

# ניהול כיתה

עורכים: אליעזר יריב ודבורה גורב

-----  
השער הרביעי המקוון מציע שיטות וחומרים להוראת ניהול כיתה  
בהשתלמויות ובתכניות להכשרת מורים בכתובת זו:



<http://www.mofet.macam.ac.il/mylibrary/books/Pages/3225.aspx>  
-----

## Classroom Management

*Editors: Prof. Eliezer Yariv and Dr. Dvora Gorev*

עורכים: פרופ' אליעזר יריב, האקדמית גורדון; ד"ר דבורה גורב, המכללה האקדמית אחוה

חברי צוות החשיבה: פרופ' אליעזר יריב - ראש הצוות, ד"ר אייל גבאי, ד"ר דבורה גורב,  
ד"ר תמי ויסמן, טלילה יחיאל, הדס כץ שדה חן, אוה לאוטרשטיין-פיטליק, מלכה פורמן,  
ד"ר היילי רוזנבלום

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורכת ראשית: ד"ר יהודית שטיימן

עורכת אקדמית: ד"ר בתיה אילון

עורכי טקסט ולשון: איסי שמש וד"ר אסיה שרון

עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: אורית לידרמן

תמונת העטיפה: Thinkstock / אימג'בנק

מסת"ב: 978-965-530-140-3

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ח/2018

טל': 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: איילון הפקות בע"מ

## תוכן העניינים

5	הקדמה / אליעזר יריב ודבורה גורב.....
	מבוא: ניהול כיתה - מלאכה מאתגרת של יישוב סתירות ולבטים /
12	אווה לאוטרשטיין־פיטליק ואליעזר יריב .....
	<b>שער ראשון: יחסי הגומלין בין השותפים לעשייה החינוכית</b>
	<b>פרק ראשון:</b> יחסי מורים ותלמידים - המכשולים וההתמודדות עםם /
25	אליעזר יריב.....
41	פרק שני: יחסי מורים־הורים / אליעזר יריב .....
58	פרק שלישי: הכיתה כיחידה חברתית / אליעזר יריב.....
	פרק רביעי: שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה - עקרונות
75	ואתגרים/ אסתר פירסטטר.....
	<b>שער שני: ניהול הכיתה וסביבת הלימוד</b>
	<b>פרק ראשון:</b> הסביבה הפיזית וניהול הכיתה / טלילה יחיאל ואליעזר יריב....
	<b>פרק שני:</b> של מי הטיול הזה בכלל? סיורים וטיולים במסגרת בית הספר -
111	מאיו־דאות להזדמנות / אורלי מורג.....
135	פרק שלישי: ניהול כיתה מתוקשבת / שרה קלצ'קו ודבורה גורב .....
	<b>שער שלישי: ניהול הכיתה וניווט השיעור</b>
157	פרק ראשון: תחילת שנת הלימודים / אליעזר יריב.....
164	פרק שני: הקניית כללים ואכיפתם / אליעזר יריב .....
178	פרק שלישי: סוף מעשה במחשבה תחילה - תכנון השיעור / אליעזר יריב ..
194	פרק רביעי: קבלת החלטות בניהול הכיתה / אליעזר יריב .....
	פרק חמישי: ניהול כיתה ללמידה שיתופית באמצעות שאלות / תמי ויסמן,
209	דבורה גורב ומלכה פורמן.....
229	פרק שישי: ניהול כיתה להגברת מוטיבציה / אליעזר יריב .....
246	פרק שביעי: ניהול כיתה וטיפול בהפרעות בכיתה / אליעזר יריב .....
265	פרק שמיני: ניהול כיתה כמרחב לשינוי חברתי / גליה זלמנסון־לוי.....
287	אפילוג: הכיתה כמפעל? / אליעזר יריב ודבורה גורב.....
291	ביבליוגרפיה.....
329	הכותבים.....
331	מפתח.....
343	תקציר באנגלית.....

## רשימת הטבלאות

102.....	1. התאמת סידור הישיבה למאפייני הקבוצה.....
166.....	2. סגנונות הוראה וניהול משמעת.....
172.....	3. סיכום הנהלים ושגרת הכיתה.....
180.....	4. השפעת תכניות הוראה על הצלחת התלמידים.....
183.....	5. פעילויות בכיתה - מהות, יתרונות וחסרונות.....
204.....	6. התועלת והסיכונים בהחלטות הכרוכות בפעולה או בהימנעות.....
234.....	7. חמש התכניות הבסיסיות לשינוי התנהגותי.....
239.....	8. תכונות של מורים ושל בתי ספר המקדמים מוטיבציה אוטונומית ללמידה.....

## רשימת התרשימים

54.....	1. מערכת יחסי הורים-מורה שבה הילד נתפס כקורבן.....
105.....	2. סידור כיתה במבנה של 'עצמות דג'.....
125.....	3. המסגרת המעגלית של הסיור בסביבה החוץ-כיתתית.....
125.....	4. מעגל התכנון.....
126.....	5. המעגל הפדגוגי - ההתרחשויות בטיול.....
130.....	6. מעגל הפעולה - הפעולה הפיזית והפעילות הלימודית.....
182.....	7. שלבי תכנון שיעור.....
237.....	8. היסודות שבאמצעותם המורה בונה ומארגן את השיעור.....
251.....	9. פירמידת התגובות החינוכיות.....

## שער מקוון: ללמוד כיצד לנהל כיתה (הדגמת מפגשים)

עורכות: דבורה גורב ותמי ויסמן

הקדמה / תמי ויסמן ודבורה גורב

נושא ראשון: השותפים לעשייה החינוכית - יחסים בין-אישיים / תמי ויסמן  
ודבורה גורב

נושא שני: פתיחת שנת הלימודים - השיעורים הראשונים של היום הראשון /  
הדס כץ שדה חן, תמי ויסמן, דבורה גורב

נושא שלישי: למידה שיתופית / מלכה פורמן, תמי ויסמן ודבורה גורב

נושא רביעי: מוטיבציה ללמידה ולהוראה / דבורה גורב, תמי ויסמן ואוה  
לאוטרשטיין-פיטליק

נושא חמישי: רעש בכיתה / תמי ויסמן ודבורה גורב

נושא שישי: שיטות ותאוריות בניהול כיתה - מאגר תקצירים / אליעזר יריב

נספחים

## הקדמה

### אליעזר יריב ודבורה גורב

דמיינו ששר החינוך ביקש להתייעץ אתכם כיצד לחולל שינוי שישפר את איכות הלימודים ואת הישגי התלמידים בבתי הספר שלנו. מה הייתם מייעצים לו? לצמצם את מספר המקצועות הנלמדים? להוסיף שעות לימוד? להפחית את מספר התלמידים בכיתה? לבטל את מבחני הבגרות? להעניק יותר אוטונומיה למורים? לצמצם את התערבות ההורים? לאסור את כניסתם של ארגונים ציבוריים וכלכליים לבתי הספר? ואולי בכלל אתם שואפים להסיר את המשקולות המנהליות של משרד החינוך? אנו יודעים שכל הרעיונות האלה חשובים וראויים, אך השאיפות שלנו צנועות. הבה נסתפק בשיפור הקיים כך שההוראה וניהול בית הספר יהיו איכותיים יותר, שהשיעורים יהיו מעניינים יותר, שתוכני הלימוד יהיו מגוונים יותר ומעוררי מחשבה, שהתלמידים יבואו לבית הספר בשמחה, שישתתפו באופן פעיל ושירכשו מיומנויות וידע. איננו מציעים עוד רפורמה, עוד תכנית לימודים מהפכנית או עוד טכנולוגיית מחשוב חדשנית. להפך, משאלתנו היא שהמדינה תציע לדור הצעיר חינוך איכותי המאפשר להפיק את המרב מ־16 אלף השיעורים הנלמדים יום אחר יום במשך 12 שנות לימוד. בקיצור, במקום לעשות יותר, מוטב שנעשה טוב יותר.

