

להשתלב בשלבים: מושגי יסוד בשילוב על פי מודל ה-DIR

ד"ר עליזה ויג

פסיכולוגית קלינית, "סימני קשר"-

מכון טיפולי התפתחותי רב תחומי, רמת גן

מבוא

שילוב של ילד על הספקטרום האוטיסטי במסגרת חינוך רגיל הוא תהליך מורכב, שמטרתו לאפשר לילד לתפקד ולהתקדם בתהליך הסוציאליזציה החברתית והאקדמית בתוך סביבה נורמטיבית. פרק זה דן בתכניות שילוב, המבוססות ופועלות על פי מודל ה-DIR (The Developmental, Individual Difference, Relationship) Based Model. מודל ה-DIR הוא מודל כוללני ואינטגרטיבי, המתייחס לרכיבים רגשיים דינמיים, התפתחותיים ונוירו-ביולוגיים בצורה משולבת, על מנת להבטיח את מימוש הפוטנציאל הטמון בילד. בחלקו הראשון, הפרק מסכם תיאוריה ומחקר בנושא השילוב ומורכבותו לפי מודל ה-DIR. בהמשך הפרק מתוארים בהרחבה עקרונות השילוב על פי המודל, המאפשרים התייחסות פרטנית לכל ילד והתאמה בין הצרכים של הילד המשולב למסגרת החינוכית המשלבת, ובכך להפיק את המרב מתהליך השילוב. בפרק מפורטים בהרחבה השלבים הגבוהים במודל (שלבים 7-9) (Wachs, 2012; Wieder & Greenspan, 2006; Wieder & Wachs, 2012) והמושגים "אפקט" ו"רגש", תוך שימוש בדוגמאות להתערבויות עם ילדים במסגרות חינוכיות שונות. בסוף הפרק מובא תיאור מקרה של ילד עם ASD אשר שולב לאורך מספר שנים על פי עקרונות מודל ה-DIR. המקרה מדגים תהליך טיפולי חינוכי לאורך מספר שנים וסוגיות קליניות שונות, העולות בשילוב מן הסוג הזה, במחשבה על הילד, משפחתו ומערכת החינוך. הפרק נותן בסיס תיאורטי ויישומי להורים, למטפלים ולאנשי חינוך, העוסקים במלאכת השילוב של ילדים על הספקטרום האוטיסטי על פי המודל המתואר. ניתן ליישם את עקרונות החשיבה הללו גם בתכניות עבור ילדים עם קשיים שונים ובמסגרות חינוך ושילוב אחרות, כמו, למשל, בגנים או בכיתות של החינוך המיוחד.

שילוב: התמונה הגדולה

מטרת השילוב של ילד עם ASD במסגרת החינוך הרגיל היא לאפשר לילד המשולב התנסות ולמידה חברתית ואקדמית יחד עם ילדים בעלי התפתחות תקינה. החשיבה היא, שלמידה במסגרת כזו מאפשרת שוויון זכויות, ויש אף הטוענים, שהיא מאפשרת את השתלבותו של הילד בהמשך בחברה ובקהילה בצורה טובה יותר (סמוחה, 2007). מספר רב של גורמים משפיע על אופי השילוב ועל איכותו ומקנה לשילוב את אופיו הייחודי.

גורמים אלה כוללים, בין השאר, את המסגרת המרכזית שבה נעשה השילוב, היקף השעות, רמת הצרכים של הילד המשולב והשירותים שהוא זוכה להם במסגרת המשלבת. פרק זה מתמקד בשילוב יחידני במסגרת נורמטיבית כללית, שבה הילד נמצא רוב שעות היום ומקבל תמיכה לצרכיו המגוונים.

הספרות המחקרית חלוקה בדעתה לגבי השלכות השילוב על הילד עם הצרכים המיוחדים ועל סביבתו. מחקרים שונים מראים, שילדים אשר שולבו שילוב מלא אימצו התנהגות נורמטיבית יותר ובילו את זמנם יותר עם ילדים רגילים (Boutot & Bryant, 2005). אחרים מדגישים את החשיבות של גדילת הילד בסביבה הדומה לסביבה המעורבת שבה יתנהל כמבוגר, וטוענים, כי תחושת הערך העצמי מועצמת בשילוב כזה (סמוחה, 2007). לעומתם, יש חוקרים המדגישים את הקשיים החברתיים, שהילד המשולב חווה בסביבה נורמטיבית, כולל התעללות, נידוי חברתי ומעמד חברתי נמוך (Ashburner, Ziviani & Rogers, 2010; Kasari, Locke,). (Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011; Reed, Osborne & Waddington, 2012).

היבט נוסף, המוסיף למורכבות תמונת השילוב, נעוץ במסגרת החינוכית המשלבת. תהליך השילוב מהווה אתגר ארוך טווח משמעותי מאוד למסגרת החינוכית, בשל הדרישות שהשילוב מעמיד בפני המורה, התלמידים והמערכת כולה – דרישות המשתנות בשלבים שונים של תהליך השילוב. על מנת להתגבר על הקשיים במסע ארוך ומשמעותי זה, יש להקדיש תשומת לב מיוחדת וחשיבות רבה לבניית תשתיות השילוב. עם זאת, מחקרים מציינים, שהשילוב לא פוגע בתלמידים האחרים בכיתה. יתרה מכך, לשילוב יש יתרונות מבחינת התלמידים האחרים, ביניהם למידה של דרכי תקשורת ופיתוח יכולות חברתיות גבוהות יותר (Locke, Rotheram-Fuller & Kasari, 2012; Ruijs et al, 2010). מחקרים אחרים מראים, שהדרכה של אנשי מקצוע את הילדים המשולבים והמשלבים משפרת את קבלת הילדים עם הצרכים המיוחדים ואת הצלחת השילוב (בראון וצפדיה, 2010; Hart & Whalon, 2008).

בארץ, חוק השילוב (1988) מדבר על זכאותם של ילדים עם צרכים מיוחדים להשתלב במערכת החינוך הרגיל. במציאות, קיים פער משמעותי בין המדיניות המוצהרת לבין יישומה הלכה למעשה ברבדים שונים, בכלל זה בנושאים תקציביים ובקשיים מבניים, פדגוגיים וערכיים של בתי הספר. קשיים אלה מעיבים על ההתקדמות המקצועית של הצוותים החינוכיים ועל המעבר משלב האידיאולוגיה לשלב המעשי (גביש ושמעוני, 2006).

ברמת המשפחה, ההחלטה לגבי שילוב הילד או השמתו במסגרת חינוך מיוחד היא החלטה משמעותית, המושפעת ממספר שיקולים ברמה הפילוסופית-חינוכית, כמו גם ברמה הטכנית. שיקולים אלה כוללים מערך ערכים, סדרי עדיפויות ומשנות פילוסופיות ופסיכולוגיות לגבי התפתחותו של הילד וחינוכו. גורמים נוספים הם תפיסת השוני בין הילד הפרטי לילדים אחרים והתפיסה העצמית של המסוגלות ההורית לעזור לילד. לעתים, הפחד מכניסה למסגרת של חינוך מיוחד, בעיקר בשל הסטיגמה הנלווית לכך, והרצון למעורבות ושליטה במערך הטיפול של הילד, משפיעים על ההחלטות של המשפחה. ברמה הטכנית, בשיקולי המשפחה צריכים להילקח

בחשבון גם היכולת לגייס לתכניות משאבים כלכליים ורגשיים רבים ולהתגבר על מהמורות ביורוקרטיות רבות לאורך הדרך. כמו כן, תהליך השילוב היחידני דורש תמיכה של סייעות ושל צוות טיפולי רחב, גמיש ומעורב וכן לקיחת חלק פעיל יותר באחריות על המערך הטיפולי מצד ההורים. כל אלה יוצרים למשפחה שגרת חיים מאתגרת במסגרת השילוב.

מודל ה-DIR – רקע ומושגי יסוד

מודל ה-DIR (The Developmental, Individual Difference, Relationship Based Model) מהווה כר נרחב ובסיס לדיאלוג פורה בין המשפחה, הצוות הטיפולי והצוות החינוכי בתכניות שילוב. זהו מודל להערכה ולטיפול בעבודה עם ילדים עם לקויות התפתחותיות ורגשיות שונות, כולל ילדים המציגים תמונה סימפטומולוגית של חרדה, בעיות התנהגות, קשיים בוויסות חושי, תסמונות גנטיות מורכבות, פיגור וילדים המאובחנים על הספקטרום האוטיסטי. המודל קיבל תמיכה נרחבת בסקירות התפתחותיות וקליניות שתמכו בהמשגתו (Greenspan & Wieder, 1997; 2006). על אף שמחקרים הבודקים את יעילות המודל בשילוב עדיין לא קיימים בספרות המקצועית, הרי שמחקרים המבוססים על המודל הבסיסי, כמו ב- Play Project, מציגים את יעילות הטיפול בכל הקשור לשיפור יכולות קוגניטיביות ושפתיות. זאת, כאשר בתכניות ההתערבות נעשה שימוש בקריטריונים התפתחותיים (Kasari et al., 2010; Solomon et al., 2007; Casenheiser et al., 2013; Dawson et al., 2010).

המודל הוא כוללני ומבוסס על שלושה רכיבים עיקריים:

1. הדגשת החשיבות של ההבדלים הניירו-ביולוגיים והסנסומוטוריים של הילד (I). אלה כוללים את בשלות המערכת הנירולוגית, היכולות התנועתיות והתחושתיות של הילד, ויכולתו לעיבוד גירויים. כל אלה משפיעים על היכולת להגיב לסביבה בצורה משמעותית ומאורגנת. הבנת גורמים אלה מאפשרת לראות את צרכיו של הילד בצורה מדויקת יותר ולהתערב בצורה יעילה.
2. התייחסות לחלקים האפקטיביים והבין-אישיים בעולמו של הילד (R). המודל מדגיש שעוצמות ודרך הביטוי של רגשות, רצונות ומוטיבציות פנימיות הם המניעים את האדם לפעול ומאפשרים לילד להתפתח ולצמוח. המודל מתייחס ליכולותיו החברתיות של הילד בפני עצמו, כמו גם באינטראקציות שלו ובמערכות היחסים האפקטיביות עם בני משפחה, חברים ואנשי חינוך. היכולת של הסביבה לספק לילד תמיכה רחבה ומגוונת, המותאמת לצרכיו, היא משמעותית להתפתחותו.
3. התייחסות ליכולות ההתפתחותיות-תפקודיות ורגשיות של הילד (D). רכיב זה מושפע בצורה משמעותית מהשילוב של שני הרכיבים הראשונים. קושי באחד מהם עלול לפגוע גם ברכיבים האחרים, והשפעתו על התפקודים השונים יכולה להיות רחבה. כך, לדוגמה, קושי ביכולת העיבוד החושי של הילד, למשל, בסינון

הגירויים הרבים בזמן הפסקה (I) או הקושי להיות חלק מחבורת הילדים ולשחק עימם, אפילו בצורה חלקית, מעורב באלמנטים רבים של חרדה (R), מקשים על פיתוח מעורבות רגשית ועל ההתקשרות של הילד המשולב עם הילדים בכיתתו (D). מצבים כאלה עלולים ליצור אצל הילד המשולב חוויות של חרדה ובלבול וגם אצל המבוגר הם עלולים להוביל למבוכה, לבלבול ולחוסר הבנה (למשל, כאשר למבוגר לא ברור האם הילד רוצה באמת להשתתף בפעילות המשותפת). המודל מיועד לעזור לילדים עם קשיי התפתחות שונים, תוך מתן תמיכה, מידע וכלים הן לילדים והן לצוותים החינוכיים במסגרת המשלבת. תמיכה כזו מאפשרת התפתחות חברתית, רגשית וקוגניטיבית תקינה ואינה מצמצמת את ההתערבות הטיפולית רק להתנהגויות או מיומנויות ייחודיות שהילד המשולב צריך לרכוש (כמו המתנה בתור, יצירת קשר עין ופנייה לחבר).

בשל ראייתו הכוללנית, המודל מספק הבנה לקשיי הליבה של ילדים על הספקטרום האוטיסטי, תוך התייחסות במקביל לתחומי התפתחות שונים ופיתוח אינטראקציות רגשיות, המכוונות לצרכים המיוחדים של הילד. תכניות שילוב פרטניות, הנבנות תוך התייחסות לשלבים ההתפתחותיים, עוזרות לילד לבנות בהדרגה יכולות חברתיות, רגשיות וקוגניטיביות גבוהות יותר (Greenspan & Wieder, 1997; 2006).

תכניות המבוססות על מודל ה-DIR כוללות:

1. Floortime - אינטראקציות אפקטיביות ומשחקיות, הלוקחות בחשבון את הפרופיל הניירו-ביולוגי של הילד;
2. תכניות חצי מובנות, שנועדו לתמוך במטרות קוגניטיביות או חברתיות ייחודיות;
3. תכניות סנסומוטוריות, התומכות בתפקוד הניירו-ביולוגי של הילד (Greenspan & Wieder, 1997; Wieders & Wachs, 2012).

בעזרת המודל, גם ילדים עם קשיים התפתחותיים משמעותיים מצליחים, שלב אחר שלב, לפתח סקרנות ועניין בעולם שמסביבם, לתקשר עם סביבתם בצורה משמעותית, להתמודד עם בעיות שונות, לפתח תחושת עצמי מובחנת, ופעמים רבות אף לפתח רמות חשיבה גבוהות, הכוללות יכולות הפשטה, אמפתיה ורפלקציה. המודל מדגיש את החשיבות של מעורבות הסביבה בתהליך השילוב, כולל בני המשפחה, המטפלים והמסגרת החינוכית שבה הילד נמצא.

עקרונות השילוב על פי מודל ה-DIR

כאמור, הספרות המקצועית, המתייחסת ליישום המודל במסגרת תכניות שילוב, היא מצומצמת. חלק זה של הפרק מתמקד בשלושה מושגים בסיסיים במודל ומדגים כיצד ניתן להשתמש בהם במסגרות שבהן ילדים משולבים, תוך ראייה קלינית-חינוכית. החלק הראשון מתאר את השימוש במושג "הפרופיל הניירו-ביולוגי הפרטני", המיועד להרחיב את החשיבה על הילד, המורה, התלמידים האחרים והמרחב הכיתתי בהקשר זה. החלק השני מתמקד ברכיבים אפקטיביים במסגרת החינוכית, והחלק השלישי עוסק ברכיבים התפתחותיים

רגשיים-תפקודיים במסגרת החינוכית. יש לציין, שכמעט בלתי אפשרי לחלק את ההתערבות בצורה סכמטית כזו, כיוון שכל חוויה כוללת בתוכה רכיבים רגשיים, נירו-ביולוגיים, אינטראקטיביים וקוגניטיביים שונים, המשפיעים במקביל אחד על האחר. עם זאת, ההפרדה נעשתה לצורך הדיון התיאורטי ולתיאור המושגים הבסיסיים על מנת לתת כלים חשיבתיים לעוסקים במלאכה.

הפרופיל הניירו-ביולוגי הפרטני ומקומו בשילוב במסגרת חינוכית (I)

במסגרת החינוכית, ילדים צריכים לתפקד מול שדה נרחב של גירויים, הכוללים קולות, מראות, ריחות ותחושות שונות. גירויים אלה באים לידי ביטוי בחומר הנלמד, במצבים חברתיים שונים, בדמויות שהילד צריך להיות באינטראקציה עמן במהלך היום ובהתמצאות בחללים בעלי מאפיינים שונים, כמו מסדרונות, כיתה או חצר במסגרת החינוכית. מודל ה-DIR מדגיש, שהיכולת של כל ילד להתמודד עם סביבתו ולהסתגל אליה קשורה ליכולות נירו-ביולוגיות שאיתן הוא נולד. יכולות אלו מאפשרות לו לקלוט את המידע הרב, לעבדו ולארגנו לכלל התנהגות, המשפיעה על תפקודו בעולם בצורה מותאמת ומאורגנת. יכולות אלו שונות מילד לילד והן מייצרות את הפרופיל הניירו-ביולוגי האישי והייחודי של כל אחד. פרופיל זה מצביע על גירויים שאליהם הילד יגיב בצורה יותר טובה ועל אלה שאליהם יתקשה להגיב, או שדפוס התגובה אליהם יהיה פחות יעיל. מאפיינים עיקריים של הפרופיל הניירו-ביולוגי הפרטני הם Greenspan (et al., 2001; Wieder & Wachs, 2012):

- תגובתיות סנסורית: זוהי היכולת להגיב בצורה מותאמת בערוצי התחושה השונים, כולל מגע, שמיעה, ראייה, תנועה וריח.
- עיבוד סנסורי: היכולת לעבד את הגירוי התחושתי בכל אחד מערוצי החישה לרצף או לדפוס.
- תגובתיות רגשית-סנסורית ועיבוד בכל אחד מערוצי התחושה: לדוגמה, היכולת לעבד רמות שונות של עצמות רגשיות ולהגיב להן.
- היכולת להפעיל את הגוף בהתאם לגירוי המושפע מטונוס השרירים והיכולת לתכנן מוטורי ולבנית רצפים.

יכולתו של הילד לקלוט ולפעול בעולם תלויה במאפיינים האישיים בתחומים שצוינו לעיל. מסגרת חינוכית אשר מדגישה רק אלמנטים אקדמיים ולא מתייחסת לפערים ולשונות בפרופיל הסנסומוטורי וליכולות העיבוד והרצף של הילדים כיכולות תשתית, מעצימה מצבים של חוסר אונים, קשיי ויסות, תסכול חרדה ובלבול (Wieder & Wachs, 2012). לדוגמה, ילד עם רגישות אודיטורית גבוהה עלול להרגיש מוצף בבית הספר מקול הפעמון או מהמולת הילדים בהפסקה. רגישות זו עשויה להסיח אותו מהפעילות שבה הוא עוסק, למשל מההקשבה למורה בשעת השיעור או מאינטראקציה עם חבר בזמן ההפסקה. ילד אחר, המתקשה בעיבוד אודיטורי או בעיבוד

הבעות פנים, יתקשה להבין את המסרים המגוונים של המורה כאשר היא אומרת דברים בצורה הומוריסטית. הוא עלול להתקשות להצטרף למעגל של ילדים המדברים ביניהם בזמן ההפסקה, כיוון שיתקשה לעבד את השיח ביניהם ולא ידע מהו הרגע הנכון להיכנס לשיחה או למשחק. ילד המתקשה בעיבוד תנועות גופו בחלל ייתכן שימעד כאשר יתישב ויתקשה בארגון השולחן שלו. הוא עלול לגעת בטעות בילד אחר, כיוון שלא יקרא בצורה טובה את המרחק בינו לבין האחר. כל אלה עלולים להביא לתגובות של דחייה מן הסביבה. רגישויות כאלו יכולות לא רק להסיח את הילד מהפעילות הייחודית שבה הוא עסוק, אלא ליצור אצל אותו ילד דפוס של הימנעות והגנתיות, גם ללא גירוי מסוים המגיע באותו הרגע. לדוגמה, ייתכן שהילד יראה חרדה גבוהה יותר, יימנע מתנועה או מיציאה להפסקה ויתמקד בזמנים כאלה רק בדברים הנמצאים במרחב הראייה המצומצם שלו, אשר אינם דורשים ממנו אינטגרציה מרובה בין יכולותיו החזותיות-מרחביות; ייתכן גם שאותו ילד יראה רמת ביטחון גבוהה יותר ויכולת השתלבות מותאמת יותר דווקא בשיעור בכיתה או בשעת מפגש שבהם הוא יושב במקומו והעיבוד שהוא נדרש אליו הוא יותר קוגניטיבי ופחות עיבוד של מה שקורה בחלל ושל תנועת גופו במרחב. האתגר של מערכת החינוך הוא לתת מענה לצרכים הניירו-ביולוגיים של הילד, בנוסף לחומר האקדמי, ובכך לעודד את יכולתו ללמוד וליצור קשרים משמעותיים ומטפחים במסגרת החינוכית (Wieder & Wachs, 2012).

ההתייחסות לפרופיל הניירו-ביולוגי במסגרות חינוכיות באה לידי ביטוי בדרכים שונות, המאפשרות יישומים קליניים של המודל במסגרת החינוכית:

1. בניית סביבה פיזית, התומכת בפרופיל הייחודי של הילד;
2. בניית תכנית סנסומוטורית פרטנית;
3. התייחסות להתנהלות היום-יומית במסגרת הכיתתית;
4. התייחסות לסביבה האנושית, כולל זו של הילד, הצוות החינוכי והילדים האחרים.

נפרט עתה נקודות אלו:

1. סביבה פיזית

יש להתייחס לסביבה הפיזית ולראות האם היא מאפשרת לילד להיות פנוי ללמידה. האם הסביבה היא גורם מעורר מידי או לחילופין אינה מעוררת מספיק, מסיחה או מאפשרת התמקדות (Wieder & Wachs, 2012). לדוגמה, לילדים מסוימים חשיפה לגירויים ויזואליים רבים מבלבלת ומסיחה דעתם מהלמידה. ילדים אלה עלולים להתקשות בריכוז, אם המרחק בינם לבין המורה רב ואם הם יושבים בקצה הכיתה, כשבשדה הראייה שלהם ילדים אחרים והתרחשויות רבות המסיחות דעתם. תלמידים כאלה ייתכן שיוכלו להתמקד יותר בחומר הנלמד אם ישבו בקרבת המורה. הדבר נכון גם לגבי תלמידים המתקשים בעיבוד אודיטורי וצריכים לפענח את דברי המורה כאשר הוא מרוחק מהם, או כאשר ישנם רעשי רקע רבים יותר. קרבה פיזית מאפשרת לתלמידים אלה להתמקד מבחינה קוגניטיבית ורגשית במוקד המשמעותי בכיתה בזמן השיעור.

