

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"א**

כרך ח



עורכים:

פרופ' משה צפור
ד"ר אליסיה גרינבנק
ד"ר אפרת בנג'ז
ד"ר יוחנן קאפח

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אורציון ברתנא
הרב פרופ' שלמה זלמן הבלין
פרופ' שמיר יונה
פרופ' אהרן ממן
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' יצחק קלימי
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"א 2021
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
דוא"ל givaa@washington.ac.il
אתר המכללה www.washington.ac.il

תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות

17	לשון המקרא כיוצרת מדרש ודרשנות	משה צפור
45	איזהו 'הר המור', בפיוט 'יום שבתון' לרבי יהודה הלוי?	גבריאל ברזילי
63	היחיד מול יחידו של עולם במשנת רבי זאב מז'טומיר	יהושפט נבו
87	על דמותו של הרב קוק בעיני צאצאי תלמידיו החרדים - בין דור ראשון לדור שני	יצחק רונס

שער שני | חינוך והוראה

105	מעורבות הורים בבית הספר בחינוך היהודי: הממלכתי, הממלכתי-דתי והחרדי ובחינוך הערבי	אליסיה גרינבנק ואפרת בנג'ו
123	מי יניף את דגל הפנאי? על מדיניות הפנאי עבור נוער עם מוגבלות	אורית גילור, חגית קליבנסקי, דרורה כפיר
143	אתגרים בהשתלבות עובדות מקצועות הבריאות במסגרות חינוך בתחילת דרכן המקצועית	אסתר גולדבלט, רבקה פלזנשטיין, אוהלה גרוס-אביניר
165	התערבות טיפולית של מחנכת בכיתת חינוך מיוחד: חקר מקרה	אליעזר יריב ובתיה בר

185	הקשר בין חוללות הורית ואיכות האינטראקציה אב-ילד לבין מידת השימוש של אבות במדיה דיגיטלית בזמן אינטראקציה עם ילדיהם	רינת כספי
207	הקשר בין מאפיינים אישיים של מורים ומתכשרים- להוראה ובין עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה במערכת החינוך הרגילה	אורלי שי

שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

233	הקשר בין שיווי משקל סטטי ודינמי לבין הישגים לימודיים בקרב תלמידי כיתה ה' בישראל	מירי שחף, רוני לסלו-רוט, אייל רוזנשטריך
249	הוראה והסמכת מורים לחינוך גופני באמצעות למידה מקוונת	דקלה זיו ודני מורן
269	הערכת יעילות שיעורי לימוד שחייה בכתי הספר בישראל בטווח השנים 2011-2016	סיגלית אבוחצירא, דניאל מורן, אורי אליהו

שער רביעי | סקירת ספרות

287	"האם יש זכות קיום למדעים ההומניים בפורמט הנוכחי?" מגבלות המחקר האקדמי שעוסק במודל האקדמי	אורנה לוין
-----	---	------------

מחברי המאמרים

סיגל אבוחצירא

דוקטורנטית בבית ספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
sigal00000@gmail.com

ד"ר אורי אליהו

בית הספר למדעי הבריאות, החוג לתזונה, אוניברסיטת אריאל
urieli@ariel.ac.il

ד"ר אפרת בנג'ו

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון; החוג לחינוך מיוחד, המכללה
האקדמית בית ברל
bengiog@gmail.com

בתיה בר

מורה בחינוך מיוחד, משרד החינוך
2006bb@walla.co.il

ד"ר גבריאל ברזילי

החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומרכז יעקב הרצוג ללימודי יהדות
barzilg@gmail.com

ד"ר אסתר גולדבלט

החוג לגיל הרך, מכללת אורות ישראל ומכללת אפרתה; החוג לחינוך מיוחד, מכללת אפרתה
stgoldblat@gmail.com

ד"ר אורית גילור

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
oritg@beitberl.ac.il

אוהלה גרוס-אביניר

החוג לניהול ארגוני שירות, מכללת הדסה ירושלים; החוג לייעוץ חינוכי, מכללת אורות
ישראל
ohelaav@hac.ac.il

ד"ר אליסיה גרינבנק

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
gralicia2@gmail.com

דקלה זיו

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל; החוג לחינוך גופני, המכללה
האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
zivdikla1@gmail.com

פרופ' אליעזר יריב

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ושינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר רינת כספי

ראשת החוג לחינוך, החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
rinatc10@gmail.com

פרופ' דרורה כפיר

פרופסור חבר (בדימוס) בחוג לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל
gadikf@netvision.net.il

ד"ר אורנה לוי

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אחוה; ראש
אקדמי של מרכז הסימולציה במכללה האקדמית אחוה
orna_1@achva.ac.il

ד"ר רוני לסלו-רוט

בית הספר למדעי ההתנהגות, המרכז האקדמי פרס
ronilaslo@gmail.com

פרופ' דניאל מורן

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
dani.moran@sheba.health.gov.il

ד"ר יהושפט נבו

גמלאי החוג לתנ"ך, מכללת שאנן
yehoshafat100@gmail.com

רבקה פלונשטיין

החוג לגיל הרך, מכללת אורות ישראל
rivkafel@gmail.com

פרופ' משה צפור

פרופסור אמריטוס במחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן; ראש החוג לתנ"ך וראש התוכנית לתואר שני בתנ"ך במכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
moshezi1934@gmail.com

ד"ר חגית קליבנסקי

המסלול לחינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית בית ברל
hagitklib@gmail.com

ד"ר אייל רוזנשטריך

בית הספר למדעי ההתנהגות, המרכז האקדמי פרס והמכללה האקדמית בווינגייט
eyal@pac.ac.il

יצחק רונס

לימודי יסוד ביהדות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון; מכללת אורות ישראל;
מכללה ירושלים
yroness@gmail.com

ד"ר מירי שחף

חוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
mirile@washington.ac.il

ד"ר אורלי שי

חוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
orlyshai1@gmail.com

התערבות טיפולית של מחנכת בכיתת חינוך מיוחד: חקר מקרה

אליעזר יריב ובתיה בר

תקציר

הרפורמה החדשה שעורך משרד החינוך בשילוב תלמידים עם מוגבלויות בחינוך הרגיל מחייבת שינוי מערכתי ואימוץ שיטות הפדגוגיות חדשות. תוכנית מעטפ"ת (מערך טפול תומך) מכשירה מורות לערוך התערבויות רגשיות פרטניות לתלמידים ששרויים במצוקה רגשית וחברתית. התוכנית מכשירה מורים לערוך התערבות קצרת מועד בליווי של פסיכולוג חינוכי. מעטפ"ת פותחה על ידי הכותב הראשון של מאמר זה, שמלמד אותה בשתי תוכניות לחינוך משלב לתואר שני במכללות להוראה. במסגרת לימודים אלה ערכה הכותבת השנייה, מורה בבית ספר לחינוך מיוחד, התערבות עם תלמיד כיתה י' עם קשיים חברתיים חמורים. במהלך חודשיים לימדה המורה שמונה שיעורים מבוססי SEL וערכה שלושה מפגשים פרטניים עם התלמיד. המפגשים התמקדו בהקניית מיומנויות של מודעות חברתית, תוך טיפול בסכסוכים שהיו לנער עם חבריו. תוצאות ההתערבות מצביעות על שיפור בהבנה החברתית, חיזוק תחושת השייכות לכיתה, צמצום מקרי הצקה ושיפור ביחסים של הנער עם חבריו לכיתה. הדיון בוחן את התועלת בפעולות שהמחנכת ערכה, וגם מסמן את מעטפ"ת כמענה חינוכי אפשרי להנחלת הרפורמה באופן יותר אפקטיבי.

* מטעמי נוחות הניסוחים מופיעים לעיתים בלשון נקבה או בלשון זכר בלבד, אך מכוונים לשני המינים כאחד.

תאריכים: מורים, למידה חברתית-רגשית, פסיכותרפיה, פסיכולוגים חינוכיים, חינוך מיוחד

מבוא

מערכות החינוך המיוחד בעולם ובישראל עוברות תמורות משמעותיות בדור האחרון. בתקופה זו גברה המודעות לזכויות הפרט, לצורך במתן הזדמנויות שוות לכלל הילדים, להגברת החינוך להטרוגניות וקבלת השונה (Ainscow, 2020). התמורות ברוח הזמן הניעה את המשאלה לצמצם הדרת ילדים שגדלים בסביבות מקפחות, תוך שילוב של תלמידים עם מוגבלויות במסגרות חינוך רגילות. האתגר כעת הוא בהתייחסות לייחודיות של ה"אחר השונה", ועידודו לחיים שייתפסו כמשמעותיים אף בעיניו (טימור, 2013).

