

גישות לניהול כיתה בקרב מורים מתחילים: "מי כאן הבוס?"

תקציר: מחקר גישוש זה עוסק בגישתם של 21 מורים מתחילים לאנגלית, בבית הספר היסודי, לגבי ניהול כיתה, וזאת בהתייחס לגישה ההומניסטית ("התלמיד במרכז") ולגישה המפקחת ("המורה במרכז"). גישת המורים נמדדה בעזרת שאלון הכודק אמונות לגבי שליטה (Pupil Control Ideology Questionnaire – PCI, Willower, 1975). ניתוח הממצאים הצביע על נטייתם של 21 המורים המתחילים לערב את שתי הגישות בניהול כיתה, עם נטייה לגישה ההומניסטית. הגישה המפקחת נצפתה כקשורה לנושאים של שליטה ויחס לאלימות, בעוד שהגישה ההומניסטית נמצאה קשורה לנושאים של יחסי מורה-תלמיד, אמונה ביכולות תלמידים ותפישת נושא המשמעת. מומלץ מחקר המשך, שיחסי לגורמים המשפיעים על הוראת שפה וזה, שייערך בקרב מורים בבית הספר העל-יסודי. עוד מומלץ לבדוק בהמשך האם קיים קשר בין גישותיהם של המורים להוראה ולניהול כיתה.

מילות מפתח: ניהול כיתה, הוראה, הגישה המפקחת, הגישה ההומניסטית, גישת "התלמיד במרכז", גישת "המורה במרכז".

רקע תיאורטי

הקדמה

ניהול כיתה מתייחס ל"כל הדברים שמורה עושה והקשורים לארגון התלמידים, החלל, הזמן והחומרים כדי שההוראה, מבחינה תוכנית ומבחינת למידה, תתבצע" (Wong & Wong, 1998: 84). נושא המשמעת מהווה מקור דאגה למורים, ולעיתים נוגד את האידיאלים שבשמם מורים בוחרים במקצוע ההוראה, כמו למשל האמונה בהשפעת החינוך על החברה, ההזדמנות לעצב את דרכם של לומדים צעירים ולתרום לצמיחתם האישית והאינטלקטואלית (Noguera, 2003). ואכן, כבר בשלב מוקדם בדרכם המקצועית מגלים המורים כי כחלק מתפקידם עליהם להשתמש באסטרטגיות של פיקוח על המשמעת, וזאת באמצעות דרכים שתעוררנה מוטיבציה בקרב תלמידיהם להתנהג בדרכים הולמות. במדגם מייצג של תלמידים מ-158 כיתות של חטיבות ביניים וחטיבות עליונות בארץ, עולה תמונה בעייתית: מחצית מהתלמידים דיווחו שבכיתה שוררים רעש ומהומה לעתים קרובות, שליש מהתלמידים חוו הצקות ואלימות, ויותר מ-70% דיווחו על רמה גבוהה ושכיחה של הפרות משמעת קלות (שרף ומייזלס, 2005).

חשיבותן של גישות לניהול כיתה

בעשור האחרון השתנו הדעות לגבי הוראה יעילה, והמורים הונחו ליישם בהוראה עקרונות של הבניית ידע (Brophy, 1999). המעבר מגישה של הקניה (Transmission) להבניה (Constructivism) גרם לחוסר התאמה בין הגישה להוראה לבין הגישה לניהול כיתה, ועורר את הצורך באסטרטגיות חלופיות לניהול כיתה, כמו תיווך עמיתים ופתרון קונפליקטים. ברופי (Brophy, 2006) טוען כי השינוי בגישות הוראה צריך להיות מלווה בשינוי בשיטת ניהול כיתה, לכיוון של למידה פעילה, פיתוח חשיבה גבוהה, הבניה חברתית של ידע במקום חתירה לצייתנות ולפסיביות. מקסלין וגוד (McCaslin and Good, 1998) קובעים כי תוכנית לימודים – המשלבת מצד אחד פתרון בעיות וחשיבה ביקורתית, ומצד שני חתירה לצייתנות ופסיביות בלמידה – יוצרת אוקסימורון. למרות זאת, ברופי (שם) קובע שגם כאשר המורה יוצר קהילה לומדת בכיתתו, הוא עדיין נזקק לאסטרטגיות המוכרות של ניהול כיתה, הכוללות ציפיות ברורות ולחץ מתון כדי ליצור התנהגות הולמת בקרב הלומדים. בבדיקת הדגשים בקרב המורים טוען ווינסטיין (Weinstein, 1998) כי מורים תופשים את המושג "מורה שאכפת לו" כמורה המקיים יחסים תקינים עם תלמידיו, ומתייחסים פחות לנושאים פדגוגיים או חברתיים.

