



## תוכנית מעטפ"ת: כלים מבוססי SEL כשפה משותפת של פסיכולוגים חינוכיים ומורים<sup>1</sup>

מאת פרופ' אליעזר יריב ורחל פורשנר

שיתוף הפעולה של פסיכולוגים חינוכיים עם מורים כרוך בקשיים רבים: היעדר שפה מקצועית משותפת, פערים בסביבות הפעילות וממשק עבודה לקוי. התמודדות עם המכשולים האלה מחייבת לגבש המשגה חדשה ולפתח כלים ייעודיים שמבוססים על עולמות התוכן של הפסיכולוגיה והחינוך. במאמר זה אנו מציגים את תוכנית מעטפ"ת (מערך טפול תומך), הכוללת כלים מבוססי למידה רגשית חברתית (SEL) שפותחו לצורך עריכת התערבות עם תלמידים שסובלים מקשיים רגשיים וחברתיים. הכלים יושמו בהצלחה בהתערבויות שערכו 120 מורות וגננות במסגרת לימודים לתואר שני. נבחן את מהות הכלים, העקרונות הפסיכולוגיים והחינוכיים שהם מבוססים עליהם ואת התרומה שלהם לשיפור מצבם של התלמידים. כמו כן נסביר מדוע כלים אלה יוצרים תשתית טיפולית וממשק עבודה משותף לפסיכולוגים ומורים.

יריב, א. פורשנר, ר. (2020). תוכנית מעטפ"ת: כלים מבוססי SEL כשפה משותפת של פסיכולוגים חינוכיים ומורים. פסיכולוגיה עברית. אוחר מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4054>

### מבוא: מדברים בשפות שונות

בביקוריהם השבועיים של הפסיכולוגים החינוכיים בבית הספר, הם מביאים עמם הרבה רצון טוב, התלהבות וידע. אבל לעתים קרובות מתברר להם, לאכזבתם, שקיימים פערי ציפיות בינם לבין המורים בשאלה כיצד לטפל בתלמידים עם קשיים רגשיים, לימודיים והתנהגותיים. דוגמא לכך היא כאשר ההנהלה מבקשת לבצע טיפול נקודתי בהתנהגות בעייתית של תלמיד אבל הפסיכולוגית סבורה שנחוצים אבחון והתערבות מערכתית (אנגלרט, 2018); הצוות מתעקש שהיא תערוך לו אבחון מקיף, אבל הפסיכולוגית משוכנעת שהבעיה נובעת מיחס לא חומל של המורים לתלמיד. הפערים בהבנה ובפתרונות המוצעים מקטינה את שיתוף הפעולה ומגבירה את תחושת התסכול ההדדית. שני מחקרים שנערכו במערכת החינוך באוסטרליה המחישו את אכזבתם של המורים מעבודת הפסיכולוגים. במחקר אחד נמצא שמורים סבורים שהפסיכולוגים החינוכיים מתמקדים בסיוע פרטני לתלמידים וכלל לא עוזרים

להם בהתמודדות היומיומית עם לחצים וקשיים (Beltman, Mansfield, & Harris, 2016). במחקר שני, רק 10 אחוזים מן המורים חשו שלפסיכולוגים החינוכיים באוסטרליה יש תרומה ממשית בתהליך של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, ורק 4 אחוזים אמרו שבכוונתם לבקש מהפסיכולוגים הנחיה וכלים מעשיים שיגבירו את תחושת המסוגלות וביטחונם המקצועי בהוראה משלבת (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007).

הפערים בצפיות בין הפסיכולוגים למורים נובעים לדעתנו משלושה מכשולים. ראשית, ישנם הבדלים במאפיינים של שני המקצועות. עיקר הכשרתם ועיסוקם של פסיכולוגים חינוכיים הוא בטיפול נפשי ביחידים וייעוץ ארגוני-מערכתי. הידע התיאורטי שפיתחו, יחד עם שיטות אבחון וטיפול מבוססי-מחקר, תורגמו לשפה ייחודית. ניתוח מעמיק של אלפי פציינטים מאפשר לפסיכולוג לתאר וללמוד כל מקרה לעומק, ולטפל צעד אחר צעד בקשי המטופלים. הגישה השיטתית והמעמיקה מנחה אותם גם בעריכת סדנאות ובייעוץ הארגוני שהם נותנים לצוותים חינוכיים. בשדה ההוראה והחינוך, לעומת זאת, המצב שונה. פמלה גרוסמן (Grossman, 2020) טוענת, שבניגוד לבשלות הפרופסיונלית של הפסיכולוגים החינוכיים, מורים וחוקרי החינוך טרם פיתחו שפה מקצועית, ידע ספציפי, כלים ושיטות עבודה מבוססי מחקר והתמחות, בתחום ההתמודדות עם בעיות התנהגות. לכן הם מתקשים לתאר ולנמק כיצד הם מתאימים שיטות הוראה, כלים ותוכניות התערבות לגופו של כל מקרה ומקרה (Loughran, 2019).

