

מרחב המשחק החברתי: מודל לטיפול קבוצתי בדרמה תרפיה וטיפול באמנות בילדים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי

מאת: גדעון זהבי, MA, דרמה תרפיסט, ודבורה פור, MA, מטפלת באומנות.

המנדלה: "סיפור ואגדה בכלי תחבורה וטבע"

לפני כשמונה שנים נפתחה קבוצה קטנה, בת ארבעה משתתפים, לילדים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי בתפקוד גבוה, המשולבים במערכת החינוך הרגילה. במפגשים חיפשנו לקרב בין המשתתפים ולמצוא את נקודות המפגש בין עולמותיהם האישיים והאידיאליסטיים. נפתח בתיאור יצירת המנדלה שהתרחשה כארבעה חודשים לאחר תחילת הקבוצה.

לקראת סיום מחזור המפגשים הראשון, רו, תומר, נמרוד וגדי (שמות בדויים) הונחו על ידנו, ליצירה משותפת באמנות. ראשית, הדרכנו כל משתתף לבחור לעצמו דמות אחת משלל הדמויות המצויות בחדר ולצייר את "המקום שלה", על-פני רבע מעגל, עשוי מקרטון ביצוע, תוך שימוש בצבעי פנדה, צבעי פסטל וטושי גואש (חומרים בהם השתמשו במפגשי הקבוצה הקודמים). במהלך יצירתם, המשתתפים הונחו באופן מילולי לחשוב על המקום כחלק מביתה של הדמות: מקום ממנו הדמות יכולה לצפות אל עבר "בתייהן" של הדמויות האחרות ושאליו דמויות אחרות יוכלו להיכנס (למשל, מרפסת). בסופה של ההנחיה, ציינו כי כוונתנו לנסות ולחבר את המקומות לכלל מעגל משותף בסיום העבודה האישית. כאן מוצגת המנדלה כפי שהתקבלה בסיום תהליך היצירה.



צילום מספר 1

תקציר

הספקטרום האוטיסטי (PDD) מאופיין על-ידי המדריך הדיאגנוסטי והסטטיסטי להפרעות מנטאליות (DSM IV), בעיקר כפגיעה משמעותית ביכולות ההתחברות והתקשורת של הפרט. בדרך כלל ההתנהגויות, הפעילויות ותחומי העניין של המאובחנים בספקטרום האוטיסטי מוגבלים וחזרתיים (1994).

במאמר זה נציג מודל לטיפול קבוצתי בדרמה תרפיה וטיפול באמנות בילדים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי בתפקוד גבוה. מתוך ניסיון קליני מצטבר נתאר תהליך טיפולי של ביסוס והתפתחות שני רצפי פעולה: האחד מתקיים בין המרחב האידיאליסטי של המטופלים לבין מרחב האינטראקציה הבינאישי; האחר מתאר את נטיית המטופלים למסגרות משחק דמיוניות, או למשחק מבוסס מציאות.

במאמר יועלו וינייטות קליניות מתוך טיפול קבוצתי של ילדים שאובחנו בספקטרום האוטיסטי בתפקוד גבוה, ובאמצעותן נדון במודל הטיפולי על ארבעת רבדיו: א) תפקידים הייחודיים של המטופלים כ"סוכנים של העצמי", ב) מקומן הייחודיים של האמנויות בתהליך הטיפולי, ג) שלושת השלבים האופרטיביים של המפגש הטיפולי, ד) ביסוס המודל בפסיכולוגיה החברתית ובתורת יחסי אובייקט.

במאמר נטען כי השיפור במיומנויות החברתיות והתקשורתיות אצל המשתתפים והפנמתן מתאפשר מתוך התפתחות חוויית העצמי שלהם, ומציאת דרכים לביטוי חוויית העצמי במישור הבינאישי. טענתנו היא, שהמטרה הכפולה של רכישת מיומנויות חברתיות והתפתחות חוויית העצמי דורשת מהמטפל להיות פעיל במפגשים במישור האישי והבינאישי כאחד, ושהשימוש בדרמה ואמנות מאפשר את תהליך הלמידה הראשוני ברמה החווייתית ומכאן את קידום המטרות.

מילות מפתח: דרמה תרפיה, טיפול באמנות, הספקטרום האוטיסטי, טיפול קבוצתי, מרחב המשחק החברתי.

גדי בחר בדמות פיראט וצייר בטושי גואש ועפרון ספינת פיראטים וארבע דמויות נלוות. בשלב השיתוף בו סיפר על יצירתו, נתן לדמויות המצוירות את שמות חברי הקבוצה



צילום מספר 5 - גדי

בסיום התהליך, בקשנו מחברי הקבוצה לבחור שם ליצירה המשותפת. נמרוד הציע את השם "אמא טבע", בעוד שרז קבע: "זה לא טבע". גדי ניסה לאחד בין העולמות ובתוכם גיבש את השם: "סיפור אגדה בכלי תחבורה וטבע". הצעתו התקבלה על דעת כולם.

מפגש בין עולמות

התליך יצירתה של המנדלה היווה מעין סיכום ותימצות של התהליך הטיפולי במחזור המפגשים הראשון. פעולת קירוב ארבעת עולמותיהם של המשתתפים נעשתה בתיווך המטפלים, אך בעקבותיה עלו תמות אישיות וקבוצתיות שאפיינו את הארבעה במהלך המחזור כולו.

כך למשל, נמרוד וגדי בחרו באופן מתואם בדמות הפיראט, ומתוך ניסיון עצמאי לקרב בין עולמותיהם החליטו השניים, כי הארמון יהיה ממוקם בקרבת הים וכך יתאפשר לפיראט של גדי לעגון לצד הארמון ולבוא לעזרת השודד של נמרוד.

חיבור חלקי המעגל חידד אצל תומר את הרצון למצוא נקודות מפגש עם המשתתפים האחרים. לפי-כך, הוא ביקש מרז לצייר עבורו תחנה ורכבת ביער, כדי שדמות הפיל תוכל לנסוע לעולמות האחרים ושהדמויות האחרות תוכלנה לבקר אצלו. רז, מצידו, לא חשב על חיבור העולמות באופן עצמאי, אך משנתבקש לעזור בו נעתר במהירות ובשמחה.

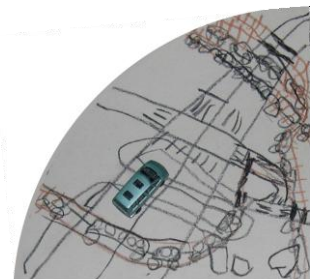
בחירת חומרי היצירה וסגנונם האמנותי הייחודי של חלקי המנדלה הפריד והבדיל ביניהם, אך התיווך איפשר למשתתפים להיפגש ולהביא את ייחודיותם לידי ביטוי במרחב יצירה משותף.

