

תפיסותיהם של מדריכים פדגוגיים על חלקו של פרח ההוראה בגרימת בעיות התנהגות

מבוא

מחקרים ודיווחים רבים מעלים כי התמודדות עם בעיות התנהגות בבית הספר היא גורם שחיקה מרכזי בקרב המורים ומכלה את כוחותיהם. למרבית הפליאה, ממעטות המכללות להכשרת מורים להקדיש משאבים ולרכז מאמצים פדגוגיים בנושא זה חרף מרכזיותו ועל אף העובדה שהתמודדות לא מקצועית ובלתי יעילה עם בעיות התנהגות עלולה אף להזיק.

מעניין במיוחד מחדלם של המדריכים הפדגוגיים בנושא ולו משום שהם המלווים העיקריים של פרחי ההוראה במפגשיהם עם הילדים. תפיסה של בעיות התנהגות כמרכיב טבעי של הוויית בית הספר מחייבת, כחלק מן ההכשרה המקצועית של המורה, הקניית דרכי התמודדות מקצועיות ויעילות העולות בקנה אחד עם האמונות החינוכיות של המורה. ואולם, תיתכן גם ראייה אחרת של בעיות התנהגות: תפיסת בעיות ההתנהגות כנובעות מהתנהגותו של המורה בתחום הדידקטיקה או בתחום הבין-אישי (כמאפיין אישיותי). במקרה כזה יהיה למדריכים הפדגוגיים פחות עניין בהקניית דרכי התמודדות מקצועיות, והם ישקיעו יותר בהקניית דידקטיקה 'נכונה' ובברירת פרחי ההוראה בעיקר על פי נתוני האישיות שלהם. המחקר הזה בודק אם אכן תולים המדריכים הפדגוגיים את עיקר האשם בבעיות התנהגות בכיתה – בפרח ההוראה.

א. סקירת ספרות

בתי הספר הם כר נרחב להתרחשויות בתחום בעיות ההתנהגות. מחקרים מקומיים ובין-לאומיים מצביעים על חומרת הבעיה בתחום זה בישראל

* נורית גל מורה במסלול לחינוך מיוחד במכללה ע"ש דוד ילין ובאוניברסיטת דרבי. המחקר נערך כחלק מעבודת דוקטורט, בהנחיית ד"ר דבורה קובובי וד"ר אשר שקדי מן האוניברסיטה העברית.

ומתייחסים בעיקר לבעיות התנהגות חמורות (הראל וחי, 1998; בן-אריה, 2001; דו"ח ועדת וילנאי, 1998). ואולם, מרבית בעיות ההתנהגות בבית הספר הן בעיות שגרתיות, בדרגת חומרה פחותה יחסית: ועדת אלטון, אשר כונסה בבריטניה אחר סערה ציבורית בעקבות התפרצויות אלימות בבתי ספר, התרשמה מכך שרוב המורים היו מודאגים יותר מההשפעה המצטברת של הפרעות בשיעורים ומבעיות התנהגות טריוויאליות אך קשות לטיפול. אלימות כלפי מורים נמצאה נדירה, אבל הפרעות, רעש, בטלנות ותגרות קטנות גורמים להידרדרות האווירה, מכלים אנרגייה ויוצרים מתח בחיי היומיום של מרבית המורים (Merrett & Wheldall, 1987; 1992; 1993; Dawson, 1987; Sieber, 1979; Houghton et al., 1988; Bennett, 1992).

לדעת בנט (Bennett, 1992) היחידים הנקראים להתמודד עם הבעיות הללו אינם בהכרח אלה האשמים ביצירתן. העובדה שבתי הספר נקראים להתמודד עם הבעיות נובעת מכך שקשה לאתר כתובת אחרת שאפשר לפנות אליה. גם אם ניזהר מלייחס את כל חוליי החברה לבית הספר, עדיין ברור שהוא תופס מקום נכבד בקרב סוכנויות החברה שנועדו להתמודד עם הבעיה. בהיות בעיות התנהגות חלק משגרת החיים בבית הספר, היה אפשר לצפות שתהיה התייחסות לנושא בתכניות הלימודים במכללות.

המדריכים הפדגוגיים הם אלה הנקראים באופן טבעי להתייחס לתופעה, בין היתר משום שהם הנמצאים בנקודת ההשקה העיקרית של מערכת הכשרת המורים עם בתי הספר והם אלה הנתקלים תדיר בבעיות ההתנהגות וצופים בפרחי ההוראה, הנאבקים בהן באימוני ההוראה. ואולם, מדריכים פדגוגיים אינם נוטים להרבות בעשייה בתחום זה (גל, 2001). בין היתר נשאלת השאלה, באיזו מידה הם תופסים את המורה כגורם מרכזי בהתרחשות בעיות התנהגות בכיתה; ובאיזו מידה הם רואים במורה 'אשם' בבעיות אלה.

א.1. שכיחות בעיות ההתנהגות בבית הספר

קיימים ממצאים מחקרניים רבים באשר להיקף הבעיה, ואין עוררין כי חלק מבעיות ההתנהגות נובעות מגורמים שהילד מביא עמו: אחוז הילדים המאופיינים כמציגים בעיות התנהגות שנוי במחלוקת. בספרות מופיעים מספרים שונים, כגון 15% (Hughes et al., 1979),

30% (Mcgee et al., 1984), 6% (Dawson, 1987), 17% (Chazan et al., 1994). הפערים במספרים מקורם בין היתר בקושי בהגדרת התופעה: לדוגמה, ממחקרם של לפוז ומונק (Lapouse & Monk, 1964) עולה כי 49% מן הבנים שנבדקו חסרי מנוחה, 46% מהם מפריעים, 48% לוקים בהיסח הדעת. יש הסוברים כי כל ילד מציג בעיות התנהגות מסוימות, וממוצע של 11.4 התנהגויות, הנתפסות כתסמינים לבעיית התנהגות אצל בנים, ו-7.6 התנהגויות כאלה אצל בנות, הן בגדר הנורמה, ההולכת ויורדת עם הגיל (Werry & Quay, 1971). בעיות ההתנהגות השגרתיות שכיחות ביותר בילדות, וכמעט אין ילד אשר איננו מציג בעיות כאלה לעתים. לבעיות הללו השפעה על ההתרחשות בבית הספר, החורגת בהרבה מהיקפן המספרי. וולדול ומרט (Wheldall & Merrett, 1988) מצאו שבממוצע 4.3 ילדים בכיתה מזוהים כמוקדי בעיות התנהגות (שלושה מהם בנים). כיתות שמספר התלמידים בהן רב, כמקובל בישראל, מועדות לשכיחות גבוהה יותר של בעיות התנהגות (Korostoff, 1999).

גם ילדים בעלי הפרעות התנהגות כמוגדר ב-DSM IV מצויים ברובם בבתי הספר הרגילים. מצוין שם, כי זוהי אחת הדיאגנוזות השכיחות ביותר בשירותי בריאות הנפש לילדים. חלקם של ילדים אלה באוכלוסייה הוא 6%-16% בבנים ו-2%-9% בבנות. לכך נוספים כמובן 3%-5% הילדים הסובלים מליקוי בקשב והיפראקטיביות, ו-2%-16% הילדים המפגינים התנהגות אופוזיציונלית. הקטגוריות הללו עדיין אינן כוללות את כל הילדים הדורשים התייחסות מיוחדת של המורה, גם אם אינם יוצרים מוקד מתחרה בכיתה, כמו ילדים נירוטיים, או כגון פחות מ-1% מאוכלוסיית בית הספר המטופלת במרפאות פסיכולוגיות, או כאלה הסובלים מאילמות בוררנית ועוד (שם). יתר על כן, חוק החינוך המיוחד, ובמיוחד חובת השילוב המעוגנת בו, מאלצים את בית הספר הרגיל להתמודד עם אוכלוסיות קשות יותר מבעבר (Chazan et al., 1994; Merrell et al., 1993). כל אלה ועוד הן בעיות אשר ילדים מביאים עמם אל בית הספר.

א.2. הסיבות לבעיות התנהגות בבית הספר

בעיות ההתנהגות המתונות והשגרתיות הן חלק טבעי מחיי בית הספר. הכיתה היא מעבדה חברתית, והילדים חוקרים בה מגוון סגנונות של התנהגות חברתית. אגב קבלת משוב מעצב מחבריהם וממוריהם הם מפגימים את גבולות ההתנהגות המקובלת. בהליך זה מתעצבים גם הדימוי העצמי והביטחון העצמי שלהם.

מוסדות הממונים על ישינוי אנשים' ברובם אינם מוסדות וולונטריים. בתי הספר דומים בעניין זה לבתי סוהר ולבתי חולים פסיכיאטריים: לא הלקוח ולא הארגון בוחרים זה בזה באופן חופשי. בארגונים כאלה המוטיבציה, המחויבות ועל כן גם הצטיינות (קבלת המרות) אינם ברורים מאליהם (Helsel & Willower, 1974; Hoy, 1968; Hoy & Woolfolk, 1964; Carlson, 1964; Labaree, 2000; 1990). מצב זה לעצמו די בו לגרום לבעיות התנהגות לעתים מזומנות. מאידך גיסא, בבית הספר שיתוף הפעולה מצד הלקוח הכרחי על מנת שחפצו של המורה, ללמד, יעלה בידו (Labaree, 2000).

בית הספר קולט כדבר שבשגרה ילדים הבאים מרקע מגוון, ממסגרות משפחתיות שונות ובעלי נתונים טבעיים כאלה ואחרים. בהם מצויים ילדים בעלי טווח ריכוז קצר, אימפולסיביים, מאופקים ומופנמים, ילדים חסרי גבולות וילדים מרוסנים יתר על המידה, ילדים בעלי דחפים וצרכים מגוונים ובעלי יכולת רבה או מעטה להתאים עצמם למסגרת באשר היא. גם לו יכולנו, תאורטית, להפעיל כל מניפולציה סביבתית אפשרית, היה על המורה להמשיך ולהתמודד עם, משום שחלק ניכר מן האפיונים הללו הם קונסטיטוציונליים (Edelbrock et al., 1995; Clark, 1967).

על אלה ניתן להוסיף את החסר - מסיבות תקציביות ואחרות - בשירותי בריאות הנפש, המונע מן התלמידים קבלת הטיפולים שהם נזקקים להם, או לפחות מפריע לקבלתם בזמן ובמידה הראויים. כמו כן ישנו חוסר תואם בין המודל הקליני לטיפול בבעיות המתגלות בבית הספר לבין השיטות שהן מצויאותיות בהווה היומיומית בבית הספר (Clarizio, 1980; 1983); 2/3 עד 3/4 מהילדים שנקבע כי הם זקוקים לטיפול משתחררים מבעיותיהם בלא טיפול (שם). כל אלה מטילים על המורה את חובת ההתמודדות עם בעיות התנהגות שהילד מביא עמו לבית הספר. כך הופך בית הספר לכר נרחב של התמודדויות שבשגרה בתחום בעיות ההתנהגות.

3.א. התמודדות המורה עם בעיות התנהגות שגרתיות

בית הספר, ובעיקר המורה, נתבעים להתמודדות יעילה ובונה בתחום זה, הן מעצם העובדה שלא ניתן לקיים למידה ללא התמודדות עם ההפרעות למהלך הלמידה, והן מן הסיבות הבאות, הנובעות מצביון תפקיד ההוראה, כפי שהעניקה החברה לבית הספר:

בתי הספר מטפלים בכל אוכלוסיית הילדים; הילדים נמצאים במסגרת תקופות ממושכות; הילדים מצויים במשנים המעצבות שלהם; לבתי הספר יש לגיטימציה חברתית, תרבותית ואפילו משפטית להטיל סנקציות מסוימות ולהתערב בענייניהם של אנשים אחרים - כך לפחות ביחס לחינוך (Clarizio, 1983); ניהול ביתה מוגדר כהסדרים והתהליכים ההכרחיים ליצירה ולאחזקה של מצב שבו יכולות להתקיים למידה והוראה (Van Der Sijde & Tomic, 1993). מחקרים מורים כי ניהול ביתה ושמירת הסדר בהם תפקיד מרכזי ומאתגר של המורה והגורם המשפיע ביותר על הלמידה בביתה (Doyle, 1986; Brophy & Good, 1986). הם מוסיפים ואומרים שמאפיינים מרכזיים של מורים אפקטיביים הם סדר, ארגון והליכים וכללים ברורים ועילים הנקוטים בכיתותיהם.

יתר על כן, המורה מוערך מקצועית במידה רבה על פי יכולת ההתמודדות שלו עם בעיות התנהגות: מנהלי בתי ספר מבכרים פעמים רבות להעסיק מורים בעלי יכולת ניכרת בהתמודדות עם בעיות התנהגות. יכולת זו מוערכת באופן שחורג מן הפרופורציה הראויה בשקלול כישוריו של מורה. מגמה זו מחזקת את נטייתו של המורה להתמודד עם בעיות התנהגות באמצעים פסולים, לעתים אפילו למגינת לבו הוא (אריאלי, 1995; Trog, 1988; Pigges & Green, 1978; Gregg, 1995; Veenman, 1984; Ralph et al., 1998). ההתמודדות עם בעיות התנהגות היא מקור מתח מתמיד בעבודת המורה של טרנסקצייה מורכבת בין צרכים ומשאבים אישיים ובין דרישות ולחצים חיצוניים (Boyle et al., 1995; Baker, 1985; Hart et al., 1995). מורים מציינים כי בעיות התנהגות הן הגורם המטריד ביותר בעבודתם. בעיקר בולטת התופעה באוכלוסיית המורים המתחילים (אריאלי, 1995; Dawson, 1987; Veenman, 1987; 1984; Merrett & Wheldall, 1987; Short et al., 1994; Boyle et al., 1995; Tamir, 1991; Bridges, 1986; Raschke et al., 1985; McLaughlin et al., 1986). רמת המתח של המורה בעבודה והתואם באינטראקצייה בינו לבין תלמידיו נתפסים כמדדים מרכזיים למקצועיותו של המורה (Green et al., 1997). וינמן (Veenman, 1984) סקר 91 מחקרים אשר בדקו מהם הקשיים העיקריים שמורים מציינים. ב-77 מן המחקרים צוינו בעיות משמעות במקום ראשון (85% מן המחקרים).

