

הורים לילדים אוטיסטיים

**מידע ורקע להפעלת גישה התנהגותית –
להורים ולילדים**

מיכאל בן-צבי

”אם ילד אינו יכול ללמוד בדרכ שאנו מלמדים,
חובה עלינו ללמדו בדרכ בה הוא יכול ללמוד”

ד"ר איוואר לובאס

*“If a child cannot learn in the way we teach...
we must teach in a way the child can learn”*

Dr. O. Ivar Lovaas

תודות:

ספר זה, שהוא המשך ותולדה של הספר הראשון שיצא ב 2009. ("אוטיזם, טיפול באמצעות ניתוח התנהגות")... הוא פרי עבודתי רבת השנים עם הורים לילדים שאובחנו על הספקטרום האוטיסטי, ועם הילדים עצמם, כמנחה של תכניות הקידום שלהם. להם, לכולם, תודתי הגדולה. איתם ומהם, אימהות ואבות רבים, וילדים רבים אף יותר, למדתי ושכללתי את עבודתי. התפתחתי תוך התמודדות עם צרכיהם המיוחדים, אופיים, כישורי הלמידה הפגועים והמיוחדים לילדים אלו. למדתי עם ההורים, המטפלים, הגננות והמורות, את התפקיד המורכב והמאתגר של מנחה תכניות התערבות התנהגותיות לאותם ילדים. הם שהביאו אותי ללמוד, לפתח ולשכלל את דרכי העבודה המתאימות והשונות לילד ולהורים, כל אחד במקומו ובמצבו.

תודה גדולה להורים של אותם ילדים, שנתנו אמון, לעיתים כנגד המלצות הפוכות מבעלי מקצוע אחרים, ובחרו בגישה ההתנהגותית, ובי, כמנחה לטיפול בילדם. היחס האנושי והמקצועי קשר בינינו לאורך חודשים ושנים, והוא היסוד לעבודה גדולה זו. שאלותיהם של הורים שהקשו ובקשו פתרון לכל מכשול ובעיה, הם שדחפו לדעת עוד, ללמוד ולהביא פתרונות לבעיות רבות.

ותודה מיוחדת לאלו מהם שתרמו קטעים מחוויותיהם, קטעים ששילבתי בגוף הספר בעילום שם. תודה לכל מי שסייעו לי בעריכה או הגהה של ספר זה, ותודה למי שלקחו חלק בכתיבת פרקים.

תוכן עניינים

1.....	הקדמות
3.....	פרק 1. ילדים (אוטיסטים): האתגר
5.....	פרק 2. מהו אוטיזם?
6.....	לקות שפתית
7.....	ליקוי בקשרים וכישורים חברתיים
8.....	פעילות חריגה בסביבה
8.....	קושי בהתפתחות והבעה רגשית:
9.....	קשיי קשב וריכוז
9.....	תחושות, תנועות וגירוי-עצמי
10.....	פרק 3. ליקויים בהתפתחות קוגניטיבית ותפיסתית של ילדים אוטיסטים
11.....	ליקוי ב"תיאוריה של המינד" (TOM – THEORY OF MIND)
11.....	בעיות התנהגות אצל ילדים אוטיסטים
12.....	פרק 4. התפתחות האבחנה
13.....	כלי אבחון:
14.....	אבחנה מבדלת
15.....	הערה לגבי מקור האוטיזם – אטיולוגיה
17.....	פרוגנוזה
19.....	פרק 5. הורים מול משבר
23.....	פרק 6. יסודות התיאוריה ההתנהגותית וניתוח-התנהגות ישומי בתכניות לקידום אוטיסטים
23.....	הקדמה
	שלבי התערבות בהפעלת תכנית התנהגותית אינטנסיבית לגיל הרך EARLY INTENSIVE BEHAVIORAL INTERVENTION:
29.....	
35.....	פרק 7. הסתייגויות ופתרון
35.....	חובה וציות או חופש הבחירה וההובלה
37.....	חינוך או אילוף
40.....	רובוט או ילד
44.....	פרק 8. סקירה של תכנית אינטנסיבית התנהגותית לטיפול בילדים ASD

45. מהי התכנית?.....

49 שינוי בלוח החיזוק.....

49 למידת חיקוי.....

50 החיקוי הוורבלי.....

55 הורים כמטפלים.....

56 גיל התערבות מוקדם.....

56 היקף האימון.....

57 תוצאות טיפול בתכנית התנהגותית אינטנסיבית.....

58 אופן הפעלתה של תכנית התנהגותית אינטנסיבית EIBI.....

58 ההדרכה.....

59 קצת היסטוריה – סיפורן של תכניות אינטנסיביות בישראל.....

62 יתרונות וחסרונות של התכנית.....

פרק 9. בעיות התנהגות – וסמכות הורית..... 63

פרק 10. בעיות התנהגות הקשורות בהקניית הרגלי למידה בסיסיים..... 70

71 גירוי עצמי – SELF-STIMULATORY BEHAVIOR.....

73 בריחה או הימנעות – ESCAPE OR AVOIDANCE BEHAVIOR.....

76 "התערבות אקולוגית" למניעת בריחה.....

78 טבלה מרכזת של התנהגויות בריחה ותגובות להן.....

79 פגיעה עצמית וטיפול בפגיעה עצמית – SIB – SELF INJURIOUS BEHAVIOR.....

81 הסלמה מול הליכי הפחתה.....

81 ענישה.....

82 לסיכום.....

82 התנהגות אלימה ומתפרצת למטרת השגת מחזקים.....

83 התנהגות אובססיבית קומפולסיבית. OCD (התנהגות כפייתית חוזרת).....

פרק 11. למידה במצב טבעי..... 85

פרק 12. שיטות ההוראה: צעד נבדל, אימון שטף, שרשרן והקנייה בתנועה..... 90

90 הוראה בשיטת הצעד הנבדל, DTT – DISCRETE TRIAL TEACHING.....

92 א. למידת הבחנה.....

93 ב. הליכי הרמיזה /סיוע ב DTT.....

94	ג. ההתנהגות: ה"תגובה" של הילד.....
95	ד. התוצאה.....
97	ה. זמן בין הצעדים – ITI (Inter trail Interval).....
97	איסוף המידע בעת הלמידה בשיטת ה"צעד הנבדל".....
99	פרק 13. שיטת הלמידה בשטף – FLUENCY TRAINING
102	פרק 14. לימוד באמצעות שרשור CHAINING
102	הדרך להקניית מיומנויות יומיומיות – ADL, ACTIVITY OF DAILY LIFE.....
107	פרק 15. הוראת והקניית מיומנויות מוטוריות, כושר גופני ושימוש בתנועה ללמידה
109	פעילות מוטורית להעלאת כושר גופני, חוזק, סבולת והתמדה.....
110	למידה באמצעות מחשב.....
111	פרק 16. אמצעי מדידה והערכה במשפחה
116	פרק 17. אינטליגנציה כדבר נתון וקבוע – לא כך הוא!
117	פרק 18. מוטיבציה והליכים ליצירתה
122	פרק 19. בעיות התנהגות
123	בעיות התנהגות בגיל מתקדם.....
124	פרק 20. תקשורת וחברתיות
125	חסמים בהתקדמות.....
127	פרק 21. שילוב במערכת החינוך הרגילה
128	מה התנאים המקדימים לשילוב מוצלח?.....
129	מה הם הכשלים הנפוצים?.....
132	מתוך התכתבות באימייל עם דניאל, משולב בכתה ג.....
136	פרק 22. יציאתו של בן/בת אוטיסטית/מהבית
136	הקדמה.....
140	פרק 23. הערות לעבודה עם ילדים בתפקוד גבוה HF (אספרגר)
146	פרק 24. בעיות בריאות ותזונה
146	מחלות.....
147	תחום התזונה.....
149	פרק 25. תרופות לטיפול באוטיזם
151	טיפול ביו-רפואי לאוטיזם: פרוטוקול DAN.....

153.....	פרק 26. גמילה – הרגלי שירותים (גמילה "פיפי/קקי")
156.....	פרק 27. קווים מנחים ללקוחות של תכניות ABA או EIBI, ובקרת איכות תכניות
156.....	בקרת איכות
158.....	פרק 28. שילוב טיפולים
160.....	פרק 29. "אילו צרות מחכות לנו?"
160.....	שאלות על העתיד
161.....	מול מערכות חינוך ורווחה
162.....	סיכום
163.....	נספח: מילון מושגים חלקי

הקדמות

ספרי הקודם, "אוטיזם – טיפול באמצעות ניתוח התנהגות" יצא לאור ב-2009. למעלה מעשור עבר מאז ועדיין הוא מהווה חומר עזר להורים ומטפלים/מנתחי התנהגות, הבאים ליצור "תכנית-התנהגותית-אינטנסיבית לצעירים", (EIBI – Early Intensive Behavioral Intervention) והכוונה לילדים המאובחנים ASD, כלומר הפרעה על הרצף האוטיסטי.

ספרי הראשון היה מוכוון-משימתי – איך לבנות תכנית?! תכנים רבים, שהם חומר הרקע להורים, נשארו חסרים שם, והם העיקר בספר זה. עם זאת, יש כאן גם לא מעט פרקים שלקוחים מאותו ספר. כוונתי היא להרחיב את ההקדמה, זו הבאה לפני החלטה על שיטת הטיפול ועל היקפה. הקדמה זו נועדה לשפר הליך קבלת החלטות רבות, המלוות בהתלבטויות, בתחילת ובמהלכו של טיפול ארוך שנים בבן או בת המאובחנים ASD. מטרת הספר הראשון הייתה לסייע לקוראים, בין כמטפלים/מנתחי התנהגות, מורים או הורים, לדעת מול מה ניצבים, ולתת מאגר ידע שיקל על מימושן של תכניות יעילות לקידום ולהתפתחות ילדים בספקטרום האוטיסטי. מטרת הספר הנוכחי היא **ללוות הורים שקיבלו אבחנה לילדם ולסייע להם בהתמודדות עם מידע חדש ומטלטל זה**. גם בשנים שאחרי האבחנה הוא נועד להוות מקור סיוע במשברים והתלבטויות שמלווים את קידומו וגידולו של ילד אוטיסט. הספר הראשון ימשיך להיות מקור מידע לתכניות התרגול הרבות בתכנית רחבה.

במהלך כל אותן שנים מאז שתכניות "ABA" ראשונות הופעלו בישראל, פגשתי והנחיתי משפחות רבות, וצוותים מקצועיים שפעלו בתכניות אלו, בהפעלת תכנית קידום אינטנסיביות לגיל הרך (EIBI). תכניות אלו מכונות בטעות ABA, אך זה אינו המונח המתאים, כיוון שזהו הכינוי למדע הכולל, **ניתוח-התנהגות-יישומי** Applied Behavior Analysis, המדע שממנו נגזרות תכניות הטיפול.

כמנתח התנהגות מוצהר ומוסמך (BCBA), מדע זה הוא נר לרגלי בעיסוקי בתחום הטיפול ההתנהגותי, מול בעיות התנהגות והתפתחות רבות ושונות של ילדים ובוגרים, ולא רק אוטיסטים. טווח עבודתי עם הספקטרום האוטיסטי היה ועודנו נרחב, וכולל טיפול לילדים עם אוטיזם בכל הרמות ובכל הגילאים, החל מתפקוד גבוה, קרוב לנורמה, ועד ילדים ברמות תפקוד מאד נמוכות. החל בפעוטות שעוד לא הגיעו לגיל שנתיים ועד בוגרים. הטווח כלל ילדים ללא כל תסמונת מאובחנת אך עם קוים אוטיסטים, ועד ילדים באבחנה מלאה, זו שהיום מכונה הפרעה בספקטרום האוטיסטי ASD ופעם נקראה "אוטיזם של ילדות" או הפרעת התפתחות רחבה PDD. עבודתי

כללה הנחיה של תכניות ביתיות, תכניות בגני ילדים ובכיתות, וגם יעוץ התנהגותי להוסטלים ובתים בקהילה.

מלבד הקניית מיומנויות פשוטות יחסית, היה עלי למצוא, ליישם, לפתח ולאמץ כל דרך ושיטה לקידום ילדים ובוגרים, כשכל אחד מהם מאתגר ברמה אחרת ועל פי צרכיו הייחודיים. מצאתי ואספתי אל אמתחתי לא מעט אמצעים שסייעו ליישם דרכי טיפול באתגרים אלו. חלקם הגדול פותחו על ידי מנתחי התנהגות עמיתים, וחלקם על ידי בעלי מקצועות אחרים. דרכים רבות פיתחתי גם אני, תוך כדי עבודה והתנסות.