חשוב להתייחס לסביבה הלומדת של הילד. למשל, לבחון בתשומת לב ליד מי מהתלמידים יש סיכוי שהלמידה של הילד המשולב תהיה פורה יותר ופחות תופרע על ידי גורמים תחושתיים. אם הילד המשולב מתקשה בתחום החזותי-מרחבי ומתמקד מדי בחפצים קטנים, חשוב להושיבו ליד ילד ללא קשיי התארגנות, שכן אחרת יוסח על ידי חפציו הקטנים והמפוזרים של שכנו לשולחן. אם הילד המשולב הוא עם עוררות נמוכה, רצוי להושיבו ליד ילד עם עוררות מעט גבוהה יותר. חשיבה זו על הפרופיל הניירו-ביולוגי של הילד חשוב שתיעשה בצורה אינטגרטיבית עם התייחסות לרכיבים רגשיים אפקטיביים, כפי שיידונו בהמשך.

2. תכנית סנסומוטורית פרטנית

משמעותה של תכנית סנסומוטורית פרטנית היא בהבאת גירויים, שאליהם הילד לא נחשף במהלך היום-יום הכיתתי. הכוונה לגירויים המאפשרים לילד להיות יותר פנוי ללמידה. ישנה חשיבות להכנסת פעילות סנסומוטורית בהתמדה, שכן ילדים רבים מגדילים את טווח הקשב שלהם אם הם עסוקים בפעילות סנסומוטורית משמעותית לאורך זמן לפני שיעור מאתגר, למשל פעילות של מסלול (לעלות על כיסא, לזחול מתחת לשולחן) או משחקי תופסת. ניתן לבדוק את ההשפעה של פעילות כזאת על הילד ולסייע לו לבחון מה עוזר לו להתמקד במשימות. בכל מקרה, רצוי לקיים את הפעילות במהלך האינטראקציה עם ילדים אחרים, תוך מעורבות משמעותית של הילד המשולב.

יש להתייעץ עם אנשי טיפול לגבי סוג הפעילות הסנסומוטורית המתאימה לילד. לתנועות דומות עשויה להיות השפעה הפוכה בהתאם לכיווניות. לדוגמה, לילד עם פרופיל מעורר, נדנד בתנועה ליניארית יכול להיות מרגיע לעומת תנועה סיבובית אשר עלולה לעורר אותו יתר על המידה.

לעתים, פעילות המעודדת גרייה של הילד ומתייחסת לפרופיל שלו ושל הקבוצה שעמה הוא מקיים את הפעילות, יכולה להינתן במסגרת החינוכית גם בצורה קבוצתית, מבלי לשים את "אור הזרקורים" דווקא על הילד המשולב. זאת, באמצעות משחקים עם ילדים אחרים, היוצרים עוררות, למשל, תופסת, מחבואים, הרמת משאות כבדים יחסית (כיסאות או שולחנות), טיפוס על סולם ודחיסה של המפרקים. פעילות כזו חשובה בעיקר עם ילדים בגילאים יותר גדולים והיא חייבת להתבצע תוך רגישות רבה לגיל הילדים ולתחושות של הילד המשולב ושל הילדים האחרים המשתתפים במשחק.

התייחסות כזו יכולה להינתן גם בפעילויות לימודיות. אם המורה מרגיש שהכיתה היא עם עוררות גבוהה, מומלץ שישתמש בגירויים מרגיעים, הכוללים טון דיבור שקט יותר ופחות תנועתיות. אם הכיתה היא עם עוררות נמוכה, המורה ישתמש בפעילויות ייחודיות במהלך השיעור או לפניו על מנת לעורר את הקבוצה, למשל, פעילות סנסומוטורית, כמו משחקי תנועה חברתיים (לרוב הבנות קופצות על חבל או משחקות קלאס והבנים משחקים כדורגל). יש לציין, שסוג כזה של פעילות יכול להיות מאתגר לחלק מהילדים המשולבים, אם הם מתקשים בתכנון תנועתי ובאינטראקציות שמשחקים כאלה דורשים. עם זאת, ניתן לפתור קשיים אלה תוך תמיכה בילד בצורה

יותר מבוקרת. למשל, בתחילה להוציא אותו לפעילות כזאת רק עם עוד ילד אחד או שניים ולעבוד אתו, במקביל, גם בבית על פיתוח יכולות אלו.

3. התנהלות יום-יומית במסגרת הכיתתית

ההתנהלות במסגרת הכיתתית חייבת להתחשב בפרופיל של הילד המשולב. לדוגמה, ילדים בעלי רמת עוררות נמוכה נהנים להתחיל את היום בפעילות סנסומוטורית אינטנסיבית יותר, למשל שיעור התעמלות או ריתמיקה, או בניית מסלול משולחנות ומכיסאות והזזה של חפצים כבדים. ילדים רבים זקוקים במהלך היום ל"הפסקות סנסוריות", כלומר להפחתת רמת הגירויים. ישנם מצבים, שבהם רצוי לשבץ לסדר היום הכיתתי זמנים מיוחדים לעבודה פרטנית עם הילד המשולב או בקבוצה קטנה יותר, כדי להביא להפחתה של רמת הגירויים.

בנוסף לתכנית המאורגנת, המורה צריך להיות מודע לרמת העוררות של הילד, המשפיעה על יכולתו להיות קשוב ומעורב במתרחש בכיתה ולהיות פנוי ללמידה. כיוון שעוררות מושפעת גם מרכיבים תחושתיים גופניים וגם אינטראקטיביים, המורה יוכל לעזור לילד להגיע לרמת עוררות מיטבית על ידי התאמת קצב הדיבור, עצמת הקול ושינויים באינטונציה, בנוסף לפעילות סנסומוטורית מתאימה. בעניין זה רצוי להתייעץ עם אנשי טיפול אחרים, המכירים את הילד, יודעים ומבינים בצורה מקצועית את מערכת העוררות שלו. לדוגמה, ישנם ילדים שפעילות של נדנוד או תנועה אחרת, במשך חמש דקות, מאפשרת להם להגיע לרמת עוררות מיטבית.

יש לשלב את העבודה על הצרכים הניירו-ביולוגיים בעת משחקים והנאה ובכך לעודד את הילד המשולב לאינטראקציות אפקטיביות עם חבריו לכיתה. פעילויות מסוג זה נותנות מענה לצרכים הניירו-ביולוגיים, כמו גם ליכולות החברתיות של הילד המשולב. הן מעודדות חיקוי (המשחק "המלך אמר"), מודעות לחלקי גוף ("גמד גמד ביער"), מפתחות יכולת הקשבה וויסות תנועתית ("דג מלוח", כיסאות מוזיקליים) ומקדמות את העבודה על חלקים חזותיים מרחבים ("חפש את המטמון").

כמו כן, חשוב שהצוות החינוכי יחשוב על דרכים להגברת העצמאות של הילד המשולב והרצף במשימות (כגון אכילה, ארגון השולחן, ומשימות אקדמיות), תוך הצבת אתגרים אפשריים. בתחילה, יש לתמוך ברצפים בצורה אינטנסיבית יותר, אך זו צריכה להיות מותאמת לפרופיל התחושתית של הילד ולגילו. לדוגמה, אם הילד יכול להיעזר בתמיכה חזותית, ניתן ליצור עבורו לוח של קודים חזותיים או לכתוב את הרצף. התמיכה שהילד מקבל צריכה לאפשר לו בהדרגה לרכוש יותר עצמאות, וזאת על ידי נתינת מסרים כלליים, המאפשרים לילד לבנות בהדרגה בעצמו את הרצף הפנימי. לדוגמה, בתחילה אפשר לעזור לילד בצורה יותר מפורשת ולהגיד לו מה להכין לאיזה שיעור. בהמשך, אפשר להגיד לו רק את נושא השיעור הבא ולצפות שידע לבד לאיזה חומרי לימוד יזדקק במהלך השיעור ויכין אותם בכוחות עצמו.

4. סביבה אנושית

לסביבה האנושית השפעה רבה על תפקודו של הילד במסגרת החינוכית, אם כי מעטים לוקחים בחשבון את הרכיבים הסנסומוטוריים הרבים, הגלומים בסביבה האנושית. גורמים אלה נחשבים כמובנים מאליהם ולא דווקא כברי-שינוי. שימוש ברכיבים אלה ככלים הזמינים למורה ביום-יום אינו דורש התארגנות מיוחדת ומאפשר תמיכה מותאמת ומדויקת יותר לילד המשולב.

כבר אמרנו, שהמורה חייב להתייחס לפרופיל הסנסומוטורי של הילד, כדי לתת מענה הולם לצרכיו גם ברמה הרגשית וגם ברמה הקוגניטיבית. לדוגמה, ילד עם עיבוד אודיטורי איטי נזקק לדיבור איטי וברור יותר על מנת לקלוט את החומר הנלמד. מנגד, מורה המנסה לעזור לילד על ידי חזרה שוב ושוב על המסרים, עשוי להכביד על המערכת האודיטורית של הילד ולא להקל על הקליטה שלו. המורה יכול לעשות שימוש מודע באינטונציות, כדי לעזור לילד לשים לב לדגשים במשפט ולפרטים שונים. כמו כן, אם הילד מתקשה בעיבוד של רמזים ומסרים אודיטוריים, אך משתמש בצורה יעילה יותר בערוץ החזותי, יש לשים לב יותר לשפת הגוף של המבוגר, הכוללת הבעות פנים, תנוחות גוף ומחוות. לילד הנעזר מאוד בערוץ החזותי, חשוב לתת דף כתוב, כאשר המורה מקריא לכל הכיתה טקסט מהלוח; ילד אחר זקוק למגע קל בכתפו, כדי לתמוך ביכולתו להתמקד; לילד הזקוק לזמן רב יותר לשם עיבוד החומר, חשוב שבפנייה אליו המורה ימתין לתשובתו לפני שיעבור לילד אחר, או שיכין אותו לשאלה מספר דקות קודם שהיא נשאלת; לילד המטיב לעבוד בקבוצות קטנות, יש לאפשר זאת. המורה חייב להקדיש מחשבה גם למרחק שלו מהתלמיד המשולב, כדי להבטיח קשר עמו במצבים שונים והתייחסות לצרכיו הייחודיים. בתחילה, ייתכן שהתייחסות זו תדרוש מהמורה תשומת לב רבה יותר, אך בהמשך, סביר להניח שהיא תהיה קלה וזורמת יותר והמורה יחוש סיפוק מהתנהלותו של הילד המשולב. בד בבד עם ההתייחסות לפרופיל הייחודי של הילד, על המורה לזכור כל הזמן, שעליו לאתגר את הילד. חשוב לציין, כי רגישויות אלו משתנות בהשפעת גורמים שונים, כמו היכרות עם הסיטואציה, התקדמות כללית של התלמיד, מחלה או לחצים במסגרת הביתית, עייפות וכדומה. לכן, תפקידו של המורה להעריך בכל שלב האם התייחסותו מותאמת לילד ומהם האתגרים האקדמיים, החברתיים או הרגשיים האחרים העומדים בפני הילד באותו זמן. כל אלה מכתיבים את התנהלותו של המורה ואת מידת התמיכה שלו בפרופיל של הילד המשולב.

בנוסף להבנת הפרופיל של הילד, ישנה חשיבות בהבנת הפרופיל הייחודי של המורה ושל הילדים האחרים בכיתה. הבנה כזו מאפשרת תמיכה משמעותית יותר בהתערבות עם הילד. מודעות של המורה לקצב, לעצמה ולמורכבות הדיבור שלו ושל הילד המשולב מאפשרת לו בהדרגה להיות יותר מותאם לתלמיד המשולב. חשיבה של מחנך הכיתה, שאתו נמצאים שעות רבות, על התנועות שלו עצמו, על השימוש במחוות ובהבעות, המסייעות לתלמיד המשולב בקליטת המסרים, חשובה ביותר ועוזרת למחנך גם עם ילדים נוספים בכיתה וגם במיפוי ילדים עם פרופיל מתאים, היכולים לתמוך בהשתלבות החברתית של התלמיד המשולב.

לסיכום, לפרופיל הסנסומוטורי הפרטני של הילד יש השפעה על הסביבה האנושית, ההתנהלות היום-יומית, הסביבה הפיזית וגם על התכניות התחושתיות והתנועתיות הייחודיות, העשויות לתרום לשילובו המוצלח של הילד מבחינה חברתית, רגשית ואקדמית. מוכנות לכך תלויה ביכולות הניירו-ביולוגיות של הילד ולמסוגלותו להבנת רצף והתנהלות במרחב בשיעורים שונים, כמו היסטוריה, ריקוד ומתמטיקה. בזמנים הממוקדים או המלווים באינטראקציות חברתיות, כמו הפסקות, מעברים ושיעורים, יש חשיבות רבה שהתערבויות אלו ייעשו תוך התבססות על היחסים הבין-אישיים ועל עולמו האפקטיבי של הילד (Wieder & Wachs, 2012), כפי שמתואר בהמשך.

רכיבים אפקטיביים אינטראקטיביים במסגרת החינוכית (R)

מודל ה-DIR מדגיש שאפקט ואינטראקציות אפקטיביות הם רכיבים משמעותיים ביותר בהתפתחותם של יכולות ויסות ואינטימיות, תקשורת הדדית ומורכבת וחשיבה מופשטת. לפי המודל, "אפקט" הוא רכיב מרכזי וקריטי ביותר להתפתחות האנושית בכלל, וכלי טיפולי בעל חשיבות עליונה לילדים עם צרכים מיוחדים בפרט. בבסיס המודל קיימת "היפוטזת הלקות האפקטיבית" (affect diathesis hypothesis), הטוענת שהילד משתמש באפקט על מנת לספק כוונה, כיוונית ומשמעות לפעולות ולמילים (Greenspan, 2001). אפקט מעניק את המשמעות העמוקה של המסר התקשורתי (Greenspan & Shanker, 2002) ויש לו תפקיד משמעותי ביותר בחיבור שבין הרכיבים האינטלקטואליים, הרגשיים והחברתיים-תקשורתיים. הוא זה המארגן את הלמידה וההתפתחות. לקויות במערכת האפקטיבית יוצרות קשיים התפתחותיים משמעותיים בתחומים שונים.

שטרן (2010) מבחין בין אפקט לרגשות. לדבריו, לחוויה הרגשית שלושה רכיבים: (1) רכיבים רגשיים, למשל, כעס, שמחה, אכזבה; (2) רכיבים מוטוריים, כמו צמצום העיניים והפה או הרחבתו, ומנחי ראש; (3) רכיבים אפקטיביים, היוצרים את ההבעה הרגשית, שהם השינוי המובע בחוויה הרגשית ומתואר על ידי מילים, כמו: מתפרץ, דועך, שכח, התגבר ונעלם. לדוגמה, כאשר הכעס "מתפרץ", תנועות הפנים וטון הדיבור גוברים במהירות רבה יותר לעומת מצב שבו הכעס מתואר כ"מתגבר". לעומת זאת, במצב שבו הכעס "דועך", עדיין נשאר הרכיב הרגשי של הכעס ויש גם רכיבים מוטוריים, אך עצמתם פוחתת בהדרגה. שטרן (2010) מתאר את החלק האפקטיבי כמספק את אופי החוויה הרגשית ולא דווקא את תוכנה (הרגש עצמו). אופי החוויה מובע בדרכים מגוונות, שברובן אינן מילוליות וכולל, למשל, שינוי במנחי גוף, בקולות, באינטונציות, בהבעות הפנים ובקשר עין.

באינטראקציות אפקטיביות יש חילופין הדדיים של רמזים, אשר מספקים לשני המשתתפים מידע על הרגשות של האחר. לקות בחיבור בין הרצון לאפקט של הילד לפעולה, מכל סיבה שהיא, גורמת לקשיים התפתחותיים

נרחבים (Greenspan, 2001; Greenspan & Wieder, 1997; 2006). לדוגמה, ילד עם מערכת אפקטיבית תקינה מרגיש צורך למצוץ מוצץ, הכוונתיות תישמר והילד ימצא דרך לסמן להוריו שהוא זקוק למוצץ. הרמז האפקטיבי של הילד (הצורך במוצץ), מתבטא, למשל, בבכי, ברטינה או בהצבעה, והוא מספיק ברור להורה, הקולט את רצונו של הילד. בהדרגה, ככל שהילד מתקדם בסולם ההתפתחותי, המערכת האפקטיבית, המארגנת ומשמרת את הרצון של הילד, מאפשרת לו להביע את עצמו בצורה יותר מותאמת, בתחילה בבכי ובהמשך בהצבעה, במילה ואף במשפט.

אצל ילדים עם צרכים מיוחדים, פעמים רבות קיים קושי לחבר בין האפקט והרצון לכדי התנהגות משמעותית, זאת, בשל קשיים סנסומוטוריים, מערכת אפקטיבית חלשה וכן קשיים בעיבוד המידע והרצף. קשיים אלה באים לידי ביטוי בסימטריות של הבעות הפנים, בקצב השינוי שלהן ובעצמתן והם משפיעים על יכולתו של הילד להיות באינטראקציה עם סביבתו ואף על יכולתו לתת רמזים אפקטיביים ברורים (Greenspan, 2001; Greenspan & Shanker, 2002). הדינמיקה הזאת משפיעה על תחומים שונים בהתפתחותו הרגשית והקוגניטיבית של הילד. כך, למשל, ילד עם קשיים בשמירה על רצף או ילד עם מערכת עוררות נמוכה, ייתכן שיתן סימן קל לרצונו, אבל זה לא בהכרח ייקלט על ידי ההורה או המטפל והילד לא יקבל מענה לצרכיו.

המסגרת החינוכית מספקת חוויות רבות ומגוונות לילדים, תוך התמודדות עם נושאים אקדמיים, קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים שונים. אופיין האפקטיבי והרגשי של חוויות אלו מבוסס על עולמו הפנימי של הילד, על יכולותיו המגוונות לעבד תכנים, גירויים וחוויות ועל המפגש בין רכיבים אלה לבין סביבתו. לשם הבהרה, במסגרת הכיתתית הילד יכול להגיב לילד אחר בכעס, כיוון שנגע בו ללא כוונה או שחפציו פלשו לחלק "שלו" בשולחן. הרגש - הכעס - יכול להיות מובע באופנים שונים, אשר משפיעים על האינטראקציה עם החברים לכיתה. ילד בעל רגישות טקטילית ורמת עוררות גבוהה, עלול להגיב במהירות ובעצמה. הבעת פניו תהיה חדה ותעבור במהירות מניטרלית לכועסת ומאיימת, תוך שהוא מגיב במהירות ובעצמה ואומר בחוסר סבלנות: "תזוז, אתה כל הזמן נוגע בי". ילד אחר יגיב לאותו מצב בצורה רכה יותר, בטון דיבור שקט ובאינטונציה נעימה ולא מאיימת. על אף חוסר שביעות הרצון שלו, ייתכן שידג, אם כי בעצמת קול נמוכה יותר, "תזוז, אתה כל הזמן נוגע בי". דוגמה זו מראה, שהחוויה הרגשית של שני הילדים ובני כיתתם תהיה שונה לחלוטין באיכותה האפקטיבית. הרכיב המילולי הדומה ("תזוז, אתה כל הזמן נוגע בי") מהווה רק חלק מזערי ופחות משמעותי בחוויה הסובייקטיבית הכוללת. הקושי מגיע כאשר ילדים עם לקויות שונות לא מצליחים להביע בצורה מספיק ברורה את הכוונה שלהם או את המחשבה שלהם, בגלל ליקויים בתנועה, בתחושה וברצף, או שהם מתקשים לקרוא את הרמזים האפקטיביים של האחר. המפגש במסגרת החינוכית, המציג קשיים שונים הקשורים ללקות האפקטיבית, משמש כר נרחב למצבים המהווים מכשול להתפתחות. לקושי זה השלכות רבות על היחסים עם המבוגרים ועם הילדים האחרים במסגרת החינוכית ויישום התערבויות ממוקדות אפקט הוא משמעותי להתפתחותו של הילד.

