

משמעת בכיתה - גורמים, תוצאות וטיפול

אילו נדרשנו להעריך את חשיבותה של המשמעת בתהליך הלימודי בכיתה, היינו מתקשים בכך. יש גישות, כגון זו של מקארנקו,¹ הרואות במשמעת תחום עצמאי לחלוטין, המהווה יסוד לכל למידה עתידית, ולעתים אף היסוד לחיי החברה כולה. יש הסבורים, למשל קורצ'ק,² שהמשמעת היא תחום התנהגותי הכרחי הנלווה ללמידה ומקל על קליטתה.

יש הסבורים, למשל ניל,³ שאין כל קשר בין למידה למשמעת, ולמעשה ניתן להגיע ללמידה יעילה גם ללא משמעת.

אילו נדרשו לשאלה זו אנשים המשמשים בפועל כמורים, יש לשער שדעותיהם היו נחלקות בין שלוש הגישות שהצגנו. אני משער שחלק לא מבוטל מהתשובות היו עמומות ומותנות.

אילו נשאלה אותה אוכלוסיית מורים שאלה אחרת המתייחסת לתחום הלמידה, "מה מקומם של הידע, והיכולת הדידקטית של המורה בתהליך הלימודי?" אני מניח שהתשובה הייתה חד משמעית, לא עמומה ולא מותנה.

מדוע אפוא תחום המשמעת בכיתה הוא תחום מורכב כל-כך? האם כתוצאה ממורכבותו גם הטיפול בו אינו חד משמעי וקשה? מחקרים רבים מלמדים שמורים בשנות עבודתם הראשונות חשופים לשחיקה מוגברת כתוצאה מבעיות משמעת בכיתותיהם, ולכן יש מהם הפורשים ממערכת החינוך, תוך תחושה של כישלון.⁴

ספרות ענפה שנכתבה בנושא⁵ מנסה לאתר את הגורמים להיווצרותן של בעיות משמעת. זאת מתוך הנחה שזיהוי הגורמים לבעיות תאפשר מציאת דרכים יעילות לטיפול בבעיות, ומכאן הדרך ללמידה יעילה סלולה וברורה. במחקרים רבים העוסקים בבעיות משמעת בכיתה הגורם העיקרי "המסומן" כמצריך התייחסות וטיפול הוא התלמידים.⁶ הקביעה שהתלמיד הוא הגורם המשמעותי ביותר בתהליך היווצרותן של בעיות המשמעת היא מאוד הגיונית, שהרי ברור, לכאורה, שתהליך למידה שאינו מתרחש למרות ההוראה של המורה, יש לתלותו ב"צד שכנגד", קרי התלמיד.

על-פי גישה זו ניתן להציג דגם של למידה והפרת למידה כך:

¹ א"ס מקארנקו, על חינוך הנער, תל-אביב תשכ"א, עמ' 62.

² י קורצ'ק, זכות הילד לכבוד, תל-אביב תשכ"ה, עמ' 13.

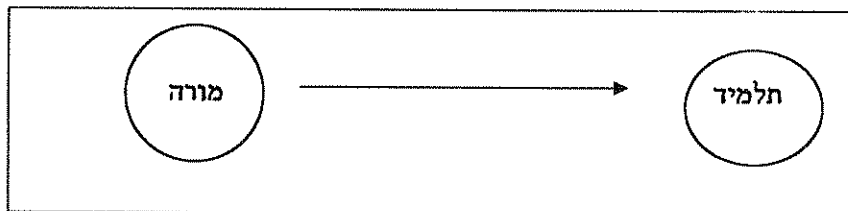
³ א"ס ניל, סמארהיל, תל-אביב 1973, מבוא.

⁴ ע' ניצני, קשיי הסתגלות של מורה לתפקידו בשנת עבודתו הראשונה, בתוך: "עיונים במנהל ואירגון החינוך" 2 (1974). וראה גם י פרידמן - א' לוטן, השחיקה הנפשית של המורה בישראל, ירושלים תשמ"ו, עמ' 85.

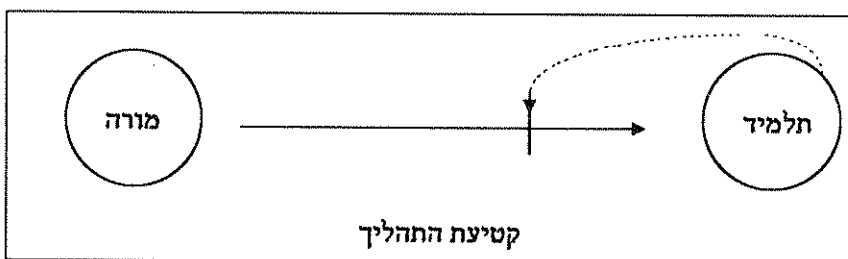
⁵ ל' קרמר חיון, הלם הכיתה החיה, בתוך: הד החינוך, שכט תשמ"ה. המאמר סוקר מחקרים שונים שנעשו בנושא זה.

