A|B|A|I
Association for Behavior Analysis International
Associate Chapters

היל"ה העמותה הישראלית לניתוח התנהגות

IABA Israeli Association for Behavior Analysis
היל"ה העמותה הישראלית לניתוח התנהגות

מרץ 2016

עורכת: זהבית הרשקו

סייעו בעריכה:

ד"ר איתן אלדר

ד"ר מיכל הירשמן

עינב כהן

קרן אנגלנדר

רחלי מזור

עריכת לשון: יונית נעמן

חברי הנהלת העמותה:

ד"ר איתן אלדר – יו"ר

ד"ר מיכל הירשמן – סגנית יו"ר

עינב כהן – מזכירה

זהבית הרשקו

טלי וולף צוקרמן

הילית טופז-בורובסקי

מירב עוזיאל

תמי שרעבי - גזברית

עינב ברודי- נציגת העמיתים

מיכל סגור- יועמ"ש

ביטאון העמותה הישראלית לניתוח התנהגות - היל"ה

שיתוף פעולה רב תחומי במערכת החינוך - שילובם של מנתחי התנהגות

רב שיח במסגרת המפגש השנתי של העמותה הישראלית לניתוח התנהגות (היל"ה)

תוכן

תוכן 1

דבר יו"ר העמותה - ד"ר איתן אלדר 3

דבר מזכירת העמותה – עינב כהן 6

דבר העורכת – זהבית הרשקו 8

שיתוף פעולה בצוות רב תחומי- כלים להערכה ולבדיקת איכות הדיון וקבלת ההחלטות בצוות רב מקצועי 10

מודלים לשיתוף פעולה רב מקצועי בתוכניות התנהגותיות 20

גני הילדים והשכבה הצעירה 20

מבוא 20

שיתוף רב מקצועי בבנייה וביישום של תוכנית התערבות התנהגותית בגן לילדים עם עיכוב התפתחותי ... 21

מודל כלל עירוני ש.ה.ם (שילוב התנהגותי מיטבי) לסיוע לילדי גן בעיר חולון 23

עבודת צוות בין מקצועית כאמצעי לשילוב מיטבי לילד עם ASD בחטיבה צעירה בחינוך הרגיל 24

"שיטת המועדונים" 25

סיכום 26

מערכת החינוך : בתי ספר 27

מבוא 27

"מתוך אמונה - שיתוף ניתוח התנהגות והמערך הייעוצי והפדגוגי בבית ספר ממלכתי דתי" 27

שיתוף פעולה מערכתי ליצירת שפה אחידה בצוות רב -מקצועי בבי"ס לחינוך מיוחד 32

מתוכנית פרטנית להשפעה על תרבות ארגונית 33

סיכום 34

הטמעת ניתוח התנהגות במערכות חינוך : מתי"א, בתי ספר, תוכניות עירוניות, פיקוח, פסג"ה 35

מבוא 35

מקום ניתוח ההתנהגות בבית ספר התנהגותי 35

שיתוף פעולה בין מנתחת התנהגות ומחנכת לבין מטפל רגשי באמצעות בעלי חיים 36

שיתוף פעולה בין רכזת מנתחי התנהגות ומנתחי ההתנהגות במתי"א לבין רכזת הטיפול הרגשי והמטפלים הרגשיים במתי"א 37

ניתוח התנהגות מנקודת ראותה של מנהלת מתי"א 38

עיר ללא אלימות 39

סיכום 39

הספקטרום האוטיסטי – שיתוף פעולה בין מערכתי 41

מבוא 41

מודל שיתוף פעולה בין ביה"ס הרים בגבעת עדה להוסטל עין שמר לתלמידי ASD בגילאי 12 – 21 41

משילוב ידיים לשילוב כוחות 43

הקשיים ביצירת שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע שונים בתוכניות ביתיות 46
סיכום 47
שילוב במערכת החינוך ובכיתות מותאמות 48
מבוא 48
צוות רב מקצועי, קונפליקטים וניהולם 48
עבודת צוות בבניית תוכנית לקידום כישורים חברתיים בכיתות תקשורת 51
כינונה של תוכנית כלל-מערכתית לטיפול בחרמות ובהתנהגות אנטי-חברתית 53
חוזקות וחולשות בשיתופי פעולה סייעת-מנתח התנהגות במסגרת שילוב ובכיתות קטנות 55
סיכום 57

סקירת ההתפתחות של תחום ניתוח יישומי של התנהגות בישראל מעידה על נסיקה מהירה בפרק זמן קצר. בהתאם לתפיסה ההתנהגותית יש לנתח תהליך זה במונחים של "אבולוציה" השאולים מהביולוגיה, המסבירה את השינוי הגנטי באוכלוסייה של אורגניזמים לאורך אלפי שנים. בספרו "מדע והתנהגות האדם" טבע סקינר את המונח "אבולוציה של תרבות האדם" - Evolution of Human Culture (Skinner, 1960). אבולוציה "התנהגותית" מתארת תהליך בו התנהגויות חדשות או מותאמות ננקטות/ נבחרות או ננטשות בהתאם לתוצאותיהן. סקינר (1960) מתאר סוג נוסף של אבולוציה התנהגותית "אקראית" בה מתרחש אירוע בלתי מתוכנן, אשר לו נלוות תוצאות המגבירות את הסיכוי שההתנהגות המאפיינת אותו תתגבר בעתיד ותהפוך לשגורה אצל הקבוצה הנוקטת בה. התנהגות זו תיצור יתרון לאותה קבוצה בתחרות המתקיימת עם קבוצות אחרות השואפות להשיג תוצאות דומות. הכנסת עיקרון התחרות באבולוציה חברתית/ מקצועית מעניינת ביותר וניתן לשייכה בקלות לתהליכים מקצועיים המתרחשים במערכות חינוכיות וטיפוליות.

הסבר מעניין לאבולוציה של שיתוף הפעולה, הנובע מהמחקר הבסיסי, מדגיש את ההיבטים החברתיים הכרוכים בה ומדגיש גם את תוצר שיתוף הפעולה בזוגות/ קבוצות כמחזק שאינו בהכרח מיידי ומוחשי, ואשר יעילותו נמדדת בפרקי זמן מתמשכים. בעבודה זו Schuster & Perelberg (2004) התייחסו למחזק כאינטרינזי – פנימי ולא כמחזק חיצוני. תיאוריה זו מדגישה את יעילותה של התנהגות שיתוף הפעולה החברתי כערך בפני עצמו ומנתחת את מהות המחזקים הנלווים אליה כמתחלקים בין משתפי הפעולה השונים. לדוגמה, כאשר קבוצת מטיילים משתפת פעולה בפעילות ניווט, יוצאים כל חבריה נשכרים בכך שהם מגיעים בסופו של דבר למחוז חפצם.

ניתוח מעין זה נעשה בהסבר שהוצג בהרצאה מוזמנת לפורום ראשי איגודי ניתוח התנהגות בעולם, המסונפים לאיגוד העולמי - ABAI. בהרצאה זו תוארה ההתפתחות של ניתוח יישומי של התנהגות בישראל במונחים של אבולוציה ארגונית, פוליטית, מקצועית, חברתית ותרבותית: ABA Chapter Evolution – in a non-Behavioral Community (Eldar, 2014). נותחו התהליכים שאותרו במהלך שלושה עשורים ואפיינו את כניסתם של מנתחי התנהגות למערכות ממוסדות ולמשפחות. בחיפוש אחר הגורם האחראי לתוצאות (הסביבה) אותרו התנהגויות מתוכננות ואקראיות, אשר קידמו את מנתחי ההתנהגות ממקום מרוחק ומסביבה עוינת, לקדמת הבמה ולסביבה תומכת ומחזקת (Eldar, 2014). לא ניתן להתעלם ממקומה של התחרות בהסבר אבולוציוני זה. בעשורים האחרונים פותחו אסטרטגיות טיפוליות וחינוכיות מגוונות הנלמדות במוסדות אקדמיים רבים. הסביבה (למשל, מערכת החינוך) מספקת תחרות רבת עוצמה לבעלי* מקצוע אלה, בצורת תגמול כספי ומחזקים חברתיים דוגמת הערכה ותשומת לב. כך מוצאים עצמם מחזיקי תארים וידע מתמודדים (ולפעמים אף מתגוששים) על תפקידים מתגמלים במערכות שונות. הסביבה המחזקת ובראשה אנשי המנהל והפיקוח מוצאת עצמה לא אחת במבוכה נוכח מצב רגיש זה ולעיתים מבצעת מעין "משפט שלמה" כדי לרצות את כולם. מצב זה מכניס לתוך מערכות חינוכיות וטיפוליות אסטרטגיות שאינן עומדות במבחן הבסיס המדעי/ ראייתי – Evidence Based, (Kazdin, 2011). ניתוח יישומי של התנהגות מבטיח את מבחן הבסיס המדעי באמצעות איסוף נתונים ובדיקה מתמשכת של ההתערבות תוך יישום של שיטות מחקר היחיד, המאפשרות הפסקה או שינוי מיידי של התערבויות בלתי יעילות או בעלות השפעה מעטה (Johnston & Pennypacker, 1993). דיון בסוגית יעילות ההליכים מצוי מעבר ליעדי המאמר הנוכחי, אך ראוי שיתקיים בכל מערכת הבוחרת ומתאימה אסטרטגיות חינוכיות/ טיפוליות.

פתרון אשר אמור לרצות את כולם מוליך לא אחת ליצירת צוותים "מולטי דיסציפלינריים", הכוללים מומחים מתחומי החינוך, הבריאות, העבודה הסוציאלית ועוד. שילוב התמחויות כזה הוא חיוני אם חותרים למצות את רכיבי הידע המגוונים המאפיינים כל דיסציפלינה. גם בכל תחום ידע ניתן למצוא תת התמחויות - למשל, מנתחי התנהגות העוסקים בספקטרום האוטיסטי או כאלה המתמקדים בשיפור למידה ובהוראה מתקנת; עובדים סוציאליים המתמחים בתחום המשפחה וכאלה המתמחים באוכלוסייה הבוגרת. לפיכך, יצירת שיתוף פעולה מולטי דיסציפלינרי הינו יעד רצוי והגיוני המיועד לשרת את המטרה הסופית - שיפור בהתנהגות התלמידים. ואולם, מכאן ועד ליישום תוכניות "אקלקטיות" המיועדות להקצות משאבים שווים לאסטרטגיות שבנמצא, קיים מרחק מהותי. בתחום הספקטרום האוטיסטי קיימת הסכמה רחבה כי אסטרטגיות התנהגותיות עומדות במבחן הבסיס המדעי ולפיכך מהוות מרכיב מרכזי בהתערבויות בתחום זה. ואולם במדינות רבות המצב עדיין אינו כזה והיחס הניתן לניתוח התנהגות זהה ליחס הניתן לכל התערבות אחרת אשר אמורה לזכות לייצוג הולם "בחבילה הטיפולית" (Dillenburger, McKerr, & Jordan, 2014). מצב מעין זה היה ועדיין קיים במדינת ישראל, ולפיכך קבלת ההחלטות המקצועית אינה נעשית בהכרח לפי מידע היעילות המוכחת של אסטרטגיה זו או אחרת.

בנתחו את סוגיית התחרות בהקשר של אבולוציה התנהגותית, הצביע סקינר (1953) על תרומתה של הסביבה לבחירת ההליך המועדף. תהליכים חברתיים במצב זה של תחרות עלולים למצוא ביטוי בתקיפה הדדית העשויה להעניק יתרון לאחד הצדדים ולזכותו במחזק הנכסף. ואולם, קיימת גם אפשרות של שיתוף פעולה בין המתחרים שאינו מהווה את היפוכה של תחרות. בשיתוף פעולה מעין זה פועלים הצדדים יחדיו כדי לזכות בתוצאות המחזקות. במקרה זה יש צורך בגורם מנתב, אשר יתאם בין התנהגות הצדדים לקראת השגת מטרה משותפת והבטחת השיתוף בתוצאות המחזקות.

לאור הסבר זה התקיים בעמותה הישראלית לניתוח התנהגות (היל"ה) דיון ראשוני הקשור לשיתוף פעולה רב תחומי במערכת החינוך. גם כאן ישנם סימנים של התפתחות אבולוציונית המגדירה פעילות משותפת של בעלי מקצוע (למשל, פסיכולוגיות ומנתחות התנהגות) המזכה את כל הצדדים בתוצאות מחזקות. למותר לציין, כי בבסיס התוצאה המחזקת נמצאת התקדמות התלמידים המוגדרת במונחים נצפים ומדידים. תיאור של מגוון דוגמאות של שיתוף הפעולה הנידון מופיע בביטאון זה המסכם כנס שנתי של היל"ה שנערך בחורף 2014 באשדוד.

הרקע לדיון צריך להתבסס על העובדה שמנתחי התנהגות רבים כבר "נמצאים בשטח" וזוכים להערכה רבה. אחד המסרים החשובים לראשי תוכניות המכשירות מנתחי התנהגות הוא להתייחס גם למיומנויות של שיתוף פעולה בצוות ולגילוי פתיחות לגישות אחרות (Vyse, 2013). עיקרון זה אסור שיפגע באושיות תחום הידע של ניתוח התנהגות ואין בו כל הכוונה לביצוע פשרות פילוסופיות או מדעיות כלשהן. מאידך, התאמה מתודולוגית לצרכים קליניים או מחקריים (למשל, שילוב מחקר קבוצה כאשר יש עניין במדדים קבוצתיים) עשויה לפתוח את העשייה של מנתחי התנהגות לעבר כיוונים נוספים ומגוונים. על כן, מומלץ שמנתחי התנהגות יתקשרו באופן קבוע עם אנשי מקצוע מתחומים אחרים בסביבתם המקצועית ובראש ובראשונה יהיו מסוגלים להקשיב להם (St. Peter, 2013) וכן לפעול איתם ביחד.

מאמר הפתיחה בגיליון זה מביא גישות שונות לתיאור, להסבר ולניתוח של שיתוף פעולה במערכת החינוכית. ניתוח תיאורטי שכזה עשוי לסייע למנתחי התנהגות להגדיר את המבנה ואת אופי שיתוף הפעולה אותו הם חותרים לייצר עם שותפים שונים במערכת החינוך. בהמשך, מוצגים מודלים שונים אשר יושמו במערכת החינוך וזכו ברובם להצלחה רבה. אנו תקווה שמידע כתוב זה יסייע למנתחי התנהגות להבנות אסטרטגיות להחלת שיתוף פעולה יעיל עם צוותים רב מקצועיים אתם הם עובדים, תוך

שמירה על ההליכים והעקרונות ההתנהגותיים עליהם הם אמונים. להלן, מוצעים כמה קווים מנחים לדיון עתידי בסוגיה זו:

1. הבטחת היישום של עקרונות והליכים התנהגותיים ללא כל התפשרות.
2. ביצוע איסוף נתונים מתמשך והערכה מעצבת ומסכמת של ההתערבות החינוכית.
3. הגדרה ברורה של תפקידי השותפים וחלקם בעשייה.
4. הגדרה מוקדמת של נקודות מחלוקת אפשריות והתוויית דרכים להתמודדות אתן.
5. הבטחת תוצאות מחזקות לכל השותפים.
6. ציון קרדיט מתאים והתייחסות לעשייה של כל השותפים.
7. ויתור על שיתוף פעולה במקומות בהם לא ניתן להשיג את המתואר בסעיפים הקודמים.
8. פיתוח אסטרטגיה ייחודית העוסקת במקומם של מנתחי התנהגות בתהליכי שיתוף פעולה.
9. החדרת עקרון שיתוף הפעולה בצוותים רב מקצועיים לתוכניות של הכשרת מנתחי התנהגות.

*הכתיבה להלן נעשית בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד ומתייחסת לזכר ולנקבה גם יחד.

רשימת מקורות

Dillenburger, K., McKerr, L., & Jordan, J.A. (2014). Lost in translation: Public policies, evidence-based practice, and autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61, 134–151.

Eldar, E. (May, 2014). *ABA Chapter Evolution – in a non-Behavioral Community*. Invited presentation at the 40th Annual Convention; Chicago, IL, USA.

Johnston, J.M., & Pennypacker, H.S. (1993). *Strategies and tactics of behavioral research.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kazdin, A. E. (2011). Evidence-based treatment research: Advances, limitations, and next steps. *American Psychologist,* 66, 685–698.

Schuster, R., & Perelberg, A. (2004). Why cooperate? An economic perspective is not enough. *Behav Processes,* 66(3) 261-77.

Skinner, B. F. (1953) *Science and human behavior* (New York, Macmillan).

St. Peter, C. C. (2013). Changing Course through Collaboration. *The Behavior Analyst*, *36*(1), 155–160.

Vyse, S. (2013). Changing course. *The Behavior Analyst,* 36, 123–135.

דבר מזכירת העמותה – עינב כהן

עמיתים וחברים יקרים, הביטאון הנוסף של עמותת הילי"ה המוגש בזאת לקוראים מתמקד בנושא מודלים לשיתוף פעולה רב מקצועי בתוכניות התנהגותיות במערכת החינוך. לביטאון תרמו מניסיונם וממומחיותם מיטב מנתחי ההתנהגות בישראל ואנשי מקצוע מהטובים והמובילים בתחום החינוך.

מטרותיה העיקריות של עמותת הילי"ה, העמותה לניתוח התנהגות, הן לקדם ולפתח את תחום ניתוח ההתנהגות, למצוא דרכים להכרה בו כמקצוע ולסייע ביצירת הצלחות במערכת החינוך. כמנתחי התנהגות במערכת החינוך, משימתנו העיקרית היא להתמקד ביצירת שינוי משמעותי בהתנהגות ובאיכות הלמידה של התלמידים במסגרות, למצוא כלים יישומיים ויעילים לקידום החינוך ולהנחילם בדרך האפקטיבית ביותר לצוותי המערכת. מנתחי ההתנהגות מהווים בימינו נדבך חשוב ומשמעותי במערכת החינוך ומצויים בשותפות עם גורמים מקצועיים רבים. הם חותרים לביצוע תפקידם נאמנה תוך שמירה על אתיקה וסטנדרטים מקצועיים, בין היתר על מנת לפתח, לשמר ולקדם את תחום ניתוח ההתנהגות בישראל.

קיימת חשיבות רבה בשיתוף פעולה ובקיום מפגשי צוות רב מקצועי באופן שגרתי על מנת לחלוק רעיונות ולבצע הפרייה הדדית שתגרום להתפתחות מקצועית של קהילת החינוך ברמה הלאומית. פגישות של צוותים רב מקצועיים בשילוב טכניקות ומודלים עוזרים לשלב כוחות ולשפר את עבודתנו במשרד החינוך. זהו מארג שלם שמטרתו לפתח את ההון האנושי המביא למלאכת חינוך מקדמת ויעילה.

בתפקידי כמנתחת התנהגות המקנה עקרונות והליכים לכיתות רגילות, לכיתות החינוך המיוחד, ולילדים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בתוך כיתות רגילות, נועדתי השנה עם צוותים רבים מהחינוך המיוחד והרגיל בפגישות מרתקות של הדרכה, שיח ולמידה. באמצעות טכניקות של למידת עמיתים, דנו בקשיים לצד הצלחות, הצגנו אסטרטגיות שונות לשילוב תלמידים בעלי לקויות, קיבלתי רעיונות והענקתי משלי, נחשפתי לדרכי עבודה חדשות ולא מוכרות והמפגשים היו מעניינים ומרתקים והשאירו טעם של עוד. ניכר היה שהמוטיבציה בקרב אנשי הצוות לקידום מרבי של התלמיד תוך שילוב כוחות היא שהביאה למטרה המיוחלת. בטוחני שקריאת ביטאון זה המאגד בתוכו דוגמאות לשיתופי פעולה רב מקצועיים יתרום לכם רבות.

עמותת הילי"ה - ההתארגנות המקצועית של מנתחי התנהגות בישראל, דוגלת בקידום ההשכלה והידע בניתוח התנהגות, משקיעה בפתיחת קורסים וחוגים לניתוח התנהגות ברמה גבוהה ומקצועית, ודואגת לעמיתיה וחבריה בקיום השתלמויות מוכרות ומתן נקודות השתלמות. פעילות העמותה בשנה האחרונה עלתה מדרגה ומקיפה עתה תחומים נוספים הכוללים קשר עם ארגונים בינלאומיים ולאומיים וקידום ההכרה במקצוע. כל זאת ועוד, ניתן למצוא באתר העמותה:
http://www.iabaonline.com

אנו מנתחי ההתנהגות עושים מלאכתנו בנאמנות, במסירות ובאחריות, תוך התמודדות יום יומית עם אתגרים ולבטים מורכבים אשר עליהם אנו בהחלט ראויים להערכה. שמנו, מעשינו ותחושת השליחות המפעמת בנו, הם המקדמים אותנו להגשמת המטרה.

בתפקידי כמזכירת העמותה אני רואה בראש ובראשונה שליחות ערכית וחברתית, וגאה על ההזדמנות אשר ניתנה לי לקחת חלק בפעילות עמותת היל״ה בישראל. אני מודה לכם על השותפות בהובלת התחום בישראל ושמחה להזמינכם להצטרף לעמותה כחברים וכעמיתים ולקחת חלק פעיל בהעלאת המודעות תוך יצירת שיתוף פעולה פורה בתחום ניתוח ההתנהגות בישראל!

השנה העמותה שדרגה מעמדה, הפכנו ממעמד של Affiliate (עמותה מסונפת) למעמד של Associate (חברה מלאה) בעמותת ה- ABAI הבינלאומית. למעמד זה משמעויות רבות בכל הקשור להיל״ה בקהילת מנתחי ההתנהגות בעולם ולשירותים שיתקבלו מן הארגון הבינלאומי. המהלך יוביל לשיתופי פעולה מקצועיים עם חברי ABAI ולעריכת כנסים ומפגשים משותפים.

הינכם מוזמנים להיכנס ולהתרשם באתר הבינלאומי: www.abainternational.org

העמותה, כחלק מפעילותה הרבה, מקיימת כנסים וימי עיון מדי שנה. הכנס השנתי של עמותת היל״ה התקיים בינואר 2016 ועסק בנושא: ניתוח התנהגות, ״אתגרים נפשיים״, ופסיכיאטריה. לכנס הגיעו כ-250 משתתפים, המרצים העבירו את התכנים בצורה מעניינת ומרתקת. חברי ההנהלה מודים לכם על המשובים החמים ושמחים לשמוע כי מצאתם את מגוון ההרצאות איכותיות, מקצועיות ומועילות. פרטים נוספים תמצאו באתר העמותה.

נשמח לראותכם בין אורחינו בכנס השנתי 2017, פרטים בהמשך.

על מנת להצטרף ולהביא לתרומות נוספות לעמותה היכנסו לדף הבית:
http://www.iabaonline.com/ - הרשמה לעמותה.

ברכות חמות על העשייה וההתקדמות לכל מנתחי ההתנהגות בישראל!

קריאה מהנה.

המושג שיתוף פעולה עצמו הוא מושג מורכב. ריד ועמיתיו (Reid et al., 1996) בעבודתם עם צוותים רב מקצועיים בסקוטלנד, קבעו ששיתוף פעולה הוא "מושג מטריה", המכסה מגוון מצבים שבהם עבודתו של מומחה אחד חוברת ומתקשרת לעבודה של מומחה אחר. הורנבי (Hornby, 1993) משתמשת במושג שיתוף פעולה כמושג מקיף, כדי לתאר מערכת יחסים, המבוססת על עבודה יחד ומכוונת להשגת מטרה משותפת.

בספרות האקדמית קיימים מחקרים רבים התומכים ביתרונות הגלומים בעבודה השיתופית. עם זאת, בספרות התאורטית והמחקרית מוצגים גם קשיים רבים בעבודה של צוות רב-מקצועי, הן עבור התלמיד והן עבור אנשי הצוות עצמם. קשיים אלה עלולים לנבוע מאתוסים מקצועיים ומאינטרסים סותרים של מומחים שונים, מהנטייה לסודיות וסגירות מקצועית, ומאי הבנה של מומחה את רכיבי המומחיות וההתנסות של אנשי המקצוע האחרים והבדלי סטטוס בין דיסציפלינות (Lacey & Lomas, 1994). רייט וקרסנט (Wright & Kersnet, 1998) מדגישות את התכונות האישיות הרלוונטיות לשיתוף פעולה, תכונות כמו: גמישות, פתיחות, הקשבה, סובלנות וקבלה המשפיעות על גישתו של הצוות למשימה ועל הפעילות המשותפת. ריד ועמיתיו (Reid et al., 1996) מתמקדים בחוסר יכולת לפתח שותפות מוצלחת בגלל היעדר הדרכה או הנחיה שוטפת. היגינס ועמיתיו (Higgins et al., 1992) רואים רמות שונות של השתתפות על-ידי אנשי מקצוע מקבוצות מומחיות שונות כפונקציה של מודעות הסטטוס של הדיסציפלינות. ביילי (Bailly, 1984) מתייחס לקושי בבניית אמון ולהתחלקות במידע הנתפסים כמרכזיים בעבודת צוות. רינפורד ועמיתיו (Rainforth et al., 1992) וראש (Rouse, 1994) טוענים שהקושי לבנות אמון והתחלקות נובע ממכלול סיבות, ביניהן: מאבקים על "טריטוריה" בין מומחים שונים, מאבקים על הגדרת מצב והגדרת תפקיד, כמו גם תחושות של חוסר ביטחון המחריפות במסגרת עבודה שיתופית. וודרסון וקינג (Wadsworth & Kinght, 1996) מציעים שש דרכים להכנת אנשי מקצוע לעבודה בצוות רב – מקצועי, למשל: לספק התנסות לפני תחילת העבודה בצוותים אינטר-דיסציפלינאריים, להכין אנשי צוות לתפקידים חדשים ואחריות ייחודית, לפתח מודעות לחשיבות שיתוף הפעולה בצוות, להקנות לאנשי המקצוע מגוון טכניקות, נהלים ודרכי הערכה, להקנות מיומנויות של איסוף נתונים ומידע וכן הכרה ושימוש במודלים של טכניקות התנהגות, שיתוף וניהול שיח.

