

טיפול באמצעות אמנות עם ילדים על הרצף האוטיסטי (ASD): התרומה הייחודית של חומרי האמנות

מאת: ד"ר דפנה רגב, ביה"ס לטיפול באמצעות אמנות ומרכז אמילי סגול לטיפול באמצעות אמנויות, אוניברסיטת חיפה.
ד"ר שרון שניר, המכללה האקדמית תל חי ובית הספר לטיפול אמנויות, אוניברסיטת חיפה.

מטפלים באמצעות אמנות העובדים עם ילדים עם ASD לכדי הכללה ותיאוריה, מתוך ניסיונם הקליני: תפיסות, תובנות ודרכי עבודה, במטרה ללמוד על תפקידה ותרומתה הייחודית של האמנות לתהליך הטיפול.

פלוזנטל-ברגר (Pleasantal-Berger, 2007) מציעה ששה תחומי קושי עיקריים המאפיינים ילדים על הספקטרום האוטיסטי: (1). ליקוי ב- Theory of Mind – קושי להבין שגם לאחר יש מחשבות, אמונות ורגשות, שיכולים להיות שונים משלהם (Colle, Baron-Cohen & Hill, 2007; Moran, et al., 2011, Peterson, Wellman, & Slaughter, 2012).

(2). ליקוי ב- EF – Executive Function – יכולות המאפשרות ארגון פעילויות יומיומיות לקראת מטרה (Pellicano, 2010). ליקוי ביכולות אלו מתבטא בקושי בפיתרון בעיות קוגניטיביות וגם בהתנהגות רגשית-חברתית, עיבוד מידע ותפקוד אדפטיבי (3). (Landa & Goldberg, 2005). קושי בהבנה של רגשות מורכבים של עצמם ושל הזולת, וקושי בחיבור חלקי משחק לתסריט שלם הכולל ביטוי רגשות ורעיונות (4). (Greenspan & Wieder, 2006). קושי בהבנת מיומנויות חברתיות ויישומן (Bellini, Akullian, & Hopf, 2009; Murray et al., 2007). (5) (Bauminger, Shulman & Agam, 2003; Lasgaard, 2010). (6) תגובתיות-יתר (Nielsen, Eriksen, & Goossens, 2010). תגובתיות-יתר או תת-תגובתיות בכל אחד מהחושים. כל אחד מתחומי קושי אלו יכולים להשפיע על כך שילדים אלו לא יעבדו או לא יפרשו נכון מידע קריטי כאשר הם לומדים לתקשר עם הסביבה, ומסיבה זו נפגעות יכולות הקשב, ההתחברות והתקשורת שלהם עם הזולת (Greenspan & Wieder, 2004).

המחקר הנוכחי מתמקד בתפיסות של מטפלים באמצעות אמנות בנוגע לתרומתה הייחודית של האמנות הפלסטית לתהליך הטיפול בילדים על הרצף האוטיסטי. עשרה מטפלים באמצעות אמנות המתמחים בעבודה עם ילדים על הרצף האוטיסטי רואיינו בנוגע להתערבויות הטיפוליות בהן הם נוקטים בעבודה עם ילדים אלו. ניתוח שיטתי של הראיונות העלה 10 פונקציות מרכזיות המתארות את התפקיד והתרומה של האמנות הפלסטית לעבודה הטיפולית: האמנות מהווה דרך נוספה לביטוי תקשורתי; העבודה בחומרים מפעילה את החושים; ההנאה שבעשיית האמנות מזמינה להמצאות בחדר; האומנות כגורם שלישי מתווך בקשר; האומנות מעודדת יציאה מהבועה האוטיסטית; האומנות כמרחב נשלט; התוצר האומנותי כמסייע בבניית רצף; האומנות רושמת ומסייעת בהנחת העצמי; האמנות מסייעת בהרחבת תבניות; ציור משותף כמרחב מזמין לתקשורת. הממצאים מדגישים את תרומתה של האמנות ככלי להתערבות בעבודה עם ילדים על הרצף האוטיסטי.

מילות מפתח: טיפול באמצעות אמנות, חומרי האמנות, אוטיזם, פונקציות ההשבה.

מבוא

העיסוק בטיפול באמצעות אמנות עם ילדים על הרצף האוטיסטי (ASD – Autistic Spectrum Disorder) החל כבר בשנות ה-60 וה-70. כותבים רבים הציגו את הקשיים שליוו את עבודתם עם ילדים אלו, את דרכי העבודה שהם גיבשו ואת האתגר הקיים בניסיון לחדור לתוך "הבועה האוטיסטית" בניסיון ליצור קשר ותקשורת ולאפשר צמיחה והתפתחות. המחקר הנוכחי מנסה לאסוף את הידע הרב שנצבר בקרב

שנים, עם טווח רחב של רמות תפקוד (ראה טבלה 1 לפרטים נוספים). טווח רחב זה של גילאי המטופלים משקף את מערכת החינוך המיוחד בישראל אשר בה במסגרות רבות לילדים על הרצף האוטיסטי ניתנים שירותים לטווח גילאים מגוון. המטופלים נתנו את הסכמתם לשימוש מחקרי בראיונות וחתמו על טופס הסכמה להשתתפות במחקר. המטופלים הונחו לתת דוגמאות מתוך טיפולים ללא פרטים מזהים, על מנת להגן על פרטיות מטופליהם.

