

להכיל מורים בתהליך מקביל להכלת תלמידים

מודל 'ערובה' להכלה מיטבית – עיבוד רגשות, וויסות רגשי, בכתה כקבוצה, בליווי הדרכה

חלי ברק שטיין - פסיכולוגית חינוכית מומחית
(עידכון אחרון 6/2/2020)

* ההתייחסות ל"מורה" במאמר היא לכל העוסקים בחינוך (גננת, מנהל/ת), גברים ונשים.

להכיל מורים בתהליך מקביל להכלת תלמידים.

מודל 'ערובה' להכלה – עיבוד רגשות, וויסות רגשי, בכתה כקבוצה, בליווי הדרכה.
ההתייחסות ל"מורה" במאמר היא לכל העוסקים בחינוך (גננת, מנהל/ת), גברים ונשים.

רקע

מגמת השילוב וההכלה של תלמידי החינוך המיוחד בחינוך הרגיל החלה בהדרגתיות לפני 31 שנים בשנת 1988. למהלך יש רציונל חינוכי (שרביט וטלמור, תשע"ג), ובסיס חוקתי (חוק החינוך המיוחד, תשמ"ח, דורנר, 2009). יישומו עקבי למרות מכשולים ודילמות בדרכו. המטרה היא לשלב ילדים (integration) - לתת להם כמערכת אמצעים כדי שיתאימו לסביבה החינוכית, כך הוראה מתקנת) ולהכיל אותם (Inclusion) - להתאים את המערכת לילדים וקשייהם). בשנותיים האחרונות הואץ קצב הטמעת השילוב וההכלה במערכת. בתשע"ט הוקם אגף בשפי המתכלל את כל צרכי תהליך ההכלה במערכת החינוך. ניתן תיקצוב למדריכי שילוב ולהשתלמויות בית ספריות כדי לעזור למורים להתמקצע בשילוב והכלה של ילדים 'שוני צרכים' בחינוך הרגיל (סאסי, נבון, 2019). התקיים ניסוי בצפון הארץ בו כל המערכות החינוכיות בצפון הארץ פעלו לפי 'תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד הכלה והשתלבות (התשע"ח). ועדות ההשמה הפכו לועדות 'זכאות ואיפיון', שבראשה עמדו נציגי משרד החינוך, שהוכשרו לתפקיד. ההורים קיבלו זכות החלטה על ילדיהם, מלבד מקרים קיצוניים של בעיות התנהגות.

נכון לתחילת שנה"ל תש"פ היישום הארצי מתעכב עקב מחלוקות בין משרד החינוך, צוותי החינוך בשטח, השרות הפסיכולוגי והרשויות. עדיין מחפשים את הדרך ליישם את החוק בצורה מותאמת ובשלה תוך מציאת הפתרונות למורכבות שהחוק מייצר.

תוכניות רבות במערכת החינוך נפלו 'בפח כוונות טובות ולא בשלות', ומחוסר שיתוף פעולה. התרשמותי ממפגשים רבים עם מנהלים, יועצות צוותי מורים, ושרותים פסיכולוגים היא שצוותי החינוך אמביוולנטיים ולא פנויים לשתף פעולה. מבינים מחד, שצריך לטפל בבעיות של ילדים 'שוני צרכים' ושמחים במשאבי ההשתלמויות. בו בזמן- צועקים בכאב ותסכול, שכבר כיום יש מצוקה בלתי נסבלת במערכת, שתלך ותעצים כשיגיעו עוד ילדים מורכבים בגלל השינוי בחוק. מורים מספרים על 'מקרי קצה' של ילדים אלימים, הורסי כתות שאין יכולת להשתלט או לעזור להם, שמקומם לא בחינוך הרגיל. מדברים על חוסר אונים משתק מול התלמידים והוריהם, ושהם 'חשופים לבדם בצריח'. תוספת התקציב נחווית 'כטיפה בים'. אין למורים פניות להכיל אחרים כי הם מותשים וחסרי כוחות.

הטענה המרכזית במאמר היא, שבלי הכלת מורים לא תהיה הכלת תלמידים! כדי שמורים יצליחו בהכלת ילדים הכרחי להתמקד בהכלת המורים, באמונה בכוחותיהם, ביצירת מבנים מערכתיים ואסטרטגיות התמודדות עבורם.

טענותי במאמר מתבססות על תימות מרכזיות שעלו במפגשי המקצועיים רבי השנים בסדנאות ובהדרכה של צוותי חינוך, פסיכולוגים חינוכיים וצוותי מתיאור"ת. הנושאים שהתמקדתי בהם היו: דיאלוג המשלב סמכות והכלה, ויסות רגשי, ותהליכים קבוצתיים במערכת. הבנתי, שתיפקוד וסיפוק המורים משתפר כשמתייחסים לרגשותיהם, מווסתים אותם, בהתייחס להיבט הקבוצתי של עבודתם, ומייצרים עבורם מרחב הדרכה.

מבחינה תאורטית התבססתי על מודלים יישומיים העוסקים בהתנהגות אלימה במערכת, ומדגישים את חשיבות התמיכה במורים כצוות (קרשטיין, 2018) וכך גם בגננות ובסייעות (דותן, 2019)

שילבתי מונחים תאורטיים מהגישות של ביון (1993) וויניקוט (1995) על הכלה, גישות קבוצתיות על התנגדויות ושל ויסות רגשי. כיוונתי לגבש מודל אינטגרטיבי שיסייע למורים.

מודל ערובה בא לענות על צרכים מרכזיים של צוותי מורים המתמודדים עם אתגר ההכלה:
ליצור מרחב בו תתאפשר הכלה של המורים- עיבוד הרגשות והמוטיבציה שלהם כלפי ההכלה לרכוש מיומנויות ויסות וחוסן מול בעיות התנהגות ואתגרי שילוב והכלה בכתה. ללמוד כלים של הנחית הכתה כקבוצה, במיוחד במצבי הצפות והתנגדויות. ללוות את המורים בהדרכה קבוצתית כמערך הכלה רציף

מדובר על ארבע המלצות המתגבשות למודל הכלה בשם "ערובה"-
הקמת קבוצות שיאפשרו עיבוד רגשות של המורים כלפי השילוב למידה יישומית של מיומנויות ויסות רגשי מול בעיות התנהגות והצפה בכתה חיזוק מיומנויות מורים בהתמודדות עם התנגדויות בכתה כקבוצה הקמת מערך הדרכה קבוצתית רציפה של המורים ללמידה ממקרים מהשטח. ההמלצות הן ערובה לכך שמורים יוכלו להכיל את עצמם ואת התלמידים בהצלחה.

המלצה ראשונה

להקים קבוצות בהן יוכלו המורים לעבד את רגשותיהם ועמדותיהם כלפי ההכלה

לקבוצה יש מטרות תוכן ומטרות תהליך.

מבחינת התהליך- המטרה היא לייצר למורים מרחב לחשיבה ועיבוד רגשי.

יש ליצור סטינג של יום ושעה קבועים שייצרו מרחב בטוח וקבוע לחשוב ולהרגיש. מנחה מקצועי ומכיל יאפשר תהליך עיבוד רגשות ומנטליזציה. אנשים יבחנו את עצמם ואת אחרים במונחים של עולם פנימי, של רגשות, מחשבות עמדות מוטיבציה וציפיות, ולא רק במונחי התנהגויות גלויות (גריןולד, ושות, 2019). במערכת החינוך יש תמיד עומס משימות ולחץ זמן. קשה לפנות מרחב למנטליזציה ועיבוד רגשי, אולם הכרחי שיתקיים בה דיאלוג תהליכי, המאפשר להתבונן ברגשות, להתייחס להתנגדויות, להכיל קשיים. תהליך כזה שיתקיים בקבוצת המורים יופנם בהם כמודל, ויאפשר להם להכיל באופן דומה את התלמידים. צריך לדעת, שקבוצת מורים כזו אינה בזבזת זמן, אלא ניצול יעיל של משאבי המערכת ההמעצימה דרך הקבוצה את יכולת ההכלה של המורים. כשהמורים מרגישים שמכילים את מכלול הרגשות שלהם, כולל הקשים שבהם – מתרחבת יכולת ההכלה שלהם, הם לומדים דרך החוויה כיצד להכיל באופן דומה אחרים.

