

ג. סביבת העבודה

ג-1 מבוא

ג-2 הגיל הרך

ג-3 גיל בית הספר
(היסודי והעל-יסודי)

ג-4 החינוך המיוחד

ג' -1 מבוא

השירות הפסיכולוגי-חינוכי פועל בצומת שבין מערכת החינוך, ההורים והמערכת הקהילתית היישובית ומאפשר מתן שירותים לילדים, להורים, לצוותי החינוך ולמערכות היישוביות. שירותים פסיכולוגיים במערכת החינוך ניתנים באמצעות תחנות לשירותים פסיכולוגיים-חינוכיים למסגרות החינוך ביישוב ולמערכת החינוך העירונית.

מתווה השירות הפסיכולוגי-החינוכי

מתווה השירות הפסיכולוגי-החינוכי מציג את המדיניות להפעלת שירותים פסיכולוגיים חינוכיים. מפורטים בו תפיסת העבודה המקצועית של השירות הפסיכולוגי-חינוכי על עקרונות היסוד שלו, המפתח להקצאת שירותים פסיכולוגיים-חינוכיים ואופני ההקצאה. יישום המתווה חל על מנהלי השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים בעבודתם עם מנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות.

ביסודו של המתווה תפיסת שירות המבוססת על תשתית פסיכו-אקולוגית, על רציפות התפתחותית, על הרצף פרט-מערכת ועל רצף אוכלוסיות. מתווה זה מייצג שינוי פרדיגמה, מעבר מהקצאה של פעולות השירות הפסיכולוגי על פי עדיפויות ובהתאם למשאבי השירות למדיניות המתעדפת שירות פסיכולוגי כולל ושלם למסגרת חינוכית. מנהלי השירותים הפסיכולוגיים, יחד עם מנהלי מחלקות/אגפי החינוך, יבחנו את רמת השירות שתוקצה לכל מסגרת חינוכית ברשות: מערכות החינוך בגיל הרך, בגיל בית הספר היסודי, בחטיבות הביניים, בתיכון ובמסגרות החינוך המיוחד.

[מתווה השירות הפסיכולוגי פורסם בסעיף 3.7-61 של חוזר המנכ"ל "הוראות קבע" תשע"א/8\(א\)](#)

דרישות הוועדה המקצועית לפסיכולוגיה חינוכית בהקשר של העבודה במסגרות החינוך

אלה דרישות הוועדה המקצועית לפסיכולוגיה חינוכית בהקשר של עבודה במסגרות החינוך (סעיף ג' 5
(א)(ב)(ג) להנחיות לתהליך ההתמחות בפסיכולוגיה חינוכית המפורטות באתר האינטרנט של משרד
הבריאות):

מסלול ההתמחות: מסלול ההתמחות יכלול התמחות במוסדות הבאים:

א. בית ספר יסודי.

ב. מסגרת חינוך מיוחד (בית ספר/גנים לחינוך מיוחד או כתות של חינוך מיוחד בבית ספר רגיל או כתות/גנים
המשלבות בתוכן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים תוך מתן מענה דיפרנציאלי לצרכיהם המיוחדים והמטופלים
בסל שילוב).

ג. התמחות באחת מהמסגרות הבאות: מוסדות חינוך לגיל הרך או חטיבות ביניים או בתי ספר תיכוניים או
פנימיות.

הערה - יש לעבוד לפחות שנה בחצי משרה בכל אחד משלושת סוגי מערכות החינוך המצוינים בסעיפים א'-ג'.

ג' -2 הגיל הרך

בפרק זה מובא בין השאר תקציר מתוך המסמך "שירות פסיכולוגי חינוכי בגני הילדים - תפיסה תיאורטית וקווים מנחים לעבודה", וירצברגר א', אנגלרט מ', אלחלל א', מי-טל ש', שוורץ צ' וארז ת' (2011), שפ"י. להרחבה מומלץ לעיין בחוברת.

השנים הראשונות בחייו של הילד הן המכריעות בהתפתחותו, שכן בהן מעוצבות מערכות גופו ותפקודן ומתגבשים דפוסי היחסים הבין-אישיים שלו ואישיותו. בשל האפיונים הייחודיים של הגיל הרך, הכוללים שינויים מהירים בתפקוד ובגמישות המוח, נוצר מצב של "חלון הזדמנויות" לעבודה מניעתית. מחקרים מראים כי מרבית הילדים, בהיעדר חסך מוקדם קיצוני או פגיעה אורגנית חמורה, מסוגלים להתגבר על קשיים מוקדמים וכי התערבויות מתאימות מוקדמות עשויות לשנות מהלך של התפתחות חריגה (Sroufe et al, 2005).

השירות הפסיכולוגי-החינוכי הניתן בגני הילדים מכוון לסייע בקידום רווחתם הנפשית (Wellbeing) והתפתחותם המיטבית של הילדים בשלב שבו השפעת ההתערבות היא משמעותית ביותר. הגישה "האקולוגית-מערכתית" וגישת "הליווי ההתפתחותי" המנחות את עבודת הפסיכולוג החינוכי בגן שמות דגש על תיאום ועל עבודה אינטגרטיבית בין כל הגורמים הנמצאים בקשר עם הילד לאורך שנת הלימודים.

עבודת הפסיכולוג החינוכי בגן מתמקדת בחמישה תחומי פעולה עיקריים:

1. הגנת וצוות הגן

2. ילדי הגן

3. ההורים

4. שותפי תפקיד

5. עבודה מערכתית ופרטנית במצבי לחץ, חירום ומשבר.

ההנחה היא כי קיימים יחסי גומלין בין התחומים והפרקטיקות משתלבות זו בזו.

הפסיכולוג החינוכי יוצא אל "השטח" ומבקר באופן שוטף בגן לאורך השנה. פרדיגמה זו מאפשרת היכרות וליווי התפתחותי של כלל הילדים לאורך זמן, הסתכלות עליהם בסביבתם הטבעית ועבודה משותפת ורציפה עם ההורים, עם הגנת ועם צוות הגן. בנוסף מתאפשרת היכרות עם הקהילה ועם המדיניות החינוכית שלה שיש להם השפעה ישירה ועקיפה על הילד. היכרות זו מסייעת ללמוד על הפעולות הנדרשות לקידום ולהעשרה של כלל הילדים, ובפרט אלו הנמצאים בסיכון התפתחותי בתחומים קוגניטיביים, מוטוריים, שפתיים, רגשיים-חברתיים והתנהגותיים, תוך התייחסות להבדלים ולשונות בין הילדים.

הגנת היא מנהלת הגן וצוותו. חשוב שפסיכולוג הגן ישמש כתובת משמעותית לגנת ויסייע לה בראיית ההיבטים הפסיכולוגיים והשלכותיהם המעשיות בעבודתה עם הילדים, עם ההורים ועם צוות הגן הן ברמת הפרט והן ברמה המערכתית.

עבודתו של הפסיכולוג במערכת החינוך בגיל הרך כוללת:

א. אבחון והתערבות מערכתית;

ב. אבחון והערכה פסיכולוגית פרטנית;

ג. פסיכותרפיה.

א. אבחון והתערבות מערכתית

מערכת הגן היא מערכת מורכבת. הדמויות המרכזיות הפועלות בגן הן הגננת והסייעת. הגננת היא מנהלת הגן וצוותו; היא עובדת משרד החינוך ונמצאת בפיקוחו. הסייעת היא עובדת הרשות המקומית. בגנים הנמצאים בחטיבות הצעירות בתוך בתי הספר יש גם רכזת חטיבה. בנוסף לכך פועלות בגן עוד דמויות: גננת סבב (או משלימה), סייעת סבב (או משלימה) וגננת שילוב, ולעתים גם גורמים טיפוליים נוספים ומפעילי פרויקטים, תכניות וחוגים. דמות משמעותית בעבודה בגני הילדים היא מפקחת הגן. גורמים מקצועיים נוספים מטעם אגף שפ"י, הפועלים בגני הילדים, הינם היועצת החינוכית לגיל הרך והיועצות המשמשות מדריכות של אגף תכניות המניעה והסיוע בשפ"י בנושא אקלים חינוכי מיטבי (אח"מ). המבנה הארגוני של הגן מציב את הגננת במקום משמעותי ביותר, אך לעתים בתחושת בדידות בעבודתה. [ראה גם עשייה חינוכית בגן הילדים - קווים מנחים לצוות החינוכי, האגף לחינוך קדם יסודי.](#)

עבודת פסיכולוג השפ"ח מאופיינת ברצף עבודה לאורך השנה, והיא נעה בין התחום הפרטני לתחום המערכתי, וכוללת תהליכי מיפוי, הערכה והתערבות. בתחילת שנת הלימודים הגננת ופסיכולוג השפ"ח, בתהליך משותף, ממפים את אפיוני הגן, את התכניות השונות ואת צרכי הצוות החינוכי ובונים חוזה עבודה ראשוני. חוזה העבודה מאפשר דיאלוג על הציפיות ועל הצרכים ומתייחס בין השאר למטרות העבודה, לתוכני העשייה, לדרכי התקשורת וללוחות הזמנים, וכן לנקודות ההשקה והחיבור בין כל הגורמים המעורבים. חשוב למפות ולהכיר את מבנה הגן ואת מקומו (גן עצמאי, גן בתוך חטיבה צעירה, גן השייך לאשכול גנים), את אוכלוסיית הגן, את הסביבה שהוא נמצא בה, את תרבות העבודה בגן, את התכניות הפועלות בו, את מערך בעלי התפקידים על מאפייניו ואת יחסי הגומלין המתקיימים ביניהם. מיפוי זה מאפשר קבלת תמונה כוללת המתייחסת למוקדי חוזק העשויים לשמש משאבים להתמודדות לצד תחומים לעבודה ולקידום ברמה הפרטנית והמערכתית. לאורך השנה יש לחזור למיפוי שנערך בתחילת השנה כדי לבחון את מידת ההתקדמות, את דרכי העבודה, את תהליכי קבלת החלטות ועוד. מומלץ לקיים דיון מסוג זה במהלך השנה ולא רק בסיומה. בסיום השנה חשוב לבחון אילו מטרות הושגו במהלך השנה ולהתחיל להגדיר צרכים לשנת הלימודים הבאה שיש לבחון אותם בתחילת השנה.

