



משמעת למבוגרים מנהלים מפעילים סמכות כלפי מוריהם

חלי ברק שטיין

חלק מתפקיד מנהלי בתי ספר הוא לעכוף סמכות ומשמעת על מוריהם. במאמר יש סקירה של המכשולים המונעים מנהלים רבים מלעכוף את המשמעת ביעילות- עמדות וטכניקות חסרות. בחלקו השני של המאמר יש הסבר של טכניקות יישומיות לשיפור הסמכות הניהולית לשיפור משמעת המורים בבית הספר.

הרציונל:

מנהלי בתי ספר מתמודדים כיום לא רק עם מגוון משימות הקשורות לחינוך הילדים, אלא גם מבוגרים הנמצאים תחת אחריותו וניהולו, בהקשר הבית ספרי. צוותי הניהול חייבים להתמודד גם עם הצוות החינוכי - המורים, אנשי הטיפול, אנשי המינהלה, ובמקרים רבים גם ההורים. תוכניות "אופק חדש", ו"עוז לתמורה" מדגישות את תפקידו האוטונומי של המנהל בניהול הארגון הבית הספרי, בניהול הסמכות הניהולית, בהערכת מוריו ותוצרי בית הספר על פי רמת התיפקוד, ובהמשך גם ביכולתו לתת תיגמול דיפרנציאלי. (אופלטקה, 2010).

מהלך מערכתי זה העביר לעדיפות מרכזית שתי משימות שעומדות בפני כל מנהל צוות ניהול בית ספרי:

משימה אחת - לנהל ביעילות את תהליכי המשמעת של המורים והצוות הבית ספרי: לדרוש דברים ברורים ולהגיב בצורה יעילה לביצוע או אי ביצוע הדרישות.

משימה שניה - לנהל ביעילות תהליכי משוב לצוות: לקיים דיאלוג שנותן הערכה ישירה על תיפקוד המורה/איש הצוות, להגביר מוטיבציה בעזרת המשוב, כשמתאפשר גם לתגמל דיפרנציאלית בהתאם לתיפקוד (על כך אפרט במאמר נפרד בנושא "היבטים דיאלוגיים בתהליך משוב למורים" [ברק שטיין, 2014]).

מאמר זה יעסוק במשמעת: ביכולת של מנהל בית ספר להפעיל את סמכותו ביעילות מול המבוגרים עמם הוא בקשר בתפקידו. הדברים במאמר רלוונטיים ויישומיים גם לרכזי שכבה ולכל בעלי תפקיד ניהולי במערך הבית ספרי או במערך החינוך הבלתי פורמלי הנדרשים להפעיל את סמכותם ביעילות מול מבוגרים במערכת עמם הם בקשר במסגרת תפקידם.

מנהל מיומן מסוגל לומר למבוגרים בצוות מה מותר ומה אסור בבית ספרו מעמדה של סמכות ושכנוע עצמי. הוא צריך להיות מסוגל לעמוד מול קולגות בגילו, ולהציב להם גבולות, גם במצבים מתסכלים עבורם. כך למשל: לדרוש להגיע בזמן או לסרב לבקשה אישית של מורה כשאין זה מתאים להענות לה. עליו להציג 'תוצאות טבעיות' להפרות משמעת, ולאכוף אותן. למנהל מיומן אמורה להיות יכולת לבנות מנגנון מערכתי בית ספרי יעיל, ששומר על דרישות ותקנות בית הספר. עליו לנהל את המשמעת בצורה עניינית עם כמה שפחות סערות רגשיות לכל הצדדים, וכשיעלו קונפליקטים ומתחים המנהל אמור להתמודד איתם בצורה מיומנת. עליו לברר אותם תוך שמירה על הדרישות, ללא ויתור יתר וללא נוקשות יתר - באסרטיביות יעילה.

מדובר במשימה יומיומית, שדורשת מהמנהלים הערכות נפשיות מבחינת העמדות עמן הם באים למשימות, וגם הערכות אסטרטגית מבחינת המיומנויות והטכניקות ההתנהגותיות הנדרשות מהם בפועל.

מנסינו הפסיכו-חינוכי ומעבודה במשך שנים ארוכות עם מערכת החינוך, ברור שמנהלים יעילים שואבים את כוחם מעמדות מציאותיות ויציבות כלפי המשימות השונות שלפניהם. הם מבינים נכון את המצב, ומפרשים אותו בצורה הגיונית ואפשרית. העמדות הן 'עמוד השדרה' שמקנה יציבות וממקד את כיוון התיפקוד גם כשיש קשיים. הטכניקות והאסטרטגיות המעשיות - מה ואיך לעשות - מצטרפות כרובד שני לעמדות הנכונות. כמו השרירים המפעילים את אברי הגוף על בסיס השלד.

לדוגמה: מנהל שיש לו עמדה ריאלית וחיובית כלפי דיאלוג עם הורים. מנהל כזה יודע שיש קשיים בדיאלוג בין המורים להורים, הוא מודע למורכבות, אך לא רואה בהורים או במורים אויבים או מקור הצרה. הוא לא נבהל מכל מאבק בין מורה להורה, לא מחפש אשמים, לא דוחף לפתרונות כפויים, שומר על שיקול דעת, מרגיע, וכך מאפשר חשיבה ומרחב לפתרון הבעיות תוך גיוס המורים לתהליך. המנהל 'מחזיק' את העמדה הריאלית עבור כל הצוות, ולכן הוא מסוגל להוביל את כל הצוות אחריו, גם במצבים של קושי ביחסי ההורים והמורים, שעלולים לקרות ללא קשר לעמדות. מנהל כזה מהווה מודל למורים, הלומדים בהדרגה לרכוש עמדות דומות לשלו, לא לחשוש מההורים, לא להתלהם, לחשוב ברוגע. כששומרים על רוגע, ניתן להשתמש בטכניקות דיאלוג מגוונות לטפל במצבי מתח וקונפליקט שמעורבים בדיאלוג עם ההורים. טכניקות כמו הקשבה פעילה, תיקוף, אמפטיה, פתרון קונפליקטים. מנסינו, לא ניתן להפעיל באופן מאולץ טכניקות ללא בסיס של מודעות ועמדות ריאליות. (בפח הכוונות הטובות, ברק שטיין, 2010, מודל ל"ב ליחסי הורים מורים, ברק שטיין, 2012).

בכל תחום חינוכי, העמדות הן 'עמוד השדרה', הבסיס היציב לאסטרטגיות והטכניקות שנבנות עליו. לפי רציונל זה יפורט רצף הטיעונים במאמר זה: ראשית אתייחס לעמדות המכשילות והמומלצות כלפי משמעת, וכשלב שני אפרט אסטרטגיות וטכניקות מעשיות מעשיות.

משמעת מבוגרים

דווקא בגלל שמשמעת היא נושא מעט נדוש, מוכר לכולם, רצוי לעצור ולהבהיר שוב את הגדרות היסוד שלה. רענון שכזה יועיל למשמעת עם ילדים, ועל אחת כמה וכמה למשמעת עם מבוגרים, שהיא מורכבת יותר.

משמעת היא תהליך בו סמכות אומרת לכפיף ממנה מה לעשות. הכפיף אמור להקשיב, להבין ולציית.

אם אין ציות יש תוצאה/עונש שמלמדת לציית בפעם הבאה.

להגדרה מספר משמעויות:

§ המשמעת היא היררכית - הסמכות היא הקובעת, והכפיף מציית. הסמכות נקבעת בתוך מבנה מערכתי, כמו בית ספר, משפחה, מדינה. אין בהגדרת ההיררכיה לקבוע שהסמכות היא 'יותר אדם' מהכפיף אלא רק לומר שיש לה סמכות לקבוע בתחום הספציפי בו היא הסמכות מה יעשה ומה יהיה הגמול או העונש על חוסר ציות.

§ המשמעת מכוונת ללמד התנהגויות שהן 'כללי החברה' הרצויים. באותה תרבות יש בדרך כלל כללים מקובלים ודקויות בכללים שהן יחודיות לכל מערכת ספציפית בתוך התרבות. כך למשל, בכל בתי הספר לא יסבלו אלימות פיזית ומילולית. בבית ספר אחד ישימו דגש משמעת על מעורבות אקטיבית של המבוגרים של 'השכנת שלום בעת מריבות בין הילדים', ובבית ספר אחר הכלל יהיה שאין התערבות אקטיבית של המבוגרים במריבות ילדים אלא במצבי קיצון. הגמישות והחופש בכללים הם חלק מהאוטונומיה של המערכת, יש בכך יתרון גדול כל עוד הכללים מוגדרים, כפי שיפורט בהמשך.

