

שער רביעי | **ללמוד כיצד לנהל כיתה (הדגמת מפגשים)**

עורכות: **דבורה גורב ותמי ויסמן**



מכון מופ"ת

תמה תאוריה ומעשה בהכשרת מורים

שיטות ותאוריות בניהול כיתה - מאגר תקצירים

אליעזר יריב

הספר **ניהול כיתה** והמוסף האינטרנטי מציגים רק חלק מהמגוון הרחב של מודלים תאורטיים ושל שיטות מעשיות רבות שפותחו בשנים האחרונות לניהול כיתה ולטיפול בהפרעות. למען מרצים המבקשים להעשיר את ידיעותיהם ואת דרך הוראתם הבאנו להלן שתי רשימות מוערות: הראשונה - של מיומנויות ושל שיטות ספציפיות לניהול כיתה, והשנייה - של תאוריות וגישות בניהול כיתה ומשמעת.

הרשימה הראשונה מבוססת על המיון שערכו אוניל וסטפנסון (O'Neill & Stephenson, 2012) לתכנים הרבים הנלמדים במוסדות להכשרת מורים באוסטרליה ובארצות אחרות. השיטות יוקנו באמצעות סימולציות ומשחקי תפקידים המצולמים במעגל סגור, אשר יאפשרו למשתתפים לנתח את התנסותם ולהפיק תובנות.

מיומנויות ושיטות בניהול כיתה

שיטות לעידוד מוטיבציה	
שבח, עידוד, פרסים	מתן חיזוקים מילוליים או חומריים לתלמיד עבור התנהגות מתאימה.
כלכלת אסימונים	מתן פרסים חומריים עבור צבירת "אסימונים" על התנהגות טובה.
מערכת דירוג	דירוג של התנהגויות רצויות ושל התנהגויות בלתי רצויות.
חיזוקים לפעילות כיתתית	מתן שבח או תגמולים עבור התנהגות כיתתית רצויה.
מעקב והערכה עצמית	מתן אפשרות לתלמידים להסתייע בכלים להערכה עצמית לשם הערכת תפקודם.
שימור פעימה קצבית של פעילות	שמירה על קצב גבוה של פעילות בשיעור וצמצום זמני ביניים והפסקות בלתי מתוכננות.

שיטות לעידוד מוטיבציה	
הסכמה חלקית	היענות חלקית לדרישות התלמידים וויתור על מקצת הדרישות בתמורה להתחייבות התלמידים לבצע פעולות כיתתיות אחרות.
עקרון פרימק	הבטחה לתלמידים שאם הם ימלאו מטלה לא אהובה, הם יזכו לאחר מכן למטלה מועדפת.
חוזי התנהגות	המורה והתלמיד מנסחים יחדיו מסמך המגדיר את ההתנהגות הרצויה בעתיד, וגם חותמים עליו.

שיטות למניעת הפרעות לניהול כיתה תקין	
הקניית הכללים בכיתה	הגדרת הכללים והמחשתם בשבועות הראשונים של שנת הלימודים. כללים בהירים מסייעים לארגן את התנהגות התלמידים ולהמחיש מתי וכיצד מתרחשת הפרתם.
הגדרה ושימור של כללים	עיצוב הכללים בכיתה ועריכת פעולות לשימורם (כגון תקנון כיתתי).
סידור כיתה וסידור ישיבה	סידור הכיתה וסידור הישיבה מאפשרים פעילות ותנועה זורמת בשיעור ומסייעים לפתור בעיות אישיות נקודתיות ולצמצם מתחים חברתיים.
הסרה וצמצום של גורמים מסיחים	מעקב אחר גורמים מסיחים (כגון רעש או צפיפות) ומאמץ להסירם או לצמצם את השפעתם.
תכנון ומימוש של התערבויות התנהגותיות	בניית תכנית חיזוקים שיטתית המאפשרת לצמצם התנהגות מפריעה.
אבחון מתי "לא רוצה" נובע מ"לא יכול"	נקיטת צעדים לבדיקה אם מאחורי התנהגויות מתנגדות קיימים לקות או קושי בלתי נשלט.
הקניית מיומנויות חברתיות	חינוך חברתי רגשי להגברת המודעות הרגשית ולהקניית מיומנויות התנהגות פרו־חברתיות.
הקניית מיומנות של פתרון בעיות	קיום שיחה לשם הפקת לקחים והקניית שיטות לפתרון בעיות חברתיות.
ביבליותרפיה	שימוש הוראתי בתכנים ספרותיים ואמנותיים כדי להציף ולעבד תכנים אישיים רגשיים של תלמידים.