בישראל מתקיים כבר למעלה מעשור פרויקט ליווי בוגרים. הפרויקט מפיגש בכל שבוע, בקבוצות קטנות, מורים בשנת עבודתם הראשונה במערכת החינוך, בין כותלי המכללה שלמדו בה. המורים מעלים במסגרת

זו בעיות שהם מתקשים להתמודד עמן במסגרת עבודתם ודנים בהן בפורום קבוצתי בהנחיית מורה מנוסה מן המכללה. במסגרת זו עולה נושא ההתמודדות עם בעיות התנהגות כבעיה ראשונה בחומרתה (ניר, 1993; פלג, 1992; ארליך, 1992).

כחמישית מבוגרי הסמינרים בישראל כלל אינם נכנסים לשוק העבודה, כשתי חמישיות אינם נותרים בשוק העבודה אחר שלוש שנים מיום סיום הלימודים (זק והורוביץ, 1985). תופעות דומות נצפות גם במדינות אחרות במערב (Raschke et al., 1985). בארצות הברית, למשל, שליש מן המורים עוזבים את ההוראה במהלך חמש שנות עבודתם הראשונות (McLaughlin et al., 1986). חוקרים רבים סוברים שבעיות ההתנהגות מהוות סיבה עיקרית לכך. בייקר מצאה שאותם מורים הטוענים שלא היו חוזרים ובחרים במקצוע ההוראה, הם אלה שהתלוננו יותר על בעיות התנהגות. מבין 1000 מורים מצאה, שכ-25% הרהרו בנטישת המקצוע (Baker, 1985). במחקר אחר נמצא שמורים שוקלים עזיבת המקצוע במתאם עם חוויית המתח בעבודה שהם חווים (Manthei et al., 1996). כסיבות למתח מנו המורים בראש ובראשונה התמודדות עם בעיות התנהגות. גם הולינגסוורת (Hollingsworth, 1988) מזכירה את הקושי בהתמודדות עם בעיות התנהגות כסיבה מרכזית לנטישת ההוראה.

מורים מציינים כי בעיות התנהגות הן גורם שחיקה מרכזי וראשון ברשימת גורמי השחיקה (שירום, 1997; פרידמן ולוטן, 1987; פרידמן, 1992; 1998; פרידמן ופארבר, 1995; ליאון, 1996; ; 1995; Friedman, 1995; Boyle et al., 1995; Baker, 1985; Matus, 1999; Hart et al., 1995).

4.א. הכשרת המורים להתמודדות עם בעיות התנהגות

על הצורך להכשיר מורים במיוחד להתמודדות עם בעיות התנהגות שוררת הסכמה רחבה בקרב החוקרים (פרידמן, 1992; 1998; פסטרנק, 1989; Veenman, 1984; Reid, 1989; Merrett & Wheldall, 1993; Waugh & McNamara, 1996; Jones, 1996; Ford & Higgins, 1999; Van Der Sijde & Tomic, 1993; Davies & Ferguson, 1997; Lortie, 1975; Carter & Richardson, 1989; Wheldall & Merrett, 1992; Schweisso, 1992; Clarizio, 1980; Justen et al., 1995; Zeidner, 1988; Wilson, 1990; 1992; San, 1999; Bennet, 1992; Kagan, 1992), אלא שלמעשה כמעט אין מוקצים לעניין זה משאבים (גל, 2001).

לדעת כמה חוקרים ההתנסות באימוני ההוראה מספקת לפרחי ההוראה הזדמנות נאותה למפגש עם המציאות הנוהגת בבתי הספר ובכך ייחודה ויתרונה (Bennett, 1992; Doyle, 1990; Carter & Gonzales., 1993). ואולם לדעתם לא יוכל פרח ההוראה להפיק תועלת ממפגש מעין זה, בלא שהמדריכים הפדגוגיים יספקו לו גישה פרשנית מסוימת ויעודדו את העיבוד ואת הרפלקציה באופן פעיל ומקצועי. וכבר נאמר רבות בגנות מגמת השולייאות המתקיימת באימוני ההוראה שהמדריך פדגוגי איננו גורם מעצב מקצועי בהם (לדוגמה: Boydell, 1986).

5.א. השפעות הליקויים בהכשרה על ההתמודדות עם בעיות התנהגות

העדר מיומנויות התמודדות מגביר את עצמת השחיקה של המורים המתמודדים עם בעיות התנהגות בלי פרופורציה לשינוי בעצמת בעיות ההתנהגות (Hart, 1995). את המונח האנגלי לשחיקה, burnout, טבע פרידנברג. הוא ציין שרמת שאיפות גבוהה של המטפל בדבר השינוי העתיד להתחולל במטופלו עלולה להוביל להידרדרות אצל המטפל. אש ההתלהבות הופכת לאפר. תפיסה לא ראלית של היכולת לחולל שינוי היא המובילה לשחיקה (שירום, 1997; Freudenberg, 1974).

מורים מתחילים מושמים לעתים מזומנות לעבודה עם אותם תלמידים, או באותם שיעורים, שמורים מנוסים אינם נכונים להתמודד עמם (McLaughlin et al., 1986; Adams, 1982; Matus, 1999; 1981; Pantaniczec & Isaacson). הם נזרקים 'לאזור מלחמה, שהדרישות והקרבתנות בו מרובים' (McLaughlin et al., 1986, p.424). המורים המתחילים נאלצים אפוא להתמודד עם בעיות התנהגות אשר מורים מנוסים מתקשים להתמודד עמן.

בהשתלמות המוסדית יש ביקוש רב להשתלמויות בנושא זה במדינות רבות כגון אוסטרליה, ארצות הברית, בריטניה, איי הים התיכון (Boyle et al., 1995; Baker, 1985; Hart et al., 1995).

מורים המתמודדים עם בעיות התנהגות ללא הכשרה מתאימה משיגים מודוס ויונדי עם מוקדי ההפרעה באמצעים פתוגניים, כגון סרקזם, הטלת טרור או הבכה (Lewis & Lovegrove, 1988; Zeidner, 1988) מורים תופסים תגובות כאלה כליטימיות ומתונות יחסית לתלמידים (Zeidner, 1988).

התגובות הללו אינן מונעות את בעיות ההתנהגות, ואף גרוע מכך: הן מזיקות לצמיחתם הרגשית של ילדים פגיעים בכיתה, אשר התנהגותם נורמטיבית (Lewis, 1988; Skinner, 1993). תגובתו הבלתי מקצועית של המורה, הרוויה מבחינה רגשית, מקבעת את ההפרעה ומכניסה את המערכת למעגל קסמים.

ב. המחקר

במחקר הזה נעשה ניסיון לבדוק שתי סיבות אפשריות להימנעות מדריכים פדגוגיים מעיסוק בנושא ההתמודדות עם בעיות התנהגות:

1. ייתכן כי בקרב מכשירי מורים רווחת התפיסה שהתמודדות עם בעיות התנהגות היא מיומנות התלויה באישיות ולא תלויה הכשרה. לתפיסה כזו השתמעויות ברורות בתחום המעשה: אם אכן אלו הם פני הדברים, אין דרך להתמודד בנושא בתחום ההכשרה, וכל שנותר הוא להתרכז בבירור מוצלחת של פרחי ההוראה (Merrett & Wheldall, 1992; 1993; Veeman, 1984; Bennett, 1992).

2. ייתכן כי בקרב מכשירי המורים רווחת ההנחה שפתרונות מתחום הדידקטיקה יפתרו את בעיות ההתנהגות (לדוגמה: Kremer-Hayon, 1993) ועל כן מתייחסים המדריכים הפדגוגיים אל בעיות התנהגות בשיעורים של פרחי ההוראה כאל כשל בדידקטיקה. החשיבות של בירור נושא זה נובעת מן העובדה שלשתי האפשרויות הללו, היכולות להתקיים זו בצד זו, השפעות על ההדרכה ושתיהן תולות את האשם בהתרחשותן של בעיות התנהגות במורה עצמו.

ב.1. הנחות המחקר

הנחות המחקר העולות מסקירת הספרות:

1. יש להנחות פרחי הוראה להתמודדות עם בעיות התנהגות.
2. למדריכים הפדגוגיים הזדמנות מיוחדת להנחות פרחי הוראה להתמודדות עם בעיות התנהגות שגרתיות.
3. בעיות ההתנהגות שמציבים תלמידים בכיתה נובעות בחלקן מסיבות שאינן תלויות במורה.
4. האמונה כי בעיות התנהגות שגרתיות תלויות בעיקר באישיותו של המורה או בכישוריו בתחום הדידקטיקה תולה במורה את האשם בבעיות ההתנהגות השגרתיות.

2.2. שאלות המחקר

1. האם המדריכים הפדגוגיים סוברים שהמרכיב האישייתי בהתמודדות המורה עם בעיות התנהגות דומיננטי ממרכיבים רבים אחרים, נרכשים?
2. האם המדריכים הפדגוגיים סוברים שמרכיב הדידקטיקה דומיננטי ממרכיבים רבים אחרים בקביעת אחריותו של המורה לבעיות התנהגות שגרתיות בכיתתו?
3. האם המדריכים הפדגוגיים תופסים את המורה כאשם במידה רבה בבעיות ההתנהגות השגרתיות בכיתתו?

3.3. אוכלוסיית המחקר

הנחקרים הם 15 מדריכים פדגוגיים המנחים פרחי הוראה ב-8 המכללות הגדולות (הלא-דתיות) בארץ להכשרת פרחי הוראה במסלול היסודי. הנחקרים נבחרו באופן אקראי.

4.4. שיטת המחקר

המחקר התבצע בעיקר באמצעות חקר מקרים תיאורי – Descriptive Multiple Case Study (Yin, 1993) ונערך כטריאנגולציה של מתודולוגיה ושל מקורות מידע (Stake, 1995) דהיינו איסוף נתונים בחקר היבט מסוים של ההתנהגות האנושית באמצעות שימוש ביותר ממתודת מחקר אחת (Cohen, 1994; Maxwell, 1996) וביותר ממקור מידע אחד (Stake, 1995). הטריאנגולציה במחקר זה מורכבת משיטות איכותניות אחדות של איסוף נתונים וכן מאיסוף נתונים בשיטה כמותית. שילוב השיטות מאפשר ראייה הוליסטית של הנושא הנחקר (Morse, 1994). לשם כך נעשה שימוש בהצלבה של ראיונות ותצפיות. הטריאנגולציה מאפשרת לחוקר ראייה הוליסטית יותר של התחום הנחקר ותקיפת התחום מאספקטריות מגוונות (Miles & Huberman, 1994; Morse, 1994); יכולת לתאר באופן מלא יותר את העושר והמורכבות של התנהגות אנושית מתוך למידתה מיותר מנקודת ראות אחת ובאמצעות שימוש במגוון שיטות כמותיות ואיכותניות (Maxwell, 1996; Cohen, 1994; Miles, 1994). לטריאנגולציה יתרונות גם בתחום ההגנה על התוקף ועל המהימנות.

חקר כל אחד מחמישה עשר המקרים נעשה באמצעות תצפיות וראיונות על פי הסדר שלהלן:

1. תצפיות בשיעורי הסטודנטים של המדריך הפדגוגי (האינפורמנט) במשך יום הדרכה שלם.
2. תצפית בהדרכה של המדריך הפדגוגי על אותם שיעורים.
3. 1-3 ראיונות עם המדריך הפדגוגי.

כל השיעורים וההדרכות הוקלטו בשלמותם, תוך כדי רישום מקביל של אלמנטים לא מילוליים של האירועים, ותומללו בחלקם הרלוונטי למחקר: בתצפיות בכיתה תומללו אירועי ההתנהגות ותגובת המבוגרים בכיתה אליהם. הללו עובדו גם בשיטה כמותית ועברו בדיקת מהימנות. בהדרכות תומללו ההתייחסויות, הן של המדריך הן של הסטודנט, לבעיות התנהגות בשיעור. הראיונות הוקלטו ותומללו בשלמותם. החומר המתומלל עובד בהליכים של קידוד פתוח, קידוד צירי וקידוד סלקטיבי, במגמה להגיע לתאוריה מעוגנת, הנובעת באופן אינדוקטיבי מן הנתונים (Strauss & Corbin 1991; 1994; Hycner, 1985).

ג. תוצאות ודיון

1.1. עיסוק בבעיות התנהגות מתוך פירושן כבעיות בדיקטיקה

מדריכים פדגוגיים מרבים לעסוק, מטבע הדברים, בדיקטיקה. הדיקטיקה, מכוח היותה עיקר עיסוקם, משמשת למדריכים הפדגוגיים ללא ספק אספקלריה שדרכה הם בוחנים תופעות רבות. כל הנחקרים חוזרים ומתייחסים לדיקטיקה כאל סיבה וכאל פתרון לבעיות התנהגות. לעתים מתעורר ספק, אם הדבר נובע מהערכה כאילו הדיקטיקה היא אכן הגורם והפתרון לבעיות ההתנהגות, או שמא יש כאן התחמקות מלעסוק במישרין בהתמודדות עם בעיות ההתנהגות באמצעות הפנייה לדיקטיקה. להלן דוגמאות ספורות:

מיקה, מדריכה פדגוגית, נכחה בשיעור של פרח הוראה. המורה המאמנת לא נכחה בזמן השיעור:

בכיתה מהומה כללית מתמשכת, הכוללת אלימות פיזית. יעל [פרח הוראה] מנסה בדרכים רבות להרגיע את הרוחות. משלב מסוים מתנהלים העניינים כדלקמן:

יעל: **לשבת בבקשה!**

המהומה נמשכת. אין שומעים את קולה של יעל.

יעל [משלבת ידיה ואומרת]: **אני מחכה לשקט! אני מחכה לשקט!** הרעש נמשך.

