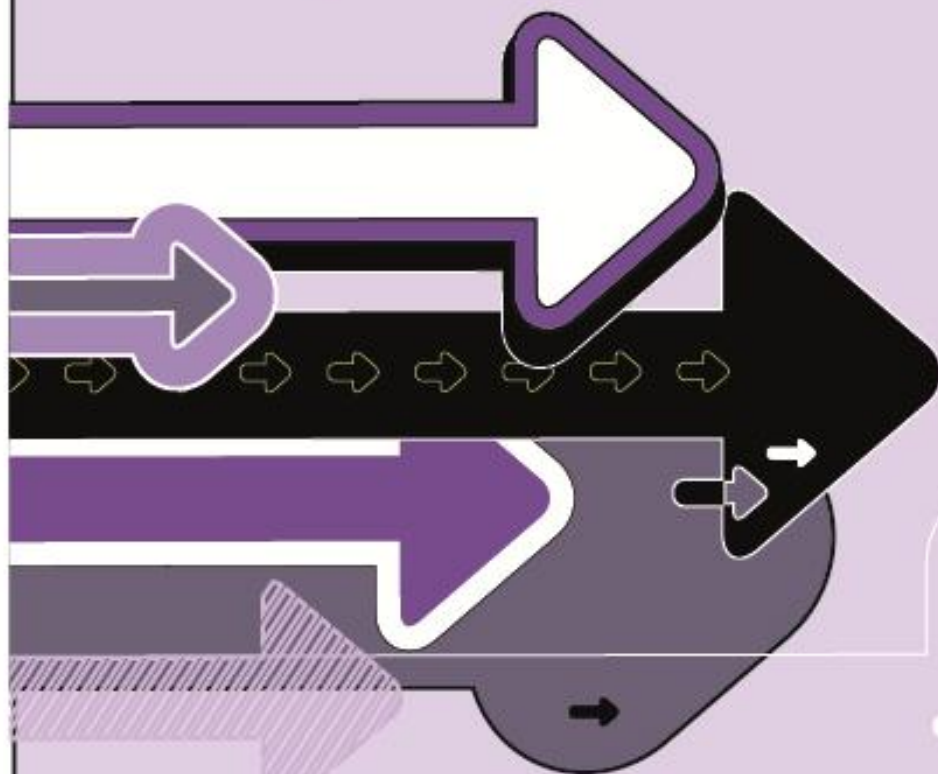


ניתוח התנהגות במערכת החינוך בעיר פתח תקוה



ביטאון מת"י פתח תקוה





מנהל החינוך - עיריית פתח תקווה



משרד החינוך



מרכז תמיכה ישובי

תודות

תודות לשותפים בהובלת וקידום ניתוח התנהגות בעיר פתח תקווה:

גב' אתי לוי - מפקחת על החינוך המיוחד
 גב' רונית זכאי - מפקחת חינוך ממלכתי
 גב' שוש נגר - מפקחת חינוך ממלכתי דתי
 גב' מינדי יוגב - מפקחת על החינוך המיוחד ממלכתי דתי
 מר רמי הופנברג - מנהל מינהל החינוך
 גב' סיגלית יאראק - מנהלת אגף יסודי
 מר עמוס תמם - מנהל אגף חינוך מיוחד
 גב' מירב תמיר - מנהלת השירות הפסיכולוגי (שפ"ח)
 גב' דבי חיאליס - מנהלת מחלקת יסודי שפ"ח
 גב' ליטל מרגלית - מנהלת מחלקת חינוך מיוחד שפ"ח

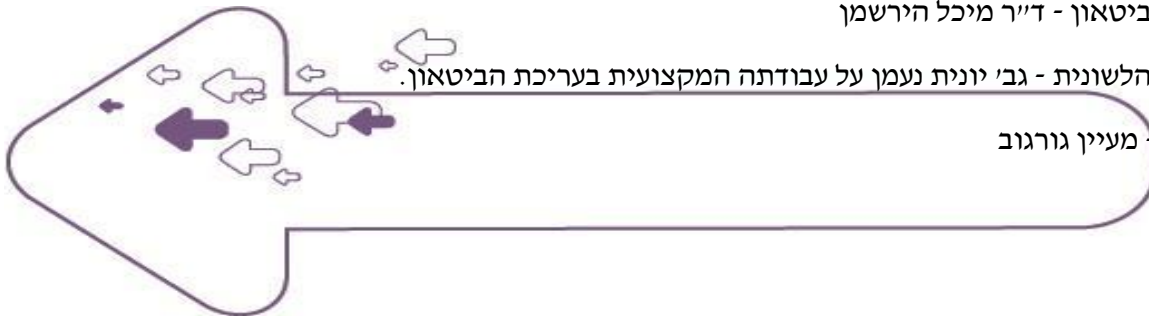
תודתינו נתונה לשותפים בכתיבת הביטאון:

מנהלות בתי הספר: גב' ניבה קפלן - מנהלת בית ספר אהוד מנור; גב' חביבה להב - מנהלת בית ספר נצח ישראל; גב' רחל אריאלי - מנהלת בית ספר שיפר; גב' תמי שטרנליכט - מנהלת בית ספר ממ"ד שלום; גב' לאה רגיואן - מנהלת חטיבת ביניים רשיש.
 צוות מנתחי התנהגות מת"י פתח תקווה: ד"ר מיכל הירשמן, מורן אוסי; להבית בבאי; שני בן אהרון; קרן אנגלנדר; רחלי מזור; עיריית פורת; עינת קלינג.
 צוות מת"י פתח תקווה: אתי ביטון; לירן סיון.
 ד"ר איתן אלדר - ראש התכנית ללימודי תעודה בנייתוח התנהגות בסמינר הקיבוצים.

עורכת הביטאון - ד"ר מיכל הירשמן

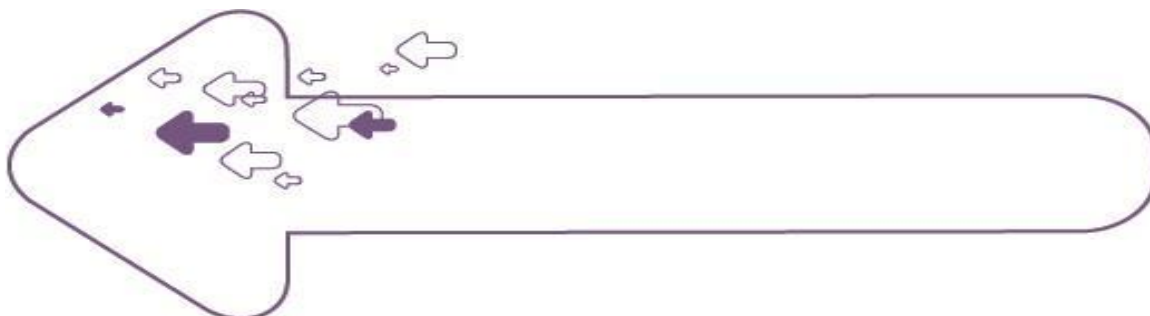
העורכת הלשונית - גב' יונית נעמן על עבודתה המקצועית בעריכת הביטאון.

גרפיקה - מעיין גורגוב



תוכן העניינים

.....	תוכן העניינים
1.....	דבר המפקחת - גב' אתי לוי
3.....	ניתוח התנהגות בראייה עירונית- גב' סיגלית יאראק
4.....	פתח דבר : ניתוח התנהגות בפתח תקוה - גב' איילה שילון וד"ר מיכל הירשמן
6.....	ניתוח התנהגות בישראל : לאן פנינו מועדות? ד"ר איתן אלדר BCBA-D
8.....	תוכניות מערכתיות התנהגותיות בבתי ספר - סקירת ספרות
13.....	מאמרי מפתח בניתוח התנהגות
13.....	מימדים עכשוויים בניתוח יישומי של התנהגות
21.....	"להתראות מורה..."
26.....	תוכניות התנהגותיות בפתח תקוה
26.....	בית ספר אהוד מנור - תוכנית לטיפול אקלים מיטבי התומך, מאפשר ומקדם הישגים לימודיים ומיומנויות חברתיות
29.....	בית ספר ממ"ד נצח - ניתוח יישומי של התנהגות כאבן יסוד בתהליך חינוכי
32.....	בית ספר שיפר – תוכנית מערכתית לקידום התנהגות
36.....	בית הספר הניסויי ממ"ד שלום - תוכנית פרטנית ייחודית בבי"ס חנ"מ
41.....	חטיבת רשיש - כיתת ספורט ל"ל – מודל חינוך לערכים באמצעות פעילות גופנית
45.....	מרכז טיפולי מת"י - תוכנית התערבות לפיתוח הבנה חברתית ומיומנויות חברתיות באמצעות משחק, לתלמידי ASD משולבים
48.....	מרכז טיפולי מת"י - תוכנית לקידום מיומנויות חברתיות לילדי גן חובה עם הפרעות התנהגות
53.....	פריסת ניתוח התנהגות בעיר בשנת תשע"ד
53.....	צוות מנתחי התנהגות מת"י פתח תקוה
53.....	מסגרות חינוכיות שותפות לעשייה
53.....	סוף דבר





דבר המפקחת - גב' אתי לוי

ההכרות הראשונה שלי עם שפת "ניתוח התנהגות" הייתה עוד בהיותי מחנכת חדשה בבית ספר חינוך מיוחד לתלמידים המאופיינים בהפרעות התנהגות. ד"ר איתן אלדר הוא זה שחשף את הדרך החינוכית והעקרונות ההתנהגותיים בפני צוות ביה"ס ואני התחברתי לשפה הברורה והתומכת שכל כך היטיבה עם תלמידיי.

עם השנים זיהיתי את הכוח הקיים בניתוח יישומי של התנהגות כדרך חינוכית המאפשרת הצלחה תוך הגדרות ברורות, בניית מטרות ברורות ותוצאות מדויקות ומדידות. לתלמידים היה ברור מה נדרש מהם ולמורה היה ברור כיצד לאבחן ולנטר את התנהגותו של התלמיד ובעקבות זאת להתאים את התוכנית המדויקת פדגוגית, התנהגותית וחברתית. היה זה אך טבעי שכשמונתי לרכזת המדור לחינוך מיוחד במרפ"ד (פסג"ה) פתח תקוה, ניתוח התנהגות היה בין ההשתלמויות שהוצעו לאנשי החינוך הן המיוחד והן הרגיל.

בשנת 2003 לאחר שנות חינוך רבות, נבחרתי להקים את בית ספר "אלונים" – חינוך מיוחד להפרעות התנהגות, אותו הקמתי על בסיס ניתוח התנהגות - בית הספר ההתנהגותי הראשון בארץ. בבית הספר חוו התלמידים הצלחות ורבים מהם אף הצליחו להשתלב בחזרה בחינוך הרגיל. היטיבה לתאר את תרומת ניתוח התנהגות להצלחת בנה אמא שהקריאה במסיבת הסיום את המשפטים הבאים: "בני שנמנע מלמידה והיה "אנטי ממסדי", למד את הכלים הברורים, נהנה מאהבה ללא תנאי וחיזוקים נכונים, וכל אלו גרמו לו לשינוי של 180 מעלות. מילד שבית הספר היה לו עול כבד, הפך ל"ילד של בית ספר". החוקים, הכללים וקבלת הסמכות המורית הפכו אותו לילד רגוע, אוהב ולומד".

היום בתפקידי כמפקחת אני ממשיכה להתוות את הדרך בה אני מאמינה, ומקווה שרבים מאנשי החינוך ייחשפו לשפה ולכלים ההתנהגותיים אשר יעזרו להם להפוך את ההוראה למעשה מהנה ומקדם. אני מאמינה כי עבודה חינוכית על בסיס ניתוח התנהגות תחזיר את האמון במערכת החינוך ככזו היודעת להציב גבולות, לבנות סביבה מקדמת הצלחה עבור כל תלמידיה על גווניהם השונים, וזאת תוך חיזוק על ההתנהגויות החיוביות והערכים של כבוד האדם, קבלת האחר, סובלנות, שוויון, צדק, חמלה וכדומה. אותם ערכים אשר אנו כחברה רוצים להעצים בדרכינו לחברת המופת – עליה מדבר ואותה מוביל שר החינוך הרב שי פירון.

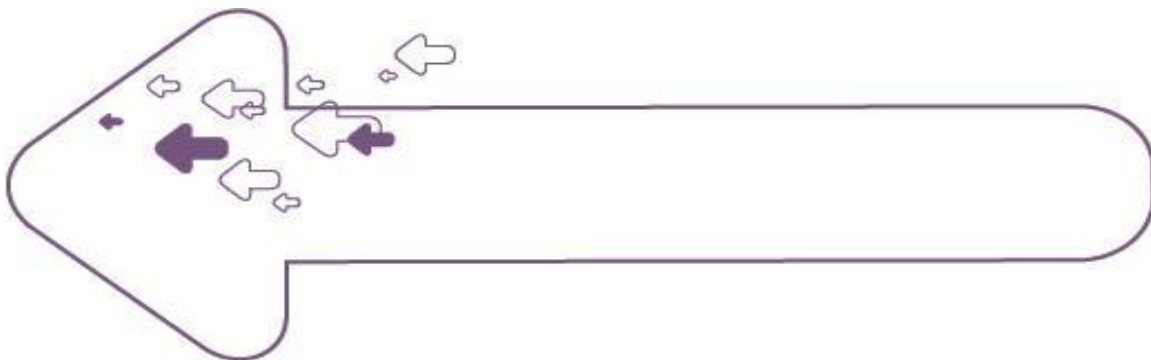
בהזדמנות זו אני מבקשת להודות לשותפיי במערכת החינוכית העירונית: מר עמוס תמם – מנהל האגף לחינוך מיוחד, גב' סבטלנה אודויקוב – סגנית מנהל האגף, גב' ליטל מרגלית – מנהלת היחידה לחינוך מיוחד בשפ"ח.

תודה מיוחדת לגב' אילה שילון מנהלת המת"י אשר מובילה במקצועיות ואנושיות את מת"י פתח תקוה, ואשר הוציאה לפועל ביטאון זה. תודה לד"ר מיכל הירשמן – מומחית תחום ניתוח התנהגות על עריכת

הביטאון ולכל אנשי החינוך אשר לקחו חלק בכתיבתו. הצגת המודלים הייחודיים של עבודה התנהגותית במערכות חינוך מגוונות בעיר, יהוו השראה לכל הקוראים למען קידום החינוך והצלחת התלמידים.

אסיים בדבריו של הנרי פורד שאמר: "התכנסות יחד היא התחלה. הישארות יחד היא התקדמות. עבודה יחד היא הצלחה". מאחלת אני לכל אחד מקוראי הביטאון עשייה חינוכית מאתגרת, פורה ומהנה.

אתי לוי
מפקחת חינוך מיוחד





האגף לחינוך יסודי עוסק מזה מספר שנים בליבון סוגיית המעשה החינוכי, בערכים הגלומים בו ובמתן ארגז כלים משמעותי ומגוון לאנשי החינוך וההוראה, במטרה לאפשר את שילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ולאפשר אקלים מיטבי ככל שניתן.

כמנהלת היחידה לחינוך מיוחד לשעבר וכמי שהיתה שותפה להקמת בית ספר "אלונים", לתלמידים עם בעיות התנהגות, מצאתי לנכון ולנחוץ להעזר בכלי ניתוח יישומי של התנהגות במסגרות החינוך הרגיל בעיר.

מודל זה, המתקיים במספר בתי ספר יסודיים בעיר נותן אותותיו המשמעותיים, ברמה המערכתית בתוצאות האקלים הבית ספרי וברמה הפרטנית, כחלק ממתן כלים ובהלימה לתפיסה הוליסטית כוללת של האגף לחינוך יסודי.



פתח דבר: ניתוח התנהגות בפתח תקוה

גב' איילה שילון, מנהלת מת"י פתח תקוה

ד"ר מיכל הירשמן, מומחית תחום ניתוח התנהגות

ניתוח התנהגות נחשב לענף צעיר במערכת החינוך בישראל. רק בשנים האחרונות החלו להשתלב מנתחי התנהגות במת"יאות השונות בארץ באופן גורף, והביקוש הולך וגדל.

מערכת החינוך בפתח תקוה הייתה אחת הראשונות שהאמינה בדרך, קלטה ניתוח התנהגות לשורותיה, ושילבה תחום חינוכי זה בכל מוסדותיה.

לפני 14 שנים, בשנת 2000, שולב לראשונה תפקיד "מנתח/ת התנהגות" במת"י פתח תקוה. למרות שתפקיד זה עדיין לא היה מוכר במערכת החינוך, הגב' חסידה דנאי, המפקחת על החינוך המיוחד וגב' ריקה נאמן, מנהלת המת"י, ביצעו צעד אמיץ ושילבו ניתוח התנהגות במערך התמיכה בעיר. תחילת העבודה ההתנהגותית בעיר כללה תמיכה בבתי הספר הרגילים, בהשתלמויות לגננות ולמורות, כמו גם תמיכה בשני גנים עירוניים רגילים. קבלת התחום על ידי מנהלות בית הספר והגננות הייתה מהירה, מקצועית וכלל לא מובנת מאליה. כחלק מהמהלך נבנו תוכניות התנהגותיות וקידום התלמידים ניכר בנתונים שנאספו.

ההצלחה בתוכניות אלה והשתלמויות שנערכו לאנשי החינוך בעיר הביאו לחשיפת התחום לאנשי חינוך נוספים, ולדרישה הולכת וגוברת לשילוב מנתחי התנהגות בבתי הספר והגנים הרגילים והמיוחדים.

אנשי חינוך רבים בעיר החלו בלימודי תעודה בניתוח התנהגות (אז בווינגייט והיום בסמינר הקיבוצים), והצטרפו לאחר מכן לצוות מנתחי ההתנהגות בעיר. נכון להיום עובדים בחינוך המיוחד, במת"י ובחינוך הרגיל כ-30 מנתחי התנהגות בתפקידים שונים, וכ-15 סטאז'רים של תוכנית הלימודים בסמינר הקיבוצים שמתנסים ותורמים למערכת החינוך בעיר. מנתחי התנהגות אלה מונחים על ידי מומחית תחום ניתוח התנהגות ד"ר מיכל הירשמן לעבודה מיטבית וקידום התכניות ההתנהגותיות אותן הם מפעילים במסגרות החינוך השונות, ורובם משתלמים מידי שנה בהשתלמות ייחודית למנתחי התנהגות.

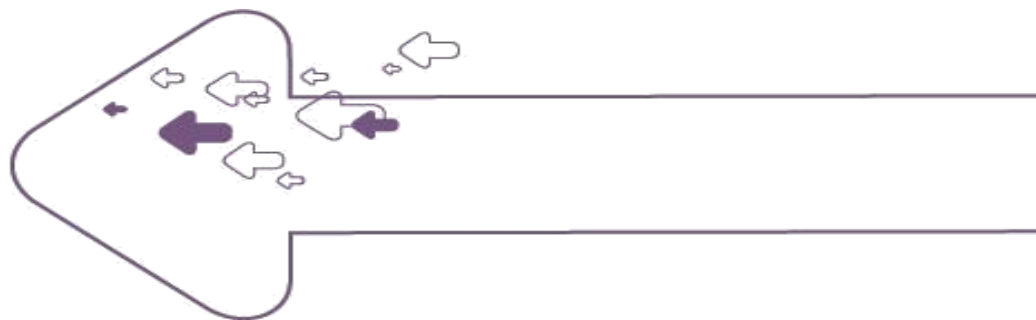
משנת 2005 עברו תוכניות ההתערבות ההתנהגותיות בעיר גם הן תהליכים של אבולוציה. התפיסה לפיה עיקר תפקידם של מנתחי ההתנהגות הוא לפתור בעיות התנהגותיות של תלמידים נחשבת בימינו כחלקית למדי. רוב תוכניות ההתערבות הן מערכתיות ותכליתן הקניית הרגלי למידה, שיפור תקשורת חברתית והגברת זמן הלמידה לתלמידים, וכן הנחלת ראייה חינוכית-התנהגותית למורה בכיתה תוך שימוש בבחינת הסביבה הלימודית וניתוחה כהקשר לשינוי וקידום התנהגות ולמידה.

במהלך השנים האחרונות מתקיים שיתוף פעולה יוצא דופן בין אגף החינוך ברשות המקומית המתקצב ותומך בהשתלמויות בניתוח התנהגות לחדרי מורים בעיר, השירות הפסיכולוגי-חינוכי (שפ"ח), ומערך מנתחי ההתנהגות של המת"י בעיר. חיבורים מקצועיים מסוג זה מהווים בסיס להצלחה בבחינת השלם

עולה על סכום חלקיו", ויש בהם כדי לסייע בבניית תשתית מיטבית לקידום המערך החינוכי בעיר בהיבטים רבים. בבתי ספר רבים מתקיימות תוכניות מערכתיות לקידום אקלים מיטבי והישגים פדגוגיים, בהן צוות בית הספר מקבל הכשרה בניתוח התנהגות וניווט כתימתקדם.

בשנים הקרובות יעשה צוות המת"י את המיטב כדי להרחיב ולהטמיע תכניות מערכתיות בבתי ספר נוספים בעיר. מנהלות אשר יבקשו לקדם ניתוח התנהגות כשפה משותפת חינוכית בבית ספרן, ישבצו בצוות ההוראה מנתחי התנהגות, יעודדו אנשי צוות חינוכי ללמוד לימודי תעודה בניתוח התנהגות ויפתחו צוות מוביל בית ספרי להטמעת ניתוח התנהגות כתפיסה חינוכית מקדמת.

אנו מאמינות כי העיר פתח תקוה תמשיך להוביל ולהוות מודל ארצי להטמעת ניתוח התנהגות ולהצגת שיתופי פעולה רב מקצועיים לקידום הלמידה וההתנהגות במערכת החינוך.



ניתוח התנהגות בישראל: לאן פנינו מועדות?

ד"ר איתן אלדר BCBA-D

ראש התכנית ללימודי תעודה בניתוח התנהגות - סמינר הקיבוצים

יו"ר העמותה הישראלית לניתוח התנהגות

מתוך ביטאון מס' 3 של העמותה הישראלית לניתוח התנהגות, 2011

- בימים אלה, כאשר מספרן של התוכניות להכשרת מנתחי התנהגות הולך וגדל, ונוכחותם של מנתחי התנהגות מורגשת במסגרות רבות בישראל, טוב נעשה אם נקיים אתגרת קלה לבחינת המצב. להלן כמה ציוני דרך.
- רק לפני כ-20 שנה התכנס בישראל קומץ מנתחי התנהגות לדיון בדרכים לקידומו של תחום דעת זה. ניתוח יישומי של התנהגות לא היה מוכר בתקופה זו ורוב מקבלי החלטות בסביבה החינוכית והקלינית היו ספקניים ביותר לגבי פתיחת דלתותיהם למנתחי התנהגות. היום המצב שונה לחלוטין, כאשר רב הביקוש על ההיצע.
 - במהלך השנים האחרונות התבססו מספר תוכניות אקדמיות המכשירות מנתחי התנהגות, העומדות בדרישות הגוף המסמיך הבינלאומי. בנוסף נפתחות מדי שנה תוכניות להכשרת מטפלים התנהגותיים בהיקפים מוגבלים יותר. הכשרה מסיבית זו נובעת מדרישות השטח, וכך ניתן לומר שמספרם של מנתחי ההתנהגות עולה מדי שנה בכמה עשרות.
 - עבודתם של רוב מנתחי ההתנהגות במגזרים ובאזורים שונים בארץ זוכה להערכה רבה.
 - משרדי ממשלה שונים (למשל, חינוך ובריאות) מכירים בתרומתם של מנתחי ההתנהגות למערכות שבאחריותם ומקדמים את אפשרויות העסקתם.