שיטות למניעת הפרעות לניהול כיתה תקין	
הגדרת כללי התראה לפני שהמורה מגיב	איתות לתלמיד שנועד להמחיש שהתנהגותו עומדת לעבור את הגבול.
מתן רמזים מילוליים על התנהגות תקינה	איתות לתלמיד שהתנהגותו תקינה. נועד למקרים שבהם נחוץ לתמוך בתלמידים עם נסיגה בתפקודם.
מעקב אחר התנהגות התלמיד בכל עת ("עיניים בגב")	מעקב מתמיד וערני אחר ההתנהלות בכיתה - אישית וקבוצתית - תוך כדי התייחסות מידית להפרעות של יחידים.
ניהול כיתה באמצעות ריבוי משימות	המורה מנחה את התלמידים שסיימו, לעבור למטלה הבאה, בעוד חבריהם משלימים עדיין את המטלה הקודמת.
מעברים מתוכננים היוצרים שטף בהוראה	הכרזה על סיום פעילות ועל מעבר לפעילות הבאה. ההודעה המוקדמת מכינה את התלמידים. המורה מפקח על ביצוע המעבר.
מחוות ואיתותים לא מילוליים	ויסות התנהגות התלמידים באופן לא מילולי וטיפול בהפרעות בעזרת תנועה בכיתה, מבטי עיניים, מחוות והבעות פנים.
שינוי במתווה השיעור במצבי הסחות ועייפות	שינוי תכנית ההוראה והתאמת שיטות ההוראה והתכנים כשהעומס המנטלי גבוה מדי והתלמידים מתעייפים.

שיטות תקשורת	
התאמת אינטונציה קולית	שימוש תיאטרלי בקול והתאמתו לתוכן הנלמד ולשיטות ההוראה (כגון שאילת שאלה) לשם גיוון ההוראה והגברת העניין בה.
משא ומתן	קיום דו־שיח ודיון על דרישות כדי לסייע בפתרון מחלוקות ולהשיג הסכמות המונעות שימוש באמצעים כוחניים.
שיחת כיתה / שעת מחנך	קיום שיחות כיתה ושעת מחנך לשם דיון כיתתי על עניינים חברתיים ואישיים.
שיחה אישית עם תלמיד(ים)	קיום שיחה אישית שנועדה להיכרות, לגיבוש קשר ולמציאת פתרון לקשיים של תלמיד יחיד או של כמה תלמידים.

שיטות תקשורת	
שיחת משמעת	קיום שיחה עם תלמיד לאחר הפרעה. המורה מאפשר לתלמיד להסביר את התנהגותו ואת מניעיו, מברר עמו את ההתרחשויות, ויחד הם פותרים את הבעיה כדי למנוע את הישנותה.
שימוש בהומור להפגת מתח	השמעת בדיחות וסיפורים מצחיקים שנועדו להרגיע ולשפר את האווירה בכיתה.
שיתוף פעולה עם יועצת בית הספר	התייעצויות והתערבויות עם היועצת או עם פסיכולוג בית הספר במקרים מורכבים.
הקשבה רפקלטיבית, מתן תשובות תומכות	הקשבה פעילה ואמפתית לדברי התלמיד והתייחסות אוהדת ותומכת.
שמירת קצב ההוראה	התאמת קצב התקדמות הלימוד לקצב הקליטה ולתפקוד של התלמידים תוך כדי התחשבות בעומס הלימודים וברמת החומר.
איתור המטרות המוטעות	זיהוי רגשות, כמו כעס, נקמה או ייאוש, והתייחסות אליהם כמקור להתנהגות מפריעה.
שימוש במסרי 'אני' במקום במסרי 'אתה'	תיאור השפעת ההפרעה על התלמיד ועל הכיתה במקום להעיר ישירות לתלמיד. המסר העקיף מדרבן את התלמיד לשתף פעולה.
שיטות לשמירת הקשב של כלל הכיתה	שימוש באמצעים חזותיים, הערות מפתיעות, שינוי באינטונציה ועריכת הפסקות קצרות (פאוזות), השומרות על קצב ועל קשב.
הצגת ציפיות והבהרתן	קיום מתכונת שיחה בתחילת שנת הלימודים ובתחילת השיעור, שבה המורה מגדיר את ההתנהלות המצופה מהתלמידים.
הדגמת התנהגות רצויה	המורה מודע להשפעתו, והוא מתנהג באופן הממחיש את הערכים ואת ההתנהגויות שהוא דורש מתלמידיו.
מחוות ואיתותים לא מילוליים	ויסות התנהגות התלמידים באופן לא מילולי וטיפול בהפרעות בעזרת תנועה בכיתה, מבטי עיניים, מחוות והבעות פנים.