כיצד עושים זאת? כמו בתחומים רבים אחרים בחינוך, מילת המפתח היא ניהול. ניהול כיתה נחשב לאחד מתחומי הידע והמיומנויות החשובים ביותר להוראה, לצד תחומים נוספים. ניהול כיתה מקנה תשתית מסודרת וסביבה רגועה שבתוכה יוכלו התלמידים ללמוד. ניהול ראוי משפר את איכות הלמידה, את היחסים החברתיים ואת הישגי התלמידים. ניהול גרוע נקשר בהפרעות ובבעיות משמעת המשבשות את הלמידה ונוסף על כך מגבירות את שחיקת המורים. לא מעט מחקרים מראים שבעיות משמעת והפרעות, לצד משכורות נמוכות והיעדר תמיכה של עמיתים ושל מנהלים, נמנים עם הגורמים העיקריים לנשירת מורים חדשים מהמקצוע (אלישיב־ארביב וצימרמן, 2013; Cochran-Smith, 2004; Liu & Meyer, 2005). למרות חשיבות הנושא הוא זוכה אצלנו להתייחסות מוגבלת בתכניות להכשרת מורים (Ben-Peretz, Eilam,).

(& Landler-Pardo, 2011 Jones). בבתי הספר ממעטים להתייחס להיבטיו השונים, ובמוסדות אקדמיים בארץ ובעולם ממעטים לחקור את ההיבטים האלה (Jones, 2006). ועוד תופעה מתמיהה: מעט מאמרים וספרים נכתבו בישראל על ניהול כיתה. סביר להניח שמעשה ההוראה הוא מורכב, ולא קל לבודד את מלאכת ניהול הכיתה מהקשרה הכללי, אבל את החסר היה נחוץ למלא.

בשנת 2009 התכנסנו במכון מופ"ת, קבוצה של עשרה אנשי חינוך - רובם מרצים במכללות לחינוך. ביקשנו לקדם את תחום ניהול הכיתה ולהקנות לו מקום ראוי בהכשרת המורים. את הקמת הקבוצה יזם אליעזר יריב, והוא גם היה זה שריכז והנחה את פעילותה. המפגשים ההתנדבותיים של צוות החשיבה התקיימו מדי חודשיים במכון, ועסקנו בהם בשאלה כיצד להגביר את המודעות לתחום ניהול הכיתה. תחילה ערכנו יום עיון שכותרתו הייתה "עושים סדר: על רגשות וכלים בניהול כיתה" (28 בנובמבר 2011). כמו כן ערכנו תכנית השתלמות ניסויית בבית ספר שניהלה אחת מחברות הצוות. לאחר שלב הפיתוח הופעלה התכנית במרכזי הכשרה נוספים. בהדרגה התעורר הצורך להכין תשתית עיונית שתאפשר למורים ולסטודנטים בכל הארץ ללמוד ממנה. וכך, במשך שלוש שנים בנינו תשתית לפרקי הספר.

בכתבת הספר שאפנו להציג מגוון של שיטות הוראה ושל דרכים לניהול שיעור. לצד גישות שכיחות של הוראה באמצעות הרצאה, תרגול, שינון ומבחנים, הצגנו גם שיטות חינוכיות פרוגרסיביות - פתוחות, הומניסטיות, דמוקרטיות - כאלה המבוססות על למידה פעילה (דקל, 2010). לצד פרק על תרומת המחשוב לניהול הכיתה, עסקנו גם בלמידה קבוצתית, בלמידת עמיתים, בלמידה באמצעות פרויקטים ובעוד שיטות חדשניות המתפתחות לאחרונה. הכתיבה הייתה מלווה בלבטים: ניהול כיתה הוא מלאכה מורכבת, רבת־פנים, שלא תמיד קל לתחום את הנושאים הנכללים בה וליישב את הסתירות בהשקפות העולם השונות העומדות ביסודה. איננו יודעים להיכן מועדות פניה של מערכת החינוך. האם בשנים הקרובות ישנו בתי הספר שלנו את פניהם ונצטרך לכתוב מהדורה חדשה ומעודכנת, או שמא יישאר המעשה החינוכי "מייאש בשגרתיותו למרות הרטוריקה החינוכית המדהימה בעושרה", כהגדרתו של צבי לם (2002, עמ' ט)? ניסינו להתבונן במעשה ההוראה מכיוונים מגוונים וכך להכיל את כל ההיבטים האלה.

הספר הזה משלב שתי סוגות, זו של ספרי עיון וזו של ספרי הדרכה. בחרנו להציג תשתית רחבה של תאוריות ושל ידע מבוסס מחקר. המקורות שסקרנו עוסקים בתהליכים החברתיים והפדגוגיים המתחוללים בכיתה, מסבירים את

הסיבות להתרחשותם ומצביעים על כיוונים אפשריים לניהול הכיתה. סקירת ספרות מאפשרת הצגה מאוזנת יותר של הנושאים, אלא שההוראה אינה מתרחשת בחלל ריק. לא ניתן להתעלם מההקשר התרבותי ומהזרמים החברתיים במדינת ישראל, מהמציאות בבתי הספר שלנו ומהמשקל הרב שיש לארגונים רבים, ומשרד החינוך בראשם, בחוויית הלימודים וההוראה של אלפי תלמידים ומורים. את אלה נמחיש בסיפורים מתוך ניסיונם של חברי צוות החשיבה שלנו. כמו כן צירפנו תיאורי מקרים וציטוטים שנלקחו מתוך עבודות של סטודנטים שלנו. ציטוטים אלו ממחישים היטב את המציאות השוררת בכיתות, ואנו מודים להם על הסכמתם לפרסם את הדברים. גם לערכים ולאידאולוגיה של המורה משקל של ממש בניהול הכיתה, ואנו מכריזים בגלוי על תפיסת העולם שלנו. בחרנו להדגיש ערכים של אכפתיות כבסיס ליחסי מורה-תלמיד, לשים דגש על הוראה היוצרת למידה פעילה, קונסטרוקטיביסטית ומבוססת על מוטיבציה פנימית, כזו הממעטת להשתמש בשיטות של מוטיבציה חיצונית (גישת המקל והגזר). אנו מאמינים בקשר המיוחד שנוצר בין המורה לתלמיד ובהשפעה המחנכת של המורה על התלמידים בכיתתו. כדי להמחיש את הדברים כללנו הצעות מעשיות העשויות לעורר במורים השראה לחיפוש ולפיתוח של כלים רבים משלהם.

למי מיועד הספר? כמה קבוצות קוראים עמדו לנגד עינינו. ראשית, מרצים ומדריכים פדגוגיים במוסדות האקדמיים להכשרת מורים. בקבוצה זו אנו כוללים גם מנחים המלמדים בהשתלמויות למורים וגם מדריכים במשרד החינוך העוסקים בהכוונה ובסיוע למורים בהתפתחותם המקצועית. הספר כולל, נוסף על התכנים העיוניים, גם מערכי שיעור מפורטים לאוכלוסייה זו, כך שהמרצים יוכלו ללמד על פיהם. חלק זה יופיע רק במהדורה המקוונת של הספר. ספר זה מיועד גם לסטודנטים להוראה הלומדים בקורסים על ניווט שיעור ועל ניהול כיתה. קהל נוסף הוא ציבור המורים, היועצים והמנהלים בישראל, ציבור העשוי להפיק ממנו תועלת רבה. אנו מקווים שהספר יסייע גם לאנשי משרד החינוך המחפשים דרכים לשפר את איכות ההוראה ואת ההישגים של תלמידי ישראל. גם הורים, חוקרי חינוך וכל המעוניינים להבין כיצד מתנהל בית הספר עשויים להתעניין בספר זה.