שנית, הבדלים בסביבות העבודה. בשונה מהשעה הטיפולית השבועית בקליניקה שקטה, מורים עובדים בסביבה כאוטית. הם נדרשים לשלוף בכל שיעור פתרונות מהירים להפרעות שמתרחשות בכיתה צפופה ורועשת. אין להם זמן או כוונה ללמוד כל מקרה לגופו והם נדרשים להגיב ישירות ובנחישות כדי להמשיך וללמד את השיעור. גם ההכשרה וההתמחות המוגבלות של המורים בטיפול בבעיות התנהגות מקשה עליהם (Jones, 2006). אתגרי ניהול הכיתה כרוכים בלחצים רבים ולעתים קרובות מורים נותרים ללא תמיכה וליווי (Wolgast & Fischer, 2017). לכן, בסביבה כה דינמית שמאופיינת בריבוי אירועים לא צפויים, קשה לקיים תהליכים ארוכי טווח שדורשים רצף של עבודה (אשכנזי, אנג'ל וטופילסקי, 2014). מרבית הפסיכולוגים, לעומת זאת, לא התנסו בעצמם בהוראה והם פחות מודעים לאילוצים הרבים שחלים על המורים בסביבת עבודתם.

שלישית, ממשק עבודה רעוע. לוינסון (2018) מסבירה שהמעמד העצמאי ותפיסת התפקיד של הפסיכולוגים נותנת להם חופש מקצועי שלא תמיד תואם את הצרכים והציפיות של בית הספר. למשל, כשהמורים דורשים להעביר תלמיד בעייתי למסגרת מיוחדת והפסיכולוגית ממליצה דווקא על סדנא למורים שתלמד אותם כיצד להכיל את התנהגותו הפרועה. פסיכולוגית חינוכית ספרה: "מניסיוני בעבודה עם חדרי מורים, למדתי שהנחיית דיונים רגשיים בכתה אינה משימה קלה למורים, שרוב הכשרתם המקצועית מכוונת לעסוק במתודות הוראה, ובעבודה חינוכית" (ברק שטיין, 2020). המחסור במושגים ובכלים מקצועיים משותפים מקשה על הפסיכולוגים לסייע למורים בעבודתם השוטפת. בכך גם יורדת היכולת של הפסיכולוגים להושיט סיוע עקיף לתלמידים עצמם. אנדרסון ועמיתיו סבורים שעל הפסיכולוגים החינוכיים לגלות גישה יותר יוזמת, תוך מעורבות במתן הדרכה למורים, הפצת ידע מחקרי, פיתוח של תוכניות לימוד וגם סינגור על המורים (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007). זה האתגר שאנחנו מנסים להתמודד אתו במאמר הזה.

## כלים לעבודה משותפת

כדי לפתח כלים ודפוסי עבודה משותפים נחוץ להתמודד עם המכשולים שצינו. ראשית, השיטות והכלים צריכים להתבסס על תשתית תיאורטית ומושגית לטיפול בבעיות התנהגות, כזו שמתאימה למורים ופסיכולוגים. למשל, תיאוריות של למידה חברתית רגשית הולכות ומתבססות בספרות ובמחקר החינוכי והפסיכולוגי (Durlak, et al. 2015). שנית, יש להתחשב במציאות עבודתם של המורים ולנצל את יתרונותיהם בעריכת התערבויות. למשל, הקשר השוטף והחם עם התלמידים והמעמד של המחנכות כ"מהנדסות חברתיות" מאפשר להן לערוך מגוון של פעולות פרטניות וקולקטיביות. שלישית, כדי לשפר את ממשק העבודה נחוץ לבסס שיטות עבודת מתאימות לעומס העבודה הרב של המורים ושל הפסיכולוגים (אשכנזי, אנג'ל וטופילסקי, 2014), כך שמצד אחד תהיינה קצרות מועד וממוקדות ומצד שני, מובנות ומשולבות מעקב. לדוגמה, אין טעם שהפסיכולוגית תערוך שיחת ייעוץ חד-פעמית ותסתפק במתן המלצות למורה. נחוצה גישה יותר מובנית, עם פרוטוקול וכלים ייעודיים לעריכת התערבות, תוך תכנון ומעקב אחר התוצאות. פיתוח כזה, שמבוסס על היכרות מעמיקה עם שני עולמות התוכן המקצועיים, תוך ניצול היתרונות שגלומים בכל אחד והתחשבות במגבלות, מגדיל את הסיכוי שאותם כלים אכן יועילו. אף שזו משימה מורכבת, היא בהחלט אפשרית.