רגעים של אינטראקציה בינאישית בתהליך יצירת המנדלה התאפשרו בתיוכם של המטפלים. המטפלים התוו את מסגרות

תיאור היצירה

נתאר כעת את חלקי היצירה השונים כפי שצוירו על ידי ארבעת המשתתפים:

רז צייר בצבעי פסטל מסילות ברזל וכבישים (מוטיב חוזר). על מסילות הברזל צייר רכבות ואמר שהן עולות לירושלים:



צילום מספר 2 - רז

תומר צייר בצבעי פנדה את ציורו החזרתי של הגיונגל, הוא איזור מחיית הפיל (דמותו הקבועה). הוא צבע בירוק את הקרקע ועליה הוסיף עצים ומקור מים:



צילום מספר 3 - תומר

נמרוד צייר בצבעי פנדה ארמון (מוטיב חוזר) עם פרטים מרובים ובתוכו אלילים ששומרים על השודד. מחוץ לארמון בוערת אש, שאף היא שומרת עליו. לדברי נמרוד דמות השודד טובה.



צילום מספר 4 - נמרוד

גדי בן השבע, רזה, פנים עדינים ונאים, קולו לחוץ, גבוה ואקולילי. גדי התהלך על קצות אצבעותיו וכל הווייתו הביעה חרדה. הוא אובחן עם תסמונת אספרגר, ניחן בכושר ביטוי גבוה לגילו, ועולם ידע ודמיון עשירים. ניכרה דריכות אצל גדי, רצון לעשות רושם טוב ולבצע משימות באופן "מושלם" (לדבריו).

אינטראקציות התחלתיות

המפגשים הראשונים הבלטו את הקושי בקיום אינטראקציה חברתית פעילה ומתמשכת עבור חברי הקבוצה. כך למשל, רז הרחיק את עצמו מהנעשה, על ידי הפניית הגב לקבוצה ועיסוק חוזר במכוניות צעצוע; נמרוד הקפיד הקפדה יתרה על כללי הפעילות, ניסה לשלוט בה ולגרום לאחרים לפעול כמותו; רמת החרדה אצל גדי עלתה, אך הוא לא ויתר; בעוד שתומר דרש תיווך חוזר, מחד, אך התעייף בנקל ושטט את גופו, מנגד.

צורך ראשוני בקבוצת ילדים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי, הוא ביצירת מסגרות של אינטראקציה חברתית ותקשורתית שאליהן יתוודעו המטופלים ובתוכן יוכלו לטפח מיומנויות אלה. יחד עם זאת, מסגרות אלה טומנות בחובן פעילויות שזרות להתנהלות הטבעית של המשתתפים, ולכן עלולות להעלות אצלם את רמת החרדה. מכאן שמטרה משנית בקבוצה טיפולית רגשית, כשלנו, היא מציאת דרכים בהן המשתתפים יחוו מידה גוברת של וויסות והעצמה אישית.

בשלב הראשונים של הקבוצה, אנחנו, המטפלים, תיווכנו למשתתפים מסגרות חברתיות חדשות והדרכנו אותם בתוכן. בה בעת, עקבנו אחר התנהגותם ותגובותיהם החברתיות והרגשיות ביחס למסגרות אלה, ובהדרגה ניסינו להתאים אותן לצרכיהם הייחודיים.

עד מהרה נוכחנו לדעת כי אף לא אחד מהמשתתפים מסוגל לווט את חווייתו הרגשית באינטראקציה חברתית מתמשכת. בתחילה, ניסינו לשלב פעילויות הפוגתיות, כהרפיה על כרית פוף, על מנת להוריד את רמת החרדה, אך ללא הועיל. רז המשיך להפנות את גבו לקבוצה ברגעים של חוסר התמצאות חברתית, וגדי השתתף במסגרת ההפוגתית, כאילו הייתה משימה ביצועית לכל דבר. רמת החרדה הגבוהה של גדי במפגשים הראשונים הגיעה לידי תגובה סומאטית של בריחת צואה.

הפסיכולוג הרוסי לב Vygotsky (1978) ראה במשחק כלי מרכזי להתפתחות הילד ולהתפתחות הבנתו החברתית. לטענתו, נוכחותו של מבוגר במשחקו של הילד מאפשרת את היווצרות "איזור ההתפתחות המקורבת" (zone of proximal

היצירה, ליוו את התהליך האישי של המשתתפים ותיווכו את הקשר הבינאישי לפני, בזמן ולאחר חיבור חלקי המעגל. מכאן שמרכיב התיווך הפעיל והאינטנסיבי של המטפלים היה משמעותי להתפתחות יכולות התקשורת של חברי הקבוצה בשלב זה, כבתהליך הקבוצתי כולו.

על מנת לעקוב אחר התהליכים האישיים והקבוצתיים של רז, תומר, נמרוד וגדי נחזור כעת לשלבים הראשונים של הקבוצה ונתאר את ארבעת המשתתפים בתחילת דרכם. אנו נתייחס למסגרות המשחק האינטראקטיבי והחווייתי שנבנו מתוך צרכיהם האישיים, נגדיר את תפקידנו כמטפלים, ונעגן את מודל העבודה באמצעות דרמה ואמנות בפסיכולוגיה החברתית של לב ויגוצקי ובתורת יחסי האובייקט ההתפתחותית של דניאל סטרן.

המפגשים הראשונים: התכנסות והערכה

במפגשי הקבוצה הראשונים התוודענו אל ארבעת המשתתפים ונוכחנו לגלות עד כמה עולמותיהם האישיים ייחודיים ונפרדים זה מזה. ניסינו להתחקות אחר האופן שבו הם הציגו את עצמם ואחר הקשיים שאיתם התמודדו ברמה האישית והחברתית. כמו כן, הנחנו אותם למסגרות פעילות ראשוניות ובתוכן תיווכנו את האינטראקציה החברתית. נפתח בתיאור ארבעת המשתתפים כפי שנצטיירו בעינינו בתחילת התהליך הטיפולי.

רז בן השש, נמוך קומה, נאה, בהיר שער וממושקף, אובחן כ- PDD NOS ו- ADD באבחנה משנית. רז מיעט ליצור קשר עם האחרים ובשלב התכנסות הקבוצה בחר לשחק לבד במכוניות שאיתר בחדר. רז התקשה לשמור על רצף השתתפות, ונזקק לתיווך אינטנסיבי בפעילויות פשוטות, כבמסירת כדור. לעיתים קרובות היה שומט את גופו לאחור ומפנה את גבו לנעשה במעגל הקבוצתי.