⁶ א' בנשק, התלמיד הבעייתי, תל-אביב תשל"ז.

איור א
תהליך למידה בכיתה

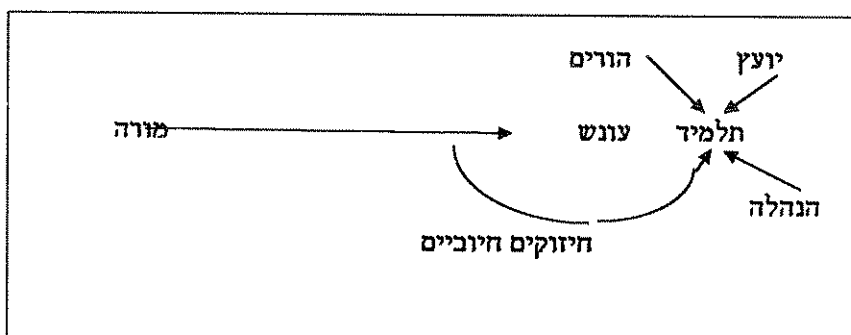


הפרת משמעת



קטיעת התהליך

הפתרון המוצע



הפניית משאבים לטיפול אינטנסיבי בתלמיד המפריע היא טעות על-פי רוב. אלה הם הנימוקים לתפיסה זו:

1. ראייתנו את התלמיד כמקור הבעיה מונעת מאתנו את הראייה הרחבה של המערכת. מאחר שמצאנו את ה"אשם", ממילא איננו בודקים אם יש אשמים נוספים ואם טעינו בקביעתנו.

2. גם אם התלמיד אשם, גלוי וידוע שקשה מאוד לשנות את עמדותיו, בייחוד כשאינו מוצא אתגר בשינוי או בשעה שהתנהגותו הנוכחית מתגמלת אותו היטב (תשומת לב, סיפוק חוש צדק מפותח וכו'), וההתנהגות הנדרשת עשויה למנוע ממנו את התגמול.

3. במאבק בין צד א (התלמיד) לבין צד ב (המורה) מאמין כל צד שהוא הצודק, וממילא אינו מוכן לשנות עמדותיו, והוא מצפה שהצד שכנגד הוא זה שישנה עצמו. לכן יש להניח שהתלמיד, שאינו רואה פסול בהתנהגותו, גם אם המאבק אינו נוח לו, לא ישנה דרכו, והוא יצפה לכך שהמורה הוא זה שישנה את גישתו.

4. כשהניסיון לטפל בתלמיד המפריע אינו מצליח, המורה חש שהגיע לדרך ללא מוצא, וכתוצאה מכך הוא נוקט דרך של "עוד מאותו דבר", קרי שיחות, עונשים, חיזוקים חיוביים ושליליים וכו', וכשגם אלו אינם עוזרים, הוא מרים ידיו וחש תחושת תסכול, שהיקה וכישלון.

ננסה לבחון כאן את תהליך הטיפול בהפרת המשמעת שלא בראייה שתוארה לעיל. לפי הצעתנו המאמין לא ימוקד בטיפול בגורם הישיר לבעיות המשמעת, קרי התלמיד, אלא בבחינת הבעיה בגישה מערכתית, שמטרתה לאתר "שותפי תפקיד" נוספים ולטפל בהם. אנו מעוניינים לפתור את בעיית המשמעת בכיתה משום שקיומה של הבעיה מעכב את הלמידה שאמורה להתרחש בכיתה. ברור שלא ניתן לנקוט גישה של "שב ואל תעשה", משום שלפי שתי הגישות הראשונות שאותן ציינו (של מקארנקו וקורצ'ק), לא ניתן לקיים תהליך למידה אם התלמיד לא יקבל על עצמו עול של נוהל ארגון ומשמעת. ווצלאויק ואחרים⁷ קבעו שבמערכת נתונה קיים על-פי-רוב איזון בין הכוחות שבמערכת, ושינוי באחד הגורמים יגרום לשינוי במערכת כולה והוצאתה מאיזון. נדגים מתחום החשבון האלמנטרי⁸. נתונה משוואת מספרים, שבאגפה האחד שני מספרים שש ספרתיים, וכניהם סימן חיבור. באגפה השני של המשוואה נמצאת התוצאה של חיבור המספרים. זו למעשה מערכת של מספרים. מערכת זו היא "מאוזנת". אולם אם נוסיף או נפחית מאחד המספרים המרכיבים אגף אחד במשוואה, בשיעור כמותי זעיר ביותר - אלפית בלבד - למרות קוטנו של השינוי, תשתנה כל המשוואה, והתוצאה הקודמת שוב לא תהיה תקפה. למעשה המערכת תהיה עתה בלתי מאוזנת. המסקנה המתבקשת היא שכל גורם במערכת יכול לגרום לה לשנות את איזונה. אם נרצה לאזן את המערכת מחדש, נוכל לעשות זאת ע"י שינוי נוסף במספר ששונה או ע"י שינוי באיבר אחר שבאגף או ע"י שינוי בתוצאה. אין צורך שהגורם שיצר את חוסר האיזון יהיה הגורם שבאמצעותו נאזן את המערכת מחדש.

