

להתעלם או להגיב?

התעלמות

בתוך השטף הגועש של האירועים בבית הספר, המורה נדדש לקבל אין-ספור החלטות כיצד לנהוג. הזמן שעומד לרשותו מועט וההחלטה הראשונה היא לרוב חוליה בשרשרת של החלטות נוספות. וכמו בתרשים זרימה, ההתלבטות הראשונה היא אם להתעלם או להגיב. התעלמות מאפשרת למורה להמשיך וללמד, לתת להפרעה הפעוטה להיעלם בתוך שטף האירועים, וכך הוא עשוי לעצור את התנגלות האירוע ולמנוע הסלמה (הכלי: **הסטת מעורבות יתר**). להתעלמות יש יתרון נוסף, היא חוסכת מאמצים והשקעה רגשית עצומה. אבל אל תבלבלו בין התעלמות לבין חוסר ידיעה. הרי המורה כבר נחשף לתקלה ולרוב גם התלמידים יודעים שהוא יודע ולכן עליו לשקול מה לעשות. דילמה לא פשוטה. בשפה האנגלית יש שלוש מילים נרדפות להתעלמות, שכל אחת מהן מציגה היבט אחר. הראשונה, *to overlook*, משמעותה לפסוח ולא לראות. לרוב זהו הצעד הראשון, הפשוט והקל ביותר לביצוע. מורים רבים משתדלים לשים את עצמם כמי שלא רואים ולהמשיך בהוראה, בתקווה שהפרעות ייעלמו; השנייה, *to disregard*, מבטאת מעין ולוול וייחוס של חוסר ערך, למשל מחווה של שאט נפש; השלישית, *to ignore*, פירושה החלטה מודעת שלא להתייחס ואיתות שאין בכוונת המורה לעסוק בכך. המורה והתלמידים יודעים שנפל דבר ובכל זאת הוא מאותת שאין לו כוונה לעסוק בכך. כפי שעשה המורה למתמטיקה של אריה מליניאק:

עד היום אני מעדיף לפגוש בכניסה לחדר המדרגות חבורת שודדים, רק לא את שבתאי; המורה שלי למתמטיקה ולפיזיקה. לסרות שחלפו שלושים שנה, אני עובר לסדרה הנגדית כשאני רואה אותו מרחוק. הייתי מוכן להודות שרצחתי את ארלזורוב, רק שלא יקרא לי לפתור משוואות באלגברה ליד הלוח. פעם הוא נכנס באיחור למעבדת פיזיקה, ותפס את שוקי ברגר (היום רופא) עומד לפני הכיתה ומחקה אותו. שניהם היו בהלם. לכולם היה ברור ששוקי בדרך ל"אנקורי". אבל שבתאי שיחק אותה. הוא תיכו את משקפי הקרן על אפן, העלה חיוך מאוזן לאוזן, פלט "ג'ג, טו"ף קצר, והתחיל כשיעור כאילו לא ראה כלום. מבחינתנו הוא קנה את עולמו. במחנה העבודה בקיבוץ גבולות הוא כבר היה אחד משלנו.

מליניאק, א', כבר לא כל כך חדש, מוסף ידיעות אחרונות, 28.2.1997

לא במקרה הוא קנה את עולמו. לכאורה, הייתה לו עילה להכריז על מלחמת עולם, להראות שפגעו בכבודו ושהוא אינו מוכן לסלוח. אבל ההתעלמות מאותתת להם שהוא מבין ללבם, קרוב אליהם ברוחו, שהוא מעריך כובד ראש אבל אוהב לפעמים גם רוח שטות. ועוד דבר, ההחלטה להתעלם חסכה לו ויכוח ממושך עם התלמיד, שיחה עם הוריו ואפילו, כפי שהכול

חששו באותו מעמד, לסלק את התלמיד המוכשר לבית ספר אקסטרני ובכך לאיים על המשך הקריירה שלו. זהו יתרונה הגדול של ההתעלמות - היא חוסכת עיסוק מורט עצבים שגזל זמן רב ואנרגיה נפשית.

ישנם מורים שדוגלים באידיאולוגיה ששמה את התכנים ואת איכות ההוראה בראש מעייניהם. הם מאמינים שאפשר ושרצוי להתעלם מהפרעות, כפי שניסחה זאת מדריכה פדגוגית שנשאלה מדוע לא דנה עם הסטודנטית על הפרעות שהתרחשו בשיעור שאותו לימדה.

“לא הייתי צריכה להתייחס להפרעות. אני רוצה לעודד את הסורה ליצור שיעור מעניין, להיות ברצף של הקשבה ועשייה. אם היא צריכה להפנות משאבים להפרעות, סרכז הכובד משתנה. כמה אנחנו עוסקים בעיכובים או בהתקדמות? הרי אי אפשר להיכנס איתם לשיחה אין-סופית [אחרת] הלך השיעור. ילסה אתה עם הגולות? ילסה נכנסת מאוחר? את מי זה מעניין? מה שמעניין שהוא יצטרף לשיעור. אני רואה בהעברת תשומת הלב לקשיים של התלמידים צורך בשליטה. הסורה לא צריכה לשלוט, היא צריכה ללמד וכדאי שהיא תלמד מעניין ובאווירה כזאת שייבנו שכאן לומדים. הסטודנטית סכשירה את עצמה להיות מורה ולא שוטרת. כשמתרחשות הפרעות הן קשורות להתנהלות ולצרכים של התלמידים - ילד זז, ילד שמעביר חוויות עם השכן שלו, ילד לרגע חולם - אנחנו לא יכולים להיות כל הזמן בהקשבה.”

התעלמות כזו, כאשר היא מיועדת למנוע הפרעות נוספות, יש לה ערך רב אבל לפעמים המניעים שונים בתכלית, למשל ביחסים שבין המנהל והמורים. במחקר שערכתי על האופן שבו מנהלים מתמודדים עם מורים “אתגריים” (הכוונה למורים בעייתיים שהציבו אתגר למנהל), התברר שמחצית מהמנהלים שנתקלו בקשיים שהמורה הערים העדיפו תחילה לסובב את הראש ולהתעלם.¹ רובם הודו שקשה להם להעיר למורה, לבשר לו עד כמה אינם מרוצים מתפקודו. חלקם גם חששו שהמשוב השלילי יכעיס את המורה שיפתח בפעולות שיערערו את מעמד המנהל ויבאישו את ריחו. ואכן במקצת המקרים החששות האלה התאמתו. היו מורים כושלים שהתביישו במצבם והעדיפו להנמיך פרופיל, אבל היו כאלה, בעלי מעמד ונחישות, שלא היססו להתלונן בפני הדרגים שמעליהם, או לקטור לעמיתיהם בחדר המורים. בהחלטה שלא להגיב, המנהלים קיוו שהבעיה תיעלם, שהמורה יחזור לתפקד כהלכה, או לפחות שמישהו אחר יעשה עבורם את העבודה ויחשוף את הקשיים. לרוב היו אלה ההורים או התלמידים, אבל לעתים גם עמיתים למקצוע לחשו על אוזנו המנהל שכך אי אפשר להמשיך. רק כאשר הבעיות הלכו והחריפו הבינו המנהלים שלא נותרה להם ברירה והם הגיבו.

התעלמות כפתח להפקרות

עצם ההחלטה להגיב, כבר ראינו, כרוכה במחיר לא פשוט. סמילנסקי וברלב מסבירים שבהחלטה לעצור את השיעור ("אורן, אתה מפריע"), כדי להפסיק פטפוט, המורה הוא זה שבמו ידיו משבש את מהלך השיעור.² המורה גם מסתכן בהסלמה של האירוע ("מה את רוצה ממני, הוא הזיז לי את התיק"), בוויכוח ובאמירת מילים פוגעות ומיותרות. התערבות קוטעת את רצף ההוראה ומקשה להשיב את התלמידים חזרה לנושא. מיותר לציין את הלחץ, את בובוז הזמן ואת הטעם המר שנלווה לעתים קרובות להתערבויות שמורים עורכים. ולמרות כל החסרונות שמניתי, ישנם מצבים שפשוט אסור לדלג עליהם. בעיקר כשמדובר בהתנהגות אלימה ובלתי מוסרית. די שהמורה יפנה את עיניו הצידה לנוכח הבריון הכיתתי שדוחף ילד צעיר ממנו, שיתעלם מהערה מעליבה שמסננים תלמידי כיתה י לעבר המורה לאמנות, או שיעצום עיניו לנוכח קבוצת בנים (כיתה ח) שעסוקה בפירוק ספסל. בכך נותרת הזירה חשופה לפירושים האם באמת שמע וראה, לתהייה האם הוא רגיש לעוול ולחוסר צדק, האם אכפת לו מסבלם של אחרים. ההתעלמות מבטאת את סירובו "לעשות עניין" מהאירוע ומצמצמת את הסיכוי שהתלמידים יבינו את חומרת מעשיהם ויאמצו בעתיד כללי התנהגות אחרים. התעלמות משדרת ניכור וחוסר אכפתיות והיא עלולה להתפרש כהסכמה (ישירה או עקיפה) של המורה לנורמות פסולות, לעודד אווירה של "כל דאליס גבר".

בעבודתו החינוכית המורה אינו אדם פרטי אלא בעל תפקיד - נציג מוסמך שנשלח להקנות ערכים חברתיים ותרבותיים לדור הבא. אם למשל במהלך טיול כמה תלמידים קטפו תפוחים ממתע סמוך, המורה עשוי לחשוב שהמעשה אינו מצדיק מהומה והטפות מוסר. אבל לא רק השיקול שלו כאדם פרטי קובע, אלא גם היותו נציג שמבטא את השאיפות ואת הערכים של החברה שבה הוא חי. כאשר הוא שוקל כיצד להגיב, חיוני שיחדד את המסר ("כאשר אתם קוטפים תפוחים, החקלאי שעבד שנה שלמה לגדל אותם מפסיד כסף רב. כל זמן שלא שילמתם עבור התפוחים, זו בפירוש גנבה"). לעתים הדילמות אינן פשוטות וגם אין דרך אחת מוסכמת לשקלל ערכים. לדוגמה, ישנם מורים בחטיבה העליונה שמשתדלים להיכנס לכיתה במהלך מבחן הבגרות כדי לרמוז לתלמידיהם מהן התשובות הנכונות. הם בוודאי שואפים לעזור (ערך) לתלמידים המתקשים ולהגדיל את סיכויי הצלחה (עוד ערך חשוב בחברה הישגית כשלנו). אולי הם גם מבקשים להצטייר כמי שיוצרים ברית עם בני טיפוחיהם כנגד ממסד "מרושע ואטום" ובכך להגדיל את הפופולאריות שלהם. אבל כמעשיהם הם פוגעים בתנאי השוויון של כל הנבחנים ומעודדים רמייה והעתקות. על המורה כפרט ועל הצוות כולו להיות מודעים לכך שהם אלה המציבים את רף הדרישות להתנהגות מוסרית במעשיהם ובדבריהם. הנמכת הרף (בדמות יחס סלחני או התעלמות) עלולה לקדש מבלי משים נורמות מפקפקות בקרב התלמידים.



תרבות של כוח במסדרונות

תרבות המסדרונות

בעיות רבות נובעות פשוט מעצם טיבו של הארגון. למידה איננה תהליך מהיר או קל. לצד התלמידים שאוהבים להרחיב אופקים ישנם רבים ששונאים את העיסוק בכך. כשמכריחים תלמידים, מתוקף

חוק חינוך חובה, להשתתף בפעילות הזו, לא פלא שהם מפריעים להתנהלות בכיתות. קחו למשל את חטיבות הביניים. הריצה הפרועה במסדרונות, ההתגודדות סמוך לדלת הכניסה שמעכבת את הבאים ואת היוצאים, הצעקות וההתרגשות. אורח שנקלע במקרה למקום יתחלחל מהמחשבה שמדובר במקום שנועד לחנך ולהקנות דעת. במחקר סוציולוגי מרתק שערכה מריאן דיקר בבית ספר תיכון בניו יורק, היא מתארת את "תרבות המסדרונות"³. התלמידים שבאים ממשפחות מהגרים דלות אמצעים נאלצים לעבור את ההשפלה של גלאי המתכות בכניסה והחיפוש בתיקיהם. את זהותם, את כבודם ואת עצמאותם הם רוכשים מחדש במסדרונות, שבהם קמה לתחייה "תרבות הרחוב" שלהם, טריטוריה ששייכת רק להם. בכיתה, "אזור המגע" בין המורים לבין התלמידים, מנסה כל צד לתחם לעצמו טריטוריה ובכך גם להגדיר את זהות הצד השני. המורים מסמנים את הכללים ומנסים לאכוף אותם, בעוד שלתלמידים מגוון של שיטות כיצד להחליש את סמכות המורים ולערער עליה. זה מתחיל בהפרעות פשוטות ועד התרסה כנגד הלגיטימציה של בית הספר לכפות עליהם משמעת. עם זאת, גם התלמידים מבינים שלבית הספר ייעוד ותפקיד חשוב בחייהם, ולכן הם משתדלים להחזיק את המקל בשני הקצוות - לשמור במסדרונות על סולידאריות עם חבריהם, ובמקביל לציית בשקט לכללים שהמורים מכתביבים. למשל, גם כשהמורה מבקש להתחיל את השיעור, הם עדיין מציצים אל המסדרון כדי לאותת לחבריהם שחולפים בו שנפשם עדיין איתם.

ובכן, האם יש טעם להילחם בפרובוקציות הקטנות האלה? "לכבוש מחדש" את מסדרונות בית הספר, לנדנד לתלמידים שילכו בנחת במקום להתרוצץ? במרבית המקרים חבל על המאמץ. זה לא יעזור. אי אפשר (ולדעתי גם לא רצוי) לדכא את ההתרגשות ואת האנרגיות של הצעירים. גם את ההתארגנות לתחילת השיעור אי אפשר לקצר וההכנות לוקחות כמה דקות. על המורים ועל המנהל לשאול את עצמם האם הבלגן פוגע במילוי התפקידים המהותיים של בית הספר; האם יש לו רק תוצאות שליליות או שמא גם תועלת; האם המאמץ והפעולות שיידרשו אכן יועילו לשינוי המצב; האם אפשר יהיה לשמר את השינוי לאורך זמן. אם התשובה לאחת או יותר מהשאלות האלה שלילית - מוטב לא לנקוט צעדים. ההחלטה שלא לטפל בבעיה אינה פשוטה והיא נתפסת לעתים ככניעה, אבל השיקול חייב להיות מציאותי ומוטב להפנות את המשאבים המעטים שיש לצוות לפעולות ששינוי תוצאות. אל תבינו מהדברים האלה שאני ממליץ בכל מקרה להדביק על כל התנהגות בעייתית תווית "בלתי ניתן לשינוי". לעתים

המציאות כה קשה ואלימה שאין לצוות בָּרָה ועליו להתגייס כדי לשנות את המצב. אתאר (באריכות מסוימת) התערבות שערכנו כאשר "תרבות המסדרון" חצתה גבולות מסוכנים.

