

## מניעת אלימות בכיתה באמצעות חינוך לאחריות אישית ועיצוב יכולות איפוק

### והבלגה במצבים מאתגרים

עמוס רולידר  
מכללת עמק יזרעאל

#### הקדמה:

רמת ההתנהגות האנטי חברתית וביטויי אלימות בבתי ספר נמצאים כיום בקו עליה. בעשור האחרון ובשנתיים האחרונות בפרט, נערכו בישראל מספר סקרים כלל ארציים בניסיון לאמוד את שיעורי תופעת האלימות ולהגדיר את תחומיה. מחקרים אלה מצביעים על תפוצת אלימות גוברת בקרב ילדים ובני נוער. דגני ודגני (1999) בדקו את היקפה של תופעת האלימות במערכת החינוך. קרוב ל-60% מכלל אוכלוסיית התלמידים באזור ת"א וגוש דן דיווחו על קיומה של אלימות בבית הספר. מורים ומנהלים מתמודדים עם בעיות התנהגות מורכבות הכוללות התנהגויות בלתי משימתיות, התעלמות וסירוב למלא אחר הוראות וביטויי אלימות במהלך השיעורים של תלמידים. הראל, קני ורהב (1997) בדקו במסגרת מחקר בין-לאומי רחב מטעם ארגון הבריאות העולמי, מגוון רחב של התנסויות יומיומיות באלימות של תלמידים כגון שכיחות היותם קורבן להטרדה, מעורבות והיפגעות תלמידים בתגרות פיזיות והיחשפות לתופעת נשיאת נשק וכיו"ב בקרב מדגם ארצי מייצג של תלמידי כיתות ו' עד י"א. הממצאים מורים שיותר ממחצית מתלמידי כיתות ו' עד י"א היו קורבנות למעשי אלימות ובריונות, להטרדות ולהצקות לפחות פעם אחת בשנת הלימודים. התופעה חמורה במיוחד בקרב תלמידי כיתות ו'-ז, ובקרב הבנים. אחד מכל חמישה תלמידים סבל ממעשים מעין אלה שלוש פעמים או יותר במשך השנה. כמעט מחצית (45%) מהתלמידים נטלו חלק במעשי אלימות. קרוב ל-20% היו שותפים לאלימות כלפי עמיתים שלוש פעמים או יותר. בדומה לממצאי המחקר של הורוביץ ופרנקל (1990) מצטיירת תופעת האלימות במחקרם של קני ורהב כבעיה כללית ולא ייחודית לפלג מסוים באוכלוסייה. ממצאי סקר עדכני נוסף (דגני 1998) אשר התבסס על מדגם ארצי של בני נוער בגילאי 12-18 במגזר היהודי והערבי וכן מבוגרים משני המגזרים, מצביעים על תמונת מצב דומה לזו שהתקבלה במחקרים הקודמים. בית הספר נתפס כמקום לא בטוח ולא מוגן די הצורך, אשר בו מתרחשים מרבית האירועים האלימים בהשוואה לתדירות תקריות

מסוג זה בסביבת הבילוי וסביבת המגורים. מדווחי בני הנוער עולה יחס של זלזול עד הפקר כלפי רכוש ציבורי, יחס המתגבשת לנורמה מקובלת המעניקה לגיטימציה לתופעות הונדליזם. התנהגויות אלה מתרחשות גם בגני הילדים בבית הספר היסודי, בכיתות רגילות כאשר ילדים בעלי יכולת לימודית והתפתחות תקינה מפגינים רמה גבוהה של התנהגות אנטי חברתית. פורמן (1994) צפתה במשך שלוש וחצי שנים באוכלוסיות ילדים הטרוגניות במסגרות חינוכיות לגיל הרך, בגנים עירוניים ובכיתות א'. ממצאי המחקר שלה מצביעים על כך שאוירה של פעלתנות מתדרדרת לעתים קרובות לאלימות פיזית ומילולית. הילדים התוקפניים מייצגים חתך של ילדים משכבות סוציו-אקונומיות ומעדות שונים. אין ברקע המוצא הסוציו-אקונומי כדי להסביר את התופעה שכן, להשערתה, בהצבת הנורמות ההתנהגותיות על-ידי אנשי החינוך וכן באכיפתן הלא עקבית ישנה זו ערכיות ומסרים כפולים (אלימות היא שלילית/ הסתדרו בעצמכם). מורים עומדים לעתים חסרי אונים נוכח תלמידים בעלי התנהגויות קשות ומורכבות, המגלות "עמידות" להליכים המקובלים של ניווט כיתה, התגובה השכיחה מצד בית הספר היא השעיית התלמידים האלימים, או הפניתם למסגרות של החינוך המיוחד. השאלה המתעוררת היא - האם אלטרנטיבות אלו מובילות בסופו של דבר למניעת התנהגויות אלימות ולרכישת מיומנויות חלופיות נאותות?

סקירת ספרות של ניתוח התנהגות יישומי (Applied behavior analysis) העוסקת בהתמודדות עם התנהגויות אנטי חבריות וביטויי אלימות בבתי ספר מלמדת כי ניתן להכשיר מורים במיומנויות ניווט כיתה המבוססות על עקרונות בניתוח התנהגות וכי הכשרה זו מביאה בעקבותיה הפחתה משמעותית ברמת ההתנהגויות האלו (Rolider, A. & Van 1991 and Cooper, Heron & Heward 1987). (Houten, R., Hamm, S.L. & Williams, L.W. כמו כן קימות עדויות מחקריות מוצקות כי כאשר מנהלי בית הספר מבססים את תגובותיהם על הבנת הגורמים המתחזקים את ההתנהגויות האלימות של תלמידיהם בסביבת בית הספר ומגיבים בהתאם חלה הפחתה ניכרת ברמת ההתנהגויות הבלתי נאותות של התלמידים ובמקביל עליה משמעותית ברמת ההתנהגות האלטרנטיבית הנאותה (Copeland, Brown & Hall 1974). קופלנד וחבריו הראו בברור כי הערכות שונה של הצוות החינוכי ומנהל בית הספר בחינוך הרגיל הביאה לשיפור ברמת ההישגים וההתנהגות של תלמידים. המנהל התבקש לחזק את התלמידים באופן חיובי על כניסה בזמן לכיתה, על נוכחות סדירה של תלמידים אשר נעדרו מבית הספר בתדירות גבוהה ועל שיפור בהישגים לימודיים של תלמידים חלשים, כל זאת במקום הוצאת התלמידים מהכיתה והפניתם

למשרד כאשר התנהגו באופן בלתי נאות. בכל שלושת התחומים שנבדקו חלו שיפורים ניכרים בהתנהגויותיהם של התלמידים.

קבלת החלטה על מערך התערבות יעיל מבוססת על ביצוע הערכת הנסיבות או ההקשרים בהם מפגינים התלמידים התנהגויות בלתי נאותות (Trigger Analysis) ועל הערכת השפעת התייחסות או תגובת הצוות החינוכי להתנהגויות התלמידים על המוטיבציה של התלמידים להמשיך ולהפגין את אותם התנהגויות (Functional Analysis). המסקנות המופקות משני תהליכי אבחון אלה משמשות את מנתח ההתנהגות לצורך תכנון הערכות ויישום ההתערבות החינוכית עם הצוות החינוכי. באופן כללי התערבות חינוכית מעין זו כוללת:

- א. תכנון גירויי הוראה המאפשרים לתלמידים הגבה אקדמית פעילה ומוצלחת במשך השיעור.
- ב. הצגה הדרגתית של נסיבות אשר התברר כי בנוכחותן חלה הגברה בסבירות התרחשות ההתנהגות האנטי חברתית, תוך הכנת התלמיד וחיזוק הגבה תקשורתית נאותה.
- ג. תוכנית מוטיבציה כיתתית להגברת התנהגויות של שיתוף פעולה, הבלגה וסובלנות הדדית.
- ד. הגבה ברורה, אחידה ותקיפה של צוות המורים יחד עם תמיכה מערכתית של המנהל, ההורים והצוות המקצועי בעקבות התרחשות של התנהגות אנטי-חברתית וביטויי אלימות.

כל מדיניות ההגבה של הצוות החינוכי מבוססת על ממצאי ההערכה הפונקציונלית המגלה את ההתנהגויות המחוזקות ע"י תשומת לב (חיזוק חיובי) ואת ההתנהגויות המחוזקות ע"י בריחה והימנעות (חיזוק שלילי).

עבודה זו מסכמת תוצאות התערבות כזו שנערכה בכיתה ג' בבית ספר עירוני רגיל. בכיתה זו המונה 34 תלמידים התעוררו קשיים רציניים בתהליך החינוכי עקב שכיחות גבוהה של התנהגויות אנטי חברתיות וביטויי אלימות שהפגינו מספר תלמידים.

## השיטה:

### תאור הסביבה בה נעשתה העבודה:

בית ספר יסודי באזור חיפה, בבית הספר כיתות א-ו. בבית הספר לומדים כ-620 תלמידים, הכיתה בה התבצע המחקר היא כיתה ג' המונה 34 תלמידים. בכיתה מספר עולים חדשים היוצאים לשיעורי תגבור. המחנכת, מורה עם ותק של יותר מעשר שנים, מלמדת בכיתה את מרבית שעות הלימוד במקצועות תנ"ך, לשון, כישורי חיים, מחשבים ושיעורי מחנך. לכתה עוד 6 מורים מקצועיים המלמדים בה פעם או פעמיים בשבוע. מורים אלה לימדו בכיתה זו את מקצועות הטבע, מדע, אנגלית, חינוך גופני, חשבון, ציור, ודרמה. הגורמים המקצועיים הנוספים שבאו במגע עם הכיתה היו המנהלת, פסיכולוגית בית הספר, המורה הטיפולית והמורה לחינוך מיוחד. מבנה הכיתה רחב, תלמידים ישובים בטורים. קירות הכיתה מקושטים לפי נושאים לימודיים, וקיימת פינת ספרייה. יש לציין כי בגלל טיב מבנה בית הספר וחוסר בידוד מספק, חודר לכיתה רעש כמעט בלתי פוסק מהמסדרונות, מהחצר ומהכיתות הסמוכות, אשר לעיתים אינו מאפשר לשמוע בבירור את התלמידים ואת המורה המלמדת בכיתה.

