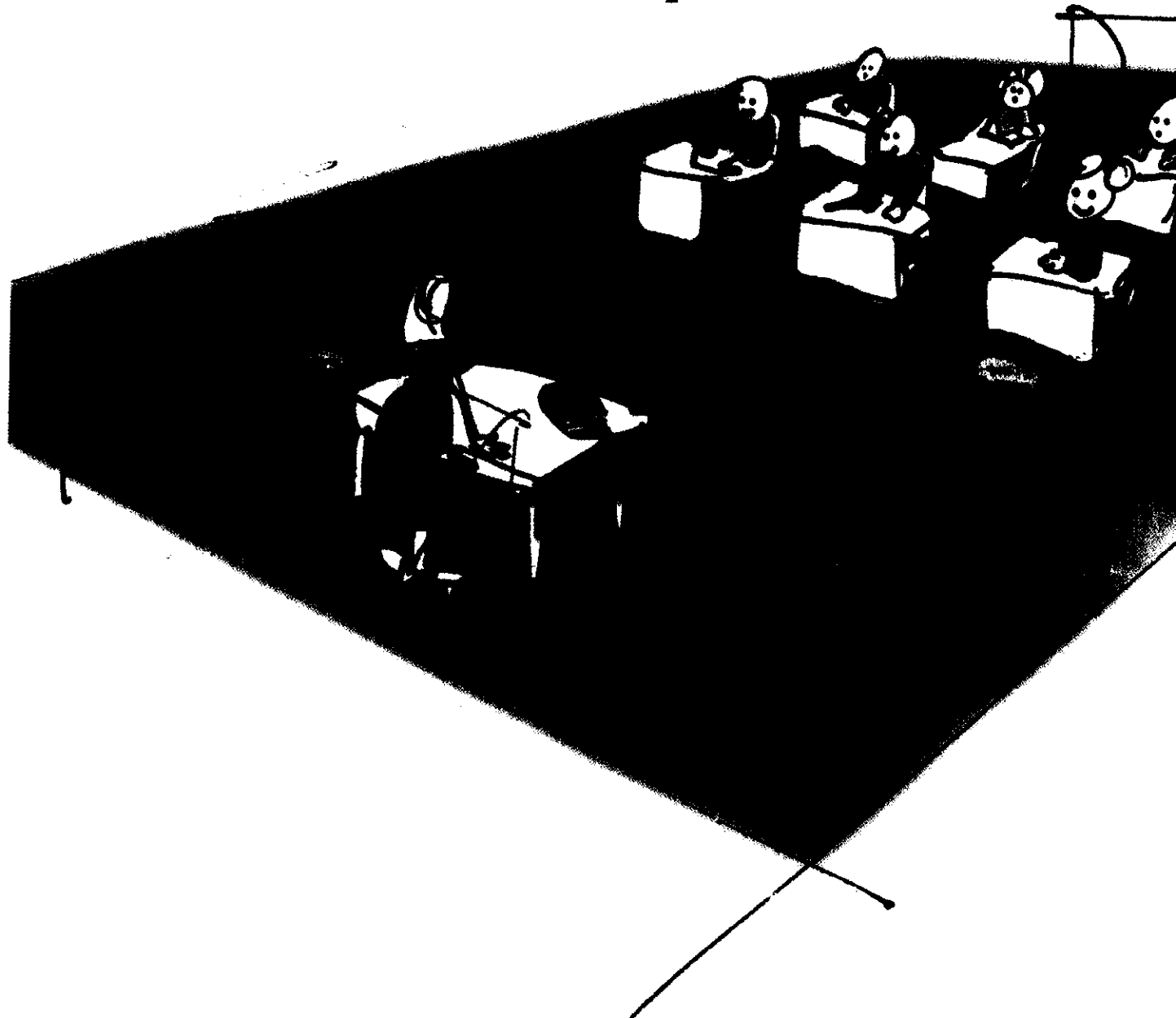


# 'זה רק ספורט?'

ההקשר החינוכי של  
הספורט בבית הספר  
ובקהילה



עורכים:

רוני לידור, נעמי פייגין

הוצאת רמות - אוניברסיטת תל-אביב



היו יכולים לחנכם להפגין שליטה עצמית ואיפוק. עידוד התנהגות בלתי רצויה אינו נעשה במתכוון, וברוב המקרים מקורו בכוונות טובות של הורים ושל מחנכים. אנו, באמת ובתמים, מעוניינים לתמוך בילדינו ולתרום לכך שיהיו בטוחים, שמחים וטובי לב. במקרים רבים אנו משיגים 'הקלה לטווח קצר' (לדוגמה, הילדים מפסיקים 'להפריע' או 'להטריד'), אך באותה עת אנו מלמדים אותם לנקוט התנהגויות בלתי נאותות כדי להשיג את מבוקשם. התנהגויות מעין אלה עלולות להתפתח תוך זמן לא רב לאלימות לשמה. חינוך לערכים, לתקשורת חברתית נאותה, לאיפוק ולקבלת השונה, עשוי לסייע להתפתחות דימוי עצמי חיובי ולרכישת 'כלים' מתאימים שיסייעו להצלחה בלמידה ובחברה.

המודל מבוסס על ייחודו של החינוך הגופני כ'הקשר תומך' להקניה ולחיזוק של מיומנויות למידה, של מיומנויות חברתיות ושל יכולת רגשית. ראשית, יוצג בהרחבה הרציונל לפיתוח המודל. הרציונל מדגיש את יתרונותיו של החינוך הגופני כהקשר יעיל ליישום הליכים התנהגותיים. יש לומר כי ביצוע פעילות גופנית לשמה לא יבטיח שינוי התנהגותי רצוי באופן אוטומטי, כפי שמוצג הדבר בשיטות טיפוליות שונות (למשל, טיפול בתנועה). תנועה ומשחק הם 'סביבה לימודית פורייה', שבה ניתן ליישם הליכים ועקרונות התנהגותיים שיטתיים. אלה מהווים בסיס תאורטי ליישום המודל, ולפיכך יתוארו בקצרה. אחר כך יוצג באופן כללי מבנה המודל, תוך מתן דוגמאות שונות להמחשת אפשרויות הפעלתו. מרכיבי המודל, אשר הותאמו במהלך תריסר שנים ליישומו, יפורטו בליווי דוגמאות. לסיום, יובאו המלצות המתייחסות להתאמת התפיסה הדידקטית והחינוכית של מורים כדי לאפשר את יישום המודל בתכניות לימודים בית ספריות ובתכניות טיפוליות שונות.

## רציונל

תנועה ומשחק מאופיינים בפעילות מאומצת, בשיתוף פעולה בין המורה לבין הילדים ובין לבין עצמם לטווח קצר ולטווח ארוך, בתכנון ובחשיבה טקטית, במצבי לחץ, בתסכול, בהמתנה, בשמחה. הפעילות הגופנית היא, למעשה, מעין 'בבואה של החיים', שבה מוצגים מצבים מגוונים ומשתנים בפרק זמן קצר שיש בו גבולות וחוקים. פעילות ייחודית זו חוזרת ונשנית פעמים רבות, ומאפשרת תיקון, שיפור וצמיחה. מאפיינים אלה מוצגים בהקשר טבעי ומהנה ביותר של תנועה ושל משחק. למעשה, זו מסגרת מובנית ביותר, שניתן להתאימה בנקל לצורך השגת יעדים פדגוגיים וקליניים. המודל המוצג בפרק זה רואה בפעילות הגופנית מעין 'סימולציה' מאורגנת ומתוכננת היטב של מצבים רווחים בחיים,

ומטרתה להשיג יעדים חינוכיים. ניתן לסכם את יתרונות החינוך הגופני כהקשר תומך, בהיבטים העיקריים האלה:

### הקשר טבעי ומהנה

רוב הילדים אוהבים מאוד תנועה ומשחק, שהם חלק בלתי נפרד מפעילותם הטבעית והיום יומית. הצגתם של ערכים בעלי חשיבות אישית וחברתית במהלך פעילות אהודה עשויה להגביר את יעילות הלמידה ואת המוטיבציה של התלמידים לשיתוף פעולה. עיקרון זה חשוב בעיקר לגבי ערכים שהילדים מתקשים להפנימם בחיי היום יום.

### התאמת הקשרים

כל פעילות גופנית וכל משחק ניתנים להתאמה לצרכים דידיקטיים, מבלי שתיפגע מידת ההנאה והייחודיות שבהם. התאמה מעין זו היא המפתח להפעלת תכנית ההתערבות להשגת יעדים חברתיים ולימודיים. צפייה בנוהלי המשחק של ילדים מראה, כי הם מתאימים את מבנה המשחק ואת חוקיו לצורכיהם. תכניות להכשרת מורים לחינוך הגופני מתמקדות בהתאמת משחקים לצרכים דידיקטיים. ואכן, ניתן להתאים במידה מסוימת את חוקיו של המשחק בלי לפגוע בצורה בוטה באופיו. למשל, מניעת האפשרות לכדור במשחק הכדוריד לא תפגע בצביונו, אך 'תכריח' את המשתתפים 'להרים עיניים' ולשתף פעולה עם חבריהם. כדור מדגיש יכולת אישית, אך מפחית את תדירות המסירות במשחק. מניעת כדור תוליך לריבוי מסירות (לשיתוף פעולה) שיהיו האמצעי היחיד להתקדמות לקראת המטרה (שער היריב). זו דוגמה להתאמת המשחק לצורך השגת יעד חברתי – שיתוף פעולה.

העובדה שהתאמת הקשרים היא חלק בלתי נפרד מתכניות החינוך הגופני מגבירה את הפוטנציאל הדידיקטי/קליני שלהן כבסיס להקניית מיומנויות אישיות וחברתיות. יתרון זה עדיין אינו מבטיח שינוי התנהגותי. לצורך השגת יעד זה יש לקיים שני תנאים חשובים:

- (1) התפיסה החינוכית של המורים תדגיש 'יעדים חינוכיים' כחלק מרכזי בעבודתם.
- (2) המורים ירכשו כלים דידיקטיים להתאמת הקשרים וליצירת תכנית מובנית והדרגתית להשגת היעדים החינוכיים.

## חזויית ההצלחה הרגשית

פעילות גופנית עשויה לזמן הצלחה לכל. זהו תנאי חיוני להגברת מוטיבציה ללמידה ולשיפור הדימוי העצמי כבר בגילים הנמוכים ובכל קבוצת גיל לאחר מכן. אכן, הבטחת הצלחה אפשרית בכל תחום עיסוק, אולם תוצריה הרגשיים של ההצלחה בולטים בצורה משמעותית בהקשר הספורטיבי. תגובות רגשיות של ספורטאים מוחצנות ברוב התרבויות, אולי יותר מבכל תחום אחר. החשיפה למדיה אף הדגישה מאפיין זה והעצימה אותו בעשורים האחרונים. ההצלחה בתחרות ובהתמודדות מלווה, בדרך כלל, בתגובה רגשית רבת עוצמה וקצרה. תחושה טבעית זו נקשרת באופן רספונדנטי לחזויית הפעילות ולנושאים שנלמדו באותו הקשר. כלומר, הקשר ההדוק בין התחושה הרגשית הנעימה לבין הפעילות הגופנית מעניק לכל הכרוך בה (מחשבות, הימצאות במתקן ספורט, שיחה עם חברים וכדומה) תחושה נעימה דומה. תהליך למידה טבעי זה עשוי לשוות לנושאים לימודיים שבהם התלמידים מתקשים גוון נעים ומהנה. ואכן, ניתן לסייע לקשר זה להתרחש באופן מתוכנן ומובנה. הצגת קשרים התנהגותיים (למשל, כבוד לזולת במהלך פעילות משותפת) המלווים בחזויית הצלחה מרגשת, תגביר את סיכויי הפנמתם של קשרים אלה בעתיד ובסביבות שונות.

מובן שהשפעה רבת עצמה זו עלולה לפעול גם בצורה שלילית ואף הרסנית. התנהגות אלימה בשעת משחק, המשיגה תוצאות אופרטיביות יעילות (למשל, מניעת הצלחה מן היריב), עלולה להתחזק ולהתבסס כחלק משמעותי מרפרטואר ההתנהגויות של התלמידים. ואכן, עקרונות הלמידה אינם פוסחים, לצערנו, גם על התנהגויות שליליות ובלתי רצויות. עובדה זו מחזקת את החשיבות הדידקטית של תכנון המשחק והפעילות הגופנית. המודל המוצג בפרק זה מציג דרכים לתכנון מבוקר, המבטיח הפנמה של התנהגויות נאותות והחלשה של הקשר בין התנהגות בלתי נאותה לבין תחושת הצלחה. נוסף, יש לצייד את התלמידים 'בכלים' להתמודדות נאותה עם מצבי הפסד (תסכול), המהווים חלק בלתי נפרד מפעילות גופנית.

## פעילות מוגדרת

לפעילות גופנית ולמשחק יש התחלה ויש סוף ברורים ומוגדרים בזמן ובנהלים. מסגרת ברורה זו מאפשרת לכל המשתתפים בה – מורים ותלמידים, להתכונן לפעילות. ההכנה מתייחסת למצב הרגשי שבו נתונים כל המשתתפים, למיומנותם ולאמצעים הטכניים והטקטיים שינקטו. המסגרת הקצובה של זמן משפיעה בצורה רגשית (מה שקרוי 'לחץ') על המשתתפים היודעים, כי יש להשיג

מטרה מסוימת בתוך מגבלות ידועות מראש. מסגרת זו מאפשרת למורים לתכנן יעדים הגיוניים ותכליות ברורות לכל יחידת ביצוע.

