

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ב

כרך ט



עורכים:

פרופ' משה צפור
ד"ר אליסיה גרינבנק
ד"ר אפרת בנג'ז
ד"ר יוחנן קאפח

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אהרן ממן
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ב 2022
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
דוא"ל givaa@washington.ac.il
אתר המכללה www.washington.ac.il

תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
13	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות וספרות

19	משה צפור	לקראת מהדורה חדשה של התרגום הסורי (הפשיטתא) לספר במדבר, בתרגום לעברית
39	אורנה לויץ ולאה ברץ	בית הספר הפואטי כמטונימים הטרוטופי בשירה העברית

שער שני | חינוך והוראה

63	אליסיה גרינבנק ואפרת בנג'ו	אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בקרב מורים בחינוך הכללי
81	אליעזר יריב	'שיחת משמעת': התערבות קצרת מועד לטיפול בהתנהגות בעייתית של תלמיד
99	גלית אגם בן ארצי	"פנאי זה הזמן שאני מרגיש חופשי כי אני יכול לעשות מה שבא לי" פנאי בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות
125	אורית גילור, חגית קליבנסקי, דרורה כפיר	חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות - היבטים חברתיים
147	אפרת בנג'ו ורינת כספי	פחדים של ילדים צעירים בתקופת הקורונה והקשר לתחושת הלחץ ההורי
173	יעקב סגל ודבורה חדד עפג'ין	העצמה ותמיכה או בדירות ב"מערכה" בקרב גננות בהתמודדות עם קשיים ואתגרים בשנת ההתמחות

199	סיפורי חיים של גננות ראשונות בארץ ישראל כמקור העשרה למחקר ההיסטורי על אודות גן הילדים העברי: עיון היסטוריוגרפי	ציפורה שחורי
219	ההוראה ב'מרחב הקולי' בכתי ספר חרדיים בתקופת הקורונה	אפרת בוכריס ורבקה קדוש
245	אסטרטגיות התמודדות עם פערי זהות ארגונית של עובדות הוראה מהמגזר החרדי המלמדות במערכת החינוך הממלכתי-דתי	יהודית חסידה ואביטל רוטנברג

שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

269	מעולם החינוך הגופני לאורח חיים בריא בחברה החרדית	לילך גלעד כהן ורניאל ס' מורן
283	הטיה מגדרית במחקר רפואת הספורט	מירי שחק

שער רביעי | סקירת ספרות

297	סיפור תמר אשת ער 'נקרא ומתרגם' במהלך הדורות	בן ציון אשל
307	על זהות, הזדהות ונוודות פיזית ונפשית ברומן "כמה שזה לוקח" של יורם מלצר	כרמלה סרנגה

שער חמישי | מאמרים באנגלית

E9	Educating and Reimagining the Daughter: Ethnicity and Relational Self-Construction through Writing	קלרינה פריבורקין
----	--	------------------

E25	תקצירים מתורגמים	
-----	-------------------------	--

מחברי המאמרים

ד"ר אגם בן ארצי גלית

החוג לחינוך מיוחד, ראשת מנהל הסטודנטים, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
galit.mail@gmail.com

ד"ר בוכריס אפרת

החוג לתנ"ך והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
efratb1967@gmail.com

ד"ר בנג'ו אפרת

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון; החוג
לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
bengiog@gmail.com

בן ציון אשל

המחלקה לתלמוד, אוניברסיטת בר אילן
benzion120@gmail.com

ד"ר ברץ לאה

גימלאית החוג לספרות, המכללה האקדמית אחוה
lbaratz@netvision.net.il

ד"ר גילור אורית

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
oritg@beitberl.ac.il

גלעד כהן לילך

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
lilachgi@education.gov.il

ד"ר גרינבנק אליסיה

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
gralicia2@gmail.com

ד"ר חדר עפג'ין דבורה

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד"ר חסידה יהודית

החוג לחינוך יהודי והחוג לניהול מערכות חינוך, רכזת אקדמית לתכניות המגזר החרדי,
המכללה האקדמית הרצוג
judychassida1@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ושינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר כספי רינת

ראשת החוג לחינוך, החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
rinatc10@gmail.com

פרופ' כפיר דרורה

פרופסור חבר (בדימוס) בחוג לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל
gadikf@netvision.net.il

ד"ר ליין אורנה

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אחוה;
ראש אקדמי של מרכז הסימולציה במכללה האקדמית אחוה
orna_1@achva.ac.il

פרופ' מורן דניאל

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
dani.moran@sheba.health.gov.il

ד"ר סגל יעקב

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים
kobisegal@gmail.com

ד"ר סרנגה כרמלה

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אשקלון
carmelasar@hotmail.com

ד"ר פריבורקין קלרינה

החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

פרופ' צפור משה

פרופסור אמריטוס המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן, התוכנית לתואר שני בתנ"ך,
המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
moshezi1934@gmail.com

ד"ר קדוש רבקה

החוג לספרות והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
rivkkad@gmail.com

ד"ר קליבנסקי חגית

המסלול לחינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית בית ברל
hagitklib@gmail.com

רוטנברג אביטל

עובדת הוראה
avitalist@gmail.com

פרופ' שחורי-רובין צפורה

פרופסור חבר (בדימוס) החוג לחינוך והחוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
zipirubin@walla.com

ד"ר שחף מירי

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
mirile@washington.ac.il

שיחת משמעת': התערבות קצרת מועד לטיפול בהתנהגות בעייתית של תלמיד

אליעזר יריב

תקציר

בעיות התנהגות והפרעות בבית הספר הן תופעה שכיחה שמעוררות אצל מורים תסכול ודאגה. שיטות הטיפול במקרים הקשים כרוכות באיומים ובענישה. באקלים הזה מורים ותלמידים חוששים ומתקשים לנהל שיחה חינוכית גלוית לב. 'שיחת משמעת' היא דגם של התערבות קצרת מועד שנועדה לעקוף את מכשול הלחץ וההתנגדות שהמורה והתלמיד שרויים בו כשהם נפגשים. במחקר הנוכחי דגמנו 21 סטודנטיות שלמדו במכללה להוראה קורס בניווט כיתה. את הקורס לימד המחבר והוא כלל הקניה של הכלי והתנסות בו במסגרת התנסותן בבתי הספר המאמנים. הסטודנטיות ערכו שיחות עם 14 בנים ו-7 בנות על אירועים של פגיעה באחרים והפרעה לשיעור. מהדוחות שהן הגישו עולה שתלמידים אכן שרויים בלחץ ומתנגדים לעצם קיום השיחה, אבל בכל המקרים המורה והתלמידים הצליחו לפתור את הבעיה והשיחה הסתיימה באווירה מפויסת. במחצית מהשיחות חלה התפתחות, התלמיד נפתח וסיפר בגילוי לב על המקרה וגם התנצל על מעשיו. הדיון ממחיש שהמתכונת הזו מסמנת כיוון חדש ואפקטיבי שיעזור למורים להתמודד עם תלמידים שמאתגרים את סמכותם ומפריעים לניהול הכיתה.