### תאור הקשיים בכיתה:

על-פי דיווחי המורים המלמדים בכיתה, כיתה זו נחשבה לכיתה סוערת, אשר קיים בה קושי להעביר את החומר הלימודי. לעתים קרובות הופיעו בה בעיות התנהגות קשות של חוצפה, סירוב למילוי הוראה, אלימות מילולית ופיזית, בעיות הבלגה ואיפוק. המורים מצאו עצמם לא פעם עומדים חסרי אונים מול הכיתה הרועשת, בהרגשה כי הילדים הם הקובעים את הכללים. המחנכת ציינה כי הסתבר שהמוקד המניע את ההתנהגויות הבלתי נאותות כלל ארבעה תלמידים (דני, שי, עמי, רז) אשר רמת התגובות האלימות מצדם הייתה גבוהה במיוחד. שלושה מתוכם בעלי יכולת קוגניטיבית תקינה, אשר הכירו והתמצאו בחומר הנלמד. הרביעי בעל קשיים בחשבון ובהבנת הנקרא (זכה לשיעורי תגבור מספר פעמים בשבוע). מדברי המנהלת עלה כי "גבולות המשמעת של הכיתה נפרצו וקיים היה צורך ברור לתגובה משותפת של כל המערכת בכדי להשיב את הסדר על כנו". מתוך התצפיות הראשונות עלתה בברור תמונת מצב של כיתה תוססת, אשר השיעורים בה אינם מנוהלים תחת חוקים וכללים ברורים. בזמן דיונים נשמעו התפרצויות, מורים נאלצו להרים את קולם. תלמידים הסתובבו בכתה ללא רשות. רוב השיעורים התנהלו בשיטה פרונטלית כאשר המורים עוסקים בתכיפות גבוהה בניסיון כמעט

נואש לנהל דיון, להסביר את המטלות הלימודיות ולגרום ללמידה משמעותית בכיתה. ברוב זמנם מצאו את עצמם המורים עסוקים בהגבות המכוונות להפסיק מגוון של התנהגויות אנטי חברתיות של תלמידי הכיתה וביטויי אלימות קשיים במיוחד של ארבעה תלמידים. התצפיתנית שצפתה בשיעורים לפני תחילת ההתערבות תיארה בין היתר את המקרים הבאים :

1. במהלך הסבר של המורה בשיעור אנגלית, דני קם ממקומו בועט בתיק של אחד התלמידים מתיישב על הרצפה וצועק את התשובות לשאלות המורה. בהמשך זוחל דני לעבר השולחן האחרון ומתחבא. המורה מנסה להחזירו למקום. בדרכו מתז על תלמידה ומנסה לקחת עיפרון מתלמידה אחרת.
2. במהלך שיעור אנגלית, התלמידים מתבקשים להעתיק מהספר, עמי קם, בועט בארון, מטפס על השולחן שלו עובר לשולחן נוסף ויוצא מהכיתה.
3. במהלך שיעור תנ"ך בכיתה מתקיים דיון, רז מתפרץ ועונה ללא רשות. המורה מפסיקה אותו. רז גוזר ניירות, המורה ניגשת ומראה לו את הקטע בספר. רז ממשיך לשחק בכלי הכתיבה ואינו עוקב אחר הקריאה. המורה דורשת להעתיק מהלוח, רז צועק ומסרב.
4. שיעור חשבון, התלמידים עובדים בדפים, רז קם ועומד על הכסא שואל את המורה האם עשה נכון. המורה משיבה בחיוב ומושיבה אותו. בהמשך קם, זורק את הדף ויוצא. המורה אינה מתייחסת. לאחר 5 דקות חוזר לכיתה, מסתובב בין התלמידים ומחפש למי שייך הסרגל. מגיע לעמי בועט בו ומתפתחת מריבה. לאחר שהמורה הפרידה ביניהם התחיל עמי לעבוד בעזרתה, רז המשיך להסתובב ולנער את הספוג הרטוב והמלוכלך על התלמידים.
5. שיעור טבע, שי רץ בכיתה עם מחברת של תלמיד. המורה תופסת אותו ומנסה להשיג ריכוז בכיתה. שי זורק כדור נייר על התלמיד. רז קם ויוצא מהכיתה, חוזר מכבה ומדליק את האורות ושוב יוצא. שי מצטרף לרז. בהמשך הם חוזרים ומנסים להיכנס, המורה מסרבת לקבלם. לאחר עשר דקות נכנס שי נעמד ליד מקומו ועונה בהתפרצות לשאלות המורה. עמי ושי יוצאים, קוראים לרז ונכנסים. המורה מבקשת להשאיל ספר לשי והוא ממשיך לעמוד ולשוחח עם שכנותיו, המורה מעירה. שי לוקח קלמר ורץ בכיתה, המורה מנסה להחזירו למקומו. עמי מציייר ואינו משלים את הפעילות שניתנה.

## איסוף נתונים:

### צפייה ישירה:

התצפיות הישירות לאיסוף נתונים על רמת ההתנהגות האנטי חברתית וביטויי האלימות נערכו על ארבעת התלמידים שנבחרו ע"י המורים והמנהלת כקשים ביותר מבחינה התנהגותית. תצפיות אלו נערכו לפני תחילת ההתערבות ובמהלכה ועד לסיום שנת הלימודים. לצורך איסוף הנתונים בתצפיות ישירות הוגדרו באופן אופרטיבי ההתנהגויות הבאות:

**סירוב ואי ציות** - מצב בו התלמיד מסרב למלא אחר הוראת המורה, נמצא מחוץ למושב בניגוד לציפיות המורה. הסירוב אינו נפסק בעקבות תגובת המורה, אלא ממשיך ולעתים אף מחריף לתגובות של כעס, צעקות ואלימות. זהו גם המצב בו התלמיד מבצע פעילות בניגוד להוראות המורה.

**אלימות מילולית** - מצב בו התלמיד משתמש בשפה בלתי נאותה כלפי חבר או המורה. לדוגמה התלמיד מקלל, לועג, משמיע דברי קנטור כלפי המורה או אחד התלמידים.

**אלימות פיזית** - מצב בו מפגין התלמיד אגרסיביות פיזית כלפי חבר, מורה או רכוש. התנהגות זו כוללת: דחיפה, בעיטה, טריקת דלת, בעיטות, חטיפת ציוד לימודי, התזת מים, משיכת שערות והשחתת רכוש של חבר או בית הספר.

**התנהגות משימתית** - מצב בו התלמיד ממלא אחר הוראות המורה ופועל בהתאם להנחיותיה. התנהגויות אלה כוללות: הקשבה נאותה למורה או לאחד התלמידים, הגבה אקדמית פעילה בהתאם למצופה והנחיות המורה, הצבעה, התארגנות למשימה ועוד.

**כלי המדידה:** הצפייה הישירה בהתנהגויות ארבעת התלמידים נערכה בעזרת טופס תצפית בפרקי זמן קצובים. איסוף הנתונים נעשה ע"י 2 צופים שהוכשרו במיוחד לצפייה מהימנה במכשיר הצפייה. הצופה ישב במשך התצפית בפינה בה הוא מסוגל לראות את התלמיד הנצפה, פעולותיו של המורה וליצור קשר עין על כל התלמידים בכיתה מבלי להפריע למהלך התקין של השיעור. הצופה ביקר בכיתה מספר פעמים לפני תחילת התצפית לצורך הכרות עם הכיתה, הסביבה הלימודית והמורה בכדי לאפשר לתלמידים ולמורה להתרגל לנוכחותו. הצופים שמרו על אינטראקציות מינימליות עם התלמידים במהלך התצפית. פרק הזמן לצפייה וקידוד היו 15 שניות שבמסגרתן הסתכל הצופה על אחד התלמידים וסימן את הקוד ששיקף בצורה הטובה ביותר את התנהגותו של התלמיד

במשך פרק הזמן בו נצפה. בפרק הזמן השני (15 ש) נצפה התלמיד השני, בפרק הזמן השלישי התלמיד השלישי וברביעי תלמיד מספר 4. משך תצפית אחת היה בדרך כלל 45 דקות כמשך אורכו של שיעור רגיל.

בסה"כ נערכו ב - 100 שעות תצפית חלקן לפני ההתערבות לצורך קבלת רמת הבסיס של ההתנהגויות הנצפות ויתרן במשך ההתערבות. דוגמה לטופס תצפית ניתן לראות בטבלה מספר 1.

**מהימנות בין צופים:** על מנת להבטיח שהנתונים שהתקבלו בתצפיות הישירות יהיו אובייקטיביות נערכו ארבעה בדיקות מהימנות במשך מהלך איסוף הנתונים. בדיקות המהימנות נערכו על ידי כך ששני צופים צפו באופן עצמאי באותו שיעור וחישבו את אחוז ההסכמה-Inter) (Observer Agreement) . אחוז ההסכמה חושב ע"י חיבור מספר ההסכמות של שני הצופים (פרקי הזמן ששניהם הסכימו שאותה התנהגות התרחשה) לחלק למספר ההסכמות + מספר אי ההסכמות (אותם פרקי זמן שכל צופה רשם התנהגות אחרת) כפול 100. אחוזי ההסכמה נעו בין 91% ל 94% כאשר הממוצע היה 93%.