## מבנה הספר

לספר ארבעה שערים. שלושת השערים הראשונים הם עיוניים באופיים, והשער הרביעי (המופיע רק באינטרנט) הוא מעשי וכולל הצעות למפגשים המדגימים כיצד ניתן ליישם את החלק העיוני של הספר במסגרות של הכשרת מורים והשתלמויות בבתי הספר.

נפתח בפרק מבוא שכתבו אוה לאוטרשטיין־פיטליק ואליעזר יריב, ובו הם מציגים את התחום. הם מצביעים על הדילמות הכרוכות במלאכת ניהול כיתה ודנים במהותו של הניהול עצמו ובתפקיד המורה כמנהל וכמנהיג. בסיום הפרק מוצעים כיוונים חלופיים אחדים לניהול הכיתה.

**השער הראשון** עוסק ביחסי הגומלין בין השותפים לעשייה החינוכית. היחסים הבינ־אישיים בכיתה הם לדעתנו התשתית לכל הפעילות החינוכית, ולכן בחרנו לפתוח בהם את הספר. שער זה עוסק בשלושה היבטים. בפרק הראשון, 'יחסי מורים ותלמידים - המכשולים וההתמודדות עמם', עוסק אליעזר יריב ביחסים שבין המורה לתלמידים. הפרק מתמקד בארבעה מכשולים המקשים לפתח יחסים: (1) יחסים טקסיים ולא אותנטיים; (2) שיח משובש בין מורים לתלמידים; (3) השפעת המשקעים והרגשות השליליים על היחסים; (4) היחס המפלה של המורה. סיום הפרק מציע כיצד להפוך את הכיתה לחממה של אכפתיות. בפרק השני, 'יחסי מורים־הורים', סוקר יריב את הסיבות ליחסים המתוחים בין הצדדים וגם מצביע על מוקדים אפשריים של שיתוף פעולה. בסיום מוצגים כמה דגמים מוצלחים של שיתופי פעולה בין בתי ספר לבין המשפחות והקהילה. בפרק השלישי, 'הכיתה כיחידה חברתית', סוקר יריב את הניהול החברתי כתחום מוזנח בבתי הספר בישראל. הפרק מסתיים בעקרונות ובמעשים שמורים ומחנכים יכולים לעשות כדי לגבש את הכיתה ולעודד התפתחות מוסרית ורכישת מיומנויות תקשורת בין־אישית. בפרק הרביעי, 'שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה - עקרונות ואתגרים', סוקרת אסתר פירסטטר את התהליכים שהובילו לשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. הסקירה עוסקת בלחצים המופעלים על המורים ובדרכים המקצועיות והאישיות שבהן ניתן לפרוק ולהפיג אותם. בהמשך הפרק מתמקד הדיון בשני סוגי צרכים מיוחדים - בהפרעת קשב ובליקויי למידה - וכן בדרכים מעשיות להתמודד אתם בכיתה.

**השער השני** עוסק בקשר שבין ניהול הכיתה לבין סביבת הלימוד, ועניינו מבנה בית הספר, הנהלים והתקנונים ותלמידים עם צרכים מיוחדים שעל המורה



להתחשב בהם. הסביבה הלימודית מתקיימת בתוך הכיתה ומחוצה לה וגם בשילוב טכנולוגיה. לכל אלו השפעה ישירה ועקיפה על הנעשה בכיתה. **בפרק הראשון**, 'הסביבה הפיזית וניהול הכיתה', משיבים טלילה יחיאל ואליעזר יריב על השאלה כיצד משפיעה הסביבה הפיזית על תפקוד המורים ועל ניהול הכיתה, וכיצד מעצב מראה הכיתה את התנהגות התלמידים. **בפרק השני**, 'של מי הטיול הזה בכלל? סיורים וטיולים במסגרת בית הספר - מאיודאות להזדמנות', דנה אורלי מורג ביתרונות הרבים הגלומים ביציאה מבית הספר אל הסביבה העירונית (למשל ביקור במוזאונים) או בסיור באתרים ובסביבה טבעית של יערות, של נחלים או של מדבר. בפרק זה היא מציגה היבטים שונים בניהול הטיול, שיהפכו אותו לחוויה משמעותית. **הפרק השלישי** הוא 'ניהול כיתה מתוקשבת'. לדעת שרה קלצ'קו ודבורה גורב, זהו האתגר הגדול העומד כיום בפני מורים - המעבר להוראה משולבת טכנולוגיה, כזו המתפתחת בהתמדה. הפרק נפתח בדיון על מהות התקשוב בחינוך ועל ההיבטים העולים משילוב התקשוב בניהול הכיתה ובניווט השיעור. המחברות מציגות מודלים אפשריים לשילוב מוצלח של טכנולוגיה וכן מודלים של תמיכה במורים לצורך ביצוע שילוב זה. הוא מסתיים בדיון בהתפתחות המקצועית של מורים בשילוב טכנולוגיה בהוראה.

**השער השלישי** עוסק בניהול הכיתה ובניווט השיעור בשבעה היבטים. **הפרק הראשון** הוא 'תחילת שנת הלימודים'. אופן הפתיחה, לדעת אליעזר יריב, משפיע על עיצוב האקלים החינוכי בבית הספר ועל מידת הסדר, שיתוף הפעולה והרגלי העבודה של התלמידים לאורך השנה כולה, ומכאן חשיבותו. **בפרק השני**, 'הקניית כללים ואכיפתם', מציע אליעזר יריב את רזי הקניית הכללים ואת סודות ניהול שגרת הלימודים. הפרק סוקר את מהותם של הכללים כאמצעי להשלטת חוק ומשמעת. פירוט הצדדים המעשיים של ניסוח הכללים וכן ניהול האכיפה יסייעו למורים בארגון יעיל של התנהלות התלמידים. **הפרק השלישי**, 'סוף מעשה במחשבה תחילה - תכנון השיעור', רואה בתכנון השיעור כלי לניווטו. אליעזר יריב מתאר כיצד מתנהל תהליך התכנון, מהם השלבים שהוא כולל, מהו אופי הפעולות והמעברים של המורה מנושא לנושא, מהן דרכי התרגול של הנושא הנלמד ועוד. **בפרק הרביעי**, 'קבלת החלטות בניהול הכיתה', ממחיש אליעזר יריב את ההבדל שבין השלב הנינוח של תכנון השיעור לבין ההתרחשויות הסוערות לעתים בעת ההוראה, כאשר המורה נדרש לנווט במיומנות ולהגיב במהירות. **בפרק החמישי**, 'ניהול כיתה ללמידה שיתופית באמצעות שאלות', מרחיבות תמי ויסמן, דבורה גורב ומלכה פורמן את נקודת מבטם של הקוראים על אודות האפשרויות הרבות

הטמונות בשאלת שאלות כמנוע ללמידה משמעותית. בכך הכותבות מסמנות כיוון מרכזי וחשוב בהוראה - הלמידה השיתופית. **בפרק השישי**, 'ניהול כיתה להגברת מוטיבציה', מצביע אליעזר יריב על חשיבות המוטיבציה הן ללמידה הן לגיבוש החברתי. דגש מיוחד ניתן לחשיבות המוטיבציה הפנימית הנובעת מסקרנות ומהנאה לשם למידה משמעותית. **בפרק השביעי**, 'ניהול כיתה וטיפול בהפרעות בכיתה', מתאר אליעזר יריב סוגי הפרעות ואת השפעתן המזיקה. הפרק מסתיים בהצגת ארגז כלים ('פירמידת התגובות החינוכיות') העשוי לשמש את המורה במגוון מצבים וקשיים.