התזווה בדעת הקהל הובילה את משרד החינוך לשנות נהלים וליזום תיקונים בחוק החינוך המיוחד. בתיקון שקבעה הכנסת בשנת 2018 מתאפשר להורים להחליט באיזו מסגרת, רגילה או מיוחדת, הם רוצים שילדיהם ילמדו (הכנסת, 2018). שינויים אלה בנהלים ובחקיקה צפויים להגדיל את מספר תלמידי החינוך המיוחד המשולבים בחינוך הרגיל. השינוי הזה יחייב מורים להשקיע הרבה יותר בצרכים ובמצוקות האישיים של תלמידים אלה, ובמקביל להתמודד עם הפרעות התנהגותיות שמגלים חלק ניכר מאותם תלמידים (וייסבלאי, 2020). לא פלא שהרפורמה העלתה חששות בקרב הורים, מורים ומנהלים הסבורים שהצוותים אינם מקבלים הכשרה מספקת בסיוע לתלמידים עם קשיים, שאין תשתית מערכתית וארגונית הולמת, ושלא מוקצים משאבים מספקים לבתי הספר בהכלה של התלמידים עם הצרכים המיוחדים (ינקו, 2018). כדי להתמודד עם אתגרי הרפורמה, יזם משרד החינוך כמה מהלכים ובהם הרחבת התקציב להדרכת מורים ולתוכניות טיפוליות או הדרכתיות שבתי הספר יבחרו לממש. עם זאת, גם כעת נחוץ: (א) לשכלל את ההתארגנות של בתי הספר כדי שיוכלו להציע שיטות חינוך והוראה שיתאימו לניהול כיתה הטרוגנית; (ב) להקנות למורים ידע וכלים פדגוגיים וטיפוליים כדי שיוכלו לסייע לתלמידים באופן פרטני עם קשיים שונים. המאמר הזה מתמקד בדגם התערבות חדשני שמיישם שני כיווני הפעולה, מערכתית ופדגוגי-טיפולית.

טיפול באמצעות שיתוף פעולה בין-מקצועי

לבית הספר כסביבה מטפלת יש מספר יתרונות (Brown, 2018). התלמידים נמצאים בו מדי יום לאורך שנים רבות, ולמורים יש איתם קשר שוטף וחם. נוהלי בית הספר מבטיחים את בטיחותם ושלומם של התלמידים; מקצת התכנים שנלמדים מוכוונים לשפר את הרווחה הנפשית, ולא להשקיע בלימודים ניתן סיוע משמעותי. בנוסף, אנשי המקצועות הטיפוליים שעובדים בבית הספר אמונים על מתן סיוע טיפולי לתלמידים במצוקה. עם זאת, בפועל היקף השעות של הצוות הטיפולי במערכת החינוך בישראל מצומצם ותלמידים רבים נותרים ללא מענה הולם (רבינוביץ', 2018). סל השעות שמשרד החינוך מעניק לשילוב של תלמידים בכיתות רגילות מוגבל מאד (וייסבלאי, 2020). גם היקף השעות הטיפוליות לתלמידים בכיתות המיוחדות בבתי הספר הרגילים מצומצם, והתרומה העיקרית לרווחת התלמידים נובעת מהכיתות הקטנות והצוות של מורת חינוך מיוחד וסייעת שמנהלות

את המסגרת. הפתרון הפשוט והמתבקש לכאורה הוא להגדיל את הכוח הטיפולי שעומד לרשות בתי הספר, אבל הסיכוי שהמדינה תשקיע את התקציבים ותכשיר מטפלים כדי לתת מענה פרטני לכל תלמיד עם מוגבלויות אינו גדול (Doll, & Cummings, 2008).

רפורמה אחרת יכולה להיות באמצעות הכשרת המורים לערוך התערבויות טיפוליות עם תלמידיהם. מהלך כזה עשוי להרחיב את מעגל התלמידים - המאובחנים וגם אלה שקשייהם לא אובחנו - שיקבלו מענה למצוקותיהם הרגשיות. החזון הזה אינו משאלת לב, ורפורמה מהסוג הזה מתרחשת בארצות רבות באמצעות דגם פעולה שמכונה "העברת משימה" (task shifting). על פי ארגון הבריאות העולמי, העברת משימה נעשית כאשר מומחי בריאות הנפש (פסיכולוגים ופסיכיאטרים) מכשירים את אנשי השטח, אלה שיש להם פחות כישורים (כגון פקידים, קרובי משפחה) לערוך התערבויות פשוטות (WHO, 2007). הדגם הזה נועד להקל על העומס הרב שמוטל על המומחים, ולהבטיח שגם אלה שלא זוכים לקבל סיוע ברמה הגבוהה ביותר יזכו לסיוע נפשי סביר ומותאם לצורכיהם (Patel et al. 2007). כך גם מתאפשר למקד את עבודת המומחים במקרים הקשים ביותר. ניתוח מחקרים שבחנו את אפקטיביות הדגם, כפי שהוא מיושם בארצות מתפתחות, העלה שהוא תורם לבריאות הנפש של התושבים ומצמצם את ההוצאות הממשלתיות (Javadi, et al., 2017).

עוד עולה מהמחקרים, כי העברת משימות היא מהלך ארגוני-מערכתי מקיף שמחייב הכשרה איכותית לאנשי השטח, ליווי מקצועי, פיקוח קבוע, זמינות משאבים וכלים, וחשיפה לערכונים טכנולוגיים. לשם כך נחוץ שיתוף פעולה שמתגבר על הקושי של המומחים לשנות דפוסי עבודה, לעבוד במתכונת יותר שוויונית ופחות היררכית (Agyapong et al. 2016).

המתכונת של "העברת משימה" שאנו מציעים מבוססת על שיתוף פעולה של המורה עם פסיכולוג חינוכי שעובד בבית הספר, במסגרת התפקוד השוטף שלהם. לשם כך השניים פועלים כצוות, תוך חתירה לייחוסים שוויוניים וחלוקת תפקידים שמנצלת את תחומי החוזק של כל צד. במתכונת הזו, הפסיכולוג מכשיר את צוות המורים בבית הספר, ובהמשך מלווה אישית כל מורה בעריכת התערבות עם אחד מתלמידיה. ההכשרה והעבודה המשותפת מאפשרת לגשר על פערים בידע ובדפוסי הפעולה של כל פרופסיה (למשל, לפסיכולוגים החינוכיים חסרה הכשרה והתנסות בהוראה). היא גם תאפשר שימוש בשפה מקצועית משותפת ובכלים אפקטיביים (יריב ופורשנר, 2020). הקשר עם הפסיכולוג החינוכי מקנה למורה את הכלים הטיפוליים. ההתערבות שהיא עורכת מעמיקה את הקשר שלה עם התלמיד ומקנה לו מימונויות חברתיות-רגשיות שנועדו לשפר את מצבו. מתכונת כזו תאפשר להכפיל ולשלב את מספר התלמידים שיקבלו עזרה למצוקותיהם.

התערבות מבוססת כלים רגשיים חברתיים

ילדים ומתבגרים רבים מתקשים לתפקד כהלכה בתחום החברתי וגם סובלים ממצוקות רגשיות (רייסבלאי, 2013; Dogra et al., 2017). אחת הדרכים האפקטיביות לסייע בטיפוח רווחה נפשית ומניעת בעיות נפשיות נעשית באמצעות פיתוח של כשירות חברתית (competencies)

והקניית מיומנויות רגשיות-חברתיות ספציפיות (skills) (Gresham, Elliott, & Kettler, 2010). מחקרים שנערכים בשנים האחרונות מוצאים שתוכניות לימודים שמבוססות על למידה חברתית-רגשית (SEL) תורמות לפיתוח יכולות ולתפקוד רגשי חברתי תקין, בהשוואה לילדים ומתבגרים שלא משתתפים בהן (רן, Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2018). עוד עולה שהתוכניות האלה משפרות את הרווחה הנפשית של כלל התלמידים (2017);. עוד עולה שהתוכניות האלה משפרות את הרווחה הנפשית של כלל התלמידים (Durlak, Domitrovich, Weissberg, & Gullotta, 2015), גם כאלה שלומדים במסגרות מיוחדות (Kam, Greenberg, & Kusché, 2004). למרות היתרונות של תוכניות הלימודים "כישורי חיים" במניעת נסיגה ובשיפור הרווחה הנפשית, הן לא מותאמות לטיפול פרטני בתלמידים עם התנהגות בעייתית. לעומת זאת, תוכנית מעטפת מבוססת על ההנחה שקשיים חברתיים רגשיים נובעים מלקות כלשהי במיומנויות ספציפיות. לפיכך, התערבות פרטנית שמקנה את המיומנויות האלה תסייע לתלמידים לפתור בעיות אישיות ולשפר את הסתגלותם החברתית, ותקל על מצוקתם הרגשית. התערבות כזו תשפר את ההיכרות של המורה עם התלמיד ומשפחתו ותחזק את הקשר עימם. מתכונת התערבות כזו, על כל יתרונותיה, עדיין לא מוכרת ומופעלת על ידי מורים ויועצות בכתי ספר רגילים ומיוחדים (Bowers et al. 2018).