רכיבים אפקטיביים במסגרת החינוכית

- סיטואציות חברתיות: בחלק מהזמן שבו ילדים עם צרכים מיוחדים שוהים במסגרת החינוכית או אף ברובו, הם נתמכים במבוגר (בדרך כלל במשלבת), האמור לסייע להם בהתנהלות הכיתתית. חשוב שהמשלבת תהיה מסוגלת להוות מוקד אפקטיבי, במיוחד בתחילת תהליך השילוב. עליה לבצע את עבודתה ברוח טובה ובהנאה, ולהיות אבן שואבת לילדים האחרים במסגרת הכיתתית. העלאת רמת העוררות וההנאה, תוך מודעות לצרכים של הילד המשולב, מאפשרת לה למשוך את הילד המשולב וילדים אחרים למצבים המזמנים אינטראקציות מגוונות (לדוגמה, משחק תופסת בחצר, כאשר המשלבת מצליחה להלהיב את הילדים ורבים מהם מצטרפים למשחק). על המשלבת להיות מודעת, כל הזמן, לצרכים של הילד ולהעניק לו גירוי אפקטיבי, משמעותי, המותאם לצרכיו התחושתיים. לעתים, קיימת נטייה של משלבים להגביר מהירות או עצמה על מנת להעלות את האפקט. אך חשוב לזכור, שאלה אינם הרכיבים היחידים של אפקט ואפשר להיות אפקטיבי גם תוך שימוש בקול נמוך ובקצב איטי. דוגמה נפלאה לכך אפשר לראות אצל משלבת של ילד צעיר, שרצה אחריו כאשר קבוצה קטנה של ילדים רצה אחריה במטרה לתפוס את הילד. רמת העוררות וההתלהבות של הילד המשולב גדלה. המשלבת תמכה בכך באמצעות קולות המרמזים על הנאה ומשחק, אך גם מעין הרתעה משחקית בנוסח "תזהר... אני אתפוס אותך". במהלך המשחק עם הילד היא האטה לרגע, לפני שתפסה אותו, הנמיכה את קולה ואמרה לשאר הילדים: "אתם רואים... אני הולכת לתפוס אותו", באותו קול קליל, אך משתף. הילדים האטו לרגע, הילד המשולב הסתכל אחורה, היסס, המשיך לרוץ ואז כאילו נעצר והעיף מבט מעבר לכתפיו לכיוון של המשלבת, על מנת "שתתפוס אותו". כלומר, הילד התארגן רגשית ואף גופנית ל"מאורע" שעומד להתרחש (שהיא תופסת אותו) ומפיק ממנו הנאה. ההתארגנות של הילד (שעצר לרגע והביט אחורה) לא פגמה בהנאתו, אלא מנעה הפתעה גדולה מידי שבאותה עת היה רגיש אליה ולא היה מצליח להכילה.

- שימוש במיקוד אפקטיבי במסגרת המליאה: תהליך הלמידה מתבצע בצורה אפקטיבית יותר ככל שהמבוגר מפגין הנאה ומעורבות רגשית בחומר הנלמד וככל שהוא בעל יכולות אפקטיביות. האפקט יכול לשמש כלי, המאפשר למורה ולמשלבת להנכיח את עצמן במסגרת החינוכית, על מנת לעודד את המיקוד של הילד ובהמשך לכך את הלמידה. לעתים, בתחילת הדרך, תפקיד המשלבת משמעותי יותר ואינטנסיבי. בהמשך, ככל שהילד נעשה מודע יותר לסביבה החינוכית, תפקידה נהיה פחות אינטנסיבי ולעתים, אף פאסיבי באינטראקציות חברתיות, הכול בהתאם לצרכים של הילד. בסופו של דבר, המטרה היא שהילד יהיה מסוגל להיות באינטראקציה חברתית ומעורב רגשית במתרחש בכיתה עם המחנכת ועם חבריו וכל זאת בהתערבות מינימלית של המשלבת, שכן הקשר העיקרי שלו צריך להיות עם

המחנכת ולא עם המשלבת. לכן, במצבים שבהם המחנכת מצליחה לתת מענה אפקטיבי ואקדמי הולם והילד מצליח להיות ממוקד במתרחש בכיתה וזקוק לתמיכה מוגבלת, תפקידה של המשלבת להעניק לו את התמיכה הזו ולא להישאר כמוקד אפקטיבי לילד, על מנת שלא להסיח אותו מהמתרחש בכיתה.

- **שימוש במיקוד אפקטיבי בהתנהלות היום-יומית:** שימוש אפקטיבי יכול לתמוך בשילוב הילד במהלך היום כולו, כולל במעברים, בזמן השיחה בחצר ובזמן הארוחות. זמנים אלה, לעתים, בשל השינוי שחל בהם, מזמינים חוסר מיקוד אפקטיבי על ידי המחנכת והצוות החינוכי. חוסר המיקוד האפקטיבי עשוי לנבוע בעקבות התפיסה שאלה זמני מנוחה של הילדים וגם של הצוות. כתוצאה מכך, הילד מוצא עצמו במצב מאתגר ומבלבל אף יותר, ללא המשענת האפקטיבית של המשלבת או של המחנכת, האמורות לשמור על רמת הארגון הנדרשת, על מנת שהמעבר יתבצע בצורה נכונה. חשוב לזכור, שהאפקט והרגש הם מארגני התנהגות בפני עצמם. לכן, בנוסף לסדר ולארגון, המתבצעים על ידי מבנה של סדר יום ברור, התערבות אפקטיבית במצבים אלה יכולה לסייע לילד ללמוד על קשרים חברתיים ועל התנהלות חברתית מותאמת דווקא במצבים פחות מסודרים ומאורגנים. למשל, לקלוט מבט של ילד אחר בזמן מעבר למפגש בגן, המהווה הזמנה לשבת לידו.

- **מעבר של מיקוד אפקטיבי:** בסופו של דבר, צריך להתפתח קשר משמעותי בין הילד המשולב לדמות העיקרית במסגרת הלימודים, שהיא המחנכת. לעתים, בתחילת הקשר הדבר לא אפשרי, שכן על המחנכת להתמודד עם התלמידים האחרים והיא אינה פנויה לתת את מלוא תשומת הלב לילד המשולב. פיתוח הקשר בין המחנכת לבין הילד המשולב דורש שיתוף פעולה מלא בין המשלבת והמחנכת ואמון ביניהן, על מנת שהתנועה של התקרבות - התרחקות שלהן אל הילד תהיה עד כמה שאפשר בצורה טבעית ובמצבים שונים. מכל מקום, יש לזכור, שהמיקוד האפקטיבי צריך לעבור בהדרגה לידי המחנכת, שכן היא זו ה"נותנת את הטון בכיתה". על המחנכת לדעת כיצד להשתמש ברכיבים אפקטיביים בלמידה, למשל, כיצד לשלב אמצעים דרמטיים אפקטיביים ומשחקים, כדי למשוך את הילד ללמידה ולאפשר לו להיות קשוב אליה לאורך זמן. המצב האידיאלי הוא, שהמשלבת תתמוך במחנכת ותעזור לה להסב את תשומת לבו של הילד למתרחש ב"מרכז הבמה". עם זאת, חשוב לזכור, שבתחילה, התמיכה של המשלבת צריכה להיות ברורה ואינטנסיבית יותר עד שהילד מראה שרמת תפקודו מאפשרת מיקוד במחנכת ובמתרחש בכיתה וקשב לאורך זמן. המעברים הללו, שבהם המחנכת או המשלבת תומכות בהתארגנות האפקטיבית של הילד צריכים להיעשות על ידי העברת מסרים בלתי מילוליים בין שתיהן ובתיאום מלא ביניהן. חוסר תיאום מבלבל את הילד, לדוגמה, במצב ששתיהן מנסות למשוך את תשומת לבו במקביל או ששתיהן באותו רגע אינן שמות לב אליו. כדי לבנות רצפים ארוכים יותר, שבהם הילד ממוקד במחנכת, חשוב שהמחנכת תמסור, מדי פעם, למשלבת את הובלת הכיתה למספר דקות, שבהן

היא נותנת התייחסות אפקטיבית משמעותית לילד. התנהלות כזו מעבירה גם מסר לכיתה, שהמשלבת היא חלק ממערך המבוגרים המסייעים בכיתה. מסר זה מפחית את ההתייחסות הסטיגמטית לילד המשולב.

- **שימוש במיקוד אפקטיבי במצבים אקדמיים:** שימוש באפקט יכול לתמוך לא רק במצבים חברתיים, אלא גם בחלקים אקדמיים של תכנית ההתערבות. למשל, בזמן הטרמה. הכוונה לזמן שבו המשלבת עוזרת לילד המשולב ללמוד ולעבד את החומר הנלמד במסגרת המליאה, טרם למידתו או במהלכה. מודל ה-DIR מדגיש את החשיבות שיש לשימוש ברכיבים אפקטיביים של המשלבת בזמן הטרמה, כך שהם ידרבנו את הילד להתלהב ולהביע עניין בחומר הנלמד. אינטראקציות אפקטיביות בין הילד למשלבת מגבירות את תחושת הביטחון, העניין והסקרנות שלו ומייעלות את תהליך הלמידה. גם מורה או המחנכת המשלבת בדיבורה דרמטיזציה, מעודדת הנאה ומעורבות רגשית תוך התאמה לצרכים הניזון-ביולוגיים של הילד, יכולה לעודד עניין, סקרנות ולמידה של הילד המשולב במליאה.

רכיבים אפקטיביים של הילד המשולב

- **קשיים בוויסות האפקטיבי:** ילדים רבים עם קשיים התפתחותיים מציגים קשיים ברמת הוויסות האפקטיבי. ילדים מסוימים יכולים להציג אפקט שטוח והבעתם הרגשית תיראה באופן יחסי מועטה ביותר או נעדרת, אחרים יציגו חוסר התאמה בין ההבעה הרגשית לתוכן של הדיבור או של הרעיון, ואחרים יראו אפקט, המאופיין בשינויים מהירים ופתאומיים בהבעה הרגשית. קשיים בוויסות האפקטיבי והתחושת משפיעים האחד על האחר ולכן צריכה להיות התייחסות לשני רכיבים אלה בצורה משולבת בתכנית ההתערבות.
- **רמזים אפקטיביים:** רמזים אפקטיביים הם הסימנים הניתנים על ידי הגוף והמעידים על מצבו הרגשי-פנימי של הפרט. פעמים רבות, מבוגרים וילדים משתמשים ברמזים אלה בצורה אינטואיטיבית. לדוגמה, מורה או מעסיק במקום העבודה יכול לראות את העובד שלו או את התלמיד מנפנף בעטו או ברגלו בעצבנות, ובכך לשער השערות לגבי מצבו הרגשי של התלמיד או של העובד, שהוא עצבני או משועמם. קריאה זו של רמזים אפקטיביים מאפשרת אינטראקציה זורמת ובהירה יותר. אצל ילד עם צרכים מיוחדים ועם קשיים בוויסות האפקטיבי, הסימנים האפקטיביים שלו אינם ברורים דיים לסביבה, כולל למוריו ולתלמידים האחרים. למשל, ילד עם אפקט שטוח ייתכן שיתקשה להראות את התרגשותו או את

המצוקה שבה הוא נמצא, בעוד שילד אחר יבטא את הרגשתו או יראה אותה בצורה ברורה; כך, למשל, ילד משולב עשוי להיראות כאילו הוא שבע רצון מהמצב, אף כי בתוכו הוא פגוע, סוער ומרוגש. ייתכן שבמצבים אלה הבעת פניו תהיה שטוחה ולמתבונן מן הצד הוא יראה כאילו הוא במצב ניטרלי. עם זאת, חשוב לזכור, שפעמים רבות הגוף משדר רמזים על התחושה הפנימית של הילד גם בצורה שונה מזו שאנו רגילים לה. לדוגמה, ילד כזה יכול להוריד קשר עין, לנפנף בידיו או להראות דפוס התנהגותי חזרתי ומוגבל. לכן, חשוב להתבונן בילד, להכיר ולהבין את רמזיו האפקטיביים, תוך תמיכה של הצוות הטיפולי. ניתוח מעמיק של הסימנים האפקטיביים של הילד מאפשר למבוגר להגיב בצורה מותאמת להתנהגותו של הילד, להעצים את ההשתלבות ולהפחית את ההתנהגויות הלא מותאמות בכיתה. לדוגמה, אם המשלבת רואה שהילד מפגין אפקט שטוח, אך לפתע מעלה טונוס או מתחיל לזוז בכיסאו בצורה מהירה יותר, היא קולטת שהוא במצוקה ומנסה להבין את הסיבה לכך, האם הוא חש קושי חברתי או לימודי. הבנה זו מאפשרת לה להגיב לילד בצורה מותאמת ולסייע לו להיות מודע יותר למצוקה ולדרכים לצאת ממנה.

- יזימה תקשורתית: במצבים שבהם הילד המשולב מראה סימנים אפקטיביים, אך אינו מצליח להעביר אותם בצורה ברורה לסביבה, חשוב לנסות להעצים את הרמז האפקטיבי ליזימה תקשורתית. כלומר, להדריך את הילד להעביר את התחושה הגופנית ואת הרצון שלו לכלל פעולה או דיבור בצורה עצמאית, תוך תמיכה של המבוגר המלווה אותו (המשלבת או המורה). לשם כך, על המבוגר להדגיש בפני הילד, שהוא מודע לקושי, אבל לא לעשות את הצעד הנוסף הדרוש כדי להוציא מהקושי, עד שהילד לא ייתן לכך ביטוי מסוים. לדוגמה, המשלבת יכולה להגיד לילד: "אני רואה שהגוף שלך מתוח ואני מניחה שמהו קשה לך" ואז להמתין ולבדוק, האם הילד מסוגל לבטא בעצמו את הקושי ובהמשך לעשות את החיבור בין תחושת הגוף, הרגש והפעולה (היפותזת הלקות האפקטיבית, כפי שהוזכרה קודם). סוג התערבות כזה, המחבר בין הרכיב הגופני לתחושה, תוך אינטראקציות אפקטיביות, יכול לתמוך ביכולת של הילד לקרוא ולבטא בצורה ברורה יותר את הסימנים האפקטיביים שלו. בכך, הילד לומד להכיר סימנים שעוזרים לו להבין שהוא במצוקה, עוד לפני שהוא מגיע לרגע שבו הוא מוצף מהקושי ולנסות לפתור את הבעיה בצורה מותאמת.
- קריאה של סימנים אפקטיביים: לילד המשולב ייתכנו קשיים בקריאת הסימנים האפקטיביים של הסובבים אותו. מסיבה זו, פעמים רבות, ילדים משולבים מתקשים להיכנס לתוך התרחשות מסוימת ונשארים בצד. תפקידה של המשלבת לתת מענה לקושי זה על ידי התבוננות ביחד עם הילד המשולב בהתרחשויות השונות, תוך תיווך לילדים האחרים על משמעות הסימנים האפקטיביים של הילד המשולב

ולתפק. הגברת המודעות לסימנים האפקטיביים של הילד המשולב ושל חבריו לכיתה תאפשר בהמשך אינטראקציות זורמות ומתאמות יותר.

- משחקי פנטומימה ודרמה: בנוסף, משחקי פנטומימה שונים במסגרת כיתתית, קבוצתית קטנה או במסגרת הביתית, יכולים גם הם לשמש כלי מעולה לפיתוח מיומנויות אלו. למשל, שימוש בדרמה ובתרגילי אלתור במרחב החינוכי והטיפול מסייעים לפיתוח היכולת האפקטיבית של הילד המשולב.
- שיח על רכיבים אפקטיביים: דיאלוג על נושאים, כמו: עצמת הקול, חדות התנועה, התקרבות או התרחקות של ילדים אחרים ומשמעותם. כל אלה מהווים תשתית לפיתוח יכולות טובות יותר בקריאת סימנים אפקטיביים.

רכיבים התפתחותיים-רגשיים ותפקודיים במסגרת החינוכית (D)

ילדים מתפתחים בתחומי התפקוד השונים, כמו דיבור, יכולות חברתיות, מוטוריות ורגשיות במקביל. קושי או לקות בתחום אחד משפיע על רכיבים אחרים של ההתפתחות (Greenspan & Wieder, 1997; Wieders & Wachs, 2012; 2006). מודל ה-DIR מתייחס בצורה שיטתית וכוללת לרכיבי ההתפתחות השונים וכן לרכיבים הסנסומוטוריים (I) והאפקטיביים-אינטראקטיביים (R) ככאלה המאפשרים לילד לטפס בסולם רגשי-התפתחותי (D). התערבות תוך הבנה של רכיבי ליבת ההתפתחות מאפשרת לילדים לבנות בהדרגה שלבי תפקוד רגשיים-התפתחותיים ותפקודיים רחבים ומעמיקים יותר. מודל ה-DIR מתאר תשעה שלבים כאלה, הכוללים: (1) **עניין בעולם** (ויסות רגשי ותחושתית, כמו גם להיות קשוב ולהגיב לעולמו בצורה מאורגנת ומתאמת); (2) **מעורבות רגשית והתקשרות** (להתייחס לאחר בצורה חמה ואינטימית); (3) **תקשורת הדדית** (לתקשר בצורה משמעותית באמצעות מחוות ומילים); (4) **תקשורת מורכבת**; (5) **חשיבה רגשית**; (6) **מחשבה רגשית** (לגשר בין רעיונות רגשיים); (7) **חשיבה רב-סיבתית**; (8) **חשיבה מדורגת ומשוקללת**; (9) **צמיחה בתחושת העצמי וחשיבה על פי סטנדרט פנימי**. לשלבים אלה מאפיינים שונים, המתגבשים כתוצאה ממאפייניו הסנסומוטוריים של הילד ומהחוויות האינטראקטיביות והסובייקטיביות שלו בעולם. לכן הם מאפשרים תפקוד רגשי-התפתחותי שונה אצל כל אחד מהילדים. קשיים או חוסרים באחד השלבים האלה משפיעים בהכרח על תפקודו ההתפתחותי-רגשי של הילד בשלבים אחרים ועל יכולתו להתמודד עם אתגרים שונים במהלך חייו.

להלן תיאור תשעת השלבים בהתפתחות תקינה, תוך ציון הגיל בינקות בו לרוב הם מתחילים להתגבש יכולות ברורות. במקביל יתואר כיצד השלבים האלו נראים בגילאי גן ובית ספר אצל ילדים עם צרכים מיוחדים, תוך התמקדות בשלבים הגבוהים (הפחות מוכרים בספרות המקצועית).

שלב 1: עניין בעולם

בגיל מספר שבועות הילד מפתח את יכולתו לחוש את העולם, לחקור וללמוד אותו תוך דיאלוג עם ההורה (Greenspan & Wieder, 1997; 2006). הילד עובר ממעין "רחם פיזיולוגי" ל"רחם פסיכולוגי" המתרחב עם הזמן. התינוק משדר להורים סימנים ואיתותים, כולל מבטים וקולות, אשר מושכים ומקרבים אליו את ההורה ומאפשרים להורה להבין את צרכיו הייחודיים של התינוק (Foley, 2006). יכולת זו מתרחבת הן מבחינת איכותה והן מבחינת משכה. הילד מגלה סקרנות ולומד להתמקד בגירויים השונים הסובבים אותו. התרחבות זו היא תוצאה של המרחב הגדל בהדרגה שבו הילד מתמודד עם מנחי הגוף המשתנים שלו, עם קצב הגירויים שאליהם הוא נחשף ועם הדרישות של הסביבה. הילד לומד לשמור על רמת סקרנות ועניין מותאמת, המאפשרת לו לחקור את סביבתו בחופשיות וללא חששות רבים מידי. הוא צריך להרגיש ביטחון ונינוחות בקשר שלו עם הדמויות המשמעותיות הסובבות אותו. כל אלה מאפשרים לו לפתח סקרנות וציפייה. עם הזמן, המערכות הללו מבשילות והילד לומד לווסת את המערכת התחושתית ונעזר במבוגרים סביבו על מנת לשמור על ויסות ועניין בעולם.

ילדים עם צרכים מיוחדים נעדרים, לעתים, את היכולת לוויסות ומתקשים להיות קשובים ובטוחים במסגרת החינוכית בשל אתגרים אפקטיביים או סנסומוטוריים שונים. במצבים כאלה הם לא מבטאים סקרנות או עניין במה שהמורה מלמדת או במה שהילדים האחרים עושים. המסר האודיטורי או החזותי אינו ברור להם מספיק ואינו בולט על רקע שאר הגירויים שבכיתה. ילדים עם קשיים בתחום זה מתקשים להשתלב במסגרת רגילה ולעבד חוויות סנסומוטוריות בסביבה שבה גירויים רבים, מספר רב של ילדים אחרים ודרישות רבות.

שלב 2 : מעורבות רגשית והתקשרות

בחודשיו הראשונים, התינוק מפתח את היכולת למעורבות רגשית ולהתקשרות עם הוריו ועם מטפלים משמעותיים בחייו. הילד מפתח את היחס המובחן בהתבסס על אינטראקציות חיוביות רבות, שיש לו עם דמויות משמעותיות אלו (Greenspan & Wieder, 2006). הוא עובר מאפקט ניטרלי הבוחן את הסביבה, לאפקט גבוה יותר עם מגוון רחב של רגשות, הכולל התאהבות בדמויות העיקריות, חום, תלות, אסרטיביות, רוגע והנאה. הוא מסוגל להראות עניין בדמות המשמעותית, תוך שימוש במבעים קוליים

וחיזוקים, הוא יוצר קשר עין ומחפש את הדמות המשמעותית גם כשזו אינה קרובה אליו. פיתוח כל אלה תלוי ביכולות שונות של התינוק, למשל, יכולתו לקבל ולעבד את המידע מהאם (מרחק, קול, מראה) ולהפעיל את גופו בהתאם (החזקת והפניה של הראש ומבט העיניים) (Wieder & Foley, 2006; Wachs, 2012). יחס זה חשוב שיתפתח גם במסגרת החינוכית, על מנת לאפשר לילד את חוויית הנינוחות והביטחון כאשר עליו להתמודד עם אתגרים שונים.