מנתחי התנהגות במערכת החינוך נדרשים לקדם ולסייע לתלמידים רבים במערכת החינוך הרגיל ובמערכת החינוך המיוחד, והם תומכים באוכלוסיות יעד שונות: תלמידים עם קשיי קשב וריכוז ולקויות למידה, תלמידים בספקטרום האוטיסטי, תלמידים עם פיגור ותלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות רגילות.

דרכי העבודה הן רבות ומגוונות ומשלבות תוכניות התערבות כיתתיות ופרטניות הדורשות התגייסות מצד הצוות הרב-מקצועי העובד עם כיתת התלמיד או עם התלמיד ברמה היחידנית, ביישום התוכניות ותוך שימוש בהליכים ובעקרונות בסיסיים של ניתוח הנתהגות.

לאור זאת, מלאכת החינוך במקרים אלו דורשת שיתוף פעולה מיטבי בין גורמי המקצוע השונים על מנת ליישם את תוכניות ההתערבות, להשיג את המטרות שהוגדרו ולהביא להצלחתם של התלמידים בתחומים שנקבעו.

לא פעם נדרשת גמישות בהתאמת התוכנית מצד מנתחי ההתנהגות, אל מול גורמים מקצועיים אחרים, על מנת להעלות את סיכויי הצלחתה ולהשיג תוצאות טובות.

כאשר העבודה המשותפת של מנתחי ההתנהגות עם הצוות הרב מקצועי נעשית בצורה יעילה, יש בה כדי לקדם ולהניב תוצאות בעלות ערך מוסף בהשגת המטרות והיעדים שהוגדרו להצלחת התלמידים.

באמצעות העבודה המשותפת נוצרת שפה אחידה המאפשרת למידה, שיח מקצועי ופורה במסגרתו נשכרים אנשי הצוות ובעלי התפקידים איש מרעהו ומהתהליך המשותף. כל גורם מביא את עולם הידע ותחום המומחיות שלו ויחד ממקצעים ומשפרים השותפים בצוות את תפקידם במלאכת החינוך בכלל ובעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בפרט.

שיתוף פעולה בצוות רב תחומי- כלים להערכה ולבדיקת איכות הדיון וקבלת ההחלטות בצוות רב מקצועי

ד"ר כרמלה איגל - ראש תוכנית במגמה לחינוך מיוחד - בית הספר לחינוך
המרכז ללימודים אקדמיים אור-יהודה

תקציר

יותר מתמיד מעמיקות כיום התובנה וההכרה בחשיבותו של שיתוף הפעולה בעבודת צוות רב תחומי, כמפתח למימוש איכותי של זכאותו של תלמיד עם צרכים מיוחדים. ההחלטה על השמתו החינוכית של תלמיד בעל צרכים חינוכיים מיוחדים, שילובו בכתות רגילות או הפרדתו למסגרות מיוחדות וזכאותו לחינוך מיוחד מעסיק הורים, מחנכים, תלמידים וכן את קובעי המדיניות בארץ ובעולם. נושא זה הוא בעל היבטים מוסריים, חינוכיים, משפטיים וכלכליים (איגל 2006).

במדינת ישראל חוק החינוך המיוחד (1988), בא להבטיח את מחויבות המדינה לזכאותם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לשירותי חינוך מיוחד. החוק קובע כי הגורם המקצועי שדרכו מיושמת זכאותו של התלמיד לשירותי חינוך מיוחדים במסגרת חינוכית הוא ועדת ההשמה וועדת השילוב (חוק חנ"מ 1988: תיקון 7 2003). סמכותן של ועדות ההשמה והרכבן הוגדרו בחוק, אך מבחינה מקצועית לא הוגדרו ולא גובשו מודלים וקווים מנחים לקבלת החלטות במעמד הוועדות.

העבודה בשטח התגבשה מתוך ניסיון וידע שהצטברו, כשפעמים רבות אנשים אינם מודעים לכך שהם עובדים לפי דפוס מסוים. המחקרים מצביעים על מורכבות בתהליכי קבלת ההחלטות בצוות רב תחומי דוגמת ועדת ההשמה או צוות רב תחומי אחר, החשופים ללחצים, אילוצים וכוחות שמופעלים על ידי המערכות השונות.

המאמר הנוכחי עוסק בהבנת תהליכים המקדמים תרבות עבודה המושתתת על שיתוף פעולה ומבקש למפות את תהליכי קבלת ההחלטות בצוות רב מקצועי.

התשתית הערכית עליה מבוססת תרבות עבודה של שיתוף פעולה נשענת על עקרונות דמוקרטיים המדגישים את חירויות הפרט, חופש הביטוי וזכויות פרט יסודיות, כמו גם חוק החינוך המיוחד. במאמר זה הושם דגש מיוחד גם על התייחסותם של אנשי מקצוע למעורבות התלמיד והוריו בדיונים ובתהליך קבלת ההחלטות.

בעת הדיון בצרכיו החינוכיים, ההתמקדות בנקודות החוזק וביכולותיו של התלמיד, זוכה לחיזוק בתאוריה של "גישת הכוחות" (כהן, 2000). תאוריה זו מניחה כי על מנת להיטיב עם הפרט לא די לתקן את המעוות בחייו ולסייע לו לעמוד בסבל ולשרוד, אלא שיש גם לעזור לו "לפרוח" באמצעות הכרה בכוחות הייחודיים לו ועידודו לכדי מימושם.

מאמר זה מציג מודלים תאורטיים של קבלת החלטות מתחום הארגונים והטיפול, ובנוסף מציע כלים להערכת איכות הדיונים המתקיימים בועדות ההשמה או בועדות רב תחומיות אחרות, אשר בסמכותן לקבל החלטות בעלות השפעה על עתידו של התלמיד.

מבוא

המאמר הנוכחי מתבסס על עבודת המחקר במסגרת לימודי הדוקטורט (איגל, 2006) שעסקה בחקר תהליכי קבלת החלטות בצוות רב מקצועי ובחנה את עבודתן של ועדות ההשמה כמקרה פרטי.

ההנחה המרכזית היא כי המציאות שבה פועל צוות עבודה רב תחומי מאופיינת באלמנטים מקצועיים, חברתיים, פסיכולוגיים ורגשיים. גורמים אלה משפיעים על אופי שיתוף הפעולה והחלוקה בין כל הגורמים בעלי המידע הרלוונטי ביחס לתלמיד וכן על רמת המיקוד שלהם במטרה שלשמה התכנסו: קבלת החלטה ובניית תוכנית התערבות שישרתו במידה הטובה ביותר האפשרית את צרכיו ההתפתחותיים, החינוכיים והרגשיים של הילד. הנחה זו נתמכת במחקרים רבים ובתיאוריות בתחום התהליכים הקבוצתיים, על פיהם טיב ההחלטות המתקבלות בקבוצות בכלל ובקבוצות רב תחומיות בפרט, מושפע מן המבנה הארגוני של הקבוצה (Guzzo, 1995), ממצבם הפסיכולוגי של הפרטים בה ומתהליכים קבוצתיים פסיכולוגיים-רגשיים-חברתיים כגון "חשיבת – יחד" (group thinking), ליכוד קבוצתי וכניעה למוקדי כוח (ג'ניס ומאן, 1991). בסיס תיאורטי זה שימש לגיבוש רשימת פרמטרים לזיהוי הגורמים המשפיעים על איכות הדיונים בצוות רב מקצועי ולעמידה על מידת השפעתם על מיקוד מקבלי ההחלטות בצרכי התלמיד.

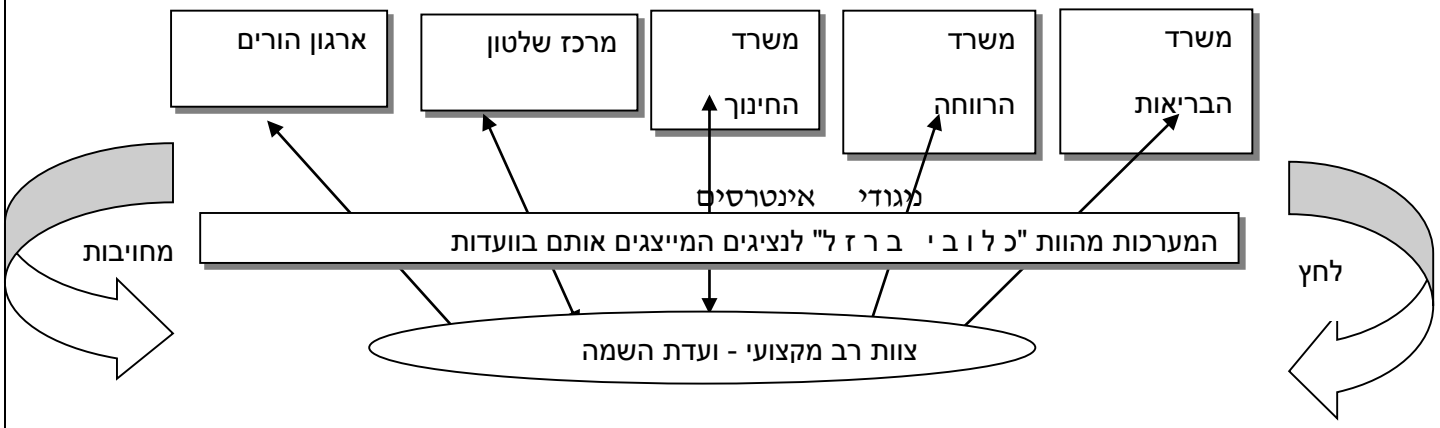
במסגרת עבודת מחקר (איגל, 2006), נערכה בדיקה של איכות הדיון בוועדות ההשמה, תוך הפעלת תוכנית ההתערבות לנציגי ועדות ההשמה. עבודה זו נערכה כתוצאה ממצב של אי שביעות רצון שהובעה על ידי הורים ואנשי מקצוע במעמד הוועדה הציבורית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד (דו"ח מרגלית, 2000).

הכרת מאפייני הארגון - מפתח להבנת תהליכים המשפיעים על איכות העבודה ותהליכי קבלת החלטות

החלטות המתקבלות במציאות מסוימת מושפעות מגורמים רבים ומלחצים שונים. האיכות של עבודת הצוות מושפעת ממאפייני הארגון ומגורמים הפועלים מחוצה לו והמשפיעים על מבנהו. הכרת גורמים אלה יכולה להסביר את התנהגותו של ארגון והיא המפתח להבנת תהליכים המשפיעים על קבלת החלטות בתוכו (סמואל, 1990).

תרשים 1 מתאר את הצוות הרב מקצועי כגוף יישום אשר נציגיו המשתייכים גם לארגונים נוספים המשולים עבורם ל"כלובי הברזל". הנציגים נדרשים להשתחרר מכבלי הארגון ומהאינטרסים שלו ולפעול באופן אובייקטיבי בוועדת ההשמה.

תרשים 1: תיאור הגישות הארגוניות המשפיעות על יחסי הגומלין בין הפרט בקבוצה לבין הארגון אותו הוא מייצג



גוף יישום שבו הנציגים החברים "משוחררים" מכבלי הארגון אותו הם מייצגים

(איגל, 2006)

קבלת החלטות בקבוצה רב מקצועית

תהליך קבלת החלטות בקבוצה של צוותים רב מקצועיים זוכה להתייחסות מיוחדת בספרות המקצועית. לוין (Levin, 1972), האיר באופן מובהק במחקרו את חשיבותה של עבודת הצוות והכוח הגלום בה. הוא טוען שטיב ההחלטות המתקבלות בקבוצה, מותנה בעבודת צוות בלתי תלויה ואובייקטיבית, כשכל חברי הצוות, הקבוצה, חותרים להגיע להחלטה שתשיג מטרה אופטימלית. לפיכך, כל שלב בתהליך ההחלטה טעון ניתוח וליבון מעמיקים, טרם המעבר לשלב הבא. מוייר ופדיסון, 1981 (Muir & Paddison, 1981 בתוך איגל, 2006), מדגישים כי "התנהגות הפרט בצוות היא פועל יוצא של סביבתו, דעותיו ומצבו הפסיכולוגי. מכאן שאנשים שונים יגיעו למסקנות שונות".

כל קבוצה פועלת, למעשה, לפי סגנון ייחודי שמתגבש בקבוצה. קשה למצוא בספרות ניתוחים של תהליך ההחלטה הקבוצתי במסגרות הדומות לאלו של ועדות ההשמה בארץ. לפי המיון של גוזו (Guzzo, 1995) ואחרים שהתייחסו לועדות ההחלטה של משרד העבודה והרווחה, ניתן לראות גם את צוות ועדות ההשמה כ-Bounded Teams (צוותים בעלי משימה מוגדרת ותחומה) מעצם העובדה שיש להן הגדרה ברורה למדי של משתתפים ושל משימה. בצוות מעין זה קיימת מידה מסוימת של תלות הדדית בהחלפת המידע, העיון והדיון המתבצעים לאורו במטרה להגיע להחלטה. אחת ההגדרות הרלוונטיות שיש בהן כדי לשקף את עבודתה של ועדת ההשמה יכולה להיות "distributed expertise" כלומר, מצב שבו חברי ועדה שונים מביאים איתם מומחיות שונה ורלוונטית לפעילות הקבוצה. אחת השאלות המעניינות בהקשר זה היא כפי שטוען טוזבולד (Tjosvold, 1995), האם עבודה של אותם חברי הוועדה ביחד ולאורך זמן מביאה לאפקטיביות רבה יותר?

ניתן להתייחס לצוותי עבודה רב תחומיים כמו גם ועדות השמה ושילוב כ"קבוצת משימה" המכוונת למטרה מוגדרת תוך דיון במכלול ההיבטים החינוכיים, הרגשיים והתפקודיים של התלמיד. הדיון מתבסס על חוות דעת מקצועיות. לצד חוות הדעת המקצועיות, תופסת מקום חשוב מאוד עמדת ההורים. לפני אנשי המקצוע עשויות, לא פעם, להיות עדויות סותרות של הגורמים השונים, ייתכנו חילוקי דעות לגבי פרשנותן ומשמעותן (איגל 2006). הספרות המקצועית הרחבה העוסקת בסוגיות של קבלת החלטות בתנאי אי ודאות, עשויה לסייע לנו ללמוד כיצד ניתן להתמודד עם משימותיהן של קבוצות עבודה רב מקצועיות. שפירא ובנבנישטי (Shapira & Benbenishty, 1993), מציינים כי המחקרים השונים בארץ ובעולם מצביעים על בעייתיות ניכרת במידת ההסכמה בין מחליטים שונים. לממצאים אלו יש משמעות חשובה במיוחד עבור ועדות רב מקצועיות, כמו למשל ועדת ההשמה וועדת שילוב, שבהן חייבים מספר מחליטים, אנשי מקצוע, לבחון את אותו המקרה ולהגיע להחלטה מוסכמת.

במחקר שנערך בתחום הקבוצות נמצא כי במשך שנים רבות היה עיסוק בקבוצות הבנויות על שיתוף פעולה סביב משימה קוגניטיבית, תוך שימת דגש רב על התהליכים הרגשיים - חברתיים בין המשתתפים. תהליכים קבוצתיים הם האסטרטגיה שאותה מפעילה הקבוצה והם משפיעים רבות על יכולתה של הקבוצה להשיג את משימותיה. ישנם תהליכים אשר יפגעו ביכולתה של הקבוצה לממש את הפוטנציאל של הידע התיאורטי שלה. בין יתר התהליכים הקבוצתיים המפחיתים את יעילותה של הקבוצה ניתן למנות את הנטייה ללקיחת סיכונים ביתר קלות בקרב רוב הקבוצות, אפקט ה"פולריזציה" (בעקבות הדיון יש נטייה להקצין עמדות מוקדמות), ונטייה ל "חשיבה קבוצתית" (Janis, 1972; ג'ניס ומאן 1991)

תאוריות בנושא שיתוף פעולה כאמצעי להשגת מטרות קבוצתיות

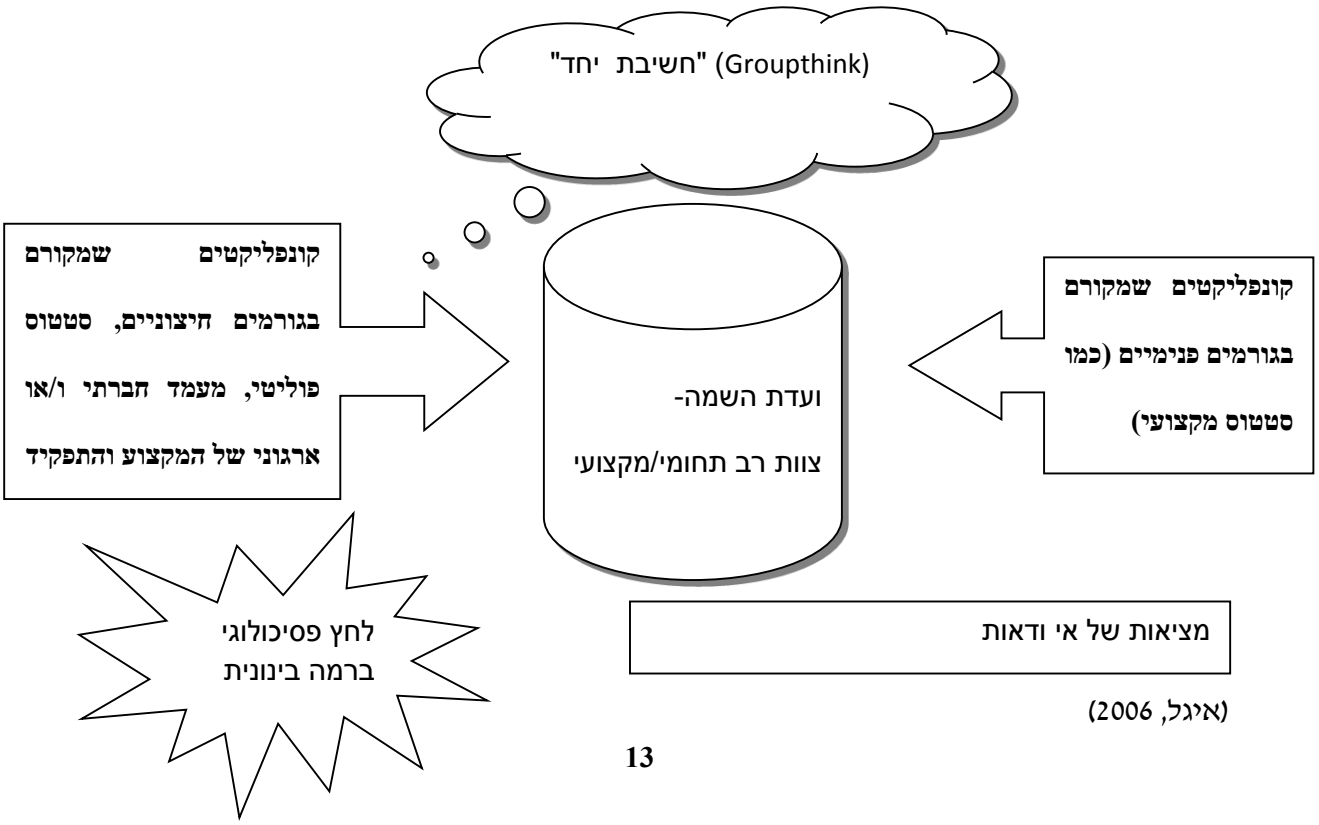
התאוריות להבנת תהליכים קבוצתיים הרלוונטיות מאוד לדיון בקבוצות המשימה של צוותים רב מקצועיים, מצביעות על הבחנה בין מצבים של: 1. תחרות; 2. שיתוף פעולה; 3. תלות הדדית. המחקר בתחום זה מצביע על יתרון של שיתוף פעולה בהשגת מטרות קבוצתיות. (מנור-בנימיני,2003; Tjosvold, 1995)

בקבוצות רב תחומיות בהן מעורבים עולמות שונים וידע מתחומים מגוונים, אשר לא פעם מייצגים אינטרסים מנוגדים עלולה להיווצר מציאות שיש בה קונפליקטים וניגודים, המהווים חלק בלתי נפרד מתהליך קבלת ההחלטות ומשפיעים עליו. תרבות של שיתוף פעולה עשויה לגשר על מצבים אלה. בעשורים האחרונים קיימת הסכמה בקרב חוקרים ואנשי מקצוע, לפיה שיתוף פעולה בצוות רב מקצועי הפך להיות מרכיב חשוב באופן מיוחד במסגרות החינוך המיוחד ובעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים (מנור-בנימיני,2003 ; Friend, 2000; Wright & Kersner, 1998).

הדינמיקה של מעמד קבלת ההחלטות בצוות רב תחומי מאופיינת ב"בעלי כוח" השואבים את השפעתם מתוך הסטטוס שלהם שהוא מקור סמכותם לבין "בעלי השפעה" השואבים את סמכותם והשפעתם מתוך ההתמחות והמקצועיות שלהם, הגורמים לניגודי אינטרסים (שפירא ובן אליעזר, 1986). ג'ניס ומאן (1991), מתייחסים לקונפליקטים מהזן הזה כאל מקור ל"לחץ פסיכולוגי". ניתן להבחין בשלוש רמות של לחץ פסיכולוגי: רמה נמוכה אשר אינה מאתגרת את הוועדה, רמה גבוהה אשר עלולה לשתק את הוועדה ורמה בינונית אשר מאפשרת דיון ענייני.

לחץ פסיכולוגי ברמה בינונית יש לו השפעה טובה על תהליכי קבלת ההחלטות בכל אחד משלבי קבלת ההחלטה: הצגת הבעיה, איסוף המידע, הדיון, הצגת חלופות, קבלת החלטה. זיהוי קונפליקטים מאפשר "הכרת הנפשות הפועלות" על האינטרסים המניעים אותם, מעמדם והקשר שלהם לנציגים האחרים ומקל על קבלת החלטות בקבוצה.

תרשים 2 **מתאר ומסכם את הפרמטרים הייחודיים היוצרים את המציאות המורכבת והמאתגרת במסגרתה פועלים צוותים רב תחומיים/ מקצועיים כמו ועדות ההשמה או ועדות שילוב**



(איגל, 2006)

האתגרים הניצבים בפני צוותי עבודה רב מקצועיים, כמו לדוגמה ועדות השמה וועדות שילוב, כקבוצות "משימה", הפועלות בתנאים של אי ודאות, הם רבים ומורכבים. הרכב של צוות רב תחומי מהווה מוקד חשוב לשיתוף פעולה ולתיאום בין דיסציפלינות שונות שיש להן שפה ייחודית לתחום המומחיות, שהיא בעלת השפעה על תהליך קבלת ההחלטות. לשפה המיוחדת של הדיסציפלינה יש תפקיד וכן לדיסציפלינה עצמה יש מעמד ייחודי משלה בצוות (Mehan, 1983). לדוגמה, המעמד של ועדת ההשמה מספק הזדמנות נדירה לרכז את המומחיות של מספר דיסציפלינות כדי לעצב פתרונות מתאימים לצרכים החינוכיים המיוחדים של התלמידים. כל זאת בתנאים של אי ודאות, כאשר אין בידיה גוף ידע חד משמעי שיכול להנחות אותה בקבלת ההחלטות. הוועדה מתמודדת גם עם קשיים שיש בפעולתה של קבוצה המורכבת ממספר אנשי מקצוע בתחומים שונים, חלקם בעלי נסיון בעבודה משותפת וחלקם משתתפים באופן חד פעמי. הוועדה עומדת בפני האתגר של שימוש בתהליכים קבוצתיים יעילים כדי להגיע למירב המידע והמומחיות העומדים לרשותה ולהמנע מהנטייה של צוות קבוע ל"חשיבת יחד", לשם קבלת החלטה אופטימלית העונה על צורכי התלמיד בקונסטלציה המשפחתית. הבנת המערך המשפחתי, ההקשרים והקשרים המתקיימים במקרה הנתון היא חיונית לניהול הקונפליקטים ולמיקוד בצרכי התלמיד ((שוורץ ושטיין, 1997 ; Cowger & Snively, 2002)

בנוסף לכך, ההחלטה על השמתו החינוכית של התלמיד או על תוכנית התערבות תל"א/תח"י בצילו של חוק שבתוכו נמצאים פתרונות על רצף של שרותים וזכאויות לחינוך מיוחד, היא החלטה מורכבת. זוהי החלטה שדורשת התייחסות למכלול מרכיבים, ביניהם אפיון הקשיים של התלמיד, עמדת ההורים ועמדת המסגרת החינוכית. התהליכים במפגש הרב תחומי מושפעים מלחצים, מהדילמות והקונפליקטים הנובעים מההרכב הייחודי של הצוותים ומהנושאים שבהם נדרשים לעסוק.

העיסוק בבחינת איכות עבודתם של צוותים רב מקצועיים מעלה שאלות רבות באשר להוגנות ולאובייקטיביות בדיון שאמור לאפשר שיח תוך התמקדות בצרכים החינוכיים של התלמיד. עיסוק זה מעלה שאלות כמו למשל:

- האם ההחלטה מתקבלת לפני הדיון או במהלכו?
- האם הקונפליקט מנוהל באופן המאפשר לקבוצה להגיע להחלטה המשקפת את כל המידע והידע של המשתתפים השונים?
- באיזו מידה ההחלטה המתקבלת היא פועל יוצא של דיון בצרכיו החינוכיים של התלמיד ומשרתת את טובתו?
- באיזו מידה עמדתו של התלמיד והוריו מיוצגים במעמד כחלק חשוב בקבלת ההחלטה?