**הפרק השמיני** והאחרון בשער זה, 'ניהול כיתה כמרחב לשינוי חברתי', הוא מעין סיכום התכנים שנדונו בשלושת השערים הראשונים, והוא בוחן אותם מזוויות הראייה של ביקורת החינוך. גליה זלמנסון לוי מציגה את ניהול הכיתה כפרקטיקה שבאמצעותה בית הספר, ועמו התרבות והחברה כולה, כופה על התלמידים להכיר תוכני לימוד ולהתנסות בעיצוב התנהגות המתעלמת מצורכי הילדים ומאישיותם. המחברת עוסקת בערכים כמו הישגיות ותחרות כביטוי של אידאולוגיה תעשייתית, ובסיום הפרק היא מציגה כיווני פעולה שונים ואופטימיים.

**השער הרביעי**, 'ללמוד כיצד לנהל כיתה', ייחודי בכך שהוא כולל את ההיבט המעשי והיישומי של הנושאים התאורטיים שנדונו בספר. שער זה נמצא באתר האינטרנט של מכון מופ"ת,<sup>1</sup> והוא מציע כמה מערכי שיעור על יסודות ניהול הכיתה. אלה יאפשרו למרצים להקנות את המיומנויות למורים החדשים. בהקדמה לשער זה מתארות דבורה גורב ותמי ויסמן את הרציונל למפגשים ואת העקרונות שעל פיהם הם נבנו. **בפרק הראשון**, 'השותפים לעשייה החינוכית - יחסים בין-אישיים', מציעות ויסמן וגורב פעילויות שעניינן יחסי מורה-תלמיד, יחסי הורים-מורים וכן הכיתה כיחידה חברתית. **בפרק השני**, 'פתיחת שנת הלימודים - השיעורים הראשונים של היום הראשון', מציעות הדס כץ שדה חן, תמי ויסמן ודבורה גורב פעילויות לתחילת השנה להיכרות עם תלמידים ולהקניית כללי ההתנהגות בכיתה. את **הפרק השלישי**, 'למידה שיתופית', כתבו מלכה פורמן, תמי ויסמן ודבורה גורב. פרק זה מתווה דרך לניהול כיתה באמצעות שינוי בתפיסת הלמידה, ומוצעות בו דרכי הוראה ולמידה המתאימות לנדרש מבוגרי מערכת החינוך במאה ה-21. את **הפרק הרביעי**, 'מוטיבציה ללמידה ולהוראה' כתבו דבורה גורב, תמי ויסמן

<http://www.mofet.macam.ac.il/mylibrary/books/Pages/3225.aspx> 1

ואוה לאוטרשטיין־פיטליק, והוא מציע מגוון פעילויות להגברת המוטיבציה ללמידה. את הפרק החמישי, 'רעש בכיתה', כתבו תמי ויסמן ודבורה גורב, והוא עוסק בתפיסות ובאמונות הקיימות אצל מורים בנוגע לרעש בכיתה ובאפשרות לשנותן באמצעות אימון. הפרק השישי, 'שיטות ותאוריות בניהול כיתה - מאגר תקצירים', חותם את הקובץ ובו מגיש אליעזר יריב תקציר של מגוון תאוריות מרכזיות ושל שיטות מעשיות לניהול כיתה.

אנו מבקשים להודות למכון מופ"ת ולעומדת בראשו, ד"ר מיכל גולן. תודתנו נתונה לד"ר בתיה אילון, העורכת האקדמית, ולד"ר יהודית שטיימן, ראש הוצאת הספרים והעורכת הראשית, שסייעו בעריכה; לעורכי הלשון איסי שמש, ד"ר אסיה שרון ומירב כהן־דר; לצוות ההוצאה לאור ולצוות המנהלי שליווה את עבודתנו ותמך בה במסירות רבה. לאכסניה זו, שהיא ייחודית בעולם כולו, תרומה חשובה לקידום הכשרת המורים בישראל, והצוות שלנו זכה להסתייע בה. כמו כן אנו מודים למורים הרבים ולסטודנטים ששאבנו מהם חוכמה וגם ציטוטים לרוב.

קריאה מהנה ומועילה,  
אליעזר יריב ודבורה גורב

## מבוא: ניהול כיתה - מלאכה מאתגרת של יישוב סתירות ולבטים אווה לאוטרשטיין-פיטליק ואליעזר יריב

סטודנטים להוראה וגם מורים חדשים כמהים לדעת כיצד לעמוד בכיתה. הם מבקשים מרשמים מדויקים כיצד לפתוח שיעור, איך לקיים שיח כיתתי שיש בו מעורבות אבל לא צעקנות, מתי לסיים את שלב ההקניה ולעבור לשלב התרגול, ומתי להרים את הקול כדי לאותת לילדים שהפטפט בכיתה הפך בלתי נסבל. המשאלה הזו מוצדקת ואמתית, אלא שצוותים העוסקים בהכשרת מורים יודעים שאין די בחופן עקרונות ומרשמים. קשה, ואולי בלתי אפשרי, לתמצת תהליכים חברתיים מורכבים לכמה כללים בסיסיים. חיוני לברר עם המורה מהי מהות ההוראה בעיניו, מהן מטרות העל ומהי האידאולוגיה הבסיסית שהוא אוהז בה. הברור הזה עשוי לסייע לו באימוץ מתכונים של אחרים וביישומם, ובעיקר בפיתוח כלים משלו, שיתאימו לאישיותו ולמציאות שבה הוא פועל.

בחרנו לפתוח פרק זה, שישמש מבוא, בסקירת הגדרות של ניהול כיתה ובתיאור שישה סגנונות ניהול שכיחים. להם נוסיף דיון על סגנונות ניהול ועל מנהיגות. את מהות המנהיגות נמחיש באמצעות תצפית על כיתה אמן שערך אליעזר יריב. בהמשך הדברים נציג את הדילמות ואת הסתירות שמורים חווים בניהול השיעור. לשם כך נצטט ממונולוג של מורה ונפרש אותו באמצעות ממצאי מחקרים. בכתבת הפרק סייע לנו גם ניסיונה של אווה לאוטרשטיין-פיטליק, מנצחת מקהלות ילדים, אשר התמודדה לא אחת עם דילמות עקרוניות בניהול כיתה.

### מהו ניהול כיתה?

ניהול כיתה הוא סך כל הפעולות שמורים נוקטים כדי לעצב סביבה התומכת ומקדמת הן למידה עיונית והן למידה חברתית-רגשית (Everston & Weinstein, 2006). מרבית החוקרים מדגישים את הכורח בצמצום ההפרעות כתנאי הכרחי

לניהול יעיל של השיעור (Wubbels, 2011), אלא שנחוצה גם סביבה המעודדת למידה ומקדמת התפתחות מוסרית וחברתית (Hammerness, 2011; Kunter, & Baumert, & Koller, 2007). אין מדובר רק בהשלטת סדר ומשמעת כמטרה בפני עצמה; ניהול השיעור נועד לאפשר למידה משמעותית (Weinstein, 2007). גם היחסים ההדדיים בכיתה ויכולתם של המורה ושל התלמידים להסכים על מסגרת משותפת של לימודים, חיוניים לבניית רקמה תפקודית המבוססת על שליטה עצמית ועל מניעת הפרעות (Doyle, 1986; Freiberg & Lapointe, 2006). תשתית זו מבוססת על ארבעה מוקדים: (א) מערכת יחסים חמה, אכפתית ופתוחה בין המורה לתלמידים, כזו המלווה בציפיות גבוהות; (ב) קיומה של תכנית לימודים מוסרית וחברתית שבה החלטות המורה לא רק מקדמות הישגים לימודיים אלא גם מסייעות להתפתחות הרגשית. לשם כך על המורה לעודד התפתחות של מיומנויות חברתיות ולטפח ויסות עצמי של ההתנהגות; (ג) ניהול ועיצוב התנהגות של התלמידים. יש מורים הנוקטים חיזוקים חיצוניים וענישה, אך רבים אחרים סבורים שהטלת מורא ופחד היא גישה פסולה. הם מעדיפים שכנוע ועידוד המסייעים בהתפתחותם הרגשית והקוגניטיבית של הילדים, גישה המפתחת גם התנהגות ממוקדת שליטה עצמית; (ד) היכרות מעמיקה עם התלמידים - עם גילם, עם השלב ההתפתחותי שלהם, עם מוצאם האתני, עם הרקע התרבותי שלהם, עם מעמדם החברתי-כלכלי ועם היכולות שלהם.

