ד"ר אליעזר יריב: "כפסיכולוג חינוכי וכמנהל שירותים פסיכולוגיים נתקלתי בפניות מורים לסייע ולטפל בטיפול בתלמידים מפריעים. כשהתחלתי להתעמק בנושא, התברר לי להפתעתי עד כמה מועט החומר העוסק במצוקתם של המורים עקב בעיות המשמעת של תלמידיהם".³

הקושי בעיסוק במשמעת נובע בעיקר ממורכבותו הרבה, כיוון שלעיסוק במשמעת היבטים פסיכולוגיים, אתיים, פילוסופיים, פדגוגיים, סוציולוגיים, דידקטיים ואף משפטיים – וכל אלה עשויים להשפיע ב־זמנית על אופי טיפולו של המורה בבעיה. מה גם שעניין המשמעת בבית הספר מורכב מאוד, והנטייה הטבעית של כל המעורבים בו היא לגלגל את האשמה לפתחו של האחר: ההורים מאשימים את המורים, המורים את התלמידים, וכן הלאה. רק מעטים מוכנים להתבונן בראי באומץ; לבחון את חלקם שלהם – ולתקן. לכן כה קשה לטפל בבעיות משמעת בשיקול דעת ובמקצועיות, ולכן גם לא קל להצליח בטיפול.⁴

ואולם הבעיה הבווערת היא שכאשר המורה מאבד את יכולתו ליצור אקלים מיטבי, ישנה ירידה הן ברמת הלמידה של התלמידים ובציוניהם הן במוטיבציה של המורה להמשיך בעבודתו, כפי שמציין יריב:

בעיות התנהגות ומשמעת בבית הספר מטרידות מאוד מורים, הורים, תלמידים ואנשים בקהילה ובמשרד החינוך... לגבי המורים כרוך הדבר בנזק בשני תחומים עיקריים בחייהם המקצועיים: א. מידת ההצלחה כפי שהיא נמדדת בהתקדמות הלימודית בכיתה ובהשיגיהם הלימודיים. ב. מידת ההנאה של המורה או מידת הסבל שלו והשחיקה בעבודתו.⁵

עצמת הבעיה גדלה כשבסופו של דבר המורה מתמודד לבד עם כיתתו. איש לא נמצא אתו בכיתה כדי ללחוץ לו מה צריך לומר ואיך להגיב, או לגרום לו ללמד כראוי. עצם הבדידות הזו אל מול הכיתה יכולה ליצור אצל המורה הפועל כראות עיניו רגשות אשמה, בושה וספקות אם פעל נכון.⁶ רגשות ותהליכים נפשיים המייצרים תסכול ועייפות מקשים על ההתמודדות עם הכיתה למחרת, ולכן בשל הצורך הגדול שיש בשטח, אי־אפשר להתעלם עוד מהעניין. כך פרסם משרד החינוך בחוברת העוסקת במשמעת בבית הספר: "אי אפשר להתעלם מבעיות משמעת. קיימים מקרים בהם תלמידים מפריעים גם כאשר המורה וההוראה במיטבם... אי אפשר להיענות לגישה הליברלית המעודדת את ביטוי הפרט, ומחלישה את המצדדת בשימוש בסמכות, בכוח ובעונשים... לכן העיסוק במשמעת הולך וגדל."⁷

בשל כך נכתבים בשנים האחרונות מאמרים וספרים וקמים מיזמים חינוכיים וסדנאות המעודדים פיתוח כלים לניהול כיתה יעיל וליצירת אקלים מיטבי בכיתה. לדוגמה, כלים

4. שמעוני, סגל ושרוני, 1996, עמ' 5.

5. יריב, 1996 עמ' 13-14.

6. שם.

7. שאול, 2004, עמ' 1-2.

להיכרות התלמידים בספרה של נורית אלקלעי: "מטרת הספר הזה להאיר את עיניהם של המורים, כיצד להכיר את תלמידיהם... היכרות זו יכולה להועיל לחינוך ולקשרים הבינאישיים בין המורה לתלמיד".⁸ דוגמה נוספת היא עידוד למידת עמיתים ענייני ניהול כיתה ויצירת אקלים מיטבי מתוך התמודדות בשטח: "מטרת האוגדן הינה העשרה והפריה הדדית בין מורים סקרנים ופורצי דרך לבין האחרים".⁹