איור ב

- (1) מערכת מספרית מאוזנת:
 $1,475,896 + 2,587,456 = 4,063,352$
- (2) שינוי מזערי במערכת:

⁷ פי ווצלאויק - ג' ויקלנד - ר' פיש, שינוי, תל-אביב 1979, עמ' 17-27.

⁸ ראה איור ב בהמשך.

$$1,475,896 + 0.001 + 2,587,456 \# 4,063,352$$

התוצאה: המערכת המספרית אינה מאוזנת.

(3) אפשרויות שונות לאיזונה מחדש של המערכת

$$א. \quad 1,475,896 + 0.001 + 2,587,456 - 0.001 = 4,063,352$$

$$ב. \quad 1,475,896 + 0.001 + 2,587,456 = 4,063,352 - 0.001$$

בשתי האפשרויות שתוארו לעיל המערכת אוזנה מחדש ללא פעולה על האיבר מפר האיזון.

המערכת המספרית משמשת לנו המחשה לרעיון האיזון, הפרתו והחזרתו. מערכות אנושיות (בניגוד למערכות חשבוניות) שואפות מטבען להימצא במצב של איזון, מעין מצב של הומיאוסטאסיס חברתי. קיים כוח אישי או חברתי שידחף לאיזונה של המערכת שהאדם שותף לה.

אנו מניחים שגם הכיתה, כארגון חברתי, שואפת להימצא במצב של איזון, ואם הוא יופר, היא תשאף לחזור למצב הקודם. האיזון בכיתה יימדד ע"י "למידה יעילה", האפשרית כמובן רק בשעה שאין הפרות משמעת בשעת השיעור. כאשר יתעוררו בעיות משמעת שלא יאפשרו את הלמידה, יופר האיזון, ואחר כך תשאף המערכת לאזן עצמה מחדש.

א. בכיתה קיימים שני "שותפי תפקיד" עיקריים: התלמיד והמורה (איבר א ואיבר ב), והתוצאה המקווה: למידה יעילה.

ב. חוסר האיזון נגרם ע"י התלמיד המפריע.

ג. מהסיבות שצוינו לעיל, איננו מנסים להשיג איזון מחדש של המערכת ע"י טיפול בתלמיד. עלינו להשיג את איזונה מחדש של המערכת ע"י איבר אחר שבאגף, ע"י המורה.

לכאורה נראה הדבר תמוה; דווקא הגורם שנפגע הוא שיידרש לתקן עצמו. להערכתנו, רק הוא מסוגל לתקן, וזאת משתי סיבות:

1. חלק לא מבוטל מבעיות המשמעת בכיתה נובעות מהתנהגותו של המורה. ההפרעה היא פרי עשייה של התלמיד. אולם לא אחת הגורם הראשוני הוא התנהגות המורה כלפי התלמיד או הכיתה.

2. תיקון המערכת ע"י הגורם שלא גרם להפרת האיזון, הוא "הפתעה", ולעתים שמיטת הקרקע או הטיעון הלגיטימי כביכול של המפריע. התהליך הדינמי של השינוי ע"י גורם שלכאורה אמור להיות הגורם הנפגע, היותו פעיל ומשנה את המערך יוצרת מיידית מצב חדש, המאפשר, מחד, איזון מחדש של המערכת, ומאידך שליטה של המורה, שכמפעיל השינוי גם קיבל מעמד דומיננטי במערכת.

⁹ א' זיו, פסיכולוגיה, תל-אביב 1994, עמ' 347.