לקבוצת המורים יש מספר מטרות תוכן-

ראשית, לדעת מהי הכלה למעשה, כי כיום התהליך מובן פעמים רבות באופן מוטעה.
לעיתים יש שימוש יתר לא מושכל במושג, השוחק את כוחו. מבלבלים בין הכלה לקבלה בלתי מוגבלת של התנהגות לא תקינה, תוך כניעה וויתור של המבוגר על הכללים, ועל עצמו. כך למשל, ילד יתפרע בכתה, יזרוק חפצים ויפגע בחבריו ובמורה. לפי פרשנות לא נכונה של מהות ההכלה על המורה 'להבין את התלמיד' לקבל אותו כמות שהוא, לא לכעוס, לא להוציא אותו ובעצם לא להגיב. הכלה פסיבית כזו מעוררת במורה חוסר אונים ואף התקוממות, שכן הוא הקורבן לאלימות.

הלכה למעשה היא תהליך אקטיבי, פונקציה המתמירה מציאות בלתי נסבלת, שהיא יותר מידי' עבור התלמיד' למציאות נסבלת שניתן לחוות, לחשוב ולהתמודד איתה.
טכניקות ההכלה הן תיקוף רגשות (הבנה וקבלה ללא שיפוט של הרגש) יחד עם השמת גבולות ועזרה בהתארגנות מול המציאות הקשה.
בהכלה לא משאירים את הילד לבדו בסערת רגשותיו הקיצונית והמזיקה, וגם לא את המורה. הכלה שאינה אקטיבית, שאינה בה גם אחזקה של גבולות וארגון של הילד לא עוזרת, אלא נוטשת ומאפשרת לו להזיק לעצמו ולסביבה.

ביון (לנדאו, 1993) דיבר על פונקציה ההכלה דרך האם הנותנת לתינוק חסר האונים את עצמה כמיכל. נוכחות האם מספקת ומרגיעה את מצוקת התינוק ותסכוליו. מעכלת עבור התינוק תחושות רעות מעולמו הפנימי ומהמציאות כמו: תוקפנות, חרדה, תיסכול וחוסר ידיעה כדי שיוכל לחיות איתם, כמציאות 'ניתנת לחשיבה'. האם נותנת לתחושות שם, מרגיעה אותן, מסלקת חלק מהן ויוצרת לתינוק מרחב להתפתחות רגשית בלי שיתפרק. בהתחלק האם נותנת את פונקציה ההכלה, ובהמשך התינוק מפנים אותה, ומסוגל להכיל את רגשותיו הקשים בעצמו.
ויניקוט (1995) דיבר על 'סביבה מחזיקה לילוד הדרך אותה מספקת לו 'האם הטובה מספיק'.
האחזקה היא גם פיזית וגם רגשית- בהקשבה ומכוונות של האם לרגשותיו וצרכיו. (פרלוב, 2011)

במערכת החינוך המורים הם 'האמהות של התלמידים', המרגישים כתינוקות במצבי מצוקה. כשמורה מכיל את התלמיד הוא עוזר לו 'לאכול את המציאות בכפיות קטנות', ולא להחנק ממנה

ולהקיא באימפוטומים של התפרצות אלימה או נסיגה כפי שקרה לפני ההכלה. בהכלה מדויקת יש שמירה על הילד, על הכתה, ועל המורה דרך האמפטיה, הגבולות, והעזרה בהתארגנות מחדש. כשילד מתפרץ מבינים את כעסו ללא שיפוט, ובו בזמן שמים לו גבולות- אומרים לו מה מותר ומה אסור לעשות. עוזרים לו להתעשת. מאמינים בכוחות הילד ועוזרים לו להשתלב במציאות הקשה מבלי לההרס, אלא להפך, בתחושה גוברת של כוח. כך גם המורה מרגיש, שמצליח להכיל את עצמו ולהתגבר על קשייו מול הילד. חשוב מאוד לשלב את ההבנה והקבלה של רגשות הילד, שהם ההחזקה הרגשית (אני מבינה שאתה כועס), עם הגבולות שהם ההחזקה הפיזית (אומרים-אבל אתה לא יכול לזרוק, לשבור... מרחיקים ממנו ואותו מדברים/ מילדים...). רק שני המרכיבים (קבלה וגבולות) הופכים את ההכלה ליעילה.

שנית, לחזק את המודעות העצמית של מורים לעמדותיהם כלפי ההכלה.

מורה מודע מגיב למצבים פחות בעיוורון אוטומטי ויותר בשיקול דעת. לכן חשוב למורים לדעת מהי הכלה בפועל, לזהות מה הם מרגישים, ואיך הם מתנהגים מול ילדים מקשים בכתה. למשל, יש מורים שמפרשים אוטומטית 'ילדי חינוך מיוחד' כילדים עם בעיות התנהגות, וזו טעות! לחלקם אין כלל הפרעות התנהגות, אלא סוגים של לקויות למידה, נכויות ובעיות התפתחות. הפרשנות המוטעית מוסיפה ללחץ הרגשי של המורים, ולקושי שלהם להכיל ולהתמודד עם הילדים 'שוני הצרכים'. באותו אופן, ילדים עם בעיות התנהגות בכתה אינם תמיד עם 'הפרעות רגשיות עמוקות', ולכן הם לא תמיד ילדי חינוך מיוחד. לעיתים הם מבטאים 'כקול קבוצתי' הצפה רגשית, וחוסר התארגנות של המערכת. בבחינת 'ילדים קשים במערכת קשה', ילדים המבטאים דרך הרגישות שלהם את הבעיה של הכתה והמערכת. הם מסוגלים לחזור להתנהגות תקינה ומווסתת כשהכתה משתפרת ומתארגנת. לכן הטיפול צריך להיות גם במערכת הכתתית ולא רק בילד עצמו, ובדאי לא דרך סימון הילד כבעייתי. אבחנה נכונה של הקושי של הילד והמערכת עוזר לפתח עמדה חיובית כלפיו ולהכיל אותו. בתהליך עיבוד רגשות מורים יכולים לזהות מגוון רגשות שהם חשים מול ילדים קשים בכתה- כעס, תסכול, התקוממות, האשמה וחוסר צדק. אשמה, חרדה, חוסר אונים, השפלה, קורבנות ויאוש. הההכרה ברגשות לא קלה אך מקלה. המודעות חושפת בפני המורה שהוא נאבק למעשה מול עצמו ופחות מול התלמידים 'הבלתי נסבלים והנחתות המערכת'. ככל שהמורה

מזהה את רגשותיו ללא שיפוטיות, פוחתת החרדה, והמורה יכול להכיל את עצמו, וכפועל יוצא גם את התלמידים והסיטואציה. המורה יכול לחשוב ולבחור מה לעשות עם רגשותיו. למשל – מורה מזהה יאוש שלו מול הכתה? הוא יכול להחליט להפסיק להיות קורבן חסר אונים המאשים את כולם, ולנסות לשפר את המצב כי הוא רוצה ובוחר בכך. מורים יכולים בהחלט למצא את מרחב האחריות והסגנון האישי והמקצועי שלהם, לקחת בעלות על הדרך בה הם מנהלים את עצמם ואת תלמידיהם במציאות המורכבת.

שלישית, לעבד התנגדויות להכלה, ולקדם מוטיבציה פנימית.

השאלה לדיון היא לא האם מקיימים את מהלך השילוב וההכלה, אלא איך מיישמים אותו בשטח. המורים אמורים לעבור תהליך אישי ומערכתי בו יקחו אחריות אישית על ההכלה והשילוב, יפתחו מוטיבציה פנימית 'אמיתית', לאו דוקא מתוך אלטרואיזם וערכים הומנסיטיים מופשטים (ברק שטיין, 2013).

