

שיפור מיומנות חברתיות-רגשיות של תלמידה עם ASD: חקר מקרה

ענבר מזרחי ואליעזר יריב

תקציר

מחנכים רבים מפתחים בשנים האחרונות תוכניות חינוכיות מבוססות מחקר כדי לסייע לתלמידים על הרצף האוטיסטי (Autism Spectrum Disorder - ASD). למרות שהקניית מיומנויות חברתיות-רגשיות (Social Emotional Learning - SEL) עשויה לקדם את התלמידים האלה, אך מעט תוכניות כאלה פותחו ונחקרו באופן שיטתי. המאמר מציג חקר מקרה של התערבות חברתית-רגשית קצרת מועד בשיטת מעטפ"ת (מערך טיפול תומך). מעטפ"ת פותחה על ידי המחבר השני, המלמד אותה בתוכנית לחינוך משלב לתואר שני במכללה להוראה. במסגרת לימודים אלה ערכה המחברת הראשונה, מורת חינוך מיוחד שמלמדת כיתת תקשורת בבית ספר רגיל, התערבות עם תלמידת כיתה ה' שהיא מחנכת, המאובחנת על הרצף האוטיסטי. התלמידה נבחרה בדגימה מכוונת ואיסוף הנתונים עליה ועל תלמידה נוספת (ביקורת) שלומדות בכיתה נערך באמצעות כלים כמותיים ואיכותניים. במהלך חודשיים המורה לימדה בכיתה שישה שיעורים להקניית מיומנויות SEL ונוסף על כך, ערכה שמונה מפגשים פרטניים עם התלמידה. המפגשים התמקדו בהקניית מיומנויות הקשבה וריסון התנהגות אימפולסיבית. תוצאות ההתערבות מצביעות על שיפור משמעותי במיומנויות של ויסות התנהגותי ורגשי, בהשוואה לתלמידת הביקורת שבמצבה לא חל שינוי. מעקב שנערך כעבור ארבעה חודשים המחיש שהשיפור בתפקוד נשמר עם עלייה מסוימת בביטוי של התנהגויות מסתגלות. הדיון בוחן את התועלת של ההתערבות ואת היתרונות של מעטפ"ת בעזרה פרטנית לתלמידים על הרצף.

מילות מפתח: מורים, למידה חברתית-רגשית, אוטיזם, פסיכולוגים חינוכיים, חינוך מיוחד

מבוא

לקות על הרצף האוטיסטי (Autism Spectrum Disorder - ASD) היא הפרעה נורו- התפתחותית שמאופיינת בחסכים משמעותיים בתפקודים החברתיים ובהתנהגויות שחוזרות על עצמן (American Psychiatric Association, 2013). עם זאת, במקרים שונים ישנה שונות רבה בסימפטומים, ביכולות הקוגניטיביות ובמהלך ההתפתחות (Volkmar & Klin, 2005). ילדים עם ASD מתקשים להבין מערכות יחסים, ליצור קשר ולנהל יחסים עם אחרים, ליהנות יחד ולשמור על הדדיות ביחסים (Volkmar et al., 2004). הם מתקשים לזהות רגשות ולהבין את הרגשות שלהם ושל אחרים ולנהל רגשות כהלכה. כמו כן, יש לרבים מהם קשיים בהבנת תקשורת לא מילולית, כגון קשר עין, הבעות פנים ומחוות, בהבנת מצבים חברתיים, ועוד. לקשיים אלו יש השלכות על תפקודם החברתי, למשל, קושי בקבלת החלטות במצבים חברתיים מורכבים, קושי לווסת רגשות ותגובות מוקצנות להתנהגות של אחרים (Woodcock et al., 2020).

מרבית הסימפטומים שמאפיינים את הרצף האוטיסטי קשורים לתפקודים לקויים בלמידה חברתית רגשית (סילברמן, 2021). ההמשגה על הלמידה הזו צמחה מהתיאוריה על אינטליגנציה רגשית (גולמן, 1997) ואפשר לתאר אותה כמקבץ של מיומנויות נלמדות או כישורים רגשיים שכוללים מודעות עצמית, ויסות עצמי ומודעות חברתית. למידה חברתית-רגשית (Social Emotional Learning - SEL) מקנה ידע, מיומנויות, עמדות ואמונות, מסייעת להכיר ברגשות ולנהלם, לגלות אכפתיות כלפי האחר, לקבל החלטות טובות, להתנהג בצורה אתית ואחראית, לפתח מערכות יחסים חיוביות ולהימנע מהתנהגויות שליליות. המיון הנפוץ ביותר מצביע על חמישה מקבצים של כישורים מרכזיים ובהם מודעות עצמית, מודעות חברתית, ניהול עצמי, תקשורת בין-אישית וקבלת החלטות מושכלת (CASEL, 2018). החוקרים מניחים שמבחינה התפתחותית, הכישורים האלה מופיעים בינקות ומתפתחים בילדות, בתקופת הנעורים ובבגרות (Durlak et al., 2015). התפתחות הכישורים האלה הדרגתית, תחילה מופיעות יכולות בסיסיות, כגון זיהוי הרגשות שלי, שמאפשרות התפתחות של כישורים מורכבים יותר, כגון ויסות עצמי והפנמה של כללי בית הספר (Anderson et al.,

2009). קיומן של יכולות חברתיות וניהול מוצלח של יחסים חברתיים, מנבא הסתגלות של ילדים על הקשת לסביבתם (Whalon et al., 2015). זאת ועוד, לקויות בכישורים החברתיים נקשרות עם שכיחות בעיות בבריאות הנפש של ילדים ומתבגרים אוטיסטים (Ratcliffe et al., 2015). יותר מ-70% מהאנשים על הרצף יסבלו גם מהפרעה נפשית (Brereton et al., 2006; Lai et al., 2019). משום כך, ולמרות שההבנה על אודות התפתחות היכולות הרגשיות-החברתיות לוקה בחסר, נערכות תוכניות שנועדו לקדם את היכולות האלה של ילדים ומתבגרים על הרצף. מרבית המחקרים על האפקטיביות של תוכניות הסיוע הללו נערכים בתנאי מעבדה מבוקרים, בקליניקות או במשפחה (לוינגר, 2002). מעט עבודות בודקות את השפעתן של תוכניות מסוג זה שנלמדות בגני ילדים ובתי ספר (Ratcliffe et al., 2014). למחסור בתוכניות שמקנות כישורים חברתיים לתלמידים על הרצף יש סיבות רבות. ראשית, ההכשרה של גננות ומורים מוגבלת וחסרים להם משאבים וזמן כדי ליישם את מה שנחוץ. כדי לפתח תוכניות לימודים ואסטרטגיות חדשניות נדרשים המורים לגלות יוזמה ויצירתיות (Walker et al., 2018). נוסף על כך, מורים שמלמדים תלמידים על הרצף טוענים שתוכניות הלימודים הקיימות בחינוך הרגיל לא מתאימות ויש לפתח תוכניות מותאמות אישית כדי לענות על הצרכים הרגשיים-החברתיים הגבוהים שלהם (Gardner et al., 2020). תוצאת היעדר ההכשרה והניסיון היא הגברה של תחושת חוסר ביטחון ורתיעה של מורים בכיתות התקשורתיות מהוראת כישורים אלו. כך נשללת מהילדים ההזדמנות לפתח יכולות חשובות (Main, 2018). שנית, אף שבשנים האחרונות פותחו ונחקרו מגוון תוכניות להקניית מיומנויות חברתיות ותקשורתיות מבוססות מחקר, כגון מתן חיזוקים והקרנת סרטונים עם מודלים לילדים עם מוגבלויות, לא הוכח שהן מועילות גם לילדים על הרצף האוטיסטי (Bellini et al., 2007). התוכניות הקיימות הן חלקיות באופיין. חסרים נתונים על תרומתן המהותית, במיוחד לטווח ארוך ואיכות ההתאמה שלהן לסביבה הבית ספרית לקויה (Alexander et al., 2015). גם כאשר נמצאה תועלת קצרת טווח, הילדים על הרצף מתקשים להכליל ולשמר אותה לנסיבות אחרות ולאורך זמן (Wong et al., 2015). כמו כן, נמצאה שונות רבה בין מחקרים באשר להשפעת סוגי התערבויות וזהות הגורמים המתערבים (תרפיסטים, הורים).

לטענתן של קסרי וסמית (Kasari & Smith, 2013), כדי להתמודד עם המכשלות הללו נחוצים הדברים הבאים: א. כל התערבות תכלול פרוטוקול מפורט שמתאר כל רכיב שנכלל בה; ב. ההתערבות תופעל ישירות על ידי המורים בבית הספר; ג. זאת, תוך מתן גמישות למטפלים ולמחנכים להתאים את תוכנית הלימודים למאפיינים ולצרכים של הלומדים; ד. בדיקה של ההשפעות במציאות חייהם של הילדים, גם בטווח ארוך; ה. שימוש בשיטות מחקר חדשניות, במיוחד כאלה שמתעדות את ההתערבות בבית הספר כבר מתחילתה; ו. נחוץ גם שיתוף של אנשי מקצוע מהקהילה, תוך יישום של ההתערבויות האלה באופן שיטתי ומדורג.

המחקר הנוכחי מציג שיטת התערבות שמיישמת את העקרונות שקסרי וסמית מציעות. בתחילה שיטת ההתערבות נבנתה לתלמידים לא מאובחנים שסובלים מקשיים רגשיים וחברתיים. אולם, במהלך ההכשרה למורים וגננות שלמדו ויישמו את התוכנית, התברר שמתכונת ההתערבות הועילה גם לתלמידים עם מוגבלויות שלומדים בחינוך המיוחד. הוחלט לדווח על ממצאים לא צפויים של התערבות שנערכה לתלמידת כיתה ה' על הרצף האוטיסטי.