### קוד להתנהגויות אנטי חברתיות וביטויי אלימות

תאריך: \_\_\_\_\_  
 + = התנהגות משימתית

O = סירוב או אי ציות

פעילות: \_\_\_\_\_  
 v = אלימות מילולית

מורה: \_\_\_\_\_  
 • = התפרצות/אלימות

תחילת תצפית: \_\_\_\_\_ סיום \_\_\_\_\_

הוראות: התבונן 15 שניות בכל תלמיד וסמן בהתאם לקטיגוריות:

דקה	תלמיד 1:	תלמיד 2:	תלמיד 3:	תלמיד 4:
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

סיכום ודעה אישית:

**טבלה מספר 1: טופס התצפית לצפייה ישירה בהתנהגויות אנטי חברתיות וביטויי אלימות במהלך השיעורים.**

**הערכה פונקציונאלית:** במסגרת תהליך האבחון בוצעה הערכה פונקציונאלית לארבעת התלמידים שהוגדרו כבעייתיים ביותר ע"י מורי הכיתה. מטרת אבחון זה הייתה לאתר את הנסיבות שבהן שכיחות התרחשות ההתנהגות האנטי חברתית וביטויי האלימות היתה הגבוהה



ביותר ואת גורמי החיזוק האפשריים של התנהגויות אלו. לצורך אבחונים אלה התקיים ראיון ל"אתור נסיבות" עם ארבעת התלמידים (ראה נספח 1) ראיון עם מחנכת הכיתה (ראה נספח 2) ומספר תצפיות ישירות במכשיר צפייה המאפשר איסוף נתונים על התנהגויות התלמידים, הנסיבות בהן הן מתרחשות ואופן וטיב תגובת המורה להתנהגויות אלו. במסגרת הראיון נשאלו התלמידים בין השאר, באילו שיעורים או בחברת אילו מורים הם מתנהגים באופן נאות ובאיזה שיעורים או בחברת אילו מורים הם מתנהגים באופן בלתי נאות, מהי הסיבה להבדלים בהתנהגויותיהם אצל המורים השונים, האם התנהגויותיהם בכיתה מושפעות מאירועים שקורים מחוץ לכיתה ומה ניתן לעשות לדעתם כדי לעזור להם לשפר את התנהגויותיהם במהלך השיעורים. בנוסף לשאלות אלו הוצגה לתלמידים טבלה בה תוארו מצבים ונסיבות אופייניות והם התבקשו לדרג את מידת הקושי שלהם להתנהג באופן נאות במצבים אלה (ראה טבלה מספר 2).

עד כמה קשה לך להתנהג באופן נאות (בסדר) כאשר:					
לא קשה בכלל			מאוד קשה		מצב
1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5	מבקשים ממך לחכות
1	2	3	4	5	כאשר את רוצה משהו מאוד אומרים לך לא כאשר
1	2	3	4	5	את רוצה משהו
1	2	3	4	5	לא מתייחסים כל הזמן
1	2	3	4	5	הלימודים קשים ולא ברורים אין לך מספיק זמן לגמור את המסלה בכיתה
1	2	3	4	5	עליך ללמוד כאשר תלמידים אחרים מפריעים
1	2	3	4	5	המורה מתעלמת ממך
1	2	3	4	5	המורה מתרגזת עליך (צועקת, נחפת)
1	2	3	4	5	את עייפה
1	2	3	4	5	חס מאוד
1	2	3	4	5	אחר: _____
					הערות:

טבלה מספר 2: שאלון לתלמידים לדרוג נסיבות בהן קשה להם להבליג במהלך השיעור

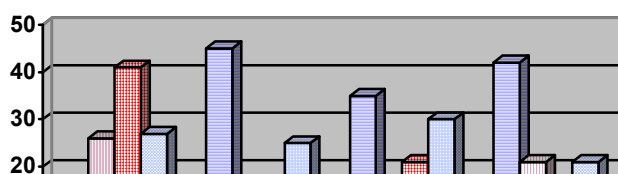
התלמידים שיתפו פעולה עם המאבחן וללא קושי מיוחד תארו את מגוון קשיי התנהגות שלהם את הנסיבות (שיעורים, מורים, ומצבים) בהן יכולתם להבליג ולהתנהג בהתאם לציפיות יורדת והעלו מספר הצעות לשיפור התנהגותם והתנהגות שאר התלמידים בכיתה.

ראיון עם המורה במסגרת הראיון התבקשה המורה לפרט ולתאר את בעיות ההתנהגות של התלמידים ודרך הטיפול בהן. כמו כן נשאלה המורה על המצבים, השיעורים והשעות בהן מופיעות ההתנהגויות וכן להעריך את תדירותם. בהמשך נתבקשה המורה לתאר את מצבם הלימודי של ארבעת התלמידים בעלי קשיי ההתנהגות החמורים ביותר, מצבם הפיזי, בריאותי, וסמנים מקדימים להופעת קשיי ההתנהגות. בחלק האחרון המורה דרגה את רמת הופעתם של קשיי התנהגות בהקשר לנסיבות כגון המתנה לפעילות, מעברים, נענה בשלילה, עבודה עצמאית, קושי לימודי ולאחר הערה תקיפה מצידה.

בעקבות הראיון שנערך למחנכת הכיתה אופיינו התלמידים והוגדרו המצבים בעלי הסבירות הגבוהה והנמוכה להתרחשות של התנהגות אנטי חברתית וביטויי אלימות. בשלב הבא התקיימו מספר תצפיות ישירות במטרה לאשש או לדחות את ההשערות שהתקבלו בעקבות הראיון עם המורה והתלמידים.

תצפית ישירה: ארבעת התצפיות הישירות נערכו בעזרת טופס תצפית בפרקי זמן קצובים שנלקח מתוך חוברת ניתוח הנסיבות של רולידר (1997). דוגמה של הטופס וההגדרות האופרטיביות של הקודים שסומנו ניתן לקבל ממחבר מאמר זה. כפי שתואר קודם לכן תצפית זו אפשרה לאסוף נתונים לגבי שכיחות ההתנהגויות של התלמידים ותגובות או התייחסות המורות להתנהגויות אלו. בנוסף לכך אפשרו תצפיות אלו לאתר את הנסיבות והמצבים שהופיעו לפני התרחשות ההתנהגויות השונות.

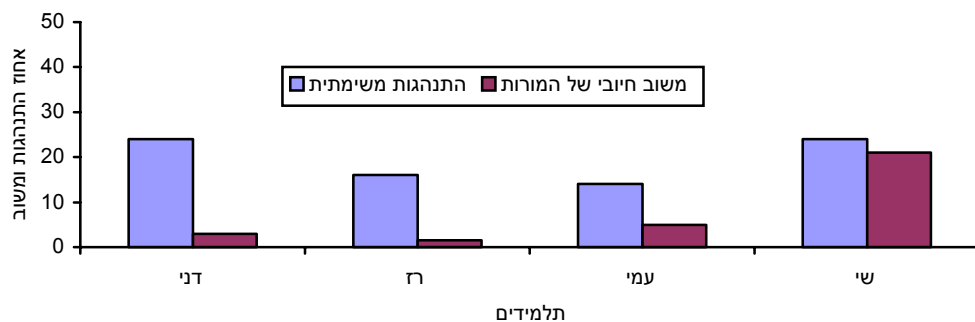
תוצאות האבחון: תוצאות התצפיות הישירות שנערכו בשיעורי המחנכת ושיעורי חשבון (4 תצפיות) על ארבעת התלמידים מוצגות בתרשים מספר 1. בתרשים זה ניתן לראות את אחוזי ההתנהגות הבלתי נאותה בהקשר לנסיבות הבאות: קושי לימודי, הערת מורה לתלמיד ובזמן הגבה לימודית פעילה של ארבעת התלמידים שנצפו.



**תרשים מספר 1: התפלגות שכיחות התנהגות אנטי חברתית וביטויי אלימות של ארבעת התלמידים לנסיבות בהן התרחשו לפני תחילת ההתערבות בכיתה.**

כפי שניתן לראות בתרשים מספר 1, ארבעת התלמידים הפגינו התנהגות בלתי נאותה בכל ארבעת הנסיבות. כלומר נוכחותם של נסיבות אלו הביאה בעקבותיה להתרחשות של התנהגויות אנטי חברתיות וביטויי אלימות. עיון נוסף בתרשים זה מראה כי הנסיבות של קושי לימודי (המורה מגישה חומר לימודי שלא מאפשר לו להגיב בהצלחה או החומר מהווה גירוי לוחץ לתלמיד) היו קשות במיוחד לרז, עמי, ושי. מצבים של קושי לימודי גרמו במוצע ל 40% מסך כל ההתנהגויות הבלתי נאותות שלהם ו 35% מסך כל התנהגויותיו של עמי. לעומת זאת, רמת קושי לימודי לא היוותה בעיה מיוחדת לדני ורק 5% מהתנהגויותיו הופיעו בהקשר למצב זה. נתון מעניין אחר שהתקבל באבחון זה מראה כי כאשר רז ושי היו עסוקים בלמידה פעילה, שיעור ההתנהגות הבלתי נאותה שלהם היה נמוך יחסית 11% ו 13% בהתאמה. לעומת זאת למידה פעילה הביאה בעקבותיה ל 21% של התנהגות בלתי נאותה אצל עמי והיתה בעייתית במיוחד אצל דני 41%. נתונים אלה הצביעו על הקשר בין רמת החומר הלימודי המוגשת ע"י המורה ושכיחות הופעת ההתנהגות האנטי חברתית אצל שי ורז. העובדה שהתנהגויותיהם הבלתי נאותות במצבים אלה גרמה להפסקת הפעילות האקדמית שלהם חיזקה התנהגויות אלה והיתה הסיבה המרכזית לעיצוב רמת האלימות שלהם. התבוננות בנתונים שהתקבלו בתצפיות שנערכו על עמי מצביעים על כך כי התנהגויותיו הושפעו גם מרמת הקושי הלימודי שהוצגה לו ע"י המורים וגם ע"י מצבים בהם רמת תשומת הלב שקיבל מצד חבריו או המורה היו נמוכים בזמן למידה פעילה. במצב זה עסוקים וממוקדים התלמידים האחרים בפעילות לימודית מותאמת והמורה בהעברת החומר או במתן משוב אקדמי לתלמידים הפעילים. רוב התנהגויותיו האנטי חברתיות וביטויי האלימות של דני (37%) התרחשו במצב זה. נתון זה מצביע על כך על כך כי במצבים בהם רמת תשומת הלב שדני קבל היתה נמוכה הוא הפגין רמה גבוהה של

התנהגויות בלתי נאותות וניתן לשער כי התגובות שקבל מהמורות ומהתלמידים בעקבות התנהגויותיו הבלתי נאותות חיזקו באופן חיובי (הגבירו) את רמת התנהגויות אלו. בתרשימים מספר 2 ו 3 ניתן לראות את אחוזי ההתנהגויות המשימתיות, הבלתי משימתיות וההתנהגויות האנטי חברתיות של ארבעת התלמידים שנצפו ואת אחוזי המשוב החיובי ותגובות אחרות שניתנו לתלמידים ע"י המורות בעקבות ההתנהגויות השונות שנצפו. התנהגות משימתית נרשמה כאשר התלמידים היו עסוקים בלמידה פעילה, הקשבה נאותה למורה, התארגנות למשימה וכל פעילות אחרת בהתאם לצפיות המורה. התנהגות בלתי משימתית נרשמה כאשר התלמידים היו עסוקים בפעילויות שלא בהתאם לנדרש או המצופה אך לא הפגינו התנהגות אלימה או אנטי חברתית .