סורים ללא הפסקה

לפני 15 שנה התחלתי לעבוד כפסיכולוג בחטיבת ביניים. בית הספר היה בראשית דרכו, המבנה חדש ונאה בן שתי קומות עם חצר פנימית גדולה ומוצללת. חדרי הכיתות הקיפו את החצר לאורך כל צלעותיה ומסדרונות ארוכים עם חלונות גדולים נבנו לאורך החצר הפנימית. את קירות המסדרונות קישטו רפרודוקציות של ציורים מפורסמים ובכניסה קידמו את פני הבאים לוחות מקושטים בכרזות מענייני היום. את חדרי המורים, המשרדים וההנהלה מיקמו באגף שהיה צמוד לכניסה, אבל נפרד ממנו. רחבה קטנה וכמה ספסלים קידמו את הבאים. לפעמים כמה נערים ונערות המתינו אל מול הדלתות הסגורות. מעטים הורשו להיכנס לחדר המורים (ואלה שנכנסו ללא רשות סולקו). בשנים הקצרות שבהן פעלה חטיבת הביניים היה צוות המורים מוטרד מאוד מההתנהגות האלימה של הנערות ובעיקר של הנערים. מסדרונות בית הספר היו רחבים למדי, אבל הם התקשו להכיל את מאות התלמידים תאבי הפעילות ש"ינשפכו" לתוכם עם הישמע הצלצול. רובם ביקשו לצאת החוצה או להסתודד עם חבריהם, אבל הלחץ והחיכוך עשו את שלהם והפגיעות הלכו ותכפו. נוסף על ההתגוששויות וה"אלימות הידידותית" (ציפחות וטפיחות מכאיבות), רווחה תופעה של בנים אשר ניהלו מרדף אחר חבריהם ובדרך הפילו את מי שנקרה בדרכם. ההתרוצצות הפרועה גבתה מחיר כבד, הן בפגיעות התכופות וגם בחשש של תלמידים רבים לעבור במסדרונות. לנוכח התחושה של האלימות הגוברת ערכנו סקר למדידת אקלים בית הספר.⁴ התוצאות שהתקבלו היו מדאיגות. אמנם הן היו נמוכות מעט יותר מהממוצע הארצי, ובכל זאת הן הצביעו על כך שמרבית התלמידינו נפגעו במהלך השנה ורבים היו מעורבים כפוגעים. עוד התברר שלרוב התלמידים נגנב ציון אישי פעם אחת או יותר במהלך שנת הלימודים. וכפי שקורה לעתים קרובות כשעורכים סקר התוצאות אישרו את מה שהכול חשו והדיווח על אודות הממצאים עורר דיון חריף וגם דרב את המורים לנקוט פעולה.

כאשר דנה ההנהלה בממצאי הסקר, סיפרתי על ההיכרות שיש לי עם בית ספר אחר שהוקן לאחרונה והצוות היה שותף לתכנון המבנה עם אדריכל. בין השאר הוחלט באותו מוסד לקיימ את ההפסקות במתכונת שבה המבוגרים נוכחים בלובי ובמסדרונות ואינם מסתגרים בחד המורים. לשם כך הם בנו חדר מורים זעיר, כזה שיש בו רק תנאים להכנת שתייה, אבל אין בו כל מקום לשבת. במסדרונות הם פיזרו כורסאות בחצי מעגל והמורים, לאחר שסיימו להכי לעצמם שתייה, התיישבו בכורסאות ונחו. התברר שנוכחות של המורים נרמה לתלמידים ללכו ולדבר במחיצתם בשקט ובנימוס. הרעיון מצא חן בעיני המנהלת שנתמנה ברוב אומץ לשכנ את ועד המורים לאמץ את הסידור החדש. וכך, כשהחלה שנת הלימודים, נסגרו דלתות חד



המורים. האחראית על משק הבית דאגה להוציא בכל הפסקה מגשים עם שתייה חמה וקרה. בכל קומה סודרו כמה כיסאות במעגל. כדי שהתלמידים ישהו במחיצת המורים שמלמדים אותם התבקשו המחנכים של אותן שכבות להישאר ליד כיתותיהם. עם הישמע הצלצול יצאו הכול להפסקה. מורים הכינו לעצמם שתייה והתיישבו במעגל. מקצתם הלכו במסדרונות ושוחחו עם התלמידים.

השפעת הסידור החדש הייתה דרמטית. רמת האלימות ירדה במהירות, התלמידים חשו בטוחים יותר (לפני כן רבע מהם דיווחו שהם חשים לא מוגנים), הגנבות התמעטו. במיוחד השתפר הקשר שבין המורים לבין התלמידים ותחושת הניכור הצטמצמה (לפני כן יותר ממחצית התלמידים ציינו שאין להם קשר של ממש עם המחנכים ועם המחנכות). ההתערבות האפקטיבית הזו הוכיחה פעם נוספת שאין כמו נוכחות של מורים לצמצום אלימות. לא השומר בשער, לא גלאי המתכות בכניסה, לא מצלמות הווידאו במסדרונות ואפילו לא איש משטרה מצליחים להשרות תחושת ביטחון כמו מבוגר שמכיר את הילד וחש מחויב להגנתו.

לא כולם אהבו את הסידור החדש שזכה לכינוי (תרתי משמע) "מורים ללא הפסקה". כמה חברי צוות החלו להתלונן שאינם מצליחים לנוח, שאין להם פרטיות. כעבור כמה חודשים מישהו הדליף למזכיר הסתדרות המורים במחוז על אודות השינוי וגם קולות ההתמרמרות החלו להישמע צלולים וחזקים. תחילה החליטה המנהלת להקל ולהשאיר את הסידור רק בהפסקה הגדולה. ככל שנקפו השבועות נפתחו דלתות חדר המורים ורבים בצוות חזרו אל המקום המוכר והנוח. למרות הדעיכה נשארו רבים מהמורים במסדרונות, מעודדים לנוכח ההצלחה ומשוכנעים בחשיבות הסידור. עד סוף השנה נשארה רמת האלימות בבית הספר נמוכה. מאז אותה שנה בוחרת המנהלת לסגור את דלתות חדר המורים לתקופות קצרות יותר במהלך שנת הלימודים, במיוחד לאחר חזרה מחופשות, שבהן גובר אי השקט. המורים מקבלים בהבנה את ההנחיה והנוכחות המורית עושה את שלה. בכל השנים הרבות שאני עוסק בצמצום אלימות בבתי ספר לא ראיתי שינוי פשוט כל כך, מייד ומוצלח. החיסרון העיקרי שלו היה בהגדרה המחודשת (והבלתי אהודה) של תפקיד המורים.

על הפרעות ושיבושים

הסיכול
המייד

היוונים, לפני שנים רבות, היטיבו להגדיר: ה"פרובלמה", כלומר הבעיה, היא כל דבר שמשליכים על הדרך כמכשול בפני מי שעובר בה. כל עוד הדרך פנויה המורים מלמדים בהנאה והתלמידים משתפים פעולה. כאשר תלמיד מפריע, הוא מערים מכשול. אם המכשול פעוט, כמו אבן קטנה בצדי הדרך, המורה יעקוף אותו וימשיך. אבל כאשר ההתנהגות פרועה ויש רעש רב בכיתה, המורה נאלץ לסטות מתכניותיו ולטפל בשיבושים.

השעה 10:20, זמן קצר לאחר הצלצול לסיים ההפסקה הגדולה בבית הספר "בר כוכבא". בעוד דקה אמור להתחיל שיעור תנ"ך. חווה מתקרבת לכיתה. בדלת נעמד קובי, כונה אליה, צועק ומניף ידיים: "עוסרי מציק לי ומקלל אותי. אני מנסה לא לענות לו והוא מרגיז אותי ומעצבן אותי". חווה מתקשה להבין מה קורה. קובי, ילד "לא קל" (משתתף בתכנית לעיצוב החנהגות), אינו מהסס, מטלפן לאביו ומדווח על מה שקרה. בינתיים חווה מחכה ליד הדלת, כנהוג בבית הספר, שהכיתה תעמוד ותקבל את פניה. קובי מוסר את הטלפון הנייד לחווה: "אבא רוצה לדבר איתך" (הפלאפון על רמקול). האב, בנימה של כעס ואיום: "חווה, אם לא תטפלי בעוסרי, אני משחרר לילד את הרסן". בכיתה רעש גדול וחווה, שבקושי שומעת את דברי האב, עונה: "אני באמצע שיעור. נדבר בערב", ומחזירה לקובי את הטלפון. קובי עדיין נסער ומסרב להיכנס לשיעור. חווה סוגרת את דלת הכיתה ומסתייגה. חיש מהר משתחרר שקט והתלמידים מקבלים את פניה בברכה ויושבים בנחת. וכך החל שיעור תנ"ך. כעבור כסה רגעים קובי נכנס ומתיישב בסקומו. חווה מתעלמת מסגנון ומסשיכה להסביר את המטלה בחוכמת תנ"ך. אחר כך היא ניגשת לקובי ואומרת לו: "נדבר כשיעור הבא כחזר מורים. אני, אתה ועוסרי". קובי, במרצון כועס, אינו עונה ויושב כשקט עד סוף השיעור.

הפרעה היא עניין יחסי, דינאמי, תלוי הקשר, מתגלגל. כאשר קובי ניגש להתלונן על עוסרי, חווה מתקשה לקלוט את הנאמר. הרעש רב ואת המידע על מה שקרה היא שואבת מההיכרות שלה עמו וממראה פניו הזועמות. היא מנסה לחלץ מדבריו את המילים שיסבירו מה קרה, אבל בו בזמן היא גם מוטרדת מכך שהשיעור טרם החל. כאשר היא מאותתת שבכוונתה להתחיל בשיעור, קובי מושיט לה את הטלפון. זו אינה הפעם הראשונה שתלמידים מביאים מכשיר טלפון נייד ומתעסקים איתו במהלך השיעור. "צריך לשים לזה סוף", היא חושבת. וכעת, כשהטלפון מושט אליה היא אינה יודעת מי נמצא על הקו. אף על פי שהיא יכולה לדחות את הפנייה, היא מבינה שקובי כבד דיווח על האירוע למישהו מחוץ לבית הספר. קריאת חירום כזו של תלמיד עלולה לסבך אותה. חווה יודעת שריבי המנהלת רגישה מאוד לכל תקרית שמכתימה



את שמו הטוב של בית הספר. לכן היא לוקחת את המכשיר ונוקטת בדרך היעילה ביותר לקצר את השיחה - דחיית הטיפול. את רוני, אביו של קובי, היא פגשה פעמיים בתקופה האחרונה. איש נחמד, עובד עירייה במחלקת המים. "אומרים שהוא מקורב לראש העיר", היא חושבת. "כדאי לשמור איתו על קשר טוב". היא יודעת ששיחה איתו בשעות הערב תאפשר לה לברר בשיקול דעת מה קרה וכיצד להגיב. לרגע היא מהרהרת כיצד לטפל בעומרי. הוא לומד בסדר אבל הילדים מתלוננים בזמן האחרון שהוא מציק להם. השבוע היא כבר שוחחה בחדר מורים עם היועצת, אבל השיחה הזו הייתה, כמו רוב השיחות בחדר מורים, קצרה ושטחית. "אולי עובר עליו משהו?", היא חושבת. כאשר השיעור מתחיל סוף-סוף, חווה מוטרדת מעט מכך שקובי עדיין בחוץ. מהיכרות קודמת היא יודעת שקובי יירגע עוד מעט ויחזור לכיתה (אבל אף פעם אי אפשר להיות בטוחים בכך). השתלשלות העניינים הפכה כבר מזמן מסתם "בעיה" לאירוע מתגלגל שמעורבים בו אנשים רבים, חלקם נוכחים במקום ואחרים שמשפיעים עליו מרחוק. רק לעתים רחוקות מצבים בעייתיים הם אירועים חד פעמיים.¹ לרוב, תחילת האירוע והתגובה עליו יוצרות מצב חדש, וכאשר נוכחים בכיתה כל כך הרבה אנשים שהמורה וגם כל אחד מהתלמידים עשוי להגיב עליהם, קשה לנבא את ההתרחשויות. ודאי שתגובת המורה יוצרות שינויים שמחייבים אותו לאבחן את המצב ולהחליט כיצד להמשיך.

כדי שכל המעורבים ידעו שנוצרה בעיה, נחוץ להכריז על קיומה. לרוב זה שמכריז על הבעיה הוא האדם בעל הסמכות שמאתר התנהגות לא תקינה של אלה שמתחתיו בסולם (האם נתקלתם בתלמיד שהעיר למורה על התנהגותו?). עם זאת, לעתים תלמידים מתלוננים על חבריהם ולפעמים ההפרעה פשוט מתרחשת (אמבולנס צופר בחוץ, המזכירה נכנסת להודיע משהו). כל עוד אין מכריזים - הבעיה אינה קיימת. לדוגמה, ילד פוגע בחברו. הנפגע פורץ בבכי וניגש למורה. אם המורה יתעלם או יסתפק בעידוד ולא יעשה דבר, לא תוכרז בעיה. לפיכך, **אופן ההכרזה על הבעיה (ולא ההתנהגות עצמה) מסמנת את מהותה, את חומרתה, מי מעורב בה, מי אחראי להיווצרותה וגם לאופן שבו היא תטופל.** יונתן סמילנסקי סבור שלא ההתנהגות, אלא כוח השפעתה על המתרחש הוא שקובע. "בעיית משמעת" היא אירוע המפריע למהלך התקין של השיעור, וחומרת ההפרעה נמדדת על פי מידת ההפרעה הנובעת ממנה.² באירוע שלנו, קובי הוא זה שמכריז על הבעיה, לא רק במילים אלא גם בהתנהגות נסערת, כזו שאינה מאפשרת להתחיל בשיעור **(הכלי: התקליט השבור).**

ההכרזה של המורה עשויה להגדיר מחדש את הדברים. תגובה עצבנית עשויה להדביק אות קלון ובכך להקצין את ההתרחשות, או לסמן אותו כעניין פעוט ולהרגיע אותו, כפי שחווה אכן עשתה. עצם הגדרת ההתנהגות כמפריעה מעיד רבות לא רק על התלמיד, אלא גם על סולם הערכים של המורה, על אישיותו. לכל מורה יש סרגל פנימי המורה לו מתי המצב בכיתה חצה את הסף שמחייב תגובה. למשל, במחקר שבחן כיצד מורים מתמודדים עם בריונות, התברר שהשיקול

המרכזי היה חומרת האירוע, אבל התברר שגם לעמדות של המורים תפקיד חשוב. מורים שמונחים משיקולים מוסריים מעדיפים לנקוט בגישה של פתרון בעיות (כמו שיחת משמעת), בעוד שמורים שמונחים על ידי חיפוש של צדק מעדיפים גישה של ענישה על פי התקנון.³ כדי להמחיש כיצד אותו גירוי מעלה שפע של תגובות אפשריות, אני נוהג להציג בסדנאות שלי מקרה היפותטי ולבקש מהנוכחים לתאר כיצד היו מגיבים. לרוב התשובות מגוונות למדי. יש כאלה שמתייחסים לאירוע בשלווה ("אל תעשה מזה עניין. שטוף פנים ותחזור לכיתה"), בעוד שאחרים נבהלים ("אוי, זה בטוח כואב, למה הוא פגע בך? לך לאחות והיא תחבוש לך את הפצע"). אפילו למוסד שבו עובד המורה יש השפעה על סגנונות ההתערבות.⁴

רוב האירועים שמתרחשים בבית הספר פעוטים והתגובה עליהם קצרה, אוטומטית. ישנם מעט מצבים שבהם דרושה מחשבה מעמיקה, תכנון ואולי התייעצות עם אנשים נוספים. רבים מהמצבים בכיתה משתנים בהתמדה, מתגלגלים, וקשה להבחין מתי האירוע מתחיל והאם כבר הסתיים. **דווקא המקרים הקשים הם אלה שתורמים לנו תובנות וניסיון רב ערך. ככל שהמקרה מסובך יותר, נחוץ לצאת מתוך התהליך האוטומטי ולקבל החלטות שמרכיב המטרות האישיות בהן הופך משמעותי.** להחלטות שמתקבלות באירועים כאלה תהיה, מטבע הדברים, השפעה ממושכת יותר. ייתכן שלו צויד המורה ברשימת הפרעות, וליד כל הפרעה העונש הקצוב לה, הייתה בכך הקלה רבה עבורו, אולם מורים נאלצים מדי יום להחליט כיצד להגיב על הפרות משמעת בעיקר בעזרת השכל הישר והניסיון.