תאריכים: בית ספר, משמעת, מורה, תלמיד, סכסוך

מבוא

בעיות התנהגות והפרעות בבית הספר הן תופעה שכיחה שמקשה מאוד את עבודת המורים. את ההפרעות ניתן למיין מהקל אל הכבד, החל בהתנהגות חסרת מטרה ושוטטות בכיתה, פטפוטים והתנהגויות שמשבשות את הלמידה, דרך הפרעה והתנגדות ישירה לעבודת המורה, ועד למעשים של התנהגות לא מוסרית ופגיעה אלימה באחרים (Charles, 2002). מהממצאים של סקרי מיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית) שנערכים בישראל עולה שרק כמחצית מהתלמידים מתנהגים כהלכה בכיתה. כ-70% מהתלמידים דיווחו על רעש בכיתות ומורים שנאלצים לחכות עד שהתלמידים יפסיקו להרעיש. שכיחות דומה נרשמה גם להתנהגות חצופה כלפי מורים (ראמ"ה, 2020). עוד נמצא שהמצב יותר גרוע בחטיבות הביניים מאשר בבתי הספר היסודיים והתיכוניים. מייזלס (2009) מצאה שיותר ממחצית תלמידי חטיבות הביניים והחטיבות העליונות בארץ הודו שהרימו קול על מורה, כמעט מחצית מהצעירים ו-80% מהבוגרים סיפרו שהם נעדרים בקביעות משיעורים. תמונת המצב בארצות אחרות מעט יותר טובה. למשל, ממבחני פיז"ה 2018 עולה שכמעט שליש מהתלמידים דיווחו שבכיתתם לא מקשיבים למורה בגלל רעש והפרעות (OECD, 2019). עם זאת, ישנה שונות גבוהה באקלים המשמעותי בין מדינה למדינה ובין בית ספר אחד לשני.

על פי לורוס ופולקמן (Lazarus, & Folkman, 1987; Biggs, et al., 2017), לחץ נוצר כאשר לא עומדים לרשות המורה די משאבים כדי להתמודד עם מלוא הדרישות שניצבות בפניו. למשל, יכולת להבין, לנבא ולשלוט באירועים שמתרחשים במהלך השיעור. הפרעות משמעת הן עניין יחסי, דינמי ותלוי הקשר. מרבית ההפרעות בכיתה הן קצרות מועד, לרוב מינוריות באופיין. מכיוון שההפרעות אינן צפויות, הן כרוכות בתחושה של אי ודאות וקושי להיערך אליהן מבעוד מועד. גם הפרעות פעוטות יחסית שוחקות את הסבלנות של המורה ומקשות עליו לנהל את השיעור. למתח שהמורה חש יש השפעה על מערכת היחסים עם התלמידים ועל הקושי שלו לטפל בהתנהגות בעייתית, הן בהתערבות כיתתית והן בטיפול פרטני. מורים ששרויים ברמה גבוהה של לחץ נוטים להאשים את התלמידים בהתנהגות גרועה תוך התעלמות מחלקם שלהם בתפקוד של התלמיד (Miller, 2006).

קשיים בניהול כיתה והתנהגות בעייתית של תלמידים מעוררים אצל מורים תחושות לחץ (McCarthy, Lineback & Reiser, 2015), חרדה, תסכול, כעס, אשמה וגם שחיקה נפשית (Chang, 2009). מורים נוטים להגיב בכעס במיוחד כשהם חשים בזלזול מצד התלמידים (אלפי, 2011). מחקרים הראו שהתעוררות רגשות שליליים כרוכה בנטייה של המורים להגיב יותר בתוקפנות בכיתה, למשל בצעקות על התלמידים ונזיפות בהם (Sutton et al., 2009). הצעקות והכעס משבשים את מערכת היחסים ובדיעבד מגבירות עוד יותר את נטיית התלמידים להפריע. כך נוצר חיץ שמקשה על המורה להבין את המורכבות הכיתתית ואת התרומה של כל הצדדים (גם זו שלו) לקשיים, וכן מקשה עליו להבין את צורכי התלמידים ולגלות אכפתיות כלפיהם (Noddings, 2002). לואיס ועמיתיו (Lewis et al., 2011) טוענים ש"מורים שמשמשים כשיטות גרועות של ניהול כיתה, כמו תוקפנות וענישה, רק מחריפים את הבעיות שלהם. למעשה אותן פעולות מעצימות את הקשיים שהן נועדו לצמצם" (עמוד 66).

מפגש בתנאים בלתי אפשריים

בתי ספר אמונים כבר דורות רבים על טיפול בבעיות התנהגות ומשמעת. אבל השינוי בערכים התרבותיים והחברתיים שמדגישים את זכויות הפרט הפכו את השימוש בסמכות ובענישה מחמירה לפחות לגיטימיים (Gershoff, 2017). גם הנטייה של מורים לגעור ולנזוף בתלמידיהם נתמכת פחות ופחות על ידי ההורים והממסד. לא פלא שמורים חשים שכוהם נחלש בהתמודדות עם התייחסות לא ממושמת ועם חינוך הורי לקוי (Segalo, & Rambuda, 2018). עם זאת, עדיין עומד לרשות המורים טווח רחב של אמצעים לטיפול בהפרעות ובעיות התנהגות. אלה כוללים כלים ייעוציים שיגבירו את המשמעת העצמית, ופעולות שמבססות משמעת חיצונית שנשענת על אכיפה כוחנית של תקנונים (Elias, & Robinsom, 2006). לדוגמה, מורים נותנים לתלמידים חיזוקים במהלך השיעור (Schwab, 2006), מפנים תלמיד למנהל, מעדכנים את ההורים, רושמים את ההתנהגות המפריעה בגיליון האישי, ועוד. כאן נתמקד בשיחה פרטנית שהמורה עורך עם הילד.

הטיפול בהתנהגות מפריעה מתרחש לרוב זמן קצר לאחר האירוע, לרוב בנסיבות ותנאים שלא מתאימים לבירור המקרה (שיחת נזיפה בכיתה או במסדרון הומה). גם כשמפגש נערך בחדר שקט ובתנאים אופטימליים זוהי התרחשות שהתלמיד היה מעדיף שלא לחוות. הוא חושש להודות במעשיו ושואף לצמצם את המחיר שהוא עומד לשלם. גם החומרה שבה מורים תופסים את ההפרעות בשיעור לעומת היחס המקל של התלמידים למעשיהם מקשה עליהם לנהל שיחה הוגנת בנסיבות האלה (Montouro & Lewis, 2015). התלמיד מתלבט כמה ואיזה מידע למסור, והאם לשקר או לדבר בגילוי לב ולחשוף את האמת. לכל החלטה שיקבל יש תועלת צפויה (משכנע את המורה שהוא לא אשם; מונע או מרכז את העונש שיקבל), אבל גם סכנה שישלם מחיר כבד (שקרים עלולים להתגלות ודיבור חשוף יצייר אותו כתלמיד בעייתי). עדות מעניינת ללבטים משיחות בירור כאלה עולה ממחקר על מדגם מייצג של צעירים שנחקרו על ידי המשטרה באיסלנד. נמצא שרק מחציתם התוודו בכנות. אחרים הודו במעשים שלא עשו (כדי להגן על חבריהם) והיו ששיקרו והכחישו (Gudjonsson, et al., 2006). אבל התלמיד חושש לא רק מתוכן השיחה אלא גם (ואולי בעיקר) מתוצאותיה – האם המורה תעניש אותו? האם היא תרווח להוריו? כדאי לזכור שהתייחסות סמכותנית ותוקפנית שלא תואמת את גילו הצעיר ואישיותו של הילד עלולה להוביל לתופעה של "סיכון כפול" (double jeopardy) ולהחמיר עוד יותר את מצבו הנפשי (Redlich, & Drizin, 2007).

