

בעיות משמעת בכיתה: תפיסות, התמודדויות וחוויות של מחנכות כיתה בבתי ספר יסודיים

תקציר

המחקר הנוכחי בחן מהי בעיית משמעת בכיתה לתפיסתן של מחנכות בבתי ספר יסודיים ואת התמודדותן עם התופעה. הוא בדק מה המאפיינים של בעיית משמעת רצינית שנאלצו להתמודד עימה במהלך שנות עבודתן והיא חקוקה בזיכרון, ואת השפעתה עליהן כמחנכות. למחקר רואיינו בראיונות עומק מובנים למחצה 36 מחנכות מבתי ספר יסודיים בדרום הארץ. מתוכן 24 מלמדות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים ו-12 מלמדות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים-דתיים. ממצאי המחקר הראו שלוש תפיסות לדרך שבה מבינות מורות מחנכות מהי בעיית משמעת בכיתה והן פגיעה בסמכות; הפרעה בניהול שיעור ואיום כיתתי. זוהו ארבע דרכי התמודדות של המורות עם בעיות משמעת במהלך עבודתן כמחנכות כיתה: הפגנת סמכות; רכישת אמון; שיחות אישיות וקבלת סיוע מאנשי מקצוע אחרים. כמו כן עלה מהממצאים שבעיית המשמעת המהותית ביותר מבחינת המחנכות שזכרה להן במהלך עבודתן התאפיינה כמצב הפרעה; תוקפנות כלפי האחר ותחושת סכנה. השפעתה הייתה בשינוי גישה חינוכית, הכרה בצורך של תמיכה מקצועית בית ספרית, ובכך שהן חשו בעקבותיה איבוד ביטחון כמורות מחנכות וצורך בהגנה.

מילות מפתח:

בעיות משמעת בכיתה; חינוך כיתה; ניהול כיתה; בתי ספר יסודיים; אלימות בית ספרית; הפרעה בכיתה.

מבוא

כבר בשלב מוקדם בדרכם המקצועית מגלים מורים כי בעיות משמעת בכיתה הן תופעה שכיחה, ונתקלים מדי יום בפטפוט, הסתובבות בכיתה, הערות חצופות והצקות של תלמידים לחבריהם. נושא המשמעת משמש מקור לדאגה למורים, ולעיתים נוגד את האידיאלים שבשמם הם בוחרים במקצוע ההוראה, כמו למשל האמונה בהשפעת החינוך על החברה, ההזדמנות לעצב את דרכם של לומדים צעירים ולתרום לצמיחתם האישית והאינטלקטואלית (Noguera, 2003). ההפרעות האלה הופכות לעיתים להטרדה ולפגיעה של ממש, מילולית ופיזית. מורים ותיקים מציינים שזו הסיבה העיקרית ללחץ, לשחיקה מקצועית ולפרישה מוקדמת (Cochran-Smith, 2004). כמו כן מורים חדשים מרגישים מוטרדים במיוחד כיוון שטרם רכשו כלים וניסיון כיצד לטפל בהפרעות אלה (Chaplain, 2008). בעיות משמעת אף גורמות למורים לפתח יחס שלילי כלפי כיתה ספציפית, ויחס זה פוגע בהישיג התלמידים (Hastings & Bham, 2003). הירידה במעמד ובסמכותם של המורה, ההוראה, תוכני הלימוד ותוכנית הלימודים בשנים האחרונות (גוסקוב, 2016), כמו טשטוש ההבדלים בין מבוגרים לצעירים, היעדר נורמות התנהגות מוסכמות ואווירת הפתיחות בבית וברחוב, מכרסמים במעמדו של המורה ומקשים עליו להגדיר כללי התנהגות ולהטיל משמעת בכיתה (אלמוג, 2002).

לנוכח בעיות המשמעת הרבות הצצות ועולות בכיתות בבית הספר, מחנכי הכיתה הם אלו הנדרשים לעיתים קרובות לטפל בבעיות משמעת בכיתותיהם. ממחקרה של בקשי-ברוש (2005), עולה כי גם אם יש למחנך הכיתה מעט שעות הוראה בהשוואה למורה המקצועי, עדיין התלמיד "שייך" לכיתה המחנך. בשל זאת מעמדם של המורים המחנכים בבית הספר נחשב גבוה יותר ממעמד המורים המקצועיים. מעמדם הגבוה יחסית של מחנכי הכיתות נרכש גם הודות לקרבתם להנהלה והיותם משמשים חוליה מקשרת בין הכיתה ובין בעלי התפקידים האחרים, ובהם מנהל בית הספר (Telem, 2005). כשליח של ההנהלה עליו להעביר מידע למורים המקצועיים, לתלמידים ולהורים. עליו לדאוג לארגון הכיתה כמסגרת מתפקדת על פי החוקים והתקנות הבית ספריים. עליו להיות מומחה בהכרת המבנה הארגוני של בית הספר כמוסד בעל מאפיינים בירוקרטיים. עליו לדעת להפעיל כללים, הסדרים וחוקים על פי המבנה הארגוני של בית הספר (צדקיהו ואחרים, 2008).

אף שנושא המשמעת נחקר רבות בארץ (למשל: גל, 2004; טימור, 2011; יריב, 2010; רודין ורון, 2018), התופעה לא נחקרה עד כה אצל מחנכות הכיתה. לכן המחקר המדווח במאמר זה בחן לעומק מהי בעיית משמעת בכיתה לדעתן של מחנכות בבתי ספר יסודיים ואת דרכי התמודדותן עם בעיות משמעת בקרב תלמידיהן. ועוד זאת בדק מה המאפיינים של בעיית משמעת רצינית שנאלצו להתמודד עימה במהלך שנות עבודתן והיא חקוקה בזיכרון, ואת השפעתה עליהן כמחנכות. חשוב להבין שתפקידו של מחנך הכיתה מהותי ומרכזי בבית הספר והוא כולל את ההיבטים החינוכיים והארגוניים בכיתה (צדקיהו ואחרים, 2008). למחנכים תחומי אחריות הכוללים קשת רחבה של משימות ייעוציות במגוון נושאים שהם מקבלים עליהם בעניין תלמידיהם (נוטוב, 2011), כאשר ניהול כיתה נוגע ל"כל הדברים שמורה עושה והקשורים לארגון התלמידים, החלל, הזמן והחומרים כדי שההוראה, מבחינת התכנים ומבחינת הלמידה, תתבצע" (Wong & Wong, 1998, p. 84).

חינוך וניהול כיתה

חינוך כיתה הוא אחד התפקידים המרכזיים בבית הספר ונחשב שני בחשיבותו לצד תפקיד מנהל בית הספר. כמנהיגי הכיתות יש למחנכים מעמד מיוחד בקרב התלמידים, והם נדרשים למלא תפקידים של ניהול כיתה. הם ממונים על החינוך החברתי של הכיתה, על תיאום הלימודים עם כל מוריה ועל הקשר עם ההנהלה ועם המורים. הם נדרשים להיות קשובים לתלמידיהם ולצורכיהם בתחום הלימודי, בתחום החברתי ובתחום האישי, ולגשר בין תרבות התלמידים ובין התרבות המוצהרת של בית הספר. בתפקידם הם אחראים גם לשעת חברה ולתכניה האישיים, החברתיים והלאומיים, בזיקה למטרות מערכת החינוך וליעדיה של החברה הישראלית. עליהם להיות פתוחים, מנומסים, רגישים ובעלי יכולת הנהגה (צדקיהו ואחרים, 2008).

תפקידי מחנכי הכיתות בבתי הספר היסודיים המתוארים בחוזרי המנהל הכללי של משרד החינוך (1979, 1994) מראים על מורכבות התפקיד. מחנך הכיתה נדרש לטיפול מתוך שיתוף פעולה עם כל מורי הכיתה בעניינים הלימודיים והחברתיים של תלמידי כיתתו:

מבחינה לימודית - המחנך מטפל בכל העניינים הפדגוגיים של תלמידי כיתתו. הוא מרכז את הציונים של המורים למקצועות לפני כל שליש ובודק אותם לקראת סוף שנת הלימודים. הוא מכין לקראת הדיון במועצה הפדגוגית את החומר על כל תלמיד ותלמיד בכיתתו. בתום השליש עליו לרכז ולנתח את ציוני התלמידים ולברר במידת הצורך עם מורי הכיתה ומורים אחרים את מצב ההישגים של התלמידים. לאחר ישיבת המיון, בתום כל שליש, המחנך אחראי לכתיבת התעודות, להחתמתן בידי המנהל ולחלוקתן. מחנך הכיתה חייב להזמין לפחות פעם בשליש את ההורים של כל תלמיד לשיחה על התקדמות התלמיד בלימודים ועל התנהגותו, על מצב בריאותו ועל דרכי חינוכו. המחנך נדרש לכנס לפחות פעם אחת במשך שנת הלימודים את הורי כיתתו לשם שיחה על בעיות חינוכיות כלליות, שבהן תינתן ההזדמנות להורים להביע את דעותיהם בשאלות הנדונות וגם להעלות לדיון בעיות חינוכיות. המחנך אחראי לניהול תקין של יומן הכיתה. עליו להקפיד על הופעה נאותה, נקייה ומסודרת של תלמידיו ועל המראה החיצוני של הכיתה. המחנך מודריך את תלמידיו להתנהגות טובה, לנימוסים, לדייקנות ומחנכם לניקיונם ולניקיון חפציהם האישיים (הבגדים, הספרים, המחברות וכיו"ב), לקיום ההוראות ולמילוי החובות שבית הספר מטיל עליהם.

מבחינה חברתית - המחנך עוקב אחרי השתתפות תלמידיו בחיי הכיתה ובפעולות שמחוץ לתוכנית הלימודים. הוא נדרש להקדיש תשומת לב מיוחדת לתלמידים הנחשלים בלימודיהם והסובלים מקשיי הסתגלות חברתית. הוא מכוון את הטיפול האינדיווידואלי בהם, מתוך חיפוש דרכים לתיקון המצב ומתוך התייעצות עם המנהל, עם חבר המורים, עם הצוות החינוכי ועם הורי התלמידים, ולפי הצורך גם עם מומחים שמחוץ לבית הספר. המחנך דואג לפיתוח חיי החברה של כיתתו ומדריך את תלמידיו בעבודתם, בקריאת ספרים ובביקורים בהצגות תיאטרון וקולנוע, בשיתוף פעולה עם מורי הכיתה וההורים. המחנך אחראי לשוחח עם תלמידיו על הבעיות החברתיות של הכיתה, לטפח בכיתה חיי חברה תקינים ולהפעיל פעולות חברתיות. מחנך יטפל בענייני המשמעת בכיתתו ומניעתם, מתוך שיתוף פעולה עם המורים ובשעת הצורך גם עם ההורים.

ניהול כיתה הוא סך כל הפעולות שמורים נוקטים כדי לעצב סביבה התומכת ומקדמת הן למידה עיונית והן למידה חברתית-רגשית (Everston & Weinstein, 2006). מחנכי כיתות הם בעצם מנהלים של מערכת מצומצמת בבית הספר. הם חייבים לתכנן את עבודתם החינוכית לשנה שלמה מראש ולנווט את פעילותם. כמנהלי הכיתה יש למחנכים מעמד מיוחד בקרב מורי הכיתה, והם נדרשים לקבל עליהם תפקידים בעלי מאפיינים של ניהול כיתה (צדקיהו ואחרים, 2008). ניהול כיתה הוא מלאכה מורכבת הכרוכה מיומנויות הוראתיות ובין-אישיות רבות, שאת כולן מלכדים שיקולים מוסריים וערכיים שעל המורה לגבש ולפעול לאורם (לאוטרשטיין-פיטליק ויריב, 2018).

על סמך סקירת ספרות מחקרית ומקצועית עמד החוקר וובלס (Wubbels, 2011) על שישה סגנונות מרכזיים בניהול הכיתה:

- א. שליטה חיצונית ופיקוח על ההתנהגות – נשענת על עקרונות למידה ביהביוריסטיים ועל שימוש בחיזוקים חיוביים ושליליים.
- ב. שליטה פנימית – הפנמתם של נורמות וערכים חברתיים, הקניית מיומנויות רגשיות וחברתיות ובנייה של יחסים אכפתיים בכיתה. הוקרת הערכים והתנהגות המונעת מבפנים, מתוך סקרנות ורצון להצליח.
- ג. הגישה האקולוגית – ארגון הסביבה הלימודית והקשר שלה לעולם שבחוץ. פיתוח של שגרה, של נהלים ושל נורמות לימודיות. קביעת כללים בהירים בתחילת השנה ואכיפתם בשיטתיות. שימוש בתקשורת וברמזים לא מילוליים לטיפול בהפרעות, מתוך גישה שקטה שאינה מפריעה למהלך השיעור.
- ד. הגישה הממוקדת בשיח – התרחשויות בכיתה ודפוסי השיח של המורה מעצבים את ההתנהלות בכיתה. הקשבה פעילה לילדים ומניעת החרפה של סכסוכים.
- ה. הגישה הממוקדת בתוכנית הלימודים – בחירת תכנים, שיטות הוראה והערכה שיביאו את הילדים להתעניין בנושאים הנלמדים ואף להפריע פחות למהלך התקין של השיעור.
- ו. הגישה הבין-אישית – הפגנת מעורבות גבוהה ודומיננטית של המורה לצד קשר חם עם התלמידים. קרבה לצד פיקוח ואכיפה. פתרון סכסוכים באמצעות הידברות והקשבה לתלמידים.