הכנה מתאימה לפעילות מוגדרת תאפשר להקנות לילדים כלים לחשיבה ולתכנון מוקדמים, יכולות התמודדות עם מצבים ידועים ומשתנים במהלך הביצוע, וכושר התאוששות גופני ורגשי מייד לאחר סיום הפעילות. המוכנות לביצוע ולהתמודדות אינטנסיביים המצויים בתוך מסגרת דידקטית מוגדרת, מאפשרים למידה ותיקון ברורים. ניתן לראות בכל יחידת פעילות אפיזודה בפני עצמה, שניתן לחזור עליה מתחילתה ועד סופה. הצלחה בהשגת היעדים תבסס את התקדמותם של הילדים ותסלול את הדרך להתקדמות ליעדים מורכבים יותר. אי הצלחה מתייחסת לאפיזודה המסוימת בלבד, וניתן מייד להופכה להצלחה באפיזודה הבאה (משחק) המזמנת סיכויי הצלחה שווים לכל. ההתחלה והסוף הברורים של הפעילות מאפשרים ללמד את המושג 'התמדה', הכולל התגברות על מעידות (אי הצלחה באפיזודות יחידות), בתוך רצף של הצלחות (אפיזודות אחרות שבהן ניתן להצליח).

## פעילות חוזרת

פעילות גופנית, ובעיקר משחק, חוזרים שוב ושוב. למידה של טכניקת ביצוע (למשל, מסירה ותפיסה של כדור) של חוקי משחק ושל טקטיקות הקשורות בו תגביר את איכות הביצוע של הילדים ואת מידת ההנאה שלהם מן הפעילות. למידה יעילה דורשת חזרות רבות על הביצוע. הצגת מיומנויות אישיות וחברתיות דרך משחק החוזר במרווחי זמן קצרים, מאפשרת מתן משוב והבטחת שיפור. כאשר כל אלה מבוצעים בהקשר נעים ומחזק, רבים הסיכויים לקיים תהליך למידה שיטתי של מיומנויות קשות להפנמה.

## ביצוע נראה לעין

פעילות גופנית מתבצעת במרחב, ובכל שלביו ניתן לעקוב בצורה ויזואלית אחר הביצוע של הילדים. מצב זה שונה מן המציאות הלימודית הרווחת, שבה תהליך הלמידה הוא קוגניטיבי בלבד (חשיבה, קריאה דמומה) או נעשה בצורה פרטנית באמצעות דפי עבודה וקריאה או בצורה קבוצתית באמצעות דיון קבוצתי/כיתתי. יתרונה של הפעילות הגופנית בהקשר זה בא לידי ביטוי בהיבטים האלה:

(1) ביטוי מוחשי ליכולת קוגניטיבית; פעילות גופנית מבטאת חשיבה וקבלת

החלטות, וכך ניתן להעריך בצורה ישירה את יכולתם של התלמידים ולאחר מייד קשיים בהבנה, בעיבוד נתונים ובפתרון בעיות.

(2) איתור מייד; למיידיות ההבחנה של המורים בכל הקשור לביצועי התלמידים יש חשיבות מרובה, מכיוון שהיא מאפשרת להם לספק משוב מייד המגביר את יעילות הלמידה. ביצוע נראה לעין מאפשר למורים (וגם לתלמידים עמיתים) להבחין ברמות שונות של ביצוע מייד עם התרחשותו, ולהקיט מכך על מידת ההבנה ועל יכולת פתרון הבעיות של התלמידים. זיהוי מייד של קושי ימנע חזרה מיותרת על שגיאות העלולה לגרום להפנמתן. משוב ספציפי חיובי ומייד יגביר את הסיכויים שהתנהגות מסוימת תתרחש בתדירות רבה יותר בעתיד (למידה).

(3) ראייה כוללת של הכיתה/הקבוצה; ביצוע נראה לעין מאפשר למורים להעריך את מידת ההבנה ואת יכולת הביצוע של כל התלמידים. יכולת צפייה מתאימה שניתן לרוכשה בנקל, מאפשרת למורים לקבוע את רמת ההתקדמות של כל התלמידים בכל נקודת זמן במהלך השיעור. יכולת אבחון זו מאפשרת למורים להעריך את היעילות ואת הבהירות של מתן ההוראות, ואת המחשת מטלות הלמידה ולשפר תהליכים אלה באופן מייד. יתרון זה אינו מצוי בהקשרים אחרים, דוגמת קריאה וכתובה פרטנית ובקבוצות, הדורשים מן המורה שהייה נפרדת בכל אזור למידה, ואבחון פרטני לכל תלמיד בכל נקודת זמן.

(4) חיקוי של עמיתים ולמידה מהם; ביצוע נראה לעין מאפשר לתלמידים להבחין בביצועי עמיתיהם, המספקים מידע ומשוב מידיים. למידה מעין זו עלולה להוליך גם לחיקוי של שגיאות, אולם ברוב המקרים התלמידים מבחינים בביצועים הנכונים. ניתן לתמוך בתהליך זה על ידי הערות של המורה ומיקוד תשומת הלב של התלמידים בביצועים נכונים. צפייה בביצועי עמיתים עשויה לספק לתלמידים ‘דמזים’ בדבר ביצוע נכון, ובכך להשפיע על שיפור ביצועיהם במהלך התרגול. למשל, כאשר התלמידים מתבקשים להניף יד ימין – ורוב הקבוצה אכן עושה זאת, מחזה זה מהווה משוב מתקן לתלמידים המתקשים להבחין בין ימין לבין שמאל.

## נהלים וחוקים

הנהלים והחוקים הם הבסיס לכול פעילות גופנית ולכול משחק, ולא עמידה בהם יש תוצאות מיידיות (למשל, ילד הדוחף את חברו נאלץ להמתין לתורו פרק זמן נוסף, שחקן המבצע עבירה בלתי חוקית מורחק ממשחק הכדוריד לשת דקות). חוקי המשחק נתפסים בעיני הילדים כהגיוניים, מכיוון שהם מאפשרים

למשחק לזרום ללא הפסקות מיותרות הפוגעות ברצף ובהנאה. חוקי המשחק מוצגים כחלק בלתי נפרד מתהליך הלימוד שלו, ולכן הם מתקבלים בטבעיות אצל הילדים.

הדיון הפילוסופי במשמעות התחרות והמשחק ההוגן עשוי להוליך לשאלה הזאת: מדוע יש צורך בחוקים, כאשר עקרונות המשחק ההוגן אמורים להנחות את המשתתפים ואת תפקודם? (Butcher & Schneider, 1998). ואכן, חוקי המשחק הספורטיבי פותחו כדי לשמור על מסגרת נאותה וכדי להגן על המשתתפים מפגיעה מכוונת של יריביהם. לכאורה, המשתתפים אמורים 'לשלוט ביצריהם' ולכבד את השותפים האחרים למשחק. ואולם בפועל, כפי שקורה במסגרות אחרות בחיי היום יום, אנשים נוטים לעבור על החוקים כדי להשיג מטרה מסוימת. לפיכך התכנית החינוכית המוצגת כאן עשויה להשיג שני יעדים שונים:

- (1) חינוך הילדים לקבל את החוקים הנקבעים על ידי החברה כדי לשפר את איכות החיים ואת הכבוד ההדדי בין הפרטים שבה.
- (2) חינוך הילדים לכבד את חבריהם, גם ללא מערכת אכיפת חוקים ונהלים ישירה.

בחיי היום יום אנו נדרשים לחוקים ולנהלים כדי לקיים שגרה תקינה וכדי לבטא כבוד לזולת. לפיכך, אנו משתדלים להקפיד על גבולות התנהגות ברורים, כפי שהם נקבעים באמצעות החוקים והנהלים (למשל, להגיע לכיתה בזמן, לכבד את הזולת, לא לתקשר בצורה אלימה). ואולם, האפשרות ליישם את החוקים שונה ב'עולם המציאות' מאשר במשחק. למשל, מציאות הנהיגה בכביש אינה מאפשרת מתן משוב מידי לנהגים עבריינים, או לאלה המכבדים את חבריהם. לעומת זאת, המסגרת הברורה של המשחק מאפשרת לספק משוב מידי, לעצור את הפעילות ולתקן את המצב. משחק שאינו מנוהל בידי שופט זוכה לפיקוח הדוק של השחקנים עצמם, המקפידים לקיים את חוקי המשחק. מצב זה אינו מצוי בנהיגה, מכיוון שנוכחות המשטרה (שופטי המשחק) אינה כה זמינה, ומצבם של הנהגים האחרים (השחקנים) אינו מאפשר לספק משוב יעיל (להוציא תנועות ידיים מתגרות שאינן משיגות את המטרה). כך הוא המצב גם במהלך שיעור רגיל בכיתה, או בנוהל חיים שוטף בבית. עבירה על הנהלים אינה 'זוכה' בהכרח למשוב עמיתים/בני משפחה או מורה/הורה, מכיוון שהחוקים והנהלים אינם חלק בלתי נפרד וטבעי מן ההווה היום יומית, כפי שהם במשחק.

## התמודדות עם מצבים מתסכלים

אחד המצבים הנפוצים שבהם אנו 'מאבדים שליטה' או מתנהגים בצורה בלתי



נאותה, הוא בעת נסיבות מתסכלות. אין זה המקום לדון במהותו של תסכול, בהסברים להתרחשותו ובפרשנות העוסקת 'בהשפעתו' על ההתנהגות. לפיכך, נשתמש בהגדרה רחבה ואופרטיבית של המושג: תסכול הוא מצב שבו התנהגות/חשיבה מבוצעת ללא השגת תוצאות חיוביות. כך קורה, למשל, כאשר התלמידים אינם מצליחים לענות על שאלות במבחן או במהלך השיעור, כאשר בן/בת הזוג אינם נענים למאמצים הנואשים של המחזרים, כאשר הקבוצה אינה מצליחה לנצח או להוביל במשחק, כאשר הילדים אינם מצליחים לרצות את הוריהם.

הפרשנות הרווחת למצבים אלה 'מאשימה' את 'התסכול' באבדן השליטה או בנקיטת התנהגות בלתי נאותה (למשל, 'היא פגעה בחברתה מכיוון שהייתה מתוסכלת'). התייחסות לתסכול כאל גורם פנימי המכתיב התנהגות אינה מספקת, ותידון בסעיף העוסק בחשיפה לנסיבות מתסכלות. ואולם, מעבר לפרשנות התאורטית יש לציין, כי הצגת מצבים מתסכלים בהקשר מהנה ומוגן של משחק מאפשרת הקנייה מבוקרת של כלים להתמודד עם מצבים אלה. המונח 'מוגן' הוא בעל משמעות רבה במודל המוצג כאן. הוא מבוסס על כמה הנחות יסוד שיתוארו לעיל: המשחק הוא פעילות אהודה, יש לו התחלה וסוף ברורים, וניתן להתאים אותו לצורכי הלומדים ולהבטחת רצף של הצלחות.

## תחרותיות

התפתחותם המקצועית והחברתית של בני נוער ושל בוגרים מלווה בתחרות בלתי פוסקת. המציאות הקפיטליסטית שמכתיבה המהפכה הטכנולוגית החדשה של ראשית המאה העשרים ואחת מקרינה על תחומים רבים בחיינו. למעשה, לא ניתן להתעלם ממרכיב התחרותיות הקיים כמעט בכל מערכת חברתית ומקצועית. ואולם יש הגורסים כי על המערכת החינוכית להכין את הילדים לעולם התחרותי המצפה להם, ויש הטוענים כי רצוי להפחית את ההתנסויות שבהן התחרות מודגשת ולספק לילדים הקשרים המבוססים על שיתוף פעולה ללא תחרות. מחקרים שהשוו בין משחקים בעלי אופי תחרותי לבין משחקים בעלי אופי שיתופי מעידים על השפעות שונות (Ames, 1981; Bay-Hinitz, Peterson, & Quilitch, 1994; Kohn, 1992). נמצא כי משחקים תחרותיים מגבירים התנהגויות תוקפניות, בעוד משחקים שיתופיים מעודדים שיתוף פעולה בין התלמידים. אין זה המקום לדון במשמעויות השונות של גישות אלה, ולפיכך נסתפק כאן בהצגת היתרון של הפעילות הגופנית בכל הקשור להתמודדות עתידית עם מצבי תחרות. תחרותיות היא מרכיב בלתי נפרד של כול משחק ושל כול פעילות גופנית.

היא עשויה לבוא לידי ביטוי בהתמודדות בין שתי קבוצות או בניסיון אישי לשיפור ביצוע או הישג. תחרות מתוכננת (משחק) מהווה הזדמנות מתאימה להדגיש את קבלת הזולת, את עקרונות הוויתור והאיפוק ואת ההתמודדות האישית עם מצבים מתסכלים.

