



המחנך כירח במקום המחנך כשמש

כיצד מחנכים בחינוך וולדורף מבססים "סמכות אוהבת" בכיתות
ה'ח'.

שם הקורס : רגשות בחינוך תשפ"ד

המרצה : ד"ר אילנית פינטו דרור

מגישה : אלה גבריאלי

אוגוסט 24

מבוא	שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת.
1	סמכות בחינוך	4.....
1.1	סמכות הגדרה	4.....
1.2	גורמים לקשיים ביצירת סמכות בחינוך בישראל היום	5.....
2	פתרונות ומענים ליצירת סמכות בבתי הספר	6.....
2.1	הסמכות החדשה חיים עומר	6.....
2.2	סמכות אכפתית – נל נודינגס	7.....
2.3	חינוך וולדורף וסמכות אוהבת - סמכות בחינוך וולדורף	8.....
3	שיטת המחקר
4	ממצאים	10.....
4.1	עבודה פנימית – להבין את הלמה	11.....
4.2	נוכחות – המחנך כירח במקום המחנך כשמש	12.....
4.3	קשר אישי ומקומה של השיחה	14.....
4.4	תמיכה ועבודת צוות	15.....
5	דיון ומסקנות
.....	שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת.
.....	שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת.
24	נספח א'- נוסח ראיון

מבוא

כשחיפשתי נושא לסמינריון שלי שאלתי את עצמי מהן השאלות שמטרידות אותי כמי שנמצאת בתחילת הדרך בעולם החינוך. אין ספק שהשאלה איך ניתן לייצר היום סמכות בכיתה, שמצד אחד תאפשר שקט וביטחון לילדים אך מהצד השני לא תהיה כוחנית, היא שאלה שמהדהדת בי כל הזמן.

במהלך שנות עבודתי בבית ספר וולדורף "שקד" יצא לי לעבוד עם מורים רבים, עם כאלה שהתקשו ביצירת סמכות בכיתה וגם עם כאלה שהצליחו להביא את הסמכות מתוך נוכחות שקטה ובוטחת. רציתי לדעת מה עושים מורים שמצליחים לייצר סמכות בכיתתם על מנת להצליח להשיג אותה? במה תלויה הצלחתם? השאלה נגעה בי בייחוד בהתייחס לגילאי היסודי הגבוהה והחטיבה, כיתות ה'-ח'. בכיתות אלו ראיתי כי הרבה פעמים הילדים נמצאים בשלב ביניים, הם כבר לא בעולם החלומי והאחדותי של הילדות המוקדמת אבל גם לא בעצמאות ובאינדיבידואליות הבוטטת של גיל ההתבגרות.

לתחושותי, דווקא בשל תקופת המעבר הזו בין ילדות לנעורים עולות שאלות מאוד עמוקות "עד כמה על המורים לתת חופש?", "מה מידת המעורבות של ההורים?", "איך ניתן להשתנות ביחד עם הילדים לאורך השנים?" ו-"מה תפקידו של הצוות הרחב בתמיכת המחנך?".

כדי להבין כיצד מורים מייצרים סמכות בכיתות ה'-ח' בחינוך פניתי תחילה לספרות בניסיון להבין מהי סמכות, מהן הבעיות בפנינו היום במאה ה-21 בישראל, אילו תאוריות קיימות לגבי יצירת סמכות מודרנית ומהם הפתרונות אותן מציעה הספרות. היה לי חשוב להביא את התמונה של משבר הסמכות היום בישראל כדי שעבודה זו לא תייצר בטעות תמונה אידיאלית המנותקת מאתגרי הזמן והמקום בו אנו חיים.

לאחר מכן ערכתי ארבעה ראיונות עומק עם מורים מחנכים, או שחינכו בעבר בחינוך וולדורף, בגילאי ה'-ח'. בראיונות ניסיתי להבין איך שאלות אלו פוגשות אותן. רציתי להצליח להשמיע את הקול של המורים הפוגשים את שאלת הסמכות יום יום בעבודתם בכיתה, ובכך לחבר את הידע התאורטי עם ניסיון החיים והנסיון המקצועי של המורים. ולבסוף ערכתי השוואה ודיון בין ממצאי הראיונות לספרות.

אני מקווה כי עבודה זו תצליח לשפוך מעט אור על הנושא, להביא את קולם של המורים ולתת כיוון חשיבה אחר ומותאם על סמכות למי שמחפש אותה.

1 סמכות בחינוך

1.1 סמכות הגדרה

שאלת העבודה הסמינריונית היא: "כיצד מורים בחינוך אנתרופוסופי מבססים סמכות בגילאי היסודי הגבוהה וחטיבת הביניים ה-ח"י?". על מנת לשאול שאלה זו נדרש מאיתנו להגדיר בתחילה מהי סמכות.

סמכות על פי האקדמיה ללשון עברית (2024) מוגדרת כ:

" כוח המסור לאדם או למוסד לקבל החלטות ולבצע פעולות ולדרוש ציות מן הכפופים להם ; תכונה של אדם – הנובעת מאישיות חזקה או ממומחיות או ממעמד – הגורמת לאחרים לסמוך עליו ולציית לו (בלועזית: אוטוריטה) "

הגדרה זו לסמכות הינה הגדרה מתומצתת, מתארת את הסמכות ככוח שיש לאדם על אדם אחר, אולם היא אינה מתארת את הסמכות בהקשר החינוכי או את הסמכות המודרנית אשר מכילה בתוכה מורכבות רבה.

עומר (2008) טוען כי הסמכות של היום, במאה ה-21 אינה אותה הסמכות שיכולנו למצוא עד המאה ה-20. עומר מגדיר את הסמכות הישנה בחינוך כסמכות שניתנה למבוגר באופן אוטומטי מעצם תפקידו. בעבר היה ברור כי למורים ולהורים ישנה סמכות ויכולת להחליט על חיי הילדים ללא עוררין. אולם היום אין כך הדבר, עומר מצביע על שתי סיבות עיקריות שבגללן לדעתו התערעה היום הסמכות. האחת היא עיבוד לגיטימציה של סמכות מבוגרים על ילדים על ידי החברה. השנייה היא כי אפיונים רבים של הסמכות הישנה אינם נתפשים כלגיטימיים כיום בעיני ההורים כמו עונשים פיזיים, הפחדה, דיסטנס וחוסר יכולת לקבל ביקורת.

בנוסף עצם נחיצותה של הסמכות עורערה בחברה המודרנית בצורה עמוקה. כבר בשנות ה-20 של המאה ה-20 הקים אלכסנדר ס. ניל (Neill) את בית הספר הדמוקרטי הראשון, בו הילדים אינם מחויבים למערכת שעות מוגדרת והמבוגרים עוברים לתפקיד של "מלווים" בלבד, כלומר הם לא אלה מחליטים החלטות עבור הילד אלא רק מיעצים לו (ניל, 2003/1960). תפישה מתירנית זו הלכה והעמיקה לאורכה של המאה ה-20. בשנות השישים והשבעים, סברו גישות חינוך רבות כי המתירנות, החופש והאהבה, הם הדברים היחידים הנחוצים לילדים, על מנת להתפתח באופן בריא. לעומת רעיון זה סטיינברג (2001) הראה כי מחקרים רבים שנעשו בשנות השמונים מצאו כי ילדים שגדלו בחינוך מתירני אופיינו באלימות, נשירה ממסגרות, ערך עצמי נמוך ועוד תופעות שליליות.

עומר מצביע על כך שהבעיה של החינוך מתירני היא שחינוך זה לא מכריח את הילד להתמודד עם קשיים ולהתגבר עליהם, דבר שהוא יכולת מפתח חשובה הנחוצה על מנת להתמודד עם אתגרי החיים. אם כך נשאלת השאלה כיצד בכל זאת ניתן לבסס סמכות היום, מהו קו האמצע שמצד אחד יאפשר לילדים לפתח ערך עצמי ויכולת התמודדות, אך מהצד השני יותיר די חופש ללא כוחניות.

עומר אומר כי כדי לבסס סמכות מיטיבה היום, במאה ה-21, נדרש מהמורים וההורים למצוא מקורות אחרים לסמכות ולבססה באופן שונה שאינו מסתמך על סמכות פיזית ומעמדית. על מנת

להעמיק בשאלה זו אבחן מהם הקשיים ביצירת סמכות בישראל היום ואילו מענים מציעות תאוריות שונות.

1.2 גורמים לקשיים ביצירת סמכות בחינוך בישראל היום

מורים וחוקרים רבים, דוגמת כהן עזריה (2020) טוענים כי כיום בישראל הסמכות הטבעית של המורים בבתי הספר הולכת ונחלשת, הסיבות להיחלשות הסמכות הן רבות ומגוונות, אך ביחד הן יוצרות תמונת מציאות עגומה בה מורים רבים אינם מצליחים לנהל את שגרת הלימודים בכיתה, ובכך נוצרות בעיות משמעת ואלומות.

ישנן סיבות רבות להיחלשות הסמכות, חלק מהחוקרים רואים את הגורמים כגורמים חברתיים. שרמר (2004) ויריב (2011) מדברים על כך כי סמכותם של המורים בתרבות הישראלית העכשווית, הולכת ופוחתת בשנים האחרונות וכי המורים לא זוכים לתמיכה חברתית והורית. שומר טוען שהבעיה נובעת מכך שתרבותם של הילדים שונה מתרבותם של המורים וכי פער זה מייצר חוסר אמון של התלמידים במוריהם. פינקלשטיין (2004) ויריב (2011) טוענים כי הסיבה לאותה שחיקה בעיני החברה קשורה למתן דגש מוגבר על זכויות הילד דבר שיצר חוסר איזון בין זכויות הילדים למורים, בכך מתערערת סמכותו הישנה של המורה.

גורמים נוספים עליהם מצביעים החוקרים הן סיבות מערכתיות הקשורות להתנהלות בתי הספר עצמם. כיום, לטענת פינקלשטיין (2004) ולנגברג (בתוך כהן עזריה 2020), לרוב המורים אין גיבוי מבתי הספר ומהנהלת בתי הספר, הם חווים גם חוסר גיבוי מבחינת החוק, סמכותם מרוסנת וכך גם יכולת התערבותם. אלפי קון (2007) כותב ב-"הד החינוך" על כך שלדעתו אחד משורשי הבעיה היא תוכנית הלימודים אשר לא מספיק מעניינת, לא דורשת מהמורה אקטיביות ולא מייצרת התלהבות ותשוקה בקרב התלמידים. וכך רבות מבעיות המשמעת נובעות משעמום וחוסר חיבור של התלמידים לשיעור. לדעתו השיטות החדשות של ניהול כיתה הן מניפולציות על התלמידים שלא פותרות את מהות הבעיה.