הסקירה הספרותית האירה עקרונות והדגשים אשר בעזרתם נוכל להגדיר ולאפיין מהו דיון איכותי. דיון איכותי הוא דיון שמתקיים בקבוצה קטנה שהרכבה נע בין 7 ל-10 משתתפים, בה מתאפשרת התמודדות מבוקרת עם קונפליקטים וחילוקי דעות היוצרים לחץ, מבלי לפגוע בטיב ההחלטה ובאיכותה (ג'ניס ומאן, 1991). החברים בקבוצה זו, המייצגים ארגונים שונים, נדרשים להיות מסוגלים לראייה כוללת מעבר לארגון אותו הם מייצגים וכן להיות מחוייבים למטרות שמציב מעמד הדיון כ"גוף יישום". הדיון ישקף עבודת צוות משמעותית שתשפיע על טיב ההחלטות המתקבלות, באופן אובייקטיבי, כשכל חברי הצוות חותרים להגיע למיצוי מקסימלי של המידע, תוך שאילת שאלות של ניתוח וליבון (Levin, 1972). דיון מסוג זה, ראוי שיתרחש תוך כדי בחינת חלופות בראייה של איכות חייו של התלמיד הממוקדת בצרכיו וברצונותיו (רייטר, 1999).

מנור-בנימיני (2003), מציגה במחקרה את התייחסותו של הארט (Hart, 1977) המתאר שלושה טיפוסי צוותים, שעבודתם מתבססת על גישות שונות לשיתוף פעולה. הטבלה שתוצג בהמשך מתארת את שלוש הגישות והשוואה ביניהן:

לוח 1: השוואה בין שלוש גישות לשיתוף פעולה בצוותים רב מקצועיים על פי הארט (Hart, 1977)

צוות מולטי-דיסציפלינארי (Multidisciplinary)	צוות אינטר-דיסציפלינארי (Interdisciplinary)	צוות טראנס- דיסציפלינארי (Transdisciplinary)
כל מומחה מאבחן, מכין תוכנית עבודה ומיישם אותה עם התלמיד בנפרד. המורה העובד עם התלמיד בבית ספר, הרופא בבית חולים והמטפל בקליניקה הפרטית	כל מומחה מאבחן ומטפל בתלמיד בנפרד. כל המומחים העובדים עם התלמיד נפגשים בתדירות לאורך השנה. מטרת המפגשים היא דיווח על תוצאות האבחון, יידוע, והתייעצויות שוטפות בנוגע להתקדמותו של התלמיד.	כל מומחה מאבחן באופן נפרד את התלמיד, לעיתים מתקיימת הערכה משותפת של מספר מומחים. תוצאות האבחון ותוכנית העבודה מתגבשות בדיונים משותפים בין המומחים ומתקיים שיתוף פעולה פורמלי ולא פורמלי מתמשך בין המומחים. מטרת שיתוף הפעולה היא שילוב ידע ומיומנויות בין תחומי המומחיות השונים על מנת לתת מענה מיטבי למכלול צרכיו של התלמיד.

ניתן לבחון את נושא שיתוף הפעולה בצוותי חינוך תוך בחינת המטרות והיתרונות הבאים (מנור - בנימיני, 2003): 1. מטרות העבודה בצוות רב מקצועי: לדוגמה, אבחון נקודות החוזק והחולשה של התלמיד בהיבטים הלימודיים, הרגשיים, החברתיים וההתנהגותיים, ריכוז כל הידע הנוגע לתלמיד, קבלת החלטות בדבר אופי הטיפול בו וביצוע מעקב והערכה אחרי יישום התוכנית על התקדמות התלמיד. 2. יתרונות עבודת צוות רב מקצועי בשיתוף פעולה: שיתוף בניסיון המקצועי בין אנשי המקצוע, תכנון משותף של הטיפול, הבטחת מילוי צורכיהם של התלמידים באופן מקיף. לדעת החוקרים, התוצאה של שיתוף פעולה בצוותים רב – מקצועיים עולה על סך כל העבודה שהיו מפיקים אילו עבד כל איש מקצוע בנפרד. בנוסף מקבל כל איש מקצוע השקפה הוליסטית על התלמידים אתם הוא עובד (Lacey & Ranson, 1994; Wright & Kersner, 1998).

במחקר על עבודת הצוות הרב מקצועי, חקר תהליכי קבלת החלטות בוועדות ההשמה (איגל, 2006), נעשה שימוש במגוון כלים, שבאמצעותם ניתן היה ללמוד על התהליכים ולהשפיע על היבטים שונים המאפיינים עבודת צוות רב תחומי/מקצועי.

להלן יוצגו כלי המחקר השונים בהם נעשה שימוש במסגרת המחקר הנוכחי:

1. תצפיות - איכות הדיונים בוועדות ההשמה נבדקה במחקר הנוכחי באמצעות עריכת תצפיות על דיוני ועדות ההשמה תוך התמקדות במרכיבים שיפורטו בהמשך כחלק מהכלי שפותח לצורך הערכת הדיונים. התצפיות נערכו לפני הפעלת תוכנית ההתערבות ולאחריה.

2. כלי הערכה לבדיקת איכות הדיון - ניתוח התצפיות בוצע באמצעות כלי הערכה לבדיקת איכות הדיון אשר נבנה במסגרת המחקר הנוכחי. במסגרת הכלי נכללו שש קטגוריות ראשיות: ניהול זמן הדיון, ארגון וניהול הדיון, נוכחות והשתתפות מוזמנים, מהלך הדיון, מעמד קבלת החלטות וקטגוריה כללית. קטגוריות אלו נגזרו מתיאוריות של קבלת החלטות בקבוצה וניהול קונפליקטים (ג'ניס ומאן, Janis, 1991 ; 1972; Tjosvold, 1995), הכוללות 12 קטגוריות משנה, כאשר חלקן פוצלו בחלוקה נוספת ל-62 מרכיבים (איגל, 2006). בניתוח הנתונים שנתקבלו באמצעות התצפיות, הושם דגש על ההיבטים הבאים: מידת השתתפותם של חברי הוועדה והמוזמנים, מידת ההקשבה של חברי הוועדה לנציגים השונים בוועדה ולמוזמנים, מידת מעורבות ההורים, מידת הלחץ המופעל בדיון, חילוקי דיעות ודילמות בעת הדיון, מידת ההתייחסות לדברי ההורים וכן איתור מוקדי ההשפעה בדיון. מהימנות חלוקת המאפיינים על פי קטגוריות העל וקטגוריות המשנה נבדקה באמצעות ניתוח מהימנות בין שופטים.

3. תיעוד הישיבות על גבי פרוטוקול מהווה מסמך המכבד את הדברים שנאמרו במהלך הישיבה ויוצר מחוייבות של המשתתפים להחלטות ולתפיסות שהועלו במהלך הישיבה והדיון. כמו כן תוכנן שאלון של היכרות עצמית עם התהליכים בצוותי העבודה – שאלון מובנה המאפשר חשיבה רפלקסיבית של חברי הוועדה על עבודתם כצוות משימה. מטרת השאלון הייתה להעלות את מודעותם העצמית והיכרותם של אנשי המקצוע עם תהליכי העבודה המתקיימים בוועדות ההשמה. שאלון מובנה זה שימש חלק מכלי העבודה של תוכנית ההתערבות (איגל, 2006).

4. שאלון בשיטת דלפי - שאלון שיקולי דעת: נקודת המוצא של התערבות זו היא כי לכל פונקציה בתהליך יישום החוק בנושא עבודת ועדות ההשמה או כל מעמד של צוות רב מקצועי אחר, יש נקודות מבט ופרספקטיבה שונות לגבי השיקולים המשמעותיים במסגרת הנושא הנדון. מטרת הכלי להעלות למודעות המשתתפים שיקולים שונים המנחים אותם בקבלת החלטות, תוך התייחסות לנקודות המבט האישית ולנקודת המבט של הזולת. שאלון זה היווה חלק מתוכנית ההתערבות והורכב בהשתתפותם הפעילה של כלל המשתתפים בתוכנית באמצעות שיטת דלפי. השימוש בשיטה זו אפשר את העלאתן של מגוון זוויות ונקודות מבט בנושא השיקולים המנחים בקבלת החלטות על השמה חינוכית. שימוש דומה בשיטת דלפי נעשה בעבודתם של Andrew, Meir, Simon & Weinblatt (1993), אשר בנו את מדיניות יישום חוק השיקום הפדרלי (The Federal Rehabilitation Act of 1973).

5. שאלון לחץ- שאלון היגדים לבדיקת ההשפעה של התערבות גורמים שונים בדיון על מידת הלחץ הפסיכולוגי המופעל על חברי הוועדה. השאלון פותח לצורכי המחקר הנוכחי כחלק מהפעלת תוכנית ההתערבות (איגל, 2006) .

6. משוב – לבדיקת עמדות המשתתפים בדיון ביחס לאיכות הדיון - שאלון שמטרתו לבחון את עמדתם של חברי הצוות וההורים לגבי איכות הדיונים, תוך התייחסות להערכת הדיון בשבעה קריטריונים שונים: מידת המיצוי של הדיון, היקף הדיון; מידת העניינים של החומר שעליו הסתמכו בדיון; מידת הרלוונטיות של המשתתפים; אופן הצגת המידע על ידי אנשי המקצוע השונים; מידת ההקשבה, מיקוד הדיון מבחינה לימודית, חברתית ורגשית; ולסיום, הערכת איכות הדיון באופן כללי (איגל, 2006).

דיון, מסקנות והמלצות

יישומו של חוק החינוך המיוחד (1988) בנושא השמה חינוכית מפגיש את אנשי המקצוע ומשפחותיהם של ילדים עם צרכים מיוחדים בצמתים משמעותיים ביותר בחיי הפרט, ומעמיד בפני הצוות

הרב תחומי אתגר מקצועי. תהליך קבלת החלטות במעמד זה מורכב מהיבטים אתיים, תחיקתיים, חברתיים, פסיכולוגיים וארגוניים.

ההנחה התאורטית העומדת בבסיס המאמר הנוכחי גורסת כי המציאות שבה פועלים צוותי עבודה רב תחומיים מאופיינת באי ודאות ובלחצים, בדילמות אתיות ומקצועיות, המשפיעים על איכות הדיונים ועל תהליכי קבלת ההחלטות בדיונים אלו (שרן ושחר, 1990).

מחקרים העוסקים בתהליכים קבוצתיים מכירים בהשפעת ניהול הדיון על יכולות התפקוד של חברי הקבוצה ועל טיב ההחלטות המתקבלות בה. ג'ניס ומאן (1991) טוענים שניתן לנטרל או להפחית סכנות כגון לכידות קבוצתית או שימוש של מנהיג בכוחו הדומיננטי לתמרון האחרים, באמצעות נהלים וסטנדרטים המכוונים עבודה קבוצתית ומבקרים אותה. כך, למשל, תפקיד יושב הראש הוא לנהל את הדיון, תוך שמירה על נהלים וכללים קבועים. נחיצותם של נהלים בקבלת החלטות קבוצתית, המעוגנים במדיניות הנשענת על תפיסת עולם הומניסטית, מדגישים את ההיבטים הערכיים והמקצועיים של עבודת הצוות הרב מקצועי שתפקידו לשרת בהחלטותיו את טובתו של הילד.

ההיבטים שהודגשו וצויינו לעיל נמצאים בהלימה לגישת שיתוף הפעולה בין צוותים רב מקצועיים ובין הורים לילדים עם צרכים מיוחדים, העומדת במוקד הדיון החברתי והחינוכי במאה ה-21. התחיקה המשפטית של החינוך המיוחד בארץ מכירה אף היא זה מכבר בזכות ההורים למעורבות בהחלטות החינוכיות ביחס לילדיהם (Pijil, Meijer & Hegarty, 1994).

בהקשר של תהליכי חשיבה בצוות, קיימת חשיבות נוספת למעורבות ההורים בדיונים של ועדות ההשמה, השילוב והצוות הרב מקצועי, הנובעת מההכרה כי ההורים הם מקור מידע חיוני היכול להוסיף אינפורמציה על הילד מעבר לחוות הדעת המקצועיות. ההרכב הרב מקצועי ניצב בפני שפע מורכב של מידע, שהוא והפרשנות הנלווית לו אינם בהכרח חד משמעיים. כמו כן, תהליכי הדיונים מאופיינים בדינמיקה המושפעת ממרכיבים אתיים, פסיכולוגיים, פרופסיונלים, ארגוניים ואף כאלה הנובעים מתהליכים קבוצתיים (Janis, 1972).

העקרונות המוצעים המוזכרים במאמר זה מחזקים את הצורך להכשיר את אנשי המקצוע במיומנויות של ניהול דיון בצוות רב תחומי ושיתוף ההורים בדיון.

יתרה מזאת, הוכח במחקר (איגל, 2006), כי מעורבות ההורים משפיעה באופן חיובי על איכות הדיונים ועל שיתוף הפעולה ביישום ההחלטות המתקבלות. המגמה של שותפות המשפחה ועידוד מעורבותה המוצגת במחקר זה, נמצאת בהלימה עם השינוי החל בשנים האחרונות בהתייחסות לאנשים עם מוגבלויות ולמשפחותיהם. השינוי מתבטא במעבר מהתייחסות לאדם עם המוגבלות במטרה "לתקנו" להתייחסות רחבה יותר המתמקדת במשפחה כולה, כשהשותפות יוצרת שינויים אשר מחזקים את איכות החיים במשפחה המקרינה על כל השייכים לה (טורנבול, (2002).

מאמר זה מחזק את המחקרים שנערכו בתחום עבודה בצוות (ג'ניס מאן, 1991 ; מנור-בנימיני (2003) ; Janis, 1972; Tjosvold 1995) ומראים כי לסטטוס המקצועי יש משקל בתהליכי הדיונים בצוות הרב תחומי של ועדות ההשמה. על רקע השפעתם הדיפרנציאלית של גורמים שונים, נבנתה תוכנית ההתערבות אשר שמה דגש על פיתוח מודעותם של חברי הצוות להשפעת גורמי הסטטוס על איכות הדיונים. בסדנאות שנערכו במהלך תוכנית ההתערבות בחנו המשתתפים היבטים אישיים, מקצועיים וציבוריים בעבודת הוועדות, תוך פיתוח מודעות ותפיסת התפקיד של כל אחד מחברי הוועדה בתהליך (איגל, 2006).

שיטת דה בונו (1994) של כובעי החשיבה, נמצאה כאחד הכלים היעילים ובעלי ההשפעה על צמצום השפעות הסטטוס והשפעות אחרות, רגשיות או פסיכולוגיות, הנובעות מאופי התהליך הקבוצתי (דה בונו, 1994).

כמו כן, עידוד של ניהול שיח על בסיס דיאלוג משמעותי ופיתוח תרבות של שיתוף פעולה, מהווה בסיס לפיתוח דרכי עבודה אפקטיביות לקבלת החלטות שיענו באופן מיטבי על צרכי הפרט. היתרונות הגלומים בשיתוף הפעולה בקרב צוותי משימה הוכרו, על ידי טוזבולד (Tjosvold, 1995) וגם על ידי מנור-בנימיני (2003). תרבות של שיח מסוג זה מאפשרת לדיונים להיות ממוקדים בצורה משמעותית יותר בצרכיו של התלמיד (איגל, 2006).

רשימת מקורות

איגל, כ. (2006). חקר תהליכי קבלת החלטות בצוות רב תחומי- חקר תהליכי קבלת החלטות בוועדות השמה הפועלות מתוקף חוק החינוך המיוחד. *חיבור לתואר דוקטור*. אוניברסיטת חיפה.

ג'ניס, א. ומאן, ל. (1991). *תהליך קבלת החלטות*. ת"א: משרד הביטחון.

דה- בונו, א. (1994). *למד את ילדך לחשוב*. ירושלים: מכון ברנקו וייס, 121-92.

דו"ח מרגלית. (2000). ועדה ציבורית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד. משרד החינוך.

חוק החינוך המיוחד. (1988). *ספר החוקים*. מס' 1256, עמ' 114.

חוק חינוך מיוחד. (2002). *תיקון מס' 7*, התשס"ג.

טורנבול, א. (2002). חיזוק איכות החיים עבור כל בני המשפחה, אשר בה אדם עם נכויות. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, כרך 17(2), עמ' 89-85. הוצאה לאור: אחוה.

כהן, בן ציון. (2000). גישת הכוחות בעבודה סוציאלית. *חברה ורווחה*, כרך כ'(3), עמ' 300-291.

מנור- בנימיני, א. (2003). שיתוף פעולה בין צוותים רב- מקצועיים ובין הורים בבתי ספר לחינוך מיוחד. סחי"ש, כרך 19 (2).

מנור- בנימיני, א. (2003). שיתוף פעולה בצוות רב- מקצועי בבית ספר לחינוך מיוחד. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, כרך 18(1), עמ' 74-61. הוצאה לאור: אחוה.

מרגלית, מ. וטור כספא, ח. (2000). ליקויי למידה: מודל נוירו-התפתחותי רב מימדי. *פסיכולוגיה*, ז(1), עמ' 64-76.

סמואל, י. (1990). *ארגונים מאפיינים מבנים תהליכים*. הוצאת אוניברסיטת חיפה: חיפה.

עמנואל- וקרט, ד. (1998). שינוי התנהגויות ואמונות אישיות של מורים ושל תלמידים לגבי *הכוונה עצמית בלמידה: מחקר פעולה אקולוגי בבי"ס אוטונומי*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב, ביה"ס לחינוך, תל אביב.

רייטר, ש. (1999). איכות חייו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לאור הרחבת עקרון הנורמליזציה. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 14(2), עמ' 61 – 69.

שוורץ, ח. ושטיין, ת. (1997). מעורבות הורים כדפוס התמודדות: כיצד היא קשורה לריאליזם הורי בהקשר לתפיסת שילוב הבן/ הבת הלוקה בפיגור שכלי בקהילה. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, כרך 12(2), עמ' 61-56 , הוצאה לאור: אחווה.

שפירא, י. בן-אליעזר, א. (1986). *נורמה, סטטוס ותפקיד בתוך: יסודות הסוציולוגיה*. תל-אביב: עם-עובד, ע"מ 40-57.

שרן, ש. ושחר, ח. (1990). *ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך*. הוצאת שוקן, תל-אביב.

Andrew, J. B., Meir, G., Simon, H., & Weinblatt, J. (1993). Using the delphi process to analyze policy implementation: A post hoc case from vocational rehabilitation, *Policy Sciences*, 26, pp. 271-288.

Burnes, B. (1992). *Managing Change*. London: Pitman.

Friend, M. (2000). Myths and misunderstanding about prpfessional collaboration. *Remedial and Special Education,* 21(3), pp. 130-132, 160.

Cowger, C. D., & Snively, C. A. (2002). Assessing client strengths: individual, family and community empowerment. In Saleebey, D. (Ed.) *The strengths Perspective in Social Work Practice* (3rd Ed., p. 106). Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Goldstein, J. (1992). Beyond planning and prediction: bringing back action research to OD. *Organization Development Journal*, 10 (2), pp. 1-7.

Guzzo, R. A. (1995). Introduction: at the intersection of team effectiveness and decision making. In: Guzzo, R. A. & Salas, E. (Eds.), *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations.* (pp. 1-8). Jossey-Bass, San Francisco.

Janis, I. L. (1972*). Groupthink: Psycological Studies of Policy Fiascoes* (2 nd ed.). Boston: Houghton-Miffilin.

Lacey, P. (2001). *Support Parthnership Collaboration in Action*. David Fulton Publishers.

Levin. P. H. (1972). On decisions and decision making. *Public Administration*, Vol 4, pp. 26-27

Mehan, H. (1983). The role of language and the language of role. *Language and Society*, 12, pp. 187-211.

Muir. J., & Paddison, R. (1981). *Decision making. Politics Geography and Behavior*. pp. 52-79. Methuen London and New York.

Pijl, S. J., & Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (Eds). (1994). New perspectives in special education: A six country study of integration. London: Routledge. pp. 25-94.

Shani, A. B., & Ppasmore, W. A. (1985). Organizational inquiry: towards a new model of the action research process, (pp. 438-48). In Warrick, D. D. (ed.), *Contemporary Organization Development: Current Thinking and Application*. Glenview, IL: Scott, Foreman.

Shapira, M., & Benbenishty, R. (1993). Mdeling expert judgment and decision making in cases of alleged child abuse and neglect. *Social Work Research and Abstracts,* 29, pp. 14-20.

Stein, H. (1994). Listening Deeply: An Approach to Understanding and Consulting in Organizational Culture. Boulder: Westview Press.

Tjosvold, D. (1995). Cooperation theory, constractive controversy, and effectiveness: learning from crisis. In: Guzzo, R. A., & Salas, E. (Eds.), *Team Effictiveness and Decision Making in Organizations*. (pp. 79-112). Jossey-Bass, San Fracisco.

Wright, J. A., & Kersner, M. (1998). *Supporting Children with Communication Problems, Sharing the Workload*. London: David Fulton Publishers.

מודלים לשיתוף פעולה רב מקצועי בתוכניות התנהגותיות

גני הילדים והשכבה הצעירה

יו"ר – טלי וולף צוקרמן

מתעדת: לידיה ג'אן

מבוא

ד"ר שירי אייבזו וטלי וולף צוקרמן

שילוב מנתחי התנהגות כחלק ממערך חינוכי בגני הילדים בשנים האחרונות מעלה צורך ליצירת שיתופי פעולה בין אנשי מקצוע מגישות שונות אשר פוקדים את הגן, ומהווה אתגר מערכתי. שיתוף זה הכרחי למיצוי הצלחתן של תוכניות התערבות בגני הילדים, אשר במערך התומך שלו נמצא מנתח התנהגות. ככל שיצליח הצוות ליצור שפה אחידה בגן, כך גדלה הסבירות שהתוכנית ההתנהגותית תצלח בכלל ובשלבים המתקדמים הדורשים בין היתר הכללת התנהגות לסביבות שונות בפרט.

נכון להיום, אין ספרות המקצועית אשר יש בה כדי להעשיר את קהל הקוראים לגבי אופנים מיטביים של שילובים ושיתופי פעולה בין מנתחי התנהגות לצוותים חינוכיים ופרא-רפואיים נוספים בתוך מסגרות בית ספריות. יחד עם זאת, ניתן למצוא קווים משותפים בין יחסי גומלין אפשריים אלו לבין דגמים של יחסי גומלין בין מורים לחינוך רגיל למורים לחינוך מיוחד או מורות שילוב, הנדרשים לעבוד יחד בשילוב ילדים בתוך סביבת הלמידה ההטרוגנית. הספרות מתייחסת לארבעה דגמים של שיתוף פעולה, אשר צמחו במקביל לתנועת השילוב (לייזר, 2002). במקרה זה, מדובר בשיתוף פעולה המתואר כמערכת יחסים בין אנשים, המבוססת על עבודה בצוותא בהיקפים שונים, על מנת להשיג מטרות משותפות (מנור-בנימיני, 2003). הדגם הראשון הנו דגם סיוע, לפיו מורה אחת מסייעת למורה אחרת בהשגת מטרות למידה, מבלי שמתקיים תהליך חשיבה משותף או קבלת החלטות משותפות. הדגם השני הנו דגם ייעוץ לפיו מורה אחת נועצת באחרת בנוגע לתהליכי הלמידה שיש לקיים עם התלמיד. המורה המלמדת עשויה לקבל או שלא לקבל את הייעוץ המשותף, והיא היחידה המבצעת את ההחלטות שהתקבלו בנוגע לתהליכי ההוראה והלמידה עם התלמיד. הדגם השלישי הוא דגם קולבורטיבי אשר כולל מטבעו תהליך שיתופי של חשיבה משותפת על מטרות הלימוד והתווייתן של תוכנית הלימודים ודרכי ההוראה על בסיס ערכים משותפים. מורה אחת או שתיהן גם יחד עשויות להוציא לפועל את ההחלטות שהתקבלו, כל אחת בזמן עבודתה עם התלמיד. הדגם האחרון הנו דגם של הוראה שיתופית הכולל שיתוף פעולה מלא בין שני אנשי המקצוע. למעשה, הוראה שיתופית כוללת את המאפיינים של הדגם הקולבורטיבי ובנוסף, תהליכי ההוראה בפועל מתקיימים בו בצורה משותפת ובו זמנית.

שיתופי הפעולה להם נדרשים מנתחי התנהגות עשויים לעיתים להיות מאתגרים במיוחד עקב התנגדויות רווחות לגישה ההתנהגותית. לפיכך, על מנתחי ההתנהגות להקשיב ולשמור על צניעות מחד, כדי לאפשר שיתופי פעולה, ומאידך, לעמוד על עקרונות מסוימים על מנת לשמור על עקרונות הפרקטיקה המקצועית הנדרשת מהם (Bailey & Burch, 2009). שאלות ייחודיות העולות במושב זה העוסק בשיתופי פעולה בגנים בכל הקשור לטיפול בילדים בגיל הרך הנה מיהו המוביל העיקרי בגן, מה דגם שיתוף הפעולה המיושם, ובאילו אופנים הוא בא לידי ביטוי. ההשערה היא כי למוביל העיקרי בגן יש היכולת לאגד את כלל אנשי המקצוע למקשה מקצועית תומכת אחת, ולנצל את השונות בין הגישות ליצירת מארג טיפולי מגוון ומשותף, תוך שמירה ואפשור של הדרישות המקצועיות של כל אחת מן הגישות הטיפוליות או

החינוכיות. במושב זה הציגו ארבעה צוותים חינוכיים הכוללים מנתחי התנהגות בגני ילדים, נידונו נקודות הצלחה ושיתוף פעולה ואף מוקדי קושי. לסיום התקיים דיון תוך מתן הדגשים לעתיד בהקשר של שיתופי פעולה בתוכניות התנהגותיות בגנים.

שיתוף רב מקצועי בבנייה וביישום של תוכנית התערבות התנהגותית בגן לילדים עם עיכוב התפתחותי

מציגות: לידיה ג'אן, מנתחת התנהגות במתי"א אשדוד; איילה כליפה מנהלת גן לילדים עם עיכוב התפתחותי בעיר אשדוד

בהצגת המודל נכחו מנתחת ההתנהגות של הגן השנה, פסיכולוג הגן והתרפיסטית באמנות.

מודל זה הציג פיילוט בגן לילדים עם עיכוב התפתחותי, בו משובצים עשרה ילדים, מתוכם שישה ילדים עם קשיי התנהגות.

