

על הרצף האוטיסטי אבחון טיפול תעסוקה

שלוש ארבע לעבודה:
מבט שיקומי, מערכתי וקליני על ליווי תעסוקה וקריירה
של אנשים בוגרים על הרצף האוטיסטי
ד"ר שמאי כרכום, לירון אביב

33

**השתלבות תעסוקתית של בוגרים
על הרצף האוטיסטי**
יעל גולדפרב

43

**ייעוץ פסיכולוגי תעסוקתי למועמדים
ללימודים עם אבחנה של אוטיזם בתפקוד
גבוה במסגרת תוכנית השילוב באוניברסיטת אריאל
מרחביה אביחי-גת, שרית ארנון לרנר**

49

**מורכבות האבחון הפסיכולוגי
של אוטיזם בגיל הרך וחשיבותו**
כפיר נוי

15

**טניס כפלטפורמה טיפולית
לילדים עם הפרעות תקשורת**
מתן הולנד

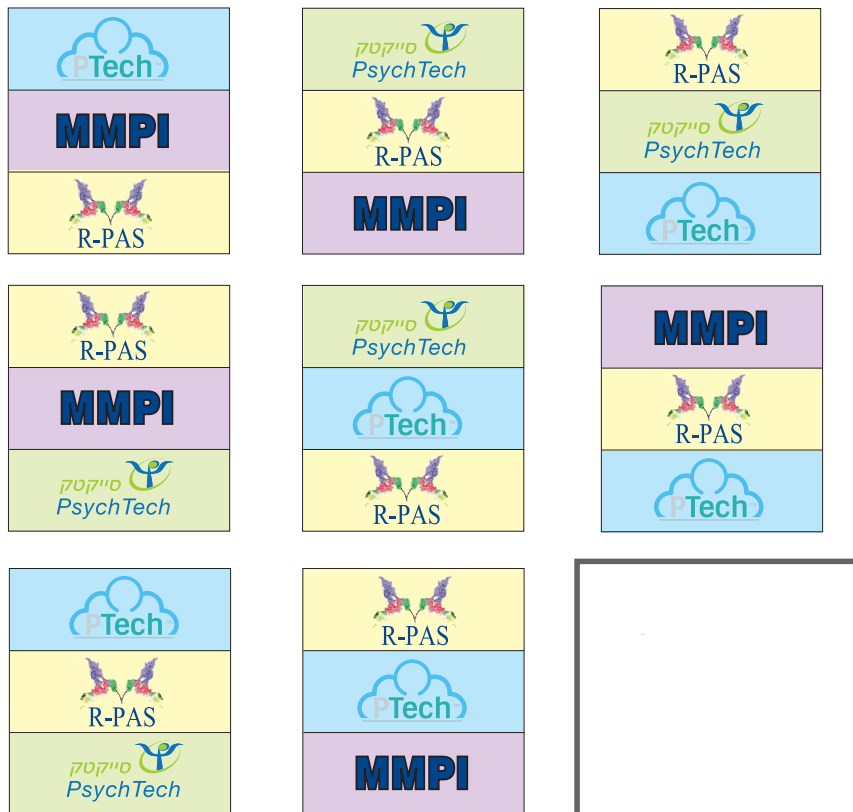
20

**הרבה מעבר לחבר התערבויות טיפוליות
הנעזרות בכלבים בילדים על הרצף האוטיסטי**
עינת הרף-כשדאי ואלה בן-נון

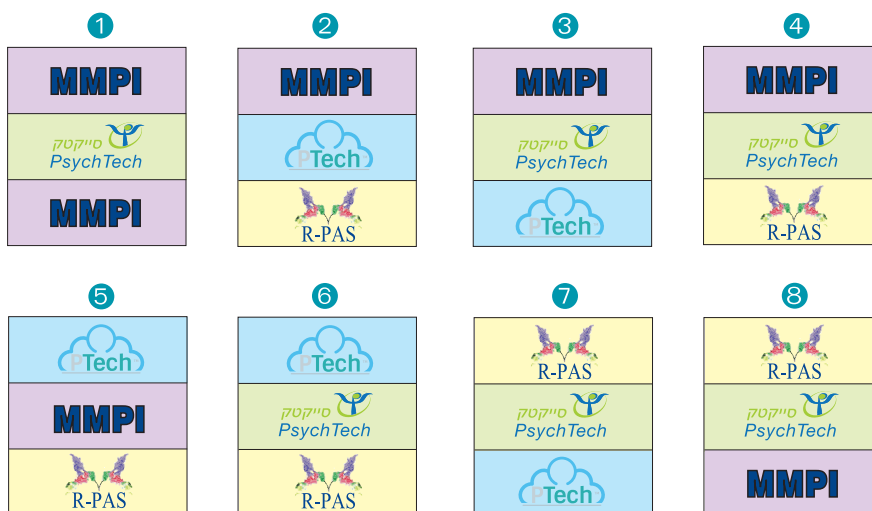
25

חידה בסגנון רייבנס, השלימו את הריבוע החסר

86% מהאוכלוסייה לא הצליחו לפתור נכון.



תשובות



#ת: טלואכז טלואומז



תוכן עניינים

דבר המערכת צילה טנא, נחמה רפאלי, איריס ברנט, שרית ארנון-לרנר, אלה בן-נון	3
משולחן הוועד המרכזי ויו"ר הפ"י יורם שליאר	4
מה חדש בחטיבה? חדשות החטיבות	5
משולחנו של הפסיכולוג הארצי גבי פרץ	11
משולחנה של הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך ד"ר חוה פרידמן	12
מורכבות האבחון הפסיכולוגי של אוטיזם בגיל הרך וחשיבותו כפיר נוי	15
טניס כפלטפורמה טיפולית לילדים עם הפרעות תקשורת מתן הולנד	20
הרבה מעבר לחבר התערבויות טיפוליות הנעזרות בכלבים בילדים על הרצף האוטיסטי עינת הרף-כשדאי ואלה בן-נון	25
שלוש ארבע לעבודה: מבט שיקומי, מערכתי וקליני על ליווי תעסוקה וקריירה של אנשים בוגרים על הרצף האוטיסטי ד"ר שמאי כרכום, לירון אביב	33
השתלבות תעסוקתית של בוגרים על הרצף האוטיסטי יעל גולדפרב	43
ייעוץ פסיכולוגי תעסוקתי למועמדים ללימודים עם אבחנה של אוטיזם בתפקוד גבוה במסגרת תוכנית השילוב באוניברסיטת אריאל מרחביה אביחי-גת, שרית ארנון לרנר	49
פסיכולוגים יוצרים דברים שלמדתי על ילדים על הרצף האוטיסטי מתוך ספרו של קית סטיאורט "ילד קוביות" שיצא לאור בהוצאת "מטר" ב-2018, בתרגומה של דנה אלעזר הלוי צילה טנא	54
פינת ההורות אוטיזם במשפחה על עולמו הרגשי של ילד על הרצף האוטיסטי מנקודת מבטה של אם איריס ברנט	56
משולחנה של ועדת האתיקה סוגיות אתיות באבחון והערכה	60
ספרים מומלצים עמדת קריאה - סקירת ספרים חדשים שבתאי מג'ר	62
פרופיל אישי יורם שליאר נחמה רפאלי	64

ד"ר יוכי בן-נון ז"ל

מחייסדות פסיכואקטואליה, פסיכולוגית התפתחותית ורפואית, יו"ר הפ"י בשנים 2009-2014.



חברות המערכת

צילה טנא - יו"ר טל' 054-7933195, טלפקס: 09-9566711 דוא"ל: zilaabrasha@gmail.com	
נחמה רפאלי טלפון: 054-3976394 דוא"ל: nechamaraph@gmail.com	
איריס ברנט טלפון: 054-6876801 דוא"ל: berenti@bezeqint.net	
שרית ארנון-לרנר טלפון: 050-7446484 דוא"ל: sarit.arnon@gmail.com	
אלה בן-נון טלפון: 052-3236360 דוא"ל: e_ben_nun@hotmail.com	

הסתדרות הפסיכולוגים בישראל:

יו"ר הפ"י - מר יורם שליאר | מנכ"ל הפ"י - מר דני כפרי
טל' 03-5239393, ת.ד. 3361 רמת גן, מיקוד 5213601
פסק: 03-5230763 | דוא"ל: psycho@zahav.net.il

עריכה לשונית: יעל שלמון ברנע yaelzz@gmail.com
יעוצב ועריכה גרפית: יעלצ'יק - יעוצב גרפי 050-8537244
פרסום והפקה: ניו יורק ניו יורק (ישראל) בע"מ
רח' יהודה לוי 92, תל-אביב www.newyork-newyork.co.il

דבר המערכת

לחברי הפסיכולוגים שלום,

החגים מאחורינו, ואנו יוצאים בימים אלה עם חוברת חדשה בנושא "ילדים וצעירים על הרצף האוטיסטי". איננו מתיימרים להקיף את ההיבטים השונים בנושא כה מורכב, אך ניסינו להציג בפניכם התערבויות טיפוליות מקוריות עם ילדים ומתבגרים על הרצף, תוכניות שיקום ייחודיות המופעלות בשדה וחיידושים בתחומי האבחון. חשוב היה לנו להציג את הילד המיוחד לא רק מנקודת ראותם של אנשי המקצוע, אלא גם מן הזווית האישית מאוד של ההורים.

תודה לפסיכולוגים שנתנו למשימה והעבירו אלינו מאמרים מרתקים פרי עטם ותיאורים של עבודה חשובה שנעשית בתחום.

אנו מבקשים להודות לחברת המערכת שלנו, שרית ארנון-לרנר, אשר שירתה אותנו במקצועיות, ביעילות ובלא מעט חן שנים ארוכות, ובשנים האחרונות אף יזמה, כתבה וערכה את פינת "הפרופיל האישי" שבה נתנה מקום לדמויות משמעותיות בפסיכולוגיה בארצנו. עם פרישתה מתפקידה כחברת מערכת אנו מאחלים לשרית הצלחה בדרכה האישית והמקצועית.

בהזדמנות זו - ברכות לחברתנו, נחמה רפאלי, אשר נכנסה כבר בחוברת זאת ל"נעליה של שרית" ואין ספק שבדרכה היצירתית תהפוך את הפינה מהר מאוד לשלה ותעניק לה גוון חדש.

המשיכו-נא להגיב על הדברים הנכתבים בעיתוננו ואל תפסיקו לשלוח מאמרים בנושאים שונים המעסיקים אתכם. אנו מבטיחים כי אם ימצאו מתאימים, נשלבם בחוברות הבאות שלנו. הינכם מוזמנים להציע נושאים מרכזיים לחוברות הבאות שעדיין לא קיבלו התייחסות או חשיפה מספקת בעיתוננו.

בברכת שנה חדשה פורייה, יצירתית ומלאת עניין.

צילה טנא, יו"ר מערכת פסיכואקטואליה
וחברות המערכת

יורם שליאר, יו"ר הפ"י

לפסיכולוגיות ולפסיכולוגים חברות וחברי הפ"י שלום רב,

"העשרתית", "מובהקת" ועוד. גם כאן צוות של חברים מהוועד ומהחטיבות בניהולה של ד"ר ליאת הלפמן התגייס ללמוד את הנושא, להגדיר את הקריטריונים ולהגיש אותם לוועד המרכזי לקבלת החלטות בנושא.

עניין הקמת פורם הגמלאים והוותיקים הולך וקורם עור וגידים. הכוונה היא למצוא דרכים שבהן ניתן לשלב גמלאים וותיקים בפעילות השוטפת של הפ"י ולהסתייע בניסיונם העשיר. נעשתה חשיבה ראשונית בנושא עם ד"ר שרונה מי-טל מהוועד המרכזי שהרימה את הכפפה ולקחה על עצמה לקדם את הקמת הפורום. בשלב ראשון יוקם צוות חשיבה ותכנן שירכז על ידי שרונה ויכלול נציגים מהחטיבות השונות. הצוות אמור להגיש את המלצותיו לוועד המרכזי לא יאוחר מסוף חודש דצמבר 2018. פנינו אל החטיבות דרך נציגיהם בוועד המרכזי לשלוח נציגים לצוות ההקמה.

ודבר אחרון, בישיבתנו הקרובה נחל את הדיונים בהצעה המונחת על שולחננו עוד מימי הוועד הקודם, הצעה לשינוי המבנה הארגוני של הפ"י. מדובר ב"שינוי ממעלה שנייה" לפי ההגדרה של ואצלאוויק, ויקלנד ופישי, שינוי ב-DNA של הארגון. זהו מהלך מהותי המחייב אותנו מצד אחד להיות קשובים לצורכי השטח ומצד שני לגלות אחריות רבה ולוודא שאנחנו "לא שופכים את התינוק עם המים". אנו לומדים את ההצעה לעומק הן מבחינת תפיסת המצב הקיים ושאלת הצורך בשינוי והן מבחינת אופי המענים שהיא מציעה והשינוי הרצוי והנכון באופן שלא יפגע בייעוד, בערכים ובמטרות החשובות לקיומו של הארגון.

ללא ספק, חשוב יהיה לחולל תהליך קבלת החלטות המשתף ומערב חברי הפ"י רבים ככל האפשר. בקרוב נגבש על ידי הוועד המרכזי את תהליך קבלת החלטות בנושא ונשתף אתכם במסקנותינו.

בברכת שנת פעילות משמעותית וקידום היעדים של הפ"י לטובת חבריה ולטובת לקוחותינו.

יורם

מאז הגיליון הקודם התקדמנו במספר נושאים שעל שולחננו. ראשית התקיים בוועד המרכזי דיון חשוב בנושא פסיכולוגים ומטפלים אשר יש במעשיהם כדי חשש להטעיית הציבור. הדיון התקיים בהשתתפות מר גבי פרץ הפסיכולוג הראשי והגב' יונת בורנשטיין בר-יוסף יו"ר ועדת האתיקה של הפ"י. במהלך הדיון נעשה ניסיון לאפיין את התופעות הקיימות בשטח ושכנגדן יש מקום לפעול.

זהו חמישה סוגים של מתחזים:

1. מי שאינם פסיכולוגים אשר מתחזים לפסיכולוגים.
2. פסיכולוגים הרשומים בפנקס הפסיכולוגים אך הינם ללא התמחות, ועוסקים בטיפול ובאבחון כאילו הם מומחים.
3. מתמחים שמציגים את עצמם כמומחים.
4. פסיכולוגים מומחים שרכשו הכשרה בתחומים מקצועיים נוספים לתחום התמחותם, ובעקבות זאת מרחיבים את תחום העיסוק שלהם ועובדים שלא בתחום המומחיות שלהם.
5. פסיכולוגים ללא מומחיות שלמדו לימודי תעודה בתחום ספציפי (למשל CBT) ועוסקים בטיפול בתחום זה אף שאין להם מומחיות.

הכיוון שהוסכם עליו בשלב הראשון הוא להתמקד בשתי קבוצות:

1. מי שאינם פסיכולוגים ומציגים עצמם כפסיכולוגים.
2. פסיכולוגים הרשומים בפנקס ללא התמחות כלל (אינם מומחים או מתמחים).

הוקם צוות בריכוזו של יחיאל אסולין הכולל את יונת יו"ר ועדת האתיקה וחברים נוספים מהוועד, שיגבש הצעה לדרכי פעולה לגבי כל אחד מאלה ויגיש אותן להחלטת הוועד המרכזי בישיבה הקרובה.

ובעניין אחר, מהידוע לנו ומפניות שקיבלנו בנושא, מתברר כי קיימת אי-בהירות אצל חלק מהפסיכולוגים בכל הקשור לאישור השתלמויות לצורך גמול, להעשרה, להשתתפות מעביד, להכרה להשתתפות מקרן ידע ועוד. חסרים קריטריונים ברורים לגבי כל אחד מהסוגים השונים של ההשתלמויות: "מקצועית",

מה חדש בחטיבה?

דבר החטיבה ההתפתחותית

חברים יקרים שלום רב,

הגיליון הנוכחי של פסיכואקטואליה עוסק באוטיזם ובילדים עם צרכים מיוחדים, וזוהי הרי בדיוק ה"ממלכה" שלנו. יום העבודה שלנו, במכונים, בשפח"ם, ביחידות הטיפוליות ובקליניקה הפרטית, בנוי כולו מהתמודדויות עם האבחנות המורכבות הללו. ילדים ששאלת האבחנה לגביהם אינה ברורה; ילדים שקיבלו אבחנה זה עתה; הורים שמתמודדים עם מחול השדים הכרוך בהתמצאות בבירוקרטיה הממסדית והחינוכית שבעניין; הורים שצפו את קבלת האבחנה מראש; הורים שמבחינתם "נפלו השמים"; ילדים שמצליחים להשתלב; ילדים שיש לשקול העברתם מהחינוך המיוחד לשילוב דיפרנציאלי או להיפך, וכל זה רק עד לשעת הצהריים...

העבודה היומיומית שלנו משקפת את הגידול הבלתי נתפס בממדי קבלת האבחנה של אוטיזם. ה"אקסיומות" שרווחו אצלנו בעבר על אוטיזם כמו היחס בין בנים לבנות (כבר מזמן לא 1:4...) או על הפיזור הגיאוגרפי (כבר מזמן לא רק ביישובים עירוניים ומבוססים) אינן תקפות עוד. אנו מוצאים עצמנו מעט "מרווחים" את יום העבודה באמצעות פונים שאין לגביהם שאלות דומות, ונדהמים בכל פעם עד כמה התחום מורכב ומעורר לבטים ומחלוקות. סביב סל השירותים הנרחב שמגיע לילדים עם קבלת האבחנה, עולות דילמות מוסריות קשות ועולה שאלת אבחנת היתר לצורך קבלת שירותים אלה. לא אחת אנו מתלבטים בנוגע לעדיפות הנמוכה שמקבלים ילדים עם אבחנות מורכבות לא פחות, ועם צרכים התפתחותיים רבים, אך עם תהודה ציבורית נמוכה. אלו הרי אינם זכאים לאותן 14 שעות טיפול בשבוע שיכלו לתרום כל כך גם להם.

אך ה"ממלכה" הזו שלנו אינה "בלתי מעוררת". אל תוך הצורך

העצום שנוצר באנשי מקצוע מיומנים השתלבו בקלות רבה אנשי מקצוע אחרים. לצד הכניסה המבורכת שלנו בשנים האחרונות אל "העמותה לילדים בסיכון", שאף הפכה להיות מקום מוכר להתמחות התפתחותית, המיומנות המקצועית שלנו חסרה במסגרות רבות מאוד. מרבית גני התקשורת בארץ פועלים ללא פסיכולוגים התפתחותיים, נוכחותנו באלו"ט מצומצמת מאוד, לא כל שכן בקרב מעונות היום השיקומיים, במסגרות לילדים עם צרכים מיוחדים בגילאי בית הספר או בתוכניות של שירותי סל הבריאות המקדם. פסיכולוגים מחטיבות אחרות, מטפלים בהבעה ביצירה, עובדים סוציאליים, אנשי חינוך ומנתחי התנהגות ממלאים תפקידים שהיה עלינו לאייש בעצמנו. משרות אלו מיועדות הן לטיפול הישיר בילדים ובמשפחותיהם והן לניהול המערכות המחייב חשיבה רב-ממדית שאנו יכולים להציע בקלות.

לפיכך, גיליון פסיכואקטואליה זה הינו מעין הזדמנות קטנה להתבונן בעצמנו: עד כמה אנחנו אכן מייצגים את אחד הנושאים המרכזיים שעליו אנו אמונים? כיצד ועד כמה אנו מצליחים להביא את עבודתנו לכדי הכרה ופומביות?

ושוב, זוהי תזכורת לכך שכל שינוי במעמדנו מתחיל מעבודתנו המשותפת. פורום ועד החטיבה ונציגיה מזמין את כולכם להצטרף אלינו ולתרום מרעיונותיכם, ממחשבותיכם, מיכולת הכתיבה שלכם, מרשת המכרים המקצועית שלכם ומזמנכם הפנוי. כתבו לנו: psych.develop@gmail.com

ואל תשכחו: (אמנם לא באילת...) אבל כנס החטיבה שלנו יתקיים ב-19-21.2.2019 ב"ניר עציון". נתראה! שלכם,

בנות הוועד



save the date
19-21/02/2019

כנס החטיבה ההתפתחותית


 הסתדרות הפסיכולוגים
 בישראל

דבר החטיבה התעסוקתית

חברים יקרים שלום רב,

הכנס השנתי שלנו עומד בסימן: "תעסוקה - בין רווח לרווחה נפשית", ויתקיים במלון ניר עציון בתאריכים 27-30.11.2018. השנה נשלב בין מוכר לחדש, בין מנחים ותיקים למנחים חדשים, ובפעילויות ערב מגוונות. יתקיימו סדנאות במתכונת מוכרת ומבוקשת לאורך כל ימי הכנס, וסדנאות דו-יומיות שמאפשרות טעימה יותר משמעותית מאשר נגיעה של סדנה יומית, והנאה מהאווירה והשהייה המשותפת בשעות שבין המפגשים הקבוצתיים. תוכני הסדנאות שיוצגו בכנס משקפים נושאים מגוונים מתחומי הדעת שבהם אנו עוסקים ביומיום. מנחים חברי החטיבה יתרמו וישתפו מהידע והניסיון שלהם בשילוב עם מנחים מתחומי עיסוק דומים לשלנו שיביאו ידע וניסיון מעבודה עם אוכלוסיות נוספות. תקוותנו היא שהכנס יאפשר לנו לקחת הפסקה מהשגרה היומיומית, מהעבודה השוטפת ומהעיסוק בשאלה "מה אנו נותנים ללקוחות שלנו ומה הרווח שלהם מאיתנו?". מתן תשומת לב לשאלות הללו תאפשר להרחיב את הרווחה הנפשית שלנו, כך שבטווח הארוך הרווח יהיה שלנו, של הלקוחות, הנועצים והמעסיקים.

הכנס כמו גם מפגשים מקצועיים יומיומיים, מפגשים וירטואליים

ברשתות החברתיות, הגברת שיתוף הפעולה עם גורמים בקהילה ובאקדמיה והנכחה שלנו בקרב ציבור הפסיכולוגים והציבור הכללי, הם פעילויות אשר בונות בהדרגה ובעקביות קהילה מקצועית, מגובשת ופעילה. אנו ממשיכים לפעול לפיתוח וקידום התחום מתוך אמונה שמה שנעשה היום - יביא להתפתחות וקידום החטיבה בעתיד לבוא והחברה בכלל. בשל אילוצים אישיים מספר חברות ועד הודיעו כי לא יוכלו להמשיך ולקחת חלק פעיל בפעילות בשנה הבאה. על כן, אנו מזמינים חברי חטיבה מתחומים מגוונים להצטרף לוועד. נשאף לבנות ועד מגוון ומאוזן המייצג את כלל חברי החטיבה.

ועם ענני הסתיו, ריח תחילת שנה, נאחל לכולנו שנה טובה, מלאה בעשייה פורייה, בהתפתחות ובצמיחה אישית וקהילתית. שנה של שיתוף פעולה, הקשבה, הכלה, נתינה ותרומה. שנה שבה נאהב את מה שאנו עושים ונעזור לאחרים לבנות חיים מלאים ומספקים. שנה עשירה בבריאות, נחת, שמחה ואהבה. שנה טובה ומתוקה!

ועד החטיבה



דבר החטיבה הקלינית

שלום לחברי וחברות החטיבה הקלינית,

אחד הנושאים שמועלים לשולחננו על ידי חברי החטיבה באופן חוזר, הוא הנושא של מטפלים המציגים עצמם באופן שקרי כפסיכולוגים. כלומר, אנשי המקצוע המתחזים לפסיכולוגים או מטפלים המציעים טיפול פסיכולוגי למרות שאינם פסיכולוגים. בנוסף, לא פעם אנו מקבלים תלונות על פסיכולוגים המטפלים ללא שעברו/נמצאים

בתהליך של התמחות תוך הפרה בוטה של חוק הפסיכולוגים. כידוע, במדינת ישראל אין חוק פסיכותרפיה, וחוק הפסיכולוגים הוא החוק היחיד המסדיר מתן טיפול פסיכולוגי. לפיכך, ישנה חשיבות מיוחדת על שמירה על החוק ועל הקוד האתי בכל הנוגע להצגה עצמית מדויקת, שכן אחת הדרכים היחידות של הציבור להבחין בין נותני השירות השונים היא על פי ההכשרה הייחודית של כל



ומורכבים, אין לאדם את הזכות להציג עצמו כפסיכולוג מומחה או כל וריאציה אחרת שנותנת רושם דומה.

אנו מרגישים שבמקביל לשמירה על המקצוע מפני גורמים מבחוץ המבקשים להתהדר בתארים לא להם ולהטעות את הציבור, עלינו להיות הוגנים כלפי פנים ולשמור על הקוד הפסיכולוגי ועל הסטנדרטים שאנו מציבים לעצמנו. השימוש בתואר פסיכולוג מומחה בידי מי שלא עבר התמחות, מטעה את הציבור, פוגע במקצוע, ופוגע בכל הפסיכולוגים המומחים שעבדו קשה על מנת להגיע למומחיות (ורבים מהם גם ממשיכים לעבור הכשרות ספציפיות לאחר המומחיות).

מזה תקופה ארוכה (קרוב לשנה) אנו מקדמים באמצעות נציגינו בוועד המרכזי של הפ"י פעולות בנושא, הן של הפ"י, והן בדיאלוג עם משרד הפסיכולוג הארצי. לשמחתנו הוועד המרכזי הנוכחי הרים את הכפפה, וישנה ועדה בהפ"י אשר בוחנת את הנושא ותציע דרכי פעולה כבר בחודשיים הקרובים.

נושא נוסף שבו אנו ממשיכים לפעול הוא הנוכחות של המקצוע בתחומי הפסיכותרפיה הזוגית והמשפחתית. אנו נמצאים כעת בשלב של תכנון קורס המשלב תיאוריה ופרקטיקה ומיועד לחברי החטיבה הקלינית.

השנה הקרובה מציבה בפנינו אתגרים רבים. אנחנו ממשיכים לעקוב בדאגה אחר יישום הרפורמה בבריאות הנפש, ומעוניינים להמשיך ולקדם את מעמד הפסיכולוג הקליני. כמו כן, אנחנו עוסקים בניסיון להגדיר את ייחודיות הפסיכולוג הקליני בעידן שבו ישנם תחומי מומחיות רבים.

אנו נקיים מספר ימי עיון בשנה הקרובה, כאשר הראשון ביניהם יתקיים בינואר 2019 ויעסוק במפגש שבין עולם הטיפול הפסיכולוגי והקהילה הלהט"בית הדתית.

כמו כן, אנו רואים חשיבות רבה להמשיך את התהליך שהחל לתפוס נפח בשנים האחרונות של חזרתם של פסיכולוגים קליניים להפ"י והפיכתה של החטיבה הקלינית ושל הפ"י למקום שפסיכולוגים קליניים יכולים להרגיש בו נוח, מיוצגים, ולמעשה בבית.

זאת לצד המשיך העבודה שלנו להשגת הטבות מקצועיות וצרכניות, קיום ימי עיון רלוונטיים והשפעה על תהליכי חקיקה ותקנות הנוגעים לפניה של הפסיכולוגיה הקלינית בישראל.

אנו מאמינים שיש חשיבות גדולה להפ"י ומקווים שהרוח החדשה בארגון תביא להבעת אמון מצד הציבור המקצועי והצטרפות של חברים/ות נוספים/ות בשנה הקרובה.

נסיים בברכת שנה טובה. אנו מאחלים לכל חברי החטיבה שנה של גשוג אישי ומקצועי, סיפוק ושלווה.

ועד החטיבה הקלינית

עמוס ספיבק - יו"ר, יחיאל אסולין, אביאל אורן,

שי איתמר, רפאל יונתן לאוס, עודד מאיו

מטפלת. מטופל הניגש לקבל סיוע נפשי אצל פסיכולוג קליני יודע כי הוא ניגש לאיש מקצוע שעבר הכשרה מפקחת וארוכה, הכוללת אלפי שעות טיפול ומאות שעות הדרכה על טיפול ואבחון, וקיבל רישוי משרד הבריאות על בסיס מעבר של בחינת התמחות. בנוסף, הוא יודע שהפסיכולוג הקליני כפוף לוועדת האתיקה, ועדת התלונות במשרד הבריאות ולחוק הפסיכולוגים. לאור כל זאת, אנו רואים בהתחזות לפסיכולוג ככלל, או לפסיכולוג מומחה (קליני או אחר) בפרט, עבירה חמורה.

כאמור, בהפ"י מתקבלות תלונות רבות בנושא. רובן על התחזות לפסיכולוגים בידי מי שאינם פסיכולוגים. אולם חלקן על התחזות לפסיכולוג מומחה על ידי פסיכולוגים שאינם מומחים.

די ברור מדוע ניאבק על השארת הטיפול הפסיכולוגי והתואר פסיכולוג בידי פסיכולוגים. אולם לחלק מהציבור לא ברור מדוע המאבק על התואר מומחה. לנו הפסיכולוגים ברור שללא התמחות ההכשרה שלנו אינה מלאה, ובלעדי ההתמחות המוכרת על ידי משרד הבריאות השימוש שלנו בתואר מומחה אינה במקום. אולם יש פסיכולוגים שמסיבות שונות אינם עושים את פרק ההתמחות, נרשמים בפנקס הפסיכולוגים בסוף התואר שני, מפרשים את ה"הרשאה לעסוק בפסיכולוגיה" כאישור לעסוק בטיפול ומטפלים בניגוד לחוק הפסיכולוגים. חלקם אף מטעים את הציבור ומציגים את עצמם כפסיכולוגים מומחים. בעוד מומחה אמור להעיד על פרק התמחות בן 4 שנים ומבחן התמחות בסופו, פסיכולוגים מסוימים עושים שימוש בתואר מומחה לתאר הכשרה קצרה שעברו בין אם בהפרעה נפשית מסוימת או מה שיותר נפוץ, בשיטת טיפול מסוימת. כך נהיים פסיכולוגים מומחים לחרדה, לדיכאון, להתמכרות, להפרעת אישיות, או מומחים ל-EFT, מומחים ל-CBT, מומחים ל-ACT, אך למעשה אינם פסיכולוגים מומחים.

מן הסתם יותר קל ופחות מביך להשתמש במשאבים שלנו על מנת לפנות למטפלים המתחזים לפסיכולוגים ולהזהיר אותם לבל יעשו שימוש בתואר פסיכולוג. יותר קשה לפנות לפסיכולוגים שעברו כברת דרך במסלול הפסיכולוגי ולהזהיר אותם שללא פרק ההתמחות הם אינם יכולים לטפל ובטח שלא להציג את עצמם כפסיכולוגים מומחים. זאת למרות שייתכן שבשיטה מסוימת שהם למדו, שאינה כלולה במסלול הלימודים הרגיל, יש להם ניסיון וידע מעבר למה שפסיכולוג קליני מומחה רכש במהלך הכשרתו. כדי להבהיר את עמדתנו אנו חושבים שהכשרות נוספות של מכונים ומרכזים פרטיים הן דבר חשוב ומעשיר מקצועית והן מהוות נדבך חשוב במכלול הזירות להתמקצעות. יחד עם זאת, הן לא תחליף למסלול ההתמחות ואי אפשר להכיר בהן כמסמיכות פסיכולוג למומחיות, גם כאשר זו מוצגת בצורה כזו או אחרת.

מנקודת מבטנו לא מדובר רק בחוק יבש, אלא גם בעיקרון מקצועי ואתי. ללא סיום מסלול ההתמחות וצבירת הניסיון בטיפול, אבחון, והדרכה, במסגרות שמציעות מפגש טיפולי עם מטופלים הטרוגניים

דבר החטיבה השיקומית

לחברי החטיבה היקרים,

החגים מאחורינו, ופנינו לשנה חדשה, על אתגריה ועל ברכתיה השונים.

ועד החטיבה, לאחר שלוש שנות פעילות מלווה באתגרים רבים, החל להכין את הקרקע לריענון השורות, וכבר בכנס הקרוב תינתן ההזדמנות להיבחר לוועד החטיבה (עד שבעה חברים) ולקחת חלק בפעילות השוטפת למשך הקדנציה החדשה (3-4 שנים). אנו מזמינים במיוחד מתמחים וסטודנטים להצטרף כפעילים. קחו על עצמכם נושאים שהייתם רוצים לקדם בתקופה זו - ואנו נשמח לשבת ולחשוב כיצד לסייע ולקדם כל רעיון שתעלו לדיון.

הכנס השנתי שלנו עומד בפתח (30-31 בדצמבר - ניר עציון למרגלות הכרמל). השנה רבים מכוחותינו הם שלקחו בו חלק, והיריעה קצרה מלפרט את כולם. את הפרטים המלאים על הכנס תמצאו בעמוד החטיבה באתר הפי", בפייסבוק ובתכתובות השונות שאנו מוציאים. רק נציין, שהוועדה המדעית בראשותה של ד"ר אודליה אלקנה עשתה באמת עבודה נפלאה, והצליחה ליצור שילוב מרתק של הרצאות מפתח, הרצאות בזק (TED style) וסדנאות כפי שטרם זכינו להן עד כה. נודה גם לאלעד רוט שמרכז את הוועדה המארגנת, ליהודית רוכברג המרכזת את ועדת הפרסים וכמובן לדני כפרי והצוות שלו בהפי" שבדבקות מלווה אותנו שנה אחר שנה, מכנס לכנס, ממדרגה למדרגה, יותר ויותר גבוהה בכל שנה.

לאחרונה השיגה החטיבה שלנו הישג נוסף ביכולת שלה לפעול בחו"ל. במסגרת הכנס השנתי של ה-APA שנערך השנה בסן פרנסיסקו, ובזכות הקשרים האמיצים שנוצרו עם חטיבה 22 בשלוש השנים האחרונות, הצטרפה ד"ר שירה לרמן, הנמצאת כעת בפוסט דוקטורט בג'ונס הופקינס בווישינגטון, למפגש התת-ועדה הבינלאומית של חטיבה 22 שנערך במסגרת הכנס. שירה ייצגה את האינטרסים של החטיבה שלנו בפאנל, שבין תוצריו התקבלה החלטה עקרונית לקדם סקר עניין משותף בין פסיכולוגים שיקומיים וניורופסיכולוגים בארצות הברית ובישראל על מנת לעודד שיתופי פעולה בהכשרה, בהוראה ובמחקר. תודה רבה לך שירה!

אחד מהישגי החטיבה הבולטים שיוצגו בכנס שלנו השנה בניר עציון, הוא רשמים ממשלחת החטיבה השיקומית לדאלאס, טקסס, כחלק מהשלב השלישי והמסכם של תוכנית חילופי פסיכולוגים שיקומיים עם חטיבה 22 של ארגון הפסיכולוגים האמריקאי (APA). למי שזוכר, התוכנית הייחודית הזו החלה בדצמבר 2016, וכללה ביקור של המשלחת האמריקאית בישראל (חמישה נציגים) במרכזי השיקום ובכנס השנתי שלנו בניר עציון. בשלב השני נערך ביקור באוגוסט 2017 של המשלחת הישראלית (שמונה נציגים) בניו יורק ובווישינגטון (במרכזי שיקום ובכנס ה-125 של ה-APA). הפרק השלישי התקיים

בספטמבר-אוקטובר השנה, במסגרתו יצאו שתי הנציגות שלנו, ד"ר אנדריאה בוק מתל השומר וד"ר שירי בן נאים מהדסה, לשבועיים שלמים ומלאים בחוויות בדאלאס, טקסס. רגע לפני שנשתף אתכם בטעימות מהמסע הזה, נאמר רק שהפרייקט הזה לא יכול היה להתקיים בלי הסיוע של הקרן המשפחתית ע"ש תד אריסון (שלב 1-2), של סוכנות מדנס לביטוח (שלב 3) ומכספים שנתרו מכנסים ופעילויות בהפי" (שלב 3 מתקציב החטיבה - מכספים שנתרו מכנסים ופעילויות קודמות של החטיבה). בפרק האחרון נבחרו שתי הנציגות על ידי ועדה ממינית, בראשות ד"ר מיכל בראון, פרופ' אילנית חסון-אוחיון וד"ר יורם בראב. בהזדמנות זו - תודה רבה מכל הלב לחברי הוועדה השנה!

בהתאם לתכנון, אנדריאה ושירי יעברו בין המגמות השיקומיות לקראת הכנס, ויספרו על החוויה שעברו ומה למדו ממנה, כחלק מהסבב המסורתי שאנו עושים בכל שנה ושנה לפני הכנס השנתי. החטיבה רואה חשיבות רבה במפגש הישיר של סטודנטים לתארים מתקדמים במגמות השיקום עם בוגרי המשלחות לחו"ל, על מנת להוביל דרך ולחולל שינוי בתפיסה של המקצוע שלנו. אנו רוצים לברך בשם כל החטיבה את שתי הנציגות שלנו שעמדו במשימה כל כך יפה והביאו הרבה ידע, ניסיון וכבוד לחטיבה. יישר כוח!

ועכשיו כמובטח - טעימות מהמטבח הטקסני (מאת שירי בן נאים ואנדריאה בוק, רגע לפני סיום המסע)

היה לנו שבוע מעשיר בדאלאס, טקסס, שבו התארחנו במגוון בתי חולים ומרכזי שיקום. אוניברסיטת UT Southwestern אירחה אותנו במחלקות השיקום, במרפאות החוץ ובמרפאה הניורופסיכולוגית. בית החולים Baylor Scott & White Institute for Rehabilitation אירח אותנו במחלקות השיקום ואשפוז היום ובמועדון שיקומי פוסט אשפוזי יוצא דופן בקהילה. בית החולים ליוצאי צבא אירח אותנו במרפאות, במחלקת נפגעי חוט שדרה, במרכז השיקום האשפוזי ובהוספיס, וביחידת הפוליטראומה. מרכז השיקום Pate rehabilitation אירח אותנו בקמפוס האשפוזי והפוסט אשפוזי בדאלאס ובקמפוס יפהפה אי שם בטבע, בין סוסים, עזים ונחל.

בכל אחד מהמקומות הללו נפגשנו עם ניורופסיכולוגים, פסיכולוגים שיקומיים (מקצועות שונים זה מזה לגמרי בארצות הברית!), רופאים, מרפאים בעיסוק, פיזיותרפיסטים, יועצי שיקום, יועצים תעסוקתיים ועוד מגוון מקצועות. אירחו אותנו ברוחב לב ועושר מקצועי רב, שיתפו וגם התעניינו מאוד כיצד הדברים קורים בישראל. סיירנו במחלקות, נכנסנו לישיבות צוות והתארחנו בהצגות מקרה. למדנו המון על מערכי השיקום השונים, על המסלול המקצועי, על השימוש במחקר באוכלוסיות קליניות ועל דגשים רבים בעבודת הפסיכולוג כמטפל וכמאבחן, שהינם דומים ושונים משלנו.

ביום האחרון לשבוע העמוס הזה התארחנו ביום ספורט שאורגן על



צולם ע"י: Dr. Marlene Vega

ומבוססת ראיות שלא נופלת מאיכות הטיפול שהוצג בכנס. מצד שני היה נפלא לגלות תחומים חדשים למחקר וליזומה, ורעיונות שבהחלט ניתן יהיה ליישםם בארץ. היינו גאות לגלות שלוש יזמיות ישראליות שונות בתחום טכנולוגיית השיקום שהתארחו והציגו את מפעלן בכנס, ושמחנו גם לשתף את הנוכחים בכנס, במיוחד בקבוצת העניין הבין-לאומית שהצטרפנו אליה, בניסיון שרכשנו בארץ ו"איך הדברים עובדים אצלנו". הייתה חוויה מיוחדת ומעשירה, מקוות להמשיך ולהעביר את הידע הזה למקומות העבודה וההוראה שלנו ולכל מי שיהיה מעוניין להעמיק בו.

עד כאן דבריהן לעת עתה.

ועד החטיבה השיקומית

ידי האוניברסיטה ויועד כולו לענפי ספורט מותאמים לאנשים עם מוגבלויות שונות. היה מרגש ומעורר מחשבה.

בארבעת הימים האחרונים לשהותנו השתתפנו בכנס השנתי של הקונגרס האמריקאי לשיקום ACRM. בכנס השתתפו כל דיסיפלינות השיקום וזו הייתה הזדמנות לשמוע זוויות שונות ומגוונות על טיפול שיקומי בפגיעות ראש, חוט שדרה, קטיעות, כאב, סרטן, ילדים, שבץ, מחלות דגנרטיביות, חידושים טכנולוגיים ועוד רבים. הצגנו פוסטרים שייצגו את עבודתנו בארץ, פגשנו חוקרים ואנשי טיפול רבים שעוסקים בנושאים קרובים לשלנו, ושמחנו גם להיפגש עם רבים מאנשי הטיפול שליוו אותנו לאורך השבוע שקדם ולהעמיק את הקשרים איתם. היה נהדר לגלות שאנחנו עושים בארץ עבודה נהדרת, מעודכנת

מכון EMDR ישראל טיפול, הדרכה וסדנאות EMDR



הסדנאות הבאות:

שלב א' 6.2, 11.2, 21.2, 2.4.2019

שלב ב' 19.2, 14.3, 4.4.2019

מכון EMDR ישראל
THE ISRAELI EMDR INSTITUTE

לפרטים נוספים: dafna@emdr.co.il
טל: 09-7454291 | 052-2453645

דבר החטיבה הרפואית

חברים יקרים,

בפרוס השנה החדשה, אנו מאחלים לכל אחד ואחת מכם שנה טובה, שנה של עשייה וצמיחה אישית.

עם תחילת השנה, אנו שמחים להוציא לפועל את הכנס השני של הפסיכולוגיה הרפואית בישראל. **הכנס הקרוב יתקיים ב- 14-15.2.2019, במלון ניר עציון, ויעסוק בתשוקה בפסיכולוגיה הרפואית - עבודה עם המטופל, המטפל והמערכת.**

אנו מודים לכל אלו ששלחו הצעות להרצאות וסדנאות מרתקות ומעניינות. ההיענות הרבה וההתלהבות בקרב חברינו וקולגות מסקטורים אחרים מעוררת השראה ומחזקת את חשיבות הקיום וההשתתפות בכנס כחלק מגיבוש והעמקת זהותנו המקצועית וייחודיותנו בעבודתנו בתחום.

אנו נרגשים לארח בכנס מרצים ופסיכולוגים מכל שלבי ההתמקצעות, מפסיכולוגים צעירים ועד בכירים מוערכים ומוכרים לנו מלימודינו.

נושא הכנס יתמקד במושג התשוקה ביחס לשלושה יסודות מרכזיים בעבודתנו: ייחוד הפסיכולוג הרפואי בישראל, טיפול פסיכולוגי בהקשר הרפואי ועבודה מערכתית עם צוותים וארגונים רפואיים.

אנו בוועד החטיבה שמנו לעצמנו השנה מטרה להיפתח לעשייה בשטח, לתת קול ובמה לצרכים של ציבור הפסיכולוגים הרפואיים שעובדים בבתי החולים, במרפאות ובקליניקות השונות. תחומנו הולך וצומח, במדינת ישראל ובכל העולם המערבי. בד בבד יחד עם השינויים והתמורות בטכנולוגיות הרפואיות, האתגרים שניצבים כיום בפני הפסיכולוג הרפואי הם מצד אחד להיות מולטי-דיסציפלינריים ובאותה העת להעמיק את ההבנה הקלינית והמחקרית בעבודתנו כפסיכולוגים רפואיים.

