

# מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

**כתב עת • גיליון 34**  
טבת, תשע"ב – דצמבר 2011

יוצא לאור על ידי:

**אפשר**

"אפשר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל  
בית הספר לחינוך  
החוג לקידום נוער



משרד החינוך  
המינהל לחינוך  
התיישבותי ועליית הנוער



משרד הרווחה  
והשירותים החברתיים  
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



# "הרחק מההמון הסוער": מבט אחר על הפרעות בכיתה

אליעזר יריב, אילה בן סימון ויפעת אביגדור

## תקציר

הפרעות בכיתה מעכבות למידה ומשבשות את ההוראה. כדי להבין את התופעה השכיחה הזו, שלרוב נחקרת בגישה פוזיטיביסטית ובאופן שמנציח את "אשמתם" של התלמידים, נערכו שני סבבים של מחקר שדה, שבחנו את כל הגורמים שמעורבים בהפרעות, גם כאלה שלא נהוג לחקור אותם (כגון המורים). בסבב הראשון נערכו תצפיות על 24 שיעורים שלימדו סטודנטים להוראה, ובסבב המחקר השני נערכו תצפיות על 32 שיעורים שלימדו מורים בשמונה בתי ספר רגילים. הממצאים מפריכים את הדימוי המקובל של התופעה: לא רק תלמידים מפריעים; המורים וכן גורמים נוספים, "חיצוניים", אחראים לרבע עד שליש מכלל השיבושים. מרבית ההפרעות אינן חמורות, ואירועים אלימים בכיתה נדירים. מרבית ההפרעות אינן תוצר של התנגדות תלמידים, אלא פרי של ההתרחשות תקינה בכיתה, מעין "רעש תפקודי". ישנן הפרעות (כינוי אותן "הכרזות") המצביעות על תפקוד חיובי, והן נובעות מביטוי לגיטימי של צרכים. מרבית ההפרעות עוברות ללא תגובה של המורים. בדיון, אנו מציעים לנוח מונחים מתייגים, כגון "בעיות משמעת", ולאמץ הגדרות ניטרליות (כגון "הפרעה"), שתאפשרנה לפתח גישות חדשות למחקר ולהכשרת המורים בהתמודדות עם הרעשים הרבים בכיתה.

**מילות מפתח:** הפרעה, בית ספר, מורה, שיעור, תצפית

## מבוא

### מהי הפרעה?

עולמם של אנשי מקצוע רווי בתקלות ושיבושים שמקשים עליהם את השגת יעדיהם – נהג המשאית נתקע בפקק תנועה, והרופא מתמודד עם סיבוכים שמתרחשים במהלך הניתוח. השיבושים כרוכים בנזקים כלכליים, תפעוליים ונפשיים, לעתים עד כדי סיכון חיים, למשל תחנות רדיו פירטיות המשבשות את התשדורת בין מגדל הפיקוח לטייס שעומד לנחות, או אחיות הנדרשות להפסיק באחת את חלוקת התרופות ולעבור בדחיפות לעבודה אחרת (Biron, Lavoie-Tremblay & Loiselle, 2009). "הפרעה" מוגדרת במילונים כפעולה של מניעה ושימת מכשול (אבן-שושן), פגיעה במהלך התקין של פעולה (מילון ההווה), ובאנגלית (disruption) – שיבוש בזרימה וברצף של הפעילות, אקט מתמשך של חוסר סדר (Wikipedia).<sup>1</sup> זוהר מגדיר אותה כהופעה של גורם חיצוני הקוטע פעילות מסוימת; אם לא ניתן לספק לגורם החיצוני מענה מידי, מתרחשת הפרעה, ולפיכך אי-אפשר להמשיך בפעילות כמתוכנן

\*כותבי המאמר הם שתיים מבין ארבע החוקרות שהשתתפו במחקר והמנחה שלהן לעבודת הגמר לתואר שני בחינוך.

(Zohar, 1999). בהקשר הבית ספרי, שבו עוסק מחקר זה, סמילנסקי קובע שלא ההתרחשויות בכיתה הן שקובעת את חומרת ההפרעה, אלא השפעתן המזיקה של התרחשויות אלה (סמילנסקי, 1987). לדעת יריב, חומרת ההפרעה אינה נקבעת על ידי ההתנהגות עצמה או על סמך השפעתה המזיקה, אלא אופני ההכרזה והתגובה על ההפרעה הם המסמנים את מהותה, את חומרתה, מי מעורב בה, ומי אחראי להיווצרותה וגם לאופן שבו היא תטופל: "כל עוד אין מכריזים או לא מגיבים ההפרעה אינה קיימת" (יריב, 2010, עמ' 57). הפרעה לדעתו היא מושג יחסי, שתלוי בנקודת מבטו של כל פרט ובהקשר שבו היא מתרחשת. אפשר שאותו גירוי, שבנסיבות אחדות ייתפס כנורמטיבי (ואפילו רצוי), למשל כשתלמיד שואל שאלה, עלולה בנסיבות אחרות להיתפס כמטרד (כשהוא שואל בפעם השנייה שאלה שהמורה כבר השיב עליה) ואפילו כהתרסה (כשהוא שואל שוב ושוב ואינו מאפשר למורה להמשיך בשיעור). בהקשר הנוכחי, הפרעה היא כל אירוע שמתרחש במהלך השיעור ומשבש את תפקודם השוטף של יחידים או רבים. אירוע כזה יכול להיגרם בתוך הכיתה או מחוצה לה (צעקות במסדרון), על ידי בני אדם או גורמים אחרים (רעמים וגשם חזק, טלפון נייד שמצלצל, מטוס חולף שמרעיש). את השיבוש נוכל להגדיר באמצעות דיווח של מי שמעורב (זה שמפריעים לו) או על ידי תצפית שמתעדת סמיכות בזמנים בין מקור הפרעה לבין שינוי בתפקוד של אנשים שנוכחים בקרבה מידית. לפיכך, כל עוד האנשים לא הגיבו באופן שמאותת על הפגיעה, נניח שהאירוע לא הפך (מבחינתם) להפרעה. ההגדרה הזו אינה כוללת פעילות נורמטיבית הקשורה למטרות השיעור (כגון מורה החוזר על הכללים בעוד התלמידים ממלאים את המשימה שנתן להם).

## המחקר על הפרעות בבתי הספר

הפרעות בכיתה הן תופעה שכיחה, ומורים נתקלים מדי יום בפטפוט, הסתובבות בכיתה, הערות חצופות והצקות של תלמידים לחברייהם. ההפרעות האלה הופכות לעתים להטרדה ולפגיעה של ממש, מילולית ופיזית. שיבושים במהלך השיעור מטרידים במיוחד מורים חדשים, שטרם רכשו כלים וניסיון כיצד לטפל בהן (Chaplain, 2008). מורים ותיקים מציינים שחלה החמרה בתחום הזה בשני העשורים האחרונים, והדבר מהווה גורם עיקרי ללחץ, לשחיקה מקצועית ולפרישה מוקדמת (Cochran-Smith, 2004). עוד מתברר, שחלק משמעותי מהשיעור מוקדש לטיפול בבעיות משמעת ולארגון הכיתה, בעוד שהזמן המוקדש ללמידה נטו הוא לעתים רק שליש מיום הלימודים (Jones, 1996). הקשיים האלה מגיעים לידיעת ההורים בדיווחים של ילדיהם, והציבור הרחב לומד עליהם באמצעות התקשורת. כתבות בעיתונות ובטלוויזיה על הורה שתקף מנהלת בית ספר או על תלמידים שהשליכו שקית מים על מורה, מעוררות את הרושם שבתי הספר הפכו לזירת התגוששות. הידיעות המרעישות מגבירות את הבולטות הציבורית של הנושא ומביאות אותו לשולחנם של מעצבי החלטות. מאז שנות השמונים של המאה העשרים גברה המודעת לנזקים של האלימות בבתי הספר, ומשרד החינוך משקיע מאמצים רבים לצמצם את היקפה (ארהרד וברוש, 2008). בשנת 2010 עדכן המשרד את המדיניות בתחום והנחה את

המנהלים להחמיר את הפיקוח והענישה. כדי לשפר את המשמעת, המשרד הורה לתלמידים להגיע לבית הספר בתלבושת אחידה (משרד החינוך, 2010). מדיניות זו נשענת, בין השאר, על ממצאי מחקרים וסקרים שמתעדים את רמת האלימות בבתי הספר של שנות האלפיים. המחקר הנוכחי מתמקד בהפרעות ה"קלות". בשונה מהמידע הרב על בריונות ואלימות, ידוע פחות מה קורה בכיתות, אילו שיבושים מתרחשים, האם רק התלמידים מפריעים (ואולי יש גם למורים חלק), ובכלל מהי הפרעה. הידע הזה חיוני לא רק למקבלי ההחלטות, והוא עשוי לתרום למורים בשטח ולמכללות להוראה להפקת תובנות וכלים לשיפור איכות ניהול השיעור.