מוקדים אלו מאפשרים למורה לפעול לניהול הכיתה בארבעה תחומים: (1) חֶבְרוֹת התלמידים וטיפול קשרי מורה-תלמיד; (2) בחירה ויישום של שיטות הוראה שיאפשרו הוראה מיטבית; (3) עריכת פעולות ארגוניות לניהול השוטף של הכיתה וטיפול בבעיות התנהגות ומשמעת; (4) נקיטת צעדים והתערבות כשמתעוררות הפרעות להתנהלות השוטפת של יום הלימודים (Everston & Weinstein, 2006). בשלושת התחומים הראשונים המורים נעזרים בפעולות חינוכיות ודידקטיות שנועדו למנוע הפרעות או לצמצמן, ואילו התחום הרביעי עוסק בתגובה לבעיות בכיתה לאחר שכבר התרחשו (Jones, 1996).

ניהול הכיתה כשלעצמו אינו מטרה אלא אמצעי ליצירת אווירה לימודית, לעידוד תלמידים להגיע להישגים ולסיוע בידם לעצב את אישיותם. תכנית הלימודים מכתיבה את החומר שיילמד אך אינה מגדירה את הדרך. ההחלטה כיצד ללמד היא זו המעצבת את מטרות המורה, את הציפיות הניהוליות, את כללי ההתנהגות הרצויים ואת השגרה בכיתה (Brophy, 2006). מהן המטרות ארוכות

הטווח במפעל החינוכי שלו? כיצד יראה האדם המחונו כשיצא מ'פס הייצור' הבית-ספרי? פאולו פֶרֵיֶרָה, הוגה הדעות הברזילאי הנודע, מבחין בין הסתגלות בעלי חיים לסביבתם כדי לשרוד, לבין השתלבות האדם בעולמו במטרה ליצור בו שינויים באמצעות קבלת החלטות, עשייה ויצירה (Freire, 1998). לדעתו, הדבר העיקרי הוא שהאדם יתפוס את העולם כניתן לשינוי ואת עצמו כסובייקט פעיל בעל יכולת ליצור בו שינוי. לדבריו, הרעיון שהמורה והתלמיד ישתחררו מעולה של מערכת מדכאת אינו קל למימוש, אלא שמורה נחוש המאמין בערכים אלו ישתדל לסייע לחניך לפתח את כישוריו ולהגשים את חלומותיו. זו אולי שאיפה אוטופית, אך היא נשענת על עקרונות מוסריים.

את כל המטרות והעקרונות האלה המורה מתרגם להחלטות המתקבלות בתוך מציאות סואנת. אך גם בקצב אירועים דינמי, מורכב ותוסס כזה על המורה להיות קשוב, סבלני, מרוכז וסמכותי ככל האפשר. בפרקי הזמן הקצרים האלה עליו לגבש החלטה שתאזן בין לחצים, תמתן דרישות, תדרבן תלמידים ותצמצם או תשקיט הפרעות.

### סגנונות בניהול כיתה

מהו הסגנון שלנו בניהול כיתה? האם אנו קשוחים או רכים? האם אנו נשענים על סמכות או מעדיפים גישה שוויונית? האם אנו מצדדים בתקנונים או משוחחים "על הכול" עם תלמידינו? בעקבות סקירת ספרות מחקרית ומקצועית הצביע החוקר ההולנדי תאו וובלס על שישה סגנונות מרכזיים (Wubbels, 2011) בניהול הכיתה:

א. **שליטה חיצונית ופיקוח על ההתנהגות** - זו ודאי הגישה הוותיקה והמבוססת ביותר. היא נשענת על עקרונות למידה ביהביריסטיים ועל שימוש בחיזוקים חיוביים ושליליים ('המקל והגזר'). פעולות אופייניות: תצפית קפדנית על התנהגות תלמידים; הדגמה כיצד יש לפעול; מתן שבח על התנהגות רצויה; גינוי תלמידים מפריעים ונזיפה בהם.

ב. **שליטה פנימית** - זהו חינוך המדגיש את הפנמתם של נורמות ושל ערכים חברתיים. התלמידים לומדים להוקיר ערכים אלה, והתנהגותם מונעת מבפנים, מתוך סקרנות ורצון להצליח. פעולות אופייניות: הקניית מיומנויות רגשיות וחברתיות; בנייה של יחסים אכפתיים בכיתה; הצבת גבולות ברורים והוגנים להתנהגות; חלוקת אחריות עם התלמידים על התנהלות הכיתה; הסבר על ההחלטות והמעשים של המורה.

- ג. **הגישה האקולוגית** - גישה זו מדגישה את חשיבות ארגון הסביבה הלימודית ואת הקשר שלה לעולם שבחוץ. לדעת דויל (Doyle, 2006), זוהי סביבה כיתתית רב-ממדית, סביבה שמתרחשים בה בד בבד אירועים רבים בקצב אינטנסיבי. פעולות אופייניות: פיתוח של שגרה, של נהלים ושל נורמות לימודיות; קביעת כללים בהירים בתחילת השנה ואכיפתם בשיטתיות; ניהול חלק של מעברים בזמן השיעור; שימוש בתקשורת וברמזים לא מילוליים לטיפול בהפרעות; התייחסות שקטה ופרטנית שאינה מפריעה למהלך השיעור.
- ד. **הגישה הממוקדת בשיח** - גישה זו מניחה שהתרחשויות והפרעות בכיתה משקפות את איכות השיח ואת הקשר בין המורה לתלמידים. מבט סוציולוגי לינגוויסטי זה מנסה להבין כיצד תלמידים ומורים בונים את הקשר המשותף שלהם ומפרשים אותו (Morine-Dersheimer, 2006). פעולות אופייניות: עריכת תצפיות בהתרחשויות לא שגרתיות והפקת תובנות על התלמידים; הקשבה פעילה לילדים; מתן מרחב וזמן להפנמה ולתרגול של התכנים הנלמדים; מודעות לדרך שבה דפוסי השיח של המורה מעצבים את ההתנהלות בכיתה; מניעת החרפה של סכסוכים.
- ה. **הגישה הממוקדת בתכנית הלימודים** - גישה זו מנסה לברור את התכנים ואת השיטות שיביאו את התלמידים להתעניין בנושאים הנלמדים. מטבע הדברים תלמידים נלהבים ופעילים מפריעים פחות למהלך התקין של השיעור. פעולות אופייניות: בחירת חומרים מעניינים; מתן תרגילים מאתגרים לתלמידים המוכשרים; הצגת מטלות רלוונטיות ואותנטיות; שימוש בתכנים ובדוגמאות אמתיות; הוראה באמצעות מגוון של תכנים ושל שיטות הוראה; שימוש בסוגים שונים של הערכה ושל מבחנים.
- ו. **הגישה הבין-אישית** - גישה המבוססת על מחקרם פורץ הדרך של קורט לוין ועמיתים (Lewin, Lippitt & White, 1939). הם בחנו את הקשר בין סגנון המנהיגות של המורה לבין אקלים הכיתה והתנהגות התלמידים. ואכן, הניסיון וגם מחקרים רבים (ראו Hattie, 2012) מצביעים על כך שמורים מצליחים מפגינים מעורבות גבוהה ודומיננטיות (פיקוח גבוה) לצד קשר חם (תמיכה גבוהה). פעולות אופייניות: הפגנת סמכותיות ושליטה; הפגנת קרבה לצד פיקוח ואכיפה; ביטוי של רגשות ושל תחושות; עידוד למנהיגות אצל תלמידים; המחשה שניתן לפתור סכסוכים באמצעות הידברות; הבעת עניין בתלמידים; הקשבה לתלמידים בעניינים לימודיים ובעניינים אישיים.