גם מנקודת מבטו של המורה, טיפול בהתנהגות בעייתית היא התרחשות מיותרת ולא נעימה. השיחה הזו הופכת קשה במיוחד במקרים שבהם התלמיד העליב או פגע פיזית במורה (Bauer, et al., 2007; Linares, et al., 2009). העיסוק באירוע הזה משבש את סדר יומו ומחייב אותו להשקיע בבירור הפרטים ולפעול לתקן את העוול. בניהול השיחה על המורה לאזן בין התייחסות מכבדת לבין "חקירה משטרתית"; לשדר בו-בזמן אמון בתלמיד (כדי לא לפגוע ברקמת היחסים ביניהם) אך גם להיות חשדן לאפשרות שלתיאור העובדות נוספו פרטים מוטעים או שקריים. המורה מודע לכך שגישה קשוחה עלולה להזיק

ולעורר פחד, ואילו גישה פתוחה ורכה מעלימה את הגבולות שכה נחוצים לטפול בבעיות התנהגות. אנגלהארט סבור שמורים יכולים לשלב את שתי הגישות ולשרד קשיחות ורכות גם יחד (Englehart, 2009).

אבל לא רק המתח הבין-אישי המובנה מקשה על ניהול השיחה. גם המשאבים המצומצמים שעומדים לרשות המורה מקשים עליו להגיע לתוצאות אופטימליות. יומם של המורים צפוף במשימות ולרשותם עומדות מעט מאוד שעות לימוד פרטניות (בערך 4-5 שעות בשבוע). רוב השעות האלה כבר תפוסות בהוראה לתלמידים מתקשים. בנוסף, מורים מתבקשים למלא מקום של עמיתים וכך המשאב של השעות הפרטניות מצטמצם עוד יותר. לכן, מכורח הנסיבות, מורים נאלצים לערוך שיחה חטופה במהלך ההפסקה או בסוף יום הלימודים. אולם לשיחה חפוזת יש חסרונות רבים. ראשית, ברור אמיתי של פרטי האירוע מחייב הקשבה ופנאי כדי לעקוב אחר השתלשלות העניינים. ללא המידע הזה המורה יתקשה להבין את התלמיד ולגבש החלטה מנומקת והוגנת, כזו שנקייה מטעויות ומסמכותיות עודפת (Lambo, et al., 2020). שנית, המורה שואף שהתלמיד ייקח אחריות על מעשיו, אבל כדי לשנות עמדות והרגלים נדרש מהלך ממושך של שכנוע. בשיחה חפוזת התלמיד עשוי למלמל כמה דברי הסכמה או להשתהות בתקווה שסבלנות המורה תפקע והוא ימהר למשימות האחרות שעליו למלא. שלישי, פתרון של האירוע כרוך בהשקעה בחשיבה משותפת, תוך נכונות הדדית להתגמש ולוותר על עמדות נוקשות. אבל אם המורה כועס ולחוץ הוא ינסה "לקצר תהליכים" ולהגיע לפתרון הראשון שעולה על דעתו. רביעית, המורה לא מסתפק בפתרון זמני של הבעיה ושואף שאירועים כאלה לא יישנו. כדי לשכנע את התלמיד להימנע להבא מאותו דפוס התנהגות, נחוץ לגבש מהלך מורכב ומקיף יותר, כגון עריכת הסכם או הפניית התלמיד לשיחות עם היועצת.

השליבים של שיחת משמעת

כאמור, לרשות המורה עומד זמן מועט לטפל באירוע. כדי שהשיחה עם התלמיד תועיל עליה להתחשב בנסיבות המקרה, באילוצים של המורה, ובמצבו הנפשי של התלמיד. לשיחה כזו יש ארבע מטרות: (א) לברר מה קרה; (ב) לגרום לתלמיד לקחת אחריות על מעשיו; (ג) לפתור את הבעיה; (ד) למנוע הישנות של המקרה. מכיוון שהמפגש כפוי ונערך בתנאים מלחיצים, הדילמה של המורה היא כיצד להגיע בתוך דקות ספורות לשיחה רגועה ופתוחה. לשם כך פיתח המחבר את 'שיחת משמעת', דגם של התערבות קצרת מועד שיש בה שלושה שלבים – הקשבה, ברור ופתרון.

הקשבה. כדי לאפשר התרחשות פסיכולוגית בין-אישית מואצת שכזו, נחוץ תחילה להוריד את המתח הראשוני. הצעד הראשון כרוך בהקשבה מלאה ואמפתית מצד המורה. כעת הוא מאפשר לתלמיד לספר מה קרה ולברור את מילותיו בניסוחים ובקצב שלו. ההקשבה מאותתת על אמון, נכונות להבין, והמחשה שהתלמיד חשוב לו. בעת שהוא מקשיב, המורה פנוי יותר להבין וכך הוא נמנע מתגובות חפוזות ומהתנפלות תוקפנית וכועסת על הילד, כזו שעלולה להוביל לסיוס מוקדם ולא רצוי של המפגש. לאחר ששניהם נרגעים מתחיל השלב השני.

בירור. כדי לתקן את העוול נחוץ לשנות את האקלים לענייני ואפילו קצת מתוח. בירור הפרטים מעמת את הילד עם מעשיו וכופה עליו להודות בעובדות. ההוראה כרוכה בתחושות של אשמה ובושה שמגבירות אצלו את המוטיבציה לתקן את העוול. לאחר שהתבררו הפרטים והמניעים, המורה והתלמיד בשלים לסיים את השיחה באופן מפוים יותר, תוך נכונות של התלמיד לקחת אחריות ולכפר על מעשיו.

פתרון הבעיה. בשלב האחרון המורה חותר לאתר את המוצא מהסבך. לשם כך הוא מחפש עם התלמיד פתרון משותף. בסיום התהליך שניהם ידעו מה התלמיד נדרש לעשות וממה להימנע. כעת התלמיד חש הקלה ותקווה שההסכמות שהגיעו אליהן ימנעו הסתבכות נוספת. הסיום המפוים משפר את הקשר בין הצדדים ומאפשר להם לחזור לשגרה שלא מלווה בכעסים וחששות.

את העקרונות של 'שיחת משמעת' המחבר פיתח ופרסם לראשונה לפני כ-25 שנים (יריב, 1996). עם השנים התוכנית עברה שינויים מסוימים, בעיקר בהמשגה התיאורטית והחיבור של הפעולות לעקרונות של למידה חברתית-רגשית. השינויים האלה השפיעו גם על אופן הקניית הכלי לסטודנטים להוראה. המתכונת העדכנית וההנחה שעומדת ביסוד המבנה של הכלי אודות השפעת הלחץ על המורה והתלמיד טרם נבדקה באופן אמפירי, ומטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את אופן היישום של הכלי בשיחות אמיתיות של סטודנטיות להוראה עם תלמידים בכיתת ההתנסות שלהן. בנוסף נבדקת ההשערה שהתחלת השיחה אכן מלווה במתח רב אצל שני הצדדים והסיום מפוים יותר.

שאלות המחקר הן:

1. כיצד המורים מנהלים את שיח המשמעת ככל אחד משלביה?
2. האם המתכונת של שלושת השלבים אכן יוצרת דינמיקה בין-אישית שמאפשרת לצדדים לפתור את הבעיה ולסיים את השיחה באקלים יותר רגוע?

שיטת המחקר

המאמר הזה בוחן את ההתנסות והיישום של שיחת משמעת. החומרים שעליהם מבוסס המאמר נאספו במסגרת קורס על ניהול כיתה שבו סטודנטים להוראה התבקשו ליישם את השיחה עם תלמידיהם ולהגיש דוח מפורט. הבחירה במתודולוגיה איכותנית פנומנולוגית (Cohen, Manion & Morrison, 2011) נובעת מהמשאלה להציג את ההתנסויות של הסטודנטים כפי שהתרחשו בשטח, כמעט ללא סינון ועיבוד של הדיאלוגים שנערכו בין המורה לתלמיד.