שיטות לצמצום הפרעות	
איום בצמצום זכויות ותגמולים	הגדרת טובות הנאה שיישללו מהתלמיד אם ימשיך בהתנהגותו המפריעה.
פסק זמן להרהר בהתנהגות	הגדרת פסק זמן בתוך הכיתה או במקום אחר בבית הספר כדי לתת לתלמיד שהות להירגע ולשקול מחדש את התנהגותו. מיועד למצבים של סערה פנימית או של קונפליקט חברתי שנחוץ להרגיע.
פסק זמן במתן חיזוקים חיוביים	הפסקה במתן עידוד ובמתן תגמולים ממחישה לתלמיד שחלה החמרה בהתנהגותו ושהוא נדרש לשנותה כדי לזכות שוב בחיזוקים חיוביים.
קביעת 'מחיר' להתנהגות	הגדרת 'תעריף' שלילי להתנהגויות לא מתאימות. איום שנועד להמחיש לתלמידים את חשיבות העמידה בכללים.
התעלמות 'טקטית'	'כתף קרה'. המורה מתעלם זמנית ואינו משתף את התלמיד. איתות לתלמיד שהתנהגותו נעשתה בעייתית. חיוני שהתעלמות זו תהיה מידתית וקצרה.
גינוי	גינוי ונזיפה על התנהגות פוגעת ולא מוסרית.
'תוצאות טבעיות'	דרישה לשאת בתוצאות המעשים ולתקנם. למשל, להישאר שעה נוספת לאחר איחור בבוקר או לשלם בעבור תיקון חלון שהתלמיד שבר.
רכישת זכויות על התנהגות טובה	מתן אפשרות לתלמיד לשקם את תפקודו ואת היחס אליו באמצעות צבירת התנהגויות טובות.
דירוג ההפרעות מהקלה לחמורה	דירוג חומרת המעשים והמחשת משמעותם המוסרית. מגביר מודעות, אחריות אישית ושליטה עצמית.
בחירת חלופות ומעקב אחר מימושן	הסכמה עם התלמיד על החלופות העומדות לרשותו. המורה מאפשר לתלמיד בחירה לשם הגברת תחושת האחריות והשליטה העצמית.
שיחה מאבחנת לאיתור הגורמים לקשיים	מעקב שיטתי אחר התנהגות מפריעה תוך כדי ניסיון להעריך את הגורמים לה.

שיטות לצמצום הפרעות	
בירור מי תורם לבעיות - המורה או התלמיד	העלאת השערות לגבי גורמים אפשריים לקשיים מתמשכים ובדיקתם באמצעות תצפיות על מצבים ספציפיים.
שיחת מעקב בתום יום הלימודים	השארת התלמיד בתום יום הלימודים כדי לשוחח אתו על קשייו. העיכוב אינו נעים לתלמיד, והוא מאותת על נסיגה בתפקודו ועל הצורך להשתפר.
הסטת הפרעת התלמיד באמצעות שאלה או הזמנה	הסחת דעת התלמיד והפניית תשומת לבו והתנהגותו לכיוון החיובי. דרך מועילה לטפל בהפרעה בלי נזיפה ובלי הענשה.
קרבה פיזית לתלמיד	קרבת המורה מגבירה קשר וגם פיקוח ושליטה על התנהגות התלמיד. אמצעי לא מילולי לטיפול בהפרעות.
ניהול עמידה בתור	מתן הסבר ופיקוח קפדני על עמידת תלמידים בתור. נועד להקנות הרגלים וסדר בפעילות הכיתה.

תאוריות וגישות בניהול כיתה ומשמעת

הרשימה המוערת השנייה מציגה עשרים גישות תאורטיות בניהול כיתה. רוב הגישות משקפות את האידאולוגיה של מחבריהן, ורק מיעוטן מבוססות על מחקר שיטתי שבחן את יעילותן. אחדות מדגישות פיקוח התנהגותי, ואחרות נובעות מגישה הומניסטית המדגישה ערכים של שוויון ושל כבוד. אחדות עוסקות ביחסי מורה־תלמיד, וחלקן משקיפות על ההתרחשויות בכיתה במבט מערכתי. רק מקצת הגישות מקיפות תאוריה ופרקטיקה, ואילו השאר הן חלקיות באופיין. בחרנו לקבץ אותן לשש קטגוריות כלליות, על פי המיון שעורך תיאו וובלס (Wubbles, 2011), מיון שהצגנו בפרק המבוא של הספר. מובן שהחלוקה הזאת וגם התיאורים הקצרים שצירפנו נועדו להיכרות ראשונית בלבד. מרצים המבקשים להרחיב את ידיעותיהם מוזמנים לעיין בספריהם של צ'רלס וטאובר (Charles, 2010; Tauber, 2007), אשר מפרטים את מהות הגישות ודנים בתרומתן ובשימוש האפשרי בהן בכיתה.

שליטה ופיקוח על התנהגות	
ניתוח התנהגות יישומי applied behavior analysis)	הגישה ההתנהגותית (ביהביוריסטית) והמחקר על התניה אופרנטית בוחן עקרונות למידה של בעלי חיים ובני אדם. ניתוח התנהגות יישומי נערך בדרך של מדידות חוזרות ונשנות של התנהגות נצפית, מתוך מטרה לשנות התנהגויות משמעותיות באמצעות שימוש בתכנית חיזוקים שיטתית. אם התכנית אכן חוללה את השינוי המצופה (הפחתה או אף הכחדה של התנהגות מפריעה או הקניית התנהגות רצויה) - המורה מפסיק בהדרגה את מתן החיזוקים. אם התלמיד שב להתנהגות הבלתי רצויה - עורכים מדידה חוזרת ומשיבים את התכנית למתכונתה הקודמת. את המתכונת של ניתוח התנהגות יישומי ניתן לממש במגוון רחב של פעולות חינוכיות עם יחידים וקבוצות בתוך הכיתה ובבית הספר. מתכונת זו מאפשרת לאתר מוקדם בעיות התנהגות העלולות להחמיר וכן לערוך תכניות התערבות יעילות המסייעות לצמצם את שכיחותן של התנהגויות לא רצויות ברמת הפרט, הקבוצה ובית הספר כולו. השיפור באקלים מצמצם התנהגות בעייתית של יחידים.
הערכת התנהגות תפקודית functional) behavior (analysis	השימוש בהערכת התנהגות תפקודית נועד לחקור את התהליכים בכיתה במתכונת של "מערך של נבדק אחד בניסוי אחד". לשם כך החוקרים או המורים עוקבים אחר משתנה תלוי יחיד (כגון מספר הפעמים שהתלמיד קם מהכיסא), מודדים אותו ומאתרים את "קו הבסיס" של שכיחות ההתנהגות המדוברת. מדידת "קו הבסיס" נעשית לרוב באמצעות תצפית הנערכת מדי יום ביומו ומאפשרת לבודד את המשתנה הגורם להפרעות (כגון הצקה של תלמיד שכן). לאחר זיהוי המוקדים להתנהגות הבעייתית ניתן לנסות לשנות את אותם מוקדים, לחזק התנהגות נאותה אחרת או להציע התנהגות חלופית שתמנע את ההפרעה. לדוגמה, עדיף שילד יגיד "אני לא רוצה לכתוב" ושלא יכתוב, מאשר שיזרוק שולחן וממילא לא יכתוב.