ההיבטים השליליים הכרוכים בתחרות קשורים למתח הטבעי הנלווה לכל התמודדות. חלק ניכר מן ההתנהגויות הבלתי נאותות של בני האדם מבוצעות במצבים רגשיים נסערים, שאותם אנו מכנים בכינויים שונים כגון: מתח, כעס, חרדה, נקמה, וכול אלה קשורים למצבי תחרות. בנוסף, התחרות מאופיינת בניסיונות להכשיל את המשתתפים המנסים להשיג מטרה זהה (למשל, לקבל תפקיד מסוים בחברה, להשיג מקום ראשון בתחרות). ההיבטים החיוביים הנלווים לתחרות קשורים גם הם למצב הרגשי המאפיין אותה. מצבי תחרות מגבירים את המוטיבציה להישג ואת מידת ההשקעה של המשתתפים במשימה. יתרונות המשחק הספורטיבי בהקשרים תחרותיים נעוצים ביכולת הדיקטית של המורה לנתב את עוצמת המרכיבים הרגשיים הנלווים למצבים אלה, ולנווט את מהלכם כך שלא ייצאו מכלל שליטה. העקרונות שתוארו לעיל (למשל, התאמת הקשרים, פעילות מוגדרת וחוזרת, חוקים ונהלים), מאפשרים למורה להקנות לתלמידים יכולות, דוגמת איפוק ושיתוף פעולה, המאפשרות התמודדות נאותה עם הקשיים הנלווים לתחרות.

לדוגמה, התמודדות עם מצבי הפסד אינה קלה. הפסד בתחרות עלול להוליך לאבדן שליטה, לפגיעה במתמודדים אחרים או לאבדן מוטיבציה הכרוך בהפסקת ההתמודדות וההשקעה ובפגיעה בדימוי העצמי של המתחרה. לעומת זאת, קבלה נאותה של הפסד עשויה להגביר את המוטיבציה של התלמידים ולהכשירם לקראת השקעה בהתמודדות עתידית. הצגת הניצחון (ההישג) וההפסד בהקשר חינוכי מתאים, ועם תמיכה והכוונה של המורה, תכשיר את התלמידים להתמודדות מתאימה עם החברה התחרותית שבה הם עתידים להשתלב.

## תוצרים בני מדידה

לכל פעילות גופנית תוצרים בני מדידה, כגון: מרחק קפיצה, מהירות ריצה, תוצאה במשחק, איכות ביצוע. כך הדבר גם במקצועות לימוד אחרים, אולם ניתן לומר כי מדידת ההישג היא חלק בלתי נפרד של הפעילות הגופנית, והיא מתקבלת בצורה טבעית על ידי המשתתפים. מאפיינים אלה מאפשרים למורה ולתלמידים לקבל משוב המתבסס על איסוף נתונים, ולהדגיש את ההתקדמות בכל תכנית למידה על בסיס נתונים אלה. יש חשיבות רבה למשוב העצמי המתקבל על ידי התלמידים. כל ביצוע גופני מלווה בתוצר מיידי המאפשר לכל

התלמידים לקבל מידע ומשוב בדבר שיפור או נסיגה ביכולת. מאפיין זה מסייע להתפתחות ניהול עצמי אצל התלמידים, בעיקר כאשר ההתייחסות האישית למשוב מקבלת תמיכה והכוונה של המורים.

תוצרי הפעילות מקבלים לא אחת פרסום פומבי על לוח מודעות או בפי התלמידים. זה סוג נוסף של משוב המסביר את האהדה הרבה שהתלמידים רוחשים לפעילות הגופנית. אך זה הסבר גם לחרדה הנלווית לעיתים לפעילויות אלה העלולה לגרום לסלידה או להימנעות מהשתתפות בהן. לפיכך יש חשיבות רבה לתכנון מוקדם של פעילות ולהכנת התלמידים לקבלה נאותה ובונה של המשוב.

## עקרונות התנהגותיים

פרסומים רבים מתייחסים ליתרונות היחסיים של החינוך הגופני בכל הקשור לשיפור למידה והתנהגות. ברבים מהם מצויה הקביעה כי הפעילות תורמת להיבטים בריאותיים, קוגניטיביים והתנהגותיים, ובמקצתם חסרה תמיכה תאורטית להנחות יסוד אלה. יש ראיות מחקריות המעידות כי להשתתפות בסוגי משחק שונים יש השפעה על תפקודם העתידי של ילדים (Ames, 1981; Bay-Hinitz et al., 1994; Johnson & Johnson, 1985; Kohn, 1992). אומנם, ההשפעה לא הייתה חיובית תמיד, בעיקר כאשר המשחק לא הותאם להשגת יעדים חינוכיים. ובכל זאת ניתן לומר כי ממצאים אלה מעודדים, מכיוון שהם מראים כי ניתן לשנות (לשפר) את תפקודם של התלמידים באמצעות פעילות ומשחק. למשל, הפעלת התערבות מתוכננת במהלך פעילות בהפסקה במגרש המשחקים הפחיתה התנהגות אגרסיבית של תלמידי בית ספר יסודי (Murphy, Hutchison, & Bailey, 1983).

המודל המתואר בפרק זה מבוסס על ממצאים התנהגותיים ברורים המופיעים בספרות, אך לא מופיעה בו הטענה כי לפעילות הגופנית השפעה חיובית ישירה על ההתנהגות. כפי שראינו – זו עשויה לשנות התנהגות לחיוב ולשלילה. ההתערבות החינוכית מיישמת הליכים התנהגותיים בתוך ההקשר החינוכי של משחק ותנועה. כלומר, יש צורך לנווט ולהתאים את הפעילות הגופנית, כדי שתשרת יעדים חינוכיים. העקרונות שלהלן מהווים את התשתית התאורטית ליישום תכנית זו, ואת הבסיס ליישום ההליכים השונים הכלולים בה.

## תנאים מזמנים

תנאים מזמנים (establishing operations) הוא תרגום חופשי למושג הקשור להשפעת תנאי הסביבה על יעילותם של מחזקים (reinforcers) מסוימים ועל התדירות בה מבוצעת ההתנהגות המחוזקת מיד לאחר מתן התוצאה (Keller & Schoenfeld, 1950; Michael, 1982, 1993, 2000; Millenson, 1967). למשל, כאשר התלמידים עייפים מאוד, סביר להניח שהמוטיבציה שלהם ללמידה תהיה נמוכה ושיתוף הפעולה עם המורה יהיה נמוך; כאשר אנו יוצאים ממקום אפוף בעשן, השפעת האוויר הצח תהיה מחזקת ביותר והפעילויות הקשורות להשתחררות מן העשן יבוצעו בתדירות גבוהה יותר. כך גם כאשר התלמידים עוסקים בפעילות אהודה, דוגמת משחק, לאחר פעילות לימודית קשה המזמנת מספר מועט של הצלחות. במצב זה המוטיבציה ללמידה תגבר, גם כאשר משולבים בה אתגרים שאינם קלים. מצבים רגשיים שבהם נתון האדם משפיעים גם הם על יעילות החיזוק (Skinner, 1953). משוב לתפקוד מסוים, הניתן במהלך הביצוע של פעילות מהנה – יישמר היטב בעתיד. כלומר, יש סיכויים רבים יותר שההתנהגות שאליה התייחס המשוב החיובי תתרחש שוב.

למידה בתנאים מזמנים חיוביים תהיה מלווה במוטיבציה גבוהה יותר, ותשפיע על יחסם העתידי של התלמידים לנושא הנלמד. הסבר זה מדגיש את יתרונה היחסי של הפעילות הגופנית כהקשר תומך להקניית ערכים ומיומנויות חברתיות ואישיות. הצגת יעדים התנהגותיים במהלך משחק ופעילות גופנית אהודה תגביר את הסיכוי שיעדים אלה וההתנהגויות הנלוות אליהם יושגו בצורה יעילה. זאת בהשוואה להקשרי למידה אחרים, מהנים פחות, שם פחותים הסיכויים להפנמה יעילה של התנהגויות היעד.

## מומנטום התנהגותי

מומנטום התנהגותי (Nevin, 1996; Wehby & Hollahan, 2000) מתייחס לנטייה של ההתנהגות להתמיד (להופיע שוב ושוב) לאחר שינוי בתנאים הסביבתיים. ההתמדה בהתנהגות מסוימת גוברת, כאשר היא מוליכה להצלחה בתדירות גבוהה (להלן התנהגות גבוהת תדירות).

מומנטום התנהגותי מציג את ההתנהגות גבוהת התדירות (פעילות שהתלמידים אוהבים לבצע – דוגמת משחק), לפני ההתנהגות נמוכת התדירות (התנהגות שבה התלמידים מתקשים – דוגמת איפוק). המחקר בתחום זה גבר רק בסוף המאה העשרים, והשיג תוצאות מרשימות. הנושאים שנחקרו בהקשר

החינוכי עוסקים בעיקר בשיתוף פעולה של תלמידים עם מוריהם. סדרה של מטלות גבוהות תדירות מוצגת על ידי המורה לפני סדרה של מטלות נמוכות תדירות. המומנטום ההתנהגותי נמשך גם אל תוך הסדרה השנייה (הקשה יותר), שם מתקבלת ירידה בזמן התגובה של התלמידים (מרגע הצגת המטלה ועד לביצועה), ועלייה במשך הביצוע (התמדה) של המטלות (Mace et al., 1988).

ניתן להסביר את יעילותו של המומנטום ההתנהגותי בתחושה הנלווית להצלחה. התנהגות מחוזקת, המלווה בתחושה נעימה, עשויה להיות הקשר יעיל להמשך של ביצוע – גם של התנהגויות קשות ומורכבות יותר. אנו נוהגים לומר: 'יש לי מצב רוח טוב עכשיו, אני מוכן לנסות שוב'. בדיקה של 'מצב הרוח' תראה כי הוא נלווה להתנהגויות מחוזקות (כולל מחשבות). לעיתים אנו אומרים: 'אין לי מצב רוח עכשיו', ומתכוונים לכך שלא כל כך 'הלך לנו' במה שעשינו או חשבנו לאחרונה. כאן, עשויה פעילות אהודה לשנות את מצב הרוח, ולשפר את המצב.

הקפדה על רצף של מטלות שניתן להשיג בהן רמת הצלחה גבוהה, המלווה במטלות קשות יותר (הצגת ערכים חדשים), עשויה להגביר את יעילות ההוראה. עם זאת, רצוי להקפיד שתהליך ההוראה יסתיים בביצוע מטלות גבוהות תדירות. סיום מעין זה, המלווה במשוב חיובי המתייחס להצלחת התלמידים, ולהתמודדותם עם המטלות הקשות – יגביר את מוכנותם ללמידה במפגש הבא.

## חשיפה לנסיבות מתסכלות

חלק נכבד מן האירועים הקשורים באבדן שליטה עצמית של בני אדם קשור בנסיבות מתסכלות. אלה הם מצבים שבהם התנהגות מסוימת אינה זוכה לתוצאה מספקת (חיזוק חיובי).

התנהגות שאינה מלווה בתוצאות מחזקות תלך ותפחת במצבים דומים בעתיד. ואולם, בנוסף לשינוי תפקודי זה, הנסיבות שבהן מתרחשת ההתנהגות עלולות להוות 'גורם מאיים' עבור המתנהגים, ולעורר מצבים רגשיים בלתי נעימים. תהליך טבעי זה של התניה, קשור בהיבטים בלתי רצויים של התחמקות מהתמודדות עם מצבים אלה (למשל, אי הגעה לבית הספר) ותוקפנות כלפי הסביבה המתסכלת (למשל, חברים ומורים).

חשיפה מדורגת ומתוכננת של תלמידים לנסיבות המתסכלות עשויה 'לעקר' את תוצרי הלוואי המאיימים הקשורים בהן, ולסלול את הדרך לשינוי תפקוד חיובי של התלמידים בנוכחותן. תהליך זה יהיה יעיל, אם החשיפה לנסיבות

המתסכלות תהיה מלווה בתחושה נעימה (למשל, הצלחה בביצוע משימה לימודית). זהו, למעשה, תהליך הנקרא בלועזית דסנסיטיזציה (desensitization) ובעברית הוא נקרא 'הקהייה' (Taylor & Arnow, 1988; Wolpe, 1958), שבו הגירויים המתסכלים מוצגים במהלך פעילות גופנית ומשחק. גורם נוסף העשוי לסייע להפחתת התסכול כרוך בסיוע לתלמידים לזהות את המצב המתסכל, לנקוט איפוק בנוכחותו, וליישם התנהגויות נאותות העשויות להוליך להצלחה. חלק ניכר מן התכניות החינוכיות העוסקות בהתנהגות בלתי נאותה מתמקדות בתוצאות ההתנהגות. כמו כן, פועלים אנשי חינוך והורים להסרה או לטשטוש של נסיבות מתסכלות כדי למנוע מצבים בלתי נעימים. ייתכן שגישה זו משיגה רגיעה זמנית או 'שקט תעשייתי', אך היא אינה מחנכת לשליטה עצמית וליכולת התמודדות עם מצבים מתסכלים. ההפך הוא הנכון – היא עלולה להוליך את התלמידים לנקיטת התנהגויות בלתי רצויות ואף אלימות כדי להסיר דרישות לימודיות ואתגרים מורכבים ומתסכלים. חינוך לשליטה עצמית דרך ניתוח נסיבות מתסכלות וחשיפה אליהן (Rolider & Axelrod, 2000) מכשיר את התלמידים להתמודדות עם המציאות המורכבת. תהליך זה מחייב מיומנות בזיהוי הגורמים המעוררים (trigger analysis) וידע דידיקטי בהכשרת התלמידים להתמודדות יעילה. להלן יתוארו שתי אסטרטגיות עיקריות – 'פיזור' ו'הדהיה', המשמשות להגברת שליטה עצמית באמצעות תכנון מוקדם של נסיבות.