מהי בעיית משמעת: הגדרה וגישות

מושג המשמעת העולה מתוך מערכת היחסים הדינמית שבין המורה לתלמידים קשור ליכולת לשמוע. על כן חוסר משמעת הוא מצב שבו אין יכולת "לשמוע", כלומר שבו נבלמת תקשורת יעילה. בעיית משמעת מוגדרת "כארוע המפריע למהלך התקין של הפעילות בכיתה, על-ידי הפרעה למורה, או לתלמיד הבודד, או לקבוצת תלמידים" (סמילנסקי, 1987, עמ' 225). לכל מורה יש "סרגל פנימי" לבחינת משמעות האירוע וחומרתו, כאשר ההפרעה הופכת גלויה אם מישהו מאותת על התרחשותה (יריב, 2010; Zohar, 1999). לדעת יריב, "כל עוד אין מכריזים או לא מגיבים ההפרעה אינה קיימת" (יריב, 2010, עמ' 57). אם כן, הביטוי "בעיית משמעת" שהוא נגזרת מרכזית של בעיות התנהגות, משתנה ממורה למורה, שונה ממוסד למוסד ומחברה לחברה (Doyle, 1984; Veenman, 1986).

סמילנסקי (1987) טוען שהמושג "משמעת" והצגת התנהגות מסוימת כמעוררת בעיה משמעתית, תלויים בנקודת המבט שממנה בוחנים את התופעה. אפשר להבין את המושג "משמעת" בדרך אחרת כאשר נשענים על גישות פסיכולוגיות שונות ועל הגדרתן את התפקוד האידיאלי של הפרט. הגישות הן הגישה הדידקטית, הגישה האינדיווידואלית והגישה החברתית:

על פי הגישה הדידקטית קיומה של בעיית משמעת מעיד על ליקוי בתכנון הלימודי של המורה. הגישה האינדיווידואלית מתמקדת בתלמיד המפרע: לפי הגישה ההתנהגותית המשמעת הרצויה היא התנהגות הילד על פי נורמות החברה; לפי גישת ההגשמה העצמית משמעת חיובית היא התנהגות הילד בדרך שתגרום לו הנאה וסיפוק; לפי הגישה הפסיכודינמית המשמעת הרצויה היא מצב שבו הילד מבין את מניעיו להתנהגות על פי נורמות חברתיות ומסוגל לפעול לתיקון התנהגותו גם לאחר סטייה. הגישה החברתית עוסקת במשמעת מזווית הראייה של יחסים בין מורה לתלמידים ובינם לעצמם. התנהגות מסוימת מוגדרת ממושמעת או לא ממושמעת על פי ההקשר החברתי והקבוצתי. לאחר עיון בגישות הפילוסופיות והפדגוגיות להנחלת משמעת הדגישו עטייה ואופלטקה (2007) כי יש שלוש גישות עיקריות למשמעת בית ספרית:

- א. הגישה הפרוגרסיבית - הדוגלים בגישה זו רואים כי ההתפתחות הערכית והחברתית של התלמיד מתעצבת בעזרת מעורבות הילד בחיי החברה ובעזרת חיי גומלין חברתיים מרביים ופחות בעזרת כללי התנהגות מוגדרים. אין לראות בטיפול המשמעת אמצעי להשגת מטרות חינוכיות או מטרה בפני עצמה. המגבלה היחידה המוטלת על הרצון החופשי היא הימנעותו של היחיד מפגיעה בזולתו.
- ב. הגישה המסורתית - בעלי העמדה המסורתית רואים במשמעת אמצעי חינוך מרכזי ומעמידים את החברה במרכז. משמעת היא אמצעי חשוב בהכשרה לחיים וחובה להעביר מדור לדור את הידע המצטבר, את הערכים הקיימים ואת נורמות ההתנהגות הנהוגות בחברה. המשמעת היא ציון מלא של הפרט לנורמות שקבעה החברה והן מתאימות להשגת מטרותיה. המורה אמור לצוות על התלמידים כיצד לנהוג ולרשותו עומדים אמצעים לכפות את רצונו עליהם, ועל התלמידים לציית למורה.
- ג. הגישה המפשרת - עמדה זו מפשרת בין הקטבים בכך שמעמידה את הפרט במרכז בלי לתת לו אוטונומיה מלאה בקביעת דרכי ההתנהגות המתאימות לצרכיו. על פי גישה זו המורה כמייצג החברה קובע נורמות המחייבות את התלמיד.

להלן המיון של צ'רלס (Charles, 1996) לבעיות המשמעת:

- א. שוטטות והתנהגות חסרת מטרה - חולמנות, עיסוק בדבר אחר באמצע השיעור, אי מילוי מטלות (שלא כפעולות התנגדות).
 - ב. הפרעות בכיתה - התנהגויות של חוסר הקשבה, פטפוט ובדיחות בשיעור, התפרצות לדברי המורה.
 - ג. התמרדות כלפי סמכות - התעלמות מדברי המורה, אי הכנת שיעורי בית, סירוב, לעיתים עוין, של תלמיד למלא בקשות של מורה.
 - ד. התנהגות לא מוסרית - מעשים כמו גנבה ושקר.
 - ה. אלימות של תלמידים - תקיפה פיזית ותקיפה מילולית של תלמידים אחרים או מורים.
- שתי בעיות התנהגות המטרידות ביותר מורים בעולם המערבי הן דיבור בלי רשות והפרעה לאחרים

(Little, 2005; Wheldall & Merrett, 1988), ואילו במזרח הרחוק שתי בעיות התנהגות המטרידות ביותר הן חלימה בהקיץ וחוסר ריכוז (Ding et al., 2008). עם זאת האלימות בבית הספר היא סכנה פיזית ופגיעה נפשית בתלמידים ובמורים ועלולה לפגוע פגיעה מהותית ביכולתו של בית הספר לשמש מוסד לימודי וחינוכי (גימשי ונאמן-חביב, 2015).

אלימות לסוגיה

הספרות המקצועית מתמקדת בשנים האחרונות בתופעת הבריונות (bullying). לתופעת הבריונות שני מאפיינים מרכזיים: פגיעה באדם לאורך זמן ממושך ובדרך חוזרת ונשנית והפעלת כוח בדרך בלתי מאוזנת (Sampson, 2010). ראובני (2011) מציגה חמישה דפוסי אלימות נפוצים בבית הספר היסודי:

1. אלימות פיזית - תקיפות פיזיות כלפי הזולת. ביטוייה הנפוצים הם הכאה, דחיפה, צביטה, נשיכה, סטירה, זריקת חפצים על הזולת, מתן אגרוף, חניקה, גרימת כוויות, משיכה בשיער וכדומה.
2. אלימות מילולית - אקטיבית וישירה הפוגעת ברגשות הזולת. ביטוייה הם קללות, כינויי גנאי ולגלוג המיועדים להעליב ולהשפיל את הזולת ואיומים לפגיעה פיזית באדם או במקורביו.
3. אלימות רגשית - דפוס התנהגות שביטוייו הם דחייה חברתית, השלטת טרור, השמצה, איומים, סחיטה כספית, הערות גזעניות ומניעת השתתפות בפעולות חברתיות.
4. אלימות מינית - כוללת נגיעה במקומות אינטימיים, מציצנות, הפעלת לחץ על הילד לחשוף איברים אינטימיים, הפשטה בכוח וכדומה.
5. אלימות כלפי רכוש פרטי - כוללת גנבה והשחתת רכוש (ונדליזם) המונעות מתוך שנאה ואיבה.

כמו כן יש עדויות רבות על הקשר בין בריונות ברשת לאקלים כיתה שלילי (Della Cioppa et al., 2015; Smith et al., 2008). מחקרים רבים הראו שתחושת השייכות והמעורבות בכיתה של קורבנות לבריונות רשת נמוכה במידה ניכרת מזו של עמיתיהם שלא חוו בריונות רשת (Ortega-Bar'on et al., 2016) ושהם רואים את אקלים בית הספר והכיתה שלילי יותר (Hinduja & Patchin, 2012). במחקרה של אייזנקוט (2017) שבוצע בקרב 1111 תלמידי כיתות ד' עד י"ב נמצא כי 31% מהתלמידים דיווחו על קורבנות לבריונות רשת בקבוצות הוואטסאפ הכיתתיות. ביטויי הבריונות כללו עלבונות (15%), קללות (14%), הוצאה כפויה מקבוצה (13%) ופרסום תמונות פוגעות (10%). היא סיווגה את ביטויי הבריונות בקבוצות וואטסאפ כיתתיות לארבעה סוגי בריונות:

1. אלימות מילולית המתבטאת בלעג, קללות, עלבונות, שמות גנאי, איומים וכן הלאה.
2. אלימות קבוצתית, כגון פתיחת קבוצה נגד תלמיד מסוים, חרם קבוצתי וכיוצא בזה.
3. סלקטיביות קבוצתית, לדוגמה פתיחת קבוצה בלי משתמש מסוים חרף רצונו להשתמש בה, מניעת כניסה לקבוצה, הוצאה כפויה מקבוצה או פתיחת קבוצה ל"חברים נבחרים" בלבד.
4. אלימות חזותית, למשל, פרסום או הפצה של תמונות וסרטונים פוגעניים, תיוג פוגע לתמונות או סרטונים וכן הלאה.

הסיבות לבעיות משמעת

בעיות ההתנהגות המתונות והשגרתיות הן חלק טבעי מחיי בית הספר מאחר שהמסגרת הבית ספרית קולטת דרך שגרה ילדים הבאים מרקע מגוון, ממסגרות משפחתיות שונות ובעלי נתונים טבעיים שונים. בהם מצויים גם ילדים עם טווח ריכוז קצר, אימפולסיביים, מאופקים ומופנמים, ילדים חסרי גבולות וילדים מרוסנים יתר על המידה, בעלי דחפים וצרכים שונים זה מזה ועם יכולת אחרת להתאים את עצמם למסגרת באשר היא (גל, 2004). ממצאי מחקרם של בלנק ושביט (2013) מראים שיש הבדלים בין כיתות בתוך אותו בית ספר ברמת בעיות המשמעת. הם מצאו כי הסיבות העיקריות שתורמות לריבוי בעיות משמעת בכיתה הן יחס לא הוגן של המורים בכיתה והפרות משמעת בבית הספר בשל מדיניות אכיפת משמעת בבית הספר הדרושה שיפור. פישרמן (2008) ציין את הקונפליקט הבין-אישי המתרחש בכיתה כסיבה העיקרית לבעיות משמעת. הוא מזהה שני סוגים עיקריים: 1. קונפליקט מורה-תלמיד יכול להתרחש על רקע אי הסכמה בעניין סמכות ואחריות שבו התלמיד אינו מקבל את סמכותו של המורה כמי שאחראי לחינוכו וללימודיו. גם המורה אינו מוכן לקבל שהתלמיד נושא באחריות משותפת עם המורה לחינוכו או ללימודיו; 2. קונפליקט תלמיד-תלמיד המתרחש בין התלמידים כאשר המורה הוא שאחראי לשני התלמידים ועליו למנוע הסלמה שעשויה להביא לידי אלימות.

לנגברג (2015) מונה כמה סיבות בכיתה הגורמות לילדים לחוסר מעורבות, לאי למידה ולהתנהגות אנטי- חברתית:

- א. ענישה המגבירה את התסכול של הילד, את תחושת חוסר האונים שלו ומקדמת גילויי אלימות.
- ב. היעדר מסרים חיוביים מצד המורה כלפי התלמידים. מורים המרבים לנזוף בתלמידיהם ולהעיר להם.
- ג. חוויית כישלון של תלמידים מתקשים בשל משימות שאינן מותאמות לכישורי התלמיד ורמתו. תלמידים חשים חוסר אונים ותסכול כאשר אינם מבינים את חומר הלימוד, ולכן לא משתתפים בשיעור ומפריעים למהלך השיעור התקין.
- ד. הוראות התנהגות הניתנות לתלמידים בכיתה הן כלליות ואינן ברורות דיין. לעיתים קרובות הן לא מכוונות את התלמיד מה לעשות במצבים כמו עבודה עצמית, סיום עבודה או בקשת סיוע מהמורה.
- ה. חוסר תמיכה מצד ההנהלה במורה - המורה מתמודדת לבד עם בעיות התנהגות ללא כלים יעילים ומוסכמים ומבלי שתוכל להתייעץ עם דמות מוגדרת. לפעמים אין גיבוי מההנהלה בעת עימות עם ההורים. המורה חשה חוסר אונים ותסכול המתבטאים בתגובותיה כלפי התלמידים.

שמעוני ואחרות (1996) ציינו כי בעיות משמעת של תלמיד בודד עשויות אף הן לנבוע ממכלול של גורמים: א. מערכת היחסים בין התלמיד למורה הכוללת אנטיפתייה או זלזול מצד המורה כלפי התלמיד; ב. מערכת היחסים בין התלמיד לחבריו לכיתה שבה התלמיד אינו מוצא את מקומו בכיתה וחש דחוי; ג. מצבו הנפשי של התלמיד מחוץ לכיתה המתבטא בבעיות בבית, בדימוי עצמי נמוך, ברגשי נחיתות וברמת תסכול גבוהה; ד. התלמיד אינו בשל מבחינה התפתחותית באחד מההיבטים האלה או בכמה מהם: שכלי, רגשי, חברתי, פיזי; ה. לקות למידה, חסך תרבותי או מחוננות; ו. התלמיד אינו מבין, משועמם או מבין מהר מדי; ז. דרכי ההוראה בכיתה אינן עונות על הצרכים הנובעים מסגנון הלמידה של התלמיד; ח. תשתית של הרגלי משמעת ועבודה לא התפתחה כראוי אצל התלמיד; ט. גורמים פיזיולוגיים ונוירופיזיולוגיים הנובעים ממגבלות של התלמיד עקב נכות, מחלה, פגיעה מוחית וכדומה.

