

# מדינת ישראל

משרד החינוך  
המינהל הפדגוגי  
האגף לחינוך יסודי  
**4 הממ"ים**



**ירחון לקידום מנהיגות, מקצועיות, מקצוענות ומצוינות במינהל  
הבית-ספרי בחינוך היסודי**  
הירחון מיועד למפקחים, למנהלים ולבעלי תפקידים בבתי-הספר היסודיים.

תשס"ח

גיליון מספר 20

## של מי העונש הזה?

*כשאני צועד לצמרת שלכאורה מצריק מתן צונם, אני מציעה לדחות לרצף את  
התאמה ולהגיד משהו כמו: "או קי, אני שומעת... שמעת... הכנת... הוא נדבר  
על זה מאוחר יותר בהפסקה...". כלאמר, אני מציעה לקחת פסק זמן ולא  
להיכנס לצמרת ולאמאק-כוח... (מתוך ראיון עם מורה בבית ספר יסודי).*  
מתוקף תפקידם כמנהלים עוסקים המנהלים רבות באישור עונשים שהמורים מטיילים ובתשובות על  
תלונות התלמידים והורים בנושא. אולם השאלה היא: האם הענישה מועילה ויעילה ומשיגה את  
מטרותיה?

נפתח ביוזמי קצר: כתיבת ירחון זה לוותה בחילוקי דעות בין חברי המערכת שלנו, מפני שאנו מודעים  
למורכבות הנושא ולקשיים שמנהלי בתי הספר מתמודדים עמם בניהול המשמעת בבית הספר בכלל  
ובנושא הענישה בפרט, ולכן התמהמהנו זמן רב עד להוצאתו.

יש הטוענים כי במקום שהחינוך נכשל, מתחילה הענישה. אחרים טוענים כי הענישה היא אמצעי  
מחנך. עם איזו מהטענות אתם מסכימים? מדוע?

בירחון זה נתבונן בנושא הענישה מזוויות שונות (הפילוסופית, החברתית, המשפטית, הפסיכולוגית  
החינוכית), נתייחס לגישות השונות בנושא הענישה: בעבר וכיום, נבחן את מקומה של הענישה בבית  
הספר היסודי, נציג דרכים חלופיות לענישה בבתי-הספר, ונציע מודל פעולה ושאלות לדיון (למפקחים,  
למנהלים, למורים, לתלמידים ולהורים).

---

כתיבה: מלכה וידיסלבסקי ודליה שמש. חברות המערכת: יפעת אושרת, חיה גיל, שרה דוידזון,

יפה ישר, איריס אזולאי ומלכה קרן.

האגף לחינוך יסודי, שמרד החינוך, דבורה הנביאה 2, ירושלים, 91911. מספר טלפון 02-5603270, כתובת

דואר אלקטרוני: [malkavi@education.gov.il](mailto:malkavi@education.gov.il)

## הפעולות הנדרשות מהמנהלים לעשות בנושא

### הענישה בבית הספר

1. לגבש השקפת עולם ערכית-חברתית בנוגע לנושא הענישה בכלל ולמקומו בבית הספר כמערכת חינוך-למידה בפרט.
2. להכיר דגמים וכלים חלופיים לענישה או לצמצומה.
3. לאסוף נתונים לגבי נושא הענישה בבית הספר שבהנהלתם (ראו ב"נקודות לדיון חינוכי").
4. לזמן דיונים תקופתיים בנושא על היבטיו השונים בין בעלי העניין בבית הספר.
5. לגבש מדיניות מוסכמת עם בעלי העניין השונים, לפעול ליישומה ולבצע הערכה מעצבת מתמדת שלה.
6. להפעיל רשת תמיכה והעצמה למורים (ראו פעולת הצוות כקבוצת תמיכה מקצועית ברחוק...).
7. להנהיג ולהפעיל דגם פעולה רב-ממדי הכולל גם תכנית חינוך-למידה רב-שנתית בהיבטים תוך אישיים ובין אישיים ומיקוד מאמץ עם ילדים "מאתגרים".
8. להנהיג ולהפעיל תכנית רב-שנתית עם ההורים בנושא חינוך וחברה.

### מטרות הענישה

- בספרות הדנה בנושא הענישה בחברה ניתן לזהות את ארבע המטרות האלה:
- א. גמול במשמעות של שכר (שילומים בעד מעשה) ובמשמעות של נקם.
  - ב. הרתעה במשמעות של "למען יראו וייראו", סימון הגבול בין המותר לאסור כדי שאנשים לא יעשו מעשים שנאסרו על ידי החברה בצורה זו או אחרת.
  - ג. מניעה: הכוונה היא שאנשים המסכנים את סביבתם לא יממשו את זממם, ועבריינים מועדים יבודדו כדי שלא יחזרו על מעשים אסורים.
  - ד. שיקום: החזרה למוטב של עבריינים ושילובם בחברה.

## תוכן העניינים

1. הפעולות הנדרשות מהמנהלים לעשות בנושא הענישה בבית הספר
2. מטרות הענישה
3. הגישות השונות לנושא הענישה
  - א. הפילוסופית
  - ב. המשפטית
  - ג. הסוציולוגית
- ג.1 הענישה כמכשיר לסולידריות חברתית
- ג.2 גישות המבוססות על תפישה מרקסיסטית
- ג.3 ענישה ברוטאלית וחברה מתורבתת – שינויים בדרכי הענישה
- ג.4 הגישה האבולוציוניסטית
  - ד. הפסיכולוגית-התפתחותית
  - ה. החינוכית
1. הגישה ההתנהגותית (ביהיוריסטית)
2. הגישה של יאנוש קורצ'אק
3. משמעת משפטית
4. ענישה במערכת החינוך בישראל
  - חוזר מנכ"ל והדגשה על אפס סובלנות לאלימות
  5. דרכים חלופיות בבית-הספר
  6. הגישה של חיים עומר
    - א. הגישה של רולידר
    - ב. קד"ם – יישום הגישה של צדק מאחה בבתי-הספר
    - ג. דגם פעולה רב-ממדי שאנו מציעים

## הגישות השונות לנושא הענישה<sup>1</sup>

מוסד הענישה עתיק כימי החברה האנושית עצמה. במקורותינו מופיע נושא החטא ועונשו לאורך כל ספרות המקרא החל בסיפור הגירוש מגן העדן דרך מעשה קין והבל, פרשת המבול, פרשת סדום ועמורה כשאברהם שואל "האם תספה צדיק עם רשע?" ועוד. גם במיתולוגיה היוונית מוזכרים עונשים רבים ומשונים (כמו עונשו של פרומתאוס). קשה למצוא מיתוס כלשהו שלא מכיל סיפור ענישה. נראה כי העונש כתגובה על מעשה אסור או לא רצוי הוא מרכזי בכל חברה.

בדיון על הענישה הפלילית<sup>2</sup> ניתן לזהות את נקודות המוצא העיקריות האלה לענישה:

- א. **הפילוסופית**: תורת המוסר - הצדקת הענישה
- ב. **המשפטית**: שמירה על הסדר החברתי - המלחמה בפשיעה
- ג. **הסוציולוגית**: מוסד הענישה כהסדר חברתי בחברות שונות
- ד. **פסיכולוגית-חינוכית**: השפעת הענישה על עיצוב האישיות ועל ההתנהגות האנושית
- ה. **החינוכית**

### א. נקודת המוצא הפילוסופית: תורת המוסר - הצדקת הענישה

הגישה מתייחסת לענישה כאל בעיה מוסרית ועוסקת בחיפוש אחר ההצדקה לענישה. מטרתה הינה עשיית צדק.

השאלות שעולות על-פי הגישה הן: האם מוצדק להטיל עונש? על מי? באיזה מקרים? מהו עונש צודק? כיצד הענישה תורמת לעשיית צדק? מכיוון שלא ניתן לגלות מהו צדק באופן מדעי, אין מקום בגישה לשאול שאלות אמפיריות. השיטות שבהן משתמשים כדי לענות על השאלות הן שיטות הדיון הפילוסופי בעיקר. האם יש בבית ספרכם הסכמה בין כל בעלי העניין בנוגע לשאלת ההצדקה לשימוש בענישה? מהי?

### ב. נקודת המוצא המשפטית: שמירה על הסדר החברתי - המלחמה בפשיעה

גישה זו שלטת בתקופתנו במערכת המשפט. מטרתה היא הפחתת הפשיעה ככל הניתן. השאלות שעולות על-פי הגישה הן: אילו עונשים ירתיעו? האם וכיצד ניתן לשקם עבריינים? השיטות שבהן משתמשים כדי לענות על השאלות הן השיטות האמפיריות (עורכים ניסיונות ומודדים תוצאות). שתי הגישות יכולות לסתור זו את זו: מטרת גישה א' היא לעשות צדק ואילו מטרת גישה ב' היא למנוע פשיעה.