תהליכי היועצות (קונסולטציה) עם הגננת הם בסיס מרכזי בעבודת הפסיכולוג. חשוב להיות קשובים לצורכי הגננת ברמה האישית והמקצועית, לסייע לה בתהליכים השוטפים ולבחון עמה סוגיות מערכתיות. מומלץ לבחור בכל שנה תחום רלוונטי להתערבות מערכתית; התחום יכול להיגזר מהמיפוי הכולל של ילדי הגן שערכה הגננת, כצורך שעולה מהגננת או מתוך ראייה כוללת של הפסיכולוג את צורכי הגן והגננת. המפגש השוטף בין הפסיכולוג לגננת מאפשר דיון וחשיבה משותפת תוך העשרת הגננת וצוות הגן בנושאים התפתחותיים ופסיכולוגיים (כגון פחדים, גבולות הגננת וסמכותה, כישורים חברתיים, מוכנות ועוד). בנוסף חשוב שפסיכולוג הגן יהיה ער לסגנון העבודה של הגננת, לעבודת הצוות, לדפוסי התקשורת בין כל באי הגן, למידת המעורבות של ההורים במסגרת הגן ולטיב יחסי הגומלין בין ההורים לגננת.

פסיכולוג הגן יכול לייעץ ולסייע בסוגיות אלו בעבודה השוטפת במפגש אישי בגן או במפגש עם קבוצת גנות.

אחד ההיבטים של העבודה המערכתית של פסיכולוג הגן עם הגנת הוא ייעוץ פסיכולוגי לגנת בבנייה ובהפעלה של תכניות לקידום האקלים המיטבי בגן (ראה [חוזר מנכ"ל "הוראות הקבע" תשע"א/1\(א\)](#), סעיף 2.1-12, "קידום אקלים בטוח להתמודדות עם אלימות במוסדות החינוך").

אפשר לסייע לגנת בפיתוח יכולות רגשיות וכישורים חברתיים בקרב הילדים, כגון פיתוח אמפתיה, הצטרפות לקבוצה ופתרון בעיות בין-אישיות. יכולות אלו הן מרכיבים חשובים בטיפול בבעיות התנהגות ובהתערבויות המכוונות למניעתן. תחום מערכתי נוסף של עבודת הפסיכולוג קשור בפעולות לקידום תהליכי מעבר נורמטיביים. חשוב שפסיכולוג הגן ילווה את הגנת ואת ההורים בהכנת הילדים **למעבר לכיתה א' במצבי לחץ, חירום ומשבר** חשוב שפסיכולוג הגן ייתן מענה ברמה מערכתית תוך שימת דגש על עקרונות ההתערבות במצבי חירום וישמש כתובת עבור הגנת. כמו כן עליו לשאוף לסייע בטיפול ברמה הפרטנית, בהתאם לסוג האירוע, להיקפו ולמשאבים העומדים לרשותו ולרשות השפ"ח. ראה: גולדהירש א' ושות' (2003), "איתותי מצוקה של ילדים במצבי לחץ", בתוך: [התמודדות עם מצבי לחץ בעיתות חירום בגן הילדים, האגף לחינוך קדם יסודי/שפ"י, משרד החינוך, באתר משרד החינוך, האגף לחינוך קדם יסודי](#).

להלן דוגמאות להתערבויות אפשריות

- ליווי והדרכה בהפעלת תכניות לקידום רווחה נפשית ולמניעה ראשונית ושניונית בתחום בריאות הנפש, כגון יצירת אקלים חינוכי מיטבי, מניעת אלימות, פיתוח מיומנויות של פתרון בעיות ופיתוח יכולות רגשיות-חברתיות בקרב ילדים
- ליווי ופיתוח דרכי תקשורת יעילות בין ההורים לגנת ובין הגנת לצוות
- מתן תמיכה לגנת, לצוות הגן ולהורים בנושאים התפתחותיים וחינוכיים כגון פחדים, קשיי פרדה, הרטבה, גבולות וקבלת חוקים, מעברים וויסות רגשי
- הקניה והעמקה של הידע ההתפתחותי בתחומים השונים: הקוגניטיבי, השפתי, הרגשי, המוטורי והחברתי; התייחסות להתפתחות נורמטיבית וחריגה תוך מתן דגש לשונות הרבה בטווח הנורמה; מתן ידע לגבי תופעות ייחודיות, הפרעות תקשורת, נכויות או מוגבלויות שונות
- ליווי, הפעלה ופיתוח תכניות בנושא המעברים מגן לגן ומהגן לכיתה א' כדי לאפשר שמירה על רצפים והתמודדות מסתגלת יותר במעבר
- היערכות למצבי לחץ, חירום ומשבר והתערבות בעקבות מצבים אלו.
- ייעוץ בנושא פיתוח צוות הגן
- מתן הרצאות וסדנאות להורים ולגנות בנושאי התפתחות וחינוך
- בניית דרכי עבודה של צוותים בין-מקצועיים ויצירת קשרי עבודה יעילים עם גורמים אחרים בקהילה: לשכת הרווחה, המכון להתפתחות הילד ועוד.

הרחבה על התחום המערכתי אפשר למצוא בפרק "תחומי ההכשרה", בסעיפים "אבחון מערכתי" ו"התערבות פסיכולוגית מערכתית". התערבויות מערכתיות נוספות אפשר למצוא בפרק הבא, העוסק בעבודת הפסיכולוג

החינוכי בבית הספר, אם כי יש צורך להתאים את ההתערבויות המערכתיות לגיל הרך ולמסגרת המיוחדת של גן הילדים.

ב. אבחון והערכה פסיכולוגית פרטנית

תהליכי איתור והערכה של ילדי גן מציבים אתגרים ייחודיים: השונות הרבה והשינויים ההתפתחותיים המהירים הקיימים באופן נורמטיבי, התלות של ילדים צעירים בסביבה ובדמויות מוכרות וכן הקושי לשתף פעולה במטלות פורמאליות עם אדם לא מוכר - כל אלה מקשים לעתים על הערכה מהימנה באמצעות כלים פורמאליים ישירים (Clinton, 2008). בשנים האחרונות מומחים לפסיכולוגיה חינוכית במערכות החינוך, כולל בתחום הגיל הרך, ממליצים על הערכת ילדי גן על פי המודל "תגובה להתערבות" - **Response To Intervention - RTI**. המודל מאפשר תיעוד של תהליך מעגלי מתמשך של איתור צרכים, קבלת החלטות על התערבות, ניטור התגובות להתערבות ובדיקה חוזרת של הצרכים וההחלטות לגבי המשך התערבות (Van DerHeyden, , 2007 Barnett, Witt). תפיסת ההערכה באמצעות RTI^א מדגישה ראייה דינמית של תפקודו של הילד בסביבתו הטבעית. תפקידו של הפסיכולוג הוא מתן ייעוץ וליווי לגננת ולהורים ברמות שונות, החל מהתייחסות להתערבות מניעתית לכלל הילדים ועד לעבודה אינטנסיבית יותר סביב מקרים של ילדים בעלי צרכים מיוחדים. ההערכה בגישת RTI^א מתבצעת כחלק מהתהליך הכולל של הליווי ההתפתחותי בגן. ההערכה יכולה להתבסס על שימוש במגוון של כלים ולהתבצע על ידי הגננת, ההורים, הפסיכולוג וגורם רפואי ופרא-רפואי. **בכל מקרה חשוב שהפסיכולוג המלווה את הגן יהיה שותף לניתוח ולתכלול של הממצאים המגיעים מהמקורות השונים העשויים לסייע באיתור ילדים בעלי קשיים ובתכנון התערבות מתאימה.**

משימה חשובה בעבודת פסיכולוג השפ"ח בגן היא השתתפות בפעולות הליווי ההתפתחותי של הילדים. תהליך ליווי שיטתי ועקבי מאפשר מעקב אחר התפתחות הילדים, איתור נקודות חוזק וחולשה, עבודה על תהליכי מניעה וגיוס ההורים וגורמים נוספים לסייע בתהליך. ליווי הגננת בתהליך המיפוי של כלל ילדי הגן ואיתור ילדים וקבוצות בעלי צרכים ייחודיים הוא הכרחי ומשמעותי לתהליכי הקידום של רווחה נפשית, מניעה וטיפול בעבודה עם ילדים בגיל הרך. יש לציין שתהליך המיפוי הכללי הוא ייחודי לעבודה בגנים.

האגף לחינוך קדם-יסודי פיתח כלי תצפית, "מבטים", המסייע לגננת להעמיק את היכרותה עם הילדים בסביבתם הטבעית, בפעילויות שונות בגן. [להלן קישור ל"מבטים" מתוך אתר משרד החינוך, האגף לחינוך קדם יסודי](#)

[למסמך המלא](#)

בתהליך המיפוי נשאלות שאלות לגבי התפקוד ההתפתחותי בתחומים הקוגניטיביים, השפתיים, הרגשיים-חברתיים והוויזו-מוטוריים. ביחד עם הגננת מאותרים ילדים הזקוקים להתערבות ברמות שונות בתוך הגן ומחוצה לו. בתהליך זה ההורים הם שותפים משמעותיים ביותר. לאחר האיתור יש צורך לבנות תכנית התערבות מתאימה. יש לשים דגש בהדרכת הגננת וההורים לשונות בקצב ההתפתחות של הילדים ולהתאמת דרכי העבודה והסביבה הגנית והביתית לשלב ההתפתחותי של הילד.