כהן עזריה (2020) מתמקדת בנקודת המבט של סמכות המחנך. בישראל נדרש המחנך להיות מנהל כיתה והתלמידים "שייכים" לו. המחנך אחראי על התלמיד מכל הבחינות, הלימודיות, החברתיות, האישיות, התנהלות בית ספרית והתנהלות מול מורים אחרים. כהן עזריה בדקה את הדברים אותם הגדירו מחנכים ביסודי כבעיות משמעת וראתה כי הם שונים מבעיות בתיכון, ולכן גם על הסמכות להתבטא עם דגשים שונים בהתאם לתופעות שונות. בעוד שבבתי ספר יסודיים מורות תיארו בעיקר קושי עם הפרעות בכיתה ואלומות של תלמידים, בתיכון נוספו גם תופעות של התמרדות, התנהגות לא מוסרית, שוטטות והתנהגות חסרת מטרה.

ישנן סיבות נוספות אשר אינן קשורות בהכרח להתנהלות החברה והמערכת אלא לאופן הפעולה של המורים עצמם בכיתות. יריב (2011), פסיכולוג חינוכי במקצועו, מדבר על כך שמורים נוטים לחשוב שהבעיה היא אצל התלמיד, בעוד שניסיונו מראה כי שינוי של הסביבה, או של הנורמות הכיתתיות היה אפקטיבי יותר. ממחקר שערך, בו ראיין יותר מ-200 תלמידים, עלה כי תלמידים נוטים להקשיב יותר למורים כאשר הם "מסכימים איתם על כללי המשחק".

שמעוני (1996) מדברת על כך שלתלמידים רבים ישנן סיבות חיים אישיות אשר גורמות להם לפתח בעיות משמעת והתנהגות. יריב (2011) מוסיף כי גם התנהגותו של המורה וטיפול לא נכון שלו

באקלים הכיתתי, יכול להחריף את המצב ואף לייצר בעיות משמעת. שימוש בסמכות ישנה כמו ענישה לא מותאמת, העדר מסרים חיוביים, כישלון לימודי, וחוסר בהירות בכללי ההתנהגות, כל אלו יכולים להוביל למצבים מורכבים בכיתה. (לנגברג בתוך כהן עזריה (2020). בנוסף לקשיים הרבים עמם על המורים להתמודד, ענבר פירסט (2013) מוסיפה כי מורים רבים לא פונים לקבלת עזרה ומעדיפים להתמודד עם הדברים לבד, דבר זה בטווח הרחוק פוגע בהם.

לסיכום ניתן להבין כי היום בישראל נוצר משבר עמוק בסמכותו של המורה, הסיבות להיווצרות המשבר הן רבות ועמוקות, אך נראה כי אין לא למערכת ובתי הספר ולא למורים עצמם כלים על מנת ליצור סמכות "חדשה" המותאמת לתרבות ולזמן בו אנו חיים.

2 פתרונות ומענים ליצירת סמכות בבתי הספר

לאור הפרק הקודם עולה עם כן השאלה: "איך ביכולתם של מורים לייצר סמכות כיום?". ואיזו סמכות עליה להיות בכדי להטיב עם התלמידים. ישנן גישות רבות המדברות על סמכות, אולם כדי לבחון שאלה זו אביא כאן שלוש תאוריות מרכזיות. התאוריה של חיים עומר הנקראת "הסמכות החדשה", התאוריה של נל נודינגס - "פדגוגיה של אכפתיות" ואת תפיסתו של רודולף שטיינר על "סמכות אוהבת".

2.1 הסמכות החדשה חיים עומר

ספרו של חיים עומר "הסמכות החדשה – במשפחה, בבית הספר, בקהילה" (2008) עוסק בסמכות אותה נדרשים המורים כיום לגבש. עומר כותב כי הסמכות הישנה התבססה על היררכיה מובנית ועל כן היא אינה אפקטיבית כיום. על מנת לייצר את הסמכות החדשה, אשר תאפשר למורים ליצור סביבה בטוחה המאפשרת אוירה לימודית וחברתית מטיבה, להילחם באלימות, לקבוע את נורמות ההתנהגות, על המורים לפעול מתוך ארבעה עקרונות מנחים:

- **גיוס תמיכה ובניית בריתות** - לקבל "גב" וסיוע מהנהלת בית הספר ומהיועצת במקרים מורכבים, לשפר את מערכות היחסים בצוות ולקבל תמיכה מהקולגות שלהם, לבנות שיתופי פעולה ומערכות יחסים תומכות עם ההורים. רק אם שלושת מערכות התמיכה האלה יפעלו כראוי יוכל המורה להתמודד עם הדברים בדרך בה לא ירגיש בודד.
- **נוכחות** - נוכחותם של המורים במרחב היא נקודה חשובה ביותר, רק מורים אשר יהיו נוכחים ומעורבים בהפסקות והמעגלים השונים בחיי הילדים, משפחה וקהילה, יוכלו ליצור סמכות נוכחת ומיטיבה ללא שימוש באמצעים כוחניים. הנוכחות היא נוכחות פיזית, רגשית, בין אישית, התנהגותית וגם נוכחות ברשת.
- **קשר עם הילדים** - לאחר ביסוס קשרים חזקים ויציבים בין המורים להורים וביסוס סמכות הצוות, יש לבסס ברית וקשרים בין אישיים חזקים עם הילדים. כך הילדים ירגישו כי ביכולתם לסמוך על המבוגרים וכי הם פועלים לטובתם.

- **פיתוח תחושת אחריות בקרב הילדים** - בנוסף רק כאשר הילדים ירגישו מעורבים ואחראיים על סביבת המחייה שלהם בין אם היא פיזית או חברתית יפחת המאבק בין המורים לתלמידים.

2.2 סמכות אכפתית – נל נודינגס

בשלושת העשורים האחרונים התפתחה גישת "הדאגה והאכפתיות" בפסיכולוגיה ובפילוסופיה, בבסיסה, תאוריה זו מושתתת על תפיסת ההתפתחות המוסרית של קרול גיליגן שחקרה בעיקר נשים להבדיל מקולברג שפיתח את רעיונותיו בהעדפה ברורה לגברים, ראתה בהתפתחות מוסרית כראייה כוללת של המארג החברתי ולא כהתפתחות ליניארית אבסולוטית כפי שטען לורנס קולברג לפניו. (נודינגס, 2008) מה אומר הרעיון הזה של התפתחות לינארית?

גישת "הדאגה האכפתית" מבוססת על מערכת יחסים של דאגה אכפתית, כך שיש את הצד הדואג ואת הצד שדואגים לו. על מנת שדאגה אכפתית תצליח להתקיים ישנם שני תנאים עיקריים: הראשון הוא שהצד הדואג יהיה פתוח ויקשיב לצרכיו של האדם לו הוא דואג. התנאי השני הוא שהצד שדואגים לו יכיר בדאגה של הצד הראשון ויגיב בצורה חיובית. כלומר יחסי דאגה ואכפתיות הם תולדה של מערכת יחסים שלרוב תתקיים בה הדדיות מסוימת. נודינגס (שם) מדגישה את המורכבות של הדאגה ביחסים לא שוויוניים, כאשר צד אחד נמצא כמעט תמיד בעמדת הדואג והצד השני נמצא בצד שדואגים לו, כמו יחסי מורה תלמיד. נודינגס אומר כי ביחסים לא שוויוניים אין התגובה החיובית חייבת לכלול הכרת תודה באופן מובהק.

נודינגס (שם) מדברת על כך שכיום בתי הספר מקדמים את ערכי המקצועיות וההישגיות על פני דאגה, אכפתיות ופיתוח אקלים מוסרי. מה שמקשה מאוד על מורים שרוצים לפעול אחרת. אם כן, כיצד מורים יכולים לפתח מתודות הוראה שמבוססות על דאגה ואכפתיות? נודינגס מנסה לשרטט את עיקרי קווי דמותו של המורה האכפתי וטוענת כי: המורה האכפתי יעדיף לנהל את שיעוריו על פי תוכנית לימודים שתתחשב בהידברות עם תלמידיו ולא מתוך יעדים שיגיעו מהמוכן. אין הדבר אומר שמורים אלו יניחו לתלמידיהם לעשות מה שעולה על רוחם אלא יבצעו מהלך אינטגרלי של הדברות ורפלקציה על מעשיהם. נודינגס מדגישה את מידת הפתיחות והגמישות שעל המורה לגלות, בכל הנוגע לשיטות הלימוד שלהם ולשיח עם התלמידים. כלומר גם אם המורה אינו מאמין בתמריצים, אך הוא מרגיש כי הדבר ייטיב עם תלמיד מסוים, לתקופה מוגדרת עליו לעשות כן. אם אנסה לזקק את דבריה, על הלימוד להיות קשור לתלמידים הספציפיים אותם אנו מלמדים. לנבוע מתוך המפגש האנושי והחד פעמי שמתרחש בין מורה לתלמידיו. זאת מתוך הבנה של אילו תכונות וערכים המורה חושב שייטיבו עם תלמידיו בחייהם הבוגרים ומתוך שמירה על החופש של התלמידים.

כמובן שאין המורים יכולים להתעלם מהמערכת בה הם עובדים, עליהם למצוא דרך לעבוד בתוך המערכת ולשאוף לשנותה, כך שיוכלו למצוא גם דרכים אלטרנטיביות להערכה והצבת יעדים מותאמים עבור תלמידיהם. נודינגס מוסיפה כי על המורים להיות אחראים על צמיחתם של תלמידיהם כבני אדם שלמים ועל כן עליהם לפתח שיטות הוראה המשלבות דיסיפלינות רבות ומפתחות יכולות שונות בתלמידיהם.