את הכלים להתערבות פרטנית נגדיר כ"פעולה (או סדרת פעולות) שהמורה עורך בזיקה למצב נתון (לרוב בעייתי), במטרה להקנות לתלמיד מיומנויות חברתיות רגשיות שיעזרו לו לשפר את הסתגלותו לסביבה הכיתתית" (Yariv, 2012). הכלים האלה מתרגמים ידע רחב של עקרונות חינוכיים ופסיכולוגיים לפעולות פשוטות יחסית. למשל, מחקר שנערך על ילדים עם הפרעת קשב הראה שבמצבים מתסכלים הם לא היו מודעים לרגשות שלהם והיו עסוקים בגורמים שהפריעו להם במקום לנסות להתמודד באופן מעשי עם הקושי, כפי שעשו ילדים ללא הפרעת קשב (Melnick & Hinshaw, 2000). החוקרים מציינים שללא מודעות פנימית לרגשות שמתעוררים בהם קטנים הסיכויים שילדים כאלה ידעו כיצד לשלוט בהם. מכאן, נגזר הכלי הפשוט אך היעיל הבא, שמטרתו ללמד את הילד המתקשה בוויסות רגשי לבצע רפלקציה על התנהלותו בעת ריב: המורה מנהלת שיח מובנה עם הילד לאחר האירוע. בשיח, היא שואלת אותו כיצד המריבה התחילה, מה קרה במהלך ההתפרצות ומה היו תוצאותיה. שיח זה מסייע לו להבין יותר טוב מה הוא הרגיש, כיצד הגיב ובאילו עוד דרכים היה יכול לנקוט.

מה מאפיין כלים להתערבות פסיכו-חינוכית? במחקר שבחן את השאלה הזו השווה אליעזר יריב כיצד פסיכולוגים חינוכיים, מורים, עובדים סוציאליים ואחיות, מגיבים להפרעות ובעיות התנהגות שהם נתקלים בהם מצד "לקוחותיהם" (Yariv, 2012). לשם כך הוא הציג למשתתפי המחקר שלושה תרחישים כאוטיים ולא צפויים וביקש מהם לציין כיצד היו מגיבים לכל תרחיש. לאחר מכן הם התבקשו לציין אילו מאותן תגובות הם היו מגדירים כ"כלים" ומהן התכונות שמאפיינות אותם ככלים. אף שהיו הבדלים גדולים בסגנונות התגובה של כל המשתתפים, ניתוח תוכן לתשובותיהם איתר חמישה מאפיינים זהים בכלים שהם חשבו להשתמש בהם כדי לטפל בהפרעות: א. **איסוף מידע** ("יונתן מתקשה להירגע, בכיתה וגם בחצר. צפיתי בו כשהם שיחקו כדורגל בחצר. במהלך המשחק אחד הילדים לא מסר לו והוא צרח עליו"); ב. **מתן פשר ומשמעות למידע שנאסף** ("הוא לא סופר אחרים. אולי הוא לא רגיש ואין לו כישורים להבין ילדים אחרים?"); ג. **הגדרת מטרות** שמבקשים להשיג באמצעות השימוש בכלי ("הייתי רוצה שלא ימהר לשפוט אחרים, שיבין גם את הצד שלהם. אולי זה

יצמצם את ההתפרצויות שלו?"); ד. **פעולות שעורכים לטפל בבעיה** ("כדי לא להטיף לו מוסר הצעתי לו 'לעזור' לי בטיפול בהפרעות. מיניתי אותו ל'משכין שלום' וגם הודעתי לכל הכיתה שבשבוע הקרוב הוא מצטרף אלי לכל מקרה שאני מטפלת בו. שמת לב שההצעה שלי והפניה לכיתה החמיאה לו. הוא מיד הסכים. אמרתי שאני גם אלמד אותו למה ילדים רבים ואיך אפשר לפתור בעיות כך ששני הצדדים ירגישו מרוצים. הוא היה קשוב. לכל מילה"); ה. **הבנת השפעת הפעולות** על ה"לקוחות" ("דווקא משום שהוא הצטרף אלי כשהוא 'קר' ורגוע, הוא למד. אחר כך אפשרתי לו לטפל בנוכחותי בסכסוך קטן. הוא יישם את מה שהסברתי לו. ההבנה חברתית שלו ממש השתפרה").