הקניית מיומנויות רגשיות לטיפול בהתנהגות בעייתית כרוכה בכמה אתגרים (Wiley, & Siperstein, 2015). ראשית, המיומנויות שיש לתלמידים עם מוגבלויות הן בממוצע פחות מפותחות משל תלמידים "רגילים". לכן הם מתקשים יותר ביחסיהם עם אחרים וגם בהתמודדות עם אתגרים תוך-אישיים (כגון פחדים וחרדות). לפיכך התלמידים האלה שרויים ברמת סיכון גבוהה להיכשל בלימודים, לחוות דחייה חברתית, ולנשור מבית הספר וממקומות העבודה. שנית, אף שהם כה זקוקים למיומנויות האלה, המוגבלויות של התלמידים מקשות עליהם להפנים את התכנים וליישם את המיומנויות שבני גילם ללא הלקויות לומדים ללא קושי. שלישית, לעיתים קרובות הנזקים ההתנהגותיים והרגשיים של המוגבלויות הופכות למכשול של ממש ברכישת מיומנויות חדשות. לדוגמה, תלמיד עם קשיי ויסות שחבריו מתרחקים ממנו בגלל התפרצויות בלתי נשלטות. ילד כזה פחות מתנסה במצבים חברתיים בעקבות הדחייה החברתית שחוה, ולכן מתרגל פחות את המיומנויות החברתיות. עבור תלמידים אלו, למידה לפי תוכנית לימודים נוקשה ולא מותאמת אישית, עלולה להביא פחות תועלת. אולם דווקא עבור תלמידים מתקשים כאלה, יש צורך בהתערבות פרטנית, מותאמת אישית וגזורה למידותיהם, כדי להתמודד עם מעגל הקסמים הזה.

התוכנית החדשנית מבוססת על הכשרת המורים להתערבות רגשית בקרב תלמידיהם. את ההתערבות עורכת מורה עם אחד מתלמידיה בליווי של פסיכולוג חינוכי. נציג את היישום של הדגם הזה בהתערבות שנערכה בבית ספר לחינוך מיוחד.

תוכנית מעטפת" (מערך טפול תומך)

תוכנית מעטפת מבוססת על התערבות קצרת מועד שמקנה מיומנויות SEL לתלמיד עם מצוקה חברתית ורגשית. לשם כך המורה נפגשת עם התלמיד כמה פעמים, ובנוסף על

התמיכה הרגשית מקנה לו גם מיומנויות שיעזרו לו להסתגל בהצלחה לסביבה החברתית והלימודית של בית הספר. כדי שהמורה תוכל "לעטוף" בהצלחה את התלמיד, היא מקבלת "מעטפת" משל עצמה – ליווי מקצועי ורגשי מפסיכולוג חינוכי.

פרוטוקול התוכנית. הצעד הראשון כרוך בהחלטת המורה לערוך התערבות, והבחירה בתלמיד מסוים עם מצוקה רגשית. בתחילה המורה מבקשת את הסכמת ההורים והתלמיד. בשלב הבא היא אוספת על התלמיד מידע באמצעות ראיונות עם ההורים והילד, תצפיות וסוציוגרמה. בהמשך המורה והפסיכולוג נפגשים כדי לנתח את המידע ולהעריך מהם הגורמים למצבו של הילד. הם מחליטים ביחד מהי הבעיה העיקרית שהם רוצים להתמקד בטיפול בה. כעת המורה מתבקשת להגדיר מטרה אחת שהיא רוצה להשיג (כגון שילדה ביישנית תשחק עם ילדים אחרים), תוך ניסוח של "מדד הצלחה" (כגון "לפחות במחצית מההפסקות היא שיחקה עם ילדה אחר"). יחד עם הפסיכולוג החינוכי הם מנתחים איזו מיומנות רגשית כדאי לחזק, וביחד הם מתכננים את ההתערבות ובוחרים את הכלים המתאימים. ההתערבות עצמה נמשכת כחודשיים, לרוב במפגשים שבועיים בהדרכת הפסיכולוג.

המחקר הנוכחי נערך במסגרת השלב הראשון של חממת פיתוח התוכנית. במחקר מבוך עם דגימה אקראית, נמצא שההתערבויות שערכו 79 סטודנטיות, כולן מורות וגננות מנוסות, הועילו לתפקודם והסתגלותם של התלמידים בקבוצת הניסוי בהשוואה לתלמידים בקבוצת הביקורת (Yariv, 2020). כדי להפיק תובנות איכותניות של תוכנית מעטפת נתאר במאמר זה התערבות פרטנית שערכה מחנכת בבית ספר לחינוך מיוחד עם תלמיד שיש לו קשיים חברתיים חמורים.

שאלות המחקר הן

1. כיצד נערכה ההתערבות ומה אפיון אותה? מה היו תוצאותיה?
2. האם הדגם של תוכנית מעטפת מציע תואי שיכול לעזור למערכת החינוך בשילוב של תלמידים עם מוגבלויות?

שיטת המחקר

המאמר מציג התערבות פרטנית שערכה מורה עם תלמיד מתקשה. חקר מקרים של התערבויות הם סוגת מחקר שמתרחבת בהתמדה (Brock, et al. 2017; Jones, Duffey, & Haberstroh, 2016), לרוב תוך בדיקה של אפקטיביות ההתערבות, עם או בלי קבוצת ביקורת (Tincani, & Travers, 2018). המאמר הנוכחי מתמקד בכלים החינוכיים שהמחנכת נעזרה בהם במהלך ההתערבות. בנוסף על תיאור צעד אחר צעד של הפגישות עם התלמיד ועם הכיתה, מצורף דיווח ראשוני של תוצאת ההתערבות. אף שהמאמר מתאר מקרה יחיד שמתרחש בתוך הקשר ספציפי, ניתן להסיק ממנו גם על עקרונות ותופעות רחבות יותר (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

משתתפים. המחקר מתמקד בשלוש דמויות. בדגימה מכוונת נבחר תלמיד בן 15 שלומד בכיתה י' בבית ספר לחינוך מיוחד לתלמידים עם קשיים התנהגותיים ורגשיים. המחנכת

שבחרה את תלמיד (הכותבת השנייה) היא מורה בעלת הכשרה מקיפה וותק של 23 שנים, היא מלמדת בכיתות י'-י"א בבית ספר לחינוך המיוחד. המחנכת יישמה את התוכנית במסגרת קורס שלימד הכותב הראשון, פסיכולוג חינוכי בהכשרתו.

כלים ואיסוף מידע. תוכנית מעטפת פותחה על ידי המחבר הראשון במסגרת הוראה של קורסים לתואר שני בחינוך משלב שנערכו בארבע השנים האחרונות בשתי מכללות להוראה. במהלך שבעה קורסים סמסטריאליים התבקשו הסטודנטיות (ובהן המחברת השנייה), כולן מורות וגננות ותיקות בחינוך הרגיל והמיוחד, לבחור תלמיד אחד שלהן שיש לו קשיים ולאסוף עליו מידע באמצעות חמישה כלים: (א) ריאיון חצי מובנה עם אחד ההורים על התפתחות הילד; (ב) ריאיון חצי מובנה עם התלמיד. הריאיון מתמקד בסדר היום של התלמיד ובתחושות שלו לגבי בית הספר; (ג) סוציוגרמה. הכלי מאפשר לתלמיד לתאר את מיקומו החברתי בכיתה באמצעות רישום של עיגולים בתוך מלבן (ראו תרשים 1); (ד) תצפית שהמורה עורכת על התלמיד בכיתה ובחצר בית הספר בזמן ההפסקה; (ה) שאלון הסתגלות שמשמש לצורך הערכת תוצאות ההתערבות. המשתתפות התבקשו למלא "שאלון הסתגלות" שפותח על ידי המחבר. השאלון כולל 32 היגדים ובוחר חמישה תחומי הסתגלות: תחושת שייכות, נטייה להימנעות או להסתכנות, תפקוד לימודי, איזון בין דרישות והנאה, והשקעה בתכנון העתיד (שני התחומים האחרונים מיועדים למתבגרים בלבד). כל סוגי המידע הזה נכללים בהקשרים שונים גם במחקר הנוכחי. בכריקה ראשונית נמצא שלשאלון יש מהימנות פנימית טובה (Yariv, 2020).

בתום איסוף המידע כל אחת מהסטודנטיות נפגשה עם המנחה לשיחת תכנון של ההתערבות. לאחר מכן היא יישמה את התוכנית, וכעבור חודשיים הגישה דוח התערבות מפורט שקיבל משוב וציון.

אתיקה. הצגה של תיאורי טיפולים תפסו תמיד מקום מרכזי בפיתוח של שיטות טיפול ובהוראה בכריאות הנפש. עם זאת, גרינברג ושפיר (2008) קובעים שלצד התועלת המדעית והמקצועית "יש קדימות להימנעות מגרימת נזק לפרט כתוצאה מפגיעה בפרטיותו. אין לפרסם פרטים של מקרה ללא הסכמת המטופל, אלא אם כן הוסר כל פרט המאפשר זיהוי של אותו מטופל" (עמ' 641). כדי להצדיק את התועלת של הפרסום בלי לפגוע בפרטיות ובאנונימיות של כל המעורבים נקטנו כמה צעדים. ראשית, המאמר מתמקד בעבודת המחנכת. לא עמדו לרשותנו כלים ומידע להבין לעומק את נפשו של הנער וגם לא רצינו לחשוף דבר שנוגע למצבו באותה תקופה. המאמר גם אינו מנסה לנתח את הסיבות לגורמים לתפקודו של התלמיד. כמו כן לא התייחסנו לקשיים ולהצלחות (או כישלונות) של המסגרות החינוכיות הקודמות שבהן למד, עליהן אנו יודעים מעט מאוד. שנית, ההתערבות עצמה נערכה לפני כמה שנים בעת שהמחנכת למדה לתואר שני. במסגרת הקורס היא נדרשה לערוך התערבות ולדווח על תוצאותיה. לאחר שבחרה בתלמיד היא הציעה לו עזרה וגם קיבלה את הסכמתו והסכמת הוריו לעריכת ההתערבות, כולל הגשת דוח מסכם. מאז התלמיד סיים את לימודיו בבית הספר וכבר לא קיים קשר כלשהו בין השניים. גם המורה כבר אינה עובדת בבית הספר. היוזמה לפרסום המאמר נעשתה רק לאחרונה, כמה

שנים לאחר ההתערבות, על ידי הכותב הראשון ובהסכמת הכותבת השנייה. כדי לשמור על הפרטיות והאנונימיות של התלמיד, משפחתו ובית הספר השמטנו פרטים מזהים או שינינו אותם. בעקבות כל אמצעי הזהירות האלה החלטנו שלא לערב ולבקש את הסכמת התלמיד (שהיה אז קטין וכיום הוא בגיר) או את הוריו בפרסום.