תפקיד פסיכולוג הגן, יחד עם השותפים השונים (הגננת, ההורים וגורמי טיפול אחרים), לבחון את יעילותן של תכניות ההתערבות. במהלך השנה חשוב לעקוב אחר התקדמותם של הילדים ולבחון את תגובתם לתכניות

ההתערבות ובהתאם לכך לשקול המשך טיפול. אם, לאחר בדיקת חלופות שונות, מידת ההתקדמות מעטה, יש צורך בהעמקת ההיכרות עם הילד באמצעות תהליך הערכה פסיכולוגית על ידי פסיכולוג הגן או על ידי גורם טיפולי אחר. לעתים יש צורך להפנות את הילד לאבחון ולטיפול במכונים להתפתחות הילד, במרכזי התמיכה היישוביים וכד'. חשוב לסייע להורים בתהליכי הפנייה לגורמי הערכה והטיפול. כאשר ילד מאוחר כבעל צרכים מיוחדים, על הפסיכולוג להיות קשוב לתחושות המתעוררות אצל ההורים לקראת ההפניה לוועדת השילוב או ההשמה וללוות את ההורים ואת הילד לאחר קבלת ההחלטה על מתן סיוע, באופן שיקל על התמודדותו.

במקרים שבהם משולבים בגן ילדים בעלי צרכים מיוחדים (עם סייעת או ללא סייעת), או ילדים משולבים מגני חינוך מיוחד לכמה שעות או ליום בשבוע, השתתפותו של פסיכולוג הגן בוועדות הבין-מקצועיות, כמו גם שותפותו בתהליכי הערכה ובבניית תכניות הסיוע תוך סיוע לגננת בשילוב הילדים, חשובות.

בגן החובה, כחלק בלתי נפרד מתהליך הליווי ההתפתחותי של הילדים, נערך בין השאר מעקב אחר מוכנותם של הילדים לכיתה א'. לעתים שאלת המוכנות לכיתה א' חושפת קשיים התפתחותיים ואחרים, וכאשר יש צורך בבירור נוסף נערכת הערכה פסיכולוגית. חשוב מאוד לערב את ההורים בשלב מוקדם ככל האפשר ולבחון יחד אתם את השיקולים בעד ונגד ההישארות. דחיית הכניסה לבית הספר היא אפשרות אחת ממכלול של מענים חינוכיים אפשריים. בנסיבות מסוימות ההישארות בגן היא המהלך ההולם ובאחרות היא לא תגרום לשינוי המצופה ועלולה להיות בעלת השלכות ארוכות טווח. קבלת ההחלטה בדבר הישארותו של ילד בגן חובה שנה נוספת היא תהליך ולא אירוע חד-פעמי. המלצת הפסיכולוג צריכה לכלול שיקולים אקולוגיים- מערכתיים: עמדת המשפחה, מאפייני מערכת הגן ומאפייני המערכת הקולטת. חשוב להדגיש כי סוגיית המוכנות לכיתה א' אינה עומדת בפני עצמה אלא היא חלק בלתי נפרד מהליווי ההתפתחותי של הילד. ראה פירוט:

■ [בחוזר המנכ"ל הוראות קבע תשע"א/8\(א\), סעיף 12-10.3, בנושא "דחיית המעבר לבית הספר והישארות שנה נוספת בגן"](#)

[באתר שפינט"ט בפרק "הגיל הרך"](#)

תחת הסעיפים:

["מודל העבודה בגני הילדים"](#)

["השארות שנה נוספת בגן חובה - נייר עמדה"](#)

הרחבה על התחום של אבחון והערכה אפשר למצוא להלן בפרק "תחומי ההכשרה", וכן במסמך "שירות פסיכולוגי חינוכי בגני הילדים - תפיסה תיאורטית וקווים מנחים לעבודה", פרק ה', "פירוט כלי איתור והערכה בגיל הרך".

ג. פסיכותרפיה

מטרה מרכזית בהתערבות טיפולית בגיל הרך היא לקדם את רווחתו של הילד ולהחזירו לתפקוד מסתגל. להורים חלק מכריע בהתפתחותו הרגשית-חברתית-התנהגותית של הילד, ולכן הטיפול ישאף לערב את ההורים (א לפחות אחד מהם) במפגשים משותפים עם הילד או במפגשים נפרדים. על פי שיקול דעתו של הפסיכולוג החינוכי יידרש טיפול פסיכולוגי כאשר קיימים קשיים בהתפתחות ובתפקוד הרגשי-חברתי-התנהגותי, וכן כאשר יש קשיי הסתגלות וקשיים באינטראקציות עם בני הגיל או עם המבוגרים המשמעותיים (ההורים, הגננת וצוות הגן). לעתים הקושי מתפתח בשל נסיבות חיים (למשל: טראומות הגורמות לפחדים, לנסיגה; משבר גירושי הורים; תפקוד הורי לא-מותאם); לעתים מדובר במשברים נורמטיביים (כמו הולדת אח או מעבר דירה, שהילד מגיב עליהם באופן מוקצן); במקרים אחרים מקור הקושי הוא קונסטיטוציוני או ביולוגי.

עבור רוב ההורים המפגש עם פסיכולוג הגן הוא המפגש הראשון עם השירות הפסיכולוגי-חינוכי; קבלה ותמיכה של הפסיכולוג כלפי ההורים נדרשת בשלב זה עוד יותר מתמיד. הן יכולות להיות הבסיס לקשר ולהתמודדות עם הקשיים המתעוררים במפגש עם המערכת החינוכית גם בעתיד. לפסיכולוג יש תפקיד משמעותי בליווי ההורים בתהליך הכרת הבעיה, בתמיכה בהם, בבחירת תכניות התערבות ודרכי סיוע בבית ובגן ובמקרה הצורך בהפניה לגורמים טיפוליים נוספים.

יש להתאים את הסוג ואת האופן של הטיפול למטרת הטיפול, לשלב ההתפתחותי של הילד ולמצבו. חשוב לערב בטיפול אלמנטים של משחק ויצירה. המשחק מאפשר לילד מתן ביטוי לעולמו הרגשי ולתכנים המעסיקים אותו. מעבר לכך יש לראות את המשחק כבעל ערך בפני עצמו וכגורם מרפא (וויניקוט, 1999).

על פי תפיסת העבודה בגנים הנגזרת מהגישה האקולוגית-מערכתית קשר רציף ועקבי ושיתוף פעולה בין הילד, ההורה, הגננת והפסיכולוג הם בעלי ערך טיפולי משמעותי ולעתים אף קריטי ליעילות הטיפול. תפקיד הפסיכולוג לסייע ביצירת שיתופי הפעולה (יש להקפיד על קבלת אישור לויתור על סודיות) ובבניית תכנית ההתערבות.

להלן דוגמאות לסוגי התערבות ופסיכותרפיה בגיל הרך:
א. הדרכת הורים ו/או טיפול ממוקד (הדרכת הורים היא הדרך המרכזית לסייע לילדים בגיל הרך; לעתים היא מספיקה ליצירת שינוי ולעתים יש לשלב אותה עם הטיפול הישיר בילדים).
התערבות זו יכולה להתבצע באופן פרטני, או קבוצתי.
בהקשר זה – ראה פירוט בשפ"נט על תכנית ייחודית שפותחה בשיתוף שפ"י ומועברת בשנים האחרונות ע"י פסיכולוגים חינוכיים:

תכנית התקשרות – הורות תומכת קשר ותקווה: התערבות מוקדמת עם הורים לילדים בני שלוש המגלים

קשיי ייסוס ונמצאים בסיכון לבעיות התנהגות

ב. טיפול ישיר בילד בהקשרים תוך-אישיים ובין-אישיים - קשיים בהתפתחות הרגשית, בהסתגלות ובהתנהגות תואמת-גיל או הקצנה של תופעה התפתחותית נורמטיבית כמו פחדים או קנאת אחים - בשילוב הדרכת ההורים במקביל.

ג. טיפול במשחק

ד. טיפול ישיר בנפגעים באירועי לחץ, משבר וחירום משפחתיים וקהילתיים

ה. טיפול דיאדי (מומלץ כאשר עיקר הקשיים של הילד נובעים מהפרעה ביחסים הראשוניים ומתבטאים בקונפליקטים הנובעים מהתפיסות ההדדיות של ההורה והילד ומן הייצוגים הפנימיים הקשורים ליחסים ביניהם; הטיפול יעסוק גם בקשיים התפתחותיים בתהליכי המנטליזציה).

ו. טיפול משפחתי

ז. טיפול קוגניטיבי-התנהגותי מותאם לגיל (למשל: תכניות להקניית מיומנויות חברתיות ולפתרון בעיות באופן פרטני ובקבוצות ילדים בגן).

הרחבה על תחום הפסיכותרפיה אפשר למצוא בפרק "תחומי ההכשרה".

ביבליוגרפיה

הערה: הפריטים הביבליוגרפים דלהלן הם חלק קטן מהשפע הקיים בתחום. אין הם מחייבים ואינם חלק מדרישה פורמאלית כלשהי בתהליך ההכשרה, ואולם הם קובצו כאן כדי ליצור גירוי אינטלקטואלי, מתוך תפיסה ששמירה על רמת מקצועיות גבוהה דורשת התעדכנות שוטפת בידע תיאורטי, לאורך כל שלבי ההתפתחות המקצועית.