## המוקד: הקניית מיומנויות חברתיות רגשיות

הסתגלות תקינה של ילדים ומתבגרים לסביבתם כרוכה, בין השאר, בהתפתחות של מיומנויות חברתיות רגשיות. את המיומנויות האלה ילדים רוכשים במהלך התפתחותם ו"תכנית הלימודים" הזו מתחילה כבר בינקות ונמשכת לאורך כל החיים. היעדרן של מיומנויות כאלה נקשר לעתים קרובות עם מצוקות נפשיות והתנהגות בעייתית. למשל, במקרה של ילדה שהמודעות החברתית שלה לצרכים של ילדים אחרים לקויה. הילדה רוצה לשחק אתם ונוהגת להתפרץ פעם אחר פעם למשחקיהם. התנהגותה מכעיסה אותם והם דוחים אותה ופוגעים בה, דבר שמגביר אצלה את תחושת הבדידות ואת הצורך לשחק אתם גם במחיר של דחיה נוספת. מרבית הלמידה החברתית רגשית מתרחשת באופן ספונטני, מתוך התנסות במערכות יחסים עם דמויות קרובות במשפחה, בגן הילדים ובשכונה (Shute, & Slee, 2015), אבל את המיומנויות האלה אפשר ורצוי ללמד גם באופן פורמלי ושיטתי. בשנים האחרונות אימצו מדינות רבות את הרעיון שבתי ספר לא יסתפקו בהקניית ידע ושעליהם להקנות מיומנויות חברתיות שיצימחו אזרחים מעורבים ואכפתיים. לדוגמה, תכנית הדגל של משרד החינוך "כישורי חיים" נלמדת בישראל החל בגן הילדים ועד כיתה י"ב. לכל שכבת גיל יש נושא משלה ופעילויות וכלים דידקטיים שעוזרים למורים להעביר את המסרים. למשל, ילדים שעולים לכיתה א' עוסקים בהיכרות עם עצמי במעבר ובשינוי. בכיתה ד' עוסקים בכיתה כיחידה חברתית ויחסי בנים-בנות.

אלפי מחקרים שהצטברו בשלושים השנים האחרונות מדווחים על התועלת של התוכניות לכלל התלמידים (רן, 2018, 2015; Durlak et al.); וגם לתלמידים עם קשיי התנהגות ספציפיים, למשל אלימות (Weare, 2010). כמו כן, התוכניות האלה מיטיבות עם ילדים שמתחנכים בתרבויות שונות ובסביבות עם רקע סוציו-אקונומי מגוון (Wigelsworth et al., 2016). אף שלתוכניות כישורי חיים תועלת מניעתית, הן לא מותאמות לפתור קשיי הסתגלות של תלמידים יחידים. למשל, יתכן שבכיתה עוסקים בחשיבות של אחריות חברתית ועזרה לזולת, אבל אחד התלמידים מתמודד דווקא עם קשיים בניהול עצמי והתארגנות בבוקר ביציאה לבית הספר. החזון שאנו מציעים באמצעות תוכנית **מעטפ"ת** הוא שבתי ספר לא יסתפקו בתוכנית לימודים מניעתית והמורים יקבלו כלים לטיפול בתלמידים יחידים שחווים מצוקה.

## פיתוח הכלים בתוכנית מעטפ"ת

תוכנית מעטפת" היא דגם של התערבות קצרת מועד שנועדה לסייע לילדים ומתבגרים שיש להם קשיי הסתגלות (Yariv, 2020). העקרון הטיפולי מבוסס על איתור והקניה של מיומנויות חברתיות רגשיות שיאפשרו לתלמיד לאמץ התנהגויות יותר מסתגלות. המתכונת של מעטפת" מותאמת לגני ילדים ובתי ספר והמורה שעורכת את ההתערבות מסתייעת בליווי של פסיכולוג חינוכי. את התוכנית פיתח אליעזר במסגרת קורסים על טיפול בבעיות התנהגות שהוא לימד במכללת גורדון בחיפה. במהלך ארבע שנים הוא ביקש מהסטודנטיות בחוג לחינוך משלב לבחור תלמיד או תלמידה שיש להם קשיים רגשיים ולתכנן ביחד אתו, כפסיכולוג חינוכי, תוכנית התערבות. במפגש היוועצות הם בונים ביחד תוכנית התערבות וגם בוחרים את הכלים הפרטניים והכלל-כיתתיים שיתאימו לתפקודו ולמצבו של התלמיד. את מקצת הכלים הם בוחרים מהספרות הקיימת וכלים אחרים הם יוצרים בעצמם, בהתאם לנסיבות ולבעיות של התלמיד. לדוגמה:

*הכלי "הסרטת התנהגות מסוכנת" פותח על יד מורה שהייתה מוטרדת מהתנהגות מסוכנת של תלמיד בכיתה ב'. הילד נהג לטפס בהפסקות על עמודי הסל הגבוהים ולקפוץ מהם. המחנכת החליטה להשתמש בטלפון הנייד שלה ולצלם אותו בשעת מעשה. כאשר התנהגותו הפכה מסוכנת, היא הפסיקה את הצילום וקראה לו לרדת. לאחר מכן, הם צפו בסרטון והמורה התעכבה אתו על כל שלב בהתרחשות המצולמת וביקשה ממנו שיתאר את מעשיו ומחשבותיו. היא עודדה אותו לנמק מדוע פעולה כזו מסוכנת ולבסוף הם דנו כיצד לצמצם את ההסתכנות. הצפייה והשיחה הגבירו את המודעות העצמית להסתכנות (הוא לא היה מודע לכך) והקנו לו מיומנויות לבחירת פעילות יותר בטוחה.*