הקושי התקשורתי בא לידי ביטוי גם בהתפתחות יכולת היצירתית של ילדים עם ASD (למשל Charman & Baron-Cohen, 1993; Hermelin & O'Connor, 1990). ילדים עם ASD מדלגים לעיתים על השלב הפרה-ייצוגי (pre-representational) ומגיעים מהר לשלב הסכמטי. הציוור שלהם מאופיין בנוקשות ובחזרתיות והם מתקשים להביע באמצעותו רגשות, מחשבות ורעיונות. הם לא מגלים עניין ביצירותיהם לאחר שסיימו אותן וגם לא נראה שהם זוכרים אותן לאחר סיום העבודה. בעבודתם קיים מעבר מנייר לנייר ללא תחושה של קשר או רצף ביניהם ונראה כי בהעדר ספונטניות, הם זקוקים להכוונה בתהליך (Evans, 1998).

קשיים תקשורתיים ובין אישיים באים לידי ביטוי גם בקשרים הנוצרים בין המטפל למטופל בעבודה טיפולית עם ילדים עם ASD (Evans, 1998). הקושי לבסס קשר טיפולי נובע מכך שילדים אלו אינם מנסים למצוא חן, הם לא עוקבים אחר הוראות ולא יוצרים קשר עם המטפל. במהלך המפגשים ילדים עם ASD לרוב לא מביעים העדפות בבחירת פעילות ולעיתים קרובות הם ממוקדים שוב ושוב באובייקטים שנראים כחסרי משמעות (Emery, 2004).

בשנים האחרונות עולות עדויות לגבי האפשרות לקדם ילדים עם ASD באמצעות טיפולים המבוססים על גישות אינטראקטיביות (Lowinger, 2007). במקביל, תחום הטיפול בעזרת אמנות מציע ידע רב הנצבר בשטח בנוגע להתערבויות טיפוליות מבוססות אמנות עם ילדים אלו (Bragge & Fenner, 2009; Emery, 2004; Evans & Dubowski, 2001; Martin, 2009; Osborne, 2003). אולם, המחקר בנושא נמצא אך בראשיתו, וההמשגה של מקומה של האמנות בעבודת הטיפול, מבוססת בעקרון על תיאורי קלינאים. המאמר הנוכחי מנסה להתבסס על הידע הקליני של המטופלים בשטח, ומתכוון להבנות ולהגדיר באופן שיטתי את הפונקציות שממלאות נוכחות האומנות בתהליך הטיפולי בעבודה עם ילדים עם ASD.

שיטה

משתתפים: המחקר מתבסס על ראיונות שנערכו עם 10 מטופלים באמצעות אמנות, 9 נשים וגבר אחד, בגילאי 60-33 (ראה טבלה 1). מטופלים אלה נבחרו על ידי עמיתיהם כמומחים בטיפול בילדים על הרצף האוטיסטי, באמצעות טכניקת דגימה של כדור שלג. כל המשתתפים היו מטופלים באמצעות אמנות, הוכשרו על ידי תכניות לטיפול באמצעות אמנות, ועבדו עם ילדים על הרצף האוטיסטי במסגרות החינוך המיוחד המותאמות לצרכי האוכלוסייה. גילאי המטופלים נעו בין 3 ל-18

טבלה מספר 1 – פרטים דמוגרפיים של המטופלים

מספר גיל	מין	מסגרת עבודה	גיל המטופלים	רמת תפקוד של המטופלים	אוריינטציה תיאורית	מדריכה	יותק	יותק ב-טיפול ASD
1	גבר	פרטית וציבורית	6-18	גבוהה	פסיכודינאמית	כן	12	11
2	אשה	פרטית וציבורית	3-8	כל הרמות	פסיכודינאמית, יחסי אובייקט	כן	17	10
3	אשה	ציבורית	5-14	גבוהה	התנהגותית	לא	20	8
4	אשה	פרטית וציבורית	3-12	כל הרמות	פסיכודינאמית, התנהגותית (DIR), פנומנולוגית	כן	15	8
5	אשה	ציבורית	16-18	כל הרמות	אנטי-רופוסופית, הוליסטית	לא	10	3
6	אשה	ציבורית	3-6	כל הרמות	פסיכודינאמית, התנהגותית (DIR)	לא	3	3
7	אשה	ציבורית	6-18	כל הרמות	פסיכודינאמית	לא	5	5
8	אשה	פרטית וציבורית	12-18	גבוהה	קונגטיבית-התנהגותית	כן	10	5
9	אשה	פרטית וציבורית	3.5-6.5	כל הרמות	פסיכודינאמית	כן	6	6
10	אשה	פרטית וציבורית	2-6	כל הרמות	פסיכודינאמית	כן	14	12