בית הספר הוא מוסד חברתי. זהו מוסד מחנך. האם וכיצד זה מתיישב עם השימוש בענישה בבית הספר? מה בין הענישה הפלילית לענישה הקיימת בבתי הספר? מהם קווי הדמיון והשוני?

<sup>1</sup> מעובד על-פי טננבאום, א' (2003). הגישה הסוציולוגית-היסטורית לחקר הענישה הפלילית בתוך אדד, מ' ווולף, י' עבריינות וסטייה חברתית תיאוריה ויישום. עמודים 213-173. רמת-גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.

<sup>2</sup> הענישה הפלילית מתייחסת להתנהגות אנטי-חברתית המעמידה בסכנה ערך חברתי מוגן שעליו יש תגובה עונשית מצד החברה.

### ג. נקודת המוצא הסוציולוגית - מוסד הענישה כהסדר חברתי בחברות שונות

הגישה מתרכזת יותר בשאלות של חברה וענישה והקשר ביניהן. היא מנסה ללמד כיצד הוסברו עונשים בתוך המסגרת האידיאולוגית הרשמית של החברות השונות; מהן הסיבות לעונשים אלה, ומדוע התפתחה תורת ענישה ספציפית במקום ובזמן שהתפתחה. הכלי המתודולוגי לחקירה ולדיון בנושא הוא השוואה ובדיקה. כך לדוגמה, הסדר שמשמעותו "עין תחת עין" בחברתו של חמורבי היה תקף רק לבני אותו המעמד החברתי (כלומר: אם בן המעמד היותר גבוה פגע בבן המעמד היותר נמוך – הכלל של "עין תחת עין" לא חל עליו); ואילו בתורה ההסדר חל באופן שווה על כולם ללא קשר למעמדם החברתי. ומובן שהסדר זה שהיה נהוג בחברות קדומות נעלם בהדרגה עם ההתפתחות של החברה האנושית. הגישה הסוציולוגית עוסקת בשאלות כמו: מהי ההתנהגות שהוגדרה בחוק בחברה מסוימת כאסורה? מדוע דווקא התנהגות זו? מי אסר התנהגות זו?

בתוך נקודת המוצא הסוציולוגית ניתן לציין 4 גישות אשר באמצעותן ניתן לשפוך אור על ההבדל בין נקודת המוצא הסוציולוגית לנקודות המוצא האחרות ולבחון את הקשר בין התיאוריות לבין ישומן בפועל: (1ג) הענישה כמכשיר לסולידריות חברתית, (2ג) גישות המבוססות על התפישה המרקסיסטית, (3ג) ענישה ברוטאלית וחברה מתורבתת - שינויים בדרכי הענישה, (4ג) הגישה האבולוציוניסטית.

האם וכיצד ניתן להתייחס לניגודים המתעוררים בין דרישות הצדק לדרישות המלחמה בפשיעה? האם ואיך מפשרים בין הדרישות השונות?

### ג (1). הענישה כמכשיר לסולידריות חברתית על-פי אמיל דורקהיים, ( מייסד הסוציולוגיה המודרנית,

1858 – 1917)

לדעת דורקהיים, ענישה היא מנגנון חברתי. היא נועדה לחזק את ההסכמה (הקונסנסוס) החברתית ואת ההזדהות החברתית, לחלוק את הערכים המשותפים והמוסכמות החברתיות שכל חברה אנושית מבוססת עליהם. לכן דורקהיים דוגל בענישה אך לא מאמין שניתן לשקם עבריינים. הרתעת עברייני שאינו רואה בפשע מכשול מוסרי נראית בעיניו כחסרת ערך.

אין מוסר אוניברסאלי. כללי מוסר הנוצרים בחברה מסוימת נועדו לסייע לה לפעול היטב (לדוגמה: הכנסת אורחים בחברה המערבית לעומת זו אצל הבדווים). אנשי החברה עצמם אינם רואים בערכי המוסר שלהם מכשיר לחיזוק החברה, אלא ערכים מוחלטים כשלעצמם וצודקים.

ככל שתהיה פגיעה חזקה בערכי החברה, העונש יהיה חמור יותר.

לפי דורקהיים, פשע קיים בכל חברה וזו תופעה צפויה. כל חברה זקוקה לערכים משותפים ומקובלים ודרך התגובה על סטייה מהם היא בענישה. הפשע קיים כי אנשים שונים מטבעם, ולכן לא כולם מסכימים באותה מידה על הערכים השונים. לעיתים פשע זו תופעה רצויה. היעדר פשע מסמן שאין כל מחלוקת על מהותו של הערך, והחברה נמצאת בקיפאון. אין אפשרות להשתנות ולהתפתח (לדוגמה, הומוסקסואליות נחשב לפני שנים לפשע. הומוסקסואליות לא נעלמה, אלא אנשים המשיכו להתנהג בניגוד לחוק עד אשר שונה החוק עצמו). ואולם ריבוי פשע מעבר למקובל נחשב

לדעת דורקהיים לתופעה חולנית. כשאחוז גבוה של אנשים לא מקבלים את ערכי חברה, העונש כשלעצמו אינו מספיק כדי למנוע אותם מלהמשיך לפשוע. זה מצב מסוכן ליסודותיה של החברה.

**חוו דעתכם:** האם ניתן להסיק מתורתו של דורקהיים שהענישה בבית הספר כמוסד חברתי היא הכרחית? מדוע?

### ג (2). גישות המבוססות על תפיסות מרקסיסטיות

תורות מרקסיסטיות מנסות להסביר את התופעות הקשורות לענישה ולמשפט פלילי. העיקרון העומד מאחוריהן טוען כי ענישה היא כלי שהמעמד השולט משתמש בו כדי להנציח את כוחו. פשע הוא תוצאה של חברה קפיטליסטית המנצלת את מעמד הפועלים. Rusche ו-Kirchheimer טוענים שהענישה מושפעת מאינטרסים כלכליים. לדעתם הכלכלה ושוק העבודה הם המשפיעים העיקריים על בחירת העונש ועל הצורה שבה הוא מופעל (לדוגמה: בתקופה של עודף עובדים עונש מוות ועונשים גופניים היו שכיחים ונפוצים, לעומת זאת במאה ה-15 כשנוצר מחסור בכוח אדם בספינות, נענשו על ידי ביצוע עבודות של "משוטאים" במקום עונש מוות).

### ג (3). ענישה ברוטאלית וחברה מתורבתת - שינויים בדרכי הענישה

מעטים נתנו את הדעת על מכשיר ענישה ספציפי בחברה נתונה. בעבר השתמשו בעונשים שכיום נחשבים כלא אנושיים, וקיימת הסכמה כללית לגבי דחייתם. עובדה זו מלמדת על גורם נוסף להסברת הענישה שניתן לכנותו: "סף הרגישות החברתית". ELIAS מראה כיצד נורמות התנהגות רבות השתנו במשך השנים. השינוי בהתנהגות אינו אקראי. הוא מנסה להשליט לאורך זמן משמעת עצמית ולהחדיר מעצורים להתנהגות של היחיד. בעבר הייתה ענישה פיסית חמורה נורמה מקובלת. עם הזמן ותוך ויכוח ציבורי התגבשה ההכרה שענישה גופנית אינה ראויה לחברה מתקדמת. ההתנגדות לעונשים מסוימים אינם תוצר מוגבל הקשור לעונש בלבד. לדוגמה, ההתנגדות לעונש פיסית נובעת מדחיית כללית של אלימות בחברה, ואינה בשל תועלת או עקרון הצדק. השוו את העונשים שבהם השתמשו כלפי ילדים בילדותכם לבין העונשים שבהם משתמשים עתה. האם תוכלו לזהות שינוי? מהו? האם תוכלו לזהות עונשים "מוסכמים"?

### ג (4). הגישה האבולוציוניסטית

הגישה האבולוציוניסטית נחשבת לגישה קיצונית לענישה פלילית. גישה זו טוענת לביטול הענישה והסבל לחלוטין, ומצדדיה רואים בענישה מכשיר פרימיטיבי לגרימת סבל. הם משתמשים במונח "קונפליקט" ולא "פשע" וטוענים כי:  
א. הרשויות אינן מצליחות להשיג תועלת כלשהי מהענישה  
ב. השיטה הנוכחית לקויה מיסודה ועליה להיעקר מהשורש ג. לענישה החריפה ישנן תוצאות שליליות רבות מתועדות.

