

פרק 7: התאמת התערבויות לילדים ולמתבגרים עם לקויות ולמחוננים

1. מבוא

בפרקים הקודמים דנו בדרכים להקנות ולטפח למידה רגשית-חברתית, והדגשנו את הצורך להתאימן להקשר. בפרק זה נעסוק בהתאמה של תוכניות התערבות המקדמות תפקוד רגשי-חברתי בקרב ילדים ובקרב מתבגרים עם מגוון לקויות וצרכים מיוחדים. את החלק האחרון של הפרק נקדיש לילדים ולמתבגרים מחוננים, שלהם צרכים מיוחדים הרלוונטיים במיוחד ללמידה רגשית-חברתית.

למרות השונות הרבה במאפיינים ובתפקוד של אוכלוסיות עם לקויות, מממצאי המחקרים עולה כי בהשוואה לילדים עם התפתחות תקינה, ילדים ומתבגרים עם לקויות מפגינים רמה נמוכה של מיומנויות חברתיות וקשיים רבים בתפקודים הרגשיים-חברתיים (למשל, Al-Yagon, 2016; Al-Yagon & Margalit, 2013; Bauminger-Zviely, 2013b; Nigg, 2013; Wehmeier, Schacht, & Barkley, 2010). לקשיים בין-אישיים ותוך-אישיים אלו (יחסי גומלין עם האחרים והתמודדות הפרט עם רגשותיו) השלכות על היבטים נרחבים של תפקוד והסתגלות במערכות השונות: במערכת המשפחתית, החינוכית, התעסוקתית והקהילתית (Wiley & Siperstein, 2015).

בספרות המחקרית מוצגות תוכניות התערבות ממוקדות וייחודיות שמטרתן לקדם תפקוד רגשי-חברתי והתנהגותי בקרב אוכלוסיות עם לקויות וצרכים מיוחדים (Kam et al., 2004). הספרות המחקרית מדגישה את חשיבותן של תוכניות אלו לקידום תפקוד מיטבי ועצמאי ולשילוב של ילדים ומתבגרים עם לקויות במערכות החינוך הרגילות, במסגרות הפנאי בקהילה, במערכת המשפחתית ובשוק התעסוקה (Drossinou, Korea & Panopoulos, 2017).

ראוי להדגיש כי בישראל ילדים עם לקויות ועם צרכים מיוחדים לומדים במסגרות חינוכיות שונות: שילוב בחינוך הרגיל, כיתות חינוך מיוחד בבית הספר הרגיל או בתי ספר וגנים של החינוך המיוחד. הסיווג למסגרת המתאימה נקבע מתוקף חוק על פי החלטת ועדות: ועדת שילוב, ועדת השמה או ועדת ערר (למידע נוסף ראו: למידה ומסגרות חינוך בפורטל הורים לילדים עם צרכים מיוחדים [באתר משרד החינוך](#)). שירותי החינוך המיוחד ניתנים לתלמידים על פי צורכיהם, גילם הכרונולוגי ומאפייני התפקוד שלהם וכן על פי מאפייני המסגרת החינוכית. לדוגמה, העיקרון המוביל את השילוב היחידני בכיתה רגילה הוא השתתפות מיטבית של התלמיד בתוכנית הלימודים ובמכלול העשייה הכיתתית של בני גילו. המטרה היא לצמצם את הפערים בתפקוד וברמת ההישגים של התלמיד לעומת בני כיתתו, ולתת מענה לצרכיו הייחודיים. בכיתות לחינוך מיוחד המשולבות בחינוך הרגיל מותאמת תוכנית הלימודים למאפייני התלמידים ונעשה מאמץ לשלבם שילוב מיטבי, פרטני וקבוצתי כאחד, בפעילויות הלימודיות והחברתיות של השכבה, לצמצם את הפערים בינם ובין בני גילם בתפקוד וברמת ההישגים ולתת מענה לצורכיהם הייחודיים. סוג השילוב של ילדים ומתבגרים עשוי להשפיע על יעדי ההתערבות, על הבחירה בתוכנית ההתערבות, בשותפים לה ובצוות החינוכי-טיפול המעורב בה.

2. הבחנה בין למידה רגשית-חברתית (Social Emotional Learning - SEL) ואימון בכישורים חברתיים (Social Skill Training - SST)

מסקירת המחקרים העוסקים בהתערבויות בקרב ילדים עם לקויות, עולה שימוש בשני מונחים מרכזיים: SEL (למידה רגשית-חברתית) ו-SST (אימון כישורים חברתיים) (Wiley & Siperstein, 2015). שני המונחים מתייחסים לקידום תפקוד חברתי, אך יש ביניהם הבדל: למידה רגשית-חברתית עוסקת במרכיבים קוגניטיביים ורגשיים המעורבים בתהליכים החברתיים, ואילו אימון כישורים חברתיים עוסק לרוב בשינויים התנהגותיים הניתנים לצפייה. זאת ועוד, תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית מיועדות לרוב לתלמידים ללא לקויות, ואילו אימון לכישורים חברתיים מיועד לרוב לתלמידים עם לקויות. עם זאת השימוש במונחים אלו איננו עקבי בכל הנוגע לאוכלוסיות עם לקויות, ושני סוגי התוכניות מדגישים את הגישות MTSS (Multi-Tiered System of Support) להתערבויות במערכות החינוכיות (Gresham, 2010). כפי שפירטנו בפרק הקודם, גישות אלו מיישמות בוזמנית תוכניות עבור כלל הילדים (Tier 1 - universal), התערבויות אינטנסיביות יותר עבור קבוצות של ילדים בסיכון לקשיים רגשיים-חברתיים (Tier 2) והתערבויות אינטנסיביות מאוד עבור ילדים עם קשיים חברתיים-רגשיים רבים (Tier 3). ברוב התוכניות מסוג זה ההתערבות האינטנסיביות ביותר (Tier 3) ניתנת נוסף על האחרות ולא במקומן. כאמור, השימוש במונחים וההבחנה ביניהם אינם אחידים.

בפרק זה נביא בעיקר דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר הנותנות מענה לילדים ולמתבגרים עם הלקויות הבאות: אוטיזם, לקויות למידה, לקויות קשב, לקויות שמיעה, מוגבלות שכלית והפרעות התנהגות. בחרנו בלקויות אלו מאחר ששכיחותן בקרב ילדים ומתבגרים גבוהה יחסית.

3. ילדים ומתבגרים עם אוטיזם - Autism Spectrum Disorder

3.1 הגדרה ושכיחות

לקות על הרצף האוטיסטי (Autism Spectrum Disorder - ASD) היא הפרעה התפתחותית נוירוביולוגית רחבת היקף, המתבטאת בעיקר בתפקוד החברתי והתקשורת-רגשי (DSM-5, 2013). שכיחותה של לקות זו באוכלוסייה מוערכת ב-1%. על פי DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) המאפיינים העיקריים של לקות על רצף האוטיזם הם ליקויים מתמשכים בתקשורת חברתית הדדית ובאינטראקציה החברתית ודפוסי התנהגות, עניין או פעילות מוגבלים וחזרתיים.

על פי הספרות המחקרית העוסקת בתסמיני הלקות (דרומי, 2018; Bauminger-Zviely, 2013; DSM-5, 2013; 2012; Jordan & Powell, 2013b), הליקויים במרכיב ההדדיות בקשרים החברתיים מתבטאים במעט או בהיעדר יוזמה ליצור אינטראקציות חברתיות ובהיעדר שיתוף ברגשות, לצד היעדר או חיקוי מועט בלבד של התנהגות האחרים. השפה הקיימת בהקשרים אלו היא לרוב חד-צדדית, והיא משמשת בעיקר לצורך בקשות ושיום.

ליקויים בתקשורת לא מילולית מתבטאים בהיעדר או בשימוש מועט בקשר עין, במחוות לא מילוליות, בהבעות פנים או באינטונציה של הדיבור, וניכרת גם לקות בקשב המשותף. ליקויים בהתפתחותם של יחסים חברתיים, בשימורם ובהבנתם מתבטאים בהיעדר הבנה, בהבנה מועטה בלבד או בעניין חברתי לא טיפוסי. קשיים אלו בולטים מאוד בגילים הצעירים, ומתבטאים בהיעדר או בצמצום של המשחק החברתי המשותף ומשחקי הדמיון. כמו כן ילדים על הרצף האוטיסטי מתאפיינים בהתנהגויות סטראוטיפיות או חזרתיות (סטראוטיפיות מוטורית פשוטה, שימוש חזרתי בחפצים, דיבור חזרתי ועוד). זאת ועוד, ניכרת בהם משיכה מוגברת לרוטינות ולדפוסים מצומצמים בהתנהגות מילולית או לא מילולית. תחומי העניין של ילדים

על הרצף האוטיסטי הם מצומצמים ומקובעים מאוד, ונוטים להיות חריגים בעוצמתם או במיקודם. חלק מהעיסוקים ומהרוטינות הללו עשויים להיות קשורים ליתר או לתת-תגובתיות לקלט סנסורי (דרומי, 2018; DSM-5, 2013; Bauminer-Zviely, 2013b).