תומר בן השמונה, גבוה, נאה, סקרן, ובעל סף ריכוז נמוך בפעילות הקבוצתית. תומר אובחן עם תסמונת אספרגר ואבחנה משנית של ADHD: בעל אוצר מילים עשיר ודיבור רהוט, לא מודע לגבולות גופו, בעל טונוס שרירים נמוך ומסורבל. במפגשים הראשונים תומר התקשה לשבת במעגל לאורך זמן, ולעיתים קרובות נשכב על הרצפה.

נמרוד בן השש נראה גדול לגילו, מפותח רגשית וקוגניטיבית ומאובחן כ- PDD NOS. הוא היה בעל עולם דמיון עשיר ויכולת מילולית מאד גבוהה ויחד עם זאת, דיבורו היה מונוטוני ואיטי. הוא האריך בדבריו והכביר בפרטים. במפגשים הראשונים נמרוד הקפיד על הכללים כפי שהבינם, טיפח את הקשר איתנו המטפלים ודרש מהאחרים לנהוג כמוהו.

2006; Oberman et al, 2005; Oberman & Ramachandran, 2007). מאמר זה קצר מלעסוק בהרחבה בהשפעות הניורופסיכולוגיה על התפתחות מודל מרחב המשחק חברתי. ברמה הקלינית, נוכחנו לדעת שיש למצוא איזון במסגרות הקבוצה בין הנחייה לאינטראקציה בינאישית, לבין מתן מקום משמעותי למרחבם האישי והאידיאליסטי של ארבעת המשתתפים: הוא המקום שממנו, על פי סטרן, מתפתחת חוויית העצמי בקשר לאחר. יחד עם זאת, ניכר היה שבתחילת התהליך הקבוצתי חוו הארבעה שתי מסגרות פעילות נבדלות: הראשונה של אינטראקציה חברתית והשנייה של פעילות אישית באמצעות האמנות.

הבנת הדינאמיקה הקבוצתית מנקודת מבט המשלבת בין תורתו החברתית של Vygotsky לבין תורת יחסי האובייקט ההתפתחותית של סטרן הביאה להגדרת שלוש מטרות טיפוליות: ראשית, הקניית מסגרות לאינטראקציה וקשר חברתי, שאותן המשתתפים ילמדו ויפנימו. שנית, מתן מקום למרחבים האישיים, הרחבתם והתפתחות חוויית העצמי בתוכם. שלישית, קירוב בין עולמם האישי לעולמם הבינאישית של המשתתפים עד כדי מציאת נקודות ההשקה והחיבור ביניהם.

סטרן מגדיר את תחושת העצמי המאורגנת אצל התינוק כתהליך של אינטגרציה חווייתית ולא כהיווצרות של מבנה קוגניטיבי. למבוגר המטפל, גורס סטרן, יש תפקיד מכריע בהיווצרות תחושה מאורגנת של "העצמי הגרעיני", בכך שהתינוק מסוגל בהדרגה לזהות ולהפריד בין תגובותיו הקבועות לבין הוריאציות ההתנהגותיות של הדמות המטפלת. היווצרות תחושת העצמי הגרעיני תלויה בקיומה של חברתיות אינטנסיבית בין הדמות המטפלת לתינוק בחודשי חייו הראשונים. בשלב ההתפתחותי הבא בו נוצרת תחושת "העצמי הסובייקטיבי" מצליח התינוק לחוות את הדמות המטפלת כאחר נפרד ממנו (סטרן, 2005).

במשחקים במרחב האישי, נדמה שתומר ורז חוו אותו כ"אחר בתוך העצמי" בעוד שגדי ונמרוד חוו זה את זה כנפרדים מעצמם (שלב העצמי הסובייקטיבי). רז חזר וצייר מגרשי חניה למכוניתו ותיווך המטפלת אמנם הוסיף גוון חום לציורו, אך תבנית ציורו נותרה בעינה. לעומת זאת, באינטראקציות בין נמרוד וגדי הם יצרו עולמות דמיוניים בהם שיחקו ביחד בתפקידים שונים.

ניתן לשער שאיכות המשחק הנינוחה של המשתתפים במרחבם האישי העידה על כך שמשחקם תאם את שלב התפתחות חוויית העצמי בה נמצאו. בעוד שהצטרפות המטפלים למשחקם תמכה בהתפתחות ההדרגתית של חוויית

(development), שבו הילד בתמיכת המבוגר יטמיע ערכים חברתיים וכך יגיע לרמה התפתחותית גבוהה יותר. איזור ההתפתחות המקורבת מוגדר כטווח בין רמת ההתפתחות העצמאית של הילד לבין זאת שהוא מגיע אליה בתמיכת המבוגר.

מחקרים הראו עלייה ביכולות המשחק וברמת האינטראקציה החברתית של ילדים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי, כשהמשחק נתמך על-ידי מבוגרים (Charman & Baron-Cohen, 1997; Haring & Lovinger, 1989). במפגשי הקבוצה הראשונים עסקנו בתיווך אינטנסיבי של מסגרות הקבוצה תוך כדי הכוונה חוזרת אליהן. אך הימצאותם של חברי הקבוצה במסגרות אלה העלה אצלם, כמוזכר לעיל, את רמת אי-השקט הגופני ואת רמת החרדה. במפגשי הקבוצה הראשונים, נוכחנו לדעת שהמשתתפים חווים רמות נינוחות וויסות רגשית יותר גבוהות בפעילויות בהן הם התכנסו בתוך מרחבם האישי ועסקו באמצעות האמנות במוטיבים ובאובייקטים המוכרים להם.

המרחב האישי: הבעה אידיאליסטית בתוך הקבוצה

נמרוד, גדי, תומר ורז היטיבו להביע את עולמם הפנימי באמצעות האמנות ולעשות בה שימוש השלכתי. גדי, לדוגמה, צייר במפגשים הראשונים מפלצת מרובת עיניים ורבת כוח, שלדבריו יכולה היתה לגבור על כל אויב שייאבק בה. נמרוד יצר טירה עם דרקון, שם שכן האביר איתו הוא הזדהה. בפרקי הציור בקבוצה ניכר הצורך של המשתתפים במרחב אישי מופרד, בעל חוקים פנימיים משלו, שהקנה ליצור שליטה בלעדית. כך למשל, רז ותומר ציירו חנייה למכונית וגיונגל לפיל, בהתאמה, שבתוכם יצרו מקום רק לדמויותיהם. נמרוד אמנם הזמין את מפלצתו של גדי לטירתו, אך שם דרש לנכס את כוחותיה לטובת האביר.

כחודש לאחר תחילת הקבוצה נכללה היצירה האישית באמנות במסגרות האינטראקציה הקבועות וכתוצאה מכך רמות אי השקט והחרדה בקבוצה ירדו באופן משמעותי.