בהסתכלות על עבודה עם תלמידים בוגרים יותר נודינגס (שם) אומרת כי עלינו לשמור על אותן איכויות של הקשבה ואכפתיות ויצירת קשר קרוב עם תלמידנו, למרות שנראה לנו כי התנהגות זו מתאימה יותר לילדים צעירים בלבד. יחד עם זאת עלינו להכיר בעצמאות ההולכת וגוברת של תלמידנו ועל כן לשים דגש רב על התבוננות ושיח.

נודינגס (1992, 2007) מוסיפה כי על מנת לייצר מערכות יחסים אכפתיות עם התלמידים, על המורים ללוות את התלמידים מספר שנים על מנת שיוכלו ליצור קשר קרוב ואינטימי. נודינגס אומרת כי בית הספר צריך לתפקד כמו משפחה, וכי עליו להיות קהילה אכפתית. אשר תיתן לתלמידיה ביטחון אך היא גם מדגישה כי על הקהילה להיות חופשית ולשמור על האינדיבידואליות אל כל אחד בתוכה. (נודינגס, 2023)

בספרה "אוויר וחינוך" (שם), מדברת נודינגס על המשמעות של מציאת הרוח בחיים, בחיי היומיום ועל כך שכדי לחנך את תלמידנו לחיים טובים עלינו למצוא את החיבור לרוח בעצמנו ולהנחיל אותו לתלמידנו. נודינגס לא מדברת על מדיטציה אלא על קשר בלתי אמצעי עם העולם ומציאת הרוחני שבו. "לרוחניות יומיומית, יש את היכולת לתרום רבות לתחושת האוויר שלנו". (נודינגס, 2023, 177). אולם נודינגס כן מזהירה מכך ששקיעה ברוחניות יכולה להסיט אותנו מעיקרה של השליחות הציבורית, ניהול מערכות יחסים משמעותיות.

2.3 חינוך וולדרוף וסמכות אוהבת - סמכות בחינוך וולדרוף

ד"ר רודולף שטיינר יסד את חינוך וולדרוף על בסיס רעיונותינה של התנועה האנתרופוסופית בשנת 1919. תפיסת העולם האנתרופוסופית היא תורה רוחנית מכאן נובע כי ביסודה של גישת החינוך האנתרופוסופית עומדת השאיפה לחנך את הילד מתוך אותה תפיסה, על מנת שהוא יוכל לממש את ייעודו בתור אינדיבידואל חופשי. בבסיס החינוך האנתרופוסופי שטיינר מניח את עבודתו הפנימית של המחנך ואת מסע ההתפתחות האישית שלו. כמו כן שטיינר מתווה עקרונות בסיס עליהם חינוך וולדרוף צריך להיבנות (Steiner, 2007)

2.3.1 עקרונות הבסיס של חינוך וולדרוף

ראייה התפתחותית: על מנת להצליח להביא דבר זה לידי ביטוי פיתח שטיינר תאוריה התפתחותית הרואה בילד ישות משתנה. שטיינר מחלק את החיים לשביעונים, חלוקה של מקטעים של שבע שנים. את הילדות שטיינר מגדיר מגיל 0-21, כך שבחלוקה פנימית ישנם שלושה שביעונים של ילדות. (שם), שטיינר מגדיר את הילדות המוקדמת מרגע הלידה עד גיל שבע, שלב הילדות הוא מגיל שבע עד ארבעה עשרה ומגיל ארבעה עשרה עד גיל עשרים ואחת זה גיל ההתבגרות.

ראייה הוליסטית: שטיינר מדבר על ראיית הילד כישות שלמה המורכבת מגוף, נפש ורוח, על המורים לטפח את כל חלקיה של הישות (שטיינר, 2007, 1919). על מנת ליישם גישה זו שטיינר מדבר על איזון בין תחומי לימוד שונים, תוך ביטול ההיררכיה בין המקצועות. כך ייווצר לילדים בסיס רחב ורב תחומי. (שטיינר, 2015). כמו כן שטיינר מדבר על ראייה של הילד בהתחשב בכל המישורים של חייו (שטיינר, 1936).

חוויה אומנותית כחלק מתהליך הלמידה: שטיינר ראה באומנות חלק בלתי נפרד מתהליך הלימוד. שטיינר דיבר על לימוד תחומי אומנות רבים במהלך יום הלימודים, אולם אין הכוונה כי ילדים ילמדו רק אומנות אלא שכל דבר שילמדו יעשה בצורה מלאת חיים וישלב אומנות כמתודיקה מרכזית בדרכי הלימוד. בנוסף שטיינר הדגיש את חשיבות טיפוח האסתטיקה בכיתה ובמרחב בית הספר. (שטיינר, 2015, גולדשמיט, 2008).

עבודת צוות- קולגיום: שטיינר דיבר על כך שבתי ספר וולדרוף צריכים להיות מנוהלים בצורה שיתופית על ידי כלל הצוות, תוך נתינת אוטונומיה ככל הניתן למורה ויצירת תחושת אחריות של המורה הן כלפי תהליכי הלמידה והתהליכים אותם עוברים הילדים והן כלפי בית הספר כולו. (גולדשמיט 2021).

2.3.2 סמכות בחינוך וולדרוף

בהתאם לחלוקה לשביעונים השונים, שטיינר נתן הנחיות לבניית סמכות מותאמת לכל גיל. כלומר, על אנשי החינוך לפעול באופן שונה עם ילדי הגן, ילדי בית הספר היסודי והחטיבה ועם ילדי התיכון. כל גיל צריך לקבל סמכות באופן שונה כך שיוכל להתפתח בצורה המיטבית.

בגיל הרך, עד גיל שבע, שטיינר מדבר על כך שהסמכות נוצרת מעצם כך שהילד חווה את העולם כחלק ממנו, הוא לומד את כל הדברים מתוך חיקוי המבוגרים והסביבה בה הוא נמצא. אך על כך לא ארחיב באריכות בעבודה זאת.

על פי הגישה האנתרופוסופית בין גיל שש לשבע מתחיל אצל הילד תהליך בו הוא מפנים כללים ומפתח חוש צדק, הוא יכול לקבל את הכללים של העולם התרבותי מסביבו. שטיינר אומר כי ההליכה אחרי בר סמכא בגיל זה היא טבעית וכי הקשר האינטימי עם המבוגר הוא אחד מעקרונות המפתח בשנים אלו. על כן בשביעון השני שטיינר מדבר על סמכות אוהבת, כלומר מצד אחד על הסביבה החינוכית להיות סמכותית ובעלת חוקים ברורים, מהצד השני בעלת אווירה נעימה עם קשר אישי, ראייה והקשבה לצרכיו המשתנים של הילד (גארברט, 1997. גולדשמיט, 2008). שטיינר (1907) טוען כי הילד לא צריך הוכחות אינטלקטואליות אלא לימוד מתוך תמונות חיות על כן האופן בו מלמד המורה הוא חשוב ביותר. "הילד איננו צריך עדיין את הלוגיקה, הילד צריך אותנו הוא צריך את אישיותנו" (שטיינר 1998, 16). ברגמן (1963) מוסיף כי אהבה למחנך והליכה אחריו מאפשרת למחנך "לזרוע זרעים עמוקים", וכי סמכותו של המורה נבנית על ידי עבודה אומנותית וריתמית, אותם הזרעים יבשילו לכדי חופש, עצמאות, מוסריות ביטחון רק בבגרותו של האדם.

גארברט (1997) כותב כי בגיל ההתבגרות רודולף שטיינר מדבר על כך שנערים ונערות בשביעון השלישי יוכלו לקבל סמכות רק מתוך "הליכה אחר מופת" אותם הנערים בעצמם צריכים לאמץ. המורה אינו יכול לצפות עוד שהילד ילך אחריהם באופן טבעי כשם שקורה בשביעון השני. על כן, החינוך העצמי של המורה הוא קריטי על מנת שהנער יוכל "לבחור בו". הנערים, כך אומר שטיינר, מחפשים את "האמת" ומחפשים לראות כושר שיפוט אצל המבוגר, לכן האמונה של המורה בדרכו האישית היא חשובה ביותר על מנת שיוכל לשמש דוגמה. הנערים בגילאים אלו משתוקקים לחשיבה על העולם ולהבנתו בצורה מופשטת, שטיינר אומר שהשאיפה לאמת, לנתינת תחושת הבנה והחלה, לצד גבולות לנערים יכולה לתת מענה לסערות הנפשיות, לדיכוטומיה ולקיצוניות המאפיינות את הגילאים האלה. דבר נוסף שמשתנה במעבר לשביעון זה הוא שהעבודה בכלל המישורים נהיית אישית יותר מול כל תלמיד וכי על המחנך לא לקחת ברצינות רבה מידי התנהגויות של חוצפה

ובדיקת גבולות. על המחנך לדעת שזהו חלק מתהליך טבעי של בניית הזהות האינדיבידואלית של כל תלמיד. גארברט מוסיף כי בכיתות י"א ו-י"ב הקשר בין המורים לתלמידים נהפך לקשר בין שני מבוגרים כאשר אחד מהם מבוגר יותר, על כן הדברים צריכים להתנהל מתוך כבוד הדדי וכי על המחנך לכבד את עצמיותו וחירותו של התלמיד.

3 שיטת המחקר

שיטת המחקר בעבודה זו היא שיטת מחקר איכותנית. שיטת מחקר הבאה לבחון תהליכים ותופעות חברתיים ולנסות להבינם דרך נקודת מבטם וסיפורם האישי של אנשים הקשורים לנושא הנחקר. נקודת המבט במחקר האיכותני היא צרה וממוקדת ושואפת להיכנס לעומקם של הדברים לעומת מחקר כמותני השואף לבחון את התופעות לרוחב. בנוסף במחקר האיכותני דעתו של החוקר וקולו האישי נשמעים גם הם תוך ניסיון שלו להבין ולתת פרשנות לתופעות ולתהליכים אותם הוא חוקר. (חזן ונוטוב, 2013).

על מנת לבחון את השאלה "כיצד מורים בחינוך וולדרוף מבססים סמכות בכיתות ה'-ח'?" ערכתי ארבעה ראיונות עומק חצי מובנים, כלומר חלק מהתשובות היו בהתאם לשאלות ספציפיות ששאלתי וחלק נבעו באופן טבעי מתוך השיחה. על מנת לשמור על פרטיותם של מורים כל השמות בעבודה זו הם שמות בדויים. כל ראיון ערך קצת יותר משעה והוא נעשה עם מורים ותיקים ומנוסים אשר עדיין מלמדים באופן פעיל ושחינכו כיתות בגילאי ה'-ח' בחינוך וולדרוף שלושה מהמורים מחנכים בבית ספר שקד בטבעון והרביעית, מירב, מחנכת בבית ספר זומר שנמצא ברמן גן.