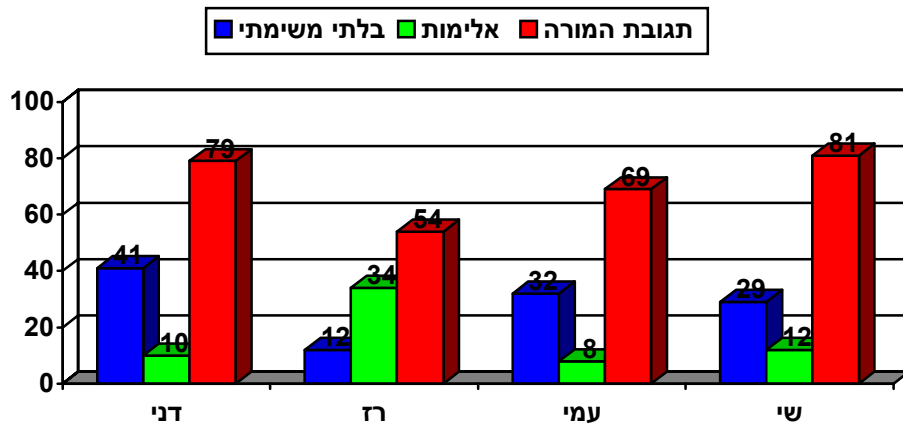


## תרשים מספר 2: אחוזי התנהגות משימתית של ארבעה תלמידים ואחוזי המשוב החיובי שקבלו מהמורה המחנכת והמורה לחשבון על התנהגויות אלו.

התנהגות של הפרעה (אנטי חברתית) נרשמה כאשר התלמידים היו עסוקים בהצקה, אלימות מילולית או פיסית כלפי תלמיד אחר או רכוש הכיתה. משוב חיובי של המורה סומן בכל פרק זמן בו המורה החמיאה, חיזקה, או שבחה את התלמיד הנצפה. תגובה אחרת הוגדרה ככל תגובה שאינה משוב חיובי כגון נזיפה, בקשה להפסיק להתנהג באופן בלתי נאות, הפצרה, או כל ניסיון מילולי אחר של המורה להתמודד עם התנהגות התלמיד.

כפי שניתן לראות בתרשים מספר 2 אחוזי ההתנהגות הנאותה של התלמידים היו נמוכים למדי. ממוצע אחוז ההתנהגות הנאותה שלהם היה 19.5%, כלומר 1/5 ממשך זמן השיעור או 9 דקות בממוצע במהלך שיעור אחד. כמו כן ניתן לראות שאחוז ההגבה החיובית

של המורות בעקבות הפגנת התנהגות נאותה של דני, רז, ועמי היה נמוך ביותר. לעומתם זכה שי במשוב חיובי מצד המורות ב 21% מהפעמים בהן התנהג באופן נאות. נתונים לגבי שיעור התרחשות התנהגויות הבלתי משימתיות וביטויי האלימות של ארבעת התלמידים הנצפים וההתייחסות של המורות להתנהגויות אלו ניתן לראות בתרשים מספר 3.



**תרשים מספר 3: אחוז ההתנהגות האנטי חברתית של ארבעה תלמידים במהלך שיעורי מחנכת ואצל המורה לחשבון ואחוזי ההתייחסות להתנהגויות אלו ע"י המורות.**

כפי שניתן לראות דני הפגין התנהגויות בלתי משימתיות וביטויי אלימות ב 51% ממשך השיעור, רז ב 76%, עמי ב 40% ושי ב 41%. שתי המורות שנצפו במהלך האבחון התייחסו לרוב ההתנהגויות האלו לרוב במטרה להפסיקם. 79% מהתנהגויותיו של דני זכו לתגובות מצד המורות, 54%, 69%, ו 84 מתגובותיהם של רז, עמי ושי בהתאמה. בעקבות תהליך ההערכה הפונקציונאלית שנערך לארבעת התלמידים ניתן היה להגיע למסקנות הבאות:

1. שיעור ההתנהגויות האנטי-חברתיות של ארבעת התלמידים היה גבוה ביותר. במוצע הפריעו התלמידים ב 54.5% מהזמן במהלך השיעורים.
2. משך הזמן בו התנהגו התלמידים באופן משימתי היה נמוך ביותר. במוצע התנהגו התלמידים באופן התואם את ציפיות המורות ב 19.5% מזמן השיעורים.
3. אחוז המשוב החיובי שקבלו שלושה מתוך ארבעת התלמידים בעקבות התנהגות נאותה היה זניח ביותר.
4. אחוז התגובות השליליות שקבלו התלמידים מהמורות בעקבות התנהגויותיהם הבלתי נאותות היה גבוה ביותר. במוצע הגיבו המורות ל 71% מהתנהגויות אלו.

5. הנסיבות שנוכחותן גרמה לרמה הגבוהה ביותר של התנהגויות בלתי נאותות אצל שי ורז היו קשורות לחוסר יכולתם להתמודד עם חומר לימודי מאתגר או חומר לימודי שלא אפשר להם להגיב בהצלחה, ללא סיוע מצד המורות.
6. העובדה שבנוכחות קושי לימודי הצליחו שי ורז להפסיק או לדחות את ביצוע המטלה הלימודית והאחוז הגבוה של תשומת לב שניתנה להם במצבים כאלה ע"י המורות גרמן להגברת התנהגויות אלן או לשמירתם ברמה גבוהה.
7. התנהגויותיו של עמי התרחשו במצבי קושי לימודי וגם במצבים בהם תשומת הלב שניתנה לו היתה נמוכה ביותר (בעת התנהגות נאותה).
8. רוב התנהגויותיו של דני התרחשו במצבים בהם הוא לא קבל תשומת לב או התייחסות מצד המורות או חבריו לכיתה. לעומת זאת כאשר הפגין התנהגות לא נאותה זכה דני לתשומת לב בשכיחות גבוהה ביותר. יש להניח שתשומת לב זו שימשה כמחזק חיובי והגבירה או שמרה על הרמה הגבוהה של התנהגות אנטי חברתית אותה הפגין במהלך השיעורים.

### **מהלך ההתערבות:**

**א. סדנא לכל מורי הכיתה:** כשלב מקדים להפעלת ההתערבות התקיימו 8 פגישות בנות שעתיים בהן קיבלו המורים והמנהלת מידע תיאורטי ומעשי כהכנה לקראת הפעלת ההתערבות בכיתה. להלן פרוט הנושאים אותם למדו המורים במהלך הסדנא :

1. **עקרונות להבנת התפתחות של התנהגות אנטי חברתית של תלמידים במסגרות חינוכיות** - הנחת העבודה היתה כי בעיות התנהגות של תלמיד בכיתה אכן מופיעות על רקע אפשרי של קשיים פיסיוולוגיים וסביבתיים קודמים, אך המשך הופעתן או הפסקת הופעתן מושפע בעיקר מהיחסים המיוחדים של התלמיד עם הסביבה החינוכית הנוכחית. אפשרות אחת היא כי תגובת הסביבה בעקבות התנהגות יכולה לשמר ולהגביר אותה, כלומר היא תהווה גורם מחזק. אפשרות נוספת הניתנת לבדיקה היא כי התנהגות התלמיד יכולה להסיר ממנו גורם לחץ המופעל עליו, עצם הצלחתו 'לברוח' מאותו גורם מהווה עבורו מחזק המשמר את ההתנהגות אשר סילקה/הסירה את גורם הלחץ.

2. **הקשר בין סידורי ישיבה, רמת הקושי של גירויי ההוראה ואסטרטגיית ההוראה המופעלת בכיתה, לבין התנהגות אנטי חברתית של תלמידים** - הנחת העבודה כאן היתה כי יש לראות בגורמים אלה משתני רקע חשובים העשויים להפחית או להגביר את שכיחותן של

בעיות התנהגות. סידורי ישיבה המאפשרים קשר עין טוב וגישה מהירה של המורה לכל התלמידים, התאמת החומר הלימודי לרמתם של התלמידים, הצגת החומר באופן ויזואלי המונע תסכול, פרוט מדויק של הדרכים התקשורתיות בהן יכול התלמיד להשתמש על מנת להיעזר במורה כתחליף להתפרצות יכולים לסייע בהפחתת שכיחותן של ההתנהגויות האנטי חברתיות ולהגביר את יכולת ההבלגה של התלמידים. הליכים אלה תוארו והוסברו בפרוטרוט. בנוסף לכך תודרכו המורים בהכנת דפי עבודה וגירווי הוראה המגדילים את הסיכוי של התלמיד להצליח וליהנות ממשוּב תכוף ותומך של המורה. כן למדו המורים כיצד להכין את התלמידים מראש למצבי קושי לימודיים וחברתיים וכיצד לפרט באופן ברור את הציפיות ההתנהגותיות שלהם ואת דרכי התקשורת החלופיים לביטוי אלימות.

3. **אבחון והערכה פונקציונלית כבסיס להבנת מצבי האלימות בכיתה** - הליך אבחוני מורכב זה הוסבר למשתתפי הסדנה. מטרת אבחון זה לבחור את התנאים הסביבתיים המתאימים ביותר לכיתה ואת אופן ההתייחסות הנכון במקרה של התרחשות התנהגות בלתי נאותה. להליך אבחוני זה מספר שלבים: זיהוי הנסיבות בהן מופיעה ההתנהגות (משתנים כמו: רמת קושי משימה, הוראות, מידת העניין בתלמיד, מידת העניין של התלמיד), בניית השערות על ההליך המשמר את התנהגות היעד ובדיקת ההשערות. השלב הבא הוא יישום תוכנית ההתערבות בהתאם לממצאי הערכה. המשתנים שהתגלו כבעלי קשר הדוק עם ההתנהגות 'זוכים' לארגון מחודש, כך שיביאו להפחתת סבירות התרחשותן של בעיות ההתנהגות. יעילותן של הערכות פונקציונליות היא רבה שכן התערבות המבוססת על ממצאי האבחון עשויה להביא לתוצאות משמעותיות בכל הקשור להתנהגות התלמידים ודרכי תגובת המורים.