פרמר ועמיתיו (Farmer et al., 2006) מציעים מסגרת של תמיכה בתלמידים בעלי התנהגויות מאתגרות בכיתות רגילות, הנקראת CEBM (פיתוח יכולות לניהול התנהגות). לטענתם, קיים קשר חזק בין התנהגויות מאתגרות ובין הוראה, ואם הלומדים יחוו את הלמידה כמעניינת, יפחת הסיכוי שיתנהגו בדרך לא נאותה. במחקרה של חורי-כסבארי (2002) נמצא כי ככל שהמורים נתפשו כתומכים בתלמידים וככל שניתנה לתלמיד הזדמנות להשתתף בתהליכים בית ספריים, כך ירדו רמות הדיווח על אלימות. הפרקים הבאים במאמר ידונו בשתי גישות רווחות לניהול כיתה.

גישת "המורה במרכז" / הגישה "המפקחת"

בבסיס שמירת הסדר בכתי הספר נמצא הסכם חברתי בלתי כתוב, שלפיו על התלמיד לציית לחוקים ולנורמות של בית הספר ובתמורה לקבל שירותי חינוך. הסכם זה עובד אצל רוב התלמידים, המצייתים לשלטונות בית הספר ולחוקיו ורואים את היתרון בחינוך שהם מקבלים בתמורה. בהקשר זה מציין פולק (Pollack, 1999) כי בתי הספר בארה"ב נחשבים מקום בטוח מבחינת האלימות. גם מחקרם של בנבנישתי, חורי-כסבארי ואסטור (2006) בישראל מצביע על יציבות במצב האלימות ואפילו ירידה בכמה פרמטרים מבחינת ההתייחסות לאלימות בכתי ספר.

על פי גישת "המורה במרכז", תפקיד המורה הוא להפעיל פיקוח על התלמידים. נקודה זו

מהווה בסיס לביקורת מצד מתנגדי הגישה, הטוענים כי הצייתנות באה על חשבון יזמות, והלמידה הפסיבית מחליפה את הלמידה האקטיבית (Feiberg, 1999). באופן דומה, שיטות הוראה הנוהגות בגישה זו והעיצוב הפיסי של הלמידה מתמקדים במורה, שבדרך כלל עומד לפני הכיתה בעוד שולחנות התלמידים מוצבים מולו. כדי להשיג שליטה עומדת לרשות המורה מערכת של חוקים המוגדרים מראש, הכוללת גם הרגלים ברורים ואמצעי ענישה (Freiberg, ibid).

אסטרטגיה זו מבוססת על ההנחה, שהתלמידים אינם מצוידים במיומנויות, ביכולות או כבשלות של לומדים בעלי הנעה ומכווני למידה, ולכן המורה נדרש לפקח על סביבת הלמידה ועל התהליכים המתרחשים בכיתה (Weimer, 2002). לשם כך המורה משתמש בתגמולים חיצוניים, כגון שבח, פעילות או פרס קונקרטי (Brophy and Good, 2003) כדי לשנות התנהגות. סודק (Soodak, 2003) טוען כי השימוש במדיניות של הרחקה, הקרויה "מדיניות אפס סובלנות" ("zero tolerance policy"), הפך שכיח בשנים האחרונות עקב התגברות מקרי האלימות בבתי הספר. נוגוארה (Noguera, 2003) משווה במאמרו בין ההתייחסות לנושא המשמעת בבתי ספר להתייחסות לפשע בחברה בכלל. לטענתו, ההנחה היא שביטחון וסדר יושגו על ידי הרחקה ה"רעים". ואכן, בתי הספר משתמשים בשיטות של נידוי והרחקה כדי לשלוט בהתנהגויות בעייתיות של תלמידים. שיטות אלו כוללות נזיפות, הושבת תלמיד בסוף הכיתה או במסדרון במקרה של חריגה התנהגותית קלה, והשעיה או סילוק במקרה של עבירות חמורות יותר.

מחקרים רבים מראים כי הרחקה ותיוג הם בבחינת נבואה המגשימה את עצמה כאשר נמשך מעגל ההתנהגויות האנטי-חברתיות (Casella, 2001). נוגוארה (שם) מסכם באומרו שמעגל הענישה מוביל להידרדרות ולהסתבכות עם מערכת החוק.

גישת "התלמיד במרכז" / הגישה ההומניסטית

בבסיס גישה זו ניצב מודל סוציו-קוגניטיבי, שלפיו הדימוי העצמי מובנה בסביבה החברתית של היחיד וביחסי הגומלין שלו עם אחרים. הנחת המודל היא שההנעה של התלמיד והתנהגותו תלויות יותר בסביבה מאשר בתכונותיו האישיות (King, 2003). מחקרים נוספים מראים שהלמידה מעוצבת באופן תמידי על ידי הסביבה החברתית שבה היא מתרחשת ועל ידי גורמים אקולוגיים (Wentzel, 2002b).