§ ציות למשמעת מזכה בחיזוק, ואי ציות בעונש. כל זאת במטרה להפנים את כללי המשמעת ולהגביר את הציות להם. תהליך המשמעת הוא אחד הכלים המרכזיים בתהליך החיברות, בעזרה ליחידים בחברה להיות חלק ממנה ולהשתלב בכללים שלה. משמעת היא לא הדרך היחידה כמובן - דיאלוג לסוגיו, קרבה רגשית, הזדהות, מודל אישי ועוד הם דרכים נוספות ויעילות ליצור הפנמה של כללים והשתלבות חברתית. אך מומלץ לדייק ולדעת - משמעת היא באופן ספציפי הדרישה לביצוע התנהגות מסוימת. לא יותר ולא פחות.

§ משמעת דורשת מהכפיף לציית, לאו דווקא להסכים. מהכפיף נדרש לעשות מה שאומרים לו, גם אם אינו מסכים לדרישה או אם אינו מבין את הרציונל שלה כפי שדמות הסמכות מסביר

אותו. כמובן שעדיף שתהיה לדרישה משמעות בעיני המקבל אותה - זה ייקל על הציות לה, ויגביר את ההפנמה של הדרישה. עם זאת חשוב לדייק ולהדגיש שזו שאיפה רצויה אך לא הכרחית בתהליך המשמעת. אפשר לציית גם בלי להסכים. כלומר, מורה יכול שלא להסכים עם הרציונל של דרישה מסוימת של המנהל. הוא יכול לציית או לא - לבחירתו. האחריות של המנהל היא בדרך בה הוא מעביר את המסר ואוכף את התוצאות של הציות או הסירוב, ופחות בשכנוע ובוויכוח על צדקת הרציונל של דרישת המשמעת שלו (הרחבה בנושא בטכניקות המשמעת).

§ משמעת עוסקת בהתנהגויות ולא ברגשות-אי אפשר להגיד למישהו מה להרגיש או לרצות; אי אפשר להגיד למישהו לקחת אחריות - אפשר 'רק' להגיד לו מה לעשות. ברגשות עוסקים בתהליכים אחרים ובדרכי חינוך נוספות ושונות ממשמעת כמו דיאלוג רגשי, תהליכי מוטיבציה ואחריות, קירבה ופעילות משותפת, מודל אישי ועוד.

§ משמעת היא תמיד תהליך קשה ומתסכל, שיש בו ניגוד אינטרסים. אוכף המשמעת דורש ביצוע של דרישה בה הוא מאמין מסיבותיו, ומקבל המשמעת לא ממהר לציית, או כי אינו רוצה או כי אינו מאמין בצדקת הדרישה. יש ביניהם קונפליקט ומאבק כוח מי ינצח. המאבק הוא מובנה ואינהרנטי בתוך התהליך.

במערכת החינוך, כל מנהל פיתח עם השנים את סגנונו היחודי לאכוף משמעת, זאת בהתאם לאופיו, לתפיסת עולמו, ובהתאם לטכניקות שרכש במהלך הכשרתו. זו דרכו הייחודית לנהל את המשמעת בחייו הפרטיים והמקצועיים. בתפקידו, מנהל צריך לטפל בבעיות משמעת של הילדים בבית הספר, ולהדריך את המורים לטפל בבעיות משמעת של הילדים בכתתו. בנוסף לכך, עליו גם לטפל ישירות בסוגיות המשמעת של הצוות החינוכי בבית הספר בכלל - המורים, סגל המנהלה, ובמידה מסוימת גם ההורים. בדומה, רכזי שכבות ובעלי תפקידי ניהול אחרים, אחראים גם הם למשמעת של שותפי התפקיד הכפופים לאחריותם במסגרת תפקידם.

טענתי היא, שאכיפת משמעת על מבוגרים שונה ממשמעת עם ילדים

קיימים מאמרים הדנים בנושא של מנהלים והעיסוק שלהם במשמעת הבית-ספרית מהיבטים שונים, בעיקר מגדריים (כך עסיס, 2004; עטייה ואופלטקה, 2007). אך אין מאמרים הדנים באכיפת משמעת של מנהלים על צוות המורים והמנהלה בבית הספר. זהו נתון משמעותי, המעיד על כך שהנושא לא מטופל, למרות חשיבותו הרבה. כלומר, שלא נעשתה אבחנה מבדלת בין משמעת עם ילדים לבין משמעת עם מבוגרים. בכך אעסוק במאמר שלפניכם.

המבוגרים עליהם אמור המנהל לאכוף את המשמעת במערכת החינוך הם בגילו, ולעיתים אף מבוגרים ממנו, ועם ותק רב ממנו במערכת. כלומר, פערי הסמכות בניהם לא מובנים מאליהם כמו בין מבוגר לילד. לא מבחינת המנהל, ולא מבחינת המבוגרים.

לדוגמא: מנהל מספר שלא נעים לו לבוא להגיד למורה מבוגר מה לעשות, זה מביך אותו וגורם לו להרגיש כמו 'גננת' - דמות חינוכית שנוזפת בילדים קטנים. דוקא המורים שלא מתנהגים כיאות נעלבים, מה שהופך את המצב לבלתי נעים עוד יותר. המנהל מרגיש שזה לא מה שרצה לעשות בתור מנהל, 'להיות גננת', ולהתעסק בנזיפות והעלבונות של אנשים. הוא רוצה להיות מנהל בוגר שמנהל דיאלוג עם אנשים בוגרים. חווית המשמעת הופכת לכן להיות החלק הלא נעים של תפקיד המנהל.

עובדת היות המורים ושאר אנשי הצוות מבוגרים מובילה למורכבות נוספת. המנהל מצפה שהמבוגרים יבינו בעצמם את ההתנהגות המצופה מהם - הלא הם מבוגרים, שמסוגלים להבין ולקחת אחריות על עצמם. אין לכאורה הבדל בינם לבין המנהל, אז מדוע צריך לאכוף עליהם את המשמעת, מדוע אינם פועלים מתוך משמעת עצמית כפי שהגייוני שיקרה?

קשה למנהל להבין, שאין זה משנה שהמורים מבוגרים בגיל. עצם היותם בתפקיד המורה ולא המנהל מכתוב את התנהגותם כלא מצייתים, וכחושבים 'בראש קטן', ללא ראייה מערכתית רחבה וללא לקיחת אחריות מלאה - כמו תלמידים מול המורה. התפקיד הוא המכתיב את ההתנהלות ולא הגיל. כמובן שחלק מהמורים ממושמים, אך לא הרוב ולא מספיק.

כפי שאמר מנהל: "מרגיז אותי שאני צריך להגיד למורים איך להתנהג. הייתי מצפה שהם ידעו לבד מה מצופה מהם. הם מבוגרים כמוני. אני לא צריך לרדוף אחריהם, להזכיר, להעניש. זה מרגיז ומקומם, שהם מתנהגים כמו ילדים ולא לוקחים אחריות".

הציפיה הלגיטימית של המנהל - שהמורים ייקחו אחריות על המשמעת העצמית שלהם - מתנפצת, ומובילה לכעס, תסכול ועלבון שלו. המנהל מרגיש בודד במלחמתו על חשיבות המשמעת, הוא 'השומר בשער', נלחם לבדו מול צוות המורים האדיש ומזלזל בכללים.

מרבית המנהלים באו לתפקיד מתוך רצון להשפיע, לשנות, להוביל צוות. הם באו ממקום של מוטיבציה ונכונות להשקיע, והם מוכנים לתת ממרצם האינסופי לתהליך העבודה והשינוי. מאבק המשמעת עם הצוות שוחקים ומתישים באופי הסיזיפי והמתעתע שלהם. פעמים רבות קשה לזהות מה משתבש בתהליך המשמעת, ואיך ניתן לתקן את המצב.

מנהלים רבים מרגישים נוח בפעולות ישירות ואקטיביות. הם מוצאים את עצמם חסרי אונים ופסיביים מול מורים שאינם משתפים פעולה. מנהלים שאוהבים להרגיש שהם שולטים בעניינים חוששים מעימותים ומאבדן השליטה הנלווה אליהם. מנהלים המרגישים בנוח בתפקיד המיטיב והמקדם שלהם, מוצאים עצמם בתפקיד 'הרעים', הנוזפים או 'יוצרי הבעיות' כשהם מנסים לאכוף את דרישות המשמעת ונתקלים בבעיות. הם רוצים להיות פופולריים וחביבים, ומוצאים עצמם לא אהודים ובסכנת התקוממות של הצוות עליהם כדמות המעוררת התנגדות כלפיה.

