

לגעת מבעד לשריון

שיח בין עולמו הפנימי למעטפת חיו
של תלמיד בעל הפרעת קשב וריכוז (ADHD)

איש אחד חלף בדרכו על פני אתר בנייה וראה
שלושה פועלים עסוקים במלאכתם.
"מה אתה עושה כאן?" שאל את הראשון.
"אינך רואה? אני מעביר לגנים מכאן לשם. כל
החיים שלי אני עושה את זה."
האיש פנה לפועל השני ושאל אותו: "מה אתה
עושה כאן, חבר?"
"אינך רואה?" השיב הפועל "אני עובד כאן כדי
לקבל את שכרי. אדם צריך להתפרנס."
ניגש האיש אל הפועל השלישי ושאל: "ואתה
ידידי, מה אתה עושה כאן?"
"אינך רואה? הרי זה ברור" השיב הפועל וזרק
בעיניו "אני בונה כאן מקדש".

(סיפור סיני)

צוות כתיבה : ד"ר שמחה (סיטוארט) צ'סנר, מיכל כץ, ד"ר יהודית אל-דור, אסנת דרי,
שני לוי-שמעון, טלי טרגר, ד"ר עמלה עינת, חנה שדמי
קראו והעירו : יעל חבינשטיין, חנית אילון, דרורית תמרי
ערכת לשון: עדנה חכם-בסקין
עיצוב גרפי: סטודיו מירה קידר / שולמית מאיר

© כל הזכויות שמורות למשרד החינוך, תשס"ט 2009

תוכן העניינים

עמוד

5	הקדמה
6	דברי פתיחה
8	קול ההורים
10	הפרעת קשב וריכוז, מהי?
13	מפגש ראשון - פתיחה - לחיות עם הפרעת קשב וריכוז היכרות עם הפרעת קשב וריכוז מההיבט האישי ומההיבט המקצועי
16	מפגש שני - הדרכה של החיים עם תסמונת ADHD הרחבת הידע על לקות הקשב והריכוז
18	מפגש שלישי - הנרטיב האישי במפגש עם הפרעת קשב וריכוז החיבור הרגשי להפרעת הקשב והריכוז ובחינת התפיסות כלפיה
21	מפגש רביעי - בלב הקושי שוכנת ההזדמנות היכרות עם התלמיד כמשפיעה על עמדות המורה כלפיו
24	מפגש חמישי - גשר לקשר סוגי תקשורת
32	מפגש שישי - עקרונות וכלים למנהיגות בכיתה התערבות התנהגותית של המורה
37	מפגש שביעי - לקות הקשב והריכוז בראי הלמידה וההוראה ארגון הלמידה - כמה פשוט... כמה חשוב...
43	מפגש שמיני - הלכה למעשה בניית תוכנית עבודה לילד בעל הפרעת קשב וריכוז

נספחים

- 45 נספח מספר 1 - היכרות רחבה וחדשה עם התלמיד במגוון של סביבות
- 46 נספח מספר 2 - שאלון למורה - התכונות שלי כמורה-מנהיג
- 50 נספח מספר 3 - סוגי תקשרות : פיתרון בעיות
- 52 נספח מספר 4 - סוגי תקשרות : שיחה ממשמעת
- 54 נספח מספר 5 - ארגון הלמידה- דפי התנסות
- 56 נספח מספר 6 - בניית תכנית אישית
- 57 נספח מספר 7 - קריטריונים לאבחנה בהפרעת הקשב
סל הצעות" לבניית תוכנית עבודה

מאמרים

- 62 פחפ' א. אור-נוי, הפרעות קשב וריכוז - אטיולוגיה, אבחון וטיפול
- 67 ד"ר ע. עינת - הורים, מורים ומי שביניהם
- 72 ד"ר ש. צ'סנר - הילד עם השריון
- 74 ד"ר ר. פלוטניק - הוראה מתקנת תפקודית - תוכנית התערבות מערכתית לטיפול בילדים ומתבגרים הסובלים מלקות למידה, קשב וריכוז, והוריהם
- ד"ר א. הלפרין - חשיבות הסביבה הפיזית בכיתה לקיום תהליכי למידה תקינים
- 88 לתלמידים בעלי הפרעות קשב
- 91 ספרים מומלצים בנושא ADHD

תקליטורים :

CD של מצגת מידע " הדרמה של החיים עם הפרעת קשב וריכוז"

CD של הסרט " המנוע הפנימי"

.....לאז קלט פתאום עאלף לא אחד,
לא האוריס ואלא האוריס, אינו ראה ואינו אפין את זה.....

התחושה הראשונה שחש רועי עם המעבר לגן החובה הייתה בלבול. ילדים שלא הכיר המתרוצצים סביב, הציורים הצבעוניים שסגורו אותו מכל הקירות, מגדל הקוביות שהתמוטט ברעש עצום, הקסילופונים שקרקשו. הוא נאחז בידה של אמו והתקפל לתוכה כדי לברוח מהצווחות ומהמראות. "איזה יופי של גן", היא אמרה, "לא קטן, ערום ושקט כמו שהיה לך עד עכשיו".

אחרי שנפרדה ממנו על פי בקשתה של הגננת, ישב על הכיסא שנקבע לו בין כיסאותיהם של שאר הילדים וראה את הפיות שלהם מתנועעים, ושמע הרבה מילים שיוצאות מהם, אבל רוב הזמן לא הבין מה בדיוק הם אומרים. כשהרגיש שאינו מסוגל יותר לסבול את המהומה של הדיבורים ושל הכיסאות שזזים רץ החוצה. שם, על הנדנדה, תפס תנופה חזקה ולא הרפה. הוא ראה את הגננת יוצאת ומנופפת אליו בידיה והבין שהיא גם צועקת משהו, אבל לא קלט מה והמשיך להתנדנד. בצהריים שמע אותה אומרת לאמא שלא תדאג, שבהתחלה תמיד יש בלבול, אצל כולם כמעט, ושאתר כך זה עובר.

אבל אצלו זה לא עבר... אחרי כמה ימים הוא למד איך לברוח מזה, איך לסגור אתמי אוזניים בתוכו ולברוח פנימה, לשקט.

כך נהג עד הכניסה לכיתה א'. אולם שם נוספו לכל הבלבולים והקולות גם האותיות והמספרים שצעקו מהלוח ומהקירות ומהדפים שחילקה המורה ומהאצבעות והשפתיים שלה ושל הילדים סביבו, והוא לא הצליח לקלוט מהם דבר. כולם נשמעו לו כמו ערבוב צרחני אחד. אחרי זמן לא רב חבר לבלבול הזה גם הפחד...

רגשות הבלבול והפחד התעצמו עם השנים... הוא הבין שהוא ממש אינו יכול לשבת כמו כולם, שהגוף המרגיז שלו אינו נשמע לפקודה לשבת בשקט... ואז קלט פתאום שאף לא אחד, לא המורים ולא ההורים, אינו רואה ואינו מבין את זה...

השיח הציבורי על הפרעות קשב וריכוז נסב על הקשיים בתפקוד של הלוקה בסידור זה, בצד יתרונותיה.

מחקרים עדכניים בנושאים כמו נהיגה מסוכנת, שימוש בסמים, נשירה מלימודים, התנהגות אלימה והתנהגות עבריינית הם רק חלק קטן ממחקרים הרואים בהפרעת קשב וריכוז פרה-דיספוזיציה לסיכון (עינת ועינת 2003: 2006; Daniel et al, 2006; Goldston, 2007). בה-בעת אנו עדים לחוויות של מדענים, ציירים, מדינאים, חוקרים, ספורטאים ואנשי תקשורת מצליחים שמייחסים את הצלחתם להפרעת קשב וריכוז. המשותף למחקרים ולידע הפרקטי הנצבר מהעדויות נעוץ באיכות הגורמים המתווכחים המשפיעים על מסלול ההשלכות של הפרעת הקשב והריכוז.

מהספרות המחקרית ומהידע הקליני הנצבר אנו מזהים גורמי תיווך הקשורים הן לאופי ההפרעה הן לתנאי הסביבה שבהם היא מתפתחת. תנאי סביבה המותאמים להתפתחות רגשית תקינה ולתפקוד מיטבי של ילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז מתהווים במרחב קשר בין המערכות המרכזיות העוטפות את התלמיד בהתמודדות היום-יומית שלו - המשפחה, בית הספר והחברה. על מרחב הקשר, בתוך כל אחת מהמערכות וביניהן, לכלול ידע, הבנה, הכלה ותמיכה שיאפשרו לילד בעל הפרעת קשב וריכוז להשתמש בכוחותיו וביתרונות שלו ולמזער את השפעת היסודות הפוגעים של הפרעת הקשב והריכוז. גם להורים וגם למורים תפקיד קריטי בעיצוב אישיותו של התלמיד בעל הפרעות הקשב והריכוז. להורים תפקיד מרכזי הן בסיוע ההתנהלות בסביבה הביתית הן מול מערכות הרפואה וההחלטות על דרכי הטיפול הרפואי ובעקר אל מול המערכת הבית ספרית ביצירת דיאלוג להבנייה משותפת של דרך ההתנהלות בבית הספר. המורים מצידם אחראים על סיוע בעצוב הסביבה הבית ספרית המותאמת לצרכי התלמיד וליצירת דיאלוג משותף על ההורים.

כיוון שגם המורים וגם ההורים הם דמויות משמעותיות בקשר עם התלמיד תפקידם כ"מבוגר משמעותי" ליצור מרחב קשר בו גלום פוטנציאל לצמיחה והתפתחות, להתמודדות טובה יותר עם הלקות, לעיצוב הדימוי העצמי ותחושת הערך העצמי ולהגברת יכולת העמידות במצבים שונים. בסיס בטוח של קשר עם דמויות משמעותיות, אוהבות, תומכות ומקבלות מקנה לילד אמונה אופטימית בנוגע לאפשרויות ההתמודדות עם הבעיה, ביטחון ברצונם הטוב של האחרים לעזור לו ותחושה של מסוגלות עצמית להתמודד. השאלה הבסיסית בקשר זה איננה מה לא בסדר עם הילד או הילדה, אלא איך אנחנו כדמויות מבוגרות בסביבה יכולים להיענות לצרכים המיוחדים שלהם ולהעמיד להם גבולות ברורים וציפיות להתקדמותם.

חשוב להבין כיצד מורים והורים יכולים ליצור אינטראקציה המובילה למעגל קסמים שלילי ולהפך - כיצד הם יכולים לסייע בהתמודדות עם הקשיים היום-יומיים. כדי לאפשר קשר מעצים עם הילדים האלה חשוב לפתח את היכולת להקשיב לכמה תדרים, לנסות להבין מהי משמעות החוויה של להיות

ילד או ילדה הלוקה בהפרעות קשב וריכוז, מה נקודת הראות שלהם, מה הם הקשיים שלהם, מהי דרך ההתנהלות שלהם. המבוגרים המשמעותיים, מורים והורים, יכולים להיות לילדים האלה מקור הגנה והמנוע שמניע את ההתפתחות החיובית שלהם, אם ידעו איך להכיל את הקושי ובו-זמנית לראות את הילד מעבר לקושי.

מרחב הקשר הזה שהוא סוד הצלחתם של תלמידים בעלי הפרעות קשב וריכוז משמעו פתיחות, גמישות, רגישות ויצירתיות, ובעיקר יכולת להתבונן כל יום מחדש בילדים ובמצבים השונים שבהם הם מתפקדים.

על רקע זה חברנו אנשי משרד החינוך ועמותת ההורים לילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז, עמותת "ביחד", למשימה של פיתוח מארז ההדרכה הזה שנועד לשימוש אנשי הצוות החינוכי בבית הספר - להכרת תופעת ADHD ולהדרכה באשר לדרכי התמודדות עם הקשיים שהיא נושאת בחובה. מארז ההדרכה כולל סרט תיעודי, מצגת מידע, חומר תאורטי, וכלים ליצירת תהליכי עבודה של המורים וההורים עם הילדים.

עלינו לזכור כי שיתוף הפעולה בין צוות בית הספר וההורים מהווה את מקור העוצמה של התלמיד בעל הפרעת הקשב והריכוז ולכן עלינו לדאוג כי לאורך מסלול חייו תהיה לו התחלה שתמיד יש עמה משהו בעיניו ...

חנה שדמי
מנהלת אגף שפ"י

ד"ר יהודית אל-דור
מנהלת גף ליקויי למידה, שפ"י

קול ההורים

עמותת ביחד - עמותת הורים, נוסדה על ידי הורים במטרה לפעול לשיפור איכות חייהם של ילדים ומבוגרים בעלי קשיי קשב וריכוז, ADHD, ולאפשר להם לממש בהצלחה בכל תחומי חייהם את הפוטנציאל הגלום בהם.

ההורות לילדים בעלי הלקות הזו היא חוויה מתמשכת של דאגה עצומה לגורלם ולעתידם. הדבר מתבטא בכל הפעילויות המרכזיות שהעמותת ההורים יוזמת, ביניהן: "קו פתוח להורים", "קבוצות הדרכה ותמיכה להורים", "מועדון הורים", "פורום להורים", "ימי עיון", ועוד. ההורים כואבים תדיר את המצוקה של ילדיהם שאומרים בדרכים שונות: "אין לי סיכוי להצליח, אני טיפש ועצלן, אני לא שולט בעצמי, ילדים לא רוצים לשחק איתי...". הורים לילדים בעלי קשיי קשב וריכוז נתונים בעומס רגשי רב. הם דרוכים לקראת כל אפשרות שתפר את השגרה, כמו טלפונים מבית הספר או מהילד, והם דואגים כל הזמן: האם הוא מסתובב לבד בהפסקות? האם הצליח להעתיק מהלוח? האם נגרר לקטטה?

בשעה שכל הורה שואף להיות מעורב בענייני ילדו כדבר שבשגרה, הורים אלה נאלצים להיות מעורבים שבעתיים מול גורמים מקצועיים רבים - מורים, רופאים, יועצת, פסיכולוג, ועוד. ההורים האלה נדרשים להיענות באופן תדיר לצרכים המוגברים של ילדיהם בהנחיה, בהגנה, בתמיכה ובהכלה של המצוקות והתסכולים ובו-זמנית לנווט את ילדם לצבור הצלחות ולשפר את דימוי העצמי.

אחד הנושאים הטעונים ביותר שהורים הפנו לעמותה הוא הקשר המורכב עם בית הספר. בסביבת בית הספר הדרישות לקשב ולשליטה על דחפים הן חיוניות להצלחה. בסביבה זו מרבית הילדים בעלי הפרעות קשב וריכוז חווים תסכול וקשיים עצומים, וחלקם כמו שאומרים ההורים "הילדים הולכים לאיבוד".

אף על פי שהלקות אינה קשורה לפוטנציאל הלמידה, הקשיים האופייניים לילדים האלה משפיעים באופן מהותי על הלמידה שלהם. הם נגררים לפיגור בהישגים וזה פוגע במידה רבה בדימוי העצמי שלהם, בהשתלבותם החברתית ובסיכוייהם להצליח בעתיד.

הפניות הרבות של הורים לעמותה בנושאים הנוגעים לבית הספר הובילו אותי למסקנה כי חייבים ליזום שינוי בבית הספר בעמדה המתייגת את הילדים, עמדה המתבססת על האינטראקציות השליליות של הילדים עם הסביבה.

חתרתי למצוא דרך שבה ניתן יהיה לראות את הילד בצבעיו המלאים, הייחודים לו, מעבר לאינטראקציות השליליות עם הסביבה, לראות ולהבין את הקשיים ואת המגבלות שלו ולזהות את כוחותיו, את כישוריו ואת נטיות ליבו.

השינוי הדרוש צריך להתבסס על דיאלוג ושיתוף פעולה בין המורה להוריו, מתוך היכרות עם הדפוסים הייחודיים של הילד, עם הנקודות שקשה לו להתאים את עצמו לסביבה, ועם הכוחות הייחודיים לו.

אם לא נשכיל, הורים ומורים, לשקף לילדים האלה תמונה כוללת שמבינה ומזהה את הקשיים שלהם ובו-זמנית רואה את הכוחות ואת הכישורים שלהם, לא נוכל לטעת בלבם את האמונה בעצמם ולזרוע בהם את התקווה לשינוי.

ההורים, כמו שהדגיש קוהוט, הם הדמויות החשובות ביותר בחייו של הילד, והוא זקוק להערכתם. ההורים הם סוכני השינוי העיקריים, הם הדמויות המכירות את הילד טוב מכולם. כדי להצליח, כל ילד נזקק למסגרת הכלה רחבה של הדמויות המשמעותיות בחייו, הכוללת את

ההורים והמורים, שייצרו בעבורו ביחד הזדמנויות להצלחה, ויעודדו אותו להתנהגות מותאמת. הבנת החשיבות של שיתוף פעולה בין הורים לצוותי חינוך בבית הספר הניעה אותנו ליזום ולפתח עם גף לקויות למידה במשרד החינוך ועם אנשי מקצוע בכירים את מארז ההדרכה הזה - "לגעת מבעד לשריון".

המארז מכיל מערך תוכן מובנה לסדנה לשימוש הצוות החינוכי בבית הספר. היועצות בבתי הספר ינחו את הסדנה למורים, שמטרתה לבסס את הברית ביניהם להורים ולהעמיק את האמפטיה שלהם כלפיהם וכלפי ילדיהם, ולהרחיב את הידע ואת המיומנויות של המורים בעבודתם עם ילדים בעלי קשיי קשב וריכוז. המארז כולל את הסרט "המנוע הפנימי", מצגות וחוברת זו שבה מערך מובנה לכל סדרת המפגשים לצוותי מורים ומקבץ מאמרים.

הסרט "המנוע הפנימי" הוא סרט תיעודי שמבסס שפה משותפת למורים ולהורים, שפה הפותחת את הלב כלפי הילד ומעמיקה את ההבנה של עולמו הרגשי. הוא הופק על ידי עמותת ביחד, בבימויו הרגיש של גלעד טוקטלי. סרט מרגש זה מלווה את סיפוריהם האישיים של ילדים ומבוגרים בעלי ADHD ופותח חלון לעולמם של ההורים העוזרים להם לפרוץ את מעגלי התסכול ולממש את כישוריהם.

אני חוזרת תקווה שהמיזם הארצי "לגעת מבעד לשריון", שהוא תוצר של שיתוף פעולה ייחודי בין "עמותת ביחד" - עמותת הורים, גף לקויות למידה - ש"פי במשרד החינוך ואנשי מקצוע מומחים, יעמיק את המודעות לתופעה, ירחיב את הידע עליה ויסלול את הדרך לבניית ברית בין מורים להורים, שתצמח לקשר של תקווה בעבור ילדינו.

אוסנת דרי, מנכ"לית עמותת ביחד
www.byahad.com

הפרעת קשב וריכוז, מהי?

הפרעת קשב וריכוז ADHD קיימת לפחות ב- 5% מילדי בית הספר בגילאים 6-12 שנים, ושכיחותה אצל בנים גבוהה פי 2-3 מאצל בנות. חלק ניכר מהילדים ממשיכים לסבול מההפרעה גם בגיל ההתבגרות ובבגרותם. לאבחון מוקדם ולטיפול נודעת חשיבות רבה בשל הנזקים האפשריים בהישגים בלימודים ובתחום החברתי והפסיכו-התפתחותי ונזקים פוטנציאליים לחברה. אצל חלק גדול מהילדים הסימפטומים מופיעים כבר בגיל הגן.

סימנים קליניים: בגיל צעיר מתאפיינת הפרעת קשב וריכוז בחוסר שקט, בחוסר משמעת, בחוסר ריכוז, בהתפרצויות בכי וזעם קשות, בהיעדר רצון ויכולת להשלים משימות, בקושי לציית לחוקים כולל חוקי משחק, ולעתים בפעילות יתר, בעיקר פעילות מוטורית. לעתים הילדים הצעירים גם אינם מודעים לסכנות לעצמם או לאחרים. בגיל בית הספר מאפיינות את התנהגותם תגובות אימפולסיביות, התפרצויות כעס ונטייה להסתגרות. הם אינם מקובלים בחברה ומפתחים נטיות אנטי חברתיות. גם כמתבגרים ומבוגרים הם מתקשים לציית לחוקים, ולעתים הם הופכים לאלימים ונוטים, יותר מאחרים, להתמכרויות ולביצוע מעשים לא חוקיים ומסוכנים להם ולחברה. הם מעורבים יותר בתאונות מסוגים שונים כולל תאונות דרכים ובאי-ציות לחוקי תנועה.

אטיולוגיה: ADHD היא תוצאה של שילוב ביחסים משתנים של גורמים גנטיים שיש להם משקל נכבד מאוד, של גורמי סביבה (תוך-רחמיים ואחרי הלידה) ושל גורמים תרבותיים. בעקבות העלייה הגוברת במודעות להפרעת קשב וריכוז, מרבית התלמידים הלוקים בה מאובחנים עוד טרם הגיעם לחטיבת ביניים או לבית ספר תיכון, אך בכיתות הראשונות בבית הספר היסודי עדיין אחוז ניכר של ילדים בעלי ADHD אינם מאובחנים ככאלה. הדבר נכון במיוחד לתלמידים הסובלים מהפרעת קשב וריכוז ללא היפראקטיביות - אלו בעלי יכולת אינטלקטואלית גבוהה המאפשרת להם להתמודד בהצלחה יחסית עם מגבלתם כל עוד הם בכיתות נמוכות. עם זאת היעדר אבחון של הפרעה עלול לגרום לתופעות לוואי רגשיות, חברתיות והתנהגותיות.

אבחון וטיפול רב תחומי

זיהוי ואבחנה

הפרעת קשב וריכוז מאותרת ע"י הורים ו/או גורמי מערכת החינוך. הניסיון מלמד כי מרבית התלמידים עם הפרעת קשב וריכוז מאותרים ע"י גורמים חינוכיים. ההפרעה פוגעת בתפקודי למידה ומלווה לא אחת בקשיים רגשיים ו/או התנהגותיים, המקבלים ביטוי בחיי היום יום. הפרעת הקשב והריכוז מופיעה פעמים רבות לצד לקויות למידה שונות או קשיי תפקוד נוספים. זיהוי ואבחנה מובדלת (הערכה ושילוח של גורמים אחרים) של הפרעת קשב וריכוז במערכת החינוך מתקבלת באמצעות הערכה פסיכולוגית. מטרת ההערכה הפסיכולוגית: לתאר התפתחות, מצב אינטלקטואלי, אקדמי, רגשי, אישיותי, חברתי והתנהגותי של הילד. ההערכה מתייחסת לתהליך כולל של איסוף שיטתי ותכלול כל המידע המתקבל ממקורות שונים אודות הילד (ראיון מורים, שאלונים, ראיון עם ההורים, קשר עם התלמיד וכלי אבחון שונים). מטרתה: הבנה של תחומי חוזק וחולשה של התלמיד, סגנון למידה, מוטיבציה, מיומנויות ובשלות ללמידה. בסיום תהליך זה מתקבלת אבחנה. לאור האבחון והאבחנה ממליץ הפסיכולוג על דרכי סיוע והתערבות מקדמים לילד, למערכת החינוך ולמשפחה. ניתן לסייע לתלמיד ע"י אבחון של גורמים מקצועיים בתחומים שונים בהתאם לסיבת הפנייתו. הסיוע לתלמיד עשוי לכלול התערבויות חינוכיות, רגשיות והתנהגויות. במקרים בהם נדרשת אבחנה והתערבות רפואית כדוגמת: טיפול תרופתי, יופנה התלמיד לאבחון רפואי הנעשה ע"י כללים המפורטים בחוזר מנכ"ל משרד הבריאות.

אבחון לצורך טיפול רפואי

האבחון הרפואי נעשה על ידי רופא מומחה העוסק בתחום של הפרעות קשב (נוירולוג ילדים, פסיכיאטר ילדים ונוער, רופא ילדים מומחה בהתפתחות הילד) והוא נעזר בשאלונים שונים המתארים את התנהגות הילד הן בבית והן בבית הספר לעתים ניתן להיעזר במבחני קשב וריכוז ממוחשבים. כמו כן, עקב קשיים נלווים אצל רבים מהילדים הסובלים מ- ADHD (כמו ליקויי למידה, ו/ או קשיים רגשיים כמו: דיכאון, חרדה ועוד) רצוי להיעזר באנשי מקצוע נוספים (פסיכולוגים, מאבחנים דידיקטיים ועוד).

טיפולים: הטיפול בהשלכות של הפרעת הקשב והריכוז הוא רב תחומי ורב מערכתי הכולל טיפול תרופתי טיפול חינוכי וטיפול רגשי התנהגותי תומך. חוק הבריאות הממלכתי מספק בעיקר את האבחון הכוללני ואת הטיפול התרופתי, בעוד שכל הטיפולים התומכים אינם ניתנים מכוח מחויבותה של המדינה. כמו כן אין במסגרת חוק בריאות ממלכתי מחויבות לטיפול במבוגרים אשר אובחנו רק בהיותם בוגרים כבעלי ADHD.

טיפול תרופתי - הצורך בטיפול תרופתי יקבע אך ורק על סמך האבחון הרפואי .
טיפול רגשי - הטיפול הרגשי מכוון ללווי הילד בסביבה הטבעית בה נמצא מירב שעות היום קרי הבית והמסגרת החינוכית. כך שסוכני הטיפול הם הצוותים החינוכיים הנוכחים בחייו של כל ילד, ותפקידם לפתח מודעות אישית ומקצועית לאיכות השפעתן עבור הילד.

תבחינים של הפרעת הקשב והריכוז (ADHD)

התבחינים מחולקים לשלוש קטגוריות-על כדלהלן:

- א. חוסר תשומת-לב (Inattention)
- ב. היפראקטיביות (Hyperactivity)
- ג. אימפולסיביות (Impulsivity)

סימפטומים של חוסר תשומת-לב :

- ◆ אינו מקפיד לשים לב לכרטיס או שעושה טעויות בלתי זהירות במשימות לימודיות ואחרות.
- ◆ מתקשה לשמור על תשומת-לב במשימות או פעילויות משחק.
- ◆ אינו מקשיב כשמדברים אליו ישירות.
- ◆ אינו פועל על-פי הוראות ואינו מסיים משימות לימודיות, שיעורי-בית וכיו"ב.
- ◆ מתקשה בהתארגנות לקראת משימות ופעילויות.
- ◆ נמנע מ, או לא אוהב לעסוק במשימות שדורשות מאמץ שכלי לאורך זמן (כגון שיעורי-בית).
- ◆ מאבד חפצים הנחוצים לו לביצוע משימות או פעילויות (כגון צעצועים, דפי משימות, עפרונות, ספרים, או כלים).
- ◆ מוסח בקלות על-ידי גירויים לא-משמעותיים.
- ◆ שכחן בפעילויות יום-יומיות.

ב. סימפטומים של היפראקטיביות:

- ◆ מתנועע בכיסאו ומתעסק בדברים בידיו ורגליו.
- ◆ קם מכיסאו בכיתה או במצבים אחרים בהם מצופה מהילד לשבת במקומו.
- ◆ מתרוצץ או מטפס בצורה מוגזמת במצבים בהם הדבר אינו הולם את הסיטואציה.
- ◆ מתקשה לשחק או להתעסק בפעילויות פנאי בשקט.
- ◆ נמצא בתנועה מתמדת או מתנהג כמונע על-ידי מנוע.
- ◆ מדבר ללא הפסקה.

ג. סימפטומים של אימפולסיביות:

- ◆ פולט תשובות לפני שהשאלה נשאלה במלואה.
- ◆ מתקשה לחכות לתורו.
- ◆ מפריע לאחרים או מתערב בשיחותיהם ומשחקיהם.

פתיחה - לחיות עם הפרעת קשב וריכוז

היכרות עם הפרעת קשב

אריאל אהרן האשי אהרן האקלר

מטרת המפגש:

להכיר את תופעת הפרעת הקשב והריכוז מההיבט האישי וההיבט המקצועי באמצעות הסרט "המנוע הפנימי". הסרט מביא סיפורים אישיים של ילדים, בני נוער והורים שחיים בצל התופעה. מגוון אנשי הטיפול המופיעים בסרט מבהירים את מהות התופעה, את השלכותיה על תחומי החיים של הלוקים בה בכלל ועל חייהם בבית הספר בפרט.

מבנה המפגש:

- ☆ הקרנת הסרט "המנוע הפנימי"
- ☆ שיתוף ודין
- ☆ מסר והקראת סיפור קצר לסיום

הקרנת הסרט

תקציר הסרט "המנוע הפנימי"

בימוי: גלעד טוקטלי

ייזום והפקה: עמותת ביחד

הסרט התייעודי "המנוע הפנימי" מציג תיעוד רגיש ומעמיק שגיבוריו הם ילדים ומבוגרים הלוקים בהפרעות קשב וריכוז. הסרט מציג תמונה מורכבת דרך עיניהם של הילדים, הורים ומומחים מתחום הנירולוגיה, פסיכולוגיה ופסיכיאטריה.

מטרת הסרט לעורר הזדהות ואמפטיה כלפי הילדים והמבוגרים שיש להם הפרעות קשב וריכוז. באמצעותו ניתן להבין טוב יותר את עולמם הרגשי דרך הסיפורים האישיים של המשתתפים.

דרך הילדים המשתתפים בסרט ניתן להרגיש ולהבין את הקשיים המרובים בבית הספר, ביניהם: הקושי להתרכז בחומר הנלמד מול גירויים אחרים בכיתה, הקושי להפנים את הידע הנלמד. ציטוט מהסרט מפיו של אחד הילדים: "הקשבתי והקשבתי ואני לא זוכר כלום". על ההתמודדות הכואבת עם חברת הילדים בכיתה הוא מספר: "תמיד שיש חבר טוב אני מצליח להרוס את זה, ואז שוב מרחיקים אותם...".

דרך ההורים המשתתפים בסרט ניכרים הקשיים הרגשיים שהיו מנת חלקם כילדים בעלי הפרעות קשב וריכוז, אל מול קשייהם היום כהורים לילדים הלוקים בהפרעות כאלה.

הסרט מלווה את המשתתפים הרבים, ילדים, בני נוער והורים ברגעים המדגימים את הקשיים, אך גם את ההצלחות בהתמודדות עם הלקות.

גיבורי הסרט הם כמובן הילדים אך גם הוריהם המגויסים לעזור להם כל העת, לחזק את הדימוי העצמי

של ילדיהם ולסייע להם לפרוץ בכל דרך את מעגלי התסכול ולממש את כישוריהם. המומחים המופיעים בסרט (בינהם פרופ' שופר, פרופ' אור נוי, ד"ר צ'סנר, ד"ר רונית פלוטניק ועוד). מסבירים מהו הבסיס הביולוגי של הלקות, מפרטים את הקשיים הרגשיים של שהלקות גורמת לילד, מדגישים את החשיבות הקריטית של אבחון הלקות וטיפול מוקדם בה, ומציינים את דרכי הטיפול הרב-מערכתיים.

בסרט מובלטת התפיסה שהטיפול בהפרעות קשב וריכוז מחייב עבודה רב-תחומית המושתתת על שפה משותפת בין כל הגורמים המטפלים. הטיפול הרב-מערכתי כולל: תכנית לימודים מותאמת, טיפול תרופתי מבוקר, הבניית התנהגות, טיפול רגשי בילד ובמשפחה, והדרכת ההורים. לכל ילד כזה יש צרכים ייחודיים, והטיפול בו על מרכיביו השונים מותאם לו באופן אינדיווידואלי. בישראל חיים כיום אלפי ילדים ומתבגרים שיש להם הפרעות קשב וריכוז והם אינם מאובחנים ואינם מטופלים. ילדים אלו נמצאים בסיכון גבוה לנשירה מלימודים ולפגיעה הרסנית בדימוי העצמי. המסר המרכזי של הסרט הוא שחייבים לטפל בילדים בעלי הפרעות קשב במשפחה ובבית הספר. לילדים אלו יש פוטנציאל להצליח בכל תחומי החיים. איתור וטיפול מוקדם יאפשר להם להצליח לממש את כישוריהם ולהשתלב בחברה בכל תחום ואף להתברג בעמדות מובילות.

דיון בעקבות הקרנת הסרט

למנחה: המטרה להזמין את המשתתפים לשיתוף בחוויות האישיות שלהם בעקבות הקרנת הסרט. אפשר לעשות זאת גיחה כתוחה (אסוציאטיבית) או מאננית או ככתב דגף שיינתן למשתתפים ורשומות עליו שלש הנקודות הבאות לדיון.

- ❁ מה עורר בך הסרט? תאר רגשות, זיכרונות, מחשבות, השראה או דברים אחרים.
- ❁ האם הזדהית עם אחת הדמויות או יותר? אם כן - ציין עם איזו מהן, והסבר מדוע.
- ❁ אילו היית משתתף בסרט, באיזה תפקיד היית בוחר ו/או מה היית בוחר למסור בו?

לסיכום הדיון:

- ◆ נסו לכתוב מכתב אישי לאחת מהדמויות שהופיעו בסרט. שלבו בתוכו תכנים או היבטים שעלו בדיון.
- ◆ רשמו את התובנות שצברתם בעקבות הסרט והדיון
- ◆ ציינו דבר אחד שאתם לוקחים לחיים מהמפגש היום.
- ◆ כתבו מה הפתיע אתכם היום במפגש על הפרעת הקשב והריכוז.

קשיי ההתמאדנות עס הפרעת קשב וריכוז הם יוס-יומייס גס לתלמידיס הלוקיס זה וגס למאריס העלדיס עמס.

הזנת הקשייס Se המאריס Sei התלמידיס תאפסר לקייס מרחז Se קשר הזרוש לחוויית הזלמה זתהל'ק ההוראה והלמידיה.

לסיום המפגש מוצע לספר את הסיפור הסיני שמטרתו להדגים את הקשר בין אופן ההתבוננות של אנשים על עבודתם ובין האופן שבו הם מבצעים אותה.

סיפור סיני

איש אחד חלף בדרכו על פני אתר בנייה וראה שלושה פועלים עסוקים במלאכתם.
"מה אתה עושה כאן?" שאל את הראשון.
"אינך רואה? אני מעביר לבנים מכאן לשם. כל החיים שלי אני עושה את זה."
האיש פנה לפועל השני ושאל אותו: "ומה אתה עושה כאן, חבר?"
"אינך רואה?" השיב הפועל "אני עובד כאן כדי לקבל את שכרי. אדם צריך להתפרנס."
ניגש האיש אל הפועל השלישי ושאלו: "ואתה ידידי, מה אתה עושה כאן?"
"אינך רואה? הרי זה ברור" השיב הפועל וברק בעיניו "אני בונה כאן מקדש."

נקודה למחשבה: איזה בנאי אתה בוחר להיות? נמק את תשובתך.