## פיזור

פיזור (interspersion) מתייחס לסדר ולמינון של הצגת הנסיבות המתסכלות בתוך נסיבות שבהן סיכויי ההצלחה גבוהים. הנסיבות המוליכות למצבי תסכול מוצגות לסירוגין, יחד עם נסיבות הקשורות בשיתוף פעולה מלא של התלמידים. לדוגמה, כאשר התנהגות בלתי רצויה (למשל, סירוב לשתף פעולה) קשורה למשוב מתקן של המורה (למשל, 'עליך לבצע עבודה עצמית מבלי להפריע לאחרים'), אך אינה קשורה להצבת מטלות חברתיות (למשל, 'בבקשה לעזור לעמיתים להשלים את המטלה'), ניתן לפזר את ההערות המתקנות בין המטלות החברתיות. כאשר מינון נמוך של משובים מתקנים יופיע בתוך תדירות גבוהה של הערות חברתיות, יקטן הסיכוי לנקיטת התנהגות בלתי רצויה (Carr, Newsom, & Benkoff, 1976). מחקרים נוספים הראו גם הם, כי שילוב של התנהגויות של מורה (המתרחשות בתדירות רבה) הקשורות להתנהגות רצויה של תלמיד, עם כאלה הקשורות בהתנהגות בלתי רצויה, גרם להפחתה מהירה בהתנהגויות הבלתי רצויות של התלמיד (Horner, Day, Sprague, O'Brien, & Heathfield, 1991; Singer, Singer, & Homer, 1987). 'הכנסת' התלמידים

לשטף של ביצוע (מומנטום), המלווה באחוז הצלחה גבוה ובתזמון צפוף של חיזוקים, מסייעת בהצבת מטלות אחרות שהיו קשורות בעבר לתנהגויות בלתי נאותות, שהוליכו להפסקת למידה.

## הדהיה

הדהיה (Fading) היא שינוי הדרגתי בהצגתן של הנסיבות הקשורות בהתנהגות מסוימת. בראשית תהליך זה מוסרות הנסיבות המתסכלות כדי להשיג הפחתה בבעיות ההתנהגות, ולאחר מכן הן מוצגות באופן מדורג, מתגבר, ולאורך זמן בתהליך שנקרא הדהיה 'פנימה' (fade-in) (Heidorn & Jensen, 1984; Pace, Iwata, Cowdery, Adree, & McIntyre, 1993; Touchette, MacDonald, & Langer, 1985; Weeks & Gaylord-Ross, 1981).

ניתן לבצע את ההדהיה על ידי הגברה מדורגת של רמת הקושי של המטלה (נסיבות), או על ידי הגברת התדירות שבה מוצגות הנסיבות הקשורות להתנהגות הבעייתית. שילוב של פיזור ושל הדהיית נסיבות עשוי למנוע תופעה של התגברות ההתנהגות הבלתי רצויה במהלך ההדהיה. במחקר ששילב את שתי האסטרטגיות לשינוי של נסיבות (Kennedy, 1994), תוכננו 3 שלבים: בשלב הראשון נערך ניתוח תפקודי שהראה שכיחות רבה של בעיות התנהגות כשהדרישות של המורה גברו, ועלייה בתדירות של התנהגות חיובית כשהערות החברתיות של המורה הן שגברו. בשלב השני פוזרו דרישות המורה בתוך תדירות גבוהה של הערות חברתיות, והוצג מערך של הגברה מדורגת (הדהיה פנימה) של דרישות. שילוב זה הראה הפחתה בבעיות ההתנהגות, גם כאשר התדירות של הצגת הדרישות עלתה לרמה דומה לזו שהייתה בשלב הראשון. בשלב השלישי נערכה חזרה על השלב הראשון, ונמצא כי הצגת הדרישות לא לוותה בבעיות התנהגות, גם כאשר לא היו הערות חברתיות. מחקר זה הראה כי ניתן לשנות את ההשפעה של דרישה לימודית על ידי שינוי של נסיבות (Kennedy, 1994).

ניתן ליישם הדהיה 'החוצה' (fade-out) של תמיכה בביצוע של ההתנהגות הנאותה (Ardoin, Martens, & Wolfe, 1999; Sarokoff, Taylor, & Poulson, 2001). ראשית מספקים לתלמידים תמיכה מילולית או גופנית שתגביר את ההסתברות לביצוע התנהגות נאותה בנסיבות מתסכלות (למשל, הוראות מילוליות התומכות בשליטה עצמית). לאחר הפנמת (ביצוע מוצלח לאורך זמן) ההתנהגות הנאותה יש להפחית בתדירותה ובעצמתה של התמיכה, ולאפשר שההתנהגות הנאותה תשיג תוצאות חיוביות גם בתמיכה הולכת ופוחתת.

## שינוי של תוצאות

מניעת תוצאות המחזקות התנהגות בלתי רצויה, והגברת תוצאות המחזקות התנהגות הפיכה (רצויה), עשויים להפחית את התרחשותה של ההתנהגות הבעייתית בעתיד. ניתוח תפקודי של התנהגות מאפשר לזהות בבירור את התפקוד של ההתנהגות (מה מושג בעקבותיה), ולסייע בתכנון ההתערבות המתאימה. במקרים רבים שבהם התרחשה ההתנהגות הבלתי רצויה בסביבה לימודית נמצא, כי היא מוליכה להפסקת הפעילות הלימודית. רוב תכניות ההתערבות שנבנו על בסיס ניתוח תפקודי זה הפעילו 'התעלמות מבריחה' (escape extinction) כלומר, לא אפשרו להתנהגות להפסיק את הלמידה. בנוסף להליך בסיסי זה שולבו הליכים אחרים כמו הפחתה במרכיבים 'מאיימים' הקשורים בדרישה הלימודית (שינוי נסיבות), הגברת תשומת הלב לתלמיד בהקשרים נאותים (Carr & Newsom, 1985; Weeks & Gaylord-Ross, 1981), החלפת ההתנהגות הבלתי רצויה בהתנהגות אחרת (מתאימה) המוליכה לאותו תפקוד של הפסקת הדרישה הלימודית (Carr & Durand, 1985; Durand & Carr, 1987).

## ביסוס התנהגויות חלופיות

דרך התערבות זו מבוססת על זיהוי אלטרנטיבות נאותות להתנהגות היעד (זו שרוצים לשפר), העשויות להוליך להשגת תוצאות דומות לאלה המושגות בעקבות ביצוע ההתנהגות הבלתי רצויה (Carr & Durand, 1985). תכנית זו מבוססת על ניתוח תפקודי של התנהגות היעד. היא צריכה לכלול לימוד של התנהגות חלופית, המשיגה מבחינה תפקודית תוצאות דומות לאלה המושגות בעקבות ביצוע ההתנהגות הבלתי נאותה. אולם, לימוד התנהגות המשמשת חלופה להתנהגות הבעייתית אינו כה פשוט, מכיוון שיש להבטיח שהיא תהיה יעילה יותר מן ההתנהגות החריגה, בהשגת התוצאות הרצויות. כלומר, על ההתנהגות החלופית להוליך להשגת תוצאות חיוביות מהר יותר, בעקביות רבה יותר, ובמאמץ קטן יותר. מצב מעין זה אינו מתרחש באופן אוטומטי. יש להבטיח תכנון סביבתי שיתמוך בשינוי ההתנהגותי אצל התלמידים המתקשים. הכנה מוקדמת של כל הגורמים הנמצאים במגע עם התלמידים (הורים, מורים) תסייע לתמיכה בהתנהגות נאותה ולהפחתה של התנהגות בלתי נאותה המיועדת להשיג תפקוד דומה. לאחר שהתלמידים ירכשו אמצעי תקשורת נאותים, ניתן להתאים את המערך התומך כדי להבטיח את הכללת שינוי ההתנהגות לסביבות שונות ואת שימורו לאורך זמן.



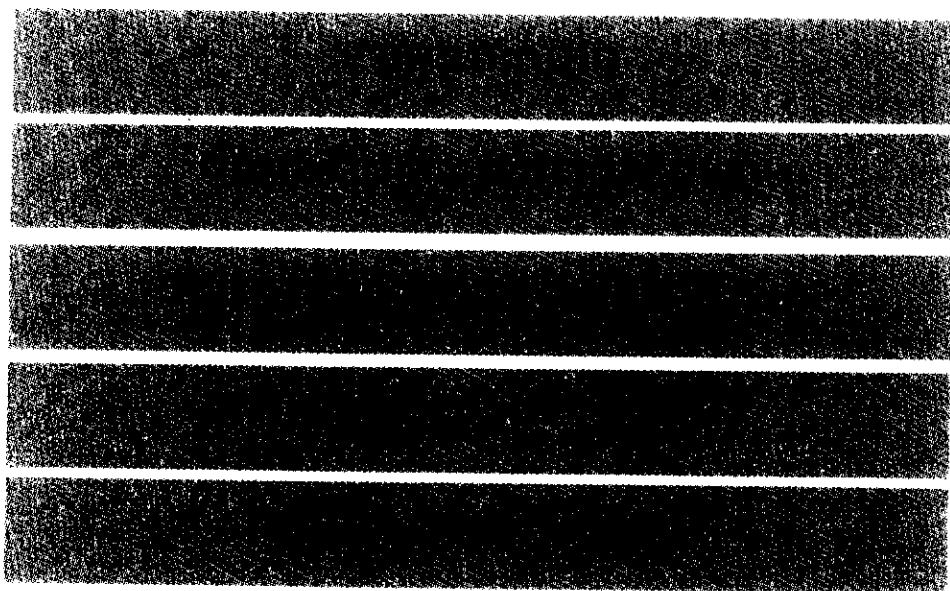
אחת האסטרטגיות המקובלות ביותר שיש בה הדגשה של תקשורת כאמצעי חלופי יעיל, נקראת אימון בתקשורת תפקודית (functional communication training). בפעילות מתוכננת זו התלמידים רוכשים מיומנויות תקשורת המאפשרות להם להשיג תשומת לב ותגובות חיוביות ממוריהם (Durand, 1999; Hanley, Iwata, & Thompson, 2001). למשל, התלמידים לומדים כיצד לקבל משוב חיובי מן הצוות החינוכי וכיצד לבקש סיוע ברגעי מצוקה ואי בהירות. תקשורת זו מחליפה בהצלחה מרשימה את ביצוען של התנהגויות חריגות המיועדות להפחתה (Durand, 1990).

זיהוי הנסיבות של התנהגות בלתי רצויה באמצעות ניתוח תפקודי יסייע להבטחת סביבה לימודית תומכת ולהגברת אחוז ההתנהגויות הרצויות של התלמידים. לדוגמה, כאשר התנהגות בלתי רצויה ננקטת במצבי תסכול וכישלון, ניתן לארגון מחדש את הליכי הלימוד כך שאחוז ההצלחה בביצוע יעלה. במקביל, יש להכשיר את התלמידים להשתמש בסיוע המוצע להם, ולהמחיש שזה הביא בסופו של דבר לשיפור בהישגיהם. התנהגות בלתי נאותה הננקטת במצבי שעמום תפחת, כאשר תכנון ההוראה יבטיח קצב הצגה מהיר של משימות, וגיוון באפיון של מטלות הלמידה. נמצא, שכאשר מאפשרים לתלמידים לבחור בין כמה משימות למידה, חל שיפור בהתנהגותם ובהרגלי הלמידה שלהם, וחלה ירידה בהתחמקות מלמידה ובהתנהגויות הבלתי נאותות (Dyer, Dunlap, & Winterling, 1990; Guess, Benson, & Siegel-Causey, 1985). הקפדה על עיקרון זה עשויה גם היא להבטיח סביבה לימודית תומכת וחיובית.

## יישום

המודל המוצג כאן מזמן מצבים שבהם התנהגות היעד תתרחש באופן חזוי מראש בסביבה מובנית ונשלטת (Axelrod, 1987; Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, & Richman, 1982; Repp, Felce, & Barton, 1988; Rolider & Van Houten, 1993; Axelrod, 2000). לצורך יצירת מצב מעין זה יש להבהיר היטב מה הן הנסיבות המדויקות שבהן מתרחשת התנהגות היעד, ואילו הן התוצאות המחזקות אותה. זיהוי הנסיבות וגורמי ההנעה מאפשר מצב שבו התנהגות זו תתרחש בנוכחות מערך דידקטי מתאים שהוכן מראש. לאחר שתפקוד ההתנהגות מאותר באמצעות תצפיות מתמשכות, ניתן לבנות מערכים שבהם משולבות הנסיבות הייחודיות של התנהגות היעד. למשל, אם הגורם הבולט להתנהגות הבלתי רצויה הוא קושי בהתמודדות עם דרישה לימודית, יוצגו לתלמידים מערכים מבוקרים שבהם הם נדרשים לבצע פעילות לימודית

ברמה המתאימה ליכולתם. דרגת הקושי של המערך תוגדל בהדרגה, והתנהגות רצויה של התלמידים תזכה להערכה. אנשי הצוות העובדים עם התלמיד/ה יפעילו את התכנית ההתנהגותית בתחילתה. לאחר השגת שיתוף פעולה ורמת הצלחה גבוהים בנוכחות הצוות יש לבדוק, אם שינוי ההתנהגות מוכלל גם לסביבות אחרות שבהן התלמידים מתפקדים. לאחר מכן יש לפעול להבטחת שינוי ההתנהגות בסביבות שונות ובנוכחות אנשים שונים, ולוודא שהוא נשמר גם לאחר זמן, וללא תמיכה מיוחדת. המודל מתואר באיור 1, ומרכיביו מפורטים להלן.