מה קורה כאשר מכריזים על הבעיה? ראשית, עצם ההכרזה משבש את מהלך השיעור (ולכן רצוי להכריז כמה שפחות) משום שהיא מסיטה את תשומת לב התלמידים. עבור המורה זהו רגע לא נעים של חשיפת קושי, שלו ושל אחרים. אבל זה בעיקר אקט לא נעים עבור התלמיד שמצביעים על התנהגות לא טובה שלו, אקט שעלול לעורר תגובה נועמת (כלי: **הקפאת עימות**). גוהן הולט דימה פעם את היחסים שבין המורה לבין תלמידו לצייד שעובר בלילה ביער עם זרקור וכאשר הוא מאיר לפתע על איילה שפוסעת, כל התנהגותה באור הזרקורים משתנה.⁵ היא נבהלת ובורחת. גם התלמיד חש שנלכד באור המסנוור. יש כאלה שמגיבים בכעס, אחרים נבהלים או מתביישים וכולם שואפים לסיים את האירוע מהר ככל האפשר.

כיצד מורים ותלמידים תופסים את הבעיה?

הפרעות משמעת, במיוחד כאשר הן מתרחשות לעתים תכופות, ממחישות שכל אחד מהצדדים מתנהל על פי נרטיב שונה, צרכים שונים וגם הבנה שונה של הנסיבות. אם רק היינו מראיינים כל אחד מהם בנפרד, לאחר אירוע, היינו שומעים סיפור שונה. כדי לשמוע את הקולות השונים, ביקשתי מהסטודנטיות שלי במסלול לגיל הרך לצפות בהפרעות התנהגות שהתרחשו בגן הילדים ומיד אחר כך (ללא הודעה מראש) לשוחח עם הגננת ועם הילד על מה שקרה.



כמפגשי הבוקר בגן נהוג שהתורנים יושבים ליד הגננת. אבל באותו בוקר הצטרפה אורחת לא קרואה. למרות שלא הייתה תורנית, רעות לקחה כיסא והתיישבה אף היא ליד הגננת. אורלי ביקשה מרעות לקום ולחזור למקומה. רעות ששנה בכתפה לאות של סירוב. אורלי הגבירה את קולה ובקשיחות פנתה לילדה: "קומי מיד, קחי את הכיסא וחזרי למקום". רעות החלה לרוץ בתוך החדר, משמיעה קולות התנגדות ושוב חזרה לשבת בכיסא לצד אורלי. הפעם אורלי פנתה לרעות באזהרה שאם לא תשוב למקומה היא תיענש ולא תצא לחצר עם שאר הילדים. רעות שעתה לאיום, קמה, לקחה את הכיסא והניחה אותו מחוץ למפגש, וישבה שם עד סיום המפגש.

בשיחות שנערכו עם השתיים (בנפרד) לאחר המפגש התברר שכל אחת מהן התייחסה לאירוע באופן שונה. אורלי הסבירה שהדפוס הזה חזר על עצמו כמה פעמים ורעות "מנסה" אותה ואת הגננת המחליפה. "הבעיה עם רעות שגם כאשר אני מעירה לה זה לא עוזר. היא ממשיכה לרוץ ולהשתולל והורסת לי חלק מהמפגש. היא עדיין לא מבינה את הכללים בגן, אבל אני לא מתכוונת לוותר לה. אני חושבת שההתנהגות שלה נובעת מאיזשהו חוסר בתשומת לב, אבל היא אינה שונה מאף ילד ואני לא חושבת שאני צריכה לתת 'פרסי' לילדים שאינם מקשיבים לי. בתחילת השנה היא השתוללה ולא הפסיקה, הכתה את הילדים ולא הקשיבה לי כלל. התחלתי להציב לה גבולות, להיות עקבית בדרישות שלי ממנה. אני מאוד קשוחה עם רעות כי אני חושבת שדרך החינוך והגבולות אצליח להכין אותה לכיתה א'". לרעות היה סיפור שונה: "אני רציתי לשבת לידה, כי גם אני תורנית. אני לא עשיתי כלום [שום דבר רע]. היא רעה והיא נותנת רק לילדים אחרים לשבת לידה. היא כועסת עליי כל הזמן".

לכל אחת מהשתיים נרטיב שונה. הגננת עוסקת במעמדה כגננת, בשליטה על הפעילות. המשמעת והסדר הם נר לרגליה. את התנהגותה של הילדה היא רואה בחומרה והיא נחושה לחנך אותה. אף על פי שהיא מזהה את צרכיה בחוסר ובשייכות, היא מתעלמת מהם. רעות כמהה לתשומת לב. היא אינה מבינה את מניעי הגננת (שגם לא מסבירה אותם) ורק מרגישה כל הזמן שהגננת כועסת עליה. לכל אחת מהן עולם משלה, אבל מדי בוקר הן נפגשות ויחד (גם אם אינן מודעות לכך) בונות עולם משותף שיש בו חוויות ומאבקים. אותו עולם שהן בונות אינו פרטי, אלא יירה בין אישית (inter-subjective) שבה כל אחת מהן פועלת הדדית וגם מפרשת את מעשיה של השנייה. כל אחת מהן משוכנעת שההתנסות המשותפת היא "המציאות", אבל בראיונות התברר שלכל אחת פרשנות משלה להתרחשויות, וכשכל אחת מהן ניצבת מול אותה פרשנות הן עוברות חוויה מטלטלת. למשל כשאורלי מעירה בחריפות לרעות, הילדה חווה דחייה חריפה ובלתי מובנת. וכך, כתוצאה מהתקשורת הפגומה ומאי ההבנה, נמשכים החיכוכים. כל אחת מהן מתבצרת בעמדתה ושתייהן מנסות להשיג משהו שונה בדרכים הפוכות. ייתכן שאילו אורלי צמצמה את דרישותיה והגבירה את נתינתה (שיחות, תשומת לב), רעות הייתה חשה מפויסת יותר וגם מבינה טוב יותר את כללי המשחק בגן.

רגע לפני שמגיבים: שיקולים בפתרון בעיות

לאן אתם מתכווננים?

הצעד הראשון בטיפול בהפרעה מתחיל באיסוף מידע. זו התשתית שעליה נבנה התהליך כולו. הפקת משמעות, קבלת החלטות, פתרון הבעיה, ביצוע ומעקב.¹ לשם כך נחוצות מודעות למצב (situational awareness), ערנות והתמדה, במיוחד כשמלמדים כיתה שבה 30 תלמידים תוססים. מתברר שהערנות לתהליכים החברתיים היא זו שמבדילה בין מורים מומחים למתחילים.² אף על פי שאירועים בכיתה הם תלויי הקשר, חד פעמיים וקצרי טווח, הוותיקים והמנוסים פשוט יודעים טוב יותר לאן להסתכל, ממה להיזהר. ועוד הבדל, הם יודעים לרוב להסביר טוב יותר מה קלטו וגם לנסח את ההבנות שלהם באופן מעמיק ומדויק יותר. המידע שאספו מסייע להם לקבל החלטות מהירות ומדויקות יותר. הידע הזה נאסף לא בעקבות התבוננות מתוכנתת שנקבעת מראש על פי חוקים, אלא באופן שמתאים לנסיבות המיידיות שבהן מתרחש השיעור. זהו ידע שנוגע לא רק לצדדים הקוגניטיביים של תפקוד הכיתה, אלא גם לעניינים חברתיים ורגשיים.

לא כל מידע שהמורה אוסף הוא מכוון או ישיר. לעתים אלה התרשמויות לא מאורגנות, לעתים הוא מגיע לתובנות כמה שעות או כמה ימים לאחר שהתרחש האירוע. יש מורים שפועלים מתוך אינטואיציה ומתקשים להסביר את ההבנה ואת הפעולות שלהם. מורים אחרים, כאשר הם נתקלים בבעיה, הם פועלים ואז מתכווננים על התוצאות ומסוגלים להמשיג את מעשיהם. כמו הרגלים שמאפשרים לנו לפעול באופן אוטומטי ולהפנות את המחשבות שלנו לדברים החשובים ביותר, כך גם מורים מומחים מתבלטים ביכולתם לאסוף מידע רב ולארגן אותו באופן שמקטין את העומס הקוגניטיבי שעמו הם מתמודדים.³ לעומתם, מורים חדשים נאלצים להתמודד עם יותר אירועים חדשים שגוזלים מהם משאבים שנחוץ להפנות להתבוננות בתלמידים. הקיבולת הגדולה פשוט מאפשרת לקלוט יותר.

עד לא מזמן נטו לחשוב שארגון החשיבה וקבלת החלטות מבוססים על תהליך מובנה והגיוני. לא עוד. הדבר הזה נכון אולי במקרה של מורים חדשים שנאלצים להתמודד עם בעיות לא מוכרות ומנסים לפרק את הבעיה לחלקיה ולטפל בכל אחד מהם בנפרד. אבל אצל רוב המורים מתרחש תהליך שונה - המצב החדש מזכיר מצבים, רגשות, "סיפורי מקרים" ופתרונות קודמים. אלה מכוונים לנקוט מהלכים שכבר נקטו בהם בעבר ונראים להם כמתאימים ביותר למצב הנוכחי.⁴ וכאשר מורים נוקטים אותם צעדים אלפי פעמים במהלך שנות עבודתם, זה הופך לדפוס כמעט בלתי ניתן לשינוי.

וסה הבנתם?

מידע זמין ומדויק הוא תנאי הכרחי, אבל לא מספיק. הפקת משמעות מהמצב (sense making) היא הצעד הבא בדרך להתמודדות מוצלחת. למעשה, תפיסת המציאות שלנו מבוססת על תבניות ועל דפוסיים שהתנסינו בהם. למשל, התבנית "חביבת המורה" מתייחסת לאותה תלמידה צייתנית שעוזרת בכל בוקר לשאת את תיקה של המורה בדרך לכיתה. אל התבנית הכללית מצורף גם מידע ספציפי, למשל, ההיכרות האישית שיש למורה עם חני, התלמידה המסורה מכיתה ז'. התבניות האלה עשויות להיות פשוטות, מוכרות ואוטומטיות, או מורכבות, כאלה שהתמודדות עמן מבוססת על עקרונות שגתיים פחות. וכמו אצל יחידים, כך גם בארגונים. לבתי ספר יש ידע, סיפורי אירועים ונהלים שמסייעים לפתור את הבעיות השוטפות.

הרבה גורמים עלולים לשבש את תפיסת המורה ואת כושרו להפיק משמעות. למשל חרדה, רגישות יתר, קשב לקוי או קשב שמכוון למקומות הלא נכונים (למשל כשתלמיד מוחצן וקולני מאפיל על מאמציו של המורה להטות אוויר לתלמיד ביישן וחרד). ייתכן גם שמורה ואפילו בית הספר יסרבו להשלים עם העובדות - כאלה שנחשבות "בלתי אפשריות" או מאיימות והמורה יעדיף להתעלם מהן.⁵ אם מדובר באירוע לא שגתי, במיוחד כזה שנתפס לא מוכר ו"גדול" על בית הספר, הוא עלול להוציא את הכול משלוותם ולהביא לתגובות לא סבירות. אז מתרחש תהליך שונה של עיבוד נתונים, מעין סימולציה של תרחישים עד שמגיעים בהם לפתרון סביר של המצב.⁶ לרוב, התהליך הזה אורך שניות אחדות, אבל במקרים מורכבים מאוד הוא עלול להימשך יותר זמן. למשל, כשמתברר שכל קומת המרתף בבית הספר הוצפה מים במהלך חופשת הפסח. חקירת המשטרה מגלה ששלושה תלמידים מכיתה ד פרצו לבית הספר במהלך החופשה ופתחו, כדי להשחית ולהשתעשע, את כל צינורות הכיבוי בבית הספר. צוות המורים וגם הורי התלמידים מתקשים להאמין בעובדות ולטפל בתלמידים.

למי אתם מייחסים אחריות לאירוע?