האם הגענו לשלווה ולנחלה?

ניתן להביט בסיפוק רב על ההיסטוריה הקצרה והמרשימה של ניתוח התנהגות בישראל. ואולם, הגידול המהיר והדרישה הנרחבת למנתחי התנהגות מגבירים את אחריות העמותה והעושים במלאכה להבטחת איכות ומקצועיות. לפיכך, אל לנו להיות שלווים או להתנחל במחוזות בהם אנו חשים "בבית", שכן עלינו לפעול עוד רבות כדי להבטיח את איכות עבודתנו. סיום מוצלח של תוכנית הכשרה ועמידה במבחנים אינם מבטיחים איכות או אתיקה מקצועית, ללא המשך מעקב מחד והשתלמויות תקופתיות מאידך. אלה יהיו בין היעדים החשובים של העמותה בשנים הבאות.

מלאכת ה"שיווק" - טוב שתעשה על ידי הצרכנים

נוכחותם של עשרות מנתחי התנהגות במערכות השונות השאירה עד כה רושם חיובי ביותר. הדבר בא לידי ביטוי בדרישה מוגברת של מקבלי החלטות להגדיל את מספרם ואת היקף

עבודתם של מנתחי התנהגות בארגונים שלהם. עם זאת, תהליך החדירה של ניתוח התנהגות לשטח כרוך בעבודה מאומצת לטווח ארוך והשפעתו בפועל על המערכת כרוכה ב"חיזוק דחוי"¹. נראה שלצורך הטמעת התחום, רצוי להיות "רצים למרחקים ארוכים", לא להסתפק בדיבורים "על" אלא לעשות בפועל "את", ולזכות לכל אורכה של הדרך במחזקים מידיים רבים. יישום הליכים המבוססים על איסוף נתונים תקף, מהימן ומתמשך, והכשרת הסביבה החינוכית כולה, מעבר לעבודה ישירה עם ה"צרכנים" (ילדים, תלמידים) עשויים לקחת זמן רב ומלווים לא אחת בקשיים כאלה ואחרים בדרך. התחום "הטיפול" מאופיין לעיתים בדרישה לשינוי מיידי וקצר מועד, המתמקד בילדים ומדלג לא אחת על חלקם של ההורים והמחנכים בתהליך. אך למעשה, תפקודם של האחרונים הוא זה שסולל את הדרך לתפקוד מוצלח של ילדיהם/תלמידיהם, ועל כן יש להשקיע מאמצים גדולים בהכשרתם, כך שיהוו סביבה תומכת ללימוד והתפתחות. כאשר תהליך זה מתרחש כהלכה, כך שכל השותפים לו זוכים לתמיכה ולהכוונה לה הם נזקקים, ההצלחה רבה וכך גם ההתנגדות להכחדתה. או אז, נהיה עדים לתמיכה מעמיקה בניתוח התנהגות יעיל, וייתכן שניתקל פחות בגישה הגורסת "ראשית נבצע הליך התנהגותי (שטחי) ולאחר מכן נעמיק בנבכי ההתנהגות בגישות אחרות". להצלחה מסוג זה אנו שואפים, והיא שתבסס את מעמדו של עיסוקנו כמוביל בתחום הערכי/חינוכי/קליני.

ניתוח יישומי של התנהגות והומניזם - חד הם

ניתוח יישומי של התנהגות (Applied Behavior analysis) הוא מדע המבוסס על איסוף נתונים מהימנים ומעקב מתמשך. התוצרים של עשייה אמפירית זו מהווים אבן בוחן לכל התערבות חינוכית ומורה דרך לקבלת החלטות דידקטיות וקליניות. הניתוח היישומי מאפשר לוודא שההליכים המיושמים אכן מסייעים לשיפור באיכות החיים של המשתתפים בתוכנית. המונח הומניזם פנים רבות לו. יש הגורסים כי פירושו מדגיש את מיקומו של הילד/ האדם במרכז. עקרון זה אינו סותר בהכרח את הגישה ההתנהגותית ואולי ההיפך הוא הנכון. מרכזיות האדם אינה מחייבת את סיפוק צרכיו באופן מיידי ללא כל קשר להקשר בו הוא מתפקד. מצב מעין זה עלול ליצור בלבול ואובדן דרך. ההומניזם בניתוח התנהגות מתמקד בהקניית יכולת להתמודד בהצלחה עם אתגרי הסביבה, תוך הבטחת כבוד הדדי, תקשורת נאותה ואיכות חיים לכל העושים במלאכה. זו תמציתו של ניתוח התנהגות איכותי.



¹ חיזוק דחוי הינו מצב שבו החיזוק אינו ניתן מיידי, אלא לאחר פרק זמן מסוים בצירוף הסבר, הקושר אותו להתנהגות הרצויה, שבגינה ניתן החיזוק (אלדר, 2002).



תוכניות מערכתיות התנהגותיות בבתי ספר – סקירת ספרות

גב' עירית פורת

מנתחת התנהגות, מת"י פתח תקוה

תוכנית התנהגותית מערכתית הינה תוכנית התערבות כלל בית ספרית שמטרתה פיתוח והגברה של התנהגויות חברתיות ולימודיות נאותות לכלל תלמידי בית הספר ובכל סביבות הלימוד בבית הספר (Debnam, Pas & Bradshaw, 2012; Dunlop, 2013; Nelson, 1996 ; Nelson, Martella,) (Marchand-Mrtella, 2002). מאז ומתמיד התמודדו צוותי ההוראה עם קשיי ההתנהגות של התלמידים, אך טיפולם בקשיים אלו היה חלקי ומשני להשגת יעדים אקדמיים המהווים מרכיב עיקרי ולעיתים בלעדי בתפיסת התפקיד של המורה (Nelson, 1996). עם העלייה במספר מקרי האלימות וחומרתם נדרשו מערכות החינוך להתמודד עם נתונים קשים המציגים השפעה של התנהגויות אלו לא רק על התחום הלימודי אלא גם בהקשר חברתי וביכולת להשתלב גם בעתיד במסגרות חברתיות. תלמידים עם קשיי התנהגות אינם רק בעלי רמת הישגים לימודיים נמוכה אלא גם מצויים בסיכון לפתח התנהגות עבריינית אנטי סוציאלית בבגרותם. כמו כן, להתנהגותם השפעה רבה על תחושת המוגנות הנמוכה של חבריהם בבית הספר (Kennedy, Swain-Bradway, 2012; Molina, Smith & Pelham,) (2005; Nelson, 1996; Nelson, Martella, Marchand-Mrtella, 2002; Ward, Gersten, 2013; Ross, Romer, & Horner, 2012).

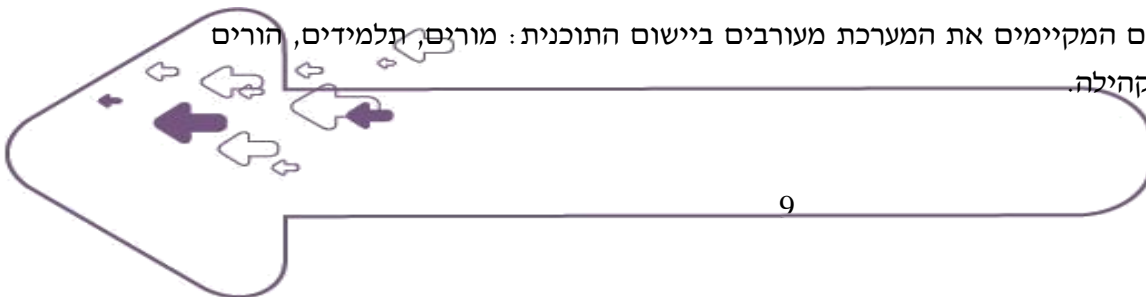
ההתמודדות עם בעיות אלו נותנת את אותותיה גם בתפקוד המורים. אלה נאלצים להקדיש זמן רב לטיפול בבעיות התנהגות על חשבון זמן למידה, והם גם נתונים ללחצים מרובים לפתור בעיות ללא הכשרה מתאימה, מה שמוביל לתחושת בדידות ומסוגלות נמוכה ואף לגרום לנטישת מקצוע ההוראה (Nelson, 1996; Molina, Smith & Pelham, 2005; Kennedy, Swain-Bradway, 2012; Ward,) (Gersten, 2013; Ross, Romer, & Horner, 2012).

עם ההכרה בכישלון של שיטות ההוראה המסורתיות בטיפול בהתנהגויות אלו, התפתח הצורך בשינוי דרכי הפעולה ושינוי ההתייחסות הכוללת של המערכת החינוכית להיבטים החברתיים-התנהגותיים הנלווים והחיוניים לתהליך הלמידה (Nelson, 1996; Ward, Gersten, 2013). כמענה לצורך זה פותחה בשנות ה-90 של המאה הקודמת תוכנית התערבות מערכתית "תוכנית התערבות בית ספרית לתמיכה בהתנהגויות חיוביות" (School Wide Positive Behavioral Intervention and Support –) (Molina, Smith &) (SWPBIS), אשר מטרתה לאפשר סביבה בית ספרית שהיא גם מניעתית וטיפולית (Pelham, 2005; Nelson, 1996; Nelson, Martella, Marchand-Mrtella, 2002). תוכנית זו שפותחה על פי הגישה ההתנהגותית והתבססה על הידע הרב שנצבר בתוכניות התערבות

אישיות, מציגה מודל חדשני פרואקטיבי המכוון להטמעה של התערבות התנהגותית של המורה כחלק אינטגרלי ממערך ההוראה. רציונל התוכנית נובע מתפיסת עולם המעמידה בבסיס תהליך ההוראה את הקשר שבין המורה לתלמיד והיא נעזרת בקשר זה לשם למידת ההבחנה שבין התנהגות חברתית נאותה להתנהגות חברתית לא נאותה (Nelson, 1996). כמן כן, התוכנית מפנה את תשומת הלב והמשאבים החינוכיים לבניית תשתית חברתית מחזקת באמצעות העצמה של התלמידים המתנהגים באופן חיובי והפיכתם למודלים חברתיים מובילים (Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans & Leaf, 2008; Bradshaw, Koth, Tornton & Leaf, 2009; Debnam, Pas & Bradshaw, 2012; Kennedy, Swain-Bradway, 2012; Nelson, Martella, Marchand-Mrtella, 2002; Molina, Smith & Pelham, 2005; Lynass, Tasi, Richman & Cheney, 2012; Ward, Gersten, 2013).

חדשנותה של תוכנית ההתערבות המערכתית בכך שהיא יוצרת קשר הדוק בין ההתנהגות ללמידה, ופועלת כתוכנית מניעתית טיפולית שהצלחתה נמדדת הן במדדים רגשיים-חברתיים של התלמידים והמורים הכוללים והן ברמת ההישגים הלימודים. התוכנית נבנתה כמענה לצרכים האוניברסליים איתם מתמודדים כל בתי הספר והיא חותרת להגביר התנהגויות של אחריות, להקנות תחושת ביטחון ופניות ללמידה ולחזק את "הסמכות המורית". במקביל, התוכנית מאפשרת לכל בית ספר להתאימה לתרבותו ולקהליו, וליצוק לתוכה את הערכים החברתיים-לימודיים אותם הוא מעוניין לקדם (Debnam, Pas & Bradshaw, 20012; Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans & Leaf, 2008; Chaparro, Smolkowiski, Baker, Hanson, & Ryan- Jackson, 2012; Dunlop, 2013; Nelson, 2012; Martella, Marchand-Mrtella, 2002; Lynass, Tsai, Richman, & Cheney, 2012). השינויים המתבשרים בגישה שעליה מבוססת התוכנית: (Lynass, Tsai, Richman, & Cheney, 2012; Debnam, Pas & Bradshaw, 2012; Dunlop, 2013; Eber, Sugai, Smith & Scott, 2002; Nelson, 1996; Nelson, Martella, Marchand-Mrtella, 2002; Molina, Smith & Pelham, 2005; Ward, Gersten, 2013; Landers, Courtade & Ryndak, 2012)

- "המורה במרכז" - על פי ה-SWPBIS, לצוות החינוכי אחריות על התנהגותם של התלמידים, ולפיכך עיקר המשאבים מתמקדים בהכשרת הצוות.
- פיתוח עבודת צוות ושפה אחידה תומכת בין כל הגורמים המטפלים בתלמידים.
- בית הספר פועל באופן מסודר ועקבי על פי תוכנית שנקבעה מראש, כאשר כל שינוי בתוכנית מבוסס על נתונים שנאספו מן השטח.
- לימוד התנהגות נאותה מהווה חלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים.
- תוכנית ההתערבות מיועדת לכלל תלמידי בית הספר.
- כל הגורמים המקיימים את המערכת מעורבים ביישום התוכנית: מורים, תלמידים, הורים וגורמים בקהילה.



יישומה של תוכנית התנהגות מערכתית כולל מספר שלבים: (Reid, Patterson, & Snyder 2002;)
Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans & Leaf, 2008; Chaparro, Smolkowski, Baker, Hanson,
& Ryan- Jackson, 2012; Dunlop, 2013; Molina, Smith & Pelham, 2005; Nelson, Martella,
: (Marchand-Mrtella, 2002; Ward, Gersten, 2013

1. הערכה ובניית תוכנית.

א. הערכה של סביבות בית ספריות בהן מתרחשות בעיות ההתנהגות: זיהוי העוצמות והחולשות

של בית ספר בטיפול בבעיות התנהגות. מיפוי הסביבה הפיזית כתנאי תומך או פוגם בתהליך.

ב. הגדרת ההתנהגויות החברתיות-לימודיות הרצויות, בהתבסס על הנתונים שנאספו בשלב

ההערכה. למשל:

השתתפות פעילה של התלמידים בתהליך הלמידה, הישמעות להוראות הצוות, שמירה על רכוש

בית ספר, כבוד לאחר, הקפדה על הוראות בטיחות ותקנות כלליות, מוכנות לשיעור, הבאת ציוד,

הכנת שיעורי בית, התמדה בביצוע משימה.

ג. בניית תוכנית התערבות ותקנון בית הספר.

ד. הצגה התוכנית לכל המעורבים: צוות חינוכי, תלמידים, הורים ושאר גורמים בקהילה.

2. הכשרת הצוות באמצעות הקניית ידע על שלבי היישום של תוכניות ההתנהגויות, מיומנויות של

ניווט כיתה (אינטונציה, העמדה) ארגון הכיתה וניהולה, לימוד של התוכנית ואופן יישומה.

3. מעקב צמוד בחודש הראשון ליישום התוכנית, לשם הערכה ומשוב.

4. מעקב רגיל ביישום התוכנית במהלך השנה, בין היתר באמצעות תצפיות בשיעורים.

5. משוב מקביל בין המפתחים למורים ובחזרה.

6. איסוף נתונים וייעוץ.

עם התרחבות היישום של תוכנית ההתערבות הכוללת (SWPBIS) במספר גדול של מסגרות מגוונות,
התברר הצורך בהתאמה של התוכנית לצרכים השונים של התלמידים ופיתחו שלוש רמות תמיכה על

פי צרכי התלמידים (Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans & Leaf, 2008; Bradshaw, Koth,)

Tornton & Leaf, 2009; Chaparro, Smolkowski, Baker, Hanson, & Ryan- Jackson, 2012;

Eber, Sugai, Smith & Scott, 2002; Debnam, Pas & Bradshaw, 2012; Dunlop, 2013;

Landers, Courtade & Ryndak, 2012; Molina, Lynass, Tsai, Richman, & Cheney, 2012;

(Smith & Pelham, 2005).

רמה 1 – מיועדת לרוב תלמידי בית הספר (כ- 80% מכלל התלמידים) שלהם ממתאימה התוכנית

הבית ספרית הרגילה (Debnam, Pas & Bradshaw, 20012; Lynass, Tsai, Richman, &)

(Cheney, 2012).

רמה 2 – מיועדת ל-5%-10% של תלמידי בית הספר, כלומר לקבוצות תלמידים עם קשיים מרובים

יותר הזקוקים לתמיכה קבוצתית בנוסף לתוכנית הבית ספרית (Lynass, Tsai, Richman, &)

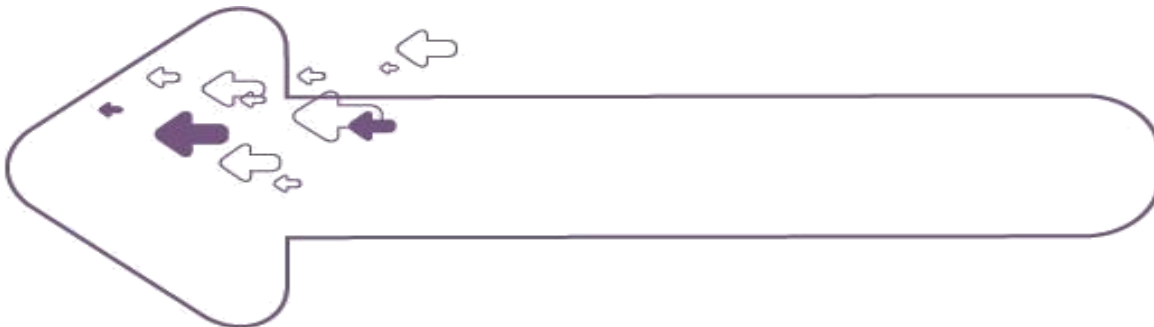
(Cheney, 2012; Debnam, Pas & Bradshaw, 2012).

רמה 3- מתאימה ל 1%-5% מכלל התלמידים המציגים התנהגות חריגה, וזקוקים לתוכנית התערבות אישית המבוססת על אבחון תפקודי (Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans & Leaf, 2008;)
Debnam, Pas & Bradshaw, 2012; Landers, Courtade & Ryndak, 2012; Lynass, Tsai, Richman, & Cheney, 2012).
יישום תוכנית ה-SWPBIS התבצע לאורך השנים במספר רב של מסגרות ברחבי ארה"ב ויעילותה הוצגה במחקרים רבים וכיום זוכה התוכנית לתמיכתו של משרד החינוך האמריקאי (Debnam, Pas)
(& Bradshaw, 2012; Lynass, Tsai, Richman, & Cheney, 2012; Ward, Gersten, 2013).

יתרונותיה של תוכנית ה-SWPBIS כוללים: שיפור האקלים הבית ספרי, הגברת תחושת המוגנות של התלמידים, הפחתה של מספר ההתנהגויות הלא נאותות, הפחתה של זמן הטיפול של המורים בבעיות התנהגות ובמקביל עלייה בזמן הלמידה וברמת ההישגים. המורים מדווחים על תחושת מסוגלות גבוהה יותר בהתמודדות עם בעיות המשמעת ושביעות רצון גבוהה יותר מעבודתם (Chaparro, Smolkowski, Baker, Hanson, & Ryan- Jackson, 2012; Debnam, Pas & Bradshaw, 2012; Nelson, Dunlop, 2013; Lynass, Martella, Marchand-Mrtella, 2002; Molina, Smith & Pelham, 2005; Tsai, Richman, & Cheney, 2012; Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans & Leaf, 2008; Bradshaw, Koth, Tornton & Leaf, 2009; Ward & Gersten, 2013; Ross, Romer, & Horner, 2012).

לסיכום:

לצד יתרונותיה הרבים והמוכחים של התוכנית, אין ספק שללא נכונות של צוות בית הספר אין באפשרותה להתקיים. העמדת המורה במרכז מקנה חשיבות ומעמד רב למורה בטיפול בבעיות ההתנהגות של התלמידים ומבססת את הצלחת התוכנית בהכשרה ותמיכה בצוות החינוכי. עם זאת, במקביל נדרש מהמורים להשקיע עבודה רבה יותר בתחום, ליישם באופן עקבי את התוכנית על כל שלביה ולבצע ניטור ובקרה על התהליכים, על מנת לעדכן את התוכנית על פי הנתונים שנאספו (Debnam, Pas & Bradshaw, 2012; Chaparro, Smolkowski, Baker, Hanson, & Ryan- Jackson, 2012; Kennedy, Swain-Bradway, 2012; Nelson, Martella, Marchand-Mrtella, 2002; Molina, Smith & Pelham, 2005; Debnam, Pas & Bradshaw, 2012).



- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2008). Altering school climate through school-wide behavioral interventions and supports: findings from group- randomized effectiveness trial. *Prevention Science, 10*, 100- 115.
- Bradshaw, C. P., Reinke, W. M., Brown, L. D., Bevans, K. B., & Leaf, P. J. (2008). Implementation of school- wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) in elementary schools: observations from a randomized trial. *Education and Treatment of Children, 31*, 1-26.
- Chaparro, E. A., Smolkowski, K., Baker, S. K., Hanson, N., & Ryan- Jackson, K. (2012). A model for system-wide collaboration to support integrated social behavior and literacy evidence- based practices. *Psychology in the Schools, 49*, 465-482.
- Debnam, K. J., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2011). Factors influencing staff perceptions of administrator support for tier 2 and 3 interventions: a multilevel perspective. *Journal of Positive Behavior Interventions, 21*, 116-126.
- Debnam, K. J., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2012). Secondary and tertiary support system in schools implementing school- wide positive behavioral interventions and supports: a preliminary descriptive analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*, 142-152.
- Dunlop, T. (2013). Why it works: you can't just 'PBIS' someone. *Educational Digest, 79*, 38-40.
- Eber, L., Sugai, G., Smith, C. R., & Scott, T. M. (2002). Wraparound and positive behavioral interventions and supports in the schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*, 171-180.
- Kennedy, M. J., & Swain- Bradway, J. (2012). Rationale and recommended practices for using homegrown video to support school- wide positive behavioral interventions and supports. *Beyond Behavior, 21*, 20-28.
- Landers, E., Courtade, G., & Ryndak, D. (2012). Including students with severe disabilities in school- wide positive behavioral interventions and supports: perceptions of state coordinators. *Research & Practice for Persons with severe Disabilities, 37*, 1-8.
- Lynass, L., Tsai, S., Richman, T. & Cheney, D. (2012). Social expectations and behavioral indicators. In school- wide positive behaviors supports: a national study of behavior matrices. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*, 153-161.
- Molina, B. S. G., Smith, B. H., & Pelham, W. E. (2005). Development of school- wide behavior program illustration of deployment- focused intervention development, stage 1. *Journal of Attention Disorders, 9*, 333-342.
- Nelson, J. R. (1996). Designing schools to meet the needs of students who exhibit disruptive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*, 147-161.
- Nelson, J. R., Martella, R. M., & Marchand- Martella, N. (2002). Maximizing student learning: the effects of comprehensive school- based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*, 136-148.
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well- being and the implementation of school- wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*, 118-128.
- Ward, B., & Gersten, R. (2013). A randomized evaluation of the safe and civil schools model for positive behavioral interventions and supports at elementary schools in a large urban school district. *School Psychology Review, 42*, 317-333.



להלן שני מאמרי מפתח שהופיעו בגיליון הראשון של הג'ורנל המרכזי בניתוח התנהגות בעולם JABA (*Journal of Applied Behavior Analysis*). המאמר הראשון מציג את תחום ניתוח התנהגות כמדע, והשני מתאר את הקשר בין ניתוח התנהגות והוראה.