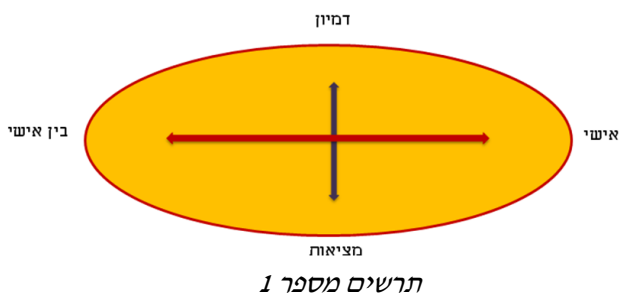
בספרו של דניאל סטרן, "עולמם הבין-אישי של תינוקות", הוא טוען ליכולתו של התינוק, כבר מראשית חייו, לחוות את עצמו ואת הקשר עם האחר ברמות שהולכות ומתפתחות. הוא מזכיר מנגנונים נוירולוגיים, שבהעדרם, היכולת להתפתחות הקשר עם האחר משתבשת (סטרן, 2005). מחקרים מתחום הניורופסיכולוגיה טוענים לקשר בין ההפרעה התקשורתית אצל ילדים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי לבין תפקוד לקוי של נוירוני המראה ומנגנונים נוירולוגיים נוספים (Dapretto et al, 2006).

מזה, אך במהלך מחזור המפגשים הראשון המעבר בין השלב השני לשלישי הפך לזורם ואינטגרטיבי יותר. לדוגמא, קרה לא אחת שנמרוד וגדי הכינו את היסודות לאינטראקציה הדרמטית המשותפת בשלב השלישי כבר בשלב ההשלכתי.

השלב השלישי - תפקיד: בשלב זה התפתח בהדרגה מרחב המשחק המשותף של חברי הקבוצה. זו הייתה מעין במה עליה הארבעה הציגו בתחילה את עבודותיהם האישיות ומאוחר יותר נגשו עליה כשחקנים בהצגותיהם.

דוגמא לקידום המפגשים הדרמטיים של השלב השלישי בעזרת תהליכים השלכתיים התקיימה לקראת סוף המחזור הראשון, כשרז צייר במסגרת מרחבו האישי מערכת כבישים ענפה למכונית בעוד שתומר צייר ג'ונגל עשיר בפרטים לפיל. במהלך העשייה המטפלת שאלה את רז אם יוכל להגיע ליער ולבקר את הפיל, והוא נענה בחיוב. המטפלת מתחה סרט בד בין עולמו של רז לג'ונגל, ותומר נזעק וקבע שאסור שהכביש יחדור לג'ונגל, אלא רק יעבור לידו. לאחר שהמטפלת התאימה את תווי הכביש ורז נהג במכוניתו והתקרב ליער, תומר קפץ במפתיע עם בובת הכפפה של הפיל על המכונית וכך המשיכו לנסוע ביחד מהיער והלאה. שניהם (ובמיוחד תומר) הביעו שמחה גדולה.

לסיכום, מציאת מרחב המשחק החברתי של ארבעת המשתתפים התאפשרה מתוך שילוב העשייה האישית והפעילות הבינאישית, והבהרת ההפרדה בין הדמיוני למציאותי במסגרת שלושת שלבי המפגש הקבוצתי. העבודה על המעברים בין האישי לבינאישית ובין הדמיוני למציאותי באמצעות ההתמקדות בשלושת השלבים הביאה להרחבה הדרגתית של יכולות המשחק של הארבעה והיווצרותו של מרחב המשחק החברתי. (ראה תרשים מספר 1).



נמשך להתייחס לתפקידו של המשחק הייצוגי באמצעות הדרמה והאמנות בפרק הדיון שבסוף המאמר. כעת נפנה לתאר את המשחק על פני שני רצפי הפעולה (אישי- בינאישית ודמיוני- מציאותי) כפי שבא לידי ביטוי במחזור המפגשים השני.

עצמי. לבסוף, אנו סבורים שאיכות משחקו של המשתתף במרחבו האישי עשויה להצביע על העיכוב ההתפתחותי אותו חווה ברמת יחסי האובייקט. כך ניתן לטעון שהחסך ההתפתחותי אצל תומר ורז מתקיים במעבר בין שלב "העצמי הגרעיני" לשלב "העצמי הסובייקטיבי", בעוד שאצל גדי ונמרוד החסך מורגש יותר במעבר בין שלב "העצמי הסובייקטיבי" לבין "העצמי האינטר-סובייקטיבי".

שזירה בין המרחב האישי למרחב הבינאישית

תפקידנו הטיפולי, במרחב האישי כבמרחב הבינאישית, היה פעיל ואינטנסיבי. כמטפלים שימשנו כ"סוכן של העצמי" ביצירה האמנותית האישית, וכגשר מתווך לאינטראקציות הבינאישיות. תפקיד ה"סוכן של העצמי" תרם לקירוב ולגישור ההדרגתי בין הווייתם האישית של המשתתפים לדרכי האינטראקציה שלהם עם שאר חברי הקבוצה. מסגרות העבודה בקבוצה התבססו על מודל ה-EPR, הטיפולי- התפתחותי של סו ג'נינגס, תוך התאמתו לצרכים התקשורתיים הייחודיים של חבריה.

מודל ה-EPR (Embodiment-Projection-Role) בדרמה תרפיה גורס קיום רצף התפתחותי במשחקו של הילד, שמתחיל באינטראקציה משחקית עם הסביבה דרך הגוף, עובר למשחק השלכתי ומגיע בסופו למשחק דמיוני ומשחק תפקידים (Cattanach, 1995). נתאר ונמחיש כעת את שלושת שלבי המשחק כפי שבאו לידי ביטוי בקבוצה.

השלב הראשון – הוויית גוף: נקדים ונציין כי המפגש השבועי שזר בין מסגרות פעילות במרחב האישי לאלה שבמרחב הבינאישית. בדרך כלל, המפגשים נפתחו במסגרות משחק חברתיות ופיסיות, כמשחקי כדור, תופסת ועוד. פעילויות אלה הדגישו את ההתמקדות בחוויה הגופנית של הארבעה, והתיווך הפעיל שלנו בתוכן הפך את האינטראקציה לאפשרית ומעוררת. כך למשל, בפעמים הראשונות ששיחקנו בתופסת רז נתקף חרדה והתחבא מתחת לשולחן, אך בתיווך שלנו הוא הצליח להבין את חוקי המשחק, ובהדרגה לשחק באופן נמרץ תוך הבעה גוברת של הנאה וצחוק. דוגמאות נוספות לפעילות בשלב הראשון היו משחקי מסירות, חילופי מקום מהירים במעגל, ומשחק "דג מלוח".