ואולם יש מי שרואה בבניית אדם המסוגל להתמודד עם בעיות משמעת, תהליך של שינוי השקפה המתחיל בעבודת שינוי גישה והפנמת זהות מקצועית אחרת, ובשל כך מתנגד לאיסוף 'כלים ומרשמים' לפתרון בעיות משמעת. קוהן מבקר את השיטות המציעות 'מרשמים' לטיפול בבעיות משמעת ולשליטה בסביבה. הוא טוען שמרבית תכניות המשמעת הללו מתמקדות ב'טיפול' בילדים וב'אימון' שלהם, בדרכים לגבור על התלמידים ובשיטות לביסוס תוצאות 'הגיוניות' למעשיהם, באופן שנועד להבטיח צייתנות עיוורת ושליטה. הוא שואל האם סביבה מסוג זה מעודדת למידה משמעותית, וטוען כי תלמידים יפתחו אקלים מיטבי במקום שבו מתייחסים אליהם בכבוד. לדעתו ראוי שדאגה ואמון יתפסו את מקום ההגבלות והאימונים. בסביבה מעין זו ייטלו התלמידים חלק ניכר בקבלת ההחלטות אשר ללימודיהם ואשר לעיצוב קהילות חינוכיות שבהן יחוו קשורים זה לזה ולמבוגרים.¹⁰

מגמה זו של פיתוח כישורי חיים בקרב התלמידים היא בבירור וברמזה חלק מתפקידי המורה במערכת, כפי שאפשר לראות בהקדמה לחובת כישורי חיים המיועדת לכלל התלמידים בישראל:

אחת המשימות הבולטות המוטלות על מערכת החינוך היא פיתוח ההון האנושי. בנוסף לדגש מערכת החינוך על מימוש פוטנציאל הלמידה ועל הישגיים לימודיים הולמים, בולטת ועולה ההכרה בחשיבות קידום הלמידה הרגשית והחברתית של התלמידים כתנאי למיצוי הפוטנציאל החבוי בהם וכחלק מהסתגלותם החיובית ומעורבותם בחברה הרחבה.¹¹

כל זאת בד בבד עם הדרישות לשינוי בתהליך הכשרת המורים ובצמצום ההתנסות בשטח בתקופת ההכשרה: "תהליך האקדמיזציה של המכללה מעלה את החשיבות של תארים אקדמיים. הדגש על התואר האקדמי והעצמת חשיבותו, החליש את החשיבות של הניסיון

8. אלקלעי, 2005, עמ' 9.

9. שם.

10. קוהן, 2000, עמ' 11.

11. שדמי, 2007, עמ' 7.

המעשי בבית הספר שאינו כישור אקדמי".¹² הנימוק ברור: אנשים רבים מבעבר לומדים שנים רבות כמה תחומי ידע כדי להצליח בחברה משתנה המחייבת להתאים את תפקידו של המורה ואת תפקודו למציאות חדשה ומתחדשת.¹³

האם אחראי מצדנו ונכון לנו, כמורי המורים, להרפות מהתפיסה שעל תהליך הליווי בהתנסות המעשית להימשך גם לאורך שנות עבודת המורים – ואולי די לנו בכך שחשפנו לפנייהם את כל ההתמודדויות האורבות להם ביום עבודתם הראשון? שכן לפי חטיבה, "החינוך הוא יריעה נרחבת החולשת על מספר היבטים בעת ובעונה אחת לכן בסכום של כולו: א. איך המורה מתנהג? (תהליך). ב. למה הוא מתנהג כפי שהוא מתנהג? (רקע) ג. מהן תוצאות התנהגותו? (תוצר אצל התלמידים)".¹⁴

פרופ' נירה חטיבה אינה היחידה הטוענת כי החינוך ככלל הוא נושא מורכב ורב-גוני. רבים כותבים על תהליך ההכשרה האמור להיות משמעותי ומקיף – החל מרמת הכיתה ככלל ועד לרמת הפרט, כפי שמציין פרופ' משה זילברשטיין: "תהליך ההדרכה המשמעותי... אמור להשיג צמיחה נוספת אצל המדריך ואצל המודרך... בתוך תוכנית ההכשרה חייב להיכלל הכרת הילד היחיד בעבודת המורה".¹⁵ אפשר למצוא חיזוק לדברים גם בדברי שייקה שפירא, המוסיף כי למרות ההכשרה המקיפה יש פער מסוים בין הלימוד וההכשרה ובין ההתאקלמות המעשית בבית הספר.¹⁶ את הדי המשבר אפשר לשמוע בסדנת הסטאז', וגם משרד החינוך הגיע להבנה כי יש צורך בהבניית תרבות קליטה מיטבית בבתי הספר בשל השפעתה המכרעת על המשך עיסוק מורים מתחילים בהוראה.