4. **עקרונות בהצגת הוראות יעילות** - הוגדרו הוראות יעילות המביאות ליתר שיתוף פעולה מצד התלמידים והוראות שאינן מביאות לשיתוף פעולה. הצוות תרגל מתן הוראות וקבל משוב.

5. **עקרונות במתן משובים יעילים לתלמידים** - הוגדרו סוגי משובים, המצבים בהם חשוב לתת משובים, הקשר בין משובים ספציפיים למוטיבציה ללמידה והתנהגות חברתית נאותה אצל התלמידים.

6. **עקרונות במתן משוב מתקן** - הוגדר משוב מתקן, החשיבות בהסבר מדויק של הדרישה הלימודית ואופן ביצוע התיקון. הוסברו ההבדלים בין מתקן תיקוני לנזיפה והחשיבות במתן סיוע מתאים כדי להגדיל את הסבירות כי התלמיד אכן יצליח במטלה הלימודית העומדת לפניו.

החשיבות של משוב חיובי תכופ על הצלחה והעדר התנהגות אנטי חברתית הוסברה והמורים תרגלו מתן משובים חיוביים ספציפיים.

**7. תוכניות מוטיבציה מיוחדות להגברת יכולת ההבלגה, איפוק וסובלנות של התלמידים -**

הוגדרו תוכניות מוטיבציה מיוחדות, מתי כדאי להשתמש בהן, כיצד בונים תוכניות כאלה וכיצד מדהים (מורידים) אותם בהדרגה. בתוכניות אלו ניתנות תוצאות מיידיות להתנהגויות מסוימות אשר ניתן להחליפן במחזקים משמעותיים. בשלבי ההערכות, מגדירים את ההתנהגויות הנאותות ואת התנהגויות ההבלגה והאיפוק אותם רוצים להגביר אצל התלמידים. מגדירים לתלמידים את המטרות לקראתן הם אוספים את הנקודות ומפרטים את המחזקים התומכים שניתן לקבל בנקודות שנאספו. לתוכניות מוטיבציה כללים ברורים כאשר בראשית ההתערבות ניתן לתלמידים הסבר מפורט על שיטת ההתערבות, המהלכים שינקטו ומהי מטרתם. בנוסף להבנה תיאורטית של הנושא למדו המורים שהשתתפו בתוכנית את מרכיבי תוכנית המוטיבציה שהופעלה במהלך ההתערבות בכיתה.

**8. הבנה וניתוח של התנהגות אלימה במיוחד, מצבי משבר והתארגנות מערכתית לטיפול**

**יעיל במצבי משבר -** הוגדרו מצבי משבר ודרכי התגובה במקרה של התרחשות התנהגות משברית. מצבים אלה כללו אלימות מילולית מתמשכת כלפי מורה או חבר, אלימות פיזית כלפי מורה, חבר או רכוש וסירוב מתמשך של תלמיד לקבל הנחיה או הוראה מהמורים. הוגדרו ותורגלו תגובות ההנהלה והצוות במצבי משבר. התגובות כללו: א. איתור מהיר של הבעיה, ב. תגובה תקיפה מיידית של המורה במטרה להפסיק את ההתנהגות, ג. קריאה לסיוע של איש צוות נוסף, ד. הוצאת התלמיד לחדר מיוחד שהוכן למטרה זו, ה. מתן הערה תקיפה (נויפה) ומטלה קצרה והחזרת התלמיד חזרה לכיתה, ו. מעקב צמוד וחיזוק התנהגויות חלופיות לביטוי האלימות שגרם למשבר.

**ב. התערבות בכיתה:** התערבות בכיתה כללה את המרכיבים הבאים:

**1. ארגון השיעור -** בפתחת השיעור הובהרו לתלמידים:

א. **מה הם ידעו בסוף השיעור.**

ב. **הפעילויות הלימודיות שתבצענה בשיעור.**



- ג. מהי הפעילות הראשונה.
- ד. משך הזמן של הפעילות.
- ה. כיצד תבצע הפעילות.
7. כללי הדיבור והשיחה במשך הפעילות.
- ז. כללי תנועה (במידה ורלוונטי).
- ח. כללי בקשת עזרה במהלך הפעילות.
- ט. כללי התנהגות בנסיבות קשות (בעייתיות).
- י. התגובה של המורה להתנהגות נאותה ובלתי נאותה.
2. במהלך השיעור הוקדש זמן מרבי ללמידה פעילה של התלמידים, כאשר הדרך בה תבצע הפעילות ומשך הזמן לכל פעילות נמסרו בעוד מועד. התלמידים אשר היו עלולים להיתקל במצב משבר הוכנו מראש. (המורה זיהתה את המצבים המתסכלים, הציגה אותם בהדרגה והכינה מראש את התלמידים).
3. דפי העבודה - דף עבודה 'מאוורר', הכולל הוראות מדויקות ודוגמאות לפתרון ניתנו לתלמידים. בדפים אלו צוין משך זמן העבודה בדף העבודה והוכן מקום למשוב של המורה. לפני התלמידים הוצגו הכללים לבקשת סיוע במקרה של קושי. (המורה פנתה באמירה מסייעת לתלמידים הידועים כמתקשים "אני אעזור" "מיד אגש"). כמו כן הוכנו דפים נוספים לראשוני המסיימים ודפים עם סיוע נוסף למתקשים.
4. הקניית הרגלי התנהגות - המורות הבהירו לכיתה מהם כללי הדיבור והשיחה במשך השיעור. הובהרו הדרכים לבקשת סיוע בכל שיעור ושיעור וכן הובהרה העמדה לגבי תנועת תלמידים בכיתה. רשות דיבור ניתנה בהצבעה, לאחר התפרצות התלמיד קיבל הערה והמתין עד לפניית המורה. במהלך הדיון התבקשו המורים להקפיד על כללים בסיסים של הקשבה, קבלת רשות דיבור, הקשבה והתייחסות לחבר המביע את דעתו. המורים התבקשו לחזק באופן תכוף התנהגויות נאותות של התלמידים במהלך השיעור. בתחילת השיעור ובמהלכו הילדים התבקשו לשבת בצורה נאותה (על המושב, רגליים על הרצפה, גוף ופנים לכיוון המורה) ולא לקום מן המושב ללא קבלת רשות.

ג. תוכניות המוטיבציה : בכיתה הופעלו שתי תוכניות מוטיבציה כיתתיות :

### 1. תוכנית מוטיבציה המיועדת לכניסה מסודרת של התלמידים והתחלה מסודרת של

- השיעור לאחר צלצול הפעמון. לתלמידים הוצגו הכללים הבאים :
- עם השמע הצלצול כל תלמיד יושב במקומו/כל תלמיד מוציא ציוד מתאים לשיעור/כל תלמיד יפנה את תשומת ליבו למורה. פלקט עם הכללים נתלה מול התלמידים בפינת המוטיבציה שהוכנה לצורך הפעלת התוכנית. (ראה טבלה מספר 3)
  - בפינת הלוח נרשמה בכל יום טבלת השיעורים בה סימנה המורה ✓ במידה ולפחות 31 תלמידים עמדו בכלל המסוים.

שיעור	ישיבה במקום	הוצאת ציוד	תשומת לב למורה
תנ"ך			
חשבון			
טבע			

#### טבלה מספר 3: טבלת רשום בתחילת כל שיעור

תלמיד שהפר כלל קיבל הערה תקיפה מהמורה, כיצד עליו לנהוג וכן נרשם שמו על הלוח. הסימונים נאספו עד ליום שישי בשבוע והוחלפו במחזק כתתי במידה והכיתה הגיעה ל 85% מסה"כ הסימונים האפשריים באותו שבוע לימודי. בין מורי הכיתה עבר דיווח יומי בטופס שכלל את הטבלה שעל הלוח, המורה האחרון בכל יום סיכם את מצב הסימונים והדיווח הועבר למחנכת. המחזקים התומכים נבחרו בסקר מחזקים שהועבר בכתה. התלמידים בחרו בסרט ווידאו, ממתקים, והפתעה קטנה כמחזקים מעודפים. בנוסף, כל תלמיד ששמו לא נרשם על הלוח 4 פעמים בשבוע או יותר קיבל מכתב עם משוב חיובי להורים. המכתב נוסח באופן רשמי וניתן בכל יום שישי ע"י המנהלת והמחנכת באופן אישי. להלן נוסח המכתב :

לכבוד הורי התלמיד:

הנדון: משק שבועי על התנהגות במית הספר

אני שמחה למכר לכם כי \_\_\_\_\_ הצליחה השבוע למצוא ולתקשר על כללי התנהגות נאותים כיתה:

– כניסה ראצה וקצמן לשיעורים לאחר ההפסקות.

– הבאת הציון האישי המתאים לשיעורים.

– התנהגות של איפוק, כבוד וסובלנות כלפי התלמידים האחרים

כיתה. אנחנו דאים בהצלחות אלו ומקוים שהתנהגות זו תמשך גם בעתיד.

המורה, אילנה וצוות המורים כיתה.

**2. תוכנית מוטיבציה לעידוד התנהגויות של איפוק והבלגה.**

כל מורה הנהיגה תוכנית זו באופן עצמאי במהלך השיעורים אותם לימדה. הכיתה חולקה לארבע קבוצות כאשר כל טור מהווה קבוצה לצורך הפעלת תוכנית זו. בפינת הלוח הוצגה טבלה השייכת לשיעור הספציפי (ראה דוגמה בטבלה 3). כל טור התחיל עם 8 נקודות חיוביות שבכדי לשמרם עד לסיום השיעור היה על התלמידים בטור לשמור על הכללים הבאים:

- אין לקלל בזמן השיעור.
- אין לפגוע בחבר או ברכושו.
- התלמידים יצייתו להוראות המורה.
- כל תלמיד יושב במקומו בזמן השיעור.