מרבית המחקר הקיים על הפרעות בבתי ספר מתעד התנהגות אלימה וקיצונית ועוסק פחות בהתנהגויות השגרתיות בכיתות. לדוגמה, משרד החינוך האמריקני מדווח שבשנת הלימודים 2008–2009 התרחשו מדי יום אירועים חריגים רבים בבתי הספר הציבוריים (Neiman, DeVoe & Chandler, 2010). מנהליהם של עשירית מהמוסדות האלה דיווחו כי התלמידים אינם מכבדים מורים; בארבעה אחוזים מבתי הספר שורר חוסר סדר מוחלט בכיתות, ובחמישית מהם פועלות כנופיות. מחקרים שבדקו את ההתנהלות בכיתות מצאו שמרבית ההפרעות מינוריות באופיין (Bru, 2009; Infantino, & Little, 2005; Marias & Meier, 2010). במחקר מקיף שערך ג'ונס בבתי ספר בקליפורניה נמצא שמרבית ההפרעות היו פעוטות: פטפט ודיבור ללא רשות, הסתובבות, יציאה מהכיתה. עוד התברר שבכיתות שנוהלו כהלכה התרחשה הפרעה כל שתי דקות, בעוד שבכיתות שנוהלו ללא נהלים ברורים, ללא סדר ובלי אכיפה של כללים, התרחשו במוצע 2.5 הפרעות בדקה (Jones, 1987). כמעט כל ההפרעות האלה (99%), גם בבתי הספר המצויים בשכונות עוני, הן פעוטות, אבל גורמות לבזבוז זמן רב ויקר. ממצאים דומים עולים ממחקר מקיף שנערך באוסטרליה (Johnson, Oswald & Adey, 1993), ובו 39% מהמורים דיווחו על כך שמדי יום תלמידים יחידים בכיתתם מפריעים לאחרים בעבודתם; 30% ציינו שתלמידים מדברים בכיתותיהם ללא רשות; 25% מהנשאלים דיווחו שתלמידים מפריעים את כללי הכיתה: מגיעים לכיתה באיחור (25.2%), משמיעים קולות (25.2%), קמים ללא צורך ורשות מהכיסא (22.7%), פוגעים בתלמידים אחרים (19.6%), פוגעים פיזית בחבריהם (19.4%) וגם משחיתים רכוש (3.9%); עם זאת, 80% מהמורים ציינו שבעיות המשמעת בכיתותיהן הן קלות, שלרוב הם מצליחים לטפל בהן, ורק מיעוט קטן של תלמידים גורם למרבית הבעיות. פסונדר מצאה שמורים ותלמידים בסלובניה מדווחים על שכיחות גבוהה של הפרעות פעוטות והתנהגויות אחרות שאינן מפרות את הכללים. יחס גרוע לתלמידים, השחתת רכוש וחוסר כבוד למורים דורגו הן על ידי התלמידים והן על ידי המורים כהתנהגויות פוגעות ומפריעות. עם זאת, למרות ההסכמה בקביעת הדירוג, התלמידים ייחסו חומרה פחותה מזו של המורים לאותן תופעות. לדוגמה, "יחס גרוע לחברים" דורג על ידי המורים כמפריע מאוד (2 בסולם של 0–2) ודי מפריע (1.33) על ידי התלמידים (Psunder, 2005).

גם המחקרים בישראל מתמקדים בבעיות החמורות בבית הספר, בעיקר אלימות ויחס פוגע (בבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2006; הראל, קני ורהב, 1997;

ומתעלמים מההפרעות הקלות. בין השאר נבדקת לא רק האלימות של תלמידים בינם לבין עצמם, אלא גם כלפי המורים (דיין, 2004), וכן אלימות של מורים כלפי תלמידים (חורי-כסאברי, 2006). בסקרים שנתיים שעורך משרד החינוך בקרב למעלה מ-200,000 תלמידים בכיתות ה ו-ח, נמצא שרק 32 אחוזים מהתלמידים דיווחו על התנהגות נאותה של התלמידים בכיתה (בלר, 2009). תלמידים רבים מרעישים (78%), מתחצפים (72%) ואינם מתייחסים בכבוד למורים (48%), והמורים נאלצים להמתין זמן רב לתחילת השיעור (71%). ממצאים דומים עלו גם במדגם מייצג של תלמידי חטיבות הביניים והחטיבות העליונות בארץ. מחצית מהתלמידים דיווחו שבכיתה שורר רעש לעתים קרובות, חמישית סיפרו שקיללו אחד מהמורים, ופחות משליש הודו שבכיתה יש חוקים ברורים. החוקרת מציינת שקרוב למחצית מהתלמידים חווים את בית הספר כמסגרת כאוטית (מייזלס, 2009).

## מכשלות בחקר הפרעות

השימוש הנרחב במתודולוגיה כמותית, כגון סקרים, מסייע להבין מה באמת מתרחש בכיתה, מה טיבן של הפרעות, מי מפריע ובאלו נסיבות. במחקרים אלה ההפרעות מוגדרות לרוב כ"בעיות משמעת", "התנהגות לקויה" (misbehavior) או "בעיות התנהגות" (Robinson & Ricord-Greisemer, 2006). ההנחה המובלעת בתיגו הזו היא חד-צדדית ומתייחסת לתלמידים כ"אשמים", אלה שהתנהגותם מפריעה למורים לחנך אותם. המורים והמנהלים, הנמצאים בצמרת המערכת ההיררכית, חפים לכאורה מכל אחריות. אבל גם כשצופים בהתנהלות בכיתה, אין זה פשוט להבין את ההתרחשויות; קל לאתר הפרעה כשבוחנים אדם יחיד שעבודתו מופרעת על ידי צלצול טלפון או על ידי דואר אלקטרוני שמגיע למחשב שלו (הפרעות שנבדקו במחקריו של זוהר [Zohar, 1999]). בסיטואציות כאלה גם קל יותר לבדוק את מידת השיבוש שעליה הצביע סמילנסקי (1987). אבל בכיתה נוכחים אנשים רבים, ומרבית הפעולות שהם עושים כרוכות בתנועה ובדיבור. למעשה, טרם נערכו מחקרים שבוחנים מה מפריע לתלמידים, וגם לא נמדדה ההשפעה המתגלגלת של הפרעות על תפקודם של כל הנוכחים. היעדר מחקרים איכותניים לא אפשרה לברר עד כמה את המשמעות האידיאליסטית של הפרעות בכיתה.

כדי לבחון את התופעה במתכונת שאינה נשענת על הצדקת הסדר החברתי ובגישה המאפשרת מבט מאוזן יותר, לא שיפוטי, של תופעות שלרוב מתייחסים אליהם כאל סטייה חברתית, הוחלט להיעזר במתכונת נטורליסטית של תצפית לא משתתפת על ההתנהלות בכיתה. הגדרת ההפרעה נעשית משתי נקודות מבט – זו של הצופה, וזו שמסיקים אותה מדבריהם של אחרים (כגון המורה שמעירה לתלמיד על פטפוט). משיקולים מתודולוגיים ותקציביים, נמנענו מתשואל של התלמידים והמורים על אודות ההפרעות שהיו מעורבים בהן. התצפיות כללו תיעוד לא מובנה של ההתרחשויות בכיתה, כאלה שאפשרו לפרש את הממצאים, וכן נכלל בהן קידוד של

מקצת ההתרחשויות, פי קטגוריות שהוכנו מראש. שילוב של ממצאים כמותיים אפשר להכליל מתוך הממצאים למציאות הקיימת במערכת החינוך.

### שאלות המחקר הן:

- ◀ מי מגדיר את ההפרעה?
- ◀ מי הגורם המפריע? פנים-כיתתי (מורה, תלמידים) או חוץ-כיתתי (כגון רעש במסדרון).
- ◀ אילו סוגי הפרעות מתרחשים בכיתה? מה שכיחותם? מה מאפיין אותם?
- ◀ כיצד המשתתפים מגיבים להפרעות? על מה מגיבים? מה ההבדלים בין המגיבים? האם יש תגובות שמחוללות הפרעה?
- ◀ האם ישנם הבדלים בהתרחשות של הפרעות בשיעורים של מורים מן המניין לבין שיעורים שמלמדים סטודנטים להוראה במסגרת ההתנסות שלהם?

### שיטה

כדי לתעד את ההפרעות בחרנו להיעזר במתכונת של מחקר משולב (mixed method), ואיסוף הנתונים נעשה באמצעות תצפית (Denzin & Lincoln, 2005). לתצפית כמה יתרונות: ראשית, מתכונת זו מאפשרת לתעד הפרעות במהלך התרחשותן, תוך התייחסות להקשר שבו הן מתרחשות, לרצף האירועים שהוליד אותן ולאופיין. מידע מתצפית נסמך על שחזור אירועים מהזיכרון פחות מאשר ריאיון או שאלון; שנית, תצפית מובנית עם קידוד שהוכן מראש מאפשרת לנטר את שכיחות ההפרעות, למיין את סוגיהן, לדרג את מידת חומרתן ולאחר את הגורם המפריע; שלישית, התייעוד מאפשר לנתח בגישה פרשנית את הממצאים ולעמוד על המאפיינים המיוחדים לסיטואציות שונות (שקדי, 2003).

המחקר הנוכחי משלב ממצאים מעבודתן של שתי קבוצות מחקר שפעלו במכללה להוראה, בכל אחת מהן ארבע סטודנטיות לתואר שני, שהכינו עבודות גמר בהנחיית יריב, ממחברי המאמר. הקבוצה הראשונה, שכללה את בן סימון, שותפה נוספת לכתובת המאמר, בחנה כיצד ניתנת הדרכה פדגוגית על תקלות, הפרעות, בעיות משמעת וטעויות שהתרחשו במהלך שיעור אשר הועבר על ידי סטודנט. שיעורים אלה הם חלק שגרתי בהכשרת מורים, החל מהשנה השנייה ללימודים במכללה (זילברשטיין, בן פרץ וגרינפלד, 2006). את ההתנסות הסטודנטים עורכים בכיתתה של "מורה מאמנת". הם צופים בשיעוריה ומלמדים את מקצת השיעורים בהדרכתה. פעמיים—שלוש בשנה מגיעה לכיתה "מדריכה פדגוגית", הצופה בשיעור לדוגמה, ולאחר מכן עורכת שיחת משוב עם הסטודנט. כדי לבחון את ההדרכה הפדגוגית, קבוצת המחקר ערכה תצפיות על שיעורים שהועברו על ידי הסטודנטים, תיעדה שיחות משוב וערכה ראיונות עם כל אחד מהמשתתפים בנפרד. איסוף הנתונים התייחס להפרעות בהגדרתן הרחבה (כל אירוע שנתפס על ידי הצופה כ"הפרעה"),

ובתום עיבוד הנתונים הוחלט לערוך סבב נוסף, שיבחן רק הפרעות שנגרמות על ידי תלמידים, ורק את אלה שמתרחשות בכיתות רגילות, תוך בדיקה כיצד המורים ומנהלי בתי ספר מתמודדים עמן. המטרה הייתה לבחון את התופעה בהקשר שמייצג את המציאות במערכת החינוך. חברות קבוצת המחקר השנייה, ובהן אביגדור, השותפה השלישית לכתיבת המאמר, ערכו תצפיות בשיעורים שהתקיימו בשמונה בתי ספר, ובעקבותיהן ערכו ראיונות עם המורים.