איור 1:

שלבי יישום המודל

## ניתוח תפקודי

ניתוח הנסיבות והתוצאות הקשורות להתנהגות היעד נעשה באמצעות ראיונות, שאלונים, צפייה ישירה בתפקוד התלמידים בסביבות שונות, ובאמצעות שינוי יזום של משתנים במהלך אבחון (אלדר, 1997א). בסיומו של שלב זה, בפני הצוות החינוכי עומד מידע ברור (רצוי שיוצג בצורה גרפית) על הנסיבות הבולטות שבהן מתרחשת התנהגות בלתי נאותה ועל התוצאות של התנהגות זו. סביר להניח כי תוצאות של התנהגות החוזרת ונשנית מהוות גורם מחזק להתנהגות זו, גם אם אין הדבר נראה הגיוני במבט ראשון. למשל, נזיפה של מורים או של הורים, המופיעה באופן קבוע לאחר התנהגות בלתי רצויה של ילד/ה, מהווה גורם מחזק ואינה מפחיתה התנהגות זו.

המידע המתקבל מסייע לצוות ההוראה לבנות את תכנית הלימודים כך שתענה על הצרכים הייחודיים של התלמידים. התכנית עשויה להתייחס לתלמיד יחיד או לקבוצת תלמידים בעלי מאפיינים דומים (למשל, מתקשים לקבל משוב מתקן מן המורה). התסריטים שיתוארו להלן מבוססים על המידע המתקבל מן הניתוח התפקודי.

## יישום תסריטים בחינוך הגופני

תסריטים הם פרקי הוראה קצרים המיושמים בצורה שיטתית במהלך השיעור ובתוך יחידת הוראה מתמשכת, והם מיועדים לחשוף את התלמידים לנסיבות ולתוצאות ייחודיות. התסריטים מייצגים מציאות רווחת בחיי היום יום, והם מאפשרים סימולציה של מצבים שונים כדי לתרגלם וכדי ללמד את הילדים להגיב בצורה שונה (נאותה) מזו שהיו רגילים בעבר. גישה טיפולית זו הונהגה על ידי אייווטה וחבריו (Iwata et al., 1982) בראשית שנות השמונים של המאה העשרים, ויושמה מאז בהקשרים טיפוליים וחינוכיים רבים ושונים (למשל, אלדר, 1997; Rolider & Van Houten, 1992; Goldstein & Cisar, 1993).

התסריטים המיושמים במודל זה הם קצרים (כ-5 דקות) וממוקדים. התסריט כולל פעילות גופנית או משחק שיש בהם הדגשה של נסיבות מסוימות, של תוצאות מסוימות, או של שניהם. למשל, פעילות גופנית מאומצת שבה נדרשים התלמידים לבצע מאמץ אנאירובי (דוגמת מירוץ שליחים) ולהימנע מלפגוע או להפריע לקבוצה היריבה; תסריט זה מזמן לתלמידים צורך להתאפק במצבים שבהם התקשו לעשות זאת בעבר. התסריטים חוזרים ונשנים תוך הגברת דרגת הקושי (מאמץ קשה יותר, קרבה רבה יותר ליריב), ותוך שמירה על רמת איפוק גבוהה של התלמידים בנוכחות קושי זה.

ניתן ליישם תסריטי דרישה, שבהם המאמץ הגופני הולך ומתגבר. תסריט זה חושף את התלמידים בפני קושי שממנו היו נמנעים בעבר על ידי נטישה או על ידי התנהגות בלתי נאותה. התמדה בביצוע המשימה, המלווה במשוב חיובי של המורה, תסייע לתלמידים להפנים יכולת זו ולחזור עליה בעתיד בנוכחות קשיים דומים.

במהלך יישום התסריטים ניתן לשנות גם את התוצאות הנלוות לתפקוד של התלמידים. למשל, כאשר הניתוח התפקודי המוקדם מעיד על התנהגות אגרסיבית המתגברת בעקבות תשומת לב של הסביבה, ניתן להתעלם מן ההתנהגות הבלתי נאותה, ולספק מינון גבוה של תשומת לב להתנהגות אלטרנטיבית נאותה. למשל, ילדים הנוטים 'להתרגז' במהלך משחק ולהציק

לחבריהם ממשיכים לבצע זאת בשל התוצאות המחזקות (תלונות התלמידים, התייחסות המורה). תסריטים המציגים מצבי משחק מעוררים, המלווים בהתעלמות מן ההצקה מחד גיסא, ובמתן תשומת לב לתפקוד נאות מאידך גיסא, יגרמו לשינוי בדפוסי ההתנהגות של התלמידים הפוגעים. כמובן, יש לחזור על תסריטים אלה בצורה שיטתית וללוות את יישומם בהסבר ברור של המטרות ההתנהגותיות. כלומר, אין כל צורך להסתיר את התהליך – ההפך הוא הנכון. יש חשיבות ליישום כמה תסריטים במהלך כל שיעור. כך הופך כל תסריט לאפיזודה בפני עצמה, שאליה ניתן להתייחס בנפרד. מתן משוב של המורה או התייחסות עצמית של התלמידים לתפקודם בסופו של כל תסריט מהווים נדבך חשוב בלמידה. ריבוי התסריטים בכל שיעור מאפשר מצבי למידה רבים ושיפור רב. תלמידים שלא הצליחו לגלות שליטה עצמית במהלך תסריט מסוים, עשויים עדיין לתקן את התנהגותם ולשפר את תפקודם במהלך התסריטים הבאים. גישה חיובית זו אינה 'גוררת' משוב שלילי (תחושת כישלון) מתסריט אחד למשנהו ומעודדת את המוטיבציה לשיפור. למשל, תגובת המורה לאחר תסריט בלתי מוצלח של תלמיד/קבוצת תלמידים עשויה להתייחס להיבטים הטעונים שיפור, תוך אמירה – 'הנכם יכולים לשפר זאת מייד, בתסריט הבא'.

### השגת תפקוד מרבי בחינוך הגופני

הצגת התסריטים בכל יעד התנהגותי נמשכת בהקשר של החינוך הגופני עד להשגת תפקוד מרבי של התלמידים. יש לקבוע אמות מידה המבהירות מהי הצלחה בכל אחד מן היעדים ההתנהגותיים המרכיבים את התכנית. הערכת התפקוד וההצלחה נעשית על ידי מתן ציון לכל אחד מן התסריטים. הציון עשוי לכלול הערכה מילולית או מספרית ולהתייחס לאמות המידה שנוסחו מראש. תפקוד מוצלח עקבי במהלך שלושה תסריטים או יותר מעיד על התחלה של הפנמת היעד ההתנהגותי המסוים, בהקשר של החינוך הגופני.

החשיבות של השגת תפקוד מרבי בסביבה 'מוגנת' זו נמדדת בכמה היבטים יישומיים:

- (1) הצלחה עקבית ומתמשכת משפרת את הדימוי העצמי של התלמידים וגורמת להם לתחושה כללית טובה, ולהתייחסות חיובית יותר ליעדים לימודיים ולמסגרת החינוכית. מצב רגשי זה, על אף שהוא ייחודי להקשר מסוים, עשוי לסייע לתלמידים להתמודדות מוצלחת אחר כך גם בהקשרים אחרים (למשל, בשיעורי חשבון).
- (2) היותו של החינוך הגופני סביבה אהודה מאפשרת הצגת יעדים חינוכיים מורכבים בפני התלמידים תוך מזעור ההתנגדות לשינוי.

(3) השגה קלה יחסית של הצלחה בהקשר זה תעודד מורים אחרים והורים, שבנוכחותם מתקשים התלמידים לשתף פעולה, 'להאמין' ביכולתם של הילדים ולתרום להכללת השינוי ההתנהגותי גם לסביבות אחרות.

## הכללה לסביבות אחרות

לאחר ששינוי ההתנהגות מוצג באופן עקבי בסביבת החינוך הגופני יש להכלילו לסביבות אחרות שבהן מתפקדים התלמידים. המאמץ להבטיח את הכללת היעדים הנלמדים בתכנית זו לסביבות אחרות נמשך לכל אורכה. נוסף על כך ניתן להקדיש חלק מסוים מן התכנית לתכנון הכללה, כאשר התלמידים כבר עמדו בכל שלביה בהצלחה. לצורך היישום של שלב זה על המורים לעמוד בקשר עם אנשי חינוך אחרים המלמדים את התלמידים (למשל, מורים אחרים בבית הספר). כמו כן, ניתן להרחיב את יישום הכללה לסביבת הבית על ידי שיתוף ההורים. את התכנון ואת יישום הכללה ניתן לבצע במספר דרכים:

- (1) יישום אסטרטגיות לתכנון של הכללה במהלך השיעורים בחינוך הגופני. אסטרטגיות מובנות אלה (אלדר, 1993, Cooper, Heron, & Heward, ;1993) כוללות הדמיה של מצבי יום יום במהלך השיעורים כמו הצגת הקשרים התנהגותיים שהולכים ונעשים מורכבים יותר ונשלטים פחות או עידוד ל'ניהול עצמי' של התלמידים.
- (2) שיתוף בעלי תפקיד נוספים במהלך התכנית ובתכניה; יש לעודד ביקור של מורים ושל הורים בשיעורי החינוך הגופני במטרה 'לחברם' לתכנית בכל הקשור למוטיבציה לשיתוף פעולה ולכלים ליישום תהליכים דומים בסביבות שבהן הם מתפקדים. נוכחותם בשיעורים תשפיע בצורה חיובית על הקישור שאותו מתבקשים התלמידים לבצע בין הסביבות השונות.
- (3) נוכחות של צוות החינוך הגופני בסביבות אחרות שבהן התלמידים מתפקדים, וסיוע להכללת שינוי ההתנהגות; עצם נוכחותם של חברי הצוות שאתם הצליחו התלמידים בעבר, עשויה לסייע לשיפור תפקודם של התלמידים (Rolider & Van Houten, 1993). נוסף, המורים לחינוך הגופני עשויים להושיט סיוע לתלמידים ברמיזה או בעצה ולספק משוב לאנשי הצוות ולהורים בכל הקשור לתמיכה בהכללה.

## המשך תמיכה ומעקב

הפנמתו של שינוי התנהגות אורכת זמן רב, והיא תלויה בהמשך ההצלחה בביצוע ובהבטחת תמיכה של הסביבה בשינוי ההתנהגות. לפיכך, יש חשיבות

רבה באיסוף נתונים בנוגע לתפקודם של התלמידים ובהערכה מתמשכת של תפקוד זה. נוסף, רצוי לחזק מפעם לפעם את השינוי של ההתנהגות על ידי הצגה מחודשת של התסריטים ועל ידי מתן משוב להתמדה בביצוע. כמו כן יש להמשיך ולעודד ניהול עצמי של התלמידים וקבלת אחריות אישית שלהם על הלמידה ועל ההתנהגות החברתית.

## שילוב בתכנית הלימודים

קיימים מודלים רבים לפיתוח תכניות לימודים בהקשרים שונים בחינוך הגופני. מודלים אלה בנויים על פי הקווים המנחים של תכניות הלימודים הארציות, על פי מדיניות בית הספר ואופיו, על פי מאפייני התלמידים, על פי התפיסה החינוכית של המורה ועוד (אלדר, 1997). המודל המוצג כאן אינו מהווה בהכרח תחליף לתכניות לימודים בחינוך הגופני. הוא עשוי לשמש כהשלמה למודל קיים או לפעול במקביל לתכנית של החינוך הגופני בבית הספר. היעדים ההתנהגותיים המרכיבים את המודל בנויים מרצף של התקדמות לאורך שנת הלימודים או בתקופת זמן מוגדרת. ואולם, אין הם מכתיבים בהכרח את תוכני הלימוד. כלומר, ניתן לחנך לערכים או להציג מיומנויות התומכות בשליטה עצמית ובשיתוף פעולה בהקשר של משחקי כדור, דוגמת הכדורגל, בפעילות אישית, דוגמת ההתעמלות, ובמשחקי צמדים, דוגמת הטניס.

לאור כל זאת וכחלק מבניית תכנית הלימודים במערכת החינוכית ניתן לשלב במהלך השנה סדרה של משחקי תנועה להשגת היעדים החינוכיים. המשחקים מוצגים בשיעורי החינוך הגופני ומתמקדים בנושאים מתפתחים ומדורגים. זו סדרה של יחידות הוראה, המיושמות לאורך שנת הלימודים בתכנית לימודים כיתתית או במהלכה של תכנית אישית לתלמידים מסוימים. ניסיון של יותר מתריסר שנים ביישום המודל מצביע על שורה של יעדים התנהגותיים שניתן להציג ברצף. שליטה בכל אחד מן השלבים סוללת את הדרך להצגת היעד הבא בתכנית. עם זאת, יש להדגיש כי מבנה התכנית הוא סילילני, והשגת יעד מסוים אינה מפסיקה את ההתייחסות אליו. יעד זה מוצג במינונים מופחתים גם בשלבים מתקדמים של התכנית.

