

עתידי – עמותה לתורה יוזמה ודרכים בחינוך יהודי (ע"ר)
הפורום לעיון ודין בחינוך הדתי

עתידי
ATID.ORG

ד"ר שמחה צ'יסנר

פסיכולוג קליני • ראש ישיבת בני חיל • מנהל מכון מטרה

להתחבר לתלמיד הסובל
מ-ADHD ומקשיי התנהגות
חווית האימוץ מנקודת מבט
ואסטרטגיות להצלחתו בתוך
החינוך הדתי

א' בשבט תשס"ו (30.1.06)



למידע על אפשרות לאבחון, טיפול או הרצאות בנושא ניתן להתקשר למכון מטרה
052-839-0571 או לדוא"ל: rachie@bezeqint.net

בהמשך הערב נתפצל ל-3 סדנאות בו-זמניות לפי תחומי עניין

סדנא א'

טכניקות לאמורה המאמצ אימוצי קודש
איצי קשב וריכוז/היפראקטיביות
הרב מרדכי רוזנפלד
יועץ חינוכי ומחנך בישיבת בני חיל-ירושלים

סדנא ב'

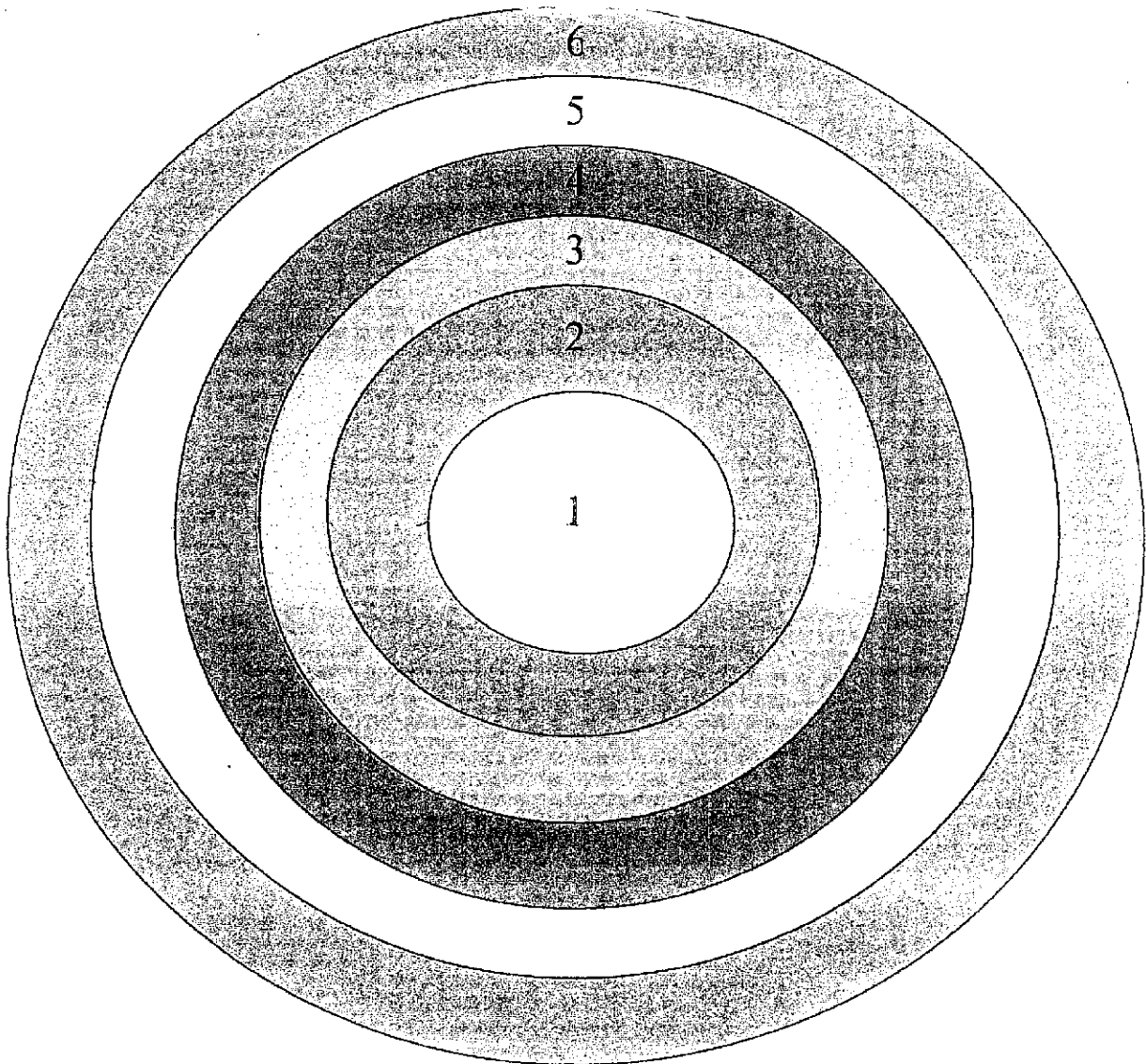
התייחסות בגישת "נקודה" איצי/ה
בבית ספר יסודי
אביטל להב
מאמנת מוסמכת להפרעות קשב וריכוז/היפראקטיביות
מדריכה בגישת נקודה להפרעות קשב וריכוז ובעיות התנהגות

