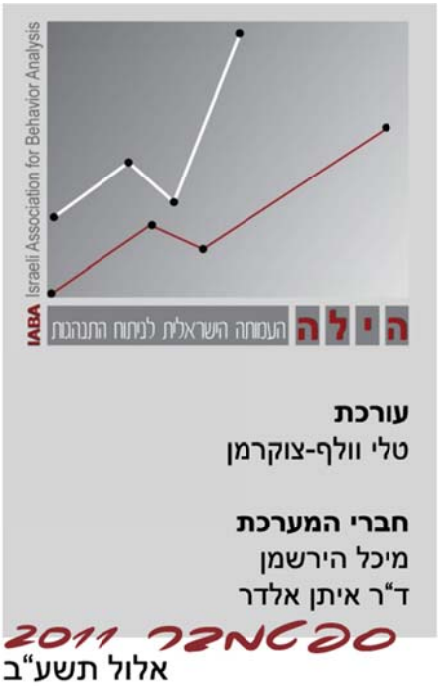


ביטאון
העמותה הישראלית לניתוח התנהגות

סייעו בעריכה: מיכאל בן צבי, ד"ר שלומית זילברנגל, עדי הרץ

חברי וועד העמותה:

ד"ר איתן אלדר – יו"ר

ד"ר אורית חצרוני – סגן יו"ר

טלי וולף- צוקרמן – מזכירה

מיכאל בן צבי – גזבר

מיכל הירשמן

הילית טופז-בורובסקי

ד"ר שלומית זילברנגל

חגית ברלינסקי

עדי הרץ- נציגת העמיתים

תוכן העניינים

- **דברי פתיחה - ד"ר איתן אלדר**, יו"ר העמותה הישראלית לניתוח התנהגות.
- **קול קורא לפרסום - טלי וולף-צוקרמן**, מזכירת העמותה.
- **הנושא המרכזי של בטאון מס' 3: *יישום תכניות התנהגותיות במערכת החינוך.***

תקציר עבודות חקר

- ניתוח תפקודי להתנהגויות תקשורתיות של חמישה תלמידים עם לקות שמיעה המשולבים בבית ספר רגיל - ***לידיה ג'אן***
- יעילותן של תכניות ניהול עצמי בבית ספר יסודי – הצעה ליישום תוכנית כיתתית - ***אליען אלחדף-אברג'ל***

דוגמאות לתכניות התנהגותיות המיושמות בישראל

- תכנית מערכתית להפחתת התנהגות אנטי-חברתית **- *שמרית וייס-סטחי וטלי וולף-צוקרמן***
- תכנית להגברת זמן למידה והפחתת התנהגויות לא נאותות בהקשר של בריחה מדרישה לימודית **- *מורן ריכטנברג-אוסי ומיכל הירשמן***

- **המלצות קליניות**: הליכים מעשיים של מנתחי התנהגות בחינוך - ***ד"ר שירי אייבזו***

- **נייר עמדה:** אל תגיד "תגיד..." **- *אלונה אורן***

- **דיווח:** יישום עקרונות והליכים התנהגותיים במרכז שיקום בפורט-או-פרינס, האיטי - ***שרון רמון***

- **ספרות מקצועית:** המלצות לקריאת מחקרים המפורסמים בכתבי עת מקצועיים **- *ד"ר אפרת אלרן***

- **אירועים וכנסים**: עדכון לתקופה הקרובה

- **ניתוח התנהגות ברחבי הארץ**: חברי העמותה הישראלית לניתוח התנהגות לפי אזור גאוגרפי של מקום תעסוקה

דברי פתיחה

ד"ר איתן אלדר BCBA-D, יו"ר העמותה הישראלית לניתוח התנהגות

לקראת תשע"ב – הבה נעצור לרגע ונבדוק לאן פנינו מועדות

בימים אלה, כאשר מספרן של התכניות להכשרת מנתחי התנהגות הולך ועולה, ונוכחותם של מנתחי התנהגות מורגשת במסגרות רבות בישראל, טוב נעשה אם נקיים אתנחתא 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 ההחלטות בסביבה החינוכית והקלינית היו ספקניים ביותר לגבי פתיחת דלתותיהם למנתחי התנהגות. היום המצב שונה לחלוטין – רב הביקוש על ההיצע.
- במהלך השנים האחרונות התבסס מספר תכניות אקדמיות המכשירות מנתחי התנהגות, בהיקפים העומדים בדרישות הגוף המסמיך הבינלאומי - BACB. בנוסף, נפתחות מדי שנה תכניות 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, בריאות) 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 הרבה למנתחי התנהגות, מגבירים את אחריות העמותה והעושים במלאכה, להבטחת איכות ומקצועיות. לפיכך, אל לנו להיות שלווים או להתנחל במחוזות בהם אנו חשים "בבית". עלינו לפעול רבות כדי להבטיח את איכות עבודתנו. סיום מוצלח של תוכנית הכשרה ועמידה במבחנים אינם מבטיחים איכות או אתיקה מקצועית, ללא המשך מעקב מחד והשתלמות מאידך. אלה יהיו בין היעדים החשובים של העמותה בשנים הבאות.

מלאכת ה"שיווק" – טוב שתעשה בידי 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 ההתנהגות בארגונים שלהם. אסטרטגיה זו לוקה אולי בחיזוק דחוי, ואולם נראה שלצורך הטמעת התחום, רצוי שנהיה "רצים למרחקים ארוכים" (ועדיין ישנם מחזקים מידיים רבים לאורך כל הדרך). יישום הליכים המבוססים על איסוף נתונים תקף, מהימן ומתמשך, והכשרת הסביבה החינוכית כולה, מעבר לעבודה ישירה עם "הצרכנים כביכול" (ילדים, תלמידים) אורכים זמן ומלווים לא אחת בקשיים כאלה ואחרים בדרך. התחום "הטיפולי" מאופיין לעיתים בדרישה לשינוי מיידי וקצר מועד, המדלג לא אחת על הצרכנים האמיתיים (הורים, מחנכים). דווקא כאן עלינו להדגיש את הכשרתם (שינוי התנהגותם) של אלה, הכשרה אשר תסלול את הדרך לתפקוד מוצלח של ילדיהם, תלמידיהם. כאשר תהליך זה מתרחש כהלכה, ההצלחה רבה וכך גם שימור ההישגים (ההתנגדות להכחדה). או אז, נהיה עדים לתמיכה מעמיקה בניתוח התנהגות יעיל. ייתכן ונשמע פחות את האמירה, "ראשית נבצע הליך התנהגותי (שטחי) ולאחר מכן נעמיק בנבכי ההתנהגות, בגישות אחרות". זו ההצלחה אליה אנו שואפים, והיא שתבסס את תחום עיסוקנו כמוביל בתחום הערכי / חינוכי / קליני.

ניתוח יישומי של התנהגות והומניזם – חד הם

ניתוח יישומי של התנהגות (Applied Behavior Analysis) הינו מדע המבוסס על איסוף נתונים מהימנים ומעקב מתמשך. התוצרים של עשייה אמפירית זו מהווים אבן בוחן לכל התערבות חינוכית ומראה דרך לקבלת החלטות דידקטיות וקליניות. כך ניתן 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 מידי ללא כל קשר להקשר בו הוא מתפקד. מצב מעין זה עלול ליצור בלבול ואבדן 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.

קול קורא לפרסום

טלי וולף-צוקרמן, מזכירת העמותה

הדרישה למנתחי התנהגות בתוך מערכת החינוך הולכת וגוברת. אנו עדים לעשייה מקצועית רבת פעלים במקומות רבים בארץ. מתקשורת הדוקה של נציגי ועד העמותה עם מנתחי התנהגות, מפקחים ומנהלי מתי"אות, ניכרת עבודת שטח מאומצת של מנתחי התנהגות רבים, המתכננים ומיישמים תכניות התנהגותיות איכותיות אשר תרומתן גדולה לסביבה החינוכית.

העמותה רואה חשיבות רבה בפרסומים בעברית בתחום ניתוח התנהגות כחלק מקידום ופיתוח ההכרה המקצועית. כל תכנית המבוססת על איסוף נתונים, בניית תכנית התערבות המלווה במעקב- ראויה לפרסום וחשיפה אשר יתרמו רבות לעמיתים למקצוע. דוגמאות לתכניות כאלו מוצגות בגיליון זה המוקדש ליישום תכניות התנהגותיות במערכת החינוך.

אנו קוראים לכל אנשי המקצוע לקחת חלק בפרסומים בביטאון ו/או באתר העמותה. כל המעוניין לפרסם מחקר, מאמר, תרגום מאמר, עבודת מאסטר, דיווח לא מחקרי (הצגת תכניות התנהגותיות), דעה אישית ו/או סוגיה מקצועית מתבקש לשלוח דואר אלקטרוני למזכירת העמותה taliw@wincol.ac.il.

כל גיליון של הביטאון יעסוק בנושא מרכזי ובנוסף הינו פתוח למאמרים במגוון נושאים. עדיפות תינתן למאמרים המציגים נתונים. החומר יעבור בדיקה מקצועית ובמידת ההתאמה יפורסם בתחום התוכן הרלוונטי באתר ו/או בביטאון.

נושא מרכזי לביטאון מס' 4 – היבטים התנהגותיים בשילוב.

בברכה,

טלי וולף-צוקרמן, מזכירת העמותה

הנושא המרכזי של ביטאון מס' 3:

יישום תכניות התנהגותיות במערכת החינוך

עבודות מחקר

במסגרת עידוד יישום תכניות התערבות התנהגותיות מחקריות נציג בכל גיליון תקצירים של עבודות אמפיריות הנערכות על ידי מנתחי התנהגות ישראלים וכן מחברים אורחים. בגיליון זה נתמקד בעבודות אשר מציגות יישום תכניות התנהגותיות במערכת החינוך.

המחקר: ניתוח תפקודי להתנהגויות תקשורתיות של חמישה תלמידים עם לקות שמיעה המשולבים בבית ספר רגיל

מאת: לידיה ג'אן, מנתחת התנהגות ומשלבת תומכת ללקויי שמיעה, מתי"א אשדוד

לא מעט מחקרים העוסקים בשילוב תלמידים עם לקות בשמיעה (לק"ש) מדווחים על קשיים בשילובם במסגרות החינוך הרגילות בין השאר בהיבט החברתי. מטרת מחקר זה הייתה, לזהות את המקור לקושי בשילובם החברתי של תלמידים עם לק"ש ולחשוף את תרומתה של הסביבה המשלבת ליצירת תקשורת ואינטראקציות חברתיות עם לק"ש בשילוב.

המחקר בוצע בשני שלבים: בשלב הראשון בגישה האיכותנית ובשלב השני בניתוח תפקודי. תוצאות המחקר הצביעו באופן בולט על כך שהמקור לקשיים החברתיים של התלמידים עם לק"ש בשילוב, נמצא בסביבתם המשלבת.

ממצאי המחקר הנוכחי יכולים לספק תשתית לבניית תוכניות התערבות לשיפור התנהגויות ליצירת תקשורת ואינטראקציות חברתיות בקרב לק"ש במסגרות השילוב, ולתרום להגברת המודעות של הסביבה המשלבת ליכולת שלה לתרום רבות להצלחת השילוב החברתי.

משתתפים

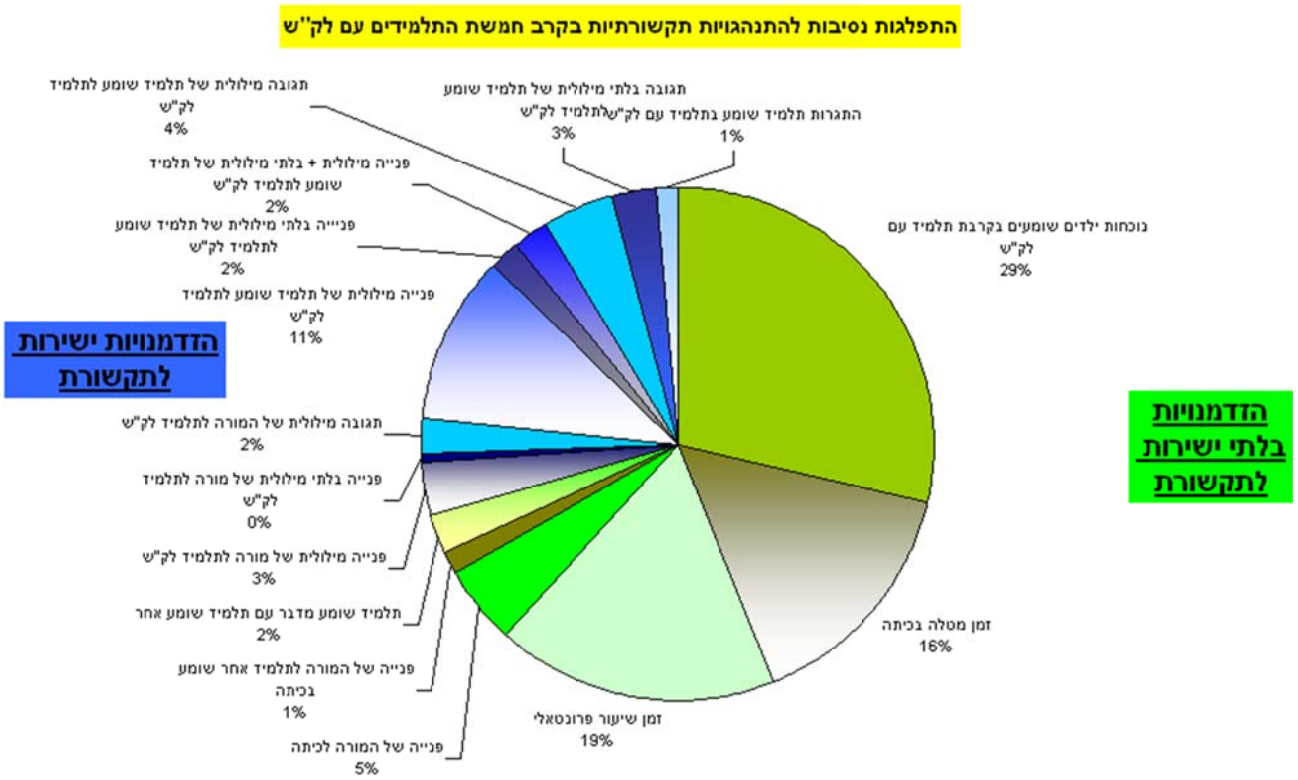
אוכלוסיית המחקר כללה חמישה תלמידים עם לק"ש, את סביבתם המשלבת ואת החוקרת. בשלב ראשון, השתתפו ארבעה תלמידים עם לק"ש לפי הפירוט הבא: שתי תלמידות בכיתה ו', תלמידה בכיתה ד' ותלמיד בכיתה ג'. בשלב שני, נוספה לארבעת התלמידים הללו, תלמידה נוספת עם לק"ש בכיתה ג'. ראוי לציין כי חמשת התלמידים הללו מרכיבים מכשירי שמיעה ודרגת חומרת לקות השמיעה שלהם הוגדרה כבינונית עד חמורה. כולם ילדים להורים שומעים, משולבים בבי"ס רגיל בכיתות שונות ומקבלים שעות שילוב ממורה משלבת תומכת ללק"ש. שלושה מהם מקבלים אף שעות שילוב ממתאמת השילוב של ביה"ס.