נמצא שילדים עם ASD מבטאים קשיים רבים בתהליכי התפתחות חברתית, שימורם והבנתם, וכן קשיים בהבנה חברתית ועניין חברתי לא טיפוסי. כמו כן הם מתקשים בתהליכי קוגניציה חברתית (Bauminer et al., 2019). ממצאי המחקרים מצביעים על רמה גבוהה של תחושת בדידות חברתית שהולכת ומתגברת בגיל ההתבגרות. מדיווחים נוספים עולה כי באוכלוסייה זו שכיחות גבוהה של הפרעות מצב רוח, חרדה ודיכאון ושכיחות גבוהה של Gelotophobia (חשש מלהיות מטרה ללעג) (Bauminer-Zviely, 2013b). יתר על כן, ילדים ומתבגרים עם ASD סובלים מקושי שפתי, ובעיקר מקושי פרגמטי לנהל שיח הולם מבחינת התוכן, הצורה וההקשר (Stefanatos & Baron, 2011). עוד ראוי לציין כי ממצאי המחקרים מצביעים על קשר בין רמת האינטליגנציה של ילדים עם ASD ובין תפקודם החברתי: לילדים בעלי רמת IQ גבוהה מ-85 יש חברים רבים משיש לילדים בעלי IQ נמוך מ-85 (Mazurek & Kanne, 2010). החוקרים מניחים כי ילדים עם ASD שרמת האינטליגנציה שלהם גבוהה יותר, נשענים על המרכיב הקוגניטיבי בהתמודדותם עם אתגרים רגשיים-חברתיים (Kasari, Chamberlain, & Bauminer, 2001). עם זאת ממצאי המחקרים הללו מדווחים על קשיים רבים בתפקוד הרגשי-חברתי גם בקרב ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה (HFASD - High-Functioning children with ASD). גם ילדים אלו מאופיינים בקשיים ביחסי הגומלין, ביחסי חברות, בתהליכי קוגניציה חברתית וברמה גבוהה של בדידות, חרדה ודיכאון.

3.2 מאפייני האוכלוסייה ואתגרים מרכזיים בפיתוח תוכניות התערבות

לנוכח אפיונים אלו, כמה אתגרים ניצבים בפני המבקשים לפתח תוכניות התערבות לקידום למידה רגשית-חברתית המותאמות לאוכלוסייה (דרומי, 2018; Jordan & Powell, 2012; Bauminer-Zviely, 2013b). עליהם לתת את הדעת, למשל, על מרכיבי הקוגניציה החברתית ועל מרכיבי השפה של ילדים עם לקות זו. חוקרים העוסקים בילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה מציינים שיש להם ידע חברתי מסוים וכי הם מעורבים ביחסי גומלין חברתיים, אך איכות היחסים נמוכה, ולפיכך על ההתערבויות להתמקד בכוונון עדין ובהבנה של הקשרים רגשיים-חברתיים, בלמידה של סינכרוניזציה ביחסי גומלין חברתיים ובעיוותי תפיסה (Bauminer-Zviely, 2013b).

בספרות המחקרית מתוארות תוכניות ממוקדות למידה רגשית-חברתית עבור ילדים ומתבגרים עם ASD בטווח גילים רחב (ראו, לדוגמה, DeRosier, Swick, Ornstein-Davis, Sturtz-McMillen, & Matthews, 2011; Stichter et al., 2010). ראוי להדגיש כי בסקירת מחקרי ההתערבות לקידום תפקוד רגשי-חברתי בקרב אוכלוסייה זו ניכר מעבר מתוכניות המתמקדות בקידום של מיומנויות חברתיות ספציפיות (קשר עין, הקשבה או מיומנויות שיחה) לתפיסה רחבה ורב-ממדית של התפקוד החברתי (Bauminer-Zviely, 2013b).

נביא דוגמה לתוכנית התערבות רב-ממדית מבוססת מחקר שפותחה בישראל ונקראת (cognitive) CBTE (behavioral ecological treatment) (Bauminer-Zviely, 2013a). תוכנית זו עוסקת בהבנה הרגשית ובהתנהגויות החברתיות של הילדים בסביבות הטבעיות שלהם, היינו בבית הספר ובמשפחה. התוכנית מערבת את השותפים החברתיים המרכזים של הילד: בני הגיל, הצוות החינוכי וההורים. התוכנית נסקרה בפרסומים מדעיים ויושמה בקרב ילדים עם ASD, מגיל גן ועד י"ב, ובעיקר בקרב אוכלוסיות של ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה - HFASD. הבחירה להתמקד בילדים עם תפקוד גבוה התקבלה לנוכח הערכה של Center for Disease Control and Prevention (2009) שכ-60% מהילדים עם אוטיזם בגילי בית הספר

מתפקדים ברמה גבוהה מזו המאפיינת ילדים עם מוגבלות שכלית. תוכניות התערבות המיועדות לילדים עם אוטיזם בתפקוד נמוך יסקרו בחלק העוסק בילדים עם מוגבלות שכלית.

3.3 בחינת יעילות

התערבויות אלו נבחנו בעבודות מחקר רבות (לסקירה רחבה ראו: Bauminger-Zviely, 2013b). באומינגר-צביאלי (Bauminger-Zviely, 2013a) סוקרת תוכניות התערבות שנועדו לילדים עם HFASD ומדגישות קידום הבנה רגשית והתנהגויות חברתיות בסביבות הטבעיות של הילדים, היינו המערכות הבית ספריות והמשפחתיות. אחת מתוכניות ההתערבות היא PPSI (preschool peer social intervention), אשר הוערכה בתנאי ניסוי מבוקר (RCT) וכללה ארבע קבוצות של ילדים. התערבות זו התמקדה בקידום מעורבות חברתית (משחק, שיחה ויחסי גומלין) של ילדי גן עם HFASD בקשריהם עם בני גילם בעלי התפתחות תקינה. 65 הילדים עם HFASD שנכללו במחקר, חולקו באופן אקראי לארבע קבוצות: קבוצה אחת התמקדה במיומנויות יחסי גומלין, ובהן יזימה חברתית, פיתוח יחסי גומלין ושמירה עליהם, התנהגויות פרו-חברתיות ומיומנויות של פתרון קונפליקטים; הקבוצה השנייה התמקדה במיומנויות של משחק חברתי, למשל משחק מקביל, משחק משלים ומשחק הדדי וכן שלבי משחקי הדמיון "כאילו"; הקבוצה השלישית התמקדה במיומנויות שיח חברתי (יזימה, פיתוח וסיום); והקבוצה הרביעית הייתה קבוצת ביקורת ללא התערבות.

ההתערבות נמשכה שישה חודשים וכללה שלושה מפגשים בשבוע. הנחה אותה הצוות הטיפולי, שקיבל הדרכה מצוות המחקר אחת לשבועיים. בכל שבוע זכו הילדים למפגש פרטני עם המטפל שנועד להקנות את המיומנויות, ולשני מפגשים בקבוצות מעורבות שנועדו לתרגל את המיומנויות הנלמדות. בקבוצות מעורבות אלו נכללו ילד או שניים עם ASD ושני ילדים שהתפתחותם תקינה. עם אמצעי ההתערבות נמנו אסטרטגיות לפתרון בעיות, משחקי תפקיד, בובות משחק, שימוש בגירויים ואמצעים חזותיים (תמונות, סרטונים ועוד), פעילויות משחקיות, קלפי פעילויות ועוד.

יחסי גומלין ספונטניים לפני-אחרי נבחנו במדדים שונים על ידי המטפל שהעביר את ההתערבות, ועל ידי אנשי חינוך שלא ידעו מה השיוך הקבוצתי של הילדים (לדוגמה, - Vineland Adaptive Behavior Scale - Sparrow, Cicchetti, & Balla, 2005). הערכת יעילות ההתערבות כללה גם תצפיות על התנהגויות משחק ושיח במהלך סיטואציות בחיי הגן, למשל משחק חופשי.