טור א	טור ב	טור ג	טור ד
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8

טבלה מספר 4: דוגמה לטבלת נקודות בתוכנית למוטיבציה

\* כאשר אחד הכללים הופר הורדה נקודה.

\* כאשר נוצר מצב משבר נמחקו שתי נקודות.

\* כדי לזכות במחזק אין לרדת מהקו 'האדום' בכל שיעור (פחות מ- 6 נקודות).

\* טור ששמר על הנקודות קבל מדבקה, את המדבקות היה ניתן להחליף בפרס קבוצתי שניתן בזמן שנקבע על-ידי המורה. בכל שיעור התחילה התוכנית מחדש לאחר שהתנאים הוסברו לתלמידים. במהלך השיעור חוזקו התלמידים והקבוצות על שלא עברו את הקו האדום עובדה המעידה על איפוק והבלגה במהלך השיעור. המחזקים התומכים כללו הוצאה להפסקה 5 דקות לפני הצלצול או מחמאה ושבח לקבוצות המנצחות.

**3. הערכות ותגובה במצבי משבר - לתלמידים הוגדרו מהם מצבי משבר ומה יהיו דרכי**

התגובה של הצוות במקרה של משבר.

**מצבי משבר כללו :**

- סירוב מתמשך של תלמיד (סירוב למרות בקשתה המפורשת של המורה).
- אלימות מילולית, קללה/הצהרות קנטור/ העלבה כלפי המורה או תלמיד אחר.
- אלימות פיזית, מכה, יריקה, זריקת חפץ, בעיטה, הפעלת כוח כלפי מורה או תלמיד.
- השחתת רכוש, גרימת נזקים לרכוש האחרים.

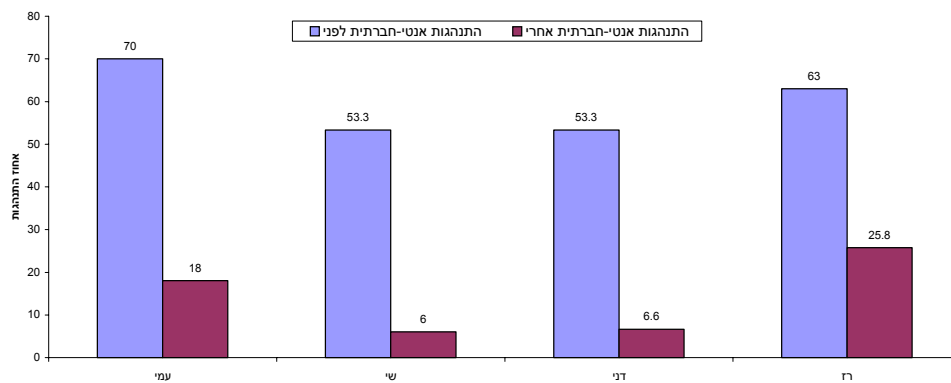
כאשר התרחש משבר הופעל 'נוהל משבר' שכלל את הפעולות הבאות :

- א. קריאה לאיש צוות מסייע.
- ב. המסייע נכנס לכתה, המורה מסבירה לאיש הצוות המסייע בקצרה ובאופן אסרטיבי את הקושי בפניו היא עומדת, בנוכחות תלמידי הכיתה.
- ג. המסייע או המורה נזפים בתלמיד ומבקשים ממנו לעזוב מיד את הכיתה ולהתלוות למסייע לחדר שהוכן למטרות משבר. במידה והתלמיד מסרב המורה והמסייע מסייעים לו לצאת ע"י הובלתו החוצה באופן רגוע אך תקיף.
- ד. התלמיד מתבקש להכין מטלה לימודית מסוימת.
- ה. לאחר סיום ביצוע המטלה ותוך זמן קצר ככל הניתן, חוזר התלמיד לכיתה.

4. פגישה עם הורי הכיתה: לפני תחילת ההתערבות התקיימה שיחה עם ההורים של תלמידי הכיתה בה קיבלו ההורים הסבר מפורט על הליך ההערכה שבאמצעותו אובחנו הנסיבות המשפיעות על התנהגותם האנטי חברתית של התלמידים, וכן תוארה להם התוכנית על כל שלביה.

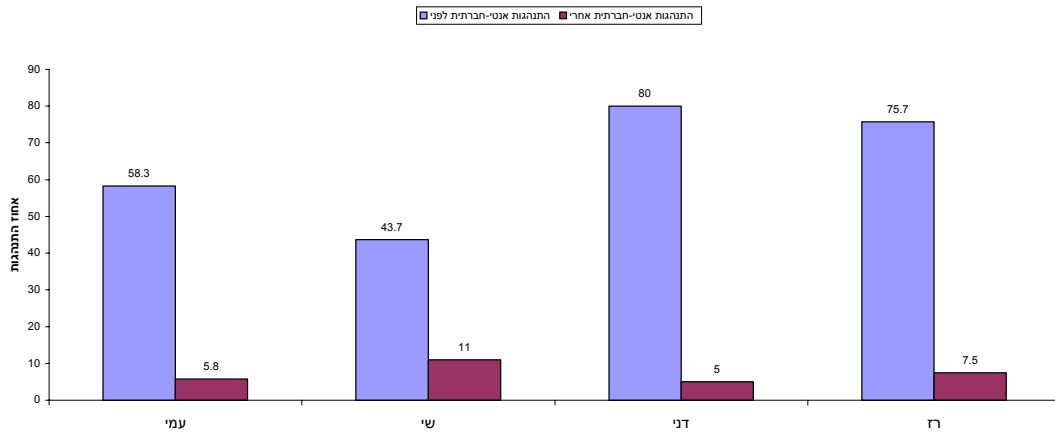
## תוצאות:

בתרשימים 4 עד 8 ניתן לראות את אחוזי ההתנהגות האנטי חברתית אותן הפגינו ארבעה תלמידים שהוגדרו ע"י המורים כבעלי קשיי ההתנהגות הרבים ביותר לפני תחילת הפרויקט. התצפיות נערכו בשיעורי המחנכת, חשבון, מולדת, אנגלית וטבע. באופן כללי תרשימים אלה

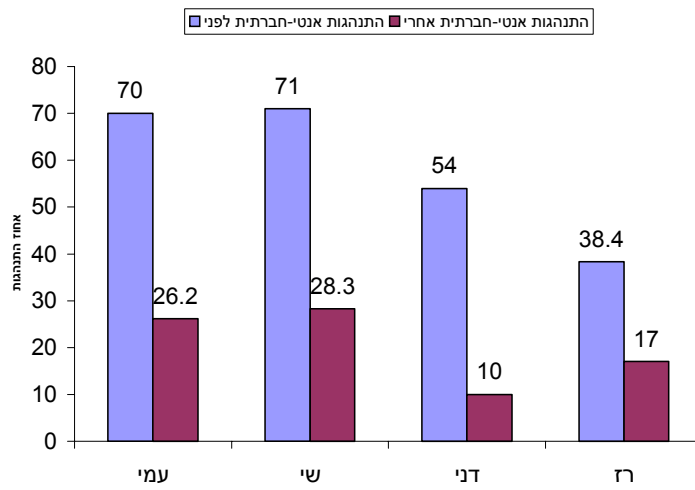


תרשים 4: אחוז התנהגות אנטי חברתית כוללת של 4 תלמידים בשיעורים של המחנכת לפני ואחרי ההתערבות ההתנהגותית הכוללת

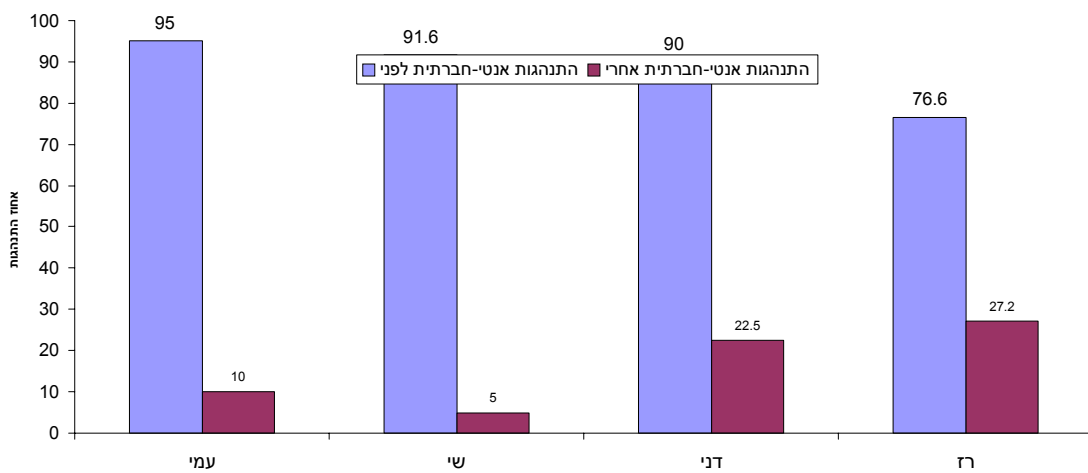
מיצגים את אחוז פרקי הזמן שהתלמידים הפגינו התנהגות אנטי חברתית לפני תחילת ההתערבות ובמשך כל זמן הפעלת התוכנית, עד לסיום שנת הלימודים. כפי שניתן לראות בכל התרשימים אחוז ההתנהגות האנטי חברתית של ארבעת התלמידים ירד באופן משמעותי בעקבות יישומה של ההתערבות הכוללת בכיתה. לדוגמה ממוצע אחוז ההתנהגות האנטי חברתית של עמי לפני ההתערבות עמד על 70% בשיעורי מחנכת לפני ההתערבות, של שי, דני ורז 53.3%, 53.3%, 63% בהתאמה. רמת התנהגות זו ירדה אצל עמי ל 18%, אצל שי 6%, דני, 6.6% ואצל רז ל 25.8% כתוצאה מהפעלתה של תוכנית ההתערבות. ניתן להבחין במגמה דומה אצל המורות האחרות.