מטרת המחקר

מטרת המחקר בשלב השני הייתה לבדוק מהם ההקשרים בהם נוקטים המשתתפים ביוזמת תקשורת וכיצד מתייחסת הסביבה ליוזמות אלה, לצורך העלאת המודעות לחשיבות התפקוד של הסביבה המשלבת בתוכה תלמידים עם לק"ש, ובנוסף בניית תכנית בהתאם לממצאי המחקר.

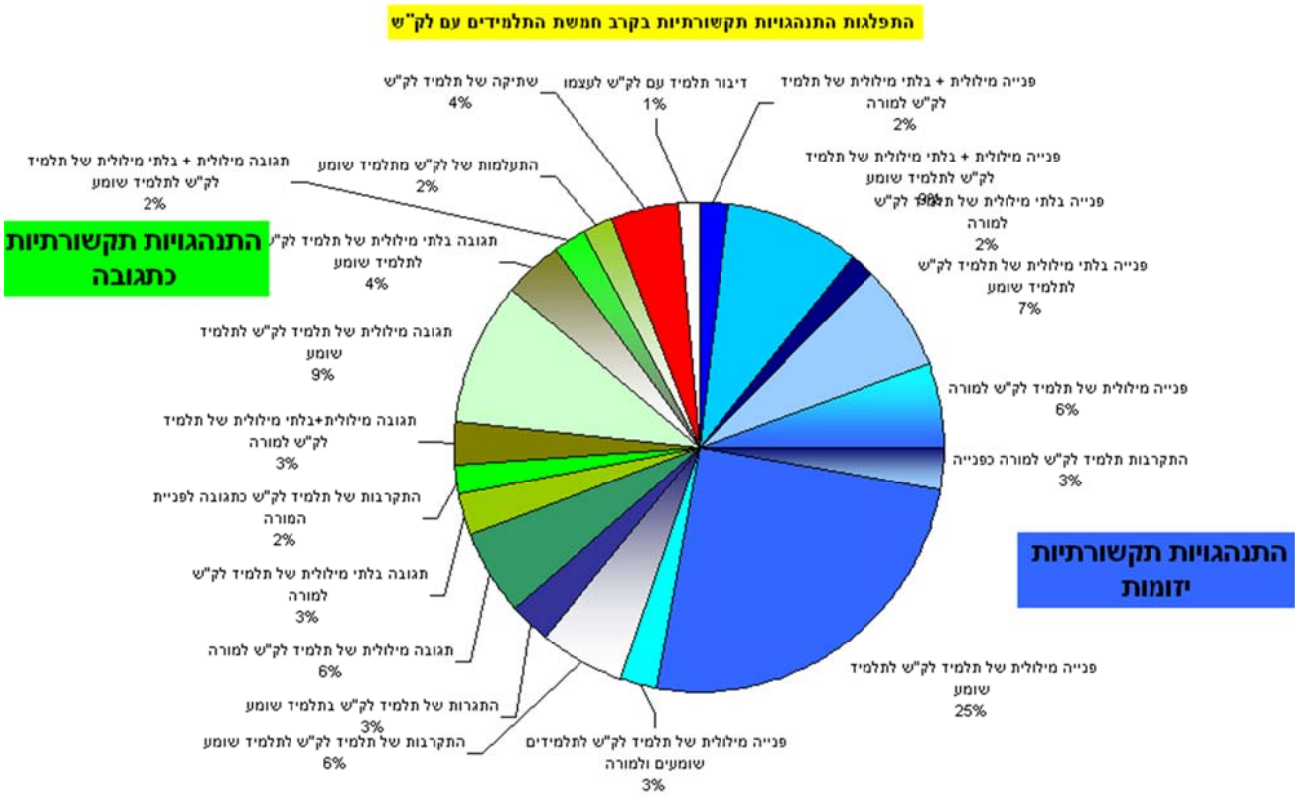
תוצאות

הנסיבות להתנהגות תקשורתית - בבדיקת הנסיבות להתנהגות תקשורתית בקרב חמשת התלמידים עם לק"ש, נמצאו שתי קטגוריות עיקריות: הזדמנויות בלתי ישירות ליצירת תקשורת (72%), הזדמנויות ישירות לתקשורת (28%). ממצאים אלו מעידים כי הסביבה מספקת פחות הזדמנויות ישירות לתקשורת עם לקויי השמיעה ויותר הזדמנויות בלתי ישירות לתקשורת. איור 1 מציג את התפלגות הנסיבות להתנהגות תקשורתית.



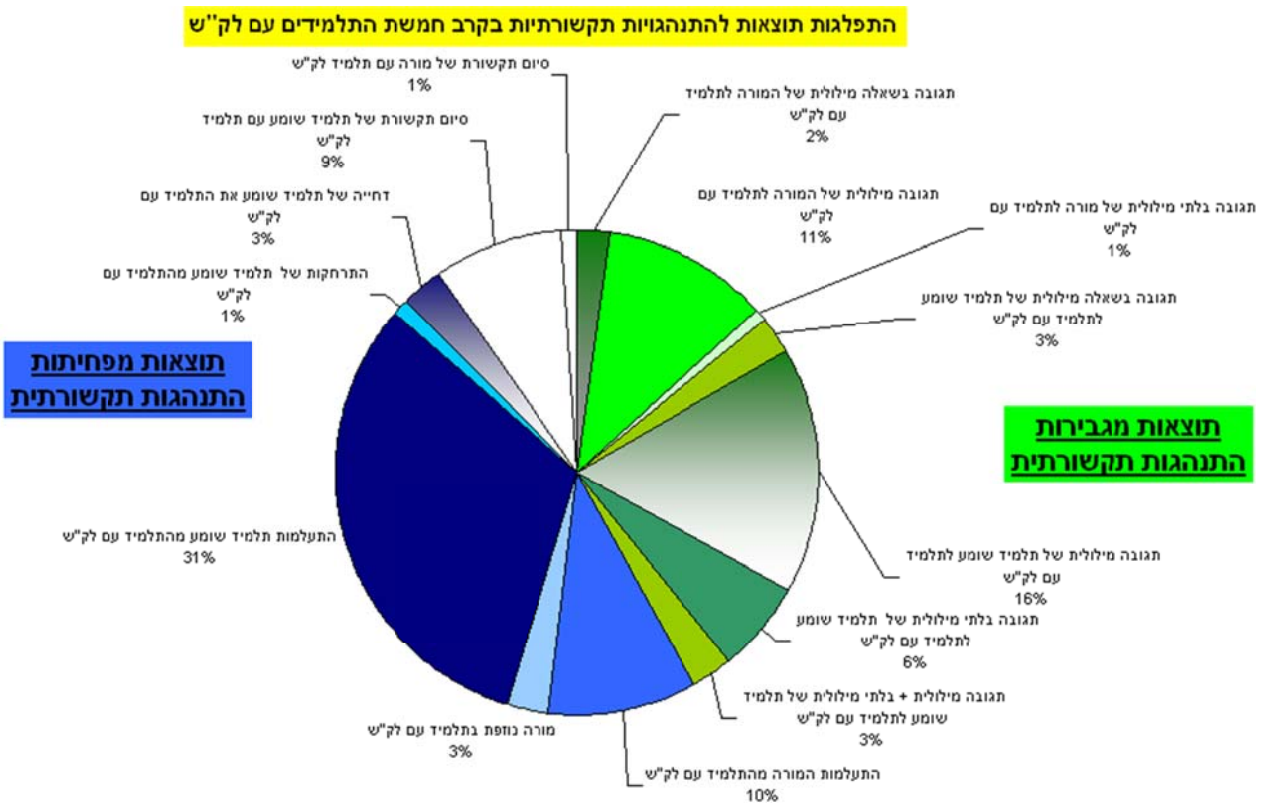
איור 1: התפלגות נסיבות להתנהגויות תקשורתיות בקרב חמשת התלמידים עם לק"ש

התנהגויות תקשורתיות - מבדיקת ההתנהגות התקשורתית של חמשת התלמידים עם לק"ש, נמצאו שתי קטגוריות עיקריות: התנהגויות תקשורתיות יזומות ע"י ידי התלמידים עם לק"ש (66%), התנהגויות תקשורתיות כתגובה (34%). הנתונים המוצגים באיור 2מעידים על כך שכשני שליש מההתנהגויות התקשורתיות של תלמידים עם לק"ש הן התנהגויות ביוזמה עצמית שנועדו ליצור תקשורת עם אדם שומע אחר.



איור 2: התפלגות ההתנהגויות התקשורתיות בקרב חמשת התלמידים עם לק"ש

תוצאות להתנהגות תקשורתית - התוצאות להתנהגות התקשורתית של חמשת התלמידים עם לק"ש חולקו לשתי קטגוריות עיקריות: תוצאות מפחיתות (בלתי נעימות) להתנהגות תקשורתית (48%), תוצאות מגבירות (מחזקות) להתנהגות תקשורתית (42%). איור 3 מציג את התפלגות התוצאות בשתי הקטגוריות שנמצאו.



איור 3: התפלגות התוצאות להתנהגות תקשורתית בקרב חמשת התלמידים עם לק"ש

הנסיבות להתנהגות בהן חוזקה התנהגות תקשורתית - מבדיקת הנסיבות בהן חוזקה התנהגותם התקשורתית של התלמידים עם לק"ש שהשתתפו במחקר, נמצאו שתי קטגוריות עיקריות: נסיבות בתנאי פעילות חופשית (26%), נסיבות בתנאי פעילות בכיתה (74%).

איור 4: התפלגות הנסיבות בהן חוזקה התנהגות תקשורתית של חמשת התלמידים עם לק"ש

דיון וסיכום

ממצאים הקשורים לסביבה השומעת במחקר הנוכחי, העלו כי מידת הקבלה החברתית של תלמידים עם לק"ש ע"י התלמידים השומעים הייתה נמוכה (איור 3) והתבטאה באחוזי תגובות גבוהים של התעלמות וכן, באחוזי דחייה נמוכים יותר מטעם השומעים את לק"ש. ממצא נוסף במחקר הנוכחי מצביע על תקשורת קצרת טווח בין הסביבה השומעת לבין התלמידים עם לקות השמיעה (איור 3). על פי ממצא זה התקשורת של הסביבה המשלבת עם התלמיד לקוי השמיעה אינה נמשכת ברוב הפעמים מעבר ליחידת תקשורת אחת הכוללת נסיבה, התנהגות, תוצאה, וכי קיים אחוז גבוה של סיומי תקשורת בין השומעים עם לק"ש. עוד עולה מתוך ממצאי המחקר הנוכחי, כי הסביבה השומעת יוצרת מעט נסיבות להזדמנויות ישירות ומכוונות לתקשורת בעבור התלמידים עם לק"ש (איור1). בחינת ממצאי תגובות הסביבה להתנהגותם התקשורתית של התלמידים עם לק"ש המשתתפים במחקר הנוכחי העלו, כי הסביבה נוטה להגיב באופן בלתי תומך להתנהגויותיהם התקשורתיות של התלמידים. כלומר: בתגובות מפחיתות (בלתי נעימות) ששיעורן גבוה יותר מאשר שיעור התגובות המחזקות (איור 3). עוד ממצא, מעיד על כך, שיותר מאשר התלמידים עם לק"ש אינם מגיבים לסביבה (איור 2), הסביבה השומעת אינה מגיבה אליהם.

מאז חוקק חוק החינוך המיוחד ב-1988, מתקיים וויכוח מתמשך על יעילות השילוב של לק"ש בסביבה השומעת. ממצאיהם של מספר מחקרים ובכללם מחקר זה, מצביעים על כך, שהגברת תדירות המפגשים עם תלמידים שומעים אינו מבטיח יחסים קרובים יותר איתם.

מטרת מחקר זה הייתה לזהות את הגורמים לקשייהם החברתיים של התלמידים עם לק"ש בסביבה המשלבת וכמו כן להעלות את חשיבותן של תכניות התערבות לשיפור התנהגויות ליצירת תקשורת ואינטראקציות חברתיות בקרב לק"ש בשילוב. תכנית התערבות כזו יכולה להתחיל עוד בשלב מוקדם יותר בבית עם ההורים ולהמשיך בשיתוף פעולה בין ההורים לבין המסגרת המשלבת. בנוסף לכך, במסגרת המשלבת, יש להביא את התלמידים השומעים לידי הבנה ושילוב חבריהם השונים מהם בתוכם. הכוונה של הצוות החינוכי ותמיכתם בתגובות מתאימות, עשויה לסייע בהפנמת ערכים חברתיים מעין אלה, כך שייהפכו לשגרה אצל התלמידים השומעים.