טבלה 1

כלים: הראיונות היו מובנים למחצה, במטרה לאפשר העלאת נקודות מבט חדשות, תפיסות חדשות של מטופלים ועל מנת לאסוף דוגמאות חיות מהעבודה הקלינית הנעשית על ידי המרואיינים ביחס לתפקידה של האמנות בתהליך הטיפולי (McCracken, 1988). הראיונות נערכו על ידי סטודנטים שהוכשרו להעברת הראיונות. הראיון כלל ששה תחומים מרכזיים. בתחילת הראיון, המטופלים התבקשו למסור פרטים ביחס לרקע האישי והמקצועי שלהם. לאחר מכן, הם התבקשו לספר על החיבור האישי שלהם לאוכלוסייה, ואת תפיסותיהם ביחס ליחודיות העבודה איתם. בחלק השלישי ביקשנו מהמטופלים לתאר אתגרים בעבודה עם ילדים אלו. בחלק הרביעי נדונו מטרות הטיפול כפי שנתפסו על ידי המטופלים. לאחר מכן, בחלק החמישי הם התבקשו לתאר מפגש טיפולי עם ילד על הרצף האוטיסטי תוך התייחסות לדרך בה החדר מאורגן, החומרים שהוגשו למטופל, ההתערבויות שבהן נעשה שימוש (למשל סוג ההתערבות, תפקיד המלל בהתערבות), ותפקיד יחסי מטפל מטופל במפגש זה. לבסוף, ביקשנו מהמטופלים לתאר את השקפתם ביחס לערך ולתרומה של האמנות למפגש הטיפולי.

השונות שממלאת האמנות בטיפול, נעשה תוך התייחסות לקשיים אופייניים ולמטרות טיפוליות, כפי שתוארו על ידי המרואיינים.

1. האמנות מהווה דרך נוספה לביטוי תקשורת

מרבית מרואייני המחקר התייחסו אל הקושי בביטוי עצמי, קשיים תקשורתיים ולעיתים גם קשיי השפה, וכתוצאה מכך - אל מיעוט התכנים הבאים לידי ביטוי ואל הדלות הרגשית שהילדים מביאים איתם לחדר. בהתייחס לכך, הציעו המרואיינים את קיומו של המרחב היצירתי כמרחב לתקשורת ולביטוי עצמי. "אני חושבת שזו שפה, שפה אחרת, ישירה, בלי הצגות, בלי מניירות, היא מאד תמימה, היא באה מהבטן... זה הכי ראשוני.. זה כלי ביטוי אדיר. כלי של ביטוי, כלי של אמירה... שם התקשורת, שם היציאה מהתבניות, שמה הרגשות, שמה הבחירות, ההחלטות, הכל נמצא באומנות". פונקציה יסודית זו מהווה את הבסיס לשימוש באמנות ככלי טיפולי (Robbins, 2009; Martin, 2009; Sack, 2007). כפי שצוין בראיונות, רק חלק מהילדים עם ASD יכולים להפיק מאיכות זו, עקב קשיים בביטוי סימבולי ותקשורתי הבאים לידי ביטוי גם בפגיעה בתקשורת לא מילולית וביצירתיות (Charman & Baron-Cohen, 1993; Hermelin & O'Connor, 1990), אולם עבור האחרים, יש בה מענה לקושי העצום בקיום תקשורת מילולית. עדיין, עבור חלק מהילדים, האמנות אינה ממלאת פונקציה זו. בהעדר יכולת לסימבוליזציה, הם משתמשים באמנות ברמה החושית, דרך שפיכה, ערבוב, לישה ולא לצרכים תקשורתיים או אסטטיים.

2. העבודה בחומרים מפעילה את החושים

עבודה ראשונית בחומרי אמנות גרגריים, כמו גם העבודה בחומרי פרה אמנות, כמו מים, חול או בצק, תוארה על ידי מרבית המטפלים כמרכזית בעבודה עם הילדים עם ASD המצויים בשלב הפרה סימבולי. המגע הראשוני, השפיכה והמישור מסקרנים ומפעילים את חושיו של הילד, מאפשרים לו לחוות סיבה ותוצאה, ולהפגש עם העולם "זה מתחבר לדברים מאוד ראשוניים, מאפשר יותר לשהות בהם, לא להלחץ, ולהתקדם למהו אחר כשהילד לא יכול. להתנסות, להפחית חרדה, לעורר עניין.. אז יש איזה משהו שהוא מפגיש עם העולם, מאפשר איזשהו עושר חויתי שהרבה פעמים אין אותו". כפי שחלק מהמרואיינים ציינו, המפגש החושי עם החומרים נותן מענה לקושי הקיים לעיתים בוטות גירויים, ולקושי שאחת מהמראיונות הגדירה כ"קושי בוטות גופני", הגורם לילד להגיב לחוסר ארגון בחדר - לשפוך חומרים, להוציא דברים מהארונות ולהפוך ציוד. במצבים אלו העיסוק

מהלך: בשלב ראשון אותרו מטפלים רלוונטיים אשר עמדו בקריטריונים של המחקר. אחת מאיתנו פנתה טלפונית אל מטפלים פוטנציאליים, הסבירה את מטרת המחקר, וביקשה את הסכמתו/ה להשתתפות בריאיון. כל עשרת המטפלים באמצעות אמנות אליהם פנינו הסכימו להשתתף במחקר. ביקשנו מהמשתתפים לחשוב לפני הראיונות על נושאים מרכזיים בעבודתם עם ילדים על הרצף האוטיסטי, ובמיוחד לחשוב על הערך או על המשמעות של שימוש בחומרי אמנות בעבודתם. לאחר מכן, נקבע מפגש בין אחת הסטודנטיות שהוכשרו לצורך העברת הראיונות לבין המטפלת/ת הספציפית. המפגש נערך במקום המתאים ביותר עבור המטפלים שהשתתפו במחקר והריאיון הוקלט ושוכתב מאוחר יותר.