עם זה מחקרים של יריב, בן-סימון ואביגדור (2011) העלה כי לא רק תלמידים מפריעים, אלא המורים וגורמים אחרים חיצוניים אחראים לרבע עד שליש מכלל ההפרעות בכיתה. לטענתם מרבית ההפרעות בכיתה אינן חמורות, ואירועים אלימים בכיתה נדירים כאשר מרבית ההפרעות אינן תוצר של התנגדות תלמידים, אלא פרי של התרחשות תקינה בכיתה, מעין "רעש תפקודי". אולם נמצא שהתמודדות עם בעיות התנהגות "קלות" (Turnuklu & Galton, 2001) משפיעה קשות על רמת המוטיבציה, על האקלים הכיתתי ועל יחסי מורים-תלמידים (Charles & Senter, 2004), כאשר לבעיות משמעת בכיתה יש השפעה שלילית מובהקת סטטיסטית על הישגי התלמיד בלי קשר להתנהגות התלמיד עצמו או להישגיו הקודמים (בלנק ושביט, 2013). קארל והוקסטר (Carrell & Hoekstra, 2010) מצאו למשל כי כשהכניסו לכיתה ילד אחד שיש לו בעיות התנהגות, הייתה ירידה בציוני התלמידים בכמעט שתי עשיריות האחוז.

דרכי התמודדות עם בעיות משמעת

כחלק מן המאמצים לתת מענה הולם לסוגיות העולות מההתמודדות עם בעיות משמעת בבתי הספר, פרסם משרד החינוך עדכון לחוזר המנכ"ל שכותרתו **אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות החינוך עם אירועי אלימות וסיכון** (משרד החינוך, 2015). החוזר מתאר כיצד על בתי הספר להיערך מבחינה חינוכית לצמצום האלימות וליצירת אקלים בטוח בבית הספר ובגן הילדים. ההנחיות כוללות את מרכיבי התוכנית המערכתית ואת דרך ההתמודדות עם אירועי אלימות. החוזר מתאר את דרכי התגובה להפרת כללי המשמעת בבית הספר ולעומתם דרכי תגובה שאסור לנקוט בעת הפרת כללי משמעת. לפי סעיף 1.2.10 "הפחתה של התנהגויות אלימות בבית הספר מחייבת במקביל נקיטת תגובות של ענישה מחד גיסא ומתן חיזוקים חיוביים להתנהגויות חיוביות מאידך גיסא" (שם, עמ' 15).

ניכר כי מנהלי בתי הספר נדרשים לפעול למען תוכנית מערכתית בית ספרית לבניית אקלים חינוכי מיטבי, כאשר כל בית ספר בוחר תגובות בהדרגה. בעדכון לחוזר המנכ"ל (שם, עמ' 39-43) מופיעות ההתנהגויות המצופות וטווח התגובות בעת הפרת משמעת, כאשר מודגש כי כל בית ספר יבחר תגובות בהדרגה. התנהגויות כגון הופעה בתלבושת אחידה, תפקוד בזמן השיעור, ציות להוראות של צוות בית הספר, שימוש בטכנולוגיה בזמן השיעור ושמירה על רכוש פרטי. יש לציין כי הספרות המחקרית מראה שיש הבדלים מגדריים בין מנהלים למנהלות בתי

ספר בגישה כלפי סוגיות המשמעת. למשל, במחקרם של עטייה ואופלטקה (2007) נמצא כי מנהלים הדגישו את הציות לסמכות ולתכתיבי בית הספר כדרך מרכזית להקניית משמעת בבית הספר ונקטו גישה רציונלית, מרוחקת קמעה, המדגישה ציות לכללים. לעומתם, נשים הדגישו שיתוף והסכמה לכללי המשמעת בבית הספר לצד החשיבות של הפגנת חום ואהבה לתלמידים כדרך למניעת בעיות משמעת, עם דגש על האקלים הבית ספרי ומקומה של המשמעת בתהליך ההתפתחות של הילד כאזרח בחברה.

נוסף על כך על אף קיומם של חוזרי מנכ"ל קודמים לשם קידום אקלים בטוח (למשל משרד החינוך, 2009), ממחקרה של ענבר-פירסט (2013) עולה כי מורים רבים לא פונים לבקשת עזרה שתסייע בידיהם לפתח אסטרטגיות לניהול כיתה ולצמצום בעיות ההתנהגות. ממצאי המחקר חשפו בין השאר שני סוגים של עמדות כלפי הימנעות מפנייה לעזרה: 1. הרצון להתמודד בעצמם עם הקשיים; 2. הפחד מפני כישלון.

החוקרת מצאה ארבעה פרופילים שונים של טיפוס מורים בעניין זה:

- א. **הטיפוס ה"חושש"** מאופיין ביכולת פנימית קבועה, בהתמודדות עם בעיות, וכן באפקטיביות נמוכה. עקב כך הוא מונע באמצעות רצונו להסתיר את יכולתו הנמוכה, והוא מפחית מאמץ עד למצב של הימנעות מעבודה. הוא ימנע מבקשת עזרה מתוך פחד מכישלון, ועל כן אפשר לצפות שהוא יפנה לעזרה לעיתים רחוקות.
- ב. **הטיפוס ה"עצמאי"** פונה לעזרה בשכיחות נמוכה מתוך אמונה שיש ביכולתו להתמודד בעצמו עם בעיות ההתנהגות. מתוך הערכת יכולתו הטובה להתמודד עם בעיות התנהגות, טיפוס זה ימנע מבקשת עזרה ויהיה עם מכוונות למטרת למידה.
- ג. **הטיפוס ה"תועלתני"** פונה לעזרה מתוך רצון לסיים במהירות את ההתמודדות עם בעיות ההתנהגות ומעביר את פתרון הבעיה לאנשים אחרים, או שהוא מתעלם מהבעיה ומתחמק מהתמודדות עימה. הוא מאופיין באפקטיביות נמוכה בהוראה ובמכוונות להסתרת יכולתו ולהפחתת עומס עבודה.
- ד. **הטיפוס ה"לומד"** פונה לעזרה לעיתים קרובות מתוך אמונה שבקשת עזרה היא אסטרטגיה יעילה לפיתוח יכולות התמודדות עם בעיות התנהגות. טיפוס זה מאמין שאפשר לפתח כל יכולת באשר היא, ועל כן הוא ירבה לפנות לעזרה.

במערכת החינוך יש כיום תוכניות התערבות המתמקדות בפיתוח אקלים מיטבי ובצמצום האלימות וההתנהגויות בסיכון בבית הספר. בנבנשתי (2003) והורביץ (2000) מכוונים לארבעת המרכיבים של תוכניות ההתערבות בבתי הספר: אבחון ממדי האלימות בבית הספר, תכנון תהליכי עבודה, ביצוע ההתערבות והערכתה. עם זה מחקרים מעטים בלבד בדקו את יעילותן והשפעתן של תוכניות ההתערבות (בנבנשתי, 2003; Scheithauer & Haralambos, 2016).

מערכת החינוך מודעת כיום מאוד לסיכון של הבריונות ברשת ופועלת למניעה באמצעות הפעלת תוכניות התערבות בבתי הספר בנושא זה. מאחר שהאלימות המקוונת מתפתחת במהירות בעשור האחרון בקרב ילדים ומתבגרים (היימן ואולניק-שמש, 2014) ויש חשש לזליגה של הקנטות מהזירה המקוונת-הווירטואלית לזירת בית הספר (בוניאל-נסים, 2010), אירועי בריונות ברשת מתחילים לאחר שעות הלימודים, ממשיכים בחצר בית הספר כאירועי בריונות, וכן להפך (אייזנקוט, 2017). לטענת כורם (2016) יש לפתח את הכשירות החברתית של התלמידים בהתמודדות עם הקנטות בבית הספר ובזירת האינטרנט. לתופעה יש השפעות שליליות על התפתחות הילד, דימוי עצמי, הסתגרות והימנעות מסיטואציות חברתיות ועל תחושת המוגנות שלו. לכן יש להעצים את התלמידים מבחינה רגשית וחברתית כדי לחזק את יכולת ההתמודדות שלהם במצבים האלה. לאחרונה הוערכה יעילותה של תוכנית התערבות למניעת בריונות ברשת ולשיפור אקלים הכיתה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים (אייזנקוט ואחרות, 2019). ממצאי המחקר הראו ירידה מובהקת בשיעור הבריונות ברשת, שיפור בנורמות השימוש ביישומון הוואטסאפ ושיפור מובהק באקלים הכיתה. נוסף על כך נמצא כי שיפור בשיעור מעשי הבריונות בקבוצות הוואטסאפ הכיתתיות קשור לשיפור באקלים החברתי בכיתה.

מטרות המחקר ושאלותיו

מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון מהי בעיית משמעת בכיתה לפי תפיסותיהן של מורות מחנכות בבתי ספר יסודיים, ואיך הן מתמודדות עם תופעת היעדר משמעת בכיתותיהן; לבדוק את מאפייני בעיית המשמעת החקוקה בזיכרון ויש לה משמעות רבה בעבורן, והן נאלצו להתמודד עימה במהלך שנות עבודתן, תוך בחינה לעומק כיצד חוויה זו השפיעה עליהן כמורות מחנכות.

על סמך מטרות אלה נגזרו השאלות האלה:

1. מה היא לתפיסתן של המורות המחנכות "בעיית משמעת בכיתה"?
2. כיצד המורות המחנכות מתמודדות עם בעיות משמעת בקרב תלמידיהן?
3. מה מאפיין את בעיית המשמעת הזכורה למורות מחנכות כבעלת חשיבות רבה והן נאלצו להתמודד עימה במהלך שנות עבודתן?
4. כיצד חוויה זו של בעיית משמעת מהותית בכיתה השפיעה עליהן כמורות מחנכות?

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי נשען על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים ולניתוחם. פרדיגמה זו מאפשרת לתת תיאור מעמיק ומקיף של התופעה ולהבין אותה על מורכבותה במקום שהיא מתרחשת בו (Stake, 2005), זאת על סמך גישות הנשאלים ועל הפרשנויות שהם מעניקים לחוויותיהם (Patton, 2002).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 36 מורות מחנכות המלמדות בבתי ספר יסודיים בדרום הארץ. מתוכן 24 מלמדות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים ו-12 מלמדות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים-דתיים. הגיל שלהן נע בין 29 ל-56 ויש להן ותק בהוראה של 5-32 שנים. ל-28 מחנכות תואר ראשון ותעודת הוראה ול-8 מהן יש גם תואר שני.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה (ריאיון מודרך ממוקד). ריאיון מסוג זה מאפשר גמישות רבה ומקום נרחב לפעולת גומלין ספונטנית, לצד הגדרה ברורה של הסוגיות העיקריות שהריאיון נועד לברר (צבר בן-יהושע, 1995; Patton, 1980, 2002).

מהלך המחקר

במהלך שנת הלימודים האחרונה לתואר בחינוך וכחלק מתרגיל מחקר-יישומי בקורס "טיפול בבעיות משמעת", התבקשו הסטודנטים לאתר מורה מחנכת המלמדת בבית ספר יסודי ולבקש את הסכמתה להתראיין בעניין התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה. לאחר שהתקבלה הסכמתן של המורות המחנכות תואמו מועד הריאיון, מקום עריכתו והובטחה להן אנונימיות. הסטודנטים ערכו את הראיונות וכל ריאיון נמשך בין שעה וחצי לשעתיים וכלל כ-20 עד 25 שאלות פתוחות ושאלות הבהרה במקרה הצורך. הסטודנטים חויבו להגיש למרצה תמלול מדויק של הריאיון. תחומי התוכן בריאיון נגעו לראיית המורות המחנכות את מושג המשמעת, לבעיות משמעת שחוו במהלך עבודתן, לדרכי התמודדותן ומדיניות בית הספר בסוגיית המשמעת. נוסף על כך כלל הריאיון שאלות הנוגעות לנושא החינוכי וכמה שאלות דמוגרפיות. חלקו המובנה של הריאיון נבע מהמבנה הכללי שלו, וכן מהקווים המנחים בשאלות על תחומי התוכן שביקשנו לחקור. החלק הלא מובנה בריאיון קיבל את ביטוי בגמישות הריאיון. לפיכך סדר השאלות ומספר השאלות וניסוחן השתנו מריאיון אחד למשנהו על פי אופי השיח שהתפתח בין המראיינים למראיינים (צבר בן-יהושע, 1995). החלק המובנה בריאיון סיפק לנו ביטחון שההבדלים בתגובות המראיינים נגרמו מהבדלים ממשיים בין המגיבים. לעומת זאת החלק הלא מובנה אפשר לנו לצבור עוד מידע, להיחשף להארות חדשות וכך לקבל תמונת מצב משלימה לשאלות המובנות מראש, כפי שהניחו נחמיאס ונחמיאס (1976).