הערה: הספר נכתב בלשון זכר או נקבה והכוונה לבנים ובנות כאחד, וכן לגבי מורות, הכוונה למורות ומורים כאחד. הספר לא נכתב כמסמך מדעי, ולכן אינו מכיל אזכורי מקורות בהיקף רב בגוף הטקסט, כמקובל בספרים מדעיים. עם זאת, הרשימה הביבליוגרפית בסופו מאפשרת עיון בספרים רבים ואחרים שיש להם קשר ישיר למידע המובא כאן.

בספר משולבים קטעים שכתבו אימהות לילדים שעברו תכנית טיפול אינטנסיבית. אתם מוזמנים לשלוח למחבר קטעים כאלו.

פרק 1. ילדים (אוטיסטים): האתגר

(על פי שם ספרו של ד"ר רודולף דרייקורס "ילדים האתגר" הוצאת יבנה, 1976)

המונח אוטיזם הוא מונח עם מטען רגשי, מתייג, והכינוי 'אוטיסט' נחשב גם ככינוי גנאי בשפה הרגילה. הורים רבים לא משתמשים במילה זו באופן גלוי כלל. אומרים 'לקוי תקשורת'. אומרים "הוא על הרצף" (ASD), "הוא בספקטרום". על אף זאת אני מבקש שתקבלו, בסלחנות, את החלטתי לגבי השימוש במושג אוטיזם: המינוח ילד/בוגר "אוטיסט" הוא שילווה את הספר. משיקולים רבים כדאי לכולנו, הורים ומטפלים, מחנכים וקהילה, לאמצו כמושג הישיר בו נקרא לילד ולתסמונת המאפיינת אותו. במשך שנים מנסים למצוא מושג שיכיל את התסמונת, אך בלי להיפגע מהסטיגמה הכרוכה בשמה. כאשר נטבע המונח PDD (Pervasive Developmental Disorder) – הפרעה התפתחותית רחבה) כהגדרת-גג לאוטיזם (שנות התשעים של המאה הקודמת), הפך השימוש בה לתחליף "בלתי מזיק" לכאורה. הורים נצמדו לאבחנה זו כאילו נאמר להם "ילדכם אינו אוטיסט, אך יש לו PDD, או PDD-NOS (שזה, בערך, "פי.די.די. שאינו ממש אוטיזם של ילדות"). מאבחנים (ניורולוגים, רופאי התפתחות) יכלו "להסתתר" מאחורי הביטוי כך שלא יצטרכו לומר להורים את הקשה מכל: ילדכם סובל מאוטיזם, ילדכם אוטיסט! זכורה לטובה אם אחת חדת-לשון שעידנה עוד קצת את הביטוי PDD ואמרה: הילדון הוא פידידון! גם המונח החדש יחסית, הנפוץ במאה העשרים ואחת, ASD אינו אומר יותר מאשר "הילד נמצא על הספקטרום האוטיסטי, וחומרת האבחנה לא נקבעה". לצערי (ובדיעבד, לצערם הרב של הורים רבים), לא פעם אפשרו אבחנות אלו למאבחנים לדחות את מועד מתן האבחנה הברורה, ולהורים – לדחות את מועד קבלת האבחנה ובעיקר לעכב את ההשלמה איתה ואת ההתמודדות מולה. היה בכך כדי לגרום לאיבוד זמן יקר. נדחתה ההשלמה עם האבחנה, עוכבה ההירתמות למאבק איתנים על קידום הילד. על איכות חייו, ועל איכות חיי המשפחה התומכת בו.

השקפתי תמיד הייתה כי עדיף "לקרא לילד בשמו". לא להיכנע לניסוחים מעודנים ("פוליטקלי-קורקט"), כמו "ילד עם בעיית תקשורת", או "ילד עם ASD", או כפי שמקובל היום בהקשר של הספקטרום האוטיסטי: "ילד על הרצף/הספקטרום". הצעתי היא לומר בפשטות: יש לו אוטיזם, הוא ילד אוטיסט. יודע אני עד כמה קשה יכולה להיות פגיעה זו, גם כשהיא "קלה". אפילו ילד מאובחן המשולב בכיתה רגילה, שתפקודו גבוה, והוא לומד יפה עם בני גילו – בדרך כלל הוא עדיין, כך או אחרת, ילד אוטיסט. וכך נקבל אותו ונכבד אותו!!! אני תומך בהורים היוצרים סגנון ישיר ונטול סטיגמה, הורים שאומרים: כן! יש לי ילד אוטיסט, לילד שלי יש אוטיזם, ואני נאבק על

עתידו! גם הוא נאבק איתי, וכולנו נסייע לו לחיות חיים של כבוד, והישגים, ובעיקר אושר, על אף היותו אוטיסט! אני מכבד מאד את אותו אח בוגר של ילד אוטיסט שיצא עם סיסמא מודפסת על צמידים וחולצות "אוטיסט זו לא קללה". ראו על כך במרשתת.

עם זאת, כל אחד מכם, הקוראים, כל אם ואב, יבחרו את הדרך בה יקראו לתופעה, ללקוי, לתסמונת. בחירת הכינוי הינה חלק מהההליך שנועד לתפוס, להבין ולהתמודד. אני, כיועץ וככותב, מחויב לכבד את בחירתכם, ובשום אופן לא לכפות שימוש בתואר שלא מקובל במשפחה. אישית, אני תמיד עבדתי עם ילדים אוטיסטים, (לא עם "ילדים עם בעיות תקשורת"...). אותם אהבתי ואוהב, להם נועדתי לסייע. הדברים נכונים גם לילדים "אספרגרים" (בעבר אובחנו כבעלי תסמונת אספרגר) שהיום הם נחשבים "על הרצף"/"בתפקוד גבוה" HF, בהתאמה.

חלקים מסוימים בספר הם פרקים הלקוחים מהספר הקודם, עם שינויים קלים.

פרק 2. מהו אוטיזם?

מהו אוטיזם ומיהו ה"ילד האוטיסט" שבתוך הילדה/שלי? ולמה זה קרה לו? מה הסיבה? ולמה זה קרה לנו כהורים? שאלות אלו עולות מיד עם קבלת אבחון, או עם התחלת הדאגות בכיוון זה, גם לפני קבלת אבחון סופי. כאשר התפתחותם של ילדים מעוכבת מתעוררת דאגה עצומה, ואם אינם מתחילים לדבר בגיל המתאים, ומתנהגים מוזר בתחום המשחק שלהם, ומתנהגים משונה בתחום הקשר החברתי עם הסובבים אותם – הדאגות נוסקות מעלה. דאגות אלו מביאות אתכם, הורים, לחפש מידע כבר בשלב מוקדם, ורבים קוראים על אוטיזם, בעיקר ברשת האינטרנט, עוד לפני קבלת האבחון. לפעמים אלו דמויות אחרות המפנות תשומת לב ודאגה. הגננת בפעוטון, חברה או סבתא, יכולים להעלות דאגות. לעומת זאת, אם אתם הורים לילדים ש'מסתדרים' איכשהו, שתיפקדו בתפקוד גבולי לנורמה, ותחומים מסויימים גם הצטיינו לטובה, וכן למדו לדבר, ומראים כישרונות ויכולות, אזי אינכם מצפים לחומרת אבחון כזו. במקרה כזה גם לא יודעים על מהות התופעה, עד ש"נופלת" עליכם האבחנה של "ילד בספקטרום" ASD. ספר זה, (שעוסק בקשר בין ניתוח-התנהגות כגישה פילוסופית, מחקרית ויישומית, לבין חינוכם של ילדים אוטיסטים מינקות עד בגרות), לא יוקדש לתיאור התופעה באופן מפורט מאד. אך בכל זאת "ניישר קו" עם הקוראים, הורים ואחרים, ונתאר כאן בקצרה את עיקרי התסמונת האוטיסטית. מה גם שאי אפשר שלא לפרט את מרכיביה, כיוון שכולם אמורים לקבל מענה בתכניות טיפול התנהגותיות. תיאורים מפורטים יותר ניתן למצוא במקורות שונים, ובעיקר ברשת האינטרנט.

אוטיזם, או הרצף האוטיסטי, הוא ליקוי רחב היקף, בעל תסמינים רבים ושונות גדולה בין הילדים. הוא כולל איחור תפקודי בתחומים רבים, ומוזרות גדולה, כלומר לא רק איחור שיושלם מאוחר יותר, אלא ביטויים שונים ומשונים במיומנויות ויכולות. האבחנה המבדלת נעשתה בשנות ה-40 של המאה העשרים ע"י ליאו קאנר (Kanner 1943), פסיכיאטר ילדים, שביסס את הכינוי **אוטיזם**. קאנר תאר קבוצת ילדים, שהיו בטיפולו והציג תופעה שעיקרה התבודדות חברתית קיצונית, ניתוק, בעיות שפה קשות ותגובות חריגות לסביבה. המונח שבחר לתיאור התופעה מבוסס על המונח היווני "אוטוס" (עצמי) – התבוננות לתוך העצמי, הפנימי. אגב, השימוש במונח הופיע כבר במאה התשע עשרה וילדים או בוגרים "אוטיסטים" מתוארים בספרות האירופית במאות הקודמות, אך המושג התקבל בחוגי הרפואה רק אחרי פרסומו של קאנר ב-1943.

האבחון המקובל כיום (על פי פרוטוקול האבחון הסטטיסטי המקובל ביותר: DSM-5) נקרא ASD (Autism Spectrum Disorder), ומתבסס על ליקוי בשלושה תחומים, שמופיע לא יאוחר מגיל 30 חודשים. רק לעיתים ניתן לאתר סימנים מיד אחר הלידה ולרוב התופעה מתבלטת רק סביב גיל הופעת הדיבור.

נעבור בקצרה על התחומים:

לקות שפתית

זהו הליקוי המרכזי הבולט אצל ילדים אוטיסטים. ילדים אלו לא מתפתחים שפתית באותו קצב או באותה הדרך כמו ילדים רגילים, גם כ"שומעים" (= הבנת השפה, מכונה במושג "שפה רצפטיבית") וגם כ"מדברים" (הפקת השפה – אקספרסיבית). דפוס התפתחות לקוי של הבנת שפה ורכישתה להבעה בדיבור, שונה מילד אחד לשני ויש לו פנים רבות מאד. ברמה הנמוכה ביותר, אוצר המלים המובנות לילד עלול להיות חסר כמעט לחלוטין. הילד אינו מגיב כמי שמבין מילים. לעיתים ישנו פיצוי על ידי הבנת מצבים ופעולות של ההורה, כך שנראה שהילד מבין לא מעט את כוונות הסובבים אותו. לדוגמא, כשמתכוננים ליציאה לנסיעה, והורה לוקח מפתחות ותיק ואומר "בא, נוסעים", הילד מגיב מיד בהליכה לדלת. אך מתברר שאין זה מהבנת שפה נשמעת, מתגובה למילים שנאמרו, אלא כתגובה לרצף הפעולות שעשה ההורה. יכולת זו של הבנה מההקשר ומפעולות נראות מתפתחת כאשר הילד לומד לעקוב אחרי תנועות ורמזים נסיבתיים. ילד אחר עשוי להבין מלים מסוימות, אך אינו מגיב למלים אלו כאשר הוא עסוק בפעילות כלשהי, כלומר חוסר תגובה נחוזה כאי-הבנה. ילד נוסף עשוי להראות כמבין ומקשיב, אך אינו יכול לזכור ולהתייחס לשתי מלים ברצף, למשפט קצר. למשל "תן כדור אדום" יביא תגובה לא מובחנת – אם בהבאת אדום שאינו כדור או כדור שאינו אדום. משפטים יבלבלו אותו למרות שכל מלה במשפט מוכרת לו. ילד אחר יכול להבין מלים פשוטות ושכיחות, להגיב להוראות ולזכור משפטים ארוכים יחסית, אך הוא אינו מסוגל להבין ולהגיב נכון למלים מופשטות יותר, המשתנות ממצב למצב, או כאלו הדורשות כושר שיפוט ופרשנות (מלות יחס כמו מאחורי, מילות שייכות כמו שלי וכו').