תוכנית מעטפ"ת (מערך טיפול תומך)

תוכנית מעטפ"ת מבוססת על התערבות קצרת מועד שמקנה מיומנויות SEL לתלמיד עם מצוקה חברתית ורגשית. לשם כך המורה נפגשת עם התלמיד כמה פעמים, ונוסף 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 שחווה 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 את הגורמים למצבו של הילד. הם מחליטים יחד מהי הבעיה העיקרית שבה הם רוצים להתמקד. כעת המורה מתבקשת להגדיר

מטרה אחת שהיא רוצה להשיג (למשל, שילדה ביישנית תשחק עם ילדים אחרים), תוך ניסוח של "מדד הצלחה" (כגון "לפחות במחצית מההפסקות היא שיחקה עם ילדה אחרת"). יחד עם הפסיכולוג החינוכי הם מנתחים איזו מיומנות רגשית כדאי לחזק והם מתכננים את ההתערבות ובחרים את הכלים המתאימים. את כל אלה הם מנסחים על גבי טופס (ראו בפרק הממצאים).

ההתערבות עצמה נמשכת כחודשיים, לרוב במפגשים שבועיים בהדרכת הפסיכולוג.

המחקר הנוכחי נערך במסגרת השלב הראשון של חממת פיתוח התוכנית. במחקר מבוקר עם דגימה אקראית, נמצא שההתערבויות שערכו 79 סטודנטיות, כולן מורות וגננות מנוסות, הועילו לתפקודם ולהסתגלותם של התלמידים בקבוצת הניסוי בהשוואה לתלמידים בקבוצת הביקורת (Yariv, 2020). אף שהתוכנית נבנתה לסיוע במקרים שחומרתם אינה מצריכה התערבות של אנשי מקצוע, התברר שלא מעט מהתלמידים סבלו מלקויות וממוגבלויות חמורות, דוגמת הפרעת קשב ואוטיזם. כמו כן, התברר שהתוכנית מתאימה גם למסגרות מיוחדות, כולל התערבויות שנערכו לתלמידים עם הפרעות התנהגותיות חמורות שכל הטיפולים הקודמים לא הועילו להם. כדי לשפוך אור על אחת מתוך כלל ההתערבויות בתוכנית במאמר זה ידווח על מקרה אחד. המקרה מדגים התערבות עם תלמידה על הרצף האוטיסטי ושופך אור על יישום התוכנית לאותה תלמידה.

מטרות המחקר הן:

1. לתאר את תוכנית ההתערבות.
2. להעריך את התוצאות ואת ההשלכות של ההתערבות.

שיטת המחקר

לא קל לחקור את האפקטיביות של תוכניות לתלמידים על הרצף שנערכות בבית הספר. לדעת קסרי וסמית (Kasari & Smith, 2013) כדי להתגבר על המכשולים המתודולוגיים נחוצה גישה גמישה יותר שמערבת מורים, אנשי מקצוע (כגון פסיכולוג חינוכי) וחוקרים שילוו את מהלך התוכנית. לדעתן חשוב שהמורים יהיו שותפים למחקר וגם לכתיבה. כמו כן, חשוב להשתמש במדדים שונים שמתאימים לחיי היומיום של התלמידים, ולגייס מקורות מידע שונים שידווחו

עליהם. כדי להגביר את התוקף והמהימנות הן ממליצות לערוך כמה חזרות על אותו מדד לאורך תקופת זמן. המלצות אלו מיושמות במחקר הנוכחי. המאמר מציג התערבות פרטנית שערכה מחנכת עם תלמידה שהתנהגותה גורמת לקשיים חברתיים. התכנים מתמקדים בכלים הפדגוגיים שהמחנכת נעזרה בהם. נוסף על תיאור כרונולוגי של ההתערבות, מצורף דיווח ראשוני של תוצאותיו בטווח הקצר והבינוני. אף שהמאמר מתאר מקרה יחיד שמתרחש בתוך הקשר ספציפי, אפשר להסיק ממנו גם על עקרונות ותופעות רחבות יותר (Cohen et al., 2011).

משתתפים

המחקר מתמקד בארבע דמויות. ראשית, נערכה דגימה מכוונת של שתי תלמידות שלומדות בבית ספר רגיל בכיתת חינוך מיוחד המיועדת לתלמידים על הרצף האוטיסטי (להלן, כיתת תקשורת). הקריטריון לבחירת התלמידות נקשר לקיומם של קשיים רגשיים וחברתיים. לאחר מכן מורה עמיתה ערכה הגרלה שבעקבות תוצאותיה שובצה תלמידה אחת לקבוצת הניסוי (התערבות) ותלמידה שנייה לקבוצת ביקורת (המתנה). הילדה שנבחרה היא שיר (שם בדוי), בת 10 עם ASD בתפקוד גבוה. הדמות השלישית (והמחברת הראשונה של המאמר) היא מורה לחינוך מיוחד עם ותק של 23 שנים והתמחות בהוראה בגני ילדים ובכיתות תקשורת. בשש השנים האחרונות היא מלמדת בבית הספר שבו לומדת שיר וגם ערכה עם שיר את תוכנית מעטפת". את היישום של התוכנית ערכה המורה במסגרת לימודיה בקורס שלימד המחבר השני, פסיכולוג חינוכי ומרצה בתוכנית לתואר שני בחינוך משלב במכללה להוראה.

התלמידה: שיר לומדת בכיתה ה' תקשורתית בבית ספר יסודי רגיל בצפון הארץ. זוהי כיתה דו-גילית ולומדים בה תשעה תלמידים ובהם שתי בנות. היחסים בין התלמידים טובים והם נהנים לשחק יחדיו בהפסקות. שיר פעילה בשיעורים אבל מרבה להתפרץ לדברי חבריה ומתקשה להגיב במתינות כאשר לא מתייחסים לדבריה. בשיעורים פרונטליים היא מתקשה להתרכז זמן ממושך ובמקום זאת מתעסקת בחפצים שמונחים על שולחנה. אף שהיא מסוגלת לבצע מטלות בעצמה, היא מתנתקת לעיתים קרובות ובוהה. במצבים חברתיים היא מתעקשת

לכפות את דעתה וכאשר מתנגדים לרעיונות שלה היא מתפרצת בבכי ובכעס. במצבים האלה היא מסרבת לקבל משוב והצעה לתיווך של הצוות. היא גם מתקשה להודות בטעויות וליטול אחריות. כאשר ממחישים לה את תוצאות מעשיה היא מצדיקה אותם וגם מתלוננת שאחרים מאשימים אותה לשווא. שיר נהנית בשיעורי שפה ואומנות (צילום ונגרות), שבהם ניכרת היצירתיות שלה. כמו כן, היא אוהבת בעלי חיים. בכיתה היא מקבלת טיפול רגשי, טיפולים פרה-רפואיים, לרבות קלינאית תקשורת, וטיפול של מרפאה בעיסוק. בשנה שעברה היא שולבה בכיתה רגילה אבל לעיתים ניסתה להשתלט על מהלך השיעור והגיבה בצרחות ובבכי עד כי הצוות נאלץ להוציאה מהשיעור להירגע. כדאי לציין שהניסיונות להתאים לה תרופה להפרעת הקשב לא צלחו.

התפתחותה של שיר הייתה תקינה והיא הייתה תינוקת נוחה. בגיל שנתיים התגלו קשיים ובאבחון נמצא ASD בתפקוד גבוה. בגיל שנתיים וחצי היא נכנסה למעון יום רגיל ובמקביל החלה לקבל טיפולים פרה-רפואיים במרכז לילדים לקויי תקשורת. מגיל שלוש עד גיל חמש היא למדה בגן ילדים רגיל והוצמדה לה סייעת. ההסתגלות הראשונית הייתה תקינה, אבל בהדרגה הסתמנו קשיים ביצירת קשרים חברתיים ובמשחק. בגיל חמש עברה לגן תקשורת ולאחר שנה עלתה לכיתה א' תקשורתית, שבה היא מתחנכת עד היום. בבית היא מתנהגת באופן עצמאי, מתעוררת בבוקר ללא קושי, מצחצחת שיניים ומתלבשת באופן עצמאי. כשהיא חוזרת מהלימודים היא אוכלת ומשחקת עם הכלב. רוב הזמן היא צופה בטלוויזיה ולעיתים רחוקות היא נפגשת אחר הצהריים עם חברים מכיתתה.