לאחרונה היינו עדים בתקשורת לעיסוק גובר בנושא החמלה במערכת הרפואית, נושא הקרוב לליבנו ולעשייתנו המקצועית. מה

שעבור התקשורת הוצג כנושא חשוב שעלה למודעות עכב פרוסום הכתבה על היחס לחולים אונקולוגיים, מעסיק אותנו כאנשי מקצוע בעבודתנו היומיומית בתוך מערכת הבריאות. אנו חיים בעולם של טכנולוגיות מתפתחות, מאריכות חיים, ובתקווה גם משפרות את איכות החיים, אך יחד עם זאת, ובמקביל לכך, הן לעיתים מגדילות את המרחק בין החולה לרופא. כמו כן, העומסים אשר הם חלק אינטגרלי מעבודת הצוותים במערכת הבריאות, גם הם מקשים על העובדים במקצועות הבריאות, ומצוקתם גם היא עולה חדשות לבקרים בתקשורת ובתודעה הציבורית (חוסר בתקנים, שעות עבודה מרובות, שכר, פער בין הקצאת משאבים לדרישות המערכת ועוד). כל אלו בוודאי גם הם משפיעים על חוויית השירות, האמפטיה והחמלה שחווים המטופלים במערכת. הטמעת החמלה במערכת הבריאות היא נושא חשוב ותרומתו כסקטור לחיזוק החמלה בתוך המערכת היא חלק מהאג'נדה המקצועית. אנו רואים ערך רב בפיתוח תוכניות התערבות, למידה את הצרכים בשטח והטמעת תהליכים ממוקדים בנושאי תקשורת, שחיקה והעצמה בקרב צוותים, מתוך מטרה לשפר את חוויית המטופל במערכת הבריאות וכחלק בלתי נפרד מעבודתנו. נושאים אלה ונוספים יהיו חלק מתוכני הכנס ואנו תקווה שהכנס ירחיב את אופקינו, יעשיר את ידיעותינו ויפריח את עבודתנו ברמת הפרט וברמת הסקטור בכלל. לסיום, ובהמשך לנושאים האמורים ובכל נושא הקרוב לליבכם - אתם מוזמנים ליצור עמנו קשר, להציע הצעות בהקשרים האמורים, ולהביע את קולכם מהשטח. בברכה,

ועד החטיבה הרפואית ונציגיו:

ורד עצמון - יו"ר, יהודה ניניו - נציג הוועד המרכזי

חברי הוועד - יעל שרון, יעל סיוון, נועה שמש, ליזה דוד,

שיר רייכרט, אורי מנדלקורן



הכנס השנתי השני של החטיבה הרפואית
בהסתדרות הפסיכולוגים בישראל

**תשוקה בפסיכולוגיה רפואית:
עבודה עם המטופל, המטפל והמערכת**

הכנס יתקיים בתאריך 14-15.2.2019 במלון ניר עציון



גבי פרץ, הפסיכולוג הארצי

לציבור הפסיכולוגים שלום רב,

כאשר אנחנו מעוניינים להביע את הערכתנו לדברים שנאמרים, אנחנו מגיבים אליהם בביטוי "מילה בסלע", ומתכוונים לסמן בכך את הדיוק, את המשמעות ואפילו את החוזק, כמו סלע, של הדברים הנאמרים. יחד עם זאת, באותה עת אנחנו מפספסים לגמרי את הכוונה המקורית של המשפט, שהמשכו מוביל למשמעות אחרת לגמרי.

המשפט המלא הינו: "מילה בסלע, שתיקה בתרי", ובעברית פשוטה: מילים שוות לערך של מטבע (סלע), ולשתיקה יש ערך כפול (תרי, שתיים בארמית). כך שכוונתו המקורית של המשפט היא לא לחזק את הדובר, אלא את המעדיף לשתוק, ובהרבה מקרים הכוונה למקשיב.

בבסיס המקצוע שלנו נמצאת ההקשבה לפונה אלינו. בתהליך הטיפול אנחנו מקשיבים לרבידים שונים של השיח, ולעיתים דווקא לדברים שאינם מקבלים ביטוי מילולי אנו מקשיבים עוד יותר. ולפעמים היכולת להקשיב נותנת הרבה יותר מהדברים שיש לנו לומר.

פרופ' הרב יונתן זקס תיאר את יכולת ההקשבה כך:

"ההקשבה לאדם אחר היא מעשה של היפתחות אל נפש שהיא אחרת מיסודה מנפשנו. לשם כך דרוש אומץ. להקשיב זה להיעשות פגיע. כשאני מקשיב אני חושף את הוודאויות היסודיות ביותר שלי לסכנת ערעור, שכן אני נכנס אל תודעה החושבת על העולם אחרת ממני. אבל מעשה ההקשבה חיוני לאנושיות שלנו. ההקשבה היא מעשה רוחני לעילא, היא עלולה גם להיות כואבת. נוח יותר כשאין צריכים להקשיב, להתאגר, להיגרר החוצה מאזור הנוחות. ההקשבה היא המתנה הגדולה ביותר שאנו יכולים לתת לאדם אחר. כשמקשיבים לי, כששומעים אותי, אני יודע שיש בעולם מישהו שמתייחס אלי ברצינות... כדי ללמוד להקשיב, נדרשים תרגול, התמקדות ויכולת להשקיט את הנפש... רק ההקשבה מגשרת על התהום שבין נפש לנפש, בין עצמי לאחר..." (הקטע המצוטט הולחם משני מאמרים, למאמרים עצמם נא ראו: <http://www.aish.co.il/tp/sacks/489865991.html> וכן <https://www.yeshiva.org.il/midrash/29719>).

התיאור הזה של ההקשבה מדייק מאוד את מה שאנחנו מתאמצים לו בחדר הטיפול, ומצליחים בעזרת המאמץ הזה לעזור בהתמודדות של הפונה עם המצוקה הנפשית בפיתוח של תהליך השינוי הרצוי ועוד.

השאלה הגדולה היא, האם אנחנו יכולים להשתמש ביכולת הזו גם מחוץ לחדר הטיפול? אני משוכנע שכן, ובסביבות שונות אנחנו נמצאים במצב הקשבה, המוכנה לקבל את האחרות, להיחשף לסכנה של ערעור הקיים, לצאת מאזור הנוחות.

הייתי רוצה שזה יקרה גם בינינו, הפסיכולוגים. יש דעות רבות ועמדות מגוונות לגבי השאלה לאן מקצוע הפסיכולוגיה בארץ צריך להתקדם. בכל אחת מהן קיים מרכיב שיכול לסייע בפיתוח של המקצוע, אך אין עמדה אחת שמכילה את כל האפשרויות. אנחנו עסוקים בשאלות עמוקות של מהות המקצוע, אך לא נוכל לגבש כיוון אם כל אחד יתבצר בעמדתו. השינוי יכול להתחיל רק מהקשבה מלאה לעמדה האחרת, זו השונה מעמדת המאזין.

זה נכון לשאלות הקשורות לדומה ולשונה בין תחומי ההתמחות השונים, זה נכון לגבי ההגדרות של תחום הפסיכותרפיה. ההקשבה תעזור לדייק את הניסוחים בעיצוב מחדש של חוק הפסיכולוגים, וכן את הגיבוש של מסלולי ההתמחות המגוונים. כשנרחיב את יכולת ההקשבה ונאפשר לה להגיע למחוזות חדשים, נוכל לגלות בתוכנו, כפרטים וכקבוצה, חידושים אשר בתורם יובילו את הפסיכולוגיה למקומות שבהם היא עדיין לא דרכה.

בפורום יושבי ראש הוועדות המקצועיות, וגם בפורומים נוספים, הוצעו אפשרויות חדשות שכדי לגבשן, חשובה מאוד יכולת ההקשבה. אלו השאלות שאנו עסוקים בהן בימים אלו:

האם נוכל להגדיר את המשותף לכל תחומי ההתמחות בפסיכולוגיה וליצור הכשרה בסיסית של פסיכולוג מומחה שעל בסיסה יהיה אפשר לבנות התמחויות ספציפיות?

האם ועדה מקצועית אחת תוכל להציע תהליך הסמכה למיומנות ספציפית שיהיה רלוונטי ליתר תחומי ההתמחות?

האם יוכלו כל שתי ועדות מקצועיות ליצור דיאלוג ביניהן כדי לבנות תהליך אינטנסיבי ומקוצר של הוספת התמחות על בסיסה הזיהוי של אזורי החפיפה ביניהן, שעליהן לא יהיה צורך לחזור?

האם ניתן לבנות מסלול משולב של אקדמיה ושדה שבסופו יוכשר ד"ר לפסיכולוגיה מומחה?

הייתי שמח לגשת לכל השאלות האלו, ועוד רבות נוספות, מעמדה של הקשבה לאפשרויות החדשות שמציעים עמיתיי שיקשיבו הם גם לעמדותיי, ומתוך הקשבה נצליח לפתח תהליכים חדשים או לפחות לדעת לשמור על הקיים מתוך בחירה.

שנה טובה.

גבי פרץ

פסיכולוג ארצי

וממונה על רישוי פסיכולוגים

ד"ר חוה פרידמן, הפסיכולוגית הראשית במשרד החינוך

רפורמת הכלה והשתלבות - מפת דרכים

בזה. כן אומצו המלצות נוספות: הקצאת סיוע בהתאם לתפקודו של הילד (לא רק על יסוד לקות), דיון מחדש בהקצאת המשאבים בשילוב, שינוי במטרתן ובהרכבן של ועדות ההשמה והשילוב, ובחינה מחדש של שירותי הסיוע הניתנים במערכת החינוך.

• לאור מגמות אלה ובהתאמה אליהן הוחלט על תיקון חוק החינוך המיוחד. ביולי 2018 עבר בכנסת התיקון לחוק (תיקון 11). אלה עיקרי השינויים בחקיקה:

א. מטרת שירותי החינוך המיוחד:

1. לקדם ולפתח למידה, כישורים ויכולת, וכן תפקוד גופני, שכלי, נפשי, חברתי והתנהגותי ולהקנות לתלמיד ידע, מיומנויות, כישורי חיים וכישורים חברתיים.
2. לעגן את זכותו של התלמיד להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה, בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים באופן שיאפשר לו לחיות את חייו בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד תוך מיצוי יכולותיו.
3. לקדם את שילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במוסדות חינוך רגילים.
4. תלמיד יהיה זכאי לשירותי חינוך מיוחדים באזור מגוריו או קרוב ככל האפשר. מתן המענה ההולם לתלמיד הוא באחריות הרשות המקומית.

ב. ועדת הזכאות והאפיון:

במקום ועדת השמה תפעל ברשות ועדת הזכאות והאפיון. הרכב הוועדה: בראש הוועדה עומד מפקח מטעם האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך. בוועדה חברים שני מפקחים כוללים: מהחינוך הרגיל ומהחינוך המיוחד. אין שינוי בהגדרת תפקידו של פסיכולוג חינוכי מטעם הרשות המקומית כחבר ועדה. הוועדה חוקית בהרכב של 4 משתתפים, ובכלל זה הפסיכולוג החינוכי. אם הקולות שקולים, יהיה ליו"ר קול נוסף.

תפקידי הוועדה:

- לקבוע זכאות לשירותי החינוך המיוחד.
- לקבוע רמת תפקוד של תלמיד.
- לקבוע סל שירותים לתלמיד.

בנספחים לחוק מופיע פירוט של ארבע רמות תפקוד לכל מוגבלות. צוותים משותפים של האגף לחינוך מיוחד בשיתוף עם אגף פסיכולוגיה בשפ"י עובדים בימים אלה על פירוט אפיוני

רפורמת הכלה והשתלבות יצאה לדרך. ככל שהרפורמה מתייחסת בעיקרה לילדים בעלי צרכים מיוחדים, אין מדובר ברפורמה בחינוך המיוחד אלא ברפורמה בחינוך! למה הכלה והשתלבות? ולמה כרפורמה? במאמר זה אנסה להשיב על שאלות אלה.

תפיסת הכלה היא אבן יסוד בחינוך. היא מהווה ביטוי לגישה הומניסטית, שבמרכזה כבוד האדם. גישה זו מתורגמת בפועל למגוון של פרקטיקות. השיח על הכלה מתקיים במשרד החינוך שנים רבות. ההצהרה באשר לרפורמה של הכלה והשתלבות משקפת החלטה בדבר התוויה של מדיניות חינוכית הקושרת בין האידיאולוגיה לבין פרקטיקות למימושה. הצורך ברפורמה מבטא החלטה בדבר שינוי אסטרטגי כוללני במערכת ביחס למצב קיים. נקודת המוצא רלוונטית וחשובה. מה הניע התוויה של רפורמה זו בחינוך?

התשובה לשאלה זו טמונה במספר גורמים הקשורים אלה באלה:

- המשרד מצא שמספר גדל והולך של תלמידים בעלי מוגבלויות בשכיחות גבוהה, כדוגמת לקויות למידה והפרעות קשב, בעיות התנהגות ובעיות רגשיות, מקבל תמיכות במסגרות של חינוך מיוחד (בכיתה או בבית הספר). חל גידול לאורך השנים באחוז התלמידים בעלי מוגבלויות בשכיחות נמוכה הלומדים במסגרות של חינוך מיוחד. לצורך הבהרה, המונח מוגבלויות בשכיחות גבוהה מתייחס לשכיחות סוג זה של מוגבלות באוכלוסייה, לעומת מוגבלויות בשכיחות נמוכה כדוגמת הספקטרום האוטיסטי (ASD), מגבלה שכלית-התפתחותית וכו'.
- המשרד אימץ את עיקרי המלצות ועדת דורנר (2007), ועדה ציבורית בראשות השופטת (בדימוס) דליה דורנר, שמונתה לצורך בחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל. שתיים מהמלצות הוועדה, הקשורות זו בזו והן אף אומצו על ידי המשרד, מהפכניות באשר לתפיסת החינוך המיוחד בישראל. הראשונה היא ש"התקציב הולך אחר הילד". פירוש הדבר, שתקציב מותאם לילד על פי צרכיו. השנייה, שההורים זכאים לבחור את סוג הסיוע שילד יקבל: תמיכה בחינוך רגיל, כיתת חינוך מיוחד או בית ספר לחינוך מיוחד. סייג לכך הוא מצבים שבהם טובת הילד או שלומם של ילדים אחרים עומדים בניגוד לבחירת ההורים. הכוונה בעיקר לבעיות בהתנהגות. בחירת ההורים ותקציב הסיוע הניתן לילד, באופן המותאם לצרכיו, כרוכים כמובן זה



התפקוד לכל אחת מהמוגבלויות.

- תפקודי למידה) שותף גם כן בצוות.
- הקמת מרחבים טיפוליים בבתי ספר כדוגמת מודל חדר שלווה (התוכנית הלאומית 360).
- הקצאת תקציב שקלי לבתי הספר (סל תקציבי), המוקצה לבתי ספר כבר מתשע"ט. תקציב זה מאפשר למנהל בית הספר לרכוש שירותים של תמיכה בתלמידים, בצוות החינוכי או בהורים, כמו גם שירותים פדגוגיים או תרפויטיים לתלמידים על בסיס פרטני או קבוצתי. המשרד מגדיר הנחיות למימוש תקציב זה.

תפקידי השפ"ח והפסיכולוג

משימת ההכלה מופקדת בראש ובראשונה בידי מנהלים, גננות ומורים, והיא בבחינת שליחות מקצועית וחברתית. הרפורמה מסמנת מהלך המצריך שינוי עמדות בקרב בעלי תפקידים במערכת החינוכית. שינוי זה אינו עניין של מה בכך. הכלה מתבטאת ברובד הפדגוגי, הרגשי וההתנהגותי. לפני המורים מונח אתגר מקצועי של הוראה מותאמת למגוון רחב של תלמידים. זהו אתגר רב חשיבות בתהליכי הוראה-למידה. אין די בשינויים פדגוגיים. הכלה של תלמידים היא בעיקרה עמדה מקצועית-פדגוגית של איש החינוך. היא קשורה לתפיסתם הסובייקטיבית של המורים את תפקידם לנוכח שינויים הנגזרים מהרפורמה. לפסיכולוגים תפקיד ברפורמה במספר מישורים: ביחס לפרט וביחס למערכת, ביחס לתלמידים ובהתייחס למבוגרים המשמעותיים, בייעוץ פסיכולוגי למנהלים, לגננות, למורים, להורים ולבעלי תפקידים. לפסיכולוגים השפעה על השותפות עם בעלי תפקידים משיקים תוך הבהרת הערך המוסף של כל בעל תפקיד והאפשרויות הגלומות בעבודת צוות רב מקצועי.

נדרשת מהפסיכולוג רגישות רבה לליווי ולתמיכה בבעלי תפקידים בגנים ובבתי הספר שיאפשרו פרסונליזציה של המורה והעצמתו. במילים אחרות, מרחב בטוח ומאפשר במקום ובזמן, שבו יוכלו מורים: לעבד חוויות של היכרות עם צרכים מורכבים של תלמידים שונים; לעבד עמדות כלפי שינוי; להתמודד עם הרכבי כיתה או כיתות; להחזיק מתח פוטנציאלי המצוי בין חתירה להישגים לבין תרבות של הכלה ועוד.

ההורים ברפורמה

מקומם של ההורים ברפורמה מרכזי. ההורים מתמודדים בין השאר עם דילמות באשר למענים המתאימים לילדיהם, הסתגלות הילדים למסגרת החינוכית, מעברים בין מסגרות, סוגיות רגשיות וחברתיות וכו'. עבודתם של הפסיכולוגים במסגרות החינוך ובקהילה מאפשרת להם להשפיע ברובד המשפחתי והחינוכי, וכן בקשרים בין השניים. אפשרויות השילוב והתמיכה בהכלתם של ילדים והשתלבותם מזמנת התייחסות למקומם של ההורים בתהליכי הכלה והשתלבות.

ברמת בית הספר יפעל צוות רב מקצועי (במקום ועדת השילוב) שתפקידו לקבוע את זכאותו של התלמיד לשירותי חינוך מיוחדים. דיון בדבר הזכאות על ידי הצוות הרב מקצועי יתקיים בהלימה לנספחים לחוק לפי המוגבלות ורמת התפקוד. הצוות יקבע את הזכאות ואת סל השירותים שיינתן לתלמיד. לצורך ערעור על החלטת הצוות או בלשון החוק: "השגה", ניתן יהיה לפנות לוועדת הזכאות והאפיון.

בתוספת הראשונה לחוק מוגדרות המוגבלויות והגורמים הקבילים לאבחנתן. בתוספת השנייה לחוק מוגדרות רמות תפקוד ביחס לכל מוגבלות. יש לשים לב שהוגדרה קטגוריה אחת לבעיות רגשיות והתנהגותיות. כמו כן, הפרעת קשב (ADHD) מופיעה כאבחנה נפרדת.

הביטוי המרכזי לשינוי מוגדר במטרה השלישית בחוק המתייחסת לשילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, שהופנו בעבר לכיתות לחינוך מיוחד, במסגרות החינוך הרגיל בכל גיל. אתגר רב טמון בתרגום של מכלול זה לכלל אסטרטגיה, מדיניות ופרקטיקה. זה המקום לציין שמחוז צפון נבחר כמחוז חלוץ ליישום הרפורמה.

אבני דרך עיקריות ביישום

ברמה הארצית

- הקמת מנהל יישום לרפורמה.
- הקמת צוות יישום בין אגפי.
- קידום שיח על הכלה והשתלבות בקרב בעלי התפקידים במחוזות, ברשויות ובמסגרות החינוך.
- פיתוח מקצועי של בעלי התפקידים.
- מינוי מפקחי חינוך מיוחד שיעמדו בראש ועדות הזכאות והאפיון ברשות והכשרתם.

ברמה המחוזית

- מנהלי המחוזות מובילים את יישום הרפורמה במחוזם.
- במחוז יפעל צוות הכלה והשתלבות.
- מטעם שפ"ח יפעל צוות הכולל פסיכולוג מחוזי או נציג, מפקח על ייעוץ או נציג, מדריך בתחום בעיות ההתנהגות ומדריך בתחום לקויות הלמידה.

ברמת בית הספר

- מינוי רכזי השתלבות בבתי הספר.
- הקמת צוות רב מקצועי ברמת בית הספר. הרכב הצוות לצורך דיון בזכאותו של תלמיד מוגדר בחוק. ההרכב הרחב של הצוות כולל את יועץ בית הספר, פסיכולוג מטעם השפ"ח, רכז השתלבות ונציג מתי"א (מרכז תמיכה יישובי אזורי). בחטיבות הביניים יהיה המת"ל (מדריך

הרפורמה: היכרות עם סוגי מוגבלויות והמענים המתאימים להם, העצמת המורה באמצעות מנטליזצית תפקיד וכו'.

- ייעוץ למנהל בית ספר באשר לניצול התקציב השקלי.

לסיכום, תוכניות היישום של הרפורמה נמצאות למעשה במעמד של תוכניות בעבודה. ישנה מפת דרכים ליישום, ויחד עם זאת, יש לקחת בחשבון שזהו מהלך הדרגתי. טרם הוגדרו תקנות לחוק החינוך המיוחד, ועתיד להיכתב חוזר מנכ"ל שיפרט את דרכי היישום.

תיאור תפקיד השפ"ח ותפקיד הפסיכולוג גם הם נמצאים בתהליכים של למידה וגיבוש. מוקד עבודת השפ"ח כפי שהוגדר כאן, מצוי בתמיכה במבוגרים המשמעותיים לילד, בשיתוף עם בעלי תפקידים נוספים במערכת. יש כמובן לשפ"ח תפקידים נוספים הקשורים בפיתוח דרכי עבודה המותאמות למדיניות משרד החינוך בהיבטים פסיכו-דיאגנוסטיים ופסיכו-תרפויטיים.

מהדברים עולה שמדובר בהזדמנות ליוזמות חדשות של השפ"ח. הזדמנות לפיתוח התערבויות פסיכולוגיות מותאמות, פיתוח מודלים של הקצאת שירות פסיכולוגי-חינוכי. מהלכים אלה מתחילים בתהליכים פנימיים מבית. הם מזמינים דיון בזהות הפסיכולוג, בתפיסות וביישום שלהן באופן מותאם לצרכי אוכלוסיות שונות ברשות המקומית, דיון בתפקידו של הפסיכולוג החינוכי בכל רצף הגיל, ובאופן שבו הפרקטיקות שהוא מאמץ עומדות לרשותה של מערכת החינוך בשליחותה. תם ולא נשלם... מדובר ביישום הדרגתי המצריך למידה ומאפשר יוזמה והתחדשות.

שלכם,

חיה

תפקידים המרכזי של הפסיכולוגים, ברוח התוכנית האסטרטגית של אגף פסיכולוגיה, לסייע למבוגרים המשמעותיים לילד ליצור סביבה מגדלת מיטבית במציאות של שינוי. מדובר בחיבור אידיאולוגי ופרקטי לרפורמת ההכלה וההשתלבות. להלן זרקור למספר שינויים בתפקיד הפסיכולוג והשפ"ח הנגזרים מהרפורמה, ומהשינוי בחוק החינוך המיוחד.

ברמת שפ"ח

- היערכות לשינוי בוועדת הזכאות והאפיון, המשנה את ייעודה והרכבה של הוועדה ומכאן גם של הפסיכולוג בוועדה.
- היערכות מקצועית וארגונית של השפ"ח להקצאת שירותים למסגרות חינוך בהתייחס לתקציב השקלי. מדובר בהזדמנות ליזום ולהציע מגוון של שירותים, תוך ארגון כוח האדם של השפ"ח במודלים מותאמים.
- היערכות למודלים בגיל הרך: מעג"ן (מערך תומך גן) להתמודדות עם קשיים של ילדים בדגש על תחום ההתנהגות, וצומ"ת (צוות מקצועי תומך) לתמיכה מערכתית של צוותים רב מקצועיים ברשות בגני הילדים.

ברמת שירות פסיכולוגי לבית הספר*

- ייעוץ למנהלים בתהליכי שינוי מדיניות חינוכית, ההשלכות של הרפורמה על מדיניות בית הספר והשלכותיה עבור המנהל כמנהיג, ההשלכות על התפיסות הפדגוגיות והפרקטיקות, ההשלכות עבור המורים כאנשי מקצוע, ועל קשרי בית ספר-משפחה.
- גיבוש התפקידים והשותפות בצוות הרב מקצועי כמו גם התמודדות עם תפקידי הצוות, יצירת שפה משותפת ומנטליזציה של תהליכים עמם הצוות עתיד להתמודד.
- שיח שותפים באשר למקומם של ההורים בבית הספר ברפורמה.
- נטילת תפקיד בפיתוח המקצועי של מורים בתוך בתי הספר בהתאם לצרכים המתעוררים לצורך יישום

* לגני הילדים ולמנהלות הגן מותווית מדיניות ההולמת את המבנה הארגוני והצרכים בגיל הרך.

**ביטוח
אחריות מקצועית**

אזכור כראש סקט

www.psychology.org.il

לפרטים נוספים ולהצטרפות באתר הפ"י



מורכבות האבחון הפסיכולוגי של אוטיזם בגיל הרך וחשיבותו

כפיר נוי

הקדמה

קשיים התפתחותיים ורגשיים שנפוצים בגיל הרך והתמקצעות בכלי אבחון שונים, שאלונים ייעודיים לבחינת מצבו התקשורתית-חברתי, ראיונות עם ההורים והגנות וכן מיומנויות תצפית טובות על משחק ועל מיומנויות תקשורתיות בסיסיות בחדר האבחון ומחוצה לו. הקשיים בולטים גם על רקע הצורך בחידוד אבחנה מבדלת אל מול קשיי התפתחות אחרים, מאחר שפעמים רבות התסמינים של אוטיזם עשויים להתאים לאבחנות נוספות כגון איחור התפתחותי כללי, מוגבלות שכלית-התפתחותית, איחור שפתי, טמפרמנט סוער, OCD, ADHD, לקות בשמיעה, בעיות בוויסות חושי, קשיי התקשורת, חרדה, סכיזופרניה של גיל הילדות ועוד. כמו כן חשוב לציין כי האבחון הקוגניטיבי וההתפתחותי השכיח, שמבוצע בעזרת בדיקת דם, בדיקה גופנית או הדמיה, אינו נותן תשובה חד-משמעית האם קיימת אבחנה של אוטיזם או לא. צריך להסתמך רבות על מקורות מידע נוספים, ניסיון עבר ועבודת צוות של חיבור פיסות המידע שנאספו לכדי שלם.

כדי לבנות טוב יותר נרטיב של מהות קשייו של הילד, אנו נפנה להורה ונשאל האם ההתנהגות של הילד במהלך האבחון בסיטואציות שונות מאפיינת את התנהגותו הכללית, גם כדי להבין את מצבו של הילד אך גם כדי להדגים ולהוות מודלינג להורה על קשייו

אבחון אוטיזם בגיל הרך הוא תהליך מתמשך ודינמי המכיל אתגרים רבים מול הילד ומשפחתו. בתהליך זה לפסיכולוג תפקידים משמעותיים ומובילים: להסביר להורים על מהלך האבחון ומה נרצה לבדוק, להפחית התנגדות הורית, ולהדגים את החוזקות והקשיים של הילד במהלך האבחון. המטרה היא לבנות יחד עם ההורה נרטיב של האבחנה, להבין מה מפריע לתפקוד הילד מבחינה תקשורתית וחברתית במסגרת הבית ובמסגרת החינוכית ומה ניתן לעשות בכדי לקדם אותו באופן מיטבי. לשם כך על הפסיכולוג לאסוף פיסות מידע משמעותיים מההורים, מהצוותים החינוכיים ומשאלוני תקשורת שונים, ולעבוד עם אנשי מקצוע מדיסציפלינות שונות אשר תורמים זוויות אבחון מתחום המומחיות שלהם: קלינאות תקשורת, ניורולוגיה התפתחותית, ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה וכדומה, כדי לשלב את כל תחומי ההתפתחות לכדי תמונה מלאה בדבר תפקוד הילד ומוקד קשייו.

את העניין והידע בתחום זה רכשתי לאחר שנים רבות של ניסיון כמאבחן ילדים על הרצף האוטיסטי בגיל צעיר במסגרת עבודתי במכון להתפתחות הילד בתל השומר, בשירות הפסיכולוגי חינוכי-התפתחותי ברמת גן ובמרכז לגיל הרך ברמת גן. במאמר הנוכחי אתמקד בחלק של האבחון הפסיכולוגי אשר מהווה אתגר מורכב לצד סיפוק ועניין מקצועי רב בתהליך עם הילד, עם משפחתו ועם הצוות המאבחן.

לאוטיזם אין בדיקת דם או הדמיה

אבחון פסיכולוגי של אוטיזם מאתגר בשל הספקטרום הרחב של הילדים עם קריטריונים של האבחנה על פי DSM-5, וכן בשל ההתפתחות המהירה והשינויים הרבים בתפקוד ובהתנהגות בגיל הרך. תהליך אבחון מקצועי מצריך מהפסיכולוג ידע נרחב הכולל הכרת תהליכים התפתחותיים נורמטיביים ואבנורמליים בקרב פעוטות וילדים, התמצאות במכלול האבחנות לילדים, מודעות לתחלואה נלווית ותסמונות, היכרות מעמיקה עם מגוון

מעבר לכך, אבחון פסיכולוגי לילדים עם חשד לאוטיזם בגיל הרך צריך לכלול שורה של מבחנים ושאלונים מובנים, זאת לפי חוזר מנכ"ל מ-10.11.2013 בנוגע לאבחון אוטיזם, ובהתאם להגדרות שנקבעו בספר האבחנות הפסיכיאטרי DSM-5. הפסיכולוג בתהליך האבחון הוא הכתובת המהווה Case

כפיר נוי הוא פסיכולוג התפתחותי וחינוכי מומחה ומדריך. מנהל היחידה ההתפתחותית בשפ"ח רמת גן, מדריך במכון להתפתחות הילד תל השומר ובמרכז לגיל הרך רמת עמידר. 052-3333007, noy9@zahav.net.il

אשר מתקשה בהבנת הוראות פשוטות או מתקשה לזהות איברי גוף וצבעים אך כן יצליח לשנן אותיות באנגלית - דבר זה מטריד, מכיוון שיש בתחום אחד "סטייה התפתחותית" (deviancy), ולמעשה אנו נבדוק האם התופעה באה על חשבון מיומנויות תקשורת אחרות כגון התעניינות במבוגר, בילדים בני גילו, התפתחות שפה, שימוש בג'סטות וכדומה.

קיימת חשיבות רבה לראייה של ההורה כשותף בחדר האבחון. כדי לבנות טוב יותר נרטיב של מהות קשייו של הילד, אנו נפנה להורה ונשאל האם ההתנהגות של הילד במהלך האבחון בסיטואציות שונות מאפיינת את התנהגותו הכללית, גם כדי להבין את מצבו של הילד אך גם כדי להדגים ולהוות מודלינג להורה על קשייו של הילד. לדוגמא, כשהילד משחיל מטבעות לתוך חריץ בקופה, אבקש מההורה לחסום את פתח הקופה. נראה כיצד הילד יגיב. אם הילד לא יסתכל על ההורה וינסה להשחיל את המטבע דרך ידיו של ההורה (באופן טכני), דבר שאינו מותאם לתפקוד, נשאל את ההורה: האם הוא בדרך כלל מסתכל עליכם כשהוא מבקש דבר מה? פעולה זו עוזרת להבין תפקודים בבית אך גם גורמת לנו להראות להורים למה אנו מצפים מהילד מבחינה תקשורתית בגיל זה.

המיומנויות התקשורתיות הראשוניות כוללות קשב משותף, הצבעה, שימוש בג'סטות, Social referencing ותגובה לקריאת שם

התבוננות במיומנויות התקשורתיות הראשוניות והבסיסיות

ה-DSM-5 מתאר את מגבלות האבחון של ילד עם אוטיזם כך: "סימפטומים חייבים להיות קיימים כבר בילדות המוקדמת, אך ייתכן שלא יבואו לידי ביטוי באופן מלא עד שהדרישות החברתיות יגברו מעבר למגבלותיו של האדם".

אחד הקריטריונים לאבחון ASD על פי DSM-5 הוא "ללכת אחורה בציר הזמן" ולהתבונן לעומק בהתפתחות של המיומנויות התקשורתיות הראשוניות עד גיל 3.

המיומנויות התקשורתיות הראשוניות כוללות קשב משותף, הצבעה, שימוש בג'סטות, Social referencing ותגובה לקריאת שם. כבר בשלבי החיים הראשונים מסוגל התינוק להראות שמחה כשהוא מסתכל על חפץ ועל מי שמשחק איתו לסירוגין, וכך הוא משתף בחוויה שלו. קשב משותף (Joint)

manger. הוא מתכלל ו"מחבר" את שאר אנשי הצוות המאבחנים והמידע שהם מביאים. הוא אוסף חלקי מידע גם מתוך חדר האבחונים וגם מהיומיום, מהמידע שמביאים ההורים. עבור ההורים הוא גם כתובת מכילה לתחושות שעולות סביב ממצאי האבחון, לרבות רגשות שליליים של כעס ותסכול על קבלה או אי קבלה של אבחנה קשה, והוא כתובת מכילה גם להשלכות החינוכיות והטיפוליות, כלומר משמעותו היא מעבר למפגש בשיחת הסיכום.

האתגרים והקשיים באבחון ASD אצל ילדים

- קושי בשיתוף פעולה של הילדים אשר לרוב אינם מווסתים.
- הרגלי למידה, משחק וארגון אשר אינם מפותחים מספיק.
- קושי בפרידה, במעברים ובהסתגלות למצבים חדשים.
- טווח קשב וטווח ריכוז קצרים, אימפולסיביות.
- העדפה למשחק עצמאי בחפצים או בצעצועים על פני מטלות מובנות.
- התנהגות מתנגדת (של הילד ולעיתים של ההורה).
- התנהגות נוקשה או חזרתית.
- קושי בהתמודדות עם דרישות שונות.
- קושי בהבעה ובהבנת שפה.
- העדר מבחן פורמלי לכלל קשיי ההתפתחות והתקשורת.

על מה נתבונן במהלך האבחון הפסיכולוגי?

באבחון אוטיזם על הפסיכולוג לדעת מה לחפש בהתאם לגיל ההתפתחותי והכרונולוגי של הילד. בבואנו לאבחן לקות תקשורת עלינו להסתכל באופן מקיף על שלושה צירים מרכזיים וחשובים: **ציר חברתי**: (קריטריון A על פי DSM-5 לאבחון אוטיזם) קושי באינטראקציה איכותית של הילד עם בני גילו ועם הסביבה, בגילוי הדדיות ובאמפתיה לסביבה.

ציר תקשורתי: (קריטריון A על פי DSM-5 לאבחון אוטיזם) קשר עין, ג'סטות (מחוות), קשב משותף, התפתחות שפה, איכות שיח, ניאולוגיזם (יצירת משמעות חדשה למילים) והתפתחות משחק.

ציר התנהגותי: (קריטריון B על פי DSM-5 לאבחון אוטיזם) התנהגות חזרתית, מצומצמת, נוקשה, אקולוליה (חזרה רבה או אינטנסיבית על דברי אחר), קשיים בוויסות החושי, תחומי עניין מוגבלים, אידיוסינקרטיות ולעיתים יוצאי דופן.

אנו נחזור לאפיין את הילד במהלך האבחון בשלושת צירי התקשורת תוך סנכרון עם רמת ההתפתחות והקוגניציה שלו. כלומר נצפה שהתפקוד התקשורתי יתאים לרמה התפתחותית. לדוגמא, ילד עם קשיים קוגניטיביים ושפטיים, סביר להניח שגם איכות התקשורת תאחר בהתאם. לעומת זאת, ילד בן שנתיים



Gilliam Autism Rating Scale - GARS-3 - שאלון איתור קשיי תקשורת מגיל שנתיים וחצי ועד 18 שנים - שאלון יחסית חדש ומעודכן.

Quantitative Checklist for Autism in Toddlers - Q-CHAT - שאלון הורים לסינון קשיי תקשורת עבור תינוקות בני 16-30 חודשים.

The Modified Checklist for Autism - M-CHAT-R - שאלון הורים לסינון קשיי תקשורת עבור תינוקות בני 16-30 חודשים.

מטרת השאלונים היא להתחקות אחר תפקודי תקשורת במסגרת הבית ובמסגרת החינוכית על פי שלושת הצירים המרכזיים. **ציר התקשורת** בוחן את השימוש במיומנויות תקשורתיות - כיצד הילד מגיב לקרובים אליו, כיצד משתמש בשפה לצורך שיח, האם משתמש בג'סטות, בקשב משותף וכדומה. **הציר החברתי** בוחן את העניין של הילד בחברים ויכולתו להדדיות ולמשחק משותף. **בציר ההתנהגותי-חזרתי** נכללים תחומי עניין יוצאי דופן, אובססיות, טקסים, ונבחנת תמונת העולם שלו - האם היא אידיאליסטית ומעניינת רק את הילד עצמו, ועד כמה הוא כן או לא נוקשה מחשבתית וכדומה.

כל אלה משלימים את המידע החסר מתוך התצפיות הקליניות במהלך האבחון ודיווח ההורים והמסגרת החינוכית.

לעיתים ילדים מבינים כי כדאי להם ליצור קשר עין כדי "לזכות" בחיזוק חברתי. האלמנט של שמירה על קשר עין רציף היא נלמדת, גם בטיפולים שונים של קלינאית תקשורת, פסיכולוג וכדומה. לא נכון אפוא להגיד שילד שיוצר קשר עין אינו יכול להיות עם אבחנה של אוטיזם

"מלכוד קשר העין"

היכולת להתמקד ולעקוב אחר מבט עיניו של מבוגר מתחיל בחודשים הראשונים לחיים. אחת הטעויות הנפוצות ביותר של אנשי מקצוע ואנשי חינוך שונים היא להדגיש יתר על המידה את איכות קשר העין. אנו רואים בשדה הקליני יותר ויותר ילדים גבוהים על הרצף האוטיסטי שמצליחים יפה למקד מבט מלווה בשינויים תואמים תוך הסטת מבט בהתאם למצב או סריקת האדם שמולם במבטם ואף לאורך זמן. קשר עין הוא רק חלק

מתחיל בחודשים הראשונים לחיים, למשל כתגובה לחיוך או דיבור של אדם מוכר. בשלב מאוחר יותר יש שימוש בג'סטות-מחוות (כגון תן, קח, ביי-ביי, נשיקה באוויר) או בדיבור על מנת להסב תשומת לב להנאה משותפת. כבר בגיל 8 חודשים הפעוט עוקב אחר מבטו של ההורה ויסתכל לעבר הכיוון שהורה מסתכל עליו.

תגובה לקריאה בשם אמורה להיות גם כן סביב גיל 8 חודשים. לקראת גיל שנה ההורה יצביע על חפץ והילד יצליח להפנות את תשומת ליבו לעבר החפץ ויסתכל בחזרה על ההורה בכדי לשתף. בגיל 12-16 חודשים משתכללת ההצבעה והיא נצפית גם לעבר חפצים, בתחילה כדי לקבל משהו (למשל הצבעה על מאכל או משחק), ובהמשך כדי לקבל תשומת לב משותפת לנושא מעניין. ילדים על הספקטרום עשויים לעיתים להצביע הצבעה שאיננה מכוונת (מאין פתיחה וסגירה של כף היד), מבלי ללוות במבט משותף. לחילופין, הם עשויים לעשות "שימוש מכשירני ביד ההורה" - לקחת את ההורה ולהוביל אותו לעבר חפץ.

מיומנות נוספת הנרכשת עוד לפני גיל שנה היא **Social referencing** - היכולת לזהות מצב רגשי של האחר. בסיטואציה חדשה או מאיימת, הפעוט יסתכל לעבר אמו כדי לראות את מבע פניה ויחקה את הבעת פניה.

חשיבות השימוש בשאלוני תקשורת

למיומנויות התקשורת הראשונות אשר פורטו: ג'סטות, קשב משותף, הגבה לשם והצבעה - לכל אלה חשיבות רבה בקביעת אבחנה של אוטיזם אל מול אבחנה מבלדת. בכדי להתחקות אחר הגיל הצעיר אנו נשתמש בין היתר בשאלונים להורים, לגננת או למורה, ובתשאלו ו"תחקור" הורים ומטפלים שונים אשר פגשו את הילד בנוגע לאבני הדרך בהתפתחות התקשורתית. בנוסף מבקשים מההורים צילומים של הילדים מגיל צעיר (כיום, "בעידן הדיגיטלי", הצילום הופך להיות חלק חשוב מתהליך האבחון שכן כמעט לכל הורה יש סרטונים שהוא צילם את ילדו מגיל צעיר).

שאלוני התקשורת מותאמים לטווח רחב של גילאים (מגילאי חצי שנה ועד הבגרות), חלקם מתייחסים לתפקוד העכשווי של הילד וחלקם לתקופת ינקות ראשונית. להלן מספר שאלונים נפוצים: **Autism Diagnostic Interview, Revised - ADI** דיאגנוסטי, חצי מובנה עם ההורים לאבחון הפרעה בספקטרום האוטיסטי. מיועד מגיל 18 חודשים.

Social Communication Questionnaire - SCQ - שאלון לסינון קשיי תקשורת להורה ולגננת/מורה מגיל 4 עד גיל 12. **Childhood Autism Rating Scale - CARS-2** - שאלון/תצפית לאיתור קשיי תקשורת מגיל שנתיים עד 18 שנים, מיועד למילוי על ידי הבחון.

- יכול לספר "לי יש בבית חתול" או "אני אוהב מכל החגים את חג פורים", ונבחנת תגובתו של הילד.
4. הבוחן מבקש עזרה וגילוי של אמפתיה מהילד - הוא מעמיד פנים: "אוי, אוי קיבלתי מכה ברגל", ומחכה לתגובת הילד. הבוחן יכול לספר סיפור המצריך גיוס אמפתיה, כגון "אתמול הלכתי ברחוב ונשרטתי מחתול לבן ומאוד מאוד כאב לי".
5. שימוש במבחנים שונים - המבחנים דורשים זיהוי הומור, TOM, שימוש בהיגיון וזיהוי אבסורדים. במבחני TOM (כגון מבחנים של בארון כהן) וכן בחלקים ממבחן ניויר-פסיכולוגי בשם NEPPSY מוצגים לילד מצבים חברתיים. על הילד נדרש לחשוב מה עשויות הדמויות לחשוב תוך התבוננות על היכולת להבין את צורכי האחר וכוונותיו. מוצג מצב, למשל, שבו ילד רוצה ליום הולדתו רכבת, אך אביו חושב שהוא רוצה מטוס. על הילד הנבדק לומר מה הוא חושב שהילד חושב שאבא מתכוון לקנות לו ליום הולדתו.
6. "תצפית פסיבית" - מכינים כמה צעצועים קבועים (מכוניות, קוביות, דיסק, בובה, דמויות גיבורי-על וכדומה), מבקשים מההורים "לא להיות מעורבים למספר דקות", מהילד מבקשים לשחק לבדו. באופן זה יכול המאבחן לראות את איכות הפניות להורים ולבוחן (אם קיימות) ואת אופן השיתוף בחוויה, את ההורים (A) או את המאבחן. המאבחן יכול גם לבחון קיומה של התנהגות חזרתית (B) כגון קיבוענות או התעסקות בחלקי אובייקט (גלגלים של מכונית, סיבוב ידיים של הבובה). יש מצבים שבהם נעביר גם אבחון SPT (Symbolic Play Test) המיועד לילדים צעירים עד גיל 4, כדי לראות קיבוענות והתנהגות חזרתית בדמויות ובפריטים, מעבר לרמת המשחק.

במצבים מסוימים, שבהם יש התלבטות לגבי איכות התקשורת שהילד יוצר ואין די במידע שמגיע מתוך שיח עם ההורים, עם הצוות החינוכי ומשאלוני התקשורת אשר מתקבלים, אזי עורכים תצפית בסביבה הטבעית של הילד. בתצפית מתמקדים באיכות הקשרים שהילד יוצר עם חבריו, במשחק המשותף, ונבחנים העדפה של משחק עם בני הגיל על פני צעצועים, תגובות אמפתיה ותחומי עניין שמעניינים רק את הילד עצמו ולא את שאר חבריו. כך, למשל, אפשר לזהות ילד בן 5 שאינו מרפה מחבריו, מנסה לשוחח איתם ואף "לנאום" לפנייהם על סוגי לטאות שונות, תוך שהוא לא חש שהנושא לא מעניין את חבריו.

בדיקת ADOS-2

נוסף לאבחון הפסיכולוגי המסורתי קיימת גם תצפית מובנית של ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule). תצפית זו נערכת בדרך כלל על ידי פסיכולוג

קטן ממכלול מיומנויות תקשורת שיש להסתכל עליהן. לעיתים ילדים מבינים כי כדאי להם ליצור קשר עין כדי "לזכות" בחיזוק חברתי. האלמנט של שמירה על קשר עין רציף היא נלמדת, גם בטיפולים שונים של קלינאית תקשורת, פסיכולוג וכדומה. לא נכון אפוא להגיד שילד שיוצר קשר עין אינו יכול להיות עם אבחנה של אוטיזם!

מנגד, העדר קשר עין רציף ואיכותי מאפיין גם ילדים עם קשיי קשב וריכוז או רמות חרדה גבוהות. לפיכך יש מקום להתבוננות מעמיקה על שלושת צירי התקשורת שפורטו קודם לכן ולא לחפש "קיצורי דרך".

חשיבה מחוץ לקופסא - אבחון לא פורמלי

נוכח הקשיים הרבים בתהליך האבחון יש צורך בחשיבה של הפסיכולוג המאבחן "מחוץ לקופסא". עליו להביט אל מעבר למבחנים, השאלונים, הסטנדרטים והאבחון הפורמלי הרב מקצועי של הרופאים, קלינאי התקשורת, המרפאים בעיסוק והפיזיותרפיסטים.