שינוי נוסף יש לערוך בתוצאות להתנהגות חברתית בקרב לק"ש בשילוב. גם כאן יש ליצור עבורם תוצאות מחזקות להתנהגות תקשורתית אשר יכללו מספר תגובות רב יותר לפניותיהם של התלמידים עם לק"ש. המלצות לשיפור ההתנהגות התקשורתית של הילדים עם לק"ש יכללו בין היתר, לימוד ניהול משא ומתן והגברה של התנהגויות תגובתיות לסביבה. כמו כן יש ליצור עבור הילדים עם לק"ש עוד מגיל צעיר, מקור חיקוי אשר ממנו ילמדו התנהגויות תקשורתיות ולאחר מכן לפתח יכולות עצמאיות לביצוע התנהגויות אלה. בנוסף יש לעודד אינטראקציות אקטיביות וזיהוי של המטפלים את ניסיונות ההתבטאות של הילדים. קיימת חשיבות לזיהוי אסטרטגיות של הילדים עם לק"ש ליצירת תקשורת ולספק תגובות בהתאם. כמו כן יש לספק להם משחקים שיוצרים תקשורת ולהכליל אותם למצבים טבעיים בחיי היום יום. החיים בכיתה של שומעים כפי שהראה המחקר הנוכחי עשויים להיות רצופים אתגרים עבור תלמידים עם לק"ש וישנם גורמים חינוכיים רבים שעשויים להשפיע על הצלחתם בשילוב. לילדים עם לק"ש אין את הכישורים להתמודד עם אינטראקציות תקשורתיות באופן דומה לשומעים ויש ללמדם בדרך שבה הסביבה היא דומיננטית ומספקת בעבורם תנאים (נסיבות ותוצאות) מתאימים.

רשימת מקורות

אלדר, א' (2002). *ניתוח יישומי של התנהגות – עקרונות והליכים*. ניתוח התנהגות, בארותיים.

ויזל, א' (2007). שילוב או שוליות: סוגיות בשילוב תלמידים חירשים וכבדי שמיעה. *שילובים:לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך*. חיפה: הוצאה לאור "אחוה".

פלאוט, א' (2007). *מה נשתנה? ההיסטוריה של מסגרות החינוך לתלמידים עם ליקוי בשמיעה בישראל 1932-2007*. מכון מופ"ת.

Antia, S., Kreimeyer, K., & Eldredge, N. (1993).Promoting social interaction between young children with between young children with hearing impairments and their peers. Exceptional children.60 (3).

Azulay K. C., &Branco, U. A. (2004).Deaf children in regular classrooms: A sociocultural approach to a Brazilian experience. .*American annals of the deaf* .Volume 149, no. 3, 2004.

Cambara, C. (2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. American annals of the deaf.Volume 147, no. 1, 2002.

Cooper, J., Heron, T., & Heward W. (2007).*Applied behavior analysis.* Second edition. Person international edition.

Kodak, T., Northup, J., & Kelley, M. (2007).An evaluation of the types of attention that maintain problem behavior. *Journal of applied behavior analysis*.n.1 (Spring 2007).

Power, D., & Hyde, M. (2002).The characteristics and extent of participation of deaf and hard of hearing student in regular classes in Australian schools. Center for studies and research. Griffith University. *Journal of Deaf studies and deaf education* vol. 10 *no. 2*.Oxford University.

Tringstedt, A. (1995). Classroom interaction and the social situation of hard of hearing pupils in regular classes. *Paper presented at the international congress on education of the deaf (18th Tel-Aviv, Israel. July 16-20, 2005).*

Weisel, A., Most, T., & Efron, C.(2005). Initiations of social interactions by young hearing impaired preschoolers. *Journal of Deaf studies and deaf education* vol. 10 *no. 2*.Oxford University.

Wood, D., Miltenberger, R., & Carr, J,.(2006). Introduction to the special section on clinical behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*.n.4 (Winter 2006).

המחקר: יעילותן של תכניות ניהול עצמי בבית ספר יסודי- הצעה ליישום תכנית כיתתית

מאת: אליען אלחדף-אברג'יל, מנתחת התנהגות, UNIVERSITY OF NEVADA LAS VEGAS

זמן הינו מרכיב מרכזי בהוראה ולמידה ופעמים רבות זמן שהינו הכרחי ללמידה מתבזבז על טיפול בבעיות משמעת של תלמידים. לדוגמה, מורים דיווחו כי שעתיים עד ארבע שעות הוראה שבועיות מתבזבזות כתוצאה מהתנהגות לא מבוקרת של תלמידים (Walker, Ramsey, & Gresham, 2003). לפיכך יש צורך משמעותי בתוכניות התנהגותיות אשר יקדמו התנהגויות כיתה מקובלות ומיומנויות חברתיות של תלמידים ובכך יאפשרו למורים לנצל את זמן השיעור להוראה.

תוכניות ניהול עצמי מלמדות את התלמיד מיומנויות לניהול ולקיחת אחריות על ההתנהגות. תוכניות אלו יכולות לכלול אחד או יותר מן ההליכים הבאים: הצבת יעדים אישיים, הערכה עצמית, חיזוק או ענישה עצמית ומעקב אישי (Briesch&Chafouleas, 2009). מעקב אישי הינו ההליך השכיח ביותר בסביבת בית-הספר עקב פשטותו וקלות ביצועו. לתוכניות ניהול עצמי יש תמיכה מחקרית רחבה בכל הנוגע ללמידת מיומנויות אקדמיות וחברתיות של ילדים. תוכניות ניהול עצמי נמצאו יעילות בהגברת ושימור התנהגויות כיתה נאותות (לדוגמה, Peterson, Young, Salzberg, West, Hill, 2006), הפחתת התנהגויות לא נאותות בכיתה, ובשיפור יכולות אקדמיות של ילדים בגילאים שונים ובעלי יכולות שונות (Lakes & Hoyt, 2004).

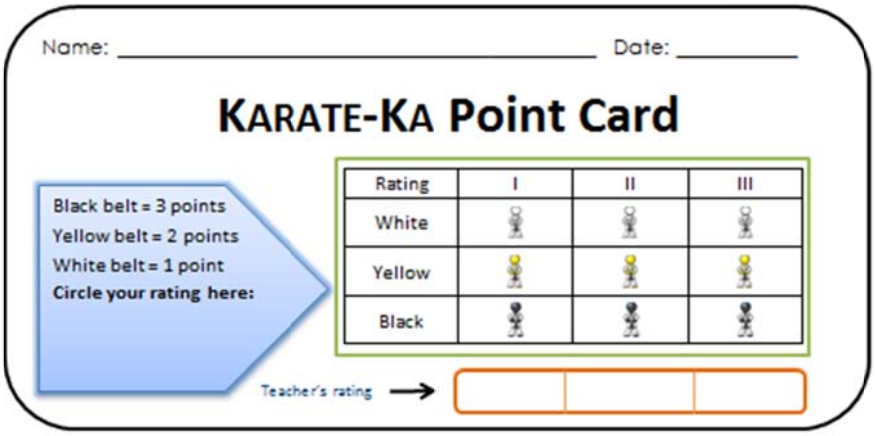
פרויקט הניהול העצמי המתואר במאמר זה התבצע בכיתה במהלך שיעורי קריאה בבית ספר בנוואדה, ארצות הברית. מטרת הפרויקט הייתה להגביר התנהגות שיתוף פעולה תלמיד-מורה. הפרויקט יושם במערך יחידני A-B. בשלב קו הבסיס (A) לא נערך שינוי בסביבת הלמידה פרט לאזכור חוקי הכיתה בתחילת כל שיעור. כשהופעלה תוכנית הניהול העצמי (שלב B), התלמידים התבקשו להעריך פעם אחת בסוף השיעור עד כמה הדגימו את החוק הכיתתי *שיתוף פעולה עם המורה* אשר כלל: (א) ביצוע הוראות המורה (ב) הצבעה נאותה (ג) קבלה נאותה של משוב מהמורה (ד) הקשבה נאותה (ה) המתנה שקטה. בשיעורי החינוך הגופני הילדים למדו קרטה וכיצד מיומנויות אקדמיות וחברתיות קשורות להתקדמות בסולם חגורות הקרטה בעלות הצבעים השונים. על כן בהליך ההערכה האישית בכיתה נעשה שימוש בצבעי חגורות קרטה (שחור, צהוב, לבן). בזמן ההערכה התלמידים השתמשו בכרטיסיית ניקוד (ראה איור 1) עליה סימנו האם הדגימו את ההתנהגות לאורך כל זמן השיעור (כלומר, רמת חגורה שחורה), רק בחלקו (חגורה צהובה), או כלל לא (חגורה לבנה). על מנת לוודא שהתלמיד מעריך התנהגותו בצורה נכונה, ביצעה המורה "נוהל התאמה" במהלכו בחרה חמישה תלמידים באופן אקראי ובדקה האם ההערכה שלה את התנהגותם תואמת להערכה שלהם. ככל שההתאמה בין תלמיד-מורה הייתה מלאה יותר, כך קיבלו התלמידים יותר נקודות שהוחלפו במחזק מוכלל (כרטיס zenyen). בסוף כל שבוע יכלו התלמידים להמיר את כרטיסי ה-zenyen שלהם בפרסים מגוונים כגון מדבקות ועפרונות.

איור 2 מציג נתונים על נתי (שם בדוי), תלמיד בן 7, עם קשיי התנהגות ולמידה. מן הגרף עולה כי אחוז שיתוף הפעולה של נתי עם המורה בזמן שיעור עלה מ- 17% (טווח 4%-27) בשלב קו הבסיס ל- 51% (טווח 25%-74) במהלך ההתערבות. כמו כן ניתן גם לראות עליה במגמת ההתנהגות לקראת סוף ההתערבות. בנוסף על שיתוף פעולה, נאספו

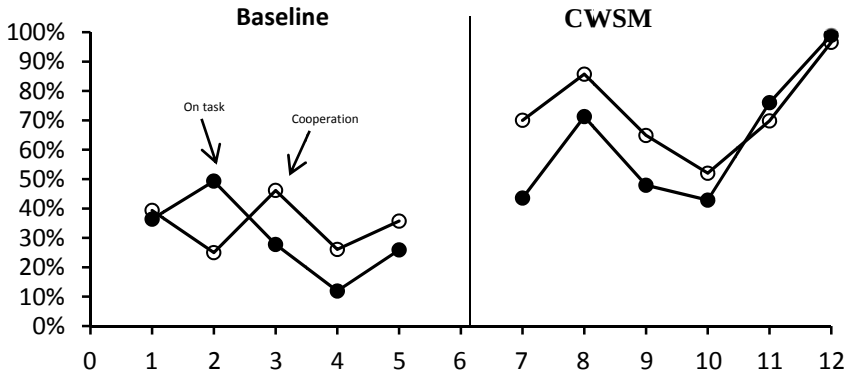
גם נתונים על התנהגות במשימה, על אף שתוכנית הניהול העצמי לא הופעלה ישירות על התנהגות זו. התוצאות מראות כי ממוצע ההתנהגות במשימה עלהמ-30% מזמן השיעור (טווח 12%-49%) ל- 63% (טווח 43%-99%), קרוב לוודאי בעקבות השיפור בשיתוף הפעולה עם המורה. כמו כן בסוף ההתערבות נצפתה מגמת עליה בנתונים.

מסקנות והמלצות

תוצאות הפרויקט היו חיוביות ונראה שיפור בהתנהגותו של נתי. פרויקט זה תומך בתוצאות מחקרים קודמים שהראו השפעות חיוביות של תוכניות ניהול עצמי על מיומנויות אקדמיות של תלמידים. המלצה לחוקרי תוכניות התנהגויות בבית הספר היאלבסס את התקפות הפנימית של הפרויקט על ידי יישומו עם מספר רב יותר של ילדים ושימוש במערך מחקר נסוג A-B-A-B. אנשי חינוך המעוניינים ליישם תוכנית זו יכולים לפשט את יישומה באמצעות בחירת התנהגות מובחנת בודדת אשר תוערך אם התקיימה או לא ולהגדיל את מספר ההערכות בשיעור. במילים אחרות, התלמידים יתבקשו לסמן על כרטיסיית ההערכה כל חמש דקות האם הקשיבו למורה במהלך אינטרוול הזמן. בנוסף לכך, מורים יכולים להשתמש בדרגות הערכה שונות כגון: מדלית זהב, כסף או ברונזה.



איור 1: כרטיסיית ניקוד להערכה אישית של התנהגות התלמיד



איור 2: אחוז התנהגות במשימה ושיתוף פעולה תלמיד-מורה במהלך שיעור בזמן שלב קו בסיס ובהתערבות

רשימת מקורות

Briesch, A. M., &Chafouleas, S. M. (2009).Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988-2008).*School Psychology Quarterly, 24*(2), 106-118.

Lakes, K. D., & Hoyt, W. T. (2004).Promoting self-regulation through school-based martial arts training.*Applied Developmental Psychology, 25*, 283-302

Peterson, L. D., Young, K. R., Salzberg, C. L., West, R. P., & Hill, M. (2006). Using self-management procedures to improve classroom social skills in multiple general education settings. *Education & Treatment of Children, 29*(1), 1-21.

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2003).Heading off disruptive behavior: How early intervention can reduce defiant behavior and win back teaching time. *American Educator, 27*(4). Retrieved from http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/winter0304/walker.cfm

תכנית התנהגותית בית ספרית להפחתת התנהגות אנטי-חברתית

שמרית וייס-סטחי וטלי וולף צוקרמן, מנתחות התנהגות, מתי"א רחובות נס-ציונה

התנהגויות אנטי חברתיות הינן התנהגויות רווחות בקרב תלמידים. בין התנהגויות אלו נכללת אלימות מילולית ופיסית (קללות, איומים, דחיפות, בעיטות וכדומה). התכנית המוצגת מתמקדת בתיאור תהליך של בניית תכנית התערבות להפחתת התנהגות אנטי-חברתית במסגרת בית ספר יסודי (כ- 600 תלמידים בבית הספר) באזור השפלה, בו עובדת מנתחת התנהגות.

