



Myers - JDC - Brookdale Institute  
מאירס - ג'וינט - מכון ברוקדייל

דוח מיוחד



כדי להקל על השיטוט במסמך זה, יש לפתוח את "סימניות (Bookmarks)"  
על ידי לחיצה על הלשונית המתאימה או באמצעות הקשה על F6.

משרד הבריאות

מנח"י  
המינהלה לחינוך  
ירושלים

אשלים  
ASHALIM  
העמותה לתכנון ולפיתוח  
שירותים לילדים ובני נוער  
בסיכון ומשפחותיהם (ע"ר)

מאירס-ג'וינט  
מכון ברוקדייל

תכנית בית-ספרית  
לטיפול בילדים עם  
הפרעות קשב וריכוז  
(ADHD)

**תכנית עידוד**

**בשיטת נקודה**

סטיארט (שמחה) צ'סנר • איריס קירשהיימר

תכנית עידוד והמחקר נערכו במימון אשלים, משרד הבריאות, עיריית ירושלים וקרן מנדל ברמן למחקר על ילדים עם מוגבלויות במאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל. קרן ברמן גם סייעה בהוצאה לאור של חוברת זו.

# תכנית עידוד בשיטת נקודה

## THE IDUD PROGRAM FOR CHILDREN WITH ADHD



### תכנית בית-ספרית לטיפול בילדים עם הפרעות קשב וריכוז (ADHD)

סטיוארט (שמחה) צ'סנר ♦ איריס קירשהיימר  
Stuart Chesner ♦ Iris Kirschheimer

תכנית עידוד והמחקר נערכו במימון אשלים, משרד הבריאות, עיריית ירושלים וקרן מנדל ברמן למחקר על ילדים עם מוגבלויות במאיי-רס-ג'וינט-מכון ברוקדייל. קרן ברמן גם סייעה בהוצאה לאור של חוברת זו.

The Idud program and the study were supported by Ashalim, the Ministry of Health, the Jerusalem Municipality and the Mandell Berman Fund for Research on Children with Disabilities at the Myers-JDC-Brookdale Institute. This handbook is published with the support of the Mandell Berman Fund.

עריכת לשון ותוכן : מטי מויאל  
עיצוב עטיפה : סטודיו א'  
עיצוב פנים : לסלי קליינמן

מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל  
ת"ד 3886  
ירושלים 91037

טלפון : 02-6557400  
פקס : 02-5612391

כתובת באינטרנט : [www.jdc.org.il/brookdale](http://www.jdc.org.il/brookdale)  
דואר אלקטרוני : [brook@jdc.org.il](mailto:brook@jdc.org.il)



## פתח דבר



נושא הטיפול בילדים עם הפרעת קשב וריכוז (ADHD) הנו נושא הנמצא על סדר היום של מערכות החינוך, הבריאות והרווחה. האתגר שניצב בפני מורים, הורים וילדים מחייב את כולנו לעשות מאמצים כדי למצוא מענים מתאימים.

אשלים, בשותפות עם משרד הבריאות, משרד החינוך ומנהל החינוך בעיריית ירושלים, נרתמו לאתגר לפתח שיטות טיפול ומערכים ארגוניים, שיסייעו בידי צוותים חינוכיים בבתי ספר ובידי בני משפחה להפחית את הסיכון שבו מצויים ילדים ובני נוער עם הפרעת קשב וריכוז.

תכנית עידוד בשיטת נקודה לוותה לאורך כל הדרך במחקר הערכה שבוצע בידי צוות המרכז לחקר מוגבלויות במאייס-ג'וינט מכון ברוקדייל ופרופ' אור-נוי וצוות המרכז להתפתחות הילד בירושלים, ונמצאה אפקטיבית ומועילה. ללא ספק, סוד ההצלחה של תכנית זו טמון בשותפות של כל הגורמים אשר פעלו יחד ליצירת מענה כוללני המתייחס להיבטים שונים של קשייו של הילד עם הפרעת קשב וריכוז.

כדי לבסס את התכנית, ראוי להמשיך להקצות את המשאבים הדרושים כדי להבטיח את המשך הפעלתה לאורך זמן ואת הפצתה במקומות נוספים.

אני שמח על כך שהידע שהתגבש במהלך הפעלת התכנית תועד וגובש, ושעתה הוא רואה אור באמצעות החוברת הנוכחית אשר גורמים שונים יוכלו לעשות בה שימוש על-פי הבנתם. בהקשר זה אנו מודים מאוד לקרן ברמן שתמכה בתהליך הלמידה במהלך הניסוי ובהפקת חוברת זו.

יישר כוח לכל הגורמים אשר השכילו לפתח את המודל וליישם אותו בצורה מוצלחת: לצוות אשלים, לד"ר סטיוארט ציסנר, לשותפים - משרד הבריאות, משרד החינוך, עיריית ירושלים ובתי הספר שבהם התקיימה התכנית ולצוות המחקר. המודל משמש כבסיס ללימוד האפשרויות להתמודדות עם בעיה מורכבת זו.

אני מקווה שחומר זה ישרת את אנשי המקצוע הפועלים בעבודה השוטפת עם תלמידים עם בעיות קשב וריכוז וישמש נדבך נוסף לידע ולניסיון המצטבר לקידום אוכלוסייה זו.

ד"ר רמי סולימני  
מנכ"ל אשלים



## דברי תודה

חוברת התייעוד של תכנית עידוד בשיטת נקודה הנה תוצאה של פעילות משותפת ומתואמת של אנשי מקצוע רבים, שחברו יחד במטרה לסייע להורים, ילדים ומורים להקל על הקושי בהתמודדות עם הפרעת קשב וריכוז.

התכנית הנה פרי יוזמתו של פרופ' אשר אור-נוי, הממונה על התפתחות הילד במשרד הבריאות. התעניינותו בנושא הטיפול בילדים עם הפרעת קשב וריכוז ונחישותו למצוא מענים לצרכים, שמופו על ידי הוועדה בראשותו, הביאו לידי כך שתחום ילדים ובני נוער עם צרכים מיוחדים באשלים קיבל על עצמו פיתוח תכנית ניסיונית כמענה לקושי שבו מתמודדים ילדים, בני משפחותיהם ומערכת החינוך.

יחד אתי, עסקה בפיתוח התכנית אופירה פאלק, שהכירה את הנושא מקרוב, מניסיונה במערכת החינוך כפסיכולוגית חינוכית. בחשיבה על התכנית, על המבנה שלה ועל אופן הפעלתה הסתייענו בד"ר פלורה מור מאשלים, מומחית בהתערבויות בבתי ספר שאף פיתחה מודלים של התערבות פסיכו-סוציאלית-חינוכית.

ד"ר סטיוארט (שמחה) צ'סנר ממכון מטרה שימש כמנחה ראשי בתכנית. במהלך התכנית הוא פיתח את השיטה הטיפולית הייחודית המתייחסת להיבטים המגוונים של הבעיה, אותה הוא מכנה שיטת נקודה, והיא מוצגת בהרחבה בחוברת.

לשמחתנו, מינהל החינוך בעיריית ירושלים (מנח"י) נרתם ליישום התכנית הניסיונית, תוך מעורבות וליווי צמוד של התכנית בידי יואל לוטפי, מירה רוזנבליט, גבי רובינשטיין, דינה וינצברג, לאה הרנוי, רינה לוי, איריס יפה, שרה מן, זהבה זקן, טובה פואה, אלדד כהן, נירית גולוב, ד"ר סטיוארט צ'סנר, ראובן סדן, חוה פרידמן, דבורה גבעתי ואנוכי. הפעלת התכנית קיבלה את ברכתה של יהודית שלוי, ראש מנח"י באותה עת.

ארבעה בתי ספר נבחרו להפעלת התכנית. מנהליהם היו שותפים מרכזיים בתכנית, ובזכותם ניתן היה לממש את המודל ולבחון את התוצאות: איריס קירשהיימר - מנהלת בית ספר גונן, טובה פואה - מנהלת בית ספר פת, זהבה זקן - מנהלת בית ספר נוה יעקב, ואלדד כהן - מנהל בית ספר פסגת דוד. לימים, ניהלה איריס קירשהיימר את התכנית כולה.

את התכנית ליוותה ועדת היגוי שסייעה רבות בהתייעצות ובהכוונה, בהפעלת התכנית, ואף בהתלבטויות לגבי עתידה של התכנית והסיכוי להמשכיותה. תודתנו נתונה לכל חברי הוועדה.

התכנית לוותה לאורך כל הדרך על ידי מחקר אשר התבצע באחריות משותפת של דניז נאון וצוות המרכז לחקר מוגבלויות ממאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל ופרופ' אור-נוי וצוות המרכז להתפתחות הילד בירושלים. המחקר בחן היבטים שונים של היישום ואת המידה שבה הושגו מטרות התכנית ותרם רבות לתהליך יישום התכנית וליצירת בסיס ידע להפצתה. הפעולה המשותפת הולידה גם את הפקת החוברת הנוכחית הסוקרת את שיטת נקודה, מתעדת את התכנית ומסכמת את הערכתה.

תכנית עידוד הנה תכנית מערכתית להתמודדות עם הפרעת קשב וריכוז על היבטיה השונים, בהתייחסות כוללת, כך שהיא מגייסת את כל המעגלים מקיפים את הילד להפחתת הקושי.

הייתה זו התנסות מחכימה, ונראה שראוי להשתמש בידע שגובש והומשג במערכת החינוך, כדי לשפר את איכות חייהם של הילדים, של בני משפחותיהם ושל אנשי המקצוע שמסביבם.

תודתנו לכל אלה שתרמו להצלחתה. תודה גם לקרן ברמן שאפשרה את הוצאתה לאור של חוברת זו, שאנו רואים כאמצעי מרכזי להפצת התכנית. החוברת תאפשר לא רק את הפצת התכנית במלואה אלא גם הפצת מרכיבים שונים של התכנית, שלכל אחד מהם יש חשיבות משלו.

רבקה שי

ראש תחום ילדים ובני נוער

עם צרכים מיוחדים

## ועדת ההיגוי

פרופ' אשר אור-נוי - משרד הבריאות

יואל לוטפי - עיריית ירושלים, מנח"י

מירה רוזנבליט - מתי"א, מרכז וריאטי

גבי רובינשטיין - עיריית ירושלים, שפ"ח

דינה וינצברג - עיריית ירושלים, שפ"ח

לאה הרנוי - מרכז טיפולי נווה יעקב

רינה לוי - עיריית ירושלים, שפ"ח

איריס יפה - לשכת הרווחה נווה יעקב

שרה מן - יד רחל

זהבה זקן - בית ספר ממלכתי מאוחד נווה יעקב

טובה פואה - בית ספר פת

אלדד כהן - בית ספר פסגת דוד

נירית גולוב - מתי"א, מרכז וריאטי

ד"ר סטיוארט צ'סנר - מכון מטרה

רבקה שי - אשלים

ראובן סדן - עמותת "יחד"

חווה פרידמן - משרד החינוך, שפ"י

דבורה גבעתי - עיריית ירושלים, מנח"י

ריקי חן - בית ספר גונן

ד"ר דוד וילנסקי - המכון להתפתחות הילד

ד"ר חיים רובנשטיין - עיריית ירושלים

איריס קירשהיימר - מנהלת התכנית



## **חברי ועדת ההיגוי של מחקר ההערכה**

דניז נאון - מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

נורית שטרסברג - מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

אסף שרון - מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל

ד"ר דוד וילנסקי - המכון להתפתחות הילד

פרופ' אשר אור נוי - משרד הבריאות

ד"ר סטיוארט צ'סנר - מכון מטרה

רבקה שי - אשלים

איריס קירשהימר - מנהלת התכנית

## תוכן עניינים

1	מבוא	1
2	הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות - ADHD	2
3	2.1 תמונת המצב האופיינית לתלמיד בעל ADHD	3
3	2.2 השירותים הקיימים	3
4	2.3 הטיפול ב-ADHD	4
6	2.4 אפיון נירולוגי מתנגש בסביבה	6
7	2.5 אפיונים נירולוגיים של ניהול עצמי	7
13	2.6 הילד המתגר	13
17	2.7 עיוותי חשיבה	17
19	3. שיטת נקודה	19
19	3.1 בסיס נירולוגי, קוגניטיבי, דינמי, התנהגותי	19
21	3.2 נתיב הנקודה	21
23	3.3 נקודה מלמדת	23
24	3.4 שינוי גישה והתייחסות	24
27	3.5 דינמיקות הרסניות	27
28	3.6 צרכים רגשיים ראשוניים	28
29	3.7 התמודדות המורה עם עיוותי חשיבה	29
32	3.8 יישום שיטת נקודה	32
32	4. בית הספר עובר אבחון	32
32	4.1 שאלון נקודה	32
33	4.2 קטגוריות ההערכה	33
42	4.3 סיכום ההערכה	42
43	4.4 חשיבות השאלון	43

**5. תכנית עידוד**..... 44

44..... 5.1 מטרות התכנית

45..... 5.2 תיאור הפעלת התכנית

45..... 5.3 צוות ADHD

48..... 5.4 תכנית עבודה שנתית

49..... 5.5 עבודת צוות נקודה

58..... 5.6 שינוי השיח הבית-ספרי

60..... 5.7 תכנית אישית

63..... 5.8 דרכי התערבות ומעקב

85..... 5.9 דגים זה שם המשחק

**6. תכנית עידוד - מחקר הערכה**..... 88

88..... 6.1 בחינת יעילות שאלון DSM-IV ככלי סינון ל-ADHD

89..... 6.2 בחינת השינוי בהתנהגות ובתפקוד הקוגניטיבי של ילדים עם ADHD

89..... 6.3 המצב החברתי של ילדים עם ADHD כשנתיים לאחר התכנית

90..... 6.4 עמדות ההורים והמורים כלפי התכנית

91..... 6.5 השפעת התכנית על עמדות תלמידי הכיתה כלפי ילדים עם ADHD

91..... 6.6 הערכת תהליכי יישום התכנית

92..... 6.7 שביעות רצון ההורים והמורים

**ביבליוגרפיה**..... 92

**נספחים**

95..... נספח א': שאלון נקודה

101..... נספח ב': טופס הערכה מסכם למדריך נקודה

107..... נספח ג': רשימת הפרעות התנהגות ומיומנויות ניהול עצמי נירולוגי

110..... נספח ד': מדריך למשתמש לעבודה קבוצתית

111..... נספח ה': דוגמה לשימוש בטבלאות אתגר

114..... נספח ו': דוגמה להתערבות ולשימוש באינדקס ההתערבויות

117..... נספח ז': תיאור כלי הסינון ואבחון ADHD





## 1. מבוא

תכנית עידוד היא תכנית ניסיונית שמטרתה לספק שירות הוליסטי במסגרת בית הספר הכולל אבחון וטיפול בילדים הסובלים מ-ADHD (הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות) וייעוץ והדרכה להורי הילדים ומוריהם. התכנית פותחה כחלק מיישום המלצות ועדה בין-משרדית בהובלת משרד הבריאות בשנת תשנ"ט, ובראשה עמד פרופ' אשר אור-נוי ממשרד הבריאות. הוועדה דנה בבעיות הקיימות במערכת החינוך בכל הקשור לאבחון וטיפול בילדים הסובלים מ-ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), ובכלל זה חוסר הבהירות לגבי הגופים המאבחנים ולגבי תהליך האבחון. לגבי הטיפול, מצאה הוועדה כי מערכת החינוך מתקשה להתמודד עם התופעה משתי סיבות: האחת - חוסר ידע באשר לאופן ההתמודדות עם התופעה; השנייה - מחסור במשאבים לטיפול ותת-תקינה בשירותים הפסיכולוגים ובשירותי הרווחה ומערכת המת"י, אשר אינו מאפשר לתת מענה הולם. לחלקם הגדול של הילדים הסובלים מ-ADHD יש גם ליקויי למידה אחרים הדורשים אבחון וטיפול מתאימים. במצב זה, הורי הילדים הסובלים מ-ADHD עומדים אובדי עצות מול הגורמים הרבים הטוענים למומחיות בלעדית בתחום. לאור התמונה המורכבת של הבעיה, הציעה הוועדה פתרון כוללני רב-תחומי שיתייחס לכל השדות האופייניים לקושי, ויסדיר גם את נושא האבחון. הוועדה המליצה לבנות במסגרת בתי הספר תכנית מערכתית כוללת לטיפול בילדים ולשילובם במסגרת הכללית.

בעקבות המלצת הוועדה הוקמה תכנית עידוד הפועלת בבתי הספר על-פי שיטת נקודה. השיטה מדגישה את הקשר בין נירולוגיה להתנהגות וגורסת כי שיתוף פעולה בין המורים לבין ההורים ובין התלמידים מאפשר למקם את הילד המאתגר בנתיב הנקודה ולקדמו לקראת שליטה וניהול עצמי.

התכנית הופעלה במשותף על-ידי אשלים, בשיתוף משרד הבריאות (המחלקה להתפתחות הילד ושיקומו והמרכז הירושלמי להתפתחות הילד), עיריית ירושלים (מחלקת החינוך והשירות הפסיכולוגי החינוכי), מת"י - מרכז תמיכה יישובי בירושלים ואשלים.

תחום ילדים ובני נוער עם צרכים מיוחדים מאשלים פיתוח את התכנית הכוללנית על רכיביה הארגוניים השונים והפעיל אותה בעזרת הגורמים השותפים. תכנית עידוד לוותה על-ידי ועדת היגוי שנפגשה ארבע פעמים בשנה ועקבה אחר פעולותיה

והמליצה המלצות בהתאם. ד"ר סטיוארט צ'סנר ממכון "מטרה" בירושלים אחראי על הפיתוח והיישום המקצועי של שיטת ההתערבות הטיפולית בתכנית והוא מלווה את כל צעדי התכנית ומתאים אותה להתפתחויותיה.

המערך הטיפולי של תכנית עידוד לווה במחקר מקיף שנועד בעיקרו לבדוק את יעילות ההתערבות בטיפול בסימפטומים התנהגותיים והשפעתה על כישורי הלמידה של הילדים המטופלים. זאת, במטרה לאפשר את הרחבת התכנית לבתי ספר נוספים בהתאם למידת הצלחתה. בדיקת תהליך האיתור והאבחון של הילדים היוותה מטרה נוספת של המחקר, אם כי משנית.



## 2. הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות - ADHD

ADHD היא הפרעה בקשב ובריכוז, המלווה לעתים קרובות בהיפראקטיביות ומקורה אורגני. הפרעה זו מתבטאת אצל הילד מגיל צעיר בקשיים בריסון ובוויסות העצמי, המשפיעים על יכולת הריכוז והלמידה שלו, על יכולתו לשבת במקום אחד בשקט ועל יכולתו לדחות סיפוקים.

הסיכון שילדים עם ADHD יהפכו למבוגרים הנמצאים בשולי החברה ידוע ומוכר. ואכן, רבים מקרב העבריינים ניתן לזהות כסובלים מהפרעה זו. ככל שעוברות יותר שנים מבלי שהילד מאובחן ומטופל, גובר הסיכוי שיצבור תסכולים וכישלונות בלימודיו ובהסתגלותו החברתית, שייפלט ממסגרת הלימודים ואף מן המסגרת המשפחתית ושהפגיעה העמוקה בדימויו העצמי תוביל אותו לנקיטת צעדי ייאוש ואכזבה מחוץ למערכת הנורמטיבית. ומשם, הדרך חזרה כבר קשה הרבה יותר. אשר על כן, יש חשיבות רבה לאיתור ההפרעה בתקופת הלימודים בבית הספר היסודי וטיפול מתאים למניעת ההידרדרות במצב הילד.

הקשיים של ילד הסובל מהפרעה זו יבואו לידי ביטוי בעיקר עם היכנסו למערכת החינוך הפורמלית, מפני שאז הוא נדרש להתנהגות המנוגדת לנטייתו הטבעית. תלמיד הסובל מ-ADHD נדרש להשקיע מאמצים רבים על-מנת לעמוד, ולו במקצת, בדרישות בית הספר: עמידה בכללים ברורים של זמן, הקשבה בשיעור, גילוי עניין והשתתפות מכוונת ומילוי מטלות - קשות לעתים - בבית הספר ובבית.

## 2.1 תמונת המצב האופיינית לתלמיד בעל ADHD

- ♦ רמת המוסחות שלו גבוהה, מגירוי חזותי או שמיעתי.
- ♦ טווח הקשב שלו קצר והוא מאבד עניין מהר.
- ♦ מחשבותיו נודדות לכיוונים אחרים.
- ♦ שוקע באופן מוגזם בנושא מסוים ומתקשה לעבור לנושא אחר.
- ♦ סובל מאי-שקט מוטורי המתבטא בקימה והסתובבות בכיתה, בהתעסקויות שונות עם חפצים לא רלוונטיים ובתגובות-יתר לשאר התלמידים.
- ♦ יגיב באימפולסיביות רבה ובקולניות ויפריע למהלך השיעור.
- ♦ מתקשה להתארגן ולעמות בדרישות להכנת שיעורים ועמידה במטלות, כגון הבאת ספרים ומחברות לבית הספר והתכוננות למבחנים.
- ♦ בגלל הקושי בריסון עצמי, הפנמת גבולות ודחיית סיפוקים, יתקשה להשתלב באופן שווה בחברת בני גילו, וכן, עלול להיגרר להתנהגויות כגון הוצאת כספים בלתי-מרוסנת.
- ♦ אינו ממתין בסבלנות לתורו, שונא להפסיד ומגיב בצורה מוגזמת על מה שנדמה בעיניו כפרובוקציה מצד ילדים אחרים.
- ♦ הילד נוטה להסתבך בתגרות, ועל כן חבריו דוחים אותו ומעדיפים להתרחק מחברתו, דבר שכמובן מעצים את רגשותיו הקשים ממילא.
- ♦ המשפחה של ילד בעל ADHD מתמודדת עם קשיים רבים הבאים לידי ביטוי בבית: הילד אינו מציית לכללים, אינו מסתדר עם אחיו ומרגיש לעתים קרובות מקופח לעומתם. בנוסף, למן הרגע שהוא נכנס לבית הספר מתווספים קשיי בית הספר ומתחילים עימותים קשים הנוגעים להתנהגותו שם ולמילוי שיעורי הבית.
- ♦ ההורים מוצאים עצמם חסרי אונים בהתמודדות עמו, הם מנסים גישות שונות ומנוגדות, ומתייאשים די מהר, היות שאלה אינן נושאות פרי. בנוסף, הקשר בין המורים להורים הופך במהרה להיות מסכת הדדית של האשמות ותסכולים, כשאף אחד מן הצדדים אינו יודע כיצד לפעול לשינוי המצב.

## 2.2 השירותים הקיימים

המצב בארץ מאופיין בחוסר בהירות לגבי הגוף המוסמך לאבחן ADHD. ההורים והמורים תוהים ותועים בין הפסיכולוג לנירולוג, לרופא הילדים, לפסיכיאטר ועד

למאבחנת הדידקטית<sup>1</sup>. בגלל אופי ההפרעה, יש לאבחנה תוך שותפות של כמה גורמים, והסמכות הרפואית המתאימה היא הקובעת, כאשר מתעורר הצורך לקבוע ולבסס עניין זה בתוך מערכת הבריאות והחינוך.

לגבי הטיפול בתופעה, גם פה שוררת מבוכה רבה. מסתבר שהטיפול בבעיה דורש התערבות במספר מוקדים: צוות בית הספר, ההורים והילד עצמו, כלומר מדובר בטיפול מסובך מבחינה ארגונית שעלותו גבוהה. תמונת המצב היא אפוא שמסתפקים בדרך כלל רק בחלק מן ההתערבויות. כמובן שטיפול כזה אינו מניב את התוצאות הרצויות.

### 2.3 הטיפול ב-ADHD

כל התנהגות כוללת רכיבים פיזיים, נירולוגיים, קוגניטיביים ורגשיים. הרפואה והפסיכולוגיה המערביות, בדרכן האנליטית, הפרידו את הנירולוגי מההתנהגותי, הקוגניטיבי והרגשי. כשאנו מחפשים עזרה לבעיות החיים, הטיפול ישקף את טעמו הצר של בעל המקצוע שעמו אנו מתייעצים. ככלל, הנירולוג או הפסיכיאטר, שהכשרתם מתייחסת לבסיס הנירופיזיולוגי של ההתנהגות, יתמקדו במערכת העצבים. פסיכולוג ביהביוריסטי יתמקד בהתנהגות, בגורמים לה ובתוצאותיה. פסיכולוגים קוגניטיביים יתמקדו במחשבות בלתי-סתגלניות וברגשות הנובעים מהן. מטפלים פסיכודינמיים יתמקדו בתהליכים לא מודעים העומדים ביסוד ההתנהגות ובדינמיקות היוצרות אינטראקציות בלתי-סתגלניות.

דינמיקה נירו-התנהגותית קוגניטיבית (נקודה) היא גישה טיפולית המתייחסת להתמודדות כתגובה המתקיימת בו-זמנית בארבע הרמות של חוויה. התמודדות מול אתגרי החיים דורשת הבנה של האינטראקציות המורכבות ההדוקות שבין ארבע רמות החוויה.

בעיות התנהגות, שליטה עצמית וניהול עצמי של ילדים הם הגורמים העיקריים לפניית הורים למומחי בריאות הנפש. הטיפול הנפוץ ביותר להפרעה בקשב וריכוז/היפראקטיבית (ADHD), ההפרעה הנפוצה של דורנו, הוא טיפול תרופתי. התרופה המעוררת הנרשמת ביותר היא ריטלין (Ritalin) או תרופות דומות כמו קונצרטא (Concerta), אדרול (Adderol) ודקסדרין (Dexedrine), ולאחרונה - סטארטרה (Strattera). מחקר מדעי ענף מצביע על כך שתרופות אלו הן הטיפול הבודד היעיל ביותר ב-ADHD. מזה למעלה מעשרים שנה, מחקרים מראים בעקביות

---

<sup>1</sup> כאשר מצוין בעל מקצוע במסמך, השתמשנו במין הרווח בתכנית, אך הכוונה לשני המינים.



שהטיפול התרופתי משפר באופן משמעותי את התפקוד הלימודי והחברתי של כ-70% מהילדים הסובלים מהפרעות קשב ושליטה בדחפים. במחקר רחב היקף שנערך ברחבי ארצות הברית הוכחה שוב התרופה כטיפול היעיל ביותר ב-ADHD, ושהטיפול ההתנהגותי השפיע בהורדת המינון של הטיפול התרופתי.

לאור שפע כזה של עדות מדעית התומכת ביעילותו, ניתן היה לצפות שלא תהיה כל מחלוקת באשר לטיפול בריטלין, אולם ההפך הוא הנכון: ריטלין מהווה מוקד למחלוקת עזה. רבים טוענים שריטלין הוא דרך פשוטה המשמשת מורים ומערכות בית-ספריות מיושנות לסמם ילדים. הורים וילדים נרתעים מלבחור באפשרות התרופתית בשל הקשר האסוציאטיבית למחלות נפש, המעורר בהם חרדה עמוקה.

זאת ועוד, הורים רבים לילדים עם ADHD הואשמו ישירות ובעקיפין בידי מורים, שכנים וקרובים בחינוך לא נאות של ילדיהם. שנים של האשמות לגבי מצב הנמצא ברובו מחוץ לשליטתם, גרמו להם לראות בגופים חיצוניים גורם עוין ומזיק, ומתוך התגוננות הם תולים את האשם באחרים, בהם מורים ומנהלים. ההאשמה ההדדית נמשכת בדרך כלל מספר שנים לפני שעולה האפשרות התרופתית. אין להתפלא אפוא על שהורים רבים דוחים אותה על הסף. אחרי הכול, הרופא הממליץ עליה יכול להיתפס בנקל כסוכן הממסד המנסה לפטור עצמו מאחריות לבעיה.

לטיפול בתרופות ישנה השפעה רבה על מערכת העצבים. עם זאת, כדי שטיפול בתרופות באמת ישנה את חיי הילדים והוריהם, יש לנקוט בהסברה ובהרגעה של כל הצדדים הנוגעים בדבר, ובכך לצמצם ההתנגדות. האופן הטוב ביותר לשינוי הסטיגמה על הריטלין הוא מפגש אישי עם הורים, ילדים ומורים שהתרופה שינתה את חייהם. חלק חשוב בהסברה הוא הדגש על כך שהתרופה אינה ממכרת. להפך, היא יכולה למנוע הידרדרות לשימוש בסמים בגילים מאוחרים יותר, מכיוון שהמטופל מרגיש בשינוי ההתנהגותי שלו וחווה הצלחות, הדימוי העצמי שלו משתפר, וכך גם תפקודיו החברתיים. מצד אחר, יורד הצורך להשתמש באלימות להשגת תשומת לב. התרופה עוזרת לו להיות קשוב לזמן ארוך יותר בשיעור, הוא משתתף יותר, רמת ההתעניינות עולה ואיתה גם ההערכה העצמית שלו כלומד. כל אלה מובילים להגברת האמון שלו במבוגרים שמסביבו ולהיעלמות מאבקי הכוח בינו ובין הסביבה. הילד נענש פחות ופחות. התרופה עוזרת לסביבה התומכת לחזק התנהגויות חיוביות, ולילד - לשלוט בהתנהגויות לא-רצויות ולמתן את תגובותיו. היא מאפשרת לו את חופש הבחירה.

הכרה בכך שמדובר בבעיה בריאותית מהווה נקודת מפנה החשובה ביותר בתהליך העבודה המשותפת לקראת שינוי ההתנהגות. ADHD היא בעיית תפקוד הנובעת

מחוסר איזון ביוכימי במוח. המקור להתנהגויות הבלתי-רצויות הוא אורגני, ואין לילד, להורה או למורה שליטה על כך. תרופה, בשילוב מתמיד של תכנית התנהגותית, יכולה לשנות באופן משמעותי את חייו של הילד וסביבתו.

## 2.4 אפיון נירולוגי מתנגש בסביבה

בכל כיתה ניתן לזהות שלושה-ארבעה תלמידים המעמידים במבחן את המורה, את המנהל ואת שאר חברי הצוות: פטפוט ללא הפסקה, תזוזות, חריקות של הכסאות, תנודות בלתי-נשלטות, פתרון סכסוכים לאחר ההפסקה, הישגים לימודיים נמוכים ובזבוז "זמן מורה" יקר. המורה מנהלת מאבק מתמיד עם התלמידים הללו, אך גם עם חבריהם, עם ההורים ועם עצמה.

ילדים רבים אינם מצליחים להשתלב בבית או בבית הספר משום שפן מסוים במערכת הנירולוגית שלהם אינו עולה בקנה אחד עם הדרישות המורכבות של החברה החיצונית. מתפתח רצף צעדים מורכב, דמוי ריקוד, שיש בו משחק הדדי בין התקדמות לנסיגה ובין פעילות לסבילות: החברה דורשת ישיבה במקום, הנירולוגיה של הילד מחווטת לתנועה; החברה דורשת השעיית קשב בסביבה דלת גירויים, הילד "מתוכנת" לחפש רמת גירויים גבוהה; החברה דורשת מעקב אחר קול אחד ומיסוך יתר הקולות, הילד מחווט נירולוגית להעברה מהירה של ערוצי קשב ולסריקת מגוון גירויים נכנסים; החברה דורשת תלבושת מסוימת, הילד מחווט נירולוגית לא לסבול בדים שאינם עדינים ורכים.

התוצאה הסופית של חוסר ההתאמה בין מזג נירולוגי לדרישות חברתיות תלויה מאוד במודעות חברתית ובאמפטיה. כשהחברה שהילד גדל בה, ובמיוחד המבוגרים הסובבים אותו, קשובה ורגישה מאוד להיעדר ההתאמה שבין הנירולוגיה לציפיות הסביבה, ניתן ללמד את הילד כישורי התמודדות משלימים או לבצע התאמות בסביבתו המידית. כשהמודעות נמוכה, צפוי שתחבר סמכותית-נוקשה תתקשה להקשיב לצרכיו הייחודיים של הילד, לא תוכל להתאים את עצמה ותפגע בתחושת הערך שלו.

רוב הסובלים מקשיי התנהגות מנסים לשרוד בחברה הנוטה לראותם כבעלי אופי חלש שאינם מסוגלים לשלוט בעצמם או כחסרי מצפון וערכים ומתעלמת מאי-ההתאמה הנירולוגית הנמצאת בבסיס ההפרעה. השקפה שכזו גורמת לפרט הסובל להיקלע לדרך ללא מוצא. פעמים רבות, ניסיונותיו להבעה עצמית מפורשים שלא כהלכה כפעולות של מרי והנאה אגוצנטרית על חשבונם של אחרים. הוא מקבל מסר ברור מהסביבה כי הדרך היחידה להתקבל על-ידי החברה היא לדחות את העצמי הנירולוגי הבסיסי שלו. משמעות הדבר היא שהוא צריך לעבור סוג של שינוי גנטי

היוצר תמורה בתפיסה העצמית שלו. ברירות בלתי-אפשריות אלו יכולות אולי להסביר את העובדה שהסובלים מ-ADHD ומקשיי התנהגות מפתחים בהדרגה רמות קיצוניות של ליקויים פסיכיאטרים נלווים.

פיתוח הרפואה הגרעינית, המאפשרת לנו לצפות בפעולת המוח בזמן אמת, היווה גורם משמעותי ביותר בהבנת הקשר שבין התנהגות לנירולוגיה. ואכן, מחקרים רבים מצביעים על קשר בין אפיונים נירולוגיים ובין הפרעות שונות כמו הפרעת התנהגות, הפרעה אובססיבית-כפייתית, חרדה ודיכאון. כעת היה ברור כי ילדים הסובלים מהפרעות אלה אינם "רק עצלנים", אלא מאופיינים בתפקוד נירולוגי חסר באונות הקדמיות ובתצורה הרשתית. ממצא זה יכול להצביע גם על פגיעה בדרגות החופש ההתנהגותיות אצל אדם הסובל מ-ADHD ביחס לאנשים אחרים. הוא נולד עם מערך עצבי המקשה על השעיית קשב והתמקדות, ולכן פעמים רבות, על-אף המאמץ, מערכת הקשב אינה פועלת באופן מונחה ויעיל. כך, פעילויות יומיומיות רבות, כמו הכנת שיעורים, הפגנת איפוק ביחס לילד השכן שזה עתה קילל את אמך או הקדשת תשומת לב במהלך שיעור היסטוריה משעמם, יוצרות מצבים מאתגרים נירולוגיים ללקויי ADHD והפרעות התנהגות אחרות. שורשי היעדר השליטה העצמית, אם כך, אינם נעוצים בגם מוסרי, אלא בצורה אחרת של עיבוד נירולוגי.

## 2.5 אפיונים נירולוגיים של ניהול עצמי

הבנת המערכת הנירולוגית של ניהול עצמי וליקויי הניהול השונים מביאה אותנו למסקנה שההתנהגויות המכונסות תחת הכותרות של הפרעת קשב וריכוז ובעיות התנהגות אינן מוגבלות לתחום נירולוגי מצומצם. להפך: הן משקפות מערכת אינטראקטיבית מפוזרת של מערכות נירולוגיות הפועלות זו עם זו על זו. המפגש בין המערכות הנירולוגיות של הניהול העצמי לבין הסביבה הן שיוצרות את הדינמיקה הפנימית של הילד ואת הדימוי שלו בעיני עצמו ובעיני הסביבה המהווה רכיב מרכזי בהתנהגותו.

הניהול העצמי מאופיין על-ידי שישה אפיונים נירולוגיים: עוררות, אוריינטציה של קשב, מעקב אחר חידושים וחיפוש חיזוקים, זיכרון פעיל, ויסות עצמי של עוררות, הנעה ורגש ואנאליזה וסינתזה מטה-קוגניטיבית.

### עוררות

כיום, אנו מודעים יותר ויותר, כי לכל אחד מאיתנו שיעון ביולוגי המפעיל אותנו ברמות שונות של עוררות לאורך היום. אחד משכים קום והשני מאחר בנשף, אחד מתנמנם לאחר ארוחה והאחר מתמלא אנרגיות אחריה. אולם, סדר היום בבית

הספר מחייב את כולם, מורים ותלמידים, להיות במיטבם בשעות הבוקר. מן ההתנגשות בין הציפיות לבין השעון הביולוגי עלול להתקבל רושם שונה בשעות שונות של אדם שונה עד לבלי הכר. בשעות מסוימות הוא יכול להיות מהיר מחשבה ופעיל ביותר, אך מה אם אלו השעות שבית הספר סגור?

דני התקשה לקום בבקרים, הוא ישן כדב. הצורך לקום הטיל אימה עליו ועל סביבתו. אמו ניסתה תחילה להעירו בעדינות, במילות חיבה ובמגע רך. משנכשלה, נקרא אביו לעמוד בפרץ. הוא ניסה להציג עמדה תקיפה יותר ואף ניסה להוציא את דני פיזית אל מחוץ לחיקה החמים של המיטה. דני זעק: "עזבו אותי לנפשי!" אך כשהיה מתעורר לחלוטין שכח זאת. לפעמים ניסה האב להתיז מים צוננים על מיטתו של דני ולפעמים היה פשוט מושכו מהמיטה כמשוך צנונית מהערוגה. בבית הספר היה דני מתנמנם לעתים קרובות במהלך השיעור. המורים היו מפתים אותו להתעורר, זועקים חמס ולפעמים מרימים בעצם ידיהם את ראשו מהמכתבה, אבל לרוב היה דני שב וישן שנת ישרים מקץ כמה דקות. גרוע מכך, גישתו האדישה של דני לאיומי מוריו הרתיחה אותם.

אמנם, גורמים רבים משפיעים על ההתנהגות, אך את קשיי העוררות של דני ניתן בהחלט לייחס למערכת עוררות שאינה מסונכרנת מבחינה נירולוגית. יכולת הגברת העוררות ניזוקה קשות, והוא נזקק למידה רבה של גירוי חיצוני כדי להיות ער ולתפקד. הפגיעה הנירולוגית (בתצורה הרשתית) יוצרת תחושת נמנום, תת-פעילות וויסות עצמי לקוי. וכך, יש החווים את דני כאדם הפועל בצורות שונות בזמנים שונים. גרוע מכך, דני חווה כך את עצמו. הסובבים לא גילו הבנה לרמת העוררות האישית שהשפיעה כל כך על יכולתו לנהל את החיים בדרך הרצויה. במקום אמפתיה לקושי פיזיולוגי, פורש הכול כעניין של רצון.

יש לתהות על גורלם של אלפי התלמידים שהיו יכולים ליהנות מאמפתיה מינימלית לשעון הביולוגי האישי שלהם. באמצעות שימוש בשיטת נקודה, מצאו מורים רבים דרכים יצירתיות לעזור לתלמידים עם רמת עוררות שאינה תואמת את לוח הזמנים של בית הספר.

### אוריינטציה של קשב

רכיב חיוני לניהול עצמי הוא אוריינטציה פיזית לגירויים. תהליך האוריינטציה מורכב משלושה צעדי משנה המתויגים לרוב תחת "נתק - נוע - התמקד" (disengage - ) (move - engage). להלן דוגמה מחיי הכיתה: השעתיים הראשונות נחשבות לטובות יותר בחיי בית הספר היות שרוב הילדים שקטים ומוכנים ללמידה. המורים וההנהלה יודעים היטב כי בשעתים הראשונות לא רצוי לגרום לניתוק הקשב, ועל כן

למשל יימסרו הודעות שונות או שהמנהלת תיכנס לשיעור לפני או אחרי שעות אלה. כאשר מתרחש אירוע חריג כמו צפירת אמבולנסים מיד חשים בניתוק הקשב אצל התלמידים מדברי המורה. הם מעריכים במוחם את התופעה שגרמה לניתוק. בגמר ההערכה תתקבל אצל רובם ההכרעה האם אפשר להתחבר בחזרה למהלך השיעור או שיש צורך להיערך אחרת. רוב הילדים יחזרו למצב של קשב ולמידה, אך חלקם לא יצליחו לעשות זאת או שיצליחו להתמקד לאחר זמן ניכר שבו הכיתה כבר המשיכה הלאה. הם יחוו תסכול מפני שלא יצליחו להבין את המתרחש.

סינון הקשב הנירולוגי המתמיד הזה מאפשר לנו לעמוד על טיבם של מצבים המתרחשים בהם בעת ובעונה אחת. הוא מאפשר לנו להתיק קשב מגירוי אחד למשנהו בצורה חלקה מבלי לאבד את תמונת המכלול, או הגשטאלט, של המצב. הוא מאפשר לנו לשלב בין הפרטים הרבים הנמצאים בכל מגע חברתי כמעט ולשמור על פרספקטיבה נאותה ביחס למשתנים מרובים.

דוגמה נוספת: לניסן לא היו חברים. הוא פשוט לא הצליח לעקוב אחר השיחה במפגשים חברתיים. לעתים קרובות הוא התמקד בפרטים ספציפיים והחמיץ את הנקודה העיקרית. פעמים רבות מצא עצמו חולם בהקיץ על איזשהו הבט המשיק לסיטואציה, כמו צבע החולצה של בן שיחו, במקום להסיט את מוקד תשומת הלב שלו אל תוכן הבקשה המילולית של אותו חבר. בכל מערך חברתי, זרם הגירויים המס אותו והוא נכשל בנסיונו לעקוב אחר מחשבתו של אחד הדוברים מתחילתה ועד סופה. ניסן הרגיש מבודד ודחוי. במשך הזמן הוא חדל לנסות ולעניין אחרים והשתקע יותר ויותר בתוך קליפה מוגנת של נסיגה ובידוד.