שליטה ופיקוח על התנהגות	
'משחק ההתנהגות הטובה' (good behavior game)	'משחק ההתנהגות הטובה' הוא אסטרטגיית ניהול התנהגות קבוצתית המבוססת על משחקים ונועדה לסייע לתלמידים - החל בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי - להתנהג כהלכה. גישה מבוססת מחקר זו נשענת על יסודות של כללים כיתתיים, של חברות בקבוצה, של מעקב אישי וקבוצתי אחר ההתנהגות ושל מתן חיזוקים לעבודתם של יחידים ושל קבוצות. התכנית מסתייעת בפעילות הקבוצה ובהשפעתה כדי להקנות לילדים שיטות כיצד לשתף פעולה, כיצד לציית להוראות הקבוצה (כגון עבודה שקטה ומסודרת, התייחסות מנומסת לחברים) תוך כדי יצירת אקלים לימודי מיטבי והקניה יעילה של מיומנויות למידה. נמצא שהתכנית מפחיתה התנהגות תוקפנית ומפריעה, מגבירה את זמן העבודה בכיתה ומצמצמת מצוקה נפשית והתנהגויות לא רצויות.
משמעת תקיפה (Canter & Marlene Lee)	גישה זו נחשבת פשוטה וקלה ליישום, והיא מיועדת בעיקר לכיתות החינוך המיוחד. עקרונותיה נשענים על הבניה מערכתית ועל תקיפות בניהול הכיתה: אין התייחסות סלחנית להפרעות. כדי למנוע אותן ולטפל בהן יש להגדיר לכיתה ארבעה-חמישה 'כללי ברזל' (תקנון), כולל קביעת מחירם של הפרעות ושל חוסר ציות, אבל גם תוך ציון של התגמולים על התנהגות טובה. התלמידים ישננו את התקנון, והוריהם יחתמו עליו. הגישה מניחה שהתלמיד הוא טוב מיסודו, שתלמידים מתנהגים היטב כשהם מבינים את הכללים וגם שכדאי להם, ושהם זוכים לתגמול חיובי הודות לכך. על כן יש לשבח התנהגות טובה בהתמדה ובעקביות כדי לחזק אותה ולהבהיר בתקיפות שהמורה לא יסבול הפרעות - הוא אינו מוכן שיפריעו לו או לאחרים.

שליטה פנימית	
משמעת עם כבוד (Richard) Curvin & Allen (Mandler	לתחושת הכבוד חשיבות בהבנת הגורמים להתנהגות בעייתית ולתיקונה. ילדים המפריעים ומתקשים בלימודים חשים מובסים, והם חדלים מלהתמודד בדרכים מקובלות. כדי לשמור על כבודם הם מעדיפים לפנות לדרכים אחרות, לא מסתגלות, במקום להצטייר כטיפשים וכחסרי ישע. גישת משמעת עם כבוד מקנה למורים שיטות ניהול כיתה המצמצמות את העיסוק בהפרעות ובצייתנות תוך כדי חתירה ליחסים מעצימים ושוויוניים המשרים תקווה ועידוד לתלמידים. העקרונות הבסיסיים: (1) חתירה לשינוי ארוך טווח במקום פתרונות קצרי מועד; (2) ניסוח אישי של מסרים ('מסרי אני') עדיף על שבחים; (3) כללים וחוקים צרכים להיות הגיוניים; (4) על המורה להדגים במעשיו את הערכים שהוא מטיף להם; (5) על המורה לכבד תמיד את התלמיד; (6) אחריות חשובה יותר מצייתנות; (7) מוטב לחדול מפעולות חסרות תכלית ותועלת; (8) גם התייחסות המותאמת ומכוונת לצרכיו של כל תלמיד בנפרד יכולה להיות הוגנת, גם אם לא שוויונית. את כל אלה ניתן ליישם באמצעות עריכת חוזה המתאם ציפיות בין צוות המורים לתלמיד, הקניה חוזרת ונשנית של הכללים וקיום פגישות לבירור תקלות תוך כדי הפעלת 'תוצאות טבעיות' להפרות משמעת.
טיפול מוכוון מציאות (William) (Glasser	שיטת טיפול וייעוץ זו זונחת את העיסוק בסימפטומים של המטופל ונשענת על שלושה עקרונות שהמטופל והמטפל בונים יחדיו: הבנת המציאות, קבלת אחריות והבחנה בין טוב לרע. הנחות היסוד הן שאנשים עושים כמיטב יכולתם למען עצמם, שהם אחראים למעשיהם, ושקשייהם האישיים נובעים מהשפעת המציאות החברתית ולא מבעיה נפשית מהותית, למשל התנהגות לא נורמטיבית מתרחשת כשצרכיו של הילד אינם מתמלאים. לכן הטיפול מתמקד ביחסים המתהווים כאן ועכשיו בין המטפל למטופל, תוך כדי ניסיון לבדוק מהם הצרכים הלא ממומשים ומתוך שאיפה לנסח מטרות לעתיד ולחפש דרכים לשיפור שליטתו של האדם בתנאי חייו באופן שאלו יסייעו לו לפתור את בעיותיו. שיטת טיפול זו אינה מבררת את עברו של המטופל ואינה חותרת לחשוף תכנים לא מודעים. למעשה היא מפרידה בין אישיותו של המטופל לבין התנהגותו, והיא נזהרת שלא להאשים את המטופל בקשייו. נמצא שהשיטה מועילה בניהול כיתה ובסיוע לתלמידים תת־משיגים לשפר הישגים ושליטה עצמית. עוד נמצא ששיטת טיפול זו היא כלי מועיל עבור פסיכולוגים ויועצות בית ספר לטיפול בבעיות רגשיות של תלמידים.