הלקות בדיבור בולטת אף יותר מהלקות בהבנה – מהעדר דיבור מוחלט, שאין לו אפילו תחליף בשפת סימנים או מחוות, ועד דיבור מפותח, שיש בו מילים ומשפטים, אך רצוף תופעות חריגות. שכיחה ביותר היא ה"אקולליה", הדיבור המהדהד, בו הילד חוזר אחר מילה או צרוף ששמע, במקום להגיב אליו. לעיתים זו אקולליה מאוחרת, והילד מצטט משפטים והיגדים שאינם שייכים לזמן ולמקום, או קשורים רק בהקשר (אסוציאטיבי).

פעמים רבות מאבחנים גם 'דיספרקסיה' או 'א-פראקסיה' מונחים נפוצים שמשמעותם קשיים בהגיית הברות ומילים. ילד מתקשה לתכנן ולבצע תנועות פה המפיקות הברות ומילים. לעיתים העוצמה של הדיבור אינה מווסתת והוא צעקני או לוחש. לרוב, לילדים אשר כן מדברים, יש שפה דלה – משפטים מקוצרים, העדר מילים מופשטות, ונפוץ אפילו העדרן של מילות שלילה וחיוב: ה"כן" וה-"לא" לא קיימים בשיח הרגיל ויש ללמדם במיוחד.

לתת-קבוצה בספקטרום האוטיסטי, "בתפקוד גבוה" זו שבעבר כונתה "אספרגר", יש שפה מפותחת, ללא עיכוב ניכר בהתפתחות השפה, אך גם אצלם יש שפה חריגה – בחזרתיות, בתכנים, ולעיתים בהבנת שפה מורכבת.

ליקוי בקשרים וכישורים חברתיים

תחום הקושי השני של ילדים אוטיסטים הוא ביצירת קשרים עם אחרים, בוגרים וילדים. על פי תפקודו ניכר שלילד הבנה מוגבלת מאד של מרכיבי הקשר ההדדי (אינטראקציה) בין אנשים החיים יחד ומגיבים זה לזה באופן רציף. הוא עשוי להתעלם מאחרים ולרגוז כאשר הם "מפריעים" לו להמשיך בעיסוקו הנפרד. לעיתים הילד מודע ומתייחס לנוכחות האחרים, והדבר יהיה ניכר מהסתכלות כלפיהם, אך לא יהיה מסוגל ליצור קשר, אלא לשם שימוש באחר ככלי להשגת צרכיו, כחפץ, (אובייקט) ולא כאדם (סובייקט). הדוגמא הטיפוסית לכך ניכרת בלקיחת יד המבוגר אל ידית הדלת בכדי לפתוח את הדלת, אך ללא כל התייחסות אל המבוגר/הורה. ילד אחר רואה ואף מצפה לתגובת ההורה אליו, אך אינו מסוגל להגיב לאיכות הרגשית של תגובה זו. הוא עלול שלא להבין, או לא להיות מושפע, מכך שההורה מרוצה ממנו, או כועס עליו. חוסר זה **ביחסים רגשיים** עם ההורה מהווה, ככול הנראה, את הקושי הגדול ביותר בהורות לילד אוטיסט. עם זאת, לילדים רבים ישנה מערכת קשר רגשי מפותחת עם ההורה (חיבוקים/אהבה). הקשיים החברתיים באים לביטוי בולט בהעדר קשרי חברות והתנהגות חברתית מורכבת, כפי שבא לביטוי בקשיים או בהעדר משחקים חברתיים, כאלו המבוססים על התייחסות לאחר, לתחרותיות מולו ועוד.

החיבור בין ליקוי בשפה לבין ליקוי חברתי מתבטא באופן בולט בליקוי בתקשורת לזולת, כשהשימוש בשפה לתקשורת חברתית לקוי ביותר.

פעילות חריגה בסביבה

הפעילות של ילדים אוטיסטים בסביבתם אינה בטוחה הרגיל. ישנם ילדים המתעסקים בצעצוע או חפץ מסוים למשך זמן ארוך, באופן יוצא דופן, חזרתי ולא תקין (למשל סיבוב חפצים כסביבונים), ורוגזים מאוד כאשר מישוהו מפריע להם. לעיתים יש להם דרישות לסביבה מאד מוקפדת, ללא שינויים, ולטקסים בביצוע פעולות בסביבה, כמו למשל נסיעה רק בנתיב קבוע, או מיקום מוקפד של חפצים בבית. שינויים בסביבה נתקלים בתגובות רגשיות קיצוניות.

כגיעה בשלושת המרכיבים שלמעלה, כזו שמאובחנת בגיל צעיר (עד 30 חודש), ונמדדת במספר התסמינים (סימפטומים) הנצפים בכל תחום, היא הנדרשת לצורך האבחנה של ילד כנמצא על ה"רצף האוטיסטי". אבחנה זו ניתנת כאשר מסתמכים על כלי האבחון המוביל בעולם DSM-5, ונדרשים לפחות 6 תת-תחומים פגועים, מתוך שלושה תחומים אלו. אך חשוב לזכור כי כשאנו נדרשים לתאר ילד אוטיסט תמיד נדרש לתחומים נוספים, כדי לקבל תיאור הולם של הליקויים, המוזרויות והחסרים.

נסקור אותם בקצרה:

קושי בהתפתחות והבעה רגשית:

זהו הקושי להבחין בין רגשות, לזהות ולהביע אותן. ילדים שופטים רגשות של ילדים ובוגרים על פי מה שהם רואים ושומעים – דמעות, חיוכים, הבעות פנים, צחקוקים, צעקות, בכי. רוב הילדים האוטיסטים (לא כולם) אינם רגישים לביטויים אלו אצל אחרים ולא שמים את ליבם אליהם. בנוסף ניכר חוסר וויסות (בעוצמות) וחוסר תקינות בביטוי הרגשות שלהם עצמם, והם אינם ברורים ורגילים בביטויי כעס, עצב או שמחה. ישנם ילדים שמצחקקים כשהם מתוחים, מחייכים כאשר צועקים עליהם, צועקים כאשר הם מתרגשים או נהנים. בדומה, גם הסבולת של הילד לקשר לאחר אינה עקבית. ליקויים בתחום הרגשי הם חלק מהלקות בהבנת הזולת (ראה להלן), ולהם השפעות קשות על הקשרים החברתיים.

קשיי קשב וריכוז

אף שקשיי קשב וריכוז אינם חלק מהגדרת הלקות, הרי שטווח תשומת הלב והריכוז של ילדים אוטיסטים עלול להיות נמוך בהקשרים רבים, וגבוה לעניינים מסוימים ומשונים. הילד עלול שלא להצליח להתרכז ליותר מכמה שניות, וכבר תשומת לבו מוסחת על ידי תנועה, צבע בוהק, חפץ זוהר או קול מרוחק. הילד עשוי להראות כאילו אינו שומע קולות, כאשר תשומת הלב שלו מרוכזת בצעצוע מסוים או בתחושה מסוימת. הוא לעיתים מתנהג כמו חרש, ולא בגלל שאוזניו אינן מתפקדות, אלא שהקשב שלו אינו עובר מגירוי אחד לשני. היכולת לסרוק, לאורך זמן, שדה-גירויים רחב, נמצאת כחותה ולקויה. לא פעם הקשיים בתחום זה תואמים אבחון בקשב וריכוז עם או בלי היפר-אקטיביות – ADD או ADHD.

תחושות, תנועות וגירוי-עצמי

במקרים רבים, משהו בתחושות הגופניות, במערכות החושיות של ילדים אוטיסטים, אינו בתחום התקין. תחום זה מכונה גם קושי בוויסות חושי (Sensory Integration).

ילד אחד עשוי להיות חסר מנוחה באופן מתמיד, כמו במקרה של היפראקטיביות, והוא מפצה עצמו בגירוי עצמי רב בתנועה. ילד אחר עשוי להיות עייף, או רפוי (היפוטוני) באופן יוצא דופן. פעילותו הגופנית/המוטורית עלולה להיות נמוכה, כוחו הגופני נמוך, או שקיים ליקוי בקואורדינציה (תאום תנועה), או בשיווי משקל.

רגישויות לתחושות, לגירויים, ולו קלים ביותר, בתחום הראיה, הריח, המישוש, התנועה, שווי המשקל והשמיעה, מביאות לתגובות שונות של הימנעות מגירויים, או להיפך, לגירוי עצמי בלתי פוסק. אלו מהם שנמצאים בתת-תחושה לכאורה לא חשים בגירויים, או לא מסתפקים בגירויים כפי שהם, אלא אם יופיעו בתדירות או בעוצמה גבוהה. לדוגמא, ילדים אלה לא חשים באופן המקובל תחושות קור או חום, לחץ או ליטוף. אצבעות מתנפכות מול הפנים, נפנופי ידיים, נדנדו וסחרור בלתי פוסקים, השמעת קולות חזרתית (רכטטיבית), הרחה חריגה של חומרים, טעימה או לעיסה אין סופית, האזנה לרעשים שהוא מייצר או רעשים מהסביבה, כל אלו הם ביטויים לקשיים בתחום התחושותי (סנסורי) מסוג **תת תחושה**. הילד צריך הרבה יותר גירויי חוש מאשר ילד מווסת. יש בהם ילדים רבים אחרים הסובלים מ**רגישות-יתר** ונמנעים מגירויים המציפים אותם. ריחות, רעשים, מראות ותחושות אחרות עשויות להסיח את דעתם באופן תמידי. יש אף כאלה שאינם רגישים לתחושת רעב או שובע.

פרק 3. ליקויים בהתפתחות קוגניטיבית ותפיסתית של ילדים אוטיסטים

ילד אוטיסט עשוי להיות בעל כישורים קוגניטיביים תקינים, וחלק מהם בעלי יכולות קוגניטיביות מעולות, ובתחומים מסויימים הרבה מעל הממוצע. עם זאת הסיכויים לפגיעה קוגניטיבית (בטווח הפיגור השכלי/לקות התפתחותית) הם גדולים – למעלה ממחצית הילדים. גם אם ישנה הבנה ברמה הבסיסית, ילד עלול להיכשל בפיתוח חשיבה מופשטת וכישורים חשיבתיים עלולים שלא להתפתח כראוי. למשל, הילד עלול שלא להבין את מושג ההתאמה – את ההבנה כי שני חפצים זהים או דומים הם 'אותו הדבר'. הוא עשוי להתקשות בהתאמת חפץ לתמונה. ילד אחר עשוי להבין דברים אלו, אך לא להבין שמילה יכולה להתייחס ליותר מחפץ אחד. כך, למשל, הילד יחשוב שהמלה 'נעל' מתייחסת לנעלי ספורט שלו, אך לא להבין שאותה מילה מתייחסת גם לזוג הנעליים הנוסף שלו. כלומר, גם בעיות הכללה הן חלק מהקושי הקוגניטיבי. ילדים ברמה התפתחותית גבוהה יותר, עלולים להתקשות בהבנת מושגי זמן, יחס וגודל. המושג 'סכנה' בדרך כלל אינו מפותח והילד אינו צופה תוצאות מזיקות. יתכן וזה ביטוי לקושי לתפוס יחסי סיבה-תוצאה, להסיק מסקנות. לעיתים הילד אינו מבחין בין 'זרים' לבני משפחה. ליקויים קוגניטיביים אלו ואחרים באים לביטוי, כמובן, ביכולת הלמידה בכלל ובמערכת החינוך בפרט.

הקשיים בלמידה ניכרים בכמה כישורי למידה בסיסיים, שבהעדרם הלמידה אינה יעילה:

- קשיים חמורים בקשב, כולל בקשר עין.
- קשיים (עד חוסר ניכר) בהבחנה ובהכללה.
- ברירת יתר של גירויים – התייחסות למקטע או לחלק הלא-משמעותי מהגירוי, ולא לעיקר ולכללותו.
- חסרה למידה מחיקוי חברתי ומשחק, ומכאן הגבלה על יכולת למידה בקבוצה.
- יש צורך במספר חזרות רב ביותר.
- ישנם קשיים בתעסוקה עצמית.

ליקוי ב"תיאוריה של המינד" (TOM – THEORY OF MIND)

זהו מושג מתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, והוא בעל חשיבות רבה בתיאור הלקות של ילדים אוטיסטים (Simon Baron Cohen, 1993). המושג משקף את הליקוי ביכולתם של אוטיסטים להתייחס לזולת כמי שיש לו רגשות, כוונות, ידיעות וציפיות שונות משל עצמם, כלומר לראות ולהבין את נקודת מבטו של האחר. מרבית הילדים האוטיסטים אינם מגיעים לרמה התקינה של הבנת הזולת, קריאת מצבו על פי ביטויי הרגש שלו, הבנת מעשיו על פי ציפיות וכוונות שלו, שאינן גלויות להם ישירות. מכאן נובע הקושי של אוטיסטים בתגובה למניפולציות וביצירתן, בהבנת שקרים, "בלופים" והטעיות, וביצירתם של אלו, כמו גם בהבנה והתייחסות לציפיות, רגשות ונקודות השקפה של אחרים, כשונות מאילו של עצמם.