אופן ההקניה של הכלי נשא דפוס דומה לאורך השנים. בשיעור הראשון ניתן הסבר תיאורטי על שיטות לטיפול בהפרעות ועל מגוון הכלים שעומד לרשות המורה. לאחר מכן נערכת הדגמה של שיחת המשמעת, משחק תפקידים שבו אחד הסטודנטים מתבקש לגלם תלמיד

שהפריע לו, ואילו המרצה מגלם את המורה שעורך את השיחה. בתום משחק התפקידים המרצה מנתח את ההתרחשות בשיחה וגם מסביר את השלבים ואת הפעולות הספציפיות. בשיעור השני המשתתפים מתרגלים את הכלי. לשם כך הם מתחלקים לזוגות ועורכים משחק תפקידים שבו 'מורה' מברר את ההתנהגות הבעייתית של 'תלמיד'. במליאה מנתחים את ההתנסות על ההצלחות והקשיים שבעריכת השיחה. בתום השיעור המרצה מסביר כיצד לערוך את השיחה בבית ספר ומפרט את מבנה הרוח שצריך להגיש, כולל ציטוטים של קטעי שיחות.

משתתפים

בשנים 2006–2017 לימד המחבר 15 קורסים בתוכניות הכשרת מורים בשתי מכללות. את שלושת הקורסים שהכשירו גננות הוחלט להשמיט מפני שאופן השיחות עם ילדים בגיל הרוך שונה מזה שנערך עם תלמידי בית ספר. מתוך 12 הקורסים הנותרים הוחלט לבחור בקורס האחרון, המעורכן ביותר, שנלמד בסמסטר אביב בשנת 2017. בקורס הזה למדו 40 סטודנטים (מהן 38 נשים). מכיוון שהיה גיוון רב בתכנים ובאיכות הרוחות שהוגשו, הוחלט להציג רק התערבויות סטנדרטיות שנערכו בכתי ספר. השמטנו עבודות סטודנטים ערכו במסגרות חוץ בית ספריות (כגון חוגים במתנ"ס; תוכנית היל"ה), תרגלו את השיחה בחוג המשפחה, או כאלה שלא נערכו ישירות על ידי הסטודנטית אלא על ידי המחנכת. כמו כן לא נבחרו התערבויות שערכו סטודנטיות שאינן להן תפקיד הוראתי בכיתה. בנוסף השמטנו התערבויות עם תלמידים עם מגבלות שפתיות וגופניות חמורות שפוגמות בתקשורת ובהבנה (כגון חירשות, יכולת שכלית נמוכה). בסך הכול נותרו 21 דוחות כאשר 17 מהם נערכו בבתי ספר יסודיים והשאר בחטיבות ביניים. הסטודנטיות שערכו שיחות משמעת למדו בשנה השלישית, כאשר 9 מהן היו מהמגזר הערבי. את המקרים לעריכת ההתערבות הן דגמו בדגימה נוחות. למשל אירועים שהתרחשו ביום שהן התנסו בבית הספר.

איסוף מידע

אף שטיפול משמעותי לא נכלל בדרך כלל בהכשרה בכיתת ההתנסות, עריכת השיחה הייתה חלק ממטלות הקורס ותוכנית ההכשרה של הסטודנטית. כאשר הסטודנטיות נתקלו באירועים שמחייבים התייחסות משמעותית הן ביקשו רשות מהמורה המאמנת לערוך שיחת משמעת. כעת הן פנו לילדים, ביקשו לערוך איתם שיחה וקיבלו את הסכמתם. אם השיחה הוקלטה הן ביקשו הסכמה. לאחר השיחה הן הגישו דוח מסכם של 5–7 עמודים, ולכל דוח היה מבנה אחיד שכלל את הפרקים הבאים: (א) תיאור של התלמיד ובית הספר; (ב) תיאור פרטי המקרה והנסיבות להתרחשותו; (ג) תמלול של הקלטת שיחת המשמעת; (ד) רפלקציה על השיחה. כל הפרטים של המורה ושל התלמיד נשמרו חסויים על פי כללי האתיקה.

עיבוד נתונים

לצורך הפקת נתונים דמוגרפיים נערך קידוד של כמה משתנים (דרגת כיתה של התלמיד, מגדר התלמיד והמורה, האם יש לתלמיד מוגבלות). כמו כן נערך ניתוח תוכן של מאפייני האירועים שהובילו לעריכת השיחה (שקדי, 2003). בניתוח הזה עלו ארבע קטגוריות: (א) מקרים שבהם תלמידים פגעו בחבריהם; (ב) הפרעות לשיעור; (ג) אירועים של התחצפות למורה; (ד) בעיות אישיות של תלמידים. לצורך מענה לשאלת המחקר הראשונה נבחרו שלושה קטעים משיחות משמעת שהמורות ערכו. העיבוד העיקרי מתמקד בשאלת המחקר השנייה שבוחנת את הדינמיקה שמתרחשת בשיחה. לצורך המחקר האקלים בשיחה והדינמיקה הבין-אישית נבחרו חמישה היבטים: (א) מהי הנימה הרגשית כשהתלמיד מתחיל את השיחה, האם ניכרים בה ביטויים של רגשות שליליים?; (ב) האם במהלך השיחה חל מפנה מהותי והתלמיד משתף את המורה בסודות כמוסים שמסבירים את התנהגותו?; (ג) האם התלמיד והמורה מצליחים להגיע לפתרון מוסכם?; (ד) האם התלמיד לוקח אחריות על התנהגותו ומביע חרטה?; (ה) כיצד התלמיד יוצא מהשיחה, האם הוא עדיין כועס או שמא ירדה אבן מליבו והוא מחייך ומודה למורה? לכל אחת מהשאלות האלה נבנה מחוון שמבוסס על התכנים שנאמרו בשיחות (ראו לוח 1).

לוח 1: מאפיינים של הדינמיקה בשיחה

קטגוריה	דוגמאות
התנהגות התלמיד בפתחת השיחה	התנהגות התלמיד 'גילה'. נכנס למפגש ברוח טובה / התלמיד שרוי בסערה רגשית שמתבטאת בככי וקושי להתחיל את השיחה / בהתנהגות התלמיד ניכרת התנגדות – מבטא כעס או חשש (נועץ מבט זועף, משפיל מבט). מאותת שאינו רוצה לדבר (מושך בכתפיו בחוסר רצון, מסרב לשתף בתיאור האירוע). מאשים אחרים ("הם התחילו") מכחיש את המקרה ואת חלקו באירוע (אומר 'לא עשיתי כלום').
תפנית בעלילה	כאשר התלמיד משתהה בזמן השיחה, משפיל מבט ומשתף באופן לא צפוי אודות גורמים סמויים, כאלה שהמורה לא היה מודע להם, שהובילו או תרמו לאירוע.
השגת פתרון לבעיה	המורה והתלמיד מסכמים כיצד לתקן ולפצות על המקרה. התלמיד מבטיח להימנע מהתנהגות חריגה.
לקיחת אחריות והבעת חרטה	התלמיד מודה שההתנהגות הייתה לקויה. מביע חרטה ומוכן להתנצל.
התנהגות התלמיד בסיום השיחה	התלמיד יוצא מהשיחה נסער, עוין או כועס / יוצא רגוע ומרוצה. המורה והתלמיד מביעים מלים בעלות משמעות חיובית ('נפלא', 'יופי', 'בהצלחה', 'בסדר'). התלמיד מחייך ומודה למורה.

הסימון / מגדיר ומפריד בין קטגוריות שונות של התנהגות.