המגוון הרחב הזה ממחיש שיש דרכים שונות ללמד כיתה ולנהל אותה, וכל אחת מהן זוכה למקום ולהתייחסות בספר זה. המיון של ובלס אינו דיכוטומי, ובכל גישה ניכרות השפעות של גישות אחרות. טבען של דרכים אלו שיש לכל אחת מהן יתרונות וחסרונות, והבחירה בסגנון מסוים משקפת את עמדות המורה, את ניסיונו, את המדיניות הבית-ספרית וגם את ההתאמה לתנאים הספציפיים בכיתה. מובן שבמציאות הכיתתית לא ניתן לאמץ סגנון אחד 'טהור', ולעתים נחוץ להשתמש בכלים שונים. מוטב שגם מורה אדוק בגישתו יתנסה ויכיר כמה מהכלים הללו, ובעיקר את אלו המאפיינים את דמותו כמנהל מקצועי וכמנהיג.

### סגנון המורה כמנהל וכמנהיג

הניהול נועד ליצור סביבה לימודית עניינית ורגועה, ואין טעם לספור את הפעולות הרבות שמורים עושים מדי יום ביומו כדי להבטיח התנהלות תקינה בשיעור ומחוצה לו. אבל הניהול במיטבו מצליח לדרבן את התלמידים לעשות מעל ומעבר לנדרש, להצית את סקרנותם ולהותיר בהם חותם שיזכרו זמן רב. אלה מתרחשים כשהמורה סוחף אחריו את תלמידיו מתוקף אישיותו ומעשיו. מנהיגות היא היכולת להוביל אנשים אחרים לעבר מטרה משותפת (פופר, 1994). מדובר במושג שקל לזהות אך קשה לתרגם למעשים ולפעולות, וכיום מקובל לומר שמנהיגות תלויה לא רק בתכונותיו של ההולך בראש אלא גם במונהגים, כלומר באופן שבו התלמידים תופסים את המורה ומעניקים לו השראה ועוצמה. בספרות הניהול מקובל להבחין בין מנהיגות מתגמלת, כזו המבוססת על יחסי חליפין של 'תן וקח', לבין מנהיגות מעצבת, המבוססת על אישיות המורה, על תכונותיו ועל יכולתו להביא לשינוי באמצעות השראה, חזון ומטרות (פופר, Burns, 1979; 2007). מנהיג מעצב נמדד במונחי ההשפעה שיש לו בקרב מונהגיו: האם הם חשים אמון, הערצה, נאמנות וכבוד כלפיו? האם הם מונעים לעשות יותר משציפו לעשות בתחילה (Bass, 2005)? המורה המנהיג מעצב ומניע את התלמידים באמצעות אישיות כריזמטית, הצבת אתגרים אינטלקטואליים וקשר אישי וחס עם התלמידים; הוא מחפש בהתמדה דרכי עבודה והזדמנויות חדשות, גם כאשר הן כרוכות בסיכונים ונתקלות בהתנגדויות לשינוי בשגרה. כדי להכיר את המנהיגות המעצבת נעבור מחדר הכיתה לאולם הקונצרטים. 'כיתת אמן' היא מתכונת מוכרת בעולם המוזיקה, והיא נועדה להצמיח נגנים צעירים ומבטיחים שכבר רכשו את יסודות הנגינה. לשם כך הם נפגשים בקבוצה קטנה עם אמן בעל שם המאזין לנגינתם, משוחח אתם, מנגן בעצמו כדי להמחיש



את רעיונותיו, מציע להם פירוש שונה לקטע שניגנו, מספר אנקדוטות מעברו ומתייחס בעקיפין גם לאישיותם ולחלומותיהם. כך היה גם בכיתת אמן למוזיקאים צעירים הנערכת בכל קיץ בקיבוץ אילון בצפון הארץ.<sup>2</sup> לאחר שסיים נגן הפינור הצעיר לנגן את הקטע שהכין, התעניין המורה האמן בהרגשתו:

הנגן הצעיר [מתאושש מהמתח ומסכם]: בסדר. דווקא הלך טוב, אבל אני ממש עייף.

המורה [בתימהון]: אתה עייף?! לא ישנת בלילה?

הנגן הצעיר: התרגשתי לקראת השיעור. כל השבוע התאמנתי. הלכתי לישון מאוחר.

המורה: הבנתי. האמת, זה ממש לא משנה אם אתה עייף או לא. [פונה לקהל באולם] תגידו, למישהו כאן אכפת שהוא עייף? [אנשים בקהל צוחקים ומנידים בראשם לשלילה]. אתה יודע, הקהל כאן שילם הרבה כסף וגם בזבז זמן כדי להגיע ולשמוע מוזיקה טובה. לא אכפת להם אם אנחנו ערניים או עייפים. [כממתיק סוד] כדאי שלהבא לא תספר שאתה עייף.

הנגן הצעיר [במבוכה]: בסדר.

המורה [נזכר ומחייך]: אני רוצה לספר לך סיפור נחמד. לפני הרבה שנים נפגשתי עם פסנתרן מפורסם [מזכיר את שמו], בוודאי שמעת עליו [הנגן הצעיר מהנהן]. יצאנו למסעדה. 'תגיד', התעניינתי, 'אומרים עליך שאתה אף פעם לא עייף. זה נכון?'. 'כשאני עייף אני נכנס מתחת לשולחן כדי שאף אחד לא יראה אותי', השיב המאסטר.

המורה והתלמיד צחקו, והשיעור נמשך. בדושיח הקצר הזה למד הכנר הצעיר כמה לקחים חשובים: על יסודות המקצוע - שקדנות; על הערכים - שאיפה למצוינות; ועל התדמית הנדרשת ממנו - נגינה זורמת וחלקה המסתירה שעות וימים של תרגול מפרך. אבל מעניינים יותר הם הכריזמה והתפקיד המחנך של האמן הבכיר. הוא לא ניסה להתחנף, וגם לא חשש להגיד בקול רם את דעתו. הוא הסביר מה טוב ומה פגום, ובחר בניסוחים בהירים וחדים, לעתים דוקרים, כאלה שהתלמיד הצעיר לא ישכח במהרה. המורה לא היסס להציב רף גבוה של מקצוענות מבלי להישמע מטיף או מתנשא. לאורך כל השיעור הוא היה קשוב לנגינת תלמידו, שיבח אותו במקומות המתאימים והציע שינויים על פי

2 את כיתת האמן בסדנת 'קשת אילון' תיעד פרופ' אליעזר יריב בקיץ תשע"ג.

הנדרש, תמיד מהמקום שבו צעדו שניהם. את ההצעות הוא ליווה בהסברים מאירי עיניים: 'כשניגנת את שני הקטעים באותה נימה, כאילו שהודעת לקהל שהקטע השני אינו מעניין או חשוב מבחינתך', אך כל זאת מבלי לכפות את דעתו. 'אני אציע, ואתה תעשה את מה שמתאים לך', אמר. אמנם הפנייה לקהל המאזינים הייתה מביכה מעט, אך היא המחישה לאמן הצעיר שהנגינה מיועדת לקהל ושעליו להתחשב בו. בדוגמה של כיתת האמן מופיעים ארבעת מרכיבי המנהיגות המעצבת (לוי, 2008): (א) היחס האישי, התומך והמכוון; (ב) האתגר האינטלקטואלי שהמורה מציב לפני הנגן; (ג) ההשראה שהמורה נוטע בנגן; (ד) המודל לחיקוי שהמורה מספק לנגן הצעיר. באמצעות חזון וערכים הוא נוטע גאווה ותחושת שליחות שיגבירו את יכולתו לבצע יצירות קשות ומסובכות.