בחרתי לראיין רק מחנכים מתוך מחשבה כי הקשר האישי בין התלמידים למחנך בגילאי היסודי והחטיבה הוא לרוב הקשר המשמעותי ביותר, נוסף לכך שכיום מחנכים הם אלו "שמנהלים" את כיתתם ולרוב הם אלו שיהיו בקשר ההדוק ביותר עם ההורים ושאר מורי המקצוע. בנוסף כל המורים נבחרו מתוך היכרות אישית איתי או מהמלצות של קולגות, בחרתי מורים שידעתי כי כיום הכיתות שלהם הם כיתות בעלות אווירה טובה וכי ניכר שהתלמידים מקבלים את סמכותם, רציתי להבין איך למרות כל הקשיים הם מצליחים ליצור את אותה "סמכות אוהבת" בכיתות שלהם. המורים נשאלו על תפיסת עולמם, ועל החוויות וההתמודדויות השונות לאורך השנים. (מצורף מבנה הראיון בנספח א'). לאחר תמלול הראיונות בחנתי את הנושאים המשותפים שעלו בשיחות השונות ומתוכן צמצמתי ארבע תמות מרכזיות..

לאחר קיום הראיונות והוצאת התמות ערכתי השוואה בין התמות השונות לתאוריות אותן בחנתי בסקירת הספרות. בחנתי את נקודות השוני והדמיון על מנת לייצר תמונה רחבה ומעמיקה העונה על שאלת המחקר, "כיצד מחנכים בחינוך וולדרוף מבססים 'סמכות אוהבת' בכיתות ה'-ח'?"

4 ממצאים

כפי שדנתי בסקירת הספרות שאלת סמכותו של המורה בבית הספר כיום הינה שאלה מורכבת ביותר. מצד אחד הסמכות הישנה אינה קיימת יותר אך מהצד השני הילדים זקוקים לסמכות. המורים ענו על השאלות מתוך תפיסת עולמם האישית, וגם מתוך היותם מורים בחינוך וולדרוף אשר התפיסה החינוכית שלהם נובעת מתוך האנתרופוסופיה. אין ספק שאילו הייתי שואלת את

אותן השאלות מורים בחינוך ממלכתי רגיל או ממלכתי דתי הייתי מקבלת תשובות שונות לשאלות אלו, אך אני סבורה שבתשובות שלהם הייתה חוכמה וניסיון רב ממנו כל מחנך באשר הוא יכול ללמוד.

להלן התמות המרכזיות שעלו מתוך השיחות השונות:

4.1 עבודה פנימית – להבין את הלמה

אני רוצה לפתוח את הפרק בדבריו של אורן, מחנך ותיק שמלמד כבר 30 שנה בחינוך וולדרוף, "כשבן אדם מחנך את עצמו אז הוא אוהב ילדים - כשבן אדם מחנך את הילדים, אז הוא אוהב את עצמו. במובן זה-זה מין היפוך כזה. אם אתה רוצה באמת לעשות עבודה רוחנית, אתה חייב קודם לעשות חינוך עצמי לעצמך". אני חושבת שהמשפט הזה מחזיק מבחינתי את המהות כולה, מהות שחזרה בכל הראיונות, כדי לחנך ילדים, על המורים לחנך את עצמם. אחרת ההוראה נשאר כדבר טכני ללא חיים. אולם, המציאות לא כל כך פשוטה, מורים רבים נתקלים בגילאי היסודי הגבוהה והחטיבה, בסערות רבות אותם הילדים עוברים.

כאשר שאלתי מה הם עושים כדי לשמור על מרכז וסמכות, מורים רבים ענו כי על מנת להתמודד עם הסערות הרגשיות בגילאים אלו הם עושים עבודה פנימית ומדיטציות. בנוסף בגלל שבחינוך וולדרוף המחנך מלווה את הכיתה הרבה מאוד שנים (מכיתה א' עד כיתה ח'), מורים רבים דיברו כך שעבודה פנימית באה לידי ביטוי בכך שהמורה מצליח להשתנות ביחד עם הילדים ולמרות ההשתנות להישאר כל הזמן עם מרכז יציב. מירב, שמחנכת כ-15 שנה וחניכה מחזור אחד מכיתה א' עד כיתה ח', מתארת את העבודה הפנימית והשלווה שעל המחנך למצוא בעצמו וכיצד עבודה זו יוצרת סמכות בכיתה:

מירב: "את צריכה לעשות הרבה התפתחות בכל פעם מחדש. ולא לקחת מובן מאליו את הדברים, גם מי שעשה מחזור. הכיתות הגבוהות הרבה פעמים הן מאוד סוערות, גם חברתיות וגם לימודיות. המחנך צריך למצוא שלוה נפשית ופנימית. ממש להבין שהקאוס הוא חלק מהסדר, לקרוא הרבה על הדברים האלה. להבין שהסערות האלה הן חשובות, ולראות איך אפשר שם לצלוח אותן, צריך לעמוד איתן גם בסערה. חשוב, זה מה רוצים לראות, כשאתה עומד איתן. דמות שהם יכולים לסמוך עליה".

אותן סערות עליהן מדברת מירב מציבות פעמים רבות את המורים מול מצבים מורכבים של בלגן, כאוס וחוסר שלמות. ניתן לשמוע מדבריה של מירב שהשלב הראשון של ההתמודדות עם אותו בלגן הוא העבודה הפנימית שהיא עושה עם עצמה כדי לבין שזהו חלק מהגיל ומההתמודדות שלו. אביגיל, מורה בכיתה ו' בבית ספר שקד, מתארת את אותה קבלה של הכאוס: "זה באמת גורל משותף שאתה מנסה בתוכו להיות בסדר, אפילו לא טוב, אפילו לא מוצלח, אני חושבת שאם אני מצפה להיות פרפקציוניסטית נגיד, אין סיכוי שאני אצליח. כי זה לא אפשרי עם ילדים. שם העבודה הפנימית שלך אתה צריך לקחת את הילדים ללילה (לעשות מדיטציה)".

אביגיל מדברת על כך שחלק בעצם מלקבל את הכאוס זה גם לקבל את חוסר השלמות, גם של עצמך וגם של הילדים. הרבה מורים דיברו על השינוי אותם עוברים הילדים, הם כבר לא נמצאים במקום האחדותי עם העולם, זהו שלב מעבר בתוך השבועון השני, בו הילד מתחיל כבר לראות את המבוגר

כנפרד, כמו שהוא, ולא כמישהו שהוא ילך אחריו בכל מחיר, בעיניים עצומות. על כן על הסמכות של המורה להשתנות, היא

הופכת להיות יותר אנושית. חלק מההתהליך זה לאפשר לתלמידים לראות את הפגמים של המורה. אביגיל מסבירה: "הסמכות שלך נהיית בתור שותף נוסף לשיח, שאולי יש לו קצת יותר ידע, אולי הוא קרא המון דברים לפני כי הוא בא ללמד את זה. וגם אני מוצאת את עצמי, לא אחת אומרת להם: 'אין לי תשובה לזה, אני אבדוק, אני אחזור אליכם, תשאלו גם אתם'. אני חושבת שלנערים ונערות בגיל מ-ו', חשוב לשמוע את המחנך שלהם, אומר שהוא לא הכל יודע... שהוא גם לומד כל הזמן, שהוא טועה, שהוא בוחן את התיב שהוא הולך בו ורואה אם הוא מתאים, ואז יש להם על מי לסמוך, כי זה אותנטי."

בדבריה של אביגיל ניתן לשמוע כי מורה שעושה עבודה פנימית ומתפתח צריך כל הזמן לשאול את עצמו שאלות ולבחון את הדרך שלו, אז הוא יצליח לפגוש את הילדים ממקום אמיתי, ובכך ליצור סמכות באופן אותנטי. מורים רבים דיברו על כך שאותה עבודה פנימית לא מתבטאת רק בתגובות הריגשיות שלהם כלפי התלמידים אלא בבחינה של מה הם מלמדים ומביאים לכיתה. כל המורים דיברו על כך שתוכנית הלימודים בחינוך וולדורף לא נועדה רק כדי ללמד את הילדים חומר, אלא על מנת לפגוש את המצב ההתפתחותי, ואת השאלות הפנימיות שחיות בילדים המתפתחים בכל זמן ולתת לה מענה. בשל כך על המורה לא להתעמק בחומר כחומר מקצועי אלא כמשהו כולל ומקיף. על המורה לשאול "למה אני מלמד את הדבר שהבאתי היום לכיתה ולא איך אני מלמד אותו". אורן מתאר איך לימוד דברים שהילדים יכולים להתחבר אליהם ברמה העמוקה, יוצר את הסמכות של המורה, ומביא דוגמה מהכיתה: "אם אני מביא דברים מדויקים אז יש לך תובנה עמוקה אמיתית על החיים, על עצמך, למדת משהו. למשל אם אני מביא את סיפורי יוון סביב גיל עשר אז בעצם אני אומר להם בלי מילים: 'אתם רואים אני בעצם מספר לכם את ההתפתחות של התודעה האנושית, היא מאוד מקבילה להתפתחות שלכם'. דוגמה: סיפרתי להם על יוון אותה מדינה, אותה ארץ, אותה תרבות, אותה דת, אותה שפה, אבל ערים, ערים, ערים. כל הזמן רבים ביניהם [...]"

- ילדה אחת אומרת לי "ווי מה זה איזה מטומטמים הם"
- "אוקיי ומה קורה פה בכיתה? אותה כיתה, אותה שפה, אותה תרבות, מה אתם לא רבים כל הזמן ביניכם?"
- "ווי אנחנו כמו היוונים"

בעצם הילד יכול להגיב אני סומך על המורה הזה, כי הוא בעצם מלמד אותי דברים אמיתיים על העולם, ולא ידע על העולם ידע טכני מת כזה."