כלים ואיסוף מידע

תוכנית מעטפת פותחה על ידי המחבר השני במסגרת הוראה של קורסים לתואר שני בחינוך משלב שנלמדו בארבע השנים האחרונות בשתי מכללות להוראה. במהלך שבעה קורסים סמסטריאליים התבקשו הסטודנטיות (ובהן המחברת הראשונה), 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. הריאיון נפתח

בהסבר על מטרתו וכמה שאלות כלליות ("איך אתם רואים את התפקוד של הילד?"), הרקע ההתפתחותי ("איזה תינוק הוא היה?" "איך הייתה ההתפתחות המוטורית והשפתית?"), הרקע חינוכי ("איך הייתה ההשתלבות בפעוטון?" "מה הוא מספר לכם על בית הספר?") והתפקוד במשפחה ("איך הוא בבית?" "איך היחסים איתכם ועם האחים?"); (ב) ריאיון חצי מובנה עם התלמיד. הריאיון מתמקד בסדר היום של התלמיד ("איך אתה מתארגן בבוקר?" "מה אתה עושה אחרי הצהריים?") ובתחושות שלו לגבי בית הספר ("האם אתה שמח ללכת לגן/ לבית הספר?"); (ג) סוציוגרמה: הכלי מאפשר לתלמיד לתאר את מיקומו החברתי בכיתה באמצעות רישום של עיגולים בתוך מלבן (פזי, 1982; ראו סוציוגרמות בנספח א); (ד) תצפית שהמורה עורכת על התלמיד בכיתה ובחצר בית הספר בזמן ההפסקה; (ה) שאלון הסתגלות שכולל 32 היגדים ובוחן 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. השאלון נועד להעריך את תוצאות ההתערבות ומילאה אותו מורה עמיתה שמלמדת בכיתה ומכירה את התלמידים (ראו לוח 1). בבדיקה 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. השלב האחרון כלל שיחת סיכום שנערכה בשבוע האחרון של שנת הלימודים ובה המחנכת שחזרה עם שיר את ההתערבות, ביררה מה עזר לה ומה הפריע לה, נתנה לה משוב ובדקה איתה נושאים נוספים שכדאי לטפל בהם בשנה הבאה.

אתיקה

הצגה של תיאורי טיפולים תפסו תמיד מקום מרכזי בפיתוח של שיטות טיפול ובהוראה בבריאות הנפש. עם זאת, גרינברג ושפלר (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). ואכן, המחברת הראשונה ביקשה וקיבלה את הסכמת הוריה של התלמידה לכתיבת המאמר, תוך שמירה מלאה על הפרטיות והאנונימיות של כל המעורבים. לשם כך הושמטו או שונו פרטים על התלמידה, על משפחתה ועל בית הספר.

תוכנית ההתערבות

על פי פרוטוקול מעטפ"ת, לאחר שלב איסוף המידע המורה והפסיכולוג מנתחים אותו כדי לאתר גורמים לקשיי ההסתגלות של התלמיד. בשלב הבא הם בונים את תוכנית ההתערבות. לשם כך הם נעזרים בטופס ריכוז מטרות ודרכי התערבות (ראו לוח 1). כדי לטפל בקשייה של שיר בחרנו להתמקד בפיתוח שתי מיומנויות, האחת שנוגעת ליחסים בין-אישיים, לראות את האחר ולהקשיב לו במקום לעסוק בצרכים שלה. המיומנות השנייה, של ניהול עצמי, עוסקת בוויסות רגשי במצבי תסכול. המחברים קיוו שהילדה תלמד לקבל רעיונות של אחרים ולהגיב להם בצורה מתונה ומכבדת שתאפשר לה להשתלב טוב יותר בחברה.

לוח 1: טופס ריכוז מטרות ודרכי התערבות

תוכנית התערבות	מיומנויות SEL להקניה	מטרות ההתערבות	הבעיה
עבודה פרטנית	עבודה עם הקולקטיב	תקשורת	התפרצויות
		בין-אישית	וקשיי ויסות -
אימון לשיפור יכולת	פיתוח תקשורת מקרבת	יכולת	שיר מתקשה
ההקשבה במתכונת של	(המפתחות של דידי/שפת	להקשיב	להגיב בצורה
פעילות ושיח.	הלב) מגוון פעילויות ושיח:	באופן פעיל	מותאמת
בעצימת עיניים, הקשבה	המחשת קשב, למשל,	לזולת	במצבים
למשפטים וחזרה	שיחה גב אל גב.		שבהם היא
עליהם.	המחשת חוסר קשב,	ניהול עצמי	חשה תסכול
הקשבה למשפט וציור	פעילות עם צינור	יכולת לווסת	וחרדה
שלו.	בזוגות, מדברים באמצעות	כעסים	
תוך עצימת עיניים תמלא	צינור.		
הנחיות (כגון להרים יד)	הכרת חסמי תקשורת		
הקשבה לקולות בחוץ	בהקשבה בין-אישית		
בעיניים עצומות (כגון	(באמצעות סימולציות).		
ציוץ ציפורים)	שיח כיתתי על הקשבה		
פעילות עם הצינור (כמו	ומשמעותה		
בקולקטיב).			
הזמנה לאימון עם חבר			
מיומנות שאילת שאלות.			

תנאים למפגשים: שיעורים בימי שלישי בנוכחות שתי המורות והסייעת. מפגשים פרטניים בחדר

טיפוליים, אחת לשבוע, ביום חמישי, למשך 45 דקות.

מדד להצלחה: ירידה במספר ההתפרצויות ממוצע של חמש בשבוע לשתי התפרצויות בשבוע.

ממצאים

ההתערבות ותוצאותיה

נפתח בתיאור כרונולוגי של מפגשי המחנכת עם התלמידה ובהמשך נצביע 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 הדוח שהגישה המחברת הראשונה.

תיאור ההתערבות

נתאר באופן כרונולוגי את שלבי ההתערבות שהמחנכת ערכה, כולל השיעורים והמפגשים הפרטניים עם שיר.

מפגש פרטני ראשון: לאחר שהמחנכת קיבלה את הסכמת ההורים, היא נפגשה עם שיר והציעה לה סיוע. שיר שמחה וביקשה לצרף חברות למפגשים. כעבור שבוע נערך המפגש הראשון בחדר הטיפולים. המחנכת הסבירה לה את מתכונת המפגשים והן שוחחו על הכיתה ועל סדר היום וגם על קשיים בכיתה ותחושות של פחדים ובדידות בבית: "אני מרגישה שאחותי כבר לא אוהבת את הנוכחות שלי בבית [בגלל] שאני מעצבנת אותה ולא מקשיבה לה. היא גם לא מסכימה שאצטרף אליה לטיול עם צ'יקן (הכלב)". שיר הודתה שבבוקר קשה לה לקום. אף שהיא מצליחה להתארגן ולהתלבש לבדה, אימה היא זו שבוחרת עבורה את הבגדים כדי שהן לא יאחרו לבית הספר. שיר סיפרה שהיא ישנה עם אימה ומבקשת ממנה להשאיר אור קטן דלוק. המחנכת הציעה שהיא תשוחח עם אימה לגבי בחירת הבגדים ושיר ענתה בחיוב. המחנכת ציינה: "אני מרגישה שאת ילדה חכמה ויש לך המון מה להגיד, אבל אין לך סבלנות להקשיב לאחרים. כאשר הם לא מקבלים את הרעיונות שלך את כועסת. ניסית לחשוב למה את מרגישה כך?" על כך ענתה שיר: "כי אני רבה איתם ותמיד יש פיצוצים, בגלל זה הם נגדי". המחנכת הגיבה על כך: "אוקיי, על זה נעבוד, בעזרת מגוון פעילויות נחזק את היכולת שלך להקשיב, לשמור על קשר עין ולשאול שאלות. כל אלה יסייעו לך לנהל שיח עם הקשבה הדדית ולא להתפרץ על החברים כשאת כועסת". בהמשך המחנכת המחישה באמצעות חיקוי מצחיק של שני אירועי התפרצות מהשבוע שעבר. שיר הבינה שהיא מרבה להשתלט על השיחה

ולהגיב בקיצוניות. המחנכת ציינה לעצמה ששימוש בהומור סייע לשיר להבין מה עליה לשנות בהתנהגותה. כמו כן, המחנכת התפעלה מכך ששיר הגיעה למפגשים עם נכונות עצומה ללמוד, להתפתח ולהשתפר.

השיעור הראשון: כמבוא למפגשים הקולקטיביים המחנכת הסבירה לתלמידים שבתקופה הקרובה היא תערוך כמה שיעורים עם פעילויות ומשחקים שמטרתם להעלות למודעות את חשיבות ההקשבה ולפתח יכולת זאת. בתום כל פעילות כזו תתקיים שיחה שבה הילדים ישתפו בקשיים שהם חווים, בהצלחות ובתובנות מהפעילות.

המחנכת חילקה את הכיתה לזוגות ונתנה לכל זוג צינור פלסטיק באורך של מטר. ללא הסברים נוספים היא ביקשה מהילדים לשוחח באמצעות הצינור. שני זוגות גילו שלא ניתן לדבר בו-זמנית וכדי לשמור על תקשורת יעילה על האחד לדבר לפיית הצינור והשני צריך להצמיד אותה לאוזנו. בשיחה שנערכה לאחר ההתנסות שני הזוגות האחרים התלוננו שהסתבכו בדו-שיח של צעקות. חבריהם שמו לב שהשימוש בצינור חייב אותם להקשיב בסבלנות עד שבן הזוג סיים לדבר. התובנה העיקרית שעלתה מהשיח הייתה ששמירה על תור בשיחה מאפשרת הקשבה, שכדי להקשיב צריך להמתין בסבלנות.