ניסן סובל מליקויי קשב בתהליכי האוריינטציה המוחית שלו. הוא לא יכול לנתק-לנוע-להתמקד באופן חלק ונטול תפרים. שניסן אינו מוצא כל רווחים משניים בהיותו אנטי-חברתי, אלא שזהו ביטוי לניסיונו להתמודד עם סגנונות קשב אישיים שלא השתלבו היטב בציפיות ובדרישות של החברה.

### **מעקב אחר חידושים וחיפוש חיזוקים**

למוח יש יכולת מולדת לאתר גירויים חדשים ולחפש גירויים המהווים חיזוקים ולמקד בהם קשב. ברור שמיקוד הקשב האוטומטי הזה בגירויים חדשים או מחזקים הוא בעל חשיבות עצומה להישרדות. יש לסרוק ולעבד גירויים חדשים כדי לקבוע האם הם מהווים סכנה או הזדמנות. יש להקדיש קשב לגירויים חיוביים כדי להשביע את צרכינו הבסיסיים.

אצל ילדים רבים הסובלים או שסבלו מרגישות-יתר אנו רואים בריחה מגירויים חיצוניים כאמצעי הגנה נגד הצפה, המתבטאת במיקוד-יתר ואטימות, ולפעמים

בהתנהגות מוחצנת ופרובוקטיבית. למעשה, זוהי זעקה לעזרה. רוב ההורים והמורים אינם מודעים לקיומו של סף אישי ליכולת לספוג גירוי ולצורך בגירוי. מודעות היא הצעד הראשון ביצירת אמפתיה לילד הסובל.

היעדר שימוש יעיל בניהול המידע שנוצר על-ידי גירוי ו"שליפת" התגובה הנראית מתאימה לאותו מצב, הוא מאפיין בולט, ואולי אף מהותי, אצל הלוקים בהפרעות קשב וריכוז ובעיות התנהגותיות רבות אחרות. לניווט הדרישות החברתיות נדרשת יכולת הבחנה ומיון, יכולת לבחור את התגובה המתאימה למצב. ילדים עם הפרעות קשב וריכוז בוחרים לעתים קרובות בתגובה או בהתנהגות כלל לא מתאימה, ומיד מושכים לעברם חיצים.

### זיכרון פעיל

זיכרון פעיל מוגדר כיכולתנו להשתמש בזיכרונות באופן יעיל ואדפטיבי. אם הזיכרון ארוך הטווח הוא מעין ארכיון תיקים ענקי, יכולתנו לגשת לתיק מסוים בזמן מסוים ולהשתמש בו באופן מסוים היא הפונקציה הראשונית של הזיכרון הפעיל. זיכרון פעיל לא-מילולי הוא יכולתנו להשתמש בזיכרונות ובחוויות לא-מילוליים באופן יעיל. זיכרון פעיל מילולי הוא יכולתנו להשתמש בזיכרונות ובחוויות מילוליים באופן יעיל.

המקרה להלן מדגים כיצד הזיכרון הפעיל עובד: גל, תלמיד כיתה ג' לא הביא לכיתה את ספר החשבון שלו. המורה כעסה ושאהה לעבר גל הרועד: "אם לא תביא את הספר מחר, תישאר איתי שעה אחרי הלימודים ואביך ייקרא לכאן!" כשחזר גל הביתה באותו ערב, הזיכרון הפעיל שלו ממקום מושבו באונות הקדמיות המשיך לשלוח את המידע שעובד קודם לכן, והוא שוב ושוב ראה בעיני רוחו את המורה צורחת עליו וחש שוב ושוב את אימת קולה המאיים. השידור החוזר והמתמשך הזה של חוויה שנחווה בעבר והאופן הפעיל שבו נחווה מחדש נקרא זיכרון פעיל, והוא שאפשר לגל להכניס את ספר החשבון לתיק לפני שהלך לבית הספר למחרת היום.

באותו יום עצמו, שכח גם דניאל את ספר החשבון וזכה לאותו נאום תוכחה מצד המורה. אלא שכאשר צלצל הפעמון, דניאל רץ הביתה, אכל, שיחק קצת בכדור, ראה טלוויזיה, התקלח והלך לישון. למחרת בבוקר הוא זרק כמה ספרי לימוד לילקוט והלך לבית הספר. ספר החשבון לא היה ביניהם.

לדניאל הייתה תקלה בזיכרון: "רחוק מהעין, רחוק מהלב". כשהדברים לא ניצבו ישירות מולו, המוח שלו לא גרם לו לזכור אירועים מאוכסנים, לא שוגרו מספיק זרמי דופמין כדי לאפשר הפעלה תקינה של הזיכרון הפעיל. התוצאה הייתה התנהגות בלתי-אחראית של דניאל - תוצאה של חיווט נירולוגי בסיסי. אצל גל, חברו, היו

האונות הקדמיות עשירות יותר בדופמין. כיום אנו יודעים שזהו מקור הבעיה, וראוי שיהיו לכך השלכות על האופן שבו אנו נוהגים בילדים עם ליקויים.

### **ויסות עצמי של עוררות, הנעה ורגש**

ויסות עצמי של רגש, עוררות והנעה מאפשרת לאדם לקשר בין שני מצבים רגשיים לבין רצף אירועים בזמן. את היכולת לקשור מצבי רגש פנימיים במטרות עתידיות אנו מכנים הנעה או מוטיבציה. כאשר הקשר בין חיזוק עתידי להתמדה התנהגותית אינו קיים, ההתנהגות חסרה דבק, ונראה כאילו האדם משנה נתיב מרגע לרגע או מיום ליום.

ויסות עצמי של רגש, עוררות והנעה, אלו מצבים שאדם הסובל מהפרעות קשב וריכוז ומבעיות התנהגות מתקשה להפעיל, בין אם מדובר בתלמיד המפריע ללא הרף בכיתה או באם עובדת שאינה מצליחה להתארגן מבעוד מועד ולהכין לילדיה כריכים לבית הספר. הקושי לווסת את עצמם מעמיד אותם במבוכה מוסרית פנימית וחיצונית: כלפי חוץ, הם נתפסים כבלתי-אמינים; כלפי פנים, הם מוצפים בתחושת חולשה ואימפוטנציה. הם תופסים את עצמם כמי שלא ניחנו בדי כוח רצון, ותחושה זו יוצרת לעתים קרובות פיחות חזק בערכם.

כשהורים ומורים מוכנים להחליף מונח שיפוטי כמו עצלות במונח נירולוגי כגון ליקוי בוויסות העצמי של ההנעה, השינוי אינו רק טכני ומילולי. ההבנה שהיכולת להתמיד בהנעה תלויה במערכת נירולוגית, מאפשרת למבוגרים לנקוט צעדים מתקנים האמורים לתמוך בילד המתגר.

כמו כן, כשהמבוגרים האחראיים על הילד מבינים שריסון אלימות קשור בוויסות של רגש, עליהם לספק לילד כלים שישרתו אותו לוויסות הרגש או בבלמים פנימיים שיאפשרו לו לשלוט יותר בתגובותיו החיצוניות. הניסיון מלמד שהורים ומורים המבינים את התלות בין התנהגות הולמת ובין ויסות הרגש מפתחים דרכים יצירתיות ובונות לעזור לילד הסובל מקשיי התנהגות.

### **אנאליזה וסינתזה מטה-קוגניטיביות**

כתפקיד ניהולי, מטה-קוגניציה היא היכולת להפעיל אינטליגנציה רגשית, חברתית ומעשית. היכולת של הניהול העצמי היא המאפשרת לנו קשת רחבה של התנהגויות שונות, כגון: ביצוע ניתוח מוח, בעיטה בכדור, מילוי גיליון עבודה, מתן תגובה הולמת להערותיו של אורח במסיבה ומתן תגובה הולמת לילד היושב לידך בשיעור היסטוריה משעמם. זהו החומר המאפשר לנו לנווט במבוך חיי היום-יום.

אנשים הסובלים מהפרעות קשב וריכוז ומבעיות התנהגותיות, מליקויי למידה, מליקויים חברתיים ומבעיות רגשיות מגלים לעתים קרובות קושי בתפקיד ניהול מרכזי זה. חשוב לציין שאין מדובר ב"סתם אינטליגנציה". יש גאונים רבים שאינם מצליחים לעבד את המידע הסביבתי בדרך יעילה.

### תפקידי הסביבה

ככל שצורת ההתיישבות העירונית התפשטה בעולם המערבי גבר הצורך בקונפורמיות, באחידות ובמבני אישיות שדומה שנוצרו בפסי ייצור. התפיסה המסתמנת היא שמאפייני ADHD היו רצויים בעת העתיקה, כאשר כישורי הישרדות דרשו זניחה של רוטינות ממוסדות ותגובה ספונטנית לשינוי. בסביבה כזאת, המכלול הגנטי של ADHD - על העדפתו הבולטת לגירויים חדשים ולנטילת סיכונים - מהווה יתרון. אבל כיום, כשהחברה מתכנסת לשגרה ולדפוס ממוסד, הגנטיקה של ADHD מהווה עול.

תאוריה אינטגרטיבית זו מעידה כי התבטאותה של הפרעת ADHD תלויה רבות בתנאים חברתיים. היא גם גורסת כי חברות מבוססות אינן מגלות גמישות בשילוב פרטים בעלי ADHD.

בנוסף, תומכת התאוריה גם ביחסי הגומלין בין נירולוגיה להתנהגות. התנהגות מושפעת רבות מכימיה מוחית, וכימיה מוחית מושפעת רבות מהתנהגות. החברה משמשת במה ליחסי גומלין מתמשכים אלה. אין זה רלוונטי יותר לראות את ההתנהגות כמשקפת תורשה או חינוך בלבד. במקום זאת, התורשה, בצורת נירולוגיה, מושפעת רבות ממידת סיפוק צרכיו של הפרט בחברה שבה הוא נמצא. המצב הרצוי בבית הספר ובחברה המודרנית הוא התאמה ספציפית של נירולוגיה וסיפוק צרכים לתהליך. כאשר המבנה הגנטי של אדם אינו תואם את דרישות החברה, הוא עובר מעין "מוטציה התנהגותית": התנהגותו מתחילה להשתנות, לעתים באופן דרמטי וכוחני, על-מנת לספק את צרכיו הבסיסיים.

החברה החיצונית דורשת שהתנהגויות מסוימות תבואנה לידי ביטוי בעוד שהתנהגויות אחרות תושמדנה. דרישה זו מהווה יסוד חשוב בהבנת מערכת היחסים המעגלית שבין נירולוגיה להתנהגות.

התאמה הולמת בין מאפיינים מולדים לבין הסביבה היא תנאי הכרחי להתפתחות רגשית והתנהגותית תקינה. וכך, האם חשה את צורכי תינוקה והתינוק חש בנוכחות אמו. אמהות חדשות רבות מגלות בפליאה ששדיהן נמלאים חלב רגעים לפני



שהתינוק מתעורר רעב. נראה שיש התאמה מולדת בין האם לילד ושזו מעמידה רמות גבוהות להפליא של רגישות לצורכי התינוק.

הכול טוב ויפה. אך, מה קורה כשנוצר פער בין צורכי התינוק והתכוונות האם אליו? מה קורה כשהתינוק מתוכנת נירולוגית להיות בעל צורך עצום ברמות גבוהות של גירוי חיצוני וסיפוק מידי? מה קורה כשהאם אינה מסוגלת "לקרוא" את צורכי התינוק או אשר היא מתקשה להתאים את עצמה לדרישותיו? במקרה כזה, תהליך ההתכוונות נפגע. פעוטות הזקוקים לגריה מתמדת וסיפוק מידי נוטים לדלדל במהירות את מאגרי האנרגיה האמהית. כעת מתפתח פעמים רבות מהלך אינטראקטיבי של תוכחה עצמית ואשם. האם חשה שהיא אינה מצליחה לספק את צורכי בנה, היא חשה מותשת וחסרת אונים למולו. פעמים רבות, תחושות אלו מתבטאות ברגשות זעם על הסביבה הקרובה ועל התינוק.

ילדים רבים הסובלים מהפרעות קשב וריכוז ומבעיות התנהגות היו פעוטות הזקוקים לגריה מתמדת ופיתחו מזג עצבי הדורש לוח חיזוקים תדיר ואינטנסיבי הרבה יותר מזה של הילד הממוצע. מצב זה יוצר לעתים קרובות פער בצמד אם-ילד וגורם לשניהם לחוש אי-שביעות רצון. במובן זה ניתן להבין את שם ההפרעה כ-Attunement Deficit Hyperactivity Disorder. המפגש הראשוני של הילד עם הסביבה נתקל בשליליות, תסכול ועייפות. מעגל שלילי מתחיל להסתחרר: כדי למלא את צרכיו הראשוניים לקשר והתפעלות לומד הילד להתנהג בצורה שלילית עוד יותר. משלא הצליח לחוש מסופק, הוא הופך חסר אונים בכל הנוגע למילוי צרכיו ולהבנתם. הוא עשוי להידחק לעמדת חוסר תקווה ולהסתגר בתוך עצמו, מנתק מגע עם העולם החיצון.

## 2.6 הילד המתגר

במהלך העבודה עם ילדים הסובלים מ-ADHD וליקויי התנהגות מתגלה שמתחת לסימפטומים ההתנהגותיים הגלויים לעין, ישנה רשת מפותחת של מחשבות שליליות ביחס לעצמם ולעולם. המחשבות הללו עולות בעקבות חודשים ושנים של חיכוך עם הסביבה החיצונית. בדרך כלל, הן חבויות, אולם הן עלולות לתפקד כזרזים הרסניים לבעיות רגש והתנהגות. אף כי הן מופיעות במצגים מגוונים, המחשבות השליליות נוטות לסוב סביב אתגרים התפתחותיים בסיסיים שהילד סבור שלא הצליח להשתלט עליהם.

**שלב 1: אמון לעומת אי-אמון**

המבוגרים בעולם חייבים לספק את צרכיו הבסיסיים של הילד. ילד המקבל מענה לצרכיו הבסיסיים לומד לתת אמון בסביבה ובעצמו. בשלב זה לומדים לרחוש אמון ומהימנות ולחזות התנהגות של אחרים בכל הנוגע לסיפוק הצרכים הבסיסיים וליכולת לתקשר ביציבות ובאופן משביע רצון עם העולם החיצון.

מעבר לכך, אמון משמעו לא רק שהאדם למד לסמוך על הזהות וההמשכיות של ספקים חיצוניים, אלא גם שהוא יכול לסמוך על עצמו ועל יכולת איבריו להתמודד עם דחפים. כאשר הילד מכוונן היטב לעולם החיצון הוא מתחיל לפתח דיבורים-פנימיים חיוביים, כגון: "אני מרגיש בטוח, ואחרים יודעים כיצד לטפל בי".

כאשר העולם החיצון אינו נותן מענה לצרכים או כאשר אינו מותאם לתת מענה במידה הנכונה לצורכי הילד, יחוש הילד חוסר ביטחון בסיסי. לתפיסתו, העולם הופך למסוכן. ילד המכוון נירולוגית לרמות גבוהות של גירוי, אך מקבל מנות בינוניות או קטנות בלבד, מתחיל לחוות מצב פנימי של פאניקה המגיע לשיאו בהתנהגויות קדחתניות הנראות חסרות פרופורציה למצב. מצבו נואש, ובשל כך הוא מגיב באופן קיצוני. הקוגניציות השליליות העומדות ביסוד מצב העניינים הזה באות בדרך כלל לידי ביטוי במסרים דוגמת "לא בטוח כאן, ולאף אחד לא באמת אכפת ממני".

המודעות הבסיסית לכך שהעולם החיצון מטפח ומגן אינה מתפתחת מעולם. כאשר הורים ומחנכים מתחילים לשמוע מסר כזה, ההתנהגות הקדחתנית של הילד מתחילה לקבל משמעות חדשה. מה שנראה עד כה כלא-רציונאלי נעשה מובן כאשר מתחילים לשמוע את המילים והמוסיקה של אותן "קלטות פנימיות".

**שלב 2: אוטונומיה מול בושה וספק**

זהו אתגר התפתחות משמעותי, שכן, בשלב זה הילד מתחיל ללמוד משמעת עצמית. המאמצים הראשונים שלו לשלוט על עצמו הם מגושמים-משהו, ולכן להורים ולמטפלים יש תפקיד חיוני בפיתוח דיבור פנימי המאפשר ביטוי עצמי. אם העולם החיצון מאזן נכונה בין ציפיות ברורות ותקיפות לבין עידוד וחמלה, הילד מסוגל לפתח חוש בטוח של אוטונומיה. אזי, כאשר החיים מעמידים בפניו אתגר, הוא עשוי להפעיל "הקלטה פנימית" בנוסח: "אני רוצה לנסות את זה"; "אחרים יסייעו לי אם אזדקק לעזרה".

לעומת זאת, אם ההורים והמטפלים לא איזנו היטב גבולות תקיפים ועידוד, אלא היו בלתי-צפויים או נוקשים מדי בענישה, עלול הילד לפתח דיבור פנימי שלילי בסגנון: "הכישלונות כל כך משפילים אותי"; "אחרים רוצים לתפוס אותי עם המכנסיים למטה ולהביך אותי".

אצל ילדים רבים עם ADHD ובעיות התנהגות אחרות, הבסיס הנירולוגי הוא היוצר את חוסר ההרמוניה הראשוני עם דרישות הסביבה. הדבר המוביל לשתי עמדות קיצוניות שונות של הורות: חלק מההורים מותשים כל כך מהדרישות המופרזות והבלתי-נדלות של הילד, עד שהם חדלים כליל מלספק לילד הכוונה עקבית שתסייע לו לרכוש חוש ראוי של משמעת עצמית. הורים אחרים מאמצים גישת עונשין קיצונית ועמדה נוקשה כלפי הקושי הנירולוגי הבסיסי בניהול עצמי. בשני המקרים הילד אינו מפתח את תחושת הביטחון הפנימי הנדרש כדי לעשות את אותם צעדים ראשוניים מגושמים ההכרחיים, בסופו של דבר, להשגת ניהול עצמי יעיל.

### שלב 3: יוזמה מול אשמה

שלב זה שונה מקודמו בכך שבניגוד לתגובה והתמודדות מול לחצים חיצוניים, הילד היוזם אווז את השור בקרניו, והוא נכון לפתוח בפרויקטים ומטרות משלו. ילדים המצליחים לעבור משוכה זו מפתחים מערך פנימי של מחשבות דוגמת: "אני רוצה דברים"; "אני יכול להציב מטרות"; "אני יכול לתכנן כדי להשיג את מה שאני רוצה"; "אחרים יעודדו אותי ללכת על מה שאני רוצה".

לעומת זאת, חלק מההורים חשים מאוימים מאוד על-ידי ילדים המנסים לזום. הם נוטים לראות זאת כסכנה לילד או להם-עצמם. כתוצאה מכך, הורים אלו אינם מוצאים מסגרת נאותה לעודד בה את יוזמותיהם ומשימותיהם. אולם, ילד הגדל בסביבה המונעת דרך קבע כל יוזמה שהיא, מבלי שהוצעו לו מסגרות ביטוי חלופיות, יפתח קרוב לוודאי דיבור פנימי בנוסח: "מה שאני רוצה לעשות הוא רע"; "אחרים מאשימים אותי בגלל כל מה שאני רוצה". לא קשה לראות כיצד מחשבות שליליות אלו יכולות לפתח באופן ישיר רגשות אשמה עמוקים או זעם יוצא דופן.

### שלב 4: יצרנות מול נחיתות

זהו האתגר ההתפתחותי הקרוב ביותר לפני השטח ביחסים שבין ההורים למורים ולילדים בבית הספר. כאן הילד מתעמת עם העולם שמחוץ לרחם המשפחתי ומגלה האם הוא קורץ מהחומר המתאים להצלחתו בחברה. ילד אשר מקבל ציונים טובים ואשר זוכה לאהדה מצד חבריו לכיתה מפתח חוש פנימי של יכולת ותושייה. מחשבותיו הפנימיות יהיו: "אני יכול להצליח"; "אני מחכה לאתגרים ונכון להם"; "אחרים מעריכים אותי כשהם רואים כיצד אני מצליח".

לעומת זאת, ילד שאינו מוכן להתמודד עם האתגרים שמציבה החברה מפתח סדרה של דיבורים פנימיים המתאפיינת בנחיתות: "אין לי כל סיכוי להצליח, אז למה לנסות"; "אף אחד לא סבור שיש לי משהו לתרום".

כאשר בעיות התנהגות יוצרות עימות וכישלון בבית הספר, "הקלטות" של היעדר יכולת וכישלון מאפיינות את הדיאלוג הפנימי של הילד. הנחיתות הנלמדת הזו יכולה לגרום גם למשימות פשוטות יחסית לביצוע להיראות כמכשולים עצומים שלא ניתן להתגבר עליהם.

### שלב 5: זהות לעומת בלבול תפקידים

שלב זה הוא הקרוב ביותר לגיל ההתבגרות. המתבגר עובר שינויים פסיכולוגיים מהירים והתפתחות נירו-קוגניטיבית המאפשרת לו יכולת מוגברת של חשיבה-עצמית. הרעיון שישנה ליבה יציבה שהיא העצמי נעשה לנושא רלוונטי, לעתים אפילו אובססיבי. השאלות: "מי אני?" "היכן אני מזהה המשכיות ועקביות בעצמי?" "כיצד אחרים רואים אותי?" נעשות לשאלות מרכזיות. העיסוק המוגבר בזהות עשוי להוליד אצל המתבגר כמה מאמצים מגושמים ליצור זהות מגובשת. כך, הלבוש, עיצוב השיער ומוסיקה נעשים לפתע לסוגיות חשובות ביותר, לנקודות ציון המעניקות לו תחושת זהות מוגדרת מאוד ותחושת שייכות לקבוצה מוכרת. המנווטים דרך השלב הזה בהצלחה, מפתחים דיבור פנימי חיובי: "אני יודע מי אני"; "נוח לי עם עצמי"; "אחרים מכירים, מקבלים ומכבדים את זהותי".

מתבגרים הנלכדים בהמולת בלבול התפקידים מפתחים דפוס אופייני של קוגניציות שליליות, המאופיינות במחשבות בסגנון: "אין לי בכלל תפיסה יציבה לגבי עצמי"; "את החלקים מעצמי שאני כן מכיר, אני לא סובל"; "אף אחד לא רואה את האני האמיתי שלי"; "אף אחד לא מקבל את האני האמיתי שלי"; "אף אחד לא מכבד אותי בתור מה שאני באמת".

נער מתבגר שאינו בטוח בתחושת העצמי שלו עלול לחוש מאוים ביותר מכל דבר שאותו הוא תופס כניסיון חיזוני להשפיע עליו. האדם הצעיר מבולבל התפקידים עלול לראות בהורים או במורים בעלי כוונות טובות, המנסים להנחיל לו ערכים חשובים, אנשים המנסים להרוס את תפיסת הזהות השבירה שלו.

בעבודתנו בנושא ה-ADHD ועם מתבגרים הסובלים מבעיות התנהגות, מצאנו שכל צורה של הטפה ישירה היא מזיקה ביותר. מתבגרים, ולמעשה כולנו, מיטיבים ללמוד מדוגמה אישית ומניסוח ברור של החוזה החברתי שבינם ובין העולם החיצון. יתרה מזאת, הורים ומורים מאותגרים לעתים קרובות לקבל מצגים של זהות המתבגר, החורגים, ולפעמים אף סותרים, את ערכיהם הבסיסיים. ברוב המקרים, בטווח הארוך, מתבגרים מגבשים זהות שערכי היסוד וסגנון החיים שלה דומים למדי לדברים שחוו בביתם. אולם, פרק הזמן שבו המתבגר מנסה זהויות חדשות כדי לבדוק מי מהן מספקת טוב יותר את צרכיו הבסיסיים הוא כנראה האתגר הקשה

ביותר למחנכים ולהורים. בשלב זה על המבוגרים לגלות רגישות מיוחדת בכל הקשור לעידוד דיבור פנימי חיובי שנושא זהות. למצער עליהם להישמר ממלכודת החיזוק הישיר של הקוגניציות השליליות שהוזכרו לעיל, והמונעות מהמתבגר לעבור לאתגר ההתפתחותי הבא המתין לו.

### שלב 6: אינטימיות לעומת בדידות

אינטימיות היא יכולתו של האדם להתחייב לזיקות ושותפויות מוחשיות ולפתח את הכוח האתי לצייט להתחייבויות הללו, אף שהן עלולות לדרוש קרבות ופשרות משמעותיים. יצירת מערכת יחסים אינטימית תלויה במעבר סביר של שלבי ההתפתחות המוקדמים, כך ששותפות עם אחר אין משמעה השמדת העצמי. אדם המרגיש ביטחה בזהותו העצמית מסוגל ליצור קשר אמיץ עם אחר. יציבות מערכת היחסים באה לידי ביטוי במספר הצהרות עצמיות חיוביות כגון: "נוח לי להיות קרוב אליך"; "אני חולק בך את עצמי מבלי לאבד את עצמי"; "השלם גדול יותר מסכום חלקיו".

לעומת זאת, חסרי הביטחון ביכולתם ובזהותם הבסיסיות נוטים להרגיש פגיעים לחלוטין, כפופים לאחרים או נשלטים על-ידם. הם יפתחו מערך קוגניציות פנימיות כגון: "לא נוח לי עם קרבה"; "אני חושש שאאבד את עצמי אם אצטרף אליך"; "אם אתן לך, יהיה לי פחות" או לחילופין "רק אם אתן לך, אוכל לשרוד".

אם נשווה בין הקוגניציות החיוביות לשליליות, נגלה הבדל בסיסי. אלו המסוגלים לאינטימיות, רואים בשותפות התקדמות התורמת לכל אחד מהצדדים. אלו החוששים מאינטימיות רואים את המצב כמשחק סכום אפס: כאשר צד אחד נותן, הצד השני מפסיד. אז אין כל אפשרות לגדילה במערכת היחסים.

קוגניציות שליליות אלו הן הזרז ההופך מוח יציב יחסית לפצצה היוצרת התנהגויות הרסניות. בשיטת נקודה אנו שמים דגש רב על זיהוי קוגניציות התפתחות שליליות אלו ודואגים לספק קוגניציות אלטרנטיביות שהילד יוכל "לנסות ולמדוד".

## 2.7 עיוותי חשיבה

עיוותי חשיבה הם תוצר של קוגניציות שליליות. אלו הן מחשבות על המציאות הנמצאות במוחו של הילד אך אינן תואמות את המציאות. בעיניו, הן נראות כאמת המתחברת למציאות. אמיתות סובייקטיביות אלה מנחות את ההתנהגות שלו בכל מצב. כאשר אמיתות אלה מתנגשות עם מחשבות אחרות, נוצר לחץ הדורש מהילד בחירה של מחשבה אחת והשתקה של האחרת. הבחירה נוטה להיות מתוך המוכר שאינו דורש שינוי מחשבתי והתנהגותי. הילד נושא מפה קוגניטיבית פנימית, מלאה

בהנחות שליליות לגבי עצמו ולגבי העולם שמסביבו. כאשר הוא נכנס לכל מצב שהוא, הוא מצפה לתוצאה שלילית. בתמצית, הוא הופך שותף פעיל ביצירת חיים מלאים בנבואות שליליות המגשימות את עצמן.

ניתן לזהות אחד-עשר עיוותי חשיבה:

1. **חשיבה דיכוטומית** - מחשבות בשחור-לבן, בבחינת הכול או לא-כולם. הכול צריך להיות נהדר או שהכול נורא ואיום; הכול יצא לי נהדר או הכול לא שווה כלום. המחשבות האלה מובילות למירוץ דמיוני אחר שלמות מוחלטת. על הילד נופל פחד מטעות, וכל טעות מביאה אותו לתחושה של אפסות.
2. **הכללה מוגזמת** - על סמך התנסות אחת מכלילים על כל החיים. פעם אחת לא הצלחתי, סימן שאף פעם לא אצליח. דרך מחשבה זו נובעת מאירועים שליליים ומתלווה בדרך כלל לדיכאון.
3. **פילטר שכלי או סינון מנטאלי** - מבט על המציאות דרך מסננת הנותנת למחשבות שליליות להישאר בהכרה ולמחשבות החיוביות להמשיך לזרום מבלי לעצור. כשאין מודעות לתהליך הסינון, נדמה כי הכול שלילי.
4. **פסילת החיובי** - כל מה שנמצא או בא בקלות הוא חסר ערך. הפיכת ההיבטים החיוביים לחסרי ערך. אין שום יכולת להעריך את הצדדים היפים של החיים.
5. **מסקנות מוטעות** - כאשר מסיקים מסקנות לא על סמך עובדות, ברור לך כי לא מעריכים אותך. אתה כל-כך בטוח עד שאין אתה טורח כלל לברר האם נכון הדבר. אני יודע מה הוא חושב עליי, אין לי מה לשאול אותו בכלל.
6. **גילוי עתידות** - נובע ממסקנות מוטעות, כגון: אין ספק שהכול יהיה רע, קשה, מפחיד, מאיים, לגבי הילד זו עובדה, עובדה שבמציאות אין לה בסיס. אחת הדרכים שילדים עם ADHD ובעיות התנהגות סובלים מהסחה זו היא תחושת אסון - הנטייה לראות כל מצב כגרוע ביותר ובפרט בזמני לחץ ומצוקה. דרך אחרת היא אופטימיות לא-מציאותית. ילדים אלו מבטיחים למוריהם ולהוריהם שאל להם לדאוג ושהכול יהיה בסדר.
7. **העצמה ומזעור** - חוויות של חוסר או טעות מתעצמות לכדי ממדים חסרי פרופורציה. פחד יכול להפוך לסיוט: מה יהיה אם טעיתי, כמה איום, השמועה תתפשט ושמי הטוב ייהרס לחלוטין. ולהפך, כל חוויה נעימה מקבלת ממד זעיר וחסר חשיבות.

8. **חשיבה רגשית** - הרגש הופך להיות ההוכחה למציאות. אני מרגיש חסר תקווה, סימן שאני חסר תקווה. בעיות אינן ניתנות לפיתרון ואין יכולת לערער על החלטות של חוסר שייכות או חוסר ערך.

9. **צריך ואסור** - בחיי היום-יום מתרוצצות בראש אין ספור מטלות (אני צריך... אני חייב...). אלה הן הנחיות פנימיות הגורמות ללחץ בלתי-פוסק הגורם לעתים, בצורה פרדוקסלית, לאדישות, אך גם לתסכול רב ואכזבה.

10. **הצמדת תוויות** - נולדתי כזה: יש לי שתי ידיים שמאליות, אני חסר תועלת. נוסף על כך, הצמדת תוויות לאחרים: הוא רשע, הוא לא מסוגל להבין. מצב זה מזמין עימותים ותחושות של עוינות.

11. **העברה לפסים אישיים** - קיימת נטייה לחשוב כי האירוע נגרם בגללך, אך למעשה אין קשר בינך לבין מה שקרה. המחשבה גורמת לרגשות אשמה על כל דבר ולתחושת אחריות גדולה. נעלם הקו הדק שבין השפעה על אירועים לבין שליטה בהם.

העיוותים הקוגניטיביים שלהערכתנו הם הנפוצים ביותר בקרב ילדים עם ADHD והפרעות התנהגות הם סינון המנטלי, גילוי עתידות, חשיבה דיכוטומית וחשיבה רגשית. תיקון עיוותים קוגניטיביים אלו והחלפתם במחשבות סתגלניות יותר הוא צעד הכרחי בדרך להחלמה ולתפקוד יעיל.

המורה מצידה חייבת לבדוק אילו עיוותי חשיבה היא מזהה בעצמה, בטרם תפגוש את עיוותי החשיבה של התלמידים שלה.



### 3. שיטת נקודה

#### 3.1 בסיס נירולוגי, קוגניטיבי, דינמי, התנהגותי

הבעיות התנהגותיות של ילדינו מופיעות כאשר הצרכים הבסיסיים שלהם אינם מטופלים. בני האדם מודעים היטב למספר צרכים בסיסיים המהווים את תמצית הקיום: העדפת הנאה על-פני כאב, קשר על-פני ניכור, שליטה על-פני חוסר התאמה ומשמעות על-פני חוסר משמעות.

יש ילדים הזקוקים לרמת גירוי גבוהה מאוד. בעבורם, "משעמם" פירושו עינוי. הם אינם מתנהגים כהלכה כשהסביבה החיצונית אינה מכווננת לצורך הגבוה בגירוי וחידוש. כשהסביבה משעממת מדי עבורו הם חשים כאילו הם עומדים להתפוצץ. יעקב מתאר זאת כך: "אני חייב התרגשות מסוג כלשהו, כדי להרגיש חי. כשהעניינים נעשים איטיים מדי, אני מרגיש מת. זה מפחיד להרגיש מת כשאתה חי, וכזזה קורה, אני עושה הכול כדי לברוח מזה."

להורים ומחנכים שאינם מקננים בתוך מוחו של יעקב, אין קל מלייחס את התנהגותו הפרועה לאיזשהו סוג של פגם מוסרי: "הוא עצלן מדי"; "הוא מרוכז מדי בעצמו, הוא עושה רק מה שהוא רוצה"; "הוא כל כך חסר אחריות".

נקודה אינה רואה בהתנהגויות תוצר של פגמים מוסריים או מחסור בכוח רצון. לפי גישה זו, יעקב היה מחווט נירולוגית לחפש רמות ריגוש גבוהות מהעולם החיצון. הוא ניסה לנהל את חייו כך שכמעט תמיד יהיה מוקף ברמות גבוהות של גירוי. כאשר הסביבה החיצונית לא סיפקה את מנת הגירוי הדרושה, ביקש יעקב אוטומטית ליצור אותה.

בניגוד להשקפה המקובלת, העולם, כפי שהוא משתקף דרך עדשות שיטת נקודה, מורכב מיחסי גומלין מתמידים בין המזגים העצביים שלנו לבין דרישות החברה שמסביבנו. מערכת העצבים מתפתחת כנגד המציאות החיצונית והמציאות החיצונית מגיבה למערכת העצבים, אלא שהיחס בין הנירולוגיה והמציאות החיצונית אינו לינארי.

כשאנו מנסים להבין בעיות התנהגות, מוצע לחשוב על הקשר שבין נירולוגיה להתנהגות כעל יחס בין חומר לאנרגיה. הבסיס הנירולוגי למזג שלנו קיים והוא יחסית יציב וקבוע. עם זאת, כאשר מערכת העצבים שלנו באה במגע עם הסביבה, אנו עדים לשינוי מדהים. כאשר הסביבה מסכלת סיפוק צרכים בסיסיים - הנאה, הקשרות, שליטה ומשמעות - המזג העצבי מתערער. התגובות חריפות וחזקות ודומות במהותן לפיצוץ גרעיני. לעומת זאת, כאשר הסביבה החיצונית מאפשרת סיפוק צרכים, הבסיס הנירולוגי נותר יציב יחסית ולמעשה נראה כנסוג לתוך הרקע כך שהוא אפילו לא מורגש.

החווט העצבי הבסיסי של האדם הופך למחשבות, רגשות ופעולות, כאשר האדם בא במגע עם דרישות העולם החיצון. במקרה של יעקב, הוא היה מחווט נירולוגית לדרוש גירוי רב ותדיר. מידת ההשפעה שתהיה לבעיה זו על התנהגותו ועל מחשבותיו ורגשותיו כלפי עצמו תלויה במידה שבה העולם החיצון יגיב לנטייתו העצבית הבסיסית. אם אביו יכנה אותו שוטה ואמו תגיד שהוא חסר אחריות, סביר



שהוא יפתח תגובות שליליות חזקות מאוד. מצד שני, אם הוריו יסבירו לו שחולשתו היא אנושית ושניתן להתמודד עמה בדיוק כמו עם כל אתגר חיים אחר, הבסיס העצבי שלו לא אמור לגרום לטרדה מרובה. הוא ילמד דרכים לפצות על כך והחיים יימשכו.

כשאנו נקלעים לתוך דפוס מחשבה המשיך התנהגות לפגם מוסרי, אנו יוצרים מצב שבו ילדים שאינם עומדים בציפיותינו נאלצים לשלם מחיר גבוה מאוד. לאחר שנים שבהן נאמר ליעקב שהוא עצלן וחדל אישים, הוא פיתח מערך פנימי שלילי ביותר של מחשבות ורגשות כלפי עצמו וכלפי העולם החיצון. יעקב חווה על בשרו את השידוך הלא-מוצלח בין העצמי העצבי הבסיסי שלו ובין הקצב של העולם שמסביבו. בית הספר הפך במהרה מ"מעצבן" ל"סיוט". הבית היה המקום שבו יעקב הושווה תמיד לאחותו הגדולה שלעומתו נדמתה למלאך צחור. כנער מתבגר, כאשר יעקב דיבר על ניסיונו הפנימי, מחשבותיו נסבו כמעט תמיד סביב מה הוא לא יכול לסבול או לעשות, שאף אחד לא מבין מה עובר עליו או כמה קשה לו ושהוא חייב לברוח מכאן.

הקוגניציות השליליות הללו היו אבני הבניין למנגנוני הגנה שליליים והרסניים. יעקב עבר מניתוח רציונלי ("זה לא משנה אם אני עושה שיעורים או לא, כל עוד אני מצליח במבחן") להשלכה ("המורה שלי חוששת שניכשל, כי היא פוחדת לאבד את מקום העבודה שלה"), להחצנה ("היא לא יכולה לסבול אותי. היא תמיד כל כך כועסת. כל מה שהיא עושה זה לצעוק"), להדחקה ("אני מרגיש בסדר גמור, אני לא מודאג מכלום") ולהכחשה ("הולך לי טוב בבית הספר, אתם עושים עניין מכלום"). לבסוף, כאשר המציאות היכתה בו והוא נשר מכיתה ט', חזר יעקב לניתוח רציונלי: "בית הספר ממילא לא משנה באמת. אני מעדיף ליהנות עכשיו מהחיים, ולא להיות אומלל ומתוח כמוך, כמו אבא וכמו המורים שלי."

לפי תפיסת נקודה, יעקב מראה התקדמות ברורה. אנו מכנים את ההתקדמות הזו בשם נתיב הנקודה. זהו, למעשה, הסיפור הפרטי של חייו, מוגדר במונחי מזג עצבי, קוגניציות פנימיות ודינמיקות רגשיות.

### 3.2 נתיב הנקודה

במהלך ההתנסות עם ילדים הסובלים מ-ADHD, עלה צורך דחוף לפתח שפה ומתודולוגיה שיסייעו לנו להבין את יחסי הגומלין שבין נירולוגיה, קוגניציות, דינמיקות רגשיות והתנהגות. הגישה להבנה של בעיות התנהגות שפותחה עקב כך מכונה נקודה - נירולוגיה, קוגניציה, דינמיקה, התנהגות (באנגלית - NBCD – Neurobehavioral Cognitive Dynamics).

השימוש בשיטת נקודה נבחן בתכנית עידוד במערכת החינוך בירושלים. תוצאות הפילוט הראו בבירור שכאשר עוזרים להורים, למורים ולתלמידים להבין את הקשר שבין נירולוגיה להתנהגות, ניתן להשיג שינויים משמעותיים בהתנהגות של ילדים, הורים ומורים. שינויים אלה יוצרים מבוגרים וילדים שמחים יותר.

הטענה העומדת במרכז גישה זו היא שהורים ומורים יצליחו יותר לסייע לילדים מאתגרים אם יבינו את התהליך המוביל להתנהגויות שליליות. בעיות התנהגות הן תוצאה של תהליך המכונה נתיב הנקודה. בבואנו לנתח בעיית התנהגות, עלינו להביא בחשבון את התחנות השונות בנתיב המוביל אליה. כשחוסר התאמה זה בין הסביבה החיצונית לבין יכולתו העצבית הופך גדול מדי, צצות להן בעיות התנהגות. התנהגויות אלו יכולות להיראות כהתפרצויות או כהסתגרות.

נקודה רואה בנירוביולוגיה את הבסיס להווייתנו. הורים ומורים חייבים להבין שלכל ילד יש בסיס נירוביולוגי הקובע פרמטרים ליכולת העשייה ולמה שאנחנו יכולים להיות (לא כולם יכולים להיות אלברט איינשטיין או מייקל ג'ורדן).

הגנות מתפתחות כאשר העולם החיצוני אינו מצליחה לספק את הצרכים הבסיסיים להתנהגויות הניהול העצמי שלנו, שבסיסן עצבי. אם נחזור לסיפורו של יעקב, נראה שהוא הרגיש שהעולם החיצון אינו יכל לספק את הצורך שלו בהתרגשות, ואף, חסר אכפתיות ושיפוטי. לדעתו, העולם שבחוץ ראה אותו כרע, כשהוא ניסה בסך הכל למצוא את הרמה המספקת של התרגשות בכדי להרגיש טוב. בעבורו, ההגנה הבוטה ביותר, ואולי הפרימיטיבית ביותר, הייתה הביצוע הטהור של הדחף. כאשר מערכת הניהול העצמי שלו הגיעה למצב של מחסור קיצוני בגירויים, הוא היה מתפרע, מאבד שליטה ומתפוצץ. בתגובה להתנהגות הדחף הזו, יעקב נזקק לפתח סוג נוסף של הגנות, שישמר אצלו תחושת יציבות: הוא החל לראות בעצמו טיפוס המספק את צרכיו, ללא צורך באף אחד אחר, מכיוון שהיה טוב יותר, חכם יותר ומהנה יותר מכל השאר. במונחים פשוטים, יעקב הגדיל את עצמו והקטין ואת כל מי שמסביבו.

המבנה ההגנתי הנרקיסטי הזה גרם ליעקב לנייד את מערכת הניהול העצמי העצבית שלו, כדי לשמר את השקפת העולם הזו. במילים אחרות, הוא השתמש באסטרטגיות מטה-קוגניטיביות משמעותיות כדי לרצות את צרכיו לסיפוק מדי, ובו בזמן ראה את דרישות האחרים כלא-רלוונטיות, לא-אכפתיות וחלושות.