סדנא ג'

התייחסות בגישת "נקודה" אנצרה/ה בתוכן
ברטה בר-גיל
מדריכה בכירה בגישת נקודה להפרעות קשב וריכוז/היפראקטיביות

www.atid.org

When Good Schools Fail: A Neuro-Cognitive Behavioral Process



- 1= Neurological Temperament – Executive-Cognitive Functions
2= Societal Paradigm
3= Basic Emotional Needs – Pleasure, Attachment, Mastery, Meaning
4=Sadness and Fear
5=Anger
6=Apathy

מסע לעולם הפנימי של התלמיד המתגר

ד"ר שמחה צ'סנר

הספרות החינוכית והפסיכולוגית של היום גדושה בדיאגנוזות המתארות את הילד שהוריו ומוריו לא מסתדרים אתו. הפרעת קשב וריכוז/היפראקטיביות, הפרעת התנהגות, הפרעה של התנגדות לקבלת מרות, הם חלק מהלקסיקון הרחב של אנשי מקצוע המנסים להבין את הילד שמפריע לנו. בסופו של דבר, לעניות דעתי, הקטגוריות האלה מטעות. הן משדרות מסר שהליקוי קיים בפנימייתו ובמהותו של הילד. העקרון שמלווה את העבודה החינוכית ופסיכולית שלי הוא שכל בעייה התנהגותית, היא תוצאה מיתסי גומלין לא מתואמים בין הילד והסביבה שלו. הילד שמפריע לסביבה מהווה אתגר להוריו ולאנשי חינוך, בזה שעלינו להבין לא רק את הקושי של הילד, אלא, ואולי יותר חשוב, להבין את הקושי שקיים בנו, שאינו מאפשר לי כהורה שאוהב או כמורה איכפתי ליצור את הקשר החיובי עם הילד המתגר. במאמר זה, אנסה לפרט את עמדתי לגבי ההתפתחות של בעיות התנהגות בבית ובבית הספר וגישה טיפולית שמטרתה לשקם את הקשר בין הילד לסביבתו.

העיקר של חינוך והורות הוא אמפתיה ערכית.

אמפתיה ערכית היא מושג שיצרתי, כד להציע אלטרנטיבה חינוכית לשני הזרמים המרכזיים בחינוך של ימינו. מצד אחד אנו חיים בדור של מתירנות. המושג אהבה בלתי מותנית הבא לפרסום המוני על ידי הפסיכולוג האמריקאי, קרל רוג'רס, טוען שעיקר החינוך הוא קבלת הילד באשר הוא. התיאוריה אומרת שעל ידי אהבה בלתי מותנית הילד יפנים ערך עצמי ויגיע להתנהגות מועילה וחיובית. קיים כמה בעיות בתיאוריה הזאת. קודם כל, מצד מעשי, אהבה שבלתי מותנית היא רעיון משיחי. מאד קשה לרוב הורים ומורים לקבל התנהגויות הרסניות שסותרות את הערכים והעקרונות הבסיסיים שלהם. שנית, התיאוריה אינה מתיחסת בכלל לשינויים נוירולוגיים בין אנשים, שאינם מאפשרים לכל בן אדם, להגיע למנוחה ולנחלה בלי גבולות ומחסומים חיצוניים. למשל, מאד קשה לילד אימפולסיבי לרסן את התנהגותו בלי גבולות חיצוניים הבולמים ומנתבים את נטייתו הביולוגית לספק את דחפיו כאן ועכשיו. במקרה כזה, אהבה בלתי מותנית עלולה להפוך לשותף בפיתוח של אישיות עברנית שמפנימה את המושג ש"פשע משתלם".

מול אהבה בלתי מותנית, קיימת הגישה ההתנהגותית של הפסיכולוג ב.פ. סקינר המדגישה את הגזר והמקל. הבעייה הבולטת בגישה הזאת, היא שאין שום התייחסות לקיום של עולם פנימי של האדם. רגשות, שאיפות ותפיסת העולם הייחודית של האדם אינם גורמים רלוונטיים. עיצוב התנהגות גרידה, נעלמות מתיחסת אך ורק להתנהגות, בלי לעשות חשבון עם מקורותיה ומשמעותיה.

אמפתיה ערכית היא גישה המתארת תהליך של הבנת האדם כיצור המנסה ליצור תיאום בין התנהגותו לערכים בסיסיים. חוץ מפסיכופט, כל בן אדם הגודל בתברה זקוק לערכים שעליהם

הוא מעגן את חייו. כשאנו מסתכלים על התנהגות הסותרת את הנורמות הצפויות, הנטייה היא לשלול את ההתנהגות כהבעה של השתוללות וחוסר ערכיות. אמפתיה ערכית, היא ניסיון להבין את ההתנהגות של הזולת כהבעה של ערך בסיסי, שחיוני לאותו בן אדם באותה שעה. כשאנו רואים ילד שמשתולל בכתה או שלא מתפלל בבית הכנסת, הגישה החינוכית המסורתית אומרת שחייבים לשלול ולהעניש את ההתנהגות הלא הולמת. הגישה המתירנותית אומרת שצריכים לקבל את הילד בדרך בלתי מותנית ולאהוב אותו, באשר הוא שם. לעומת זה, אמפתיה ערכית דורשת הבנת ההתנהגות כביטוי של ערך קיומי. למשל, השתוללות של ילד בשיעור אמור להקרין נסיונו להסתיר מאחרים ומעצמו את רגשותיו הנחותים לגבי יכולתו הלימודית. הערך שהוא מתחנך להתנהגות הוא שמירת על קיום העצמי. הפרעתו ההתנהגותית של הילד מביע צורך בסיסי להראות לעולם ולהיראות בעיניו כאדם בבחירת, שליטה ומסוגלות. ההשתוללות אמורה להקרין את הערך הבסיסי של בחירה ושליטה.