מיקה [המדריכה הפדגוגית, בשקט, אל המראיינת]: ב"אני מחכה לשקט, אני מחכה לשקט" משך חמש דקות, היא איבדה את זה!... יעל: **אני ממתינה לשקט. אני לא צועקת. אני ממתינה לשקט.** מיקה: תיצרי שקט! אל תמתניני! [בצעקה] אין זמן. אין זמן. [מיקה ניגשת לקדמת הכיתה ופונה אל הכיתה בקול שקט אך תקיף מאוד]: אני מבקשת שקט. משתררת דומייה. מיקה חוזרת למקומה ליד המראיינת ואומרת: פעם ראשונה שאני עושה את זה [בהבעה נסערת מאוד].

פרח ההוראה לא הצליחה להתמודד עם המצב שנוצר. היא התחננה, צעקה, ניסתה להפעיל סחיטה רגשית ועמדה חסרת אונים בפני הכיתה. בשני ילדים גם פגעה אישית, באופן שאינו עולה בקנה אחד עם שיקולים פדגוגיים. מיקה נאלצה להתערב ולהרגיע את הכיתה. היא הייתה נסערת ביותר ואף העירה לצופה שזו לה הפעם הראשונה שהיא מתערבת בשיעור על מנת לעזור לפרח הוראה להתמודד עם בעיות התנהגות. עם זאת, בשיחת המשוב שנערכה לאחר השיעור טיפלה מיקה בבעיות שבדיקטיקה ובתחום הדעת מבלי להתייחס כלל לבעיות ההתנהגות. אין ספק שהיו בשיעור גם בעיות בדיקטיקה, אבל מוקד הסערה של פרח ההוראה, המדריכה הפדגוגית והילדים היה סביב בעיות ההתנהגות, ומהן התעלמה המדריכה הפדגוגית לחלוטין במשוב. במשוב הנדון מביעה מיקה את זעמה על ההכנה הדלה של הנושא על ידי פרח ההוראה. היא מגיבה באורח סוער ובריאיין שלאחר מכן מתלבטת שמא יש להפסיק על רקע זה את לימודיה של פרח ההוראה. ואולם, במפתיע, שוב אין היא מתייחסת כלל לקושי של פרח ההוראה בתחום ההתמודדות עם בעיות התנהגות.

משנתבקשה בריאיין לתאר את שיקוליה שלא להתייחס כלל לבעיות התנהגות אלא לבעיות בדיקטיקה בלבד, טענה כאילו תגובות פרחי ההוראה לילדים ולבעיות התנהגות שיעורו הפריעו רק לשני ילדים (הילדים שפרח ההוראה פגעה בהם באופן תוקפני במיוחד). דבריה אינם מתיישבים עם העובדה שכמעט כל ילדי הכיתה השתוללו ופרח ההוראה לא הצליחה להרגיעם ואף לא הצליחה להמשיך את השיעור, והדברים הגיעו לידי כך שהמדריכה הפדגוגית נאלצה לקחת את השיעור לידיה ולהשליט סדר. המראיינת הייתה ערה לחומרתם של אירועי ההתנהגות. היא אף אמרה בהקשר זה:

(שתיקה) אני חושבת, שלא נתנו (אנחנו) את הדעת על זה. אני ראיתי את הדבר הזה. אני ראיתי בדיוק מה שהיא עשתה. זה הפריע לי, אולי פחות, אולי יותר, זה לא מדיד. (מיקה)

ואולם, כאשר היא מתארת את שיקוליה שלא להתייחס לדברים בשיחת המשוב, היא מתארת סולם עדיפויות ברור, תוך המעטה בחשיבות בעיות ההתנהגות:

ואני לא בטוחה שאני עשיתי שיקול דעת נכון. כשאת מעוררת אותי לחשיבה, אני לא בטוחה שהשיקול דעת היה נכון, אבל באותו רגע חשבתי שאני צריכה לדבר אתה על ההכנה של השיעור. ולבוא ולומר לה: את פספסת 20 ילדים. נכון שבמקרה הספציפי היא פספסה אחד או שניים בצורה מאוד בוטה, מאוד קשה. פשוט היה גבול גם למה שיכולתי להגיד לה בסיטואציה הזאת. (מיקה)

דוגמה אחרת: בשיעור של פרח ההוראה נמנו 90 הערות על התנהגות במשך שיעור בן 45 דקות, כלומר שתי הערות בדקה בממוצע(!). בשיחת המשוב מעלה המדריכה הפדגוגית את בעיות ההתנהגות ואולם היא מתייחסת אליהן כאל בעיות בדיקטיקה. השיחה מתנהלת כדלהלן:

עירית [פרח ההוראה] פותחת ומתייחסת בעיקר לבעיות דידיקטיות ולבעיות טכניות.

נינה [המדריכה הפדגוגית]: ומה לגבי הילדים, עירית?
עירית: היו מספר ילדים שהייתי צריכה לחזור ולהעיר להם לגבי רמת הקשב שלהם. היו מספר ילדים שמאוד הכעיסו אותי. הם קצת התפרצו, וזה מאוד הפריע...

נינה: ... אני רוצה להתחיל ממה שאת אומרת, לגבי הכתיבה על הלוח. היא גרמה לך בעיה. מבחינת התפקוד שלך. את צודקת, שאת מסתובבת אל הלוח, את מאבדת את הקשר עם הכיתה, וזה בעייתי. (...) אני חושבת, שגם למען הילדים וגם למענך, אנחנו תמיד צריכים למצוא דרך, איך לצמצם את ההעתקה מהלוח ולהקדיש את הזמן לדברים אחרים.

פרח ההוראה מכירה בבעיית ההתנהגות ואולם דרך ההתמודדות המוצעת היא באמצעות הדידקטיקה: אילו צמצמת את הכתיבה על הלוח ואילו לא הטלת את מלאכת ההעתקה על הילדים, לא היו בעיות התנהגות. ואולם, מן התצפית עולה שעיקר בעיות ההתנהגות לא התקשרו, מבחינת העיתוי, לגורמים שציינה המדריכה הפדגוגית.

גם בשיחות משוב אחרות נינה מדברת על הצד הדידקטי בהקשר לבעיות התנהגות. גם לדעתה התנאי היחיד להשגת שיתוף פעולה עם הילדים הוא שימוש בגירויים המושכים את הלב:

זה ריכוז את כולם בחזרה. זה היה אסתטי. זה היה הפתעה. זה עוזר לא כל כך מבחינת התוכן, אבל עוזר לרכז את כולם. זה מסוג הטריקים. זה מרכז אותם. למשל, הייתה לי תלמידה, שהייתה זורקת לילדים חידה, והבטיחה להם הזדמנות לפתור אותה, או בפעם אחרת, העמידה אוהל בתחילת השיעור, וכולם שאלו מה זה והיא אמרה, אני אגיד לכם במהלך השיעור. התרומה: בגלל גורם ההפתעה וגורם האסתטיות זה מרכז את הילדים. הייתה לי תלמידה, שהייתה לה כיתה מאוד קשה, בהתמחות מתמטיקה, וחלק מן השיעור היא הייתה מנהלת דרך הבובה שהייתה לה. חלק מהילדים, זה פשוט תופס אותם.

נינה מעבירה למירב, אחת מפרחי ההוראה שהיא מנחה, מסר ברור: יש למנוע בעיות התנהגות באמצעות דידיקטיקה טובה. שליפת ארנבות מן הכובע היא דרך מצוינת להימנע מהתנגשות בתחום זה. אין התייחסות לבעיות התנהגות שהילד מביא עמו ואשר גם עמן צריכה המורה לדעת להתמודד. בשיעור העירה מירב לליאור בלבד 14 פעם. במשוב זכרה נינה את שמו והחמיאה למירב על התמודדותה הנאותה בתחום הדידיקטיקה עם ליאור:

את לא השארת את ליאור עם חוויית הכישלון, כשלא הצליח לציין מילים חורזות, אלא לימדת אותו ונתת לו חוויה מתקנת.

היא איננה מזכירה את הקושי בהתנהגות שהוא עורר ואת ריבוי ההערות השליליות שספג. התעלמותה של המדריכה הפדגוגית במשוב תמוהה לאור העובדה שההתייחסות לליאור לא עלתה בקנה אחד עם שום היגיון חינוכי מכל סוג שהוא וכללה איומים, פגיעה בדימוי העצמי שלו, ביסוס מעמדו ודימויו כ"ילד רע" וכד'. נינה מתייחסת בהקשר זה רק לשימוש הנכון בדידיקטיקה. עם זאת, נינה כלל איננה בטוחה, שדי בדידיקטיקה מעולה ובשיעור מעניין כדי למנוע בעיות בדידיקטיקה. בשיחות המשוב מגלה נינה תובנה מקצועית וכנות:

אני זוכרת שתמיד לימדו אותנו שאם השיעור יהיה מעניין ואם ואם ואם ואם. בינינו, זה נכון בהצהרות. אם המורה אין לו רמה מסוימת של סמכותיות ויכולת להתפשר עם התפיסות החינוכיות שלו, קשה מאוד.

נינה יודעת שלא די בדיקטיקה טובה כדי להתמודד עם בעיות התנהגות. כאלטרנטיבה היא מציינת רק התפשרות עם התפיסות החינוכיות והפעלת סמכויות. אין באמתחתה שום הצעה לדרכי התמודדות היכולות לדור בכפיפה אחת עם האידאולוגיה החינוכית שלה.

ודוגמה שלישית: גם המדריכה הפדגוגית עלינה איננה מציעה אסטרטגיות התמודדות לפרחי ההוראה שפנו אליה לעזרה בהתמודדות עם בעיות התנהגות. היא מציעה רק אסטרטגיות מניעה, והן כולן באות מתחום הדיקטיקה. כאשר פרחי ההוראה מביעות חוסר ישע בהתמודדות עם בעיות ההתנהגות, שולחת אותן המדריכה הפדגוגית לשאול בעצתה של המורה המאמנת החולה, הנמצאת מחוץ לעיר. היא עצמה איננה מציעה להן דבר:

עלינה: דיברתם עם רוטי (המורה המאמנת)? יש אמצעים. מיכל: עם רוטי אי אפשר לדבר, קודם כול. היא ברעננה. היא ממש לא יכולה לדבר... היא שם והיא בקושי יכולה לדבר בטלפון, אז היא שולחת לנו באמצעות המורה השנייה, מה אנחנו צריכות להעביר...

עלינה: בואו נדבר על מה שאני ראיתי ונראה במה אני יכולה לעזור. אני מה שאני ראיתי, מה שאני רואה אני מדברת. אתם אמרתם ששאלתם את הילדים, והילדים ענו ומה הילדים אמרו נכתב על הלוח. מה אני ראיתי, בפעמים הגעתי? אני ראיתי קודם כול שהם ישבו והעתיקו מהלוח... מיכל ושירן: זה היה בהתחלה...

עלינה: ואחרי כן נתת להם כרטיס אחד וגם את הכרטיס הזה את הקראת והילדים היו צריכים להקשיב ואת הקראת. אני רוצה לשאול אתכן. למה הילדים העתיקו, ובית, למה כרטיס אחד, מה היו שיקולי הדעת מאחרי זה.

שירן: קודם כול לא היה כרטיס אחד. היה כרטיס לכל קבוצה. רק הקראתי להם את זה ביחד, כדי שאם יהיו שאלות, זה יהיה יותר ברור. אז עכשיו שאת נכנסת בפעם הראשונה, זה היה מעבר בין ההעתיקה מן הלוח לבין העבודה, אז היו ילדים שכבר סיימו להעתיק, ולא יכולתי להקפיא אותם סתם כך, אז היו ילדים שקצת נתקעו, וחלק שכבר התקדמו והסתדרו בעצמם והתחילו לעבוד.

עלינה: ונתת להם את העבודה, ו... שירן: וזהו.

עלינה: אז תפני אל אותם ילדים שסיימו, אני מפנה אותם לחומרים, לדגמים, שישתכלו וינסו לחשוב לקראת הפעילות הבאה. זה דבר אחד. אחר כך. מה עשית אחרי כן? גם המשך השיחה נסב על דידיקטיקה.

ההפניה למורה המאמנת החולה, באשר לייעוץ להתמודדות עם בעיות ההתנהגות בכיתה, מעניינת לאור העובדה שהמורה הרי לא נכחה בשיעור. עלינה אומרת: בואו נדבר על מה שאני ראיתי ונראה במה אני יכולה לעזור. מתברר כי מה שהיא ראתה נוגע רק לדידיקטיקה. אם אכן סברה עלינה שבעיות ההתנהגות היו על רקע של בעיות בדידיקטיקה, כפי שטענה בשיחת המשוב, הרי לא היה מקום לשלוח את פרחי ההוראה להיעזר טלפונית במורה המאמנת כדי לקבל הנחיות להתמודדות עם בעיות ההתנהגות. משמע, יש דרכים להתמודד עם בעיות התנהגות. אלא שעיסוקה של המדריכה הפדגוגית בדידיקטיקה, והיא מחפשת את המטבע מתחת לפנס.