כאשר מיישמים תכנית חינוכית שנתית, מומלץ על יישום היעדים ההתנהגותיים לפי הסדר שיוצג להלן. סדר זה משלב יעדים שבהם ההדגשים הרגשיים (למשל, שליטה עצמית) הם החזקים יותר, עם יעדים שבהם ההדגשים הקוגניטיביים הם התופסים מקום משמעותי יותר (למשל, ניהול עצמי). חקירה אמפירית של סדר הצגת היעדים היא מורכבת מבחינה מתודולוגית, ולא בוצעה

עד כה. ואולם, ניסיון העבר הביא להתאמה של שלבי הלימוד ושל היעדים ההתנהגותיים לפי הסדר הבא. בלוח 1 המוצג להלן, יש ריכוז של שלבי התכנית, הגדרה של כל שלב, דוגמאות ליישום, דרכים להגברת דרגת קושי, ואפשרויות הכללה.

### לוח 1:

#### ריכוז שלבי התכנית: הגדרה, דוגמאות ליישום, דרכים להגברת דרגת הקושי ודוגמאות ליישום של הכללה

יעד	הגדרה	דוגמה	דרגת קושי	הכללה
אווירה תומכת ומהנה	תכנון השיעור באופן המבטיח רמות הצלחה גבוהות ועיסוק בפעילות אהודה	שיעורים ראשונים מוקדשים למשחקים מוכרים בדרגת קושי לא גבוהה	אין שינוי בדרגת הקושי של התאמת הפעילות למידת ההצלחה וההנאה	לבקש מן התלמידים לספר על פעילויות שהם אוהבים מאוד לבצע
שיתוף פעולה עם המורה	ביצוע מטלות הארגון והלמידה בהתאם להוראות המורה	ארגון התלמידים בקבוצות פעילות; התלמידים מתארגנים ללא ויכוח ובמהירות	מטלות מורכבות יותר; הגדרת זמן ביצוע; מטלות אהודות פחות	שיתוף פעולה בבית עם ההורים; שיתוף פעולה בשיעורים אחרים;
קשב וריכוז	התמקדות בגירוי הוראה תוך התעלמות מגירויים מפריעים	מבט ממוקד בתלמיד מדגים; הפניית הגוף אל המורה המסבירה	מורכבות ההסבר/ההדגמה; בהירות ההסבר; גירויים מפריעים/מרחק	קריאת ספרים צפייה בסרט הרצאה
הפנמת חוקים ונהלים	ציות לחוקים וביצוע נהלים בהתאם להנחיות	הגעה לשיעור בזמן; נגיעה בקו מסומן במירוץ שליחים; ישיבה בסיום הביצוע	מספר החוקים; מוטיבציה להפרת החוקים; תזכורות לציות	כללי בית הספר; התנהגות מחוץ לבית הספר

(המשך)

הכללה	דרגת קושי	דוגמה	הגדרה	יעד
בתור לקולנוע; כאשר האחים משחקים במחשב	הארכת זמן; הגברת האטרקטיביות של המשימה שממתינים לה	המתנה לתור של התלמיד לקלוע לסל; הקשבה/ צפייה בזמן ביצוע של אחרים	פרק זמן ללא פעילות, בזמן שאחרים פועלים, או לפני תורו של התלמיד לביצוע	המתנה
שיעורי בית ללא סיוע מההורים	מורכבות המטלה; משך זמן הביצוע; תשומת לב לאחרים	עבודה עצמאית באימון כושר גופני, ללא המעורבות של המורה	ביצוע מתמשך ללא תשומת לב מיידית	עבודה עצמאית
שיעורי בית; עזרה בבית; פעילות בקבוצת עבודה בכיתה	מורכבות המטלה; משך זמן; עייפות; גורמים מסיחים; בהירות ההסבר	עמידה בפעילות אנאירובית קשה; שילוב מטלות קוגניטיביות במהלך פעילות מאומצת	ביצוע מטלות מורכבות בתחום גופני, הכרתי, חברתי ורגשי	דרישה
שיעורי בית; תיקון מכשיר 'סרבן'; סיום הכנת עבודה	משך זמן; עייפות; קושי המטלה; גורמים מסיחים	ביצוע 3 כפיפות מרפקים נוספות; ביצוע 2 סיבובי ריצה נוספים ממש על סף הוויתור	המשך הביצוע גם במצב של עייפות קיצונית או של קושי רב	התמדה
סיום משחק והזרה הביתה; סיום פעילות מהנה בכיתה ומעבר לאחרת	האטרקטיביות של הפעילות; הפעילות העוקבת; פתאומיות הסיום	סיום משחק הכדורסל והקשבה להנחיות הסיכום של המורה	הפסקת פעילות ומעבר חלק לפעילות הבאה ללא תלונות או האטה	סיום פעילות מהנה



יעד	הגדרה	דוגמה	דרגת קושי	הכללה
שיתוף פעולה בצוות	פעילות עם תלמידים אחרים תוך סובלנות, וסיוע להצלחתם	בניית פירמידה משותפת; אסטרטגיה קבוצתית במשחקי כדור	מורכבות המטלה; הרכב השותפים ויכולתם; התוצאה התלויה בביצוע	עזרה בפעילויות הבית; פעילות בקבוצת עבודה
שליטה עצמית	הבלגה ואי תגובה במצבים מתסכלים המעוררים כעס ותגובות נגד	משחקי עימות	התוצאה התלויה בביצוע; זמינות תיקולים; מצב רגשי קודם	משחק כדורגל בשכונה; משוב מתקן של המורה
ניהול עצמי	קבלת אחריות אישית על למידה ועל התנהגות; תכנון, ויישום עצמי של תוצאות	הצבה עצמית של יעדי לימוד; איסוף נתונים עצמי; תכנון ויישום של תכנית כושר גופני אישית	מורכבות המטלות; מידת הפיקוח של המורה	אחריות להכנת שיעורים; ביצוע מטלות בבית
הוראת עמיתים	אחריות על למידה ועל פעילות של ילדים אחרים	סיוע לעמיתים באותה כיתה; הוראה לילדים בכיתות אחרות	מורכבות החומר הנלמד; מידת שיתוף הפעולה של התלמידים	סיוע בלמידה לבני משפחה; הוראה/למידה בקבוצות בכיתה

### אווירה תומכת ומהנה

המפגשים הראשונים בתכנית הלימודים מיועדים ליצירת אווירה לימודית חיובית. ליעד זה יש חשיבות מרובה בכל הקשור לפתיחות התלמידים ולנכונותם להתמודד עם אתגרים מורכבים אחר כך. שיעור בעל אופי מהנה יסייע להגברת המוטיבציה של התלמידים לשיתוף פעולה ולהתמדה בתכנית. חשוב לפתוח את השיעור ולסיימו בפעילויות מהנות במיוחד (למשל,

משחקים אהודים), כדי לסייע להגעה מסודרת ומדויקת של התלמידים לשיעור ולציפייה שלהם לשיעור הבא. רצוי שאלה יתקיימו ללא אכיפה או ללא אווירה של איום. מומלץ לשלב במהלך השיעור כמה 'שיאים' רגשיים, דוגמת תחרות, הדגמה של תלמידים, פעילות יצירתית, מוזיקה וכדומה. נוסף על כך, רצוי לקיים כמה אתנחתאות שבהן ניתן לשוחח עם התלמידים בקצרה, להשיב לשאלותיהם ולאפשר הערות הומוריסטיות באווירה משוחררת. למעבר בין האתנחתא לבין המשך הביצוע של המטלות חשיבות מרובה, מכיוון שהוא מסייע לתלמידים להבחין בין רמות שונות של דרישה ושל ריכוז, ולהתאים את תפקודם למצבים משתנים.

אווירה תומכת ומהנה היא תנאי מוקדם ליישום שלבים שונים בתכנית זו. גם במהלך התכנית יש לבחון את אווירת הלימוד ולהבטיח שלא יחול 'סחף' בהנאת התלמידים ובהנעתם לפעילות. אם חלה הפחתה מסוימת באיכותה של אווירת הלימוד, רצוי להתאים את יעדי השיעור ולפעול לשיפור של המצב. יצירת אווירה חיובית אינה קלה, והיא עלולה להתפרש פרשנות מוטעית על ידי מורים ותלמידים. חשוב להדגיש כי אין הכוונה לאפשר לתלמידים לעשות ככל העולה על רוחם. מצב מעין זה עלול להוביל לאבדן שליטה ולהגברת התנהגות בלתי נאותה בעתיד. רצוי גם להימנע מלאפשר לתלמידים להכתיב את מהלך השיעור באופן חד צדדי. עם זאת ניתן להתייעץ עם התלמידים בנוגע לאופיין של מטלות הלימוד ושל דרגת הקושי שלהן, בפרקי זמן המיועדים לכך מראש. אווירה חמה ותומכת יש ליצור על ידי התאמת הקשרי לימוד מאתגרים ומהנים, על-ידי הבטחת רמות גבוהות של הצלחה, ועל-ידי סיפוק משוב חיובי ומיידית לתפקוד נאות (אלדר, 1997).

## שיתוף פעולה עם המורה

שיתוף פעולה עם המורה הוא תנאי מוקדם להכנסת כל תכנית לימודים. מטלות ההוראה מוצגות בצורה מדורגת וברורה, ואמות המידה למשוב קשורות למרכיבים האלה:

- (1) זמן התגובה – פרק הזמן העובר מרגע הצגת המטלה על ידי המורה ועד להתחלת הביצוע של המטלה על ידי התלמידים.
- (2) איכות הביצוע – הקפדה על ביצוע מדויק לפי הוראות המורה; את הדיוק של הביצוע ניתן למדוד על פי האלמנטים הקריטיים (המשמעותיים לביצוע המטלה), על פי ניתוח המטלה, ועל פי ההדגמה/ההסבר לפני הביצוע.
- (3) משך זמן הביצוע – זמן ממושך של ביצוע נכון ורצוף מעיד על רמה גבוהה יותר של שיתוף פעולה.

בשלב זה של התכנית יש לגלות רגישות לשיתוף הפעולה של התלמידים בהתאם לאמות המידה המתוארות למעלה. כל שיפור תפקודי בתחומים אלה יזכה להתייחסות תומכת של המורה ולעידוד. במקרים של שיתוף פעולה לקוי של התלמידים יש לבחון שוב את התכנים הנלמדים ואת אוזירת השיעור, לספק לתלמידים משוב מתקן והנחיה לשינוי תפקוד או להתעלם מחוסר שיתוף הפעולה במקרים שבהם הדבר נעשה כדי להשיג תשומת לב או כמעידה רגעית.

## קשב וריכוז

יכולות של קשב ושל ריכוז מהוות תנאי משמעותי ביותר ללמידה יעילה. משחקי תנועה הם הקשר מצוין המאפשר 'לחדד' יכולות אלה, לסייע לתלמידים להתמקד בגירויי ההוראה הרלוונטיים, ולהתעלם מגירויים מסיחים הקיימים בסביבה. כך יהיה ניתן לשפר היבטים התנהגותיים שיגבירו קשב וריכוז. למשל, הפסקת כל פעילות בזמן הדגמה או הסבר והפניית המבט וחזית הגוף אל מקור ההוראה; שמירה על רגיעה במהלך ההסבר – תנוחת גוף נוחה, והתעלמות מגירויים סביבתיים אחרים.

ניתן לתרגל שימוש יעיל בכל החושים (ראייה, שמיעה, מישוש). את היעד הזה ניתן להשיג על ידי קיום משחקי תנועה שונים שבהם התלמידים נדרשים לקלוט מידע הניתן באמצעים שונים, כמו הדגמה חזותית, הסבר ומגע גופני (למשל, לחוש הבדלים בכובד של משקולות שונים).

כמו בכל השלבים האחרים בתכנית, גם כאן יש להעלות את דרגת הקושי של משימות הלימוד. ניתן לעבור ממתן מידע משולב – מילולי וחזותי (הסבר והדגמה של תרגיל מסוים), למתן הסבר מילולי (או חזותי) בלבד. בהדרגה, יש להגביר גירויים סביבתיים מפריעים, דוגמת קבוצות נוספות המתאמנות בסביבה, רעש, צפיפות וכדומה. שמירה על רמת ריכוז גבוהה ותפקוד מוצלח במצבים משתנים מעין אלה ישפרו את יכולת הקשב והריכוז של התלמידים גם בהקשרים אחרים.