גישות הממוקדות בשיח	
תקשורת בהסכמה (Haim Ginnott)	גישה זו מדגישה את החמלה ואת הקבלה האמפתית של רגשות ילדים תוך כדי מתן חופש בחירה בתוך גבולות ברורים. הייחודיות בגישה זו היא בכללי התקשורת ובדרכי השיחה המוצעים להורים ולמורים: מודעות להשפעתם האפשרית - החיובית או השלילית - על הילדים; עידוד ילדים לבטא רגשות והתייחסות מבינה ולא שיפוטית כלפיהם; התייחסות לַהתנהגות הבעייתית ולא לילד כ'בעייתי' ('אני רואה שהחדר לא מסודר'); הצמדת כללים לתופעות שונות ('בכיתה לא צוחקים על מי שמתקשה'); הימנעות ממילים ומביטויים מכלילים ('תמיד', 'לעולם') ועוד. יחס חומל ותקיף כזה יקנה תחושת רווחה וילמֵד תלמידים לפתור את בעיותיהם בעצמם.
צדק מאחה (אלון נוימן, 2006)	בשונה מהתפיסות הרגילות של צדק מעניש, צדק מאחה שואף להתמודד עם עוולות ועם מעשים שליליים באמצעות גינוי המעשה וחיפוש הדרך לשוב ולחבק את העושה. בגישה זו, המנוגדות לתפיסה המשפטית הנהוגה בעולם המערבי, הנזק מוגדר לא במונחים של עבֵרה על החוק, אלא של פגיעה באדם אחר או בחברה. במרכז התהליך עומד הנפגע עצמו, המגדיר את הפגיעה בו במונחיו שלו ומשפיע ישירות על התגובה החברתית לַמעשה. תפיסה זו דוגלת בשיטות של גישור, של היוועדות באמצעות מתאם ומעגלי תמיכה ושל הידברות, שיטות המסייעות להגיע להסכמה ולפיוס בין הנפגע לפוגע.
ניתוח עסקתי (אריק ברן, 1964)	זוהי גישה אינטגרטיבית, נאו־פרוידיאנית לאישיות האדם. ההנחות הבסיסיות הן כי בני אדם מקבלים החלטות על גורלם ועל סיפור חייהם. לכל אדם יש שלושה מצבי אגו המבטאים את אישיותו באמצעות שפת גוף, מחשבות והתנהגות: הורה, בוגר, ילד. מצב הורי מתאפיין בתמיכה ובדאגה סמכותית לאחרים, מצב של בוגר מייצג התנהגות שקולה ואחראית, ומצב ילדי מייצג התנהגות יצרית, יצירתית וחסרת אחריות. מצבים אלו קיימים אצל כל בני האדם במינונים משתנים ובמצבים שונים. בתקשורת בין־אישית בני אדם מאמצים אחד ממצבי האגו, כאשר לעתים נוצרת אי־התאמה בדמות דפוסי משחק (כגון 'עסקה מנוגדת' שבה האחד פועל במתכונת 'הורה־ילד', ואילו האחר במתכונת 'בוגר־בוגר'). כדי לפתור אי־התאמה נחוץ לנתח את עסקת החליפין מתוך שאיפה להשיג 'עסקה משלימה' המאפשרת תקשורת טובה ויחסים תקינים, במקום 'עסקה מנוגדת' המועדת לסכסוכים.