שיטת ניתוח הנתונים

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשיטת ניתוח התוכן (content analysis). תהליך ניתוח התוכן הוא חיפוש מרכיבים בולטים, חשופים, מעניינים וחוזרים על עצמם בנתונים שנאספו. מרכיבים אלה מוגדרים קטגוריות לניתוח, כאשר הקטגוריות נבנות מתוך הנתונים עצמם (emic). במחקר הנוכחי בוצע ניתוח התוכן לצד שימוש ביחידות שהן היגדים מתוך התוכן המנותח (אלפרט, 2010; צבר בן-יהושע, 1995). הנתונים נותחו לפי המלצתם

של מרשל ורוזמן (Marshall & Rosseman, 1995). בשלב הראשון כל ריאיון נותח לגופו לאחר קריאתו. בשלב השני נערך ניתוח משווה בין הראיונות כדי למצוא את הדפוסים המשותפים. סיווג הנתונים לתמות מרכזיות היה הגרעין של המסקנות העיקריות שהתקבלו בסוף התהליך. בשלב האחרון נעשתה קריאה דקדקנית יותר של הראיונות, כאשר כל קטע רלוונטי קודד לקטגוריה מסוימת, בציון מספר הריאיון שנלקח ממנו. התמות הסופיות נבחרו על פי התכנים שעלו מן הממצאים.

ממצאים

א. תפיסת המורות המחנכות כלפי מהי "בעיית משמעת"

מהתשובות שעלו בראיונות אותרו שלוש תמות עיקריות שמציינות את התפיסה של מורות מחנכות כלפי מהי "בעיית משמעת" בכיתות שהן מחנכות: (א) פגיעה בסמכות; (ב) הפרעה בניהול כיתה; (ג) איום כיתתי.

פגיעה בסמכות (13 מחנכות):

ניתוח הראיונות מלמד כי המורות המחנכות רואות בבעיית משמעת ככזאת המקיימת פגיעה בסמכות הבאה לידי ביטוי בחוקים ובתקנון הבית ספרי. כך למשל תיארה המורה א' בדבריה:

בעיית משמעת היא כשתלמיד שלי נוהג נגד החוקים, בעיקר בכל הנוגע בכבוד הזולת. כאשר תלמידי אינם נשמעים לחוקי בית הספר, משמע התקנון הבית ספרי, ולא פועלים על פי החוקים של איסור אלימות, אי ציות לצוות, חוסר למידה, חוצפה. כל סטייה מהתקנון של בית הספר.

תשובותיהן של המורות כי בעיית המשמעת מציינת גם פגיעה בסמכותן שלהן בידי התלמידים. כך הסבירה זאת המורה ע' על בעיות משמעת בכיתה:

בעיית משמעת היא לדעתי אי הסכמה של תלמיד עם בקשה של מורה במהלך שהותו בבית הספר, שמתבטאת בתגובתו של התלמיד שמביע אי הסכמה. תגובה שלרוב אינה הולמת את הערכים שעל פיהם התלמידים מתחנכים בבית הספר. חוצפה כלפי מורים, לזלזול בצוות החינוכי, חוצפה כלפי המורה עד כדי קללות.

דומה כי יש ירידה בסמכות החינוכית של המורה. ערעור התלמידים על הסמכות החינוכית של מוריהם בעידן הפוסט-מודרני מתבטא בכך שתלמידים מעמידים את מוריהם בבחינה אינטלקטואלית ובודקים את רמת ידיעותיהם והתמצאותם או כאשר הם בודקים את תגובת המורים להקנטות כלפיהם או להפרות סדר בכיתה (גוסקוב, 2016). ניכר כי בעיית משמעת מבחינת המחנכות מתרחשת בעת פגיעה בסמכות המוסד החינוכי וחוקין, ובעת פגיעה בסמכותן מתוקף תפקידן והכללים שהן קבעו כמחנכות וכמנהלות הכיתה.

הפרעה בניהול שיעור (13 מחנכות):

מתשובותיהן של המורות המרואיינות עלה כי לתפיסתן בעיית משמעת היא הפרעה בניהול שיעור תקין המביאה אותן לידי איבוד שליטה בשיעור המתוכנן. כפי שתיארה המורה ב':

בעיית משמעת בעיניי היא הפרעה למהלך התקין של השיעור. דיבור בשיעור או אי ציות למה שאני מבקשת. קושי לנהל שיעור כאשר תלמיד מפרע לי ולשאר הכיתה בכך שהוא מפר את הסדר, מפרע לתכנון המקורי של השיעור והורס את האווירה בכיתה.

מרואיינות הדגישו כי ההפרעה נחשבת בעיניהן בעיית משמעת ברגע שהיא משפיעה על הלמידה. המורה מ' תיארה זאת כמצב שילד מפרע לשאר הכיתה ללמוד:

כל דבר שמפרע להמשך הלמידה ומשפיע על איכות הלמידה נחשב לדעתי בעיית משמעת. הפרעה לתפקוד של הכיתה שלא מאפשרת לילדים אחרים ללמוד או שמקשה על הילד עצמו להיות פנוי ללמידה באותו הרגע. אני מאוד רוצה שהלמידה תהיה שקטה, יהיה שיח מכבד, התארגנות בזמן.

סמילנסקי (1987) קובע שלא ההתרחשויות בכיתה הן אלה שקובעות את חומרת ההפרעה, אלא השפעתן המזיקה של ההתרחשויות אלה. ניכר כי הפרעות בניהול השיעור כמו דיבור בשיעור ואי הסכמה עם בקשות המורה משפיעות לרעה הן על המורה הן על התלמידים. אצל המורה המחנכת יש שיבוש בתכנון השיעור שעמלה עליו

קודם לכן, ואצל תלמידי הכיתה הפרעות אלה מקשות עליהם להתרכז בפועל בלמידה ומעכירות את האווירה בכיתה.

איום כיתתי (10 מחנכות):

ניתוח התשובות הראה כי המורות המרואיינות תיארו את בעיית המשמעת כאיום של תלמיד או תלמידה הן על התלמידים האחרים בכיתה הן על המורה המחנכת. המורה נ' למשל תיארה כיצד היא רואה איום זה:

בעיית משמעת לדעתי היא מצב שבו תלמיד מרגיש מאוים כאשר תלמיד אחר נוהג כלפיו באלימות פיזית או מילולית או פגיעה במורה כשתלמיד פוגע בכבודה מילולית או פיזית, וכך המורה וחברי הכיתה מרגישים לא מוגנים. התנהגות שיוצרת איום ומבחינתי בניגוד גמור ל"ואהבת לרעך כמוך".

המורות רואות באיום הכיתתי המילולי או הפיזי חוסר יכולת של תלמידים לשלוט בהתנהגותם:

בעיית משמעת מתבטאת כאיום שבו נעשה שימוש באלימות בכיתה. ילדים שלא יודעים לפתור בעיות והדרך היחידה שלהם היא להשתמש בגופם בידיים וברגליים או להשתמש במילים לא יפות שנאמרות.

גישה זו מראה כי ישנן בעיות משמעת שמאיימות על קיום השיעור ומתבטאות בנזק חמור עוד יותר בכך שהן שגורמות למורה או לתלמידים להיות קורבנות בריונות בכיתה. מעבר לתחושת האיום שהפרעות אלה גורמות בעת השיעור, הסלמתן יכולה להסתיים בפגיעה גופנית ממשית באחר.

ב. דרכי התמודדות של המורות המחנכות עם בעיות המשמעת בכיתה

מהתשובות שעלו בראיונות אותרו ארבע תמות עיקריות שמשקפות את דרכי ההתמודדות העיקריות של המורות עם בעיות משמעת במהלך עבודתן כמחנכות כיתה: (א) הפגנת סמכות; (ב) רכישת אמון; (ג) שיחות אישיות; (ד) קבלת סיוע מגורמים אחרים. כאשר נמצא כי כשליש מהמורות המחנכות נקטו יותר מדרך התמודדות אחת.

הפגנת סמכות (13 מחנכות):

המרואיינות העלו בתשובותיהן כי היה חשוב להן לשלוט שוב במה שמתרחש בכיתה מתוקף סמכותן כמורות מחנכות. המורה ח' תיארה כיצד היא מציבה גבולות לתלמידיה לאחר בעיית משמעת חמורה שהתרחשה:

כאשר קורה משהו אין לעבור לסדר היום! הפסקתי את השיעור ודיברנו על כבוד בין אדם לחברו, על חברות, על סטיגמות ועל דיסקרטיות בהקשר של "הולך רכיל מגלה סוד". חובה לשוחח על כך בכיתה. אם יש אפשרות אז גם לתת דוגמאות, הילדים מבינים כך הכי טוב וזה חודר לליבם יותר. זה לא רק "לשים פלסטר" אלא לטפל בשורש.

הפגנת סמכות מתבטאת גם ביצירת חוקי כיתה חדשים או עדכון של חוקי כיתה קיימים. למשל המורה ש' שסיפרה על חוק חדש שחוקקה לאחר איחורים מרובים בכיתה המפריעים לניהול שיעור תקין מבחינתה:

הגדרתי שעה בבוקר שמי שמאחר מעבר לה אינו רשאי להיכנס ללמוד ללא סיבה מוצדקת לאיחור עם גיבוי מהורים. הפעלתי שיקול דעת אישי וכיתי. ישנם כללים לבית הספר, מתקיימת תפילת בוקר ויש להתחשב בכל הכיתה ולא לתת למאחרים להיכנס, ליצור הסחות דעת ולהפריע לתפקוד השוטף של הכיתה.

דרך נוספת שהמורות תיארו המראה על סמכותן כלפי תלמידי הכיתה היא שליטה במתן עונשים לעומת פרסים. למשל המורה צ' תיארה מצב שבו היא נותנת עונש מתוקף סמכותה כמחנכת:

אני מבקשת מהתלמיד להפסיק להפריע ועומדת על שלי. התלמידים מבינים שאני מחליטה בכיתה שלי מה לעשות עם תלמידים מפריעים. תפסתי את הקשב של כולם על ידי כך שכתבתי שמות של מי שהפריע על הלוח, ואת מי שכתבתי השארתי איתי בהפסקה לסדר את הכיתה.

לעומת זאת עולה מתשובותיהן כי ישנם מצבים שבהם הן מעדיפות לתת פרס, כפי שצינה המורה ר' באשר לתלמידי כיתה:

בתקופות של התרופפות משמעת אני מציבה קריטריונים החשובים לי לביצוע, כמו הגעה בזמן, תפילת בוקר, התארגנות לשיעור וביצוע משימות תוך ניהול זמן אישי. כל ילד בבוקר

מקבל רצועת דף וכותב את שמו. במהלך כל היום הסימנייה מונחת על השולחן ואני מחוררת חור בכל פעם שהילד נשמע לכללים. בסוף יום אני בוחרת את הילדים עם מספר הניקובים הגדול ומעניקה להם "תעודת יום", מחמאה וחיוק אישי.

ניכר כי המחנכות שבחרו בדרך התמודדות זאת עם בעיית המשמעת בכיתה פעלו על פי הגישה ההתנהגותית שבה המורה מגדיר במדויק את ההתנהגויות הבעייתיות בעיניו וקובע מערכת תגמולים שתינתן בעבור התנהגות רצויה מתוך שאיפה שהחיוק החיובי לאחר ביצוע ההתנהגות הרצויה יעלה את שכיחותה. עם זה ישנן מחנכות שמענישות בשל התנהגות לא רצויה. עונש אינו מכחיד תגובה, אלא מדכא אותה דיכוי זמני (יריב, 2010; שמעוני ואחרות, 1996). כדי להיפטר מהתנהגות לא רצויה במהירות האפשרית עונש יעיל חייב להינתן סמוך לביצוע ההתנהגות המפריעה ולהינתן בעקיבות. תשובותיהן של המחנכות מלמדות כי הן דואגות לחזור להקפיד על הכללים שנקבעו, ומי שמפר אותם מקבל עונש מייד לאחר הפרת הכללים או באותו היום שבו התקיימה ההתנהגות הלא רצויה.

רכישת אמון (13 מחנכות):

דרך התמודדות שנקטו המרואיינות כדי למנוע מצבי היעדר משמעת עתידיים היא לרכוש את אמון תלמידיהן. הן מספרות כי תחילה הן מזהות בקרב אילו תלמידים יש קושי ולאחר מכן מתאימות לתלמיד את ההסכם מורה-תלמיד שיסייע לו לדעתן הכי הרבה. המורה י' למשל יצרה הסכם מורה-תלמיד שפתר את בעיית המשמעת בכיתה בעניין תפילת הבוקר:

עשיתי לה כמין הסכם סודי בינינו על מנת לרכוש את אמונה. היה לה קשה להתפלל, כל תפילה אצלה היה סרט. היא הייתה מקמטת את הסידור וזורקת אותו. עשינו הסכם. סיפרתי לה כל מיני בקשות שאני צריכה לבקש והיא התפללה עליי ואני עליה וכך יצרנו קשר קרוב וסודי. כך היא נתנה בי אמון ולאט לאט היא הפכה להיות אחת מהתלמידות המצטיינות שלי.