על-פי ניתוח המקרה של יעקב, ניתן לקבוע נוסחה שתהווה את הבסיס להבנת הבעיה ולפיתוח פתרון לילדים עם בעיות התנהגות:

מערכת ניהול עצמי על בסיס עצמי X - כוונן הסביבה לצרכים בסיסיים <---<br/>קוגניציות סיפוק צורכי עצמי/אחר- <--- דינמיקות רגשיות של הגנות והעתקה

מידת ההצלחה שלנו בניהול עצמנו קובעת את סוג המחשבות והרגשות שאנחנו מפתחים ולוקחים איתנו אל עולמנו הפנימי. נקודה מתעניינת במיוחד במחשבות וברגשות המרכיבות את מה שהפסיכולוגים נוהגים לכנות "התמודדות" או "מנגנוני הגנה". התמודדות ומנגנוני הגנה הם שיחות פנימיות שאנחנו מנהלים כדי להסביר את יחסינו עם העולם שבחוץ.

מנגנוני ההתמודדות שבהם אנו משתמשים הם מקור לשוב ישיר של מערכת הניהול העצמי העצבית שלנו. מכאן, שמערכת הניהול העצמי כולה היא מעגלית מטבעה ומנציחה את עצמה.

חשוב להדגיש כי בעיות התנהגות מתרחשות תמיד בהקשר של מערכת יחסים, כלומר המבוגרים שותפים לכל אינטראקציה מתסכלת וכושלת עם הילדים. קונפליקט זה נובע מחוסר כוונן בין השקפות שני הצדדים לגבי הדרך הטובה ביותר לספק את צורכי הילד. הילד יצטרף לדעת המבוגר רק לאחר שיחווה את השקפתו ביחס ל"טוב ביותר" כמשרתת את ענייניו.

### 3.3 נקודה מלמדת

שיטת נקודה משלבת מדעים מדויקים כנירולוגיה, ביולוגיה וגנטיקה עם מדעי החברה (פסיכולוגיה וסוציולוגיה). גישה זו מספקת למורים, מחנכים, הורים ומטפלים מסגרת מובנית לעבודה עם ילדים מאתגרים. אין היא כופה על איש גישה תיאורטית מסוימת לפתרון בעיות הילד, אך היא מחייבת התחשבות בכל הגורמים התורמים ליצירתו של אדם שלם.

בבסיס גישת נקודה נמצאת ההנחה כי תפקוד הילד נובע משילוב של גורמים נירולוגיים, התנהגותיים, קוגניטיביים ורגשיים. יעילות הטיפול נובעת מההכרה בקיומו של כל אחד מהזרמים הללו ובצורך להיות קשובים אליו. כדי לטפל ב-ADHD, ODD, CD או כל הפרעה אחרת, עלינו להכיר בכך שהבעיה קיימת בכל ארבעת הרמות, וכתוצאה מכך, גם לטפל בכל רמה בנפרד.

נקודה מלמדת הורים, מורים ומטפלים לראות בתפקוד פסיפס של גורמים. שינוי בהתנהגות יתחולל, אם כן, כאשר בטיפול ישולבו רופא נירולוג שיבחן אפשרות טיפול

תרופתי, בצד כל המבוגרים בסביבתו הטבעית של הילד במסגרת הטיפול ההתנהגותי. חשוב כי שינוי ההתייחסות אל הילד יהיה מתואם בין כל המבוגרים. לעתים משתפים גם את הילדים האחרים בכיתה או בבית ומגייסים אותם לדרך תגובה שונה כחלק מהתכנית.

ההכרה וההבנה של הגורמים להתנהגויות הלא-רצויות היא המקנה לילד את החופש לבחור. ללא ההתערבויות הללו, אנו חוטאים, ובעצם שוללים מהילד את אפשרות הבחירה שלו. החופש לבחור ולשנות התנהגות יתקיים כאשר הילד יבין, כפי יכולתו בהתאם לגילו, את ארבעת הגורמים להתנהגות ויעמוד על התמיכה של המבוגרים סביבו. יש חשיבות רבה אפוא בשיתוף הילד בבניית התכנית שלו.

לגבי הטיפול התרופתי, על-פי שיטת נקודה, מתנהל נגד הריטלין מסע לוחמני, משום שהקהילה המדעית לא השכילה להעריך את הדינמיקה הרגישה שבין המהלכים הנירולוגיים, ההתנהגותיים, הקוגניטיביים והרגשיים. וכך, אף על פי שהנירולוג ודאי יודע, ואולי גם מסביר למטופלים, כי הריטלין גורם לפעילות יתר של דופמין במוח, ולכן הילד מודע יותר להשלכות התנהגותו, לעתים קרובות לא יגלה רגישות מספקת למחשבות ולרגשות שסוגיית נטילת תרופות מעוררת.

לפי גישתנו, נדרשת תשומת לבם של המטופלים ושל המטפלים לארבעת ממדי החוויה. לגבי תרופות ל-ADHD, יש להביא בחשבון מספר שיקולים: כיצד משפיעה התרופה על הפעילות הנירולוגית הגורמת ל-ADHD וכן על הפעילות ההתנהגותית המשתקפת ב-ADHD? כיצד ניתן לסייע לילד מבחינה התנהגותית לזכור ליטול את התרופה? אילו מחשבות ורגשות קשורים בנטילת התרופה? מהי משמעותה העבור ההורים, בעבור הילד, בעבור המורה?

גישת נקודה גורסת שייחוס הסבר נירולוגי והתנהגותי לבעיות סולל את הדרך להתערבות רב-ממדית הצפויה להיות רבת-כוח ויעילה יותר מכל התערבות חד-ממדית שהיא.

### 3.4 שינוי גישה והתייחסות

לפי שיטת נקודה, בסיס השינוי נובע מעולם המבוגרים. ככל שעולם זה יבין טוב יותר את דרכי תגובתו, מחשבתו והתנהגותו של הילד, וכך גם את התהליכים המתרחשים אצל הילד בכל מפגש עמו, כך יצליח יותר להביא לשינוי. באופן מפתיע, שינוי ההתייחסות אל הילד יחולל שינוי גם אצל המבוגר.

לעתים קרובות, האם או המורה מנסות להרגיע את ההתרחשות הסוערת - "לכבות את השרפה". אך הגורמים לשרפה לא זוהו ולא טופלו; לא הייתה שום התייחסות

לקיומם. המבוגרים הם אלה שצריכים להתחיל בשינוי: מודעות לחובת המבוגר לספק את צרכיו הבסיסיים של הילד, לצורך במשמעות, בשייכות, בתענוג, בשליטה. יש לברר תחילה מה "חסר". חסרים אלה מופיעים באיתותים שונים ובהתנהגויות שונות אצל כל אחד ואחד.

עצמת התנהגותו של הילד המאתגר מאפילה לעתים קרובות על אופי המהומה הרגשית הפנימית העומדת ביסוד התנהגותו. אנו נוטים לתפוס התנהגויות אלימות, תוקפניות וסוררות במונחים של אש משתוללת שיש לכבותה מיד. כך, בחפזוננו לכבות את הלהבות אנו מתעלמים מהתסכולים הרגשיים השקטים והסודיים המלבים את אש הפרעה ההתנהגותית. תמיד עלינו לזכור שהתנהגותו של הילד היא שפתו, בעיקר ניתן לראות זאת אצל ילדים ששפתם המילולית אינה כלי הביטוי הדומיננטי שלהם. ילדים אלו מסגלים לעצמם התנהגויות עוצמתיות שאינן מקובלות ודורשות תגובה ברורה וריסון. אולם, לצד הריסון, התנהגות זו מחייבת אותנו גם בהקשבה, כדי שנוכל לעמוד על טיבם של הרכיבים הפנימיים שהולידו את הסערה. אם נתמקד רק בבלימה, לא נוכל למנוע את הסערה הבאה, כיוון שפעמים רבות זוהי הדרך היחידה בה יכול הילד להביע את צרכיו הבלתי-מסופקים.

התנהגות היא שפה, ולכן היא מחייבת אותנו בהקשבה לה. כך ניתנת לכל ילד הזדמנות לזכות בהכרה בעולמו הרגשי, ולנו - הזדמנות לנסות ולהבין את המכלול העומד בבסיס התנהגותו.

הקשבה לתוכן הנאמר בלבד או להתנהגות הרגעית, תגרור אותנו להיכנס למעגלי האימה המוכרים לילד ואשר בהם הוא יודע לשרוד. אם נוכל רגע לעצור ולהקשיב בכל לבנו, ולא לפעול מיד, נלמד כי אצל רוב הילדים המאתגרים עצם הבחירה בדפוס "להקשיב, ואז לפעול" כבר מהווה התערבות ראשונית. התחושה כי מישהו בסביבה מתעניין בי, נותן לי מרחב, לא נבהל ממני ולא מנסה לשלוט - הופכת לתחושה ראשונית של תקווה.

קוהוט עוסק במה שהוא מכנה האובייקט העצמי (Self-Object). לטענתו, כל אדם נולד עם צורך בסיסי לתחושת ערך עצמי המתבטאת בצורך בקשר, שייכות, שליטה ומשמעות. תפקידה של הסביבה הוא לספק את הצרכים הללו דרך השתקפות (Mirroring), התפעלות (Idealization) ותאומות (Alter ego). כאשר הסביבה מצליחה לספק איכויות אלו, היא מצליחה לשחזר בעבור הילד חוויות ראשוניות של התכוונות. וכך, סבור קוהוט, לפתע יחוש הילד כאילו הוא נמצא במרחב שבו הוא אינו נמדד רק לפי התנהגותו, אלא שהוא מוערך בשל כוונותיו, צרכיו, הווייתו ועוד.

פונקציות אלו הן כלי ממשי בידי המטפל והמחנך, אם הן מוענקות ממניעים אמיתיים וללא תנאי (על כך ראו: Mitchell & Black, 1995).

**ההשתקפות** מעניקה לילד בראש ובראשונה תחושה של קשר: הילד משתקף בעיני אימו, והיא - בעיניו. דרך עיניה הוא לומד שהוא קיים, שהוא מופלא ושהוא שייך.

המורה של דנית תלמידת כיתה ו' חשה דאגה מתפקודה הלימודי של דנית, שגילתה פחות ופחות מעורבות בנעשה בכיתה, לא הכינה שיעורי הבית, ועשתה את המינימום הנדרש כדי לצאת ידי חובה. לעתים, היא אף טענה שהלימודים לא מענינים אותה. המורה בדקה את המצב, והבינה שלא כך היו הדברים בשנה קודמת. גם הוריה של דנית שמו לב לשינוי.

בהתייעצות עם צוות נקודה, הועלתה ההשערה כי דנית מאוד זקוקה לקשר רציף והדוק עם דמות הסמכות, כדי לחוש את קיומה בכיתה ואת שיוכה כתלמידה בעלת חובות. המורה החליטה שכל בוקר תקפיד לפגוש את עיניה של דנית ולברכה בבואה לבית הספר ובתחילת כל שיעור שלה בכיתה. מפגש העינים הרציף בין השניים גרם לדנית להתרגש וגישתה כלפי המורה השתנתה. עד מהרה ניכר גם שינוי בנוכחותה בכיתה.

ניתוח התהליך מראה שהמורה היא זו שהבינה ששינוי התנהגותה של הילדה תלוי בדרך התיחסותה אליה. בכל מצב ומצב, צוות נקודה יבחר את ה"חסר" שאותו רוצים לספק אצל הילד, ומשם, יוחלט על שינוי הדרך של המורה. מדובר בהתערבות קטנה לכאורה, אך מספיקה לדנית כדי לחוש שייכת להוויה הלימודית.

**ההתפעלות** היא מהייחודיות של הילד, מקיומו ומישותו המתהווה, וכן, ממעשיו.

רון תמיד איחר לשוב מההפסקה, וגם לאחר שנכנס לקח לו זמן להירגע. אחרי שנגרע, הייתה תרומתו לשיעור רבה. המורה שלו הרגיש שהוא אינו ממצה את היכולת שלו, בנוסף לכעסו על איחוריו על אף כל ההזהרות והעונשים. כל פעם נוספת שכעסו עליו, ניכר שהוא מתקשה עוד יותר להשתלב ולתרום.

בהתייעצות עם פסיכולוג בית הספר הוחלט להפסיק לכעוס על רון, ובמקום זאת, להתפעל מהרגע שהוא הצליח לאסוף את עצמו ולהיכנס לשיעור, וכן להתפעל מתרומתו. לאחר כחודש חלה הטבה קלה בעניין האיחורים, ולאט לאט הם נעלמו כמעט לגמרי. רון חש מוערך באשר הוא ולא נמדד כל הזמן באי-יכולתו לפעול כמו כולם. המחשבה הייתה להתפעל ממעשיו של רון, ולא רק להתמקד במה שהוא לא מצליח.

**התאומות** היא יכולתה של הסביבה לספק לילד פונקציות שהוא עדיין מתקשה לספק לעצמו, כגון: הרגעה, ויסות, ארגון והחזקה. המבוגר יספק לו פונקציות אלו ברוחב לב וללא תנאים, עד שיוכל להפנימן ולהמירן לפונקציות משל עצמו. קוהוט טוען שכאשר צרכים אלו מסופקים בילדות המוקדמת מתפתחת תחושת ערך עצמי תקינה, והאדם יכול להתפנות ללמידה ולפעילויות בעלות גוון של הנאה ואיכות. ילד שתחושת הקיום הראשונית שלו אינה בטוחה, יגרום לאנשים להביט אליו בזעם, וכך יזכה בהשתקפות, בעיקר לאחר ניסיונות כושלים של ריצוי וציות. ילדים שאינם בטוחים בייחודם, יתישו אותנו בסיפורי ניסים ונפלאות או בניסיונות חוזרים ונשנים להיות מיוחדים, וכך לזכות בהתפעלות.

נדב היה תלמיד כיתה ה'. הוא תואר כילד נבון אך כבעל הישגים נמוכים בכל המקצועות, מפריע בכיתה ומבלה שעות בחוץ. בנוסף לכל, יש לו זוג הורים שאינם משתפים פעולה עם בית הספר. באבחון שנערך לנדב ניכר כי יש לו תפיסה מהירה ויכולת אבחנה דקה לגבי עצמו ולגבי האחרים סביבו.

נדב היה כל-כך רעב להתפעלות ולתחושות קשר ושייכות, עד שכל מי שלא יכול היה לספק לו תחושה זו מיד נחוה כאיום. את צרכי הקשר והשייכות הוא מילא דרך היותו "המפריע". התערבות קטנה אפשרה לנדב לחנוך כמה פעמים בשבוע בכיתה בה לימד מורה שאהב ועוד שיעור פרטי עימו פעם בשבוע, והשתתפות בספורט אתגרי ייחודי יחד עם אביו. כל אלה העניקו לילד תחושה של הכרה וערך ומעט יותר כוח להשתלב גם בשיעורים אחרים.

### 3.5 דינמיקות הרסניות

ילד שחייו הרגשיים אינם זוכים להכרה, לומד להפחית בערכם או לראות אותם כמאיימים במיוחד. בשני המקרים נוצרים מנגנוני הגנה פסיכולוגיים מסיביים ונרחבים במיוחד המסתירים את התהליכים הפסיכולוגיים הפנימיים ממודעותו של הילד ומתודעתה של סביבתו. אחת המטרות המרכזיות של נקודה היא להעלות את התהליכים הפנימיים הללו, האחראים לייסורים הנמשכים של הילד המתגר ושל סביבתו, לתודעתם של הורים ומורים.

כאשר ילד מביע את תחושותיו שאנחנו נגדו, הוא מאפשר לנו להבין כי מילים אלו הן שריון כדי להגן על עצמו מפגיעה. רוב ההורים והמורים מבינים קריאות מסוג "את תמיד נגדי" כניסיון של הילד להתנער מאחריות למעשיו ולתלות את האשמה במישהו אחר. ההורים והמורים מתכעסים, ויחד יוצרים כולם סחרחרת הולכת ומחריפה של האשמות ועונשים. סחרחרת זו אינה מאפשרת למשתתפים בה לזהות

את הדינמיקות הרגשיות העומדות ביסוד התנהגותו והתבטאויותיו של הילד ולכן היא גורמת להעמקה של המשבר.

מה שחסר לילד היא השליטה העצמית הפנימית ההכרחית להתנהגות נאותה. חשיבתו המופשטת יודעת מה פירוש התנהגות נאותה, אך דחפיו חזקים כל כך עד שהם מכניעים את חשיבתו המופשטת. דומה הדבר לאדם המכור לסם של "הכאן והעכשיו" ולעונג של סיפוק מידי.

אם איננו מכירים בדינמיקות הרגשיות, אנו נוטים לכבות את הלהבות ההתנהגותיות ולהותיר את חומר הנפץ הרגשי הרופף וההפכפך רדום עד להתפוצצות הבאה, ההרסנית אף יותר.

כיצד ניתן להכיר בנוכחותן של הדינמיקות ההרסניות? העיקרון היסודי של נקודה הוא שכל תופעה אנושית משקפת פעילות סימולטנית של גורמים נירולוגיים, התנהגותיים, קוגניטיביים ורגשיים. על כן, אנו מניחים כי דינמיקות רגשיות נמצאות ביסוד כל התנהגות. נשאף להתערב בדינמיקות אלו כשהילד לכוד במעגל של התנהגויות שליליות. אנו מכבדים את הכלל האומר כי אין מתקנים את שאינו שבור, ולכן איננו מעוניינים בעקירה או בשינוי של דינמיקות רגשיות שאינן מעכבות גדילה או התפתחות. עם זאת, פעילי נקודה עשויים להיות מעוניינים בזיהוי דינמיקות חיוביות המהוות מקור כוח, אותו ניתן לכוון, כדי לסייע לילד להתמודד עם מצב מאתגר.

ילד שנלכד במצב בו ההמיה השקטה של נפשו איננה מסופקת בידי הורים, מורים או גורמים חיוביים בני קבוצת הגיל שלו, יחפש סיפוקים בגורמים שליליים ככנופיות, סמים או פשע.

### 3.6 צרכים רגשיים ראשוניים

בתכנית נקודה אנו מזהים ארבעה צרכים רגשיים ראשוניים שיש להשביע כדי להיות חלק מעולם האיכות הפנימי של הילד. אלו הם צורכי העונג, ההיקשרות, השליטה והמשמעות. נבהיר את משמעות הדברים על-פי סיפורו של ישראל.

שרוליק היה ילד סורר. כשהגיע לכיתה ג', פקעה סבלנותם של הוריו. בקרבתו, הם הרגישו כמהלכים תמידית על קליפות ביצים. כל בקשה לפעולה כלשהי נתקלה במערך עצום של טקטיקות התנגדות, מתמרוני דחייה ועד אלימות גלויה. פעמים רבות, ההתנהלות בין שרוליק לבין אמו בנושא הכנת שיעורי הבית הייתה מסתיימת בדברים שהיה מטיח בה: "תמיד את נגדי. את תמיד בצד של המורים. תפסיקי כבר!"



שרוליק ואמו לכודים במעגל שלילי והרסני: אמו של שרוליק מטרידה אותו, ושניהם הולכים והופכים כעוסים ומתוסכלים יותר ויותר. הוא מחצין את הטענה שכולם נגדו באופן דינמי. הכעס שהוא מבטא באופן רגשי ותחושת המצור שהוא מבטא באופן מילולי, נראים כהגנות רגשיות. הוא רוצה לשמח את הוריו ולהצליח, אלא שמשרכת הרגע, בין אם זו הטלוויזיה, הרעב או משחק כדורגל, גוברת עליו. הוא אינו שולט בעצמו. הוא עצוב משום שהוא חש את אכזבתו שלו ואת זו של הוריו.

כשאנו בוחנים את המקרה של שרוליק על-פי שיטת נקודה, אנו רואים שברמה בסיסית ביותר, צורכי השליטה וההיקשרות שלו נמצאים בסכנת פגיעה חמורה. הוא מרגיש שאינו מסוגל לשלוט במשימות ההתפתחותיות שבית הספר והבית מציבים בפניו. כשאמו נכנסת למעגל הביקורת, היקשרותו אליה מתחילה להתערער. יתר על כן, הפגיעה בצורכי השליטה וההיקשרות שלו תוביל, באופן כמעט ודאי, להיעדר השלמה עצמית בתחומי העונג והמשמעות. סביר שלהמשכו של מחזור זה יהיו תוצאות הרות-אסון. כשצורכיהם הרגשיים הבסיסיים של ילדים אינם ממולאים על-ידי הוריהם או מוריהם, הם מחפשיים הגשמה במקום אחר: פיתויי הסמים, כנופיות הנוער והפשע קורצים להם.

נקודה שואפת למקם הורים ומורים כספקים הראשיים של צרכים רגשיים בעולמו של הילד. הצעד הראשון הוא להבין אילו רגשות הילד מבטא. שנית, עלינו לשאול את עצמנו אלו תסכולים חבויים של צרכים רגשיים מבטאים אותם רגשות. במקרה של שרוליק, כאשר אנו מבינים שכעסו והשלכת האשמה שלו משקפים תחושה חבויה של אי-התאמה והיעדר קשרים חיוביים, אנו רואים בנקל שעל התערבותנו להיות מכוונת לתיקון אי-ההתאמה ולחיזוק הקשרים.

כעת, התנהגותם של הורים ושל מורים מקבלת ביטוי שונה: במקום להוכיח את שרוליק על אי-עשייה, הם מתחילים לשקול כיצד ניתן לסייע לו להגדיל את מידת התאמתו. הכיתה והבית הופכים ממרכזי ענישה למוקדי התערבות טיפולית. במקום להפוך לחלק מהבעיה, מודעותם האינטלקטואלית לצרכיו הרגשיים של שרוליק מאפשרת להם להיות שותפים פעילים במציאת פתרונות.

### 3.7 התמודדות המורה עם עיוותי חשיבה

מורה המלמד ילד הלוקה ב-ADHD צריך להתמודד עם עיוותי חשיבה אצלו. אחד מהם הוא תחושת האסון. כדי להדגים זאת, נביא את סיפוריה של לירון. היא נכשלה בשני מבחני החשבון הראשונים של כיתה ד', ואף לא הצליחה ללמוד עם מורה פרטי ששכרו לה. אביה, שהיה מהנדס, היה מתוסכל בגלל היעדר ההתקדמות של בתו שנתפס על-ידו כחוסר רצון לקבל עזרה, ובתחושת אוזלת-יד וכעס אמר לה שכל עוד

היא ממאנת לקבל עזרה, יהיה עליה להסתדר בכוחות עצמה. וכך, כשפעמיה של כיתה ה' התקרבו ובאו, לירון כבר פיגרה בחשבון אחרי כיתתה. יועץ חינוכי לא מצא כל עדות לליקויי חשבון אצלה.

שיחות עם לירון משקפות סדרת עיוותים שהתפתחה בהדרגה בחשיבתה ביחס לחשבון. החזקה ביותר ביניהם היא תחושת האסון הבלתי-נמנע שהפכה לחלק בלתי-נפרד מיחסה לחשבון. היא פיתחה דפוס מחשבתי לפיו החשבון הוא שווה ערך לכישלון ודחייה מוחלטת.

בעבודתנו עם לירון עזרנו לאביה ולמורתה לפתח הבנה טובה יותר של דפוסי המחשבה השליליים הללו. עבדנו גם עם לירון וסייענו לה לראות כיצד ציפיות הזוועה שלה הופכות חשבון לסיוט. פותחה תכנית במהלכה הוקצה ללירון מורה פרטי חדש לחשבון. הוא החל את עבודתו עמה בשאלה מהו הדבר הגרוע ביותר שיכול להתרחש אם היא לא תבין משהו בפגישתם. לאחר דיון-מה הגיעו שניהם למסקנה שהדבר הגרוע ביותר הוא ששניהם יחוו מעט תסכול ושיהיה עליהם להתקדם לאט יותר משקיוו. המורה הבטיח לנסות ולהיות סבלני משום שהוא יודע שלירון עושה כמיטב יכולתה. אחרי שתי פגישות שלח המורה פתק לאביה של לירון וציין בו שהיא מתקדמת בצורה נפלאה. אחרי שבועיים נתן המורה ללירון מטלה שהיה עליה לעשות עם אביה. אף כי לירון חששה מעט, אביה גילה התלהבות גדולה לקראת העבודה המשותפת איתה. הם עבדו במשך כחצי שעה על המשימה והלכו לאכול פיצה.

באמצעות סדרת מפגשים מתמשכים שסרתו את דפוסי "תחושת האסון" של לירון שקעו חלק ניכר ממחשבות החשבון ההרסניות שלה אל תהום הנשייה ובסוף שנת הלימודים היא השיגה את רמת הכיתה בחשבון.

עיוות חשיבה נוסף הוא דפוס חשיבה דיכוטומית: "הכול או לא-כלום", הנוטה למדוד את הכול במונחים של שחור ולבן. "איש אינו מבין אותי. תמיד כועסים עליי. אני לא יודעת מה הם רוצים ממני, ואני מרגישה שלעולם לא אצליח." חוסר איזון קיצוני כזה הופך מצבים קשים לבלתי-אפשריים.

הטיפול במקרה כזה נעשה תוך שימוש בשיטות ההתערבות תיקון פרדוקסלי וניסוי וטעייה. בתיקון פרדוקסלי המורה או ההורה בונה מצב הפוך לעיוות הקוגניטיבי הבסיסי של הילד. הצעד הראשון בסיוע לילד החש בלתי-מובן הוא בפתירת תיבת הפנדורה של תחושת הבלתי-מובנות. עלינו לגרום לו להבין שאנו יודעים שבאופן בסיסי הוא חש עצמו בלתי-מובן. זהו פרדוקס, כמובן. אם אנו מבינים שהילד חש עצמו בלתי-מובן כי אז, על פי הגדרה, הוא כבר איננו בלתי-מובן.

**חשיבה אמוציונלית** היא עיוות קוגניטיבי נפוץ בקרב ילדים עם ADHD ובעיות התנהגות, הנובע ישירות מחסך נירולוגי בשליטה רגשית ואיפוק. חשיבה אמוציונלית מתרחשת לנוכח חוויה רגשית שהיא כה חזקה עד שהיא מונעת כל אפשרות של ניתוח ביקורתי של המצב. דניאל גולמן (Goleman, 1996), בספרו "אינטליגנציה רגשית", כינה את התופעה בשם "חטיפה אמוציונלית". אצל הפעוט, שטרם פיתח שליטה עצמית מספקת בכדי לעכב רגשות, התקפי זעם אלו הם חלק מהתפתחות נורמלית. כדי לנהל כשורה את החיים, בגיל מאוחר יותר מבחינים בין תגובות אמוציונליות ובין מציאות חיצונית. דוגמה מובהקת לחשיבה אמוציונלית היא: "אני מרגיש ולכן זה קיים". הכוח העצום של החוויה האמוציונלית משתלט לגמרי על ילדים המתקשים בעיכוב רגשותיהם ומונע מהם לקיים ההערכה קוגניטיבית של המצב.

יש לגרום לילד להתחיל להקדיש תשומת לב לרמת החרדה היחסית בגופו, שכן, ילדים רבים ש"נחטפים אמוציונלית" אינם מודעים לכך שמדובר לרוב בתהליך הדרגתי, שמתחיל עם תחושת עוררות קלה ומסתיים בהתקף זעם. טבלה פשוטה עמה לומד הילד להתחיל להדגיש תשומת לב למסרים שגופו שולח לו, מחסלת לעתים קרובות את הבעיה בעודה באבה, לפני שהיא יוצאת לגמרי מכלל שליטה.

בולי היה נכנס להתקפי פניקה חמורים לפני בחינות. תיעוד רמות החרדה שלו בטבלה, מתן פסק זמן ותרגילי נשימה (במשרד היועץ) בעת רמות גבוהות של חרדה סייעו לו להירגע לפני שהוא מאבד שליטה.

בנוסף לכך, מנהל בית הספר של בולי ערך יחד עם צוות נקודה תכנית לסיוע בעת התקף חרדה ברמות גבוהות במיוחד. כאשר בולי חש שרמת החרדה שלו עוברת את הדירוג 2 בטבלת המעקב, היה עליו ללכת למשרדו של המנהל ולהסביר לו מה מפחיד אותו. מניסיון העבר, ידענו שחרדתו של בולי באה לידי ביטוי פסיכוסומטי כפחד מהתקף לב. כשבולי אמר למנהל שהוא חש שיש לו התקף לב, אמר לו המנהל שאות וסימן להתקף לב הוא חוסר היכולת לבצע כל תרגיל מאומץ. הדרך לבחון האם התקף הלב הוא אמיתי, אם לאו, היא לרוץ פעמיים במעלה ובמורד שני גרמי מדרגות. המנהל הבטיח לבולי לרוץ יחד איתו, אם הוא חש שאינו יכול לעמוד בכך.

למעשה, בולי והמנהל אכן יישמו את תרגיל הריצה במדרגות בשני מקרים. בכל אחד מהמקרים, יכולתו של בולי לרוץ היוותה הוכחה מספקת לכך שהתקף הלב נבע ממחשבה אמוציונלית ולא מליקוי רפואי. אחרי התרגיל, בולי היה נכון להיבחן.

### 3.8 יישום שיטת נקודה

לסיכום, כדי ליישם את שיטות נקודה במסגרת קשרינו עם תלמידים וילדים עלינו לבצע מספר צעדים:

1. זיהוי בעיות ההתנהגות הספציפיות שעמן אנו מבקשים להתמודד.
2. זיהוי נקודת העימות בין מיומנויות ניהול עצמי נירולוגיות לבין ציפיות חברתיות.
3. זיהוי תוצרי העימות בין מיומנויות ניהול עצמי נירולוגיות לבין ציפיות חברתיות - קוגניציות שליליות בעלות השלכה חריפה על ההתפתחות ועל דינמיקות אמוציונליות.
4. פיתוח עיקרון מתקן מרכזי שישמש כמגדלור לכל טכניקה שהורים והמורים מיישמים בניסיונם להפוך את האינטראקציה למעיין של אנרגיה חיובית.



## 4. בית הספר עובר אבחון

### 4.1 שאלון נקודה

הצעד הראשון ביישום שיטת נקודה היא ההערכה. בשלב זה אנו מבקשים לזהות, בצורה מקיפה ככל הניתן, את האינטראקציות הבעייתיות, וכן, ליחס סיבתיות להתנהגויות אלה ולהבין מה משמר ומתחזק אותן.

הכלי העיקרי שבאמצעותו מתבצעת ההערכה הוא שאלון נקודה. שאלון זה לקוח מתוך מדריך DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). ה-DSM הוא מדריך דיאגנוסטי וסטטיסטי של אגודת הפסיכיאטרים האמריקניים. הגרסה הנמצאת היום בשימוש מכונה DSM-IV. המדריך כולל רשימה מסווגת של מחלות והפרעות בתחום בריאות הנפש וקווים מנחים לאבחון. בעלי מקצוע מתחום הבריאות ובריאות הנפש בעולם כולו משתמשים במדריך אבחוני זה כדי לסווג בעיות התנהגות, בעיות למידה ורגשות. השתמשנו במדריך זה כדי ליצור שפה והלכי מחשבה משותפים בין הבוגרים הרבים האחראיים לטיפול בילדים המבוססים על קטגוריות שקבעו מקצוענים בתחום הבריאות ובריאות הנפש המעורבים בטיפול בילד.

שאלון נקודה נועד למורים ולהורים. רצוי שהמורים ימלאו שאלונים לגבי כל תלמיד בית הספר, למעט ילדי כיתות א'. במקרים מאוד מיוחדים ניתן להשתמש בשאלון גם

בכיתה א'. כאשר ילד מאותר כבעל התנהגות חריגה, מועבר השאלון למילוי לאחד מהוריו.

באמצעות שאלון נקודה ניתן לארגן את החשיבה על האתגרים שעמם מתמודד הילד ואת גישת הסיוע המוצעת. הורים ומורים יכולים להשתמש בשאלון בכמה רמות:

1. אמצעי לארגן ולהבין חלק מבעיות האינטראקציה שמשקפים האתגרים השונים עמם מתמודד הילד בניסיונו להתמודד עם דרישות החברה.
2. הנחיה בסיסית באשר להפניית הבעיה למומחה מתחום בריאות הנפש או מתחומי הלמידה, להערכה וטיפול מתקדמים.
3. כלי שימושי ליועצים, פסיכיאטרים, פסיכולוגים, נירולוגים, מומחי למידה ובעלי מקצוע אחרים העובדים עם הילדים. הכלי נהיר להם משום שזהו חלק מהכשרתם המקצועית והם ישתמשו בשאלון כדי לבדוק לאילו התערבויות מקצועיות נוספות נזקק הילד.
4. שפה משותפת מפותחת לכל הבוגרים העובדים למען הילד.

## 4.2 קטגוריות אתגר

שאלון נקודה נפתח בחלק תיאורי, אותו ממלא הורה או מורה (ראו נספח א'). חלק זה כולל 68 פריטים בשמונה קטגוריות, הנקראות קטגוריות אתגר. כל קטגוריית אתגר מורכבת מרשימת סימפטומים התנהגותיים ובה הפרעות ההתנהגות, הרגש והלימוד השכיחות ביותר בילדות. רשימת הסימפטומים נלקחה מה-DSM-IV. כל קטגוריה משקפת תחום עניין אחר שייתכן שיהיה צורך להביא בחשבון במהלך תכנון ההתערבות. על סמך תשובותיהם של הורים ומורים מתגבש פרופיל התנהגותי, המצביע על אזורי אתגר ממוקדים שנדרש בהם טיפול. להלן תיאור של כל אחת מהקטגוריות והאתגרים שהיא מייצגת. יש לזכור שמטרת מילוי שאלון זה אינה אבחון מקצועי, אותו אנו מותירים למקצוענים, אלא למקד את תשומת הלב בהתנהגויות מסוימות. על סמך התגובות לשאלון ניתן לפתח תכנית התערבות ממוקדת, וכן, לחלוק את המידע עם בוגרים אחרים המנסים לעזור לילד.

### קטגוריית אתגר 1 - הפרעת קשב

קטגוריה זו מורכבת מתשעה פריטים המתייחסים לקשיים בתחום טווח הקשב, הסחת דעת וריכוז מתמשך:

1. עושה טעויות מחוסר תשומת-לב במהלך ביצוע מטלות
2. מתקשה לשמור על קשב במהלך מילוי משימות או בעת משחק

3. נראה שאינו מקשיב כשמדברים איתו ישירות
4. אינו ממלא אחר הוראות ואינו מסיים משימות (כשהתופעה אינה נובעת מהתנהגות מתנגדת או מחוסר יכולת להבין את הוראות המשימה)
5. מתקשה בארגון משימות
6. נמנע מעשיית שיעורי בית או עבודות בכיתה או שונא לעשותם
7. מאבד חפצים הכרחיים להשלמת משימות או פעולות (ספרים, עפרונות וכדומה)
8. מוסח בקלות על-ידי גירויים חיצוניים (קולות, חפצים או כל דבר שאינו קשור למשימה)
9. שכחן בפעילויות יום-יומיות

פריטים אלה משקפים סימפטומים של הפרעת קשב והיפראקטיביות הקשורים לבעיות קשב, המבוססים על הקריטריונים האבחוניים ב-DSM-IV. כאשר שישה פריטים או יותר מקבלים ציון 1-3 קיים חשש סביר שבעיות קשב המתערבות בתפקודו היום-יומי, מפריעות להשתלבותו של הילד בבית או בית הספר. ילדים אלה נתפסים על-ידי סביבתם כ"רחפנים", "פרופסורים מפוזרים" או "אסטרונוטים". לעתים, הם מתקשים במיוחד בהתמקדות במספר משימות ונוטים להתמקדות-יתר במשימה מסוימת עד שכמעט בלתי-אפשרי לשכנע אותם להתנתק.

הורים ומורים ייטיבו לעשות אם יתמודדו עם הבעיה ויפנו לבעלי מקצוע לסיוע.

### **קטגוריית אתגר 2 - אימפולסיביות/היפראקטיביות**

קטגוריה זו מורכבת מתשעה פריטים המתארים בעיות הקשורות לשליטה על דחפים, איפוק ופעילות יתר:

1. הילד מניע את ידיו ורגליו בעצבנות, מפרכס בכיסאו
2. קם מכיסאו במהלך השיעור או במצבים אחרים בהם הוא מצופה לשבת
3. מתרוצץ או מטפס באופן מוגזם ובלתי-הולם למצב (במתבגרים או בוגרים, עשוי להיות מוגבל לרגשות סובייקטיביים של חוסר מנוחה)
4. מתקשה לשחק או להשתתף בפעילות פנאי בשקט
5. נמצא בפעילות מתמדת או עם "קוצים בישבן"
6. מדבר ללא הרף
7. פולט תשובות עוד לפני השלמת השאלות

8. מתקשה לחכות לתורו

9. מפריע לאחרים, מתפרץ שלא בתורו (לדוגמה, מתערב בשיחות או במשחקים)

על-פי ה-DSM-IV, פריטים אלה משקפים סימפטומים הקשורים לאימפולסיביות והיפראקטיביות. כאשר שישה פריטים או יותר מקבלים ציון של 1-3, הילד מפגין בעיות בשליטה עצמית המתערבות בתפקודו היום-יומי. ילדים אלה מתוארים לעתים קרובות כ"רחרחנים" או הרפתקנים, והם נזקקים לגירוי תמידי. יש להם "פתיל קצר" במיוחד המתפוצץ ברעש שנראה כלא הולם את הנסיבות. בכמה מקרים, ילדים המפגינים התנהגויות כאלה נמצאים דווקא בקצה הנגדי של ספקטרום הגירויים. אלו הם נמנעי הקשב הרגישים במיוחד. לרוב, האימפולסיביות שלהם היא תגובה לעוררות מְזוּלִימבית הנובעת מגודש גירויים. אנשים אלה לא מצליחים לפעול כאשר יש יותר מדי רעש, צבעים, קולות או גירויי מישוש.

בנוסף להתערבויות בבית ובבית הספר, יש לפנות לייעוץ מקצועי.

### קטגוריית אתגר 3 - התנגדות לקבלת מרות הורים או מורים

קטגוריה זו מורכבת משמונה פריטים המתארים התנגדות לקבלת מרות הורים או מורים:

1. מתרגז במהירות
2. מתווכח עם מבוגרים
3. ממרה את פי המבוגרים באופן פעיל או מסרב לציית לדרישותיהם ולחוקיהם
4. מרגיז אנשים במכוון
5. מאשים אחרים בטעויותיו או בהתפרעויותיו
6. רגיש או קל להרגיז
7. כעוס ומלא תרעומת
8. זדוני או נקמן (מתנהג ברשעות כלפי אחרים ונקמני)

קטגוריה זו מכירה, במרומז, בערך "כבד את הורידך ואת מורידך". יתר על כן, לפי ה-DSM-IV ובהסתמך על מחקרים אמפיריים, ילדים "סוררים" נמצאים בסיכון לפתח בעיות משמעותיות בכל הנוגע להתאמתם לדרישות המציאות. ב-DSM-IV מתייחסים אל שמונה ההתנהגויות המופיעות בקטגוריה זו כאל הפרעת התנהגות מרדנית - (ODD - Oppositional Defiant Disorder). הן משקפות קושי לציית וסירוב

לשתף פעולה עם הורים, מורים ודמויות סמכותיות אחרות. כאשר שלושה פריטים או יותר מקבלים ציון 1-3, הילד עלול להתקשות בקבלת סמכות הורית. לרוב, כשילד מתנהג בצורה כזו, הוא "בצרות צרורות".

חיוני ביותר, אפוא להקדיש תשומת לב להתנהגויות אלו וזאת משתי סיבות: ראשית, אף כי לכאורה הן מינוריות בהשוואה לסוגיות אחרות, כל הורה או מורה הנאלץ להתמודד עמן על בסיס יום-יומי יעיד שיש להן השפעה הרסנית על חיי המשפחה ועל תפקוד הכיתה; שנית, אם הן אינן מטופלות, הן טומנות בחובן סכנה ממשית להתדרדרות חמורה יותר - לעבר קטגוריית האתגר הבאה. יש לטפל בכך כחלק מתכנית ההתערבות.

#### קטגוריית אתגר 4: קשיי התנהגות חמורים

קטגוריה זו מורכבת מ-15 פריטים המתארים בעיות התנהגויות הקשורות לעבריינות:

1. רודה, מאיים או מפחיד אחרים
2. יוזם קרבות אלימים
3. השתמש בנשק שיכול לגרום נזק פיזי חמור לאחרים (אלה, לבנה, בקבוק שבור, סכין, אקדח)
4. גילה אכזריות פיזית כלפי אנשים
5. מגלה אכזריות פיזית כלפי חיות
6. גנב, תוך עימות עם הקרבן (שוד, חטיפת ארנקים, סחיטה או שוד מזוין)
7. כפה מגע מיני על אחר
8. היה מעורב בהצתה בכוונה לגרום נזק חמור
9. הרס במכוון רכוש של אחרים, שלא באמצעות הצתה
10. פרץ לבית, לבניין או למכונת של אחר
11. משקר או מרמה אחר במטרה להשיג רכוש או טובת הנאה או כדי להימנע ממחויבויות
12. גנב פריטים בעלי ערך מבלי להתעמת עם הקרבן (כגון: גניבה מחנויות ללא פריצה, מעורבות בזיוף)
13. נשאר בחוץ בלילה על-אף איסור ההורים כבר לפני הגיעו לגיל 13



14. ברח מהבית למשך לילה לפחות פעמיים בעודו גר עם הוריו (או פעם אחת ממושכת)

15. משתמט מבית הספר לעתים קרובות, טרם הגיעו לגיל 13 (נשאר בבית ללא רשות)

הפריטים מתבססים על הקריטריונים האבחוניים להפרעת התנהגות (CD) המופיעים ב-DSM-IV. ילדים או מתבגרים עם הפרעת התנהגות נמצאים בסיכון למספר רב של התנהגויות שליליות, ובהן שתייה, עישון, שימוש בחומרים לא-חוקיים ולקיחת סיכונים. אף כי מזגים עצביים מסוימים, כמו המזג הקשור בחיפוש אחר חידושים, עשויים לגרום לנטייה מסוימת להפרעה זו, אין כל קשר ישיר בין ההפרעה ובין מזג עצבי כזה או אחר, אלא שהיא תוצר של כוונון גרוע במיוחד בין המזג העצבי של הילד לבין הסביבה.

