שימוש בכלים חינוכיים במסגרת הבית ספרית בהוראה של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז

**תוכן עניינים**

**מבוא...................................................עמ' 2**

**מטרה ושאלת המחקר.............................עמ' 3**

**סקירת ספרות.......................................עמ' 4**

**הפרעת ADHD..............................עמ' 4**

**בעיות משמעת........................עמ' 5**

**גישות לטיפול בבעיות משמעת בכיתה.... עמ' 5**

**מתודולוגיה..............................עמ' 8**

**שיטת המחקר..............עמ' 8**

**סביבת המחקר.....................עמ' 8**

**כלי המחקר....................עמ' 9**

**מהלך המחקר.........................עמ' 9**

**ממצאים ודיון................................עמ' 10**

**סיכום................................עמ' 14**

**התבוננות הוליסטית מסכמת.....................עמ' 16**

**ביבליוגרפיה........................עמ' 17**

**מבוא**

עבודה זו עוסקת בהוראה וחינוך של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז במסגרת הבית ספרית. תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז מובילים במקרים רבים לבעיות משמעת קשות בכיתה עימם המורה נאלץ להתמודד. במרבית המקרים, מדבר באתגר לא פשוט בכלל עבור המורה. תופעה זו הטרידה אותי רבות טרם ביצוע עבודת מחקר זו, במסגרת של 'מחקר פעולה'. הוטרדתי בשאלות שונות ותהיות לגבי יכולותיי כמורה, מתוך החששות האישיים שלי והקשיים עימם הבנתי שעלי להתמודד, במידה ואנסה ללמד תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז, אשר נוטים להפריע בכיתה.

השאלות העיקריות אשר העסיקו אותי היו: איך מתמודדים עם ילד שכל חייו חווה כישלונות במתמטיקה? איך יודעים אם הוא לא הבין משהו אם הוא מתבייש לשאול או במהלך השיעור? כיצד ניתן לקבל אינדיקציה לגבי הידע שלו ללא בחנים או מבחנים? איך אפשר להתמודד עם כיתה שמחצית ממנה בעלי הפרעות קשב וריכוז ADHD, ADD?

כדי לענות לעצמי על שאלות אלה, בחרתי לנקוט בפעולות שונות, אשר הראשונה שבהן היא להתמקד במסגרת עבודת מחקר פעולה זו בנושא זה ובקשיים המלווים אותו. במהלך השנה, התנסיתי בכלי הוראה דידקטיים ושיטות חינוכיות שונות, במסגרת הוראה של תלמידי כיתה י1 בבית הספר 'אורט' בעפולה. כיתה זו כללה רוב מוחלט של תלמידים הסובלים מבעיות קשב וריכוז ובעלי פערים גדולים בלימודים אשר הצטברו במהלך שנים רבות. האתגר היה אף גדול יותר, כיון שהשיעור התבצע במהלך השעה החמישית, כאשר יכולת הריכוז ירודה.

התנסותי במסגרת מחקרית זו, סייעה בידי לנתח את מהלך השיעורים ואת יעילות כלי ההוראה והחינוך בהם השתמשתי. למדתי בעיקר כי גישתי הרגשית לילדים הינה בעלת החשיבות הגדולה ביותר והיא אפשרה יחס של כבוד כלפי ואת שיתוף הפעולה של התלמידים. לאור כך, התמודדתי עם מעט מאוד בעיות משתמעת בכיתה. גיליתי כי יש טכניקות הוראה מעולות , אשר מסייעות ליכולת הריכוז של התלמידים ומשפרות את יעילות הלמידה. לבסוף, למדתי על עצמי, כי הגישה האכפתית שלי והיכולת האינטואיטיבית שלי לזהות את הצורך של התלמידים, עושים אותי מורה מעולה. כך, הביטחון העצמי שלי כמורה גדל מאוד במהלך שנה זו ועבודת מחקר זו.

**מטרה ושאלת המחקר**

**מטרת המחקר:**

מחקר פעולה זה נועד כדי לזהות ולבחון את הכלים החינוכיים, אשר מוצעים במסגרת הבית ספרית, עבור קשייהם המיוחדים של ילדים בעלי קשב וריכוז. כמו כן, מסגרת מחקר הפעולה מאפשרת בחינה ובדיקה של כלים הוראתיים חדשים, אשר לא נוסו קודם, תוך כדי ההוראה של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז.

**שאלת המחקר:**

מהם הכלים החינוכיים בהם עושה שימוש המורה במסגרת בית הספר בהוראה של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז במסגרת ההוראה?

**תתי שאלות:**

* באילו טכניקות הוראתיות משתמש המורה במסגרת השיעור בהתמודדות עם ילדים הסובלים מהפרעות קשב וריכוז?
* אילו כלים הוראותיים-חינוכיים מציע בית הספר כדי לסייע עם הקשיים של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז?
* האם קיים קושי מיוחד בשעות המאוחרות של הלימודים? אם כן, כיצד המורה/בית הספר מתמודד עם קשיים אלו?
* האם כלים הוראתיים חדשים, אשר לא נוסו קודם במסגרת בית הספר, יעילים בהוראה של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז?

**סקירת ספרות**

סקירת ספרות זו כוללת תיאור של הפרעת קשב וריכוז עם היפראקטיביות (ADHD) ומאפייניה, תוך התמקדות במאפיינים ההתנהגותיים בהקשר של קבלת סמכות ובעיות התנהגותיות. בחלק השני, יוצגו ההגדרות השונות למשמעת ולבעיות משמעת מתוך גישות שונות בספרות. החלק השלישי בסקירת הספרות יוקדש להצגה של גישות שונות לטיפול בבעיות משמעת בכיתה.