- ארז ת' (1993), "גורמי סיכון, מודלים אטיולוגיים והתערבויות פסיכולוגיות-חינוכיות מונעות בילדות המוקדמת", בתוך: לוינסון ש' (עורכת), פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה, הדר, הוצאת ספרים בע"מ. ארז ת' (2000), השארות בגן - עיון מחודש, נייר עמדה של פורום הפסיכולוגים לגיל בשפ"י.
- ארז ת', בינשטוק א' ולוקס ר' (2005), כל הגן בימה, מקומה של הגננת בטיפול רגשי חברתי וקידום יחסים איכותיים בגן הילדים, חוברת להנחיית קבוצות גננות, הוצאת משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי.
- ברזניץ צ' וימין ר' (עורכות) (2008), אבחון מדידה והערכה גן-ב', תמונת מצב והמלצות צוות הבדיקה לנושא האבחון, מדידה והערכה לגיל הרך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, ירושלים.
- גולדהירש א', דשבסקי ע' ועזריא ש' (ינואר 2003), התמודדות עם מצבי לחץ בעיתות חירום בגן הילדים, אגף שפ"י והאגף לחינוך קדם יסודי, משרד החינוך.
- בן-אהרון מ', אבימאיר-פת ר', הראל י', קפלן ח', גלט ד', וינר מ', וסרמן א' ורז ע' (1997), מדריך טיפול דיאדי: אם-ילד ואב-ילד, גישה דינמית לטיפול בהפרעות יחסים בילדות, הוצאת אוניברסיטת חיפה, החוג לפסיכולוגיה.
- דותן ש' (1988), "התערבות מונעת בגני ילדים", בתוך: לוינסון ש' (עורכת), פסיכולוגיה במערכת החינוך, דרכי התערבות, בהוצאת השירות הפסיכולוגי-חינוכי, מינהל החינוך והתרבות, עיריית תל-אביב-יפו.
- ויניקוט ד"ו (1999), משחק ומציאות, עם עובד, תל-אביב.
- כהן א' (תשמ"ז), "מוכנות לבית הספר - הפסיכולוג החינוכי ושאלת מוכנותם של ילדים לקראת בית הספר ומוכנותם של בתי ספר לקראת ילדים", בתוך: לסט א' (עורך), עבודת הפסיכולוג בבית הספר, הוצאת מאגנס, ירושלים.
- ברזניץ צ' וימין ר' (עורכות) (תשס"ח/2008), אבחון מדידה והערכה גן-ב, תמונת מצב והמלצות צוות הבדיקה לנושא אבחון, מדידה והערכה לגיל הרך, היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.
- קליין פ', יבלון י"ב (עורכים) (תשס"ח/2008), ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך, הוועדה לבחינת דרכי החינוך לגיל הרך, היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים.
- באתר שפ"ינט - תחת הכותרת "[התפתחות ושלבי חיים - הגיל הרך](#)"
- תכנית לימודים (2006), תשתית לקריאה וכתיבה לגן הילדים הממלכתי והממלכתי דתי, משרד החינוך, ירושלים.

- Barnett, D.A., VanDerHeyden, A.M., & Witt, J.C. (2007), "Achieving Science-Based Practice Through Response to Intervention: What It Might Look Like in Preschools", *Journal of educational and psychological consultation*, 17, 31-54.
- Clinton, A. (2008), "Response to Intervention with Kindergarten Children: Hopes and Realities", *The School Psychologist*, 62, 99-103.
- Lichtenstein, D, Ireton, H. (1984), *Preschool Screening*, Orlando, Grime and Strattan.
- Buysee, V. and Wesley, P.W. (Eds.) (2006), *Evidence-Based Practice in the Early Childhood Field*, Washington D.C: ZERO TO THREE
- Sroufe, L., Alan, Egeland Byron, Carlson Elizabeth, E., and Collins, W. Andrew (2005), *The Development of the Person, The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*, The Guilford Press, New York.

ג-3 גיל בית הספר (היסודי והעל יסודי)

גיל בית הספר היסודי

תקופת בית הספר היסודי מתחילה בפרדה מעולם הדמיונות והמשחקים המאפיינים את הגיל הרך ובכניסה לעולם של דרישות והישגים לימודיים. כמו כן עולה חשיבות הקבוצה והמעמד החברתי ונדרשת מהילד יכולת שליטה ועמידה בנורמות הבית-ספריות והחברתיות. על פי תיאוריות פסיכולוגיות שונות ההסתגלות למערכת הבית-ספרית והעמידה בדרישות הלימודיות והחברתיות משפיעות על דימויו העצמי של הילד ועל תחושת המסוגלות האישית שלו. אי עמידה בדרישות אלו עלולה להצביע על קשיים בתחומים הקוגניטיביים, הרגשיים, החברתיים והפיזיולוגיים.

ש' טיאנו, בספר "פסיכיאטריה של הילד והמתבגר" (1997), מציין את האפיונים של המערכת הבית-ספרית ואת הקשר שלהם לליקויים שונים בהתפתחותו של הילד על פי אריקסון:

א. בית הספר מעביר את הילד מעולם הדמיון האומניפוטנטי ללמידה קונקרטי, ריאלית וקוגניטיבית. לפיכך אפשר לאבחן ליקויים ביכולת הקוגניטיבית ובלמידה כבר בכיתות הראשונות של בית הספר. הסיבות לליקויים אלה יכולות להיות נירולוגיות, חושיות או פסיכולוגיות.

ב. בית הספר הוא מסגרת תובענית, המבוססת על משמעת פעילה. ההתנהגות הרצויה דורשת אפוא גיוס כוחות "אני" המיועדים לגיבוש יכולת איפוק ולדחיית סיפוק. על רקע זה נקל לאבחן הפרעות התנהגות.

ג. בית הספר מארגן את הילדים במסגרת חברתית, ובכך משנה את הדפוסים האגוצנטריים שאפיינו אותם עד כה ומציב את האלטרואיזם ואת ההדדיות במקום המונולוג הקולקטיבי. כך מתאפשרת אבחנתן של הפרעות ביחסי אובייקט.

ד. מסגרת בית הספר יוצרת פרדה של ממש מהבית ומאפשרת אבחנה של חרדת פרדה - של האם או של הילד.

ה. במסגרת בית הספר הילד עומד מול דמויות סמכותיות חדשות. הוא יגיב אליהן בהכנעה, בצייתנות, בהתמרדות, בהתמודדות או בפרובוקטיביות, הכול לפי טיב היחסים שפיתח עם דמויות סמכותיות שהפנים קודם לכן.

גיל בית הספר העל-יסודי

תקופת בית הספר העל-יסודי מאופיינת בכניסה לגיל ההתבגרות. בגיל זה חלים שינויים משמעותיים בכל תחומי ההתפתחות. שינויים אלו כוללים בדיקה מחודשת של הזהות האישית והמיצוב החברתי, שינויים במערכות היחסים עם ההורים ועם המורים, קשרים עם בני המין השני, בדיקת הזהות המינית ועוד. תהליכים אלו מתרחשים על רקע התעצמות הדחפים בגיל ההתבגרות העלולים ליצור תחושה של אי-יציבות והמקשים על מציאת איזון פיזי ונפשי. בד בבד עולות הדרישות הלימודיות ומפעילות לחץ נוסף על המתבגר. המתבגר זקוק בתקופה זו למסגרת בעלת גבולות אך גם בעלת יכולת להכיל את הסערה המאפיינת את הגיל. ההורים, מערכת החינוך והקהילה ככלל נדרשים לגייס כוחות משמעותיים בהתמודדות עם המתבגר.

תחומי העבודה של הפסיכולוג החינוכי בבית הספר היסודי והעל-יסודי

הפסיכולוג החינוכי ניחן בגישה אקולוגית-מערכתית, וככזה הוא מבצע הערכה מקיפה המתייחסת למשתנים הקשורים לתחומי ההתפתחות של הפרט (כלומר: ראיית המאפיינים האישיים והייחודיים של הילד והמתבגר והדינמיות המתרחשת בתהליך התפתחותו בתחומים הפיזיולוגיים, הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים) ולמשתנים הקשורים לסביבה האקולוגית שבה הילד והמתבגר נמצאים (כגון מסגרת החינוך, המשפחה, סביבת המגורים, חברת השווים וקהילות השתייכות שונות). כך, לדוגמה, כשתלמיד מתקשה מבחינה לימודית, ההערכה הפסיכולוגית-חינוכית המתייחסת לכלל המשתנים תסייע בהבנת הסיבות העומדות בבסיס הקושי ותעזור לגלות אם הן נובעות מקשיים של התלמיד, מסביבת המשפחה או מגורמים בסביבת הלימודים. הבנה זו תוביל לגיבוש המלצות ולבניית תכנית התערבות שתסייע בקידום מיטביות (WELL BEING) ברמה הפרטנית והמערכתית. יש לציין שעבודת הפסיכולוג החינוכי במסגרת בית הספר העל-יסודי מלווה בעומס רגשי גבוה; זאת לאור רמת הסיכון והתנודות הרגשיות שהמתבגר נתון להן ולאור העובדה שבתי הספר העל-יסודיים גדולים ברוב המקרים באופן משמעותי מבתי הספר היסודיים.

תחומי העבודה כוללים -

1. אבחון מערכת (ראה הרחבה בפרק "אבחון מערכת");
 2. התערבות מערכתית (ראה הרחבה בפרק "התערבות פסיכולוגית מערכתית");
 3. פסיכודיאגנוסטיקה (ראה הרחבה בפרק "פסיכודיאגנוסטיקה");
 4. פסיכותרפיה (ראה הרחבה בפרק "פסיכותרפיה").
- להלן דוגמאות מספר לעבודה פסיכולוגית-חינוכית במערכת הבית-ספרית היסודית והעל-יסודית, המערבות את תחומי העבודה המצוינים לעיל:

א. אפקטיביות ואקלים בית-ספרי

האפקטיביות של בית הספר, תרבותו ואקלימו החברתי הם נושאים המעסיקים את המנהל ואת הצוות החינוכי. בית הספר עסוק בבדיקת ההישגים של תלמידיו כגון רכישת מיומנויות היסוד (קריאה, כתיבה וחשבון), ממוצע הציונים וההצלחה בבגרויות. כמו כן נבדקים משתנים כגון ביקור סדיר של תלמידים, מניעת נשירה ומניעת עבריינות. בשנים האחרונות מושם דגש רב על האווירה בבית הספר, על מניעת אלימות ועל היחסים בין המורים לבין עצמם, בין הצוות לתלמידים, בין בית הספר להורים ועוד. האפקטיביות של בית הספר נבחנת גם ביכולת להסתגל בקלות לתהליכי שינוי ולמצבים חדשים.