תוצאות

שיחות המשמעת נערכו עם 17 בנים ו-4 בנות. מהדוחות עלה שלשליש מהתלמידים היו מוגבלויות (כגון הפרעת קשב, לקות חושית, בעיות רגשיות) או התנסות באירוע קשה (אובדן אב). רוב השיחות (70%) נערכו עם תלמידים בכיתות ב', ג', ד' ו-ו'. השיחות התמקדו במקרים שבהם תלמידים פגעו בחבריהם (11 מתוך 21), הפרעות לשיעור (5), התחצפות למורה (3) ובעיות אישיות של תלמידים (2). משום שכל שיחה היא התרחשות שנטועה בהקשר ספציפי עם שני שחקנים שעורכים מפגש חד-פעמי, קשה לנסח הכללות ומרשמים ספציפיים. נפתח את פרק התוצאות במענה לשאלת המחקר הראשונה ונמחיש כיצד התנהל כל שלב בשיחה. בנוסף על התיאור העקרוני נצרף דוגמה וניתוח מתוך שיחות שערכו שלוש מורות. החלק השני משיב על שאלות המחקר השנייה אודות הדינמיקה בשיחה: האם אכן השיחה נפתחת באקלים עוין ומסתיימת באווירה מפויסת עם פתרון של הבעיה?

1. שלבי השיחה

הקשבה

התחלת השיחה היא השלב הרגיש והלחוץ ביותר. לכן המורה מתנסחת באופן מובנה, מדויק, כזה שמשרה אווירה נעימה ומכבדת את התלמיד. הגישה הידידותית והנכונות להקשיב מונעים תגובה תוקפנית או מתגוננת. האירוע המדגים התרחש בבית ספר יסודי, במהלך פעילות לימודית לתלמידי כיתות ד'. קבוצות תלמידים מילאו משימות ב'תחנות' שהיו פזורות בחצר בית הספר. באחת הקבוצות התעורר ויכוח מי ימלא את תפקיד 'ראש הקבוצה'. סמי (כל השמות בדויים) נבחר לתפקיד אבל לירן התנגד ודחף אותו לרצפה. לירן נוהג לזהות נקודות חולשה של תלמידים ולפגוע בהם מילולית ופיזית. המורה מזמינה אותו ופותחת בהתעניינות בשלומו ומחמיאה לבגדיו. אבל הילד לא מתרשם מחביבות המורה ומשיב לה בלקוניות, סממן של לחץ והתנגדות.

- לירן מה שלומך? מה, זאת חולצה חדשה?

- לא

- החולצה יפה לך... חשוב לי שנדבר!

- אין לי מה להגיד.

- בוא נתחיל מ'ברכת' 'בוקר טוב'.

- 'בוקר טוב'.

- אנחנו פה כדי לדבר על מה שקרה היום ביום בפעילות בחצר בית הספר...

המריבה עם סמי. בוא ספר לי מה קרה...

- כשהתחלקנו לקבוצות הוא עצבן אותי... הוא החליט שהוא המנהיג של הקבוצה בלי לשאול אף אחד.
- מה הפריע לך בהחלטה של סמי?
- אני לא אוהב שמחליטים בשבילי.
- ומה עוד הפריע לך?
- אני רציתי להיות המנהיג.

לנוכח התשובה הסרבנית בתחילת השיחה, המורה נצמדת לפרוטוקול ומברכת את לירן. הברכה מכבדת את הילד ומדרבנת אותו לשמור על נימוסים ולהשיב בברכה. ההתעקשות של המורה על פתיחה חיובית וההיענות של הילד ממחישים לה שהוא מוכן לשוחח. בהמשך היא מגדירה את נושא השיחה באופן ענייני ולא מאשים ומאפשרת לו לתאר במילים שלו את מה שקרה. האקלים בשיחה, כך נראה, מתוח, והמורה נעזרת בכמה שאלות אבל לא מעמתת את הילד עם העובדות וגם לא מטיפה לו מוסר.

בירור

בשלב השני, שנועד דווקא להגביר קצת את הלחץ, המורה מברר את פרטי האירוע ואת מניעי התלמיד. בשלב הזה המורה בוחן בפירוט עם התלמיד את השתלשלות האירועים. הוא שואל מה קרה, מי היה נוכח במקום, וכיצד התגלגלו הדברים בהמשך. זהו גם שלב של אימות הפרטים, במיוחד כאשר תשובותיו של הילד חלקיות ולא מדויקות. הבירור נועד להמחיש לילד את הנזק שבמעשיו ולקחת עליהם אחריות. האירוע המדגים התרחש בכיתה ו' בבית ספר יסודי. במהלך השיעור התלמידים העתיקו תרגילים מהלוח ופתרו אותם. אחת התלמידות שישבה בשולחן האחורי התחילה לזמזם בקול חרישי. חברתה התלוננה שהזמזום מפריע לה להתרכז, והמורה היסתה את התלמידה המזמזמת שמצידה המשיכה לזמזם ואפילו בקול רם יותר. "אני רואה שמשעמם לך וסיימת לפתור. מה דעתך שניתן לאחרים לסיים ואז נשב יחד ונשיר?", המורה הציעה. כשהבקשה לא הועילה המורה רצתה לאתגר את התלמידה והציעה לה לשיר מול כל התלמידים. אבל ההצעה לא השתיקה את התלמידה אלא דרבנה אותה לשיר בקול רם ולהזמין את שאר התלמידים לשיר יחד איתה. בשלב הזה המורה-הסטודנטית שלחה תלמידה שהזעיקה את המחנכת, והתלמידה המפריעה השתתקה.

- אממ... ראיתי שכולם מסתכלים על המחברות ופותרים. השתעממתי אז התחלתי לזמזם, אבל לא הפרעתי לאף אחד [כין] אני יושבת לבד. איך אפריע?
- אני יודעת שאת יושבת לבד אבל הבנות סביבך ביקשו ממני להשתיק אותך כי זה הפריע להן, והן היו ממש מרוכזות בפתרון של התרגילים.
- אבל לא [הפרעתי]! הקול שלי היה נמוך.

- טוב, בואי נמשיך. מה קרה אחרי זה? זוכרת?
- ביקשת ממני לשתוק, אבל אני... את... את יודעת שאני לא כזאת...
- לא כזאת... מה הכוונה שלך?
- בגלל שוהרמת עלי את הקולן ולא ביקשת ממני סליחה אני עשיתי את זה בכוונה..
- אהה.. ואם לא [הייתי מרימה את הקולן] היית שותקת?
- אם אולי לא היו אומרים לי התלמידים האחרים שהמורה צעקה עליי.
- אבל אני בכלל לא צעקתי עלייך. בהתחלה הרמתי את הקול בגלל שהתחלת לשר.
- אבל הן [החברות] אמרו לי שאענה לך או שאני אהיה חלשה.
- את בכלל לא חלשה. את מהבנות הכי חזקות, לא רק בכיתה אלא בבית הספר כולו. ולדעתי לא היית צריכה להקשיב להם. מה את אומרת?
- אני לא יודעת, אני אוהבת אותך המורה אבל זה לא היה בידי.
- אני מבינה אותך. קוראים לזה 'לחץ חברתי'... גם אני אוהבת אותך ואת יודעת כמה.
- סליחה מאוד אם עצבנתי אותך, לא התכוונתי.

בתוך השיחה הקצרה נפרשים בזה אחר זה הגורמים הסמויים שהביאו להתרחשות: השעמום של התלמידה, הזלזול שלה במורה-הסטודנטית, ההתנגדות העזה לכל הפגנת סמכות כלפיה, וגם התלמידים שדרבנו אותה להפריע. כדי להגיע למידע הזה המורה נעזרת בשאלות ("למה את מתכוונת?") ובהערות שמעמתות את התלמידה עם העובדות ונסיבות המקרה ("את בכלל לא חלשה..."). כך מתאפשר לשתיים להבין את השתלשלות המקרה עד שהתלמידה מבינה את המשמעות החמורה של מעשיה.