ממצאים: ההתערבות ותוצאותיה

נפתח בתיאור קצר של התלמיד מתוך המידע שהמחנכת אספה עליו לקראת ההתערבות. לאחר מכן נציביע על תהליך הכנת ההתערבות, ובהמשך נציג תיאור כרונולוגי של מפגשי המחנכת עם התלמיד. לבסוף נציביע על התוצאות הראשוניות שהתקבלו בעקבות אותה התערבות קצרת מועד. באשר לסגנון הדיווח, העדפנו תיאור בגוף שלישי כמקובל בכתיבה מדעית. עם זאת, צירפנו לצורך המחשה כמה ציטוטים בגוף ראשון מתוך הרוח שהגישה הכותבת השנייה.

התלמיד

טל (שם בדוי) הוא נער נמוך ורזה שנקלט בבית הספר בשבועות הראשונים של פתיחת שנת הלימודים. טל קצת מסורבל, הליכתו גמלונית ודיבורו אינו ברור. בהתנהגותו ניכר אי שקט שאותו הוא פורק במשחק עם כדור בפעילות בחדר הספורט בבית הספר. אף שיכולתו הלימודית טובה, הישגיו הלימודיים נמוכים מאלו של בני גילו. לרוב הוא מתחיל למלא את המשימות בהתלהבות שדועכת בהדרגה עקב קשיי קשב. התנהגותו אימפולסיבית וניכר חוסר ויסות עצמי, במיוחד במצבים חברתיים. טל מנסה להתחבב על בני גילו אבל לא יודע כיצד. הוא מנסה לרכוש את תשומת ליבם בשיטות פוגעניות - גוגע בהם, זורק אבנים ומקניט, תלוי מי עומד מולו. רוב התלמידים מקבלים אותו כפי שהוא ויש כאלה הלועגים לו. בשיחות בכיתה ניכר שהוא מתקשה להבין מצבים חברתיים ומפגיין עמדות ילדותיות שמלוות בווכחנות ובקושי לראות את נקודת המבט של הזולת. בתרשים החברתי (סוציוגרמה) שהמחנכת העבירה לו לפני תחילת ההתערבות הוא מיקם את עצמו מבודד משאר תלמידי הכיתה ובית הספר. לעיתים קרובות ניכרים שינויים במצב הרוח שלו. כשמשוהו מטריד אותו הוא מגלה מורת רוח אבל אינו משתף את הצוות בקשייו. כשמציקים לו הוא מגן על עצמו, לעיתים באלימות. לטל אין חברים בשכונה ואת זמנו הוא מבלה במשחקי מחשב. אמו מתלוננת שבכיתה הוא ממעט לעזור ומרבה להתווכח עימם.

התפתחות. היריון ולידה תקינים. כאשר היה בן שנה עבר ניתוח אורטופדי והיה מאושפז תקופה ממושכת. הוא שהה בכיתת כמעט עד גיל שלוש ועד הגיעו לגן התקשה לדרבן. הליכתו הייתה מסורבלת, עם נטייה לנפילות, וגם כיום הוא נתקל לפעמים בחפצים. טל הופנה לגן חינוך מיוחד לילדים עם עיכובים שפתיים. באותה תקופה הגננות דיווחו שהוא סובל משינויים במצבי הרוח ומתקשה להתמודד עם תסכולים, ומגיב בתוקפנות או בהימנעות. טל החל ללמוד בבית ספר רגיל אבל כעבור שנה הוחלט שילמד בכיתה מיוחדת. מאז הוא לומד במסגרות מיוחדות ומתקשה להתאקלם בהן ("לא היו לי בכלל חברים. לא דיברו

איתי וצחקו עליי. אמרו שאני מסריח, מטומטם. נתתי להם אגרוף בפנים. השעו אותי"). לדברי ההורים טל הוא ילד ללא חברים וללא התנסות חברתיות במהלך השנים.

תצפית ראשונה לפני תחילת ההתערבות. הפסקה. טל יורד במדרגות ושולח ידיים לאלה שהולכים לידו. על פניו חיוך והוא מסנן קללה. [הוא] ממלא בקבוק מים מהברז. נכנס לקפיטריה ויושב בשולחן בצד, בסוף המזנון. מוציא את האוכל שלו ואוכל. נ', תלמיד מהכיתה מתיישב לידו והם מדברים. לאחר דקה או שתיים הוא קם ויוצא עם בקבוק המים על מנת למלאו. חוזר ושוב יושב ליד השולחן, בודק מה נשאר במזנון, מבקש מהתורנית לתת לו עוד כריך למרות שאין לו כסף. התורנית מסרבת. הוא מגיב באכזבה ומנסה לשכנע אותה שיחזיר לה את הכסף בבוא הזמן. התורנית מסבירה שאסור לה "לרשום" חוב. הוא קם ויוצא לחצר בית הספר. מתקרב לקבוצת תלמידים שעומדת בחצר ומעיר להם הערה. מתגובותיהם העצבניות ניתן להבין שהוא קילל אותם. הם לועגים לו. בדרך חזרה הוא מסתבך ברגליו והתיק נופל. הוא מרים אותו, מסתובב ומחפש את תלמידי כיתתו. כשמצא אותם נשמע צלצול לסיום ההפסקה. כל התלמידים התארגנו למסדר, טל נעמד בטור הכיתתי שלידי כיתה אחרת ומתחיל להציק לתלמיד מכיתה אחרת שעומד לידו. התלמיד מקלל אותו וטל פונה למחנכת ומתלונן. המסדר מתחיל ושוב טל מציק לילדים שלועגים לו. בסיום המסדר הוא עולה במדרגות ובדרך דוחף תלמידים. מתפתחת תגרה. הצוות מפריד ונכנסים לכיתות.

המחנכת סיכמה: "התחושה היא שלטל אין שיפוט תקין ואין לו בקרה עצמית על התנהלותו והסרים לו כלים להתחבר נכון. נדמה שהוא לא מתרשם מההקנטות כלפיו וממשיך בהתנהלותו המפריעה".

תכנון ההתערבות

תכנון ההתערבות נעשה במפגש ממושך של המחנכת והפסיכולוג החינוכי. בניסוח התוכנית הם מסייעים בטופס "ריכוז מטרות ותכנון התערבות" (ראו להלן). תחילה הם מזקקים את הקושי העיקרי של התלמיד על סמך המידע שנאסף. לאחר מכן המחנכת מתבקשת לנסח מטרה אחת או שתיים שבכוונתה להשיג בהתערבות עם טל. משום שההתערבות קצרת מועד, המחנכת בוחרת לעזור לו לשפר את יכולתו ליצור קשרים חברתיים. המחנכת גם מנסחת מדר הצלחה שמצביע על ירידה במספר הסכסוכים עם חברים בהפסקות. בשלב הבא הם בוחרים מתוך רשימת המיומנויות החברתיות-רגשיות לטיפוח המודעות החברתיות (CASEL, 2013).

בתכנון התערבות נדרש בפרוטוקול לשלב מהלכים פרטניים יחד עם פעילות כיתתית. השיעורים מהווים זירה לתרגול מיומנות של הפרט וגם אמצעי לשיפור אקלים כיתה. ברוב המקרים החלק הפרטני מהווה את לב הטיפוח, והשיעורים משמשים לתמיכה והעשרה. אבל במקרה של טל חששנו שהוא יתנגד למאמצים הישירים של המחנכת, ממש כפי שהוא דחה את כל ההתערבויות הקודמות. לקחנו בחשבון את המעורבות החברתית החזקה שלו (גם

אם בעייתית) ואת האקלים המפוגן בכיתה, כשני גורמים שיאפשרו לחולל שינוי ולהעביר מסרים באמצעות שיח קבוצתי. החלטנו לבסס את ההתערבות על מפגשים קבוצתיים עם שיח פרטני משלים שעוסק בתכנים שנלמדו ובפתרון בעיות שהתעוררו.