מדוע יש לראות כמורה אחראי עקיף לבעיות המשמעת בכיתתו?

למורה תפקידים רבים בכיתה. מכוח תפקידיו ומעמדו החברתי הריהו מהווה דוגמה לתלמידיו. הוא מרכז ההתרחשויות בכיתה, מרצונו או שלא מרצונו. הוא ה"מושך בחוטים" גם כשאינו פועל כלל. הכיתה משקפת את המורה.¹⁰ כל עשייה של המורה בעמדו מול עיניהם הבוחנות של תלמידיו מהווה עבורם גירוי, שבמקרה הטוב יוצר תהליך למידה, ובמקרה הגרוע יוצר הפרעה. ניתן להסיק מכך שגורמים מסוימים בהתנהגותו של המורה הם "טריגרים" להתהוותן של בעיות משמעת.

איתור הגורמים התלויים במורה (המהווים "טריגרים" לתלמיד) והמובילים להפרות משמעת, מאפשר הצגתם בפני המורים. ייתכן שהמורים אינם מודעים לגורמים אלו. חשיפה זו עשויה לעורר את מודעותו של המורה ואף להצביע על דרך פתרון.

אין הכוונה למצוא גורמים שיצביעו על "המורה הטוב", כמו המדדים שמציינים מחקריהם של ריינס,¹¹ קובובי¹² ורוזמן.¹³ מדדים אלו הם גורמים העשויים לסייע למורה להיתפס בעיני תלמידיו כמורה טוב. אנו מבקשים לבדוק פן מקדים, והוא הגורמים המובילים להפרות משמעת. להערכתנו, קיומן של בעיות משמעת חוסם כל דרך להערכה חיובית של המורה בעיני תלמידיו.

גורמי ההתנהגות של המורה המובילים לבעיות משמעת בכיתה יש להעריכם, לדעתי, כגורמי המשגה¹⁴ של המורה.

כדי לאתר גורמים אלו ערכתי בתשנ"ה סקר מקדים בקרב 55 מורות בפועל שהשתתפו בקורס שנושאו היה "התנהגויות בכיתה". כמבוא לפרק הדין בבעיות משמעת בכיתה הוצגה להן שאלה שעליה נתבקשו לענות בכתב: "מהם, לדעתכן, הגורמים לבעיות משמעת בכיתה?" המורות העלו על הכתב עשרות גורמים, ומתוכם בודדתי את הגורמים הקשורים לפעילות - התנהגות המורה. מתוך אלה בודדתי את הגורמים שחזרו על עצמם מספר פעמים. הערכת גורמים אלו כ"גורמי המשגה" של המורה.

במהלך קורס דומה שנערך שנה לאחר מכן (עם מורות שלא השתתפו בתשנ"ה), ובו השתתפו 50 מורות משתלמות, הכנתי שאלון שהיה מבוסס על אותם גורמים שנמצאו. אשתקד ע"י המורות כ"גורמי המשגה" הקשורים למורים.

למורות חולקו שאלונים ועליהם נתבקשו לענות. השאלות היו ברובן שאלות סגורות ומיעוטן שאלות פתוחות. כך נבנה השאלון:

1. בשאלות הוצגו שמונה "גורמי משגה" של המורה, והמשתתפות נדרשו להתייחס לנכונותם או אי נכונותם (סגור). אם ענו בחיוב, אזי נדרשו לנמק בחירתן (פתוח).

¹⁰ י" קשתי - חי' סגל, האם משפיעות ציפיות מורים על הישגי תלמידים, בתוך: עיונים בחינוך, 22 (תשל"ט).

¹¹ א' זיו, פסיכולוגיה בחינוך, תל-אביב תשל"ז.

¹² ד' קובובי, בין מורה לתלמיד, תל-אביב 1977, עמ' 89-103.

¹³ מ' רוזמן - נ' ולצמן - ר' פרנקל, זהות אישית, תל-אביב 1990, עמ' 31-38.

¹⁴ ראה ר' וניין, אזורי המשגה שלך, תל-אביב 1976. לפיו, גורמי המשגה של המורה הם המאיצים להתנהגות שלילית של סביבתו, היינו הכיתה.

2. המורות נתבקשו לסמן את שלושת הגורמים העיקריים לבעיות משמעת בכיתה.
3. המורות נתבקשו להוסיף גורמים הנראים להן כ"גורמי המשגה" ושאינם מופיעים בין שמונת הגורמים המופיעים בשאלות.