תיאור תהליך העבודה לבנייה וליישום תוכנית התערבות גנית, לשיפור התנהגויות בעלות חשיבות חברתית. התהליך מתכלל שותפות בין גורמים טיפוליים: מנהלת הגן, גננת משלימה, מטפלים פרא-רפואיים, פסיכולוג הגן ומנתחת התנהגות.

הוצגה תוכנית העבודה ההתנהגותית על שלביה השונים וכן את הגורמים האחראיים ליישומה בקרב צוות הגן. בשלבי בחירת התנהגויות היעד לעבודה ניכרת שותפות בין אנשי הצוות אשר באה לידי ביטוי בישיבות משותפות בעיקר לצורך בניית תלאו"ת אישיות.

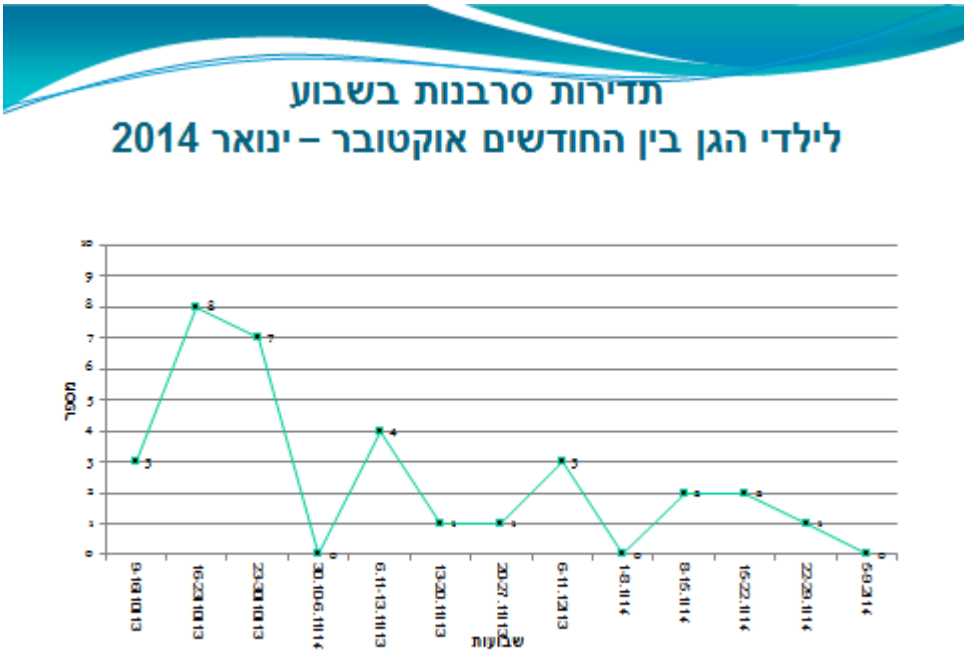
בשלבי היישום השונים של התוכנית ההתנהגותית קיים פיצול בין אנשי המקצוע השונים למנתח ההתנהגות. פיצול זה בא לידי ביטוי ביישום התוכנית בעיקר בסדר היום השוטף בגן על ידי הצוות הקבוע בגן ובראשו מנהלת הגן, ופחות בטיפולים השונים.

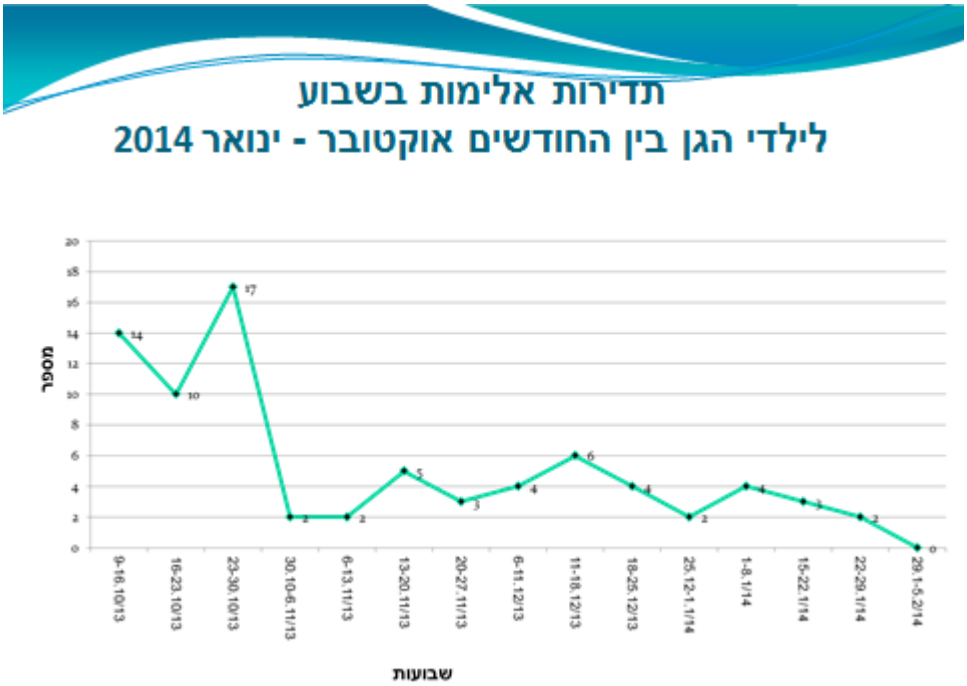
השנה, בעקבות הצלחת התוכנית והשיפור הניכר בהתנהגויות הילדים, הושם דגש על הכללת ההתנהגויות לגננת המשלימה באמצעות ליוויה בתדירות של שעתיים בשבוע על ידי מנתחת ההתנהגות.

כמו כן, מלבד אחד, הילדים משולבים בגני ילדים רגילים באזור מגוריהם, בין פעם לפעמיים בשבוע.

בשל התקדמותם במכלול היבטים ובשל העובדה שהם בעלי אינטליגנציה תקינה, הומלץ לשלבם בשנה הבאה במערך החינוך הרגיל בכיתה א'. שילוב זה יתבצע בשאיפה תוך ליווי של מנתחת התנהגות והעברת מידע נחוץ בין הגן לבית הספר. מנהלת הגן מיישמת באופן מלא את כל המלצות התכנית ההתנהגותית ומובילה ביעילות את שיתופי הפעולה בין כל הגורמים השותפים בעשייה הטיפולית והחינוכית בכיתת הגן. בשל העובדה כי מנתחת ההתנהגות מלווה את הגן במשך 4 שעות שבועיות, עולה קושי בהדרכה לכלל הצוות ובליווי הילדים בגנים המשלבים, שכן הם משתלבים בחמישה גנים שונים ברחבי העיר. ובנוסף, חוסר בהדרכת הורים ישירה. עובדות אלו משפיעות על יכולתם של הילדים הצעירים לבצע הכללה.

הוצגו גרפים לתיאור השינוי בהתנהגות, בקרב ילדי הגן מתחילת השנה:





מודל כלל עירוני ש.ה.ם (שילוב התנהגותי מיטבי) לסיוע לילדי גן בעיר חולון

מציגות: ורד פסטרנק-זיידמן, מנתחת התנהגות (BCBA) במתי"א חולון; נטלי שטיין, סטודנטית בתוכנית הלימודים בניתוח התנהגות, אוניברסיטת ת"א

הרציונאל של מודל ש.ה.ם מתייחס לשני היבטים עיקריים:

- תפיסה מניעתית, איתור מוקדם של הילדים והשקעת משאבים בסיוע לילדים צעירים בחינוך הרגיל המדגימים בעיות התנהגות קשות ועומדים בפני סיכון לקראת עלייה לכיתה א'.
- מודל עבודה מערכתי ובו שיתוף פעולה ומעורבות של גורמים שונים ברשות העירונית (מתי"א, השירות הפסיכולוגי חינוכי, מנהל החינוך, גורמי הפיקוח וצוותים חינוכיים של הגנים).

העקרונות ליישום התוכנית כוללים: מיפוי כלל עירוני לשם איתור ומיון של ילדים עם התנהגויות קשות המועמדים לתוכנית, בניית תוכנית התערבות התנהגותית אישית המתאימה לפרופיל של הילד, הפעלת התוכנית למשך פרק זמן מוגדר, גיוס סייעת אישית לכל ילד. בהמשך, (לאחר 12 שבועות) מתבצעת הדהייה הדרגתית של עבודת הסייעת האישית ויישום של תוכנית התערבות על ידי צוות הגן. כמו כן, צוות הגן מוכשר להתמודדות יעילה עם ילדים בעלי קשיי התנהגות דומים בעתיד.

במודל העבודה שותפים: מנתח התנהגות (5 ש"ש), פסיכולוג מהשירות הפסיכולוגי חינוכי (2 ש"ש), סייעת אישית (30 ש"ש) וצוות הגן.

קיימת חלוקה בתחומי האחריות בין מנתח ההתנהגות והפסיכולוג במודל.

הפסיכולוג אחראי על איסוף נתונים מהגורמים הרלוונטיים, עבודה מול ההורים וצוות הגן, ליווי הצוות, הדרכת הורים בפגישות השבועיות, הפנייה לאבחונים רלוונטיים, עדכון ההורים לגבי התקדמות הילד בתוכנית, תיווך בין ההורים לגננת וכן גישור בין עמדות חינוכיות של ההורים.

תפקיד מנתחת ההתנהגות בתוכנית כולל צפייה בילד ואיסוף נתונים, בניית תוכנית התערבות, עבודה פרטנית מול הילד וכן הכשרה של הסייעת האישית וצוות הגן.

אופן שיתוף הפעולה בין מנתח ההתנהגות לפסיכולוג הגן בא לידי ביטוי בהעברה הדדית של מידע ועדכונים על התקדמות התוכנית בסביבת הגן ובסביבת הבית, קיום פגישות צוות תקופתיות, הערכת מצב משותפת לקראת ועדות השמה והיוועצות.

גיבוש משותף של נוהל פסק זמן להתמודדות עם התנהגויות אלימות והתקפי זעם תוך שיתוף מנהלת הגיל הרך בשפ"ח ומנהלת תחום ניתוח התנהגות במתי"א.

כמו כן, מציגים במשותף הפסיכולוג ומנתח ההתנהגות את תוכנית ש.ה.ם בכנס של מטה שפ"ח ומנתח ההתנהגות מעביר שני מפגשי השתלמויות לצוות הפסיכולוגים בשפ"ח.

עבודת צוות בין מקצועית כאמצעי לשילוב מיטבי לילד עם ASD בחטיבה צעירה בחינוך הרגיל

מציגה: עינת ברנר-רגב, מנתחת התנהגות במתי"א חפר שרון

הצוותים החינוכיים במודל זה כוללים מומחית תחום ASD, סייעת משלבת, מרפא באמנות, רכזת שילוב גני ילדים, יועצת/פסיכולוג, גננת שילוב/ מורת שילוב וגננת או מחנכת.

המודל מתאר עבודה תהליכית אשר מתחילה בראשית השנה באיסוף נתונים, בחירת מטרות, בניית תוכנית והעברתה לצוותים המלווים על ידי מנתחת ההתנהגות.

במהלך השנה נאספים נתונים ונערך מעקב על ידי מנתחת ההתנהגות, בעקבותיהם נערכת חשיבה והערכה להמשך התוכנית ההתנהגותית.

שיתוף הפעולה בין אנשי הצוות במודל זה באים לידי ביטוי בשיח מתמיד אשר מתקיים בישיבות מסודרות, הצגת נתונים, בדיקת מטרות ויעדים, כתיבת תח"י משותף, כאשר כל איש צוות נותן הדגשים מתוך הידע המקצועי שלו ומקיים דיון משותף עם אנשי הצוות האחרים. שיח זה יוצר שפה משותפת, הדרכה וליווי של כל מוביל תחום את האחרים. באופן הזה ניתן לייצר הכללה של התוכנית ההתנהגותית לגן/כיתה. יישום התוכנית באופן אינטנסיבי מתקיים על ידי הסייעת המלווה את הילדים, בהתאם להליכים ולעקרונות עליהם הוחלט בתוכנית ההתנהגותית.

הוצג גרף המתאר את תפקודו של התלמיד במהלך התוכנית:

"שיטת המועדונים"

מציג: בן פרהט, מנתח התנהגות המלווה גנים, בתי ספר ומשפחות ומנהל מערך חינוך מיוחד במוסקבה ובלונדון

מודל זה מתאר תפיסה מארגנת לעבודה עם קבוצת ילדים. תפיסה זו מתבססת על ארגון הסביבה ושימוש במשאבים הקיימים להקניית הרגלי התנהגות נאותים והכחדת התנהגויות בלתי רצויות. שיטה זו פותחה עבור מסגרות חינוכיות, שיקומיות, טיפוליות לילדים ובוגרים מכלל חתך האוכלוסייה ובכלל זה בעלי צרכים מיוחדים.

ה"מועדון" הוא מסגרת השתייכות מוגדרת אליה מעוניינים חברים להצטרף. למועדון תנאי קבלה ברורים ומוגדרים ויכול להשתייך אליו רק מי שעומד בתנאים אלה.

תנאים אלה מהווים גם כללי חברות במועדון והפרתם גוררת סנקציות כלפי החבר שהפר אותם עד להרחקה אפשרית מהמועדון.

המועדון חייב להיות מסגרת אטרקטיבית עבור החברים ומשתנה בהתאם לצרכי חברי המועדון.

מילת המפתח במודל היא מוטיבציה, כלומר גורם המניע לביצוע פעולה או הימנעות מביצוע פעולה תוך התחשבות בתוצאה רצויה.

מרכיבים מרכזיים במודל:

- תנאי קבלה – קריטריונים ברורים ומוגדרים אשר רק הילדים העומדים בהם יכולים להשתייך למועדון.
- תנאי השתייכות – מערכת כללים ברורה שמטרתה שמירה על המועדון ועל הילדים החברים בו.

כללים אלה מגדירים את מכלול הדברים שמוטל על חברי המועדון לבצע כמו גם ממה עליהם להימנע על מנת להמשיך ולהשתייך למועדון. אי עמידה בתנאים להשתייכות למועדון תביא לסנקציה מוגדרת וידועה מראש כלפי אותו הילד ועלולה אף לגרור את הרחקתו מהמועדון.

דרכי היישום כוללות הגדרה של קבוצת המועמדים שישתתפו במועדון לדוגמה: כלל ביה"ס, כיתה, קבוצה בתוך כיתה. כמו כן, יש למפות את המשאבים המשותפים הקיימים עבור קבוצת המועמדים ואת הפעילות האטרקטיבית ביותר עבור המועמדים למועדון. אם אין מספיק פעילויות העונות לקריטריונים, יש מקום ליצור פעילות אטרקטיבית.

הגדרת תנאי הקבלה למועדון מתארת באופן ברור ופשוט את כל דרישות הקבלה למועדון. לדוגמה: התנהגות נאותה לחברים, הימנעות מאלימות, ביצוע תורנויות. תנאי הקבלה למועדון צריכים להיות מוגדרים כך שלפחות 80% מהמועמדים יוכלו להתקבל באופן מיידי למועדון מתוך משום שכללים הדורשים שינוי גדול מדי מהמועומדים, עשויים לגרום לוויתור על המועדון.

שיווק המועדון כולל ביצוע פעולות של חשיפה ושיווק המועדון לצוות למשפחות ולמועמדים באופן שימחיש את האטרקטיביות שלו עבורם ואת הפריווילגיות מחברות במועדון. כמו כן, יש להציג באופן

ברור את תנאי הקבלה למועדון תוך הדגשת העובדה כי תנאי הקבלה אינים גמישים ואינם נתונים למשא ומתן.

בהמשך נקבע תאריך יעד לפתיחת המועדון ולהחלטה על החברים העומדים בתנאי הקבלה. במעמד פתיחת המועדון יוגדרו גם תנאי החברות, וכן רצוי לשתף את חברי המועדון בקביעת כללים להמשך חברות ומהן הסנקציות הננקטות על הפרת כללים ועד להרחקה מהמועדון.

שלב המעקב כולל בקרה והתאמות, בחינת האופן בו מתנהל המועדון, מידת האטרקטיביות שלו ושיעור הנוכחות של המשתתפים. פעולות הבקרה והמעקב מתבצעות כל העת ובהתאם מתבצעים שינויים נדרשים.

בן התייחס בהצגתו לקשיים בשיתוף פעולה אשר נובעים בעיקר מהרצון המיידי ל"כיבוי שרפות" של הצוות במסגרת החינוכית וקושי להמתין לתוצאות התהליך בתוכנית. מכאן עולה צורך בתיווך של מנתח ההתנהגות את התוכנית למסגרת החינוכית ולהפחתת התנגדויות בקרב הצוות המקצועי המלווה.

על מנת ליצור לילדים קרקע טובה לעידוד התנהגויות נאותות, יש להתחיל מכללים מאוד ברורים לכל רצועת זמן בגן.

מנהלת הגן היא המובילה את התוכנית, כמובן עם אפשרות לכלל אנשי הצוות לבטא את הצרכים שלהם במטרה ליצור שותפות ושיח.

סיכום

בסיכום מושב זה התקיים דיון אשר התייחס ראשית לשאלות שעלו מהצופים במודלים, ובעיקר עסק בשיתופי הפעולה השונים שהוצגו.

במושב זה הוצגו שיתופי פעולה מסוגים שונים: תוארו כאלה השזורים האחד בשני ותלויים זה בזה אך מצד שני עלו גם דוגמאות לשיתופי פעולה המתקיימים אלה לצד אלה. כל המודלים התייחסו לחשיבות שבשיתוף הפעולה, אך גם לצורך בשמירה על איזון ובמקצועיות הרבה הנדרשת מניתוח התנהגות.

מתוך הצורך ליצירת קו אחיד ויציב לילדים ולצוות החינוכי במסגרות בהם נמצאים ילדים עם קשיי התנהגות, בלט הצורך בהתייחסות למנהלת הגן כאל הדמות המובילה והמאגדת את כלל אנשי המקצוע לעבודה בשיתוף. על המנהלת לתכלל את פעולותיהם של כלל אנשי הצוות המגיעים לגן תוך שהיא מייצרת שפה ברורה ואחידה בה מתנהלת המסגרת תוך יישום תוכנית התנהגותית ברורה ועקבית, ומאפשרת מקום לשונות אשר מביא למסגרת כל איש מקצוע.

זהו אתגר לא פשוט, אך לעומדים בו נזקפות הצלחות והתקדמות משמעותית של הילדים, הם החשובים מכל בכל תהליך חינוכי ואותם יש לראות לכל אורך הדרך.

מערכת החינוך: בתי ספר

יו"ר - ד"ר מיכל הירשמן

מתעדת - אורית אמסלם

מבוא

ד"ר מיכל הירשמן

במערכת החינוך נדרשים מנתחי ההתנהגות לקדם תוכניות התערבות, תוך שיתוף פעולה עם אנשי מקצוע נוספים השותפים לתהליך החינוכי. שיתופי פעולה אלה דורשים ממנתחי ההתנהגות לקיים דו שיח מקצועי על כל היבטיו מתוך ידע ואתיקה מקצועית ותוך הכרה והבנה של ממדים חינוכיים, חברתיים ורגשיים המאפיינים את התחום הטיפולי והפדגוגי הפועל בעשייה החינוכית במערכת. מנור-בנימיני (2003), שבחנה במחקרה את תחום שיתוף הפעולה בצוותים חינוכיים, התייחסה ליתרונות השיתוף בעבודת צוות רב מקצועי כמו: שיתוף בניסיון מקצועי, תכנון משותף של הטיפול והבטחת מילוי צרכי התלמידים באופן מקיף וכולל.

שיתוף הפעולה הרב מקצועי מאפשר הכרה רחבה של מאפיינים התלמידים, בחינת דרכי עבודה דיסציפלינאריות, ובניית ידע משותף לקידום תהליכים חינוכיים. על פי מנור-בנימיני (שם), עבודה שיתופית יכולה ל הוליד ידע חדש ובניית סינתזה חינוכית-טיפולית-רפואית, שתספק מענה ייחודי המתאים לתלמיד ולסיטואציה ותאפשר המשך עבודה שיתופית של הצוות הרב מקצועי.

ב"שולחן עגול" זה הוצגו שיתופי פעולה בין מנתחי התנהגות למגוון בעלי תפקידים במערכת החינוך כמו מנהלות בתי ספר, יועצות, פסיכולוגים וכן מורים מחנכים ומקצועיים מדיסציפלינות שונות. תוארו הצלחות בקידום תהליכים משותפים לצד דילמות ומצבים מאתגרים הנובעים משיתופי פעולה אלה.

"מתוך אמונה - שיתוף ניתוח התנהגות והמערך הייעוצי והפדגוגי בבית ספר ממלכתי דתי"

עבודה מערכתית בשילוב יועצת (כישורי חיים), רכזת חינוך חברתי (מפתח הלב מתוך אמונה) ורב בית הספר (בחכמה).

מציגות: אורית אמסלם מנתחת התנהגות, אנג'לה אסליזדה – יועצת מת"י פתח תקווה וביי"ס נצח ישראל.

השלבים בתוכנית ההתערבות:

<u>שלב א' - לקראת עבודה מערכתית</u>

מנתח התנהגות עובד עם **תלמיד עם קשיי התנהגות**, תלמיד המפריע להתנהלות השוטפת בכיתה. מטרת התנהגות – לימוד התנהגויות נאותות והפחתת התנהגויות מפריעות.

עבודה עם קבוצה של תלמידים – קבוצה קטנה, בעלי רקע משותף של קשיי הסתגלות.

מטרות התנהגות: לימוד התנהגויות נאותות, מפגשים קבועים מחוץ לכיתה עם תכנון הכללה לתוך הכיתה.

עבודה עם מורה בכיתה – מורה המתקשה בניהול/ ניווט כיתה או כיתה מורכבת. מורים מדווחים על קושי משמעותי בניהול שיעור או ממוצע ציונים נמוך.

<u>שלב ב' - הכלת העקרונות של ניתוח התנהגות על כל המערכת הבית ספרית.</u>

הלקוחות בשלב זה הם צוות המורים, סייעות, בנות שירות והצוות הטיפולי המורחב.

המטרה היא לימוד שפה ועקרונות ברורים ואחידים. מטרות התנהגות ברורות ותגובה אחידה ועקבית להתנהגויות לשם הגברת התנהגות והפחתת התנהגות.

מטרות מערכתיות הקניית כלים לצוות:

1. ניווט כיתה
2. התמודדות עם קשיים
3. הגברת מוטיבציה ללמידה, איכות למידה, משך זמן למידה
4. ניהול עצמי
5. פיתוח יכולת מיומנות ניתוח והפעלת שיקול דעת בבחירת הליכים

הקמת צוות מורות מבית הספר: יועצת בית הספר, מורה לחינוך גופני (מנתחת התנהגות), רכזת חינוך חברתי, רכזת חינוך ליהדות, מחנכת כיתה.

מטרות הקמת הצוות:

1. אינטגרציה של תוכניות שנתיות בתחומים השונים כתוכנית אחת הבנויה על עקרונות התנהגות, יישומית עם ממדי הערכה.
2. הכנת תוכנית חודשית יישומית בכל חודש בחודשו.
3. בניית תוכנית יישומית לכל הכיתות תואם גיל ורמה עם דגש הערכים הנלמדים.
4. חלוקת תפקידים לחברי הצוות: אחריות לצילום דפי מעקב, אחריות לאיסוף וריכוז נתונים בסוף כל חודש, אחריות על יישום מטרות ההתנהגות בפעילויות השונות כמו, הפסקה פעילה, מפקדים חודשיים.

לקוחות נוספים הם תלמידים כשהמטרה אינה טיפול בהתנהגויות מפריעות אלא עבודה והתמקצעות ב"תלמידאות", כאשר ההתנהגויות הנאותות מהוות בסיס לשיפור מיומנויות למידה, איכות למידה ואקלים חברתי (מותאם לתוכנית אח"מ).

<u>שלב ג' - הקניית ערכים בתוך התוכנית הקיימת</u>

לאחר שהתוכנית עובדת באופן מערכתי ושוטף, נעשית עבודה על ערכים בעלי חשיבות חברתית המותאמים לתפיסה החינוכית או לחזון בית הספר.

ערכים אלה מותאמים לדרישות משרד החינוך והחינוך מתוך אמונה.

תוכנית אקלימית- מפתח הלב מתוך אמונה, יעוץ-כישורי חיים , ניתוח התנהגות.