**איתור הכלים.** כדי להכין מאגר כלים שנוסו בהצלחה קראנו את דוחות ההתערבות שהגישו 120 סטודנטיות. כל כלי שנבחר עמד בארבעה קריטריונים: (1) אותה גננת או מורה השתמשה בכלי במפגש יחידני עם תלמיד; (2) הכלי נועד לטפל באירוע או בעיה של התלמיד; (3) הכלי כלל מקבץ פעולות שהמורה ערכה אתו; (4) המורה ערכה שיחה לעיבוד ההתנסות והפקת תובנות. לאחר שאיתרנו את הכלים, השמטנו את אלה שחזרו על עצמם ובסך הכול הפקנו מאגר של 46 כלים. כעת התלבטנו כיצד להציג אותם באופן אחיד ובהיר. בחרנו להסתייע בעקרונות שהציעו טימרמנס ואנגל (Timmermans & Angell, 2001): (א) הצגת הכלי משלבת ממצאים מחקרניים ביחד עם תיאור קליני; (ב) ההצגה מאפשרת להעריך את היתרונות והחסרונות של הכלי; (ג) המידע מותאם לידע וליכולות המקצועיות של הפסיכולוגים וגם של המורים; (ד) התיאור עצמו חסכוני במלים; (ה) הוא מאפשר ליישם את הכלי ללא קושי ובדייקנות. לפיכך בנינו "דפי כלי" עם מבנה אחיד ומתכונת ניסוח שמשלבת כמה סגנונות. תחילה מוצג הקושי של התלמיד ותיאור של ההתערבות שערכה הגננת והמורה. התיאור הסיפורי מאפשר להבין את ההקשר, לזהות את "חוכמת המטפל" וגם להפיק תובנות מעשיות. החלק השני מנוסח כהסבר ומציין מהן המיומנויות החברתיות רגשיות שהכלי הקנה ומהם התנאים שאפשרו את הלמידה הלא-פורמלית הזו חלק זה מבוסס על ניתוח תיאורטי של תהליכי למידה קוגניטיבית ורגשית. החלק השלישי מציג המלצות כיצד והיכן כדאי להשתמש בכלי וגם מצבים בהם רצוי שלא להשתמש בו (counterindications). המידע הזה מאפשר למורה והפסיכולוג לשקול את מידת ההתאמה של הכלי לסוג הבעיה. נדגים את הדבר באמצעות שני כלים.

## הכלי: תצפית בחצר

**הצורך והמטרה:** ישי (שם בדוי), תלמיד כיתה ה', הוא ילד נבון שנוטה להסתבך בריבים. סגנון דיבורו בוטה ומעליב והוא פוגע בחברים ובשיח הכיתתי. גם בפעילויות לא מילוליות כגון משחקי חצר, ישי מתקשה להבחין בגבול הדק שבין הנאה לאלימות. במשחק תופסת, הוא יכול לדחוף את החברים ולהפיל אותם. המורה רוצה לפתח את ההבנה החברתית שלו.

**הפעולה והתוצאות:** לאחר שקיבלה את הסכמת ההורים, המורה הציעה לישי לערוך במשך שלוש הפסקות בשבוע תצפית כיצד ילדים מתנהגים בחצר במהלך ההפסקה. ישי חשש שהתצפית תגזול לו את כל ההפסקה אבל המורה הרגיעה שמדובר בתצפית קצרה וביחד הם קבעו את העיתוי והימים. בשבוע הראשון הם עמדו בצד, פעם במסדרון בית הספר ופעמיים במגרש הגדול, ורק הסתכלו ביחד על התלמידים משחקים, בלי ביקורת על אופן המשחק שלהם. המורה תיארה ופירשה את אופן המשחק של הילדים. בשבוע השני המורה הסבה את תשומת ליבו בעיקר לחיכוכים בין הילדים. המורה שאלה את ישי להשתלשלות העניינים שהובילה לריב, מה המניעים של הילדים ומה נקודת המבט שלהם. במקום לקבוע מי צודק הם בחנו ביחד אפשרויות שונות לתגובה. התצפיות הפכו משמעותיות והיחסים היו נעימים ומלאי הומור. כעת המורה הרגישה שישי מראה חשיבה חברתית מורכבת יותר והבנה טובה יותר של השפעות ההתנהגות של הפרט על התפתחות של ריבים. בהדרגה, קו המחשבה של ישי החל להשתנות וגישתו הפכה אמפתית יותר לסובבים אותו.

**המיומנויות החברתיות-רגשיות שנרכשות:** התצפית והשיחה עם המורה מעמיקים את ההבנה של הילד על מצבים חברתיים, כגון מה מוביל להיווצרותו של ריב, כיצד נבנה משחק משותף ועוד (מודעות חברתית). מהתצפית על אחרים הילד לומד דרכי תגובה מסתגלות ולא אלימות (ניהול עצמי).