גישות הממוקדות בשיח	
משמעת המבוססת על עקרונות אמנה חברתית של כבוד וצדק (Forrest & Gathercoal)	גישה זו מצדדת בניהול דמוקרטי של החיים בכיתה מתוך התחשבות בזכויות אנושיות המוגנות על ידי החוקה והמדינה. החל מהיום הראשון ללימודים המורה מבהיר את האמנה החברתית שלפיה הוא פועל. הוא מציין את עשרת העקרונות המוסריים שלפיהם תתנהל הכיתה, ובעיקר את החופש, הצדק והשוויון. החופש מאפשר לתלמידים להיות הם עצמם ולבטא את דעותיהם בפתיחות. הצדק מחייב את בית ספר שחוקיו ותקנותיו יהיו הוגנים, ושתלמיד שמואשם בהתנהגות בעייתית יוכל להשמיע את טיעוניו ולזכות ביחס מכבד. השוויון מזכה כל תלמיד בהזדמנות לחינוך ולרכישת השכלה. יחס המורה לכל התלמידים צריך להיות הוגן ושוויוני, אם כי לא זהה, ומתאים לצורכיהם. העקרונות האחרים כוללים בין השאר את אחריות התלמידים להתנהגותם, את החובה לשמור על רכוש בית הספר, את חובת בית הספר לשמור על ביטחונם, על בריאותם ועל בטיחותם של התלמידים. הטיפול בהפרעות נעשה באמצעות שיח בין המחנך לתלמידיו.

גישות הממוקדות בהוראה ובתכנית הלימודים	
מודל תכנן־למד־הערך (Kevin Barry & Len King)	הטיפול הטוב ביותר במשמעת הוא באמצעות ניהול כיתה המונע הפרעות. עקרונותיו הבסיסיים הם: (1) יחס חיובי לתלמידים; (2) מתן אפשרות לתלמידים לעצב את הכללים ואת החוקים בכיתה; (3) הקניית יסודות של משמעת עצמית; (4) שיתוף התלמידים בפעילויות משמעותיות. חשוב לנתח ולהבין את הסיבות להפרעות ולהשתמש בשיטות יעילות לטיפול בהן ולמניעתן (כגון שינוי קצב דיבור, מתן רמזים, נזיפה, שיחת משמעת).

גישות הממוקדות בהוראה ובתכנית הלימודים	
עקרונות ניווט שיעור (Jacob Kounin)	גישה זו עוסקת בהשפעת ניהול הלמידה על התנהגות התלמידים. ראשית מחקרו של קונין החלה בהתרחשות לא צפויה בכיתה: כשנזף בתלמיד מפריע, הוא שם לב שכל התלמידים החלו להתנהג כהלכה. תופעת 'אפקט האדווה' זכתה לאישוש אמפירי חלקי, אבל ממצאי סדרת מחקרים שערך קונין המחישו כיצד התנהגות מורים עלולה לדרדר את המשמעת, ואילו עקרונות אחרים של ניהול כיתה דווקא מסייעים לצמצם הפרעות: (1) שימוש בגישות פרו־אקטיביות המונעות הפרעות ומלוות במעקב ערני ומתמשך אחר התנהגות התלמידים ('עיניים בגב'); (2) ניהול הפעילות בכיתה תוך כדי מתן הנחיות המותאמות לקצב האישי של כל תלמיד; (3) שמירה על קצב פעילות גבוה (מומנטום) ומניעת הפרעות והימנעות מקפיצות בהוראה מעניין לעניין ומהתרחשויות המאטות את זרימת השיעור; (4) דגש על פעילות קבוצתית עם שאלות והפעלה של כלל התלמידים.
גישה התפתחותית לניהול כיתה (Ramon Lewis)	נקודת המוצא של גישה זו היא שבכל כיתה יש כמה תלמידים שמפריעים ומשבשים את ההוראה ואת הלמידה. שימוש בענישה ובהעלבה מעורר תוקפנות בקרב התלמידים ופוגע בכבודם ובמוטיבציה שלהם ללמוד. גם דרישה לצייתנות מוחלטת אינה משפיעה על שינוי התנהגותם. לבעיות המשמעת יש גם השפעות קשות על המורים: קשיים נפשיים ובריאותיים, שחיקה ורצון לפרוש מההוראה. במקום השיטות השמרניות והסמכותניות מציע לואיס אמנה שבה לא די לציית לכללים, אלא נדרש מהתלמידים אף לגלות אחריות למעשיהם ולהתנהגותם. כמו כן חיוני להתאים את ההוראה למאפיינים של התלמידים וללמד תכנים מעניינים בשיטות יעילות המשתפות אותם. על המורים להימנע מסגנון דיבור מתנשא, הורי ופטרוני המגביר נטייה של תלמידים להפריע ולמרוד. הוא מציין שיטות התנהלות של התקרבות לתלמידים, מתן רמזים והנחיות שקטות, המחשה של צורכי הכיתה, שימוש בטיעונים מוסריים ('כשאת צועקת, אחרים לא שומעים. האם זה הוגן?'), ובעיקר יחס חיובי להתנהגות טובה.