עלינה סוברת שדידיקטיקה טובה (עבודה מדורגת ומותאמת אינדיבידואלית) מאפשרת לילד להביע עצמו ולמצוא את מקומו וכך נמנעות בעיות התנהגות. שמע מיניה: בעיות התנהגות הן פועל יוצא של דידיקטיקה גרועה. היא מונח את התנאים שבהם לא תהיינה בעיות משמעת: התנאים הם עבודות על פי השונות ועל פי היכולות של הילדים. וזה מתבטא מבחינה חברתית גם, מקום לכל ילד לעבוד ולהתבלט. דרך זה גם אני עובדת אתם גם על כל הנושא של המשמעת. זאת אומרת, משמעת היא לא הולכת לחוד. היא חלק מאקלים כיתה. כי משמעת תהיה טובה אם ילדים תהיינה להם עבודות על פי הרמה שלהם ועל פי העניין שלהם ועל פי היכולות שלהם. (עלינה)

גישה דומה משמעת גם מדברי אביה, מדריכה פדגוגית, המתארת כיצד היא מנחה פרחי הוראה להתמודדות עם בעיות התנהגות:

ואני האשמתי את התלמידה בעניין הזה. כי היא הרצתה חצי שעה. היא שאלה שאלה וענתה תשובה. שאלה שאלה וענתה תשובה. (...) היא אמרה בעיות משמעת בעיות משמעת. שש שש ש... כל הזמן היא עשתה ככה. ובהתחלה זה לא היה ככה. היא יצרה את זה. אני מאמינה. אני מאמינה בעניין הזה של גם שיטות הוראה אלטרנטיביות. שעבודה טובה מונעת. אז זה לא שלא עשיתי. עשיתי כן. בדרך ההפוכה. (אביה)

הנחקרים משוכנעים שהם אכן עוסקים בהנחיה להתמודדות עם בעיות משמעת, וזאת הם עושים באמצעות שיפור הדידקטיקה. אירועים ותגובות ברוח זו חזרו אצל כל הנחקרים, בלי יוצא מן הכלל. לעתים מזומנות משתלבים אף פרחי הוראה בשיטה ומסבירים גם הם את בעיות ההתנהגות, כאילו הן על בסיס נקודות תורפה בדידקטיקה, תוצאה של שעמום וכד'. לדוגמה, קטע משיחת משוב:

דנה [פרח ההוראה המתנסה]: הם לא נתנו לי. ניסיתי. ביקשתי שקט. כמה פעמים. אבל הם לא נתנו לי.

אלה: ממה נובעות בעיות המשמעת? זאת אומרת בהחלט אחרי ש...
דנה: משעמום.

דנה עונה לציפיות המדריכה הפדגוגית. היא אומרת למדריכה הפדגוגית שהשיעור שהכינה היא עצמה בעמל רב היה משעמם, שאם לא כן, לא היו עולות בו בעיות התנהגות. הדרך הלגיטימית, לדעתה, להתמודד עם בעיות התנהגות היא לנסות למשוך את לבם של הילדים באמצעות דידקטיקה משופרת. ואכן, לכך כיוונה המדריכה הפדגוגית את פרחי ההוראה בשיחות המשוב.

כל המדריכים הפדגוגיים הנחקרים התייחסו למניעת בעיות התנהגות באמצעות דידקטיקה מגוונת ומתאמת ובאמצעות ארגון נכון יותר של הכיתה. יש לכך דוגמאות רבות במחקר ותקצר היריעה מהכילן. העובדה שלדעת המדריכים הפדגוגיים ניתן למנוע בעיות התנהגות באמצעות ארגון נכון ודידקטיקה משוכללת מטילה את האשם בבעיות התנהגות באופן ברור על פרח ההוראה ותולה את הבעיות באיכות ההוראה. תליית האשם בטיב ההוראה, בצד העובדה שהמדריכים הפדגוגיים אינם מציעים לפרחי ההוראה כלים להתמודדות עם בעיות התנהגות, איננה מעודדת - בלשון המעטה - פרחי הוראה לפנות אל מדריכיהם בבקשת סיוע מקצועי בהתמודדות עם בעיות התנהגות, הגם שהיא עולה בקנה אחד עם הגישה של החינוך ההומניסטי, הבאה לידי ביטוי בדברי כל הנחקרים.

הדברים מתיישבים היטב עם התפיסה של מדריכים פדגוגיים, המדווחת בספרות, כאילו פתרונות מתחום הדידקטיקה יישרו את כל ההדורים בתחום בעיות התנהגות (לדוגמה: Kremer-Hayon, 1993). ועם הנטייה של הכשרת המורים להתייחס לבית הספר האידיאלי ולעקרונות חינוך אוטופיים שיש להם קשר רופף עם הנעשה ביומיום

בשדה (Hoy, 1968; Hoy & Woolfolk, 1990; Lortie, 1975; Kremer-Hayon & Ben-Perez, 1986; Veenman, 1987).

2.ג. סדר העדיפויות של המדריך הפדגוגי: ההתמודדות עם בעיות התנהגות לעומת הדידקטיקה

מדברי המרואיינים עולה כי בשל העומס הרב עוסקים המדריכים הפדגוגיים רק במה שנתפס בעיניהם כגרעין ההוראה: תכנים, דרכי הוראה וארגון הלמידה בכיתה. שיקולים אקונומיים של זמן גורמים להזנחת נושא ההתמודדות עם בעיות התנהגות ולהעדפת הדידקטיקה:

צריך להחליט על מה הולכים. אי אפשר על הכול יחד. כי החלק הזה שאת מדברת עליו הוא יותר מתייחס אל... אל... איזה שהוא עיצוב התנהגות של מורה ופחות מתייחס לתכנים ולדרכי הלמידה בכיתה ולארגון הלמידה בכיתה. בכל אופן קודם כול צריך להחליט על מה הולכים או לחלק את העבודה שבה מתעסקים בפרק זמן. (עידית)

ומדריכה פדגוגית אחרת:

תכנית הלימודים שמוקצת לי מחייבת אותי להדגיש יותר את הפנים התכנוניים. דידקטיקה כללית, מה שנקרא. (מילי)

המרואינת חשה שהיא מחויבת קודם כול לנושאי דידיקטיקה. נושאי בעיות התנהגות נדחים לכשירווח וייוותר זמן. גישה דומה באה לידי ביטוי בדברי כל הנחקרים. בעומס הקיים ובידיעה שניתן להעיר הערה או שתיים בלבד, עורכים הנחקרים את הערותיהם על פי סולם עדיפויות. הקריטריונים, כפי שרבים מציגים אותם, הם חשיבות הנושא והסיכוי להשפיע על פרח ההוראה. למרות העובדה שפרחי ההוראה שבהדרכתם מעלים לעתים בעיות התנהגות כנושא במשוב, מתעלמים מכך המדריכים הפדגוגיים בעקביות ומטפלים במה שנראה להם "מהותי", קרי בנושאים מתחום הדידקטיקה:

אני בוחרת לי את המוקדים. (...) כשאני באה לתת משוב, אני לא באה לתת משוב על כל הדברים. במודע. אני לא חושבת שזה יועיל. לכן, אני בוחרת לי את המוקדים (...) כשזה לא משהו מהותי, חבל לי על הזמן. וככה אני ראיתי את הבעיות של המשמעת. (נירה)

מרואינת אחרת מספרת ששני פרחי ההוראה שבהדרכתה ביקשו לכתוב רפרט בנושא קרוב לבעיות התנהגות. אותם פרחי ההוראה, תלמידות מצטיינות לדבריה, אכן כתבו, ביזמתן הן, רפרט בנושא, אבל הוא נדחק לתחתית סולם העדיפויות, כדברי לוננבורג (Lunenburg, 1989) באותו עניין, ולא זכה לדיון:

(לא יצא לי לטפל) בנושא. לא. לא. לא. רק בדרך רפרט שכמו ששמעת, שהביאו שתיים. הן התחילו בעניין של משמעת ותוך כדי שהן חיפשו חומר הן הגיעו לעניין הזה של המורה כמנהיג בכיתה, שזה גם יכול לפתור ולטפל בבעיות משמעת. אבל לא, לא הספקנו להעמיק בזה. (...) היו לי נושאים אחרים, שנראו לי יותר חשובים, (...) ולא הגעתי לזה. (דתייה)

מאוחר יותר, במפגש משוב עם פרחי ההוראה, כאשר פרח הוראה העלתה לדיון נושא מתחום בעיות התנהגות, נמנעה ממנו המרואינת בטענה שכבר דנו בנושא ברפרט ההוא. היא לא רק חמקה מן ההזדמנות לדון בנושא בעקבות אותו הרפרט, שנכתב ביזמת פרחי ההוראה, אלא אף עשתה בו שימוש על מנת לשוב ולהתעלם מנושא בעיות ההתנהגות, הגם שהוא הוא אשר מעסיק בעליל את פרחי ההוראה שבהדרכתה.

לעתים מרחיק המדריך הפדגוגי לכת ואף מעביר מסר שהעיסוק בבעיות התנהגות איננו ראוי והוא בבחינת עיסוק בקטנות, שאיננו מכבד את רוממות רוחה של ההוראה:

אחרי שיעור שבו באו לידי ביטוי בעיות התנהגות רבות:
איה (פרח הוראה): זה קצת מלחיץ, שהייתי אתם כמה רגעים לבד והם לא היו שקטים.
מיקה (מדריכה פדגוגית): זה בקשר להתנהגות. תתרוממי כמו במבט של ציפור. השיעור היה בנוי א' ב' ג'... הוא היה בסדר?
ואיה אכן מרפה מיד.

ודוגמה נוספת: ימית, פרח הוראה בהדרכתה של ריבה, יוצאת נסערת משיעור:

ימית [פרח הוראה]: נכון התייעצתי אתך ודיברנו על קשיים שיתעוררו? היו לי אתם אותם קשיים שחשבתי שיהיו לי (...) הם כעסו. (...) הם לא רצו לעבוד...

ריבה [מדריכה פדגוגית]: מעניין. בכלל לא הרגשתי. כל אחד רואה דבר אחר (מחייכת אל החוקרת, הצופה בשיחה) מעניין איך כל אחד רואה...
משתררת שתיקה ממושכת. לאחר מכן מחזירה ריבה את השיחה לענייני דידיקטיקה.

מהלך העניינים עולה בקנה אחד עם דברי לוננבורג (Lunenburg, 1989) שהמטרה היחידה הנמדדת בבית הספר היא ההישגים הלימודיים. המטרות האחרות נדחקות לקצה הרשימה.

3.ג. ההתמודדות עם בעיות התנהגות, תלויה באישיות או תלויה הכשרה?

המדריכים הפדגוגיים הנחקרים מתייחסים לכל מה שאיננו בבחינת דידיקטיקה ותחום דעת כאל תחום שאיננו נלמד, אלא מתקיימת בו צמיחה והתפתחות. בתחום הדידיקטיקה ובתחומי הדעת דרשו המדריכים הפדגוגיים מתלמידיהם גישה מקצועית, היינו שתהיה להם משנה סדורה, חומר כתוב וערוך היטב, המצריך הכנה מרובה, שיטתיות והבנייה. הם נדרשו לקרוא חומר מקצועי רב, להיוועץ במומחים לתחומי הדעת, להכין מערכי שיעור שיכילו מטרות כלליות, מטרות אופרטיביות, פעילויות ודרכי בקרה אשר יאפשרו רפלקציה. בכל הקשור ליחסים בין מורים לתלמידים, למשמעת, להנהגת כיתה ולאקלים כיתה אין כמעט זכר לגישה המקצועית הזאת: הנחקרים מדברים על צמיחה ועל התפתחות, ולא על למידה של תורות ושל מיומנויות. כך באשר לילדים וכך גם לגבי פרחי ההוראה. רובם המכריע (מלבד אחת) מתייחסים שוב ושוב לתפקידו של המורה ביצירת סביבה המאפשרת לילד לצמוח. הנחקרים כולם רואים את תפקיד המורה, על פי הדימוי של סוקרטס, כמיילד, כמאפשר לילד לצמוח ומקל עליו את ההתפתחות. להלן דוגמאות ספורות מבין האמירות הרבות שהושמעו בנוסח זה:

יותר הזכות של הילד. הזכות של הילד לסביבה... קודם כול' לסביבה אנושית, מכבדת ועוזרת לו לצמוח, זאת זכות נהדרת (...). אני חושב גם שבאופן דיאלקטי אם אין קבלה אי אפשר גם לעזור לאנשים לפתח ערכים, להצמיח ערכים, אחרת זה... בדרך שיתפתח אדם אוטונומי... (משה)

הדבר העיקרי הוא **ההתפתחות האישית** שלהן, כאנשים שמלווים אנשים בתהליכי התפתחות ותהליכי **גדילה**. (...) זה אומר שמבחינתי המוקד הוא באמת בהתייחסויות אל מה הצרכים של הילד ולהכיר את עצמך כבן אדם **צומח** ולהכיר את הצרכים של אחרים. (עידית)

ישנם מעט מאוד אנשים (...) שמסוגלים **לגדל ולהצמיח** אחרים (...) לעקוב אחרי **התהליך ההתפתחותי**, שהוא עובר באופן הכי טבעי שקיים. (מיקה)

למתן תנאים לילדים צריך להכיר אותם טוב טוב, ולראות איפה אנחנו גורמים להם יותר טוב **לגדול ולצמוח** בכיתה, גם מבחינה אינטלקטואלית, גם מבחינה חברתית, גם מבחינה רגשית. (עלינה)

תפקידו של המורה לאפשר לילד להתפתח בהתערבות מזערית. הצמיחה הטבעית תתרחש, אם המורה אך לא יפריע לדברים לקרות. כל שעל המורה לעשות הוא לתמוך בילד. הגבלות ודרישות מזעריות יאפשרו לילד לצמוח, כפי שנאמר לעיל, מבחינות מגוונות (ערכית, אינטלקטואלית, רגשית וחברתית). זו התמיכה הנדרשת בתחום זה מן המורה כלפי הילדים. זו כנראה גם התמיכה הנדרשת מן המדריך הפדגוגי כלפי פרחי ההוראה, לדעת רוב הנחקרים (כעולה מן המובאות שלהלן). גם בדבריהם על אודות פרחי ההוראה, בתחומים שמעבר לדידקטיקה ולתחומי הדעת, דיברו המדריכים הפדגוגיים על צמיחה ועל התפתחות כתהליך טבעי, שיש לאפשר לו להתקיים באין מפריע. רובם סוברים שיש מעט תועלת יישומית בהוראת דרכי התמודדות עם בעיות התנהגות:

אני יותר מאמין שעבודה על בעיות משמעת היא תתרום במידה מסוימת לצמיחה שלהן, הכללית ולא דווקא בהכרח תיתן להן כלים שיתאימו לחד פעמי של מקרה מסוים איך לנהוג. (משה)