לפיכך משתמש הפסיכולוג המאבחן גם בכלים של אבחון לא פורמלי. בין הכלים הללו יש תצפית מתערבת בחדר האבחון, שימוש בסרטונים שמביאים ההורים (כדי להראות תפקודים שהם מרגישים שהילד עושה בבית בניגוד למה שמראה בחדר), שיחות עם הצוות החינוכי וכן מבחני TOM (Theory Of Mind) ייחודיים, מבחנים של זיהוי אבסורדים (מתוך מבחן סטנפורד בינה מהדורה רביעית או חמישית), מבחנים לזיהוי רגשות ואמפתיה ותצפית על משחק של הילד עם צעצועים, לבדו ובמשחק משותף עם הוריו.

חשיבות למצבים הבלתי פורמליים באבחון

- בעת תצפית על משחק הפסיכולוג יכול להתערב כדי לבחון את דרכי ההתמודדות או התגובה של הילד במצבים שונים.
1. "טיזינג" תקשורתי - יצירת מצבים של תסכול לילדים. למשל: לתת לילד עיפרון שלא מצייר, לתת לפעוט להשחיל מטבעות ולחסום את הפתח, לחסום לילד את הסל שהוא מתכנן לקלוע לתוכו - זאת בכדי לראות את רמת התקשורת שהוא יוצר ואיכותה.
 2. משחק יזום עם הילד - משחק סימבולי שבו יש צורך בציפייה מצד הילד, לדוגמה משחקים משחק זיכרון בתורות, ואז, בתור של הבוחן, הוא נעצר לכמה שניות כדי ראות האם הילד יתייחס לפעולותיו, האם יגיד לו "תורך", "נו, אתה" או משהו אחר שיראה התייחסות כלשהי למצב.
 3. תגובה למעגל תקשורת של הבוחן - בשאיפה לראות אם הילד מתעניין בדבריו, משלים מעגל תקשורת ומגיב. הבוחן



של אוטיזם בגיל צעיר, להכיר אבחנות התפתחותיות נוספות לצורך אבחנה מבדלת וכן על הפסיכולוג לראות בהורה שותף בחדר האבחון, כדי לבנות טוב יותר נרטיב של מהות קשייו של הילד. מכיוון שנתונים על תפקודו והתנהגותו של הילד מגיעים ממקורות שונים, יש צורך בעבודת צוות רב, בראייה רב מקצועית ובאינטגרציה מדיסיפלינית שונות כדי לקבל תמונה רחבה על תפקודו של הילד. באבחון אוטיזם הפסיכולוג יכול "לחשוב אוטיזם" ולחפש אחר המאפיינים השונים הקשורים לתופעה מבחינה חברתית, תקשורתית והתנהגותית הן בחדר האבחון והן בתפקודו במסגרת הבית והמסגרת החינוכית. מידע זה יכול להשיג הפסיכולוג על ידי ראיון עם ההורים ומילוי שאלונים מובנים לבחינת איכות התקשורת. נדבך חשוב נוסף הוא הצורך ביצירתיות ובחשיבה "מחוץ לקופסא", זאת כדי למצוא דרכים לעקוף את התנגדות הילד עם האוטיזם, את קשייו השפתיים וקשייו בשיתוף פעולה כדי להביא אותו לשתף פעולה בכל זאת בסיטואציות משחקיות לא פורמליות כגון מצבי הומור או מצבי תסכול המצריכים תגובה תקשורתית מצד הילד, תגובות אמפתיה וכן כדי לקבל תשובות על מבחנים להבנת TOM וזיהוי אבסורדים.

נוסף, אובייקטיבי ככל האפשר למקרה. מדובר בתצפית מובנית למחצה בשעת משחק המותאמת על פי גיל ותפקוד מגיל שנה ועד בגרות. התצפית מצולמת בווידאו on-going, היא מועברת רק על ידי מוסמכי ADOS (השגת מהימנות של 80%) ועוברת קידוד קפדני על ידי צפייה בסרט הווידאו של הנבדק. גם בדיקה זו נותנת מענה לשאלה אחת בלבד - האם כן/לא אוטיזם - על סמך התצפית המצולמת שנמשכת כשעה. לבדיקת ADOS-2 חשיבות רבה, ועם זאת יש לקחת אותה בעירבון מוגבל. אם דווח על נפנופי ידיים של הילד במסגרת הגן אך בתצפית לא נצפתה התנהגות זו, הילד לא יקבל ניקוד על פרמטר זה. לכן, גם תצפית זו היא חלק מסך הנתונים שיש לפסיכולוג בבואו לשקול את המצב כדי להגיע לכדי החלטה בעניין האבחון.

סיכום

המורכבות והחשיבות של אבחון האוטיזם בגיל הרך, מובנת נוכח העובדה שאין בדיקה חד-משמעית כבדיקת דם או הדמיה כדי לקבוע את ההבחנה. נדרשת גם רגישות גבוהה, משום הצורך להסביר או להדגים להורים ואף לחדד מהי האבחנה המבדלת. על הפסיכולוג העוסק באבחון זה להבין אפוא מהם המאפיינים

מקורות והמלצות לקריאה נוספת

1. גרינספן, ס' ו'יידר, ס' (2008). טיפול באוטיזם. חיפה: אמציה הוצאת ספרים.
2. טסטין, פ' (1995). מצבים אוטיסטיים אצל ילדים. מודן הוצאה לאור.
3. Allison, C., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Charman, T., Richler, J., Pasco, G. & Brayne, C. (2008). The Q-CHAT (Quantitative CHecklist for Autism in Toddlers): a normally distributed quantitative measure of autistic traits at 18-24 months of age. Preliminary report. J Autism Dev Disord. 2008 Sep;38(8):1414-1425.
4. Charman, t. & baird, G. (2002). Practitioner review: diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children. Journal of Child Psychology and Psychiatry 43:3, 289-305.
5. Constantino, J.N & Gruber, C. (2012). Social Responsiveness Scale Second Edition (SRS-2), Second Edition. Wps. Untied States of America.
6. Greenspan, S. & Wieder, S. (1994). Diagnostic Classifaction 0-3, Zero to Three. National Center for Clinical Infant Program. Arlington.
7. Lord, C. & Corsello, C. (2005). Diagnostic Instruments in Autistic Spectrum Disorder. Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Volume 2, Third Edition, Chapter 28 pp 730-771. DOI: 10.1002/9780470939352.
8. Ozonoff, S., Goodline-Jones, B.I. & Solomon, M. (2005). Evidence- Based Assessment of Autism Spectrum Disorder in Children and Adolescents. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34(3): 523-540.
9. Robins, D., Fein, D. & Barton, M. (2009). The Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up (M-CHAT-R/F).
10. Rutter, M.B., Beurment, S.K., Loard. C & Pickels, A. (2014). Social Communication Questionnaire (SCQ) - Fourth Edition Wps. Untied States of America

טניס כפלטפורמה טיפולית לילדים עם הפרעות תקשורת

מתן הולנד

עולם הספורט הוא עולם רחב ומגוון, ועל כן גם פוטנציאל הטיפול הטמון בו. ישנם ענפי ספורט קבוצתיים וענפי ספורט אינדיבידואליים, ענפים המשתמשים באיזר חיצוני (כדור, רשת, סל) וענפים העושים שימוש אך ורק בגוף (ריצה, קפיצה לרוחק). ענפים הממוקדים בתנועות גסות (כדורגל), לעומת ענפים הדורשים תנועות עדינות יותר ומוטוריקה עדינה (טניס שולחן), ענפים המאפשרים יותר פורקן סובלימטיבי (היאבקות, אגרוף), לעומת ענפים השמים יותר דגש על ריכוז, דיוק ומיקוד (טניס, קליעה למטרה). הדגשים בין הענפים הם שונים, ולכן ניתן גם להתאים את הענף לאג'נדה טיפולית. למשל, ילדים עם מזג סוער, הפרעות התנהגות ובעיות קשב ניתן לכוון לטיפול ספורטיבי בענפים המאפשרים הוצאת אגרסיות בתוך מסגרת עוטפת של גבולות וערכים, כדוגמת אומנויות הלחימה.

כשחושבים על פסיכולוגיית ספורט, בדרך כלל עולות אסוציאציות של "אימון מנטלי" ועבודה טיפולית יחידנית או קבוצתית של פסיכולוג עם ספורטאים מקצוענים. מטרת עבודתו של פסיכולוג הספורט היא לרוב אכן לעזור לספורטאים להתגבר על מחסומים מנטליים ולשפר את הישגיהם בענף המומחיות שלהם, ולמעשה ברוב המחקרים והפרקטיקות שמתקיימות בארץ בתחום זה הפסיכולוגיה משרתת את הספורט. במאמר זה אציע דגש שונה לשילוב בין התחומים, והוא היכולת המקצועית של מטפל רגשי לתעל מיומנויות ספורטיביות ספציפיות, על מנת לייצר או למנף עבודה רגשית-טיפולית עם ילדים. במילים אחרות, הספורט משרת את הטיפול הפסיכולוגי. לצורך הדגמה, תובא בהמשך סקירת ספרות קצרה על הממצאים המחקריים בתחום הטיפול בהפרעות תקשורת, ומקרה לדוגמה של טיפול בטניס בזוג ילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי.

מפתיע שעל אף הידע הרב שהצטבר על התרומות הייחודיות של פעילות ספורטיבית לגופו ולנפשו של האדם, נדמה שמדיום זה לא זכה להכרה ולהתפתחות הראויה בעולם הטיפול

טיפול בספורט

מדיומים רבים משמשים בימינו לטיפול רגשי לילדים. הטיפול הרגשי, שבעבר היה נחלתו הבלעדית של ה-play therapy המסורתי בחדר הטיפולים של הפסיכולוג הקליני, נערך היום במגוון אופנויות, בהן טיפול באמצעות אומנות, בעלי חיים, ביבליותרפיה, גינון טיפולי, רכיבה טיפולית, פסיכודרמה ועוד. שיטות אלו צמחו מתוך ההכרה באפקט הטיפולי של פעילויות אלו, ויצרו חיבור הגיוני בין הידע הרב של עולם הפסיכולוגיה לבין התרומה הייחודית של כל אחת מן הפעילויות. לאור זאת, מפתיע שעל אף הידע הרב שהצטבר על התרומות הייחודיות של פעילות ספורטיבית לגופו ולנפשו של האדם, נדמה שמדיום זה לא זכה להכרה ולהתפתחות הראויה בעולם הטיפול. אמנם, קיימים חוגי ספורט טיפוליים באופן מצומצם כגון הידרותרפיה ורכיבה טיפולית, אולם נדמה כי ניתן לפתח ולהרחיב את הנושא הרבה יותר מהאפשרויות הקיימות כיום, הן מבחינה מחקרית, הן מבחינת גישות הטיפול בענפי ספורט ספציפיים והן מבחינת הכשרות המטפלים.

חוגי הספורט הרגילים לא תמיד נותנים מענה מתאים לילדים עם קושי, כיוון שהמדריכים אינם מוכשרים בטיפול נפשי אלא בלימוד מיומנויות ספציפיות, ובהכוונה להצלחה ספורטיבית, על פי אמות מידה מסוימות. כמו כן, חוגי ספורט אינם שמים דגש על מטרות רגשיות-טיפוליות. על פי רוב, מטרתו של חוג היא מתן מסגרת חברתית לילדים לשעות אחר הצהריים, פיתוח תחביב, קידום ילדים המצטיינים בספורט וכד'. הפיכת חוג ספורט לפורמט טיפולי חייבת לכלול הכשרה טיפולית ספציפית של המדריך שתעסוק בהתייחסות לעולם הנפשי, על כל המורכבות שבדבר,

מתן הולנד הוא פסיכולוג חינוכי מומחה, מטפל CBT ובעל הכשרה פורמלית בהדרכת טניס. הטיפול המתואר בתיאור המקרה נערך בהדרכת גבי ירדנה גנץ, פסיכולוגית חינוכית מומחית מדריכה.



ללמוד בה על איכויות תוך אישיות ודפוסים בין-אישיים, ברוח הזרם האינטר-סובייקטיבי. השהייה ב"כאן ועכשיו" מעבירה את המטופל ממצב של תגובה למצב של התבוננות, ומגבירה את יכולתו למעין חשיבת-על וראייה כוללת יותר של המציאות הנפשית והחברתית.



טיפול בספורט, תרגילים אישיים, בזוגות או בקבוצה, עשויים לספק פלטפורמה להתערבות מסוג זה, כאשר הפעילות עצמה מהווה מקור להתייחסות תוך בדיקה של המטפל עם המשתתפים את הדינמיקה הנפשית המעורבת בה. השהייה ב"כאן ועכשיו" לא רק מאפשרת לפתח את הפונקציה הרפלקטיבית, אלא גם מלמדת מיומנות חשובה לחיים: השהיית התגובה והרפיה עם אפקט הרגעתי ברגעי לחץ. קצרה היריעה מכדי לתאר את הפוטנציאל הטיפולי הייחודי שבכל התערבות ספורטיבית והתאמתו לקשיים ספציפיים. ובכל זאת, כדי להמחיש ולהדגים את האפקטיביות והפוטנציאל הטיפולי הגלום בהתערבויות ספורטיביות, אביא להלן סקירה קצרה של מחקרים המתייחסים ספציפית לנושא של הפרעות תקשורת, ואדגים התערבות טיפולית מפרויקט ניסיוני של טיפול בטניס בשני ילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי.

התרומה הייחודית של טיפול בספורט לילדים עם הפרעות תקשורת

הטיפול הסטנדרטי באוטיזם מכון בדרך כלל לעודד התפתחות של מיומנויות קוגניטיביות, שפתיות וחברתיות, מתוך ניסיון להפחית התנהגויות לא מותאמות כגון דפוסים נוקשים (Koenig et al., 2010 as cited in Sowa) וסטריאוטיפיים (Emmelkamp, 2006). טיפולים אלו (כגון DIR ו-ABA) הוכחו כיעילים עם השנים (Vismara & Rogers, 2010). נוסף על הטיפולים הקיימים, הועלו השערות רבות בדבר התרומה האפשרית של התערבויות ספורטיביות, אולם המחקר על

לרבות היכולת לאבחן קושי רגשי, לבצע החזקה טיפולית ולנהל תהליך טיפולי לאורך זמן. עם הכשרה והכוונה מתאימה, אין סיבה שענפי ספורט לא ישמשו כפלטפורמה טיפולית מן המניין. פעילות ספורטיבית, חברתית או אישית, ידועה כתורמת ללימודן של מגוון מיומנויות בין-אישיות ותוך אישיות. בצד הבין-אישי ניתן לציין תקשורת חברתית, כבוד הדדי, שיתוף פעולה, ראיית האחר ותחרותיות בריאה. בצד התוך אישי ניתן לציין יכולת לסובלימציה של דחפים, מיקוד וקשב, התמדה, נחישות, גמישות מחשבתית וחיזוק הביטחון בגוף והדימוי העצמי. נוסף על יתרונות מוכרים אלו, נדמה שגם הטכניקה הטיפולית והמטרות הטיפוליות של הטיפול הדינמי הקלאסי במשחק (play therapy) ניתנות ליישום במגוון ענפי ספורט, בתנאי שהפעילות מנווטת על ידי מטפל שהוכשר לכך. בין מטרות אלו ניתן לציין פיתוח הפונקציה הרפלקטיבית, התקרבות ל-true self, בנייה של חוסן רגשי וחיזוק כוחות להתמודדות.

הפיכת חוג ספורט לפורמט טיפולי חייבת לכלול הכשרה טיפולית ספציפית של המדריך שתעסוק בהתייחסות לעולם הנפשי, על כל המורכבות שבדבר, לרבות היכולת לאבחן קושי רגשי, לבצע החזקה טיפולית ולנהל תהליך טיפולי לאורך זמן

בטיפול רגשי דינמי, למשל, ישנה חשיבות גדולה לפיתוח הפונקציה הרפלקטיבית, היכולת להבין את ההתנהגויות של עצמי ושל אחרים במונחים של מצבים מנטליים (מחשבות, רגשות, כוונות, מוטיבציות ואמונות). יכולתו של אדם להשתמש בפונקציה זו משפיעה על פונקציות אגו רבות כגון ויסות רגשי, הערכה עצמית, תפקוד במישור הבין-אישי ובריאות נפשית כוללת (Fonagy, 1998), ועל כן היא מהווה מוקד טיפולי חשוב. פעילות ספורטיבית מזמנת מגוון רחב של רגשות, תחושות ומחשבות שניתן לעבד אותם ולפתח בעזרתם את הפונקציה הרפלקטיבית, מיומנות אשר אינה נלמדת בחוג ספורט רגיל. בספורט, וגם בטיפול דינמי, ישנה שאיפה לפתח את היכולת להתמקד ב"כאן ועכשיו", או לשהות ברגע מסוים. בטניס למשל, אחת המיומנויות החשובות הנלמדות היא היכולת להחזיר את התודעה לרגע הנוכחי ("לשחק נקודה נקודה") על אף נטייתה לנדוד ולחשוב על הנקודה הקודמת או הבאה. לחוויית השהייה ברגע הזה ערך טיפולי משמעותי, בעיקר כאשר ניתן

הילדים למדו לאורך הזמן להכיר את מצבי התסכול והכעס, את הכאב הנרקסיסטי ואת הביקורת העצמית, הם למדו לעשות זאת הן על עצמם והן על חברים לקבוצה. היכרות זו לא העלימה את התחושות השליליות, אך בעזרת נורמליזציה והצעת דרכים לוויסות הם למדו להכיל אותן ולהמשיך הלאה, במקום "לשבור את הכלים" כפי שהיו רגילים בעבר

Sowa & Meulenbroek (2011) מסכמים בסקירת ספרות את הממצאים בתחום. הם ניתחו 16 מחקרים התנהגותיים, עם סך של 133 משתתפים, שבהם נבדקה תרומתה של פעילות ספורטיבית מובנית לילדים ומבוגרים עם אוטיזם. התרומה נבדקה בשלושת האשכולות המאפיינים קשיים אצל אנשים עם אוטיזם: התנהלות חברתית, יכולות תקשורתיות ומוטוריקה. בכל המחקרים נמצאה תרומה מובהקת למגוון מדדים, כאשר עיקר האפקט החיובי הוא על שיפור בתחומים של מיומנויות מוטוריות ומיומנויות חברתיות. כמו כן, באופן אולי מפתיע, נמצא כי דווקא פעילות אינדיבידואלית תרמה באופן מובהק יותר בשני התחומים (המוטורי והחברתי) לעומת הפעילות הקבוצתית (Sowa & Meulenbroek, 2011).

תיאור מקרה: טיפול בטניס עם רועי ושי

הרציונל לעריכת הפרויקט היה התאמה של אלמנטים ייחודיים במשחק הטניס לקשיים ספציפיים שילדים עם אוטיזם חווים במסגרות השונות. בהתאם לרוח העולה ממאמרם של Sowa & Meulenbroek (2011), הוחלט על פורמט של טיפול בזוג, שיאפשר תנועה בין מתן מענה אינדיבידואלי לבין עבודה על מיומנויות חברתיות ותקשורתיות. שני הילדים שהגיעו לתוכנית הם שירועי (שמות בדויים), בני תשע, בכיתה ג'. שניהם מאובחנים על הרצף האוטיסטי בתפקוד גבוה, ומשתלבים בחינוך הרגיל. ההורים ובית הספר דיווחו כי שניהם סובלים מקשיים במיומנויות תקשורתיות וחברתיות, דפוסי חשיבה נוקשים, אימפולסיביות וקושי רב בהכלת תסכול (בעיקר בהיבט של פרפקציוניזם ודימוי עצמי). נקבעו 22 מפגשי טיפול עם הילדים, כשעה בשבוע. פגישות עם ההורים נערכו בנפרד לפני ההיכרות עם הילדים ובמהלך השנה. מטרת ההתערבות הייתה ללמוד ולהכיר את

טיפולים מסוג זה עדיין צעיר יחסית. על אף זאת, מתחילים להצטבר לכך עדויות מחקריות משמעותיות. בצד הפיזיולוגי נמצא שאוכלוסיית המאובחנים על הרצף האוטיסטי פחות פעילה ספורטיבית מהאוכלוסייה הרגילה, ועל כן בסיכון מוגבר לפתח מחלות לב, סוכרת ובעיות השמנה (WHO, 2002). פעילות ספורטיבית ידועה כתורמת למניעה של בעיות מסוג זה באוכלוסייה הכללית, לכן, סביר להניח שהתערבויות ספורטיביות יהיו משמעותיות במיוחד עבור אנשים עם אוטיזם בהקשר זה. ואכן, התערבויות של פעילות ספורטיבית כגון הליכה נמצאו כמשפרות את מצבם הבריאותי של 10 נערים עם אוטיזם קשה ומשפרות את מדד ה-BMI שלהם (Pitetti, Rendoff, Grover & Beets, 2007).

בטניס למשל, אחת המיומנויות החשובות הנלמדות היא היכולת להחזיר את התודעה לרגע הנוכחי ("לשחק נקודה נקודה") על אף נטייתה לנדוד ולחשוב על הנקודה הקודמת או הבאה. לחוויית השהייה ברגע הזה ערך טיפולי משמעותי, בעיקר כאשר ניתן ללמוד בה על איכויות תוך אישיות ודפוסים בין-אישיים, ברוח הזרם האינטר-סובייקטיבי. השהייה ב"כאן ועכשיו" מעבירה את המטופל ממצב של תגובה למצב של התבוננות, ומגבירה את יכולתו למעין חשיבת-על וראייה כוללת יותר של המציאות הנפשית והחברתית

פעילות ארובית נמצאה כמשפרת גם גמישות ושיווי משקל (Yilmaz, Yanardag, Birkan & Bumun, 2004), וגם כמפחיתה באופן ניכר דפוסים של תנועות סטריאוטיפיות אצל ילדים עם אוטיזם (Elliot, Dobbin, Rose, & Soper, 1994; Yilmaz et al., 2004). מחקרים אחרים מצאו אפקט חיובי של התערבויות ספורטיביות על השתלבות חברתית (Pan, 2010). מיומנויות תקשורת (Hameury et al., 2010), מעורבות אקדמית (Nicholson, Kehle, Bray & van Heest, 2011) והיבטים תחושתיים (Bass, Duchowny, & Llabre, 2009).



בעזרת נורמליזציה והצעת דרכים לוויסות הם למדו להכיל אותם ולהמשיך הלאה, במקום "לשבור את הכלים" כפי שהיו רגילים בעבר.

אחת הדרכים הפרקטיות להתמודדות שנלמדו היא רתימת הפרפקציוניזם למקומות חיוביים. בהתחלה, הדפוס הנוקשה היה גורם לחוסר יכולת שלהם לשאת כישלון בחבטה, מה שהיה מוביל להימנעות או צרחה. לאחר הכוונה קוגניטיבית-התנהגותית, הילדים למדו על הכוח של דפוס זה, והונחו לבקש עוד הזדמנות כאשר לא הצליחו. בשל התאמת התרגילים ליכולותיהם, עם מספיק ניסיונות הובטח דפוס של הצלחה בסופו של דבר. מהלך זה אפשר לילדים לקחת תכונה שלילית של פרפקציוניזם נוקשה, לעבד אותה ולהגדירה מחדש באופן יישומי כתכונה חיובית של התמדה ונחישות. ספורט מהווה פורמט אידיאלי ללימוד תכונות אלו.

כמענה לדפוסים אימפולסיביים, הושם דגש על חבטות פתיחה. חבטת הפתיחה בטניס דורשת קור רוח, התמקדות וריכוז. בעת שלמדו את התרגיל, הילדים התבקשו לא למהר לחבט על אף הפיתוי. במקום זאת הם הונחו לעצור, להרגיש את הכדור והמחבט ביד, לוודא שהפוזיציה נכונה, לנשום עמוק ולספור עד שלוש. תרגול זה משלב אלמנט של mindfulness. המתאמנים נדרשים לשים לב לכאן ועכשיו, ולהשהות את התגובה, דפוס שאינם רגילים אליו. אפשר ללמוד מיומנות זאת באופן משחקי הפונה לילדים, וכך לצייד אותם בכלי להתמודדות גם מחוץ למגרש הטניס.

התערבויות נוספות היו חיזוקים והדגשה של מוקדי כוח של הילדים. שי ניחן ביכולת זיכרון פנומנלית. הוא זכר כל פרט קטן ושולי שנאמר במהלך השנה. רועי ידע לייצר סביבו אווירה נעימה על ידי חיך רחב ושימוש בהומור. תכונות אלו הובלטו ותרמו להעצמה ולחיזוק הקשר עם הילדים. בנוסף, ניתן דגש על מיומנויות תקשורת בסיסיות באופן משחקי. בהתחלה הילדים היו נכנסים לשיעור ומתחילים ישר לדבר או לשאול שאלה. בהמשך הם התבקשו "לתת כף" ולהגיד שלום בכל פעם שנכנסו ויצאו, ו"ננזפו" כאשר שכחו לעשות כן. משחק טקסי זה פיתח את מודעותם לכך שעומד מולם אדם, המצפה מהם להתנהג בקודים מקובלים של תקשורת.

בספורט ישנו אלמנט חזק של הערצה ומודלינג. ילדים נוטים להעריך כוכבי ספורט ולהזדהות עימם. עובדה זו מאפשרת סיפוק צורך רגשי נוסף המתקיים לעיתים בטיפול דינמי, והוא הצורך באידיאליזציה והזדהות עם דמות מוערכת. לפי קוהוט, זהו אחד מהצרכים הבסיסיים שילד זקוק להם ואשר עוזר לו להתפתח (Kohut & Wolf, 1975). בטיפול בטניס נעשה שימוש בסרטוני וידאו של שחקני טניס מוערצים, ודרך תגובותיהם למצבי תסכול (למשל, שבירת המחבט על הרצפה) נערכה

הכוחות ואת מוקדי הקושי אצל כל ילד, ולהתאים עבורו את הטיפול תוך שילוב עקרונות מעולם הספורט. אדגים זאת בקצרה על ידי כמה מן ההתערבויות.

Baron-Cohen & Leslie (1985) שמים דגש על ליקוי עיקרי באוטיזם, והוא היכולת לפתח "תיאוריה של נפש" (theory of mind). המודל שהם מציעים טוען כי לילדים עם אוטיזם קשה יותר מאשר לאחרים לייחס ייצוגים מנטליים לאחרים ולהכיר ולחזות התנהגויות ורגשות אצל עצמם. מתוך עיקרון זה, אפשר לטעון שהתערבות טיפולית חשובה בהקשר של אוטיזם היא עבודה על היכולת למנטליזציה, היכולת לפרש, להבין, ולבטא התנהגויות של עצמנו ושל הזולת במונחים של מחשבות, רגשות ואמונות (Bateman & Fonagy, 2011).

הדפוס הנוקשה היה גורם לחוסר יכולת שלהם לשאת כישלון בחבטה, מה שהיה מוביל להימנעות או צרחה. לאחר הכוונה קוגניטיבית-התנהגותית, הילדים למדו על הכוח של דפוס זה, והונחו לבקש עוד הזדמנות כאשר לא הצליחו. בשל התאמת התרגילים ליכולותיהם, עם מספיק ניסיונות הובטח דפוס של הצלחה בסופו של דבר. מהלך זה אפשר לילדים לקחת תכונה שלילית של פרפקציוניזם נוקשה, לעבד אותה ולהגדירה מחדש באופן יישומי כתכונה חיובית של התמדה ונחישות

המפגשים בזוג במגרש הטניס אפשרו הזדמנויות רבות לשיקופים המכוונים לאזורים אלו. משחק הטניס דורש מיומנויות עדינות שלוקח הרבה זמן ללמוד. דווקא בשל כך, הוא מפגיש את המתאמן עם תסכולים וכעסים שמכוונים פנימה באופן תדיר. תגובות אופייניות להחטאות היו צרחות, בכי, הימנעות ולעיתים אף נשיכה עצמית. למרות הקושי, ובזכות קשר טוב שנוצר, אפשר היה לשאול את הילדים מה קורה להם במקומות של תסכול ולהציע אפשרויות. הילדים למדו לאורך הזמן להכיר את מצבי התסכול והכעס, את הכאב הנרקיסטי ואת הביקורת העצמית, הם למדו לעשות זאת הן על עצמם והן על חברים לקבוצה. היכרות זו לא העלימה את התחושות השליליות, אך

4) שיתוף ההורים בתהליך, מפגשי מעקב וחשיבה משותפת על חיבור הנעשה בחוג להתמודדות היומיומית. כמו כן, החוג לווה באווירה הדומה לזו שאנו מייצרים ב-play therapy: אווירה של סקרנות, פתיחות, כבוד, לגיטימציה, הומור וכיף. לסיכום, דוגמא זו ממחישה רק מעט מן האפשרויות הטיפוליות הגלומות באינטראקציה ספורטיבית. אלמנטים דומים לאלו שתוארו מתרחשים באופן תדיר בחוגי ספורט רגילים, וחלקם בטיפולים רגשיים סטנדרטיים. אולם נדמה שהחיבור בין הפורמט של ספורט לעולם הטיפול הרגשי מאפשר להעצים את האפקט הטיפולי הקיים בכל אחד מהעולמות בנפרד ולייצר שלם הגדול מסך חלקיו.

מצד אחד נורמליזציה לרגשות השליילים, ומצד שני הכוונה להתנהגויות ספורטיביות מוערכות (לחיצת יד, כבוד ליריב). ניכר היה שהילדים הפנימו את העובדה שרגשותיהם אינם חריגים, ואת ההכוונה בעקבותיה להתנהגויות המבטאות "רוח ספורטיבית".

בשונה מחוג רגיל, הושם כאן דגש על כמה אלמנטים טיפוליים, שהתאפשרו רק מתוך הגדרת החוג כחוג טיפולי: (1) זיהוי של מוקדי כוח וקושי אצל כל ילד. (2) התאמת איכויות ספציפיות של ענף הטניס להתמודדות עם קשיים האופייניים לאוטיזם. (3) החזקה טיפולית הנערכת על ידי איש טיפול בסטינג קבוע ומוגדר.

מקורות

1. Baron-Cohen, S. & Leslie, A.M (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?. *Cognition*, 21: 37-46.
2. Bass, M.M., Duchowny, C.A. & Llabre, M.M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39: 1261-1267.
3. Bateman, W. & Fonagy, P. (2011). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice* (1st edition). American Psychiatric Publishing Inc.
4. Elliot, R.O., Dobbin, A.R., Rose, G.D. & Soper, H.V. (1994). Vigorous, aerobic exercise versus general motor training activities: Effects on maladaptive and stereotypic behaviors of adults with both autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24: 565-576.
5. Fonagy, P. (1998). Moments of change in psychoanalytic theory: Discussion of a new theory of psychic change. *Infant Mental Health Journal*, 19 (3): 346-353.
6. Hameury, L., Delavous, P., Teste, B., Leroy, C., Gaboriau, J.C. & Berthier, A. (2010). É quithé rapie et autisme. *Annales Médico-Psychologiques*, 168: 655-659.
7. Kohut, H. & Wolf, E. (1975). The disorders of the self and their treatment: An outline. *The International Journal of Psychoanalysis*. 59: 413-425.
8. Nicholson, H., Kehle, T.J., Bray, M.A. & van Heest, J. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 48: 198-213.
9. Pan, C.Y. (2010). Effects of water exercise swimming program on aquatic skills and social behaviors in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 14: 9-28.
10. Pitetti, K.H., Rendoff, A.D., Grover, T. & Beets, M.W. (2007). The efficacy of a 9-month treadmill walking program on the exercise capacity and weight reduction for adolescents with severe autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37: 997-1006.
11. Sowa, M. & Meulenbroek, R. (2011). Effects of physical exercise on Autism Spectrum Disorders: A meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6: 46-57.
12. Vandereijcken, W., Hoogduin, C.A.L. & Emmelkamp, P.M.G. (2006). *Handboek psychopathologie Deel 2: Klinische praktijk*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
13. Vismara, L.A. & Rogers, S. J. (2010). Behavioral treatments in autism spectrum disorder: What do we know?. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6: 447-468.
14. WHO (World Health Organization) (2002). *The world health report, reducing risks, promoting healthy life*. Copenhagen: WHO.
15. Yilmaz, I., Yanardag, M., Birkan, B.A. & Bumin, G. (2004). Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism. *Pediatrics International*, 46: 624-626.

הרבה מעבר לחבר התערבויות טיפוליות הנעזרות בכלבים בילדים על הרצף האוטיסטי

עינת הרף-כשדאי ואלה בן-נון

בספרות הסוקרת התערבויות הנעזרות בבעלי חיים, הם זהו באופן עקבי כבעלי החיים עם התועלות הרבות ביותר לאדם (Carlisle, 2015).



הזיקה בין פסיכולוגיה לתחום התערבויות הנעזרות בבעלי חיים, בדגש על כלבים, החלה בימי פרויד, אבי הפסיכולוגיה המודרנית והוגה הפסיכואנליזה, אשר נהג לעיתים להכניס את כלבתו האישית ג'ופי לחדר הטיפול. פרויד הסביר במכתביו כי נוכחותה של ג'ופי נועדה לעזור לו עצמו להירגע ולהתרכז, אולם בהדרגה הוא שם לב שעצם נוכחותה עוזרת למטופלים, ובמיוחד לילדים ולמתבגרים, לשוחח באופן חופשי יותר על נושאים כואבים. מכך הסיק פרויד שנוכחות כלב מעניקה למטופל תחושות של קבלה, ביטחון ושליטה (היילייל, 2016). אחרי פרויד, הפסיכולוג בוריס לוויןסון היה הראשון לתאר ולתעד את הדרך שבה כלב יכול לסייע בהתפתחות הקשר בין המטפל למטופל ולהגביר את המוטיבציה לטיפול. בשנת 1962 פרסם לוויןסון מאמר חלוצי שכותרתו הייתה "הכלב כקו-תריפוט", שבו הוא תיאר כיצד מסייע כלבו ג'ינגלס במהלך הטיפול בילדים. לוויןסון הסביר כיצד, באופן מקרי, עזר כלבו ליצירת קשר עם

התערבויות טיפוליות הנעזרות בבעלי חיים

בני אדם וחיות מקיימים קשר עתיק יומין, ותרומתם של בעלי החיים לבני אדם באה לידי ביטוי בתחומים רבים ומגוונים. השערת הביופיליה של ווילסון מנסה להסביר קשר זה מנקודת מבט אבולוציונית. על פי ווילסון, בקרב בני אדם קיימת התעניינות מולדת בטבע, כלומר אנשים נוטים להפנות קשב באופן סלקטיבי לנוכחותם ולהתנהגותם של בעלי חיים (Carlisle, 2015). כך לדוגמה, במהלך השנים, בני האדם למדו להתבונן בהתנהגותם של הזאבים, בעלי החיים הראשונים שביתו על ידי האדם, להבין אותה בהקשריה השונים ולהשליך אותה עליהם. כאשר הזאבים היו חסרי מנוחה, ידעו בני האדם כי עליהם להיזהר ולהיות דרוכים; כאשר הם היו שקטים, אפשר היה להסיק שלא נשקפת סכנה (וסרמן, 2015).

תיאוריית האינטראקציה בין אדם לחיה (Human-Animal Interaction - HAI) טוענת כי מערכת היחסים בין בני אדם לחיות הינה בעלת השפעה פסיכולוגית ופיזיולוגית חיובית על בני האדם, וכי מחקרים מגבים זאת ומעלים מגוון תועלות כתוצאה משהייה של בני אדם בנוכחות בעל חיים (Davis et al., 2015). על בסיס תיאוריה זו, התפתחו התערבויות הנעזרות בבעלי חיים (Animal-Assisted Intervention - AAI) הן באוכלוסיות של אנשים שהתפתחותם תקינה: בעיקר ילדים וזקנים, והן באוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים כגון ילדים ונוער עם הפרעות רגשיות או התפתחותיות (ובהם ילדים על הרצף האוטיסטי) או ילדים עם מחלות (אפילפסיה, סוכרת), פגועי נפש (דגש על PTSD), אסירים, אנשים בעלי דמנציה, חולים במחלות כרוניות או סופניות ועוד (Hart & Yamamoto, 2006).

המפגש בין הפסיכולוגיה להתערבויות הנעזרות בבעלי חיים

זה מאות שנים כלבים הם שותפים טבעיים של בני האדם ולוקחים חלק בחיי האדם בתפקידים שונים כגון ציידים, רועים, בני לוויה ועוד. בנוסף לתפקידים ההיסטוריים, במאה השנים האחרונות כלבים החלו לקחת חלק גם בתחום הטיפולי (Leonard, 2017).

עינת הרף-כשדאי היא פסיכולוגית התפתחותית, מדריכה, פסיכולוגית אחראית במכון להתפתחות הילד בבית החולים מאיר. ממקימות המיזם "כלבים שעושים טוב", המקדם התערבות טיפולית הנעזרת בכלבים במשפחות עם ילדים על הרצף, ומבוסס בין היתר על תוכנית PAWS הנסקרת במאמר. אלה בן-נון היא בעלת MBA, MA, מגשרת ויועצת למשפחה. ממקימות המיזם "כלבים שעושים טוב", המקדם התערבות טיפולית הנעזרת בכלבים במשפחות עם ילדים על הרצף, ומבוסס בין היתר על תוכנית PAWS הנסקרת במאמר. e_ben_nun@hotmail.com

מאופיינים ביכולת נדירה להבין ולתרגם את שפתם של בעלי החיים. הכותבות סבורות כי בעלי ASD ובעלי החיים תופסים את העולם באופן חזותי ולא מילולי, תוך שימת לב לפרטי פרטים, אך היכולת שלהם להכללה והפשטה נמוכה או חסרה. משום כך, שתי הקבוצות רגישות מאוד לשינויים ולגירויים, שאדם שאינו על הרצף לא יבחין בהם (גרנדין וג'ונסון, 2009).

בעלי ASD ובעלי החיים תופסים את העולם באופן חזותי ולא מילולי, תוך שימת לב לפרטי פרטים, אך היכולת שלהם להכללה והפשטה נמוכה או חסרה. משום כך, שתי הקבוצות רגישות מאוד לשינויים ולגירויים, שאדם שאינו על הרצף לא יבחין בהם

לפי תיאוריית HAI, בני אדם רבים מחפשים קשר עם בעלי חיים כמקור לתמיכה, להרגעה ולחוסר שיפוטיות, וכן כמקור לסייע ולהקלה בסיטואציות חברתיות. בייחוד בהתייחס לפרטים המתקשים להתערות בחברה עד כדי בידוד חברתי, ובהם האוכלוסייה על הרצף, קיימת סברה כי להם מציעים בעלי החיים מוצא ייחודי למעורבות חברתית חיובית. נוסף לכך, קיימת השערה כי הימנעות חברתית בקרב אנשים עם אוטיזם עשויה להיות ספציפית לבני אדם, ואין היא בהכרח חלה על חיות (O'Haire, 2013).

ברמה המחקרית, ידוע הרבה פחות על האינטראקציה בין ילדים עם ASD ובעלי חיים, בהשוואה לאינטראקציה של חיות עם ילדים רגילים. מסקירה מחקרית של או'היייר (O'Haire, 2013) אשר בחנה מחקרים על ילדים על הרצף שהיו באינטראקציה עם כלבים מאומנים, סוסים וחיות אחרות, זוהו מספר תועלות בעקבות זאת: עלייה באינטראקציות חברתיות ותקשורת וירידה בדחק ובבעיות התנהגות. כך, למשל, בני נוער על הרצף מפגינים לעיתים קרובות חרדה חברתית ונמנעים מסיטואציות חברתיות, והתמיכה החברתית הבלתי שיפוטית המסופקת על ידי חיות מדגימה תועלת ייחודית של טיפול הנעזר בבעלי חיים (Becker, Rogers & Burrows, 2017).

מממצאי מחקרים נוספים עולה תמונה כי ילדים על הרצף האוטיסטי מגיבים יותר בהדדיות עם האחר בנוכחותם של בעלי חיים, בהשוואה לסיטואציות ללא נוכחות בעלי חיים. ייתכן

מטופל אשר עד אותו זמן התקשורת עמו הייתה מוגבלת מאוד. בהמשך פרסם לווינסון מקרי טיפול שבהם תיאר התרחשויות נוספות המעידות על השפעתה החיובית של נוכחות הכלב בעת הטיפול. משמעות המושג "קו-תרפיה" היא "טיפול בשותפות", כפי שנהוג בטיפול קבוצתי. מושג זה עורר מחלוקת רבה ולעג מצד פסיכולוגים אחרים, אולם לאחר שכתביו של פרויד תורגמו והתפרסמו, התרככה העמדה השלילית כלפי עצם הכנסת כלב למערך הטיפולי (וסרמן, 2015).

כיום קיים גוף בשם Section on Human-Animal Interaction המהווה חלק מ-Society of Counseling Psychology וכפוף לאגודה האמריקאית לפסיכולוגיה (APA). בין מטרותיו: עידוד פסיכולוגים ללמידה ועיסוק בתחום ה-HAI (https://www.apa-hai.org).

התערבויות הנעזרות בבעלי חיים באוכלוסייה על הרצף האוטיסטי

הפרעה על הספקטרום האוטיסטי (Autistic Spectrum Disorder - ASD) היא הפרעה התפתחותית הטרוגנית בעלת מאפיינים ייחודיים הבאים לידי ביטוי בתחום החברתי, התקשורת, בהתנהגויות ובתחומי עניין חזרתיים ומוגבלים (- Restricted and Repetitive Behaviors and Interests) ובהפרעות בעיבוד החושי. התחלואות הנלוות השכיחות של אוטיזם כוללות: אפילפסיה, הפרעות במערכת העיכול, הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות, חרדה, סכיזופרניה, דיכאון והפרעה דו-קוטבית, וכן הפרעות השינה שהינן שכיחות ביותר (Mazurek & Sohl, 2016).

עבודתה של ד"ר טמפל גרנדין, חוקרת בעלי חיים, בעלת תואר שלישי במדעי בעלי החיים ומאובחנת בעצמה על הרצף האוטיסטי, זכתה לתשומת לב רבה בעיקר בעקבות פרסום ספריה העוסקים בתועלות של בעלי חיים לחלק מהלוקים באוטיזם, כולל עצמה (O'Haire, 2013). בספרה "השפה הסודית של בעלי החיים" (עם קתרין ג'ונסון, במקור - Animals in Translation: Using the Mysteries of Autism to Decode Animal Behavior) היא חושפת, מנקודת מבט ייחודית, כיצד בעלי חיים מרגישים וחושבים, וסבורה שישנה הקבלה בצורת החשיבה של בעלי ASD ובעלי החיים. למעשה, גרנדין וג'ונסון מעלות טענה מעניינת המדגישה רצף של איכויות תקשורת, כאשר בצד אחד של הרצף ממוקמים בעלי החיים, בקצה השני ממוקמים אנשים וילדים עם תקשורת תקינה, ואילו באמצע, כתחנת הביניים באותו רצף, ממוקמים ילדים ומבוגרים המאובחנים עם אוטיזם. אלו הממוקמים בתחנת הביניים,



(Alleva & Cirulli, 2013; Burrows, Adams & Spiers, 2008). חוקרים סבורים כי נוסף לתרומה החיובית הנקודתית של כלבים לילדים על הרצף באינטראקציות חברתיות, רכישת היכולת לפרש ולהגיב לסימנים חברתיים והתנהגותיים של כלבים על ידי ילדים עם אוטיזם עשויה להוות עבורם גשר ללמידה ולפירוש של התנהגויות חברתיות מעודנות של בני אדם (Berry et al., 2013).

בני נוער על הרצף מפגינים לעיתים קרובות חרדה חברתית ונמנעים מסיטואציות חברתיות, והתמיכה החברתית הבלתי שיפוטית המסופקת על ידי חיות מדגימה תועלת ייחודית של טיפול הנעזר בבעלי חיים

התערבויות הנעזרות בכלבי שירות/עזר בילדים עם ASD

במחקרים שבחנו השפעה של כלבים בהתערבויות טיפוליות נכללו עד לאחרונה שני סוגי כלבים שעברו אימון מיוחד: כלבים ששימשו ככלבי שירות או עזר וכלבים ששימשו ככלבי תרפיה. בשנים האחרונות החל להתפתח גם השימוש בכלבי משפחה בהתערבויות טיפוליות עם אוכלוסיות שונות, והתפרסמו מחקרים ראשונים בתחום (Carlisle, 2015).

כלב "שירות" או "עזר" הוא כלב המלווה אדם מסוים לאורך כל שעות היממה, שהוכשר לסייע לו בסוגיות הנוגעות למגבלתו הספציפית. קבוצת כלבי השירות מתחלקת לשתי תת-קבוצות עיקריות: כלבי שירות לבעלי מוגבלות פיזיות, כגון כלבי נחיה לעיוורים, וכלבי שירות לבעלי מוגבלויות תקשורת וקשיים רגשיים כגון חולי אלצהיימר, יוצאי צבא בעלי מאפיינים של פוסט טראומה (PTSD), חולים פסיכיאטריים, פגועי נפש ועוד. חלק מהותי מתפקידם של הכלבים הוא להיות לצד האדם שהם מלווים ללא תנאי, ליצור ולקבל מגע, ונוסף על כך, לעודד תקשורת (לפעול כסוכני חיברות), לאפשר חשיפה ולעודד לקיחת אחריות על בעל חיים. ליווי על ידי כלב שירות פעמים רבות מסייע לבניית ביטחון עצמי, עידוד שליטה עצמית וצמצום התנהגויות מאתגרות, הפגת בדידות, מניעת ניסיונות התאבדות, תמיכה בטיפול בדיכאון, בהתקפי חרדה ועוד (גילשטרומ, 2015; כלבי שירות וספורו של שחף, ללא תאריך).