המורות הסבירו כי ישנם תלמידים שרכישת אמון מתבטאת דווקא במתן אחריות לתלמיד בידי המורה. נתינת אחריות ספציפית שהותאמה במיוחד לתלמיד והמראה לו כי הוא בעל ערך בכיתה ואפשר לסמוך עליו. המורה ע' סיפרה על נתינת אחריות לתלמיד בתפקיד "עוזר אישי" בכיתה:

אני מנסה לשלב דווקא את אלה שמפריעים בשיעור. אני בדרך כלל לוקחת את התלמיד שמפריע לי ואומרת לו שהוא העוזר שלי, ככה בעצם אני מטילה עליו אחריות והוא מפסיק להפריע. לרוב זה עובד. אני מנסה לתת להם אחריות כמו למשל כתיבת תאריך על הלוח ולכתוב את סדר היום. כך התלמיד מבין שאם הוא יתנהג לא כראוי אז גם האחריות שלו תיפגע ויש עוד שלושים וחמישה תלמידים שיכולים להחליף אותו.

לילדים עם הפרעות קשב וריכוז המורות תיארו שניתנת אחריות הקשורה בניהול זמן וחזרה לקשב. המורה ר' לדוגמה נוהגת לדבריה לתת צמיד התאווירות המראה על אחריותו של התלמיד:

ישנם ילדים שחייבים להתאוויר כי אם לא מתחילות בעיות משמעת קשות. אני הכנת צמיד שמכונה "סומכים עליי" ועם הצמיד הזה הילד יכול לצאת לחמש דקות ולחזור. הצמיד מקנה לילד תחושת אמון והוא התלמיד אחראי לחזור בתום חמש הדקות.

ניכר כי המחנכות רואות בקבלת האחריות מצד התלמיד סממן לרכישת האמון ביניהם ופועלות על פי הגישה החברתית. המחנכות בוחרות להתמודד עם בעיית המשמעת במתן אחריות בכיתה באופן שכל תלמידי הכיתה עדים לאחריות החדשה של התלמיד. הן משתמשות בהיבט החברתי מתוך הבנה שתגובת התלמידים עצמם יעילה יותר מהערת המורה.

שיחות אישיות (12 מחנכות):

מתשובותיהן של המורות עלה כי הן נוקטות שיחות אישיות בעיקר בטיפול בבעיות משמעת של אלימות מילולית או פיזית. השיחות משמשות עבורן דרך לגרום לתלמידים לחשוב פעמיים לפני שהם מתנהגים בדרך לא ראויה. השיחות נועדו לחזק קשר מורה-תלמיד ולגעת בנושאים הרגישים אצל התלמיד ולתת לו מענה לפני שיגיע למצב של תסכול והתפרצויות זעם. המורה א' תיארה בדבריה איך השיחות נשענות על כבוד הדדי:

אני לוקחת את התלמיד לשיחה אישית במטרה לחזק את הקשר. חשוב לעשות שיחות

אישיות עם תלמידים בעייתיים כי כך הם מרגישים שהם לא יכולים להפריע כי נוצר חיבור בשיחות האלה וכך הם מכבדים יותר. ניתן ללמוד משיחות כאלה על דברים שממש מפרעים לילד ומשפיעים על ההתנהגות שלו. לתת לתלמידים תחושה של ביטחון שניתן לסמוך על מי שעומד מולם. אני גם משתפת את התלמידים על חיי הפרטיים ונותנת להם תחושה של קרבה וכבוד, דבר הגורם להם להימנע מבעיות משמעת מתוך היגיון וכבוד ולא פחד.

השימוש בשיחות כדרך התמודדות עם בעיות משמעת נועד כדי לשקף לתלמידים את דרך התנהגותם. המחנכות מעוניינות להביא את תלמידיהן לידי הבנה של מה לא היה נכון בדרך שבחרו לפעול בה. וכן לחשיבה יחדיו כיצד להימנע מכך בעתיד, כפי שסיפרה המחנכת ש' על תהליך השיקוף:

באותו הרגע אני משתדלת לא להגיב בכעס. אני יודעת שהתלמיד לא בהכרח עשה את המעשה בכוונה אלא כי הוא נסער. אך אני לא מקילה ראש ולנושא האלימות יש לי אפס סובלנות. לכן אני מסבירה ומשקפת לתלמיד את המקרה ומבהירה שאני רואה את המקרה בחומרה. בתום השיעור אני משוחחת עם התלמיד באופן אישי, אני מתארת לו שוב את הסיטואציה שהתרחשה בכיתה ושואלת אם הבין את חומרת המעשה ויודע שזה לא בסדר. לאחר מכן אני מבקשת מהתלמיד להעלות פתרונות ודרכי פעולה בעקבות התנהגותו.

דרך התמודדות זאת מצד המחנכות משלבת בין שתי גישות, הן גישת ההגשמה עצמית והן הגישה הפסיכודינמית. המחנכות נוקטות שיטה של שיחה אישית לא מתוך ענישה, אלא מתוך הבנה שהתלמיד המפריע אינו מרצה מתהליך הלימוד הכיתתי, והמטרה היא למצוא דרך אחרת שתמשוך אותו להשתתף בתהליך הלימוד. כמו כן שיחות שבהן המחנכת משקפת לתלמיד את התנהגותו במצב ספציפי ועוזרת לו למצוא דרכים מאוזנות יותר, מתוך הבנה שאי אפשר לפעול לפי סיפוק צרכים מיידי ושיש נורמות חברתיות מקובלות.

פנייה לקבלת תמיכה מגורמים אחרים (10 מחנכות):

המוראיינות הדגישו בתשובותיהן כי בפעמים שהן חשות חוסר אונים לנוכח בעיות משמעת, הן דואגות לשתף אנשים אחרים ולא לשאת בקושי לבדן. המקור העיקרי ביותר לתמיכה שעלה מתשובותיהן הוא הפנייה ליועצת בית הספר, כפי שהמורה ס' תיארה זאת בדבריה:

הלכתי להתייעץ עם יועצת בית הספר וביחד מצאנו את הדרך. הדברים שאמרה לי היועצת איזנו אצלי את הרגשות והתחושות שהיו באותו מצב. ראינו שהתלמיד רוצה תמיכה והרגשה שהוא בעל ערך בכיתה וניסינו את שיטת מתן תפקידים ובכך גרמתי לו להרגיש בעל ערך בכיתה וזה פתר את הבעיה. יש שיתוף פעולה מלא מצד היועצת וברגע שאני פונה היא מנסה לתת לי כלים להשתמש בהם, וברגע שאני לא מצליחה היא עוזרת לי אישית ומתערבת כדי לסייע לי לבלום את הידרדרות המצב ולמצוא פתרון.

המורות אף מכירות בחובתן לפעול על פי חוקי התקנון הבית ספרי ולכן יש הבחורות לפנות לאנשים אחרים על פי המוסכם בתקנון מראש. המורה ל' הסבירה כיצד היא פעלה על פי חוקי התקנון הכוללים דיווח של הורים והנהלה. הגעתו של התלמיד עם בעיות המשמעת ליועצת בית הספר נעשית לפי החלטת מנהלת:

כשהבנתי שזה לא חד פעמי ההתנהגות האלימה החלטתי להפעיל את התקנון ודיווחתי על ההתנהגות להורים בשיחת טלפון ובמקביל דיווחתי גם למנהלת. התלמיד המשיך בהתנהגותו למרות שדיווחתי, לכן קיימתי שיחה עם ההורים והתלמיד בחדר המנהלת ובנוכחותה. בעקבות זאת התלמיד הופנה ליועצת בית הספר ויש לו כעת שעה בשבוע קבועה לשיחה איתה.

דרכי ההתמודדות שנוקטות המחנכות, למעט פנייה לקבלת עזרה מגורמים אחרים, הן תגובות ישירות המכוונות לתלמיד עצמו. אפשר להבחין בתגובות ישירות חיוניות המכוונות לתלמיד עצמו כמו לקרוא לו למלא תפקיד; בתגובות ישירות שליליות המכוונות לתלמיד בפרט כמו לשוחח עימו אישית לאחר השיעור; ובתגובות שליליות ישירות הנעשות בפומבי כמו ענישה מיידית של תלמידים לשם הפגנת סמכות. נוסף על כך לשם הפגנת סמכות המחנכות נוקטות גם תגובות שליליות המכוונות לכל הכיתה. תגובות המתבטאות בכך שהן מחליטות להפסיק את ההוראה באמצע השיעור ולקיים שיחה עם כלל התלמידים בכיתה.

ג. מאפייני בעיית המשמעת הזכורה כזאת המהותית ביותר במהלך עבודתן של מורות מחנכות

מהתשובות שעלו בראיונות אותרו שלוש תמות עיקריות שמשקפות את המאפיינים של בעיית המשמעת שיש לה חשיבות רבה מבחינת המרואיינות ממהלך עבודתן כמחנכות: (א) מצב הפרעה; (ב) תוקפנות כלפי האחר; (ג) תחושת סכנה.

מצב הפרעה (15 מחנכות):

מתשובותיהן של המורות המרואיינות עלה כי בעיות המשמעת שהשפיעו עליהן מאוד, הן כאלה שבשלן נגרמה הפרעה בניהול שיעור תקין מבחינתן ולפיכך איבדו שליטה בשיעור המתוכנן. מדובר בהפרעות שנוצרו בשל אי הסכמה של התלמיד לבצע משימה לימודית כפי שתיארה המורה ב':

כמחנכת כיתה ג' נתתי משימה לימודית חשובה בכיתה. במהלך השיעור תלמיד שלא רצה לעשות את המשימה החליט להכריז על כך בקול רם, אמר את דעתו על המשימה ואז סחף אחריו עוד תלמידים ויצא מהכיתה בהפגנתיות.

גם פעמים שבהן תלמיד החליט לשמש "ליצן הכיתה". המורה מ' תיארה זאת גם מצב הסוחרף אחריו תלמידים אחרים שקודם לכן התנהגו יפה בשיעור:

חוויה אישית שהתרחשה השנה. במהלך שיעור בכיתה ג' שאני מחנכת ושהמנהלת צפתה בו, אחד הילדים התחיל לרקוד באמצע השיעור כשהקראתי שיר ללא מוזיקה. לאחר מכן החליט שהוא לא לומד בשיעור. קם והפריע לתלמידים, סיפר בדיחות והפריע לי למהלך השיעור. למרות שהערתי לו הוא המשיך לבדוק את הגבול שוב ושוב ולסחוף אחריו תלמידים.

תוקפנות כלפי האחר (15 מחנכות):

ניתוח התשובות הראה כי המורות המרואיינות תיארו מצבים של התקפי זעם מצד תלמידים שהופנו כלפיהן כמורות מחנכות במהלך השיעור. המורה נ' למשל תיארה מצב של אלימות מילולית שחווה:

היה תלמיד אחד שהיה עצבני מאוד ובאחד מפרצי הזעם שלו החל להרים את הקול וקילל אותי. בכל פעם שהייתי פונה אליו הוא ענה בעצבים. בתחילת השיעור העיף ספר ומחברת לרצפה, בהמשך השיעור הרים את הקול וענה לי בחוצפה ולאחר מכן פשוט יצא מהכיתה בטרקט דלת וקילל אותי.

מרואיינות סיפרו על אלימות פיזית שהופנתה כלפיהן ולא הייתה הגיונית מבחינתן או זעם בלתי צפוי מצד תלמידים באשר להערכה לימודית שקיבלו מהן. לדוגמה המורות ח' ול' מספרות:

בהיותי מחנכת כיתה ב' היה לי תלמיד שהיו לו קשיים רבים בלימודים, חברתיים ובתפקוד בכיתה. למרות זאת עשיתי הרבה מאוד כדי להקל עליו. סייעתי בתיווך והנגשת החומר הלימודי, ניהלתי עימו שיחות וביקשתי מילדי הכיתה להכיל אותו ולשתף אותו חברתית. היה שבוע שהוא נעדר מהלימודים וכשראיתי אותו בבוקר שמחתי מאוד ואמרתי לו בהתלהבות "כמה התגעגעתי אליך, אני שמחה לראותך". הוא בתגובה הניף את ידו ונתן לי סטירה! הייתי בהלם!

חילקתי מבחנים חזרה לתלמידיי, תלמידה לא הסתפקה בציון והעיפה עליי בקבוק ספרייט כמעט מלא על הרגל! טענה שאני חוצפנית וכמעט התעלפה מכך שהציון לא הולם אותה.

תשובותיהן של המורות הראו כי חלק מהתוקפנות כלפיהן התרחשה כאשר נוצרה אלימות פיזית בין תלמידים והן נקטו פעולה של התערבות והפרדה. המורה י' תיארה את המצב שנקלעה אליו באמצע השיעור:

בשבוע הראשון שלי כמורה מחנכת שני תלמידים החלו קטטה. ראיתי שתלמיד אחד רודף אחרי האחר ומייד ניגשתי להפריד ביניהם. אך הוא החל להכות בתלמיד השני וגם בי והחל לזרוק כיסאות ושולחנות בזעם עליי ועל התלמידים. ביקשתי ממנו שיוריד את הכיסא שהיה לו ביד והוא לא הסכים. כשניסיתי להתקרב אליו הוא סובב את הכיסא ונתן לי מכה.

המורות המרואיינות תיארו גם מצבים של התקפי זעם מצד תלמידים שהופנו כלפי תלמידים אחרים. כל המקרים שתוארו כללו אלימות מילולית בין תלמידים שהפכה במהירות לאלימות פיזית. למשל המורה ז' תיארה

את המקרה שחוותה במהלך פעילות לימודית בשיעור:

בתחילת דרכי כמורה מחנכת חילקתי את כיתתי לפעילות קבוצתית. תוך כדי הפעילות מצב הצחוקים בין חברי אחת הקבוצות גלש למצב של אלימות מילולית. אחד התלמידים קילל את אימו של חברו, שלאחר מכן הבנתי שהיא הייתה בבית החולים ולכן זה היה כל כך רגיש עבורו. משם זה התדרדר לאלימות פיזית קשה ביותר. אחד התלמידים פרק את הכתף והיינו צריכים לפנות אותו באמבולנס.