## מדגם

בסבב הראשון בחרנו בדגימת נוחות 12 מדריכות פדגוגיות שמלמדות בשלושה מסלולים (חינוך מיוחד, מורות-גננות ומורות לבית הספר היסודי) בשתי מכללות להוראה בצפון הארץ. הבחירה בשתי מכללות ומגוון מסלולים נועדה להרחיב את מידת הייצוגיות של המדגם. על פי הרשימות של המדריכות, נעשתה פנייה לסטודנטים שלומדים אצלן, ובסך הכול נדגמו 24 סטודנטים (23 סטודנטיות וסטודנט אחד) שנמצאו בשנה השלישית ללימודיהם ולימדו בבתי ספר יסודיים. נערכו אפוא 24 תצפיות בשעות שונות של היום ובימים שונים בשבוע. בשיעוריהם של הסטודנטים הייתה נוכחת, נוסף על הסטודנט והמדריכה, גם המורה. בסך הכול נדגמו 18 מורות, חלקן אימנו יותר מסטודנט אחד. בסבב השני, בדגימת נוחות, אותרו שמונה בתי ספר ממלכתיים יהודיים בצפון הארץ, מהם שבעה בתי ספר יסודיים ותיכון מקיף אחד. בכל בית ספר אותרו כ-4–6 אנשי צוות שהסכימו להשתתף במחקר. בסך הכול נערכו 32 תצפיות על 24 מורים (23 מורות ומורה גבר יחיד). כל המורים היו בעלי תואר ראשון, וחמישה מהם – בעלי תואר שני. ממוצע הוותק היה 10.7 שנים, בטווח פיזור רחב ( $SD=10.2$ ) – בין שנת ותק אחת לשלושים שנות ותק. כדי לבדוק את מידת היציבות בממצאי התצפיות, נערכו שמונה תצפיות חוזרות. בכל אחד משני הסבבים הנתונים נאספו על ידי ארבע חוקרות, כולן עובדות הוראה ותיקות, בעלות ותק של 15 שנים ויותר, שעומדות לסיים לימודי תואר מתקדם במכללה.

## כלים

בכל שיעור ישבה חוקרת שצפתה בו ותיעדה את ההפרעות. לצורך התצפית נבנה לוח ובו שלושה טורים: (א) מדידת הזמן ההפרעה (ביחידות של חמש דקות); (ב) פעולות ההוראה של הסטודנטית (או המורה); (ג) תיעוד ההפרעות שהתרחשו במקביל להוראה. ההפרעות מוינו לשלושה מקורות: (א) "הפרעות תלמידים" – אירועים שמפריעים למהלך השיעור ונגרמים על ידי התלמידים, כגון: פטפוט, יציאה ללא רשות מהכיתה, התפרצות לדברי המורה וכיוצא באלה; (ב) "הפרעות מורים" – אירועים שמפריעים למהלך השיעור ומשבשים אותו, בעקבות התנהגות של המורה. למשל כשהמורה מעיר לתלמיד שהתנהגותו לא הפריעה עד אותו רגע, ובעקבות זאת מתפתח ויכוח שעוצר את מהלך השיעור; (ג) "הפרעות אחרות" – הפרעות שמקורן אינו בתלמידים או במורה, אלא בגורמים אחרים, למשל: כניסה של זרים לכיתה,

רעש חיצוני, הודעות בכריזה של בית הספר או התערבויות של המורה המאמנת והמדריכה שקוטעות ומשבשות את ההוראה של המורה. כיוון ששתי הקטגוריות "הפרעת מורה" ו"הפרעה אחרת" לא נחקרו בעבר, אומצה גישה חופשית יותר לתיעוד שלהן. ההנחיה לצופות בקבוצת המחקר הראשונה הייתה לרשום כל אירוע שלדעתן יצר הפרעה, גם בהקשר שנחשב תקין ותפקודי. הצופה רשמה את האירועים, ותוך כדי כך גם מיינה כל הפרעה לסוג שאליו השתייכה. כללנו כל אירוע, קטן כגדול, שהצופה חשבה שהוא שיבוש. נוסף על כך, הצופות רשמו גם הערות על ההתרחשויות בשיעור והעריכו את רמת המשמעת בכיתה על פי סולם בן ארבע דרגות (1 – גרועה: הפרעות רבות וחוסר סדר; 2 – בינונית: שיעור די מאורגן, מעט הפרעות; 3 – גבוהה: שיעור מאורגן עם הקשבה וסדר וכמעט ללא הפרעות; 4 – גבוהה מאוד: שיעור מסודר, מאורגן וללא כל הפרעות). בקבוצת המחקר השנייה הצופות התמקדו רק באירועים שבהם המורים הגיבו להפרעות שהתרחשו בכיתה. בסבב זה כל הצופות תיעדו רק את האירועים שהמורים הגיבו עליהם.

## מהלך המחקר

מתכונת פעולתן של שתי קבוצות המחקר הייתה דומה למדי. לאחר שנבנה לוח שעליו התבססה התצפית, נערך פיילוט שבחן את השימוש בו. כיוון שהקידוד נערך תוך כדי רישום ההתרחשויות בכיתה, ולא עם סיומן, נפגשו כל השותפות בקבוצת המחקר פעמיים כדי לבחון את הרישומים מהתצפית וכדי להגיע לאחידות גבוהה יותר בהגדרות ובמיון. זאת הייתה הדרך לשפר את המהימנות בין השופטים. התצפיות בכיתות נערכו לאחר קבלת אישור מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך ולאחר תהליך יסודי של יצירת קשר עם כל משתתף (מדריכה, סטודנט ומורה), הסבר על מהות המחקר וקבלת הסכמה. איסוף הנתונים נעשה במהלך כמה חודשים של שנת הלימודים, ובתקופה זו נמשכו המפגשים של צוות המחקר, כדי לבחון את הממצאים ואת משמעותם. גם סבב המחקר השני דמה לראשון באופן ניהולו, ויצירת הקשר החלה במנהל, שהתבקש, נוסף על מתן הסכמה עקרונית לביצוע המחקר בבית ספרו, גם לאתר את המורים שעמם תיפגשנה החוקרות ובכיתותיהם תערוכנה את התצפיות.

## עיבוד הנתונים

החלק הכמותי נעשה באמצעות ספירה של כל הפרעה (שכיחות X סוג). על מנת לקבל מושג כללי יותר על מהות ההפרעות, מעבר לפרשנות הסובייקטיבית של הנחקרים או הצופה, נעזרנו במיון של צ'רלס (Charles, 1996): (א) **שוטטות והתנהגות חסרת מטרה** – חולמנות, עיסוק בדבר אחר באמצע השיעור, אי-מילוי מטלות (שלא כפעולת התנגדות); (ב) **הפרעות בכיתה** – התנהגויות של חוסר הקשבה, פטפוט ובדיחות בשיעור, התפרצות לדברי המורה; (ג) **התמרדות כלפי סמכות** – התעלמות מדברי המורה, אי-הכנת שיערי בית, סירוב, לעתים עוין, של תלמיד למלא בקשות של המורה; (ד) **התנהגות לא מוסרית** – מעשים כמו גנבה או שקר (שלא אותרו במחקר הנוכחי);



(ה) **אלימות של תלמידים** – תקיפה פיזית ותקיפה מילולית של תלמידים אחרים או של מורים. לצורך מיון וקביעת סוג תגובות המורים לאותן הפרעות, נעזרנו בהגדרות של גוד וברופי על דפוסי תגובות שונות (Good & Brophy, 2000). הממצאים עובדו באמצעות סטטיסטיקה תיאורית (ממוצעים וסטיות תקן) ובדיקת מתאמים. עיבוד הממצאים האיכותניים נעשה באמצעות ניתוח תוכן.

## ממצאים

### היבטים כמותיים

בסבב הראשון, במהלך 24 השיעורים של פרחי ההוראה בכיתות בתי הספר, נצפו 1027 הפרעות שמקורן היה בתלמידים, ממוצע של 32.1 הפרעות לשיעור (סטיית תקן 8.1); ממוצע של 3.9 הפרעות לשיעור שמקורן היה במורה ( $SD=2.67$ ), וממוצע של 6.2 הפרעות לשיעור שמקורן היה אחר ( $SD=2.7$ ). מרבית ההפרעות היו קלות וכללו התפרצויות, פטפוטים והפרעה לתלמיד או לקבוצת תלמידים. הצופות נתקלו רק ב-11 מקרים של הפרעות שהוגדרו על פי צ'רלס כחמורות, לרוב אירועי אלימות. פיזור ההפרעות השתנה משיעור לשיעור, וטווח הפרעות מורה נע בין 2 ל-11. הפרעות שאינן נגרמות על ידי התלמידים היוו אפוא בין רבע לשליש מכלל השיבושים, ובממוצע התרחשה הפרעה כלשהי כמעט מדי דקה. רק שליש מההפרעות של התלמידים (34.3%) זכו לתגובה, ממוצע של 11.1 התרחשויות שטופלו – טיפול רב יותר על ידי המורה המאמנת (62%) וטיפול פחות על ידי הסטודנט (38%). ההפרעות החמורות המעטות שהתרחשו טופלו לרוב על ידי המורה המאמנת. שכיחויות ההפרעות ותגובות פרחי ההוראה היו נמוכות מאלה שמצאה גל (2004) בשיעורים שבהם לימדו סטודנטים.

בסבב השני נערכו 32 תצפיות על מורות, שלימדו בסך הכול 784 תלמידים מכיתה א ועד כיתה ח, ממוצע של 24.5 תלמידים לתצפית (הטווח 14–32). התצפיות התמקדו בהפרעות תלמידים בלבד, ובסך הכול נצפו 1337 הפרעות ( $M=41.8$ ;  $SD=12.6$ ), ועל 304 מהן המורים הגיבו – ממוצע של 9.5 התרחשויות בכל שיעור שזכו לתגובה. רמת הפיזור של ההפרעות שעליהן המורים הגיבו הייתה גבוהה למדי ( $SD=6.7$ ), בטווח בין 6 ל-21. מיון סוגי הבעיות מצביע על כך שרובן היו מינוריות. מבין ההפרעות שהמורים הגיבו עליהם, 134 אירועים כללו שוטטות והתנהגות חסרת מטרה – הדרגה הראשונה על פי המיון של צ'רלס, ו-160 מקרים של הדרגה השנייה במיונו – הפרעות בכיתה: התנהגויות של חוסר הקשבה, פטפוט והתפרצות לדברי המורה (Charles, 1996). שיעור האירועים החמורים היה זניח – שני מקרים של התמרדות כלפי סמכות – התעלמות מדברי המורה ואי-הכנת שיערי בית, וכן שמונה מקרים של אלימות במהלך השיעור. נתונים אלה דומים לממצאיו של ג'ונס (1987) על כמות ההפרעות בכיתות שמנוהלות היטב.