השלב השני – השלכה: לאחר אינטראקציה פיזית בשלב הראשון עסקו הארבעה באמנות פלסטית במרחב האישי. השלב השני שימש אותם לויסות הרגשות ורמות החרדה, שגברו בשלב הראשון, ונתן מקום לאופני הבעה ייחודיים להם. בתחילת התהליך הקבוצתי נדמה שכל שלושת השלבים נחו כנפרדים זה

דוגמא נוספת לקושי של המשתתפים לעבור בין משחק מבוסס מציאות למשחק מבוסס דמיון ולהיפך התרחשה לקראת סוף סדרת המפגשים, בה גדי ונמרוד החליטו לנהל מלחמת חורמה בין שני מכשפים בתוך יער עבות, בעוד שרז סרב להצטרף למאבק בטענה שכשפים הם לא אמיתיים, ועל כן בחר לנסוע ברכבת על מסילה שסבבה את היער. בתחילה, הקרב הקולני ביער לא השפיע על תנועת הרכבת מסביבו, אך כעבור מספר דקות כישוף עוצמתי במיוחד של דמות הקוסם של גדי העיף את דמותו של נמרוד מחוץ ליער אל עבר מסילת הברזל. הרכבת איימה לדרוס את הקוסם, אך נמרוד מיד הטיל על הרכבת כישוף הקפאה. רז, מצידו, התנגד לקבל את תוצאות הכישוף באומרו כי "אין דברים כאלה", אנחנו מצידו תיווכנו לו שבעולם הדמיוני של נמרוד קסמים קיימים ומשפיעים, וכתגובה רז שפך על עצמו "נוזל נגד הקפאה" והמשיך את נסיעתו. במקביל נמרוד קם על רגליו וחזר להמשך מאבקו עם גדי ביער. אך באותו רגע השניים הצליחו לשהות בנקודת המפגש בין דמיון למציאות ולהתנסות בחציית הגבול לצידו השני.

העיסוק במטאפורת "הבית" חזר ועלה אצל הארבעה במשך התהליך כולו ובא לידי ביטוי בציור בתים משותפים לקראת סופו של המחזור השני. הבית הראשון שצויר כונה בפי גדי "בית הסתרים", ובו כל אחד מהארבעה צייר את חדרו ובמרכזו נותר דף ריק. הדף תואר על-ידי נמרוד כרשת שהפרידה ומנעה מעבר בין החדרים. בציור עלו תמות מוכרות מעולמם האישי של המשתתפים, ויחד עם זאת, ההפרדה בין העולמות והשפעתם המוגבלת זה על זה מאד הורגשה (ראה צילום מספר 6).



צילום מספר 6 – "בית הסתרים"

המחזור השני: אינטגרציות בין אישי לבינאישי ובין דמיון למציאות

במחזור המפגשים השני ארבעת המשתתפים המשיכו לפתח תמות שעלו ושוחקו כבר במחזור הראשון. ראשית, כל ארבעת המשתתפים המשיכו לחפש נקודות מפגש ומשחק משותף במידה הולכת וגוברת של יוזמה אישית. שנית, תמת הקונפליקט והמאבק של המשתתפים על אופיו המציאותי או הדמיוני של מרחב המשחק, הלכה והתעצמה. מצבי קונפליקט אלה העמידו את החברות בקבוצה במבחן ההבעה הרגשית המתעצמת, וחווית השייכות לקבוצה הלכה והתחזקה. לבסוף, המעבר של המשתתפים בין המרחב האישי לבין המרחב הבינאישי הפכה זורמת יותר, וההשפעה ההדדית בתוך המרחב הבינאישי הפכה למורגשת ומשמעותית יותר לקראת סופו של המחזור השני.

כעת נתאר ויניטות מתוך המחזור השני הממחישות את התהליך האינטגרטיבי שעברו גדי, נמרוד, תומר ורז במרחב המשחק החברתי.

באחד המפגשים הראשונים במחזור השני, העיסוק הדרמטי המשותף של המשתתפים הוביל ליצירת עולם משותף, שכונה "ארץ דרקונים". עולם זה הלך והתהווה מתוך עשייה רבת מעוף ויצירה, שבה מתחו הארבעה בדים צבעוניים על כסאות ליצירת קווי מתאר להרים, מחילות וטירות, הניחו בד כחול לסימון הנהר הגדול שהפריד בין היבשה ל"אי הפילים", ובדמיונם בנו עוד גשרים ומנהרות שחיברו בין חלקי הארץ השונים. כך למשל, רז חיפש דרכים להגיע למקומות שונים בארץ הדרקונים על-ידי הנחת מסילות ברזל ונסיעה ברכבת עליהן. תומר שאף להצטרף אליו, אך חשש לחצות את הנהר על הגשר משום, שלדבריו, הפילים פחדו מהתנינים ששחו במי הנהר. בתגובה לכך, רז הציע לחצוב מנהרה מתחת לנהר.

לעומת זאת, נמרוד התנגד נחרצות לכך שהפילים יצאו מהאי לאזור מחיית הדרקונים, מפני שהפילים הם אמיתיים בעוד שהדרקונים הם יצורים מעולם האגדות, ולכן, לטענתו, אף פעם לא יוכלו להיפגש. קונפליקט זה, מצידו של נמרוד לווה בצעקות רמות ואף בניסיון ממשי להדוף את תומר ולהרחיקו מארץ הדרקונים. אך בניגוד לתגובתו הנמנעת של תומר במחזור המפגשים הראשון, כעת תומר עמד על שלו והמשיך להתווכח עם נמרוד על זכותם של הפילים לצאת מהאי. בנקודה זו, אנו המטפלים, שיקפנו לנמרוד את סירובו לשחק עם תומר, שיקוף שהביא את גדי לשאול: "האם אנחנו חברים?". בסופו של דבר, עמדתו הנחרצת של נמרוד הוגמשה והוא איפשר לפילים לחצות אל ארץ הדרקונים. במפגש הדרמטי ביניהם, הדרקון של נמרוד ירק אש על הפיל, בעוד שהפיל התיז על הדרקון סילוני מים וחש בביטחון יחסי בשל משקלו הרב.

הטיפול על פני שני רצפים: "הרצף האישי-בינאישי" ו"הרצף המציאותי-דמיוני". המרכיב השלישי: עמידה על התפקיד המהותי שממלאות הדרמה והאמנות בתהליך הטיפול הקבוצתי. המרכיב הרביעי: תפקידו של המטפל בקבוצה כ"סוכן של העצמי".