התייחסות מורים להפרעות תלמידים דומה לאופן שבו חוקרי תאונות בודקים מי אשם בהתרסקות מטוס ומי אחראי לניתוח כושל שהסתבך. הנטייה של כל הסובבים היא לתלות את האחריות באלה שהיו הקרובים ביותר לאירוע ובמעשיהם "גרמיו" לו. רק בדיקה קפדנית מוכיחה שהעמדה הנפוצה הזו מתעלמת ממצואות מורכבת הרבה יותר - ש"תרומת" הטייס או הרופא הייתה רק סיומו, העגום צריך לומר, של צירוף נסיבות שהובילו לתקלה.⁷ גם אירועים בכיתה מושפעים מהטעות הזו בהסקה. לרוב, סבך של גורמים, שהמורה מודע רק לחלקם (וייתכן שחלקם "באשמתו"), תורם לאירוע. אבל הנטייה האנושית להצמיד בין אירועים מפנה את חשדותיו של המורה למקום ההתרחסות ולא להם הקרובים ביותר. אבל ייחוס אחריות ואשמה איננו רק עניין של גיאוגרפיה, ולמוח שלנו יש תעלולים נוספים שמעוותים את תפיסת

**האשמת אחרים
מעליסה את חלקו של
הסורה בתקלות**

המציאות. נקודת המוצא, על פי תיאוריית הייחוס (Attribution Theory), היא בניסיון הבלתי נלאה שלנו להבין את הסיבות להתנהגותם של אחרים.¹ כדי להבין את הסיבות לאירועים, אנו נעזרים בקיצורי דרך מחשבתיים, והקיצורים האלה יוצרים טעויות בהסקה. למשל, הנטייה

להעריך יתר על המידה את ההשפעה של סיבות פנימיות (תכונות אישיות, מניעים) בהתנהגות, ולהתעלם או להפחית מערך הנסיבות החיצוניות. מורים מייחסים משקל רב לתכונות של הילד (כגון הפרעת קשב) ומתעלמים מהנסיבות, למשל שיעור משעמם, שגורמות לו לפטפט. שניאה נפוצה עוד יותר היא הנטייה לתלות את סיבות כישלוננו בגורמים חיצוניים (רקדנים כושלים מאשימים את הרצפה העקומה) ולייחס כישלון של אחרים בגורמים פנימיים שלהם (כגון כוונות רעות, חוסר כישרון, "רוע"). מדוע הטעות הזו מתרחשת? פשוט משום שהמוח שלנו מגונן עלינו כמיטב יכולתו מפני רגשות על עצב ותסכול. המנגנון שבאמצעותו אנו מייחסים את ההצלחות לכישורינו הגבוהים ובכישלונותינו אנו מאשימים אחרים, עוזר לנו לשמור על דימוי עצמי גבוה ועל שלווה נפש.

הסכנה בהטיות האלה שהן עלולות לעוות את עיני המורה לראות את התמונה המורכבת ואפילו את חלקו שלו באירועים. בכך הוא נמנע מהפקת לקחים ומתיקון. אבל אל דאגה, יש לכך תרופת נגד - ככל שאנו מכירים אנשים יותר זמן, כך אנו מדייקים יותר בתיאור תכונותיהם ומניעיהם. עם זאת, גם לאחר היכרות ממושכת אנו עלולים לטעות, בעיקר בגלל תבניות מחשבתיות שאנו נושאים וגם בגלל ייחוס לא מדויק להשפעות של הסיבה.

האם הקדשתם די זמן לשיקול דעת?

בתוך שטף האירועים שמתרחשים במהלך יום לימודים, מורים נדרשים להחליט בעניינים רבים. רוב ההחלטות אוטומטיות, מתקבלות במהירות ואין מקדישים להן תשומת לב רבה. אבל כאשר מתרחשת הפרעה לא צפויה (מריבה בספסלים האחוריים, תלמיד פורץ בבכי כי גנבו ממנו כסף), נחוץ להקדיש יותר זמן לאיסוף מידע, להפקת משמעות ולקבלת החלטות. חיפזון עלול לגרום לשיקול דעת מוטעה, לתגובה שגויה שנדרש אחר כך זמן כפול כדי לתקן אותה, להתנצל, לספק הסברים. דרייקורס טוען שהרמז האמין ביותר לאבחון נכון של מטרת הילד הוא התגובה האימפולסיבית המיידית של המבוגר. כאשר המבוגר מרגיש שיש איום על סמכותו ומנסה להראות לילד שאין הוא יכול לעולל לו כרצונו, הוא מגיב בדיוק כפי שרצה הילד.² כלומר, הרמז הטוב יותר למאבק על עמדת כוח היא תגובה נחרצת של ויכוח והתנצחות. אז רגע לפני שאתם מגיבים, נסו להשתהות ("אהההם"), "להרוויח זמן" ("בסדר, הבנתי מה קרה"), לדחות את הטיפול ("אני עוד מעט אתייחס לזה"). השתהות אינה מחייבת

גיוס משאבים ופתיחת "מלחמת עולם", היא מאפשרת לבחור תגובה שקולה יותר שתחסוך כישלונות ותקלות.

האם התגובה שבחרתם סתאיסה לגיל הכרונולוגי?

לכל גיל יש בעיות אופייניות וגם תגובות חינוכיות שמתאימות יותר לאותו שלב התפתחותי. אם מורה בוחר לחזק התנהגות של מתבגרים באמצעות כוכבים ופרסים, תגובה שמתאימה לגן הילדים ולכיתות הנמוכות בבית הספר היסודי, הוא מסתכן פעמיים: ראשית, הם ידחו את מאמציו בשאט נפש בטענה שהם "ילדותיים". בכך הוא עלול להיתפס כלא רלוונטי, כמי שאינו "מחובר" לעולמם. אבל הסכנה החמורה יותר היא שיצליח, ובכך יהפוך אותם ליותר "אינפנטיליים" מכפי שהם באמת, מכפי שהוא היה רוצה. דוגמה קיצונית לתגובות "מקטינות" מתרחשת בטירונוות. כאשר החיילים נתקלים במשטר קשוח של חוק וסדר שבו הם נענשים על כל הפרה של הכללים, הם שבים למשבצת של התנהגות "ילדותית" יותר ומפגינים אישיות פחות עצמאית ואחראית. זאת, בשלב שבו כבר הפכו לאנשים עצמאים ואחראים. בהחלטה כיצד להגיב מוטב להתאים תגובה "בוגרת" יותר, כזו שמסמנת לתלמיד שהמורה מצפה ממנו להתנהגות אחראית ושקולה יותר. עם זאת, גם תגובות יותר "נמוכות" לגילאים יותר בוגרים אפשריות ובלבד שמצדדים להן סממן מותאם לגיל. לדוגמה, מכתב שבח נפוץ מאוד בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי, אבל הוא עשוי להשפיע גם על מתבגרים, אם הוא מכיל מידע רלוונטי על הישג יוצא דופן (שעשוי לסמן קריירה עתידית) או של התגברות על מכשול כבד שהעיק על הנער ועל הנערה.

האם התגובה סתאיסה לתלמיד מסוים?

התאמת תגובות חינוכיות לגיל הכרונולוגי היא רעיון נכון, אבל לעתים הגיל הכרונולוגי אינו תואם את הגיל הרגשי. אחדים בוגרים לגילם ואחרים ילדותיים. לתלמידים רבים נחוצה "התאמה אישית". לדוגמה, אופק לומד בכיתה ח בחטיבת ביניים. הוריו התגרשו כשהיה בן שש. במהלך ילדותו הוא נדד בין בתיהם של אמו ושל אביו, ושניהם התקשו להציע לו הורות תומכת ויציבה. המשבר המשפחתי הולידו זעם והתנהגות בריונית. בתוך שבע שנים הוא למד בחמישה בתי ספר ומכולם נפלט. את הכעסים ואת התוקפנות הוא מטיח בחבריו (שפחדים ממנו), מסרב להישמע להוראות המורים וכל מאמצי המחנכת לעבוד עמו עולים בתוהו. בדיון שקיים הצוות הבין מקצועי, העריכו המשתתפים שהתערבויות טיפוליות שמקובל להציע למתבגרים לא יועילו. אופק התייחס אליהן בחשדנות, העדיף לשמור על עצמאותו. כיוון שיש לו גם קשיי למידה ופער שכמעט אינו ניתן לגישור עם שאר התלמידים, נוכח הצוות לדעת שגם פרסים אינם עובדים. מה כן עבדו איום בפנייה להוריו. הוא כל כך חשש מהם עד שהסכים להימנע מאלימות. הלקח הוא שהתגובות חייבות להתאים לנסיבות החיים ולבשלות הגישה.

הקוגניטיבית והחברתית. בפועל, לא מעט הורים ומורים מעדיפים, כמו בקנייה של "חולצה עם מידה אחידה", להגיב בשיטת הינוך אחת שאמורה להתאים לכל הגילאים כמעט.

בכמה סמכות וכוח להשתמש?

בעת שהם מטפלים בבעיות התנהגות, מורים מוטרדים מהשאלה בכמה כוח או סמכות להשתמש. אם מגיבים בקשיחות, התוצאות ייראו חיש מיד, אבל אל ההתנהגות הצייתנית של התלמידים יתווסף שובל של תחושות קיפוח, מרירות ויחס לא הוגן. מאידך גיסא, טיפול רך מדי אינו אפקטיבי והתלמידים שמורידים ראש לכמה דקות שבים להפריע. לכאורה, המצב האופטימאלי שאליו צריך לשאוף הוא שגם המורה וגם התלמיד יחשבו שההתערבות הייתה מידתית, לא קשוחה וגם לא רכה מדי (הכלי: **כתף קרה**). אבל העיסוק בשאלה הזו הוא תיאורטי בלבד. לא ניתן לכמת סמכות וקשיחות; ההחלטה כיצד לטפל היא אינטואיטיבית ומתקבלת "בזמן אמת" ואם נשאל את שני הצדדים אנו עלולים לקבל תשובות מקוטבות: התלמיד יתמרמר שהמורה הגזים, בעוד שהמורה יחייך בסלחנות ("יש לך מול שהפעם הייתי רך אליך"). מכיוון שאין "סרגל סמכות" נסו לבדוק את עצמכם באמצעות תשובות (כנות בבקשה) לשאלות הבאות:

- האם אתם נהנים כאשר אתם נותנים הוראות לאחרים? אם קשה לכם לענות על מצבים ספציפיים שמתעוררים בכיתה, חשבו למשל על הליכה למסעדה. לא מעט אנשים נהנים "לטרטור" את המלצר שיביא עוד כפית או שיחזיר מנה לטבח כדי שיחמם אותה.
- יחס סמכותי וקשות, כמו בטירונויות, מוליד התנהגות "ילדותית" או מרדנית - שתי תוצאות שאינן עולות בקנה אחד עם מטרת בית הספר. האם בסתר לבכם אתם מעדיפים תלמידים צייתנים? האם אתם חשים בנוח גם עם התנהגות מרדנית ולא שגרתית?
- ובאותו עניין, האם אתם מעדיפים גישה חד סטרית שבה אתם "דנים, שופטים ויורים" ואולי אתם מאמינים שהתלמיד הוא שותף מלא ומוטב לחפש אמצעים שוויוניים יותר למשל באמצעות שיחה וחיפוש פתרונות?
- ולבסוף, האם חשוב לכם שההתערבות תהיה מידתית?

האם אתם מכוונים לפתרון או לבעיה?

יש דרכים שונות להתייחס לבעיות. ברוך שולם מציע נקודת מבט מרתקת: כל תלונה היא בעצם שאיפה חיובית שעדיין לא התגשמה.¹² למשל את התחושה "אני עצבני" אפשר להמי במשאלה "אני רוצה להיות רגוע".

שאיפה שלא התגשמה	בעיה
מתייחס לפתרון אפשרי	העובדות מתייחסות רק לבעיה ולא לפתרון
שפה חיובית	שפה שלילית
הנושא מעורר תקווה	הנושא מדכא
מתייחס לעתיד	חוזר על עצמו - אין חידוש
הנושא הוא חדש	מתייחס לעבר

לדעת די"ר שולם, אנשים פונים לעזרה לא מפני שיש להם בעיות, אלא מפני שאין להם פתרונות. תפקיד הפסיכולוג והיועצת הוא לעורר תקווה לחשיבה אחרת. במקום לדבר עם ההורים על הבעיות שילדם היה מעורב בהן בעבר, מוטב לעסוק בתכניות ובשאיפות לעתיד. במקום לשאול שאלה שלילית, שמולידה תשובה שלילית ("למה הוא הפריע?"), מוטב לנסח את השאלה לחיוב ("כיצד נקדם אותו?") כך שנקבל תשובה חיובית. הנוסחה פשוטה: שאלות חיוביות מתייחסות לעתיד.

זהירות, האם אינכם יוצרים מעגל קסמים?

כמעט מחצית מהילדים שהתנהגותם בעייתית גם מתקשים בלימודיהם. התופעה הזו מכונה בעולם הרפואה "תחלואה משותפת" (co-morbidity), למשל, מחלת לב וסוכרת או הפרעת קשב ודיסלקציה. לרוע המזל, טיפול בבעיה אחת עלול לפעמים להזיק ולפגוע דווקא בבעיה השנייה. לדוגמה, מרבית התקנונים בבתי ספר מחייבים השעיה של תלמידים לאחר התנהגות אלימה. מטרת ההשעיה להבטיח את שלומם של שאר הילדים ולשמור על רכוש בית הספר, אבל המהלך הזה מונע מאותם תלמידים אלימים, שיש להם לקות למידה, את הסיוע הלימודי שהם נהנים זקוקים לו. וכאשר הם נכשלים בלימודים ומתקשים להדביק את החומר, הם משתעממים בכיתה ומתחילים להפריע. כך נוצר מעגל קסמים המוביל לנסיגה בהישגיהם, לפגיעה בהשתלבותם האקדמית ובסופו של דבר גם לנשירתם מבית הספר.¹¹ התופעה הזו מחמירה בבתי ספר שבהם המורים לא הוכשרו לטפל בבעיות חמורות; לא נערכת הערכה פסיכו-פדגוגית של המצב; ולבית הספר חסרים אנשים ומשאבים לטפל בהפרעות החמורות.¹²

התנהגות בעייתית ואלימה אינה נשארת נחלת התלמידים הבעייתיים. גם אחרים נפגעים ממנה, בעיקר תלמידים אחרים שנופלים קורבן להצקות, למגיעות ולבריונות. אפילו תקריות יחידות משאירות טעם מר ופחד מתמשך אצל תלמידים רבים וגם המורים והמנהל אינם שארים אדישים. עבורם אלימות היא הבעיה החמורה ביותר שתלמידים עלולים להפגין,¹³ זרם שמקשה עליהם ללמד ומגביר את שחיקתם.¹⁴ מורים שפוגשים התנהגות אלימה נוטים

לייחס לתלמיד כוונת זדון ונטייה לראות בתלמיד אחראי ישיר לאירוע האלים.¹⁵ כשמורים (במיוחד השחוקים שבהם) מאבדים סבלנות, הם משתמשים ב"קיצורי דרך" - תגובות חריפות יותר ומענישות. היחס החריף הזה שונה במידה רבה מהתגובות הרגילות של מורים לבעיות אחרות המתרחשות בכיתה, וכך נצבעים היחסים בין המורה לבין התלמיד האלים בנוון של יחסיו עם הוריו.¹⁶ תגובות הצוות להתנהגות אלימה - איומים, ענישה והשעיה - מחמירות את הבעיות במקום לפתור אותן. בעצם, גם כשנערכת התערבות, התנהגותם של מתבגרים רבים בבית ובבית הספר נשאר כשהייתה ובטווח הארוך אין כל דרך להבטיח שאכן יחול שיפור.¹⁷ רגע לפני שהמורה מחליט כיצד להגיב, עליו לברר האם מעשיו יפתרו את הבעיה, או חלילה יחמירו את המצב.