## הפנמת חוקים ונהלים

חוקים ונהלים מגדירים את המבנה הארגוני של שיעורי החינוך הגופני, ומהווים בסיס לכל מסגרת חינוכית וארגונית אחרת. החוקים מגדירים ציפיות כלליות בנוגע לתפקוד התלמידים במצבים שונים. את החוקים ניתן לפתח על ידי הגדרת התנהגות רצויה (יש להקשיב לתלמידים אחרים, כאשר הם מדברים) ועל ידי הגדרת התנהגות בלתי רצויה (אין 'להיכנס לדברי החברים'). נהלים הם

הליכים לביצוע התנהגויות החוזרות ונשנות בשיעור. לדוגמה, 'למחיאת כף יש לעצור במקום ולהביט אל המורה'. רצוי לא להרבות בחוקים ובנהלים ביחידת לימוד אחת כדי להבטיח יישום מוצלח והפנמה אצל התלמידים (אלדר, 1997). בפרק זה של התכנית יש להפעיל סדרה של משחקים שבהם החוקים והנהלים הולכים ונעשים מורכבים, תוך שימת דגש בדיוק ובמיידיות של יישומם. רצוי להביא בפני התלמידים מגוון דוגמאות של חוקים ושל נהלים דומים מחיי היום יום. לצורך תכנון ההכללה יש 'לגשר' בין חוקים ונהלים המהווים חלק טבעי ובלתי נפרד מן המשחק (למשל, הכדור עובר ליריב במקרה של דחיפה), לבין עקרונות דומים בסביבות אחרות (למשל, אין להשתמש באלימות גופנית כדי להשיג מטרות שונות). גישור זה נעשה על ידי שיחה, על ידי שאלות, ועל ידי הערות קצרות הניתנות במהלך המשחק.

## המתנה

הוראה יעילה צריכה להפחית מצבי המתנה עד למינימום אפשרי כדי להגביר את זמן הלמידה האקדמי. לפיכך, יצירת מצבי המתנה בתכנית לימודית היא הפרה לכאורה של עיקרון דידקטי זה. ואולם, בתכנית זו משולבים מצבי המתנה באופן מתוכנן כדי להגביר את יכולת האיפוק של התלמידים. המשוב המסופק מתייחס ליכולת להתמקד בצורה נאותה כאשר נדרש, ללא אובדן שליטה או הפרה של חוקים ושל נהלים.

יעד התנהגותי זה מוצג בבירור בפני התלמידים, והם מתבקשים להשתדל 'להמתין בסבלנות'. משחקי ספורט ותנועה רצופים במצבי המתנה העשויים לשרת מטרה זו הם למשל, המתנה בתור לקליעה לסל, המתנה לקבלת הכדור במהלך משחק, המתנה לפעילות על מכשיר מסוים. את דרגת הקושי של ההמתנה ניתן להעלות בדרכים האלה:

- (1) משך זמן ההמתנה; זמן ארוך יותר דורש יכולת איפוק גבוהה יותר.
- (2) מידת האטרקטיביות של הביצוע; פעילות מושכת במיוחד תגביר את דרגת הקושי שבהמתנה.
- (3) גורמים מפריעים בסביבה; תלמידים אחרים המדגימים אי ציות להמתנה, רועשים ואינם מאורגנים.
- (4) חוסר בהירות בהוראה; כאשר ההנחיות להמתנה אינן ברורות, אינן ניתנות כלל, או ניתנות בתדירות נמוכה – עולה דרגת הקושי של ההמתנה.

התנהגויות בלתי נאותות ואגרסיביות ננקטות לא אחת כדי להשיג תשומת לב מיידית מן הסביבה (Thompson & Iwata, 2001). פעילות גופנית ומשחק מאפשרים להקנות לתלמידים יכולת עבודה עצמאית, ללא תשומת לב מיידית של מורה או של עמיתים. גם כאן יוצגו תסריטים מדורגים, שבהם יינתנו לתלמידים משימות מורכבות וארוכות יותר, ללא קבלת משוב מידי. למשל, תרגול של מסירות בכדורסל, ללא משוב מידי של המורה; עבודה עצמאית בתרגול ריצות, קפיצות ותרגילי התעמלות אישיים; משחק בין שתי קבוצות עם מעורבות קטנה ביותר של המורה או ללא שיפוט חיצוני.

המטרה המרכזית של יעד זה היא לגרום לתלמידים להתמיד בפעילותם, ללא קבלת תשומת לב מיידית. יעד זה מוצג בפני התלמידים, והמשוב ההתנהגותי מתייחס לתפקודם העצמאי. אין פירושה של רכישת 'עצמאות' בביצוע – התעלמות מוחלטת מקבלת תשומת לב. זו מושגת על ידי רפלקציה עצמית ועל ידי דחיית קבלת המשוב למועד מאוחר יותר. יכולת למידה עצמאית היא תנאי מוקדם לניהול עצמי שיוצג בשלב מתקדם יותר של התכנית.

### התמודדות עם דרישה

ניתוח תפקודי מראה כי חלק בלתי מבוטל של התנהגויות לא נאותות מתרחשות במצבי דרישה. זהו, למעשה, חיזוק שלילי להתנהגות הבלתי נאותה, המפסיקה מצב שאינו נעים לתלמיד/ה (דרישה לימודית). בשלב זה בתכנית מוצגים בפני התלמידים מגוון של דרישות ההולכות ונעשות מורכבות יותר. התלמידים מכינים את עצמם להתמודדות הקשה בעקבות הכנה יזומה של המורה. הם לומדים לזהות את הקושי ולמצוא דרכים להתמודד אתו. סוגי המטלות הלימודיות נקבעים לפי צורכי התלמידים, והם עשויים לכלול דרישה קוגניטיבית, רגשית, חברתית וגופנית. עם ההתקדמות בשלב הזה רצוי לשלב דרישות מתחומים שונים, למשל, פתרון בעיות טקטיות תוך משחק (שינוי מפתיע של שמירה), המוצג בפני התלמידים בשיאו של מאמץ פיזי קשה וממושך. כאן נעשה שילוב של דרישה קוגניטיבית עם דרישה גופנית, כששילוב זה מגביר את דרגת הקושי ואת הסיכוי של נקיטת התנהגויות 'בריתה'. דרישות חברתיות באות לידי ביטוי בשינוי הרכבים של קבוצות תלמידים הנדרשים לשתף פעולה במצבים שונים. דרישות רגשיות עשויות לכלול תפקוד 'במצבי לחץ' המלווים בהנחיות 'מדרבנות' של מורה או של תלמידים, בדרישה לביצוע ללא תשומת לב ותמיכה של הסביבה.

תכנון מדורג של הצגת מטלות דרישה עשוי להבטיח הצלחה רצופה של התלמידים, שתוליך להגברת הביטחון העצמי שלהם, לשיפור הדימוי העצמי ולהגברת המוטיבציה ללמידה. ליווי התהליך בשיחה ובהסבר המתייחסים לשיפור ביכולתם של התלמידים, יסייע להכללת ההתמודדות עם מצבי הדרישה גם לסביבות לימוד ותפקוד אחרות.

## התמדה ('לא לוותר')

יכולת התמדה היא המשך של התמודדות עם דרישה, תוך הדגשה ברורה של מרכיביה הרגשיים. בשלב הקודם (דרישה), הושם הדגש ביכולת הניתוח של הקושי שבדרישה וביישום פתרונות והליכים להתמודדות עם קושי זה. בשלב ההתמדה מוצגים תסריטים המביאים את התלמידים למצבים קשים ביותר המוליכים, בדרך כלל, 'להרמת ידיים' ולויתור. התלמידים חשים את הקושי בכל עצמתו ואת ההצלחה בעקבות ההתמודדות אתו.

ניתן להגביר את דרגת הקושי של ההתמדה על ידי הגברת הדרישה בתחומים השונים לרמות גבוהות מאוד. למשל, בריצות קצרות מקו לקו המדגישות סבולת אנאירובית, יש לעודד את התלמידים להמשיך בביצוע בשלב שבו הם עומדים להפסיק בשל הקושי הגופני. הגברת הדרישה עשויה להיות מלווה בהנחיות מילוליות המדגישות את הקושי או המעודדות להמשך פעילות ('לא לוותר, השתדלו להתמיד עוד דקה אחת...'). את חווית ההצלחה בעקבות ההתמדה רצוי להדגיש עם סיום המשימה בצורה בולטת.

## סיום פעילות מהנה

הפסקת פעילות מהנה אינה מוליכה, בדרך כלל, להתנהגויות קשות, אלא להפגנת חוסר שביעות רצון, לתלונות ולמיקוח. ובכל זאת היא מהווה נדבך חשוב בשיפור הלמידה ובהגברת יכולת האיפוק של התלמידים. תרגול יעד זה עשוי להתבצע על ידי תכנון סדרה של פעילויות אהודות פחות ואהודות יותר, ומעבר של תלמידים בין פעילות לפעילות. למשל, חלוקת השיעור לארבע יחידות הכוללות משחק חופשי, פעילות גופנית מאומצת, הוראת עמיתים ותחרות מסכמת בנושא מסוים. סביר להניח שסיום הפעילות הראשונה ייתקל בקושי מסוים, המלווה לעיתים בווכחנות ובמשא ומתן אגרסיבי של התלמידים לצורך המשך הפעילות.

את דרגת הקושי של יעד זה ניתן להעלות על ידי הגברת האטרקטיביות של הפעילות המופסקת, על ידי ארגון פעילות אהודה פחות – מייד לאחר הפעילות

האהודה, על ידי הפסקה פתאומית של הפעילות האהודה ועל ידי קיצור אורכה של פעילות זו. ניתן להשיג יעד זה גם בתוך פעילות מסוימת. למשל, שינוי קבוצות פעילות במשחק כדורסל, כאשר יחסי הכוחות משתנים; החלפת תפקידים בפעילויות שונות – למשל, המבצעים הופכים לשופטים או למספקי משוב.

## שיתוף פעולה בצוות

שלב זה כולל משחקים המדגישים משימות קבוצתיות ומעבר מפעילות בקבוצות קטנות וביצוע מטלות פשוטות, לפעילות בקבוצות גדולות יותר ולמטלות מורכבות יותר. משימות חברתיות מהוות בסיס במשחקי ספורט ותנועה. הן גם חשובות בעבודה אישית שבה התלמידים נעזרים זה בזה לצורך הביצוע (למשל, עזרה ושמירה בביצוע עמידת ידיים).

ברוב המשחקים פועלות 'מגמות סותרות', המדגישות את יעילותם הפוטנציאלית בעידוד לשיתוף פעולה. ברמה האישית המשתתפים מעוניינים למצות את עצמם ולהיות פעילים מרכזיים ככל האפשר (למשל, להבקיע שער, לקלוע סל). ואילו ברמה הקבוצתית, התלמידים נדרשים לשתף פעולה ולאפשר גם לחבריהם להגיע לידי ביטוי (למשל, בכדורעף שבו יש אפשרות להעביר מיד את הכדור או למוסרו לשחקן הנמצא בעמדה נוחה יותר). ניתן להתאים את אופי הפעילות כדי לעודד שיתוף פעולה, למשל, למנוע במשחק כדוריד את אפשרות הכדור. ההתאמה מחייבת את התלמידים למסור זה לזה כדי להתקדם לעבר שער היריב ובכך לשתף פעולה; להכיר בהבקעת שער במשחק כדורגל, רק אם הכדור נמסר לשלושה שחקנים שונים לפני הבעיטה לשער.

המתח והמעורבות הרגשית הכרוכים בתחרות מגבירים את הקושי בהשגת היעדים החברתיים. לפיכך, חשוב לתכנן את הפעילויות השיתופיות באופן מדורג ומתפתח ולשמור על רמת שיתוף פעולה גבוהה לאורך כל יחידת ההוראה. ניתן לתכנן תסריטי שיתוף פעולה גם בפעילויות שאינן משחקי ספורט. למשל, משימות קבוצתיות, דוגמת תכנון ובניית פירמידה, עריכת מופע ראווה והכנת כוריאוגרפיה לריקוד.

את דרגת הקושי של יעד זה ניתן להגביר באמצעים האלה:

- (1) שינוי דרגת הקושי של המיומנות המבוצעת.
- (2) שינוי הרכב התלמידים השותפים בקבוצה.
- (3) הגדלת מספר התלמידים השותפים בכל קבוצה.
- (4) התייחסות לתוצאות הכרוכות בפעילות, למשל, הדגשת ערך הניצחון במשחק תגביר את דרגת הקושי.

## שליטה עצמית

יעד זה קשור להתמודדות עם מצבים מתסכלים ולשימוש בדרכי תקשורת נאותות (למשל, פנייה לחברים או למורה) כדי לדווח על הקושי, במקום נקיטת התנהגות בלתי נאותה. כדי להקנות שליטה עצמית לתלמידים יש לתכנן תסריטים שבהם רמת התסכול גוברת והולכת. זהו תהליך רגיש ביותר הדורש ידע והכנה. 'תסריטי שליטה עצמית' בנויים ממצבי משחק שונים (למשל, תיקולים בין שחקנים), ממצבי דרישה והתמדה קיצוניים, וממצבי תחרות מודגשים.

התאמה של כללי השיפוט במשחק עשויה לתרום לפיתוח השליטה העצמית אצל התלמידים. למשל, ניהול משחק ללא שופט חיצוני עשוי להטיל אחריות כבדה על התלמידים שצריכים 'להודות' בביצוע עבירה על כללי המשחק, גם ללא התערבות חיצונית. עמידה באתגר מעין זה מהווה ציון דרך חשוב בהתפתחותם של התלמידים המוכיחים כי הם מסוגלים לרסן את עצמם ללא התערבות המורה.