הורה או מורה שמצליח לזהות את הערך המניע את ההתנהגות, מבין מיד, שטיפול שורשי למצב דורש התייחסות לרגשי הנחיתות של אותו ילד. הוא מבין שתגובה חינוכית חייבת ליצור חוויה מתקנת בתוך בית הספר, המאפשרת לילד להתחיל להתגבר על רגשי הנחיתות המציפים אותו. החלטתו לבלום או לאפשר כל התנהגות תהייה מבוססת על הבנתו של המניע הערכי של ההתנהגות. במקרה שהוא מבין שהילד זקוק לגבולות ובלמים חיצוניים הוא ייצור מסגרת חזקה לבלום התנהגות מופרעת. אבל בנוסף לגבול המידי, הוא יחשוב על יצירת סביבה המאפשרת לילד לשקם את רגשותיו הנחותים הבסיסיים. הוא יבין לעומק את המניעים של ההתנהגות, אבל לעומת הגישה של קבלה בלתי מותנית, האמפתיה אינה הופכת לאישור אטומאטי להשתוללות ולהתנהגות לא מקובלת.

משה רבינו כדוגמה לאמפתיה ערכית

המחנך הכי מוצלח בהיסטוריית האנושית הוא משה בן עמרם. יותר מ-3500 שנה לאחר מותו, תורתו ממשיכה להתפתח ולהיות דרך חיים, לא רק לעמו, אלא בסיס מוסרי לעולם המערבי. כשנעיין בקריאה החינוכית של משה, אנו מגלים שהדבר הבולט בדרכו החינוכית הוא אמפתיה ערכית.

האירוע הראשון שמדווח לנו בחייו כמבוגר מופיע בספר שמות פרק ב, פסוקים י-יד. לאחר שבת פרעה מוצאת את משה ביאור, מרים, אחותו של משה, מתנדבת לקרוא למיניקה מו העבריות כדי להניק את התינוק. בת פרעה מקבלת את הצעתה של מרים.

ח: ותאמר לה בת פרעה לכי. ותלך העלמה ותקרא את אם הילד.

ט: ותאמר לה בת פרעה היליכי את הילד הזה והיניקהו לי ואני אתן את שכרך, ותקח האשה הילד ותניקהו.

י: ויגדל הילד, ותבאהו לבת פרעה ויהי לה לבן ותקרא שמו משה ותאמר כי מן המים משיתיהו. יא: ויהי בימים ההם ויגדל משה ויצא אל אחיו וירא בסבלותם וירא איש מצרי מכה איש עברי מאחיו.

יב: ויפן כה וכה וירא כי אין איש ויך את המצרי ויטמנהו בחול.

רצוני להדגיש כמה נקודות בולטות בפשוטו של מקרא. קודם כל, בפסוק י, התורה סיפרה לנו "ויגדל הילד". למה פסוק יא חוזר על אותה עובדה של "ויגדל" משה שתואר בסוק י. שנית מהי המשמעות של חזרת המילה איש שלוש פעמים בפסוקים יא ויב?

ניתן לראות בתיאור המצומצם של ילדותו של משה את העקרונות הבולטים שהכינו אותו

לתפקידו הנצחי

כרב של עם ישראל.

התורה חוזרת על המלה ויגדל פעמיים כדי שנבין שהתפתחותו הערכית של משה התרחשה מחוץ לארמונה של בת פרעה. ה"ויגדל" בפסוק י מתאר את התפתחותו לפני שבת פרעה לוקחת אותו לביתה ולוקחת אותו לבן. ההתפתחות הנפשית הראשונה התרחשה בחיקה של אמו הביולוגית והערכית, יוכבד. ה"ויגדל" השני מופיע בפסוק יא לאחר שמשה יצא מארמונה של בת פרעה והוא מסתובב כמבוגר בין מבוגרים.

ה"ויגדל" הראשון מתאר את החינוך הערכי שמשה קיבל מיוכבד. בהתפתחות רגילה ילד מפנים את תורת אמו וסביבתו הטבעית מאפשרת לו לנסות ותרגל את מימוש הערכים בהתנהגותו היום-יומית. לא כל עלה בגורלו של משה. הוא חונך בחיקה של יוכבד אבל הוא חי בביתה של בת פרעה ששם הוא טמון בתוך הערכים הזרים של מצרים. רק כשמשה יוצא מביתה של בת פרעה ומוצא את עצמו מול ההתנגשות הבולטת בין תורת יוכבד לתורת בת פרעה, קיים את האפשרות להפוך את הערכים שהוא הפנים להתנהגות חיצונית.