תחושת סכנה (6 מחנכות):

ניתוח הראיונות מלמד כי המורות המחנכות חוו בעיית משמעת הזכורה להן ככזאת שעוררה בהן תחושת סכנה מיידית. המורות ציינו שהיו מצבים שבהם נחשפו לכמה תלמידים שלהן שסיכנו את עצמם במהלך השיעור בשל חוסר משמעת, כפי שתיארה המורה א' בדבריה:

זכור לי מקרה של תלמיד כיתה ב' שחינכתי שהיה חסר גבולות. באמצע השיעור על אף אזהרותיי יצא מהכיתה, התיישב על מעקה המדרגות בקומה השלישית והתגלש ממנו ואז עמד על המעקה הצר וניסה לרוץ אותו בירידה תוך שמירה על שיווי משקל. חוויה מאוד קשה של תלמיד שלי שממש התנהג בצורה מסכנת חיים.

לעיתים בעיית המשמעת שעוררה תחושת סכנה הייתה דווקא בהפסקה. אך המורות המחנכות ראו בפעמים אלה חלק מאחריותן כתיאור של המחנכת ד':

בשנה הראשונה לעבודתי נכנסתי במקרה בהפסקה לכיתה שחינכתי וראיתי שתלמידה שלי עשתה מעשה קונדס. היא נכנסה "לקרוא" ספר בתוך סורג שעוטף חלון בכיתה שלנו שהייתה בקומה השנייה. שידלתי אותה מייד לרדת ולא להסתכן.

ד. השפעת חווית העדר המשמעת המהותית מאוד למורות המחנכות

מהתשובות שעלו בראיונות אותרו ארבע תמות עיקריות שמראות את השפעתה של בעיית המשמעת עליהן כמחנכות והזכורה למורות כזאת המהותית להן ביותר במהלך עבודתן: (א) שינוי גישה חינוכית; (ב) הכרה בצורך של תמיכה מקצועית בית ספרית; (ג) איבוד הביטחון כמורה; (ד) צורך בהגנה.

שינוי גישה חינוכית (13 מחנכות):

מניתוח התשובות ניכר שהחוויה הזכורה להן גרמה למורות המחנכות לשנות את גישתן החינוכית. שינוי שהדגישו המורות הוא עניין הגמישות. מדובר הן בגמישות בתכנון השיעור והן בגמישות מחשבתית באשר לבעיות משמעת במהלך השיעור. לאחר המקרה שחוותה, הציגה המורה צ' כיצד הגמישות בתכנון השיעור באה לידי ביטוי:

המקרה הזה גרם לי להבין שהשיעור אומנם תמיד צריך להיות מתוכנן, אבל לעיתים התלמידים משפיעים על התכנון. וכשיש מקרה של הפרת משמעת זה בסדר לאלתר בשיעור, גם אם זה לא היה מתוכנן, ולחשוב מחוץ לקופסה. למדתי שלפעמים אפשר לסטות מהנתיבים. זאת אומרת לפעמים לא להתנהל לפי מה שקבעתי מראש. לעצור ולהיות אוזן קשבת לתלמידים כי ההפרעות מראות איך אנחנו כבני אדם חווים דברים לטוב ולרע. וכשקורה מקרה של חוסר שיתוף פעולה עם ילד לביצוע משימות, למדתי להיות גמישה מחשבתית ולחשוב איך אפשר להתאים את עצמי למקרה הנתון.

השינוי בגישה החינוכית בלט בתשובותיהן בשאיפתן להיות קשובות יותר ועם יכולת הכלה כלפי תלמידיהן. המורה ל' תיארה איך המקרה השפיע עליה:

זה השפיע עליי בכך שלפני שאני עושה משהו אני קודם בודקת היכן זה תופס אותי, מפריע ומציק לי. ברגע שאני משנה את הגישה כלפי התלמיד גיליתי שהוא מתחיל יותר להשתדל. הבנתי שיש לי יכולת רבה להכיל מצבים קשים. שאני מסוגלת להיות יותר קשובה וסבלנית, שעליי להקשיב לצד השני לפני שאני נותנת עונש. הרי בסופו של דבר ישנם מצבים שהתלמיד הגיע עם מטענים מהבית ולא בהכרח הוא מתכוון להרוס את השיעור. למדתי שלעיתים התלמיד זקוק ליחס או מנסה להעביר מסר, לכן יש לנסות להבין מעבר להתפרצות הרגעית. לכן אני משתדלת לא להיות יותר שיפוטית בשום סיטואציה מול תלמיד, אלא להבין לפני שאני מגיבה ובכלליות להיות יותר מכילה וקשובה.

המוראיינות הדגישו גם את הפיכתן לאסרטיביות יותר לאחר המקרה, בדגש על מקרים קיצוניים של בעיות משמעת. למשל המורה ע' שהדגישה בדבריה את השילוב שמתקיים בה בין הקשבה והכלה ובין קביעת גבולות ברורים מראש:

למדתי על עצמי שיש בי רכות אך גם סמכותיות. שאני משלבת ביניהם והפכתי את זה לדרך שלי. חידדתי לעצמי את ההבנה שצריך להיות מאוד אסרטיבית ולהציב את הגבול לילד בכל רגע נתון. לא לפחד להעמיד כל אחד במקום על התנהגותו. למדתי לפעול בלי ותרנות, שחשוב להיות ברורים וליידע את התלמידים מראש מה קורה, כך שידעו את ההשלכות למעשיהם ואת התוצאות. למדתי שבמקרים יוצאי דופן אין מקום לווייתור ולפשרות מצידי כמורה מחנכת.

הכרה בצורך של תמיכה מקצועית בית ספרית (9 מחנכות):

המוראיינות הדגישו בתשובותיהן כי מאז אותו מקרה שחוו, הן מזכירות לעצמן שהן יכולות לשתף אנשי מקצוע נוספים ולא לשאת בקושי לבדן. כפי שהמורה ס' תיארה זאת בדבריה:

למדתי שלא תמיד יש לי את היכולת להתמודד עם מצבים קשים ושאלו צורך להתמודד לבד ושניתן לקבל עזרה מגורמים שעובדים בתוך בית הספר. שיתוף גורמים נוספים במידת הצורך מאפשרת הסתכלות מזווית אחרת על הדברים והאירועים. למדתי על עצמי שכשעמית לעבודה מעניק לי תחושה שהוא כאן בשבילי, זה מסייע לי כמורה מחנכת להתמודד עם בעיות משמעת. משחרר ומגמיש את הראייה המחשבתית שלי. עצם העובדה שקיימת תמיכה ו"יש לי גב" נותן לי את הביטחון לפעול בנחת תוך שיקול דעת מתאים.

המורות אף מכירות בצורך בתמיכה מקצועית בית ספרית בתלמידיהן וזאת באמצעות תוכניות התערבויות למען התלמידים. המורה ל' הסבירה כיצד היא עצמה נרתמת להפעיל תוכנית כזאת בכיתה:

מאז אני חושבת שיש לפעול וליצור תוכניות בכיתה שימנעו בעיות משמעת, שימנעו מצבים מסכני חיים. כאלו שסיבירו לתלמידים מהן התנהגויות מסכנות חיים והשלכותיהן. כיום כמחנכת אני לוקחת חלק בהפעלת תוכנית כזאת בכיתי בשיתוף פעולה עם יועצת בית הספר, וזה גרם לי להכין שיעור מיוחד שלי על הנושא של כולנו שווים על מנת שכולם יקבלו יחס שווה.

איבוד הביטחון כמורה (8 מחנכות):

מתשובות המורות המוראיינות יש מקום להבחין שאחת ההשפעות הרציניות היא תחושת איבוד הביטחון שלהן בהיותן מורות מחנכות טובות. תחושות קשות של ערעור, תסכול ואיבוד שליטה שליוו אותן מאז המקרה. המורה ר' למשל תיארה את סערת הרגשות שבעיית המשמעת גרמה לה:

המקרה הזה כמורה גרם לי תסכול. לא בטוחה שאני מורה טובה במקרה כזה. הרגשתי אבודה וכמעט הרמתי ידיים לחלוטין מההוראה. התחושות שהרגשתי הן של בלבול, ערעור רגשי, אכזבה וחוסר אונים. הייתה לי מחשבה של מה אני עושה לא בסדר, של החמצה ופספוס. כאדם - מה עשיתי "לא טוב", "לא נכון" שגרם לתלמיד להגיב כך? כמורה - מדוע הגיב באופן כזה? מה הניע אותו להגיב בקיצוניות? המקרה הזה גרם לי להרגיש כאדם וכמורה שדברים הם לא בשליטתי גם אם יש לי את הרצון הכי גדול לעזור לתלמיד.

איבוד הביטחון שלהן כמורות נבע בתשובותיהן גם מכך שכמחנכות הן חשו מאוכזבות מהוראות משרד החינוך, שמבחינתן לא תומכות בהן ובמצבים שהן עוברות במהלך עבודתן בעניין בעיות משמעת בכיתה. המורה א' תיארה תחושה זאת בדבריה:

התאכזבתי מהמערכת שלא השעתה את התלמיד על אף התנהגותו ושיקשתי לעשות זאת. הרגשתי שאין לי גיבוי מצידם ותחושת תסכול, אבודה, חסרת מקצועיות וניסיון כי לא הכינו אותי למצב כזה. יש הנחיות ממשרד החינוך שאסור לגעת בילד, ואם אנחנו נוגעים בילד גם אם זה כדי להפריד במקרה אלימות, אז ההורים יכולים לתבוע אותנו. אני מרגישה שזאת אוזלת יד, שאין הרבה דרכי אכיפה ואני חושבת שאין באמת הגנה למורים מצד

משרד החינוך. יש הנחיות כמו "אין להעביר תלמיד לכיתה נמוכה מכיתתו" ו"אין להוציא תלמידים מהכיתה". קשה לי לקבל את זה כמחנכת.

צורך בהגנה (6 מחנכות):

המוראיות תיארו בתשובותיהן את הצורך שלהן להגן על תלמידי הכיתה שהן מחנכות מתוך הפעלת ערנות מראש לקשיי תלמידים כדי למנוע את בעיית המשמעת הבאה. המורה נ' הסבירה איך היא מגינה מראש על תלמידה מתוך חרטה על שלא פעלה כך קודם למקרה:

זה גרם לי מאז תמיד להיות ערנית לתחושות ולרגשות של התלמידים שלי ולזהות מה יכול לגרום להם לבעיות משמעת והתנהגויות קיצוניות ולפעול לפני. על מנת למנוע את ההתרחשויות או לפחות לצמצם נזקים על מנת שלכולם תהיה הרגשה טובה. המקרה גרם לי להרגיש אחריות רבה לשלומם של ילדי הכיתה. אני חושבת שכבר אז הייתי צריכה לאתר את הקשיים הרגשיים של התלמיד עוד לפני מקרה קשה זה. למדתי לטווח הרחוק לאתר תלמידים עם קושי רגשי. באמצעות שיח והיכרות מעמיקה עם התלמידים אני שמה לב לכל שינוי שלהם ואני מצליחה לאתר אותו מבעוד מועד.

המוראיות דיברו גם על הפרדה בין רגש לתפקיד כדי להיות מסוגלות לפעול להגנת תלמידה:

בעקבות האירוע האלים שחוויתי למדתי לעשות הפרדה מאוד ברורה. שאסור לי להיעלב או להיפגע באופן אישי מהתנהגותו של ילד או להזדהות עם קשייו. אני כאן המובילה והילד הפוגע והילדים האחרים זקוקים למחנכת אשר תהא להם לכתובת, ולא מחנכת פגועה וחלשה רגשית. אלא כזאת שתדע להגן עליהם ברגע הנכון.

הצורך בהגנה עולה בתשובותיהן גם כלפיהן כמורות. המורה ב' תיארה למשל שהבינה שהיא צריכה לשמור על עצמה יותר במקרים עתידיים:

לקחתי מהמקרה הזה שהייתי צריכה להיות זהירה יותר. להתקרב אל התלמיד יותר בזהירות ולהוריד את הכיסא לאט, אף מבלי לצעוק לו קודם שיוריד את הכיסא וכך להימנע מפגיעה פיזית.

כחלק מההגנה על עצמן כמורות ניכר היה בתשובותיהן שהן חשות חרטה על שלא הגנו על עצמן במקרה הנקודתי שתיארו, אך יודעות שכן יעשו זאת אם הדבר יקרה בשנית. כך למשל אמרה המורה ר':

עד היום אני מצטערת שלא פעלתי באופן חמור יותר. הייתי מקיימת שביתה בשביל למחות על המקרה הזה והחוסר כבוד שהמורים חווים. אני חשבתי קודם על התלמידים איך הם ירגישו אם נשבת את הלימודים, אך בדיעבד הייתי צריכה להקים קול צעקה כדי להגן גם על מורים שחווים מקרים דומים.