על פי ממצאי המחקר, כל קבוצות ההתערבות הראו שיפור במדדים שנבחנו ועלייה במורכבות המשחק בפעילויות. שיפור זה לא נמצא בקבוצת הביקורת, ובחלק מהמדדים ילדי קבוצת הביקורת אף הראו נסיגה. עוד נמצא כי בחלק מהמדדים נצפתה העברה והכללה למדדים נוספים, למשל קבוצת המשחק השתפרה גם במדדי השיח. באופן כללי נמצא שהתערבויות אלו מקדמות את יחסי הגומלין הספונטניים של ילדים עם אוטיזם ומפחיתות התנהגויות שיש בהן נסיגה חברתית, המאפיינות ילדים עם לקות זו.

4. ילדים ומתבגרים עם לקויות למידה או לקויות קשב והיפראקטיביות

4.1 לקויות למידה - הגדרה ושכיחות

למונח לקויות למידה - specific learning disorder - כמה הגדרות המעידות על מורכבותו ועל תחומי הידע הרבים הנכללים בו. בפרק זה תוצג ההגדרה שהופיעה ב-DSM-5 (2013). על פי הגדרה זו, לקות למידה היא לקות נוריר-התפתחותית המתבטאת בקשיים קוגניטיביים שלהם בסיס ביולוגי. בסיס ביולוגי זה כולל גורמים גנטיים, אפיגנטיים ומשתני סביבה העשויים להשפיע על יכולתו של המוח לתפוס או לעבד

מידע מילולי ולא מילולי באופן יעיל ומדויק. שכיחות לקויות הלמידה בקרב ילדים ומתבגרים ברחבי העולם מוערכת ב-5%-15% ושכיחות הלקות בקרב מבוגרים ב-4% (DSM-5, 2013).

על פי ההגדרה המופיעה ב-DSM-5, לקויות למידה הן קשיים מתמשכים ברכישה ובהפנמה של מיומנויות אקדמיות הנדרשות לקריאה, לכתיבה ולמתמטיקה בקרב ילדים, מתבגרים ומבוגרים. על סימפטומים אלו (או על אחד מהם) להימשך שישה חודשים לפחות על אף ההתערבות או הטיפול. ההנחה היא שבשל סיבות נירורית-תפתחותיות מיומנויות הלמידה של פרט עם לקויות למידה הן נמוכות במידה ניכרת מהמצופה ממנו על פי גילו, וגורמות לפגיעה ניכרת בתפקודו האקדמי-לימודי או התעסוקתי או בפעילויות יום-יומיות אחרות שמיומנויות אלו נדרשות בהן.

מכיוון שעל פי ממצאי המחקרים יש נוכחות משותפת (31%-45%) של לקויות למידה ולקות קשב והיפראקטיביות (Attention Deficit and Hyperactivity Impulsivity Disorder – ADHD) (DuPaul, Gormley & Laracy, 2013), נעסוק בחלק הבא בלקות זו.

4.2 לקות קשב והיפראקטיביות (ADHD) - הגדרה ושכיחות

על פי ה-DSM-5 (2013), לקות קשב והיפראקטיביות מאובחנת כאשר קיימים קשיים מתמידים בקשב או היפראקטיביות ואימפולסיביות המפריעים לתפקוד או להתפתחות. על התסמינים להימשך שישה חודשים לפחות ולהשפיע לרעה על התפקוד החברתי, הלימודי או התעסוקתי. כמו כן על חלק מן התסמינים להופיע ביותר מסביבה או ממערכת אחת (בית, בית ספר ועבודה). שכיחות ההפרעה בקרב ילדים ומתבגרים ברחבי העולם היא כ-5% ובקרב מבוגרים כ-2.5% (DSM-5, 2013).

4.3 מאפייני האוכלוסייה ואתגרים מרכזיים בפיתוח תוכניות ההתערבות

מסקירת הספרות עולה שלצד קשיים קוגניטיביים, ילדים ומתבגרים עם ADHD מבטאים מגוון רחב של קשיים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים (Al-Yagon & Mikulincer, 2004a, 2004b; Hoza et al., 2005; Lackaye & Margalit, 2006; Margalit, 2006; Nigg, 2013). חברתיות, רמה גבוהה של דחייה חברתית, רמה גבוהה של קשיים מוחצנים (כגון קשיי ויסות רגשי והתנהגותי, התנהגות אגרסיבית ותוקפנות) ורמה גבוהה של קשיים מופנמים (כגון תחושת בדידות גבוהה, חרדה, דיכאון ונסוגה חברתית, וכן רמות נמוכות של תחושות קוהרנטיות והערכה עצמית) (Al-Yagon, 2016; Al-Yagon & Mikulincer, 2004b; Murray & Greenberg, 2001). עוד מצביעה הספרות המחקרית על קשיים במערכות היחסים עם המבוגרים המשמעותיים במערכות החינוכיות ובמשפחה (צוותים חינוכיים והורים) (Forte & Avrahami, 2018; Wehmeier et al., 2010). לפיכך על תוכניות התערבות הממוקדות באוכלוסיות אלו להידרש בה בעת לקשיים בתהליכי הקוגניציה החברתית, לקשיים בתהליכי עיבוד מידע, לקשיים בוויסות הרגשי וההתנהגותי, לרמת האימפולסיביות הגבוהה ולקשיי הקשב.

4.4 דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר - תיאור קצר וממצאי המחקרים

כמה תוכניות מוזכרות בספרות המחקרית בהקשר של התערבויות לקידום תפקוד רגשי-חברתי והתנהגותי בקרב ילדים ומתבגרים עם ADHD (ראו, לדוגמה, Abikoff et al., 2004; Antshel & Remer, 2003). בסעיף זה נעסוק בהרחבה בתוכנית **אני יכול להצליח (א.י.ל.)**, תוכנית התערבות מבוססת מחקר אשר פותחה בישראל. בחרנו להציג תוכנית זו משום שאומצה בידי משרד החינוך כתוכנית דגל בתוך המהלך "מלקויות ללמידה". במסגרת זו הפסיכולוגים המקומיים בכל שפ"ח (שירות פסיכולוגי חינוכי) עוברים הכשרה,

מטמיעים את התוכנית בבתי הספר ביישובם ודואגים להתאמתה מבחינה תרבותית לאוכלוסיית היעד.

מטרתה של תוכנית התערבות זו לקדם תפקוד לימודי, רגשי וחברתי בקרב כלל התלמידים, אך לתת מענה ייחודי לתלמידים עם קשיי למידה, לקויות למידה או הפרעות קשב וקשיים רגשיים-חברתיים נלווים.

התוכנית מועברת בדגשים שונים. עבור מתבגרים בכיתות ז' היא פועלת ברמה אוניברסלית, קרי מועברת לכלל הכיתה. בשכבה זו הדגש הוא על תהליכי ההסתגלות לחטיבות הביניים, ובמהלך השנה מאותרים תלמידים הזקוקים לעבודה אינטנסיבית יותר, בשל לקויות למידה או הפרעות קשב וקשיים רגשיים-חברתיים נלווים. תהליך איתור התלמידים מבוסס על מודל התגובה להתערבות (Response To Intervention – RTI), היינו על ההנחה שהתאמה לצורכי התלמידים, תמיכה, ומעקב שיטתי בשלב מוקדם ימנעו חוויית כישלון ותחושת חוסר מסוגלות בעתיד. התלמידים המאותרים מקבלים אפוא חיזוק בעבודה קבוצתית קבועה אחת לשבוע גם בכיתות ח'-ט'. העבודה הקבוצתית מתמקדת במיומנויות המקדמות גורמי חוסן אישיים, בין-אישיים ומערכתיים, ובכך מצמצמת את הסיכון למגוון קשיים פסיכו-חברתיים השכיחים בקרב מתבגרים עם לקויות למידה או הפרעת קשב. גורמי חוסן אלו כוללים בין היתר מודעות עצמית ודגש על הפרופיל הנורופסיכולוגי הייחודי של המתבגר וביטוי בתהליכי למידה ובמיומנויות שליטה וויסות עצמי; מיומנויות של תקשורת בין-אישית יעילה ובכלל זה סגור עצמי; הכרת סגנון הלמידה האישי היעיל ואסטרטגיות התארגנות ולמידה יעילות ועוד. מחנכת הכיתה נפגשת שלוש פעמים עם הורי התלמידים, ובכיתה ט' העבודה הקבוצתית כוללת גם הכנה למעבר הצפוי לתיכון.