גם בבתי הספר שלנו יש ודאי לא מעט מורים כריזמטיים. גד יאיר (2006) הציג תיעוד מרתק של מעשיהם ושל השפעת מעשיהם. עם הסטודנטים שלו הוא אסף סיפורים רבים של תלמידים בוגרים, שתיארו מורים שהשאירו בהם חותם בל יימחה ששינה את חייהם. כל בוגר תיאר בממוצע שניים-שלושה מורים מרשימים שפגש בשנות לימודיו, שהיו מנהיגים של ממש. מנהיגותם של שאר המורים, אלה שהבוגרים לא הזכירו כלל, הייתה כנראה אפורה וחסרת השראה. אבל אין די במנהיגות מולדת, ועל המורים לפתח בכל שלבי הכשרתם גם תפיסת עולם חינוכית שתאפשר להם לפתח כישורים מנהיגותיים (פרידמן וגביש, 2013). ייתכן שהתרבות הארגונית מקשה על מורים להפוך לדמויות מופת. המבנה ההיררכי ומתכונת ההוראה מדגישים את סמכות המורה ומעודדים יחסים של תן וקח. מורים נעזרים במחמאות ובנזיפות, בציונים ובתעודות סוף שנה כדי לעצב את התנהגות התלמידים. הם מעלימים עין כשתלמידים אינם ממלאים הוראות, והם מאיימים בענישה ובהזמנת ההורים כשהתופעה מתחילה להתפשט. נראה כי הסגנון המתגמל מתאים לנסיבות העכשוויות של עבודתם של המורים - הכיתות הצפופות, העומס הרב, המבחנים התכופים והקשר האישי המועט עם תלמידים.

### ההגיונות הסותרים בניהול כיתה

הוראה אמיתית מתרחשת בתוך משולש פרוע של יחסים - המורה, התלמידים ותוכני הלימוד - כאשר המוקד בתוך המשולש משתנה בהתמדה (McDonald, 1992). המורה מתלבט ללא הרף: מתי לשדר סמכותיות, ומתי נועם ורוך? האם להסביר פעם נוספת לתלמיד המתקשה, או שמא להתקדם עם הכיתה כולה? האם להתמיד בהוראה שיטתית ויבשה לכאורה, או שמא לעורר דיון מרתק הגוזל

זמן וסוטה מהתכנית המקורית? מה התלמידים חושבים ומרגישים כלפיי, ועד כמה להתקרב אליהם? השאלות האלה מעצבות תהליך ניהולי מתמשך הכרוך ברצף אינ-סופי של קבלת החלטות ושל הוצאתן לפועל, כפי שתיעדה סטודנטית את דבריה של אפרת (שם בדוי), מורה לאנגלית בחטיבת הביניים:

החזרתי בחינות. אמיר, תלמיד שהורדתי לו עשר נקודות מהציון בגלל שדיבר עם חבר, התלונן שבדקתי את הבחינה בצורה לא הוגנת. זו לא הפעם הראשונה שהם משוחחים ברוסית בזמן הבחינה, וכדי למנוע את הפעם הבאה החלטתי לפגוע בציון של שניהם. כשהתעלמתי [ממחאותיו], הוא זרק את הבחינה לפח האשפה. כשהבין שאם היא תישאר שם לא אוכל לתקן אותה, הוא הוציא את הגיליון המקומט, הניח על השולחן ודרש שאבדוק. כשסירבתי בתקיפות הוא התחיל להפריע, עד שכמה תלמידים התערבו וביקשו שישתוק. ביקשתי שיצא מהכיתה, אבל הוא סירב. אחר כך הניח את ראשו על השולחן והשתתק. [...] יש פה מסר: אם תלמיד מפריע וזה עובר ללא תגובה, גם אחרים ינסו התנהגויות שליליות. [...] הבהרתי לחבריו מהם הגבולות המותרים בכיתה. חשוב לי שהם יבינו שהמורה לא מאבדת עשתונות כשהיא נכנסת לוויכוח עם תלמיד שמסרב לשתף פעולה.

את התפקיד הניהולי של המורה ניתן לדמות לרשת ענקית שהן התלמידים והן המורה קופצים עליה. המורה מנסה לסנכרן ולאזן בין חוקים, נהלים, צרכים ומטרות, כך שהכול 'קפצו' באותו כיוון. אלא שלעתים קרובות התלמידים עסוקים בשלהם, יוצאים מהקצב ומפריעים לחבריהם ולמורה. אמיר אינו ילד הנוהג להפריע, אך יש לו קצב אחר המקשה על המורה. היא מפרשת את הפטפט ברוסית כהתנגדות לסמכותה, ולכן היא נחושה להמחיש לו ולחבריו שאין היא מאבדת עשתונות. בתגובתה החריפה היא ממחישה שניצחה במאבק, והתלמיד - הדורש הגינות וצדק - מרכין את ראשו. לכאורה יכלה אפרת לנקוט מגוון פתרונות כדי להתמודד עם החשד להעתקה, אך ניכר מדבריה שהיא כה משוכנעת בצדקת דרכה, עד שאינה בוחנת את הדברים בעין ביקורתית וגמישה. למפרט (Lampert, 1985, 2001) טוענת שמנקודת מבטו של המורה, הניהול כרוך בניסיון לאזן בין דילמות שונות המתעוררות בכיתה, כאלה שאין להן מבנה או פתרון ברור. זהו תהליך מתמשך ולחוץ של החזקת מטרות מנוגדות, שכולן חשובות למורה במידה שווה. לדוגמה, אפרת שואפת שהשיעור יתקיים באקלים רגוע, אך בו בזמן חשוב לה ללמד את התלמיד לקח, והדבר מעלה את הלחץ ומגביר

את הרעש בכיתה. למפרט מתארת אפיזודה דומה שהתרחשה באחד משיעוריה, כאשר במאמציה להרגיע קבוצת בנים 'בעייתיים' היא נעמדה לידם ובכך ביקשה להבטיח שהם יקלטו את החומר ויעבדו כהלכה. אלא שהקרבה הממושכת לבנים הרחיקה אותה מקבוצת התלמידים ה'טובים'. אחת מהם אף החלה להתלונן בקול רם שהמורה אינה שועה לקריאותיה (Lampert, 1985, p. 179). למפרט מבינה שבמאמציה לפתור בעיה אחת היא יצרה בעיה חדשה. ביומן הרפלקטיבי שכתבה על השיעור שיתפה בלבטים שהיו לה: מחד גיסא לא רצתה להפלות לרעה את התלמידים השקטים, אך מאידך גיסא לא נתנה להם תשומת לב, משום שהם התנהגו כהלכה. זאת ועוד, היא כתבה שמצד אחד לא רצתה להפריז בהתעסקות במשמעת, בסדר ובניקיון, שהיו עלולים לדכא את התלהבות התלמידים. אבל מצד אחר היא סירבה ללמד בכיתה רועשת ומלוכלכת. וכך היא נאלצה לבחור פעם אחר פעם בין שני פתרונות לא רצויים להרגשתה. למפרט הופתעה לגלות שהפתרונות שהיא בחרה נועדו לחזק את זהותה כמורה ואת סמכותה בכיתה, יותר משטיפלו בהפרעות עצמן. גם אפרת מנסה לאזן בין צרכיו של תלמיד יחיד לבין אלה של הכיתה, ומחפשת שביל זהב שיאפשר ברזומנית הן הוראה יעילה והן טיפול יעיל ומהיר בהפרעה, הגוזלת זמן רב יותר מכפי ששיערה. בתוך הצגת חזות קשוחה ועניינית היא מסווה את הספקות:

[במחשבה נוספת] ייתכן ש[הוא] צודק והם באמת דיברו על משהו שאינו קשור לבחינה. בקשר לשאר השאלות שלדעתו לא בדקתי בהגינות, מצאתי שחלק נכבד מתלמידי הכיתה טעה, והחלטתי שאחזור עליהן [במליאה]. [...] אני מכירה את הכיתה מתחילת השנה ויודעת שלתלמיד הזה יש משפחה אכפתית שנותנת גיבוי להחלטות והבקשות של בית הספר. לכן, בניגוד להרגליי, החלטתי להתקשר הביתה ולדבר עם אביו. בדרך כלל שיחה עם הנער מספיקה. רוב הילדים חוששים שדברים שהם עושים בבית הספר יגיעו להוריהם, בעיקר אם לא הספיקו להכין אותם לדיווח של המורה. הענישה של ההורים יכולה להיות אפקטיבית מאוד, ביחוד עכשיו, כשחופש פסח מתקרב.