באשר לסוג התגובות של המורים, על פי המיון שערכו גוד וברופי (Good & Brophy, 2000), בסבב הראשון רוב התגובות הן של התעלמות מכוונת (71%), ומיעוטן (22%) – של הערה מילולית; איום בעונש היה נדיר (2%). בסבב השני, רוב המורים נטו להגיב

להפרעת משמעת לא קשה בהערה מילולית (58%) או להתעלם (22%), וזאת בעיקר כדי לא לבזבז זמן יקר מהשיעור ובניסיון שלא להעצים את ההפרעה ולתת במה למפריע. עוד נמצא, שמורים איימו בעונש רק אם הבעיה או ההפרעה חזרו כמה פעמים בשיעור (6%), והם הענישו רק במקרים שההפרעות נשנו (7%). כל שאר התגובות בשני הסבבים נעשו במינון נמוך הרבה יותר. כדאי לציין שכמה מהתגובות שעליהם מצביעים ברופי וגוד כלל לא נצפו בשני הסבבים, כגון שבח לתלמיד על התנהגותו הטובה.

ממצאים אלה מצביעים על כמה הבדלים בין שתי הקבוצות: בשיעורים של הסטודנטים היו הפרעות מעטות יותר. התלמידים ידעו שצופים בהם והתנהגו היטב, והסטודנט והמורה המאמנת השתדלו לספוג ולהכיל את ההפרעות הפעוטות ולהגיב פחות. בשיעורים ”הרגילים” שבהם צפינו היו הפרעות רבות יותר, והן גם נתקלו בתגובות רבות יותר מצד המורים, אבל גם כאן סגנון התגובה היה מתון למדי.

## היבטים איכותניים

כדי להתוודע להיבטים איכותניים של הפרעות בשיעור, נציג את רישום ההתרחשויות בשיעור יחיד (שהוא אופייני למדי לשיעורים שצפינו בהם, ואשר התרחשו בו 24 הפרעות). הנסיבות, כאמור, אינן שגרתיות – את הכיתה לימדה ל', סטודנטית, בנוכחות שלוש בוגרות – מורה מחליפה, מדריכה פדגוגית וחוקרת. מצאנו כי נוכחות מסיבית כזאת מקטינה את אירועי המשמעת.

### לוח 1: תיעוד התרחשויות בשיעור

זמן	ניהול השיעור	הפרעות ותגובות עליהן
5	ל' פותחת ב”בוקר טוב, איך היה לכם בשיעור מוזיקה?” (השיעור הקודם) מודיעה שהמחנכת לא תהיה היום כי בתה חולה. עוברת על מערכת השעות הכתובה על הלוח, מתחילה בשאלה שילדה שאלה לפני החג – למה יש לנו עור על הגוף, ושואלת איך היא יכולה למצוא תשובה. הילדים אומרים: ”אינטרנט”, ”לשאל את המורה למדעים”, ומנסים לענות על השאלה.	ה – ילדה יושבת על השולחן, ל' אומרת את שמה, והיא מתיישבת על הכיסא.
	ת – הדלת נפתחת, מורה מסמנת לילדה לצאת, וזאת יוצאת מהכיתה. ה – ילד מתפרץ, ל' אומרת לו: ”בלי התפרצויות, אתם מפריעים אחד לשני”.	
	ה – ילד מתלונן על הפרעה מתמשכת של ילד אחר. ל': ”תדבר אתו”. הילד אומר: ”אמרת לי למורה, והיא לא העבירה אותי מקום”. ל': ”נדבר על זה בהפסקה”.	
	ת – דלת נפתחת וסטודנטית נוספת נכנסת לכיתה ומתיישבת מאחורי הילדים.	
	ת – סטודנטית נוספת נכנסת לכיתה.	

זמן	ניהול השיעור	הפרעות ותגובות עליהן
10	מראה ספרים שהביאה בנושא העור, מסבירה שהם יושארו בכיתה ומודה לילדה על השאלה ששאלה. מבקשת להוציא קלמרים לקראת שיעור חשבון, כותבת תרגיל חיבור על הלוח: $2+4=6$ ומבקשת לספור סיפורים חשבוניים לתרגיל. פונה לילדה שלא מצביעה ושואלת, אם היא רוצה להשתתף. זאת עונה בשלילה, והיא נותנת את רשות הדיבור לילדים שמצביעים. ילדה מספרת: "היו לי 2 עוגיות, אימא נתנה לי עוד 4 ועכשיו יש לי 6". שואלת: "רוצה לבוא לצייר את זה על הלוח?" הילדה מסרבת, והיא מציינת בעצמה.	ט – הכתיבה עם הטוש על הלוח אינה חזקה מספיק, המדריכה: "תדגיש את ה-+". כותבת "+", ילדים: "זה כפלו!" מוחקת את הקו התחתון ויוצרת סימן חיבור (פלוס) תיקני.
20	נותנת משימה – "כל אחד יצייר סיפור חשבוני של חיבור או חיסור, ואז נעשה עם זה משהו". מסבירה באופן אישי לאחד הילדים מה צריך לעשות. ילד שואל באיזה צבעים לעבוד. י' עונה: "באיזה שאתה רוצה". עוברת בין הילדים העובדים.	ט – מראה את הדף שעליו צריך לעבוד, וקשה לראות מרחוק מה יש בו. ת – המורה המחליפה ניגשת לי' ואומרת שהיא יוצאת ותחזור לארוחת עשר ויוצאת מהכיתה.
25	הילדים עובדים ומתייעצים ביניהם, י' עוברת בין השולחנות ועוזרת. בודקת עם ילדה שאמרה קודם שאין לה רעיון, אם היא התחילה לעבוד, ורואה שכן.	ה – אחד הילדים נשען על השולחן ועובד בעמידה.
30	נותנת הוראה להחליף ציורים, כל אחד עם מי שיושב על ידו, ולכתוב תרגיל שמתאים לציור. עוברת בין הילדים העובדים.	ה – "אני יכול לרוקן את המחודד?" י': "כן". הילד ניגש לפח וחוזר למקומו. ה – ילד מוציא חוברת שלא קשורה ללימודים ומראה לילדי הקבוצה, י' ניגשת אליו ונוגעת בו, הילד מכניס את החוברת לילקוט. ת – הדלת נפתחת, נאמרים לי' כמה משפטים, והיא נסגרת חזרה.
35	מבקשת מהכיתה שקט ושואלת, האם יש מישהו שרוצה להראות לכולם מה הוא עשה. אחת הבנות באה ועומדת על ידה, י' מניחה את ידה על כתפה, והילדה מראה את הציור ומספרת. י': "איך היה לך לעבוד ולעמוד מול הכיתה?" ילדה נוספת מביאה את הציור, אבל מבקשת שי' תסביר. שואלת: "האם היה לכם קשה להתחלף בציורים?"	ט – י' ממשיכה לדבר, ולא שומעים את דברי הילדה שמספרת על הציור. ה – הילד שהוציא קודם את החוברת חובש עכשיו כובע על הפנים. ה – ילד צועק: "לא שומעים!" ה – ילד קם, ניגש לילד מקבוצה אחרת, מדבר איתו ואחר כך חוזר למקומו. ה – שתי בנות מדברות, י' ניגשת אליהן, והן מפסיקות.
40	י' מספרת על פינת משחקים חשבוניים שהיא רוצה לבנות בכיתה. מראה ומחלקת דף תרגילים בתוך צורה, מבקשת לפתור, ואז היא יתיתן מפתח צבעים לכל קבוצה, לצביעה. הילדים עובדים, והיא עוברת ביניהם.	ה – ילדים מדברים אחד עם השני. ה – ילד אומר בקול רם: "אני יודע איזה ציור יצא לנו".
45	י' מחלקת את מפתח הצבעים, אחד לכל שולחן. צלצול י' מבקשת להכניס את הדפים למגירות ומבטיחה להמשיך אחר כך. מבקשת שאת הדפים עם הסיפורים החשבוניים שציירו במשימה הראשונה יתנו לה (לבקשת המדריכה).	ת – המדריכה עוברת בין הילדים העובדים, מפנה את תשומת לבו של י' לציור של אחד הילדים ומתחילה לשוחח עליו. ת – צלצול קוטע את העבודה. ה – הילדים מתחילים לצעוק ולהסתובב בכיתה.

הפרוטוקול מאפשר התודעות למהלך השיעור, לתזמון של התרחשות הפרעות ולתגובות המורה. כמו כן הרישום משקף את פעולתה של הצופה – מתכונת רישום התצפיות, התכנים שרשמה, אופן מיון סוגי הפרעות ומקורן. כדאי לציין שההנחיות לצופות על מהות הפרעות היו רחבות ("כל אירוע שמשבש את תפקודם של יחידים או קבוצות"). ברוב המקרים, האירועים המסווגים כהפרעות עונים על ההגדרות המקובלות (למשל כשילד מתפרץ באמצע השיעור), אבל מקצתם, כגון: כשהמורה מראה ציור, והוא קטן מדי, או כשתלמיד מצייר ופתאום קולט לאן המורה חותרת ואומר זאת בקול רם – משקפים את הנסיבות ואת נקודת המבט הסובייקטיבית של הצופה, שכן אירועים מסוימים עשויים להיראות למשקיף מהצד פעוטים ואפילו כאלה התורמים לשיעור, ולא דווקא מפריעים למהלכו. נציג כמה תובנות על הפרעות:

◀ **השיעור כאירוע מורכב** – השיעור שתיעדנו הוא רצף של התרחשויות רב-ממדיות, אינטנסיביות, בו-זמניות, בלתי צפויות, שמושפעת מגורמים ותהליכים אישיים וחברתיים (Doyle, 1986). התצפית ממחישה עד כמה עבודת המורה מורכבת – עליו לשלב בין הוראה וניהול השיעור, לשקול בכל רגע ורגע את מעשיו, להוציא אותם לפועל, ובו-זמנית לסנכרן ולהתאים את תגובותיו להתרחשויות בכיתה. כאשר המורה בתצפית הנוכחית מבקשת מהתלמידים להמציא סיפורים חשבוניים, התלמידים עושים זאת בשקידה ותוך שיתוף פעולה, אבל כאשר היא מבקשת מהם לצייר את הסיפורים, הפעילות הזו מעוררת הפרעות רבות יותר, והמורה נאלצת להגיב עליהן כדי שהשיעור יתנהל כהלכה. משמעות הדבר היא שבזמן שהמורה מנהל את השיעור, הוא קשוב לעצמו ולתכנית שהכין, אבל הוא קשוב גם לתלמידים ומסיק מהתנהגותם, האם הם אכן לומדים, והאם התנהגות זו מאפשרת לנהל את השיעור כהלכה.