רבים מהילדים המשולבים סובלים מקשיים בערוצי חישה ועיבוד שונים, אשר משפיעים על יכולתם ליצור יחסים משמעותיים באותה מהירות ואיכות כמו ילד אחר. לדוגמה, הילד עלול להתקשות לעבד את קולה של המורה ולהיות קשוב לדבריה, או אפילו למקם אותה בחלל בהסתמך על המערכת האודיטורית. ילדים עם קשיים חזותיים מרחביים מתקשים לעקוב אחרי המורה בזמנים שבהם הם או היא נמצאים ללא תנועה יחסית, לא כל שכן בזמן פעילות הדורשת מעקב אחרי תנועה. לדוגמה, ילד צעיר, היושב במעגל, קשוב יחסית, אך מתקשה לעקוב אחרי המורה כאשר היא מתקרבת להשקיט ילד אחר או להביא ספר מהמדף. במצבים כאלה, ילדים מסוימים עלולים לאבד משדה הראייה שלהם את המורה ולכן לאבד את הרצף והביטחון. קושי כזה עלול להביא להתנהגות כאוטית או חסרת משמעות, למשל נגיעה בחפצים או בחלקי לבוש. ילדים כאלה מסוגלים לקלוט סימנים אפקטיביים מהדמות החינוכית, רק כאשר זו בשדה הראייה שלהם, אך מתקשים לקלוט את הרמזים החזותיים והאודיטוריים החיוביים והשליליים שלה, כשהיא במרחב החדר. הם מתקשים לשאוב את הביטחון הדרוש להם לשם התנהלותם בכיתה. המבוגר חייב להיות מכוון לילד בצורה מלאה ולהיות פנוי אליו. כפי שכבר נאמר קודם, בניית הקשר המשמעותי עם הדמות החינוכית המשמעותית בכיתה חשוב ומשמעותי עבור ילד עם קשיים סנסומוטוריים. קשר זה נבנה בעיקר ברגעי הנינוחות ולאחר מכן משמש את הילד ברגעים מאתגרים. הקשר יכול להיבנות על ידי התייחסות לעולמות התוכן של הילד ודרכם לפתח את העניין והסקרנות שלו כלפי הדמות החינוכית גם בתחומים אחרים, כאשר עליו לגייס כוחות להתמודדות עם משימה חברתית או אקדמית. לדוגמה, ילד עם קשיים, שהגננת הרבתה לשחק עמו משחקי ידיים משעשעים, הצליחה להאריך את היכולת שלו להיות קשוב במפגשים בצורה משמעותית, בזכות הישענותו על דפוס היחסים המהנה שהתפתח עם הגננת בזמנים אחרים.

שלבים 3 ו-4: תקשורת הדדית, תקשורת מורכבת

היכולת לתקשורת הדדית ומורכבת מבוססת על הרבדים הקודמים בהתפתחות הילד, אשר מאפשרים לו לצבור אמון וביטחון בעולם ובסובבים אותו, ולהתחיל לתת סימנים אפקטיביים ולקרוא סימנים של אחרים. ניתן, למשל, לראות זאת כבר בגיל של מספר חודשים, כאשר התינוק מכופף את ראשו לצד

מסוים והאב או האם באופן אינטואיטיבי יעשו כמוהו, או שהתינוק מביע את עצמו באמצעות הבעות פנים, וההורה מחקה אותו, גם אם זו לא הייתה כוונתו של התינוק. בתהליך הזה, בהדרגה, הילד לומד שהסימנים שלו משפיעים על העולם סביבו והוא מתחיל להבין את כוחו על האחר, בתחילה בצורה עמומה ובהמשך בצורה ברורה יותר. החל בגיל שישה חודשים יכולת זו מקבלת איכויות ברורות יותר, המאופיינת באקטיביות, בכוונה וביזימה של הילד. בשלב זה הילד מראה יכולת לכוונת תקשורתיות ולתקשורת הדדית. יכולת זו מתרחבת ורמת המורכבות שלה עולה בהדרגה עד לשלב שבו היא עוזרת לילד לגבש תחושה מורכבת יותר של האני (שלב 4) (Greenspan & Wieder, 2006). הלמידה המתבצעת היא גם של האני וגם של האחר ויש לה עצמה רגשית רבה. למשל, בגיל של מספר חודשים התינוק מפיל בטעות משהו מכיסא האוכל, וההורה מרים. בתחילה, פעולה זו מתבצעת ללא כוונה ברורה של הילד להשפיע על העולם, אך בהדרגה, התינוק לומד שפעולות אלו משפיעות על ההורה ומכתיבות את התנהגותו - הרמת הכפית. כך מתחילה להתגבש שרשרת של אינטראקציות, הבנויה על הבנה של הילד כיצד פעולתו (זריקת החפץ מהשולחן) משפיעה על התנהגות ההורה (הרמת האובייקט), ובחזרה משפיעה על התנהגות התינוק (זריקה חזרתית של האובייקט). זוהי למידה של תקשורת הדדית והבנת העצמי והאחר, המשפיעה על היכולת של התינוק להביע את עצמו, על תחושת המסוגלות שלו ועל הביטחון העצמי שלו. שרשרת האינטראקציה הזאת מאופיינת בדינמיות ובזרימה. כל תגובה היא מענה למה שהיה והיא שונה מקודמתה בתוכן ובאיכויות, הבאות לידי ביטוי בקצב, באינטונציה, בגוון הקול, בעצמתו או בחדותו. לדוגמה, התינוק זורק חפץ מסוים, למשל רעשן והאם מרימה באופן אוטומטי; בתגובה התינוק מנסה שוב, על מנת למשוך את תשומת לבה של האם. האם צוחקת מהיכולת של התינוק, מחייכת אליו, מרימה את הרעשן, ואומרת לו בנימה מבודחת "לא...לא..לא! לא לזרוק את הרעשן". הילד קולט את הנימה המבודחת וזורק בכוונה את הרעשן. לאחר כמה מעגלים כאלה הטון והמסר של האם משקפים את חוסר סבלנותה, המתבטא בהרחקת הרעשן מהילד. זרימה אפקטיבית כזו של אינטראקציות דורשת יכולות התפתחותיות שונות, כולל קשב (יש לשים לב מה קורה לאורך זמן ולא להיות מוסח מדבר אחר), כוונה (זריקה הרעשן) ויכולת מוטורית (להושיט את הרעשן ולכוון אותו רחוק), על מנת להגיע למטרה (להביא את האם לאינטראקציה ולהצחיקה). אינטראקציות אפקטיביות כאלה מלמדות את הילד על עצמו ומאפשרות לו לפתח מגוון של תגובות אפשריות. הילד צריך ללמוד להסביר את עצמו, לעתים, להתעקש על צרכיו ולעתים לוותר בתוך האינטראקציות עם הסובבים אותו. יכולות מוטוריות (כמו שיווי משקל, עמידה והליכה) ורגשיות חדשות (כמו נפרדות, אסרטיביות, שליטה) ומורכבות בגיל הזה מתפתחות ומתעצמות עם יכולתו של הילד להרחיב את החקירה והסקרנות בעולם, תוך תחושת אוטונומיה וגאווה גדלה (Wieder & Wachs, 2012; Foley, 2006).

יכולות אלו הן משמעותיות עבור הילד בעת תפקודו במסגרת החינוכית. בשלב זה, הילד יוכל להתייחס לילדים אחרים ולמורים בצורה פרטנית או קבוצתית בצורה מורכבת, שהיא מילולית ובלתי מילולית כאחד. התייחסותו נעשית תוך עיבוד המידע החושי והבעת טווח רחב של רצונות ורגשות, בצורה מגוונת ומותאמת לסביבה ושימוש בשרשראות תקשורת אפקטיביות (Greenspan & Wieder, 2006). קושי ביכולות אלו משפיע על תפקודו של הילד במסגרת החינוכית. לדוגמה, ילד בכיתה ד' מספר לחבריו בהתלהבות על מעשה מסוים שעשה. במהלך האינטראקציה איתם הוא קולט שהם לא מתלהבים כפי שציפה. התגובות המסויגות שלהם יכולות להישמע לילד כביקורת על מעשיו. אם שלב זה לא מבוסס דיו, הילד עלול להגיב בצורה קיצונית, בבכי, בצעקות רמות, או בתנועות חדות, מה שגורם להתרחקות הילדים ממנו. לעומת זאת, ילד אחר, יוכל להביע את התסכול או את האכזבה מתגובתם של הילדים באופן מילולי וינסה לשכנע את חבריו שמה שעשה הוא נכון. יכול גם להיות, שהילד מבין את דברי חבריו, אך לא מתייחס אליהם כביקורת שלילית והתגובה שלו רגועה יותר. התפתחותו של שלב זה קובעת את היכולת של הילד לנהל דיאלוג מורכב, ללא דמות מתווכת ומווסתת. תפקיד המורה או המשלבת בעבודה עם ילדים המתקשים בשלבים ההתפתחותיים אלה הוא להתייחס לכוונות התקשורתיות של הילד ולאפשר לו להיות באינטראקציות מורכבות יותר ויותר עם סביבתו. אינטראקציות אלו דורשות מהילד לארגן מידע ברמה של אינטגרציה קוגניטיבית וחושית, המבוססת על מחוות, הבעות פנים, רמזים ותנוחות גוף של הסביבה. למשל, אם אחד הילדים אומר לילד המשולב – "מה עשית פה?" הילד המשולב יכול להבין את השאלה בתור שאלת תוכן, כלומר מה באמת התכוונת לעשות, בעוד שהכוונה של הילד השואל הייתה להביע התפעלות על הביצוע והמאמץ או אף ביקורת. הבנת משמעות השאלה תלויה בסט של התנהגויות של הילד האחר: מבט העיניים (לעתים גם המבט של הילד השואל לעבר ילדים אחרים בכיתה, המזמין אותם להתפעל או להראות עד כמה הילד המשולב לא הצליח) הבעת הפנים (מתנשאת, מתפעלת, שואלת) ומנחי הגוף. תגובת הילד המשולב משתנה בהתאם ליכולותיו לעשות אינטגרציה בין התוכן ("מה עשית פה?") לבין קריאת הסימנים החברתיים (מנחי גוף, קשר עם ילדים אחרים). אם הילד המשולב מצליח לבצע אינטגרציה כזאת, בדרך כלל תגובתו חיובית, אבל אם הוא אינו מצליח, הוא עלול להגיב בעצמה רבה מדי בשל תחושת הכישלון שהוא חש, או הפגיעה בביטחונו העצמי. המשלבת או המחנכת חייבות להסביר לילד את ההתרחשות ולעדן אותה עבורו (למשל, על ידי פתיחת דיאלוג המאפשר לילד השואל להסביר את כוונתו ולילד המשולב לעבד את המידע ולהבין את כוונתו של השואל). מורה המודעת לקשייו של הילד ומבינה את עולמו הרגשי, את עצמותו ואת קשייו, עשויה להשפיע באופן משמעותי לא רק על הסביבה החינוכית של הילד, אלא גם על אופי החוויות שהוא צובר במהלך לימודיו בבית הספר.

חשוב לציין, שילדים בשלבים הללו של ההתפתחות מראים וחווים קשת רחבה של רגשות. אם בשלבים הקודמים מדובר ברגשות ראשוניים יותר, כמו כעס, עצב או סקרנות, בשלב זה הילדים חווים רגשות מגוונים: דחייה, זלזול, כבוד, סקרנות גוברת, פחד, שליטה ומסוגלות, עצמאות, תלות, חוסר אונים ושייכות או חוסר שייכות. כל אחד מאלה בא לידי ביטוי במסגרת החינוכית. חשוב שהמשלבת או המורה יתמכו בילד במצבים שבהם הוא חווה רגשות אלה.

על מנת לחזק את תפקודו של הילד המשולב בשלבים אלה ניתן להתערב במספר רמות: להסביר לילדי הכיתה על השונות והייחודיות של הילד, בהתאם לרמה המתאימה לגילם ולפתח עמם שיח על הפרופיל הניוירו-ביולוגי שלהם (למשל, יש כאלה האוהבים ספורט וטובים בתחום ואחרים לא). אפשר להסביר לילדים על הקשיים של הילד המשולב וכיצד הם יכולים לעזור לו. לדוגמה, אם הילד סובל מרגישות טקטילית, חשוב להסביר לילדים שבקרבתו ובמיוחד לתלמיד היושב לידו על רגישות זו, על מנת למנוע אינטראקציות שליליות עד כמה שאפשר בנוגע לטריטוריה ולמגע. אם ילדי הכיתה יודעים שהילד המשולב מפרש מגע קל כמשהו כואב או מפחיד, בגלל רגישות יתר, הסבר על התופעה ימנע מהם לגעת בו. אפשר לשלב באופן פעיל את הילד המשולב בהסבר הניתן לכיתה. עם זאת, חשוב לשמור שהאינטראקציות עמו תהיינה טבעיות, ספונטניות ולא טיפוליות. דרך התערבות נוספת היא להדגיש תקשורת בלתי מילולית והתייחסות לרמזים אפקטיביים באמצעות שילוב למשל של משחקי פנטומימה במסגרת הכיתית.

שלב 5: חשיבה רגשית

בשלב הזה הילד מפתח יכולות חשיבה גבוהות יותר, הכוללות סמלים וייצוגים המביעים את המורכבות של העולם כפי שהילד רואה וחווה. יכולת זו מתפתחת בהדרגה, אך ניצנים ראשונים שלה ניתן לראות כבר בגיל צעיר, שבו הילד מתחיל להפנים את האוביקט ההורי אשר מאפשר לו להסתמך לפרקי זמן קצרים על "האם הפסיכולוגית" - הייצוג הפנימי של האם הממשית (Foley, 2006; Greenspan & Wieder, 1997; 2006). בשלב זה החוויה של ההזנה והאכלה ותמות רגשיות, המייצגות את המקום ההורי המכיל, באות לידי ביטוי במשחק שבו הילד לוקח תפקיד של ההורה, כפי שהוא רואה בסביבתו: הילדה מאכילה את הבובה, הילד מדבר בטלפון גם ללא נמען מעברו השני של הקו. המשחק מבטא את חוויותיו של הילד בעולם ואת התנהלות הסביבה והוא מורכב מחוויות משתנות ולא בהכרח רציפות. בהדרגה, הסיפור הופך למעט יותר מורכב, אך שרשראות אלו של רעיונות הם קצרים ולא מתגבשים לכלל סיפור. לדוגמה, הילדה לוקחת את הבובה לרופא אחרי שהיא נפלה בגן השעשועים, כאשר שיחקה עם חברה. דוגמה אחרת: ילד המשחק תפקיד של באטמן, כיוון שזה משהו שהוא ראה, אך עדיין אין לו ייצוג עצמי של דמות העל. הבאטמן במשחק שלו הוא "באטמן-ילד", אשר אוכל וישן. רק בשלב מאוחר יותר הוא הופך ל"באטמן-גיבור העל", הלוחם לצדק והנאבק בפושעים בעיר דמיונית. גם אם הילד קורא

לשתי הדמויות באותו שם, "באטמן", הן מביעות עיבוד של תחושות ורגשות ברמת מורכבות שונה. "באטמן הילד" הוא כזה שדואגים לו ומטפלים בו והוא נתמך על ידי סביבתו, לעומת "באטמן" גיבור העל, המאפשר לילד להשתעשע ברעיונות מורכבים יותר ברמה רגשית, תחושתית, ערכית ובין-אישית. במשחק זה הילד מתנסה בדמות בעלת כוחות-על, התומכת ועוזרת לאחרים. היכולות הפיזיות שלו שונות (טיפוס, התעופפות) והוא מתנהל במרחבים שאינם מוכרים לילד אלא רק על פי דמיונו, בעוד ש"באטמן הילד" מתנהל בסביבה מוכרת (הבית, המטבח). הרעיון של "באטמן" דורש תכלול של חוויות רגשיות ומופשטות של עצמה, עזרה, צדק, פשע וכדומה. אך רעיון זה כולל גם אינטגרציה רב-חושית של יצירת הדמות – המעוף של הדמות, המאפיינים החזותיים שלה (מסכה, גלימה שחורה, סמל של עטלף וכלי נשק שונים), המאפיינים התנועתיים (עצמת הכוונה, הנפת הידיים והמעוף). הילד גם נדרש להפריד ברמה גבוהה יותר בין דמיון למציאות (למשל יימנע ממעוף גם אם הוא מרים ידיים כאילו הוא עף).

תהליכי ההסמלה באים לידי ביטוי לא רק במשחק אלא גם ברמה המילולית. הילד לומד את המשמעות של מילים, המייצגות דברים לא מוחשיים, מתחיל לשיים רגשות כמו "מיכל כועסת" או "מיכל שמחה". בשלב זה מתחילה גם הבנה גבוהה יותר של הפרגמטיקה של השפה. היכולת המילולית מאפשרת לילד להביע את עצמו באופן עשיר יותר גם במצבים שבהם השותף לשיח לאו דווקא נמצא מולו.

יכולת זו של בניית ייצוגים וסמלים היא קריטית במסגרת החינוכית, שם הילד נדרש להבין סמלים וייצוגים ולהשתמש בהם. יכולות אלו באות לידי ביטוי בהבנת החומר הנלמד בכיתה, אשר מתואר על ידי המורה באופנים יותר ויותר מופשטים, ללא שימוש ברמות תחושתיות וקונקרטייות. לדוגמה, שימוש בחפצים למנייה בשיעור חשבון הופך בהמשך לגרפים, המתארים מושגים מופשטים. בשלבים אלה הילד גם נחשף למידע המגלם בתוכו משמעויות רגשיות וקוגניטיביות שונות, למשל הבנה רגשית של דמויות שונות בסיפורי התנ"ך או בשיעורי היסטוריה. על מנת להעשיר את החוויה, המורה עשוי לבקש מהילד להתחפש ולשחק דמות תנ"כית או היסטורית ולנסות להבין את המניעים שלה לפעילות מסוימת. יכולות סימבוליות וייצוגיות של הילד מאפשרות לו להשתחרר מהרמה התחושתית של המושגים ולהבין יותר לעומק דמויות שונות, כולל את אורח חייהם ומנהגיהם. ההתמודדות עם הייצוגים והסמלים באה לידי ביטוי גם בקשרים החברתיים, שכן כדי לפתח יחסים תקינים עם בני גילו ולבטא את חוויותיו בצורה מותאמת, הילד זקוק לייצוגים, למילים, למחשבות המבטאות רגשות ולא תמיד מביאות לפעולה. יכולת כזו מאפשרת שיח חברתי מותאם, מעודן ומשוכלל. למשל, הילד צריך להיות מסוגל להגיד כשהוא כועס, אך אם אינו יכול לבטא את הכעס, ייתכן שיבטאו בצורה של הכאה. כלומר, נדרשת יכולת מילולית, המאפשרת דיאלוג ופתרון בעיות יעיל יותר ולא פעולה ישירה לביטוי הכעס על ידי הכאה.

קשיים בקליטה של מידע ובעיבודו עלולים ליצור קיבעונות וחרדות גם ברמה החברתית וגם ברמה האקדמית, כאשר הילד חש איבוד שליטה ומצוקה. לדוגמה, ילד עם רגישות אודיטורית שומע אזעקה

בשעת תרגול לשעת חירום. המערכת הניירולוגית שלו משדרת מצוקה וגם היכולת הרגשית- התפתחותית שלו לא מצליחה להחזיק באותו הזמן את הרמה הייצוגית של הקול שהוא שומע. בתגובה, הילד מגיב בקיצוניות, כאילו שזו אזהרה אמיתית, המבטאת סכנה אמיתית. ילד עם מיקוד יתר חזותי, ייתכן שיסתכל על מאפיינים חזותיים של הדמויות, אך לא יתייחס לרבדים הרגשיים והמשמעותיים יותר שלהן. חג פורים, למשל, עשוי לעורר רמת חרדה גבוהה, בשל ההתייחסות לתחפושת וחוסר הבנה שזה רק דמיון ולא מציאות.

במסגרת החינוכית, תפקידן של המורה והמשלבת לתת משמעות מילולית לחוויה הרגשית של הילד ולהשתמש בשפה כאמצעי לקשר עם הילד וגשר אליו. עליהן לאפשר לילד ליזום ולחשוב על רעיונות משלו ולהמתין על מנת שהוא יפתח את רעיונותיו, גם אם הוא מתקשה בכך.

שלב 6: מחשבה רגשית

בגיל צעיר (שנתיים וחצי עד שלוש וחצי) הילד מפתח יכולת לא רק לגבש רעיונות רגשיים, אלא גם לחבר ביניהם. הילד מתחיל להבין את החיבור בין רעיון אחד למשנהו ואת השפעתם על הרגשות (Greenspan & Wieder, 1997; 2006). הוא מתחיל להבין איך ההתנהגות שלו משפיעה לפעמים על תחושותיו ולהפך, איך רגשותיו משפיעים על ההתנהגות. למשל, ילד יכול להגיד "הלכתי משם, כי הוא עצבן אותי". העולם הסימבולי הופך להיות זירה, שבה אפשר לעבד רגשות העולים מהחוויות המגוונות והפחות בטוחות שהילד חווה, כמו: קנאה, זעם, תחרותיות, פחד, חרדה, ועוד. למשל, ילדה שבמהלך הטיפול, החלה לפתע לדבר על כך, שאחיה יכולים להתחפש בפורים ולצאת לרחוב והיא לא רגש הקנאה, שלא נראה עד אותה תקופה, החל לבצבץ. שינוי זה קרה בעקבות היכולת שלה לראות את האחר, לראות את עצמה ולחבר את ההתנהלות הזאת לרגשותיה, במקרה זה רגש הקנאה.

היכולת למחשבה רגשית מורכבת מביאה איתה דמויות בעלות כוחות משמעותיים, שביכולתם לעזור לילד להתמודד עם הקשיים הרגשיים שהוא חווה. דמויות אלו הם גיבורי על, מכשפות, שדים ואבירים. המשחק בתקופה זו כולל סערות ומלחמות, שיטפונות וכדומה. רמת הדרמתיות עולה בהתאם למפלס הרגשות. בתוך הדרמות הרגשיות והיכולות הפיזיות המתפתחות, הילד מתחיל לבסס את תחושת העצמי שלו, להבחין בין עצמו לאחרים, כולל מאפיינים פנימיים וחיצוניים. הילד יכול לשים את עצמו "בנעליו" של האחר. הוא מתחיל להבין מושגים של זמן ומרחב בצורה רחבה יותר.