מימדים עכשוויים בניתוח יישומי של התנהגות

מתורגם ומופץ באישור ה-*Journal of Applied Behavior Analysis*

תורגם ע"י דר' איתן אלדר ומיכאל לשץ

Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis

Donald M. Baer, Montrose M. Wolf & Todd R. Risley

The University of Kansas

JABA 1968, 1, 91-97 (Spring, 1968)

מתוך ביטאון העמותה הישראלית לניתוח התנהגות היל"ה דצמבר 2004

ניתוח התנהגותו של הפרט מהווה בעיה מובנת למדי כאשר נדרשת ראייה מדעית (Skinner, 1953). מצב זה מתואר באופן מקיף (Sidman, 1960) ומיושם בצורה רחבה (*Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1957). ניתוח זה בוצע בהקשרים רבים במרוצת השנים. למרות השונות בדיוק, באלגנטיות ובעוצמה בה בוצע ניתוח ההתנהגות, הוא הוליד לניסוח הליכים העשויים להביא להתרחשותן של התנהגויות שונות של פרטים שונים.

עצם תיאורם של הליכים אלה מאפשר את יישומם בהקשר של התנהגות בעייתית. חברה המוכנה לבחון שימוש בטכנולוגיה המתייחסת להתנהגותה שלה, תתמוך ככל הנראה ביישומה לגבי התנהגויות בעלות חשיבות חברתית דוגמת פיגור, פשע, מחלות נפש, או חינוך. יישומים בתחומים אלה אכן הופיעו בשנים האחרונות. מספרם הנוכחי והעניין שעוררו כנראה מספיקים כדי להצדיק את ייסודו של כתב עת להצגת הממצאים. פרסום זה עשוי להוליד לבחינה מדוקדקת של ההליכים, לעיבודם ולבסוף להחלפתם ביישומים יעילים יותר. התקווה היא שאלה יוליכו למצב טוב יותר של החברה באותה מידה שהתנהגות חברה אכן מסוגלת לתרום לחברה טובה יותר. מכיוון שהערכת "מהי חברה טובה" היא בעצמה התנהגות של חברה, מעוררת תקווה זו בעצמה נושא פילוסופי מעניין. לכל הפחות, סביר להניח, שיישומים התנהגותיים, כאשר הם יעילים, יזכו בהוקרה חברתית ובאימוץ.

יישומים התנהגותיים אינם תופעה חדשה. לעומת זאת, יישומים התנהגותיים ניתוחיים (אנליטיים) הנם כנראה כן תופעה חדשה. יישום התנהגותי ניתוחי הנו תהליך הכרוך ביישום עקרונות התנהגות משוערים למען שיפור² התנהגויות ייחודיות ובאותה העת בדיקה האם ניתן ליחס את השינויים לאותן

² כאשר ההתנהגות היא בעלת חשיבות חברתית, ניתוח התנהגות ישתדל לשפרה. הערך החברתי העומד מאחורי עקרון זה בולט. עם זאת, ייתכן שבאותה מידה יהיה מעניין לראות כיצד ניתן להרע התנהגות ולעתים אף יהיה הדבר משמעותי מבחינה חברתית. התנהגות לא נאותה בכיתה מהווה דוגמה לכך והיא בגדר נגע במערכת החינוך. להראות מה עושה המורים הגורמים להתנהגות זו איננו דווקא ההפך מלהראות מה עליהם לעשות כדי לקדם התנהגויות לימוד נאותות. ייתכנו מצבים בכיתה בהם אין למורה אפשרות לזמן תדירויות גבוהות של למידה, אך לפחות ניתן למנוע תדירויות גבוהות של הפרעות אם היא תדע מה בדרכי ההוראה שלה גורם להפרעות. המחשת תהליך זה למורה הינה בעלת ערך בפני עצמו.

תהליך יישום - ואם כן, לאלו חלקים של התהליך. בקצרה, יישום התנהגותי ניתוחי הנו הליך מחקרי בכל משמעות של גילוי, הכולל בדיקה עצמית והערכה עצמית לצורך למידת ההתנהגות. כך גם לגבי כל מחקר התנהגותי אקספרימנטאלי (לפחות לפי המבנה של תוכניות הלימוד המחקריות באוניברסיטה). ההבדלים בין מחקר בסיסי למחקר יישומי אינם בין מחקר ש"מגלה" מול מחקר שמיישם את שידוע כבר. שניהם שואלים מה שולט בהתנהגות הנחקרת. מחקר לא יישומי נוטה לבחון כל התנהגות וכל משתנה שעשוי להיות קשור בה. לעומת זאת, מחקר יישומי מוגבל לחקר משתנים העשויים להיות יעילים בשיפור ההתנהגות הנחקרת. לאור זאת חשוב לגלות את הקשר בין התנהגויות האופייניות למפגרים לבין המבנה הכרומוזומאלי שלהם וכן את הקשרים להיסטוריית החיזוקים שלהם. אולם (כעת) מבנה הכרומוזומים של המפגרים אינו ניתן לשינוי מחקרי למטרת שיפור ההתנהגות, ולעומת זאת ניתן תמיד לעצב מחדש את מערך החיזוקים.

בדומה לכך, מחקר יישומי מוגבל לחקר התנהגויות בעלות חשיבות חברתית ולא דווקא אלה הנוחות למחקר. נובע מכך לעתים הכורח לחקור בהקשרים החברתיים הרגילים ולא בתנאי "מעבדה". המעבדה הינה מקום המעוצב כך שמתאפשרת שליטה ניסויית במשתנים רלוונטיים בקלות האפשרית. לרוע המזל, ההקשרים הסביבתיים הרגילים לאותן התנהגויות החשובות אינם כאלה. כתוצאה מכך, הניתוח של התנהגויות בעלות משמעות חברתית הופך למחקרי בקושי רב. בהתאם לשימוש במונחים עד כה, ניתוח לא ניסויי הוא בגדר סתירה פנימית של מונחים. אמנם, יישומים התנהגותיים ניתוחיים לפי הגדרתם משיגים שליטה מחקרית של התהליכים המרכיבים אותם, אך בשל הקושי הרב ביישום מגיעים לכך לעיתים רחוקות יותר מאשר אילו היו נחקרים במעבדה. כתוצאה מכך, השכיחות של הצגת מחקרים בעלי שליטה מחקרית המחויבת ביישומים התנהגותיים הפך לקטן יותר בהשוואה לאלה המבוצעים בתנאי מעבדה. הסיבה לכך אינה שהחוקר היישומי הנו ליבראלי, נינוח או נדיב, אלא מכיוון שרק לעיתים רחוקות תרשה החברה לבצע שינויים מחקריים חוזרים ונשנים בהתנהגויות חשובות ובהקשרים משמעותיים רק כדי להקל על אלה המסוקרנים מבחינה מדעית.

לפיכך, הערכת מחקר העוסק בניתוח התנהגות יישומי שונה במידה מסוימת מהערכת מחקר מעבדתי. ברור כמובן שהמחקר חייב להיות יישומי; התנהגותי וניתוחי; ובנוסף עליו להיות טכנולוגי, שיטתי במובן המושגי, ויעיל, ועליו גם להראות מידה של הכללה. המונחים הללו נבחנו בהמשך ומושווים לקני המידה המוצבים להערכת מחקר התנהגותי שהוא אומנם ניתוחי אבל לא יישומי.

יישומי

הכינוי "יישומי" איננו נקבע לפי שיטות המחקר הננקטות אלא בהתאם לעניין שמגלה החברה באותן בעיות נחקרות. ביישומים התנהגותיים, ההתנהגות, הגירויים ו/או האורגניזם הנחקר נבחרים בשל החשיבות שלהם לאנושות ולחברה ולא לפי חשיבותם לתיאוריה כלשהי. החוקר ה"לא-יישומי" יחקור התנהגות של אכילה למשל, בגין הקשר שלה למטבוליזם (חילוף חומרים), ויבחן השערות לגבי הקשרים שביניהם. כמו כן הוא עשוי לחקור לחיצה על מנוף (במחקרי עכברים / יונים בהם לחיצה על מנוף מספקת לחיה אוכל / חיזוק; *המתרגם) מכיוון שזו תגובה נוחה למחקר, קלה לבדק ופשוט לערוך עליה רישום ולשלב את תוצאותיה עם אירועים סביבתיים משמעותיים מבחינה תיאורטית. לעומת זאת, החוקר היישומי יבחן אכילה מכיוון שישנם ילדים שאינם אוכלים מספיק ומבוגרים שאוכלים יותר מדי. הוא יחקור אכילה דווקא אצל בני אדם ולא אצל אחרים העשויים להיות עבורו זמינים יותר.

ייתכן והחוקר היישומי יעסוק גם בבחינת הלחיצה על מנוף אם התנהגות זו תהיה משולבת עם גירויים חברתיים משמעותיים. תוכנית עבור "מכונת הוראה" (אלה היו מכשירים שהקדימו את המחשבים וסיפקו לתלמידים משוב מידי ללמידה; *המתרגם) עשויה להיעזר במנוף כאמצעי להערכת שליטה בחומר מתמטי נלמד (התלמידים לוחצים על כפתור המסמן תשובה מסוימת; *המתרגם). במקרה כזה חומר הלימוד המתמטי הוא הגירוי החשוב. (ייתכן שבעתיד דווקא מחקר יישומי יראה שהורדת מנוף הינה מתאימה יותר בתהליך החינוכי מכתובה בעיפרון)³.

במחקר יישומי קיים בדרך כלל קשר הדוק בין ההתנהגות לבין הגירויים הנלמדים ולבין המשתתפים במחקר. כפי שיש מעט התנהגויות המהוות מטרה ליישום באופן טבעי, כך גם ישנם מעט משתתפים אשר באופן אוטומטי ניתן לומר שהינם מתאימים לקחת חלק ביישום. מחקר העוסק בזיהוי אותות חזותיים אצל מפגרים עשוי להיות בעל משמעות מיידית מועטה, אולם מחקר דומה בקרב אנשי צוות רדאר יהיה בעל משמעות רבה. מחקר העוסק בהתפתחות השפה אצל מפגר עשוי להיות מכוון ישירות לבעיה חברתית מיידית, לעומת מחקר דומה אצל סטודנט שנה ב' ב-MIT (אוניברסיטה יוקרתית מאוד בארה"ב; *המתרגם). העצמת ערך השבח המילולי כחיזוק אצל מפגר מפחיתה לגביו באופן מידי חסך סביבתי, לעומת זאת שיפור ערך החיזוק של צליל 400 Hz (cps) לאותו אדם יהיה קרוב לוודאי יהיה חסר משמעות. לכן, השאלה העיקרית בהערכה של מחקר יישומי היא: מהי מידת החשיבות המיידית של ההתנהגות או של הגירויים הנבחנים עבור האדם השותף למחקר.

התנהגותי

בהיבטורזים ופרגמטיזם הולכים לרוב יד ביד. מחקר יישומי הינו פרגמטי בעליל; הוא למעשה שואל כיצד ניתן לגרום לפלוני לנהוג באופן יעיל. ולכן בדרך כלל תחקר השאלה איך אפשר לגרום למשתתפים לעשות ולא מה אפשר לגרום להם לומר, להוציא כמובן מקרים בהם התגובה המילולית היא זו הנחקרת. לפיכך, תיאור מילולי של התנהגות בלתי מילולית של המשתתף איננו מקובל כמדד של התנהגותו האמיתית אלא אם כן יש לך ראיות בלתי תלויות. יש ערך יישומי מועט לכך שאדם שאינו מצליח לבצע דבר מה, יאמר שהוא יכול להצליח לבצע אותו. השאלה הרלוונטית איננה מה הוא יאמר אלא מה הוא יכול לעשות. יישום לא יושג עד שבעיית הביצוע תיפתר באופן משיע רצון (וזאת בהנחה כמובן שהמטרה הכללית של החוקר היישומי אינה מסתכמת בהפסקת התלונה המילולית של מטופליו. הדבר יהיה שונה רק אם ישנה הסכמה בסביבת החוקר שאין להטרידו בתלונות - מצב שקשה יהיה להגדיר אותו כבעל חשיבות חברתית).

מכיוון שהתנהגותו של הפרט מורכבת מאירועים פיזיים, חקירה המדעית מחייבת דיוק רב במדידתה. כתוצאה מכך עולה מיד בעיית המהימנות שבמדידה. בעיה זו הינה זהה במחקר יישומי ובמחקר שאינו יישומי. ואולם, במחקר שאינו יישומי תבחר תגובה קלה לכימות מהימן ואילו במחקר יישומי אפשרות מעין זו לרוב אינה עומדת בידי החוקרים. לפיכך, החוקר היישומי נאלץ להשקיע יותר ואינו יכול להתעלם מדרישה זו החלה על כל מחקר אמין. מחקר יישומי עכשווי מראה לעתים קרובות שניתן להשיג

³ ייתכן וייעשה שימוש בהתנהגויות או בגירויים נוחים וזמינים אך כל זאת מתוך שאיפה להגיע ליישום בהקשרים חשובים מבחינה חברתית. לדוגמה- מחקר מסוים עשוי לבחון דרכים להקנות להבזק אור תפקוד של מחזק מותנה יעיל מכיוון שהחוקר מעוניין ללמוד כיצד לשפר היענות של תלמידים לתמיכה המתקבלת מן הסביבה. ואולם, התמדה בלחיצה על מנוף כאשר מתקבל הבזק אור איננה ערובה לכך שמצב דומה בכיתה ינפיק קריאה אצל התלמידים בעקבות שבח של המורה. רק כאשר התפקוד בסביבה האנלוגית (הכיתה במקרה זה - המתרגמים) הינו עקבי, ניתן לומר שהושג יישום יעיל.

כימות מהימן לחלוטין של ההתנהגות, גם בהקשרים קשים. ואולם, במקרים מסוימים לא ניתן יהיה לקדד (להפוך את ההתנהגות לתוצר כמותי; *המתרגם) את ההתנהגות באמצעות מכשור מהימן. השימוש המהימן בבני אדם כדי לכמת התנהגות של אנשים אחרים הינו תחום בטכנולוגיה הפסיכולוגית שפותח היטב והינו מאוד רלוונטי ונחוץ בתדירות גבוהה לצורך ניתוח יישומי של התנהגות.


טקטיקה שימושית בהערכת מאפיינים התנהגותיים במחקר היא לשאול לא רק האם שונתה ההתנהגות אלא גם "של מי"? ההנחה המקובלת הינה שהתנהגותו של המשתתף השתנתה; אך בדיקה מדוקדקת יותר עשויה להראות שלא כך. אם בני אדם הם הצופים המבצעים את המעקב אחר ההתנהגות, ייתכן והשינוי הוא למעשה בהתנהגות הצפייה או הרישום שלהם. לכן, מדידה מדוקדקת דווקא של מהימנות הצופים היא לא רק טכניקה יעילה אלא קנה מידה ראשון במעלה למידת עמידתו של המחקר בקריטריון ההתנהגותי (מחקר על התנהגות הצופים הינו מחקר התנהגותי אך קרוב לוודאי אינו רלוונטי למטרות החוקר). לעומת זאת, ייתכן מצב שרק התנהגותו של החוקר השתנתה. ייתכן שמתקבל דיווח שמשתתף במחקר מתלבש לבד רק לעתים רחוקות בבוקר ולכן הינו מולבש ע"י איש צוות. שיטת המחקר שתיושם במקרה כזה יכולה לכלול הפסד כלשהו במידה והמשתתף איננו לבוש תוך חצי שעה משעת הקימה. דיווח המעיד על הגברת ההסתברות של התלבשות עצמית בתנאים אלה, עשוי להעיד על היעילות של ההליך ההתנהגותי שיושם. ואולם ייתכן שזה גם מעיד על האפשרות שהמשתתף אכן היה מתלבש באופן עצמאי תוך חצי שעה משעת קימה, אך קודם לכן לא התאפשר לו להישאר לא לבוש במשך חצי שעה ואיש הצוות היעיל דאג להלבישו. (איש הצוות אחראי עכשיו על יישום ההליך ולפיכך מאפשר למשתתף חצי שעה להתלבשות עצמית - וזאת כדי לעמוד בתנאי המחקר). ייתכן שטעות מעין זו הינה בסיסית, אולם היא מצביעה על כך שבמעבר משלב קו-הבסיס הראשוני לשלב המחקר הראשון, השינויים הנמדדים אינם שייכים בהכרח להתנהגות המשתתף.

ניתוחי

ניתוח ההתנהגות, כפי שהמונח מוצג כאן מחייב הדגמה אמינה שהתרחשות/אי התרחשות של התנהגות הינה בשל אירוע מסוים. חוקר יכול להשיג ניתוח התנהגות כאשר הוא מציג בה שליטה. לפי אמות מידה מעבדתיות, פירוש הדבר הוא שהחוקר יכול "להדליק ולכבות" ו"להגביר ולהפחית", את ההתנהגות כרצונו. סטנדרטים מעבדתיים מראים את השליטה הזאת על-ידי הצגת השפעה זאת פעם אחר פעם אפילו באופן מופרז על ציר הזמן. מחקר יישומי אינו יכול ברוב המקרים להגיע לשליטה יהירה וברורה מעין זו בהתנהגות חשובה. ולכן, כדי שהיישום ייחשב ניתוחי הוא מציג שליטה במידת האפשר ולפיכך מעמיד בפני הקוראים את ההחלטה השיפוטית לגבי משמעותו. הבעיה היא כמובן האם החוקר הראה מספיק שליטה החוזרת על עצמה כדי להעיד על אמינות. מחקרי מעבדה עושים זאת על ידי חזרות מרובות או על ידי רמת הסתברות מקובלת הנובעת ממבחנים סטטיסטיים של נתונים מקובצים ומאפשרים שיפוט שהוא יותר בלתי ישיר מאשר ישיר. כפי שמציין סידמן (Sidman, 1960), נותרת תמיד בעיה של שיפוט בכל מקרה אך עדיף כשהוא נעשה באופן ישיר.

ישנן לפחות שתי שיטות מחקר בשימוש נרחב המראות שליטה מהימנה על שינויי התנהגות. את הראשונה ניתן לכנות "שיטת מחקר החזרה" (reversal). בשיטה זו ההתנהגות נמדדת לאורך זמן עד שמושגת יציבות ברורה. לאחר מכן מוצג המשתנה המחקרי. ההתנהגות ממשיכה להימדד במקביל כדי

לראות האם המשתנה יביא לשינוי התנהגותי. אם חל שינוי, המשתנה המחקרי מופסק או מעוצב כדי לראות אם השינוי שחל בהתנהגות אכן מושפע ממשנתה זה. אם התשובה חיובית, השינוי שחל בהתנהגות אמור להעלם או לפחות (מכאן נובע הכינוי חזרה). כעת יופעל המשתנה המחקרי שוב כדי לראות אם ישנה חזרה של ההתנהגות. אם כך הדבר, המשתנה מוצג שוב מכיוון שזהו מחקר יישומי ושינוי ההתנהגות הנו בחשיבות עליונה. ניתן לבצע חזרה קצרה נוספת וכן הלאה אם ההקשר בו מתרחשת ההתנהגות מאפשר זאת. ההקשר עשוי להיות מערכת החינוך או המשפחה בהם חזרות נשנות עלולות להיות בלתי מתאימות. הן עלולות להזיק למשתתפים אם יוצגו שוב ושוב. (ההשפעה השלילית של החזרות נשאר שאלה פתוחה כל עוד ההקשר החברתי בו נחקרה ההתנהגות אינו מאפשר את קיומן. ייתכן אפילו שריבוי החזרות ביישומים אחדים ישפיע לחיוב על המשתתפים בכך שיתרמו להבחנה בגירויים הרלוונטיים הקשורים לבעיה הנחקרת).



על-ידי שימוש בטכניקת החזרה, מנסה החוקר להראות כי ניתוח ההתנהגות הינו בהישג יד; שכאשר מפעילים משתנה מסויים מונפקת התנהגות וכאשר מסירים את המשתנה ההתנהגות נעלמת. ואולם ניתוח התנהגות יישומי הינו בדיוק אסטרטגיית המחקר אשר עשויה להפוך טכניקה זו להפסד עצמי במשך הזמן. המטרה ביישום היא הפקת התנהגות בעלת משמעות; התנהגות בעלת משמעות מוליכה לחיזוק בהקשר החברתי מעבר למה שתוכנן במחקר; לכן, ההתנהגות בעלת המשמעות כבר איננה תלויה בהליך המחקר שיצר אותה. כתוצאה מכך, מספר החזרות האפשרי במחקר יישומי הינו מוגבל מעצם טבעו של ההקשר החברתי בו מתרחשת ההתנהגות בשל יותר מסיבה אחת.

לחלופה ל"שיטת מחקר החזרה" ניתן לקרוא "שיטת מחקר רב בסיסי". חלופה זו שימושית במיוחד כאשר לא נראה שההתנהגות ניתנת לחזרה (מכיוון שכבר נרכשה ומייצגת מחזקים; *המתרגם) או כאשר "שיטת מחקר החזרה" בהתנהגות אינה רצויה (יוצרת החמרה במצב המשתתפים; *המתרגם). ב"שיטת המחקר הרב-בסיסי" מספר תגובות מזוהות ונמדדות לאורך זמן כדי לספק קו בסיס כנגדו ניתן יהיה להעריך שינוי עתידי. כאשר קווי הבסיס יתייצבו, החוקר יכול להפעיל הליך ניסוי לגבי אחת מן ההתנהגויות, להפיק בה שינוי, ובמקביל לאתר שינוי זעיר בלבד או חוסר שינוי בהתנהגויות האחרות. אם כך קורה, במקום להפוך את השינוי שזה עתה הופק, החוקר ימשיך ויפעיל את הליך הניסוי לגבי אחת מן התנהגויות שנשארו יציבות (עדיין במצב של קו בסיס; *המתרגם). אם בעקבות זאת יחול בה שינוי, מתחילה להצטבר עדות שהמשתנה הניסויי אכן יעיל ושהשינוי הקודם לא היה נעוץ ביד המקרה. כעת אפשר להחיל את המשתנה הניסויי על תגובה נוספת וכך הלאה. החוקר מנסה להראות שבידו משתנה מחקרי מהימן על ידי כך שכל התנהגות משתנה באופן מירבי רק כאשר מיושם לגביה המשתנה המחקרי.

מספר החזרות או מספר קווי הבסיס הנחוצים להצגת נתונים אמינים עלול להוות בעיה לקוראים. אם משתמשים בניחות סטטיסטי, על הקוראים לשפוט את מידת ההתאמה של אותו כלי סטטיסטי הסקנתי שנבחר ואת הלימות הנתונים לאותו המבחן. אלטרנטיבה לכך היא לבחון את הנתונים באופן ישיר ולהשוות אותם לניסיון העבר עם נתונים והליכים דומים. בשני המקרים, השיפוט המוצעים הינם איכותניים ולא תמיד ניתן לקבוע לגביהם כללים מועילים. יש לציין שכל אחד מן ההליכים המתוארים במאמר זה אוסף נתונים בדרכים המגלמות בתוכן את המושג של שיחזור (replication), וזה הינו למעשה המהות של יצירת אמינות (believability). לכל הפחות נראה ששיטת השחזור עדיפה על חוסר

שיטה בכלל. אמירה זו נכונה בוודאי לגבי תחום היישום ההתנהגותי שהינו עדיין בחיתוליו ולעתים אינו זוכה להכרה.