◀ **מאפיינים של ההפרעות** – רוב האירועים שסומנו כהפרעות היו קצרי טווח ונמשכו שניות ספורות. הם היו בלתי צפויים ותלויי הקשר. כך מקרה התלמיד שניגש לשוחח עם תלמיד מקבוצה אחרת, או זה של הילד שאמר בקול רם: "אני יודע איזה ציור יצא לנו". לרוב מדובר באירוע בודד, אבל לעתים הוא מתרחב, והתגובה שהוא מעורר מולידה אירוע נוסף. דוגמה שהתרחשה בשיעור אחר: תלמיד הפריע, והסטודנטית רצתה להוריד לו מדבקה, אבל המורה המאמנת התערבה ואמרה לה להימנע מכך. במקרה נוסף שתועד בשיעור אחר, הילדים בכיתת חינוך מיוחד היו חסרי סבלנות והתקשו לשבת על הכיסאות. לפתע נשמע צלצול ארוך בפעמון הדלת. הסייעת צעקה: "מי זה?" וניגשה לדלת. הילדים נבהלו מהצעקה שלה (הפרעה), ואחד מהם רץ אחריה לראות מי הגיע. הדלת נפתחה, והסייעת אמרה לילד שעמד בפתח: "שלמה, ממי, מה קרה לך?"

◀ **דמות ורקע** – בכל התרחשות ישנו אדם שמעורר את הרעש וישנם אלה הסובבים אותו, שמעצם היותם נוכחים במקום, נחשפים להפרעה ומושפעים ממנה. בשיעור הנוכחי, הקהל מיעט להגיב ומרבית הפרעות נבלעו חיש מהר בשטף ההתנהלות של השיעור. עם זאת, במקרה אחד התרחש אירוע של "הדבקה" (Barsade, 2002),

שבה אירוע יחיד גורר אחריו גל הפרעות. לקראת סוף השיעור, הסטודנטית ביקשה מהתלמידים להכניס את הדפים למגירות ולמסור לה את דפי העבודה, אבל אז נשמע צלצול, וכל התלמידים קמו ממקומם, צעקו זה לזה והתחילו לצאת החוצה. הצלצול, בעצמת קולו המטלטלת, שיבש את פעילותם של התלמידים, שאולי לנוכח סממן בולט פחות, היו ממשיכים במעשיהם עד לסיומם.

◀ **כוונות חיוביות** – מרבית התקלות וההפרעות התרחשו בנסיבות שניתן להגדירן כתוצרים צפויים ותקינים של התנהלות השיעור. דוגמה שכחה היא של תלמיד שמתפרץ כדי להשיב על שאלת המורה. עצם ההשתתפות שלו היא פעולה תקינה ורצויה, אבל הוא עושה זאת בניגוד להנחיה לדבר ברשות. הפרעות מסוג אחר ניתן להגדיר כ"תקלות", למשל כשהמורה מגלה שחסרים מגשים, והיא ניגשת לארון הגדול לקחת אחדים, או כשהמורה מראה לתלמידים את הדף שעליו צריך לעבוד ממרחק רב מדי, והם מתקשים לראות ומעירים בקול. עד כמה שניתן לשפוט מהתיעוד, כוונתם של מרבית הילדים והמבוגרים שמפריעים היא טובה (או לפחות אינה שלילית); למשל כשאחת המורות נכנסת להוציא תלמיד מהשיעור; התנהגותה פונקציונלית למטרות בית הספר, אף שכניסתה גורמת לכך שכל הנוכחים מסבים את מבטם אליה, ובכך היא מפריעה למהלך התקין של השיעור.

◀ **גם המורים מפריעים** – ההתרחשויות בכיתה כוללות "רעשים" רבים, רובם מילוליים ואחרים לא מילוליים. במהלך השיעור תועדו בממוצע שבע הפרעות "חיצוניות" בכל שיעור – לרוב כניסת אנשים לכיתה במהלך השיעור, ועוד שלוש הפרעות של המורה – לרוב טעויות, ששיבשו את מהלך ההוראה ואת הלמידה. מקרים אחרים שתיעדנו: המורה מחפשת באוגדן את הסיפור שבחרה לספר. החיפוש אורך כמה דקות, ובינתיים הילדים אינם רגועים, אבל היא עסוקה בחיפוש; הטלפון הנייד מצלצל בזמן הפעילות, והמורה המאמנת עונה ומשוחחח בקול; המורה פונה בקול לילד (שהצופה התרשמה שהוא יושב בשקט) וטוענת שהוא מפריע; המורה מנסה ליצור קבוצה מבלי להסביר לתלמידים את כוונותיה. משתררת מהומה, והתלמידים מתחילים להתלונן.

◀ **טשטוש בין התנהגות משימתית לבין התנהגות מפריעה** – כשאחד הילדים קם וניגש לילדה מקבוצה אחרת, דיבר אתה ואחר כך חזר למקומו, לא ניכר שהתנהגותו הפריעה לאחרים, זולת אותה ילדה שהופרעה מעיסוקיה. כך גם במקרה של התלמיד ששייתף את חבריו בקולי קולות בהתלהבותו מהציור הנאה שצייר וגרם להם להסב אליו לזמן קצר את מבטם, אך אז הם חזרו למעשיהם. במקרים רבים היה פער בין האופן שבו אנשים שונים תפסו את משמעותו של אותו אירוע; למשל התלמידה שיושבת על השולחן בתחילת השיעור, והמורה מעירה לה – התלמידה יודעת בוודאי מהי ההתנהגות המקובלת בשיעור (לשבת על כיסא). ייתכן שגם לאחר הישמע הצלצול וכניסת המורה לכיתה, היא עדיין לא הפנימה שההפסקה הסתיימה ועדיין חשה שמותר לה להתנהג על פי מוסכמות ההתנהגות של ההפסקה.

## הפרעות ותגובות שרשרת

על פי הגדרותיהם של זוהר ושל יריב, ההפרעה הופכת גלויה אם מישהו מאותת על התרחשותה (יריב, 2010; Zohar, 1999). איתות מצביע על מכשול בתפקוד הרצוי, והתגובה נועדה להסיר את המכשול. בשיעור שנסקר בלוח 1, תיעדה הצופה לא פחות מ-24 הפרעות, אך רק על שש מהן היו איתותים ותגובות מצד הנוכחים. מתוך השש, בשלושה מקרים האיתות ניתן על ידי המורה הסטודנטית, שאמרה לתלמידים מפורשות או סימנה להם ברמזים לא מילוליים, שהם מפריעים. בשני מקרים האיתות ניתן על ידי תלמידים, כמו למשל במקרה שאחד מהם מחה על הרעש שהשתרר וצעק: "לא שומעים!" ובמקרה אחר הייתה זו המדריכה, שאותתה לסטודנטית שהכתיבה שלה אינה חזקה דייה. את התגובות אנו מסיקים מתוך רישום ההתרחשויות בשיעורים, ולתגובה נחשב כל איתות במעשים או במילים של יחיד שהתנהגות של מישהו אחר מפריעה לו. מקצת השיעורים התנהלו על מי מנוחות, ובדיווחים של הצופות צוין שלא התרחשה בהם כל הפרעה, ולעומתם היו שיעורים סוערים, שבהם התלמידים והמורים נלכדו במעגלים של הפרעות ותגובות שכנגד. שכיחות התגובות הייתה 40% בערך מכלל ההפרעות. עם זאת, גם כאן השונות הייתה גדולה מאוד ( $M=8.0$   $SD=7.9$ ), כלומר במקצת השיעורים התלמידים ישבו בשקט, ובשיעורים אחרים הם הרבו להתלונן ולהצביע על קשיים שהם חווים בלימוד החומר או ביחסיהם עם חבריהם. בלטה במיוחד כמות ההפרעות שהתרחשה בשיעור בכיתה חינוך מיוחד. התלמידים המעטים בכיתה התקשו להבין את החומר הנלמד ופנו פעם אחר פעם (בקולניות) אל הסטודנטית-המורה, המורה המאמנת ושתי הסייעות שהיו נוכחות במקום. מקצת הסטודנטים-המורים היו פעילים והגיבו יותר מאשר עמיתיהם, וכך גם המדריכות והמורות המאמנות. למרות השונות הגדולה בין השיעורים, ניכר דפוס ברור, שלפיו ככל שמספר ההפרעות גדל, מספר התגובות גדל בהתאם, והמתאם הסטטיסטי חיובי וגבוה מאוד ( $r=.88$ ). המשמעות היא שכאשר התלמידים (או המורים) מתלוננים על הפרעה, התגובה הזו משתלטת על המרחב הציבורי של הכיתה ומסיטה את תשומת לבם של כל הנוכחים. כלומר מי שמגדיר את ההפרעה, במיוחד אם הוא עושה זאת בבוטות, יוצר הפרעה בעצמו.

## הכרזה על הפרעות

באחדות מהתגובות שתיעדנו הייתה הכרזה מילולית על היווצרות הפרעה; זאת כשהילד צעק בשיעור: "לא שומעים". במקרה זה הוא ביקש להבין מה נאמר ואותת שלא הצליח בכך. ההפרעה, מבחינתו, הייתה בדיבור הלא ברור של המורה. המורה עצמה לא הייתה מודעת כנראה לקושי הזה, והפניה שלו אליה, שיצרה בעצמה הפרעה למהלך השיעור, המחישה לה במה מדובר ומה נדרש ממנה לעשות. הכרזה מתרחשת גם כאשר ילד מתפרץ, והמורה מבקשת ממנו שלא יתפרץ, כי הוא מפריע לחברו לשולחן. כאן המורה מכריזה על מהות ההפרעה (התפרצות) וגם מפרטת את נזקה. ייתכן שהתלמיד שדיבר ללא רשות לא היה מודע (או לא ייחס חשיבות) למידת ההפרעה בהתפרצותו,

אולי משום שהיה נחוש להוכיח את ידיעותיו, ללא קשר לטובתם וכוונותיהם של שאר באי הכיתה. הכרזה אינה חייבת בהכרח לתאר ישירות את הפעילות המפריעה, למשל אם מורה מבקשת מתלמיד לדבר ברשות, אופן הניסוח, במקרה זה כ"בקשה", מספק לתלמיד איתות בהיר דיו על כך שעד אותו רגע הוא דיבר ללא רשות. כדאי לציין שהכרזה חלה גם על דברים חיוביים, למשל אחת המורות אמרה: "תראו איך מורן [שם בדוי] לוקח אחריות ומסדר".