לסובלים מבעיה זאת יש בדרך כלל היסטוריה של דחייה הורית והזנחה, התעללות פיזית או מינית, היעדר השגחה, חיים במוסדות מגיל צעיר, שינויי מטפלים תכופים, משפחות גדולות וקשר עם חברות ונוער עברייני.

ילד המדורג 1 או יותר בשלשה פריטים או יותר נמצא בסיכון להפרעת התנהגות. לפי הערכות אחרות יש להתייחס גם אם רק סעיף אחד מתוך 15 סעיפי הפרעת ההתנהגות קיבל דירוג של 1 או יותר. התנהגויות אלה משקפות הפרעות חמורות של נורמות חברה ומשפחה, ויש להתעמת איתן בתכניות התערבות. המתאם שלהן עם התנהגויות אחרות בסיכון מחייב התייחסות בתכנית ההתערבות של נקודה גם כשהילד אינו עומד בקריטריונים המפורשים להפרעת התנהגות. בנוסף להתערבות נקודה, יש להפנות ילד זה למומחה לבריאות הנפש בעל הסמכה וניסיון בעבודה עם ילדים או מתבגרים עם בעיות התנהגות.

### קטגוריית אתגר 5 - דיכאון

שבעת הפריטים המופיעים בקטגוריה זו של השאלון נלקחו מתוך המאפיינים של הפרעת דיכאון מתונה (דיסתימיה) ושל הפרעת דיכאון קשה, כפי שהן מופיעות ב-DSM-IV:

1. מתלונן על תחושות דיכאוניות או מפגין אפתיות
2. מתעייף בקלות או חש רמת אנרגיה נמוכה
3. מתקשה להירדם או לישון או חש ששנתו חסרת מנוחה ולא מספקת
4. חסר תיאבון או תיאבון מוגזם
5. בעל הערכה עצמית נמוכה

6. מרגיש חוסר ישע או חוסר אונים

7. מרגיש חסר תקווה

בהשוואה להפרעת דיכאון קשה, הפרעת דיכאון מתונה משקפת מצב קיצוני פחות המתבטא בהיעדר שמחה, במחסור באנרגיה ובהערכה עצמית נמוכה. כמו בכל תחום אחר כמעט של בריאות רגשית, כשסוגיות אלו אינן מטופלות הן נוטות להתדרדר לכדי צורה חריפה יותר של דיכאון המסווגת כ"הפרעת דיכאון קשה".

כהורים וכמורים עלינו להתעניין בכל גילויי חוסר הנוחות הרגשית שמציגים ילדינו. לא תמיד יגלה ילד עצוב את חוסר השמחה שלו בתקיפות, ובוגרים אינם מרגישים תמיד בעצבות זאת. הפריטים בקטגוריה זו נועדו למקד את תשומת הלב שלנו בתחושת הכאב הפנימי של הילד.

כאשר אין ודאות לגבי תשובה לחלק מהפריטים, יש להקדיש יותר תשומת לב לילד. ייתכן שיש להקדיש יותר זמן לשיחה עמו, או פשוט להתבונן בו. בכל מקרה, פריטים אלו הם חשובים מאוד, מאחר שלהזנחה יכולות להיות תוצאות הרסניות.

סף הדיכאון נחצה כשהילד מדורג בציון 1-3 בפריט הראשון. פריט זה משקף רגשות תדירים של דיכאון מצד הילד. בנוסף, על הילד לקבל דירוג של 1-3 בלפחות שניים מהפריטים האחרים. ילד זה מציג סימפטומים התואמים לאבחון של דיכאון מתון (דיסתימיה) לפחות. ככל שיותר פריטים מדורגים בציון גבוה יותר וככל שגדל משך הזמן לאורכו הסימפטומים שורדים, הדיכאון הוא חמור יותר. מכיוון שרמות דיכאון גבוהות נמצאות במתאם חזק לסיכויי התאבדות גבוהים, אנו ממליצים להפנות כל הילד החוצה את סף הדיכאון למומחים בתחום בריאות הנפש, להערכה נוספת. כמובן שיש לטפל בכל ילד החוצה את סף אתגר הדיכאון של נקודה, במסגרת תכנית ההתערבות של נקודה.

### קטגוריית אתגר 6 - חרדה

קטגוריה זו כוללת שמונה פריטים שעובדו לפי הקריטריונים של ה-DSM-IV להפרעת חרדה מוכללת (Generalized Anxiety Disorder) והפרעת עצבנות של הילדות (Overanxious Disorder of Childhood):

1. חרד או מודאג לגבי אירועים הקשורים לעבודה, לבית הספר, למשפחה או לחברים

2. מתקשה לשלוט בדאגותיו

3. מרגיש מתוח מאוד, "על הקצה" או חסר מנוחה

4. מתעייף בקלות או חש רמת אנרגיה נמוכה
5. מתקשה להתרכז, חש שמוחו מתרוקן או מתקשה להחליט
6. נרגז
7. שריריו מתוחים
8. מתקשה להירדם או לישון או חש ששנתו חסרת מנוחה ולא מספקת

פריטים אלו מייצגים דאגות וחרדות בלתי-פוסקות השואבות מהילד את חדות החיים. הילד נוטה להתלונן על תחושות חרדה ואי-שקט פנימיות. לעתים הפחדים הללו מופיעים בדמות חרדה "מרחפת", כלומר תחושות מצוקה ופחד פנימיות שאינן קשורות לאובייקט או למצב מסוים. במקרים אחרים הפחד מוצמד למצב מסוים, כמו הישארות לבד, חושך, הליכה לשירותים או התקף לב.

יש הורים ומורים המגיבים לילדים אלה בחוסר סבלנות משום שהפחדים שלהם נראים להם בלתי-רציונליים. למרבה הצער, כעס וחוסר סבלנות הם לרוב התגובות הגרועות ביותר. ברוב המצבים, אמפתיה, תמיכה וחשיפה הדרגתית לסיטואציה המפחידה מאפשרים לילד לפתח משאבים פנימיים להתמודדות טבעית.

כדי לחצות את הסף של הקטגוריה, על הילד להיות מדורג בציון 1-3 בשני פריטים הראשונים. פריטים אלו משקפים דאגות בלתי-נשלטות מצד הילד או המתבגר ביחס לשאלות החיים. האחרים אינם חווים דאגות מהותיות או מסוגלים להתמודד עמן מבלי להעכיר את שגרת יומם. במקרה כזה, סף החרדה אינו נחצה.

יש לטפל ילד שחצה את סף החרדה בתכנית ההתערבות של נקודה. על ההורים והמורים לשקול את רמת החרדה ולקבוע האם יש צורך בסיוע מקצועי מתחום בריאות הנפש. ברור שככל שיותר פריטים מדורגים בציון גבוה יותר וככל שהבעיות שורדות זמן רב יותר, כן המצב מחריף ועמו גובר הצורך בהתערבות מקצועית.

### **קטגוריית אתגר 7 - כישורים חברתיים**

לרוב האנשים, חברים הם חלק חשוב ברווחה הנפשית ובתחושה של "אהובים ומקובלים". תחושת שליטה רבה מושגת כתוצאה מהצלחה ברכישת מעמד חברתי. הקשר לקבוצה נותן הזדמנות למצוא משמעות ומטרה במסגרת פעולות הקבוצה וערכיה.

חלק זה של השאלון מנסה לדרג את הצלחת הילד ביצירת קשרים עם בני שכבת גילו ובשמירה על קשרים אלו. כישלון להשיג יחסים יציבים ומשביעי רצון עם בני שכבת הגיל משקף לרוב ליקויים במיומנויות החברתיות. רבים מכישורינו החברתיים הם

חלק מהרישות הנירולוגי שלנו. חיוך בתגובה לסיפוק צרכים הוא תופעה נירולוגית. בדומה לכך, נראה שתינוקות מתחילים ליצור קשר עין כבר במפגשים המוקדמים ביותר עם אמם. ההעדפה לתקשר ולפעול מול בני אנוש, בשונה מאובייקטים אחרים, היא ההעדפה הטבעית לרוב המכריע של הילדים. כמובן שילד שחי בבית מתעלל או מזניח עלול שלא לפתח כישורים חברתיים אלה, בעלי הבסיס הנירולוגי-טבעי. ילד שמתעלמים מחיכוך, או שמענישים אותו בעקבותיו, ילמד במהרה להתחמק מחיוך ומקשר עין. כישורים חברתיים משקפים, לא פחות מאשר כל תחום אחר של מפגש אנושי, את האינטראקציות הסבוכות שבין בסיסינו העצבי לדרישות הסביבה ולמשוב ממנה.

חלק זה של השאלון נחלק לשלושה תת-שאלונים:

1. רמת היחסים של הילד עם בני גילו בפועל ובכישורים הנדרשים ביותר כדי להשיג יחסים ולתחזק אותם.
2. ילד המגלה עניין מופרז בעצמו, באובייקטים או בתחומים מסוימים, עד כדי נטישת כל היתר.
3. בעיית הטיקים (התכווצויות לא-רצוניות בפנים) היוצרת לעתים מבוכה חברתית והתנהגויות לא-הולמות.

תת-השאלון הראשון כולל ארבעה פריטים:

1. מתקשה בפיתוח חברויות עם ילדים בני גילו
2. אינו רגיש לרמזים חברתיים לא-מילוליים המשמשים לתקשורת באינטראקציות חברתיות, כמו קשר עין, הבעת פנים או תנוחות גוף, או מפרשם לא כראוי
3. אינו מבקש באופן ספונטני אחר הנאות, תחומי עניין או הישגים משותפים עם אנשים אחרים (אינו מתקשר עם אחרים ביחס לנושאים המעניינים אותו)
4. אינו משיב להזמנות או למחוות חברתיות או רגשיות מאחרים

ארבע השאלות הראשונות של קטגוריית המיומנויות החברתיות משקפות מודעות חברתית בסיסית ואינטליגנציה רגשית. ילד המתקשה בתחומים אלה צפוי לסבול מבעיות ביחסיו עם בני גילו. ילד המדורג 1-3 בשתי שאלות לפחות מתקשה באופן משמעותי במצבים חברתיים. יש להתמודד עם קושי זה בתכנית ההתערבות של נקודה.

תת-השאלון השני כולל ארבעה פריטים :

1. שקוע באופן מוגזם ביותר בתחום עניין צר אחד או יותר
2. מקיים בקשיחות רוטינות או טקסים ספציפיים ולא-תפקודיים
3. מפגין גינונים מוטוריים חוזרים ונשנים כמו מחיאות כף או אצבע או פיתולי גוף או תנועות מסובכות
4. טרוד בחלקי חפצים

ארבע התנהגויות אלה משקפות עיסוק מוגזם בנושאים ספציפיים או תנועות גוף משונות שהן בלתי-צפויות מבחינה חברתית. תכונות אלה אופייניות לילדים החיים בעולם משל עצמם, ללא מודעות לנעשה סביבם ומבלי להפגין בו עניין. הן משקפות את המגוון הרחב של בעיות בתחום היחסים החברתיים המסווגות כהפרעות אוטיסטיות. עדויות מחקריות נרחבות תומכות בטענה שיש בסיס נירולוגי לבעיות אלו. מומלץ להפנות לנירולוג ילד המקבל דירוג של 1-3 בארבע השאלות הראשונות ובאחד המפריטים האלה לפחות.

שני הפריטים האחרונים בקטגוריה זו משקפים טיקים - התנהגויות מוטוריות או תנועות קוליות בלתי-רצוניות :

1. מפגין טיקים מוטוריים (תנועות מוטוריות לא-ריתמיות וסטריאוטיפיות פתאומיות, מהירות וחוזרות ונשנות) מספר פעמים ביום
2. משמיע קולות חריגים כמו טיהור גרון, נחרות או קללות, ונראה שהוא מתקשה לשלוט בהם

טיקים מבטאים בעיה עצבית הנקשרת תדירות להפרעות התנהגות ולקשיי למידה. מכיוון שקשה מאוד למנוע התנהגויות מסוג זה, הן יוצרות לעתים קרובות מבוכה חברתית ואי-נוחות. בכמה מקרים הן עלולות לכלול קללות והשמעת קולות לא-הולמים. קל ליפול למלכודת ולהעניש את הילד המתנהג כך, מבלי להבין שמדובר בבעיה נירולוגית. יש להפנות ילד המגלה כל אחת מההתנהגויות שבקטגוריה זו לנירולוג להערכה נוספת.

במקרים רבים קשה להפגין אמפתיה כלפי ילדים המתנהגים כך. אחרי הכול, הם עצמם מגלים מעט מאוד אמפתיה כלפי אחרים. עם זאת, כשאנו מבינים שהיעדר האמפתיה והניתוק החברתי משקף אתגר נירולוגי ולא פגם מוסרי, אנו מוכנים יותר לקבל את תפקיד ההורים או המחנכים ולספק הנחיה והבנה במקום דחייה והאשמה.

**קטגוריית אתגר 8 - קשיי לימוד**

קטגוריה זו כוללת ארבעה פריטים:

1. דיוק והבנת קריאה מתחת לרמת הכיתה
2. יכולת מתמטית מתחת לרמת הכיתה
3. כישורי כתיבה מתחת לרמת הכיתה
4. כישורי הבעה והבנה לשוניים מתחת לרמת הכיתה

כל ילד המקבל דירוג של 1-3 באחד מהפריטים שבטבלה זו חצה את סף האתגר. רבים מילדים אלה עשויים להזדקק להערכה חינוכית שתעמוד על טבעו המדויק של ליקוי הלמידה שלהם. בכל מקרה, כשסף ליקוי הלמידה נחצה, יש לטפל באתגר במסגרת טיפול הנקודה.

**4.3 סיכום קטגוריות האתגר**

לאחר שהושלמה בדיקת שמונה הקטגוריות המתארות את התנהגות הילד, רושם ההורה או המורה את הקטגוריה או הקטגוריות שבהן נחצה הסף בלוח מסכם (ראו נספח ב'). כשבאזור מסוים נחצה הסף המעיד על בעיה משמעותית, מסומן המקום המתאים בלוח (טור מרכזי). אם אובחן כי בתת-קטגוריות אחת באותו אזור מופיעה בעיה מסוימת, יש לרשום זאת סמוך לסימן המתאים. אם מדובר בבעיה המחייבת התערבות מקצועית (כמתואר לעיל) תירשם ההערכה המקצועית בתיבה המתאימה (טור שמאלי).

הפריטים בשאלון מפוזרים בו בצורה אקראית כדי לשמור על תוקפו של הכלי, וכדי לא להיקלע לטווח קשב קצר וחוסר תשומת לב. הפיזור האקראי של פריטים מאפשר לנו להניח במידת סבירות גבוהה שהתוצאות שהתקבלו אכן משקפות את מצבו של הילד.

כדי להיטיב לארגן את המידע, הוכן לוח מסכם (ראו נספח ג') המציין לאיזו קטגוריה משתייך כל פריט. המספר ליד כל פריט מתייחס למספרו כפי שהוא מופיע בשאלון נקודה. בלוח הסיכום מצוין גם מספר הפריטים הנוטה לשקף בכל קטגוריה אתגר מסוים. אם הציון בקטגוריה כלשהי חוצה את "סף המשמעות", יש לשקול פנייה לבעל מקצוע. לעתים קרובות, טוב להתחיל מיועץ בית הספר, ובהיעדרו - מנהל בית הספר או רופא המשפחה. גם אם "סף המשמעות" לא נחצה באף אחת מהקטגוריות, השאלון יכול עדיין למקד באזורי חולשה יחסיים של הילד, שבהם יש עניין להפעיל תכנית התערבות.

#### 4.4 חשיבות השאלון

הן להורים והן למורים, השאלון הוא אמצעי מיון והתרעה, שכן, די בעצם קיומה של בעיה בכדי להטריד. ההפרדה בין חומרות שונות של הדירוג נועדה לבעלי מקצוע לצורך אבחון מדויק יותר.

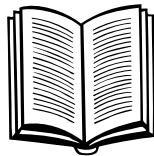
כאמור, מומלץ שהשאלון ימולא לגבי כל ילד הן על ידי אחד ההורים והן על ידי אחד המורים. אם ההורה והמורה רואים את הילד באורח דומה, האתגר עמו מתמודד הילד קיים גם בבית וגם בבית הספר. אם ההורה והמורה רואים את הילד באופן שונה מאוד, משמעות הדבר היא כי בבית או בבית הספר פועלים גורמים שונים המשפיעים על יכולת התפקוד שלו. ילד הלוקה בהפרעת למידה מסוימת, למשל, יגלה סימני לחץ בבית הספר, במקום בו המיומנות נדרשת ביותר. נניח שילד יש ליקוי כתיבה. הוא יראה סימני חרדה רבים בסביבת בית הספר, מקום שבו כתיבה היא כישרון הישרדותי נדרש. לעומת זאת, הכתיבה אינה חלק הכרחי משגרת היום-יום בבית, ולכן, הילד לא יגלה סימני לחץ מיוחדים. מאידך, אם המשפחה סובלת ממצב מעיק במיוחד, כמו רמות גבוהות של מתח בין ההורים, ייתכן שהילד יפגין חרדה בבית, אך לא בבית הספר. על פניו, כשאין התאמה בין הדרכים השונות בהן בוגרים רואים ילד מסוים, חשוב לנסות ולזהות אילו גורמי-מצב יוצרים את השוני בדיווח. לפעמים מגלות לנו סתירות במילוי השאלון משהו על המבוגר שמילא אותו.

כזכור, בנקודה אנו מתייחסים אל התנהגות כאל ניסיון להשביע צרכים. הורה החושש שבית הספר ינסה לשלב את ילדו בבית ספר של החינוך המיוחד עלול לנסות ולמזער את הקשיים בדיווחו, כדי להציג את הילד באור חיובי ככל האפשר. מצד שני, מורה עייף ומתוסכל מילד מסוים עלול להציג אותו באופן שלילי במיוחד כדי שהלה יועבר מכיתתו.

כמו בכל אינטראקציה אנושית אחרת, גם השאלון הזה מועיל ביותר כשהוא ממולא באווירה של אמון ושיתוף פעולה. חשוב שהמבוגרים הממלאים אותו ידעו וירגישו שתשובותיהם ישמשו אך ורק לטובת הילד, ובשום מקרה, לא כדי לכפות על משפחתו פתרונות שאינה מוכנה להם.

נכון, אמנם, כי בעלי "עין טובה", אינטואיציה ומודעות עצמית גבוהה יכולים להפעיל את שיטת נקודה באופן חופשי. אחדים עשויים לזהות באורח מקיף ואינטואיטיבי את ההבטים הבעייתיים ביותר ביחסי הגומלין בין המבוגר לילד, ולראות, מכאן ואילך, את התפתחותו הטבעית של נתיב הנקודה. יש שיוכלו לראות את הופעתו הטבעית של העיקרון המרכזי המתקן, כמשקל נגד לנתיב הנקודה ולהבין שילד, שהחברה אינה קשובה לצרכיו, יש ניסיון חיים שלילי, ולפתח חוויה מתקנת היוצרת

ניסיון חיובי וכוונון נכון בין דרישות החברה לעצמי העצבי של הילד. יחד עם זאת, ברוב המקרים, היישום היעיל ביותר של נקודה הוא באורח סדרתי ומפורט. אמנם מדובר בתהליך ארוך ומורכב אך עם הזמן, לאחר התנסות ורכישת מיומנות, הוא ייראה פשוט וקל יותר לביצוע.



## 5. תכנית עידוד

תכנית עידוד היא תכנית ניסיונית המופעלת בבתי ספר וכוללת אבחון וטיפול על בסיס שיטת נקודה בילדים הסובלים מ-ADHD.

### 5.1 מטרת התכנית

- ♦ בניית מערכת מאבחנת רב-מקצועית, המבוססת על פונקציות שונות: רפואית, חינוכית ופסיכולוגית.
- ♦ זיהוי ואבחון, מוקדם ככל האפשר, ילדים הסובלים מ-ADHD בקרב האוכלוסייה החלשה יותר.
- ♦ בניית תהליך טיפולי רב-מקצועי, תוך תיאום בין המערכות המטפלות, שיבטיח מעקב אחר ההתקדמות ושינוי בהתאם.
- ♦ הבטחת תכנית טיפול אישית לכל ילד, בהתאם לממצאי אבחונו.
- ♦ הרחבת הידע וההבנה לגבי תופעת ADHD בקרב הצוות החינוכי והטיפולי, והקניית ידע והדרכה מעשית לצוות בית הספר והמרכז הטיפולי.
- ♦ בניית מערכת תומכת במשפחה, שתאפשר הדרכה והקניית כלים להתמודדות עם ילד בעל ADHD ותגשר בין המערכת הבית-ספרית למערכת המשפחתית.
- ♦ פיתוח גוף ידע יסודי ומעמיק של תופעת ADHD והטיפול בה, בקרב אנשי מקצוע מרכזיים העוסקים בחינוך: פסיכולוגים, יועצים, מורות מת"י, צוותים טיפוליים פרה-רפואיים, על-מנת שאלה ינחילו ידע זה לעמיתיהם בעתיד.
- ♦ הכללת האבחון הכוללני במסגרת חוק בריאות ממלכתי - שינוי חקיקתי.
- ♦ הכללת הטיפול הכוללני בילדים הסובלים מ-ADHD במסגרת חוק חינוך ממלכתי - שינוי חקיקתי.



## 5.2 תיאור הפעלת התכנית

בשנה הראשונה ובשנה השנייה נעשו מספר פעולות להכנת השטח ליישום הטיפול בילדים עם ADHD ולשיפור מצבם:

- ♦ בכל בית ספר הוקם "צוות ADHD": המנהל, הפסיכולוג, היועצת, מורת החינוך המיוחד - מת"י והמחנכת. צוות זה מרכז את התכנית בבית הספר ואחראי להתערבויות השונות.
- ♦ כלל מורי בית הספר עברו כעשרה מפגשי הדרכה ולימוד בנושא ADHD, הבנת התופעה ומקורותיה ודרכי התמודדות מתאימים.
- ♦ נערך איתור מוקדם בידי המורים וההורים של ילדים בעלי סימנים ל-ADHD; ילדים אלה הופנו לאבחון במרכז להתפתחות הילד בירושלים.
- ♦ לילדים עם ADHD נערך אבחון הכולל: אבחון קליני על-ידי רופא התפתחותי, מילוי שאלוני אכנבאך, אבחון פסיכולוגי חלקי והעמקתו בעת הצורך, אבחון הישגים ואבחון ליקויי למידה לפי הצורך.
- ♦ נערכה הנחיה ממוקדת לצוות ADHD לגבי ילדים שאובחנו כסובלים מ-ADHD.
- ♦ הוקמו קבוצות הורים בכל בתי הספר ללימוד כלים ולתמיכה.
- ♦ הוקמו קבוצות ילדים ללמידת דרכים לריסון עצמי ולהתנהגות חברתית נאותה.
- ♦ בתכנית נעשו מספר שינויים על-פי צורכי השטח, וכן, נמצאו דגשים לכל אחד מבתי הספר בהתאם לאופיו הארגוני ולצרכיו.
- ♦ התכנית עוברת הערכה על-ידי גורמים מקצועיים, אך כבר ניתן לדווח על שינויים מאוד משמעותיים שנעשים בכל המערכות, על שיפור במצבם של התלמידים בבתי הספר ועל השפעה גם על שאר התלמידים הקשים בבית הספר.

## 5.3 צוות ADHD

המורה-המחנכת נפגשת עם התלמיד על בסיס קבוע בתוך בית הספר, ועל כן מכירה אותו טוב יותר משאר אנשי הצוות. למחנכת נשמרת הזכות לקבוע מפגשים עם ההורים, עם התלמיד, עם המורים האחרים ועם המנהל. לפי שיקול דעתה, היא פונה לעזרתם של בעלי תפקידים נוספים בבית הספר: המנהלת, הסגן, רכזת השכבה, יועצת ופסיכולוגית. כאשר מתעורר קושי לימודי, התנהגותי או חברתי, יוזמת המחנכת סדרת פגישות לפי תחומי העניין.

התיאומים והתנהלות הפגישות באופן זה עלולים להימשך זמן רב. בחלק גדול מהמפגש יתוארו התהליכים והעצות שנידונו במפגש עם בעל תפקיד אחר, ובינתיים התלמיד לא מקבל את ההתייחסות הנכונה לצרכיו.

בתכנית נקודה, עם הכנסת התכנית לבית הספר, מוקם צוות הכולל את כל בעלי התפקידים הקשורים לתפקוד התלמיד. המשתתפים הקבועים בצוות הם: רכזת נקודה, מנהל בית הספר, יועצת, פסיכולוגית. מדי פעם משתתפים בעלי תפקידים אחרים: סגן מנהל, רכזת שכבה, מחנכת, ההורה והתלמיד.

ריכוז הכוחות מייעל את עבודת בית הספר, חוסך מפגשים רבים הדנים כולם באותה הבעיה, מיטיב את תוצרי הדיון של בעלי התפקידים - פתרונות ורעיונות טובים הרבה יותר, מרגיע את המערכת בעצם הידיעה על קיומו של גוף כזה, וכן, כל בעיה תקבל במפגש צוות ADHD את תשומת הלב הראויה.

כל אחד מחברי הצוות יוצא נשכר מעצם המפגש וחשיפת המידע מגורמים שונים, אשר יכול לעזור לו להתקדם בטיפול הספציפי בתחום תפקידו.

לכל אחד מחברים בצוות זה יש מספר תפקידים אשר יפורטו להלן.

### רכזת הצוות

רכזת הצוות היא בעלת רקע וידע בתכנית נקודה ובוגרת קורס הכנה. הרכזת ממלאה מספר תפקידים:

- ◆ ניהול והובלה של כל פגישה, תוך שמירה על עקרונות העבודה של תכנית נקודה.
- ◆ ריכוז הנתונים על כל תלמיד.
- ◆ יצירת קשר בין כל הגורמים המטפלים, בתוך בית הספר ומחוצה לו.
- ◆ הזמנת המשתתפים הקבועים והמשתתפים לכל מפגש, בהתאם למטרת המפגש.
- ◆ בניית תיק אישי לכל תלמיד, ובו תיעוד התהליך החל מזיהוי הקושי, דרך האבחון וכלה בדרכי הטיפול.
- ◆ צפייה קבועה בתלמיד בזמן השיעורים, ובמיוחד בשיעורים שהוא מתקשה בהם, ובזמן ההפסקות.
- ◆ כתובת לפניות ההורים, המחנכת ושאר הגורמים המעורבים בין פגישה לפגישה.
- ◆ קביעת מספר הפגישות הדנות בכל ילד. המפגשים נקבעים ליום קבוע ושעות קבועות, לאורך השנה.
- ◆ מעקב.

### המנהלת

המנהלת מובילה כל תהליך משמעותי בתוך בית הספר. השתתפותה בדיון חשובה ומעמידה את הטיפול בפרט בראש סדר העדיפות בבית ספרה ומשנה את תפיסת תפקידה על-ידי המשתתפים בדיון. בית הספר מתפנה ביום המפגש לעסוק בתלמיד כפרט. בית הספר מצהיר בכך כי הטיפול בפרט הוא במקום הראשון בסדר העדיפויות שלו.

קודם להפעלת התכנית, כאשר הורים היו מוזמנים לשיחה עם הנהלת בית הספר, אופיינה השיחה בדרך כלל בנזיפה בהורים, בהתניה או בענישת התלמיד. ההורים היו יוצאים משיחה כזו מבווישים, פגועים ואף מתוסכלים. כל זאת, לאחר שמחנכת והיועצת כבר שיקפו להם את המצב וכבר זרעו בהם תחושת כישלון בתפקידם כהורים. מעתה, ההורים מוזמנים אל המנהל כדי לעזור לו להכיר את הילד שלהם, כדי לתאר באוזניו כיצד הם מצליחים או לא מצליחים בבית. על כל פנים, הם אינם יוצאים מהשיחה בבושת פנים, אלא כשותפי ידע מוערכים לגבי התנהגויות ילדם, לא פחות משאר ה"מומחים" המשתתפים בפגישה.

### היועצת

ליועצת תפקיד מרכזי בצוות. בידי היועצת מצטבר מידע על הילד מהגן ועד סיום לימודיו. הטיפול הכוללני במשפחה הוא באחריותה. היא נתפסת על-ידי כל השותפים כלא-שיפוטית. המורה, התלמיד וההורה מבקשים את עצתה, ולא חוששים להתגלות בחולשתם. אמירות כגון "אתה בסדר" או "אתה לא בסדר" אינן חלק בשיחה האינטימית עמה.

כמו כן, ליועצת יש קשר עם כל הגורמים המטפלים במשפחה מחוץ לבית הספר: מסגרות לימודיות, "יד רחל", מועדוניות טיפוליות, עובדת סוציאלית, פקידת סעד, ועדות השמה, ועדות החלטה וכדומה.

בבתי ספר שבהם אין יועצת עוברים הנושאים שבטיפול ליד מנהלת בית הספר.

### הפסיכולוגית

הפסיכולוגית מעצם תפקידה מאבחנת וממליצה על דרכי טיפול בבית הספר או במסגרות אחרות, פרטיות או ממשלתיות. רק היא יכולה להפנות ולבקש אבחונים נוספים או הפניה למוסדות חינוך אחרים כמו מסגרות החינוך המיוחד.

היא יכולה לדרוש טיפול פסיכולוגי כתנאי הישארות התלמיד במסגרת החינוך הרגיל. במקרים שההורים אינם יכולים לממן טיפול, תמליץ הפסיכולוגית על התחנה לבריאות הנפש, ובמקרים יוצאי דופן ניתן הטיפול בתוך בית הספר.

## 5.4 תכנית עבודה שנתית

כאשר בית ספר מחליט ללמוד את שיטת נקודה לטיפול בילדים עם קשיי התנהגות, עליו להיערך לכמה שינויים ארגוניים:

- ◆ שינוי בהתייחסות ובקשר עם ילדים מקשים (שנדון בפרקים הקודמים).
  - ◆ צוות המוכן לשינוי ולמידה יפנה זמן ניכר ללימוד. על-מנת לעבוד בשיטת נקודה יש לפנות זמן להשתלמות הצוות, יום בשבוע לפגישות צוות נקודה, וערב אחד כל שבועיים לפגישות הורים.
  - ◆ בשנה הראשונה יפגש כל צוות המורות עם מנחה או מדריך של נקודה ללימוד המושגים, לעבודה רבה ומייגעת העוסקת בדינמיקות של הצוות עצמו ולעבודה עצמית של כל מורה על שינוי העמדות שלה (כיצד להימנע ממאבקי כוח, כיצד לגייס את הילד והוריו לעבודה ממושכת ולתהליך הצופן בחובו עליות ומורדות). הצוות נפגש אחת לשבועיים למליאה בשעות המיועדות להשתלמות בית-ספרית. ההכנה של הצוות היא הבסיס החשוב ביותר לתחילת העבודה. יש אפשרות להתחיל כבר בחופשת הקיץ בימים מרוכזים של לימוד וסדנאות. הפחד מאבדן שליטה או אבדן הסמכות המורית יהיה חלק משמעותי בסדנאות.
  - ◆ הגדרת המטרה ודרכי עבודתו של צוות נקודה.
- כמובן שיש להביא בחשבון את קצב השינוי האישי של צוות המורים, צפוי כי חלקם יעברו את השינוי במהירות רבה, חלקם ירתמו לתהליך בקצב איטי יותר וחלקם יחוו שהשינוי מערער את ביטחונם האישי ויצמדו לדרכי התגובה המוכרות להם. האחרונים ינהגו כך עד שיקבלו את החלופות לתגובתם כלפי תלמידים.
- במקביל לתחילת הלימוד המשותף של המורים, תיפרש לפני הצוות התכנית הכללית של שיטת נקודה.

במהלך השנה יעבור כל בית ספר את התהליך הבא:

- ◆ אבחון DSM-IV של בית הספר: סינון וזיהוי ילדים שהתנהגותם מרמזת על ADHD - העברת שאלון נקודה למורים לגבי כל תלמידי בית הספר
- ◆ איתור ילדים עם ADHD
- ◆ העברת שאלון DSM-IV להורי הילדים המאותרים
- ◆ דיון צוות נקודה בכל מקרה
- ◆ בניית תכנית אישית
- ◆ מפגשים בצוות נקודה למעקב
- ◆ שינוי תכנית אישית לפי הצורך
- ◆ אבחון חוזר לאחר שנתיים

אמנם, כבר עסקנו בכל אחד מהסעיפים, אך נדגיש את אבחון כל תלמידי בית הספר, למעט כיתות א'. מקרים בודדים של ילדים מקשים מאוד יעברו אבחון גם בכיתה א'.

כאמור, הזיהוי הנקרא בפינו שאלון נקודה לקוח מתוך אבחון DSM-IV. אין זה אבחון לילד, אלא שאלון סינון ראשוני המופנה אל המחנכת לאיתור ראשוני בלבד. לאחר שהמחנכת זיהתה באמצעותו ילדים מקשים במיוחד, יפנה אחד מחברי הצוות אל ההורים ויבקש מהם למלא אף הם את השאלון.

לאחר שיתברר כי יש התאמה (ההורים לא תמיד מגלים תמונה זהה לתמונת ההתנהגות של הילד בבית הספר) וייוצרו אמון ורצון לעבודה משותפת, יישלח את הילד ל"מכון להתפתחות הילד"<sup>2</sup>. שם, הצוות של פרופסור אור-נוי יאבחן את הילד אבחון נירולוגי, פסיכולוגי ודידקטי. רופא, ורק הוא, יכול להמליץ על שימוש בתרופות.

כאשר מתקבלות המלצות האבחון, הן יובאו לדיון בצוות נקודה. בכל מפגש (הנמשך כשעה) דנים חברי הצוות במקרה אחד. כל פרט בתכנית צריך להיות ברור ומוסכם על כל חברי הצוות. בתחילת יישום תכנית עם ילד מסוים, נערכים מפגשים לעתים קרובות יותר. תכנית אישית של כל תלמיד, נמצאת בידי מדריכת נקודה או המנהלת. לאחר שהתכנית האישית מגובשת, המפגשים מתקצרים והופכים להיות מפגשי דיווח ומעקב. המפגשים מתועדים, ומדי פעם הצוות בודק את התקדמות התכנית.

## 5.5 עבודת צוות נקודה

לב תכנית נקודה בא לידי ביטוי כאשר מובא לפני צוות נקודה "מקרה" של ילד לפני ההתערבות. כל אחד מאנשי הצוות הקבועים מביא בפני הקבוצה את המידע המצוי בידו, עד לקבלת תמונה מלאה. בשלב זה ינסה הצוות לערוך אבחון ולבדוק מה מבין הצרכים הבסיסיים שאינם מסופקים ומהם עיוותי החשיבה של הילד. הצוות יבדוק כיצד ההיסטוריה הייחודית של כל אחד יוצרת אינטראקציות בין המזג העצבי ובין יכולת הסביבה לענות לצרכיו המיוחדים.

המורה, יחד עם צוות נקודה, חושפת את הקוגניציות השליליות שהופכות לרגשות ולהתנהגויות שליליות. אז, ורק אז, יכול להתחיל תהליך של שינוי הגישה אל הילד. התסכול, חוסר האונים והצורך בשליטה של המורה היו בעבר הגורמים למפגש עם הילד, אשר בדרך כלל, לאחר התפרצות, היה נגמר בענישה. כל זה נבע מחוסר ידיעת

<sup>2</sup> היו הורים שהעדיפו אבחונים פרטיים.

עולמו הנירולוגי הקוגניטיבי והדינמי של הילד. בניגוד גמור לכך, בתכנית נקודה נפגש הצוות כדי לגבש תכנית עבודה אישית לילד המאתגר, לאו דווקא כתגובה למקרה שקרה זה עתה ודורש ענישה.

התכנית מבוססת על הבנת המורה את התהליכים העצביים, הקוגניטיביים הרגשיים של הילד המרדן. כעת, לצוות ולמורה יש כלים ודרכי אבחון לראות את הנתבי שהוביל את הילד להתנהגויות הלא-רצויות.

עבודת צוות נקודה מתנהלת על-פי עקרונות שיפורטו להלן. יישום עקרונות 1 ו-2 יודגם על-פי סיפורה של ג'סי. עיקרון 3 יודגם על-פי סיפורו של בני.

### **עיקרון 1: לכל אחד יש סיפור אישי המבוסס על כוונות מזגו העצבי ליכולת הסביבה לספק את צרכיו האנושיים הבסיסיים**

בראשית הייתה הנירולוגיה. כל אחד מאיתנו מתחיל את סיפורו כיצירה עצבית מורכבת להדהים, המחווטת באמצעות יחידת עיבוד עצבית ייחודית הנקראת מוח או מערכת העצבים. כאמור, חיווט עצבי זה הוא אחד הגורמים העיקריים בקביעת האישיות הבסיסית, והוא מהווה מציאות רבת כוח המכשירה את הקרקע לחלק ניכר מההתפתחות העתידית.

כל התהליכים העצביים מכוונים למטרה אחת שהיא הקניית צרכי הישרדות בסיסיים, פיזיים - מזון, מחסה, אוויר לנשימה ומים, ופסיכו-סוציאליים - העונג, שייכות, שליטה ומשמעות.

- ♦ **העונג** - לפי פרויד, החיפוש אחר העונג וההימנעות מכאב היא מטרה בסיסית שהנירולוגיה שלנו נועדה לשרת. עונג אינו מותרות, אלא דחף בסיסי לקיים קשרים מיניים וליצור משפחות ולחפש תרופות, אוכל וחומרי בנייה טובים יותר.
- ♦ **ההיקשרות** - רפלקס החיוך, עליו דיברנו בתחילת ספר זה, הוא תהליך נירולוגי היוצר עבותות היקשרות חזקות. ההיקשרות מספקת אמנם צרכים פסיכו-סוציאליים, אך היא מהווה גם מנגנון הישרדותי. אדם הקשור יותר לקבוצה, יש לו סיכויים טובים יותר לזכות בהגנתה בזמני משבר.
- ♦ **הצורך בשליטה** - דומה כי כל תהליך ההתפתחות שלנו הוא שרשרת של השגת שליטה, תחילה על תפקודי גופינו ואחר כך על הסביבה.
- ♦ **המשמעות** - בניגוד לדחפים האחרים, דחף זה ממוקם באזור המפותח ביותר של התפקוד העצבי, האונות הפרה-פרונטליות. אנו מחפשים משמעות בקיומנו, ונראה כי ככל שאנו משקיעים בקיומנו משמעות רבה יותר, אנו מחוסנים יותר

בפני אתגרי החיים. כפי שאמר ניטשה: "מי שיש לו לְמָה יכול לסבול כמעט כל אֵיךְ".

האינטראקציה בין מזג עצבי וסביבה התנהגותית יוצרת עולם פנימי של מחשבות ורגשות. מחשבות ורגשות אלו הם תפאורת הרקע לעיבודן של כל חוויותינו. מחשבות ורגשות עבר הם כוחות חזקים ביצירת תחושת ההווה כאשר לדחוס אותם למודל התואם את חוויות העבר שלנו.

זהו למעשה הבסיס של נקודה: אינטראקציה בין מזג עצבי לסביבה התנהגותית מביאה להפנמת מערכת של מחשבות ורגשות המשמשת תבנית. תבנית זו יצוקה ממחשבותינו, רגשותינו ומעשינו בהווה.

גיסי, בת תשע, בת לאב מכור לסמים שעזב את הבית כשהייתה בת ארבע ולאם שעבדה ימים ארוכים כדי להתפרנס בדוחק. בבית הספר התנהגה גיסי בפראות, על גבול אבדן השליטה, לא יכלה לשבת פרקי זמן ממושכים, חשה תסכול במהירות וסירבה לעבוד בכוחות עצמה. בכיתה א' אבחנו את גיסי כלוקה בתסמונת קשב והיפראקטיביות (ADHD) ורשמו לה ריטלין אשר הביא לשיפור התנהגות משמעותי ולהפחתת מספר ההתפרצויות הרגשיות. עם זאת, גיסי המשיכה להפגין היעדר מוחלט של יוזמה עצמאית והפריעה בעבודה קבוצתית. המורה נאלצה לבודד אותה מהקבוצה ולהושיב אותה לבדה. אך גם אז, גיסי הייתה יושבת חמוצת פנים ומסרבת לעבוד עד שהמורה העניקה לה תשומת לב אישית.

מסקנות חברי הצוות לאחר איסוף הנתונים היו:

- ♦ לגיסי היו כמה מאפיינים ראשוניים של ADHD על בסיס נירולוגי. היא נדרשה לרמות גבוהות של גירויים כדי לשמור על קשב ממוקד. הייתה לה שליטה עצמית מועטת יחסית על דחפים ורגשות.
- ♦ ניסיונה הסביבתי של גיסי לא היה מותאם היטב לצרכיה הפסיכו-סוציאליים הבסיסיים. בתוהו ובוהו שאפף את התמכרות אביה לסמים, את גירושי ההורים ואת שעות העבודה הארוכות של האם, קיבלה גיסי רק מעט גירויים או תשומת לב מהסביבה. באותן שנים מוקדמות קריטיות בהן היא נזקקה נואשות לחיזוק עקבי ובר-קיימא שייתן לה תחושת קשר ושליטה בסיסית, נדדה סביבתה החיצונית בין אי-סדר והזנחה. למרות שהאם רצתה לעמוד לרשות בתה, דרישות העבודה וצרכיה האישיים לקשר עם בן זוג חדש הותירו את גיסי לבד עם בעייתה.
- ♦ גיסי החלה להפנים מערכת ברורה של מחשבות ורגשות. היא החלה לראות את העולם שסביבה כבלתי-צפוי ובלתי-יציב. אבא נעלם לתמיד ואמא נעלמה לשעות

ארוכות במהלך היום ולפעמים גם בערבים, כשג'סי ישנה בבית השכנים. היא נשארה לבדה רוב הזמן.