האם היה נכון מצד אפרת לפגוע בציון כעונש על התנהגות? האם היה נכון לפנות להוריו של אמיר? בתוך ים ההחלטות שעל המורה לקבל בכל יום, הוא נדרש לאזן בין צרכים שונים ולהתחשב בשותפים הרבים המשפיעים על התנהלותו. בספרה *"Sometimes I can be Anything": Power, Gender, and Identity* in a primary classroom (Gallas, 1998) מורה אמריקנית,

את 'הטיפוגרפיה החברתית' של חיי הכיתה. לשם כך היא מתמקדת במרחק בין הפרסונה הפרטית לפרסונה הציבורית של התלמידים. למשל, התלמידים הבעייתיים בכיתה הופכים מוקד של כוח, אך בריזמנית התנהגותם מרחיקה אותם מהליכי הלמידה בכיתה. השפה משמשת להם אמצעי לשלוח באחרים - ממש כמו השיחות ברוסית בין אמיר לחברו - אך היא גם דוחפת להזרה ולהדרה שלהם מהשיח הכיתתי. לעומתם, התלמידים הטובים והשתקנים בכיתה, על פי רוב בנות, הופכים את שתיקתם למבצר שהוא גם כלא. ההימנעות מהשיח הכיתתי מאפשרת אמנם לתמרן אחרים, אך היא שוללת מהם את ההשתתפות הפעילה בשיעורים. לדעתה הכיתה היא זירה חברתית ייחודית שבה כל הצדדים עסוקים במשא ומתן דינמי שתנאיו משתנים בהתמדה. גם הטיפוגרפיה החברתית בכיתה של אפרת כוללת 'שחקנים' שאינם נוכחים בכיתה, למשל הורי התלמידים. היא מודעת להשפעת ההורים על ילדיהם, בייחוד לקראת ההתכנסות המשפחתית בחג הפסח. אל המיפוי הזה מצרפת אפרת גם את הטיפוגרפיה הארגונית חברתית של צוות בית הספר והנהלתו.

כמורה מקצועית אני משתדלת לפתור את בעיות המשמעת במסגרת הכיתה בלי לערב סמכויות גבוהות יותר - רכזת, מנהלת. מורה הוא קודם כול סמכות ומנהיג בכיתה. זה יותר חשוב מהמומחיות שלו ללמד את תחום הדעת. כבר היו בבית הספר מורים לאנגלית משכמם ומעלה שנשלחו מכאן כי לא הצליחו לפתור בעיות משמעת. משמעת היא מאבק הישרדות יום-יומי. [...] בשלב הזה של השנה, כשאני פחות נוקשה מבחינת משמעת, אני משתדלת להגיע לשיתוף פעולה בנועם. הייתי רוצה ללמד אותם להיות סקרנים בתחומים שונים דרך אנגלית ולחשוף אותם לכמה שיותר פרטים מעולמנו שהם לא מודעים אליהם. [המטרות שבית הספר מציב למורים] הן הצלחה בבגרות וגם למנוע את הנשירה של אלה שלא ניגשים לבגרות.

כדי להבין את שיקוליה ואת החלטותיה של אפרת, לא די להתבונן בשיטות ההוראה והניהול שלה. נחוץ לברר גם את הידע שלה ואת עמדותיה, את האיומים ואת החוויות המחזקות אותה וגם את הניסיון שצברה בבית הספר (טל, 2010; Freiberg, 1999). הפער בנקודות המבט - שלה עצמה, של ההנהלה, של העמיתים ושל ההורים - הופך להרגשתה של אפרת לאיום ממשי על עתידה המקצועי. היא מודעת לכך שלכל מורה יש קשיים בעבודה, אך היא חוששת שהפרעות ובעיות משמעת עלולות להתפרש כחולשה וככישלון, להכתיים

את שמה בעיני המנהלים ולהביא לפיטוריה. משום שהיא מודעת לפער שבין המטרות המוצהרות של בית הספר - ציוני בגרות גבוהים ומניעת נשירה - לבין החלטות המנהלים בפועל, היא מציבה בראש סדר העדיפויות שלה את שמירת השקט בכיתה כתנאי למניעת נשירתה שלה.

גאלאס (Gallas, 1998) מסבירה שדילמות של מורים צומחות מתוך ההקשר של עבודה סוחפת ושל רגעים ייחודיים בתהליך ההוראה. התנהגותו המאתגרת של אמיר היא דוגמה לכך. לעתים נדמה שדילמות אלו הן פשטניות ומעורפלות, ועשויות להתפרש כקריאה לעזרה. אלא שנקודת המבט של המורה לרוב שונה מזו של הסובבים אותו, ורק לעתים רחוקות הפתרונות שהם מציעים מועילים לו. למעשה, הפתרונות המקובלים משקפים עמדה נפוצה, שאילו רק ידעו המורים ללמד 'כמו שצריך' הם לא היו נתקלים בבעיות, ושקשייהם נובעים ממכשלות הקשורות לפגמים במקצוע ההוראה וגם ממצוקות התלמידים. הפתרונות המוצעים למורים נובעים לרוב מהתפיסה, שניתן לשלוף מתוך מחסן גדול כמה כלים כלליים שיתאימו לכל בעיה. אבל ההצעות האלה מתעלמות מטיבם של הכיתה, של כל תלמיד, של החומרים, של המרחב הפיזי וכמובן מטיבו של המורה. בספרו **ההגינות הסותרים של ההוראה** טוען צבי לם (1973) שאין היגיון אחד המנחה את ההוראה, ואין בנמצא דגם יחיד של הוראה טובה. ואכן, כשמקשיבים לקולות העולים מהשטח מדיווחים של מורים וממחקרים שמורים עורכים על התנסותם בכיתה (Fries & Cochran-Smith, 2006), מתברר שהם עסוקים בניהול של התרחשויות פעוטות שאינן מתחברות לכלל מסקנות ועקרונות (Lampert, 1985, p. 179). לדידם, החיים בכיתה הם יותר מסדרת פתרונות של בעיות. זו מסכת שלמה של חיים חברתיים ואינטלקטואליים, שיש בה דילמות שאת חלקן כלל לא ניתן לפתור, ועל המורה לבחור לעצמו את הקו החינוכי ולפעול לפיו. עליו להכריע בכל מצב מה עליו לעשות מכוח כושרו המקצועי, ולשקול על פי נתוני המצב מהן הפעולות העשויות לתמוך בהתפתחות תלמידיו.

**לסיכום**, ניהול כיתה הוא מלאכה מורכבת הכורכת מיומנויות הוראתיות ובין אישיות רבות. את כולן מלכדים שיקולים מוסריים וערכיים שעל המורה לגבש ולפעול לאורם. כל מורה ימצא ודאי את הסגנון המתאים לו מתוך הדגמים הרבים שהצגנו, אבל חיוני שמעשיו ישקפו מודעות עצמית גבוהה ומקצוענות לשמה, כזו הצומחת מאידאליים נעלים אך מעוגנת בפרקטיקות, במיומנויות ואף ב'טריקים' הנלמדים לאורך שנות עבודה מאומצות.