4. תפיסת ההתמודדות עם בעיות התנהגות כיכולת מולדת ולא כמיומנות נרכשת

המורה חייב "להיות בן אדם"

כאשר המקצוע כל כך לא מוגדר, העבודה כאוטית והשתתית האידאולוגית איננה מוסכמת, אך צפוי הוא כי נותרת רק ההסכמה הכללית אצל הנחקרים כי העיקר שהמורה "יהיה בן אדם". "היות בן אדם" הוא צרור תכונות בלתי מוגדר למדי, שאדם מביא עמו למסגרת ההכשרה. מכל מקום

אין זה דבר הנקנה באופן פורמלי בהכשרה ואין הוא יכול להיות מוגדר כמטרות אופרטיביות של המדריך הפדגוגי. אף על פי כן, עניין זה עלה אצל כל הנחקרים:

במהות, אם אנחנו באמת שואלים את עצמנו מה אנחנו צריכים לעשות, וזה הביא אותי להרבה חשיבה וזה שוב החזיר אותי לעניין הזה, שאנחנו קודם כול צריכים לחנך את האדם להיות אדם. את האנושי שבאדם לחזק, להבנות. ידע הוא יכול לרכוש. אם זה היום עם האינטרנט, הוא יכול להתחבר. אני לא חייבת להיות תמיד מקור הידע שלו, אבל אני חייבת ללמד אותו להיות בחברה כאדם. (...) מה שחשוב לי, זה מיהו האדם. אני לא מוכנה לקבל על פי הישגים בלבד. אני חושבת שמעל לכול המורה הוא אדם. (מיקה)

והנחקרים אכן מאמינים שתפקידם לגרום לפרח ההוראה "להיות בן אדם", או לפחות לחזק צד זה באישיותו:

אני חושבת שבבסיס של כל מורה, הוא צריך להיות קודם כול בן אדם (...) במהלך השנה אני מקווה מאוד שהשפעתי לפחות על חלק מהם להיות בני אדם. דבר ראשון. ברור שאתה בן אדם, אז הדברים האחרים כבר יזרמו. כי ידע וכישורים אתה יכול לרכוש. אם יש לך בסיס. זה דבר בסיסי. להיות בן אדם. (דתייה)

המדריכים הפדגוגיים סוברים ש"להיות בן אדם" מהווה תשתית להיות האדם מורה. זהו מאפיין שאדם מביא עמו ללימודיו במכללה, אבל תוך כדי לימודים ניתן גם לחזק אותו, להבנות אותו (כדברי מיקה) ולהשפיע עליו (כדברי דתייה). מה כלול ב"להיות בן אדם" אין הנחקרים מגדירים, אבל מדריכים פדגוגיים אחדים מזכירים התנהגויות מתאימות להגדרה: זה המשקל, זה הדבר המרכזי. זה הדבר המרכזי. להיות בן אדם, להיות מקשיבים, לשמוע את הזולת, לרצות לקדם אותו, לרצות למצוא אצלו את הטוב, לרצות לטפח אותו. תמצית הדברים. (נירה).

התייחסות מכבדת כלפי הילד, רצון לטפח אצלו את הגרעין הבריא והטוב, פיידוצנטריות, כל אלה מוזכרים כתמצית "היותו בן אדם":

מה עוזר לי אם לאדם יש IQ 120 ואם הוא הוציא בפסיכומטרי ציון מאוד גבוה, אבל הוא משפיל את הילד ולא מסוגל לתקשר אתו. מה שחשוב לי זה מיהו האדם. אני לא מוכנה לקבל על פי הישגים בלבד. אני חושבת שמעל לכול, המורה הוא אדם. (מיקה)

בכמה מקרים היו הנחקרים נכונים להתפשר עם תכונות לא רצויות של פרחי הוראה, כאשר מצאו ש"הם בני אדם". ברוב המקרים מוזכר הויתור על אינטליגנציה, כמו בדוגמה של מיקה דלעיל ושל צבייה להלן. פרח ההוראה, לדעת צבייה, אינה אינטליגנטית דייה לתפקד באופן עצמאי, וצבייה מדברת בזכותה משום ש"סך הכול היא בן אדם":
יש לה כמה נקודות זכות, שראיתי אותן. כי סך הכול היא בן אדם.
אבל לזה הייתי רוצה אדם קצת יותר אינטליגנטי וקצת יותר מסוגלת... (צבייה)

כל הנחקרים ראו בתכונה הבלתי מוגדרת הזו תכונה עיקרית, מרכזית ומחפה על חסרונות בתחומים רבים.

אישיות המורה ככלי העבודה המרכזי

"להיות בן אדם" נתפס בעיני כל הנחקרים כדבר העיקרי וההכרחי על מנת להיות מורה ראוי. הם תופסים את אישיות המורה כתשתית לאיכותו כאיש מקצוע:

שאלת בהתחלה מה מכתיב, בעצם, את מעשה ההוראה שלך. אני חושבת שאישיות זה אחד הדברים הכי דומיננטיים. (ניבה)

קודם כול מורה הוא בן אדם ומורה הוא אישיות ומורה הוא מקצוע שקשה לנתק את זה ואם הוא יהיה רק טכנולוג זה לא זה. (מילי)

יש חלק די גדול שבאישיות. (משה)

יש משהו אני חושבת אישיותי, מולד, אני לא יודעת בדיוק איך להגיד לך. אפשר להגיד: "זה נולד להיות מורה". (אביבה)

יש מרכיב אישיותי, שהוא לדעתי משפיע... (נינה)

האישיות נתפסת ככלי העבודה המרכזי של המורה:

כל אחד מלמד, תני"ך, גאוגרפיה ולא משנה מה דרך המשקפיים שלו. דרך האישיות שלו. ולכן זה חשוב. וזה אחרת ולכן הדברים קשה להפריד אותם באמת. (מילי)

בקרב מכשירי מורים רווחת התפיסה שהתמודדות עם בעיות התנהגות היא מיומנות התלויה באישיות ולא בהכשרה. לתפיסה כזו השתמעויות ברורות בתחום המעשה: אם אכן אלו הם פני הדברים, אין דרך להתמודד בנושא בתחום ההכשרה, וכל שנותר הוא להתרכז בברירה מוצלחת של פרחי ההוראה (Merrett & Wheldall, 1992; 1993; Veenman, 1984; Bennett, 1992). גם מן המחקר הנוכחי עולה כי קיימת הסכמה בקרב המדריכים הפדגוגיים באשר לתרומתה המכרעת של אישיות המורה להצלחתו המקצועית. בולטת ביותר תמימות הדעים בין כל המדריכים הפדגוגיים בדבר האמונה שהאישיות היא כלי העבודה העיקרי להתמודדות המורה עם בעיות התנהגות שגרתיות. רוב המדריכים הפדגוגיים סוברים כי נתונים אישיותיים מסוימים הכרחיים על מנת להתמודד עם תפקיד המורה במישור הבין-אישי ובתחום ההתמודדות עם בעיות התנהגות. פרחי ההוראה מביאים עמם את הנתונים הללו עם כניסתם בשערי המכללה, בין כנתונים מולדים ובין כתכונות שנרכשו במהלך התפתחותם המוקדמת. לדעתך, יש לך או אין לך את זה. (מיקה)

יש את האנשים, שאתה יודע שיש להם את זה. (ריבה)

צריך איזה שהוא בסיס אישי. אם את אדם תוקפני... (ניבה)

כן, תראי, אני חושבת שכל העניין הזה של הנהגת כיתה, משמעת, אני חושבת שזה בנוי קודם כול מאישיות של המורה... (נירה)

מרכיב אישיותי. זאת אומרת, יש כנראה איזה נתונים אישיותיים, שהם מראש עושים את המורה לכוזה שיהיה לו יותר קל להתמודד, או יותר קשה מלאחרים. (...) אז יש מרכיב אישיותי, שהוא לדעתך משפיע. (נינה)

יש תמיד קטע אישיותי, שאו שהן מתחברות או שהן לא מתחברות, או שהן תוקפניות או שהן לא תוקפניות, או שאני לא יודעת מה... (עלינה)

קשה להסביר מה גורם למורה אחת להצליח "לרכז את הכיתה" ומה נוטל ממורה אחרת את הסיכוי לעשות כן, גם אם תהיה מוכנה להשקיע בכך ככל יכולתה. קשה למדריכים פדגוגיים להגדיר מה באישיותו של מורה עושה אותו מתאים למשימה. רק זה ברור: ההבדל הוא באישיות ולא

במקצוענות. כאשר אין למורה האישיות המתאימה, לא יוכל לבצע את תפקידו חרף מאמציו:

יש מורות, שאפילו אם הן תרקודנה עירומות על השולחן, הן לא יצליחו לרכז את הכיתה. (צוחקת) זה רק לסבר את האוזן... (אביה)

התכונות שהוזכרו הן ביטחון עצמי, דימוי עצמי חיובי, הומור, יכולת לתקשר, פתיחות, רכות, סמכותיות ויכולת להציב גבולות, אהבת אדם, יכולת להקשיב, אינטליגנציה, כישורי אנוש. זהו מצבור תכונות סתמי למדי, שיכול להוות הגדרת תכונות מועדפות של עובד במגוון אין-סופי של תפקידים ומקצועות:

ביטחון עצמי קודם כול. הדימוי העצמי שלו. הביטחון העצמי והדימוי העצמי שלו גם כמורה וגם כאדם. אני חושבת שאם יש לאדם ביטחון עצמי, אז הוא לא לוקח את זה אישית. לא תמיד הוא לוקח את זה אישית, שזה פוגע בו, והוא יכול לראות את זה במבט יותר רחב. זה מאוד חשוב. אני חושבת שזו נקודת מפתח. התגובה שלו, איך הוא מגיב. תכונות אופי כמו הומור, או... (ניבה)

...אהבת הילדים. צריך לאהוב את האנשים גם. כשלא אוהבים את האנשים... היכולת לתקשר. זה מילת קסם. כי אני מאמינה שאפשר להגיע עם הכול אל כולם. (אביה)

אין שום ספק, שאם בחורה אין לה איזו שהיא פתיחות ורכות ומצד שני גם ידיעת גבולות, היא לא יכולה להיות מורה. (...) אני חושבת, שבלי סמכותיות אתה לא יכול ללמד. אתה לא יכול! (אלה)

אתה צריך שיהיה לך איזה שהוא בסיס. קודם כול יחס לבני אדם. לא רק ילדים. קודם כול יחס לבני אדם. להתחשב, להקשיב. זה צריך להיות ואם יש לך את זה אז זה... ואם לא, גם אם לא תהיה מורה, אתה... זה יבוא לידי ביטוי גם במשהו אחר שתעשה. אבל עם ילדים זה עוד יותר גרוע. אתה צריך את הדברים הבסיסיים שיהיו לך. קודם כול להסתכל בגובה העיניים. (דתייה)

להקשיב, לדעת להיענות לשונות בין ילדים, התנהגות של כבוד. שזה חלק מאוד בסיסי. אני לא מאמינה שאקלים כיתה חיובי יכול להיווצר בלעדיו. אני מאמינה שמורה צריך להיות יוזם, צריך להיות

חרוץ. אולי זה לא ספציפי להוראה. אולי אנחנו יכולים לומר דברים דומים, לפחות העניין של היזמה ושל החריצות ושל הנכונות להשקעה אנחנו יכולים להתאים את זה להרבה מקצועות. (נירה)

נתונים אישיים, בחלקם מולדים

כל המדריכים הפדגוגיים סוברים שטיב ההתמודדות עם בעיות התנהגות תלוי במידה רבה בנתוני אישיות שפרחי ההוראה מגיעים עמם למכללה. הם, ברובם, מהוססים כלפי יכולתם של פרחי הוראה להתמודד היטב עם בעיות התנהגות, כאשר נתוני הפתיחה הללו חלשים. חלקם סוברים שאלה אינם ניתנים לרכישה. כל הנחקרים מאמינים שהנתונים המאפשרים התמודדות עם בעיות התנהגות הם קונסטיטוציונליים ממש כמו היו נתונים פיזיים.

לדוגמה, כאשר אביבה משבחת את התקשורת של פרח הוראה עם ילדים, היא תולה זאת באישיותה. איכות התקשורת שלה עם ילדים לא נתפסת כמיומנות נרכשת, אלא כפועל יוצא של אישיותה של פרח ההוראה, ואישיותה היא נתון קונסטיטוציונלי, בדיוק כצבע שערה: זה האישיות שלה, זה בגלל שהיא גיינג'ית. (אביבה)

אם הנתונים קונסטיטוציונליים, ממילא תשפיע הקניית המיומנויות במידה כמעט בלתי משמעותית על התפקוד בתחום זה:

כשהם (הנתונים האישיותיים) חסרים, הבעיה היא מאוד קשה. מאוד קשה. (...) אתם אין מה לעשות. (...) אם אין נתוני פתיחה, זה בדיוק כמו שתיקחי בחורה, שהיא שמנה ומגושמת, ותעמידי אותה על קו תחרות איזה שהוא. היא תלמד. ככל שהיא תרוץ יותר, לעומת עצמה, היא תתקדם. אבל היא לא יכולה להיכנס למרוץ עם אצנים טובים. (אלה)

כך מוצג גם הכישרון להוראה כנתון מולד, ממש ככישרון בתחום האמנות: יש משהו אני חושבת אישיותי, מולד, אני לא יודעת בדיוק איך להגיד לך. אפשר להגיד: "זה נולד להיות מורה". אם אני רוצה להיות קיצונית, אני יכולה להגיד לך: "זה נולד להיות אמן". (אביבה)

דברים ברוח זו השמיעו כל הנחקרים, עד אחד.