עיבוד הנתונים: ניתוח הנתונים נערך בהתבסס על שיכתובי 10 הראיונות שנערכו. המתודולוגיה בה נעשה שימוש לצורך ניתוח הנתונים היא זו המוצעת על ידי התיאוריה המעוגנת בשדה (Charmaz, 2006). בשלב הראשון לניתוח, הקידוד הפתוח (Open coding), שתי עורכות המחקר קראו את שכתובי הראיונות וסימנו לחוד תמות רלוונטיות ויחידות משמעות שעלו מתוכם. בשלב השני, שלב הקידוד הצירי (Axial coding), נערך דיון משותף בו גובשו יחד קטגוריות מרכזיות שעלו ונקבעו תויות השם שינתנו לכל קטגוריה לפי תכנה. בשלב השלישי, הקידוד הסלקטיבי (Selective coding), נעשה כיוונון סופי ביחס להגדרת כל אחת מהתמות. קטגוריות אלו עובדו מספר פעמים, עד שהצליחו לכלול את כל המידע שעלה מן הראיונות. קטגוריות אלו מתוארות בפרק הבא. בתיאור הממצאים "מרבית המשתתפים" מתייחס ל-7 עד 10 מרואיינים, ו"חלק מהמשתתפים" מתייחס ל-4 עד 6 מרואיינים. תמות שהועלו על ידי פחות מארבעה משתתפים, לא נכללו בממצאים.

תוצאות

פרק זה מציג את 10 הקטגוריות המרכזיות שעלו מניתוח הראיונות שנערכו עם מטפלים באמצעות אמנות שעובדים עם ילדים עם ASD ושעשויות ללמד על המשמעות של נוכחות האמנות בחדר הטיפוליים.

למרות ההבדלים בין המרואיינים שרואיינו במחקר, ולצד העובדה כי האוכלוסייה איתה הם עובדים כוללת ילדים עם מגוון רחב של קשיים הנמצאים במקומות שונים על הרצף האוטיסטי, ניתן להכליל ולומר כי בסך הכל המטפלים בעזרת אומנות שרואיינו במחקר זה, העלו התייחסויות דומות לגבי תפיסתה של האמנות בעבודה עם ילדים אלו. הדיון בפונקציות

נוצרת אינטראקציה, מתבטאים, מתפתחים ומעובדים מאפיינים של יחסים. תמות כמו תלות מול עצמאות, לבד וביחד, נתינה וקבלה, בקשה והענות, מקבלים ביטוי ומתפתחים במרחב זה. בהקשר לכך, כמעט כל המרואיינים דיברו על ארגון החומרים באופן שמאפשר אינטראקציה, דרך מיקומם במקום גבוה או מוסתר, באופן שאינו מציף, קשה להצגה אבל בכל זאת מזמין ומסקרן " ... כדי לבקש משהו, הם צריכים להיות בתקשורת איתי אחרת הם לא יצרו אותה ובכלל לא תהיה תקשורת". דיווחים דומים עולים מפרסומי קלינאים המדגישים את מעורבותו של המטפל בתהליך היצירתי כמסייעת בפיתוח קשר בין אישי, דרך הדיאלוג המתקיים בין שני השותפים באינטראקציה בתוך היצירה ודרך שפת האומנות (Bragge & Fenner, 2009; Evans & Dubowski, 2001). כך, הרחקת המוקד מהקשר והתמקדות בחומרים ולא ביחסים הבין-אישיים יכולה לסייע להרגעת חרדות הנובעות מהאינטראקציה ולהפיכת הסיטואציה לנסבלת יותר עבור ילדים אלו (Evans, 1998).

5. האומנות מעודדת יציאה מהבועה האוטוסיסטית

הצבעוניות, הריח, פוטנציאל הצליל והטעם והמגע, הופכים את חומרי האמנות לגורם מסקרן, מושך ומעורר, באופן המשרת לא רק את המטרה של הזמנת הילד לקשר, אלא גם את הצורך לפתוח פתח בבועה האוטוסיסטית למפגש עם העולם. חלק מהמטפלים חשו שההתערבויות מושכות את תשומת לב הילד באופן שמאפשר למטפל "לקרוא" לילד מבלי "לפרוץ" פנימה בצורה חודרנית או מאיימת. " ... למשל עם החומרים הראשוניים מים, אש, זה מעורר בהם את הסקרנות את הרצון לחקור, שזה מאוד חסר להם. זה פותח פתח לתקשורת למגע, לחיבור לעולם".

6. האומנות כמרחב נשלט (ולכן מאפשר "להיות")

התכונה הנייחת והפאסיבית לכאורה המאפיינת את העבודה עם חומרי האומנות השמורים (כגון עפרונות, טושים או גירים), הועלתה על ידי חלק מהמטפלים כמאפשרת לחלק מהילדים עם ASD להשתמש בהם כמרחב נשלט, הנותן מענה בהתמודדות עם החרדה, ובהקשר זה, מאפשר להיות במרחב היצירתי ללא תחושת איום. " הרבה פעמים תהיה להם נטייה לחומרים נשלטים גרפית, טושים ועפרון. העדפה של חומרים נשלטים, בגלל נוקשות, צורך בשליטה, בתגובה לחרדה". תכונה זו של חומרי האמנות מאפשרת הפחתה של רמת החרדה, ותורמת להיות הסיטואציה נסבלת, להגברת הנוכחות ולבניית הקשר עם אחרים ועם הסביבה, ובהמשך – גם ליכולת לשאת פירוש של מצבים רגשיים (Sack, 2007; Evans, 1998; Martin, 2009).