בתחילת הדרך, תפקידם הראשוני של כלבי שירות לילדים הנמצאים על הרצף האוטיסטי זהה כשמירה על ביטחון הילד

שעבודה עם חיות אף מסייעת לילדים אלו להבין מצבים מנטליים שלהם ושל אחרים (Theory of Mind), יכולת פגועה אצל ילדים על הרצף. כך למשל נמצא כי ילדים על הרצף השתמשו באופן משמעותי יותר בשפה ורבולית בטיפול ריפוי בעיסוק ששילבו בעלי חיים, בהשוואה לטיפולים ללא נוכחות בעלי חיים (Becker et al., 2017).

התערבויות הנעזרות בכלבים בילדים עם ASD

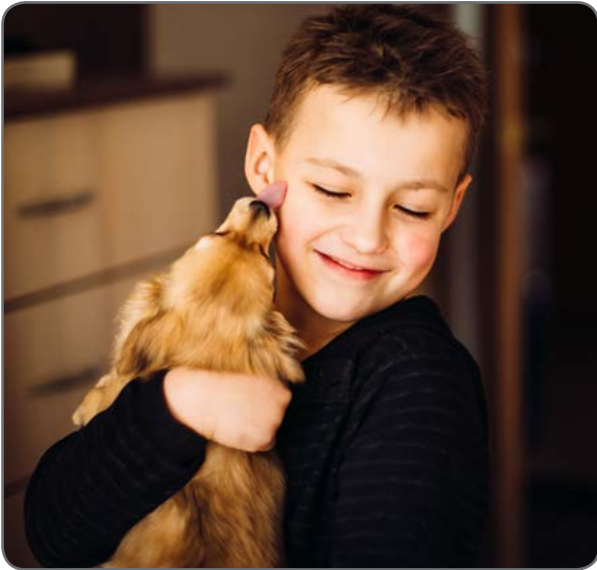
בחמישים השנה האחרונות נעשה שימוש בכלבים מאומנים במיוחד, בסביבה ביתית וקלינית, במטרה לסייע לילדים על הרצף להיות יותר מעורבים באינטראקציות חברתיות ולקחת חלק בפעילויות יומיומיות. אולם לגישה זו יש בסיס תיאורטי ואמפירי מצומצם ביותר (Solomon, 2010).

הטיעון שאינטראקציה שובבית עם כלבים יכולה לשפר יכולות חברתיות-תקשורתיות אצל ילדים על הרצף הועלה לראשונה על ידי לווינסון ב-1961, בפגישה של האגודה האמריקאית לפסיכולוגיה (APA). הטיעון התקבל בזמנו בספקנות רבה, בהינתן שאוטיזם נחשב באותה תקופה להפרעה פסיכוגנית (Solomon, 2010).

מעבר להיותם שותפים לאינטראקציות שובביות, התגלה כי לכלבים איכויות תקשורת יוצאות דופן העשויות לסייע בהבנת הילד או המבוגר המתקשה לתקשר מילולית. הכרה באיכויות אלו ושימוש בהן יכול לקדם את הפוטנציאל החברתי הגלום באוכלוסייה על הרצף. באמצעות הצבה של שותף אינטראקטיבי יוצא דופן - הכלב - במרכז של אינטראקציה חברתית אנושית, מתבצעת העברה של הדגש החברתי מהשפה המדוברת לשפה הנשענת על אינטראקציות חברתיות לא מילוליות, ובכך מתאפשר תיווך של חברותיות אנושית. שימוש כזה למעשה מדגים כי אכן קיימות איכויות של "מנוע האינטראקציה האנושי" בקרב אוכלוסייה על הרצף, והללו נראות לעין כאשר ילדים על הרצף מעורבים בפעילות הכוללת בני אדם וכלבים. זהו ביטוי להרחבת המושג "חברותיות" כמכליל בתוכו בני אדם עם ובלי בעיות התפתחותיות, ומציע כי חברותיות אינה תכונה של פרט אלא יכולת אשר ניתנת למימוש באמצעות אינטראקציות חברתיות על פני רצף רחב ומגוון של אופנויות (Solomon, 2010).

פרט לאיכויות התקשורת של הכלבים, הללו מהווים גירוי רב חושי עוצמתי. באמצעות יצירת קולות חזקים וברורים, והשאת רושם ויזואלי חי, ריח ייחודי וגירוי למגע, מסוגלים הכלבים "להפעיל" את רמות העירור החושי הנמוכות המאפיינות חלק מהילדים על הרצף. בכך בין היתר הם מעודדים אנשים וילדים למעורבות בסיטואציות חברתיות (Berry, Borgi, Francia, 2010).

החברתית אשר מפחיתים חלק מהדחק הקשור לנושאי ביטחון וחברה עם מתמודדים ההורים.



מדיווח של משפחות עולה לא אחת העומס מריבוי הטיפולים המצריכים יציאה מהבית, שהיא כשלעצמה קשה ומאתגרת. מכאן נובע היתרון של הרגעה וטיפול בתוך המסגרת המשפחתית, מתוך הבית. נוכחות כלב השירות מעודדת דפוסים נורמליים של חיים בתוך הבית ובקהילה, והתמיכה שלו ממקסמת את עצמאות ותפקוד המשפחה, שני מרכיבים חשובים הנחוצים לצורך התמודדות במשפחות עם אוטיזם. כלב השירות מסייע גם ביצירת הזדמנויות רחבות למגע חברתי מוצלח של הילד ומשפחתו עם הקהילה החיצונית, ובכך מגביר תחושת נינוחות של המשפחה כיחידה משפחתית, ובאופן כללי משפר משמעותית את איכות החיים של הילד והמשפחה כולה (Burrows et al., 2008).

התערבויות הנעזרות בכלבי תרפיה בילדים עם ASD

בניגוד לכלב שירות, ייעודו של כלב תרפיה לסייע לאיש טיפול (למשל: פסיכולוג, מרפא בעיסוק ועוד) ביצירת תהליכי שיקום או קידום פיזי או נפשי במסגרת עבודתו הטיפולית עם מגוון של אוכלוסיות הסובלות מבעיות רגשיות, התפתחותיות, התנהגותיות ופיזיולוגיות כגון ילדים ונוער בסיכון, ילדים עם שיתוק מוחין, אסירים, ניצולי שואה, בעלי פיגור שכלי, אוכלוסיה עם אוטיזם, קשישים, סובלים מדיכאון ועוד. כלבי תרפיה עוברים הכשרה מיוחדת לעבודה טיפולית פרמלית במפגשי תרפיה (Solomon, 2010; O'Haire, Guérin, Kirkham & Daigle, 2015; Davis et al., 2015). הסיפור הייחודי של כלב התרפיה ואישיותו מהווים נדבך מרכזי ביצירת המרקם המורכב של מערכת היחסים בין המטופל, המטפל והכלב (וסרמן, 2015).

בבית ומחוצה לו באמצעות מניעת מצבים של בריחה ושוטטות. עם הזמן, התגלו יתרונות משמעותיים ייחודיים נוספים: כלב שירות כמעודד אינטראקציות והדדיות חברתית (קטליזטור חברתי), כמגביר שמחה, מפחית חרדה והתפרצויות זעם (Carlisle, 2015), כמרגיע, מסיח דעת ומווסת את ההתנהגויות הבלתי צפויות והמאתגרות של הילד (גילשטרומ, 2015). מחקרים מראים כי אינטראקציות עם חיות יכולות להשפיע על מגוון תהליכים פיזיולוגיים הקשורים להפחתת דחק, בין היתר קצב לב ורמות קורטיזול. מחקרים על שינויים פיזיולוגיים בילדים על הרצף הם מועטים, עם זאת במחקר ייחודי של Viau ועמיתיו נמצאו רמות קורטיזול נמוכות בזמן יקיצה אצל ילדים על הרצף בעקבות הצבת כלב שירות בביתם, ועלייה עוקבת ברמות הקורטיזול עם הוצאת הכלב מהבית (Becker et al., 2017). במחקר נוסף שבו צוותו כלבי שירות במשפחות עם ילדים על הרצף, ההורים דיווחו כי הכלבים סייעו לילדיהם ללמוד על עולמם של בני האדם בדגש על רגשות וצרכים של אחרים. חלק מההורים מצאו כי הכלבים סיפקו לילדים ביטחון בשגרה והקלו על התמודדות עם מטלות יומיומיות. כך למשל הכלבים היוו גורם מוטיבציוני לילדים ליציאה מהבית (Davis, O'Brien, Patronek & MacCollin, 2004).

כלב השירות נמצא גם כמסייע לפיתוח יכולות מוטוריות של הילד תוך דגש על מיקוד ודיוק הפעולה, שמירה על רצף פעולות, ודגש על פעולה הממוקדת באחר (באמצעות תרגול פעילות יומיומית כגון הרמה וזריקת כדורים לכלב, ליטוף, הנחת קערית מזון לכלב, הליכה מוסדרת עם הכלב ברצועה). יתרון משמעותי נוסף שנמצא הוא סיוע לשיפור איכות וכמות השינה, הן של הילד על הרצף והן של הוריו. הכלב הישן ביחד עם הילד במיטתו, מפעיל עליו מגע טקטילי עמוק ("Deep Pressure"), וזהו מכניזם הרגעה נפוץ בקרב אנשים על הרצף, בייחוד אצל בעלי רמות עוררות וחרדה גבוהות (Burrows et al., 2008).

כלבי שירות לילדים על הרצף נבדלים מכלבי שירות אחרים (למשל כלבי נחיה): הכלב קשור לילד אולם מונחה על ידי אחד ההורים. ההורה המנחה הוא מתווך משמעותי להצלחת הכלב בתפקידו. הכלב מקבל את פקודותיו מההורה, אבל עדיין חייב לעקוב אחר הילד ולפתח קשר עמו. לפיכך, ההקשר המשפחתי מקבל ערך משמעותי וחשוב בעבודה עם כלבי שירות במקרים של ילדים על הרצף (Burrows et al., 2008).

כלב השירות משמש כבן לוויה לילד על הרצף ולהורים כאחד. חוקרים שלמדים על התמודדות של משפחות עם ילדים על הרצף מדגישים את חשיבות הסיוע להורים לפיתוח אסטרטגיות התמודדות במטרה להפחית מהעומס על המשפחה. כלב השירות מספק שירות באוריינטציה משפחתית ומאפשר להורה להשיב לעצמו קצת שליטה בחייו, בנוסף להפוגה ולתמיכה



נוסף לתרומה החיובית הנקודתית של כלבים לילדים על הרצף באינטראקציות חברתיות, רכישת היכולת לפרש ולהגיב לסימנים חברתיים והתנהגותיים של כלבים על ידי ילדים עם אוטיזם עשויה להוות עבורם גשר ללמידה ולפירוש של התנהגויות חברתיות

כלבים נענים ומכווננים ביותר להתנהגויות חברתיות של בני אדם בהשוואה לחיות אחרות. מחקר שבחן חיזוק התנהגויות פרו-חברתיות אצל ילדים על הרצף באמצעות כלבי תרפיה, התבסס על היענות כלבים לתנועות של בני אדם. כך לדוגמה, בלימוד כיצד לקיים קשר עין לפני התבטאות מילולית, ילדים ביקשו וקיבלו קשר עין מהכלב באמצעות הפקודה "הסתכל עליי". קשר העין שיצרו הילדים עם הכלב קיבל חיזוק, כאשר לאחריו הם ביקשו ולקחו חלק באינטראקציה מועדפת עמו, כגון בקשת כפת הכלב ("תן יד"). כמו כן נמצא כי כלבי תרפיה מסוגלים לסייע ברתימת ילדים עם ASD שהם מבודדים, לפעילות חברתית. זאת, באמצעות הנכונות של הכלבים לשבת בשקט עם ילדים שנזקקו לזמן כדי "להתחמם", בשילוב היכולת שלהם לבקש תשומת לב מילדים שהתבודדו וישבו רחוק מהקבוצה (Becker et al., 2017).

כלבים נתפסים כמועמדים מתאימים לסייע למטפלים בבנייה של אינטראקציות דיאדיות מהנות ומשמעותיות בדומה לאלו המיושמות במסגרת התערבות טיפולית בשם "מודל דנור להתערבות מוקדמת" (Early Start Denver Model - ESDM). התערבות טיפולית זו מבוססת על ניתוח התנהגות יישומי וגישות התפתחותיות מבוססות מערכת יחסים, ומשלבת את השימוש בשגרות חברתיות חושיות (אינטראקציות דיאדיות חוזרות ונשנות המבוססות על פעילויות מהנות בעלות תשתית חזקה של חישה, תנועה וחברתיות) (Berry et al., 2013).

הקשר בין חיות מחמד וילדים

"חיית מחמד היא אי של שפיות בעולם שמסתמן כלא שפוי. במערכת היחסים עם חיית המחמד שלך, החברות שומרת על ערכיה המסורתיות ועל ערכיותיה. בין אם זה כלב, חתול, ציפור, צב או כל חיית מחמד אחרת שברשותך, אתה יכול לסמוך על העובדה שזו תמיד תישאר חברה נאמנה, קרובה ובלתי

מחקרים מצביעים על כך שהתערבויות טיפוליות הנעזרות בכלבים יכולות לסייע לקידום יוזמה תקשורתית והיענות לאינטראקציות חברתיות, הן באמצעות תקשורת מילולית והן באמצעות תקשורת שאינה מילולית - שתי לקויות משמעותיות בקרב האוכלוסייה על הרצף (Burrows et al., 2008). ואכן, שילוב של כלב ידידותי במפגשים טיפוליים של ילדים על הרצף הוביל לעלייה חדה בתדירות התנהגויות חברתיות מילוליות ושאינן מילוליות. התנהגויות אלו הופנו ישירות כלפי הכלב, אך גם כלפי המטפל, וניתן היה להבחין בשיפור זה גם חודש לאחר החשיפה לכלב, אם כי בהיקף מצומצם יותר.

במחקר אחר נמצא כי ילדים על הרצף נטו יותר להיות מעורבים בטיפול, לדון עם המטפל בנוגע לחיה ואף לשוחח עם הכלב, וכן נטו לדבר פחות על נושאים שאינם קשורים לפרוטוקול הטיפול, כאשר כלב השתתף במפגש הטיפול (Berry et al., 2013). ילדים על הרצף חייכו יותר והיו מעורבים יותר חברתית במהלך טיפולים שכללו כלב, בהשוואה לצעצוע או בובת כלב. במחקר נוסף, ילדים על הרצף הפגינו מצב רוח יותר טוב, מיקוד טוב יותר ומוודעות גבוהה יותר לסביבתם החברתית בנוכחותו של כלב תרפיה בטיפול (Becker et al., 2017).

ילדים על הרצף השתמשו באופן משמעותי יותר בשפה ורבליית בטיפול ריפוי בעיסוק ששילבו בעלי חיים

טיפול בילדים על הרצף בעזרת כלבי תרפיה מהווה התערבות אסטרטגית המבוססת על ההיבטים הרגשיים של מערכת היחסים כלב-ילד המרככת אלמנטים בלקות החברתית המאפיינת ילדים עם ASD.

דפוס התנועה הפשוטים של הכלבים והקלות של פירושם עשויים לזרז את המעורבות של ילדים על הרצף בפעולות חברתיות פשוטות ומובנות שאינן דורשות פרשנות של סימנים מילוליים, והן חזרתיות וצפויות (לדוגמה, פקודות: "הבא", "תן יד", משחק, זריקת כדור, הולכת הכלב ברצועה). המחקר של בקר, הוג'רס ובורוס (Becker et al., 2017) בחן תוכנית אימון ליכולות חברתיות (Social Skills Training - SST) בקרב ילדים על הרצף בתפקוד גבוה, בנוכחות כלבי תרפיה, בהשוואה לתוכנית מסורתית ללא כלבים (SST רגיל). נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות במספר מדדים (מבוססי דיווחים עצמיים ודיווחי מורים) המצביעים על כך שהתוכנית עם הכלבים אפקטיבית יותר מהתוכנית המסורתית.

לבחון כיצד חיות מחמד, שאינן מאומנות באופן יסודי אלא בצורה מצומצמת לצורך הכשרה לתמיכה בילד, יכולות להציע תועלות דומות לילדים עם ASD ומשפחותיהם (Hall, Wright, Hames, PAWS Team & Mills, 2016a).

כלבי משפחה הם זמינים ונגישים ככלבי שירות, אך בניגוד לאחרונים, ההכשרה שלהם פשוטה, זולה וקלה יחסית, ויכולה להתבצע על ידי ההורים ולא על ידי מאלפים או גופים אחרים. כלב המשפחה מסייע לילד בעצם נוכחותו, ובאמצעות אימון קל בלבד יכול ליצור שינוי משמעותי ולהקל על התסמינים של הילד על הרצף ועל התמודדות המשפחה כולה (הרף-כשדאי ובן-נון, 2017).

במחקר שבחן התקשרות (Attachment) ותועלות אפשריות נוספות של כלבים כחיית מחמד לילדים על הרצף האוטיסטי, נמצא כי ילדים על הרצף מסוגלים להתקשר, והם נקשרים לכלבים שלהם. ילדים שחוו אינטראקציה רבה יותר עם הכלבים שלהם הפגינו כישורי שפה טובים יותר (Coltea & Parlow, 2009). במחקר עכשווי יותר של Carlisle (2015), נמצאה מגמה דומה של התקשרות בין ילדים על הרצף לכלבים שלהם, וכן נמצא כי ילדים על הרצף אשר גדלו בבתים עם כלב כחיית מחמד הפגינו התנהגויות פרו-חברתיות רבות יותר, בדגש על אסרטיביות, בהשוואה לילדים על הרצף אשר גדלו בבתים ללא נוכחות כלבים.

עמותה בריטית ותיקה בתחום כלבי השירות, "Dogs For Good", פיתחה לפני מספר שנים תוכנית ייחודית המיועדת



להורים לילדים על הרצף האוטיסטי בשם PAWS (Parents Autistic Workshop & Support). תוך כדי העבודה בתחום כלבי השירות, אנשי העמותה, שעוסקת בתחום כבר כ-30 שנה, הגיעו להבנה שגם לכלבי משפחה יש תרומה אדירה לילדים על

תחרותית, ללא תלות בגורל חיך - טוב או רע" (Levinson as cited in Zilcha-Mano, Mikulincer & Shaver, 2011, p. 541).

ההורים דיווחו כי הכלבים סייעו לילדיהם ללמוד על עולמם של בני האדם בדגש על רגשות וצרכים של אחרים. חלק מההורים מצאו כי הכלבים סיפקו לילדים ביטחון בשגרה והקלו על התמודדות עם מטלות יומיומיות

Carlisle (2015) סוקרת ספרות מחקרית המעידה כי בעלי חיים הם שותפים אקטיביים במהלך כל תקופת ההתפתחות של ילדים, והם בעלי השפעה ממשית עליהם. נמצא כי ילדים בעלי קשר חזק יותר לחיות המחמד שלהם מפגינים התנהגויות פרו-חברתיות רבות יותר, בהשוואה לילדים שדיווחו על קשר חלש יותר. ילדים שבילו יותר שעות באינטראקציות עם חיות המחמד שלהם וטיפלו בהן, נמצאו כקשורים יותר אליהן. גילוי עניין בחיות על ידי ילדים וההתקשרות (Attachment), המתרחשת במהלך אינטראקציית ילד-חיה, הודגמו בניסוי שבו ילדים בגילאי גן עד בית ספר יסודי תיארו את חיות המחמד שלהם כמקור לתמיכה רגשית, וציינו כי חיות המחמד שלהם פועלות כמסכך חברתי כאשר סייעו להם באינטראקציות עם אחרים.

בעלי חיים הם שותפים תקשורתיים אשר מספקים לילדים תחושה של "חיות" או "אפקט חיוניות" המתמשכים ונוכחים תפיסתית בפעולות החיה. ממצאי מחקרים נוספים בתחום התפתחות הילד מעידים כי לבעלי חיים תפקיד חיוני בעולם של הילדים, ואינטראקציה עם חיות מחמד תורמת לפיתוח תחושת העצמי, דימיון, משחק, אמפתיה, ביטחון ומוסריות אצלם. נוסף על כך, לבעלי חיים חלק בהתפתחות התקשורת והיכולת החברתית אצל ילדים, באופן שדמות של מטפל בוגר אינה יכולה לספק לילד, מאחר שלעיתים קרובות בעלי חיים מייצרים אינטראקציות שאינן מוכרות עוד למבוגרים (Solomon, 2010).

התערבויות הנעזרות בכלבים במשפחות של ילדים עם ASD
כפי שכבר נסקר במאמר, לנוכחות כלב במשפחה יכולה להיות השפעה חיובית נרחבת. עם זאת, רק לאחרונה החלו מחקרים



ממצאים נוספים של המחקר שנערך במסגרת תוכנית PAWS התייחסו לתועלות ארוכות הטווח של אחזקת כלב כחיית מחמד במשפחות עם ילדים על הרצף, והללו כללו: שיפור מובהק בתפקוד המשפחה, הפחתה באינטראקציות דיספונקציונליות הורה-ילד ומתאם חיובי בין התקשרות ההורה לכלב ורמת הדחק של ההורה, בהשוואה לקבוצת הביקורת של משפחות עם ילדים על הרצף ללא כלב (Hall et al., 2016a).

תוכנית PAWS רואה בהורים גורם מטפל עיקרי, המשמעותי ביותר עבור בנם או בתם. באמצעות תוכנית המדריכה את ההורים על ידי אנשי מקצוע מוסמכים בתחומי טיפול שונים, ההורים מפתחים את יכולתם לקדם את ילדם לכדי מימוש מלוא הפוטנציאל הטמון בו. לכן, להתערבות טיפולית בעזרת כלבי משפחה עם ילדים על הרצף האוטיסטי היבטים ייחודיים בממד ההורי והמשפחתי: היא עשויה לייצר העצמה הורית בעקבות השתתפות פעילה של ההורים בתהליך הטיפול, להגדיל את תחושת השליטה שלהם במצב, ובכך להגביר חוסן אישי ומשפחתי. ההתערבות משתלבת עם כל אחת משיטות הטיפול באוטיזם ותומכת במטרות הטיפוליות הכוללות.

נראה כי התערבות טיפולית בעזרת כלבי משפחה עם ילדים על הרצף נמצאת רק בתחילת הדרך. עם זאת, בתחום שמופגנת בו עלייה מתמשכת בשכיחות, אחד מכל 59 ילדים מאובחן על הרצף האוטיסטי (Autism and Developmental Disabilities "Monitoring", n.d.), שאין בו ריפוי וקשה לייצר בו פריצות דרך, התוצאות הראשוניות של המחקרים נראות מבטיחות.

הרצף, ועל כן במקרים רבים אין צורך בהכשרה של כלב שירות משום שניתן להכשיר כלב משפחה לצורך תמיכה בילד על הרצף. התוכנית מספקת הנחיה והדרכה להורים, כיצד למנף את מערכת היחסים עם כלב המשפחה לטובת צורכי הילד והמשפחה כולה. במסגרת התוכנית נערך לראשונה מחקר רחב היקף וייחודי אשר בחן את ההשפעות החיוביות של אחזקת כלב משפחה על ילדים על הרצף האוטיסטי ומשפחותיהן (הרף-כשדאי ובן-נון, 2017).

נוכחות כלב השירות מעודדת דפוסים נורמליים של חיים בתוך הבית ובקהילה, והתמיכה שלו ממקסמת את עצמאות ותפקוד המשפחה

במחקר, שבדק ילדים על הרצף בני 3-16, הבדלים אינדיבידואליים בשלושה ממדים התנהגותיים של הילד (יכולת הסתגלות, יכולות חברתיות, וניהול קונפליקטים) נמצאו קשורים באופן מובהק להשפעה חיובית של הכלב, וזו נמצאה מושפעת מגיל הילד. כלומר, ככל שהילד מבוגר יותר, יכולת ההסתגלות שלו (Adaptability), היכולות החברתיות שלו ויכולות ניהול הקונפליקטים שלו משתפרות בנוכחות כלב המשפחה (Hall, Wright & Mills, 2016b).



הסתדרות הפסיכולוגים בישראל
Israel Psychological Association

הכנס השנתי של החטיבה השיקומית בהפ"י - 2018 "פסיכולוגיה שיקומית - מחברים עולמות"

מלון ניר עציון | 30-31.12.2018



מקורות

1. גילשטרומ, ר' (מאי 2015). מקומם של כלבי שירות בחייהם של בעלי מוגבלויות ומשפחותיהם. חיות וחברה, 52: 53-63.
2. גרנדין, ט' וג'ונסון, ק' (2009). השפה הסודית של בעלי החיים. מ' שפס (תרגום). תל אביב: ניר.
3. היילייל, א' (2016). זרקור החודש: כלב טוב - שיקום תעסוקתי בעזרת כלבים. מגזין שכולו טוב. עמ' 9-23.
4. הרף-כשדאי, ע' ובן-נון, א' (2017). כלבי משפחה מסייעים לילדים על הספקטרום האוטיסטי. אתר הארץ, <https://www.haaretz.co.il/news/health/research/premium-1.3230885>
5. וסרמן, א' (מאי 2015). טיפול פסיכולוגי בעזרת כלב: נקודת מבט אקזיסטנציאליסטית. חיות וחברה 52: 45-53.
6. כלבי שירות וספור של שחף (ללא תאריך). אתר האינטרנט חיי כלב, אוחד ב-29.7.2018 מתוך: <http://www.dogslife.org.il/293-2/3039-2>
7. Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network (n.d.). CDC website, retrieved 15/9/2018 from: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm.html>
8. Becker, J.L., Rogers, E.C. & Burrows, B. (2017). Animal-assisted social skills training for children with autism spectrum disorders. *Anthrozoös*, 30(2): 307-326.
9. Berry, A., Borgi, M., Francia, N., Alleva, E. & Cirulli, F. (2013). Use of assistance and therapy dogs for children with autism spectrum disorders: A critical review of the current evidence. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine* 19(2): 73-80.
10. Burrows, K.E., Adams, C.L. & Spiers, J. (2008). Sentinels of safety: Service dogs ensure safety and enhance freedom and well-being for families with autistic children. *Qualitative Health Research*. 18. 1642-9. 10.1177/1049732308327088.
11. Carlisle, G.K. (2015). The social skills and attachment to dogs of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 45: 1137-1145.
12. Coltea, C.G. & Parlow, S.E. (2009). The effects of companion dogs on families of children with Autism Spectrum Disorders. Poster presented at the Annual Conference of the International Society for Anthrozoology (ISAZ) entitled Human-Animal Interactions: Impacting Many Species, Kansas City, MO, Oct 20-23.
13. Davis, B.W.N., O'Brien, K., Patronek, S. & MacCollin, G.M. (2004). Assistance dog placement in the pediatric population: Benefits, risks, and recommendations for future application. *Anthrozoös*, 17 (2): 130-145.
14. Davis, T.N., Scalzo, R., Butler, E., Stauffer, M., Farah, T.N., ... Coviell, L. (2015). Animal assisted interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 50(3): 316-329.
15. Human-Animal Interaction Section, HAI Section website, retrieved 4/10/2018 from: <https://www.apa-hai.org/human-animal-interaction/about-us/governance/>
16. Hall, S.S., Wright, H.F., Hames, A., PAWS Team & Mills, D.S. (2016a). The long-term benefits of dog ownership in families with children with autism. *Journal of Veterinary Behavior* 13: 46-54.
17. Hall, S.S., Wright, H.F. & Mills, D.S. (2016b). What factors are associated with positive effects of dog ownership in families with children with autism spectrum disorder? The development of the Lincoln Autism Pet Dog Impact Scale. *PLoS ONE* 11(2): e0149736. doi:10.1371/journal.pone.0149736.
18. Hart, L.A. & Yamamoto, M. (2006). Recruiting psychosocial health effects of animals for families and communities: Transition to practice. In A.H. Fine (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice*, 2nd ed., Academic Press. pp. 53-72.
19. Leonard, M. (2017). A child's best friend?: A review of canine interventions for children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology Research and Practice*. 3(2), 36-43.
20. Mazurek, M.O. & Sohl, K. (2016). Sleep and behavioral problems in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6): 1906-1915.
21. O'Haire, M. (2013). Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 43: 1606-1622.
22. O'Haire, M.E., Guérin, N.A., Kirkham, A.C. & Daigle, C.L. (2015). Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder. *HABRI Central Briefs*.
23. Solomon, O. (2010). What a dog can do: Children with autism and therapy dogs in social interaction. *Ethos*, 38: 143-166.
24. Zilcha-Mano, S., Mikulincer, M. & Shaver, P.R. (2011) Pet in the therapy room: An attachment perspective on animal-assisted therapy. *Attachment & Human Development*. 13(6): 541-561.

שלוש ארבע לעבודה: מבט שיקומי, מערכתית וקליני על ליווי תעסוקה וקריירה של אנשים בוגרים על הרצף האוטיסטי

ד"ר שמאי כרכום, לירון אביב

ASD במערך ההשמה, האתגרים בעבודה עמם והשתלבותם בשוק העבודה החופשי. בהמשך מוצגים ממצאי סקר פנימי של שביעות רצון מקבלי השירות. הממצאים מצביעים על תחושות חיוביות בדבר פיתוח כישורים תעסוקתיים ותחושת מסוגלות והתפתחות מקצועית וחברתית. לבסוף מוצע כי אנשי טיפול יכירו את אפשרויות התמיכה השונות עבור בוגרים עם ASD ומודגש הצורך בתוכנית תעסוקתית עוד בגיל בית הספר התיכון.



רקע

בשנים האחרונות חלו שינויים מהותיים בהגדרה של הפרעה התפתחותית נרחבת, וכיום התסמונת מכונה הפרעה על הרצף האוטיסטי (ASD - Autism Spectrum Disorder) (לסקירה ראו פרוי, מאירי וארבל, 2016). אבחנה זו מגדירה שני צירי תפקוד ומתייחסת אליהם בלבד: ציר התקשורת החברתית ההדדית וציר ההתנהגויות הנוקשות והחזרתיות. האבחנה החדשה מסירה את ההתייחסות אל רמת התפקוד הקוגניטיבי (IQ), ובשונה מאבחנות אחרות ב-DSM-5 (APA, 2013) אינה מתייחסת אל תפקודי היומיום (ADL) ואל תפקוד תעסוקתי (Vocational). חשוב לציין כי אנשים עם ASD מתמודדים עם

תקציר: האבחנה הפרעה התפתחותית נרחבת עברה שינויים מהותיים בשנים האחרונות וכיום מכונה ASD (Autism Spectrum Disorder, ליקוי על הקשת האוטיסטית), (APA, 2013). למרות מורכבות האבחנה והקו-מורבידיות עם קשיים רגשיים שונים, המעטפת לאורך גדילתם של אנשים עם ASD הולכת וקטנה. רק לאחרונה עולה ההכרה כי הליקויים והשונות הכלולים באבחנה זו משפיעים על איכות חייהם גם בבגרות ועל ההשתלבות התעסוקתית. בין חסמי ההשתלבות בשוק העבודה החופשי כלולים בדרגות שונות הכישורים החברתיים-תקשורתיים הנמוכים, התנהגויות נאיביות וסטריאוטיפיות, קשיי הלמידה, ADHD, קשיים בוויסות החושי ובוויסות הרגשי. לכך חוברים חסמים חיצוניים של רתיעת מעסיקים, רקע סוציו-אקונומי נמוך, משאבי שיקום דלים ובישראל גם הפטור משירות צבאי. במצב זה נוצרת "מלכודת-תלות" שבה האדם עם ASD אינו מתקדם לעצמאות, והוריו נשאבים לעמדה מגוננת, תופעה הניתנת להבנה כרגסיה לתלות בתהליך הספרציה-אינדיבידואליזציה (Blos, 1967; Mahler & Mcdevitt 1989). בין הגורמים התורמים ליכולות תעסוקתיות בבגרות היו סיום התיכון ותרגול תעסוקתי. המקצועות האקדמיים שנלמדו ותועודת הבגרות לא נמצאו כמנבאים יעילים לעצמאות או לתעסוקה. במאמר זה מוצג מערך השמה תעסוקתי הממייין את הפונים אליו לפי גיל וניסיון תעסוקתי ובונה פרופיל אישי לפי רמת התפקוד בציר התעסוקתי ולפי צורך מתייחס גם אל ציר התקשורת החברתית, ציר ההתנהגויות הנוקשות והחזרתיות וציר תפקודי היומיום. "תוכנית הבוגרים" מיועדת לגילאי 23 ומעלה בעלי ניסיון תעסוקתי ונעזרת במודל ההשמה והתמיכה התעסוקתית (IPS) שבו הערכת כישורים וצרכים קצרה יחסית והמעבר לחיפוש עבודה ולליווי תעסוקתי מהירים. בשונה מכך, "תוכנית הצעירים" מיועדת לגילאי 19-23 חסרי ניסיון ומיומנויות תעסוקתיות. בתוכנית זו ההכשרה ארוכה יותר וכוללת סדנה שבועית ושיבוץ למסגרת התנדבותית כמרחב למידה. לשם המחשה מוצגים ארבעה תיאורי מקרה שמייצגים את המגוון הרחב של אנשים עם

ד"ר שמאי כרכום הוא פסיכולוג חינוכי וקליני, בעל קליניקה פרטית. לירון אביב היא עובדת סוציאלית ומנהלת מקצועית, מערך השמה - בית אקשטיין תל-אביב.

בעולם מצביע על קושי של בוגרים עם ASD בהשתלבות תעסוקתית (Beyer, Meek, & Davies, 2016; Chen, Sung) (& Pi, 2015a; Hendrickx, 2009; Taylor & Seltzer, 2011) וכי דלים אמצעי השילוב שלהם, הכשרתם המקצועית ומסגרות התעסוקה הנתמכת עבורם (Howlin, 2004; Muller, Schuler, 1995; Burton & Yates, 2003; Smith, Belcher & Juhrs, 1995). מרבית העבודות שבהן מועסקים אנשים עם ASD נמצאו בעזרת קשרים משפחתיים, היו בשכר נמוך ולא היו מותאמות להשכלתם או לכישוריהם האינדיבידואליים (Barnhill, 2007; Berney, 2004; Hurlbutt & Chalmers, 2002; Muller et al., 2003).

בין החסמים לשילוב התעסוקתי יש לציין את הכישורים החברתיים הנמוכים של אנשים עם אוטיזם. אנשים עם ASD מתקשים בדרגות שונות בתקשורת חברתית מילולית ובלתי מילולית, בהבנה של הבעות פנים, של טון דיבור, או שהם נוטים להבנה פרגמטית ולא מילולית (Literally). לכן, הוראות שאינן מדויקות לעיתים אינן מובנות להם. חלק מהאנשים עם ASD מציגים התנהגויות נאיביות ולא בוגרות הפוגעות בהעסקתם. למשל, הרגלי היגינה נמוכים, קושי להבין רגשות של האחר או התנהלות לא הולמת עם בני המין הנגדי. ליקויים חברתיים אלו מקשים על ההתנהלות כבר בראיון העבודה (Chen, Leader, Sung & Leahy, 2015b). בנוסף, לאנשים עם ASD יש, בדרגות עוצמה שונות, התנהגויות סטריאוטיפיות, טקסיות, והם נוטים לחוסר גמישות ולעיתים גם להתנהגויות חריגות בשל רגישות חושית. לחלקם קשיי קשב וריכוז, היפראקטיביות או קושי בוויסות רגשי (Test, Smith & Carter, 2014). קו-מורבידיות של לקויות קוגניטיביות או של חרדה ודיכאון מקשה גם היא על תעסוקה אצל אנשים עם ASD (Hendricks, 2010, Holwerda et al., 2012). מעניין לציין כי להשכלה גבוהה לא נמצאה השפעה על היכולת להיות מועסק בקרב אנשים עם ASD (Holwerda et al., 2012). בשנים האחרונות מודגשים בשוק העבודה גמישות ועבודת צוות, שני היבטים שמרבית האנשים עם ASD מתקשים בהם (Hendrickx, 2009; Hurlbutt & Chalmers, 2003; Muller et al., 2002). בין הגורמים החיצוניים לקשיי התעסוקה כלולים מאפיינים וגישות שליליות של מעסיקים, שיקום תעסוקתי דל, רקע סוציו-אקונומי ולעיתים הקצבה הממשלתית שמפחיתה מהצורך לעבוד (Chen et al., 2015b). בישראל אנשים עם ASD פטורים משירות צבאי, דבר שעלול להפוך לחסם תעסוקתי בהמשך חייהם. בשנים האחרונות הוקמו פרויקטים לשילובם בצה"ל ("רואים רחוק", "מחברים" והשירות הלאומי), דבר שמאפשר ניסיון תעסוקתי חשוב (ריבין ולף, 2017).

להורים של בוגרים עם ASD תפקיד משמעותי במעבר לבגרות

תחלואה נלווית כגון אפילפסיה, מוגבלות שכלית התפתחותית והפרעות פסיכיאטריות שונות בהן הפרעות חרדה, אובססיביות-קומפולסיביות ודיכאון. שכיחותן של הפרעות בוויסות חושי, קשיים מוטוריים, לקות שפתית, הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה גבוהה גם היא בקרבם (Gillott & Standen, 2007; Hendrickx, 2009; Toth & King, 2008).

בשנים האחרונות מודגשים בשוק העבודה גמישות ועבודת צוות, שני היבטים שמרבית האנשים עם ASD מתקשים בהם

מאמצים ניכרים מוכוונים לאיתור ולאבחון מוקדם של התסמונת. מרגע האבחנה מושקעים משאבים רבים לקידום מוטורי ושפתי-תקשורתי בילדים בגיל המעון והגן ולשילוב ולקידום חברתי ולימודי בגיל בית הספר היסודי, חטיבת הביניים ובתיכון. המאובחנים עם ASD זכאים לקצבה מהביטוח הלאומי, בגיל הגן הם זכאים לעשר שעות טיפול פארא-רפואי ובגיל בית הספר לשלוש שעות טיפול, להוראה מתקנת ולשעות של סיעות לימודי וחברתי. בבגרותם זכאים אנשים עם ASD לקצבה, לסייע בהסדר חוץ ביתי, לאבחון ולליווי תעסוקתי. כלומר, המעטפת המחזיקה והטיפולית הולכת ופוחתת לאורך גדילתם. ייתכן כי הדבר קשור לציפייה או להנחה בדבר מסוגלות לחיים עצמאיים. אולם הגדילה והמעבר בין צמתים התפתחותיים שמהווים משבר התפתחותי עבור כל אדם, מהווים עבור אנשים עם ASD סיכון לקשיי הסתגלות ולהחרפה של חרדה ודיכאון (Howlin, 2000). המעברים בין המסגרות השונות אל החיים כבוגר-עצמאי, וההצטמצמות בהחזקה, כרוכים בתחושת הישמטות אצל רבים מהאנשים עם ASD והמשפחות עמן נפגשנו.

אחד הרכיבים המהותיים במעבר אל הבגרות הוא היכולת לנהל חיים עצמאיים המשלבים במקביל לימודים, תעסוקה, כלכלה, חברה ומגורים מחוץ לבית ההורים. העבודה משמעותית לאיכות חיו של האדם ולזהותו, ויתרונותיה הכלכליים והחברתיים ברורים (Harmuth, Silletta, Anthony, Adams & Barbic, 2013; Roux et al., 2018). ערכה השיקומי גדול מאחר שהיא מאפשרת מסגרת יומית מובנית המקנה תחושת ביטחון ומסוגלות, ומכיוון שהיא צעד משמעותי לעצמאותו של האדם עם ASD (Holwerda, Van Der Klink, Groothoff & Brouwer, 2012). רק בשנים האחרונות עולה ההכרה ועמה ההתייחסות לכך כי הליקויים של אנשים עם ASD משפיעים על איכות החיים גם בבגרותם (Taylor, Smith & Mailick, 2014). המחקר



Roe, 1985; Scuccimarra & Speece, 1990; Phelps & Hanley-Maxwell, 1997). גורם שני היה לפיכך תרגול ואימון תעסוקתי-טכני, ולא המקצועות האקדמיים שנלמדו בתיכון (Humes & Brammer, 1985; Howarth, Mann, Zhou, McDermott & Butkus, 2006). הגורם השלישי שנמצא היה תהליך הכשרה בקהילה תוך שילוב עם שווי-גיל ללא מוגבלויות (White & Weiner, 2004). ממצאים דומים עלו גם במחקרים עדכניים יותר (Benz, Lindstrom & Yovanoff, 2000; Shandra & Hogan, 2008; Test et al., 2009). לאור זאת בולט הצורך בתוכנית מעבר תעסוקתית שתתחיל עוד בגיל בית הספר התיכון (Hendricks & Wehman, 2009; Roux et al., 2013; Shattuck et al., 2012), אולם ככל הידוע לנו מעטות התוכניות המעשיות לכך בעולם. יוצא דופן לכך הוא מודל התמיכה הפרטנית ארוכת הטווח לליווי תעסוקתי לבוגרים עם ASD בגילאי 19-26, שהביא להשמה תעסוקתית מוצלחת, להרחבת העצמאות ולרווחים פסיכו-סוציאליים נוספים (Beyer et al., 2016; McLaren, Lichtenstein, Lynch, Becker & Drake, 2017).

חקיקה שוויונית ומדיניות עידוד ליציאה לעבודה מהווים גורם נוסף בשילוב בתעסוקה (רימון-גרינשפן, טנא-רינדה, אבידן-זי, ויילון-חיימוביץ, 2018). בישראל, חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות¹ (1998), וההרחבה ל² (2015) באים להגן על כבודו, חירותו וזכויותיו של אדם עם מוגבלות. היישום המעשי לחוק הוא דרישה כי שלושה אחוזים מהעובדים בארגון ציבורי או בארגון השייך להסתדרות העובדים ולנשיאות הארגונים העסקיים יהיו אנשים בעלי מוגבלות, וכי ימונה אחראי על העסקתם. נוסף על כך, חוק הביטוח הלאומי³ (1995) ותיקונו⁴ (חוק לרון, 2009, 2017) המעודד מקבלי קצבת נכות ליציאה לעבודה, קובעים כי מקבל קצבת נכות היוצא לעבודה ישתכר גבוה יותר מסכום הקצבה. בשונה מתעסוקה מוגנת ומרכזי תעסוקה שיקומית (מע"ש), המיועדים לאנשים בעלי תפקודים נמוכים בשל מגוון מוגבלויות, תעסוקה נתמכת מיועדת לבעלי תפקוד תעסוקתי גבוה, אשר יכולים להיעזר בליווי שיקומי שיקשר בין המועסק למעסיק במקומות עבודה בשוק החופשי. שירותי התעסוקה המוגנת והנתמכת בישראל פועלים לאור חוקים אלו. אולם בשטח ישנם פערים משמעותיים ביישום זכויותיהם של אנשים עם ASD בשוק העבודה, ושיעורי העסקה של אנשים עם מוגבלויות נמוכים גם בישראל (רימון-גרינשפן ואחרות, 2018).

(Hendricks & Wehman, 2009; Holwerda et al., 2012). צומת התפתחותי זה של יציאה לחיים בוגרים עשוי להיות מורכב עוד יותר עבור אדם עם ASD ועבור הוריו ביחס למשפחות ניוורטיפיקליות. בישראל, בוגרים רבים עם ASD מוצאים עצמם מתגוררים בבית ההורים וללא כל מסגרת מובנית. חלקם נמנעים מלהתקדם לעבר עצמאות, והוריהם נשאבים לעמדה מגוננת. החשש ההורי נוכח ניסיונות עבר שלא צלחו או נוכח התגובות של הצאצא (התכנסות ודיכאון, התקפי חרדה או התקפי זעם) מרפה את ידיהם, ולא פעם נוצרת "מלכודת תלות" שמתבטאת בהתפרצויות ובאיומים אשר נחווים כגזרת גורל שאי אפשר לשנותה (Golan, Shiloa & Omer, 2018).