הדרמה של החיים עם תסמונת ADHD

הרחבת הידע על נקודות הקשב והריכוז

מטרות המפגש:

- ◆ להבין את החוויה הרגשית הקשורה בהפרעת הקשב והריכוז.
- ◆ לבחון את התפתחות השריון הפסיכולוגי של הילדים.
- ◆ ללמוד על מעגלי ההשפעה של התפתחות השריון על העולם הרגשי ועל התפקוד

מבנה המפגש:

- ◆ הרצאת מידע בשילוב מצגת המצורפת כדיסק לחוברת

להרחבה:

- מאמר של ד"ר צ'סנר (מצורף בנספח המאמרים)
- חומר מהמאמרים המצורפים לחוברת
- הזמנת מומחה להרצאת אורח

חשוב להדגיש את החשיבות שבהרחבת הידע וההבנה של הבאים במגע יום-יומי עם הילדים בעלי הפרעות קשב וריכוז על העולם הרגשי של ילדים אלה, במטרה למנוע פירושים שגויים של התנהגותם ולהתאים בצורה מדויקת יותר את התגובות המסייעות ולשים לב לאלו הגורמות לילדים להתכנס בתוך השריון או לבעוט בסביבה.

• **הדרמה של החיים עם תסמונת הפרעת הקשב והריכוז - ד"ר צ'סנר**

(* המצגת מצורפת ב-CD בסיס החוברת)



6



5



4



12



11



10



18



17



16

הנרטיב האישי במפגש עם הפרעת קשב וריכוז

חיזור רגשי עם הפרעת הקשב והריכוז

אחידת התפיסות כלפיה

מטרות המפגש:

- ◆ לעורר אצל המורים חיבור רגשי כלפי התלמידים בעלי הפרעת קשב וריכוז.
 - ◆ לבחון תפיסות שגויות בנוגע לתלמידים בעלי ADHD באמצעות ראיית הילדים כמכלול מורכב יותר, מעבר להכרתם את התפקוד הלימודי בכיתה.
- ההנחה היא כי שינוי בתפיסה של המורים יוביל להבנה אמפטית של התלמידים ולשינוי חיובי באופן העבודה השוטפת איתם.

מבנה המפגש:

- ◆ שלושה תרגילים לבחירה
- ◆ דיון במליאה

תרגילים לבחירה:

תרגיל 1 - מטפורות

נזמין את המורים המשתתפים לחשוב על מטפורות (או פעילות יצירתית אחרת) הקשורה לרגש שהם חשים כלפי הילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז.

למנחה: עבודה בזוגות (דוגמה במסגרת)

- ☆ היזכרו בתלמיד בעל הפרעת קשב וריכוז בכיתתכם.
- ☆ תארו אותו באמצעות מטפורה - כמו מה הוא?
- ☆ תארו את עצמכם בדרך מטפורית - כמו מה אתם בקשר הזה עם הילד?
- ☆ רשמו ליד כל אחת מהמטפורות את כל מאפייניה.
- ☆ התחלקו לזוגות והציגו זה לזה את המטפורות.
- ☆ סכמו לעצמכם - מה למדתם בתרגיל על התלמיד, ועל עצמכם?
- ☆ בכל צמד מטפורות אפשר למצוא כיוון להמשך העבודה עם תלמיד זה. נסו לגלות כיוון עקרוני לעבודה או גישה חדשה.

דוגמה לתרגיל מטפורות:

היזכר בתלמיד בעל הפרעות קשב וריכוז בכיתתך.
תאר אותו באמצעות מטפורה - מעולם החי, הצומח, הדומם (חפצים בבית או בחוץ).

לדוגמה: "הוא מזכיר לי אריה."

תאר את הקשר שלך עם הילד הזה בדרך מטפורית.

לדוגמה: "לידו אני כמו מאלף אריות."

פרט את התכונות של כל אחת מהמטפורות שעלו. כתוב כל מה שהמטפורה עצמה מזכירה

לך (בלי קשר אל התלמיד או אליך).
 לדוגמה: "האריה - רעב, עצבני, חסר שקט, מסוכן, אצילי, מלכותי, גמיש, זריז, חי בלהקה
 שיש בה חיישית וקוצר הדדית, נועז, מתפנק; המאלף - צריך לשלוט, בעל כושר מנהיגות,
 מבין את נפש החיות, אסרטיבי, זהיר, שחצן, תקיף, זקוף, מתנשא, פיקח, ערמומי,
 מכבד חיות, מכיר בגבולות הכוח שלו."
 מה ניתן ללמוד על התלמיד באמצעות המטפחות שעלו?
 לדוגמה: "שהוא מורכב; שאמנם הוא מפחיד, אך גם מעורר הערכה; שכמוהאריה, הוא אינו
 צפוי, אבל הוא דואג לחלש, הוא חסר שקט אבל נועז."
 מה למדתם מהמטפורה שמייצגת את הקשר עם התלמיד?
 לדוגמה: "שיש לי צורך בשליטה ושאיני צריכה להפגין אותה, אבל שאני גם מבינה את
 נפש התלמיד; שאני באמת קצת מתנשאת כלפיו, אבל בכל זאת אני מכבדת אותו, וחשוב לי
 שהוא ירגיש זאת."
 בכל צמד מטפחות, לאחר ניתוחן והבנתן, אפשר למצוא כיוון להמשך העבודה עם התלמיד
 הזה.
 לדוגמה: "אמנם האסרטיביות של המאלף נחוצה, אבל הדאגה לתלמיד וההשקעה הרגשית
 בו חיונית לצמיחתו; אי-אפשר לשנות את טבע האריה, אך אפשר להבין אותו ולשנות
 אתהגישה כלפיו."

תרגיל 2 - לחשוב אחרת...

- ★ כל אחד מחברי הקבוצה ירשום לעצמו הרגל או תכונה אחת שהוא פחות אוהב בעצמו, וינסה לחשוב ולתאר כיצד אפשר להפוך תכונה זו ליתרון/מעלה באמצעות הסתכלות אחרת.
- ★ חשוב על אחד מהתלמידים בעל הפרעת קשב וריכוז שבכיתתך, וציין תכונה/התנהגות אחת שלו המפריעה לך. נסה להסתכל עליה באופן אחר ולתת לה פירוש חיובי.

לדוגמה

חגית: אני לא כל כך אלהת בעצמי את עוצף המקסל שלי ואת חוסר היכולת שלי להתאפק
 מול פיתויים. עוגה, שאקולדז וכך מיני מתוקים מעמידים אותי במרחן שאני נכשלת לו תמיד. אני
 מקטיחה בעצמי אין-סוף פעמים שהפעם אני אהיה חזקה, אבל נכנעת לפיתוי של עוגה. אזלי
 אני חלשת אופי?

הגדרה מחזש: חגית, את כנראה אדכס אלה חייק. אין ספק שאת חושנית ובעלת תשוקה
 להנאות החייק. את באמת יודעת לחזאז מכך הלז. החולשות האלה שאת מתארת מאירות את
 האנושיות והחמימות שגך ואת השמחות היעציות שאליהן את מתמסרת.

חני: אני לא אלהת בעצמי את הכפייתיות לסדר. אסן אני לא ראיה סדר סיביזי אני באי-שקט
 ולא מסועלת לתפקד. גס סיפור העמידה בזמנים אצלי מואצס. אני מאלה שמגיעה תמיד לפני
 הזמן, כשאחרים מתנהלים לפי זמן משלהם. זה מלחילי ומעצבן אותי, ואני נעשת מאוד מתוחה
 ולא נחמדה.

הגדרה מחזש: חני, נראה כי את אדכס רגיש המושפע מסיביותו וקולט ניואנסים שאחרים ככלל
 לא רואים. לפעמים זה מציילי ועורס לאי-שקט, הצורך שלך בסדר והמחויבות שלך לעמידה

בזמן מצידיק על היושרה והרצינות שלך. נראה כי את אבן שאפשר אמש לסמוך עליו.
אורינטציה בזמן אסדר מהאויס מרכיבים בסיסיים שלויס בחייוס אהס פעמיס רזות חסריס
ככל תחומי החייוס. במידה נכונה, אפשר לראות נטיות אלה שלך כיתרונות גדולים.

תרגיל 3

למנחה: הקבוצה מתחלקת ל-2 קבוצות.

קבוצה אחת - מתבקשת לתאר: "איך מרגיש ילד בעל ADHD בכיתה"
חברי הקבוצה מכינים רשימה של הרגשות שעולים בקבוצה.
קבוצה שנייה - מתבקשת לתאר: "איך מרגישה המורה של ילד עם ADHD"
חברי הקבוצה מכינים רשימה של רגשות שעולים בה.

דין במליאה לאחר הפעילויות:

רפלקציה על התהליך - מה למדת מהפעילויות על:

- ☆ עצמך?
- ☆ על התלמיד?
- ☆ על פוטנציאל הקשר ביניכם?

הקבוצה מנסחת הצעות להיטיס חדשיס של הסתכלות על הילד בעל הפרעות קשב וריכוז.

הכנה למפגש רביעי:

למנחה: סביר להניח שהמורים חווים את התלמיד בעל הפרעת קשב וריכוז באמצעות ההתנהגות והקשיים שהוא מעורר. אך לרבים מהם חסר מידע על התלמיד וחסרה להם הבנה של מכלול אישיותו, חייו וצרכיו.

המפגש הרביעי מוקדש להיכרות עם הילד בעל הפרעת הקשב והריכוז.
כהכנה למפגש יש לחלק את דף הפעילות "היכרות רחבה וחדשה עם התלמיד בעל הפרעות קשב וריכוז בסביבות מגוונות" (נספח 1) ולבקש מהמורים להכינו לקראת המפגש הרביעי.
בתהליך איסוף המידע, נסו לגלות לפחות משהו חדש, מרגש וייחודי הקשור לילד.
(*אפשרות להשתמש גם בדף איסוף המידע המופיע בנספח 6)

מפגש רביעי: בלב הקושי שוכנת ההזדמנות

ההיכרות עם התלמיד כמשפיעה על אמירות המורה כלפיו

(הבסיס למפגש איסוף מידע על התלמיד שנמסר למשתתפים בסוף הקודם)

מטרות המפגש:

- ◆ להכיר את התלמיד כמכלול - "היכרות רחבה" ולא רק דרך הבעיה.
- ◆ שימוש ב"היכרות הרחבה" עם התלמיד כנקודת מוצא לשינוי עמדות כלפיו.

מבנה המפגש:

- ☆ תרגיל בזוגות: שיתוף בחוויה של איסוף המידע על התלמיד (המשימה שניתנה בסוף המפגש הקודם).
- ☆ סיכום ודוגמאות
- ☆ הצגת המידע שנאסף בתרשים זרימה כדרך מיפוי וכאפשרות לשינוי הנרטיב

חלק א': תרגיל בזוגות

כל זוג יקבל את השאלות שלהלן, וכל אחד מבני הזוג יציג אותן בתורו לחברו.

השאלות המוצעות לדין: (הערה - אפשר לשוחח באופן חופשי על שינויים בתחושות ובעמדות

במהלך תהליך ההתוודעות).

1. מה ידעת על התלמיד לפני איסוף המידע החדש וההיכרות החדשה עמו?
2. כיצד הגיע המידע המוקדם אליך?
3. כיצד השפיע המידע המוקדם על יחסך אל התלמיד?
4. איזה מידע היה חסר לך, ומה הן לדעתך הסיבות לחסר זה?
5. כיצד וממי אספת את המידע החדש, ואילו תחושות עורר התהליך אצלך ואצל התלמיד?
6. כיצד שינה המידע החדש את ההתייחסות שלך כלפי התלמיד ואת ההבנה שלך אותו?

חלק ב': סיכום ודוגמאות

כדאי להציג דוגמאות לשתי עמדות:

- ◆ **עמדה קפואה:** צרה, הרואה את הילד רק דרך קשייו והבעיות שנובעות מהם, מכלילה, נוקשה ואינה מפנה מקום לשינוי חיובי ולתקווה;
- ◆ **עמדה דינמית:** רחבה, המתייחסת לילד בהבנה ובאמפטיה, ורואה את הילד בשלמותו ובמורכבותו - על צרכיו, מניעיו, מצוקותיו, חסרונותיו, אך גם על ייחודו ומעלותיו - ותופסת את קשייו כניתנים לשינוי.

דאגמה לעמדה המשקפת ראייה צרה ומתארת את הימצ דרך הגעה ללמד:

"ניר הוא ילד היפראקטיבי. הוא מפריע לאחרים ולמהלך השיעור, משמיע קולות ועושה פרצופים. הוא אינו מסוגל להתארגן ללמד, ואני צריכה לנהל אותו/להשגיח עליו כל הזמן. היצרים בכיתה לא עושים לו, ואינם מוכנים לשבת לידו. ממש אי-אפשר לעמוד כשהוא בכיתה." זוהי עמדה המקוססת על הכללה ומובילה לחוסר אונים וזיתור: העמדה: "ניר יש משהו לקוי באופן בסיסי ולתי הפיק, והוא משפיע לרעה על כל סביבותיו."

דאגמה לעמדה המתארת את הימצ מתוך הסתכלות רחבה:

"ליאיר יש יכולות גבוהות. הוא ילד רגיש וער לכל שינוי בסביבתו, אנרגטי ונועז. בגלל האנרגטיות שלו, קשה לו לשבת זמן ממושך בכיתה בשיעורים פרונטליים או להכין שיעורי בית, אבל כשהוא מארגן מסיבה או טיול עם חברים, הוא מעולה - ממש שז משחת. הוא אולם ריגושים ומחפש פעילות מלהיבה/מרתקת, אך כי לעתים הוא מתקשה להתאפק ולא נקלע למריבות."

העמדה: יאיר הוא ילד מורכב. באופן כללי הוא ילד חיובי ומוכשר למרות הפרעת הקשב שלו. בתחומי חיים מסוימים תכונות ה-ADHD יכולות להקנות לו אפילו יתרון, בעוד בתחומים אחרים תכונות אלה מפריעות לו לנטא את כישורותיו.

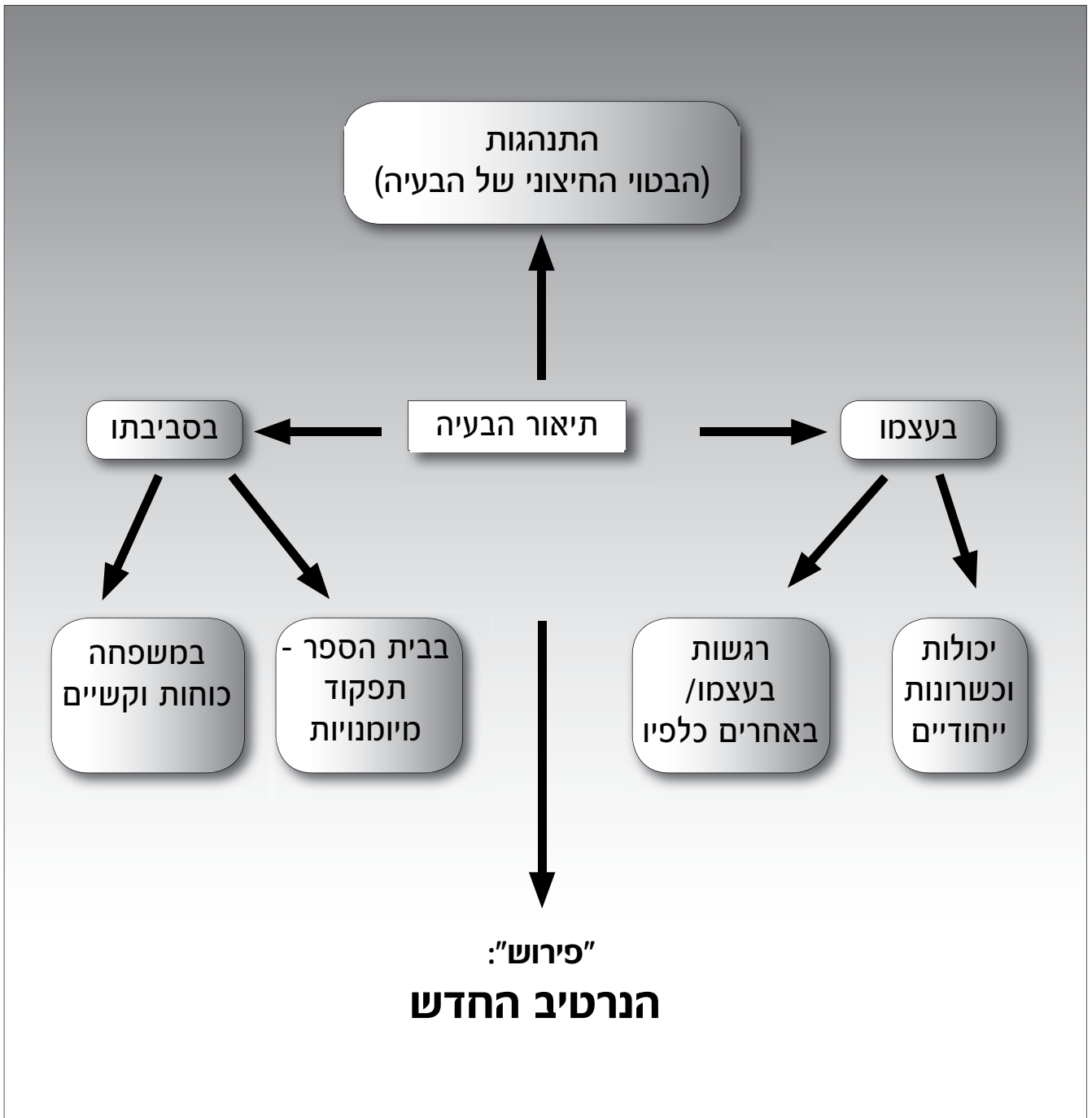
חלק ג': תהליך ארגון המידע על תלמיד

לאחר שחוונו את האופן שבו מתגבשות בתוכנו עמדות כלפי אחרים, בפרט כלפי תלמידים המעוררים קושי בסביבתם, לאחר שראינו שעמדה פנימית היא עניין של זווית הסתכלות, נשתמש בכלי ויזואלי שבאמצעותו נוכל באופן שיטתי לנהל תהליך של שינוי (טרנספורמציה) בעמדה שלנו כלפי התלמיד בעקבות מידע נוסף שאספנו. תהליך כזה משמעותו להיות מסוגלים בסופו לספר נרטיב אינטגרטיבי ואמפטי.

הנחיות:

1. יש למלא את התרשים בעזרת מידע שנאסף על ידי המורה.
2. מילוי התרשים יוצר בדרך כלל תהליך שיטתי של שינוי בעמדות כלפי התלמיד.
 - א. תיבת ה"התנהגות" מכילה את הביטוי החיצוני הבלתי מעובד של התלמיד ("תיאור חופשי"), ביטוי המייצג את העמדה הסטטית - הראשונית.
 - ב. תיבת "תיאור הבעיה" מכיל בתוכו מידע רב-ממדי אודות התלמיד ומסביר היבטים שונים שלו.
 - ג. תיבת ה"פירוש" - בסוף תהליך הרישום מייצגת את הנרטיב האינטגרטיבי החדש אודות הילד, נרטיב הכולל תפיסה הוליסטית, אמפטית ודינמית, המזמינה אפשרות לצמיחה ושינוי פרודוקטיביים.
 - ד. המידע המוצג בתרשים יכול להיות כלי בסיסי לבנייה ולהפעלה של תכנית טיפולית-חינוכית כוללנית לתלמידים בעלי הפרעת קשב וריכוז.

- ◆ גישה הוליסטית הרואה את הילד כאדם מורכב ושלם, מסייעת להבנה מעמיקה יותר שלו.
- ◆ העמדה משפיעה על המוטיבציה של המורה והתלמיד ועל מידת אפשרות של שיתוף הפעולה ביניהם.
- ◆ עמדה בנוגע לעניין מסוים משקפת את ה"תאוריה" או את ההסבר שלנו על התלמיד.



מפגש חמישי: גשר לקשר - סוגי תקשורת

מטרת המפגש: הכרת מקדמי הקשבה מועילה ומעכביה, והבחנה בין סוגי תקשורת

המרכיב המרכזי ביחסים עם ילדים בפרט ועם ילדים בעלי הפרעות קשב וריכוז בפרט, הוא מרכיב התקשורת. התקשורת מהווה אמצעי חשוב ביותר לביסוס קשר אותנטי וזורם המזמן אמצעים לפתרון בעיות ולהבעה של אכפתיות וקרבה שהוא תנאי הכרחי ובסיסי לשיתוף פעולה.

הערות מקדימות:

- ◆ החיים של ילדים בעלי הפרעות קשב וריכוז מתאפיינים בדרך כלל במעגלי תקשורת שליליים, אשר נוטים להסלים ולהגביר אצלם התנהגויות בלתי רצויות. תקשורת חיובית עשויה לעזור לעצור את הסחרור, להקטין את עוצמת התגובות השליליות ולצמצם את תדירותן.
- ◆ כאשר המורה מפתחת דפוס קשר חיובי ובטוח והמבוסס על אמון עם תלמיד כזה, היא מסייעת לו להיחלץ ממעגל הפגיעות והשרדנות שהיה נתון בו קודם. מתגלה בו מוטיבציה לשמר את היחס החיובי של המורה כלפיו ולנסות שלא לאכזב אותה. הקשר החיובי המתפתח עשוי להוביל לירידה ניכרת בהפרעות ההתנהגות של התלמיד בשיעור ואף מחוצה לו ולקדם את התלמיד בהיבטים אחרים של חייו.
- ◆ כדי לטפח את הקשר החיובי בין מורה לתלמיד, על המבוגר לעשותו משמעותי בעבור התלמיד, לראות בו אתגר חשוב ולהשקיע מחשבה ומאמץ בבניית יחסי אמון הדדיים יציבים וארוכי טווח.
- ◆ על מנת לשפר את הקשר עם הילד, יש להכיר את ההבדלים בין סוגי תקשורת, להבין את השפעותיהם על הקשר עם הילד ועל ונכונותו לשתף פעולה.
- ◆ לעיתים קיימת נטייה חזקה לערבב צורות תקשורת שונות בעבודה עם תלמידים בעלי הפרעות קשב וריכוז לדוגמה: בתקשורת נוזפת, לגלות לפתע אמפטיה, רכות והבנה למצבו, ולהפך, מתקשורת של פתרון בעיות, לאבד לפתע את הסבלנות, לנזוף, לאיים ולגעור בו. ערבוב שכזה מבלבל את הילד. הוא מרגיש שלא מקשיבים לו באמת, וכאשר נוקטים גישה סמכותית, התקשורת הרכה מחלישה את הסמכות. בלבול כזה פוגע באפקטיביות של התקשורת בין המבוגר לילד. לפיכך יש לתכנן את המסר שברצוננו להעביר, ולבחור בדרך הטובה ביותר להעבירו.

מקדמי הקשבה:

- ◆ הסרת "מתחרים" לקשב - סילוק הפרעות חיצוניות (רעשי רקע, קולות אדם וסביבה) והפרעות פנימיות (טרדות תוכניות ודעות) והתפנות לשיחה הכוללת התכוונות והפניה של תשומת לב. הימנעות מדברנות יתר - חשוב לשמוע יותר מלהשמיע. עודף דיבור מונע מחוסר הקשבה אמיתי לאחר ומעורר התנגדות.
- ◆ הימנעות משליפת פתרונות ומהטפת מוסר - התמקדות בפתרון מונעת קבלת מידע מקיף ושלם וגורמת לעיסוק בפתרון במקום במסרים של האחר. אין חובת הסכמה - להקשיב לאחר אין משמעו להסכים לכל מסריו.

- ◆ עמדה הכוללת לב וראש פתוחים וגמישים - חשובה ערנות ומודעות למחשבות, עמדות, רגשות וציפיות שאיתם מגיעים לשיחה.
- ◆ הימנעות מדעות קדומות - חשוב לפעול במרחב הקשבה פתוח ונקי.
- ◆ הסרת התנגדות הילד להקשבה - אפשר לעשות זאת במגוון דרכים, למשל בשפת גוף מכוונת, בדיבור בגובה העיניים, במילות דיבור כמו "באמת? אהה... זה באמת קשה..."
- ◆ הימנעות ממסרים "מבטלי מצוקה" - להימנע מאמירות שמגמדות את הקושי, כמו "לא נורא, לא צריך לעשות מזה עניין". תגובה כזו נחוות ככשל אמפטי.

סוגי תקשורת:

תקשורת אמפטית - הקשבה אקטיבית:

בזמן של הקשבה אקטיבית הילד לומד לקבל תשומת לב מרבית בזמן נתון. זה עשוי להרגיע אותו. בנוסף, תקשורת כזו עשויה ללמדו מיומנויות של הקשבה ולהרחיב את המודעות שלו לרגשות ולהתנהגות בעצמו ובזולת. עמדת המבוגר בסוג זה של תקשורת היא מתעניינת ומאשרת.

לתקשורת אמפטית שתי מטרות עיקריות:

1. להעביר את התחושה כי חשוב ואכפת לנו מה האחר מרגיש.
2. להרחיב את השימוש בשפה רגשית ולהגדיל את המודעות של הילד לרגשותיו.

מקדמי הקשבה:

- ◆ תנאים פיזיים - מקום שקט יחסית שיאפשר פרטיות ובלי לחץ זמן.
- ◆ פניית רגשית.
- ◆ במהלך השיחה הקשבה בו-זמנית לדיאלוג הפנימי שלך עם עצמך.
- ◆ כבוד לאחר.
- ◆ דיבור מועט מצד המקשיב והפעלת טכניקות דיבור.
- ◆ תשומת לב למסרים הגלויים ולמסרים הסמויים (מילוליים, שפת גוף, אינטונציה, קצב, היסוס, וכו').
- ◆ הקצאת זמן קבוע להקשבה אקטיבית ושיחה משמעותית: כ- 5-10 דק' שיחה באופן סדיר ובזמן המתאים למורה ולילד.

בתנאים של "אחד על אחד" הילד יבחר את נושא השיחה. אם הילד נראה מוטרד אך לא יוזם שיחה, אפשרי ליזום את השיחה עמו תוך תיאור הרגשתו (לדוגמה: "אתה מאוזן שקט בזמן האחרון, משהו מטרדי/מרגיז/מאזיז אותך?").

לדוגמה:

- הילד: "אני שונא את הכיתה הזאת"
- המורה: "אתה שונא את כל הכיתה"
- הילד: "אף אחד לא אהב אותי שם, הם עושים דווקא בשביל להרגיז אותי."
- המורה: "אתה אומר שאף אחד בכיתה הזאת לא אהב אותך?"
- הילד: "כן, הם כל הזמן מקלטים אותי ולועגים לי."
- המורה: "הילדים מקלטים אותך ולועגים לך."

יצירת תקשורת אמפטית

שלב ההדוּד

על המורה לנסות להקשיב היטב ולהבין את המסר הגלוי של הילד. כדי להעביר לו את ההרגשה שהיא קשובה לו ולעודדו למסור עוד מידע, עליה לחזור כמו הד על חלק ממילותיו באינטונציה רכה.

שלב שני - שלב השיקוף

על המורה לזהות את הרגשות המלווים את דברי התלמיד ולנסות לשקף אותם במילים. לדוגמה:

המורה: "אל עזב אתה מרגיש בכיתה בזבז ועזב... מתוסכל, כועס".

שלב שלישי - אישור ההרגשה

בשלב הזה המורה נותנת אישור להרגשתו של הילד, משקפת במילים את הרגשת הילד תוך הבעת אמפטיה לדוגמה:

המורה: "לפי הדברים שאתה מספר, זה באמת קשה, לא נעים, מרגיש... אפשר להזין למה אתה מרגיש ככה...".

סביר שהרגשתו של הילד תשתפר כאשר יחוש שמישהו באמת מבין אותו.

הערה: תקשורת אמפטית נראית לכאורה התקשורת הפשוטה ביותר לביצוע, אולם היא הקשה ביותר. לעתים אנחנו נדחפים לדעתנות ולמתן עצות ("אני מבינה אותך, אבל..."). לכן חשוב לתרגל אותה ולהיות מיומן.

תרגול:

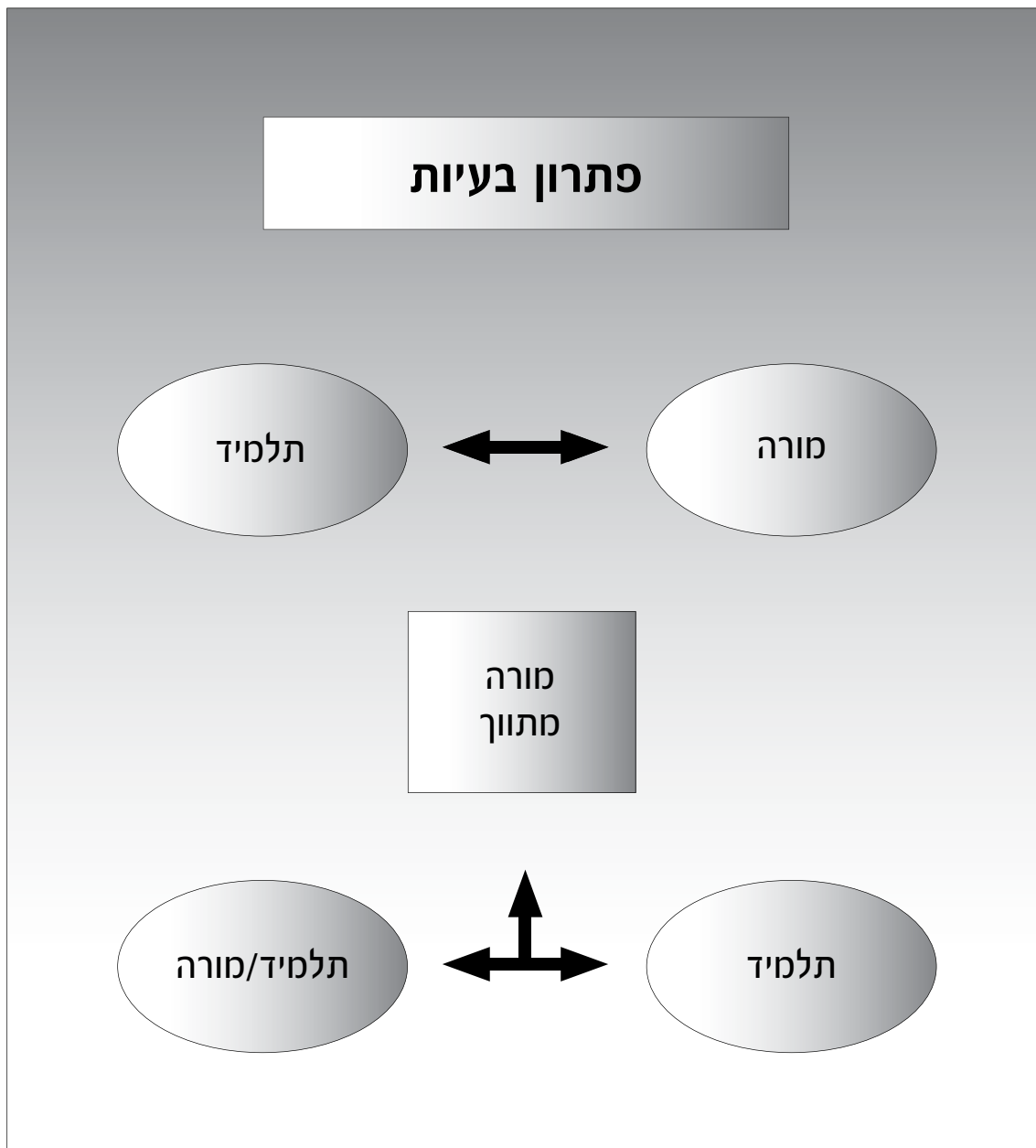
המנחה יבקש מהשתתפים להעלות דאובן ספונטני קושי מסוים שנתקלו בו לאחרונה, סביב קשיים אלה תתנהל תקשורת והקשבה אמפטית. לאחר מכן יתבקש השתתפים לשתף בהרגשה שיצרה תקשורת זו.

תקשורת של כתרון בעיות - דיאלוג

סוג זה של תקשורת מתאים למצבי דילמה, שבהם לאחד יש קושי הנובע מהתנהגות האחר. עמדת המבוגר שווינוית, מתעניינת, עניינית ומתפשרת. אופי השיחה הוא של משא ומתן, ומאפיינת אותה הקשבה הדדית מלאה (מוצג בתרשים למטה).

מצבים אפשריים לסוג כזה של תקשורת:

1. מורה הרוצה לפתור קושי שלו הנובע מהתנהגות התלמיד.
2. תלמיד הרוצה לפתור קושי שלו הנובע מהתנהגות המורה.
3. מורה הרוצה לתווך בקונפליקט בין שני תלמידים ולפתור חילוקי דעות ביניהם.
4. מורה המתווך בין מורה מקצועי לתלמיד בחילוקי דעות ביניהם וקושי של המורה המקצועי.
5. מורה המתווך בין מורה מקצועי לתלמיד בחילוקי דעות ביניהם וקושי של התלמיד.



שיחת "פתרון בעיות":

תנאים:

- ☆ הסכמה של כל הנוגעים לאירוע או לנושא לקיים דיאלוג ולהגיע לפשרה.
- ☆ שמירה על תרבות שיחה, המחייבת כללים של הקשבה הדדית, ודיבור לפי תורות מוגדרים.

שלבים:

1. הגדרה של "משתתף א' " את הבעיה במילותיו

- ☆ אמור לאחרים מה הדבר בהתנהגותו של האחר שגורם לך קושי (אי-נוחות, כעס, תסכול, הפרעה, וכדומה).
- ☆ בטא את תחושותיך בגוף ראשון, והתחיל את תיאורך ב"אני".
המנחה יכוון לקצר בדבריו, לדבר ברורות, בלשון תיאורית ללא האשמות, השפלות והתקפות על האחר.
- ☆ ברר אם הצלחת להעביר את המסר. בקש מאחרים לחזור על הבעיה במילים שלו/הם כדי לוודא שהבינו את דבריך. אם לא הובנת, חזור על הגדרתך באופן יותר ברור.

2. העלאת מגוון הצעות לפתרון

- ◆ העלו את הפתרונות שלכם לפי התור.
- ◆ רשמו מספר פתרונות רב ככל האפשר. היו יצירתיים, תנו לאחד מהמשתתפים בשיחה לרשום את הפתרונות.
- ◆ אל תעריכו את הרעיונות.

3. הערכת הרעיונות ובחירה בטוב ביותר

- א. העריכו כל רעיון לפי התור.
- ב. ערכו הצבעה בעד ונגד הרעיון, ורשמו את התוצאות על דף.
- ג. בחרו ברעיון הטוב ביותר.
- ד. חפשו רעיונות שכולם הצביעו בעדם.
- ה. בחרו באחד מהם.
- ו. שלבו כמה רעיונות כאלה.