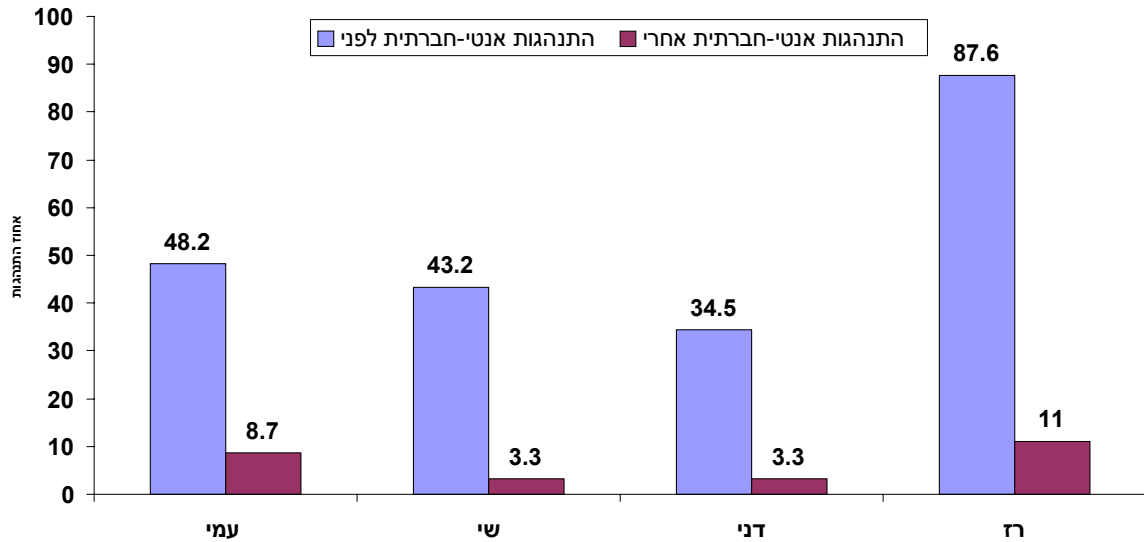
תרשים # 5 : אחוז התנהגות אנטי חברתית כוללת של ארבעה תלמידים בשיעור חשבון לפני ובמשך ההתערבות.



תרשים # 6 : אחוז התנהגות אנטי חברתית כוללת של ארבעה תלמידים בשיעור מולדת לפני ובמשך ההתערבות .

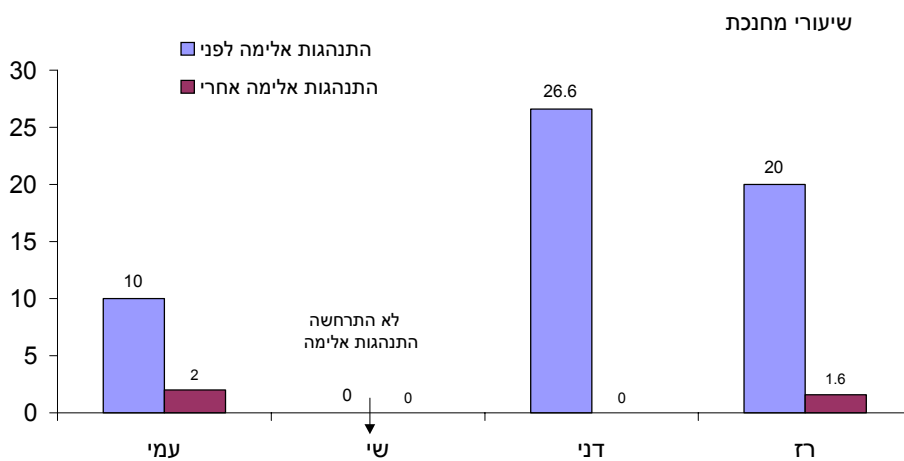


תרשים#7: אחוז התנהגות אנטי חברתית כוללת בשיעור אנגלית לפני ובמשך ההתערבות



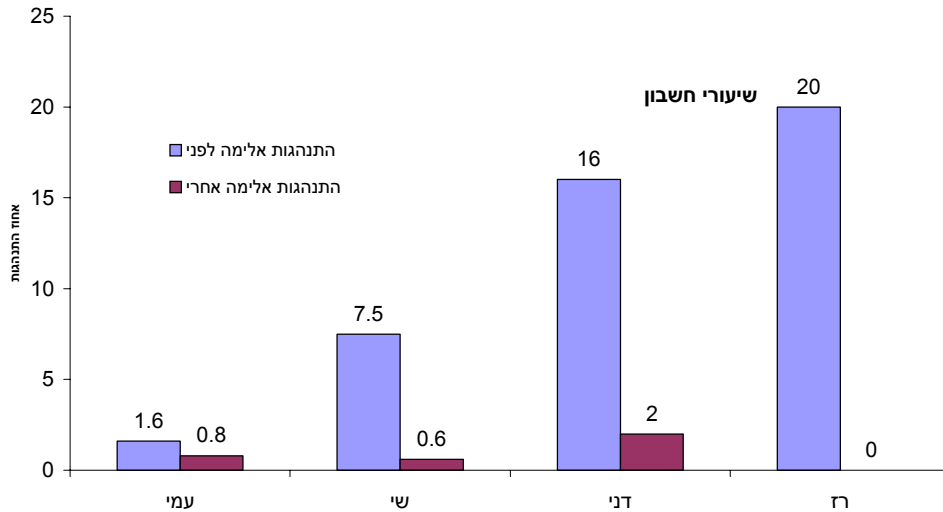
תרשים # 8 : אחוז התנהגות אנטי חברתית כוללת של ארבעה תלמידים בשיעורי טבע לפני ובמשך ההתערבות.

תרשימים 9 עד 12 מדגימים את אחוז התנהגות האלימה של ארבעת התלמידים לפני ובעקבות יישומה של ההתערבות. התנהגות זו כזכור כללה התפרצויות של אלימות מילולית ופיסית כלפי שאר התלמידים והמורות. כפי שניתן לראות בתרשים מספר 9, 3 תלמידים הפגינו התנהגות אלימה בשיעורי המחנכת בשיעורים בין 10% ל 26.6% ממשך השיעור. בעקבות יישום ההתערבות התנהגות זו כמעט נעלמה לחלוטין.

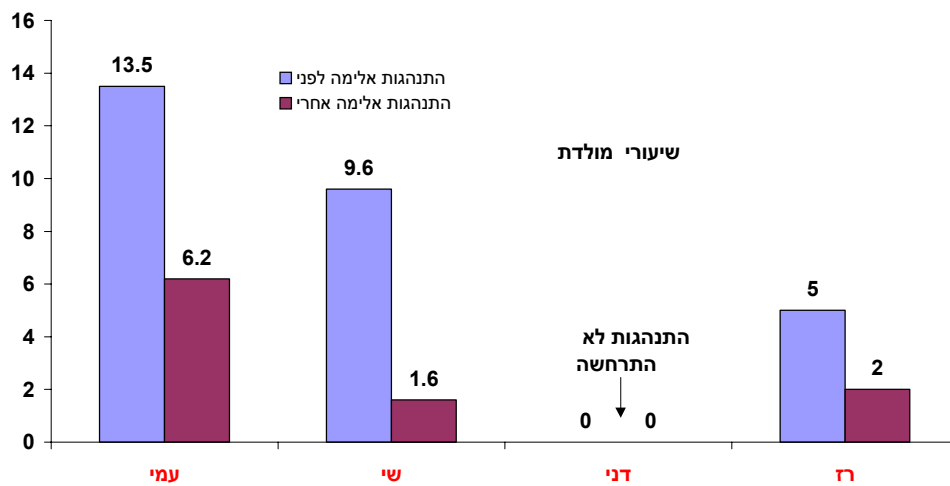


תרשים # 9 : אחוז התנהגות אלימה של ארבעה תלמידים בשיעורי מחנכת לפני ואחרי יישום ההתערבות

תרשים מספר 10 מראה את אחוזי האלימות של ארבעת התלמידים בשיעורי חשבון לפני ולאחר יישום התוכנית. אחוזי האלימות של דני ורז היו גבוהים במיוחד 16 ו 20 בהתאמה ושל עמי ושי 1.6% ו 7.5% בהתאמה. גם בשיעורים אלה נעלמה כמעט כליל התנהגות זו בעקבות הפעלת התוכנית.



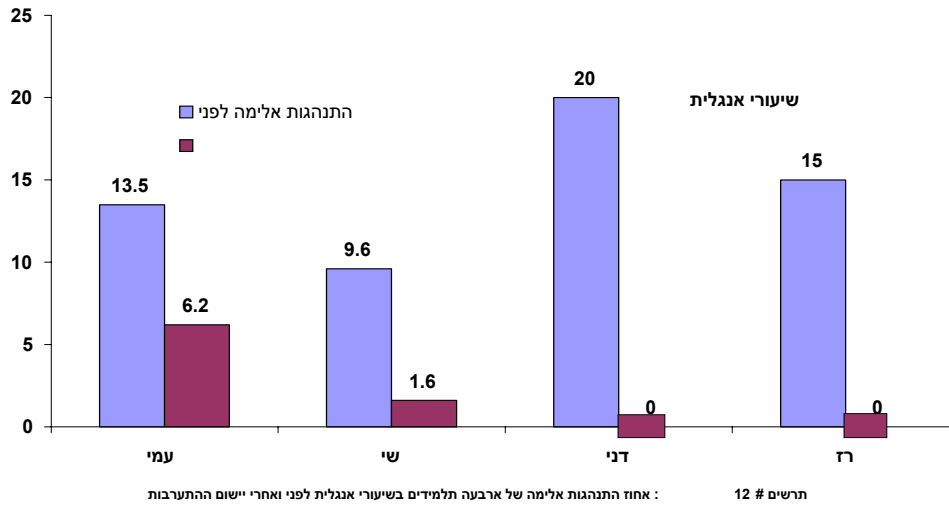
תרשים # 10 : אחוז התנהגות אלימה של ארבעה תלמידים בשיעורי חשבון לפני ואחרי יישום ההתערבות.