נעבור לדון בהרחבה בארבעת מרכיבים אלה:

השימוש במודל פסיכולוגי חברתי לצד מודל יחסי אובייקט התפתחותי להבנת התהליך הקבוצתי ושיקופו, נבע מתוך עמידה על הווייתם הדיכוטומית של ארבעת המשתתפים בתחילת הדרך. הווייה שמחד בלט בה הקושי להימצא בקשר עם האחר והקושי בוויסות רגשי, ומנגד מוכחות רגשית יחסית ושהות ניוחה לפרקי זמן ממושכים של הארבעה במרחב האישי והאידיאליסטי.

הניסיון ללמד ולתמוך בקידום הבנתם ותפקודם החברתי-תקשורתי של מטופלים המשתייכים לספקטרום האוטיסטי, הוא בבסיס רבות משיטות הטיפול הקבוצתי בתחום (Krasny et al, 2003; Wolfberg, 2009). כמו כן, התפרסמו בשנים האחרונות עבודות המדגיגות את חשיבות מרכיב ההנאה של המטופלים בתהליך למידת המיומנויות החברתיות בקבוצה, ועבודות הקוראות לאפשר את נקודת המבט הייחודית של המטופלים כדרך לקידום האינטראקציות הבינאישיות (Chase et al, 2011; Greig & MacKay, 2005; Krasny et al, 2003).

ניסיונו להצטרף אל עולמם הייחודי של גדי, נמרוד, תומר ורו נבע מכך שזיהינו את הצורך של הארבעה להתכנס בתוך מרחבם האישי, ומתוך הרצון למצוא דרכים בהם כל אחד מהמשתתפים יוכל להביא לידי ביטוי את נקודת מבטו האישית והנפרדת במישור הבינאישי. כך למשל, בציור המנדלה בסופו של מחזור המפגשים הראשון תומר ביקש להפוך את מסילות הברזל ותחנות הרכבת שאפיינו את עולמו של רו לדרך של חיבור ומעבר בין ארבעת העולמות. נוכחנו לדעת כי מתן מקום לתכנים האישיים במרחב המשחק החברתי, הפכה אותו ליותר רלוונטי עבור המשתתפים ושרמות ההנאה וחווית השייכות לקבוצה הלכו וגברו.

השימוש במודל ההתפתחותי של סטרן לצד המודל החברתי של Vygotsky אפשר לנו להעריך את שלב התפתחות חוויית "העצמי" בו נמצא כל אחד מהמשתתפים ולהתאים מתוך כך את "איזור ההתפתחות המקורבת" (Vygotsky, 1978) לצרכיו בשלבי הקבוצה השונים. בנוסף לכך, התייחסנו אל עולמם האישי והאידיאליסטי של הארבעה, לפי סטרן (2005), כ"מרחב התפתחות העצמי" בקבוצה. כך למשל, תומר היה מצוי בשלב חווית "העצמי הגרעיני" בתחילת הקבוצה, אך במהלך השנה חווית העצמי של תומר התפתחה והוא הצליח

במפגש הבא, תלינו את "בית הסתרים" על הקיר ובקשנו את התייחסותם של המשתתפים ליצירתם. לאחר עשייה דרמטית משותפת, גדי הודיע כי נמאס לו והוא רוצה לעבור לבית חדש. נמרוד ציין כי הוא רוצה להפסיק לשחק בתפקיד הגנב ולשנות דרך, ורו בתיווך שלנו הוביל את ארבעת המשתתפים בראש הרכבת ובמלוא הקיטור אל עבר יצירת הבית השני. במהלך ציור הבית השני, תומר הציע ליצור בריכה שכולם יוכלו לשחות בה. שאר המשתתפים קבלו זאת בברכה וכל אחד מהם תרם לציורה. ציור "הבית החדש" נוצר מתוך צורך לשינוי שהועלה על-ידי חברי הקבוצה וקודם על-ידם. ניכר כי ההפרדות שאפיינו את בית הסתרים, הפכו לפחות נוקשות ובלטה ההשפעה ההדדית בבחירת הצבעים והשימוש בהם בזמן ציור חדריהם (ראה צילום מספר 7).



צילום מספר 7 - הבית החדש: "מפתח החברות"

כשהבית הושלם, המשתתפים נתבקשו לתת לו שם. גדי הציע את השם: "מפתח החברות".

דיון

החסכים במיומנויות התקשורתיות והחברתיות במישור התפקודי ובמישור ההבעה הרגשית מאפיינים את כלל המאובחנים בספקטרום האוטיסטי (DSM-IV, 1994). ניכר כי השתתפותם של ארבעת הילדים במפגשי הקבוצה במהלך תשעת החודשים המתוארים במאמר, תמכה וקידמה משמעותית את התפתחותם במישור האישי והבינאישי כאחד. בשמונה השנים האחרונות בהן התגבש והתבסס מודל "מרחב המשחק החברתי" התבהר לנו כי ארבעה מרכיבים הופכים את הטיפול בו לרלוונטי ואפקטיבי במיוחד:

המרכיב הראשון: השימוש בשני מודלים פסיכולוגיים להבנה, פירוש והכוונה של דינאמיקה הקבוצתית ולהתמקדות בצרכי המשתתפים ברמה האישית והבינאישית. המרכיב השני: גיבוש מסגרת עבודה בת שלושה שלבים והגדרת התהליך

המשחק בקונפליקט הוא שאפשר לתומר להיאבק על זכות דמות הפיל לבקר ב"ארץ הדרקונים" ולרז לנהל את המאבק עם המכשף שהועף אל עבר פסי הרכבת.

אנו סבורים כי המעברים בין שלב פעילות אחד למשנהו, והשמירה על סידרם של שלושת השלבים אפשרו למשתתפים ללמוד אותם, להתמצא בהם ובהדרגה לחוות חוויה אינטגרטיבית במעבר ביניהם.

הדרמה והאמנות מילאו תפקידים שונים ומשלימים במהלך הקבוצה והגבולות ביניהם היטשטשו עם חלוף הזמן, כשם שההפרדות הנוקשות בין אישי לבינאישי ובין משחק מציאותי לדמיוני הוגמשו בהדרגה אצל כל המשתתפים.

בתחילת התהליך הקבוצתי התקיימה הפרדה ברורה בין המרחב האישי, בו ייצרו לעצמם המשתתפים מקומות בעזרת האמנות, לבין המרחב הבינאישי, שבו הארבעה שיחקו במשחקים חברתיים ודרמטיים. במישור הרגשי, המסגרות הבינאישיות העלו אצל המשתתפים רמות גבוהות של חרדה, בעוד שהעשייה האישית באמנות אפשרה נינוחות ורגיעה.