בספרי 'בגובה העיניים- לדבר עם הילדים' (ברק, שושן, 1999) הוגדרה אחריות כ"מילוי באמונה ובשיקול דעת מה שהאדם קיבל על עצמו". כלומר, מורים צריכים לקבל על עצמם את ההכלה (לרצות בה) להרגיש שהם בוחרים ומפעילים שיקול דעת בהפעלתה, ולהרגיש שהם באמת מסוגלים להצליח להכיל את הילדים 'שוני הצרכים' מתוך אמונה בעצמם. כדי לעבור תהליך כזה של 'לקיחת אחריות' חשוב לברר עם המורים לעומק ובכנות שאלות כמו: מה בהכלה משתלב בערכים הבסיסיים שלך ביחס לחיים בכלל ולחינוך בפרט- למה שווה לך להשקיע בהכלה? מה יצא לך מזה? לברר מה בתהליך ההכלה ייקדם אותך אישית ומקצועית? איזה סיפוק ניתן להפיק מהתהליך? מה יגרום לך להרגיש שהצלחת? מה הסיכוי שלך להצליח? מה הכוחות שיש לך כדי להצליח? מה חוסם את ההכלה שלך? מה יעזור לך להתגבר על מכשולים בדרך?

חשוב שמורים יתבוננו ללא שיפוטיות בפער הקיים בין הרעיון ההומניסטי שהכלה חשובה ('לכולם זכות לממש עצמם, תוך קבלת משאבים שווים', ו' צריך להכיל ולשלב ילדים ומבוגרים שוני צרכים בחברה ובחינוך') אבל בפועל הילדים הורסים את הכתה ואתך, ומקשים עליך לעמוד ביעדים התובעניים להצליח ולהצטיין (הפיקוח? ... ההורים?...). שיבדקו איך הפער הזה משפיע עליהם, ועל יכולת ההכלה שלהם.

אין לחשוש מתשובות 'שליליות', אין להתבייש 'ברגשות לא מקובלים'. הקבוצה היא מרחב בטוח
כזה בו מורים לא צריכים לחשוש שישפטו או ישתיקו אותם או שדבריהם יהרסו את המנחה,
הקבוצה או את המערכת. הכלת התשובות השליליות משמעותית ללמידה 'בכאן ועכשיו' על
הכלת התנגדויות. בקבוצה כמו בכתה.

אפשר לעבוד בקבוצה גם לפי גישת האמונות הלא רציונליות של אליס, שמורים רבים מכירים
כמודל אפר"ת. (ברק שטיין, 2008). לזהות מחשבות 'צריך' המעוררות כעס כמו: 'לא צריך
להפיל עלינו עוד ילדים בעיתיים', או 'ילדים אלימים צריכים להיות בחינוך מיוחד!' מחשבות
קטסטרופה מעוררות חרדה כמו 'יגיעו ילדים שיהרסו את הכתות'. מחשבות הנמכה עצמית
'העבודה שלנו לא שווה כלום בצורה הזאת', ומחשבות לחץ בלתי נסבל כמו, 'אני לא יכולה יותר
עם ההנחנות של המשרד'. הזיהוי והלגיטימציה לתחושות יאפשר 'ויכוח עם המחשבות' וריכוך
 שלהן למחשבות רציונליות. יתאפשר דיבור פנימי מחזק האומר: 'נכון, מדובר בחוויה מאיימת
 של שינוי אבל הוא אפשרי אם נעבוד יחד כצוות'. או: 'אנחנו יכולים לבחור להשפיע על השינוי
 ולשפר את המצב'. 'זכותי לסיפוק מקצועי ואני יכולה להשיג אותו גם כשיש ילד קשה בכתה'.
 פרשנות רציונלית של מצבים ודיבור פנימי מווסת מסייע רבות להתמודדות עם מצבי לחץ בכתה.

רביעית, להגדיר מה יעדי ההכלה המתאימים לצוות הבית ספרי הספציפי

בשטח קיימות המלצות מגוונות ליישומי מהלך השילוב וההכלה. למשל, 'מודל התמיכה
להרחבת יכולת ההכלה והקידום של הלומדים במוסדות חינוך (טלמור ושרביט, תשע"ג).
תקוותי, שגם מאמר זה הוא הצעה ראויה להטמעת ההכלה בשטח.
חשוב שמורים יבררו בנחת בינם לבין עצמם מה מההמלצות המוצעות יכול להתאים להם.
שיתחשבו במאפייני המערכת היחודית שלהם (מאפייני הישוב, בית הספר, הצוות, המורים
עצמם, גיל הילדים). שיקחו בחשבון מה כבר ניסו, מה חסר להם ומה היו רוצים ואז יבנו תוכנית
שילוב והכלה המתאימה להם.

***המלצה שניה - לחזק את מיומנויות הויסות הרגשי של המורים**

מערכות חינוך רבות מוצפות כיום בחוסר אונים ומסוגלות, ופגיעה בתחושת הערך מול עוצמות
גבוהות של תוקפנות והתנגדויות בכתות. המורים מתגוננים, מתקיפים, קופאים, ומתקשים
לחשוב במקצועיות. עקב כך מקצין הקושי הקיים גם כך בכתות המורכבות.

המורה צריך להיות מווסת רגשית בעצמו כדי להיות פנוי להכיל ולעזור לילדים, להיות להם מודל כיצד להגיב בעת הצפה. כמו במטוס, כשיש 'ירידת לחץ אויר' (הצפה, סכנה, מצב קיצון), המבוגר האחראי (המורה) שם את המסכה המווסת על עצמו ראשון ורק אחר כך פונה לשים את המסכה על פני הילד (התלמיד). כך ניתן להתמודד בצורה הטובה ביותר עם המשבר ולחזור במהרה ובמינימום נזק לשגרה (המשימה- הלמידה).

מודל יישומי לחיזוק מיומנויות ויסות רגשי הוא גישת הסומטיק אקספיריאנס (SE) של פיטר לוין (2019)

לפי ה SE כשגירויים מפעילים את מערכת העצבים שלנו מעבר ליכולת ההכלה/סיבולת שלנו מתעוררת הצפה- האדם 'יוצא מטווח היעילות' שלו ומתקשה להגיב. נפגעות יכולות הקורטקס החושב והנבון, והאדם עובר לתיפקוד הישרדותי של המוח הלימבי הרגשי- חסר המילים. האמיגדלה מזהה סכנות ומגיבה בתגובות של FLIGHT&FIGHT או FREEZE בניסיון להאבק באיום קיומי. מגיבים במהירות ללא חשיבה שיקול דעת תכנון כמו בגו'נגל. במודל יישומי שבניתי על פי גישת ה SE להצפות במערכת החינוך (ברק שטיין, 2007, 2012) נמצאתי שבכתיבת תלמידים ומורים מרגישים שהם נאבקים קיומית בשני 'נמרים מודרניים'. נמר האיום על תחושת הערך (אני לא שווה, אני אפס, מוחקים אותי, מזלזלים בי, אין כבוד, אני פרייר, עושים לי דוקא...) ונמר ההתפרקות ואובדן שליטה (תחושת קטסטרופה שהכל מתפרק, נהרס, אין סיכוי, זוועה, חנוק, מסוכן...). תחושות קשות, מהירות ועוצמתיות המעוררות תגובות הישרדותיות של תקיפה בריחה נתק רגשי ופיזי מהסיטואציה. הגוף סוער, דפיקות לב, הזעה, מרימים את הקול, משתתקים, כאבים סומטיים. 'הקורטקס הנבון' עף, וכמובן שאין יכולת הכלה.

מול חוויה של נמרים תוקפים מורים צריכים להיות 'מאלפי נמרים'.