טבלה 1: טופס ריכוז מטרות ודרכי התערבות

הבעיה	מטרות	מיומנויות להקניה	תוכנית התערבות
מיומנויות חברתיות וכישורי תקשורת לקויים, קושי לווסת התנהגות, אימפולסיביות, קושי בגמישות מחשבתית.	לשפר את יכולתו ליצור קשרים חברתיים.	שיפור המודעות החברתית.	<p>עבודה עם הקולקטיב</p> <p>מדי שבוע בשעת מחנכת אערוך מעגל שיח על תקשורת וחברות. נצפה בסרטונים ונקיים משחקי תפקידים וסימולציות שבהם ננתח מצבים חברתיים. נבדוק מדוע מתרחשים סכסוכים וכיצד ניתן למנוע וגם לפתור אותם.</p> <p><u>מטרות הפעילות</u></p> <p>- לפתח מודעות ולהרחיב את טווח הראייה ומגוון האפשרויות במצבים חברתיים שונים, לעודד חשיבה רפלקטיבית, לסייע להבין את נקודות המבט השונות.</p>
<p>מדד להצלחה: פעם בשבוע תצפית על התנהגות בשיעורים ובהפסקות.</p> <p>* הפחתה לחצי במספר חיכוכים ועימותים באינטראקציות החברתיות עם תלמידי הכיתה ובית הספר.</p> <p>* ירידה במספר הפעמים שטל מסתובב לבד בהפסקות.</p>			

תיאור ההתערבות:

לאחר שהמחנכת החליטה לבחור בטל כדי לסייע לו, היא קבלה את הסכמת הוריו וגם נפגשה עימו. תחילה היא ספרה לו על הקורס והמטלה שקיבלה לעזור לתלמיד. טל הביע רצון ונכונות לשיתוף פעולה. הוא סיפר לה שגם בבתי ספר קודמים היו לו קשיים חברתיים אבל לא ידע להסביר לה מדוע זה קורה.

שיעור ראשון. משום שכל מפגשיו עם בני גילו נשאו אופי שלילי, המחנכת רצתה לתרגל עם טל ושאר התלמידים מיומנות של שיח חיובי. כך היא קיוותה להגביר את תחושת המסוגלות החברתית שלו. לשם כך היא נעזרה בפעילות "התיבה החיובית". תחילה היא הושיבה את התלמידים במעגל וביקשה מהם להיזכר במילה טובה שכל אחד קיבל וכיצד הרגיש. היא גם צירפה דוגמה אישית, ואחריה סיפר אחד התלמידים כמה נתרם מהעידוד שקיבל מהקבוצה לפני בחינה שחשש ממנה. תלמיד אחר סיפר שפעם היה נסער ומישהו מהצוות שוחח עימו ועודד אותו להתגבר. בהמשך היא ביקשה מהם להתיישב בזוגות וערכה סבב שבו כל אחד התבקש לרשום פתק עם מילה טובה ולתת אותה לתלמיד היושב מולו. לאחר מכן הזוגות התחלפו ביניהם בתפקידים. טל הקשיב לאחרים וניכר שהוא מתקשה למצוא מילים מתאימות. כשהזוגות התחלפו היו תלמידים שאמרו דברים לא נאים והמורה הזכירה להם לבחור במילים תומכות וחיוביות.

המחנכת סיכמה: "נראה שהמילים הטובות הגיעו לאוזניו ולליבו של טל. בסיום המפגש הוא התמלא חיובים, בעיקר כשאחד התלמידים כינה אותו "אח שלי". המטרה הושגה. החברים הביעו כלפיו מסרים מקבלים. טל חווה, לראשונה אולי, תקשורת חיובית עם חבר. כך הוא תרגל מיומנויות שלא היו זמינות לו עד כה.

שיעור שני. בתקופה האחרונה האקלים הכיתתי התרופף ונוצרו לא מעט סכסוכים. המחנכת החליטה לשפר את היחסים והפיתחות של התלמידים ובמקביל לחזק את המודעות החברתית של טל לנקודת המבט של האחר. המפגש נפתח במשחק "לינק", משחק קופסה שעוסק בניחוש מחשבות של התלמידים על עצמם ועל חבריהם. כל תלמיד בוחר קלף שאלה ושאר התלמידים בוחרים חמישה קלפי תשובות. התלמיד מקריא את השאלה וחבריו מחפשים את התשובה שלדעתם הכי תנאים לשואל. למשל, על קלף השאלה 'מה עולה לך לראש כשאתה חושב על...?', התשובות יכולות להיות לדוגמה: "חוויה מעולם אחר", "הכול דבש", "חלום בלהות", וכדומה. בתחילה טל סירב לשחק בטענה שאינו אוהב משחקי קופסה. בסבב הראשון הם שיחקו בלעדיו. בסבב השני הוא התרצה, השתתף וניכר שהוא נהנה מתשומת הלב של חבריו ומתשובותיהם כלפיו. התברר שבהתחלה התשובות שייעד לחבריו לא קלעו למחשבותיהם וניכר שהוא תופס אותם באופן שגוי. בהדרגה תשובותיו דייקו יותר ויותר. בסיום המפגש ניכר שהוא נהנה, אבל כמו בפעמים קודמות הציק לחבריו שחלקם החזירו לו וחלקם התעלמו.

המחנכת סיכמה: "בחרתי במשחק הזה כי נדרשת בו עמידה בתור, [ציות] לכוללים, הקשבה, מחשבה על האחר ועל עצמנו ותפיסותינו ואיך אחרים תופסים אותנו. זהו משחק שמלכד

את התלמידים בדרך מהנה. טל הצטרף למשחק, להנאה ולצחוקים מהתשובות שלעיתים היו אבסורדיות. העקיצות ההדדיות שלו ואחרים היו זניחות לעומת ההנאה, השיתוף וההשתתפות.

מפגש אישי ראשון. למחרת המפגש הקבוצתי המחנכת נפגשה עם טל כדי לשקף לו את המשמעות של התנהגותו ותוצאותיה. כדי להמחיש את כוונותיה היא הציעה לו לדמיין כיצד תלמידים יגיבו לחבר שמציק להם, נוגע ומעיר הערות. "אתה מסכים שנערוך משחק תפקידים, אני אשחק את הדמות שלך ואתה תשחק דמות של תלמיד אחר בכיתה?" היא שאלה. טל נענה ברצון. בתחילת הסימולציה השיב להצקות שהופנו כלפיו בברכה מנומסת ("בוקר טוב גם לך"), אבל בהדרגה ניכר שהן מפריעות לו. טל נהנה ממשחק התפקידים אבל המחנכת הרגישה שהוא לא ממש הבין כיצד התנהגותו פוגעת באחרים, היא החליטה לערוך איתו מפגש נוסף על הנושא.

מפגש אישי שני. גם מפגש זה עסק בהדגמת השלכת מעשיו של טל על רגשות חבריו, ובעיקר כיצד לשפר את התקשורת ולהעביר מסר ברור לצד השני. המחנכת העלתה את נטייתו לעקוץ את חבריו. טל התגונן ואמר שגם שי עקץ אותו. הוא הודה, בתשובה לשאלתה, שנעלב מאותן הערות. "איך אחרים מרגישים כשאתה משמיע את ההערות שלך?", שאלה. טל הסביר שהוא רק "צוחק איתם". "אולי אימא שלך וגם אני כמחנכת מבינות אותך, אבל החברים לא מבינים וכועסים עליך", ציינה. טל הרהר בדבריה ולא ענה. המחנכת תהתה בקול האם שי תכנן לפגוע בו. טל שוב הרהר בדבריה וניכר שהוא מתחיל להבין את כוונתה. כדי להמחיש כמה קשה להבין ילדים אחרים, המחנכת ציירה שני אנשים. לאחד יש ענן מחשבות בצורת מרובע ולשני ענן בצורת משולש. כאשר האחד מדבר יוצאים "משולשים" מפיו ולשני יוצאים "ריבועים" מפיו, וחוסר ההתאמה גורם לכך שהם לא מבינים זה את זה. בגלל ה"קצר בתקשורת" הם כועסים זה על זה. המורה שאלה את טל: "מה אתה רואה בצירוף?". לאחר שהשיב היא ביקשה שיתאר את הבעת פניהם. טל השיב שהם כועסים אבל התקשה להסביר מדוע. המחנכת הסבירה זאת כמו שני אנשים הדוברים שפות שונות. לאחר שפנתה אליו בשפה שהוא לא מבין, היא ביקשה ממנו שגם הוא יפנה אליה בשפה זרה שהכיר. המחנכת ישבה מולו מתוסכלת והסבירה שהיא לא הבינה אף מילה ממה שאמר ולא יכולה לענות לו. טל צחק וגם הפיק תובנות: "אם לא תסבירו אחד לשני את הכוונות והמחשבות שלכם יהיה 'קצר' בתקשורת".

המחנכת סיכמה: "טל הבין את המסר. הוא תרגל מיומנות של מודעות חברתית, ההבנה שלאחר יש מחשבות משלו, ושלא תמיד המסר שאני מעביר ברור לו. מילים שלי עלולות לפגוע באחר גם אם הכוונה שלי הייתה טובה".