הפסיכולוג החינוכי בעבודתו בבית הספר מסייע להנהלה ולצוותים החינוכיים והטיפוליים להשיג את המטרות החינוכיות והלימודיות ובכך להגביר את האפקטיביות ואת האקלים המיטבי בבית הספר. זאת על ידי קונסולטציה (למנהל ביה"ס, ליועץ החינוכי, למחנך הכיתה ועוד), פיתוח צוות (צוות ניהולי, צוות טיפולי ועוד), השתתפות בצוותי היגוי בית-ספריים, העברת סדנאות (לצוות החינוכי, לתלמידים, להורים) ועוד. בעבודתו בבית הספר הפסיכולוג החינוכי עובד בשיתוף יועץ בית הספר.

אחד התחומים השכיחים שהפסיכולוג החינוכי עוסק בהם הוא סיוע לבית הספר במניעת אלימות. קיימות תכניות התערבות רבות למניעת אלימות ולשיפור האקלים הבית-ספרי. הניסיון מלמד כי יעילותן של תכניות מניעה גבוהה בהרבה כאשר הן מיושמות כחלק מגישה מערכתית רחבה וכאשר קיים שילוב של כמה גישות לטיפול בהיבטים שונים. לכל מוסד חינוכי אופי שונה, צרכים אחרים ומגוון פעילויות ייחודי. לכן חשוב שכל בית ספר יבחן מהי התכנית המתאימה ביותר לאפיוניו, לצרכיו וליכולותיו.

הפסיכולוג החינוכי מסייע למערכת לקדם את מיגור האלימות ואת הגברת האקלים החינוכי המיטבי באמצעים אלו:

- הערכת המערכת הבית-ספרית, לדוגמה על ידי חשיבה משותפת עם היועץ החינוכי ועם הנהלת בית הספר לגבי המשמעות של תוצאות האח"מ (האקלים החינוכי המיטבי) ובניית תכניות התערבות במידת הצורך
- השתתפות בוועדות בית-ספריות למניעת אלימות ותופעות חברתיות נלוות
- העברת סדנאות להעצמת סמכות המורה ולשיפור יכולתו לנהל כיתה
- הנחיית קבוצה טיפולית לילדים הסובלים מבעיות התנהגות
- טיפול פרטני בתלמיד הסובל מבעיות התנהגות בשילוב הדרכת ההורים והצוות החינוכי
- ביצוע הערכה פסיכולוגית לתלמידים המגלים בעיות התנהגות קשות.

להרחבה בנושא אקלים ומניעת אלימות ראה [באתר שפ"י](#)

ב. מעברים

במשך תקופת הילדות ילדים עוברים ממסגרת למסגרת. המעבר מגן הילדים לבית הספר היסודי מציב אתגרים מבחינה התנהגותית: שעה קבועה לתחילת הלימודים, מערכת שעות נוקשה, חובת הכנת שיעורים וכד'. מבחינה קוגניטיבית הילד נדרש לרכוש מיומנויות חדשות - קריאה וכתובה, חישובים מתמטיים, יכולת ריכוז והתעלמות מהסחות דעת ועוד - ולעמוד באתגרים רגשיים הכוללים יכולת לגלות התחשבות ופתיחות לנקודת מבטו של הזולת, ריסון עצמי, דחיית סיפוקים מיידיים ועמידה בפני תסכולים. כמו כן קיימים אתגרים סנסו-מוטוריים כגון כתיבה מרובה ועוד.

המעבר לבית הספר נתפס גם כשינוי אקלימי. סביבת בית הספר אינה דומה לסביבת הגן. מתקני ששוע, גנת שאפשר לפנות אליה בשעת המשחק ומפגש אינטימי עם קבוצה קטנה של ילדים מוחלפים בהפסקות קבועות ויחסית מעטות המוקדשות למשחק בחוץ ובמפגש עם ילדים מכל הכיתות, במגוון גילים.

המעברים בין מסגרות חינוכיות נמשכים לאורך כל תקופת הלימודים, מבית ספר היסודי לחטיבת הביניים וממנה לחטיבה העליונה. במקרים מסוימים יש מעברים נוספים בין מסגרות חינוכיות הקשורים למעבר דירה או למעבר מבית ספר ממלכתי-דתי לבית ספר ממלכתי ולהפך. בכל המעברים הללו הילד עשוי להיחשף לשינויים ברמת הלימודים, בדרישות, במערכות החוקים והנהלים וביחסים בקבוצות הגיל.

יש תלמידים שמעברים אלו משמשים להם אתגר והזדמנות לפיתוח עצמאות ומחזקים את תפיסתם לגבי יכולתם להתמודד מול מצבים חדשים. אולם מצבים אלו יכולים להשפיע לרעה על תלמידים שהם פגיעים יחסית עקב אירועי חיים, קשיים לימודיים וכד'. הפסיכולוג החינוכי העובד על פי התפיסה ההתפתחותית והמבין תהליכים המתרחשים במהלך הגדילה יכול לעזור באיתור מוקדם של ילדים בסיכון, בתמיכה ובחיזוק של מוקדי החולשה, בעזרה למערכת החינוכית להכין תכניות המקלות על תהליך המעבר ועוד.

ג. סוגיות התפתחותיות

לאורך שנות הלימודים בבית הספר התלמיד עובר שלבי התפתחות שונים מילדות לבגרות. השירות הפסיכולוגי עומד לרשות המשפחה ומסגרות החינוך על בסיס רציף, ולכן יש ביכולתו לשמש גורם מלווה בתהליכי הגדילה בהתאם לצרכים משתנים במהלך ההתפתחות. השינויים ההתפתחותיים באים לידי ביטוי מבחינה ביולוגית, קוגניטיבית, רגשית וחברתית. השינויים הביולוגיים גורמים לבחינה עצמית ולהשוואה לחברה, ועלולים לגרום לתחושות של מבוכה, אי-שליטה, רגישות, חוסר ביטחון, חוסר שביעות רצון וקשיי הסתגלות. מבחינה קוגניטיבית מתרחשים מעבר לחשיבה הגיונית ומופשטת ושינויים בשיפוט המוסרי. מבחינה רגשית נעשים צעדים משמעותיים בתהליך הנפרדות, שלילת התלות ופיתוח העצמאות תוך הגדרה עצמית והגדרת גבולות העצמי וגיבוש הזהות המינית. מבחינה חברתית השינויים מתבטאים במרכזיותן של קבוצת בני הגיל וקבוצות המשימה. סביבה בטוחה, יציבה ומגנה מאפשרת הכלה של המתבגר וצרכיו, ואי-התאמה של הסביבה לצורכי המתבגר או התנתקות המתבגר מסביבתו הם גורם מסכן. התנהגויות סיכון כגון אבדנות וצריכת סמים ואלכוהול הולכות ומתגברות בד בבד עם תהליך ההתפתחות. הפסיכולוג החינוכי נדרש להיות בעל ידע תיאורטי לגבי שלבי ההתפתחות מהילדות לבגרות ולגבי מאפיינים של התנהגויות סיכון, ועליו להכיר הנחיות להתערבות ברמות המניעה השונות.

ביבליוגרפיה

הערה: הפריטים הביבליוגרפיים דלהלן הם חלק קטן מהשפע הקיים בתחום. אין הם מחייבים ואינם חלק מדרישה פורמאלית כלשהי בתהליך ההכשרה, אולם הם קובצו כאן כדי ליצור גירוי אינטלקטואלי, מתוך תפיסה ששמירה על רמת מקצועיות גבוהה דורשת התעדכנות שוטפת בידע תיאורטי לאורך כל שלבי ההתפתחות המקצועית.

- אפטר א', הטב י', ויצמן א' וטיאנו ש' (1997), פסיכיאטריה של הילד והמתבגר, דיונון, אוניברסיטת תל-אביב.
- בנימיני ק' (1981), "מקומם של שירותי בריאות נפש בבית הספר היסודי בישראל", אצל: א' אבירם וי' לבב (עורכים), בריאות נפש קהילתית בישראל, תל-אביב: ג'ומא.
- בנימיני ק' (1984), "הפסיכולוג באוהל ובשדה: מבוא למחנאות מקצועית", פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, שנתון תשמ"ד, 53-45.
- גוטייה ג' (1978), לקראת מודל חדש בפסיכולוגית בית הספר, חוות דעת, 9, 17-19.
- דיסי אדוארד ל', ולרנד ר"ג, פלטייר ל"ג וריאן ר"מ (1991), "מוטיבציה וחינוך: הפרספקטיבה של הכוונה עצמית", בתוך: עשור א' וקפלן א' (עורכים) (תשס"א), חינוך החשיבה מס' 20: הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים.
- זכי מ' (1987), "לקראת מודל קהילתי בפסיכולוגיה חינוכית: עקרונות וצורות התערבות בבתי הספר", פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך (3), 56, 1-172.
- זכי מ' (2000), "תפקיד הפסיכולוג החינוכי כפי שהוא נתפס על ידי הצרכנים והפסיכולוגים עצמם", עיתונפגש 3, 29-35.
- עשור א' (1996), מודל תיאורטי של בית ספר המקדם צמיחה אישית, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון.
- פרידמן י', הורביץ ת' ושליב ר' (1988), אפקטיביות, תרבות ואקלים של בתי ספר, מכון סאלד.

ג-4 החינוך המיוחד

החינוך המיוחד הוא מערך של תוספת שירותי חינוך המיועדים לתלמידים בעלי לקויות משמעותיות וצרכים חינוכיים ייחודיים הזקוקים לתוספת של הוראה, תמיכות, התאמות וטיפולים כדי שיוכלו להשתלב בהתאם ליכולותיהם במסגרת החינוכית ובחברה. השירותים החינוכיים, הפסיכולוגיים, הרפואיים, הפארא-רפואיים והסוציאליים הנוספים ניתנים לתלמידים מגיל 3 עד גיל 21 שאובחנו כבעלי צרכים מיוחדים בשל לקות או מגבלה משמעותית מבחינה גופנית, שכלית, נפשית, רגשית, התנהגותית, חושית וקוגניטיבית או בשל הפרעה התפתחותית רחבת-היקף.