4. ניהול משא ומתן על פשרה (אם אין רעיון שזכה לתמיכה כללית)

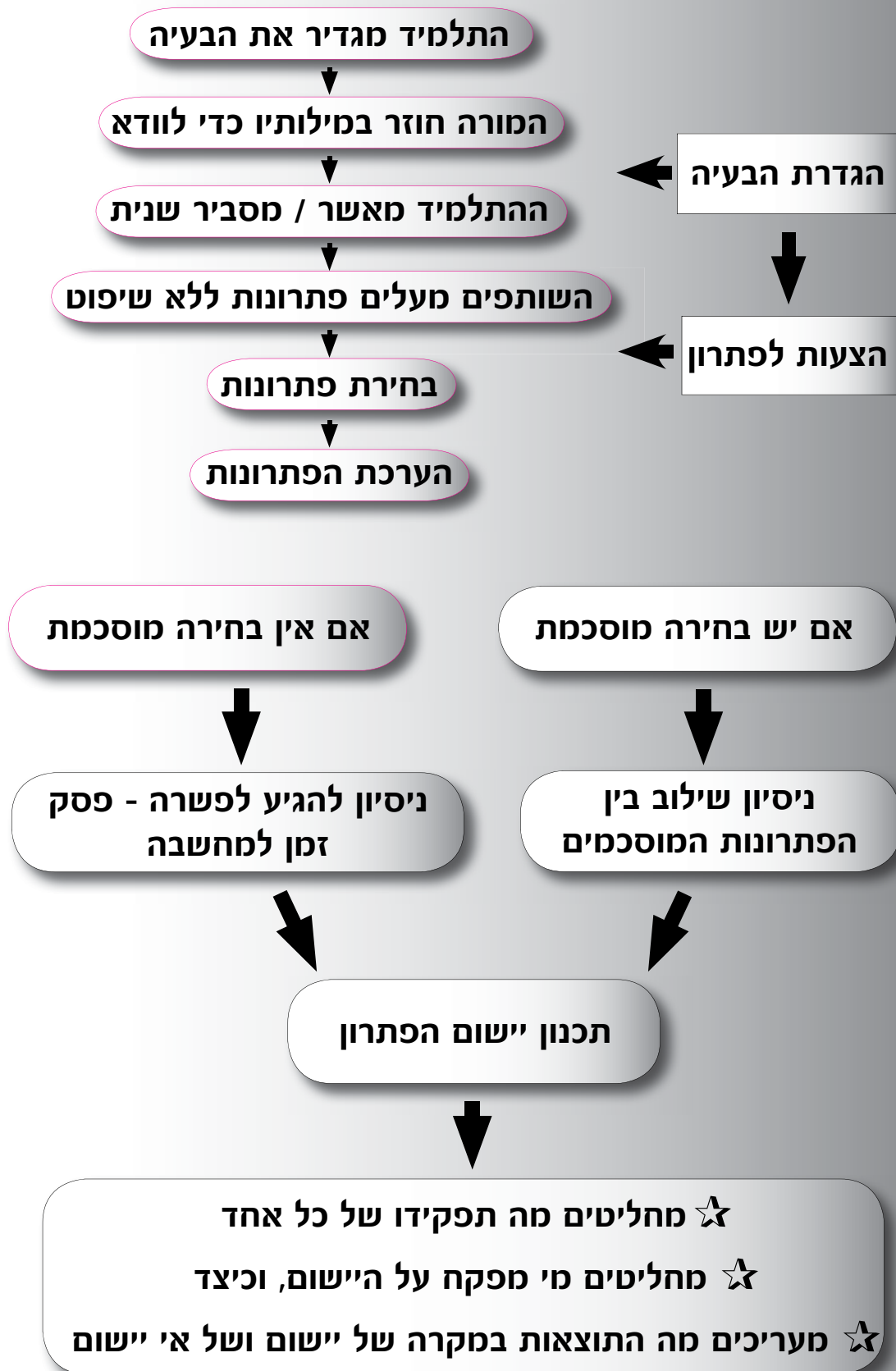
- נסו להגיע להסכמה שתתקבל על דעת כולם. אם עדיין אינכם יכולים להגיע להסכמה, קבעו פגישה נוספת ושכל צד יכין לקראתה רעיונות נוספים.

5. תכנון של יישום הפתרון הנבחר

- א. החליטו מי יעשה מה, היכן, כיצד, ומתי.
- ב. החליטו מי ישגיח על ביצוע הפתרון הנבחר.
- ג. העריכו מה יהיו התוצאות במקרה של יישום הפתרון שנבחר, ובמקרה של אי-יישום, ורשמו את הערכותיכם.

(דוגמה מפורטת של "פתרון בעיות" בנספח מס' 3)

שלב התקשורת של פתרון בעיות



תקשורת ממשמעת - שיחת משמעת

לתקשורת ממשמעת שתי מטרות עיקריות:

1. חיזוק הסמכות של המורה אצל התלמיד.
2. העברת מסר ברור וחד-משמעי והשגת ציות מידי.

הערות מקדימות:

- ☆ הפרת משמעת היא אי-ציות לכללים ולנורמות מקובלים.
- ☆ יש לדרוש משמעת בנושאים שונים לפי סדר עדיפויות. לא בכל חריגה בהתנהגות נכון להפעיל משמעת, כדי להימנע מהשתלטותה על הקשר כולו.
- ☆ אין לצפות שהילד יקבל בברכה וברגש חיובי את דרישת המשמעת. סביר שהוא יביע מחאה ויש להבין זאת. אפשר להגביל התנהגות, אך אי-אפשר להגביל רגשות.
- ☆ יש להביא בחשבון שלעתים חוסר משמעת קשור להתנהגות המורה ולא דווקא לילד. לעתים יש אצל המורה מניעים מחלישי משמעת וסמכות (במחשבות כגון - אצטייר כאדם רע בעיני הילד, הילד סובל וחסר שליטה, לא הוגן להשתמש בכוח שלי כלפי ילדים, וכדומה).
- ☆ אצל רבים מהילדים שמבטאים בעיות בהתנהגות יש קושי בוויסות של רמות עוררות, ולמעשה הם מחפשים אחר הריגוש שבעימות כדי לעורר מערכות במוחם שנמצאות בתת-עוררות. לכן רצוי שלא להלהיט את השיחה אלא לדבר בקצרה.
- ☆ תגובה רגשית מופרזת של המורה היא הזדמנות פז בשבילם שעונה על הצורך הזה שלהם בעוררות, ורק מחמירה עוד את בעיות ההתנהגות. לכן מאוד לא מומלץ להיכנס עמם לוויכוח לפני כל הכיתה.
- ☆ הדרישה מהילד למשמעת צריכה להיות במסגרת יכולתו לבצעה ולהינתן בעיתוי מתאים.
- ☆ חוסר התייחסות לילדים כאלה או התעלמות מתמשכת מהם כשהם שקטים עלולה לעורר בהם התנהגות שלילית. לכן מומלץ לתת להם חיזוקים ושיקוף להתנהגותם הרגועה, כדי ללמד אותם שמגיעה להם תשומת לב שאינה מבוססת על התנהגות שלילית.
- ☆ לעתים התעלמות מהתנהגות מפריעה של התלמיד ובו-בזמן מתן חיזוק לתלמיד אחר על התנהגות נאותה עשויה לסייע לצמצם את ההתנהגות השלילית בלי להיכנס לעימות ישיר. ענישה בלתי מדורגת וללא התראה יכולה לעתים להיות יעילה, אך היא משאירה את הילד כעוס מאוד ומתוסכל.

שיחה ממשמעת:

שיחת משמעת נדרשת כתגובה למעבר של הילד על הכללים והחוקים הברורים שנהוגים בבית הספר. עמדת המורה צריכה להיות תקיפה, אסרטיבית וסמכותית. היא צריכה לדבר בקצרה ובצורה עניינית ולהימנע מהבעה רגשית מוגזמת.

- ☆ כאשר יש מקום להעיר על התנהגות התלמידים האלה או לדרוש מהם ביצוע, צריך לגשת אליהם קרוב ולדבר לאוזנם בתקיפות אך בצנעה (דיסקרטיות), ואחר כך להתרחק ולהתעלם מתגובתם, כדי "לחתוך" ולא לאפשר גרירה והתמשכות של העניין. אפשרי להוסיף פעולה לחיזוק המסרים (פתיחת הספר בעמוד הנכון, הנחת יד על כתף הילד, וכדומה).
- ☆ הערתה או דרישתה של המורה צריכה להינתן בלי שהיות. ניסוח הדרישה צריך להיות קצר וברור (לא "הרצאה" ולא הטפת מוסר), ולהיאמר בשליטה עצמית - בלא ביטוי רגשי מוגזם.

מהלך השיחה

1. תיאור קצר של המבוגר את ההתנהגות הבעייתית של התלמיד.
2. הנמקה הגיונית וקצרה - תיאור תוצאת ההתנהגות בעתיד (או השפעות נוספות שיכולות להיות להתנהגות כזו על אחרים).
3. אזכור החוקים או הכללים שהילד עבר עליו/עליהם.
4. לעתים יש אפשרות לאפשר לילד להביע את תגובתו אך לא תמיד (למשל לא באמצע שיעור).
5. ענישה או התראה לפני ענישה.
6. אזהרות לעתיד.
7. קביעה כי בתום השיחה ועם העונש ה"עניין סגור".

(דוגמה לשיחת משמעת בנספח 4)

מפגש שישי: עקרונות וכלים למנהיגות בכיתה

התערבות התנהגותית Se המורה

מטרת המפגש: לסייע למורים להעצים השפעתם על תלמידים הלוקים בתסמונת ADHD שלומדים בכיתה הטרוגנית. מוצע לעשות זאת באמצעות התערבויות התנהגותיות המשלבות את כל הגורמים המשמעותיים בסביבה הלימודית שלהם. הן גובשו על סמך ראיונות עם מורים ומנהלים המתמודדים עם האתגרים שמציבים ילדים בעלי ADHD, ועל סמך תצפיות ומחקרים שנעשו בבתי ספר רבים, והן מוצעות לאחר שזוהו כהתנהגויות המאפיינות את המורים שמצליחים לשלב את הילדים האלה בכיתה רגילה, להביאם להתנהגות נאותה ולקדםם להישגים טובים בלימודים.

מבנה המפגש:

- ◆ שאלון למורה ודין על פרטיו
- ◆ הצגת העקרונות למנהיגות בכיתה וסדנה קבוצתית בעקבותיהם
- ◆ דיון מסכם

חלק א': תכונות המורה כמנהיג

למנחה: המורים מקבלים את **שאלון למורה - התכונות שלי כמורה-מנהיג (נספח מספר 2)**. עם סיום מילוי השאלון, מתבקש כל מורה בתורו, לשתף את הקבוצה עם פריט מהשאלון שעליו הוא סימן דרגה 2, כלומר התנהגות שהוא נוהג לפיה לעתים קרובות.

שאל שאלות כמו:

- ☆ תאר בדיוק איך אתה מבצע את ההתערבות הזאת?
- ☆ למה אתה עושה את זה?

השאלון מודד תכונות הוראה המעצימות את מנהיגות המורה כלפי ילדים הלוקים ב-ADHD. יש להנחות את המורים להבין שדרכי ההתערבות האפקטיביות האלה הן אינן "שליפות מהמותן", אלא תוצרים של חשיבה ושל ניסיון בעבודה עם ילדים כאלה.

חלק ב': העקרונות למנהיגות בכיתה

בחלק זה יציג המנחה את ששת העקרונות ואת הרציונל בבסיסו של כל אחד מהם. לאחר הצגתם יבחר כל מורה את העיקרון אליו הוא מתחבר ביותר. המורים יתחלקו לקבוצות כאשר בכל קבוצה יתקבצו המורים שבחרו עיקרון **זהה**. בקבוצה יציגו המורים דרכי התערבות מוצלחות ליישום העיקרון.

שאלות להנחיית המפגש בקבוצות:

- ◆ מהו העיקרון שנבחר?
- ◆ הגדירו את דרכי ההתערבות שביצעתם בעבר התואמות את העיקרון.
- ◆ תארו כיצד ביצעתם את ההתערבות ופרטו את שלביה.
- ◆ תארו את המצב לפני ההתערבות שביצעתם ואת המצב לאחריה.
- ◆ נסו להגדיר את מידת ההצלחה בעקבות ההתערבות.
- ◆ מה לדעתכם סייע להתערבות להצליח? איזה שלב היה המשמעותי ביותר? איזה גורם נוסף השפיע?

יש לאסוף מכל קבוצה את המלצותיה להתערבות בעקבות העיקרון שבחרה. ניתן להוסיף הצעות נוספות להתערבות מתוך "דרכי ההתערבות" המוצעות לכל עיקרון.

עקרונות ניהול כתה:

עיקרון 1 - "דרושה קהילה כדי לגדל ילד"

הרציונל:

טיפול תקשורת של המורה עם הורי תלמיד הלוקה ב-ADHD ועם מורים אחרים של התלמיד תורם ליצירת קשר חיובי בין המורה לתלמידו.

אצל ילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז בולטת הנטייה לחשוב ש"מה שלא רואים אינו קיים". הם נוטים להגיב רק לגירויים חזקים שנמצאים ממש מול עיניהם. כשהמורה אינו עומד מולם, הוא נעלם גם מהעולם הפנימי שלהם. לעומת זאת, כשהמורה לומד להכיר את התלמיד ונכנס למרקם המשפחתי שלו הוא הופך לגירוי הרבה יותר משמעותי בחיי הילד, וקשה יותר להתעלם ממנו. בדרך כלל הורים לילדים כאלה רגילים להכיר את המורה רק בהקשר שלילי, כמו למשל לאחר אירוע בעייתי שילדם מעורב בו בבית הספר, ועל פי רוב אין שיתוף בין המורה להורים. לפיכך חשוב ליצור הקשר חיובי בין המורה לתלמיד ולמשפחתו, והתעניינות המורה בהם ונוכחותו בחברתם גם מחוץ לבית הספר מעצימה הן את הילד, הן את הוריו, הן את הקשר בין המורה לתלמיד.

דרכי ההתערבות:

ההתערבות על פי העיקרון הזה והרציונל שבבסיסו אמורה לשבור את הנרטיב השלילי של ההורים כלפי המורה (הם רגילים שהמורה רק מתלונן על הילד) ולחזק את הנוכחות של המורה בסיפור האישי של הילד.

מורים אפקטיביים לילדים בעלי ADHD מקדישים זמן ומאמץ להיכרות הדדית ביניהם לבין הורי הילדים. ביזמתם המורים יוצרים קשר עם ההורים לעתים קרובות באמצעות שיחות טלפון ומכתבים, ומפרטים בהם את המטרות ואת הציפיות שלהם. חשוב לציין שהמורה יוזם זאת באופן סדיר ולא כתגובה לבעיה מסוימת שהילד מעורב בה.

עיקרון 2 - "תכיר אותי כבן אדם, וארשה לך להכיר אותי כתלמיד"

הרציונל:

התעניינות של המורה בכל מה שמתרחש עם הילד הלוקה ב-ADHD מחוץ לכיתה מגבירה את המוטיבציה החיובית של הילד ומשפרת את התנהגותו כלפי המורה בכיתה.

לפי הסיפור האישי של רוב הילדים האלה, המורה דורש מהילד דרישות מחמירות בלי להראות הבנה כלפיו ואמפטיה לצרכיו. לפיכך ככל שהמורה יתעניין יותר בילד והתעניינותו תקיף יותר נושאים מחייו שמעבר לתחומי השיעור, כך הילד יבטח יותר במורה והוא ירגיש אהוד ושאיפת למורה ממנו: "אולי המורה הזה הוא לא סתם מורה, אולי הוא שונה. אולי הוא באמת מתעניין בי, ואולי אני אצליח איתו".

דרכי ההתערבות:

ההתערבות על פי העיקרון הזה באה לידי ביטוי בכל פעולות המורה המחברות בינו לבין התלמיד מעבר לתפקודו בשיעור.

המורה יכול להתעניין בתחביבים של הילד, בפרטים של סדר יומו, למשל:

איך הוא מתעורר בבוקר? מי מחליט אילו בגדים ילבש? אילו מאכלים חביבים עליו? מי מבשל בבית? מה הם המשחקים האהובים עליו? באיזו שעה בדרך כלל כיבוי אורות בביתו, ומתי אתמול הלך לישון? וכדומה.

במישור אחר, מורה יכול להתעניין בתפקודו של הילד בשיעורים אחרים בבית הספר, למשל: איך הוא מסתדר עם מורים אחרים? באילו מקצועות הוא מצליח, ובאילו שיעורים קשה לו? אפשרות נוספת לקשר עם התלמיד היא באמצעות דפי קשר הנהוגים בבתי ספר. שימוש מושכל בדף הזה עשוי לתרום לחיזוק הקשר בין התלמיד למורה המעוניין בהתקדמותו.

עיקרון 3 - "המורה המפתיע הוא המורה המשפיע"

הרציונל:

מורה שלפחות פעם בשבוע "עושה את היום" לתלמיד הלוקה ב-ADHD מגדיל את הסיכויים שהתלמיד ירצה לגמול לו בדרך של שיתוף פעולה עמו.

מסיבות נירולוגיות ילדים בעלי ADHD זקוקים לגירויים חזקים יותר ובתדירות גבוהה יותר מתלמידים רגילים. לרוב, בית הספר והמורים אינם מצליחים לספק לתלמידים האלה את הגירוי החיוני שהם זקוקים לו, לכן הם עלולים ליצור לעצמם את הגירוי בדרך לא רצויה. כשהמורה יוזם פעולות שמשמחות ומעודדות את הילד, הוא מספק לו באופן חיובי את הגירוי הנחוץ לו ומקדם אותו בהדרגה.

דרכי ההתערבות:

מומלץ להפתיע את הילד, לפחות פעם בשבוע, ולאשר לו פעילות חיובית ואהובה עליו בלי תלות בהישגיו או בהתנהגותו. למשל לאפשר לו להקשיב למוזיקה במכשיר mp3 שלו, לשחק במשחקי מחשב, לצייר, לעזור למזכירה או אף לפטור אותו משיעורי בית ליום אחד.

עיקרון 4 - "השקע בתלמיד בניהול עצמו ותראה פרי בהשקעתך"

הרציונל:

ילדים הלוקים ב-ADHD מתקשים בניהול עצמי, דבר שבלעדיו לא מתאפשרת למידה. בעיות בניהול עצמי מחבלות גם בנכונות התלמיד להפנים כישורי חיים חיוניים. מורה שמשקיע זמן כדי לסייע לתלמידים כאלה בעניינים של ניהול עצמי, כמו ניהול זמן, סדר, ארגון וריסון עצמי בהתנהגות, יוצר אווירה המאפשרת להם ללמוד. לעומתו מורה שחושב שענייני ניהול עצמי מובנים מאליהם ואינם דורשים התערבות אינו מסייע לתלמיד לרכוש את הכישורים ההכרחיים ללמידה.

דרכי ההתערבות:

ההתערבות הבסיסית ביותר שבה אפשר לחזק כוחות ניהול היא הקפדה במעקב אחרי תפקידי ניהול כחלק מטקס יומי של הכיתה. לפני שהמורה מתחיל בשיעור עליו לבדוק את הדברים האלה:

א. ביקוין הכיתה

ב. הגעה בזמן לשיעור

ג. הבאת ציוד לשיעור

ד. צמצום הפרעות במהלך השיעור

מורה המקדיש זמן וחשיבות לעניינים האלה מאפשר לילד בעל ADHD לשים לב לתפקידי הניהול, להבין את חשיבותם ולנסות לשפרם כדי לנהל את חייו בדרך יעילה.

כשהמורה רואה אצל התלמיד קושי בתפקיד מסוים, רצוי שינסה לעקוף את הבעיה, למשל: לילד ששוכח את ספריו בעקביות אפשר לשקול להשאיר סט של ספרים בחדר; לילד שמתקשה להגיע בזמן אפשר להציע לכוון שעון מעורר שיצלצל כמה דקות לפני תחילת השיעור;

אפשר להדביק מדבקה על תיק הילד כתזכורת למשימה ספציפית.

עיקרון 5 - "סמכות המורה חיונית להעצמת השליטה העצמית של התלמיד"

הרציונל:

מורים המצליחים עם ילדים בעלי ADHD מקרינים שליטה ומסוגלות. הם אינם נענים לחוסר האונים של הילד ומצליחים לרוב שלא ליפול למלכודת המערערת על מרותם. על אף המסכה החיצונית של כוחנות או בריונות שילדים הלוקים ב-ADHD עוטים על עצמם, למעשה מרביתם רגישים ופגיעים. מאחר שהם מתקשים לשלוט בדחפים הפנימיים שלהם הם זקוקים לדמות יציבה וחזקה שתכיל אותם ותלמדם לשלוט בעצמם. סמכות המורה מעצימה את השליטה העצמית של הילדים האלה.

אפשר לדמות את ההתנהגות האימפולסיבית של הילדים האלה לשרפה ביער. קל יחסית לכבות אותה בתחילתה, אבל אם הכבאים לא יגיעו בזמן תבער האש ללא ריסון. לכן מומלץ למורה לנהוג לפי הכלל: "כבה את הלהבה כשהיא קטנה".

דרכי ההתערבות:

המורה קובע ציפיות ברורות בנוגע להתנהגות התלמיד ומקפיד על מילוין. למשל, אם מורה החליט על רבע שעה של קריאה בשקט ואחד התלמידים מתחיל לפטפט עם תלמיד אחר, על המורה להגיב מיד ולהזכיר לילד מהי ההתנהגות הצפויה ממנו, לפני שתגבר ההפרעה לשקט בכיתה. הרבה יותר קל להשקיט פטפוטים בתחילתם מלהשקיט מהומה קולנית בעיצומה. לכן יש להגיב על הפרעות התנהגות עוד כשהן ברמה יחסית נמוכה. כלומר - לכבות את הלהבה כשהיא קטנה.

המורה מתנה פעולות חיוביות בתוצרים ובתפוקות ולא רק באילוצי זמן. פירוש הדבר הוא שלפעמים הוא ירשה לתלמיד שהספיק לסיים עבודה מסוימת לצאת מהשיעור - אף אם הפעמון עדיין לא צלצל. לעומת זאת, לעתים כשהצלצול קוטע לימוד של עניין לפני סיומו, המורה לא ישחרר את התלמידים בדיוק עם הצלצול ויעכבם קלות כדי לסיים ללמוד.

המורה המצליח עם ילדים הלוקים ב-ADHD שומר על סמכותו כשהוא בוחר שלא להתעמת עם תלמיד בפני כל הכיתה. למשל, כשתלמיד מסרב לציית לדרישה שהציב לו, סירוב שאינו מסכן אחרים ואת עצמו, המורה אינו חייב לפתור את הבעיה הזאת במקום אלא יכול לחכות לזמן אחר שיתאים לטיפול בה. לדוגמה כשתלמיד מסרב להתחיל לעבוד בדף עבודה, מורה סמכותי יחזור אל שולחנו וירשום ביומנו סימן ליד שם התלמיד כתזכורת להתייחס לבעיה הזאת מאוחר יותר. בזמן שייראה למורה מתאים, הוא יזמין את התלמיד לשיחה בעניין בפורום שיבחר - בארבע עיניים, בנוכחות המנהל או בנוכחות ההורים. **במקרים רבים אין סיבה להכות בברזל בעודו חם.** מורה שבטוח בעצמו ישמור על סמכותו דווקא אם יטפל בעניין כשיתקרר.

עיקרון 6 - "אני לומד, משמע אני קיים"

הרציונל:

אין מנוס - בבית ספר הלמידה היא העיקר. התלמיד חייב לחוות הצלחה בדבר שהוא העיקר.

החוויה הבסיסית של מרבית הילדים הלוקים ב-ADHD היא כישלון בלימודים. אצל הרבה מהתלמידים האלה הכישלון אינו נובע מחוסר יכולת אינטלקטואלית, אלא מקשיים בניהול עצמי או מחוסר התאמה בין סגנון ההוראה לסגנון הלמידה / לצרכים הייחודיים של הילד.

לאור האינטליגנציה התקינה שלהם, אין מקום לטיוח המצב בסיסמאות ריקות כמו "העיקר שהילד שמח". לא אכפת לי מלימודיו / מהישגיו בלימודים, הם פחות חשובים", היות שבסופו של דבר

"שמחתו" של הילד כרוכה בדימוי העצמי השכלי שלו. במרבית המקרים ילד הלוקה ב-ADHD מגיע לכיתה עם נרטיב אישי שלפיו הוא מצפה לכישלון בלימודים, לפיכך מראש הוא נמנע מהשקעת מאמץ בהם. לפיכך על המורה לזמן לו חוויה של הצלחה בתחום הלימודים, וכך לאפשר לו להתחיל לשנות את התסריט הפנימי שלו ולהצליח הן בלימודים הן בתחומים אחרים.

דרכי ההתערבות:

התערבות בתחום הלימודים מתאימה לכל הילדים, אולם בעבור ילדים בעלי ADHD היא חיונית יותר. כדאי למורה להתחיל את שנת הלימודים במבחנים קלים ובעבודות קלות יחסית כדי לאפשר הצלחה בלי מאמץ גדול. למשל מומלץ לבחון את הכיתה באמצעות מבחנים ועבודות על חומר מועט ולא רק באמצעות עבודות גדולות ומבחני סוף שנה.

בבחינות לתלמיד שיש לו ADHD אפשר לכלול התאמות חיוניות, כמו הארכת זמן, חדר שקוף, מבחנים בעל-פה, וכדומה. אם לא הצליח במבחן הכיתה, כדאי לאפשר לו לגשת למבחן חוזר, כדי שיוכל לשפר את ציונו. הרעיון הכללי הוא להראות לילד שיש תקווה והוא מסוגל לשנות כיוון ולהצליח בלימודים.

מפגש שביעי: לקות הקשב והריכוז

בראי הלמידה וההוראה

ארזן הלמידה - כמה פעולות... כמה חזרה...

מפגש זה נסוב סביב עיקרון מספר 6 מן המפגש הקודם - אני לומד, משמע אני קיים, אשר מדגיש את הצורך בחוויות הצלחה בלמידה. במפגש נבחר אמצעי אחד כדוגמה למקדם הצלחה בלמידה והוא: **הארגון**.

מטרת המפגש:

להדגיש את חשיבות הארגון בלמידה. להציע דרכים לארגון ההוראה עבור המורה ולארגון הלמידה עבור הילד.

מבנה המפגש:

- ★ 3 התנסויות בחוויית הארגון/חוסר הארגון (ארגון רעיוני), כותרת ושאלות ממקדות)
- ★ דיון קצר לאחר כל התנסות (נקודות חשובות לסיכומה)
- ★ דיון מסכם

שאלות לדיון לאחר כל התנסות:

- ☉ מה הרגשתם בעת ביצוע המשימה?
- ☉ אילו מצבי למידה מזמנים לתלמידים חוויה דומה לזו שהרגשתם?
- ☉ מהי התובנה שלכם מההתנסות?
- ☉ מה אתם ממליצים לעשות (בהוראה ובלמידה) בעקבות ההתנסות?

חשוב מאוד לאפשר למורים לבטא את מה שהרגישו, להתחבר בעצמם לחוויות הלמידה המוכרות להם, ולהעלות כמה שיותר רעיונות לשיפור ולחיצוק החווייה מניסיונם הם. ככל שהרעיונות יעלו מן הקהל, כך יש סיכוי טוב יותר שיופנמו ויושמו.

התנסות 1: ארגון רעיוני

אל הקשר שבין "ארזן רעיוני" לבין לקות הקשב והריכוז

למידה מאורגנת ומתוכננת מסייעת רבות ללומד. כשהחומר מחולק לקטגוריות, לתת-נושאים מתאפשרת הבנה טובה יותר שלו. למידה מאורגנת מסייעת להבנת הרצף ולהבנת מיקומו של המידע החדש בתמונה הכללית. בנוסף להבנה היא מסייעת גם לזכירה טובה יותר של הנלמד, כאשר הלומד זוכר הכללות ומודע לתפקיד של הפרטים אל מולן, מסתייע בהיגיון ונעזר ברצף. הדבר משמעותי ובעל ערך עליון עבור תלמידים בעלי הפרעה של קשב וריכוז, אשר מתקשים לארגן באופן עצמאי את הלמידה. ולכן, מצד אחד יש חשיבות רבה להגיש את הלמידה מאורגנת ככל שניתן ומצד אחר ללמד דרכים לארגנה באופן עצמאי.

ההתנסות:

(הדפים להתנסות בנוסח מספר 5)

בהתנסות זו יחוו המורים שני סוגים של למידה - למידה מאורגנת ולמידה שאינה מאורגנת. הם יקבלו

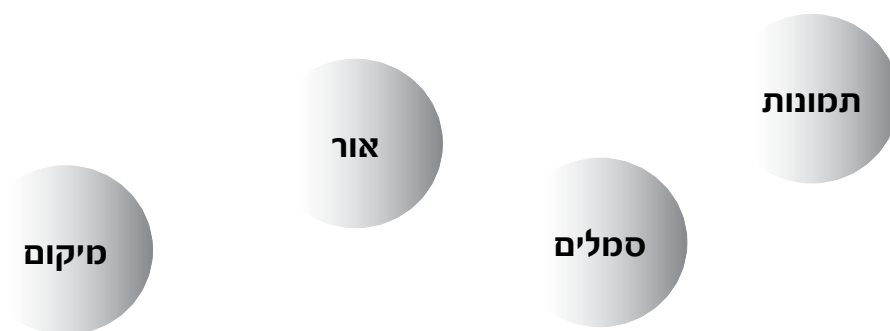
דף עמוס נתונים ופרטים אשר ניתן בקלות רבה, כשיש מודעות, לארגנם על פי קבוצות תוכן. קבוצה אחת תקבל את הדף ללא הוראת הארגון, וקבוצה אחרת תקבל את הדף ותבקש לארגון לקבוצות בטבלה לפי קטגוריות נתונות מראש.

שתי הקבוצות ייחשפו לדף כ-3 דקות ולאחר מכן יתבקשו לספר מה קלטו ממנו. לאחר מכן תיערך השוואה בין מה שסיפרה הקבוצה שהתבקשה לארגן את המידע וקיבלה את עקרון הארגון מראש לבין מה שסיפרה הקבוצה שקיבלה את הדף כפי שהוא, והתבקשה לקרוא אותו בלי לארגן את המידע שבו.

(ניתן להעביר את התרגיל גם לשתי דמויות בקבוצה שכל אחת מהן תייצג את קבוצה).

דוגמא לדפים שיינתנו לקבוצות (נספח מספר 5)

לקבוצה 1: יוצג דף 1



לקבוצה 2: יוצגו דף 1 ודף 2

מטרות השיטה	המקומות/ החדרים שבהן היא מופעלת	מה מובא בחשבון בעת העיצוב?	על אילו פריטים בבית מושם הדגש?

נקודות חזרות לסיכום התנסות 1: ארזן הלמלידה

- ☆ חשוב להדגיש את הפערים הן בהבנה והן בזכירה של הפרטים בין שתי הקבוצות.
- ☆ חשוב להדגיש את מה שעזר לקבוצה השנייה: הנושא המוגדר והארגון.
- ☆ מומלץ לחשוב על דרכים שונות לארגון הלמידה. פירוט התת-נושאים מראש, חשיפת מספרם בעת שהתלמידים צריכים להגדירם באופן עצמאי.
- ☆ יש לתת את הדעת באשר לדרכים שונות של ארגון: טבלה, סכמה או תרשים, ולשקול למי או למה מתאים יותר כל אחד מהסוגים של סכמות ארגון: רצף, ניגוד, סיבה ותוצאה, הוספה, וכדומה.
- ☆ יש לקשר את הדברים לעניין **סיכום השיעור** ולהדגיש את החשיבות של סיכום חומר על ידי התלמידים עצמם.
- ☆ סיכום היא אחת המיומנויות הקשה ביותר לתלמידים, אך באמצעות כלים פשוטים יחסית, ניתן לשפרה.

כדאי לדון בדרכים שונות לסיכום שיעור/חומר עם המורים. להלן כמה הצעות:

- ☆ בתחילת השיעור נתינת טבלה או סכמה של השיעור עם כותרות או בלעדיהן, ועל התלמידים למלאה במהלך השיעור.
- ☆ לאחר שהתלמידים הכירו כמה דרכי ארגון, ניתן לבקש מהם ליצור בעצמם את הסכמה המארגנת של השיעור.
- ☆ הגדרת שאלות מנחות אחדות לשיעור, והתלמידים יידרשו לענות עליהן במהלכו.

התנסות 2: השיבות הכותרת

על הקשר שבין "הכותרת" לבין לקות הקשב והריכוז

הכותרת, הן של שיעור בכיתה והן של טקסט בקריאה, היא בעלת חשיבות גדולה ומכרעת להבנת הנושא ולזכירתו. הכותרת מסייעת להתמקד, יוצרת הכללה עוד בטרם קיימים הפרטים, מסייעת בהעלאת ציפיות והשערות באשר לנושא, מה שמסייע ללומד להיות מעורב יותר בלמידה. כמו כן היא מסייעת ב"פתיחת סכמות" מוכרות ומאפשרת לידע חדש לפגוש ידע קודם ובכך ליצור "הבניה" של הידע בלמידה.

ילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז, חשיבות הדגשת הכותרת היא גדולה פי כמה וכמה.

- ☆ בשל הקושי שלהם להסיק באופן עצמאי מהי הכותרת, כאשר אין למידה רציפה והם אינם זוכרים את כל הפרטים הנאמרים/נכתבים.
- ☆ בשל הקושי "להתחמם" ו"להיות שם" כבר בתחילת השיעור, בזמן שבו לרוב הכותרת נאמרת, בין אם באופן מפורש ובין אם לאו.
- ☆ בשל קשיי הזיכרון, שלרוב הם אח ורע לקשיי הקשב. בזמן שיש כותרת - נושא מלכד או הכללה - קל יותר לזכור את הפרטים.

ההתנסות:

בהתנסות זו יחוו המורים חוויה של ישיבה בכיתה כאשר לא שמעו את כותרת השיעור או חוויה של קריאת טקסט כאשר לא קראו את הכותרת. המורים מקבלים טקסט ובו אוסף של משפטים. עליהם לגלות במה מדובר. הטקסט בלי הכותרת מזמן התמודדות מאתגרת, קשה לדעת במה מדובר וכל המשפטים נראים לגמרי לא קשורים זה לזה. לאחר ניסיונות של המורים לשער במה מדובר, יש לחשוף את כותרת הקטע, לאפשר להם לקרוא אותו שוב ולתאר את ההבדל בהבנתו.

הטקסט להתנסות:



- ◆ חשוב להבין את החוויה של תלמיד שיושב בכיתה או קורא טקסט, ועבורו כל הפרטים הנזכרים הם אוסף של דברים שאינם קשורים זה לזה. בדיוק כמו ההוראות בטקסט העיפונים, בטרם ידענו במה מדובר.
- ◆ הרגשה זו של הילדים מסבירה, פעמים רבות, את התנתקותם מהשיעור, הפרעותיהם ותשובותיהם והערותיהם הלא-רלוונטיות.
- ◆ לפיכך יש להדגיש את חשיבותה המכרעת של הכותרת ושל נושא השיעור בכל שיעור.
- ◆ יש להדגיש את הכותרת הן בדיבור והן בכתיבה על הלוח.
- ◆ כדאי לחשוב על דרכים שונות להגדרת הכותרת/הנושא: המורה מספק כותרת; התלמידים מספקים את הכותרת בעקבות התנסות, קטע קריאה, חוויה, תמונה וכדומה; הכותרת נשאת עלומה ועל התלמידים לחשוף אותה בסופו של השיעור. לדבר עם התלמידים על היתרונות ועל החסרונות שבכל אחת מן האפשרויות.
- ◆ רצוי אף לערוך דיון קצר באשר לנושא/הכותרת כדי ל"פתוח" את הסכמות המוכרות וליצור ציפייה והתעניינות בבאות.
- ◆ רצוי ליצור חיבורים לכותרת במהלך השיעור עצמו ולהזכיר לשוכחים, למתנתקים, שאנחנו באותו עניין. כדאי אף לדבר על סוגי הקשרים של הפרטים לכותרת: תומכים, מנוגדים, מסבירים, מדגימים, וכו'.
- ◆ יש להדגיש את חשיבות קריאת הכותרת בקריאה עצמאית של התלמידים ואף להמליץ על העברת המשימה לכיתה כולה בניסיון להדגיש את חשיבות קריאת הכותרת ולשקף את מה שקורה בהיעדרה.
- ◆ חשוב להדגיש את המאמץ הקטן, יחסית, שנדרש מהמורים בהדגשת הכותרת לעומת השוני הגדול שהיא מחוללת בקרב הילדים.