ההדרכה ההתנהגותית מתמקדת בבית הספר בשיפור התנהגות של קבוצות תלמידי שילוב ובהדרכת צוות ההוראה בתחומים כוללים. אחד הנושאים שעלו לדיון, בתדירות גבוהה, במסגרת הדרכה בחדר מורים, היה הקושי בהתמודדות עם התנהגויות אנטי-חברתיות. בראשית השנה ההדרכה ההתנהגותית בבסיסה התמקדה ביישום הליכי הגברה ושימוש נכון בחיזוקים דיפרנציאליים להתנהגות הפיכה. צוות ההוראה עשה שימוש בחיזוק התנהגות חברתית נאותה באופן ספציפי, הענקת תעודת הצטיינות חודשית לתלמידים המצטיינים חברתית, והושם דגש על דיווח על קושי במקום שימוש באלימות. עם זאת, למרות השימוש בהליכי הגברה, המורות המשיכו לטעון שיש קושי התנהגותי ונצפו התנהגויות אנטי-חברתיות במהלך יום הלימודים.

לאחר איסוף נתונים וחשיבה משותפת עם צוות הניהול וכלל צוות ההוראה הוחלט ליישם תגובה ברורה ואחידה כלפי התנהגויות אנטי-חברתיות. לאחר הגדרת ההתנהגות וחשיבה על הליכים שניתן ליישם באופן יעיל במסגרת החינוכית, הוחלט לבנות תכנית שתשלב בין שני הליכי הענישה- מחיר תגובה ופסק זמן. הליכים אלו מאפשרים למנוע מהתלמידים גישה לזמן חופשי (הפסקות) המתמקד באפשרויות מגוונות של פעילויות חברתיות (בגין ליקוי בתפקוד החברתי מיושמים הליכים אלו) ומהווה זמן של פעילות מחזקת לרוב הגדול של תלמידי בית הספר.

עיקרי התכנית

מטרת התכנית: הפחתת התנהגות אנטי-חברתית.

הגדרה של התנהגות אנטי חברתית: כל התנהגות של אלימות פיזית ו/או מילולית ובלתי מילולית כלפי תלמיד/ים אחר/ים.

אלימות מילולית כוללת: קללות, "חרם", איומים.

אלימות פיזית כוללת: כל מגע פיזי בלתי הולם בגוף של ילד אחר- דחיפה, מכה, בעיטה. כמו כן נכנסים לקטגוריה זו- זריקת אבנים, השפרצת מים, יריקות.*אלימות בלתי מילולית-* תנועות גנאי ותנועות מאיימות.

עקרונות והליכים בתכנית

1. מחיר תגובה: מניעת אינטראקציה חברתית: שימוש במניעת הפסקה.
2. פסק זמן: מניעת הפסקה שנערכת בחדר פסק זמן.
3. חיזוק התנהגות הפיכה: כל התנהגות חברתית נאותה זוכה למשוב מהצוות החינוכי.
4. הקניית התנהגות אלטרנטיבית: דווח על קושי.

שלבים בבניית התכנית

1. הגדרה ברורה להתנהגות אנטי חברתית, אילו התנהגויות נכללות בהגדרה, סביבת התרחשות.

   ביצוע: תצפיות, חשיבה בצוות כולל של בית הספר.
2. בניית התכנית: חדר זמין, צוות החדר, נהלים, מעקב.

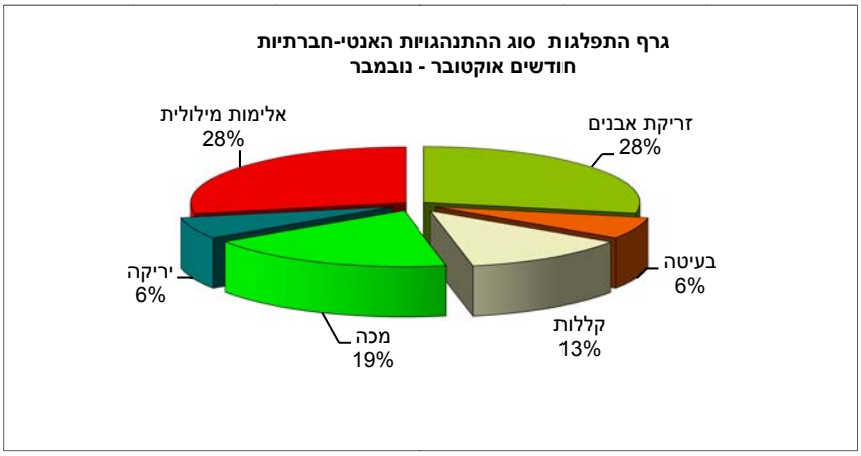
   ביצוע: צוות ניהול ומנתחת התנהגות.
3. חשיפת התכנית לצוות ההוראה. ראה "נהלים לצוות".
4. הגדרת צפיות לתלמידים: כל מורה עורכת שיחה עם כיתתה.

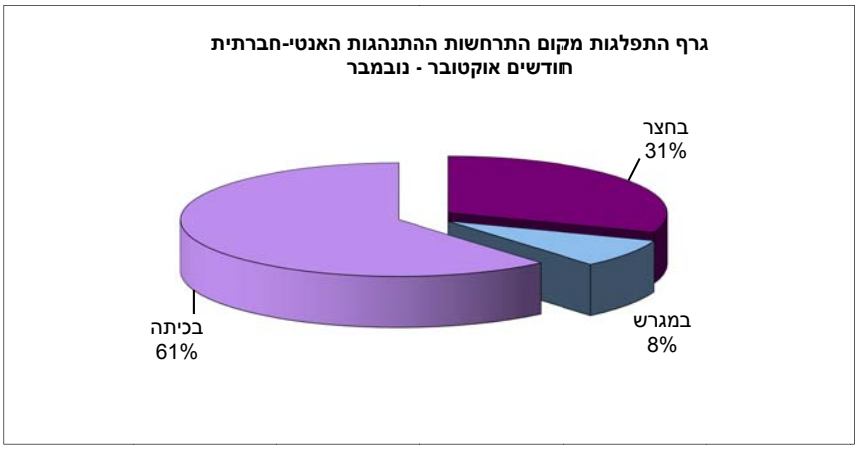
יישום יעיל למניעת הפסקה

- מניעת הפסקה נערכת בכיתה קבועה בבית הספר המיועדת לכך והינה נטולת גירויים.
- על החדר אחראיות שתי מורות קבועות (תפקיד זה הנו במקום תורנות חצר בית ספרית רגילה לה מחוייבות המורות).
- המורה שבנוכחותה התרחש אירוע אנטי–חברתי מחויבת למלא טופס מיוחד בו נרשמת הסיבה לקבלת העונש וכן מתי הוא ביצע את ההתנהגות שבעקבותיה נשללה ממנו ההפסקה. ראה דוגמה לטופס כניסה לחדר פסק זמן.
- הכניסה לחדר פסק זמן היא באמצעות טופס בלבד. הטפסים מתוייקים בקלסר לצורך מעקב אחר התנהגותו של התלמיד.
- בחדר פסק הזמן מתקיים מערך קבוע של נהלים עליו התלמידים חייבים להקפיד. הנהלים כוללים: ישבה שקטה במקום שהוגדר על ידי הצוות, אי עיסוק בחפצים ו/או בכל סוג של תקשורת מילולית /בלתי מילולית עם תלמיד אחר. החזרה לכיתה הינה באישור המורה התורנית בפסק זמן. התנהגות שאינה בהתאם לכללים אלו גורפת מניעת זמן נוסף מההפסקה הבאה.

דוגמה לטופס כניסה לחדר פסק זמן

דוגמאות למעקב ולניתוח נתונים





סיכום

התכנית המוצגת להלן מבוססת על מניעת מחזק (הפסקה) מתלמידים המפגינים התנהגות אנטי-חברתית במסגרת החינוכית. הליך של מניעת הפסקה בחדר פסק זמן מיושם במקביל לשימוש במערך מחזקים לעידוד וטיפוח התנהגות חברתית נאותה ובכך מאפשר טיפול יעיל בהתנהגויות המוגדרות. איסוף נתונים וניתוחם מאפשר לצוות לקבל תמונת מצב על קשיי ההתנהגות החברתית בהתפלגות כלל בית ספרית, שכבתית, מיקום האירועים, תדירות האירועים בבית הספר/לכל תלמיד וסוג האירועים. ניתוח הנתונים נערך אחת לחודשיים ומאפשר איתור קשיים (לדוגמה- הקצאת משאבים נוספים/אחרים לטיפול בשכבת גיל מסוימת המתגלה כמוקד הקושי, הוספת השגחה בחצר בית הספר כשאירועים רבים מתרחשים שם וכדומה) והצלחות (לדוגמה- הפחתה בתדירות השימוש בהליך כלפי תלמיד מסויים, תדירות אירועים כלל בית ספרית במגמת ירידה וכדומה).

הגברת זמן למידה והפחתת התנהגויות לא נאותות בהקשר של בריחה מדרישה לימודית

מורן ריכטנברג-אוסי, מיכל הירשמן, מנתחות התנהגות, מת"י פתח-תקווה

בשיתוף פעולה עם מחנכת הכיתה נכתבה ויושמה תכנית התנהגותית לתלמיד כיתה ב' (מ.) אשר הפגין התנהגויות בלתי נאותות לאור דרישה לביצוע משימות לימודיות. בבסיס התכנית נאספו נתונים בזמן אמת בכיתה, נערך ניתוח נתונים (ניתוח תיפקודי) על מנת להגיע לאותו הקשר שבו מתרחשות ההתנהגויות הלא נאותות ועל מנת להבין מה משמר אותן. לאחר ניתוח הנתונים נכתבה תכנית עבודה אותה הפעילה מחנכת הכיתה בסיוע של מנתחת התנהגות.

משיחה עם מחנכת הכיתה עלו הנקודות הבאות:

1. למ' קשיים לימודיים, לומד ברמת הכיתה אך מתקשה.
2. המורה מתארת את מ' כתלמיד תזזיתי וחסר מנוחה. התנהגותו מפריעה למהלך התקין של השיעור ובעיקר לילדים הנמצאים בקרבתו.
3. המורה מציינת כי מפריע במיוחד כאשר הילדים מתבקשים לעבוד באופן עצמאי.
4. לדבריה ניסתה מס' שיטות החל התעלמות מהתנהגותו ועד לנזיפות והוצאות מהכיתה.
5. לפי המורה מדובר בתלמיד עם מספר מועט של חברים בכיתה.

מהלך התכנית

תצפיות וניתוח נתונים - נערכו תצפיות תאוריות על התלמיד. נתוני התצפיות העידו על כך שהתנהגות לא נאותה מופיעה בעיקר בנסיבות שבהן מתבקש לבצע מטלה לימודית. תוצאות הסביבה להתנהגות הינן מעורבות – התעלמות, תשומת לב ונזיפה.

מתצפיות בכיתה עולה כי מ' מרבה לקום ולדבר ללא רשות מהמקום, ההתנהגויות מופיעות בהקשר של ביצוע מטלה לימודית (יש לציין כי לאחרונה החל לבצע את כל מטלות הכיתה ביחד עם אמו בבית, מה שמותיר אותו חסר מעש וחסר שקט). עיקר תשומת הלב של המורה במהלך השיעור ניתנת למ' והיא מרבה להעיר לו.

דפוס התנהגות שכיח: כאשר מתבקש לבצע מטלה מסוימת בחוברת, מתחיל להתעסק בחפצים שסביבו, בעיקר בקלמר, מסתובב לאחור ומדבר עם הסובבים, לאחר שהמורה ניגשת אליו הוא מתחיל לעבוד. ניגש למורה ומבקש לצאת לשירותים. מתוך 14 דקות של התצפית שבהן נתבקש לעבוד באופן עצמאי עבד במשך 4 דקות בלבד.

תוצאות הניתוח התפקודי העידו כי התנהגותו של התלמיד מופיעה על רקע של הימנעות מדרישה לימודית.