פתרון הבעיה

השלב השלישי נועד לסיים את השיחה באווירה רגועה, תוך חיפוש של פתרון לאירוע. הפתרון מתווה דרך לעתיד ומאפשר לצדדים לאוורר את המשקעים הרגשיים, למשל באמצעות התנצלות. המקרה המדגים התרחש בין שני תלמידים מכיתות ד' – עידן ואיתמר. במהלך משחק כדורגל בהפסקה עידן היה צמא. הוא נזכר שהשאיר את בקבוק המים שלו בכיתה ורץ להביא אותו. כשנכנס לכיתה ראה שאיתמר מרביץ לחברו הטוב ביותר. כדי להגן עליו הוא הסתער על איתמר ודחף אותו. כך התפתחה קטטה אלימה בין השניים. המורה מחליטה לשוחח עם שניהם בנפרד ותחילה מזמינה את עידן.

- מורה: הבנתי [את ההסבר על מה שקרה]. אני מקווה שזאת הפעם האחרונה

- [שאתם רבים]. פעם אחרונה שאתה לוקח חלק בתקרית אלימה בכלל, לא רק עם איתמר.
- תלמיד: כן אני אשתדל.
 - מה לדעתך יעזור לך להבין הבנה אמיתית ועמוקה מדוע אסור לנקוט באלימות?
 - לא יודע.
 - מה זאת אומרת לא יודע? יש כל מיני דרכים כמו משימה לימודית, כתיבת שיר, הרחקה מהלימודים ועוד.
 - אני חושב שהכי יעזור לי זה [לכתוב] עבודה.
 - אני מסכימה איתך. למה שלא תכין שיעור בנושא סוגי אלימות והדרכים למנוע אותן? (מההרת).... התקרית האלימה התרחשה בזמן ההפסקה ונכחו בה הרבה ילדים. אני מבקשת שתחשוב על דרך יצירתית להעביר את המסר גם לחבריך.
 - מה, להציג להם את מה שכתבתי?
 - זאת יכולה להיות אופציה נהדרת!
 - בסדר. ומה עם איתמר? למה אותו את לא לוקחת לשיחה?
 - אני אומין את איתמר מיד כשאתה תחזור לכיתה. בכל מקרה תן לי לדבר עם אפרת (המחנכת של הכיתה המקבילה) ולעדכן אותך מתי תוכל להציג את העבודה שלך בפני הכיתה ובפניי, כי גם אני רוצה להיות נוכחת. (עידן מהנהן בחיוב)... אני מקווה שלקחת ברצינות את האירוע החמור שקרה בינך לבין איתמר... שמעתה והלאה לא אשמע שוב את שמך בתקריות אלימות. אתה יכול לחזור לכיתה. תודה שהסכמת לשוחח איתי.
 - תודה.
- כבר בתחילת השיחה המורה מזהה שהתלמיד לא מבין את חומרת התנהגותו ומסתפק בהתחייבות סתמית ("כן אני אשתדל"). היא מתעקשת שינמק מדוע התנהגות אלימה אינה דרך רצויה לפתור סכסוכים. הדיון המוסרי הזה מעמיק בעקיפין את תחושת האחריות שלו להתנהגותו. עוד מתברר שהמורה לא מסתפקת במתן הנחיות חד-צדדיות ומקפידה להיות שותפה פעילה למימוש הפתרון שהחליטו עליו ("אני אומין את איתמר אחרי שאתה תחזור לכיתה"). כמו כן היא מציבה לעידן דרישה חד-משמעית לא להיות מעורב יותר במריבות אלימות. לאחר שהמורה מחליטה לערוך מפגש עם שני התלמידים השיחה מסתיימת בנימה מפויסת. באשר לתוצאות – עידן משתף פעולה, מכיר באחריות לתקרית, מוכן להתמודד ישירות עם השלכותיה ואפילו מודה למורה בתום השיחה. כדאי לציין שהפתרון שהם שוקלים עוסק לא רק במריבה עם איתמר, אלא גם בגלי ההדף שהיו לאירוע על שאר התלמידים שצפו בתקרית. לאחר השיחה עם עידן המורה מזמינה גם את איתמר לשיחת משמעת שבסיומה גם הוא מוכן לכתוב התנצלות ולהסביר לכיתה כולה את האירוע.

2. הדינמיקה בשיחה

פתיחה זועפת או מתגוננת

מתוך הרוחות של המורות התברר שהתחלת השיחה היא שלב רגיש שבו כל התלמידים מגיבים בחשש, בהתגוננות או בתוקפנות. במחצית מהמקרים התלמידים הסתגרו ככעסם, סירבו לתת מידע והביעו במילים ובשפת גוף את החשש והסירוב שלהם לשתף פעולה עם המורה. בשמונה מתוך 21 מקרים התלמיד נכנס לשיחה באופן 'רגיל', אולי משום שהמורה לא הודיעה על מה בכוונתה לשוחח איתו. רק בהמשך, כשהיא מציגה את האירוע הבעייתי, הילד נאטם או מגיב בהכחשה. בשני מקרים השיחה נערכה כנראה סמוך לאירוע עצמו, והתלמידים עדיין היו נסערים ובוכים.

התפתחות במהלך השיחה

מכיוון ששיחת המשמעת מתרחשת לרוב לאחר סכסוך שעורר רגשות עזים, לוקח זמן עד שהתלמיד מתחיל להכיר גם בתרומה שלו לאירוע. למשל, כשהתלמיד מודה, קצת בחשש, שאולי הגזים וגם מנמק את המעשה ("אבל ככה אני כשאני כועס"). בתשעה מתוך 21 מקרים התרחשה התפתחות בלתי צפויה כשהתלמיד מבין לראשונה שגם הוא פגע במישהו אחר, או מתאר את הנסיבות האישיות שהביאו להתרחשות של המקרה. לדוגמה, תלמיד אלים נכנס לפגישה עם חיוך וביטחון עצמי ניכר. בהדרגה המורה עזרה לו להבין את השתלשלות המקרה והתוצאות ההרסניות של התנהגותו. רק אז הוא גילה לה שהוריו התגרשו והוא מנסה לכסס את מעמדו באמצעות התנהגות כוחנית. ההתפתחות הלא צפויה הזו סוללת את הדרך לחיפוש משותף של פעולות אחרות שיעזרו לו להתחבב על חבריו. במקרה אחר תלמידה בכיתה ו' הרביצה בהפסקה לתלמיד, שבתגובה קילל אותה באופן גס ובוטה. במהלך שיחת המשמעת עם הילד חלו כמה התפתחויות. ראשית, הוא הודה בתחושת ההשפלה והרצון שלו לנקום בילדה. שנית, בתחילת השיחה הוא כלל לא רצה לדבר ואילו בסיומה הוא שיתף את המורה בתחושות הבדידות שלו בכיתה. שלישית, במהלך השיחה הוא הבין שהמריבה ותחושת הפגיעה גרמו לו להיאטם ומנעו ממנו מלהבין את התמונה כולה, ורק אז הוא התחיל להכיר בחומרת מעשיו.

פתרון הבעיה

כל שיחות המשמעת הסתיימו בהחלטה משותפת כיצד לפתור את הבעיה או למנוע את הישנותה. בחלק מהמקרים התלמיד מסכים לעשות פעולה, למשל לספור עד 10 לפני שהוא מגיב, לבקש סליחה ולכתוב מכתב התנצלות, להסביר לתלמידים בכיתה את הסכנות בשימוש במשחק פופולרי. במקרים אחרים תלמידים הודיעו שיימנעו להבא מהתנהגות ספציפית, כגון להפריע בשיעור. מכיוון שכל פתרון נטוע בהקשר ספציפי, קשה להעריך את איכות הפתרון ואת סיכויי המימוש וההשפעה שלו, למשל כמו במקרה של עידן ואיתמר.