התנסות 3: שאלות ממקדות

על הקשר עזין "שאלות ממקדות" עזין לקות הקשר והריכוז

מומלץ להגדיר בתחילת כל נושא/שיעור שאלות שהשיעור ייסוב סביבן. השאלות הממקדות מסייעות, הן למורה והן לתלמיד להבין את מטרת השיעור, לברור עיקר מטפל ולזכור את העיקר. לתלמידים בעלי הפרעת קשב וריכוז הדבר חשוב שבעתים, היות שבעבורם כל הנאמר בשיעור, נכנס כמו שהוא "לפרוטוקול" וכמעט שלא עובר סינון, ולא מדורגת חשיבותו. בשיעור רגיל, שנשמעות בו הערות ביניים, תשובות לשאלות, הקדמות והרחבות לפי הצורך, יש קושי להתמקד במטרת השיעור, לברור עיקר מטפל ולזכור את החשוב.

השאלות הממקדות מסייעות לבצע תהליכים אלו באופן טבעי ומסייעות לזכירת עיקר החומר ותפקיד התוספות.

ההתנסות:

בהתנסות זו יחוו המורים את החוויה של לנסות לזכור חומר ולהתמקד בו פעם ללא שאלות ממקדות ופעם נוספת עם שאלות ממקדות. כך ירגישו המורים את חשיבות המיקוד בלמידה. למורים מוצגת תמונה עמוסת פרטים, ל-5 שניות. לאחר הציפייה בתמונה, מתנדב נדרש לענות על ארבע שאלות הנוגעות לתמונה. בשל עומס הפרטים שבתמונה יש קושי ניכר לזכור את הפרטים ולענות נכונה על השאלות.

לאחר התנסות בדרך זו יש לחזור על ההתנסות בדרך אחרת: להגדיר מראש את ארבע השאלות ולחשוף שוב את התמונה. ההתנסות השנייה קלה במידה ניכרת בשל הגדרה מוקדמת של השאלות המאפשרת להתמקד ב"עיקר" (לפי הגדרת המורה), וחשוב יותר היא מאפשרת לזכור אותו ביתר קלות.

התמונה להתנסות 3:



השאלות הממקדות לתמונה:

- ◆ מהי הדוגמה של המפה שעל השולחן?
- ◆ כמה כיסאות יש סביב השולחן?
- ◆ מה מונח על כוננית המדפים בצד/בפינת החדר?
- ◆ כמה ספלים מונחים על השולחן?

נקודות חשובות לסיכום התנסות 3: שאלות ממקדות

1. יש להדגיש את הבלבול וחוסר המיקוד שבחשיפה הראשונה לתמונה ולהקביל אותו לשיעור ללא שאלות ממקדות. ומתוך זה להדגיש את ה"סדר", הקלות והארגון שנוצרים במתן השאלות הממקדות מראש.

2. כדאי לאפשר למשתתפים לספר על חוויות דומות שלהם מן החיים: כאלה שהיה בהן מיקוד ן כאלה וכאלה שלא היה בהן מיקוד, ולתאר מה היו התוצאות בכל מקרה. ניתן להעלות חוויות מתחומים שונים ולאו דווקא מלמידה, למשל מנהיגה, מצפייה בסרט או בהצגה, מביקור במוזיאון, וכדומה.
3. חשוב לכתוב את השאלות נוסף לאמירתן - על הלוח, במחברת, כדי שיישאר עם התלמיד ויסייעו לו, ולא יצטרך להשקיע מאמץ בזכירתן.
4. חשוב לדבר על אופי השאלות המקודות בשיעור: שאלות רחבות לעומת שאלות מצומצמות וקטנות.
5. חשוב להדגיש את הדיבור המשותף עם התלמידים על סוגי השאלות, בדרך זו הם ילמדו לערוך הבחנה בין שאלות מכליליות לשאלות מצומצמות במטלות בכלל ובמבחנים בפרט.
6. חשוב להעלות לדיון עם התלמידים את סוגיית השאלות בכלל, ולחשוב כיצד נלמד את התלמידים לשאול שאלות - בעקבות נושא, בעקבות כותרת, בעקבות קריאת טקסט, מתוך הבחנה בין סוגי השאלות שנידונו בסעיף הקודם - רחבות ומצומצמות.
7. חשוב להעלות לדיון את אופן מתן התשובה לשאלה: מתי עונים עליה? כיצד - בכתב או בעל-פה? רצוי לתכנן ולהקצות זמן לענות על השאלות. כמו כן כדאי לאפשר, לפחות אחת לשלושה שיעורים, לענות תשובה בכתב, לבדוק אותה ולהחזירה לתלמיד. בדרך זו יוכלו התלמידים להתנסות בכתיבת תשובות לשאלות רחבות, שלא בסיטואציית המבחן המלחיצה והדבר יאפשר למורים להתחקות אחר אופן כתיבתם, זכירתם, הבנתם את הנאמר ולתת להם משוב על כך.

לדיון המסכם:

המטרה העיקרית בחלק זה היא "לנפץ", במובן מסוים, את ההיגה של המונח "אסטרטגיית למידה" ומה שמשתמע ממנו, ולהעביר את המסר שאין אוסף סודות כזה, אלא היכולת להגיש לכך נמצאות אצל כל אחד ואחד מן המורים, אף יותר מאשר אצל בעלי המקצוע בתחום לקויות הלמידה היות שהמורים הם המומחים בתחום הדעת שהם מלמדים והידיע כיצד להתגבר על קשיים בתחום זה, נמצא במידה הרבה ביותר, אצלם.

אסטרטגיה היא קביעת מטרות וזחירת דרכי פעולה למימושן. אסטרטגיות למידה הן הכלים ודרכי הפעולה שהתלמיד מאמץ במטרה להגין וללמוד חומר חדש או להכין מטלה.

אסטרטגיות למידה נלמדות על ידי הרבה מן התלמידים באופן עצמאי, אך הדבר קשה יותר לתלמיד שפחות מודע לכוחותיו, למלאן הדרכים שאומד לרשותו כדי להתגבר על קשייו ולעמישות בין הדרכים הללו.

לכן, יש חשיבות גדולה מאוד בהעלאת למודעות את דרכי הלמידה לצד תוכני הלמידה. חשוב להדגיש כי הגדרת האסטרטגיה היא בעצת חשיבות גדולה מאוד הלמידה. לצד נאלי השיעור האסטרטגיה צריכה להיות גלויה ומפורשת במילים. זאת אומרת, לכל שיעור צריכות להיות שתי מטרות: מטרת תוכנית ומטרה אסטרטגית, אשר שתיהן מוגדרות מראש. מטרה אסטרטגית יכולה להיות: דרך הסיכום, אמצעי שיוון, ללמוד לשאלות וכדומה. ונכון תמיד לזכור, כי כמורים, אנו אחראים גם על החומר אלז גם ועיקר על התלמידים - דרך למידתם ומידת הפנתם אותו.

מפגש שמיני: בניית תוכנית עבודה לילד עם

הפרעת קשב וריכוז

הכנה למפגש:

כהכנה למפגש מתבקש כל מורה לאסוף מידע באשר לתלמיד בכיתתו ע"פ קריטריונים מובנים. (דף ההכנה מופיע בנספח 6 "בניית תוכנית עבודה") ניתן להשתמש גם במידע שנאסף לקראת מפגש ארבע ולהוסיף לו, במידת הצורך, נתונים על החלק הלימודי.

מטרת המפגש:

לעשות אינטגרציה של כל העקרונות שנלמדו במהלך המפגשים הקודמים ולתרגל יישום של הידע הנרכש על-ידי כך שכל מורה יתנסה בבניית תוכנית עבודה עבור ילד מכיתתו המאובחן עם הפרעת קשב וריכוז.

מבנה המפגש:

- סבב פתיחה - מה צריך בכדי לבנות תוכנית עבודה פרטנית לילד עם ADHD שתהיה יעילה ומשמעותית? מה מהדברים שלמדת במפגשים הקודמים עשוי לסייע לך בבניית תוכנית שכזאת? המנחה אוסף את כל המידע במהלך הסבב ומסכמו על הלוח עבור הקבוצה.
- חלוקה לקבוצות עבודה של עד 3 משתתפים בהן תבנה תוכנית העבודה ל - 3 התלמידים שחברי הקבוצה בחרו מראש ואספו אודותם את המידע המתבקש. התהליך ייעשה עבור כל ילד בנפרד.
- דיון במליאה - סביב נקודת ההתייחסות לתשומת לב המנחה בדיון זה.
- פעילות סיכום חווייתית לגבי התהליך שעברו לאורך ההשתלמות כולה.

שלבי העבודה בקבוצות:

- א. שיתוף במידע שנאסף לגבי הילד טרם המפגש
- ב. סבב התייחסויות בקבוצה למידע שקיבלו ואיסוף רשמים שהתקבלו אצל כל אחד לגבי מאפייני הילד.
- ג. בניית פרופיל של הילד על סמך הקריטריונים לאבחנה (נספח מספר 7 א)
- ד. בניית תוכנית עבודה לילד בעזרת "סל ההצעות" (נספח מספר 7 ב). התוכנית תיבנה בשני חלקים: החלק הכיתתי והחלק האישי, כאשר בכל אחד מהם תינתן התייחסות הן לצד הלימודי והן לצד הרגשי חברתי.
- ה. התייחסות לנושאים שיקלו ו/או יקשו על ביצוע התוכנית בשטח

נקודות להתייחסות לדיון המסכם במליאה:

1. חשוב לשמוע מהמשתתפים על התהליך של איסוף החומר. ממי נאסף החומר? איך? האם היו דתברים חדשים שגילו? איך הם השפיעו עליהם? האם השאלות שהפנו לאנשי הצוות שעובדים איתם עוררו אותם למודעות באשר לילד זה או בכלל לתופעה?
2. חשוב לבדוק את ההתאמה בין החומר שנאסף לבין בניית הפרופיל בקבוצה על בסיס הקריטריונים להגדרה. האם ההתאמה היתה ברורה, או שהיו שאלות והתלבטויות?
3. חשוב לשמוע על בניית התוכנית? האם "סל ההצעות" עזר? האם הם הוסיפו לו הצעות מניסיונם?

4. חשוב לשמוע על אופן ביצוע התוכנית: קשיים ומקדמי הצלחה.
5. חשוב להדגיש את החשיבות בשיתוף הדמויות המשמעותיות לילד בתוכנית שבבנתה: הילד כמובן, ההורים שלו וכל המורים המלמדים אותו. רצוי אף לבנות את התוכנית בשיתוף פעולה עם.
6. ישנם ילדים בכל כיתה, אשר אינם מאובחנים כילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז אך נראה לכם כמורים שהם מראים כמה מהאיפיונים של הפרעה בקשב וריכוז. במקרים אלו מומלץ לפעול בצורה הבאה:
 - א. למלא שאלון למורה בנושא של ADHD לגבי הילד הספציפי (ניתן גם להיעזר ברשימה של הקריטריונים הדיאגנוסטיים המצ"ב).
 - ב. להתייעץ עם פסיכולוגית בית הספר לגבי המקרה בעזרת השאלון ותצפיות בילד בכדי לקיים הערכה ראשונית של המצב.
 - ג. במקרה והפסיכולוגית או היועצת סבורות כי יש סבירות כי קיימת הפרעת קשב וריכוז - יש לשתף את ההורים של הילד בהערכה מוקדמת שלך כמחנכת.
 - ד. אם לא נערכה בדיקה נירולוגית לילד עד היום - להפנות את ההורים לבדיקה נירולוגית ראשונית.
 - ה. במקרה ונערכה בעבר בדיקה נירולוגית כדאי לברר אם הילד מקבל או קיבל בעבר סיוע תרופתי כל שהוא ואם לא לברר האם נשקלת אפשרות שכזאת בעתיד.
 - ו. במקרים בהם ההורים מתלבטים או מהססים לגבי הערכה נירולוגית ניתן להפנות אותם ליועצת או לפסיכולוגית בית הספר או לרופא המשפחה ולהציע להם המשך התייעצות בטרם יגיעו להחלטה כלשהיא לגבי הבדיקה הנירולוגית.
 - ז. במקרים בהם הורים מתלבטים לגבי טיפול תרופתי בעקבות אבחון נירולוגי מומלץ להפנות אותם להורים אחרים שעברו את התהליך בעבר ומוכנים לשתף בהתנסותם וחוויותיהם.
 - ח. חשוב לתת להורים תזכורת כל שישה חודשים לערוך מעקב נירולוגי
 - ט. במקרה והילד מאותר כבעל הפרעת קשב וריכוז יש לבנות עבורו תוכנית עבודה פרטנית בדומה לתוכנית המוצעת בפרק זה.

פעילות לסיכום וחיבור בין כל היחידות:

יכול להתקיים כמפגש עצמאי בשילוב דוגמאות וסיפורים מהכיתה ומהבית...

- א. כדאי להזכיר את רצף המפגשים גם בשמם וגם לציין כמה נקודות עקרוניות מתוכם.
- ב. חשוב כי חברי הקבוצה יצינו אלו מהמפגשים או חלקים מתוכם היו משמעותיים עבורם ומה הם לקחו מהם.
- ג. לצורך הסיום החווייתי ניתן להעביר בין כולם סלסלת סוכריות כאשר כל אחד מהמשתתפים יבחר לעצמו 2-3 סוכריות ויספר אילו חלקים בתהליך העבודה כולו היו משמעותיים עבורו מתוך המפגשים השונים וההנחיה: "בחר 2-3 סוכריות מתוך הסלסלה ותאר בעזרתן אילו חלקים במפגשים השונים היו בשבילך 'סוכריות'? למה? במה זה בא לידי ביטוי? תאר את החוויה"

חשוב שהסוכריות ייצגו יותר ממפגש אחד

נספח מספר 1 (הכנה למפגש הרביעי)

(החומר שיאסף ישמש גם את המפגש האחרון בו תיבנה תוכנית עבודה. חשוב לשומרו)

היכרות רחבה וחדשה עם התלמיד במגוון של סביבות

- תצפית והסתכלות בסביבת התלמיד (מי הם חבריו, מהו אופי הקשרים עם האחר, וכד').
- ביקור בבית התלמיד להתרשמות מהאקלים המשפחתי.
- שיחה אישית.
- שיחות עם מורים אחרים שמלמדים אותו ושלימדו אותו.
- קריאת תיעוד מקצועי הקשור להיסטוריה הלימודית-חברתית של התלמיד.
- שיחות עם הצוות המקצועי בבית הספר המכיר את התלמיד.

על סמך המידע שאספתם בדקו אם היכרות זו מאפשרת לכם להבין את הדברים האלה:

- ◆ מה חשוב לילד, ומה משמעותי בשבילו?
- ◆ מה משמח אותו, ומה מרגש אותו?
- ◆ מה הוא אוהב, וממה הוא נהנה?
- ◆ מה מרגיז אותו, ומה מציק לו?
- ◆ במה הוא חושב שהוא טוב?
- ◆ במה הוא פחות בטוח בעצמו?
- ◆ איך הוא מרגיש באירועים כיתתיים, בשיעורים, בטיולים, בחברת הילדים אחר הצהריים?
- ◆ איך הוא מרגיש בבית הספר, ומה הוא חושב על עצמו כתלמיד?
- ◆ כיצד מרגיש כבן משפחה (כבן, אח, נכד, דוד)?

נספח מספר 2 (למפגש השישי)

שאלון למורה - התכונות שלי כמורה-מנהיג

בשאלון שלפניך מתוארות התנהגויות של מורה במצבים שונים. ציין את הדרגה שבה כל התנהגות מסוימת מאפיינת אותך. נא לסמן על סמך המצב האקטיבי בשטח, ולא על פי שאיפות אידאליות. הסימונים בשאלון אמורים לחדד את המודעות שלנו לכוחותינו ולמגבלותינו בכיתה.

- התנהגות שהמורה נוהג לפיה **לעיתים קרובות** - תסומן כדרגה 2.
התנהגות של**פעמים** המורה נוהג לפיה - תסומן כדרגה 1.
התנהגות שהמורה **כמעט שאינו** נוהג לפיה - תסומן כדרגה 0.

השאלון

(1) ההורים של תלמידיי מכירים אותי. אני מטלפן אליהם, כותב להם מכתבים ומסביר את החוקים בכיתה ואת הציפיות שלי מן התלמידים. אני עושה זאת בקביעות וביזמתי ולא כתגובה לבעיה כלשהי.

דרגה _____

הערות: _____

(2) חוקי ההתנהגות בכיתתי ברורים ביותר, אני מקפיד ליישם אותם בכל שיעור, ותלמידי יודעים שאינני מאפשר להפר אותם.

דרגה _____

הערות: _____

(3) רמת הלמידה בשיעורים שלי מאפשרת הצלחה כמעט לכל תלמיד, כך כל אחד מתלמידי חווה חוויה של הצלחה בתחילת הדרך, ובהדרגה אני מעלה את רמת הקושי של הלימוד.

דרגה _____

הערות: _____

(4) אני קובע את סדר הישיבה של התלמידים בכיתה, כדי להגדיל את סיכויי ההצלחה לתלמידים החלשים (בהתנהגות או בלמידה).

דרגה _____

הערות: _____

5) אינני מתחיל שיעור, אלא אם כן החדר נקי ומסודר.

דרגה _____

הערות: _____

6) כשאני רואה לכלוך על הרצפה במסדרון או בחצר, אני זורק אותו לפח או אני מבקש מתלמיד לזרוק אותו לפח.

דרגה _____

הערות: _____

7) כשאני רואה תלמידים שמפריים את הסדר בבית הספר אני מתערב, גם אם הם אינם תלמידי כיתתי.

דרגה _____

הערות: _____

8) אני מכין שיעור כדי לאפשר הצלחה לתלמידים גם לתלמידים המתקשים.

דרגה _____

הערות: _____

9) מדי פעם בפעם אני מאשר לתלמיד פעילויות חיוביות ונעימות, כמו הפסקות בתוך שיעור, בלי להתנות אותן בתוצר ובתפוקה של התלמיד או באילוצי זמן.

דרגה _____

הערות: _____

10) אני נותן לתלמידיי בעקביות בחנים קצרים על מעט חומר.

דרגה _____

הערות: _____

11) אינני מתעמת עם תלמידים בפרהסיה כשהם אינם ממושמעים (אינני נכנס עמם למשא ומתן בפני שאר תלמידי הכיתה).

דרגה _____

הערות: _____

12) אני משתדל להכיר את המצב המשפחתי של תלמידיי, ומנסה להבין איך הוא משפיע על תפקודם בבית הספר.

דרגה _____

הערות: _____

13) אני משוחח עם מורים אחרים כדי ללמוד על תלמידים, במיוחד במקרה של תלמיד מאתגר.

דרגה _____

הערות: _____

14) אני משוחח עם תלמידיי על תחביביהם ומעודד אותם לספר עליהם לשאר תלמידי הכיתה ולשתפם בהם אם אפשר.

דרגה _____

הערות: _____

15) פעם בשבוע אני יוזם משהו מיוחד לתלמיד אחד לפחות כדי "לעשות לו את היום".

דרגה _____

הערות:

(16) אני מפנה זמן כדי להיות עם התלמידים מחוץ לחדר הכיתה.

דרגה _____

הערות: _____

סכם את סכום הדרגות שסימנת; סה"כ: _____

חשב את הדרגה הממוצעת: _____

לפי השאלון שמילאת, סכם לעצמך את נקודות החוזק שלך ואת נקודות החולשה שלך.

נקודות החוזק שלי: _____

נקודות החולשה שלי: _____

נספח מספר 3

פתרון בעיות - דיאלוג, בשלבים א-ה שלהלן:

א) הגדרת הבעיה

המשתתפים יחולקו לזוגות: תלמיד ומורה.

כל אחד מהשניים יגדיר את הבעיה, לפי כללים אלה:

☆ אמור מה הדבר שמפריע לך, ומדוע אתה כועס / לא מרוצה.

☆ התחל את דבריך ב"אני", דבר ברור ובקיצור, אל תאשים ואל תשפיל את הזולת.

כל זוג ירשום את השיחה, ולאחר מכן ידווח עליה לפני כל המשתתפים.

לדוגמה

התלמיד: "אני חושב שאת שמת עליי עין. כל הכיתה מפריעה ואת מעירה רק לי."

☆ ברר אם הצלחת להעביר את המסר. בקש מאחרים לחזור על הבעיה במילים שלהם כדי

לודא שהבינו את דבריך. אם לא הבינו, חזור על התלונה באופן ברור יותר.

המורה: "אני מבינה כי אתה מרגיש שאני מעירה לך יותר מדי, ואתה חושב שיש לי משהו אישי נגדך."

התלמיד: "בכן."

ב) הצעות לפתרון הבעיה

כל אחד מהמשתתפים ירשום לעצמו כמה הצעות לפתרון, בלי לברור, ובתורו יעלה אותן לפני כולם.

אחד מהמשתתפים ירשום את (כל) ההצעות, בלי להעריך אותן.

דוגמאות לפתרונות אפשריים:

המורה: "כתוב לי מכתב ותאר בו ברור ובקיצור את האירועים האחרונים שבהם הרגשת ככה, כדי

שיהיה לי זמן לחשוב ואני אגיב עליהם אחד אחד."

התלמיד: "אולי אני אכתוב את כל המקרים שיקרו ב-8 השיעורים הבאים ואביא לך לראות."

המורה: "בוא ניזום שיחה משולשת - אתך, אתי ועם מורה נוספת שאתה מסתדר איתה, כדי שנברר

ביחד איך אתם מסתדרים בשיעור וניקח משיחה זו רעיונות."

התלמיד: "שבוע אחד אני יכול לשבת לבד, לניסיון."

המורה: "תשמע ממני מה הם הדברים שאתה עושה בשיעור שהכי מפריעים לי ותנסה להימנע מהם

כמה שאתה יכול."

התלמיד: "אולי תיתני לי קצת לפטפט או לצאת להתאוורר. קשה לי לפעמים לשבת בסבלנות כל

השיעור."

המורה: "כדאי לעשות הסכם בינינו: כשתפריע בשיעור אני אספור לך שלוש אזהרות, לפני שאוציא

אותך מהכיתה ל-10 דקות להירגע."

ג) הערכת ההצעות ובחירה באחת

א. העריכו כל הצעה בנפרד, לפי סדר.

ב. ערכו הצבעה בעד ונגד כל הצעה, ורשמו את התוצאות על דף.

ג. בחרו בהצעה הטובה ביותר, אם יש אחת כזו בולטת.

ד. אם יש כמה הצעות שכל המשתתפים הצביעו בעדן, בחרו באחת מהן.

ה. רצוי לשלב בין כמה הצעות טובות.

דוגמה לפתרון-שילוב של כמה הצעות:
התלמיד: "אני אכתוב את המקרים במשך 4 שיעורים. אחר כך ניפגש ונבדוק אותם יחד, וכל אחד מאתנו יגיד מה הפריע לו."
המורה: "אחרי הפרעה שלך לשיעור, אפעיל ספירה עד שלוש לפני שאגיב (הוצאה מהכיתה ל-10 דקות), ואם אתה חש שאני מגזימה תסמן לי בהרמת שתי אצבעות.
אתה גם יכול לצאת ברשות ל-5 דקות בשיעור כדי להתאוורר."
התלמיד: "מקובל עליי."
המורה: "בעוד שבועיים ניפגש ונבדוק איך כל אחד מאתנו עמד בהסדר הזה ואם הוא עובד טוב. אם צריך, נחשוב יחד על דרכים לשיפור."

ד) ניהול משא ומתן על פשרה, כאשר אין הצעה שזכתה לתמיכה כללית

- א. רשמו פשרות רבות ככל האפשר.
 - ב. העריכו את הפשרות, לפי סדרן.
 - ג. הגיעו להסכמה על דעת כולם.
- אם עדיין אינכם יכולים להגיע להסכמה, קבעו פגישה נוספת, וכל אחד יבוא אליה עם רעיונות נוספים.

ה) תכנון יישום ההצעה הנבחרת

- א. החליטו מי יעשה מה, היכן, כיצד ומתי.
- ב. החליטו מי ישגיח / יפקח על היישום.
- ג. קבעו מראש מה ייעשה במקרה שההחלטות לא יבוצעו כפי שסוכם.

תרגול: יש לתרגל עם הקבוצה שלב אחר שלב סוג זה של תקשורת באמצעות דוגמה חדשה.

נספח מספר 4

שיחת משמעת

שיחת משמעת נדרשת כתגובה להתנהגות בעייתית של הילד ולאחר שעבר על הכללים והחוקים הברורים שנהוגים בבית הספר. עמדת המבוגר צריכה להיות תקיפה, אסרטיבית וסמכותית. הוא צריך לדבר בקצרה ובצורה עניינית ולהימנע מהבעה רגשית מוגזמת.

מהלך השיחה:

- 1) תיאור קצר של המבוגר את ההתנהגות הבעייתית של התלמיד.
המורה: "היום בהפסקה רדפת במסדרון אחרי יותם ודחפת אותו."
- 2) תיאור תוצאת ההתנהגות (או השפעות נוספות שיכולות להיות להתנהגות כזו על אחרים).
המורה: "הוא נפל ונפצע בראשו."
3) אזכור / ציון החוקים או הכללים שהילד עבר עליו/עליהם.
"עברת על שני כללים: שאסור לרוץ במסדרונות, ושאסור לגמרי להשתמש באלימות פיזית."
4) מתן אפשרות לילד לומר את תגובתו.
התלמיד: "אבל הוא קילל..."
5) המורה: "בהמשך נטפל גם בזה. אך זה עדיין לא משנה את התמונה. עברת על חוקי בית הספר."
מתן ענישה או התראה לפני ענישה.
6) המורה: "אני מזמינה עכשיו את ההורים לקחת אותך הביתה, ומחר נערוך שיחה אצל המנהלת עם ההורים ונחליט על דרכי תגובה נוספות."
7) אזהרות לעתיד.
המורה: "להזכירך, זו הפעם הראשונה שלך השנה, זכור שבפעם הבאה תהיה תגובה חריפה יותר."
8) קביעה כי בשיחה ובעונש "העניין סגור".
התלמיד: "אבל הוא..."
9) המורה: "העניין סגור להיום. עברת על שני כללים, וידעת מראש מה תהיה התוצאה. כמו שאמרתי מחר, כשתחזור לבית הספר, נערוך את שיחת הבירור, ועכשיו אין מקום להמשך השיחה."

תרגיל: תקשורת-אקוריום

למנחה: בחר מתנדבים למשחק תפקידים. אחד ישחק את התלמיד, ואחרים ישחקו מורים שמציגים את שלושת סוגי התקשורת שנלמדו. המתנדבים ישחקו את תפקידיהם במרכז המעגל, ושאר המשתתפים ישבו סביבם ויצפו בדיאלוגים. על הצופים לדווח על התחושות שעורר בהם כל אחד מסגנונות התגובה של המורים. יש לשים לב לשפת הגוף ולהבעות הפנים, לטון שבו נאמרים הדברים, לצורת הניסוח, לתכנים, לקצב הדיבור.

לצואמה

תפקיד התלמידה: "דבית ספר אני מאוז מנסה ומשתדלת להתנהג כסדר. אני מכינה שיעורים, באה מוכנה, משתדלת לא לדבר עם חברים ולא לריב בשיעור. אני מנסה לדבר יפה עם המורה, אבל כלאס לא אזר לי. המורה כל הזמן זוכרת לי את ההתנהגות שלי לפני שהחלטתי להשתנות – את התקופה שבה לא הכנתי שיעורים, התחצפתי, הזרזתי..."

למשל, אתמול רק הסתאגתי רגע בשיעור וכבר המורה צעקה עליי, לא רצתה לשמוע אותי וסינקה אותי מהכיתה. אני לא התאפקתי ומה זה פתחתי עליה את הפה... אני ממש מבלאסת. איזה דיכאון. יש לי את אותו סיפור עם ההורים שלי. הם לא סומכים עליי בכלום, כל הזמן בזקיקס אותי, לא מאמינים לי, רבים אותי, ולא מרשים לי לצאת עם חברים. די, נמאס לי "

תפקיד מורה משתתפת א':

תקשורת אמפטיית: מורה זו צריכה להגיב לפי עקרונות התקשורת האמפטיית (הדהוד, שיקוף ואישור ההרגשה). היא צריכה להתייחס אל התלמידה מתוך אמדה מקשיבה ואוהדת. לדבר מעט, לא לתת עצות ולא לבקר. היא אמורה להקשיב בריכוז לדברי "התלמידה", להטות את גופה מעט לכיוון הדוברת, להביע הזנה לרגשותיה. לומר לה מדי פעם דברים מסוג זה: "אני מדינה, זה באמת קשה ומתסכל".

תפקיד מורה משתתפת ב':

כמנהלת תקשורת של פתרון בעיות, לפי הכללים שנלמדו (ה"מורה" חוזרת על הבעיה שתיארה התלמידה, השתייך מציאות פתרונות, כל אחת בתורה, בזמרות את הפתרון האופטימלי, מסכימות על דרכי ביצוע ואל דביקת יעילותו).

למנחה: לסיכום התרגיל פנה אל המשתתפת אשר גילמה את תפקיד התלמידה, וזרר אילו תחושות היו לה בתרגיל כלפי כל דמות מורה בנפרד. שאל אותה מהי צורת התקשורת שהתאימה לה, ובקש הסדר לתשובותיה.
לאחר מכן פנה אל הצופים, ושאל אותם לדעתם על המשחק שצפו לו, ועודד אותם לתאר כיצד היו הם בזמרות לנהוג.

נספח מספר 5: ארגון רעיוני בלמידה

דף מספר 1:

בריאות

נינוחות

חלונות

סמלים

פרנסה

רהיטים

שינה טובה

גודל

אור

צבעים

איזון

אביזרים

קירות

תמונות

הצלחה
בקריירה

סלון

הרמוניה

מיקום

דלתות

הצלחה

אנרגיה

חדר שינה

הנושא: עיצוב הבית בשיטת הפנג-שוויי

מטרות השיטה	המקומות/ החדרים שבהן היא מופעלת	מה מובא בחשבון בעת העיצוב?	על אילו פריטים בבית מושם הדגש?

נספח מספר 6

הכנה למפגש מסכם - "בניית תוכנית אישית לילד עם הפרעת קשב וריכוז" - עבודה מסכמת של ההשתלמות כולה

המפגש הבא יהווה סיכום, איסוף ויישום של הלמידה והחוויה שעברנו עד כה. במפגש זה יבנה כל משתתף בסיוע הקבוצה תוכנית אישית לילד בעל הפרעת קשב וריכוז אותו הוא מלמד השנה וזאת במטרה להפנים את הלמידה שנעשתה עד כה ולצאת לעבודה אמיתית ופורייה בשטח....

לקראת המפגש חשוב לאסוף מידע על התלמיד שנבחר לעבודה.

להלן הנחיות לאיסוף המידע לקראת המפגש

בחרי תלמיד המאובחן כבעל הפרעת קשב וריכוז שאת/ה מלמדת השנה ואספי מידע לגביו בשלושת התחומים הבאים, ניתן להיעזר בנקודות להתייחסות המובאות להלן:

✪ חברתי רגשי

◆ חברתי - מי החברים שלו, איך הוא מבלה את זמן ההפסקה, איך הוא מרגיש באירועים כיתתיים (שיעורים, טיולים, מסיבות ועוד), האם הוא מרגיש דחוי או אהוד בכיתה, האם יש לו קשר עם ילדים מכיתות אחרות או משכבות אחרות, האם הוא בקשר גם עם בנים וגם עם בנות, האם יש לו חבר קרוב אחד או מספר חברים קרובים, ממי הוא מבקש שיעורי בית כאשר נעדר, איך הוא מבלה את שעות הפנאי שלו, איזה חוגים ותחביבים יש לו וכיו"ב.

◆ רגשי - מה הוא אוהב לעשות, מה משמח אותו, ממה הוא נהנה באופן כללי, מה מציק לו, איך הוא מרגיש בבית-הספר ומה הוא חושב על עצמו כתלמיד, מה אפשר להגיד על הדימוי העצמי שלו.

✪ משפחתי - כמה ילדים יש במשפחה ומה המיקום שלו ברצף, מה המצב המשפחתי של ההורים, המצב הכלכלי של המשפחה, איך הילד נתפס בעיני הוריו בבית, איך הילד תופס את מקומו בבית, איך נראית מערכת היחסים שלו עם אחיו ואחיותיו, קשר עם סבים, קשר עם קרובי משפחה נוספים וכיו"ב.

✪ לימודי - בתחום זה חשוב ליצור פרופיל של הילד כ"לומד אקטיבי" ולהשוות בין תפקודו הלימודי בשעות שונות של היום (בוקר לעומת צהריים), בשיעורים שונים, במקצועות שונים, בחלקים שונים של השיעור, בלמידה פרונטאלית לעומת למידה בקבוצות, איך הוא לומד למבחנים, איך הוא עושה שיעורי בית, האם הוא מסכם חומר, האם הוא מעתיק את כל המידע מהלוח, האם הוא משתתף בשיעור ועונה על שאלות המורה, איכות הקשר שלו עם מורים שונים וכיו"ב.

את המידע מומלץ לאסוף ממספר גורמים במקביל:

- ✪ שיחה אישית עם הילד עצמו
- ✪ איסוף מידע מהורי הילד
- ✪ מורים מקצועיים ואנשי צוות נוספים המכירים אותו (כגון יועצת, מורת שילוב וכיו"ב)
- ✪ תצפית והסתכלות בילד במהלך שיעורים ובהפסקות
- ✪ קריאת חומר מקצועי הקשור להיסטוריה הלימודית והחברתית של הילד

נספח מספר 7א

קריטריונים דיאגנוסטיים של ADHD

הקריטריונים מחולקים לשלוש קטגוריות-על כדלהלן:

א. **חוסר תשומת-לב (Inattention)**

ב. **היפראקטיביות (Hyperactivity)**

ג. **אימפולסיביות (Impulsivity)**

הקריטריון של חוסר תשומת-לב מורכב מהסימפטומים הבאים:

במקרים רבים אינו מקפיד לשים לב לפרטים או שעושה טעויות בלתי זהירות במשימות לימודיות ואחרות.

- ◆ במקרים רבים מתקשה לשמור על תשומת-לב במשימות או פעילויות משחק. במקרים רבים נראה שאינו מקשיב כשמדברים אליו ישירות.
- ◆ במקרים רבים אינו פועל על-פי הוראות ואינו מסיים משימות לימודיות, שיעורי-בית וכיו"ב.
- ◆ במקרים רבים מתקשה בהתארגנות לקראת משימות ופעילויות.
- ◆ במקרים רבים נמנע מ, או לא אוהב לעסוק במשימות שדורשות מאמץ שכלי לאורך זמן (כגון שיעורי-בית).
- ◆ במקרים רבים מאבד חפצים הנחוצים לו לביצוע משימות או פעילויות (כגון צעצועים, דפי משימות, עפרונות, ספרים, או כלים).
- ◆ במקרים רבים מוסח בקלות על-ידי גירויים לא-משמעותיים.
- ◆ במקרים רבים שכחן בפעילויות יום-יומיות.