היסודות העיקריים של התנועה לשינוי בית ספרי מתמקדים בהתייחסות לצרכים אישיים של הלומדים. המסמך המכונה (בתרגום חופשי) "עקרונות פסיכולוגיים מכווני תלמיד: מסגרת לעיצוב מחדש ושינוי בית הספר" (American Psychological Association Presidential Task Force on Psychology in Education, 1993) ומסמך התיקון לו (APA Work Group)

באופן שיקדם את הלמידה וההנעה של הלומדים. מסגרת זו כוללת 14 עקרונות יסוד לגבי לומדים ולמידה, בהם התייחסות להבדלים התפתחותיים אישיים, הקשבה לקול התלמיד בתהליך הצבת אתגרים, שימת דגש על פיתוח יכולות חשיבה גבוהות ועל יצירת יחסים בין-אישיים. כל אלה מאפשרים ראייה רחבה של גורמים בתוך הכיתה המשפיעים על הלמידה, מתמקדים בלומדים ובלמידה (McCombs & Whisler, 1997) ותואמים את אמונות המורה ואת תרגומן במעשה החינוכי, לפיהן הלומד שותף לתהליך הלמידה וההוראה.

ויימר (Weimer, 2002) מציעה שינוי בתפישת הכוח בכיתה, משליטת המורה לקבלת החלטות משותפת כצעד הכרחי לבניית כיתות מכוונות תלמיד. לטענתה, אין בכך כדי לפגוע באחריות החוקית של המורה בכיתה, אלא לאפשר ללומד תחושת בעלות, נוחות, התלהבות והעלאת המודעות והאחריות ללמידה. פיתוח האינטליגנציה הרגשית מקדם יחסים חברתיים בריאים, רווחה אישית והישגים אקדמיים (Elias, Arnold, & Hussey, 2003).

מבחינת ההוראה, גישת "התלמיד במרכז" מתמקדת בהבניית משמעות, חקר ופעילויות אותנטיות (Garrett, 2008). כל זה נעשה על ידי יצירת סביבה לימודית, שבה הבניית הידע נעשית על ידי המורה והתלמידים ולא רק בדרך של העברת ידע על ידי המורה. התלמידים שואפים לקשר בין ידע חדש שזה עתה נרכש לידע קודם בעזרת דיון ויצירת קהילה לומדת (Brophy, 1999). ההתמקדות בגישה זו היא בקבוצה ככלל על ידי הלומדים (Bloom, 1999). מורה השואפת להבנות ידע מדגישה יכולות לפתרון בעיות, פיתוח חשיבה ביקורתית, חקר, דיונים משותפים, סימולציות ומשחקי תפקידים (Edwards, 2004). מאפיינים נוספים לגישה זו הם התבססות על הנעה פנימית יותר מאשר על תגמולים חיצוניים, התאמת פעילויות לתחומי העניין של התלמיד, תרגול אוטונומיה וקבלת החלטות (Brophy and Good, 2003).

מטרת המחקר ושאלת המחקר

מחקר גישוש זה נועד לבחון את נטייתם של מורים מתחילים בנושא ניהול כיתה בקשר לגישת "התלמיד במרכז" (הגישה ההומניסטית), מול גישת "המורה במרכז" (הגישה המפקחת). המחקר התמקד בשאלה: האם מורים מתחילים מבטאים נטייה לגישת "התלמיד במרכז" (הגישה ההומניסטית) או לגישת "המורה במרכז" (הגישה המפקחת)?

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה 21 מורים מתחילים, המתכשרים להוראת אנגלית, בגילאים 24-32. 16 מתוך 21 הסטודנטים הם סטודנטים בשנה הרביעית ללימודיהם, הלומדים לקראת תואר

B.Ed. ונמצאים בשנת "סטאז" כמורים במערכת החינוך. חמישה הם סטודנטים השייכים למסלול הכשרת אקדמאים להוראת אנגלית ומלמדים בבתי ספר במסגרת ההתנסות, או כמורים שאינם קבועים. כל הסטודנטים מלמדים בבתי ספר יסודיים.

רציונל המחקר והקונטקסט המחקרי

המחקר הועבר במסגרת קורס "ניהול כיתה" אותו לומדים הסטודנטים כחלק מהכשרתם. העיתוי בו הועבר השאלון היה לקראת סוף הקורס, שכן אז הסטודנטים כבר משתמשים בטרמינולוגיה הרלוונטית וברשותם גוף ידע המבוסס על מחקרים ודיונים בכיתה. הרציונל למחקר הוא הקושי שחווים המורים המתחילים בניהול כיתה ובהתמודדות עם בעיות משמעת, יחד עם רצונם ליצור קהילה לומדת ואוירה של פתיחות ואמון. הקורס מבקש ללמד את הסטודנטים כיצד ליישם אסטרטגיות של ניהול כיתה, וכך בכך ליצור אקלים כיתה חיובי. המחקר נועד לבדוק האם המורים אכן מסוגלים בשלב זה ליצור את השילוב הזה וזאת על ידי בדיקת עמדותיהם לגבי שתי הגישות לניהול כיתה.