יכולות אלו של אבחנה ויצירת רצפים סימבוליים חשובות ביותר לתהליכים שהילד עובר בבית הספר, שם עליו להתמודד עם חומרי לימוד הדורשים ממנו חיבור ורצפים בין מילים לרעיונות, בין רעיונות לרעיונות ובין התנהגות לרגשות. הילד משתמש ביכולותיו כדי ולשחק עם הרעיונות על מנת לפתור בעיות. היכולת הזו מאפשרת לו לארגן את המחשבה כאשר הוא לומד נושאים שונים, כמו מתמטיקה וקריאה. ילדים

חייבים להבין את המשמעות של החומרים שהם קוראים ולא רק להתייחס אליהם כאל סמלים ללא משמעות. לאות יש משמעות בתוך המילה, למילה יש משמעות בתוך המשפט ולמשפט בתוך הפרק. קשיים בקשב מפריעים לילד באבחנה בין הרצפים האלה ומשפיעים על יכולתו ללמוד ולהבין דברים, בין אם הם בכתב או בדיבור, בלימודי מתמטיקה ובקשרים חברתיים. בבית הספר, ילדים נדרשים לחשוב על רצפים ועל תוצאות, גם ברמה הלימודית וגם ברמה הבין-אישית. עליהם לדחות סיפוקים ולבצע משימות שונות, גם אם הן פחות מהנות עבורו (שיעורי בית, למשל). גם מבחינה חברתית, הילד מתחיל ללמוד את ההשפעות של מעשיו, על התנהגותם של חבריו ועל יחסיו עימם בהמשך. כך, לדוגמה, ילד המתקשה להגיע לערב חברתי, יעשה מאמץ ויגיע בכל זאת, כדי להרגיש חלק מהקבוצה, שכן הוא מבין שתהיה לכך השפעה על יחסיו עם ילדי הכיתה בהמשך. גם משחקים חברתיים רבים דורשים רצף ותכנון. קשיים סנסומוטוריים יכולים להשפיע בצורה משמעותית על יכולות אלו של הילד. קושי מוטורי וקושי בתכנון יכולים, למשל, להכשיל את הילד במשחק "שוטרים וגנבים", וקושי להבחין בין מציאות לדמיון יכול להכניס אותו לרמת חרדה גבוהה מדי ולמצוקה, שבעקבותיהן יפעיל כוח רב מדי בשחקו, למשל, את הדמות של השוטר.

תמיכת הצוות החינוכי בילד בשלב הזה יכולה להיעשות במספר דרכים, המאפשרות לו לפתח יכולות של חיבור בין רגשות, מחשבות ופעולות בצורה רציפה וטובה יותר. למשל, אם הילד מעלה רעיון או תשובה בכיתה, שממבט ראשון נשמעים כלא קשורים, ניתן לבדוק בכל זאת כיצד תשובתו מתייחסת למה שנאמר, וכיצד ניתן להרחיב את השאלה כדי שזו תתאים לתשובה. בנוסף לכך, יש לעבוד על יצירת מעגלי תקשורת אפקטיביים ושיחות על ההתנהלות היום-יומית בכיתה. לדוגמה, כאשר ילד מתקשה לשבת בשיעור ומתנהג בצורה לא שקטה, המורה יכול לנהל איתו שיחה על ההתרחשויות, כדי להבין מה היו מחשבותיו, תחושותיו ומה עשה קודם שגרם להתנהגותו ולא לנקוט ישר בצעד משמעותי. שיחות כאלה לוקחות בחשבון את היכולת לעיבוד רגשי וחושי של הילד ועשויות לפתור בעיות, תוך יצירת מעגלי תקשורת המחברים בין רגשות, מחשבות והתנהגויות. בירור כזה, שנעשה מתוך סקרנות וחשיבה על המשמעות שיש לדיאלוגים אפקטיביים, הינו חשוב ביותר, לא רק על מנת לפתור את הבעיה המסוימת, אלא כדי לעזור לילד לפתח יכולת לחיבור בין מקומות רגשיים והתנהגות. יכולת זו תסייע לו בהמשך לתפקוד טוב יותר. את הדוגמה הבאה שמעתי מפי נערה מסוימת, שסיפרה לי על ניסיון של קבוצת בנות לארגן ערב חברתי, שאליו לא הוזמנה התלמידה המשולבת. חברות הקבוצה צעקו ורבו ואותה נערה נבהלה והתרחקה מהן. הנערה שוחחה על המקרה עם המשלבת, שהצליחה לפתח עמה דיאלוג מורכב סביב הנושא, כולל הסיבות לאי-ההזמנה, מה לדעתה הילדות האחרות חשבו על כך ומה היא הרגישה כשלא הוזמנה. תהליך זה אפשר לילדה לקחת חלק פעיל בהתנהלות בהפסקה הבאה, שבמהלכה הייתה פעילה בפיוס ובהרגעת העניינים בקבוצת הבנות. התהליך התאפשר בזכות האטת הקצב של המאורעות

ויצירת מעגלי תקשורת אפקטיביים ורגועים בין המשלבת לילדה, ואשר מאוחר יותר הצליחה להעביר את הדברים בצורה קוהרנטית לקבוצת הבנות.

שלב 7: חשיבה רב-סיבתית

החשיבה הרגשית ממשיכה להתפתח ובגיל ארבע עד שש ילד עם התפתחות תקינה מתחיל להבין מורכבויות גדולות יותר בעולם הבין-אישי והרגשי. הילד תופס לא רק את האנשים שסביבו, כולל מאפייניהם החיצוניים והתנהגויותיהם השונות, אלא גם את מה שאינו רואה וקולט בחושיו. גדלה מודעותו לכך, שלאנשים סביבו יש מחשבות ורגשות מגוונים, שאת חלקם הוא יכול להסיק ממשתנים נראים, כמו הבעות פנים והתנהגויות. הוא מבין שלא את כל המידע הזה הוא יכול לקלוט בחושיו ושיש סיבות המובילות לתוצאה הנראית (Wieder & Greenspan, 1993; Greenspan & Wieder, 2006; Wachs, 2012). לדוגמה, הילד רואה שחברו בוכה ומבין שהוא עצוב. אם הוא לא ראה את השתלשלות העניינים שהובילה לבכי של חברו, הוא מעלה השערות שונות לכך, כמו היעלבות, קבלת מכה, נפילה, ועוד. התייחסות זו אל הסיבתיות לדברים שהילד אינו יודע עליהם בצורה מוחלטת מעידה על חשיבה מופשטת רב-סיבתית, ויש לה השפעה רבה על תפקוד הילד בחיי היום-יום.

ברמה הרגשית קוגניטיבית הילד מבין, שלכל התנהלות יכולות להיות מספר סיבות. על מנת שהילד יוכל לחשוב כך, הוא צריך להיות מווסת ומעורב רגשית במספר פתרונות אפשריים. לדוגמה, הוא צריך להבין את התחושה של הילד הבוכה ולהתחבר למקום שפעם כאב לו, לידיעה עצובה ששמע או למצב שבו נעלב.

היכולת לחשיבה רב-סיבתית מעידה על חשיבה מורכבת ועל הבנת מצבים מורכבים. הילד מבין מניעים שונים להתרחשויות שונות, גם אם אינו מסכים עם כולם. מעורבות רגשית ממספר זוויות ראייה מאפשרת לילד לנקוט עמדות שונות, לבצע תפקידים שונים ולהעמיק את מחשבתו. הילד יכול, למשל, להבין מניעים של דמות ספרותית גם אם הוא מזדהה רק חלקית עמה. הוא יכול למחות על העובדה שדמות מסוימת גנבה מדמות אחרת, אך מנגד גם לחשוב על מספר סיבות שגרמו לה לעשות כך (הרצון לעזור לחלשים, העוני שלה וכדומה). הילד יכול להיכנס לנעליהן של דמויות שונות, לראות את העולם על מורכבויותו ולפתח יכולת חשיבה רב-סיבתית מופשטת.

ברמת היחסים הבין-אישיים, הילד מתחיל להיעזר ברגשות וביחסים מורכבים ולהשתמש בהם על מנת לווסת ולארגן את מחשבותיו, את מצב רוחו ואף להבין את עולמו. לדוגמה, ילד שהזמין חבר אשר סרב לו, יכול להבין שאותו ילד פעל ממניעים שונים. ייתכן שנעלב מהילד המזמין, ייתכן שקבע כבר להיפגש עם ילד אחר וייתכן גם שהוא אינו חש בטוב. החשיבה של הילד על אפשרויות אלו מעידה על גמישות מחשבתית, המשפיעה על התנהגותו של הילד. הוא עשוי לברר ממה החבר נעלב או להתעניין בשלומו

אם הוא לא חש בטוב. הפרשנות של הילד משפיעה על התנהגותו ובתגובה על התייחסות הילד האחר אליו ועל המשך הקשר הבין-אישי ביניהם. מנגד, ילד המתקשה בשלב זה להעלות השערות שונות לגבי התנהגותו ומחשבותיו של האחר, נתקע במחשבה שאיננה גמישה, הגורמת לקשיים מרובים ברמה הבין-אישית. לדוגמה, אם הוא מפרש את הסירוב בכך שהילד המוזמן "שונא אותי ולכן לא רוצה לשחק איתי", זה ימנע ממנו לנסות ולהבין את ההתרחשות וגם ישפיע על התנהגותו בהמשך. ניתן לראות, אם כן, שישנה חשיבות רבה ביותר לחשיבה רב-סיבתית, ולכן, אם הילד המשולב מתקשה בה, יש לעזור לו לפתח חשיבה שכזו על ידי הכנת מערכי שיעור המעודדים חשיבה על דמויות שונות ועל דעות שונות, ויש לספק לו תמיכה בתהליכי חשיבה מורכבים כאלה.

התערבות במצב זה יכולה להיות בסגנון השאלות הבאות: מה לדעתך הילד השני הרגיש או חשב? מה אתה הרגשת? מה היה גורם לו / לך להרגיש אחרת? חשוב לשים לב, שתמיכה כזו מאפשרת לילד לחשוב בצורה עצמאית על מצבים ותחושות שונות ומעמיקה את יכולתו להבין את הסיבות שעשויות להיות לאותה התנהגות. תמיכה שכזו לא תמיד מתאפשרת במסגרת החינוכית, שבה התרחשויות רבות קורות תוך פרק זמן קצר, ואפילו משלבת צמודה לא תמיד תוכל להספיק לעבד את הדברים עם הילד. עם זאת, הבנה של חשיבות תהליכים אלה לצמיחה של הילד ולשימוש בהם משפרת את תפקודו. חשוב לזכור, שהנחיה קונקרטיית אינה מאפשרת התפתחות של חשיבה חברתית (למשל, "חיים עצוב שהרבצת לו, תבקש סליחה"), וכך נמנעת מהילד האפשרות להיות אקטיבי במציאת הפתרון. רק טיפוח מעגלי תקשורת מהסוג המעודד חשיבה על האחר, כניסה לנעליו ורב-סיבתיות, מאפשרים תמיכה בחשיבה האבסטרקטית ומשפיעים על היכולת של הילד לוויסות רגשי ולהפחתת התנהגויות אימפולסיביות וקיצוניות.

היכולת של הילד לראות את האחר ברבדים שונים ועמוקים ולהבין מערכות יחסים בסביבתו שלו, מאפשרת לו גם לבחון את עצמו בהשוואה לאחרים ולנווט את דרכו על ידי שימוש בידע הרב שברשותו, כדי לספק את צרכיו ורצונותיו. היחסים מתחילים לקבל גוון מורכב יותר, לעתים מניפולטיבי במידת מה. למשל, הילד יכול להתחבר לילד אחר מתוך ידיעה שהילד הזה הוא חבר של מישהו שהוא רוצה בקרבתו או שהחברות ביניהם תאפשר לו להצטרף לקבוצה חברתית מסוימת, שהוא רוצה בה. הוא יכול לנהוג בצורה מסוימת גם אם היא איננה מתאימה לערכים שלו, על מנת לשרוד בתוך הסיטואציה החברתית. לילד המתקשה לראות את היחסים בצורה מורכבת או לחשוב על מניעים מגוונים להתנהגות מסוימת, נותר טווח מצומצם של אפשרויות פעולה. לדוגמה, ילד ששולב בכיתה ב' היה מביא ממתקים באופן קבוע לאחד הילדים. בשיחה רגועה עם הילד המשולב הסתבר, שהילד האחר למעשה מפעיל עליו סחיטה. היכולת לחשוב על ההתרחשות יחד עם מבוגר אפשרה לילד המשולב להתמודד עם הקושי, להפחית את רמת החרדה שלו ולעמוד בצורה טובה יותר על שלו. בשלב זה, היכולת של הילד לגמישות מחשבתית

ולחשיבה אבסטרקטית גדלה בצורה משמעותית ומשפיעה על התנהלותו הלימודית, החברתית והרגשית. האפשרויות הרבות הנפתחות בפניו מאפשרות לו להעמיק את כישוריו ולפתור בעיות בצורה יעילה, גם אם זו כוללת רכיבים בין-אישיים או חשיבתיים מורכבים. הילד לומד להגיב בצורה רגשית מותאמת יותר ולהפחית את התגובות האימפולסיביות הלא מותאמות. תפקיד המבוגרים במסגרת הביתית והחינוכית הוא להעמיק את החשיבה על סיבות שונות, להעלות רעיונות נוספים, להשוות בין רעיונות ואף ליצור קונפליקטים בין רעיונות, אשר יאפשרו לילד להמשיך ולהעמיק את יכולותיו אלו ולתפקד בצורה מותאמת בסביבה המורכבת סביבו.

שלב 8: חשיבה מדורגת ומשוקללת

היכולת לחשיבה מדורגת ומשוקללת מבוססת על פיתוח חשיבה רב-סיבתית, כפי שתוארה בשלב הקודם. בגילאים שבע עד תשע, הילד מתחיל להשוות בין אפשרויות שונות על מנת להחליט איזו דרך מתאימה לו ביותר, תוך הפעלת שיקול דעת והבנה של האפשרויות העומדות בפניו, כולל הרגשות שהן מעלות, היחסים עם אחרים, התוצאות הצפויות והמאמצים הדרושים (Greenspan 1993; Greenspan) (Wieder, 2006; Wieder & Wachs, 2012). בשלב הזה, הילד מתחיל לראות את העולם על גווני האפורים. הראייה הקוטבית של שחור ולבן הופכת להיות בהדרגה יותר מצומצמת, בהתאם לתמות רגשיות מסוימות ומאפשרת לנהוג בצורה יותר גמישה, מדורגת, משוקללת ומשוכללת.

שלב זה בא לידי ביטוי במסגרת החינוכית באופנים שונים. לדוגמה, ילד בכיתות הגבוהות של בית הספר יכול לבחור מספר שיעורי בחירה. הבחירה תלויה במספר שיקולים, הכוללים רכיבים חברתיים, לימודיים ורגשיים. מבחינת הילד, כל רכיב הוא עולם ומלואו. כך, למשל, נושא השיעור הוא בתחום ההתעניינות של הילד, אבל השיקול הוא האם חבריו גם הם בוחרים בשיעור זה (שיקול חברתי); האם המורה שהוא אוהב מלמד בשיעור הזה (שיקול רגשי); האם השיעור באמת יאתגר אותו ויחדש לו (שיקול לימודי). השיקולים שלו שונים והבחירה, אם תיעשה רק על סמך רובד אחד, תצמצם את אפשרויותיו, שכן לאחר הבחירה ייתכן שימצא עצמו במצב שלא חשב עליו קודם. אם הוא ישיקול את כל היתרונות והחסרונות של האפשרויות השונות, תגובתו תהיה מותאמת יותר. לשם כך נדרשת ממנו יכולת לחשיבה אבסטרקטית מדורגת ומשוקללת.

בשל המשמעות הרבה של שלב זה לתפקודו הרגשי והקוגניטיבי של הילד המשולב, כמו גם לילדים אחרים במסגרת החינוכית, פעילויות הנותנות דגש לפיתוח יכולת זו הן משמעותיות ביותר ועשויות להיות מתורגלות בהתנהלות יום-יומית, כמו גם בפרויקטים המיועדים מראש לכך. מורה או משלבת, המודעת למשמעות של תהליכי חשיבה אלה, יכולה להקדיש מספר דקות, מספר פעמים בשבוע, על מנת להיות

עם הילד המשולב באינטראקציה שתיתן מענה לשלב התפתחותי זה, תוך התייחסות לתכנית הלימודים. לדוגמה, כאשר הילד לומד על האני שלו ועל המשפחה, הוא יכול להכין פרויקט, שבו יחשוב איך הוא רוצה להציג את עצמו בפני חבריו ומה הוא רוצה שידעו עליו, תוך הפעלת שיקול דעת בנוגע לאפשרויות השונות, שבהן הוא מציג עצמו. או לדוגמה, כאשר הילד מתבקש להכין פרויקט אישי לפי בחירתו, עומדות לפניו אפשרויות שונות והוא צריך לבחור את מה שמתאים לו, תוך שקלול היתרונות והחסרונות של האפשרויות. שלב זה מאופיין לא רק ביכולת להפעיל שיקול דעת בנוגע לאפשרויות השונות, אלא גם בכך, שבשלב זה הילד מתחיל לראות את עצמו בצורה יותר משוכללת ומדורגת יחסית לאחרים. הוא מתחיל להבין את הדברים שבהם הוא טוב ואת אלה הקשים לו יחסית לאחרים ואת הדרך שבה אחרים תופסים אותו. היכולת הזאת מאפשרת לו לקבל את האני שלו בצורה טובה יותר וגם להבין מהי היררכיה חברתית. יש לכך משמעות רבה בהיבטים החברתיים. שיחה של המורה/המשלבת בתחום זה יכולה להתמקד בשיקולים בבחירת חברים וביזימה חברתית. הילד נדרש להעריך את העצמה של כל אחד מהגורמים ולתת לו משקל יחסי. חשוב לעזור לילד לשיקול את כל השיקולים הנדרשים ב"משחק החברתי" הקיים בכיתה (האם להיות חבר עם ילד זה או אחר, מתי טוב לו עם ילד מסוים ומתי לא, וכדומה).

החשיבה המדורגת והמשוקללת באה לידי ביטוי גם ביכולות הקוגניטיביות של הילדים להבין סיבות שונות אשר גורמות לאנשים לפעול בצורה מסוימת או לגופים ולארגונים לבצע מהלכים בעלי אופי מסוים. בפני המורה או המשלבת מספר אסטרטגיות כדי לתמוך בשלב התפתחותי זה. לעתים, כדי שהילד המשולב יוכל להשתתף בתהליכים אלה יש לבצע שינויים או התאמות במשימה או להאט את קצב ביצועה. שלב זה בא לידי ביטוי במשימות ובהבנה של תחומים רבים בתכנית החינוכית, כולל למשל במקצועות הומניים שונים, כמו ספרות, היסטוריה, תנ"ך או פילוסופיה. בהיסטוריה, למשל, הילד יכול בהדרגה להבין את השיקולים השונים העומדים בפני מצביאים, מנהיגים או ראשי מדינות, על מנת לבצע מהלכים שונים. בספרות הילד לומד להבין את הרבדים השונים, הגלויים והנסתרים של הסיפור ואת מערך השיקולים העומדים בפני הגיבורים והמכתיבים את התנהגותם. הגמשה חשיבתית יכולה להתקיים במקרים שבהם המורה מבקש מהילד להיכנס לנעליה של דמות אחת ולטעון את טיעוניה, ולאחר מכן לייצג דמות אחרת. מקרה כזה דורש מהילד מעורבות רגשית גבוהה והפעלת מערך שיקולים שונה. תהליכים אלה, המתרחשים בצורה ספונטנית אצל ילדים עם התפתחות תקינה, חשוב שיקבלו תמיכה אצל ילדים משולבים. יש לציין, שלא מעט ילדים ואף מבוגרים מתקשים במצבים כאלה והתועלת שיש בהתנסות מודרכת בהם היא רבה לכל ילדי הכיתה. יש לציין, כי חשוב שפעילות זו תיתמך גם בפעילות הנעשית במסגרת לא פורמלית, כמו תנועות נוער או במסגרת המשפחה.

שלב 9: צמיחה בתחושת העצמי וחשיבה על פי סטנדרט פנימי

שלב נוסף בהתפתחות הרגשית בשנות ההתבגרות המוקדמות, מתרחש סביב לגיל 10. זהו השלב של צמיחה בתחושת העצמי וחשיבה על פי סטנדרט פנימי (Greenspan 1993; Greenspan & Wieder 2006; Wieder & Wachs, 2012). החוויות השונות של הילד שבהן הוא היה מעורב רגשית ולגביהן קיבל החלטות, בהתבסס על שיקולים שונים, שהובילו לתוצאות ולתגובות שונות, מתגבשות לתמונה רחבה עוד יותר. זוהי התמונה של הילד על עצמו ותחושתו כלפי אחרים. הילד רוכש תפיסה של עצמו, המבוססת על תפקודו והתנהלותו בעולם, וכוללת את היכולת שלו לראות ולהתייחס לאחרים, תוך חשיבה על קווי יסוד פנימיים, המגדירים רכיבים משמעותיים בצמיחה של האני. החוויה של הילד מתגבשת מעבר לסיטואציה רגעית ומשתנה, שבה הוא נוהג בצורה כזו או אחרת בשל שיקולים ותפקודים שונים, אלא הוא מתחיל לראות את עצמו בצורה כללית יותר, שבה סך החוויות הסובייקטיביות משתקללות לידי תפיסה עצמית ברורה יותר.