**הפרעת ADHD**

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), מוגדרת כהפרעה המאופיינת בחוסר קשב או היפראקטיביות או אימפולסיביות. תסמינים אשר עשויים להופיע יחד או בנפרד ומופיעים ברמה גבוהה בקרב ילדים המאובחנים עם ADHD, בהשוואה לבני גילם אשר נמצאים באותו שלב התפתחותי Psychiatric Association, 2000; Anderson et al., 2012)). מדובר בהפרעה נפוצה, אשר מופיעה בקרב 3%-7% מהילדים הלומדים בבית ספר (שפלר-בסרמן ובנבנישתי, 2012). קיימת הערכה כי בכל כיתה יש לפחות ילד אחד אשר סובל מ ADHD Anderson et al., 2012)).

ילדים המאובחנים ב ADHD, מאופיינים בתפקוד רגשי והתנהגותי לקוי. הם נוטים להפגין התנהגויות מתנגדות לסמכות ומאופיינים בהתנהגויות המאופיינות בחיפוש אחר גורמי ריגוש, עבריינות, תוקפנות פגיעה ויצירת נזק. הם נוטים להיות וכחנים, שתלטניים, תוקפנים ומפריעים. באופן כללי, ניתן לומר כי הם מפגינים התנהגות מוחצנת, הם מוסחים בקלות ומתקשים לשמור על ריכוז לאורך זמן (שפלר-בסרמן ובנבנישתי, 2012). התנהגותם של ילדים עםADHD אינה משתלבת עם אווירת בית הספר, הדורש מילדים לציית לחוקים, להיות קשובים וממושמעים לחוקי בית הספר ולמורה. לכן, אין זה מפתיע לגלות, כי מורים ללא הכשרה וניסיון עם הפרעות קשב וריכוז, אינם אוהבים בלשון המעטה את ההתמודדות עם בעיות המשמעת של ילדים עם ADHD. מורים זקוקים להכשרה וניסיון כדי לדעת כיצד להתמודד עם בעיות משמעת באופן כללי ועם בעיות משמעת של ילדים עם ADHD. כולל קבלת הידע הקיים על ההפרעהAnderson et al., 2012) ).

**בעיות משמעת**

התנגדות של תלמידים ללמידה וחוסר היענותם לדרישות המורה הינם תופעות נפוצות ומהותיות בחיי בית הספר. הפרעה בכיתה וערעור הסמכות של המורה עלולים לשבש את מהלך ההוראה ואפילו לעצור אותו. כתוצאה מכך, במקרים קיצוניים, הם עלולים אף לשבש את מהלך תפקודו התקין של בית הספר (יריב, 2006).

קיימות מספר תאוריות פילוסופיות אשר על פיהן מוגדרות בעיות המשמעת. האחת, גישה אשר מעמידה את הפרט במרכז. לפי גישה זו, יש לאפשר לאדם לפעול על פי רצונו החופשי והוא יפתח משמעת עצמית פנימית, אשר תנחה אותו. על פי גישה זו, אין לאף גורם חיצוני את הזכות להגדיר את דרך ההתנהגות המתאימה לזולתו, כיוון שרק האדם יודע מה הכי טוב עבורו. על פי גישה זו, משמעת תתפרש כחופש מוחלט, כאשר המגבלה היחידה הינה הזכות של החברה למנוע פגיעה של הפרט בזולתו. גישה נוספת, מעמידה את החברה במרכז. על פי גישה זו, על הפרט לכפוף את רצונו לדרישות החברה, כיון שזו הדרך היחידה להשגת מטרות חברתיות, אשר עומדות מעבר לצרכי הפרט. על פי גישה זו, משמעת הינה ציות מלא של הפרט לנורמות אשר נקבעו על ידי החברה. גישה נוספת היא זו אשר מעמידה את הפרט במרכז, אך מבלי לתת לו אוטונומיה מלאה. על פי גישה זו, המורה, אשר מייצג את החברה, קובע את הנורמות אשר מחייבות את הילד. אך, נורמות אלו נקבעות בהתאם לצרכי הילד עצמו ולא בהתאם לצרכי חברת המבוגרים. על פי גישה זו, המשמעת נקבעת על פי מה שהחברה חושבת שטוב עבור הילד (אוסטרובר, 2005).

ניתן לסכם כי הפרת משמעת מוגדרת כהתנהגות אשר מפרה את ההרגל הנורמטיבי במסגרת החינוכית/בכיתה. לחילופין, היא מוגדרת כהרגל בלתי רצוי של תלמידי יחידים או של הכיתה כולה (אוסטרובר, 2005).

**גישות לטיפול בבעיות משמעת בכיתה**

קיימות מספר גישות פסיכולוגיות לטיפול בבעיות משמעת בכיתה. גישה אחת הינה הגישה האינדיבידואלית. גישה זו מתמקדת בתלמיד המפריע ובעיית המשמעת נתפסת כבעיית התנהגות של היחיד. על בסיס גישה זו נבנתה השיטה של עיצוב התנהגות לטיפול בבעיות משמעת של היחיד. הבסיס העקרוני של עיצוב התנהגות מבוסס על התניה אופרנטית. התניה אופרנטית מבוססת על תגובות להתנהגויות שונות של הילד: תגמול חיובי להתנהגות רצויה ותגמול שלילי להתנהגות בלתי רצויה. כלומר, ההסתברות של התנהגות מסוימת לחזור ולהתרחש שוב, תלויה בתגובה לאותה התנהגות. על בסיס גישה זו, קיימת ההנחה כי הפרעה של תלמיד נובעת מכך שהוא מקבל תגמול כלשהו מאותה התנהגות מפריעה. לרוב מדובר בתשומת לב מהמורה או של המורה. ההתנהגות תיחלש אם אין לה אפקט על הסביבה או כיון שהיא מלווה בתגמול שלילי. כדי שהתגמול השלילי יהיה בעל האפקט הנדרש, הוא צריך להינתן בסמוך לאירוע. וכן, עליו להינתן באופן עקבי לאותו אירוע. במקביל לכך, יש לחשק את ההתנהגות הנאותה, ההפוכה. כך, דברי שבח נמצאו כמפחיתים התנהגות מפריעה בכיתה. לחילופין, כאשר מורים התעלמו מהתנהגות מפריעה, התוצאות לרוב היו חיוביות. שיטה המבוססת על גישת עיצוב ההתנהגות הינה גישת הנזיפה השקטה. לפיה, המורה ניגש לתלמיד ונוזף בו בשקט ולא בקול רם מול כל הכיתה. שיטה זו נמצאה כיעילה באופן מובהק כמפחיתה הפרעות ובעיות משמעת בכיתה (אוסטרובר, 2005).