מהו המניע להתנהגות המקרינה את תורת אמו?

"וירא בסבלותם."

כשמשה מרשה את עצמו להזדהות נפשית עם אחיו, הוא מגלה אמפתיה ערכית. האמפתיה הערכית לא נגמרת אך ורק ברגש של סולידריות, אלא מובילה להתנהגות מתקנת. עד אז, משה השלים עם העוול שנעשה על ידי השליט המצרי. באותו רגע, האמפטייה הנובעת מהבנת סבלותם של אחיו מניע אותו לעשייה.

המרכזיות של אמפתיה לסבלותם של אחיו בולטת בנושא המרכזי ביכולתו של משה לתפקד כמנהיג החינוכי של עם ישראל. ברגעי משבר, אנו רואים שבמידה מסוימת, משה מאבד את התחברותו עם העם דרך אמפתיה ערכית. בספר במדבר יא:יב, לאחר שהעם תואב בשר משה פונה ביאוש אל הקדוש ברוך הוא ואומר "האנכי הריתי את העם הזה, אם אני ילדתיהו כי תאמר אלי שאהו בחיקך כאשר ישא האומן את היונק..." משה הכיר טוב, שאכן זה בדיוק תפקידו של מחנך אבל הוא מסופק עם כתפיו מספיק רחבות כדי לשאת את העול הזה.

בספר במדבר פרק יט, אנו רואים את האירוע שגרם לפרישתו המוקדמת של משה כרב העם. הרבה פרשנים ניתחו את מהותו של החטא שמנע ממשה להוביל את העם לארץ ישראל. לעניות דעתי, ניתן להבין קשר הגיוני בין החטא של מי מריבה ועונשו, כשבירת האמפתיה הערכית של

משה כלפי העם. העם מתלונן שאין להם מים. ה' אומר למשה לקחת את המטה שלו ולצאת עם
אהרון לדבר עם הסלע כדי להוציא מים. משה אוסף את העם ומכריז בפסוק י

"...שמעו נא המרים המן הסלע הזה נוציא לכם מים?"

בפסוק יא התורה ממשיכה:

"וירם משה א ידו ויך את הסלע במטהו פעמיים"

בדרך כלל, מבינים את קריאתו של משה "שמעו נא המרים" כקריאה לאלה שמשתתפים במרי
נגדו.

אני מציע להבין את הקריאה כקריאה כועסת ומיואשת למורי העם. משה כרב הראשי מכריז
למורים

"המן הסלע הזה נוציא לכם מים?"

הסלע הזה מסמל את העקשנות ואת הבריתה מקשר דינמי עם החיוניות של הקדוש ברוך הוא.
בדבריו לגבי הסלע, משה מדבר על האופי של העם. העם דומה לסלע, החומר הכי סטאטי ודומם,
בלי שום חיוניות. האם מסלע אפשר להוציא מים, החומר שמחייה ומצמיח וגורם לגדילה
והתפתחות?

במילים האלה משה מנתק בפורום ציבורי את האמפתיה הערכית שהוא הצליח לפתח עם העם
לאורך כל האתגרים הקשים שליוו אותם מאז יציאת מצרים. בניגוד לדרכו בקודש, כסניגור
המבין את לב העם, את פחדם ואת מגבלותם, כאן משה מאבד את הקשר האמפתי וכתוצאה
מאבד את מעמדו כמחנך שיוביל את העם בהמשך דרכם אל ארץ הקודש.

היסוד לפיתוח של אמפתיה ערכית במורה

כדי לפתח אמפתיה ערכית לתלמידנו, עלינו להיות מודעים לכמה יסודות בפסיכולוגיית האדם.

בראש ובראשונה, עלנו לדעת שהאדם הוא יצור המחווט נירולוגית כדי לחפש סיפוק לצרכיו
הבסיסיים. אדם אינו סובל "חללי". כשאין שאיפה או אתגר האדם מרגיש ריקנות. ניתן לראות 4
צרכים בסיסיים שקיימים בתוכנו:

הצורך הראשון הוא הצורך להנאה. באופן טבעי האדם מתקרב לחוויות של הנאה ומתרחק
מחוויות של סבל ועונש.

הצורך השני הוא הצורך להתחבדות ולשייכות. "לא טוב היות האדם לבדו" והוא מחפש באופן
טבעי קבוצה המספקת לו את צרכיו האחרים.

הצורך השלישי הוא צורך למסוגלות ושליטה. התפתחות התינוק והילד מגלה רצון פנימי
להתקדם ממצב של תלות וחוסר שליטה, למצב של שליטה ומסוגלות.

הצורך הרביעי הוא **משמעות**. ההיסטוריה של המאה העשרים, והתרבות של ימינו מוכיח שכל הכיף והחברה והכסף בעולם אינו מביא את האדם לאושר פנימי, ככל שהוא מרגיש ריקנות וחוסר משמעות.