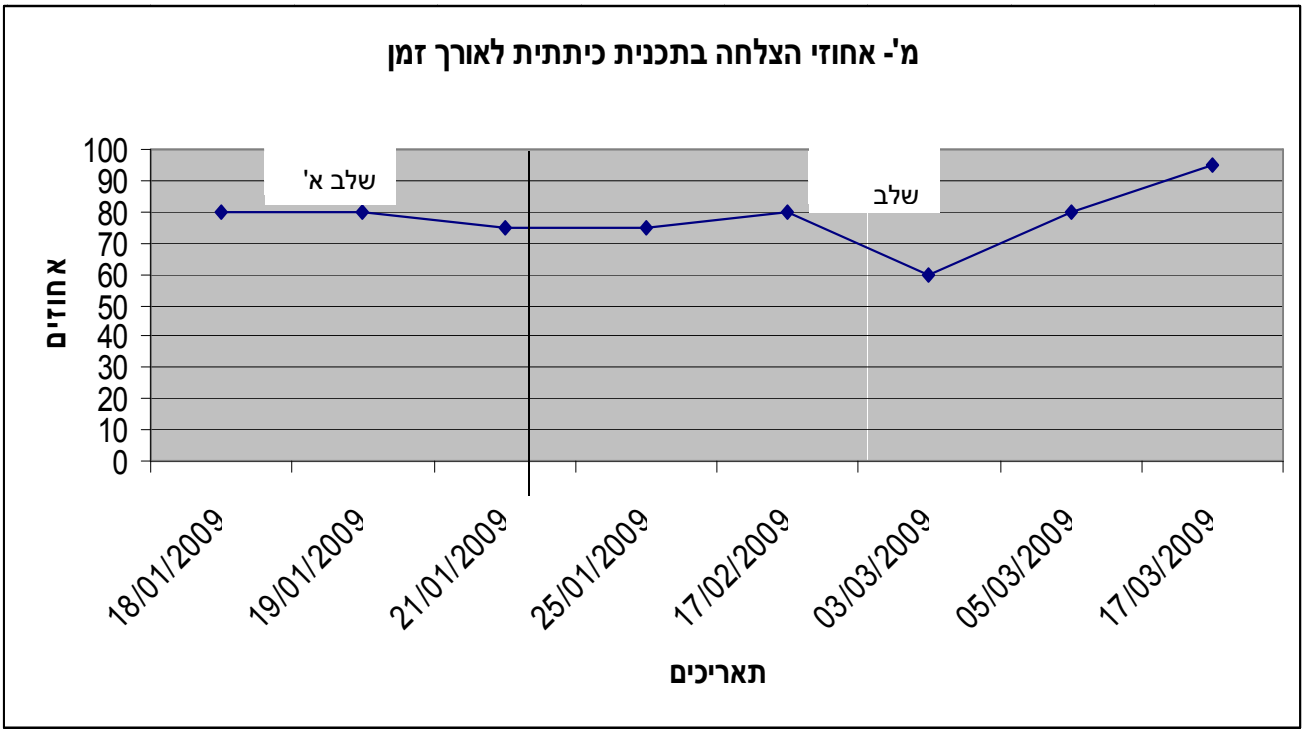
בניית תכנית ויישומה - המטרה: הגברת זמן למידה והפחתת התנהגויות לא נאותות (עיסוק בחפץ, דיבור ללא רשות, עזיבת עמדה) בהקשר של בריחה מדרישה לימודית. התכנית הופעלה בשלב ראשון בשיעורי המחנכת בלבד.

התכנית נערכה בשני שלבים: שלב א'- יישום התכנית על ידי מחנכת הכיתה, שלב ב'- הכללת יישום התכנית לשתי מורות נוספות.

ההנחיות למחנכת כללו:

- מ' יעבור לשבת במקום בו יהיו מספר מועט ככל הניתן של גירויים שיפריעו לו. המקום ייקבע בשיתוף ע"י מנתחת ההתנהגות ומחנכת הכיתה.
- בתחילת השיעור יונח על שולחנו של מ' חומר הלימוד ובנוסף עיפרון ומחק. הקלמר יישאר בתיקו של מ'.
- השיעור יחולק לשלושה חלקים. כל חלק יימשך 12-15 דקות.
- לאחר כל חלק יקבל מ' משוב בדמות מדבקה על דף המעקב באם ישב (בצורה שהודגמה לו מראש) ועסק במשימה שניתנה לו.
- בסיום יום הלימודים ובמידה ועמד ב-80% הצלחה יקבל משחק במחשב / משחק קופסה.
- את כל מערך החיזוקים החומרי יש ללוות בחיזוקים מילוליים וחברתיים רבים, גם בנוכחות הכתה, נוכחות הוריו, המנהלת וכל אדם אחר משמעותי לו.
- במידה וצריך עזרה – על מ' להצביע ולאחר שהמורה תסמן לו כי ראתה את הצבעתו – ימשיך בעבודתו בכיתה.
- יש להתעלם באופן מוחלט מהתנהגויות לא נאותות בדמות: דיבור ללא רשות, עזיבת עמדה והתעסקות בחפץ.
- בקשה ליציאה לשירותים תעשה בהצבעה ועל המחנכת להזכיר לו כיצד עליו לחזור בצורה נאותה לכיתה.
- יש לוודא שחומרי הלמידה מותאמים לתלמיד והוא יכול לעבוד בהם ללא סיוע צמוד של המורה.

איסוף נתונים במהלך התכנית - במהלך כל התכנית נאספו נתונים על אחוז ההצלחה של מ. בביצוע המטרות ההתנהגותיות. איור 1 מציג את המעקב אחר התנהגותו של מ. בתוך התכנית. לפי הגרף ניתן לראות כי מ' שמר על אחוזי הצלחה גבוהים במהלך שלב א' של התכנית (ממוצע של 76% הצלחה). עם תחילתו של שלב ב' ניתן להבחין בירידה שניתן להסבירה בזמן הסתגלות לרמת קושי גבוהה יותר, אך מייד לאחר מכן עליה לאחוזי ההצלחה של השלב הקודם.



סיכום

לאחר שניתוח תיפקודי הראה שבריחה מלמידה במטלות קשות (חיזוק שלילי) היא המשמרת התנהגויות לא נאותות, נכתבה תכנית זו שעיקרה התאמת חומרי למידה ומתן הזדמנויות רבות להצלחה. התוצאות מראות כי התכנית הצליחה, מ' למד ונהנה ממחזקים חיוביים זמינים (מילוליים ולא מילוליים), כאשר מטרת העל היא שמ' יהנה מעצם הלמידה, ללא צורך במחזק חיצוני.

התכנית אינה מסובכת להפעלה וחיזקה גם את המורה שהרוויחה זמן רב שבו אינה צריכה לטפל בבעיות המשמעת של מ' – אלא לסייע לו ולרבים מחבריו במטלות הלימודיות.

המלצות קליניות

הליכים מעשיים של מנתחי התנהגות בחינוך

מאת: ד"ר שירי אייבזו, מנתחת התנהגות, UNIVERSITY OF NEVADA LAS VEGAS

מדע ההתנהגות מושתת על מספר עקרונות בסיס וביניהם: אמפיריות (Empiricism), פשטות (Parsimony), אימות מדעי (Scientific verification) וחוקיות (Lawful). בעולם, עקרונות אלו מהווים עוגן לפעולותיהם של מנתחי התנהגות, אשר מקפידים על איסוף מידע כמותי ואובייקטיבי (אמפיריות), שימוש בהסברים פשוטים והגיוניים (לפני אימוץ הסברים מסובכים ומורכבים יותר),וההנחה כי קיימת חוקיות וקשרים שיטתיים בין התנהגות לסביבה (Moran, 2004).

ניתוח התנהגות, המושתת על עקרונות מדעיים אלו, מיושם בתחומים רבים שונים כגון הורות, גרנטולוגיה, ספורט, פעילות גופנית ובריאות, תעשייה וחינוך. השילוב בין ניתוח התנהגות וחינוך נידון רבות בספרות המקצועית. לדוגמה, כתב העת המדעי *Journal of Behavioral Education* מוקדש לחינוך התנהגותי ודן בסוגיות חינוכיות המבוססות על ניתוח יישומי של התנהגות. מן הספרות המקצועית עולות מספר פרקטיקות חינוכיות נפוצות בקרב אנשי חינוך מנתחי התנהגות ואשר לעיתים אף מבדילה אותם מאנשי חינוך המגיעים מאסכולות אחרות. קצרה היריעה מלתאר את כל הפרקטיקות, אך מאמר זה יציג שבע פרקטיקות עיקריות המאפיינות מנתחי התנהגות בחינוך.

חיזוק חיובי בסביבה החינוכית – עקרון מרכזי בניתוח התנהגות הוא כי התנהגויות נבחרות על פי תוצאותיהן. התוצאות המופיעות לאחר התנהגות ואשר מגבירות את התרחשותה בעתיד נקראות מחזק חיובי. לעיתים התוצאות מובנות באופן טבעי בסביבה (לדוגמה, אדם שמבצע צעד הליכה מתקדם לעבר יעדו), ולעיתים דרושות תוצאות מתוכננות מראש (לדוגמה, מדבקה שניתנת לתלמיד שפתר חמישה תרגילים נכונה). מנתחי התנהגות אינם קובעים כי הגירוי שהוצג לאחר ההתנהגות הינו מחזק על פי הטופוגרפיה שלו (לדוגמה, חיוך), אלא מתייחסים לממדי ההתנהגות השונים (תדירות, עוצמה, משך) בכדי לקבוע זאת. אם תלמיד אינו ממשיך לעסוק במשימה בהתלהבות, יתכן שתוצאותיה (החיוך) אינן מחזקות. מנתחי ההתנהגות ישנו את תנאי המשימה או את החיזוק הבא בעקבותיה, עד המצא המחזק היעיל המתאים (Alberto & Troutman, 2009; Vargas, 2009).

עיצוב – אחד מעקרונות הלמידה הבסיסיים ביותר נוגע לעיצוב תגובת התלמיד וחומרי הלמידה מן הקל לקשה, מן הפשוט למורכב, מן החלק אל השלם ותוך התקרבות הדרגתית אל התנהגות היעד בקצב המהיר ביותר האפשרי. מנתחי התנהגות בחינוך בונים מטלות למידה מתוכננות ומדורגות בקפידה רבה והדורשות תגובה הדרגתית. הדרגתיות זו עשויה להיות במשך הזמן הנדרש לעיסוק במטלה לימודית (לדוגמה, חמש דקות למידה ולאחריהן הפסקה, והעלאה הדרגתית של זמן הלמידה), הדרגתיות בשטף התגובה הנדרשת (קריאת 10 מילים בדקה ועלייה הדרגתית עד להגעה לקריאת 40 מילים בדקה), מורכבות התגובה (קריאת מילים לעומת קריאת משפטים). תשומת

לבו של המורה מנתח ההתנהגות ממוקדת בעיקר בתגובות נכונות של התלמידים, מבלי להדגיש יתר על המידה את הטעויות שנעשו (Alberto & Troutman, 2009; Vargas, 2009).

הזדמנויות רבות לתגובה – מנתחי התנהגות מארגנים סביבה לימודית המאפשרת פעילות (לדוגמה, אקדמית, גופנית, חברתית) בקצב גבוה. התלמידים מקבלים מספר רב של הזדמנויות להגיב לגירויי הלמידה. ככל שתכיפות התגובות גבוהה יותר, כך משתפר תהליך בחירת ההתנהגות הרצויה, העיצוב מתרחש מהר יותר והמטרות מושגות מהר יותר (Vargas & Vargas, 1991). יחד עם זאת, מנתחי התנהגות מקפידים על תגובות מדויקות, לגירוי הנכון ומהסיבות הנכונות.

שטף – שטף הינו עיקרון מרכזי בלמידה. תגובה שוטפת היא תגובה מדויקת וחלקה, המתבצעת ללא עכבות. לכן מנתחי התנהגות מודדים שטף באמצעות קצב תגובות בדקה- ככל שמתקיימות יותר תגובות מדויקות ורהוטות בדקה, כך ישנו יותר שטף בתגובה. קריאת משפט מחייבת ידיעת אותיות ויכולת לקרוא מילים בודדות. תלמיד הכשיר בקריאה קורא מדויק ומהר יותר מאשר הקורא המתחיל, ללא מאמץ וצורך להתעכב על קריאה חוזרת ונשנית של מילים בכדי להגותן נכונה. מנתחי התנהגות יורו לעבור לקריאה מורכבת יותר (לדוגמה, משפטים ארוכים יותר) רק לאחר שהתלמיד ידגים קריאה שוטפת של משפטים קצרים (Vargas, 2009).

יעדי למידה התנהגותיים– יעדי למידה התנהגותיים מתארים בצורה הניתנת לצפייה ולמדידה- מה התלמיד יהיה מסוגל לבצע בתום השיעור או בתום היחידה הלימודית. דוגמה למטרת שיעור שאיננה התנהגותית: הבנה של מספרים שליליים וחיוביים. מנתחי התנהגות יגדירו מטרה זו בצורה התנהגותית כך: התלמיד יוכל למיין בין מספרים חיוביים לשליליים. המטרה ההתנהגותית בדרך כלל מדגישה את המיומנויות הנדרשות לשם התקדמות, המבוטאות באמצעות פעולות שיבצע התלמיד (יזהה, יספור, ישיים, יפתור, ישאל, יצייר). בנוסף, המטרה ההתנהגותית מיוצגת ביחידות קטנות מספיק המאפשרות הדרגתיות, עיצוב והדגמה של שינוי יומיומי בהתנהגות (Vargas, 2009).

תוצרים מדידים – אחד מן העקרונות הבולטים בניתוח יישומי של התנהגות הוא אובייקטיביות המתבססת על צפייה ישירה ומדידה. מטרות התנהגותיות הן כאלו המנוסחות בצורה המאפשרת צפייה ישירה ומדידה של אחד או יותר מממדי ההתנהגות (משך זמן ביצועה, זמן תגובה, דיוק בתגובה). מנתחי התנהגות מודדים התנהגות באופן תכוף ובהמשכיות (Vargas, 2009).

אתיקה מקצועית הדוקה – מנתחי התנהגות כשירים הם בעלי ידע תוכן וניסיון בניתוח התנהגות על עקרונותיו והליכיו. מנתחי התנהגות מקפידים על סביבה טיפולית חמה ואנושית. הם מעניקים שירותים שמטרתם בראש ובראשונה רווחתו האישית של התלמיד, ובמרכזם מיומנויות תפקודיות בעלות חשיבות חברתית. מנתחי התנהגות מודדים ומעריכים התנהגות באופן רציף ועל בסיס זה בוחרים את ההליכים היעילים ביותר לטיפול. בנוסף הם מפרסמים את מטרות התוכנית ההתנהגותית, הליכיה ותוצאותיה בקרב אנשי החינוך והורים. אחריותיות זו מאפשרת למנהלים, למורים ולהורים לשפוט את יעילות התוכנית ולבחון את איכות השינוי ההתנהגותי (Alberto & Troutman, 2009).

רשימת מקורות

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). Applied behavior analysis for teachers (8th ed.). Columbus, Ohio: Merrill.

Vargas, J. S. (2009). *Behavior analysis for effective teaching*.New York, NY: Routledge.

Vargas, E. A., & Vargas, J. S. (1991). Programmed Instruction: What it is and how to do it. *Journal of Behavioral Education, 1*(2), 235-251.

נייר עמדה

אל תגיד "תגיד..."