**תנאים ללמידה חברתית רגשית.** (1) ישי מתנסה בפעילות לא מוכרת – עמדת תצפית שמאמנת את יכולתו להשהות תגובה וללמוד מהתנהגותם של ילדים אחרים; (2) בעת הישיבה המשותפת בחצר ישי נמנע מהתרוצצות. כך, כשהוא רגוע, יותר קל לו להקשיב, להתבונן וללמוד; (3) ההתבוננות על חבריו מאפשרת לו לקלוט דברים רבים שנעלמים ממנו בעת שהוא משחק אתם, בעיקר, הבנה של נסיבות להתנהגות ותגובות רגשיות של ילדים אחרים; (4) הישיבה המשותפת עוזרת למורה להציף את הבעיות בהתנהגותו באופן שעוקף את חששותיו והתנגדותו; (5) המתכונת הזו נותנת לתלמיד יותר חופש בחירה ושליטה על הנושאים שהוא משוחח עליהם עם המורה. כך קטנה ההתנגדות שלו; (6) ישי מרגיש מוחמא מעצם הפניה של דמות בוגרת להתייעץ אתו, דבר שמגביר את תחושת המסוגלות והמוטיבציה להשתתף ולעזור; (7) ההיוועצות מעמיקה את הקשר של הילד עם המורה, מגבירה את תחושת השייכות של הילד לבית ספר ומפיגה תחושות של בדידות וחוסר אונים.

**למי מתאים.** תצפית בחצר היא כלי פשוט שכרוך בהשקעה מעטה של זמן ומאמץ. הכלי מתאים במיוחד לגילאי גן הילדים ובית הספר היסודי. התצפית פחות מתאימה לתלמידים בגיל ההתבגרות בגלל החשש שלהם לשתף פעולה עם המורים בפעולה שבמהותה עלולה להיתפס כחטטנית וביקורתית כלפי חבריהם. הכלי הזה מתאים גם

להורים עם ילדים בגילאים האלה, הן כפעולה יזומה והן בהתייחסות לאירועים שהם חווים ביחד במרחב הציבורי. כדי שהתצפית לא תפגום בפרטיות ובאנונימיות של אחרים, יש להתייחסות לגופן של תופעות ("שמת לב למריבה הזו? אני לא רוצה לדבר על הילדים האלה, אבל בוא נחשוב למה כשילדים משחקים כדורגל הם לפעמים מתחילים לריב?") ולא לגופם של אנשים ("את הרי מכירה את הילדה הזו... למה לדעתך היא כל הזמן רבה?").

בדברי המשוב ציינה המחנכת שהמטרות והכלי היו ברורים, ישימים וממוקדים, דבר משמעותי בניהול כיתה של 32 תלמידים ללא משאבים לעזרה פרטנית. ההתערבות לא חייבה מאמץ והצפייה הפגישה אותם עם מצבים חברתיים מגוונים שאפשרו לשניהם לנתח ולשקול פתרונות יותר מועילים. המחנכת ספרה שההימצאות ביחד מחוץ לכיתה, בזמן ההפסקה, גרם ל"שבירת מתח" ("היינו ביחד, צחקנו, לא סביב בעיית התנהגות של ישי. זה קירב בינינו מאוד"). מחנכת נוספת שנעזרה בתצפית עם תלמיד כיתה ז', ציינה גם היא את ההשפעה הטובה על התנהגות הנער ואת התרומה לקשר ההדדי ביניהם ("זה ממש שיעור עבורי, כמה חשוב להכיר את הילד, להתחבר לעולמו, לדבר על דברים שמעניינים אותו גם אם זה לא נוגע ללימודים. רק אחרי שעובדים על הקשר אפשר להתחיל לבנות משהו").

### הכלי: לרסן הר געש

**הצורך והמטרה:** גל (9) הוא ילד שמרבה להתפרץ ולאבד שליטה. כשההתפרצות מתרחשת, מחנכת הכיתה קוראת למורה נוסף שגל מעריך וסומך עליו ושניהם עוזרים לו להתעשת. לאחר שנרגע הוא מכחיש ומתקשה לקחת אחריות על מעשיו. כאשר ההתפרצות חריפה במיוחד הוריו מוזמנים לקחת אותו הביתה. המחנכת מחליטה לנצל את הסקרנות הרבה והידע הרחב שלו בטבע וגיאוגרפיה כדי לשפר את המודעות העצמית והיכולת שלו להתמודד עם מצבים מלחיצים.