## ניהול עצמי

ניהול עצמי, פירושו קבלת אחריות אישית על למידה ועל התנהגות חברתית. כדי להגיע לניהול עצמי יש לשלוט בכל מרכיבי המודל הקודמים (בעיקר – למידה עצמאית ושליטה עצמית) ברמה גבוהה. הספרות המקצועית מתייחסת לעתים למונחים שליטה עצמית (self-control) וניהול עצמי (self-management) כאל ביטויים זהים, אך ההבדלים ביניהם משמעותיים למודל זה. שליטה עצמית מתייחסת למרכיבים רגשיים וליכולת של התלמידים להתאפק ולא להגיב מייד למצבים מתסכלים. ניהול עצמי כולל יכולת זו, אך דורש כישורים קוגניטיביים נוספים הקשורים לניתוח מצב, לניסוח יעדים אישיים/קבוצתיים, ולאחריות על תוצאות (Eldar, 1990).

בתסריטים של הקניית ניהול עצמי האחריות על תכנון ועל יישום השיעור תעבור מן המורה אל התלמידים. תהליך הדרגתי זה דורש מן התלמידים לבחור את נושאי הלימוד, להשתתף בתכנון השיעור ולסייע ביישומו. התלמידים אוספים נתונים על התקדמותם בחומר הלימוד ומסיקים מסקנות לימודיות בהתאם לנתונים אלה. מצב זה אינו משחרר את המורים מעשייה, אלא משנה את אופי תפקודם. המורים הופכים ליועצים ולמנחים המסייעים לתלמידים לקיים את תהליך הלמידה.



## הוראת עמיתים

בהוראת עמיתים (למשל Gumpel & Frank, 1999; Kohler & Greenwood, 1990) התלמידים מקבלים אחריות על למידתם ועל פעילותם של ילדים אחרים, כמו במקרים האלה: במשחקי זוגות שבהם אחד הילדים אחראי לביצוע נאות של המטלה המשותפת; מתן משוב לתלמידים אחרים על איכות הביצוע של מיומנויות שונות; עזרה, שמירה ושיפוט. עבור התלמידים הוראת עמיתים היא אתגר רב חשיבות, והם מוכנים להשקיע רבות כדי ליישמו. האחריות על הלמידה של אחרים תורמת גם למלמדים, המיישמים את היעדים אשר נרכשו בתכנית. 'כרטיס הכניסה' להוראת עמיתים מותנה בעמידה בהצלחה בשלבי התכנית הקודמים. עובדה זו מגבירה את המוטיבציה של התלמידים לשיתוף פעולה ולקבלת אחריות.

הוראת עמיתים מוצגת כשלב אחרון ומסיים בתכנית זו, מכיוון שהיא משלבת השגת יעדים אישיים עם רכישת היכולת להעניק לזולת. החינוך הגופני מזמן מצבים רבים שבהם ניתן ליישם הוראת עמיתים. דווקא כאן ישנה הזדמנות לתלמידים שאינם כה בולטים בלמידה בכיתה הרגילה להנחות תלמידים אחרים בתחום שבו הם מצטיינים. תהליך זה עשוי לתמוך ביישום הוראת עמיתים גם בהקשרי למידה אחרים, שבהם התלמידים זקוקים לתמיכה ולהעשרה.

## המלצות

בפרק זה הוצגו בקצרה העקרונות הדידקטיים והיישומיים של הפעלת התכנית, תוך התמקדות ברציונל וברקע התאורטי שעליהם היא מבוססת. אנשי חינוך גופני ומטפלים, המאמצים כיוון חינוכי זה, עשויים להתאים תכניות שונות ומגוונות לאתגרים הייחודיים שבהם הם עוסקים. הבנת הרציונל תסייע לבניית תכניות חינוכיות המדגישות את היתרונות הייחודיים של הפעילות הגופנית והמשחק. אחד הסיכונים הטמונים ביישום טכני של תכניות הנלמדות בסדנאות ובספרות המקצועית קשור לחוסר הגמישות ולאי היכולת להתאימן לצרכים הייחודיים של השותפים בתהליך הלמידה. התפיסה החינוכית המומלצת כאן רואה במורים/מטפלים – מתכננים עצמאיים, המתאימים תכניות ומבצעים הערכה מעצבת ומסכמת של יישומן. אתגר זה אינו קל ומחייב את אנשי החינוך להפוך 'מטכנאים למפיקים'.

בפרק זה הוצגו העקרונות הבסיסיים בתכנית העוסקים בהקניית מיומנויות למידה בסיסיות, שליטה עצמית וכבוד הדדי. הפיכת עקרונות אלה לתפיסה

חינוכית תאפשר הקניה של מושגים ערכיים, דוגמת אחריות, יזמה, יושר, ויתור, כחלק מתכנית הלימודים. ניתן לשלב מושגים אלה בתכנית הלימודים השנתית, ולהציגם זה אחר זה, כפי שנעשה בהקניית מיומנויות היסוד. למשל, הצגת המושג 'ויתור', נעשית בהקשר של משחק, שבו כמה ילדים פועלים עם ציוד מוגבל. אך טבעי הוא שכל הילדים בקבוצה ירצו 'להיות ראשונים' בפעילות או לפעול עם הציוד לאורך זמן. זאת הזדמנות יעילה להמחיש כיצד לכל תלמיד יש גישה לפעילות, ואלה שוויתרו על התחלת הפעילות, נהנים ממנה לאחר מכן, וזוכים להערכת המורה והתלמידים.

ערך חשוב, דוגמת קבלת השונה, עשוי להיות מומחש בצורה ברורה ביותר דרך פעילות גופנית. לתלמידים יכולות מגוונות בתחומים שונים. המשחק מזמן אפשרויות ביטוי לכולם – גם לאלה המתקשים למשל בתנועה מהירה או בטכניקת מסירה ותפיסה. הצורך לחלק את חוויית המשחק הקבוצתי בין תלמידים מתקשים לבין השולטים היטב במיומנות מסוימת מאפשר להבין הבדלים אישיים והזדמנות לקבלת השונה, כאשר הצלחת הקבוצה תלויה בתרומת כל מרכיבה.

התכנית המוצגת כאן מחייבת את מיישמה לבחון היטב את תפיסתם החינוכית. אין ספק שגישה זו מעמידה יעדים דידקטיים, טיפוליים וחינוכיים במרכז העשייה. לכאורה, מיקוד ביעדים חינוכיים עלול לפגוע במקצועיות המורים לחינוך הגופני, האמונים על הקניית מיומנויות ספורט, כושר גופני, תנועה נכונה ויציבה בריאה. לפיכך, האתגר העומד בפני הקוראים כרוך בבחינת הקשר בין עקרונותיהם החינוכיים והמקצועיים, לבין תכניות הלימודים שהם מיישמים בפועל. ניסיונו של כותב שורות אלה מראה כי ניתן לשלב בין תפיסה המדגישה חינוך לערכים לבין תפיסה מקצועית, המקנה לתלמידים ידע ייחודי במקצועות הספורט והתנועה.

## מקורות

אלדר, א' (1993). תכנון הכללה: יישום למאמנים ולספורטאים. בתנועה, 2, 39–54.

אלדר, א' (1997). ניתוח תפקודי של התנהגות חריגה אצל תלמידים בעלי בעיות התנהגות חמורות. עיונים בחינוך, 1, 149–167.

אלדר, א' (1997). שידוך טיפולי: הוראה תפקודית וחינוך גופני. שפיטון, 9, 22–25.

אלדר, א' (1997). הוראה יעילה בחינוך הגופני. נתניה: תמוז עיצובים.

- Ames, C. (1981). Competitive versus cooperative reward structures: The influence of individual and group performance factors on achievement attribution and affect. *American Educational Research Journal*, 18, 273–287.
- Ardoin, S. P., Martens, B. K., & Wolfe, L. A. (1999). Using high-probability instruction sequences with fading to increase student compliance during transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 339–351.
- Axelrod, S. (1987). Functional and structural analyses of behavior: Approaches leading to reduced use of punishment procedures. *Research in Developmental Disabilities*, 8, 165–178.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F., & Quilitch, H. R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 435–446.
- Butcher, R., & Schneider, A. (1998). Fair play as respect for the game. *Journal of the Philosophy of Sport*, 25, 1–22.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111–126.
- Carr, E. G., & Newsom, C. D. (1985). Demand-related tantrums: Conceptualization and treatment. *Behavior Modification*, 9, 403–426.
- Carr, E. G., Newsom, C. D., & Benkoff, Jr. A. (1976). Stimulus control of self-destructive behavior in a psychotic child. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 139–153.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, L. H. (1987). *Applied behavior analysis*. Columbus, OH: Merrill.
- Durand, V. M. (1990). *Severe behavior problems: A functional communication training approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Durand, V. M. (1999). Functional communication training using assistive devices: Recruiting natural communities of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 247–267.

- Durand, V. M., & Carr, E. G. (1987). Social influences on self-stimulatory behavior: Analysis and treatment application. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 119–132.
- Dyer, K., Dunlap, G., & Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23*, 515–524.
- Eldar, E. (1990). Effect of self-management on preservice teacher's performance during a field experience in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 9*, 307–323.
- Goldstein, H., & Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 265–280.
- Guess, D., Benson, H. A., & Siegel-Causey, E. (1985). Concepts and issues related to choice-making and autonomy among persons with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 10*, 79–86.
- Gumpel, T. P., & Frank, R. (1999). An expansion of the peer-tutoring paradigm: Cross-age peer tutoring of social skills among socially rejected boys. *Journal of Applied Behavior Analysis, 32*, 115–118.
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & Thompson, R. H. (2001). Reinforcement schedule thinning following treatment with functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*, 17–38.
- Heidorn, S. D., & Jensen, C. C. (1984). Generalization and maintenance of the reduction of self-injurious behavior maintained by two types of reinforcement. *Behaviour Research and Therapy, 22*, 581–586.
- Horner, R. H., Day, H. M., Sprague, J. R., O'Brien, M., & Heathfield, L. T. (1991). Interspersed requests: A nonaversive procedure for reducing aggression and self-injury during instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*, 265–278.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1982). Toward a functional analysis of self-injury. *Analysis*

*and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3–20.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). The internal dynamics of cooperative learning groups. In R. Slavin, S. Sharon, S. Kagan, R. L. Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 103–124). New York: Plenum.
- Keller, F. S., & Schoenfeld, W. N. (1950). *Principles of psychology*. New York: Appleton Century Crofts.
- Kennedy, C. H. (1994). Manipulating antecedent conditions to alter the stimulus control of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 161–170.
- Kohler, F. W., & Greenwood, C. R. (1990). Effects of collateral peer supportive behaviors within the classwide peer tutoring program. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 307–322.
- Kohn, A. (1992). *No contest: the case against competition* (rev. ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Mace, F. C., Hock, M. L., Lalli, J. S., West, B. J., Belfiore, P., Pinter, E., & Brown, D. K. (1988). Behavioral momentum in the treatment of noncompliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 123–141.
- Michael, J. (1982). Distinguishing between discriminative and motivational functions of stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 149–155.
- Michael, J. (1993). Establishing operations. *The Behavior Analyst*, 16, 191–206.
- Michael, J. (2000). Implications and refinements of the establishing operation concept. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 401–410.
- Millenson, J. R. (1967). *Principles of behavioral analysis* (2nd ed.). New York: MacMillan.
- Murphy, H., Hutchison, J., & Bailey, J. (1983). Behavioral school psychology goes outdoors: The effect of organized games on playground aggression. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 16, 29–35.
- Nevin, J. A. (1996). The momentum of compliance. *Journal of*

- Applied Behavior Analysis*, 29, 535–547.
- Pace, G. M., Iwata, B. A., Cowdery, G. E., Adree, P. J., & McIntyre, T. (1993). Stimulus (instructional) fading during extinction of self-injurious escape behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 205–212.
- Repp, A. C., Felce, D., & Barton, L. E. (1988). Basing the treatment of stereotypic and self-injurious behaviours on hypotheses of their causes. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 21, 281–289.
- Rolider, A., & Axelrod, S. (2000). *How to teach self-control through trigger analysis*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Rolider, A., & Van Houten, R. (1993). The interpersonal treatment model: Teaching appropriate social inhibitions through the development of personal stimulus control by the systematic introduction of antecedent stimuli. In R. Van Houten & S. Axelrod (Eds.), *Behavior analysis and treatment* (pp. 127–168). New York: Plenum.
- Sarokoff, R. A., Taylor, B. A., & Poulson, C. L. (2001). Teaching children with autism to engage in conversational exchanges: Script fading with embedded textual stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 81–84.
- Singer, G. H. S., Singer, J., & Homer, R. H. (1987). Using pretask requests to increase the probability of compliance for students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12, 287–291.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan.
- Taylor, C. B., & Arnow, B. (1988). *The nature and treatment of anxiety disorders*. New York: The Free Press.
- Thompson, R. H., & Iwata, B. A. (2001). A descriptive analysis of social consequences following problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 169–178.
- Touchette, P. E., MacDonald, R. F., & Langer, S. N. (1985). A scatter plot for identifying stimulus control of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 343–351.
- Weeks, M., & Gaylord-Ross, R. (1981). Task difficulty and aberrant

behavior in severely handicapped students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*, 449–463.

Wehby, J. H., & Hollahan, M. S. (2000). Effects of high-probability requests on the latency to initiate academic tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33*, 259–262.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University Press.