לדוגמא: מנהלת חדשה הגיעה לצוות ותיק שהיה רגיל לא להגיש תוכניות עבודה בזמן. כשדרשה שיעמדו בדרישות משרד החינוך החלה התמרמרות אקטיבית נגדה: טענות שהיא קשה ותובענית, ושהעומס בלתי נסבל. הטענות עלו ישירות נגדה, וגם הועברו לפיקוח. המנהלת, שהחלה את התפקיד בהרגשה שהדרישה לגיטימית, החלה לאבד מהבטחון שלה בלגיטימיות הדרישה שלה. כולם נתנו לה להרגיש שהיא מגזימה ופוגעת בצוות. למזלה, קיבלה תמיכה מהפיקוח, מחלק מהמורות ומהצוות הטיפולי, ובתהליך הדרגתי של הצמדות עקבית לדרישות

ותמיכה רגשית בקשיי הצוות התמתנה ההתנגדות עד שהצוות הצליח להסתגל לדרישות החדשות.

החוויה של המנהלים, שהמורים והמבוגרים מתנגדים לדרישות שלהם, היא קשה לעיכול בפני עצמה, במיוחד כשאין להם גיבוי ותמיכה לנורמאליות וללגיטימיות של התהליך. לכן חשוב שכל מנהל ידע שתמיד יהיו התנגדויות למשמעת שלו מעצם היותו 'ההורה' והמנהיג של הצוות, דמות הסמכות שמציבה את הדרישות. המורים שתחתיו יכולים להיות בו זמנית בוגרים, נבונים, מקצועיים, משתפי פעולה ומקסימים בתחומי קשר אחרים איתו, אך זה לא סותר את העובדה שיתנגדו לסמכותו. זה חלק מהטבע האנושי של האדם, חלק מהטבע המערכתי של תהליך המשמעת. מכאן נובעת הדרישה מדמות הסמכות - המנהל - לאכוף את המשמעת כחלק בלתי נפרד מהתפקיד, גם אם לא החלק הנעים שבו.

כדי שהמנהל יוכל לבצע את תפקידו הסמכותי עליו לגבש דיבור פנימי רציונלי ויעיל.

מדובר בעמדות פנימיות של המנהל, פרשנויות שלו למצבים במציאות, מצפן פנימי סוביקטיבי שיוביל אותו ב'כיוון הנכון' במצבי משמעת שגרתיים, ובמיוחד במצבי לחץ ומשבר הקשורים למשמעת. כמו בהרבה מצבים בחינוך המנהל מתמודד לבדו, וככל שיש לו כוח פנימי רב יותר, כך גדל הסיכוי שימצא פתרונות יעילים. עם זאת, דיבור פנימי יכול לעבוד נגדו או לטובתו.

לדוגמא: מנהל מסויים הרגיש שמתחילת שנה שעברה מתקיים בחדר המורים שלו שיח ציני וביקורתי בין חברי הצוות, אין מספיק שיתוף פעולה בתוך הצוותים, אין שיתוף בחומרי עבודה, ויש תחושה של 'כל אחד לעצמו'. כשמישהו טועה או מתקשה, תמיד יש מי שממהר לשמוח לאידו. יש אומנם חברויות אישיות בין המורים, אך האוירה הכללית עכורה. למנהל לקח זמן לאבחן את המצב: בהתחלה חשב לעצמו שהצוות עובר תקופה קשה של עומס, וזה יעבור; אחר כך פירש שאולי יש כמה מורים תוקפניים שמשרים את האוירה הקשה, וניסה לדבר איתם ולשפר את הגישה שלהם; אחר כך חשב שזה לא תפקידו להתערב בדינמיקה של הצוות, כי הם אנשים מבוגרים ואחראים ליחסים ביניהם.

רק כשהמנהל החליט בפרשנות הפנימית שלו, שהאוירה בחדר המורים היא באחריותו הוא התחיל לפעול. הוא אמר לעצמו שהמציאות הזו שהאוירה השלילית בחדר המורים כנראה לא תחלוף מעצמה, שהיא פוגעת רגשית ותיפקודית במורים ובבית הספר, ושעליו לפעול מעשית. המנהל התייעץ עם איש מקצוע בתחום, ויחד התחילו תהליך של עבודה סדנאית לשיפור התקשורת בצוות. זה איפשר מרחב לאנשים לדבר על רגשותיהם, על הכעסים והפגיעויות שהצטברו - תחושות שלא היו יכולות לבוא לידי ביטוי עד היום אלא בהתנהגויות שליליות. במקביל, המנהל העביר מסר חד משמעי של משמעת, ואמר - מהיום, אנחנו מקפידים מחדש אצלנו בבית הספר על הנוהג של שיתוף בחומרים בצוותי העבודה, ופירט את כוונתו: "מהיום אנחנו תומכים אחד בשני בקשיים הבלתי נמנעים שיש לנו בעבודה, מקשיבים, מפרגנים, ובודאי שלא תוקפים או פוגעים במישהו מחברינו לצוות שנמצא במצוקה. מי שלא יכול לתמוך, יקפיד לא לפגוע. אבקש גם לא להגיב בהומור ציני, שלאדם במצוקה נחוה כפגיעה. אני, כמנהל, אשים לב

להתנהגויות אלו, אחזק את אלו שמקפידים, ואנזוף באלו שמחמיצים. אני בטוח שבהדרגה נבסס אוירה תומכת ונעימה יותר בחדר המורים, גם בין המורים שאינם קרובים. עם תשומת לב ותירגול תהיה לנו אווירת עבודה נעימה ומכבדת, שתהיה טובה לכולנו".

השילוב של העבודה הסדנאית בה אנשים יכולים היו לדבר על רגשותיהם, ולהקשיב לאחרים, עם ההקפדה על ההתנהגויות החברתיות באמצעות המשמעת אותה אכף המנהל, הביא לשיפור הדרגתי בטווח זמן של שבועות.

ישנן אמונות לא רציונליות מכשילות, שנפוצות בין מנהלים בתהליך המשמעת

האמונות הלא רציונליות מקשות לטפל ביעילות במצבים שונים בחיים בכלל, ובמצבי משמעת בפרט. כך על פי אלברט אליס, שפיתח את תאוריית ה-RET בגישה הקוגניטיבית התנהגותית (ברק שטיין, 2012). אלו אמונות החוסמות את היכולת להציב משמעת יעילה למורים. אמונות אלו מבוססות על ידע לא מדויק של טבע האדם בכלל, ושל תהליך המשמעת בפרט. חלק מהאמונות קשורות לחרדות וחוסר וודאות לגבי דרך ההתנהלות בתהליך. אופיין של האמונות הוא כמו כל האמונות הלא רציונליות - הן לא מודעות ומפעילות את האדם ללא שהוא יודע זאת, ולכן גם ללא שהוא שולט בהן. המחשבה הלא רציונלית מפרשת את המציאות, מנבאת את הרגש והתגובה, והאדם לא יודע למעשה שהיא זו ששלטה במצב. האמונה הלא רציונלית מכלילה ללא עדויות ממשיות ('כולם לא ממושמעים'), מוקצנת ('המצב קטסטרופלי'), מוטעית ('מורים אמורים לדעת איך להתנהג בלי שיגידו להם'), דיכוטומית בחשיבה נוקשה של 'שחור ולבן' (יש מורים שמבינים ויש שלא), ומסעירה רגשות ללא שיקול דעת ('שום דבר לא כמו שצריך, זה כל כך מתסכל!').

בסוגיה הספיציפית של מנהלים ומשמעת למורים, ההנחה היא שכאשר מנהל מזהה אמונה לא רציונלית שלו, היא כבר לא מפעילה אותו בצורה אוטומטית ולא מודעת. הוא יכול 'להתווכח איתה' ולגבש לו אמונה רציונלית יותר, פרשנות ריאלית יותר - ואז רגשותיו למצב יהיו מתונים, ותגובותיו יעילות יותר. כדי לסייע למנהלים בזיהוי אמונות לא רציונליות אלו, אפרט את הרווחות ביניהן, וכל מנהל יוכל לזהות אם יש ברשימה אמונה רלוונטית עבורו. כך ייקל עליו לזהות אותה, להתווכח איתה ולאמץ אמונה ודיבור פנימי ריאלי ומסייע יותר.

להלן חלק מהאמונות הלא רציונליות החוסמות הצבת משמעת יעילה למבוגרים:

§ לא צריך להגיד למורים איך להתנהג, הם צריכים לדעת מעצמם, הלא הם מבוגרים כמוני, הם לא ילדים שצריכים אותי להגיד להם מה לעשות!

§ מורים דורשים מהילדים כל הזמן משמעת, הם בודאי מבינים בעצמם שאותם כללים חלים גם עליהם! הלא 'נאה דורש, נאה מקיים'.