בעיות התנהגות אצל ילדים אוטיסטים

מלוות את התסמונת בסיכון גבוה, אך אינן חלק מהתסמונת, ויסקרו בנפרד.

פרק 4. התפתחות האבחנה

במהלך 60 השנים בהן האבחנה קיימת חלו שינויים בהגדרת האוטיזם, שחלקם קשורים בניסיונות להסביר את הפגיעה, על פי תיאוריות שונות. **אם מעניין אתכם כיצד התפתחה האבחנה במהלך**

המאה העשרים הרי לפניכם תקציר:

אוטיזם של ילדות (Infantile Autism) האבחנה המקורית של קאנר, בשנות ה-50 של המאה העשרים.

סכיזופרניה של הינקות (שנות ה-70 – 80 של המאה העשרים). המושג יצג את השקפתם של חניכי האסכולה הפרוידיאנית, שסוברת כי התופעה קשורה להפרעת אישיות, בדומה לפיצול האישיות אצל המבוגרים.

בשנת 1987 נתקבלה הגדרת האוטיזם תחת הכותרת **PDD – Pervasive Developmental Disorder** כפי שהופיעה ב-DSM-3, כך שהאוטיזם נחשב להפרעה החמורה ביותר בקבוצה. המושג, אם כן, הפך להיות: **לקות התפתחותית נרחבת PDD. ולתת קבוצה שבתפקוד גבוה – PPD-NOS**.

מינוח חלופי, שהתקבל והחליף את מונח-הגג PDD הוא **ASD – Autism Spectrum Disorder**, כלומר **הפרעה בספקטרום האוטיסטי**, ומקורו בהצעתו של ד"ר ברנרד רימלנד. מונח זה התקבל בהדרגה, מראשית המאה העשרים ואחת, והוא כולל הוצאה של סעיפים 2 ו-4 מהרשימה שלמטה, כיוון שהם שונים מהותית.

ההגדרה הנוכחית על פי **DSM-5** כוללת 12 קריטריונים. לקבלת האבחנה של **ASD** – צריכים להופיע 6 מתוך 12 קריטריונים אלו, על פי קבוצות ההתייחסות. **לפחות 2 מהתחום החברתי, לפחות 1 מהתחום התקשורתי ולפחות 1 מהתחום ההתנהגותי**.

במסגרת הלקות המאובחנת כ-**ASD** קיימות תת-לקויות אשר לכולן מאפיינים משותפים. כל הרשומות מטה הן לקויות נירולוגיות המופיעות (בדרך כלל) עד גיל שלוש ומשפיעות על מהלך ההתפתחות התקין.

1. Rett Disorder – תסמונת רט

תסמונת חמורה זו הוצאה לאחרונה מהגדרת ASD כיוון שנמצאה שונה מהותית. מאובחנת בעיקר אצל בנות. ההתפתחות תקינה במשך 18-6 חודשים ראשונים לחיים, אז מתחילה נסיגה בתחילה בתחום המוטורי ואחר כך גם באיבוד כישורי חשיבה ודיבור. במהלך הזמן מתפתח היקף ראש קטן.

2. Asperger Disorder – תסמונת אספרגר

כלולה כיום במסגרת ה ASD, עם תיחום ל"תיפקוד גבוהה". מאופיינת בליקוי בתפקוד חברתי, בחוסר יכולת להבין ולפעול על פי הקוד החברתי, שעל פיו מתנהלים חיי החברה. תחומי העניין של הילד מוגבלים, אבל האינטליגנציה בתחום הנורמאלי ומעליו. כישורי השפה תקינים פרט לתחום הפרגמאטי (ליקויים חלקיים שקיימים בקישור בין השפה למציאות).

בנוסף לאבחון זה, ישנם גם מקבצי תסמינים אוטיסטיים:

CDD Childhood Disintegrative Disorder. זו תסמונת נדירה המתבטאת בנסיגה בכמה תחומים: יכולת תנועה, שליטה על הסוגרים ומיומנויות חברתיות. התסמונת מופיעה לאחר התפתחות תקינה של שנתיים ולרוב לפני גיל 10.

כלי אבחון:

קיימים כמה וכמה כלים אבחוניים מתוקננים, בהם משתמשים המאבחנים. נזכיר רק כמה:

CARS – כלי אבחון על סמך שאלון, לאבחון אוטיסטים על פי 15 סעיפים המאפיינים אוטיזם.

ADOS – כלי אבחון פעיל, בו הילד נבדק בעת ביצוע משימות רבות המשקפות את התחומים הנדרשים לאבחון (שפה, חברתיות וכד'). ADI – הוא שאלון אבחנתי המצטרף ל-ADOS – ובעזרתו משלימים מידע על ידי ראיון עם הורי הילד.

ATEC – כלי בלתי מתוקנן, הנמצא פתוח לשימוש באינטרנט. www.autism.com/ari/atec

כלי זה מאפשר להעריך את היקף התסמונת האוטיסטית אצל כל ילד, ולבחון באופן ראשוני את השינוי הנוצר בעקבות טיפול ממושך.

אבחנה מבודלת

על המאבחנים מוטלת מלאכה לא קלה לזהות את התסמונת, ללא סמנים מוחלטים, גנטיים או פיסיוולוגיים. עליהם להבחין בין אוטיזם על סוגיו השונים לבין הפרעות התפתחות, או פגיעות אחרות שיש בהן סימפטומים דומים. לתסמונות המוזכרות להלן ישנם תסמינים שמטעים לחשוד אותן כאוטיזם.

- מחלת פנילקטונוריה – Phenylketonuria – ליקוי מטבולי בפרוק מולקולת פניל-אלנין, על בסיס גנטי. זיהוי החוסר באנזים הפרוק נעשה בבדיקת דם מיד אחרי הלידה. מתן האנזים באופן תרופתי ודיאטה דלת פניל-אלנין מונעת כל בעיה, אך בהעדר טיפול הפעוט מפתח תסמינים שחלקם כהתנהגות אוטיסטית.
- סכיזופרניה של ילדות – מקרים של התנהגות סכיזופרנית בגיל צעיר קרובה במעט לתסמינים של לקות חברתית אוטיסטית.
- תסמונת ה X השביר מופיעה ב 1-2% של המקרים המאובחנים כאוטיזם. זהו ליקוי גנטי המביא לפיגור שכלי עם תסמינים אוטיסטיים חלקיים. מבחן גנטי לשלילת X שביר נחוץ עם כל אבחנה.
- הפרעת התפתחות/לקות שפתית LDD – Language deficiency Disorder שאין בה תסמינים בתחום החושי, הסביבתי או החברתי. לליקוי השפתי עשויה להיות השלכה רחבה בתחום ההתפתחות החברתית ולכן טעות אפשרית באבחנה. גם בעיית שפה מהסוג המאובחן כהפרעת למידה לא-וורבלית Non-Verbal Learning Disorder, מטעה מאוד בדמיונה לתסמונת אספרגר.
- גם ההפרעה החברתית תקשורתית CSD קרובה מאד לתסמיני אוטיזם בתפקוד גבוה. לכן מומלץ לוודא איזו מן האבחנות נכונה. פרטים על האבחנה CSD ניתן למצא ברשת.
- תסמונות נלוות – על ההורים לדעת כי קיימות לעיתים תסמונות נלוות, או שהילד לוקה בתסמונת מקבילה אחרת, ועל המאבחנים לאתר תופעות אלו. הבולטת בהם היא האפילפסיה, המאופיינת בעוויות, עקב הפרעות בפעילות עצבית במוח, שחלקן מזעריות. עד כ-30% מהאוטיסטים לוקים ברמה כלשהי של אפילפסיה שמתגלה במהלך שנות התבגרותם.
- מעט ילדים בעלי תסמונת של פגיעה מוחית (CP) מאובחנים כבעלי תסמינים אוטיסטיים.
- חלק מהילדים עם תסמונת ה X השביר – מאובחנים בתחום האוטיזם.

הערה לגבי מקור האוטיזם – אטיולוגיה

מהו מקורה של התסמונת או הלכות הזו? אין זה במסגרת מטרת ספר זה לעסוק בהשערות על מקור הפגיעה האוטיסטית. הקורא מוזמן לקרא חומר רב שהתפרסם בתחום. אציין כאן כי נקודת המוצא לכל עבודתי עם הורים לילדים אוטיסטים, היא המידע המוכח בוודאות שמדובר בפגיעה אורגנית במערכת העצבים המרכזית, בתפקודי מוח, כפי שטען לראשונה ד"ר רימלנד בספרו Infantile Autism (Rimland 1964), אוטיזם אינו, בשום אופן, תוצאה של שיבוש בתהליכי חינוך, הורות או סביבה. שום טראומה סביבתית אינה יוצרת אוטיזם, ואין הורה שצריך להתיישר שמא הביא זאת על ילדו בהתנהגותו שלו, או בתהפוכות שנקלע אליהן, כמו מעבר ארץ, שפה או משבר בחיים. ההשערות הפסיכו-דינמיות, שהתבססו על התיאוריה הדינמית/פרוידיאנית, הניחו מקור פסיכו-גני, בעיקר בהשראת ספרו של בטלהיים, 'הטירה הריקה' – The Empty Fortress (Bettelheim, 1967), אך התבררו כחסרות כל יסוד! הן גרמו עוול מתמשך להורים במשך כמה עשורים, בכך שהטילו עליהם (במיוחד על ה"אם הקרה", לכאורה) אחריות לנזק (Rimland 1969/1970). לשמחתי לא נשאר, כמעט, האשמות כאלו במאה ה-21.

יתר על כן, הטענה כי זו תסמונת של פגיעה נירו-פיזיולוגית נתמכת במחקרים שמראים קשרים בין לקות אוטיסטית לבין פגמים במרכזי מוח מובחנים, ומאפיינים משותפים בתפקודי אזורים מוחיים. נראה שלפחות לחלק מן המקרים יש קשר לפגיעות בהריון, בלידה ואחריה, וישנן גם אינדיקציות על פגיעות גבוהה בתחומים מטבוליים.

אך אין עדיין מענה ברור אחד וחד-משמעי בנוגע לגורם לפגיעה האוטיסטית, וכנראה שיש מספר סיבות ותנאים להופעת הפגיעה, ביניהם גם רקע גנטי. אף שאין גורם גנטי אחד שיכול להביא לאוטיזם, נמצאו קשרים גנטיים מוכחים אצל חלק מהילדים. לעניין זה קשר ברור לתופעה שבה להורים, שיש להם ילד אוטיסט, יש סיכוי גבוה מהרגיל שגם בן/בת נוספת יהיו "על הספקטרום". גם אם בדרגה אחרת מאחיהם.

נחשדים ונחקרים גם תנאי סביבה, כמו רעלים בסביבה, חיסונים ופגיעות אחרות במערכת החיסון, מערכות מטבוליות פגועות, מערכת העיכול ושילובים של כל אלו. הרקע הפיזיולוגי והסיכוי הגבוה יחסית (כ-10%) ללקות באוטיזם לילד נוסף במשפחה בה יש ילד עם אוטיזם, תומכים בהשערה כי קיים מערך גנים, הנושאים באיזשהו אופן את האוטיזם, או את הסיכון ללקות בו, בנוכחות תנאים סביבתיים נוספים.

טענה זו ראויה הבהרה: היכולת של הגוף, על בסיס המטען הגנטי, להתמודד עם מצבים סביבתיים כמו גורמי זיהום כימיים או ביוכימיים, היא כשלעצמה מבוססת מערך גנים. כלומר, חולשה כלשהי ביכולת הגוף להתמודד עם הפרעה או הרעלה סביבתית עלולה להביא לפגיעה. אבל מצד שני היא **אינה מחייבת** פגיעה כי הרי הסביבה אינה אחידה וכמות הגורמים המסכנים בריאות מערכת העצבים אינה זהה לכל הילדים. השילוב של מערך התמודדות חלש או מוחלש עם תנאי סביבה שיש בהם מרכיב סיכון – יכול ליצור את הפגיעה במערכת. **יתכן והתחום המדעי שנקרא אפי-גנטיקה, יביא לפריצות דרך בהסבר אטיולוגי של אוטיזם.**

המדע עדיין מתמודד עם שאלת המקור ללא מענה ברור, ובהתאם, גם ללא הסבר לשאלה מדוע מספר הילדים הנפגעים עלה באופן דרמטי בעשורים האחרונים, עובדה שאין עליה עוררין. הערכות התפוצה שהיו כ-1:5000 לערך, עלו עד לכדי 1:60 ויותר. (ראה ביבליוגרפיה 2) עלייה זו לא יכולה להיות מוסברת בגידול בהיקף האבחון או שינוי בהגדרה, כיוון שהתרחשה גם במדינות מפותחות כמו קליפורניה, בה לא היה שינוי בהיקף השירותים הרפואיים או שינוי בקריטריונים לאבחון. גם בישראל יש מידע לא רשמי על תפוצה של יותר מ 1:60! תפוצה זו עושה את האוטיזם ללקות בעלת השפעה חמורה על כל מערכות התמיכה והחינוך.