החינוך המיוחד הוא חלק מהרצף החינוכי הכוללני. השירותים ניתנים בתוספת לחינוך הרגיל, במערכים שונים: בגן או בכיתה הרגילה בתוספת תכנית שילוב, בכיתת חינוך מיוחד במוסד לחינוך רגיל או במסגרת גן או בית ספר כולל לחינוך מיוחד. החינוך המיוחד בא לענות על הצרכים האקדמיים, החברתיים, הרגשיים, ההתנהגותיים והשיקומיים של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

חינוך מיוחד ניתן מכוח "חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988". הזכאות לקבלת שירותי חינוך מיוחד נקבעת על-ידי ועדות שהרכבן וסמכויותיהן מוגדרות בחוק ("ועדות מתוקף החוק"). הנהלים לעבודת הוועדות וליישום החוק מופיעים בחוזרי המנכ"ל של משרד החינוך.

מטרתו של החינוך המיוחד היא להעניק שוויון הזדמנויות חינוכיות לתלמידים אשר לקותם מגבילה את יכולתם להתנהגות מסתגלת. מטרתו לקדם, לשקם ולהכין את התלמידים לחיים חברתיים ותעסוקתיים עצמאיים ככל האפשר. על כן יש לשאוף להפעלת מיטב האמצעים החינוכיים והטיפוליים המאפשרים את השתלבותו של התלמיד במסגרת חינוכית רגילה ככל שהדבר אפשרי, אך אם צרכיו המיוחדים של התלמיד דורשים מערך של תמיכות רב-תחומיות אינטנסיבי יותר המענה יכול להינתן במסגרת חינוך מיוחד נפרד.

שיבוצו של תלמיד באחת מן המסגרות, רגילה או מיוחדת, צריך להיעשות על סמך שיקול דעת רב-מקצועי הלוקח בחשבון את העוצמה ואת המורכבות של צורכי התלמיד, את הרצונות ואת השאיפות של ההורים ואת אפשרויות הטיפול של כל מסגרת. ככל שצרכיו המיוחדים של תלמיד רבים יותר, הוא יזדקק למענים רבים יותר ולמסגרת מקיפה יותר.

הפסיכולוג החינוכי בחינוך המיוחד

הפסיכולוג בשירות הפסיכולוגי-חינוכי ממוקם בצומת שבין מערכת החינוך, התלמיד ומשפחתו והמערכת הקהילתית-יישובית. מיקומו מאפשר מתן התערבות מקצועית זמינה, המשלבת יחד את כל הגורמים האלו, לתלמידים ולהוריהם, לצוותי החינוך ולמערכת היישובית-קהילתית.

עבודת הפסיכולוג החינוכי בחינוך המיוחד מושתתת על העקרונות האלה:

- **תפיסה הוליסטית:** ראיית הפרט כשלם על מאפייניו האישיים והייחודיים: כוחותיו, יכולותיו, משאלותיו, חוסריו וקשייו, מתוך התייחסות לדינמיות המתרחשת בתהליך התפתחותו
- **תפיסה אקולוגית:** ראיית סביבות החיים השונות של הילד - במשפחה, במסגרת החינוכית, בקבוצת השווים, בחברה ובקהילה - יחסי הגומלין בינו לבין הסביבות השונות והשפעתן על התפתחותו, על איכות תפקודו, על עצמאותו ועל איכות חייו

- **תפיסה הומניסטית, חברתית:** ראיית התלמידים כחלק ממכלול אחד, כבעלי זכות שווה להתפתחות וללמידה, תוך מודעות לעובדה שיש ביניהם תלמידים שאינם יכולים להתפתח "בתנאים הרגילים" והם זקוקים למענים חינוכיים מותאמים כדי שיוכלו לפתח ולמצות את יכולותיהם
- **תפיסה פסיכולוגית-חינוכית:** ראיית רווחתו ובריאותו הנפשית של התלמיד כתשתית להתפתחות מיטבית וללמידה על מכלול מרכיביה - הקוגניטיביים, הרגשיים, ההתנהגותיים והחברתיים - על ידי קידום תחושת המסוגלות והערך העצמי החיובי שלו מתוך חוויות של הצלחה
- **איתור מוקדם - התערבות מוקדמת:** איתור מוקדם ככל האפשר של קשיים בהתפתחות וחסמים ללמידה היכול לאפשר התערבות מוקדמת ומניעה של התפתחות פתולוגיה
- **קולבורציה ושותפות רב-תחומית:** עבודה אינטגרטיבית והוליסטית בצוות רב-מקצועי, הכולל צוות הוראה של החינוך הרגיל, צוות הוראה של החינוך המיוחד, מומחי תחום, מטפלים, פסיכולוג והורי התלמיד לקידום מיטבי של התלמיד
- **שמירה על כבוד התלמיד והוריו ועל זכויותיהם**
- **שמירה על כבודו של המוסד החינוכי ועל כבוד עובדיו.**

תחומי הפעילות של הפסיכולוג החינוכי ברצף של חינוך רגיל - חינוך מיוחד

- **שותפות בתהליכי האיתור והזיהוי של מוקדי הקושי של התלמיד** ובתכנון ההתערבויות החינוכיות שנועדו לקדמו במסגרת החינוכית הרגילה
- **ייעוץ לצוות החינוכי בשלבי ההיוועצות המקדימים להפניית תלמיד לוועדה מתוקף החוק**
והשתתפות בהכנת ההורים והתלמיד לוועדה
- **ביצוע הערכה פסיכולוגית** של רמת התפקוד השכלי והרגשי, החוזקות והצרכים של התלמיד ומתן המלצה לגבי סוג המענים הנדרשים כדי לקדמו לפי שיקול דעת מקצועי (הערכה פסיכולוגית תתבצע לפי מסמך הסטנדרטים להערכה פסיכולוגית, 2007, עם תיקון 2009)
- **מתן הדרכה וליווי לגננות/למורים/לצוותי חינוך בחינוך הרגיל והמיוחד:** הקניית ידע, כלים ותמיכה לצוות החינוכי בהיבט הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי במסגרת מפגשי הדרכה והיוועצות
- **מתן הדרכה וליווי להורים** הזקוקים לתמיכה בהתמודדות עם ילדם בעל הצרכים המיוחדים
- **יצירת "מרחב בטוח"** בין המשפחה לגן או לבית הספר המסייע בבניית קשר ותקשורת טובים ביניהם
- **התערבויות טיפוליות** עבור תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, לקידום תהליכי צמיחה רגשית- חינוכית
- **השתתפות בצוות הרב-מקצועי** בגן הטיפול/בבית הספר הרגיל והמיוחד בדיונים השוטפים על נתוני האיתור, בבניית תכניות התערבות (תח"י, תל"א), בניית תוכנית ממצאי ההתערבות, במעקב ובהערכה
- **חבירה לגורמים מקצועיים נוספים בקהילה** המטפלים בתלמיד ובמשפחתו
- **מתן השתלמויות, סדנאות והרצאות לצוותי חינוך ולהורים בחינוך המיוחד**
- **השתתפות בוועדות מתוקף החוק** (ועדות שילוב, השמה וע"ר): השתתפות בדיונים המקצועיים בוועדה ובתהליכי קבלת ההחלטות לגבי הזכאות לחינוך מיוחד כמתחייב מחוק החינוך המיוחד ומחוזרי המנכ"ל הרלוונטיים (מומלץ שהפסיכולוג חבר הוועדה יהיה מדריך או מומחה לפי החוק - ובעל היכרות עמוקה עם כל נושאי החינוך המיוחד).

תפקידי הפסיכולוג החינוכי בהכנה לקראת הוועדות על-פי חוק ובוועדות עצמן

על הפסיכולוג מוטל לפעול על פי חוק זכויות החולה, חוק הפסיכולוגים, חוק החינוך המיוחד, חוזרי המנכ"ל הרלוונטיים, מסמך הסטנדרטים להערכה פסיכולוגית והנחיות מנהל אגף הפסיכולוגיה.

אלה תפקידי:

- השתתפות בתהליכי האיתור, התכנון והחשיבה המקדימים ובהליכי הפניית התלמידים לוועדות
- ביצוע הערכה פסיכולוגית של התלמיד לפי שיקול דעת מקצועי ובהסכמת הוריו (או אפוסטרופסיו)
- העברת חוות הדעת להורים עם הסבר
- העברת חוות הדעת לוועדת ההשמה והצגתה בפני הוועדה בכפיפות להסכמת ההורים
- השתתפות בכל הוועדות על פי חוק.

הוועדות מתוקף החוק ("ועדות סטטוטוריות")

1. ועדת שילוב מוסדית

בכל מוסד חינוכי יסודי ועל-יסודי פועלת ועדת שילוב שתפקידה לדון בזכאות התלמיד לתמיכה במסגרת תכנית השילוב. ועדות שילוב לילדי גן מתקיימות בדרך כלל במת"א.

הזכאות לתמיכה מתכנית השילוב חלה על תלמידים הלומדים בכיתות חינוך רגיל מגיל חובה (גיל 5) ועד כיתה י"ב, וכן על תלמידים בגני טרום-חובה (גילאי 3-4) ביישובים המצוינים בצווי ההרחבה לחוק לימוד חובה (מתוך החוברת "דברי הסבר להורים אשר עניינו של ילדם נדון בוועדות", משרד החינוך, התשס"ט, 2009).

הגורמים הרשאים להפנות תלמיד לוועדת השילוב

א. המוסד החינוכי

ב. ההורים

ג. ועדת ההשמה

ד. הרשות המקומית ביישוב.

בסמכותה של ועדת השילוב לקבל החלטה כדלקמן:

א. התלמיד זכאי לתמיכה מתכנית השילוב;

ב. התלמיד אינו זכאי לשילוב;

ג. התלמיד זכאי לתכנית שילוב ולתמיכה של סייעת (בלקויות ששכיחותן נמוכה באוכלוסייה);

ד. יש להעביר את עניינו של התלמיד לדיון בוועדת השמה בשל מורכבות צרכיו המיוחדים.