כלי המחקר

הנטייה לגישה הומניסטית או למפקחת נמדדה בעזרת שאלון (PCI – Pupil Control Ideology questionnaire) (Willower, 1975). בשאלון המקורי היו 20 שאלות, שהתשובות להן דורגו בסולם ליקרט מ"מסכים בהחלט" (5 נקודות) עד "לא מסכים כלל" (1 נקודה), ובמרכז הקטגוריה "מתקשה להחליט" (3 נקודות). יש לציין כי ארבעה היגדים נוסחו על דרך השלילה. כל היגד ייצג נושא הקשור לניהול כיתה. מכיוון שמדובר בסטודנטים במסלול לאנגלית, השאלון הועבר באנגלית, השפה שבה נכתב.

מבחן המהימנות של קרונברך הראה שהיגד 13 פוגע בציון המהימנות, ייתכן בשל העובדה שבישראל לא נהוג, כחלק מניהול כיתה, להשאיר תלמידים ללא פיקוח בזמן עבודתם, בוודאי לא בגילאים של בית ספר יסודי. מכל מקום, היגד זה הושמט מן השאלון. הציון שהתקבל לאחר הוצאת ההיגד הוא $\text{Alpha}=0.62$ ולפני הוצאתו $\text{Alpha}=0.53$. להלן נוסח ההיגד שהוצא מן השאלון: "ניתן לסמוך על תלמידים שיעבדו ביחד ללא השגחה".

הצגת ממצאי המחקר נערכה באופן הבא:

1. ניתן ציון ממוצע (M) לכלל ההיגדים, אשר אפשר לבחון את הנטייה הכללית של מורים מתחילים ביחס לשתי הגישות. ציון המינימום, 19, מייצג את הגישה ההומניסטית, וציון המקסימום, 95, מייצג את הגישה המפקחת.
2. נבדקה טבלת ההתפלגויות באחוזים של כל היגד בנפרד (עיקרי הממצאים מוצגים בטבלה הבאה).

ניתוח הממצאים מוצג בפרק הריון באופן הבא:

1. 19 ההיגדים חולקו לשתי קבוצות: קבוצה אחת המבטאת נטייה לגישה ההומניסטית על פי טבלת האחוזים, וקבוצה אחרת המבטאת נטייה לגישה המפקחת על פי טבלת האחוזים.
2. בכל אחת משתי הקבוצות (הומניסטית ומפקחת) ההיגדים קובצו לכדי תמות אשר מאגדות בתוכן את ההיגדים שלגביהם נצפתה נטייה לגישה זו.

ממצאים

הציון הממוצע הכללי שנצפה לכל ההיגדים הוא $M=57.17$; $S.D=6.4$; ציון זה כמעט זהה לציון הממוצע של הסקאלה 19-95 ולכן עשוי להצביע על נטייה לעירוב שתי הגישות בניהול כיתה. להלן טבלת השכיחויות באחוזים לגבי 19 ההיגדים:

התוצאה מצביעה על...	התוצאה מצביעה על...	ציון 1,2	ציון 3	ציון 4,5	ההיגדים
נטייה לגישה המפקחת	הסכמה בקרב רוב המורים בנוגע לצורך בשליטת המורה בסידורי הישיבה בכיתה	11.1%	7%.16	72.3%	(1 רצוי לדרוש מן התלמידים לשבת במקומות קבועים בשעת פעילויות בכיתה
נטייה לגישה ההומניסטית	רוב המורים מאמינים ביכולת התלמידים לפתור בעיות בדרך לוגית	77.8%	5.6%	16.7%	(2 * בדרך כלל תלמידים אינם מסוגלים להגיע לפתרון בעיות בדרך לוגית
נטייה לגישה ההומניסטית	המורים מסתייגים מאוד משימוש בשיטה זו כלפי תלמיד מרדן	94.4%	5.6%		(3 שימוש בהערות סרקסטיות לגבי תלמיד מתמרד הוא טכניקה טובה למשמעת
נטייה לגישה ההומניסטית	אמונה בקרב רוב המורים ביכולתם של מורים מתחילים	66.7%	16.7%	16.7%	(4 * לא סביר שמורים מתחילים יגיעו לשליטה מספקת על תלמידיהם
נטייה לגישה ההומניסטית	המורים רואים את חשיבות הגמישות ושיתוף התלמידים בתהליך ההוראה ומבטאים רצון ופתיחות להקשיב לצרכיהם		22.2%	77.8%	(5 על המורה לשנות את דרכי ההוראה שלו אם קיימת ביקורת על כך מצד התלמידים