4.2 נוכחות – המחנך כירח במקום המחנך כשמש

אחת האמירות שחזרה על עצמה שוב ושוב בראיונות היא: "סמכות זה כשהילד יודע שיש לו על מי לסמוך". מורים רבים דיברו על כך שכדי שהילדים יסמכו עליהם, יקשיבו להם ויפנו אליהם לעזרה והדרכה, הם צריכים להיות נוכחים במרחב. גם נוכחות פיזית אבל גם נוכחות פנימית. להיות ביכאן ועכשיו, להיות פנויים עבור התלמידים. המורים הדגישו שלהיות נוכח זה להיות מעורב וכך אפשר לתת לתלמידים מענה. מירב מתארת את הבסיס לאותה נוכחות וכיצד היא מתורגמת לסמכות:

"נוכחות זה קודם כל הרגע שבו אני רוצה, אני בחרתי להיות שם - בכיתה. אני שמה בלב שלם, אני מביאה לשם חום, אני יכולה להביא לשם את כל האישיות שלי. זה יכול להיות כעס וזה יכול להיות שמחה, זה יכול להיות עצבנות וזה יכול להיות אותנטיות. זאת הנוכחות. [...] המפגש האנושי שקורה פה יום יום [...] הוא אבן היסוד של הסמכות".

בנוסף לבחירה היומיומית שעל המורה לעשות ולהיות בכיתה, עלה בשיחות רבות ההכרח של המורים להיות נוכחים גם בזמנים בין השיעורים וגם מחוץ לשעות בית הספר. הילה, מורה מעל 30 שנה בבית ספר שקד, מתארת את הנוכחות הפיזית שעל המורה לאמץ: "סמכות נוצרת כשמישהו בא להתלונן על משהו או על מישהו ואז את מטפלת בזה. כי אם לא, הם יפסיקו לבוא אלייך כי הם יחשבו שזה לא עוזר במילא, לדוגמה ילדה באה אלי ואומרת 'הוא אמר לי מטומטמת' ואני אומרת לה 'תודה אני אטפל' [...] ואני מטפלת".

"אני צריכה להיות גם בהפסקות כל הזמן שם. כדי לתת להם את ההרגשה שזה חשוב לבוא אלי [...] מורים שלא מטפלים בדברים ילדים מפסיקים לבוא אליהם. [...] את כל הזמן צריכה להיות עם היד על הדופק, לפשר, לגשר, להגיב". מדבריה של הילה ניתן לראות את חשיבותה של הנוכחות הפיזית וכי נוכחות פיזית מאפשרת לילדים בסיס לדעת שיש להם אל מי לפנות כשהם צריכים. לדעת שאם ישנם ריבים בכיתה או בעיות חברתיות המורה יהיה שם לסייע להם בפתיחה של הדברים. אביגיל מוסיפה על כך ומתארת איך הנוכחות של המורה מתבטאת אחרי שעות הלימודים: "אני לא יודעת כמה אני מורה טובה מבחינה לימודית אבל אם הם מרגישים שאני שם כל הזמן בשבילם, אפילו בחופש שהם יודעים שהם יכולים להרים אלי טלפון, ולבקש עזרה, בכל דבר, זה מה שחשוב לי".

אולם ברור שהנוכחות הפיזית היא רק חלק מהעניין, בראיונות רבים עלה כי כדי שתלמידים יקבלו את סמכותו של המורה עליהם להרגיש גם שהמורה נוכח אבל גם שהוא רואה אותם. מורים רבים דיברו על כך שבכיתות היסודי הגבוהות והחטיבה המורה צריך להשתנות ולקחת צעד אחורה ויותר ללוות את הילדים. אורן, שמחנך כיום כיתה ה' מספר: "אני יושב במגרש והתלמידים באים לדבר איתי וצחוקים ואני מתעניין בנושאים שמעניינים אותם. לדוגמה אני יודע שיש לי הרבה ילדים שאוהבים כדורגל, אז אני פשוט התחלתי לקרוא על שחקנים ועל משחקים, [...] גם עם בנות למדתי על הרבה דברים, ואז יש לי שיח איתם שהוא לא קשור לשיעור עצמו. כאילו שיח יותר ממורה. ככה אני מצליח להשחיל הרבה פעמים דברים נוספים. לפעמים אני מרגיש שאני כמו מנטור".

אורן מתאר משהו יותר רך מהסמכות הישנה והנוקשה, סמכות יותר קשובה שמלווה את התלמידים מההיקף, נוכחות שקטה, נוכחות שמצליחה להכיל עניין בעולמם של הילדים והומור. מירב מוסיפה ואומרת שלצד הנוכחות המתמדת המורה צריך לדעת להשתנות עם השנים, לקחת צעד אחורה ולאפשר לילדים מרחב של נשימה וטעות. ככל שהתלמידים גדלים כך המורה צריך לגייס יותר את הנוכחות של התלמידים עצמם ולהיות דמות מלווה בתהליכים אותם הם עוברים: "בכיתות הצעירות אני בשבילם כמו איזה מין שמש כזאת בתחילת הדרך. אחר כך כשהם גדלים זה כבר הולך ונהיה הפוך. אני יותר ירח מאשר שמש. יותר משקפת את הדברים [...] בכיתות הגבוהות אני כמו יותר הולכת לאחור אני יותר בנוכחות אחורית ושקטה [...]. בכיתות יותר גבוהות חשוב לתת להם לנהל את הדברים הרבה פעמים בעצמם. אנחנו צריכים להבין שאנחנו צריכים לשחרר את הדברים, ולאפשר להם להתנסות בהם"

אולם ברור כי הדברים אינם כה פשוטים, כששוחחנו על נושא הנוכחות והצורך של מורים לתת מענה לתלמידים שלהם עלו הרבה קשיים. כמורים אנו נדרשים להגיב כל הזמן על אירועים מאתגרים מאוד, ושאלת הגבולות ומתי אני שם את הגבול נהיית שאלה אקוטית. מורים רבים דיברו על כך שחלק מהנוכחות והסמכות שלהם היא גם לדעת להיות גבול עבור התלמידים, לא להיבהל להיות קיר יציב, שקט, ובטוח. וכי הדבר שמאפשר בסיס לגבולות הם החוקים של המרחב, של הכיתה ושל בית הספר.

אורן מתאר: "יש חוקים למרחב, ובתוך החוקים האלה יכול להיות המון חופש, אבל יש את החוקים ואי אפשר לשבור אותם. חייב להיות גבולות, אם אין גבולות יש אנרכיה. גבולות זה דבר בריא. אבל אם הגבולות מאוד נוקשים זה לא טוב. אחרת אתה מייצר גם משהו שהוא חסר חיים. אם יש גבול, ובתוך הגבול יש הרבה משחק ומרחב תנועה, אז התחושה היא טובה ואז נוצרת סמכות". ניתן להבין מדבריו של אורן שחוקים ברורים מאפשרים לתלמידים לדעת מהם גבולות הגזרה, חוקים ללא נוכחות של מורה, שמלווה את התלמידים ומגיבה כאשר החוקים נחצים, לא יעילים במיוחד. שאלתי את אורן כיצד הוא מתמודד עם מקרי אלימות בכיתה או שיש גבולות שנחצים, הוא תיאר לי תלמיד שהיו לא בעיות התנהגות ואיך הוא היה מגיב כאשר הוא היה מרביץ: "אני לא נותן עונש, ולא סנקציות. גם אם הוא ירביץ זה לא משנה, זה לא יעזור אם אני אתן עונש לילד שהדרך היחידה שלו להתבטא כרגע היא להרביץ. אז זה לא עונש אבל כן עצירה, גבול. אני יכול להגיד לו: 'עכשיו הרבצת, אז בוא ננוח רגע שתי הפסקות ממשחק'. זה קבוע מראש. זאת אומרת זה תוצאה - זה לא עונש. אני אשאל אותו 'זה מקובל?' והוא אומר 'כן'. וזה כמובן יקרה שוב. אבל אני אגיד 'לא נורא, אני עוזר לך, [...] אני פה איתך יד ביד ואנחנו ביחד נפתור את זה'. בעיני זו הדרך לסמכות".

לאחר מכן אורן תיאר לי כי אותו ילד עשה שינוי משמעותי בשנתיים שהוא מחנך אותו, אפשר ללמוד מהדברים שלו שאם הנוכחות של המורה היא יציבה ושומרת על הגבולות מתוך שיח וראייה עמוקה של הילד והבנה של למה הוא חצה עכשיו את אותו גבול, אז גם התגובה של המורה תהיה יותר מותאמת, ובכך תייצר אצל הילדים ביטחון ותחושת סמכות.

4.3 קשר אישי ומקומה של השיחה

כפי שהראיתי בסקירת הספרות, שטיינר (1907) מדבר על כך שבשביעון השני העבודה הריתמית עם הכיתה, עבודה עם סדר יום והרגלים ותנועה ודיבור משותף, מסייעת למורה לייצר את הסמכות שלו בכיתה. בשיחות השונות עלה כי מכיתה ה' העבודה הריתמית משנה את פנייה, הכיתה היא כבר לא מקשה אחת והילדים כבר לא "במצב של חלום" כמו בכיתות הצעירות. את מקומה של העבודה הריתמית תופסת לאט לאט העבודה החברתית. המורים תיארו שני קצוות חברתיים איתם הם עובדים, הראשון הוא המישור החברתי-כיתתי: האקלים בכיתה, פיתוח האכפתיות והשיח המשותף. המישור השני הוא המישור האישי: השיח האישי עם כל תלמיד, יצירת קשר ופתירת בעיותיו בשיח. הילה מתארת את שני הקצוות: "הסמכות שלך באה לידי ביטוי בקשר האישי ובשיחות כיתתיות. על החיים החברתיים על איך מתנהגים זאת אומרת את כל הזמן 'לשה' את זה בהתאם לגיל שלהם".

בהתייחסות למישור הכיתתי שעל המחנך לפתח אורן מתאר את האווירה בכיתה אליה הוא מוביל את הילדים: "צריך להכניס אווירה חברתית, שהיא מאפשרת דיבור ושיח ולדבר על הדברים, אני בעצם מייצר גוף כיתה במובן החברתי. פחות ריתמוסים, זה כבר לא מעגלי בוקר [מעגלי תנועה

משותפות א.ג.], אבל כן יש את הריתמוס של הכיתה, יש את החוקיות של הכיתה, את הכבוד שנוצר שגם מייצר שם תהליכים של כבוד בין ילדים. אנחנו עשינו הרבה פעמים מעגלי שיח של בנים או של בנות על עניינים חברתיים שעולים. גם בשיעורים הלימודיים יש שיח. וגם פעילויות שאנחנו עושים אחרי צהרים, וזה ימי הולדת שכל ילד בכיתה. אני עושה, משחקים, טיולים המון דברים בשביל לייצר אווירה חברתית מיטיבה. לא: 'לכו לשחק אני הולך לשתות קפה בחדר מורים'."