ב. הקריטריון של היפראקטיביות מורכב מהסימפטומים הבאים:

- ◆ במקרים רבים מתנועע בכיסאו ומתעסק בדברים בידי ורגליו.
- ◆ במקרים רבים קם מכיסאו בכיתה או במצבים אחרים בהם מצופה מהילד לשבת במקומו.

- ◆ במקרים רבים מתרוצץ או מטפס בצורה מוגזמת במצבים בהם הדבר אינו הולם את הסיטואציה.
- ◆ במקרים רבים מתקשה לשחק או להתעסק בפעילויות פנאי בשקט.
- ◆ במקרים רבים נמצא בתנועה מתמדת או מתנהג כמונע על-ידי מנוע.
- ◆ במקרים רבים מדבר ללא הפסקה.

ג. הקריטריון של אימפולסיביות מורכב מהסימפטומים הבאים:

- ◆ במקרים רבים פולט תשובות לפני שהשאלה נשאלה במלואה.
- ◆ במקרים רבים מתקשה לחכות לתורו.
- ◆ במקרים רבים מפריע לאחרים או מתערב בשיחותיהם ומשחקיהם.

הערות כלליות לאבחנה:

- ☆ חלק מהתסמינים הופיעו לפני גיל 7
- ☆ נזק נגרם בשני תחומים או יותר (בי"ס, בית וכו')
- ☆ הוכחה לנזק קליני ממשי בתפקוד חברתי, לימודי או תעסוקתי
- ☆ לא מוסבר על ידי הפרעה נפשית אחרת

נספח מספר 17

"סל הצעות" לעבודה עם ילדים בעל הפרעת קשב וריכוז: ברמה הכיתתית וברמה

האישית בפן הלימודי ובפן ברגשי חברתי

תוכנית ברמה הכיתתית	
<p>בשיעור:</p> <ul style="list-style-type: none"> • רצוי לתת משימה אקטיבית להקשבה בשיעור - סיכום החומר בנקודות, שאלות מנחות וכדומה. • חשוב להגדיר את המשימות והמטלות באופן ברור ואף לכתוב אותן, כדי שהילד יוכל לחזור אליהן במידה ושכח או התנתק. • חשוב לתכנן את השיעור כך שלא יהיה מרווח בין המטלות. יש לצמצם את משך הזמן הפנוי ללא מטרה מוגדרת. • חשוב לצמצם גירויים מסיחים במהלך השיעור. • לילדים עם הפרעת קשב משימת העתקה היא קשה וצורכת אנרגיה רבה. חשוב לאפשר לילד לצלם ממחברת של חבר את סיכומי השיעורים. • חשוב לשלב אלמנטים בולטים להפניית הקשב לחלקים החשובים של השיעור או של המשימה. • חזרה על הוראות. חשוב גם לכתוב את כל ההוראות וגם להגיד אותן בע"פ. כדאי לחזור על ההוראה מס' פעמים. • חשוב לארגן לילדים אלה אפשרויות מילוט לזמן קצר. למשל, אפשרות לצאת מהכיתה להתאוורר לזמן קצר. אם אפשר להכניס את זה לחוקי הכיתה, זה מאפשר לילד לעזור את הכיתה במקום להתפרץ ולאבד שליטה. זה גם מאפשר לילד להתחיל ללמוד כלים חדשים של התבוננות-עצמית ובקרה-עצמית • יצירת קשר עין. אפשר להחזיר ילד עם ADHD למיקוד בעזרת קשר עין. רצוי ליצור קשר עין לעיתים קרובות היות ומבט יכול להחזיר ילד מחלום בהקיץ או לתת לו חיזוק. <p>כללי:</p> <ul style="list-style-type: none"> • חשוב ללמד דרכי ארגון וסיכום שונות ולאפשר לילד לבחור את הנכונה לו. • חשוב להמליץ את תהליכי העבודה ותהליכי החשיבה. • חשוב לתלות חוקים בכיתה. זה מרגיע את הילדים לדעת מה מצופה מהם. שיטת תקשורת מומלצת היא: להודיע מה הולכים לומר לפני שאומרים אותו, לומר אותו ואח"כ לחזור עליו. • כדאי תמיד לשלב בין הערוץ הויזואלי לבין הערוץ השמיעתי. מבנה זה עוזר להם "להדביק" יחד את הרעיונות במוחם. • חשוב שתוכנית הלימודים תהיה עקבית וידועה מראש. כדאי לתלות אותה על הלוח או על שולחן התלמיד. חשוב להתייחס את התוכנית מספר רב של פעמים ביום. אם התוכנית עומדת להשתנות חשוב לתת הרבה אזהרות והכנות מראש. כאשר יש בתכנון זמן לא מובנה, חשוב לעזור לילדים אלו לתכנן אותו לעצמם מראש. <p>במבחנים:</p> <ul style="list-style-type: none"> • רצוי לתת לילד הפסקות במהלך המבחן או לפצל לו את המבחן. במידה ואין אפשרות לקבל את התנאים הללו, רצוי לתת תוספת סמן. תוספת 	<p>לימודי</p>

<p>הזמן תהיה יעילה רק אם הילד ידע לתכנן נכון את זמן המבחן ולהשתמש בזמן גם לרענון ושמירה על עוררות.</p> <ul style="list-style-type: none"> • חשוב לספק דפי עבודה ובטח דפי מבחן בהירים ורחבים מספיק. • במבחנים חשוב לספק לילד סביבה שקטה. אם התלמיד נדרש להארכת זמן, חשוב כי לא ינדוד לחדרים אחרים. • יש להגדיר את החומר למבחן באופן ברור וכתוב. • חשוב לתת הנחיות לגבי זמן הלימוד למבחן וכיצד מומלץ ללמוד. • כתיבת תשובות: חשוב ללמד תהליך עבודה מסודר בו כותבים נקודות או סכמה תחילה, את התשובה ובסוף תהליכי בקרה. 	
<ul style="list-style-type: none"> • הנאה בלמידה - ילדים הסובלים מ-ADHD זקוקים לעזרה רבה במציאת הנאה בלמידה בכיתה. חשוב לעזור להם להרגיש שליטה במיומנויות במקום כשלוך ותסכול, להתרגש במקום להשתעמם או לפחד ומכך לרצות ללמוד. חשוב מאוד לשים לב לרגשות שמתקשרים אצלם לתהליך הלמידה. • הצבת גבולות - הכוונה למשהו שמאפשר הכלה ומרגיע, לא משהו מעניש. הגבולות צריכים להיות עקביים, ניתנים לחיזוי מראש, פשוטים, ברורים וניתנים בזמן. לא כדאי להיכנס לדיונים לגבי הגינות - זה רק מסיח את הדעת. המורה צריך לקחת פיקוד בתחום זה. • דגש על הצלחות - חשוב לחפש הצלחות ולהדגישן ככל האפשר. הילדים האלה חיים עם המון כישלונות ולהן הם זקוקים לכל היחס החיובי שניתן לתת להם. הם זקוקים לכמויות אדירות של שבחים, חיזוקים ועידוד. בדר"כ החלק הכי קשה ב-ADHD הוא הנזק המשני שנוצר ל"דימוי העצמי" ולהערכה העצמית של הילד. 	רגשי חברתי
תוכנית ברמה האישית	
<ul style="list-style-type: none"> • חשוב לוודא שאכן מתמודדים עם בעיית קשב וריכוז. חשוב לוודא שהשמיעה והראיה של הילד נבדקו בזמן האחרון ושאינן בעיות רפואיות אחרות שיכולות להסביר את הקשייו. האחריות לתהליך מוטלת על ההורים כמובן אבל חשוב לתמוך בהם וללוות אותם בתהליך של בדיקת המידע. • חשוב לשאול את הילד מה עוזר לו ללמוד. ילדים הסובלים מ-ADHD הם בדרך כלל מאוד אינטואיטיביים ואם תבררו זאת איתם הם יוכלו לומר לכם איך הם לומדים בצורה הטובה ביותר. הם לא ינדבו את המידע הזה בעצמם. כדאי לנסות לשבת עם הילד ביחידות ולשאול אותו שאלות מנחות. זה מאוד מעניין לראות כמה אנחנו נוטים להתעלם מדעתם של ילדים אלה או בכלל לא לשאול אותם לדעתם. אצל ילדים גדולים יותר חשוב במיוחד לוודא שהם מבינים מה זה ADHD. הבנה כזו תעזור גם למורה וגם לתלמיד. • חשוב לזכור שילדי ADHD זקוקים להרבה הבנייה סביבתית. הם זקוקים לכך שהסביבה שלהם תבנה להם חיצונית את מה שהם לא מסוגלים להבנות לעצמם פנימית. מומלץ להכין להם רשימות וטבלאות שהם יכולים לחזור אליהן כאשר הם הולכים לאיבוד ושוכחים מה הם עושים (זה מאוד עוזר להם). בנוסף לכך ילדים אלה זקוקים להרבה: אזכורים, הקדמות, חזרות, הכוונה וגבולות. • מומלץ לעזור לילדים עם ADHD לתכנן את אחת צ שלהם בכדי לעזור למנוע התנהגויות של דחיית מטלות לרגע האחרון. • בשעורי בית - חשוב להתייחס לאיכות ולא לכמות. צריך בדרך כלל להקטין 	לימודי

<p>להם את עומס העבודה. העיקר שילמדו מושגים בסיסיים ולא יטבעו בכמויות שהם אינם יכולים להתמודד עמן.</p> <ul style="list-style-type: none"> • חשוב לפרק משימות גדולות למשימות קטנות מאוד עבורם. משימות גדולות מיד מציפות אותם וגורמות להם להרגיש שלעולם לא יצליחו להתמודד עמן. פירוק המשימה לחלקים קטנים וברורים מאפשרת להימנע מרגשות של הצפה וחוסר שליטה ומחזירה את ההרגשה של המסוגלות. • חשוב לעזור להם בחיזוק הזיכרון. רוב הילדים עם ADHD סובלים גם מקשיים בזיכרון. חשוב ללמד אותם כל מיני שיטות ועזרי זכירה, שימוש בכרטיסיות לזכירה של מילים ומושגים, שימוש ברמזים, חרוזים, קודים וניס וכיו"ב. • חשוב להשתמש בתקצירים ובראשי פרקים. חשוב ללמד את הילדים להשתמש בשיטות אלה. חשוב גם ללמד אותם להדגיש משפטים חשובים ולחפש רעיונות מרכזיים. שיטות אלה מעצבות ומבנות את החומר בזמן שהוא נלמד. • שיטות של נקודות, מדבקות, חיזוקים חיוביים ו/או מחברות קשר עם הבית הן יעילות מאוד ומתאימות לילדים עם ADHD. • רצוי לעודד מבנה של עבודה בעזרת דיווח עצמי ובקרה עצמית עם ילדים אלה. משוב קצר בכל סוף שיעור יכול לעזור מאוד בלבנות את יכולת הדיווח העצמי. • ילדים בוגרים יותר יכולים להפיק תועלת מכתובה של פתקים קטנים לעצמם בכדי להזכיר להם מה היו השאלות או ההערות שלהם בזמן הלמידה. זה גורם להם לשים לב גם למה שהם חושבים ולא רק למה שנאמר להם. זה יעזור להם להקשיב בצורה טובה יותר. • הכתיבה מאוד קשה עבור הרבה ילדים עם ADHD. לכן כדאי לחשוב על אופציות חלופיות במקרים בהם הקושי משמעותי כגון: הקלדה, הכתבה, כתיבה בנק' וצילום ההשלמות מחבר. • כדאי, כשהדבר מתאפשר, שלכל תלמיד יהיה בן זוג ללמידה בכל מקצוע עם טלפון של הבית. 	
<ul style="list-style-type: none"> • חשוב להשתמש במשוב שמגביר מודעות עצמית ומשפר את יכולת ההתבוננות העצמית של הילד. בדרך-כלל אין לילדים אלה מושג איך הם נראים בעיני הזולת או איך הם מתנהגים. לכן מומלץ לנסות לתת להם מידע בתחום זה בצורת משוב בונה וחיובי. ניתן לשאול שאלות כגון: "אתה יודע מה עשית עכשיו?" או "איך אתה חושב שהיית יכול להגיד את זה קצת אחרת?" או "למה אתה חושב שהילדה הזו נראתה עצובה כשאמרת את זה?". שאלות אלה מעודדות התבוננות עצמית. • רבים מהילדים בעלי ADHD מתקשים להבין קודים חברתיים. הם אינם מבינים שפת גוף, טון דיבור, תזמון וכיו"ב. אפשר לתת להם עצות שונות בכדי להדריך אותם בעולם החברתי. למשל אפשר לומר: "לפני שתספר את הסיפור שלך תבקש לשמוע את הסיפור של החבר שלך קודם" או "תסתכל על האדם שמדבר אלייך בזמן הדיבור". • חשוב להיפגש עם ההורים של ילדים אלה לעיתים קרובות ולא רק סביב מצבי חירום. עבודה משותפת שתכלול את הדמויות המשמעותיות לילד תועיל לו הרבה יותר. • פעילות גופנית מהווה שיטת טיפול מצויינת עבור ילדים הסובלים מ ADHD. פעילות גופנית נמרצת מאפשרת להם להוציא אנרגיה מיותרת ולהתרכז. פעילות שכזו גם מעוררת הורמונים שעוזרים ללמידה וגם מהווה חוויה מהנה ונעימה. 	<p style="text-align: center;">רגשי חברתי</p>

מאמרים:

הפרעות קשב וריכוז עם או בלי היפראקטיביות (Attention Deficit Hyper Activity Disorder - ADHD) אטיולוגיה אבחון וטיפול.

פרופ' אשר אור-נוי, המחלקה להתפתחות הילד ושיקומו, משרד
הבריאות והפקולטה לרפואה של האוניברסיטה העברית והדסה,
ירושלים.

מבוא: הפרעת קשב וריכוז (ADHD) הנו מצב שכיח הקיים בכ 5% מילדי בית הספר בגילאים 6-12 שנים כאשר השכיחות גבוהה פי 2-3 בבנים מאשר בבנות. חלק ניכר (50%-80%) מהילדים ממשיכים לסבול מההפרעה גם בגיל ההתבגרות והבגרות. יש חשיבות רבה לאיתור מוקדם וטיפול בגלל הנזקים האפשריים בהישגים בלימודים ובתחום החברתי ופסיכו-התפתחותי. ההפרעה מתבטאת בהפרעות בריכוז וקשב, אימפולסיביות ולעיתים פעילות יתר. אצל חלק גדול מהילדים הסימפטומים מופיעים כבר בגיל הגן (1,2).

אטיולוגיה: (גורמים)

ADHD היא תוצאה של שילוב גורמים, גנטיים, להם משקל נכבד מאוד, סביבתיים (תוך רחמיים ואחרי הלידה) ותרבותיים, ביחסים משתנים (4-1). ישנו אם כן רקע משפחתי גנטי בחלק גדול מהמקרים ומקובל היום לראות ב- ADHD הפרעה ממקור אורגני והתנהגותי. הבעיה המרכזית מבחינה התנהגותית הנה העדר אינהיביציה כלומר שיקול דעת להתנהגות נאותה. מייחסים את התופעה להפרעה מוחית, לרוב בקליפת המוח הגדול באיזור המצחי. בעקבות העליה במודעות למצב זה, מרבית התלמידים מאובחנים טרם הגיעם לחטיבת ביניים או לבי"ס תיכון, אך בכיתות הראשונות בבית הספר היסודי (כתות א-ד) עדיין אחוז ניכר של ילדים עם ADHD בלתי מאובחנים. במיוחד נכון הדבר לגבי תלמידים הסובלים מהפרעת קשב וריכוז ללא היפראקטיביות ובמיוחד אלו בעלי יכולת אינטלקטואלית גבוהה המאפשרת להם להתמודד בהצלחה יחסית עם מגבלתם כל עוד הם בכיתות נמוכות. יחד עם זאת, עצם העדר אבחון ההפרעה עלולה לגרום לתופעות לוואי רגשיות חברתיות והתנהגותיות.

ישנן שתי תיאוריות מובילות בהקשר לשינויים בתפקוד המוח ב- ADHD. התיאוריה הגורסת שינויים במערכת הדופאמינרגית והתיאוריה הגורסת שינויים במערכת הנוראדרגית. שני חמרים אלו הנם חמרים כימיים מעוררי פעילות עצבית וחושבים שתפקודם נמוך. חיזוק נוסף לתיאוריה ניתן למצוא בעצם העובדה שתרופות מעוררות (כמו ריטלין ונאמפטמינים) אשר פועלות על המערכת הנוראדרגית והדופאמינרגית יעילות מאוד בטיפול. תיאוריות אלו גם נתמכות על ידי בדיקות הדמיה של המוח בהם נצפתה עליה ב- L- DOPA באיזור מוח הביניים (MIDBRAIN). גם כאשר גרמו לחסר בדופמין בעכברים, אם על ידי הרס כימי ואם על ידי עכברים בהם הושתקו הגנים המתאימים, הראו

העכברים התנהגות היפראקטיבית (5).

גורמים, תורשתיים:

מחקרים משפחתיים מעידים ש ADHD - היא הפרעה משפחתית תורשתית. ישנה הארעות גבוהה יותר של התופעה בקרובי משפחה של חולים. הסיכון של הורים ואחים של לחולים להיות מאובחנים במהלך חייהם בהפרעה זו הוא פי חמש מאשר באוכלוסייה הכללית. נוסף על כך הם בעלי סיכון מוגבר להפרעות פסיכיאטריות אחרות, כגון חרדה, התנהגות אנטי חברתית, נטייה להתמכרות ולקויות למידה.

מחקרי תאומים מראים, שישנה הארעות גבוהה יותר בתאום זהה (מונודיגוטי) מאשר בתאום לא זהה (דיזיגוטי). הגורם הגנטי ל ADHD - כנראה כולל גנים רבים באתרים שונים. מספר מחקרים מצביעים על קשר בין שינויים באללים ספציפיים לרצפטורים לדופאמין לבין ADHD (1-5).

אבחון רפאי:

אין בדיקות מעבדה ל ADHD, והאבחנה היא קלינית על פי קריטריונים מוגדרים, שאותם צריך לאתר במהלך לקיחת האנמנזה ממקורות רבים ככל האפשר: הילד, ההורה, בית הספר (1,2). משרד הבריאות הוציא לאחרונה חוזר מנכ"ל המתאר את הדרך בה יש לאבחן הפרעות קשב וריכוז. לאבחנה וטיפול של מקרים חשודים ב ADHD יש להפנות למומחה בקהילה: נוירולוג ילדים, פסיכיאטר ילדים ונוער או רופא ילדים עם ניסיון מוכר בהתפתחות הילד. הרופא המקצועי הנו האיש האחראי על האבחון. יש לשלב באבחון, במידת הצורך, גם אבחון פסיכולוגי וגם אבחון דידיקטי. יש להיעזר בשאלונים כמו ה - Conners לצורך תיאור התמונה הקלינית על ידי המורים וההורים. על הילד עם ADHD להראות סימטומים הן בבית הספר והן בבית, ולכן גם המורה וגם ההורה צריכים למלאו. במקרים הטיפוסיים ישנה פגיעה משולבת בתפקוד בבית הספר, במישור החברתי והמשפחתי. שאלון זה גם משמש להערכת יעילות הטיפול התרופתי

האבחון בארץ הנו לרוב לפי - (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - IV - DSM Disorders). ההגדרה היא של "Attention Deficit Disorder" (ADD) או של ADHD והיא הרבה יותר רחבה. היא דורשת הופעת סימפטומים משתי קבוצות:

- א. הפרעת קשב: שישה סימפטומים
 - ב. פעילות יתר / אימפולסיביות: שישה סימפטומים
- סימפטומים אלו נדרשים להופיע ברציפות במשך יותר משישה חודשים.
- ילדים המאובחנים עם ADHD יכולים להכלל באחת משלוש תת-קבוצות:
- א. בעקרה בעיית קשב: Inattentive type
 - ב. בעקרה היפראקטיביות: Hyperactive impulsive type
 - ג. צורה משולבת: Combined type

אבחנה מובדלת: חשוב לשלול מצבים שכיחים הגורמים לפגיעה ביכולת הריכוז והקשב כגון: חרדה או הפרעות אפקטיביות, דיכאון, מחלה ביפולארית, שימוש בסמים, פסיכוזה, הפרעה בפעילות בלוטת התריס, פרכוסים והפרעות שינה. גיל התחלה מוקדם, הפרעה רציפה וסיפור משפחתי יכולים לתמוך באבחנה של ADHD בנוסף, חשוב להעריך קיום מצבים נלווים (co-morbidity) כולל ליקויי למידה המופיעים בחצי עד שני שלישי ממקרי ADHD בחלק קטן מהמקרים יש הפרעה נוירולוגית על שם Tourette, או הפרעת דיבור או שפה. בנוסף חשוב לזכור שיש ילדים פעילים באופן חריג אבל ללא בעיות קשב וריכוז או כאלו עם טמפרמנט קשה במיוחד העלולים לקבל תווית של ADHD ללא הצדקה, על כן צריך להיזהר באבחנה. בעיות התנהגות שכיחות מאוד אצל הילדים עם ADHD וגורמות לחיכוך מתמיד בין התלמיד לחבריו, מוריו והוריו. חבריו של המתבגר עם ADHD ידחו אותו לעיתים קרובות בשל תוקפנות, אימפולסיביות וחוסר יכולת למלא אחרי נורמות התנהגות מקובלות.

טיפול

הסימפטומים מושפעים על ידי הקשר הטיפולי בין הילד, ההורים ומערכת בית הספר. מטרת הקשר

הטיפול הנה שיפור באינטראקציה החברתית עם המורים והחברים וירידה בתוקפנות הפיזית והמילולית. בהמשך יש לצפות לשיפור בעבודה האקדמית, תלוי ביכולת האישית ובפערים שנוצרו טרם טיפול. חשוב לשלב התערבויות נוספות כגון שינויים בסביבת הלימוד: מיקום בכיתה, הדרכת הצוות, מחברת קשר עם ההורים, ושימוש במשוב בצורה מושכלת.

תרופות מעוררות (סטימוולנטיות) הפועלות לטווח קצר הן הבחירה הראשונה לטיפול ב-ADHD (6,7) ב-70%-80 מהילדים עם הפרעה זו ניתן לראות שיפור בהתנהגות וביכולות קוגניטיביות עם לקיחת השיפור מתבטא בירידה בפעילות פסיכומטורית ובתוקפנות, בעליה בקשב ובזיכרון ובשיפור בלימודים אולם עדיין נותרת רמה מסוימת של בעיות חברתיות ולימודיות אצל רוב הילדים.

פרופיל הבטיחות של הסטימוולנטים גבוה מאוד. אמנם דווח בארה"ב על מספר מקרי מוות בשל הפרעות קצב אצל ילדים עם מומי לב מולדים או מחלות לב אשר טופלו בריטלין, אולם קיים ויכוח האם ניתן לקשור בין הדברים. בכל מקרה בו יש חשד לפגיעה לבבית בילד העומד לקבל טיפול בריטלין יש להפנותו לקרדיולוג לבדיקה כדי לקבוע את בטיחות התרופה.

ישנם מספר סטימוולנטים עקריים בשימוש, כאשר ריטלין (מתילפנידט) הנו הנפוץ ביותר. למרות שמתילפנידט הוא הנפוץ ביותר בשימוש אין אינדיקציה להבדלים ביעילות ביניהם.

תופעות הלוואי הנפוצות ביותר הן ירידה בתאבון ונדודי שינה בתחילת הטיפול, כאבי ראש, עצבנות ודיספוריה בשלבים מאוחרים בטיפול. תופעה פחות נפוצה היא הפחתה בעליה במשקל. בחולים מסוימים ישנו ריבאונד בסימפטומים של ADHD לאחר הפסקת ההשפעה של התרופה, בשעות המאוחרות ביום. חולים שיש להם גם הפרעה של טיקים יכולים לסבול מהחמרה של תופעה זו.

במצבים הבאים יש לעתים צורך להשתמש בתרופות לא סטימוולנטיות: כאשר התרופות הסטימוולנטיות אינן יעילות, כאשר יש תופעות לוואי שהחולה אינו יכול לסבול, כאשר יש סיכון גבוה להופעת טיקים בשל שיפור משפחתי של טיקים או כאשר נוצרה עמידות לתרופה הסטימוולנטית.

התרופות הלא סטימוולנטיות בשימוש הן שונות ונמצאות גם בשימוש לצרכים אחרים. חלקם הנם תרופות טריציקליות אנטידפרסנטיות מקבוצת התרופות הטריציקליות (TCA) וחלקן שייך לקבוצות אחרות של תרופות.

תרופות אלו אינן נבחרות כאפשרות ראשונה כיוון שאינן פועלות על כל שלושת קבוצות הסימפטומים של ADHD היפראקטיביות, אימפולסיביות ולקויי קשב. יחד עם זאת הן יעילות מאוד במרבית המקרים בהם הסטימוולנטים אינם עוזרים. יתרונות נוספים לטיפול בחומרים לא סטימוולנטיים הם: טווח פעולה ארוך, אפשרות לשנות את המינון לפי הצורך, אפשרות לנטור הרמה בפלסמה וסיכוי נמוך להשתמש בהן לרעה.

חשוב להדגיש שה RITALIN נמצא בשימוש מוצלח זה כ-65 שנים והיא התרופה שנחקרה בצורה הנרחבת ביותר מבין התרופות המשמשות בטיפול בילדים. זו תרופה מאוד בטוחה ונוחה לשימוש. אין נטיית יתר להתמכרות לסמים בעקבות הטיפול. להפך, ישנן עלייה בהתמכרות לסמים ואלכוהול אצל מתבגרים עם ADHD שאינם מטופלים. בנוסף, מכורים לסמים ואלכוהול הסובלים מ-ADHD לא יכולים להיגמל ללא טיפול מקביל ב-ADHD.

הפרעת קשב וריכוז איננה חולפת ברוב המקרים, והיא תלויה הן את המתבגר והן את האדם המבוגר. אמנם ניתן ללמוד לשלוט על חלק מהסימפטומים אולם ההפרעה הבסיסית נשארת וקיימת אימפולסיביות, התפרצויות, לעתים אלימות וקשיים אקדמיים. מבוגרים עם ADHD מעורבים יותר באי שמירה על חוקים, כולל חוקי תנועה ובתאונות הן בבית והן בתאונות דרכים (9). לכן טיפול תרופתי, במיוחד עם ריטלין ארוך טווח, עוזר למבוגרים בתחומי החיים השונים. אמנם השימוש בריטלין בין מתבגרים ומבוגרים עולה בכל העולם, וגם בארץ. חלק ניכר מהעלייה בשימוש בריטלין בישראל בשנים האחרונות נובע משימוש רב יותר בריטלין ארוך טווח ואצל מתבגרים ומבוגרים.

למטופלים רבים יש חששות מפני לקיחת תרופה אשר לתפיסתם "משנה אותם" או מדכאה אותם. בדרך כלל זו תחושה של האטה כללית בפעילות המוטורית ו/או "חזרה למציאות" בהשפעה תרופתית. חשוב להתייחס לטענות אלו באופן יזום ולפרש אותן, ולהרגיע את המטופל ובני משפחתו. עם הזמן הן גם לרוב פחות מציקות.

על תופעות לוואי שכיחות ניתן בדרך כלל להתגבר: ניתן להקטין את הירידה בתיאבון על ידי לקיחת

התרופה בזמן האוכל. לגבי קשיי שינה יש להקדים את המנה השנייה ולהפחיתה. החמרה בתסמינים לאחר סיום השפעת התרופה (rebound) היא בדרך כלל חזרה למצב הבסיסי לאחר שפגה השפעת התרופה ורק לעיתים רחוקות מחייבת שינוי תרופתי. היסטוריה של טיקים (tics) בעבר או הופעתם בזמן טיפול אינן התוויות נגד לשימוש בתרופות כמו Ritalin אך חשוב לשקול היטב המשך טיפול תוך מעקב צמוד. כמו כן יש לשקול את המעבר ל Ritalin SR או ל CONCERTA שהן תרופות בעלות השפעה ממושכת וכנראה עם פחות תופעות לוואי.

טיפול לא תרופתיים:

הטיפול התרופתי, למרות יעילותו הרבה, חייב להיות מלווה גם בטיפול תומך בבית הספר ובבית (10). למרות הטיפול התרופתי, ילדים עם ADHD עדיין מראים רמה גבוהה יותר של בעיות התנהגות בהשוואה לבני גילם. נוסף על כך למרות השיפור באימפולסיביות, חוסר הקשב ובהיפראקטיביות. בעקבות מתן טיפול תרופתי, לעיתים קרובות השיפור בהישגים הלימודיים ובמצבם החברתי פחות יותר ואינו מספק. על כן, בבחירת טיפול לילד יש לבחון גם אפשרויות של טיפול לא תרופתי על ידי צוות רב מקצועי כאשר רצוי, ככל האפשר, לשלב בין הטיפולים. יש לציין כי קופות החולים החלו בהקמת מרכזי אבחון וטיפול בילדים עם הפרעות קשב וריכוז ובחלקם עובד צוות רב מקצועי המציע את הטיפול הכוללני.

מטרות הטיפול הלא תרופתי: הפחתת היפראקטיביות, גילוי וטיפול בהפרעות נלוות, מניעת התפתחות הפרעות התנהגות או הפחתתן, קידום למידה אקדמית וחברתית, שיפור הסתגלות חברתית והערכה חברתית והקלת לחץ משפחתי. ישנה קשת רחבה של אפשרויות טיפול לא תרופתי כאשר לכל אחת מהן יתרונות וחסרונות. מובן מאליו, כי במידה והיפראקטיביות קיימת רק בסיטואציה מסוימת למשל: רק בבית, או רק בבית-הספר, כשלב ראשון של כל התערבות יש לחפש את המתחים בסיטואציה זו ולנסות להפיגם. כמו-כן יש לבדוק האם ישנה בעיה אחרת הגורמת התנהגות זו, למשל: ליקוי למידה, בעיות עם ההורים, וכדומה.

הטיפולים המקובלים הנם התערבות בכתה, טיפול התנהגותי פסיכולוגי חינוכי בילד וטיפול בהורים.

מכל האמור נכרת חשיבותו של צוות הבריאות בבית הספר בתחומים הבאים:

1. לסייע להעלות את המודעות לתופעה ולאופי הבטוח של הטיפול בה בין אנשי בית הספר, התלמידים והמורים.

2. לנסות לאתר תלמידים לא מאובחנים או כאלה שאובחנו אך אינם בטיפול.

3. להשתלב במערכת הטיפול בבית הספר במידה והיא קיימת.

כאשר אנשי הצוות החינוכי או הבריאותי בבית הספר חושדים בתלמיד הסובל מ ADHD יש

להפנותו לאבחון כוללני על ידי הגורם המקצועי הרפואי המתאים, להתוות תכנית טיפול ולוודא

את ביצוע החלק הקשור לבית הספר.

זכויות הילד עם ADHD לפי חוק בריאות ממלכתי: חוק בריאות ממלכתי מזכה את הילד עד גיל 18 שנה באבחון מלא של ADHD לפי הקריטריונים שנקבעו על ידי משרד הבריאות. באשר לטיפול: למעשה לפי החוק על הקופות לספק את הטיפול התרופתי לכל אדם אשר אובחן כסובל מ ADHD לפני גיל 18 שנים. מאחר וכיום רק הריטלין הרגיל נמצא בסל התרופות, הקופות אינן מחויבות לספק את הריטלין ארוך הטווח, אם כי מרביתן מסבסדות את רכישתו. קיים גם "פער" בסל התרופות בכך שאדם מבוגר שאובחן כסובל מ ADHD רק אחרי גיל 18 שנה אינו זכאי לטיפול התרופתי מהקופה. גם במקרים אלו הקופות נוטות לסבסד את הטיפול.

אין הקופות אחראיות לטיפולים התומכים השונים, ולכן הטיפול המוצע לסובלים מהפרעת קשב וריכוז במסגרת חוק בריאות ממלכתי איננו הטיפול המלא. ילדים או מבוגרים עם ADHD והפרעות נוספות זכאים לטיפול על ידי גורמים אחרים. למשל, הפרעות התנהגות מטופלות על ידי גורמי בריאות הנפש (בשלב זה במשרד הבריאות) וליקוי למידה על ידי מערכת החינוך. קופות החולים החלו, אבל, להקים מרכזים רב מקצועיים לטיפול בהפרעות ריכוז וקשב, אם כי הם עדיין לא עונים על כלל הצרכים. כמו כן ישנן מספר עמותות ייעודיות בנושא הטיפול ב ADHD, כולל קבוצות תמיכה שונות.

1. American Psychiatric Association (1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th edition.
2. Yochman A, Ornoy A, Parush S. Co-occurrence of developmental delays among preschool children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Develop. Med. Child Neurol*, 48:483-486, 2006.
3. Thapar A, Holmes J, Poulton K, Harrington R (1999). Genetic basis of attention deficit and hyperactivity. *British Journal of Psychiatry*, 174: 105-111.
4. Stephen E (2005) highlights of the Attention Deficit Hyperactivity disorder (ADHD). News Media briefing. *Medscape Psychiatry & Mental Health*, 10:1-11.
5. Merle GP, Andrew SR, Sherry AF, John JC, Rosemary T, James MS & Xavier FC (2000). Attention deficit / Hyperactivity disorder: characteristics, interventions and models. *Neurotoxicology and Teratology*, 22: 631-651.
6. Chalman TD, Lipsky JJ (2000). Methylphenidate: Its pharmacology and uses. *Mayo Clinical Proc*, 75: 711-721.
7. Madaan V, Daughton J, Luberstedt B, Mattai A, Vaughan BS, Kratochvil CJ (2008). Assessing the efficacy of treatments for ADHD. *CNS drugs*, 22:275-290.
9. Richards TL Deffenbacher JL, Rosen LA Barkley RA, Rodricks TI (2006). Driving anger and driving behavior in adults with ADHD. *J. Attention Disorders* 10:54-64.
10. Hoffman JB, DuPaul GJ (2000). Psycho educational interventions for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9: 647-661.

הורים, מורים ומי שביניהם

ד"ר עמלה עינת – מומחית בכירה בתחום לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז

התחושה הראשונה שחש עם המעבר לגן החובה היתה בלבול. פני הילדים שלא הכיר שהתרוצצו מסביב, הציורים הצבעוניים שסנוורו אותו מכל הקירות, מגדל הקוביות שהתמוטט ברעש עצום, הקסילופונים שקרקשו. הוא נאחז בידה של אמו והתקפל לתוכה כדי לברוח מהצווחות ומהמראות. "איזה יופי של גן" - היא אמרה - "לא קטן, ערום ושקט כמו שהיה לך עד עכשיו".