ניתן להבין זאת על רקע תיאוריית הספרציה-אינדיבידואציה של מאהלר (Mahler, 1994) המתארת את ההפצעה הפסיכולוגית של התינוק כמסע בן שישה שלבים שבמהלכם נרקם תהליך הנבדלות-מובחנות מן הלידה ועד לגיל שלוש שנים. בתיאוריה זו, ההתפתחות היא תולדה של יחסי גומלין מורכבים בין בשלות פיזית, בשלות התנהגותית ובשלות קוגניטיבית, לבין היבטים פסיכולוגיים ורגשיים. לטענת בלוס (Blos, 1967), בגיל ההתבגרות מתרחשת פאזה שנייה של תהליך זה, עולה מחדש הצורך להתמודד עם המובחנות והנבדלות משני ההורים וקיימת תנועה בין מגמת היפרדות לבין מגמות רגרסיביות וחזרה לתלות. ניתן להבין את העיכוב בפאזה השנייה אצל אנשים עם ASD על רקע העיכוב ההתפתחותי הכללי, ואת קשיי ההסתגלות והקשיים הרגשיים של צעירים עם ASD לאחר סיום התיכון כחלק מתנועה רגרסיבית לתלות ילדית.

בעקבות כל זאת מודגש הצורך בהחזקה המקצועית של בוגרים עם ASD במעבר אל מחוץ לכותלי מערכת החינוך והצורך בסיוע להשתלבותם במערך החיים הבוגרים (Hendricks & Wehman, 2009; Howlin, 2000). יש מדינות באירופה שבהן מתקיים פרויקט לשילוב תעסוקתי של בוגרים עם ASD (Hendrickx, 2009), באמצעות קרן Specialisterne, וראו <http://specialisterne.com>. במשך השנים זוהו אי אלו גורמים בנוגע לאנשים עם ASD התורמים ליכולת התעסוקתית לאחר סיום הלימודים (Beyer et al., 2016; Peraino, 1992). הגורם הראשון הוא עצם סיום התיכון ולא תעודת הבגרות (Scuccimarra & Speece, 1990; Wagner, Newman, Cameto, Levine & Garza, 2006). נמצא כי עבודת קיץ או עבודה חלקית ונתמכת במהלך לימודי התיכון קשורות לשיעורי עבודה גבוהים יותר בבגרות (Hasazi, Gordan &

1. <https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawSecondary.aspx?lawitemid=165017>

2. <http://www.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyon/Equality/Taasuka/Pages/Employment-5-Percent-Quota-Public-Bodies.aspx>

3. https://www.nevo.co.il/law_html/Law01/039_002.htm

4. <http://www.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyon/Equality/Taasuka/Pages/Laron-Law.aspx#0>

מערך ההשמה התעסוקתית של בית אקשטיין

מערך ההשמה של בית אקשטיין מספק תעסוקה נתמכת לאנשים עם ASD שהופנו על ידי המחלקות לשירותים חברתיים בקהילה במימון ובפיקוח של משרד הרווחה. השירות אינו מוגבל בזמן ונמשך כל עוד מקבל השירות מעוניין בו בכפוף לאישור מטעם הרווחה. מערך ההשמה מונה שלושה סניפים, בחיפה, בתל אביב ובירושלים, וכולל מנהלת מערך, שש מתאמות תמיכה⁵ וכעשרים רכזות השמה⁶. מתאמות התמיכה אחראיות על תהליך הקבלה למערך, איסוף מידע ראשוני, קשר עם הגורמים הרלוונטיים (בני משפחה, עו"ס בקהילה, מטפלים רגשיים) ועל הניהול המקצועי של רכזות ההשמה. רכזות ההשמה מלוות בשטח את מקבל השירות באופן פרטני ואחראיות על השילוב והליווי התעסוקתי שהוא מקבל החל מסיוע בהכנה ובכתיבה של קורות חיים, דרך איתור ויצירת קשר עם מעסיקים פוטנציאליים, הכנה לראיונות עבודה, ליווי לראיון עצמו ועד לקליטה במקום העבודה. למערך ההשמה צוות הכולל יועצת תעסוקתית המסייעת בבניית פרופיל תעסוקתי לכל מקבל שירות; מורה למחשבים המסייעת בפיתוח מיומנויות עבודה על מחשב. מתקיימת גם הדרכה דו-חודשית של צוות העו"ס על ידי פסיכולוג חינוכי וקליני בנוגע לאירועים שונים. במקרים מורכבים נבנה פרופיל אישי המחולק לשלוש רמות תפקוד בארבעה צירים: ציר התקשורת החברתית ההדדית (SCI), ציר ההתנהגויות הנוקשות והחזרתיות (RRB), ציר תפקודי היומיום (ADL) והציר התעסוקתי (Vocational).

בישראל אנשים עם ASD פטורים משירות צבאי, דבר שעלול להפוך לחסם תעסוקתי בהמשך חייהם. בשנים האחרונות הוקמו פרויקטים לשילובם בצה"ל ... דבר שמאפשר ניסיון תעסוקתי חשוב

התוכנית הראשונית לקידום תעסוקה של בוגרים עם ASD בישראל החלה בשנת 2007 ביוזמת משרד הרווחה ובניהול בית אקשטיין בשנת 2011 בוצעו שינויים בתוכנית וכיום ישנן

שתי תוכניות השמה לפי גיל ומידת הניסיון התעסוקתי. **תוכנית הצעירים** מיועדת לבני 19-23 עם ASD, חסרי ניסיון ומיומנויות תעסוקתיות, המעוניינים ומסוגלים לעבוד בשוק החופשי באמצעות התאמות תמיכה וליווי מקצועי. הניסיון המצטבר לימד כי יש צורך בתהליך הכנה שנמשך כשנה, אשר כולל סדנה שבועית במקביל למסגרת התנדבותית כדי לבסס ניסיון ומיומנויות תעסוקתיות. המסגרת ההתנדבותית מאפשרת מרחב למידה מכיל היוצר ביטחון תעסוקתי ראשוני (גראר-בשיר, ריבקיין ולף, 2014; ריבקיין ולף, 2017). לאחר ביסוס הרגלי עבודה ובשלות עובר מקבל השירות, בקצב שלו, אל מסלול הבוגרים לשם חיפוש עבודה בשכר. ייחודה של תוכנית זו בהכרה בצורך לבסס עצמאות תעסוקתית באופן הדרגתי המלווה בתמיכה ובליווי הדוקים. בחרנו לקרוא למודל זה רכישת מיומנויות תעסוקתיות באמצעות התנדבות והכשרה (VSTV&T - Acquiring vocational skills through volunteerism and training model). בשונה מכך, **תוכנית הבוגרים** מיועדת לבני 23 ומעלה עם ASD, בעלי ניסיון תעסוקתי מועט או ניסיון כושל, הזקוקים לשילוב וליווי בשוק העבודה החופשי. תוכנית זו נעזרת במודל ההשמה והתמיכה התעסוקתית האינדיבידואלי⁷ (IPS Individual Placement and Support model). זהו תהליך קצר יחסית של הערכת כישורים וצרכים, הכשרה ראשונית, מעבר מהיר יחסית לחיפוש עבודה וליווי תעסוקתי שמטרתו למידה תוך כדי התנסות (McLaren et al., 2017). תחילת התהליך בוועדת קבלה, הבודקת התאמה ותיאום ציפיות. בשלב הבא מתקיים מרכז הערכה תעסוקתי לבחינת כישורים ויכולות, בניית פרופיל תעסוקתי וגיבוש המלצות לחיפוש העבודה. במקביל לליווי הפרטני בחיפוש העבודה מתקיימות פגישות קבוצתיות של סדנאות הכנה לעבודה במשך כחודש וחצי. הפגישות כוללות למידה כיצד לבנות קורות חיים, דרכי חיפוש עבודה, הכנה לראיונות עבודה ושיפור היכולת להצגה עצמית, לאסרטיביות ולסנגור עצמי. עם מציאת עבודה, מלווה רכזת ההשמה את מקבל השירות בימיו הראשונים כדי לסייע בהסתגלותו. לאחר מכן מגיעה הרכזת למקום העבודה אחת לשבוע כדי לתמוך במעסיק ובמקבל השירות לנוכח הקשיים שעולים. עם הזמן תדירות הפגישות יורדת והיא לפי צורך. כדי להדגים את מגוון הקשיים של אנשים עם ASD בשילוב תעסוקתי מוצגים להלן ארבעה תיאורי מקרה⁸ שדרכם מוצגת גם העבודה השיקומית של מערך ההשמה.

5. מתאמות התמיכה בעלות תואר ראשון בעבודה סוציאלית וניסיון שיקומי, התפתחותי או בתחום בריאות הנפש.

6. רכזות ההשמה בעלות תואר ראשון במדעי החברה או ניסיון קודם בתחום ההכשרה או בתחום הטיפול.

7. מודל ה-IPS (Individual Placement and Support model) הוא כלי מבוסס ראיות ייחודי בתחום התעסוקה הנתמכת. מודל זה תורגם ונמצא בתהליכי הטמעה בארגון בית אקשטיין.

8. כל השמות בדויים.



והובהר כי אם לא יחול שינוי משמעותי בהתנהלותו בחודש הקרוב הוא יפטר מעבודתו.

לאחר מספר תקריות שבמהלכן עמד המנהל הישיר על דרישותיו ולא נסוג, חל שיפור בביצוע המשימות. נוכח קשיי התארגנותו בבקרים הוצע להורים תהליך טיפולי, אך הם בחרו ליטול על עצמם את הסעתו לעבודה ואת האיסוף ממנה. לאחר כחודשיים התקשו ההורים להמשיך לעמוד בנטל, סירבו שוב לתהליך טיפולי, והציעו חונך שידאג להגעתו לעבודה. הודגש מחדש הצורך בהדרכת הורים, המלצה שההורים המשיכו לסרב לה. למרות השילוב והרגיעה היחסית במקום העבודה, ברור היה כי דני עוד רחוק מלהשיג שילוב תעסוקתי או תפקוד עצמאי. נראה כי עליו ועל הוריו לעבור עוד דרך כדי לצאת מן המבוי הסתום של "מלכודת התלות". ראוי לציין את המוכנות של המעסיק לפעול למען השיקום התעסוקתי של דני תוך שהוא מקצה משאבי זמן ופניות לשיחות לשם כך, דבר שאינו מובן מאליו.



אווה - הרגלי עבודה בסיסיים: הגעה בזמן, היגיינה, תקשורת בסיסית ובקרה על תוצרים

אווה, בת 20 מצפון הארץ, מתגוררת בבית ההורים, שניהם בעלי מקצועות חופשיים, ולה שתי אחיות בוגרות החיות מחוץ לבית. סיימה 12 שנות לימוד עם בגרות מלאה בציונים גבוהים. נקלטה לתוכנית הצעירים לאחר הסתגרות כשנה בחדרה בעקבות ניסיונות תעסוקתיים כושלים. בוועדת הקבלה הובן כי אווה בעלת חרדה חברתית עזה מפני אינטראקציה עם הממונים ועם אחרים בסביבת העבודה וגם עם זרים, למשל במהלך נסיעה באוטובוס, והדבר גורם לה לאיחורים ולהיעדרויות. הגורם המוטיבציוני המרכזי עבורה הוא השגת עצמאות ונפרדות ממשפחתה, בדומה לאחיותיה. קליטתה בתוכנית לוותה באיחורים ובחשדנות

דני - מבוי סתום ומלכודת התלות במקום העבודה

דני, בן 35 מירושלים, בן שני להורים בתפקידי ניהול בכירים, אחותו נשואה. מתגורר בדירה שכורה בסיוע כלכלי של הוריו, המספקים לו גם שירותי מזון וכביסה. אובחן עם לקויות למידה ו-ADHD, למד בכיתה קטנה, התקשה לסיים את לימודיו, שבמהלכם הוריו נקראו שוב ושוב לשיחות בשל מגוון התנהגויות חריגות. שוחרר מהצבא בשל קשיי הסתגלות. היה במספר טיפולים פסיכולוגיים שנקטעו, ובאחרון הופנה לאבחון ASD. נקלט במערך ההשמה כאשר הוא עובד עשר שנים במפעל הממתקים שבו עובדת אמו. בוועדת הקבלה דיווחו ההורים על איחורים לעבודה, התעלמות מנהלי בטיחות, שימוש בלתי פוסק בנייד בזמן העבודה, התפרצויות כלפי גורמי סמכות ושוטטות בשטח המפעל לאחר שעות העבודה. למרות כל זאת, התנגדו ההורים להערכה תעסוקתית ולהשתתפות בנם בסדנאות וביקשו כי הליווי התעסוקתי יוגבל לסיוע בשימור העבודה הקיימת.

מתאמת התמיכות ורכזת ההשמה למדו מהמנהל הישיר של דני כי בפועל מעולם לא הוגדרה עבודתו באופן ברור, דני לא נשא באחריות למעשיו והצבת הגבולות נעה בין איומי השהיה מעבודה לבין איום פיטורין, שנתקלו בהתנגדות מצד אמו, מנהלת בכירה במפעל. מתאמת התמיכות ורכזת ההשמה מצאו עצמן פועלות בדפוס של "כיבוי שריפות" ובניסיונות עקרים למתן התנהגויות חריגות (אמירות אובדניות, רגעי בלבול והתקפי חרדה) והתפרצויות של אלימות מילולית של דני כלפי מנהליו הישירים. התערבותה של אמו, שוב ושוב, מנעה תהליך תעסוקתי-שיקומי. רק לאחר שהנהלת המפעל התחלפה וסירבה לאפשר התערבות הורית, ניתן היה לקיים פגישה של מנהלי העבודה עם צוות ההשמה, ולאחריה נערכה שיחת משמעת לפני פיטורין עם דני. צוות ההשמה המליץ להוריו לפנות להערכה פסיכיאטרית בשל אמירות אובדניות ולטיפול פסיכולוגי שיהיה ממוקד בדיכאון ובחרדה.

בפגישה שטחו מנהלי העבודה את הקשיים בהעסקתו של דני. צוות ההשמה הסב את תשומת ליבם לעמימות תפקידו ולהיעדר הפיקוח על עבודתו, והציע תוכנית העסקה הכוללת: עבודה רוטינית עם לוח זמנים קבוע, רכיב אקטיבי ותנועתי, עצמאות חלקית, צמצום באינטראקציות בין-אישיות וסביבה מובנית ומוגדרת שבה ניתן לעקוב אחר תפוקה. עם מנהלו הישיר הובהר הצורך בהצבה ברורה ועקבית של גבולות, לצד הידיעה כי דני יתנגד לכך ויבחן את הגבולות. נוסף על כך, הוסבר למנהל כי בשל לקות התקשורת דני נוטה לפרשנויות שגויות של מצבים שונים, ולכן הוגדרו וסוכמו מראש התגובות למעשיו של דני (כל איחור יביא לשליחתו הביתה, כל התפרצות מילולית תביא להשעיה מיום עבודה). בשיחת המשמעת הוצגו לפני דני בעל-פה ובכתב ההתנהגויות שאינן מקובלות עוד והתגובות להן,

או בבקשה אחת לשנייה. לאחר מספר חודשים, אף שחלה התקדמות בעבודתה, החליטה אווה לסיימה בעיקר בשל הקושי הבין-אישי.

המסגרת ההתנדבותית האחרונה שבה שובצה כללה סידור מוצרים במחסן ללא עמיתים ותחת פיקוח צמוד של מנהל העבודה. אווה הפגינה שיפור משמעותי בהגעה לעבודה, ביכולת ליידע על איחור, ביכולת לתקשורת עם מנהל העבודה ובלקיחת אחריות. בתום שנה מקליטתה במערך ההשמה הועברה למסלול הבוגרים. מאפייני חיפוש העבודה כללו מיעוט אינטראקציה בין-אישית, עבודה ליכולות קוגניטיביות תקינות ועבודה בקרבת מגוריה על רקע ההימנעות מתחבורה ציבורית. לאחר שמונה חודשי חיפוש התקבלה אווה לעבודה במחסן של אחת מקופות החולים, עבודה שאותה היא משמרת קרוב לשנה.

אנשים עם ASD בתפקודים תעסוקתיים גבוהים יותר יכולים גם הם להפיק רווחים מליווי תעסוקתי ולהשתלב בתפקידים שונים בתחומם

עידו - יכולות למידה אקדמית גבוהות ותפקוד תעסוקתי נמוך
עידו, בן 40 מדרום הארץ, מתגורר עם הוריו, שניהם בעלי השכלה תיכונית. בוגר תואר ראשון במשפטים בהצטיינות, אף שלימודיו נמשכו שנה נוספת מעל המקובל. בוועדת הקבלה הובן כי אובחן עם ASD באמצע שנות השלושים לחייו. לאחר שהתקשה למצוא מקום התמחות כעורך דין, עבד לפרקי זמן קצרים בחנות של קרוב משפחה בתיוק וסידור הזמנות, ניסה ללא הצלחה ללמוד קורס לבדיקות תוכנה (QA) ונפלט ממקומות עבודה רבים. הפרופיל התעסוקתי הצביע על מוטיבציה למצוא מקום התמחות ולהשתלב בעולם המשפטים לצד פער משמעותי בין יכולת גבוהה ללימודים אקדמיים-תיאורטיים לבין קשייו לעבוד שעות מרובות, תחת לחץ, להפגין אחריות וגמישות מחשבתית, ולהתמודד עם אינטראקציות בין אישיות מרובות.⁹

מאחר שעידו הפגין נוקשות וקושי להתייחס אל הפער בין משאלותיו לבין קשייו האובייקטיביים, נבנה תהליך חיפוש של מקום התמחות המוגבל בזמן. לאחר ארבעה חודשים שבהם עידו שלח קורות חיים אל כחמישים מקומות ולא הוזמן לראיון אחד, כונסה פגישה משותפת של עידו עם העובד הסוציאלי בקהילה

ועל כן הודגש לרכזת ההשמה הצורך בשיחור (Reaching Out) והדאגה לשלומה כחלופה לצורך בהצבת גבולות וחיברות לעבודה. לאחר ההערכה ראשונית ובניית הפרופיל התעסוקתי הוגדר עבורה תהליך חיפוש העבודה כחלק מביסוס ומקידום עצמאות.

תחילה אווה שובצה להתנדבות במשרד בחברת תקשורת. במהלך ימי ההשמה התברר כי אף שמקום העבודה במרחק נסיעה קצר, אווה הולכת לעבודה ברגל ומגיעה מזיעה ועייפה. מידע שנמסר לה על קו האוטובוס, זמני הגעתו ומקום תחנת העלייה ותחנת הירידה לא הועיל. אווה סירבה לתרגל תרגול מקדים של נסיעה באוטובוס למקום העבודה בליווי פיזי של רכזות ההשמה או של בן משפחה, ודחתה הצעות לטיפול פסיכולוגי ממוקד. הליווי הטלפוני שהסכימה לו היה בלתי מספק והיא ירדה בתחנה הלא נכונה, דבר שהוביל להתקף חרדה. נוכח סירובה לעבוד על הימנעותה מנסיעה בתחבורה ציבורית, הוחלט להתמקד בסוגיית ההיגיינה וההופעה בסביבה תעסוקתית. יחד עם רכזת ההשמה זוהו המצבים שבהם עליה להחליף חולצה ולהשתמש בדיאודורנט, והוכן "תיק-חירום" עם ציוד וביגוד להחלפה.

עבודתה הייתה חד-שלבית וכללה תקשורת עם מנהל אחד בהיקף שעות חלקי ומצומצם. בתהליך ממושך תזכרה רכזת ההשמה את אווה בנוגע לימים ולשעות עבודתה, והוברה הצורך להודיע על איחור או היעדרות. אווה נהגה לבצע משימות באופן לא מדויק, ללא בקרה, ולצאת הביתה ללא הודעה לממונים עליה מיד כאשר סיימה לדעתה את העבודה. רכזת ההשמה הסבירה למנהל על החרדה החברתית והציעה דרכי תקשורת מינימליות שיתאימו לאווה: אמירת שלום בבוקר מבלי לפתח שיחה, שליחת מסרון בסיום העבודה והמתנה לקבל אישור לצאת. רכזת ההשמה עבדה עם אווה גם על התייחסות למצבים שונים שבהם עובדים אחרים פונים אליה, ועל פירוק העבודה למטלות משנה לפי שלבים, על עבודה מוקפדת ועל בקרת טעויות. בתום חמישה חודשים אווה הראתה שיפור מספק והייתה מוכנה לעבור לסביבת עבודה מאתגרת יותר.

במסגרת ההתנדבות השנייה נדרשה אווה לסרוק מסמכים רפואיים ביחד עם בחורה נוספת מפרויקט הצעירים. גם כעת הודגשו הרגלי העבודה ודיוק בעבודה, תוך שרכזת ההשמה מתווכת ומפרקת את המשימה לסדרה ברורה של שלבים ומלמדת טכניקות של בקרת טעויות. אווה החלה גם בתהליך למידה על המרחב האישי והיכולת לעבודה במרחב משותף. עם אווה ושותפתה לעבודה הוגדרו ותורגלו המרחק הפיזי שיש לשמור עליו וגם זיהוי הצורך ולמידת דרכי הפנייה בשאלה

9. הגדרת דרישות התפקיד כמתמחה במשפטים נעשתה יחד עם שירותי הייעוץ וההשמה מטעם המוסד האקדמי שבו למד עידו, שלהם אנו מודים על עזרתם.



הדרושים לקריירה זו. בליווי התעסוקתי במקרים אלו מתבצע ניתוח-תפקיד מעמיק וניסיון ליצור תהליך הדרגתי לבניית הכישורים הנחוצים. תחילה יש לבסס הרגלים וכישורי עבודה במקום בעל אוריינטציה לתחום האקדמי שנלמד, אך שבו הדרישות התעסוקתיות מורכבות פחות. בהמשך מבססים תפוקה ואיכות עבודה שמאפשרות מימוש של המשאלה התעסוקתית. בחלק מן המקרים על מקבל השירות ומשפחתו, בדומה לכל אדם, ללמוד מהמשוב של המעסיקים כדי לשפר את תוצריו או כדי לערוך שינוי בכיוון התעסוקתי. בהקשר זה, אנו מעריכים כי לשירותי ההשמה מגיעים הלקוחות שמתקשים ללמוד או ליישם מן המשוב של המעסיקים בשוק החופשי בנוגע לפער בין משאלתם לבין יכולתם התעסוקתית¹⁰. אפשר להסיק מכך, לדעתנו, כי אנשים עם ASD בתפקודים תעסוקתיים גבוהים יותר יכולים גם הם להפיק רווחים מליווי תעסוקתי ולהשתלב בתפקידים שונים בתחומם.

ניר - "הליווי שומר על זכויותי, גם אם אני לא מבין אותן"
ניר, בן 37 ממרכז הארץ, בן יחיד המתגורר עם אמו, בעל תואר ראשון במדעי המחשב והסמכה כטכנאי מחשבים. אובחן עם ASD בגיל התיכון. הופנה לתעסוקה מאחר שנכשל כל פעם מחדש באינטראקציה החברתית במבדקי המיון וההשמה של חברות מחשבים שונות. לתחושתו, נזקק לסיוע רק במציאת מקום עבודה, אף שהיה חסר ניסיון מקצועי, מיומנויות עבודה וכישורים חברתיים מינימליים לעבודה. בהסכמתו, החל בהתנדבות בתחום התמיכה הטכנית במחשבים במרכז רפואי גדול.

ניר הפגין מוטיבציה גבוהה להצליח בעבודה, יצר קשר עם מנהלו הישיר, בלט בידע וסיפק מענה מקצועי ומקיף ליחידות השונות הפרושות במרכז הרפואי. חלק מכך היה כתוצאה מעבודת רכזת ההשמה עמו על מיומנויות שיח בסיסיות ההכרחיות לעבודה, כגון אמירת שלום, חיוך, או פנייה בשאלה: "מי הזמין טכנאי?". לאור התקדמותו הוחלט לעבור לחיפוש עבודה בשכר בתחום לימודי. ניר התקבל לעבודה בחברת סטארט-אפ, אך סמוך לתחילת עבודתו פוטר בשל קיצוצים. מתוך תחושת כישלון, שאותה לא היה אפשר לדובב, ביקש לחזור להתנדבות ולא לחפש עבודה בשכר. הוצע לו אפוא לחזור להתנדב ובמקביל לבחון מציאת תקן בשכר במקום זה או במקום חלופי.

לאחר מספר חודשים נראה היה כי ניר פיתח תלות גבוהה במקום ההתנדבות ולא היה פנוי להתקדמות לעבודה בשכר. הוחלט לקיים פגישה עם מנהלו ולקבוע תאריך יעד שבו יסיים את התנדבותו כדי שיתפנה לתהליך חיפוש העבודה בשכר. באופן

ועם הוריו. הוחלט שלא לעמת את עידו עם הפער, אלא להציע תהליך של צבירת ניסיון תעסוקתי במשרה הקשורה לעולם המשפטים. חודשיים לאחר מכן נמצאה משרת מזכירות במשרד עורכי דין שכללה תיוק, סריקת מסמכים והקלדת נתונים. בימי ההשמה הראשונים בלט כי עידו כתב בקפדנות יתרה כל דבר שנאמר לו, והוא התקשה להפריד עיקר מטפל. רכזת ההשמה תיווכה עבורו הרפיה מהכתיבה והבנתה עמו היררכיה ופירוק של הוראות. לאחר שבועיים דיווח המעסיק על התנהלות איטית, הירדמות בשעות העבודה וחוסר הנעה עצמית. הבירור הישיר עם עידו שלל מחסור בשעות שינה או שינוי תרופתי. התצפית על עבודתו הראתה כי עצר את עבודתו בכל פעם ששאלותיו נותרו ללא מענה. רכזת ההשמה תיווכה למקום העבודה את הצורך בדמות אחת שאליה יפנה לעזרה. מול עידו תיווכה רכזת ההשמה כיצד עליו לפעול אם לא פנויים לשאלותיו (ריכוז השאלות לסוף היום ומעבר למשימה אחרת). לאחר שיפור בקצב עבודתו החלו לעלות טענות על איכותה. עידו הדף טענות אלו, טען כי המשרד אינו מוכן לקלוט אותו כעובד מן המניין, התפטר וסירב להצעות עבודה אחרות.



לאחר תהליך ממושך פנה עידו לטיפול פסיכולוגי שכלל הדרכת הורים במכון המתמחה בטיפול באוכלוסייה עם ASD. כניסתו לטיפול יצרה רשת שיקומית רחבה יותר ואפשרה בחינה של דרכי התגמשות והתאמה מול המציאות, אשר הובילו בהדרגה אל תעסוקה חלופית.

תיאור מקרה זה מייצג יכולות למידה אקדמיות ומשאלה תעסוקתית שאינן עולות בקנה אחד עם כישורי העבודה

10. תופעה המכונה בשיטות מחקר "מדגם מוטה" או "קיצוץ תחום".

טבלה 1. נתונים סוציו-אקונומיים של אנשים עם ASD
בליווי תעסוקתי בבית אקשטיין, אפריל 2018

גיל מינימלי		גיל ממוצע		גיל
20		31		
גיל מקסימלי		גיל שכיח		
48		31		מגדר
נשים		גברים		
12%		88%		
נשואים		רווקים		מצב משפחתי
8%		92%		
בבית ההורים		בדיוור נתמך		מקום מגורים
41%		35%		
20%		בדיוור עצמאי		
צפון		מרכז		אזור מגורים
8.5%		73.5%		
ירושלים		דרום		
16.2%		2.1%		
פחות מ-12 שנות לימוד		12 שנות לימוד		השכלה
4%		36.6%		
בעלי בגרות מלאה		בעלי תואר ראשון		תעודות
30.3%		10%		
בעלי תעודה מקצועית		בעלי תארים מתקדמים		
13.4%		5%		

שאלות הסקר מתכנסות לארבעה תחומי תוכן: פיתוח יכולות תעסוקתיות, חוויית המסוגלות, התחום החברתי בעבודה והיחס לליווי התעסוקתי. בנוגע לפיתוח יכולות תעסוקתיות, מרבית המשיבים חשו שותפים לתהליך חיפוש העבודה ומציאתה, דיווחו על עמידה ביעדי עבודה והעידו על התפתחות מקצועית וכללית. באשר לחוויית המסוגלות, רוב המשיבים דיווחו על התאמה של העבודה להשכלה ולניסיון המקצועי, וכי עבודתם קשורה לתחום עניין עבורם, חשובה להם ותורמת לקריירה התעסוקתית שלהם. משתתפים מעטים סברו כי יש להם אפשרות קידום במקום העבודה הנוכחי, אך רובם העידו כי הם מרוצים מהשכר על עבודתם. בתחום החברתי, הרוב המוחלט של המשתתפים העיד כי מתייחסים אליהם "כאל בני אדם", לדעות שלהם יש מקום חשוב וכי הם מקבלים שבחים על עבודתם. כמחצית מהמשתתפים העידו כי יש להם חברים במקום העבודה. בנוגע לליווי התעסוקתי התחושות היו חיוביות. הרוב הגדול של המשתתפים דיווח על כך שהם יכולים להתייעץ עם הרכזת התעסוקתית ולקבל מענה, כי הם חשים שהליווי מקדם אותם באמצעות כלים רלוונטיים וכי הם מרוצים מהשירות.

בלתי צפוי הציעו לו מנהליו תקן כעובד קבלן. ניר החל לקבל שכר על עבודתו והיה שבע רצון לתקופה ממושכת מבלי שהבין לעומק כי כעובד קבלן תנאיו התעסוקתיים פחותים. ניר חשש כי כעובד מן המניין יצפו ממנו ליותר שעות עבודה או יותר משימות, דבר שהלחיץ אותו ולכן סירב לרעיון זה. רק לאחר מספר אירועים שבמהלכם השקיע שעות רבות מבלי שקיבל עליהן תשלום, יכלה רכזת ההשמה להציג לפניו את תלוש השכר שלו ולהראות באופן קונקרטי ופרקטי את ההבדל בין עובד קבלן לבין עובד רגיל. ניר הבין לראשונה כי הליווי התעסוקתי "שומר על זכויותי, גם אם אני לא מבין אותן". מתוך כך הסכים לפעול למען מציאת תקן מתאים והחל נעזר ברכזת ההשמה בניהול סגור עצמי ובניהול שיח מקדם זכויות במקום עבודתו. לאחר תהליך ארוך ובתיווך של מרכז ההשמה מול המרכז הרפואי קיבל ניר תקן של עובד והוא משמר את עבודתו זה שנתיים.

סקר שביעות רצון של מקבלי השירות

ארבעת תיאורי המקרה מדגימים לדעתנו תמות חוזרות ומרכזיות בתהליך השיקומי-תעסוקתי לצד ייחודיותו של כל מקבל שירות. עם זאת, תמות אלה מתקבלות ממבט חיצוני על תהליך זה. סקר פנימי של מחלקת המחקר והפיתוח בבית אקשטיין (נערך באפריל 2018) ניסה להעריך חלק מהחוויה הסובייקטיבית של בוגרים עם ASD המקבלים שירותי השמה בארגון. מבין 270 מקבלי השירות ענו 142 על סקר מקוון ואנונימי. הנתונים הסוציו-אקונומיים מפורטים בטבלה 1. כפי שניתן לראות, רוב המשיבים הם גברים רווקים בגילאי השלושים ממרכז הארץ, המתגוררים בהסדר חוץ ביתי. רובם המכריע סיים 12 שנות לימוד (רק ל-4% היו פחות מ-12 שנות לימוד), ולחלקם היו תארים אקדמיים (15%).





טבלה 2. התפלגות באחוזים של משתתפי הסקר בכל אחת מהשאלות

באחוזים			הנתונים מובאים מתוך 142 משיבים.	
כלל לא	נכון חלקית	נכון מאוד		
9.9	28.2	57.7	1. שיתוף פעולה בחיפוש העבודה.	פיתוח יכולות תעסוקתיות
2.2	7	90.8	2. תחושה שאני יודע מה מצופה ממני בעבודה.	
2.8	27.5	69.7	3. אני עומד/ת בהצלחה ביעדים בעבודה.	
27.5	17.6	54.9	4. תחושה כי העבודה מעודדת את התפתחותי המקצועית.	
31.7	31	37.3	5. הרגשה שהעבודה מאפשרת לי ללמוד ולצמוח.	
14.1	38.7	47.2	6. תחושה שהעבודה תואמת להשכלה ולניסיון.	חויית מסוגלות
16.2	39.4	44.4	7. תחושה שהעבודה תורמת לקריירה תעסוקתית.	
7.7	22.5	69.7	8. הרגשה שהעבודה שלי חשובה.	
38.7	38.7	22.5	9. יש לי אפשרויות קידום בעבודה.	
22.5	33.8	43.7	10. אני עוסק/ת במה שאני באמת רוצה.	
23.2	32.4	44.41	11. אני מרוצה מהשכר על עבודתי.	
4.2	17.6	78.2	12. הרגשה שלמנהל/ת שלי אכפת ממני כאדם.	התחום החברתי
19.7	21.1	59.2	13. קבלת שבח במקום העבודה.	
12.7	39.4	47.9	14. הדעות שלי בעבודה נחשבות בעיני אחרים.	
18.3	33.1	48.6	15. יש לי חברים/ות בעבודה.	
0	13.4	86.6	16. אני מקבל/ת מענה מהרכזת התעסוקתית.	הליווי התעסוקתי
1.4	9.9	88.7	17. יכולתי להתיעץ בסוגיות תעסוקתיות בליווי התעסוקתי.	
8.5	23.2	68.3	18. הליווי התעסוקתי מקדם אותי ונותן לי כלים רלוונטיים.	
0.7	19	80.3	19. אני מרוצה משירותי הקידום התעסוקתי.	

ASD מתמשכת גם בבגרות, ולכן שיעורי ההעסקה של אנשים עם תסמונת זו נמוכים ביחס לקבוצות של מוגבלויות אחרות. בולט כי להתנסויות בעבודה במהלך בית הספר יש השלכה חיובית על העסקתם כבוגרים (Test et al., 2009; Howarth et al., 2006). לעיתים דרוש תהליך, ולעיתים הוא ממושר, של בניית כישורי עבודה לאורך מספר התנסויות תעסוקתיות ותוך תמיכה וליווי ברכישת הכישורים ובהשמה למקומות העבודה (Beyer et al., 2016). הניסיון המצטבר במרכז ההשמה של בית אקשטיין מצביע על צורך בתהליך דיפרנציאלי לפי גיל ולפי ניסיון תעסוקתי עבור אנשים עם ASD בתפקוד תעסוקתי גבוה. בדומה לממצאים קודמים (McLaren et al., 2017), מודל ה-IPS נמצא כיעיל בשילובם של בוגרים עם ASD והוא נמצא בתהליכי הטמעה בארגון עבור בעלי ניסיון תעסוקתי והמופנים לתוכנית הבוגרים בשירות. עבור צעירים או חסרי ניסיון תעסוקתי

לסקר מספר מגבלות. רק כמחצית (52.59%) ממקבלי השירות השיבו עליו, והדבר עשוי להיות קשור להטיה ראשונית של המדגם. דגימה רחבה של מקבלי שירות הייתה מספקת תמונה מקיפה יותר. כמו כן, תמונה מערכתית יותר תתקבל ממשוּב של הורי מקבלי השירות ושל מערך הדיור, וממשוּב של המנהלים במקומות העבודה. עם זאת, לסקר חשיבות רבה. פרט לכך שהוא מאפשר למערך ההשמה בקרה עצמית, בשונה מתקשורת פתוחה או בעל-פה, הסקר מאפשר צורת תקשורת קצרה וברורה ולכן לאנשים עם ASD קל יותר לשתף עמה פעולה, באופן קל ונוח.

סיכום

בשנים האחרונות עולה ההבנה כי השפעתה של תסמונת

הירפוי בעיסוק כחלק מתוכנית להכנה תעסוקתית בבגרות (Hart Barnett & O'shaughnessy, 2015). לבסוף מוצע כי אנשי טיפול יתנסו וילמדו על הצרכים של אנשים עם ASD לאורך מעגל החיים ויכירו את אפשרויות התמיכה השונות מטעם הביטוח הלאומי ומשרד הרווחה בשדה התעסוקתי עבור בוגרים עם ASD. חיוני לדעתנו כי המידע על תוכניות התמיכה בשירות הצבאי, בשירות הלאומי ובשוק העבודה החופשי יהיה זמין ונגיש גם אל הוריהם.

יש צורך בתהליך ממושך יותר של רכישת מיומנויות תעסוקתיות באמצעות הכשרה והתנדבות, לפני שפונים אל עבודות בשוק החופשי. קראנו לכך מודל VSTV&T. אנו מצטרפים להמלצה לבנות תוכנית למידה והתנסות תעסוקתית עבור צעירים עם ASD בתפקוד גבוה כחלק מיצירה של תוכנית מעבר (Transition plan) טרם יציאתם ממערכת החינוך (Chen et al., 2015a; Shattuck et al., 2012). יש מקום לבדוק גם שיתוף פעולה של מערכות החינוך עם תחום

מקורות

1. ג'ראר-בשיר, ר', ריבקין, ד' ולף, י' (2014). קידום תעסוקת אנשים עם אוטיזם ותסמונת אספרגר: דוח מסכם להערכת התוכנית הניסיונית בבית אקשטיין (דמ-660-14). ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
2. פרוי, מ', מאירי, ג' וארבל, ש' (2016). 5-DSM ואוטיזם: שינויים אבחוניים והסתמנות קלינית בילדות המוקדמת. הרפואה, 155: 291-295.
3. ריבקין, ד' ולף, י' (2017). קידום תעסוקת אנשים עם אוטיזם בתפקוד גבוה בשוק החופשי: סקירת ספרות והערכת תוכנית ניסיונית בבית אקשטיין. ביטוח סוציאלי: כתב עת בנושאי רווחה ומדיניות חברתית. 102: 263-294.
4. רימון-גרינשפן, ה', טנא-רינדה, מ', אבידן-זיו, א', וילון-חיימוביץ, ש' (2018) עובדים על זה: עקרונות להנגשה קוגניטיבית בסביבת העבודה. עניין של גישה, 22: 25-34.
5. APA - American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th Ed). Washington. DC: Author, 2013.
6. Barnhill, G.P. (2007). Outcomes in Adults with Asperger Syndrome. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22: 116-126.
7. Benz, M.R., Lindstrom, L. & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: predictive factors and student perspectives. Exceptional Children, 66(4): 509-529.
8. Berney, T. (2004). Asperger Syndrome from Childhood into Adulthood. Advances in Psychiatric Treatment, 10: 341-351.
9. Beyer, S., Meek, A. & Davies, A. (2016). Supported work experience and its impact on young people with intellectual disabilities, their Families and Employers. Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities, 10(3): 207-220.
10. Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. Psychoanalytic Study of the Child, 22, 162-186.
11. Chen, J., Sung, C., & Pi, S. (2015a). Vocational rehabilitation services patterns and outcomes among individuals with autism of different ages. Journal of Autism and Developmental Disabilities, 5: 3015-3029.
12. Chen, J., Leader, G., Sung, C., & Leahy, M. (2015b). Trends in Employment for Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Review of the Research Literature. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 2(2): 115-127.
13. Gillott, A. & Standen, P.J. (2007). Levels of anxiety and sources of stress in adults with autism. Journal of Intellectual Disabilities, 11 (4): 369-370.
14. Golan, O., Shiloa, H. & Omer, H. (2018). Non-violent resistance parent training for the parents of young adults with High Functioning Autism Spectrum Disorder. Journal of Family Therapy. 40: 4-24.
15. Harmuth, E., Silletta, E., Anthony, B., Adams, T. & Barbic, S.P. (2018). Barriers and Facilitators to Employment for Adults with Autism: A Scoping Review. Annals of International Occupational Therapy, 1: 31-40.
16. Hart Barnett, J.E. & O'shaughnessy, K. (2015). Enhancing Collaboration Between Occupational Therapists and Early Childhood Educators Working with Children on the Autism Spectrum. Early Childhood Education Journal, 43: 467-472.
17. Hasazi, S., Gordan, L. & Roe, C. (1985). Factors associated with the employment status of handicapped youth exiting high school from 1979 to 1983. Exceptional Children, 51(6): 455-477.
18. Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. Journal of Vocational Rehabilitation, 32: 125-134.
19. Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. Journal of Vocational Rehabilitation, 32(2): 125-134.
20. Hendricks, D.R. & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24(2): 77-88.
21. Hendrickx, S. (2009). Asperger Syndrome and Employment: What People with Asperger Syndrome Really Really Want. London And Philadelphia: Jessica Kingsley.

לרשימת המקורות המלאה, ראו באתר הפ"י.



השתלבות תעסוקתית של בוגרים על הרצף האוטיסטי

יעל גולדפרב

מקצועית בתהליך ההשתלבות בעבודה, בסופו של יום העובד נדרש להתנהל על פי הכללים (הכתובים והבלתי כתובים) של עולם העבודה על מנת להשתלב בהצלחה בתפקיד בשכר.

בקו אחד עם עמדה המדגישה כוחות וגיוון, ניתן להצביע על מאפיינים ייחודיים של בוגרים עם אוטיזם היכולים להוות יתרון בעולם העבודה, כגון יכולת גבוהה לחשיבה סיסטמטית, דיוק, תשומת לב לפרטים ויכולת התמדה במשימות חזרתיות

גישות עדכניות במחקר ופרקטיקה בתחום האוטיזם מדגישות את הצורך למקם את האבחנה בתוך המגוון הניורולוגי האנושי, תוך התייחסות למאפיינים הייחודיים של האוכלוסייה, חוזקות וקשיים, וביצוע התאמות סבירות שסייעו להשתלבות מיטבית בחברה (Baron-Cohen, 2017). חוקרים וגופי מימון נקראים לתת קדימות למחקרים שסייעו לשפר את השירותים הניתנים לאנשים עם אוטיזם ובכך את איכות החיים שלהם ושל בני משפחותיהם (Pellicano et al., 2018). בקו אחד עם עמדה המדגישה כוחות וגיוון, ניתן להצביע על מאפיינים ייחודיים של בוגרים עם אוטיזם היכולים להוות יתרון בעולם העבודה, כגון יכולת גבוהה לחשיבה סיסטמטית, דיוק, תשומת לב לפרטים ויכולת התמדה במשימות חזרתיות. תחום בולט שבו חוזקות אלו באות לידי ביטוי הוא תחום בדיקות התוכנה. עבור בוגרים עם אוטיזם המוצאים עניין במקצוע זה, קורסי הכשרה ייחודיים ותמיכה בתהליך חיפוש העבודה והכניסה לתפקיד מביאים להשתלבות מוצלחת בתעסוקה בארץ ובעולם (כגון קורס AQA הוותיק בישראל, המיועד לאוכלוסייה זו). חברות נוספות העוסקות בתחומים טכנולוגיים יזמות פרויקטים לשילוב עובדים

הגעה לגיל בגרות נושאת עמה מגוון של משימות התפתחותיות המהוות אתגר עבור בוגרים עם אוטיזם. לעיתים קרובות מתוארת על ידי הבוגרים ובני משפחותיהם תחושה כי קיים פער בין חוויה של תמיכה, המלווה את שנות ההשתייכות למערכת החינוך, לחלל שנוצר בסימון. נוסף להיעדרה של מסגרת יציבה, ונוסף לאתגרים החדשים העומדים בפתח, גם מבחינה מעשית המעבר מילדות לבגרות עלול להיות מלווה בבלבול, בקושי להבין אילו שירותים קיימים, כיצד ניתן להסתייע בהם, להיכן ולמי לפנות. תהליכים בירוקרטיים עלולים לעכב את ההשתלבות במסגרות תומכות מתאימות, וכך, בעוד בני גילם ממשיכים בדרכם, בוגרים צעירים עם אוטיזם עלולים להיקלע לאי-עשייה, בדידות ודיכאון. בעוד צעירים שהתפתחותם נורמטיבית מצופים בשלב זה בחייהם לצאת באופן הדרגתי לעצמאות, תקופת הבגרות הצעירה בקרב בוגרים עם אוטיזם מאופיינת בפער בין הגיל הכרונולוגי לבגרות הרגשית והתפקודית (וורטמן-שהם וקני, 2017). עבור בני המשפחה, שלב זה עלול להיות מלווה בקונפליקט בין רצון לעודד עצמאות ונפרדות, לבין הצורך לדאוג לרווחתו של הבוגר הצעיר וללוות אותו בכל צעדיו (מישורי, 2014). בשנים האחרונות, ניסיון לתת מענה לאתגרי הבגרות מתבטא בפיתוח מגוון של תוכניות תמיכה המספקות ליווי בתהליכי השתלבות בשירות צבאי או לאומי, לימודים על-תיכוניים, תעסוקה, דיור חוץ ביתי ועוד (לוינגר, 2017).