גישה נוספת הינה הגישה הדידקטית. על פי גישה זו, הופעתה של בעיית משמעת מעידה על לקוי בתכנון הלימודי. הווי אומר, כאשר שיעור מתוכנן כראוי, הוא מעניין את התלמידים, אזי, לא תתעוררנה בעיות משמעת. על פי גישה זו תכנון וביצוע טובים יותר או פחות של המורה, הם המשפיעים על בעיות בכיתה. משמעת ודידקטיקה חד הם (אוסטרובר, 2005). על פי קון (2007), תכנון וביצוע ראוי של מורה יכלול יצירת אווירה דמוקרטית בכיתה. זאת באמצעות שיתוף של התלמידים בקבלת ההחלטות בכיתה. לפיו, יש ללמד את התלמידים לחשוב בעצמם כיצד להתמודד עם בעיות. שיטת 'הציות העיוור' חוסכת זמן בטווח הקצר אך לא בטווח הארוך. לפיו, ההתרחקות משיטת העונשים והפרסים הינה מציאותית והיא גם הדרך הטובה ביותר לעזור לילדים להתפתח ללומדים טובים ולאנשים טובים. יצירת קהילה דמוקרטית בכיתה, במקום העיסוק של המורה בסמכות שלו, תוביל לתוצאות חיוביות באופן מהותי.

גישה נוספת הינה הגישה החברתית, אשר מתייחסת למשמעת מתוך נקודת מבט של יחסים בין המורה לתלמידים ובינם לבין עצמם. המורה מגדיר את כללי ההתנהגות הרצויים והמקובלים עליו עבור עצמו ועבור התלמידים (אוסטרובר, 2005). על בסיס הגישה החברתית, התפתחה תאוריית המיצוב. אשר בוחנת את בעיות ההתנהגות כשיבוב במערכת היחסים בין המורה לתלמיד ולא כפתולוגיה באישיותם של התלמיד או המורה. עמדה זו שוויונית, אשר מניחה שבעיות נוצרות בעקבות מפגש בין שני אנשים. מכך, קיימת אחריות אישית לכל אחד מהצדדים להיווצרות הבעיה. תיאוריה זו מתנגדת ל'תאוריית המיתוג' אשר על פיה, מורים ואף מורים נוהגים להתמיד לתלמידים שמרבים להפריע את הסטיגמה של הילד ה'בעייתי' 'המפריע' ובכך, מסירים מעצמם את האחריות. תאוריית המיצוב המבוססת על מערכות יחסים הינה תאוריה אופטימיסטית כיון שמערכות יחסים ניתן לתקן יותר בקבלות מאשר לשנות דפוסי אישיות (יריב, 2010).

יריב (2006), במחקרו מצא כי קיימות שתי גישות חינוכיות של מורים כאשר הם פונים בדרישה כלפי תלמידים: סגנון דרישה רך או רציונאלי וסגנון דרישה קשוח. במחקר נמצא כי דרישות של מורים מופנים כלפי תלמידים בשני מצבים: לצורך הנחיית תלמידים ובעקבות אירועים שבהם חורגים מהכללים. סגנון הדרישה הרך והרציונאלי נמצא במחקר כבעל השפעה רבה יותר על הענות התלמידים לדרישות המורה מאשר הסגנון הקשוח. הסגנון הקשוח נחווה ככרוך במאמץ ובמפח נפש לשני הצדדים, לכן, שני הצדדים מעדיפים להשתמש בגישה הרכה או הרציונאלית. כמו כן, תלמידים העידו כי מידת הכבוד שהמורה נותן לתלמידים ומידת ההגינות בדרישות המורה הינם תנאים הכרחיים לשיתוף הפעולה של התלמיד. מאפיינים נוספים אשר הסתמנו במניעים לקבלת הדרישה היו: מתן הסבר לבקשה ולחשיבותה, הבקשה לא נחווית כשרירותית וחסרת תכלית; מידת הנתינה, העזרה וההתחשבות של המורה: מידת התועלת שבדרישה, משימות הקשורות לחומר הנלמד. מידת המעקב אחר הביצוע, כאשר יש מעקב, תהיה נטיה למלא את הדרישה.

בדומה לכך, קיימת בספרות חלוקה של גישות מגבילות וגישות מסייעות של מורים. גישות מגבילות, הינן בעלות אופי מעניש ומגביל והן כוללות איומים, הטפות מוסר, מניעת הנאות ועונשים. גישות אלו יוצרות ריחוק בי המורה לתלמיד, מגבילות את התקשורת ביניהם ואת יחסי הגומלין ביניהם. גישות מסייעות מתמקדות במתן כלים חלופיים להתנהגות הילד. בפועל נמצא, כי אף אם קיים למורים הידע על גישות מסייעות, הם נוטים יותר להשתמש בגישות המגבילות. אחד ההסברים לכך, הוא כי מורים נוטים להגיב באופן ספונטני לבעיות משמעת והתנהגות, ללא קישור לתאוריות ולידע קוד שנרכש. הסבר נוסף, הוא כי בכיתות בהן יש מספר רב של תלמידים וריבוי של בעיות משמעת, מתקשה המורים ליישם גישות יחידניות לטיפול. כך, נוצר מצב של תגובות מורים המאופיינות ב'כיבוי שרפות' ולא על פי תכנית מובנית ושיטתית (אלמוג ושכטמן, 2004).