שיעור שלישי. כדי שטל יתרגל התנהגות פרו-חברתית של שיתוף רגשות וחוויות אישיות, המחנכת החליטה להסתייע גם בעבודתה של המטפלת במוזיקה. תחילה היא עדכנה אותה אודות התנהלותו החברתית של טל והכישורים החברתיים הדלים שלו. במפגש שערכה התלמידים ישבו במעגל. היא הציעה שכל אחד יבחר שיר שהוא אוהב וישמיע לחבריו. כמו כן היא ביקשה שבתום ההשמעה התלמידים יספרו מה היה עבורם השיר, יתנו משוב

ויספרו על חוויה אישית שקשורה לאותו שיר. ועוד ביקשה שהתלמידים לא יאמרו הערות ביקורתיות. חלקם בחרו שירים עצובים, ואחרים השמיעו שירים שמחים וחבריהם התייחסו לבחירות שלהם. בסבבים הראשונים היו לטל הערות שליליות והיה צריך לעצור את השיעור ולהזכיר את הכללים. בהמשך הוא החל להגיב באופן מכבד לדברי חבריו.

המחנכת סיכמה: "למרות שבהתחלה היה לטל קשה עם חלק מהשירים, הוא למד להקשיב ולקבל את הסגנון האישי של כל אחד. נדמה שטל מתחיל להיות יותר בשלום עם חבריו לכיתה ועם המגוון הרחב של הטעמים המוזיקליים".

שיעור רביעי. כדי להרחיב את המודעות של התלמידים לצרכים של עצמם ושל אחרים, המחנכת ערכה פעילות שנפתחה בסיפור על רובינזון קרוזו שחי לבדו על אי בודד. בתום ההקראה הם שוחחו כיצד ניתן להתקיים ללא חברה אנושית. בהמשך, המחנכת חילקה דף עם רשימת חפצים שהתלמידים התבקשו לבחור מהם חמישה פריטים שייקחו איתם אל האי. כל תלמיד הציג את בחירותיו ונימק אותן. טל בחר בחוט ברזל, חוט ניילון, מספריים, גפרורים ובקבוק מים. הוא הסביר כי חוט ניילון ישמש לנסות לדוג דגים מהים, חוט ברזל כדי לנסות לקשור עצים ולהכין רפסודה, וגפרורים כדי להדליק אש לאוכל וחימום. שוחחנו מה מיותר לקחת לאי ומה נחוץ ולפי מה נקבע. משם המשכנו לשוחח אודות הצרכים שלנו בחיי היום-יום. טל ענה שאוכל ומחשב חשובים לו. המחנכת הציגה את תיאוריית הצרכים של מאסלו והם דנו במדרג הצרכים, תוך דגש על הצורך בהשתייכות – משפחה, חברים ומסגרת בית הספר. כל תלמיד התייחס לתחושת השייכות לגבי המעגל שהוא בחר. טל לא סיפר דבר ורק הקשיב לדברי חבריו.

המחנכת סיכמה: "חשתי שהתלמידים מתעניינים בנושא ושהוא חדש להם ושנמשיך עוד לדון בו. ייתכן שזו תחילת המודעות של טל לנושא".

שיעור חמישי. מטרת השיעור היא תרגול מיומנויות שמפתחות רגישות ואמפתיה של התלמידים לזולתם. בפעילות זו התלמידים התבקשו לדמיין נקודות ראות שונות באמצעות תשובות לשאלות כמו: הציגו את עצמכם דרך חיית המחמד שלכם; איזו מתנת יום הולדת תשמח אדם ממשפחתכם; מה הייתם עושים אילו מצאתם ילד שהלך לאיבוד בסופרמרקט. טל התלהב מהפעילות והתנדב ראשון להציג את עולמו דרך החתול שחי בביתם. הוא תיאר כיצד החתול מרחרח את הגרביים והנעליים, וכיצד הוא מתלטף בהם ולפעמים גם מציק. הוא חיקה את החתול ו"דיבר בשמו". על השאלה לגבי הילד האובד הוא אמר שהיה קונה לו גלידה ענקית ונותן לו לאכול, ואחר כך היה מודיע ברמקול על ילד שהלך לאיבוד וגם מתאר את הביגוד שלו. רוב התלמידים הציגו והפעילות הייתה מהנה ומשעשעת לכל התלמידים. שוחחנו כיצד אפשר לראות דבר מסוים מכמה נקודות מבט, התלמידים יצאו עם תובנות של ראייה מזוויות שונות.

המחנכת סיכמה: "זה היה מקסים! טל ושאר התלמידים תרגלו מיומנות של מודעות עצמית, הבנת נקודת המבט של האחר באופן הומוריסטי וקליל".

שיעור שישי. כדי לקדם את המודעות לחשיבות שבחברות וליתרונות שטמונים בה המחנכת הקריאה את הסיפור "ספינה של חברות" על שני אנשים שנקלעו לאי בודד לאחר שספינתם נטרפה בלב ים. השניים מבינים שרק תפילות יעזרו והם מחליטים לברוק אילו מהתפילות של שניהם נענות. כך מתברר להם שכל התפילות של האחד - למזון, למחסה, לבתווג ולהצלחה - נענות, ואילו תפילות חברו לא נענות כלל. כשהגיעה ספינה לפנותם פנה הראשון לעלות עליה. "למה אתה עוזב את חברך לבד על האי?" נשמע קול רועם. ענה האיש "אני התפללתי, זו המשאלה שלי, ואם התפילות שלו לא נענו כנראה שהוא אינו ראוי להן". "אתה טועה!" השיב הקול. "באמת? מה הוא כבר ביקש?" התפלא האיש. כאן המחנכת הפסיקה את הסיפור והתעניינה מה לדעת התלמידים הייתה תפילת האיש השני. לאחר שכל אחד השיב בתורו היא המשיכה את הסיפור: "הקול הרועם ענה: 'הוא ביקש שכל תפילותיך ייענו'. בהמשך נערכה שיחה בכיתה על המשמעות של חברות, מה היא נותנת לנו ומה חשיבותה. האם חשוב לחשוב על 'האחר', החבר, איך מסתדרים עם חבר, האם אנו מוותרים לחבר או מתעקשים ומה זה נותן. לסיום היא חילקה את הדף 'איזה חבר אתה?' וביקשה לבחור דמות אחת ולנמק. טל בחר את החבר 'המופרע' והסביר כי הוא עצבני, לא מביין בדיחות ומציק לחברים.

המחנכת סיכמה: "הפעילות הייתה חשובה וחידדה את המודעות החברתית של טל כיצד הוא נתפס על ידי האחרים כחבר."

שיעור שביעי. המפגש עסק בשיתוף רגשות כדי לחזק את המודעות העצמית של טל וחבריו לכיתה. לשם כך המחנכת שיתפה את יועצת בית הספר ועדכנה אותה על ההתערבות שהיא עורכת עם טל. "אילו רגשות מוכרים לכם?" הן שאלו בפתיחת השיעור. לאחר שהתלמידים השיבו הן סיווגו את הרגשות על הלוח. בהמשך הן חילקו דף עם קשת הרגשות וביקשו מכל תלמיד לבחור רגש אחד שהוא חווה ולספר על כך לקבוצה. טל, שהתרגש מהזמנה למפגש עם שניים מחבריו בביתו של אחד מהם, שיתף בכך. כאשר היועצת שאלה אותו איך הוא מרגיש, טל הרכין ראש ונראה ממש נסער והזיל דמעה. היועצת ניגשה אליו ברוך ושאלה "טל, מה קרה?", וכאשר נרגע קצת השיב שקשה לו עם רגשות, שהוא לא זוכר מתי הוא הביע כך רגשות, ושהוא בוכה מהתרגשות כי לא היו לו חברים כאלה אף פעם. דיבורו היה שקט והתאפיין בהתרגשות רבה. הוא הדגיש שזאת הפעם הראשונה שיש לו חברים כאלה.

המחנכת סיכמה: "זה היה מאוד מרגש וגם מעציב שהוא חווה בדידות כזאת. אולם גם משמח, כי נראית קרן אור לשינוי מסוים."

מפגש אישי שלישי. במפגש פרטני זה, המורה השתמשה באירוע שהתרחש לאחרונה על מנת לחזק את ההבנה החברתית של טל. באותה תקרית טל עלה במדרגות ורחף תלמידים. לאחר שביררה את הפרטים הציגה לו תרחיש בו שני חברים, גיל ולירון, משחקים ב"הצקות" בשעה שתלמידים מגיעים בבוקר לבית הספר. כאשר אחד התלמידים עולה לכיתתו הם דוחפים אותו בחזקה. הילד שנדחף רודף אחר שניהם ומכה אותם. כעת היא ביקשה מטל שיפרש את התקרית ויציע פתרונות. טל השיב על שאלותיה וציין שגם לו יש בעיה דומה. הוא גם הסכים שהמחנכת תערוך בכיתה משחק תפקידים על אירוע כזה.

המחנכת סיכמה: "טל הוא נער נבון שמבין היטב באילו נסיבות הוא נוטה להסתבך, אבל אינו יודע כיצד להימנע מהתרחשויות כאלה. אולי זה קושי לשלוט על עצמו באותו רגע. לכן צריך יותר הזדמנויות להתנסות חברתית ו'תרגול בשטח'. אני מרגישה שהוא יודע להסביר באופן שכלתני את התשובות ה'נכונות' וגם מנסה לרצות אותי, אבל זה לא מה שקורה בפועל".