התוכלו לזהות אירועים שבהם באים לידי ביטוי קונפליקטים? מהי הדרך לטפל בהם, לדעתכם? מדוע? האם אתם מוצאים קשר בין אופי הענישה שבו אתם נוקטים (תגובה מחמירה/תגובה מתונה) לבין כמות עבירות המשמעת בבית הספר?

המתונים שנוקטים בגישה האבולוציוניסטית מנסים למצוא חלופה למערכת אכיפת החוק. בין התחליפים שהניבו תוצאות חיוביות יחסית ניתן למנות את מה שמכונה "**צדק מתקן**" או "**צדק מאחה**" (Restorative Justice), בגישה מתקיים מעין תיווך בין "הצדדים לקונפליקט": העבריין והקורבן. ההתייחסות היא לנזק במונחים של פגיעה באדם אחר /או בחברה, ולא במונחים של עבירה על החוק.

התפיסה של צדק מאחה מציגה אלטרנטיבה, והיא אינה באה להחליף את הצדק המעניש, אלא באה להעשירו כדי ליצור מענה טוב יותר לבעיות. **גישור** הוא אחד מהמודלים של התפיסה.

טבלת השוואה בין גישת הצדק המעניש לגישת הצדק המאחה

	<b>צדק מעניש</b>	<b>צדק מאחה</b>
<b>שאלות מרכזיות</b>	מה העבירה? מהו העונש המגיע?	איזה נזק נגרם? כיצד ניתן לאחותו?
<b>מטרות מרכזיות</b>	ענישה כדרך לאכיפה ולמניעת הישנות.	שיקום וחזרה לדרך הישר.
<b>מקום הצדדים</b>	שולי, החוק במרכז.	מרכזי. הנזק מוגדר מהפרספקטיבה של הנפגע: הודאה באחריות וחרטה מצד הפוגע הם תנאי לתהליך.
<b>תהליכים מרכזיים</b>	הגדרת העבירה, טיעונים והוכחות, מאבק משפטי.	ביטוי והגדה עצמית של הנפגע, קבלת אחריות של הפוגע, הקשבה ועניין בהבנה.
<b>פילוסופיה</b>	א. האתוס הליברלי והפרוטסטנטי: האדם אחראי על התנהגותו ונותן עליה את הדין. ב. החוק הוא אחת הדרכים של המדינה להנחיל את ערכיה, לכן היא הצד המרכזי מול הפוגע.	האדם מוגדר בתוך מערכות יחסים: א. מערכות יחסים הן הגורם המשפיע על בחירות התנהגותיות. ב. הקהילה היא ההקשר בה מתרחשת כל התנהגות, ומולה צריך לבחון את משמעויותיה.
<b>תוצאות שכיחות</b>	מרירות של העבריין כלפי החברה המענישה, קשיי הסתגלות של הקורבן.	שילוב מחדש של העבריין והקורבן כחברים נורמטיביים בקהילה.

הגישה מבוססת על תיאורית אשמה רה – אינטגרטיבית. Braithwaite (1989) מניח שהתהליך החשוב ביותר בהכוונת אנשים לפעול נכון קשור לתחושת הבושה. תהליכים של בושה חיצונית מכוונים אותנו להימנע ממצבים בהם אנחנו נהיה חשופים לגינוי ולדחייה של הסביבה. תהליכים של בושה פנימית מכוונים אותנו להימנע ממעשים המנוגדים לחוש המידה החברתי שהפנמנו. המצפון

האנושי הזה גמיש, וניתן לתרגלו כדי להפחית רגישותו כלפי התנהגויות מסוימות, אך עדיין זה לא מספיק. יש חשיבות רבה לזהות המגנה.

Braithwaite מבחין בין שני סוגי בושה:

- א. "בושה מתייגת" היא סוג של ענישה וכוונתה לפגוע בעושה המעשה השלילי.
  - ב. "בושה רה-אינטגרטיבית" מבוססת על הבחנה בין האדם למעשה. היא שוללת את ההתנהגות אך שולחת מסר של חמלה לאדם.
- השילוב של גינוי וחיבוק יכול לחולל מספר תהליכים בו זמנית:
- מסמן בבהירות את ההתנהגות השלילית.
  - חוסם את הנטייה ההגנתית של המוענשים לחוש נפגעים ולקעוס על המעניש.
  - מחדש את פעולתו של המצפון על-ידי חוויה מחדש של רגשות הזולת, את היכולת לאמפתיה.
- שישה קווים מנחים לפעולה מנחים לפי גישת הצדק המאחה:
- חיזוק המודעות העצמית של הפוגע למשמעות ולהשפעה של מעשיו על האחרים.
  - הימנעות מהרצאות והטפות.
  - שילוב אקטיבי של הפוגע עצמו באופן ההופך אותו לחלק מהתהליך ומתוצאותיו.
  - קבלת מציאות שאין בה בהירות מלאה לגבי העובדות. היא נתפסת שונה בעיני כל אחד.
  - הפרדה בין האדם למעשה.
  - התייחסות לכל מקרה של התנהגות לא ראויה כאל הזדמנות ללמידה.

#### ד. נקודת מוצא פסיכולוגית-התפתחותית<sup>2</sup>

פיאז'ה הניח שיש שלבים בהתפתחות המוסרית של הפרט. תחילת התפתחות המוסרית היא בקבלה של כוח וסמכות כמקורה של המוסריות ה"נכונה", ושיאה בכבוד הדדי ובשיתוף פעולה. הוא הבחין בין אופני שיפוט שונים המתאימים לשלבי התפתחותו של הילד.

פיאז'ה גרס שילדים קטנים אינם מסוגלים להתייחס לצדדיו השונים של המעשה שהם שופטים, אלא רק לראות את תוצאות המעשה. מושגיו של הילד הרך לגבי היחס סיבה-תוצאה הם מאגיים. הילד שופט אירועים בהתבססו בעיקר על מידע הבולט לחושים.

קולברג (Coby & Kolberg) פיתח את גישתו של

*בהפסקה, תוק כד' משחק fe קבוצת בנימ אכיתה ו', אחד הבנים הוריד את המכנסיים לחברו. ההתייחסות למעשה הייתה שונה בצני הסלע, הצופים והקורבן. הסלע והצופים התייחסו לאירוע כאף מעשה קונדס. הסלע טען: "לא התכוונתי כלל לסלע. זה היה סתם תוק כד' משחק". הקורבן, לצומת, החמיר מאוד בשיפוטו את האירוע. כיצד היית מגיבים על האירוע? מדוע?*

<sup>2</sup> מעובד על-פי כהן-רז, ל' וולף, י' ושרון, ר' (2003). שיפוט מוסרי על-ידי ילדים: ניתוח במונחי פסיכודינמיקה יומיומית של האשמה בתוך אדם, מ' וולף, י' עבריינות וסטייה חברתית תיאוריה ויישום. עמודים 321-350. רמת-גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.

פיאז'ה בדבר ההתפתחות המוסרית. גרוניך ( Grueneich, 82 ) מצא כי בגילאי 6-10 קיימת עלייה

תלמיד כיתה ט' לרק בקבוק שתייה  
ריק מפלסטיק קשיח מהחלון  
בקומה הפנימית.

באותו הזמן סרק השומר את החצר  
והקבוק נחת ממנו על ידו.

בבירור שנעשה התלמיד לא ראה  
כאלף קשר בין התאונה של

המבוארים לבין המעשה עצמו.

להאנתו טען: "מה אתם עושים

מזה בכלל עניין. ידעתי שיש לא

הפסקה ולא יהיו ילדים למטה,

ובכלל לא הייתה לי כוונה לפגוע

....."

כיצד הייתם מתייחסים לאירוע כזה, לאור  
הידע על התפתחות השיפוט המוסרי של  
ילדים? האם יש להתייחס רק לכוונה או  
גם לנזק? מדוע?

ביכולתם של הילדים למזג מידע על אודות כוונה ונזק.  
הממצאים מצביעים על יכולת התייחסות למורכבותה  
של המציאות המוסרית  
כבר בגיל הרך, אולם אין הם מפריכים את ההנחה  
המבנית בדבר ההדרגתיות של ההתפתחות.  
התיאוריה של מיזוג מידע ( Anderson, 1981-1991 )  
וגלגולה העדכני - התיאוריה הפונקציונאלית של  
הקוגניציה

( Anderson, 1996 ) מבוססת על ההנחה שהתהליך  
הקוגניטיבי של עיבוד מידע שנועד לשפוט או להעריך  
גירוי נתון הוא רב מימדי.