בחומרים מהווה מרחב למידה וארגון הדרגתי. פונקציה זו של האמנות מאפשרת לצד החקרנות והלמידה גם שחרור ופתיחות רגשית רבה יותר. היא מדגישה את הפוטנציאל של חומרי האמנות להפעיל את חושיו השונים של הילד היוצר, דבר שמעורר את סקרנותו ומאפשר חוויה של מפגש עם העולם. תכונה זו של חומרי האמנות וחומרי הפרה אמנות מתוארת בספרות הקלינית, למשל על ידי אוונס (Evans, 1998), המדגישה את חשיבותו של המפגש החושי עם החומרים ברמה הפרה ייצוגית כדרך לדיון ברגשות כמו חוסר נוחות, שימחה או פחד, וכדרך להתפתחות תחושת העצמי של הילד (Evans & Dubowski, 2001; Gabriels, 2003).

3. ההנאה שבעשיית האמנות מזמינה להמצאות בחדר

לפי מרבית מהמרואיינים, בסיטואציה הטיפולית המתוארת לעיתים כחזרתית ומשעממת ובמצבי חוסר מעש מוחלט המתקיימים גם הם, עשיית האומנות הופכת להיות משהו "חיי" ומושך שאפשר לעשות בחדר. כך, המפגש המהנה עם חומרי האמנות מזמין את הילד עם ASD להישאר ולהיות נוכח בחדר, תוך סקרנות והנאה, באופן המאפשר לו להנות מיכולת הריפוי של האמנות (גם אצל Regev & Guttman, 2005). " הוא כל כך עסוק, כל כך נשאב לזה שלא מספיק לו 45 דקות. מה? זה כלום, זה עובר בצ'יק. הילדים אומרים לי מה איך עבר הזמן?! הם כל כך בפנים שהזמן רץ".

4. האומנות כגורם שלישי מתווך בקשר

בתוך מרחב לא מאיים זה, מתחיל להווצר הקשר הטיפולי, קשר שבמידה זו או אחרת נתפס על ידי כל המרואיינים כמטרה טיפולית מרכזית בעבודה עם ילדים עם ASD. האמנות הופכת להיות גורם שלישי, מתווך בקשר, שהמטפל והמטופל מושקעים בו, באופן שהאיום בהמצאות באינטימיות ישירה של פנים מול פנים נרגע. נראה שחומרי האומנות הנייחים נתפסים על ידי הילד באופן לא מאיים והוא מוכן להתעסק בהם במידת חשש פחותה יחסית, בעוד הפוטנציאל הדינאמי הטמון בהם מאפשר בהדרגה יצירת קשר עם המטפל המגיש אותם. למשל, אחת מהמרואיינות סיפרה על מטופל שלאחר תקופת היכרות והתקרבות החל להסגר, לפי פרשנותה – מתוך החשש מהאינטימיות והקירבה שנוצרו בחדר "באיזשהו שלב אני לא יודעת בדיוק איך הצעתי לו לשחק באש ובנרות, ולאט לאט כן התחילה התקשורת חזרה דרך הגורם המתווך – השלישי – הנרות... התחלנו את העבודה עם הנרות והיה תהליך מאוד מאוד יפה, עם הנרות ועם הקשר בינינו. לאט לאט הוא רצה לחזור לחדר, ואז הוא כבר רץ לחדר בשמחה". הגשת החומרים, הכנת האומנות בחדר וההתארגנות סביב היצירה הופכים להיות מרחב המצאות ועשייה משותף למטפל ולמטופל, בתוכו

בדייסה, על מנת לבחון את יכולת ההשפעה שלו על סביבתו, וכדי לראות עצמו ניכר בה (Kramer, 1971).

9. האמנות מסייעת בהרחבת תבניות

אחת מההתנהגויות העיקריות אליה התייחסו המרואיינים היא הנטייה לחזרה על תבניות, הן מבחינת תכנים המובעים בחדר והן מבחינת אופן הפעולה בחומרי האמנות. כמעט בכל הראיונות עלה כי לאמנות תפקיד מרכזי ומשמעותי בפתיחת והרחבת תבניות חזרתיות אלו. ההרחבה מתוארת לעיתים ביכולת לשנות אופן טיפול בחומר, או במקרים אחרים, אל היכולת ואל הניסיון לגוון, להעשיר, ולפתח נרטיב מתוך דימוי חזרתי. מרואיינת אחת סיפרה: "היה לי אחד שהיה עם כרישים מפחידים. שנה שלמה הוא צייר כרישים. בהתחלה הם היו שחורים כאלה ענקיים, על כל הדף היה רק כריש אחד, כל הפה שיניים, אפילו הציור שלו היה מגעיל. לאט לאט הם הפכו להיות כרישונים, אבא ואמא וזה, אפילו משפחה של כרישים ושכנים כרישים וכולם היו כרישים. אחר כך באו עוד דגים. גמרנו את השנה עם דגיונים כשבכלל לא היה אפילו כריש אחד". נראה כי עצם החלפת החומר איתו עובד הילד, בשלבים מתקדמים יותר של הטיפול, מסייעת לו לשבור את החזרה הנוקשה ולנסות ליצור משהו חדש (Evans, 1998; Evans & Dubowski, 2001).