♦ ג'סי החלה בפיתוח רשת מחשבות כדוגמת: "כולם נוטשים אותי", "הסיכוי היחיד שלי לשמור על קשרים הוא לחולל מהומה שתמנע אותם מלעזוב", "כשאנשים עוזבים אותי, הם שוכחים אותי". מחשבות אלו, שסבבו סביב נטישה ואבדן שליטה, יצרו מטוטלת רגשית עליה נעו ונדו חייה של ג'סי. לעתים הראתה דביקות ניכרת והפגינה ייאוש ופאניקה לנוכח מה שנתפס בעיניה כנטישה. לעתים הפכה בודדה ומנוכרת ונראה כחסרת עניין וחסרת רגשות ביחס לנוכחותם או היעדרם של אחרים.

אם ננסח את סיפורה האוטוביוגרפי של ג'סי במושגי נקודה, נוכל להבין את התנהגותה העכשווית בבית הספר. אנו מכנים התפתחות זו "נתיב נקודה (NBCD Trail)". נתיב הנקודה של ג'סי שיקף היעדר כוונון בין הצורך הנירולוגי שלה בחיזוק מהיר, רב עוצמה ועקבי לבין סביבה שהתאפיינה בהיעדר נוכחות הורית. מכאן הוביל הנתיב להיעדר אמון בהורים ולהיעדר ביטחון שביסודו צרכים בסיסיים בלתי-מסופקים. היעדר האמון ופחדי הנטישה חשפו אופי אימפולסיבי מטבעו וחוללו בג'סי פאניקת נטישה.

צוות נקודה בוחר בשלב זה צורך אחד של הילד שאיתו מתחיל הטיפול.

### **עיקרון 2: כל סיפור נקודה כולל עיקרון מרכזי עליו מתבססות ההתערבויות החינוכיות**

העיקרון המרכזי מהווה תגובה פסיכו-חינוכית חיובית לנתיב הנקודה השלילי. בעוד נתיב הנקודה מדגיש את היעדר הכוונון בין סביבה וסיפוק צרכים בסיסיים, מבטא העיקרון המרכזי קשר מכוונן היטב בין מצבו העכשווי של הילד לבין צורכי הרגש הבסיסיים שלו. העיקרון המרכזי משמש כמגדלור חינוכי אשר המאמצים החינוכיים בוקעים ממנו. במקרה של ג'סי, העיקרון המרכזי קובע שהאתגר הפסיכו-חינוכי הראשוני הוא לספק לה די חוויות בהן היא תחזק בהתאם למזגה העצבי ושבהן תלמד שניתוק פיזי, אין משמעותו נטישה.

לאחר שגיבשו צוות נקודה ומורתה של ג'סי עיקרון מרכזי זה, הבינה מורתה שעליה להטיל עליה משימות רגישות למזגה העצבי, כלומר משימות הכוללות רמות משוב גבוהות. היא גם הבינה שאם המטרה היא לגרום לג'סי להתחיל לעבוד בכוחות עצמה אי-פעם, עליה להרגיש היטב כי עצמאות אינה שוות-ערך לנטישה.

בשלב זה, לאחר האבחון ובחירת הנתיב לשינוי, מקיימת המורה פגישה אינטימית עם תלמידתה, ובה בוחרות שתיהן את דרך העבודה. לעתים, בשלב הזה של בחירת



התכנית האישית משתתף אחד ההורים או שניהם. התוצאה היא שהילד מבין כי כל המבוגרים סביבו משנים כיוון וביחד.

מורתה של ג'סי פיתחה תחילה "מדריך למשתמש" לעבודה יעילה בקבוצת לימוד קטנה (ראו נספח ג'). היא חשה שקבוצת לימוד קטנה היא מקום טוב להתחיל בו, היות שבה תוכל ג'סי לקבל מידת משוב גבוהה, וכן, שהיא יכולה לשמש מקום טוב לאימון כיצד לאפשר למורה להקדיש תשומת לב לתלמידים אחרים מבלי לצאת מן הכלים.

ה"מדריך למשתמש" סיפק לג'סי רשימת התנהגויות מוגדרות שהיה עליה ליישם כדי לעבוד ביעילות. לאחר כל התנהגות סימנה ג'סי V גדולה במקום המתאים ברשימה. כך יכלה להתחיל לפתח מערכת ניתוב עצמי שהעניקה לה משוב מהיר. הרשימה גם אפשרה למורה לשבח את ג'סי במהירות על צעדים או בייקטיביים שביצעה.

לבסוף, "המדריך למשתמש" סיפק לג'סי אמצעי התנהגותי להתמודדות עם פחדים הנטישה החבויים שלה, תוך שימוש באובייקט מעבר ("העיפרון המחבר").

### עיקרון 3: תסכול הוא לעתים קרובות תחנה הכרחית בדרך לשינוי יעיל

משיטת נקודה בוקעות ועולות התערבויות פסיכו-חינוכיות שנבנו כדי לשקף את הצרכים הרגשיים הבסיסיים המזוהים עם העיקרון המרכזי. כשמורים והורים מתחילים להתייחס לילדים על סמך זיהוי צרכים רגשיים בסיסיים וסיפוקם, התוצאות הן לעתים קרובות הרות גורל. עם זאת, כמעט בכל המקרים, התערבויות נתקלות במידה מפתיעה של התנגדות. כדי להבין מדוע, נעבור לעיקרון השלישי.

כשהעיקרון המרכזי מגובש ומפותחת סדרת טכניקות ליישום, אנו מצפים, באופן טבעי, לראות שינוי מהיר ועקבי. עם זאת, במקרים רבים בהם העיקרון המרכזי מיושם כשורה, אנו מגלים שהטכניקות שנועדו ליישמו נתקלות בהתנגדות עזה. זה מביך ומתסכל. לאחר שזיהית את נתיב נקודה השלילי הראשוני וגיבשת את העיקרון המרכזי, ציפית שהילד, שצרכיו הבסיסיים נענים סוף-סוף באופן משמעותי, יקבלך בתשואות סוערות. והנה דווקא תהליך זה יוצר לעתים קרובות אצל הילד והורה או המורה קונפליקט עז. מדוע?

התשובה טמונה בהבנת מרכיב בסיסי בטבע האדם. השינוי קשה לנו כספחת. אנשים אוהבים את המוכר להם. נראה שאנו מוכנים נירולוגית ליהנות מדפוסים מוכרים החוזרים ונשנים בקשרינו, גם אם דפוסים אלה הנם כאובים והרסניים (כדוגמת נטיית ילדות שאביהן התעלל בהן מינית להינשא לאדם שיתעלל בעתיד מינית בבתו). ההסבר לכך הוא שרוב חוויות הלמידה הראשוניות שלנו ביחס לקשרים אינן

מאוחסנות בחלקים העליונים של הקורטקס, אלא בחלקים קדמיים של המוח המאחסנים זכרונות מוקדמים וחוויות מוקדמות. דפוסי הקשרים שאנו חווים כילדים יוצרים תבניות שלתוכן אנו יוצקים יחסים עתידיים. אנו נמשכים למודלים המדמים בצורה קרובה מודלים של הילדות המוקדמת, משום שאלו הם המודלים שהפנמנו.

יש קשר חזק בין הצורך שהבוגרים יפעלו לפי תסריט צפוי לבין הצורך בשליטה ובהיקשרות. אנו מבכרים את המוכר והידוע על הלא-ידוע, אף אם הלא-ידוע טומן בחובו, אובייקטיבית, יותר תקווה וחיוב. משום כך, נאחז הילד בנתיב הנקודה השלילי שלו ומסרב לקבל את העיקרון המרכזי, גם כשהעיקרון המרכזי מאפשר השבעת צרכים בסיסיים.

אם ההורה או המורה מבין זאת, הוא יצפה שהתערבות שלו תיתקל בהתנגדות. במקום להרגיש תסכול, יש להכיר בחיוניות העבודה עליה היא צעד חיוני בשחרור הילד ממודל הקשרים השלילי שהפנים.

את תפקיד ההתנגדות בטיפול נקודה ניתן להדגים בסיפורו של בני.

בני היה תלמיד כיתה ד' שזה עתה עבר לבית הספר מאזור אחר. כבר ביום הלימודים הראשון בלט חוסר הארגון שלו. הוא הופיע כמעט תמיד ללא הציוד והספרים הנדרשים. ההנהלה והצוות בבית הספר של בני עברו הכשרת נקודה מקיפה. לאחר חודש של צפייה באופיו הכאוטי של בני, הם הבינו שקשייו נובעים מליקוי בפונקציה האקזקוטיבית של זיכרון עבודה. בני התקשה מאוד לזכור אירועים ומטלות ספציפיים כאשר אלה לא היו תלויים ועומדים מולו. במובן מסוים, למוחו הייתה מערכת תיוק כאוטית ואקראית משהו. זו הייתה תמונת המצב הנירולוגית הבסיסית של בני.

כשאנו מיישמים התערבות נקודה, אנו עוברים מתיאור הבעיה הבסיסית להצעת ייחוס או הסבר. כאמור, מוריו של בני הבינו שיש לו מזג נירולוגי המאופיין במערכת תיוק עכורה (ליקויים בזיכרון הפעיל). בשלב הבא הם נדרשו לעמוד על האינטראקציה בין מזג נירולוגי זה לבין הסביבה ההתנהגותית שבה גדל בני. מתוך תסכול, הוריו ויתרו על הרעיון לארגן אותו, לאחר שאיבד ארבעה מעילי חורף ושלושה תיקי ספרים. הם אף סירבו לקנות לו תיק ספרים חדש. אחרי הכול, גם אותו יאבד תוך שבועות ספורים. בדומה לכך, תעודות בית הספר שלו מכיתות א'-ג' מלאו הערות, כגון: "בני אינו ממלא אחר הפוטנציאל שלו", "בני, אם תבצע את מטלותיך בקביעות, ציוניך ישתפרו" ו"אתה קורא היטב, אבל לא תוכל לקרוא אם לא תביא את הספר!"

התבוננות במזג הנירולוגי העצבי של בני מגלה סדרה קבועה של אינטראקציות שליליות חריפות בין מזגו העצבי לבין מפגשיו ההתנהגותיים עם סביבתו הקרובה. אנו מתייחסים לכך כאל כוונון לקוי בין אינטראקציות נירולוגיות והתנהגותיות.

השלב הבא הוא לשקול את השפעות הכוונון הלקוי של נירולוגיה והתנהגות על קוגניציה ודינמיקות רגשיות. במקרה של בני התקיימה סדרה שלילית של קוגניציות ורגשות שבני והבוגרים שסביבו כבר הספיקו להפנים. מחד, הוא נמלא בוושה ואשם מכיוון שלא הצליח לספק את הוריו ומוריו. מאידך, הוא היה רווי כעסים על שלא הבינו אותו ועל שלא העניקו לו סיוע. המטוטלת הרגשית שנדה בין רגשות אי-התאמה לרגשות זעם הובילה אותו להתנהגות בלתי-עקבית ובלתי-יציבה. במקביל אליו, מוריו נעו על מטוטלת דינמית בין כעס לתסכול ובין אשמה לאדישות. מצבו של בני התדרדר מרע לגרוע. כמעט אף פעם אין הוא מביא את הספרים המתאימים ואין הוא מכין את שיעוריו. הכול חשים שהוא חסר תקנה וחסר תקווה.

מורו של בני, דניאל, גיבש את העיקרון המרכזי: בני זקוק לתזכורות חיצוניות כדי להתגבר על בעיית הזיכרון הפעיל שלו, שיספקו בידי מבוגרים משמעותיים בתוספת חיזוקים משמעותיים אשר יאפשרו לבני להעצים את תחושת השליטה והיכולת שלו. לאחר שבני יקבל עזרה הולמת, הוא יתחיל להפנים כי עולם המבוגרים מכיל גם שותפים תומכים, ולא רק יריבים כעוסים ומתוסכלים שכבר הרימו ידיים.

דניאל פיתח טכניקות ליישום העיקרון המרכזי:

1. פישוט המערכת הארגונית, באמצעות הענקת קוד צבע לכל ספר, יקל על בני לזכור איזה ספר שייך לאיזה נושא.
2. בניית לוח זמנים, המקודד בהתאם לקידוד הספרים הצבעוני, יקל על בני את בחירת הספרים שעליו להביא לבית הספר.
3. ציון באמצעות מדבקות צבעוניות של נושאים שילמדו ביום שלמחרת יסייע לבני לדעת אילו ספרים להביא.
4. יצירת טבלת מעקב יום-יומית שבה יצוין שבני הביא את כל הספרים הנדרשים. חמישה ימים מוצלחים יזכו את בני בתעודת-זכאות.

התכנית הצליחה במשך שלשה ימים, אך ביום הרביעי החל בני לגלוש לדפוסיו הנושנים. בנקודה זו נואש דניאל, וכרוב המורים פנה ליועץ או לפסיכולוג, כשטבלה בידו, והתלונן שהמערכת אינה עובדת.

הניסיון מלמד שבני מחבל בתכנית הארגונית שלו מתוך רצון ליצור מחדש את התבניות המופנמות של יחסיו עם בוגרים, שאליהן הוא מורגל ובמסגרתן הוא חש בנוח. זהו הרגע הקריטי ברוב תכניות ההתערבות.

בעצה אחת עם המנהל והיועצת הוחלט להזמין את הוריו של בני לשיחה. בעבר, הוריו של בני התנגדו לבית הספר, משום שחשו כי "סימנו" את בני ושבת הספר לא עמד בהתחייבויותיו לחנך אותו כיאה וכיאות. לעתים קרובות אנו מוצאים בעבודת הנקודה הקבלה ישירה בין נתיב הנקודה השלילי של הילד לזה של הוריו. בני חש שהמבוגרים לא שיתפו איתו פעולה והוריו, באופן לא מודע, השליכו את אותה עמדה על בית הספר.

בפגישה הסבירה היועצת למורים מהו זיכרון פעיל ושיתפה אותם בתחושתה כי לבני יש בעיה אמיתית בזכירת דברים רחוקים מהעין. דניאל אמר שלא יאשים אותו על שאינו מביא את ספריו, אלא ינסה לעזור לו להפוך את הזכירה לקלה יותר, והסביר כיצד מסייעת לו טכניקת הקידוד הצבעוני להתארגן. גישתו הלא-מתגוננת והנגישה של צוות בית הספר יצרה בעבור הוריו של בני מעין "אזור מוגן" שבו יכלו להתמודד עם הגנותיהם-שלהם. ההתייחסות הלא-שיפוטית לקשיו של בני אפשרה להוריו להתחיל להיטיב את הדימוי השלילי של בנם ושל עצמם. אמנם השינוי לא היה מידי, אך הפגישה הניעה תהליך הדרגתי שבו החלו המבוגרים המשמעותיים בחייו של בני לראות עצמם כחונכים ובעלי האחריות ליצירת סביבה מכווננת לנטיותיו הגנטיות. הם החלו לקבל את בני כמות שהוא וחדלו לצפות ממנו להיות משהו שלא התאים כלל לעצמיותו הנירולוגית הבסיסית. הם נדרשו גם לשנות את המערכת המנטלית והרגשית שלהם-עצמם ביחס לסיוע ארגוני לבני. היועצת העניקה להורים רקע הולם למקם בו את מעורבותם. וכך, במקום לראות את הסיוע לבני כפולשני ולא יעיל, הם הצליחו לקבל על עצמם את תפקיד החונכים ולכונן שותפות עם בית הספר.

על סמך העיקרון המרכזי שגרס כי על בני לראות בוגרים כשותפים פעילים בפיתוח אסטרטגיות התמודדות, שונתה התכנית הראשונית שפיתח מורו של בני כך שתכלול גם את הוריו. לבסוף יושמה התכנית הבאה:

1. שיפוץ הספרים שהרס לפי מערכת הקידוד הצבעונית.
2. אביו של בני ידפיס מערכת שעות בצבעים ויתלה עותק שלה על הקיר מעל מכתבתו של בני בחדרו.
3. כל לילה לפני השינה יקבל בני סיוע מאביו לארגן את הספרים המתאימים על סמך המערכת הצבעונית. כך במשך שבועיים. אחרי כן, יבדוק האב שבני ארגן את הספרים נכונה בעצמו.

4. המחנך של בני יכין כרטיס דירוג יומי שישקף את התקדמותו הארגונית של בני. בשבוע הראשון עליו לבחור נושא אחד ובני ידורג על הצלחתו בהבאת הספרים של אותו נושא והוצאתם בזמן. לאחר שיתמודד עם ארבעה מתוך חמישה ימים בהצלחה, תורחב התכנית לשלושה נושאים, אחר כך - לארבעה, ואחר כך ליום כולו. במשך השבועיים הראשונים המורה ידרג את בני. אחרי שבועיים מוצלחים בני ידרג את עצמו.

5. אחרי כל שבוע מוצלח בני יביא הביתה תעודת השגים. תעודת השגים תומר בשני כרטיסים למשחק כדורגל מקומי לבני ולאביו.

התוצאות לא איחרו לבוא: בתוך יומיים השתפר הארגון הבסיסי של בני ללא הכר. לאחר שבועיים הוא ניטר את התנהגות ההכנה הבית ספרית שלו בעצמו. אחרי חודש הרחיבו מוריו את התכנית גם לכיתות אחרות. מקץ ששה שבועות השתנה המוקד מארגון כיתתי לביצועי למידה. בסוף השנה, בנוסף לביקור בשלושה משחקי כדורגל, זכה בני לתעודה הטובה ביותר שקיבל אי פעם.

המקרה של בני מדגים את עקרונות הפעולה הבסיסיים של נקודה. ראשית, מורו של בני סימן נתיב נקודה שלילי שהוליך למערכת שלילית ביותר של מחשבות ורגשות. אחרי כן, הוא גיבש עיקרון מרכזי שנועד להנחות את ההתערבות הטיפולית. בראייה לאחור, ייתכן שהיה זה נבון יותר לערב את הוריו של בני כבר בגיבוש וביישום הראשוני של העיקרון המרכזי. עם זאת, המורה סבר שההורים היו שליליים ועוינים מלכתחילה ושליו לרכוש את אמונם תחילה באמצעות יצירת מודל התערבות חיובית אישי.

זאת ועוד, ההתערבות במקרה של בני מגלה את חשיבות התסכול כגורם קריטי, גורם המופיע כמעט בכל התערבות נקודה. כאשר מערכת ההגנה של הילד, המשפחה או בית הספר מאוימת, יש תקופת התנגדות. מורו של בני, צוות בית הספר והוריו התמודדו עם ההתנגדות באמצעות האחזות בעיקרון המרכזי שהנחה את תכנית ההתערבות. יצירתיות וגמישות נדרשו כדי לשנות טכניקות ספציפיות, אך ההורים והצוות הצליחו להתמיד ולהציב מול בני מודלים עקביים של שותפות. שותפות זו חוזקה כשההורים וצוות בית הספר הפכו קשובים זה לצורכי זה. ההתכוונות שנוצרה ביניהם אפשרה פיתוח תכנית שבמסגרתה הותאמו תפקידי כל צד למערכת של מטרות מוסכמות שסבבו סביב הצלחת בני בלימודים וצמיחתו הרגשית. שותפות כזו אינה נוצרת באופן טבעי, אלא דורשת מאמץ משולב. כל תכנית נקודה שואפת להגביר עד למקסימום את שיתוף הפעולה בין ההורים לבית הספר. הורים ומורים נתפסים כחונכים ראשוניים המלמדים את הדור הבא כישורים נדרשים לחוויית

החיים. השאיפה היא לשיתוף פעולה מלא, אך ניתן להתקדם רק כאשר אנו חשים שעגלתנו רתומה במידת שיתוף הפעולה המקסימלית שניתן להשיג.

#### עיקרון 4: אלוקים נמצא בפרטים הקטנים

החיים הם תהליך מאחד שבו הפעולות הבסיסיות ביותר מולידות תוצאות הרות גורל. משום כך, אנו מקדישים תשומת לב עצומה לפרטי החיים הקטנים. אנו מתבוננים בקפידה בדרך בה ילדים, הורים ומורים מטפלים ברכושם, מתייחסים לזמן ושומרים שאזור המחיה שלהם יהיה מסודר ונקי. אנו מקדישים תשומת לב לגוון קולנו ולעוצמתו. כמובן שכל בוגר חופשי לבחור לעצמו סגנון חיים ארגוני או ניהולי המתאים ביותר לצרכיו, אך עלינו, כחונכי ילדים, להקדיש תשומת לב לסגנונות ארגון וניהול המאפשרים לילדים לממש את הפוטנציאל שלהם. לשם כך, עלינו להיות בטוחים שאנו מספקים לכל ילד מידת מבניות וגמישות המותאמת למזג הבסיסי שלו ולצרכיו. אנו מקדישים תשומת לב מרובה לסוג הניהול הארגוני שאנו עצמנו מיישמים כמודל ולסוג המבנה שאנו מספקים לילדינו ו"נטפלים" לפרטים קטנים, כמו זמן וארגון מרחבי. אנו רואים ברכושו של ילד הרחבה שלו עצמו. ילד המגלה אדישות או תוקפנות כלפי ספרי הלימוד מגלה רבות על חוש הערך המופנם שלו. בדומה לכך, ילד שאינו מוטרד מבזבוז זמן מגלה רבות על הדימוי העצמי שלו. לכן, אנו מעורבים בפרטים קטנים כמו צבע ספרי לימוד, סוג המכתבה שעליה הילד כותב וארגון הזמן האישי שלו.

נוסף על כך, אנו מקדישים תשומת לב להרגלי ניהול הזמן האישיים של מורים והורים. מכיוון שאנו מלמדים את תלמידינו שליטה עצמית, עלינו להקדיש תשומת לב מיוחדת להתפרצויות האימפולסיביות הקטנות שלנו עצמנו. איננו רוצים להציב את ילדינו בפני התחושה שהמשורר האמריקני אמרסון (Emerson) תיאר: "כשאתה צועק חזק כל כך באוזניי, אינני יכול לשמוע אף מילה". מורים והורים אמורים להבין את חשיבותה של דוגמה אישית. הם אינם רק נאה דורשים, אלא גם נאה מקיימים.

תכנית נקודה דורשת ממבוגרים ומילדים להקפיד על פרטים קטנים משום שאלפי האינטראקציות הקטנות המתנהלות לאורך היום הן לעתים קרובות משמעותיות יותר מאירועים דרמטיים. לעתים קרובות איננו מודעים למשמעותם של דברים פעוטים, אך אנו רואים בהם אבני בניין חשובות להערכה עצמית וגדילה חיובית.

#### 5.6 שינוי השיח הבית-ספרי

שינוי מתרחש בחדר המורים לאחר למידה והפנמה, בעקבות הבנת התהליכים העוברים על המורה במצבים של תסכול וחוסר אונים מול התלמיד המקשה. תהליך

זה מתרחש בשנה הראשונה להפעלת התכנית, עם למידת המושגים החדשים הקשורים בנירולוגיה, עיוותי חשיבה, דינמיקה פנימית וההתנהגות על כל ההיבטים. לאחר הבהרה וקבלה של התכנית וההערכות הנדרשת, מתחיל תהליך הזיהוי והאבחון.

הוריו של ארי היו חסרי אונים. הם השקיעו כל שיכלו כדי לסייע לארי להיחלץ מהבור שהוא היה חופר לעצמו. לאחר הכישלון הנוסף והגניבה השנייה, הם איבדו אימון בטיפול שקיבלו. ההורים והמחנכת של ארי מילאו את הערכת הנקודה. התוצאות הדהימו בעקביותן: הן בקטגוריית האתגר "אימפולסיביות" והן בקטגוריית האתגר "התאמת התנהגות לחוקים", הם דירגו אותו כבעל בעיות משמעותיות (ראו פירוט הנתונים בטבלת האתגר בנספח ה').

לאחר שהשלימו את החלק התיאורי של הערכת הנקודה, הסכימו כל הצדדים שהתחום העיקרי שבו נדרשת התערבות הוא פיתוח שליטה עצמית רבה יותר, על-מנת להפחית את התנהגויותיו המרדניות, הסוררות, ואף הפליליות בפוטנציה, של ארי. כדי שתהליך זה יתקדם במהירות וללא תקלות ככל האפשר, התבקשו ההורים והמורה להגיע לפגישה משותפת כדי להגיע להבנה מוסכמת באשר לשאלה "מדוע" ארי הפגין את הבעיות הללו וכדי לפתח תכנית התערבות.

המקרה של ארי מספק דוגמה לעבודה משותפת של הורים ומורה המנסחים בצוותא את הבעיות שעמן הם מבקשים להתמודד. לאחר שהבעיה העיקרית נוסחה, אנו מגיעים לשלב המכריע של ניסוח היעדר סיפוק הצרכים הבסיסיים המסבירים אותה.

במהלך שינוי השיח הבית-ספרי ובעקבות השאלונים נוצר שיח מקצועי בין ההורים ובין צוות בית הספר. המינוח המקצועי הופך את כל המבוגרים העובדים עם הילד לבעלי שפה משותפת מקצועית. הבסיס לדיאלוג החדש הנוצר בין בית הספר לבין המשפחה הוא חלק מהותי בשיטת נקודה. חשוב מאוד לשתף את ההורים במהלך הזיהוי, האבחון ובניית התכנית האישית, כבעלי ידע. בשונה מהמקובל, בית הספר מזמין את ההורים כדי לקחת חלק בצוות המטפלים של הילד; לא על-מנת לנזוף בהם, אלא על-מנת להתייעץ עמם, לקבל מהם מידע ולקבוע במשותף את דרכי ההתמודדות.

יש להדגיש כי מדובר בתהליך. אין לכך פתרונות פלא, אלא יש צורך בעבודה משותפת קשה תוך התמדה. לעתים, תהליך בניית האמון אורך זמן רב, משום שההורים מתורגלים להגיע לחדר המנהל ולספוג את הטחות האשמה והטפת המוסר על התנהגות ילדם.

## 5.7 תכנית אישית

העיקרון המתקן המרכזי הוא סוג של הצהרת כוונות. הוא מאפשר למורים והורים להתחיל כשהם חושבים על המטרה הסופית ולהתמקד בשאלה לאן הם רוצים להגיע. כל התערבות היא פעולה התנהגותית המגשימה את העיקרון המתקן המרכזי. התערבויות נקודה הן טכניקות המספקות חוויה מתקנת לכוונן השלילי העומד ביסוד כישלוננו של הילד להסתגל. המכנה המשותף לכל הטכניקות הוא שביסוד כולן מונח העיקרון המתקן המרכזי.

ראשית, יש לבחור התנהגות אחת שכל חברי צוות נקודה בטוחים שניתן יהיה לשנותה. חשוב מכול, שהילד יהיה בטוח בכך. יש לצפות להתנגדות, וייתכן שיהיה צורך להחליף טכניקות במהלך ההתערבות, אך יש לעשות זאת תוך עקביות במילוי הצרכים הראשוניים שהעיקרון המתקן המרכזי משקף.

פסיכולוגים התנהגותיים פיתחו מערכת בשם "ניתוח תפקודי והתפתחות תכנית" כדי לסייע להורים ולמורים ליצור התאמה טובה בין הסביבה לצורכי הילד. ראשית, מעריכים את ההתנהגות הבעייתית. הערכה זו נועדה להשיג חמש תוצאות ראשוניות:

- ◆ תיאור מדויק של ההתנהגות הבעייתית באמצעות דיווח מדויק על ההתרחשויות במהלך המצב הבעייתי.
- ◆ זיהוי אירועים, זמנים ומצבים הקודמים להתנהגות הבעייתית. הזיהוי מאפשר ניבוי המועד במהלך היום שבו תתרחש ההתנהגות הבעייתית.
- ◆ דיווח על תוצאות ההתנהגות הבעייתית, ובכך נרמזות מטרותיה האפשריות.
- ◆ ניסוח הצהרה מסכמת המתארת את ההתנהגות ואת התנאים המרעים או המיטיבים עמה והמשפיעים על תדירותה ועוצמתה.
- ◆ איסוף מידע תצפיתי ישיר וממוקד שיתמוך בהצהרות המסכמות שפותחו.
- לפי שיטת נקודה, התכנית האישית מורכבת בכול פעם מחדש מהחומרים שהילד עצמו מספק, אך היא פועלת על-פי מספר עקרונות:
- ◆ התכנית האישית היא חוזה אשר נבנה בהסכמת כל חברי הצוות והוא כולל הוראות פשוטות ונהירות, מספר כללים קטן, תגמול קבוע ובחירה.
- ◆ ההתנהגות שאותה רוצים לשנות נבחרה בידי כל צוות נקודה. הילד הבין והסכים כי מרגע חתימת החוזה כל הצוות יוצא למשימה לא קלה אך אפשרית.
- ◆ הילד ידע מה יהיה התגמול על הצלחה.



- ◆ היבטי הבחירה: ההתנהגות העומדת להשתנות, הכללים שאותם אין לעבור, התגמול, אופן הפעולה במקרה של אי-הצלחה.
- ◆ קביעה כמה פעמים בשעה, ביום או בשבוע על הילד להצליח במשימה. הצוות גם יקבע מה תהיה התגובה של בית הספר או ההורים במקרה של הפרת הכללים מעבר למתאפשר מתוך החוזה.
- ◆ הילד, ההורים והצוות החינוכי יקבעו מראש מה תהיה התוצאה. הילד ידע מראש כי אי-ציות גורר עונש.

המסגרת הברורה, הפשוטה והעקבית היא תחילת הדרך להצלחה. כמובן שיש לצפות התנגדויות בהמשך - מאבקי כוח שהילד רגיל בהם. גיוס כל הסביבה חיוני מאוד. יש להכין את ההורים שרגע ההתנגדות יגיע ולחזק אותם במאבק עם הילד. יש לחזור על הכללים ולהימנע מוויכוחים עם הילד. ברגעי משבר, יש להזכיר את עיקרון הבחירה, לשמור על קור רוח, להפריד כוחות, לקחת פסק זמן ולשמור על אפשרות בחירה מתוך החוזה. השגרה, העקביות, הנחישות, האסרטיביות הן במהות הטיפול. הפרטים הקטנים הם החשובים ביותר. המבוגר האחראי על המעקב אחר התכנית האישית ישנן לעצמו את הביטוי "אלוקים נמצא בפרטים הקטנים". המבוגר העומד באותו הרגע מול הילד עובר שינוי בגישה ובהתייחסות.

ילד החש בשינוי בתגובות של המבוגר עלול בתחילת התהליך להקצין את ההתנהגות שלו: הוא מנסה לחזור אל הנתים המוכר לו. גם אם הוא אינו טוב בעבורו, הוא ישאף אל המוכר. השינוי האמיתי מתחיל בנקודה שהילד חווה תגובה שונה מהרגיל אצל המבוגר.

ההסכם המוקדם אמור למנוע את ההתדרדרות. הוא מלמד את הילד וסביבתו לזהות את ההתפרצות רגע אחד קודם ונותן לכולם אפשרות להגיב בדרך שתמנע את ההתפרצות.

פגישה קבועה עם הצוות היא חלק בלתי-נפרד משגרת הטיפול. בדיקה חוזרת של הפרטים הכתובים בחוזה היא חלק מהתהליך, ולעתים יש צורך בשינוי.

לכל ילד נבנית תכנית אחרת. התכנית האישית תהיה ידועה ומוכרת לכל האנשים בסביבתו של הילד. יש תכניות שִׁפְנו ילדים לגורמים מטפלים נוספים מחוץ למסגרת הבית-ספרית, גם אותם יש לידע ולשתף במידת הצורך. רכזת התכנית תדאג לשתף את כל אנשי המקצוע הפוגשים בילד בבית הספר.

למור היה קשה לשבת בכיתה במשך יותר מרבע שעה רצופה. בכל פעם שמהלך השיעור דרש יותר זמן ריכוז, הייתה מור מאבדת את יכולת ההקשבה שלה, מתחילה

לזוז במקומה, מושכת מכאן ודוחפת לשם, עד שהייתה מצליחה לגרום לכעס אצל אחד מחבריה לקבוצה, מעוררת מהומה רבה ומובילה להתפרעות חסרת שליטה המלווה באלימות פיזית ומילולית.

התהליך המתואר כאן יכול להתרחש בשניות ספורות. המורה סיפרה למנהלת כי היא כלל לא מבינה כיצד זה קרה: שתי ילדות בוכות לאחר שספגו מכות נמרצות וכיסא אחד שבור.

החווה של מור אפשר לה לצאת מהכיתה לריצה של חמש דקות בחצר או למשימות אחרות. השחרור הזה אפשר לה לחזור לקשב לאחר מכן.

הטיפול סייע למור לאבחן אצלה את השינוי במצב הקשב. לפי תיאורה: "אני מרגישה שזה מתחיל לעלות לי מהבטן ממשיך למעלה-למעלה, עד שזה מגיע לראש, ואז אני לא יכולה יותר."

מור למדה לזהות את ההתרחשות הפנימית שלה. צוות נקודה שאל אותה: "מה את רוצה לעשות כדי למנוע את ההתפרצות שתביא לכעס ולענישה. מה מרגיע אותך?" מור הציעה את היציאה והריצה.

כחלק מהחווה קיבלה מור שעון במתנה. בתמורה היא התחייבה לחזור לכיתה לאחר חמש דקות של ריצה בחצר.

המורה שיתפה בהסכם את כל המורות המקצועיות של מור ואת כל התלמידים בכיתה. כולם הסכימו לעזור למור להתגבר.

הצוות המשיך להפגש ביום קבוע בשעה קבועה לדון בתכניות שכבר עובדות ובשינויים הנדרשים בתכניות.

מהדוגמה של מור עולות נקודות חשובות בתהליך ההתערבות:

- ♦ אפשרו לילד לשנות את מקום עבודתו לעתים קרובות.
- ♦ אפשרו לילד לצאת לריצה קצרה לפי סימן מוסכם מראש.
- ♦ צרו שפת סימנים ביניכם לבין הילד בכל פעם שהוא חש את ההתפרצות מתקרבת.
- ♦ בחרו איתו את התגמולים על הארכת הקשב בכול יום, שבוע או חודש.
- ♦ בחרו איתו, תוך כתיבת החווה, את הסנקציה לאי-הצלחה.
- ♦ צרו עבורו משימות הקשורות בשליחויות בתוך בית הספר.
- ♦ צרו בשבילו מקומות מוסכמים שבהם הוא יכול לשהות כאשר הוא זקוק לתמיכה, להגנה או למקלט.

- ◆ קבעו עם הילד את גבולות הזמן וגבולות המקום.
  - ◆ הרחיבו בהדרגה את גבולות הזמן והמקום.
  - ◆ למדו אותו לתאר במילים את העובר עליו.
  - ◆ למדו אותו לתאר במילים את פרטי החוזה ואת השפעתו.
  - ◆ אפשרו עיסוק עם הידיים, כמו פלסטלינה, בזמן ההקשבה בשיעור.
  - ◆ ניתן להשתמש בצבעים שונים לעטיפת ספרים ומחברות לצורך ארגון הילקוט.
  - ◆ ניתן להכין מערכת שעות לפי צבעים תואמים.
  - ◆ יש לתלות את המערכת בכמה מקומות מרכזיים בבית ובכיתה.
  - ◆ קבעו ביחד מערכת לשעות הפנאי, זמן חופשי, זמן טלוויזיה, זמן הכנת שיעורים.
  - ◆ תגמלו אותו מידיית עם כל הצלחה, ואפילו הקטנה ביותר.
  - ◆ ערכו את פירטי החוזה בצורת טבלה הניתנת למעקב (ראו דוגמה בנספח ג').
  - ◆ סמנו בטבלה כל הצלחה, בכל שעה, יום, שבוע או יותר, לפי המוסכם מראש.
  - ◆ אל תסמנו כישלון.
  - ◆ בכל פרק זמן מוסכם, עברו עם הילד על הטבלה והעריכו יחד איתו את התקדמותו.
  - ◆ ערכו שינויים בטבלה לפי הצורך.
  - ◆ במקרה שהחוזה אינו עובד כפי שציפיתם, חיזרו אל צוות נקודה לבניית חוזה חלופי.
- טבלאות המעקב חשובות משם שהן מארגנות את דרך התקשורת בין המורה להורה ולתלמיד. העקביות ההסכמה והפרטים הקטנים נכנסים לסדר יום קבוע, הם החשובים. כל טבלה שאחד מאנשי הצוות ירכיב ותהיה מקובלת על כולם היא הטבלה הנכונה לאותו מקרה. כל מערכת סימנים מוסכמת, ברורה וידועה לכל המבוגרים בסביבתו של הילד נכונה באותו מצב.

## 5.8 דרכי התערבות ומעקב

### דרכי ההתערבות

המטרה הטיפולית המרכזית בבית ובבית הספר היא לספק לתלמידים את הצרכים הבסיסיים כפי שהם מפורטים בפרקים הקודמים.

כאשר אנו בוחרים את העיקרון המתקן או את ההתנהגות הראשונה שאנו רוצים לשנות, אנו מצהירים על כוונותינו ומציבים לכל צוות נקודה, ובכלל זה הילד עצמו, את כוכב הצפון המשותף.

בנוסף, הילד ילמד איך לפתח יותר שליטה עצמית על תגובותיו, כדי להפחית התפרצויות רגשיות והתנהגויות שאינן הולמות. כשימצא במצב מאתגר, הוא יחזק את תחושת השליטה שלו.

התערבויות נקודה הן טכניקות המספקות חוויה מתקנת לכוונן השלילי העומד ביסוד כישלוננו של הילד להסתגל. במהלך התערבות נקודה, נשתמש במגוון רחב של טכניקות.

המכנה המשותף המאחד את כל הטכניקות הוא שביסוד כולן מונח העיקרון המתקן המרכזי. התערבויות הן דרכים שונות המובילות לאותה מטרה משותפת - סיפוק צרכים נירולוגיים, קוגניטיביים ורגשיים מוזנחים.

כדי למצוא את ההתערבויות המתאימות ביותר לתיקון נכיר את אינדקס ההתערבויות שנאסף מתוך ניסיון מצטבר בהרכבת תכנית אישית, ויובא בפירוט בהמשכו של פרק זה. מובן שניתן להוסיף לרשימה התערבויות נוספות.

בעת בחירת ההתערבות, יש להביא בחשבון גם את נתיב הנקודה של המבוגר האחראי על הביצוע, שהרי גם למורים ולהורים יש בסיס נירולוגי, קוגניטיבי, דינמי והתנהגותי. ארגו הכלים מופנה אפוא גם ליכולות שלהם.

אינדקס ההתערבויות הוא ארגו כלים ובו טכניקות שהותאמו למקרים ספציפיים שונים של היעדר כוונן נירולוגי, קוגניטיבי ורגשי בין הילד ובין סביבתו ההתנהגותית. הורים ומורים מבקשים אחר כלים וטכניקות כדי לפתור את הבעיות שעמן מתמודדים ילדיהם. עם זאת, מצאנו שבמספר גדול עד להתמיה של מקרים הם אינם שימושיים להורים ומורים רבים בעלי כוונות טובות, שכן, כלים הם יעילים רק כשהם מתייחסים ישירות להבנתנו את הצרכים האמיתיים של הילד. ראשית, יש לנסח בבירור את צרכי הילד בנוסח היעדר כוונן בנתיב הנקודה ובנוסח משלים של כוונן בעיקרון המתקן המרכזי.

העקה הכרוכה בשינוי גורמת לעתים קרובות לתלמידנו ולמורינו להתנגד, לעתים אף בחוזקה, כאשר מוצעת להם התערבות המטפלת בצורך אמיתי. משום כך, שומה עלינו לזכור שתיקון בעיות אנושיות אינו תהליך ליניארי פשוט, וכי ייתכן שיהיה צורך להחליף טכניקות באמצע הדרך.

תחילה, על ההורים והמורים להחליט אילו טכניקות מתאימות במיוחד לטיפול בבעיות ילדם, כמו גם אילו טכניקות מתאימות להם. באינדקס ההתערבויות תמצאו גם מגוון שיטות בדוקות ומנוסות לריכוך התנגדותו של הילד להתערבויות, באמצעות פנייה לדינמיקות הרגשיות ולתנאים השליליים העומדים מאחורי התנגדויות אלה. שיטות אלה מקלות על הילד להתמודד עם הסיכונים הכרוכים בהשתנות.

דוגמה לתכנית התערבות ולשימוש באינדקס ההתערבויות מובאת בנספח ו'.

### אינדקס ההתערבויות

להלן רשימת התערבויות מלאה בצירוף תיאור. בחלק הראשון של האינדקס מובאות ההתערבויות המתקנות חוסר התאמה בין מאפיינים נירולוגיים לסביבה. בחלקו השני של האינדקס נרשמו התערבויות שמטרתן שינוי קוגניציות שליליות ודינמיקות רגשיות, העשויות למנוע שינוי יעיל. בכל תכנית נקודה משולבות התערבויות המטפלות בהיעדר התאמה של הנירולוגיה, המחשבה והרגש עם הסביבה וההתנהגות.

### קשיי התעוררות ושמירה על ערות

אלו התערבויות שהופעלו על "ינשופים" המתייסרים במהלך החלק המוקדם של היום או על "ציפורי בוקר" המאבדות את הכרתן עם צהרים.