נטייה לגישה המפקחת	רוב המורים תופשים את ההיררכיה הבית ספרית והצורך במשמעת כחשובים	16.7%	11.1%	72.3%	6 מנהל טוב נותן תמיכה מוחלטת למורים בענייני משמעת
נטייה לגישה ההומניסטית	חוסר הסכמה עם ההיגד. המורים תופשים את חופש הדיבור והבעת הדעה במהלך השיעור בכיתה כלגיטימיים	77.8%	5.6%	16.7%	7 * לתלמיד אסור להתנגד לדברי המורה
נטייה לגישה ההומניסטית	כמעט מחצית מהמורים אינם תופשים ידע כללי כפחות חשוב מידע מעשי	27.8%	27.8%	44.5%	8 יש הצדקה ללמד נושא בפירוט רב גם אם אין לחומר יישום מידי
נטייה לגישה ההומניסטית	קבוצה גדולה (שאינה מהווה רוב) אינה מסכימה עם ההיגד ומודעת לחשיבות "זמן תלמיד" המוקדש לפעילויות אחרות ולאווך ללמידה	33.4%	38.9%	27.8%	9 יותר מדי "זמן תלמיד" בכיתה מוקדש לפעילויות והדרכה ופחות מדי לפעילות הקשורה ללמידה
נטייה לגישה המפקחת	רוב המורים מאמינים שיש לשים גבולות ביחסי מורה-תלמיד	27.8%	11.1%	61.1%	10 יחס של ידידות מצד המורה לתלמידיו עשוי להובילם לקרבת יתר
נטייה לגישה ההומניסטית	חוסר הסכמה של רוב המורים עם ההיגד. המורים מאמינים כי חשוב ללמד תלמידים לקבל החלטות לא פחות מאשר ללמדם לציית לחוקים	77.8%	11.1%	16.7%	11 חשוב ללמד תלמידים לכבד חוקים יותר מאשר ללמדם לקבל החלטות
נטייה לגישה ההומניסטית	כמעט מחצית מן המורים מעריכים את תרומתה וחשיבותה של מועצת התלמידים לבית הספר	44.4%	38.9%	16.7%	12 * מועצת התלמידים בבית הספר היא "שסתום בטיחות" טוב, אך אין לאפשר לה השפעה רבה מדי על מדיניות בית הספר
נטייה לגישה המפקחת	הסכמה בקרב רוב המורים לגבי דרך ההתייחסות הנאותה לניבולי פה בבית הספר	22.3%	5.6%	72.3%	14 ניבול פה על ידי תלמיד בבית הספר חייב להיחשב כפגיעה במוסר

צפי טימור / גישות לניהול כיתה בקרב מורים מתחילים: "מי כאן הבוס?"

נטייה לגישה המפקחת	רוב המורים מסכימים לגבי הצורך להיות זהירים בנושא הענקת זכויות לתלמידים, שכן הם עלולים לנצל זאת לרעה	16.7%	11.1%	72.2%	15) אם לתלמידים תינתן הרשות לצאת לשירותים ללא צורך בקבלת רשות, הם ינצלו זכות זאת לרעה
נטייה לגישה ההומניסטית	רוב המורים אינם מסכימים עם תיוג תלמידים ועם הטיפול בהם כפועל יוצא מכך	61.1%	11.1%	27.8%	16) ישנם תלמידים שהם פשוט בריונים ויש לנהוג עמם בהתאם
נטייה לגישה המפקחת	רוב המורים תופשים את התלמידים כניצבים נמוך מהם בהיררכיה הבית ספרית	16.7%	11.1%	72.2%	17) לעיתים קרובות יש להזכיר לתלמידים שמעמדם כביה"ס שונה מזה של המורים
נטייה לגישה המפקחת	הסכמה בקרב רוב המורים שהעונש על השחתת ציוד ורכוש צריך להיות כבד	5.6%	11.1%	83.3%	18) יש להעניש בחומרה תלמיד המשחית ציוד ורכוש בית הספר
נטייה לגישה ההומניסטית	רוב המורים אינם מסכימים עם ההיגד, ומאמינים ביכולתם של התלמידים להבחין בין דמוקרטיה לאנרכיה	61.1%	16.7%	22.2%	19) תלמידים מתקשים להבחין בין דמוקרטיה לאנרכיה בכיתה
נטייה לגישה ההומניסטית	מחצית מהמורים לא רואים בהיגד סיבה להפרעות התנהגות של תלמידים, ובכך מביעים אמון ביחסי מורה-תלמיד. 39% מהמורים נוטים לגישה המפקחת	50%	11.1%	38.9%	20) לעיתים תלמידים אינם מתנהגים כראוי כדי לגרום למורה להיראות רע