§ עדיף לומר למורים באופן כללי את הדרישות, והם כבר יקיימו אותן בעצמם בחיי היומיום. לא צריך לרדוף אחריהם ולבדוק שהם מבצעים אותן בפועל. לא צריך 'לרגל' אחריהם, זה פוגע בפרטיות ובכבוד שלהם.

§ זה מעליב לאכוף דרישות משמעת על מורים, הם יראו בכך חוסר אמון בהם.

§ אם ננזוף או נעניש מורים הם ייעלבו ויכעסו, ואז יתקלקלו היחסים איתם ובצוות, ותיפגע רמת העבודה שלהם. עדיף להחליק דברים בלי מהומות.

§ כמנהל וכצוות עדיף לעסוק במשמעת תלמידים - הלא הם מרכז העשייה החינוכית בבית הספר. זה לא תפקיד המנהל לחנך את המורים.

אמונות אלו גורמות למנהלים מצוקה כי הן מערערות את בסיס הלגיטימציה הפנימית שלהם לדרוש משמעת מהמורים. הן מפחיתות מהתוקף של המנהלים להיות דמות הסמכות מול המורים המבוגרים ומעכבות את המנהלים מלהעביר מסר משמעת ברור וחד משמעי. כתוצאה מכך מסר המשמעת הוא פעמים רבות מעורפל, מתנצל, 'מתחפש לבקשה' במקום לאמירה. המורים קולטים את הבלבול והחולשה, מה שתורם לבעיות ביחסים. כמו שקורה פעמים רבות ביחסי הורים וילדים.

כך למשל, מנהל לא ירגיש בנוח להביע עמדה ברורה כסמכות לגבי העדרות מורים בישיבות. הוא 'יגמגם' את דעתו, יגיד במעורפל ובדרך כלל בטון עוין: 'לדעתי יכולת להתאמץ לבוא למרות שהרגשת לא טוב, אבל אם חשבת שלא - אז בסדר...'. מסר כזה ישאיר את המנהל ואת המורה בהרגשה רעה בכל מקרה, כי העוינות של המנהל תעבור בטון ובשפת הגוף, אך המסר המשמעותי לא יהיה ברור - האם היעדרות התקבלה או לא? מה התוצאה? מה קורה הלאה? מה למדנו מהמקרה לפעמים הבאות?

תפקידו של המנהל הוא להביע עמדה, עמדה של סמכות. גם אם זה, כאמור, לא החלק הנעים של תפקידו, זה עדיין תפקידו. כדי לעשות את החלק הזה של התפקיד על המנהל להיות מדויק בעמדותיו במסגרת הסמכות שלו מול המורים.

עמדות מקדמות משמעת

מומלץ להיעזר בהן כדיבור הפנימי המחזק את התוקף והסמכות בעת תהליך המשמעת

§ בכל גיל אנשים צריכים דמות סמכות שתדרבן אותם לעשות מה שאינם רוצים, וקשה להם לעשות באופן טבעי באותו רגע. לכן צריך משמעת.

§ דרישות כלליות של משמעת אינן מספיקות. צריך אכיפה יומיומית של המשמעת, והקפדה על הביצוע. אנשים לא מבינים מעצמם איך 'לתרגם את הדרישות לעשייה', ולכן הם

זקוקים להדרכה וליווי. כמובן שבכל גיל אכיפת המשמעת אמורה להיות מכבדת, נעימה ולא רודפנית.

§ מורים תמיד יקטרו ולא יהיו שבעי רצון בעת תהליך המשמעת. זהו תפקידו הסיזיפי של המנהל לספוג את אי שביעות הרצון של המורים, שלא נהנים שדורשים מהם לעשות מה שאינם רוצים באותו רגע. זה טיבעה האחד של דרישת משמעת, אך בו בזמן היא גם חשובה למורה ולמערכת. אם המנהל זוכר 'ומחזיק' את המורכבות הזו של הקושי והחשיבות של המשמעת הוא יכול להיות יעיל באכיפתה.

§ המורים מקטרים בטווח הקצר, אך מעריכים בטווח הבינוני והארוך מנהל שדורש משמעת ואוכף אותה באופן עקבי והוגן. חשוב שהמנהל יאמין בכך, ויחזור ויאמר זאת לעצמו במצבי קושי ועומס

§ משמעת מבוגרים חשובה לא פחות מזו של התלמידים. למורים עצמם (החשים בטוחים וברורים בתוך הגבולות), לתלמידים (הנחשפים למורים כמודל ממושמע) ולמערכת הבית ספרית (המתפקדת כמערכת מאורגנת ומסודרת מתוך הכללים שלה).

עם עמדות ריאליות ומדרבנות אלו המדריכות את הדיבור הפנימי שלו יכול המנהל לפנות לפרקטיקה:

איך לאכוף משמעת על המבוגרים בצוות? איך לעזור להם לציית לדרישות המשמעת?

מספר המלצות מרכזיות למנהל, היכולות להגביר את הצלחת תהליך המשמעת:

§ לדעת מה דרישות המשמעת שלך

חשוב שהמנהל יהיה ממוקד וברור לעצמו, שיחשוב ביסודיות מה דרישות המשמעת המתאימות לו, למערכת, למורים. לא מספיק שיש למנהל פילוסופיה חינוכית כללית, צריך לתרגם אותה לדרישות משמעת ביצועיות והתנהגויות ביומיום. למשל, לא מספיק לומר 'תהיו מאורגנים', צריך לומר ספציפית והתנהגותית: 'תגיעו בזמן לכתות'. האבחנה היא כמו בין 'מטרות על' ו'מטרות אופרטיביות' בסילבוס לימודי.

על המנהל להכין רשימת דרישות, ולעדכן אותה משנה לשנה או על פי צורך עם השתנות התנאים. כך למשל, השנה המנהל רוצה להתמקד בדרישות משמעת הקשורות לעמידה בזמנים, ולכן יקפיד על כניסת המורים בזמן לשיעורים, על החזרת מבחנים ועבודות בזמן, על התחלת מפגשי מורים בזמן.

§ בהכנת הדרישות חשוב לא להתבלבל בין דרישות משמעת לבין דרישות אחריות

במשמעת, כאמור, סמכות אומרת לכפיף מה לעשות. כך למשל, המנהל אומר למורה: 'בבקשה הזדרז להכנס לכתה, הצלצול היה כבר לפני חמש דקות'; אחריות, לפי ההגדרה המילונית, היא: "מילוי באמונה ובשיקול דעת מה שהאדם קיבל על עצמו". כלומר, מדובר ברצון עצמי, ובאמונה במסוגלות לבצע את המשימה שעליה האדם בחר לקחת אחריות.

מנהל אינו יכול לומר למורה: 'תיקח אחריות ותיכנס בזמן לשיעור!'. כלומר, הוא יכול לומר זאת אך עליו להבין מה משמעות האמירה. אם המטרה היא דרישת משמעת, אזי עדיף להגיד ישירות למורה: 'בבקשה היכנס לכתה עכשיו!'. רצוי שהמורה ידע מראש על פי כללי בית הספר מה 'המקבל והגזר', התוצאה שיישא בה אם יציית או לא לדרישה. אם הכוונה שהמורה יפעל מתוך אחריות אישית, יש לגשת לנושא האחריות בדרך שונה לחלוטין כי יש הבדל מהותי בין שני התהליכים.

באחריות, האדם בוחר מרצונו הפנימי את ההתנהגות אותה הוא רוצה לבצע. הוא מפעיל שיקול דעת ובוחר את ההתנהגות הרצויה כי היא טובה בשבילו, וכי הוא מאמין שהוא מסוגל להשיג אותה. תהליך האחריות הוא פנימי. מנהל הרוצה להגביר אחריות אצל מוריו, מטרה ראויה ללא ספק, אמור לפעול על פי הרצף הבא:

- לקיים עם המורים דיאלוג על המוטיבציה שלהם להכנס לכתה בזמן, ולא לחזור ולהסביר את הנימוקים והרצון שלו כמנהל שייכנסו בזמן.
 - לעורר את המוטיבציה של המורים דרך תוצאות טבעיות המעודדות בחירה. למשל, מורה שיכנס בזמן יתוגמל, לעומת מורה שיאחר ותהיה תוצאה טבעית לא נעימה עבורו. על תוכן התגובות אמור המנהל לחשוב מראש. אכיפת התוצאות באופן עקבי תביא את המורים לבחור את התוצאה הרצויה להם.
 - לחזק אצל המורים את האמונה שהם יכולים להצליח בלקיחת האחריות. לעודד הצלחות, גם אם הן חלקיות. להתמקד במצבים בהם מורה בעייתי למשל, הצליח להגיע בזמן, להרבות בחיזוקים לתחושת הערך, שיגבירו את המוטיבציה להתאמץ ולקחת אחריות.
- לסיכום, מנהל יכול ללמד את מוריו לקחת אחריות דרך עידוד הרצון האישי שלהם, ההקפדה על אכיפת תוצאות טבעיות להתנהגות 'נכונה ו'בלתי נכונה', וחיזוק הצלחות. זו דרך מעשית ועניינית, עם מינימום הטפות והצפות רגשיות. זו דרך שונה ממשמעת, ורצוי לא להתבלבל ביניהן. (בגובה עיניים – לדבר עם ילדים, ברק שושן, 1999).