לדעת שהסכנות קיימות, לא להבהל מהן אלא לדעת להתנהל איתם. כך מורים צריכים להפחית את ההתקוממות מול 'מקרי הקצה' בכתיבת מורים זועמים על כך שאף פעם לא היו מקרים קשים כל כך, שאין גבול להתדרדרות, שאין מי ששומר על המורים בפני ההחמרה הדוהרת. מעלים עוד טענות לצדקתם שהמציאות במערכת החינוך 'הפכה זוועתית': ילד הדופק את הראש בקירות, ילדה הנועצת מספריים בעצמה, ילד הצועק בכתיבה שרוצה למות...זריקת כסאות, מכות...מורים שואלים רטורית אם את כל זה צריך

להכיל?! איך אפשר שלא להתרגז?! איך זה יתכן?! עד מתי?! נמר חוסר הערך נושך במורה בתחושה של 'לא בשביל שיקללו ויתקפו אותי הלכתי להיות מורה!', 'נמר חוסר השליטה' נוגס בתחושה של 'הכל מתפרק, כל מה שהתאמצתי בשבילו נהרס בגלל הילד הזה!'. כל פעם שילד מתנהג כך האמיגדלה 'קופצת' ושודדת את המורה המתקומם מכוחות ההתמודדות שלו.

המערכת הסומטית של ילדים עדיין לא מווסתת ובשלה התפתחותית, המבוגרים והמערכת החינוכית האמורים לווסת אותם אינם מווסתים בעצמם מספיק כיום. התוצאה היא מבוגרים וילדים המתפקדים בהישרדות לימבית מתוך הצפה, במקום שיהיו פנויים ללמידה וליחסים בינאישיים המערבים הכלה וראיית הזולת. לכן אין להתפלא מריבוי מקרי האלימות והפרעות הטיפקוד של הילדים, ובמידה מסוימת, גם של המורים. המורים חייבים לווסת עצמם ראשונים, להרגיע את חווית הסכנה וההצפה שלו, ולאחר מכן יוכל לראות את הילד – מצוקותיו והצפותיו, ויוכל להכיל ולווסת אותו. התעשותות של המורים מההצפה ליכולת התמודדות.

המלצות מרכזיות של גישת ה SE לויסות רגשי למורים

מטרת ההמלצות היא להפחית את הסכנה הלימבית ולחזק את כוחות הקורטקס.
לעודד התעשותות מהירה של המורים מהצפה להתמודדות יעילה עם מורכבות בכתות.

להעריך מראש לגירויים מציפים בכתה.

רוב הגירויים המציפים בכתה חוזרים על עצמם, מבחינת 'איזורי סיכון ידועים'. כאשר נערכים לקראתם פוחתת ההפתעה והבהלה ואיתה יורדת גם הסכנה ההישרדותית שלהם. מורים יכולים לחשוב מראש על 'ילדי הקצה' בכתתם ולהגיע לכתה מוכנים עם טכניקות משולבות. גם הרגעה גופנית של הסערה הלימבית. גם תגובה פסיכו-פדגוגית מותאמת לצרכיו הייחודיים של הילד, אין דומה ילד 'על הרצף' לילד עם בעיות התנהגות או לקות למידה. חשוב להכין גיבוי מערכתי כדי שמורה לא יישאר לבדו בהתמודדות כשילדים 'הופכים לנמרים'. כשמורה מזהה מראש 'כיצד יאלף את הנמר שלו ושל הילד' הוא מתעשת ומתפקד טוב יותר 'כשקופץ לו הקורטקס'. לא תמיד אפשר למנוע את האלימות והקושי אבל ניתן להכיל ולנהל אותה טוב יותר.

לווסת את ההצפה הלימבית דרך הגוף!

הצפה לימבית מתחילה במהירות דרך הגוף לכן גם מרגיעים אותה דרך הגוף. כמו בבובת 'נחום- תקום' מדובר ביכולת להתעשת - TO BOUNCE BACK , שמשמעה- RESILIENCE חוסן, סיבולת למצבים קשים. אדם עם חוסן רגשי מסוגל להתעשת ממצב לחץ, להרגיע את ההצפה בגוף ולהחזיר את שיקול הדעת כמה שיותר מהר כדי לסיים את המשבר במינימום נזקים.

הטכניקה המרכזית להתעשתות היא להאט את התגובות .

המוח הלימבי מגיב מהר והקורטקס לאט, לכן ההאטה חשובה כדי לתת לקורטקס זמן לחזור לחשוב. דרכי האטה מומלצות הן לנשום, לקחת 'פסק זמן' למבוגרים, לשתות מים, לרשום משהו, 'להתעגן' דרך חפץ נעים (לשחק בשרשרת) ולהתקרקע פיזית GROUNDING (להשען על השולחן כעוגן בטחון). להכין מראש דיבור פנימי למצב המציף שיגיע, למשל לשנן מנטרה: 'זה ממש לא נעים מה שקורה כאן, אבל לא מסוכן, אני יודעת/מה לעשות'. המלצות נוספות תמצאו במאמר שלי 'אני כועס- משמע אתה לא קיים' (ברק שטיין, 2012) .

דרך נוספת לויסות רגשי והכלה היא -מודל 'תקשורת חיובית סוגטיבית' (ברק שטיין, 2007).

זהו מודל יישומי המאפשר להגיב למצבי תוקפנות, הפרות משמעת והצפות רגשיות בכתה בשילוב של סמכות ואכפתיות (ברק שטיין, 2007) . בתקשורת זו מדברים למוח הלימבי בשילוב של שלושה מרכיבים:

*תיקוף הרגש (לתת אמת והגיון לתחושה המניעה את התוקפנות/התנגדות/הצפה)

*גבולות ' מה אסור ומה מותר לעשות עם הרגש הלגיטימי.

*סוגסטיה חיובית 'השותלת' באופן סמוי אמונה חיובית של מסוגלות המגשימה את עצמה.

אחרי שהמשבר נרגע מקיימים דיאלוג המשכי על איך אפשר להתנהג אחרת כשעולה הרגש המציף.

לפי מודל 'התקשורת החיובית הסוגסטיבית' אפשר לומר בקבוצת מורים המעבדת את רגשותיה כלפי ההכלה: "אני שומעת את הכעס והתסכול בגלל השינוי בחוק השילוב בשנה הקרובה (תיקוף) . מבחינתכם אין שום דבר טוב בשינוי כרגע (סוגסטיה השותלת אמונה שהרגש זמני).

אתם יודעים מנסיון שזה החוק והוא נכנס לפעולה (גבולות וסוגסטיה שהם מודעים למציאות), ואתם יכולים לחפש את הדרך שתתאים לכם לעבוד עם השינוי (גבולות וסוגסטיה שהם יחפשו את הדרך שלהם). כשנדבר יותר לעומק אני מאמינה שתוכלו למצא דרכים להתארגן עם השינוי בדרך שתתאים למערכת ולכתה שלכם (סוגסטיה)."

באופן דומה ניתן לומר לילד, שמתפרע בכתה: "אני רואה שאתה ממש כועס (תיקוף) עכשיו (סוגסטיה), אבל גם אתה יודע (סוגסטיה) שאתה לא יכול להרביץ בכתה (גבולות- מה אסור לעשות). גם כשאתה כועס, אתה יכול לדבר, או לצאת לנוח רגע (גבולות- מה מותר לעשות). שנינו יודעים שעוד מעט הכעס יעבור ונמצא פתרון למה שהכעיס אותך (סוגסטיה). מורים יכולים ליישם גישה זו של תקשורת חיובית סוגסטיבית גם כלפי עצמם. להפעיל תיקוף עצמי (אני ממש פגועה), גבולות (עם זאת לא אתפרץ עכשיו) וסוגסטיה של אמון עצמי (אני יודעת מה לעשות מול התלמיד האלים הזה).