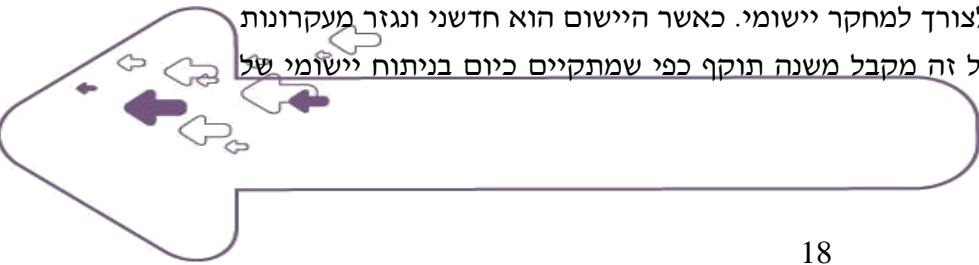
הדין הקודם מכוון לבעיית המהימנות: כלומר, האם הליך מסוים אחראי לשינוי התנהגות מסוים. שני ההליכים הכלליים שתוארו אינם ממצים את כל האפשרויות. לכל אחד מהם ישנן ואריאציות הנמצאות בשימוש, ומתוך הניסיון ניכר שיש צורך בעוד ואריאציות רבות, כדי שהטכנולוגיה של שינוי התנהגות בעלת משמעות תשיג תוצאות אמינות. כמו כן, כדי להשיג מהימנות ישנן אפשרויות ניתוח נוספות עליהן ניתן להתבסס. לדוגמה, ישנו ניתוח המתבסס על הבהרת מרכיבי ההליך ההתנהגותי והפרדה ביניהם. לעיתים קרובות הליכים התנהגותיים הם מורכבים למדי ואף נחשבים כמעין "שליפות" (בלתי מתוכננות; *המתרגם) ביישום. כאשר הם מצליחים, יש לנתחם כדי למצוא את מרכיביהם היעילים. מורה שנתנת סוכריות M&M לילד, עשויה להצליח לשנות את ההתנהגות כפי שתכננה. אולם, קרוב לוודאי שהיא "ערבבה" את תשומת ליבה ו/או את העידוד שהיא מספקת לתלמידים עם מתן כל M&M. ניתוח נוסף יכול להיות לגבי מתן תשומת-לב בלבד, ולאחר מכן להשוות זאת להשפעה של תשומת הלב יחד עם הסוכריות. אם המורה תפסיק שוב לתת סוכריות M&M כמו בשיטת החזרה, או שתיישם מתן תשומת לב יחד עם סוכריות ה-M&M כלפי התנהגויות מסוימות ותשומת לב כלפי התנהגויות אחרות כמו בשיטת הרב-בסיסי, יהיו אלה שוב שיקולי המהימנות שנדונו קודם.

צורת ניתוח נוספת הינה "פרמטרית": זוהי הצגת היעילות של ערכים שונים של משתנה כלשהו בשינוי התנהגות. הבעיה שוב היא להראות שניתוח כזה הינו מהימן. ניתן להשיג זאת על-ידי שימוש חוזר ונשנה של ערכים שונים המיושם על התנהגות מסוימת (חזרה), או על-ידי יישום ערכים שונים לגבי קבוצות שונות של תגובות (רב-בסיסי). בשלב זה של התפתחות ניתוח יישומי (אנא זכרו שהמאמר נכתב בשנת 1968; *המתרגם) של התנהגות, הדאגה המרכזית היא בנוגע למהימנות ולא בנוגע לניתוח פרמטרי או לניתוח מרכיבים.

טכנולוגי

פירוש המונח "טכנולוגי" כאן הוא שההליכים, או הטכניקות, המרכיבים את היישום ההתנהגותי המסוים מזוהים ומתוארים באופן מלא. במובן זה "תרפיה במשחק" איננה תיאור טכנולוגי וכך גם "חיזוק חברתי" אינו כזה. למטרת יישום, כל המרכיבים החשובים של תרפיה במשחק מוכרחים להיות מתוארים כקבוצה של תלויות (משתנים הקשורים זה בזה; *המתרגם) בין תגובת הילד, תגובת המטפל וחומרי המשחק עוד לפני שניתן להגדיר זאת כהליך טכנולוגי. הוא הדין לגבי חיזוק חברתי (גירויים, תלויות, ותזמוני חיזוק) שכדי שיחשב הליך טכנולוגי, יש לפרט את מרכיביו.

כלל בסיסי להערכת תיאור של שיטה הוא לשאול האם קורא, שהוכשר בהתאם יוכל לשחזר את אותו ההליך בצורה טובה מספיק כדי להפיק את אותן תוצאות בהתבסס על קריאת התיאור בלבד. כמובן שכלל זה מהווה קריטריון גם לגבי תיאורי הליכים במחקר שאינו יישומי. הכלל הזה מודגש בשל הדעה הקדומה "המודבקת" לעתים שלא לצורך למחקר יישומי. כאשר היישום הוא חדשני ונגזר מעקרונות אשר הופקו ממחקר לא יישומי, כלל זה מקבל משנה תוקף כפי שמתקיים כיום בניתוח יישומי של התנהגות.



במיוחד כשמדובר ביישום, תיאורי הליכים מחייבים פירוט ניכר באשר לכל התלויות של ההליך. אין זה מספיק לומר מה לעשות כאשר המשתתף מגיב ב- R_1 ; אלא הכרחי לציין מה ניתן לעשות אם המשתתף מגיב בתגובות חלופיות - R_2, R_3 , וכד'. לדוגמה, ניתן לקרוא שהתפרצויות זעם בקרב ילדים מוכחדות לעיתים קרובות על-ידי סגירת הילד בחדרו למשך זמן ההתפרצות ולמשך עשר דקות נוספות. רק אם אותו תיאור של ההליך כולל מה לעשות כאשר הילד מנסה לצאת מהחדר לפני תום הזמן, או מנפץ חלון, או מורח צואה על הקירות, או מתחיל להשמיע קולות כאילו הוא נחנק, וכו' - רק אז נחשב התיאור כתיאור טכנולוגי מדוקדק.

עקרונות שיטתיים

התחום של ניתוח התנהגות יישומי יתקדם בצורה הטובה ביותר, קרוב לודאי, במידה ויתפרסמו תיאורים שהם לא רק מדויקים במידה הנחשבת לטכנולוגית, אלא גם שואפים להיות רלוונטיים לעקרונות. תיאור מדוקדק כיצד תתייחס גננת לטיפול במתקני חצר אצל ילד המפחד מגבהים יחשב כתיאור טכנולוגי טוב; לכנותו כהליך של חיזוק חיובי משייך אותו למושגים בסיסיים של התפתחות התנהגותית. באותה המידה, תיאור הרצף המדויק של לימוד הבחנת שינויי צבע, במהלכו העבירו ילד מהבחנת צבעים להבחנת צורות, הוא טוב; להתייחס במקרה זה ל"הדהייה" ול"הבחנה ללא שגיאות" זה טוב בהרבה. בשני המקרים, התיאור עצמו מספיק כדי לאפשר שחזור מוצלח של הקורא, וגם מראה לקורא כיצד הליכים דומים נגזרים מן העקרונות הבסיסיים. בדרך זו גוף הטכנולוגיה הופך לתחום ידע ולא לאוסף של "טריקים". באופן היסטורי, היה קשה להרחיב אוסף כזה של טריקים בצורה שיטתית, וכאשר ננקטו בתדירות גבוהה היה קשה ללמוד אותם וללמדם.

יעיל

אם היישום של שיטות התנהגותיות אינו מניב השפעות בעלות ערך מעשי, אזי ניתן לומר שהוא נכשל. מחקר לא-יישומי לעיתים קרובות הוא משמעותי ביותר כאשר הוא גורם לשינויים קלים אך מהימנים, במובן זה ששינויים אלו מעידים על השפעת משתנה ולכך יש ערך תיאורטי גדול. ביישום, חשיבות תיאורטית של משתנה כלשהו איננה העניין. החשיבות המעשית, במיוחד כוחו של המשתנה לשנות התנהגות, הינה מספקת על מנת שהמשתנה ייחשב כבעל משמעות מבחינה חברתית. מחקר המראה כי שיטת הוראה חדשה תעלה ציונים מ"מספיק בקושי" ל"מספיק" אצל ילדים בסיכון אינו נחשב כדוגמא טובה של ניתוח יישומי של התנהגות. אותו מחקר יגרום אולי למהפכה בתורת החינוך אך ממש לא עשה מהפיכה בחינוך. מדובר בעניין יחסי: עליה מציון "מספיק בקושי" ל "כמעט טוב" עשויה להיחשב כהצלחה על ידי ציבור שחושב שעבודה ברמה של ציון "כמעט טוב" שונה בהרבה מעבודה ברמה של ציון "מספיק בקושי", במיוחד אם תלמידים שמשיגים ציון של "כמעט טוב" נושרים פחות מתלמידים שמשגיגים ציון ברמה של "מספיק בקושי".

כדי להעריך אם יישום כלשהו גרם לשינוי התנהגותי במידה מספקת כדי להצדיק קבלת כינוי "יעיל", ניתן לשאול באיזו מידה הייתה ההתנהגות צריכה להשתנות? זוהי כבר אינה שאלה מדעית, אלא שאלה מעשית. תשובתה תיענה על ידי אלה שנאלצים להתמודד עם ההתנהגות. למשל, מטפלים במוסד עשויים לומר שמאושפז שאינו מדבר וסובל מסכיזופרניה, שלמד להשתמש בעשר מילים, אינו משפר את תפקודו

ומיומנויותיו בחיי היומיום, אך אם רכש חמישים מילים ניתן יהיה להגדיר זאת כיעילות. במקרה כזה תהיה דעתם של המטפלים רלוונטית יותר מדעתם של פסיכו-בלשנים.

יכולת הכללה

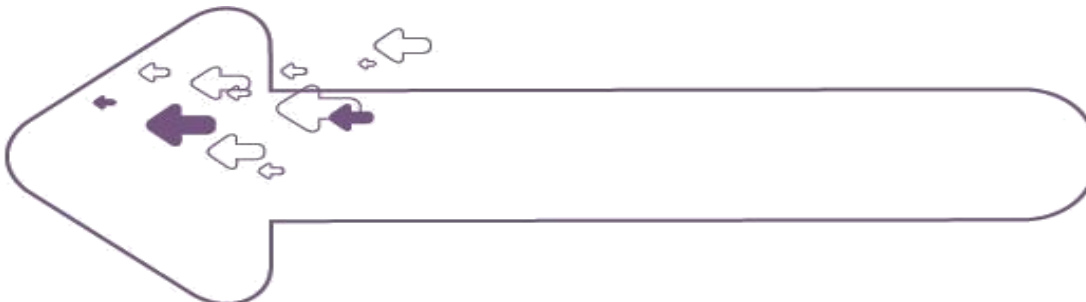
שינוי התנהגותי יחשב כבעל מידת הכללה בתנאי שהוא עמיד במשך זמן, אם הוא מופיע במגוון רחב של סביבות אפשריות, או מתרחב למגוון רחב של התנהגויות בהקשר דומה. לכן, שיפור ביכולת ביטוי המושג במסגרת הטיפולית ייחשב כבעל מידת הכללה רק בתנאי שיבוא לידי ביטוי בעתיד גם לאחר סיום הביקורים במרפאה; אם שיפור ביכולת הביטוי יופיע גם בבית ובבית הספר ובמפגשים שונים; או אם השיפור נשמע גם בכל המילים ולא רק באלו שנלמדו ישירות. יישום פירושו שיפור מעשי בהתנהגויות חשובות; כך שככל שהיישום כללי יותר, כך ייטב ברוב המקרים. מטפלים העוסקים בהתפתחות ההתנהגות ההטרוסקסואלית יצביעו על כך שישנם גבולות למידת ההכללה הנחשבת למקובלת בחברה וגבולות אלה הם לרוב מובנים מאליהם. הכללה הינה מאפיין חשוב בניחות התנהגות יישומי ויש לבחון אותה בצורה ברורה. נראה כי נושא זה אינו כה מובן מאליו ולפיכך הוא מודגש כאן. העובדה שהכללה אינה מושגת באופן אוטומטי כל אימת שהתנהגות משתנה מחייבת גם היא הדגשה, במיוחד בהערכת ניתוח יישומי של התנהגות. לעיתים היישום נחשב לכישלון במידה ולא נצפית הכללה בהקשר נרחב. מסקנה כזו חסרה גם היא מידה של ההכללה. שיטה יעילה בשינוי ההתנהגות בהקשר אחד עשויה להיות קלה לשחזור בהקשרים נוספים ועל ידי כך היא משיגה את ההכללה הנדרשת. יתרה מזאת, ייתכן ששינוי מתוכנן בהתנהגות מסוימת נחוץ בהקשרים אחדים, בזה אחר זה, כדי להשיג הכללה רחבה. למשל, יכול להיות שלילד יש 15 שיטות להפריע להוריו. הפחתת השיטה המרכזית מביניהן עדיין משאירה 14 אחרות. ההליך שיושם עשוי להיחשב יעיל וחיוני אם כאשר הוא מיושם לגבי ארבע השיטות הבאות בהצלחה, הוא גם גורם להפחתה מוכללת ב- 10 השיטות הנותרות. באופן כללי, יש לתכנן הכללה ולא לצפות שתתרחש לבד או להצטער על העדרה. ניתן לומר בסיכום שניתוח התנהגות יישומי יבליט את חשיבותה של ההתנהגות ששונתה, את מאפייניה הכמותיים, את השינויים המחקריים המנתחים בבהירות מה הביא לשינוי, את התיאור הטכנולוגי והמדוקדק של כל ההליכים שתרמו לשינוי, את מידת היעילות של ההליכים שהביאו לידי שינוי בעל ערך מהותי ואת מידת ההכללה של אותו שינוי.

References

Journal of the Experimental Analysis of Behavior. Bloomington: Society for the Experimental Analysis of Behavior, 1957- Received 24 December 1967.

Sidman. M. *Tactics of scientific research*. New York: Basic Books, 1960.

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





"להתראות מורה..."

פרד ס. קלר

עיבוד: גב' עינת קלינג וד"ר מיכל הירשמן

"GOOD-BYE, TEACHER...".

FRED S. KELLER

ARIZONA STATE UNIVERSITY

JOURNAL OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS. Spring, 1968, 1, 79-89

בילדותי, כשבית הספר "שחרר" אותנו לחופשת הקיץ, נהגנו לחגוג את היציאה לחירות מהשליטה החינוכית באמצעות דקלום: "להתראות תלמידים, להתראות בית הספר; להתראות מורה ארור, שוטה זקן". לא באמת חשבנו על המורה שלנו כליצן או בדחן, פשוט נהנינו מהפרידה מהמסגרת כשכל מנעמי הקיץ לפנינו. ייתכן שאפילו חשנו רגש של חמלה כאשר השלמנו את החרוז בדקלום על המורה.

"המורה" הייתה על פי רוב אישה, לא תמיד צעירה ולא תמיד יפה, אשר הציבה לנו דרישות והייתה נכונה להעניש כאשר חרגנו מהמסלול. עם זאת, כאשר מישהו מאיתנו ביצע לעיתים משימה כמו שיעורי בית או הרצאה באופן טוב במיוחד, ניתן היה להבחין ברטט של אישור או חיבה שהפכו את השעה בכיתה לבעלת ערך. בזמנים כגון אלו, אהבנו את המורה שלנו והרגשנו שבית הספר הנו מקום מהנה.

שנים לאחר מכן, לאחר ששבתי לבית הספר ורכשתי את השכלתי הפורמלית, נדרשתי לבעיית הלמידה הקלאסית כשביקשתי ללמד קוד מורס בינלאומי למתחילים. רציתי לבנות קורס שיהיה מסובך פחות מזה שהיה עבורי המורס האמריקאי, שלמדתי בעצמי בעזרת שינון של נקודות וקווים מגיליון נייר ודרך שמיעה תוך הישענות על הקיר (Keller, 1943).

במהלך מלחמת העולם השנייה, בעזרתם של כמה תלמידים וסטודנטים ניסיתי לספק את עקרון החיזוק המיידי לאימון מוקדם של מתגייסים לחילות הקשר במסגרת הלמידה של אותות קוד מורס. זו הייתה עבורי הזדמנות לצפות מקרוב ולמשך זמן ממושך במרכז אימונים צבאי, חוויה שללא ספק אפשרה לי ללמוד דבר או שניים. אבל יכולתי ללמוד יותר, הייתי צריך לראות דברים רבים שכלל לא ראיתי או שראיתי מאוד במעומעם. יכולתי לראות, לדוגמה, ששיטת ההוראה במרכז כזה הצליחה להיות פרטנית במיוחד, למרות הכיתות הגדולות, דבר שהתיר לפעמים לתלמידים להתקדם בקצב שלהם במהלך הלמידה. יכולתי לראות גם את המפרט הברור של המיומנויות הנדרשות לסיום כל קורס, במקביל לשלבים המדורגים נושאי הציון המובילים אליו בזהירות; יכולתי לראות את הדרישה לשלמות מכל סטודנט בכל שלב של האימון; העסקה של מדריכי הכיתות שהיו בוגרים מצליחים במיוחד של הקורסים הקודמים; מזעור חלקן של ההרצאות כמכשיר הוראה והעצמת הלמידה הפעילה של הסטודנט. יכולתי לראות במיוחד חלוקה מעניינת של העבודה בתהליך החינוכי, כך שעבודתו של המש"ק (מורה שאינו קצין) הוגבלה לחובות ההדרכה, הבהרה, הדגמה, בחינה, מתן ציונים וכיו"ב, בעוד עבודת המורה הקצין

כללה עיסוק בלוגיסטיקה של הקורס, מתן פרשנות לחוברות ההדרכה, בניית שיעורים ומדריכי שיעורים, הערכה של התקדמות הסטודנטים, גיבוש סגל הוראה וכתובת דו"חות.

ראיתי את הדברים הללו, כמובן, באופן מסוים, אך התייחסתי אליהם יותר בהקשר של "אימון" מאשר של "חינוך". באותה העת לא הערכתי שמערך של תזמוני חיזוק אשר היו יעילים בבניית כישורים פשוטים כמו אלה שמפעילים את הרדיו עשויים להיות גם יעילים בפיתוח רפרטואר ורבלי וטכניקות מעבדה של חינוך אוניברסיטאי. רק זמן רב מאוחר יותר, במסלול שונה לחלוטין, הגעתי להכרה הזו.

הסיפור הזה מתחיל ב-1962, בניסיונם של שני פסיכולוגים ברזילאים ושתי פסיכולוגיות מצפון אמריקה, לייסד מחלקה של לימודי פסיכולוגיה באוניברסיטת ברזיליה. הסוגיה של שיטת ההוראה התעוררה בעקבות בעיה מעשית של הכנת קורס ראשון בתאריך מסוים, למספר נתון של סטודנטים באוניברסיטה החדשה. כמעט השלמנו את ההכנה לקורס, אך לא היינו מרוצים מהגישה הקונבנציונלית בה נקטנו. מאחר שהיינו בעלי אותה תפיסה תיאורטית, אני מניח שזה היה אך טבעי שהיינו צריכים לחפש יישום רענן של דרך מחזקת לתהליך ההוראה (Keller, 1966). דרך העבודה הזו נבחנה לראשונה בקורס מעבדה קצר טווח באוניברסיטת קולומביה בחורף 1963, והפרוצדורה הבסיסית של מחקר ניסויי זה יושם בברזיל במהלך אותה שנה, על ידי פרופ' רודלפו אזי וקרולינה מרטוסלי בורי (Rodolfo Azzi & Carolina Martuscelli Bori), עם 50 סטודנטים בקורס היכרות אחד. פרופ' אזי דיווח על כך ב-1965 בפגישה של איגוד הפסיכולוגים האמריקאי ובהתכתבות אישית והצביע על תוצאות גבוהות משביעות רצון.

התהליך החדש התקבל בהתלהבות על ידי הסטודנטים ועל ידי ההנהלה של האוניברסיטה. באביב 1965, הופעלה התוכנית בשינויים קלים למשך חמישה סמסטרים עם מספר עולה של סטודנטים בכל סמסטר, עם תוצאות משביעות רצון (Keller, in press [a], in press [b], 1967; Sherman, 1969).

על מנת לתאר לכם את שיטת הלימוד הזו, אפתח בציטוט (Keller, 1967). ציטוט זה לקוח מתמסיר שניתן לכל הסטודנטים שנרשמו בסמסטר הראשון לקורס בפסיכולוגיה כללית (אחד משני מבואות שהוצעו באוניברסיטה הלאומית באריזונה) במהלך השנה שעברה, ומתאר את שיטת הלימוד אליה ייחשפו, אלא אם יבחרו לוותר על הקורס.

ייבקורס זה אתה רשאי להתקדם מתחילתו ועד סופו, בקצב אישי. סטודנטים אחרים לא יעכבו אותך ולא יאלצו אותך להתקדם עד שתהיה מוכן. במקרה הטוב, תעמוד בכל דרישות הקורס בפחות מסמסטר אחד; במקרה הרע ביותר, לא תשלים את העבודה עד לזמן זה. מהירות ההתקדמות תלויה אך ורק בך. "העבודה בקורס זה תחולק ל-30 יחידות תוכן, שמתאימות בערך לסדרת מטלות שיעורי בית ותרגולי מעבדה. היחידות הללו יסודרו כרומולוגית בצורה מספרית ואתה חייב להוכיח שליטה מוחלטת בכל יחידה (באמצעות הצלחה במבחן מוכנות או בעריכת ניסוי) לפני שתוכל להתקדם לשלב הבא. "חלק נרחב מהקריאה הנדרשת לקורס ייעשה בכיתת הלימוד בזמנים בהם לא מתקיימות בה הרצאות הדגמות או פעילויות אחרות. כיתתך תהווה לעיתים אולם למידה.

"להרצאות ולהדגמות בקורס יהיה קשר אחר לשאר עבודתך מהנהוג בדרך כלל. הן יוצגו לך רק לאחר שתוכיח את מוכנותך להעריך אותן; אף מבחן לא יתבסס עליהן ואינך חייב להשתתף בהן אם לא תרצה. כשאחוז מסוים מכיתת הלימוד יגיע לשלב מסוים בקורס, הרצאה או הדגמה יהיו נגישות בזמן קבוע מראש, אך לא תהיה חובת השתתפות.

"צוות הלימוד של הקורס יכלול משגיחים, עוזרי הוראה ומנחה. משגיח הוא סטודנט לתואר ראשון שנבחר בשל התמחותו בתכני הקורס, בשל בגרות השיפוט שלו, בשל הבנתו את הבעיות איתן אתה מתמודד כמתחיל ובשל נכונותו לעזור. המשגיח יספק לך את כל החומר הלימודי חוץ מספרי הלימוד, יעבור על מבחני המוכנות שלך ועל מבדקי שביעות הרצון. שיקול הדעת של המשגיח נחשב כחוק, אך אם הוא נתון בספק רציני, יוכל לפנות לאסיסטנט או אפילו למנחה, שיעזרו לו להכריע. כישלון במבחן בפעם הראשונה, השנייה או אפילו לאחר כמה ניסיונות אין בו כדי להכשיל אותך בקורס. התפיסה גורסת כי עדיף לעבור הרבה מבחנים מאשר מעט מהם, על מנת להבטיח בסופו של דבר את הצלחתך בקורס.

"העבודה במעבדה תיעשה תחת השגחה צמודה של אסיסטנט בוגר מעבדה. בנוסף ישמשו גם אסיסטנטים כעוזרים למשגיח בחומרי קורס מגוונים (מטלות, שאלות לימודיות, וכו'), וירכזו את כל המידע על התקדמותו של כל חבר בקורס. האסיסטנט הכיתתי ייוועד עם המנחה מדי יום, יספק עזרה למשגיחים במידת הצורך ויפעל בדרכים מגוונות להעברת הקורס בצורה החלקה ביותר.