שיעור שמיני. המחנכת הציגה שנית את התרחיש אודות התקרית של גיל ולירון ושאלה את התלמידים שאלות, ממש כפי שעשתה עם טל. כמה תלמידים התנדבו להשתתף במשחק תפקידים, כולל טל. משום שבמפגש הפרטני הוא כבר התנסה בחשיבה על התרחישים האלה, הוא כבר ידע כמה מדובר, הבין את התקרית וגם הגיב באופן בוגר ואחראי. ניכר שהוא הבין את "שני הצדדים" – הבין את הכעס של התלמיד שדחפו אותו, וגם הגן על התלמיד שהרביצו לו.

המחנכת סיכמה: "כפי הנראה, טל יותר מצליח לראות את הסיטואציה מכמה נקודות מבט".

תוצאות ההתערבות

בתום חודשיים של התערבות הרגישה המחנכת שעבודתה רק החלה. עם זאת, ניכרו כמה שינויים בתפקודו של טל. במישור הכמותי, התשובות לשאלונים לפני ואחרי ההתערבות הצביעו על כך שטל פחות מתרוצץ (ירידה מ-5 ל-3), פחות נקלע לתאונות ופציעות (ירידה מ-5 ל-3), יותר נזהר (עלייה מ-1 ל-3). בתחום החברתי הוא יותר עומד על שלו (עלייה מ-2 ל-4) ופחות משקר (ירידה מ-5 ל-3). כמו כן, חל שיפור ביכולתו לפתור סכסוכים (עלייה מ-1 ל-3). עם זאת, חלה ירידה קטנה בלבד בנטייה של טל להקניט אחרים. בסך הכול חל שיפור בהסתגלותו של טל בכלל היגדי השאלון. בסולם של 1 (הסתגלות נמוכה מאוד) ועד 5 (הסתגלות טובה מאוד) חלה עלייה מממוצע של 2.52 לפני ההתערבות ל-3.33 בסיומה. המחנכת ציינה שטל יצר יותר קשרים עם חברי כיתתו ונפגש איתם בהפסקות וגם אחר הצהריים, דבר שמעורר בו שמחה והתרגשות. הוא עדיין מעורב בהצקות לאחרים, אך מציין שהוא חש יותר שייכות לבית הספר ולכיתה. גם שאר התלמידים החלו לגלות כלפיו יותר סבלנות, פרט לתלמיד אחד שעימו יש לו עדיין היתקלויות. בסוף אחד מימי הלימוד הוא התלונן שהיום הסתיים כל כך מהר ואמר "אני נשאר לישון כאן".

דיון

התערבות מעטפת שערכה המחנכת, תוך ליווי והנחיה של הפסיכולוג החינוכי, נמשכה חודשיים ובמהלכן הצטמצמו התקריות שטל היה מעורב בהן. פרק הדיון יבחן כיצד נערכה ההתערבות שהובילה לתוצאות האלה, ובהמשך ננתח האם התוכנית מציעה תוואי שיכול לעזור למערכת החינוך בשילוב של תלמידים עם מוגבלויות.

התערבות לשיפור המודעות החברתית

על יסוד הדיווח שהמורה מסרה על התפתחותו ותפקודו של טל, הפסיכולוג העריך שהסכסוכים וההצקות נובעים מכישורים לקויים בתקשורת בין-אישית ומלקות במודעות החברתית. טל, כך נראה, מבין ומפרש לא נכון מצבים חברתיים ומגיב אליהם בדרכים לא מותאמות. משום שהזמן והמשאבים שעמדו לרשותם היו מצומצמים, הם החליטו להתמקד בטיפוח ההבנה החברתית שלו. בשונה מכישורי SEL כגון קבלת החלטות ואחריות ומודעות עצמית (CASEL, 2013), שמתאימים יותר לעבודה פרטנית, הקניית מודעות חברתית נתרמת מאוד מתהליכי למידה בקבוצה. בשמנות השיעורים שהמחנכת ערכה היא בחרה, בשיתוף עם הפסיכולוג, את נושאי הלימוד המתאימים ביותר. היא הקנתה לטל ולחבריו ידע על הצרכים האנושיים וכלים לטפח אמפתיה לזולת. כמו כן, היא תרגלה איתם מיומנויות של שיתוף במחשבות ומתן משוב חיובי לאחרים. את הקניית התכנים היא יישמה באמצעות מגוון כלים דידקטיים ובהם משחקי תפקידים, ניתוח מקרים ופתרון בעיות. השיעורים נבנו עם כללי תקשורת ושיח מובנים, תוך הקפדה על השתתפות של כל אחד בתורו. הסיפורים הטיפוליים והמשחקים שנכללו בתוכנית אפשרו למשתתפים, וטל ביניהם, להכיר את חבריהם וללמוד כיצד אחרים תופסים אותם.

בחירת התכנים והפעילויות הכיתתיות מנצלת את ארבעת הקריטריונים להקניה אפקטיבית של מיומנויות חברתיות. הקריטריונים האלה מכתובים בראשי תיבות SAFE (Durlak, et al. 2011): (א) רצף (Sequenced) - ההכשרה והלמידה נבנו כתהליך הדרגתי ורצוף של "צעד אחר צעד". המחנכת פותחת בהסבר על התוכנית, מקנה מיומנות חדשה ובשיעור הבא מקנה מיומנות נוספת; (ב) אקטיביות (Active) - התוכנית משלבת למידה פעילה הכוללת תרגול של כישורים ומרכיבים נוספים של למידה רגשית חברתית. למשל, באחד ממשחקי התפקידים ניכר שטל הסיק מהסיטואציה המלאכותית לתפקוד שלו במציאות. ההתנסות הזו שיפרה את המודעות העצמית ואת מצב רוחו ותחושת השייכות שלו לכיתה; (ג) מיקוד (Focus) - התוכנית מוקדשת לנושא של מודעות חברתית, תוך התייחסות מפורטת למאפיינים שלה. סדרה מרוכזת של שמונה שיעורים שכולם מוקדשים לנושא יחיד שונה מהדרגם הרגיל של תוכניות למידה חברתיות-רגשיות שמכסות טווח רחב של נושאים שנלמדים בממוצע ב-15-20 שיעורים (Taylor, et al., 2017); (ד) ישירות (Explicit) - התוכנית מגדירה את הכישורים הרגשיים-חברתיים הספציפיים שהיא מנסה לקדם. במסגרת התוכנית שלה סיפרה המחנכת שהיא נוהגת לערוך הרבה מהלכים דומים עם תלמידי הכיתה, אבל כאן היא נדרשה לעשות זאת באופן שיטתי ומכוון, עם התערבות מתאימה ומעקב. "כאשר מכוונים למטרה מדויקת, הסיכוי שנקלע גדול יותר", ציינה.

כיצד העבודה בקבוצה סייעה לטל? בספרו "טיפול קבוצתי: תיאוריה ומעשה", טוען ארווין יאלום (2006) שהשינוי הטיפולי הוא תהליך מורכב ביותר המתחולל דרך משחק גומלין רב-פנים של חוויות אנושיות. יאלום מדגיש במיוחד את חשיבות הלמידה הבין-אישית והלכידות הקבוצתית. למשל, בחלק מהסימולציות שהמחנכת ערכה, טל ישב כצופה לא מעורב, אבל ניתנה לו הזדמנות לחשוב ולחוות מחדש אירועים שהוא חווה וגם לשמוע

מחבריו את דעותיהם. הוא עקב בדריכות אחר דבריהם ולעיתים השתהה והשתק כדי להבין לאן נושבת הרוח. במהלך השיח הקבוצתי הוא הופתע לגלות מתגובותיהם האוהרות או נזופות כיצד הם מתייחסים לדבריו. בהדרגה הוא החל להבין את הנזק בתגובות העוקצניות שהיו לו בתחילת המפגשים ולכן נמנע מהן. יאלום (2006) מציין:

חבר עשוי ללמוד, למשל, על נטייתו המטרידה להימנע מקשר עין עם בן שיחו; על רשמיהם של חבריו ביחס לעמדתו המתנשאת, היהירה; או על מגוון הרגלים חברתיים אחרים הפוגמים בלי ידיעתו בקשריו החברתיים... טיפול קבוצתי מספק הזדמנות עשירה ללמוד כיצד המשתתפים תורמים בעצמם לבידודם ולברידותם (עמוד 36).

בנוסף על פיתוח טכניקות של חברות, טל התבונן בחבריו ובהדרגה החל לחקות את מעשיהם. תרומה נוספת הייתה למידע שהמחנכת לימדה בכיתה ולהסברים ולשיחות הפרטניות שיצרו רצף שחולל שינוי תודעתי, כזה שלא התרחש בשנים הרבות שבהן טל למד במסגרות מיוחדות. משום שהמפגשים נערכו באקלים נעים ולא שיפוטי, הם עזרו לתלמידים להתגבש בדרך מהנה ומעניינת ונתנו בעקיפין תמיכה רגשית שעודדה את טל להיפתח ולהשתנות.

לקחים ארגוניים והמלצות לשילוב תלמידים

אף שהמקרה הפרטי של טל אינו מייצג מגמות כלליות, ניתן לדלות מהיישום הזה של תוכנית מעטפת כמה תובנות ארגוניות לגבי הדרך שבה מורים יוכלו לעזור לתלמידים עם משכל גבולי, הפרעות התנהגותיות ורגשיות ולקויות למידה.