§ לא להתבלבל בין דרישות משמעת חד משמעיות לבין נושאים שפתוחים למשא ומתן, ונושאים שהם לבחירת המורה.

פעמים רבות המנהל רוצה להיות אדיב, לא להכנס למאבקי כוח, או לא 'להיות הרע', ולכן הוא 'מלביש דרישת משמעת בתחפושות של הצעה'. לדוגמא: מנהל אומר למורה "מה דעתך

שתיפגשי עם ההורים של דני, הם היו אצלי בפגישה ומתלוננים שקשה לו מאוד בכתה. הם הציעו שתעבירי אותו מקום, וזה רעיון טוב לדעתי". המסר הניהולי כאן לא ברור - האם המנהל **אומר** למורה להפגש עם ההורים, ולהעביר את הילד מקום כחלק מדרישת משמעת ניהולית? אם כן עליו לומר "אני מבקש שתיפגשי עם..." וכך להעביר מסר חד משמעי שעל המורה לבצע את שהתבקשה. לפי הניסוח לעיל, המנהל רק **מציע** למורה את דעתו, והאחרונה יכולה לנהל משא ומתן/דיון מקצועי שבסופו היא יכולה לבחור מה מתאים לה ומה לא לפי שיקול דעתה כמורת הכתה.

במקרים רבים מנהלים מטשטשים לעצמם ולמורים את הקו הברור המבחין בין שלושה תחומים שונים: תחומים של משמעת וסמכות בהם יש דרישה ברורה, תחומים של משא ומתן בהם מקבלים החלטות ביחד, ותחומים בהם המורים אוטונומיים להחליט לבד. הבלבול יוצר מתחים ואי הבנות, ולכן עדיף שתהיינה הגדרות בהירות וישירות שיתבטאו גם בניסוח המתאים: דרישה או הצעה והמלצה לדיון. אחרי שהמנהל חושב על האבחנה לעצמו, מומלץ לפתוח דיון וחשיבה בנושא גם בצוותי ניהול ועם המורים. דיון שכזה מבהיר דברים ומפחית אי הבנות ועימותים.

חשוב להבהיר מראש, עד כמה שניתן, את גבולות התחומים השונים:

מה התחומים בהם המנהל, כסמכות, קובע חד משמעית - אין תחומים רבים כאלו אך בהם המסר צריך להיות חד משמעי;

מה התחומים בהם מתנהל משא ומתן מקצועי שוויוני - רוב התחומים;

מה התחומים בהם המורה אוטונומי לגמרי - מצבים רבים של ניהול הכתה והדיסיפלינה.

§ להכין סדרי עדיפויות בדרישות המשמעת

המנהל צריך לוותר על חלק מדרישותיו, ולהתמקד באלו שהן חשובות ומשמעותיות ביותר. לרב מדובר ב-3-4 דרישות מרכזיות. היתור על מכלול דרישות המשמעת הצודקות והנכונות צריך להיות אמיתי. מומלץ למנהל לפעול באסטרטגיה של 'עדיף ציפור משמעת אחת ביד מעשר על העץ'. מאחר וכל דרישת משמעת דורשת מאמץ באכיפה, ולמנהל ממילא יש מגבלת משאבים והוא לא יוכל לאכוף את כל הדרישות, אם לא יוותר על חלק, בסוף יצא שלא יאכוף אף דרישה. בנוסף, מטרת המשמעת היא להשיג סדר, בטחון ותנאים ללמידה, ולא לשלוט במורים, ולכן דרישות משמעת מועטות מספיקות.

§ לוודא שדרישות המשמעת הרצויות הן התנהגותיות ולא רגשיות

המלצה מעשית לאבחנה היא לבדוק אם אפשר 'לראות' את דרישת המשמעת הרצויה במצלמה. כלומר, יש להקפיד שהדרישה היא התנהגותית, ספציפית וקונקרטית, מדויקת ולא כללית. מופשטת.

למשל: אפשר להגיד 'בבקשה להפסיק לדבר, הישיבה מתחילה', וזו התנהגות ברורה, ספציפית, ונראית. לא מומלץ להגיד 'הייתי רוצה שתהיה בבית הספר אוירת למידה': 'אוירה' אינה התנהגות נצפית, וגם אינה מוגדרת ולכן כל אחד יכול לפרש אותה כרצונו הסוביקטיבי. מנהל המביע את משאלות ליבו, גם אם בצורה לירית, לא ישיג משמעת, אלא רק יצור תקווות שלא ימומשו. משמעת ברורה לא תיווצר כנראה מדרישות שמנוסחות למשל כמו: "הייתי מצפה שתשתדלו יותר, שתראו שליבכם בעבודה ועם הילדים...". כך גם לא מומלץ לומר: 'כמורים אתם צריכים להראות יותר התלהבות', שכן התלהבות היא רגש, רגש מופשט, ורגש אינו מציית לדרישות משמעת. אילו התנהגויות מבטאות את ההתלהבות? איך אמור להתנהג מורה ממושמע שאינו מתלהב? אפשר לנסות לתרגם את רגש ההתלהבות לביטויים התנהגותיים, ולדרוש אותם. לכך יכולה להיות הצלחה אצל כל המורים, גם המתלהבים וגם אלו שלא. חיזוק מוטיבציה והגברת רגשות נעשים בטכניקות שונות של דיאלוג רגשי. מנהל יכול להיות מעורב גם בתהליכים הרגשיים של מוריו, אך זה לא תהליך משמעת (בגובה העיניים, ברק שטיין, 1999).

§ לבדוק שדרישת המשמעת תהיה אפשרית לביצוע

חשוב לוודא שלא תהיינה דרישות משמעת ש'הציבור לא יכול לעמוד בהן'. כך למשל, אפשר להגיד למורים 'אל תצעקו בכתות!', אבל האם הדרישה אפשרית בהגדרתה זו? האם המנהל עצמו הוא מודל שאינו צועק אף פעם? כנראה שלא. עדיף להגדיר את דרישת המשמעת בצורה ממותנת ואפשרית יותר, ולנסח אותה בגוף שלישי ובצורה שתדגיש את הרצוי החיובי ולא את השלילי. כך למשל: "אצלנו בבית הספר מדברים לדבר עם הילדים בטון רגוע וללא צעקות". כמובן שלא תמיד ניתן לעמוד בדרישה, כמו בכל דרישה, אך הכוונה והדרישה נאמרת.

§ להגיד את דרישת המשמעת בצורה ישירה, ברורה והתנהגותית

לא להציע או לבקש, אלא להגיד.

למשל: לא להציע "אני מציעה שנתגייס כולנו ונסיים את הדוחות עד סוף שבוע הבא", אלא לומר בצורה ברורה "צריך לסיים את כתיבת הדוחות עד סוף השבוע". הרי אם זאת דרישת המנהל, המורים ימלאו את הדוחות גם אם לא יסכימו. כך גם אין ליעץ: "תקשיבי, את צריכה לעשות משהו לגבי הצעקות על הילדים, תחשבי כמה זה פוגע בהם, כמה זה לא טוב לשאר הילדים בכתה, וההורים גם הם מרגיזים...". אלא לומר ישירות: "את לא יכולה לצעוק ככה על הילד, גם אם הוא הרגיז אותך מאוד". הרי גם אם המורה לא הגיעה לבשלות ומודעות לגבי הצורך בהפסקת הצעקות, ברור שהיא צריכה תמיכה וליווי, אך בו זמנית המסר המשמעתני שהיא צריכה להפסיק לצעוק צריך להיות ברור.

קל יותר למנהל להמליץ, לבקש ולהגיע להסכמה עם המורים לגבי דרישת המשמעת, שכן זה שם אותו במקום פחות רע ותובעני. אך פעמים רבות עליו להיות הגורם הסמכותי ולאכוף את המשמעת גם ללא הסכמה, דרך דרישת ציות. זו הדרך המדויקת, היעילה והקצרה ביותר לביצוע.