אורן מדבר על כך שפיתוח שיח מכבד בין הילדים ופעילויות פנאי משותפות שיש בהן נוכחות מבוגרת שרואה ומכוונת, מאפשרת לילדים ליצור אווירה של אכפתיות אחד כלפי השני. מקום שיש בו חוויה חברתית משותפת מיטיבה שחורגת רק מהלימוד היבש. התייחסות לכיתה כקבוצה תוך ראיית האינדיבידואל. אורן ממשיך ומתאר איך העבודה החברתית משפיעה על הילדים:

"אתה מייצר איזשהו אמון כזה, שיש עם מי לדבר, ויש מי שנושא את המרחב החברתי הכללי של הכיתה, ומי שמייצר שיח כיתתי שמדבר את זה. המקום הזה שירגישו שהם קבוצה אחת הוא נורא חשוב לסמכות הכיתתית. [...] כי הרצון של ילדים להרגיש שייך, זה הרצון של כולם, [...] והם צריכים להרגיש בטוחים. [...] זה לא משנה אם יש מריבות, או יש כל מיני עניינים. זה קורה בכל קבוצה אנושית. אבל אם יש מקום להוציא, לדבר, לסגור את זה, אז יש ביטחון. ברגע שילד מרגיש בטוח במרחב הכיתתי, הוא יכול לנשום". אורן מצביע כאן על נקודה מהותית, סמכותו של המחנך לא נבנית רק כאשר הילדים מרגישים שהם יכולים לסמוך עליו, אלא על כך שהם מרגישים ביטחון בכיתה, במרחב החברתי שנוצר עם התלמידים האחרים. כאשר הילדים מרגישים בטוחים במישור החברתי זה נובע מכך שהמחנך דואג לזה.

המישור השני עליו המורים דיברו הוא הקשר האישי, מערכת היחסים שנבנית בין מורה לתלמיד, המורה הוא בצד הדואג, הילד צריך להרגיש כי המורה רואה אותו, מקשיב לו, רואה את הפוטנציאל הגבוהה שבו. הילה מדגימה רעיון זה כך: "ילד יעשה שיעורים לא כי בא לו, כי הילה ביקשה או כי הילה דורשת. בכיתות הגבוהות זה או כי לא נעים לי מהילה אצל החנונים, או כי הם יודעים שיהיה סנקציות. אבל אני יכולה להגיד 'אני רואה שקשה לך עם השיעורים, בוא נדבר. כל יום קשה או שזה קשה לך רק בימים שאתה עמוס?' הרגע הזה גם בונה לי את הסמכות וגם כי הילד מרגיש שראיתי אותו, וגם היא דיברה איתי באופן אישי על הקושי שלי. זה עוד יותר מקרב ולא רק דברים טכניים יבשים. אם הוא אומר: 'קשה לי רק שיש חוג' אז אני אציע 'אפשר לקבוע שביום שיש חוג אתה תעשה רק חצי לתקופה מסוימת'. ברגע שאני פוגשת את הילד בצורה אישית זה מאפשר להפעיל עליו סמכות אבל היא לא ישרה אלא היא סמכות עגולה, סמכות עוטפת".

4.4 תמיכה ועבודת צוות

המורים דיברו על כך שיחד עם כל העבודה הפנימית שהמורה עושה ועם עבודתו בתוך הכיתה הוא לא יכול לעבוד לבדו, מורה לא עובד בחלל ריק אלא כחלק ממארג חברתי שלם וגדול המתחיל מהילד, מתרחב למשפחתו הגרעינית, לבית הספר, לעיר ולמדינה. כל המורים תיארו כי התמיכה מהקהילה היא נקודה קריטית בבניית הסמכות של המורה, מהצד האחד העבודה עם כלל צוות בית הספר ובמיוחד מורי המקצוע המלמדים בכיתתם ומהצד השני ההורים.

כאשר המחנכים דיברו על **מורי המקצוע**, הנושא העיקרי שעלה הוא שאופי היחסים הבין אישיים בין המחנך למורה המקצוע משפיע מאוד על המסוגלות של מורה המקצוע להחזיק סמכות בתוך

הכיתה, ככל שהיחסים יהיו קרובים יותר, שוויוניים יותר ובעלי כבוד ואמון הדדי כך יוכל מורה המקצוע למצוא את מקומו בכיתה. המורים הדגישו כי עבודה טובה עם מורי מקצוע מחזקת גם את הסמכות שלהם, הם פחות צריכים להיאבק בתלמידים ולעמוד בסיטואציות מורכבות.

אביגיל מתארת את חשיבות הקשר עם מורי המקצוע: "אני חושבת שמחנכי המקצוע שייכים לגוף הכיתה [...] הרבה פעמים הם יותר פתוחים. [...] מחנך מקצוע יכול לשמוע שיחות בכיתה שאתה לא יכול לשמוע אותן, [...] אני חושבת שהקשר של מחנך עם מורה המקצוע, קשר טוב מתוך שותפות, מתוך אמון הדדי, ומה שמחנך המקצוע מביא לכיתה, הוא מה שבונה את הכיתה להיות כיתה נושמת, יוצרת ופועלת. [...] מחנך, לא יכול לעשות הכל לבד הוא מוכרח את הקשר של הקהילה. לכן חשוב להתעניין במחנכי המקצוע, [...], לאהוב אותם, להעריך את מה שהם מביאים לכיתה, לא להיות שיפוטית כלפיהם. [...] אם אתה ביקורתי, אם אתה נוזף וננזף, המארג הכיתתי מרגיש את זה, הוא מגיע אחרת אל שיעורי המקצוע, הם מגיעים פחות פתוחים, פחות הרמוניים. בגלל זה אני חושבת שמחנך מוכרח לדעת להיות בן אדם עם בני אדם, להיות איש במקום שיש בו עוד אנשים".

מורים רבים דיברו על כך שחלק מהשינויים בכיתות הגבוהות היא ההבנה שעל המחנך לקחת צעד אחורה, הוא לא המרכז יותר ובכך לאפשר לכיתה להינשא על ידי צוות רחב. אורן: "זה ממש חשוב שהכיתה תינשא על ידי קבוצה ולא רק על ידי המחנך. [...] בכיתות הגבוהות, ז', ח' זה קריטי [...], אם הילדים מרגישים שהצוות הוא אקלקטי [...] הם מרגישים שהם לא נישאים, שהשלם לא מוחזק".

גם צוות בית הספר הרחב והתמיכה שהמורים מקבלים או לא מקבלים משפיעה מאוד על התפקוד שלהם בכיתה, הדבר קיבל דגש מיוחד בחינוך וולדורף בו המורים נדרשים להשתנות באופן תמידי בשל הליווי רב השנים של אותה כיתה. מירב מתארת את השינוי אותו הייתה צריכה לעבור כאשר היא הגיעה עם תלמידיה לחטיבה ואיך הצוות המלווה סייע לה לחצות את המשבר: "למדתי לא להיות עם הדברים לבד, כי הרגשתי שהמורכבות הולכת ונהיית יותר ויותר גדולה. זה ממש כל הנפש בחוץ. וזה תמיד נורא הפחיד אותי בעיות נפשיות, זה ממש טלטל אותי. הייתה לי ילדה שבכיתה ז' התחילה לחתוך את עצמה, זה מפחיד אותי הדברים האלה, מה אני עושה עם זה? או בשיעורי התבגרות, פתאום נחשפים כל מיני סודות, [...] זה היה מאוד לא פשוט, [...] אבל הייתי צריכה להתאפס על עצמי, להבין איך אנחנו הולכים עכשיו לעזור לאותה ילדה, אבל זה היה עם עזרה, לא לבד, לבד נורא קשה לעשות את הדברים האלה. קיבלתי המון עזרה".

השותפים השניים של המורים הם **ההורים**. בשיח על ההורים כל המורים ציינו כי הילד הוא קודם כל שייך להוריו, וכי במהלך השנים הם למדו שעל מנת לא להיכנס למריבות עם ההורים עליהם לנהל איתם שיתוף פעולה מלא ולהיות בכובע יותר שוויוני ושואל מאשר מחנך גם של ההורים. הם ציינו שאם ההורים לא סומכים על המורה ואם אין שיתוף פעולה מהבית, יהיה להם מאוד קשה להתמודד עם הילדים כאשר עולות בעיות.

אביגיל: "מול ההורים אני מאוד משתדלת לא להיות בעלת סמכות שיפוטית, ולא כמחזיקת ידע בלעדי. אני חושבת שמתוך כך אתה יכול להיות יותר עם הלב מול ההורים. לא חבר אבל גם לא בעמדת עליונות מולם, אלא בשותפות. אנחנו שותפים ביחד למסע, כשהילד הוא המרכז שלו ואנחנו

שואלים עליו ביחד שאלות, ומדייקים ביחד את הבקשות שהוא מביא אלינו, ומנסים למצוא לו את הנתונים שהם בהירים עבורו לצעוד בהם. זה נראה לי הקשר הכי מיטיב בין מחנך להורים".

מדבריה של אביגל ניכר כי הגישה של המורה כלפי השיח עם הורים היא קריטית, מורים רבים ציינו כי הורים מגלים רגישות גבוהה מאוד כלפי ילדיהם, רגישות שלפעמים גורמת להם להיות לא אובייקטיביים וכי המשימה של המורה היא לנסות לייצר שיח לא שיפוטי על הדברים על מנת שההורים יוכלו לעזור לילד שלהם בצורה טובה יותר.