הטון בו נאמרים הדברים קריטי בהשפעתו, שכן המוח הלימבי מושפע מטונים לא מילוליים יותר מהתוכן המילולי וההגיון. כפי שאמר מארק טוויין- 'אדם לא יזכור מה אמרת לו אלא מה גרמת לו להרגיש'. הטון צריך להיות כמה שיותר עניני וחד משמעי כדי שיעבור המסר: הבנתי אותך! (התיקוף) יש מותר ואסור להתנהגות שלך (גבולות) ויש לי אמון מלא ביכולות שלך להתגבר על המשבר (סוגסטיה)

המודל מתבסס על שפע מחקרים המוכיחים, שתהליכי השפעה וקבלת החלטות לא מתרחשים בקורטקס אלא במוח הלימבי (שרוט, 2017). לכן יש חשיבות עצומה לתהליכי התיקוף והסוגסטיה המחזיקים בבטחון וברוגע את הגבולות הדורשים תיפקוד ראוי. כמו שתי פרוסות לחמניה המחזיקות את המילוי שלה.

תקשורת חיובית סוגסטיבית אינה מעלימה את ההתפרצויות מיידית, אך היא ממתנת אותן, ומחזקת את תחושת הוויסות של כל הצדדים המעורבים. צריך לחזור שוב ושוב על המסר הרגשי, ללוות אותו בתקשורת המשכית של פתרון בעיות ותמיכה לאורך זמן. זוהי הכלה במיטבה.

ניתן לרכוש אסטרטגיות של ויסות רגשי בהשתלמות קצרה יחסית (בין 12-20 שעות)
לחזק ולתרגל אותן שוב ושוב בהדרכה קבוצתית על תאורי מקרים.

המלצה שלישית- לחזק מיומנויות מורים בעבודה עם התנגדויות בכתה כקבוצה

מורים לא חייבים להיות מנחי קבוצות, אך מומלץ שיבינו תהליכים בקבוצה, במיוחד התנגדויות.

שיתיחו לכתה כקבוצה, שידעו שיש תהליכים קבוצתיים המשפיעים על רמת האלימות, בעיות המשמעת, המוטיבציה, והקשיים שיש לילדים ספציפיים ולכתה כולה. כך למשל, רמת הלכידות של הכתה, נורמות קבוצתיות יעילות או שלא לפתרון קונפליקטים, להתמודדות עם תוקפנות, חרדה, קנאה, השפעת שלבים בקבוצה, תפקידים של ילדים בתוך השלם הקבוצתי, יחסים עם המורה כסמכות, ועוד.

לפי פוקס (1990) 'חשוב שיתאפשר לשונים היחודיים בקבוצה להשתתף בתקשורת משותפת במרחב בו מתאפשר להתעניין ברגשות, גם הלא נעימים וליצור תקשורת מכבדת ופותרת בעיות. כך מתפתחת איכות נפשית טובה, למידה וקשר בינאישי'. תהליכים קבוצתיים כמנוהלים היטב על ידי המורה- מנחה יכולים לאפשר תקשורת מכילה כזו של התלמידים 'הרגילים' ושוני הצרכים' בכתה. (ברק שטיין, 2007, 2008, 2018)

***הכלה והתנגדויות בכתה**

התנגדות בקבוצה מוגדרת ככל תופעה המעכבת את הקבוצה מלהתקדם למטרתה (ברק שטיין, 2008). התנגדות יכולה להתבטא בהתנהגויות גלויות של הפרעות, התפרצויות, אלימות, העלבות, אמירות שעמום, או בהתנהגויות סמויות של חיסורים, אחורים, ציניות, חוסר שיתוף פעולה ועוד. כשיש התנגדות היא מציפה רגשית את המורים, מאיימת על הערך שלהם, וגורמת לאובדן שליטה והתדרדרות בכתה. במצב כזה של סכנה השרדותית בלתי אפשרי ללמד, להכיל את הילדים, או להבין מה המסר שההתנגדות מעבירה. חשוב שמורים יפגשו את ההתנגדויות מתוך עמדה, שתמיד יש התנגדויות בתהליך הקבוצתי, שהתנגדויות הן לאו דוקא הרסניות, אלא שהן חלק מתקשורת שחשוב להבין ולקיים לגביו דיאלוג.

ניתן ללמוד מהתנגדויות מה המתרחש בקבוצה (מה מרגיש אנשים, מה צריך לשפר), הן מרחיבות את טווח ההתמודדות של הקבוצה (כשפותרים התנגדויות גוברת מסוגלות הקבוצה). מורים שיגשו להתנגדויות מתוך גישה פחות מתנגדת אלא יותר סקרנית ובטוחה בעצמם, יחוו פחות הצפות מול החסימות שההתנגדות מייצרת. יוכלו לווסת את עצמם, ולחזור מהר לטווח היעילות ולקורטקס. (ברק שטיין, 2018).

מורה יכול לשאול את עצמו: 'מה אומרת לי ההתנהגות המתנגדת', 'איך אוכל לשלב את המסרים של ההתנגדות במשימה של הקבוצה?' לחשוב ולנסח בהתאם להבנה התערבות קבוצתית.

כך למשל, בכתה יש ילד שלועג בתוקפנות לכל מי שטועה. המורה מתוסכל מהפגיעה בלמידה ומהאווירה הרעה הנוצרת. נזיפה בילד לא תעזור, יתכן והוא 'קול קבוצתי' המבטא דרך הרגישות שלו (VALENCY) גם את מאפייניו האישיים וגם תהליך של 'הכתה כשלם' (ברק שטיין, 2007) למשל, הוא מבטא דרך ההתנהגות הספציפית שלו קושי שיש בכתה להיות חלש וחסר אונים, לכן צריך ללעוג בתוקפנות לאחרים כדי שלא יתפסו אותך בחולשתך...את זה חשוב שהמורה יבין, ולכך יתייחס.

אפשרות נוספת היא שילד אלים 'נותן קול' בהתנהגותו האלימה ללחץ להישגים בכתה תחרותית וחסרת סבלנות לשונות. אולי מתנהג ב ACTING OUT את האלימות ביחסים החברתיים בין הילדים. כל הילדים סובלים מהלחץ בכתה, אך לילד האלים יש סמוגרף רגיש במיוחד לכך. בגלל מאפיינים אישיים שלו (נטיה להגיב באלימות במצבי חוסר ויסות) הוא זה 'הצורח' את המצוקה כקול קבוצתי עבור כל הקבוצה.

מורה המבין שילד ספציפי הוא 'קול קבוצתי' לתהליך של 'הכתה כשלם' מקפיד לא להפוך את הילד האלים למוקד הבעיה. בזמן אמת הוא הוא מכיל את התנהגות הילד, ונותן לה משמעות קבוצתית ולא אישית. לא שוכח שמאוחר יותר יבין במדויק מה המשמעות, אלא אם מדובר בהתנהגות חוזרת והוא כבר מבין אותה.

לדוגמא: אם ההשערה היא שאולי הילדים אומרים למורה בלא מודע דרך ההתנגדות: 'בכתה שלנו מסוכן ומפחיד להיות חלש, אתה צריך להעליב אחרים אחרת יפגעו בך'. המורה מבין שהילדים חרדים לערך העצמי ולמקום החברתי שלהם, והם לא פנויים ללמידה, הוא יכול להגיב בצורה מכילה שתרכך את ההתנגדות ותקדם את הכתה. הוא יכול לומר בזמן אמת 'אני רואה שאם מישהו טועה ילדים לועגים לו (תאור התופעה ללא שיפוט וללא התייחסות לילד ספציפי), זה לא קל להשתתף כאן בכתה. לטעות זה מסוכן, זה אולי עושה אותך חלש.... (השערה מתקפת) אני רוצה להגיד שני דברים: האחד, שמעכשיו מי שמדבר בכתה, לא תהיה מיד אחריו תגובה שלילית – לא במילים ולא בפרצופים (גבולות- מה אסור), אם אתם רוצים להגיב לנושא- בשמחה (גבולות – מה כן) (לעג- לא! (גבולות- מה לא) אני חושבת שגם אתם יודעים שדוקא מי שלא חושש לדבר ואולי לטעות הוא זה שחזק. רק ככה לומדים. אנחנו נתרגל ללמוד ככה

בכתה שלנו ונצליח... (סוגסטיה). כל מורה ינסח את ההתערבות במילותיו ובשפה המתאימה לגיל תלמידיו.