* ההיגד מנוסח בדרך השלילה

לסיכום, המורים המתחילים שהשתתפו במחקר מראים נטייה לשימוש בשתי הגישות – ההומניסטית והמפקחת ($M=57.17$; $S.D=6.4$). ניתן להבחין בעירוב בגישות גם בחלוקה של 19 ההיגדים: 7 היגדים מראים נטייה לגישה המפקחת ו-12 היגדים מראים נטייה לגישה ההומניסטית. אחוז ההסכמה הגבוה ביותר בקרב המורים (83%) נצפה לגבי היגד 18 המתייחס לענישה חמורה על גרימת נזק לציוד ולרכוש בית הספר, ולגבי היגד 3 (94%) המתייחס לשימוש בהערות סרקסטיות לתלמיד מתמרד כאמצעי משמעותי. יש לציין כי חלק מהמורים התקשו להביע דעה לגבי היגדים 8, 9, 12 (28%-39%).

דין

מטרת הפרק היא לקדם הבנה לגבי גישתם של 21 מורים מתחילים לניהול כיתה בהתייחס לגישה המפקחת ("המורה במרכז") לעומת הגישה ההומניסטית ("התלמיד במרכז").
הגישה המפקחת: שבעת ההיגדים המשקפים נטייה לגישה זו בניהול כיתה נמצאו קשורים לשני נושאים:

1. **שליטה במצב מצד המורה**: (היגדים 1, 6, 10, 15, 17). המורים מעדיפים מקומות קבועים בזמן פעילויות בכיתה, דבר שמאפשר להם לשלוט על מה שקורה בכיתה ולפקח על הקשרים בין התלמידים (היגד 1). הם מבטאים זהירות לגבי הענקת זכויות לתלמידים, מכיוון שאלה עלולים לנצל זאת לרעה (למשל, יציאה לשירותים ללא צורך בבקשת רשות עלולה לגרום לעזיבת הכיתה לעיתים קרובות מדי ולצרכים אחרים) (היגד 15). האחוז הגבוה של הסכמה עם היגדים אלה יכול להתפרש לא רק כצורך של המורים בשליטה בכיתה, אלא אף כפחד לאבדה. באופן דומה, המורים מבטאים צורך להזכיר לתלמידים שוב ושוב "מי הבוס כאן" (היגד 17), ומאמינים שיחס ידידותי מדי מצד המורה עלול להיות בעוכריו (היגד 10). הם תופשים את המנהל הטוב כמי שמסייע למורים בהשגת משמעת, כלומר, גם כאן עולה הצורך להשיג שליטה מלאה (היגד 6). כל אלה אופייניים לגישה המפקחת, שבה המורה מפקח על התלמידים, שולט בסביבת הלמידה וכתהליכי הלמידה בעזרת חוקים, עונשים ונהלים ברורים ומוכתבים מראש (Freiberg, 1999; Weimer, 2002).
2. **אלימות**: היגדים 14 ו-18 משקפים גישה מחמירה מצד המורים לגבי אלימות בבית הספר (ההיגד הראשון קשור לאלימות מילולית והשני לאלימות פיסית). ממצא זה תואם את קביעתו של סודק (Soodak, 2003), לפיה השימוש במדיניות של "אפס סובלנות" הפכה מקובלת בשנים האחרונות עקב עלייה במספר מקרי אלימות בבתי הספר, וכן תואם את קביעתו של נוגוארה (Noguera, 2003), לפיה סדר וביטחון מושגים בבתי ספר, כמו בחברה כולה, על ידי הרחקתם והוקעתם של "הרעים".

יש לציין כי בכל שבעת ההיגדים הללו לא נצפו אחוזים גבוהים של חוסר החלטיות (ציון 3) והאחוזים נעו בין 5.6%-16.7%. כלומר, עמדת המורים החלטית בנושאים אלה.
הגישה ההומניסטית: 12 ההיגדים המשקפים נטייה לגישה זו בניהול כיתה נמצאו קשורים לארבעה נושאים:

1. **אמונת המורה ביכולות תלמידיו** (היגדים 2 ו-19): המורים המתחילים, במחקר זה, נוטים להאמין ביכולת של התלמידים לפתור בעיות בעזרת חשיבה לוגית ולהבחין בין דמוקרטיה לאנרכיה בכיתה.