"המנחה יהיה אחראי על:

א. בחירת כל החומר הלימודי במהלך הקורס.

ב. ארגון והצגת החומר לתלמידים.

ג. בניית המערך של מבחנים ומשימות.

ד. הערכה סופית של התקדמות המשתתפים בקורס. המדריך ממונה על העברת הרצאות, הדגמות ודיונים על האפשרויות השונות העומדות בפני המשתתפים בקורס, במידה שהרוויחו את הזכות. בנוסף, יטפל המנחה בבקשות ובטענות וישמש כבורר במקרים של חילוקי דעות הנוצרים בין סטודנטים, משגיחים ועוזריהם.

"כל הסטודנטים בקורס מצופים לגשת למבחן הסופי, הבוחן את כל החומר הלימודי לאורך הקורס. למעט חריגים, המבחן ייערך באותו המועד לכל הסטודנטים בסוף התקופה הלימודית. המבחן יכלול שאלות שעל חלקן הגדול ענית במבחני המוכנות שלך. 25% מהציון הסופי שלך בקורס יורכב מהציון במבחן הסופי ושאר 75% הנותרים יורכבו ממספר יחידות הקריאה ועבודת המעבדה שהשלמת בהצלחה במהלך הסמסטר".

באשר להבדל בין הוראה לאימון, קיימת חשיבות לתפקיד המנחה שמחליט מה ללמד ובאיזו דרגה. השיטה בה משתמש המנחה, דרכי החיזוק שהוא מפעיל, צריכות להתאים לכל תוכנית. במהלך הלמידה בשיטה זו, ניכרים מאפייני למידה שונים אצל הסטודנטים מאשר בשיטות אחרות. לדוגמה, כל הסטודנטים בחלל הלימוד נראים לומדים, לא מוסחים על ידי נוכחות או תזוזה של אחרים. בחדר מבחן,



נדיר שסטודנט ייראה לועס את העיפרון שלו, מסתכל על מחברת המבחן של שכנו או בוחה החוצה דרך החלון. בחדר תרגול הומה, 10 זוגות של סטודנטים יכולים להימצא עוסקים במקביל באינטראקציה אקדמית, בלי שאף זוג יופרע על ידי שיחה של אחר, לא משנה כמה קרוב הם יושבים. מעבר של האסיסטנט או המפקח במסדרון או בכל מקום אחר, יזכו לתגובה ידידותית ומנומסת מטעם הסטודנט. מעניינת מכך היא העובדה שסטודנט עשוי להיבחן 40 או 50 פעמים בקורס של סמסטר אחד, ולעיתים קרובות ההתייחסות לכך היא כאל פריווילגיה, ללא תלונה. צורה נוספת של בחינה והערכה מתבטאת ביכולת להגן על תשובה "לא נכונה". הגנה זו יכולה להפיק שינויים בהערכת המשגיח/מנחה, שייבדקו בהמשך על ידי האסיסטנט או המנחה.

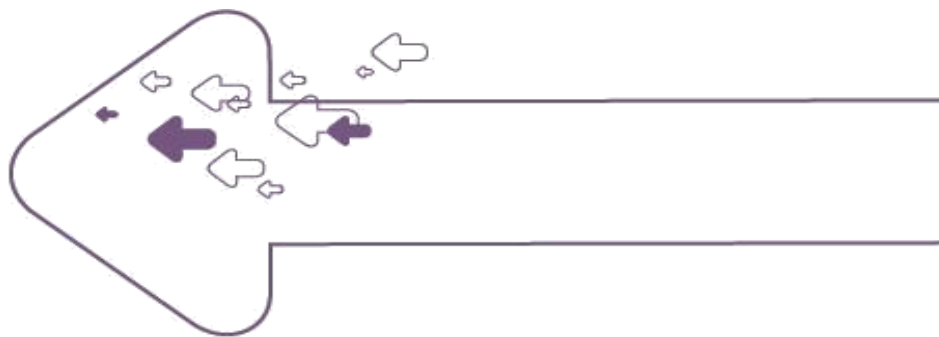
השינוי לו נזקק החינוך היום הוא לא כזה שיהיה מוערך בהתפלגות ציונים אלא כזה שיפיק מצבים מחזקים של מאמצים בהם כולם מעורבים, מאמצים שיביאו לבניית הקשרים מקדמים להצלחתם של תלמידים רבים. הצורך בהדרכה פרטנית הוא מרכזי ביותר, והדרך הנפוצה המקובלת כמענה לצורך זה היא מחשוב. בעיניי זהו פתרון חלקי בלבד משום שמחשב מהווה תחליף עלוב לאינטראקציה חברתית ישירה.

שיטת פרופ' פוסטליטוורת (Postlethwait) מדגישה את "מושב (סשן) הלימוד העצמאי" שבו כל סטודנט מבצע משימת עבודה אישית בקורס בקצב שלו, בעזרת שימוש חיצוני של ציוד אורקולי. עוזרי הוראה מספקים בחנים בעל פה ומסייעים לסטודנט במשימות קשות. מפגשים שבועיים בקבוצות קטנות משמשים בעיקר לתגובה ודיון על בעיות או לשם פרויקט מחקר; ו"מפגשים כלליים" עוסקים בעיקר בחומרים מקדמים. פרופ' פוסטליטוורת מדווח על עניין גבוה של הסטודנטים ושיפור גדול בביצועים בזכות השימוש בטכניקה זו. "הציונים עלו מ-6% בציון 100 בשיטה הקונבנציונלית ליותר מ-25% בציון מצוין בחלק מהסמסטרים. הכישלונות ירדו מ-20% בשיטה הקונבנציונלית ל-4% המעטים". "תוכנית סוג סוקרס" מתוארת על ידי פרופ' מהן (Mahan) כ"פילוסופיה וטכנולוגיה של היכרות שמדגישה את תגובת הסטודנט יותר מאשר הצגה על ידי המורה. זה ערוץ בסיסי המתבסס על תרגילים מוקלטים, המצאת שאלות וכיסוי תשובות קצר של תכולת הטקסט הסטנדרטי. זמן בכיתה מוקדש בהרחבה לדיון על נקודות מכוסה על ידי השאלות. כל השאלות הן קצרות ומוצגות בהקלטה. סטודנטים צריכים לעבור שלושה מבחנים תקופתיים בציון של 85% או יותר לפני שהם מורשים לגשת למבחנים הכוללים הסופיים.

במערכת כזו עבודת המורה מגוונת. תפקידו כמרצה, בדרן, חושף לידע, מבקר ומתדיין חשוב פחות. תפקידו כמנהל למידה, כפי שפרנק פינגר (Frank Finger) (1962) הגדיר אותו, הוא של "סיוע של למידה לאחרים". הוא הפך למהנדס חינוכי, מתכנן הקשרים מקדמי למידה, עם אפשרות לשרת את הרוב הגדול של הלומדים, ולא רק מעט הסטודנטים שבאים אליו כדי ללמוד את תחום הדעת שלו. נדמה לי שמורה המחיר לא יסתפק ב-10% יעילות ההוראה (במקרה הטוב) שהופך אותו לאובייקט שאחרים מזלזלים בו, חלקם אדישים לגביו ואהוב על ידי מועטים. הוא לא יצטרך יותר להתאמץ ולשמור על מעמדו באמצעות פעולות שלא מכבדות אותו לא מעודדות כבוד ללמידה באחרים. סוג של מורה חדש צומח. לסוג הישן אני אומר "להתראות"!

ימי כמורה חלפו, ואחרי כל מה שאמרתי על יעילות ההוראה איני יכול לטעון להצלחות גדולות, אולם החיזוקים שקיבלתי הספיקו כדי לשמר את דרך הוראתי, ולמדתי משהו אחד חשוב מאוד: "התלמיד תמיד צודק! הוא לא ישנוני, אינו חסר מוטיבציה, לא חולה, והוא יכול ללמוד רבות אם נספק לו את תנאי החיזוק המתאימים".

אבל אם לא נספק זאת לתלמידים בקרוב, הם עלולים להגייד "להתראות!" לחינוך הפורמלי.



תוכניות התנהגותיות בפתח תקוה

בית ספר אהוד מנור – תוכנית לטיפול אקלים מיטבי התומך, מאפשר ומקדם

הישגים לימודיים ומוזמנויות חברתיות

גב' ניבה קפלן, מנהלת בית הספר

גב' קרן אנגלנדר, מנתחת התנהגות

על בית הספר

בית הספר היסודי הממלכתי אהוד מנור נוסד ב-2007 כבית ספר "צומח" בשכונת "הדר המושבות" בפתח תקוה. בית הספר הנו בית ספר ייחודי למדעים ולימודי סביבה, הפועל ברוח הומניסטית למימוש הפוטנציאל הלימודי, החברתי, הרגשי והיצירתי של כל תלמיד ולטיפול סקרנות מדעית ואחריות לסביבה. על פי התפיסה המנחה אותנו, התנאי למצוינות חינוכית זו הוא דאגה לשלומו והווייתו של כל אחד מבאי בית הספר בדרך ברורה, שקופה ועקבית לאורך זמן, כבסיס לטיפול הישגים לימודיים. בית הספר מונה למעלה מ-950 תלמידים. בכיתות משולבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

הרקע לבניית התוכנית

שנותיו הראשונות של בית הספר התאפיינו בקליטת תלמידים רבים משכבות הגיל הצעירות (כ-200 תלמידים מדי שנה) ובהבנה שלתלמידים צעירים צרכים ייחודיים כגון התייחסות למעבר המשמעותי מהגן לבית הספר מבחינה רגשית, טיפוח הרגלי למידה בסיסיים וגיבוש הכיתה כקבוצה חברתית. צוות המורים בבית הספר היה ועודנו צוות צעיר, שרובו בשלב הכניסה לתפקיד. הצוות החלוץ גיבש את התפישה החינוכית והמורים הרבים שנקלטו עם השנים נזקקו לתיווך של התפיסה והשפה הבית ספרית.

כמנהלת בתחילת דרכה העסיקו אותי בחלק גדול מהזמן שאלות הקשורות להתנהגות, ובאופן מיוחד שאלות כמו: מה הסיבה שתלמידים מתנהגים ומגיבים באופן שונה לפעילות מסוימת, מה הסיבות להתנהגויות חריגות, כיצד משפיעה התנהלות הצוות החינוכי על התנהגויות שונות, כיצד ניתן לגרום להפחתה בהתנהגויות שאינן ראויות או חריגות ולהגברת ההתנהגויות הראויות, וכמובן, כיצד אני כמנהלת, מצמצמת את זמן העיסוק שלי ושל הצוות החינוכי בבעיות התנהגות כדי לפנות זמן לקידום החזון הפדגוגי של בית הספר.

צוות ההיגוי שחשף אותנו לעקרונות של "ניתוח התנהגות יישומי" ואף בנה יחד עם הצוות את התוכנית לבית הספר היו הפסיכולוגית דבי חיאליס מהשפ"ח וד"ר מיכל הירשמן ממת"י פ"ת. בתחילה היה צורך לפוגג את הדיסוננס שהתעורר בין התפיסה ההומניסטית שלי ושל בית הספר והגישה הסקינריאנית עליה מבוסס "ניתוח יישומי של התנהגות". במשך התהליך הבנו שהעקרונות של הניתוח היישומי מכילים הרבה מאד נקודות משיקות להומניזם: ראשית, התצפית בילדים מתחילה כבר

בהקשר ההתנהגותי ולא מתמקדת רק בתוצאות. התוכניות הנכתבות מכילות ציפיות ברורות מהתלמיד ויעדים ריאליים שנבנו במיוחד עבורו ועל פי צרכיו וקשייו. כמו כן, המטרה הסופית של תוכניות אלה היא לאפשר לתלמיד מצב שבו בעזרת עידוד מותאם, יחווה הצלחות ותחושה חיובית כלפי עצמו וכך גם יתעצמו מסוגלותו והפניות שלו ללמידה.

המודל המיושם ב"אהוד מנור"

הנחות יסוד

מודל התוכנית לבית ספרנו מבוסס על הנחות היסוד לפיהן העקרונות של "ניתוח התנהגות" מתאימים לטיפול באין ספור סיטואציות התנהגותיות ולא דווקא בבעיות משמעת. כדי להצליח ביישומם של עקרונות אלה יש להכשיר את כל הצוות ולייצר שפה בית ספרית אחידה. העקרונות יכולים לפעול גם במעגלים רחבים ומעבר לתלמיד הבודד - מעגל קבוצתי, כיתתי ובית ספרי. אפקטיביות מקסימלית תיווצר באמצעות "השקעה" אינטנסיבית בשכבות הצעירות כבסיס להטמעת העקרונות בכל בית הספר.

תהליך ההטמעה

לצורך הטמעת התוכנית התקיימה השתלמות במשך שנתיים לכלל הצוות והתנסות מעשית בתצפיות, איסוף נתונים וכתובת תוכנית התנהגותית. כיום מנתחות התנהגות תומכות בצוות המורות בבית הספר ומסייעות להן בכתובת תוכניות ובביסוס העקרונות.

הפעילות המערכתית המתוכננת של מנתחת ההתנהגות וסטאז'ריות בבית הספר כוללת: ליווי כתיבת התקנון, ליווי מורות חדשות, תוכנית יציאה לחצר, משחקים בהפסקות, התנהגות בטקסים ואירועים, עבודה עם כיתות וקבוצות עם קשיים ספציפיים: קידום אינטראקציות חיוביות, התמודדות עם כישלונות והפסדים וכו' וכמובן עבודה פרטנית עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

הישגי התוכנית

התוכנית מופעלת בבית ספרנו במשך כחמש שנים. נתוני האקלים מצביעים על אווירה חיובית. עדויות של תלמידים, הורים ומורים משקפות הן הבנה ואמפתיה לדרך בה מתנהל בית הספר והן שפה אחידה וחיובית המדוברת ביחס לתוכנית במעגלים השונים. הגישה הכללית היא פרואקטיבית מחזקת ולא ריאקטיבית אוכפת. הכשרת הצוות העצימה גם בקרבו את תחושת השליטה, הבנת תהליכים התנהגותיים ולקיחת אחריות בעזרת ארגז הכלים שניתן בהשתלמות. כמנהלת בית הספר, אני חשה שמקרים רבים הקשורים להתנהגות בודדים או קבוצות, מטופלים באופן מקצועי על ידי הצוות בהיררכיות שונות.

כתיבת התקנון

תקנון בית הספר הוא פרי של תהליך עבודה ממושך שבו נטלו חלק צוות ההוראה של בית הספר, תלמידי בית הספר, הנהגת ההורים, יועצים ומומחים ליצירת אקלים חינוכי מיטבי ולניתוח התנהגות. התקנון מבוסס על המדדים הנדרשים על פי חוזר מנכ"ל "קידום אקלים בטוח והתמודדות עם אירועי אלימות

במוסדות החינוך" ונערך בהתאם לתפיסות ולרוח הבית ספריות. התקנון מפרט את ההתנהגות הנאותה במישורים השונים של התפקוד הבית ספרי, את המחזקים להתנהגות זו ואת דרכי האכיפה במקרה הצורך. הצוות בנה מאגר מחזקים ודרכי אכיפה מדורגים על פי עקרונות ניתוח יישומי של התנהגות המוטמעים בתקנון כך שהוא משמש ככלי נוסף לטיפול אקלים מיטבי.

תוכנית לדוגמה מתוך תקנון בית הספר – השתתפות בטקסים

התנהגות נאותה	חיזוק התנהגות נאותה	הפחתת התנהגות לא נאותה
לאחר קריאה במערכת הכריזה, התלמידים יסתדרו בזוגות וירדו בצורה שקטה לטקס, התלמידים ישבו במקום שהוגדר להם מראש, ללא ויכוחים. לאחר השמעת מילת המפתח "אהוד מנור", התלמידים ישמרו על השקט וישתתפו בצורה פעילה בטקס. בסוף הטקס, התלמידים יעלו אל הכיתות לפי סדר הכריזה בצורה שקטה ומסודרת.	דרגה 1.1 – חיזוק מילולי. דוגמה: "כל הכבוד לכיתה ב'3 שיושבת בשקט וממתינה לתחילת הטקס". דרגה 3.2 – הוספת 5 דקות להפסקה	דרגה 1.1 – התעלמות / חיזוק כיתה אחרת. דרגה 1.2 – נזיפה

עם הפנים קדימה

הניסיון שצברנו במשך השנים בהן מופעלת התוכנית לימד אותנו שהיא מחייבת תחזוקה מתמדת. כניסה של מורות חדשות, נטייה טבעית לכיוון של הענשה, לחץ של הורים שאינם מכירים את התוכנית, כל אלה מחייבים רענון והסברה של העקרונות מדי שנה.

הצלחת התוכנית בהיבט התלמידאי, הביאה אותנו לגבש תוכניות שיתייחסו גם להיבט החברתי. אנו מאמינים שגם אינטראקציות חברתיות במעגלים שונים משפיעות על פניות התלמידים ללמידה וכי ניתן לטפל בבעיות המתעוררות בעזרת עקרונות של "ניתוח התנהגות". בימים אלה אנו ממפים את הערכים וההתנהגויות החברתיות הזקוקות לעידוד ומתכננים בנייה של תוכנית התנהגותית הולמת.

בית ספר ממ"ד נצח – ניתוח יישומי של התנהגות כאבן יסוד בתהליך חינוכי

גב' חביבה להב, מנהלת ביה"ס
גב' שני בן אהרון, מנתחת התנהגות

ניתוח יישומי של התנהגות הוא עבודתו ההבנה שהתנאים ללמידה אקדמית, חברתית או רגשית, הם תוצר של אינטראקציות בין אוסף משתנים המשפיעים על הלמידה והאקלים החינוכי. הבנת עובדה זו מחייבת את העוסקים במלאכת החינוך להקשבה, גמישות והתאמה של דרכי ההוראה והלמידה לקבוצה, המונה מורים ותלמידים כאחד. צוות בית החינוך "נצח ישראל" מאמין כי הצורך בתחושת שייכות מניע את האדם, החותר בכל מעשיו להשיגה. גם התלמיד המבקש להשתייך פועל להשגת מטרות קוגניטיביות הניתנות לניסוח מודע. מנקודת מבט זו, לאחר שזיהינו שמרבית ההתנהגויות הלא רצויות צומחות על רקע של תסכול ותחושת מסוגלות נמוכה בכל הקשור למטלות אקדמיות, בחר הצוות להוביל את הילדים להצלחה במימוש מטרותם, היינו למקד את העבודה בתשתיות שיובילו להעלאת תחושת המסוגלות שלהם.

ניסיון העבר לימד אותנו כי פדגוגיה טובה לבדה אינה מספיקה. למדנו כי עלינו לטפח שפה רגשית רפלקסיבית, להקנות תחושת מוגנות ובטחון. עוד למדנו כי ככל שיותר גורמים בארגון מדברים באותה שפה, כך גוברת השפעת התהליכים והתוצאות המושגות משמעותיות יותר.

שילוב תוכניות המופעלות בבית הספר

בחרנו לעבוד באופן משולב בארבעה מעגלים בו זמנית:



החשיבה והפעולות המערכתיות הנקטות כדי להטמיע את מודל העבודה לכדי אורח חיים מתבצעים תדיר ברמת הנהלה, מורים ותלמידים. תהליך של איתור וזיהוי כוחות וצרכים, קיומו של שיח רפלקטיבי תדיר בכל הרמות, בחירה משותפת של מטרות להשגת התקדמות והתמקדות משותפת בדרך להשגתן היו לתרבות בית החינוך. תהליכים אלו ברמת פרט, קבוצה, כיתה וארגון, כאשר השותפים כולם מתאחדים לקידום המטרות, בונים אמון בין השותפים ומאפשרים פניות לעשייה ממוקדת. הכללה והעברה של ערכים, כללים והתנהגויות המונחלים במעגלי הלמידה של כישורי חיים, החינוך

הערכי וניתוח ההתנהגות, מועברים תדיר מסביבה חברתית ללימודית, מהכיתה אל החצר ומהעשייה הפורמאלית אל הבלתי פורמאלית. העבודה העקבית והשיטתית של כל חברי הצוות בהעלאת התהליכים הללו למודעות, הארת ההצלחות ולמידה מהן, כמו גם איסוף שיטתי של הנתונים, מעניקים למהלך החינוכי משמעות. פעולות אלה מסייעות להטמעה, הפנמה ושימור של ההתנסויות ברמה של תרבות ואורח חיים, וכפועל יוצא מייצרות חיזוק טבעי.

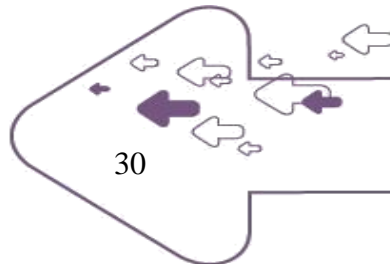
דרכי יישום התוכנית

בכל שנה, על בסיס מיפוי צרכים, נבחר בבית הספר ערך מוביל. בשנה הראשונה (תשע"א) עסקנו בגבורה בחיבור למוגנות "איזה הוא גיבור הכובש את יצרו". בשנה השנייה (תשע"ב) היה הציר המוביל ערך האחריות. בחיבור ללמידה, אך גם בחיבור לניהול הזמן ולטיוב הכישורים החברתיים של הילדים, בדגש על משחק משותף בהפסקות. במקביל לימדה היועצת כישורים לניהול קונפליקטים. בשנת תשע"ג התמקדנו בדרך להעלאת תחושת המסוגלות ו**בחזקת של התלמידים**. הניגון האישי של כל תלמיד קיבל מקום וערך בין מגוון הכישורים המוערכים, ואפשר לתלמידים לבטא יכולות לא אקדמיות כמנוף להעצמה והתפתחות.

מיפויים תדירים בנושאי אקלים שעורכות מנתחת התנהגות והיועצת, התקיימו לכל אורך השנים. במיפויים אלו אותרו צרכים ועל פיהם נבנו המטרות ההתנהגותיות הערכיות והחינוכיות.

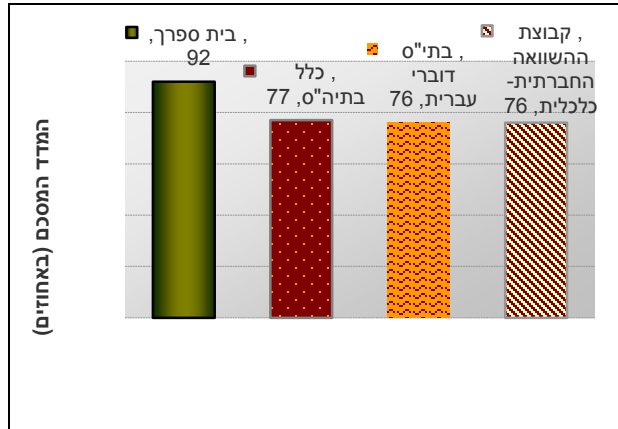
בצוות ניתוח ההתנהגות הכולל מנתחת התנהגות, יועצת ומחנכות וכן רכזת צוות בחכמ"ה (חינוך מתוך אמונה) התברר מהר מאוד שרק עשייה משמעותית החובקת את התחומים הערכיים עם תכנים מחיי היום יום, תוך מתן כלים להתמודדות (כישורי חיים), הם המפתח ללמידה משמעותית. לאור הבנה זו נבנו תוכניות בשיתוף רכזת שפה (עברית), כך שגם תכני הלימוד היוו היבט תומך נוסף למטרות שהוצבו. מודל הוראת העברית המתנהל בביה"ס זו השנה הרביעית (מודל האוריינות המאוזנת) משלב שגרות ומבני שיעור קבועים וברורים ומספק פלטפורמה פדגוגית אשר מספקת מענה לשונות בין תלמידים ומעניקה תחושת מסוגלות וביטחון. בשלב ראשון התאמנו את שגרות המודל לצרכים שעלו במיפויים, כך שמבנה ההוראה-למידה עצמו משלב באורח קבע מטרות התנהגותיות, לימודיות וערכיות. על מנת לעודד תלמידים ולקדם אותם במישור הלימודי, ההתנהגותי והחברתי, הונהגו שיחות רפלקטיביות עם התלמידים בהן מופנה הדגש להתקדמות, לתנאים המסייעים והמובילים להתקדמות, לחשיבה על תרומתו של כל פרט להתקדמות הקבוצה/הכיתה ולהעלאת למודעותו של התלמיד לצרכיו "מה עוד יכול לעזור לי או מה אני צריך" כדי להתקדם.