חודש	פתגם	מטרות	מפתח הלב מתוך אמונה	כישורי חיים	ניתוח התנהגות	חומרי עבודה נוספים	מדדי הערכה	מדדי הצלחה
אלול תשרי		**נושא החודש- מאמין בכוחות שנטע בי ה'**						
	"חביב אדם שנברא בצלם"	אחריות על עצמי ועל הסביבה שלי (של התלמידים ושל כל מחנכת) הגדרת המושג "כבוד" הגדרת התנהגות מכבדת כלפי עצמי וכלפי החברה רענון תקנון בית ספרי בשיתוף הורים ותלמידים גיבוש תקנון כיתתי תוך מתן דגש על שיתוף חברתי	**אמונה ושיתוף** אמונה	הצגת כללים, חוקים ונורמות כיתתיות מתוך הזכות לכבוד והחובה לכבד היכרות עם האני, מודעות עצמית תוך זיהוי הכוחות שלי. **דגש: אני במעגל החברתי**	הקניית הרגלי למידה כ- כניסה בזמן ב- ביגוד ו- ויתור ד- דיבור ברשות סימנים מוסכמים היכרות עם תקנון בית הספר	*שיעור על תקנון *מקל הקסם- תיאום ציפיות	שאלון אקלים - בסיס דף חיזוק חודשי איסוף נתונים - אירועי אלימות פיסית ומילולית כקו בסיס איסוף נתונים – קונפליקטים במצבים חברתיים על פי דיווח תלמידים	*איסוף נתונים: כמות הקונפליקטים שנרשמה על ידי התלמידים. 80% הצלחה בכיתה בתחום: ציוד, ש"ב ניקיון אישי ביצוע תורנות 80% יישום תקנון בית ספרי
חשוון		**נושא החודש- מאמין בזולת ובחברה**						
	"איזהו מכובד? המכבד את הבריות"	הקניית ה"שפה גישורית" הקניית מיומנויות חברתיות- **דיאלוג** ניהול קונפליקטים על פי מודל: *הגדרת טענה *הקשבה *פתרונות אפשריים *קבלת החלטות	**אמונה ומעורבות חברתית** -כיצד אתן מכשורי ותכונותיי למען החברה. גיוס מלווים חברתיים	**פיתוח כישורים חברתיים** כמטרה בפני עצמה וכאמצעי לפתרון קונפליקטים ומניעת אלימות	הצגת מצבי קונפליקט מחיי היום-יום וניתוחן באמצעות המודל לפתרון בעיות בכיתה ובהפסקה (תרגול)	משחקים חברתיים לא מורכבים מבחינת המיומנויות גישור ככלי	*הכנת כרטיס דיווח על קונפליקטים. *איסוף בקופסה מיוחדת בכל כיתה. *הצגת קונפליקט שנפתר על ידי התלמידים. *הצגת קונפליקט לא פתור ושיתוף הכיתה במציאת פתרון הולם.	דיווח תלמידים על שיתופם במשחקים בהפסקה * ירידה במספר הרישומים של קונפליקטים לא פתורים בהתאם למודל מעקב אחר שינוי במגמת אירועי אלימות פיזית ומילולית

כסלו		**נושא החודש- מבט לאמת שבכל אחד**					
		לדעת לתת מחמאה לאחר לדעת לתת משוב על פעילות לדעת לקבל ביקורת מחבר ולשנות בהתאם	**אמת ושונות** הסתכלות מכבדת על עצמי ועל הזולת	**קבלת האחר**	זיהוי מצבים מתסכלים בניית "תסריטים" והתנסות יישומית ובניית דרכי התמודדות	משוב מובנה ומשוב פתוח לאחר פעילויות. בחירת מטרה אחת להשגה	הגדלת % דיווח תלמידים על שיתופם במשחק
טבת	"אל תדון את חברך עד שתגיע למקומו.."	**נושא החודש- ניהול קונפליקטים ביושר**					
		הבחנה בין טוב לרע. הבדל בין הלשנה להגשת עזרה (לימוד זכות ע"י המולשן) פתרון קונפליקטים על פי המודל	**יושר, אמת** איפוק - התגברות על קשיים ומחלוקת מתוך "לימוד זכות"	פיתוח מיומנויות חברתיות באמצעות משחקים חברתיים בכיתה ובהפסקה	*חלוקת הכיתה לקבוצות *משחק חברתי מובנה ו\או פתוח (קריטריונים התנהגותיים מוגדרים מראש)	שאלון מעקב בית ספרי אחר התקדמות התוכנית	דיון שבועי סיכום על תוצאות *מעקב אחר מספר קונפליקטים שנוצרו בין התלמידים בזמן משחק יעשה על ידי המחנכת	הצגת גרף במגמת ירידה באירועים אלימים. דיווח הצלחות של מספר ילדים המשתמשים בכלים שנלמדו לפתרון קונפליקטים
שבט	"בשבילך בראתי תן דעתך שלא תקלקל.."	**נושא החודש- שמחה אמיתית באחריות**					
		עבודת צוות ושיתוף פעולה בין תלמידים. להתחיל בזוגות ולהתקדם לשלשות פרויקט כיתתי לשיפור פני הסביבה	**שמחה מתוך אחריות** לזולת ולסביבה מתן כבוד	**אחריות אישית**	הצלחה בביצוע משימה משחקית מגבירה את שיתוף הפעולה (פעילות צ'ופר)	אחריות למעשיי במצבי סיכון.	דיווח של התלמידים על עבודת צוות, חלוקת תפקידים וביצוע באמצעות דף מחוון	התלמידים יציגו את תוצרים פסל סביבתי...
אדר-ניסן	כיבוד הורים?	**נושא החודש- השמחה שבנתינה**					
		עבודת צוות בקבוצות קטנות עד 5 ילדים עם מבט לקהילה	**שמחה ונתינה**	**פיתוח שפה רגשית זיהוי ,שיום וביטוי רגשות**	לימוד עמיתים במשימה לימודית ומשחקית	-משלוחי מנות לחיילים. -קמחא דפסחא. **-שיתוף פעולה.**		
אייר		**נושא החודש- אהבה וכבוד**					
			אהבת העם, הארץ והמקדש	**מניעת אלימות כבוד הדדי**	מה חלקי בתפיסת האחר אותי, אותנו ככיתה, כבית ספר, כמדינה		פעילות: כל כיתה בוחרת פעילות לטובת כיתה אחרת. כגון: גינון, שילוט.	תוצר כיתתי / פעילות מסוימת לטובת כיתה אחרת / לטובת בית הספר

מטרת על:

<u>מאבק באלימות ועיצוב אקלים חינוכי מיטבי : (יעד 2)</u>

א. הגברת תחושת המוגנות.

ב. טיפוח תחושת מסוגלות (סביב מטלות אקדמיות בפרט)

ג. הקניית כלים ומיומנויות לוויסות התנהגותי – רגשי (דיאלוג ופתרון קונפליקטים)

<u>כבוד כערך מרכזי מתוך אמונה – "חביב אדם שנברא בצלם"</u>

דגשים בעבודה

מומלץ לעודד חשיבה ולא להציג פתרונות. התוכניות נכתבו בשיתוף עם המורים, בהקפדה על בחירה משותפת של יעדים, דרכי עבודה, תגובות להתנהגויות נאותות ולא נאותות.

התוכניות מותאמות לכל מורה בהתאם לצרכים הייחודיים של כיתתה ועל פי ניתוח נתונים.

ככל שארגז הכלים של המורה יהיה עשיר יותר, כך היא תוכל להציג פתרונות יעילים יותר בכיתה.

שיתוף הפעולה עם המורה מתבטא בין היתר בבחירת יעדים ובחיזוק תלמידים בכיתה על יעדים שעליהם עובדים מחוץ לכותלי הכיתה.

חשוב לזכור, כי עבודה פרטנית עם תלמידים לא מספיקה. יש לתמוך במורה על מנת שהתלמיד יוכל לחזור לסביבה מחזקת שמאפשרת הצלחה.

שילוב ניתוח התנהגות בתקנון בית ספרי, כולל תוכנית הפסקות, תוכנית טקסים, וכן שיתוף פעולה עם המורה לחינוך גופני, לכדי תכנון טורנירים ברוח ערכים התנהגותיים.

קווים מקבילים לשיתוף פעולה

עבודת מנתח התנהגות אל מול הנהלת בית הספר במסגרת שיפור ניהול התנהגות בבתי ספר.

אורלי שטרית, מנתחת התנהגות מתי"א חולון - אזור

במסגרת **פרוייקט שנה"ב** (שיפור ניהול התנהגות בבתי ספר) זו שנתי השנייה כמנתחת התנהגות בבי"ס חינוך רגיל, ואשתף אתכם בתהליך שהתקיים בשיתוף עם ההנהלה ובייחוד עם המנהל, אדם מאוד דעתן ונחרץ. בתחילת דרכנו עבדנו בקווים מקבילים כשכל אחד מאיתנו מגיע עם אג'נדה אחרת, שנכתבה בשפה שונה, ובתהליך זה נדרשנו לבצע הליכים שהובילו למערכת יחסים משתפת, מתייעצת, מקשיבה, סומכת, מאפשרת ומסונכרנת.

1. **השכלה של המנהל לגבי התפיסה שממנה באה מנתחת ההתנהגות ואותה היא מייצגת**

<u>שליטה בידע תיאורטי ומתן הסברים מושכלים על דרך הפעולה</u>

הבנתי שידע תיאורטי ושליטה בו מסייעים מאוד, וכך במעמד חשיפת התוכנית ההתנהגותית מול הצוות מצאתי את עצמי מציגה הסברים מושכלים, המבוססים מחקרית, שיש בהם כדי לנמק מדוע צריך לפעול בדרך זו ולא בדרך אחרת, כלומר להמשיך בדרך בה נקטו עד כה שאינה מניבה תוצאות מאחר שההתנהגות אינה מופחתת.

<u>דוגמאות לדרכי פעולה בעבר</u> :

- מתן סוכריה או צעצוע במטרה להרגיע תלמיד.

- השעיות במקרה של אפיזודות אלימות.
- כניסה חופשית של תלמידים לחדר המנהל.
- ניהול שיח בנוכחות התלמיד או ההורה לגבי התגובה ודרך ההתנהלות. כיום מאפשר התנהלות התקפי זעם בכל רחבי בית ספר, ובנוסף הנחה את הצוות החינוכי לא להתערב במצבים מסוג זה.

2. אבני דרך בתהליך בו מקוים מקבילים הפכנו לקרובים יותר-

- הקשבה לרצון המנהל באשר להליכים בתוכנית שמתנגד ליישם, וחשיבה משותפת לדרכים חלופיות אפשריות, בהתאמה לעקרונות ההתנהגותיים.
- שיתוף בקבלת החלטות במקרים שבטיפולי ונוכחותי בכל ישיבה ופגישה בעניינם.
- התייעצות לגבי תלמידים וכיתות שאינם בטיפולי.
- גילוי נחישות בדרך הטיפול בתלמיד אל מול הורי כיתה זועמים, שילדיהם שוהים בכיתה עם התלמיד המטופל.
- הגדלת היקף משרה מ-1/3 בשנה שעברה ל-1/2 אחוז משרה בשנה"ל זו והכיוון למשרה מלאה בבי"ס זה בלבד.
- תליית מערכת השעות בביה"ס בלוח שבחדרו.

שיתוף פעולה מערכתי ליצירת שפה אחידה בצוות רב -מקצועי בבי"ס לחינוך מיוחד

דפנה בראל, מנתחת התנהגות וסגנית דלית מאנע, מטפלת במוזיקה ורכזת הסקטור הפרה רפואי בבית ספר נטעים-לוד

<u>אוכלוסיית בית הספר</u>

תלמידים בעלי הפרעות התנהגות קשות

- כיתות ד'-י'
- בנים בלבד
- בעלי מנת משכל תקינה וגבוהה
- התלמידים מגיעים מכ-30 יישובים שונים: מאשדוד ועד כפר סבא בצפון, מודיעין במזרח ובת ים חולון במערב.
- כ-58% מכלל משפחות התלמידים נמצאות בקשר עם רשויות הרווחה. מדי שנה משתלבים כ-10% מהתלמידים בחינוך הרגיל.
- הצוות החינוכי כולל מחנכים, מורים מקצועיים, מטפלות וסייעים.

<u>המטרה</u>: לשלב את התלמידים בחינוך הרגיל

<u>יומן ניהול עצמי לתלמיד ושיתופי הפעולה בצוות ליישומו</u>

- היומן: מחברת להערכה ומעקב תפקודי של התלמיד. היומן מחולק לפרקי זמן של שבוע, ובו מתעדים התנהגויות, הצלחות. אחת ל-5 שבועות נפגשים עם מנתחת ההתנהגות וקובעים יעדים בתחום ההתנהגותי, החברתי והלימודי.
- מובילת התוכנית: סגנית המנהלת מובילת התחום ההתנהגותי,
- השותפים בתוכנית: כלל הצוות החינוכי הכולל את התלמידים, המחנכים, צוות הסיוע, הצוות הטיפולי והמורים המקצועיים.

דוגמאות

המטרה: התלמיד ישחק בהפסקה עם שני תלמידים לפחות

שיתופי הפעולה להשגתה:

- מחנכים ומורים מקצועיים: תיווך בין הילדים וסיוע בבניית קבוצות משחק.
- צוות הטיפול/יועצת: טיפוח יכולות וחיזוק דימוי עצמי.
- צוות סיוע: תיעוד ההתנהגות בפועל במחברות.

ביומן מתעדים: מורים מקצועיים, מחנכים, צוות טיפולי בחדר וצוות סיוע. בחדר עובדים על חיזוק היכולות החברתיות, ומוציאים את הטיפול החוצה. מבצעת תצפיות על התלמידים בהפסקות, נותנת תחושת בטחון, ליווי וגיבוי.

קשיים

- כתיבת המטרות נעשית על ידי המאמן בלבד (ללא נוכחות מחנכת, מטפלת....),
  צריך לקיים שיח מקדים לבנות מטרות משותפות.
- חוסר עקביות במילוי המחברת על ידי המבוגרים ועל ידי התלמידים (בעיות טכניות).
- תלות של התלמיד במחברת (תוכניות אישיות, שילוב, הכוון).
  תלמידים שבתוכנית שילוב, חשוב להם לדעת 'כמה נקודות השגתי כדי לדעת מה מגיע לי.' לא מגיעים להפנמת ההתנהגות.
- אין התייחסות להיבט הרגשי במחברת. החל מהשנה הבאה תהיה, כך שיתקיים מעקב מבחינה רגשית לאורך זמן, כולל מיקוד קשיים והתייחסות ליכולות.

הצלחות

- בטחון לתלמיד באמצעות סביבה תומכת
- לקיחת אחריות משותפת של כל הצוות במילוי המחברת
- התמקדות במטרה
- בהירות: המטרה ברורה לכולם,
  לדוגמה: נמנע מלדבר על דברים שאינם רלוונטיים לשיעור.

מתוכנית פרטנית להשפעה על תרבות ארגונית

ניתוח התנהגות בבית הספר כתוכנית משפיעה על אקלים בית ספרי, מסוגלות מורים והעצמת השותפים

אלחלו אילנית, ניהלה בית ספר לחינוך רגיל וכיום מנהלת פסג"ה אשדוד, סמדר ווקנין, מנהלת נכנסת

תוכנית ניתוח התנהגות פועלת בבית ספרנו בהצלחה מזה חמש שנים. בעשייה היום יומית חוברות מספר חוליות העוסקות בקידומה של התוכנית לעבודה משותפת. מבצעי התפקידים הללו לקחו חלק בהצגת העשייה בכנס, ולהלן תמצית הדברים שהובאו בו.

אילנית, מנהלת בית הספר דאז, התוודעה לתורת ניתוח ההתנהגות והחליטה להנחיל את התוכנית בבית הספר. במסגרת התוכנית החלו חפיפה וליווי שוטף של מדריכת ניתוח ההתנהגות בבית הספר והתוכנית גרפה הצלחות רבות והרחיבה את מעגלי ההשפעה לכיתות נוספות בבית הספר.

מירב, מנתחת ההתנהגות, עורכת בתחילת כל שנה פגישה עם צוות חוסן לקביעת התלמידים המיועדים להשתתפות בתוכנית. לאחר בחירת הילדים היא עורכת תצפיות ובוחרת התנהגויות יעד עם הצוות הרב מקצועי. לאורך השנה מלווה מירב את הילדים לצד התוכנית האישית שנקבעה מראש ואת כיתתם לצד תוכנית כיתתית שפועלת בכיתה. כך, לאורך השנה לומדת ומדברת הכיתה בשפה אחידה.

תמנע, מתאמת השילוב, מבצעת את החיבורים בין אנשי הצוות – תרפיסטית, פסיכולוג, יועצת, מחנכת ומנהלת בית הספר. בנוסף מסייעת בליווי התוכנית לאורך השבוע, מעניקה תמיכה אקדמית ומבצעת שיחות מעקב עם מנתחת ההתנהגות.

רעות, היועצת החינוכית, מבצעת את החיבור עם גורמי החוץ, אחראית על עבודה משותפת עם פסיכולוג בית הספר ועם התרפיסטית, עומדת בקשר עם ההורים ונמצאת בקשר רציף עם מנתחת ההתנהגות להשלמה ולסגירה של התהליך האישי והכיתתי.

שמרית, מחנכת הכיתה, נבחרה להוביל את התוכנית בשנה זו בשל המורכבות הכיתתית והאישית של מספר ילדים. שמרית גם היא נכחה בכל המפגשים בתחילת השנה ובשגרת היומיום מנהיגה את התוכנית האישית והכיתתית באופן עקבי ושוטף וכן מקיימת פגישות הדרכה שבועיות עם מנתחת ההתנהגות.

סמדר, מנהלת בית הספר הנוכחית, ערכה היכרות מוקדמת עם התוכנית והובילה מספר שינויים בעקבות קשיים שהתעוררו בתחילת השנה. כמו כן, מתעדכנת בכל שינוי ובכל התקדמות עם הילדים והכיתות הפועלים בתוכנית.

התוכנית הנה הגורם המשפיע על האקלים הבית ספרי, על מסוגלות המורים ועל מסלולי ההצלחה של כל השותפים.

סיכום

לסיכום, במושב זה הוצגו, כאמור, שיתופי פעולה בין מנתחי התנהגות למגוון בעלי תפקידים במערכת החינוך כמו מנהלות בתי ספר, יועצות, פסיכולוגים, מורים מחנכים ומקצועיים מדיסציפלינות שונות. תוארו הצלחות בקידום תהליכים משותפים לצד דילמות ומצבים מאתגרים הנובעים משיתופי פעולה אלה. בנוסף תוארו תהליכים חינוכיים בין מנתחי התנהגות לגורמי מקצוע אחרים ככלים שלובים, המתקיימים על מנת לקדם תהליכים חינוכיים באופן יעיל ואפקטיבי תוך שיח מקצועי ושמירה על אתיקה מקצועית. הוצגו שיתופי פעולה בין צוותים והתייחסות אנשי הצוות לניתוח התנהגות ולהשפעת התוכניות על אקלים בית ספרי מיטבי.

הטמעת ניתוח התנהגות במערכות חינוך: מתי"א, בתי ספר, תוכניות עירוניות, פיקוח, פסג"ה

יו"ר - הילית טופז-בורובסקי

מתעדת: קרן אנגלנדר

מבוא

ד"ר שירי אייבזו והילית טופז - בורובסקי

תחום הניתוח היישומי של ההתנהגות משולב במערכת החינוך מעל עשרים שנה. הבוגרים הראשונים של תוכניות ההכשרה השתלבו בתוך משרד החינוך כמנתחי התנהגות שנשלחו לטפל בעיקר במקרי קצה, נדרשו לפתרונות מיידיים וסגנון עבודתם אופיין על ידי תגובתיות לקושי ההתנהגותי הקיים וכבר נמצא בעיצומו. יש המכנים סגנון עבודה זה כ"כיבוי שריפות". שני עשורים לאחר מכן ולאור קיומן של תוכניות התערבות מוצלחות בסביבות החינוך המיוחד, החלו מנתחי ההתנהגות להשתלב במסגרות שונות ורבות ועבודתם מתאפיינת יותר בהתערבויות למניעת קשיי התנהגות ולהגברת מוטיבציה להתנהגות נאותה וללמידה. עדות לצמיחתו של ענף ניתוח התנהגות יישומי ניכרת בין היתר בכך שכיום פועלים מנתחי התנהגות בכמחצית מן מהמתי"אות בארץ ובהצלחה רבה (אייבזו, בפרסום). הם מקיימים הליכי הערכה תפקודית (אייבזו ואלדר, בפרסום) ועל פי ממצאיהם מספקים מענה למסגרות החינוך המיוחד והחינוך הרגיל החל מגני ילדים ועד לחטיבות העליונות (אייבזו, בפרסום). כך, בחלוף שני עשורים מצמיחתו הראשונה של ניתוח התנהגות בישראל, ניתן לראות שיתופי פעולה ופעילות של מנתחי התנהגות ברמה מערכתית המתבטאים בהשפעה על מתווי פעולה של מתי"אות, הנגשה והפצה של הגישה ההתנהגותית בקרב צוותי היגוי ומטה (שם), קיום מערכות התערבות בית-ספריות כוללות (לדוגמה, אלדר, 2007) ויצירת ממשקים בין-מקצועיים עם קבוצות מטה והיגוי כגון שירותים פסיכולוגיים חינוכיים וכו (אייבזו, בפרסום). במושב זה מוצגות דוגמאות לשיתופי פעולה ברמה מערכתית.

מקום ניתוח ההתנהגות בבית ספר התנהגותי

טוטאי אווה, מנהלת בית ספר "אילנות", רויטל דרורי, מחנכת ומנתחת התנהגות בית ספרית

<u>שותפות רב מקצועית בבנייה וביישום של תוכנית התערבות בבית ספר להפרעות התנהגות</u>

מנהלת בית הספר סיפרה כי חיפשה את בסיס הידע בבית הספר. בית הספר משמש כתחנת ביניים, כאשר לאחר תהליך התנהגותי משמעותי מחזירים את התלמידים לבית ספר רגיל.

מהי התוכנית הטיפולית של התלמיד?

בית הספר כולו הוא התוכנית המקצועית הטיפולית של התלמיד. כל איש צוות הנכנס לעבוד בבית הספר עובר הכשרה וצריך ללמוד את השפה של בית הספר, כדי לשמור על אחידות ולהגיב בצורה דומה. כך שלמעשה ההכשרה של אנשי הצוות היא עצם העבודה בשטח. בתוך הגבולות אנו עושים הכלה מרובה, מתוך אמונה שהגבולות הם הביטחון של הילדים.

לדוגמה: תלמיד חדש שסטר לסבתו, התנהגותו פורשה כך שנבהל מרצינות בית הספר.

מתבצע מעקב אינטנסיבי של איסוף ושיקוף נתונים, כך שלאחר כל שעה וכל הפסקה התלמיד משקף את התנהגותו על פי חמישה קריטריונים.

מתקיימים תהליכים אינטנסיביים עם הגורמים בקהילה: גיוס הורים, רווחה, חינוך בריאות ובתי ספר בקהילה (אלה האמורים לקלוט אותם חזרה).

מחזקים מלאכותיים ניתנים עם שאיפה להפחתה.

מחזקים מילוליים ניתנים כדרך עבודה, תוך חיפוש אחר התנהגות מפתח.

"מחזקים אנושיים" הם החובה של כל אנשי הצוות להתגייס למען הצלחתו של כל תלמיד ותלמידה.

תוכניות הלימודים בבית הספר הן סטנדרטיות.

בסיס העבודה המשלב בין ההיבטים הוא בעצם התל"א של התלמיד הספציפי. לתל"א שותפים כלל הצוות המטפל, כל מי שנוגע לעבודה עם התלמיד אחראי בין היתר על העברת מידע שוטף במהלך העבודה.

באילו כלים נשתמש?

שיקוף שעתי, יומי, שבועי – בחמישה קריטריונים. לכל מורה בכיתה יש צבע לטבלת השיקוף ובאופן הזה מתקיים מעקב גם על המורים, דבר המאפשר לבדוק דפוסים. את הנתונים ההתנהגותיים בתל"א מציגים באחוזים.

שישי בהפתעה – המחזק השבועי.

חדר אח"ם – תלמיד שהגיע לשישי בהפתעה במשך שלושה שבועות ברצף – מגיע לחדר זה, אותו הדבר גם לגבי כיתה שלמה.

מפת התבוננות – מקיפה פרמטרים התנהגותיים וגם לימודיים, באופן המאפשר לראות יעד אישי ויעד קבוצתי לתלמיד.

גיליון הערכה התנהגותי – כולל את חמשת הפרמטרים של השיקוף היומי וכן את אחוזי ההצלחה.

מפגשי צוות מוביל כיתה – כל כיתה מקבלת שני מפגשי תרפיה כיתתיים, כאשר לכל כיתה יש את התרפיסט שלה. מחנכת, סייעת, יועצת כיתה ותרפיסט כיתה מקיימים מפגשים אחת לשבועיים כך שמתקיים חיבור אינטנסיבי בין ההתנהגותי לרגשי וכל מה שמסביב.

קרן מטפלת באמצעות דרמה: תרפיה כיתתית

מתייחסת אל הכיתה כקבוצה. מה שמייחד את התרפיה הזו הוא הכניסה של כל הצוות החינוכי, כאשר המורה והסייעת מנהלות את המפגש. המסר הוא מודלינג של דיון וההתנהלות של אנשי הצוות בדיון מהווה הדגמה לשיח נאות ולפתרון קונפליקטים מול הילדים. לאחר מכן הצוות נפגש ומחליט היכן ניתן להקיש ממפגש התרפיה למקרים המתרחשים ביומיום. הצוות מבקש באמצעות כך ליצור רצף בין האישי, החינוכי וההתנהגותי.

שיתוף פעולה בין מנתחת התנהגות ומחנכת לבין מטפל רגשי באמצעות בעלי חיים

רויטל דרורי ושי רוזנטל

תיאור מקרה של טיפול פרטני

רקע

תלמיד בכיתה ה', בן 11. נמצא שנה שנייה בבית הספר. התלמיד הגיע כשאינו יודע קרוא וכתוב, חווה את פטירתו של אביו לפני זמן לא רב קודם לכן. מרגע קליטתו לבית הספר זיהו כי בנוכחות של כל דמות חדשה הראה התלמיד התנהגות תוקפנית דוגמת בריחה, סרבנות, נקיטת אלימות וכד'.

דמות חדשה הוכרה כנסיבות מתסכלות להתנהגות התלמיד.

בהמשך הסביבה הסירה או טשטשה באופן לא מודע את הנסיבה המתסכלת, על מנת למנוע מצבים לא נעימים, כך שנוצר מצב של רגיעה זמנית אך לא לימדו את התלמיד להתמודד עם מצבים מתסכלים.

התלות זוהתה כמופיעה בדרישה לימודית.

הליכים

1. הקהיה (Desensitization)- חשיפה מדורגת ומתוכננת לנסיבות מתסכלות תוך הבטחה של הצלחה.

   זיהוי המצב המתסכל, מתן חיזוק על איפוק והוראה של התנהגות נאותה חלופית.

2. הדהייה (Fading Out) – הדהייה החוצה של התמיכה, הסרת התמיכה נעשתה בצורה מדורגת גם בתדירות וגם בעוצמה תוך שמירה על הצלחות התלמיד.

טיפול רגשי באמצעות בעלי חיים

המטפל הסיק כי בגלל חוסר ביטחון גדול הילד מתקשה ביצירת קשר אישי. הסיבה לקושי ביצירת קשר עם מבוגר, במיוחד גבר, מושפעת בין היתר מכך שאביו נפטר וזהו מקום מפחיד ולא פתור עבורו. התלמיד לא היה בשל ליצירת קשר עם דמות הורית גברית, הרגיש מאוים מיצירת קשר בין אישי, וכדי להתחיל תהליך יש להביא את התלמיד לחדר.