- ♦ **הערכת שינה** - כיום יש ברוב מתקני הרפואה ובריאות הציבור מרפאות שינה החוקרות הפרעות שינה. שיטות הפעולה שלהן הן פשוטות יחסית ואינן כרוכות בכאב. כשבעיית שינה מאובחנת, היא ניתנת לטיפול בדרכים רבות, בהן, חשיפה לתדרים מסוימים של גלי אור המחוללים שינויים בדפוסי שינה-ערנות, תרופות ועיצוב התנהגותי של מחזור השינה.
- ♦ **הערכת תזונתית** - ארוחת הבוקר היא הארוחה החשובה ביותר של היום. ודאי שהיא חשובה כספקית תחילית של אנרגיה לתפקוד מאוזן במשך היום. כשהילדים מנומנמים או פעילים במיוחד, חשוב לשקול מה הם אוכלים ולהתייעץ עם תזונאי בנידון. ניתן לאפשר לילד לאכול את ארוחת העשר שלו לפני שעת הארוחה המשותפת.
- ♦ **התעמלות** - הורים רבים שילבו הליכות בוקר מוקדמות עם ילדיהם בלוח הזמנים שלהם. ילדים רבים נרגשים מהאפשרות ללכת עם הוריהם, והורים רבים מגלים בהפתעה מהנה שילדם, או בנם המתבגר, שלא ניתן היה לגרור אותו מהמיטה, גילה מעיינות אנרגיה בלתי-מצויים כדי ללכת לטיול בוקר מוקדם עם אמא או אבא. בנוסף, פעילות זו גורמת למבוגרים להתחיל בפעילות גופנית סדירה, וכן הזדמנות מצוינת להתרועע עם הילדים.

- ♦ **התאמת לוח הזמנים** - בנסיבות מסוימות אנו מופתעים לגלות שהעולם אינו בא אל קצו כשמוותרים לתלמידים הלוקים בבעיות התערורות על נוכחות בשיעור הראשון. תלמידים והורים רבים הסכימו לקחת אחריות על למידה עצמאית של החומר של השיעור הראשון. מחווה זו מצד בית הספר נתפסת כניסיון רציני ללכת לקראת התלמיד באופן פרטני. לעתים קרובות זהו שלב ביניים בבניית האימון והביטחון של תלמידים מנוכרים המשוכנעים שלאיש לא אכפת מהם.
- ♦ **התחל (את היום) עם הקינוח** - מורים שהיו להם בעיות עם תלמידים שנמנמו במהלך השיעור או שאחרו בקביעות לשעת אפס, פתחו את השיעור הראשון בפעילות קצרה שהתלמידים לא ירצו להחמיץ (סרטוני אנימציה, ריקודים וכדומה). התוצאה הייתה שהילדים לא רק החלו לבוא בזמן לבית הספר, אלא שהגירווי החזק בתחילת היום גרם להם להיות נכונים יותר ללמוד במהלכו.

#### **אוריינטציה של קשב**

- התערבות זו נוגעת לילד הסובל מליקויי קשב בתהליכי האוריינטציה המוחית שלו. כאמור, הוא אינו יכול לנתק-לנוע-להתמקד באופן חלק ונטול תפרים וניסיונותיו להתמודד עם סגנונות הקשב האישיים שלו אינם משתלבים היטב בציפיות ובדרישות של החברה.
- ♦ **צמידות פעילויות** - ניתן להצמיד פעילות מהנה ויוקרתית לפעילות מאתגרת וקשה. לדוגמה, ניתן להקדיש עשר דקות למשחק כדורגל במסגרת שיעור לשון.
  - ♦ **מיקום ישיבה** - מיקום אסטרטגי של כיסא התלמיד יכול לעזור לו מאוד כשמדובר בתפקוד בכיתה. ייטב מאוד לתלמיד המוסח בנקל מהמשימה שעל הפרק, אם כיסאו ימוקם בצמידות לשולחן המורה, כך שהיא תוכל לספק לו אותות סדורים שימקדו אותו בעבודתו. מצד אחר, אם שולחן המורה רוחש פעילות ותלמידים נוהרים אליו וממנו, כי אז מיקום קרוב עלול להיות הרה-אסון. המקום ייבחר כמובן בשיתוף עם התלמיד, ולא יהווה עונש הרחקה.
  - ♦ **תא מיקוד נייד** - בספריות אוניברסיטאיות רבות יש תאים בהם יכולים סטודנטים ללמוד ביעילות, ללא הסחות דעת והפרעות מסביבתם הקרובה. גילינו שבניית מחיצה או תא נייד מסביב לתלמיד מוסח דעת, מסייעת מאוד לאותו תלמיד להישאר ממוקד במשימה. התא הנייד עשוי מקרטון, גובהו 60 ס"מ והוא ממוקם סביב המכתבה או מודבק אליה. כך נחסם ביעילות כל קשר עין עם דברים החולפים לפני התלמיד או בצידו, שדה הראייה שלו מתבהר והוא יכול להתמקד טוב יותר במשימה שלפניו. לטעמנו, התערבות זו עדיפה בהרבה על בידוד תלמיד מוסח דעת בפינה מבודדת של הכיתה, שם הוא עלול להיראות או לחוש מנודה. הניסיון מלמד כי ברוב המקרים, כשתא המיקוד נבנה בצורה

אסתטית וכשהתלמיד רשאי לעטרו כראות עיניו, הוא הופך לעזר לימודים נחשק שגם תלמידים ללא בעיות ריכוז בונים לעצמם.

- ◆ **מדריך ריכוז מהכיתה** - כל הורה שעובר אימון נקודה, הופך למדריך ריכוז, לאחר שלמד לפצל את אמנות הריכוז לשלושה רכיבי פעולה: (א) התמקדות במקור המידע (מורה, דף עבודה או ספר); זהו האובייקט שממנו לומדים; (ב) הרחקה מן העין של כל מסיח שאינו קשור ישירות למקור המידע; פירוש הדבר: שולחן נקי מכל מה שאינו קשור ישירות לעבודה הרלבנטית; (ג) קביעת מגבלת זמן או תפוקה מדויקת במהלכה שומרים על שני כללים התנהגותיים אלה: החלטה לשמור על כללים א' ו-ב', נניח 10 דקות, או החלטה לשמור על כללים א' ו-ב' עד לקבלת ההישגים הרצויים. מדריך הריכוז עובד עם התלמיד מוסח הדעת במהלך משימות הלימוד ומתעד כמה זמן ואיזו תפוקה השיג. יש הורים ומורים המספקים תמריצים לילדים המגיעים לרמות תפוקה ויעילות מסוימות.
- ◆ **התמונה הגדולה בתמונה או מילה** - אנשים המתקשים להתייחס לגירויים רבים סביבם מאבדים לעתים קרובות את "התמונה הגדולה". הם מוצפים במידע עודף המשתק את יכולתם להשלים משימות פשוטות יחסית, כמו הכנת ילקוט או סידור החדר. טוב לתת לילדים אלה תמונה או משפט קצר המתאר בבירור את מטרת הפעילות המסוימת שבה הם עוסקים. לדוגמה, אב אחד, שרצה לגרום לבנו המתבגר לסייע לו בכיסוח הדשא ובניקוי השבועי של הגינה, רשם את הביטוי "ירקרק ומסורק" על תמונה בה נראתה הגינה כשהיא מסודרת למשעי. הוא הדביק את התמונה על דלת חדרו של הבן ורשם מתחת לכותרת: "יום ו', 4:00-3:00 אחר הצהריים". הדבר סיפק מזכרת חזותית למטרה ולזמן הביצוע ועזר לבן להבהיר לעצמו מה מצופה ממנו ומתי.
- מורים עשויים להשתמש בטכניקת "התמונה הגדולה" כדי לסייע לתלמידים על בסיס כלל כיתתי, באמצעות תליית תמונה על אחד הקירות בכיתה, או על בסיס פרטני, באמצעות תמונה גדולה אישית לתלמיד מסוים.
- ◆ **קידוד צבעוני לספרים וחומרי עזר לפי מפתח נושאי** - לילד המתקשה בסינון ובמיון של חומרים, ניתן לסייע באמצעות טכניקה פשוטה, אך יעילה מאוד, של מיון ספרים וחומרים אחרים לפי מפתח נושאים צבעוני. למשל, סימון צבעוני לספרים לפי נושא. זכרו כי קידוד צבעים יכול להפוך משימה קשה לכמעט אוטומטית בעבור ילד המתקשה בהתייחסות לגירויים ובמיונם.
- ◆ **קירור וחימום** - זוהי טכניקה חשובה לילדים המתקשים במעבר ממשימה אחת לאחרת. לעתים קרובות, נקשרים ילדים אלה בעצמה עזה למה שהם עושים והם מקבלים שינוי בתגובות כועסות ונרגנות. חיוני למצוא דרכים שיסייעו לילדים

אלה לעבור מפעילות אחת לרעותה ברכות, וזאת, באמצעות קביעת משימת מעבר שיאפשרו לילד לחדול מלהתמקד בפעילות אחת ולעבור לאחרת. ניתן להשיג מעבר חלק באמצעות טקסים הנערכים בכיתות, בבתי ספר או במשפחות והמבשרים לילדים שעליהם להתכונן "להחליף מהלך". דוגמה ל"טקס מעבר" היא השמעת מוזיקה המסמנת לתלמידים את הזמן שנותר להם לעבוד על משימתם. סדירות ואפשרות חיזוי מעניקים לתלמידים מעבר הדרגתי, ולמורה - זמן מובנה בתוך תכנית השיעור שניתן להקדיש באופן פרטני לתלמידים שנוקו לעזרה ארגונית נוספת.

בבית, הורים יכולים להשתמש בטכניקות מעבר דומות כדי להחליף זמן משחק בזמן ניקיון או זמן טלוויזיה בזמן רחצה. העיקרון המרכזי הוא לספק לילד רמז-מעבר או פעילות-מעבר שיאפשרו להם להחליף פעילות בפעילות באופן הדרגתי. כך למשל, במקום לעבור ישירות מזמן משחק לזמן רחצה, ניתן לשלב ביניהם זמן סיפור, כפעילות מעבר.

#### **צורך בגירויים, תגובות וחיפוש חיזוקים**

כאמור, יש להקדיש קשב לגירויים חיוביים כדי להשביע את צרכינו הבסיסיים. אצל ילדים רבים הסובלים או שסבלו מרגישות-יתר או רואים בריחה מגירויים חיצוניים כאמצעי הגנה נגד הצפה, המתבטאת במיקוד-יתר ואטימות, ולפעמים בהתנהגות מוחצנת ופרובוקטיבית. ההתערבויות המובאות להלן מסייעות לטפל בילדים עם הפרעות קשב וריכוז הבוחרים לעתים קרובות בתגובה או בהתנהגות כלל לא מתאימה, ומיד מושכים לעברם חיצים.

♦ **הפוך את היום-יומי לדרמטי** - הורים ומורים המתפקדים בעילות מול ילדים בעלי צורך גבוה או נמוך בגירוי, מקדישים תמיד תשומת לב רבה לפרטי שגרת היום-יום. הם שמים לב לדרך בה הילד הולך לישון בלילה ולדרך בה הוא מתעורר בבוקר. הם נוטים להפוך את עבודות הבית היומיומיות לשגרה ולתגמל שיתוף פעולה בחיזוק מילולי רב. יש תזכורות תכופות לחשיבות הגדולה הטמונה בדברים הקטנים. המורה גם מגיב להפרות קטנות מאוד של התנהגות נורמטיבית באופן דרמטי. כשהכיתה אינה מסודרת, המורה לא מלמד, וההסבר הוא שאנשים המכבדים את עצמם, מכבדים את סביבתם. כל פעילות יום-יומית נעטפת במונחי כבוד עצמי וערך עצמי. כאשר המורה מאומן לראות את כל המתרחש בכיתה כאמצעי להעצמת תחושת העצמי של הילדים, מתרחשים שני תהליכים: ראשית, ניהול המשימות היום-יומי של הילד, הרחוק בדרך כלל מכל צורה של חיזוק ישיר, נקשר לחיזוק היום-יומי מטעם המורה. הדבר מגדיל את עצמתו והופך את הפעילות הבסיסית הזו למחזקת ומגרה, באופן עמוק, עבור התלמיד. רמת



החשיבות של הטריוויאלי עולה והוא הופך, במובן מסוים, למקודש. שנית, הטריוויאלי הופך לטקסי. מורים, המתמקדים בסוגיות של סדר, עמידה בלוח זמנים ומהימנות, יוצרים סביבות מסודרות יותר, מהימנות ומתוזמנות. הסדר הזה מפחית בצורה משמעותית את תוהו הגירויים החיצוניים, ההרסני כל כך לתלמידים הרגישים במיוחד לגירויים. נוסף על כך, כשהמורה מרומם את חשיבות הטריוויאלי, הוא מעלה את רמת החיזוק המקושר לפעילויות אלו. בכך הוא מספק רמת גירוי גבוהה לתלמידים הנזקקים לגירויים רבים כדי לתפקד באורח מאוזן.

אנו רואים בהתערבות זו את "האוויר לנשימה" היוצר סביבות בית וכיתה יעילות, לילדים הסובלים מהיעדר תיאום נירולוגי. כל המאמן הורים ומורים בשיטות נקודה, חייב להקדיש תשומת לב רבה ליכולתם ליישם התערבות זו בהצלחה.

♦ **הקיצור הוא הסיפור** - טכניקה זו נועדה לסייע לילדים עם צורך גבוה או נמוך בגירוי. מהותה הוא סיפוק משימות קצרות מאוד, בנות שלב אחד, שניתן לבצען במהירות יחסית וללא שלבי ביניים מרובים, ממתן הוראות ועד משימות כיתתיות. בני אדם מיטיבים ללמוד כשהם נבחנים לעתים תכופות על גושים קטנים של חומר ולא כשהם נבחנים לעתים רחוקות על כמויות מידע עצומות. כאשר מטילים משימה על ילדים אלו, חשוב להיזהר ממשימות כוללות ומורכבות ולנסחן בצורה מדויקת ואחידה.

אותה תפיסה ישימה גם להטלת עבודות ולמבחנים. כל הילדים, ובמיוחד אלו הזקוקים לרמות שונות של גירויים, מיטיבים להתמודד עם משימות קצרות ופשוטות לעומת משימות ארוכות ומורכבות. מורים ישיגו חינוך טוב יותר, אם יהיו רגישים לבנייה הדרגתית של מורכבות ושל מספר צעדי המשימות שהם מטילים.

♦ **שרשראות גירוי-למידה-חיזוק** - אין לצפות מילדים, הזקוקים מסיבות נירולוגיות לצורכי גירוי-חיזוק השונים מהמוצע, לתפקד ביעילות במבני גירוי-חיזוק נורמטיביים. משמעות הדבר היא שגם אם הילד הממוצע יכול לסבול שעתיים של לימודים המלוות ברבע שעת הפסקה, נטעה אם נניח שרמת החיזוק הזו מתאימה לכל הילדים. יש לבנות לרוב הילדים עם רגישות גבוהה או נמוכה לחיזוק, שרשראות גירוי-למידה-חיזוק פרטניות, אם ברצוננו שהם יתפקדו בסביבה הטרוגנית.

הרעיון הבסיסי מאחורי השרשראות הוא שילד ייטיב ללמוד רק לאחר שחווה את רמת הגירוי החיצוני הנחוצה לו כדי ללמוד ביעילות. רמת גירוי מסוימת נדרשת

על-ידי המוח כדי לעבד מידע בצורה סבירה. ילדים עם צורכי גירוי גבוהים או נמוכים אינם מקבלים כמויות הולמות של גירוי חיצוני מפעילויותיהם היום-יומיות, ולכן אינם מסוגלים ללמוד ולהתנהג כשורה. הכוונה היא שפעילותו היומית הראשונה של התלמיד תספק לו די גירוי כדי להתחיל להרגיש טוב ולתפקד.

עם ילדים בעלי צורכי גירוי גבוהים ניתן להאזין למוזיקת הבי-מטאל או רוקנרול באזניות, לעשות פעילות גופנית או לרקוד, לאפשר להם לשחק במחשב, לצפות בסרט וידאו, לטפל בחיות בפינת ליטוף או לעסוק בקראטה. לילדים בעלי צורכי גירוי נמוכים אפשר לתת זמן ספרייה חופשי, טייפ, לאפשר להם לעשות מדיטציה, לעסוק בציור, בצפייה בטבע, בטיפול בחיות בפינת ליטוף, להאזין למוזיקה קלאסית, או להשתתף בפעילות טאי-צ'י או יוגה.

לאחר שעסק בפעילות גירוי הולמת, הילד נכנס לסיטואציה לימודית, בה הוא נשאר למשך תקופת זמן מוסכמת או עד שהוא מרגיש שהשהייה בכיתה אינה יעילה לו עוד. אז הוא רשאי לחזור לפעילות גירוי מתאימה. ניסיוננו מלמד שמעט מאוד ילדים מנצלים את השרשראות כדי להתחמק מלימודים. רוב הילדים המשתמשים בשיטה זו מראים התקדמות משמעותית מבחינת הזמן המוקדש לשהייה בכיתה וללמידה בכיתה.

השרשרת משמשת ביעילות גם את ההורים בבית. במקום להתעמת עם הילדים בנוגע למשימות ולאחריות, הורים הרגישים לצורכי הגירוי של ילדיהם, מציעים להם הזדמנויות להיכנס לאזורי מנוחה ונחלה של גירוי, ושם לבצע מטלות ועבודות בית.

♦ **מפגשים קרובים** - ילדים עם רמות גירוי שונות מגיבים באופן שונה לרמות מפגש שונות. חלק מהילדים שיש להם צורכי גירוי גבוהים אוהבים מפגשים פיזיים אינטנסיביים. אחרים מוצאים את המגע הפיזי מעצבן ולא נוח. חשוב מאוד שהורים ומורים יהיו רגישים לצורכי ילדיהם לגירוי בין-אישי ויספקו גירוי זה בהתאם. בנושא זה על הורים ומורים להיוועץ ביניהם. לרוב, הורים יודעים לדווח היטב על מידת הנוחות של ילד מסוים ביחס למגע פיזי כמו חיבוק, טפיחות על השכם ולחיצות יד.

המידע המתקבל מההורה ביחס לתגובת הילד למגע גופני הוא חשוב, אך הוא גם מוגבל ליחסי הורה-ילד. יכולות להיות סיבות ייחודיות לשאלה מדוע ילד נסוג מכל מגע פיזי עם אחד מהוריו אך מגיב בחיוב לטפיחה על הגב או לחיבוק ממורו. בנקודה אנו רואים במגע גופני אמצעי חשוב לסיפוק רמות הולמות של גירוי לילדים.

ברור שיש צורך ברגישות עצומה לסוגיות של מגע גופני עם תלמידים. עם זאת, עצוב מאוד שפחדים בלתי-מבוססים יגרמו ליחסינו הבין-אישיים להיות ריקים מגירוי נדרש, עידוד וקשר שמקורם במגע אנושי חם ודואג. כמו בכל התערבויות נקודה, יש להתאים את כמות וסוג המגע הגופני לצורכי התלמיד.

♦ **טכניקות תקשורתיות לשינוי גירוי** - מוצע לכל ההורים והמורים ללמוד בקורס לתקשורת בין-אישית וכישורי שכנוע. נקודה מתמקדת בחמישה היבטים של תקשורת בין-אישית המספקים גירויים חזקים ומפעילים השפעה עזה על תגובותיהם של ילדינו. הורים ומורים המודעים עמוקות לטכניקות תקשורתיות אלה מיישמים אותן באופן טבעי במהלך האינטראקציות שלהם עם הילדים. אלו טכניקות יקרות-ערך לכל תקשורת, אך במיוחד לתקשורת עם ילדים בעלי צורכי גירוי מיוחדים. להלן פירוט ההיבטים:

- קרא לילד בשם האהוב עליו - החלק הראשון ברוב התקשורות שלנו עם ילדנו (או עם כל אחד אחר, לצורך העניין) נפתח באמירת שמו. האם אתה קורא לילד בשם שבו הוא רוצה להיקרא? האם אתה משתמש בצורת הקטנה של שמו, המתאימה לילד צעיר יותר? זכור, אם ברצונך שילדך או תלמידך יתנהג כבוגר, אין טעם לפנות אליו בכינוי שדבק בו כשהיה פעוט.

- צור קשר עין - כשאתה עומד לפני כיתה, קל ללכת לאיבוד בים הפרצופים שלפניך מבלי להקדיש תשומת לב אישית לאף אחד מהם. עם זאת, קשר עין הוא גירוי רב עצמה המפעיל תגובה נירולוגית חזקה שבה מעריך מוחנו את טבע הקשר עם אדם אחר. כשאתה מקצה, בעודך מלמד, זמן ליצירת קשר עין עם תלמידים שונים, אתה מספק להם מקור חזק מאוד לגירוי. הדבר נכון במיוחד לתלמידים עם צורכי גירוי גבוהים. בדומה לכך, לעתים קרובות הורים משוחחים עם ילדיהם או נותנים להם הוראות כשהם רוחצים כלים או קוראים עיתון. היעדר קשר עין מחליש במידה משמעותית את הגירוי שהילד מקבל ומפחית את עצמת ומשמעות המסר שאתה מנסה להעביר. קשר עין הוא אמצעי חשוב מאוד להגברת גירויים ולמיקוד הילד בך.

- חייד - מצא הזדמנויות להעסיק את ילדיך או תלמידך באינטראקציות מחויכות. הכנס במודע את החיוך לפרטואר האינטראקציות שלך. כך תוסיף גירוי חזק ביותר לתגובות חיוביות.

- שיר במהלך שיחתך היומית - אם האזנת פעם לשפות שונות, אולי שמעת נושאים שונים בלחן ובמקצב של המילה הנאמרת. כשאנו מקדישים תשומת לב למגוון הלחנים שאנו משגרים לחלל האוויר עם מילתנו הנאמרת, אנו

מודעים לפוטנציאל נפלא לשנות גירויים, פשוט באמצעות שינוי טון שיחתנו. באימוני נקודה אנו מלמדים הורים ומורים לפנות לילדים ב"שפות שונות", בשפת-האם שלהם. למשל, אנו מלמדים ישראלים לדון בהטלת משימות בשיר-שור האירי המשועשע. אנו מלמדים אנגלים ללמד באנגלית, אך תוך שימוש בתשוקה האיטלקית.

- נענע את גופך - שפת גוף היא מורכבת, אך יש כמה כללים בסיסיים העוזרים בצורה משמעותית בהעברת מסרים. ראשית, תנועה ושינוי מיקום משנים את רמת הגירוי שאתם מקרינים. כשאתם מתקרבים למישהו, רמת הגירוי נוטה לעלות גם היא. ולהפך - ככל שאתם רחוקים ממישהו, כך יורדת רמת הגירוי. שנית, כשאתם נכנסים לחדר או לכיתה במהירות ובצעדים גדולים, אתם משדרים מסר של התלהבות וחשיבות. שלישית, כשאתם מדברים ישירות אל הקהל ומחווים בידיכם כשכפות ידיכם פונות לתלמידים, אתם מעבירים מסר של ישירות וכנות. כשתלמידים שואלים אתכם שאלות ואתם נדים בראשכם, אתה מראים להם שאתם מעריכים את דבריהם.

♦ **הכנסת פעולות חוץ-לימודיות לתכנית הלימודים** - ילדים עם סף גירוי חריג משיגים הישגים טובים יותר כשניתנת להם ההזדמנות לפעול ביחידות בסביבה דלת-אירועים אשר קשה ליצור בבית הספר. אחרים זקוקים לרמות גבוהות של פעילות פיזית שבית הספר מתקשה לספק. הכרה ברווח הגדול שיהיה לילדים מקיצור יום הלימודים, כך שיתאפשר להם לשהות זמן רב יותר בסביבה שרמת הגירוי שלה מותאמת בטבעיות רבה יותר לצרכיהם, אינה הודאה בכישלון חינוכי. כשבתי הספר וההורים מבינים זאת ופועלים יחדיו כדי להתאים את לוח הזמנים של הילדים לצורכיהם, הילדים יוצאים נשכרים.

בתי הספר של נקודה אינם משחררים את הילדים מוקדם הביתה ותו-לא. הם מרכיבים עם ההורים פעילות חוץ-בית-ספרית הקשובה לצורכי הילד הבסיסיים לגירוי. המבוגר האחראי על הפעילות שאחרי הלימודים מדווה למחנכו של התלמיד והתלמיד מקבל בתעודתו ציון המשקף את השתתפותו באותה פעילות. כך מעביר בית הספר את המסר כי פעילויות אלו הן חשובות ומוערכות, לא פחות מנושאים בית-ספריים פורמליים. להלן דוגמאות לפעילויות אחרי הלימודים בהן שיתפנו תלמידים, במסגרת ניסיונותינו לכוון את הסביבה לצרכיהם הנירולוגיים לגירוי: זמן ספרייה, שיעורי מוזיקה, קבוצות ספורט, בניית טיסנים, עבודה תחת השגחה, התנדבות בארגונים חברתיים.

♦ **"בעלות, שותפות או חברות פרטיות"** - זוהי טכניקה המלמדת ילדים אילו סוגים של מצבי למידה ואילו רמות שונות של גירוי חיצוני נוחים להם במיוחד. בטכניקה

זו, המורים מטילים על הילד משימה המורכבת משלושה חלקים: ביצוע משימה לבד ("בעלות"), ביצוע משימה עם שותף ("שותפות") וביצוע משימה בקבוצה של עד שישה תלמידים ("חברה"). בכל הרכיבים, הילד מדרג את עצמו ומדורג בידי צופה חיצוני באשר ליעילותו וליצירתיותו. בסיטואציית הבעלות, הצופה החיצוני הוא מורו; בשותפות - זהו מורו ושותפו; בחברה - אלה הם מורו וחבריו לקבוצה. המורה יושב עם הילד וסוקר את ההערכות השונות כדי לראות איזו רמת גירוי הייתה נוחה לו ביותר. המידע משמש בשתי דרכים: ראשית, כשניתן, טוב לאפשר לילד למרב את אפשרויותיו ללמוד בסביבה מיטבית. שנית, המורה והתלמיד יכולים לנתח את הקשיים הנוצרים בסיטואציות שונות ולפתח התערבויות מפצות כנגדם.

### זיכרון פעיל

ההתערבויות הבאות מועילות במיוחד לילדים החיים לפי העיקרון "רחוק מהעין, רחוק מהלב". ילדים אלה אינם שבים ו"מנגנים" אירועי עבר בזיכרון, אלא אם כן מדובר באירועים רבי-עוצמה או שמישהו מזכיר להם אותם באופן מוחשי.

לתסכולם הרב של הורים ומורים, ילדים אלה שוכחים תדיר ספרים, בגדים, שיעורי בית וכמעט כל דבר שאינו מחובר בחוזקה לצווארם. להלן יובאו דרכים לא אלימות אך יעילות לסייע לילד המפוזר להתמודד עם ליקויים בזיכרון העבודה.

♦ **שווה בנפשך!** - טכניקה פשוטה לסיוע לזיכרון העבודה, המורכבת ממיקום תמונת המורה בבית באופן קבוע ובולט. לעתים קרובות, תלמידים שוכחים את שיעורי הבית ואת משימותיהם, משום שלאחר סיום הלימודים המורה חדלה להתקיים במחשבתם המודעת (במחשבתם הלא-מודעת, היא עשויה לכבב בסיוטים חוזרים ונשנים). בנקודה אנו עוזרים לילדים להימנע מצורת מידור שלילית זו כשאנו גורמים לנוכחות המורה להיות מורגשת בסביבת המשפחה. התמונה מלווה במשפט שהילד והמשפחה בוחרים כדי לטלטל את זיכרונו של הילד ביחס לכל משימה או אחריות יוצאות דופן המוטלות עליו. משפטים לדוגמה: "והיו עיניך רואות את מוריך" (תלמוד בבלי); "אל תשאל מה המורה שלך יכול לעשות למענך, שאל מה אתה יכול לעשות למען המורה שלך" (ואריאציה על ציטוט מפורסם של נשיא ארה"ב, ג'ון פ' קנדי); "תעשה את זה כבר" (מתוך פרסומת של נייקי).

התמונה משמשת לילדים רמז המזכיר להם את שהם נוטים לשכוח. משפחות רבות דיווחו לנו שהתמונה חסכה להם נדנד מילולי חוזר ונשנה. הם פשוט מראים לו את התמונה והוא מבין שעליו ללכת ולהכין שיעורים או להראות את

השיעורים המוכנים להוריו. למעשה, רוב התלמידים נהנים מקיומה של תמונת מורתם בביתם. היא יוצרת תחושת המשכיות וקשר בין שני המקומות החשובים בחייהם, הבית ובית הספר.

♦ **זכריני** - בכל העולם נותנים אוהבים זה לזה סמל כזה או אחר המשמש כמזכרת בתקופות של פירוד גופני. מורי והורי נקודה רבים אימצו גישה זו כדי לעזור לתלמידים להתמודד עם בעיות של זיכרון עבודה. בטכניקת "זכריני" המורה וההורה נותנים לתלמיד חפץ המזכיר לו אחריות מסוימת. לדוגמה, יש מורים המחלקים מסטיקים לתלמידים בעת מתן שיעורים, ומיעצים לתלמידים ללעוס את המסטיק במהלך הכנת השיעורים בטענה שהלעיסה תגרום להם לחשוב טוב יותר. שיטת מסטיק הפלאים הוכיחה את הצלחתה: עליית אחוז התלמידים שהכינו שיעורי בית מ-60% ליותר מ-85% רק חודש אחרי. הצלחת השיטה נובעת מהחדשנות שבה, הגורמת לילד לתייק את עניין השיעורים במערכת הזיכרון בעוצמה רבה יותר מאשר הציפייה הרגילה להכנת שיעורים. זה טעים והתלמיד מקשר את חווית הטעם הנעימה להכנת השיעורים. זה מבליט את המורה בהמון וכך שובר את הקשרים שליליים שאולי היו קודם לתלמיד ביחס למורים ולעבודת בית הספר.

♦ **פתרונות היי-טק** - דואר אלקטרוני ופקס מאפשרים תקשורת ישירה עם תלמידים בביתם. בלחיצת כפתור יכול המורה לשלוח לכל אחד מבני כיתתו את המטלה היומית או השבועית. ניתן לשלוח מטלות אלו לתלמיד, להוריו או לכולם יחדיו.

♦ **יומן** - מורים יכולים לבדוק שתלמידם רשם את המשימה היומית ביומנו והורים יכולים לבדוק את הרישום ביומן מדי לילה ולוודא שהתלמיד עמד בו.

♦ **בדיקת רשימת-ביטחון (checklist) לפני המראה ונחיתה** - רשימות הביטחון שלפני המראה ונחיתה של נקודה דומות מאוד לרשימות של טייסים או אסטרונאוטים. בנקודה, מורים והורים מבודדים מצבים מסוימים הפגיעים במיוחד לשכחה ולבעיות שהיא מחוללת. לפני שהילד יוצא להתמודד עם מצב בעל פוטנציאל בעייתי, הוא עובר עם אחד מהוריו או מוריו על רשימת הביטחון ומוודא שכל המערכות תקינות. הפיכת שיטת הבדיקה לפורמלית ותקנית יוצרת סיטואציה המהווה אמצעי להתגבר על חולשת הזיכרון ואינטראקציה חיובית במקום חוויה שלילית.

**ויסות עצמי של דחפים, מצב רוח והנעה**

ניסיונו מלמד שכמעט כל הילדים עם בעיות התנהגותיות חווים את סביבתם כמנותקת ממנגנוני השליטה העצמית הפנימיים שלהם. כמעט לעולם לא תמצא קשיים מבודדים בוויסות עצמי של דחפים, מצב רוח והנעה. כמעט תמיד משותף להם חוסר כוונן חמור באחד מתחומי התפקוד הנירולוגי לפחות.

בחלק מהמקרים, בעיית הכישלון בשליטה עצמית הוא משני לבעיות בתחומי העוררות הכללית, אוריינטציה וארגון, זיכרון עבודה, חיפוש גירויים וחידושים ומטה-קוגניציה. משום כך, כמעט אף פעם אין סדרת ההתערבויות הרשומה להלן משמשת כהתערבות יחידה, אלא מלווה בסדרת התערבויות מתחומי התפקוד הנירולוגי האחרים.

מעניין לציין שהטיפול ההתנהגותי הקלאסי התמקד דווקא בהתערבויות מסוג זה, שכן כולן מספקות סוג כזה או אחר של חיזוק וגמול חיובי בתגובה על מפגני שליטה עצמית. נקודה מעריכה את חשיבותן של התערבויות אלו, אך ערך זה מתגלה כשהן מיושמות בסביבה העובדת על התכוונות למזגו העצבי הכללי של הילד. כאשר חיזוק מיושם בסביבה שאינה מכווננת לצרכיו הבסיסיים של הילד, ראינו רק הכללה מעוטה של ההתנהגויות המבוקשות. כשהמחזק מוסר, ההתנהגות חוזרת לרמת חוסר התפקוד הקודם שלה. במקרים רבים, ילדים מסתגלים במהירות למחזק, והוא מאבד את השפעתו. עם זאת, כשהתערבויות אלה מיושמות במקביל להתערבויות אחרות, המכווננות את הסביבה למזגו העצבי של הילד, המחזקים הופכים יעילים. הם נוטים להיות מוכללים למצבים אחרים ושינויי ההתנהגות שהם יוצרים הם עמידים ונותרים גם כשהמחזק מוסר.

♦ **ניטור וחיזוק יום-יומי** - לאחר שהורה או מורה הגדיר במדויק את השלבים הנדרשים ליישום התנהגות נחוצה, ניתן להעלות את סבירות הופעתה של התנהגות כזו, אם ההתנהגות מנוטרת ומחוזקת. הדרך הפשוטה ביותר לעשות זאת היא באמצעות כרטיס דירוג יומי. בצד הימני של הכרטיס נרשמים השלבים שעל הילד לעבור כדי לבצע את המשימה. בצד השמאלי של הכרטיס רושם המורה או ההורה את הציון שקיבל התלמיד על יישום המדריך למשתמש. על ביצוע מושלם התלמיד מקבל 2 נקודות, ביצוע טוב למדי מקנה לו נקודה אחת וביצוע גרוע - אפס נקודות.

ההורים והמורים מחליטים על מטרה שבועית (כמה נקודות על הילד לצבור) המתוגמלת בצורה מוחשית. התערבות זו מספקת חיזוק חיצוני מצוין להתנהגויות הדורשות שליטה עצמית. זוהי גם דרך טובה לחיזוק מיומנויות שליטה עצמית שעל הילד להפנים.

להלן תובא דוגמה לתכנית אישית יומית לשליטה עצמית לילד בכיתה ו' עם היסטוריה של אלימות כלפי אחיו הצעיר ממנו בשנתיים. הורי הילד תכננו את הכרטיס לאחר שהשתתפו בקורס אימון הורים של נקודה. במקרה מיוחד זה, הילד דירג את עצמו.

החוקים: בני (האח הגדול) יכול להרוויח עד 10 נקודות ביום. עד 2 נקודות לכל שלב פתרון בעיות ובנוסף 2 נקודות למעבר לא-אלימים של היום. בכל יום שבו תום (האח הקטן) אינו מעצבן את בני ולכן בני אינו צריך להשתמש באחת האסטרטגיות הללו, בני מרוויח 10 נקודות אוטומטיות לכל היום. אם בסוף השבוע הרוויח בני לפחות 50 נקודות, הוא נוסע עם אבא ל"בורגר קינג". אם בסוף השבוע בני הרוויח לפחות 60 נקודות, הוא נוסע עם חבר לפארק השעשועים.

♦ **פינת קירור** - הורים ומורים מצאו שפינת קירור בבית או בכיתה מסייעת ביעילות לילדים ולבוגרים לשמור על שליטה ולא להתפוצץ. בפינת הקירור יש פעילויות מהנות ומרגיעות, והילד יכול ללכת לשם ולשחק בהן כשהוא מרגיש שהוא עומד לאבד שליטה. את פינת הקירור יש לצייד בעזרים מספקים כמו אוזניות, Game-boy וחומר קריאה מעניין. הילד יכול להישאר בפינת הקירור לזמן מוגבל שהוסכם מראש (15 דקות לכל היותר). אחרי שהזמן חלף, הילד וההורה או המורה חוזרים לנושא בו דנו קודם. בחלק מהכיתות יש פינות קירור שילדים נכנסים ויוצאים מהן במשך היום. לכל ילד יש לוח זמנים מתואם מראש לשימוש בפינת הקירור. כשילד מרגיש שהוא זקוק לפינת הקירור באופן מידי, עליו לבקש רשות מהתלמיד שפינת הקירור הוקצתה לו לאותה עת. כך הופכות פעולות חברתיות לחלק מתרבות הכיתה.

ברוב המקרים, לאחר שהילד התקרר הוא מסוגל להשיב לעצמו את מידת השליטה העצמית ההכרחית לביצוע המשימה שניסה למלא ושעמדה להתפוצץ בפניו. במקרה הגרוע ביותר, שימוש בפינת הקירור מראה לילד שהוא מסוגל לבחור אלטרנטיבה להתנהגות בלתי-נשלטת.

♦ **כרטיסים צבעוניים** - נקודה משתמשת בכרטיסים צהובים, אדומים וירוקים כאמצעי עזר לילדים להשיג יתר תודעה, רגישות ובסופו של דבר שליטה, על התנהגותם האימפולסיבית, האלימה והסוררת. גם שיטה זו מופעלת לרוב בשיתוף מדריך למשתמש.

כשהילד עובד על משימה מסוימת ומתחיל להראות סימני סוררות, שולף ההורה או המורה כרטיס צהוב. הכרטיס הצהוב הוא תזכורת שילד יש משימה. הוא מזכיר לילד צורת התנהגות מסוימת המחזקת את שליטתו העצמית. אם המורה או ההורה רואה שהילד אינו לוקח יוזמה ומשתלט על עצמו, גם לאחר שקיבל את



הכרטיס הצהוב, הוא שולף כרטיס אדום. הכרטיס האדום יכול להורות לילד ישירות לעבור לפינת הקירור או לעזוב את האזור בו הבעיה מתרחשת, בהתאם למצב. הוא יכול, למשל, להיות סימן המורה לילד לצאת מהכיתה, לשתות ולחזור.

הילד מקבל גם ערכת כרטיסים ירוקים (מספר מסוים לשבוע), המשמשים אותו כשהוא מבקש לשחרר את עצמו מסיטואציה שהוא מבין כי היא בתהליך הולך ומחריף של אבדן שליטה. הוא נותן את הכרטיס הירוק למורה ומקבל בתמורה שהות של עשר דקות מחוץ לכיתה באזור מוגדר מראש (משרד היועצת, חדר מחשבים, חדר המנהלת או פינת הליטוף של בית הספר). לילד נאמר שהוא יכול להשתמש בכרטיס כשהוא חש עצמו נעלב או כועס. כל מוריו יכבדו את הכרטיס. מטרת הכרטיס הירוק היא לחזק את תודעת השלבים המובילים לאבדן שליטה אצל הילד ולספק לו נתיב יציאה מהם.

#### **אימון שליטה עצמית**

יש כמה אמצעים שניתן ליישם כדי להשיג מידה גדולה יותר של שליטה עצמית. מודעות להעדפותיו של הילד ולהתניותו הנירולוגיות היא הכרחית לבחירת תכנית האימון היעילה ביותר לשליטה עצמית. להלן רשימת השיטות העיקריות שמצאנו לאימון לשליטה עצמית. המכנה המשותף לכולן הוא שהן מרחיבות את מודעותו של הילד לתהליכים הפיזיולוגיים ולמצבים הרגשיים שהוא עובר. הפיכת הילד למודע יותר לגופו, ובמיוחד להבדלים שבין רגיעה למתח, מאפשרת לו להתחיל לשלוט במצבים אלו, כדי להתאים את המצב הפנימי של גופו לסיטואציה.

♦ **תרגילי רגיעה של מלחמה ושלוש** - הרעיון העומד מאחורי תרגילים אלה הוא לאפשר לילד להשיג שליטה עצמית רבה יותר באמצעות התוודעות לדרך שבה מתחמצר את השרירים, מקצר את הנשימה ויוצר נכונות לתקוף, בעוד שרגיעה מרפה את השרירים, יוצרת דפוס נשימה עמוק ותחושת מנוחה כללית.

הסבר לילדך או לתלמידך שאתה מבקש להקנות לו שליטה טובה יותר על עצמו. בדרך כלל טוב לדון ביתרונותיה של שליטה עצמית גדולה יותר. ואז, שאל את הילד האם לרוב הוא מאבד שליטה כשהוא חש עצמו נינוח ובין חברים או כשהוא חש מאוים או מותקף. רוב האנשים רואים מיד שאובדן השליטה קשור באיום ובהתקפה. עתה, אמור לילד שעוד לפני שמוחו חושב שהוא מותקף, גופו מתחיל להתכונן למלחמה. הגוף מתכונן למלחמה באמצעות הצרת שרירים ונשימה מהירה יותר ושטוחה יותר מהרגיל. תרגיל זה מלמד אותו להתוודע למתרחש בגופו כשהוא נכנס למצב מלחמה, כיצד לשלוט בגופו ולהחזירו למצב שלום.