שני היבטים שאפיינו את החוויה המשתתפים בשתי המדיות גם יחד היו איכותם "המשחקית ייצוגית" של המפגשים והמטפורות ששימשו בתוכם. המרחב המשחקי ייצוגי אפשר למשתתף לחוות את עצמו, ואת עצמו בקשר לאחר, ממקום נפרד מחיי היומיום. אדית קרמר טוענת שתחושת החופש שנחווית בעיסוק באמנות מקשרת אותה למשחק הדמיוני ושני אלה הם איים שבהם עקרון המציאות מסולק חלקית (1980).

אנו סבורים, כי השהייה של המשתתפים בתוך מרחבם האישי והלמידה החווייתית ברמת "העצמי הגרעיני" הכשירה את הקרקע למשחק במרחב הבינאישי. לדוגמא, המשחק הייצוגי במרחב הבינאישי באמצעות הדרמה והאמנות הוא שהפגיש בין תפיסת המשחק הדמיונית של נמרוד לבין משחק מבוסס המציאות של תומר בכניסה ל"ארץ הדרקונים". מפגש זה איפשר לתומר להיאבק ולחוות את הכניסה לארץ הדרקונים הדמיונית של נמרוד, ובתמורה לנמרוד להגמיש את חוקי ארצו ולחוות את השפעת המשחק המציאותי עליה, וזאת מבלי לחוות רמות משתקות של חרדה.

תפקידה של המטפורה היה מרכזי באיתור נקודות החיבור בין עולמם האישי לבין חוויתם הבינאישית של המשתתפים וביכולתם המתפתחת לנוע על רצף זה. בהיקשר זה קרולין קייס כותבת: "המשחק והאמנות הינם התגלמות של יצירת הסמל בכך שהם עולמות פנימיים וחיזוניים" (קייס, ק, 1995, עמ' 84).

טסה דאלי טוענת כי באמצעות תהליך התרפיה באומנות מתקשר האדם עם עצמו. (דאלי, 1995). אנו סבורים כי בקשר הטיפולי שנוצר במרחב האישי באמצעות האמנות, המטופל לא

לחוות הקשר עם האחרים ברמת "העצמי הסובייקטיבי", כשיצא למסעות עם מכוניתו של רז וכשנאבק עם הדרקון של נמרוד ב"ארץ הדרקונים". לבסוף תומר פעל מתוך חווית "העצמי אינטר-סובייקטיבי", כשהזמין את הארבעה לצייר במשותף את בריכת השחייה ב"בית החדש".

אנו סבורים שהתפתחות חוויית העצמי אצל הארבעה במהלך הקבוצה תמכה משמעותית בהרחבת המרחב הבינאישי וביכולתם לשהות ולפעול בתוכו. יתרה מזאת, יצירת המסגרות החיצוניות לאינטראקציה הבינאישית, על פי גישתו של Vygotsky, היא זאת שאפשרה למשתתפים לצקת לתוכן תכנים אישיים בשלבי הקבוצה המתקדמים.

מסגרת המפגש בת שלושת השלבים, שהותאמה מהמודל ההתפתחותי של סו ג'נינגס (Cattanach, 1995), היא זאת שאפשרה את רגעי ההשקה, החפיפה והחיכוך בין ארבעת המשתתפים. הפעילות הפיזית האינטנסיבית בתחילת המפגשים השבועיים, עוררה את המשתתפים, גרמה לעניין הולך וגובר במרחב המשותף ובהדרגה הביאה לירידה ברמת החרדה ובקושי בויסות רגשי במרחב הבינאישי. נחזור ונדגיש, כי חוויית הגוף (embodiment), נחשבת לשלב טיפולי ראשוני והכרחי במודלים התפתחותיים בדרמה תרפיה (Cattanach, 1995; Johnson, 1982).

בנוסף לכך, סרבול מוטורי וטונוס שרירים נמוך מאפיינים רבים מילדים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי (DSM-IV, 1994), ואפיינו במידה משתנה את משתתפי הקבוצה. הפעילות הפיזית האינטנסיבית בשלב הראשון, עזרה לארבעה לחוות את חוויית גופם ולהתפתח במקום שנהגו להימנע ממנו.

שלב המפגש השני אפשר למשתתפים לייצג את עולמם האישי והייחודי בקבוצה ברמה ההשלכתית (projection), בעוד שבשלב השלישי (role), הארבעה הביאו תכנים אלה לביטוי במרחב המשחק החברתי. כך למשל, תמת המאבק שהעסיקה את גדי ונמרוד במחזור המפגשים הראשון תיווכה לקבוצה על-ידי המטפלים כמסגרת משותפת של משחק בקונפליקטים דרמטיים, כביצירת "מסכות כוח" איתן שיחקו בחלק מהמפגשים (ראה צילום מספר 8).



צילום מספר 8

הקבוצה הטיפולית המתוארת במאמר זה התקיימה לפני כשמונה שנים. בקבוצות דומות שהנחנו בשנים האחרונות מרבית המשתתפים עברו אף הם תהליך חברתי-תקשורתי משמעותי בהתייחס לשני רצפי הפעולה: "אישי-בינאישי" ו-"מציאותי-דמויני". מודל מרחב המשחק החברתי מתווה דרך לטיפול באמצעות האמנויות בילדים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי בתפקוד גבוה, תוך שימוש בפרספקטיבה פסיכולוגית אינטגרטיבית.

במהותו מאמץ המודל גישה של קבלת השונות בסגנון ובאוריינטציה התקשורתית - חברתית של הילדים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי. לפיכך, ניתן מקום מרכזי לתחומי העניין האישיים ולתכנים הייחודיים שמועלים על ידי המטופלים במהלך הקבוצה. אלה, על פי רוב, מובעים ב"מרחב האישי" באמצעות האמנות, ומוצאים את דרכם אל ה"מרחב הבינאישי" ומוצגים בעזרת כלים דרמטיים. העלייה ההדרגתית במוטיבציה של מרבית משתתפי הקבוצות, המתבטאת ברצונם להגיע למפגש השבועי ולהימצא במרחב הבינאישי לפרקי זמן ההולכים וגדלים, וכך גם נכונותם הגוברת להשתתף באינטראקציות חברתיות בבתי-הספר, לדיווחי הוריהם, מבליטה את ערך הקניית המסגרות החברתיות לצד התיווך ההתפתחותי. בקבוצות "מרחב המשחק החברתי" חווים המשתתפים, לעיתים בפעם הראשונה, את חוויית השייכות לקבוצת השווים והיא מלווה לא אחת בביטויי הנאה וסיפוק מצידם.

לסיום, ישנם מחקרים רבים הקושרים בין חסכים נוירולוגיים, או תפקוד לקוי של מערכות נוירולוגיות לבין הקשיים התקשורתיים של אוכלוסיית הספקטרום האוטיסטי. במאמר זה קצרה היריעה מלתאר את מודל מרחב המשחק החברתי בהיקשר הנוירופסיכולוגי ויש מקום לחקור סוגיה זו ולדון בה בעתיד.