מפגש פרטני שני: המחנכת הביאה למפגש צינור והסבירה לשיר ששתיהן ישוחחו בעזרתו כדי להמחיש את האתגר בתקשורת מסודרת של דיבור והקשבה. היא קיוותה שהפעילות הזאת תמחיש שלא ניתן לדבר בו-זמנית וצריך כל הזמן להחליף תפקידים. שיר נהנתה מהפעילות למרות שהיה לה קשה לשמור על החוקים. כמה פעמים המחנכת לא הצליחה לסיים את דבריה ושיר הצמידה את פיה לצינור והחלה לדבר. כדי להמחיש שלא ניתן לדבר בו-זמנית משני הצדדים המחנכת התפרצה כמה פעמים לדבריה של שיר. בתום הפעילות הן שוחחו על 'מחסום הקשבה'. שיר אמרה שהיא לא מצליחה לעצור את ההתפרצויות שלה, למרות שהיא יודעת שהדבר לא נעים לצד השני. היא גם הודתה שנעלבה כשהמורה נכנסה לתוך דבריה. המחנכת הסבירה לשיר שכך מרגישים חבריה כשהיא מאבדת סבלנות ונכנסת לדבריהם. שיר שאלה: "אז מה בעצם את אומרת? שככל שאני אתרגל הקשבה שוב ושוב אצליח לשלוט בעצמי?" על

כך ענתה המחנכת: "כן! הקשבה היא יכולת שאפשר לפתח ולתרגל, כמו שמתרגלים קריאה וחשבון". המחנכת ביקשה משיר לבחור ילד בכיתה שהייתה רוצה להצליח להקשיב לו ולהתעמת איתו פחות. שיר בחרה בעידו, החבר הכי טוב שלה, שהיא העידה לגביו שממש קשה לה כשהם רבים. המחנכת ביקשה משיר לשים לב למידת ההקשבה שלה אליו, באילו תנאים היא מצליחה (כשהם לבד? כשהם במרחב פתוח? במרחב סגור?) המחנכת גם הבטיחה לשיר שתסייע לה בכך.

השיעור השני: המחנכת חילקה את הכיתה לזוגות לתרגול של הקשבה. כאשר האחד מדבר השני מקשיב ובתום הסבב חוזר על דברי הילד שדיבר. התברר שהילדים המקשיבים לא תמיד מצליחים לספר כל מה שסיפר להם החבר. חלקם שמו לב שמניסיון לניסיון הם זכרו יותר תכנים שנאמרו להם. כעת הם החלו להבין שהקשבה היא משימה לא פשוטה שכדי להצליח בה צריך להתאמן.

מפגש פרטני שלישי: המפגש נפתח בדיווח של שיר על חוויית ההקשבה עם עידו במהלך השבוע. המשימה הזו, כך התברר, הגבירה את המודעות שלה ואת ההקשבה. למשל, באחד הימים, בדרך לאולם הספורט, עידו סיפר לה שהוא ואחיו רצו לבנות אוטו גלידה מקרטונים. לשם כך הם הלכו למרכולים בשכונה אבל כל הקרטונים שמצאו היו רטובים מגשם. שיר סיפרה: "זאת הייתה שיחה שלמה שלא התפרצתי. עודדתי אותו ואמרתי שזה לא נורא ואולי בעוד כמה ימים לא ירד גשם והם יתייבשו". שיר הודתה ששמחה מאוד ולדעתה גם לעידו היה נעים. המחנכת חיזקה את התובנות האלה. בהמשך הן תרגלו הקשבה כאשר עיניה של שיר מכוסות במטפחת והיא חוזרת על דברים שנאמרו לה. בפעמים הראשונות היא התקשתה להקשיב עד הסוף למשפט וצעקה: "תעצרי! זה ארוך מדי, אני לא אצליח לזכור הכול". המחנכת עצרה וביקשה ממנה להתרכז ולהקשיב. ככל שהתרגול הזה נמשך שיר הצליחה להקשיב עד הסוף ולחזור על יותר ויותר תכנים שנאמרו לה. שיר הייתה מאושרת מההצלחה. שיר ציינה שבהתחלה היעדר גירויים מסיחים היה מוזר ומלחיץ אבל בפעם השנייה כבר התרגלה ואפילו נהנתה.

השיעור השלישי: המחנכת חילקה את הכיתה לזוגות וביקשה מהם שאחד "יציר" לשני על הגב צורה כלשהי. התלמיד שציירו לו על הגב צריך לשמור על ריכוז ולספר מה צויר. חלק מהתלמידים ציינו כי לא תמיד הצליחו לזהות את הציור מאחר שהדבר דרש ריכוז גבוה. אחרים ציינו כי החולצה שלבשו הפריעה לזיהוי. התובנות שהתלמידים הפיקו: הסחות דעת פוגמות בהקשבה וחוסר הקשבה גורם להחמצה של דברים חשובים.

מפגש פרטני רביעי: שיר הגיעה למפגש נסערת לאחר מריבה עם ילד אחר. שניהם הפריעו זה לזה בעת שהגיעו לקחת ציוד מהמגירות האישיות שלהם. שיר צעקה: "אתה לא רואה שאני הייתי כאן לפניך?" אף שהמחנכת תכננה פעילות אחרת היא החליטה לנצל את האירוע כדי להמחיש לשיר, כמו במראה, את התנהגותה באירוע. בציטוט ניתן לראות את התהליך ואת המוטיבציה של שיר להצליח וגם את נכונותה לקבל עזרה:

שיר: ראית איך הוא נדחף? באתי לפתוח את המגירה והוא פתח את שלו, כל פעם הוא עושה את זה, נדחף, אני פתחתי לפניו ופתאום הוא בא, אחר כך יקבל מכה מהמגירה שלי ויאשים אותי, סוף סוף יכולת לראות על מה אני מדברת.

מחנכת: משהו באירוע הזה גרם לך להתפרץ. הרגשת שאת לא מסוגלת יותר להתאפק (שיקוף רגש). בואי ננסה לחזור לרגע שראית שניב מתקרב לעבר המגירה שלו, מה הרגשת?

שיר: הרגשתי ששוב זה קורה, ששוב הוא יפתח את המגירה לפניי ואני אצטרך לחכות ואז אני אאחר למפגש שלנו, הרגשתי ששוב הוא רוצה להשיג אותי ולהיות ראשון.

מחנכת: מה את מרגישה כשהוא מתקרב למגירה שלו לפנייך או באותו זמן שאת מתכוונת לפתוח את מגירתך?

שיר: אני נלחצת, זה מכעיס אותי שהוא יפתח שוב ראשון, שהוא נדחף, שהוא לא מצליח לראות אותי לפניו לפעמים. ואז אני מתפרצת.

מחנכת: יכול להיות שניב לא שם לב או לא חשב שאת הולכת לכיוון אחר?
שיר: לא יודעת, יכול להיות, בעצם הוא פתח לפניי, אולי הייתי צריכה לחכות שיסיים, אולי חשב שהלכתי לשתות. לא, זה לא הגיוני. הייתי עם הספר ביד ונגמר השיעור וגם אני רציתי להחזיר את הספר למגירה, לא יודעת, אני כבר מבולבלת. עכשיו אני ממש בעצבים ולא שמה לב ולא שולטת על מה שאני אומרת, נו את יודעת זה הקושי שלי, מה שדיברנו שצריך לעבוד עליו.

השיעור הרביעי: גם הפעם המחנכת מחלקת את הכיתה לזוגות, כאשר אחד הילדים מתבקש לכסות את עיניו במטפחת והשני נותן הוראות לביצוע פעולות פשוטות. לדוגמה, 'הרם יד ימין', 'שים את האגודל השמאלי על האף'. חיש מהר התברר שזו מטלה מורכבת וגם לתלמיד שנתן את ההוראה היה קשה לנסח אותה והוא ניסה לתרגל אותה בעצמו לפני ההכרזה על הפעולה. כמו כן, התברר שהתלמידים מתקשים להבין את ההנחיות ולמלא אחריהן. אחד התלמידים הודה: "כשהחבר אמר לי הרם יד, ישר הרמתי ולא הקשבתי עד הסוף כדי לדעת איזו יד להרים, הייתי פזיז".

מפגש פרטני חמישי: שיר נכנסה למפגש ושאלה "מה הכנת היום?" אני רואה טושים, דפים ופלטטלינה על השולחן. אנחנו מצירות? את יודעת שאני אוהבת פלטטלינה". המחנכת חייכה ואמרה:

נכון, אני יודעת שאת אוהבת פלטטלינה, נגיע גם לזה. הפעילות תתמקד היום בתרגול הקשבה של שתי דקות רצופות, אני אספר לך סיפור במשך שתי דקות ואת תצטרכי לצייר אותו על הדף. בציור צריך לכלול את כל הנושאים שסיפרתי לך עליהם. את הסיפור השלישי תוכלי לפסל בפלטטלינה.

המחנכת בחרה סיפורים קצרים על אירועים ומקומות ששיר אוהבת ובמיוחד היא נהנתה מהסיפור על ביקור בגן חיות עם אימה, שאותו המחישה באמצעות פלטטלינה. בתום הפעילות הן שוחחו ושיר סיפרה שנהנתה מהפעילות, אם כי חשה קצת לחץ מהדרישה להקשיב לסיפור

במלואו. הלחץ השתחרר כששיר מזכרה בהנחיה לשחרר ולהקשיב. היא סיפרה שנהנתה מהפיסול בפלסטלינה: "אני מרגישה שאני יותר מסוגלת להקשיב לתלמידים בכיתה. מה שאנחנו עושות בחדר עוזר לי". לקראת סיום היא שאלה אם תוכל להזמין חבר למפגש הבא. המחנכת שיבחה את ההתקדמות ונענתה בחיוב לבקשה.