כהן - רז, וולף ושרון מניחים שקיימים הבדלי שפיטה  
מוסרית אצל כל פרט בהתאם לנסיבות החברתיות  
שהוא שרוי בהן. ההיבט השיפוטי מושפע מהתפקיד  
ומהפרספקטיבה של זמן.

נמצא כי עם העלייה בגיל עולה המשקל היחסי שיוחס  
לכוונה וירד המשקל היחסי שיוחס לנזק באירוע.

היבט נוסף הוא ירידה של חומרת השפיטה עם העלייה בגיל. ילדי גן שפטו ביתר חומרה אירועים  
שנגרם בהם נזק רב, בעוד שילדי כיתה ו' הקלו בשיפוט של אירועים אלה. ילדי הגן ייחסו פחות משקל  
לכוונה מאשר לנזק.

ילדים מושפעים במיוחד מחוויות ממשיות. לפי אודיסיס (1997), נמצא שמהיבט של הקורבן,  
בהשוואה להיבטים של הפוגע או הצופה, החמיר השיפוט עם הגיל. כמו כן נמצא שילדים נוטים  
להזדהות עם הקורבן.

**חוו דעתכם:** בבית הספר היסודי לומדים ילדים בגילאי 6 - 12 ובבתי ספר שבהם פועלת חטיבה  
צעירה לומדים ילדים בגילאי 5 - 12. האם וכיצד יש להתייחס למידע המחקרי בנוגע להתפתחות  
השיפוט המוסרי בקבלת החלטות לגבי תגובה על מעשים של ילדים? מדוע?

## ה. נקודת המוצא החינוכית

### 1. הגישה ההתנהגותית (הביהיוריסיטית):

סקינר, אבי הגישה ההתנהגותית (הביהיוריסיטית), טען שיש קשר בין שכר לעונש בלמידה.  
Faraday (2007) סבור כי הגישה רואה בלמידה אימוץ של התנהגות חדשה. הדגש הוא על הסביבה  
ועל יחסי הגומלין איתה ולא על פעילות מנטאלית. (זו גישה של מדעי ההתנהגות ולא של מדעי  
המוח).



ההנחה היא שתגובות האדם הן בשליטתו (Liu & Mathew, 2005) והאדם צריך להסתגל לסביבתו. לפי הגישה ההתנהגותית, חיזוקים חיוביים יעילים ליצירת התנהגויות חיוביות וליצירת הנעה. עונש משמש להכחדה של התנהגות לא רצויה. הגישה מיושמת בבתי ספר רבים (Lejeune, Richelle, Warden, 2006). כך לדוגמה נהוג השימוש בעיצוב התנהגות באמצעות כלכלת אסימונים, שיטה שבה מתגמלים ילדים על-ידי מתן חיזוק חיובי (כמו ציון לשבח, מדבקה וכד') על מעשים חיוביים.

מתוך ראיון עם מורה:

*"נכנסתי לכיתה ואיימתי עליהם. אמרתי: הכיתה שלי לא יהיה... ואם יהיו ילדים שלא ינהגו על פי אמות האוסר שלי, הם לא יהיו חלק מן הכיתה. לה משהו מאוץ מאייט עליהם."*

**חוו דעתכם:** האם דרך זו רצויה לאור תיאוריית החיזוקים? מדוע? האם דרך זו רצויה לאור מבקרי הגישה הביהביוריסטית?

מבקרי הגישה (Payal, 2003) טוענים כי המציאות מורכבת הרבה יותר וכי הגישה מטפלת בסימפטומים ולא בבעיה עצמה. לדעתם משמעת חיזונית פירושה ציות לסמכות, לאדם אחר שיכול להיות הורה, מורה או אח בוגר, המחליט עבור הילד איך עליו להתנהג וגם עלול להעניש במקרה שהייתה סטייה מההתנהגות שעליה הוחלט (הרן, ג'). מודלים של ענישה גורמים לשינויים במצבים מסוימים בלבד ואינם מאפשרים העברה של הלמידה למצבי חיים אחרים. הם מציעים חלופה: פיתוח משמעת פנימית באמצעות חינוך לאחריות אישית. על-פי גישה זו, הילד פועל מתוך בחירה ומתוך הבנה וציות פנימי לחוקים שמוטמעים בו.

## 2. תפיסתו החינוכית של יאנוש קורצ'אק והענישה בבית היתומים שלו<sup>3</sup>:

נקודת המוצא לחינוך בעיניו של קורצ'אק הייתה הכרת הילד וזכותו לכבוד ולאהבה. הוא האמין שבעולם הילדים קורים אותם הדברים כמו בעולם המבוגרים. גם בין ילדים יש טיפוסים רעים כמו שיש בין מבוגרים, אך לילדים אין צורך ולא יכולת להיראות כך. אצל ילדים רב הטוב מן הרע. בהתייחס למשמעת, קורצ'אק האמין כי על המסגרת החינוכית להיות מושתתת על עקרונות חינוכיים ברורים. קווי הפעולה צריכים להיות מוגדרים בבירות והנהלים חייבים להיות קבועים. המחנך חייב לדעת את מטרתו באינטראקציה עם הילד, לברר לעצמו את שיטתו ולקבוע מסגרת וחוקים המחייבים את החניך וגם אותו עצמו.

יחד עם זאת יש להתאים את צורת החיים להבנתם ולתפיסתם של הילדים. החוקים והמנהגים צריכים להיות פשוטים ומובנים. מקום החינוך צריך להיות מאורגן בצורה המסייעת לחניך להתנהג יפה בלי לגרום נזק. הסכם ודיבור בין מחנך לחניך הם הבסיס לארגון המסגרת החינוכית והם הדרך המפרידה בין כפייה להפקרות. סמכות המחנך בעיני החניכים היא המפתח לפעולתו של המחנך.

<sup>3</sup> מעובד על פי מאמרו של אדן, ש' הנריך גולדשמיט – יאנוש קורצ'אק, האדם, המחנך, הסופר. הוצאת

האגודה על שם יאנוש קורצ'אק בישראל, <http://www.daat.ac.il/daat/chinuch/korchak1-2.htm>

קורצ'אק התנגד בחריפות לעונשי גוף. הוא טען כי המכות הן אמצעי נרקוטי שלאחר שמשתמשים בו פעם-פעמיים רוצים להמשיך ולהשתמש בו עוד ועוד. לגבי מקבל המכות, הוא טען, בכל פעם צריך להגדיל את המנה ובכך טמונה גם סכנה, כי קשה לשמור על הגבול. גם האיום הוא עונש קשה ויש להשתמש בו בזירות. העונש תמיד מצליף ופוצע, תהיה אשר תהיה צורתו. קורצ'אק העדיף להעניש בדרך של בידוד.

קורצ'אק עודד את חניכיו בבית היתומים לפתור את הסכסוכים שבינם לבין עצמם ואת אלה שביניהם למחנכים ולהנהלה במסגרת בית המשפט ששופטיו היו ילדים. החוקים חלו הן על המבוגרים והן על הילדים בבית היתומים. העונש ניתן לפי רשימת עבירות שהייתה ידועה לכל דרי בית היתומים והיא נקראה "ספר החוקים" או "הקודקס". לחלק מפסקי הדין ניתנה הנמקה בעלת משמעות מחנכת.

מתוך ראיון עם מורה בבית ספר יסודי:

"... בצט קשה לי לשים את הקו בין אונס לתאובה... fens כענותניס משוב, אט אני רואה שילדים מנצלים לרעה הזדמנות זו - אני צויה לומר: אתה לא תמיד צכשיו את דעתך מוט שאני לא סומכת עליך שתעשה את זה בדרכיט המקובלות. זו תאובה שהיא בעיניי חלק מהלמידה של הילדים".

**חוו דעתכם:** כיצד מתיישבת תגובה זו עם השקפתו של קורצ'אק בהקשר לעקרונות חינוכיים ברורים המחייבים את הילד והמבוגר? כיצד מתיישבת תגובה זו עם השקפתו של קורצ'אק שמקום החינוך צריך להיות מאורגן בצורה המסייעת לחניך להתנהג יפה בלי לגרום נזק?

בית המשפט של הילדים הגדיר דרגות שונות של חומרה, והחמורה שבהן הייתה סילוק מהמוסד ופרסום פסק הדין בעיתון המוסד.