מניסיוני, אפשר לומר כי הכוח האמתי להתמודדות עם בעיות משמעת נטוע בראייה רחבה ועמוקה של פרחי ההוראה את משמעותו של התפקיד שבו בחרו, כפי שכתבתי בהקדמה לספרי:

המערכת ככלל הולכת והופכת יותר הישגית ופחות סבלנית, בעלת יותר בעיות משמעת ופחות רצון אמיתי להקשבה. במסדרונות של בתי-הספר והמכללות, רואה אני הרבה כאב ותסכול סביב בעיות המשמעת. רוצה אני לזעוק ולומר – בעיות משמעת קורות כשלא שומעים את התלמידים, כשלא מאמינים ביכולתם לשמוע אותנו, כשלא רוצים לומר להם דברים ברורים – בגובה העיניים, כשהדרישות לא ברורות ובנויות בהתאם לתהליך החינוכי. כשיש בעיות של שמע במערכת והיא מתחילה אצלנו. (עובדה מעניינת

12. בצלאל, 2004.

13. כפיר, אריאב ואחרים, 2008, עמ' 17.

14. חטיבה, 2003.

15. עמנואל, 2009, עמ' 16.

16. שפירא, 2002, עמ' 7.

הוא ששורש המילה משמעת הוא ש.מ.ע.). בעיות משמעת מתחילות, כשלא חשוב לנו באמת לומר את הדברים שאנו רוצים לומר, ללמד את מבנה הדעת שאנו בוחרים ללמד, כשלא חשוב לנו ללמד אותו בצורה משמעותית לתלמידים. איך אנחנו המורים, הופכים בעיית משמעת לבעיה חריפה כל־כך? ומיד, אנחנו מחזירים מלחמה?! במי אנחנו נלחמים בדיוק? על מה? מה אנחנו מנסים להוכיח? ולמי? מהו בדיוק האני מאמין החינוכי שלנו? מתי שיננו אותו לעצמנו? מתי העמדנו אותו במבחן? איפה האחריות שלנו כמוליכי תהליך? ומדוע כל פעם שמתעוררת אצלנו בעיה, אנחנו בוחרים לזרוק אותה על התלמידים הבלתי אפשריים, שלא מאפשרים לנו ללמד?

אולי חובת השינוי עלינו? אולי מי שצריך לקרוא את עצמו לסדר ומשמעת זה אנחנו? אנחנו שלקחנו על עצמנו תפקיד לא קל ולא פשוט אשר בו בכל רגע, אנחנו חשופים בצריה מול תלמידנו בניסיון להוביל מהלך לקראת תפוקה, שלא תמיד נראית בעיני תלמידנו המטרה הכי נעלה?

נכון, העיתים קשות והדור לא פשוט, ומסביב העולם מלא בבעיות משמעת: בעיות משמעת במשפחה, בעיות של גבולות ומשמעת בחברה, בעיות משמעת בינאישיים ותוך אישיים, בעיות משמעת במקומות עבודה, בעיות משמעת בינינו לבין עצמנו, בעיות משמעת בין בעל לאשתו ובעיות משמעת בין הורים לילדיהם. אין כח לשמוע, להשקיע, להקשיב, להציב גבולות מתוך אהבה ובעקביות, סף התסכול נמוך. אנחנו רוצים להיות קשובים רק למאויינו, קשה לנו להשקיע במסגרת ובתהליך.

לעיתים נראה שהים סוער ואי אפשר. אנחנו כולנו אנשים המתמודדים בכל רובדי החיים: בית, משפחה, עבודה, גידול ילדים, ובנוסף לכך עם התלמידים. ככל שנרצה להכניס את הדברים לתיאוריות ולעקרונות, לתת כלים והכוונות, בסופו של תהליך מדובר בכל התחומים ובייחוד בתחום ההוראה, ביכולת ליצור קשר אנושי משמעותי, מתוך אני מאמין חינוכי פנימי... בחינוך ובהוראה אשר כבר שנים רבות עומדים במבחן התוצאה, אין צדק מוחלט, אבל יש כיוון המצמיח אנשים ובתוכם פתרונות רבים ומגוונים. חשוב לדעת כי לכל מפגש חינוכי, ניגון משלו ודרך פתרון משלו. דרך המכילה בתוכה את פרטי המקרה, אישיותו של התלמיד, אישיותו של המורה, האקלים והסביבה הבית־ספרית, המסגרת המשפחתית ועוד. מה שחשוב הוא: העמדה הנפשית של המורה מול עצמו, מול התלמיד, ומול המערכת..., כאשר המעשים והתגובות הספציפיות אינם יכולים להינתן במתכון, כי אם להיות תוצאה של עמדה נפשית – הפעולה הנעשית מתאימה איש איש לתפקידו, תכונותיו והדילמה החינוכית שלפניו...¹⁷