לדוגמה, ילד אשר חווה אירועים רבים שבהם נכשל או שבהם הוא מתנהג בצורה אימפולסיבית, כשהסביבה החינוכית רואה אותו כילד אלים, בהדרגה יראה גם את עצמו כאלים. לעומת זאת, ילד התורם לכיתה או עוזר לחברים, ירגיש בהדרגה יותר טוב עם עצמו ויראה עצמו כילד שיכול לתרום לאחרים ולתמוך בהם. גם אם באירוע מסוים התנהג בצורה שונה, הרי בשקלול התנהגויותיו וחוויותיו ומתוך התמונה הגדולה יוכל להבין את עצמו בצורה טובה יותר וגם את ההתרחסות המסוימת שבה התנהג אחרת. תחושת העצמי מכתובה בהדרגה גם את העתיד, שכן באירועים בעתיד, הנטייה של ילד כזה תהיה להמשיך ולתרום, כיוון שירגיש ש"זה מה שמצפים ממני", "זה אני". חברו לכיתה, התופס עצמו כילד אלים, יתנהג אף הוא בהתאם לתפיסתו העצמית (כילד אלים).

ההתערבות בכיתה, על ידי המחנכת או המשלבת, יכולה לעודד חשיבה כזו באופנים שונים, אך הובלת מהלכים כאלה דורשים יכולת חשיבה מעמיקה ורפלקטיבית וכלים ייחודיים. למשל, מול התנהגות של הפרעה ומכות המורה יכולה להדגיש את החשיבות של עמידה בכללים ובגבולות ולהעניש את הילד על התנהגות לא מתאימה. עם זאת, מורה המתייחסת לפרופיל האישי של הילד ועוזרת לו להבין אותו ואף להעביר זאת לכיתה, מאפשרת תהליך מדהים של דיאלוג פורה, המרחיב את עולם הרגשי של הילד המשולב ושל הילדים האחרים בכיתה. למשל, אם המורה מצליחה להבין שהילד מתנהג בצורה מסוימת בשל רגישות יתר חזותית וטקטילית ושהוא חש "מותקף" כשאינו מצליח לעבד את כל הגירויים סביבו ולכן מתקשה לשלוט בעצמו, הרי בכך היא מאפשרת לקבוצה לראות את הסיבתיות למעשיו של הילד, כמו גם להכיר את המקומות שקשיים אלה עלולים להתעורר בהם. תחושת העצמי של הילד מתחזקת, כאשר הוא מצליח, בעזרת המשלבת או המורה, לספר לכיתה על קשיים אלה. היכולת שלו להסביר את עצמו לסביבה ולא דווקא להזדקק לתיווכו של מבוגר בצורה קבועה נוסכת בו ביטחון. וכך, במסגרת הכיתתית מתחיל דיאלוג על הבדלים בין-אישיים, המאפשר גמישות מחשבתית ואפשרויות תמיכה של

הילדים אלה באלה. זוהי דוגמה כיצד תהליך של שילוב יכול להצמיח את הקהילה שבה השילוב מתבצע. בשלב הזה הילד יכול להרגיש מה גורם לו להרגיש טוב עם עצמו והוא מתחיל לבנות עולם מושגים גבוה יותר על עצמו ולהתייחס לאירועים ייחודיים באופן יחסי ל"אני המתפתח". יכולת זו מאפשרת לילד להבין מצבים שונים בצורה טובה יותר והיא משפיעה על התנהלותו גם בהמשך חייו.

שחר- תיאור מקרה

תיאור המקרה, המפורט להלן, נועד להמחיש את החשיבה הקלינית של מודל ה-DIR בתכניות של שילוב יחידני. מקרה זה מדגים כיצד התייחסות לפרופיל הנוירו-ביולוגי של הילד ולרכיבים האפקטיביים שלו משפיעים על תפקודו הרגשי-תפקודי במערכת החינוכית ומאפשרים לו לחוות חוויות מותאמות יותר, לגדול ולהתפתח ביחד עם בני גילו, למרות האתגרים המורכבים העומדים בפניו. המקרה מתאר את מסעו של שחר, תוך מודעות לכך, שהמסע של כל ילד ומשפחתו הוא ארוך, שונה וייחודי להם. במהלך הפרק מתוארים לבטי המשפחה בצמתים שונים ותמיכתם של הצוות הטיפולי ומנהלת המקרים, המסייעים למשפחה להתלבט, לחשוב ולקבל את ההחלטה המתאימה להם ולילדם בנקודת זמן זו.

לתיאור המקרה שלושה חלקים, המבוססים על תצפיות בתקופות שונות מאז ששחר היה בן ארבע וחצי ובמשך ארבע שנים. תיאורים אלו נועדו לשרטט את השינויים שהוא עבר, תוך מתן דגש לחשיבה הקלינית ברמה המערכתית והפרטנית. חשיבה זו השפיעה על ההתערבויות ברמה המערכתית, אך כללה גם התייחסות ברמה פרטנית יותר לרכיבים שונים של מהלך היום, כמו ההפסקה, זמן האוכל, השיעורים וכדומה. לפני כל חלק, המתאר את התנהלותו של שחר במסגרת החינוכית, ניתן תיאור קצר של הרקע ההתפתחותי והמשפחתי הרלוונטי, כמו גם תיאור שינויים משמעותיים במערך הטיפול והשיקולים שהובילו לשינויים אלה. לאחר מכן, מפורטת התצפית ובהמשך מתואר ניתוח התצפית על פי עקרונות המודל, כולל המאפיינים הנוירו-ביולוגיים, האינטראקציה של שחר עם הסובבים אותו, והתערבויות שנעשו באותו זמן והשפעתן על שחר.

תצפית ראשונה: "מה קורה פה? קורה פה?"

רקע

שחר, ילד יחיד להוריו, הנמצא בגן חובה, אובחן בגיל שלוש וחצי כילד על הרצף האוטיסטי. הוא שולב בגן רגיל וטופל בקהילה על ידי קלינאית תקשורת. לאחר כשנה של טיפולים בקהילה, ההורים פנו למכון טיפולי-התפתחותי רב-מקצועי, העובד על פי עקרונות שיטת ה-DIR. הם דיווחו ששחר מתקדם, אך התלבטו האם להמשיך לשלבו בשל הקשיים הרבים שחווה בגן ברמה החברתית או להכניסו לכיתה א' תקשורתית, שאמורה הייתה להיפתח בקרבת ביתם. בפגישה הראשונה הם תיארו את שחר כילד שקט ומוזר מעט, המעדיף להתבודד בפינה, לשחק עם צבעים ולסדרם בצורות שונות. הם סיפרו, שהוא ילד כשרוני, אוהב לצייר ולשחק עם מכוניות ורכבות, מדבר מעט ופעמים רבות אינו מגיב אליהם או לגננת. דיווחים מהגן ומהבית העידו על מתקפות זעם לא ברורות ולא צפויות, המתרחשות מדי פעם, ובאות לידי ביטוי בבכי ובצעקות. הגננת תיארה את שחר כילד חמוד, אך חולמני, אשר מתקשה להקשיב במהלך המפגש. היא סיפרה, שלעתים הוא משחק עם אחת הבנות בגן, אך בחצר הוא לגמרי לבד, לרוב יושב בארז החול ומשחק עם כלי החול ונראה מנותק. מידי פעם הוא צופה בהמולת הילדים. התצפית הראשונה נעשתה על ידי מנהלת המקרה, בתקופה זו, כחלק מההערכה הטיפולית הראשונית. התצפית התקיימה בזמן המשחק בגן, ובעת המעבר למפגש, בזמן המפגש ובמעבר לאוכל. תיאור התצפית מתמקד בזמן המעבר למפגש ובמפגש עצמו.

התצפית

שחר עסוק בפינת המשחקים. הוא יושב לבדו ומנסה להרכיב את חלקי מסילת הרכבת. מעיין, אשר יושבה לידו, כבר מעט חסרת סבלנות. היא רצתה להסיע את הרכבת על הפסים, אך קמה לאחר ששחר סרב להתחיל לשחק עד שלא יסיים לסדר את כל הפסים שרצה לחבר. היא פונה לפינה אחרת בגן, בעוד ששחר נשאר מרוכז בהרכבת הפסים. לאחר מספר דקות הגננת קוראת לילדים להגיע לשטיח - מקום המפגש. רוב הילדים מתקרבים לאיטם לפינת המפגש. שחר עדיין עסוק בהרכבה. המשלבת מתקרבת אליו ומתחילה לאסוף את החלקים ומזמינה אותו למעגל. לרגע, שחר לא מגיב. היא רוכנת מולו ואומרת: "שחר, תסתכל אליי" ונוגעת קלות בסנטרו. הוא מביט לרגע ומוריד חזרה את עיניו. היא אומרת את זה שוב בקול תקיף יותר ונוגעת בזרועו. שחר מרים את ראשו ומביט על הילדים האחרים. הוא אומר: "רגע, שימי לי את זה...". היא מרכיבה את אחד מפסי הרכבת שהוא התעקש אך התקשה בהרכבתו ומחייכת. הוא אומר "אני הולך", מתרומם וניגש לאטו למעגל ללא קול או הבעת פנים מיוחדת. הגננת מתקרבת אליו, מתכופפת לעברו ומחייכת. היא נוגעת בכתפיו ואומרת: "יופי שבאת, בוא שב". הוא מרים לרגע את עיניו אליה, מתעכב ומוריד אותן חזרה. היא פונה לארגן את שאר הילדים והוא מתיישב בעזרת המשלבת, אך מועד על חברו שיושב לצידו, אשר מתעצבן ודוחף אותו. המשלבת מרגיעה את הילדים, והגננת מתחילה להקריא את שמות הילדים ולשוחח בקצרה עם חלקם, בזמן הקראת השמות, על חוויות יום האתמול. שחר זז

במקומו, ומביט על הגננת השנייה שמתקרבת. ילד אחד הולך לשירותים. שחר מסתכל עליו ומתחיל לבהות. לפתע, הגננת מתחילה לשיר ומבטו מיד חוזר אליה. הוא מנסה לעשות את תנועת הידיים המלוות את השיר. חברו חוזר מהשירותים והוא שוב מסתכל עליו. מבחוץ נשמע רעש של אמבולנס. שחר שם את הידיים על אוזניו ומפנה את מבטו לחלון. הוא סוקר חזרה את החדר, מסתכל אל הגננת ומצטרף אליה שוב עד שהיא מסיימת את השיר ועוברת לפעילות הבאה.

ניתוח התצפית

התצפית מתארת את התנהלותו של שחר לפני שהחל בתכנית טיפולית אינטגרטיבית, המבוססת על מודל ה-DIR. ניתוח התצפית נעשה על פי שלושת הרכיבים העיקריים של המודל: הפרופיל הניירו-ביולוגי של שחר, המאפיינים האפקטיביים והבין-אישיים והשלבים ההתפתחותיים, רגשיים ותפקודיים, באותו הזמן. רכיבים אלה, כפי שנצפו, אפשרו לרקום את התכנית הטיפולית של שחר.

התצפית מעידה שלשחר יש קשיים ניירו-ביולוגים משמעותיים. מבחינה אודיטורית, הוא מתקשה להיות קשוב לאורך זמן כאשר הגננת מדברת, אם כי נראה ממוקד כאשר היא שרה שיר מוכר, במיוחד כשהגירוי השמיעתי מלווה במסר חזותי (תנועות הידיים של הגננת). פעמים רבות הוא מגיב מהר מידי ומוסח על ידי גירוי חזותי או אודיטורי (קול של אמבולנס, ילד עובר). כמו כן, ניתן ללמוד מהתצפית, שהוא מגיב טוב יותר כאשר המבוגר פונה אליו ונמצא בשדה הראייה שלו, נוגע בו ומדבר אליו בפשטות ובבהירות בו-זמנית. בתצפית נבחנה גם יכולת התכנון של שחר, לאור מעידותיו. כמו כן, נראה מיקוד יתר בחפצים (חלקי הרכבת) בזמן שהילדים היו בתנועה בחדר. התצפית מעידה, שגם יכולותיו האפקטיביות של שחר מצומצמות. שחר מביע את תחושותיו ורגשותיו באופן מצומצם ביותר (הבעות פנים, מלל), אשר מקשה על הסביבה להבין את רצונותיו, רגשותיו ומחשבותיו. נראה, שהאפקט המצומצם גם מקשה עליו להיות מעורב רגשית באינטראקציות ובפעולות שונות, הכוונה והכיווניות שלו במצבים שונים מוגבלת. למשל, הוא אינו מראה רצון עז להמשיך ולשחק עם הרכבת והוא אינו מביע אכזבה כשחברתו הולכת או לחילופין סקרנות לגבי המפגש.

בהסתכלות כללית על שחר ניתן לראות שמבחינה התפתחותית-רגשית הוא מתפקד בעיקר בשלבים הראשוניים (שלבים 1-3). שחר אמנם מראה עניין בצעצועים ובאנשים שמולו, אך הוא מוגבל בשל קשיים לעבד את כל הגירויים בצורה סימולטנית ורציפה. לדוגמה, פעמים רבות הוא מוסח בזמן המפגש מילד שעובר או מקול שהוא שומע, וכאשר הוא משחק ברכבת הוא מתמקד בעיקר בחלקי המסילה ואינו יכול להרחיב את מבטו למה שקורה סביבו. היכולת המצומצמת להיות קשוב משפיעה על יכולתו להיות מעורב רגשית במה שקורה סביבו ואף להיות בתקשורת הדדית עם הגננת, המשלבת או הילדים. על אף שלעתים שחר יוצר מספר מעגלי תקשורת ברצף (מדבר עם הסייעת, שהתקרבה לתמוך בו בזמן המעבר

מזמן המשחק החופשי למפגש), נראה ששחר מעדיף בזמן המשחק להפחית את הגירויים החזותיים-מרחביים על ידי ישיבה בפנינת הצעצועים. בשל העוררות הנמוכה שלו, הוא לא מצליח להיות ממוקד ולהיות יותר מעורב רגשית וקוגניטיבית בפעילויות ובאינטראקציות שהשילוב מאפשר לו.

מהלך הטיפול

בעקבות הבנת הפרופיל נורו-ביולוגי, החלקים האפקטיביים והבין-אישיים, והקשיים בשלבים ההתפתחותיים, נבנתה לשחר תכנית התערבות אינטגרטיבית וכוללנית. התכנית כללה רכיבים מערכתיים והמלצות לאסטרטגיות טיפוליות ולקחה בחשבון את המערך הטיפולי הקיים (קלינאית תקשורת ותכנית שילוב), את המשאבים של המשפחה, כמו גם את הקשיים והעוצמות של שחר. ההתרשמות הייתה, ששחר זקוק בהקדם לתוספת של הערכה מעמיקה והתערבות מיידית ומשמעותית של ריפוי בעיסוק, כמו גם הדרכה להורים. בבניית התכנית עלה הצורך בהמשך טיפול על ידי קלינאית התקשורת, שאיתה היה לשחר קשר טוב. נראה היה, שחשוב להמשיך טיפול זה תוך קשר בין המטפלים השונים. במהלך ההערכה עלתה שאלה לגבי טיפול רגשי לשחר, בשל הקשיים המשמעותיים בתחום זה, כפי שבאו לידי ביטוי בהקשר של מתקפות הזעם. עם זאת, בעקבות הערכת היכולת של המשפחה להתגייס לעוד טיפול, מנהלת המקרה העריכה, שבשלב זה, ליווי רגשי של הצוות ייתן מענה מספק במקום טיפול. הכוונה בסוג זה של התערבות היא, שהמטפלת של שחר תקבל ליווי רגשי על מנת לתת מענה בהדרכות ההורים ובטיפולים לחלקים רגשיים-התפתחותיים. התערבות זו שונה מטיפול רגשי, שבו שחר והוריו מטופלים בצורה קבועה על ידי מטפל רגשי. לטיפול רגשי יתרונות רבים, ובוודאי כל ילד עם צרכים מיוחדים יכול להרוויח מטיפול כזה. אך דבר זה לא תמיד תואם את מערכי הטיפול המורכבים של חלק מהמשפחות. יש משפחות המתקשות להתגייס לטיפול כזה, גם אם הוא טיפול משמעותי לילד. לעתים קרובות, בבניית המערך הטיפולי נדרשת הסתכלות גמישה ורחבה, המאפשרת לעשות סדרי עדיפויות בבחירת הטיפולים. לכן, במקרה של שחר, הוחלט שבהמשך תיעשה הערכה לגבי יעילות ההתערבות והאם יש צורך לתגבר את המענה הרגשי בטיפולים רגשיים.

טיפול הריפוי בעיסוק במכון כללו טיפול שבועי של שחר והוריו, שבו המיקוד היה על התייחסות לפרופיל הנורו-ביולוגי של שחר ופיתוח יכולת המשחק שלו. במקביל, נערכו הדרכות להורים, שמטרתן לתמוך באינטראקציות הרבות שיש להם עם שחר בחיי היום-יום, כולל ליווי והדרכה ברמת המשחק והאינטראקציה איתו (Floortime). כמו כן, המפגשים עם ההורים שימשו לבניית תכנית התערבות אינטנסיבית בבית ובגן, שכללה דגש על פעילויות סנסומוטוריות, עם התייחסות לרכיבים אפקטיביים והתבוננות בהתקפות הזעם והבנתן. בתקופת הטיפול הראשונה הוקדשו חלק מההדרכות לעזור להורים להחליט על המסגרת החינוכית המתאימה לשחר ולהם בהמשך. בשיח עם ההורים עלו הצרכים המיוחדים הרבים של שחר ובמקביל עלו עוצמותיו, כולל יכולתו ליצור קשר ראשוני עם ילדים, כמו גם

היכולות הקוגניטיביות הטובות שלו. בשיחות עם ההורים בלט רצונם לשלב את שחר, כמו גם הרצון להיות מעורבים ולקבל החלטות יחד עם הצוות המטפל. ההורים העלו את רצונם בתכנית טיפול אינטגרטיבית ואינטנסיבית, אך גם הביעו רצון למעט שחרור מהעומס הרגשי והכלכלי הכרוך בתכנית שילוב. לאחר מספר מפגשים ובהתייעצויות עם בני משפחה והורים אחרים, ההורים החליטו, ששחר יישאר בתכנית השילוב, אך יוגבר הקשר בין הצוות המטפל להורים ולצוות החינוכי. השלב הבא היה מציאת מסגרת מתאימה לשילוב. ההנחיות להורים היו לנסות למצוא מסגרת קטנה, עד כמה שאפשר, עם מחנכת בעלת רקע בשילוב. דגשים נוספים שניתנו להורים היו על המאפיינים האפקטיביים של המחנכת, יכולתה לשתף פעולה עם ההורים ועם הצוות הטיפולי, גמישותה וראייתה את העבודה עם שחר כאתגר וכיעוד.

ההתערבות כללה ליווי של המסגרת החינוכית הנוכחית על ידי המרפאה בעיסוק, שהייתה בקשר שבועי עם שחר והוריו. על מנת לתת מענה לצרכים התחושתיים והתפקודיים של שחר הומלץ למשלבת לצאת איתו לחצר, מספר פעמים ביום. התערבות זו אפשרה נתינת מענה פרופרסיפטיבי ווסיבולרי, כמו גם עבודה במרחב (טיפול על מתקנים, הסתתרות מתחת למדרגות). מספר ילדים צורפו לפעילות זו, לאחר מיפוי שנעשה עם הגנת, תוך חשיבה על טיפוח והעמקת הקשר עמם. בחירת הילדים כללה התייחסות לרמת העוררות שלהם, רמת העניין ההדדי בינם לבין שחר, וחשיבה על הילדים שעשויים להמשיך עם שחר למסגרת החינוכית הבאה. כמו כן, ניתן מענה בתוך הגן לצרכים של שחר. למשל, לפני המפגש, הוא התבקש לעזור להזיז את השולחנות וכן נבנה מסלול שבימי גשם הוא יכול היה לשחק בו יחד עם ילדים אחרים. במפגשים היה שימוש רב יותר בשירים, על מנת לעודד את מעורבותו האישית ואת העניין שלו במפגשים, לעזור לו להתגבר על הקושי בעיבוד האודיטורי ולחבר אותו לנושאי המפגש.

ההדרכה לגן כללה גם רכיבים אפקטיביים ורגשיים. צילומי וידיאו מהטיפולים ותצפיות העידו ששחר מגיב בצורה מותאמת יותר כאשר המבוגר משתמש בדרמטיזציה מוגברת. המשלבת קיבלה הדרכה על שימוש נרחב יותר במחוות ובהבעות רגשיות. לדוגמה, אמירה שכל "כן" או יופי" לוותה בחיוך רחב, מחווה של התקרבות וקול מתלהב. לעומת זאת, שאלה לוותה בהרמת הגבות ובהדגשה באינטונציה תואמת. כמו כן, הושם דגש על שילוב של רכיבים רגשיים ותחושתיים בצורה סימולטנית. לדוגמה, המשלבת התבקשה להתייחס לצורך של שחר במגע עמוק, כאשר הרגישה שהוא מתעניין במשהו, אך מתקשה להישאר ממוקד (שלב 1), להיות מעורב רגשית (שלב 2), או ליצור קשר עין (שלב 3). הדגש היה על יצירת קשר עין, תוך התייחסות לרכיבים האפקטיביים (סקרנות ועניין) והאטה של הדיבור, ולא על ידי הנחיה שבה הוא מתבקש ליצור קשר עין ללא קשר ומשמעות רגשית (כפי שהיה בתצפית הראשונה, כאשר המשלבת ביקשה משחר להסתכל אליה ונגעה בסנטרו).