גישה דומה יש להפעיל במקרה של ילד 'שעיר לעזאזל' כשהכתה מגיבה כלפיו בדחיה אלימה. חרם הוא 'מחלה קבוצתית', שמקורותיה תוקפנות, תחרות וחוסר יכולת לשאת שונות וחולשה בכתה. כתוצאה נוצר פיצול, בו כל הרע בקבוצה מושלך על 'הילד השעיר לעזאזל' בגלל מאפייניו (חלש, בולט, שונה) והשאר נשארים 'הטובים'. טיפול בשעיר לעזאזל, או נזיפה במחרימים לא יעזרו. הכרחי לשפר את מאפייני התוקפנות, חוסר הסובלנות בקבוצה כדי לפתור את החרם הספציפי ולמנוע 'תחלופת שעירים לעזאזל' בכתה. מורה יכול לומר 'בזמן אמת' לכתה 'המתנפלת' על השעיר לעזאזל בתוקפנות: 'אני שומעת את הכעס שלכם (תיקוף), יחד עם זאת אתם יודעים שאין אפשרות בכתה שלנו להעליב ילדים/ לא לשבת לידם! אפשר לדבר על הכל, צריך להסתדר גם על ילדים שמרגיזים אותנו (גבולות- מה אסור ומותר). אנחנו יודעים איך להתנהג בנימוס גם עם מי שלא חבר הכי טוב שלנו. ונצליח שיהיה פה נעים ובטוח לכולם...אנחנו לא מוותרים על אף אחד בכתה שלנו... (סוגסטיה). בהתערבות כזו עובר מסר נחוש ומווסת, המתיחס לילד 'השעיר לעזאזל' כביטוי לתופעה כתתית. בהמשך מומלץ כמובן לפעול בדרכים יעוציות מגוונות לשפר את אקלים הכתה, כך שיכילו את השונה ולא יהיה צורך לייצר שעירים לעזאזל'.

התנגדויות בהקשר לשלבים בקבוצה.

בשלבי השנה השונים יש מאפיינים לתהליך הקבוצתי, בחלקם קשורים להתנגדויות. ככל שיודעים טוב יותר מה קורה בכל שלב קל יותר להבין התנהגויות בכתה, ולהכיל אותן.

כך בתחילת שנה, בדיקת גבולות של ילדים קשורה לכך שעוד אין נורמות ברורות של מותר ואסור, יש אי וודאות וחרדה. מורה- מנחה, שאינו מופתע מבדיקת גבולות של תלמידיו יכול להכיל התקפות עליו ועל הסטינג ולהגיב ממקום עניני ומתאים. הוא יכול לומר: "אני מבין שאתם בודקים את הגבולות ואותי, זה הגיוני בתחילת שנה, אתם לא מכירים אותי ועוד לא יודעים מה יהיה כאן (תיקוף)...עם זאת אתם יודעים שאתם לא יכולים להגיב באלימות, אתם יכולים לדבר איתי (השמת גבולות ברורה) אני בטוחה שנוכל להתרגל בהדרגה לכללים בכתה, ונבנה לכולנו אווירה נעימה (סוגסטיה חיובית)".

באמצע השנה יש דגש על הלמידה, בו בזמן מצטברת 'עייפות החומר' מהעשייה המאומצת. ניתן להבין התפרצויות, ותנודות מוטיציה כקשורות לשלב ולהכיל אותן. מורה יוכל לומר לכתה: "אתם אומרים לי שמשעמם ואין לכם כוח ללמוד יותר (תיקוף), זה הגיוני כי העומס באמת לא קל, ולפעמים לא הכל מעניין... (תיקוף, פרגון) גם אתם יודעים שאנחנו ממשיכים ללמוד גם כשקשה (גבולות וסוגסטיה) אנחנו יכולים לחשוב איך שיהיה לנו יותר מעניין (גבולות וסוגסטיה) שהתלמידים יכולים להשפיע). זה שדיברתם כבר עוזר ותראו שיהיה יותר קל עכשיו (סוגסטיה) אנחנו יכולים גם להקל על עצמנו מידי פעם (לגיטימציה להרפיה מידי פעם). תהליכי סוף שנה (המתחילים מחגי האביב ופסח) מתאפיינים ברגסיה העלולה לייצר תופעות דומות לתחילת שנה: ירידת מוטיבציה וכוחות, בדיקת גבולות, חוסר אמון, בעיות התנהגות וריבוי 'קולות קבוצתיים' בעיתיים. מורים יכולים להרגיש שנכשלו, כי יעדים שחשבו שהשיגו 'נמחקים' פתאום. ילדים שהיו יותר ממושמצים חוזרים להתפרע, כתות שבנו הרגלים מתפרקות, הורים ששיתפו פעולה חוזרים לתקוף. המורים שבעצמם ברגסיה חסרת כוחות יכולים להתדרדר עם הכתה לסיום שנה מר וחסר הכלה. באופן שונה- מורה יכול להעריך לסיום השנה: לדעת את איפיוני השלב, להכיל את הקשיים ולשלב תיקוף רגשות, גבולות וסוגסטיה שניתן לסיים את השנה בהצלחה ובסיפוק (ברק שטיין, 2012). שילוב אמצעים פדגוגיים מותאמים לסיום שנה יעזור אף הוא.

המטרה בעבודה עם התנגדויות היא לא להעלים אותן, אלא להגיב אליהן בצורה יעילה אחרי סערת ההתנגדות, יש למורה זמן לחשוב ולהבין ברוגע מה מתרחש בכתה כשלם, מה דורש וויסות ושיפור עבור כל הילדים. לשפר את האקלים הכתתי, להפחית את התחרותיות והתוקפנות, לשפר את היכולת של הקבוצה לשתף פעולה, לפתור קונפליקטים ולקיים ביניהם דיאלוג.

מומלץ למורה לקשור בין ההתמודדות שלו ושל הכתה עם ההתנגדות למסרים פסיכו- חינוכיים חשובים כמו- שמותר ורצוי שתלמידים ירגישו חופשי לבטא רגשות קשים, שהמורה והכתה חזקים מספיק כדי להכיל ולהתמודד עם המסרים של ההתנגדות. שידועים לטפל בקונפליקטים, במתחים. שניתן להתעשת מההתנגדויות ללמידה, שלא נהרסים מהן. שמורים לא מוותרים על אף תלמיד וכתה גם כשיש התנגדויות ומסרים קשים. אלו מסרים סוגסטיביים המגשימים את עצמם.

שילוב של תגובות מיידיות 'בזמן אמת', ותגובות תהליכיות יעוציות הן הכלה מלאה ומיטבית.

שילוב כזה דורש תהליכי קורטקס ומנטליזציה מורכבים, לכן מומלץ למורים להתייעץ, ולהעזר בהדרכה. על כך במרכיב הבא במודל.

המלצה רביעית- לקיים מרחבי הדרכה קבוצתית למורים

כדי להתמודד עם אתגרי ההכלה חשוב לקיים הדרכה קבוצתית רציפה על תאורי מקרים מהשטח.

מורים נוהגים להתייעץ עם קולגות, יועצות או פסיכולוגים על פי צורך ודחיפות. הגישה היא של 'סמי הכבאי' ולא של 'בוב הבנאי'. אנשי טיפול, לעומתם, נעזרים בהדרכה שוטפת ומובנית במשרתם, איש אינו מטיל ספק בחשיבותה. מורים אינם מטפלים, אך עבודתם פסיכו-פדגוגית, ומעצם מהותה יש בה חלק רגשי- חברתי הזקוק להדרכה. הדרכה בטיפול מוגדרת 'כמרחב המאפשר המשך לימוד, עיבוד תכני הטיפול, הפרדה בין תכני העברה והעברה נגדית והתבוננות על תהליכים תוך אישיים של המטפל' (קרן, ירושלמי, תשנ"ה).