חרטה והתנצלות

הבעת חרטה והתנצלות היא סממן שבו התלמיד מכיר באחריותו למקרה, מבין את המשמעות המוסרית החמורה של מעשיו, חש חרטה ובושה ומוכן להתנצל. בתשעה מתוך 21 המקרים תלמידים ביטאו את ההבנה שהתנהגותם הפריעה או פגעה באחרים. חלקם הביעו צער ורובם גם הביעו נכונות להתנצל ולבקש סליחה. הבעת ההתנצלות התרחשה בדרך כלל בשיחות שבהן חלה התפתחות לא צפויה. למשל, מריבה בין שני ילדים התפתחה לאחר שאחד מהם לגלג על חברו שהוא לא יודע לרכוב על אופניים. בשיחה התלמיד מפרט בכנות רבה מה התחולל ביניהם וגם מסכים לערוך שיחת התנצלות עם הילד השני, לכתוב עבודה ולהציג אותה בכיתה, ואפילו מציע למורה להחרים את האופניים שלו (היא דחתה את הרעיון). הבעת חרטה מצביעה כנראה על עליית מודגה בהתפתחות המוסרית ומגבירה את הסיכוי שהתלמיד לא יחזור על התנהגות זו.

אקלים חיובי בסיום

כל שיחות המשמעת הסתיימו באווירה יותר מפויסת וטובה. לכל הפחות ניכר שהתלמיד רגוע יותר מאשר ברגעים המתוחים שהיו בתחילת השיחה. בשאר השיחות התלמיד חיך והודה למורה על השיחה וגם הרגיע אותה שמעתה ואילך הכול יהיה בסדר. לעיתים גם שפת הגוף שידרה שביעות רצון, למשל הברק בעיניים של התלמיד שהבטיח לתקן את דרכיו.

דיון

התנהגות בעייתית מעוררות אצל המחנכים כעס רב. בנסיבות כאלה לא קל להם ולתלמיד לנהל שיחה שתוביל להפקת תובנות ושינוי התנהגות. ממצאי המחקר מאששים את ההנחה שתלמידים מגיבים בעוינות וחשש כשמורים מנסים לברר עימם מה קרה. רוב התלמידים נכנסו לשיחה בגישה עוינת ומסתגרת, הכחישו את אחריותם, השתדלו למזער את האירוע וביטאו כעס במילים ובהבעות פנים. ההתנגדות הזו לא הקלה על המורים להתניע את השיחה ולטפל במקרה. המתווה של 'שיחת המשמעת', כך נמצא, אפשר להפחית את המתח וסייע למורה ולתלמיד להבין את השתלשלות המקרה ולפתור את האירוע. הממצא הזה רלוונטי למקרים הקשים, כשתלמידים פוגעים בחבריהם או מתחצפים ואפילו פוגעים פיזית במורים. במקרים כאלה בתי ספר נוהגים להשעות את התלמידים לכמה ימים, ורק בתום העונש התלמיד מתייצב עם הוריו ונערכת לו שיחת ברור ונזיפה. אבל גישה כוחנית ומענישה עלולה דווקא להגדיל את הסיכויים של הישנות ההתנהגות הבעייתית ולהוביל בהמשך לנשירה מבית הספר (Novak, & Fagan, 2022). ההמלצה שלנו היא לערוך את שיחת המשמעת לפני ההשעיה ולא לאחריה. כך התלמיד יבין לעומק את התנהגותו, ייקח עליה אחריות ויפעל לתקן אותה.

מרוחות המורות עולה שמתכונת השיחה מתאימה לסוגים רבים של בעיות, למשל פגיעה

מילולית ופיזית של תלמידים בחבריהם. בכמה מהמקרים המורות הזמינו לשיחה בזה אחר זה את הילד הפוגע והילד הנפגע כדי לקרב ביניהם ולהוביל לפיוס ולהתנצלות. סוג אחר של שיחות עסק בהתנהגות חצופה וסכסוך שהסלים בין תלמיד למורה (און, 2022). התרחשויות כאלה כרוכות בתחושות עלבון (אלפי, 2011), מעוררות זעם ומגבירות את נטיית המורים לאיים ולהעניש את התלמידים. התנהגות מפריעה בכיתה הייתה נושא של שליש מהשיחות. למרות חומרת המקרים, המורות והתלמידים פתרו את כל סוגי הקשיים האלה באופן משביע רצון. בנוסף, התברר שמתכונת השיחה מונעת הסלמה וכל המפגשים הסתיימו באופן חיובי, ללא תוצאות הרסניות שהיו עלולות להשפיע על מעגלים יותר רחבים בבית הספר ובמשפחת התלמיד. המשמעות היא שהכלי הזה עשוי להחליף סוגי התערבות פחות אפקטיביים, כגון צעקות בשיעור (Lewis, 2001). יתרון מעשי נוסף הוא משך הזמן הקצר של השיחה (כ-10 עד 20 דקות) והמתכונת המובנית שלה. המבנה עם שלושת השלבים עוזר למורה לנווט את השיחה באופן מקצועי ושיטתי, להתאים את הקצב לתכנים ולמורכבות הבעיות, ולהגיע לפתרון הבעיה.

ממצא נוסף ולא צפוי נוגע לתהליכים הבין-אישיים שהתפתחו במפגש הקצר בין המורה לתלמיד. ראשית, כמעט במחצית המקרים התרחשה תפנית בשיחה והתלמיד נפתח אל המורה. למרות החששות בתחילת המפגש והידיעה שהם מסתכנים בגילוי דברים שיכתימו אותם ויובילו לענישה, הילדים בחרו לדבר בכנות על המקרה ועל הנסיבות. היו כאלה שחשפו את חולשותיהם ואחרים גילו סודות אישיים ומשפחתיים. הממצא הזה מעיד על הצורך של התלמידים לשתף אחרים בבעיותיהם. בנוסף, נכונות המורה להקשיב במקום להאשים מגבירה את תחושת האמון של התלמידים בכנות כוונותיה. עוד מתברר שבכל השיחות שהתרחשה בהן תפנית, התלמיד גם הסכים להכיר באחריות שלו ולהתנצל. במישור העקרוני, מכיוון ששיחת משמעת עוסקת בפתרון של בעיה אישית של תלמיד, ומשום שהיא נבנית כולה על דיאלוג בין המורה לתלמיד, היא רלוונטית ומתאימה לקידום התפתחותו המוסרית (Schuitema, et al, 2008). עם זאת, בשיחות שהמורות ערכו עם התלמידים הן הסתפקו בהסבר מה היה פסול בהתנהגות (מותר מול אסור) ולא הרחיבו את השיחה גם למשמעויות החברתיות והמוסריות (למשל של הגינות והוגנות).

יישום שיחת המשמעת במסגרות חינוכיות

לשיחת המשמעת פרוטוקול מובנה עם רציונל ועם דרגות חופש לנהל את השיחה על פי נסיבות המקרה. כהתערבות קצרת מועד זהו כלי שמתאים לכל שכבות הגיל בבתי ספר וגם למסגרות של הגיל הרך. עשרות סטודנטיות להוראה למדו במהלך השנים את הכלי והשתמשו בו בהתנסות שלהן כבני ילדים. המתכונת הזו נלמדה ויושמה, בשינויים מסוימים, גם בתוכנית להכשרת מרצים במכללות להוראה (לא מדווח במאמר זה). אולם המתכונת הזו טובה כנראה גם לשיחות שמורים עורכים עם הורים. כאשר ההורים חשים שבית הספר אינו עונה על צרכיו של ילדם, שהוא מקפח אותו ופוגע בו, נוצרת מערכת יחסים שמאופיינת במאבק על כוח והשפעה. הסכסוך הזה מחריף וההורים מתגייסים בכל כוחם כדי לתקן את המצב (נוי, 2014). ברוח הפסוק "מענה רך ישיב חמה" (משלי, טו א),

ההקשבה להורים בתחילת השיחה תפיג את המתח ותמנע הסלמה. כך יתאפשר למורה להבין את הצרכים של ההורים ואת הפרשנות שלהם לאירוע, וביחד הם יחפשו מענה לבעיה שנוצרה.