על המנהל לקבל את התפקיד ולהפעיל את טכניקות הדיאלוג ההולמות את התפקיד, ובמקרה זה עליו לדבר ישיר וקצר.

§ להגיד את דרישת המשמעת בקצרה וללא ויכוחים

כשהמנהל מתווכח עם המורה על הדרישה, סימן שהוא זקוק להסכמת המורה לגביה; כשהמורה חוזר ומסביר את עצמו יותר מידי, סימן שאינו בטוח בדרישתו וחשוב לו שהאחרים יגידו לו ש'הדרישה והוא בסדר'. כשהמנהל בטוח בעצמו, הוא מסביר את הדרישה פעם אחת, מוודא שהמורה הבין את דבריו, ומשם ואליך הוא לא מתווכח ולא צריך לחזור על ההסברים. גם אם המורה לא רוצה לציית, הבעיה אינה בחוסר הבנה של הדרישה אלא בחוסר הסכמה.

פעמים רבות מנהלים מתבלבלים בין דרישת המשמעת שצריך 'רק' לציית לה, ובין המשאלה הרגשית של המנהל, שהמורה גם יסכים ויבין את צדקת הדרישה שלו. כך הם יישדרו על 'אותו גל' ולא יהיה קונפליקט ביניהם. מנהלים מוכנים להשקיע זמן, אנרגיה ומאמץ נפשי וקוגניטיבי רב כדי שהמורים יסכימו וישתכנעו בדרישותיהם, **וזו טעות!** במשמעת צריך לציית ואין חובה להסכים. מנהל שמפנים עובדת יסוד זו משחרר עצמו ממאמצי יתר של ויכוח ושכנוע, וחוסך לעצמו כעס ועוינות על מורים שלא משתכנעים. המנהל גם חוסך זמן שמתבזבז עד שהוא ממילא מבין שהשכנוע לא עובד, ואז בכל מקרה נאלץ להפעיל סמכות ולקבוע עובדות, אך כבר ממקום כועס ומפסיד במערכה שלא היה צריך להכנס אליה מראש.

כך למשל, מנהל יכול לומר למוריו "הסברתי את הרציונל לשינוי במערך הישיבות. אני שומע את ההתנגדויות של חלק מכם, וגם מבין את ההגיון שלהם. עם זאת, אנחנו חייבים להיכנס לשיטה החדשה, אני סומך עליכם ועלינו שביחד נעשה את זה, עם תמיכה ועזרה איפה שצריך. אני לא אנסה לשכנע שוב ושוב שהשיטה החדשה צודקת ונכונה, כי מה שהיה לי להגיד אמרתי. מי ששוכנע עכשיו - טוב, ומי שלא, זה גם בסדר. אפשר לבצע בלי להסכים... כולכם יודעים שזה אפשרי. אין חובה לאהוב את השיטה, יש רק חובה לציית איפה שצריך מבחינת המערכת, וכולם יודעים את זה. אנחנו נפסיק את הדיון במליאה לעכשיו, נצא לדרך, ונמשיך לדבר גם במליאה וגם אני בשבילכם לדבר בכל מועד שצריך...". כמובן שכל מנהל ינסח בדרכו את טכניקת אמירת הדברים, אך שימו לב לשימוש החוזר בסוגסטיית (הטכניקה תוסבר בהמשך) והדגש על הכרחיות הציות גם כשאין הסכמה, ולחד המשמעויות בדרישה עם ההצעה לתמיכה בביצוע גם כשקשה.

§ לידע את המורים מה דרישות המשמעת מהם, ומה התוצאות של ציות ואי ציות לדרישות

המנהל צריך לידע את המורים הן על הדרישות והן על התוצאות החיוביות והשליליות של עמידה או חוסר עמידה בדרישות. כל זאת בבהירות ובשקיפות מלאה. לא מספיק להעביר את האנפורמציה 'במידעון' או 'תקנון'. יש לדבר ישירות על דרישות המשמעת המרכזיות שבהן יתמקד המנהל. יש להסביר את התוצאות הטבעיות, למשל: מי שיגיש ציונים בזמן - המשמעות תהיה כך וכך, ומי שיאחר - המשמעות תהיה כך וכך. כל מנהל ישלים את השורה לפי תפיסתו

החינוכית והארגוני. חשוב שמלבד הסברים תהיה תוצאה של הדרישה והרציונל שלה. כאמור, עדיף שהמורים יבינו ויסקימו עם הדרישה, אך לעיתים הם לא יסכימו מסיבותיהם ובכל זאת יצטרכו לציית.

יש לאפשר למורים להגיב - לברר, לשאול, לבטא את התסכול, הלחץ שלהם. כמובן שיש לתת לגיטימציה לרגשות שלהם, אך בכל מקרה המסר הוא חד משמעי - שיש דרישה ויש תוצאה. בכך עוסק תהליך הסמכות אותו אוכף המנהל בתחום הספציפי בו הוא עוסק כרגע.

§ לדעת שהמורים לא יהיו תמיד מרוצים מדרישות המשמעת

על המנהל לדעת, ולהזכיר לעצמו שוב ושוב בדיבור הפנימי שלו, שתהליך המשמעת הוא תהליך של ניגוד אינטרסים. המנהל דורש דברים שהמורים לא מעוניינים בהם באותו רגע. למשל, לקום מהשיחה הנעימה בהפסקה וללכת לשיעור או לשנות הרגלים לכיוון תהליך חדש שהמנהל מוביל. הקונפליקט יוצר מאבקי כוח רגשיים, מערב פגיעות ערך, עלבונות וחוסר שביעות רצון. זה בלתי אפשרי למנהל להיות פופולרי בזמן אכיפת המשמעת. הוא 'המתסכל', 'הרע', וזו חוויה שיכולה להיות קשה במיוחד לחלק מהמנהלים, גם אם יצהירו אחרת לעצמם ולאחרים ברמת המודע. עם זאת, כשהמנהל לא מוותר על הדרישה ועומד מול ההתנגדויות של המורים (מיד אפרט דרכים לעשות זאת), המורים מכבדים אותו, מצייתים יותר, ונעזרים בדרישות המשמעת לתפקוד ולתחושת הערך - כי כולם זקוקים למשמעת ולמסגרת.

§ להגיב בענייניות להפרות משמעת - להיות 'קשה לבעיה' ו'רך לבן אדם'

קל מאוד להתמלכד בתגובות רגשיות של מאבק כוח ועלבון ממקום של פגיעות ואובדן שליטה. תחושת האיום של המנהל גוברת כשהוא מרגיש 'אחד מול ההמון', 'יחיד מול חדר המורים. האתגר של המנהל הוא להגיב כמה שיותר מתוך שיקול דעת ותבונה. מבחינה מוחית - עליו להגיב כמה שיותר מהקורטקס, וכמה שפחות במהירות הישרדותית מהאמיגדלה, החשה שכל תגובה לא מצייתת של מורים היא סכנה עצומה שיש לתקוף או לברוח ממנה (ברק שטיין, 2013).

מבחינה מעשית, תגובה עניינית של משמעת משמעה 'להיות קשה לבעיה ורך לאדם'. הכוונה היא שהמנהל לא יוותר על הדרישה גם כשיש התנגדות של המורים או קושי להשיגה. עליו להמשיך בנחישות, לדרוש שוב ושוב באסרטיביות אדיבה וחד משמעית. בו בזמן עליו להיות 'רך לאדם'. כלומר, להיות אדיב ומכבד למורים. עליו להקשיב ולהכיר בתחושות הכעס והתסכול שלהם כשעליהם לציית לדרישות שלא נראות להם 'רק כי המנהל אומר'. עליו לכבד ולא לצעוק או להעליב. השילוב המנצח הוא לא לוותר על הדרישה, לקבל ולתקף את הרגש של המורים, ובו בזמן לצפות מהם להיות מסוגלים לציית יחד עם התחושות הלא נעימות שלהם. מדובר גם בעמדה ובדיבור הפנימי של המנהל בינו לבין עצמו, וגם בדברים שהוא אומר למורים. כמו למשל:

"ברור לי, ואני שומעת שאת לא מרוצה מכך שלא הזזתי את הישיבה. הקשבתי והבנתי את מה שהסברת לי... ובכל זאת - הישיבה תתקיים במועד שנקבע, ואני מצפה שתגיעי בכל זאת. אם יש משהו נוסף שאוכל לעזור, בשמחה". לפי גישה זו המנהל מכבד ולא מוותר. כמובן שלא מדובר בשבלונה אחידה של תגובה וכל מנהל יאמר את הדברים בדרכו, אבל זו רוח הדברים.