חשוב לחזרה ומחנך להבין את ההיררכיה הקיימת בין הצרכים האלה. חינוך מוצלח משלב את ארבעת הצרכים באגודה אחת. מחנך דגול יוצר חוויות שהן משמעותיות שמוסיפים לרגשי מסוגלות, ומספקים חוויה של התחברות לקבוצה והנאה אישית. חינוך תורני הוא אמור להיות חינוך המאפשר לתלמיד להגשים את צרכיו האנושיים בדרך הכי מלאה תוך עולם התורני. כשאדם מגיע לרמה גבוהה בהתפתותו הרוחנית, הוא מסוגל להפנים כל חוויה תורנית משמעותית, כחוויה המספקת לו את כל צרכיו האחרים. הדוגמה הקלאסית היא מותו על קידוש ה' של רבי עקיבא. כשתלמידיו נבהלו על שלוות נפשו למרות העינויים, רבי עקיבא הסביר שמסירות הנפש על קידוש ה' מאפשרת לו לקיים את הכתוב ואהבת את ה' אלוהיך בכל לבבך **ובכל נפשך** ובכל מאדך. במילים של הפילוסופיה האקסוטנטואלית "מי שיש סיבה למה לחיות מסוגל לסבול כמעט כל "איך" לחיות.

הדרך לרמה הזאת היא ארוכה ומעטים מגיעים לפיסגתה. הורים ומחנכים חייבים להיות מודעים לצרכים הבולטים ביותר של תלמידיהם. הילד שחווה הרבה ניתוק יהיה זקוק להתחברות. הילד שסבל עינויים וחוסר יהיה זקוק להנאה. הילד שסבל רגשי נחיתות יהיה זקוק למסוגלות. חוויה הינוכית מתקנת מספקת לילד בכאן ועכשיו את מה שהוא לא קיבל בעבר. האתגר של החינוך התורני הוא לספק את הצרכים האישיים האלה באוהלה של התורה. ילד שחווה הכלה של צרכיו בבית מדרשו אינו מחפש סיפוק מגורמים זרים.

האתגר המיוחד בסיפוק צרכים בעולם התורני לילד הסובל מהפרעות קשב וריכוז

היפראקטיביות

העולם התורני בנוי לספק צרכים לילדים שנולדו בדמותו של יעקב איש תם יושב אהלים. יעקב היה בן ישיבה. הוא אהב ללמוד. הטבע שלו משך אותו לבית מדרשם של שם ועבר. לעומתו, עמד אחיו התאום, שנולד עם האופי של האדמוני. האדמוני זה אופי שזקוק לגירויים חזקים בכאן ועכשיו. קשה לאדמוני לדחות סיפוקים. הוא יצור שמרגיש את נפשו הבהמית בעוצמה חזקה ביותר וקשה מאד לו לרסן ולמתן אותה.

ההבדלים הבולטים בין האופי של יעקב ועשיו באים לביטוי גם דרך המדרש וגם בפשוטו של מקרא. ניתן להבחין את השינויים האלה בסיפור של מכירת הבכורה שמופיע בבראשית פרק כג. עשיו תוזה מהשדה עיף ורעב. באותו רגע הדבר היחיד שמעניין אותו הוא להשביע את הדחף של רעב. השלכות לעתיד אינן מעניינים אותו. לעומתו, יעקב מבין את היתרונות של דחיית סיפוק מידי. הוא מסוגל לראות את המשכיות בין ההווה לעתיד. הוא מוכר את נזיד העדשים לעשיו תמורת זכויות של הבכורה שרק תבואו לביטוי בעתיד הרחוק. באותו רגע כשעשיו מוכר את הבכורה התורה מתארת לנו את עוצמת דחפיו ברצף של פעלים. "ויעקב נתן לעשיו לחם ונזיד

עדשים, ויאכל וישת ויקם וילך ויבז עשיו את הבכורה." אין מקור אחר בכל התנ"ך שנמצא רצף של חמישה פעלים. עוצמת האימפולסיביות של עשיו מציפה את הקורא, וכמובן הציפה את עשיו עצמו. חשוב לציין שלאחר המעשה האימפולסיבי, תגובתו של עשיו היא מתוארת בפעל "ויבז". בוז, הוא התגובה הפסיכולוגית לכל מעשה של אימפולסיביות. לאחר שהדחף משתולל הבוז הוא המפלס הראשון של מנגנון הגנה. קיימים שתי אפשרויות. מצד אחד, ניתן לכוון את הבוז פנימה. במצב כזה התוצאה היא עצב ודיכאון. מאידך, אפשר להחזין את הבוז כלפי חוץ. אז, האדם מזלזל בדבר שהוא איבד כתוצאה מהמעשה הפזיז. עשיו בחר לזלזל בבכורה כדי לא לחוות את עוצמת האובדן.

הדינמיקה של חוסר שליטה וזלזול כמנגנון הגנה מאפיין את הילד ההיפראקטיבי שאינו מצליח להתאים את התנהגותו למערכת התורנית. תכונותיו הבולטות של פעילות יתר, חוסר ריכוז ואימפולסיביות מקשים עליו מלקבל את סיפוק לצרכיו הבסיסיים בעולם הדתי והתורני. בשבילן, לשבת מסביב לשולחן שבת דורשת מאמץ אדיר של ריסון עצמי והתאפקות. תפילה, שבמהותה דורשת כוונה, היא קשה ביותר לילד עם קשיי ריכוז. למידת גמרא שדורשת השיבה סידרתית מורכבת, היא אתגר קשה לילד שלפי אופיו, נוטה לתפיסה גלובלית. קשה ביותר לילד עם הפרעה בקשב וריכוז/היפראקטיביות להתחבר לתהליך הארוך של שאלות ותשובות שמאפיין את הגמרא.