אחרי שנפרדה ממנו על פי בקשתה של הגננת, ישב על הכיסא שנקבע לו בין כסאותיהם של שאר הילדים וראה את הפיות שלהם מתנועעים, ושמע הרבה מלים שיוצאות מהם, אבל בחלק גדול מהזמן לא הבין מה הם אומרים בדיוק. כשהרגיש שהוא לא מסוגל יותר לסבול את המהומה של הדיבורים ושל הכסאות שזזים רץ החוצה. שם, על הנדנדה תפס תאוצה מהירה ולא הרפה. הוא ראה את הגננת יוצאת ומנפנפת אליו בידיה והבין שהיא גם צועקת משהו אבל לא קלט מה והמשיך להתנדנד. בצהריים שמע אותה אומרת לאמא שלא תדאג, שבהתחלה תמיד יש בלבול, אצל כולם כמעט, ושאחר כך זה עובר.

אצלו זה לא עבר, אבל אחרי כמה ימים הוא למד איך לברוח מזה, איך לסגור אטמי אזניים בתוכו ולברוח פנימה, לשקט.

כך נהג עד הכניסה לכיתה א'. רק ששם נוספו לכל הבלבולים והקולות גם האותיות והמספרים שצעקו מהלוח ומהקירות ומהדפים שהמורה חילקה ומהאצבעות והשפתיים שלה ושל הילדים סביבו, ושהוא לא הצליח לקלוט את ההבדלים שביניהם. כולם נשמעו לו כמו ערבוב צרחני אחד.

אחרי תקופה קצרה חבר לבלבול הזה גם הפחד. כי המורה, בניגוד לגננת, לא הסכימה לזוותר לו. "אתה ילד נבון" - היא אמרה - "רואים את זה בעיניים שלך. אתה תלמד אצלי, מה שלא יהיה". בכל בוקר היתה בודקת את ציורי האותיות שלא יצאו לו נכון במחברת, ואחר כך מזמינה אותו ללוח כדי לקרוא בקול את אלה שהיא כתבה. והוא, כשרק ראה את האצבע שלה בעלת הציפון האדומה מכוונת אליו, התכווץ בפחד גוראי ובמקום ללכת אל הלוח היה מזנק ורץ החוצה בבכי הסטרי. אחר כך היו קוראים לאמא ולפעמים גם לאבא ובבית התחילו העונשים של "לא טלביזיה עד שתלמד לקרוא ולכתוב כמו שצריך", ו"לא מחשב" ו"לא ולא ולא".

הוא רצה להגיד להם: "אני לא יכול ברעש הזה, אני לא יכול בפחד הזה, אני לא יכול עם כל הילדים החכמים האלה שרק אני לא", אבל הצעקות של אבא - "זה לא יכול להיות אצל ילד נבון כמוך!" - היו כל כך חזקות והפנים המסכנים של אמא היו כל כך מסכנים שלא הצליח להוציא שום קול או מלה, ורק היה בורח כמו תמיד ומתחבא בחדר שלו מתחת לשמיכה עד למחרת בבוקר כשהכל התחיל מחדש. קצת אחרי הפחד הגיעה החרדה, העוד יותר מפחידה מהפחד, שעטפה אותו בלי הפסקה כמעט כמו שמיכה חונקת. זה קרה לו בפעם הראשונה כשיום אחד הסתכל סתם בלי כוונה על רותם שישבה לפניו וראה את התנועות היפות של הידיים שלה שמוציאות בנחת את המחברת והספר מהתיק ואחר כך משתלבות אחת בשנייה. הוא ניסה לעשות כמוה ולא הצליח כי משהו בכפות הידיים שלו לא התכווון לו טוב, וגם משהו ברגליים לא נתן לו מנוח והוא הסתובב על כסאו ימינה ושאלה שוב ושוב, והמורה

צעקה שישב סוף סוף בשקט לרגע, ופתאום הוא הבין שהיא רוצה שיהיה פשוט כמו רותם, אבל באותו רגע ממש הבין גם שהוא לא יכול, שהגוף המרגיז שלו לא נותן לו להיות כמוה וכמו כל האחרים ולהתנהג כמוה וכמו כל האחרים ולזכור את המלים שלומדים כמוה וכמו כל האחרים. והוא קלט פתאום שאף אחד מהם, לא המורה ולא אמא ולא אבא, לא רואים את זה ולא מבינים את זה. הוא ניסה אז בפעם האחרונה, בכל הכוח, לתת פקודה לרגליים שלו שישתקו אבל הם לא רצו, ואז הציפה אותו החרדה הנוראה הזאת שלא פסקה מאותו יום שהוא לא יוכל אף פעם לעשות עם זה שום דבר, כי המרגיז הזה שנמצא בתוך הגוף שלו עושה איתו מה שהוא רוצה ואי אפשר לעצור אותו בשום דרך. כשפרץ אז בריצה הכאילו רגילה שלו החוצה, ידע שלא יחזור למקום הזה שוב לעולם, ושאף אחד לא יכול להכריח אותו לחזור, כי אף אחד לא מבין מה יש לו, מה מקולקל אצלו, ושאוּלֵי הכי טוב בשבילו ובשביל ההורים שלו שימות ודי,

כמובן שהמורה קראה מיד לאמא שלו, אבל הוא לא הסכים בשום אופן להיכנס לכיתה ובדרך הביתה צרח ובכה בלי הפסקה.

הרבה יותר מאוחר נכנע כמובן וחזר, ולאורך השנים הבאות קלט שאין לו ברירה, שהוא חייב להשלים עם הסייט היומיומי, כמו שהוריו חייבים להשלים עם האכזבה שלהם ממנו, והמורים עם הכעס שהוא מכעיס אותם.

זעה קרה שטפה את חולצות התלבושת האחידה שלו מרוב המאמץ שהשקיע בישיבה לאורך השעורים, ראשו היה מעורפל רוב הזמן ולעתים קרובות כאב מאד. לפעמים, כשלא יכול היה לסבול עוד, היה יוצא ומסתובב בחצר מבלי שהמורים הפריעו לו. הוריו התבוננו בו תמידית בפנים עצובים וחוששים, מחכים לרגע בו תיפול על ראשם בשורת ההרחה הסופית מבית הספר.

גרף ההתפתחות התפקודית-התנהגותית-רגשית המתואר בקטע זה בדחיסות קצבית מירבית, מאפיין, ברמות שונות, את הוויית חיי של התלמיד התקין מבחינת יכולתו האינטלקטואלית והסובל בד בבד מבעיות קשב וריכוז במסגרת הלימודית הנורמטיבית ובמסגרת ביתו המוקרנת ממנה. שכן עוצמת השפעתם של ליקוי או הפרעה, גופנית או נפשית, על התפתחות האישיות, אינה נקבעת רק על פי אופיים הספציפי או מידת חומרתם האובייקטיבית, אלא גם, ולעתים אף בעיקר, על פי התייחסות הסביבה אליהם.

הנחה מוכללת זו בולטת במיוחד כאשר מדובר בליקוי או בהפרעה מנטאלית שהיכולת להבינה לאשורה, יותר מכך לקבלה ולהכילה קשה במיוחד בשל הרכיבים המתעתעים המאפיינים אותה. מדובר במקרים אלה על אדם-תלמיד המצטייר כנורמטיבי לחלוטין בכל הפרמטרים הגופניים-חושיים והמנטאליים הנראים לעין, ולמרות זאת מתנהג בתחומים מסויימים באופן חריג מהנורמות המקובלות, אם לגבי חלקים מסויימים של תפיסת המציאות, אם בחוסר איזון של תגובותיו הרגשיות וההתנהגותיות במצבים שונים, ואם בפער הקיים בין הפוטנציאל האינטלקטואלי שלו לבין רמת יישומו בהישגיות הלימודית.

מצבים כמו אלה יוצרים קושי סובייקטיבי עז תגובה אצל כל הנוגעים בדבר - האישיות הפגועה עצמה, ההורים, ואנשי הצוותים החינוכיים במסגרות החינוכיות. קושי זה כאשר הוא מתמשך ואינו זוכה לטיפול נאות הופך למעין ספירלה רגשית המתרחבת והולכת הרבה מעבר למידותיו של הליקוי המצוי בבסיסה ולעתים קרובות היא חוסמת את האדם-תלמיד הממולכד במרכזה מכל אפשרות של פריצה שיקומית.

הדמויות הראשונות והמשמעותיות ביותר המקרינות את תגובותיהן הרגשיות וההתנהגותיות על האדם-התלמיד הפגוע הן, כמובן, דמויות ההורים.

להיות הורים לילד בעל הפרעות קשב וריכוז

הדחף הראשוני להורות נועץ, כידוע, בצורך הבסיסי בהמשכיותו של המין. ברמה האנושית קיבל דחף זה כיוון עומק רגשי של נהייה להמשך הגנטיקה המשפחתית. כלומר להעברה ולהנצחה של הגנים ההוריים, כאשר כל אחד מצאצאי השושלת מהווה בשר מבשרם ונושא בעצמו, מבחינתם, את הגשמתה של האידאה האישיותית הטמונה בחלום השלמות הגנטית שלהם (או את תיקונה אם לא הגיעה למימוש מירבי בדור הקודם).

בכל מקרה בו חלום זה מתנפץ, השבר ההורי קשה וכאוב. באופן אבסורדי שבר זה טראגי במיוחד כאשר מדובר בילד הסובל מבעייה מנטאלית, וזאת, כאמור, משום אופיה המתעתעת המתגלה בדרך כלל בגיל מאוחר יחסית, ובמקרים רבים על רקע של נתונים אובייקטיביים תקינים לחלוטין. בשל כל אלה נוצרת בקרב ההורים הצופים בתוצאותיה תחושה שהיא נובעת מסיבות סובייקטיביות בלבד שהשליטה בהן מצויה בתחום יכולתו והתכוונותו של ילדם.

לכן נגועות תגובותיהם במפגשים המפתיעים והלא הגיוניים מבחינתם עם תקלות בתחום ההתנהגותי, הרגשי והקוגניטיבי, בחוסר אמון ובחוסר קבלה בתחילתו של תהליך, באכזבה קשה, בהאשמה וברגשי אשם בהמשכו, ובחרדה, באוזלת יד, בשחיקה וביאוש של קבלת דין בשלבים מאוחרים:

"את מאוכזבת שיש לך ציפיות שונות מהמציאות. את רואה ילד שהוא מאד נבון ושיש לו בעיה שהוא לא יכול להתמודד איתה, ויחד עם זה הוא ברמה גבוהה יותר מהרבה ילדים, אז מה?" (הורים מול מחסום הדיסלקסיה, עמ' 131)

"לא ידעתי מה יש לה. האם זה משהו בתוכה, האם זה בגלל הבית, בגללנו, בגלל טעויות שאנחנו עשינו כהורים." (שם, עמ' 128)

"אני מרגיש חוסר אונים מוחלט" (שם, עמ' 130)

"אני חושב שהוא פשוט מזלזל... הוא לא מתאמץ" (שם, עמ' 133)

"אני כעסתי. אני לא יודע על מי. על עצמי, עליה. מאד כעסתי. כעסתי מאד. זה היה משגע אותי. מפוצץ אותי, האי סדר, הבכי..." (שם, עמ' 135)

"זה הביא לי קריזה הבלגן הזה" (שם, עמ' 137)

"בית הספר וכל מערכת החינוך עשו לו עוול גדול מההתחלה ועד הסוף. אני לעולם לא אסלח להם על זה." (שם, עמ' 140)

"ירדנו עליו. הוא היה ילד די אומלל... הכול היה פספוס, החמצה... הוא סבל נורא..." (שם, עמ' 150)

"החיים בבית הפכו לגיהנום." (שם, שם)

תמונת המצב המתוארת דרך רסיסי המובאות שלהלן המתבטאת באופן קיצוני אף יותר כאשר אחד מההורים מזהה ליקוי דומה בעצמו, מסתברת כקריטית כאשר משווים אותה עם התיאורים הבדיעבדיים והקונקרטיים המצטיירים על ידי הנוגעים בדבר. מסתבר אז שהערכתם העצמית של האחרונים, אמונם ביכולותיהם ובסיכוייהם להצלחה לימודית, חברתית ומקצועית, כל אלה מוחתמים על ידי התייחסויותיהם של הורים אליהם לאורך שנות ילדותם ונערותם. מצמרר לגלות שאפילו סגנון ההתבטאות חוזר על עצמו כמעט במדויק אצל שני הצדדים למרות מספר השנים והאירועים הרבים שחלפו מאז.

החשיבות שיש, לפיכך, לתגובותיהם הרגשיות וההתנהגותיות של ההורים כלפי הילד הסובל מהפרעה או ליקוי כגון אלה המתוארים, עולה לעתים קרובות, כאמור, על משמעותם הקונקרטיית של ה"ל, משום שהן מטביעות במושאו את תמונתם הסובייקטיבית הרחבה הרבה ויותר מעצם התקלה האובייקטיבית,

ובעיקר מטמיעות בתוכו את חרדת הכישלון מראש המחלישה באופן קריטי את יכולת ההתמודדות הכוללת שלו לאורך כל שנותיו.

ועם זאת יש להבין שתגובות הוריות אלה הן טבעיות בהתחשב בנסיבות הפסיכולוגיות והחברתיות אליהן נקלעו ושללא תמיכה מקצועית ו/או מימסדית אין אפשרות לשנות את כיוון לאפיקי אנרגיה יעילים ובונים יותר.

מורים

במקביל להשפעתן הקריטית של תגובותיהם הרגשיות וההתנהגותיות של ההורים על התפתחות האישיה הילדית, פועלת עליה השפעת המסגרת החינוכית-חברתית המהווה את הגורם המשמעותי ביותר לגבי הילד אחרי הסביבה הביתית. יותר מכך, במקרים בהם האחרונה לוקה בחסר מפאת סיבות שונות, הופכת מסגרת זו למעצבת ההתפתחות העיקרית לגביו.

בתוך המערכת החינוכית הדמות המרכזית - לחיוב ולשלילה, היא דמותו של המורה. דא עקא, שגם הוא בעמידתו חסרת ההכשרה המספקת, ולעתים קרובות חסרת הגיבוי והתמיכה המימסדית מול התלמיד המשולב, כביכול, ובעל הצרכים המיוחדים למעשה, מרגיש חוסר אונים, תסכול וכעס, המשפיעים השפעה יומיומית על תגובותיו כלפי עצמו וכלפי בעל דברו בכיתה.

מצבו הפרובלמטי של המורה נובע גם מהעובדה שהוא רואה עצמו, על פי חובתו המקצועית כאחראי על התקדמותו והשתלבותו של התלמיד במסגרת הכיתתית, ובכל מקרה של כישלון הוא חש בכובד האשמה המוטל עליו.

הרגשה זו מקצינה את הצורך במנגנונים של הכחשה והשלכה, המתבטאים בהאשמות חוזרות של הילד ושל הוריו, של קוצר ידה של מערכת החינוך בכללה, בכעס, בתסכול ובהרמת ידיים בדומה לאלה של ההורים, ולעתים אף בחריפות רבה יותר מזו שלהם בשל תחושות האחריות והחובה המקצועית הנזכרות שאינן באות לידי סיפוק:

"הייתי מאד חסרת אונים. הילדים האלה נראו לי מפלצות שבאות לחבל בתכנית שלי. היו ילדים שממש שנאתי אותם. קיוויתי בכל בוקר שהם יחלו. הרבה אכזבה וחוסר אונים. הרבה רגעם קשים של חוסר אונים." (דימוי עצמי במראת הדיסלקסיה, עמ' 83)

"חוסר אונים וחוסר פתרון יוצרים תחושה של כישלון, ואם אני מרגישה כישלון אני מפתחת טינה כלפי התלמיד שגרם לי להיכשל אני לא רוצה שזה יקרה לי אבל זה קורה לי." (שם, עמ' 84)

"אתה מרגיש שאולי לא הבנת את הילד עד הסוף... ואולי האשמת את מי שלא צריך... אני משתדלת לא להיות שיפוטית וזה קשה, כי אם את לא תשפטי את ההורים ואת הילד, אז את מי תשפטי? ואת זה שאת לא עמדת במטרה שהצבת לעצמך... יכול להיות שמישהי אחרת הייתה מצליחה יותר..." (שם, עמ' 86)

"ההרגשה שלי היתה תסכול, בלבול, חוסר ידע, בעיקר בלבול וכעס." (שם, עמ' 90).

המורים נראים על פי התבטאויותיהם הרגשיות הקשות כמתמודדים הנצבים חשופים במרכז זירה המוקפת מכל עבריה בתובענות בוטה והמשקפת להם, כשאינם מסוגלים להיאבק על גביה כראוי, חוסר ערך והרגשת כישלון עזה.

הן ההורים והן המורים חווים, כמסתבר, אותה חוויית מילכוד מתסכלת, ולא רק זאת אלא שהתקשורת השוטפת ביניהם, העוסקת בדרך כלל באספקטים השליליים שבמצבו של מושא טיפולם המשותף, מעצימה חווייה זו באופן בלתי פוסק. וזו, על כל הניואנסים הרגשיים המוקרנים ממנה⁷ האשמה, כעס, חוסר הבנה, חוסר אמון וכיוצ"ב - נקלטת ישירות אצל הילד המתקשה מבחינה התנהגותית ולימודית ומופנמת בתוכו כחלק אינטגרלי מאישיותו המתעצבת.

כלומר, בנוסף למצבי הכישלון הקונקרטי המציפים אותו לאורך שעות בית הספר בשל הפרעה הספציפית ממנה הוא סובל, הוא סופג במנות גדושות את חוסר האמון, האכזבה, והחרדה של הוריו, לצד הכעס וההאשמה הגלויים והסמויים של מוריו. כתוצאה מכל אלה אין לו מפלט בסופו של דבר אלא בהשלמה עם דימוי עצמי נמוך שהשלכותיו המרובות והמכאיבות מקרינות את עצמן על כל תחומי חייו ולכל אורכם:

"אני מאד תלוי באחרים...אני אף פעם לא בטוח, ואני יודע שכל עבודה שאני עושה, בתחום הלימודים או בכל תחום אחר, כל אחד יכול לבצע יותר טוב ממני." (מפתח לדלת נעולה, עמ' 154)

"החלטתי ללכת ללמוד באוניברסיטה רק כדי לבדוק את גבול הטפשות שלי. ראיתי שהרבה אנשים שאני מכירה ושהולכים ללמוד באוניברסיטה הם לא הכי חכמים והכי מוכשרים בעולם. רציתי לראות אם יכול להיות באמת שאני הכי טפשה מכולם... הכי מטומטמת בעולם." (שם, עמ' 162)

"לפעמים אני רוצה לברוח מהכל. גם מהחיים. זה קורה לי כשאני חושב שאני לא טוב בכל, שאני לא שווה שום דבר, שאני אפס בתור תלמיד...אז מה נשאר לי כבר לעשות?" (שם, עמ' 164)

המסקנות הנובעות ממכלול הדברים ברורות למדי: רק חלק מתמונת המצב הכשלוני (וגרורותיה לאורך החיים) הינו אכן תוצאה של הליקוי או של הפרעה עצמם ושל תוצאותיהם האובייקטיביות. חלקה המשמעותי והגורלי ביותר נובע מהתייחסויותיהם של הגורמים הסביבתיים אליהם, ומהקרנתן של התייחסויות אלה על נפשו הרגישה והקליטה של הילד. לכן ישנה חשיבות גורלית לליווי תומך הן של ההורים והן של המורים, ליווי המתמקד, מעבר להרחבת הידע והמודעות בתחום, בתגובותיהם הרגשיות היומיומיות של כל הנוגעים בדבר למצבם הרגשי הפרובלמטי שלהם ביחס לילד הלקוי.

ביבליוגרפיה

- דוקינס, ר. (1989), הגן האנוכי, דביר
- וייס, מ. (1991) אהבה התלוייה בדבר, הילד הפגיע בעיני הוריו, ספרית פועלים
- זקסנברג, מ. (1983) (הקשר בין תפיסת עצמאות של בנים לקויי למידה לבין גישות הוריהם, אוניברסיטת תל אביב
- עומר, ח. (2000) שיקום הסמכות ההורית, הוצ' מודן
- עינת, ע. (2000) מפתח לדלת נעולה, הוצ' הקיבוץ המאוחד, קו אדום
- עינת, ע. (2003) הורים מול מחסום הדיסלקסיה, הוצ' הקיבוץ המאוחד, קו אדום
- עינת, ע. (2006) דימוי עצמי במראת הדיסלקסיה - מורים במילכוד, הוצ' הקיבוץ המאוחד, קו אדום
- פרידמן, י. (1992) הדימוי העצמי של המורה ושחיקתו, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים

הילד עם השריון

ד"ר שמחה צ'סנר פסיכולוג קליני, מייסד "מכון מטרה" לאבחון וטיפול ADHD

(הרחבה למצגת המצורפת בכיס החוברת)

הפרעת קשב וריכוז/היפראקטיביות הוא נושא מרכזי של המאה העשרים ואחת. במאה העשרים, פרויד שינה את תפיסתנו כשגילה את התת-מודע כמניע מרכזי בתפקודו של האדם ואת היצר (הסתמי או ה ID) כמהותו הבסיסית של האדם. פרויד חיפש את המוקד הנוירולוגי של ה"סתמי" אבל לא הצליח לגלות אותו.

בעשור האחרון של המאה העשרים הרפואה הגרעינית אפשרה לנו לראות את פעילות המוח ולגלות אזורים האחראיים על ההתנהגות האנושית, השקד (amygdala) ומערכת הלימבית כמוקדים לדחפים, יצרים ורגשות, ואת הקליפה הקדם-קדמית כמוקד של המוח החושב או במונחים של פרויד האגו והסופר-אגו.

בד בבד עם הגלויים המרתקים על המוח, התפתחה תפיסה ביחס ל ADHD שתוצאותיה עלולות להאפיל על הישגיה.

על פי תפיסה זו ADHD היא בעיה נוירולוגית בלבד הקשורה למוקד נוירולוגי של חוסר ריסון וויסות עצמי המצוי בקליפה הקדם קדמית של המוח ומקושר עם החומר הנוירולוגי "דופמין". תפיסה זו מתעלמת מהעובדה שהפרעות קשב הם שילוב של גורמים נוירולוגים, התנהגותיים, קוגניטיביים ורגשיים הפועלים בו זמנית באינטראקציה עדינה בלתי ניתנת להפרדה.

אכן, הבסיס הראשוני הוא הגורם הנוירולוגי, שהתגלה כבר בשנות ה 50 במחקר המהפכני על טמפרמנט של החוקרים צ'ס תומס ובריץ. תוצאות המחקר הצביעו על כך שכל תינוק נולד עם מזג נוירולוגי טמפרמנט. החוקרים הצביעו על תשע תכונות מולדות, וביניהן: רמת פעילות מוטורית, מידת מוסחות, רגולציה, טווח קשב, עוצמת גירוי, איכות מצב הרוח, ועוד.

כשאנו מדברים היום על ADHD כהפרעה מולדת עם שלושה מרכיבים מרכזיים שהם היפראקטיביות, אימפולסיביות וחוסר ריכוז, אנו עוסקים באותן התכונות שזוהו לפני כששים שנה כתכונות מולדות.

הילד עם ADHD נולד עם רמה גבוהה מאד של פעילות מוטורית ואימפולסיביות, ורמה נמוכה של יכולת לקשב ממושך, התכונות האלו אינן קיימות בחלל, אלא באות לידי ביטוי אך ורק במפגש בין האדם לסביבתו. יצירת התאמה בין המאפיינים המולדים האלו לבין הסביבה הוא תנאי הכרחי להתפתחות רגשית והתנהגותית תקינה.

הסביבה משפיעה בדרך משמעותית ביותר על היכולת של הפרט לרסן ולווסת את תנועותיו ודחפיו. כמו כן, הסביבה היא גורם מרכזי ביכולת האדם למקד ריכוז מתמשך. ככל שהסביבה תספק גירויים באופן מיידי ובעוצמה, הילד / מבוגר עם ADHD יצליח יותר להיות מרוכז ומרוסן.

הורים ומורים כסוכני חיברות משמעותיים לילד אמורים להשפיע על איכות החיים של אדם עם ADHD. כדי להשפיע, הורים ומורים חייבים להבין ולהרגיש מהלב את האתגר האמיתי שאתו מתמודד הסובל עם ADHD בחיי היום יום.

ילד שנולד עם מערכת שזקוקה לגירויים אינטנסיביים, אינו מתחבר לגירויים שמתחת לסף הרגישות

שלו. הוא אינו קולט רמזים עדינים, מבטים מכוונים וקודים חברתיים. התוצאה של קשיים אלו גורמת לילד עם ADHD לחיות בחוסר התכוונות (סינכרוניזציה) עם הסובבים אותו. בדרך כלל הוריו ומוריו כועסים כשהוא אינו מקשיב. הוא מגיב בכעס ובהתפרצויות במצבים חברתיים כשהוא מתעלם מגירויים רלוונטיים שאינם מספיק חזקים לעבור את סף הכניסה למערכת הקשב שלו. כתוצאה מכך, הילד עם ADHD מרגיש בודד וחריג. הוא נוטה להימנע מפעילות בתנועות נוער, מחנות קיץ ומפעולות חברתיות הדורשות ריסון ומשמעת-עצמית. כמובן, הדרישות של בית הספר לריסון וויסות הם עינוי עבורו. רמת הגירוי הנמוכה יחסית של ספר ההיסטוריה או הפרק בתנ"ך אינה מספקת את צרכיו לריגוש. הכישלונות המצטברים גורמים לילד עם ADHD להפנים את הסוכנים התרבותיים משפחה ובית הספר כגורמים מתסכלים שאינם נענים לצרכיו האישיים כבן אדם. הרגשה זו גורמת לו להתנתק מהם ולחפש חיזוקים בגורמים יותר מספקים. למרבה הצער, גורמים כמו סמים, אלכוהול, פורנוגרפיה ועבריינות הופכים לאיים של סיפוק נפשי בעולם מדכא ומתסכל. בתת-מודע, הילד עם ADHD מתחיל לחבר תסריט המבוסס על נרטיב הרסני, שבו, בית הספר, הורים וסוכני חירות מסורתיים הופכים לגורמים עוינים. ההסלמה ביחסיים עם הסביבה גורמת לילד עם ADHD לפתח לעצמו שריון אופי שבו הוא מסתתר - מקלט מעתיד הווי כישלונות שהוא מנבא לעצמו.

המטרה שלנו כאנשי חינוך והוראה להפוך לגורמים חיוביים בחיי התלמיד עם ADHD. אנו מנסים בתוכנית זו לעזור למורה להבין את הקשיים של הילד כך שיוכל להפוך לשותפו של הילד בכתיבת נרטיב יותר חיובי וגמיש שיתפוס את מקומן של נבואות הייאוש האפוקליפטיות שהילד מנבא לעצמו. המורה אמור לסלול את הדרך לחוויה מתקנת בבית הספר. בחוויה המתקנת, המטרות הן מובנות. המורה הולכת צעד אחר צעד עם הילד וביחד מגיעים להצלחות קטנות אבל משמעותיות. המורה מתחילה לתפוס את הילד באופן חיובי המחזק התנהגויות חיוביות. המורה מגלה ערנות ודריכות לתפוס את עצמה כשהיא נופלת למלכודת שבה היא "משחקת" את התפקיד של מורה כועסת, צועקת ומתוסכלת. המורה מתמללת מטרות אופרטיביות וגם רגשות שמלווים את התהליך עם הילד. בסופו של דבר המורה הופכת לשותפה אמפתית, המבינה את המורכבות של ADHD. המורה מפנימה את ההבנה שלהפרעות קשב וריכוז יש מרכיב נויורולוגי אבל ביכולתנו לנווט את ביטויו של אותו מזג דרך התחברות לילד, התמדה ושת"פ עם ההורים. במסע המשותף הזה אנו שואפים לא רק לשפר את חייו של הילד עם ADHD אלא במידה צנועה להעלות את עצמנו לרמה אנושית קצת יותר סובלנית ומכילה לגבי הזולת.

"הוראה מתקנת תפקודית" –

תוכנית התערבות מערכתית לטיפול בילדים ומתבגרים הסובלים מלקות למידה, קשב וריכוז, והוריהם

דר' רונית פלוטניק – פסיכולוגית חינוכית התפתחותית, יועצת בכירה להתפתחות הילד בת.ל.מ, התחנה לטיפול בילד ובמשפחה, סמינר הקיבוצים

(פרק מתוך הספר: "לגדול אחרת" – 2008, הוצאת יסוד).

1. לקות למידה כמודל רב-ממדי

לקות למידה, עם או בלי הפרעות קשב וריכוז והיפראקטיביות, היא תסמונת התפתחותית-כוללנית רב-תחומית, הדורשת התערבות אנשי מקצוע מדיסציפלינות שונות. לילדים ובני נוער הסובלים מתסמונת זו יש מגוון של תסמינים ספציפיים, היוצרים אומנם פרופיל ייחודי לכל פרט, אך לכולם תמונה עקרונית משותפת. פגיעה במערכות נוירולוגיות מרכזיות המשפיעות על מהלך התפתחותם והסתגלותם לעולם. כל ילד הסובל מלקות למידה הוא חלק ממערכת משפחתית, שבה הורים ואחים, ולמרכיב הגנטי משקל נוסף בחיי המשפחה. החיים בצד ילד לקוי למידה, עם הפרעות קשב וריכוז, נתונים ללחצים וקשיים, הנובעים מעצם הלקות ומנוכחותה בחיים הרגשיים, ההתנהגותיים והחברתיים של הילד. המחקר הנירו פסיכיאטרי החדש מדגיש אף הוא את הקשר הבלתי ניתן להפרדה בין הפרעות נוירולוגיות להפרעות נפשיות, ורואה בהן מכלול אחד (סולמס וטרנבול, 2005). יוצא אפוא שתסמונת לקות למידה, קשב וריכוז נוטה להתקיים בעוצמות שונות בכל תחומי החיים של הילד – כגורם ראשוני ומשני – ומכך נובע גיבוש הרציונאל שיש להתבונן בה בגישה רב-תחומית. קשיים בהתפתחות הרגשית והחברתית – לקות למידה-קשב-וריקוז כמבנה נפשי ייחודי (Unique State of Mind):

ההתפתחות הרגשית, ובהמשכה הבין-אישית, נשענת רובה ככולה על תקינות התפתחותית כוללת. להוציא מקרים של פתולוגיה חמורה אצל הדמות המטפלת הראשונית (ההורה) או של מבנה נפשי חולה של היילוד (הפרעות מולדות כגון פיגור שכלי, אוטיזם ועוד), נשענת ההתפתחות הרגשית על קשרי גומלין מורכבים בין היילוד להוריו, ובהמשך – בין הילד להוריו. פגיעה או קושי מולד בכל אחד ממרכיבי ההתפתחות, ונוכחותם המתמדת כקונסטרוקציה נוירולוגית אצל הילד – פירושם שיבוש במערכת הרגשית והבין-אישית. כתוצאה מכך ניתן לראות את הילד בעל לקות הלמידה/קשב כבעל מצב נפשי ייחודי (Unique State of Mind) הנוכח בכל שלבי ההתפתחות.

2. הורות לילדים הסובלים מלקויות למידה-קשב-וריקוז

הורות לילדים הסובלים מלקות למידה היא הורות ייחודית, ולרוב כאובה וקשה. בחברה בת זמננו רווחת עדיין הדעה, כי ההתנהגות הגלויה של הילד, עם הישגיו הביצועיים והלימודיים – אות הם וציון לאיכות הורותם של ההורים. על-כן, לא זו בלבד שהורי הילדים בעלי ליקוי למידה וקשב נדרשים להתמודדות קשה ומורכבת, אלא שלרוב הם נשפטים על-ידי הסביבה כ"הורים לא טובים דיים", המתקשים בהצבת גבולות, בחינוך נאות, מזניחים, אלימים ועוד.

ההורות בכללותה היא התרחשות מורכבת ורב-פנים. זוהי תשלובת של התנהגות קונקרטית גלויה בעלת היבטים פסיכולוגיים ונפשיים סמויים. ניתן להגדיר הורות כהתרחשות נפשית התפתחותית, הנבנית כל פעם מחדש עם ההחלטה להוליד ילד חדש, ויש לה היבטים משיקים לשלבי החיים של הילד. מודל ה"קול ההורי" (פלונטיק ר', 2006), מציג כל הורות כהתרחשות ייחודית ספציפית, חד-פעמית לכל הרכב הורה-ילד.

"הקול ההורי" וההוויה הנפשית ההורית של הורי הילדים, הלוקים בלקות למידה וקשב, מאופיינים במרכיבים משל עצמם, ספציפיים לאוכלוסייה זו.

3 מקומה של הסביבה החינוכית והתרבותית

הדגש כיום בשדה החינוכי מותאם להפרעות בתפקוד הלימודי, שמקורן בקשיים הנוירולוגיים ובקשיים התפיסתיים-קוגניטיביים והשפתיים; אולם ההיבטים הרגשיים מועברים רובם ככולם לטיפולם הנפרד של אנשי בריאות הנפש, לרוב מחוץ לשדה החינוכי, ואך מיעוטם כפרופסיה תומכת מתוך השדה החינוכי. מציאות זאת יוצרת עיוותים בהבנת התסמונת וקושי לטפל בה בראייה אינטגרטיבית רב-תחומית, כפי שהיא מתקיימת בתוכו ובעולמו של כל ילד. בנוסף יש גישה מוטעית לגבי מקומה של המשפחה ודרכי מעורבותה בטיפול בילד ובקשייו.

התנאים המשתנים עם הגיל של הסביבה החברתית ושל הדרישות הלימודיות, כפי שמשקף ממודלים התפתחותיים, משפיעים אף הם על מידת הקושי או החולשה שמפגינים ילדים בעלי לקויות למידה בתהליכי ההסתגלות וההתמודדות. אין דינם של תנאים חינוכיים הנדרשים בגן הילדים כאלה הנדרשים בבית-הספר התיכון. העלייה הנדרשת ברמת הקשב והריכוז, ריבוי המטלות, היקף חומרי הלמידה, רכישתן של נורמות התנהגות ועוד - כל אלה אך מגבירים את הלחץ ככל שעולים עם הגיל. בנוסף, מכיוון שהסביבה החינוכית בנויה על תהליך מצטבר של רכישת ידע, דפוסי התנהגות, מיומנויות לימודיות (אקדמיות) ועוד, הרי חוסר מצטבר של יכולות בתחומים אלה אצל הילד לקוי הלמידה עלול להשאירו הרחק מאחור, בעוד בני גילו פורצים קדימה.

כניסתן חדשות לבקרים של דרישות מגוונות ומורכבות, לחייהם של מתבגרים ומבוגרים צעירים בחברה המערבית המודרנית מרחיבה את הגדרת הלקות ואת משך נוכחותה בהיקפים שלא נודעו בעולם הישן.

תנאים משתנים אלו דורשים מאתנו הקדמת ההתערבות לשנות הילדות המוקדמת, והמשכתה ו"מתיחתה" אל שנות עיצוב האישיות הבוגרת.

כל ילד לקוי למידה וקשב נושא עמו סולם אישי ואופייני משלו מבחינת עוצמת נוכחותם של מרכיבי התסמונת. על מנת לשרטט מודל משולב זה, להבנת התסמונת יש לראות את כלל ההיבטים, אך לזכור שנוכחותם ועוצמתם אצל כל ילד ייחודית ושונה.

ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979, 1986), אבי הזרם של הפסיכולוגיה האקולוגית, מגדיר מחדש את בריאותו הנפשית של כל פרט כנובעת מאינטראקציה מעגלית בין שלושה גורמי סביבה: הסביבה המשפחתית, הסביבה החינוכית והסביבה התרבותית-פוליטית (המגדירה לפרט את הערכים, נורמות ההתנהגות וסדרי העדיפות). יתרה מכך; בכל חברה או תרבות יש חלוקת תפקידים מעט שונה בין המשימות המוטלות על ההורים בלבד לעומת אלו שהן באחריות המערכת החינוכית ואלו המשותפות לשתייהן. המשותפות - הן היוצרות לא פעם לקשיים וקונפליקטים.

אקולוגיה סביבתית זו משפיעה במישרין על יכולתם של הילד ושל הוריו לעמוד בדרישות החברה. וככל שמאפייני התסמונת עומדים בסתירה לנדרש מן הילד, כך יגברו הקשיים והמתח.

4. סיכום

מאמר זה בא לתת מענה לצורך להציג מודל רב-ממדי ורב-תחומי, השם דגש בהיבטים "סמויים" וגלויים כאחד בחייהם של ילדים והורים לקויי למידה, קשב וריכוז. בעוד מירב הספרות, המחקר והידע הוקדשו לתחום הלמידה ומשמעויותיו, הוזנחו ההיבטים הנפשיים, ההתנהגותיים, החברתיים והמשפחתיים. יתירה מזאת; הם תוארו כמשניים לתסמונת ונמסרו לטיפול ולהערכה לידיהם של מקצועות אחרים. כך יצרו מציאות מבלבלת וקשה לילדים ולהורים..

"הוראה מתקנת חברתית" - עקרונות מנחים להתערבות חברתיות במערכת החינוך ובמסגרות הטיפול.

לקות למידה חברתית בהיבט התפתחותי

"לקות למידה חברתית" היא המשגה להתפתחותם של הקשיים בהסתגלות וההשתלבות החברתית של ילדים ובני נוער המאובחנים כסובלים מלקויות. ההיבט החברתי הוא פן נוסף שבו מתבטאת הלקות, בדומה להיבטיה האחרים (ההתנהגותיים, לימודיים, רגשיים ועוד). מכאן החשיבות הרבה להבין את היבטי הלקות החברתית, ובהמשך לפתח תוכניות התערבות רלוונטיות לה.

הלקות החברתית מופיעה לראשונה בגיל שלוש-ארבע, בעת שמרבית הילדים מראים את ניצני העניין החברתי ומתחילים לרכוש את היכולת להיות חלק מחבורת בני הגיל.

בגיל הגן ובית-הספר היסודי התקופה שבה נהיית הסוציאליזציה החברתית למוקד מרכזי - נוכל לאבחן בבהירות את הכאב והמצוקה שמעוררת הלקות בקרב הילדים הסובלים ממנה. מעגל ייסורים חברתי נוסף יתרחש בגיל ההתבגרות, כאשר חבורת המורדים נהיית מקור משיכה וטריטוריה מרכזית למפגש החברתי.

בכל השלבים ניתן לתאר את הלקות החברתית כביטוי נוסף להיבטי הלקות הכללית. לפיכך יש לבנות תוכניות התערבות בעלות גוון של "הוראה מתקנת חברתית", כדי לתת מענה לקשיי הילדים והמתבגרים.

מיומנויות חברתיות מופיעות כבר בגיל הרך כביטוי פנימי וטבעי להבשלת מגוון כישורים וצרכים. הילד הצעיר הנמצא בראשית דרכו בעמדה אגוצנטרית, נזקק לחבריו כדי שישרתו את צרכיו העכשוויים, כאשר מבחינתו הוא נמצא במרכז העולם. התייחסות חד-כיוונית ו"אינטרסנטית" זו מאפיינת את כלל הילדים בני שלוש-ארבע, וזכתה לכן לתואר "התקופה האגוצנטרית": קבוצת ילדים, המשחקים זה ליד זה ונדרשים לאינטראקציות זה עם זה לרגעים ספורים של מימוש צרכים ופעילות. ברגע שנוצר חוסר עניין או אי-הלימה, הם מתנתקים ועוברים אל הילד הבא, וכן הלאה. לרוב יובילו מצבים של ניגוד אינטרסים לעימות פיזי גלוי (נשיכה, משיכה בשער, יריקה וכו') או להתרחקות והימנעות (הילד נסוג למקום אחר, לחפץ שונה או לילד אחר שמוכן להיענות לו).

הכניסה לחיי הגן בתקופה האדיפאלית מרחיבה את המגע החברתי בהיבטים בעלי אופי מתחשב ומכיר באחר. משחקי החבורה משרתים עתה מקור לאזור רגשי מפחדי המוות והסירוס האדיפאליים, דרך להפיג קונפליקטים עם ההורים. אלה גם נסיונות ראשוניים לפעול תחת חוק השימור והאופרציות הקונקרטיות, המאפשרים לחבורה להכיר בקיום חוקים ונהלים קבועים, עם תחילת השיקול המוסרי ופיתוח עמדה אלטרואיסטית רחבה יותר. כדי להגיע לעמדה זו נדרש הילד לכשירות ניהולוגית בכל קווי ההתפתחות. כשירות זו חסרה כל כך (מעט או הרבה) בקרב ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז, והעדרה מחבל בהתפתחות החברתית התקינה.

מאפיין נוסף של הלמידה החברתית הוא מקום ההתרחשות ו"דרכי הלמידה": לרוב נרכשות מיומנויות חברתיות בתהליכי למידה לא פורמליים (מודלינג, חיקוי) בזמנים שאינם מוקדשים בלעדית לכך

במסגרת לא ישירה ובנוכחות גורמים רבים ילדים ומבוגרים כאחד. רוחב היריעה של הלמידה החברתית אינו רק פרי הגישה הרב-תחומית, אלא בראש וראשונה תוצאה של מציאות רבת-גירוים, שאי-אפשר לפרקה, כמובן, למרכיבי הלמידה השונים. מרבית הילדים נעזרים בתהליכי התקשורת עם מבוגרים ומכלילים אותם על יחסי החבורה, והם מפתחים למידה תוך כדי התנסות בסיטואציות מגוונות בחיי היומיום. חבריהם הסובלים מהלקות נותרים מאחור, רעבים לקשר, אך מתקשים מאוד לממשו.

מקורות הלקות החברתית הם שילוב בין אספקטים מבניים (נוירולוגיים מולדים ונלמדים) לבין אספקטים משניים להפרעות הראשוניות. הופעתה של הלקות החברתית תואמת את גיל הילדים והתפתחותם והיא כוללת קשיים מגוונים ממקורות רבים, אך היבטיה משותפים: תחושת נידוי ו/או דחייה מצד בני הגיל, סימון הילד כמפריע/אלים/מציק, או לחלופין ילד נמנע/נסוג, שאינו דחוי אקטיבית, אך מונע מעצמו חיי חברה וקשר בין אישי ומקיימם ברמה מצומצמת ומינימלית. המשותף לכולם - פגיעה מתמשכת בערך העצמי ובדימוי העצמי.

הדגש הוא על ילדים, שהקשיים החברתיים שלהם הם פרי הלקות הספציפית. על אף יכולתם השכלית התקינה ורצונם להתפתחותי העז להשתייך חברתית הם חווים כישלון גם בתחום זה - כישלון המעיב מאוד על איכות חייהם הנפשית ועל הדימוי העצמי שלהם. הלקות מונעת את הלמידה הספונטנית, אינה מאפשרת "למידת לקח", ומותירה אותם שוב ושוב פגועים ו"מחוץ למחנה".

אומנם בחלק מן המקרים אנו מזהים ילדים, שדווקא הכישורים החברתיים נהיו היבט חיובי-מרכזי בהתפתחותם על אף קיומה של לקות ספציפית זו או אחרת. אלה ילדים שכישורי שפה, יכולות גופניות, עוצמה אישיותית-מנהיגותית מאפשרים להם להפוך את המגרש החברתי לאזור הכוח בחייהם ולמוקד בריחה והשתקעות מול הכשלונות הלימודיים והאחרים; אולם גם הם מועדים ל"פורענות": ראשית, הם עלולים למצוא את עצמם מנהיגים-מובילים במחיר יקר של השקעת יתר, עמידה בריבוי קונפליקטים וכפייתיות בכל הנוגע לצורכי השליטה שלהם. בתקופות ובגילאים מסוימים הם עלולים, לצד ההצלחה, לחוות פנימה חרדה וכישלון. הקשיים הללו אף עלולים לנתבם לעתים לשימוש "שלילי" בכוח המנהיג - מציק, "ליצן", "מפוצץ" שיעורים, מוביל להתנהגויות "מסוכנות ואסורות", כמו מעשי קונדס על גבול האסור, לקיחת סיכונים בהשתוללויות ועוד. המעבר ממנהיג חיובי לשלילי הוא לעתים מהיר ולא מובן לילד ולסביבה, וצופן בתוכו היבטים סמויים מן העין של הילד על עצמו, כמו חרדותיו והדימוי העצמי המורכב והמאיים. לעתים שולח הפחד לאבד את הזירה המרכזית והחיובית היחידה ילדים אלה, לקבלת החלטות מסוכנות להם ולסביבתם. כך הופך לעתים הכוח לנקודת שבר וסיכון, וחוזר חלילה.

בין מאפייני הלקות, המשתתפים ומפריעים ללמידה והתפתחות תקינה של הילדים - על אף מוטיבציה התפתחותית תקינה - ניתן למנות כמה גורמים המצויים בעוצמה ובהרכבים שונים מילד לילד, אך נוכחים תמיד (בחלקם או במלואם) אצל כלל הילדים, משתתפים בפגיעה ב"עצמי" של הילד ובקושי שלו לרכוש התנהגויות חברתיות נאותות.

הגורמים להם לאי הבנה של התקשורת הלא-מילולית. הקושי בהבנת האחר ומניעין, ובהכרה בו כישות נפרדת ממנו ובעלת רצונות משלה, וקושי בהבנת רעיון מרכזי בתקשורת הבין-אישית - כל הקשיים הללו הם מכשלות רציניות כאשר נדרש מן הילד להתמודד עם האחר בהקשר הבין אישי.

קשיים אלה מופיעים בהרכבים שונים אצל כלל הילדים הסובלים מליקויי למידה, קשב וריכוז, ועושים אותם ל"לוחמים" הנמצאים כל העת בחזית, במאבק יומיומי, שעה-שעה. הפער בין הצורך התקין לבין אי-יכולת המימוש עושה את מרביתם לפגיעים, מצולקים, המגיבים על הכאב באופן שרק מרחיק אותם מסיכויי ההשתלבות.

תוכנית התערבות הממוקדת בתחום החברתי חייבת אם כן לכלול מרכיבים המאפשרים למידת פיצוי ויצירת נתיבים תחליפיים (קומפנסטיביים) למקורות הקושי הללו.

מעגל יחסים מסלים עם המבוגרים

ילד לקוי למידה, קשב וריכוז, המפגין מול הוריו ו/או מחנכיו וחבריו את קשייו מעורר בהם לא פעם אי-שקט משל עצמם. מחנך או מחנכת, הנאבקים על מקומם בכיתה, מוצאים עצמם לעתים נשאים לתוך הסערה או ההסתגרות שמפגין מולם הילד לקוי הלמידה והקשב. במצב כזה הניסיון להציב גבולות ולרסן את הילד, או להציב מולו דרישות תפקוד, נעשה לא מתוך מקום מכיל ומרחם, שולט ומאוזן, כי אם מתוך מקום של איום, חוסר אונים וכעס של המבוגר, החש נכשל מול הילד. מצב אופטימלי הוא המורה, המציב עצמו כדמות אידיאלית, המאפשרת הפנמה ממירה של תהליכי ויסות (Kohut, 1979), נופר ישי וחוץ, 2006) איפוק או עשייה; אולם כאשר המבוגר רחוק מהדמות האידיאלית בשל תחושת חוסר האונים שמעורר בו הילד בסיטואציה, או בשל חוסר יכולתו להבין את מקורות הלקות (ובמקומה באה פרשנות "חינוכית-טיפולית" של ילד לא מחונך, חסר הרגלים, חצוף ועוד), הוא עצמו יוצא משליטה ומגביר את חוסר האונים וחוסר השליטה של הילד.

מעגל יחסים מסלים זה מציב בפני מערכת החינוך אתגר מורכב. אין די בהצבת תוכנית התערבות ספציפית על-ידי בעל מקצוע כזה או אחר, הפועל בניתוק מכלל עולמו התפקודי והחברתי של הילד. במקום זאת נדרשת עבודת צוות מערכתית, שבה יהיו שותפים כל המבוגרים, איש-איש מעמדתו, ישמשו דמויות אידיאליות, "מורים להוראה מתקנת חברתית" כנושא מרכזי או נלווה לעבודתם החינוכית.

חלוקת העבודה בצוות מחייבת פיתוח ידע, תובנות ושפה אחידה לגבי מקור הקשיים של הילדים ודרכי ההתערבות. התלות המתמשכת של ילדים לקויי למידה וקשב במודל שמציבים להם המבוגרים השונים - המתערבים, המסייעים או המחמירים את קשייהם - נהיית לקריטית בבית-הספר.

תוכנית ההתערבות ודרכי העזרה לילדים הסובלים מהלקות החברתית הן מגוונות ונעות על פני רצף רחב של טיפולים פרטניים וקבוצתיים משלבי גוף ונפש או עוסקים רק באחד מהם. לכל גישה יתרונות וחסרונות, ובכל אחד מהטיפולים ניתן להשיג אספקטים שונים של התקדמות. בחלקן הגדול של דרכי הטיפול הקיימות חסר היבט קריטי - הוראת המיומנות החברתית באופן ישיר ומכוון, המפרק את רצף ההתרחשויות האינטראקטיביות, הרב-תחומיות, המאפיינות קשר חברתי, הבונה בהדרגתיות ארגז כלים להתמודדות במגרש מסובך זה.

הוראה מתקנת חברתית בגישה מערכתית היא גישה חינוכית-טיפולית, הרואה צורך לפעול בקונטקסט החברתי כמוקד ההתערבות, בד-בבד או בנפרד, במקביל או במשולב, לצרכים הטיפוליים שמציג עמו כל ילד.

גישה זו משלבת בתוכה היבטים מתחומים שונים: החל בתחום ההוראה המתקנת הלימודית המשך בתחום עולם הטיפול הקבוצתי (הפסיכולוגי, או של התרפיות בהבעה) עד עקרונות התערבות ספציפיים וייחודיים לחיים החברתיים. ההתערבות המערכתית נעשית בו-זמנית בסביבתו הטבעית של כל ילד (בגן, בכיתה, בהפסקה) ובסביבה טיפולית מכוונת למטרה זו. סוכני הטיפול הם המחנכים הנוכחים בחייו של כל ילד, לצד מטפלים ספציפיים שהכשירו או יכשירו עצמם למטרה זו. תפקידם של סוכנים אלה לפתח מודעות אישית ומקצועית לאיכות השפעתן לא רק כסוכני חיברות עבור הילד, אלא גם כסוכני בריאות נפש, כפי שניתן להבין מגישתו של קוהוט על התפתחות העצמי באינטראקציה עם הסביבה המשפחתית והחינוכית (אוסטרוויל, 1995; נופר ישי וחוץ, 2006; Kohut, 1979).

למידת סוציאליזציה חברתית היא משימה קשה מבחינות רבות: היא מתרחשת יומיום, כל היום, בהקשרים שונים - בבית עם ההורים והאחים, בשכונה (במגרש המשחקים, במפגשים מזדמנים), באזורי הבילוי (בעיקר בגיל ההתבגרות), בכיתה הגן או בית-הספר, בחצר בהפסקה, בתנועת הנוער או בחוג כלשהו. ולכן מחייבת שילוב ידיים ו"שפה" של כלל המבוגרים המקיפים כל ילד.

הוראה מתקנת חברתית - עקרונות יסוד

כל סיטואציה חברתית, בין אם היא ספונטנית ובין אם היא מתוכננת, מחייבת את המבוגר הנוכח בה לפעול על פי חמישה עקרונות יסוד. עקרונות אלה יוצרים מציאות סביבתית-חינוכית מותאמת ללקות של הילד ומשפרים איכויות של אינטראקציה חברתית.

באמצעות עקרונות אלה יכולים המבוגרים השונים בסביבתו של הילד לבנות מעגל התייחסויות משמעותי לבניית ערך עצמי חיובי - בקונטקסט של החיים התפקודיים וההתנהגותיים, ביחסים עם בני המשפחה, עם בני הגיל או עם מבוגרים משמעותיים אחרים. חמשת העקרונות הללו משמשים בו-זמנית הן בתהליך של בניית הוראה מתקנת חברתית הן כעקרונות יסוד להוראת בהוראה מתקנת (ראה הפרק הבא).

הנחת העבודה היא כי כאשר הילד "מדבר" "לקותית" במקום נורמטיבית, הוא נכשל בהוצאה לפועל של צרכים, דחפים או רצונות לגיטימיים המבטאים את ה"עצמי" שלו. כדי שיוכל לבטאם באופן נורמטיבי, עליו לקבל סיוע מתמשך, נוכח זמין. התערבות אפקטיבית של המבוגר הבא לשנות את דרכי הפעולה והתגובה של הילד, תושבת על חמשת העקרונות הבאים:

א. נוכחות שומרת

לעתים קרובות מוצאים עצמם ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז מתקשים לרסן, לווסת או לתכנן את פעולתם מול מטרה רצויה.

התהליך הספונטני של כוונן התנהגות גלויה במצב של כשירות נויורולוגית מתאפשר הודות להפעלת התקינה של רכיבים מבניים, כגון הפונקציה הניוהולית המשמשת כמורה דרך; "שפה פנימית" - המאפשרת בניית תסריטים והגמשתם לפי הצורך; ויסות דחפים והמרתם בכלי ביטוי מילוליים כדרך להתמודד עם קשיים שבדרך; תכנון וארגון של תנועה, המותאמת למשאלה המצויה במוקד העניין של הילד; יכולות של התמד ודבקות במטרה, ללא הסחה או המרה מהירה מדי של מוקד העניין; הבחנה טובה בין העיקר לטפל בסיטואציה; פענוח קודים מילוליים ולא מילוליים כמביעי תגובה של הזולת ועוד.

כאשר הכשירות הנוירולוגית אינה קיימת (או אינה יעילה דייה, לפי עומק הפגיעה), נדרש גורם חיצוני אשר "יעבוד" בשירות הילד בדרכו אל ההתנהגות החברתית. גורם זה הוא המבוגר המשמעותי, הנוכח לאורך כל זמן הסיטואציה ומאפשר בנוכחותו לתת מענה למגוון פונקציות חסרות. "נוכחות שומרת" היא, אם כן, היסוד הראשון בתוכנית. למבוגר חובת הימצאות מתמשכת בזמן שהילד מעורב בפעילויות מגוונות. נוכחות זו מספקת לילד שמירה בהיבטים רחבים ומגוונים:

- עצם הנוכחות מספקת חוויה של שמירה ומיקוד.

- הנוכחות מאפשרת למבוגר התערבות ב"זמן אמיתי" או לפני כן, ותיקון "תוך כדי תנועה" של שגיאות אימפולסיביות או אחרות שהילד עלול לבצע.

- נוכחות המבוגר יכולה לשמר התמדה ומיקוד של הילד, ולהחזירו למוקד כל אימת שהקשב "בורח".

- נוכחות שומרת יכולה להבטיח "התערבות מילולית", החסרה לילד בשל הלקות המילולית, והעדפת הביטוי ההתנהגותי על פניה (תגובה שתיצור הפרעה ופגיעה).

- נוכחות שומרת חושפת את הילד בעל הלקות ל"זולת-עצמי" מיטיב, הנוכח באינטנסיביות שמאפשרת סוג של "הפנמה ממירה". תהליך זה מתאפשר הודות לתגובה הנכונה (המווסתת) והמותאמת לצרכי הילד של המבוגר, וכן הודות לאפשרות שניתנת לילד להמיר את קשיי הזיכרון וההפנמה או "שליפת" האינפורמציה בזמן אמיתי) באדם קונקרטי הממלא זמנית פונקציות אלה.

"נוכחות שומרת", אין פירושה מבוגר ה"נדבק" לילד ומונע ממנו כל עשייה עצמית, כי אם מבוגר הנוכח

ועוקב ממרחק מסוים, חוזר ומתקרב לפי הצורך, מתרחק במידת האפשר, אך תמיד בכוננות שמירה כדי לחזור ולהתערב, בטרם תפרוץ הסערה או יתעורר הכישלון הבא. האדם החיצוני הוא למעשה תחליף לפונקציות הניורולוגיות הלא-יעילות, דמות קשר טובה המשמשת כתחליף זמני עד אשר הילד יצליח לשמרה כזיכרון פנימי ולהשתמש בה כרמז מעורר זיכרון, המאפשר תגובה/התנהגות מותאמת.

היכולת להיות, אך לא להתערב שלא לצורך, היא החלק המסובך בסיוע. המבוגר חייב באימון ובהכשרה, מצד אחד, ובאיפוק ועמידה בתסכול רגשי, מצד שני. לא פעם קורה שהילד ה"שומר" חש לחוץ, מאוים או "לא חופשי" לפעול בספונטניות הלקותית שלו, והוא משליך על המבוגר ה"שומר" את זעמו. לעתים ידחה הילד את המבוגר כבלון ניסוי לסוגיית הדחייה ("לך מפה!") יאמר הילד להורה, ובעצם פרדוקסלית יבקש ממנו: "אל תלך מפה, ותראה לי כי אינך נבהל ממני והולך כי הרחקתי אותך, אלא נשאר ומוכיח לי התמדה, עמידה בתסכול ואכפתיות רגשית". יכולת התמודדות של המבוגר מחייבת לא רק אימון ועמידה בקושי הרגשי, כי אם גם פניות נפשיות והתפנות מכול למטרה ספציפית זו לאורך חלקים ניכרים מזמן הפעילות של הילד. לא פעם עולה הטענה כי התפנות זמינות זו היא משאב לא מציאותי בעומס החיים של הורים, גננות או מורים. איש-איש ותפקידו.

מעקב אחר החיים המשותפים עם ילד לקוי למידה, קשב וריכוז מלמד כי ככל שהמבוגר חסר, לא נוכח או לא זמין (מסיבות מוצדקות של עומס, התחלקות עם צרכים רבים אחרים ועוד) - כך ימצא לו הילד טכניקות משלו "לגרור" אליו את המבוגר; אלא שהיגררות זו גוזלת כמעט את אותו הזמן שהיה מקדיש המבוגר לו היה בנוכחות שומרת, אך הפעם בתנאים פחות מיטיבים: כתגובה של המבוגר, ולא ביוזמתו, מתוך כעס על הזמן שהופרע ועל ההתנהגות הלא נאותה - במקום בוויסות רגשי מכוון המכיל נכון את הילד (הפנמה ממירה ברפלקציה שלילית, במקום חיובית ומוווסתת). זמן הנוכחות, שאליו נגרר המבוגר בעקבות סערה של הילד, - אינו פחות מזמן הנוכחות היזומה והשומרת, אך איכותו ותועלתו פחותות בהרבה ומלמדות את הילד הרבה פחות על דפוס האינטראקציה הרצוי.

ב. הטרמה (BEFORE)

ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז חשופים תמידי להתערבויות מתקנות לאחר מעשה. התערבויות אלה מתרחשות לאחר השגיאה/נזק/פגיעה ומחייבות את הילד ללמוד על התנהגותו הלא-רצויה כשהוא כבר במצב רגשי סוער, חשוף שוב ושוב לתחושת הכישלון ורגשות האשמה.

"למידה אחורה" - מהתוצאה אל הסיבה - קשה בהרבה מ"למידה קדימה" שעוסקת בבניית תסריט מהסיבה אל תוצאה אפשרית - מבחינה קוגניטיבית והן מבחינה רגשית. "למידה קדימה" זקוקה לפחות משאבי קשב, מאפשרת מיקוד יעיל יותר ו"חוסכת" את זמן השגיאה ותוצאותיה.

הטרמה היא אפוא עקרון מפתח בהוראה מתקנת חברתית. הטרמה היא יכולת של המבוגר השומר להקדים תרופה למכה, לפעול מתוך עיקרון של מניעה, לסייע לילד לבחור, להחליט, להתכוון בטרם מעשה. באופן זה בונה ההטרמה את יכולת ההשתתות של הילד בטרם תגובה, את היכולת שלו לבחור "חכם" בטרם יזמנה ולנבא הצלחה או כישלון בטרם יתנסה בפועל. כאשר הילד מתורגל אין-ספור פעמים בגישה זו, הוא הופך אותה אט-אט לאסטרטגיית עבודה שלו ומאמצד לחיקו ככלי עבודה חברתי. נכון שבגין הלקויות נדרשת הטרמה רבה במגוון סיטואציות, מקומות ואנשים, כדי שכל הפרטים ייבנו לעיקרון מכליל אצל הילד.

בנוסף משמשת ההטרמה כאמצעי מכין לקראת מצבי מעבר או שינוי. כפי שהוזכר קודם לכן, מצבי מעבר, שינוי או פרידה מעשייה אחת לטובת אחרת מלווים בקשיים רבים אצל הילדים הללו, כמו קושי להתארגן למצב חדש וקושי רגשי (עמידה בתסכול). מעבר לא מתוכנן מגביר אצל הילד את תחושת חוסר השליטה וחוסר האונים, את חוויית המקופחות הרגשית, ולפיכך גם את הנטייה למרדנות וסרבנות.

אם מצב מעברי מוטזם (=מוקדם) על-ידי הנחיה והתרעה קצרה, נותן לילד פסק זמן לשם פרידה ממצב בהווה ולשם התארגנות, וכך חלה עלייה בתחושת השליטה העצמית שלו וביכולתו לנהל אוטונומית את המעבר. מבחינה זו ההטרמה לא רק בונה בשביל הילד את התוכנית הכל-כך חסרה, אלא גם מאפשרת לו זמן היערכות הנדרש באין גמישות.

ג. תיווך והמללה

תיווך הוא סדרה של פעולות מודעות בעלות מאפיינים ספציפיים, שמציג המבוגר בפני הילד בזמן התמודדותו עם סביבת הגירויים בה הוא מצוי. על פי פנינה קליין (1986, 2000), נועדה הלמידה המתווכת להכין את הילד ללמידות חדשות ולהגמישו לקליטת מידע חדש. הכוונה היא לסדרת פעולות מתוכננת הנעשית מתוך כוונה להשיג שינוי בבהירות התפיסה, העיבוד והביטוי של הילד. היא בונה בילד בהדרגה מודעות לקיומם של גורמים שונים; מעודדת התמקדות בעיקרי שבהם, התבוננות וקשב; מעודדת סריקה מכוונת וברירת הגירויים העומדים במרכז העניין, שאליו שואף המבוגר המתווך להביא את הילד. באמצעות הלמידה המתווכת משיגים ילדים צעירים ללא לקויות העשרה קוגניטיבית והתפתחות החשיבה המופשטת באופן ספונטני ובדרך המעלה את האפקטיביות של המפגש שלהם עם כל סביבת גירויים. לעומתם זקוקים ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז לתיווך לאורך תקופת חיים ארוכה ובמצבים שונים ומגוונים: מתפקודי יומיום, מעברים בין מצבים שונים, ועד לתפקודי חשיבה גבוהה; מבחירות של מוקדי עניין חברתי ועד בחירות של עיסוק אקדמי. אימוץ הגישה המתווכת ככלי אפקטיבי באינטראקציה של הוראה מתקנת חברתית מאפשר לילד לקוי הלמידה, הקשב והריכוז ליהנות מסיוע כפול מצד המבוגר המשמעותי בכל סיטואציה: ראשית, הוא ממקדו אל הגירוי החשוב, מסייע לו בבחירה שלו, בהתמקדות בו, בהימנעות ממוסחות מוגברת ומפריעה; ומצד שני הוא מסייע לו בבניית התגובה המותאמת ודרכי ביטוי הנכונות. בנוסף לכך "בונה" התערבות קבועה בדרך של תיווך אצל הילד יכולת הדרגתית של תיווך עצמי. היא מעניקה לו בצורה מודעת, חוזרת ונשנית, גישה של תיווך במצבי חיים ולמידה שונים, ולפיכך נהית טכניקה של הוראה מתקנת חברתית. ככל שהתיווך נוכח וחוזר על עצמו במצבי חיים שונים, כך מרוויח הילד פעמיים: התנהגות מותאמת עכשיו; ועוד נדברך ללמידת תיווך עצמי במצבים חדשים בעתיד.

המללה היא הרחבה של התיווך באמצעות השפה הדבורה. גם כאשר מסייעים ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז לבחור ולהתמקד, הם מתקשים לארגן את השפה הרלוונטית בעקבות הרגשה, משאלה, דחף או רגש שהם חשים בזמן התמקדותם בסיטואציה או בגירוי ספציפי. ככל שעוררתם הרגשית גבוהה יותר, כך נחלשת היכולת למקד לעצמם את התגובה המילולית המותאמת ולתאר את רגשותיהם ביחס להתרחשות. כתוצאה מכך חלה נסיגה (רגרסיה) בתפקודם, והם נוטים לבטא עצמם באופן "התנהגותי". היעדרה של השפה הפנימית (inner-Language, על פי ברקלי, 1997, 2008), כמרכיב הכרחי בתכנון המקדים את השפה הגלויה, משאיר אותם פנימית חשופים לעוצמה דחפית/רגשית, והדרך היחידה לבטאה היא באמצעים המוקדמים של "השפה ההתנהגותית". תגובות התנהגותיות נחוות באינטראקציה התפקודית והחברתית כ"בעיית התנהגות" הן משום שאינן הולמות את הגיל ואת הסיטואציה של הילד, ומשום כך ציפיה שיעבור לתקשר בשפה "בוגרת", הן משום שלעתים הן נחוות כ"אלימות", פולשנות, חוסר נימוס ועוד.

"דיבור התנהגותי" יוצר לילד לקוי למידה, קשב וריכוז מעמד של מפריע, לא מנומס, חסר תקשורת - או חמור מכך: תוקפן ואלים, פולשן ולא מכבד את גבולות האחר. ככל שעוצמת הדיבור ההתנהגותי גדולה ושכיחה יותר, כך עולה התיגו בהתאמה. "שפת ההתנהגות" היא "שפת הלקות", והדרך להתמודד עמה ולאפשר לילד להשיג שינוי עוברת דרך **המללה**. המבוגר, הניצב מול הילד ומזהה דרך התנהגותו את

המסר שביקש להעביר, נדרש כעת להמליץ לו את הנעשה כאמירה מבטאת כוונה: לא כוונת ההתנהגות הגלויה על פי פרשנות חסרת הבנה ללקות, אלא הכוונה המקורית של הילד כפי שהובעה בהתנהגותו: "אני מבין שכעסת כאשר דני עקף אותך, אבל את הכעס אסור להביע בדחיפה. אתה יכול להגיד לו שאתה כועס..."; "מותר לך להיות עצבני, אסור לך לקלל בגלל זה. אתה יכול להגיד שאתה עצבני או ללכת לחדר שלך ולהתפרק בצעקות..."

מובן שאלמנטים כגון היפראקטיביות ואימפולסיביות, קשיי תכנון וארגון, חוסר ויסות, קשיי הבעה, דיבור לא ברור, לקות שפתית, סף תסכול נמוך, עוצמת תגובה גבוהה ועוד - מעצימים את הקושי ומגבירים את הדיבור ההתנהגותי. הם מחייבים את המבוגר לאיפוק, שימת גבולות, הכלה והמללה בזמנית.

ד. מִשְׁגוּחַ (Monitoring).

"התקן חשמלי למעקב אחר פעולה הטעונה מעקב מתמיד" - כך מגדיר זאת מילון ספיר - (1997). כמו אותו התקן (monitor), הנדרש לאנשים בסיכון, כמו מעגל המוניטורינג המותקן עבור זמרים על הבמה, החסרים את צליל התזמורת המלווה ועלולים להתנתק מהקשר הסינכרוני הנדרש כל כך, כך זקוקים גם למשגוח ילדים בעלי לקות למידה, קשב וריכוז. הוראה הניתנת להם ברגע מסוים, גם אם עברה את מחסום המוסחות של הקשב (ולא התנגדות לשמוע ולהקשיב), גם אם נקלטה בתוך סבך הגירויים המציפים אותם בכל רגע נתון (ולא סרבנות להקשיב) - אינה נשמרת לאורך זמן, כי אינה בת תחרות עם המסיחים. היא אינה נשמרת לאורך זמן בגלל בעיות של התמדה, מיקוד, חוסר גמישות להתנתק מפעולה אחת (לעתים אהובה, כמו שינה או צפייה בטלוויזיה או משחק מחשב). היא גם אינה זמינה לילד בגלל קשיים בתפעול זכרון העבודה (ולכן מיידית הוא "שוכח" את מה שנדרש ממנו). נוכחות של מבוגר, הפועל כמשגוח, משאירה את ה"דרישה" באזור מוקד הגירוי של הילד, משמרת חיצונית את ההוראה בקומם שבו אין יכולת שימור פנימית יעילה.

יותר מכך; בשל סף תסכול נמוך, קשיי התארגנות וקשיי מעבר נוטים ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז "לדחות" משימה לזמן אחר, הקרוי בפיהם "אחר כך" (או לחלופין: "מחר כך"). בעיות בתפיסת זמן כמאפיין נוסף של לקותם מאריכות את הדחייה לפרק זמן מתמשך ללא גבולות והגבלה. הילדים "מתעוררים" לגלות ששוב נסעה הרכבת בלעדיהם, כאשר מאוחר מדי; ששוב לא פעלו כנדרש, איחרו, התעכבו או לא מילאו את ההוראה. חוויות כישלון אלה, הנגזרות מהלקות עושות את חייהם למסע מתמשך של כישלון - - - אשמה - - - נחיתות - - - דיכאון. הם חשופים לטענה המתמשכת של "חוסר מוטיבציה", "לא ממושמעים" או "חירשים" במתכוון, בשעה שהאמת הפנימית שלהם היא פספוס, אי-ערנות, חוסר מיקוד, מוסחות, סף תסכול נמוך ועוד.

צודקים המבוגרים הטוענים כי בעיה זו מתמתנת מאוד, והילד אך מפתיע ביכולת ביצוע הוראות, לנוכח גילוי מעורר, מוטיבציוני, מול משימה שבה הוא חושק והיא בעלת משמעות רצויה לו עד מאוד. ואכן, **גם במציאות הניירולוגית הקשה של הלקות המוטיבציה האישית היא גורם עוקף לקות** - אך לא לאורך זמן, ולא כגורם המאפשר הכללה למצבים אחרים. יותר מכך; היערכות הילד לאירוע בעל חשיבות חיובית רבה מבחינתו (נסיעה לחוג, לבילוי ועוד), גם אם היא מדייקת בזמן ובשעה - עלולה להיתקל בבעיית חוסר הגמישות בעת דחייה או עיכוב, או חמור מכך - בעת ביטול פתאומי שלה. חשוף את הילד לתגובת התנהגות קשה של תסכול, וחוסר גמישות לקבל ולהשלים עם ה"אין" עכשיו.