על רקע ההבנה שהתסמונת היא ביטוי לכשלים נירולוגיים, חלקם על בסיס ביוכימי ונזקים התפתחותיים ומבניים, החלו חוקרים לחפש אפשרויות להשפעה ישירה על המערכות הפיסיולוגיות שנמצאו קשורות לתסמונת- השפעתם של חומרים בחסר או בעודף על תפקודי מוח, על מערכת החיסון והעיכול. גישה זו נקראת ביו-רפואית (Bio Medical), ונעשית תחת שם הגג DAN, ומציגה פרוטוקול הערכה וטיפול.

Sidney & Pangborn, Clinical Options Manual, updated (1997).

לי אין דרך לשפוט גישות טיפוליות אלו.

פרוגנוזה

בעבר נטו לקבוע כי הלקות אינה ניתנת לשינוי או שיפור משמעותי. כיום ידוע ומוכח כי הטיפולים השונים מצליחים לגרום לשינויים בתפקוד ובכישורי החיים של הילד האוטיסט. השינויים הבולטים ביותר מושגים בגיל הצעיר בהשפעת עבודה טיפולית-חינוכית מאד אינטנסיבית. שינויים משמעותיים כמו התחלת דיבור, או תקשורת בכתיבה, מתרחשים לעיתים רחוקות גם בגיל מאוחר. בכל מקרה, כיוון שמדובר בפגיעה התפתחותית, הרי שינויים גם ללא התערבות אינטנסיבית, בתוקף ההתפתחות הטבעית. לכן כיום אין פרוגנוזה/תחזית אחידה לילדים על הספקטרום. עדויות מחקריות שונות מעידות על כך שחלק מהם יכולים לצאת מהתסמונת*, כלומר התקדמות שבגדר החלמה. אך ברור שחלקם רק יתפקדו ברמה טובה בסביבה טבעית או מוגנת, ובמקביל חלק לא קטן מהם ישארו עם מגבלה חמורה ויזדקקו לסביבה מיוחדת ותומכת כל חייהם.

היכן נמצאים ילדים אוטיסטים? כיום רובם נמצאים עם הוריהם כל ילדותם והתבגרותם. רק מעטים נאלצים לעבור למסגרות מיוחדות מחוץ לבית, בעיקר עקב קשיים ניכרים של משפחות להתמודד עם ילדים בתפקוד נמוך במיוחד, או עקב נסיבות משפחתיות מיוחדות שבהן העומס מגיע לרמה שקשה לתפקד בה..

מסגרות הטיפול היומיות כוללות מעונות לגילאים צעירים וגנים מיוחדים (נקראים לרוב "גני תקשורת" – כלומר כאלו שאין בהם תקשורת תקינה.....), ובתי-ספר של החינוך המיוחד לילדים ב"ספקטרום". חלק לא מבוטל של הילדים נמצאים בכיתות תקשורת בבתי ספר רגילים, בהם מתקיים שילוב חלקי לשעורים בכיתות רגילות. כיום, ילדים רבים מאד משולבים בכיתות רגילות, לרב עם סיוע אישי, לו הם זכאים.

להורים לילד צעיר קשה לקרא מידע על העתיד המחכה לילדם. לעיתים מעדיפים הורים להתעלם, על מנת לשמור על אופטימיות וכוחות בגיל הצעיר. במהלך ההתבגרות והבגרות יוצאים רובם למסגרות לבוגרים, אם כ"בתיים לחיים" (כמו כפר-עופרים, שהיה ראשון מסוגו, ובתים רבים אחרים של אלו"ט ושל גופים אחרים) והוסטלים של חברות פרטיות (בחוזים מול משרד הרווחה) המקיימות בתים בקהילה. חלקם נמצאים או ימצאו את מקומם במוסדות סגורים, ואז, לרוב, יש ערוב בינם לבין אנשים עם תסמונות אחרות.

דברים שכתבה אם:

ההתחלה

אנחנו הולכים למטפלים ומאבחנים שונים ויוצאים יותר מבולבלים. יש שמדבר על בעיה שפתית שיצרה בעיה רגשית יש שמדבר על תקשורת כבעיה משנית שנוצרה מבעיה שפתית. אנחנו שולחים קלטת למרכז מומחים בראש פינה לשמוע חוות דעת על בעיית התקשורת. שם טוענים שהבעיה היא בהורים שלא יודעים לחנך והילד מפונק...

אנחנו שומעים פעם ראשונה על הגישה ההתנהגותית ממרפאה בעיסוק שעובדת בגן של אוטיסטים בשיטה דינאמית. היא מספרת לנו על ילדים שעובדים בשיטה זו אבל כמה השיטה הזו נראית והופכת ילדים לרובוטים ומאלפת אותם... מספרת לנו על ילדה בגן שנתנת נשיקות עם עיניים ריקות... מצמרר.... לדעתה אין לילד שום בעיית תקשורת והכי טוב שלא להעמיס עליו יותר מידי, כדי לא להחמיר את הבעיה הרגשית...

אחרי שנה של עבודה בריפוי בעיסוק אנחנו מבינים שהמצב מחמיר, הילד תחת פיקוחה הופך להיות "זורם מאד" ולא משתף פעולה. מתחילים לנסות סידרה של אבחונים, עד שקלינאית תקשורת חכמה אומרת לנו "חבל על זמן של אבחונים. הילד הוא מקרה ביניים ומאבחנים שונים מאסכולות שונות ישימו אותו במסבצות שונות. האבחון אומר עליהם יותר מאשר על ילדכם... מה שחשוב הוא הטיפול שאתם נותנים לו".

מהנקודה הזו אני מתחילה לברר על דרכי פעולה. אני שומעת על מיכאל בן-צבי ונפגשת איתו. מספרת על האבחונים המבלבלים ועל הפחד פן טיפול לא מתאים יכול להזיק לו. מיכאל אומר שהאבחון לא מעניין אותו, מעניינים אותו הסימפטומים ועליהם נעבוד. הוא משחק עם הילד ומציין שיש לו רצון חזק "הרצון החזק הזה הוא זה שישרת אותו בעתיד, כשבנך ירוא אותך כמנוף להצלחתו", וכך היה...

מהו "רצון חזק" כביטויי בניתוח התנהגות? הכוונה היא שניתן לראות שהילד משקיע מאמצים גדולים בהשגת מחזקים שערכם גדול בעיניו, ויש לו התמדה גדולה במאמצים אלו. התנהגות זו תבוא לביטוי גם בהמשך, אם כי המטרות והמחזקים ישתנו.

פרק 5. הורים מול משבר

עתה, כאשר סקרנו את האפיונים המרכזיים, נחזור אל התקופה הקשה של ההתוודעות אל האוטיזם כתסמונת מאובחנת אצל בן/בת להורים, אח לאחים בוגרים או צעירים ממנו במשפחה, נכד או אחיין, תהיה הקרבה אשר תהיה. בתקופה זו של משבר ניכרים מרכיבי החוסן האישי של אלו הנמצאים במשבר.

ההתוודעות של הורים לכך שילדם אינו בריא/תקין ככל הילדים היא לעיתים הדרגתית מאד, לעיתים מהירה, אך תמיד קשה וכואבת. קשה במיוחד שלב האבחון, במהלכו הופכות הדאגות והחששות, שהתעוררו כשזיהו שמהו לא תקין בהתנהגות ובהתפתחות הילד, לכדי עובדה מוגמרת על אודות מגבלתו (נכותו?) ארוכת השנים והעתיד המורכב או הקשה הצפוי לו, וכמובן גם להם עצמם. ההורים נקלעים למשבר קשה, מבחינה רגשית, ולעיתים קרובות גם זוגית, כלכלית ותעסוקתית. מרגע שנודע להורים כי ילדם נמצא בתחום הספקטרום האוטיסטי, הם במשבר אישי ומשפחתי. בתחילה המשבר הוא מייד-אקוטי, אפשר אפילו לקרוא לו טראומטי. ההלם שבקבלת האבחנה, האבל על אבדן העתיד השאנן והנינוח, הפחדים מפני העתיד הצפוי לילד ולעצמם, אלו גורמים המקבילים לתנאי משבר גם במצבים אחרים. לא רק שזה מצב משברי בעת תחילתו של התהליך, יש בו מרכיבים של משבר מתמשך, מול כל יום וחודש, המביאים בחובם הפתעות לא נעימות, תקלות ומכשולים בלתי צפויים. נזכור כי יש החווים משבר זה עם ילד ראשון, ומבחינתם, זה סופה של התקווה לילד בריא, עקב החשש המובן ללדת ילד נוסף עם תסמונת חוזרת, ולחלקם זה אפילו משבר חוזר עם הילד השני, כשמתברר שאף הוא פגוע ומאובחן (תופעה של 2 אחים פגועים בספקטרום אינה נדירה כלל, וגם אני פגשתי אותה פעמים רבות).

רק מי שחווה זאת יכול להבין עד תום את גודל הכאב. גם אני, כמטפל המלווה ומכיר כבר עשרות זוגות (או חד הוריות) בעת המשבר הזה, אינני יכול לעמוד על מלא היקפו. השותפות בכאב היא סוד כוחו של הקשר הבלתי אמצעי, כזה שנוצר בין הורים אחרים לילדים אוטיסטים, למשל בפורומים ברשת, שהם כאחים למשבר, שזר לא יבינם.

מול משבר זה ניכר החוסן האישי, הנפשי או ההתנהגותי (בחרו את המונח המתאים לכם), של ההורה היחיד, ושל התא המשפחתי. תמיד אני עומד נפעם מול עוצמות הכוח והחוסן, שלכם, ההורים והמשפחות המורחבות, המתגלות מדי פעם מחדש (למי בקוראים שאינם הורים – הרי זה אתגר, להכיר ולהבין את המשבר). מול משברים חוזרים, גם מול רגעי שבירה, ומתוך הכאב,

מתגלים שוב ושוב הכוחות והיכולות הגבוהות של הורים לעמוד מול המשבר, ואף לצאת ממנו מחוזקים.

ישנם מודלים שונים של התמודדות בתנאי משבר, אזכיר כאן מודל אחד להתמודדות עם משבר, על פי פרוכ' להד, שקורא למודל שלו גש"ר מאח"ד (www.icspc.org).

כל אחת מהאותיות מייצגת תחום התמודדות:

ג – גוף: מה אנו עושים עם הגוף שלנו בעת משבר – חשיבותה של פעילות גופנית והנאה גופנית בעת עמידה במשבר. חשיבותה של תזונה, ואם צריך תרופה (רצוי טבעית), וכן הרפיה.

ש – שכל: חשיבה רציונאלית, איסוף מידע וארגונו, השוואת אלטרנטיבות, בניית תכנית כתובה היטב.

ר – רגש: לבטא רגשות, מעצב ועד כעס, מייאוש ועד צחוק, וחיפוש אחר תמיכה רגשית ואמפטיה.

מא – מערכת אמונות, ערכים, אמונה דתית, פילוסופיית חיים, חיפוש משמעות.

ח – חברה: מציאת חוג חברתי מתאים, קשרים אישיים בתחום, לקיחת מנהיגות ותפקיד בתחום המשבר.

ד – דמיון: שימוש בדמיון ויצירתיות, חוש הומור ויצירה (מילולית, פלסטית וכו'). גם חלומות בהקיץ ודמיון מודרך שייכים לתחום זה.