מפגש שישי: שיר הגיעה לפגישה יחד עם עידו. קורנת משמחה הסבירה שהוא החבר הכי טוב שלה בכיתה והיא אוהבת אותו: "סיפרתי לו שאנחנו עובדות על הקשבה כדי שאצליח להקשיב לחברים ולראות אותם", הסבירה. המחנכת הנחתה את שניהם לשבת זה מול זה, כאשר האחד ידבר והשני יקשיב. לאחר מכן זה שהקשיב צריך לספר לשני את מה ששמע ולהיפך. עידו הביע פליאה לנוכח המשימה הפשוטה ושיר הסבירה לו שזה בכלל לא פשוט ואפילו קשה לה: "לפעמים אתם מספרים משהו שמזכיר לי משהו ואני מתפוצצת ורוצה להתפרץ". שניהם צחקו. בתום הפעילות הם סיכמו את התובנות שעלו ממנה. עידו ציין שהיה מרוכז והצליח להקשיב, אך לא תמיד זכר את הדברים שאמרה חברתו. גם שיר הצליחה להקשיב. היא לא התפרצה לדבריו וזה היה לה נעים. עידו אישור והוסיף: "תמיד כשאני מספר לך על התוכי שלי, את קופצת ומספרת על הכלב שלך וקוטעת לי את חוט המחשבה". שיר התנצלה: "מצטערת, אני לא עושה את זה בכוונה, אבל הפעם לא התפרצתי". כשעידו אישר שכך היה שיר חייכה מאושרת. עידו הציע לשחק משחק נוסף והמחנכת נענתה ברצון. כל אחד מהם כתב או צייר על פתק שם של דמות מפורסמת או חפץ וקיפל את הפתק. בן הזוג יכול לשאול אותו עד 10 שאלות שניתן לענות עליהן רק כן או לא, וכך לנחש את שם החפץ או הדמות. עידו הצליח לזהות את הדמות שציירה שיר לאחר שש שאלות, שיר התקשתה לגלות את החפץ שצייר עידו ואף חזרה על אותה שאלה פעמיים ושלוש פעמים. המחנכת הבחינה בתסכול שלה אבל נמנעה מהתערבות ורק הציעה לה לערוך סיבוב נוסף עד שתצליח. ואכן בפעם השנייה שיר זיהתה את הדמות. בתום המפגש שיר ביקשה שעידו יבוא גם למפגש בשבוע הבא, אך המחנכת השיבה בשלילה.

השיעור החמישי: אחד התלמידים הציע רעיון למשחק שידרוש מכולם להקשיב: "כל תלמיד יכתוב על פתק שם של דמות מפורסמת, בעל חיים, חפץ, ושאר התלמידים ינסו לגלות באמצעות 10 שאלות שהתשובה עליהן היא כן או לא". הוא הציע להקשיב אילו שאלות כבר נשאלו כדי לא לחזור עליהן. בתום המשחק המחנכת שוחחה עם הכיתה על ההתנסות הזו. חלקם ציינו ששכחו את ההוראות, אחרים לא הקשיבו והחמיצו את השאלות שחבריהם שאלו. כמה תלמידים לא זכרו שהתשובה כבר נאמרה על ידי אחרים. "אם לא תקשיב בשיעורים, הסיכויים שתצליח במבחן קטנים יותר", הסביר אחד מהם.

מפגש פרטני שביעי: המחנכת החליטה לחלק את המפגש לשני חלקים. תחילה שאלה את שיר מה לדעתה יעזור לה למנוע התפרצויות. שיר הסבירה שכיום היא כבר מזהה מתי היא עומדת להתפרץ ומצליחה להתאפק. לשם כך היא סופרת עד 10, מאגרפת את כפות ידיה, נושמת נשימות עמוקות וגם יוצאת לסיבוב בחוץ (זמן הפוגה) עד שהיא נרגעת. אף שאת הכלים האלה היא כבר למדה בכיתה ובטיפול הרגשי, היא לא הייתה פנויה ליישם אותם. המחנכת אישרה שחלה ירידה ושיר מתפרצת פחות ומצליחה להקשיב יותר לחבריה. בחלק השני של המפגש המחנכת הקנתה כלים להירגעות ובהם ניהול זמן נכון וזיהוי של הדברים שמעוררים אותה. לשם כך הן יצאו החוצה, לחצר בית הספר, לסביבה שקטה פחות. הן שיחקו משחק שבו כל אחת בתורה עוצמת עיניים ומתבקשת לבצע הוראות שנותנת לה חברתה. רק בפעם השלישית היא הצליחה להקשיב עד הסוף ולבצע את המשימה. ואז הן התחלפו ושיר אתגרה אותה במשימות מסובכות. בתום המשחק שיר הסבירה שבסביבה רועשת דעתה מוסחת יותר. "אכן זה קשה אבל לא תמיד נשהה בסביבה רגועה", אמרה המחנכת.

שיעור שישי ומסכם: לאחר שהמחנכת הזכירה את מטרות השיעורים וההתנסויות שעברו, נערכה שיחה על חשיבות ההקשבה. הילדים סיפרו על אינטראקציות עם חברים ועם הצוות החינוכי. חלקם אמרו שחוסר הקשבה מכעיס אותם והם מעדיפים להישאר לבד. אחרים סיפרו שהתפרצו או חשו עצב. בהמשך, הם דנו בדרכים לשפר את הקשב בכיתה. רובם ציינו שכדאי

לשקף את התחושה הלא נעימה שחשים כאשר לא מקשיבים לנו. ועוד הם הסבירו שהקשבה תורמת לחיזוק החברות ולכבוד הדדי ("כשאקשיב לחבר הוא יקשיב לי וירצה להמשיך לשתף אותי בדברים ולסמוך עליי"). בשיח על תרומת ההקשבה לקבוצה, התלמידים הדגישו את הצורך לשמור על שיח בתור, להבין שיש דעות שונות ולהגיע להסכמה בצורה מכובדת המבוססת על הקשבה.

מפגש שמיני מסכם: שיר ידעה שזה המפגש האחרון. "אוף, יותר לא נשחק בחדר" אמרה בעצב והרכינה ראש כשנכנסה לחדר. היא גם היססה להשיב על השאלה מדוע המפגשים מסתיימים: "אני חושבת שבגלל שהשתפרתי ואני מצליחה להקשיב ופחות צועקת על החברים".

מחנכת: נכון. עבדנו על פיתוח יכולת ההקשבה. עבדת קשה והגעת להישגים עצומים. את לא רק מקשיבה לחבר, אלא גם מתפרצת פחות. יש קשר הדוק בין שני הדברים, כשאת מקשיבה, את גם רואה את זה שעומד מולך. התגובות שלך יותר מותאמות ואת פחות מתפרצת.

שיר: נכון זה כמו מעגל, אני מקשיבה עד הסוף ואז לא מתפרצת... [אני] מרגישה טוב. פחות רבה עם חברים. יותר מסתדרת איתם ונעים לי איתם וגם להם נעים איתי. ניב אמר לי שממש השתנית לטובה, שאני מצליחה לקבל גם את רעיונות המשחק שלו.

מחנכת: איזה כיף לשמוע. החברים רואים את השינוי ומפרגנים לך, אני שמחה וגאה בך. אמרת שאת חוששת שאחרי שנפסיק את המפגשים שוב יהיה לך קשה להקשיב. אנחנו צריכות לחשוב מה יעזור לך לשמור על השינוי.

שיר: יש לי רעיון אבל אני לא יודעת אם תסכימי. בואי ניקח צנצנת ובכל סוף יום שבו לא התפרצתי והיה לי נעים עם החברים אכניס גולה. אם צברתי חמש גולות [חמישה ימים], אני אקבל צ'ופר, מה דעתך?

מחנכת: רעיון מקסים. בואי נחשוב על דוגמה כזו לצ'ופר בסוף השבוע.
שיר: שעה נוספת של 'זמן גמיש', כמו שיש לנו במערכת. אני אוכל לבחור מישהו ולעשות יחד מה שאני רוצה, לשחק, לצייר, ללכת לארנבות או סתם לדבר.

מחנכת: אני אקנה צנצנת וגולות ונתחיל ביום ראשון.

תוכנית הגולות סייעה לשיר להמשיך ולהשתמש בכלים שקיבלה משבוע לשבוע. שיר נהנתה משעת הצ'ופר שלה ובדרך כלל בחרה להעביר את הזמן ביצירה בחומרים שונים.

תוצאות ההתערבות

כחצי שנה מתחילת ההתערבות וארבעה חודשים לאחר שהסתיימה, המחנכת חשה שהמטרות הושגו כמעט במלואן. אם לפני ההתערבות שיר התקשתה להקשיב לחבריה והרבתה להתפרץ בבכי וצעקות, כיום היא מצליחה להקשיב לדברי אחרים, גם כשמחשבותיהם שונות משלה. גם ההתפרצויות פחתו באופן משמעותי והיא נוהגת להתנצל בפני החבר שכעסה עליו. שיר נעזרה בכלים ובתרגולי ההקשבה שהובילו לשיפור במעמדה החברתי בכיתה. עדות לכך ניכרת בסוציוגרמות שציירה לפני התוכנית ואחריה (ראו נספח א). בתום ההתערבות ניכר שהיא התקרבה לכמה תלמידים וגם התייחסה לשאר החברים בכיתה. שיפור נוסף חל ביכולת שלה להקשיב לתיווך ולתיקוף של הצוות במצבי קושי. היא מגלה אמפתיה, הקשבה ומוטיבציה ללמידה מכל אירוע שמתרחש. שיר מציגה נינוחות שטרם ההתערבות לא ניכרה כלל. גם הצוות הפרה-רפואי דיווח על שינוי שחל בתפקודה בטיפולים הקבוצתיים והזוגיים. בריאיון הסיכום היא ציינה:

הכי עזר לי שלימדת אותי שאני צריכה להיות סבלנית ולהקשיב לחברים. הצלחתי להבין למרות שעדיין קשה לי לפעמים שלא תמיד אני צודקת ולא תמיד מה שאני חושבת ירצו כולם. גם למדתי שאני צריכה להגיב בסבלנות ולא ישר להתפרץ בבכי ולצעוק. שאני יכולה לבקש הפסקה, לעשות סיבוב, לנשום ולספור עד 10.