§ להקפיד על הטון, שלא יהיה כועס ונוזף, אלא עניני ומכוון

חשוב שהמנהל יגיד את דרישות המשמעת וינהל את הפרות המשמעת בטון שיהיה כמה שיותר רגוע ועניני, וכמה שפחות עוין ופגוע. 'כמה שיותר', כי מתוקף היותנו בני אנוש אי אפשר להיות לגמרי רגוע וניטרלי. טון הדיבור ושפת הגוף הם תגובות פחות נשלטות על ידי ההיגיון, ולכן נחשבות אמינות יותר מהדיבור הגלוי שלנו. לכן כשיש אי התאמה בין התוכן הגלוי ובין הטון ושפת הגוף, האדם ממול מאמין לטון ולשפת הגוף. כשיש כעס, חוסר אונים או עלבון שלא מזוהים או לא יכולים להיות מבוטאים במילים, הם באים לידי ביטוי ב'תוקפנות פסיבית' (passive aggressive) דרך הטון ושפת הגוף.

הטון ושפת הגוף מורגשים היטב אף יותר מהמילים. כך למשל, אם המנהל אומר במילים גלויים: "אני לא כועס על האיחורים, אני מבין שלכולם יש עומס בבתים, ואני מבין שאתם עושים את המאמץ המירבי להיות בזמן", אבל הטון שלו עוין ושפת הגוף מתוחה וקפוצה, ברור לכולם שהוא לא שלם עם האיחורים. הוא מתאפק ועוצר את עצמו לא להגיד כלום ישירות כי הוא לא רוצה לפוצץ דברים דרך אמירה ישירה של מורת רוחו. אולי הוא לא מודע לכעס שלו עצמו, אולי הוא חש חוסר אונים מול האיחורים ואין לו מושג מה לעשות איתם מלבד לרתוח בתוכו. הפער בין המילים לטון ולשפת הגוף משדר מתח ואי בהירות, והמסר מועבר בצורה עמומה שאי אפשר להתייחס אליו ואי אפשר להתקדם לשום פתרון. כך לגבי פטפוטים בישיבות, מורים תוקפניים ולא משתפים פעולה, מורים שלא מבצעים דרישות מקצועיות, מורים לא נאמנים לאתיקה הבית ספרית, ועוד. עדיף היה שהמנהל היה מזהה את הכעס, את חוסר האונים או התסכול שלו, ומחליט בינו לבין עצמו איך הוא מתכנן להגיב לאיחורים. ככל שהמנהל ברור לעצמו, כך גם הטון ושפת הגוף שלו בהירים יותר ותוקפניים פחות. הוא לא היה זקוק לתוקפנות פסיבית אם היה יכול לשים את רגשותיו במילים בצורה גלויה. כשהרגש מזוהה אפשר לדבר על הרגשות, לעשות איתם משהו. כך למשל הוא יוכל לומר: "אני מבין את העומס של כולכם, אבל אני גם כועס ולא מקבל את האיחורים. אתם צריכים להיות פה בזמן, ואני מתכוון להגיב כך וכך מהיום לאיחורים".

דברים אלה הם תרגום של תסכול מתמשך שהתבטא בטונים ושפת גוף עצבנית של המנהל להתנהגות פרו-אקטיבית של לקיחת אחריות על המשמעת. דוגמה נוספת לכך היא מנהלת שפונה לצוות ואומרת: 'אני יודעת שקשה לשבת בלי לפטפט ולעשות דברים אחרים בישיבות, השעות קשות, הנושאים לא תמיד מענינים. לגיטימי. עם זאת הרעש והפרות הקשב עברו את הגבול המאפשר ישיבות יעילות. השיטה שכל מורה שומר באחריות אישית על המשמעת של עצמו לא הוכיחה את עצמה, לכן אני מעבירה את הסמכות על המשמעת לעצמי לתקופה. אני מבקשת שסוללרים יהיו בתיק וכבויים אלא אם מבקשים ממני מראש ויש סיבה שיהיו פתוחים, אני אעיר על שיחות אישיות רועשות, אבקש לא לבדוק מבחנים או לעשות כל פעילות שמסיחה ממשית מהנעשה בישיבה. ננסה את השיטה הזו לתקופה עד שנרכוש את ההרגל של הקשבה שקטה ופעילה בישיבות, ואז נחזור לאחריות אישית של כל אחד על ההקשבה בישיבות'.

§ להשתמש כמה שיותר בסוגסטיות חיוביות, שעוזרות להגביר את הציות

סוגסטיות חיוביות הן טכניקת דיאלוג שמסייעת מאוד בהתמודדות עם התנגדויות וחוסר ציות למשמעת. סוגסטיות הן אמונות שמגשימות את עצמן דרך השילוב שלהן בדרך סמויה ולא מודעת במציאות השיחה. במשמעת מדובר באמונה של המנהל שהמורה יכול לציית לדרישה גם אם היא קשה ולא רצויה מבחינתו. האמונה 'מושתלת' בשיחה בלי שהמורה מרגיש, ועושה את פעולתה לכיוון השפעות חיוביות על המורה - מעודדת אותו לציית, לא רק לטובת המנהל אלא גם לטובת המורה והמערכת.

כך למשל מנהל יכול לומר: "אין ספק שנכון לעכשיו כולכם לא מסכימים לשנות את מועד השיבה...". המילה 'נכון לעכשיו', או בניסוחים אחרים של 'כרגע', 'עכשיו' היא סוגסטית, כי יש בה אמונה שההתנגדות לדרישה היא זמנית ויכולה להשתנות עם הזמן או עם הנסיבות. זו למעשה גם האמת, כי תחושות משתנות, וכך גם התנגדויות. אם המנהל מאמין לזמניות ההתנגדות, הוא יכול לפעול מעשית, לא לוותר על הדרישה אך לתת למורים זמן לעכל אותה, לא ללחוץ עליהם לאהוב אותה וכו'.

דוגמא נוספת לסוגסטיה יעילה היא להגיד למורה: "גם את יודעת שאת צריכה לבוא, אפילו שזה לא נוח לך...". זו אמונה שמחזקת למורה את האמונה בכוחות ובדימוי שלה. באותו אופן, מנהלת יכולה לומר בסוגסטיה חיובית: "אני מאמינה, שכל חדר המורים יתגייס להגיע ליום ההורים בזמן והכתות יהיו מאורגנות בזמן. אני מכירה אותנו, ויודעת שאנחנו יודעים להרים פרויקטים בצורה מעולה, ואני גאה בנו". כמובן שעל הסוגסטיה להיות אמינה ומעודדת, ואז - כוחה אדיר.

כוחן של הסוגסטיות יכול להיות גם הפוך: כשהמנהל לא שם לב, הוא שותל סוגסטיות שליליות שגם כוחן רב. כך למשל אומר: 'שוב יש מורים שלא משתפים פעולה, ומקשים עלינו להשיג את המטרות שלנו...'. כך המנהל שותל אמונות שמגשימות את עצמן. זה כמובן טבעי ואנושי, אך גם מחליש. פירוט בנושא ניתן לקרוא במאמר נרחב בנושא סוגסטיות (ברק שטיין, 2013).

§ כשמורה מפר משמעת - להתייחס להתנהגותו ולא לאישיותו

על תגובת המנהל לכיוון לשיפור ההתנהגות הלא מצטיינת ולא להסחף לביקורת על האישיות של המורה, גם אם הדבר הוא פועל יוצא של פורקן תסכול, כעס ועלבון. כך למשל יש לומר: "היום בבקר איחרת משמעותית לשיעור, והילדים היו ללא השגחה. גם את בודאי יודעת שזה מסוכן ולא מקובל...", ולא לומר: "זה לא בסדר שאחרת היום בבקר, זאת לא פעם ראשונה, ואני רואה את זה כהתנהגות מזלזלת. כאילו לא אכפת לך ממה שקורה עם הכתה. מה קורה איתך?". כמו בכל תהליך משוב, משוב על התנהגות לא ממושמעת דורש איפוק, תכנון ומכוונות למטרה כדי לא

להסחף לתגובות רגשיות ואנושיות אך בלתי יעילות. פרוט במאמרי על המשוב (ברק שטיין, 2014).

§ להפריד בין דיאלוג שוטף עם המורים לבין תהליך המשמעת

בזמן אכיפת משמעת על המנהל להיות עניני, לדבר 'קצר ולענין', להתמקד בדרישה ולקדם את הציות של המורים. זהו 'זמן האמת' בו לא מדברים יותר מידי, לא נכנסים עמוק לרגשות, מוטיבציות או שיחות נפש. יש עת למשמעת ועת לשיחה. כמובן שהיחסים עם המורים אינם מורכבים רק משיחות משמעת חותכות וחד משמעיות בהן המנהל כסמכות אומר להם, הכפיפים, מה לעשות. למנהל ולמוריו יש מספיק זמן 'אחר כך' לדבר שיחות מסוגים אחרים, שיחות של פתרון בעיות, שיחות של קרבה, שיחות קטנות ועמוקות, שיחות הדדיות שאין בהן היררכיה של סמכות (פירוט על סוגי שיחות במאמרי "שיחה קטנה, בינונית וגדולה", 2013; בפרק על שיחות קרבה **בבגובה עיניים**, ברק ושושן, 1999).