התהליך נעשה בשלבים ובשיתוף פעולה עם מנתחת ההתנהגות. המטפל הגיע לשיעורים של התלמיד כדי ליצור חשיפה הדרגתית למטפל, בהמשך התחיל התלמיד להגיע למפגשים יחד עם חבר לכיתה כדי להקל על הפחד והאיום שהרגיש, בהמשך החבר היה מגיע רק לחצי מפגש.

לאחר חצי שנה הצליח לעבור טיפול שלם לבד. היום מצליח התלמיד לבטא את עצמו רגשית ביתר קלות, עובר פחות שלבים ליצירת קשרים חדשים.

שיתוף פעולה בין רכזת מנתחי התנהגות ומנתחי ההתנהגות במתי"א לבין רכזת הטיפול הרגשי והמטפלים הרגשיים במתי"א

יפעת לב רצון, מנתחת התנהגות ורכזת ניתוח יישומי של התנהגות מתי"א חפר שרון

שיתוף הפעולה מתחיל בעבודה על הקשר מאחורי הקלעים תוך הפעלת צניעות לצד מומחיות. בתחילת הדרך מתבצע תהליך של איתור הקשיים וחיפוש נקודות ההשקה מתוך הבנה שלכל תחום יש מה להעניק על מנת להעשיר את המענה לילד.

במפגש ההיכרות הראשוני בין הרכזות המטרה הייתה תיאום ציפיות. במפגש הבינה מנתחת ההתנהגות את ההתנגדויות הקיימות הכרוכות באופן האוורסיבי בו נכנס תחום ניתוח ההתנהגות למסגרות. אז הבינו הרכזות כי עליהן להיכנס לצוות אחת של השנייה, וחשבו מה יהיה נכון להביא למפגש כזה במטרה לתפור את ה"חליפה המיטבית". רכזת תחום ניתוח ההתנהגות נפגשה עם המטפלות הרגשיות. פה שוב באה לידי

ביטוי הצניעות והמומחיות. לאחר המפגש ביקשה אחת התרפיסטיות לדעת כיצד להשתמש בכלים של ניתוח התנהגות בבית עם ילדיה הפרטיים. רכזת הטיפול הרגשי נפגשה עם מנתחות ההתנהגות והפגישה גרמה להן להבין כי יש ילדים שצריכים את הליווי והתמיכה הרגשית. המטפלות הרגשיות העידו כי הן מצליחות להבין שיש ילדים שזקוקים לטיפול ההתנהגותי כליווי לטיפול הרגשי.

רכזת טיפול רגשי – הצורך בשיח נוצר בעקבות ההבנה שהילדים מקבלים כלים משני תחומים שלא מתקיים ביניהם קשר. אם ניתן מענה משני תחומים שאין ביניהם שיתוף פעולה יש לקיים דיאלוג בין התחומים השונים על מנת שכל איש מקצוע יוכל לתת לילד את הטוב ביותר משדה המומחיות שלו.

שיח מאחורי הקלעים: ניתן לראות כמה מערכת החינוך זקוקה למענים של טיפול רגשי/ התנהגותי לילדים. שני עומקים ושני סוגי מיידיות, יש להבין למי נותנים, מה ומתי נותנים אותם במשותף. גם בטיפול בטווח קצר של פתרון בעיות וגם לתלמידים להם יש תוכנית ארוכת טווח.

המטפלות מגיעות לשלב שהם מפנות ילדים לטיפול התנהגותי.

מטפלת באמנות לאחר המפגש עם רכזת תחום ניתוח התנהגות – הרגישה שמדברות בשפות שונות אך משלימות. בעוד ניתוח התנהגות מדבר על חוויות הצלחה של ילדים בחוץ ובסביבה, התרפיה הרגשית מדברת על הצלחות של ילד בתחום הפנימי במרחב האישי מתוך מקום שקט ומאפשר. ניתוח התנהגות תורם לה כמטפלת כך שהיא יכולה להיות ברורה מול הילד, להציב גבולות ברורים בתוך מפגש. שיתוף הפעולה חשוב ותורם לילד בכך שמייצר אחידות בין אנשי הצוות ומסייע להצלחת הטיפול של הילד. המטפלת רואה את הזהות בייצוג בגרף של הנתונים לבין הייצוג החזותי שמאפשר הטיפול באמנות פלסטית.

מנתחת ההתנהגות לאחר מפגש עם רכזת הטיפול הרגשי – המפגש עזר לייצר זיקה בין שני התפקידים. היא הבינה כי אנו משלימות האחת את השנייה בעבודה עם הילדים. אנחנו עוסקות בתפקוד ובהתנהגות, והטיפול הרגשי עוסק בבסיס הרגשי. נוצר דיאלוג פתוח עם המטפלים השונים, תוך הבנה של גבולות ומסגרת העבודה של כל תחום, דבר משמעותי ביותר לשם הצלחת העבודה המשותפת.

לאחרונה החל תלמיד כיתה ו' מכיתה התנהגותית עם בעיית שפה קשה לקבל קלינאית תקשורת במתי"א, הרס את החדר וברח. בתהליך עבודה משותף וצמוד, שבו הגיעה הקלינאית לבית ספרו של התלמיד כדי לפתח קשר אישי בלבד ודאגה להביא אותו לחוויות של הצלחה, לאחר מכן הכניסה פנימה בהדרגה ובאיטיות את תחום התקשורת ונעזרה בעצם בעקרון המומנטום.

ניתוח התנהגות מנקודת ראותה של מנהלת מתי"א

חיה יעיש אזרד, מנהלת מתי"א ר"ן

מנהלת המתי"א מתארת מודל עבודה של "אספת מסגרת", אשר תפס תאוצה במהלך השנה. המתי"א נותן מענה לכל המסגרות: בתי ספר ח"מ, רגילים, כיתות קטנות, גנים מיוחדים, כיתות לק"ש, ארבעה בתי-ספר בהם יש כיתות התנהגותיות, ליווי בשטח תלמידים שסיימו כיתות התנהגותיות והם בחטיבה.

עבודת הצוות מעשירה את העבודה הייחודית שמבצע כל אחד מאנשי הצוות לבדו, ומאפשרת להגיע יחד לפתרונות יצירתיים, כאשר הדגש הוא על תהליך אינטראקטיבי.

עושים שימוש במודל של איריס מנור בנימיני (חוקרת חינוכית) ומבצעים התאמה לשימוש המתי"א. במסגרת זו שיתוף הפעולה של הצוות נע על גבי ציר, מרמה של יידוע עד רמה של שיתוף באופן הבא: יידוע – התייעצות – התחלקות. אני דואגת שיהיו במתי"א צוותים קבועים שאינם מתחלפים בתדירות גבוהה. אם צוות אומר שנכשל והוא צריך עזרה, הוא למעשה נדרש לחצות את גבולות המקצוע שלו ואז ניתן להגיע לתוכנית אופרטיבית מיטבית הנותנת עזרה מירבית לתלמיד. נערכה ישיבת דמה במהלכה כל איש מקצוע

קיבל נושא להצגה מתוך עניינים של בעל מקצוע אחר ואז נוצר כאוס, כשבעלי מקצוע הרגישו כי לא מכבדים את תחום המקצוע שלהם.

אסיפת המסגרת מורכבת מצוות המתי"א ובמסגרתה יושב הצוות יחד ומשתף פעולה ביחס למידע, משתף בהתלבטויות, באי נחת ותסכול מחוסר הצלחה וכמובן נבנית יחד תוכנית להצלחת הילד. לו"ז שנתי נקבע מראש למפגשים מקצועיים ואת האסיפות האלה מקיימים לפני ההגעה לשטח. לאחר מכן קובעים מטרות בהירות ואופרטיביות (איזה איש מקצוע ייכנס ומתי), מגדירים את הסמכויות והתפקידים כדי למנוע התנגשויות מקצועיות בעתיד, בוחנים את המשאבים הזמינים ומחלקים אותם ומנסים למנוע התנגשויות בין תחומי הטיפול. רק לאחר מכן מגיעים לשטח ונכנסים להדרכה כל איש בתחומו ולעיתים גם להדרכה משותפת.

השאיפה היא להגיע לדיונים משותפים ברוב המקרים לכדי קיום דיונים רב תחומיים.

עיר ללא אלימות

מיכל דינס, מנתחת התנהגות במרכז מחוגים

בתוכנית החינוכית 'עיר ללא אלימות' הושם דגש על תוכניות מערכתיות תוך בית ספריות ועירוניות. <u>הושם דגש על המרכיבים הבאים</u>: הבנת עקרונות בסיסיים בניתוח התנהגות; בנייה ושימוש בשפה אחידה בתוך בתי הספר ובמערכת החינוך העירונית; בניית עבודה צוותית בכל בית הספר ובמערכת העירונית; יצירת מעקב בתוך בתי הספר ובמערכת; בניית משוב ושיפור תהליכים בתוך בתי הספר ובמערכת.

מתארת את התהליך שעברה בשתי ערים בהן הפעילה את התוכנית 'עיר ללא אלימות', תהליך שמתוכו עלו תובנות מה לא לעשות ולאו דווקא מה כן לעשות.

שיתופי פעולה – בין המגזרים השונים של מערכת החינוך, עם המשטרה, עם הרווחה, עם השפ"י ועם לשכות ראשי הערים. חלק משיתופי הפעולה נוצרו באופן יזום וחלקם שלא במתכוון מתוך הפיתוח של הנושא בבית הספר. כך לדוגמה: תלמידים מצטיינים חברתית הוזמנו ללשכת ראש העיר וקיבלו ממנו תעודת הצטיינות.

מה היה חסר – הפרויקט לא צמח מתוך הצרכים של התלמידים או מתוך העשייה הבית ספרית של חסרים בתחום של ניהול התנהגות וניווט התנהגות ופתרונות מהתחומים האלה, אלא מתוך רצונו של ראש העיר להתחיל פרויקט מסוג זה. מדמה לצמחים שמשקים אותם בכיוונים שונים (מתחת לאדמה, במשפך, על ידי ממטרות) בכל אופן בסופו של דבר הצמח צומח.

החיסרון בפרויקט הוא שבסופו של דבר הוא נגמר, כי לאחר ארבע שנים הצטמצם התקציב והיו שינויים באגף החינוך. על מנת שיהיה המשך, הצורך בפרויקט מוכרח להגיע מהשטח שבו יהיה המשך ותהיה השקיה. כפי שהסתבר, כשמנחיתים מלמעלה זה נידון להיות צולע.

במקום בו יש צורך, המעגל יביא לתוכו מעגלים נוספים. לכן, עדיף לא ללכת דווקא ביוזמות ענק ובפרויקטים גדולים.

סיכום

כיצד מורידים לשטח ראיה מערכתית של שיתוף פעולה? הוצגו עבודות של שיתוף פעולה בין רכזות תחום, בתוך בית ספר לניתוח התנהגות, התבוננות של מנהלת מתי"א על צוות רב מקצועי לשפה והבנה משותפת על מנת ללמוד קצת את התחומים הנוספים וכן הוצגה עבודה עם הרשויות.

דרך חיים של עבודה משותפת אינה קלה, מומלץ על כן להיות צנוע במה שיש לך ולקבל מאחרים.

הספקטרום האוטיסטי – שיתוף פעולה בין מערכתי

יו"ר - מיכאל בן צבי (BCBA)

מבוא

ד"ר שירי אייבזו

ילדים הלוקים באוטיזם חווים חסרים מתמשכים בתחומי השפה והתקשורת, יכולות חברתיות, והתנהגויות גמישות משתנות ומסתגלות (צחור, 2012). הליקויים בהדדיות חברתית והופעתן של התנהגויות מאתגרות משפיעה גם על מאפייני הדינמיקה השונים בין הילד לצוות החינוכי ואף בין הילד לבין משפחתו. תופעות אלו מוסיפות דחק ומקשות על צוותים חינוכיים ועל התא המשפחתי לספק לילד מענים מתאימים לקשייו ולסייע לו להשתלב בסביבה החברתית בצורה מיטבית (שולמן ובוסתן, 2012). מדע ניתוח התנהגות יישומי והיישומים השונים הנובעים ממנו לטיפול באוכלוסיות שונות, מקדם מזה מספר עשורים ילדים על הקשת האוטיסטית ואת משפחותיהם. בתחום הניתוח ההתנהגות היישומי קיימות התוצאות המדעיות המתועדות הרבות והנרחבות ביותר בשיפור יכולותיהם ותפקודם של ילדים על הרצף האוטיסטי וכתוצאה מכך, שיפור איכות חייהם ושל משפחותיהם (Rosenwasser & Axelrod, 2002). אין זה אומר שהגישה ההתנהגותית מאומצת באופן בלעדי בתחום הטיפול בילדים עם אוטיזם. נכון הדבר כי עדיין קיימת בורות בנוגע להישגים המדעיים של ניתוח התנהגות יישומי וכן רווחות דעות שגויות ותפיסות מוקדמות מוטעות בנוגע להיבטים הטיפוליים שלו. ככל ששיתופי הפעולה בין מערכות או מסגרות לבין מטפלים יהיו מיטביים, כך קידום הילד עם אוטיזם יהיה מיטבי, תופעות הדחק המדווחות במחקרים שונים יפחתו וכן מדדי שביעות הרצון של העומדים בקו הראשון ביחסי הגומלין (דהיינו, הורים ומורים) עם הילדים עם האוטיזם יעלו (שולמן ובוסתן, 2012) במושב זה שנושאו הספקטרום האוטיסטי – שיתוף פעולה בין מערכתי, הוצגו מאמצי שיתוף פעולה בין צוותים ומסגרות שונים בכל הקשור לטיפול בילדים עם אוטיזם.

מודל שיתוף פעולה בין ביה"ס הרים בגבעת עדה להוסטל עין שמר לתלמידי ASD בגילאי 12 – 21

חני קרשטינו - מנהלת בית ספר "הרים" גבעת עדה, מנתחת התנהגות ,מרצה בתוכנית הלימודים בניתוח התנהגות, מכללת סמינר הקיבוצים

חיים טל, מנהל ההוסטל בעין שמר בית אקשטיין

מריאנה בוניא, מחנכת ומנתחת התנהגות.

<u>'אני מאמין' משותף למסגרת הבית ספרית ולהוסטל</u>

- ✓ הגברת חוויות ההצלחה ושיפור תחושת המסוגלות והדימוי העצמי.
- ✓ שיפור איכות החיים באמצעות איתור התנהגויות בעלות חשיבות חברתית ומעשית בחיי היום יום.
- ✓ שימור ושיפור היכולת התפקודית והפונקציונאלית.
- ✓ יצירת שפה אחידה לבית הספר, הוסטל וההורים.

- ✓ הרחבת רפרטואר ההתנהגויות והכללתן בין המסגרות השונות: בית, קהילה, הוסטל, בית ספר ומרכזי תעסוקה.

<u>הכרות עם ביה"ס הרים</u>

ביה"ס הרים הינו ביה"ס לתלמידי ASD בגילאים 12-21.

בשנה"ל תש"ע ביה"ס עבר למבנה הקבע ביישוב גבעת עדה.

ביה"ס מונה 40 תלמידים ב-8 כיתות, ושעות הפעילות של ביה"ס הינן 7:30 עד 16:45.

ביה"ס מונה 46 אנשי חינוך: עובדי הוראה, מטפלים בהבעה ויצירה, מטפלים פרה רפואיים, סייעים, פסיכולוגית, עובדת סוציאלית, שירותים רפואיים, צוות מנהלה.

שם המנהלת: חני קרשטינו

שם המפקחת: דוברת עייני

'אני מאמין' של ביה"ס:

"החינוך הוא הדרך, האדם הוא המטרה" (א.ד. גורדון)

"מה הדרך הטובה ביותר לטפס על ההר? רק טפס עליו ואל תהרהר בדבר" (פרידריך ניטשה)

<u>הכרות עם הוסטל עין שמר</u>

ההוסטל שייך לבית אקשטיין.

ההוסטל ממוקם בקיבוץ עין שמר והוא מיועד לילדים ונוער בגילאים 7 ואילך על רצף ASD, המתפקדים בתחום הבינוני והנמוך על הרצף. ההוסטל מהווה בית לחיים. הוסטל עין שמר עבר לקיבוץ בשנת תש"ע מרעננה.

ההוסטל מונה 36 חניכים, מתוכם 24 לומדים בבית ספר "הרים".

שעות הפעילות של ההוסטל: החניכים מגיעים בשה 17:00 בתום יום הלימודים במסגרות השונות.

ההוסטל מונה כ-35 אנשי צוות הכוללים: אחות, פסיכיאטר, פסיכולוג קליני, רופא משפחה, מתאם בריאות, דיאטנית, עו"סיות (מתאמות תמיכה), מנתחת התנהגות, רכזת פנאי, מרפאה בעיסוק, אבות בית ותחזוקה וכן צוות מדריכים.

שם המנהל: חיים טל

שם המפקחת: אולגה בן חי

<u>מרכיבי המודל</u>

- <u>הדרכה יישומית</u> - מנהלת בית הספר ומנתחת התנהגות מגיעות להוסטל אחת לשבועיים ומבצעות הדרכה בדירות השונות.
- <u>הדגמה פעילה</u> - החלפת תפקידים בין הצוותים והצגה פעילה של דרכי התערבות לאחר שהתלמידים מגיעים להוסטל.
- <u>הכללת גירוי</u> - יוצרים גירויים דומים לסביבות הלמידה השונות. מבצעים הכללת התוכניות ההתנהגותיות המופעלות בביה"ס לסביבת ההוסטל.
- <u>אימון סימולטני</u> - ביה"ס מדמה את סביבת ההוסטל דרך דירת ההכשרה, ומסגרת ההוסטל, וכמו כן מתרגלים עבודה עמלנית וניהול עצמי גם בסביבת ביה"ס וגם בסביבת ההוסטל.
- <u>שת"פ</u> - גורמי רווחה, טיפול, הורים, צוותים פרא רפואיים.
- <u>השתלמויות משותפות לשתי המסגרות</u> בהובלתו של מיכאל בן צבי - צוות ביה"ס וצוות ההוסטל משתתפים בהשתלמות בית ספרית בנושא ניתוח התנהגות יישומי, שימוש ב- ABLLS , בניית תוכניות התנהגותיות משותפות.

- קיום ימי עיון וכנסים משותפים

<u>פעילויות מיוחדות:</u>

<u>ביקור משותף של המשלחת מסינגפור</u>

הביקור התבצע במספר מקומות:

החממה בעין שמר, מרכז התעסוקה של אלו"ט בעין שמר, הוסטל עין שמר, ביה"ס הרים.

<u>שילוב עם פנימיית אלוני יצחק</u>

אחת לשבוע מגיעים תלמידי אלוני יצחק לפעילות חווייתית עם התלמידים בנושא אמנות שימושית.

<u>שילוב עם ביה"ס חוף כרמל</u>

ביה"ס חוף כרמל במסגרת הבגרות החברתית מגיעים לביה"ס סביב פעילויות החגים.

<u>שילוב עם ביה"ס גבע</u>

במסגרת הנושא השנתי "האחר הוא אני", ביה"ס גבע מארח את בית הספר הרים בפעילויות השונות.

<u>פעילויות משותפות ביה"ס הרים-הוסטל עין שמר</u>

פעילות לחגי ט"ו בשבט ופורים וכן למסיבת סוף השנה – המסיבות מתוכננות יחד בהתאם לתוכניות ההתנהגותיות המשותפות לביה"ס ולהוסטל, נעשה אימון סימולטני והכנה לקראת כל מפגש.

משילוב ידיים לשילוב כוחות

עבודת צוות רב מקצועי ככלי לקידום תפקודו של תלמיד ASD משולב.

צוות התוכנית מתי"א רחובות - נס ציונה: מיכל בלאיש, מנתחת התנהגות, נצחיה טרג'מן גרזי, משלבת חברתית, שרון הנדלמן-קרן, מטפלת באמנות

רקע

- ע' מאובחן עם ASD, משולב במשך שנתיים בביה"ס יסודי צומח ברחובות.
- לומד בכיתה ה' רגילה.
- הגיע לביה"ס בכיתה ד', מכיתה התנהגותית בעיר עם הישגים לימודיים תואמי גיל.

תפקודו של ע' טרם התחלת התוכנית-

- יכולות לימודיות תקינות (עם פער של שנה),
- מתקשה בהרגלי למידה במהלך השיעורים.
- מתקשה במיומנויות חברתיות במהלך כל יום הלימודים,
- צבר פער של שנה לימודית משום שמפריע ומציק בשיעורים ובהפסקות (זוחל תחת השולחן, צועק ושר בקול רם, מקלל, אוחז תלמידים ומכה).
- תגובות הצוות החינוכי טרם התחלת התוכנית: הרחיק את ע' רוב היום למזכירות, ע' הושעה הביתה וההתנהלות מול ע' לאורך כל יום הלימודים עברה לסייעת. הצוות למעשה הרים ידיים.

הצוות הרב מקצועי בהפעלת התוכנית

- ✓ המחנכת, הסייעת, מורת השילוב החברתי, מטפלת באמנות, המורה לאנגלית, מנתחת התנהגות, המורה של כיתת התקשורת הקטנה בביה"ס.

שלבים בעבודה המשותפת

שלב ראשון בשיתוף הפעולה

בית הספר- שיבוץ מערך המטפלים לתלמיד.

במסגרת זו יזמנו מורת השילוב, מטפלת באמנות ומנתחת ההתנהגות שנעבוד יחד ביום משותף, יום ב׳.

שלב שני בשיתוף הפעולה: תצפיות

- ✓ כל אחת ביצעה תצפיות בתחום ההתמחות שלה (רגשי, התנהגותי, חברתי).
- ✓ ביצענו תצפית אחת משותפת של מנתחת ההתנהגות ומורת השילוב - לבדוק האם רואות אותו הדבר.
- ✓ תיאמנו פגישה בה שיתפנו אחת את השנייה בממצאי התצפיות.

שלב שלישי בשיתוף הפעולה

- ✓ **קבענו פגישה משותפת** בה הגדרנו מטרות בכל תחום:

רגשית - תחושת מסוגלות, דימוי עצמי חיובי, תחושת שייכות ועצמאות.

חברתית - תקשורת ותגובות מותאמות סיטואציה.

התנהגותית - פיתוח הרגלי למידה עצמאיים ותקשורת תפקודית.

הסכמנו שחשוב שנעבוד ביחד כדי שנצליח לקדם את ע׳.

- ✓ **הצבנו שתי מטרות בעבודה המשותפת**

לצוות החינוכי – שינוי התנהלות מול ע׳.

1. העברת האחריות למורות בהתנהלות השוטפת של ע׳ בכיתה במקום הסייעת.
   הסייעת תהווה גורם תומך ומחזק במקום להיות שוטר/מורה.
2. שינוי דרכי ההוראה והתקשורת של הצוות אל מול ע׳.

לתלמיד ע׳: ליצור חוויות הצלחה שיהפכו את ע׳ לילד שמח המרגיש שייכות לביה״ס.

- ✓ **בנינו תוכנית והצגנו אותה ביחד לצוות החינוכי, להורים ולע׳.** מניסיון שצברנו בבתי הספר, מאוד קשה לגייס צוות חינוכי והורים לעשות שינויים בדרך התנהלות, במערכת השעות ולוותר זמנית על העברת חומר לטובת טיפול בהתנהגות.

היכולת שלנו לגייס את כולם לשינוי ההתנהלות טמונה בזה שהסברנו את חשיבותו של כל הליך בשלושת ההיבטים: רגשי, חברתית-לקות, התנהגותי.

בשלב הרביעי- הדרכת הצוות החינוכי ויישום התוכנית.

הדרכת משותפת של הצוות החינוכי והניהולי ליישום והתחלנו את העבודה מול ע׳.

ביצענו חלוקת תפקידים בהדרכת הצוות וההורים:

- ✓ המטפלת באמנות עבדה מול ההורים בפגישות אישיות.
- ✓ מנתחת ההתנהגות הדריכה את הצוות החינוכי ואת הסייעת בכל מה שקשור להתנהגויות בכיתה ובין השיעורים.
- ✓ מורת השילוב הדריכה את הסייעת בכל ההיבט החברתי ובהפסקות.
- ✓ במצבים משיקים חברתית/התנהגותית בדקו מיכל ונצחיה מה היה, החליטו על התנהלות והעבירו לסייעת.
- ✓ בימים שאחת משלושתנו לא הייתה, הסייעת/ המורות יכלו לפנות לכל אחת משלושתנו שנמצאת לקבל עזרה. התשובה שניתנה הייתה תמיד ברוח התוכנית.

יישום התוכנית בעבודה מול התלמיד נעשה במקביל בכיתה, בהפסקות ובחדר הטיפולים.

עבודת הצוות

עבודת הצוות נעשתה במישורים שלהלן:

1. **יצירת שפה משותפת-** תגובות אחידות של הצוות להתנהגויות של ע'.
2. **התאמת תנאים להצלחה** - התאמת משימות, סביבה פיזית ומערכת שעות. מערכת השעות- כל הצוות מגויס, התאמת שעות ליכולת כך שע' למד במשך ארבע שעות ראשונות ביום עם כיתת האם וביתר השעות עסק בלמידה פרטנית באופק במחשב, יצא לחונכות בכיתת התקשורת הקטנה, קיבל שעה בקבוצה קטנה לשיפור באנגלית, מורה לשילוב חברתי ומטפלת באמנות.

המטרה: למידה דרך הצלחות וכן מניעה במקום כיבוי שריפות, חיזוק הביטחון העצמי ותחושת ערך (תפקיד החונכות).

3. **חלוקת תפקידים בהדרכת הסייעת -** תיאום הציפיות עם הסייעת, לגבי גבולות תפקידה, מי מדריך אותה ובאילו מקרים נעשה בפגישה משותפת עם נצחיה ומיכל.
4. **מעקב, עדכון והתאמות בתוכנית** - המעקב נעשה באופן שוטף, כל אחת בעזרת הכלים המקצועיים מתחומה.