העובדות האלה יצרו מצב שבתי המדרש ומוסדות תורניים מהווים גורמים אוינים להרבה ילדים עם הפרעות קשב. העובדה העצובה היא שכל ילד שנולד עם אופי נזירולוגי כזה נמצא בסיכון לנשור מחברת העולם התורני. גורלם של הרבה מהם להתנכר מהיהדות והיידשקייט ולסבול את אותו הגורל של האח האדמוני של יעקב אבינו.

האובדן לילדים ולעמינו הוא אדיר. אנו מאבדים אלפי נפשות כתוצאה מחוסר רגישות ובורות לטבע של הילד האדמוני. מעניין ביותר שקיים עוד אדמוני אחד בתנ"ך, שידוע לנו היום כדוד המלך. אבל, כששמואל הגיע לביתו של ישי בבית לחם, ישי אפילו לא הציג את דוד כמועמד למלכות. לאחר ששמואל שולל את שבעה מבניו של ישי, הוא חייב לשאול, "התמו הנערים?" בשמואל א פרק טז פסוק יב, סוף סוף, דוד מופיע.

"וישלח ויביאהו והוא אדמוני עם יפי עינים וטוב ראי ויאמר ה' קום משחחו כי זה הוא."

דוד מתואר כאדמוני. המדרש אומר שכששמואל הבחין באופיו האדמוני הוא נכנס לחרדה כי הוא השווה את דוד לעשיו. שמואל זקיק להוראה ברורה מרבנו של עולם לוודא ולהורות כי אכן האדמוניות של דוד מכשיר אותו להיות מלך על ישראל-קום משחחו כי זה הוא.

ההד של ההוראה האלוקית הזאת צריך לזמזם באזניו של כל רב, מתנך או הורה שמתמודד עם נער שקיים בתוכו האופי של האדמוני. באופי הזה טמון כוחות של מנהיגות, העזה, יצירתיות ורגישות. האתגר המוטל על עולם התורני הוא לאפשר ביטוי של הכוחות האלה באוהלה של התורה.

העקרונות של הכלת האדמוני בעולם התורני

כל ילד עולם בפני עצמו, אבל ניתן לציין כמה כללים חיוניים כדי להכיל את הילד עם הפרעות קשב וריכוז/היפראקטיביות בעולם התורני.

1. התחברות על ידי דרישות מציאותיות. - הורים ומחנכים חייבים ליצור התכוונות בין האופי של הילד לדרישות של הסביבה על ידי גישה של להחזיק ולהרפות. צריכים לבנות סידרה של דרישות שמאגרות אבל אינן שוברות את יכולתו של הילד להפעיל ריסון עצמי ואיפוק. למשל, ההורה צריך להיות רגיש למשך הזמן המציאותי שילד עם הפרעה הזאת מסוגל לשבת בבית הכנסת, בשיעור או מסביב לשולחן שבת. המבוגרים חייבים להגדיר ציפיות של הצלחה התואמות את משך הריסון של הילד. אם ילד מסוגל לשבת בבית הכנסת בקבלת שבת, אבל אינו מסוגל להמשיך בתפילת ערבית, אז אביו צריך לדרוש ממנו שהוא אכן ישאר וישתתף בקבלת שבת. כשהילד מצליח במשימה הזאת ומקבל משוב חיובי מחסובבים אותו, הוא חווה תוויה של מסוגלות שמתברת אותו לחוויה ולסביבה. לאחר שהילד משיג את המטרה הסביבה חייבת לאפשר הרפיה. בדרך הדרגתית, ילד שחווה הצלחה ינסה לחזק את המסוגלות שלו ולהספיק יותר.

2. התחברות על ידי התאמה קוגניטיבית - הרבה ילדים עם הפרעות קשב אינם מצליחים לבצע משימות בדרך סידרתית. הם מנסים לעשות את הכול בדרך גלובלית ובבת אחת. על מורים ומחנכים לעצב לילדים כאלה מה שאני קורא "מדריך למשתמשי" לכל מיני מצבי התמודדות. רב שמלמד גמרא אינו יכול לצפות מהילד ללמוד בדרך עצמאית בחברותא. הרב חייב לנווט את תהליך הלמידה בשביל הילד ולפרק את התהליך לצעדים סידרתיים. למשל, אם לומדים קטע חדש בגמרא, על הרב לפרט את התהליך שמאפשר למידה:

א. קרא את הקטע

ב. סמן קו תחת כל מילה או מושג כקטע שאינו מוכר לך.

ג. חפש את פירוש המילה או המושג במקורות עזר: רשי, מילון ארמי-עברי.

ד. חלק את הקטע ליחידות קטנות, כשכל יחידה מביעה מחשבה אחת.

ה. זהה את היחידה כשאלה, תשובה או מעשה.

ו. מהו הנושא המרכזי של הקטע.