**הפעולה והתוצאות:** לאחר היוועצות המחנכת עורכת אתו קורס קצר על הרי געש כמטפורה לתהליכים הנפשיים וההתנהגותיים. בפגישתם הראשונה התעניינה מה משותף להרי געש ולבני אדם. "שניהם מתפרצים", השיב. ובמה הם שונים, שאלה. "לא יודע... שהר געש מתפרץ עם לבה ובני אדם מתפרצים עם כעס. הר געש לא יכול לזוז ובנאדם זז ובגלל זה הוא יכול להתפרץ בכל מיני מקומות... הר געש לא יכול להגיד שהוא כועס לפני שהוא מתפרץ והוא גם לא יכול לבקש סליחה כמו בני אדם". המחנכת מתפעלת מהתשובות היפות: "נכון. וגם למדנו על הסימנים המקדימים להתפרצות הר געש, זוכר? תגיד, גם לבני אדם יש סימנים כאלו לפני שהם מתפרצים או שזה קורה רק בטבע?". "כן, אני אראה לך, למשל עושים כך (מכווץ עיניים, ידיו מכווצות לאגרופים). יש גם אנשים אדומים שמזיעים ושקופצים במקום ואפילו זורקים דברים וצועקים".

במפגשים הבאים גל והמחנכת חקרו את ההתפרצויות של הרי הגעש ואת אלה של הילד. בנוסף, הם תכננו שגל יערוך בכיתה ניסוי של "הר געש של קצף", המדמה את שלבי ההתפרצות של הרי געש, החל מהסימנים המקדימים, הלבה והעשן שמיתמר ואת הנזקים הנוראים. אף שהתוכנית לא התממשה, גל המשיך ללמוד וגם כתב ואייר

ספר עם טיפים להתמודדות במקרים של סערת רגשות. וכך בתוך חמישה שבועות ההתפרצויות דעכו בעקביות מארבע התפרצויות בשבוע להתפרצות אחת בלבד.

**המיומנויות החברתיות-רגשיות שנרכשות:** הלימוד על הרי הגעש אפשר לגל (א) לשפר את מודעותו העצמית על הנסיבות בהן הוא מתפרץ; (ב) לשפר את כישורי הניהול העצמי, במיוחד במצבים של סערה רגשית; (ג) לקדם את המודעות החברתית, כלומר את היכולת לזהות ולהגיב בצורה הולמת לרגשותיהם של אחרים; וגם (ד) לעזור לו בקבלת החלטות אחראיות.

**תנאים ללמידה:** (1) גל הפך שותף מלא והציב בעצמו את המטרות ולכן הלמידה הייתה כה משמעותית עבורו; (2) הנושא הנחקר התחבר לנושאים שמסקרנים ומגבירים את ההנעה ללמידה משותפת שסייעה לו בפן הרגשי, החברתי והלימודי; (3) משימת החקר כללה בנוסף ללימוד עם המורה עוד כמה פעולות שהקנו לגל התנסות וגם קשר טוב עם חברים.

**למי מתאים.** טיפול בקשיי ויסות באמצעות לימוד עיוני של נושאים מוחשיים ומטפוריים מתאימה בעיקר לתלמידים בגיל החביון (בית ספר יסודי). מכיוון שהמורה מציעה את המטאפורה ונושא הלימוד, עליה להיות קשובה לרצונות של התלמיד ומידת העניין שלו בהתערבות. שימוש במטפורה ללא הרכיב של הלימוד, עשוי להתאים בכל גיל.

כדאי לציין שבהתערבויות שהגננות והמורות ערכו, הן טיפלו במגוון סימפטומים ונעזרו באמצעים רבים. משום כך לא התאפשר למדוד את ההשפעה של כל כלי בנפרד על פי סוג הבעיה, כפי שמקובל במחקרים שבודקים את התועלת הטיפולית של שיטות וכלים (Glicken, 2005).

## יישום והטמעת התכנית

כדי ליישם את ההמשגה החדשה נחוץ מהלך שיטתי ומובנה של הקנייה וליווי, כדוגמת הקורסים במכללה והשתלמויות בשפ"חים ובתי ספר. עבור המורות שמתמקצעות בהעברת תכנים חינוכיים, הלימוד של כלים חברתיים רגשיים הוא אינטואיטיבי ומשתלב היטב בעבודה היומיומית. עם זאת, כדי להכשיר אותן להתמודד עם בעיות מורכבות, על הפסיכולוגים החינוכיים להציג את הרציונל התיאורטי ולתרגל עם המורות את השימוש בכלי. הידע וההתנסות הזו תכין אותן לטפל בטווח רחב מאוד של בעיות דומות בעתיד.

מכיוון שיש הבדל בין בעיות פשוטות שנפתרות לרוב באופן אוטומטי, לבין בעיות מורכבות ובלתי צפויות, המורים זקוקים לליווי מתמשך, כזה שעם הזמן יהפוך לשפה משותפת עם הפסיכולוג החינוכי. הסינרגיה בעבודה המשותפת תקל על בניית כלים ותוכניות התערבות, השיתוף יאפשר לחשוב "מחוץ לקופסה" ולפתח כלים חדשים שמותאמים היטב לבעיה הספציפית, כמו אותה מורה שלימדה על הרי הגעש. מאגר הכלים שלנו נמצא בשלבי פיתוח ובכוונתנו להנגיש אותו עם סיום העבודה. החזון שלנו הוא שהפסיכולוגים החינוכיים בישראל יאמצו את העקרונות הכלים של מעטפת"ת וינחילו אותם בעבודתם עם צוותי ההוראה.