הנתונים הכמותיים שנאספו באמצעות שאלון ההסתגלות שמילאה מורה עמיתה מאפשרים להשוות את תפקודה של שיר בשלוש נקודות זמן (לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות ומעקב כעבור ארבעה חודשים) לזה של תלמידה עמיתה שלא קיבלה סיוע.

בחרנו להציג את הנתונים שמצביעים על שינוי על פי שני קריטריונים: (א) שינוי של שתי נקודות בין תחילת ההתערבות לסיומה (**מסומן בצהוב**); (ב) שינוי של נקודה אחת בין סיום ההתערבות למועד המעקב (**מסומן בכחול**).

בסך הכול ההסתגלות הכללית של שיר השתפרה מרמה 'בינונית' לרמה 'גבוהה'. השיפור ניכר ב-15 מתוך 26 היגדים בשאלון, במיוחד בתחום הוויסות הרגשי. בסולם של 1 (במידה מועטה) ועד 5 (במידה רבה מאוד) שיר פגיעה פחות וגם מצליחה להירגע (ירידה מ-4 ל-1). כעת היא מסוגלת יותר להכיל תסכול וגם הנטייה לבכות התמעטה.

כדאי לציין שבמרבית ההיגדים (11 מתוך 15) נשמרו ההישגים ואפילו ניכר שיפור מסוים כעבור ארבעה חודשים מתום ההתערבות.

לוח 2: השוואת הסתגלות ילדות הניסוי והביקורת

ילדת ביקורת (א)		ילדת ניסוי שיר			היגדים	מס' היגד
אחרי	לפני	מעקב	אחרי	לפני		
צמצום התנהגויות לא אדפטיביות						
3	3	4	3	5	חסר שקט. מרבה להתרוצץ	1
1	1	2	1	1	מקניט ומלגלג על חברים בקבוצה	3
1	1	1	2	2	לא מתחרט כשפוגע במישהו	8
3	3	2	3	3	נוטה להתבודד	10
3	3	2	2	4	מתקשה לשאת תסכול. מצפה לקבל מיד את מבוקשו	11
5	5	3	3	5	רגיש ופגיע	15
3	4	1	1	4	מתקשה להירגע לאחר שמתפרץ	17
4	4	2	2	4	מרבה לבכות	23
שיפור בהתנהגויות אדפטיביות						
3	3	4	3	3	מצליח למלא משימות באופן עצמאי ללא סיוע	2
2	2	3	2	2	יזם קשר עם ילדים אחרים	5
3	3	5	4	4	יודע לבקש עזרה	9
3	3	3	5	5	עומד על שלו, אינו נגרר בקלות	13
2	2	5	4	2	יודע לפתור סכסוכים שהוא מעורב בהם	14
3	3	4	3	3	לומד היטב	18
4	4	5	4	4	יש לו חברים	26
בינונית		גבוהה	גבוהה	רמת ההסתגלות הכוללת		

ממצא מרתק ולא צפוי נוגע להשפעה העיקרית של ההתערבות - צמצום התנהגויות לא מסתגלות (בחמישה מתוך שמונה היגדים). ההשפעה הזו נשמרת אבל לא מתעצמת. מגמה הפוכה ניכרת בתקופת המעקב - שיפור מסוים בהתנהגויות מסתגלות (בשבעה מתוך שבעה

היגדים), גם כאלה שאינן קשורות ישירות למטרות ההתערבות, כגון שיפור בלמידה וביכולת לבקש עזרה. השיפור במיומנויות אדפטיביות כמעט לא מתרחש בתקופת ההתערבות (רק בהיגד אחד מתוך שבעה). משמעות הממצאים היא שכנראה קל יותר ללמד מה לא לעשות, בעוד שהקנייה של מיומנויות אדפטיביות היא איטית יותר ובולטת פחות. כדאי לשים לב שבשני היגדים (1 ו-3 בהתאמה) חלה לכאורה החמרה בתקופת המעקב: שיר חוזרת להיות רגועה פחות ונוטה ללגלג יותר על חבריה. אולי זהו דווקא סימן להתנהגות משוחררת יותר שבאה לאחר תקופה מאתגרת של ריסון כפוי.

דיון

אחת ממטרות החינוך היא להקנות לתלמידים האוטיסטים את המיומנויות שחסרות הם, למשל לעזור להם לראות את עצמם כפי שאחרים רואים אותם. על המורים "להיכנס לעולמם של התלמידים תוך קבלת רשותם, להקשיב, להציע פריזמות התבוננות אחרות ובעדינות לטלטל את קיומם" (מילר זמיר, 2019, עמ' 54). המחקר הנוכחי מתמקד בהתערבות מעטפת וחוקר המקרה מאפשר להעריך את תרומת התוכנית להסתגלות חברתית של ילדים על הרצף. מעט המחקרים שבחנו תוכניות בית ספריות הצביעו על שתי דרכים עיקריות לשפר את התפקוד החברתי ולצמצם את תחושת הבידוד. האחת מבוססת על הקניית מיומנויות שיאפשרו לנהל איתם מגעים חברתיים ויגבירו את ההנעה להתחבר עם אחרים. השנייה מכוונת לעורר את המודעות של שאר התלמידים לקשיים של תלמידים עם ASD ולהגביר את נכונותם לשלב אותם בכיתה. למשל, תוכניות של 'התערבות בתיווך של בני גיל' (Peer Mediated Intervention) (Ezzamel & Bond, 2017; Kasari et al., 2012). רוב התוכניות האלה מבוססות על מערך שיעורים מובנה שנלמד בכיתות, ללא זיקה ישירה לקשיים ספציפיים של תלמיד יחיד. ההתערבות שערכנו יישמה את שני סוגי התוכניות תוך התאמה לקשייה של שיר. ההתערבות שיפרה בטווח הקצר וגם בטווח הארוך (חצי שנה) את התפקוד הכולל של התלמידה. כעת היא מתקשרת יותר טוב וגם מקשיבה יותר ומתפרצת פחות לדברי חבריה. העבודה השיטתית והתוצאות החיוביות מאפשרות להפיק כמה תובנות ראשוניות.

מיקוד טיפולי שמסתייע במגוון שיטות פדגוגיות

המחנכת והפסיכולוג בוחרים להתמקד בטיפול ההקשבה. משום שהם מודעים לקושי של תלמידים על הרצף להפנים וליישם לאורך זמן את המיומנות הנבחרת, הם מחליטים להסתייע במגוון שיטות דידקטיות ופדגוגיות שנלמדות בהקשרים שונים. למשל, השימוש בצינור יצר המחשה טובה לאין ערוך מכל הסבר מילולי. האימונים הרבים עם הכלי, בקבוצה כולה וביחידות, אפשרו לתלמידים להפנים את העיקרון של תקשורת חד-כיוונית (דיבור/הקשבה). המחנכת לא מסתפקת בכך ובהמשך, כאשר שיר מביאה לפגישה חבר, הם מתאמנים בתקשורת חד-ערוצית וחד-כיוונית כשהם יושבים זה מול זה. מרבית הכלים שהמחנכת מציעה מבוססים על למידה פעילה שכרוכה בהתנסות במקום בהסברים. התמקדות במיומנות ספציפית ותרגול שלה במגוון של שיטות דידקטיות (כגון שימוש בעזרים), בגישות פדגוגיות (פעילות מתוכננת וגם תגובה לאירועים), לתחומי יכולת שונים (קוגניטיביים, חושיים), עם מעורבות של מגוון אנשים (כגון תלמידה והכיתה כולה) ולאורך זמן יוצרים חוויה מיידית ומוחשית שמקלה על הילדים להבין ולזכור (Kasari & Smith, 2013). המתכנת הזו דומה לארבעת העקרונות של הקנייה אפקטיבית של מיומנויות חברתיות, שמכונים בראשי תיבות SAFE (רן, 2018; 2011; Durlak et al., 2011): (א) רצף (Sequenced) – ההכשרה והלמידה נבנו כהליך הדרגתי ורצוף של צעד אחר צעד; (ב) אקטיביות (Active) – התוכנית משלבת למידה פעילה הכוללת תרגול של כישורים ומרכיבים נוספים של למידה רגשית חברתית; (ג) מיקוד (Focus) – התוכנית מוקדשת לנושא של מודעות חברתית, תוך התייחסות מפורטת למאפיינים שלה; (ד) ישירות (Explicit) – התוכנית מגדירה את הכישורים הרגשיים-החברתיים הספציפיים שהיא מנסה לקדם.