השפעת הסביבה בילדות המוקדמת

ואולם, בצד התייחסות זאת שייכו כמעט כל הנחקרים את הנתונים הללו גם לחינוך שקיבל פרח ההוראה בילדות המוקדמת:
אבל נדמה לי שהטווח של הלמידה הוא צר, בהשוואה לנתונים שאתם אתה צומח והם שייכים כמובן למעגל של מה שאנחנו אומרים, התפתחות של האני והסופר אגו במהלך חיים. (אלה)

דגם הגידול של פרח ההוראה נתפס בעיני מרבית הנחקרים כגורם המשפיע ביותר על הנתונים האישיים הללו:

אני לא יודעת אם (היכולת להתמודד עם בעיות התנהגות) מולדת, כי בין מולדת לבין פרופסיונלית יש משהו בדרך. יש הסביבה שלנו. (...)
הרבה פרי דגם גידול. הרבה. (ריבה)

הקושי לשנות נתונים אישיים המשפיעים על ההתמודדות עם בעיות התנהגות

הגישה הדטרמיניסטית המובלעת, אשר אפיינה את דברי הנחקרים בסוגיית חשיבותם של הנתונים האישיים, מציבה סימן שאלה על תרומת ההכשרה המקצועית לשינוי ולשיפור בתחום זה. לדעת מרבית הנחקרים, שום השקעה בזמן ובמאמץ למידה לא תהווה תחליף הולם להעדר תכונות מולדות של מורה.

אני מאמינה שדברים בסיסיים אתה צריך שיהיה לך אותם, ואם אין לך אותם, אתה לא תצליח לרכוש אותם. (...) אני מאמינה שדברים מסוימים אתה צריך שיהיה לך בבסיס. ותעבור עשרים קורסים ותלמד עשרים שנה, אם אין לך אותם, אתה לא תצליח להשיג. (דתייה)

מי שחסרים את התכונות ההכרחיות, ייתכן מאוד שגם למידה רבה לא תפצה אותם. ויותר מכך - אישיות המורה מכתובה, בסופו של דבר, מה יוכל ללמוד ומה, גם אם ילמד, לא ייעשה בו שימוש:

יש כאלה שיש להם את זה יותר ויש כאלה שיש להם את זה פחות ויש כאלה שאין להם בכלל. ומאוד יכול להיות שיש כאלה, שגם אם תלמדנה הרבה, זה לא יעזור, בתחום הזה. (...) אז בעיקר זה האישיות וגם ואיך הידע הזה שהיא למדה, איך הוא מתחבר לאישיות שלה. (עדה)

הידע וההכשרה אינם מחפים אפוא על נתוני פתיחה גרועים. בקרב הנחקרים שוררת הסכמה כי ידע והכשרה עשויים לשפר את מצבו של מי שמוכשר מטבע ברייתו בתחום זה, ביחס לעצמו. ואולם, מי שלא נולד להיות מורה, לא יהיה מורה מצטיין גם אם ירבה להתאמן. "המורה מלידה" יפיק מן הלימודים ומן האימונים יותר תועלת ממי שחסר נתוני פתיחה טובים. דברים ברוח זו השמיעו רוב הנחקרים. לדעת רובם, התועלת הצומחת מן ההכשרה בתחום זה עומדת ביחס ישר לנתוני הטבעיים של פרח ההוראה.

לדעת הנחקרים, ההכשרה להוראה מעצבת ומשפרת, אבל איננה יכולה לתקן את עיקר הטעון תיקון:
לשנות באישיות בוודאי שלא. אולי קצת בהתנהגות. (אביבה)

אולי לאמן אותה קצת יותר באיך עומדים מול כיתה, אם כי לדעתו יש לך או אין לך את זה. זה איזו שהיא מנהיגות פנימית. כוח פנימי. (מיקה)

דברים ברוח דטרמיניסטית אף יותר אומרת עלינה, בדרכה הבוטה: המורה שמתמודד עם בעיות התנהגות באופנים פסולים הגיע עם נתונים כאלה למכללה, ועלינה איננה צופה שתוכל לשנות דברים בתחום זה. בשיחה על התנהגות אלימה של מורה כלפי תלמיד היא אומרת:
תביאי לי את הבנות, אני אגיד לך מי תעשה את זה. (עלינה)

ואכן, מדריכים פדגוגיים סבורים שהם יכולים לזהות מי מפרחי ההוראה שבהדרכתם יתמודד עם בעיות התנהגות באופן הנתפס בעיניהם כפסול, והם נאלצים לעתים להשלים עם זאת מראש, כגזרה בלתי נמנעת. על פי תפיסתם, בתפקידם כמדריכים פדגוגיים, יכולתם להשפיע על אופן ההתמודדות של פרחי הוראה מוגבלת ביותר.

מרבית המדריכים הפדגוגיים מתחבטים בשאלה כלום ניתן לשנות את הנתונים שפרחי ההוראה מגיעים עמם ולהתאימם לדרישות התפקיד. הדעת נותנת כי עצם תפקידם כמדריכים פדגוגיים יעודד ויטפח אמונה ביכולתם להשפיע. רובם אף מביעים במפורש את מאמציהם להאמין שיש ביכולתם, כמדריכים, להשפיע על המרכיבים באישיותו של המורה הרלוונטיים לעבודתו. מקצתם אף מגלים דעתם במובלע, שזוהי אמונה (בהשפעה) בניגוד לידע (באשר להעדר השפעה):

אני משתדל לא לשים לב למחקרים, שנדמה לי שרובם אומרים שאנחנו לא מצליחים כל כך לשנות. אני חושב שבכל זאת בעיקרו של דבר זאת אומרת הצד האישייתי והתפיסות האישייות וגם כושר החשיבה הם דברים שהתלמידות מגיעות אתם. (משה)

בסופו של דבר, רוב הנחקרים מגלים יחס דו-ערכי לשאלה זו, של יכולתם להשפיע: מחד גיסא הם סוברים שההשפעה בתחום זה שולית בלבד וספק אם יש לה נפקות מעשית. מאידך גיסא, כאנשי חינוך, הם רואים עצמם מחויבים להאמין באפשרות לשנות ולהשתנות. רובם חוזרים ומשתמשים בהקשר זה, במושג "אמונה". להלן דוגמאות ספורות:
אני גם מאמינה שבן אדם יכול להשתנות. (ניבה)

באמת אני מאמינה בזה שאפשר ללמוד. (אביבה)

אני תמיד מאמינה שהסביבה יכולה... (צבייה)

תראי, מוכרחים כמעט על פי ההגדרה להגיד על כל דבר שהוא דבר נלמד, כי אחרת אין לנו מקום בחינוך. אנחנו עוסקים בחינוך וצריך להאמין. אני שואלת, על איזה טווח אנחנו מדברים שיש אפשרות להשתנות. ואם הטווח הזה הוא טווח של חיים, והוא לא טווח של סמינר פלוס מינוס טווח של שנתיים שלוש, נגיד, אז החמצנו. (אלה מצאלה)

היכולת להשפיע ולהשתנות היא ציר מרכזי של עבודת המדריכים הפדגוגיים, כמעט על פי הגדרת תפקידם. זו תכלית עיסוקם. בה בעת, שינוי זה נותר בתחום הכמעט אוטופי. למעשה אין לו, למיטב ידיעתם, אחיזה במציאות. העדר אמונה ביכולת להשתנות שומטת את הקרקע מתחת לחלק מהותי מתפקיד המורה:

אני גם מאמינה ביכולת של בן אדם להשתנות. (...). אוי ואבוי אם לא הייתי מאמינה בזה, הייתי אורזת את התיק והולכת הביתה.
לא, אני מאוד מאמינה בזה. (ניבה)

אם כן, מחד גיסא אמירות דטרמיניסטיות ומאידך גיסא מחויבות מקצועית לאמונה ביכולת לשנות ולהשתנות.

המבוכה להעיר בנושאים שבתחום הבין-אישי

ישנם מדריכים פדגוגיים המעדיפים להתייחס לבעיות התנהגות העולות בשיעורי פרחי ההוראה בהזדמנות אחרת ולא במשוב שניתן לאחר השיעור, בגלל איזו תחושת אי-נוחות לעשות כן בפורום המצומצם והאישי כל כך. הנחקרים ערים לקושי של פרחי ההוראה להתמודד עם בעיות התנהגות. אף על פי כן הם מחליטים לעתים להותיר את הערותיהם במחברותיהם ולאפשר להן לעלות באופן מזדמן. ישנם דברים שיוותרו במחברת, כיוון שהם "דיסקרטיים". לעתים נוצר רושם שהם דיסקרטיים מכדי לדון בהם גם עם פרח ההוראה שבו מדובר. התייחסויות אחרות יבואו - או שלא יבואו - לידי ביטוי כאשר תצוץ הזדמנות מתאימה, אם תצוץ:

אני רשמתי לי את זה. לי רשמתי שם, אבל לא הגענו ל... (...) אני רשמתי לי את זה במחברות. אם אני רואה דברים למשל שלא הספקתי... אם זה עולה אחר כך בשיחת כיתה, בנושא כל שהוא, אז אלוהים לשמחתי חנן אותי בזיכרון לא רע, אז אני יכולה... אני אומרת: אתן זוכרות, במקרה כזה וכזה... אז אני עושה שימוש בדברים שאני רואה, לאו דווקא בשיעור שלהן, כמובן, אם זה לא דברים דיסקרטיים, משהו שאני חושבת שעלול לפגוע בכת. (ניבה)

המדריכים הפדגוגיים נמנעים מלהעיר דבר בעניין התמודדות עם בעיות התנהגות במשוב מפורט וארכני, הניתן לפרח ההוראה. לעתים מזומנות נותר העניין מעורפל מאוד: הם אפילו אינם זוכרים אם היה להם שיקול דעת בנדון. נותרת בהם רק תחושת אי-נעימות לעסוק בנושא וכן הרגשה שפרח ההוראה פגיע וחלש מכדי שיתייחסו לכך. רק בתשובה לשאלה ישירה בנדון מעלים הנחקרים נימוקי דחייה, אף זאת באופן מעורפל ולא ממוקד, שבגינם הם נמנעים מלהעיר לפרח ההוראה על מה שהם קוראים "עניינים רגישים יותר", או "העניין הוא" (נימוקים אשר עולים בניסוחים דומים אצל רוב הנחקרים): פרח ההוראה חלשה מכדי להעיר לה בנושא כזה ("עלה נידף"), ראוי שהנושא יידון במועד אחר; הנושא שולי יחסית בחשיבותו; ראוי שהנושא יידון בפורום אחר:

אבל אני גם כתבתי את זה. אני לא זוכר כרגע אם הייתה לי נקודה של שיקול דעת, האם להתייחס לזה או לא. אני לא זוכר כרגע. זאת אומרת, יכול להיות, אם שקלתי, יכול להיות שלא שקלתי, בסך הכול היא די עלה נידף עדיין, אם חשת בזה, אז אני אומר משהו שלא שייך באמת לאירוע, בעניינים שהם יותר קשורים לדימוי והם יותר אה... יותר אה... רגישים, כמו שאומרים, אז לפעמים אני ככה מחפש

לעצמי הזדמנות אחרת או רואה אם זה כל כך חשוב או אולי בשיחה אישית. אני לא יכול לדעת, אני לא זוכר כרגע. (משה)

משה נפגש עם פרח ההוראה בפורום של ארבעה אנשים ואמר שהוא מעדיף לדחות את השיחה בענייני בעיות התנהגות לפורום של ארבע עיניים. גם המרואיינת בדוגמה הבאה מעדיפה שלא "להכניס את העניין ההוא", כדבריה, במשוב לפרח ההוראה. מיקה נפגשה עם פרח ההוראה בפורום מצומצם והעדיפה לדחות את השיחה לפורום רחב יותר. הדיון, מכל מקום, נמנע:

בריאיין הזה עזרת לי להבין את הסדרי עדיפויות שלי ולשאול אם אלה הסדרים הנכונים או האם לא צריך גם להכניס את העניין ההוא. אני יודעת מה אני עושה במקרים כאלה. אני רושמת לעצמי ומביאה אותם לכיתה. אני הרבה פעמים דנה על שאלות כאלה בכיתה. יותר נוח לי. כי אז זה לא אחד לאחד אלא אני הופכת את זה ל... ולא פעם קרה לי, שדנתי על זה בכיתה, אבל זה נשאר בגדר של דיון. אולי שתיים הטמיעו. קלטו, אפילו לא הטמיעו. ואחרות אני לא יודעת. (מיקה)

העניין המרוחק הוא נדון באופן עמום ומרוחק מן הנפשות הפועלות ואז, יודעת מיקה, מצומצמים סיכויי להטמעה.

שליש מן הנחקרים הסבירו שהתחמקו מלדון בבעיות התנהגות בשל המבוכה שתיגרם לפרח ההוראה מדיון בעניין אישי שכזה בפורום שבו נערך הדיון בשיעור. היו שהעדיפו פורום מצומצם יותר. אחרים חשבו שמתחייב לשם כך פורום רחב יותר. המשותף לכולם הייתה התוצאה: שלא יהא זה הפורום הנוכחי. בדבריהם של נחקרים רבים בולטת תחושת אי-הנעימות במישור הבין-אישי והחשש לפגוע בפרח ההוראה, המוצג כשיקול מכריע. עם זאת, החשש להעיר איננו עולה בהקשר של נושאי דיסקטיקה. הערות בנושא בעיות התנהגות נתפסות בעיניהם כקשות ופוגעות. ביסוד שיטה זו עומד ההיגיון, שאם דיסקטיקה היא מקצוע בר-למידה וממילא גם בר-שיפור, ניתן להשמיע ביקורת וכך לגרום לפרח ההוראה לשפר את התנהגותה המקצועית בלי לפגוע בה. לעומת זאת, בתחום ההתמודדות עם בעיות התנהגות, כאשר מדובר בתכונות מולדות או נרכשות בשלב מוקדם של ההתפתחות, יש בכל הערה משום הסתכנות בפגיעה אישית צורבת ועם זאת חסרת תועלת.