מערך ניתוח התנהגות בבית הספר משמש פלטפורמה ארגונית ומבנית להבניית התהליך, הדרכים והאמצעים לחיזוק. מערך תגמול ועידוד של איתור מחזקים, בניית חדר חלומות ויצירת תשתית ארגונית להערכה מתועדת וליישום עקבי של המעקב והחיזוקים בכלל המערכת. בנוסף מספקת מנתחת ההתנהגות ליווי מקצועי מייעץ ותמיכה לתלמיד ולצוות במקרי קצה המחייבים חשיבה "מחוץ לקופסה". כאן נעשה באופן שיטתי ומובנה חיבור בין המערך הרגשי-התנהגותי והפדגוגי, כמתחייב במצבים אלו.



נכון להיום ממצאי המיצ"ב והאח"מ ותוצאות המבחנים הפנימיים מעידים על אפקטיביות רבה של העשייה המשלבת ניתוח התנהגות, חינוך ערכי ופדגוגיה. בגרף להלן, מוצגות תוצאות תחושה כללי חיובית כלפי בית הספר של שכבות ה'ו'. על פי הנתונים, בבית ספר "נצח" (עמודה שמאלית) 92% מהתלמידים חשים תחושה חיובית לבית ספרם לעומת 77% בכלל בתי הספר שענו על שאלון המיצ"ב בארץ.

מתוך ממצאי מיצ"ב בית ספריים - תחושה כללית חיובית כלפי בית הספר בקרב התלמידים בקרב שכבות ה'ו'



האמונה בדרך

הצלחת היישום תלויה בעבודת המנהלת והצוות החינוכי. בכל צמתי העבודה מתקיימת תמיכה ותחזוקה, שותפות ומעורבות, המובילים לתפוקה גבוהה. בחדר מורים מתבצעת עבודה על עמדות, אמונות והנחות יסוד, לצד תמיכה העצמה והקשבה. הצוות מקיים תקשורת שוטפת על קשיים ומתייחס לחדר המורים כאל מקור כוח לתמיכה ולמידת עמיתים. מציאות זו של חדר המורים מאפשרת לאנשי הצוות להפנות אנרגיות לעבודה עם התלמידים. המסרים והכלים המועברים לתלמידים הם בראש ובראשונה אמונה ביכולותיהם, הערכה משותפת, חשיבה רפלקטיבית ברמה האישית והכיתתית וכן למידת החזקות שלהם כנקודת מוצא לצמיחה והתפתחות.

בית ספר שיפר – תוכנית מערכתית לקידום התנהגות

גב' רחל אריאלי, מנהלת בית הספר

גב' להבית בבאי, מנתחת התנהגות

התוכנית המערכתית בניתוח התנהגות הופעלה בבית ספרנו במטרה ליצור שפה אחידה בין באי בית הספר, להגביר תקשורת חיובית, לטפח אקלים מיטבי ולהקנות התנהגויות המשקפות תלמידאות. בשנתיים הראשונות של התהליך, עבר צוות ביי"ס השתלמות בניתוח יישומי של התנהגות בהנחיית ד"ר מיכל הירשמן. בהשתלמות נלמדו הליכים ועקרונות התנהגותיים וכלים לניווט כיתה, ובמקביל נכנסה מנתחת התנהגות לעבוד בתוך הכיתות. הצוות ניהל חשיבה משותפת והגדיר התנהגויות אותן אנו מעוניינים להגביר או להפחית בכל הכיתות. להתנהגויות אלו ניתנה התייחסות בכיתות באמצעות הגדרתן לתלמידים, הצגת מערך מחזקים ואימון לביצוע נכון. לאחר תהליך של תרגול ההתנהגויות בכיתות ולצורך הטמעת התוכנית, מונתה מורה מהצוות המרכזת את התחום.

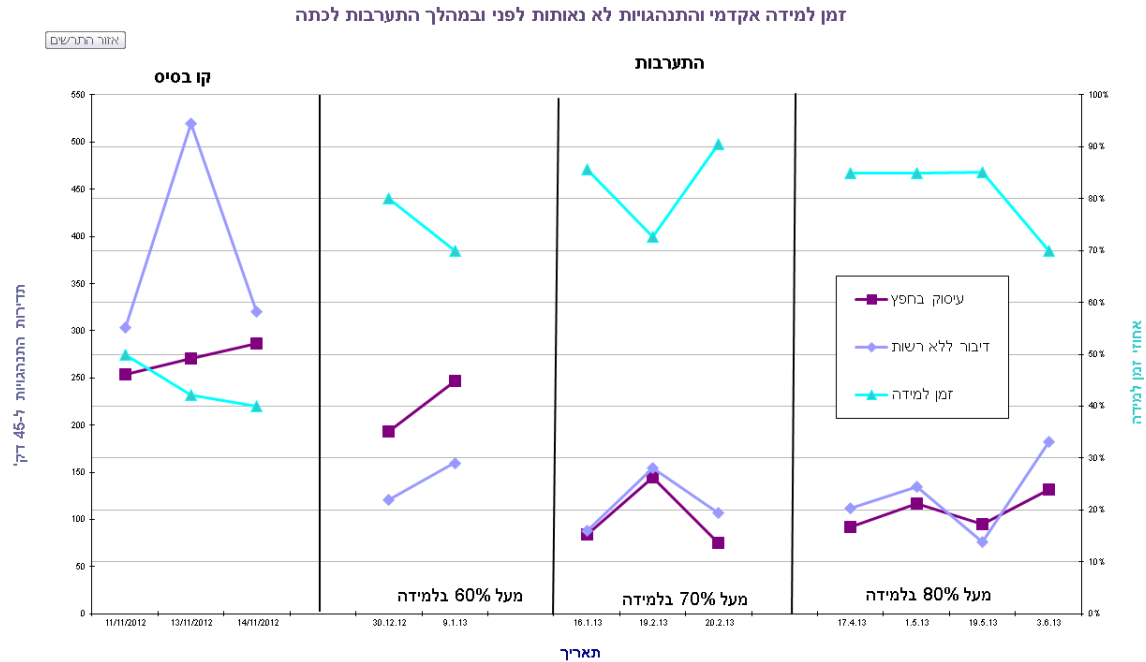
תוכניות כיתתיות בהנחיית מנתחת התנהגות

בכיתות א' מופעלת תוכנית התערבות בהנחיית מנתחת התנהגות. המטרה להקנות הרגלי עבודה ושפה בית ספרית עם הכניסה למסגרת בית ספר. בנוסף, כיתות ומורות נוספות מקבלות הנחיות בהתאם לצורך. מנתחת ההתנהגות מבצעת איסוף נתונים והערכה תפקודית, בונה תוכניות התערבות כיתתיות ואישיות בשיתוף הצוות ובהתאם לצרכי הפרט והכלל העולים מן השטח, מלווה ומנחה את המורה ביישום ההתערבות, מדגימה שימוש יעיל בהליכים שונים ומציעה פתרונות לקשיים העולים מן השטח. איסוף הנתונים נמשך לאורך השנה לצורך בקרה על מידת היעילות של ההתערבות ושימור ההתנהגויות שנרכשו, ונעשית הכללה מדורגת לשיעורים נוספים.

דגשים ועקרונות לעבודה:

- פיתוח חוקים ונהלי עבודה ברורים והגדרתם לתלמידים.
- מערך מחזקים ברור ומוגדר לעידוד התנהגויות נאותות ותוצאות ברורות להפחתת התנהגויות לא נאותות.
- הגברת הזדמנויות לתגובה פעילה, חוויות הצלחה ושיתוף פעולה.
- ארגון הסביבה הלימודית: התאמת מקומות ישיבה, הפוזיציה ומידת הניידות של המורה, עבודה דיפרנציאלית.
- חלוקת השיעור ליחידות זמן מובנות וידועות.
- מודלינג והנחיה למורה במהלך השיעור.

איור 1: נתוני זמן למידה והתנהגויות לא נאותות לפני ובמהלך התערבות ובמהלכה



תוכנית מערכתית בית ספרית

המורות השתלמו בתחום ותרגלו עם התלמידים את השפה והמטרות ההתנהגותיות, התחלנו בתהליך של איסוף נתונים, מעקב ומערך מחזק כדי ליצור שפה אחידה בית ספרית. לריכוז התחום בבית הספר מונתה מורה מהצוות כאחראית התוכנית לניתוח יישומי של התנהגות. אחראית התחום מרכזת ומנהלת מעקב אחר הנתונים, אחראית על הפעלת מערך המחזקים, מסייעת בטיפול בקשיי התנהגות שעולים ומעבירה להנהלה את המידע במרוכז. על מנת לשפר את מערך הטיפול בקשיי ההתנהגות העולים בכיתות, נקבע נוהל פנייה לטיפול במקרים חריגים בו פורטו ההליכים שעל המורה לבצע לפני הפניה. הוגדרו רמות טיפול שונות – בחלקן האחראית מטפלת וחלקן מועברות לדיון ולהחלטת ההנהלה על אופן ההתערבות (יועצת, מנתחת התנהגות וכד'). אחת לחודש האחראית מעבירה למנהלת דו"ח סיכום פניות לקשיי התנהגות.

הגדרת ארבע התנהגויות משותפות

חשיבה משותפת של צוות בית הספר, הביאה להגדרת ארבע התנהגויות מטרה אותן מעוניין הצוות להשיג: ישיבה נאותה, קשר עין, דיבור ברשות והתארגנות שקטה. התנהגויות אלו הוגדרו למורות ולתלמידים. התנהגויות של אלימות פיזית, אלימות מילולית, חוצפה והפרעה למהלך השיעור הוגדרו כהתנהגויות קו אדום.

איסוף נתונים ומידע על התקדמות

דף מעקב- בכל כיתה מוצבת טבלת ניתוח התנהגות כיתתית שבועית. כל מורה, כולל המורות המקצועיות, מסמנת בתום השיעור תלמידים שלא עמדו במהלך השיעור בהתנהגויות שהוגדרו (*וזהאת מטעמי נוחות. ההתייחסות המילולית בכתה הייתה לתלמידים הרבים שעמדו בצורה נאותה בביצוע התנהגויות היעד). כמו כן, המורה מדווחת בדף זה על תלמידים שנקטו בהתנהגויות חריגות. תלמידים אלו לא ישתתפו באם כיתתם תזכה בפרס השבועי. חשוב לציין, כי המורות הונחו לשים דגש על תלמידים שהתנהגו באופן נאות ולחזק אותם חיובית.

נתוני קו בסיס - בשלב ראשון לפני הפעלת התוכנית, ניהלו המורות מעקב ללא ידיעת התלמידים על מנת לאסוף נתוני קו בסיס שהם הנתונים לפני ההתערבות, במטרה לקבוע קריטריונים מתאימים לשינוי לכל כיתה ביחס לעצמה.

דוגמה לטבלת מעקב:

שם התלמיד	ראשון					שני					שלישי					רביעי					חמישי					שישי				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
יוסי..																														
משה..																														
מצטיינים לשיעור																														
סיכום יומי כיתתי																														
תאור אירוע אלימות פיזית או חוצפה כלפי איש צוות:																														

מערך מחזקים ותגובות

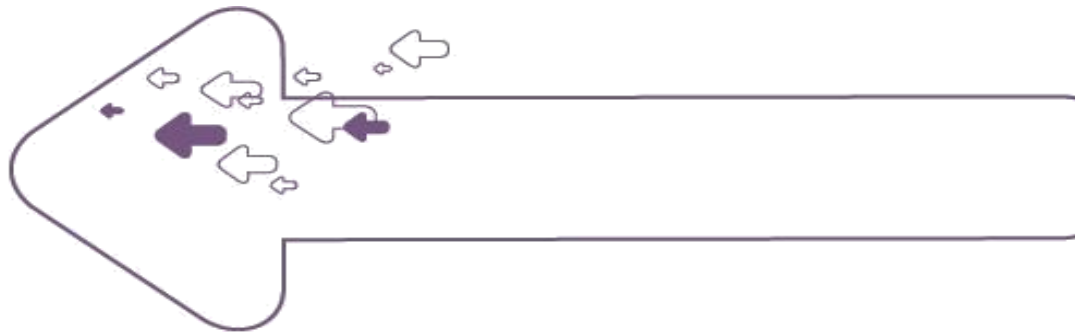
חיזוק קבוע שבועי – בכל שבוע נבדקים הנתונים וכיתות שעמדו בקריטריונים שהוגדרו להן, כלומר, חלה ירידה במספר התלמידים שנקטו בהתנהגויות לא נאותות בשבוע שחלף לפחות לכמות שהוגדרה, יזכו בפעילות מחזקת של עשרים דקות ציפור בחצר ביום שנקבע. אחראית התחום עוברת ביום קבוע בכל הכיתות, מודיעה על הזכייה ומחזקת את הכיתות שזכו, וכן מדווחת למחנכות בכיתות בהן לא זכו. תלמידים שנקטו במהלך השבוע בהתנהגויות שהוגדרו קו אדום לא ישתתפו בפעילות המחזקת, במידה שכיתתם זכתה בשבוע זה.

חיזוק משתנה - מורה המבחינה בשינוי לטובה בהתנהגות כיתתה תעדכן את האחראית. לאחר עדכון המורה ולאחר התייעצות עם הנהלת ביה"ס, תיכנס האחראית ביום אחר במפתיע לכיתה ובו ברגע יצאו תלמידי הכיתה לציפור של 10 דקות.

חיזוק חודשי - בכל חודש, שניים-שלושה תלמידים מכל כיתה שהצטיינו בהתנהגותם והשיגו את מספר הנקודות הנמוך ביותר, יזכו גם הם בציופר.

לסיכום

התכנית ההתנהגותית הבית ספרית הוטמעה כשפה משותפת בבית הספר. בשנים הקרובות יתווספו מורות נוספות מתוך צוות בית הספר להובלת התכנית ופיתוחה, בשיתוף פעולה עם מנתחת ההתנהגות מהמת"י. חיבור זה בין מערכת החינוך המיוחד והחינוך הרגיל תאפשר קידום כל תלמידי בית הספר ושמירה על אקלים לימודי חברתי והתנהגותי מיטבי.



בית הספר הניסויי ממ"ד שלום – תוכנית פרטנית ייחודית

בבי"ם הנ"מ

גב' תמוי שטרנליכט, מנהלת ביה"ס

גב' רחלי מזור, מנתחת התנהגות

על בית הספר

בית ספר הניסויי ממ"ד "שלום" הוא מסגרת חינוכית לתלמידים בגילאי 12-21, המוגדרים כלקויי למידה מורכבים, מתקשים בתקשורת או פיגור קל רב בעייתי. צוות בית הספר שוקד על פיתוח והטמעה של דרכי עבודה וגישות המתאימות לעבודה עם מתבגרים בעלי צרכים מיוחדים. מטרת בית הספר הניסויי ממ"ד שלום הנה טיפוח מרבי של האוטונומיה של היחיד, על מנת שיוכל להנות מחיים איכותיים. העשייה החינוכית בבית הספר מכוונת בין היתר להדרכת התלמידים לקראת היותם בוגרים עצמאים המשתלבים בקהילה.

רקע לבניית התוכנית

היכולת החברתית מושפעת ממשתנים רבים ובהם התנהגות מסתגלת ומיומנויות חברתיות. התלמידים המתבגרים בעלי צרכים מיוחדים, עלולים לגלות קשיים רבים בתחום החברתי וכשירותם החברתית נמוכה בהשוואה לבני גילם. לעיתים, תלמידים בעלי צרכים מיוחדים מגלים ידע חברתי מצומצם בתחום הבין-אישי, נראים בודדים, מתקשים בהבנת הסביבה הסובבת אותם, בהבנת חוקים או קודים חברתיים. כמו כן, לעיתים עלולות להופיע תגובות בלתי-הולמות למצבים חברתיים המנציחות את מצבם.

אי לכך נוצר הצורך לפתח את כישוריהם החברתיים של התלמידים, במטרה שיקבלו כלים נחוצים להתמודדות מיטבית בחברה אשר מחוץ לכותלי בית הספר וכן על מנת לעודד במידת האפשר עצמאות תעסוקתית וחברתית. בנוסף, תלמידים המתקשים ביצירת מערכות יחסים חברתיות ובשמירה עליהן, מגלים קושי בהבנת סיטואציות חברתיות ובפתרון בעיות חברתיות. כתוצאה מכך, הם עלולים להגיב בצורה שלא תואמת את כללי ההתנהגות המקובלים כגון אלימות מילולית או פיזית, פגיעה עצמית, התקפי זעם ועוד.

דוגמה לתוכנית פרטנית: "יוצאים לקניון" לשיפור מיומנויות חברתיות

הקדמה

רקע משפחתי ורפואי

מ' בן 18 מאובחן עם פיגור שכלי והפרעות נפשיות. בן להורים עם פיגור קל. מתפקד ברמת פיגור קל עד בינוני, עיוורון בעין ימין, PDD NOS, סובל מהפרעות רגשיות ופחדים, בעבר היה מאושפז בבי"ח פסיכיאטרי.

רקע חברתי

מ' הינו עצמאי בתפקודי היום יום. הופעתו מרושלת, מנח גופו שפוף מאוד, עיניו מופנות מטה, היגינת הגוף שלו ירודה מאוד, מנהל שיחה ברמת משפטים קצרים מאוד, מדבר בעוצמה ובטונים נמוכים מאוד, לעיתים נוקט בהכאה עצמית. כמו כן, מ' הוא על פי רוב פסיבי, שומר על מבע פנים קפוא, נבהל בקלות, מפחד מסכנות, חסר ביטחון, עצמאי בתפקודי היום יום.

בנוסף, ישנו עיסוק מופרז בגרייה עצמית - הרחת ידיים ושפשוף השפה העליונה באובססיביות, מדי פעם אוננות (בעיקר בהפסקות). מ' מקשיב לסמכות, מקבל מרות, אך מתקשה להתמיד בלמידה ומסרב להשתתף בחלק מהשיעורים המקצועיים. נוכח בשיעורים באופן מאוד פסיבי, זקוק להכוונה צמודה, מתנתק מהשיעור ועוסק בגרייה עצמית תחושית. אוהב סרטים וסרטונים במחשב (בעיקר וולט דיסני לגילאים הנמוכים).

מטרה מרכזית לתוכנית

הקניית מיומנויות חברתיות לתלמיד וחשיפה למסגרת תעסוקתית.

יעדי התוכנית

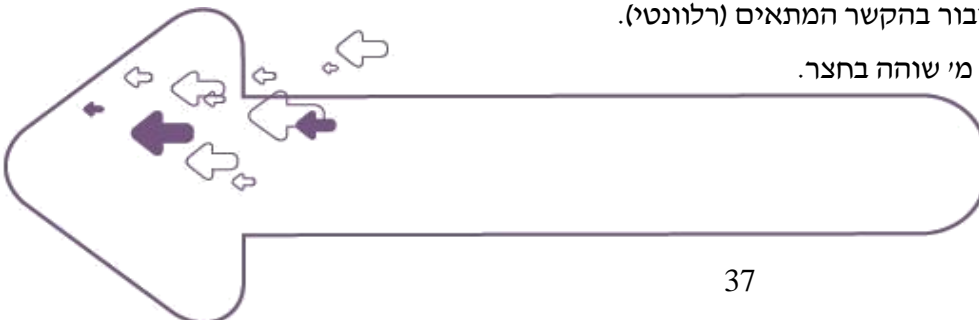
- מ' ייצא לעבוד בחנות בקניון, מול קהל.
- הקניית מיומנויות שיחה, שיפור נראות חיצונית, עידוד אינטראקציות חברתיות וכניסה של התלמיד למסגרות תעסוקה מותאמות.
- מ' יוכל להתנהל באופן עצמאי במקום ציבורי.
- מ' יצא למקום ציבורי, יפנה לאנשים שאינם מהצוות המטפל ויזום שיחה רלוונטית.

תכליות התוכנית, התנהגויות לקידום ושיפור

שינויים ביציבה: הליכה בגב זקוף וכתפיים מורמות; ראש מורם, יישור מבט קדימה.
דיבור רלוונטי: אינטונציה מתאימה; דיבור בהקשר המתאים – מתן תשובות ושאלת שאלות הקשורות לשיחה.
יציאה לחצר בזמן הפסקה: יציאה מהמבנה אל חצר בית הספר.

קריטריונים להתקדמות

- 80% מזמן השיעור מ' הולך בגב זקוף עם ראש מורם, תוך יישור מבט קדימה.
- 70% מזמן שיעור מ' מדבר באינטונציה מתאימה.
- 80% מזמן שיעור הדיבור בהקשר המתאים (רלוונטי).
- 90% מזמן ההפסקות מ' שוהה בחצר.



מהלך התוכנית

התוכנית כוללת שני שלבים עיקריים :

שלב ראשון - המיושם עם מנתחת ההתנהגות בחדר טיפולים והכללה אל חצר בית הספר והכיתה.
שלב שני*- הכללת יישום התוכנית אל מחוץ לבית הספר, מנתחת ההתנהגות תצא עם מ' אל הקניון לשם תחילת עבודה בחנות (*שלב זה אינו מוצג במאמר).

תוכנית ההתערבות עם מ' כוללת שני מפגשים פרטניים בשבוע אשר בהם הוא לומד ללכת זקוף, להסתכל בעיניים, לשנות את האינטונציה, לפנות למבוגר, להבנות שיחה עם תלמידים בבית הספר ובהמשך עם זרים. במשך כל השלב הראשון של ההתערבות, נעשית עבודה גם מחוץ לחדר הטיפולים לצורך ביסוס הכללה.