יעילותה של התוכנית נבחנה בשלב הפיתוח (בשנים 2009-2012) באמצעות מחקר הערכה שביצע "מכון מובנים" מטעם הקרן למפעלים מיוחדים בביטוח הלאומי. במחקר זה נמצא כי התוכנית תרמה להתפתחותם המקצועית של הצוותים החינוכיים בהיבטים רבים: התפתחה הכרתם בדבר חשיבות המרכיב הרגשי בטיפול בילדים עם לקויות למידה, הועמקה ההיכרות עם התחום, נרכשו כלים מקצועיים למעקב אחר התלמידים וכל שיפור בקשר בין מורים ותלמידים. עוד נמצא כי בקרב התלמידים חלה עלייה במוטיבציה ללמוד ובמוכנות להשקיע, סגנון השיח השתנה לטובה, ההישגים הלימודיים והחברתיים השתפרו וכך גם הקשר עם ההורים. כמו כן נמצא שחלה עלייה במצב הרוח של הילדים, השתפרה יכולת הארגון שלהם ויכולתם להציב מטרות וניכרה עלייה בביטחון העצמי וביכולת הסגור העצמי. עוד דווח כי הרוב המכריע של ההורים הביעו שביעות רצון רבה מהתוכנית ודיווחו על הבנה רבה יותר של הקשיים שעימם מתמודדים ילדיהם (ראו פרטים נוספים על דוח ההערכה המסכם של תוכנית א.י.ל באתר הביטוח הלאומי).

מחקר נוסף ערך צוות הפיתוח של התוכנית בשלב ההטמעה (בשנים 2012-2015) (Kopelman-Rubin, 2016, 2017). במחקר זה השתתפו 69 תלמידי כיתה ח' (39 בנים ו-30 בנות בני 12-15, ממוצע 13.9) שאובחנו עם לקות למידה או הפרעת קשב וקשיים רגשיים או חברתיים נלווים; מתוכם 40 תלמידים משלוש חטיבות ביניים השתתפו בתוכנית א.י.ל, ו-29 תלמידים משתי חטיבות ביניים שימשו קבוצת ביקורת (קיבלו את הטיפול המקובל בבית ספרם). התוכנית הועברה במסגרת הבית ספרית במהלך 18 מפגשים שבועיים, בקבוצות של שישה עד שמונה תלמידים ובהנחיית מורים שקיבלו הדרכה מהצוות המוביל בבית הספר וממנהלת התוכנית.

הנתונים במחקר נאספו בשתי נקודות מדידה: אחת לפני תחילת התוכנית (תחילת שנת הלימודים) והשנייה בסוף שנת הלימודים. המשתנים על אודות התלמידים נמדדו באמצעות שאלוני דיווח עצמי:

● מדדי חוזקות ותפקוד רגשי נבדקו באמצעות שאלון SDQ (Strength and Difficult questioner) (Goodman, 1997, 1999).

● יחסי מורה-תלמיד נבדקו באמצעות שאלון תפיסת המורה כבסיס בטוח (Children's - CATSB)

(Al-Yagon & Mikulincer, 2004b) (Appraisal of Teacher as a Secure Base

● תחושת השייכות לבית הספר נבדקה באמצעות PSSM (Psychological Sense of School) (Goodenow, 1993) (Membership).

עוד נבחנו במחקר זה מידת ההיצמדות לפרוטוקול התוכנית (fidelity) באמצעות דיווח עצמי של המורות על פי רשימה נתונה וראיונות פתוחים, ושביעות רצון המורות מהתוכנית ומתהליכי ההכשרה וההדרכה באמצעות שאלון דיווח עצמי וראיונות פתוחים.

ממצאי מחקר זה (Kopelman-Rubin, 2016, 2017) הראו כי רק בקרב תלמידים שהשתתפו בתוכנית א.י.ל חל שיפור מובהק במיומנויות תקשורת ואמפתיה וניכרה הפחתה מובהקת בבעיות מופנמות, בבעיות מוחצנות ובבריונות. כמו כן ניכרה בקרב התלמידים שהשתתפו בתוכנית א.י.ל, עלייה מובהקת בתחושת יחסי הקרבה וההכלה מצד מחנכת הכיתה (תפיסת המורה כבסיס בטוח) ועלייה בתחושת השייכות לבית הספר. יש לציין כי בקרב קבוצת הביקורת (תלמידים שקיבלו את הטיפול המקובל) חלה החמרה במדדים אלו במהלך שנת הלימודים (Kopelman-Rubin, 2016, 2017). עוד נמצא במחקר כי שביעות הרצון של המורים מהתוכנית הייתה גבוהה: 86.4% מהמורים דיווחו כי המאמצים שהשקיעו בתוכנית היו "שווים את זה"; 100% דיווחו כי היו ממליצים לתלמיד עם לקויות למידה או הפרעת קשב להשתתף בתוכנית; 81.8% חשבו שתוכני התוכנית מתאימים מאוד לצורכי תלמידים עם לקויות למידה וקשב; 91.2% חשבו שההכשרה יישומית ורלוונטית מאוד לעבודתם עם תלמידים עם צרכים כאלו.

5. ילדים ומתבגרים עם מוגבלות שכלית - Intellectual Disability

5.1 הגדרה ושכיחות

על פי ה-DSM-5 (2013), מוגבלות שכלית התפתחותית (Intellectual Disability Developmental Disorder) - היא הפרעה התפתחותית הכוללת לקויות בתפקוד הקוגניטיבי ובהתנהגות מסתגלת. לקויות אלו באות לידי ביטוי במיומנויות תפיסתיות, חברתיות ויישומיות של הפרט. אלו הקריטריונים לאבחון ההפרעה:

1. קיומן של מגבלות בתפקוד האינטלקטואלי, למשל בהיסק, בפתרון בעיות, בתכנון, בחשיבה מופשטת, בשיפוט, בלמידה אקדמית ובלמידה מניסיון. על המגבלות להיות מתוקפות הן בהערכה קלינית, הן במבחני אינטליגנציה אינדיווידואליים וסטנדרטיים.

2. המגבלות בתפקוד ההסתגלותי מתבטאות בחוסר היכולת לעמוד בסטנדרטיים התפתחותיים וחברתיים של עצמאות אישית ואחריות חברתית. ללא תמיכה מתמשכת החסרים ההסתגלותיים מגבילים את התפקוד באחת או יותר מהפעילויות של הפרט - למשל תקשורת, השתתפות חברתית וחיים עצמאיים - במגוון סביבות ומערכות (בית, מערכות חינוכיות, עבודה וקהילה ועוד).

3. המגבלות האינטלקטואליות וההסתגלותיות מופיעות במהלך תקופת ההתפתחות.

שכיחותה של לקות התפתחותית זו היא כ-1% מהאוכלוסייה (DSM-5, 2013).

5.2 מאפייני האוכלוסייה ואתגרים מרכזיים בפיתוח תוכניות ההתערבות

מסקירת הספרות המחקרית עולה כי לקויות במיומנויות חברתיות (ובהן מיומנויות תקשורת, יחסי גומלין ותפקוד עצמאי), הן חלק מהגדרת המוגבלות השכלית, ולפיכך התערבויות לקידום מיומנויות חברתיות חיוניות לקידום תפקוד מסתגל של פרטים הלוקים במוגבלות זו (DSM-5, 2013; Drossinou-Korea, 2018; Faria, Esgalhado & Pereira, 2018; Panopoulos, 2017). לקויות חברתיות אלו שמבטאים פרטים עם מוגבלות שכלית, מופיעות נוסף על הקשיים הקוגניטיביים המאפיינים אוכלוסייה זו ומהווים אף הם אתגר בפיתוח תוכניות התערבות. עם הקשיים הקוגניטיביים האלה נמנים קשיים בשמירה על הקשב בתהליכי למידה, קשיים בזיכרון, קושי בהכללת הידע הנלמד למצבים חדשים וקשיי שפה (Bouck & Park, 2016).

5.3 דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר - תיאור קצר וממצאי המחקרים

מסקירת המחקרים עולה כי רוב המחקרים העוסקים באוכלוסייה זו בוחנים תוכניות בקרב ילדים ומתבגרים הלוקים הן במוגבלות שכלית, הן באוטיזם (O'Handley, Ford, Radley, Helbig, & Wimberly, 2016). חשוב לציין כי מחקרים העוסקים בתוכניות התערבות הממוקדות בלמידה רגשית-חברתית בקרב אוכלוסיות אלו, מבוססים על מדגמים קטנים בהיקפם.