כל אחד מההורים הקוראים פרק זה יכול לזהות בעצמו מה השילוב שהוא נמצא בו, מה הם אותם המשאבים שאיתם הוא עובר את המשבר. לכל אחד ישנו הרכב משאבים שונה. כל אחד מביא אל המשבר הזה את דפוס ההתמודדות האישי הקודם שלו. כמנחה תכנית טיפולית, כמנתח התנהגות, אינני עוסק באופן ישיר בדרכי ההתמודדות של ההורים. עם זאת, פעמים רבות אני שותף, ביודעין או שלא ביודעין, בעקיפין או ישירות, בניסיון להעצים את כוחות ההתמודדות. עם הורים שכלתניים אנסה ללכת בחשיבה רציונאלית, עם הצוחקים אתגלגל מצחוק, ועם המאמינים אאמין גם אני. אפשר גם להתחדש ובעזרת סיוע ועצה, להשתמש במשאב התמודדות שלא היה שם קודם, אך לשם כך חשוב להיעזר ביעוץ או תמיכה אישית. בכל מקרה, חשוב ביותר לעשות משהו! כדי לתת לכך תמיכה, מוזמנים כל הסובבים אותם, (כולל מנתחי התנהגות) להיות קשובים ולהציע סיוע להורים. ואתם, הורים, אנא בקשו זאת ממי שאתם בוחרים לעבוד איתו/ה. דוגמאות לסיוע יכולות להיות רבות. בינהן נכלול בתכנית יצירת פנאי אישי וזוגי להורים, כשמטפלים מציעים

"שמרטפות" לערב או לסופ"ש, כדי לאפשר ערב חופשי להורים, ואפילו סופשבוע, ואם אפשר, כן, לנסוע לחו"ל! ודאי שראוי לחזור ולצאת לסרט ולמסעדה, אחרי כמה שנים שזה לא היה אפשרי. לתרגל הרפיה (גם אם עוד לא ניסית...), לכתוב שיר (ולתת לאחרים לקרוא, גם אם הוא לא מושלם...) או לצייר, או לכייר. לתפוס יוזמה וליצור או להצטרף לקבוצת הורים הפועלים למטרה ארגונית משותפת. פגשתי הורים רבים שהיו להם פעילויות כאלו, והם שאבו מהן כוח, אם כי לרוב לא בשנים הראשונות.

לקוראי ההורים אומר שנכון, כל אלו פעילויות שנראות בתחילה בלתי אפשריות, אך הן הכרחיות לשמירה על איזון ואיכות חיים. למי שאינו משתמש באחת, יש ודאי אחרת. אם תרצו, נסו להשתמש גם באלו שאינן כל כך מוכרות לכם. קבלו, כמה שניתן, את העובדה שדפוס ההתמודדות של בן-זוגכם אינו זהה כלל לזה שלכם. תנו מקום לדרך שלו. ביחד אולי תיווצר גם דרך התמודדות משותפת. התמודדות משותפת היא הבסיס להגדלת ההישגים והשינוי בהתקדמות הילד, אבל גם הבסיס לאיכות חיים וקשרים הדדיים תומכים. הורים שהתמודדו בהצלחה הם ההוכחה לכך שזה אפשרי!

האתגר שמאתגר ילד אוטיסט את הוריו הוא עצום בכל קנה מידה: רגשי, תפקודי, כלכלי ואינטלקטואלי. ספר זה נועד לאפשר התמודדות טובה יותר עם אתגר זה וזו גם שליחותי העיקרית. למטפל או מטפלת בילד אוטיסט האתגר לא פחות רחב, גם אם פחות מעיק רגשית. הצורך לתת מענה לטווח כל כך רחב של מגבלות וחסרים, וליצור מערכת חדשה מן היסוד של יכולות והרגלים, זהו אתגר שגדול מכל תכנית התנהגותית אחרת. ברקע, חשוב שהורים ידעו כי אצל כל מטפלת צעירה, (והרי רובן אמנם בחורות שעוד לא ילדו), מתעורר החשש הבלתי ניתן להסרה "שמא גם ילדי שייולד לי יהיה "כזה". וזה מלווה אותן בכל הריון נוסף.

זה המקום להקדיש מספר משפטים לגבי האחים. נזכור כי אחים/אחיות לילדים אוטיסטים נקלעים לתפקיד זה בעל כורחם, כמו הוריהם, ובהדרגה חווים את כל הכרוך במעמדם. הזמן המוקדש להם מצטמצם, תשומת הלב מוסטת מהם לילד שדורש כל כך הרבה תשומת לב. לעיתים קרובות מידה רבה מדי של אחריות מוטלת על אחות/אח שיכול לתפקד בעצמאות. מועברות אליהם צפיות (לעיתים מוגזמות) לעזרה, להתחשבות, לכך שלא יפריעו. ומעבר לכל אלו ישנה התמודדות עם הבלתי מוסבר, עם התנהגויות משונות של אח או אחות, עם הבושה בחברה. יש לקחת אותם בחשבון – וחשוב לבנות מערכת תמיכה מיוחדת לאחאים, כדי שמקומם האישי והמשפחתי יישאר מוגן ומובטח.

ולסיכום נושא המשבר אסיים במילים של אם, לאחר שנים:

עולמי לא חרב עלי. אמרות הכל.

שני הילדים האוטיסטים שלי אהובים כל כך, מתמאים ומתגרים. מעט דומים זה לזה אך רק מעט.

הצעיר נולד לתוך תפקיד, היה עליו להיות התיקון והתקין. חבר לחיים ושותף למעמסה עבור הבן הבכור.

המעקב אחר התפתחותו היה כל כך אינטנסיבי וחרד שבגיל חודשיים בערך כבר ידעתי. ולא עצרו דבריו המרגיעים של רופא הילדים. הספיקו הקושי שביצירת קשר עין, ההפניה לבדיקת כרה בעקבות חוסר תגובה בבדיקת השמיעה.

אבל לא קלוקו היה כאן כי אם תיקון: ראיתי את השוני שבין הילדים, איזה מנעד קיים תחת הספקטרום. כמה אישיותם השונה, יכולותיהם השונות ותגובותיהם האינדיווידואליות, אף שאינן מוציאות אף אחד מהשניים מההגדרה (נהפוך הוא), מרחיבות את דעתי, תגובתי וזיפיותיי. מאפשרות לי להנות מהיש שבכל אחד מהם - האוטיסט הקשה ובעל הפיזור המשמעותי אך האוהב, מתחבק, מתרפק ובעל הצחוק המתגלגל, והשני - חכם ודעתן, עקשן, ילד "קשה", אך כל כך מפתיע בכתיבה, בציור, בשיקוף עולמו העשיר והמבולבל.

ובאילה, הם תמיד ישנים חבוקים זה בזרועות זה (לא השפיעה עליהם כלל הצעת הפסיכולוגים להפריד חדרים. הם תמיד מוצאים את הדרך האחד לשני). ואני מתבוננת ומבקשת שזעזום יישארו יחד, אחים כמו שרק אחים אוטיסטים יכולים להיות.

פרק 6. יסודות התיאוריה ההתנהגותית וניתוח- התנהגות יישומי בתכניות לקידום אוטיסטים

בפרק זה כל מושג מופיע בכתב מודגש.

הקדמה: האם אתם ההורים בוחרים בגישה ההתנהגותית באופן מושכל? האם המליצו לכם עליה ואתם עוד לא יודעים מהי? האם אתם ניגשים אליה בחשש אחרי ששמעתם הסתייגויות והשמצות? נייחד פרק לשאלות אלו, אך קודם לכן חשוב פשוט להכיר מהי הגישה הזו. זהו מידע "יבש" שאינו קשור לילדים אוטיסטים באופן ישיר, והוא תמצית הידע בניתוח התנהגות יישומי. הוא אינו ידע חיוני להורים, אלא למנתחי התנהגות, אך במהלך שנים של עבודה בגישה ההתנהגותית גם הורים לומדים להכיר, לדבר ולחשוב במושגים ההתנהגותיים. נוצרת שפה משותפת בין מנחים לבין הורים. למי שמעדיפים קודם לקרא ולחשוב על השאלות המטרידות שהוזכרו, מוזמנים לעבור לפרק הבא, ולחזור לפרק זה כשהיו פנויים ללמוד תיאוריה זו, העומדת מאחורי כל ההליכים שמופעלים על ידי מנחים בגישת ABA.

הגישה ההתנהגותית לטיפול בילד האוטיסט היא יישום של הגישה המדעית הכללית המכונה ABA. כלומר, זהו יישום מיוחד של **ניתוח-התנהגות יישומי** (Applied Behavior Analysis) המופעל לצרכים הייחודיים של הילדים בתסמונת ASD. בדפים הבאים אזכיר את מרבית המושגים הבסיסיים של ניתוח-התנהגות, אך אין בכך ולו מקצת מהפרוט הנדרש כשלומדים ניתוח-התנהגות כתחום ידע מקצועי. לכך מוקדשים ספרים אחרים (בעברית: ניתוח יישומי של התנהגות מאת א. אלדר, ובאנגלית מקורות שונים, והמקובל ביותר:

Applied Behavior Analysis (Cooper, Heron & Heward 2007).

המדע ההתנהגותי מתבסס על מחקר מעבדתי ניסויי (Experimental, EBA) בו התגלו החוקים הבסיסיים של התנהגות האורגניזמים בכלל. מדע בסיסי זה מבחין בשני סוגים בסיסיים של התנהגות:

1. **התנהגות רספונדאנטית** – (תגובתית) עוסקת בהתנהגויות שהן ביסודן רפלקסים, בין אם טבעיים בלתי-מותנים, ובין אם רפלקסים מותנים. המדע חוקר את האופן בו משתנות התנהגויות אלו או הפכות למותנות. (את היסוד למחקר זה הניח החוקר הרוסי הנודע פאבלוב לפני למעלה ממאה שנה). תגובותינו הרגשיות (כמו פחד וחרדה, רוגז וכעס, עונג, צחוק, עוררות מינית) מכילות יסוד של תגובות רפלקס, ולכן מערבות התניות מסוג זה.

2. **התנהגות אופרנטית**, מתפעלת, שבה כלולות מרבית ההתנהגויות המשמעותיות לתפקוד האדם בעולם ובחברה. את היסוד למחקר זה הניח ב.פ. סקינר בשנות השלושים של המאה העשרים (Skinner, 1938).

החוקיות בשני התחומים המוזכרים נחקרה במעבדות, ומהווה את הבסיס לשיטות הטיפול היישומיות.

הכלל המרכזי שהתגלה הוא, כי **התנהגות אופרנטית מושפעת מתוצאותיה**, מהתרחשויות בסביבה המרחשות מיד לאחריה, וכי ההשפעה ניכרת בעיקר בשינויים **בתדירותה/שכיחותה**. מתוך כך נגזרים יחסים תפקודיים/פונקציונאליים, חוקים, המייצגים את סוגי השינויים המתחוללים. והשינויים הם בשני הכיוונים:

יחסי ההגברה מגדירים את התנאים בהם התנהגות מתגברת: באמצעות הליכי חיזוקים, (חיזוק חיובי וחיזוק שלילי).

יחסי הפחיתה מגדירים את התנאים בהם התנהגות פוחתת: **הכחדה** (מניעת חיזוקים) **וענישה** (ארוע אברסיבי, בלתי נעים, המתרחש לאחר התנהגות ומביא להפחתה בהסתברותה).

שימור: תנאים והליכים המשמרים את ההתנהגות באותה רמה לאורך זמן, לא מגבירים אך גם לא מפחיתים.

כמובן שגם לתנאים בהם מתרחשת ההתנהגות (כלומר **לנסיבות**, למה שקרה והיה לפני ההתנהגות) יש השפעה על התרחשותה, ואת חלקם של תנאים אלו מגדירים החוקים הנוגעים ל**שלילת גירוי ולרמזים**, שהם גירויים מסייעים/תומכים. כמו כן, לנסיבות יש השפעה עצומה על תדירות ההתנהגויות כיוון שאלו הם תנאים המשפיעים על ערכם של המחזקים (**תנאי שובע וחסך** המגבירים או מפחיתים את הסיכוי להתרחשות ההתנהגות), ונקראים **תנאים מניעים או מזמנים**.

.MO

את השינויים הנוצרים בהתנהגויות (בכמותן ובצורתן) הנוצרים בעזרת מחזקים ניתן ליחס לכמה הליכים מרכזיים: **חיזוק מבחין** (דיפרנציאלי), **עיצוב** (Shaping) **שרשור** (Chaining) ועוד. אלו הליכים המאפשרים לנו ללמד, להקנות התנהגות חדשה או לעצב את זו הקיימת לכדי שינוי משמעותי.