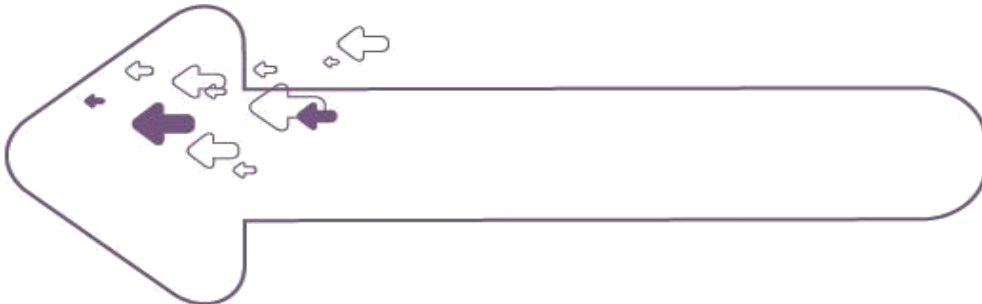
הכוונה לצוות בכיתה :

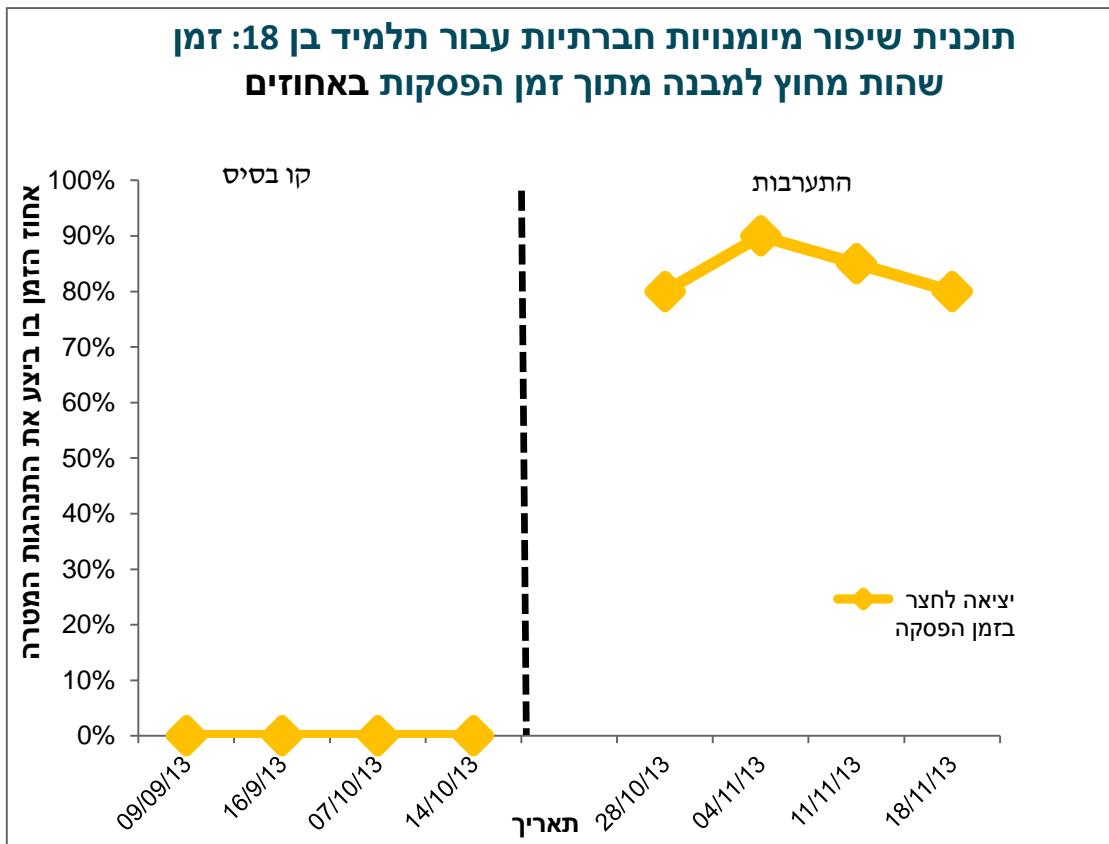
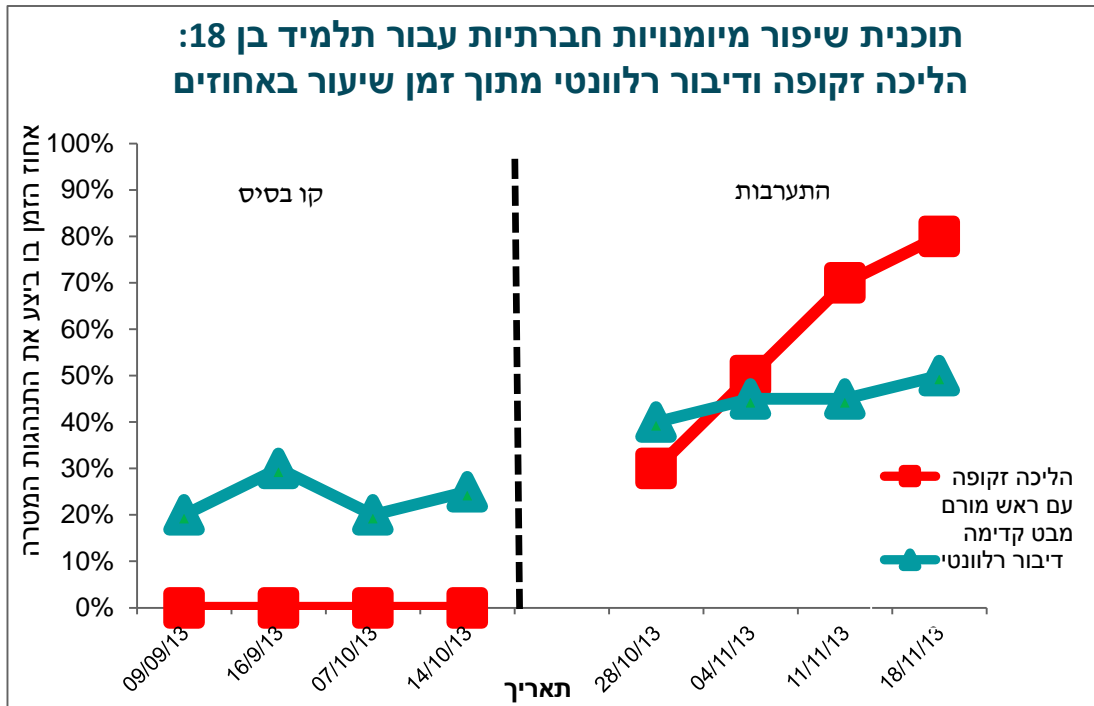
- מ' יישב קרוב ככל האפשר ללוח למניעת גירויים מסיחים והגברת האפשרות לראות את הכתוב על הלוח.
- מ' יקבל מדבקה בדף מעקב המלווה בחיזוק מילולי עבור ישיבה בגוו זקוף כל 10 דקות.
- מ' יקבל מדבקה בדף מעקב המלווה בחיזוק מילולי כאשר שומר על קשר עין עם המורה כל 10 דקות.
- במידה שיצבור 10 מדבקות יקבל מחזק לפי בחירה (פרס מוחשי).
- מ' יחזוק מילולית על ידי הסייעת/ המורה התורנית ביציאתו להפסקה ויקבל מדבקה בטבלת המעקב (לפחות פעמיים במהלך ההפסקה הגדולה).
- יש להזכיר למ' את ההתנהגויות המצופות ממנו בעזרת מתן שבח לתלמידים מסביבו המפגינים התנהגויות אלו.

איסוף נתונים במהלך התוכנית

במהלך התוכנית נאספו נתונים על אחוזי ההצלחה של מ' בביצוע המטרות ההתנהגותיות, איור 1 מציג מעקב אחר שתי התנהגויות שלמד מ' לבצע. ניתן לראות כי אחוזי ההצלחה עולים בהדרגה: הליכה זקופה עם ראש מורם מממוצע של 0% בקו הבסיס לממוצע של 60% במהלך ההתערבות (עלייה הדרגתית, הצליח להגיע ל -90% במדידה האחרונה), בקריטריון הדיבור הרלוונטי מממוצע של 24% בקו הבסיס לממוצע של 50% במהלך ההתערבות.

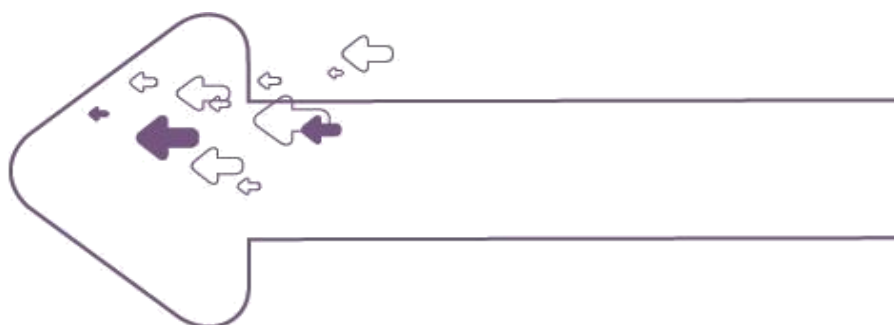
באיור 2 ניתן לראות כי אחוז הפעמים שמי יצא להפסקה בקו הבסיס הוא 0% ועלה לממוצע של 84% לאחר תחילת ההתערבות.





לסיכום

התנהגויות המטרה שנבחרו למי בתוכנית נועדו לקדם בהמשך התנהגויות חברתיות נוספות. התוצאות מראות כי התוכנית הצליחה, דפוסי התנהגות של מי השתנו כך שמי החל לצאת להפסקות ובעזרת תיווך אף הצליח ליצור קשר עם חברים, ולמרות שחוזק רק על יציאה לחצר החל אף לשוחח עם תלמידים באופן ספונטני. שלב ב' של התוכנית יחל לאחר ביסוס שלב א', כלומר כאשר כל ההתנהגויות יופיעו ב - 80% מזמן השיעור לאורך זמן של כחודשיים לפחות.



חטיבת רשיש – כיתת ספורט ל"ל – מודל הינוך לערכים באמצעות

פעילות גופנית

גב' לאה רג'ואן, מנהלת בית הספר

גב' מורן אוסי, מנתחת התנהגות

"רצים להצלחה"

כל חברה מתוקנת שואפת לייצר סביבת חיים ראויה לכל באיה. בחטיבת הביניים על שם פנחס רשיש בפתח תקוה אנו מאמינים שיש לפעול בנחרצות הן בהיבט הפדגוגי והן בהיבט הרגשי-ערכי בתוך חברת הילדים. כל זאת על מנת ליצור בסיס איתן לחברה ערכית ומוסרית שעקרונותיה וכלליה יושתתו על חשיבה משותפת המתחשבת בייחודיות הפרט לצד השונות האישית. התפיסה החינוכית של חטי"ב רשיש דוגלת באמונה כי לכל התלמידים יש הזכות למימוש מלוא הפוטנציאל על פי צרכיהם האישיים ובהלימה למטרות מערכת החינוך. בהתאם, תפקיד הצוות החינוכי הוא לקדם את הישגיהם הלימודיים תוך פיתוח של עולם ערכים ראוי.

הרעיון למודל הייחודי של כיתת ספורט חינוך מיוחד נולד במחוז ת"א ויושם בפתח תקוה תוך שיתוף פעולה בין המפקח על החינוך הגופני, מר רועי ברקוביץ, והמפקחת על החינוך המיוחד, גב' אתי לוי. כיתה זו הנה אחת מתוך 11 כיתות שנפתחו השנה במחוז ת"א. הצעתם של המפקחים לחבור לחטיבת "רשיש" ולממש רעיון זה היוותה הזדמנות עבור הצוות החינוכי ותלמידי בית הספר להיפתח לקבלת השונה, להכלתו והעצמתו בחברה. כיתת החינוך המיוחד "רצים להצלחה" היא כיום אחת מכיתות הדגל בחטיבת הביניים רשיש.

עיקרי תוכנית העבודה

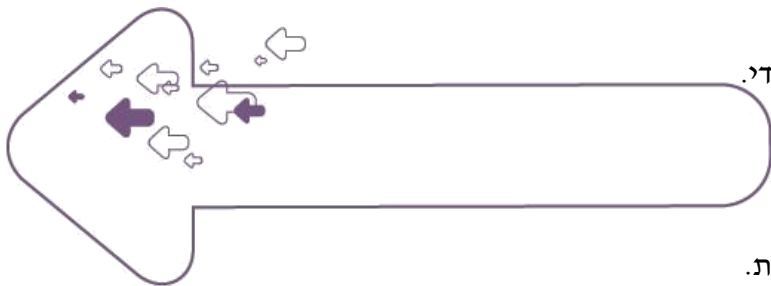
הרציונל העומד מאחורי תוכנית העבודה בכיתה זו הוא "המודל לשיפור התנהגות וקידום למידה באמצעות פעילות גופנית" שפותח על ידי ד"ר איתן אלדר, ראש התוכנית לניתוח התנהגות במכללת סמינר הקיבוצים.

פעילויות החינוך הגופני מהוות חלק בלתי נפרד מפעילותם הטבעית והיומיומית של ילדים. ישנן עדויות כי תוכניות המבוססות על המודל הגופני עשויות לקדם התפתחות של התנהגויות חברתיות כמו: קרבה וכבוד לזולת, תקשורת אפקטיבית, יכולת לעודד, להעריך ולהתפשר, משחק הוגן, יישום סכסוכים ושיתוף פעולה בכיתה (אלדר, 2004). להלן מאפייני תחום החינוך הגופני, כהקשר המאפשר קידום התנהגות אישית וחברתית, כפי שמתאר אלדר (2004):

1. הקשר טבעי ומהנה – הצגתם של ערכים במהלך פעילות אהודה עשויה להגביר את יעילות הלמידה ואת המוטיבציה של התלמידים לשיתוף פעולה.
2. התאמת הקשרים – כל פעילות גופנית וכל משחק ניתנים להתאמה לצרכים דידיקטיים, מבלי שתיפגע מידת ההנאה והייחודיות שבהם. במידה שהתפיסה החינוכית של המורים תדגיש "יעדים חינוכיים" כחלק מרכזי בעבודתם והמורים ירכשו כלים להתאמת ההקשרים וליצירת תוכנית מובנית והדרגתית להשגת היעדים החינוכיים, נוכל להשתמש בשיעורי החינוך הגופני כבסיס להקניית מיומנויות אישיות וחברתיות.
3. חוויית ההצלחה הרגשית – פעילות גופנית עשויה לזמן הצלחה לכול. זהו תנאי חיוני להגברת מוטיבציה ללמידה ולשיפור הדימוי העצמי. הקשר ההדוק בין תחושת ההצלחה לפעילות הנלמדת מעניק גם לה גוון נעים ומהנה. הצגת הקשרים התנהגותיים המלווים בתחושת הצלחה מרגשת, תגביר את סיכויי הפנמתם של קשרים אלה בעתיד ובסביבות שונות.
4. פעילות מוגדרת – לפעילות גופנית יש התחלה וסוף ברורים. הכנה מתאימה לפעילות מוגדרת תאפשר לילדים כלים לחשיבה ולתכנון מוקדמים, יכולת התמודדות עם מצבים ידועים ומשתנים במהלך הביצוע, וכושר התאוששות גופני ורגשי מיד לאחר סיום הפעולה. אי הצלחה באפיזודה מסוימת ניתן לתיקון באפיזודה הבאה המוגדרת מראש.
5. פעילות חוזרת – טבעם של פעילות גופנית ובעיקר משחק הוא לחזור על עצמם שוב ושוב. מאחר שלמידה יעילה דורשת חזרות רבות על הביצוע, הצגת מיומנויות אישיות וחברתיות דרך משחק החוזר במרווחי זמן קצרים, מאפשרת מתן משוב והבטחת שיפור.
6. ביצוע נראה לעין – פעילות גופנית מתבצעת במרחב הציבורי וניתן לעקוב אחרי כל שלביה בצורה ויזואלית, דבר המאפשר מתן משוב, איתור מיידי של תלמידים מתקשים, חיקוי תלמידים מצליחים ולמידה מעמיתים.
7. נהלים וחוקים – הנהלים והחוקים הם הבסיס לכל פעילות גופנית ולכל משחק. אי עמידה בנהלים גוררת תוצאות מיידיות.
8. התמודדות עם מצבים מתסכלים – הצגת מצבים מתסכלים בהקשר מהנה ומוגן של משחק מאפשרת הקנייה מבוקרת של כלים להתמודד עם מצבים אלה.
9. תחרותיות – הרכיב התחרותי הוא אינהרנטי בכל משחק ופעילות גופנית. יתרונות המשחק הספורטיבי בהקשרים תחרותיים נעוצה ביכולת הדידקטית של המורה לנתב את עוצמת המרכיבים הרגשיים הנלווים למצבים אלה ולנווט את מהלכם כך שלא יצאו מכלל שליטה.
10. תוצרים ברי מדידה – מדידת ההישג היא חלק אינטגרלי מהפעילות הגופנית והיא מתקבלת בצורה טבעית על ידי המשתתפים. מאפיינים אלה מאפשרים למורה ולתלמידים לתת/לקבל משוב המתבסס על איסוף נתונים ולהדגיש התקדמות בכל תוכנית למידה.

על הכיתה

כיתת החינוך המיוחד "רצים להצלחה" קיימת זו השנה הראשונה בחטיבת "רשיש". הכיתה מונה 12 תלמידים, 8 בנים ו-4 בנות.



התנאים לקבלת התלמידים לכיתה :

א. חוות דעת מהמורה לחינוך גופני מביה"ס היסודי.

ב. שיחה עם מפקחת הח"מ.

ג. קביעת זכאות לחינוך מיוחד בועדת השמה.

ד. התעניינות גבוהה בחינוך הגופני מצד התלמיד.

ה. יכולות ספורטיביות, ומוטיבציה לפעילות גופנית.

צוות הכיתה כולל את מחנכת הכיתה, הגב' מיכל אשכנזי אשר נבחרה בתהליך קפדני ומקצועי ואת נדב גורן מורה לחינוך גופני מצוות בית הספר, וזאת על מנת לתת לתלמידים אלו את המענה ההולם ביותר לצורכיהם. הכיתה מלווה על ידי מנתחת ההתנהגות מורן אוסי מטעם מת"י בהיקף של 5 ש"ש.

הכיתה לומדת את תוכנית הלימודים הרגילה בתוספת 6 ש"ש של חינוך גופני. בסך הכל נלמדות בכיתה 8 ש"ש מתחום החינוך הגופני: הוראת תחום הדעת מדעי הגוף, אנטומיה, פיזיולוגיה ומרכיבי הכושר הגופני. במסגרת שיעורי החינוך הגופני רוכשים התלמידים, מלבד יכולות ספורטיביות, גם ידע תיאורטי בתורת המשחקים. בכיתה שולבו מספר תוכניות עבודה אשר לחלקן מטרות כלליות ומטרות ספציפיות. כל התוכניות מגובות בתוכנית התנהגותית מותאמת.

התוכנית ההתנהגותית

תוכנית זו יוצרת חיבור בין הפדגוגיה לבין ערכי החינוך הגופני, מתוך האמונה שערכי הספורט היחידני והקבוצתי יחלחלו גם לתחום הלימודי והרגשי. המטרה המרכזית היא פיתוח מיומנויות ויכולות אישיות וחברתיות בשיעורי החינוך הגופני ולאחר מכן לבצע הכללה לכיתה. לדוגמה: מיומנות של שיתוף פעולה תוקנה ותיושם במשחק קבוצתי ספורטיבי, ויישומה יבוא לידי ביטוי גם בעבודה קבוצתית בכיתה במקצועות השונים.

בנוסף לעבודה בשיעורי החינוך הגופני לפי עקרונות המודל, מופעלת בכיתה תוכנית של ניהול עצמי. לימוד ניהול עצמי (self-management) היא אסטרטגיה לתכנון ולימוד של הכללת שימור התנהגות לאורך זמן. המפתח העיקרי להצלחת הכללה מצוי בידי התלמיד עצמו. אימון בניהול עצמי שבו התלמיד מציב יעדים לעצמו ומיישם את התוצאות בעצמו מהווה תנאי יסודי להצלחה של הכללת השינוי בהתנהגות לאורך זמן. עיקרון זה יהיה יעיל ביותר גם במצבים בהם אפשרויות החיזוק במציאות הן חלשות או בלתי שלמות (אלדר: 1997). תוכנית הכושר האישי המיושמת בכיתה נועדה ללמידת ניהול עצמי והפנמתו. מטרה נוספת של התוכנית היא העברת המערך המחזק לביצוע משימות לימודיות מהסביבה החיצונית (הצוות) לחיזוק פנימי: התלמיד מחוזק מעצם הלמידה וההתקדמות האישית שלו. תלמידי הכיתה מציבים לעצמם מטרות לימודיות, מספקים משוב עצמי לגבי הצלחתם במשימות ומתקדמים על פי קריטריונים ברורים בתוכנית הלמידה.

שילוב בקהילה

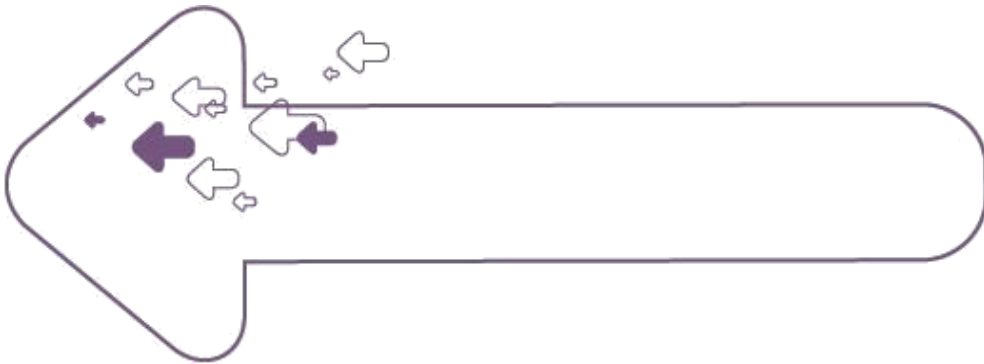
תלמידי הכיתה מובילים פעילויות למען קהילת בית הספר בליווי הצוות הפדגוגי. כך, למשל, התקיים יום ספורט לשכבת כיתות ז' בהובלת כיתת הספורט "רצים להצלחה" ובהנהגתה, פעילות אשר תרמה לגיבוש החברתי, הכיתתי והשכבתי וכמובן - העצימה את תלמידי הכיתה.

בראייה עתידית, מתוכננות פעולות קהילתיות נוספות בהובלת כיתת הספורט כנציגת חטיבת רשיש ובשיתוף פעולה עם בתי ספר יסודיים בעיר.

אנו מאמינים באמונה מלאה כי השילוב בין החינוך הגופני לבין החינוך המיוחד מהווה פריצת דרך של ממש בעבור תלמידי החינוך המיוחד. מודל עבודה זה תורם לתחושת גאווה, מיצוי, מסוגלות ושייכות, אשר בכוחם לחזק את הלומדים ולעצבם כבוגרים המסוגלים להשתלב בחברה ולתרום לקהילה בצורה מיטבית.

מקורות

אלדר. א. (2004). חינוך באמצעות חינוך גופני - רצינול התנהגותי והליכים ליישום. בתוך לידור, ר. ופייגין, נ. (עורכים). זה רק ספורט? ההקשר החינוכי של ספורט וחינוך גופני בבית הספר ובקהילה. תל אביב: רמות.



תוכנית התערבות לפיתוח הבנה חברתית ומיומנויות חברתיות

באמצעות משחק, לתלמידי ASD משולבים

גב' אתי ביטון, מומחית תחום ASD מת"י פ"ת

גב' לירן סיון, מנתחת התנהגות

אוכלוסיית היעד: תלמידים עם ASD (Autism Spectrum Disorder) המשולבים בכיתות רגילות בבית ספר רגיל בפ"ת בשילוב תלמידים עם לקויות למידה, זכאי שילוב, המוגדרים כבעלי קושי בכישורים חברתיים.

גיל התלמידים: כיתות א'-ו'.

במסגרת השירותים אותם מספק מת"י פתח תקוה בעיר ניתנת תמיכה לתלמידים עם ASD המשולבים במערכת החינוך בכיתות הרגילות. כחלק מהלקות התקשורתית של תלמידים אלה, אנו נתקלים באופן תדיר במצבים בהם ניכרים קושי בהשתלבות במשחקי פעילות גופנית, מיעוט בחברים ולעיתים אף בדידות חברתית. ידוע כי פעילויות ספורטיביות מהוות בסיס לפיתוח מיומנויות גופניות וחברתיות, מיומנויות אותן הם מתקשים לרכוש באופן טבעי.