בוועדת השילוב המוסדית הפסיכולוג החינוכי הוא חבר מכוח החוק. (רק במסגרות שאין בהן פסיכולוג ישמש היועץ חבר ועדה, ובמסגרות שאין בהן לא פסיכולוג ולא יועץ יפנה מנהל המסגרת לקבלת נציג מטעם השפ"ח. אם

לא התאפשר הדבר, ישמש נציג היועץ הבכיר חבר ועדה).

לאחר קבלת החלטה על הזכאות לשילוב צוות בין-מקצועי מוסדי (ועדה בין-מקצועית) מלווה את הילד: הצוות בונה את התכנית החינוכית היחידנית (תח"י) על סמך תפקודו של התלמיד. צוות זה מופקד גם על מעקב אחר ביצוע תכנית השילוב ואחר התקדמותה. רצוי מאוד שהפסיכולוג ישתתף בעבודת צוות זה כחלק מעבודתו הכוללת במסגרת.

תהליך "טרום-ועדה"

תהליך מקצועי מקיף ויעיל לבירור נזקקותו של תלמיד לתכנית שילוב מתחיל בדיון בין-מקצועי טרומי שמטרתו לבחון את הצורך להביאו לדיון בוועדת השילוב. למרות התחושה הנוצרת שיש כאן כפילות מדובר בתהליך שמטרתו לשקול או לתכנן את השילוב כתכנית טיפול אפשרית/ מועדפת לטובת התלמיד. הדיון המקדים מאפשר לבחון את האפשרות שהתלמיד הוא בעל צרכים מיוחדים, את מיצוי הטיפול שניתן עד אותו שלב, וכן שאלות כגון מה צריך להשתנות, אילו מסמכים יש בנמצא, מה חסר, כמה זמן יידרש להשלמת החסר, מהי חלוקת התפקידים להשלמת התהליך הטיפולי ומהו לוח הזמנים וכד'. תהליך הכנה טרומי ממצה עשוי לסייע במידה רבה הן להטמעת התכנית כתפיסה והן לניווט ולסינון של ההפניות אל הוועדה.

פסיכולוג המסגרת נוטל חלק פעיל בדיונים האלה כחלק מעבודתו השוטפת באותה מערכת. לאור אפיונם של התלמידים שהשילוב מיועד להם הכרחי שתלמידים אלה יהיו מוכרים לפסיכולוג כחלק מעבודתו בשגרה במערכת החינוכית.

2. ועדת השמה

אם נמצא שהתלמיד אינו יכול להמשיך ולהשתלב בחינוך הרגיל, הוא מופנה לוועדת השמה המתקיימת בכל רשות מקומית. תפקידה הוא לבחון את מצבו של הילד ואת המענים שקיבל במסגרת החינוך הרגיל ולדון במידת הצורך בזכאותו לחינוך מיוחד ובהשמתו במסגרת של החינוך המיוחד המתאימה לו מבחינת סוג הלקות ואפיון החריגות שלו. מטרת הדיונים המתקיימים בוועדות היא לקבל החלטות חינוכיות מיטביות לגבי המשך דרכו החינוכית של התלמיד (מתוך החוברת "דברי הסבר להורים אשר עניינו של ילדם נדון בוועדות", משרד החינוך, התשס"ט, 2009).

ועדת השמה פועלת מתוקף חוק החינוך המיוחד. הזכאות לחינוך מיוחד חלה על תלמידים בגיל 3-21, ואפשר לממשה במוסד לחינוך מיוחד: בגן מיוחד, בבית ספר מיוחד ובכיתה לחינוך מיוחד בבית ספר רגיל. הפסיכולוג החינוכי הוא חבר ועדה, והוא מקבל מינוי של שר החינוך.

תפקידי הוועדה

- 1 עליה להחליט על זכאות או על אי-זכאות של התלמיד לסיוע במסגרות החינוך המיוחד.
- 2 עליה לקבוע את סוג המוסד החינוכי שבו ילמד התלמיד.
- 3 עליה לשמש גם כוועדת ערר על החלטות ועדת השילוב.

את הדיון בוועדת השמה יכולים ליזום:

- ההורים - פעם בשנה;
- המסגרת החינוכית - לאחר דיון בוועדת שילוב מוסדית/בית-ספרית, אם מדובר בתלמיד
- מהחינוך הרגיל ולאחר מיצוי כל אפשרויות המענים בתוכה;

- מסגרת החינוך המיוחד - פעם בשלוש שנים;
- במעברים מסוג מסגרת לסוג אחר, כמו מגן מיוחד לבית הספר ומבית הספר היסודי לחטיבת הביניים;
- כאשר יש שינוי במצב התלמיד או חומר חדש אודותיו;
- הרשות המקומית (הרווחה או החינוך);
- ארגון ציבורי.

חשוב ביותר שההורים יהיו נוכחים בוועדה ויהיו שותפים לכל דיון המתקיים אודות ילדם. אם הם אינם יכולים להגיע, רצוי לדחות את הדיון בוועדה למועד שיוכלו להגיע. הם רשאים להזמין לוועדה כל מי שהם מוצאים לנכון, והם יכולים להביא כל חומר רלוונטי לפי שיקול דעתם, כגון חוות דעת ואבחונים פרטיים. על הצוות החינוכי ועל השפ"ח לעשות כמיטב יכולתם לשתף אותם ולהמליץ להם להגיע, גם אם הם מתנגדים להשמה במסגרת החינוך המיוחד.

הצוות החינוכי - הגנת/צוות בית הספר - מוזמנים לוועדה, ולעתים יגיע גם הפסיכולוג החינוכי המכיר את הילד ואת המשפחה. ההורים, הצוות והפסיכולוג המציג אינם נשארים לשלב ההחלטה וההצבעה. חשוב ביותר שהמציגים מטעם הצוות החינוכי והפסיכולוג יתכוננו לוועדה, יכינו את ההורים ויעזרו להם להכין את הילד אם הוא משתתף, ויציגו באופן מכובד את חוות הדעת המקצועית, מתוך כבוד להורים, לכוחותיהם, לחששותיהם ולהתנגדותם, אם היא קיימת.

ועדת ההשמה אינה יכולה לקבל החלטה ללא חומר מקצועי ועדכני. החומר המובא לוועדה חייב להיות מוכר להורים עוד לפני קיום הוועדה. מנהל בית הספר או הגנת חייבים ליידע את ההורים על כוונתם להפנות תלמיד לוועדת ההשמה. בפני הוועדה חייב להיות מונח מסמך תפקודי החתום על ידי ההורים (השאלון של המסגרת החינוכית). לא תבוצע הערכה פסיכולוגית אלא בהסכמה מדעת של הורי הילד. אם הם אינם חיים יחד הסכמת שניהם הכרחית.

[להרחבה בנושא ראה במסמך הסטנדרטים להערכה פסיכולוגית לוועדות על פי חוק](#)

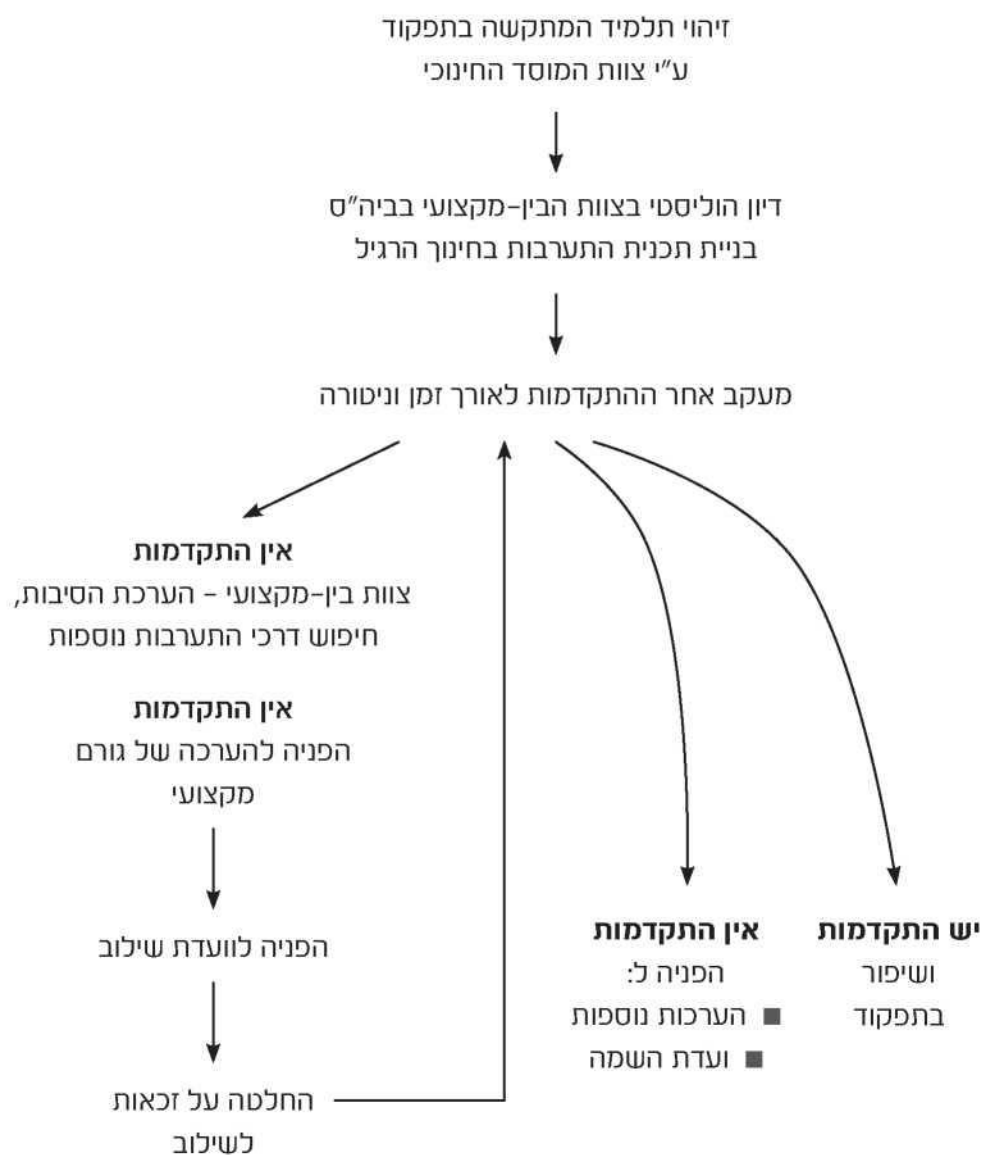
בהחלטת ועדת ההשמה מצוין אם התלמיד זכאי או אינו זכאי לחינוך מיוחד, ואם הוא זכאי - לאיזה סוג מסגרת (גן מיוחד, כיתת חינוך מיוחד, בית ספר מיוחד). כל אחד מחברי הוועדה מביע את עמדתו, וההחלטה מתקבלת ברוב קולות. הוועדה רשאית לקבל החלטה כי היא זקוקה לחומר נוסף כדי לקבל החלטה, והיא תפנה לגורמים נוספים להערכות נוספות. כמו כן היא רשאית להוסיף המלצות. ההחלטה נשלחת להורים בכתב, וצריכה לכלול גם את נימוקי הוועדה.