לסיכום, ילדים עם הפרעות קשב וריכוז, הינם בעלי פוטנציאל גבוה לבעיות התנהגות וליצירת בעיות משמעת בכיתה. הגדרת התנהגות מסוימת כבעיית משמעת תלויה בנקודת המבט של המורה. כפי שהוצג בפרק, קיימות גישות שונות לטיפול בבעיות משמעת (אוסטרובר, 2005).

**מתודולוגיה**

**שיטת המחקר**

מחקר זה התבצע בשיטה של 'מחקר פעולה'. מחקר פעולה הינו סוג של מחקר עצמי רפלקטיבי, הווי אומר המשתתפים במחקר הינם גם מפעילי המחקר בעצמם. מחקר כזה מבוצע כדי להבין מצבים אישיים וחברתיים המתקיימים במסגרת מסוימת, בתחומי החברה והחינוך, וכדי לנסות לשפר את הפעילות באותה המסגרת. המשתתפים-החוקרים, עשויים להיות סטודנטים, אנשי חינוך, עובדים סוציאליים או מנהלים. תהליך זה מגיע לשיאו כאשר קיים שיתוף פעולה בין אנשים בארגון, במסגרת בה מבוצע מחקר הפעולה לבין אנשי המקצוע החיצוניים-החוקרים Henry & Kemmis, 1985)).

בתחום החינוך, מחקר הפעולה שואף לבחון שאלות מתודיות, דידקטיות ואף שאלות חינוכיות ערכיות, מתוך ניסיונות לטפל בהן בשדה המחקר. הוא שואף לעודד חקירה עצמית, תוך כדי פיתוח רפלקציה ביקורתית אצל איש השדה, תוך כדי למידה בפועל מתוך ניסיון ממשי ותהליך מתמיד של הערכה מעצבת במטרה לחולל שינוי בשדה הנחקר (הכהן וזמרן, 1999). במילים אחרות, מחקר הפעולה בתחום החינוך שואף להשיג כמה מטרות: לקבל הבנה לגבי שאלת המחקר הנבדקת; לעודד למידה ורפלקציה בקרב המורה החוקר; לחולל שינוי בשדה הנחקר, בזמן המחקר (הכהן וזמרן, 1999). תוצאותיו החיוביות כוללות: שיפור הידע הפדגוגי; קישור בים הפרקטיקה לבין התאוריה; שיפור החשיבה הרפלקטיבית; שיפור הביטחון העצמי; הקטנת תחושת הבידוד ממנה סובלים המורים לעיתים קרובות; שיפור ההתפתחות המקצועית; שיפור האקלים הבית ספרי; והתקדמות לתפקידי מנהיגות חינוכית (הראל וסלע, 2011).

**סביבת המחקר**

סביבת מחקר זה היתה שיעור מתמטיקה בכיתה י1 בבית הספר 'אורט' בעפולה. השיעור התבצע בשעה החמישית של סדר היום הלימודי, אשר מתחילה בשעה 12:15. כיתה זו מורכבת מעשרים ושלושה תלמידים בעלי קשיים רבים ופערים לימודיים אשר הצטברו במהלך שנים רבות. חלקם חוו כישלונות לימודיים תמידיים, חלקם מגיעים מבתים מפורקים במצב סוציו-אקונומי נמוך מאוד, חלקם אף עם הפרעות אישיות ורובם מאובחנים עם בעיות קשב וריכוז. במהלך השיעורים איתי, הכיתה מחולקת ל-2 כשהחצי היותר "טוב", בעל היכולות הגבוהות יותר לומד איתי. מדובר בתלמידים אשר הערכתי לגביהם כי יהיה ניתן להגישם לבגרות במתמטיקה.

**כלי המחקר**

במחקר זה נעשה שימוש ביומן רפלקטיבי ככלי המחקר. היומן הרפלקטיבי משמש תיעוד כל תהליכי החשיבה, מהרגע הראשון של העלאת שאלת המחקר, ואף קודם. ביומן רושמים או מקליטים את ההתקדמות בתהליך המחקר, את התחושות ואת הרפלקציה האישית. תיעוד זה כולל שני מישורים: מישור אחד, הינו הלמידה של החוקר לגבי הפרקטיקה שלו ואת תהליך התפתחותה במהלך המחקר. המישור השני, כולל את הלמידה האישית של החוקר והתהליך האישי שהוא עובר Henry & Kemmis, 1985)). ביומן הרפלקטיבי שביצעתי, תיארתי ראשית את התהליך האישי אשר עברתי עוד בתחילת דרכי המקצועית כמורה. תהליך אישי זה הוביל אותי לבחירת נושא המחקר. באמצעות הכתיבה, יכולתי לחדד לעצמי את המניעים האישיים שלי בבחירת נושא המחקר וכן, הכתיבה אפשרה לי לנסח בבהירות את שאלת המחקר, כפי שעלתה לי מהשדה המקצועי, כאשר בבסיסה יושבים תחושות ורגשות לא פשוטים בהתמודדות שלי כמורה בכיתה בה יש ילדים עם הפרעות קשב וריכוז. לאחר מכן, כלי היומן סייע בידי הן לפרוש על הדף את חוויותיי, את ניסיונותיי בהתמודדות ואת הניתוח והעיבוד של כלי ההוראה השונים בהם עשיתי שימוש.