## דיון

הפרעות אינן מנותקות מההקשר המקצועי ומההקשר המעשי שבהם הן מתרחשות: אחיות עובדות עם אנשים חולים ששוכבים במיטה ומבקשים עזרה. קרוביהם באים לבקר פעמיים – שלוש ביום, והם מפריעים לאחיות לבצע פעולות רפואיות שגרתיות. לעתים המבקרים מגיעים בשעות שבהן אין קבלת קהל, והצוות נאלץ לפנותם; מתכנתים עובדים בסביבה ממוחשבת עם אנשים מעטים סביבם. בסביבה השקטה הזו ההפרעות מגיעות ממכשירים אלקטרוניים – טלפונים ותשדורות של מסרים ברשת; סביבת העבודה של המורים היא שיעורים המתקיימים במתכונת קבוצתית, וקבוצה מייצרת רעש גדול לאין שיעור ממפגש של אנשים מעטים. לורטי מציין שמתכונת הפעילות הקבוצתית נתפסת כהתרחשות מובנת מאליה, שאין מתייחסים להשלכותיה (Lortie, 1975). מאמצי המורה לחנך כל תלמיד בנפרד מושפעים מתהליכים קבוצתיים שאת חלקם הוא אינו מכיר ועל רובם אינו שולט. למעשה, המורים אינם מלמדים תלמידים יחידים, אלא מנסחים כמה כללים להתנהגות קבוצתית ומפקחים שהכול ימלאו אותם. בשיעורים שבהם צפינו, הפיקוח נעשה באמצעות פנייה לתלמידים יחידים (או זוגות) שהפרו את ההנחיות, ולא לכלל התלמידים. במצב כזה, אותן תגובות פרטניות שמתבצעות בנוכחות קהל שצופה בהן, הופכות חיש מהר לדוגמה שמאותתת גם לשאר הנוכחים מה נדרש מהם. הדפוס הזה של תגובת המורים כלפי תלמידים יחידים בולט בהשוואה למיעוט ההתייחסות להפרעות של הכיתה כולה וגם לחוסר תגובה כלפי אנשים אחרים שהפריעו (כגון המורה המאמנת שמתקשרת בטלפון, מורה מסייעת שבאה לקחת תלמיד, קבוצת תלמידים שעוברת ליד הכיתה ומעוררת רעש וכיוצא באלה).

## הפרעות כרעש תפקודי

בכיתה, זירה מצומצמת שמרכזת בתוכה עשרות ילדים ומורה, המבצעים משימה משותפת שנעשית באמצעות דיבור, נוצר מדרך הטבע רעש רב למדי. לא קל לסנן בין הקולות ה"תקינים" לבין אלה שמהווים הפרעה, ונקודת המבט של הצופה שונה בוודאי מזו של התלמידים והמורה. במציאות כזו הנתונים הכמותיים אינם מצליחים לחשוף את המציאות החברתית המורכבת.

הממצאים שעולים מהמחקר זורים אור חדש על ההפרעות בשיעורים. ראשית, לרוב אין מדובר ב"בעיות התנהגות" ו"הפרות משמעת" במשמעות הבוטה של התנהגות המכוונת לשבש את עבודת המורה, אלא בהתרחשויות שהן תוצאה טבעית

של התנהלות השיעור. הכיתה היא מקום סואן וצפוף שמתרחשות בו אין-ספור אינטראקציות, והמספרים שציירנו משקפים רק את קצה הקרחון של המבטים, חילופי מלים, ההסתובבות בשיעור, החלימה בהקיץ ופעולות רבות מספור שמורים ותלמידים עורכים מדי יום. זהו החלק הגלוי, הנצפה, של השיעור.

רוב הפרעות שנצפו בשיעורים היו מינוריות באופיין. ממצא זה מאשש מחקרים שנערכו בארצות אחרות. עם זאת, בלטו שונות גבוהות של הפרעות ושל תגובות המורים. מרבית הפרעות היו בלתי צפויות, והתרשמו שגם לא הסתמנה תבנית כלשהי שהייתה יכולה לאפשר למורה להתכונן אליה (כגון הפרעות רבות יותר בתחילת השיעור). המשמעות מנקודת מבטו של המורה היא שבהיכנסו לכיתה, הוא לעולם אינו בטוח מה עומד לקרות; מחד גיסא, הוא עשוי ללמד שיעור שלם ברוגע ובנחת, ומאידך גיסא, הוא עלול להיתקל בסדרה בלתי פוסקת של הפרעות. מורים, וגם חוקרים שבוחנים את ההתרחשויות בכיתה, מחפשים הסברים לעצם ההתרחשות, אבל התצפיות שלנו המחישו שהייתה מידה רבה של אקראיות, וכמעט לא ניתן היה לנבא מי יפריע ומתי.

האם המורים בכיתות הרגילות הגיבו פעמים רבות יותר מהסטודנטים? בהיותם חסרי כלים וניסיון וגם נתפסים כחסרי סמכות בנוכחות המורה המאמנת שהיא "בעלת הבית", הסטודנטים מיעטו להגיב להפרעות. אבל גם אם מצרפים את תגובות המורות המאמנות והמדריכות, ממוצע התגובות שלהן היה נמוך משמעותית מזה של מורים בכיתות רגילות. הסיבה העיקרית לכך היא כנראה מיעוט הפרעות בשיעור ההתנסות. התלמידים וגם שלושת המבוגרים שנוכחים בחדר מתייחסים לשיעור כאל מדד לשמם הטוב. משום כך התלמידים משתפים פעולה, והמורים עושים את המיטב כדי שהשיעור יתנהל כהלכה. לעומת זאת, בהיעדר תנאים מיוחדים יש הפרעות רבות יותר, ולכן גם תגובות המורים רבות יותר.

רוב הפרעות ורוב התגובות התרחשו בהקשר תפקודי, גם כשהן עוררו רעש ושיבוש. נוסף על כך, רוב הפרעות שתיעדנו היו כאמור מינוריות באופיין. ממצאים אלו מאששים מחקרים שנערכו בארצות אחרות (Johnson et al. 1993; Jones, 1987; Psunder, 2005), והם תואמים את מהות הרעש ה"תפקודי" ששורר בכיתה. הם מנוגדים לתדמית שמצטיירת בתקשורת, שלפיה הכיתה היא זירת קרב בין המורים לבין תלמידיהם. כמו כן, אף שאת מרבית הפרעות מחוללים התלמידים, גם למורים ולגורמים נוספים יש בכך חלק, והוא מגיע לעתים לרבע עד שליש מכלל השיבושים הנצפים. במיוחד כדאי לשים לב להתערבויות של המורים שיצרו שיבוש, וכן לכניסתם של אנשים זרים לכיתה במהלך השיעור, לרוב כדי למסור הודעות או כדי להוציא תלמיד לשיעור אחר. נכון שמעשים אלה בוצעו במסגרת תפקידם של אותם מבוגרים, אבל התרומה שלהם לרעש בכיתה אינה ניתנת להכחשה. ממצא הזה סותר את הנחות היסוד של חוקרים ומחנכים שלפיהן המורים מנסים ללמד, ואילו התלמידים מסרבים ללמוד ומשבשים את השיעורים. המשמעות היא שכל דיבור והתנהגות, במיוחד אם הם תופסים מקום מרכזי על הבמה הציבורית, יכולים להיחשב גם כהפרעה. בגלל



מעמדו ותפקידו הדומיננטיים של המורה, לפעולות שהוא עושה יש השפעה בולטת על ההתרחשויות בכיתה, ונוכחנו לדעת כי חלקן מהוות הפרעה.

## הפרעות כביטוי לצרכים

מבין התגובות של הנוכחים להפרעות, אנו מבחינים בדפוס שכיח למדי – **הכרזה**. את מרבית ההכרזות מבצעים המורים, הן בפנייה לתלמיד (או לכיתה כולה), תוך הערה על התנהגות מפריעה שלו, והן במתן הנחיה (כגון "תמשיך לעבוד"), שממנה משתמע מה לא בסדר בהתנהגותו. סוג אחר מתבצע כאשר תלמיד מעיר למורה על כך שהסבריה לא בהירים או שתלמידים אחרים מציקים לו. בספרו "רעש", בורק (2009) מתאר סוגים שונים של רעשים, חלקם "חיצוניים" – למשל שאון התלמידים שעולה מהמסדרון והחצר, ואחרים "פנימיים" – למשל זיכרונות קשים, דאגות, בלבול. כאשר תלמיד חווה "רעש" פנימי (הוא אינו מבין את ההסברים), ההערה שלו מאותתת על קושי שהמורה כלל לא היה מודע לו עד אותו רגע. מנקודת מבטו של המורה, ההערה של התלמיד היא התרחשות לא צפויה (הגם שבהחלט אפשרית), שעליו לפענחה ולהגיב עליה. אם הערת התלמיד קולנית ובוטה, היא ודאי תיחשב כהפרעה, ואולי כחוצפה. אם המורה קלט את המצוקה, הוא עשוי להתגבר על התסכול והכעס שבהפרעה, ולסייע לתלמיד. אם הוא מתייחס רק לסגנון, הוא יגיב בכעס. התגובה הכועסת נועדה לטפל בהפרעה (להשתיק אותה) וגם לאותתת לתלמיד שהפר את כללי הכבוד (deference) המקובלים בבתי ספר. התגובה הכועסת של המורה, במיוחד אם היא נעשית בקולניות ובבוטות, מגבירה את ה"רעש" בכיתה, אינה עונה על מצוקת התלמיד ומשדרת לו מסר של דחייה. מסר כזה מעורר תסכול ועלול להסלים את העימות בין השניים.

ההכרזה, בשונה ממה שמקובל להגדיר, אינה הפרעה במובן המקובל, אלא ביטוי אותנטי ורלוונטי של התלמיד (או של המורה), איתות לכך שהוא מתקשה לתפקד. מדובר בפעולה לגיטימית ואפילו רצויה, שמאפשרת למורה לדעת מי מתלמידיו זקוק לעזרה. המידע הזה מסייע למורה לנהל את השיעור, אבל בו-זמנית הוא גם משבש פעולות אחרות שהוא מבקש לבצע. במקביל, הכרזה של המורה גם היא מאותתת על קשייו וצרכיו; היא מסייעת לתלמידים לדעת מה נדרש מהם ולשתף פעולה.