בכל יום ב' בבוקר עדכנו אחת את השנייה מה היה בשבוע האחרון. במקרים בהם הייתה סיטואציה שדורשת התאמות, החלטנו ביחד על דרך הפעולה בקו המנחה של התוכנית, עשינו התאמות לתוכנית, והתחלנו בעבודה מול הצוות ומול ע'. מיכל העבירה מייל עם החלטותינו העדכניות לצוות החינוכי.

5. **לפני כל ישיבה בין מקצועית/הערכה מעצבת** - מטפלת באמנות, מורת השילוב החברתי ומנתחת ההתנהגות פותחות יומנים ומתאמות פגישת הכנה.

בפגישה מדווחות אחת לשנייה מה מיושם ומה לא, מהם הקשיים שעלו ומהן ההצלחות בקרב הצוות ואצל ע' וכן מתייעצות כיצד להעלות בישיבה בין מקצועית כך שההחלטות שתתקבלנה תהיינה לפי הקווים המנחים של התוכנית.

לבסוף מעלות הכול בכתב, בטופס הערכה מעצבת אותו בנתה במיוחד מורת השילוב החברתי.

קשיים

מול הצוות המקצועי

1. קושי בתיאום פגישות עם כל הצוות של ע' והדרכות אישיות עם מורים, זאת בשל מערכת שונה של מורים, שעות שהייה שונות של המורים והצוות הטיפולי.
2. החדרת שינוי תפיסתי – תהליך יישום התוכנית כרוך בהסבר שב וחוזר של הרציונל תוך מתן המון דוגמאות להוכחה שההליכים שנבחרו אכן מתאימים. ביסוס על הנתונים, לשכנע שכדאי לנסות...

לדוגמה: מדוע לא להשאיר בכיתה בשעה חמישית, מדוע להוציא לזמן מחזק בסוף שיעור.

מול התלמיד

1. התנגדות התלמיד לשינויים במערכת השעות מתוך הסיבות:

הקושי של תלמיד לשינויים שבשגרה ואובססיה לקבל את כל החומר, שלא יהיה חסר לו.

2. התנגדות לצמצום משימות ולנוכחות סייעת: "אני יכול לעשות את הכל", "לא צריך עזרה". תפיסת העצמי שונה מהמציאות.

3. התנגדות לסייעת: טרם התוכנית ראה בה דמות של שוטר ולא מסייע.

תמונת מצב נוכחית

הצוות החינוכי

1. הפנמה של חלק מאסטרטגיות ההוראה: מתן הוראות ישירות, משוב חיובי על ביצוע, הקנייה פעילה. מאפשרים להשתתף לפחות פעם אחת בהקניה.
2. התייחסות מותאמת לתלמיד: ניגשים לתת משימה מותאמת בכמות ובודקים הבנת השאלות. ניגשים פעם אחת לפחות בזמן ביצוע משימה.

התלמיד ע'

1. חלה הפחתה בתדירות התנהגויות לא נאותות.
2. יש הגברה ב"שליטה העצמית" במצבים של חוסר שקט.
3. חלה עלייה בזמן הלמידה האקדמי בכיתה.
4. שיפור בעצמאות בהתארגנות לשיעור.
5. אינטראקציות חברתיות מותאמות במפגש מובנה.
6. שיפור בדימוי העצמי ובמצב הרוח.

הקשיים ביצירת שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע שונים בתוכניות ביתיות

מיכאל בן צבי, BCBA, מנחה תוכניות טיפול

גב' לנה פוזיס, אם לילד ASD צעיר

לובה ניאזוב - מרכזת הטיפול

רקע על הילד

ילד בן 2.4 שנים המאובחן עם ASD, בן 3.6, ילד מקסים, חייכן, מתוק ומאוד חכם. עד היום עובד בתוכנית ABA ביתית ומשולב שילוב יחידני (על פי הגישה ההתנהגותית) עם סייעת בגן רגיל. עובד בתוכנית ABA אינטנסיבית ומקיפה

נכון להיום הילד התקדם פלאים ובכמה מיומנויות עובר את בני גילו, נמצא בגן רגיל, פורח ומאושר.

תיאור האם את היחס שקיבלה מהיחידה להתפתחות הילד:

היחס שקיבלה מהיחידה להתפתחות הילד באזור מגוריה במרכז הארץ כאשר פנתה עם בנה בגיל 2.4 שנים ושתפה אותם שמעוניינת להתחיל בתוכנית התנהגותית.

התגובות של כל אנשי המקצוע היו מאוד שליליות. הטענות היו:

1. אם תתחילו לעבוד עם ילד בשיטת ABA הוא יהיה "ילד רובוט".
2. תהיה אצלו רגרסיה ומצבו ותפקודו (שגם ככה מאוד נמוך) יהיה יותר גרוע!
3. אסור בשום פנים ואופן להכניס אותו לגן רגיל, אלא רק לגן תקשורתי.
4. השיטה התנהגותית עולה המון כסף, נאמר להם: "האם אתם מבינים איזה אחריות אתם לוקחים על עצמכם? ואם באמצע שנה ייגמר לכם הכסף?".

לאחר פרק זמן בו הילד החל בתוכנית התנהגותית וניתן היה לראות שיפור, תגובות אנשי המקצוע במרכז להתפתחות הילד היו :

1. אי רצון לשתף פעולה עם צוות של תוכנית ביתית. גם לא חשיפה של תוכניות עבודה מפורטות בהן עובדים איתו בשיעורים של ריפוי בעיסוק וקלינאית תקשורת.
2. כאשר ביקשנו פגישה משולבת של הורים, צוות של ABA וצוות של התפתחות הילד, לא היה להם בכלל שום רצון להתעניין בתוכניות ובהישגים של הילד. הם רק דיברו על כך ששיטת ABA תגרום לו נזק והמליצו על גן תקשורת.

נוסף על כך, היחס של אנשי הטיפול ביחידה להתפתחות הילד שטחי, לא נעשו תצפיות, שום תוכנית כתובה לא נבנית.

האם ספגה ביקורת נוקבת על בחירתה בשיטה ההתנהגותית ועמדה בגבורה במתקפה, בניגוד להורים רבים במצבה.

לסיכום, זוהי דוגמה שלילית לחוסר שיתוף פעולה וליחס שלילי כלפי תוכנית ביתית התנהגותית.

סיכום

כאמור, שיתוף פעולה בין חברי הצוות השונים לבין מנתח/ת ההתנהגות הנו מהותי להצלחת תוכניות התערבות ותורם לשפה אחידה ולסיכויי הצלחה גבוהים בתוכניות שהוגדרו ומכאן כמובן לשיפור תפקוד במטופל.

הבחנו כי העבודה בשיתוף מסייעת לעדכון תוכניות התערבות באופן מותאם למטופל ותורמת למעקב מקצועי מדיד על מנת לסייע בהצלחת התוכנית ובהשגת המטרות והיעדים שנקבעו בתחילת הדרך או במהלכה.

נחשפתם לתיאורי שיתופי פעולה במסגרות שונות ומודלים לעבודה בשיתוף. ניכר כי לא תמיד שיתוף פעולה מצליח ודרך העבודה ההתנהגותית לא תמיד מתקבלת בברכה. אולם גם בנקודה זו עלינו, אנשי המקצוע, לעשות מאמץ, לגייס את שותפינו לעבודה ולהשיג שיתוף פעולה פורה ומקדם.

שילוב במערכת החינוך ובכיתות מותאמות

יו"ר - ד"ר שירי אייבזו (BCBA-D

מתעדת - רחלי מזור

מבוא - ד"ר שירי אייבזו

השינויים שחלו בחוק החינוך המיוחד השפיעו על דפוסי ההשתלבות של אנשי מקצוע, ביניהם מנתחי ההתנהגות, בתוך מסגרות החינוך הרגיל. נוצר מצב לפיו עבודת המומחה (במקרה זה, מנתח התנהגות) מתרחשת בתוך כיתות רגילות או בכיתות עבור ילדים עם צרכים מיוחדים. מצב זה מזמן מקרים רבים של שיתופי פעולה בין אנשי הצוות החינוכי והמסייע בכיתות אלו, כמו גם שיתוף פעולה עם מומחים מקצועיים אחרים המגיעים גם הם לשם תמיכה במסגרות אלו (מנור-בנימיני, 2003). שיתוף הפעולה מוגדר בספרות החינוכית באופנים שונים ומגוונים. יש הממשיגים אותו כעבודה ביחד להשגת מטרה משותפת (Friend & Cook, 1996) ומציאת פתרונות משותפת בסוגיות מקשות (Sileo & Prater, 1998). יחד עם זאת ניכרים סימנים כי עולם החינוך טרם אימץ בצורה מלאה ומשמעותית דפוסי שיתוף פעולה בין מומחים (מנור-בנימיני, 2003) המגיעים מחוץ לבית הספר לבין אנשי הסגל של בית הספר כגון מחנכות כיתה והסייעות העובדות בה. במסגרת שולחן עגול שנושאו שילוב במערכת החינוך וכיתות מותאמות, הוצגו ונידונו מודלים של שיתוף פעולה בין מנתחי התנהגות כמומחי תחום המספקים סיוע לכיתות חינוך מיוחד ו/או לילדים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בתוך כיתות רגילות. מאמר זה מביא ארבעה מודלים ורעיונות שהוצגו בשולחן העגול. בסוף המאמר יובאו הדיונים וההערות שהתקבלו בשולחן העגול מן הקהל והן מן המציגים.

צוות רב מקצועי, קונפליקטים וניהולם

אנה גורן, מנהלת בית ספר משלב יד המורה, ירושלים

בית הספר יד המורה בירושלים קם בשנות השבעים של המאה ה-20 וב-15 השנים האחרונות משולבים בו ילדים עם אוטיזם בתפקוד נמוך, כך שבכל שכבת לימוד ישנה כיתת תקשורת המכילה ילדים על הרצף האוטיסטי. בסך הכול בבית הספר קיימות ופועלות שמונה כיתות תקשורת. הילדים עם האוטיזם שוהים בבית הספר עד השעה 17:00. כיום, השילוב בבית הספר פועל במסגרת התפיסה החינוכית בישראל, שהשתנתה והתעצבה במהלך השנים, ולפיה ישנה התייחסות לכל אדם כבעל הזדמנות שווה ללמידה בתוך המערכת.

אחת הדילמות שבית הספר נדרש להתמודד עימן הוא ריבוי מטפלים בבית הספר. עם פתיחת המתי"אות בשנות התשעים של המאה ה-20 החלו מטפלים שונים להיכנס לתוך בתי הספר הרגילים במערכת על מנת לתת תמיכה ייחודית בתחומם. בתי הספר מקבלים אל פתחיהם מטפלים רבים ושונים כגון מנתחי התנהגות (שגם הם ברמות הסמכה וייחודיות שונות), מטפלים רגשיים בהבעה, מרפאים בעיסוק הנותנים טיפול פיזי, קלינאיות תקשורת ותרפיות רגשיות למיניהן. כל ילד עם אוטיזם בבית הספר זכאי לקבל 2.9 שעות פרה רפואיות, המסתכמות לכדי 150 שעות טיפול פרה רפואי שניתן על ידי 15 מטפלים שונים. בהחלט משאב מבורך, אך אינו פשוט לניהול ומצריך התייחסות מתוכננת למשתנים רבים. עם כניסתם של מטפלים אלו לבית הספר עולות שאלות שונות כגון : מי קובע מה יעשו המטפלים? למי יש השפעה על תוכנית הטיפול? על הקצאת השעות? על חלוקת המשאבים לפי תחומי טיפול (לדוגמה, התנהגות, רגש, נפש ופיזי)?

בנוסף, עם החלטותיה של ועדת דורנר, מטפלים נוספים הוצמדו לבתי הספר, כך שבתי הספר מקבלים שעות דיפרנציאליות והמטפלים צריכים להספיק לעבור במספר מסגרות במהלך היום. הם מגיעים באמצע היום, שוהים עם הילד שעת טיפול ולאחר מכן ממשיכים לדרכם למסגרת הבאה. כך נוצרת לעיתים תחושה כי הטיפול הוא ערטילאי ופחות או אף כלל אינו מורגש ונשארות שאלות רבות פתוחות כגון מי מטפל בילד כשצצות בעיות במהלך היום, האם הצוות מקבל או אמור לקבל כלים מן המטפל להתמודדות במהלך הזמן שהוא אינו בבית הספר כמו גם דילמות אחרות נוספות.

על מנת להביא לשיתופי פעולה מיטביים בצוות הטרוגני, יש לקיים תכנון מוקפד ומסודר. על פי מודל העבודה של בית הספר, מתקיימות ישיבות צוות יסודיות כוללות פעם בשבוע. כך שבבית הספר שמונה כיתות תקשורת וישיבת צוות על כל אחת מהן מתקיימת אחת לשמונה שבועות, ובסך הכול ארבע פעמים בשנה. תדירות הפגישות להערכת המנהלת נחשבת לגבוהה ביחס למסגרות אחרות. קביעת מודל העבודה הכולל את הישיבות היסודיות טמן בחובו חשיבה מרובה כיצד להוציא לפועל את הפגישות הרב מקצועיות הללו וביניהן, כמה זמן יארכו ישיבות אלו, כיצד לקיימן כאשר ילדים נמצאים בתוך מתקן בית הספר או לחילופין, עד כמה ניתן לזמן את הצוות לשעות אחר הצהריים בהתאם לתוכניות אופק חדש ועוז לתמורה שכוננו בשנים האחרונות. על אף הקשיים, הישיבות הרב צוותיות הן מאוד נחוצות עקב האתגרים שצוינו לעיל. מחד, מטפלים ואנשי צוות לעיתים מביעים קושי עקב הישיבות המרובות. מאידך, במקומות אחרים בהם הם עובדים ואשר לא מקיימים ישיבות תקופתיות סדירות, המטפלים אינם מעודכנים כלל במה שקורה עם התלמידים שלהם. שם הם עובדים כל אחד לעצמו, אין העברה סדירה של מידע, וישנם מצבים רבים של ערפול וחוסר הסכמה לגבי יעדי עבודה. אחרים אף מספרים כי הטיפול שלהם כלל לא מורגש בתוך בית הספר.

מעורבות כה רבה של אנשי חינוך ומטפלים מקצועיים נושאת עמה הרבה מתחים וקשיים כפי שתואר לעיל. במקרים רבים המחנכים בבית הספר מרגישים שהם עומדים בקו החזית בהתנהלות עם הילד. כאשר נכנסים מטפלים ומביאים ידע, פעילויות והמלצות (או לעיתים קביעות) ליישום, נוצר מקום למתח או לשיתוף פעולה. לדוגמה, בתוכניות עבודה שונות מנתח התנהגות עשוי לבקש מצוות הכיתה לעבוד עם תוכנית לפיה יש לחזק התנהגויות שונות ולהתעלם מהתנהגויות אחרות. המטפל הרגשי עשוי להתנגד לפעול על פי ההנחיות שניתנו, כיוון שלפי תפיסתו עליו להתאים עצמו למטופל. במילים אחרות, המטפלים הרבים והשונים מגיעים מדיסציפלינות שונות שלא תמיד חיות היטב יחד בכפיפה אחת. זהו מצב נפוץ בו יכול להתפתח מתח בין גורמי טיפול שונים והשאלה הנשאלת היא כיצד מביאים את כולם לדבר בשפה אחידה ולהסכים על צורות טיפול. במקרים אחרים, מחנך מעוניין להיכנס לטיפול והמטפל לא מסכים. הפרדת סביבות החינוך והטיפול (או לחילופין לדוגמה סביבת החינוך וסביבת הבית) גם היא עשויה להביא לקשיים בשיתופי הפעולה. לדוגמה, במקרה אחד בבית הספר אחת המטפלות הגישה סיוע פולשני ביותר לילדה: הרימה אותה, הושיבה אותה וסייעה לה פיזית לנוע במרחב. אותה מטפלת סירבה שהצוות יגיע לראות את הטיפולים ולכן לא ידעה שבסביבות אחרות הילדה נעה ורצה כמו איילה שלוחה. דילמות שכאלו מבליטות את הצורך בתוכנית עבודה משותפת ומערכתית.

יש לציין כי המצבים המורכבים השונים מייצרים גם דילמות אתיות מגוונות. לדוגמה, האם מטפל אחראי להחלפה של ילד שאינו גמול במהלך הטיפול שלו? האם מנתח התנהגות צריך ויכול לתת מענה לאירוע התנהגותי חמור מבלי להיוועץ בנתונים ובגרפים? האם וכיצד לשמור על חיסיון של מטפל-מטופל כאשר עולים דברים בחדר הטיפול שייתכן כי הצוות צריך להיות מיודע לגביהם ולעיתים אף יכול להיתרם מהידיעה על אודותיהם?

נושא אחרון שמעלה המנהלת כקושי מרכזי הוא תפיסתם של המטפלים, יוקרתם המקצועית, היקף השעות שהם נמצאים בבית הספר, הוותק שלהם בבית הספר ודבקותם בתיאוריות המקצוע שלהם. אנשים שונים מגיעים לשולחן שיתוף הפעולה: מנהל, מורה, מנתח התנהגות, מרפא בעיסוק, מטפל רגשי ואחרים. על מנת לטייב את שיתופי הפעולה, אנשים אלו יצטרכו להניח ליוקרת המקצוע בצד על מנת להידבר ולהגיע לפשרות ולהסכמות על תוכניות הפעולה הנכונות. מנקודת מבטה של המנהלת, יש המון אגו בין אנשי המקצוע השונים. מרבית המתחים שהיא מזהה נמצאים בין הצוות ההתנהגותי לצוות הפסיכודינמי. יחד עם זאת, כדאי לזכור כי הילד צריך הן את הטיפול ההתנהגותי והן את הטיפול הנפשי כאשר שילוב מיטבי בין השניים יביא להצלחה. דוגמה להצלחה שכזו: תלמיד מורכב עם אוטיזם בתפקוד נמוך היה קרוב לגיל בר מצווה ולא היה גמול. ההצלחה בגמילה הגיעה בעקבות עבודה משותפת ומאמצים של כל אנשי המקצוע השונים. המטפל במוזיקה לימד אותו שיר על גמילה, המרפאה בעיסוק לימדה אותו

שימוש בנייר טואלט, מנתח ההתנהגות בנה תוכנית רחבה לכולם בעניין הגמילה וכך בעקבות העבודה ההרמונית בין כל אנשי המקצוע, הצליח הצוות להביא לכך שהילד ייגמל מחיתולים.

יש להבין כי מודלים לשיתוף פעולה בכיתות לחינוך מיוחד יהיו שונים האחד מן השני (מנור-בנימיני, 2003) כיוון שניתן לפרוט שיתוף פעולה לצורות ולדגמים שונים. שיתופי הפעולה הם רבים: בעבודת הצוות בתוך הכיתה עצמה, בעבודה עם הצוות אל מול כיתות אחרות וכן בתוך בית הספר בכללו. שיתוף הפעולה כולל גם פקעת סבוכה של רגשות, אירועים, שיאים ומורדות, אשר משפיעים על היחסים המקצועיים בין האנשים המשתפים פעולה (שם). שיתוף הפעולה בא לידי ביטוי בהצלחה עם הילדים ובגישור על הקונפליקטים הקיימים כיוון שכל מטפל אינו יכול להביא לאותם הישגים נרחבים ומשמעותיים כמו אלו שיכולים להיווצר עקב עבודת צוות כולל.

לסיכום, על מנת שעבודת הצוות תהיה יעילה, יש להטמיע מודל עבודה מקצועי ומוסכם בין כל חברי הצוות. עבודה פרטנית של כל מטפל ומטפל במידה רבה לא תהיה יעילה ולא תביא לשינויים נרחבים וניכרים. התייחסות מכבדת, מכילה ומקשיבה לכל אחד מחברי הצוות תאפשר להגיע למודל עבודה מיטבי. יש לזכור כי מסגרות משלבות ומסגרות החינוך המיוחד שונות זו מזו, ועל כל מסגרת לבנות את המודל המתאים לה, ליעדיה ולערכיה. מודל הוא דגם עבודה בית ספרי ויש להתייחס אליו כך, ולא כאל כזה ראה וקדש. כיוון שבשטח ניכרים קונפליקטים ודילמות רבים סביב ריבוי מטפלים, מן הראוי שתוכניות הכשרה של מורים, מנתחי התנהגות ומטפלים יתייחסו לתחום זה בתוכנית הלימודים ויכשירו את אנשי המקצוע העתידיים למודלים שונים של שיתוף פעולה עם אנשי מקצוע אחרים.

עבודת צוות בבניית תוכנית לקידום כישורים חברתיים בכיתות תקשורת

שמרית סטחי, מנתחת התנהגות מתי"א רחובות - נס ציונה. בסיוען של נטלי יעקב ושמרית לויטן, מחנכות, תמר צור גיחון ורותם סגל, סטאז'ריות בתוכנית הלימודים בניתוח התנהגות, מכללת סמינר הקיבוצים.

מודל עבודת הצוות במקרה הנוכחי התקיים בבית ספר יסודי, המונה 11 כיתות גן-ו' ושלוש כיתות תקשורת. בבית הספר 280 תלמידים. המודל יושם בקרב שתי כיתות תקשורת: כיתה ו' המונה שישה תלמידים, וכיתה ד'-ה' המונה תשעה תלמידים. המודל כלל הדרכה של כל כיתה על ידי מנתחת התנהגות פעמיים בשבוע במשך שש שעות, עבודה אינטנסיבית בכיתות, ניתוח אירועים לאורך כל תהליך היישום, תכנון גמיש ומותאם מדי שבוע, תיווך והדרכה בכיתה במהלך ההתרחשויות וכן הנחייה שוטפת של הצוות מחוץ לשיעורים. שותפות העשייה היו מחנכות שתי הכיתות, סייעות כיתתיות (שתיים בכל כיתה) וסייעת משלבת, כך שהתבצעה עבודה משותפת בין 8 אנשי צוות. מטרות העבודה במודל נחלקו לשניים: מטרות תלמידים ומטרות צוות.

מטרות התלמידים הן מטרות חברתיות שנבנו לכל ילד בהלימה לתוכנית הלימודים האישית (תל״א) וכן בהלימה למטרות התנהגותיות. המטרות החברתיות התמקדו בהגדלת המעגל החברתי של התלמידים כך שיוכלו לשחק עם ילדים אחרים בהפסקות (טרם הפעלת המודל הילדים היו משחקים לבדם) ולימוד משחקים חברתיים על מנת שיהיה כר חברתי-משחקי מספק והילדים יוכלו בצורה קלה יותר ליצור תקשורת עם ילדים אחרים בהפסקות בעזרת משחקים מוכרים.

מטרות הצוות התחלקו למטרות למורות ומטרות לסייעות. מחנכות הכיתה (מחנכת ומשלימה) הועשרו בכלים להתמודדות בכיתה באמצעות הדגמות של מנתחת ההתנהגות. סייעות הכיתה (שהיו לא מגויסות) קיבלו הכשרה ואחריות על תצפיות בהתנהגות ומילוי טפסים במהלך הצפייה.

שלבי העבודה הראשונים התקיימו במהלך קייטנת קיץ. תוכננו משחקים חברתיים שנוסו בהצלחה ולפיכך הוחלט לקבוע שעה שבועית קבועה למשחקים חברתיים. תלמידי שתי כיתות התקשורת מכירים האחד את השני מההסעות ומהקייטנה ולכן הוחלט לשלב ביניהם, על הרמות השונות בין הלומדים. את השעה החברתית השבועית קיימה המחנכת יחד עם מנתחת ההתנהגות וסטודנטית לניתוח התנהגות.

מנתחת ההתנהגות של בית הספר בנתה את תוכנית העבודה וסטודנטיות לניתוח התנהגות לקחו חלק בהוצאתה לפועל ובאיסוף נתונים. מערכי השיעור נבנו על ידי מנתחת ההתנהגות וכללו שלוש מטרות מרכזיות: חברתיות, כישורי חיים ושיתוף פעולה. מערכים אלו הועברו למחנכות ולסטודנטיות לניתוח התנהגות מספר ימים לפני השיעור המיועד, לחוות דעתן ולבדיקת התאמת התכנים לילדים. כמו כן, במערכים אלו הוגדרו תחומי האחריות של הצוות במהלך השיעור. פעילויות השיעור היו קבועות: משחק ראשון לכל התלמידים ביחד, שני משחקים בקבוצות קטנות ומשחק סיכום לכל הקבוצה יחד שוב. השיעור הובנה לרמות השונות הקיימות בקבוצה, כאשר לעיתים היה צורך בסיוע ותיווך, בהתאם למטרות שנבחרו. לפני כל שיעור התקיים מפגש צוות שמטרתו לבדוק את התאמת המשחקים לילדים ותזכורות לגבי המטרות השונות של כל משחק, והדגשים והחיזוקים שיינתנו במהלכו. במהלך היישום, מנתחת ההתנהגות נתנה לסייעות דגשים להתערבות כגון מתי ומה לחזק, מתי להתעלם והיכן לתת תמיכה.

גיוס הצוות כולו, ההעצמה של הסייעות והתפקיד שהן לקחו על עצמן, הם שיצרו את הבסיס לשינוי בכיתה. המחנכות דיווחו כי שיתוף הפעולה הביא לשינוי רב בכיתה. העבודה הפכה להיות צוותית ומורחבת, כאשר מתייחסים ונותנים מקום לאנשי הצוות השונים, נזהרים לא להשתלט או לחרוג מתחומי הסמכות שהוגדרו, מקיימים עבודה שיתופית ואז מתחילים לראות הצלחות. השפה המשותפת ניכרת בכיתות בין מורות וסייעות כמו גם בין הסייעות לבין עצמן. נוסף על כך, ישיבות הצוות שהתקיימו מדי שלושה שבועות נתנו מקום לחשיבה משותפת והתאמת התכנים, שיח על יעדים ודרכי עבודה. מטפלים הוזמנו להגיע לשיעורי הכישורים החברתיים, וכן מנתחות ההתנהגות הוזמנו לטיפולים השונים. שיתוף

הפעולה ניכר בשימוש בשפה התנהגותית משותפת בקרב כל אנשי הצוות. ההצלחות היו בכך שתלמידים שהיו רגילים להיות לבדם, המשיכו לשחק יחד גם בתום ההפסקה, נצפו הולכים יחד לפינת החי או יורדים יחד מן ההסעה כקבוצת ילדים ולא כבודדים.