ביבליוגרפיה

- דאלי, ט. (1995). אמנות כתרפיה: מספר פרספקטיבות חדשות. *תרפיה באמנות: התפתחויות חדשות – תיאוריה ומעשה*. מחברות: דאלי, ט., קייס, ק., שבראין, ג'., וויר, פ., האלידי, ד., נוהל האל, פ., וואלטר, ד. תל אביב: הוצאת אח בע"מ.
- סטרן, ד.נ. (2005). *עולמם הבינאישי של תינוקות*. מושב בן שמן, ישראל: מודן הוצאה לאור בע"מ.
- קייס, ק. (1995). חיפוש אחר משמעות: אובדן ומעבר בתרפיה באמנות עם ילדים. *תרפיה באמנות: התפתחויות חדשות – תיאוריה ומעשה*. מחברות: דאלי, ט., קייס, ק., שבראין,

רק למד לתקשר עם עצמו, אלא שחויית "העצמי" שלו הלכה והתפתחה. תהליך התפתחות חוויית העצמי באמצעות האמנות, לצד הקניית המסגרות המשחקיות והדרמטיות היו חיוניים להתפתחות המיומנויות החברתיות והתקשורתיות במרחב הבינאישי. אין בליבנו ספק שאילולא תהליכים אלה, עולם "ארץ הדרקונים" לא היה מגיע לרמת העושר המטפורי ולמורכבות האינטראקציה הבינאישית שאליה הגיע.

תפקיד המטפל במודל מרחב המשחק החברתי הוא פעיל ואינטנסיבי. בהנחה שקיימים חסכים נוירולוגיים, שמשפיעים על התפתחות חוויית "העצמי" אצל ילדים שמאובחנים בספקטרום האוטיסטי תפקידו של המטפל הוא משולש. ראשית, עליו לנסות ולמצוא את הדרך פנימה אל תוך מרחבו האישי של המטופל, ושם לפעול כ"סוכן של העצמי", על-מנת לתמוך ולתווך את התפתחות חוויית העצמי.

שנית, עליו להציע מסגרות לאינטראקציה בינאישית, לחזור עליהן ולתמוך בלמידתן ברמת תיווך אינטנסיבית. לבסוף, המטפל במודל מרחב המשחק החברתי אמון על זיהוי הנקודות בהן מתקיימת החפיפה בין המרחב האישי והבינאישי ועל מציאת הדרכים בהן תכנים יעברו בין השניים. נקודות החיבור והמעבר של תכנים אישיים אל המרחב הבינאישי הן שאפשרו את חוויית "העצמי הסובייקטיבי" ו"העצמי האינטר סובייקטיבי" אצל ארבעת המשתתפים.

ניתן לומר שהמטפל במודל זה משמש כ"סוכן של העצמי" (סטרן, 2005) במישור האישי ובמרחב הבינאישי גם יחד. בתפקידו זה התווה המטפל את מסגרות מרחב המשחק החברתי ושמר עליהן, עד שהצליחו לחוות אותן ולפעול בהן בעצמם. יכולתם המתפתחת של המשתתפים למציאת דרכי פעולה עצמאיות בלטה במיוחד במחזור המפגשים השני. כך למשל, בסיום המפגש בו עסקו חברי הקבוצה בציור "הבית החדש", אנו בקשנו לכנס את הקבוצה לקראת סיומה. ברגע זה גדי התריס כנגדנו: "למה תמיד אתם מפסיקים אותנו, למה תמיד יש סוף". אמירה זו הביעה, בין השאר, את מעורבותו הגבוהה של גדי בעשייה הקבוצתית, את חוסר הסיפוק שחוה בהתייחס למסגרת הסיום שהצענו, ואולי אף מידה של התמרדות כנגדנו. אנו הגבנו לאמירתו בשיקוף חוסר שביעות רצונו מהצעתנו, ובתגובה נמרוד הציע לצלם את היצירה המשותפת "כדי שזכור את זה לתמיד".

לסיכום, מעורבותנו הפעילה והאינטנסיבית בתחילת הקבוצה ביססה את פעילותם ומעורבותם הגוברת של הארבעה במרחב המשחק החברתי. רמות העצמאות והספונטניות הגוברות של המשתתפים השפיעו על סגנון ההנחה שלנו והפך אותו למאפשר יותר.

דברי סיכום ומחשבות לעתיד

- Johnson, D. (1982). Developmental approaches in drama therapy. *Arts in Psychotherapy, 9*, 183-190.
- Krasny L, Williams BJ, Provencal S, & Ozonoff S (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: *essential ingredients and a model curriculum. Child and adolescent psychiatric clinics of North America. 12(1)*,107-122.
- Oberman, L.M., Hubbard, E.M., McCleery, J.P., Altschuler, E.L., Ramachandran, V.S., & Pineda, J.A. (2005). EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Cognitive Brain Research, 24*, 190–198.
- Oberman, L.M., & Ramachandran, V.S. (2007). The Simulating Social Mind: The Role of the Mirror Neuron System and Simulation in the Social and Communicative Deficits of Autism Spectrum Disorders. *Psychological Bulletin, 133*, (2), 310–327.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolfberg, P.J. (2009). *Play and imagination in children with autism* (second edition). New York: Teachers College Press.
- ג'., וויר, פ., האלידיי, ד., נואל האל, פ., וואלטר, ד. תל אביב: הוצאת אח בע"מ.
- קרמר, א. (1980). *אמנות כתרפיה לילדים*. תל אביב: הוצאת שוקן.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Cattanach, A. (1995). The developmental model of dramatherapy. In Jennings, S. et al.(Eds.), *The Handbook of Dramatherapy, 28-40*. London: Routledge.
- Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1997). Brief Report: Prompted Pretend Play in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27* (3), 325.
- Chasen, L.R. (2011). *Social skills, emotional growth and drama therapy: inspiring connection on the autism spectrum*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dapretto, M., Davies, M.S., Pfeifer, J.H., Scott, A.A., Sigman, M., Bookheimer, S.Y., & Lacoboni, M. (2006). Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience, 9* (1), 28.
- Greig, A., & MacKay, T. (2005). Asperger's Syndrome and cognitive behaviour therapy: New applications for educational psychologists. *Educational and Child Psychology, 22* (4), 4-15.
- Haring, T. G., & Lovinger, L. (1989). Promoting social interaction through teaching generalized play initiation responses to preschool children with autism. *Jash, 14*, 58-67.

לפניות בנוגע למאמר זה: אל גדעון זהבי, דוא"ל:
gideon_zehavi@hotmail.com