מבין משימות הבגרות, השתלבות בעבודה נושאת עמה אתגרים ייחודיים. במסגרות חינוכיות המלוות את שנות הלימודים, הצוות המקצועי פועל על מנת למצות את סיכויי ההצלחה של התלמיד באמצעים שונים כגון התאמות בבחינות, סייעת או משלבת צמודה, מעורבות ותמיכה אינטנסיבית של מורים ומטפלים ולעיתים גם של בני משפחה. גם בשירות הלאומי והצבאי מושקעים משאבים רבים ביצירת חוויה של הצלחה עבור המתנדב, הציפיות מצד המערכת שבה הוא משתלב מותאמות ליכולותיו, והגישה באופן כללי מכילה ומאפשרת. כאשר עומדים בפני השתלבות בשוק העבודה הפתוח, האדם העובד נדרש להוכיח את יכולותיו, לבצע תפקיד נדרש בארגון שבו הוא משתלב, ולספק "תפוקה" עבור משכורתו. גם בהינתן תמיכה

יעל גולדפרב היא פסיכולוגית תעסוקתית מומחית, מרכזת "תוכנית טל" - ליווי והכנה לעבודה לבוגרים צעירים על הרצף האוטיסטי במכללת גל - גשר לקריירה, ליונשטיין. תלמידת דוקטורט בחוג לריפוי בעיסוק, אוניברסיטת חיפה. yaelg@galcollege.org.il

לבוגרים צעירים על הרצף האוטיסטי. לבסוף, אדגים תהליך שיקום תעסוקתי באמצעות תיאור מקרה.



מועד הפנייה לייעוץ

התפתחות זהות תעסוקתית נרקמת בתהליך מתמשך לאורך שלבי החיים השונים. מידת הבשלות התעסוקתית במועד הפנייה לתהליך של בחירת מקצוע היא בעלת משמעות רבה. בשל האתגרים שתוארו, לעיתים קרובות בוגרים עם אוטיזם פונים לתהליכי ייעוץ ללא ניסיון קודם בעולם העבודה. בהיעדר ניסיון, עולה קושי להבין את מאפייני עולם העבודה ודרישותיו ולבטא העדפות ושאיפות תעסוקתיות. חלק משמעותי מבחירה תעסוקתית נעשה בשקילה של מגוון אלטרנטיבות, תהליך שקשה לערוך בשלב מוקדם בשל מספר סיבות: היעדר ניסיון בעבודה, שהינו הכרחי לצורך היכרות קונקרטית עם תפקידים; קושי של אנשים עם אוטיזם ללמוד באופן עקיף על ידי התבוננות והכללה (למשל באמצעות היכרות עם מקצועות של בני משפחה או חברים); קושי בגמישות המחשבתית הנדרשת על מנת לשקול חלופות אפשריות ללא ניסיון קונקרטי. חשיבות גבוהה בהקשר זה קיימת לתוכניות מעבר המאפשרות חשיפה והתנסות בתפקידים בעולם העבודה כבר בשלב הלימודים התיכוניים וכן בתוכניות שילוב בצבא או בשירות הלאומי.

לעיתים קרובות היכולות האינטלקטואליות מהוות נקודת חוזק משמעותית, וקיימת מוטיבציה גבוהה לפנות ללימודים גבוהים בתחומים שבהם הבוגר מוצא עניין, שבהם ניתן יהיה לממש יכולות והנאה. הימנעות ממפגש אם אתגרי העבודה בשלב מוקדם עלולה לגבות מחיר בהמשך הדרך. עבור אקדמאים, הפער בין רמת ההשכלה וההכשרה לבין התפקידים שבהם ניתן להשתלב ללא ניסיון תעסוקתי הוא רב, ועלול להעמיק את הקושי להתפשר ולהתגמש. ככל שהבחירה הלימודית תתבסס על

עם אוטיזם תוך ניסיון לאפשר להם לממש את יכולותיהם באופן שימש גם יתרון עסקי (Wang, 2014).

למרות יוזמות חיוביות אלו ואחרות, מאפייני התעסוקה הכלליים של בוגרים עם אוטיזם אינם מעודדים כלל. מחקרים מעידים על אחוז נמוך של מועסקים, עבודה בהיקפי משרה חלקיים, ושכר נמוך (הן ביחס לעובדים עם התפתחות נורמטיבית והן ביחס לעובדים אחרים עם מגבלה). ממצא נפוץ נוסף הוא פער רב בין הפוטנציאל של העובד ורמת השכלתו לבין השתלבות בתפקידים בלתי מקצועיים שאינם מבטאים את היכולת או את רמת ההכשרה (Scott et al., 2018). ניתן להסביר ממצאים אלו על רקע ריבוי הדרישות של עולם העבודה, המהוות אתגר עבור בוגרים עם אוטיזם. קושי מרכזי נעוץ במגבלת התקשורת המקשה על היכולת להבין את הכללים הבלתי כתובים של מקום העבודה והתרבות הארגונית, ליצור "שיחות מסדרון", להבין מסרים בלתי מילוליים, ולהתנהל באופן מותאם. קשיים אלו יכולים לבוא לידי ביטוי מול המעסיק, הקולגות וכן ממשקים בין-אישיים נוספים בתפקיד. חסמים נוספים יכולים לעלות סביב מאפיינים קוגניטיביים (קושי בהבנת הוראות ולמידה), חרדה וקושי בוויסות רגשי, וכן מאפיינים סנסוריים העלולים גם הם להקשות על התפקוד (Hendricks, 2010). בהמשך לקשיים המפורטים, מגמות בעולם העבודה מצביעות על תהליכי אוטומציה מואצים אשר משוער כי יובילו להכחדה של משרות הניתנות להחלפה באמצעים טכנולוגיים. תפקידים המאופיינים בשיטת פעולה מובנית וצפויה מראש, כאלו שבהם מיטיבים להשתלב בוגרים עם אוטיזם, נחשבים התפקידים המועדים ביותר להיעלם. במקביל, תגבר הדרישה לתפקידים הדורשים יצירתיות בפתרון בעיות ויכולות בין-אישיות גבוהות. יכולת להימצא בלמידה מתמדת, גמישות והכוונה עצמית בניהול קריירה (Hirschi, 2017), המהוות אתגר משמעותי עבור אוכלוסייה זו, נחשבות כקריטיות על מנת להשתלב בעולם העבודה המשתנה. מגמות אלו מעוררות דאגה ומעלות צורך לחשוב על פתרונות שייטעו לאוכלוסיות עם מגבלה, בהן בוגרים עם אוטיזם, למצוא ביטחון ויציבות תעסוקתית.

אנשי מקצוע העוסקים בשיקום תעסוקתי, ובהם פסיכולוגים תעסוקתיים, נמצאים בנקודת המפגש שבין הבנת הצרכים הייחודיים של אדם עם אוטיזם, להבנה של דרישות עולם העבודה. תפקידם לגשר על הפער ולסייע לקדם השתלבות תעסוקתית מיטבית. במאמר זה אתמקד במספר גורמים שבאפשרותם לסייע בתהליכי ההשתלבות של בוגרים עם אוטיזם בעולם העבודה. גורמים אלו מבוססים על ממצאים מספרות מחקרית עדכנית בשילוב עם ניסיון נרחב במפגש עם אוכלוסייה זו במסגרת שירותים המתקיימים במכללת גל - תהליכי אבחון וייעוץ תעסוקתי, ותוכנית טל - ליווי והכנה לעבודה



היכרות עם דרישות עולם העבודה, מאפייני התפקידים בתחום הנחשק וניסיון מעשי בפועל, כך גוברים הסיכויים שהמסלול הלימודי יוביל להשתלבות בעבודה.

קשר של אמון הוא בסיס ליצירת מרחב בטוח שבו ניתן לעסוק בנושאים אלו. גם בהקשר זה, הידע והניסיון של הפסיכולוגית התעסוקתית הכרחיים על מנת לאפשר לנועץ לבטא את עולמו הפנימי באופן שנוח לו תוך מתן כבוד לאופני התקשורת המועדפים עליו (לעיתים באמצעות התכתבות במייל, כתיבה, מוזיקה, או דרכים נוספות). היכרות עם מאפייני האוטיזם חשובה גם בשלב ההשתלבות בתפקיד בפועל ומתבטאת בהעברת הידע על מאפיינים אלו למעסיקים ולקולגות במקום העבודה.

מענה להיבטים רגשיים

היבט מרכזי נוסף שעולה בתהליכי ייעוץ הוא התפקוד הרגשי. אנשים עם אוטיזם מתארים כי יוסות רגשי הינו אחד ההיבטים המרכזיים המקשים עליהם. לחץ וחרדה מדווחים כגורמים מרכזיים שמקשים על השתלבות בלימודים על-תיכוניים ועבודה (Chamak, Bonniau, Jaunay & Cohen 2008; Hendricks, 2010). ניסיון להתמודד עם החרדה יכול להוביל להתנהגויות שאינן מתקבלות בעין יפה על ידי הסביבה, לקושי בוויסות כעסים והפגנת תוקפנות או לחילופין להימנעות. גם בוגרים בתפקוד גבוה המשתלבים היטב בעבודה מעידים לעיתים על תחושה של התשה נוכח המשאבים הקוגניטיביים והרגשיים המושקעים בפעולות אשר עבור בוגרים עם התפתחות נורמטיבית נעשות כלאחר יד. תהליך הייעוץ התעסוקתי מאפשר התבוננות על היבטים אלו, חשיבה משותפת על סביבת עבודה שתפחית את ביטויי החרדה, אסטרטגיות להתמודדות עם עומס רגשי, ובמידת הצורך הפניה לטיפול רגשי ארוך טווח.

אנשי מקצוע העוסקים בשיקום תעסוקתי, ובהם פסיכולוגים תעסוקתיים, נמצאים בנקודת המפגש שבין הבנת הצרכים הייחודיים של אדם עם אוטיזם, להבנה של דרישות עולם העבודה

עבודה רב מערכתית

בוגרים עם אוטיזם הפונים לייעוץ מלווים לעיתים קרובות על ידי דמויות תומכות המעורבות בתהליכים שאותם הם עוברים. בני משפחה, מלווים במסגרות דיור או מטפלים רגשיים הם גורמים

היכרות עם דרישות עולם העבודה, מאפייני התפקידים בתחום הנחשק וניסיון מעשי בפועל, כך גוברים הסיכויים שהמסלול הלימודי יוביל להשתלבות בעבודה.

קושי מרכזי נעוץ במגבלת התקשורת המקשה על היכולת להבין את הכללים הבלתי כתובים של מקום העבודה והתרבות הארגונית

ידע וניסיון מקצועי של המלווה או המטפל

בצד מאפיינים כלליים של אוטיזם הנדרשים לשם אבחנה, קיימת שונות רבה בין פרט לפרט על הרצף. על אף המודעות הגוברת לאוטיזם בשנים האחרונות, נותרו גם תפיסות רווחות שגויות (Gillespie-Lynch, Kapp, Brooks, Pickens & Schwartzman, 2017) העוללות להוביל להכללה, פירוש לא נכון של התנהגות או קשיים בתקשורת. **ידע וניסיון של הפסיכולוג או המלווה התעסוקתי בעבודה עם אוכלוסייה זו הכרחיים על מנת להבין את מאפייני האוטיזם, בצד הבנה של המאפיינים הייחודיים לנועץ.** מאפיינים ייחודיים יכולים להתבטא למשל בנטיות תעסוקתיות לתחומים ייחודיים שאינם סטריאוטיפיים לאוכלוסייה (ובהם אף תחומים חברתיים או אומנותיים), מידת הכמיהה לעבודה באופן אינדיבידואלי לעומת השתלבות בצוות, פרופילים שונים של חוזקות וקשיים, מאפיינים סנסוריים ייחודיים וכן הבנה של גורמי מוטיבציה משתנים ליציאה לעבודה. קו-מורבידיות עם אבחנות נוספות גם היא נפוצה (Autism Speaks, 2017), וחשוב לתת על כך את הדעת בכדי לאפשר לנועץ לבחור במסלול התעסוקתי המיטבי עבורו.

בדומה לתהליכי ייעוץ תעסוקתי עם אוכלוסיות נוספות, **לקשר הנרקם עם הפסיכולוגית התעסוקתית יש חשיבות מכרעת להצלחתו של התהליך.** בעוד חלק מהנועצים הפונים לייעוץ מגיעים עם מודעות לאבחנת האוטיזם ולצרכים הנלווים לה, אחרים זקוקים לסיוע בפיתוח מודעות עצמית, קבלת מגבלה, וחיבור למטרות ריאליות בעולם העבודה. הכרה במאפייני האוטיזם וקבלתם מהווים שלב הכרחי בדרך לפיתוח מיומנויות סגור עצמי המאפשרות לאדם לתקשר את צרכיו לסביבה באופן שישיע לו לקבל מענה הולם, כמו גם לשקול את מידת החשיפה הנכונה עבורו במקום העבודה (Johnson & Joshi).

הסיפור של זיו

זיו אובחן על הרצף האוטיסטי בגיל תיכון (המקרה מפורט בשם בדוי ובאישורו של הנועץ). בשנות לימודיו שולב במסגרות חינוך רגילות, וסיים 12 שנות לימוד עם תעודת בגרות מלאה. הלימודים לא היו קלים עבורו. את תקופת בית הספר היסודי תיאר כתקופה קשה מאוד, בשל התנכלויות חוזרות ונשנות מצד בני כיתתו. המצב השתפר במהלך לימודי החטיבה והתיכון, אך הוא עדיין היה בודד. נוסף לאבחנת האוטיזם עבר זיו התקף אפילפטי בשנות התיכון ומאז הוא נוטל טיפול תרופתי. לאחר קבלת פטור משירות צבאי, התנדב לשירות לאומי ושולב בספרייה העירונית. הוטל עליו לעסוק ספרים, מטלה שחוהו כמונוטוני ומשעממת. לאחר מספר חודשים החלו אצלו תופעות מעי רגז (שעדיין פוקדות אותו מדי פעם, וככל הנראה הן מחריפות במצבי דחק נפשיים). מאז שעזב את השירות הלאומי ועד שפנה ליעוץ תעסוקתי-לימודי העביר את זמנו בבית. בשלב מסוים ניסה להשתלב בקבוצה חברתית, אך לא התמיד.



בגיל 22 הופנה לאבחון תעסוקתי-לימודי במכללת גל על ידי עובדת השיקום במוסד לביטוח לאומי. לאחר שיחת היכרות, הסכים להשתלב באבחון תצפיתי הנמשך חודש ימים במכללת גל. אבחון תצפיתי מאפשר להכיר את הנועץ לאורך זמן, ונבחנים בו היבטים של השתלבות במסגרת, תקשורת בין-אישית ויכולות לימודיות. למעט איחורים קלים, זיו התמיד להגיע וביצע את המוטל עליו. בתקשורת עם אחרים כמעט ולא יצר קשר עין. הוא היה שפוף מאוד והותיר רושם כבוי מבחינה רגשית. זיו שיתף פעולה בשיחה עם דמויות טיפוליות, אך עם תלמידים אחרים בכיתת האבחון לא יצר קשר כלל. בפן הלימודי הותיר רושם של בחור אינטליגנטי עם יכולות לימודיות טובות, אך בצידן קשיי

משמעותיים בבחירת התיב התעסוקתי המיטבי. מניסיונו, לשיתוף פעולה בין גורמי התמיכה חשיבות מכרעת בבחירה נכונה, מותאמת ומתואמת של התיב התעסוקתי. שיתוף הפעולה מתבטא הן בשיתוף בידע בין אנשים המכירים את הנועץ ותפקודו במסגרות שונות והן בחשיבה וגיבוש של מטרות משותפות וחיבור בין ציפיות ושאיפות מקצועיות. מודל של שיתוף פעולה רב מערכתי, שבמרכזו אדם עם אוטיזם, הוא בעל חשיבות בכל שלבי ההשתלבות התעסוקתית - החל בבחירה המקצועית, דרך מציאת עבודה, וכלה בשימור התפקיד ובחינת אפשרויות של קידום (Nicholas, Mitchell, Dudley, Clarke & Zulla, 2018).

לעיתים קרובות בוגרים עם אוטיזם פונים לתהליכי ייעוץ ללא ניסיון קודם בעולם העבודה. בהיעדר ניסיון, עולה קושי להבין את מאפייני עולם העבודה ודרישותיו ולבטא העדפות ושאיפות תעסוקתיות

ערנות לאפשרות של אבחנה מאוחרת

לעיתים קרובות מופנים לתהליכי ייעוץ נועצים המוכרים במוסד לביטוח לאומי על רקע אבחנות אחרות שיכולות להיות שגויות או נלוות לאוטיזם, אך אינן משקפות את התמונה המלאה (כגון סכיזופרניה, OCD, הפרעת אישיות סכיזוטיפאלית, הפרעת חרדה). במצבים כאלו, אחת ממטרות הייעוץ היא להכווין את הנועץ לקבלת אבחנה מתאימה שתאפשר לו למצוא את זכויותיו ולהסתייע בשירותים הכרחיים על מנת שיוכל להתקדם בחייו הבוגרים. מדובר בתהליך שאינו פשוט, ולעיתים מלווה בחשש מסטיגמה. למרות החשש, בטווח הארוך יש חשיבות רבה לקבלת האבחנה, כבסיס של הבנה עצמית (Punshon, Skirrow, & Murphy, 2009) והסתייעות במענים מתאימים. בהקשר זה, יש לציין באופן ספציפי נשים על הרצף האוטיסטי המאופיינות בתת-אבחון אל מול גברים. כמו כן, ייתכן שמאפייני האוטיזם מתבטאים באופן שונה בקרב נשים (פרלמן-אבניאון ושלאין, 2017). המאמר הנוכחי מנוסח בלשון זכר מטעמי נוחות, אך נשים על הרצף מתמודדות גם הן עם קשיים בהשתלבות התעסוקתית. יש לתת את הדעת על אבחנה אפשרית שלא אותרה קודם לכן, וכן למאפיינים ולצרכים הייחודיים של כל אחד ואחת, בהתאם למענה הפרטני שתואר עד כה.



וזיו ביניהם, שיתפו באירועים חברתיים שליליים מעברם (שהיה ניכר כי זיכרונם מעורר עדיין סערת רגשות), ושמחו לחלוק את תחושותיהם עם חברים אשר התמודדו עם קשיים דומים. לאורך התוכנית ההשתתפות של זיו הפכה פעילה יותר. שינוי חיובי בדימוי העצמי ניכר פיזית בגבו שהלך והזדקף, הוא יצר קשר עין לעיתים קרובות יותר ואף החל לחייך. באחד המפגשים במהלך התקופה הוא נענה להצעת העובדת הסוציאלית להעביר למשתתפים סדנת יצירה באורגני, ובמפגש אחר העביר לחברי הקבוצה וצוות המכללה פרזנטציה פרונטלית עם מצגת בנושא אישי שבחר - סדרת האנימה האהובה עליו.

במסגרת התוכנית שולב בהתנסות בעבודה בסניף דואר ועסק במיין חבילות. למרות שמדובר היה בתפקיד פשוט (מסוג התפקידים שמהם נרתע מאוד בהגיעו לאבחון), זיו ביצע אותו ברצון, קיבל משובים חיוביים מהמעסיקה והייתה לו חוויה של הצלחה שהעצימה את ביטחונו העצמי. כיום, בסיום התוכנית, הוא מרגיש בשל יותר להשתלבות בשוק העבודה הפתוח ומביע רצון מחודש לקחת חלק בקבוצה חברתית בשעות אחר הצהריים. לקראת סיומה של התוכנית שיתף: "[לפני ההשתתפות בתוכנית] רוב הזמן הייתי לבד, היחיד שדיבר איתי זה אחי. נמאס לי להיות לבד, שנים מאז התיכון. לא הייתי רוצה לסיים את התוכנית, הייתי ממשיך עוד שנה".

בוגרים בתפקוד גבוה המשתלבים היטב בעבודה מעידים לעיתים על תחושה של התשה נוכח המשאבים הקוגניטיביים והרגשיים המושקעים בפעולות אשר עבור בוגרים עם התפתחות נורמטיבית נעשות

כלאחר יד

זיו עדיין בעיצומו של תהליך גיבוש הזהות המקצועית שלו וישנן מיומנויות נוספות שעליו לבסס בדרכו (בהן מחויבות ועמידה בזמנים, שיפור קצב העבודה ועבודה בשכר). כיום, בעקבות חוויית ההצלחה, הוא חווה תחושת מסוגלות גבוהה יותר שתסייע לו בהמשך דרכו. בעתיד, אם ימשיך בכיוון חיובי זה, ניתן יהיה לשקול גם כיוונים לימודיים-מקצועיים שיאפשרו לו לממש את הפוטנציאל התעסוקתי שלו. המקרה מדגים את הצורך בתהליך מתמשך של פיתוח מיומנויות תקשורת, העצמה וחוויית של הצלחה, על מנת ליצור בסיס הכרחי להשתלבות עתידית בלימודים ועבודה.

ריכוז וצורך בהפסקות תכופות. ממצאי מבחנים פסיכוכיניים העידו על יכולות לימודיות טובות, ובפרט עלו יכולות מוטוריות טובות שהתבטאו במבחני ביצוע טכניים ובמבחנים גרפיים. היכולות הצורניות נמצאו טובות וכן בלטה שליטה גבוהה באנגלית. לעיתים קרובות עסק באורגני, וניכר היה כי העיסוק מרגיע אותו ומאפשר לו מנוחה.

הכרה במאפייני האוטיזם וקבלתם מהווים שלב הכרחי בדרך לפיתוח מיומנויות סנגור עצמי המאפשרות לאדם לתקשר את צרכיו לסביבה באופן שיסייע לו לקבל מענה הולם

בשיחות עם הפסיכולוגית התעסוקתית זיו התבטא באופן ברור וענה באופן ענייני לשאלות שנשאל. באופן כללי עלה רושם שקיים פער בין רצון לצאת ממעגל של אי-עשייה, לבין קושי להניע תהליך ולהיות אקטיבי. השיח סביב הכיוונים המקצועיים אופייני בריבוי חסמים ולווה בתחושה של פסימיות מצידו, כעס ודימוי עצמי נמוך. חוויית העבודה בספרייה הייתה מתסכלת וזיו ציין שאינו מעוניין להשתלב בעבודה לא מקצועית. הוא מצא עניין בתחומים טכנולוגיים ובעבודה מול מחשב, אך ציין כי הוא מוגבל בשעות הישיבה מול מסך בשל האפילפסיה, ואת השעות המעטות שהוקצו לכך הוא העדיף להקדיש לתחומי העניין שלו (משחקי מחשב וסדרות אנימה). השיחות נסובו סביב הפער בין שאיפותיו של זיו, המגובות על ידי הפוטנציאל הלימודי שלו, לבין הדרישות של עולם העבודה וסימני השאלה המרובים העולים סביב יכולתו לעמוד בדרישות אלו בנקודת זמן זו. למרות שאיפה הראשונית לפנות ללימודים, במסגרת הייעוץ התבססה הסכמה כי זיו זקוק לתהליך מקדים שיאפשר לו לבסס את ביטחונו העצמי, לשפר מיומנויות חברתיות ולעשות צעדים ראשוניים בעולם העבודה. הוצעו לו מגוון תוכניות טרום שיקום שנתמכות על ידי המוסד לביטוח לאומי, וזיו בחר להשתלב ב"תוכנית טל" במכללת גל.

זיו החל את "תוכנית טל" עם קבוצה של עשרה בוגרים על הרצף האוטיסטי. במסגרת ששת חודשי התוכנית לקח חלק בקבוצת מיומנויות חברתיות, קבוצת היכרות עם עולם העבודה וגיבוש זהות תעסוקתית, לימודי יישומי מחשב, סדנת "טיפול בבישול", קורס ניהול זמן, קבוצת סנגור עצמי ועוד. כבר בתחילת התוכנית נוצרה חוויה קבוצתית חיובית ומעצימה. המשתתפים,

בוגרים על הרצף האוטיסטי לבין דרישות עולם העבודה. היכרות עם מאפייני האבחנה, מתן מענה לצרכים ייחודיים ויישום של הניסיון והידע הנצברים בתחום מהווים תשתית לקידום מטרה חשובה זו.

לסיכום, השתלבות בעולם העבודה מהווה מרכיב משמעותי בחיי האדם הבוגר ואתגר מרכזי עבור בוגרים ובוגרות עם אוטיזם. פסיכולוגים תעסוקתיים ומטפלים נוספים העוסקים בשיקום תעסוקתי מסייעים בבניית הגשר בין המאפיינים הייחודיים של

מקורות

1. וורטמן-שהם, ע' וקני, ש' (2017). בגרות מתהווה ואוטיזם. בתוך לוינגר, ס' (עורכת), הספקטרום בראי הזמן: אתגרים ויעדים לבוגרים עם אוטיזם בתפקוד גבוה. קרית ביאליק: אח.
2. לוינגר, ס' (2017), הספקטרום בראי הזמן: אתגרים ויעדים לבוגרים עם אוטיזם בתפקוד גבוה. קרית ביאליק: אח.
3. מישורי, ע' (2014). מסע החיים עם אוטיזם - סיפור חייהם של הורים. מכון מופ"ת.
4. פרלמן-אבניאון, ש' ושלגין, ר' (2017). מאפיינים ייחודיים של נשים בספקטרום האוטיזם בתפקוד גבוה. בתוך לוינגר, ס' (עורכת), הספקטרום בראי הזמן: אתגרים ויעדים לבוגרים עם אוטיזם בתפקוד גבוה. קרית ביאליק: אח.
5. Autism Speaks (2017) דוח מיוחד בנושא אוטיזם ובריאות: התפתחויות בהבנה וטיפול במצבים בריאותיים הנלווים לרוב לאוטיזם. תורגם והותאם לעברית על ידי ארגון בית אקשטיין מקבוצת דנאל.
6. Baron-Cohen, S. (2017). Editorial perspective: Neurodiversity - a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744-747.
7. Chamak, B., Bonniau, B., Jaunay, E. & Cohen, D. (2008). What can we learn about autism from autistic persons? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 77(5), 271-279.
8. Gillespie-Lynch, K., Kapp, S.K., Brooks, P.J., Pickens, J. & Schwartzman, B. (2017). Whose expertise is it? Evidence for autistic adults as critical autism experts. *Frontiers in psychology*, 8, 438.
9. Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2), 125-134.
10. Hirschi, A. (2017). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career counseling research and practice. *Career Development Quarterly*, 1-13.
11. Johnson, T.D. & Joshi, A. (2014). Disclosure on the spectrum: Understanding disclosure among employees on the autism spectrum. *Industrial and Organizational Psychology*, 7(2), 278-281.
12. Nicholas, D.B., Mitchell, W., Dudley, C., Clarke, M., & Zulla, R. (2018). An Ecosystem Approach to Employment and Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(1), 264-275.
13. Pellicano, L., Mandy, W., Bölte, S., Stahmer, A., Lounds Taylor, J. & Mandell, D.S. (2018). A new era for autism research, and for our journal. *Autism*, 22(2), 82-83.
14. Punshon, C., Skirrow, P. & Murphy, G. (2009). The 'not guilty verdict' psychological reactions to a diagnosis of Asperger syndrome in adulthood. *Autism*, 13(3), 265-283.
15. Scott, M., Milbourn, B., Falkmer, M., Black, M., Bölte, S., Halladay, A., ... & Girdler, S. (2018). Factors impacting employment for people with autism spectrum disorder: A scoping review. *Autism*, 1362361318787789.
16. Wang, S.S. (2014). How autism can help you land a job: SAP, Freddie Mac recruit autistic workers to fill roles that call for precision; Debugging software. *The Wall Street Journal*, March 27, 2014. Retrieved from <http://www.wsj.com/articles/SB10001424052702304418404579465561364868556>.



ייעוץ פסיכולוגי תעסוקתי למועמדים ללימודים עם אבחנה של אוטיזם בתפקוד גבוה במסגרת תוכנית השילוב באוניברסיטת אריאל

מרחביה אביחי-גת, שרית ארנון לרנר

המאובחנים עם ASD גדלה מאוד, זאת בעקבות עלייה במודעות להפרעה ברצף ושיפור ביכולת האבחון של אלו שנמצאים בתפקוד גבוה (Adreon & Durocher, 2007). אוניברסיטאות ומכללות כיום הופכות מגוונות יותר וניתן למצוא בהן אחוז לא מבוטל של סטודנטים בעלי מוגבלויות (Mynatt, Gibbons & Hughes, 2014). בתהליך המעבר מן התיכון לאקדמיה צפויים סטודנטים להם ASD להתמודד עם אתגרים בדומה לבני גילם (ניווט בקמפוס, פיתוח שגרת לימודים, געגועים למשפחה, מגורים משותפים ועוד), כמו גם אתגרים ייחודיים, סביבתיים ואישיים נוכח הליקויים עמם הם מתמודדים, ובהם: פיתוח וחיזוק מיומנויות ניהול זמן וסדר, תכנון ופתרון בעיות באופן עצמאי, היכרות עם חברים חדשים, צורך במרחב למידה נטול גירויים חזקים, פנייה לתמיכה, כמו גם התמודדות עם לקויות נוספות באם ישנן (Adreon & Durocher, 2007; Hendrickson et al., 2017). נוסף לכך, נוכח קשיים למול שינויים ואי ודאות, עשויים סטודנטים עם ASD לחוות קושי ניכר בהסתגלות ועל כן הם בסיכון גבוה לנשירה מהלימודים (Hendrickson et al., 2017). המלצות מן הספרות המחקרית להתמודדות מיטבית עם מעבר זה הן: היכרות של הסטודנט עם מבני מוסד הלימודים והשירותים הניתנים בו טרם תחילת הלימודים, בניית מערכת שעות הדרגתית, הסתייעות בתמיכה לימודית והוראה מתקנת לשיפור מיומנויות הלמידה, הארגון, התכנון וניהול הזמן, ובמידת האפשר, קבלת התאמות בלמידה ובמבחנים (תוספת זמן, אישור להגשת עבודות באופן יחידי ולא בקבוצה, היבחנות בעל-פה ועוד). כמו כן, ליווי ותמיכה אישית על ידי חונך או מנטור תורמים אף הם להתמודדות מיטבית עם השינויים הרבים ואימוץ התנהגויות מתאימות (Adreon & Durocher, 2007). אתגרים נוספים עמם מתמודדת אוכלוסייה זו צפויים להופיע

תעסוקה הינה מרכיב משמעותי התורם לזהות ולשביעות הרצון בחיים (Harmuth et al., 2018). על אף שמבוגרים רבים עם אוטיזם בתפקוד גבוה (ASD) מעוניינים לעבוד, מחקרים מצאו כי הם נתקלים בקשיים רבים, וכי רבים מהם מוצאים עצמם בתעסוקה שאינה מותאמת להשכלתם ולכישוריהם. מטרת המאמר הנוכחי לבחון את האתגרים עמם מתמודדים אנשים עם ASD במעבר ללימודים אקדמיים, ביציאה לעולם העבודה ובבחירת מסלולי לימודים ותעסוקה הולמים. כמו כן, מאמר זה יסקור המלצות להתמודדות עם אתגרים אלו ויצג את תוכנית השילוב באוניברסיטת אריאל, תוכנית ייחודית בעולם האקדמי לאוכלוסייה זו.

נוכח קשיים למול שינויים ואי ודאות, עשויים סטודנטים עם ASD לחוות קושי ניכר בהסתגלות ועל כן הם בסיכון גבוה לנשירה מהלימודים

על פי ה-APA, הפרעה ברצף האוטיסטי (ASD) מוגדרת כליקויים מתמשכים בתקשורת חברתית ובאינטראקציה בין-אישית בנסיבות מגוונות. כמו כן, אנשים המאובחנים עם אוטיזם עשויים להפגין תבניות חזרתיות ונוקשות של התנהגות, תחומי עניין או פעילות (American Psychiatric Association, 2013). נוסף לכך, פעמים רבות ישנה קו-מורבידיות של הפרעה זו עם אחרות, כגון דיכאון, הפרעת קשב וריכוז וחרדה (Hendrickson, Woods-Groves, Rodgers & Datchuk, 2017). בעשרים השנים האחרונות שכיחות

מרחביה אביחי-גת היא פסיכולוגית מתמחה במכון עתיד לייעוץ ואבחון תעסוקתי, אוניברסיטת אריאל. avichaim@ariel.ac.il

שרית ארנון לרנר היא פסיכולוגית ראשית ואחראית על ההתמחות בפסיכולוגיה תעסוקתית, במכון עתיד, אוניברסיטת אריאל, ובעלת מכון ייעוץ ואבחון תעסוקתי פרטי בנתניה sarital@ariel.ac.il sarit.arnon@gmail.com

תודה רבה לגב' אלינור עינת, מנהלת מרכז שירות לסטודנט באוניברסיטת אריאל, על כתיבת המידע המפורט על אודות תוכנית השילוב.

ASD. אי לכך, מובן תפקידו החשוב של הפסיכולוג התעסוקתי בהנחיה וביעוץ מותאם עבור סטודנטים אלו.

מאפייניהם הייחודיים של אנשים עם ASD גורמים לכך שרבים מהם עלולים לחוות קשיים בבחירת מסלולי לימודים ותעסוקה הולמים. ראשית, לרבים מהם תחושת מסוגלות חברתית נמוכה. התיאוריה החברתית-קוגניטיבית לקריירה (Social Cognitive Career Theory - SCCT, Lent, Brown & Hackett, 1994) מציינת את תחושת המסוגלות העצמית כחשובה בבחירת קריירה. המונח "תחושת מסוגלות" (self-efficacy) מתייחס לאמונה של הפרט לגבי יכולתו לנקוט התנהגות מסוימת על מנת להשיג יעדים. מסוגלות זו היא ספציפית לתחום מסוים, ומבוססת בעיקר על חוויות של הצלחה וכישלון בעבר. אנשים רבים עם ASD חוו קשיים חברתיים ניכרים במסגרות חינוכיות, בדידות ולעיתים אף הקנטות. תחושת המסוגלות שלהם פעמים רבות נמוכה ומובילה לצמצום משמעותי באפשרויות לחיפוש ולחקר תעסוקתי, שכן הם מתמקדים מיקוד רב באפשרויות של עבודה יחידנית ללא ממשק עם אחרים (Mynatt et al., 2014). נוסף לכך, במחקר נמצא כי האמונה במסוגלות התעסוקתית והאישית שלהם נמוכה ביחס לאוכלוסייה הכללית. אמונה זו מובילה למוטיבציה ולהישגיות נמוכות המקשות על מציאת מסלול תעסוקה שהולם נטיות וכישורים (Lorenz & Heinritz, 2014). זאת ועוד, אנשים עם ASD הם לעיתים קרובות בעלי תחומי עניין צרים וממוקדים. אי לכך, ישנו קושי בחקירת אפשרויות נוספות לקריירה מעבר לתחום הצר שבו הם מתעניינים. רגישות חושית לקולות או ריחות מסוימים מובילה אף היא לצמצום באפשרויות לחקירה עקב פסילת סביבות עבודה שאינן מותאמות (למשל, עבודה עם חומרים בעלי מרקם מסוים, סביבה רועשת ועוד). מחקרים מצאו כי אוכלוסייה זו נוטה להיות בעלת מודעות עצמית נמוכה. תהליך הבחירה התעסוקתית דורש מן הפרט היכרות עם העצמי - תחומי עניין, נטיות תעסוקתיות, כישורים ומאפיינים אישיים. אי לכך, עשויים מבוגרים עם ASD לחוות קושי משמעותי במיקוד במקצועות הולמים (Mynatt et al., 2014).

הספרות המחקרית מספקת דגשים והמלצות לתהליכי הייעוץ עם אוכלוסייה זו. ראשית, מודעות לתחומי חוזקה או חולשה הם קריטיים על מנת לסייע לפרט לפתח תחושה של כיוון קריירה מתאים. חקר חוזקות והצלחות בתהליך הייעוץ יסייע לחיזוק תחושת המסוגלות והמוטיבציה לקריירה. כמו כן, מתוך הגברת המודעות לעצמי, היועץ יסייע לחקור אפשרויות תעסוקה המדגישות את נקודות החוזק וממזערות את נקודות החולשה (Dipeolu, Storlie & Johnson, 2015; Mynatt et al., 2014). כך למשל, יכול היועץ לבקש מן הנועץ להכין רשימה של משימות או אירועים שבהם חווה הצלחה, ומתוך חקר האירועים (אילו כישורים או תכונות סייעו לך להגיע להישג/הצלחה זה? אילו

לקראת סיום הלימודים, בעת היציאה לעולם העבודה. על אף שבוגרים ומבוגרים רבים עם אוטיזם בתפקוד גבוה מעוניינים לעבוד, מחקרים מצאו כי הם נתקלים בקשיים רבים, ואחוזי התעסוקה המותאמת כישורים באוכלוסייה זו נמוכים. כך למשל, בעוד שאחוזי האבטלה במדינות מפותחות עומדים על כ- 6.5-4.5 אחוזים, בקרב אוכלוסיית ה-ASD, אחוז האבטלה הוא 66 אחוזים (Harmuth et al., 2018). כמו כן, מחקרים מצביעים על כך שבוגרים עובדים המתמודדים עם ASD, נוטים לשמש בתפקידים שאינם מתאימים ליכולותיהם או להכשרתם, על אף שהם בעלי כישורים קוגניטיביים טובים, ולעיתים אף מעולים (Mynatt et al., 2014). אתגרים אלו קשורים הן לרובד האישי והן לרובד הסביבתי. ברובד האישי, ליקויים ביצירת קשרים והבנה חברתית מובילים לקשיים בקבלה לעבודה ובשימור מקומות עבודה. ברובד הסביבתי, התיוג החברתי שניתן לאדם כבעל מגבלה משפיע על סיכויי קבלתו לעבודה (Harmuth et al., 2018).

בעוד שאחוזי האבטלה במדינות מפותחות עומדים על כ-4.5-6.5 אחוזים, בקרב אוכלוסיית ה-ASD, אחוז האבטלה הוא 66 אחוזים

Mynatt ואחרים (2014) הציגו במאמרם קשיים מרכזיים עמם מתמודדים אנשים עם אוטיזם הקשורים ללימודים ולקריירה. ראשית, נוכח ליקויים חברתיים והבנה חברתית נמוכה, הם חווים קושי ביצירת מערכות יחסים, אי לכך נוטים לחוש בדידות, דיכאון וחרדה חברתית. עולם העבודה כיום, גם בעבודות יחידניות, דורש מן העובד כישורים חברתיים נרחבים שכן כמעט בכל תפקיד יש צורך להתמודד עם מנהלים ולהבין נורמות חברתיות-ארגוניות. ליקויים בהבנה חברתית עלולים להוביל להתנהגויות לא מותאמות ובכך לקושי בשימור מקומות עבודה. נוסף לכך, אנשים עם ASD הם לרוב בעלי תחומי עניין צרים וממוקדים. אי לכך, הם עלולים לחוות בידוד חברתי שכן נושאי השיחה עמם מצומצמים. יתרה מזאת, רבים חווים רגישות חושית מוגברת (קושי עם קולות, ריחות, מרקמים וכדומה) המובילה להימנעות מסביבות עבודה או מתחומי לימוד מסוימים. התמודדות עם הרגישות החושית בעזרת תבניות התנהגות נוקשות מובילה לחריגות במקום העבודה (Mynatt et al., 2014).

ניתן לראות אפוא כי המעבר מלימודים תיכוניים להשכלה גבוהה ולאחר מכן לעולם העבודה מאתגר במיוחד עבור סטודנטים עם



אקדמית מחד גיסא, ולנגישות ההשכלה הגבוהה ורבגונית המרקם הסטודנטיאלי בקמפוס מאידך גיסא. מתוך חזון זה, צמחה תוכנית השילוב הייחודית לסטודנטים עם אוטיזם בתפקוד גבוה. מטרת התוכנית, המופעלת על ידי מרכז השירות לסטודנט ובחסות אקדמית של המחלקה להפרעות בתקשורת, הינה מתן שוויון הזדמנויות לרכישת השכלה גבוהה, הנגשת הלימודים ושילוב חברתי, תוך הקניית כלים ומיומנויות להתמודדות עצמאית.

התוכנית הוקמה לפני כעשור, וכיום משולבים בה כ-50 סטודנטים במגוון מסלולי לימודים והכשרה. התוכנית מסייעת לסטודנטים הן במישור הלימודי והן במישור החברתי. במישור הלימודי, משתתפי התוכנית הם סטודנטים שעמדו בכל תנאי הקבלה למסלול הלימודים. התוכנית נבנית באופן הדרגתי עבור כל סטודנט ובכך מאפשרת הסתגלות והתאקלמות לאקדמיה. נוסף לכך, ניתנת לסטודנטים תמיכה לימודית נרחבת תוך הקניית כלים ללמידה יעילה, התאמות בתנאי הלמידה וההיבחנות ותיווך אל מול סגל האוניברסיטה והסטודנטים. במישור החברתי, במהלך כל שנת הלימודים מופעל מערך חברתי תומך הכולל פעילויות חווייתיות ומעשירות. בין הפעילויות השונות ניתן למצוא סדנאות לניהול עצמי, משחקי חברה, ערבי בישול, שבתות משותפות ועוד. לסטודנטים מתאימים ניתנת אפשרות של השתלבות במגורים במעונות הסטודנטים עם חונך אישי, ויחד הם מקיימים שגרת חיים משותפת. רכזות התוכנית מצויות בקשר מתמיד עם הסטודנטים, וכן עם גורמי סיוע וליווי נוספים, כגון משרדי ממשלה וגופי השמה בתעסוקה. לקראת סיום הלימודים, האוניברסיטה, בסיוע שותפים חיצוניים, מסייעת למשתתפים בתהליך הכנה לקראת עולם העבודה.

תהליך הבחירה התעסוקתית דורש מן הפרט היכרות עם העצמי - תחומי עניין, נטיות תעסוקתיות, כישורים ומאפיינים אישיים. אי לכך, עשויים מבוגרים עם ASD לחוות קושי משמעותי במיקוד במקצועות הולמים

התוכנית העמידה בוגרים המשולבים בהצלחה בתעסוקה, ובוגרי תואר ראשון הממשיכים ללימודי תארים מתקדמים במגוון אוניברסיטאות בארץ. לרבים ממשתתפי התוכנית

תחומי עניין שלך ניבטים מתוך הצלחה זו? להבין עמו מהן החוזקות המרכזיות החוזרות על עצמן, אשר בחירה במסלול הדורש אותן יוביל לסיכויי הצלחה גבוהים יותר.

בתהליך הייעוץ תתבצע הרחבה של יריעת תחומי העניין והידע בנוגע לתחום שבו מתעניינים (Mynatt et al., 2014). מומחים טוענים כי בהתאם למאפיינים האוטוטיים, ישנן משרות המתאימות להם במיוחד, בהן: משרות שקשורות במחשבים, עיצוב גרפי, הנהלת חשבונות, מדעי הספרייה ושרטוט (Dipeolu et al., 2015). עם זאת, לעיתים תחומי העניין הצרים של הפרט אינם הולמים את מאפייניו האישיים והתקשורתיים. במקרה כזה, יש לסייע לנועץ להכיר את חוזקותיו, להבין את עניינו בתחומים הצרים ולסייע באיתור אפיקים דומים. כמו כן, יש לסייע לנועץ בזיהוי גורמי תמיכה או גורמי אתגר בתחומים השונים ולדון באפשרויות להתמודדות, כגון פיתוח יכולות נדרשות, למידה מצפייה באחרים ועוד (Mynatt et al., 2014).



תוכנית השילוב באוניברסיטת אריאל בשומרון

אוניברסיטת אריאל בשומרון מפעילה תוכנית ייחודית לשילוב סטודנטים על הרצף האוטוטי בלימודים אקדמיים או לתעודת הנדסאי. האוניברסיטה הוקמה בעיר אריאל בשנת 1982 (כמכללה), וכיום לומדים בה כ-15,000 סטודנטים, מכל מגוון האוכלוסיות והרבדים המרכיבים את החברה הישראלית. הסטודנטים לומדים ב-28 תוכניות לימוד לתואר ראשון ושני (בתחומים מדעי הבריאות, הנדסה, מדעי הטבע, מדעי החברה, ארכיטקטורה ותקשורת), במרכז ללימודים קדם אקדמיים (מכינה) ובמכללה הטכנולוגית "הנדסאים באריאל" (בתחומי הנדסה וטכנולוגיה ובתחומי עיצוב ומדיה). אוניברסיטת אריאל בשומרון היא מוסד השואף למצינויות

ונטיותיו התעסוקתיות. בשיחה, דנו בחוזקותיו ובמיוחד בכישוריו המתמטיים הגבוהים, בסקרנותו הרבה ורצונו ללמוד, רצינותו, יכולת הריכוז הגבוהה שלו והשקעתו הניכרת. במועד זה חשף א' את חלמו לעסוק בראיית חשבון. בהמלצת הוריו ומפאת חששותיהם, ויתר א' על חלמו זה ופנה למסלולי לימוד אחרים. מתוך השיחה ובזכות הדיאלוג שקיימנו בנושא מידת עצמאותו, החליט א' להירשם ללימודי חשבונאות. בשיחת סיכום שקיימנו בהשתתפות הוריו של א', נראה א' נינוח יותר וסיפר להוריו על החלטתו, מתוך תחושת מסוגלות ואמונה ביכולותיו.