אין אפשרות פה לפרט את כל הכיוונים האפשריים בגישה הזאת. הנקודה המרכזית היא שהוראה עם ילדי הפרעות קשב וריכוז חייבת לחזק את החוויה של תהליך. עקב האופי הפזיז, הם נוטים לחוות את החיים כחוויות אינטנסיביות, חד פעמיות שאינן מחוברות זה לזה. בהתאמה קוגניטיבית, אנו מדגישים את החשיבות של תהליך כשאנו עוזרים לילד עם סימני ניווט לאורך כל הדרך.

3. התחברות על ידי התאמת רמת הגירוי - רוב הילדים עם הפרעה בקשב וריכוז היפראקטיביות זקוקים לרמה גבוהה של גירוי חיצוני ומשוב כדי להרגיש מחוברים לחוויה החיצונית. הרבה ילדים מתפשים את הגירוי במקומות פטולים. כדי להכיל את הילדים האלה, עלינו לספק רמת

גירוי גבוהה בפעילות היומי שקשורה לתיים תורניים. למשל, התפילה צריכה להיות ברמה גבוהה של אינטנסיביות. תפילה בקול רם ובשירה ובקצב מהר מאפשרת התחברות. האתגר הוא להפוך את שחרית של סתם יום שלישי, לתפילת נעילה ביום הכיפורים.

כמו כן, המורה בשיעור חייב לספק רמה גבוהה של גירוי במהלך השיעור. יש אין סוף גירויים שעומדים לרשותו של המורה. קולו ותנועת גופו מהווים פוטנציאל לגירוי משמעותי. שאלות, מבטים, בוחני פתע, חיבוק, ויד על הכתף כולם סוגים של גירוי שמאפשרים יותר התחברות לילד עם הפרעות קשב וריכוז. כמו כן, אפשרות לגירוי פיזי על ידי ספורט או משחק שמותנית במידה מסוימת של למידה גם מאפשרת לילד עם צורך לגירוי ברמה גבוהה להשתלב למערכת.

4. התחברות על ידי מפגש בין כוחותיו של הילד וחולשותיו של המבוגר - על ההורה והמחנך להקדיש עניין והערכה לנקודות החוזק של הילד. אני מכיר הרבה הורים ומורים שמבלים שעות בפעילות שמקרינות תולדת המורה ועוצמת הילד. הפעילויות האלה כוללות טיולים בשטח, ספורט ואימון בחדר כושר והקשבה למוזיקה של הילד. הערכת תחומי עניין של הילד וככונות לשים את עצמנו במצב של הייתלמיד החלשי, אמורים לעזור לילד עם הפרעה בקשב לקחת את הסיכון להתחבר בתחומים שבהם הוא תופס את עצמו כחלש.

5. התחברות על ידי אמפתיה ערכית - כמו שתיארתי בחלק הראשון של המאמר, כל יחסי הגומלין בין הילד לסובבים אותו חייבים להתרחש במסגרת של אמפתיה ערכית. כל בעייה מספקת הזדמנות להבין את הניסיון של הילד לספק לעצמו צרכים קיומיים. כל אינטראקציה מאפשרת הבנה יותר עמוקה לסיפור האישי של הילד שאנו מנסים לחנך.

אסיים עם סיפור שמקריין את הכח של אמפתיה ערכית. ערן היה תלמיד בכיתה י בשיבה תיכונית. כתינוק הוא אומץ על ידי הוריו דנה ומיכאל. דנה הייתה עקרת בית ומיכאל היה פרופסור להיסטוריה באוניברסיטה. בגיל 8, עקב קשיי התנהגות, ערן קיבל דיאגנוזה של הפרעה בקשב וריכוז/היפקראקטיביות. הוא טופל ברטלין ומשך השנים היו הרבה עליות וירידות בתפקודו הלימודי.

בכתה י, המתנד שלו, הרב אליהו, היה נחוש להתחבר באופן משמעותי עם כל תלמידיו. הוא הקדיש הרבה זמן לעקרונות התערבות שתיארתי לקמן, והרגיש שהוא גם פיתח קשר חיובי עם ערן. בסוף חודש שבת, בסיום יום הלימודים, הרב אליהו חזר לאוטו שלו וגילה שמשיה שבורה וצמיגים בלי אוויר. לאתר קצת בלשות, ראש הישיבה גילה שערן ביצע את הוונדליזם. ראש הישיבה הרגיש שצריכים להעיף את ערן מהישיבה. הרב אליהו ביקש מראש הישיבה להתמקן שבוע ימים כדי שהוא יברר יותר פרטים במעשה.

יומים לאחר המעשה, הרב אליהו הופיע בביתו של ערן. הוא ביקש לשוחח עם ערן והוריו. הוא תיאר את הפתעתו, תסכולו וכעסו. הוא לא הבין למה ערן הרגיש צורך לטרפד את הקשר החיובי ביניהם. במשך השיחה, הוריו של ערן הביעו חוויה דומת ביחס עם ערן. הם הרגישו שכל מה

שהם נותנים אינו מספק את הצורך של ערן ליותר. בשלב מסויים, ערן התחיל לבכות. הוא פנה לרב אליהו ואמר,

"אני כל כך מצטער, אבל אני כל כך מפחד להתחבר לאף אחד. אני מפחד שגם אתה וגם הורי הולכים לנטוש אותי. אני לא רוצה להיות במצב כזה, ואני גורם לזה לקרות."