## הפרעות מנקודות מבט שונות

מתכונת איסוף הנתונים קובעת לא רק את אופיים של הממצאים, אלא משקפת גם את השקפת עולמם של החוקרים על אודות חקירה מדעית ועל התופעה שהם מבקשים לברר (Denzin, 2010). כך הדבר גם עם האופן שבו כל משתתף תופס את האירועים בכיתה ומפרש אותם. ריבוי הפנים לאותם אירועים מחייב להתייחס אליו כאל תופעה מורכבת, רב-ממדית, שכדי להבינה כדאי לבחון אותה הן מנקודת מבט קונסטרוקטיביסטית והן באופן ניטרלי, לא שיפוטי, ובתוך ההקשר שבו היא מתרחשת. הבחירה במילה "הפרעה" במקום "בעיית משמעת" נועדה לצמצם את התיג שכוון באפיון התופעה הזו. ההגדרה גם מבטלת את הטענה שמורים אינם גורמים בעצמם

לשיבושים ואפילו לבעיות משמעת; למשל כשמורים נותנים הוראות לא עקיבות או משחררים את הרסן בכיתה. הבחירה להיעזר בתצפיות נתנה משקל גדול לקולן של הצופות כגורם ניטרלי, לא מעורב ואובייקטיבי, ככל שחוקרים יכולים להיות נטולי פניות, אבל השמיטה את נקודת המבט של המורים והתלמידים באשר לתפיסת ההתרחשויות בכיתה. מחקרים שבחנו את האופן שבו בעלי תפקידים שונים בבית הספר מגדירים הפרעות, מצאו שמורים נוטים להדגיש את חומרתן של הפרעות, בהשוואה לתלמידים, שמקלים בהן ראש (Erdogan et al., 2010; Marias & Meier, 2010; Romi, & Freund, 1999). עוד עולה, שכל צד נוטה להדגיש את החשיבות של גורמים אחרים להיווצרות אותן הפרעות. לרוב נוטה כל צד למזער את תרומתו שלו ולהדגיש את תרומת השותפים האחרים. המורים מייחסים את הפרעות למוטיבציה נמוכה ו"עצלנות" של התלמידים, והתלמידים מייחסים אותן לשעמום ולחוסר העניין בשיעור. יש גם מורים שרואים בהפרעות בדיקת גבולות, אי-מסוגלות של הילדים לשלוט בגופם (חוסר שקט מוטורי), שעמום או תגובה למשימות שהן קשות מדי.

הדיון הנוכחי ממחיש את הקושי ביצירת תיאור שלם והוליסטי של ההתנהגות האנושית, פעוטה ככל שתהיה; הוא גם מציב סימן שאלה בנוגע למידת האובייקטיביות של המחקרים שבחנו את התנהגותם המפריעה של תלמידים בכיתה. זאת ועוד, המורכבות של תיאור וניתוח ההתרחשויות בכיתה, בהימסרם על ידי הנפשות הפועלות או על ידי המתבונן, חושפת את התלות הבלתי נמנעת של הצופה בשיטת הפרשנות המתועדת כמתודולוגיה שמגדירה הבנה חברתית. במסגרת המחקר האתנו-מתודולוגי הזה, בחרנו להתמקד בהתנהגויות פעוטות, תוך ניסיון לבחון את משמעותן ביחסים שבין המורים והתלמידים. ביקשנו לדעת כיצד כל צד מקנה משמעות לעולמם המשותף, כיצד הם מתקשרים ומראים הבנה זו לאחרים, ואיך הם מייצרים הדדית את הסדר החברתי המשותף להם. הממצאים מראים שמדובר באירועים שכל צד תופס באופן שונה. הכרזה של תלמיד או מורה ממחישה שאותו צד חש פגיעה ובחר להכריז עליה, בעוד שהצד שמואשם בהפרעה עשוי לפרש אותה כהיטפלות לא מוצדקת, ואפילו כהתנהגות מפריעה בפני עצמה. היתרון האתנו-מתודולוגי של ייצוג זוויות המבט הרבות נמהל בחיסרון מתודולוגי גדול לא פחות – פגיעה במהימנות הממצאים ובתוקף שלהם.

## היבטים תאורטיים ומעשיים

הפרעה היא תופעה אוניברסלית, לא רצויה ולעתים קרובות בלתי צפויה. היא מתרחשת בכל מקום שבו נמצאים אנשים: בבית הספר, במשרד, בבית, ברחוב. ההפרעה אינה מוגבלת למצבים שבהם מתקיימת נוכחות פיזית של אחרים, וגם מסרון מאדם אחר או אזעקת רכב באמצע הלילה מחוללים אותה (Zohar, 1999). בגלל היותה אוניברסלית ובשל השפעתה הממשית על ההתנהלות היום יומית (למשל הנהג שנדחף לפנינו בכביש), היא ראויה למחקר, ובעיקר להמשגה תאורטית. כמו כן ראוי להתייחס גם לצדדים המעשיים של הפרעה, אלה שנחשפו במחקר זה.

רוב ההפרעות שתיעדנו הן פשוטות ושגרתיות, קצרות טווח, בלתי צפויות ותלויות בהקשר. רובן נפתרות בקלות ובזמן קצר. רק בעיות מעטות היו מורכבות ובלתי צפויות, והתאפיינו ברמה גבוהה של אי-ודאות, בחוסר יציבות ובמידע שממשיך לזרום ומשנה את אופן הבנת הדברים (סרג'ובאני, 2002; Wiig, 2003). היכולת לטפל בבעיות (situation-handling) היא מרכיב חיוני בתפקוד התקין של כל בעל מקצוע. לעתים קרובות הטיפול בבעיות מורכבות, במיוחד בנוכחות קהל של עשרות תלמידים, כרוך בתחושות דחיפות ולחץ, הנובעות משיבוש תהליכים ומהאיום על תפקוד המורה. מטיבם, מצבים של לחץ מצמצמים את טווח הקשב ומגבירים את הנטייה לפתור דברים במהירות, בתקיפות. במקום לאסוף מידע ולשקול באופן יסודי, שיטתי (ואפילו יצירתי), המורה עלול לנסות "לקצר תהליכים" ולפעול בתוקפנות וחוסר סבלנות. ייתכן שבמצבים כאלה, פתרונות פשוטים וגישה טכנית רציונלית לא יספיקו (Leithwood, Steinbach & Raun, 1993). ייתכן שתידרש התערבות ממושכת ומורכבת יותר, שמעורבים בה אנשים רבים ואשר גוזלת זמן ואנרגיה. את כל המיומנויות האלה של ניהול שיעור וטיפול בהפרעות נחוץ להקנות למורים בהכשרה האקדמית ובמהלך עבודתם בבתי הספר.

בהיכנס המורה לשיעור, הוא כאמור אינו בטוח מה עומד להתרחש. ההפרעות הן חלק מובנה ממהלך השיעור, אבל בהיותן כה בלתי צפויות, הן מחייבות אותו להתארגן במהירות ולפעול בדרך שונה. לעתים ההפרעות אינן מאפשרות לו לממש את תכניתו המקורית. כאשר הוא מכריז שנוצרה הפרעה, הוא יוצר הפרעה חדשה במו פיו. הכרזה כזו מכוונת את תשומת לב הנוכחים להפרעה הקודמת (שאוּלי חלקם לא שמו לב אליה) ומגבירה את ה"רעש" בכיתה. אם ההערה נאמרת בחריפות ובקול רם, היא מגבירה את תחושת הלחץ של כלל התלמידים. משום כך, תצפית והתבוננות בהפרעות ובתגובות עליהן, כפי שערכנו במחקר זה, עשויות להקנות תובנות על אודות הבנתם ושיקוליהם של המורים בהתמודדות עם הקשיים. ג'קסון טוענת שמורים שואפים שההוראה תהיה מתוכננת לעילא, שהם ישלטו במתרחש בכל רגע ורגע, שהשיעור יהיה "נקי" מכל שיבוש והפרעה. לדעתה (שנתמכת גם בממצאים הנוכחיים), זוהי שאיפה לא מציאותית, ועל המורים להכיר בכך ששליטתם אינה מוחלטת. במקום לתכנן שיעור בן 45 דקות כך שתידחס לתוכו פעילות של 50 דקות, מוטב להניח שרק 30 דקות ינוצלו על פי מטרותיו של המורה. ג'קסון סבורה שבשאר הזמן, על המורים לפנות מרחב לתלמידים לכוון את השיעור ולהיות מעורבים בהתנהלותו. במקום להתייחס להפרעות שלהם כסממן של עצלות והתנגדות, מוטב לראות בהן משאלה של התלמידים ללמוד בדרך שלהם, לאו דווקא על פי תכתיבי המורה (Jackson, 2010).

הגדרת הפרעות כהתנהגות "בעייתית" עלולה, על פי תאוריית האינטראקציה הסימבולית, להפוך אותן בעיני התלמיד והמורה ל"סטייה ראשונית", חריגה מהנורמות המקובלות, שלרוב תגובת הסביבה עליה קלת ערך. למרט ווינטר ציינו שהסכנה בתיוג חוזר ומתמשך היא בכך שהתלמיד ישתכנע שהתנהגותו היא בעצם קו אופי, וכך ימשיך למעוד ("סטייה משנית") (Lemert & Winter, 2000). הדרך להימנע מתיוג

מחייבת הגדרה מחדש של ההפרעות. במקום להתייחס אליהן בהקשר של תפקידו המחברת של בית הספר, שמנסח מערכת חוקים ותקנות שהתלמידים נדרשים לציית להם (Koutselini, 2005), או כמערכת בירוקרטית כוחנית שנועדה להנציח את הסדר החברתי הקיים (Millei, Griffiths & Parkes, 2010), ניתן לבחון את הרעשים בכיתה ובבית הספר בהקשרים ניטרליים יותר. גוד וברופי טוענים שהתנהגות בעייתית מוחצנת "היא רק סימפטום של בעיה רצינית יותר שמסתתרת מתחת לפני השטח, וההתנהגות המפריעה עצמה אינה כה חשובה כמו הגורמים שהולידו אותה" (Good & Brophy, 2000, p. 197). יתכן שהקשיים וההפרעות אינם נעלמים, משום שאיננו שואלים את השאלה הנכונה – במקום לברר מה גרוע באישיותו של הילד ובהתנהגותו, עלינו לברר מה השתבש בסביבה הלימודית, כדברי סלגרן: "כל מי שמנהל עסק יודע שאם יאשים את הלקוחות, במקום לשפר את איכות השירות, יאלץ חיש מהר לסגור את החנות" (Sellgren, 2010). לפיכך, במקום להתייחס להפרעות כאל פעולות תוקפניות שמכוונות נגד המורה ומשבשות את מאמציו, ניתן לראות בהן, למשל, ביטוי לצרכים האישיים של התלמידים. ייתכן שמקצת הצרכים קשורים ישירות לאיכות ההוראה ולהתנהלות של המורה בכיתה, ואילו אחרים קשורים לסקרנות, כוח ותחרות ותחושת השתייכות (Marais & Meier, 2010). גישה עניינית ובלתי מאשימה מסירה מההפרעה את התווית השלילית ועשויה להפוך את ניהול השיעור למלאכה מקצוענית, חפה מההתייחסות תוקפנית וממורמרת של המורה. זהו כמובן אתגר לא פשוט בתוך סיר הלחץ הכיתתי, אבל גישה כזו, שמדגישה את יחסי הגומלין וההשפעות ההדדיות של התלמידים והמורה, עשויה לרכז מתחים רבים שנוצרים בשיעור. גישה כזו תדגיש את תהליך קבלת החלטות של המורה ותשנה את ציפיותיו. עליו להכיר בכך שחלק משמעותי מעבודתו כרוך בהיענות להפרעות התכופות, ולהיות מתורגל ודרוך להופעת אירוע שישבש את מהלך השיעור. כאשר מופיע אירוע כזה, עליו להתבונן להרף עין, לשקול האם מדובר בהפרעה חמורה דייה שמחייבת תגובה, ואז לממש את ההבנה שאליה הגיע. כדי לשכלל את כושרם של המורים להבין את ההפרעות בהקשר הכיתתי, נחוץ להקנות להם כלים לאיסוף מידע ולקבלת החלטות מושכלות יותר, שיסייעו להם לנווט את השיעור. במיוחד חיוני שהנושאים האלה יילמדו ויתורגלו במכללות להוראה.