10. ציור משותף כמרחב מזמין לתקשורת

אחת האופציות המקובלות בטיפול באמצעות אמנות לעבודה על יחסים בין אישיים הנה טכניקת הציור המשותף. הציור המשותף משמש כמרחב מזמין לאינטראקציה וליצירת קשר, כאשר הציור יחד מאפשר למידה הדדית, ויצירת אינטימיות, התייחסות ומגע (Snir & Hazut, 2012). חלק מרואייני המחקר העלו סוגיות משמעותיות בנוגע לשימוש בטכניקה זו בעבודה עם ילדים עם ASD, בהתייחס לכך שהשימוש של שני יוצרים במרחב דף אחד, מחייב התייחסות הדדית, ומזמן יצירת אינטראקציה בין אישית. במובן זה, הציור המשותף יכול לשמש כהזמנה לקשר, וכדרך לפתח הקשבה, עניין משותף והדדיות "בשנה האחרונה מה שהתחלתי לעשות איתו את משחק השרטוטים של וינקוט – תור אני תור הוא, ומתחילים מאיזושהי צורה. עכשיו בשביל ילד שהדמיון שלו חסום ווהשפה הזאת היא כמעט זרה לו, לעשות עיגול ושהוא יוכל להשלים איזושהי צורה ממנו זה בכלל לא טריוויאלי ואנחנו מידי פעם עושים עבודה עם שרבוטים כאלה". המרחב המשותף יכול לשמש גם כהזדמנות למודלינג, כאשר המטפל היוצר מזמין את המטופל להרחבת רפרטואר הביטוי הציורי שלו. עדיין, חלק מהמטפלים תיארו מצבים רבים בהם החשש של הילד מאינטימיות והצורך שלו

7. התוצר האומנותי כמסייע בבניית רצף

כפי שצויין בחלק מהראיונות, הקושי בסימבוליזציה פוגע ביכולתם של הילדים עם ה-ASD ליצור רצף של אירועים, יצירות, זיכרונות, קשרים, מאחר ולחוויה אין ייצוג מספיק במינד של הילד והיא אינה נרשמת בזיכרונו. בתוך כך, נוצרת חרדה רבה אשר לא יכולה לקבל ביטוי, והמנגנון האוטוטיטי של ניתוק והסתגרות בעצמי מתעורר ומשתלט על החוויה. העבודה באומנות, מעצם היותה מאפשרת הותרת חותם ונוכחות ברת קיימא של תוצר, מתחילה לבנות סוג של רצף, סיפור הנרשם על הדף, ויכול להישמר, להבנות ולהתפתח משבוע לשבוע. התוצר האומנותי הופך בין פגישה לפגישה, ומסייע לתהליך היווצרות היכולת לסימבוליזציה. "בקשתי שיביאו חולצת עבודה בתחילת השנה, והחולצה שהוא בחר זו החולצה של אבא שלו, הוא מאוד קשור לאבא שלו. ואז, הוא היה חוזר הביתה והיה מספר לאבא איזה כתמים הוא עשה על החולצה ודרך הכתמים האלו הוא היה מספר לאבא שלו מה הוא עושה, שהוא יכול ושהוא מסוגל, שאף אחד לא חשב שהוא מסוגל לעשות דברים. האבא ניגש אלי ואמר לי עם דמעות בעיניים... זה כאילו אני נמצא בחדר בזה ששלחתי את החולצה הזאת. וזהו, כמעט כל פגישה הוא ניגש לחולצה ואומר פה היה כתם של גואש ופה כזה.. וזה כמו ספר היסטוריה כזה בשבילו של מה הוא עשה. שזה דבר מדהים בשביל הילד הזה, ילד שכל החוויות עולם שלו היא כ"כ מקוטעת שיש הרגשה שאפילו משבוע לשבוע הוא לא זוכר ולא יודע מה הוא עשה, ובעצם יש שם מקום שזוכר". לפי דיווחי קלינאים (Emery, 2004), לפונקציה זו חשיבות רבה בתהליך המעבר מעבודה פרה סמבולית בחומרים, לקראת יצירת ייצוגים של מציאות ורישומים.

8. האומנות רושמת ומסייעת בהנכחת העצמי

בחלק מהראיונות בתוך תהליך זה, יכול הילד היוצר בהדרגה להבחין בסימנים מעשי ידיו המותירים חותם על הדף, על הקיר או בחדר. כך, גם נוכחות העצמי במרחב מתחילה להרשם בתוצר האמנותי, ונבנית תחושת השפעה ועקב כך נוכחות ברת קיימא של היוצר. מרואיינת אחת סיפרה: "הוא היה שם את היד שלו כאילו הוא רוצה להטביע את היד שלו על הדף, אבל הוא היה מסתכל עלי ולא עושה את זה, ואז לאט לאט הוא כן עשה הטבעת יד שלו על הדף. מה שאני ככה הבנתי וגם שיקפתי לו זה שהוא מוכן להטביע את חותמו בעולם, ז"א הוא תופס יותר ויותר מקום בעולם". פונקציה זו מתייחסת לקיימותו של התוצר האמנותי, ולרישום המניפולציות שעושה הילד בחומר בתוצר האמנותי, באופן המאפשר רישום והמסייע בהנכחת העצמי בסביבה. הדבר דומה למהות הראשונית ביותר של האמנות, הותרת הסימן בסביבה, בדומה לפעולתו של הילד המצייר על הקיר, או המושך ידיו

האישיות החבויה בפנים. אלורז מציעה שעל המטפל ללמוד לזהות חזרתיות חסרת חיים או חוויות שיש בהן שעמום, ולנסות להרחיב אותן ולהפיח בהן רוח חיים. כפי שעולה ממצאי המחקר הנוכחי, איכויותיה של העשייה האמנותית משמשות כדרך "השבה", בספקן מרחב חי, נוכח, מזמין, מפעיל ומהנה לעשייה ולהמצאות יחד, באופן בטוח יחסית ומפחית חרדה. ממצאים אלו מציעים שילובה של האמנות ככלי בטיפול רגשי בילדים עם ASD.