מאת: אלונה אורן, קלינאית תקשורת ומנתחת התנהגות

שורות אלה ידונו באסטרטגיה השגורה בפי הורים ומטפלים של ילדים צעירים בעלי התפתחות טיפוסית והתפתחות חריגה, הכוללת את השימוש התכוף במבנה "תגיד+ X" במטרה לעודד חיקוי מילולי. הטענה היא ששימוש במבנה זה מגביל את המצבים שבהם מבוצע החיקוי ולכן מעכב חיקוי ספונטני. על מנת לבסס טענה זו ינותח המבנה "תגיד+ X" בשני אופנים: תחילה כגירוי מבחין ובהמשך כגירוי תומך. לסיום יוזכרו אסטרטגיות חלופיות למבנה זה.

חיקוי מילולי בהתפתחות טיפוסית

חוקרים מגישות תאורטיות שונות התייחסו לתופעת החיקוי השכיחה ברכישה מוקדמת של דיבור ושפה. Bates, Dale & Thal (1995) תארו את התנהגות החיקוי במהלך רכישת הלקסיקון המוקדם כעקומת U הפוכה: בהתחלה תדירות החיקוי נמוכה, בהמשך היא מתגברת, ולבסוף יש הפחתה בחיקוי המיידי לטובת התנהגויות מילוליות עצמאיות (הפקות המשוחררות מהמודל). מגמה זו מתרחשת כחלק מתהליך של שחרור המילה מההקשר שבו נרכשה לראשונה והכללת השימוש בה למגוון סיטואציות (Decontextualization). לפי תפיסתם של חוקרים כמו Tomasello, Kruger & Ratner (1993), התפתחותם המילולית של ילדים מונעת על ידי שינויים בתפיסתם את האחר כבעל כוונות ויכולתם להבין את נקודת הראות שלו (Perspective taking). בשלב הראשון של תהליך התפתחות זה ניכרת הישענות כמעט בלעדית על חיקוי האחר כמנגנון למידה. בהדרגה תופסת את מקומו של החיקוי למידה תרבותית, המתבטאת בתפיסת האחר כבעל כוונות ודעות (Reflective Agent), ובהמשך ביכולת לחשוב על התנהגות העצמי ועל התנהגות האחר כמייצגות כוונות ולבטאן במילים. נראה, שקיימת הסכמה בין מרבית החוקרים על היות החיקוי התנהגות ראשונית ("פרימיטיבית") המקדימה התנהגויות בשלות יותר המעידות על קרבה ואינטרסובייקטיביות (תחושת "ביחד").

מצד שני, מעמד החיקוי כפעולה תקשורתית המכוונת אל האחר שנוי במחלוקת: אחת מהפונקציות המזוהות עם חיקוי היא תרגול או ויסות התנהגות העצמי. למשל, פעוטות עשויים להלך בבית תוך שהם משיימים חפצים או מצבים, כחזרה על מודל שסופק על ידי הוריהם אך ללא מטרה תקשורתית. בנוסף, היכולת לחזור על דברי האחר אינה מעידה בהכרח על הבנת המסר. מסיבות אלה בחרו חוקרים כמו Halliday (1975), Greenfield and Smith (1976) ואחרים להוציא מגוף הנתונים של מחקריהם את החיקוי המילולי, ולא התייחסו אליו כאל פעולה אינטראקטיבית המופנית אל האחר והמביעה כוונות תקשורת שונות (ר' דיון אצל Ninio & Snow, 1996) זאת בניגוד לפונקציות תקשורתיות מובהקות כמו הצהרה או בקשה (Requests, Statements).

לעומתם, חוקרות כמו Ninio & Snow (1996) רואות בחיקוי התנהגות בעלת ערך תקשורתי ולאו דווקא העתקה מכנית של התנהגות האחר. התנהגות החיקוי משרתת, לדעתן, פונקציות שונות: באמצעות חיקוי יכולים פעוטות לבסס

אינטרסובייקטיביות; לחליפין, הם יכולים לאותת באמצעותו על חוסר הבנה של המסר המופנה אליהם, ובכך להשפיע על רמת המורכבות של המבע שהמבוגר מפנה אליהם. פונקציות נוספות המזוהות עם החיקוי הן אישור והסכמה.

גם בתפישה ההתנהגותית יש לחיקוי (Echo) מקום חשוב בלמידה: למידה פעילה נחשבת ליעילה יותר מלמידה סבילה כביכול (למשל, התבוננות בלבד), ומתבטאת בהשתתפות הלומד בתהליך. כאשר הלומד משתתף באופן פעיל בלמידה, הוא מתנסה באופן ישיר בקשר שבין התנאים הסביבתיים לבין ההתנהגות. באופן שכזה הוא יכול לבצע התאמות בהתנהגות, ובנוסף, סביבתו יכולה לאמוד את מידת הדיוק או ההתאמה של התנהגותו לתנאים אלה ולספק לו משוב על התנהגות זו. חיקוי הוא אפוא אחת מהאפשריות ללמידה פעילה, ויתרונו על פני רכישה המתבססת על התלויות בלבד (Contingency Shaped Behaviors) ניכר בקיצור הזמן הנדרש ללמידה ובהגברת תחושת ההצלחה. גם בהשוואה לגירויים תומכים אחרים (למשל, שאלות מכוונות, הצבעה) יש למודל יתרון מבחינת הלומד הצעיר: כל שעליו לעשות הוא לחזור (במידה מסוימת של דמיון) על המבע המופנה אליו.

הורים שונים נבדלים באופני האינטראקציה שלהם עם ילדם, ובאסטרטגיות אותן הם מגייסים להקניית שפה ודיבור: חלקם נשענים באופן ניכר על חיקוי כפוי ואילו האחרים עושים בו שימוש מועט, יחסית, אך למרות השונות באופני האינטראקציה ניתן להניח שילדים עם התפתחות טיפוסית ירכשו דיבור ספונטני ויעיל, ויכלילו את הנלמד באמצעות חיקוי לסיטואציות אחרות. לא כך הדבר בהתפתחות חריגה: ילדים בעלי לקויות התפתחותיות, ובמיוחד ילדים עם לקות על הרצף האוטיסטי (ASD), עלולים להתקשות בהכללת הנלמד באמצעות חיקוי.

תוכניות התערבות מוקדמת רבות מציבות את האימון בחיקוי כמטרה מוקדמת ומרכזית בטיפול בילדים על הרצף האוטיסטי ואף מתייחסות לחיקוי כאל מיומנות מפתח (Pivot Skill),שביסוסה עשוי להקל על רכישת התנהגויות אחרות. ילדים עם ASD עשויים להתקשות בחיקוי בעקבות מגבלות בתכנון תנועות רצוניות (דיספרקסיה) או בהיעדר מוטיבציה לחיקוי. לנוכח הקשיים בחיקוי במיוחד בקרב ילדים אלה, מגויסות אסטרטגיות שונות, ודומה שהשכיחה בהן היא השימוש בחיקוי כפוי (Elicited Imitation).

השימוש ב"תגיד" להשגת חיקוי

במסגרת החיקוי הכפוי משתמשים הורים ומטפלים רבים במבע מקדים (Carrier Phrase) כדוגמת "תגיד+ X" על מנת להגביר את תדירות החיקוי. אל מבנה זה ניתן להתייחס בשני אופנים: כגירוי מבחין וכגירוי תומך, כמפורט להלן.

ראשית, "תגיד + X" יכול להיחשב לגירוי מבחין (Discriminative Stimulus), כשהכוונה היא לגירוי שבנוכחותו יש נטייה מוגברת לבצע התנהגות מסוימת בהשוואה לגירויים אחרים. בהנחה ש"תגיד+ X" מהווה גירוי מבחין יעיל לביסוס התנהגות חיקוי, משתמע שרצוי שחיקוי יבוצע בעיקר בנוכחות דרישה מפורשת ("תגיד!"). כנגד, ניתן לטעון שעל הילד ללמוד להגיב למגוון סיטואציות בהן מתאים להפעיל חיקוי, כלומר עליו לבצע הכללת גירוי ולהגיב באמצעות אותה התנהגות חיקוי הן למצבי למידה מפורשים (חיקוי כפוי) והן למצבים אחרים, חופשיים יותר (חיקוי ספונטני). כדי להדגים את הבעייתיות בטענה זו נשווה את השימוש במבנה זה להתנהגות אחרת הנשענת על שליטת גירוי: ריצה בתגובה לשריקת פתיחה.

במקרה של רץ המתאמן לקראת תחרות, ההתנהגות המצופה היא זינוק (מהיר) למשמע אות, כגון שריקת המאמן. כמובן, על הרץ להפגין הכללת גירוי במובן של תגובה דומה (זינוק) לקבוצה של גירויים בעלי דמיון כמו יריית אקדח או הורדת יד המאמן. לכאורה, ניתן היה לטעון שכך הדבר כשמדובר בחיקוי: על הילד ללמוד לחקות במגוון מצבים-כפויים, אך גם יזומים על ידו. ואולם, הרץ מבסס הכללת גירוי כלפי קבוצה של גירויים דומים, אך הוא לעולם לא יבסס התנהגות זו כלפי היעדר הגירוי (כשאות הפתיחה לא נשמע). באותו אופן, עבור הילד הצעיר, אם מתבססת שליטת גירוי של ההוראה "תגיד+ X", סביר להניח שלא תתבסס שליטת גירוי הפוכה, המתבטאת בחיקוי בהיעדר ההוראה. מצב שכזה מגביל את מצבי החיקוי ומצמצם אותם למצבי הוראה מפורשים, ומחליש את הסיכוי להתנהגות חיקוי ספונטנית, השכיחה אצל ילדים צעירים בעת התבססות הלקסיקון ההבעתי שלהם.

שנית, ניתן להתייחס אל המבנה "תגיד+ X " כאל גירוי תומך (Prompt). הכוונה במונח זה היא לגירוי זמני, מלאכותי, המוצמד אל הגירוי המבחין (מודל המבוגר) באופן שמגביר את הסבירות לביצוע ההתנהגות המצופה (חיקוי) בנוכחות גירוי זה. כך, בהיעדר חיקוי ספונטני של מבע המבוגר (או לנוכח תדירות נמוכה של חיקוי ספונטני), מצרף המבוגר גירוי תומך כדוגמת "תגיד" לגירוי המטרה. בדרך כלל מקובל לבחון גירויים תומכים על פי שני קריטריונים: הקריטריון הראשון נוגע ליעילות, וכאן יתרונו של "תגיד" אינו מוטל בספק: בהיותו גירוי ברור המפרט את התגובה המצופה, סביר שהשימוש ב"תגיד+ X " יעלה את הסיכוי שתגובת החיקוי תתרחש. ואולם בהתייחס לקריטריון השני, הדהיה (Fading), דווקא בהירותו או בולטותו של גירוי תומך זה מציבה אותו כמתחרה פוטנציאלי לגירוי המבחין המקורי - המבע עצמו, ומכאן הקושי בהסרתו ההדרגתית. הקושי בהדהיה ניכר בנטייה של הרמז "תגיד" לרכוש שליטה על התנהגות החיקוי, וכך מתפתחת בו תלות.

שני אופני הניתוח של המבנה "תגיד+X" מדגימים את חסרונות השימוש בו בביסוס התנהגות חיקוי ספונטנית. התנהגות החיקוי הספונטנית ולא זו הכפויה היא המאפיינת את מצבי הלמידה הטבעיים. כדי לבחון אסטרטגיות חלופיות כדאי לבחון תחילה את מטרת החיקוי. כמוזכר לעיל, בניגוד ליחידות תפקודיות כמו הצהרה, בקשה או מחאה, לחיקוי מעמד של התנהגות מעבר (Transient Behavior), המוגדרת על פי מידת הדמיון בינה לבין הגירוי המקורי (התאמה של 1:1 בין הגירוי המקדים לבין ההתנהגות) ולא על פי הפונקציה שלה (Skinner, 1957 Sundberg & Michael, 2001). כך, חזרה עשויה להופיע למטרות אישור (כתחליף ל"כן". רוצה כדור? כדור!), על מנת להעצים את המסר (טכניקה השגורה בפי עורכי דין בחקירת העד), למטרות תרגול וגרייה עצמית, כדי להשאיר את הגירוי השמיעתי זמין, לשאלה או לבקשת הבהרה ועוד. היות שכך, כדאי מאד להתחשב בפונקציה התקשורתית שבתוכה נטועה החזרה. בקרב ילדים עם ASD שכיחים קשיים בהכללה, וכן חשוב ולקחת בחשבון ש"חיקוי למען חיקוי", באופן המנותק מהקשר תקשורתי, איננו מתגמל במיוחד עבור ילדים אלה. לעומת זאת, התגבש בשני העשורים האחרונים קו טיפולי המכונה Mand Training, העושה שימוש במצבי חסך או הצפה ("צרכי הילד ורצונותיו") במטרה להקנות התנהגויות תקשורתיות מתאימות. בקשות יכולות להתבצע בערוצים שונים, וכאשר האימון מתמקד בבקשות קוליות (vocal mand) מודגמת לעיתים קרובות המילה עליה חוזר המטופל. חזרה התואמת את הקריטריון שבתוקף מזכה את המטופל בגישה למחזק, וכך קושרת את ההפקה הספציפית- כמו גם את כל התנהגות החיקוי - לתוצאה מתגמלת. זוהי דוגמה לאימון בחיקוי שיכול להתבצע בהקשר טבעי.

גישות התערבות שונות מניחות שהקשר בין חיקוי לבין פונקציות תקשורתיות אחרות (בקשות או הצהרות) הוא חד כיווני, במובן ששיפור באיכות החיקוי יגרור בתורו שיפור באיכות ההפקות במסגרת בקשה או הצהרה, והן מתמקדות בביסוס החיקוי כחלק מרפרטואר המיומנויות המוקדמות. לעומתם, Drash and Tudor (2003) טוענים לקשר דו כווני, במובן ששיפור בבקשות או בהצהרות מוביל לשיפור ביכולת החיקוי. הם מסתמכים על מחקרים מהתחום המכונה Verbal Behavior המצביעים על מקומן המרכזי של הבקשות, אך לא של החזרה, כהתנהגות תקשורתית ראשונה בקרב פעוטות, ומציעים התמקדות בבקשות כנקודת מוצא טיפולית.