בחלק זה נעסוק בתוכנית המצוטטת רבות במחקרים בקרב אוכלוסייה זו: Superheroes Social Skills (Jenson et al., 2011). תוכנית זו הועברה הן בקרב ילדים צעירים הן בקרב מתבגרים (Garrote, Sermier, 2016; Moser, 2017; O'Handley et al., 2016). היא מיועדת לעבודה בקבוצות ומבוססת על שימוש בסרטוני וידאו המהווים מודלינג להתנהגויות רצויות ולמרכיבי (behavioral skills training) BST. בתוכנית 18 מודולות או יחידות עבודה העוסקות ב-17 מיומנויות חברתיות: הבעת רצונות וצרכים, מיומנויות שיחה, שמירה על תור ועוד. בכל המודולות מופיעים המרכיבים האלה:

- קבלת המשתתפים ופתיחה.
- הקניית המיומנות ומתן רציונל לשימוש בה מפיו של גיבור-העל בסרטון.
- אימון ותרגול המיומנות במשחק תפקידים (BST) וקבלת משוב.
- שימוש בסרטון ובו תסריט חברתי המדגים את השימוש במיומנות.
- משחק חברתי הכרוך בשימוש במיומנות הנלמדת.
- מתן חיזוק למשתתפים.

בספרות המחקר מתואר שימוש בתוכנית זו הן במסגרות קליניות, הן במסגרות בית ספריות, ומצוין כי היא ישימה לעבודה של אנשי טיפול וצוותים חינוכיים בבתי הספר כאחד (Radley, Ford, Battaglia, & McHugh, 2014). בבחינת יעילותה של התוכנית נמצא שיפור במיומנויות שנלמדו הן בקרב ילדים בבית הספר היסודי, הן בקרב מתבגרים (Garrote et al., 2017; O'Handley et al., 2016). דוגמה לכך הוא מחקרם של אוהנדלי ועמיתים (O'Handley et al., 2016), אשר התאימו את התוכנית למתבגרים ובחנו ארבעה מתבגרים שטופלו במסגרת ההתערבות פעמיים בשבוע במשך שלושה שבועות. הם הראו כי לצד שיפור בסיום התוכנית נצפתה הכללה של המיומנויות שנלמדו בה למסגרות אחרות. עוד עלה מהמחקר כי השיפור נותר יציב במדידה החוזרת שהתקיימה שלושה עד שישה שבועות לאחר סיום ההתערבות.

אשר לבדיקת יעילות המחקר וערכים של גודל האפקט, החוקרים דיווחו על ערכי (Nonoverlap of) NAP (All Pairs) בינוניים-גבוהים (Parker & Vannest, 2009). עם זאת חשוב להדגיש כי תוכניות אלו לא נבחנו

בתנאים של ניסוי מבוקר, המדגמים היו קטנים מאוד והמדדים שנבחנו היו מגוונים והתבססו בעיקר על דיווחי המורים. לצד מגבלות אלו הדגישו החוקרים את יתרונותיה של ההתערבות הקבוצתית בהשוואה להתערבות פרטנית ואת היתרונות של התנסויות בבית הספר, המאפשרות תרגול עם בני הגיל שעמם מקיימים הילדים או המתבגרים יחסי גומלין מתמשכים ומתן משוב מותאם לסיטואציות היום-יומיות שעמן הם מתמודדים.

6. ילדים עם לקויות שמיעה, חירשים וכבדי שמיעה

6.1 הגדרה ושכיחות

יש דרכים רבות להגדיר לקות זו (Knors, & Marschark, 2015). על פי ארגון הבריאות העולמי, לקות בשמיעה נובעת מפגיעה במנגנון השמיעה אשר מונעת את היכולת לקלוט ולעבד באופן תקין צלילי סביבה ודיבור (World Health Organization – WHO, 2013). לעיתים לקות השמיעה מופיעה עם הלידה ולעיתים בשלבים מאוחרים יותר. הלקות יכולה להיות דו-צידית (בשתי האוזניים) או חד-צידית, זמנית או לצמיתות, קבועה או תנודתית, מתפתחת בהדרגה או פתאומית. הסיבות ללקות בשמיעה הן גנטיות או סביבתיות (קשורות לתקופת ההיריון, לתהליך הלידה או לשלב מאוחר יותר בחיים).

על פי הערכות ארגון הבריאות העולמי (WHO, 2013), יותר מ-5% מאוכלוסיית העולם - כ-360 מיליון בני אדם, מהם 32 מיליון ילדים - לוקים בחסך בשמיעה בדרגה בינונית עד עמוקה. חומרת הלקות משתנה, נעה מירידה מזערית ועד לירידה עמוקה בשמיעה. חשוב להדגיש כי במערכות החינוך והבריאות גוברת כיום הנטייה להישען על הקריטריון התפקודי בהבחנה בין כבדות שמיעה לחירשות, אך אין אחידות בדבר הקריטריון האודיולוגי להבחנות אלו. הגישה התפקודית מבחינה בין כבדי שמיעה לחירשים על פי יכולתו של הפרט לרכוש שפה מדוברת ולהשתמש בה ביעילות בחיי היום-יום. לצד הקריטריון התפקודי והאודיולוגי מוצגת בספרות המחקרית גם נקודת הראות החברתית-תרבותית, המדגישה את זהותם הייחודית של החירשים: האם הם משתייכים לקהילת החירשים, משתתפים בפעילויותיה ודוברים את שפתה, שפת הסימנים? או שמא הם מתקשרים בשפה אוראלית ותופסים את עצמם כמי שמשתייכים בעיקר לחברה השומעת? השימוש במונח "כבדי שמיעה וחירשים" מבטא את ההשקפה של הפרט כשלם, אדם בעל יכולות רבות וזהות חברתית העשויה להיות ייחודית (Knors & Marschark, 2015; WHO, 2013).

6.2 מאפייני האוכלוסייה ואתגרים מרכזיים בפיתוח תוכניות ההתערבות

ראוי להדגיש כי בישראל מרבית הילדים עם לקויות שמיעה (גם אלו המאופיינים בירידה חמורה ועמוקה בשמיעה), משולבים בכיתות רגילות עם ילדים שומעים (שילוב פרטני) (מוסט, 2014). מגמה זו משקפת מחד גיסא יישום של חוק החינוך המיוחד, ומאידך גיסא התפתחויות טכנולוגיות של עזרי השמיעה השונים (מכשירי שמיעה, שתל קוכליארי ומערכות FM), אשר שיפרו באופן ניכר את התפקוד של הערוץ השמיעתי ומאפשרים רכישת שפה אוראלית באופן מיטבי. לשילוב הפרטני יתרונות רבים, עם זאת הוא עלול להקשות על נקיטת התערבויות הממוקדות בתלמידים עם לקויות שמיעה במסגרת הבית ספרית.

אשר להיבט התפקוד הרגשי-חברתי וההתנהגותי, ילדים ומתבגרים עם לקויות שמיעה, חירשים או כבדי שמיעה מבטאים קשיים רגשיים-חברתיים בשכיחות גבוהה בהשוואה לבני גילם ללא לקות זו (Antia & Kreimeyer, 2015; Batten, Oakes, & Alexander, 2014; Punch & Hyde, 2011; Rieffe, 2011). לדוגמה, ממצאי המחקרים מדווחים על קשיים ביכולות ההמללה הרגשית, קשיים בתהליכי הקוגניציה החברתית (ובכלל זה תפיסת נקודת המבט של האחר), קשיים בוויסות רגשי, רמה נמוכה של מיומנויות חברתיות, קשיים ביחסי הגומלין עם בני הגיל ורמה גבוהה של קשיי התנהגות מופנמים (internalized).

כגון נסיגה חברתית, חרדה ודיכאון, ומוחצנים (externalized), כגון תוקפנות ואי-עמידה בחוקים - בהשוואה לבני גילם ללא לקות זו (Brown, & Cornes, 2015; Most, Ingber, & Ariam-Heled, 2012). היבט נוסף המוזכר בספרות בהקשר של אתגרים שעמם מתמודדים ילדים אלו, הוא מובנות הדיבור והשלכותיה על התפקוד החברתי שלהם. מובנות הדיבור היא מרכיב חשוב בתקשורת באמצעות שפה אוראלית-מדוברת, והיא משפיעה על איכות יחסי הגומלין עם אחרים ועל האופן שבו השומעים תופסים את הפרט עם לקויות השמיעה (Most, 2007).