אולם ברור כי גם כשהאידיאל ברור המציאות מורכבת. אורן מתאר את המסע שעבר מול ההורים לאורך השנים ואת ההשתנות שלו: "בהתחלה זה היה קשה. אם לא הייתי רואה דברים עין בעין עם ההורים אז הייתי נכנס לביקורת. יותר נכנסתי למחלוקות. "לא, אני החלטתי שככה!" אני היום ממש להפך, גיליתי שהדרך שלי היא לבוא ממקום של: "לא נורא, הכל בסדר". הדרך הזו היא הרבה יותר נכונה, היא מביאה תוצאות אחרות. היום ממש טוב לי עם ההורים, הם איתי, והם סומכים עליי. אני גם במקום אחר. בתחיל

ת הדרך כשהתחלתי ללמד וזה היה המחזור הראשון שלי, עוד לא הייתי נשוי ולא היו לי ילדים. רוב ההורים של הכיתה הראשונה שלי היו הורים שזה הילד שלישי רביעי שלהם. ואני עוד ניסיתי להסביר להם איך צריך לשים גבולות לילדים, ולא היו לי ילדים משלי. אז במובן הזה זה היה קשה. אבל עשיתי שם דרך, הם היו מורים מצוינים הם לימדו אותי טוב.

5 דיון ומסקנות

יצאתי לחקור את נושא הסמכות מתוך ההתנסות האישית שלי, מהחוויות שלי בעבודה עם כיתות צעירות אל מול כיתות גבוהות בגילאי היסודי והחטיבה. הרגשתי כי בכיתות הגבוהות הסמכות של המורה נהיית מורכבת יותר, מסובכת, ניתנת כל הזמן לערעור, לעומת הכיתות הנמוכות בה בסמכות היא יותר טבעית לילדים ונובעת מתוך ההרגלים. השאלה "איך מייצרים סמכות במאה ה-21" בה הסמכות הישנה כבר אינה רלוונטית, ועל המורה למצוא מקורות סמכות אחרים הדהדו בי לאורך ארבע השנים אחרונות בהן עבדתי בבית ספר שקד, בית ספר וולדרוף בטבעון. לאורך השנים עבדתי עם מורים רבים, ומההתבוננות שלי בעבודתם ניכר כי שאלת סמכותו של המורה בכיתה היא שאלה יומיומית שאין מורה שלא נתקל בה.

מתוך השיחות השונות עלה כי הסמכות היא דבר משתנה, היא דינאמית, היא אינה מורכבת ממשוה אחד והיא דורשת מהמורה התאמה מתמדת בייחוד אצל מורים המלווים את אותה הכיתה שנים רבות. יחד עם זאת בהתייחס לגילאי היסודי הגבוהה וחטיבת הביניים, עלו בבירור תמות משותפות אותן הצגתי בפרק הממצאים.

בהסתכלות על ניתוח הראיונות יכולתי לראות כי דברים רבים ממה שהמורים דיברו עליהם הופיעו גם בדבריו של שטיינר וגם בשתי התאוריות הראשונות אותן הצגתי בסקירת הספרות, התאוריה של חיים עומר "הסמכות החדשה" ו-"תאוריית האכפתיות והדאגה" של נל נודינגס.

נקודות ההשקה המרכזיות בין כל התאוריות היו הנוכחות של המורה והקשר האישי עם התלמידים. המורים הדגישו כי הנוכחות הפיזית והנוכחות הפנימית הן שאפשרו להם להיות ב"כאן ועכשיו" ולתת תחושה לתלמידים שהם כתובת עבורם במישורים שונים, לימודית וחברתית וכך לבסס את הסמכות שלהם מול הכיתה. הנוכחות העקבית היא זו שאפשרה להם לשים גבולות בעת הצורך ולהוות עבור תלמידיהם מצפן מוסרי כשהגבולות נחצו. נודינגס (2008) מדברת על דברים משיקים: "מורים הדוגלים בדאגה אכפתית המבוססת על המידה הטובה אינם גמישים תמיד. מתוך דאגה כנה הם עשויים להשתמש בשיטה מסוימת שתפיסת ההוראה שלהם מקדמת" (שם, 62). נודינגס מדגישה כאן את עניין הגבול אותו על המורה לשים ומבהירה כי חוסר גמישות אינו משתמע כחוסר אפקטיות או כחינוך לאי מוסריות. עומר (2008) מחזק תמה זו ומדגיש את החשיבות של נוכחות המורה מבחינה פיזית ואת המעורבות שלו בנורמות ההתנהגות בבית הספר "נוכחות מורית מתקיימת כאשר המורים מתנהגים בצורה שמעבירה את המסר 'אנחנו כאן, אכפת לנו, אנחנו פועלים, ואנחנו לא לבד!'. [...] היא באה לביטוי בנוכחות פיזית, נוכחות רגשית-ערכית, נוכחות התנהגותית ונוכחות בין-אישית". (שם, 149). מדבריו של עומר ניכר כי הנוכחות היא אחד התנאים הבסיסיים ליצירת סמכות מורית. בנוסף הוא מחבר בין הנוכחות לבין הקשר האישי עם התלמידים ומקומה של השיחה.

מכך אפשר להבין שבין כיתות ה' ל-ח' הילדים נמצאים בשלב ביניים, בו הם עדיין צריכים הרבה הכוונה וגבולות ברורים, אך הצבת הגבולות צריכה להיעשות מתוך הקשבה וקשר. כפי שמירב תיארה על מנת שהשינוי בסמכות המורה יצליח לקרות הוא צריך לעבור מנוכחות של "שמש" נוכחות שמחזיקה את הדברים בצורה כוללת וריכוזית, נוכחות מאירה מאפשרת לילדים להדהד את האור שהיא מפיצה, לנוכחות של "ירח" נוכחות מלווה ומשקפת, ונותנת לילדים לזרוח באור שלהם.

בהסתכלות על התמה השלישית "עבודה חברתית- מקומה של השיחה" נוכל לראות כי שלושת הגישות מדגישות את חשיבותו של הקשר האישי והשיחה עם התלמידים. כל המורים דיברו על כך שהליווי לאורך מספר שנים של אותה קבוצת ילדים היא המאפשרת יצירת סמכות אוהבת, סמכות המכילה דאגה ואכפתיות. מהראיונות היה ניתן להבין כי ככל שהילד גדל כך מקומה של השיחה הולך ומקבל נפח חשוב יותר. עומר (2008) מדגיש את מידת המעורבות של התלמידים שהולכת וגדלה ובכך מאפשרת להם לקחת אחריות על המרחב דבר המסייע ליצירת מרחב בטוח. גם בראיונות הודגש המקום של יצירת השיח על ההתנהלות במרחב החברתי והלימודי. בשיחות עלה כי הילד צריך להרגיש שהמבוגר רואה אותו על מנת שיוכל לסמוך עליו. נקודה זאת מתחברת לאחד התנאים הבסיסיים של התאוריה של נודינגס (2008) שהצגתי קודם לכן, על מנת שייתקמו יחסים של אכפתיות בין שניים על הצד הדואג להפגין איכויות של הקשבה ואכפתיות ועל הצד שדואגים לו להכיר באותם מעשים כבעלי משמעות חיובית.

התמה הרביעית "עבודת הצוות והתמיכה מהקהילה" קשרה את סמכותו של המורה, להקשר הרחב, לקהילה ולמערכת בה המורה פועל. המורים דיברו על תמיכה בשני מישורים, מצד אחד תמיכה מצוות בית הספר בכלל וממורי המקצוע המלמדים בכיתתם בפרט, ומהצד השני תמיכה מההורים. בשני המקרים האמירה הייתה ברורה "מחנך לא יכול לעשות הכל לבד". המחנכים דיברו על כך שיחסי האמון עם הקהילה משתקפים ביחסם של התלמידים כלפיהם. עומר (2008) מדבר בהרחבה על הצורך במתן תמיכה למורים, גם מהמערכת ומצוות בית הספר וגם מההורים. עומר

שם את המארג החברתי התומך כבסיס לעבודתו של המורה. "בדידות היא קרוב לוודאי הגורם העיקרי המחליש הן את ההורה והן את המורה". (שם, 129) אציין כי מדבריה של נודינגס היה אפשר לשמוע את רוח הדברים בהגדרתה בית ספר כ-"משפחה הבית ספרית" כאשר מתקיימת בו גישה של דאגה ואכפתיות.

התמה הראשונה, "העבודה הפנימית והמדיטיבית", הייתה נקודה שהייתה ייחודיות לחינוך וולדורף. לעומת החינוך האנתרופוסופי נודינגס, כפי שראינו בסקירת הספרות, מדברת על רוחניות כחיבור לעולם, היא אומנם מכירה בחשיבות של החיבור לרוח כמפתח לאושר אך אינה מתייחסת אליו כבסיסו של החינוך. אלא רואה כבסיס את הקשר והמפגש האנושי.

בסמינר למורים שהקימו את בית ספר וולדורף הראשון פתח שטיינר את דבריו באומרו: "ידידי היקרים, אנו נצליח למלא את משימתנו רק אם לא נראה אותה כאינטלקטואלית רגשית גרידא, אלא כמוסרית רוחנית במובן הגבוהה ביותר" (שטיינר, 1919, 11). מדבריו של שטיינר ניתן להבין כי אין המורים יכולים לחנך באמת ללא חיבור לרוח ולעצמם. משיחותיי עם המורים ניכר כי עבודתם הפנימית והחינוך העצמי היו עבורם מקור הסמכות העמוק ביותר אותו הביאו לעבודה בכיתה.

בתור אחת שגדלה בחינוך וולדורף והתבוננה במורים שלימדו את גילאי היסודי הגבוהה והחטיבה, ראיתי פעמים רבות מורים שממשיכים להחזיק בסמכות נוקשה גם בגילאים אלו. לתחושותי היום כבר מכיתה ה' הילדים מבקשים משהו קצת אחר, הם יותר מבקשים הקשבה לצרכים האישיים ונוכחות מלווה דבר שילך ויתעצם עם הגעתם לתיכון. יכולתי למצוא את איכויות הסמכות בגילאי היסודי הגבוהה והחטיבה כנקודת ביניים בין הצרכים של גילאי היסודי הנמוך לבין הסמכות המלווה והאישית של גילאי התיכון. לדעתי מתוך עבודה זו ניתן ללמוד כי מורים ביסודי הגבוהה ובחטיבה שמרגישים שעבודתם אינה מדויקת צריכים לשאול את עצמם "האם הסמכות שלי מצליחה להתפתח ביחד עם הילדים?", "האם סוג הסמכות אותה אני מביא מתאים לכיתה או שנשארת מאחור?". מירב מתארת את המשבר במעבר בין גילאי היסודי הנמוך לגבוהה: "את צריכה לעשות שם הרבה התפתחות. ולבחור בכל פעם מחדש. הכיתות הגבוהות הן הרבה פעמים מאוד סוערות, גם חברתית וגם לימודית. יש הרבה מורים שלא מצליחים לחצות את המשבר ולהתמודד עם האנטיפטיה שהילדים מביאים בגילאים האלו".