תפקידי האמנות בטיפול, שהוגדרו במחקר זה מתוך ניסיון קליני של מטפלים באמצעות אמנות, רלוונטיים גם לעבודה עם אוכלוסיות אחרות, ועולים בחלקם בדיון הקליני והתיאורטי על כוחה המיטיב של האמנות בטיפול ובחינוך (Kramer, 1971; Regev & Guttman, 2005; Storr, 1972). פונקציות אלו עשויות להיות משמעותיות גם בחלקן לעבודה עם אופניות טיפול אחרות, כמו טיפול בתנועה, דרמה או מוסיקה, והדיון באספקטים היחודיים של כל אחד מהם עשוי להיות משמעותי להתפתחות ההבנה בתחום. כפי שנראה היה במחקר זה, התבוננות שיטתית דרך ניסיונם הקליני הרב של מטפלים בשדה יכולה להתגבש לכדי ההמשגה החסרה כל כך, של תהליכים טיפוליים באמצעות אמנות עם ילדים עם צרכים מיוחדים. חשוב לציין כי בחינה מחקרית של הנחות תיאורטיות מבוססות שדה אלו, דרך הערכה של התפתחות הברית הטיפולית, הקשר הטיפולי ומחקרי הערכה ותוצאה, חיוניים לצורך המשך התפתחות התחום וצורך בחינת יעולתן של הפונקציות של האמנות שתוארו לעיל בעבודה טיפולית.

חשוב לזכור כי מחקר זה התקיים במדינת ישראל. למרות שמקומו של הטיפול באמצעות אמנות בישראל הוא מהמפותחים בעולם, מדובר במדינה קטנה מאד, וסביר שמטפלים נוספים מרחבי העולם, יכלו להעשיר את ההתבוננות ואת הבנת המנגנונים שבהם האמנות יכולה אכן לסייע בטיפול בילדים אלו, דרך גישות וזרמים שפיתחו.

ביבליוגרפיה

- Alvarez, A. (1992). *Live company*. London, U.S.A. and Canada: Routledge.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer functioning and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489-507.
- Bellini, S., Akullian, J., & Hope, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism

בנפרדות לא מאפשרים עבודה על דף אחד. בדומה, גונטר (Gunter, 2007), ציין כי ההמצאות על מרחב מצומצם עשויה לעיתים להחוות כמאיימת מדי עבור מרבית הילדים. הפיתרון המוצע על ידי חלק מהמטפלים הוא לצייר בשיתוף פעולה, תוך קשב הדדי והתבוננות – על שני דפים נפרדים. באופן זה, ההדדיות יכולה להתקיים, ההקשבה נרשמת על הדף, והאינטראקציה יכולה להתפתח – ללא איום, כאשר מרחב הדף הנפרד מגדיר ומגן על הגבולות הנפרדים "אחד הילדים כתב על דף באופן חזרתי, ואני ציירתי במקביל אליו אותו ציור כל הזמן במשך חודשים – התחלתי להבין ברמה הפנומנולוגית עוצמה של קו, הפעלת כח, כיוון, כשעושים ולא רק מסתכלים, אלא מבינים מה הוא עושה והדבר השני שקרה שלאט התחלתי לקלוט את התימה – הוא צייר את שנינו: הדמות שלו ושלי ואני לאט לאט התחלתי להשפיע עליו. הוא היה מצויר ומחכה לי שאעשה כמוהו וכשאני עשיתי משהו הוא חיקה אותי ועשה כמוני ואז אני נתתי משמעות לדמויות בציור, נתתי שמות והתחיל דיאלוג עדין (בשני ניירות נפרדים) בין הציור שלו לשלי. היו דברים שהוא לקח והיו דברים שלא- זו היתה בחירה שלו ופתאום נהיה קשר וזה היה בלי מילים בכלל".

דיון

המחקר הנוכחי התמקד בתחום צומח ומתפתח בעבודה עם ילדים עם ASD, התחום של טיפול באמצעות אמנות. תחום זה מציע מרחב של התערבויות בחומרי יצירה ושל התנסויות שניתן להציע לילדים אלו על מנת להזמין אותם לקשר מחודש עם העולם ועם האחרים שמסביבם.