האם לעצור את השיעור?

בפרק על התעלמות דיברנו כשבחה של האסטרטגיה הזו. אבל גם ההחלטה להתערב עשויה לשאת צורות שונות - שקטות או רועשות.

כמהלך השיעור עומר מסתוכב לאחור ומדבר עם שתי תלמידות היושבות בספסל האחורי, ספספט ומשמיע קול צחוק. סורה: "מה בדיוק מצחיק אותך, עומר, אולי תשחקי את מולי?" עומר אינו עונה, משפיל מבט ומחייך. לאחר זמן קצר הוא צועק לחברו: "הי, דני, תפוס את העיפרון שלך" וזורק לעברו את העיפרון סבלי שהילד מוכן לכך. העיפרון נפל על הרצפה ודני מכנה את עומר "אידיוט". הסורה: "מה קורה כאן? מה זה כל הצעקות האלה?"

במקום לפנות לעומר בשקט, המורה מנצלת את הזירה הכיתתית, ומבהירה לכל הנוכחים ש"קעת אנחנו מטפלים בעניין חשוב". התלמידים מרימים את מבטם בסקרנות ועומר נוכח לדעת שהתנהגותו הפכה בבת אחת עניין ציבורי שמשבש את הלימודים. במקום לומר לו בפשטות "עומר, אתה מפריע", היא מציעה לו "אולי תשתף את כולם". אבל המשמעות של ההזמנה הזו הפוכה: "אנחנו לא מוכנים לשמוע יותר את הבדיחות המטופשות שלך". וגם לביטוי "מה מצחיק אותך" משמעות שונה: "מה שלך נראה מצחיק, הוא בעצם עניין עצוב". האם ההתערבות הועילה? במקרה זה, עומר, ילד עם הפרעת קשב, אינו מצליח לאסוף את עצמו. למרות נדיבותה של המורה שמאפשרת לו לבחור את קבוצת העבודה ומדרבנת אותו לעבוד, ההפרעות שלו הופכות בלתי נסבלות עד שהיא נאלצת לסלקו מהכיתה. השימוש בכיתה כ"רמקולי" לא עלה יפה ויותר משהוא ריסן את התלמיד, הוא החצין את הקשיים והפריע לשאר התלמידים להתרכז (נוסף על ההפרעות של עומר). שימוש בלחץ הקבוצתי לסיים הפרעה הוא טקטיקה מסוכנת שעלולה דווקא להגביר אצל תלמידים את הרצון להמשיך ולהפריע. סגנון התנהלות כזה, במיוחד כשהם עסוקים בתרגול, מפריע מאוד ומוציא אותם מריכוז.

האם תוכלו לגייס כושר אלתור והמצאה?

הכיתה כזירת אגרוף

לפעמים פתרונות יצירתיים, לא שגרתיים, עשויים להגדיר מחדש את הבעיה (כלי הכללי: אפקט הראי). המורה יכול להיעזר בדמיון, להמציא מצבים חדשים שיאפשרו לו להשיג את מטרותיו.

חשיבה מקורית מאגדת את הכישורים, את המוטיבציה, את הידע ואת האישייות של המורה לעבר צעדים לא שגרתיים ואפקטיביים. בספרו "המורה", מתאר פרנק מקיקורט כיצד חדרה למורו ההכרה שתלמידיו מתנגדים כשמטילים עליהם לכתוב משהו בכיתה או בבית. הם מקטרים ואומרים שהם עסוקים וקשה להם לכתוב מאתיים מילים לא חשוב באיזה נושא. אבל כשהם מזייפים את מכתבי ההורים, הם ממש מבריקים. במקום "פיטר איחר כי השעון המעורר לא צלצל", הוא קיבל אוסף של "מיטב התירוצים האמריקאיים". מקיקורט מנצל את התובנה הזו ומראה לתלמידיו את המכתבים:

אז מה אנחנו צריכים לעשות עם המכתבים האלה? נקרא אותם בקול. אני רוצה שיהיה ברור לכם שזאת הכיתה הראשונה בעולם, מאז ומעולם, שסתאמנת בכתיבתם. יש לכם מזל גדול שיש לכם מורה כמוני שלקח את הדבר הכי טוב שכתבתם, את המכתב מההורים, והפך אותו נושא ראוי ללימוד. הם מחייכים. הם מבינים, עשינו יד אחת, החוסאים. חלק מן המכתבים שמופיעים על הגיליון הזה נכתבו פה בידי תלמידים מהכיתה הזאת. השתמשתם פה בדסיונכם ולא התפשרתם על הסיפור השחוק של השעון המעורר. אתם תצטרכו להמציא תירוצים כל ימי חייכם וכדאי שהם יהיו אסינים ומקוריים. יכול להיות שתצטרכו אפילו לכתוב מכתבים בשביל הילדים שלכם כשהם יאחרו או יעדרו או יעוללו איזה מעשה קונדס. כואו חנשו. דמינו לכם שיש לכם בן או בת בגיל 15 שצריכים מכתב שמסביר למה הם חלשים כאנגלית. קדיסה, גשו לזה עם כל הלב. ... הראשים הורכנו, העטים אצו על הנייר... חיזכים חשאים על פני החדר... הפעסון צלצל, וככעם הראשונה בשלוש וחצי שנותי כמורה ראיתי תלמידי תיכון מרוכזים עד כדי כך שחברים רעבים לארוחת הצהריים היו צריכים להפציר בהם לצאת הסכיתה.

מקיקורט, פי (2005), חסורה, תל אביב: סטר. עמוד 102

הפתרון הזה מבריק ומעורר קנאה, אבל לא כל המורים בנויים ל"שליפות". כישורי יצירתיות, שגם דורשים מנה הגונה של אומץ (למקרה של כישלון), לא חולקו באופן שווה. אבל גם מאלה שלא ניחנו ברעיונות פרועים ומקוריים אפשר לצפות שלא יגיבו באופן צפוי ושבלוני ("כמה פעמים אמרתי לכם?")

וכשהדם עולה לראש

ההתרחשויות בכיתה דומות לעתים, אם לנקוט בשני דימויים שחוקים, למתח המחשמל של זירת אגרוף, יותר מאשר לשלווה המרגיעה של בית המרקחת. הלחצים הפסיכולוגיים שמופעלים על המורה רבים ויש כאלה שמאבדים באחת את התבונה ואת השליטה העצמית ומתפרצים בזעם על התלמידים, מעליבים אותם ופוגעים בהם.

זו הייתה שעת ערב חורפית במכללה להוראה ובכיתה התקיים קורס על חקר הספרות העממית. ארבע סטודנטיות שישבו בשורה האחרונה לא הפסיקו לפטפט. דניאלה העירה להן כמה פעמים וגם התקרבה אליהן כדי לאותת שנמאס לה, אבל לשווא. הפטפוטים שבו והתחדשו. ואז, לפתע, היא שמה לב שעל שולחנותיהן מונחים גיליונות נייר גדולים והן עסוקות בהכנת קישוטים למסיבת חנוכה. חמתה נדלקה וכהרף עין היא ניגשה אליהן בזעם, אחזה בגיליונות המצוירים, קרעה כמה מהם ולקחה את השאר ושמה על השולחן שלידיה. "אני אחזיר לכן את הקישוטים בשבוע הבא", קבעה בהחלטיות. בכיתה הצפויה השתררה דממה מבוהלת. הכול הביטו במרצה הזועמת ובסטודנטיות ההמומות. לאחר כמה רגעים של התאוששות, דניאלה נרגעה והשיעור נמשך בשקט מוכתי. בתום השיעור הסטודנטיות התקרבו אליה בעיניים דומעות לקבל את הצוירים שנותרו שלמים. רק אז היא שמה לב לאגלי הזיעה ולזופק הסהיר. היא כל כך התביישה באובדן השליטה אבל הגאווה העצמית מנעה ממנה להתנצל בפני תלמידותיה. כל הדרך הכיתה היא בדקה עם עצמה סדוע השתכשה עליה דעתה. "בזמן האחרון אני די עצבנית. אולי אני צריכה ללכת לסדנה לניהול כעסים", הרהרה, והמשיכה להריץ תרחישים כיצד הייתה יכולה לטפל בהפרעה הזו אחרת. כלילה התקשתה להירדם.

"תגידי, מה קרה אתמול בשיעור שלך? הגיעו כל מיני שמועות", התעניינה לסחרת רותם, הסנהלת האקדמית של המכללה. "אלה תלמידות חוצפניות", התמרמרה דניאלה, "הן לא הפסיקו לפטפט ולהפריע בשיעור שלי. מה הן חושבות, שזה בית ספר יסודי?" "כן, אבל כמה סטודנטית באו לספר שקרעת להן את הקישוטים שהן הכינו לחנוכה. זה נכון?" "אני לא מכינה מה קרה לי אתמול. כל כך נעלכתי מההתנהגות שלהן שאיבדתי שליטה. כן, התרגשתי וקרעתי כמה צוירים, אני מסש מצטערת", היא הסבירה בשקט. "בדרתי עם כמה סטודנטים מה בדיוק קרה. חלק דווקא הצדיקו את התקיפות שלך. הם ציינו שנמאס להם מההפרעות של הקבוצה הזו. אבל הרוב היו די מבוהלים. הם אף פעם לא ראו אותך כל כך עצבנית. אולי תסבירי לכל התלמידים

בשיעור הבא את השיקולים שלך וגם תתנצלי בפני אלה שקרעת להן את העבודות", הציעה רותם.

אירוע כזה הכרוך באובדן שליטה הוא הסיוט הקשה ביותר של כל מורה (כלי: עיבוד בכיתה של עימות עם קבוצת תלמידים). הוא מתרחש במצבים שבהם המורה חש איום קיצוני (לרוב חסר בסיס) על שלומו, על כבודו ועל יכולתו לנהל את השיעור. ולנוכח האיום החרף הוא יוצא להגן על עצמו בכל כוחו. בספרו "אינטליגנציה רגשית" כינה דניאל גולמן את התופעה הזו "חטיפה רגשית".

יש ראיות מחקריות שכרגעים אלה של התפוצצויות רגשיות ישנו מרכז בסמוך הלימבי שמכריז על מצב חירום, ומגייס את כל שאר הסמוך לסדר היום הדחוף שלו. ה"חטיפה" מתרחשת תוך שבירי שנייה ומעוררת את התגובה הזאת עוד רגעים מכריעים לפני שהניאו-קורטקס, הסמוך החושב, זוכה להזדמנות לתפוס בצורה מלאה מה קורה, שלא לדבר על ההזדמנות לחשוב ולהחליט אם זו התגובה הנכונה... חסיפות כאלה פוקדות אותנו בתדירות בלתי סבוסלת. חשבו על הפעם האחרונה שאיבדתם שליטה והתפרצתם על מישהו - בן זוג, ילד, אולי נהג של סכנית אחרת - בצורה שלאחר מכן, במבט לאחור, נראתה חסרת הצדקה.

גולמן, ד' (1997), אינטליגנציה רגשית, תל אביב: סטר, עמוד 28

אף אחד מהנוכחים באירוע של חטיפה רגשית אינו יוצא נקי: התלמידים שנגדם כוונה ההתפרצות, הצופים, וכמובן המורה שלא במהרה ישכח את המקרה. האפקט המיידי הוא של הלם ושל הרתעה. הכול מבינים שנפל דבר חמור שהוביל להתפרצות ולאובדן שליטה. התגובה הזועמת והפראית של המורה מאותתת לתלמידים שכעת מוטב להיזהר. הצופים ממהרים לבדוק האם התנהגותם תקינה ומורידים פרופיל, ליתר ביטחון. החששות והזהירות שלהם מולידים שקט מתוח. לכאורה הכול מתנהל כהלכה, אבל כשכולם מכוונסים בתוך עצמם ומהרהרים במה שקרה איש אינו קולט עוד את דברי המורה. הרגשות של התלמידים אמביוולנטיים: חלקם מעריכים את הנחישות ואת העוצמה, אבל מבוהלים מפרץ האלימות. אלה שכנגדם כוונה התוקפנות חשים שהפכו לקורבנות של תוקפנות לא מידתית ופרועה. הם מתקשים לחבר בין התנהגותם הסבירה לבין ההתפרצות של המורה ("בסך הכול צבענו כמה בריסטולים. מה היא עושה מזה עניין?"). ייתכן שבדיעבד הם יתנצלו על מעשיהם, אבל רוב הסיכויים שהפחד בשעת האירוע יתחלף בכעס והתלמידים המותקפים יתלוננו להוריהם ולהנהלה. וכך העניין ידלוף לתקשורת. ההנהלה תגנה את תגובת המורה והעניין כולו יעכיר את היחסים הטובים ששררו קודם לכן. אותה התפרצות תהפוך לאירוע מכונן שהשפעתו תלך ותתמשך עוד שבועות וחודשים רבים, ממש כמו רעידות משנה לאחר רעש אדמה.

וגם המורה חווה מערבולת של רגשות - כעס על התלמידים, אכזבה מעצמו, בושה על מעשיו, חרדה מפני תגובתם של אחרים (הורי התלמידים, ההנהלה) וחשש שהדבר יכתים את הישגיו המקצועיים ואת מעמדו בקרב עמיתיו ותלמידיו. אירוע כזה ממשיך להעסיק אותו, רגשית ומחשבתית, עוד זמן רב וגוזל לא מעט משאבים שבוודאי דרושים לו לטיפול בעניינים אחרים. אבל חמורה מכך היא הסכנה שכדי לגונן על האגו ולטפח את הדימוי העצמי שהתערער, המורה עלול להסתבך במעשים שימנעו ממנו הפקת לקחים. הצדקה עצמית מניחה את היסודות הנפשיים להתנהגות אכזרית, לא מוסרית ומטופשת. זוהי מלכודת הרציונליזציה.¹⁸ המורה עלול להיגרר למחשבות שמאשימות את התלמידים ומייחסות להם כוונות ותכונות רעות (שמלכתחילה לא סבר שיש להם). המחשבות האלה עלולות להוליד יחס מתנכר ותוקפני, כזה שיגרור את כל המעורבים למעגל קסמים שלילי. סכנה אחרת, חמורה לא פחות, היא שהמורה יחשוש מעתה ואילך להשתמש בסמכותו, וכך התלמידים יקלטו את חולשתו, יגבירו את הפרעותיהם, דבר שידרדר עוד יותר את ביטחונו העצמי של המורה, וחוזר חלילה.