**מהלך המחקר**

המחקר החל בזיהוי התופעה אשר הטרידה אותי: הקושי בהוראה של תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז. התחלתי לנהל יומן רפלקטיבי בו תיארתי בפירוט את התהיות שלי ואת הספקות שלי ביכולת שלי ללמד תלמידים עם בעיות כה מורכבות. החלטתי לנסות כלי הוראה שונים בכיתת הלימוד. כלים אלו עלו לי לעיתים באופן אינטואיטיבי וקיבלו גושפנקה בדיעבד מהספרות ולעיתים למדתי אותם מהספרות. כל כלי שניסיתי ונמצא כיעיל, הפכתי לכלי הוראה בעל שימוש שגרתי ובדקתי אותו בעוד תנאים או וריאציות. לדוגמא: כלי ההוראה הטכנולוגי הראשון שניסיתי היה תכנה במחשב ואחר כך ניסיתי גם אפליקציה. לעיתים נוכחתי לדעת שהכלי יעיל בכל מצב ובמקרים אחרים, מצאתי 'חורים'. כמו לדוגמא הכלי של 'הוראה בקבוצות קטנות', אשר עלול להוביל להפרעות בכיתה והורדת יעילות הלמידה, כאשר תלמידים מתעקשים לשבת עם חבריהם בלבד. במקרים אלו, בחנתי שיטות חינוכיות נוספות אשר ניתן לשלב ביחד, כדי להעלות את יעילות הלמידה.

**ממצאים ודיון**

מהמחקר עולים מספר ממצאים. את הממצאים אציג כרשימה, אתמוך כל אחד מהם בעדות מהיומן בו תיעדתי את התנסותי בשיעורים, ואוסיף את הפרשנות שלי לממצא. ראשית, אתייחס לממצא כוללני, הקשור בגישת ההוראה שלי באופן כללי.

אחד הממצאים החשובים שגיליתי במחקר הוא כי באופן כללי היו מעט מאוד בעיות משמעת בכיתה. מה שאפשר לי לנקוט בגישה הדידקטית להוראה ולא בגישה האינדיבידואלית, כיון שלא עלה הצורך להתמודד עם בעיית משמעת פרטנית. הגישה האינדיבידואלית מטפלת בבעיות משמעת באופן פרטני לכל תלמיד, על פי שיטת התגמול ועיצוב התנהגות. היא מלמדת על שטת 'הנזיפה השקטה'. הווי אומר, כאשר יש בעיית משמעת המורה ניגש לתלמיד ומעיר לא בשקט ולא מול כל הכיתה. שיטה זו נמצאה כיעילה הן במחקרים קודמים והן בהתנסות שלי בכיתת הלימוד (אוסטרובר, 2005). כך, כאשר כן עלתה בעיית משמעת, התמודדתי אתה באופן זה והערתי לתלמידים בשקט.

אך, כאמור, הגישה העיקרית אותה אימצתי היתה הגישה הדידקטית. על פי גישה זו, בעיית המשמעת מעידה על תכנון לימודי וביצועים הוראתיים לקויים של המורה (אוסטרובר, 2005). הדוגמאות לכך רבות, למעשה לכל אורך השנה, כפי שתיעדתי ביומן, ניסיתי שיטות הוראה שונות, אותן אפרט בהמשך. אתאר דוגמא קטנה לטיפול בבעיית משמעת באופן דידקטי. כאשר מספר תלמידים ביקשו לשבת יחד ולא הסכימו לשבת עם תלמידים אחרים שאינם חבריהם. בחרתי לאפשר להם זאת ולעשות כפי יכולתם, למרות שידעתי שלא ילמדו היטב ואולי אף יפריעו. אך, התברר כי עצם העובדה שבחרתי לא להתעמת איתם על כך, הובילה לכך שהם כמעט לא הפריעו. אומנם היעילות הלימודית שלהם הייתה נמוכה, אך ככל הנראה גישה זו מנעה הפרעות קשות יותר למהלך הלימודי של כלל הכיתה. באופן דומה, השיטות השונות אותן בחנתי בכיתת הלימוד סייעו בשיפור היעילות הלימודית, עד כדי כך שלא היה צורך בהתמודדות עם בעיות משמעת בכיתה. זאת בהשוואה לכיתות אחרות, בהן שמעתי מעמיתי למקצוע, היה צורך בהתמודדות בלתי פוסקת עם בעיות משמעת בכיתות.

בנוסף לכך, לאחר קריאת הספרות, הבנתי, כי באופן טבעי 'אימצתי' גישה נוספת של הוראה 'הגישה החברתית'. על פי גישה זו ישנה אחריות שווה של התלמיד ושל המורה כאשר מתגלות בעיות משמעת בכיתה. עמדה שוויונית זו, 'בגובה העיניים' נמצאה כיעילה בהוראה של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז (יריב, 2010). אך, כאמור, הגישה העיקרית אותה אימצתי היתה הגישה הדידקטית והיא באה לידי ביטוי בכך שלקחתי אחריות מלאה על הבעיות שעשויות לצץ בכיתה של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז. מה שהוביל לכך שניסיתי שיטות שונות של לימוד ובחנתי את יעילותן. התנסות זו הובילה אותי לידי מסקנות דידקטיות חשובות והעלתה את הבטחון העצמי שלי ביכולות הדידקטיות שלי כמורה.