מסר חשוב נוסף שעולה מהמחקר הוא הצורך לשנות את יחסם של כל מורה ומנהל בית ספר למדיניות המשמעת, בעיקר במקומות שבהם רווחת גישת "אפס סובלנות", המטילה את מלוא האחריות לאקלים הכיתה על התלמיד. אם צוות המורים יהיו מודע לתרומתו לרעשים בבית הספר (כגון הודעות בכריזה או כניסה ויציאה של מבוגרים לכיתות באמצע שיעורים), אם ההכרזות של המורים במהלך השיעור תהיינה מדודות ושקטות יותר (כגון באמצעות תקשורת לא מילולית), אם המורים יתייחסו להפרעות תלמידים כאיתות שנחוץ לפענח ולהגיב עליו באופן הולם, כי אז כל אנשי הסגל יתרמו לצמצום הרעשים וההפרעות.

המחקר לא היה נקי ממגבלות: השימוש שערכנו בתצפיות כרוך במגבלות ניכרות של תוקף ומהימנות (Cohen, Manion & Morisson, 2011, pp. 209–210) – בתצפית לא משתתפת הצופות לא היו מודעות לנקודת המבט של האנשים הנצפים; הן לא היו מודעות לאירועים שקדמו לתצפית והשפיעו עליה; ייתכן שהקידוד של אירוע כלשהו כ"הפרעה" לא נתפס ככזה על ידי חלק מהמשתתפים או על ידי כולם, ותיתכן כמובן הטיה בתיאורים ובפרשנות. ההחלטה לנקוט גישה כמותית מבלי שנערכה בדיקה סטטיסטית של מהימנות בין שופטים, וגם ההחלטה להשתמש בשני מדגמים כה שונים, שאחד מהם – השיעורים שהסטודנטים לימדו – שונה באופן מובהק מהשיעורים הרגילים במערכת החינוך, מחייבות התייחסות זהירה למידת הייצוגיות של הממצאים.

לסיכום, המחקר הנוכחי מאיר תופעה שכיחה – הפרעות בכיתה – באור חדש. הממצאים מראים שמדובר בהתנהגות מורכבת בין התלמידים למורה. לכל תלמיד ותלמיד בכיתה צרכים ואינטרסים, שלעיתים אינם עולים בקנה אחד עם אלה של המורה ושל בית הספר. הפרעות מתרחשות כתוצאה מהפעילות בכיתה ומחוסר ההתאמה בינה לבין צרכים של יחידים וקבוצות. המחקר מתעד את מהות הפרעות ואת התגובות עליהן ומדגיש במיוחד את תופעת ההכרזה. זוהי נקודת מפנה באיתות על בעיות שכבר נוצרו ובאפשרות להיווצרות של בעיות חדשות. ממצאים אלו קוראים לעיון מחודש בדרך שבה מורים מפענחים הפרעות ובאופן שבו מכשירים מורים חדשים לטפל בהן. החזון שמחקר זה מכון אליו הוא צמצום התייחסות מתייגת מצד מורים וחוקרים, תוך חיפוש כלים להתייחסות עניינית המתמקדת בפתרון בעיות. לחיפוש אחר מענה שינמיך את כמות הפרעות ישנה חשיבות רבה, הן בשיפור איכות חייו המקצועיים של המורה וצמצום השחיקה שלו והן ביצירת אקלים המעודד למידה.

## מקורות

- אבן-שושן, א' (1977). **המילון העברי המרוכז**, עמ' 162.
- ארהרד, ר וברוש, ז' (2008). מ"אין בעיה" ל"חליפה מיוחדת": התמודדות מערכת החינוך עם אלימות תלמידים. **דפים**, 46, 62–92.
- בורק, י' (2009). **רעש**. תל אביב: כנרת זמורה ביתן.
- בלר, מ' (2009). **מיצ"ב תשס"ט: נתונים אקלים וסביבה פדגוגית**. ירושלים: ראמ"ה.
- בנבנישתי, ר', חורי כסאברי, מ' ואסטור, ר"א (2006). ממצאים מסקר אלימות ארצי – תשס"ה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 23, 13–40.
- גל, נ' (2004). התייחסות להתנהגות תלמידים בשיעורים של פרחי הוראה. **דפים**, 38, 166–192.
- דיין, א' (2004). חשופים בכיתה, **הד החינוך**, עח, 20–25.
- הראל, י', קני, ד' ורבה, ג' (1997). **נוער בישראל. רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. רמת גן: ג'וינט – מכון ברוקדייל ואוניברסיטת בר-אילן.
- זילברשטיין, מ', בן פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (2006). **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות**. תל אביב: מכון מופת.
- חורי-כסאברי, מ' (2006). אלימות צוות כלפי תלמידים בבתי ספר בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 23, 132–145.
- יריב, א' (2010). **יש לי עיניים בגב: טיפול בבעיות התנהגות בבית-הספר**. אבן יהודה: רכס.

- מייזלס, ע' (15.2.2009). "הערכים הסמויים" של תרבות שיעורי הבית. יום עיון בנושא "מה לשיעורים ולבית? בדק בית לשיעורי בית", מכון מופ"ת, תל אביב.
- מילון ההווה: **מילון שימושי לעברית תקנית** (1995). עמ' 128.
- משרד החינוך (כ"ג בניסן תש"ע), **חוזר מנכ"ל תשע/8(א)**.
- סמילנסקי, י' (1987). שיקול דעת פסיכולוגי בטיפול בבעיות משמעת בכיתה, בתוך א' לסט (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית-הספר** (עמ' 223–242). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- סרג'ובאני, ת' (2002). **ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שקדי, א' (2003). **מלים שמנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- Barsade, S. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47, 644–675.
- Biron, A. D., Lavoie-Tremblay, M., & Loiselle, C. G. (2009). Work interruptions and their contribution to medication administration errors: An evidence review. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 6, 70–86.
- Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12, 461–479.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195–209.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline* (5<sup>th</sup> ed.). White Plains, NY: Longman.
- Cochran-Smith, C. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers: Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387–392.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2011). *Research methods in education* (7<sup>th</sup> ed.). London: Routledge.
- Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16, 419–427.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management, In M. Wittrock (Ed.), *Handbook research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 392–431). New York: Macmillan.
- Erdogan, M., Kursun, E., Sisman, G. T., Saltan, F., Gok, A., & Yildiz, I. (2010). A qualitative study on classroom management and classroom discipline problems, reasons, and solutions: A case of information technologies class. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10, 881–891.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8<sup>th</sup> ed.). New York: Longman.
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behavior problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491–508.
- Jackson, R. (2010). *Never work harder than your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Johnson, B., Oswald, M. & Adey, K. (1993). Discipline in South Australian primary schools. *Educational Studies*, 19(3), 289–305.

- Jones, F., (1987). *Positive classroom instruction*. New York: McGraw-Hill.
- Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 342–367). New York: Macmillan.
- Khoury-Kssabri, M., Astor, R., & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence, 24*(1), 159–182.
- Koutselini, M. (2005). The “problem” of discipline in the light of modern-postmodern discourse. *Education and Society, 23*(1), 25–41.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Raun, T. (1993). Superintendents' group problem-solving processes. *Educational Administration Quarterly, 29*(3), 364–391.
- Lemert, C. C., & Winter, M. F. (2000). *Crime and deviance: Essays and innovations of Edwin Lemert*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marias, P., & Meier, C. (2010). Disruptive behavior in the foundation phase of schooling. *South Africa Journal of Education, 30*, 41–57.
- Millei, Z., Griffiths, T., & Parkes, R. (Eds.) (2010). *Re-theorizing discipline in education: Problems, politics, and possibilities*. New York: Peter Lang.
- Neiman, S., DeVoe, J. F., & Chandler, K. (2010). *Crime, violence, discipline, and safety in U.S. public schools*. Washington, DC: US Education Department.
- Psunder, M. (2005). Identification of discipline violations and its role in planning corrective and preventive discipline in school. *Educational Studies, 31*, 335–343.
- Robinson, S. L., & Ricord-Greisemer, S. M. (2006). Helping individual students with problem behavior. In C. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 787–802). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Romi, S., & Freund, M. (1999). Teachers', students' and parents' attitudes toward disruptive behavior problems in high school: A case study. *Educational Psychology, 19*(1), 53–71.
- Sellgren, K. (13.10.2010). Teachers “need more training” on classroom management. Available at [bbc.co.uk/news/education-11531261](http://bbc.co.uk/news/education-11531261)
- Smith-Khuri, E., Lachan, R., Scheidt, P., Overpack, M., Gabhainn, S. N., Pickett, W., et al. (2004). A cross-national study of violence-related behaviors in adolescents. *Archive of Pediatric Adolescence Medicine, 158*, 539–544.
- Wiig, K. M. (2003). A knowledge model for situation-handling. *Journal of Knowledge Management, 7*(5), 6–25.
- Zohar, D. (1999). When things go wrong: The effect of daily work hassles on effort exertion and negative mood. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*, 265–283.