בית המשפט היה מורכב מ-5 שופטים שנבחרו מבין הילדים בדרך של הגרלה. רק ילדים שלא עברו עבירה במשך שבוע היו רשאים להשתתף בהגרלה. בתור מזכיר שימש אחד המחנכים אך לא הייתה לו זכות הצבעה. למבוגרים ולחניכים הייתה זכות לערער על פסק הדין.

מהן ההשלכות של אימוץ גישה זו על חיי היום-יום בבית הספר? מה צריך לעשות כדי ליישם את הגישה בבית-הספר? האם זה מעשי, לדעתכם? מדוע?

### 3. משמעת משפטית (judicious)

(discipline) בחברה הדמוקרטית מבוססת מערכת המשפט על תפיסת האחריות של הפרט על מעשיו. הגישה "משמעת משפטית" מציעה מסגרת לחינוך לדמוקרטיה ולאחריות אישית ולפיתוח המשמעת העצמית, הפנימית, של התלמידים ( Gathercoal Nimmo, 2002 ). הגישה פותחה בארצות הברית והיא מזמנת לילדים אפשרויות לתרגל ולממש את זכויותיהם ואת חובותיהם להבטחת זכותם וזכותם של האחרים לביטחון, למוגנות ולכבוד. מה שהופך את "המשמעת המשפטית" למיוחד הוא השימוש בשפת החוקה בקבלת החלטות מנומקות וביצירת אקלים בית ספרי שליו. ההנחה היא שכדי שתלמידים יהיו אזרחים אחראיים, יש לחנך אותם לאחריות. היישום של התפיסה כולל ניהול כיתה ממוקד בתלמיד, דמוקרטי ומשתף; פיתוח תרבות בית ספרית בגישה לא מענישה; פיתוח תלמידים אחראים למעשיהם והשואפים במודע לעשות טוב למען החברה. התכנית מקנה למחנכים, למנהלים ולתלמידים שפה משותפת של אזרחות המשמשת לפתרון בעיות חברתיות ולהערכת המעשים על פי אמות המידה של הטוב והראוי.

תלמיד בכיתה ו' איחר בבקרים באופן קבוע. כעונש דרש בית הספר מהתלמיד להתייצב במשך שבוע ימים בשעה 7.30 בבוקר. האם התלונה "אתם מענישים אותי". **חוו דעתכם:** האם העונש שנבחר תורם לפיתוח האחריות האישית של התלמיד? מדוע? הציעו דרכי "טיפול" נוספות בהתנהגות זו.

תלמיד התנהג שוב ושוב באלימות. בית הספר השהה אותו מיום לימודים לאחר שפעל על-פי הכללים והנהלים המקובלים, ואולם האם הופיעה עם בנה בבית הספר ודרשה שהילד ילמד כרגיל כי: א. אין לה סידור עבורו ב. השהיה היא פרס לילד ולא עונש. הוא אינו אוהב את בית הספר. **חוו דעתכם:** האם העונש שנבחר תורם לפיתוח האחריות האישית של התלמיד? מדוע? הציעו דרכי "טיפול" חלופיות בהתנהגות זו.

עיקרי התכנית: התכנית מבוססת על כיבוד זכויות האדם לחירות, לצדק, לשוויון ולאחריות ועל העיקרון לפיו "זכותך לעשות בכיתה כרצונך כל עוד אין זה מתנגש עם הזכויות של האחרים." המורים לומדים על זכויות, חובות ואחריות. השפה האזרחית באה לידי ביטוי באינטראקציות בין מחנכים לתלמידים ובין תלמידים לתלמידים והיא מועילה לכולם. בתכנית משתמשים בדיונים, בהסכמות ובקביעת כללי התנהגות מחייבים, גישור, הפסקות מתוכננות, פיצוי, התנצלות ועזרה בקהילה.

התוכלו לזהות את הדומה והשונה בין דרך החינוך בבית היתומים של יאנוש קורצ'אק לבין התכנית "משמעת משפטית"? מהי הדרך שאתם מעדיפים? מדוע?

### מרכיבים במפגשי כיתה התורמים ליעילות התכנית:

- הכיתה יושבת במעגל ומתאפשרת תקשורת ישירה בין כולם.
- מקפידים על הימנעות משיפוטיות ומהאשמות אישיות.
- במחקר שארך 5 שנים שבו יושמה התכנית "משמעת משפטית" בנברסקה, ירדו מספר האירועים של בעיות המשמעת מ- 1,000 ל- 200. במינוסטה ירד מספר האירועים של בעיות

- מקפידים על שמירה והגנה על המשפחות.
- ההשתתפות היא זכות ולא חובה.
- באמצעות התהליך לומדים ניהול עצמי, פתרון בעיות בדרכי שלום, כבוד הדדי.
- מוצע לנהל יומן מורה ויומן תלמיד (תחומי הכתיבה ניתנים לשינוי): בראשית המפגש המורה והתלמידים כותבים לעצמם את מטרותיהם במפגש ובסיומו כותבים רפלקציה על המפגש.

#### ועוד ממצאים בנוגע לתכנית:

- ◇ חלה התפתחות חברתית רצויה של הכיתה.
  - ◇ קיימות אינטראקציות טובות יותר בין התלמידים לבין עצמם ובינם לבין המורים.
  - ◇ המורים פחות מתוסכלים בנוגע לבעיות משמעת.
  - ◇ המורים יותר מנוסים בהתמודדות עם מצבי לחץ.
  - ◇ למורים יכולת להשתמש באסטרטגיות חוקיות, אתיות וחינוכיות.
  - ◇ התלמידים מכבדים יותר את המורים, והמורים מהווים עבורם מודל ללמידה.
  - ◇ התלמידים לומדים לפתור בעיות בעצמם.
  - ◇ התלמידים עצמאיים יותר ומוכנים יותר לחיים.
  - ◇ נוצרת שפה ותרבות אחרת בכיתה.
- על השפעת התכנית לפיתוח אחריות אישית ללמידה על הישגים בלימודים ראו בירחון "4 הממ"ם", גיליון מספר 5.

#### ענישה במערכת החינוך בישראל

בעקבות המדיניות שנקבעה במדינות רבות בארצות הברית של "אפס סבלנות לאלימות" והסמכויות הנרחבות שנתנו למנהלי בתי הספר בנושא, התפרסמו נתונים על תופעות הלואי של המדיניות. כך בדו"ח שהתפרסם תחת הכותרת "Opportunities Suspended: The Devastating Consequences of Zero Tolerance and School Discipline Policies" (2000) נטען שיש שימוש מופרז ושרירותי בהשעיה ובהרחקה של ילדים מבית הספר בשל עבירות פשוטות. תלמידים בנים מרקע אפרו אמריקאי מושעים ומורחקים מבית הספר בשיעור גבוה בהרבה מעמיתיהם הלבנים באותם בתי הספר ועל אותן עבירות. כמו כן יש יחס מפלה כלפי תלמידים בנים בעלי צרכים מיוחדים. יתר על כן, טוענים מחברי הדו"ח, המדיניות אינה

חוזר המנהל הכללי סא/4(ג) תשס"א (דצמבר 2004) מפרט את הגורמים היוצרים אקלים בטוח ומונעים אלימות. פרסמו הנחיות לפעולה חינוכית מונעת ונהלים לטיפול באירועים חריגים בבית הספר, דרכי תגובה וענישה. "הקפדה על ענישה חינוכית מסייעת לבית הספר ליצור תחושה של ביטחון", נאמר בחוזר זה.

מה בין ענישה חינוכית לענישה לא-חינוכית? בחוזר זה נאמר גם: "נקיטת מדיניות של אי-סובלנות לאלימות (Zero Tolerance) שמשמעה התייחסות מיידית לכל אירוע אלימות המתקיים במוסד החינוכי".

התוכלו לפרט מה כוללת התייחסות המיידית שבה אתם נוקטים באירועי אלימות? מהי מידת היעילות של התייחסות זו? מדוע?

הוגנת, מנוגדת לצרכים ההתפתחותיים של ילדים, מונעת מהם הזדמנויות למידה ולעיתים קרובות מהווה זרז להידרדרות לפשיעה של אותם ילדים.

האם, לדעתכם, עלולות להיות תופעות דומות גם בישראל? מדוע?

בבתי ספר שבהם היו מסרים ברורים מצד המנהלים אל המורים שאין להשעות ילד (אלא בנסיבות חמורות ביותר) ושהם גם ניתנה הדרכה למורים בסוגיות של ניהול כיתה, פתרון בעיות, ניהול קונפליקטים וטיפול אקלים חינוכי- חברתי מיטבי - האווירה הכללית הייתה רגועה יותר והיו פחות עבירות משמעת.