הממצאים הבאים יתייחסו לכל שיטה הוראה בה השתמשתי בכיתה. אתאר מתוך היומן הרפלקטיבי את ההתנסות ואציג את מסקנתי ביחס לאותה גישה. הממצא הראשון מתייחס לשעת הלימוד בבית הספר. זוהי אחת השאלות שעניינו אותי והפכה לאחת משאלות המחקר: האם יש קושי מיוחד בשיעורים המתנהלים בסוף יום הלימודים? ללא ספק מצאתי כי שיעורים אלו הם הקשים ביותר עבור ילדים עם הפרעות קשב וריכוז. השיעור אותו ניתחתי ביומן הרפלקטיבי התבצע בשעה החמישית של יום הלימודים, המתחיל בשעה 12:15. בשעה הזו התלמידים כבר חסרי מנוחה, עייפים מהשיעורים הקודמים, בקרב אלו אשר נוטלים ריטלין מתחילה לפוג ההשפעה של הריטלין. ללא ספק מצאתי כי שעה זו קשה יותר מהשעות הקודמות לה, תלמידים מתקשים לשבת בלי לזוז או להתעסק עם משהו תוך כדי השיעור וחוט המחשבה שלהם נקטע כל רגע. כתוצאה מכך, ניסיתי שיטות הוראה שונות, אשר עשויות להקל על הלמידה. שיטת הלימוד הראשונה אותה ניסיתי בכיתה הייתה שיטת לימוד 'בקבוצות קטנות'.

שיטה זו הייתה השיטה הראשונה אותה בדקתי. ביקשתי מהתלמידים להתחלק לקבוצות קטנות של זוגות ושלישיות, הם נענו לכך מיד. התלמידים עבדו בשקט, בצורה יעילה ועם הספק לימודי טוב יותר מאשר כאשר הלמידה היא בקבוצה גדולה. שיטה נוספת בה השתמשתי במהלך אותו שיעור אשר סייעה לדרבן את התלמידים ללמידה יעילה ולשיתוף פעולה עמי, הייתה הגישה של תגמול עבור התנהגות טובה. אמרתי לתלמידים שקבוצה אשר תסיים את המטלה לפני הצלצול, מוזמנת לשוחח בשקט או לצאת להפסקה מוקדמת. היו לכך תגובות נלהבות והיו גם קריאות של "יש". ללא ספק הטכניקה הזו דרבנה אותם ללמידה יעילה.

ממצא נוסף לגבי שיטת ה'למידה בקבוצות קטנות' היה כי יש לה מגבלה. נוכחתי במגבלה זו כאשר שלושה תלמידים רצו לשבת יחד, כיון שהם חברים. אך, שלושה תלמידים אלו היו עם הפוטנציאל הגדול ביותר בכיתה להפרעות. הדרך בה התמודדתי כאמור היה לאפשר להם זאת, לאחר עימות קצר. מה שהוכיח, כאמור, כי עדיף היה לאפשר זאת, כיון שכך לא הפריעו לשאר הכיתה, למרות שהספקם בלימוד היה דל.

שיטה נוספת אותה הנהגתי בכיתה הינה אי העתקת החומר הכתוב על הלוח, דרשתי מהתלמידים שלא להעתיק חומרים מהלוח . שיטה זו הפעלתי באופן אינטואיטיבי. גיליתי כי התלמידים מצליחים לקלוט יותר את החומר ולהיות יותר מרוכזים בנאמר בכיתה, כאשר הם אינם נדרשים גם להעתיק חומרי לימוד מהלוח. יעילות הלימוד והריכוז הייתה גבוהה יותר כאשר הנהגתי דרישה זו.

ממצא נוסף, קשור בגישת הוראה פרטנית בה התנסיתי. באחד השיעורים בחרתי לנסות שיטה של לימוד פרטני. ישבתי באופן פרטני עם הילדים. מצאתי כי שיטה זו מאפשרת לתלמיד להתקדם באופן יעיל יותר בחומר הלימודי. קל יותר לתלמיד עם הפרעות קשב וריכוז להתרכז ולהיות קשוב למורה כאשר השיעור מתנהל 'אחד על אחד'.

הממצא הבא הינו יעילות אמצעי הוראה טכנולוגיים. בשיטה זו התנסיתי רק באמצע השנה. עד ההחלטה לנסות לשלב אמצעי הוראה טכנולוגיים, חשתי כי לא יהיה לכך ערך מוסף. אך, הן עובר המחקר והן עבור ההתנסות האישית שלי, מצאתי את הרגע המתאים והנכון עבור הכיתה לשלב אמצעים טכנולוגיים. רגע זה היה כאשר נכחתי כי הפערים העצומים שיש לתלמידים במתמטיקה וביחוד בגיאומטריה לא מצטמצמים ביעילות עד כה. לכן, בחרתי בתכנת ה"ג'אוג'ברה", אשר עשויה לסייע בצמצום פערים לימודיים אלו. התכנה מציגה צורות גאומטריות שונות ומאפשרת להזיז אותם כרצון התלמיד. התלמידים היו מרותקים לתוכנה וכולם צלחו את המשימות שנתתי להם לבצע בתוך התכנה. התכנה אפשרה למידה חווייתית, אשר הגבירה את יעילות הלמידה. ראוי גם לציין, שהעבודה על התכנה הייתה באמצעות מחשב הנייד האישית שלי. בית הספר לא סיפק אמצעים טכנולוגיים אחרים.

היומנים האחרונים הוקדשו לתיאור וניתוח קורס קיץ בן שישה ימים אשר התבצע בין התאריכים 27.6-3.7 ומטרתו הייתה צמצום הפערים הלימודיים. תכננתי מראש את קורס הקיץ, מתוך כוונה למקסם את יעילות הלמידה ולהשתמש בטכניקות ההוראה השונות, אשר נמצאו יעילות, כמו עבודה בקבוצות קטנות ושימוש בעזרים טכנולוגיים. שיערתי כי עלולות להיות בעיות רבות של נוכחות והגעה לקורס בתקופת החופש הגדול וכן, קושי גדול יותר של ריכוז, כיון שהם נמצאים בחוויה של נופש וללא מסגרת ושגרה של לימודים.