**לסיכום**, המאמר הזה מציע נקודת מפגש בין אנשים שעובדים ביחד אבל דוברים ב"שפות" מקצועיות שונות. הפערים בהמשגה, בסביבות הפעולה ובממשק העבודה פוגעות ביכולת של שני הצדדים למנף את הכישורים שלהם ולשתף פעולה בטיפול בבעיות פרטניות. ה"גשר" שאנו מציעים מניח תשתית עם רציונל פסיכולוגי ויישום חינוכי. להתערבות שמבוססת על כלים חברתיים רגשיים יש כמה יתרונות: (א) המיומנויות שהכלים האלה מקנים מועילים בטווח המייד, בפתרון בעיות אקוטיות. עם זאת הם עשויים לסייע גם במניעת היווצרות של קשיים כרוניים במהלך החיים; (ב) הכלים האלה מותאמים לשלב שבו מתפתחות מיומנויות חברתיות רגשיות וניתן לאתר בשלב מוקדם לקות במיומנות ספציפית שגורמת לקשיי התנהגות ומצוקה; (ג) הכלים האלה נושאים אופי חינוכי ולא קליני, כזה שאינו מתייג את התלמידים; (ד) הכלים שפיתחנו מאפשרים לגנות ומורים לטפל במגוון של מצוקות ובעיות שהן פוגשות בגן ובכיתה.

במציאות בה תלמידים רבים עם קשיי הסתגלות אינם מקבלים מענה רגשי, ההמשגה החדשה והכלים שאיתרנו מאפשרים לשכלל את שיתוף הפעולה בין מורה ופסיכולוגית ולהרחיב את מעגל האנשים במקצועות הסיוע שפועלים בבית הספר. כך ניתן יהיה להכפיל ולשלב את מספר התלמידים שיקבלו עזרה למצוקותיהם. יתרון נוסף – ההתערבות שהמורה עורכת מעצימה את הקשר עם התלמיד והקשר עם הפסיכולוג החינוכי מקנה לה את המיומנויות כיצד ללמד את התלמיד לעזור לעצמו.

הערות

1. המחברים מודים למורות מעיין ששון, יפעת אביטל ומוריה גולן על תרומתן למאמר

## מקורות

אשכנזי, י', אנג'ל, מ' וטופילסקי, ט (2014). שירותים פסיכולוגיים בבתי ספר יסודיים בשגרה ובחירום: דו"ח מחקר. ירושלים: מאיירס-ג'וניט-ברוקדייל. <https://brookdale....t.pdf>

ברק-שטיין, ח' (2020). מודל להנחיית דיון רגשי בקבוצה. <https://www.helibation>

אנגלרט, מ' (2018). עבודה מערכתית: אבחון והתערבות בדיאלוג מתמיד, בתוך ש' מי-טל ור' שלהבת-קניאל, (עורכות). **סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית: מהלכה למעשה** (עמודים 127-144). ירושלים: משרד החינוך.

לוינסון, ש' (2018). פסיכולוגיה במערכת החינוך בישראל, בתוך ש' מי-טל ור' שלהבת-קניאל, (עורכות). **סוגיות בפסיכולוגיה חינוכית: מהלכה למעשה** (עמודים 15-48). ירושלים: משרד החינוך.

רן, ע' (2019). תוכניות לקידום למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך: אתגרים מרכזיים ותובנות מחקריות. **ביטאון מכון מופת**, 64. <https://bitaon.macc...eet64>

- Anderson, C. J., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Harris, A. (2016). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172-188.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.) (2015). *Social and Emotional learning: Past, Present, and Future*. New York: Guilford.
- Glicken, M. (2005). *Improving the Effectiveness of the Helping Professions: An Evidence-Based Approach to Practice*. SAGE Publications
- Grossman, P. (March 2020). Making the complex work of teaching visible, *Phi Delta Kappan*. 101(6), 8-13.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-908). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: the foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523-535.
- Melnick, S.M., & Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in ADHD and comparison boys: Linkages with social behaviours and peer preferences, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, pp. 73-87.
- Shute, RH & Slee, PT. (2015). *Child Development Theories and Critical Perspectives* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Timmermans, S. & Angell, A. (2001). Evidence-based medicine, clinical uncertainty, and learning to doctor. *Journal of Health and Social Behaviour*, 42(4), 342-59.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in school mental health promotion*, 3(1), 5-17.
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347-376.
- Wolgast, A., & Fischer, N. (2017). You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education*, 20(1), 97-114.
- Yariv, E. (2012). Tools to cope with clients' misbehavior: A comparative study, *Public Organization Review*, 12(1), 23-39.

Yariv, E. (2020). Towards closing the treatment gap: A team-led model of brief psycho-educational intervention, *Journal of Public Mental Health*. <https://www.emerald.../html>