לאחר כמה חיבוקים ודמעות, הרב אליהו והוריו של ערן הביעו הבנה למבוי הסתום שבו ערן תקוע. הם העריכו את יכולתו של ערן להביע את המצוקה שלו והסכימו להעלות את הנושא בפגישה משותפת עם היועצת וראש הישיבה. למרות המעשה החמור שנעשה, הוסכם על ידי ערן וראש הישיבה שבנוסף לתשלום כספי לנוקים, ערן יתנדב לעזור לאב בית של הישיבה לשפץ כמה משרדים וכיתות. בנוסף, ערן הסכים לשיחות קבועות עם היועצת. ערן עמד במשימות שהוטלו עליו בעקביות. בעוד שנתיים הוא סיים את לימודיו בישיבה, ובפעם הראשונה בחייו, אפשר לעצמו ליצור התחברות אוטנטית עם מסגרת חיצונית.

אמפתיה ערכית היא מפתח לעולמו הפנימי של ילד עם הפרעות קשב וריכוז/היפראקטיביות. המסע לעולם הזה מרתק ומלא מלכודות. הכניסה מהווה אתגר לכל איש חינוך המעוניין לאפשר את האוכלוסיה הזאת לחנחיל נחלה בתוך אחיהם בני ישראל.

הצגת מקרה לפי גישת "נקודה" תאריך _____

I. _____ הוא/היא בן/ת _____ שנים, לומד/ת בבית

הספר _____ בכיתה _____ . ההתנהגויות שגרמו למעורבות

שלי הן:

המקורות שמהם אני שואב/ת הבנה לגורמים של ההתנהגות הבעייתית הם,

II. ליקויים בתפקוד ניהול-העצמי הבאים לביטוי בתפקוד/ה הנוכחי של

_____ , הם:

רמת עוררות _____

אוריינטציה של קשב _____

החיפוש אחר ריגוש והצורך לחדשנות

זיכרון פעיל

וויסות וריסון של דחף, רגש או מוטיבציה

מטה-קוגניציה

III. הבנת עולם הפנימי

רקע התפתחותי או רפואי שנראה לי רלוונטי להבנת מצב/ה הנוכחי של

_____, הוא:

רקע משפחתי שנראה לי רלוונטי למצב/ה הנוכחי של _____, הוא:

רקע לימודי שנראה לי רלוונטי למצב/ה של _____, הוא:

רקע חברתי שרלוונטי למצבו/ה הנוכחי של _____, הוא:

תוצאות מאבחונים פסיכולוגיים או דיסקטיים שרלוונטיות למצבו/ה של

_____ הן:

מידע אחר שרלוונטי להבנת מצבו/ה הנוכחי של _____, הוא:

לאור הליקויים הקיימים בתפקוד של ניהול העצמי וגורמי רקע שתיארת
לעיל, המחשבות והרגשות השליליים שתופסים מקום מרכזי בעולמו/ה הפנימי
של _____, הם:

הדרכים הבולטות להתמודדות עם המחשבות האלה הן:

סיכום נתיב הנקודה:

IV. העיקרון המרכזי של ההתערבות הוא:

תכנון כללי של טכניקות בהתערבות:

שם התלמיד _____ שם המדריך _____

יומן ההתערבות

תאריך	ההתערבות	התרשמות ראשונית לגבי תוצאות ההתערבות	שינוי בהבנת העיקרון המרכזי	שינוי בתכנון הכללי של ההתערבות

בניית התערבות נקוד"ה

1. יש למלא שאלון נקוד"ה ע"י הורה ומורה.

2. יש למיין את סימון התשובות לפי הקטגוריות.

3. מוקד הקושי: (איזה סף קטגוריה נחצה?)

מורה	אב/אם
<input type="checkbox"/> חוסר קשב	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> אימפולסיביות/ היפראקטיביות.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> חוסר קבלת מרות הורים/ מורים.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> קשיי התנהגות חמורים.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> חרדה.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> דיכאון.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ליקויים בכישורים חברתיים	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> קשיי למידה.	<input type="checkbox"/>

4. הצורך החסר: רשמו 1 - חוסר מועט; 2 - חוסר בינוני; 3 - חוסר גדול.

- תענוג
- שייכות
- מסוגלות (שליטה)
- משמעות

5. מקור החוסר

א. אפיונים נאורולוגים של ניהול עצמי

- עוררות
- מיקוד/ פיצול קשב.
- צורך לגירוי
- זכרון עבודה
- ויסות עצמי שתל עוררות הנעה ורגש.
- מטה קוגניציה ("המדריך למשתמש")

ב. אפיונים פיזיולוגים:

- ראייה
- שמיעה
- אחר _____

ג. במישור הקוגניטיבי - חשיבתו על ה"אני" וה"סביבה"

- אני מאים
- כולם נגדי
- אני לא רוצה
- אני לא יכול
- אין לי כוח
- לא מבינים אותי
- אני לא מבין
- לא יצא לי מזה כלום
- מחשבה אחרת _____

ד. במישור הדינמיקה הרגשית:

- השלכה
- הכחשה
- רציונליזציה
- עידון
- אחר _____