במקביל, תכנית ההתערבות בבית עובתה. יחד עם המרפאה בעיסוק ההורים בנו מערכת זמנים, שבה ניתן מקום להתערבויות סנסומוטוריות, שיתנו מענה לצרכים המיוחדים של שחר במסגרת הביתית (למשל נשיאת מצרכים מהמכולת). כמו כן, ההורים התבקשו למצוא זמני משחק (Floortime), שיועדו רק לשחר ובהם הושם דגש על משחק בשלבים התפקודיים-רגשיים הראשונים של ויסות, מעורבות רגשית ומעגלי תקשורת פשוטים. אלה כללו משחקי מחבואים וריצות ברחבי הבית ובהמשך בגינת המשחקים, פרצופים מול המראה והתגוששויות. בנוסף לכך, ההורים התבקשו לעודד מפגשים עם הילדים אשר הקשר איתם תוגבר בגן. המרפאה בעיסוק עזרה להורים למצוא פעילויות, שיתאימו למפגשים משותפים אלה (לדוגמה, לסחוב אחד את השני על שמיכה מקופלת, להכין כדורי שוקולד, לרקוד). הפעילויות לקחו בחשבון את הפרופיל הנורו-ביולוגי של שחר, אך גם הושם דגש על פעילויות מהנות ומשעשעות לשני הילדים. ליווי רגשי ניתן על ידי פסיכולוגית ומנהלת המקרה והוא כלל ליווי צמוד של המטפלת, וישיבות משותפות עם המרפאה בעיסוק, הפסיכולוגית, הצוות החינוכי וההורים אחת למספר חודשים.

מבחינה רגשית, בהמשך התקופה הושם דגש על הורדת רמות החרדה והכנתו של שחר לכיתה א' על ידי היכרות יותר נרחבת עם המורה והכיתה לפני תחילת השנה. בנוסף לכך, במהלך החופש הגדול הודק הקשר עם המשלבת (שלב 2), במיוחד בימים שלפני תחילה השנה, על מנת ששחר ירגיש שיש לו על מי להישען, כאשר הוא מתמודד עם האתגר של הכניסה לכיתה א'. כמו כן, הייתה התייחסות רבה לעיבוד הרגשות השונים שהחוויה של כניסה לכיתה א' טמנה בתוכה, כולל שמחה, חשש מהלא נודע, ציפיות להתחלה חדשה ואכזבות שאולי יגיעו. הנחיות שניתנו בגן הועברו בצורה מסודרת למחנכת החדשה של שחר, תוך בניית יחסי אמון עמה.

תקופת טיפול זו אופיינה בהתקדמות משמעותית. באופן כללי, בהדרגה, שחר נראה יותר מתעניין בקורה בבית ובגן ומתקפות הזעם פחתו משמעותית (שלב 1). שחר החל להראות הנאה ועניין גדול בקשר עם שניים משלושת הילדים שהתרועע איתם בקביעות בבית ובגן (שלבים 1-2 עם בני גילו). עם הילד השלישי היה קושי לקבוע פגישות בצורה מסודרת, אך בגן היה מעט משחק משותף. בעקבות פעילות סנסומוטורית אינטנסיבית לפני המפגשים, הכנה מאורגנת של הגננת והמשלבת למפגשים ובמפגש עצמו הייתה התייחסות ברורה יותר לצרכים של שחר (לדוגמה, שירים והתקרבות ממוקדת לשחר, כאשר נראה שהוא מאבד את הריכוז) ואכן, שחר הצליח לשבת לזמן ממושך יותר במפגשים. עם זאת, כאשר השיח של הילדים היה עשיר וארוך יותר הוא עדיין התקשה להשתלב (שלבים 4 ומעלה). לעתים, המשלבת יצאה איתו החוצה, כאשר ראתה שהוא מתקשה להישאר מרוכז, אך יציאות אלו פחתו בהדרגה. המשחק בחצר השתפר משמעותית, ולא פעם, הוא בחר להתקרב לילדים, לא רק לאלה שהקשר איתם נתמך בצורה מסודרת. בדרך כלל, הבחירה הייתה להתקרב לארגז החול, אם כי לעתים, כאשר ראה את הילדים האחרים מתרוצצים בשמחה, הצטרף אליהם – כל עוד למשחק לא היו חוקים ברורים.

שחר עלה לכיתה א' במסגרת פתוחה יותר, שבה היה מקום רב למשחק בנוסף ללימודים. למרות המאמצים, בתחילה הראה לא מעט קשיים, ונראה היה שנסגר מעט חברתית ומתקפות הזעם שוב החלו להופיע. נעשתה חשיבה משותפת של הצוות החינוכי, המשלבת, שהגיעה איתו מהגן, והצוות הטיפולי, כדי להתאים את התכנית למסגרת החדשה. לאחר כארבעה חודשים, שחר נראה שוב ממוקד יותר וגילה עניין בחבריו, עם יכולת גבוהה יותר להיות ערני למה שקורה בכיתה, גם בחלק החברתי וגם בחלק הלימודי.

תצפית שנייה: " תביא לי, תביא לי את הכדור, זה שלי"

רקע

שבועות מספר לפני התצפית הזו שחר החל את כיתה ב', עם מחנך חדש, אשר הרגיש שיש לשחר קשיים רבים ושאינו לו את הכלים להתמודד איתם. הוא יצר קשר עם הצוות הטיפולי על מנת לקבל עזרה. בשיחת הטלפון המחנך סיפר, שהוא מרגיש שלשחר אין מוטיבציה. הוא אינו מראה עניין מספיק במה שקורה בכיתה ומתקשה במקצועות ובתפקודים עיקריים, כולל בביצוע מטלות הכיתה, למשל הכנת שיעורי בית והבאת ציוד. המחנך הרגיש, שלשחר יש חבר אחד, שאיתו הוא מסתדר, אך מתקשה ליצור קשר עם שאר חברי הכיתה. לדבריו, החלו התפרצויות זעם לא ברורות. המרפאה בעיסוק דיברה עם שחר וסיפרה לו שתבוא לבקר אותו בבית הספר. היא הגיעה לתצפית בשיעור ובהפסקה. להלן תיאור חלק מתצפית זו.

התצפית

שחר יושב בחלק האחורי של הכיתה ומקשיב למורה, כשבידיו עפרונות צבעוניים. אחת הילדות היושבת לפניו, מזיזה את הכיסא ושחר מסתכל לכיוונה. הוא פונה לעפרונות ומסדר אותם בשורה. הוא משנה את הסדר, מיישר את הקצוות שלהם שיהיו בשורה ישרה ומתחיל לצייר צורות אחת בתוך השנייה. המורה מספר סיפור. בחלק מהזמן שחר נראה קשוב, אם כי, לעתים, הוא נראה בונה או שב לעסוק בעפרונותיו. המורה משרטט על הלוח, בצורה סכמטית, סצנות שונות הקשורות בסיפור ושחר מסתכל עליהן. הוא מקשיב לסיפור ומידי פעם חוזר לעפרונות. אחד העפרונות מתגלגל לרצפה. הוא מתכופף להרימו, וכשהוא מרים את ראשו הוא מביט על המטפלת. הוא פותח את עיניו לשנייה בהפתעה ומחייך חיוך קטן. המטפלת מחייכת בתשובה ומהנהנת בראשה. המורה מכניס מעט יותר דרמטיזציה לקולו, באומרו את דברי אחת הדמויות מהסיפור, ומתקרב לשחר. שחר מרים את ראשו ומסתכל לעבר המורה ושוב נראה ממוקד. מאוחר יותר, המורה כותב את שיעורי הבית ונותן הנחיה לילדים להעתיקם מהלוח. שחר פונה לעפרונותיו ומשתהה בבחירת העיפרון. המורה שוב מתקרב אליו, בעודו ממשיך לכוון את הילדים להעתיק מהלוח, ובמקביל נוגע בכבדות בכתפו

של שחר ומצביע על הלוח. שחר פותח את הקלמר להוציא מחדד, אשר נופל מידו. הבעת פניו משתנה מעט והופכת להיות מכווצת יותר. הוא מתכופף להרים את המחדד ומתחיל להעתיק את שיעורי הבית. הפעמון מצלצל והילדים יוצאים החוצה בריצה לעבר מגרש הכדורסל שליד הכיתה. יואב, אחד הילדים, מתקרב לשחר. שחר מסתכל אליו ואומר שיגיע. התורנית של הכיתה פונה ללוח ומוחקת את שיעורי הבית. שחר מעיף בזעם את הדברים שלו מהשולחן. הוא מתעצבן ומתחיל לבכות. המשלבת מתקרבת אליו. היא מציעה שיעתיק את השיעורים מילד אחר. הוא מרים את כתפיו בסירוב, אך לבסוף נענה. במקביל, הילדים יוצאים בריצה לשחק. שחר יוצא לאיטו מהכיתה עם שקית קטנה של חטיף בידו. הוא מביט עליהם. יואב, שדאג לו קודם, מסתכל אליו ומזמין אותו בתנועת יד להצטרף למשחק. שחר מציע לו מהחטיף שלו. יואב מחייך, אבל מסרב. הוא אומר לו, שהוא רוצה לשחק ומזמין שוב את שחר, שהפעם נענה. שחר מביט על הילדים. הוא מסיים את החטיף ומתחיל לרוץ אחריהם, אך לא מצליח להגיע לכדור. יואב מוסר לו את הכדור. הוא בועט ומפספס, אבל אז תופס את הכדור בידו, מתקדם איתו מספר צעדים לכיוון השער ורוצה להניחו ולבעוט. אחד הילדים כועס עליו, שהוא הלך עם הכדור וחוטף לו את הכדור. שחר רץ אחריו ואומר לו "תביא לי, תביא לי את הכדור, זה שלי". הילד מתעלם והילדים ממשיכים לשחק ולהתמסר ביניהם. שחר פורש מהמשחק בפנים נפולות. הוא נשען על הגדר והמשלבת מתקרבת אליו.

ניתוח התצפית

תצפית זו מדגישה את היכולות ההתפתחותיות ששחר רכש, אך גם את האתגרים העומדים בפניו. בתצפית בלטו היכולות של שחר לראות מה קורה סביבו, גם בשיעור וגם מבחינה חברתית במגרש המשחקים (שלב 1). עם זאת, הוא עדיין מתמודד עם אתגרים משמעותיים. ההקשבה נקטעת פעמים רבות והוא מוסח מדברים אחרים, שבטווח הראייה שלו. גם בזמן המשחק בחצר שחר נראה מתעניין במתרחש סביבו. הוא צופה בילדים האחרים ואף רוצה להיות מעורב (שלבים 1 ו-2). במשחק, הוא נעזר בעיקר בילד אחד, יואב, שתומך בהשתלבותו של שחר. הוא מצליח להביע מגוון רגשות רחב יותר, הכולל קרבה (מכבד את חברו בחטיף או מחייך למטפלת), אך גם מראה סירוב ותסכול, למשל כאשר לא מספיק להעתיק מהלוח. בתצפית נראתה פעמים רבות יכולתו של שחר להיות בתקשורת הדדית. הוא מגיב לאחר ויזום קשר, למשל עם המורה ועם יואב (שלב 3). לפעמים, התקשורת נעשית מורכבת יותר, למשל בהתנהלות ביציאה לחצר עם יואב. עם זאת, ניתן לראות שיכולתו לתקשורת מורכבת (שלב 4) מאתגרת. כאשר הוא נתקל בבעיות, הוא לא תמיד מצליח לפתור אותן בדרך מותאמת. לדוגמה, לעתים, בעיקר בשל קשיי הקשב והריכוז שלו ופחות בשל היכולות במוטוריקה עדינה שלו, הוא מתקשה לסיים את הכתיבה ולהעתיק את שיעורי הבית, דבר שגורר תסכול ותגובה בלתי מותאמת. קשיים אלה בולטים גם במשחק בחצר. המשחק והתלהבות הילדים יוצרים עניין והתלהבות גם אצלו ומאפשרים לו להיות ממוקד במה שקורה על המגרש, במשך זמן ממושך יחסית. עם זאת, אז גם בולטים הקשיים החזותיים-מרחביים שלו והקושי לעקוב אחרי קודים חברתיים. מצד אחד, הוא רץ בהתלהבות אחרי הילדים האחרים, כדי לשחק איתם בכדור, אך

מצד אחר, הוא מתקשה לעקוב אחרי כללי המשחק, ובוחר, למשל, להחזיק את הכדור בידו על מנת להגיע למטרתו (השער). ייתכן שהתנהגות זו מעידה על מודעות לקושי שלו לבעוט מרחוק אל השער והרצון להבקייע גול, ולכן הוא הולך עם הכדור בידו. עם זאת, בהתנהגות זו הוא בעצם מעורר את כעסם של הילדים האחרים, כיוון שהוא לא פועל על פי כללי המשחק.

למרות קשייו של שחר בקשב, מיעוט המעורבות הרגשית, במיוחד בעת פתירת בעיות מורכבות, ניתן לראות שישנם כמה גורמים המעצימים ומטפחים את תפקודו בכיתה. מבחינת הרכיבים התחושתיים-אפקטיביים, שחר היה קשוב למחנכו, כאשר זה הכניס מעט יותר אינטונציה לקולו. גם האפקט הגבוה של הילדים בחצר מעודד אותו לקחת חלק בפעילותם. מבחינה חזותית, לעתים המרחק מהלוח לא מאפשר לו לעקוב אחרי הכתוב עליו, שכן הוא מוסח על ידי דברים הקורים בשדה הראייה שלו, ממקום ישיבתו ועד הלוח (למשל, נוכחות המטפלת). עם זאת, הציורים שהמורה שרטט על הלוח מרתקים אותו ומאפשרים לו לעקוב רוב הזמן אחרי הסיפור. גם קרבה פיזית ומגע פרופריוספטיבי של המחנך עוזרים לו להתמקד.

מהלך הטיפול

בשיחה עם ההורים, הצוות החינוכי והטיפול, עודכנה התכנית הטיפולית על מנת לתת מענה מותאם לצרכי הנוכחיים של שחר. מבחינת תפקודי הגוף ורמת העוררות שלו, ננקטו כמה צעדים כדי להביא את שחר לרמת עוררות גבוהה יותר, שתאפשר לו להיות פעיל יותר חברתית ולהשתלב בכיתה ביתר קלות, תוך התייחסות לחומר הנלמד. אלה כללו חשיבה על רעיונות לפעילות תנועתית רבה יותר במהלך היום. מבחינה חברתית נבדקה האפשרות לנסות לחבר את שחר לעוד ילד או שניים בכיתה, על מנת שיהיו לו עוד עוגנים חברתיים. הוחלט שהמורה ינסה להושיב אחד מהם ליד שחר וליזום פרויקטים מהנים, שהם יהיו אחראים עליהם. בקשר בין הבית והכיתה הושם דגש על החלק החברתי, והמורה דיווח להורים באותה תקופה, בצורה יחסית רציפה, על התרחשויות בכיתה עם ילדים מסוימים, כדי שהם (ההורים) יעודדו את שחר להזמין לביתם אחר הצהריים. לקראת הביקור, ההורים עזרו לשחר לתכנן פעילויות מעוררות ומהנות.

במסגרת הכיתה ניתנו מספר המלצות על מנת ליצור סביבת לימודים שתאפשר לשחר להיות במצב עוררות גבוה יותר. שחר הועבר לקדמת הכיתה, ליד ילדה נמרצת ומאורגנת, אך לא פעילה מידי, על מנת שלא תסיח אותו. דבר זה אפשר לצמצם את השדה הוויזואלי של שחר בזמן השיעורים ולמקד אותו במורה, הנמצא לרוב בקדמת הכיתה, ובלוח. כמו כן, שינוי זה אפשר למורה לעקוב בצורה טובה יותר אחר רמת העוררות של שחר ולפעול בהתאם. לדוגמה, כאשר המורה ראה, שרמת העוררות יורדת, הוא התקרב אל שחר ונגע בכתפו בכבודות, על מנת למשוך את תשומת לבו. בהמלצת המרפאה בעיסוק, המחנך גם הגביר את התנועה של שחר במהלך היום ושלה אותו מידי פעם למשימות שונות ברחבי בית הספר. בנוסף לכך, המשלבת הוציאה אותו פעם ביום, עם עוד ילד או שניים, למשחקים בחצר. בחצר הדגש היה על יצירת משחקים, המעלים את רמת העוררות מחד גיסא,

ומאידך גיסא, יש להם מבניות וחוקיות. במפגשים אלה המיקוד היה על הצפת הקונפליקט במקום תיווך. לדוגמה, אם שחר וחברו רבו על מי יעלה ראשון על הנדנדה, תפקיד המשלבת היה להדגיש את הקושי ולומר, למשל: "וואו, יש פה בעיה, גם אתה וגם אתה רוצים לעלות ראשונים. מה נעשה?" ולא לתת להם פתרונות. ההנחיה הייתה לעזור לילדים עצמם לדון ברעיונות שהם יביאו, על מנת להחליט מי יעלה ראשון (למשל, שיעשו תורות, הגרלה וכדומה) (שלב 4).

במקביל, בטיפולים נעשתה עבודה על יכולותיו הסנסומוטוריות של שחר, התארגנות ורצפים באופן כללי. ההנחיות בטיפולים לגבי ה-Floortime התמקדו ביצירת מעגלי תקשורת רבים ומורכבים ככל האפשר ושחר אף הראה, בזמנים מסוימים, יכולות למשחק סימבולי וחשיבה אבסטרקטית. בטיפולים החלו להופיע יותר ויותר משחקים בעלי אופי תוקפני, שנראתה בהם סערה רגשית. בשלב זה, יכולות אלו באו לידי ביטוי יותר בחדר מאשר במשחקים עם חבריו, שהתמקדו בעיקר ביצירת קשר והתקשורת (תופסת, מחבואים). בפגישות בבית, ההורים תמכו במשחקו של שחר עם ילדים אחרים, גם במשחקים מובנים יותר, על מנת לעודד אותו להקשיב לילדים אחרים ולעקוב אחרי החוקים שלהם. כמו כן, ניתנה הדרכה להורים כיצד לתמוך בהתארגנות של שחר בערב לקראת יום הלימודים למחרת. פעילות זו נעשתה על ידי שימוש בלוח מסודר, שנתן תמיכה חזותית ואפשר לשחר לחזור לעוגן הזה על מנת לבדוק שהשלים את המשימות.

במעקב בשבועות שאחרי התצפית ניכר היה, שהמאמץ המשותף של הצוות החינוכי, הטיפולי וכמובן ההורים אפשר לשחר להיות יותר ערני ומעורב במתרחש בכיתה מביחינה לימודית. מביחינה חברתית, נראתה יותר מעורבות, במיוחד עם התלמידה החדשה, שישבה לצידו. עם זאת, לעתים, נראה היה ששחר מתוסכל מהפערים שהחל לחוש בהם בינו לבין ילדים אחרים גם בהפסקות וגם בזמן הלימודים.

תצפית שלישית: "היא שונאת אותי"

רקע

תצפית זו נערכה במחצית שנת הלימודים בכיתה ד'. באותה תקופה, התפקוד של שחר בתחום הלימודי נראה טוב. מיומנויות ויכולות הלמידה שלו השתפרו. הוא השתתף ברוב השיעורים עם שאר תלמידי הכיתה וקיבל שיעורי הוראה מתקנת במספר תחומים. עם זאת, המורה דיווחה על מצוקה וחרדה ממצבים חברתיים, בשל קשיים בהבנת קודים חברתיים, כמו גם על שינויים קיצוניים במצבי הרוח. המצוקה של שחר התגברה במיוחד בזמנים פחות מובנים, שבהם הדגש הוא על התנהלות רגשית-חברתית ופחות אקדמית, למשל בזמני ההפסקות ובארוחות. בזמנים אלה, תגובותיו של שחר נעו בין

עצבנות וכעס להימנעות. שחר הגיע, לעתים, להתפרצויות זעם ואף היו מקרים של הכאת ילדים אחרים. קושי רב במיוחד נצפה עם בנות מכיתתו, שהוא הרגיש שהן "שונאות" אותו ו"מסתכלות" עליו.

הדיווחים מהבית היו דומים. מצד אחד, שחר השתלב בחוג סיירות ואף הצטרף בהתלהבות לטיול בן יומיים עם בני גילו, אך מצד אחר, למרות החיפוש אחר קשרים אינטימיים עם בני גילו ומשפחתו, הוא התקשה להישאר בקשר בצורה מווסתת ובטוחה. במצבים רגשיים-חברתיים, כאשר הוא הרגיש מאוים רגשית, חושש וחרד, הגיב בצורה לא מותאמת, התפרץ או תקף אחרים, בגלל פירוש לקוי של התנהגותם. בשל הקשיים הבולטים יותר בתחום הרגשי ובהתייעצות עם המשפחה, הוחלט לוותר על טיפולי הקלינאית תקשורת, שם הראה התקדמות משמעותית, ולהתחיל בטיפול רגשי תפקודי מעמיק, כדי לתת מענה בתחום זה. המטפלת הרגשית צפתה בשחר לפני תחילת עבודתה עמו. בתצפית, הושם דגש על צפייה בזמנים שהם מורכבים יותר לשחר (על פי דיווחי המחנכת), כמו זמן האוכל והמשחק בחצר. בשיחה עם שחר לפני התצפית, שחר הביע התנגדות לגבי תצפית של המטפלת בכיתה. לאחר שיחה ארוכה איתו על המשמעויות של ביקור כזה לגביו וכיצד זה יכול לעזור לו, סוכם שהמטפלת רק תנוד לו בראשה עם כניסתה לכיתה, אך לא תזדהה.