כדי לעודד מורים וגננות להשתמש בשיחת המשמעת, נחוץ שמערכת החינוך תכשיר אותם לכך בסדנה קצרה של 4-6 שעות. ניתן לעשות זאת כבר בהכשרה הראשונית באוניברסיטה או במכללה, או במתכנות של השתלמות תוך מוסדית בבתי הספר. כדי להטיע את השימוש בכלי, נדרש שהמנהלים ילוו את מימוש השיחות האלה בעת הטיפול בהתנהגות בעייתית של תלמידים.

מגבלות המחקר

המגבלה העיקרית של המחקר נוגעת לבחינת האפקטיביות של הכלי. הדוחות של המורות לא כללו מעקב אחר התנהגות התלמיד בימים הבאים ולא ברור איזו תועלת השיחה הביאה. האם היא תרמה להתפתחות של החשיבה המוסרית? האם היא מנעה (או לפחות צמצמה) התנהגויות לא נורמטיביות בהמשך? האם המורים המשיכו להשתמש בכלי הזה במקום לערוך התערבויות של 'כיבוי שריפות'? למעשה קשה מאוד לבחון אפקטיביות של התערבות חד-פעמית, תלוית הקשר ונסיבות שמשנות ממקרה למקרה, ללא קבוצת ביקורת, תוך קושי להעריך האם השינויים שחלים (או לא) קשורים ישירות להתערבות (Glick, 2004).

חיסרון נוסף קשור לשיטת הדגימה. ראשית, המדגם קטן יחסית. כל שיחות המשמעת נערכו על ידי סטודנטיות להוראה אך לא על ידי מורים ותיקים. בנוסף, בחירת התלמידים לשיחה התבססה על דגימת נוחות וגם לא ניתנו הנחיות אילו מקרים לבחור (לדוגמה, שיחה רק על סוג מסוים של התנהגות בעייתית). היבט נוסף בדגימה נוגע לחוסר הפרופורציה המגדרית. במחקר זה כל המורים היו נשים, כנראה משום שרוב המורים בבתי הספר הם למעשה מורות. מעניין לציין שהדגש בבתי הספר על ערכים של חמלה, עזרה ותמיכה הוא אוניברסלי, ומתרחש גם כשהמורים הם גברים (McDowell, & Klattenberg, 2019). היבט מגדרי נוסף – רוב מוחלט של התלמידים שנערכה איתם שיחת משמעת היו בנים (וגם זו תופעה שכיחה).

לסיכום, ניתן להתייחס לאירועים של הפרעות ואליומות כמטרד שחובה לחסלו מהר ככל האפשר. אולם התנהגות בעייתית עשויה להיות הזדמנות להבין לעומק את הצרכים של התלמידים, את אי ההבנות ואת שיקולי הדעת שלהם. 'שיחת משמעת' היא התערבות קצרת מועד שמצליחה לעקוף את המכשול העיקרי שמפריע למורים ותלמידים להפיק את ההבנה שתעזור לתקן עוולות ולמנוע הישנות שלהן. המתכנת הזו מסמנת כיוון חדש ואפקטיבי שיעזור למורים להתמודד עם תלמידים שמאתגרים את ניהול הכיתה והאקלים של בית הספר.

ביבליוגרפיה

- און, ל' (2022). "עד הקצה": התפתחות תהליכי הסלמה בין מורים לבין תלמידים. פסיכואקטואליה, 24-19.85.
- אלפי, א' (2011). לאן נוליך את העלבון? פסיכולוגיה עברית. אוחר מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2541>
- יריב, א' (1996). שיחת משמעת. אבן יהודה: רכס.
- מייזלס, ע' (2009). "הערכים הסמויים" של תרבות שיעורי הבית. יום עיון: מה לשיעורים ולבית? בדק בית לשיעורי בית. תל אביב: מכון מופ"ת. 15.02.2009
- נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. תל אביב: הוצאת מכון מופת.
- ראמ"ה (2020). מיצ"ב תש"ף. נתוני אקלים וסביבה פדגוגית. רמת גן. https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/School_Evaluation/Aklim_2020.htm
- שקדי, א' (2003). מלים המנסות להגעת: מחקרי איכותני - תיאוריה ויישום. תל אביב: הוצאת רמת
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., ... & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 442-449.
- Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. In C. Cooper and J. Campbell (Eds). *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice* (pp.351-364). London: John Wiley & Sons.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Charles, C. M. (2002). *Building classroom discipline* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Cohen, L. Manion, L., Y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.), London: Routledge.
- Elias, M. J., and Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. Evertson, and C. Weinstein (Eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 309-341). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Englehart, J. M. (2009). Teacher-student interaction. In L. Dworkin and G. Dworkin (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 711-722). Springer, Boston, MA.
- Gershoff, E. T. (2017). School corporal punishment in global perspective: Prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychology, Health & Medicine* 22 (1): 224-239.

Glicken, M. D. (2004). *Improving the Effectiveness of the Helping Professions: An Evidence-Based Approach to Practice*. London: Sage

Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F., Asgeirsdottir, B. B., & Sigfusdottir, I. D. (2006). Custodial interrogation, false confession, and individual differences: A national study among Icelandic youth. *Personality and Individual Differences, 41*(1), 49-59.

Lamboy, L., Taylor, A., & Thompson, W. (2020). Paternalistic aims and (mis) attributions of agency: What the over-punishment of Black girls in US classrooms teaches us about just school discipline. *Theory and Research in Education, 18*(1), 59-77.

Lazarus, R. S., and Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality, 1*, 141-169.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education, 17*(3), 307-319.

Lewis, R., Roache, J., & Romi, S. (2011). Coping styles as mediators of classroom management techniques. *Research in Education, 85*, 53-68.

Linares, J. J. G., Díaz, A. J. C., Fuentes, M. D. C. P., & Ación, F. L. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education, 24*(1), 49-59.

McCarthy, C. J., Lineback, S., & Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotion, and classroom management. In E. Emmer and E. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 301-321). Routledge.

McDowell, J., & Klattenberg, R. (2019). Does gender matter? A cross-national investigation of primary class-room discipline. *Gender and Education, 31*(8), 947-965.

Miller, A. (2006). Contexts and attributions for difficult behaviour in English classrooms. In C. Evertson, and C. Weinstein (Eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 1093-1120). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Montuoro, P., & Lewis, R. (2015). Student perceptions of misbehaviour and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 344-363). New York, NY: Routledge.

Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, New York: Teachers College Press.

Novak, A., & Fagan, A. (2022). Expanding research on the school-to-prison pipeline: Examining the relationships between suspension, expulsion, and recidivism among justice-involved youth. *Crime & Delinquency, 68*(1), 3-27.

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

Robinson, S. L., & Griesemer, S. M. R. (2006) Helping individual students with problem behavior. In C. Evertson, and C. Weinstein (Eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 787-802). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89.

Segalo, L., & Rambuda, A. M. (2018). South African public school teachers' views on right to discipline learners. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-7.

Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130-137.