אפשר לראות כי החוויה שהתקיימה בה בעיית משמעת רצינית בכיתה המחנכות, נחקקה לעומק בתודעתן והיא חזקה עד כדי כך שנתנה בה את אותותיה גם שנים לאחר התרחשותה. בדומה ל"חוויות מפתח" (יאיר, 2006), המחנכות מציגות לנו בדבריהן את השפעותיה של החוויה לטווח ארוך. מבחינה מעשית תעסוקתית כמה מהן איבדו את ביטחונן בעבודתן וחשות ספקות באשר להיותן מורות טובות, ויש מהן הבוחרות לפנות לתמיכה מקצועית מתוך אי רצון לשאת בקושי לבדן. מבחינה התנהגותית המחנכות מתארות איך כיום הן מראש מגינות על עצמן ועל תלמידיהן מפני התרחשויות של בעיית משמעת דומה כדי למנוע את התרחשויות העתיד-הדמיוני. היו גם מחנכות שהדגישו כי גישתן החינוכית השתנתה לאחר החוויה כמו למשל המחנכות שהחלו לפעול על פי הגישה הדידקטית, שלפיה בעיות משמעת מעידות על ליקוי בתכנון השיעור, מתוך הבנה שבעיות המשמעת מאותות על צורך ראשוני בשינוי אמצעי ההוראה, בשיטות ההוראה ובתוכני הלימוד כך שיעניינו יותר את התלמידים.

דין

קיומן של בעיות משמעת בכיתה הוא נושא המעסיק רבות מורות מחנכות בשל היותן מתוקף תפקידן מובילות ומנהיגות הכיתה האחראיות על המתרחש בה גם כאשר הן אינן מלמדות בפועל. ממצאי המחקר הנוכחי הראו על שלוש תפיסות עיקריות של מורות מחנכות כלפי מהי בעיית משמעת בכיתה. ניכר כי המחנכות רואות בבעיית

משמעת בכיתה פגיעה בסמכות, הן בסמכות האישית שלהן כמורות והן פגיעה בסמכות הבית ספרית. סמכות זו נשענת על התקנון הבית ספרי שקבעו אנשי הצוות וההנהלה. כמחנכות הן רואות פגיעה בסמכותן מתוך התגובה כלפיהן הכוללת אי הסכמה מצד תלמיד לבצע את המוטל עליו בכיתה ועל פי דרישותיהן. כל סטייה מתקנון בית הספר נחשבת לבעיית משמעת מבחינתן, ובייחוד אי ציות לחוקים שנקבעו באשר לשמירה על כבוד הזולת. אפשר להסביר תפיסה זו בטענה שכמחנכות הן מייצגות את הנורמות הבית ספריות המחייבות את התלמידים. כשליחות של ההנהלה עליהן לדאוג לארגון הכיתה כמסגרת מתפקדת על פי חוקים ותקנות הבית ספריות ולדעת להפעיל כללים, הסדרים וחוקים בהתאם למבנה הארגוני של בית הספר (צדקיהו ואחרים, 2008).

מאחר שכמורות מחנכות האמונות על ניהול כיתה תקין, חשוב להן שיתקיים שיעור בהתאם לדרך שתוכננה מראש. לתפיסתן בעיית משמעת היא כל הפרעה בניהול שיעור מצד התלמיד שמביאה אותן לידי איבוד שליטה בשיעור המתוכנן. הדגש מבחינתן הוא בהפרעות המשפיעות לרעה על הלמידה בכיתה, ופוגעות הן בתלמיד המפריע עצמו והן בתלמידים האחרים. על חשש זה של מורות מפני פגיעה בלמידה בשל בעיות משמעת בכיתה דובר גם בממצאי מחקרים קודמים. למשל, בלנק ושביט (2013) שמצאו שלבעיות משמעת בכיתה יש השפעה שלילית מובהקת סטטיסטית על הישגי התלמיד, בלי קשר להתנהגות התלמיד עצמו או להישגיו הקודמים. גם קארל והוקסטר (Carrell & Hoekstra, 2010) טענו כי הוספת ילד אחד שיש לו בעיות התנהגות לכיתה הפחיתה את ציוני התלמידים בכמעט שתי עשיריות האחוז.

המורות המחנכות גם רואות בבעיית המשמעת איום כיתתי, כזה הנובע מחוסר יכולת התלמיד לשלוט בהתנהגותו. הן רואות בבעיית המשמעת מצב שבו תלמידים אחרים בכיתה או הן עצמן מצויים במצב של אי מוגנות בשל אלימות פיזית או מילולית מצד תלמיד בכיתה. ממצא זה מבליט כי כמחנכות הן נחשפות בעיקר לאלימות פיזית ולאלימות מילולית - שני דפוסי אלימות עיקריים הנפוצים בבתי ספר יסודיים (ראובני, 2011).

תפיסותיהן של המחנכות כלפי בעיית משמעת בכיתה תואמות בחלקן את המיון של צ'ארלס (Charles, 1996) לבעיות משמעת המתקיימות בכיתות הכוללות התמרדות כלפי סמכות, הפרעות בכיתה ואלימות של תלמידים. מעניין לגלות כי בתשובותיהן לא דובר כלל על שוטטות והתנהגות חסרת מטרה, והתנהגות לא מוסרית כמו גנבה או שקר מצד התלמידים. ייתכן שבעיות משמעת אלה קיימות פחות בבתי ספר יסודיים ומאפיינות יותר את המתרחש בבתי ספר על-יסודיים. כמו ההנחה ששוטטות והתנהגות חסרת מטרה המאופיינים בחולמנות, עיסוק בדבר אחר באמצע השיעור ואי מילוי מטלות שלא כפעולת התנגדות נובעים מבעיות קשב וריכוז בקרב תלמידים ולא מבעיית משמעת.

ממצאי המחקר עלה כי למורות המחנכות דרכים מספר שהן פועלות בהן כדי להתמודד עם בעיות המשמעת בכיתה. דרך אחת שהמחנכות פועלות בה, הן בשל בעיות משמעת המפריעות למהלך השיעור והן בשל אלימות לסוגיה בכיתתן, היא הפגנת סמכות. המחנכות מציבות גבולות, מחדדות את חוקי הכיתה הקיימים או יוצרות חוקי כיתה חדשים וגם נותנות פרסים ועונשים לתלמידיהן. כל אלה אופייניים לגישת "המורה במרכז" / הגישה "המפקחת" שבה המורה מפקח על התלמידים, שולט בסביבת הלמידה ובתהליכי הלמידה בעזרת חוקים, עונשים ונהלים ברורים ומוכתבים מראש (Weimer, 2002). לשם כך המורה משתמש בתגמולים חיזוניים, כגון שבח או פרס קונקרטי כדי לשנות התנהגות (Good & Brophy, 2003). ממצא זה מראה כי ייתכן שמתוקף היותן מורות מחנכות כמובילות וכמנהיגות הכיתה, הן מעוניינות לשלוט שוב במתרחש בכיתתן.

עוד דרך שהמחנכות פועלות בה, הן בשל בעיות משמעת המפריעות למהלך השיעור והן בשל אלימות לסוגיה בכיתתן, היא פנייה שלהן לקבלת עזרה מאחרים, כמו הורי התלמיד, מנהלת בית הספר ובעיקר יועצת בית הספר. מתשובותיהן של המורות עלה שהן פונות לעזרה כדי לפתח את יכולת ההתמודדות עם בעיות המשמעת בכיתותיהן, ודואגות לפעול לפי העצה שקיבלו או ליזום שוב פנייה לעזרה במידה שלא הצליחו לטפל בפעם הראשונה לאחר שדיווחו על הקושי. ממצא זה מראה כי מורות מחנכות נוטות לפעול יותר בדומה לטיפוס ה"לומד" (ענבר-פירסט, 2013) ומאמינות שכל יכולת באשר היא ניתנת לפיתוח, ועל כן הן מרבות לפנות לעזרה. עוד הסבר לכך הוא שכמחנכות הן נאלצות להתמודד פעמים רבות יותר עם בעיות משמעת בכיתה, כאשר גם עמיתותיהן המורות המקצועיות מבקשות מהן לעיתים סיוע בהתמודדויות עם תלמידי הכיתה שהן מחנכות.

ממצאי המחקר הראו גם שתי דרכי התמודדות שנוקטות בהן המורות המחנכות - רכישת אמון ושיחות אישיות, התואמות יותר לגישת "התלמיד במרכז" / הגישה "ההומניסטית" (Weimer, 2002) שבה הדגש הוא בהקשבה לקול התלמיד בתהליך וביצירת יחסים בין-אישיים. ניכר כי המורות המחנכות פועלות בדרך של רכישת אמון

כשמדובר בבעיות משמעת המפריעות למהלך ניהול שיעור תקין, לעיתים כדי למנוע הסלמה עתידית של המצב. לעומת זאת המורות נוקטות דרך של שיחות אישיות כשהבעיות בכיתתן הן אלימות לסוגיה. ייתכן שמאחר שכמורות מחנכות הן מלוות יותר במהלך יום לימודים את תלמידיהן ואף מכירות את הרקע שממנו מגיע כל תלמיד, הן משתדלות להיות קשובות יותר לקשיים שהתלמידים חווים בבית הספר ומחוצה לו ומשפיעים על התנהגותם. ממצא זה תואם את ממצאי מחקרם של עטייה ואופלטקה (2007) שנשים בין שהן מנהלות בין שהן מורות מחנכות כמו במחקר הנוכחי, מדגישות יותר שיתוף והסכמה לכללי המשמעת בבית הספר לצד החשיבות של הפגנת חום ואהבה לתלמידים כדרך למניעת בעיות משמעת עתידיות.

מהממצאים שעלו במחקר יש מקום להבחין שקיימת הלימה חלקית בין האופן שהמורות המחנכות רואות מהי בעיית משמעת ובין מאפייני בעיית המשמעת. בעיית משמעת זו זכורה למורות מחנכות כזאת המהותית ביותר שנאלצו להתמודד עימה במהלך שנות עבודתן. בעיות המשמעת המהותיות התאפיינו בהיותן מצב של הפרעה לניהול שיעור תקין בעיקר בשל תגובה או הפרעה בקול רם של התלמידים בין מתוך התנגדות ובין מתוך שעשוע, ואלה סחפו אחריהם את התלמידים האחרים בכיתה. כמו כן בעיות המשמעת הרציניות התאפיינו בתוקפנות כלפי האחר בדרך מילולית ופיזית, כאשר המילולית הסתיימה לעיתים בפיזית. ממצא התואם לממצאי מחקרה של ראובני (2011), שבו נמצא שבבתי ספר יסודיים האלימות המילולית היא השכיחה ביותר, ואחריה שכיחות האלימות הפיזית והאלימות הרגשית. ייתכן שממצא זה מעיד על כך שמתרחשת הסלמה מהירה יחסית ממצב של אלימות מילולית לאלימות פיזית בשל תחושת ההשפלה והעלבון שהקורבנות חשים. הממצא שלא נמצא בהלימה לתפיסותיהן של המחנכות כלפי בעיית משמעת, הוא בעיות משמעת הזכורות למורות המחנכות שהתאפיינו בתחושת סכנה באשר לתלמידים שסיכנו בהתנהגותם רק את עצמם. זאת מתוך ניגוד לראייה בבעיית המשמעת איום כיתתי על התלמיד "האחר". ממצא זה יכול להעיד על כך שישנם תלמידים שאינם יודעים מהו הגבול בין התנהגות נורמטיבית ובין התנהגות חריגה המסכנת אותם.

השפעות קשיי המשמעת על המורה המחנכת

ממצאי המחקר הראו שהחוויות השליליות הזכורות למורות המחנכות מעבודתן באשר לבעיות משמעת בכיתה השפיעו עליהן מאוד בהווה ועל המשך עבודתן. מורות תיארו איך הן איבדו את הביטחון שלהן כמורות וחשו מורות "לא טובות", "אבודות" ו"מתוסכלות". הן סיפרו כי מאז המקרה הן נמצאות במצב הגנתי תמידי הן על תלמידיהן והן על עצמן מפני פגיעה וכדי למנוע את בעיית המשמעת הבאה. כאשר מהממצאים עלה שעיקר אכזבתן נובע מתחושת שאין להן תמיכה מספקת מצד משרד החינוך. כשתחושה זו מלווה בתחושת חרטה על שלא הגנו במידה חמורה יותר באמצעות מחאה על משרד החינוך, שלא נותן מענה מספק לבעיות משמעת שמורים חווים. ממצא זה מלמד שעל אף קיומם של חוזרי מנכ"ל לשם קידום אקלים בטוח, ישנן דרכי תגובה שאסור לנקוט בעת הפרת כללי משמעת גם כשהם חמורים, וייתכן שהתגובות שהנהלות בתי הספר היסודיים כן בוחרות בהן אינן מסייעות דיין למורות המחנכות.

ממצאי המחקר הראו כי מתוך החוויה השלילית המורות למדו להכיר בכך שהן זקוקות לתמיכה רבה יותר מצד בית הספר ולדעת לדרוש אותה. הן מספרות כי מעבר לפנייה לאנשי צוות אחרים בבית הספר, הן משתתפות בהפעלת תוכנית התערבות בכיתותיהן בשיתוף עם יועצת בית הספר. ממצא זה מדגיש את תפקידם החשוב של יועצי בית הספר בהתמודדות הצוות החינוכי עם בעיות משמעת (דור-חיים, 2019), וייתכן שעל אף שמחקרים מעטים בלבד בדקו עד כה את יעילותן והשפעתן של תוכניות התערבות, הן אכן מסייעות בפועל למורות המחנכות.