אופייה של התנהגות, (מבחינת שכיחותה או מהירותה, דפוס הופעתה, ההפסקות שבה ועמידותה לתנאים בהם נעלמים המחזקים, כלומר תנאי הכחדה), מושפע ביותר מ**לוח תזמוני-החיזוקים** (Schedules of Reinforcements) בו היא נוצרת ונשמרת. עיקר ההשפעה נובע מהיחס בין מספר ההתנהגויות לבין המחזק, או ממשך יחידת הזמן שחולפת, לבין קבלת מחזק, כלומר **מתזמוני-החיזוק**. למשל באם החיזוק ניתן כל מספר קבוע של התנהגויות, או יחידת זמן קבועה, או ניתן באופן משתנה, בלתי קבוע. לכך השפעה גדולה על אופייה של ההתנהגות, בכמות, בעמידות לשינויים ובעת הפסקת החיזוקים. שינויים מתוכננים או אקראיים בלוחות-החיזוק יגרמו לשינויים בהתנהגות עצמה (Skinner, 1954). במחקר בסיסי ויישומי בניתוח-התנהגות נמצא באלפי מחקרים, כי התנהגויות (המוגדרות באופן אופרטיבי: מובחן, קונקרטי, מדיד) ניתנות לשינוי מתוכנן, אם מפעילים עליהן הליכים, מאלו שנסקרו למעלה.

לכן, הטיפול ההתנהגותי מאופיין ב**הגדרת מטרות התנהגותיות** מאד ברורות, מוגדרות **אופרטיבית**, ובבחירת הליכי הקניה ושינוי מוכרים ושיטתיים.

מהו המדע המכונה ניתוח התנהגות יישומי, ABA Applied Behavior Analysis?

זהו מדע שעומד ב 7 כללים, שנוסחו והפכו ליסודו של המדע (Baer Wolf & Risley, 1968).

1. מדע יישומי – Applied: עוסק ביישומה של החוקיות ההתנהגותית למטרות חשובות לחברה האנושית.
2. התנהגותי – Behavioral: עוסק בהתנהגותו המדידה והנצפית של האדם.
3. אנליטי – Analytic: מתמודד עם תופעות התנהגותיות בדרך אנליטית, של ניתוח לגורמי השפעה.
4. טכנולוגי – Technological: כללים והליכים מנוסחים באופן טכני, כזה המאפשר ישום חוזר של הליכים שמתוארים במפורש בספרות המקצועית.

5. שיטתי מבחינה מושגית – Conceptually systematic: שיטתי מבחינת המושגים המופיעים בו באופן עקבי, ביתוח ובניסוי המדעי, וביישום בחברה.

6. אפקטיבי – Effective: מביא לשינויים משמעותיים לאדם ולחברה. שינויים בעלי עוצמה, בהיקפם ומהירות השגתם.

7. כלליות – Generality: עוסק בתופעות הניתנות ליישום בתנאים רבים ושונים, בכלל האוכלוסיות.

אם כן, טיפול התנהגותי עושה שימוש ב**הליכים התנהגותיים**, שברובם אין כל חדש, הם קיימים בעולמנו האנושי ובעולמם של האורגניזמים בכלל. הורים משתמשים בהם בחינוכם של ילדים רגילים, בין במודע ובין שלא במודע, והם מוכרים לכל, בכל תחומי החיים והחברה. גם בתכניות לקידום של ילדים אוטיסטים מתבטאים הליכים אלו כמרכזיים. נסקור אותם כאן במסגרת כמה עקרונות יישומיים.

עקרון ראשון: למידה חיובית – הגברת כמות התגמול, העידוד, השבחים ותשומת הלב שניתנת לילד בתגובה על התנהגות נאותה, ראויה ומתאימה, על מנת להגבירה. אנו נותנים דגש רב לעקרון זה, כיוון שהתנהגויות הנרכשות על ידי הליכי **חיזוק חיובי**, עם **מחזקים** חברתיים ומוחשיים כאחד, מתבססות בקלות, נרכשות באווירה חיובית ונעימה ובמהירות גבוהה יחסית. לא רק כמות התגמול חשובה – אלא גם ערכו של התגמול/המחזק. המחזקים חייבים להיות מותאמים אישית ונבחרים מחדש (על פי **סקר מחזקים**) שוב ושוב, כך שערכם נשאר גבוה. חיזוק במחזקים "חלשים" אינו אפקטיבי מספיק.

עקרון שני: "הצבת גבולות" – הווה אומר קביעת אותן התנהגויות אסורות, שעלולות לפגוע בביטחוננו של הילד או בסביבתו ומסכנות את התנהלותו החברתית. "שמירת גבולות" אומרת שלא נאפשר לילד לבצען ולהשיג להן תוצאה מחזקת, ובכך נגרום להפחתתן, בתהליך הנקרא **הכחדה**. דוגמא לעקרון הכחדה הוא מניעת החיזוק להתנהגות פסולה, כמו למשל חסימה של לקיחת ממתקים מארונות, שהיו פתוחים, וזאת ע"י התאמת הסביבה. כשמבצעים נעילת ארונות, כך שלא מתאפשר להגיע לממתקים המחזקים, לא תתאפשר תוצאה מחזקת, ותהיה הכחדה (הילד יחדל מנסיונות לקחתם ללא רשות). דוגמא אחרת לתהליך הפחתה בהכחדה היא אי-ויתור על דרישה. כשילד מתנהג באופן פסול (כמו בהתקף זעם או פגיעה עצמית או בכי רם) על מנת שנוותר על דרישה מסוימת שאינה נעימה לו, הרי שאם לא נוותר, לא יהיה **חיזוק (שלילי)** לאותה התנהגות, והיא תפחת.

כאשר מתבצעת "חציית-גבול-התנהגותי" ומתקיימת התנהגות לא רצויה, אסורה או מזיקה לאדם או לסביבה, לעיתים מתאימה **ענישה, לצורך הפחתת ההתנהגות**. דוגמא לענישה על מעבר הכלל "לא שופכים או זורקים אוכל על הרצפה" היא שכאשר שופכים אוכל – ננזפים, או חווים אי נעימות בהרחקה משולחן האוכל או הרחקת הצלחת לזמן קצוב (**פסק זמן או מחיר תגובה**). כל זאת מבלי לחרוג מכללי האסור והאתיקה בתחום ענישה, בין פיסית או רגשית.

עקרון שלישי: ללמד כל הזמן, ללא סוף. למבוגרים הסובבים את הילד תפקיד פעיל בלימוד והקנייה של התנהגויות חדשות, כאלו שאנו מעוניינים שהילד ירכוש ויפתח. אנו מקנים לילד התנהגויות בכל אמצעי הקנייה אפשרי, לכן צוות הטיפול הוא "מורים" (כאלו שנשכרו ללמד/לטפל, לאו דווקא ע"פ מקצוע רשמי) והורים העוסקים בהקניית התנהגויות באופן פעיל ואינטנסיבי. העזרה שלנו בהקנייה היא בעיקר על ידי הצגת **גירוי למידה** מתאימים וסיוע ברגע הנכון, בעזרת הרמז המתאים. פעמים רבות מהוות תכניות הקנייה והגברה, כאלו שמפתחות ומגבירות התנהגות חלופית/אלטרנטיבית נאותה (באמצעות חיזוק מבחין Differential Reinforcement), דרך יעילה גם ל**הפחתת התנהגויות** בלתי ראויות. התכנית האישית מחייבת, למעשה, יחס 1:1 – כלומר ילד ומבוגר לידו, שעוסקים בלימוד מיומנויות והקניית התנהגות נאותה.

עקרון רביעי: הגברת **התנהגויות ציר** (Pivotal Response (Koegle & Koegle 2006 – התנהגויות שיש להן משמעות כוללת, והן הכרחיות ל**הכללה** של התנהגות. לדוגמא, התנהגות **חיקוי חברתי**, שהיא ביצוע עוקב אחרי התנהגות הזולת (עשה מה שעושים אחרים). גם **בקשת סיוע** היא התנהגות מפתח, שתאפשר למידה יעילה ופתרון בעיות בתחומים רבים. התנהגויות ציר קיימות בכל תחום, ואלו שבבסיס כישורי הלמידה כוללות גם קשב פעיל, ביצוע הוראות, התמדה ועוד. שיטה התנהגותית כוללת התפתחה תחת כותרת זו ונקראת PRT.

הורים לילדים בריאים, מבצעים הליכים התנהגותיים כאלו בקלות ואף אינם מודעים לעובדה שהם פועלים על פי עקרונות "מדעיים" (כאלו שנוסחו במדע "ניתוח-התנהגות"). דווקא כאשר הורים מטפלים בילדיהם האוטיסטים, הם לא תמיד מצליחים לממש הליכים אלו, כיוון שהילד מגיב באופן שונה למימושם. עם ילד אוטיסט יש הכרח להתמקד ביתר בהירות ועקביות במימושם של שלבים בכל הליך התנהגותי. עם זאת, הקושי אינו אומר שלאוטיסטים יש חוקיות אחרת! הם מגיבים לפי אותם חוקים ובאותה חוקיות התנהגותית, גם כאשר הם מתנהגים שונה מילדים רגילים.

עקרון חמישי: שיתופם של הורים באופן משמעותי בתכנית ההקניה, נועד להתגבר על בעיה שנצפתה בעת שילדים טופלו במסגרות חוץ ביתיות, ללא שיתופם של ההורים. ילדים שעברו טיפול כזה לא הכלילו לסביבה הביתית ולמשפחתם את התגובות שרכשו בעת הטיפול. שיתוף ההורים מגביר ביותר את ההכללה של התנהגויות נדרשות למצבים טבעיים ומאפשר ניצול כל מצב בחיי יומיום לצרכי הקנייה.

עקרון שישי: האינטנסיביות היא מרכיב חשוב בטיפול התנהגותי לילדים אוטיסטים: נמצא כי 30-40 שעות שבועיות של פעילות מובנית מסוגים מגוונים, הן תנאי לקבלת שינוי מיטבי (Lovaas 1993). רובן של שעות אלו מועברות במצב הוראה יחידני, אחד-על-אחד, ע"י מורה-תרפיסט ואו אחד ההורים, שעברו הכשרה. השיעור מועבר לילד כשהוא נוכח בעצמו, או בנוכחות חברים, או בסביבת השילוב שלו, אך עדיין תמיד כשמטרת השיעור היא קידומו **בתכנית האיטית שלו**. היקף שעות זה נועד לפצות בכמות האימון הגבוהה על האיטיות ברכישת מיומנויות ועל ההיקף העצום של מיומנויות, מכל התחומים, שצריך להספיק להקנות בכדי לגשר על הפער ההתפתחותי.

הכישורים הנלמדים, כל אחד מהם, מנותחים ומפורקים למרכיבים קטנים הניתנים להשגה, במתכונת של **ניתוח מטלה**. מרכיבים אלה נלמדים בנפרד, אחד אחרי השני, כאשר דרגת-קושי ומורכבות המשימה עולים באופן הדרגתי. כאשר הילד מבצע בהצלחה משימה מסוימת, הוא זוכה **למחזק**. הטיפול מתקדם בצעדים קטנים ומתוכננים הנבנים אחד על גבי השני.

שלבי התערבות בהפעלת תכנית התנהגותית אינטנסיבית לגיל הרך :EARLY INTENSIVE BEHAVIORAL INTERVENTION

נחלק זאת לשני תחומים:

1. הראשון – הקניית מיומנויות. תחום זה עוסק במיומנויות חסרות, המצריכות פיתוח ורכישת מיומנויות בכל תחומי החיים. לדוגמא: הקניית דיבור או הבנה, הקניית ידע ויכולת מוטורית ועוד ועוד.

השלב הראשון בתחום זה הוא הליך **הערכה מסודר**. התערבות להקניית מיומנויות מצריכה איתור רשימה ארוכה שנוגעת להתנהגויות/מיומנויות רבות בתנאים שונים, ולמעשה מקיפה את כל תחומי הידע שילד רוכש בהדרגה במהלך הגדילה. אין הרשימה מוגבלת להתנהגויות חברתיות או תקשורתיות, ויש בה את מכלול ההתנהגויות בכל שטחי החיים.

הדרך הטובה ביותר לאתר את מפת היכולות והכישורים הקיימים היא באמצעות כלי הערכה מתוקף, כמו ה- ABLLS-R (קיים בגרסה עברית) או ה- VB-MAP. (ישנם נוספים)

בסיומה של ההערכה, מתקבלת תמונה חזותית ורשימת המיומנויות והציון בכל אחת מהן.