בשנים האחרונות החלו מספר מטפלים באמצעות אמנות ברחבי העולם, העוסקים בעבודה עם ילדים עם ASD, להעלות על הכתב את מסקנותיהם לגבי האפשרויות השונות לעבודה עם ילדים אלו בטיפול באמצעות אמנות (Bragge & Fenner, 2009; Emery, 2004; Evans & Dubowski, 2001; Martin, 2009; Osborne, 2003). המחקר הנוכחי מנסה להרחיב הבנות אלה על ידי ראיונות עם 10 מטפלים באמצעות אמנות בישראל, אשר מתמחים בעבודה עם ילדים עם ASD. מטפלים אלו עובדים עם ילדים הנמצאים במקומות שונים על הרצף אולם כולם מעידים על הפוטנציאל הגלום בחומרי יצירה.

התבוננות בפונקציות אלו של האמנות בטיפול, מחדדת את כוחה של האמנות כדרך להזמנה לתקשורת עם העולם, בדומה למושג "reclaiming" שהציעה אלורז (Alvarez, 1992). לפי אלורז, על המטפל בטיפול באוכלוסיות קשות, ילדים ומבוגרים עם ASD או עם חסכים והתעללויות קשות, לתפקד כנוכחות חיה ומזמינה, בניסיון להחזיק ולעורר את הפוטנציאל של

- Hermelin, B., & O'Connor, N. (1990). Art and accuracy – The drawing ability of idiot savants. *Journal of Child Psychology and Allied Disciplines*, 31(2), 217-228.
- Kramer, E. (1971). *Art as Therapy with Children*. New York: Schocken Books .
- Landa, R. J., & Goldberg, M. C. (2005). Language, social and executive functions in high-functioning autism: A continuum of performance. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 557-573.
- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., & Goossens, L. (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(2), 218-226.
- Lowinger, S. (2007). *Interactive approaches to the treatment of children with communication disorders*. Kiryat Bialik: Ach (In Hebrew).
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- McCracken G.D. (1988). *The long interview*. Newbury Park, CA: Sage.
- Moran, J. M., Young, L. L., Saxe, R., Lee, S. M., O'Young, D., Mavros, P. L., & Gabrieli, J. D . (2011). Impaired theory of mind for moral judgment in high-functioning autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2688 -2692..
- Murray, D. S., Ruble, L. A., Willis, H., & Molloy, C. A. (2009). Parent and teacher report of social skills in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 109-115.
- Osborne, J. (2003). Art and the child with autism: therapy or education? *Early Child Development and Care*, 173(4), 411-423.
- Pellicano, E. (2010). Individual differences in executive function and central coherence predict developmental changes in theory of mind in autism. *Developmental Psychology*, 46(2), 530-44. doi:10.1037/a0018287
- spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, 36, 80-90.
- Bragge, A., & Fenner, P. (2009). The emergence of the 'interactive square' as an approach to art therapy with children on the autistic spectrum. *International Journal of Art Therapy*, 14(1), 17-28.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1993). Drawing development in autism: The intellectual to visual realism shift. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 171-185.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Colle, L., Baron-Cohen, S., & Hill, J. (2007). Do children with autistic have a Theory of Mind ? A non-verbal test of autism vs. specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 716-723.
- Emery, M. J. (2004). Art therapy as an intervention for autism. *Art Therapy*, 21(3), 143-147.
- Evans, K. (1998). Shaping experience and sharing meaning. Art therapy for children with autism. *Inscape*, 3(1), 17-25.
- Evans, K., & Dubowski, J. (2001). *Art therapy with children on the autistic spectrum – Beyond words*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Gabriels, R. L. (2003). Art therapy with children who have autism and their families. In C.A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of art therapy*, 193-206 .
- Greenspan, S. I., & Weider, S. (2004) *Yeladim im tzrachim meyuchadim (The Child with Special Needs)*, Kfar Yona: Itim Hafakot.
- Greenspan, S.I., & Weider, S. (2006). *Engaging autism: Helping children relate, communicate and think with the DIR Floortime approach*. Cambridge, MA: Perseus.
- Gunter, M. (2007). Scribbling as an activity done together: squiggle pictures as tangible object in the outside world. *Playing the unconscious: psychoanalytic interviews with children using Winnicott's squiggle technique*. (pp. 156-164).

- Sack, G. (2007). Creativity in Arts - Creating a bond, in S. Lowinger, (Ed.), *Interactive approaches to the treatment of children with communication disorders*. Kiryat Bialik: Ach (In Hebrew).
- Snir, S., & Hazut, T. (2012). Observing the relationship: Couple patterns reflected in joint paintings. *The Arts in Psychotherapy* 39, 11-18.
- Storr, A. (1972). *The dynamics of creation*. Great Britain: Martin, Secker & Warburg.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: advancing theory-of-mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Child development*, 83(2), 469-85 .doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01728.x
- Pleasantal-Berger, N. (2007). Interactive approach for treating children with high functional ASD, in S. Lowinger, (Ed.), *Interactive approaches to the treatment of children with communication disorders*. Kiryat Bialik: Ach (In Hebrew).
- Regev, D., & Guttman, J. (2005). The psychological benefits of artwork: The case of children with learning disorders. *The Arts in Psychotherapy* 32, 302-312.
- Robbins, A. (1994). *A multi-modal approach to creative art therapy*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

*תודה רבה לכל המטפלים והמטפלות אשר הכניסו אותנו איתם לחדר הטיפול ותרמו מהידע הרב שצברו בשטח להבנת הנושא.

לפניות בנוגע למאמר זה: אל ד"ר דפנה רגב, דוא"ל, daf.regev@gmail.com, ד"ר שרון שניר, דוא"ל, sharonsnir@gmail.com