גישות הממוקדות בהוראה ובתכנית הלימודים	
משמעת החלטית וארבעת ה־R (Bill Rogers)	משמעת עוסקת בעיקר במודעות התלמידים להתנהגותם ולאחריות לתוצאות מעשיהם כלפי אחרים. תלמידים מצפים שמוריהם ינחו וילמדו אותם. חיוני שהמורים אכן ישמשו דגם לחיקוי ויתמכו בהתנהגות חיובית שמתרחשת באקלים חיובי ותורמת ליחידים ולכיתה כולה. גישתו של רוג'רס נשענת על ארבעה מרכיבים - זכויות הילדים (rights) והאחריות (responsibility) שלהם להתנהגותם; כמו כן חיוני שיתקיימו כללי התנהגות (rules) וכן שגרת לימודים (routine) וחינוך, שיאפשרו לכולם למלא את תפקידם ולהשיג את היעדים של בית הספר. כדי להגשים מטרות אלו נחוץ שמורים ינקטו צעדים מניעתיים (כגון חוקים בהירים), צעדים לתיקון התנהגות מפריעה (כגון ענישה) וגם צעדים של תמיכה (כגון מתן עידוד).
בניית משמעת חיובית בכיתה (Fredric Jones)	כדי לבנות אקלים חיובי על המורים לגלם בנוכחותם ובמעשיהם דגם ראוי של כבוד הדדי ושל שיתוף פעולה. כמו כן עליהם לאמץ מגוון שיטות לניהול כיתה. בעיות משמעת נובעות מהתאמה לקויה בין מאפייני ההפרעות לבין אמצעי ההתערבות. גישה זו, שפותחה בעקבות סדרת תצפיות, מציעה כמה מיומנויות חשובות בניהול כיתה: (1) תלמידים זקוקים לדמות סמכותית. שימוש יעיל בשפת גוף ובתקשורת בלתי מילולית מאפשר לגבש סמכות כזו ולטפל בהפרעות תוך כדי הוראה בעזרת קשר עין, תנועה בכיתה, מגע, מחוות והבעות פנים; (2) סיוע יעיל לתלמידים המתקשים בתרגול בכיתה באמצעות סידור פיזי של הכיתה ומתן הנחיה מדורגת, שלפיה התלמיד מצביע על הקטע שבו הוא מתקשה, והמורה מציע סיוע מדויק; (3) פיתוח מערכת תמריצים לתלמידים בעבור התנהגות תקינה.

גישה אקולוגית	
גישה אקולוגית-מערכתית (אליעזר יריב, 1999, 2010)	הגישה האקולוגית-מערכתית מניחה שלהתנהגות בעייתית של תלמידים בכיתה יש מגוון גורמים שנחוץ לאתרם ולנתחם כדי לבחור גישה מותאמת לסיוע ולהתמודדות. ראשית, יש לברר את התנהלות הכיתה ואת הסתגלות התלמידים על פי משולש גורמים הכולל - נוסף על כישורי התלמיד ועל אישיותו - גם את השפעתם של המשפחה, של המורה ושל קבוצת השווים. לאחר איתור התרומה האפשרית של כל גורם יש לתכנן התערבות המבוססת על גישה מערכתית. גישה זו כוללת משולש של אמצעי התמודדות ובו כמה היבטים מניעתיים - מהלכים מערכתיים, חינוך חברתי רגשי והתערבות יעילה לאחר אירוע. התערבות זו ניתנת למימוש בהדרגה תוך כדי ניצול חמש אסטרטגיות שכל אחת מהן כרוכה ברמת השקעה עולה, ויש לה משמעות וכלים ספציפיים (פירמידת התגובות החינוכיות). האסטרטגיה הראשונה מתחילה בהתעלמות, ולאחריה שימוש בכלים לטיפול מידי בהפרעות תכופות וקלות ערך; כדי לטפל בהפרעות קשות יותר יש להשתמש באמצעים של חוק וסדר (כגון ענישה). ובמקרים קשים במיוחד נחוץ לאתר את החסמים המונעים שינוי ולהתאים טיפול בגישות ייעוציות (כגון 'שיחת משמעת'). בטווח הארוך המורה מצמיח את התלמידים תוך כדי מתן אפשרות לממש יכולות וצרכים אישיים להתנהגות המממשת את הפוטנציאל שלהם ואת אישיותם.