האתגר הגדול הוא להשיב מהר ככל האפשר את החיים למסלולם התקין. זה לא קל אבל אפשרי. לשם כך עליו לשקול כמה פעולות. ראשית, למרות ההתרגשות והכעסים, כדאי שישוחח עם תלמידיו לקראת תום השיעור (או בשיעור הבא) על מה שקרה. תיאור ענייני, הסבר הוגן ולא מאשים, ואפילו התנצלות, עשויים להחזיר את שיקול הדעת ולבנות משמעות חדשה, אלימה פחות והגיונית יותר לאירוע כה זועם (יכל כך כעסתי שהחלטתי לסלק את הקישוטים כדי שתפסיקו להפריע, אבל הגזמתני. לא הייתי צריך לקרוע את הסביבונים שהכנתם. אני מצטער על זה ומתנצל. מצד שני, אתם מבינים שלא אסכים גם להבא שתלמידים יפריעו לי ללמד ולחברים שלהם ללמוד!). שנית, כדי להשיב לעצמו ראייה מאוזנת יותר, על המורה להזכיר לעצמו (ואם נחוץ גם לאחרים) שבדרך כלל הוא אדם טוב והגון שעושה הרבה מעשים טובים. הצהרה כזו¹⁹ תצמצם את הצורך לגונן על הדימוי העצמי ואת הרצון להצדיק את השטות שעשה.

התערבות מיידיית

השעה הייתה עשר בבוקר וצלצול חזק כישר על תחילת ההפסקה הגדולה. סאות תלמידים מילאו את המסדרונות הצרים והארוכים בדחיפות ובצעקות. בשולי חצר בית הספר תלמידים הסתודדו. אחרים העדיפו לשחק בכדור. המורה התורנית שהתה רוב הזמן בחדר הסורים ולא שמה לב לנעשה בחצר. לפתע נשמע צעקה: "אתם יודעים, אורי ספג. הוא לא יודע לקרוא". כל החצר השתתקה. מוקף בשישה תלמידים שלעגו לו, אורי (כיתה א) פנה לתלמיד הסקניט וביקש בכעס: "אני מציע לך לשחק", אבל הילדים המשיכו ללעוג לו. וכך החלו המכות. אורי הרביץ לילד הסקניט באגרופים ובסטירות, התיישב עליו, תפס בחולצתו ואמר לו בכבי ובקול רועד "כחיים אל תקרא לי ספג". ילדים רבים התגודדו סביב השניים וצעקו "מכות... מכות... תכניס לו, אל תוותר לו". בהסולה הגדולה שהתרחשה בחצר איש לא התערב וניסה להפריד. אחדים העדיפו להתרחק מהמקום. השומר שעמד בכניסה לבית הספר הבחין באירוע וסיהר לחדר הסורים להזעיק את המורה התורנית, ויחד הם פיזרו את ההסולה והפיקדו בין השניים. סיד אחר כך שלחה המורה התורנית את שני התלמידים לחדר הסנהלת לבידור ואת שאר התלמידים פיזרה לכיתותיהם, בדיוק בזמן שבו נשמע הצלצול לסיום ההפסקה.

מטרותיה של ההתערבות המיידיית פשוטות: **לסיים מהר ככל האפשר את התקלה ולעשות זאת במינימום השקעה ובמינימום הפרעה לפעילות.** השקעה מעטה תשמור את כוחותיו של המורה; צמצום ההפרעה, למשל בכך שלא עוצרים את השיעור, מאפשר לכולם להמשיך וללמוד. למטרות האלה נוסף עוד שלושה סימנים להתערבות מוצלחת: עליה להיות **מיידיית, הוגנת ומידתית.** השתהות מיותרת, התחשבנות עם תלמיד ותגובות מרושעות ומוגזמות בגלל "עברות קודמות" יעוררו תחושה שהמורה אינו החלטי, שהוא משתמש בכוח עודף ושמניעו אינם לסייע אלא להרוס. יחס כזה עלול לעורר אצל התלמידים כעס וניכור.

פרק זה עוסק בשיטות להתערבות מיידיית. ייתכנו כמובן אין-ספור אירועים וגם המון תגובות אפשריות שמורים יסתייעו בהן. בחרתי לארגן את הפרק על פי כמה סוגי הפרעות: א. רעש ופספוט בכיתה; ב. מהלכים מניפולטיביים של תלמידים; ג. הפרעה בזמן תרגול; ד. אירועים בהפסקות; ה. אי הכנת שיעורי בית. אלה הם רק מקצת מהנושאים שמשבשים את שגרת היום ויש ביניהם חפיפה לא מעטה בנסיבות ובנורמים לבעיות. למעשה גם התרופות שאציע טובות למגוון של בעיות. לפני שנצא לדרך, מצורפת "רשימת קניות" של תגובות שמורים עשויים לנקוט בטיפול במגוון של בעיות. "חוכמת המשתמש" היא לבחור באמצעי המתאים ביותר.

תגובות הסורה להפרעות ולחוסר קשב

אסטרטגיות כלליות

1. מפקח ושולט בהתנהגויות לא רצויות באמצעות דרישות ואיומים בענישה.
2. מציע פרסים וחוזקים לשיפור ההתנהגות.
3. מספק הדגמה (modeling), מציע אימון ותרגול של דרכים מוצלחות יותר להתנהגות, והתמודדות יעילה יותר עם בעיות (באופן כללי או ביחס לאותם מצבים שבהם התלמיד נסחף להפריע).
4. מזהה את הגורמים הסמויים להתנהגות המפריעה (כגון לחצים ומשבר בבית, דימוי עצמי נמוך, צורך במשיכת תשומת לב וכיוצא בזה) ומטפל בהם.
5. משוחח עם התלמיד ומייצע לו כדי לשפר את התובנה העצמית שלו על אודות התנהגותו, הסיבות לה ומשמעותה.
6. מנסה להסביר לתלמיד ולשכנע אותו בנימוקים הגיוניים מדוע התנהגותו פגומה.
7. מספק עידוד, אישור ואקלים תומך לתלמיד כדי לשפר את הדימוי העצמי שלו.
8. מנסה לפתח קשרים אישיים עמוקים עם התלמיד.

תגובות להפרעות

1. מתעלם (במודע).
2. תגובה לא מילולית (קשר עין, נגיעה, התקרבות).
3. משבח תלמיד אחר על התנהגותו הטובה.
4. קורא בשם התלמיד המפריע, מבקש להמשיך לעבוד, מזכיר כללים.
5. מנדנד לתלמיד.
6. שואל שאלות רטוריות וחסרות משמעות.
7. שואל בפומבי שאלות רלוונטיות שנועדו לברר מהי הבעיה.
8. חוקר באופן פרטי מה קורה, כעת או אחר כך.
9. מאיים בעונש אם ההתנהגות תישנה.
10. מעניש.

אסטרטגיות ספציפיות

1. מנסה למזער את הקונפליקט באמצעות התייחסות מועטה ככל האפשר.
2. במצבים שמחייבים התערבות ישירה, נעזר בהומור או באמירות אחרות ששומרות על כבוד התלמיד ומפחיתות מתח.
3. שומר על קרבה פיזית ומפקח מקרוב על התנהגות התלמיד.
4. נעזר בשיטות של הרגעה ופסק זמן כדי להפסיק התנהגות מפריעה, או כדי להסיר את הגורמים להפרעה.

5. נעור בשיטות של הרגעה ופסק זמן כדי לאפשר לתלמיד להירגע ולהתבונן במעשיו לאחר שהתפרצות שככה.
6. מנסח עם התלמיד חוזה שנועד למסד תכנית לתגמול של שיפור בהתנהגות.
7. נעזר במשחק תפקידים כדי להדגים לתלמיד כיצד להיעזר בדיבור פנימי כדי לשלוט בהתנהגות במצבים מלחיצים ומרגיזים.
8. מווסת את הדרישות הלימודיות והמטלות אם מתברר שהן תורמות לקשיים.
9. מכוון את הפעילות הלימודית בצוותים ובקבוצות כדי שהסביבה החברתית לא תשפיע לרעה על התנהגות התלמיד.
10. מנסה לעודד תלמידים אחרים להתחבר לתלמיד ולתמוך בו.
11. מנסה לגרום ללחץ קבוצתי שיפסיק את ההתנהגות המפריעה של התלמיד.
12. נעזר בהקשבה פעילה, במשא ומתן שאין בו מפסידים.
13. מבקש מהתלמיד להכיר בקיומן של הבעיות, באחריותו להתרחשותן ובתכנון צעדים שישפרו את המצב.
14. מתקשר להורים או לקרובי משפחה אחרים.
15. מערב יועצת, עובדת סוציאלית או פסיכולוג חינוכי.

משוב על פי

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in Classrooms* (8 ed.), New York: Longman, (214-216).

חוכמת המשתמש

מורים נעזרים במהלך עבודתם בשיטות רבות מאלה שציטטנו. בהדרגה, עם השנים, הם לומדים שאחדות מהן מתאימות יותר לאישיותם ולגישתם המקצועית, שהן הולמות יותר את רוח בית הספר שבו הם מלמדים, ובעיקר הן יעילות יותר מאחרות. הם גם לומדים ששיטה מסוימת עובדת טוב יותר עם רז (שהוא תלמיד פרוע) או עם כיתה 41 (שידועה בחוסר השקט שלה). הם לומדים שבשעה החמישית, כשהילדים כבר עייפים, מוטב להעלים עין כשמתרחשת הפרעה. הם לומדים שאת הטיפול בבעיות מסוימות, למשל חוסר קשב, כדאי לנהל באמצעות תקשורת לא מילולית במקום באמצעות גערות ונזיפות. החיסרון הגדול הוא שכל הידע המצטבר הזה נשאר סמוי, לא מוגדר עד הסוף, נחלתו הבלעדית של כל מורה. חסרות לנו דרכים להפוך את כל עושר המידע הזה לנחלת הכלל, לנסח את הידע כהיגדים (ידע פרופוזיציוני), לכמת אותו ולשלב אותו בתוך תיאוריה כוללת. עד שנממש את החלום שבו הכשרת המורים והתנהלותם בכיתה יהיו מבוססות מחקר (evidence-based), אביא דוגמה כיצד נאסף ניסיונם של מורים רבים כדי להפיק ממנו כמה תובנות מעניינות.

מייקל טוליי וליאן ציון, שני חוקרים מאוניברסיטת אינדיאנה שבארצות הברית,¹ ביקשו מ-135 סטודנטים להוראה, שלימדו בבתי ספר יסודיים ותיכונים, לתאר בכתב שני אירועים של

בעיות משמעת שבהם התנסו בחודש האחרון, שכאחד מהם תגובתם הייתה יעילה ובשני לא הצליחו לסיים את ההפרעה. כדי לבחון איזו שיטה יעילה לאיזה סוג של בעיות, הם מיינו כל אירוע לפי סוג ההפרעה ולפי שיטת ההתערבות. נביא שלוש דוגמאות, הראשונה של התערבות יעילה בכיתה א:

כמה תלמידים החלו לתופף על הכיסאות ולהפיל אותם אל הרצפה. אמרתי להם שאני מכינה שהם רוצים לשבת על הרצפה, ובפעם הבאה כשמישהו יתופף אקח לו את הכיסא והוא יכרע ל"שיבה אינדיאנית" עם המחכת והסכרים. ההפרעות פסקו.

את האירוע הזה הם קידדו כ"הפרעה למהלך השיעור" ואת תגובת המורה, שאימצה כיוון חדש, הם סיווגו כ"שינוי שיטת הוראה". במקרה השני של התערבות מוצלחת, מורה בכיתה מתארת "הפרעה" שהיא מגיבה אליה ב"חיוק חיובי".

לשרון יש בעיה קשה של שליטה עצמית, במיוחד כשהוא הולך במסדרון. אני כל הזמן צריכה להעיר לו שישמור את הלשון בתוך הפה ואת שתי ידיו צמודות לגוף. ביקשתי מסנו לפני כל התלמידים שיראה לנו איך הולכים במסדרון "כמו שצריך" והבעתי ביטחון שאפשר לסמוך עליו שהוא יעשה עבודה טובה. זה עבד. שסחתי לראות ששרון מאושר מההצלחה.

בדוגמה השלישית מורה בבית ספר תיכון נכשלת בטיפול ב"חוסר ציות" באמצעות "ענישה של נזיפות וגערות".

תלמיד שישב בשולחן הראשון שיחק במהלך השיעור בחפצים שהיו מונחים על שולחן המורה. ביקשתי מסנו פעם אחר פעם להפסיק. הוא החל להתעצבן, קילל והטיח את הקלמר על הרצפה. ביקשתי מסנו שוב להפסיק אבל הוא המשיך. ביקשתי שיצא החוצה עד שיירגע ויוכל לציית להוראות שלי... אבל באותו רגע הוא זינק מהכיסא והחל לצעוק עלי... גם אני צדחתי עליו... לסרות שהוא יצא החוצה, איבדתי שליטה... ושאר התלמידים המשיכו לדבר בקול רם. אני חושבת שניסיתי להדגים כיצד אני סטפלת בבעיות, שיש לי ססכות, אבל הוא קלט את זה והתעצבן.

על אף שהחוקרים לא הגדירו במתכוון מהי בעיית משמעת, הם איתרו בעיות שונות שהשכיחות ביותר היו הפרעות (63%), חוסר ציות (20%), חוסר קשב (9%) והתנהגות אלימה (4%). כמעט לא נמצאו הבדלים בין שכיחות סוגי ההפרעות בבתי הספר היסודיים והתיכוניים. המסקנה

שעולה היא שאם רק נצליח לאמן מורים להתמודד עם ארבעת סוגי ההפרעות האלה, יהיו בידיהם כלים לטפל במרבית הבעיות שבהן הם נתקלים מדי יום. ומה באשר ליעילות שיטות ההתערבות?

שיטת התערבות	יעילה	בלתי יעילה	סך הכול	שכיחות באחוזים
ענישה "כבדה" - הרחקה, שלילת זכויות, בידוד	43	38	81	32
הסבר	39	11	50	20
איומים ואזהרות	9	24	33	13
חיזוק חיובי	22	2	24	9
שינוי שיטת טיפול (הוראה ופדגוגיה)	15	8	23	9
ענישה קלה - גערות, השפלה	1	22	23	9
התעלמות	4	16	20	8
לא ציינו כיצד הגיבו	2	14	16	-

החוקרים מצאו שהסטודנטים יותר הצליחו מאשר נכשלו בטיפול בהפרעות, והשיטות היעילות ביותר היו מתן הסברים, חיזוק חיובי ושינוי שיטת טיפול. בעיות התנהגות של חוסר כבוד וצייתנות הן מטבען קשות לטיפול הרבה יותר, ובכל זאת הסטודנטים יותר הצליחו מאשר נכשלו בהתמודדות עמן. השיטות היעילות ביותר היו מתן הסבר, חיזוק חיובי וענישה כבדה. באשר להתנהגות של חוסר הקשבה, הסטודנטים הצליחו ונכשלו במידה שווה בטיפול והשיטות היעילות ביותר היו חיזוק חיובי, שינוי שיטות ואיומים. בהכללה, השיטות "ההומניסטיות" (חיזוק חיובי, מתן הסברים, שינוי שיטות הוראה) היו יעילות בהשוואה לגישות היסמכותיות" (ענישה, איומים, התעלמות) שבעיקר גרמו לנוק. השיטה היעילה ביותר הייתה חיזוק חיובי שהועילה ב-92% מהמקרים. למתן הסבר היה שיעור הצלחה ב-78% מהאירועים ואילו שינוי שיטת הוראה ופדגוגיה הועיל ב-65% מההתערבויות. לעומתן, התעלמות ואיומים היו השיטות שהביאו למעט הצלחה (27% ו-20% בהתאמה).