תפקידי הפסיכולוג החינוכי החבר בוועדת השמה

הפסיכולוג החינוכי הוא חבר ועדה ומקבל מינוי מטעם שר החינוך; בין תפקידיו:

- **ראייה כוללנית** של התלמיד ומשפחתו והמערך הלימודי בהקשר פסיכולוגי-חינוכי ובדגש של כיבוד זכויותיהם
- **הצגת** המסמכים המקצועיים
- **אפיון החריגות** בוועדה, בהיוועצות עם כל חבריה
- **השתתפות בדיון ובהחלטה** על חבילת השירותים שתיתן מענה הולם לצרכיו של התלמיד.

תהליך ההתערבות במבט אקולוגי



3. ועדת ערר

אם ההורים אינם מסכימים עם החלטת ועדת ההשמה, הם רשאים להגיש ערר על ההחלטה. ועדת הערר במחוז מתכנסת כדי לדון מחדש על השמת הילד במסגרת החינוך המיוחד. הוועדה בודקת קודם כול אם ההליך שנעשה בוועדת ההשמה היה לפי הנהלים, ורק לאחר מכן, במידת הצורך, את שיקול הדעת המקצועי של ועדת ההשמה. הסיכום וההחלטה נעשים על ידי חברי הוועדה בלבד, והחלטה בכתב נמסרת להורים תוך 10 ימים. החלטת ועדת הערר היא סופית.

השמה ללא ועדת השמה ("הליך מקוצר")

הורים לילדים בעלי לקויות משמעותיות ומורכבות שיש בידם חוות דעת של גורם מקצועי מוסמך המעיד כי ילדם לא יוכל להשתלב במסגרת חינוך רגילה יכולים לבקש את רישומו/את השמתו של ילדם במוסד לחינוך מיוחד ללא דיון בוועדת השמה. אפשר לממש זכות זו רק אם הילד מאובחן כלוקה באחת הלקויות האלה: פיגור בינוני/קשה/עמוק; אוטיזם; הפרעות נפשיות; שיתוק מוחין או נכות פיזית בשילוב עם אחת הלקויות שנמנו כאן; עיוורון או לקות ראייה בשילוב עם אחת הלקויות שנמנו כאן; חירשות או לקות שמיעה בשילוב עם אחת הלקויות שנמנו כאן. בקשת ההורים מטופלת על ידי מנהל מחלקת החינוך ברשות, על ידי מנהל השפ"ח או על ידי נציג מטעמו ועל ידי המפקח על החינוך המיוחד.

המקצועיות הנדרשת מהפסיכולוג בתחום העבודה לקראת ועדות שילוב והשמה ועבודה בחינוך המיוחד

- **ידע לגבי מאפיינים התפתחותיים על פני הרצף ההתפתחותי (קוגניטיבי, התנהגותי, רגשי- חברתי)** לצורך הבחנה בין הרצף ההתפתחותי הנורמטיבי לבין תפקודים הדורשים התערבות ומענה שיקדם את הילד על פני הרצף (ידע זה חשוב במיוחד בגיל הרך, כאשר לא תמיד אפשר להגיע לאבחנה אבל יש חשיבות להתערבות מהירה ומשמעותית; הפסיכולוג החינוכי בדרך כלל אינו מבצע ההערכה בגיל הרך, אך חשוב שיכיר את הרצף ההתפתחותי כדי להיות שותף אמיתי בקביעת תכניות העבודה לילד)
- **היכרות עם הנהלים המתאימים - חוקים, חוזרי המנכ"ל, הנחיות אגף הפסיכולוגיה והנחיות השפ"ח**
- **היכרות עם סוגי הלקויות והחריגויות הייחודיות:** תסמונות (דאון, PDD, אוטיזם, אספרגר, /-שביר, ויליאמס, טורט, פראדר-ווילי ואחרים); לקויות (ראייה, שמיעה, למידה, שפה); נכויות (התפתחותיות, פיזיות); הפרעות רגשיות נפשיות; פיגור שכלי (קל/בינוני/קשה); מחלות נדירות
- **היכרות עם מאפייני מסגרות החינוך הרגיל והמיוחד (מרכיב לימודי-הישגי-דידקטי)** לצורך המלצה על המסגרת המתאימה ביותר עבור הילד לפי ממצאי ההערכה
- **יכולת לעבודה בשותפות עם צוותים רב-מקצועיים טיפוליים וחינוכיים** כגון גננות שילוב, מורים להוראה מתקנת, יועצים חינוכיים, קלינאי תקשורת, מרפאים בעיסוק, פסיכיאטרים, מטפלים באמנויות ועוד
- **יכולת לתת הדרכה מקצועית לצוותי הוראה בחינוך המיוחד ולהורים שילדם מוגדר כילד בעל צרכים מיוחדים**
- **יכולת למלא תפקיד מקצועי של פסיכולוג חינוכי בוועדות על פי חוק.**

ביבליוגרפיה

הערה: הפריטים הביבליוגרפים דלהלן הם חלק קטן מהשפע הקיים בתחום. אין הם מחייבים ואינם חלק ממדישה פורמאלית כלשהי בתהליך ההכשרה, אולם הם קובצו כאן כדי ליצור גירוי אינטלקטואלי מתוך תפיסה ששמירה על רמת מקצועיות גבוהה דורשת התעדכנות שוטפת בידע תיאורטי, לאורך כל שלבי ההתפתחות המקצועית.

[חוק זכויות החולה](#)

[חוק הפסיכולוגים](#)

[חוק החינוך המיוחד, התשמ"ח-1988, ותיקון מס' 7 ב-2002 \(פרק השילוב\), מעודכן ל-12.09.14](#)

["סטנדרטים להערכה פסיכולוגית לוועדות על-פי חוק", שפ"י, ספט' 2007, תיקון 2009](#)

[דברי הסבר להורים אשר עניינו של ילדם נדון בוועדות, משרד החינוך, התשס"ט, 2009](#)

[חוזר המנכ"ל הוראות קבע עב/3\(א\), סעיף 1.2-41 בנושא "יישום חוק החינוך המיוחד: ועדת שילוב מוסדית,](#)

[ועדת השמה ביושבה כערר על ועדת שילוב וועדת השמה"](#)

[מצגת ועדת דורנר](#)

- איגל כ' ומליחי ס' (2007), "חוק חינוך מיוחד - השתקפות חברתית, ערכית ומקצועית בעיצוב המדיניות ויישומה", שילובים, עמודים 143-156, אחווה הוצאה לאור, חיפה.
- גמליאל י' וירמיה נ' (2008), "מדדים לאיתור ואבחון הפרעות ברצף האוטיזם בשנים הראשונות לחיים", פסיכו-אקטואליה, יולי 2008, עמודים 42-48.
- גרינספאן ס"י, וידר ס' (2008), טיפול באוטיזם, עמ' 19-49, הוצאת אמציה, חיפה.
- גרינספאן ס"י, וידר ש' (1995), ילדים עם צרכים מיוחדים, ישראל, קוראים בע"מ.
- חגי ע' (2005), ילד שלי מיוחד, מושב בן שמן, מודן הוצאה לאור.
- טיאנו ש' (עורך) (2001), לחיות עם הפרעת קשב וריכוז / ADHD, דיונון.
- כהן א', לייזר י' (2004), "עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים על-פי קטגוריות החריגות וחומרתן ותפיסת הכישורים להתמודדות עם תלמידים אלה בכיתה המשלבת", סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, כרך 19, מס' 2, אחווה הוצאה לאור, עמ' 95-109.
- מכון מופת ומשרד החינוך והתרבות (1995), שילוב הילד החריג בכיתה הרגילה, תל-אביב.
- סולומון ש', ירמיה נ', קורן-קריא נ' ואופנהיים ד' (2007), "הורות ואוטיזם: התקשרות, תובנה הורית והשלמה עם קבלת האבחנה", בתוך: כהן א' (עורכת), חוויית ההורות - יחסים, התמודדויות והתפתחות (עמ' 253-276). הוצאת ספרים אח בע"מ, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- ציפורי-בקנשטיין ר' (1998), להיות חריג להיות שונה או התמודדות אפקטיבית עם מכשולים, תל אביב: אור עם, עמ' 22-45.
- קומין ו', ליץ ג' וסטיבנסון ג' (2001), תסמונת אספרגר, מדריך שימושי למורים, קרית ביאליק, אח בע"מ.

- רונן, ח' (1990), סוגיות בחינוך מיוחד: יחידות 2-3, פיגור שכלי, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.