גם אם ההוראה נקלטה והילד נערך לביצועה, או בחר מעצמו בתגובה רצויה, עדיין עומדת בפניו בעיית ההמשכיות וההתמדה בביצוע הנכון. לעתים נראה באופן ספונטני יכולת בחירה נכונה והסטה מהפעולה המותאמת, כאשר היא נדרשת לאורך זמן, בשל חדירת גירויים או מסיחים חדשים לשדה הפעילות של הילד.

לכן קיומו של המבוגר הנוכח כמשגוח מספק לילד אזור ביטחון; זהו גורם חיצוני, המחזירו למסלול הנכון כל אימת שהוא זקוק. הוא שולח לו "רמזים" בזמן אמת לגבי הסטייה ותיקונה. העדר משגוח חושף

את הילד שוב ושוב לתסכול הכרוך בגילוי תוצאה לאחר מעשה, במקום מחשבה ותכנון לפני מעשה ובמהלכו.

באמצעות המוניטוריוג, כנוכחות משגיחה לאורך זמן, חוכש הילד הצלחות בזמן אמת לצד רכישת אסטרטגיה הנלמדת מהחוץ פנימה - מהמבוגר אל עולמו הפנימי באמצעות הפנמה ממירה. מבוגר משגיח בעל קשר משמעותי עם הילד יוצר עבורו הגנה כפולה: גם כאן ועכשיו, וגם בלמידת מוניטוריוג עצמי לעתיד.

ה. משוב (פיִדְבָק) ותיקון.

מעגל ההתייחסויות המתפתח בין הילד למבוגר הוא דינמי ומשתנה. ילד הזוכה לנוכחות של מבוגר, המשמש בתפקיד "זולת עצמי" חיובי, המאפשר תהליכי הפנמה ממירה ביחס לתפקודו ובניית הדימוי העצמי החיובי שלו, מרוויח רגעי נחת של התפעמות לצד מהלכי תיקון ובקרה. עם הזמן נדרש הילד פחות ופחות לנוכחות הקונקרטי ויכול להתחיל להישען על ההפנמות, אשר נבנו בתוכו באופן רב-תחומי באופנים שונים.

הפנמה מגוונת זו מקלה עליו בבוא העת לשלוף דרך אחד הערוצים החזקים יותר את הנוכחות הפנימית, ולהסתייע בה כגורם המכוון באופן עצמאי את מהלכיו. כדי שתהליך זה יצבור עוצמה ותאוצה זקוק הילד הלומד להמשיך חיזוקים והכוונות. מעגל המשוב הנבנה בינו לבין המבוגר מאפשר זאת.

במידה רבה ניתן לראות בשלב זה שחזור של מהלך מוקדם, הנבנה בין פעוט למבוגר בתקופת בניית הספרציה והאינדיבידואציה. מאהלר (1975) מציירת שלב ביניים בין הסימביוזה לספרציה, המדגיש את הצורך של הילד להתרחק ולהתקרב אל המבוגר באמצעות "תדלוק" הנוכחות (reapochment). הילד הרך, שזה עתה ביסס יכולות מוטוריות הנושאות אותו מרחק-מה מהורה שעמו, נבהל לרגע מהגילוי כי הוא לבד בעולם. סכמת ההורה הפנימי טרם התבססה בו על מנת לשרת אותו כמקור מרגיע, ומתוך בהלת החוסר הוא רץ חזרה אל ההורה, נצמד אליו פיזית (אוחז בשולי הבגד או בגופו) או פסיכולוגית (במבט, בקשר עין או במילה), "מתדלק" את נוכחותו הקונקרטי והמרגיעה, זוכה לרגע עילאי של "התפעמות" ההורה ממנו (שיקוף מתדלק: "איזה יופי אתה רץ...", "כל הכבוד שעצרת בזמן..." ועוד), מפנים אותו ואת התפעמותו - והנה הוא מתודלק, ויכול להמשיך הלאה. לעתים מוצא עצמו הילד לקוי הלמידה, הקשב והריכוז לעתים מוצא עצמו מתרחק ונבהל, אינו מוצא את הדרך לחזור אל ההורה, מגיב בפניקה, או נאלץ לעצור בגלל דרישת הורה אוסרת, אך לא מתפעמת ("תפסיק לרוץ כל כך מהר! זה מסוכן...", "כמה פעמים אמרתי לך שאם תמשיך לרוץ ככה לא אצא עמך לטיול..."), אך ללא יכולת להפנמה ממירה. לפיכך הוא יחסר את הנוכחות ההורית וייוותר לו עם הערך העצמי השלילי.

תיקון המצב אפשרי לא רק בעזרת ארבעת העקרונות שתוארו קודם לכן, אלא גם בעזרת מעגל הפיִדְבָק המתקן. ביוזמת המבוגר המשמעותי זוכה הילד שהעז והחל לפעול בעצמו לפיִדְבָק מאשר ומתפעם, ומכאן להמשיך תחזוק היכולת - או לחלופין להמרתה בהתנהגות/תגובה אחרת, מותאמת יותר להשתנות המצב. באופן זה זוכה הילד בו-זמנית למגוון התנסויות עצמיות, להגמשת תגובות לפי הנסיבות, להמשיך הגנת המבוגר אך מעמדה אוטונומית יותר, ולבניית ערך עצמי חיובי ואוטונומי על בסיס התנסות מוגנת. בהדרגה יגדלו מעגלי המרחק האוטונומי, יתרבו התגובות העצמיות של הילד, ויישמרו על-ידי הפיִדְבָק המתקן של המבוגר.

מורי החצר ותפקידם כ"זולת-עצמי" בהוראה מתקנת חברתית

מערכת החינוך מהגיל הרך ועד תום התיכון מהווה מגרש רחב-היקף (הן במונחי זמן-יום והן בהיקף השנים שבהן שוהה בה הילד) ללמידה של הוראה מתקנת חברתית. ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז חולקים את זמנם במערכת כמו שאר בני גילם. לפיכך, האם המחנכים המצויים במערכת ינקטו יוזמה להוראה מתקנת - או יפעלו מתוך חוסר אונים וחוסר ידע - זו השאלה הרלוונטית. מעצם נוכחותם במערכת נהיים בעלי הפרעות הקשב ולקות הלמידה - לאתגר עבור המחנכים - או לחלופין לנטל וקושי.

דבר אחד ברור: התעלמות מהם אינה אופציה. מערכת, שתנקוט בניסיון להתעלם, תגלה מהר מאוד כי היא "נגררת" אחרי צרכי הילדים הללו ועסוקה בתגובות הגנה במקום ביוזמה בונה. על מנת להיענות לצרכי הילדים באופן יזום ומכוון מטרה יש צורך בהקצאה והכשרה של כוח אדם מקצועי לעניין. זמן ההוראה החברתית האפקטיבי ביותר ביום הלימודים הוא זמן ההפסקה, (כמו גם זמני המעבר והפינות השונות בגן ובחצר בגן הילדים. הבעיה היא שזמן זה נותר לרוב נטוש, ללא כל השגחה של מחנכים - או לחלופין השגחה חלקית, לא מספקת, של אנשים שהם "זרים" למרבית הילדים ואינם יכולים לשמש כ"זולת-עצמי" אפקטיבי. בעוד שזמן השיעור הפורמלי מופקד בידיו של אדם קבוע, הבונה קשר משמעותי לאורך שנה ויותר, מכוסה זמן החצר ברובו אך ורק על-ידי מורים מזדמנים ("תורנות מורים"), אשר אינם מוכרים ואינם מקיימים יחסים משמעותיים עם מרבית הילדים (להוציא אותו קומץ, שבאותו יום התורנות מכיר אותם בכובע של מחנך הכיתה או מורה קבוע למקצוע זה או אחר).

הוראה מתקנת על-ידי מבוגר מזדמן, שאינו יכול לשמש במאפייניו הבסיסיים כ"זולת-עצמי" משמעותי, ואף חסר לרוב את הידע הספציפי ואת המיומנויות הנדרשות להוראה מתקנת חברתית, אינה משיגה את מטרתה. לעתים תוצאות המפגש בין מבוגר זה לילד לקוי למידה, קשב וריכוז הן הרסניות וקטלניות. עצם האחריות המוטלת על המבוגר "לפתור" בעיות שמתעוררות באינטראקציה בין הילדים, ללא היכרות וללא ידע ומיומנות, חושפת את המבוגר לתגובת ילד ה"נאמרת" ב"שפה הלקותית" (ההתנהגותית) ומעוררת בו תגובות רגשיות קשות: חוסר אונים, חוסר שליטה, תוקפנות וכעס על התנהגות הילד, ולעתים אף חוויה של בושה ועלבון ("איך הוא מעז לדבר אלי כן..."), "מה זה הקללות הללו שהוא מפנה אלי", "חוצפן אחד" ועוד). וכך בדיוק באותו רגע, כשהילד נזקק נואשות למבוגר "זולת-עצמי" יודע ומבין, המסוגל להעניק לו הוראה מתקנת חברתית (ואולי אף להתערב על פי עקרון ההטרמה ולצמצם את משכה של הבעיה) - הוא חווה מבוגר סוער, המגיב באופן מסלים במקום באופן מרגיע ומתקן. וחמור מכך; תורנותם של המורים באה על חשבון ההפסקה והמנוחה, שהם עצמם זקוקים לה מאוד. לפיכך כניסתם לתפקיד מהולה בעמדה רגשית של חוסר פניות ושל לחץ. מורה כזה לא רק שחסר את הידע והמיומנויות הנדרשות, אלא חסר גם את המצב הנפשי הנדרש.

"מורי החצר" יכולים לבוא מתחומים מגוונים: חינוך, טיפול, חינוך גופני, חינוך בלתי פורמלי ועוד - ובלבד שנוכחותם בהפסקות תהיה התחום המרכזי בחייהם המקצועיים ואליו הם מכשירים עצמם, כמורים "להוראה מתקנת חברתית". חצר בית-הספר היא כיתת האם שלהם, ונוכחותם בה קבועה ובלתי מתחלפת. הילדים, המגיעים אל החצר בנסיבות שונות (הפסקה, יציאה מהשיעור, גירוש מהכיתה), תמיד יפגשו אותם. המפגש המתמיד והקבוע של הילדים עם מורים אלה, מאפשר להם להיות בעמדה של "זולת-עצמי" משמעותי. ככאלה הם יאפשרו לילדים תהליכי הפנמה ממירה ופיתוח אסטרטגיות חברתיות בטוחות.

מורי החצר פועלים בשלושה מישורים בו-זמנית, וכך יכולים לאפשר כיסוי נרחב של הצרכים החברתיים במערכת החינוך:

א. **נוכחות קבועה בהפסקה** - בטריטוריה קבועה מראש (ברחבה, במגרש, מאחורי מבנה מסוים וכו'), כל מורה והטריטוריה הקבועה שלו).

ב. **נוכחות יוזמה בהפסקות** - לבניית אזורי הפעלה מגוונים בימים שונים, על מנת לאפשר אזורי פעילות מובנים, נותני מענה לסובלימציה ומפתחי כישורים חברתיים (לדוגמה: פינת אגרוף, משחקי קופסה, משחקי כדור, גינון, פינת חי ועוד).

הנוכחות הקבועה בהפסקה מאפשרת למורי החצר להכיר ולדעת מראש מי הם הילדים לקויי למידה, קשב וריכוז הזקוקים להם. והם יפנו אליהם לפי חמשת העקרונות שפורטו לעיל. הילד יוכל להיעזר

במורה ב"שלב הלפני" כדי להתארגן באופן מותאם לרצונותיו ולאפשרויות של האחרים; הילד יזכה לליווי של תיווך והמללה, מוניתורניג ופידבק מתמשך; התפרצותה של בעיה, אם וכאשר תקרה, תקבל מיד מענה בזמן אמיתי - לעומת "ניתוח לאחר המוות", שעושה מורה תוך בלתי מעורב דיו, המוזעק על-ידי הילדים לאחר אירוע שכבר קרה. היכולת לסייע לילד לקוי למידה, קשב וריכוז לאחר מעשה היא נמוכה, ולרוב דורשת הפניה אל דמות מוארת אחרת (המחנך האישי), אשר כלל לא היתה מעורבת עד כה. כך מתרחש מעגל כסלים של התערבות לאחר מעשה, "מיד שנייה", במרחק ניכר מזמן ההתרחשות, ללא יכולת תיקון בזמן אמיתי. כ"זולת-עצמי" קבוע בחיי הילד נוכח מורה החצר בזמן אמיתי, בונה אסטרטגיה "לפני" ומתקן לפי הצורך "תוך כדי". כך נעשית ההוראה המתקנת החברתית שפה משמעותית **בחי הילדים כולם**. נוכחותו תורמת לכלל ילדי בית-הספר, לאקלים החברתי ולהתפתחות השפה החברתית והערכית בבית-הספר.

מורה חצר, שמביא עמו פעילות גופנית, כישורי משחק, קשר לטבע (לצומח או לחי), מיומנויות אמנותיות (אמנות פלסטית, דרמה וכו'), מרחיב את תחומי העיסוק של הילדים במסגרת החיים החברתיים, ומאפשר לילדים להתחבר, כל אחד בתחום שיבחר.

ג. **נוכחות מורי החצר נשמרת גם בזמן השיעור הפורמלי**. כיתתם אומנם נשארת בחצר, אבל היא קולטת ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז, המוצאים עצמם לעתים קרובות יוצאים מהשיעור (או מוצאים ממנו) כשהם פגועים, סוערים ומתקשים לווסת עצמם (איבדו קשב וריכוז ויצאו מיוזמתם להתאוורר; או "הפריעו" והוצאו על-ידי המורה כעונש או לשם התאווררות; או איבדו שליטה והתפרצו, ועל כן הורחקו מהכיתה "להירגע" ועוד). בבית-הספר ללא מורה חצר מוצא ילד כזה את עצמו באחד הרגעים הקשים של היום: הוא נטוש לבדו במקרה הטוב, או דחוי, בודד וחסר כוחות לוויסות עצמי במקרה הרע. חמור מכך; הוא חווה התעצמות התוקפנות בשל תחושת העלבון שחווה בכיתה. ברגע זה הוא נזקק יותר מכול למבוגר ("זולת-עצמי") מיומן, מווסת ויודע כיצד לפעול. עתה משמש מורה החצר לילד בראש ובראשונה כ"קולט ברקים ורעמים", ובזמנית הוא מעבד עמו (באמצעות מיומנויותיו) את ההתרחשות וההתנהגות הנדרשת והמותאמת; הוא בונה עמו גבולות ביטחון בתנאים של הכלה והכוונה של רגשותיו ותגובותיו. הילד אינו עוד לבד; הוא זוכה לא רק לעזרה בזמן אמיתי, אלא גם לבניית אסטרטגיית התמודדות באירועים משבריים בעתיד.

ד. **מורי החצר כמאתרי כשרונות ומנתבי כישורים.**

ילדים לקויי למידה קשב וריכוז רבים הם בעלי כישורים גבוהים באינטליגנציה הביצועית שלהם - לעומת קשייה בחלק המילולי. שיעורי בית-הספר מדגישים את שונותם וחריגותם, וממעטים להבליט את כישוריהם הגבוהים. מורי החצר, האמונים על הוראה מתקנת חברתית, יכולים להאיץ התרחשויות כיתתיות, שכבתיות, בית-ספריות, המעצימות את הכישורים הללו - ולא את הקשיים. ילד, שזכה לנחץ באליפות, להעמיד מיצג, לקשט את בית-הספר, להופיע בטקס ועוד, יחווה - לעתים בפעם הראשונה - התפעמות פומבית מכישוריו ויכולותיו, ויחוש לראשונה חוויה של ערך עצמי חיובי, ולא שלילי. אותה התפעמות החסרה כל כך מינקות, יכולה לשמש פריצה ראשונה ממעגל הנחיתות והאשמה. מורי החצר, הממוקדים ביצירת אפשרויות פריצה אלה, פועלים לעתים על פי סדר עדיפויות אחר משל מורה הכיתה, וכך הם נעשים בהדרגה גם סוכן חיברות משמעותי בהשתלבותם החינוכית של ילדים לקויי למידה, קשב וריכוז.

- אוסטרוויל, ז. (1995). פתחונו פתוחים. שוקן, תל-אביב.
- אריקסון, א.ה. (1974). ילדות וחברה. ספרית הפועלים. תל-אביב.
- בידרכון, ח. (2007). יעילותה של התערבות טיפולית ב"קבוצות פעילות" בקרב ילדים בעלי ADHD. תזה לקבלת מוסמך החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה. חיפה.
- בלאנק, ש. ופוקס-שבתאי, א. (2004). הורים טובים מדי: כנרת. אור יהודה.
- ברגמן, ז. וכהן, א. (1994). המשפחה - מסע אל עמק השווה. עם עובד. תל-אביב.
- ווינקוט, דו. (1988). הילד, משפחתו וסביבתו. ספרית הפועלים. תל-אביב.
- ווינקוט, דו. (1998). תינוקות ומשפחותיהן. דביר. תל-אביב.
- מוס, ר.א. (1988). תיאוריות על גיל ההתבגרות. ספרית הפועלים. תל-אביב.
- נפר-ישי, ק. וחרן, מ. (2006). ילדים מיוחדים - המפגש של ילדים היפראקטיבים (ADHD) ולקויי למידה עם מערכת החינוך על פי תיאורית העצמי: פסיכולוגיה עברית ברשת.
- סגל, ח. (1979). מלאני קליין. עם עובד. תל-אביב.
- סולמס, מ. וטרנבל, א. (2005). המוח ועולם הנפש. הקיבוץ המאוחד. תל-אביב.
- פיאדזה, ג'. ואינהלד, ב. (1972). הפסיכולוגיה של הילד. ספרית הפועלים.
- פינטולי, א. (2001). מעובר לילד. מוזן. בן שמן.
- פלוטניק, ה. (2006). הקול ההורי כהליך נפשי התפתחותי: אצל כהן, א. (עורכת). חווית ההורות. הוצאת אח. קרית ביאליק.
- קליין, מ. (2002). כתבים נבחרים. תולעת ספרים. תל-אביב.
- קליין, פ. (1985). ילד חכם יותר, הגמשה שכלית בגיל הרך. אוניברסיטת בר אילן. קרית אונו.
- קליין, פ. (2000). תינוקות, טף, הורים ומטפלים. רכס. אבן יהודה.

Ainsworth, M.D.S. (1963). The Development of Infant-Mother Interaction among the Canada In: Determinates of infant Behavior. Vo. 2, ed B.S. Foss, pp. 67-112. Wiley. N.Y

Ainsworth, M.D.S. & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personal Development. American Psychologist. 46: 333-341

.Anthony, E.J. & Benedek, T. (1970). Parenthood. Its Psychology and Psychopathology Jason Aronson Inc. N.J. & London

Barkley, R.A. (1997). ADHD and the Nature of Self Control. The Guilford Press. N.Y. & London

Barkley, R.A. (2008). ADHD in Adults. The Guilford Press. N.Y & London

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Harverd University Press

Bronfenbrenner, U. (1986). "Ecology of the Family as a Context for Human Development". Development Psychology. 22: 723-742

,Brown, T.E. (2000). Attention Deficit Disorders and Co morbidities in Children Adolescents & Adults. American Psychiatric Press Inc. Washington & London

Brown, T.E. (2005). Attention Deficit Disorder. Yale University Press. Health & Wellness N/Y/ & London

Fonagy, P. (2001). Attachment Theory and Psychoanalysis. Other Press. N.Y

Fonagy, P. ; Gergely, G. ; Jurist, E.L. & Target, M. (2002). Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self. Karnac. London & N.Y

Greenspan, S.I. (1992). Infancy and Early Childhood. The Practice of Clinical Assessment and Intervention with Emotional and Developmental es. International Press. Inc. Madisson Connecticut

Greenspan, S.I. & Weider, S." Regulatory Disorder". In: Zeanach, C.H. (ed). Handbook of Infant Mental Health. The Guilford Press. N.Y. & London

Greenspan, S.I. Chair (1994). Diagnostic Classification: 0-3 : Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood. Arlington, VA: ZERO to THREE. National Center for Clinical Programs

.Greenspan, S.I. (1998). The Growth of the Mind. And the Origins of Intelligence
Preseus Books. Massachusetts

Kohut, H. (1979). "four Basic Concepts in Self Psychology". In: Orenstien, P. (ed). The search of the self: Selective Writings of Heinz Kohut. Vo. 4. N.Y

Mahaler, M.S.; Pine, F. & Bergman< A. (1975). The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation. Basic Books. N.Y

Rapoport, J.L. \$ Ismond. D.R. (1996). DSM-IV. Training Guide for Diagnosis of Childhood Disorders. Brunner/Mazel. Philadelphia

Stern, D.N. (1985). The Interpersonal World of the Infant. A view from Psychoanalysis and Developmental Psychology. Basic Books N.Y

. "Thomas, A. ; Chess, S. \$ Birch, H.G. (1970). "the Origins of Personality
Scientific American. 223: 4-102

חשיבות הסביבה הפיסית בכתה לקיום תהליכי למידה תקינים לתלמידים בעלי הפרעות בקשב

ד"ר אורלי הלפרן, מדריכה ארצית לאודיולוגיה חינוכית וצוות קלינאיות תקשורת, אודיולוגיה חינוכית: (מאי 2009)

(מאתם ממאמרן של Blumsack and Anderson ב - 1/2004-0 Hearing Review)

כל הילדים מתקשים לתפוס דיבור בתנאי רעש. ילדים עם קשיי קשב וריכוז, לקויות למידה, ירידה בשמיעה (אפילו קלה או חד צדית) וצרכים מיוחדים אחרים, מתקשים עוד יותר. במציאות שלנו, בה השיעורים מתנהלים בכתות רועשות, התלמידים עלולים להפסיד מידע, להתעייף ולוותר. תלמיד המוותר על ההאזנה נפגע בלימודיו ועלול גם להפריע לסביבתו. לפיכך, חשוב לנסות ולשפר את הסביבה האקוסטית ולהפחית את עוצמת הרעשים בכתה ומחוצה לה. פעלו להפחתת ההדהוד ולשיפור התאורה ודאגו לכך שהתלמידים יראו אתכם וישמעו את דבריכם. מכו את הסביבות האקוסטיות השונות בבית הספר והתייחסו לכך במיקום מרחבי הלמידה השונים. התוצאה תהיה כתות שקטות יותר, שיפור בלמידת התלמידים ובהתנהגותם והקלה למורה.

הנחות יסוד :

- ◆ ההוראה בכתה אינה יעילה אם התלמידים אינם שומעים היטב את המורה. ילדים, עד סביבות גיל 15 ש', מתקשים לתפוס דיבור על רקע רעש וזקוקים, לכן, לכתה שקטה, בה לא יאלצו להשלים כל העת מילים ומשפטים שהוחמצו בגלל הרעש.
- ◆ מורים רבים חשים, בצדק, כי הכתות רועשות מאד. לכן הם מגבירים את קולם. הגברת הקול של המורה רק מחמירה את קשיי תפיסת הדיבור של הילדים, משום שהיא גם מוסיפה לרעש וגם מחזקת את התנועות על חשבון העיצורים ובכך מעוותת את אות הדיבור. חשוב לדעת כי שמיעת העיצורים היא הכרחית להבחנה בין מלים (למשל: "שלושים" לעומת "שישים", "פתקים" לעומת "פקקים") ולתפיסת דיבור טובה.
- ◆ ככל שהמרחק הפיסי בין המורה לתלמידים גדל, כך הם שומעים את קול המורה חלש יותר ומתקשים יותר לקלוט את הנאמר.
- ◆ כל הרעשים מפריעים לתפיסת הדיבור אולם רעשים המכילים **מרכיב שפתי**, מפריעים יותר. למשל, כל דיבור מהחדר הסמוך, או מהעוברים במסדרון או של התלמידים בכתה עצמה.
- ◆ רעשים בכתה ובעיקר אלו הנוצרים ממערכות המיזוג, גורמים למיסוך הגאי הדיבור ומפריעים להבחנה בין המלים והמבנים הדקדוקיים השונים.
- ◆ השילוב של רעש רקע עם הדהוד (החזרת הצלילים מהתקרה, הרצפה והקירות) מהווה מכה קשה ליכולת להבין דיבור. ילדים הלומדים בתנאי רעש, קולטים את הדיבור באופן חלקי ומתקשים, לכן, לבצע אבחנה שמיעתית, לפתח מודעות פונולוגית תקינה ולהגיע להישגים בקריאה.
- ◆ ילדים הלומדים בסביבה רועשת, אינם מסתגלים להאזנה בתנאי רעש ולכן הם פשוט מוותרים. כשמוותרים על ההאזנה, מתחילים גם להפריע לסביבה.

אז מה אפשר לעשות?

- ◆ **מקום ישיבה:** הושיבו תלמידים בעלי הפרעת קשב וריכוז קרוב אליכם.
- ◆ **שמירה על תרבות דיבור ושיח:** המורים חייבים לשמש דוגמה לתלמידים ולהימנע מצעקות ומדיבור רם ולהקפיד על "לקיחת תור" בשיח. כך, בסופו של דבר, תפחת עוצמת הרעש בכתות ובמסדרונות.

◆ **הפחתת רעשים בתוך הכתה:**

- א. הנמיכו את עוצמת מערכת הכריזה וקבעו נהלי שימוש ברורים. למשל, מלבד במצבי חירום, ייעשה שימוש במערכת הכריזה רק בתחילת שיעור.
- ב. השתמשו במכשור אלקטרוני שקט (פלורוסנט, מאורר מחשב וכו').
- ג. כבו מכשור אלקטרוני מרעיש, כאשר אינו נדרש יותר בשיעור (למשל מטול שקפים). כבו טלפונים ניידים.
- ד. שימרו על תחזוקה תקינה של המזגנים (למשל ניקוי קבוע של הפילטרים), כך תפחיתו את עוצמת הרעש שהם מייצרים.
- ה. הימנעו ממיקום המזגן מעל הלוח. כך תמנעו "תחרות" בין קול המורה לבין רעש המזגן. הוציאו את מדחס המזגן מחוץ לכתה והרחיקו אותו מחלונות הכתה.
- ו. הימנעו מגרירת כסאות ושולחנות במהלך השיעור.
- ז. הרחיקו את פינות המוסיקה, הטלביזיה והמחשבים ממרכז החדר. הפנו את הרמקולים המשמשים בהן בכיוון הפוך ממרכז החדר. הנמיכו את העוצמה והשתמשו לעתים גם באוזניות בזמן פעילות בפינות אלו.
- ח. הוסיפו פסי איטום לחלונות ולדלתות. בכך תפחיתו את הרעש הנוצר כשהם רוטטים או נטרקים וגם את עוצמת הרעש החודרת דרכם מחוץ לחדר.
- ט. **הימנעו משימוש במערכות הגברה בתוך חדר מהדהד!**

◆ **הפחתת הדהוד:**

- א. כסו את הקירות בלוחות שעם או לבד ובקישוטים שונים העשויים מחומרים רכים (העומדים בתקן בטיחות אש).
- ב. העמידו פרגודים מחומר רך (3 כנפיים) בפינות החדר.
- ג. כסו את החלונות בוילונות בעלי קפלים רבים.
- ד. הניחו על רצפת החדר משטחים רכים (שטיחים, מחצלות, לינולאום וכיו"ב).

◆ **הפחתת רעשים מחוץ לכתה:**

- א. סגרו את הדלת הפונה לפרוזדור וחלונות הפונים לחצר רועשת.
- ב. אטמו את החלונות הפנימיים הפונים לפרוזדור.
- הימנעו מחלוקת חללים באמצעות בניה קלה (למשל קיר גבס סטנדרטי), המעבירה רעשים מחלל לחלל.
- ד. הנמיכו את עוצמת הרמקולים בחצר ביה"ס.

◆ **שיפור התנאים החזותיים:**

- א. השתמשו תמיד בתאורה. **ראיית פני המורה משפרת את תפיסת הדיבור.**
- ב. השתמשו בוילונות בהירים וחצי שקופים. כך תאפשרו כניסת אור, ללא סינוור.
- ג. דאגו לתחזוק שוטף של כל התאורה בכתה. ובמיוחד לתאורה על הלוח ועל המורה.
- ד. הימנעו מדיבור בזמן שהגב מופנה לתלמידים, או בעמידה מול חלון מסנוור או מהסתרת הפנים עם ספר בזמן הקראה בכתה.
- ו. הושיבו את התלמידים בעלי הפרעת הקשב באופן כזה, שיוכלו לראות את פני המורה.
- ז. הפחיתו גירויים חזותיים, מסיחים, מסביבת המורה.

◆ **הנחיות כלליות**

- א. הכינו מיפוי אקוסטי של כתות ביה"ס. ציינו בו אלו הם האזורים השקטים ביותר.
- ב. הקפידו למקם כתות לתלמידים בעלי הפרעות בקשב, באזור שקט של ביה"ס.
- ג. הקפידו למקם כתות ייחודיות (שפות, מחשבים וכד') באזור שקט של ביה"ס.
- ד. הימנעו משישיבה בפרוזדור בעת הוראה פרטנית לתלמידים המתקשים בלימודים.
- ה. ידיעת ההקשר מסייעת לתפיסת דיבור. לכן חשוב, למשל, להטרים את החומר הנלמד בשיעור, לרשום מילות מפתח על הלוח, להכריז על שינוי נושא וכיו"ב.
- ו. אם במהלך השיעור היה רעש חזק שגבר על דברי המורה, יש לחזור על הדברים בשנית.

לשם הקלה על תפיסת דיבור בסביבה חועשת מומלץ להאט את קצב הדיבור.

נמצא כי תקרה אקוסטית היא הגורם המשמעותי ביותר על שיפור התנאים האקוסטיים בכתה. יש להחיל סטנדרטים אקוסטיים, המקובלים בעולם, על בנייה חדשה ולשדרג ככל הניתן את האקוסטיקה בבנייה הקיימת. חשוב לזכור כי השמירה על סביבה אקוסטית הולמת עשויה לשפר את התפקוד של התלמידים בכתה.

לשאלות ולקבלת מידע נוסף, ניתן לפנות לפורום אודיולוגיה חינוכית:
<http://www.tzafonet.org.il/forums/LiveForum.asp?fnumber=1643>

ספרים מומלצים בנושא הפרעת קשב וריכוז:

- אמן, ד. (2008). ריפוי ADD פריצת דרך המאפשרת לכם להבחין בשישה סוגים של ליקויי קשב וריכוז ולרפא אותם. נתניה: שמעוני לאור בע"מ.
- בארקלי, ה. (1997) **לשלוט ב-ADHD**, הוצאת גלילה.
- בארקלי, ה. אדוארדס, ג. וחובין, א. (2005). **המתבגר המרדן**, הוצאת גלילה.
- בלומקוויסט, מ. (2005). **ילדים עם הפרעות התנהגות: הקניית כישורים**. קרית ביאליק : הוצאת אח.
- גמפל, א. (2008). **אימון מוחי לריפוי הפרעת קשב וריכוז**, במקסר' הוצאה לאור
- גרוס, א. (2008). **סיפור מעודד: יושלים**: הוצאת ארט פלוס
- גרין, ר. ואבלון, ס. (2009). **ילד דינמיט**. חיפה : הוצאת אמציה.
- דיווס, ד. (2008). **הילד כועס**. קרית ביאליק: הוצאת אח.
- דליות, מ. (2008). **אין ילדים רעים**, הוצאת קשת.
- האלול, א. ורייטי, ג'. (2004). **ספר התשובות להפרעת קשב (A.D.D)**. הוצאת אור-עם.
- דינו, מ. (2007) **ההורה כמאמן**, המסע של הורה לילד עם ליקויי למידה /או הפרעת קשב וריכוז, הוצאת רימונים.
- הרמתי, א. (2005) **הילד שלא ידע פחד**, סיפור על חיים עם לקות למידה ועם ADHD. תל אביב: הוצאת רימונים.
- וולמה, ל. (2008). **האינדיאניצ'י שלי**, מסע לעולם הפרעת הקשב והריכוז דרך אגדה והדרכה מעשית. חיפה: הוצאת אמציה.
- חגי, ע. (2005). **ילד שלי מיוחד**. בן שמן: הוצאת מוזן.
- טנגסקי, ש. (2006). **מי מפחד מ-ADHD?** הוצאת רימונים.
- יגיל, ד. ויגיל, ס. (2008) **תמיד אני אשם!** הוצאה פרטית.
- לאבוי, ה. (2006). **קשה כל כך להתיידד אתך** אך לעזור לילד הסובל מליקויי למידה להשיג הצלחה חברתית. חיפה: הוצאת אמציה.
- לאבוי, ה. (2008). **פריצת דרך במוטיבציה**. חיפה : הוצאת אמציה.
- ליוון, מ. (2006). **כל ילד חושב אחרת**, דרך צלחה לליקויי למידה ולבעלי הפרעות קשב וריכוז. בן שמן: הוצאת מוזן.
- מוס, ד. (1989). **שלי - הצב ההיפראקטיבי**. חולון: הוצאת יסוד.
- מנדן, א. וארסלוס, ג'. (2005). **המדריך ל ADHD** קרית ביאליק: הוצאת אח.
- מנוח, א. וטאנו, ש. (2003). **לחיות עם הפרעת קשב וריכוז ADHD**. תל-אביב: הוצאת דיונון.
- עומר, ח. (2000). **שיקום הסמכות ההורית**. בן-שמן : הוצאת מוזן.
- פלטיניק, ה. (2008). **לגדול אחרת**. חולון: הוצאת יסוד.
- פנטקוסט, ד. (2004). **הורות לילדים הסובלים מהפרעת חוסר קשב והיפראקטיביות**. קרית ביאליק : הוצאת אח.
- צ'סנו, ש. (1999) **רכז הריכוז**, הוצאת מכון מטרה.
- צ'סנו, ש. (2005). **הילד בתוך השריון**. קרית ביאליק : הוצאת אח.
- קורת, ע. (2008) **ADHD הפרעת קשב וריכוז אצל מבוגרים**. הוצאת כתר.
- קחל, ל. וטובר, ג'. (2000). **ילדי האינדיגו - הילדים החדשים הגיעו**, הוצאת אור עם.
- קחנדרון, ב. (2006). **איך לגדל ילדי אינדיגו**, הוצאת אור עם.
- קרנביץ, סק. (2006). **הילד הלא מתואם נהנה**, פעילויות לילדים עם הפרעה בעבוד חושי. חיפה: הוצאת אמציה.
- קרנביץ, מ.א, סטוק, ק. (2007). **הילד הלא מתואם**, זיהוי הפרעה בעיבוד חושי והתמודדות עמה. חיפה : הוצאת אמציה.
- קרלין, ד. (2006) **אני זה אני ואני יכול**. חולון: הוצאת יסוד.
- חברטס, ס. ויאנסן, ג'. (2005). **לחיות עם ADHD**. קרית ביאליק: הוצאת אח.
- רף, ס. (2009). **כיצד לחונן וללמד ילדים עם ADD/ADHD**. חלק א' וחלק ב'. חיפה: הוצאת אמציה.
- רף, ס. (2008). **ADD/ADHD תוכנית הפעלה מקיפה**. קרית ביאליק : הוצאת אח.
- רשפי-תור, ד. (2005). **מי מפחד מהחושך?** הוצאת תמוז.
- שטיין, ד. (2007) **ריטלין אינו התשובה**. קרית ביאליק : הוצאת אח.