א. פטפוט והסתובבות בכיתה

מרבית ההפרעות שמתרחסות בכיתות הן פעוטות באופיין - פטפוט ודיבור ללא רשות, הסתובבות, יציאה מהכיתה. יפעת אביגדור (2009)² תיעדה לא פחות מ-552 הפרעות ב-32

שיעורים שהתנהלו בגני ילדים ובבתי ספר יסודיים בישראל. רק תשע מהן היו חמורות (כלומר כרוכות בהתפרצות ובאלימות), וכל השאר היו קלות (כגון, התפרצות ודיבור ללא רשות)³. ממצא מקיף יותר עולה ממחקרים שערך פרדריק גונס, פסיכולוג אמריקאי.⁴ במהלך אלפי שעות תצפית במאות כיתות של בתי ספר יסודיים ותיכוניים, התברר שבכיתות שהתנהלו כהלכה התרחשה הפרעה בכל שתי דקות, בעוד שבכיתות רועשות ולא ממושמעות התרחשו במוצע 2.5 הפרעות בדקה. כמעט כל ההפרעות (99%) האלה, גם בבתי הספר המצויים בשכונות עוני, הן פעוטות, אבל מבזבזות זמן רב ויקר. התנהגות בלתי ממושמעת גורמת לאי נחת. יש מורים המגיבים בענישה ובכעס. אחרים חשים תסכול על שלא הכשירו אותם כהלכה לטפל ביעילות במצבים כאלה. **במאמצייהם להתמודד עם הפרעות בזכו המורים מחצית מהזמן שאפשר היה להקדיש להוראה עצמה.**

גורמים רבים תורמים להתרחשות ההפרעות האלה: שיעור משעמם, נורמות מנוגדות (למשל כשהמורה מעודד השתתפות ערנית, אבל רגיש לדיבור שלא על פי רשות), כללים שאינם מוגדרים כהלכה (למשל, איסור יציאה לשירותים), ביטוי של כיף וחברות בין תלמידים שיושבים זה ליד זה. לרוב הנורמות האלה נוצרות בתחילת השנה, לא כהחלטות מודעות, אלא כהתגלגלות של מערכת היחסים בתוך הכיתה ומארג הכוחות בין התלמידים לבין עצמם ויחסיהם עם המורה. מרבית השיטות להתערבות שמציעים ספרי הדרכה הן מניעתיות באופיין: סידור כיתה; טכניקות לניווט שיעור, מתכונת שונה של הוראה, ניסוח כללי התנהגות בכיתה, מתן הוראות ועוד.⁵ כלל חכם קובע: "אסור שהתערבות המורה תפריע יותר מההפרעה שכבר מתרחשת בכיתה".⁶ מתכונת מעולה, שקטה ויעילה לממש את הכלל הזה נעשית באמצעות תקשורת לא מילולית.

תקשורת לא מילולית

מתוך התצפיות שערכו גונס ועמיתיו על מורים, שנחשבו בין עמיתיהם כמצליחים במיוחד, הם זיהו ששימוש יעיל בתקשורת לא מילולית אכן מסייע בניהול השוטף של השיעורים. לשפת הגוף של המורה תפקיד חשוב בהשגת שליטה וסמכות בכיתה. תלמידים מזהים בקלות, ללא הסברים, אם המורה עייף, חש בטוב, אם הוא בטוח בעצמו, משועמם, נפגע או נלהב. עמידה זקופה ותנועה יציבה משדרות מנהיגות בוטחת. תנועות פתוחות מעידות על התלהבות. מצד שני, תנועות סגורות, כתפיים שחוחות ותנועה מסורבלת ואיטית מסמנות חולשה, חוסר אונים ואפילו פחד. מורים מנוסים שומרים על יציבה זקופה ועל תנועות אסרטיביות גם כשהם מוטרדים ועייפים. עם זאת, באותם מקרים מעטים שבהם המורה חש ברע, כדאי שיאמר זאת לתלמידים. הם יבינו ויגלו התחשבות רבה. כלל זה נכון בתנאי שאין משתמשים בו לעתים קרובות ובתנאי שהדברים נאמרים בכנות.

במיטבה, שפת הגוף של המורה משדרת שהוא רגוע, שולט היטב בעניינים, יודע מה ברצונו להשיג וברור לו כיצד להביא את התלמידים לכך. בגישה הנינוחה והחיובית הזו הוא מביא את תלמידיו

ללמוד באופן עצמאי ופעיל. למאפיינים אחדים של שפת גוף תפקיד חשוב במיוחד: 1. קשר עין; 2. קרבה פיזית; 3. תנועת המורה בכיתה; 4. הבעות פנים; 5. מחוות. **התקשורת הלא מילולית מאפשרת למורה, בו זמנית, ללמד וגם לספל בהפרעות הקטנות שמתרחשות בכיתה.** בכך הוא שומר על התנהלות תקינה, נמנע מעימותים ומוויכוחים וגם אינו שוחק את מיתרי קולו (כלי: להכניס את העדר לכיתה). שיטות הדרכה שפותחו בשנים האחרונות מכשירות מורים להציב גבולות באמצעות מחוות והתנהגות בלתי מילולית.

קשר עין

קשר עין משרת מטרה כפולה. הוא מאפשר למורה, בו זמנית, לאסוף מידע וגם לשדר מצב רוח והנחיות לא מילוליות. מורים מנוסים נוהגים לסרוק ללא הרף את הכיתה וללכוד במבטם את עיני התלמידים. לא תמיד מבטו הישיר של המורה נעים לתלמיד, אבל המסר נקלט. התלמיד חש שהמורה עוקב ויודע מהם מעשיו, אם הוא מקשיב ומשתתף. אין זה קל ללמד נושא מורכב ולסרוק בו זמנית מצד אל צד את כל התלמידים בכיתה. זוהי מיומנות קשה לביצוע ופעולה המנוגדת להרגלים ולנימוס. נעיצת מבט נחשבת כאקט חודרני ובלתי מקובל, לכן ישנם מורים, במיוחד צעירים וחסרי ניסיון, שאינם חשים נוח לעשות זאת. עיניהם משוטטות מעל ראשי התלמידים או ביניהם. הם מרפרפים במבטם וממהרים להסיט את עיניהם כשהמבטים מצטלבים. נוח להם להתבונן רק בשניים-שלושה תלמידים, אלה שמתנהגים היטב ומרבים להשתתף. מהאחרים, אלה שיושבים בירכתי הכיתה או בצדה ואלה שאינם מקשיבים, הם מעדיפים להתעלם.

מתכונות של התערבות: כאשר המורה מבחין בהתנהלות לא רצויה, הוא מכוון את מבטו לתלמיד, עורך הפסקה קצרה בדבריו (פאוזה), ואז כשהתלמיד המפריע מרים את עיניו ורואה שהמורה מתבונן בו הוא חדל וכך המורה יכול להמשיך בשיעור. נחוץ אימון כיצד למקד את המבט ולהתבונן ישירות בעיני התלמידים. אקט זה משדר היטב שהמורה מפקח על ההתרחשות וגם מסייע להרתיע תלמידים ששוקלים להפר את הכללים ולהפריע.

התקרבות

מורים מנוסים יודעים שמרבית המפריעים הם תלמידים היושבים במרחק מה מהם. אלה שבקרבתם ממעטים להפריע. לכן הם משתדלים לנוע בכיתה ולהתקרב לאלה שעלולים להפריע או פשוט להושיבם בקדמת הכיתה. לקרבה הפיזית יתרון חשוב נוסף - אין היא מחייבת לצרף הסברים ואזהרות. דווקא נזיפה או דרישה מילולית פוגעות בתלמיד, מעוררות אצלו התנגדות והתנגנות ומחלישות את המסר הלא מילולי. עצם הקרבה הפיזית בליווי קשר עין ישיגו את המטרה. התלמיד ישוב לעבודתו. בניי הילדים ובבתי הספר היסודיים עדיין מקובל גם לגעת, ללטף ולחבק כאמצעים לא מילוליים לבטא רגש וגם כדי לשנות התנהגות. למרבה הצער, המגע הופך בהדרגה להיות אקט בלתי לגיטימי, שהולך ונעלם מרפרטואר התגובות של המורים.

מרוב עיסוק בזכויות הילד, בהטרדה מינית ובאלימות בתוך בית הספר, גברה הרגישות לכל סימן זעיר של חציית גבולות. כיום מורים רבים חוששים להשתמש במגע כאמצעי לריסון וכדרך לבטא חיבה ואהבה. כך הופך המגע לזן הולך ונעלם. חבל.

מתכונת של התערבות: כאשר תלמיד מפטפט, המורה מתקרב אליו, תוך שמירת קשר עין עמו. ההתקרבות מאותתת לתלמיד שעליו לשוב ולהקשיב.

נוכחות באמצעות תנועה בכיתה

גם למיקום הפיזי תפקיד חשוב. מורה שמרבה לנוע בכיתה, שעומד לפני השולחן שלו ולא מאחוריו, מביא לערנות רבה יותר בקרב התלמידים. הם יודעים שיש ביכולתו להתקרב אליהם במהירות, לפלוש לטריטוריה שלהם ולהתערב במעשיהם. מורים חסרי ניסיון עומדים דקות ארוכות ליד הלוח ו"נבלעים" ברקע הלכן. הם מסתובבים פחות בין התלמידים בזמן עבודה יחידנית, ובכך מפחיתים את יכולתם לבחון במדויק את המתרחש. מורים פחות יעילים גם נוטים, יותר ממורים יעילים, לצאת מהכיתה. בקיצור, לנוכחות הפיזית והמנטאלית שהמורה מקרין באמצעות שפת גופו, תפקיד חיוני בהשגת מטרותיו (1) **הכללי: נעמד בפניה: איתות חזותי.**

הבעות פנים

הבעות פנים, כמו שפת הגוף של המורה, מעבירות מסרים רבים לתלמידים. הבעות של התלהבות, רצינות, הנאה וגם הערכה מעודדות את התלמידים להתנהג כהלכה וללמוד במרץ. קריצה וחיוך מבטאים חוש הומור, תכונה שתלמידים אוהבים אצל מורים יותר מכול. מצד שני, הבעות של שעמום, טרדה ושאת נפש עלולות לעודד דווקא הפרעות וחוסר שקט. הרמת גבה מבטאת שהתלמיד עבר גבול דק ובלתי נראה, גבות מכווצות מביעות זעם, תנועת ראש מצד לצד מביעה אי הסכמה ועוד. מימיקה מתאימה ומדויקת יעילה כמו מסרים מילוליים וחוסכת את השימוש במילים לריסון התנהגות או לעידודה.

מחוות

מורים מנוסים משתמשים במגוון רחב של תנועות ידיים כדי לבטא את רצונותיהם ולכוון את התנהגות התלמידים. לדוגמה: כף יד פתוחה כלפי חוץ ("עצור"), כף יד פונה כלפי מעלה מלווה בתנועה של האצבעות ("המשך"), האצבע מוצמדת לפה ("שקט בבקשה"), הקשה באצבע על השולחן ("שימו לב"), בוהן כלפי מעלה ("תשובה מצוינת") ועוד. בדומה למנצח תזמורת, מפעיל המורה כמה עשרות "נגנים", שיכולים לתפקד בהרמוניה, או חלילה, לעורר מהומה ורעש צורמים. בתנועות ידיו המורה מסמן מה יש ברצונו להשיג, וכיתה מיומנת פועלת ממש בהתאם לכך. ישנם מנצחי תזמורת, שתנועות הניצוח שלהם רחבות וסוחפות, בעוד אחרים מנידים קלות את מקל הניצוח, והנגנים יודעים היטב מה נדרש מהם. הסגנון שונה, אך היעילות זהה.

**תקשורת לא מילולית
היא אמצעי מעולה
לטיפול בהפרעות קלות**

כך גם מורים. יש המסתפקים בתנועות ידיים או בהבעות פנים קלות ויש העושים זאת "מכל הלב". שפת הגוף של המורה, כמו שפת הניצוח, היא כלי חיוני בשליטה בכיתה.

תקשורת לא מילולית מתאימה לטיפול בהפרעות הקלות בלבד. בסדנאות שלי אני מציע למורים אתגר - לנהל את המשמעת בשיעור ללא מילים. רובם מציינים במפגש הבא שהכלים האלה חסכו עימותים ולא חלה כמעט האטה במהלך השיעור. אבל תקשורת לא מילולית אינה תרופת פלא. כאשר ההתערבות לא עזרה, הם נאלצו להעיר, לנזוף, ובמקרים קיצוניים לקרוא למנהל. גיונס מצייין שהצבת גבולות מוצלחת מחייבת את המורה ללמוד כיצד להימנע מתגובה דווקא כאשר הוא שרוי בלחץ. שימוש מושכל בשפת גוף והימנעות מהסברים ובקשות הם המפתח לטיפול יעיל בהפרעות.

ב. מהלכים מניפולטיביים של תלמידים

"גמביט" הוא תכסיס בשחמט שבו אחד השחקנים מקריב חייל כדי לפתות את השחקן השני לעשות צעד שבסופו של דבר יכשיל אותו. המושג הזה לקוח מהשפה האיטלקית (Gambetta), תכסיס בהיאבקות שבו אחד המתאבקים תופס בעקבו של היריב, וזה מאבד שיווי משקל ונופל לרצפה.⁷ גם הכיתה הופכת לא פעם לזירת מאבק כוחני שבו כל צד משתמש בתרגילים מתוחכמים כדי להשיג יתרונות זמניים. מדובר בהתנהגויות שמצליחות לעורר רגשות עזים אצל המורה ומדרבנות אותו לפעולה שמשרתת את צרכיו הכמוסים של הילד. וכך, כשהמורה נלכד ברשת ומגיב לפרובוקציה, התלמיד זוכה לתחושת כוח או חשיבות. זהו סוד כוחן והתגמול שהמניפולציות מספקות לילד. ג'רי אולסן ופול קופר (2001) מתארים "גמביטים" כאלה, וממיינים אותם לארבעה דפוסי התנהגות:⁸ א. הצקה/הפרעה; ב. השפלות; ג. חוסר תפקוד; ד. משולש קורבן-תוקפן-מציל. נציג כאן את שני הראשונים. בחוסר תפקוד ניגע בהמשך הפרק, בדיון על הפרעות בזמן תרגול. בגמביט הרביעי נעסוק בפרק על הקשר של המורה עם ההורים.