בין ארועי המשמעת, שאינם מתרחשים כל הזמן, יש זמן לבנות אמון, קרבה ואכפתיות ביחסים בין המנהל למוריו. למנהל ולמורים יש זמן והזדמנויות להכיר אחד את האחר ולהתקרב בדעותיהם ורגשותיהם. למנהל ולמורים יש הזדמנות לבנות נוחות ובטחון ביחסים ביניהם, ויש לדעת איך לבנות בתבונה את ההתאמה בין הצרכים של כל אחד, לבין צרכי המערכת ודרישות המשמעת. השגרה מאפשרת לפעול בתבונה, בניגוד לארועי המשמעת שהם באופיים מצבי לחץ, ונוטים 'לשדוד את התבונה' ולהפעיל את כולם ממקום רגשי ופחות יעיל.

אפשר לומר שבשיחות וביחסי היומיום השגרתיים המורים והמנהלים 'מפקידים מזומנים לבנק היחסים שלהם', כדי שכשיהיו 'משיכות שליליות' בעת קונפליקט משמעת, עדיין לא יכנסו 'לאיזור האדום של מינוס קטלני בחשבון היחסים'.

השילוב בין השיחות השונות, כולל שיחות המשמעת, יוצר אינטגרציה של יחסים. במצב הרצוי יש ביחסים בין המנהל למוריו ביטוי לכל סוגי השיחות - לא יותר מידי שיחות משמעת ולא יותר מידי שיחות קרבה על חשבון משמעת. כמו תמיד - איזונים נכונים הם הנוסחה המנצחת.

ולסיום,

על המנהל להיות מודל אישי של משמעת בתור הדמות המובילה של המערכת

המלצה זו מחזירה כל מנהל לאמת הפנימית שלו, לתפיסת התפקיד שלו ולזהות האישית והמקצועית שלו. איך הוא רואה את עצמו כאדם וכמנהל בכלל, וכדמות סמכות בפרט - בבית, במערכת, במציאות. לא קל לנסח מה המודל האישי שאתה רוצה להיות לאחרים, וזו גם אחריות לא פשוטה. עוד יותר קשה לתרגם את הכוונות הטובות שלך להתנהגות מעשית.

למשל, המודל האישי שלי כדמות משמעת היא להיות אדם ששומר על דרישות משמעת מקובלות, במיטב המאמצים הסבירים שלי. אני מוכנה להתאמץ גם כשקשה לי, אני מכבדת דרישות משמעת, גם את אלו שלא נוחות לי, במיוחד אם הן חשובות לאדם מסוים מולי. אם אני נכשלת ולא עומדת בדרישת משמעת, אני מוכנה להודות בכך, להתנצל ולנסות לתקן אם נגרם נזק בגללי. אני משתדלת לא לשפוט את עצמי בחומרת יתר, חרדה ואשמה אם פישלתי, אלא לפרגן שזה אנושי, ולנסות ללמוד מזה לפעם הבאה. אני מכירה בכך שהמאבק בין דרישות המשמעת החיצוניות ובין הצרכים והרצונות שלי הוא מאבק אנושי מתמשך. לפעמים אני מצליחה בו ולפעמים פחות. אני מנסה להיות אנושית וכנה עם עצמי ואחרים בתהליך.

האתגר שלי הוא לתרגם למעשה תפיסת עולם זו, שגם אותה כמובן אינני מיישמת במלואה גם בתקופה טובה.

כך למשל, עלי להמשיך לדרוש מעצמי להתאמץ ולהיות ממושמעת, להדריך את מי שסביבי ואני הסמכות או דמות ההדרכה שלו לקחת ממני כמודל את מה שמתאים לו, לתמוך רגשית – לתקף ולתת לגיטימציה לאחרים שנאבקים בעצמם בין דרישות המשמעת ודרישות הצרכים הפנימיים שלהם. ללמד טכניקות להיות יותר יעילים בקבלת משמעת ללא ביטול עצמי או תחושת עלבון, ואסטרטגיות לאכיפת משמעת כשצריך. כמו במאמר זה.

זו עבודה פנימית מתמשכת הדורשת מודעות, מאמץ ותרגול. לדעתי, המאמץ שווה, כי הסתגלות נכונה למשמעת המשלבת מרחב גם לעולמך הפנימי היא אחד ההישגים ההתפתחותיים החשובים שיש לאדם. בין אם הוא המנהל האוכף משמעת ובין אם הוא המורה המקבל את המשמעת.

כדרכי בכל מאמרי וספריי, אני ממליצה שכל אחד ייקח מהדברים את מה שמתאים לו ויוסיף למאגרי הכוחות שלו כדי להמשיך את העשייה האישית והחינוכית הכה חשובה.

בהצלחה ובהנאה,

חלי ברק שטיין - פסיכולוגית חינוכית מומחית
מחברת הספרים - כשהילדים יוצאים מהבית | תקשיבו לי רגע | בגובה העיניים
052-35525511

helibarak1@gmail.com

www.helibarak.com

ביבליוגרפיה:

- אופלטקה, יזהר (2010). "מורים ומנהלים ב'אופק חדש' – מהתנגדות להשתתפות", בתוך **הד החינוך**, גליון מס' 03, כרך פ"ה **דצמבר 2010**, עמ' 28-30.
- ברק, חלי ו-שושן, שירה (1999). הפרקים: "מדברים משמעת", "שיחות לפתרון בעיות", "שיחות קרבה", "להקשיב ולהבין", מתוך **בגובה העיניים- לדבר עם ילדים**. הוצאת אח.
- יריב, אליעזר (1999). **שקט בכיתה, בבקשה! מדריך לטיפול בבעיות משמעת ואלימות**. הוצאת רכס.
- סמילנסקי, יונתן (1987). "שיקולדעת פסיכולוגיבטיפולבעיותמשמעתבכיתה", בתוך אוריאל לסט (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית הספר**. הוצאת מאגנס.
- סמילנסקי, יונתן ו-בר-לב, מרים (1984), **שיקול דעת בפתרון בעיות משמעת בכיתה**. המכון לחקר הטיפוח והחינוך המחלקה להשתלמויות מורים, האוניברסיטה העברית.
- עטייה מירי (2004). **מאפייני דמיון ושוני של מנהלים ומנהלות בתי ספר בתחום המשמעת**. עבודת מ.א. אוניברסיטת בן גוריון המחלקה לחינוך.
- עטייה מירי ו-אופלטקה, יזהר (2007). "ניהול המשמעת בבית הספר ובכיתה: הבדלים מגדריים בין מנהלים ומנהלות בבתי ספר יסודיים", בתוך: **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, גיליון 29, עמ' 30-7.

מקורות אלקטרוניים

- אדלר, חיים (יו"ר הועדה) (2001). **תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדינות משרד החינוך**. נדלה מתוך אתר אבני ראשה <http://www.avneyrosha.org.il>
- אלפי, אורית (2011). **לאן נולך את העלבון? נדלה מתוך אתר פסיכולוגיה עברית** <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2541>
- ברק שטיין, חלי (2007). **מחשבות מתווכחות עם מחשבות: תאורית ה-RET של אליס**. נדלה מתוך אתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/community.asp?id=93&cat=article&articleid=1801>
- ברק שטיין, חלי (2008). **טכניקות דיאלוג**. נדלה מתוך אתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/community.asp?id=93&cat=article&articleid=1480>
- ברק שטיין, חלי (2011). **עבודה עם התנגדויות**. נדלה מתוך אתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/community.asp?id=93&cat=article&articleid=1657>

ברק שטיין, חלי (2012). **איך לא ליפול בפח הכוונות הטובות**. נדלה מתוך אתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/community.asp?id=93&cat=article&articleid=1188>

ברק שטיין, חלי (2013). **אני רוצה משמע אתה לא קיים**. נדלה מתוך אתר פסיכולוגיה עברית [http://www.hebpsy.net/community.asp?id=93&cat=](http://www.hebpsy.net/community.asp?id=93&cat=article&articleid=26110)

ברק שטיין, חלי (2013). **תקשורת חיובית סוגסטיבית**. נדלה מתוך אתר פסיכולוגיה עברית <http://www.hebpsy.net/community.asp?id=93&cat=article&articleid=2618>