שבח במשוב על התמודדות עם בעיות התנהגות

נראה שהמבוכה המתוארת לעיל באה לידי ביטוי גם בכך שהמדריכים הפדגוגיים נוטים לשבח את יחסם של פרחי ההוראה לילדים. בעוד שרק 20% מן המשובים כללו התייחסות כלשהי, בעלת השלכות יישומיות, לבעיות התנהגות (תמיד מתוך התייחסות לדידקטיקה), הרי למעלה מ-34% מן המשובים כללו שבח מפני המדריך הפדגוגי על יחס פרח ההוראה לילדים. השבח נושא לרוב אופי כללי, אם כי מדי פעם מתייחסים המדריכים הפדגוגיים בחיוב להתנהגות ספציפית, כגון חלוקת מחמאות לתלמידים (המכונות, משום מה, "חיזוקים"). להלן דוגמאות מספר: נינה, במשוב למירה (שנדון לעיל, אחר שיעור שנשמעו בו שתי הערות על התנהגות לדקה, בממוצע), אומרת: "את מאוד מודעת לניווט כיתה". ההערה כמעט מוזרה, על רקע המאבקים הבלתי פוסקים של מירה ושל המורה המאמנת עם הילדים, מאבקים שנמשכו גם בזמן מתן המשוב. גם לימור, פרח הוראה, התמודדה בקושי עם בעיות משמעת בשיעור שלה. היא העירה 17 פעם בשיעור (הרבה פחות מן הממוצע במחקר. ואולם, חלק מן ההערות נשאו אופי סרקסטי ומריר). ניבה, המדריכה הפדגוגית, אומרת במשוב ללימור:

...הילדים מודעים לך. הם קשובים לך. הם ממש קשובים לך. לא ראיתי בעיות משמעת משמעותיות שהפריעו למהלך השיעור. ואם היו, את יודעת איך לרכז אותם ולהעביר אותם מהעבודה למליאה. (... את רואה את הפרטים. פעם אחת את הערת לילד אחד, לדורון, תוך כדי הדיבור שלך, אפילו לא התעכבת, ולמעין: "שבי, חמודה". זאת אומרת הראייה של הפרט בתוך הכיתה כולה. זו מיומנות של מורה שנרכשת תוך המון שנים, וכבר עכשיו בתור סמינריסטית... אני חושבת שהערת לך את זה מזמן... וזה לא דבר שבא מעצמו. זה דבר שאת מודעת. זה משהו טוב. איך את מצליחה להמשיך את הניווט של השיעור וגם לראות את הפרטים? (ניבה)

טינה, פרח הוראה, היא עולה חדשה מחבר העמים. היא מתקשה מאוד בעברית ומלמדת שיעור רצוף שגיאות חמורות מאוד בדידקטיקה. טינה מתקשה מאוד לנהל את הכיתה. המורה המאמנת שולטת בכיתה ביד רמה, צועקת, מענישה, מסתובבת בכיתה כשידיה למותניה ומבטה מזרה אימה. היא איננה מאפשרת לטינה כלל להתמודד עם בעיות המשמעת. במשוב מילי מבקרת את טינה על איכות השיעור מן הבחינה הדידקטית. יחד עם זאת, היא אומרת לה: "יש לך עמידה בטוחה בכיתה..."

נירה, במשוב לנורה, אחרי שיעור שנשמעו בו 64 הערות על התנהגות בתוך 45 דקות, שיבחה את ניסיונותיה הנואשים של נורה "לשלוף ארנבות מן הכובע" כדי לרתק את הילדים והתעלמה לחלוטין מהערותיה-תחננוניה הרבים כלפי הילדים על התנהגותם לאורך כל השיעור:

גם כשהם לא היו במיטבם, כאילו את קשורה אליהם ככה ואת מחכה שזה יעבור. הם בידיים שלך. כך אני מרגישה. כשאת מנסה להשיג קשב, והיו לך הרבה מאוד נקודות שבהן היית צריכה לנסות להשיג קשב, וזה היה מגוון מאוד ועברת כל הזמן מפעילות לפעילות, כשאת מנסה להשיג קשב, זה תמיד דרך העניין. דרך העניין הבא שדרכו את רוצה למשוך אותם. ופעם אחת היה איזה שהוא שיא כזה, של חוסר רגיעה, של חוסר רגיעה, משהו כזה, אז נתת את הדוגמה האישית שלך, וזה ריתק אותם. פעם אחת אני כבר אמרתי את העניין הזה של החיזוקים החיוביים. את רואה בחיוב גם דברים שמישהו אחר היה עושה מהם עניין גדול, ואת מאוד טובה בעמידה שלך ויש לי הרגשה שטוב לך שם. (נירה)

אם המדריכים הפדגוגיים מעלים את נושא ההתמודדות עם בעיות התנהגות, הרי הם עושים כן כדי להחמיא לפרח ההוראה, בלי להציע לו דרכי התמודדות ישימות.

סיכום

בתצפיות וגם בראיונות נמנעו המדריכים הפדגוגיים להתייחס לפדגוגיה מעבר לדידקטיקה. הם אינם עוסקים, כהגדרת סטונ (Stones, 1989), בהענקת גופי עקרונות שיש להם כוח מפרש ויכולת הנחיה לפעולות המורה מעבר לתחום ההוראה עצמה. במיוחד מצומצמת התייחסותם לצדדים הפרקטיים של הפדגוגיה, דבר העולה גם הוא ממחקריו של סטונ (שם). ההתייחסות לבעיות התנהגות היא המוזנחת ביותר, על פי המחקר הנוכחי ובתואם מוחלט עם העולה ממחקרים שנערכו במדינות אחרות בעולם המערבי (Merrett & Wheldall, 1993; Whedall & Merrett, 1992; Veenman, 1984; 1987; Reid, 1989; Waugh & McNamara, 1996; Van Der Sijde & Tomic, 1993; Clarizio, 1980).

רוב הנחקרים מתייחסים אל רכישת מיומנויות התמודדות עם בעיות התנהגות בדיעבד כאל צמיחה אישית, כאל התפתחות טבעית. בעוד אשר מקובל על הכול שדידקטיקה צריכה להילמד, שיש לה כללים ושיקולי דעת מקצועיים ושיש להתאמן בה באופן מובנה ותחת אותם כללים ברורים וניתנים לבדיקה, הרי ההתמודדות עם בעיות התנהגות נתפסת כדבר מה הצומח ומתפתח באופן טבעי, אם רק יניחו לו לעשות כן. בנושא זה תפיסת ההדרכה של כל המדריכים היא של צמיחה אישית המטרות ואת הדרכים ומאמינים שאם יניחו להם לבור את דרכם בעצמם, יגיעו לפתרונות המתאימים.

התפיסה כאילו מרכיבים מולדים או נרכשים בשלבים ראשוניים של ההתפתחות הם הקובעים את אופי ההתמודדות עם בעיות התנהגות, צפוי שתרפה, כמובן, את ידיהם של מכשירי המורים בהקניית דרכי התמודדות עם בעיות התנהגות. כמה מחקרים (Britzman, 1986; Bennett, 1992; Merrett & Wheldall, 1992; Veenman, 1984) מצביעים על תפיסה רווחת כאילו אין דרך להתמודד עם החסר הזה בהכשרה להוראה, כיוון שזוהי מיומנות תלויה אישיות ולא תלויה הכשרה. רוב המדריכים הפדגוגיים הנחקרים במחקר זה מכירים בעובדה שאין ביכולתם לברור מהמועמדים להיות פרחי הוראה רק את אלה שהם מבריקים, כריזמטיים ו"נולדו להיות מורים נפלאים", או בלשונו של בנט:

"היה נפלא אילו שירותי החינוך היו גדושים לחלוטין במורים מלידה, בעלי כריזמה שדי היה בה להקסים את הציפורים שעל העצים, אבל מסופקני אם אפשר למצוא די כאלה לספק את צורכי המערכת, בייחוד לנוכח העובדה שאיכויות כאלה יכולות להביא משכורות גבוהות יותר בתחומי תעסוקה אחרים..." (Bennett, 1992, p. 5)

התפיסה כאילו התכונות המולדות או המתפתחות בשלבים מוקדמים, עוד בטרם היה פרח ההוראה לבוגר, הן הן החשובות ביותר להתמודדות עם בעיות התנהגות מרפה את ידיהם של המדריכים הפדגוגיים וגורמת אף היא לכך שהם מזניחים תחום זה - במודע או שלא במודע. ואולם דווקא ההכרה במוגבלות האובייקטיבית של גיוס מועמדים להוראה, לרבות העובדה שרבים מן המתכשרים להוראה לא "נולדו להיות מורים", מוטב שתוביל למסקנה הפוכה, לאמור: יש להכשיר את פרחי ההוראה להתמודדות עם בעיות התנהגות באורח מפורש (אקספליציטי) (Bennett, 1992).

מערכת היחסים בין המדריך הפדגוגי לבין פרח ההוראה מורכבת מאוד: מתד גיסא פרחי ההוראה יודעים שהמדריך הפדגוגי הוא המציין את עבודתם. מאידך גיסא, המדריך הפדגוגי מעוניין שפרחי ההוראה יראו בו תומך ויועץ (Blumberg, 1977; Bulough, 1978; Boothroyd, 1979). המדריך הפדגוגי אחראי להכשרה להוראה, אבל הוא ממעט לראות את פרח ההוראה בעבודה בהשוואה למורה המאמנת, השווה עמו כמעט בכל משך עבודתו. המדריך הפדגוגי אחראי להכשרה לעבודה, אבל סביבת העבודה נמצאת בפיקוחה המוחלט של המורה המאמנת. על כל אלה נוספת מערכת היחסים שבין הילדים לבין עצמם ובין הילדים לבין מוריהם ופרחי ההוראה. בתוך מערכת יחסים מורכבת זו פועל המדריך הפדגוגי מתוך עמימות לגבי זהות הלקוח שלו: פרח ההוראה? המכללה? הילדים? (בעיה האופיינית למקצוע ההוראה, ראה לדוגמה: Labaree, 2002).

כל הנחקרים סברו שהתכונה החשובה ביותר של המורה היא ש"יהיה בן אדם". רוב הנחקרים אף ציינו, כל אחד בדרכו, ש"להיות בן אדם" חשוב יותר מידע ומאינטליגנצייה. אישיות המורה נתפסת ככלי העבודה המרכזי שלו. בהקשר זה הזכירו תכונות אישיות, כמו ביטחון עצמי, חוש הומור, אהבת אדם, אופטימיות, יכולת לתקשר, יכולת הקשבה. מדריכים פדגוגיים אחרים הזכירו תכונות אחדות בעלות אופי דומה. שום תכונה מכל אלה

איננה ייחודית להוראה ואף אחת מן התכונות הללו לא הוצגה כאולטימטיבית. יחד עם זאת עולה בבירור העובדה המפליאה שהאינטליגנצייה של המורה והשכלתו אינן עומדות במקום ראשון ואפילו אינן נמצאות במעמד של "ראשון בין שווים". לדברי הנחקרים, הדבר החשוב ביותר אצל מורה הוא ש"יהיה בן אדם", בעל אישיות מתאימה, אבל זה אינו מוגדר אלא כאין-ספור קונפיגורציות אפשריות של מצבורי תכונות חיוביות. המורה הראוי בעיני הנחקרים איננו דמות מוגדרת. הלז של דמותו טמון באישיותו וגם זו נותרת מאחורי מסך של עמימות. אין ספק כי לעמימות בתפיסת תפקיד המורה יש השפעות ניכרות על תפיסת תפקיד המדריך הפדגוגי בעיני עצמו ועל האופן שבו הוא ממלא את תפקידו.

האישיות ותכונותיה (הנתפסות כמולדות או כנרכשות במהלך הילדות, ומכל מקום זהו מטען שפרכי ההוראה מביאים עמם בבואם ללמוד במכללה) נתפסות כחלק הדומיננטי בעיצוב דמות המורה, ואילו החלקים הנרכשים במכללה, החופפים את ההגדרה של הכשרה מקצועית, מקבלים שקלול נמוך, לפי תפיסת הנחקרים, בעיצוב דמותו המקצועית של המורה בהתמודדותו עם בעיות התנהגות.

התפיסה שאיכות ההתמודדות עם בעיות התנהגות נובעת מתכונות אישיות והחשש של המדריך הפדגוגי לערער את יחסיו השבירים עם פרח ההוראה ועם המורה המאמנת גורמים למדריך הפדגוגי להימנע מהתערבויות בתחום של הכשרה להתמודדות עם בעיות התנהגות, וזאת בניגוד בולט למה שהוא עושה בתחום הדידקטיקה. תליית בעיות ההתנהגות של התלמידים בדידקטיקה כושלת של פרח ההוראה או בתכונות האישיות שלו משחררת את המדריך הפדגוגי מלעסוק בתחום ואף מרמזת לפרח ההוראה לצמצם העלאת נושאים מתחום זה. חשיבותו של נושא בעיות ההתנהגות וההשפעות של תמונת המצב המתוארת על הנעשה בבתי הספר ואף על תוצרי מערכת החינוך תובעות היערכות מחודשת של המכללות להכשרת מורים בתחום זה.

ביבליוגרפיה

- אריאלי, מי (1995) אי-נחת בהוראה, תל-אביב: רמות.
- ארליך, יי (1992) על הליווי בקליטה בשנה"ל תשנ"א, דפים 14, עמ' 87-85.
- בן-אריה, אי (עורך) (2001) השנתון הסטטיסטי של המועצה הלאומית לשלום הילד, ירושלים.
- גל, ני (2001) תפיסתם של מדריכים פדגוגיים לגבי תפקידם בהכשרת פרחי הוראה להתמודדות עם בעיות התנהגות שגרתיות, עבודה לתואר דוקטור, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- הראל, יי; קני, ד; רהב, גי (1998) נוער בישראל - רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון, במבט בינלאומי, ירושלים: מכון ברוקדייל.
- וילנאי, מי (1999) הועדה הציבורית לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער, דו"ח המלצות ראשוני ליישום. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, מחלקת הפרסומים.
- זק, א; הורוביץ, תי (1985) בית הספר הוא גם עולמו של המורה, תל-אביב: רמות.
- ליאון, די (1996) שחיקה נפשית של מורים, ידיעות למורים 2, תשנ"ו, עמ' 47-36.
- ניר, מי (1993) ליווי בקליטת המורים הצעירים: משוב והשתמעויות לתהליכי הכשרת מורים, דפים 16, עמ' 111-110.
- פלג, רי (1992) ליווי בקליטת מורים בשנת ההוראה הראשונה: ממצאי מחקר-מעקב ב"אורנים", דפים 14, עמ' 97-88.
- פסטרנק, רי (1989) הערכת מורים את הכשרתם המקצועית, דפים 8, עמ' 29-12.