ראשית, הכשרת מורים היא תנאי הכרחי להרחבת רפרטואר הידע והכלים של המורים. כמו בדגמים אחרים של העברת משימה (Patel et al. 2007), גם בכתי הספר המטרה היא להקנות תשתית ראשונית של שיטות התערבות. במקרה הנוכחי המחנכת למדה קורס אקדמי לתואר שני שבמסגרתו התבקשה לערוך התערבות עם אחד מתלמידיה. הקניה התנסותית כזו מתאימה לסגנון הלמידה של מבוגרים (Chan, 2010) ויש לה יתרונות רבים בהפנמת המודל (Kolb, 2014). ניתן להכשיר מורים גם במרכזי השתלמויות, או בהשתלמות מוסדית שיערוך הפסיכולוג החינוכי של בית הספר. היישום של הלמידה הזו בשטח עשוי להפוך את שיטת ההתערבות לשפה שגרתית ומתכונת קבועה להתערבות.

שנית, שיתוף הפעולה בין המחנכת לפסיכולוג החינוכי מאפשר לכל צד למקסם את יכולותיו ולהיתרם מהידע והכלים של השני. לדוגמה, ניתוח המידע שהמורה אספה ממקסמת את תרומת הפסיכולוג בתחום הדיאגנוסטי, ובחירת הכלים והשיטות הדידקטיות מנצלת היטב את הידע והניסיון של המורה. השיתוף מאפשר להם להחליט באילו תחומים למקד את ההתערבות וכמה משאבים להשקיע בכך. מתכונת כזו של שיתוף פעולה כרוכה בשינויים מסוימים בדפוסי הפעולה של שני הצדדים. לדוגמה, המורים יידרשו לעבוד לפי פרוטוקול

מחייב, והפסיכולוגים יידרשו להקצות יותר שעות לעבודה עם מחנכים ולצמצם במקביל את העיסוק בנושאים אחרים, כגון אבחונים פסיכו-דידקטיים.

שלישית, יישום של מתכונת מערכתית כזו מתחרה בשלל נושאים אחרים שבית הספר נדרש לטפל בהם. מהלך כזה מחייב את המנהל להקצות למחנכי הכיתות שעות פרטניות למפגשים עם התלמיד. על המנהלים להכין תשתית מתאימה לעבודה כזו (משרד, שעות קבלה, תיאום עם גורמים נוספים בבית הספר ומחוצה לו).

חשיבות המחקר ומגבלותיו

המחקר הנוכחי ממחיש כיצד התערבות פסיכו-חינוכית קצרת מועד יכולה לשפר את המיומנויות החברתיות ואת ההתנהגות של תלמיד כיתה י'. התערבות כזו נמצאת בלב "הערץ החינוכי" והיא מזמנת למורים ולתלמידים התנסויות משמעותיות השוררות לתוכן את הצרכים הייחודיים ונתיבי ההגשמה העצמית שלהם (אלוני, גוטרמן ושורק, 2018). תיאור המקרה ממחיש את היתרונות האפשריים בשיתוף פעולה בין המורה לפסיכולוג חינוכי; את התרומה של ההתמקדות בהקניית מיומנויות חברתיות-רגשיות כשיטה טיפולית; ואת ההיתכנות לכך שמורים יכולים ללמוד וליישם דגם כזה בעבודתם השוטפת. עם זאת, חקר המקרה הנוכחי אינו חף ממגבלות שאופייניות לסוגה הזו. המחקר מציג התערבות בנסיבות ייחודיות שאינן מייצגות מקרים רבים אחרים. המחקר גם מתמקד בסוג אחד של הפרעה, ולא ברור אם התערבות זו מתאימה לסוגים אחרים של מוגבלויות בשכיחות גבוהה. כמו כן, המחקר מדווח על התערבות עם השפעות חיוביות בחינוך המיוחד, אבל הדיווח על הצלחות מעין אלה היא בעייתית במיוחד בהתחשב במחסור בשחזור ישיר שנערך לזיהוי ממצאים חיוביים כוזבים (Cook, et al. 2018). בנוסף, לא נערך מעקב אחר השפעת התוצאות החיוביות על המשך תפקודו והתנסויותיו החברתיות של התלמיד.

ביבליוגרפיה

אלוני, נ', גוטרמן, ק' ושורק, צ' (2018). הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי. תל אביב: מכון מופ"ת

גרינברג, ד' ושפילר, ג' (2008). סוגיות אתיות בפרסום מדעי של תיאורי מקרה, בתוך ג' שפילר, י' אכמון וג' וייל (עורכים). סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי (מהדורה שלישית) (עמודים 646-636). ירושלים: מאגנס.

הכנסת (2018), תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד. ירושלים: הכנסת.

- וייסבלאי, א' (2012). ילדים ובני-נוער עם הפרעות נפשיות: זכויות ושירותים במערכות הבריאות, הרווחה והחינוך. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת
- וייסבלאי, א' (2020). הרפורמה בחינוך המיוחד - יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד, ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- טימור, צ' (2013). מושג "האחר השונה" בראי השילוב וההכלה בחברה ובחינוך בישראל: האומנם "אחר משמעותי"? דברים, 59-45.
- יאלום, א' (2006). טיפול קבוצתי: תאוריה ומעשיה. אור יהודה: כנרת.
- ינקו, א' (2.7.2018). סערה בדיון על חוק החינוך המיוחד: "איך אתה ישן בלילה? אתם פוגעים בילדים". Ynet <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5301990,00.html>.
- יריב, א' ופורשנר, ר' (2020). כלים פסיכו-חינוכיים לשיתוף פעולה של פסיכולוגים חינוכיים ומורים, פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4054>.
- רן, ע' (2018). התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות ורגשיות והטמעתן במערכת החינוך. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- רבינוביץ, מ' (2018). מחסור ביועצים ובפסיכולוגים חינוכיים במערכת החינוך, ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- Agyapong, V.I., Osei, A., Mcloughlin, D.M., & Mcauliffe, E. (2016). Task shifting-perception of stake holders about adequacy of training and supervision for community mental health workers in Ghana. *Health Policy and Planning*, 31, 645-655.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Brown, R. (2018). *Mental health and wellbeing provision in schools*. London. https://www.basw.co.uk/system/files/resources/Mental_health_and_wellbeing_provision_in_schools.pdf
- Bowers, H., Lemberger-Truelove, M., & Brigman, G. (2018). A social-emotional leadership framework for school counselors. *Professional School Counseling*, 21(1), 1-10.
- Brock, M. E., Cannella-Malone, H. I., Seaman, R. L., Andzik, N. R., Schaefer, J. M., Page, E. J., ... & Dueker, S. A. (2017). Findings across practitioner training studies in special education: A comprehensive review and meta-analysis. *Exceptional Children*, 84(1), 7-26.
- Chan, S. (2010). Applications of andragogy in multi-disciplined teaching and learning. *Journal of Adult Education*, 39(2), 25-35.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs — Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author
- Cook, B. G., Lloyd, J. W., Mellor, D., Nosek, B. A., & Therrien, W. J. (2018). Promoting open science to increase the trustworthiness of evidence in special education. *Exceptional Children*, 85(1), 104-118.

- Dogra, N., Parkin, A., Warner-Gale, F., & Frake, C. (2017). *A Multidisciplinary Handbook of Child and Adolescent Mental Health for Front-Line Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Doll, B., & Cummings, J. A. (Eds.) (2008). *Transforming school mental health services: Population-based approaches to promoting the competency and wellness of children*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Durlak, A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T.P. (Eds.) (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and Practice*. New York: Guilford.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Gresham, F.M., Robichaux, N., York, H. & O'Leary, K. (2012), Issues related to identifying and implementing evidence-based social skills interventions for students with high-incidence disabilities, In B. Cook, M. Tankersley, and T. Landrum (Eds.) *Classroom Behavior, Contexts, and Interventions (Advances in Learning and Behavioral Disabilities)* (Vol. 25, pp. 23-45). Emerald, Bingley.
- Javadi, D., Feldhaus, I., Mancuso, A., & Ghaffar, A. (2017). Applying systems thinking to task shifting for mental health using lay providers: a review of the evidence. *Global Mental Health*, 4.
- Jones, B., Duffey, P., & Haberstroh, S. (Eds.) (2016). *Child and Adolescent Counseling Case Studies: Developmental, Relational, Multicultural, and Systemic Perspectives*. Springer Publishing Company
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 12(2), 66-78.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Patel, V. et al., (2007). Treatment and prevention of mental disorders in low-income and middle-income countries. *Lancet*, 370, 991-1005.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Tincani, M., & Travers, J. (2018). Publishing single-case research design studies that do not demonstrate experimental control. *Remedial and Special Education*, 39(2), 118-128.
- WHO (2007). *Joint WHO/OGAC Technical Consultation on Task Shifting: Key Elements of a Regulatory Framework in Support of In-country Implementation of Task Shifting*. World Health Organization: Geneva.
- Wiley, A. L., & Siperstein, G. N. (2015). SEL for students with high-incidence disabilities. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and Practice* (pp. 213-228). New York: Guilford.
- Yariv, E. (2020). Towards closing the treatment gap: A team-led model of brief psycho-educational intervention, *Journal of Public Mental Health*. <https://doi.org/10.1108/JPMH-01-2020-0004>