בשלב זה בקש מהילד להתרווח במושבו ועבור עמו על חלקים שונים של הגוף כדי לברר כיצד כל חלק מתכוון למלחמה או עושה שלום. נקוב בשמו של איבר מסוים בגוף, והילד יכין אותו למלחמה באמצעות הקשחתו ועשר נשימות מהירות בהן הוא מכניס את האוויר פנימה והחוצה כשפיו קפוץ בחוזקה. כשתבקש ממנו שחלק גוף זה יעשה שלום, עליו לשחרר אותו ולהרגיעו ככל יכולתו ולנשום חמש נשימות עמוקות, כשהוא נושם עמוקות דרך האף ונושף עמוקות דרך האף והפה. התחל את התרגיל ביד ימין: "הכן את יד ימין למלחמה באמצעות עשיית שריר והחזקתו בחוזקה, כשאתה נושם פנימה והחוצה עשר פעמים. [עשר נשימות] עכשיו תן ליד ימין לעשות שלום. תן לה להיות מאוד רגועה ומשוחררת וקח עשר נשימות עמוקות. הכנס את האוויר פנימה דרך האף ושחרר אותו דרך האף והפה עשר פעמים, לאט. שים לב כמה טוב לעשות שלום ומה ההבדל בין שלום למלחמה." כך לגבי יד שמאל, רגל ימין, רגל שמאל, הקיבה, האחוריים (הכנה למלחמה באמצעות קימוטם, כך שידמו לשזיף מיובש) והכתפיים (הכנה למלחמה באמצעות הגבהתם, עד שיתכווצו כנגד הצוואר).

סיים את התרגיל בבקשה לשבת במשך 30 שניות, לנשום עמוקות ולהתמקד בהבדלים בין מלחמה לשלום וביכולת לשלוט בגוף ולהביא אותו למצב של מלחמה או של שלום. אז, ספור אחורה, מ-5 ל-1, ואמור לילד שעם כל מספר שאתה סופר, אתה רוצה שירגיש שלו ומאושר. כשתגיע ל-1 התרגיל יגמר.

בשבוע הראשון ללימוד התרגיל, אנו ממליצים להשתמש בו פעם ביום. בשבוע השני מומלץ להתמקד ברכיב ההכנה לשלום וההרגעה בלבד. לאחר שבועיים של תרגול, מומלץ לשלב את התרגיל במדריך למשתמש לחזק את הילד כשהוא משתמש בו בסיטואציות אמיתיות, כדי להשיג מידה גבוהה יותר של שליטה עצמית.

כמה הורים ומורים משתמשים בהקלטת טייפ של תרגיל מלחמה ושלום. אחרים מתרגלים אותו "בשידור חי". כמה מורי נקודה משתמשים בתרגיל זה כטקס פתיחה וסיכום של שיעוריהם. כמה משפחות נקודה המנהלות פגישות קישור משפחתיות (התערבות) משתמשות בתרגיל כדי להתחיל או לסיים אותן.

♦ **ביופידבק** - היום, כשילדים מתקשרים עם מחשבים בקלות, ניתן ללמד שליטה עצמית באמצעות תוכנות ביופידבק ממוחשבות. הרעיון הבסיסי העומד מאחורי התוכנות הרבות הקיימות כיום הוא שהן מספקות משוב חזותי או צלילי לשליטת הילד בתגובות גופו שלא הייתה לו כל שליטה עליהן בעבר, פעולות גוף בעלות מתאם גבוה עם שליטה עצמית גבוהה, ריכוז ורגיעה (הנפוצות ביותר הן קצב לב

וגלי מוח). פרוצדורות אלה אינן חודרניות, ובכמה מהתוכנות המוצלחות הן אף משולבות במשחק מחשב ומהנות למדי.

### אנליזה וסינתזה מטה-קוגניטיביות

מטה-קוגניציה היא היכולת לחשוב על חשיבה. היא נחוצה למגוון רחב של משימות הכרוכות בפתרון בעיות, וליקויים בה מקשים מאוד על התפקוד. להלן הדרכים היעילות ביותר שמצאנו כדי לסייע לילדים לפתח כישורים מטה-קוגניטיביים.

♦ **מדריך למשתמש למוח** - זוהי הטכניקה המטה-קוגניטיבית החביבה על נקודה. השוונו את המטה-קוגניציה למדריך למשתמש שכל מוח מצויד בו. כל עמוד במדריך למשתמש מכיל הוראות לביצוע משימה מסוימת. לכל אחד מאיתנו יש מיליוני, שלא לומר מיליארדי, עמודים במדריך למשתמש הפרטי שלו. הבעיה היא שאין לנו כל אפשרות להתבונן ישירות במדריך למשתמש של אדם אחר. משום כך, אנו נוטים להניח שהמדריך למשתמש של אחד דומה לזה של האחר. זוהי טעות מהותית של הורים ומורים רבים. כשאנו רואים ילד השוגה בביצוע משימה סדירה מסוימת, אנו מציבים שתי שאלות. האם במדריך למשתמש שלו יש אכן הוראות מדויקות כיצד לבצע משימה זו? ואם כן, האם הוא מסוגל לאתר את העמוד הרלבנטי ולקרוא בו, או שעמוד זה מוסתר בין מיליוני העמודים האחרים שבמדריך?

כשאנו מפתחים מדריך למשתמש למשימה מסוימת, אנו מבצעים אנליזה זהירה של השלבים הנחוצים לביצוע אותה משימה. משימות העשויות להיראות מובנות מאליהן להורים או למורים נפרטות לחלקיהן הקטנים ביותר. כל שלב נרשם באורח סדרתי. יש להניח שהסבר התהליך מיועד לאחד שאין לו כל מושג באופן ביצוע המשימה שעל הפרק. האנליזה של המשימה צריכה אפוא לכלול את רכיביה הבסיסיים ביותר. רק לאחר שהילד מתחיל להפגין מעט שליטה, ניתן לשלב כמה מהרכיבים הבסיסיים זה בזה. המדריך למשתמש נרשם ומונח לפני הילד כשעליו לבצע את המשימה המדוברת. מדריכים אלה הנם יעילים במיוחד לילדים המתקשים לבצע משימות מסוימות הכרוכות ברצף ובעקביות.

אם, לצורך הדוגמה, ניתנה משימה לכיתה, מפרקים אותה לתת-פעולות: (1) קרא בקול את המשימה הנדרשת; (2) הנח לפניך את הציוד הנדרש; (3) אמור במילים שלך את עיקר המשימה; (4) בדוק באיזה טקסט עליך להשתמש כדי למלא את המשימה; (5) נסה לנסח את חשיבתך בעל-פה; (6) כתוב את תשובתך; (7) עבור למשימה הבאה. ב"שפת המורים" אנו מכנים זאת "כרטיס ניווט" שמניחים על-ידי התלמיד.

- ♦ **ניתוח תפקודי של חומר כתוב או קונפליקטים מילוליים** - ילדים רבים עם קשיים מטה-קוגניטיביים מתקשים במעקב אחר רצף השלבים של חומר כתוב או אינטראקציות בין-אישיות. ניתוח תפקודי דורש מהילד לזהות את התפקיד שמשפטים ממלאים בפריסת המידע הכלול בטקסט ואת סוגם. מורים רבים משתמשים בקידוד צבעים כחלק מהניתוח התפקודי של חומר כתוב. לכל יחידה תפקודית מוקצה צבע מסוים, למשל כחול לשאלות, אדום לתשובות, ירוק לנימוקים ושחור למסקנות.

בנוסף להיותו עזר למידה, לניתוח תפקודי תפקיד חשוב בפתרון סכסוכים, והוא משפר מאוד כישורים בין-אישיים. כשסכסוכים נוצרים, הורים או מורים עשויים להשתמש בניתוח תפקודי כאמצעי להבחין בין דעות לעובדות וכאמצעי לרכישת מודעות באשר לפרספקטיבה של האחר. הדבר מושג באמצעות רישום דעות מנוגדות, רישום הנימוקים לכל דעה, וגזירת המסקנות מכל נימוק.

- ♦ **מיפוי תודעה לא-מילולי** - ללומדים עם תודעה חזותית גבוהה, מיפוי תודעה היא משימה מטה-קוגניטיבית המשתמשת ברישומים או בציורים, במקום במילים, כאמצעי תיאור. בטכניקה זו מלמדים תלמידים ליצור ייצוגים בעלי משמעות סמלית אישית על-פי רעיונות ומושגים המועלים בטקסט, וכך לתאר את החומר הנלמד באופן חזותי. זוהי טכניקה מצוינת לאנשים שמיומנויותיהם החזותיות-מרחביות מלוטשות יותר ממיומנויותיהם המילוליות, והיא מאפשרת לאותם "חושבים חזותיים" לגבש את מחשבותיהם על נייר. לדוגמה, בכיתות היסוד, ההוראות ניתנות גם בסימול צורני, כמו בהוראות הפעלה של מכשירים.
- ♦ **שחמט** - כמה מחקרים הראו שמשחק שחמט סדיר מחזק כישורים מטה-קוגניטיביים ומנבא בפועל יכולת משופרת בבית הספר. בכמה בתי ספר של נקודה גילינו רבי-אמן צעירים שבקושי הצליחו לתפקד בסביבה הבית-ספרית. כשמאמן נקודה שיחק שחמט עם תלמידים אלה, הוא גילה שהם מיישמים אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות מורכבות במשחק, אך שהם מתקשים במסירת דין וחשבון מילולי על אותן אסטרטגיות. כשהמאמן עזר לאותם תלמידים לתמלל את כישוריהם האסטרטגיים במושגי השחמט, התברר שאותם כישורים היו חיוניים להצלחה גם בתחומי חיים אחרים. כשהאסטרטגיות הפכו מודעות, הצליחו התלמידים להכלילם גם למצבים אחרים בחיים, בין היתר לבית הספר.

#### **התערבויות לטיפול בקוגניציות שליליות ורגשות עוינים**

מחשבות שליליות של האדם על עצמו ועל סביבתו ודינמיקות רגשיות עוינות מובילות לעתים קרובות לפיתוח רשת מגן הרסנית המתסכלת את היכולת ליצור

כוונון יעיל בין נירולוגיה להתנהגות. להלן רשימת ההתערבויות היעילות ביותר שיושמו על-ידי הורי התלמידים בנקודה ומוריהם כדי להיענות לצרכים רגשיים בסיסיים של ילדים ולרכך את הגנותיהם השליליות. התערבויות אלה מלוות תמיד בהתערבויות משש הקטגוריות הקודמות, העוסקות בהיעדר כוונון בין מזג עצבי לסביבה התנהגותית. המכנה המשותף לכל ההתערבויות הללו הוא שכולן נועדו לסייע לילד לשנות תבנית פנימית שלילית אשר, במודע או שלא במודע, הוא מייחס לעצמו ולאחרים בעולמו. הן מאתגרות את ראיית העולם שלו, הגורסת שהזולת אינו דואג ואינו מסייע לו או שהוא חסר כל עניין בו. יתר על כן, הן מאתגרות את תפיסתו העצמית, לפיה הוא כישלון, לא אהוב, לא מקובל ולא חשוב. באמצעות אתגור התסריט הפנימי המוקדם של הילד, הן מעניקות הזדמנות להתחלה של פרק חדש וחיובי יותר בחיי הילד.

♦ **נרטיב נקודה - גרסת הילד** - תמיד, לאחר המשגת נתיב נקודה בידי המבוגרים הנוגעים לעניין, הוא מוצג בפני הילד. בשלב זה חשוב לנסח היעדר התאמות נירולוגיות והתנהגותיות במונחים משמעותיים ורלבנטיים לילד. לעתים קרובות אנו מתחילים בסיפור הנרטיב בגוף שלישי. הנה כמה משורות הפתיחה בהן השתמשנו בגרסאות ילדים של נרטיב הנקודה: "פעם אחת היה ילד עם נמלים במכנסיים שלא הצליח לשבת בשקט..." "פעם אחת הייתה ילדה שהייתה חולמנית כל כך, עד שלא זכרה להביא את ספריה לבית הספר..." "שרי אהבה פעילות. כשהייתה פעילה הרגישה חיה. ללא פעילות, חייה היו שממון מתמשך..."

לאחר שורת פתיחה אחת או שתיים בהן מתואר היעדר הכוונון, הילד נשאל שאלות בנוסח סוקראטי: "כיצד לדעתך הרגיש הילד?" "מה הוא חשב לדעתך על הוריו, על חבריו ועל עצמו?" "האם לדעתך הוא יתאמץ בבית הספר או בבית, או שיוותר?"

באופן טבעי, רוב הילדים מספרים את גרסאותיהם לנרטיב הנקודה, תחת הנחייה זאת. לאחר שהילד מספר את הנרטיב, המבוגרים חולקים עמו את מחשבותיהם באשר לדרכים שהם יכולים לעזור לו ותכנית ההתערבות של נקודה מוצגת.

ניסיוננו מלמד שהצגה תמציתית וברורה של נתיב הנקודה לילד היא חיונית. הוא למד מכך על היקף המאמץ המושקע כדי לתקשר עמו ולהבינו. מדובר תמיד בנתיב ובהסברים ללא ערכים, ולא בהאשמות. ההסבר לעולם אינו תירוץ או רציונליזציה של התנהגות שלילית, אלא הבנה המספקת אבן-פינה להשגת שליטה טובה יותר במצב. לפיכך, גרסת הילד של נרטיב הנקודה היא שלב חשוב בניסיון לספק את צורכי הילד להנאה, היקשרות, שליטה ומשמעות.

הפגישה מתקיימת, בהתאם לנסיבות, בבית או בבית הספר. בעיקרון, לפגישה יש השפעה גדולה ביותר, ככל שמספר רב יותר של בוגרים משמעותיים יושבים עם הילד. פגישת הורים ומורים הממוקדת בתמיכה ובנייה היא אירוע רב-משמעות בחיי הילד וצעד משמעותי בדרך לשינוי הפנמותיו השליליות ביחס לבוגרים.

♦ **שאלון "עשה לי את היום!"** - השאלון תוכנן כדי להבטיח שהורים ומורים מבינים את האירועים והנסיבות החשובים הגורמים ליצירה או הרס של יומו של ילד. במחקר הניסיוני שערכנו לנקודה, שאלנו ילדים ומתבגרים אילו חלקים ביומם חשובים ביותר מבחינת הגדרת היום כשלילי או חיובי. ביקשנו מכל ילד לרשום חמישה דברים המתרחשים מהרגע שבו הוא מתעורר ועד שהוא הולך לישון אשר משפיעים על הרגשתו ביחס ליום. את 30 השאלות הנפוצות ביותר הכנסנו לשאלון "עשה לי את היום". אלו 30 פריטים המתארים את החומר היום-יומי היוצר או מרסק את יומם של התלמידים. רבים מהפריטים נראים שוליים, כגון ההחלטה אילו בגדים ללבוש ומה לאכול. אחרים הם קיומיים יותר באופיים, כגון הרגשות ביחס להורים או מורים. שאלון "עשה לי את היום" המלא מופיע בנספח X. בשאלון "עשה לי את היום" מופיעים תחומים חשובים שעל הורים ומורים להכיר אם ברצונם להיענות לצרכיו הבסיסיים של הילד. יתר על כן, הפגנת עניין פשוטה בתחומים אלה מראה לילדים שאנו רוצים לתקשר עמם באורח משמעותי. הורים ומורים משתמשים בשאלון הזה בדרכים שונות. כמה מורים בחרו פריטים שונים בנושאי חיבור כיתתי. אחרים משתמשים בהם כנקודת מוצא לדיונים לא-רשמיים. השורה התחתונה היא שגם התוכן וגם צורת השגתו חשובים כדי לגרום לילדים לראות בבוגרים את דורשי טובתם, אנשים המעוניינים ליצור את יומם ולא לרסק אותו.

♦ **הראה וספר** - רבים מאיתנו עשויים לזכור את "הראה וספר" מימינו כתלמידים. משמעות הדבר היא לתת לילד להדגים ולתאר נושא בחייו לו הוא מייחס משמעות. ילדים יכולים להציג נחש בואה קטן, טיסן, משחק מחשב או כלי נגינה. המפתח הוא העניין המוגבר שהמבוגר מגלה כלפי מה שהילד מציג והמסר שהוא מעביר לפיו פעילות או עניין זה הם בעלי ערך. על ההורה או המורה לתקשר באמת עם פעילותו של הילד, ודרכה - עם עולמו. טכניקה בדוקה ומנוסה זו היא אמצעי יוצא דופן כדי לשכלל את חוש העונג, השליטה, ההיקשרות והמשמעות של הילד. באימוני נקודה אנו מוודאים שהורים ומורים מעניקים לילדים המאתגרים הזקוקים לכך את האפשרות להראות ולספר.

אף כי זוהי פעילות בית-ספרית מסורתית, הצענו שגם הורים יקפידו על זמן "הראה וספר" עם הילדים בבית. הדבר מאפשר לילד להציג את עולמו בפני

האחרים. לפעמים ילדים מראים דברים שעליהם עבדו בבית ספר או לאחר הלימודים. הפעולה מדגישה את הערך התוך-משפחתי ואת הערך של כל פרט במשפחה.

♦ **רד מהעץ** - טכניקה שבה משתמשים הורים ומורים כשהילד משחק לפי תסריט שלילי. רבים מהתסריטים השליליים שילדים הפנימו מסתיימים בכך שההורה או המורה צורח על הילד, וכולם מתעצבנים מאוד. כשההורה או המורה עוצר את התסריט ("רד מהעץ!"), הוא משלב זאת לרוב עם התערבות אחרת כמו "פינת קירור" או "כרטיסים צהובים, אדומים וירוקים". הרעיון הבסיסי הוא לעצור קודם כל את התסריט השלילי ואז, לאחר תקופת צינון, להקריא שוב את התסריט השלילי ולבחור תסריט אלטרנטיבי במקומו.

הרעיון הבסיסי הוא להימנע מהמלכודת שהופכת את המבוגר ל"איש הרע" הצורח על חוסר האחריות של הילד. "רד מהעץ!" דורש מהמבוגר להישאר ממוקד בנושא שעל הפרק, ולהימנע מהכללות "השופכות את התינוק עם המים". גם אם יש תחושה שזמן רב מדי מוקדש להסברת דברים האמורים להיות מובנים מאליהם, זוהי דרך יעילה מאוד להשתחרר מהתפקיד המוגדר מראש שהילד מנסה, באופן לא מודע, לגרום לך לשחק.

♦ **אחת, שתיים, שלוש - ניסיון!** - טכניקה המשמשת לבחינה אובייקטיבית של הקוגניציות השליליות והדינמיקות הרגשיות של הילד. היא שימושית במיוחד עם ילדים או מבוגרים החושבים במונחים של "שחור ולבן" או "הכול או לא-כלום". להלן כמה דוגמאות נפוצות שסיפקו הורים ומורים שנבחנו בידי נקודה: "תמיד אתה אומר שאני טועה, אף פעם אתה לא לצידי." "את אף פעם לא מרשה לי לצאת עם החברים." "אתה לא עושה כלום בכיתה."

הרעיון הבסיסי מאחורי "אחת, שתיים, שלוש - ניסיון!" הוא לערוך ניסוי קטן ופשוט עם הילד הבוחן את התאוריה שלו. לרוב, הדבר נעשה במהלך מספר ימים בהם פריט-המטרה מנוטר ומתועד. כשהורים, מורים ותלמידים מתבוננים בעובדות האובייקטיביות, הם מגלים לעתים קרובות שהדברים אינם שחורים ולבנים כפי שנראו. לאחר שהדברים תועדו, ניתן להתחיל לעסוק באזורים האפורים באופן אובייקטיבי ויעיל יותר.

♦ **הפתעה!** - שיטה מצוינת לאתגור הפנמה פנימית שגיבש ילד מאתגר. "הפתעה!" מחייבת את ההורה או המורה לבצע מחווה בלתי-צפויה המאתגרת את הדרך השלילית שבה הילד תופס את ההורה או המורה. כך, אם הילד חש שלמורתו לא אכפת מהנאותיו, המורה מתמקדת בדרכים שיהנו את הילד. אם הילד חש

שהמבוגר אינו מודאג ממידת הריחוק שלו מהקבוצה, המבוגר עושה מעשה הממחיש את חשיבות הקשר הקבוצתי של הילד. אם הילד חש שהמבוגר מתמקד תמיד בהיעדר ההתאמה שלו, המבוגר עושה משהו המראה לילד את יכולותיו או מפתח אותן. לבסוף, אם הילד חש שהוא או הסיטואציה הם חסרי משמעות או לא רלבנטיים, המבוגר הופך את השתתפות הילד למרכזית ומשמעותית. ב"הפתעה!" אנו מחפשים הזדמנויות לצאת מתפקידנו השגור כדי לאתגר את אמונתו השלילית והמוכתבת מראש של הילד ביחס למשמעותו בעבורו ולמשמעותו בעבורנו.

הנה כמה דוגמאות ל"הפתעה!": המורה מארגן טורניר כדורגל לכיתה במהלך ההפסקה ומשתתף בו כשופט; הורה מקצה זמן קבוע לשחק עם הילד במשחקים האהובים עליו; מורה מבקר בבית הילד כשהילד נעדר שוב ושוב; הורה נותן לילד "להבריז" מבית הספר כדי לצאת איתו ליום כיף.

♦ **גדר הביטחון** - טכניקה המיושמת במיוחד עם ילדים המרגישים שמבוגרים אינם מספקים את הצורך שלהם בביטחון. ילדים רבים שיש להם שליטת דחפים מועטה נרדפים על-ידי רגשות אי-התאמה, משום שאינם יכולים לרסן התנהגות אימפולסיבית. יתר על כן, בהסתמך על ניסיון מוקדם שבו התנהגותם לא נשלטה כראוי בידי הורים או מורים, הם חשים שהעולם שסביבם אינו חזק מספיק כדי להגן עליהם מדחפיהם שלהם. כך נוצרת אחת הדינמיקות הרגשיות הפנימיות ההרסניות ביותר. מחד, הילד מאובן מפחד משום שהוא חש שהוא מאבד שליטה ושהוריו ומוריו אינם יכולים לעצור בו. מאידך, היעדר סמכות בוגרת יוצר תהליך בו פוחת והולך ערכם של המבוגרים. הילד מתחיל לאבד לא רק את הכבוד שהוא רוחש לעצמו, אלא גם את הכבוד שהוא רוחש למבוגרים שתפקידם לחנכו.

בהתערבות "גדר הביטחון" הורים, מורים ומבוגרים דואגים אחרים משלבים כוחות כדי להעביר את המסר שהתנהגותו פורצת הגדר של הילד אינה מקובלת. כל חור בגדר הביטחון הורס את יעילותה. משום כך, חייבים הורים, מורים ומבוגרים לוודא כי כל נקודת חולשה פוטנציאלית שתאפשר התנהגות לא-נשלטת, בוצרה וחוזקה לפני הקמת הגדר.

יש ואריאציות רבות לגדר הביטחון. המכנה המשותף לכולן הוא שליטה הורית או מורית מוגדלת על הילד, המאפשרת לילד לפתח חוש פנימי של שליטה שיסתור את התוהו פנימי. באופן פרדוקסלי, הילד חש שליטה רבה יותר כשהוריו ומוריו מראים לו שהם מסוגלים לשלוט בו. דוגמאות לווריאציות כאלה הן:

- פסק זמן מחיזוקים - ההורים דורשים מהילד לשבת כמה דקות במקום ללא גירויים, עד שיסכים להתנהג כראוי.



- גדר בטחון בין-משפחתית - הורים של כמה משפחות הסכימו להודיע להורים אחרים על מיקום ילדיהם, אם הילד נמצא אצלם. בגדר הביטחון הבין-משפחתית הורים של כמה משפחות קובעים סבב סיורים במקומות לא-רצויים בהם מסתובבים ילדיהם. יתרה מזאת, הורים אלה הסכימו לעזור זה לזה ולהיות "תורנים" למקרה של התפרצויות אלימות.
- גדר ביטחון משפחתית-בית-ספרית - הורים הסכימו לאפשר לצוות בית הספר לרסן פיזית תלמידים אלימים, ולהיות "תורנים" לביקור מִיָּדֵי בבית הספר, אם ילדיהם יתנהגו בצורה אלימה או תוקפנית.

♦ **הצהרות ופגישות ייעוד משפחתיות/כיתתיות** - מספקות פורום מעשי ליצירת אחדות ומשמעות קבוצתית. הרעיון המרכזי של הצהרת ייעוד משפחתית או כיתתית הוא לבטא את ערכי הקבוצה הנעלים ביותר ולהבהיר כיצד ערכים אלו מספקים את צורכי הפרט לעונג, שליטה, שייכות ומשמעות. כשילד או בוגר חש שבקבוצה מתרחש משהו הפוגע בערכיה הבסיסיים או בצרכיו הבסיסיים של אחד מחבריה, הוא מכנס פגישה קבוצתית והעניין מלובן. ההצהרה הקבוצתית דומה לחוקה והישיבות הקבוצתיות דומות לישיבות בית המשפט העליון הקובעות האם אירוע מסוים מנוגד לחוקה. הנה דוגמה להצהרת ייעוד של תלמידי כיתה ו', בבית ספר של נקודה: "כיתתנו מכירה בכך שלכל אחד מאיתנו יש זכות לעונג, שליטה, שייכות ומשמעות. כולנו נעשה את כל שביכולתנו כדי לנצל את זמננו פה לשילוב זכות זאת בצורך לרכוש השכלה וחינוך. למעשה, אנו רוצים בחינוך, משום שבטווח הארוך החינוך מעניק לנו את ההזדמנות הטובה ביותר לרכוש עונג, שליטה, שייכות ומשמעות. אנחנו נתכנס בכל שבוע כדי לראות האם מתרחש בכיתתנו דבר כלשהו הנוגד את זכותנו לרכוש חינוך בדרך שאינה פוגעת בזכויותינו לעונג, שליטה, שייכות ומשמעות."

## 5.9 דגים זה שם המשחק

פעמים רבות הזכרנו את חשיבות שינוי האקלים הבית-ספרי. שינוי אקלים בית ספרי מתחיל בשינוי גישה והתייחסות של הצוות. עסקנו בשינוי בגישה והתייחסות כלפי התלמיד בפרק הדין בכך, אך עתה נוסיף הדגש אחר, והוא - שינוי גישה והתייחסות למקום העבודה.

כאשר הרוח השוררת בקרב הצוות היא רוח של תסכול, בלבול, חוסר אונים, אָבֵדן סמכות, המתלווה לעצבנות ולאי-שביעות רצון, הנעה ירודה, מאבקי כוח, כעס, מומלץ לשנות את דרך החיים על-פי הדוגמה המעניינת שהתפתחה בשוק הדגים של סיאטל. מה לנו המורים ולמוכרי הדגים שם?

המורים מרבים להתלונן על מעמד המורה ועל המשכורת הזעומה לעומת ההשקעה הנדרשת. הם חשים כי במצב הכה נמוך שבו הם נמצאים לא ניתן לחייך, אי-אפשר לצחוק ובוודאי שום דבר לא שמח. הכובד הרגשי הזה של המורים משפיע השפעה ישירה על האווירה בבית הספר, וכמובן על התנהגות התלמידים.

אין ספק שקשה למורים, שכרם אינו הולם ושהם שחוקים. אבל, האם יותר מהדייגים בשוק של סיאטל? הדייגים - שכרם זעום, הם רטובים כל היום בקור וברוח, שלא להזכיר את הריח, הם אינם משכילים ומעמדם בחברה נמוך משל המורה בישראל.

באחת ההשתלמויות הקבועות, הוקרן סרט קצר על דייגים. מה הקשר בין פסיכולוגיה לממכר דגים? צפינו בסרט ולאט לאט חיוך רחב פרץ והתיישב על כל אחד מנוכחים בחדר. כבר פגשנו ספרים שונים העוסקים בשינוי גישה, או אם רוצים: בעיקרון הבחירה. בכל זמן וללא קשר לתנאים, האדם הוא הבוחר לו את גישתו לחיים, את התייחסותו למצב בו הוא נמצא.

כל אחד. אפילו הדייג בסיאטל. אם הם יכולים אז מדוע לא אנחנו?

בספרם "סיפורי דגים" מתארים ד"ר סטיבן סי. לנדן, גון כרסטנסון והארי פול (2002) חבורת מוכרי דגים שהחליטו לשנות את האקלים במקום העבודה שלהם. ההצלחה שלהם מובילה מדי יום אנשים רבים לחזות באותו דוכן מופלא, ובמתרחש סביבו.

ביקור בשוק הדגים בסיאטל בין הדגים המעופפים, המוכרים המדברים במקלה והמצחיקים את העוברים ושבים, בין האנשים המשתובבים ומשוחחים עם כל עובר ושב מקנה למבקר חוויה מדהימה.

חבורת הדייגים קבעה לעצמה ארבעה עקרונות, והם באמת חיים את חייהם לפי העקרונות האלה. חברות גדולות אימצו את הגישה והצליחו. גם בית הספר יכול. אלה הם ארבעת העקרונות ככתבם וכלשונם:

1. **שחקו** - עבודה המבוצעת בהנאה, מבוצעת היטב, במיוחד כאשר אנו בוחרים לבצע משימות רציניות בשמחה ובספונטניות. משחק אינו פעילות בלבד, הוא דרך מחשבה הממריצה אותנו בתפקידנו ומעוררת פתרונות יצירתיים.
2. **עשו להם את היום** - כאשר אתם "עושים למישהו את היום" במחוות קטנות של חיבה או בפעילות בלתי-נשכחת, אתם יכולים להפוך גם מפגשים שגרתיים למיוחדים.
3. **היו שם** - הדבק באנושיות שלנו הוא היותנו נוכחים לגמרי זה למען זה. נוכחות היא גם דרך מצוינת להתאמן במסירות ללא סייג ולהילחם בשחיקה. שכן, אנו

מותשים יותר מכל כאשר אנו מבצעים משימות בלב לא שלם, ומנסים לעשות בו בזמן דברים נוספים.

4. **בחרו את התייחסותכם** - כאשר תחפשו את הגרוע ביותר, תמצאו אותו. כאשר אתם מבינים כי בידכם הכוח לבחור את תגובתכם על אירועים בחייכם, אתם יכולים לחפש את הטוב ביותר ולמצוא הזדמנויות שלא תארתם לעצמכם שקיימות. אם מתברר לכם שהתייחסותכם אינה זו שאתם רוצים, אתם יכולים לבחור התייחסות אחרת.

עתה מתחילה העבודה. לפני הסדנאות העוסקות בעקרונות מומלץ להביא בפני הצוות את הספרים העוסקים בבחירה, כמו: "מי הזיז את הגבינה שלי" (ג'ונסון, 2006) ו"בדולינה" (ניצן, 2001). הספר "סיפורי דגים" כבש אותנו בפשטות העקרונות שלו ובדוגמאות המובאות בו. קראו שם על המנהלת שחבשה כובעים מצחיקים, על חברות פיננסיות שהכניסו מוזיקה ומסיבות, וחישבו כיצד על כל עיקרון ניתן לדון עם הצוות ומהן הדרכים החדשות שתאמצו למן הבוקר שלמחרת.

"דגים" - זה שם המשחק.



## 6. תכנית עידוד - מחקר הערכה

מאת: אסף שרון, נורית שטרוסברג ואשר אור-נוי\*

המערך הטיפולי של תכנית "עידוד" לווה במחקר מקיף שנועד בעיקרו לבדוק את האפקטיביות של התכנית באיתור, אבחון, טיפול בסימפטומים התנהגותיים וקידום הילדים מבחינה חינוכית וחברתית (נאון ואחרים, 2008). המחקר ליווה את הפיתוח והיישום של התכנית לאורך כל הדרך וסיפק משוב שוטף למיישמי התכנית, גם לגבי תהליך היישום וגם לגבי השגת המטרות. המחקר גם מהווה בסיס לכל המעוניין בהפצת התכנית בבתי ספר נוספים.

המחקר נערך בתמיכת קרן מנדל ברמן למחקר על ילדים עם מוגבלויות, אשלים ומשרד הבריאות ובוצע על-ידי המכון הירושלמי להתפתחות הילד ועל-ידי מאיירס-גוינט-מכון ברוקדייל.

### 6.1 בחינת יעילות שאלון DSM-IV ככלי סינון ל-ADHD

במסגרת התכנית פותח כלי פשוט ומהיר לאיתור ילדים עם בעיות ADHD המאפשר סינון מקיף של ילדים בגילים צעירים, כפי שמתואר בחוברת זו. על-מנת לבדוק את יעילות הכלי באיתור ADHD, הועבר שאלון (DSM-IV) לתלמידי ארבעת בתי הספר היסודיים שהשתתפו בתכנית. יעילותו נבדקה באמצעות השוואה בין תוצאות כלי הסינון לתוצאות של אבחון מעמיק שנערך במכון להתפתחות הילד.

הבדיקה העלתה כי שאלון DSM-IV הוא כלי מוצלח ויעיל לסינון ילדים הסובלים מ-ADHD. תוצאות האבחון אמתו את תוצאות שאלון הסינון: 95% מהילדים שנכשלו בשאלון אובחנו כסובלים מ-ADHD במערך האבחון שעברו במכון להתפתחות הילד.

---

\* אסף שרון ונורית שטרוסברג הם חוקרים במרכז לחקר המוגבלויות במאיירס-גוינט-מכון ברוקדייל. פרופ' אשר אור-נוי הוא הממונה על התפתחות הילד במשרד הבריאות ופרופסור בפקולטה לרפואה של האוניברסיטה העברית והדסה. צוות המחקר כלל גם את דניז נאון, ד"ר סטיוארט (שמחה) צ'סנר וד"ר דוד וילנסקי.

## 6.2 בחינת השינוי בהתנהגות ובתפקוד הקוגניטיבי של ילדים עם ADHD

בחינת השינוי בהתנהגות ילדים עם ADHD לאחר כשנתיים בתכנית נעשתה באמצעות מספר מקורות מידע: (1) מחקר מעקב שהשווה בין תוצאות האבחון של הילדים לפני תחילת התכנית לבין התוצאות לאחריה. בסך הכול נבדקו בשתי נקודות הזמן 30 ילדים. בשתי המדידות נעשה שימוש באותם כלי אבחון, ובכללם: מבחן וקסלר לילדים, שאלון הערכת הכישורים בחשבון, שאלון הערכת כושר הקריאה בעברית לפי אורתור, מבחן ממוחשב המשלב מטלות מתחומי הראייה והשמיעה ושאלון אכנבך להורים (בנספח ז') מפורטים המבחנים השונים ומשמעות הציון בכל מבחן). (2) דיווח הורי הילדים ומוריהם על מידת השיפור בסימפטומים של ADHD.

מן המעקב עולים מספר ממצאים:

- ◆ חל שיפור במדדי קשב, ריכוז והתנהגות, כפי שעולה משאלוני DSM-IV ומשאלון אכנבך להורים. ממצאים אלו מעידים כי יש לתכנית השפעה חיובית על התנהגות ילדים עם ADHD. ייתכן אף שהשיפור בעקבות התכנית גדול יותר מהשיפור שנמצא, מכיוון שבדרך כלל מצב הילדים עם ADHD מחמיר עם הזמן. התכנית הצליחה, לא רק למנוע הדרדרות, אלא גם להביא שיפור ממשי.
- ◆ חל שיפור מסוים אצל ילדים אלו בכושר הריכוז, כפי שנמדד באמצעות המבחן הממוחשב.
- ◆ אמנם, לא נמצא שיפור ביכולות הקוגניטיביות הנמדדות על-ידי מבחן וקסלר לילדים ועל-פי תוצאות שאלוני הקריאה והחשבון של הילדים; אולם, ההורים והמורים דיווחו על תרומתה של התכנית בשיפור ניכר בארגון החומר הלימודי ובביצוע מטלות לימודיות בידי הילדים.

## 6.3 המצב החברתי של ילדים עם ADHD כשנתיים לאחר התכנית

בחינת תרומת התכנית לשיפור המצב החברתי נסמכה על שאלון בנושא קשרים חברתיים בבית הספר שמילאו הילדים עצמם, וכן, על דיווחי הוריהם ומוריהם לגבי תרומת התכנית לשיפור בתחום זה.

מתוך הדיווחים עולה תמונה חיובית יחסית: 75% מתלמידי התכנית דיווחו כי קל להם להתחבר עם חברים חדשים בבית הספר; 68% מתלמידי התכנית דיווחו כי הם מרגישים שקל להם לגרום לילדים בבית הספר לחבב אותם. השאלון החברתי הועבר גם לקבוצה של תלמידים ללא ADHD, ולא נמצא הבדל משמעותי בין שתי הקבוצות.

דיווחי ההורים והמורים בסיום התכנית הצביעו גם הם על תרומתה של התכנית לשיפור המצב החברתי של ילדים הסובלים מ-ADHD. כ-70% מההורים שדיווחו בעבר על קיומן של בעיות בתחום החברתי דיווחו על שיפור בתחום זה. מדיווחי המורים עולה כי 75% מהילדים הפגינו שיפור בהשתלבות החברתית.

#### 6.4 עמדות ההורים והמורים כלפי התכנית

לצורך בחינת עמדות ההורים והמורים ביחס לתרומת התכנית וחשיבותה, רואיינו 35 הורים ו-39 מורים מבתי הספר שהשתתפו בתכנית.

##### תרומת התכנית בעיני ההורים והמורים

על-מנת לעמוד על התחומים שבהם הייתה לתכנית תרומה, נשאלו המורים וההורים סדרה של שאלות.

##### ♦ דרכי התמודדות של ההורים והמורים שנלמדו במהלך התכנית וישמו

**בעקבותיה** - ההורים נשאלו לאחר התכנית באיזו מידה הם נוקטים בדרכי ההתמודדות שנלמדו במהלך התכנית: מתן תגמול לילד על התנהגות רצויה, ריסונו כאשר הוא משתולל, הקדשת זמן למשחק או לפעילות משותפת עם הילד, קביעת סדר יום קבוע ודרכי הרגעת הילד כאשר הוא נסער. הם נשאלו האם התכנית תרמה לשיפור בשימוש בכל אחת מדרכי ההתמודדות הללו. כשני שלישים מההורים הצביעו בחיוב על תרומת התכנית בחיזוק התמודדויות אלו.

נאסף מידע מקרב המורים לגבי המידה שבה התכנית הקנתה להם כלים להתמודדות עם בעיות שונות של הילדים. רוב המורים (כ-80%) דיווחו כי הם חשים שהתכנית אכן הקנתה להם כלים. התחומים העיקריים שהוזכרו היו: כלים לעיצוב ההתנהגות, שינוי ביחס כלפי הילד וחיזוק הקשר עם ההורים. המורים נשאלו גם לגבי האופן שבו הם מיישמים בפועל את העקרונות שלמדו בתכנית. כ-90% השיבו שערכו שינויים או התאמות באופן ההוראה שלהם בעבור ילדים עם ADHD בכיתתם. השינויים העיקריים היו: מתן חיזוקים חיוביים, התאמת המטלות לילד ומתן הקלות, עבודה פרטנית ושימוש בחלופות להערכת הישגי הילד.

##### ♦ תרומת התכנית לשיפור מערכת היחסים בין ההורים לבית הספר - ההורים

נשאלו האם בעקבות התכנית הם חשים שינוי ביחס שלהם כלפי בית הספר וביחס של בית הספר כלפיהם. כמחציתם דיווחו על שינוי לטובה במערכת היחסים, בעיקר מאחר שבית הספר מבין טוב יותר את הילד ואת צרכיו ושההתייחסות לילד סלחנית יותר.

המורים נשאלו האם בעקבות התכנית הם חשים שהם מבינים טוב יותר את הורי הילד. כ-60% השיבו על כך בחיוב.

### **הערכת חשיבות רכיבי התכנית**

ההורים והמורים התבקשו להעריך כל רכיב בתכנית, מבחינת חשיבותו. לפי תפיסתם של כ-90% מההורים ושל שיעור דומה של המורים, סדנת ההורים וההכשרה של צוות בית הספר הם רכיבים חשובים מאוד. לגבי תכנית עיצוב ההתנהגות, לדעתם של 70% מההורים ושל 80% מהמורים היא חשובה מאוד. שיפור התקשורת בין בית הספר להורים נתפס כבעל חשיבות רבה בידי 90% מההורים ו-80% מהמורים. הטיפול התרופתי נתפס כחשוב מאוד רק בידי כמחצית מההורים ו-60% מהמורים, כנראה בשל העובדה שרק כמחצית הילדים שהשתתפו בתכנית טופלו בריטאלין.

### **6.5 השפעת התכנית על עמדות תלמידי הכיתה כלפי ילדים עם ADHD**

במסגרת התכנית לא בוצעה התערבות ישירה בקרב חבריהם לכיתה של הילדים שטופלו. אולם, בשל אופי התכנית (תכנית אינטגרטיבית שהופעלה במספר רבדים, ואמורה להשפיע על האקלים הבית-ספרי באופן כללי), הייתה ציפייה שתהיה לה גם השפעה על שאר תלמידי הכיתה. במטרה לבחון השערה זו נבדקו העמדות של ילדי הכיתה ביחס לילדים עם ADHD. בתום התכנית לא נמצאו הבדלים בין הילדים מבתי ספר שהשתתפו בתכנית לתלמידים בבתי ספר בהם לא הופעלה התכנית בעמדותיהם כלפי ילדים עם ADHD. ייתכן שממצא זה מעיד על הצורך בהתערבות ישירה בקרב תלמידים בבתי הספר כדי לשנות התייחסותם לילדים עם ADHD.