מומחיות התחום יאפשרו לתלמידים להתנסות ולהתאמן במשחק כשפה של תקשורת חברתית באופן יעיל אשר הולם את ההקשר, לרכוש כלים חדשים ונוספים וכן לפתח דימוי גוף ודימוי עצמי.

קיים קשר ישיר בין הפרט לסביבה, כך ש:

הסביבה מזמנת גירוי (מצב, אירוע) - תגובה של הפרט - תוצאה בעקבות התגובה



תיווך



תיווך

תלמידים המתקשים במיומנויות חברתיות חווים לעיתים קרובות חוויות שליליות בעקבות אי הבנת המצב, כאשר תגובתם אינה הולמת את הסיטואציה. תלמידים החסרים בכלים לתצפית, אינם "קוראים" או מפרשים במדויק את הסביבה, כלומר: מתקשים בפענוח רמזים מילוליים ובלתי מילוליים (הבעות פנים, שפת גוף) אצל הסובבים.

מטרת התוכנית ללמד את התלמידים לאתר ולהבין את המצב החברתי, לאסוף נתונים מדויקים מהסיטואציה ולרכוש מיומנויות להתמודדות עם מצבים משתנים. מתוך התפיסה לפיה הצלחות מגבירות מוטיבציה לביצוע התנהגויות מותאמות, הצוות מבקש להבין את הגורמים להתנהגות כזו או אחרת, לחזק התנהגויות הולמות סיטואציה ולשלוט בהתנהגות על מנת לאפשר לתלמידים לחוות הצלחות.

עיקרי התוכנית

מטרות

- שיפור מרכיבי הכושר הגופני ומיומנויות היסוד של התלמידים.
- היכרות עם חברים חדשים, למידה ותרגול של משחקים חברתיים בהם מתנסים התלמידים בבתי הספר כגון: כדורגל, כדורסל, תופסת ועוד.
- שיפור מיומנויות תקשורת חברתיות.

יעדים

- פיתוח מרכיבי הכושר הגופני.
- שיפור היציבה.
- פיתוח דימוי גוף ודימוי עצמי.
- פיתוח יוזמה חברתית.
- פיתוח מיומנויות של משחק, כמו הפסד, ניצחון, תור ועוד.
- חשיפה למגוון משחקים והכרת חוקיהם.
- שיפור של מיומנויות שיח.
- פיתוח התנהגות חברתית הולמת סיטואציה.
- תרגול של התנהגויות המסייעות לתפקד בחברה בצורה יעילה.
- תרגול מצבים חברתיים בקבוצה.

במהלך הפעילות נחשפים התלמידים למשחקים מוכרים ושאינם מוכרים, לחוקי המשחק וכן לתגובות האחר בעקבות משחק. המשחק הוא פעילות טבעית ויומיומית, המאופיין בשיתוף פעולה בין המתווך המבוגר לתלמידים ובינם לבין עצמם. במשחק מתקיימים מצבים המשתנים בהתאם לזמן, למקום ולחוקים. באמצעות פעולות חוזרות במשחק מתאפשר לתלמידים לתקן ולשפר את מיומנויותיהם (אלדר, 2004). המשחק מספק לתלמידים הזדמנות לחוות את החיים אשר מחוץ לכותלי בית הספר, במציאות המגוונת המחייבת התמודדות עם חוקים, כמו למשל במהלך המתנה בתור בקופ"ח.

המשחק ופעילות גופנית בכלל הם תנאי חיוני למוטיבציה ולשיפור הדימוי העצמי. המשחק מאפשר, בין

היתר:

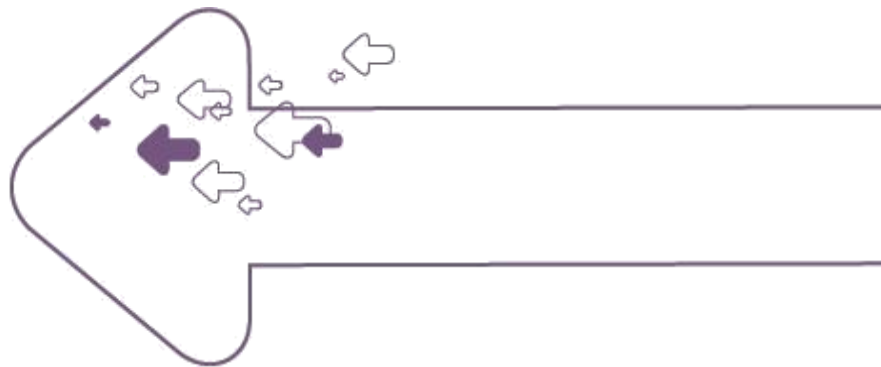
- ללמוד להתמודד בצורה נאותה עם מצבי הפסד.
- להפנים התנהגויות מתוכננות ויעילות.
- לחזור שוב ושוב על חוקים ולהשתדל לעמוד בהם.
- לקבל את החוקים ולהבין כי הם משפרים את איכות החיים והכבוד ההדדי בין חברי הקבוצה.
- להבין הוראות פשוטות ומורכבות.
- להיחשף בהדרגה לקשיים.

- להתוודע למודל "פתרון בעיות":
איסוף נתונים----- זיהוי הבעיה----- רעיונות לפתרונות אפשריים---- בחירת פתרון יעיל
- להתמודד עם מצבי לחץ חברתיים.

כאמור, התלמידים בקבוצה מאובחנים עם ASD, ומאופיינים בקושי ביצירה ובשימור אינטראקציות חברתיות. המשחקים דורשים אינטראקציה ובמקביל צורך בהבנת רמזים חברתיים. המשחקים לעיתים כוללים שתי קבוצות המכוונות למטרה מסוימת אחת והתלמידים פוגשים משחקים אלו בחצר או במגרש המשחקים. מדיווחים של מומחיות התחום והמשלבות, המלוות את התלמידים בבית הספר, ניתן להבין כי רובם מצטרפים למשחק בהפסקות ובשיעורי חינוך גופני, לעיתים באמצעות תיווך נוסף בבית הספר ולעיתים אף מיוזמתם, הם משחקים על פי חוקים מוכתבים אותם הם למדו ותרגלו בקבוצת המיומנויות החברתיות במרכז הטיפול.

מקורות

- אלדר. א. (2004). חינוך באמצעות חינוך גופני - רציונל התנהגותי והליכים ליישום. בתוך לידור, ר. ופייגין, נ. (עורכים). **זה רק ספורט? ההקשר החינוכי של ספורט וחינוך גופני בבית הספר ובקהילה**. תל אביב: רמות.



מרכז טיפולי מת"י – תוכנית לקידום מיומנויות חברתיות לילדי גן

חובה עם הפרעות התנהגות

גב' קרן אנגלנדר, מנתחת התנהגות מת"י פתח תקוה

גב' רחל מזור, מנתחת התנהגות מת"י פתח תקוה

על הקבוצות

הקבוצות של מיומנויות חברתיות מיועדות לילדים בגן חובה זכאי שילוב שהלקות העיקרית שלהם היא בעיות התנהגות ובעיות רגשיות. מספר הילדים בכל קבוצה נע בין שישה לשמונה. ילדים אלו דווחו על ידי הגננות כמתקשים לקבל סמכות וגבולות, למלא דרישות ולהתמודד עם מצבים מתסכלים וחברתיים בחיי היום יום בגן.

מאפייני הילדים בקבוצות

- קושי בפתרון בעיות חברתיות ונטייה לבעיות התנהגות ומריבות.
- קושי ביישום כללי הגן והחוקים החברתיים.
- קושי בהבנת מצבים חברתיים אשר יוצר קושי או מונע יוזמה ויצירת קשרים חברתיים.
- קושי בהשתלבות חברתית, בפעילויות משחקיות וחברתיות עם קבוצת השווים.
- קושי בדחיית סיפוקים ובהתמודדות עם הפסד.

רקע

העבודה בקבוצות מתבססת על המודל בחינוך גופני (אלדר, 2004) אשר עושה שימוש בפעילויות ספורט מרחביות. "המודל מבוסס על ייחודו של החינוך הגופני כ"הקשר תומך" להקניה ולחיזוק של מיומנויות למידה, של מיומנויות חברתיות ושל יכולת רגשית". בפעילויות הספורט שולבו תכנים דידקטיים המשפרים יכולות פונולוגיות וביצוע פעולות חשבוניות הדרושות לקראת המעבר לכיתה א'. מתוך הפעילויות השונות לומדים הילדים בהדרגה ובדרך של חוויה והנאה מיומנויות חברתיות, מיומנויות קשב, התמודדות עם חוקים, התמודדות במצבי קונפליקט, דחיית סיפוקים, התמודדות עם תסכול, מצבי המתנה, הפסד וניצחון, תקשורת בין אישית ושיתוף פעולה בין ילדים בקבוצה.

עיקרי התוכנית

התוכנית פרושה לאורך שנת הלימודים, ישנן מטרות התנהגותיות וחברתיות המושגות באמצעות פעילויות במרחב שרובן משלבות דידקטיקה של מודעות פונולוגית וחשבונית לקראת כיתה א'. כל מטרה נלמדת במשך חודש ימים לערך, כאשר בכל מטרה ישנו שלב הרכישה, אימון, מעבר למורכבות גבוהה יותר והעברה לשימור, בשלב השימור נלמדות מטרות חדשות ובמשימות משולבות מטרות שכבר הושגו

לשם שימור לאורך זמן. לאורך כל הפעילויות מתבצע איסוף נתונים שוטף, ההחלטה על מעבר בין המטרות מתבצעת לאחר שרמת ההתנהגות המצופה הושגה והנתונים מראים יציבות כלומר כאשר התלמידים מבצעים אותה בעצימות גבוהה (קצב ואינטנסיביות) ולאורך זמן.

מטרות ויעדים

התנהגותית

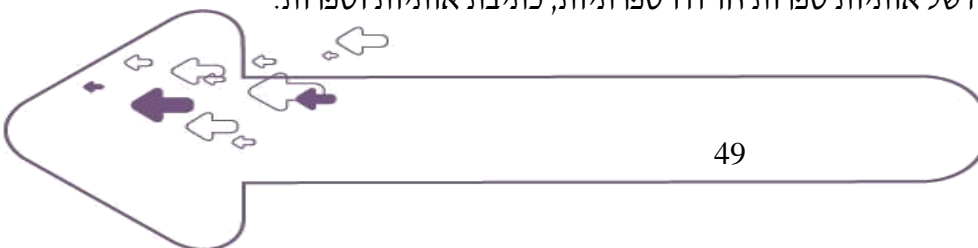
- שיתוף פעולה עם מורה - פיתוח מיומנויות הקשבה, ביצוע על פי חוקים ונהלים.
- ביצוע הוראות - פשוטות ומורכבות, עם ציוד, זמן תגובה, איכות ביצוע ומשך זמן ביצוע.
- מיומנויות קשב וריכוז – גירויי הוראה המשולבים עם גירויים מסיחים, הארכת טווח הקשב, קשר עין, שימוש בסימנים מוסכמים.
- המתנה – אופן המתנה, משך זמן המתנה והוספת גירויים מסיחים.
- עבודה עצמאית – השלמה עצמאית של משימות שונות, מעבר עצמאי בין משימות/ תחנות שונות.
- התמודדות עם דרישה בדרגות קושי משתנות.
- התמדה – פעילויות ספורט מורכבות המשלבות מוטוריקה גסה, משימות ליד שולחן המתרגלות מוטוריקה עדינה ומשימות לאורך זמן. המשימות ניתנות בדרגות קושי עולה.
- הפסד וניצחון – התמודדות על פי החוקים במצבים אלו. הזדהות עם רגשות האחר במצבי הפסד ואי הצלחה, דרכי פעולות ופתרונות, שימוש בשפת גוף בזמן ניצחון והפסד, התמודדות ודרכי פעולה לאחר הפסד וניצחון.
- הפסקת פעילות מהנה – סיום בזמן ומעבר בין פעילויות שונות.
- שיתוף פעולה בצוות - זוגות, שלשות, קבוצה גדולה.

חברתית

- פיתוח מיומנויות של הקשבה – שיח קבוצתי משותף, שיתוף שאר חברי הקבוצה בחוויה, העמקה ושאלת שאלות הקשורות לסיפור ששמעו מחבר.
- עמידה ושיח מול חברי הקבוצה - אימון סימולציות של משחקים מוכרים, כך שהילדים בוחרים משחק ומלמדים את שאר חברי הקבוצה לשחק אותו.
- פיתוח כישורי חיים והקניית מיומנויות של שיתוף פעולה - במצבי קונפליקט, התמודדות עם תסכול, מתח וחוסר שליטה – בקשת עזרה במשימות, הצעת עזרה לחבר, הזדהות עם רגשות האחר במצבי הצלחה, דרכי פעולות ופתרונות בעת שמתעוררים קשיים.

לימודית

- כישורים מוטוריים - גזירה, צביעת מספר פריטים, ציור מספר פריטים, העתקה בכיוונים נתונים, זיהוי וכתיבה של אותיות ספרות חד ודו ספרתיות, כתיבת אותיות וספרות.



- התמצאות במרחב - כיוונים, צדדים של מי שעומד בכיוון ההפוך לי (כגון: הימין שלי, הימין שלו).
- אוריינות - מדרש תמונה, יחיד רבים, הפכים, זכר ונקבה, תיאור פריטים, שאילת שאלות, יוצא דופן, מיון ע"פ קבוצות, סיפור ברצף, מושגי זמן, פירוק להברות ולצלילים, צליל פותח, צליל סוגר, חריזה, מילים נרדפות, כתיבת השם הפרטי, משימות הבעה.
- אוריינות מתמטית - ספירה, מניה, התאמה חד חד ערכית, מיון, מספר סודר, התאמה חד רב ערכית, יחסי גודל, תחושה מרחבית, קווים שונים, דגמים, חלוקה לקבוצות שוות, השוואת קבוצות, ייצוג כמות, התאמת מס' לכמות, אומדן חזותי וכמותי.

איסוף נתונים

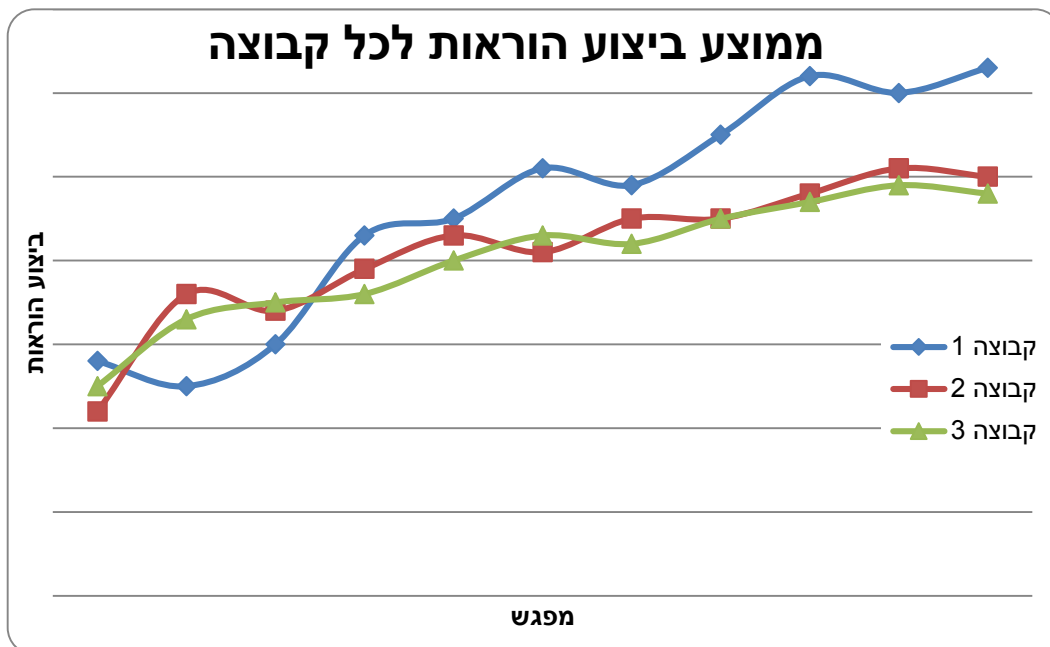
הבנת המשתנים המשפיעים על למידה של התנהגות ושימורה הכרחית לכל תוכנית התערבות.

1. הערכה בלתי ישירה - שאלון הורים, שאלון גננת וסקירת אבחונים שונים של הילדים.
2. הערכה ישירה - הערכה תפקודית של פונקציונאליות ההתנהגות: ילדים אשר התנהגותם משומרת ומשמשת לקבלת תשומת לב ותלמידים אשר התנהגותם משומרת ומשמשת לבריחה מדרישה.
3. איסוף נתונים שוטף -

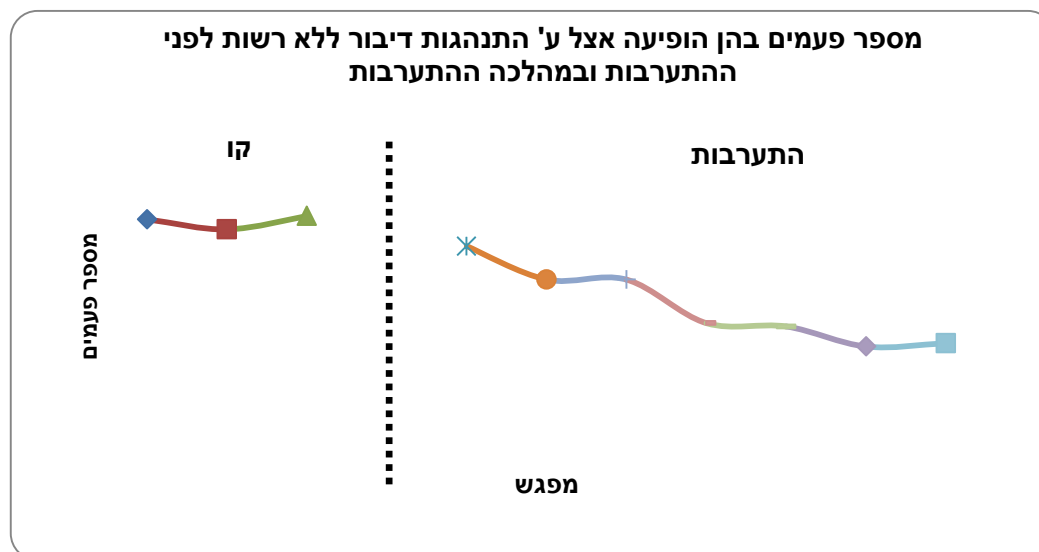
לאורך כל הפעילויות נאספו נתונים מהם הסקנו לגבי זיהוי הנסיבות של התנהגויות לא נאותות, המשך עבודה עם תלמידים, השגת מטרות היעד, כמות התנהגויות לא נאותות ודרכי עבודה להמשך. נתונים נאספו על התנהגויות שונות כגון: ביצוע הוראות, דיבור ללא רשות, סירוב, עזיבת עמדה וכד'.

דוגמה: איסוף נתונים על ע' לאחר התערבות המהלך ההשתתפות בקבוצה

גרף 1: ממוצע ביצוע הוראות לשלוש קבוצות לאורך המפגשים



גרף 2 : מספר הפעמים בהן הופיעה אצל ע' התנהגות דיבור ללא רשות לפני ההתערבות ובמהלכה



מהלך התוכנית

השיעורים מתבצעים באופן מתוכנן ומובנה, כך שכל שיעור מחולק לארבעה חלקים בהם נדרשת התמודדות עם הוראות שונות. הכללים והנהלים המוצגים ברורים וכך גם התוצאות על התנהגויות לא נאותות.

בזמן כל משימה מקבלים הילדים חיזוקים מילוליים ספציפיים על הביצוע שלהם וזוכים להתעלמות מהתנהגויות לא נאותות. לכל משימה ניתנו הוראות ברורות ומוגדרות, לעיתים בשילוב של תמיכה חזותית, כדי לאפשר התמודדות עם מצבים ידועים.

מצבי הצלחה שימשו כמומנטום לדרישה לבצוע פעילויות קשות ומורכבות יותר. השיעור הורכב מפעילויות חדשות וישנות לשם שיפור מיומנויות שונות והגברת יכולת הביצוע. במשימות שולבו הבנת הוראות פשוטות ומורכבות, חיקוי, הדגמה, תנאים מזמנים, חשיפה הדרגתית ומתוכננת לנסיבות מתסכלות, תמיכה פיזית- הובלה, ביסוס התנהגויות חלופיות, שיתוף פעולה.

בסיום כל פעילות קיבלו הילדים משוב מיידי והזדמנות לתקן במשימה הבאה. הכללה לסביבות אחרות – שיתוף גננות מהגנים המונחים בהן השתמשנו בקבוצה (כגון: קשר עין, ישיבה נאותה), שיתוף מתמיד של ההורים, הדמיה של כיתה א' סביב שולחן ואל מול לוח תוך הדגשת אלמנטים שונים שיופיעו גם בכיתה וחזרה עליהם.

לסיכום

מטרתה העיקרית של תוכנית זו היא שילוב מוצלח של ילדים בחברה הרגילה והדמיה של מצבי ההתמודדות השונים במסגרת הגן ובהמשך בבית הספר. הילדים נחשפים בהדרגה לדרישות שונות ולמצבים משתנים ולומדים להגיב בהתאם. מאיסוף הנתונים השוטף נראה כי מטרות הקבוצה מושגות, הילדים מגיעים להשגת הקריטריונים השונים ומתקדמים בהתאם לתוכנית.





פריסת ניתוח התנהגות בעיר בשנת תשע"ד

צוות מנתחי התנהגות מת"י פתח תקוה

ד"ר הירשמן מיכל - מומחית תחום, אגאין טלי, אוסי מורן, אמסלם אורית, אנגלנדר קרן, בבאי להבית, בובליל ניצה, בן אהרון שני, כהן עינב, לנצוט איריס, סיון לירן, מזור רחל, פורת עירית, קלינג עינת, רוזנבאום ונינה, שפירא איתי

מסגרות חינוכיות שותפות לעשייה

אהוד מנור, אורנים, אמיר, ביאליק, ברלב, הדר, הוברמן, כפר גנים חט"ב ממ"ד, כפר גנים ממ"ד, נווה עוז, נעמי שמר, נצח ישראל, עין גנים, פיק"א, גן צאלון, גן צאלים, קורצ'אק חנ"מ, קיבוץ גלויות, רבין חנ"מ, רשיש חט"ב, שיפר, שלום חט"ב ממ"ד חנ"מ.

סוף דבר

ביטאון זה מתעד דוגמאות לשילובו והטמעתו של תחום ניתוח התנהגות בעיר פתח תקוה. מערכת החינוך בעיר פתחה שעריה בפני ניתוח התנהגות לפני שנים רבות ומאז ועד היום תחום זה הפך להיות חלק בלתי נפרד מהעשייה החינוכית בעיר.

הדרך עוד ארוכה בקידום תהליך זה, אך אנו בטוחות כי שילוב הידיים בין כל גורמי החינוך בעיר, ושיתופם של מנתחי התנהגות מן השורה הראשונה בארץ בצוותים החינוכיים, ימשיך להניב פירות של הצלחה לטובת התלמידים, הצוותים החינוכיים ומערכת החינוך בעיר.

גבי איילה שילון

וד"ר מיכל הירשמן

"ההתנהגות, שלא כמו הפרח, אינה מבלבלת מעצמה"

(Baer & Wolf, 1970)