ואכן, ביום הראשון הגיעו רק כמחצית מהתלמידים בכיתה: שישה תלמידים. ניצלתי עובדה זו לעבודה יותר פרטנית ולמידה אישית של כל אחד לגבי החומרים הלימודיים הספציפיים בהם הוא מתקשה או שחסרים לו. שיטה זו נמצאה יעילה במיוחד עבור תלמידי אחד בשם יוגב, אשר רק דרך העבודה הפרטנית יכולתי להבין את הסיבה לכך שהוא לא הצליח באף מבחן במהלך השנה, למרות התנהגותו הטובה כתלמיד: תמיד שומר על ריכוז, לא מפריע, לא מחסיר, לא מאחר ומאורגן. כאשר עבדתי אתו באופן פרטני גיליתי כי למעשה יש לו מחסור של ידע במתמטיקה שהצטבר במהלך השנים. באמצעות העבודה הפרטנית יכולתי לגלות בדיוק אילו חומרי לימוד חסרים לו. כתוצאה מהעבודה הפרטנית, עלתה המוטיבציה שלו ללימודים, כיון שלראשונה הצליח בתרגילים ולא חזר על טעויות. התנהגותו השתנתה לחלוטין, הוא הפך לנמרץ והחל להשתמש בשפה בה לא שמעתי אותו משתמש קודם, כמו "תודה" והצעת עזרה.

ביום השני של קורס הקיץ הגיעו תשעה תלמידים. רציתי לתפוס את ההזדמנות שיש יחסית מספר רב של תלמידים ולבחון את הידע שלהם בגאומטריה. לשם כך, בחרתי להשתמש בכלי עזר טכנולוגי: אפליקציית "קהות". מצאתי כי כפי שגיליתי בפעם הקודמת כי כלי עזר טכנולוגיים הינם יעילים ללמידה של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז, אף התנסות זו הסתיימה בהצלחה ואוששה שוב את הממצא הקודם, ביחס לאמצעי עזר טכנולוגיים. התלמידים הגיבו בהתלהבות רבה לעבודה עם האפליקציה. הם קיבלו משוב מתוך האפליקציה לגבי הטעויות שלהם והתשובות הנכונות וכן, הם גילו היכן הם עומדים ביחס לתלמידים אחרים. המשך השיעור אשר התנהל באמצעות הלוח, התנהל באופן מופתי, כולם היו מאוד מרוכזים בהמשך השיעור. אני משער כי השימוש באמצעים טכנולוגיים יעיל כיון שזה 'מדבר בשפה שלהם'. כיום, כולם משתמשים בטלפונים חכמים והשילוב של הכלי בו הם משתמשים גם ככה מרבית שעות היום מלהיב אותם.

לסיכום, במהלך השנה האחרונה, אשר לוותה במחקר פעולה זה, התנסיתי בשיטות הוראה ללימוד של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז. לא אצטנע ואומר, שהפכתי למורה מיומן בעל ידע ונסיון מגובש בהוראה של תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז.

אסיים בממצא אשר לא התאפשר לי להעמיק בו במסגרת מחקר זו. אך ראוי לבחון אותו במחקרים הבאים. שיטת הלימוד הבסיסית של חלוקת הכיתה לשתי קבוצות עבור לימודי מתמטיקה, הינה שיטה אותה לא בחנתי במחקר זה. התרשמתי כי יתכן שחלוקת הכיתה לשתי קבוצות עבור שיעורי מתמטיקה, שיפרה את יכולת הריכוז של התלמידים והיוותה את הגורם הראשוני לכך שהיו פחות בעיות משמעת בכיתה. אני מאמין שבמחקר נוסף, ראוי לבחון שיטה זו ואת השפעתה על יעילות הלימוד בכיתה בה יש אחוז גבוה של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז.

**סיכום**

עבודת מחקר פעולה זו באה לבחון את השאלה: מהם הכלים החינוכיים והלימודיים שיש בידי המורה בהוראה של תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז? כמובן, שאלה זו נוסחה מתוך הקושי האישי שלי , מחוסר הידע, הניסיון והמיומנות בהוראה של תלמידים מורכבים כאלו ומתוך חוסר הביטחון שלי והחששות הרבים שהיו לי טרם ההתנסות. לכן, נבחרה שאלה זו להיות במוקד מחקר הפעולה.

במחקר הפעולה, במהלך השנה, בחרתי כלי הוראה שונים וניסיתי אותם במהלך שיעורי מתמטיקה בכיתה י1 בבית הספר 'אורט' שבעפולה. שיעורים אלו התבצעו במהלך השעה החמישית של הלימודים, אשר מתחילה בשעה 12:15, מה שאף מקשה על התלמידים יותר ויעילות הלמידה שלהם יורדת. מצאתי כי הם מתקשים אף יותר להישאר מרוכזים בשעות המאוחרות של היום.

גיליתי גם את עומק הקשיים שלהם, את הפערים העצומים שהצטברו בידע הלימודי שלהם במהלך שנים. גיליתי שהם חוו כישלונות רבים והגיעו לידי תסכול. לכן, נקודת המוצא ממנה הגעתי ללמד אותם הייתה הבנה ומודעות לכישלונות הרבים שהם חוו עד כה בתהליך הלמידה שלהם בבית הספר. הבנתי כי כישלונות אלו הובילו לכדי תסכול מתמשך וחוסר סבלנות כלפי הנושאים בהם הוא מתקשה, מה שמוריד מלכתחילה את המוטיבציה והרצון שלהם ללמוד. הבנתי כי ראשית יש צורך בהבנה רגשית של התלמידים וכי עבורם חומרי לימוד אלו מהווים מקור לרתיעה. הבנה רגשית זו אפשרה לי לפנות אליהם באופן סבלני ורגיש, מה שיצר חוויה של אמון וכבוד כלפי.