הרבה מורים דיברו על כך שהיום תהליכי האינדבידואליות של הילדים מואצים, ניתן לשמוע מדבריה של הילה, מניסיונה רב השנים, "ילדים היום הם הרבה יותר אינדבידואלים הרבה יותר מוקדם, הם מביאים את האני שלהם ולמדתי שלא לנסות להכניס את כולם לתבנית, לאפשר הרבה יותר חופש [...] יש שינוי אנחנו צריכים לראות מה הילדים מביאים ומה הם מבקשים מאיתנו ולמה הם בחרו בי מבחינה קרמטית להיות המורה שלהם וללוות אותם הרבה שנים, [...] אני יותר ויותר יכולה לפגוש את זה ולעבוד עם האינדבידואל שלהם, אבל חשוב לי גם לא לפגוע בגוף הכיתה".

הדרך להגיע לסמכות מיטיבה היא לא פשוטה, כל המורים תיארו קשיים רבים עימם הם נתקלו לאורך השנים, ריבים עם הורים, יחסים מורכבים עם תלמידים, חוסר תקשורת בתוך הצוות ותחושת שחיקה מהדרישות הרבות. מירב מדברת על כך שהתנאי ליציאה לדרך הוא "קודם כל

תהיה אתה בטוב, ואחר כך אפשר להתחיל לדבר על תכנים. קודם כל תבין [...] מה זה עבודה פנימית מה היכולת של המדיטציה לעורר בנו ההתבוננות, איך אני באה מתוך רווחה לתוך העבודה ולא מתוך מצוקה, מתוך צמצום. עשיתי הרבה יותר טעויות אבל בזמנים שהצלחתי להביא את הלב שלי ואת הנשמה שלי ואת הרוח שלי לתוך הדבר גיליתי דברים מופלאים."

אני חושבת שארבעת התמות המרכזיות אשר עלו בעבודה זו מייצרות קווים מנחים לבניית הסמכות עליהם דיברו המורים, אשר במובנים רבים מדגימות ומביאות לידי ביטוי גם את המהות של חינוך וולדרוף אבל גם את הלב של הסמכות החדשה ופדגוגיה של דאגה ואכפתיות. התמות השונות יוצרות ביחד תמונה שלמה, שלדעתי ניתנת ליישום בכל מסגרת חינוכית ללא קשר לאידיאולוגיה החינוכית שלה או להקשר הסוציו-אקונומי. כמובן שדבר זה יכול להתקיים רק כאשר המורים יבחרו לראות בחינוך כשליחות, כדרך התחנכות של עצמם ויחותרו לעבודה משותפת, יצירת קהילות ושינוי המערכת מבפנים.

סיכום

בעבודה זו בחנתי את השאלה "כיצד מורים בחינוך וולדורף בגילאי היסודי הגבוהה מייצרים סמכות?" כדי לענות על שאלה תחילה קראתי חומרים רבים על סמכות, מה מייצר אותה? כיצד היא השתנה לאורך השנים, ואיך אפשר להתאימה לתקופה שלנו כיום במאה 21.

מקריאת החומרים לסקירת הספרות נוכחתי כי היום במערכת החינוך ישנו משבר עמוק ביצירת סמכות של מורים בכיתה. משבר זה נובע מסיבות רבות, כמו חוסר תמיכה והכרה חברתית במעמדו של המורה, דגש מוגבר על זכויות הילד ללא התחשבות בזכויותיו של המורה, שחיקה של המורים בשל לחץ רב, חוסר כלים של מורים להתמודדות עם משברים בכיתה ואי התאמה של תוכנית הלימודים. תופעות אלו הובילו לכך שבכיתות רבות כיום בישראל ישנן תופעות רבות של הפרעות התנהגות בשיעורים ואלימות.

מתוך כך בחנתי שלוש תאוריות שונות המדברות על סמכות והתנהלות בין מורים לתלמידים ומנסות לתת מענה לבעיות של מורים בניית סמכות כיום: תאוריית "הסמכות החדשה" של חיים עומר, "פדגוגיה של דאגה ואכפתיות" של נל נודינגס ואת התאוריה של "סמכות אוהבת" של רודולף שייטנר.

על מנת לבחון את הבעיות אל מול הפתרונות, ערכתי מחקר איכותני שכלל ארבעה ראיונות עומק עם מורים וותיקים. רציתי לדעת איך הם כן מצליחים לייצר את הסמכות בכיתתם, מה הם הדברים המהותיים שהם עושים שונה. אני חושבת שתיאור הבעיות כיום במערכת החינוך הם גם התשובה לפיתרון, כאשר המורים תיארו שהם מקבלים הכרה ותמיכה, כאשר הם שמים דגש על חינוך עצמי, על תקשורת בין אישית ועל עבודה חברתית בכיתה תוך שמירה על גבולות וכאשר הם רשאים להתאים את תוכנית הלימודים לכיתתם ולא ללמד רק לפי מה שהוכתב להם אז הם גם מצליחים לייצר את אותה סמכות מיטיבה בכיתה.

אם כך אין ספק שמהערכת היום המבוססות על שיטות הערכה תחרותיות, הישגיות וחוסר האמון והתמיכה של מערכת החינוך במוריה לא תביא את המורים לשינוי בנושא זה. אולם המסקנות מהמחקר מראות כי על מנת ליישם גישה זו לא נדרש מהמורה גישה לאמצעים מיוחדים וכי ביכולתו של כל מורה לבצע לפחות חלק מהשינויים בכיתתו.

כמובן שלא כל השאלות יכלו לקבל מענה בעבודה זו, וההתעסקות בסמכות העלתה בי שאלות רבות להמשך: האם זה עדיין נכון שמחנך בחינוך וולדורף יחנך מאי-עד ח' או שעל מנת לייצר סמכות תואמת גיל על המחנך להתחלף? איך נראית הסמכות כאשר יש שני מחנכים בכיתה אחת? בנוסף היה ניתן להסתכל על השוני בקבלת סמכות בין בנים ובנות, איך זרמי החינוך האלטרנטיביים האחרים מתייחסים לסכמות.

תהליך העבודה היה מאוד מעניין ומעורר השראה עבורי, אני חושבת שהדבר המשמעותי ביותר שאני יוצאת אתו הוא שסמכות היא לא משהו שאנו נולדים אתו, אין היא קשורה לכריזמה, אלא היא תוצאה של עבודה קשה והתמדה, יכולת לעשות עבודה פנימית, יכולת להיקשר, יכולת לשאול שאלות ולבקש עזרה ברגעי משבר, לא לנסות להתמודד עם כל האתגרים לבד.

%D7%94%D7%9C%D7%9B%D7%94-
/%D7%95%D7%9E%D7%A2%D7%A9%D7%94

- עומר, ח'. (2008). *הסמכות החדשה*. מושב בן שמן: מורן הוצאה לאור.
- ענבר פירסט, ח'. (2013). עמדות מורים כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה. *דפים*, 55, 29-58.
- פינקלשטיין, ג'. (2004). *להשיב למורים את הסמכות*. האגף לאיגוד מקצועי.
- קון, א'. (2007). משמעת היא הבעיה לא הפיתרון. *הד החינוך*, 9, 42.
- שטיינר, ר'. (1919). *ידע האדם*. הוצאת תלתן.
- שטיינר, ר'. (2015). *איזון בהוראה*. שוני תובל.
- שטיינר, רודולף (1998) *יסודות ההוראה והחינוך בבית ספר ולדורף*. תלתן.
- שמעוני, ש', סגל, ש', ושרוני, ו'. (1996). *משמעת בכיתה הבטים פסיכולוגיים וחינוכיים*. מכון מופ"ת.
- שרמר, ע'. (2024). האמון כחלופה לסתכותם המתערערת של מורים. *הגות: מחקרים בהגות וחינוך*, 281-259.

Neill, A'. (1960). Summerhill. New York: Hart Publishing Company.

Nodding, N'. (2003). Happiness and Education. California: Cambridge University Press.

Noddings, N'. (1992). The Challenge to Care in Schools. New York: Teachers College Press.

Steinberg, L'. (2001). parentek monitoring a reinterpretation. *child development*, 1072-1085.

Steiner, R'. (1907). The Education of the Child in the Light of Anthroposophy .

נוסח ראיון - נספח א

ראיון אישי:

רקע הכרות:

- שם, גיל, מצב משפחתי, מקום מגורים
- איפה עבדת לפני כן
- היכן גדלת
- כמה שנים את עובדת בבית הספר
- תפקיד בבית הספר

חוויות ותפיסות:

- מדוע בחרת בהוראה?
- תתארי את היחסים שלך עם התלמידים שלך
- תתארי את היחסים עם הורי התלמיד
- תתארי לי את היחסים עם הצוות, איך היחסים עם הצוות משפיעים על הכיתה?
- ספרי לי על איטרקציה מאפיינת עם תלמיד שלך, תני לי דוגמאות
- ספרי לי על איטרקציה מאפיינת עם הורים
- מה התפיסה שלך כסמכות?
- מה חשוב לך כמורה, אילו ערכים חשובים לך?
- תובנות חשובות מהדרך ביחס לסמכות?

קונפליקטים וסתירות

- האם את זוכה לתמיכה בית ספרית
- תארי לי קונפליקט אופייני בכיתה ודרכי התמודדות איתו
- תארי לי קונפליקט אופייני עם הורה
- תתארי לי מבנה של שיעור סטנדרטי

שאלות שנוגעות לחינוך וולדרוף

- את חושבת שהרבה מורים מסוגלים לעשות את המסע של א-ח' מה צריך להשתנות בתוכו?
- האם תוכנית הלימודים, הקוריקולום משפיע על בניית הסמכות?
- מה המקום של האומנות בבניית הסמכות?
- מה את חושבת האתגר של חינוך וולדרוף היום?