הקשיים בהפעלת התוכנית הצוותית נגעו בעיקר בתחומים הקשורים ליושרה טיפולית ומהימנות דיווח. היו קשיים לוודא שהכללים והעקרונות של התוכנית אכן מיושמים כפי שהוחלט. כמו כן, היו קשיים בהבטחה שהנתונים שנאספו מהימנים. קושי נוסף שדווח קשור לסביבת הלמידה שבה התקיימה התוכנית החברתית. השיעורים התקיימו במגרש הספורט, המהווה סביבה פתוחה, חמה ומרוחקת. נוסף על כך היו קשיים שקשורים בהתאמת המחזקים לקבוצה ההטרוגנית.

כינונה של תוכנית כלל-מערכתית לטיפול בחרמות ובהתנהגות אנטי-חברתית

רונית קנקזיל, מנתחת התנהגות במתי"א חולון-אזור

מודל שיתוף הפעולה המערכתי המוצג כאן נוצר על רקע הפעלת תוכנית התנהגות בבית ספר רגיל בחולון, בכיתה ה' רגשית (3 בנות ו-7 בנים). מטרתה העיקרית של התוכנית הייתה לקדם התנהגויות חברתיות. זיהוי הצרכים הראשוני נעשה לפני שמנתחת ההתנהגות הושמה לטיפול במקרה, ובהמשך נעשה שיתוף של כל הצוות במטרות הלימוד. את ריכוז הצרכים הובילה מנתחת ההתנהגות ביחד עם מחנכת הכיתה. תחילה יינתן רקע על תוכנית העבודה בכיתה זו, ולאחר מכן יוצגו מימדי שיתוף הפעולה המערכתי שהתקיים ביישומה.

הרקע להפעלת תוכנית התנהגותית היה תלמיד יחיד בכיתה, בעל אבחנה של הפרעת קשב וריכוז וכן התנהגות מרדנית קיצונית. לתלמיד היו דפוסי התנהגות מאתגרים ובעייתיים שהשפיעו על הכיתה כולה. מעבר להפרעות יחידניות שלו שכללו נביחות, זחילות, הצקות מכוונות והפרעות שונות למהלך שיעור, הוא גם הציג התנהגות עריצה. הוא הפעיל תלמידים לפי סימן מוסכם לשתף או שלא לשתף פעולה במהלך השיעור עם המורות השונות, להפריע, לצעוק ועוד, כל זאת על פי רצונותיו. כל התלמידים היו בקשר עין מתמיד עמו ופעלו על פי הוראותיו. הצוות זיהה והגדיר אותו כמנהיג שלילי בכיתה שהתנהג בבריונות לאחרים, אך יש לציין כי מעולם לא השתמש בעצמו באלימות, אלא הפעיל אחרים לפעול כך. ההתנהגות החמורה ביותר שבגינה הופעלה התוכנית הייתה קיום חרמות על ילדי הכיתה השונים באופן שוטף ותמידי. טרם התחלת התוכנית תמיד התקיים חרם פעיל על אחד מתלמידי הכיתה, כאשר כל ילדי הכיתה משתפים עם המנהיג השלילי פעולה בכל החלטה, על אף שיודעים שהם עשויים להיות מוקד החרם הבא.

לפיכך, לתוכנית ההתערבות היו מספר מטרות משנה. ראשית, שתהיה אפשרות לנהל שיעור תקין בכיתה, שכן לפני ההתערבות אי אפשר היה לנהל שיעור. שנית, להגביר התנהגויות למידה בסיסיות בכיתה כגון

הקשבה, השתתפות ודיבור ברשות. שלישית, ללמד את התלמידים להחזיק בדעותיהם (Assertion) ולא להיגרר אחרי אחרים, ובכלל זה גם להתעלם מהצקות חוזרות ונשנות מצד אחרים.

עקב חומרת הבעיות בכיתה, הוחלט לקיים שיתוף פעולה נרחב עם מספר אנשי צוות בבית הספר כאשר כל אחד אחראי על תחום מסוים שבו הוא מומחה, אך תרומת כולם יחד מרכיבה תוכנית עבודה כוללת. הדמויות השותפות לתוכנית: מחנכת הכיתה, יועצת, מנהלת בית הספר ומנתחת ההתנהגות. האחרונה הגיעה לבית הספר פעם בשבוע למשך שעתיים. בנוסף לכך נשמר קשר רציף עם מספר גורמים חיצוניים שטיפלו בתלמידים כגון פסיכולוגים, פסיכיאטרים, מטפלים רגשיים ואף מנתח התנהגות נוסף חיצוני.

שיתוף הפעולה בא לידי ביטוי באופן הבא. בתחילת התוכנית, לאחר שהומשגו והוסכמו מטרותיה בקרב הצוות הנרחב, התקיים שיעור פותח בו השתתפו כל חברי הצוות (מחנכת, יועצת, מנתחת התנהגות, מנהלת בית הספר) ונושאו היה חרם. השיעור היה רציני וחמור סבר במהלכו הודגשה חומרת המעשה והתוצאות המענישות שיתלוו אליו אם יתרחש שוב בעתיד. בהמשך, יועצת בית הספר לימדה יחידת הוראה בנושא חרם בתדירות חד-שבועית. התכנים השונים שנלמדו היו לדוגמה כיצד להתמודד עם הרגשות שעולים כשמופעל חרם, מה על התלמיד המוחרם לעשות, מדוע עולה הצורך בחרם ועוד. מנתחת ההתנהגות והמחנכת הפעילו יחד תוכנית של כלכלת אסימונים בכיתה להגברת התנהגויות למידה. בנוסף הן הפעילו תוכנית חברתית לפיה נידונו סיטואציות חברתיות ודרכי התמודדות עימן. לדוגמה, כיצד מתמודדים עם הצקות, כיצד מתעלמים, כיצד עומדים על הדעה העצמית גם אם היא לא מוסכמת על מישהו אחר וכיצד לא נגררים אחר אחרים. מנהלת בית הספר ליוותה את הפעילויות השונות כגורם מחזק וכן כגורם מעניש משמעותי. היא הייתה מיודעת בכל מה שהתרחש בכיתה, בהתפתחויות של התוכנית ובהתנהלות היום יומית והייתה עולה לכיתה בתזמונים משתנים על מנת לתת תזכורות לילדים בהתאם לנושאי התוכנית. בנוסף, התלמידים היו אוספים נקודות כדי לקבל מהמנהלת מכתב שבח המיועד להורים. לעיתים היא הייתה הגורם המעניש כאשר הופיעו התנהגויות חמורות במיוחד והיה צורך לקרוא את התלמידים לסדר. צוות בית הספר שמר לאורך כל התוכנית על קשר עם הפסיכיאטר והמטפלים הרגשיים על מנת לראות את מצב התקדמות בתוכניות הביתיות ואיך ניתן לרתום אחד את השני לטובת הצלחה מיטבית.

ישיבות צוות התקיימו אחת לחודש כדי לבדוק את התקדמות התלמידים. במהלך הישיבות בוצעו התאמות ושינויים בהתאם לצורך. שיתוף הפעולה הנרחב וההדוק הביא לתוצאות טובות מאוד: החרמות פסקו באופן מיידי, חל שיפור גדול בהתנהגויות התלמידים, המחנכת והן המורים המקצועיים שבו ללמד תכנים במהלך השיעור ואף קיבלו שיתוף פעולה מן התלמידים. במהלך שהותם בבית הספר הילדים הצליחו ליישם את הכלים שרכשו בשיעורים החברתיים. ההישג המשמעותי ביותר של עבודת הצוות היה שהתלמיד שבעקבות קשייו הופעלה התוכנית הציג שיפור רב ביותר מבחינה חברתית ולימודית. בעקבות כך הוחלט בסוף השנה לשלבו בכיתה רגילה בבית ספר רגיל.

חוזקות וחולשות בשיתופי פעולה סייעת-מנתח התנהגות במסגרת שילוב ובכיתות קטנות

ד"ר שירי אייבזו (BCBA-D), מתי"א חולון-אזור

מטרת הצגה זו היא להביא אל המליאה דיון הנוגע בשיבוח עבודה התנהגותית כאשר היא מתווכת על ידי סייעות בכיתות השונות. מנתחי התנהגות פעמים רבות נדרשים לבנות תוכניות התנהגות שמתווכות על ידי אדם אחר, בין אם מורות או סייעות. במקרים רבים מנתחי התנהגות מוצאים עצמם חוזרים על אותן נקודות הכשרה והנחייה שוב ושוב, עם האדם המודרך עצמו או בין מודרכים כאשר נושאי ההדרכה דומים האחד לשני. סייעות כמתווכות תוכניות התנהגות, בין אם מסייעות לכיתה לחינוך מיוחד או לילד ספציפי, יכולות להיות גורם משמעותי ביותר בהצלחות התוכנית. סייעות מתבקשות ללוות את התלמידים לאורך מספר שעות נרחב ביום ובשבוע ושיפור יכולותיהן בעבודה שאופייה התנהגותי יכול להוות יתרון גדול לטיוב התמיכה הניתנת לילדים.

סייעות הן משאב שכיח ביותר במסגרות חינוך. הן מהוות מודל תמיכה דומיננטי בעיקר לילדים עם צרכים מיוחדים (Giangreco, Edelman, Broer, & Doyle, 2001) וחשיבותן מרכזית לשילובם המוצלח במסגרות החינוך הרגילות (Alston & Kilham, 2004). לתמיכתה של הסייעת בעבודה של ניתוח התנהגות יתרונות רבים: (א) הרחבה משמעותית של יישום תוכנית התנהגותית במידת הצורך – שהותם של מנתחי התנהגות במסגרת בדרך כלל מוגבלות לשעות ספורות, בעוד שסייעת יכולה להרחיב את יישום התוכנית למספר שעות רב (כמעט כשעות שהותה בבית הספר); (ב) בעקבות הסעיף הקודם, מנתחי ההתנהגות יכולים להפחית שעות מזמן עבודתם בטיפול במקרה מסוים כאשר הסייעת כשירה ביישום התוכנית ההתנהגותית. פירושו של דבר הפניית יותר משאבים לקבלת מקרים נוספים אחרים לטיפול; (ג) מדידות עקביות ותדירות יותר של התנהגות – אשר יכולות לאפשר לקבל החלטות חינוכיות בתזמון המתאים על בסיס המדדים האובייקטיביים של דפוסי ההתנהגות ויכולות התלמיד, כמו גם מעקב אחר היושרה ההתערבותית (treatment fidelity) על פי פרוטוקול התוכנית; (ד) פינוי זמן המורה להתמקדות בנושאים פדגוגיים (יחיא וכפיר, 2010) – סייעת כשירה שיודעת לנהל התנהגות של תלמיד או קבוצת ילדים מאתגרים יכולה לאפשר למורה להתמקד בתכנים הפדגוגיים והחינוכיים בכיתה, בעוד שהיא (הסייעת) אחראית על ניהול התנהגות; ולבסוף, (ה) שיפור הכללה – סייעת בתוכניות התנהגות יכולה לשמש כגירוי מבחין (stimulus discriminative) להתנהגויות מטרה ולפיכך יכולה לקדם הכללה של שינוי התנהגותי כאשר היא עוברת עם התלמיד משיעור לשיעור, ממקצוע אחד לאחר, מסביבת כיתה לסביבת הטקס הבית ספרי שמתקיים באולם הספורט ועוד.

יחד עם זאת, לתוכניות מתווכות על ידי סייעות יש גם חסרונות. העיקרי שבהם נוגע לחוסר כשירותן של הסייעות. לעתים קרובות, הסייעות חסרות הכשרה חינוכית מתאימה, כלים, כישורים ומיומנויות הכרוכות בעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים (יחיא וכפיר, 2010), ועל אחת כמה וכמה עם בעלי הפרעות התנהגות. סייעת שאיננה מסוגלת ליישם תוכנית התנהגות במובחנות הדרושה מביאה למצב בו פרקטיקה לא נכונה משוכפלת לזמנים רבים ובסביבות שנות בבית הספר. בנוסף, קשיים נוספים שעשויים לעלות בסביבות השונות בהן נמצאות סייעות הם קשרי עבודה לקויים בין הסייעת למורה או בין סייעת אחת לשנייה הנמצאות יחד באותה הכיתה, לעיתים אינטראקציות לא טובות (חלקן אף שליליות) עם ילדים מסוימים בכיתה או הבדלים בתפיסות ואמונות שלא עולות בקנה אחד עם התשתית התיאורטית של תוכנית התנהגות. במקרים אחרים בעבודה עם ילדים עם בעיות התנהגות ישנן סייעות העומדות בקו החזית וחשופות לאלימות פיזית ומילולית קשה מצד הילדים, על לא עוול בכפן, ויש כאלו שמרימות ידיים ומתייאשות מעבודה קשה זו. כל החסרונות, יחד או לחוד, מביאים לכך שמנתחי התנהגות מתקשים להנחות בהצלחה סייעות ותוכניות התנהגות נתקלות במכשולים שעוצרים התקדמות או מחמירות את התפקוד ההתנהגותי של הילדים המקבלים את התמיכה.

בעקבות החסרונות המגוונים שלעיל, לצד היתרונות הפוטנציאליים האפשריים בעבודה עם סייעות, היחידה לניתוח התנהגות במתי"א חולון-אזור החלה לקדם תהליך של בניית מודל לאיתור ושיבוץ מושכל של סייעות למקרים התנהגותיים שונים ברחבי העיר. הרציונל הוא שיצירת קווים מנחים לאיתור סייעות המתאימות יותר לעבודה עם ילדים בעלי הפרעות התנהגות, או ילדים על הרצף האוטיסטי עשויה לתמוך בתהליך השמתן במסגרות החינוכיות השונות. המוסדות העירוניים האחראים על השמת סייעות הביעו רצון לשיתוף פעולה עם קווים מנחים שיינתנו מן המתי"א בקביעת מקומות העבודה לסייעות על מנת שההשמה תהיה אופטימלית. לפיכך, בניית המודל כרגע מתמקדת בשני מישורים. האחד, בניית מאגר סייעות כשירות. כל מנתחי ההתנהגות בעיר התבקשו לדווח על סייעות עימן עובדים או עבדו בעבר וזיהו כי היו כשירות לעשות עבודה התנהגותית בצורה טובה ויעילה. השני, המשגת מאפיינים רווחים הנדרשים בעבודה עם ילד עם התנהגויות מקשות. תהליך זה מטרתו ליצור מחוון המכיל דירוג של חומרות מקרי התנהגות על פי הטופוגרפיה ההתנהגותית וכרוניות הבעיה (על פי מדדי משך, עוצמה ותדירות או קצב) ומאפייני האדם התומך שמתאים ביותר לעבודה עם דרגות החומרה השונות. בסיום בניית המטריצה, יבוצע תהליך דו שלבי: ראשית, ייעשה ניסיון למפות את המקרים הנדרשים בתמיכה התנהגותית על פי המחוון על מנת לאפיין את חומרת המקרה. שנית, ייערך ניסיון להתאים סייעות מן המאגר הקיים או המגויס על פי מאפייניהן ועל פי מאפייני המקרה העתידי. בנוסף לאלו, מתי"א חולון-אזור פועל גם לכינון השתלמות ייחודית לסייעות אשר תעניק להן רקע התנהגותי ברמה התיאורטית והפרקטית המתאימה והדרושה לצורך עבודתן בבתי הספר.

תהליך איתור הסייעות והצבה אופטימלית למקרים הדורשים תמיכה התנהגותית עדיין נמצא בשלביו הראשונים. לתהליך זה מגבלות שונות. האחת, קביעת המאפיינים הנדרשים לעבודה התנהגותית מסתמן כתהליך מורכב שעשוי להביא בסיומו לרשימת תכונות ארוכה שמשמעותה כשירות גבוהה מאוד. חלק מן המאפיינים שעלו מדיווחיהם של מנתחי ההתנהגות היו: עמידה בלחצים, יכולת להפעיל שיקול דעת, אדיקות ביישום פרוטוקולים, שיתוף פעולה, יכולת לקבל משוב וחוסן נפשי. השנייה, מודל השמה זה יתאים בעיקר למקרים שבתי הספר כבר יודעים לאפיין מבחינת דרגת חומרה. יחד עם זאת, התנהגות הנה דינמית ולא כל התלמידים הזקוקים לתמיכה התנהגותית מתבלטים עם תחילתה של שנה (או לחילופין בסופה של השנה הקודמת), אלא רק במהלך השנה. במקרים אלו, ייתכן שהשמת סייעת תושפע מן המשאבים הקיימים בתקופה הנתונה, מאשר התאמתה האופטימלית של סייעת מסוימת למקרה התנהגותי ספציפי. יחד עם זאת יש לזכור כי על אף שציוותים אופטימליים לא יהיו תמיד אפשריים, כל ציוות טוב ומוצלח (גם אם יחיד) יכול לסייע משמעותית לעולמו של ילד או לכיתה שלמה ולכן יש לראות מאמצים אלו כחיוניים לטיוב עבודת ניתוח התנהגות בבתי הספר.

סיכום

בתום ארבע ההצגות שלעיל, התקיים דיון קצר ברוח הדברים שנאמרו. להלן הנקודות העיקריות שהועלו ונידונו בקהל שהשתתף בשולחן עגול זה. למתי"א אשדוד ישנם קשרים מצוינים עם הרשות וגם להם מאגר סייעות מוכרות. במידת האפשר, נעשות התאמות בין סייעת לבין תמיכה בילדים או בכיתות. ישנה תמיכה לסייעות בעיר, הזוכות להשתלמויות שנתיות וחוברות מספר פעמים בשנה ללמידת עמיתים משותפת. בפתח תקווה, בבית הספר להפרעות התנהגות אלונים, מתקיים תהליך של הערכת סייעות והן מקבלות ציון מספרי על יכולותיהן. במהלך השנה הן משתתפות בסדנה שמקנה להן ידע בתחום הקשור לילדים שעימם הן עובדות וזאת כדי להגביר את הבנתן בתחומי תוכן רלוונטיים. חלק נוסף בהעצמה שלהן טמון בכך שהן מכינות ומארגנות את טקסי בית הספר.

יחד עם זאת, יש לעמוד באדיקות על ההבדלים בין סייעת לבין עובדת הוראה או מורה. לפיכך, ביישום תוכניות התנהגות יש לחשוב על המינונים בהעצמת צוות בדגש על סייעת לעומת מורות. בעוד שהשיח על הדרכת סייעות בלט בשולחן עגול זה, פחות בלט הפן שעוסק במורה ובתפקידה המרכזי בהובלת הכיתה. אחד הדגשים שהועלו היה להסתכל על המורה כמרכז הכיתה וסביבה אדוות שונות שהולכות ומתרחבות ואלו הם בעצם האנשים הנוספים שלוקחים חלק בעבודה התנהגותית בכיתה. בספרות המקצועית בחינוך המיוחד השיח הוא על מנהיגות המחנך כמנהל-מקרה (case-manager) (מנור-בנימיני, 2003). כך, מנהלת המתי"א והמפקחת הארצית על בעיות התנהגות ביקשו להדגיש את חשיבותה ומרכזיותה של מחנכת הכיתה בתהליכים שנעשים מול הילדים ולפיכך ממליצות לשקול את המינונים של העצמת מחנכת ופיתוח מורים לעומת העצמת סייעת בתהליך העבודה ההתנהגותית.

לבסוף, עולה השאלה המרכזית: כיצד לפתח שיתופי פעולה כנים בין מנתחי התנהגות לבין אנשי המקצוע האחרים אשר מבצעים חלק חשוב בתוך עבודת בית הספר. על מנת להשיב על שאלה זו, ייתכן שיש להגדיר תחילה מהו שיתוף פעולה טהור בין מנתח התנהגות לאחרים. האם פירושו עבודה משותפת שכרוכה בהסכמה על יעדי תמיכה טיפולית (Hornby & Atkins, 1993)? או האם מדובר בהסכמה משותפת והדדית (הכוללת גם התגמשות) על התהליכים באמצעותם יושגו יעדי הטיפול, רבים ככל שיהיו (Friend & Cook, 1996)? האם הכוונה בשיתוף פעולה היא היכולת ליצור פתרונות יצירתיים (Sileo & Prater, 1998) שאינם בהכרח עומדים בהלימה מושלמת עם תפיסתם של מי מאנשי המקצוע? או שמא משמעו של שיתוף פעולה הוא ביכולתו של מנתח התנהגות לשכנע ולרתום אנשי מקצוע אחרים לתמוך ו/או לפעול על פי תפיסתו והליכי הטיפול הנגזרים מתפיסה זו? ראייה ביקורתית על תכני השולחן העגול שהובאו מעלה את התובנות הבאות:

1. תפיסתם של מנתחי התנהגות מאוד ברורה ומובחנת באופן שבו הם מסבירים התנהגות והליכי הטיפול הנגזרים מהבנה התנהגותית זו. לעיתים, הראייה הברורה של תפקודי ההתנהגות נמצאת באינטרס מקצועי מנוגד לגורמי טיפול אחרים שמסבירים התנהגות ורושמים הליכי טיפול בצורה שונה לחלוטין (מנור-בנימיני, 2003). הגעה לפשרות במקרים אלו היא מורכבת ביותר.

2. בהצגות השונות שיתופי הפעולה הומשגו באופן כזה שצוות נרחב נרתם לתוך עבודה התנהגותית. באף מן ההרצאות לא עלתה דוגמה של סגנון טיפול אחר (לדוגמה, רגשי) שרתם אליו מנתח התנהגות ברמת חתירה משותפת ליעדים שנקבעו על ידי הטיפול האחר וההליכים להשגתם.

3. נשאלת השאלה האם מנתח התנהגות יכול לעשות לבדו עבודה טיפולית יעילה בסביבה מורכבת כמו בית הספר. שאלה זו טרם נענתה אך היא מהווה בסיס חשוב להמשך הדיונים בנושא זה.

4. במפגש זה הועלו דילמות וקשיים בשיתופי פעולה והוצגו גם הצלחות בשיתופי פעולה קיימים. מכנה משותף בשלוש ההרצאות הראשונות אליהן קיימת התייחסות במאמר זה נגע לקיום ישיבות צוות כולל באופן תדיר (אחת לשלושה שבועות או חודש). מעבר לכך, אף אחת מן המצגות לא המשיגה בצורה מובחנת וברורה מודל עבודה שמוביל לשיתופי פעולה מוצלחים. השאלה שעולה היא באיזה אופן מגיעים לשיתוף פעולה מיטבי עם גורמי טיפול אחרים – האם המשתנה היחיד שיש להקפיד עליו הוא קיום ישיבות צוות משותפות? מהם התהליכים שצריכים להתבצע כדי לבסס שיתופי פעולה או במילים אחרות, מה סוג הדיון שצריך להתרחש בישיבות הצוות הללו לדוגמה? ומה בין שיתוף פעולה לבין גיוס של גורמי טיפול או חינוך אל תוך עבודה התנהגותית? כאמור, גם שאלות אלו הן מוקד להמשך דיון חוקר ומעמיק בנושא.

מקורות

אייבזו, ש. (בפרסום, מתורגם מאנגלית). בחירה של תרבות – אבולוציה של ניתוח התנהגות יישומי בבתי הספר של מערכת החינוך הציבורית בישראל, Operants.

אייבזו, ש., ואלדר, א. (2016). הבנת התנהגות מאתגרת: הערכה תפקודית התנהגותית. *עיונים בחינוך, 422-444.*

אלדר, א. (2007). *למידה דרך תנועה: חיבור בין חינוך גופני וניתוח יישומי של התנהגות – מדריך למורים ולצוותים במסגרות חינוך*. ישראל: משרד החינוך.

מנור-בנימיני, א. (2003). שיתוף פעולה בצוות רב-מקצועי בבית-ספר לחינוך מיוחד. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18(1), 61-74.*

יחיא, ג., וכפיר, ד. (2010). קבלת החלטות מקצועיות בחינוך המיוחד: המקרא של הסייעות אישיות. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 25(1),* 59-72.

לייזר, י. (2002). חינוך מיוחד: שאלות וחיפוש תשובות עם הכניסה למאה ה 21. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 17(2),* 53-72.

צחור, ע. צ. (2012). רצף האוטיזם – תסמונת במגמת עלייה: אטיולוגיה, גורמי סיכון, וחשיבות האבחון והטיפול המוקדם. *הרפואה, 151(3),* 162-163.

שולמן, ק., ובוסתן, נ. (2012). הקשר בין מודל שילוב חינוכי ובין נטיית הורים לילדים עם אוטיזם להוצאת הילדים מהבית. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 36,* 91-110.

Alston, J., & Kilham, C. (2004). Adaptive education for students with special needs in the inclusive classroom. *Australian Journal of Early Childhood, 29(3),* 24-33 .

Bailey, J. & Burch, M. (2009). *How to think like a Behavior Analysts. New York:* Routledge.

Friend, M., & Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (2nd ed.).* White Plains, NY : Longman .

Giangreco, M., Edelman, S., Broer, S., & Doyle, M. (2001). *Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the last decade.* Exceptional Children, 68, 45-63 .

Hornby, S., & Atkins, J. (1993). *Collaborative Care: Interprofessional, Intragency, and Interpersonal.* Oxford, UK: Blackwell Scientific

Rosenwasser, B., & Axelrod, S. (2002). More contributions of applied behavior analysis to the education of people with Autism. *Behavior Modification, 26(1),* 3-8.

Sileo T. W., & Prater, M. A. (1998). Preparing professionals for partnership with parent of students with disabilities: Textbook considerations regarding cultural diversity. *Exceptional Children, 64(4),* 513-528 .