תועלת הדדית בשילוב של למידה קבוצתית וטיפול פרטני

תוכנית מעטפת"ת משלבת פעילות פרטנית וקולקטיבית. למתכנת הפדגוגית הזו נמצא אישור במחקר מבוקר שכלל יישום של אחת השיטות או של שתיהן. הממצאים הראו שהשפעת התערבות שיישמה את שתי השיטות הייתה גדולה מזו של התערבות עם שיטה אחת על

התפקוד החברתי של תלמידים יחידים (Kasari et al., 2012). בכיתה של שיר התרחש תהליך מורכב עם משחק גומלין רב-פנים של חוויות אנושיות. יאלום (2006) מדגיש במיוחד את ההשפעה של תוכניות קבוצתיות כאלה על הלמידה הבין-אישית ועל הלכידות הקבוצתית. למשל, שיר יכלה לראות את האופן שבו תלמידים אחרים מתמודדים וחווים פעילויות שהיא עצמה התנסתה בהם. תצפית כזו מספקת אישור או הפרכה להבנות האישיות שלה ומחדדת את מודעותה החברתית. כך היא קיבלה משוב ישיר וגם עקיף להתנהגות האימפולסיבית והתוקפנית שלה מחבריה. התצפית גם מאפשרת לשיר לחקות את מעשיהם של חבריה. משום שהמפגשים נערכו באקלים נעים ולא שיפוטי, הם עזרו לתלמידים להתגבש בדרך מהנה ומעניינת ונתנו בעקיפין תמיכה רגשית שעודדה את שיר להיפתח ולהשתנות. כך התרחש מהלך של גילוי עצמי וסינגור עצמי (דואק-חורי, 2014). למשל, במפגש הראשון שיר הודתה שקשה לה להתאפק ולא להתפרץ לדברי החברים. "זה הקושי שלי, אבל כולם נגדי ואף אחד לא באמת מקשיב לי", ציינה. האישור של המחנכת שזו אכן הרגשה לא נעימה חיזקה את המודעות של התלמידים לקשיים ששיר חווה. במפגש השני היא מחליטה בעידוד המורה להקשיב לחבר הכי טוב שלה וגם מביעה חשש ממה שיקרה אם תשכח לשים לב אליו. המחנכת מרגיעה אותה שתסייע לה בכך.

התהליכים האלה שמשלבים למידה קבוצתית וטיפול פרטני מעצימים זה את זה. משום ששיר היא שחקנית פעילה במרקם הקבוצתי, ההשפעות של הקבוצה על התנהלותה וההשפעה שלה על חבריה ניכרות לעין. שיר מתפרצת פחות לדברי חבריה ונמנעת מעימותים מיותרים. השיפור עדיין לא מלא ולעיתים היא זקוקה לתיווך מהצוות החינוכי ולמשוב מחבריה. ההתערבות בקולקטיב סייעה לכל התלמידים להכיר בחשיבות ההקשבה ובתוצרי הרווח וההפסד שלה. הילדים נהנו מהפעילויות ושיתפו פעולה בשמחה. לקראת כל יום שלישי הם התעניינו איזו פעילות תהיה היום במפגש. בהדרגה הם הצליחו לשמור על שיח מכבד, לשקף לחבריהם את התנהגותם ולכוון אותם לשתף את חבריהם ולהעמיק את תוכן השיחה. התלמידים שקרובים לשיר הבחינו בשינוי שחל אצלה וחלקם שיקפו לה זאת וחיזקו אותה. זה היה שינוי משמעותי ולא צפוי.

בית ספר כסביבה מטפלת ומורים כמטפלים

הפילוסוף האמריקני ג'ון דיואי טען שחינוך אינו הכנה לחיים, חינוך הוא החיים עצמם. הטענה הזו בוודאי נכונה לילדים ומתבגרים על הרצף שלומדים בבית הספר עד גיל 18 ולעיתים עד גיל 21. השהות הממושכת הזו מאפשרת להם ללמוד כיצד לתקשר עם אחרים, להתמודד עם אתגרים חברתיים ולימודיים, לפתח יחסים תקינים ולציית לסמכות. מכיוון שהמורים שוהים במחיצת תלמידיהם תקופות ממושכות, הם פיתחו את ההיכרות המעמיקה ויש להם השפעה משמעותית שנבנית לאורך השנים. המורים מכירים היטב גם את משפחותיהם של התלמידים ולעיתים מזהים עוד לפני ההורים תנודות במצב הרוח ונסיגה בתפקוד ובהישגים. התייחסות המורים להתנהגויות התלמידים אינה מנותקת מהקשר. חוקרים ומטפלים בתחום האוטיזם מודעים לפער המהותי שקיים בין האקדמיה לשטח ומוטרדים ממנו וגם מכך שחסר תרגום של הידע שנצבר בקליניקה למציאות בכיתות (Reichow et al., 2008). למעשה, מורים כמעט אינם מעורבים במאמצי הפיתוח והמחקר הקליני והמדעי (Parsons et al., 2011). בהקשר זה יש לבתי ספר לחינוך מיוחד יתרון בכך שהם מאכלסים אנשי טיפול (פסיכיאטרים, פסיכולוגים, קלינאי תקשורת) שפועלים לצד המורים. אומנם שיתוף הפעולה מוגבל ומתמקד בעיקר בישיבות של צוותים בין-מקצועיים והיוועצות, אבל מתן שירותים מגוונים תחת קורת גג אחת, פיזית ומקצועית, מייעלת ומשפרת את ההתערבות.

דגם הפעולה של מעטפ"ת מציע מדרגת שיפור נוספת למצב הקיים. שיתוף פעולה מקצועי בין המחנכת לפסיכולוג ממקסם את היכולות והיתרונות של שני הצדדים - הקשר החם והתממשך של המורה עם הידע והניסיון הקליני והדיאגנוסטי של הפסיכולוג. לדוגמה, במקרה הנוכחי, הפסיכולוג הציע להשתמש בצינור לאחר ניתוח מעמיק של קשיי התקשורת ותוך חיפוש של כלי פשוט שיאפשר להתגבר על חוסר ההקשבה של שיר. שיתוף פעולה של מורים ופסיכולוגים מתאים לא רק למסגרות מיוחדות, אלא גם אפשרי בבתי ספר רגילים שבהם משולבים תלמידים על הרצף בכיתות רגילות. במחקר הנוכחי, כמו במחקרים אחרים שנערכו בבתי ספר, התנאים אינם 'סטרייליים' ולא מאפשרים לבחון את האפקטיביות של תכנים או של כלי ספציפי כמו בתנאי מעבדה מבוקרים. התנאים בכיתה והפעולות שהמורה עורכת מופנות למרקם הייחודי

של התלמידים בכיתה (Dingfelder & Mandell, 2011). נסיבות כאלה מחייבות פעולה גמישה, תוך התמודדות עם מצבים לא צפויים. למחנכת אכן היה ידע רב וניסיון ביישום התוכנית שהגתה עם הפסיכולוג. לוקה ועמיתיה (Locke et al., 2019) אשר השוו את האפקטיביות של שיטות התערבות שנערכו עם ילדים אוטיסטים בבית ספר ובמעבדה ממליצים לחוקרים לשתף פעולה עם בתי ספר וללמוד מהמורים, שחיים את השטח ומבינים היטב כיצד ליישם תוכניות התערבות.

מגבלות המחקר וחשיבותו

חקר המקרה הנוכחי אינו חף ממגבלות. כמו רוב המחקרים בתחום זה גם המאמר הנוכחי מבוסס על מחקר של נבדק אחד שבו הוא משמש גם כקבוצת ביקורת לעצמו (Machalicek et al., 2008). המחקר נערך בנסיבות ייחודיות שאינן מייצגות בהכרח מקרים אחרים. המחקר גם מתמקד בתלמידה בתפקוד הגבוה, ולא ברור באיזו מידה התערבות זו מתאימה לתלמידים על הרצף עם מאפיינים אחרים. כמו כן, המחקר מדווח על התערבות עם השפעות חיוביות בחינוך המיוחד, אבל לא מתאר התערבויות שנערכו בהכלת תלמידים בחינוך הרגיל. הדיווח הנוכחי על הצלחת ההתערבות אינו מציע שחזור ישיר לזיהוי אפשרי של ממצאים חיוביים כוזבים (Cook et al., 2018). נוסף על כך, לא נערך מעקב אחר השפעת התוצאות החיוביות על המשך תפקודו והתנסויותיו החברתיות של התלמיד.

עם זאת, המאמר הנוכחי ממחיש את היתרונות האפשריים בהתערבות פרטנית וממוקדת שנערכת בשיתוף פעולה בין המורה לפסיכולוג חינוכי. מתיאור המקרה מתבררת התרומה של ההתמקדות בהקניית מיומנויות חברתיות-רגשיות כשיטה טיפולית. המחקר הנוכחי גם מוכיח את ההיתכנות לכך שמורים יכולים ללמוד וליישם דגם כזה בעבודתם השוטפת. המיומנויות ששיר למדה עשויות ללוות אותה ולעזור לה במהלך חייה. תוכנית מעטפת עשויה לעזור לתלמידים רבים על הרצף שזקוקים לכלים המעשיים ולהכוונה חינוכית כמו זו ששיר קיבלה.

רשימת מקורות

- גולמן, ד' (1997). אינטליגנציה רגשית. מטר.
- גרינברג, ד' ושפיר, ג' (2008). סוגיות אתיות בפרסום מדעי של תיאורי מקרה. בתוך ג' שפיר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), *סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי* (מהדורה שלישית) (עמ' 636-646). מאגנס.
- דואק-חורי, ס' (2014). גילוי עצמי וסנגור עצמי: תהליך של דיאלוג טיפולי, משפחי ומערכת. בתוך ס' לוינגר (עורכת), *מעבר לקשת: חידושים באבחון ובטיפול של ילדים על הספקטרום האוטיסטי* (עמ' 235-270). אח.
- יאלום, א' (2006). *טיפול קבוצתי: תאוריה ומעשיה*. כנרת.
- יריב, א' ופורשנר, ר' (2020). כלים פסיכו-חינוכיים לשיתוף פעולה של פסיכולוגים חינוכיים ומורים. *פסיכולוגיה עברית*. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4054>
- לוינגר, ס' (2002). הערכת יעילותן של תוכניות התערבות לילדים עם בעיות תקשורת. בתוך ס' לוינגר (עורכת), *הכושר לקשר: הערכה וטיפול בילדים עם בעיות תקשורת – גישות חדשניות* (עמ' 223-250). אח.
- מילר זמיר, י' (2019). *לראות את הקשת: המפגש המופלא עם הקשת האוטיסטית*. פרס.
- סילברמן, ס' (2021). *על הספקטרום: מבט חדש על גיוון נירולוגי*. כתר.
- פזי, י' (1982). *לחוד וביחד: פעילויות לשיפור האקלים החברתי בכיתה ובמועדון*. אוניברסיטת תל-אביב.
- רן, ע' (2018). *התערבויות לטיפול מיומנויות חברתיות ורגשיות והטמעתן במערכת החינוך*. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). מכון מופ"ת.
- Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38, 13–27.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Anderson, D. K., Oti, R. S., Lord, C., & Welch, K. (2009). Patterns of growth in adaptive social abilities among children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 1019–1034.
- Bellini, S., Peters, J., Benner, L., Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 153-162.
- Brereton, A. V., Tonge, B. J., & Einfeld, S. L. (2006). Psychopathology in children and adolescents with autism compared to young people with intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 863–870.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2018). Core SEL competencies. <https://casel.org/core-competencies/>
- 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.
- Dingfelder, H. E., & Mandell, D. S. (2011). Bridging the research-to-practice gap in autism intervention: An application of diffusion of innovation theory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 597–609.