*ב', בן 25, אובחן לפני מספר חודשים על הרצף האוטיסטי. הוא למד בעבר כשנתיים כלכלה ומנהל עסקים במכללה, אך עזב עקב תמיכה לימודית דלה ותחושת בדידות. במהלך הייעוץ, הביע ב' רצון עז ליצור קשר עם אחרים אשר התברר כמשמעותי בבואו לבחור מסלול לימודים. הוא סיפר כי ניסה ליצור קשר עם סטודנטים אחרים בלימודיו על ידי מתן סיוע לימודי, אך נענה בסירוב. תחושת הדחייה הובילה את ב' לוותר על לימודיו ולעזוב. בתהליך הייעוץ דנו בצורך החברתי של ב', ובצורך בחיזוק מיומנויותיו החברתיות. לאחר תהליך אבחון, שבו עלה כי כישוריו של ב' טובים וכי מצבו הרגשי מנמיך את כוחותיו להשקעה, היה נכון ב' לבחון אפשרות להתנסות בתהליך ליווי רגשי, תהליך שאליו התנגד מאוד עד כה. כמו כן, לאור המוטיבציה הגבוהה שלו ללימודים, הוצע לב' לבחון מסלולי לימודים בתחומי המחשוב, שבהם יוכל להביא לידי ביטוי את כישורי החשיבה המפותחים שלו, ובהם ניתן למצוא תפקידים המאפשרים תעסוקה טכנית הנדסאית תוכנה, שהינם מקצועיים וקצרים יחסית, בהתאם למשאבים ולכוחותיו באותה עת.

חקר חוזקות והצלחות בתהליך הייעוץ יסייע לחיזוק תחושת המסוגלות והמוטיבציה לקריירה

*ר', בן 23, אובחן על הרצף האוטיסטי בגיל תיכון. הוא פנה לתהליך הייעוץ בהמלצת הוריו, וכבר בשיחת הייעוץ הראשונה הציג עצמו כסטוח במסלול הלימודים המתאים לו. ר' אמר כי מגיל צעיר הוא עוסק במחשוב, על כן החליט לפנות ללימודי הנדסאי תוכנה. כאשר דנו באפשרויות נוספות, הציג ר' חוסר עניין מובהק. לאחר אבחון תעסוקתי, התפלא ר' לגלות כי כישוריו השונים, ובמיוחד כושר היצירתיות שלו, גבוהים מאוד. כעת אמר ר' כי החליט על לימודי הנדסאי תוכנה מתוך חששות שמא לא

ובגריה הוענקה תעודת הצטיינות לאור הישגיהם האקדמיים. המשתתפים והוריהם מדווחים על תחושת עצמאות, התפתחות והצלחה לימודית, חברתית ואישית, אשר מביאה לשיפור ניכר בתפקודם, קשריהם עם הסביבה ובתחושת הערך העצמי. על מנת לסייע בבחינת התאמה לתוכנית וזיהוי אפיקי לימודים ותעסוקה הולמים שבהם יחווה הפרט הצלחה, מוצע למתעניינים בתוכנית להסתייע בתהליך ייעוץ תעסוקתי בבחירת מקצוע. תהליך זה כולל שיחות ייעוץ אישיות ואבחון תעסוקתי שבו נבחנים כישוריו, מאפייניו האישיים ונטיותיו התעסוקתיות של הפרט.

תיאורי מקרה לדוגמא

*י', בן 22, פנה לתהליך הייעוץ בהמלצת רכזת תוכנית השילוב באוניברסיטת אריאל. י' הפגין עניין גבוה מאוד בלימודי פסיכולוגיה וחינוך, וחוסר נכונות לבחון אפשרויות נוספות. הוא הביע תסכול רב כי עקב אבחנתו על הרצף האוטיסטי אפשרויות תעסוקתיות נחסמות בפניו, והביע חוסר הבנה מדוע אבחנתו קשורה לעיסוקים בתחומים הנ"ל. בתהליך הייעוץ דנו בהשלכות של האוטיזם על חייו. למרות ההבנה שהוא חווה קשיים בתחומים בין-אישיים, י' התקשה לוותר על חלמו. למעשה, נמצא פער בין שאיפותיו של י' לכישוריו האישיים והלימודיים. לאחר אבחון תעסוקתי, דנו בשורש עניינו של י' בעיסוקים אלו. י' הציג כי לאור חוויותיו האישיות שבהן נתרם מטיפול וסיוע, הוא מעוניין לסייע לאחרים. כמו כן, עלה כי לי' חשוב סטטוס תעסוקתי גבוה שכן שני הוריו עוסקים במקצועות יוקרתיים. דנו באופנים שונים שבהם ניתן לסייע לאחרים, לאו דווקא בטיפול או בהוראה. לאור כישוריו המצוינים בתחום המתמטי, דנו באפשרות של השתלבות במקצועות ריאליים, ביניהם כלכלה וביולוגיה, שבהם יוכל י' להביא לידי ביטוי את כישורי החשיבה הגבוהים שלו וכן להיות בקשר שירותי עם אחרים וליסייע. במקרה זה, בהתאם להמלצת הספרות המחקרית, ניתן דגש על הגברת המודעות לחוזקות והבנת העניין בתחומים אליהם נמשך על מנת לאתר אפיקים נוספים הולמים.

*א', בן 20, פנה לייעוץ תעסוקתי בהמלצת הוריו שכן התקשה בבחירת מסלול לימודים. טרם הייעוץ, הביעו הוריו של א' חששות בנוגע לכישוריו הלימודיים, על אף שהציג תעודת בגרות מעולה. מן השיחה עמו עלה כי הוא תלתי מאוד בהוריו, זאת לאור אבחנתו על הרצף האוטיסטי. הוריו של א' היו אלו אשר קיבלו את ההחלטות עד כה בנוגע לעתידו, מתוך רצון לסייע לו ולקדמו, ובהמלצתם הוא נרשם ללימודי תואר ראשון בתחום מדעי החברה שכן לדעתם יוכל להתמודד עם העומס בלימודים אלו. לאחר אבחון תעסוקתי, דנו בכישוריו, מאפייניו האישיים



כמזכירת מעבדה בבית חולים.

סיכום

תהליכי המעבר ללימודים אקדמיים ולאחר מכן לעולם העבודה טומנים בחובם אתגרים רבים עבור כלל האוכלוסייה. עם זאת, נראה כי אנשים עם ASD צפויים לחוות אתגרים נוספים וייחודיים עקב הליקויים שעמם הם מתמודדים, בהם: קשיי הסתגלות למסגרות חדשות עקב קושי עם עמימות, צורך בהתאמות בסביבת הלימודים והעבודה, קושי בהבנת נורמות חברתיות וארגוניות ובתהליכי קבלה ושימור עבודה. אי לכך, חשוב להסתייע בגורמי תמיכה לימודיים, חברתיים ורגשיים על מנת לאפשר לפרט לממש את בחירתו התעסוקתית ולמצות את כישוריו. בהתאם לכך, לאור מאפייניהם הייחודיים, אנשים עם ASD עשויים לחוות קשיים בבחירת מסלולי לימודים ותעסוקה הולמים. גם בתהליכים אלו עלולים לעלות אתגרים, בהם שאיפות ומוטיבציות שאינן מותאמות לכישורים ולמאפייני האישיות. בעקבות כך לפסיכולוג התעסוקתי תפקיד משמעותי בהשתלבותם במעגלי העבודה והלימודים החל מבחירת המקצוע וכלה בקבלה למקום העבודה והסתגלות אליו.

יצליח להתמודד עם מסלולי לימוד שבהם אין לו ניסיון. מתוך תחושת מסוגלות, החליט ר' להתחיל בחקר מקצועות, אשר בסופו מצא עניין בלימודי הנדסאי ניו-מדיה (גרפיקה), שבהם באות לידי ביטוי נטיותיו הטכניות לתחום המחשוב והתוכנה, ובהם יוכל להביא לידי ביטוי גם את כישוריו היצירתיים. *ע', בת 21, הגיעה לשיחת ייעוץ בהמלצת רכזת ממדור התמיכה באוניברסיטת אריאל. ע' מאובחנת עם חרדה ודיכאון וכן על הרצף האוטיסטי בתפקוד גבוה. בשיחה עמה היא הביעה עניין רב בלימודי פסיכולוגיה, לאור רצונה לסייע לאחרים. ע' התמקדה בתחום זה מתוך ניסיונה בשירות לאומי כמזכירת מעבדה בבית חולים, ומשום שבתפקידה סייעה במיון בדיקות ושליחתם, וחשה סיפוק מסויע לאנשים חולים. יחד עם זאת, במהלך השיחה דנו בחוויות והתנסויות שחוותה. מן השיקוף שנעשה, הגיעה ע' לתובנה כי היא חווה קשיים בקשר ממושך עם אנשים, ובמיוחד היא חווה קושי בחשיפה לסיפורי חיים קשים. בסיום השיחה ציינה ע' כי היא מבינה שהיא עלולה לחוות לחץ ומתח פנימי באם תעסוק בתחום שמצריך קשר מעמיק עם אחרים, על כן מיקדה את עניינה במסלולי לימוד שיאפשרו לה לעסוק בעבודה מנהלתית בסיועם אשר גם בהם תוכל לסייע לאחרים. ע' החליטה להירשם ללימודי מנהל מערכות בריאות, לאור ניסיונה

מקורות

1. Adreon, D. & Durocher, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 271-279.
2. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
3. Dipeolu, A.O., Storlie, C. & Johnson, C. (2015). College students with High Functioning Autism Spectrum Disorder: Best practices for successful transition to the world of work. *Journal of College Counseling*, 18(2), 175-190.
4. Harmuth, E., Silletta, E., Bailey, A., Adams, T., Beck, C. & Barbic, S. P. (2018). Barriers and facilitators to employment for adults with autism: A scoping review. *Annals of International Occupational Therapy*, 1(1), 31-40.
5. Hendrickson, J.M., Woods-Groves, S., Rodgers, D.B. & Datchuk, S. (2017). Perceptions of students with autism and their parents: The college experience. *Education and Treatment of Children*, 40(4), 571-596.
6. Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
7. Lorenz, T. & Heinitz, K. (2014). Aspergers--different, not less: Occupational strengths and job interests of individuals with Asperger's Syndrome. *PLoS one*, 9(6), e100358-e100358.
8. Mynatt, B.S., Gibbons, M.M. & Hughes, A. (2014). Career development for college students with Asperger's syndrome. *Journal of Career Development*, 41(3), 185-198.

דברים שלמדתי על ילדים על הרצף האוטיסטי

מתוך ספרו של קית סטיוארט "ילד קוביות"

שיצא לאור בהוצאת "מטר" ב-2018, בתרגומה של דנה אלעזר הלוי

צילה טנא

בשל הנושא המוביל של החוברת הנוכחית בחרתי להתייחס בפינתי לספרו המרגש של קית סטיוארט במקום להציג כרגיל ראיון עם פסיכולוג יוצר

מסיטואציות חברתיות, הוא שונא רעש, הוא מפתח אובססיה לדברים מסוימים ונהיה אלים במצבים מבלבלים או מפחידים". תחושת ההקלה עם קבלת האבחנה היא אבן דרך חשובה בתוך הכאוס של חוסר הוודאות, אך היא רק ראשיתו של מסע ארוך ומתעתע בסיפור גידולו של הילד המיוחד. תחושת ההתשה קשה ומתמשכת, ומשאירה מהר מאוד מאחור את אפקט ההקלה שבידיעה.

הספר נפתח בעזיבתו של אלכס, האב, את הבית, וגם זאת, לצערנו, היא תופעה ידועה ומוכרת. לא מעט משפחות מתפרקות לאחר הולדתו של ילד מיוחד בשל קושי להכיל את הפגיעה ובשל צורך של אחד מבני הזוג להתרחק, להתנתק פיזית או רגשית. אך אלכס, גיבור הספר, אינו באמת מן הנוטשים, וגם מן הפוזיציה של הגבר הפרוד מאשתו הוא נלחם על זכותו לגדל את בנו סאם או לפחות להבינו.

רשות הרבים

אלכס מבוטע עם כל יציאה שלו עם סאם ל"רשות הרבים", כי סאם בלתי צפוי ותגובותיו הן חריגות ורבות עוצמה. אלכס עושה כל שביכולתו לנסות להיכנס לעורו של סאם ולתפוס את העולם דרך חושי הייחודיים, ולייצר, בזמן אמת, תגובות מתאימות שתוכלנה למתן את התנהגותו של הילד. הוא מגיע להבנות מאלפות באשר למתחולל בנפשו של בנו במפגש עם העולם החיצוני, אך מודע לכך שלא תמיד יוכל למנוע ממנו חוויות ותגובות בלתי צפויות, כי "העולם הוא עבור סאם מנוע ענקי וכדי שהוא יוכל להרגיש בו מוגן המנוע חייב לתפקד בדרך מסוימת, עם תוצאות שאפשר לנבא מראש. לפני שיוכל להירגע הוא מוכרח לדעת את התזמון ואת מסלול התנועה של כל הדברים שסביבו והוא מוכרח להרגיש שהוא יכול ללחוץ בכל רגע על כפתור הכיבו".

היציאה עם הילד המיוחד החוצה למרחב הציבורי כרוכה גם בהשוואה הבלתי נמנעת בינו לבין האחרים, בקנאה האדירה

כבר מעטיפת הספר אני למדה כי כותב הספר, קית סטיוארט, אב לילד על הרצף האוטיסטי, הוא עורך משחקי מחשב ב"גארדיין" הבריטי, וסוקר משנת 2000 את תרבות המשחקים בכתבי עת שונים. הבסיס לספרו הראשון, "ילד קוביות", הוא המשחק "מיינקראפט" שבו החל לשחק עם שני בניו ודרכו מצא ערוצי התקשרות ותקשורת מפתיעים עם בנו המיוחד.

דברים רבים למדתי על ילדים אוטיסטים מתוך הספרות המקצועית ומעבודתי כפסיכולוגית חינוכית, אך לא דומה הדבר ללמידה מהורה שחוה על בשרו את גידולו של ילד על הספקטרום האוטיסטי ונוסף לכך אף ניחן בכישרון ספרותי המאפשר לו להעביר אלינו את רגשותיו וחוויותיו. כל מילה שלו פורטת על נימי נפשנו ולא רק משכילה אותנו בידע ובנתונים עובדתיים.

האבחנה

סאם, בנם של אלכס וג'ודי, היה תינוק יפהפה, אך כבר בהתחלה היה קשה לטפל בו - הוא לא הסכים לאכול ולא הסכים לישון, הוא בכה ובכה. השינוי שחולל סאם בחייהם של אלכס וג'ודי היה פתאומי ועוצמתי, ומיום היוולדו כל חייהם התנהלו סביבו. ואכן, כמה מוכרות לנו (מן הצד השני של המתרס כאנשי מקצוע) אין-ספור הישיבות של הורים בחדרי המתנה של מרפאות ובתי חולים שאותן מתאר אלכס כשהם מחכים למוצא פיו של המומחה, לתוצאות הבדיקות השונות, וכדבריו, בודקים הכול שוב ושוב - שמיעה, כישורים מוטוריים, זיכרון ועוד ועוד - כל כך הרבה בדיקות שרבות מהן, לדאבונו של ההורים, אף מסתיימות בתוצאות שאינן חד-משמעיות.

ואז, באופן אבסורדי אך לא מפתיע, מתאר המחבר את "ההקלה הרבה" שהם חשים כאשר לאחר חודשים אין-סופיים של בדיקות וראיונות משרת להם רופאת הילדים שסאם נמצא בקצה העליון של הספקטרום האוטיסטי, "יש לו קש"י שפה, הוא פוחד

כל הציטוטים לקוחים מספרו של: סטיוארט, ק' (2018). ילד קוביות. תרגום: דנה אלעזר הלוי. הוצאת מטר.

אוטיזם במשפחה על עולמו הרגשי של ילד על הרצף האוטיסטי מנקודת מבטה של אם

איריס ברנט

התעסקנו באוטיזם. בשבילי אוטיזם היה איש הגשם. אמרו לי את מגזימה. הרגשתי שהילד הולך וכבה. הוא הפסיק לחקות אותי. פעם הוא היה קורה לאחיו 'אורי' וזה הפסיק. הילד נראה כבוי. ואז התחלנו את המסע ובגיל שנתיים וארבעה הוא אובחן. אני זוכרת שאמרו לנו 'אוטיזם' וחשבתי שהעולם שלי קורס. גם בעלי היה שם, אבל אני כאילו הבנתי יותר ממנו מה זה אומר. היה לי בראש שאוטיזם זה איש הגשם. אנשים מנומים, אנשים שלא מתקשרים. היה לי נורא. עברנו יומיים, אני זוכרת, שהלכנו הביתה ולא יצאתי מהמיטה. ובעלי נכנס ללחץ. הייתי ממש באל. אחרי יומיים התעשתתי, נכנסתי לאינטרנט לראות מה עושים, מה זה אומר, מה האפשרויות. פשוט כאילו אמרתי: 'זה מה יש, תתמודדי עם זה'. אני חושבת שהתאבלתי על העתיד. לא הרגשתי שאני מסכנה, הרגשתי כאילו: 'הקסם הזה לא ייחנה בחיים'. ואז שמעתי על גישה התנהגותית בתוך הבית. ראיינתי מטפלים והקמתי מרכז טיפול בבית לאיליי. במקביל גם התחלתי תואר שני כדי ללמוד על אוטיזם בבר אילן. נכנסתי לתחום הזה מאוד חזק".

העדפות ייחודיות של ילד עם אוטיזם

באופן שיתבהר לקורא בהמשך המאמר, אלונה עברה תהליך פנימי שבזכותו היא יכלה להתמקד בחוויות הרגשיות של איליי ופחות התמקדה ב"התקדמות" שלו. זה לא אומר שהחלק השכלי לא היה חשוב, כמובן. זה התבטא, למשל, בהחלטה שלה לשלב אותו בגן רגיל, אף שידעה שאיליי לא יצליח להפיק מהלמידה אבל רצתה לאפשר לו להפיק מבחינה רגשית. היא דיברה עם ההורים והם כולם שיתפו פעולה, "ברמה שהיה לנו פרויקט של 'איליי מזמין חבר הביתה'". איליי לא היה משתף פעולה, אבל נהנה. הילדים אהבו אותו. הוא חייך כל הזמן, והיה רגוע. עם השנים הסתבר שאיליי פיתח העדפות בהתאם לרוח המשפחה. אמנם הוא לא פיתח שפה ורבולית, ואנשי המקצוע לא הצליחו להבין מדוע הוא לא מדבר כי הוא מסוגל, הוא מבין הכול ובעל יכולת חיקוי. למרות זאת, גם ללא המילים, אלונה הצליחה לפענח העדפות מאוד ברורות מצידו. הוא החל לבקר בצופי ים, במסגרת "צמיד" (קבוצה ייעודית

עולם הרגשות והחוויה הפנימית של האדם אינו גלוי לצופה מן הצד, על אחת כמה וכמה כאשר מדובר בילד על הרצף האוטיסטי. לצערנו, השתרשה דעה שלפיה ילד עם אוטיזם חווה באופן שטחי ודל את העולם הרגשי והחברתי. דוגמא לדעה זו אפשר לשמוע במילותיה של אם שבנה שמתמודד עם אוטיזם הלך לאיבוד וחזר. לפני כחודש נעלם ילד אוטיסט בן 11 בפארק בתל אביב. בראיון על רגע המפגש עם בנה, לאחר שמצאוהו, נשאלה אמו מה היא חושבת שעבר עליו, והיא אמרה: "מייד חיבקתי אותו... הוא לא היה לחוץ. הוא היה מודע למשהו, זה בטוח. אנחנו לעולם לא נדע שום דבר בדיוק ובמאה אחוז... הוא לא יכול להסביר את עצמו ואני לא יכולה לשאול אותו, אז זה ניחשים ואינטואיציות... אי אפשר לדעת מה הם חושבים, אי אפשר לדעת אם כואב להם משהו".

מהורים אחרים אפשר לשמוע דוגמאות אחרות על חוויותיהם של עולמו הפנימי של ילדיהם שעל הרצף. בחוויה שלהם, העולם הפנימי של ילדם הוא מורכב, ייחודי לכל ילד, כולל העדפות אישיות, רגשות מגוונים, התרגשויות וכאבים, הומור, שמחה, סיפוק, פחד, תשוקה והנאה עמוקה.

לכבוד גיליון זה יצאתי לברר את נקודת המבט של אמה אחת המגדלת ילד אוטיסט. נפגשתי עם אלונה קדישביץ, אמה לארבעה ילדים, הרביעי מביניהם נולד עם אוטיזם (מה שאנשי מקצוע מכנים "בתפקוד נמוך", וגם על הגדרה זו נדבר). אלונה בעלת תואר שני בחינוך מיוחד עם התמחות באוטיזם, פעילה ומנחה הורים בתחום זה. השאלות שעמדו לנגד עיני היו: מה זה אוטיזם בעיניה, מנקודת מבטה כהורה, ומהי החוויה ההורית שלה. מה שעלה מהראיון עם אלונה קדישביץ, אמה ואשת מקצוע בתחום האוטיזם, הצליח לחדש ולרגש אותי מאוד.

תפיסת האוטיסט כ"איש הגשם"

איליי נולד כתינוק עם התפתחות תקינה לגמרי - דיבר בזמן והיה ערני. הבית הוא בית חי מאוד, רועש, תימני וארגנטינאי עם הרבה ילדים. הוא היה ילד שמח, ובגיל שנה וחצי אלונה זוכרת שקראה לו והוא לא הסתובב, ומשהו נראה לה מוזר. היא מספרת כך: "לא היה לי מושג באוטיזם. למרות שיש לי תואר ראשון לא



לקפוץ. הוא לבד ירד לחדר שלו”.

אלונה אפוא לא מקבלת את התפיסה שלפיה ילד אוטיסט לא מרגיש רגשות מורכבים. אלונה מבססת התרשמות זו מתוך חוויות רבות עם איליי. היא מספרת:

”כל פעם שהולך להיות משהו חדש אני עושה לו סיפור חברתי. למשל, כשדניאל עזבה את הבית לירושלים, או כשטסתי לחופשה בלונדון, היה לו קשה כי הוא היה צמוד אלי... איך אני יודעת? ראיתי את העדכונים של המורה, היום יצא מהכיתה והסברנו לו שאתה מתגעגע לאמא והסברנו לו שאמא תחזור. והוא הרבה דפק עם האגרופ על הראש וניסינו להרגיע אותו. דיברתי איתו בטלפון. ראיתי שזה גורם לו להיות סוער אז לא דיברתי איתו. כאו הסיפור החברתי עזר לי מאוד. הילדים אמרו לו 'תראה אמא בלונדון', ואז הוא לקח ונישק את התמונה. עכשיו תגידי 'הילד לא מבין'. הם מבינים. יש לו מגוון רגשות. הוא פשוט לא יכול לדבר. ברגע שאני מדברת איתו אני ממלילה לו כל דבר. אני מחפשת לומר לו: 'איך אתה מרגיש? אני יודעת שאתה כועס ואתה לא יכול לקבל'. כל הזמן מדברת, נותנת לו מילים. וכשאני נותנת לו מילים, הוא יודע שאני מבינה אותו. אני חושבת שזה עוזר מאוד לילד כי התסכול הוא עצום במצב שלו. ברגע שאתה מדבר איתו ואומר לו מה הוא מרגיש הרבה יותר קל. אני מאוד מאמינה בזה”.

הגדרה של אוטיזם מנקודת מבטה של אלונה

האם נקודת מבט זו של אלונה יכולה לשפוך אור על משהו שהשיח המקצועי והחברתי על אוטיזם לא מצליח לראות? “אוטיזם בעיניי זה ילד שלא יוצר קשרים חברתיים, לא מבין מה זה קשרים חברתיים. אנחנו הולכים לפי ה-DSM. אם הילד עונה על מספר הקטגוריות הנדרשות אז יש לך אוטיזם. אצל איליי, השפה התפתחה ונעלמה, גם קשר העין. הוויסות החושי סוער. כל אלו מהווים תסמינים קלאסיים של אוטיזם ויש גם את החלק הקוגניטיבי. מכל הדברים האלה, איליי ממש אוטיסט קלאסי. עם זאת, המגוון הוא כל כך רחב... אני רואה בכיתה של איליי שבעה בנים, אף אחד לא דומה לשני. מדהים כמה הם שונים”.

אוטיסט בתפקוד גבוה לעומת נמוך?

החלוקה המקובלת של הילדים על הרצף היא בין אלו שמתפקדים גבוה לעומת נמוך. אחד הקריטריונים המשמעותיים הם יכולת קוגניטיבית. אלונה, מנקודת המבט ההורית, דווקא שמה את הדגש על קריטריון אחר, על כישורי החיים שיש לילד. התפקוד של הילד או הנער בחברה, “לא איך הוא יודע משוואות בראש”. היא חושבת על העתיד, איך הוא יחיה, אם יהיה עצמאי,

לבעלי צרכים מיוחדים בתוך תנועת הנוער), יצא איתם למחנה ואף ישן שם לילה. הוא אוהב את הים, רגוע בנוכחותו, והקשר שלו לים הלך והתחזק עם השנים. אלונה סבורה שכנראה הדבר קשור לכך שאביו הוא סקיפר, ולוקח אותו להפלגות קצרות.

“גילינו שהתנועתיות של היאכטה מיטיבה איתו”, אומרת אלונה ומוסיפה כי “בעוד שבדרך כלל מרגישים לא טוב מתנועתיות של הים והגלים, אצל איליי, בגלל הקושי בוויסות החושי, התנועתיות הזו מרגיעה אותו. אז הוא בצופי ים. מפליג איתם”.

”... כל הזמן מדברת, נותנת לו מילים. וכשאני נותנת לו מילים, הוא יודע שאני מבינה אותו. אני חושבת שזה עוזר מאוד לילד כי התסכול הוא עצום במצב שלו...”

האם הרגשות של ילד עם אוטיזם הם שטחיים?

התשובה של אלונה היא חד-משמעית, שיש לאיליי “הרבה יותר, הרבה יותר רגשות ממה שנדמה”. בתחילה אלונה הקדישה מאמץ רב בלהבנות את התנהגותו של איליי באמצעות גישה התנהגותית. עדיין, עד גיל ארבע הוא היה דופק על דברים ועל עצמו. בגיל ארבע הוא החל ליטול תרופות שאכן הרגיעו אותו, אך בכל פעם שהוא גדל, נדרש היה להעלות את מינון התרופות. כאשר הגיע איליי לגיל עשר אלונה חשה שהיא לא יודעת מי הוא עוד, “כי מלעטים אותו בתרופות כל הזמן”. איליי עבר תהליך של גמילה מהתרופות, ובמקביל עברה אלונה שינוי תפיסתי, והיא החליטה לתת סיכוי ואפשרות לשיח והיכרות עם איליי כבן אדם, וכך, “אני כל הזמן מדברת איתו, למרות שהוא לא מדבר”.

“ברגע שהוא נגמל, זה היה פשוט מדהים. הוא נהיה הרבה יותר רגוע. ... קורה שהוא מאבד את זה, נכנס לסטרס... (דופק וטופח על הגוף)... קורה שהוא נכנס למקום שאני מרגישה שזה 'יותר מדי' בשבילו, אז אני ישר מבודדת אותו... מוציאה אותו. אני מבינה אותו וגם מלמדת אותו לשלוט בזה. אני מסתכלת לו בעיניים ואומרת לו 'תנשום עמוק', הייתי אומרת לו, 'עכשיו אתה רגוע?' והוא מבין, הוא מגיב אליי, ואלונה מוסיפה ונותנת דוגמא, “חגגנו ממש לפני ראש השנה הנוכחי יום הולדת שישים לבעלי. הוא ראה את ההכנות, התרגש נורא. לא מסיבת דיסקו. משהו אינטימי, זמרת ארגנטינאית ששרה בספרדית, והוא התחיל לרוץ בבית ונתתי לו. באיזשהו שלב היה לו 'יותר מדי' והוא התחיל

איליי ראה אותי, הסתכל לי בעיניים, חיבק אותי, השכיב אותי עליו ושם את הכרית על שנינו. כאילו 'תעזבו אותנו אנחנו לבד'. עם איליי זה נורא טהור. זה כאילו, המבט שלו, את רואה אהבה, את רואה חיוך, את רואה אושר. כשהוא מחייך, רואים שהוא מאושר. כשהוא כועס, רואים שהוא כועס. כשהוא קם בבוקר הוא מלמד אותך מה זה לא להתייחס לדברים שוליים. הוא קם עם חיוך ומחבק אותך, כאילו הוא שמח שהוא חי. אז את לא יכולה לקום בבוקר, 'אוי לא בא לי לעשות כלום'. וזה לא רק אני. האחים שלו כל כך קשורים אליו".

אני רוצה לחדד כאן מה שהבנתי מאלונה. מחלקם הגדול של ההורים אנחנו לא שומעים שמיוחסים לילד האוטיסט תכונות אישיותיות או רגשות מורכבים. ההורים האלה, במובן מסוים, הפנימו את השיח המקצועי של "איש הגשם", כפי שאלונה ביטאה זאת. אבל יש הורים שמהם אנו כן שומעים שהם מייחסים לילד האוטיסט הבנה רבה יותר ממה שנדמה לנו, מייחסים לו תכונות של מתוחכמות או ערמוניות או אכפתיות ודאגה. לא מעט פעמים אנחנו תוהים ביננו לבין עצמנו האם ההורים האלה מבינים מהו אוטיזם. לעיתים, אכן הורים יכולים לא להסכים עם האבחון שניתן לילד. אבל אלונה מביאה פה קול אחר. היא כן סבורה שהאבחון שניתן לבנה נכון. עם זאת, מעשרות אלפי אינטראקציות שאלונה מקיימת עם בנה היא אוספת, תוך פרשנות מאוד ייחודית של הורותה, סיטואציות המדגימות רחשים, תחושות, רגשות, מחשבות של בנה, שהן קיימות, אך הלכות לא מאפשרת לילד לבטא את כל אלו באופן מותאם. נוסף על כך, אלונה מציעה גם השלכות מעשיות של תובנות אלה, על העולם האמיתי.

אלונה מתרשמת כי הבתים (המוסדות) - מילה מעוררת מחלוקת בקרב הורים) הטובים בארץ אלה מקומות שהורים הקימו, כמו "כפר תקוה" והיזמה ההורית בכפר ורדים. לכן היא חברה להורים נוספים והם הקימו עמותה שנקראת "משפחות לדרך". בכוננתם להקים משהו לפי "איך שאנחנו רוצים שהילדים שלנו יחיו". לדוגמא, הצבעים בחדרים צריכים להיות חיים וצבעוניים, ועוד הרבה דברים אחרים. היא מחפשת בית לחיים שיקרין חום, חיות. היא לא מתכוונת לשים את כל האוטיסטים ביחד. היא אומרת, "אני בעד לשים את איליי במקום רב לקוטי. ילד חברותי עם תסמונת דאון, הוא ייתן לאיליי משהו שילד אוטיסט לא ייתן לו. וילד אוטיסט ייתן לו משהו אחר. איליי ייתן לו חיוך, איליי גם מאוד ממושמע, הוא יכול, לדוגמא, אם אתה משחק איתו, הוא כן ישתף פעולה. הוא כן יזרום לעשות את זה".

נשאלת כעת השאלה, כיצד עמדתה זו של אלונה התפתחה לצד תפיסת "איש הגשם"? כדי לענות על השאלה נתבונן בדינמיקה שנוצרה בין אלונה לאופן שבו היא ספגה והגיבה לעצות בנושאי גידול ילדים בכלל, ואוטיזם בפרט.

באיזו עבודה ישתלב.

איליי, למשל, יודע לעשות דברים בבית. הוא מוריד את הצלחת כשהוא מסיים לאכול, לא לוקח אוכל מצלחות של אחרים וכן הלאה. וגם כאן אלונה שוזרת סיפור מעורר חיוך. "לפעמים איליי שוכח להוריד את הצלחת לאחר שסיים לאכול, אז אני אומרת לו 'איליי', אז הוא מחייך והולך להביא את הצלחת. זה דברים שבהם אני מאוד השקעתי. מהבחינה הזו לא הפסקתי להשקיע בו באותיות וכאלה, אבל אני לא נלחצת מזה. אני חושבת שיש מקום ברעננה - 'בכל אופן רוכבים' - של חינוך מיוחד, אז הילד מתחיל באופניים למתחילים עד לשלב שאפשר להוציא אותו לפארק. הוא שוחה. זה היותר חשוב".

החיווט שונה אבל הם לא פחות רגישים

בהקשר לסוגיה של עולמו הרגשי של איליי, שם, פשוט הצטמרתי. והנה מה שאלונה ענתה לשאלתי, מיהו איליי, מה אישיותו:

"אני חושבת שהוא ילד, אם הוא לא היה אוטיסט, הוא היה חיה חברתית. כי לראות ילד שבגן, והוא אוטיסט, והוא היה אהוב בגן, הילדים אהבו אותו, הילדות אהבו אותו, היו משוגעות אחריו, היו רודפות אחריו. הוא אהב את זה. גם הילדים... אני מרגישה שאומרים שיש להם עולם משלהם, אני מרגישה שהוא לא שם. כי יש לו גומות חן, כמו לכל הילדים, מהסבתא, יש לו כינוי, 'החתיך' עם גומות חן של בית הספר'. חולים עליו. הוא כל הזמן מחייך. יש לו הסעה מבית הספר, הנהגת מתה עליו. הוא מתנהג יפה, הוא אסוף, הוא גם מאושר. איליי, אם הוא היה הולך לאיבוד, המחשבה מפחידה אותי, הוא היה ממש נבהל.

התפיסה של אוטיסטים שאין שם כלום, אני לא מסכימה עם הגישה הזאת. רק אין להם את הכלים הרגילים להביע זאת. הם לא יודעים להביע את הרגשות. גם אין להם הבנה בסיסית. למשל, אנחנו מבינים שאסלה זה לעשות פיפי. להם אין את זה. להם כיסא ואסלה זה אותו הדבר. זה הרי משהו חברתי, בית שימוש, מי המציא את זה? אנשים. את איליי, מה שלא לימדתי, הוא לא ידע. זה לא כמו שאנחנו נלמד 'על הדרך'. דברים שילדים לומדים לבד, אצלם זה שונה, הוואירינג' (החיווט) שלהם באמת שונה במוח, אבל אני לא חושבת שהם פחות רגישים או פחות מעמיקים בדברים אחרים.

אגיד לך את האמת, לגדל את איליי זה גוי' (הנאה) אמיתי. הייתי בלונדון וחשבתי מה אני קונה. ידעתי מה לקנות לדינאל, לאורי, לטל. לא ידעתי מה לקנות לאיליי שישמח. מצאתי מה לקנות לו, אבל לאיליי ידעתי שאני המתנה שלו. עם אף אחד אני לא יכולה להגיד לך את זה. בכנות אני אומרת. בכנות. בעלי אומר לי, אני קם בבוקר הוא עושה לי מצב רוח טוב. כשחזרתי, איך שנכנסתי



הקול האקטיבי של אלונה בתוך עולם העצות להורים

עם איליי שיניתי... לדוגמא אני מסתכלת עליו ואומרת (לעצמי) שיקשור את השרוכים אהיה הכי מאושרת בעולם, שיקרא לי 'אמא' אני אהיה הכי מאושרת. כן, הציפיות, האושר נגרם מדברים אחרים. עם איליי זה אושר אחר. היית שואלת אותי מה אני רוצה שאיליי... אז הייתי רוצה שהוא ילמד להשתמש בפקס (שם של תוכנה), עשינו תוכנה הביתה והוא לא מוכן. כאילו הוא רוצה רק בג'סטות, ואני חושבת שברגע שהוא ילמד להשתמש זה יפתח לו עולם יותר עשיר, וזה הדבר שאני הכי הייתי רוצה בשבילו היום. אני אומרת למורות שלו בכיתה, תראו לו שאתן לא מבינות אותו. שהוא יתקש להשתמש בסמלים. כי אז יוכל ליהנות מסיפורים, העולם שלו יהיה יותר עשיר. אני לא רוצה שהעולם שלו יהיה מצומצם רק לאנשים שמבינים את הקודים שלו. זה דבר שמאוד הייתי רוצה לשנות, זה דבר שיעשה אותי מאושרת. שיתקשר ויוכל להיחשף לדברים".

"אני בעד לשים את איליי במקום רב לקותי. ילד חברותי עם תסמונת דאון, הוא ייתן לאיליי משהו שילד אוטיסט לא ייתן לו. וילד אוטיסט ייתן לו משהו אחר. איליי ייתן לו חיך ... הוא כן ישתף פעולה."

דברי סיכום

עולמו הפנימי של הילד על הרצף האוטיסטי הוא מסקרן, מאתגר, לא ברור לא להוריו ולא לאנשי המקצוע. רבות נכתב בספרות המקצועית בניסיון להבין מה מתרחש שם בלב פנימה. הראיון עם אלונה ריגש אותי מאוד בגלל הייחודיות של אלונה כאמא מאוד מעורבת, חזקה, שמצד אחד אוזנת בידע ההגמוני והיא משתמשת בכל הידע המקצועי הקיים, ומצד שני היא נתנה לחוויה ההורית עם איליי לטלטל אותה ולגייס מתוכה את היצירתיות, הנועזות ההתמזגות והנפרדות שנדרשת לגידולו. בזכותו אלונה עשתה כברת דרך עצומה מבחינה אישית. הזכות של היכולת לראות את מה שאיליי רק יכול לסמל, היא זכות שכעת קוראי המאמר שותפים לו. אין ספק שהורים שמגדלים כיום ילד על הרצף האוטיסטי, או אנשי מקצוע שעובדים עם ילדים אלו, חשוב שיוכלו להמשיך בדרך זו ולראות לעומק את הילד על עולמו הרגשי הסוער, המורכב, הייחודי והרבגוני.

לפני שאלונה הפכה לאם היא מעולם לא נעזרה בטיפול פסיכולוגי או ייעוץ, אף שכיום היא חושבת שהייתה מאוד זקוקה לזה. היא החלה לחפש עצות כאשר בתה הבכורה הייתה בת שנתיים וחצי ונולד לה עוד ילד, אז התייעצה עם גיסתה, פסיכולוגית קלינית. וכך, בהמשך ולאורך כל השנים, אלונה הייתה בטיפול. ילדיה נעזרו בייעוץ שונים, והיא מאמינה גדולה בתחום, ובימינו היא בעצמה מייצעת להורים. לא אכנס כאן בפירוט לגבי תקופה זו של העצות שאלונה קיבלה, אבל רצוני להדגיש את החוויה שלה בהקשר זה של גידול הילדים הראשונים שלה ביחס לחוויה ההורית שלה בגידול איליי. אלונה אומרת:

"ילד ראשון יש לך חלום איך הילד יהיה וההתרגשות. בדרך כלל, כשאת מגדלת את הילד שלך, תמיד תשווי אותו לאחרים... אם הילד עומד בקצב של אחרים וכל זה. אבני הדרך של הילדים מאוד מכוונות אותי. פעם ראשונה שהוא הלך, שהלך לגן, לבית הספר. כי אני חושבת כשאנחנו במין תחרות כזאת כל הזמן, זה נורא מתסכל. אני זוכרת את הבת שלי כשהייתי אמא צעירה, אז לא הייתי אמא רגועה כי הייתי כל הזמן בלחץ אם הילדים רבים... האם אני עושה נכון?... לא הייתי בטוחה אם אני יודעת להתמודד נכון עם כל סיטואציה, הייתי במתח... ובבית הספר, אם הילד היה נתקל בקטע חברתי או הילדה, אז הייתי בלחץ, ולדבר עם האמא ההיא והאמא ההיא. היה לי כל הזמן כאלה דברים שהכל יהיה בסדר, שנהיה כמו כולם. לא יודעת איך להסביר את זה. זה היה יותר ממקום של 'הילדים שלי יהיו נורמטיביים', 'הילדים שלי יהיו כמו כל הילדים. יהיו רגועים, שמחים, הולכים בחיך, חוזרים בחיך, ואז הכול מושלם. כאילו הרגשתי שאין סיבה שלא. יש להם אבא ואמא שאוהבים אחד את השני, לא באיזה מצוקה. משפחה חמה'. לעומת זאת, עם איליי אני בנית את אבני הדרך... נהיית באבני הדרך של איליי אותו הדבר, אם לא יותר... שיניתי את התפיסה, את מבינה. עם איליי השתנית.

מהר מאוד הבנתי שאיליי, אני תמיד משווה את ההתקדמות שלו פר איליי, יחסית לאיליי. יחסית לאיליי לפני חודש. אני חושבת שזה עשה אותי בן אדם יותר רגוע, הרבה יותר רגוע. אני חושבת ש... לא יודעת איך להסביר את זה... שהמשפחה שלנו, אני והילדים ובעלי, יותר מלוכדים בזכות איליי. אני לא רוצה שישמע כמו שאומרים 'הילדים האוטיסטים'... איליי שחרר אותי מהשוואות חברתיות, אז זה גרם לי להיות רגועה יותר. אני רואה שעם איליי ההורות איתו היא השינוי... זה מה שעושה אותי הורה יותר טוב, זאת אומרת שאם הה... אם בעבר הייתי חושבת 'והו, איזה גאוה שהילד שלי יהיה קצין וילמד באוניברסיטה שיהיה מתקדם', היום

סוגיות אתיות באבחון והערכה

לנבדק ככל האפשר.

בהקשר זה נוסף כי בדומה לדרישה להתנהלות על פי אמות מידה ראויות של אתיקה, ידע ומיומנות מקצועית המפורטת בעיקרון ג' לקוד האתיקה ("עקרון עבודה מקצועית-אתית"), אשר על פיו פסיכולוגים יכירו בגבולות יכולותיהם האישיות וכן בגבולות התמחותם, הכשרתם ומיומנותם, פסיכולוגים העוסקים באבחון נדרשים להכיר גם בגבולות כלי ההערכה והמדידה שבהם השתמשו. עיקרון זה מחייב פסיכולוגים במשך כל עבודתם להקפיד ללמוד, להתעדכן ולהשתכלל מקצועית ומדעית דרך קבע ולהיות מסוגלים לנמק פעולותיהם המקצועיות לעצמם, לעמיתיהם וללקוחותיהם. הדבר אמור גם לגבי בחירת כלי האבחון שבהם ישתמשו בכל מקרה וגם בנוגע לאיסוף השיטתי של נתוני אבחון מקיפים שרק עליהם יכולות להסתמך מסקנות והמלצות אבחוניות.

שאלה נוספת שחוזרת בגרסאות שונות אל שולחנה של הוועדה היא **"למי אנחנו מחויבים לתת את דוח האבחון, והאם עלינו להעביר גם את חומרי הגלם?"** שאלה זו מתעוררת כאשר הלקוח, מייצגיו החוקיים ולעיתים בית המשפט, מבקשים דוח של הערכה או אבחון, או את חומרי הגלם. בסיטואציות שונות התשובה איננה מיידית ודורשת שיקול דעת מקצועי. על הפסיכולוג להיות ער למספר גורמים לפני שיעביר דוח פסיכולוגי או חומרי גלם למבקש.

תחילה נבחין בין מסירת **דוח האבחון**, שהינו בבחינת רשומה רפואית, לבין מסירת **חומרי גלם** של הערכה ואבחון, שכוללים רישומי הפסיכולוג המאבחן תוך כדי האבחון, רישומים שנערכו במהלך הדרכות והתייעצויות מקצועיות שמקיים לגביו (תרשומת אישית), טופסי המבחנים והשאלונים השונים, המבחנים הממוחשבים עצמם והקלטות של מבחנים, אם נערכו. בהקשר זה נדגיש כי פסיכולוגים ישתמשו בכלי אבחון ובטפסים תקינים לציינון, זאת לאחר שקיבלו הרשאה לכך מבעלי זכויות היוצרים או מנציגיהם החוקיים.

סעיף 8.5 בקוד האתיקה מבהיר כי בעוד שדוח האבחון הוא למעשה בבעלותו של הנבדק וחלים עליו כל הכללים של חוק זכויות החולה (התשנ"ו-1996), הרי שחומרי הגלם של האבחון אינם חלק מתיקו הפסיכולוגי של הלקוח. חומרים אלו שייכים בחלקם לפסיכולוג (תרשומת אישית) ובחלקם ליצרני המבחנים והשאלונים (שהם בעלי זכויות היוצרים של מפתח המבחן, חוברות המבחנים והתוכנות). אין חובת מסירה על חומרי הגלם והתרשומת האישית של הפסיכולוג, ולמעשה פסיכולוגים אף מנועים מלמסורם הן על מנת

התערבות פסיכולוגית העוסקת באבחון ובהערכה מתאפיינת בשלוש תכליות עיקריות: אבחון למטרות טיפוליות, אבחון למטרות השמה ואבחון לצורך מתן חוות דעת פסיכולוגית בהקשר משפטי. עמדתו האתית של הפסיכולוג בכל המצבים צריכה להיות זהה: לפעול לפי כללי החוק, האתיקה וחווה האבחון שלו עם הלקוח. כמו כן, עליו לאזן באופן מיטבי בין מחויבותיו לנבחן לבין אלו של המערכת שביקשה את האבחון (ראו סעיף 8.1 בקוד האתיקה של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל, 2017, להלן: קוד האתיקה).