- פרידמן, י'; לוטן, א' (1987) עולמו של המורה כמנבא שחיקתו הנפשית, מגמות כרך ל', גיליון 4, עמ' 416-434.
- פרידמן, י' (1992) התנהגות תלמידים השוחקת את המורה, ירושלים: מכון סאלד.
- פרידמן, י'; פארבר, ב' (1995) הדימוי המקצועי של המורה ושחיקתו, ירושלים: מכון סאלד.
- פרידמן, י' (1998) מורים ותלמידים, יחסים של כבוד הדדי, ירושלים: מכון סאלד.
- שירום, א' (1997) שחיקת מורים במערכת החינוך: סקירת ספרות והצעה להתמודדות מערכתית, עיונים במנהל ובארגון החינוך כרך 21, עמ' 61-101.
- Baker, K. (1985) Research evidence of a school discipline, *Phi Delta Kappan*, Vol. 66, pp. 482-488.
- Bennett, R. (1992) Discipline in schools: The report of the committee of enquiry chaired by Lord Elton, In Wheldall, K. (Ed.), *Discipline in schools Psychological Perspectives on the Elton Report*, London: Routledge.
- Blumberg, A. (1977) Supervision as interpersonal intervention, *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 13, pp. 23-32.
- Boothroyd, W. (1979) Teaching practice supervision – A research report. *British Journal of Teacher Education*, Vol. 5, No. 3, pp. 243-250.
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M., Baglioni, A.J. (1995) A structural model of the dimensions of teacher stress, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, pp. 49-67.
- Boydell, D. (1986) Issues in teaching practice supervision research: A review of the literature, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 2, No. 2, pp. 115-125.

- Bridges, E.M. (1986) *The Incompetent Teacher*, London: Falmer Press.
- Britzman, D.P. (1986) Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education, *Harvard Educational Review*, 56 (4), pp. 442-456.
- Brophy, J., Good, T. (1986) Teacher behavior and student achievement, In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed., New York: Macmillan, pp. 328-375.
- Bullough, R.V. (1987) Planning and the first year of teaching, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 13, No. 3, pp. 231-249.
- Carlson, R.O. (1964) Environmental constraints and organizational consequences: The public school and its clients, In D. Griffiths (Ed.), *Behavioral Science and Educational Administration*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 262-276.
- Carter, K., Gonzalez, L. (1993) Beginning teachers' knowledge of classroom events, *Journal of Teacher Education*, Vol. 44, No. 3, pp. 223-232.
- Carter, K., Richardson, V. (1989) A curriculum for an initial-year-of-teaching program, *The Elementary School Journal*, Vol. 89, No. 4, pp. 405-419.
- Chazan, M., Laing, A.F., Davies, D. (1994) *Emotional and Behavioral Difficulties in Middle Childhood*, London: Falmer Press.
- Clarizio, H.F. (1980) *Towards Positive Classroom Discipline*, 3rd ed., New York: Willey & sons.
- Clarizio, H.F., McCoy, G.F. (1983) *Behavior Disorders in Children*, New York: Harper & Roy.

- Clark, M.M. (1967) Discipline: A developmental approach, In Stenhouse, L. (Ed.), *Discipline in Schools: A Symposium*, London: Pergamon Press.
- Cohen, L., Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*, 4th ed., Routledge. London.
- Davies, R., Ferguson, J. (1997) Teachers' views of the role of initial teacher education in developing their professionalism, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 23, No. 1, pp. 50-56.
- Dawson, R. (1987) What concerns teachers about their pupils?, In Hastings, N. & Schwieso, J. (Eds.), *New Directions in Educational Psychology*, Vol. 2: Behaviour and Motivation in the Classroom, London: The Falmer Press, pp. 23-36.
- Diagnostic and Statistical Manual (DSM IV)* (1994) American Psychiatric Association, Washington.
- Doyle, W. (1986) Classroom organization and management, In Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed., New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1990) Classroom Knowledge as a Foundation for Teaching, *Teachers College*, Vol. 91, No. 3, pp. 349-360.
- Edelbrock, C., Rende, R., Plomin, R., Thompson, L.A. (1995) A Twin Study of Competence and Problem Behavior in Childhood and EARLY Adolescence, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 36, No. 5, pp.775-785.
- Ford, K., Higgins, S. (1999) The importance of relationship in teacher education, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 25, No. 2, pp. 135-151.

- Friedman, I.A. (1995) Student behavior patterns contributing to teacher burnout, *The Journal of Educational Research*, Vol. 88, No. 5, pp. 281-289.
- Green, R.W., Abidin, R.R., Kmetz, C. (1997) The index of teaching stress: A measure of student-teacher compatibility, *Journal of School Psychology*, Vol. 35, No. 3, pp. 339-359.
- Green, T. (1971) *The Activities of Teaching*, New York: McGraw-Hill.
- Gregg, J. (1995) Discipline, control and the school mathematics tradition, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, No. 6, pp. 579-593.
- Hart, P.M., Wearing, A.J., Conn, M. (1995) Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline policy, student misbehaviour and teacher stress, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 65, pp. 27-48.
- Helsel, A.R., Willower, D.J. (1974) Toward definition and measurement of pupil control behaviour, *The Journal of Educational Administration*, Vol. 12, No. 1, pp. 114-133.
- Hollingsworth, S. (1988) Making field-based programs work: A three-level approach to reading education, *Journal of Teacher Education*, Vol. 39, No. 4, pp. 28-36.
- Houghton, S., Wheldall, K., Merrett, F. (1988) Classroom behaviours which secondary school teachers say they find most troublesome, *British Educational Research Journal*, Vol. 32, pp. 413-422.
- Hoy, W.K. (1968) The influence of experience on the beginning teacher, *School Review*, Vol. 76, 312-323.
- Hoy, W.K., Woolfolk, A.E. (1990) Socialization of student Teachers, *American Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 2, pp. 279-300.

- Hughes, M., Pinkerton, G., Plewis, I. (1979) Children's difficulties on starting infant school, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 20, pp. 187-196.
- Hui, E.K.P., Chan, D.W. (1996) Teacher's stress and Guided work in Hong Kong secondary school teachers, *British Journal of Guidance and Counseling*, Vol. 24, No. 2, pp. 199-208.
- Huberman, A.M., Miles, M.B. (1994) Data management and analysis methods. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*, Sage: London.
- Hycner, R.H. (1985) Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data, *Human Studies*, 8, 179-303.
- Jones, V. (1996) Classroom management, In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan.
- Justen, S., Strickland, H., Justen, J.E. (1995) Cooperating teachers' perceptions of problems experienced by student teachers, *People and Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 156-163.
- Kagan, M. D. (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers, *Reviews of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, pp. 129-169.
- Korostoff, M. (1999) Observing from the inside: teaching and learning in California's 20:1 reduced-size classrooms, *Teacher Education Quarterly*, Vol. 26, No.1, pp. 39-47.
- Kremer-Hayon, L., Ben-Perez, M. (1986) Becoming a teacher: the transition from teachers' college to classroom life, *International Review of Education*, Vol. 32, pp. 413-422.
- Kremer-Hayon, L. (1993) *Teacher Self Evaluation: Teachers in their own Mirror*, Boston: Kluwer.

- Labaree, D.F. (2000) On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy, *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, No. 3, pp. 228-233.
- Lapouse, R., Monk, M. (1964) Behavior deviations in a representative sample of children, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 34, pp. 436-446.
- Lewis, R., Lovengrove, M. (1988) Students' views on how teachers are disciplining classrooms. In Slee, R. (Ed.) *Discipline and schools*, Chapter 14, MacMillan: Australia.
- Lortie, D.C. (1975) *Schoolteacher: a sociological study*, University of Chicago: Chicago.
- Lunenburg, F.C., Schmidt, L.J. (1989) Pupil control ideology, pupil control behavior and the equality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 22, No. 4, pp. 36-44.
- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., Adair, V., (1996) Teacher stress in intermediate schools, *Educational Research*, Vol. 38, no. 1, pp. 3-19.
- Matus, D.E. (1999) An innovative strategy supports student teachers in urban secondary schools, *Clearing house*, Vol. 73, No. 1, pp. 37-46.
- Maxwell, J.A. (1996) *Qualitative research design: an interactive approach*. Applied Social Research Methods Series, Vol. 41, Sage, London.
- Mcgee, R., Silva, P.A., Williams, S. (1984) Behaviour problems in a population of seven year old children prevalence, stability and types of disorder. A research report, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 25, pp. 251-259.

- McLaughlin, M.W., Pfeifer, R.S., Swanson-Owens, D., Yes, S. (1986) Why teachers won't teach, *Phi Delta Kappan*, Vol. 67, No. 6, pp. 420-425.
- Merrell, K.W., Sanders, D.E., Poppinga, M.R. (1993) Teacher ratings of student social behavior as a predictor of special education status, *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 11, pp. 220-231.
- Merrett, F., Wheldall, K. (1987) Troublesome classroom behaviours, In Hastings, N., Schwieso, J. (Eds.), *New Directions in Educational Psychology*, Vol. 2: Behaviour and Motivation in the Classroom, London: The Falmer Press, pp. 37-48.
- Merrett, F., Wheldall, K. (1992) Teacher training and classroom discipline, In Wheldall, K. (Ed.), *Discipline in Schools. Psychological Perspectives on the Elton Report*, London: Routledge.
- Merrett, F., Wheldall, K. (1993) How do teachers learn to manage classroom behavior?, *Educational Studies*, Vol. 19, No. 1, pp. 91-106.
- Morse, J.M. (1994) Designing funded qualitative research. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage: London.
- Pigge, F., Green, B. (1978) Teacher competencies: need, Proficiency, and where proficiency was developed, *Journal of Teacher Education*, Vol. 29, No. 4, pp. 70-75.
- Ralph, E.G., Kasten, C., Lang, H. (1998) Hiring new teachers: what do school districts look for?, *Journal of Teacher Education*, Vol. 49, pp. 47-56.
- Raschke, D.B., Dedrick, C.V., Strathe, M.I., Hawkes, R.R. (1985) Teacher stress: The elementary teacher's perspective, *Elementary School Journal*, Vol. 85, No. 4, pp. 559-564.

- Reid, K. (1989) Discipline: the teachers' dilemma, In Jones, N. (Ed.), *School Management & Pupil Behavior*, London: The Falmer Press.
- San, M.M. (1999) Japanese Beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 25, No. 1, pp. 17-29.
- Schweisso, J. (1992) Discipline in schools: A concluding review, In Wheldall, K. (Ed.), *Discipline in Schools: Psychological Perspectives on the Elton Report*, London: Routledge.
- Short, P.M., Short, R.J., Blanton, C. (1994) *Rethinking Student Discipline*, California: Sage.
- Sieber, R.T. (1979) Classmates as workmates: informal peer activity in the elementary school, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 10, No. 1, pp. 207-235.
- Skinner, E.A. (1993) Motivation in the classroom: motivational reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year, *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), pp. 571-581.
- Stake, R.E. (1995) *The art of case study research*, Sage Publication: Thousand Oaks.
- Stones, E. (1989) Pedagogical studies in the theory and practice of teacher education, *Oxford Review of Education*, Vol. 15, No. 1, pp. 3-15.
- Strauss, A., Corbin, J. (1991) *Basics of qualitative research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage: London.
- Strauss, A., Corbin J. (1994) Grounded theory methodology. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage: London.

- Tamir, P. (1991) Views and beliefs of Israeli preservice teachers on teaching and learning, *Journal of Educational Research*, Vol. 84, No. 4, pp. 239-244.
- Troug, A.L. (1998) Principal's perspectives on new teachers' competencies: a need for curricular reform?, *The Teacher Educator*, Vol. 34, No. 1, pp. 54-69.
- Van Der Sijde, P.C., Tomic, W. (1993) A model for classroom management activities, *Education*, Vol. 113, No. 3, pp. 439-450.
- Veenman, S.A.M. (1984) Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*, Vol. 54, pp. 143-178.
- Veenman, S.A.M. (1987) Problems as Perceived by New Teachers, In Hastings N., Schwieso, J. (Eds.), *New Directions in Educational Psychology*, London: The Falmer Press.
- Waugh, D., McNamara, D. (1996) Classroom discipline: the effective contribution of tutors and mentor teachers to student teachers' practice, *Curriculum*, Vol. 17, No. 3, pp. 154-163.
- Werry, J., Quay, H. (1971) The prevalence of behavior symptoms in younger elementary school children, *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 41, No. 1, pp. 136-143.
- Wheldall, K., Merrett, F. (1988) Which classroom behaviour primary school teachers say they find most troublesome, *Educational Review*, Vol. 40, No. 1, pp. 13-30.
- Wheldall, K., Merrett, F. (1992) Effective classroom behaviour management: positive teaching, In Wheldall, K. (Ed.), *Discipline in schools: Psychological Perspectives on the Elton Report*, London: Routledge.

- Wilson, S.M. (1996) The secret Garden of Teacher Education, *Phi Delta Kappan*, Vol. 72, pp. 204-209.
- Yin, R.K. (1993) Application of study research, *Applied Social Research Methods, Series*, Vol. 34, Sage: London.
- Zeichner, K.M., Tabachnick, R.B. (1982) The belief system of university supervisors in an elementary student-teaching program, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 8, No. 1, pp. 40-54.
- Zeidner, M. (1988) The relative severity of common classroom management strategies: The student's perspective, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 58, pp. 69-77.