מעבר לכך, על פי הגישה הדידקטית, האחריות הבלעדית לכל מה שקורה בכיתה לטוב ולרע היא בידי המורה בלבד (אוסטרובר, 2005; קון, 2007). ואכן, זו הייתה גישתי. לא ציפיתי מהם לשום דבר, לקחתי את מירב האחריות למה שקורה בכיתה עלי, על אמצעי הלימוד שאני מספק, על הגישה שלי כלפיהם, על היכולות והמיומנויות שלי כמורה וכיוצא בזה. כתוצאה מכך, חיפשתי וניסיתי שיטות דידקטיות שונות אשר עשויות לסייע ללמידה בכיתה. שיטות אלו כללו: עבודה בקבוצות, מבדקים ב"קהות", סרטונים, הזמנת תלמידים ללוח, עבודה פרטנית ועוד. מעבר לכך, מצאתי כי שילוב של השיטות השונות אף מעלה את יעילות הריכוז והלמידה בכיתה. לעיתים, שיטה אחת עשויה לשעמם ילדים עם הפרעות קשב וריכוז.

לבסוף, העובדה כי התמודדתי עם מעט מאוד בעיות משתמעת גרמה ליל לבחון את הגורמים לכך. הבנתי כי גישתי 'החברתית' (אוסטרובר, 2005)., 'בגובה העיניים', גישה שהיא מכבדת את צרכי הילדים, את יכולותיהם ואת מגבלותיהם, הובילה לכך שהם מכבדים אותי. ברמה האישית אוכל לומר כי יש בי אכפתיות עמוקה כנה ואני מבין שאכפתיות זו והאמונה בתלמידי שיצליח והרצון והניסיונות שלי ללא הרף ללא ייאוש, להרים את התלמיד ולצמצם את התפקוד הלימודי שלו ואת ההישגים הלימודיים שלו, משפיעים על הצד השני, אשר מרגיש כי ניסיונות אלו באים מאכפתיות כנה והוא מגיב בהתאם.

אציין כי העובדה כי הכיתה בה עבדתי חולקה מראש לשניים, סייעה רבות ליכולת הלימודית של הכיתה. עם זאת, ממצא זה לא עמד למבחן בעבודת מחקר זו והינו ראוי לבחינה במחקרים עתידיים, אשר יבוצעו בפורמט אחר. בחינת ממצא זה דורשת השוואה בין כמה כיתות במקביל.

**התבוננות הוליסטית מסכמת עד עמוד**

סיכום אישי במבט כולל - מה קרה לי מבחינה אישית ומקצועית בעקבות התהליך. היכן פגשתי בקשיים ומה הייתה מהות הקשיים (הכוונה **איננה** לקושי במציאת נושא למחקר), מה עזר לי, תחושות, רגשות, מחשבות...

עבודת המחקר חיזקה את בטחוני המקצועי, כיון שבאופן שיטתי בדקתי שיטות הוראה שונות, חלקם הפעלתי באופן אינטואיטיבי ושמחתי לגלות כי הן קיימות בספרות. הדבר אישר לי את יכולות ההוראה שלי. כמו כן, הבחינה השיטתית הביאה לתשומת ליבי את העבודה שבכיתה שלי אין כמעט בעיות משמעת, בהשוואה לכיתות אחרות ומורים אחרים.

כך, מתוך למידה עצמית והתנסות בשטח, הצלחתי להגיע לכלים יעילים בהוראה של ילדים עם הפרעות קשב וריכוז. ובכך, להתגבר על הקשיים האישיים שלי כמורה, אשר הנני מתאר לעצמי שקשיים אלו הם נחלתם של מורים רבים אשר מלמדים ילדים עם הפרעת קשב וריכוז. בכך, אני מקווה לסייע בשיפור הטכניקות החינוכיות וההוראתיות בבתי ספר, בהם לומדים ילדים עם הפרעות קשב וריכוז.

**ביבליוגרפיה**

אוסטרובר, ח. (2005). **שיטת הנזיפה השקטה בעיצוב התנהגות בכיתה.** מכון מופ"ת: הרצאה בנושא דרכי התמודדות עם בעיית האלימות בקרב ילדים ונוער. נדלה בתאריך 15/1/16http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=841

אלמוג, א. ושכטמן, צ. (2004). עמדות דמוקרטיות, תפיסת מסוגלות הוראה וסגנון התמודדות של מורים עם בעיות התנהגות של תלמידים עם צרכים מיוחדים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית,** 20, 11-31.

הכהן, ר. וזמרן, א. (1999). מחקר פעולה: מורים חוקרים את עבודתם. תל אביב: מכון מופ"ת. עמ' 5-16.

הראל, מ. וסלע, א. (2011). "כמו להתבונן דרך זכוכית מגדלת": מורים חוקרים את עבודתם. עיונים בחינוך, 5, 102-132.

יריב , א. (2006). על דרישות מורים והיענות או התנגדות תלמידים. **עיון ומחקר בהכשרת מורים,** 10, 49-71.

יריב, א. (2010). מיצוב בכיתה: ניתוח תגובות מורים לבעיות התנהגות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 12, 9-30.

קון, א. (2007). משמעת היא הבעיה, לא הפתרון. **הד החינוך, בטאון הסתדרות המורים בישראל**, פ"א (9), 42-44.

שפלר-בסרמן, ט. ובנבנישתי, ר. (2012). גורמי רקע הקשורים בקרב ילדי פנימיות והקשר בין ההפרעה לבין תפקודם ההתנהגותי, החברתי והרגשי. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, גיליון מיוחד בנושא ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית**, 36, 39-60.

Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W. & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: the role of teaching experience. *Psychology in the Schools, 49 (*6), 511-524.

Henry, C. & Kemmis, S. (1985). research for teachers A" point by point" guide to action. The Australian Administrator School of Education Deacin University, vol. 6, no. 4, pp. 1-4.