אסטרטגיה נוספת שתועדה בספרות מבחינה בין התנהגויות המבוססות ברפרטואר המטופל לבין התנהגויות המצויות בתהליך של רכישה. נטייתם של הורים ומטפלים רבים היא להתמקד בתרגול התנהגויות חדשות, ואולם דווקא התמקדות בצורות קיימות ברפרטואר עשויה לסייע בהכפפתן למצבים תקשורתיים בכלל ולמצבי חיקוי בפרט. שימוש בצורות פשוטות אלה מגביר את סיכויי ההצלחה בהקשר הספציפי ולכן גם את הנטייה הכללית לחיקוי. הצמדתן לפונקציה תקשורתית עשויה לסייע בהפיכת התנהגויות בעלות פונקציה אוטומטית להתנהגויות הנושאות פונקציה תקשורתית. בהדרגה ניתן לפזר (Interspersion) בין ההתנהגויות שברפרטואר גם הזדמנויות לחיקוי של צורות חדשות, במיוחד כשאלה מוצמדות אל מצבי חסך (במסגרת בקשות), או להיעזר בתחושת ההצלחה שנלוותה לחיקוי של התנהגויות ברפרטואר ולרתום אותה (באמצעות מומנטום התנהגותי) לחשיפה ולחיקוי צורות חדשות.

עיצוב (Shaping) הוא הליך כמעט הכרחי כשמדובר בהתנהגות חיקוי מוקדמות, ובמיוחד כשהחיקוי מעוכב, משובש או מוגבל. נקיטת קריטריון "סלחני" כנקודת מוצא מתבטא בחיזוק ניסיונות לחיקוי, ולא רק בחיזוק הפקות מדויק. הקריטריון משתנה בהדרגה כך שרק הפקות מדויקות יותר מחוזקות, ואילו הפקות משובשות מאד נמצאות בתהליך הכחדה.

לסיכום, חיקוי הוא מאפיין חשוב של התנהגות. חיקוי מילולי או קולי הוא אמצעי חשוב בהקניית שפה בסיטואציות טבעיות או מובנות. עם זאת, שימוש במבנה "תגיד+ X" כהליך עיקרי להקניית החיקוי המילולי עלול ליצור תלות במבנה זה ולהגביל את התנאים להתרחשותו. ההליכים המפורטים לעיל עשויים לחסוך את השימוש בהוראה מפורשת לחיקוי, ולסייע בביסוסו באופן המזכיר את אופן הרכישה הספונטני של ילדים בהתפתחות טיפוסית.

רשימת מקורות

Bates, E., Dale. P.,& Thal.D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney

Ninio, A.& Snow, C.(1996). *Pragmatic Development*. Boudler, CO: Westview Press

Skinner, B. F, (1957).*Verbal Behavior*. New York: Appleton Century- Crofts.

Sundberg, M. L., & Michael, J. (2001).The value of Skinner's analysis of verbal behavior for teaching children with autism.*BehaviorModification,25,*698-724.

Tomasello, M., Kruger, A.C. & Rtner, H. H. (1993). Cultural Learning, *Behavioral and brain science,16,* 495-552

דיווח תיאורי

יישום של עקרונות והליכים התנהגותיים במרכז שיקום בפורט-או-פרינס, האיטי

מאת: שרון רמון, B.A - חינוך מיוחד וסוציולוגיה, M.A - ג"ג של אזורי אסון, M.A - אנתרופולוגיה. לומדת בתכנית הלימודים בניתוח התנהגות, מכללת וינגייט

רקע

אחרי רעידת האדמה שהכתה באי ב- 12/1/10, בה איבדו כמיליון איש את בתיהם, הגעתי להאיטי כחלק מהמשלחת השנייה של ארגון ישראיידופירסט, לשם הקמת תכנית פסיכו-סוציאלית חינוכית. כחודש לאחר מכן חזרתי לישראל, ובהמשך שבתי להאיטי לעבוד במסגרת ארגון מקומי שעוסק בחינוך בשם PRODEV[1]. לאחר חודשיים של התערבות אסונית, בה עיקר המשאבים הופנו להקמת בתי ספר וגני ילדים במחנות העקורים, התפניתי לבניית תכנית חינוכית, המבוססת על יישום עקרונות והליכים התנהגותיים, במרכז שיקום בפאתי פורט או-פרינס.

האיטי היא מדינה בה אין שירותי חינוך מיוחד מסודרים ואין תכניות או יישום שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה. רוב הילדים אשר לוקים בבעיה התפתחותית, אורגנית, פיסית או אחרת אינם משתלבים במערכות החינוכיות, נתון שמתווסף לעובדה כי רק 60% מכלל הילדים לומדים במערכת החינוך[2].

הצורך בהתערבות

מרכז השיקום בו בניתי את ההתערבות הוקם כחודש לאחר רעידת האדמה, על ידי ארגון בינ"ל אמריקאי בשם PIH[3], והוא נותן לחוסים מחסה, מזון, טיפולים בריאותיים ומנסה לספק חינוך כלשהו. במרכז חיים 50 חוסים בטווח גילאים רחב, מתינוקות בני חודשיים עד צעירים בני עשרים. רובם נמצאו בין חורבות בית החולים המרכזי לאחר רעידת האדמה, וחלקם הובאו על ידי הוריהם/משפחתם לפתח המרכז. הימצאות החוסים במרכז נובעת משלל סיבות כגון מות הורים, בעיות בריאותיות קשות, ילדים שנולדו כתוצאה מאונס, נטישה בשל קשיים כלכליים[4] ועוד. התפלגות הילדים היא- 40% ילדים רגילים ו-60% ילדים עם בעיות- החל מאיחור התפתחותי וכלה בילדים עם אוטיזם בדרגות שונות ופיגור עמוק.

---

[1] Prodev הוא הארגון בו פעלתי בהאיטי. ארגון מקומי שמנוהל על ידי נשים האיטי אניות מתחומים שונים והוא פועל במחנות ובכפרים בתחום החינוך והקהילה http://www.prodevhaiti.org/

[2] דו"ח UNICEF פברואר 2010

[3] PIH–Partners in Health.

[4] לעיתים קרובות המשפחות בהאיטי מעבירות את הילדים לאחזקת בתי ילדים עד לגיל בו יוכלו לעבוד ולעזור בכלכלת המשפחה.

מטרת ההתערבות

מטרת ההתערבות הייתה למזער או למנוע עיכוב התפתחותי. מכיוון שהילדים בילו חלק ניכר מזמנם במיטה ראיתי חשיבות רבה בהפעלת הילדים על ידי הצוות, באמצעות מתן כלים לצוות כך שידע להפעיל משחק- 1:1, משחק קבוצתי, סימבולי, התפתחותי. לילדים בספקטרום האוטיסטי היה חשוב לפתח מיומנויות חיקוי, ועם כל הילדים הייתה חשיבות לעבוד על מיומנויות מוטוריות ומיומנויות שפתיות (רב הילדים בני השנתיים היו בעלי עיכוב שפתי, בעיקר משום שלא דיברו איתם ולא דרשו תגובה מילולית). עיקר העבודה היה לימוד הצוות והטמעת מיומנויות של עצמאות- אכילה עצמאית, לבוש ומקלחת, לילדים. ההתערבות נבנתה בשני מעגלים:

1. הכשרת צוות עובדות לשם ניהול גן.
2. הכשרת ארבעה מטפלים ליישום עקרונות והליכים התנהגותיים בעבודה פרטנית לשם הכנת ילדים שאותרו לכניסה למערכת חינוכית (בית ספר של קבע שהקמנו בכפר סמוך).

במאמר זה אציג את מצבם של הילדים שהשתתפו בתכנית, תהליך הכשרת המטפלים, ההליכים והעקרונות ההתנהגותיים שיושמו, קשיים ביישום ותוצאות.

הילדים והתכניות שנבנו

נבחרו שמונה ילדים בגילאים שונים, (שנתיים וחצי עד תשע), רובם ילדים בעלי איחור התפתחותי בדרגות שונות, למעט שניים עם בעיות נרחבות יותר. שלושה ילדים בני שנתיים וחצי שעדיין לא דיברו, אחד מהם גם לא זחל; ילד בן 3.5 עם חרדת נטישה, בכי בלתי פוסק, סקרן מאוד ובעל יכולות למידה; שני ילדים בני 5.5 ו6.5 שאיתרנו כמועמדים לכיתה א', האחד עם קשיי למידה וריכוז והשני בכיסא גלגלים עם קשיים מוטוריים ביד שמאל; ילד בן 9 בכסא גלגלים עם CP קשה; ילד בן 14 עם CP ויכולות למידה טובות.

לכל ילד ערכנו מיפוי יכולות וקשיים. המטרות הראשוניות היו ליצור מצב של למידה עם ילדים שמעולם לא דרשו מהם דבר. לימדנו - לשבת, להגיב להוראה, למלא הוראה, לבקש בקשות (אלו שיכולים). לאחר ייצוב תנאי הבסיס בנינו תכנית בהתאם למטרות המתוארות להלן:

הילדים הקטנים- כל אחד למד דברים אישיים (זחילה, חזרה על מילים, פאזלים, משחקים) וכקבוצה- שלושת הילדים או כקבוצה גדולה עם כל קבוצת הגיל (10 ילדים), כשהעבודה בקבוצה כללה- משחקי חיקוי, שירים ומוסיקה, משחקי כדור, מיומנויות מוטוריות.

הילדים שהכנו לכיתה א'- ישיבה על כסא לאורך זמן, דפי עבודה, מענה על שאלות, הכרת מספרים ואותיות, הבנת סיפור (הבנת הנשמע), ציור ועוד. הכנסנו לעבודה גם פעילות גופנית, בעיקר לשם חיזוק חגורת הכתפיים.

הילד עם חרדת הנטישה והבכי- ניתנו הנחיות לכלל הצוות לתגובות לכל מצב, עבדנו איתו תוך כדי משחקים על – שיתוף עם חברים, וויתור, תורות, המתנה. במקביל עבדנו על ציור, בנייה, פאזלים וכד' והורדנו רמות תסכול תוך מתן חיזוקים רבים.

שני ילדי ה-CP הם ילדים בעלי רמות תפקוד שונות. בנינו להם תכניות פשוטות עם הרבה עבודה מוטורית לשיפור תנועה ומעט מיומנויות של עצמאות- שתייה, אכילה, מקלחת.

הכשרת המטפלים וההליכים שיושמו

העבודה עם הילדים התמקדה בשלושה תחומים: מוטורי, התנהגותי וקוגניטיבי.

הכשרתי את המטפלים הפרטניים וניתנו הוראות התייחסות כלליות לצוות לגבי כל ילד על מנת שתהיה אחידות בתגובות ובמטרות. העבודה הפרטנית נעשתה בשילוב של שלוש שיטות למידה:

1. DTT ליד שולחן.

2. למידה מזדמנת במהלך משחק.

3. למידה דרך משימות מוטוריות.

הקושי העיקרי בעבודה עם הילדים הייתה העובדה כי מעולם לא דרשו מהם דבר, לא הייתה "שליטת גירוי" (כלומר הרגלי הישמעות להוראות המורה), הם מעולם לא ישבו במשימה למעלה מחמש דקות, ורובם דרשו תשומת לב מתמדת בשל חוסר בתשומת לב (תופעה ידועה בבתי יתומים).

היתרון הגדול התגלה בהיבט המוטיבציה. מכיוון שהם חיפשו קשר, חום ואהבה התחלנו עבודה עם מחזקים חברתיים כמו צחוק, דיגדוגים, דברי הלל, שמחה גדולה והיה צורך מועט בשימוש בחיזוקים ראשוניים. כאשר היו התנגדויות או תסכולים גדולים השתמשנו במתנות מוחשיות או בפינוקי אוכל שלא היה זמין בדרך כלל (שוקולד, מסטיקים, לחם עם חמאת בוטנים).

ארבעת אנשי הטיפול שנבחרו היו: שני מתנדבים, האחד האיטיאני, סטודנט שנה ראשונה לרפואה, השני אנגלי ללא השכלה פורמאלית ושתי עובדות במרכז, אחת ללא השכלה והשנייה בוגרת לימודים כלליים במכללה. שתי העובדות היו מטפלות על גבול המטפלות הסיעודיות. הן שמרו על הילדים, הפעילו אותם, האכילו, הלבישו והיו הדמויות להתקשרות של הילדים.לאף אחד מהמטפלים לא הייתה השכלה חינוכית או טיפולית. שני המתנדבים עבדו איתנו במשך חודש וחצי, כאשר ההתערבות הארוכה נסמכה על אחת העובדת ועל מתנדבים מתחלפים (לתקופות של חודש).

בתחילת העבודה ניסיתי להכשיר מספר גדול יותר של מטפלות, אך בשל משתנים של זמן, עניין ומוטיבציה ולאחר דיון עם מנהלות המרכז, החלטתי להכשיר רק את אלו שרצו בכך וגילו התלהבות.

ההכשרה בוצעה על-ידי הדרכה תיאורטית[5] על שיטות ההתערבות ועל חשיבות ההתערבות, הדגמות, עבודה עם הילדים וחניכה. במקביל הדגמתי אפשרויות רחבות להפעלת הילדים, משחקים חדשים, הפעלות מוטוריות, מוסיקה

[5] בעזרת מתרגם שתירגם מאנגלית לקריאולית או לצרפתית. לאחר כחודש וחצי כבר הבנתי את המילים הבסיסיות ויכולתי להעיר ולהדגיש פרטים.