משמעות קשיי המשמעת ברמת הלומד

השפעה חיובית שעלתה מממצאי המחקר אם כי דווקא אחרי החוויה השלילית, היא שינוי הגישה החינוכית מצד המורות המחנכות כלפי קשיי תלמידיהן. הן תיארו גמישות מחשבתית רבה, הן קשובות יותר, מכילות יותר ומשמשות אותן קשבת לתלמידים. הן משלבות אסרטיביות ורכות כשנדרש בעת עימות עם התלמידים הגורמים לבעיות משמעת בכיתה. ייתכן ששיתוף הפעולה עם אנשי צוות אחרים ובייחוד יועצים בבית הספר סייע למורות המחנכות להבין כיצד להתמודד טוב יותר ולזהות את מצוקות תלמידיהן המתבטאות כלפי חוץ כבעיות משמעת ולא להיפגע בעצמן מההתרחשויות בכיתותיהן.

כך במקום לראות בבעיות המשמעת בכיתה פעולות תוקפניות שמכוונות כנגד המורות ומשבשות את מאמצייהן, המחנכות החלו לראות בהן ביטוי לצרכים האישיים של התלמידים. הן צרכים של התלמידים הזקוקים לשינוי

בשיטת הלימוד או תוכני הלימוד כך שיתאימו ליכולות שלהם ולתחומי העניין והן צרכים של התלמידים הנובעים ממצוקות נפשיות הזקוקים לאזון קשבת ולמחנכת שתהיה מסוגלת להכיל אותם ולמתן בכך את תגובתם בכיתה.

מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי

על אף חשיבותו יש למחקר מגבלות אחדות שיש להביא בחשבון בעת פירוש תוצאות המחקר. מחקר זה הוא מחקר איכותני. הוא מתבסס על מדגם קטן, וממצאיו יכולים לשמש רק בסיס למחקרי המשך. דרוש מחקר רחב יותר כדי לאשש את ממצאיו וייתכן שהמחקר הבא צריך להיות בעל אופי כמותי לפחות בחלקו. באשר למחקר עתידי - שאלות המחקר הנוכחי מזמינות השוואה לקבוצה מייצגת של מורים מקצועיים המלמדים בבתי ספר יסודיים. נוסף על כך יהיה מעניין להשוות את ממצאי המחקר הנוכחי לעומת קבוצה מייצגת של מחנכות בבתי ספר על-יסודיים.

המלצות יישומיות

לממצאי המחקר משמעות יישומית חשובה ועולות מהם כמה תובנות באשר לצעדים שיש ליישם. באשר לבעיות משמעת המפריעות למהלך השיעור - יש לחזק את סמכותן החינוכית של המחנכות ואת ביטחונן ביכולותיהן ובתחושת המסוגלות שלהן כמחנכות טובות. כדאי להקנות להן את כל המיומנויות של ניהול שיעור וטיפול בבעיות משמעת כבר בעת לימודיהן והכשרתן באקדמיה. כמו כן לאפשר להן השתלמויות תומכות בנושא במהלך עבודתן ותמיכה מוגדרת זמינה מאנשים מתאימים בבית הספר; באשר לאלימות לסוגיה השונים - מומלץ להנהלות בתי הספר היסודיים לשתף כמה שיותר את המורות המחנכות בעת בניית תוכנית מערכתית בית ספרית לאקלים חינוכי מיטבי, ולהגיע עימן להסכמה על תגובות ודרכי ההתמודדות המתאימות ביותר בעבורן. יש ליצור שיתוף פעולה עם הורי בית הספר באשר לכללי ההתנהגות שיאפשרו לתלמידים ללמוד בדרך היעילה ביותר ולמורה ללמד, ולהגיע להסכמה ברורה כיצד תפעלנה המחנכות בעת בעיית משמעת הבאה לידי ביטוי באלימות לסוגיה בכיתה. כמו כן יש לקיים בבית הספר בהקדם האפשרי מפגש מחנכת-פסיכולוג חינוכי לאחר בעיית משמעת חמורה. הן כדי לסייע בהתמודדות עם הבעיה ופתרונה והן כדי לצמצם את ההשפעות השליליות של המקרה על המחנכת.

רשימת מקורות

- אייזנקוט, ד' (2017). שיימינג בווטסאפ בקרב ילדים ובני נוער בישראל: מחקר חלוץ. הייעוץ החינוכי, 37-383.
- אייזנקוט, ד', מנחם, ג' וקאשי-רוזנבאום, ג' (2019). בריונות רשת בקבוצות ווטסאפ של תלמידים חברים לכיתה: הערכת יעילותה של תוכנית התערבות למניעת בריונות רשת ולשיפור אקלים הכיתה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים. הייעוץ החינוכי, 33-13, https://www.shaanan.ac.il/laor/ktav_et_yeuz_hinuchi.
- אלמוג, ת' (2002). מה אפשר לעשות לפני שמרימים ידיים. הד החינוך, 76(5), 22-27.
- אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 333-356). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בוניאל-נסים, מ' (2010). רוצה להיות חבר שלי? על חברות ואלימות בקרב ילדים ובני נוער בפייסבוק. עט השדה, 5, 21-27.
- בלנק, כ' ושביט, י' (2013). "מפריע לכל הכיתה": בעיות משמעת בכיתה והקשר שלהן להישגי התלמידים. בתוך ד' בן-דוד (עורך), דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות (עמ' 233-251). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בנבנשתי, ר' (2003). אלימות במערכת החינוך בישראל תשס"ב: מוגש ללשכת המדען הראשי – משרד החינוך. האוניברסיטה העברית.
- בקשי-ברוש, א' (2005). משמעות התפקידים של מחנכי כיתות ומורים מקצועיים במערכת החינוך הישראלית [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- גל, נ' (2004). התייחסות להתנהגות תלמידים בשיעורים של פרחי הוראה. דפים, 38, 166-192.
- גוסקוב, ע' (2016). למורה כבר אין עיניים בגב: משבר הסמכות החינוכית בעידן הפוסט-מודרני וקווים מנחים לשיקומה. מכון מופ"ת.

- גימשי, ד' ונאמן-חביב, ו' (2015). היבטים סביבתיים של אלימות במוסדות חינוך והשפעתם על תחושת הביטחון של התלמיד. [זמן חינוך, 1](#), 71-88.
- דור-חיים, פ' (2019). היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. [הייעוץ החינוכי, כא](#), 221-230.
- הורביץ, ת' (2000). **אלימות כתופעה אנטי-חברתית – תיאוריה ומעשה: סקירת ספרות מקצועית**. מכון הנרייטה סאלד.
- היימן, ט' ואולניק-שמשי, ד' (2014). אלימות ובריונות באינטרנט בקרב בני נוער: גורמי סיכון וגורמי הגנה. בתוך ע' גרופר ור' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל** (כרך א, עמ' 413-446). מכון מופ"ת.
- טימור, צ' (2011). **גישות לניהול כיתה בקרב מורים מתחילים: "מי כאן הבוס?"**. [החינוך וסביבו, לג](#), 59-71.
- יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית**. ספרית פועלים.
- יריב, א' (2010א). מיצוב בכיתה: ניתוח תגובות מורים לבעיות התנהגות. [עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12](#), 9-30.
- יריב, א' (2010ב). **יש לי עיניים בגב: טיפול בבעיות התנהגות בבית הספר**. רכס.
- יריב, א', בן סימון, א' ואביגדור, י' (2011). **"הרחק מההמון הסוער": מבט אחר על הפרעות בכיתה**. **מפגש: לעבודה חינוכית-סוציאלית, 34**, 89-110.
- כורם, ע' (2016). **פיתוח הכשירות החברתית של התלמידים להתמודד עם הקנטות בבית הספר ובזירת האינטרנט**. [במעגלי חינוך, 6](#), 204-215.
- לאוטרשטיין-פיטליק, א' ויריב, א' (2018). **ניהול כיתה – מלאכה מאתגרת של יישוב סתירות ולבטים**. בתוך א' יריב וד' גורב (עורכים), **ניהול כיתה** (עמ' 12-22). מכון מופ"ת.
- לנגברג, פ' (2015). **הנופלים בין הכיסאות: דרכים חיוביות להתמודדות עם משמעת ובעיות התנהגות בכיתה**. הוצאת ספרים אח.
- משרד החינוך. (1979). **חוזר המנהל הכללי: חוזר מיוחד תשל"ט א**.
- משרד החינוך. (1994). **חוזר המנהל הכללי: חוזר מיוחד תשנ"ה ו**.
- משרד החינוך. (2009). **קידום אקלים בטוח והתמודדות עם אירועי אלימות במוסדות חינוך**. **חוזר המנהל הכללי: שע'1(א)**.
- משרד החינוך. (2015). **אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות החינוך עם אירועי אלימות וסיכון**. **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע, עה/8(ב)**. <https://bit.ly/2MfYEmW>
- נוטוב, ל' (2011). **מה בין שיין (Schein) למסלו (Maslow)? מחויבות ארגונית כביטוי של תרבות, צרכים וניהול: המקרה של עיצוב התפקיד חינוך כיתה בתיכון בישראל** [עבודת דוקטור]. הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל.
- נחמיאס, ד' ונחמיאס, ח' (1976). **שיטות מחקר במדעי החברה**. עם עובד.
- סמילנסקי, י' (1987). **שיקול דעת פסיכולוגי בטיפול בבעיות משמעת בכיתה**. בתוך א' לסט (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית הספר** (עמ' 223-242). האוניברסיטה העברית.
- עטייה, מ' ואופלטקה, י' (2007). **ניהול המשמעת בבית-הספר ובכיתה: הבדלים מגדריים בין מנהלים ומנהלות בבתי-ספר יסודיים**. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 29**, 7-30.
- ענבר-פירסט, ח' (2013). **עמדות מורים כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה**. **דפים, 55**, 29-58.
- פישרמן, ש' (2008). **התמודדות עם קונפליקטים בכיתה**. בתוך ש' צדקיהו, ש' פישרמן, נ' עילם וח' רונן (עורכים), **חינוך כיתה: מורכבות התפקיד ותהליך ההכשרה** (עמ' 120-144). מכון מופ"ת.
- צבר בן-יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי בהוראה ובלימודה** (א' שמיר, עורכת). מודן.
- צדקיהו, ש', פישרמן, ש', עילם, נ' ורונן, ח' (2008). **חינוך כיתה: מורכבות התפקיד ותהליך ההכשרה**. מכון מופ"ת.
- ראובני, ת' (2011). **אלימות בקרב תלמידים בבית הספר היסודי – שכיחות, השפעה ודרכי ההתמודדות של קורבנות האלימות**. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיא (עורכים), **"אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה": התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה** (עמ' 135-168). מכון מופ"ת; כליל.

רודין, ש' ורון, א' (2018). ["צריך להכניס אותו לעונש": ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים. זמן חינוך, 4, 84-45.](#)

שמעוני, ש', סגל, ש' ושרוני, ו' (1996). [משמעת בכיתה: היבטים פסיכולוגיים וחינוכיים](#). מכון מופ"ת.

- Carrell, S. E., & Hoekstra, M. L. (2010). Externalities in the classroom: How children exposed to domestic violence affect everyone's kids. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(1), 28-211. <https://doi.org/10.1257/app.2.1.211>
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline* (5th ed.). Longman Publishers USA.
- Charles, C. M., & Senter, G. W. (2004). *Elementary classroom management* (4th ed.). Pearson Education.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers: Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392. <https://doi.org/10.1177/0022487104270188>
- Della Cioppa, V., Q'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>
- Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology*, 28(3), 305-324. <https://doi.org/10.1080/01443410701537866>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). Macmillan.
- Everston, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Allyn and Bacon.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001905>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012). *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Corwin. <http://dx.doi.org/10.4135/9781506335438>
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviors. *Educational Psychology*, 25(4), 369-377. <https://doi.org/10.1080/01443410500041516>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Noguera, P. A. (2003). Schools, prisons and social implications of punishment: Rethinking of disciplinary practices. *Theory into Practice*, 42(4), 341-350. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_12
- Ortega-Bar'on, J., Buelga Vasquez, S., & Cava Caballero, M. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescent's victims of cyberbullying. *Comunicar*, 24(46), 57-65. https://www.scipedia.com/public/Ortega_et_al_2016a
- Patton, M. Q. (1980). [Qualitative evaluation methods](#). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). [Qualitative research & evaluation methods](#) (3rd ed.). Sage Publications.
- Sampson, R. (2010). [Bullying in school](#). *Problem-Oriented Guides for Police Problem-Specific Guides Series*, 12, 1-56.
- Scheithauer, H., & Haralambos, T. (2016). Guest editorial: Efficacious and effective preventive interventions to tackle cyberbullying in the school environment. *Aggressive Behavior*, 42(2), 111-113. <https://doi.org/10.1002/ab.21640>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Stake, R. E. (2005). Quantitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Sage Publications.
- Telem, M. (2005). The impact of the computerization of a high school's pedagogical administration on homeroom teacher-parents' interrelations: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 661-678. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.005>

- Turnuklu, A., & Galton, M. (2001). Students' misbehaviors in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/03055690120076574>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Jossey-Bass.
- Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Which classroom behaviors' do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40(1), 13-27. <https://doi.org/10.1080/0013191880400102>
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (1998). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Harry K. Wong Publications.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers. *Teaching Education*, 22(2), 113-131. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>
- Zohar, D. (1999). When things go wrong: The effect of daily work hassles on effort exertion and negative mood. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(3), 265-283. <https://doi.org/10.1348/096317999166671>