מנקודת המבט הזו אני חשה כי תפקידנו כמכשירי מורים הוא בראש וראשונה לבנות את אישיות המורה כמנהיגה וכמחנכת המבינה את משמעות המקצוע שבחרה בו; אישיות המבינה כי כל מה שנלמד בתהליך ההכשרה חיוני ומשמעותי לעבודה של ממש בשטח; אישיות המודעת לקשיים ולסיכויים של מנהיגות חינוכית בכיתה.

לצד, העלאת השאלות הקשות של הסטודנטים רק בשנה הרביעית ללימודיהם, במפגש עם השטח, מעוררת דאגה. האם חייבים לחכות להתרסקות בשטח כדי להבין את מורכבות עבודת החינוך וההוראה? זו הבעיה המרכזית שאני מבקשת להצביע עליה במאמר, שכן בעיות משמעת הן לחם חוקו של כל מורה בכל שלב, וכדי להכשיר אותו ולפתח בו את היכולת להתמודד אתן בצורה בונה יש צורך לגעת בנקודה זו ולפתח מודעות לבעיות המשמעת, למהותן, לגורמיהן ולדרכי התמודדות אתן, כבר משלב ההכשרה הראשוני.

ייתכן כי הדברים נובעים מהדרך שמלמדים בה את הסטודנטים - כל ענף לחוד ובשיטה אקדמית, שלעיתים רבות נשארת ברמת הידע האקדמי הקוגניטיבי, ואינה מחלחלת לרמת המודעות והכלים המעשיים. והרי ידוע שידע תיאורטי אינו ניכר כידע מעשי. לימודים כגון הפילוסופיה של החינוך, הפסיכולוגיה של החינוך, העבודה המעשית, דידקטיקה ופדגוגיה - גורמים לתהליך ההכשרה כולו להיות מפוצל ולא הרמוני דיו לחיבור בין תאוריה למעשה, וכל זאת בהנחה שהסטודנטים יערכו את האינטגרציה בין תחומי הלימוד בכוחות עצמם.

לצד הנחת היסוד הזו אינה מוכיחה את עצמה, ויש ליצור את התפיסה ההרמונית המחברת בין כל חלקי ההכשרה, העיוניים והמעשיים. מתוכה יהיה אפשר לפתח את הידע, את המודעות ואת הכלים לפיתוח זהות המורה לקראת מנהיגות חינוכית המודעת לאתגרים המקצועיים העומדים בפניה. הנגזרת היא הצורך בבניית אקלים אקדמי הרמוני וחוויתי בלימודי ההכשרה להוראה.

לצורך בניית אקלים כזה יש לנקוט כמה צעדים:

א. להנחות לכלל המרצים בחינוך ללמד כל נושא ברמת הידע, המודעות והכלים כדי לסייע לסטודנטים להפנים את משמעות תפקיד ההנהגה החינוכית על היבטיו המגוונים.

ב. להכניס למערכת קורס שנתי העוסק בהתמודדות עם בעיות משמעת בשנה השלישית להכשרה, ברמת ידע, מודעות וכלים.

ג. ללוות ליווי קבוצתי ואישי לאורך כל שנות ההכשרה, העוסק בשאלות הקשורות בהתפתחות הזהות המקצועית, סיכויים וסיכונים, בהיקף קורס שנתי. רצוי שמנחה קבוצות הדיון יהיה אדם המלווה את הסטודנטים מקרוב, כגון ראש החוג או מדריך פדגוגי, ברמת הידע, המודעות והכלים. במסגרת הקורס ייפגשו פרחי ההוראה עם הדילמות המוזכרות לעיל ועם מורים בשטח, ויחקרו את תהליכי התפתחותם המקצועית.

נראה כי אם הדילמות יעלו כבר בתהליך ההכשרה, כשיגיעו המורים ליציאה לעבודה הולם המפגש לא יהיה עצמתי כל כך. ליכולת הפעולה ולהמשך התפתחות מנהיגות חינוכית מקצועית יהיו עצמות ניכרות יותר, ובמקום להתחיל את חיי העבודה החינוכית, המורכבים כל כך, בנקודת פתיחה של הולם והתגוננות – תהיה נקודת הפתיחה הרמונית ומחוזקת יותר.