6.3 דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר - תיאור קצר וממצאי המחקרים

תוכניות מבוססות מחקר מעטות בלבד מוצגות בספרות המחקר, חלקן ותיקות. לדוגמה, בסקירה שיטתית עדכנית (Luckner & Movahedazarhouli, 2019) נכללו 11 תוכניות מבוססות מחקר בלבד. הן נערכו בשלושת העשורים האחרונים ו-316 ילדים או מתבגרים בלבד השתתפו בהם. כמה מהן התמקדו בגיל הגן ועסקו במיומנות של משחק, שיתוף פעולה ויחסי גומלין (Antia & Kreimeyer, 1996, 1997).

בחרנו להתמקד בפרק זה בתוכנית ההתערבות PATHS ([Promoting Alternative Thinking Strategies](#)). תוכנית זו מוצגת בספרות המחקרית כתוכנית אוניברסלית המוטמעת ברחבי העולם (ראו סקירה בפרק 6), אך בפרק זה נתמקד בהיבטים שלה העוסקים באופן ישיר בתלמידים עם צרכים מיוחדים ובכלל זה ילדים עם לקויות שמיעה (Greenberg, & Kusche, 1998; Kam et al., 2004). במאמר סקירה אשר בחן תוכניות התערבות בקרב ילדים עם לקות שמיעה צוין שתוכנית זו זוכה להערכה קפדנית ומקיפה (Luckner & Movahedazarhouli, 2019). הנחת היסוד של ABCD (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic) היא הבסיס לארבעת העקרונות המנחים של התוכנית: היכולת של התלמידים להבין רגשות ולדון בהם קשורה להתפתחות היכולת שלהם ליצור קשר, לשלוט בהתנהגות ולהפגין שליטה עצמית; היכולת של הילדים לנהל רגשות, להבין אותם ולדון בהם מושפעת מפרקטיקות חברתיות ומתהליכים התפתחותיים; היכולת של הילדים להבין את רגשותיהם ורגשות של אחרים היא מרכיב חשוב בפתרון בעיות רגשיות, והסביבה הבית ספרית משמשת מרחב אקולוגי מהותי לחולל בו שינוי.

בהתאם לעקרונות אלו תוכנית ההתערבות כוללת כמה מטרות, ובהן פיתוח מיומנויות שליטה עצמית, קידום מיומנויות חברתיות, העלאת הביטחון העצמי ותחושת הערך העצמי, שיפור היכולת להבין ולבטא באופן מילולי אוצר מילים רגשי, זיהוי ההשלכות של התנהגות הפרט והבנתן ושיפור הידע והכישורים הנוגעים לפתרון בעיות חברתיות.

התוכנית מבוססת על מערך פעילויות לקידום למידה רגשית-חברתית שמורים מעבירים בכיתה כמה פעמים בשבוע במשך 20-30 דקות, לצד פעילויות שמוצע להורים וילידים לעשות יחד בבית. התכנים מועברים בעזרת בובות יד, פוסטרים ואביזרים ויזואליים אחרים. ראוי להדגיש כי צוות התוכנית מנחה את המורים ותומך בהם במהלך כל שנת הלימודים (Durlak et al., 2011; Wigelsworth et al., 2016).

בעשורים האחרונים נבחנה תוכנית זו בקרב מגוון אוכלוסיות ברחבי העולם, ובהן ילדים עם צרכים מיוחדים (Kam et al., 2004; Riggs, Greenberg, Kusche, & Pentz, 2006). המחקר אשר בחן ילדים עם לקויות שמיעה כלל מדגם של 57 ילדים מ-11 כיתות, אשר חולקו באופן אקראי לשתי קבוצות: קבוצת התערבות וקבוצת ביקורת (Greenberg & Kusche, 1998). קבוצת ההתערבות השתתפה בתוכנית בשנה הראשונה וקבוצת הביקורת השתתפה בתוכנית בשנה שלאחר מכן. המדידה וההערכה נעשו בסוף השנה הראשונה. הערכת התוכנית התבססה על מדדים רבים, ובהם מדדי דיווח עצמי (תפקוד רגשי-חברתי, קריאה ועוד), הערכת מורים והערכת הורים (למשל הערכה באשר לבעיות התנהגות מופנמות ומוחצנות). ממצאי ההערכה הצביעו על תרומת ההתערבות לקידום מיומנויות הנוגעות לפתרון בעיות ולזיהוי רגשות, וכן לקידום

מיומנויות חברתיות ואף הישגי קריאה. עם זאת לא נמצאו הבדלים בתסמיני פסיכופתולוגיה. החוקרים העריכו שהדבר נובע בעיקר מהיותו של המדגם נורמטיבי יחסית בהקשר של תסמיני פסיכופתולוגיה. יציבות ושמירה על הישגי התוכנית נמצאו גם במדידות חוזרות, אשר נערכו שנה ושנתיים לאחר סיום התוכנית.

על פי הספרות המחקרית, ממצאים אלו באשר ליעילות התוכנית בקרב ילדים עם לקויות שמיעה דומים לממצאים באשר ליעילותה בקרב ילדים עם התפתחות תקינה ובקרב קבוצות של ילדים עם צרכים מיוחדים אחרים, כמו לקויות למידה, מוגבלות שכלית ובעיות התנהגות (Kam et al., 2004). יתר על כן, הממצאים המפתיעים על תרומת התוכנית להישגי הקריאה מעלים שאלות מעניינות באשר להכללה ולהעברה לתחומים האקדמיים. גרינברג וקוש (Greenberg & Kusche, 1998) העלו כמה הסברים באשר לתרומת התוכנית להישגי הקריאה, ובהם האפשרות כי התוכנית סייעה בהעברת הידע שנרכש בהקשר של מיומנויות פתרון בעיות, לידע הנדרש במטלות אקדמיות, וכי הירידה באימפולסיביות הוכללה גם לתהליכים קוגניטיביים.

7. ילדים ומתבגרים עם הפרעות התנהגות - Disruptive, impulse-control, and conduct disorders

7.1 הגדרה ושכיחות

הגדרתן של הפרעות התנהגות ב-DSM-5 (2013) כוללת טווח רחב של תבניות התנהגותיות חוזרות, אנטי-חברתיות, תוקפניות, שיש בהן הפרה של הזכויות הבסיסיות של אחרים או של נורמות וחוקים חברתיים (הרס רכוש, גנבות, שקרים, התגרות, השתמטות מבית הספר, בריחה מהבית ועוד). אבחון זה של הפרעות התנהגות יינתן כאשר שלושה או יותר מהקריטריונים הבאים הופיעו במהלך 12 החודשים שקדמו לאבחון, וכאשר קריטריון אחד לפחות הופיע בחצי השנה שקדמה לאבחון: אגרסיביות כלפי אנשים וחיות, הרס רכוש, גנבה או רמייה, הפרה חמורה של חוקים וכן ליקויים חמורים בתפקוד החברתי, האקדמי והתעסוקתי בשל הפרעת ההתנהגות. הגדרה זו כוללת גם היעדר תחושת אשמה, מחסור בהבעה רגשית, היעדר חשש מהשלכות התנהגויות, היעדר אמפתיה, היעדר דאגה באשר לתפקוד הלימודי או התעסוקתי, ביטוי שטחי או לקוי של רגש וכן ביטוי של רגש באופן מניפולטיבי.

7.2 מאפייני האוכלוסייה ואתגרים מרכזיים בפיתוח תוכניות ההתערבות

סקירת הספרות העוסקת באפיוני האוכלוסייה מתייחסת לטווח רחב של תבניות התנהגותיות אנטי-חברתיות חוזרות שיש בהן הפרה של הזכויות הבסיסיות של אחרים או של נורמות וחוקים חברתיים (Dodge et al., 2009; Frick & Viding, 2011). כך, תבניות אלו כוללות מגוון ביטויי התנהגות מוחצנים, כגון תוקפנות כלפי אנשים ובעלי חיים, הרס רכוש, גנבות, שקרים והתגרות. עוד מתוארים מאפייני התנהגות שיש בהם הפרה של נורמות תואמות גיל, כגון השתמטות מבית הספר, התנהגות מינית מוקדמת, בריחה מהבית ושימוש בחומרים. נוסף על כך, מדווחים ליקויים חמורים בתפקוד החברתי, האקדמי והתעסוקתי (DSM-5, 2013). לדוגמה, ממצאי המחקרים מצביעים על קשיים בתהליכי ויסות רגשי וחסכים והיעדרות של ביטויי רגש כגון תחושת אשמה, מחסור בהבעה רגשית, היעדר חשש מהשלכות ההתנהגויות, היעדר אמפתיה, היעדר דאגה באשר לתפקוד הלימודי או התעסוקתי, ביטוי שטחי או לקוי של רגש וכן ביטוי של רגש באופן מניפולטיבי (Frick & Viding, 2009).