הצקה/הפרעה

מטרת התנהגות זו להציק למורה ולהוכיח לו שכל מאמציו לשלוט בתלמיד ייכשלו. לדוגמה, התלמיד מתחיל לתופף על השולחן. המורה מבקש להפסיק. התלמיד עובר להציק לחבר שיושב לידו. המורה דורש מהתלמיד שיחדל וכך הלאה.

רוני (כיתה ג') יושב אל השולחן ומתבונן ברצפה ומשתהה. הכיתה כבר מזמן עובדת על תרגילי החשבון, אבל רוני רוטן ומסרב לדבר עם המורה.

היא מתקרבת אליו ומפצירה בשקט: "רוני, מה העניינים, בוא תמשיך". אבל רוני בשלו. אינו מגיב ואינו משייר סבט. פניו מסורסרות והוא אינו נענה להפצרותיה. לפתע הוא מחליק מהכיסא, נוכל לרצפה, קם ומתנער, ויוצא מהכיתה בריצה. המורה, המוסה, מתחילה לרדוף אחריו אבל הוא סהיד מסנה ומתרחק בססדרון. כעת היא מבינה שאין טעם לרדוף אחריו, שבה לכיתה ושולחת את אחד התלמידים לסנהל כדי שיטפל באירוע. חלפו כמה דקות ולפתע כל המבטים של התלמידים נישאים החוצה. רוני סציץ מבחוץ, פניו דבוקות אל החלון והוא עושה פרצופים כלפי המורה. וכך חלפו 15 דקות מבוזבזות של סיכול באירוע.

באמצעות דפוס התנהגות זה רוני מפריע לכיתה ובכך גם משתלט על תשומת לב, על זמנה ועל מעשייה של המורה. השיטה פשוטה: פעם אחר פעם הוא מסרב לבקשותיה ומכתיב לה את התנאים שבהם הוא מוכן לשתף פעולה. בכך הוא מנצל את כוונותיה הטובות ואת נכונותה הרבה לעזור לו. ככל שהמורה נענית לו ומתקרבת אליו יותר, כך התלמיד עולה מדרגה ומכתיב תנאים חדשים. וזהו הגמביט במיטבו - משחק של התקרבות והתרחקות. הצעד הראשון להתמודדות עם הדפוס הזה הוא במהלך הפוך, כלומר להימנע מהתקרבות ולדרוש מהתלמיד לבוא אל המורה.

השפלה

המניפולציה הזו מבוססת על האשמה של התלמיד כלפי המורה ("אף פעם לא אכפת לך ממני") והיא נועדה להציג אותו באור שלילי. המורה, במאמציו הבלתי נלאים להציג את עצמו באור חיובי, נפגע ומתחיל להתגונן. בכך התלמיד משיג תחושת עליונות ויוצר עם המורה "מאזן אימה".

בעת שנכנסה לכיתה, ראתה יהודית את משה ואת רפי רבים. כשניגשה לכתוב הערת ששמעת לשניהם, אופק החליט להוסיף שמו לסדורה, ולחש לה ששמה גם בעט בדלת, שנטרקה על אצבעותיה של אחת התלמידות. המורה, המוסה מהמידע החדש, גערה במשה: "זו לא פעם ראשונה. בזמן האחרון אתה עובר כל גבול". "לא התכוונתי, הדלת נטרקה", התנצל. "לא נכון, הוא בעט בכוונה חזק בדלת", העירו כמה תלמידים שהוסיפו "הוא גם אכל את האוכל של דלית וכבוקר גם בעט בדוד". בשלב הזה יהודית כבר הייתה נחושה לטפל בעניין בחריפות: "אני לא סוכנה בשום אופן לקבל את ההתנהגות הזו. היא מתחת לכל ביקורתו אני ששעה אותך מבית הספר". בתגובה הוא התריס: "ולמה את רפי את לא משעה... אני יודע למה. כי את חברה של איסא שלו". מופתעת מההאשמה היא נחפזה להגיב: "איסא שלו

מאוד נחסדה ונעים לי בחברתה... וגם איסא שלך נחסדה ואין לזה כל קשר".
אבל משה המשיך להאשים אותה בכך שלא הענישה את רמי. המורה: "קח,
תראה את ההערה הקשה שרשמתי לרמי", אבל משה המשיך בשלו.

תלמידים משתמשים במניפולציות האלה כדי לגרום למורים להתאמץ ולשמור על מעמדם, על סמכותם ועל כוחם. לעתים הם מנצלים את המשאלה של המורים למשחק הוגן כאשר הם עצמם אינם משחקים בהתאם לכללים. כדי להתמודד עם "גמביט" כזה, על המורה להנדיר מחדש את המצב. למשל, במקום שהבעיה תהיה בין שניהם בלבד, המורה יכולה לקשור את הדבר לפעילות של כלל התלמידים (י"אני מצפה שתסיים כדי שכולנו נוכל להמשיך אל הפרק הבא").

כדאי לסייג את התיאור הזה. לא כל הפרעות בכיתה מתרחשות במסגרת של מאבקי כוח, אבל לא קשה לזהות את הפרובוקציות אם מודעים לאפשרות הזו ולסימנים המעידים על התרחשותה. מצד שני, מהלכים מניפולטיביים אינם נחלת התלמידים בלבד. הם מתרחשים גם בתוך הצוות ופועלים על פי אותם חוקים. לדוגמה, מחנכת בכיתה א נוכחה לדעת בתחילת שנת הלימודים שבכיתתה לומדים כמה תלמידים "קשים". כשהתבוננה ושמעה מחברותיה שמלמדות בכיתות המקבילות שאצלן המצב טוב יותר, היא החלה להתלונן בפני היועצת על כך שחילקה את תלמידי השכבה באופן לא הוגן. היועצת התגוננה בנימוק שעשתה כמיטב יכולתה עם המידע שהיה בידיה, אבל ההאשמות נמשכו גם במהלך השנה. בכך השיגה המחנכת כמה יתרונות. ראשית, היא הכשירה את הקרקע כדי להצדיק התקדמות איטית של כיתתה בהשוואה לכיתות האחרות. שנית, היא הצליחה לעורר רגשות אשם אצל היועצת (והמנהל), זכתה בחופן תשומת לב, בהתחשבות ובסיוע, ובכך כיתתה הועדפה על פני שאר הכיתות וגם הגיעה להישגים טובים יותר.

להתמודד עם התרסה

גמביט עשוי לשאת אופי מאיים למדי. כשמורה בחטיבת ביניים נכנס לכיתה ורואה את אחד התלמידים עם רגליים על השולחן, ברור לכול שמדובר בהתרסה כנגד סמכותו, בוז לכללים ונחישות לסרב לכל בקשותיו. מצב מלחיץ. בפני המורה עומדות שלוש אפשרויות. הראשונה, לגשת לתלמיד ולצוות עליו להוריד את הרגליים מהשולחן. זהו צעד שמשדר לכל הכיתה מסר חד משמעי שמקומן של הרגליים מתחת לשולחן ולא עליו. אבל בהכרזה הזו כרוך גם סיכון לא מבוטל של תגובה לא צפויה. וכשהתלמיד מסרב (כצפוי), המורה מרים את הקול כדי להדגיש את סמכותו (גם כן כצפוי). כשהצעד הזה אינו עוזר, המורה מחליט לעבור למדרגה הבאה. הכיתה עוקבת בעניין אחר ההתרחשות וההסלמה, בתקווה שסוף סוף יתרחש משהו דרמטי. ואז יוצאת ההוראה: "עליך לעזוב את הכיתה". אבל גם כשהוא משרך את דרכו החוצה הבעיה

אינה נפתרת, אלא עוברת למקום אחר. וכך, המורה ירה בתחמושת הכבדה ביותר שעומדת לרשותו - **הסלמה מהירה** - אבל התוצאות דלות (כלי: "הקפאה").

האפשרות השנייה שעומדת בפני המורה היא לנהל את הסכסוך בצעדים מתונים של איום ומשא ומתן. המטרה של המורה להמחיש לתלמיד את חומרת מעשיו ולהביא אותו להוריד את הרגליים, לקחת אחריות על התנהגותו ובכך לפתור את הקונפליקט. לכאורה גישה שקולה יותר ומסוכנת פחות. אם המורה בוחר לערוך שיחה קצרה עם התלמיד, ייתכן שהוא לא ישתף פעולה וייתמם שאינו מבין מה פסול במעשיו. כשהשיחה אינה מועילה המורה עובר, מחוסר בררה, לשפת איומים: "אני מחכה שלוש דקות. אם לא תוריד רגליים, אסלק אותך מהכיתה!". ההתראה מותירה בידי התלמיד שלוש דקות לחגוג ולהוכיח לכל חבריו המשתאים את עוצמתו. עם חלוף הדקות התלמיד אכן מסולק. המורה עשוי לפנות למנהל אבל גם אז נותר כדמות חסרת סמכות שאינה מסוגלת לפתור בעצמה את הסכסוך. המורה נשען על **איומים ועל משא ומתן** וגם כאן התועלת מצומצמת.

האפשרות השלישית היא להתעלם. גם זה צעד שכרוך בסיכון לא קטן. משמעותו בעיני התלמידים שהמורה אדיש להתרסה. ובהכללה, שכלל לא אכפת לו אם מקיימים את החוקים בכיתה. אבל למעשה המורה מבין שמאחורי המעשה החצוף מסתתרת סיבה כבדת משקל וגם שהבחירה בעימות מתרחשת בנקודת זמן רגישה במיוחד, פתיחת השיעור. לפיכך הוא מתחיל את השיעור ובהזדמנות הראשונה ניגש לתלמיד ומבקש ממנו להוריד רגליים. הבקשה נאמרת בקול שקט, אבל לא שקט מדי כדי שגם תלמידים שיושבים בסמוך יקלטו שהמורה מודע למצב. וכך חולפות להן כמה דקות שעשויות לחשוף את המניעים להתנהגות הבעייתית. לפתע אחת התלמידות שיושבת בסמוך מתחילה ללגלג וללעוג לתלמיד. "כן, מה העניינים? אני מציע שתמשיכי לעבוד!". בהתערבות הזו, שנכנה אותה "התעלמות מבוקרת", המורה משדר לתלמידה שהוא עוקב אחר ההתרחשות ואינו זקוק לעזרת שתסדר לו את העניינים. לתלמיד הוא ממחיש שעדיין נדרש ממנו לחדול מההתרסה והמסר לכיתה שהכול תחת שליטה והמורה מבקש למזער את הפרעה לפעילות. ואז בהזדמנות הקרובה המורה עורך שיחת משמעת עם התלמיד שמאתרת את החוטים הסמויים שהולידו את ההתנהגות הבעייתית. וכך המורה והתלמיד מגיעים לפתרון. אולסן וקופר מציעים כמה עקרונות כיצד להתמודד עם מניפולציות של תלמידים:

1. במקום שאתה תבוא אל התלמיד, מוטב שהתלמיד יבוא אליך. השתדל לא לרדוף אחרי תלמידים שמתנהגים שלא כהלכה. מוטב שתישאר בגופך ובמחשבתך במקום שבו אתה נמצא.
2. לעולם אל תהפוך הגנתי ומתחשבן, השתדל להישאר ניטרלי ולשמור על תדמית של מחבת טפלון, כזו ששום דבר אינו נדבק אליה. כשנחוץ, התלוצצות והומור עצמי עשויים לעזור.

**חיוני לשמור גם על כבוד
של התלמיד המפריע**

3. מוטב שתגיב למניפולציה באופן שהכי פחות מפריע לניהול השיעור. נסה אפילו להאיץ אותו, כדי להשיג את מטרתך.
4. גלה סמכותיות כלפי התלמיד הבעייתי, אל תראה היסוסים ופחד. הנמך את טון הדיבור והתאם אותו למצב, דבר בשקט, בציפייה ברורה שהתלמיד יציית.
5. פעל לטובת הקבוצה במקום לטובת יחידים והצב לעצמך מטרות ארוכות טווח. אם תלמיד מפריע, כדאי שתציין שהדבר מונע מהקבוצה להשיג את יעדיה ("סליחה, אנחנו צריכים לסיים את הנושא, אני לא מוכן שתהרוס את השיעור לתלמידים אחרים", "אם תמשיך ככה לא תעברו את המבחן, כדאי שתפסיק להרעיש!").
6. חיוני לשמור גם על כבודו של התלמיד המפריע. תן לו זמן והזדמנות להיחלץ מהעימות בלי להביך אותו ("אתה יכול לצאת לכמה דקות החוצה ולחזור כשאתה מוכן", "אני אשאל אותך בעוד שתי דקות אם ברצונך להישאר").
7. שימוש באסטרטגיות לא מילוליות עשוי לעזור. אל "תתנחל" על ההתנהגות הבעייתית כי כל המוסיף גורע. חשוב לדעת מתי הנקודה הובנה וכל הדברים החשובים נאמרו. רצוי שיהיו לך חוקים שמנוסחים בהיררכיה מהקל אל הכבד ותשתמש בהם כך שהם ימחישו שעלית מדרגה אחרי מדרגה.
8. שנה כיוון. לעתים מוטב פשוט להסיח את הדעת ולעבור לפעילות אחרת ("רוני, אתה מוכן לתת את הטופס הזה למזכירה?") ("טל, את נראית עייפה היום").
9. שקף את המניפולציה עצמה. כשחושפים את הכוונות ואת השיטות הסמויות, קשה להמשיך ולהשתמש בהן ("עדי, נדמה לי שאתה מנסה להראות לכולם היום שאתה אחראי על הכיתה הזאת").
10. תקליט שבור - אל תהסס לחזור פעם אחר פעם על ההוראות בלי להתחשב בתירוצים ובוויכוחים של התלמיד (כלי: "תקליט שבור").

הזדהות השלכתית

המניפולטיביות ביחסים אינה מסתיימת כאן. לעתים היחסים עלולים לשאת אופי סמוי ומתוחכם עוד יותר שתחילתו בתהליך נפשי חיובי והמשכו בהתפתחות דגם פתולוגי, שאם אין מאתרים אותו במהירות הוא עלול לערער את התנהלות המורה בכיתה.

כדמות מנהיגה, המורה שרוי במערכות יחסים מתמשכות ומשמעותיות עם תלמידיו. הוא מעניק להם חוס, תמיכה, ידע, ולעתים גם מפגין קשיחות ויוהרה. התשדורת הזו נקלטת היטב באמצעות שני תהליכים נפשיים: הזדהות והשלכה. "הזדהות" היא תהליך שבו התלמיד מושפע מהתנהגות המורה ומבקש להידמות אליו. ההזדהות אינה מודעת (בשונה מחיקוי שהוא