מחקר מדיניות של Skiva ואחרים (2000) שכותרתו "The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment"

מציין את אותן התופעות שצוינו למעלה.

Edgerton (2006) מצאה נתונים דומים במדינת מסצ'וסטס.

לפני כעשור, בעקבות הטענה שבתי הספר אינם מקום בטוח לילדים ובעקבות שני מחקרים רחבי היקף בנושא האלימות במערכת החינוך (בבנישתי, 1999, הראל, 1999) חל מפנה בארץ בטיפול בנושא.

במשרד החינוך הוחלט להתמודד באמצעות היערכות מחייבת ופעילות מתוכננת ועקבית. המטרה הייתה לא להסתפק בהפחתת האלימות בתוך בתי הספר, אלא לשאוף לבית ספר בטוח ולמסגרת חינוכית מיטבית להתפתחות הילד. הוצע לפעול בשני מישורים בו-זמנית: התייחסות ותגובה מידיים באירועים חריגים ודגש על בניית תכנית התערבות המותאמת לצורכי בית הספר. המנהל כמנהיג חינוכי הוסמך לקבל על עצמו את האחריות והמחויבות להובלת המהלך.

הגישות המסורתיות בפסיכולוגית בית הספר התמקדו בעבר ב"תיקון" של החריג והבעייתי. תשומת הלב הופנתה לפתולוגיה והתעלמה מאלמנטים מעודדי צמיחה אישית ומקידום רווחה נפשית. עתה הדגם המנחה את ההתערבויות בבתי הספר הוא דגם פוזיטיביסטי, המדגיש ערכים של בריאות ומיטביות.

(Csikszentmihalyi & Seligman, 2000). יש

שימוש בתכניות השייכות יותר לקטגורית של "מניעה ראשונית" המטפחות את הטוב והחיובי. על אף שבמערכת מופעלות היום תכניות התערבות רבות, יש צורך לטפל באירועים נקודתיים וחריגים. לצד תכניות המדגישות התערבות כוללנית לפיתוח רווחה, נדרש בית הספר להתמודד גם עם אירועים חריגים שבהם מעורבים פוגעים ונפגעים. במקרים אלה העיסוק בענישה הוא שכיח ביותר.

בתי הספר, במטרה לקדם אקלים של מוגנות, בונים תקנונים בהם מוגדרים זכויות וחובות של כל השותפים. מדרג תגובות מכוון את התגובה במקרה של הפרת החוק (כגון תיעוד המקרה, שיחה עם המחנכת, הזמנת ההורים, שיחה עם המנהל/ת, הרחקה).

האם יש לכם מדרג תגובות על התנהגויות חריגות? האם יש הסכמה של כל בעלי העניין (המורים, התלמידים, ההורים, הסביבה הקרובה וכד') לגביו?

## דרכים חלופיות בבתי-הספר

לדעת כהן (Cohen, 2003), מערכת המשמעת הבית ספרית לא מסייעת באופן יעיל להתגבר על מחלוקות מכיוון שאיננה מבחינה בין עבירות משמעת לבין קונפליקטים בינאישיים. מכאן שעל סכסוך בינאישי להחריף עד שתהיה הפרה של כלל בית-הספר כדי שתינתן לו תשומת לב. בנוסף, מערכת המשמעת מתבססת בעיקר על סנקציות. הסנקציות לבדן אינן מסייעות לילד להבין, ליטול אחריות, ולשלוט בפעולותיו.

מה המצב בבית ספרכם? האם וכיצד הוראות חוזר המנהל הכללי סא/4(ג) תשס"א (דצמבר 2004) נותנות מענה לטענות אלה?

ועוד שאלות שבאמצעותן מומלץ לבחון כל מקרה של הטלת עונש בבית הספר:

\* מה מטרת העונש? האם לילד ברור הקשר בין העונש לבין המעשה? מהו? \* האם העונש נתפס בעיני הילד כצודק (חומרת העונש היא בהלימה לחומרת המעשה)? \* מה ההשלכות של העונש על הסביבה (ההורים, התלמידים, המורים), כלומר: על מי מוטלת האחריות לביצועו ולפיקוחו על הביצוע? מה מידת הגיבוי שיש לפעולה מצד ההורים? מדוע? \* מהו המסר הגלוי המועבר על ידי הטלת העונש בנוגע לנענש ובנוגע למעניש? מהו המסר הסמוי (לדוגמה: בדקו מה המסר המועבר לתלמידים בנוגע לכתיבה כשהעונש הוא העתקה, כתיבה חוזרת של משפט או מילה וכד')? \* האם ההליך הוגן (ניתנה זכות השימוע והטיעון, הזכות לערער)? \* האם העונש שוויוני? \* האם מתקיים הכלל של הכרת כללי ההתנהגות המחייבים והעונש הצפוי על הפרתם?

\* האם לא הייתה אפשרות לתגובה אחרת? מדוע? \* האם העונש הוא בהלימה לרוח חוזר המנהל הכללי? \* ועוד שאלות...

### נוכחות חינוכית – גישה מעשית המבוססת על משנתו של חיים עומר (2000):<sup>4</sup>

התנגדות לא אלימה היא הדרך המוצעת כיום על ידי חלק מהחוקרים כמו פרופסור לסלי סבה (המכון לקרימינולוגיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים, 2007) וחיים עומר. התנגדות לא אלימה מסתמכת על נכונותם של המתנגדים לאלימות להיות נוכחים ולהטיל את כל כובד משקלם על מוקד הבעיה. עקרונות הגישה הם: הגברת נוכחות, מניעת הסלמה ויצירת ברירות. הגישה מתבססת במהותה על שתי המשגות מרכזיות ממשנתו של חיים עומר: המשגת הנוכחות והמשגת תהליך ההסלמה. המשגות אלו מאפשרות לעמוד במסגרת העבודה המעשית בבית הספר על הקריטריונים להפעלת סמכות באופן שיהיה נחוש ועקבי דיו, אולם בו בעת מכיל ובלתי מנכר. **הנוכחות** - על פי עומר (2000), הנוכחות היא מושג רב ממדי המשקף את יכולתו של ההורה (או המבוגר המשמעותי) לפעול באופן יעיל, לחוש ביטחון עצמי וערכי במעשיו ולקבל תמיכה לגילויי סמכותו מן הסביבה. לנוכחות שלושה ראשים: **התנהגותי** - יכולת הפעולה היעילה אל מול הפרות המשמעת, **תוך אישי** - תחושת המסוגלות העצמית שחש המבוגר בהיותו נדרש להפעלת סמכותו, **ובין אישי** - תחושות השותפות והקבלה להן זוכה המבוגר מן הסביבה.

<sup>4</sup> מעובד על פי און לירון (2007): **להיאבק באלימות אבל בקור-רוח ובתבונה**, מתוך כתב העת "פנים" - כתב עת של הקרן לקידום מקצועי של הסתדרות המורים, (גיליון 38).

רק בשילובם של שלושת הנדבכים הללו מתאפשרת תחושה של נוכחות.

מתוך ראיון עם מורה בבית ספר יסודי:

*"הרבה פעמים הצונן בא ממקום fe חופה fe המורה, והילדים קולטים זאת היטב".*

חוו דעתכם בנוגע לאמירה זו.

מורה המגיב ביעילות להפרות המשמעת של התלמיד, אולם אינו זוכה לגיבוי ההורה או המנהל, הוא מורה חלש ונוכחותו בחיי התלמיד הופכת לפחות משמעותית. הורה שחש כי הוא מוסרי מאוד, אולם הילד מגיב לגישותיו הליברליות בהעלאת דרישותיו הכוחניות ובהחרפת התנהגותו אינו מביא לידי ביטוי נוכחות באופן שילדו מסוגל להיתרם ממנה לנוכחות היבטים גופניים (כגון: מגע פיזי), טריטוריאליים (כגון: נוכחות פיזית במרחב עם הילד), וזמניים (קרי: שהות בפרקי זמן ממושכים עם הילד). היבטים אלה (ובעיקר היבטים הנוגעים לביטוי נוכחות במרחב ובזמן) באים לידי ביטוי בכל צעד סמכותי שנעשה בבית הספר, בצעדים הקרויים "צעדי נוכחות". כך לדוגמה: פטרול הנוכחות, עבודות נוכחות, רכזת נוכחות, רשת תמיכה מורית, רשת תמיכה הורית.