2. **יחסי מורה תלמיד** (היגדים 3, 12, 16, 20): המורים פוסלים את השימוש בסרקזם ככלי משמעותי כלפי תלמידים מתמרדים, מאמינים שיש להיות קשובים לקולם של התלמידים, מתנגדים לתיוג תלמידים כ"בריונים" ואינם תופשים הפרעות התנהגות כמכוונות נגד המורה. כל אלה מצביעים על תפישה חיובית של יחסי מורה-תלמיד שבבסיסה אמון.
3. **המשמעת** (היגד 4 ו-11) אף היא מצביעה על נטיה לגישה ההומניסטית: המורים במחקר זה נוטים להאמין ביכולתם בנושא משמעת ואינם מעדיפים צייתנות על פני יכולת קבלת החלטות. ממצאים אלו תואמים לספרות בנושא גישת "התלמיד במרכז", שבה מושם דגש על צמיחה חברתית ורגשית (Elias et al., 2003), הבניה חברתית של ידע (Brophy, 2006), על הנעה פנימית של תלמידים ופיתוח מיומנויות של קבלת החלטות (Brophy and Good, 2003). יצוין כי הסיבה לאחוז גבוה של חוסר החלטיות (39%) בשאלה 12 נעוצה אולי בעובדה שהמורים, הנמצאים בראשית דרכם, לא חוו עדיין קשר עם מועצת התלמידים.
4. **נושאים הקשורים למערך ההוראה**: (היגדים 5, 7, 8, 9). הקשר שצוין בפרק על סקירת הספרות בין גישות לניהול כיתה והוראה, עלה גם ממצאי המחקר הנוכחי. המורים נמצאו כמי שתופשים את התלמיד כשותף בתהליך הלמידה, ומביעים פתיחות ונכונות להקשיב לו. גישה זו תואמת את הספרות בנושא (APA Work Group of the Board of Educational Affairs, 1997) לפיה הלומד שותף בתהליך ההוראה והלמידה, ומושם דגש על הלומדים כאינדיבידואלים (McCombs & Whisler, 1997). עוד נמצא כי המורים המתחילים תופשים את חופש הדיבור והבעת הדעה בכיתה כלגיטימיים, נוהגים בפתיחות לגבי דעות התלמידים, ומעודדים אותם לחשיבה ביקורתית ואקטיבית. מכאן גם ניתן להבין את הביקורת על גישת "המורה במרכז" המעדיפה צייתנות על יזמות ולמידה פסיבית על פני למידה אקטיבית (Freiberg, 1999). מבחינת תפישתם את הידע, המורים נוטים לצדד ברכישת ידע כללי ולא רק בהיצמדות לידע מעשי הניתן ליישום מיידית. העובדה ש-28% מן המורים הביעו חוסר הסכמה בנושא זה, ו-28% נוספים התקשו להחליט, עשויה לנבוע מלחץ זמן, בעיקר בשל ריבוי מבחני המיצ"ב והמבדקים הנוספים הנהוגים בבתי הספר היסודיים, המחייבים את המורים להיצמד לתוכנית הלימודים. מבחינת נושא "זמן תלמיד", שליש מן המורים מאמינים בחשיבות של "זמן תלמיד" המוקדש לפעילויות אחרות ואינם חושבים שיש להגבילו אך ורק להקניית ידע. ממצא זה תואם את הביקורת על החינוך הרגיל, לפיה לא מוקדש מספיק זמן לפיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות. למשל, תוכנית SEL (Norris, 2003). אכן, מורה המאמין בהבניה של ידע, בהתאם לגישת "התלמיד במרכז", שם דגש על פיתוח מיומנויות לפתרון בעיות, שימוש בחקר, דיונים משותפים, משחקי תפקידים וסימולציות

(Edwards, 2004). ראוי לציין כי העובדה ש-39% התקשו להחליט בנושא ועוד 28% התנגדו לו, עשויה להצביע על האפשרות שמורים עדיין תופשים את עצמם כמעבירי ידע וכי אל להם לבזבז זמן יקר של הוראה על פעילויות שאינן אקדמיות.

מסקנות הדיון הן כי מורים מתחילים משתמשים בגישה המפקחת לגבי נושאים הקשורים בשליטה ובאלימות. כלומר, הם מייחסים חשיבות גדולה להימצאותם במצב מתמיד של שליטה בכיתות ואינם מתפשרים עם אלימות מכל סוג שהוא. בנושאים הקשורים ליחסי מורה-תלמיד, אמון בתלמידים, משמעת והוראה, המורים נוטים לגישה ההומניסטית.

המלצות למחקר המשך

מחקר גישוש זה הביא למספר תובנות לגבי גישותיהם של 21 המורים המתחילים שהשתתפו בו. המחקר כלל אוכלוסייה של מורים מתכשרים לאנגלית, אשר ברובם נמצאים בסוף תהליך ההכשרה שלהם במכללה ומלמדים במסגרת שנת הסטאז'. המחקר לא לקח בחשבון משתנים הקשורים להוראת שפה זרה, העשויים להשפיע על ניהול הכיתה. מומלץ לעשות מחקר המשך, שיתייחס לגורמים נוספים אלו ואשר יתרחב גם למורים בבית הספר העל-יסודי. עוד מומלץ לברוק בהמשך אם קיים קשר בין גישותיהם של המורים להוראה ולניהול כיתה.