בדיון באתגרים המרכזיים בפיתוח תוכניות התערבות לאוכלוסייה עם קשיים אלו, יש לתת את הדעת לכך שאפיוני ההפרעה נקשרים לעימותים מתמידים עם בני הגיל ודמויות סמכותיות, ועשויים להקשות במידה רבה על קיומן של תוכניות התערבות ממוקדות למידה רגשית-חברתית. אתגר נוסף שמוזכר רבות בספרות

עוסק בקשרים הטיפוליים המורכבים המאפיינים ילדים ומתבגרים עם הפרעה זו. כך, נטען כי במסגרות טיפוליות ילדים אלו נוטים שלא לשתף פעולה, לבטא עוינות, חשדנות וכעס ומתקשים לתפוס את נקודת המבט של האחר (אפטר, הטב, ויצמן וטיאנו, 2010). בהקשר זה מדגישה הספרות את הצורך בהתערבויות מוקדמות כדי למנוע דפוסי התנהגות עבריינית נוקשים, המגיבים במידה מעטה להתערבות (Powell, Lochman & Boxmeyer, 2007).

7.3 דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר - תיאור קצר וממצאי המחקרים

האזכורים בספרות מתייחסים לתוכניות התערבות כוללניות שהביאו להפחתה בשכיחות הופעת CD (conduct disorder) באוכלוסיית ההתערבות בהשוואה לקבוצות הביקורת (Dodge, et al., 2011); למשל תוכנית ההתערבות Fast Track, שהיא תוכנית אוניברסלית ואינה מיועדת דווקא לילדים שאובחנו עם הפרעות התנהגות, אך מביאה להפחתה בשכיחות הופעתן של הפרעות אלו. מחקרים נוספים (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008) הצביעו על ממצאים דומים: ירידה בשכיחות הילדים המאובחנים עם הפרעות התנהגות בקרב ילדים שהשתתפו בתוכנית המניעה האוניברסלית Head Start, אשר נערכה בבתי ספר שבהם לומדים ילדים בסיכון גבוה בשל אפיונים חברתיים-כלכליים. תוכנית התערבות זו כללה כמה מרכיבים ובהם מרכיב המיועד למורים (Incredible Years) וממוקד במיומנויות ניהול כיתה, ומרכיב המיועד לילדים וממוקד בתכנים רגשיים-חברתיים ("Dinosaur" School). עוד מצוין בספרות המחקרית כי בטיפול באוכלוסיות עם הפרעות התנהגות (למשל צעירים המעורבים בעבריינות) משתמשים לא פעם בתוכניות התערבות רחבות היקף המשלבות מרכיבים של למידה רגשית-חברתית לצד מרכיבים נוספים כמו טיפול משפחתי וטיפול רב-מערכתי (Aos, Lieb, Mayfield, Miller, & Pennucci, 2004; Tolan & Titus, 2009).

8. ילדים ומתבגרים מחוננים

לפי ליטמנוביץ (2018), תלמידים מחוננים ומצטיינים הם מי שיכולתם האינטלקטואלית ומהירות הביצוע שלהם גבוהות מאוד ביחס לבני גילם (שלושה אחוזונים עליונים במבחני קבלה לתוכניות למחוננים), והם מסוגלים ללמוד במהירות רבה מאחרים. היכולות ותחומי העניין שלהם עלולים ליצור בידול בינם לבין עמיתיהם לספסל הלימודים, ולהשפיע בכך גם על מצבם החברתי והרגשי.

סקירה עדכנית של הספרות המחקרית (Zeidner & Mathews, 2017) המשווה בין תלמידים מחוננים לתלמידים שאינם מאותרים כמחוננים בכל הנוגע לאינטליגנציה רגשית, מצביעה על אי-בהירות רבה וחוסר עקביות בממצאים. לפי סקירה זו, רק שני מחקרים השוו בין מחוננים לבין אחרים במדדים של אינטליגנציה רגשית (מחקרים על היבטים נוספים של יכולות רגשיות-חברתיות לא נערכו כלל). שניהם נערכו לפני יותר מעשור וממצאיהם סותרים במידת מה: זיידנר ועמיתיו (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews et al., 2005) מצאו שההבדלים בין מחוננים לבין קבוצת ביקורת היו שונים בכיוונם בהתאם לכלי שבו בחנו את האינטליגנציה הרגשית שלהם. שוין ועמיתיו (Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker, & Kloosterman, 2006) מצאו שמיומנויות רגשיות תוך-אישיות של מחוננים היו גבוהות מאלו של עמיתיהם הלא מאותרים, אך המיומנויות הרגשיות הבין-אישיות היו נמוכות יותר. הם טענו שממצאיהם מנוגדים למיתוס המקובל בדבר היותם של תלמידים מחוננים פגיעים מאחרים. בסיכום עדכני נוסף של הספרות (Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Dixson, 2019) הרווחת בדבר היות התלמידים המחוננים פגיעים מעמיתיהם ועם קשיים פסיכולוגיים רבים יותר, סקירת הספרות האמפירית אינה תומכת בתפיסה זו. למעשה מחקרים רבים מצביעים על חוזקות של קבוצה זו בתחומים הרגשיים והחברתיים בהשוואה לעמיתיהם.

לפי זיידנר ומתיאוס (Zeidner & Matthews, 2017), תוכניות מעטות בלבד לקידום למידה רגשית-חברתית נועדו לתלמידים מחוננים. משום כך הם הציעו קווים מנחים לפיתוח של תוכניות כאלה. מבין המלצותיהם נדגיש את אלו הממוקדות במאפיינים המיוחדים של תלמידים מחוננים. בשל השונות הרבה מאוד ביכולות ובצרכים בקרב קבוצת המחוננים, הם ממליצים לבסס את פיתוח התוכניות ואת יישומן בהקשר מסוים על הערכת צרכים מקיפה של התלמידים המחוננים, ולתת את הדעת על הבדלים בין קבוצות של מחוננים (למשל, בין מחוננים בעלי רמות גבוהות במיוחד של אינטליגנציה ובין אחרים). כמו כן הם ממליצים להדגיש יעדי התערבות הרלוונטיים במיוחד לתלמידים מחוננים, כמו קידום מיומנויות של תקשורת בין-אישית ויצירת חברויות, הפחתת רגישות יתר לתגובות של אחרים (כגון כינויי גנאי נפוצים למחוננים), נכונות גדולה יותר לקבל אחרים (בעלי יכולות אחרות משלהם) ושיפור היכולת האישית להרפות ולהירגע. גם וורל ועמיתיו (Worrell et al., 2019) ממליצים לפתח עבור מחוננים תוכניות שנועדו לקדם כישורים תוך-אישיים ובין-אישיים. תוכניות אלו, הם טוענים, יסייעו להם למצות את יכולותיהם האקדמיות כפי שתוכניות דומות מסייעות לאתלטים מחוננים למצות את יכולותיהם הספורטיביות.

9. מבטעל על התערבויות לקידום למידה רגשית-חברתית בקרב תלמידים עם לקויות

מסקירות אחדות שבחנו את יעילות התוכניות עבור ילדים עם מגוון לקויות וצרכים מיוחדים עולה תמונה מורכבת ובה ממצאים מבטיחים לצד ממצאים לא ברורים דיים (Gresham et al., 2012; Wiley & Siperstein, 2015). ממצאיו של גרשם ושותפים (Gresham et al., 2012) מראים כי 65% מהילדים שהשתתפו בהתערבויות אלו שיפרו את יכולתם החברתית, בהשוואה ל-35% בלבד בקרב קבוצת הביקורת שלא השתתפה בתוכניות אלו. עם זאת מחקרים אחרים שנסקרו בסקירות מטא-אנליזה מצביעים על שיפור קטן יותר או לא שיטתי (לסקירה ראו: Wiley & Siperstein, 2015). ממצאיהם של ויילי וסיפרסטיין (Wiley & Siperstein, 2015) מצביעים על יעילותן של תוכניות שנוקטו בהן במשולב המתודות האלה: מודלינג, אימון, התנסויות, משוב וטכניקות נוספות המבוססות על גישות ABA (Applied Behavioral Analysis). חשוב להדגיש כי מרבית הסקירות מדווחות על קשיים בתהליכי הכללה והעברה של הישגי התוכנית לחיי היום-יום בקרב ילדים ומתבגרים עם לקויות.