**רשת תמיכה מורית** – נבנית באמצעות סדנאות עם הפסיכולוג והיועצת, ובאמצעות מערך התמיכה של הרכזת והמנהל/ת.

**רשת תמיכה הורית** - נבנית באמצעות הרצאות דו חודשיות של הפסיכולוג להורים, באמצעות שיתוף הורים בצעדי נוכחות, עמידה על ביקורי בית ואף הפעלת הורים עם קבוצות תלמידים במיזמים בתחומי עניין המשותפים להם ולבית הספר, כגון: פינת חי, אינטרנט, גינה.

**פרופסור רולידר (מכון לחקר ולמניעת התנהגות אנטי חברתית של ילדים - המכללה האקדמית עמק יזרעאל):**

**פרופסור רולידר** מתייחס למשתנים המשפיעים על האווירה בכיתה ונותן כללים כיצד להתייחס אליהם (כמו כישורי ניווט וניהול כיתה) ומיומנויות ניווט לאחר עבירה. התמודדות יעילה עם התנהגויות חמורות מחייבת לדעתו היערכות מיוחדת ותמיכה הדדית בין כל ציבור המבוגרים בבית הספר. התנהגויות חריגות מבטאות חציית "קווים אדומים" או "גבולות בל יעבור".

פרופסור רולידר מציע טיפול הכולל, בין היתר, פירוט אופרטיבי של כל מרכיבי ההתנהגויות הנחשבות "גבולות בל יעבור", פירוט ספציפי של תגובת המורה להתנהגות, הבאת פירוט מדיניות בית הספר לידיעת ההורים.

ובנוסף לכך שימוש בתגובות יעילות לאחר התנהגויות חריגות הכוללות: חיזוק שיטתי של התנהגויות חלופיות נאותות, חיזוק היעדרן של התנהגויות לא נאותות, חיזוק ביטויי איפוק והבלגה, נדיפה בקול שקט אך תקיף וכד'.

לטענתו שילוב נכון של האלמנטים יבטיח קיום של אווירה טובה.

## קד"ם במערכת החינוך (Family Group Conference, F.G.C. IN EDUCATION)

קד"ם הוא מודל המבוסס על גישת הצדק המאחה.

המודל פועל בארץ מסוף שנת 2000 כדרך חדשנית לפתרון בעיות של קטינים בסיכון הנמצאים במסגרות שירות המבחן לילד ולנוער. המודל פועל גם במסגרות בית ספריות בארצות שונות בעולם. ק.ד.מ. במערכת החינוך מציע חלופה לתהליכי המשמעת המקובלים בבית הספר במקרים בהם התנהגותו של הילד מחייבת את התגייסותו של בית הספר להתמודדות מורכבת וקשה. זהו תהליך קבלת החלטות בהשתתפות התלמיד הפוגע, משפחתו המורחבת (קרובים ואנשים משמעותיים) ותומכיו, הצד הנפגע (תלמיד, מורה, אחר) ונציגי בית הספר. התהליך ממוקד בהכנת תכנית לתיקון הנזק ולמניעת הישנותו. ההחלטה מתקבלת בהסכמת כל המשתתפים. את המפגש מנחה מתאם ניטראלי שהוכשר לתפקיד.

התכנית מתאימה לתלמידים בכיתות ג'-יב'.

עקרונות המודל הם: סמכות חינוכית רחבה, הידברות, כבוד לשותפים ושיתופיות.

ממצאי מחקרי הערכה (THORNBORNE, MC DONALD, MOORE, O'CONNEL, 1995) מצביעים על הישגים אלה:

- עלה מספר התלמידים שנטלו חלק בבניית תכנית לגבי התנהגותם.
- השתפרו יחסי התלמידים והמשפחות עם בית הספר.
- תלמידים פוגעים אשר עמדו מול אלו שהושפעו מההתנהגות השלילית שלהם, נטו פחות לפגוע באחרים.
- אילו שנפגעו מהמקרה דיווחו על תחושה שנעשה צדק אמיתי עמם וניתנה להם הזדמנות להשפיע על התוצאות.

## דגם פעולה רב-ממדי – הדגם שאנו מציעים:

להתנהגויות לא רצויות של התלמידים בבית הספר (אם כלפי הכללים והנורמות שלו כמסגרת חינוך- למידה ואם התנהגויות בין אישיות בלתי-רצויות) יכולים להיות גורמים רבים (כמו: היעדר גבולות ברורים ומוגדרים, תחושות תסכול וניכור, היעדר מיומנויות למידה ומיומנויות חברתיות, מצוקות על רקע אישי ומשפחתי וכד'). לבעיות מורכבות אין פתרונות קסם. יש להפעיל מודל פעולה רב-ממדי. לכן בנוסף לדרכים המקובלות שצוינו לעיל (ניהול אקלים ותרבות בית ספריים בדגש על מוגנות ומיטביות, חינוך לדמוקרטיה, ניהול כיתה משתף בתוך דגש ברור על המותר והאסור, שיתוף מעצים של כל בעלי העניין בצד נוכחות מורית והורית, שימוש שיטתי ועקבי בעקרונות הצדק המאחה), אנו מציעים להוסיף גם תכנית לימודים רב-שנתית שתעסוק בפיתוח העמדות, הידע והמיומנויות של הילד בהיבטים הבין אישיים והתוך אישיים של תפקודו.



דגם פעולה חינוכי רב-ממדי		
שיתוף מעצים של כל בעלי העניין ובניית הסכמות בין כל באי בית הספר (כולל עקרונות ודרכי פעולה)	חינוך לדמוקרטיה	ניהול אקלים ותרבות בית ספריים בדגש על מוגנות ומיטביות
העצמת הנוכחות המורית וההורית	יישום עקרונות הצדק המאחה	ניהול כיתה משתף
קביעת כללים פשוטים ומובנים ודרכי תגובה מדורגות	<b>הצוות החינוכי</b> <b>תוך אישי:</b> בניית תחושת מסוגלות להפעיל נוכחות משמעותית. <b>בין אישי:</b> יצירת יחסי אמון וקבלה עם ילדים ועם ההורים. <b>התנהגותי:</b> יכולת לפעולה יעילה עם ילדים עם מאתגרים בתחום החינוכי-חברתי.	
פיתוח תכנית לימודים רב-שנתית לפיתוח העמדות, הידע והמיומנויות של הילד בהיבטים הבין אישיים והתוך אישיים של תפקוד הילד.		
	<b>ריכוז מאמץ עם ילדים מאתגרים בתחום החינוכי-חברתי</b> בנייה והפעלה, תוך הערכה מעצבת, של תכניות אישיות מותאמות	

הפעולות המוצעות לפיתוח התכנית והפעלתה הן:

1. רישום קבוע של כל עבירות המשמעת הנעשות על ידי התלמידים בבית הספר ומיון. כך לדוגמה עבירות הקשורות בקיום דרישות ארגוניות-מוסדיות, עבירות הקשורות ביחסים שבין אדם לחברו, עבירות הקשורות ברכוש.
2. חקירה של כל התגובות הנהוגות בבית הספר על כל אחת מהעבירות.
3. (במקביל) עריכת רשימה של ההתנהגויות הרצויות. כך לדוגמה במקום איחורים (התופעה הלא רצויה), נדבר על הגעה בזמן (התופעה הרצויה).
4. עריכת רשימה של הידע, המיומנויות, התחושות והעמדות הנחוצים לילד כדי להתנהג בהתאם לרצוי. דוגמה:

הדרישות הארגוניות מוסדיות	ההתנהגות הרצויה	תחושות, עמדות, ידע ומיומנויות דרושים
<b>עמידה בזמנים</b>  <b>ביצוע מטלות</b>  <b>שמירה על הסדר והניקיון</b>	- הגעה בזמן לבית הספר כניסה בזמן לשיעורים  - ביקור סדיר  - הכנת שיעורי בית - הבאת ציוד  - שמירה על הסדר ועל הניקיון של הסביבה שמירה על סדר ועל הניקיון האישי  קיום כללי המשמעת בשיעורים  ....	הבנה של דרישות המסגרת, הכרת דרישות המסגרת מיומנויות לניהול זמן והתארגנות הנעה ללמידה, תחושת השתייכות, תחושת מסוגלות חברתית...מיומנויות ניהול זמן והתארגנות  אחריות אישית, הנעה ללמידה, עמדות חיוביות כלפי בית הספר  אחריות אישית, הנעה ללמידה, מסוגלות לימודית (ראו ירחון .. אחריות אישית, קיום המשאבים הדרושים בבית התלמיד, בריאות והיגיינה, הרגלים  ויסות עצמי, עניין, הבנה, גבולות ושליטה עצמית, אחריות לסביבה, התארגנות במרחב.
<b>שמירה על הרכוש</b>	- שמירה על רכוש בני חברת השווים - שמירה על רכוש וציוד בית הספר ...	גבולות ושליטה עצמית, שיפוט מוסרי-ערכי
<b>יחסים בין אישיים</b>	- קיום תקשורת תקינה - כיבוד הזולת - השתתפות בחברת השווים ותרומה לה ...	מיומנויות תקשורת בין אישית, ניהול קונפליקטים, ניהול רגשות, שיפוט מוסרי-ערכי, גבולות ושליטה עצמית, ויסות עצמי, תחושת השתייכות ומסוגלות חברתית, מיומנויות תפקוד בקבוצה/צוות