במאמר הנוכחי נתייחס לאבחון בהקשר הטיפולי, אלא אם יצוין אחרת, שכן אלו רוב האבחונים שלגביהם הוועדה נדרשת. בחרנו להתמקד בשתי שאלות שפסיכולוגים העוסקים באבחון, גם המנוסים שבינינו, מתחבטים בהן לפרקים בעודם מבקשים לפעול באופן שתואם את כללי האתיקה המקצועית של הפסיכולוגים בישראל. האחת קשורה לשימוש הולם במבחנים פסיכולוגיים והשנייה נוגעת לקבלת החלטה בעניין מסירת דוח האבחון.

סוגיית השימוש ההולם בכלי אבחון והערכה מפורטת בסעיף 8.2 בקוד האתיקה והינה רלוונטית לכל סוגי האבחונים. אחת הדרישות העולות מסעיף זה היא הדרישה לשימוש בכלי אבחון אשר ידוע שמהימנותם ותקפותם מקובלים במדעי ההתנהגות ביחס למטרות האבחון. עוד מובהר בסעיף 8.5 בקוד האתיקה כי בהכנת ההערכות, ההמלצות והדוחות הפסיכולוגיים, יתבססו הפסיכולוגים על איסוף מדעי שיטתי ועל כלי אבחון מקובלים שיספקו בסיס הולם לממצאיהם.

אולם בשדה הקליני, אם במרפאות ציבוריות ואם בפרטיות, מוכרת לרובנו התופעה שבה נעשה לעיתים שימוש במבחנים ישנים, שגם אם נבדקו מהימנותם ותוקפם הרי שהיה זה לפני שנים רבות, והנורמות אינן עדכניות עוד או שאינן מתאימות לגיל הנבדקים או לתרבותם. לעיתים גם נעשה שימוש במבחנים שונים באופן "התרשומתי", שאינו מאפשר בדיקת מהימנות או תוקף כלל.

קוד האתיקה אינו מתייחס ישירות למציאות שמאלצת לעיתים שימוש בכלים מיושנים או בכאלו שלא ברור עד כמה השימוש בהם הולם. עם זאת, הדרישה לשימוש הולם בכלי המדידה מכילה בתוכה את הציפייה כי העוסקים בתחום יפעילו שיקול דעת מקצועי בבחירת כלי האבחון כך שיתאימו לשאלת האבחון ויוכלו לנמק את בחירתם בהסתמך על אמות מידה וסטנדרטים קליניים ומדעיים מקובלים ועל **ידע עדכני**. מלבד בסיס תיאורטי מקצועי עדכני, יש להביא בחשבון את מאפייני הנבדק (כגון שפה, גיל, מין, תרבות, מוצא אתני) על מנת להתאים את כלי האבחון

והן נמצאות בבתי החולים.

במקרה שמזמין הדוח אינו הנבדק (כדוגמת הערכות למטרות השמה ומיון), והנבדק הוא המבקש לעיין בחוות הדעת, במקרים שבהם הוסכם על כך מראש, נבדקים יוכלו בדרך כלל לקרוא את חוות הדעת, בחלקה או במלואה, או להעתיק ממנה קטעים, וזאת בהתאם לתנאי החוזה המקדים שנערך עם הנבדק.

בהקשר זה יש להביא בחשבון מיהו מזמין האבחון, מי המממן ומה יחסם לנבדק המאובחן, שכן לעיתים, לא חד הם, והצדדים השונים אף יכולים להחזיק באינטרסים שונים שאינם עולים בקנה אחד. לעיתים פסיכולוגים עורכים אבחונים שגופים שונים מממנים אותם (המוסד לביטוח לאומי, משרד הביטחון וכד') ולעיתים האבחון נעשה על פי הוראת בית המשפט. בכל מקרה כזה שבו מתקיימים ריבוי לקוחות, על המאבחן להבהיר לפני תחילת ההתערבות את טיב זיקותיו של הפסיכולוג ללקוחות השונים, כאשר זו כוללת את תכלית תפקידו ומחויבויותיו של הפסיכולוג לכל אחד מלקוחותיו, הבהרה לגבי גבולות הסודיות והחיסיון וגבולות השימוש במידע שיעלה למול הלקוחות השונים (סעיף 5.2 בקוד האתיקה).

בין אם מדובר בהערכות לצרכים שונים, ללקוח יחיד או ללקוחות שונים, נסגור מעגל ונחזור על הדברים: עמדתו האתית של הפסיכולוג בכל המצבים צריכה להיות זהה: לפעול לפי כללי החוק, האתיקה וחוזה האבחון שלו עם הלקוח. כמו כן, עליו לאזן באופן מיטבי בין מחויבויותיו לנבחן לבין אלו של המערכת שביקשה את האבחון (סעיף 8.1 בקוד האתיקה).

ועדת האתיקה של הפ"י

יונת בורנשטיין בר-יוסף - יו"ר

ד"ר אורלי שרף-קמפף, שלומית בן משה, אולגה בס,

ד"ר מיכה וייס, לימור מאירוביץ, רימון לביא

לשמור על ביטחון המבחנים כפי שמחייב הקוד האתי (סעיף 8.8 בקוד), והן מפאת האיסור על הפרת זכויות יוצרים. יחד עם זאת, במקרים שבהם עולה צורך מקצועי במסירת חומרי גלם או דרישה שכזו, ניתן למסור חומרי גלם רק לפסיכולוג בעל בקיאות באותם כלי אבחון. הנחיה זו נכונה גם במקרים שבהם בית משפט מורה למסור חומרי גלם, או אז ניתן לפנות אליו בכתב ולבקש שמסירת חומרי הגלם תהיה בהתאם לכללים אלה.

העברת האבחון הטיפולי לגורם אחר מלבד הלקוח כפופה להסכמת הנבדק או האפוסטרופוסים במקרה שהנבדק קטין או חסר ישע, אלא אם מתקיימים התנאים להסרת החיסיון על המידע, כפי שמפורטים בסעיף 4.3 של קוד האתיקה: "פסיכולוגים ימסרו מידע... רק למטרות מקצועיות חיוניות, על פי הוראות החוק, או בהסכמת הלקוח או מייצגיו החוקיים". הם אינם מחויבים בשמירת הסודיות במקרים שבהם על פי חוות דעתם המקצועית המטופל נמצא במצב של סיכון לעצמו או לאחרים, או כשעולה חשד שהמטופל הוא קורבן להזנחה או להתעללות נפשית במקרה של קטינים וחסרי ישע.

בבואנו להתייחס לנושא מסירת דוח האבחון, יש לבחון תחילה את זהות המבקש: האם הוא רשאי לעיין בחומרים הנדרשים, האם עיון בחומרים עלול לפגוע בו ומה כלל ההסכם שקדם לאבחון. ראשית יש להביא בחשבון את מצבו של הנבדק מבחינת כשירותו החוקית לקבל את החומרים (דין נבדק בגיר אינו כדון נבדק קטין או נבדק הנדרש לאפוסטרופוס). שנית, במקרים שבהם הפסיכולוג המאבחן סבור שקבלת רשומת האבחון או עיון בה עלולים להזיק לנבדק, עליו לציין זאת. במקרים כאלו ניתן לפנות לוועדת האתיקה הפועלת בתוקף חוק זכויות החולה כדי לבקש שחרור ממסירת רשומת האבחון. ועדות האתיקה מתוקף חוק זכויות החולה הן הוועדות שממונות על ידי משרד הבריאות,



ביטוח בריאות לחברי הפ"י

תכנית הביטוח הינה מהטובות והמתקדמות בישראל בעלות נמוכה ביחס לתכניות ביטוח פרטיות!

הרחבה לביטוח המשלים של קופות החולים • כיסוי למגוון רחב של אירועים רפואיים
 כיסוי לתרופות שלא בסל הבריאות • ניתוחים בישראל ובחו"ל
 כיסוי לטכנולוגיות רפואיות מתקדמות

בברכת בריאות טאנה!

חידוש/הצטרפות באתר הפ"י www.psychology.org.il

עמדת קריאה - סקירת ספרים חדשים

כתב וערך: שבתאי מגר

הפסיכולוגיה של השיגעון

דונלד ו' ויניקוט, עורך: עמנואל ברמן, תרגום מאנגלית: יפעת איתן-פרסיקו
הוצאת עם עובד, 2018, 361 עמ', כולל ביבליוגרפיה ומפתח השמות והעניינים.

תיאוריה יכולה להיות עוגן להתייחסות, מסד מפרה, נמל שממנו יוצאים לשוט במחשבות ולפגוש רעיונות ותהיות. תיאוריה עלולה גם להיות כלא שסוגר על החשיבה, מתעל אותה למושגים ולתמונות, מגביל ומשבש את כושר הדמיון וכולם יצירת מושגים אישיים מקוריים.

אצל ויניקוט התיאוריה מהווה מאגר ידע וחוכמה, אך הוא לא נותן לה להגביל את מעוף החשיבה שלו. הוא נעזר בה, ומסתמך על מראה עיניו בתצפיות ועל חושיו בהבנת התופעות המתרחשות מולו ואיתו. ציטוט במבוא שכתבה רות סגל למאמר של ויניקוט בספר מציג פרספקטיבה על דרכו התיאורטית: "... הוא הגדיר את עצמו ככותב לא שיטתי שלא יהיה מסוגל להראות מניין יצא ועל מי הסתמך, ממי גנב ואת מי שכח. נראה שעבורו הפסיכואנליזה הייתה בבחינת אובייקט תשוקה מושך שהופנם וסולק כדי ליצור בחופשיות, ללא חשש ממפגש עם משפחתו המקצועית - מפגש שעלול גם לפגוע" (עמ' 33 בספר).

כתיבתו של ויניקוט חופשית, יצירתית, מהנה, מובילה את הקורא ומלמדת. המאמרים ברובם קצרים, בהירים ומרתקים; מציעים שפע טכניקות להתבוננות, חשיבה רעננה, והמלצות ורעיונות



לניסוי וליישום בעבודה הטיפולית. מרתק לקרוא את האופן שוויניקוט מקיים תצפית. הוא מתאר מצב, מכניס את עצמו לתוכו, נוכח בו במעמד שווה כפריט, כאדם, כמו שאר המשתתפים - הוא, האם, התינוק. הקורא כצופה עד למצב, שותף להתבוננות; אם אינו מתערב (כשם שוויניקוט מצפה מצופים אורחים שלא להתערב, גם לא בחיוכים אוהדים), הוא יכול להרגיש את מה שקורה באירוע וללמוד ממנו באופן חושי וחוויתי גם בלי הסבריו של המנחה.

הספר כולל 21 מאמרים שכתב ויניקוט במשך שלושים שנה. לכל מאמר מוצמד מבוא שמתאר ומציג את נושא המאמר ומושגים מרכזיים בו. המאמרים של ויניקוט היוו מקור והשראה לכותבים שונים. כל אחד הביא מראייתו ומהגותו תוספת הסברים, חיזוקים או הבהרות לדבריו של ויניקוט. את הספר ערך עמנואל ברמן, שגם כתב מאמר פותח שבו הוא משלב התייחסויות למעשיו של ויניקוט ולהחלטות שקיבל במהלך הקריירה, יחד עם הבאת ציטוטים מדבריו והגותו. מארג זה בפני עצמו כבר פותח למידה עם הגישה של ויניקוט ועם דרך חשיבתו וכתיבתו, ומזמן היכרות דמותו כתיאורטיקן וכמטפל.

דבשת הגמל על טכניקת הטיפול הפסיכודינמי

נעמי קלנר, הוצאת מודן, 2009, 236 עמ'

שונות, בשדות שונים ובתנאים שונים. מנחה אותנו עבודת השירות שבה אנחנו מתמחים ומבקשים להעניק לבני אדם (מבוגרים, נוער וילדים) למען

לא כולנו פסיכולוגים פסיכודינמיים או פסיכואנליטיקאים, אך כולנו עובדים עם אנשים במסגרת טיפולית, ייעוצית או הדרכתית במתכונות

שבתאי מגר הוא פסיכולוג ייעוצי-תעסוקתי מומחה. בעל קליניקה פרטית. משורר. מדריך ומנחה קבוצות וסדנאות כתיבה. מלמד באוניברסיטת בר-אילן בתוכנית מ"א לייעוץ ארגוני.

התייחסות שבה יכול הפסיכולוג למצוא את עצמו ולבחון את תפישותיו, את נטיותיו והעדפותיו ואת כיוון עבודתו בתוך המערך הטיפולי.

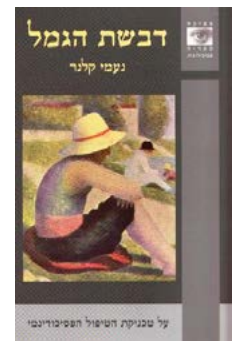
הספר מתאר ומלמד טכניקות בטיפול הפסיכודינמי ומדגיש את חשיבותן בניהול הטיפול ובהצלחתו. יחד עם זה הוא פותח דילמות מקצועיות, בין-אישיות, נפשיות, ומציע דיונים בסוגיות הקשורות להתנהגות מקצועית, לתפיסת מטפלים את עצמם ולהתנהגות המצופה והנדרשת מהם במפגש הבין-אישי הטיפולי, ובאותה מידה - במפגש עם עצמם, עם ערכיהם המוסריים, עם הבנתם הרגשית והמקצועית, ועם תפיסת תפקידם.

עניין הטיפול הפסיכואנליטי מהווה כאן מטרייה למושגים טיפוליים, אך בה בעת זהו מפגש עם הפילוסופיה של הטיפול, עם מרכיביו ותנועותיו ועם השלכותיו. אלה, מעניינים ורלוונטיים לכל פסיכולוג בתחום, אשר יושב עם אדם בחדר ומציע את אישיותו, את כישוריו ואת הידע שבו לשירותו.

רווחתם, הקלת תנאי חייהם ופתיחתם להבנה מעמיקה את הלכי הנפש שלהם, את סביבתם האנושית והחברתית, ואת התנהגותם.

ידוע לנו, כבני אדם וכפסיכולוגים, שמניעינו מודעים ובלתי מודעים. שיקולים והחלטות שאנחנו מקבלים נובעים מתפיסתנו את עצמנו, מדחפינו לשרוד, מהצורך שלנו להתפרנס ומהכוח המניע אותנו להיות עזר לזולת בעיסוק שבו אנו מתפתחים ורוכשים מומחיות מקצועית. משתנים אלה באים לביטוי בגישתנו אל העבודה הטיפולית ובהבאת עצמנו אל המפגש עם האחרים, המטופלים.

הספר מציג בקפידה ובפירוט עניינים ועקרונות יסוד של העבודה הטיפולית, ובכך גם יוצר חשיבה על מהות המפגש הטיפולי ועל תפקידם של כל תו וכל החלטה בקיום מהלכו. פירוט הנקודות והירידה לעומקן תורמים להבנת ההוויה הטיפולית כמומחיות מקצועית וכעבודה מקצועית. ההיגיון שלה מתבהר, הכללים והחוקים יוצרים מסגרת



הראיון האחרון

אשכול נבו, הוצאת כנרת זמורה-ביתן, 2018. 349 עמ'

אישי - כפי שאני רואה, וכפי שאני כותב שאני רואה, מה אני בונה וממה אני חומק, לאן אני שולח את המבט ומה אני ממציא.

מומלץ ומצופה מהקורא להיכנס לעלילות הספר, אך גם לנסות להתעלות מעל המתואר כדי לפגוש ולהניע את הפרטים שלו, שנוגעים בסיפורים שלו; לעשות את המסע משם ולחוש את הלמידה שתתהווה ממה שייחשף.

קריאה יסודית עשויה להוביל את הקורא למעמד התבוננות ולמידה, שבו הרצף: אני מתבונן על עצמי. אני מתבונן על עצמי מתבונן. לכתוב את זה - מה אני רואה בי, ומה אני רואה במתבונן, שהוא אני. לקרוא במה שנכתב ולתת לעצמי ללמוד מהטקסט על אני הנגלה ועל אני המוסתר, על תעטועי הניסוח ועל מקומות הדיוק.

הספר מוצג כאן בשל המבנה שלו ומה שהוא מציע לקורא. הדובר הוא סופר שמנסה לענות לשאלון שנשלח אליו על כתיבתו, על יצירתו ועל חייו. יכול להיות שהסופר בדמותו הממשית הוא שמעמיד לעצמו שאלות. כמו שצייר מציב את עצמו להתבוננות שלו בבבואתו ועל דמותו, כך הסופר ניצב מול דמותו שלו, על כל השתקפויותיה, מנסה להיפתח ולהגיע אל פינות נסתרות באישיותו ולנבור בסיפורים מודחקים בחייו.

קריאה בספר היא הזמנה והשראה לקוראים שעיסוקם התבוננות והקשבה להתנסות ולהיפתח לטיפול אל חוויות ואל מדורים בחייהם. הזמנה להתנסות במה שעיסוקם מפנה אותם לעשות עם אנשים אחרים; להעז להיות נוקבים במבט, שומעים ורואים, ולומדים לנסח במידה הרצויה והאפשרית. התנסות שהיא ניסוי מעניין וחיוני, שייצור דיוקן



יורם שליאר - יו"ר הפ"י, פסיכולוג חינוכי ויועץ ארגוני

בעריכת נחמה רפאלי

שנים רבות עסקתי בחינוך, בעיקר בחינוך הבלתי פורמלי, מדריך נעורים בקיבוץ, מדריך גרעין, מדריך חברתי בהיאחזות נח"ל ולאחר מכן בהנהגת תנועת



הנוער העובד והלומד ברמה הארצית. במהלך לימודי התואר השני עבדתי כמורה ומחנך בבית הספר האזורי שלנו "הר וגיא", וזה היה הפרק הראשון שלי בחינוך הפורמלי. בלימודי התואר השני התקבלתי כאמור למגמה הקלינית חינוכית בחיפה,

ובאופן טבעי, בתום הלימודים, הנטייה שלי הייתה להתמחות בתחום החינוכי. סיבה נוספת שבחרתי בהתמחות החינוכית קשורה לדעתי בעובדה שמרבית עיסוקי בעבר היו בעלי אופי מערכתי, והפסיכולוגיה החינוכית כידוע היא במהותה מערכתית ומטבע הדברים נמשכתי לשם. זו גם הסיבה שבהמשך פניתי ללימודי ייעוץ ארגוני באוניברסיטת חיפה. מעבר לכך שאני עוסק בו זמנית בפסיכולוגיה חינוכית בשפ"ח מועצה אזורית מבואות החרמון ובייעוץ ארגוני בארגונים שונים, בעיקר ציבוריים, השילוב בין שני התחומים בתוך כל אחד מהעולמות מביא ערך מיוחד ללקוחות, ואם נוסיף לכך את שילוב הקולנוע - אזי נוצרת סינרגיה בלתי רגילה.

החיבור לקולנוע והאהבה הגדולה אליו מתחילים אצלי מגיל מאוד צעיר. אבי היה אחראי על הקולנוע במושב שבה גדלתי, וכבר מגיל צעיר עזרתי לו, ובעיקר לאחי הגדול, בחדר ההקרנה. בתחילה הורשתי רק לגלגל את הסרטים לאחור בתום ההקרנה, אך לא רחק היום שהורשתי להקרין בעצמי. ניחשתם נכון - הסרט "סינמה פרדיסו" נעשה ממש עלי. מאותה עת ואילך שימשתי כמסרטי בכל מקום שחייתי בו, ובעיקר בקיבוץ - מה שקראו אז "הסרטן של הקיבוץ". עם השנים נחשפתי לסרטים רבים, ולאט לאט התחלתי לצבור עוד ועוד כותרים. בתחילה בקלטות וידאו ובהמשך ב-dvd. כיום ספריית המכון מחזיקה כ-1000 כותרים, כולם עותקים רשמיים וחוקיים.

מהר מאוד גיליתי את העוצמה שבשימוש בקולנוע בתחומי ההדרכה, החינוך ולאחר מכן בפסיכולוגיה ובייעוץ הארגוני, והתחלתי לשלב קטעי קולנוע בהרצאותיי ובסדנאותיי. המשוברים החיוביים היו חד-משמעיים. מה העולם התיאורטי שמתקשר לטעמך עם השימוש בקולנוע ככלי

פניתי ליורם שליאר על מנת לראיינו לכבוד בחירתו ליו"ר הפ"י. כבר בראשית שיחתנו היה ברור לי שמדובר באדם מרתק בעל תחומי עיסוק ועניין מגוונים ומפתיעים במידה רבה.

ספר לנו מעט על הרקע המשפחתי והאישי שלך.

אני נשוי ליפעה, אבא לעומר, ליאור ויותם, וסבא לנועה ואיתי. נולדתי בשנת 1954 בבית החולים הסקוטי בטבריה וגדלתי במושב מגדל שלחוף הכנרת, מושבה חקלאית קטנה וקסומה באותם ימים. אבי יליד גרמניה ואמי ילידת לטביה. משפחתו המורחבת של אבי היו בין יהודי גרמניה שהעריכו נכון את הסכנה שבעליית הנאצים לשלטון שם ב-1933, והם עלו לארץ כגוש אחד בין השנים 1933 ל-1939. רוב משפחתה של אמי נספתה בשואה. בתום בית הספר היסודי שהיה אז במושב, יצאתי ללמוד חקלאות בבית הספר החקלאי בנהלל, שנים שהיו משמעותיות והן עיצבו את התבגרותי ואת חיי בכלל. את שירותי הצבאי התחלתי בגרעין נח"ל בקיבוץ מלכיה על גבול הלבנון - בשנת 1972, ובעקבות מלחמת יום כיפור שפרצה במהלך שירותי הסדיר עברתי הסבה לשריון. סיימתי קורס מפקדי טנקים וקורס קציני שריון ושמשתי כמ"מ טנקים. במילואים שימשתי כסמ"פ טנקים ולאחר מכן כפסיכולוג צבאי, בקבע בחטיבת הנח"ל ובמילואים בחטיבת שריון. את שירות המילואים סיימתי לפני מספר שנים בהתנדבות במכלול אוכלוסייה בפיקוד העורף.

לאחר שירות החובה חזרתי לקיבוץ שבו מילאתי תפקידים שונים בתחומי החינוך, הקהילה, המשק והכלכלה, ברובם בתפקידי ניהול. בין היתר ניהלתי את בית האריזה ובית הקירור לתפוחים שהיה אז בקיבוץ. הייתי מלגזן מומחה, תעודה שמתנוססת בגאוה עד היום בקליניקה שלי במטולה, בין יתר התעודות המקצועיות שלי. במלכיה נישאתי ליפעה שהצטרפה אלי לקבוץ וכאן גם נולדו שלושת בנינו.

בשנת 1984 יצאתי ללמוד פסיכולוגיה - תואר ראשון באוניברסיטת תל אביב ותואר שני באוניברסיטת חיפה במגמה הקלינית חינוכית. בתום הלימודים השתלבתי בשירותים הפסיכולוגיים של המועצות האזוריות גליל עליון ומבואות החרמון שבאצבע הגליל. בשנת 1999, לאחר 25 שנות חברות בקיבוץ ולאחר שמילאתי תפקיד של מנהל הקהילה בקיבוץ, עזבנו את מלכיה למושב מטולה, ואז גם הקמתי את המכון שלי - "מכון שליאר לפסיכולוגיה וייעוץ ארגוני בשילוב קולנוע".

כיצד הגעת בתחום העיסוק המקצועי שלך לשילוב המרתק של מקצוע הפסיכולוגיה החינוכית עם עולם הייעוץ הארגוני וכל זאת, בתוספת נופך מיוחד של המדיה הקולנועית.

נחמה רפאלי, חברת מערכת פסיכוארטואליה, פסיכולוגית שיקומית ורפואית מומחית ומדריכה שיקומית. המלצות על פסיכולוגים מעניינים או בעלי תפקיד מעניין אפשר להעביר במייל לנחמה רפאלי nechamaraph@gmail.com



ומקווה כל הזמן שבקרוב אכנס למשמעת יותר הדוקה.

גונב לאוזנינו שאתה מעורב גם בפעילות קהילתית במטולה.

בחרתי לתרום לקהילה גם בתחום הטבעי לי ביותר - הקולנוע. באצבע הגליל אין כלל בתי קולנוע למעט סינמטק בראש פינה. לפיכך יזמתי לפני 3 שנים הקמה של חוג קולנוע במטולה שפועל על "עקרון חכמת ההמונים" מתוך ההבנה שחוויה קולנועית נוצרת על ידי יוצרי הסרט אך גם על ידי צופיו. לא עוד מומחים והרצאות מבוא לפני הסרט, אלא שיח צופים בתום ההקרנה, בהנחייתו. שיח החושף את התובנות ונקודות המבט השונות המגוונות של הקהל. בשיתוף עם המתנ"ס המקומי והמועצה המקומית התחלנו בהקרנה של סרטי איכות אחת לשלושה שבועות. במפגש הראשון נכחו כ-20 צופים, ואולם מחודש לחודש בפרסום מפה לאוזן "חוג דרך סרט לקולנוע איכותי במטולה", כך שמו, הלך וגדל, והיום, שלוש שנים לאחר פתיחתו ולקראת פתיחת העונה הרביעית, מונה רשימת הפרסום בווטסאפ מעל 400 איש ואישה, ולכל הקרנה מגיעים בממוצע 150 צופים וצופות. החוג הפך לאירוע מרכזי באצבע הגליל ולאבן שואבת לאוהבי קולנוע איכותי מכל הגליל העליון ואף מרמת הגולן. ולאחרונה, לבקשת הקהל, אף הרחבנו מספר ההקרנות לפעם בשבועיים.

כיצד אתה מאזן את מעגלי החיים שלך?

העולם המודרני המערבי מתייחס לחמישה מעגלי חיים, לפחות, בחייו של אדם, ולא לשניים בלבד, עבודה ומשפחה. חמשת המעגלים הם: עבודה, משפחה, זוגיות, עצמי וקהילה. עם כל הקושי ומאבק הפרנסה והנסיעות הארוכות שלי אני יכול לציין בסיפוק רב את העובדה שאני מהמאזנים שעוסקים במה שהם אוהבים. אני פועל תחת העיקרון שהמרחק אינו מגבלה, ואני מגיע לכל מקום שבו אני מוצא את פרנסתי בתחום עיסוקי. אני מחלק את השבוע שלי בין הצפון לשאר הארץ כך שבתחילת השבוע ובסופו אני עובד ומנהל את השפ"ח במועצה האזורית מבואות החרמון שאליה שייכים כל המושבים של הגליל העליון, וכן מלמד במכללה ומקבל מטופלים בקליניקה במטולה. באמצע השבוע אני מחלק את זמני בהנחיית השתלמויות בבתי ספר שונים ובמרכזי פסג"ה ברחבי הארץ, בעיקר בשעות אחר הצהריים, ובמקביל, בשעות הבוקר, מייעץ ומלווה בתחום הארגוני והמערכתי בתי חולים, בית ספר לסייעוד, מכינה קדם צבאית וקהילות ועמותות במגזר הערבי, וכעת זהו גם הזמן שמוקדש לפעילות בהפ"ח. בנוסף, בערבים מעת לעת אני נותן הרצאות משולבות קולנוע - מיותר לציין.

ממתי אתה מעורב בפעילות ציבורית במסגרת הפ"ח?

פעילות בהפ"ח החלה בתחילת שנות התשעים, מיד עם סיום לימודי וקבלתי כחבר בהפ"ח. הייתי פעיל במאבק השכר הראשון של הפסיכולוגים החינוכיים והקמתי והובלתי עם חברים וחברות נוספים את "צוות הארגון" שדאג לכל הצד הארגוני של המאבק. בבחירות של אותה שנה נבחרתי כנציג של החטיבה החינוכית בוועד המרכזי ושימשתי

טיפול והיישום שלו.

בדיעבד, שנים מאוחר יותר נחשפתי ל"גישת הלמידה החווייתית" של דייוויד קולב, וההבנות האינטואיטיביות והמעשיות שלי קיבלו גם תוקף מחקר-מדעי. העיקרון הבסיסי הוא שכל למידה יכולה, ואף רצוי שתעבור, דרך הרגש, ושלמידה רגשית-חוויתית מקבלת משמעות עמוקה יותר ונחרטת יותר בזיכרון מכל למידה אחרת. הקולנוע מספק את החוויה הרגשית ביעילות רבה בתנאי שהקטעים מאותרים בדיוק רב וברלוונטיות לנושא, דבר שמחייב שליטה רבה במדיה הזאת והיכרות מעמיקה עם סרטים רבים. כאמור, עיקר השימוש בקולנוע הוא בהרצאות ובסדנאות, אולם גם בטיפול הפרטי ובהדרכות ההורים אני מדי פעם ממליץ לצפות בסרט זה או אחר שהוא רלוונטי לטיפול או להדרכה. עם השנים פיתחתי מודל לעבודה נכונה עם קולנוע בסדנאות ממוקדות נושא ובטיפול שאותו אני מלמד למעלה מ-20 שנה בכנס הפסיכולוגים החינוכיים השנתי. המכון שהקמתי מבוסס על גישת הלמידה החווייתית של קולב - לחוות-ללמוד-להמשיג-ליישם - וכל אנשי הצוות מחויבים להשתמש בקולנוע וכמובן לשלוט בתחום הן מהצד התוכני והן מהצד הטכני.

ספר לי על העבודה באקדמיה.

אני מלמד קבוצת פרקטיקום במגמה לפסיכולוגיה חינוכית במכללת תל-חי, ואני מוצא בכך סיפוק רב וגם סוג של שליחות, להעביר את הידע והניסיון שלי מהשדה ולהיות שותף ולו במעט להצמחת הדור הבא של הפסיכולוגים החינוכיים בארץ.

מעבר למגוון שקיים בעיסוק המקצועי שלך, אני מבינה שיש לך תחביבים רבים עוד יותר וגם פעילות תרבותית חברתית ייחודית. ספר לנו עליהם.

ראשית, אני רוצה לציין שאני שייך לדור של "תבונת כפיים", שהולך כנראה ונעלם מן העולם לטובת אנשי מקצוע ספציפיים לכל עניין ועניין. שנית, מסלול חיי במושב ואחר כך בבית הספר החקלאי ולבסוף בקיבוץ חשף אותי לקשת רחבה ועשירה של תחומים טכניים ויצירתיים, ושלישית, נראה שאני ניחן ביכולות טכניות גבוהות מהטבע והגנטיקה. כל אלה מסבירים את קשת התחביבים שלי מעבר למקצוע הפורמלי כפסיכולוג ויועץ ארגוני. אכן יש לי תחביבים רבים. הראשון בהם הוא כמובן הקולנוע אך הוא לא היחיד. בחקלאות אינני עוסק עוד מטבע הדברים אבל אני מפצה את עצמי בתחום קרוב שהיה גם כן עיסוקי בעבר בבית הספר החקלאי ולאחר מכן בקיבוץ - גינון. אני אוהב ומתמצא בצמחי נוי ופרי ובמערכות השקיה ממוחשבות, ומטפח בכוחות עצמי את גינת הנוי ועצי הפרי הקטנה שלי מסביב לביתנו. לעולם לא תראי אצלי בחצר חברת גינון כלשהי. תחביבים נוספים הם קשת רחבה של עיסוקים טכניים, שרברבות וחשמל וקצת אלקטרוניקה, ולאחרונה התאהבתי בתחום הנגרות ואני הולך ובונה לעצמי נגריית חובבים קטנה שתהיה כנראה עיקר עיסוקי לכשאפרוש לגמלאות מן השירות הציבורי. ניתן לומר שגם תיקונצ'יקים כנראה לא תראי אצלנו בבית. בעניין הספורט, התפקוד שלי נמוך יותר, אני רוכב על אופני שטח אך לצערי הרבה פחות ממה שצריך,

הפיצול בין החטיבות ובין ארגוני הפסיכולוגים השונים והגדלה מתמדת של מספר החברים בארגון. כל אלה מהווים תנאי בסיס ואדנים הכרחיים שיאפשרו לנו להגשים את היעדים האחרים שהצגתי וכל יעד אחר שנציב בפנינו כארגון.

כיצד אתה רואה את פני הפסיכולוגיה ומקומה בחברה בעתיד?

נראה שאין חולק על כך שהמציאות שבה אנו חיים רוויית מתחים ולחצים ומאבקי קיום, שלא לומר הישרדות, יומיומיים. וברור שבתוך מציאות זו לפסיכולוגיה תפקיד חשוב ומרכזי בשמירה על הרווחה הנפשית, ההסתגלות והתפקוד של הפרטים והחברה. התחומים השונים של הפסיכולוגיה היישומית מציעים קשת רחבה של סעדים ותמיכה ברבדים השונים של החיים, והפסיכולוגיה המחקרית חושפת ומציעה לנו כיוונים חדשים של הבנות שתתורגמנה להתערבויות אפקטיביות. אין לי ספק שהדרישה לשירותי המקצוע שלנו תלך ותגדל בעשורים הבאים במדינת ישראל. יחד עם זאת הבעיה היא שהיכן שיש ביקוש צומח היצע, וההיצע הזה במקרים רבים לא מקצועי ולא אפקטיבי, במקרה הטוב, ומזיק והרסני במקרה הגרוע. מעבר לתפקידנו להגן על המקצוע שלנו למען ציבור הפסיכולוגים והפסיכולוגיות, המשימה החשובה שלנו, שלא לומר "קדושה", היא להגן על הציבור מפני מתחזים, שרלטנים ומעלים באוב. חשוב להגביר את המודעות של הציבור להבדלים בין אנשי מקצוע כאלה לאחרים, ולהגדיל את המיומנות שלו לבדוק ולברר למי הוא פונה ומול מי הוא עומד, כדי שיוכל לבחור בקפידה בידי מי הוא מפקיד את רוחתו הנפשית.

כיו"ר הפ"י וכאדם, מה המוטו שלך?

ידידה טובה סיפרה לי לפני שנים רבות על הדרך שאביה, שהיה נגר, היה מלמד את השוליות שהגיעו ללמוד אצלו נגרות. השיעור הראשון היה: "כשאתה מנסה לנסר קרש, השתדל מאוד לחתוך אותו ישר, עקום זה יוצא לבד", והנמשל לענייננו הוא: כדי לעשות טוב צריך להשתדל הרבה ולהתאמץ מאוד, רע הוא תוצאה של מחדל והימנעות. זה אחד ה"מוטואים" שלי בחיים, ואת זה אני מביא איתי לכל מקום. ובאשר להפ"י - נצטרך להשתדל ולהתאמץ מאוד על מנת לאחד את הכוחות ולהתגבר על חילוקי הדעות שבתוכנו כדי להתמודד עם האתגרים והאיומים שעומדים בפנינו - לא נתאמץ, נגיע אל פי-פחת. ויש עוד ערך אחד שאני משתדל לחיות על פיו וגם להנחיל אותו לתלמידיי, והוא "צניעות": כל כמה שאנחנו יודעים ולומדים ומבינים ומקצועיים, חשוב שנזכור להיות צנועים. אין משום יותר מחמם לב שאני יכול לקבל בתום טיפול, התערבות, הכשרה או השתלמות מאשר "היית בגובה העיניים".

ועוד משהו חשוב בנימה אישית רגשית, היום, מקץ חצי שנה בתפקיד, אני מרגיש שבועד המרכזי נמצאת חבורה מאוד מיוחדת, מחויבת ורצינית, דינמית ואחראית, דעתנית ומכבדת, ואני מאוד אופטימי שביחד נשיט את הספינה בבטחה ליעדיה. לא שלא תהיינה עוד סערות וטלטלות, אבל אני בטוח שנתגבר עליהן בהקשבה ובכבוד, ובעיקר ללא ענייני אגו.

בתפקיד למשך קדנציה אחת. כמה שנים לאחר מכן מוניתי לנציג הפ"י במועצת הרשות הלאומית למניעת סמים ואלכוהול ושימשתי בתפקיד במשך 18 שנים עד לסגירתה של הרשות לפני למעלה משנה. וכידוע, לפני מספר חודשים הצגתי את מועמדויותי לתפקיד יו"ר הפ"י ונבחרתי.

שתף אותנו בתובנות שרכשת מתוך הפעילות הציבורית לאורך השנים בהפ"י.

לאורך שנים רבות ראיתי את הפיצול ואת מאבקי הכוח בין החטיבות, ואת ההיחלשות של הפ"י כתוצאה מכך. ואולי החוויה האישית המייצגת ביותר עבורי היא שבכל שנות הייצוג שלי ברשות למלחמה בסמים, איש מעולם לא פנה אלי שאדווח לוועד המרכזי על פעילותי ומעשיי במועצה. יתרה מכך, ערב סגירת הרשות פניתי להפ"י בבקשה להציג את עמדתה נגד סגירת הגוף החשוב הזה, אך קולה של הפ"י לא נשמע בסופו של דבר בנושא. ספק אם מחאה כזאת הייתה מונעת את התהליך שהועבר כשינוי חוק, אבל חשוב היה בעיניי שקולה של הפ"י יישמע. לשמחתי, היום, בסבב החדש של פעילותי בהפ"י, אני פוגש רצון רב של כל השותפים לשים את הפ"י על המפה באופן שלא יתיר מקום לספק שזהו הארגון היציג של הפסיכולוגים בישראל, ורצון להביא את הפ"י לידי ביטוי בכל עניין ונושא שרלוונטי להתייחסותנו והתערבותנו, בקול רם וברור ואחראי.

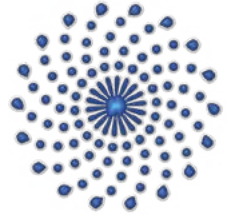
מה האג'נדה שלך כיו"ר הפ"י, אילו דברים נראה לך שחשוב לקדם במסגרת הפ"י?

כאשר הגשתי את מועמדויותי לתפקיד יו"ר הפ"י הצגתי חמש מטרות חשובות שהצבתי לעצמי להשיג אם אבחר:

1. שיפור מעמדה של הפסיכולוגיה הציבורית במדינת ישראל והגברת המודעות בציבור לערך המוסף הייחודי שלנו על פני פרופסיות קרובות.
2. מאבק על שיפור תנאי העבודה שלנו, ביחד עם חטיבת הפסיכולוגים בהסתדרות המח"ר והתנועה לפסיכולוגיה ציבורית וארגונים רלוונטיים נוספים. אני רואה חשיבות עליונה בחיזוק הקשר ושיתוף הפעולה בשילוב הכוחות להצלחת המשימה.
3. איחוד הכוחות בין החטיבות בהפ"י לכדי כוח אחד, מאוחד, מגובש וחזק שיוכל להתמודד בהצלחה רבה יותר עם המשימות הניצבות בפנינו כפרופסיה.
4. חיזוק מעמד מקצוע הפסיכולוגיה בארץ, הגברת ההשפעה של הפ"י וההנחה שלה בחברה ובמציאות הישראלית בכלל, ובתחום ההסדרה והחקיקה בפרט.
5. הגנה על המקצוע מפני מטפלים לא מוסמכים או בעלי הכשרה מועטה.

ככל שאני צולל לתוך התפקיד אני משוכנע יותר ויותר שהבחירה ביעדים אלה היא נכונה ואף הכרחית, בחינת "מה שראיתי משם אני רואה גם מכאן". הדבר היחיד שאולי הייתי משנה הוא את סדר העדיפויות, הגם שהרשימה לעיל בנויה על פי סדר עדיפות. מה שנראה לי כעת חשוב בסדר עדיפות גבוה הוא פעולה נמרצת לאיחוד הכוחות בהפ"י, הקטנת

התוכנית הישראלית לטיפול התנהגותי קוגניטיבי



תוכנית הכשרה

בפסיכותרפיה התנהגותית קוגניטיבית
תל-השומר, חיפה, באר-שבע - מחזור 18

הנחה קבועה של 10% לפסיכולוגים הנרשמים לתוכנית המלאה
בנוסף למבצעי הנחות נוספות במידה ויהיו

התוכנית הותיקה והמקיפה ביותר ללימודי CBT

באישורה של איט"ה

מסלול ייחודי באישור האיגוד הישראלי לפסיכותרפיה
בחסות אוניב' בר אילן, ביה"ס לחינוך, היח' לפיתוח מקצועי

התוכנית מתקיימת בתל-השומר, בחיפה ובאר-שבע

בתל-השומר תפתחנה תוכניות בוקר ותוכניות ערב

וכן שלוש מגמות: ילדים ונוער, מגמת מבוגרים עם דגש על PTSD
ומגמה לטיפול הורי זוגי ומשפחתי (בניהול ד"ר נעמי אפל)

מיקום ומשך התוכנית

שנתיים/שלוש שנות לימוד שיפתחו באוקטובר 2019:

האחד בימי חמישי בשבוע בבית סוראסקי, ביה"ח תל השומר

השני בימי שלישי בשבוע בבית הכט שד' הנשיא 142, חיפה

והשלישי בימי ראשון בשבוע בבית מרכז מורים, שד' יצחק רגר 85, ב"ש

קורסים מתקדמים נוספים יפתחו בהנחיית:

ד"ר נעמי אפל, ד"ר יאיר אברהם, ד"ר יפעת כהן,

ד"ר עופר פלד, ד"ר אפרת שדך, פרופ' יעל לצר ועוד

לקבלת חומר מפורט על התוכנית יש להתקשר ליעקב סיני - מרכז התוכנית
מצולות ים 21 גבעתיים 53488, טל' 03-7314415, 03-5713902, 052-2224959

e-mail: sini5@netvision.net.il

לקבלת אינפורמציה מפורטת על התוכנית יש להיכנס לאתר התוכנית:

www.cbtyakovsinai.com



הסתדרות הפסיכולוגים בישראל
Israel Psychological Association

ביטוח אחריות מקצועית

אזכור כראש סקט

אנו שמחים להודיעכם כי תוכנית ביטוח אחריות מקצועית קבוצתית לשנת 2019 של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל חודשה בחברת "מנורה מבטחים". הביטוח כולל שיפורים, הרחבות ותנאים ייחודיים, ומוצע במחיר מוזל לחברי הפ" בלבד!

הצטרפותכם מאפשרת שימור יכולת התחרות ושיפור התנאים!!

ביטוח אחריות מקצועית לשנת 2019 - עיקרי התנאים:

- **ביטוח בסיסי:** עלות ביטוח אחריות מקצועית בגבול אחריות של 4 מיליון ₪ - **455 ₪ לשנה!** ניתן להרחיב את גבולות האחריות בכפוף לתוספת תשלום.
- **הביטוח הינו על בסיס מועד הגשת התביעה וללא השתתפות עצמית!!** למעט תביעות הכרוכות בהליכים משמעותיים המתנהלים בפני ועדת האתיקה של הפ"י, ועדת התלונות של משרד הבריאות וועדת המשמעת של משרד הבריאות. במקרים אלו תחול השתתפות עצמית של 925 ₪.
- **התייעצות משפטית:** ייעוץ משפטי ראשוני או ייצוג משפטי לתביעה.
- **חדש! ביטוח צד ג' בכל קליניקה:** (בבית או בקליניקה מחוץ לבית) בגבול אחריות של 1 מיליון ₪ - **ללא תוספת מחיר!** ניתן להגדיל את הכיסוי לצד ג' עד לסכום ביטוח כולל של 4 מיליון ₪. השתתפות עצמית למקרה תביעת צד ג' הינה בסך - 500 ₪ בלבד.

חדש! ביטוח סייבר! ללא תוספת תשלום! הגנה מפני תביעות ונזקים העלולים להתרחש עקב תקיפות סייבר. הביטוח הוא על תביעה מצד שלישי לנזק שנגרם למטופל עקב חדירה למערכות המחשוב של המטפל.

הערה: המידע הינו כללי בלבד. התנאים הקובעים הם אלה המופיעים בפוליסה.

תהליך הרשמה או חידוש ביטוח אחריות מקצועית לשנת 2019:

ניתן להצטרף באמצעות אתר ייעודי לחברי הפ"י. האתר מקוון ומאובטח ובאמצעותו ניתן לשלם ולקבל אישור קיום ביטוח באמצעות הדוא"ל. היכנסו עכשיו לאתר הסתדרות הפסיכולוגים והירשמו!!

www.psychology.org.il

תוכנית הביטוח מוצעת לחברי הפ"י באמצעות "טיב קפיטל סוכנות לביטוח בע"מ". תמיכה טלפונית במהלך שעות העבודה תינתן ע"י ברוריה ואביבה בטלפון: 03-9181000.

על חידוש ביטוח אחריות מקצועית לשנת 2019 - תשלח הודעה במועד