ותנועה, חיקויים ומשחקי דמיון. בכל תחום אפשרי פרטנו יחד את אפשרויות העבודה בכל תחום אפשרי: שפתי, תנועתי, לימודי והושם דגש על הגברה מרבית של הזדמנויות הלמידה עם כל ילד או קבוצת ילדים. נקודה זו הייתה קריטית משום שהיחס בין כמות הילדים למספר אנשי צוות לא איפשר תכנון טיפול בפרקי זמן ארוכים של התערבות איכותית.

תשומת לב ניתנה גם להתאמות תרבותיות של למידה ולימוד. בתרבות ההאיטיאנית רב המורים מלמדים בשיטות מסורתיות יותר של שינון וחזרה ללא וידוא הבנה ולמידה ללא משחק, והיה צורך בהסברים ובהוכחות לשם הנעה. כמו כן כל עניין "החיזוקים הוורבליים"- שבח ועידוד, ו"חשיבה מחוץ לקופסא" בשיעורים דרשו חיזוקים לצוות הנחנך.

הפגישות של ההדרכה נערכו פעמיים- שלוש בשבוע במרכז עם הילדים. זמן פרטני שהוקדש לכל ילד היה שלוש פעמים בשבוע כולל זמן ההדרכה איתי. השאיפה הייתה לבצע פעילות קבוצתית יום יומית, בפועל בוצעה פעילות כזו ארבעה ימים בשבוע.

קשיים ביישום

הקשיים היו רבים ומגוונים:

1. יצירת המוטיבציה וההנעה לפעולה של הצוות, בשל חשיבות ההתערבות. אחת הבעיות בבתי יתומים / מרכזי שיקום בהם אין עבודה חינוכית פעילה היא שילדים מפתחים בעיות נוספות על אילו שיש / אין להם. על קושי זה התווספה העובדה כי כלל העובדים במרכז חוו את רעידת האדמה ואיבדו רכוש, בתים, משפחה ועבודה. וגיוס משאבי הנפש מעבר למינימאלי או לדברים שבהרגל היו קשים להם.
2. היעדר כח-אדם מיומן בחינוך. לשמחתי, בהדרכות שקיבלו התברר רצון טוב בצוות ונוצרה קרקע ללמידה פורייה.
3. מיעוט הזמינות שלי להדרכות וכמות אנשי צוות זמינים. במצב אידיאלי היו לנו מספר אנשי צוות שעובדים רק בתחום הזה, וביקורים שלי לפחות ארבע פעמים בשבוע עד לעצמאותם המוחלטת, עם ליווי נמוך יותר.
4. צורת ניהול המקום- כנראה הקושי הקריטי ביותר. המנהלת לא הייתה עדיין לגמרי פנויה לניהול מקביל של חינוך במרכז בשל העיסוק בבעיות לוגיסטיות יומיומיות. יש להדגיש שהמרכז הוקם כחודש אחרי הרעידה, ולכן במקביל לעבודה עוד היה בבנייה פיסית ומחשבתית.

יש להבין כי אזור אסון שהופך לאזור שיקום קשיים הם דבר צפוי. עם כל המגבלות אני חושבת שהעבודה שנעשתה ועדיין נעשית שם היא ברמה טובה ותוך כדי לימוד לכלל הצוות.

תוצאות

שני הילדים שהכנו לכתה א' נכנסו לכתה א' בבית הספר בכפר זורנג'ה. בית הספר הזה, שהוקם על ידי PRODEV הוא הראשון שמבצע כמדיניות שילוב בהאיטי. שניהם לומדים כבר שלושה חודשים ומדווח כי הם משתלבים בכיתה ובחומר הלימודים תוך עזרה צמודה ממוריהם ומהצוות המלווה.

הילדים הקטנים הראו שיפור במיומנויות שונות כולל זחילה, הליכה, מיומנויות חיקוי ומשחק.

הילד בן ה-3.5 החל להסתגל ולגלות פחות חרדה, בכי ולחץ בתגובה לאי הצלחה ואם לא קיבל את כמות תשומת הלב שרצה.

ילד ה-CP בן ה-14 נהנה מאוד מהעבודה, מאוד אוהב קשר ומשחקים. העבודה איתו לא המשיכה ברציפות, אך הוא הראה שיפור במיומנויות עצמאיות.

ילד ה-CP על כיסא הגלגלים לא קיבל תמיכה לאחר שעזבתי את המרכז ולכן אינני יודעת על שיפור במצבו.

סיכום

ניתן לומר שההתערבות על קשייה, השוני התרבותי והגיוון בין התכניות הצליחה לקדם את הילדים, ומעבר לזאת, נתנה כלים מעשיים ומחשבתיים לצוות המקומי. המתודה ההתנהגותית בשימושיה השונים הראתה תוצאות מהירות, תוצאות אשר נדרשו בתוך סביבה כה מעוטת זמן וכה ספקנית לגבי תוצאות, סביבה, שהייתה צריכה הנעה.

ברמה האישית למדתי המון על עבודה מורכבת יותר, בתנאים לא "סטריליים" בלחץ של זמן ועם מטפלים ללא ניסיון. אני מאמינה שהתערבות כזו חשובה לאזורי שיקום בשל הצורך ללמד צוותים מודלים טיפוליים- חינוכיים שיעזרו להם במסגרות שונות, ויהוו מסד חינוכי טיפולי לאורך זמן.

ספרות מקצועית- המלצות לקריאה

מאת: ד"ר אפרת אלרן, פסיכולוגית וצוות הוראה במרכז לניתוח התנהגות, מכללת וינגייט

לפני מספר שבועות, מנתחת התנהגות צעירה שסיימה לאחרונה את לימודיה, סיפרה כי לא פשוט לצאת ל"חיי השטח" המקצועיים ובמקביל לשמור על ידע מקצועי מעודכן. מניסיונה, במהלך הלימודים נחשפה לספרות מקצועית ענפה, אך עם סיום הלימודים, העיון בספרות ההתנהגותית העדכנית הולך ומתפוגג. בעקבות זאת, הוחלט להשיק מדור קבוע בביטאון, בו תופנה תשומת לב הקוראים למספר מאמרים עדכניים הקשורים לנושא המרכזי.

Allday, R. A., Bush. M., Ticknor, N,.& Walker, L. (2011).Using teacher greetings to increase speed to task engagement. *Journal of Applied Behavrior Anlysis, 44*(2), 393-396.

מאמר זה מדגים כיצד ברכת שלום אישית אותה מפנה המורה אל תלמיד עם פתיחת השיעור, יכולה לזרז את תחילת הפעילות הלימודית של אותו התלמיד. התוכנית המוצגת היא פשוטה, ממוקדת, קלה ליישום, ומהירה להשיג תוצאות. יש לציין שהמחקר נערך במסגרת החינוך הרגיל עם 3 תלמידי חטיבת ביניים ותיכון. זוהי תזכורת כיצד "מלכודות קטנות" יכולות לסייע בפתיחת שיעור באווירת לימודים חיובית.

קישור למאמר בטקסט מלא:

http://seab.envmed.rochester.edu/abstracts/JabaAbstracts/44/_44-393.Htm

המאמר לקוח מהגיליון האחרון של JABA. ניתן להירשם לאתר של JABA להורדת המאמר ללא תשלום, או להמתין מעט לפרסומו בטקסט מלא לצד שאר הפרסומים בכתב העת.

Parker, M., Skinner, C., & Booher, J. (2010). Using functional behavioral assessment data to infer learning histories and guide interventions: A consultation case study.*International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 6*(1), 24-34.

מאמר זה, למרות אי אלו מגבלות מתודולוגיות, מעניין משום שהוא מציג תוכנית התערבות לא שגרתית. ניתוח מעמיק של נתונים תפקודיים שנאספו עבור ילד בכיתה א', הוביל לבנייתה של תוכנית המפעילה הליך של חיזוק דיפרנציאלי, תוך שימוש במחזקים לא ספציפיים לעבודה נאותה. במאמר מוצג ההיגיון שמאחורי הבחירה הזו והוא מהווה תזכורת לחשיבותה של חשיבה "מחוץ לקופסא".

קישור למאמר בטקסט מלא:

http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ896233.pdf

המאמר לקוח ממאגר המידע ERIC אשר מאגד בתוכו חומר מקצועי רב וחופשי ברשת בנושאי חינוך.

Plavnick, J. B., Ferreri, S. J., & Maupin, A. N. (2010).The effects of self-monitoring on the procedural integrity of a behavioral intervention for young children with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(2), 315-320.

המחקר המוצג במאמר זה מתמקד בשלושה מורים לחינוך מיוחד. במהלך המחקר נבחן היישום המדויק של תוכנית כלכלת אסימונים עם ובלי מעקב עצמי של כל אחד מהמורים. מהמאמר עולה אמירה כללית לגבי הקושי של מורים ליישם תוכנית התערבות בצורה יעילה לאחר תדרוך או הכשרה ראשונית והוא מזכיר למנתחי ההתנהגות שתפקידם לא מסתיים בבניית תוכנית אלא ממשיך אל תוך הסיוע ביישום.

קישור למאמר בטקסט מלא (לקוח מ- ERIC):

http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ889223.pdf

אירועים וכנסים- עדכון לתקופה הקרובה

- 24-26/11/2011 . הכנס הבינלאומי ה-6 לניתוח התנהגות ארגון ABAI. הכנס יערך בגרנדה שבספרד.
- 27-29/1/2012 . הכנס השנתי לאוטיזם של ארגון ABAI.הכנס יערך בפילדלפיה, פנסלביניה שבארה"ב.
- 24-29/5/2012 . הכנס השנתי (ה-38) של ארגון ABAI. הכנס יערך בוושינגטון, שבארה"ב.
- 3-5/8/2012 . הכנס לשינוי התנהגותי בתחום הקיימות (שימור הסביבה) של ארגון ABAI. הכנס יערך בקולומבוס, אוהיו שבארה"ב.

מידע אודות תכני הכנסים והרשמה ניתן למצוא באתר ABAI:

http://www.abainternational.org/events.asp

ניתוח התנהגות ברחבי הארץ

*חברי העמותה הישראלית לניתוח התנהגות

לפי אזור גאוגרפי של מקום תעסוקה

*ברשימה מופיעים רק חברי עמותה שאישרו את הפרסום.

שם	כתובת דואר אלקטרוני	מקום עבודה
אזור המרכז (מורחב)		
אורלי ולדר	orlyvald@gmail.com	אלעד
דיטה הוד	dita.hod@gmail.com	גבעתיים ואזור המרכז
מיטל פלד	maytal.peled@gmail.com	ראש העין, כפר סבא
מיכל הירשמן	michali@netvision.net.il	פתח תקווה ואזור המרכז
סיוון מילר	sivan.miler@yahoo.com	פתח תקווה
עופרה אייזנברג	ofraesen@gmail.com	פתח תקווה
רונית קנקזיל-מימון	ronitkan@walla.co.il	חולון, אזור
אזור השרון		
אורנה אבנית	avnit.e@gmail.com.il	נתניה
אוראל שיפר	orelshifer@gmail.com	כפר סבא
אפרת מרגלית	efrat63@gmail.com	רמת השרון, רעננה, כפ"ס
הילית טופז-בורבסקי	hilit_t@macam.ac.il	נתניה ואזור השרון
ליאת מלחי	neri_10@walla.co.il	נתניה

אזור השרון-המשך		
שלומית זילברנגל	zil@bezeqint.net	חפר- שרון, פתח תקווה
שמרית אבירי	ttabiri@hotmail.com	נתניה
תמי שרעבי	ytyrs@bezeqint.net	כפר סבא, קדימה
אזור השפלה		
דורית מילר	dorit.tal@gmail.com	רחובות
הדס ניאגו	hadashanoch1@gmail.com	רחובות
טלי וולף-צוקרמן	taliw@wincol.ac.il	נס ציונה, רחובות, באר יעקב
יעל דרוקר- נחמקין	devekpup@gmail.com	רחובות, תל אביב
מלי שמחוני	simali301@gmail.com	קרית מלאכי, רחובות
שמרית וייס	shimrit_weiss@hotmail.com	רחובות
שרית אגסי	Agsi2@walla.com	נס ציונה, לוד
אזור הדרום		
איילת ברגר	enduru@walla.com	דימונה
אתי לוי	e56@walla.co.il	אשדוד
דינה איבישיץ	dinarnon@hotmail.com	אשדוד
לידיה ג'אן	lidia4444@gmail.com	אשדוד
לימור יוסף	limoriy@gmail.com	אשדוד
מירב גרינברג	meravgr@gmail.com	אשדוד

אזור הדרום- המשך		
מירב עוזיאל	meravgr@gmail.com	אשדוד
עידית פאר	peer@sde-boker.org.il	דימונה
אזור הצפון		
הילה לוגסי	hilalug@walla.com	צפת, טבריה
ליאת שוורצון	doguro@netvision.net.il	עכו
מאיה פייטלוביץ	Mayamakeup@gmail.com	חיפה
אזור ירושלים		
בוריס ברגלסון	bober19@bezeqint.net	ירושלים
טליה הרשקוביץ	talkob@gmail.com	בית שמש, ירושלים
פרח איתן	Perach.eytan@gmail.com	מודיעין, בית שמש
שונות		
אליען אברג'יל	elian.aljadeffabergel@wmich.edu	לומדת לתואר שלישי בארה"ב- Michigan University

אתרים ברשת של חברי עמותה

שם	כתובת דוא"ל	אתר
איתן אלדר	eitaneldar@gmail.com	www.eitaneldar.com
לאה יולביץ	Leah@yulevich.org	www.conceptual-revision.blogspot.com
מיכאל בן צבי וקרן ארז	KEREN.matara@gmail.com michael.matara@gmail.com	*מרכז מטרה-מרכז טיפול* רב תחומי התנהגותי, רעננה. פעילות באזור המרכז עם שלוחות בצפון ובדרום. www.matara-aba.com

שנה טובה