להלן התשובות:

באחוזים (מכלל המשיבות)	"גורם משגה" של המורה
82	1. אי יצירת עניין בשיעור
61	2. אי הכנה יסודית של החומר
70	3. חוסר בהשכלה כללית רחבה
43	4. כיתה מאוכלסת מאוד
50	5. אי ידיעה כיצד להתמודד עם כיתה הטרוגנית
82	6. אי התמודדות עם מצב חברתי לקוי בכיתה
95	7. צורת הופעתו של המורה בכיתה
87	8. אווירה לא משמעתית בביה"ס

הגורמים הנראים למורים כחשובים ביותר מבין אלו שהוצגו להם היו אלו:

1. צורת הופעתו של המורה בכיתה
 2. אווירה לא משמעתית בביה"ס
 3. אי יצירת עניין בשיעור
 4. אי התמודדות עם מצב חברתי לקוי בכיתה.
- הערה: גורם מס' 8 שייך לכאורה לביה"ס ולא למורה, אולם (בתשנ"ה) מורות עמדו על כך שהוא גורם הקשור למורה. נימקו זאת בכך שהמורה הוא חלק מביה"ס, ואווירה שלילית יכולה להימנע אם כל מורה יטפל בחלקו שבערוגה.
- הגורמים הנוספים שנמנו ע"י המורים כ"גורמי משגה" (ולא הזכרו בשאלונים) היו

אלו:

1. אי רגישות והבנה לצורכי הילד
 2. קושי בדימוי העצמי והמקצועי של המורה
 3. תקשורת לקויה
 4. חוסר ניסיון בעבודה
 5. חוסר עקביות בהתנהגות המורה
 6. אדישות, חוסר יזמה
 7. בעיות באישיותו של המורה.
- (חלק מהגורמים חזרו על עצמם)

מסקנות

תוצאות הסקר מעלות בפנינו שתי עובדות ברורות:

1. המורים מקבלים כעובדה שבעיות משמעת בכיתה נגרמות גם ע"י מורים.

2. המורים מסוגלים לזהות גורמים אלו תוך חזרה וזיהוי דומה שנה לאחר מכן (באוכלוסיית מורים שונה).
לא בחנתי את הסיבות לתשובותיהם של המורים, אף כי מעניין להצביע על שתי תוצאות. גורם מספר 4, שנראה לי לכאורה כבעל סיכוי נמוך להתייחסות חיובית, "זכה" ב-70%. הערכתי שהדבר נובע מעצם ההשתתפות בקורס שבו הועבר השאלון. והמסקנה עשויה להיות שרכישת השכלה ע"י מורים מונעת בעיות משמעת.
התוצאה השנייה שנראתה לי תמוהה הייתה בגורם מספר 7, צורת הופעתו של המורה. נראה לי שההסכמה הגבוהה, 95%, נובעת מהעובדה שהנשאלות היו נשים, וממילא הייתה רגישות גבוהה לנושא ההופעה והאסתטיקה.

סוף דבר

המורה הוא "שותף תפקיד" במערכת הכיתתית, ובתור שכזה טמונה בו אחריות למתרחש בכיתה בתחום המשמעת. האחריות אינה בתחום הטיפול בתלמידים המפריעים, אלא בבחינת חלקו הסמוי ביצירת "טריגרים" הגורמים לבעיות משמעת. אחריות זו מחייבת את המורה לבדוק את עצמו, את התנהגותו, את תגובותיו, את דרכי שליטתו בכיתה ועוד.
תיאוריית השינוי מסייעת בדרישתנו זו מהמורה, ומזהירה שניתן לתקן מערכת לא מאוזנת גם ע"י גורם במערכת שלא היה אחראי לקלוקל.
שנית, ניסיתי בעזרת סקר לבדוק האם המורים מודעים לחלקם ביצירת בעיות משמעת, והאם הם יכולים לאתר גורמי משגה בתחום התנהגותו של המורה. המסקנה מתשובות המורים הייתה שאכן קיימת מודעות ויכולת "סימון" של גורמי משגה.
המאמר והסקר הנלווה אליו מאפשרים הכנת תכנית מפורטת להשתלמות שמטרתה הכנת המורה (או פרח ההוראה) לקראת עבודתו בפועל, במיוחד לקראת התמודדותו עם בעיות משמעת. ידיעתו המוקדמת שחלק מבעיות המשמעת שהוא נתקל (או עתיד אולי להיתקל) בהן הן תוצאה של מעשיו שלו מאפשרת לו ראייה אופטימית (בניגוד לתחושת תסכול וכישלון), ויוצרת מוכנות מצדו להתמודד עם בעיות משמעת.