בהדרכה יש מקום לבטא התלבטויות וקושי, ובה בעת לא לוותר על המחויבות לשיפור. מנחה מקצועי מייצר בקבוצה מיכל לעיבוד וויסות רגשות. מורים מרחיבים את טווח ההבנה והפרשנות של מצבים בשטח. מתרגלים טכניקות, מחזקים את תחושת המסוגלות וההכלה שלהם בפועל. כל מורה מתקדם 'מנקודת המבסיס שלו למקום טוב יותר', באופן דומה ייקדם בהמשך את תלמידיו. ההדרכה הקבוצתית יוצרת לכידות ושיתוף של המורים כמענה לתחושת 'הלבד' בשטח.

הדרכה אינה באה במקום השתלמויות. עיקר הלמידה בהשתלמויות היא 'מלמעלה למטה', מהידע לדוגמאות וליישום. משך השתלמות מוגבל, 30 שעות לערך, ולרוב אין די בכך כדי לאפשר יישום רציף ומעמיק כדי ליצור שינוי והפנמה אצל המורים, התלמידים והמערכת. לדעתי, אם צריך לבחור משאבים, עדיף להשקיע בהדרכה, שבה הלמידה היא 'מלמטה למעלה', מהמקרה הספציפי בשטח להמשגה רחבה ממנה יכולים המשתתפים להפנים את המסרים. הדרכה ממחישה 'בכאן ועכשיו' את תכני הלמידה ואת התהליך, וחיבור ביניהם משביח את הלמידה הדפוס העדיף כמובן הוא שילוב של השתלמויות והדרכה. לדוגמא, אפשר לעבוד לפי 'גישת המניפה' בה מומחה מעביר השתלמות 'לצוות מוביל' בקבוצה קטנה. לומדים ומתרגלים

את הרציונל והטכניקות של המודל, ואז הצוות מטמיע את המושגים בקבוצות הדרכה בהן חברי הצוות יביאו מקרים מהשטח לדיון, קישור למושגים, ותרגול טכניקות לפי המודל.

מומלץ לעבוד לפי מודל הדרכה ש על תאורי מקרים בקבוצה

יש מודלים שונים להדרכה קבוצתית על תאורי מקרים (קרן וירושלמי, תשנ"ה, ברק שטיין, 2007).

להמלצתי מתאימה קבוצת הדרכה עם שני מנחים (קו הנחיה) מהצוות הטיפולי הבית ספרי, מצוות החינוך המיוחד ומהשרות הפסיכולוגי. מפגש בתדירות של אחת לשבועיים, שבו כל פעם מורה אחר מציג מקרה שהכין מראש- תאור הסיטואציה ושאלה להדרכה. למפגש ההדרכה יש כמה שלבים: בהתחלה, הקשבה מלאה למורה עד שמסיים לספר (בלי הפרעות או תגובות) את המקרה ואת השאלה להדרכה. התענינות והשלמת מידע חסר, תמיכה והכלה של הקושי ללא ביקורת או מרוץ לפתרונות. בהמשך המורים והמנחים משתפים איך המקרה מהדהד בהם/פוגש אותם (sharings), מעלים השערות להסבר הסיטואציה (מה גרם לקושי ברמה האישית, קבוצתית, מערכתית). רק אז מציעים דרכים נוספות להתמודדות. המורה שהביא את המקרה להדרכה מקשיב לתגובות הקבוצה מבלי להגיב ורק בסיום משתף מה מכל מה שהוצע לו (פרשנות, הצעות להתמודדות) רלוונטי עבורו. המסר הסוגסטיבי הוא שהלמידה בהדרכה תמשיך להשפיע על יכולת ההכלה גם אחרי המפגש. (ברק שטיין, 2007).

הרווח הנוסף הוא התרומה ההדדית של קולגות מתחומי ידע ונסיון מגוונים. בקבוצות ההדרכה יושבים בצוותא מורי חינוך מיוחד ומורי החינוך הרגיל. כל אחד מהם מחזיק בידע יחודי ומומחה בתחומו. מורי החינוך המיוחד מחזיקים ידע על לקויות למידה ובעיות התנהגות והתפתחות, כיצד לעבוד איתן ברמה פרטנית וכתתית. מורי החינוך הרגיל מחזיקים ידע כיצד לנהל פדגוגית כתה הטרורגנית 'רגילה'. המפגש הרציף ביניהם בהדרכה מאפשר למידת עמיתים מומחים של הפריה הדדית ממקום שוויוני במודל קונסולטציה (אוסטרוויל, 1987). רווח נוסף מקבוצת ההדרכה הוא שגם ילדי החינוך הרגיל מקבלים התיחסות מקצועית מעמיקה מצוות משולב של מורי חינוך רגיל ומיוחד. בהדרגה הכתה כולה מתנהלת בגישה של שילוב והכלה.

לדוגמא, ילד מתפרע בכתה ושאר הילדים רוגזים ומאבדים סבלנות. המורה מרגישה שהיא 'מאבדת את הכתה ואת סמכותה' וחושבת: 'למה הילדים כפויי טובה- הורסים את כל הטוב שאני מביאה להם?!'. בהדרכה המורה יכולה להבין בעזרת עמיתיה מדוע היא נעלבת כל כך, מה יש

בילדים ובמפגש הקבוצתי שמפעיל אותה ואותם בעוצמה כזו. למצא בעצמה כוחות להבהל פחות מאובדן הסמכות, להבין את המתרחש כחלק מתהליך קבוצתי נורמטיבי, לסמוך על עצמה ועל הכתה שהם יכולים להתעשת למרות ההצפה, ולחזור מההתנגדות ללמידה.

כשמתקיימים הדרכת מורים קבוע מורים חווים מצבי קושי בכתה 'כארועים המזמנים למידה' ולא רק כמצבי 'הישרדות בגו'נגל'. בעתיד כשיקרה משהו קשה בכתה מורים ירצו להביא את המקרה להדרכה במחשבה של 'מעניין מה אוכל ללמוד מזה'. זו עמדה מקצועית, סקרנית ויצירתית שתעזור למורים להכיל את עצמם ואת התלמידים ולמנוע שחיקה במציאות מורכבת, שיכולה להיות 'אוכלת יושביה'.

לסיכום-

אל מול המורכבות המערכתית של אתגר ההכלה של ילדים 'שוני צרכים' ועם קשיי התנהגות במערכת החינוכית הוצע במאמר מודל 'ערובה' להכלה מיטבית. במודל נטען שיש להתמקד בהכלת המורים כדי שיוכלו להכיל את הילדים. לאפשר למורים לעבוד כקבוצה וצוות על עיבוד רגשותיהם כלפי ההכלה, ולקבל הדרכה על תאורי מקרים מהשטח. לחזק את מיומנויות הויסות הרגשי, והיכולת של המורים לעבוד עם התנגדויות בקבוצה המרחיבות את יכולת ההכלה בפועל. היכולת לתקף רגשות, לשים גבולות, ולעזור לילדים להתארגן במצבים של הצפה וקושי.

יישום המודל יבטיח שהמורים לא יהיו בני ערובה לימביים בידי המציאות המורכבת, ויבחרו בתבונה ובמקצועיות כיצד להתמודד עם שילוב והכלת ילדים.

כדי להטמיע את המודל יש צורך בשיתוף פעולה מערכתי של משרד החינוך, הרשות, והנהלת בית הספר. יש להקצות משאבים (כוח אדם ושעות) כדי לתת למורים את מרחב ההכלה המתבקש לפי המודל. לשם כך נדרשת הכרה ברציונל שהמורה כאיש מקצוע עוסק בהיבטים רגשיים, שהמונח 'פסיכופדגוגיה' מחייב התייחסות ותחזוקה להיבטים הטיפוליים בעבודת המורה, ולא רק בהיבטים פדגוגיים. עיבוד רגשות המורים והדרכה הם חלק הכרחי ולא בחירה שמורים זקוקים לו כדי לעשות את עבודת השילוב וההכלה כראוי. הרווח שיהיה, כשמורים ילמדו להתבונן על עצמם, לגייס כוחות ומסוגלות, ליישם טכניקות דרך למידה עצמית ועל מקרים בשטח תהיה

שווה את ההשקעה. שלא לדבר על תחושת המקצועיות והסיפוק של המורים, ששווה בפני עצמה. בהצלחה.