התצפית

כאשר המטפלת הגיעה לתצפית בסוף שיעור תנ"ך, המורה דיברה לפני הכיתה. מדי פעם, שחר הרים מבטו אל המורה, אך חזר ושרטט במחברתו בניינים שונים. זהו עיסוקו האהוב בשבועות האחרונים. הוא לא שם לב לכניסתה של המטפלת והמשיך בשרטוטיו. עם הישמע הצלצול הראשון, המבשר על זמן הארוחה, החלה עוררות כללית בכיתה. הילדים קמו והתגודדו בכיתה בקבוצות והוציאו את הכריכים של ארוחת הבוקר. שחר נעמד. הוא הסתכל סביבו וראה את המטפלת, אשר נדה בראשה. שחר עשה תנועה כמעט בלתי נראית בראשו ופנה ליאיר. הם דיברו על אוסף הקלפים שלהם. שחר נראה מעורב בשיחה, אך מידי פעם הציץ לכיוון המטפלת. לפתע, בהחזירו את מבטו, ראה את חברו יואב מדבר עם אחת הבנות. כתפיו של שחר התקשחו והוא הסתובב ופנה חזרה ליאיר. הוא זז במקומו בחוסר נוחות, אך לאחר מספר דקות הצליח לחזור לשיחה עם יאיר. יואב התקרב אליו מאחור ונגע בכתפו. שחר הניף את ידו ופגע בו קלות. יואב לא התרגש והצטרף לשיחה של שחר ויאיר על הקלפים. הבנים החלו לדבר על הקבוצות במשחק הכדורגל שתכננו להפסקה. עוד שני בניו הצטרפו לחבורה. שחר זז מעט אחורה. הוא נראה לפתע יותר מוסח והבעתו נהייתה שטוחה מעט יותר. הוא נראה פחות מעורב רגשית ולאחר מספר דקות פנה למקומו, התכנס, חזר לבניינים שצייר בזמן השיעור והחל להוסיף להם פרטים נוספים. לאחר מספר דקות, הילדים האחרים הלכו ויואב פנה לשחר. שחר אמר ליואב, שהילדה שהוא דיבר איתה שונאת אותו ושהוא שונא

אותה. יואב ניסה להגיב ושחר התעצבן והרביץ לו. המשלבת התקרבה לשחר ודיברה איתו. שחר הסביר לה שנגה (הילדה שיואב דיבר איתה) לא מדברת איתו ושונאת אותו. הוא החל לבכות, וכעס שיואב דיבר איתה. בהמשך, העניינים נרגעו, בעזרת המשלבת, ויואב קרא לשחר לבוא איתו למשחק כדורגל. שחר נראה רץ אחרי הכדור בהנאה, במהלך משחק כדורגל קבוצתי עם בני כיתתו. נראה היה מספר פעמים ששחר מתקשה להבין לגמרי את המשחק, למשל בעט בטעות את הכדור לשחקן מן הקבוצה השנייה ופעם אחת אף בעט לשער של הקבוצה שלו. התנהלות זו עוררה את כעסם של חברי קבוצתו ומעט לחשושים. המשלבת ניסתה לעזור לשחר ולקבוצה להאט מעט ולהבין מה קרה.

ניתוח התצפית

הרקע לתצפית והתצפית עצמה משקפים את תפקודו של שחר באותה תקופה. החשיבה של שחר לגבי איך יגיבו חבריו לכיתה לנוכחותה של המטפלת משקפת את היכולת שלו להבין סיטואציות חברתיות במצבים מסוימים. בטיפול, בסביבה מגינה ומכילה, הוא הצליח להבין את הדברים ולשוחח עליהם. תפקודו בכיתה ובחצר מראים, שלעיתים הוא מתקשה להבין מצבים, במיוחד כאשר אלה כוללים מספר ילדים וסביבה יותר מאתגרת, כמו הסביבה הבית ספרית. במצבים אלה שחר מגיב או בהימנעות ובחזרה למקומות יותר מתבודדים ומתנתקים או בהתפרצויות זעם. למעשה, שחר, שהיה מסוגל לתקשורת מורכבת (שלב 4), ואף לחשיבה סימבולית ורגשית (שלבים 5-6), בסביבה מאתגרת, לעיתים, מגלה קשיים בשלבים אלה.

התצפית מראה את הקושי של שחר להתמקד לאורך זמן בשיעור ואת המעבר שלו לתחום העניין שלו (הציור). בציור ניתן לראות שלשחר יכולות גרפיות-מוטוריות טובות, העדפה לעצמים ולפרטים ויכולת הסתכלות מרחבית טובה, כאשר האתגר הוא בדו-ממד. עם זאת, אנו רואים, שכאשר שחר נדרש להניע את גופו ולהגיב לקורה בסביבה האנושית (מורים, ילדים) והפיזית (כיסאות, שולחנות, כדורגל, שער), תפקודים הדורשים יכולות חזותיות-מרחביות משוכללות, הוא מתקשה יותר. הוא לא נשאר ממוקד לאורך זמן, וביתר שאת עולים הקשיים החברתיים. דוגמה לכך הוא משחק הכדורגל. שחר מבין חלקים מן המשחק, מבין שעליו לבעוט בכדור ולא לתפוס אותו. הוא גם מבין, שהמטרה היא לבעוט בכדור לשער, אך הוא מתקשה להבין ולשמר יחד עם התנועה וריבוי המידע, מי הם חברי קבוצתו ולאיזה שער עליו לבעוט.

קושי נוסף שעולה הוא יכולתו לעבד רצפים אודיטוריים מורכבים. רמזים לכך ניתנים במספר מצבים, כולל הקושי שלו להמשיך ולהיות מרוכז בשיעור, שבו המורה השתמשה פחות בתמיכה חזותית, ובנסיגה שלו מהקבוצה כאשר השיח בחבורת הבנים החל להיות מורכב יותר מבחינת הרצף ומספר המשתתפים (שלבים 4-5). נראה, שלשחר קשיים משמעותיים, הנובעים ממערכת נוירולוגית לקויה, בהבנת מצבים חברתיים. קשיים אלה לא מאפשרים לו לקבל גירויים מהסביבה בצורה מאוזנת ולעבדם בצורה תואמת. במצבים אלה, החרדה של שחר

עולה והוא נמצא במצוקה. נטייתו לאמץ ראייה קיצונית (שחור-לבן) מקשה עליו ומצמצמת את אפשרויות תגובותיו במצבים חברתיים. דוגמה לכך היא כעסו הרב על יואב, שדיבר עם משהיא שבעבר הוא נפגע ממנה. קושי זה בא לידי ביטוי בהתפרצויות פתאומיות של התנהגות גרסיבית וילדותית, הכוללת כעסים ובכיות ומרחיקה ממנו חלק מהילדים במסגרת החינוכית.

מהלך הטיפול

לאור התצפית, ניתנו מספר דגשים במסגרת החינוכית. נראה היה, ששחר מקשיב בשיעורים, אך השתתפותו הייתה דלה יחסית, בשל קשיי העיבוד וכי הוא זקוק ליותר זמן מילדים אחרים, כדי לעבד את הנאמר ואת תשובותיו. לשם כך, הומלץ שהמורה ייתן מראש את החומר הנלמד למשלבת, שמידי פעם הייתה יושבת ולומדת איתו את החומר הנלמד עוד לפני שעברו עליו בכיתה. הכנה זו אפשרה לשחר לעבד את הדברים ולעמוד טוב יותר בקצב הכיתה, במיוחד בתחומים שבהם נדרש עיבוד אודיטורי נרחב, כמו בשיעורי תנ"ך. המורה התבקש להגביר את השימוש בעזרים חזותיים. להתערבות זו הייתה השפעה מהירה על היכולת של שחר להישאר ממוקד לאורך זמן רב יותר. התערבות נוספת שנמצאה יעילה, הייתה לחבר את תחומי העניין של שחר לקורה בכיתה. וכך, מדי פעם, שחר התבקש על ידי המורה לשרטט מבנים הקשורים ללמידה הכיתתית. ציורים אלה נתלו על הקירות וקישטו את הכיתה. התערבות זו אפשרה, מצד אחד, לעקוב אחרי תחומי העניין של שחר ומצד אחר, להשאיר אותו מחובר לקורה בכיתה לאורך פרקי זמן ארוכים יותר. העובדה שציוריו קישטו את קירות הכיתה בהקשר של תכני הלימוד הנלמדים (שלב 6) אפשרה גם לילדים האחרים להתפעל מיכולותיו ולראות את כישוריו המיוחדים, דבר שבהדרגה תרם גם לביטחון העצמי. הדיאלוג הזה אפשר לשחר לפתח יותר נינוחות ואמון במורה, והיא החלה לחברו לעוד ילדים בכיתה בפרויקטים שונים (למשל, סביב פרויקט בית המקדש). בהדרגה, שחר הצליח לתפוס מקום יותר משמעותי בכיתה.

הטיפולים הרגשיים, שכללו משחק ושיחות, התמקדו בהגברת היכולת של שחר למעגלי תקשורת מורכבים ולחשיבה אבסטרקטית. משחקיו הפכו לעיליתיים יותר. גם אם מידי פעם עזב את המשחק והתכנס בבניית לבנים, הוא הצליח בקלות יחסית לחזור אל האינטראקציה ולהיות מעורב וקשוב גם לאחר שהיה נראה שקוע בענייניו. בטיפולים, ההתערבויות כללו תמיכה ביצירת הרצפים בעלילות, תחילה בנוגע לשאלות של מה קרה, לפני או אחרי ומדוע (שלים 5-6). בהמשך, כאשר שחר הצליח לספר סיפורים רציפים יותר, ההתערבות כללה שאלות בשלבים הגבוהים יותר, בכלל זה חשיבה רב-סיבתית ומשוכללת (שלים 7-8). אלה העמיקו את החשיבה של שחר לגבי איזה עוד סיבות גרמו להתנהלות מסוימת של הדמויות או מה היה קורה אם הסיפור היה מתפתח אחרת. בהדרגה, השיחות כללו עבודה על ההבנה של מצבים חברתיים בכיתה, ותגובות אפשריות לכל התרחשות כזאת. לדוגמה, כאשר יום אחד שחר סיפר שהתפרץ על אחד המורים, כיוון שלא קרא לו ללוח כמה פעמים כאשר רצה, השיח התפתח לחשיבה - מדוע המורה לא קרא לו, איזה תגובות אפשריות במצב כזה ובהמשך, כיצד

בדרך כלל שחר פותר מצבים המרגיזים אותו ואסטרטגיות להתמודד איתם (שלב 9). איכות תהליך חשיבתו של שחר השתפרה והוא הצליח להחזיק כמה רעיונות בו-זמנית ובראייה מעמיקה יותר. למשל, העלילות במשחקיו נהיו מורכבות יותר. בנוסף לכך, במהלך השנה האחרונה החל שחר להבין את השונות שלו. מצד אחד, הוא דיבר על היותו ילד "גדול" ומצד אחר, הגדיר עצמו לעתים כ"חולמני" (שלב 9). הוא הצליח בקלות רבה יותר לתאר מדוע בחר לפעול בדרך מסוימת, לציין מה היה רוצה שיקרה, לענות על שאלות פתוחות, לספר על הדברים שעשה בעבר וממה נהנה.

הוריו של שחר נכחו במפגשים, בדרך כלל אימו, ובזכות הדרכת ההורים הם הצליחו להשתמש באסטרטגיות רבות בבית, בעיקר בארוחות המשפחתיות ולעתים כאשר שחר חזר הביתה עצבני. יצירת מעגלי תקשורת מורכבים יותר אפשרו לשחר להביע את קשייו בצורה מדויקת ומווסתת יותר. בהדרגה, שחר הצליח להביע את רגשותיו ובמיוחד את כעסו בבית ובבית הספר בצורה מותאמת יותר. בסביבה החינוכית, הוא הראה שיפורים, אך עדיין לא בשלבים הגבוהים יותר. לרוב, בתקופה זו, העיבוד של מצבים מורכבים בכיתה נעשה בשיחות, שהתנהלו במסגרת הביתית או בטיפולים.

עם הזמן, שחר למד להגיב בצורה יותר מותאמת, להיות פתוח להצעות של אחרים, ובהדרגה הראה יכולת לחשיבה רחבה ומסועפת. לדוגמה, הוא הצליח להגיד שגם אם נעלב מחבר מסוים, הוא עדיין רוצה להזמין אותו אליו ולחשוב מה יקרה אם ייפגע שוב, או איך למנוע ריב עם אותו הילד. באופן כללי, גמישותו עם חבריו והוריו התגברה והביאה לשיפור יחסיו עם חבריו לכיתה. התכנים שעלו בטיפולים הצביעו על כך, שחלה התקדמות בהבנתו מצבים חברתיים שונים ומעורבותו החברתית השתפרה. למשל, הוא "ניחם" ילדים כאשר הם נפגעו מילדים אחרים. בנוסף לכך, שחר חווה רגשות חברתיים מורכבים, כגון תסכול וקנאה. אלה באו לידי ביטוי גם במסגרת הביתית, שם החל להשוות את עצמו יחסית לאחיו ולאחיותיו ולראות את עצמו בהקשר המשפחתי, דבר שהיה חדש בדיאלוג הביתי. דוגמה לכך הייתה, כשאחיו חגג יום הולדת. בעבר, שחר לא הראה שום רגש מיוחד לפני או אחרי יום ההולדת של אחיו. במהלך התקופה הזו, כאשר המשפחה התארגנה לקראת יום ההולדת של האח, שחר מחה על כך, שלא חגגו לו יום הולדת בבאולינג השכונתי. הדבר העיד, ששחר מצליח להיות מעורב רגשית, לראות את עצמו ואת אחיו, להשוות ביניהם ולהביע את מחאתו כאשר הדברים לא עומדים בקנה אחד עם משאלותיו הפנימיות.

סיכום

פרק זה נועד לתת כלים לטיפול בילדים עם ASD על פי מודל ה-DIR, כמו גם להראות את מורכבות התמונה של תכניות השילוב. אצל ילדים רבים על הספקטרום האוטיסטי קיים פער בין התפקוד במסגרת החינוכית לתפקודם

בבית או בטיפולים פרטניים. פעמים רבות, פער זה נובע מהקושי של הילד לעבד את כל המידע שהוא מקבל בסביבה מאתגרת יותר, כפי שמסגרות החינוך מציעות, ולהוציא לפועל את רצונותיו ומחשבותיו. מודל ה-DIR מאפשר מערך חשיבתי משוכלל, הלוקח בחשבון את המאפיינים של הילד ואת צרכיו המיוחדים, כמו גם את מאפייני המערכת הפיזית והאנושית הסובבת אותו על רכיביה השונים. הסתכלות כזו, מאפשרת מענה מדויק יותר לצרכיו של הילד, תמיכה משמעותית בהתפתחותו של הילד ועוזרת לו לתפקד בצורה מיטבית בבית ובבית הספר.

תוכנית שילוב צריכה להיעשות בחשיבה מעמיקה על הפרופיל הניירו-ביולוגי של הילד ועל הרכיבים האפקטיביים והבין-אישיים שלו, המשפיעים על יכולותיו הרגשיות והתפקודיות. ההתערבויות בתכניות שילוב מעודדות ויסות, מעורבות רגשית, תקשורת הדדית ומורכבת, חשיבה סימבולית ורגשית ויכולות רפלקטיביות, תוך עידוד אינטראקציות אפקטיביות זורמות במהלך משחק ושיחה (Floortime). בנוסף לכך, תכניות אלו כוללות התערבויות מובנות יותר, תמיכה סנסומוטורית, וטיפולים ייחודיים, כדי לתת לילד מענה כוללני ואיטגרטיבי. החשיבה המעמיקה על הילד כוללת תמיכה של אנשי טיפול שונים, של הצוות החינוכי וכמובן של ההורים. מגויסות, מחויבות ושיתוף פעולה בין כל הגורמים האלה מאפשרים בנייה של תכניות שילוב, הנותנות מענה מדויק יותר לצרכיו של הילד, מאפשרות לו לקבל את המרב ולממש את הפוטנציאל הגלום בו. בתכניות אלו יש להתייחס לקשיים של הילד, אך גם לעוצמות שלו, מתוך סקרנות ועניין. התייחסות כזאת מאפשרת לשלב כוחות בין כל המבוגרים העובדים עם הילד במסגרות השונות (בית, מסגרת חינוכית, מסגרות טיפול).

יש לזכור, שחשוב לעזור לילד המשולב להסתגל למסגרת החינוכית ולתפקד בה בצורה מותאמת יותר. עם זאת, כדי שהשילוב יעשה בצורה איכותית, גם הסביבה החינוכית צריכה להשתנות וללמוד כיצד להתייחס לשונה בצורה מותאמת. למידה הדדית זו תביא לצמיחה של המסגרת החינוכית, של כל אחד מהצוות החינוכי ושל הילדים כולם – המשולבים והמשלבים.

מקורות

בראון, ר' וצפדיה, מ' (2010). מודל לשילוב ילדים עם ASD בתפקוד גבוה בכיתה רגילה: בית הספר "עשה חייל", אפרת. בתוך ס' לוינגר (עורכת) *תיקשורת: טיפול בילדים עם בעיות תקשורת בגילאי בית הספר היסודי* (עמ' 211-234). קרית ביאליק: הוצאת "אח".

גביש, ב' ושמעוני, ש' (2006). התפיסות, האמונות והפרקטיקות של השותפים לשילוב: תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הכוללות - מחקר קולבורטיבי של סטודנטים להוראה. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 54-35, 1, 21.

חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988 עדכון אחרון: ס"ח תשס"ה, חוברת 2172, עמ' 729, תיקון 9
<http://www.pigur.co.il/law/special>

ויג, ע'. (2007). מודל ה- DIR – מתאוריה למעשה. מתוך ס' לוינגר (עורכת). *קישורים – טיפול בילדים עם בעיות תקשורת: גישות אינטראקטיביות* (עמ' 247-279). קרית ביאליק: הוצאת 'אח'.

סמוחה, צ' (2007). מודל שילוב כלל מערכתי. בתוך ס' לוינגר (עורכת) *קישורים טיפול בילדים עם בעיות תקשורת: גישות אינטראקטיביות* (עמ' 355-374). קרית ביאליק: הוצאת "אח".

Ashburner, J. Ziviani, J. & Rogers, S. (2010) Surviving in the mainstream: capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4,1, 18–27.

Boutot, E.A. & Bryant, D.P.(2005). Social integration of students with autism in general education classrooms: A review of effective strategies, *Behavior Modification*, 25, 5,762-784.

Casenhiser, D. M., Shanker, S. G. & Stieben, J.(2013). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from a social-communication-based intervention. *Autism*, 17,2, 220-241.

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J, Greenson, J., Donaldson, A. & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125,17-23.

Foley, G.M. (2006). Self and social emotional development in infancy. In G.M.Foley & M.G. Hochman(Eds.), *Mental health in early intervention: achieving unity in principles and practice* (pp. 139-174). Baltimore,MD: Paul H. Brookes.

Greenspan, S. (1994). *Playground politics: The Emotional Development of your School-Aged Child*. Cambridge, MA:De Capo Press.

Greenspan, S.I.(2001). The affect diathesis hypothesis: the role of emotions in core deficit in autism and the development of intelligence and social skills. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5,1. 1-46.

Greenspan, S. I. & Shanker, S. G. (2002). Differences in affect cuing: A window for the identification of risk patterns for autism spectrum disorders in the first year of life. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 6,23-30.

Greenspan, S.I. & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with Autistic Spectrum Diagnoses. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87-141.

Greenspan, S.I. & Wieder, S. (2006). *Engaging autism: helping children relate, communicate and think with the DIR Floortime approach*. Cambridge, MA: Perseus.

Hart, J.E. & Whalon, K.J. (2008). Ways to promote academic engagement and communication of students with ASD in Inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 44,2,116-120.

Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A. & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41,5,533-544.

Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S. & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40,9, 1045-1056.

Locke, J., Rotheram-Fuller, E. & Kasari, C. (2012). Exploring the social impact of being a typical peer model for included children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 9,1895-1905.

Reed, P., Osborne, L.A. & Waddington, E.M. (2012). A comparative study of the impact of mainstream and special school placement on the behavior of children with Autism Spectrum Disorders. *British Educational Research Journal*, 38, 749-763.

Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B. & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 51,11, 1227-1234.

Ruijs, N.M., Van der Veen, I. & Peetsma, T.D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52,4, 351-390.

Schroeder, J.H., Cappadocia, M.C., Bebko, J.M., Pepler, D.J. & Weiss, J.A. (2014). Shedding light on a pervasive problem: A review of research on bullying experiences among children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, DOI 10.1007/s10803-013-2011-8.

Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C. & Bruckman, D., (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism. The PLAY Project Home Consultation Program. *Autism*, 11, 3, 205-224.

Stern, D. N. (2010). *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts Psychotherapy, and Development*. Oxford University Press.

Wieder, S. and Wachs, H. (2012). *Visual/spatial portals to thinking, feelings and movement: Advancing competencies and emotional development in children with learning and Autism Spectrum Disorders*. Mendham, NJ: Profectum Foundation.