בחלק מהתוכניות שנסקרו הביא העיסוק בלמידה רגשית-חברתית לשיפור ההיבטים האקדמיים וההישגים הלימודיים (Greenberg, & Kusche, 1998). עם זאת, ההתייחסות להשפעות אלו היא מצומצמת ומחייבת העמקה והרחבה.

אשר להיבט הכלכלי של תוכניות ההתערבות, חלק קטן מהמחקרים העוסקים בילדים עם לקויות בוחן יחסי עלות-תועלת של תוכניות אלו (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). קשה לבחון היבט זה משום שהקשיים כרוניים באופיים ואופן הביטוי שלהם משתנה לאורך החיים.

10. עבודה עם עמיתים בקרב תלמידים עם לקויות

גרוט ועמיתים (Garrote, et al., 2017) מציגים בסקירתם ממצאים רבים שלפיהם ילדים ומתבגרים עם לקויות חווים דחייה חברתית יותר מבני גילם ללא הלקויות. כמו כן נמצא כי ילדים עם בעיות התנהגות נמצאים בסיכון גבוה יותר להידחות חברתית על ידי בני גילם, בהשוואה לילדים עם קשיי למידה או לקויות מוטוריות ותחושתיות (Avramidis, 2010; Pijl, Frostad, & Flem, 2008). לפיכך נראה כי תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית עשויות לתרום לפיתוח של עמדות ומיומנויות בקרב תלמידים ללא לקויות, ויסייעו להם להכיל באופן מיטבי את התלמידים המשולבים בכיתתם.

ממצאי הספרות תומכים בכיוונים אלו. מחקרן של זכאי-משיח, אל יגון ודרומי (Zakai-Mashiach, Al-Yagon, & Dromi, 2014), למשל, הראה כי להיבטי התפקוד הרגשי-חברתי של ילדים שהתפתחותם תקינה הייתה תרומה מובהקת למידת הקרבה שלהם לילדים המשולבים עם ASD. עוד נמצא בחלק מהמחקרים העוסקים בשילוב ילדים עם לקויות, כי תוכניות מבוססות למידה רגשית-חברתית עשויות לתרום לאקלים משלב במערכות החינוכיות (Wiley & Siperstein, 2015). מחקרים אלו מציגים מגוון דרכי התערבות, ובהן הוראת אסטרטגיות לקידום יחסי גומלין עם ילדים עם התפתחות תקינה, פעילויות קבוצתיות בהקשרים חברתיים ואקדמיים, אימון צוותים חינוכיים לקידום יחסי גומלין חברתיים בקרב ילדים עם לקויות ובלעדיהן. למחקרים אלו השלכות ישירות על מאמצי השילוב וההכללה.

בהקשרים אלו מוצג בספרות המונח *caring school community*, המבוסס על תפיסת בית הספר כקהילה המעודדת יחסים תומכים, שיתוף פעולה בין חבריה ומחויבות לערכים משותפים (Battistich et al., 1997); עם זאת נושא זה לא נחקר דיו בהקשר של ילדים עם לקויות. מחקרים כאלה חיוניים לנוכח העובדה שתוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית עשויות לקדם ערכים כגון אמפתיה, שותפות, סובלנות ודאגה לאחר, ולטפח קהילה בית ספרית אכפתית, ובכך לתרום רבות לקידום תהליכי השילוב של ילדים ומתבגרים עם לקויות.

11. דיון, סיכום והמלצות

בפרק זה סקרנו תוכניות התערבות לקידום תפקוד רגשי-חברתי בקרב ילדים ומתבגרים עם מגוון לקויות וצרכים מיוחדים. עסקנו במאפייני הלקויות ובאתגרים בפיתוח התוכניות והבאנו דוגמאות לתוכניות התערבות מבוססות מחקר ייעודיות לקבוצות אלו. הדגשנו את קיומם של חסכים וקשיים נרחבים בתפקוד הרגשי-חברתי והתנהגותי של ילדים ומתבגרים עם מגוון לקויות. קשיים אלו מגבירים את הצורך ליישם במערכות החינוכיות תוכניות התערבות העוסקות לצד היבטים קוגניטיביים-אקדמיים גם בקידום מימוניות רגשיות-חברתיות.

מסקירת הספרות עולה שהמאפיינים הייחודיים של לקויות הפרט (מאפיינים קוגניטיביים, נוירו-קוגניטיביים, שפתיים ואקדמיים) עשויים להשפיע על עיצוב תוכנית ההתערבות ועל אופן העברתה; למשל על משך המפגשים ותדירותם, על אופי התרגול ושכיחותו, על המתודה שנוקטים, על בחירת אנשי המקצוע, על ארגון הסביבה, על בחירת המשתתפים ועוד (Kam et al., 2004; Wiley & Siperstein, 2015).

עוד עולה מסקירת המחקרים חשיבותן של תוכניות התערבות אלו לקידום תפקוד מיטבי ועצמאי שיאפשר לשלב אוכלוסיות עם לקויות במערכות החינוך הרגילות, במסגרות פנאי בקהילה, בחיי העבודה ובמסגרות שונות בקהילה (Drossinou-Korea & Panopoulos, 2017).

מהסקירה לעיל עולים שלושה סוגים נוספים של כיווני התערבות אשר נמצאו יעילים:

1. התערבויות הכוללות פעילויות קבוצתיות בהקשרים אקדמיים, כגון למידה משותפת ולמידת עמיתים (peer tutoring);
 2. התערבויות הכוללות קבוצות המשלבות יחד ילדים עם וללא לקויות;
 3. התערבויות המציעות לצוותים החינוכיים טיפוליים הדרכה בכל הנוגע לתמיכה ביחסי גומלין חברתיים.
- כיוונים אלו של תוכניות התערבות עשויים לתרום רבות לשילוב ילדים עם לקויות ויש להעמיק בבחינת יעילותן ואופני יישומן.

לצד תוכניות התערבות אלו הספרות המחקרית מדגישה דרכי פעולה ואסטרטגיות של מורים המקדמות מיומנויות חברתיות של ילדים עם לקויות ותורמות לשילובם ולהכלתם במסגרות המשלבות (עשור, 2004; Aelterman et al., 2019). דרכי פעולה אלו של המורים עשויות מחד גיסא להדגיש את הערכים העומדים ביסוד שילוב מוצלח (רגישות וכבוד לאחר, אמפתיה, עזרה לאחר כדרך למימוש עצמי, קבלה חברתית, הקשבה ושיתוף פעולה) ומאידך גיסא לצמצם הדרה ודחייה חברתית.

לנוכח הסקירה שהוצגה, להלן המלצות הוועדה:

1. חשוב שתוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית יהיו חלק מתוכניות הטיפול לקידום תפקוד מיטבי של ילדים ומתבגרים עם לקויות וכן של ילדים ומתבגרים מחוננים.
2. על הליך הבחירה, התכנון והיישום של תוכנית ההתערבות להיות מותאם למאפיינים הייחודיים של הילדים והמתבגרים עם הצרכים המיוחדים.
3. מומלץ מאוד שתוכניות מסוג זה ישמשו כלי נוסף לקידום ולהכלתם של ילדים ומתבגרים עם לקויות.
4. כדי לקדם הכלה ושילוב של ילדים ומתבגרים עם לקויות, יש להפעיל תוכניות לקידום למידה רגשית-חברתית עבור כלל התלמידים הלומדים במערכות החינוכיות (עם לקויות ובלעדיהן), כדי ליצור קהילה בית ספרית אכפתית ואקלים משלב.
5. חשוב לקדם בקרב מורים דרכי פעולה ואסטרטגיות התורמות לתהליך השילוב ולמניעת הדרה.
6. מומלץ כי אופי השילוב (הרצף שבין שילוב בחינוך הרגיל לבין שיבוץ בבתי ספר ובגנים של החינוך המיוחד) יהיה מרכיב חשוב בהחלטות באשר ליעדי ההתערבות בהקשרים של למידה רגשית-חברתית, ובהן החלטות באשר ליעדי התוכנית ולבחירת התוכנית המתאימה ביותר ואנשי הצוות החינוכי-טיפולי הראויים להשתתף בהתערבויות אלו.
7. יש להעריך את יעילות תוכניות ההתערבות בעבור כלל המעורבים בה: הילדים עם הלקויות ובלעדיהן, המחוננים ועמיתיהם, המערכת הבית ספרית והמשפחות.