סיכום

נראה כי 'בעיות משמעת' הן מושג השגור על לשון כל העוסקים בחינוך, החל מפרחי ההוראה ועד המורים הוותיקים ביותר בתחום. במשך השנים הועלו הצעות רבות ומגוונות שכל מטרתן להבטיח למורה את מעמדו היציב בכיתה מול תלמידיו. שני גורמים מרכזיים, הקיימים כיום במערכת, דורשים הסתכלות מחודשת: האחד הוא ההתייחסות הלוחמנית לבעיות המשמעת והעברת האחריות הבלעדית לתלמידים, והאחר הוא אופן הכשרת פרחי ההוראה במשך שנות הכשרתם. התשובה לשניהם הוא הניסיון ליצור בקרב כלל המורים תפיסה הרמונית של התלמידים; לפתח את ההבנה כי הדרך לסייע לתלמיד המפריע בשיעור ולכלל תלמידי הכיתה אינה באמצעות החזרת התקפה אלא בראייה מעמיקה למציאת סיבת התנהגותו, ותגובה ברורה המציבה גבולות מתוך אהבה והערכה. כדי למנוע את שחיקת פרחי ההוראה מיד בכניסתם למקצוע וכדי להכשירם ככל האפשר להתמודדות עם בעיות המשמעת הרבות הקיימות, יש 'להביא את השטח' לכיתה בכל שנות ההכשרה הלימודית. יש להציף את קשיי ההתמודדות עם המשמעת ולשקפם לאורך כל שנות הלימודים, ולתת כלים מעשיים להתמודדות אמיתית ויעילה שתסייע הן בפתרון הבעיה הן בהעצמת דמות המורה וסמכותו. על הלימודים כולם, ברמת התאוריה וברמת המעשה, לגעת בנושא על כל היבטיו ולעודד את פרחי ההוראה למצוא בעצמם את נגיעתם האישית והמקצועית בעניין.

רשימת קיצורים וביבליוגרפיה

- | | |
|----------------|---|
| אורלוויק, 1996 | נ' אורלוויק, משמעת מתוך אהבה, ירושלים 1996, עמ' 23-24. |
| אלקלעי, 2005 | נ' אלקלעי, אוגדן לניהול כיתה, קדימה 2005, עמ' 9. |
| בצלאל, 2004 | י' בצלאל, מי את המדריכה הפדגוגית – חובות לא נחשבות, באר שבע 2004. |
| ברקוביץ, 2003 | א' ברקוביץ, סיפורו של מסע, ירושלים 2003, עמ' 9. |
| ברקוביץ, 2004 | א' ברקוביץ, משמעת בגובה העיניים, ירושלים 2004, עמ' 2-10. |

- ברקוביץ, סטאז', 2004 א' ברקוביץ, סדנת סטאז' - נקודות של אור, ירושלים 2004, עמ' 6.
- חטיבה, 2003 נ' חטיבה, תהליכי הוראה בכיתה, תל אביב 2003, עמ' 6.
- יריב, 1996 א' יריב, שיחות משמעת, קדימה 1996.
- יריב, 1999 א' יריב, שקט בכיתה בבקשה, קדימה 1999, עמ' 9-40.
- כפיר, אריאב ואחרים, 2008
- ד' כפיר, ת' אריאב, נ' פייגין וצ' ליברמן, האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה, ירושלים 2008, עמ' 17.
- מלמד כהן, 2001 ר' מלמד כהן, הכר את תלמידך, קדימה 2001, עמ' 3.
- עמנואל, 2009 ד' עמנואל ור' רייכנברג (עורכות), הדרכה משמעותית — אפשר גם אחרת. מסע בנתיבי כתביו האחרונים של פרופ' משה זילברשטיין, ירושלים 2009, עמ' 16.
- קוהן, 2000 א' קוהן, מעבר למשמעת — מצייתנות לקהילתיות, ירושלים 2000, עמ' 11.
- שאול, 2004 ד' שאול, המשמעת בבית הספר, ירושלים 2004, עמ' 1-2.
- שדמי, 2007 ח' שדמי, כישורי חיים — מתווה לתכנון ולהפעלת תוכנית בית ספרית לגן ולכיתות א-יב בחינוך הממלכתי, הממלכתי דתי, הערבי והדרוזי, ירושלים 2007, עמ' 7.
- שמעוני, סגל ושרוני, 1996
- ש' שמעוני, ש' סגל ור' שרוני, משמעת בכיתה - היבטים פסיכולוגיים וחינוכיים, ירושלים 1996.
- שפירא, 2002 ש' שפירא, מורה דרך, מכללת הרצוג, אלון שבות 2002.