תודותי לאורנה קרשטיין, ליאת דותן ושרה גבעון על היעוץ המקצועי, ולגבי קון על העריכה.

חלי ברק שטיין - פסיכולוגית חינוכית מומחית
מחברת הספרים - כשהילדים יוצאים מהבית | תקשיבו לי רגע | בגובה העיניים
052-35525511

helibarak1@gmail.com

www.helibarak.com

ביבליוגרפיה

אוסטרוויל, ז. (1987). "קונסולטציה במסגרות חינוכיות: הצגת מודל אינטגרטיבי" בתוך: א' לסט (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית הספר**. ירושלים: מאגנס.

ברק שטיין, ח. (2007). **מודל להדרכה על תאורי מקרים במסגרת קבוצתית**. נדלה מ https://docs.wixstatic.com/ugd/0b0bcc_83fa128c3c114b468ce5308ae74b8fcf.pdf

ברק שטיין, ח. (2007). **שילוב סמכות ואכפתיות בחינוך, מודל תקשורת חיובית סוגסטיבית**, נדלה מ

https://docs.wixstatic.com/ugd/0b0bcc_c4b75a681aec41bc800f8770d7a8adfc.pdf

ברק שטיין, ח. (2007). **תהליכים קבוצתיים בכתה – התמודדות עם בעיות משמעת ומוטיבציה**. נדלה מ

https://docs.wixstatic.com/ugd/0b0bcc_a5d6ec1a41a94419b7bad54bdf024fd1.pdf

ברק שטיין, ח. (2008). **מחשבות מתווכחות עם מחשבות – דיבור פנימי רציונלי לפי גישת ה RET של אליס**. נדלה מ

https://docs.wixstatic.com/ugd/0b0bcc_4d0be82c5885470a9dd098553ad6deae.pdf

ברק שטיין, ח. (2008). **עבודה עם התנגדויות בקבוצה**, נדלה מ

https://docs.wixstatic.com/ugd/0b0bcc_0fd1e69a2fdf4257b95ba3aef0a7733c.pdf

ברק שטיין, ח. (2012). **אני כועס משמע אתה לא קיים – דרכים לויסות רגשי**. נדלה מ

https://docs.wixstatic.com/ugd/0b0bcc_ef23ec9dae264be4a288ad37e74e8e37.pdf

ברק שטיין, ח. (2012). **לסיים את השנה בהצלחה וסיפוק**. נדלה מ

https://docs.wixstatic.com/ugd/0b0bcc_b273440ee02c4caaa65b7342135cc759.pdf

- ברק שטיין, ח. (2013). **מוטיבציה – לחזק את הרצון, להשיג מטרות**. נדלה מתוך אתר פסיכולוגיה עברית
https://www.hebpsy.net/me_article.asp?id=2community.asp?id=93&article=2506
- ברק שטיין, ח. (2018). **עבודה עם קבוצות ומערכות בהצפה והתנגדות – יישומים מהסומטיק אקספיריאנס**, נדלה מ
https://docs.wixstatic.com/ugd/0b0bcc_702cf2d6e1204bc683f287576329c9e0.pdf
- ברק שטיין, ח. (2019). **הנחיה בקו – טובים השניים מן האחד**, נדלה מ
https://docs.wixstatic.com/ugd/0b0bcc_cb09fc1bbb0043d4aca73b78ba60bea4.pdf
- גרינולד, נ. , גרודזין-קיסרי, ש. , היימן, ד. , פינגלרנט, ס. , פליישמן, ח. (2019). **עבודה טיפולית רב-מקצועית מבוססת מנטליזציה II - עבודה פסיכולוגית-חינוכית-מערכתית מבוססת מנטליזציה**. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 9/7/2019, מאתר פסיכולוגיה עברית
<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3834>
- דותן, ל. (2019). **תכנית מג"ן – מוגנות, גבולות ונוכחות: מודל רב-ממדי להתמודדות עם בעיות התנהגות בגן**. פסיכולוגיה עברית. אוחר מתוך
<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3851>
- המלצות דו"ח ועדת דורנר, (2009), מדינת ישראל, משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א'. ויניקוט, ו, ד. (1995) **משחק ומציאות**. הוצאת עם עובד.
- חוק חינוך מיוחד התשמ"ח (1988), מדינת ישראל משרד החינוך, המינהל הפדגוגי.
- חוק חינוך מיוחד עדכון 11, (2018), רשומות מדינת ישראל ספר החוקים, התשע"ח.
- טלמור, מ. ושרביט, ר. (עורכות). (תשע"ג). **מודל תמיכה להרחבת יכולת ההכלה והקידום של הלומדים במוסדות חינוך**. תלקיט פדגוגי ניהולי, תשע"ח.
- ליון, פ. (2009). **להעיר את הנמר: מרפאים את הטראומה**. הוצאת אסטרוטוג
- לנדאו, מ. (1993). "מחשבות על מיכל ומוכל". **שיחות**, ז' (2), 103-110.

- סאסי, א. ונבון, מ. (2019). הנחיות לאופן ניצול התקציב השקלי להכלה ושילוב של תלמידים שוני צרכים בחינוך הרגיל. מכתב למנהלי מחוזות, מפקחים ומנהלי מוסדות חינוך.
- פרלוב, מ. (2011). החזקה והכלה – ומה ביניהן? פסיכולוגיה עברית. אוחר מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2655>
- קרן, ת. וירושלמי, ח. (עורכים). (תשנ"ה). הדרכה בפסיכותרפיה. הוצאת מאגנס האוניברסיטה העברית.
- קרשטיין, א. (2018) מודל "פתאום איזון", התמודדות עם בעיות התנהגות ומניעת אלימות. בתהליכי פרסום.
- שרוט, ט. (2018). מה זה משנה, איך אנחנו מצליחים ומתי אנחנו נכשלים להשפיע על אחרים. הוצאת דביר.
- Foulkes, E. (1990) **Selected Papers of S. H. Foulkes. Psychoanalysis and - Group Analysis.** London: Carnac Books.

נספח – הצעה להשתלמות מורים לפי מודל "ערובה"

מבנה ההשתלמות

30 שעות השתלמות, בעקבותיה מומלץ להמשיך במפגשי הדרכה על תיאורי מקרים

חלוקת שעות ההשתלמות

פתיחה וסיום- שעתיים

שעה לפתיחת הקבוצה: סטינג, הכרות, וציפיות.

שעה לסיום הקבוצה: משוב וסיכום.

גוף ההשתלמות :

6 שעות: עבודה על עיבוד רגשות, מוטיבציה והתנגדויות לשילוב ולהכלה – לפי ההמלצה הראשונה במודל.

12 שעות: עבודה על ויסות רגשות, בדגש על המורה והתלמיד הפרטני המקשה בכתה – לפי ההמלצה השניה במודל. אפשר להתייחס גם להורים כדוגמא לגורם מציף את המורה.

10 שעות: עבודה על הצפות והתנגדויות בדגש על הכתה כקבוצה. עבודה לפי ההמלצה השלישית במודל.

*ככל שהצוות בשל יותר ללמידה על תהליכים קבוצתיים אפשר להרחיב יותר בחלק זה.

סך הכל 30 שעות

סגנון הקבוצה:

קבוצה חצי מובנית. ניתן לשלב בהשתלמות מספר הרצאות (על גישת הוויסות הרגשי להכלה, על התנגדויות בקבוצה), עבודה בקבוצות קטנות, למידה חוויתית עם המשגה, דוגמאות, קטעי וידאו, קריאה מתאימה, משימות יישום למורים שיתרגלו את הנלמד בהשתלמות על תלמיד וכתה מאתגרים עבורם.

המנחים: מהצוות הטיפולי והפסיכולוגי של בית הספר, או מנחי חוץ בתאום עם צוות בית הספר.