### **6.6 הערכת תהליכי יישום התכנית**

יישום התכנית תוך כדי הפעלתה נבחן בדרכים שונות, ובמיוחד באמצעות שאלון המשוב אשר הועבר לגורמים השונים המעורבים בהפעלת התכנית. שאלון המשוב הורכב משאלות פתוחות שהתייחסו למידת יישום המודל המקורי, לקשיים שהתעוררו במהלך היישום ולדרכים לחיזוק את התכנית. נמצא שמודל ההתערבות יושם כמתוכנן בבתי הספר, כולל הפעלת התכניות האישיות, תוך שיתוף פעולה משביע רצון מצד הגורמים המעורבים. אחת ההצלחות החשובות של היישום הייתה שיעור ההשתתפות הגבוה של ההורים בסדנה להורים. אחד ההיבטים שלא נפתר ושנשאר כסוגיה מרכזית היה חילוקי דעות עם חלק מן ההורים לגבי השימוש בטיפול התרופתי כאשר הדבר הומלץ. אחת הביקורות שהועלו הייתה שההכנה של בתי הספר לקראת הפעלת התכנית הייתה מהירה מדי וכי מטרות התכנית וחשיבותה לא

היו מספיק ברורות לכל צוות המורים. אין ספק שחשוב שהכנה זו תקבל דגש ראוי בכל המאמצים להפיץ את התכנית.

### 6.7 שביעות רצון ההורים והמורים

ההורים והמורים נשאלו על שביעות רצונם מהתכנית. כ-80% מההורים והמורים הביעו שביעות רצון גבוהה מהתכנית. כמדד נוסף לשביעות הרצון של ההורים והמורים, נבדק האם חשוב לדעתם שהורים/מורים אחרים ישתתפו בתכנית מעין זו. כ-85% מההורים היו ממליצים למשפחות אחרות שיש להן ילדים הסובלים מ-ADHD להשתתף בתכנית מסוג זה. כ-90% מהמורים חושבים שחשוב שמורים אחרים ישתתפו בתכנית כזו.

## ביבליוגרפיה

לנדון, ס"ס ; כרסטנסון, ג' ; פול, ה'. 2002. **סיפורי דגים**. מטר הוצאה לאור בע"מ, תל-אביב.

ג'ונסון, ס'. 2006. **מי הזיז את הגבינה שלי**. מטר הוצאה לאור בע"מ, תל-אביב.

נאון, ד' ; שרון, א' ; צ'סנר, ס"ש ; אור-נוי, א' ; שטרוסברג, נ' ; וילנסקי, ד'. 2008. **תכנית "עידוד" לטיפול בילדים הסובלים מהפרעות ריכוז וקשב (ADHD) בארבעה בתי ספר בירושלים: תמצית מחקר הערכה**. תמ-26-08, מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, ירושלים.

ניצן, ג'. 2001. **באדולינה**. הוצאת ידיעות אחרונות, תל-אביב.

Goleman, D. 1996. **Emotional Intelligence**. Bantam, New York.

Mitchell, S.A.; Black, M.J. 1995. **Freud and Beyond**. Basic Books, New York.



## נספחים



## נספח א': שאלון נקודה

שם הילד \_\_\_\_\_ תאריך \_\_\_\_\_

תאריך לידה של הילד \_\_\_\_\_ בית הספר וכיתה \_\_\_\_\_

שם הממלא את השאלון \_\_\_\_\_ הורה / מורה

הורים ומורים יקרים,

להלן משפטים המתארים את תפקודם של ילדים בתחומים חשובים שונים. אנא קראו כל משפט והקיפו בעיגול את המספר המתאים להתנהגותו של הילד בחודש האחרון.

אם המשפט מאפיין את הילד לעתים קרובות מאוד, סמנו 3.

אם המשפט מאפיין את הילד לעתים קרובות, סמנו 2.

אם המשפט מאפיין את הילד לפעמים, סמנו 1.

אם המשפט לעולם לא מאפיין את הילד, סמנו 0.

מאפייני הילד	לעתים קרובות מאוד	לעתים קרובות	לפעמים	לעולם לא
1. בעל הערכה עצמית נמוכה	3	2	1	0
2. נרגש, עצבני או חסר מנוחה	3	2	1	0
3. מתרוצץ או מטפס באופן מוגזם ובלתי-הולם למצב (מתבגרים או בוגרים: עשוי להיות מוגבל לרגשות סובייקטיביים של חוסר מנוחה)	3	2	1	0
4. זדוני או נקמן	3	2	1	0
5. דיוק והבנת הנקרא מתחת לרמת הכיתה	3	2	1	0

מאפייני הילד	לעתים קרובות מאוד	לעתים קרובות	לפעמים	לעולם לא
6. ממרה את פי המבוגרים באופן פעיל או מסרב להיענות לדרישותיהם וחוקיהם	3	2	1	0
7. טרוד בחלקי הגוף	3	2	1	0
8. נעדר הרבה מבית הספר, טרם הגיעו לגיל 13	3	2	1	0
9. מתווכח עם מבוגרים	3	2	1	0
10. עושה טעויות מחוסר תשומת-לב במהלך ביצוע מטלות	3	2	1	0
11. מתקשה להתרכז, חש שמוחו מתרוקן או מתקשה להחליט	3	2	1	0
12. גונב תוך עימות עם הקרבן (כיוס, חטיפת ארנקים, סחיטה, שוד מזוין)	3	2	1	0
13. מרגיז אנשים במתכוון	3	2	1	0
14. מתקשה לשמור על קשב במהלך מילוי משימות או משחק	3	2	1	0
15. מאבד את סבלנותו במהירות	3	2	1	0
16. מפגין התנהגויות מוטוריות חוזרות ונשנות כמו מחיאות כף או אצבע או פיתולי גוף או תנועות גוף מסובכות	3	2	1	0
17. מוסח בקלות על-ידי גירויים חיצוניים (קולות, חפצים אוכל דבר שאינו קשור למשימה)	3	2	1	0
18. כישורי הבעה והבנה לשוניים מתחת לרמת הכיתה	3	2	1	0

מאפייני הילד	לעתים קרובות מאוד	לעתים קרובות	לפעמים	לעולם לא
19. ברח מהבית למשך הלילה לפחות פעמים בעודו גר עם ההורים (או לפעם אחת ממושכת)*	3	2	1	0
20. ממלא בקשיחות רוטינות או טקסים ספציפיים ולא-תפקודיים	3	2	1	0
21. תיאבון גרוע או מוגזם	3	2	1	0
22. קם מכיסאו במהלך השיעור או בעת שמצפים ממנו להישאר ישוב	3	2	1	0
23. מאבד חפצים הכרחיים להשלמת משימות או פעולות (ספרים, עפרונות וכדומה)	3	2	1	0
24. מתקשה לשלוט בדאגותיו	3	2	1	0
25. רודה, מאיים או מפחיד אחרים	3	2	1	0
26. טרוד באופן מוגזם בתחום עניין צר אחד או יותר	3	2	1	0
27. כעוס ועוין	3	2	1	0
28. מרגיש חוסר אונים	3	2	1	0
29. יכולת מתמטית מתחת לרמת הכיתה	3	2	1	0
30. יוזם קרבות אלימים	3	2	1	0
31. מתקשה בארגון משימות	3	2	1	0
32. מניע את ידיו או רגליו בעצבנות, מפרכס בכיסאו	3	2	1	0

\* אם ברח מהבית פעם אחת למשך זמן קצר, יש לדרג 1, שני מקרים - 2, יותר משני מקרים - 3.

מאפייני הילד	לעתים קרובות מאוד	לעתים קרובות	לפעמים	לעולם לא
33. אינו מחפש באופן ספונטני הנאות, תחומי עניין או הישגים משותפים עם אנשים אחרים (אינו מתקשר עם אחרים ביחס לנושאים המעניינים אותו)	3	2	1	0
34. נראה שאינו מקשיב כשמדברים איתו ישירות	3	2	1	0
35. אינו משיב להזמנות או למחוות חברתיות או רגשיות מאחרים	3	2	1	0
36. כופה מגע מיני על אחר	3	2	1	0
37. מרגיש חוסר תקווה	3	2	1	0
38. מגלה אכזריות פיזית כלפי אנשים	3	2	1	0
39. אינו ממלא אחר הוראות ואינו מסיים משימות (כשהתופעה אינה נובעת מהתנהגות מתנגדת או מחוסר יכולת להבין את הוראות המשימה)	3	2	1	0
40. משתמש בנשק שיכול לגרום נזק פיזי חמור לאחרים (אלה, לבנה, בקבוק שבור, סכין או אקדח)	3	2	1	0
41. נמנע מהכנת שיעורי בית או עבודות בכיתה או שונא לעשותם	3	2	1	0
42. נרגז	3	2	1	0
43. נמצא בפעילות מתמדת, עם "קוצים בישבן"	3	2	1	0
44. מתעייף בקלות או חסר רמת אנרגיה נמוכה	3	2	1	0
45. מתקשה לשמור על רמת קשב קבועה במשימות או במשחקים	3	2	1	0

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	מאפייני הילד
0	1	2	3	46. מגלה אכזריות כלפי חיות
0	1	2	3	47. חרד או מודאג לגבי מספר אירועים הקשורים לעבודה, לבית הספר, למשפחה או לחברים
0	1	2	3	48. שיקר או הונה אחר במטרה להשיג רכוש או טובות הנאה או כדי להימנע ממחויבויות
0	1	2	3	49. מתקשה בפיתוח חברויות עם ילדים בני גילו
0	1	2	3	50. מאשים אחרים בטעויותיו או במעלליו
0	1	2	3	51. נשאר בחוץ בלילות לפני הגיעו לגיל 13 על-אף איסור הורים
0	1	2	3	52. פולט תשובות עוד לפני השלמת השאלות
0	1	2	3	53. מדבר ללא הרף
0	1	2	3	54. גונב פריטים בעלי ערך ללא עימות עם הקרבן (למשל, גניבה מחנויות)
0	1	2	3	55. שריריו מתוחים
0	1	2	3	56. נפגע או מתרגש בקלות
0	1	2	3	57. הורס במכוון רכוש של אחרים שלא באמצעות הצתה
0	1	2	3	58. מתקשה לחכות לתורו
0	1	2	3	59. עוסק בהצתה מכוונת במטרה לגרום נזק רציני
0	1	2	3	60. שכחן בפעילויות יום-יומיות
				61. פורץ לבית, בניין או מכונית של אחר

מאפייני הילד	לעתים קרובות מאוד	לעתים קרובות	לפעמים	לעולם לא
62. מתקשה להירדם או לישון, חש ששנתו חסרת מנוחה ולא מספקת	3	2	1	0
63. אינו רגיש לרמזים חברתיים לא-מילוליים המשמשים לתקשורת באינטראקציות חברתיות (כמו קשר עין, הבעות פנים ותנועות הגוף) ונוטה לפרש רמזים כאלה שלא כראוי	3	2	1	0
64. מקרין מצב רוח ירוד או מדווח עליו	3	2	1	0
65. מפגין טיקים מוטוריים (תנועות פתאומיות, מהירות, חוזרות ונשנות לא-ריתמיות וסטריאוטיפיות)	3	2	1	0
66. כישורי הכתיבה שלו הם מתחת לרמת הכיתה	3	2	1	0
67. מפריע לאחרים, מתפרץ שלא בתורו (למשל, בדיונים או בעת משחק)	3	2	1	0
68. משמיע קולות חריגים, כמו טיהור גרון, נחרות וקללות, ונראה שהוא מתקשה לשלוט בהם	3	2	1	0



## נספח ב': טופס הערכה מסכם למדריך נקודה

שם התלמיד (או ראשי תיבות): \_\_\_\_\_

שם ממלא הטופס: \_\_\_\_\_ תאריך: \_\_\_\_\_

### קטגוריית אתגר 1: הפרעת קשב

לעולם לא	לפעמים	לעיתים קרובות	לעיתים קרובות מאוד	
0	1	2	3	1. עושה טעויות מחוסר תשומת-לב במהלך ביצוע מטלות
0	1	2	3	2. מתקשה לשמור על קשב במהלך מילוי משימות או בעת משחק
0	1	2	3	34. נראה שאינו מקשיב כשמדברים איתו ישירות
0	1	2	3	39. אינו ממלא אחר הוראות ואינו מסיים משימות (כשהתופעה אינה נובעת מהתנהגות מתנגדת או מחוסר יכולת להבין את הוראות המשימה)
0	1	2	3	31. מתקשה בארגון משימות
0	1	2	3	41. נמנע מעשיית שיעורי בית או עבודות בכיתה או שונא לעשותם
0	1	2	3	23. מאבד חפצים הכרחיים להשלמת משימות או פעולות (ספרים, עפרונות וכדומה)
0	1	2	3	17. מוסח בקלות על-ידי גירויים חיצוניים (קולות, חפצים או כל דבר שאינו קשור למשימה)
0	1	2	3	60. שכחן בפעילויות יום-יומיות
הסף: אם שישה פריטים או יותר קיבלו דירוג חיובי, אזי יש לראות בהפרעת הקשב רכיב משמעותי בין הפרעות ההתנהגות של הילד.				

**קטגוריית אתגר 2: אימפולסיביות/היפראקטיביות**

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
0	1	2	3	32. הילד מניע את ידיו ורגליו בעצבנות, מפרסם בכיסאו
0	1	2	3	22. קם מכיסאו במהלך השיעור או במצבים אחרים בהם הוא מצופה לשבת
0	1	2	3	3. מתרוצץ או מטפס באופן מוגזם ובלתי-הולם למצב. (במתבגרים או בוגרים, עשוי להיות מוגבל לרגשות סובייקטיביים של חוסר מנוחה)
0	1	2	3	45. מתקשה לשחק או להשתתף בפעילות פנאי בשקט.
0	1	2	3	43. נמצא בפעילות מתמדת או עם "קוצים בישבן"
0	1	2	3	53. מדבר ללא הרף
0	1	2	3	52. פולט תשובות עוד לפני השלמת השאלות
0	1	2	3	58. מתקשה לחכות לתורו
0	1	2	3	67. מפריע לאחרים, מתפרץ שלא בתורו (לדוגמה, מתערב בשיחות או במשחקים)
<p>הסף: אם פריטים 32, 22, 3 ו-45 קיבלו דירוג חיובי, אז יש לראות באימפולסיביות/היפראקטיביות רכיב משמעותי בין הפרעות התנהגות של הילד.</p>				

**קטגוריית אתגר 3: התנהגות מתנגדת (OD)**

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
0	1	2	3	15. מתרגז במהירות
0	1	2	3	9. מתווכח עם מבוגרים
0	1	2	3	6. ממרה את פי המבוגרים באופן פעיל או מסרב לציית לדרישותיהם ולחוקיהם
0	1	2	3	13. מרגיז אנשים במכוון
0	1	2	3	50. מאשים אחרים בטעויותיו או בהתפרעויותיו
0	1	2	3	56. רגיש או קל להרגיז
0	1	2	3	27. כעוס ומלא תרעומת
0	1	2	3	4. זדוני או נקמן (מתנהג ברשעות כלפי אחרים ונקמני)
<p>הסף: אם שלושה פריטים או יותר קיבלו דירוג חיובי, אזי יש לראות בהתנהגות מתנגדת רכיב משמעותי בין הפרעות ההתנהגות של הילד.</p>				

## קטגוריית אתגר 4: קשיי התנהגות חמורים (CD)

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
0	1	2	3	25. רודה, מאיים או מפחיד אחרים
0	1	2	3	30. יוזם קרבות אלימים
0	1	2	3	40. השתמש בנשק שיכול לגרום נזק פיזי חמור לאחרים (אלה, לבנה, בקבוק שבור, סכין, אקדח)
0	1	2	3	38. גילה אכזריות פיזית כלפי אנשים
0	1	2	3	46. מגלה אכזריות פיזית כלפי חיות
0	1	2	3	12. גנב, תוך עימות עם הקרבן (שוד, חטיפת ארנקים, סחיטה או שוד מזוין)
0	1	2	3	36. כפה מגע מיני על אחר
0	1	2	3	59. היה מעורב בהצתה בכוונה לגרום נזק חמור
0	1	2	3	57. הרס במכוון רכוש של אחרים, שלא באמצעות הצתה
0	1	2	3	61. פרץ לבית, לבניין או למכונת של אחר
0	1	2	3	48. משקר או מרמה אחר במטרה להשיג רכוש או טובת הנאה או כדי להימנע ממחויבויות
0	1	2	3	54. גנב פריטים בעלי ערך מבלי להתעמת עם הקרבן (כגון: גניבה מחנויות ללא פריצה, מעורבות בזיוף)
0	1	2	3	51. נשאר בחוץ בלילה על-אף איסור ההורים כבר לפני הגיעו לגיל 13
0	1	2	3	19. ברח מהבית למשך לילה לפחות פעמיים בעודו גר עם הוריו (או פעם אחת ממושכת)*
0	1	2	3	8. משתמט מבית הספר לעתים קרובות, טרם הגיעו לגיל 13 (נשאר בבית ללא רשות)
הסף: אם אחד הרכיבים קיבל דירוג חיובי, אזי יש לראות בקשיי התנהגות חמורים רכיב משמעותי בין הפרעות ההתנהגות של הילד.				

\* אם ברח פעם אחת לזמן קצר - יש לדרג 1, שני מקרים או יותר - ידרגו 2 או 3.

קטגוריית אתגר 5: דיכאון

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
0	1	2	3	64. מתלונן על תחושות דיכאוניות או מפגין אפתיות
0	1	2	3	44. מתעייף בקלות או חש רמת אנרגיה נמוכה
0	1	2	3	62. מתקשה להירדם או לישון או חש ששנתו חסרת מנוחה ולא מספקת
0	1	2	3	21. חסר תיאבון או תיאבון מוגזם
0	1	2	3	1. בעל הערכה עצמית נמוכה
0	1	2	3	28. מרגיש חוסר ישע או חוסר אונים
0	1	2	3	37. מרגיש חסר תקווה
הסף: אם פריט 64 ולפחות שני פריטים אחרים קיבלו דירוג חיובי, אזי יש לראות בדיכאון רכיב משמעותי בין הפרעות ההתנהגות של הילד.				

קטגוריית אתגר 6: חרדה

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
0	1	2	3	47. חרד או מודאג לגבי אירועים הקשורים לעבודה, לבית הספר, למשפחה או לחברים
0	1	2	3	43. מתקשה לשלוט בדאגותיו
0	1	2	3	2. מרגיש מתוח מאוד, "על הקצה" או חסר מנוחה
0	1	2	3	44. מתעייף בקלות או חש רמת אנרגיה נמוכה
0	1	2	3	11. מתקשה להתרכז, חש שמוחו מתרוקן או מתקשה להחליט
0	1	2	3	42. נרגז
0	1	2	3	55. שריריו מתוחים
0	1	2	3	62. מתקשה להירדם או לישון או חש ששנתו חסרת מנוחה ולא מספקת
הסף: אם פריט 47 ושני פריטים אחרים לפחות קיבלו דירוג חיובי, אזי יש לראות בחרדה רכיב משמעותי בין הפרעות ההתנהגות של הילד.				

## קטגוריית אתגר 7: כישורים חברתיים

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
0	1	2	3	43. מתקשה בפיתוח חברויות עם ילדים בני גילו
0	1	2	3	63. אינו רגיש לרמזים חברתיים לא-מילוליים המשמשים לתקשורת באינטראקציות חברתיות, כמו קשר עין, הבעת פנים או תנוחות גוף, או מפרשם לא כראוי
0	1	2	3	33. אינו מבקש באופן ספונטני אחר הנאות, תחומי עניין או הישגים משותפים עם אנשים אחרים (אינו מתקשר עם אחרים ביחס לנושאים המעניינים אותו)
0	1	2	3	35. אינו משיב להזמנות או למחוות חברתיות או רגשיות מאחרים
0	1	2	3	26. שקוע באופן מוגזם ביותר בתחום עניין צר אחד או יותר
0	1	2	3	20. מקיים בקשיחות רוטינות או טקסים ספציפיים ולא-תפקודיים
0	1	2	3	16. מפגין גינונים מוטוריים חוזרים ונשנים כמו מחיאות כף או אצבע או פיתולי גוף או תנועות מסובכות
0	1	2	3	7. טרוד בחלקי חפצים
0	1	2	3	65. מפגין טיקים מוטוריים (תנועות מוטוריות לא-ריתמיות וסטריאוטיפיות פתאומיות, מהירות וחוזרות ונשנות) מספר פעמים ביום
0	1	2	3	68. משמיע קולות חריגים כמו טיהור גרון, נחרות או קללות, ונראה שהוא מתקשה לשלוט בהם
<p>הסף: דירוג חיובי של לפחות שניים מתוך הפריטים 43, 63, 33 ו-35 מצביע על קשיים משמעותיים בהבנת הקשרים החברתיים והניואנסים החברתיים. אם אחד מחמשת הפריטים האחרים קיבל דירוג חיובי, אזי יש להפנות את הילד להערכת איש מקצוע רפואי.</p>				

**קטגוריית אתגר 8: קשיי למידה**

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
0	1	2	3	5. דיוק והבנת קריאה מתחת לרמת הכיתה
0	1	2	3	29. יכולת מתמטית מתחת לרמת הכיתה
0	1	2	3	66. כישורי כתיבה מתחת לרמת הכיתה
0	1	2	3	18. כישורי הבעה והבנה לשוניים מתחת לרמת הכיתה
הסף: דירוג חיובי של אחד הפריטים מצביע על ליקוי בהישגים בתחום לימודי חשוב.				

**סיכום קטגוריות האתגר**

קטגוריית האתגר	מספר הפריטים שקיבלו דירוג חיובי	סה"כ פריטים שקיבלו דירוג חיובי	יש/אין לראות בכך רכיב משמעותי בין הפרעות ההתנהגות
הפרעת קשב			
אימפולסיביות/ היפראקטיביות			
התנהגות מתנגדת			
קשיי התנהגות חמורים			
דיכאון			
חרדה			
כישורים חברתיים			
קשיי למידה			

**נספח ג': רשימת הפרעות התנהגות ומיומנויות ניהול עצמי נירולוגי**

תאריך: \_\_\_\_\_ שם ממלא הטופס \_\_\_\_\_  
שם הילד: \_\_\_\_\_ גיל \_\_\_\_\_ בית ספר: \_\_\_\_\_ כיתה: \_\_\_\_\_

תחומי הפרעה בעלי דירוג חיובי בינוני	תחומי הפרעה בעלי דירוג חיובי גבוה

תחום ניהול עצמי נירולוגי ותיאור התחום	אינו רלוונטי לתחום ההפרעה	מעט רלוונטי לתחום ההפרעה	רלוונטי במידה מסוימת לתחום ההפרעה	רלוונטי מאוד לתחום ההפרעה
<p><b>רמת עוררות כוללת</b> נראה מנומנם ורדום בשעות מסוימות של היום או לאורך כל היום</p>				
<p><b>מערכת אוריינטציה של קשב</b> בעיות הסחה ומיקוד. רמת הסחה גבוהה וקושי להתמקד במצבים של גירוי סביר או נטייה להתמקדות-יתר ו"הינעלות" על משימה וחוסר יכולת לעבור בצורה חלקה ממשימה אחת לאחרת</p>				
<p><b>זיכרון פעיל</b> קושי לזכור משימה, מטלה ודברים שאינם נמצאים פיזית לפניו, שכחן, ארגון גרוע, שוב ושוב שם חפצים הדורשים לבית הספר או לעבודה לא במקום. כאשר מזכירים לו את המשימה או החפץ שאליו צריך להתייחס, הוא נזכר, אך מתקשה לזכור זאת באופן עצמאי ללא תזכורת כלשהי מבחוץ.</p>				
<p><b>סבילות/צורך בגירויים וחידושים</b> קושי בתפקוד במצבים שאין בהם גירויים חיצוניים חזקים מאוד או חלשים מאוד. מפתח צורך עז באיתור חידושים וחוויות חדשות או נמנע מחידושים ומעדיף מצבים חסרי גירויים. תמיד מחפש פעילת וריגושים ומרגיש לא טוב כאשר רמת הגירוי אינה גבוהה או מתחמק מגירויים וחש מרב הנוחות בסביבה מבודדת עם רמת גירוי נמוכה</p>				



רלוונטי מאוד לתחום ההפרעה	רלוונטי במידה מסוימת לתחום ההפרעה	מעט רלוונטי לתחום ההפרעה	אינו רלוונטי לתחום ההפרעה	תחום ניהול עצמי נירולוגי ותיאור התחום
				<p><b>ייסות עצמי של עוררות, הנעה ורגש</b>  בעיות של התנהגויות המופנות כלפי העצמי, כאשר עולים רגשות או דחפים שליליים. נראה כעצלן וחסר מוטיבציה ואינו יכול להתמיד בפעילות לאורך זמן.</p>
				<p><b>אנאליזה וסינתזה מטה-קוגניטיבית</b>  בעיות ביעילות "המדריך למשתמש" להתמודדות עם מצבים שונים ומשימות חיוניות לתפקוד יום-יומי. הליקויים הם בתהליך האנליטי של פירוק המשימה לצעדים ספציפיים או בסינתזה לכלל גשטאלט או תמונה רחבה. ליקויים יכולים להופיע במשימות מורכבות כגון ידיעה כיצד לפעול במצבים חברתיים או במשימות יום-יומיות יותר פשוטות כמו מילוי דף עבודה.</p>

## נספח ד': מדריך למשתמש לעבודה קבוצתית

חמישי	רביעי	שלישי	שני	ראשון	התנהגות בעבודה קבוצתית
					אני מביאה את הקלמר והציוד הנדרש לעבודה באקטואליה
					אני יושבת במושבי, עם החברים בקבוצה ולא ניגשת למורה (ואין מצב חירום)
					אני עובדת על המשימה האישית שלי בקבוצה
					כשאני מרגישה שאני חייבת לעזוב את הקבוצה ולגשת למורה (ואין מצב חירום), אני מוציאה את עיפרון הקשר מהקלמר שלי
					אני ממשיכה לעבוד בקבוצה עד סוף השיעור

## נספח ה': דוגמה לשימוש בטבלאות אתגר

טבלת אתגר 2 שמילאה מורתו של ארי  
קטגוריית אתגר 2: אימפולסיביות / היפראקטיביות

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
3	2	1	0	32. הילד מניע את ידיו ורגליו בעצבנות, מפרכס בכיסאו
3	2	1	0	22. קם מכיסאו במהלך השיעור או במצבים אחרים בהם הוא מצופה לשבת
3	2	1	0	3. מתרוצץ או מטפס באופן מוגזם ובלתי-הולם למצב. (במתבגרים או בוגרים, עשוי להיות מוגבל לרגשות סובייקטיביים של חוסר מנוחה)
3	2	1	0	45. מתקשה לשחק או להשתתף בפעילות פנאי בשקט.
3	2	1	0	43. נמצא בפעילות מתמדת או עם "קוצים בישבן"
3	2	1	0	53. מדבר ללא הרף
3	2	1	0	52. פולט תשובות עוד לפני השלמת השאלות
3	2	1	0	58. מתקשה לחכות לתורו
3	2	1	0	67. מפריע לאחרים, מתפרץ שלא בתורו (לדוגמה, מתערב בשיחות או במשחקים)

**טבלת אתגר 2 שמילאו הוריו של ארי**

**קטגוריית אתגר 2: אימפולסיביות / היפראקטיביות**

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
3	2	1	0	32. הילד מניע את ידיו ורגליו בעצבנות, מפרכס בכיסאו
3	2	1	0	22. קם מכיסאו במהלך השיעור או במצבים אחרים בהם הוא מצופה לשבת
3	2	1	0	3. מתרוצץ או מטפס באופן מוגזם ובלתי-הולם למצב. (במתבגרים או בוגרים, עשוי להיות מוגבל לרגשות סובייקטיביים של חוסר מנוחה)
3	2	1	0	45. מתקשה לשחק או להשתתף בפעילות פנאי בשקט.
3	2	1	0	43. נמצא בפעילות מתמדת או עם "קוצים בישבן"
3	2	1	0	53. מדבר ללא הרף
3	2	1	0	52. פולט תשובות עוד לפני השלמת השאלות
3	2	1	0	58. מתקשה לחכות לתורו
3	2	1	0	67. מפריע לאחרים, מתפרץ שלא בתורו (לדוגמה, מתערב בשיחות או במשחקים)

**טבלת אתגר 3 שמילאה מורתו של ארי**

**קטגוריית אתגר 3: התנהגות מתנגדת**

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
0	1	2	3	15. מתרגז במהירות
0	1	2	3	9. מתווכח עם מבוגרים
0	1	2	3	6. ממרה את פי המבוגרים באופן פעיל או מסרב לציית לדרישותיהם ולחוקיהם
0	1	2	3	13. מרגיז אנשים במכוון
0	1	2	3	50. מאשים אחרים בטעויותיו או בהתפרעויותיו
0	1	2	3	56. רגיש או קל להרגיזו
0	1	2	3	27. כעוס ומלא תרעומת
0	1	2	3	4. זדוני או נקמן (מתנהג ברשעות כלפי אחרים ונקמני)

**טבלת אתגר 3 שמילאו הוריו של ארי**  
**קטגוריית אתגר 3: התנהגות מתנגדת**

לעולם לא	לפעמים	לעתים קרובות	לעתים קרובות מאוד	
0	1	2	3	15. מתרגז במהירות
0	1	2	3	9. מתווכח עם מבוגרים
0	1	2	3	6. ממרה את פי המבוגרים באופן פעיל או מסרב לציית לדרישותיהם ולחוקיהם
0	1	2	3	13. מרגיז אנשים במכוון
0	1	2	3	50. מאשים אחרים בטעויותיו או בהתפרעויותיו
0	1	2	3	56. רגיש או קל להרגיזו
0	1	2	3	27. כעוס ומלא תרעומת
0	1	2	3	4. זדוני או נקמן (מתנהג ברשעות כלפי אחרים ונקמני)

### מסקנה

הן לפי דירוג ההורים והן לפי דירוג המורה יש לארי בעיות בשבעה מתוך תשעה סעיפים של שליטה עצמית הקשורים לאימפולסיביות. בנוסף, הוא דורג בצורה מעוררת דאגה בקטגוריה "התנגדות לקבלת מרות הורים או מורים".

הוריו של ארי דירגו גם את הסעיף המתייחס לגניבה לא אלימה בקטגוריית האתגר הרביעית כבעייתי. מורתו לא דירגה את הפריט הזה, משום שהוריו של ארי לא עדכנו את בית הספר בבעיה.

עיון בטפסים אלה מראה כי בנוסף לבעיות של שליטה עצמית ואימפולסיביות גילה ארי גם נטייה מסוכנת לזלזל בסמכות הוריו ומוריו. לא רק שהוא התחצף אל הוריו ומוריו ומאן לשתף עמם פעולה, אלא שהוא גם חצה את הגבול מסרבנות רגילה לעבריינות נוער בכך שגנב.

## נספח ו': דוגמה להתערבות ולשימוש באינדקס ההתערבויות

צוות הנקודה בבית הספר (מחנכת, יועצת, פסיכולוגית ומנהלת) אפשרו לארי להתחיל כל יום כעוזר למורה להתעמלות. ארי אהב ספורט ואהב את המורה להתעמלות. תפקידו כמאמן של ילדים קטנים יותר העניק לו הנאה רבה. השעה הראשונה, בה עבד ארי עם המורה להתעמלות, הפכה למקור של גירוי חיובי. אחריה הוא השתתף בשיעורים רגילים במשך שתיים. שעתיים ללא הפרעות העניקו לארי "כרטיס כניסה" חופשי לחדר המחשב לשעה הבאה. אחריה באה שעה רגילה נוספת. התנהגות הולמת בשעה זו אפשרה לארי לבחור בין שלוש אפשרויות: את שעת היום האחרונה הוא יכול היה להעביר באולם ההתעמלות, בחדר המחשבים או, אם כך בחר, בכיתתו-הוא.

לארי הייתה מערכת שעות אישית, שונה ממערכת השעות של הכיתה. כל צוות המורים ידע על שינוי המערכת של ארי. מחנכת הכיתה אחראית על יידוע כל הצוות. גם תלמידי כיתתו של ארי הבינו והסכימו כי המערכת האישית טובה לארי. יותר מכך, הם חשבו שהיא תעזור גם להם ותפחית את הכעסים הרבים המופנים כלפיו בכל פעם שהתנהגותו מפריעה למהלך חיי הכיתה.

המערכת האישית הפכה להיות אטרקטיבית. ילדים נוספים ביקשו גם הם מערכת אישית, ולעתים אף הביאו הצעות ורעיונות נפלאים לשיפור האקלים והפחתת האלימות.

הסבב העניק לארי מידה רבה מאוד של גירוי. הוא קיבל הכנה נירולוגית ורגשית טובה שאפשרה לו לתפקד טוב יותר בכיתות בהן נכח. אף כי הפסיד יותר ממחצית שיעוריו, חשו הכול שהרווח גדול הרבה יותר אם הוא באמת "יהיה שם" מחצית הזמן במקום להפריע במשך כל הזמן כמעט.

ההתערבות השנייה שהצוות החליט ליישם הייתה "הפוך את היום-יומי לדרמטי". במסגרת התערבות זו מגיבים המורים בחוזקה רבה יותר מהרגיל לסטיות משניות מהנורמה, אם חיוביות ואם שליליות. כך, הונחו מוריו של ארי להעניק לו משוב גם על התנהגויות חסרות חשיבות יחסית.

כשהגיע בזמן לכיתה הוא קיבל טפיחה על השכם או עידוד מילולי. אולם, כשלחש לחבר, המורה לא התעלם ממנו, אלא עצר את ההתנהלות בכיתה והצהיר בטון דרמטי שהפרעות כאלה אינן מקובלות. ילדים כמו ארי זקוקים לרמות גירוי גבוהות כדי להתחיל בתהליך הפנמתם של גבולות חברתיים.

כל מוריו הונחו לפעול בשיטה זו וכונסה ישיבה לתרגול הטכניקות המתאימות. עבודת צוות היא חשובה ביותר, לעתים, אף יותר מבחירת הטכניקה. שינוי הגישה וההתייחסות דורש התגייסות של כל הסביבה לשינוי ההתנהגות שנבחרה.

ההתערבות השלישית שננקטה בבית הספר יושמה על-מנת לאפשר לארי להשיג שליטה רבה יותר בהתפרצויותיו הרגשיות: "אימון שליטה עצמית - תרגילי רגיעה של מלחמה ושלוש". המורה להתעמלות של ארי (וכל המורים שאומנו בנקודה) הכיר טכניקה זו ותרגל אותה עם ארי במשך שבועיים.

באמצעות סדרת תרגילים קצרה למד ארי להפחית ממתחויותו באמצעות הרפיה עצמית. נאמר לו ליישם את הטכניקה בכל עת שהוא חש עצמו מתוח בכיתה. מורו לימד אותו כיצד לעשות זאת מבלי למשוך תשומת לב כלל. הוא תודרך לתעד כל אירוע שבו נאלץ להשתמש בטכניקת "מלחמה ושלוש" בכיתה, ולציין האם הטכניקה עזרה לו.

בית הספר היווה זירת רוב הקשיים היום-יומיים של ארי, ועל כן, הוסכם שבית הספר יהיה מוקד הטיפול. ההורים יקבלו דוח התקדמות שבועי, ותפקידם יהיה להיות "מאזינים טובים" לארי כשיתאר את אתגריו בבית הספר.

ראוי לציין שכל המטרות הללו טופלו על-ידי ההתערבויות שמטרתן תיקון היעדר ההתאמה בין נירולוגיה וסביבה. התקווה הייתה שבאמצעות יישום ההתערבויות שתוארו לעיל, יחל ארי ליהנות יותר בבית הספר, שהפיכת הסביבה לקשובה יותר לצרכיו הנירולוגיים תגרום לו להרגיש מקובל ומובן יותר ושירידה באינטראקציות בית-ספריות שליליות תגרום לו להיות מקובל יותר על בני כיתתו ומוריו.

צוות נקודה חש שחשוב להעסיק את עולמו הרגשי של ארי באמצעות הצבת התערבויות נוספות, דהיינו, התערבות נתיב הנקודה. הנרטיב האישי שלו הוסבר לארי בישיבה משותפת עם הוריו, מורתו ופסיכולוגית בית הספר. הצורך שלו בגירוי והקושי שלו לשלוט על עצמו הוצגו באורח מדעי, לא-שיפוטי.

לאחר שהתכנית הראשונית יצאה לדרך, זימנה מדריכת הנקודה (בבית הספר המדובר היועצת החינוכית) ישיבת מעקב חודשית. בין הישיבות היא שמרה על קשר עם ההורים והמורים כדי לראות איך התכנית מתקדמת. להלן כמה מרשימותיה השבועיות על יישום תכנית הנקודה של ארי בחודש הראשון:

**שבוע 1:** ארי מאוהב ברעיון של זמן כיף עם המורה לחינוך גופני או בחדר המחשבים. זה היה השבוע הטוב ביותר שלו בבית הספר מאז תחילת השנה.

**שבוע 2:** ארי התלונן לפניי שהמורים קשוחים איתו מדי, במיוחד המורה למדעים. הוא טוען שהם צועקים עליו על כל דבר קטן. מוריו מדווחים שהשיפור בהתנהגותו מחזיק מעמד.

**שבוע 3:** ארי הפתיע את כולם השבוע כשבחר להישאר בכיתה בשיעור האחרון, ולא ללכת לחדר המחשבים או לאולם הספורט. ברור שהוא מרגיש מקושר יותר ורוצה להיות חלק מהכיתה.

**שבוע 4:** ארי משתתף בעוד שיעורים. הייתה עלייה במספר בעיות ההתנהגות שלו, במיוחד בשיעור ערבית. רוב המורים האחרים מדווחים על שיפור בהתנהגות.

בישיבת המעקב החודשית הביעו המחנכת והמורים של ארי שביעות רצון רבה מאוד. חלה תזוזה מובהקת בתחושתו של ארי לגבי השהייה בבית הספר. עם זאת, הוריו הביעו דאגה לגבי הפער בלימודיו. הוא עדיין נעדר מכ-30% מהשיעורים ואף שהתנהגותו השתפרה במפגיע, למוריו לא היה ברור כמה הוא לומד. הכול הסכימו ששיבה מרוכזת עדין קשה עליו.

בכל זאת, הציעה מדריכת הנקודה ייעוץ רפואי כדי לראות האם יש לשקול שוב טיפול תרופתי שיקל על ארי לשלוט בדחפיו ובקשיי הריכוז שלו. רופאו של ארי הסכים לניסיון נוסף. לפני שהניסיון החל, פסיכולוגית בית הספר נפגשה עם ארי והוריו. היא אמרה להם שבשיחה עם הרופא הם הסכימו להתחיל במינון נמוך מאוד ולהגדיל אותו בהדרגה עד שיגיע לרמה טיפולית. הדבר נעשה כדי לצמצם תופעות לוואי. לארי הוסבר כיצד התרופה פועלת. הוא הסכים לנסות שוב. להלן רשימות מדריכת נקודה מהחודש השני של התערבות הנקודה:

ארי משתתף ב-90% מהשיעורים. כשהוא מרגיש שהוא אינו מסוגל לשבת, יש לו אישור אוטומטי לעזוב את החדר. הוא קיבל ציונים בין 75 ל-100 בכל המבחנים! יש התקדמות יוצאת דופן בלימודיו, כמו גם בהתנהגותו.

בסוף השנה סיים ארי בהצטיינות בכל המקצועות, חוץ מערבית. כמו במקרים רבים מאוד, ארי הראה שתרופות לבדן אינן תשובה מספקת. בדומה לכך, במקרים שבהם המאפיינים הנירולוגיים הם דומיננטיים, טכניקות התנהגותיות הן יעילות רק במידה חלקית.

נקודה סיפקה מסגרת מושגית ופרקטית שאפשרה לארי ולסביבתו לנצל ביעילות את כל משאביהם.



## נספח ז': תיאור כלי הסינון ואבחון ADHD

**שאלון DSM-IV למורים ולהורים** - שאלון הכולל שאלות על התנהגות הילד במצבים שונים. השאלון מופיע במדריך האבחנתי-סטטיסטי של אגודת הפסיכיאטרים האמריקנית (DSM-IV). תשע שאלות מתייחסות להפרעת קשב ותשע להיפראקטיביות/אימפולסיביות. הציון ניתן בדרך כלל באחוזונים (Percentiles). ככל שהציון גבוה יותר, הסבירות לבעיות ריכוז וקשב גבוהה יותר. ציון נמוך יותר, פירושו מצב טוב יותר. לצורך הסינון נקבע כי ציון מעל אחוזון 90 מהווה כישלון בשאלון. כישלון הן בשאלון המורים והן בשאלון ההורים מהווה עילה לשלוח הילד לאבחון מקצועי של ADHD.

**מבחן וקסלר לילדים** - מבחן למדידת אינטליגנציה המתאים לגילאי 6-16. המבחן בודק יכולות קוגניטיביות שונות, ובכלל זה: הבנה מילולית, לוגיקה תפיסתית, מהירות עיבוד וזיכרון עבודה. ציון גבוה יותר פירושו יכולת גבוהה יותר.

**שאלון אכנבך להורים** - מתאים לגילאי 4-16. ההורים מתבקשים לתאר בצורה מפורטת את התנהגותו ואישיותו של הילד. השאלון מורכב ממספר חלקים: שתי תת-סקאלות חשובות לאבחון ADHD, הפנמה והחצנה. כמו כן, חלקים בשאלון עוסקים ברכיבים התנהגותיים אחרים: כגון, תלונות סומטיות והתנהגות מזיקה ואגרסיביות. בניתוח הנתונים השתמשנו בשתי צורות ציון: באחוזונים (Percentiles) וב-Raw (T) Score. ציון גבוה יותר מעיד על בעייתיות רבה יותר בתחומים הנמדדים.

**מטלות מתחום הראייה והשמיעה** - על הנבדק לסמן באמצעות עכבר המחשב את המצבים בהם הוא רואה או שומע מטרה מוגדרת, ולא לעשות כן עבור קולות או מראות שאינם מוגדרים כמטרה. שגיאות בלחיצה נחשבות עדות לאימפולסיביות ואילו חוסר סינון של מטרות נכונות מעיד על ליקוי בקשב. מבחן זה, בווריאציות שונות, מקובל כמבחן לאבחון ADHD ונמצא בשימוש במקומות רבים.