- 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.
- Durlak, A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T.P. (Eds.) (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and Practice*. Guilford.
- Ezzamel, N., & Bond, C. (2017). The use of a peer mediated intervention for a pupil with autism spectrum disorder: Pupil, peer and staff perceptions. *Educational & Child Psychology, 34*(2), 27-39.
- Gardner, A., Wong, M., & Ratcliff, B. (2020). Social-emotional learning for adolescents on the Autism Spectrum: High school teachers' perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 1–16*.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 53*(4), 431–439.
- Kasari, C., & Smith, T. (2013). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism, 17*(3), 254-267.
- Lai, M. C., Kassee, C., Besney, R., Bonato, S., Hull, L., Mandy, W., & Ameis, S. H. (2019). Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry, 6*, 819–829.

- Locke, J., Rotheram-Fuller, E., Harker, C., Kasari, C., & Mandell, D. S. (2019). Comparing a practice-based model with a research-based model of social skills interventions for children with autism in schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 62, 10-17.
- Main, K. (2018). Walking the talk: Enhancing future teachers' capacity to embed social-emotional learning in middle years classrooms. *Education Sciences*, 8(3), 1–14.
- Machalicek, W., O'Reilly, M. F., & Beretvas, N. (2008). A review of school-based instructional interventions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 395–416.
- Parsons, S., Guldberg, K., & MacLeod, A. (2011) International review of the evidence on best practice in educational provision for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 47–63.
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2014). Teaching social-emotional skills to school-aged children with Autism Spectrum Disorder: A treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722-1733.
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2015). The association between social skills and mental health in school-aged children with autism spectrum disorder, with and without intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2487-2496.

- Reichow, B., Volkmar, F. R., & Cicchetti, D. V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1311–1319.
- Walker, P. M., Carson, K. L., Jarvis, J. M., McMillan, J. M., Noble, A. G., Armstrong, D. J., & Palmer, C. D. (2018). How do educators of students with disabilities in specialist settings understand and apply the Australian Curriculum Framework? *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42, 111–126.
- Volkmar, F., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R., & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 135-170.
- Volkmar, F., Klin, A. (2005). Issues in the classification of autism and related conditions. In F. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 5-41). Wiley.
- Whalon, K., Conroy, M., Martinez, J., & Werch, B. (2015). School-based peer-related social competence Interventions for children with Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1513-1531.
- Wong, C., Odom, S., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ..., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951-196.

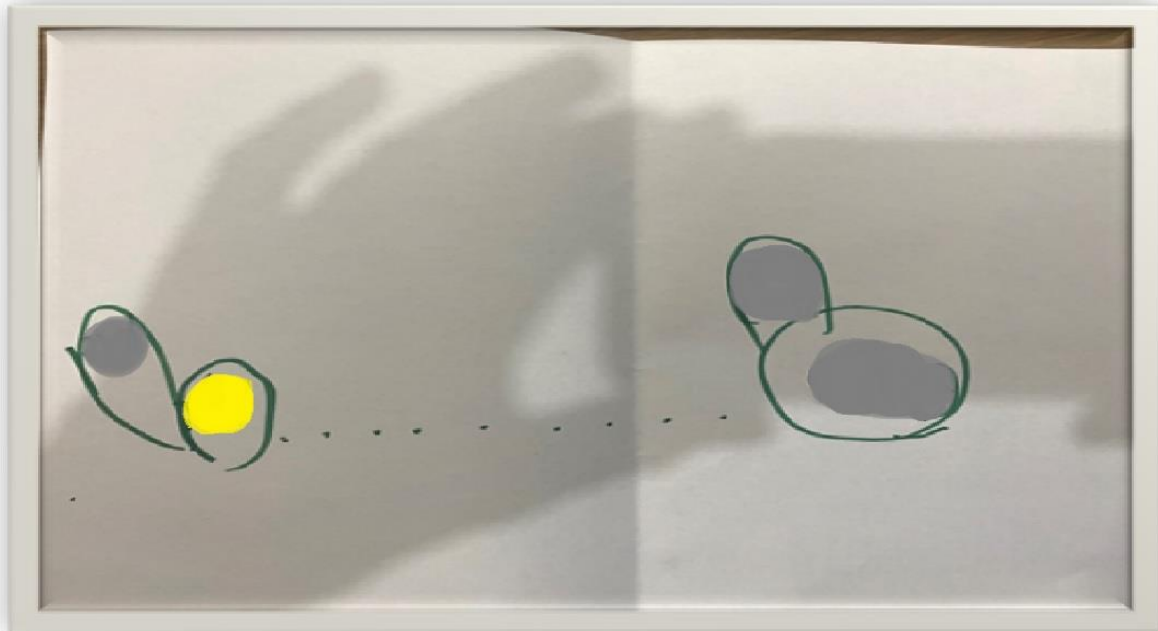
Woodcock, K. A., Cheung, C., González Marx, D., & Mandy, W. (2020). Social decision making in autistic adolescents: The role of theory of mind, executive functioning and emotion regulation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2501–2512.

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

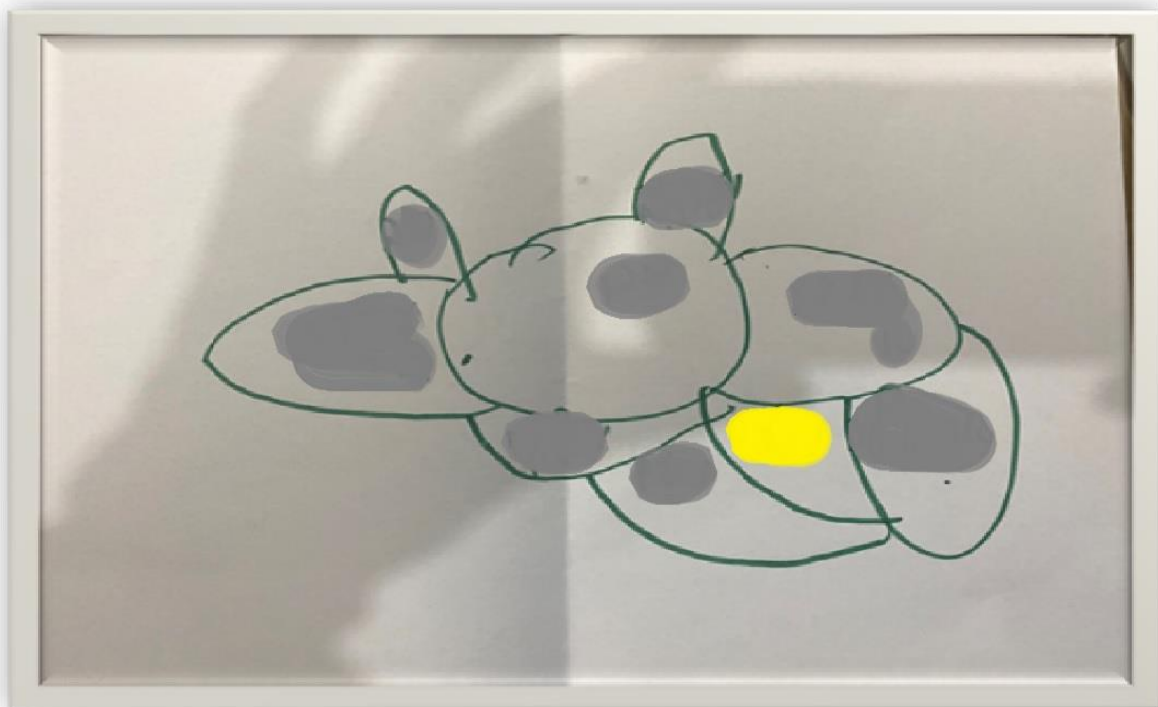
<https://doi.org/10.1108/JPMH-01-2020-0004>

נספח א: סוציוגרמות

לפני ההתערבות:



לאחר ההתערבות:



הצגתי בפני שיר את שתי הסוציוגרמות ושוחחנו על השינויים שחלו. שיר הבחינה בשינוי:
"בהתחלה הרגשתי מרוחקת מאריאלה, עכשיו אני קרובה אליה ולעוד חברים. בראשונה בכלל
לא כתבתי את השמות של שאר הילדים ובזאת (בשנייה) התייחסתי לכל הילדים בכיתה, אני
מרגישה [פונה למחנכת] שמה שעשית איתי עזר לי להתקרב לחברים שלי".