גישות בין־אישיות	
אימון להוראה יעילה (Thomas Gordon)	גישה זו מקנה הן למורים הן להורים מיומנויות תקשורת יעילות וכן מיומנויות יעילות לפתרון קונפליקטים בכיתה. מטרת האימון היא לאפשר זמן מרבי של הוראה ולמידה. הסדנאות מקנות למשתתפים טכניקות של מנהיגות הממוקדת בקבוצה, בתפקודה ובצרכיה, וכן הקשבה פעילה לתלמידים, כזו המאתרת גם את הנושאים הסמויים שאינם נאמרים. המורה לומד להשתמש במסרים אישיים ('מסרי אני') במקום בהאשמת אחרים ('מסרי אתה'), כלומר במסרים המשפרים את ההבנה ההדדית ומצמצמים עוינות. גורדון מלמד הורים ומורים שבמצבי קונפליקט חיוני לברר ערכים, לבדוק מי אחראי להיווצרות הבעיה ולפתרונה, ובאמצעות סכמה של שישה צעדים לפתרון בעיות הוא מקנה מיומנות להשגת מצב של רווח לכול (win-win situation).
התמודדות עם הקבוצה (Fritz Redl & William Wattenberg)	החוקרים רדל ווטנברג היו הראשונים שאיתרו את השפעת הקבוצה על יחידים בתוכה. התנהגות תלמידים בכיתה מושפעת לא רק מהצרכים האישיים שלהם כיחידים, אלא גם מהציפיות ומהנורמות הקבוצתיות. כאשר הדחפים הפנימיים מתנגשים בלחצים הקבוצתיים מתעוררים לבטים חריפים, והתלמיד נדחף לאמץ 'תפקיד', דפוס התנהגות (כגון מנהיג או ליצן), שבו הוא מצליח למזג את כישוריו (אחריות או חוש הומור) ואת צרכיו הפסיכולוגיים (שליטה, תשומת לב) עם האקלים בקבוצה. משחק מוצלח זוכה בתגובה אוהדת של שאר התלמידים, אך עלול לשבש לעתים את הלימודים בכיתה. כדי לאבחן את הגורמים להפרעות, על המורה לזהות את הכוחות החברתיים והפסיכולוגיים הפועלים בכיתה ולשנות את הדינמיקה הקבוצתית בתוכה.

גישות בין־אישיות	
התנהגות מוכוונת מטרה (רודולף דרייקורס, 1973)	גישה זו מבוססת על יסודות הדמוקרטיה והשוויון האנושי, ולפיה הילד נולד ונשאר יצור חברתי, וכל מאמציו ומעשיו נועדו לאפשר לו לחוש שייך, להשתלב בחברה ולתרום לה כמיטב יכולתו. כאשר הילד מקבל די הזדמנויות להגשים את מטרותיו החברתיות, הוא יצמח להיות אדם יצירתי, פעיל ובטוח בעצמו. לפיכך משמעת היא מציאת הדרכים להשתלב בחברה על ידי קבלת החוקים השוררים בה. על הילד להבין את הדרישות ולנהוג על פיהן. בעיית משמעת נובעת כאשר נוצר קונפליקט בין הכמיהה להשתייכות לבין השאיפה לייחודיות, והיא כרוכה בהפרעה לתפקוד הקבוצה ולהתפתחותה. הנחות היסוד: (1) לכל התנהגות יש משמעות חברתית. רק כך ניתן להבין את התנהגות הילד בזיקה לתפקיד המורה ולקבוצת השווים; (2) לכל התנהגות יש מטרה - תחושת שייכות והשתלבות בחברה; (3) לכל תלמיד יש תפיסת עולם ומציאות משלו, בהתאם לתהליכי החשיבה האישיים שלו. בעיות משמעת מכוונות להשיג מטרות מוטעות, המשקפות את תפיסת העולם של הילד באשר ליחסיו עם חבריו בקבוצה, והוא מנסה לשנות את יחסיו עם דמויות סמכות באמצעות ניסיון להשיג תשומת לב, להתעמת כדי להפגין כוח, להעניש או לנקום באלו שלהרגשתו מונעים ממנו להשיג את מטרותיו. כשכל הפעולות הללו נכשלות, הילד נקלע לתחושת ייאוש, והוא מפגין אוזלת יד וחוסר יכולת מדומה.
הוראה דמוקרטית (Maurice Balson)	בעיות משמעת מעיבות על איכות הלמידה וההוראה בבית הספר, והן נובעות מהבנה שגויה של הגורמים להפרעות ולהתנהגות בעייתית. גישה זו מתייחסת למאפיינים של הפסיכולוגיה האינדיווידואלית של התלמיד. לדעת בלסון, בעיות התנהגות מתרחשות כשמורים מגיבים באופן שגוי לאותם מאפיינים ומניעים. שיפור המערכת שבין המורה לתלמידים חייב להתרחש בתוך הקשר חברתי ומתוך מתן כבוד וגילוי של אכפתיות. הצעד הראשון כרוך בשיפור הידע והכישורים הבין־אישיים של המורים בנושאים של דינמיקה כיתתית, ניהול סכסוכים וניהול כיתה. על המורים להקנות אחריות ולשתף את התלמידים בניהול הכיתה.

מקורות

ברן, א' (1964). **משחקיהם של בני אדם: הפסיכולוגיה של יחסי־אנוש**. תל אביב: רשפים.

דרייקורס, ר' (1973). **פסיכולוגיה בכיתה**. תל אביב: הסתדרות המורים.

יריב, א' (1999). **שקט בכיתה, בבקשה!** אבן יהודה: רכס.

יריב, א' (2010). **יש לי עיניים בגב: טיפול בבעיות התנהגות בבית־הספר**. אבן יהודה: רכס.

נוימן, א' (2006). צדק מאחה: סקירת תיאוריות ויישומים. **אתר פסיכולוגיה עברית**. נדלה מתוך: http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=703

Charl es, C. (2010). *Building classroom discipline* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does Classroom Management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence. *Teaching and Teacher Education, 28*, 1143–1311.

Tauber, R. (2007). *Classroom management: Theory and practice* (4th ed.). Westport, CT: Praeger.

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers. *Teaching Education, 22*(2), 113–131.