- 5.** פיתוח תכנית חינוכית רב-שנתית שתכלול פיתוח הרגלים ומיומנויות, כושר השיפוט המוסרי-ערכי, ידע ומיומנויות לפתרון בעיות, ניהול קונפליקטים, ניהול זמן, ויסות עצמי, אחריות אישית ללמידה, טיפוח תחושות של השתייכות חברתית ומסוגלות עצמית לימודית וחברתית, מוקד שליטה פנימי וכן מתן מענה לילדים השונים בתחום הלימודי והחברתי.
- 6.** הפעלה של התכנית תוך כדי הערכה מעצבת מתמדת שלה.
- 7.** תכניות אישיות וריכוז מאמץ עם ילדים "מאתגרים" בתחום ההתנהגותי-חברתי. המענה יכול: א. לימוד וחקירה של קשיי הילד עם הצוות והילד עצמו. ב. הצבה עם הילד (רצוי על ידי הילד) ובשיתוף הוריו יעד מדיד, סתום משמעותי ובר השגה להתקדמות בטווח זמן מוגדר. ג. הכנת תכנית להתקדמות הילד להשגת היעד תוך חלוקת אחריות בין הילד לשותפי התפקיד לפי הצורך ( כגון המורה, היועצת החינוכית/ת, ההורה) ד. אימון הילד מימוש התכנית והשגת היעד. ה. הערכה מעצבת מתמדת עם הילד והנוגעים בדבר. ו. יצירת מנגנונים לשימור ההישג והפנמתו.

## סיכומו של דבר:

נושא הענישה בבית הספר מזמן התבוננות בו באמצעות שאלות פילוסופיות, משפטיות, חברתיות, תרבותיות, פסיכולוגיות וחינוכיות. הנושא גם מציף סוגיות ערכיות וחינוכיות מעשיות בעלות השלכות על תפקודו של בית הספר כמוסד חברתי וכארגון חינוך-למידה ועל תפקודם של המורים והתלמידים בו. למנהלים תפקיד מרכזי בניהול הדיונים והתהליכים בנושא.

## מקורות

1. אדן, ש'. הנריך גולדשמיט – יאנוש קורצ'אק, האדם, המחנך, הסופר. הוצאת האגודה על שם יאנוש קורצ'אק בישראל  
<http://www.daat.ac.il/daat/chinuch/korchak1-2htm>
2. און, ל'. (2007). להיאבק באלימות אבל בקור-רוח ובתבונה. "פנים": כתב עת של הקרן לקידום מקצועי של הסתדרות המורים, (גיליון 38).
3. ארהרד ר'. (2001). אקלים חינוכי מיטבי, ערכה לאיבחון ולהתערבות, משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, ירושלים.
4. וידיסלבסקי, מ' ואח' (תשס"ד). תקציר של מחקר על השפעת תכנית הלימודים על פיתוח אחריות אישית ללמידה ומסגרת החינוך (רב-גילית) על קידום משתנים אישיותיים והישגים של תלמידים. ירושלים: משרד החינוך
5. טננבאום, א'. (2003). הגישה הסוציולוגית-היסטורית לחקר הענישה הפלילית בתוך אדם, מ' ווולף, י' עבריינות וסטייה חברתית תיאוריה ויישום. עמודים 173-213. רמת-גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.
6. כהן-רז, ל' וולף, י' ושרון, ר' (2003). שיפוט מוסרי על-ידי ילדים: ניתוח במונחי פסיכודנמיקה יומיומית של האשמה בתוך אדם, מ' ווולף, י' עבריינות וסטייה חברתית תיאוריה ויישום. עמודים 321-350. רמת-גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.
7. עומר, ח'. (2000). שיקום הסמכות ההורית. תל אביב, מודן
8. רולידר, ע', לפידות, ג'ולוי, ר'. (2000). תופעת ההצקה בבתי-הספר בישראל. המכללה האקדמית עמק יזרעאל
9. בנבנישתי, ר', אסטור, ר, וזעירא, ע'. (2002). אלימות במערכת החינוך. בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית בירושלים.
10. חוזר המנהל הכללי סא/4(ג). יצירת אקלים בטוח וצמצום האלימות במוסדות החינוך. ירושלים: משרד החינוך
11. גישת הצדק המאחה ויישומה, המרכז הארצי לגישור, משרד המשפטים, מדינת ישראל  
<http://www.justice.gov.il/MOJHeb/Gishor/Subjects/ZedekMeacheBethumaHaplili>
12. עמותת קד"ם ילדים ונוער. [KEDEM.AS@GMAIL.COM](mailto:KEDEM.AS@GMAIL.COM)
13. Cohen, R. (2003) Students helping students: peer mediation
14. Edgelton, S.E. (2006). **From Zero to Infinite Tolerance: An Examination of Exclusion Rates in Massachusetts Public Schools**. ERIC.

15. FARYADI, Q. (2007). **BEHAVIORISM AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE** . UNIVERSITY :UTIM MALAYSIA :
16. Gathercoal, P. Nimmo, V. (2002). "**Judicious Discipline**": 5 years later. Paper presented at the Annual Meeting of the AMERICAN Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002. ERIC
17. LEJEUNE ,H. RICHELLE , M. WEARDEN, JH . (2006 ) . **ABOUT SKINNER AND TIME BEHAVIORANALYTIC CONTRIBUTION TO RESEARCH AND ANIMAL TIMING**. JOURNAL OF THE EXPERIMENTAL ANALYSIS OF BEHAVIOR . BLOOMINGTON.VOL. 85 .
18. LIU,CH. MATHEW,R (2005 ) .**VYGOTSKY'S PHILOSOPHY : CONSTRUCTIVISM AND ITS CRITICS EXAMINED** . INTRENATIONAL EDUCATION JOURNAL ,6 (3).
19. MCDONALD J.,MOORE D .,O'CONNEL T & THORSBORNE M., **REALJUSTICE TRAINING MANUAL , COORDINATING FAMILY GROUP CONFERENCES ,** 1995 , THE PIPER'S PRESS , CANADA .
20. McEwan, B. (1994). **Practicing Judicious Discipline: An Educatorial Guide to A Democratic Classroom**. San Francisco, CA: Caddo Gap Press.
21. SELIGMAN, M. CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000) **POSITIVE PSYCHOLOGY IN :** AMERICAN PSYCHOLOGIST , 55 (1) .
22. SHELDON, R. (2004 ) . **WHY ARE WE SO PUNITIVE ? SOME OBSERVATIONS ON RECENT INCARCERATION TRENDS** .
23. Skiva, R.J. Michael, R.S. Nardo, A.C. Peterson, R. (2000). **The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Dispropotionality in School Punishment**. Indiana Univ., Bloomington. Education Policy Center. ERIC.
24. The Civil Rights Project. Harvard University (2000). **Opportunities Suspended: The Devastating Consequences of Zero Tolerance and School Discipline Policies**
25. Mayeski, F. **The Metamorphosis of Classroom Management**. McREL Products.  
[http://www.mcrel.org/PDF/Noteworthy/Learnres\\_Learning\\_Schooling/franm.asp](http://www.mcrel.org/PDF/Noteworthy/Learnres_Learning_Schooling/franm.asp)
26. Judicious Discipline, <http://eduquestlearning.com/media/web%20power%20point.swf>

כתיבה: מלכה וידיסלבסקי ודליה שמש. חברות המערכת: יפעת אושרת, חיה גיל, שרה דוידזון,  
יפה ישר ומלכה קרן.

האגף לחינוך יסודי, שמרד החינוך, דבורה הנביאה 2, ירושלים, 91911. מספר טלפון 02-5603270, כתובת  
דואר אלקטרוני: malkavi@education.gov.il