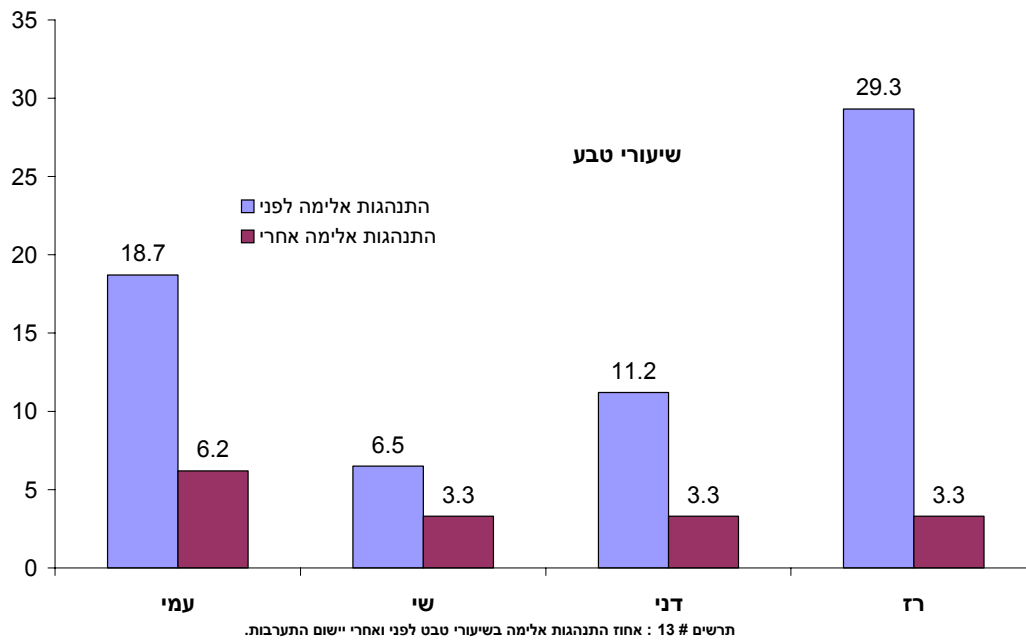
תרשים # 11 : אחוז התנהגות אלימה של ארבעה תלמידים בשיעורי מולדת לפני ואחרי יישום ההתערבות.

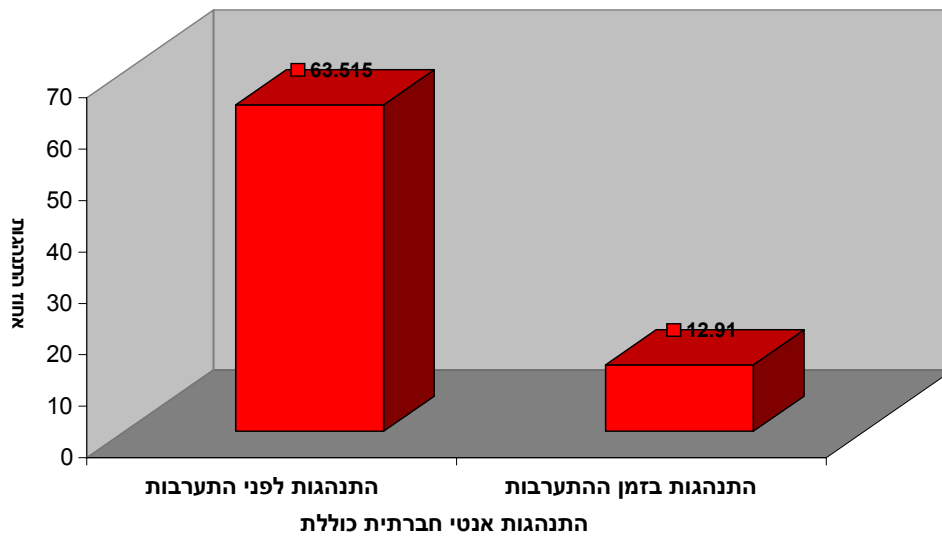
אותה מגמה הסתמנה גם בשיעורי מולדת כפי שניתן לראות בתרשים מספר 11. אצל שלושת התלמידים שהפגינו התנהגות אלימה חלה הפחתה משמעותית בעקבות יישום התוכנית.





כפי שניתן לראות בתרשים מספר 12 התנהגותם האלימה של דני ורז נעלמה כליל כתוצאה מהפעלת התוכנית בשיעורי אנגלית ואצל שי ועמי חלה הפחתה משמעותית בהתנהגות זו. אותה מגמה מוצגת בתרשים מספר 13 הממחיש את רמת ההתנהגות האלימה לפני ואחרי ההתערבות בשיעורי טבע.





תרשים # 14 : אחוז התנהגות אנטי חברתית כוללת ( כולל אלימות) של ארבעה תלמידים אצל כל המורים שלימדו בכיתה לפני ואחרי ההתערבות הכוללת.

תרשים # 14

תרשים מספר 14 מראה את ממוצע אחוז ההתנהגות הבלתי נאותה הכוללת (אנטי חברתית ואליומות) של ארבעת התלמידים לפני יישום ההתערבות ולאחריה אצל כל חמשת המורים שביצעו עליהם נאספו נתונים. כפי שניתן לראות ב 63.5% ממשך השיעורים בממוצע הפגינו ארבעת התלמידים התנהגות בלתי נאותה לפני ההתערבות. במילים אחרות בממוצע ב 28 דקות מכל שיעור הפגינו תלמידים אלה התנהגות אנטי חברתית כוללת. רמת התנהגויות אלו ירדה לממוצע של 12.9% בעקבות יישומה של ההתנהגות או ל 6 דקות בממוצע כל שיעור.

**דיון:**

מטרת המחקר היתה להעריך את ההשפעה של תוכנית התנהגותית כוללת המבוססת על ממצאי אבחון התנהגותי ישיר, על הפחתת התנהגויות אנטי חברתיות וביטויי אלימות של 34 תלמידי כיתה ג'. הנתונים הישירים נאספו על ארבעה תלמידים שהפגינו את הרמה הגבוהה ביותר בכיתה של התנהגויות בלתי נאותות לפני יישום תוכנית ההתערבות. אין ספק שהנתונים מצביעים על ירידה משמעותית ביותר באחוזי ההתנהגות האנטי חברתית של תלמידים אלה בכל השיעורים בהן נאספו נתונים. סה"כ אחוזי ההתנהגות הבלתי הולמת של ארבעת התלמידים ירדו ב 80% בעקבות הפעלת התוכנית בכיתות השונות. מעניין לציין כי רמת ההתנהגות האנטי חברתית ירדה גם בשיעורים בהם לא הופעלה ההתערבות. לדוגמה בשיעורי חינוך גופני לא נצפו ביטויי אלימות אצל ארבעת התלמידים בעקבות יישום התוכנית וגם מורים אחרים דווחו על שיפורים משמעותיים ביכולת ההבלגה של התלמידים. תוכנית ההתערבות כללה כפי שתואר בעבודה זו מספר אלמנטים ולכן לא ניתן להצביע על תרומתם היחסית של כל אחד מהם לשיפור המשמעותי שחל ביכולות ההבלגה והאיפוק של תלמידי הכיתה.

יישום תוכנית זו דרש שינוי יסודי בתפיסה המערכתית וההוראתית של הצוות החינוכי בבית הספר. ההבנה הבסיסית שהתנהגויות התלמידים מונעות ע"י נסיבות אותן יוצרים המורים ושהמשך קיומם של התנהגויות אלו תלוי ומותנה באופן תגובתם ולא רק במטען הרגשי שהילד מביא אתו מסביבות הילדות שלו, חייב את צוות המורים לשקול מחדש את הדרך בה הם מציגים את גירויי ההוראה שלהם, את אסטרטגיות ההוראה שהם מפעילים ואת אופן תגובתם להתנהגויות התלמידים. הצורך לתגובה עקבית, תאום, ועזרה הדדית בין אנשי הצוות מהווים את המפתח להצלחה ביישום תוכנית התערבות כזו.

## ביבליוגרפיה:

- דגני, א. ודגני, ר. אלימות בין כותלי בית הספר: התופעה וממדיה במערכת החינוך ובמרחב העירוני של ת"א יפן. ת"א, גאוקרטוגרפיה- המכון למחקר מרחבי בע"מ, 1990.
- הורוביץ, ת. ופרנקל, ת. (1990). דפוסי אלימות של בני נוער. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- הראל, קני, ורהב (1997) נוער בישראל רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי. משרד הבריאות – המרכז הלאומי לבקרת מחלות.
- פורמן, מ. ילדות כמרקחה: אלימות וציינתנות בגיל הרך. ת"א, הקיבוץ המאוחד, 1994.
- רולידר (1997) ניתוח התנהגות אלימה בכיתה: חנוך לאיפוק, הבלגה וסובלנות הדדית. מקראות לתלמיד, המכללה האקדמית עמק יזרעאל.
- Broussard, C.D. & Northup, J. "An Approach to Functional Assessment and Analysis of Disruptive Behavior in Regular Education Classrooms", School Psychology Quarterly, Vol. 10, 2, 1995: 151-164
- Cooper, J.O., Heron, T.E. & Heward, W.L. (1987). Applied Behavior Analysis, New York: Merrill Publishing Co.
- Copeland, R.E., Brown, R.E. & Hall, R.V. "The Effects Of Principal Implemented Techniques On The Behavior Of Pupils", Journal of Applied Behavior Analysis, 7, 1974: 77-86.
- Lee, K., Childs, K.E., Dunlap, G., Clarke, S., Falk, G.D. "Using Assessment-Based Curricular Intervention to Improve the Classroom Behavior of a Student with Emotional and Behavioral Challenges", Journal of Applied Behavior Analysis, 27, 1994: 7-19.
- Taylor, J.C. & Romanczk, R.G. "Generating Hypotheses About The Student Problem Behavior By Observing Teacher Behavior". Journal of Applied Behavior Analysis, 27, 1994: 251-265
- Umbreit, J. "Functional Assessment and Intervention in a Regular Classroom Setting for the Disruptive Behavior of a Student With Attention Deficit Hyperactivity Disorder", Behavioral Disorder, 20, 4, 1995: 267-278.
- Umbreit, J. & Kwang-Sun, B. "The Effects of Preference, Choice and Attention on Problem Behavior at School", Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 1996.
- Van Houten, R. & Rolider, A. (1991). Research in Applied Behavior Analysis. In J.L. Matson & J.A. Mulnick (Eds) Handbook for Mental Retardation, 2<sup>nd</sup> Ed. New York: Pergamon Press.