ביבליוגרפיה

- בנבנישתי, ר', חורי-כסבארי, מ', אסטור, ר' (2006) קבוצת המחקר: בריאות נפש ורווחה של ילדים ובני נוער. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לעבודה סוציאלית.
- חורי-כסבארי, מ' (2002) הקשר בין מאפייני האקולוגיה של בית הספר לבין רמת הקורבנות של תלמידיו. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- שרף, מ', מייזלס, ע' (2005) הסמכות ההורית והקשר בינה לבין תפקוד רגשי, חברתי והתנהגותי בבית הספר: דו"ח מסכם מדעי, אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך.
- APA Work Group of the Board of Educational Affairs (1997, November) Learner-Centered Psychological Principles: a Framework for School Reform and Redesign, Washington, DC: American Psychological Association.
- American Psychological Association Presidential Task Force on Psychology in Education (1993). Learner-Centered Psychological Principles: Guidelines for School Reform and Redesign, Washington DC & Aurora, CO: American Psychological Association & Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Bloom, L., Perlmutter, J., & Burrell, L. (1999). The General Educator: Applying Constructivism to Inclusive Classrooms, *Intervention in School & Clinic*, 34(3), pp. 132-137.
- Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management: Yesterday, Today and Tomorrow, In H. Freiberg (Ed.) **Beyond Behaviorism: Changing the Classroom Management Paradigm**, Boston: Allyn and Bacon, pp. 43-56.

- Brophy, J. (2006) History of Research. In Everston and Weinstein (Eds.) **Handbook of Classroom Management: Research, Practice & Contemporary Issues**, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Brophy, J., & Good, T. (2003). **Looking in Classrooms**, (9th edition), New York: Pearson Education, Inc.
- Casella, R. (2001). **"Being Down": Challenging Violence in Urban Schools**, New York: Teachers College Press.
- Edwards, C. (2004). **Classroom Management and Discipline**, (4th Ed.), New York: John Wiley & Sons.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Prey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shiver, T.P. (1997). **Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators**, Alexandria; VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Farmer, T.W., Goforth, J.B., Hives, J., Aaron, A., Jackson, F., & Sgammato, A. (2006). Competence Enhancement Behavior Management, **Preventing School Failure**, **50**(3), pp. 39-44.
- Freiberg, H.J. (Ed.) (1999) **Beyond Behaviorism: Changing The Classroom Management Paradigm**, Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Garrett, T. (2008). Student-Centered and Teacher-Centered Classroom Management: A Case Study of Three Elementary Teachers, **Journal of Classroom Interaction**, **43**(1), pp. 34-47.
- King, I.C., (2003). Examining Middle School Inclusion Classrooms through the Lens of Learner-Centered Principles, **Theory into Practice: Columbus**, **42**(2), pp.151-155.
- McCaslin, M., & Good, T.L.(1998). Moving Beyond Management as Sheer Compliance: Helping Students to Develop Goal Coordination Strategies, **Educational Horizons**, pp.169-176.
- McCombs, B.L., & Whisler, J.S. (1997). **The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Enhancing Student Motivation and Achievement**, San Francisco: Jossey-Bass.
- Noguera, P.A. (2003). Schools, Prisons and Social Implications of Punishment: Rethinking of Disciplinary Practices, **Theory into Practice: Columbus**, **42**(4), pp. 341-350.
- Norris, J.A. (2003). Looking at Classroom Managements through a Social and Emotional Learning Lens, **Theory into Practice: Columbus**, **42**(4), pp. 313-318.
- Pollack, M. (1999, August 18). Changing Student Attitudes Towards Violence, **The New York Times**, pp. 37.
- Soodak, L.C. (2003). Classroom Management in Inclusive Settings, **Theory into Practice: Columbus**, **42**(4), pp. 327-333.
- Weimer, M. (2002). **Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice**, Jossey-Bass.
- Weinstein, C. S. (1998) "I Want To Be Nice But I Have To Be Mean": Exploring Prospective Teachers' Conceptions of Caring and Order, **Teaching and Teacher Education**, **14**, pp. 153-163.

Wentzel, K.R. (2002b). The Contribution of Social Goal Setting to Children's School Adjustment, In A. Wigfield & L. Eccles (Eds.) **Development of Motivation**, New York: Academic Press, pp. 221-246.

Willower, D. (1975). Some Comments on Inquiries on Schools and Pupil Control, **Teachers College Record**, **77**, pp. 219-230.

Wong, H.K., & Wong, R.T. (1998) *The First Days of School: How to be an Effective Teacher*, Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

e-mail: tsafit@bezeqint.net