הכישורים הנלמדים מנותחים ומפורקים למרכיבים/צעדים קטנים בתהליך המכונה **ניתוח מטלה** Task Analysis. מרכיבים אלה נלמדים בנפרד, אחד אחרי השני, כאשר קושי ומורכבות המשימה עולים באופן הדרגתי.

פעמים רבות מדובר בהתנהגות בת צעדים רבים הקשורים זה בזה, כמו במשימות יומיומיות, כרחצה, או הפעלת מכשירים. במקרה זה ההתנהגות נרכשת באחת משתי שיטות השרשור. **בשרשרת קדמית**, כשילד מבצע בהצלחה דרגה מסוימת, הטיפול מתקדם לדרגה הבאה, בצעדים קטנים ומתוכננים, הנבנים זה על בסיס זה. יתכן וסדר הלמידה שלהם יהיה הפוך, מהחולייה האחרונה, אליה מצטרפת זו הקודמת לה, בהליך הנקרא **שרשרת אחורית**.

המטרות כוללות את כלל המיומנויות בכל תחומי החיים, עם דגש מתבקש על כישורים הנדרשים ללמידת שפה ותקשורת. לדוגמא, עלינו לפתח לילד את כישורי הקשב והלמידה שלו (תחום A בכלי הערכה ABLLS-R): מיומנויות כמו תשומת לב, ריכוז, הענות להוראות ומוטיבציה. זוהי דוגמא טובה לכך שחלקים בטיפול נבנים אחד על השני, שכן אם לא נגדיל את טווח הריכוז ושיתוף הפעולה, לא נוכל ללמד כישורים שפתיים.

אם כך, השלב הראשון מסתיים לאחר סיום הערכה מסודרת, ובחירת המיומנויות שיש לאמן וללמד אותן. בסיום שלב זה נוצר דף מטרות תירגול (צ'קליסט).

שלב שני – החלטה אודות הדרך, **ההליך** בו נקנה את ההתנהגות או ניצור את השינוי הרצוי בהתנהגות קיימת. למרות שאנו עושים שימוש בשפה, מסבירים, מבקשים ונותנים הוראות מילוליות, אין אנו מגבילים עצמנו לשימוש בכלי זה על מנת ליצור שינוי וללמד. אנו נעזר לילד לבצע את ההתנהגות הרצויה בעזרה וסיוע מסוגים שונים ועוצמות נדרשות, או בשפה הטכנית נרמז, **ניתן גירוי תומך** (Prompt) נכון, **נסייע** ולעיתים נדגים לו איך עושים את הפעולה. אך בעיקר נארגן את התוצאות להתנהגותו, כך שהן יחזקו ויגבירו את ההתנהגות הנדרשת. כך למשל **נסייע פיסיית** להפקת תגובת חיקוי תנועה אל מול הדגמת תנועה שלנו.

כלומר, בעת הקניית התנהגות שהיא מיומנות, נעשה שימוש מושכל בגירויים מובנים וברמזים, לקבלת תגובה נאותה. כך גם בהפעלת הליך חיזוק להגברת הסתברות ההתנהגות לנוכח **הגירוי המבחין**.^d התוצאה המקווה היא שנוצרת **שליטת גירוי**: כשיוצג הגירוי יש סיכוי גבוה שתופיע התגובה שחוזקה בעבר.

בכדי ללמד כיצד והיכן להתנהג, ולהבהיר ציפיות וגבולות, אנו משתמשים לא רק בשפה, במחוות, בהדגמות ובתוצאות, אלא גם בארגון חומרים או ציוד, בארגון **הסביבה**. לדוגמא, הנחת הצעצועים שלו על שטיח במקום מסוים בלבד עשוי להבהיר לו שמקום זה נועד למשחק. הכנת לוח לקשקוש על הקיר יקל על הקניית הרגלי ציור במקום זה והפחתת "ציור" על שאר קירות הבית.

ההליך המרכזי בכל תכנית התנהגותית מלאה הוא הליך **החיזוק החיובי** – בו מחזקים חיוביים מגבירים שכיחותה של התנהגות נבחרת. מחזקים נבחרים לפי העדפותיו של הילד בהליך הנקרא **סקר מחזקים**. הרבה ילדים מגיבים לחיזוקים ממשיים וראשוניים, כמו ממתק, תחושה נעימה ממגע או הפעלת צעצוע מועדף. מחזקים אלה נחשבים "חיצוניים", ולכאורה אינם זמינים מספיק בסביבה טבעית עתידית. רבים מתנגדים ליצירת מוטיבציה על בסיס מחזקים כאלו, בטענה כי זה אינו מצב טבעי לאדם בחברה. שימוש במוטיבציה כזו מעלה שוב את התחושה שמדובר באילוף ולא בחינוך, אך זו תחושה שגויה ומטעה. אנו יודעים שבשלבים מוקדמים בהתפתחות הילד לא ניתן להניע ילד ללמידה כל-כך אינטנסיבית ללא מוטיבציה מותאמת. בכל אופן, גם בתוכנית מובנית, השימוש במחזקים אלו פוחת בהדרגה, באופן

מתוכנן, ככל שהטיפול מתקדם, ומוחלף בשימוש במחזקים חברתיים, כמו שבחים, מגע, חיבוקים וחיובים.

השימוש בהליך חיזוק חיובי משמש פעמים רבות ל**בררת התנהגות**. זהו הליך **חיזוק מבחין** (דיפרנציאלי), שבו מחזק ניתן להתנהגות אחת מתוך רפרטואר, כך שהתנהגות נכונה לנוכח גירוי מסוים תחזק, ויעלה הסיכוי להתרחשותה של התנהגות זו, על פני אחרת שאינה מחוזקת. כך לדוגמא, כשמחזקים תגובות דיבור בעוצמה נאותה על פני שימוש בצעקה, התנהגות דיבור נאות תתגבר.

סוג נוסף של הליך המתבסס על חיזוק מבחין הוא **עיצוב התנהגות**. בתכניות טיפול יש מקרים של יישום מלא וקלאסי של הליך עיצוב: **התקרבות הדרגתית** להתנהגות היעד מחוזקת באופן שיטתי, בחיזוק מבחין. כאן לא מדובר על בררה של התנהגות אחת קיימת על פני אחרות, אלא שינויה המדורג של התנהגות אחת על ידי חיזוק שינויים קלים ומדורגים בצורתה או עוצמתה. לדוגמא: בעת הקניית חיקוי והפקה נכונים של הברה מדוברת. כל פעם שהצליל המופק קרוב יותר להברה הברורה שהודגמה, הקריטריון לחיזוק משתנה, בהתאם לשלבים מוגדרים של התקרבות למטרה.

התחום השני – זה הנוגע להתנהגות בעייתית של הילד/בוגר, כלפי עצמו ולסביבה. התנהגות כזו שתפגע באיכות חייו או חיי הסובבים אותו אם תמשך לעתיד. עיקר המטרה כאן היא להפחית התנהגויות. פעמים רבות התנהגויות אלו, שחלקן קשות ומטרידות, הן שמביאות את ההורים לחפש פתרון, סיוע, שינוי – הן המניעות ומביאות להפעלת תכנית טיפול. שלבי בניית תכנית שינוי להפחתת התנהגות (לילד/בוגר אוטיסט) מכילים את השלבים האופייניים לתכניות התנהגויות בכלל. לכל התנהגות בעלת משמעות חברתית-סביבתית, שמהווה בעיה לילד עצמו, למשפחה או לחברה, עורכים תהליך של איסוף מידע, ניתוח המידע, וקביעת הליך שינוי. להלן 5 שלבים:

שלב ראשון – תחילתו של כל טיפול התנהגותי הוא בתצפית בילד במצבי אמת, לאיסוף מידע, או לכל הפחות בראיון מקיף עם הוריו והסובבים אותו. כך אנו יכולים להבחין **מה** הילד עושה, מה התנהגותו, באילו נסיבות התחילה התנהגות, ומה קרה לאחריה. **מתי והיכן** זה מתרחש. עם **מי?** ומה עושים האחרים שבסביבתו רגע לפני ורגע אחרי? במלים אחרות, נצטרך להסתכל על תצורות התנהגות מסוימות, מוגדרות היטב, ולאסוף עליהן מידע כמותי ע"י בחינת שרשרת ההתרחשויות הסובבת את ההתנהגות עצמה. בנוסף, נציין **מה התכיפות/התדירות**

בה התנהגות מופיעה. תצפית שיש בה **רישום כמותי** מדויק לגבי התנהגותו של הילד, במצב טבעי ובעת הערכת יכולותיו, חשובה מכמה בחינות: התצפית עוזרת להגדיר כמותית את הנסיבות והתוצאות של ההתנהגות, או את חומריתה. התצפית מעודדת מבט מדויק בילד ובהתנהגותו. כאשר התצפית נמשכת גם בעת הפעלת השינוי, אזי היא כוללת גם את ההתנהגות ההורית, ועצם המעקב מעודד עקביות, שהיא יסוד להצלחת הליך התנהגותי. בנוסף, הנתונים הנאספים הם אמצעי למעקב אחר שינויים ולשיפוט יעילות ההתערבות בה או משתמשים. שאלת המפתח היא: האם חל שינוי מהיר ובכיוון הרצוי **בשכיחות** ההתנהגות?

שלב שני – אנו חייבים לנתח את התנהגות הילד בהקשר הסביבתי שהתגלה לנו. ניתוח זה נקרא באופן כללי **הערכה תיפקודית**, (ובמסגרתה גם בדיקה המדמה את המצבים השונים ונקראת **ניתוח-תפקודי** (Functional Analysis)), כיוון שהיא מפענחת מה התפקוד (הפונקציה) של ההתנהגות. האם היא נועדה להביא **לקבלת מחזק** (תוצאה רצויה ונעימה למתנהג) ואיזה מחזק? לדוגמא, האם בכיו/כעס/התפרצותו של הילד מביא לכך שמציעים לו דבר מאכל או משקה כלשהו, ולכן רוב הפעמים כשהוא רעב או צמא הוא בוכה/מתכרץ, ואינו משתמש בהתנהגות חלופית, כמו הצבעה על הפריט והעברת מסר הבקשה במילה או סימן. אפשרות לתפקוד שונה היא: האם התנהגותו נועדה **להסיר דרישה** ולהימנע מעשיה כלשהי? למשל, כשהוא בוכה, אין מחייבים אותו לבצע דבר ממנו הוא מסתייג, כמו לבישת מכנסיים ארוכים. כך מתרבים המקרים בהם הוא בוכה/מתכרץ כדי להפטר מדרישה כגון זו. הערכה או ניתוח תפקודי, מקלה מאד בקבלת החלטה על התגובה הנחוצה מצדנו. בין שיקולינו נכלול הערכה האם ההתנהגות הנדרשת מתאימה ליכולותיו ולגילו של הילד, ונחליט אם לעודד ולהגביר תצורת התנהגות זו או התנהגות אחרת, חלופית ומתאימה יותר.

שלב שלישי – **הגדרת מטרות לשינוי התנהגותי**, בהפחתה או בהגברה. דבר זה דורש שיקול דעת לגבי רמת היכולות הנוכחיות, ההתנהגות השכיחה, תחומי החוזק והעניין של הילד, וכן מה הן המוטיבציות שלו, מה הם המחזקים שלו. לא כחות חשוב – יש לקיים הערכה של הזמן והמשאבים שביכולתנו להשקיע בתכנית השינוי. החלטה על מטרות היא חשובה ביותר ומביאה לרשימת מטרות, לרוב יותר מהתנהגות אחת, יותר מסביבה אחת שבה מתבקש שינוי.

שלב רביעי – בחירה והפעלה של אסטרטגיה, הליך התנהגותי, שמביא לשינוי. כבר הזכרנו כאלו, והעיקריים בהם הם הליכי חיזוק ואימון להתנהגות נאותה, אך גם הליכים להפחתה: **הכחדה** של התנהגות לא נאותה (בכך שמונעים השגת מחזקים באמצעותה), וגם **מחיר תגובה**, **ענישה חינוכית**, על אותה התנהגות. במקביל יוזכרו הליכים רבים אחרים שמגבירים סיכוי להתנהגות חלופית נאותה שתמלא את מקום ההתנהגות הפסולה.

שלב חמישי – מעקב, כמותי באופיו, על השינויים בהתרחשות ההתנהגות, וקבלת החלטות בהתאם. כמו שרישום היה הבסיס להחלטות על הליכים ומטרות, כך גם לגבי החלטות על שינוי הליכים, במידה ומשהו אינו משפיע, או על דילול התערבות מדורג כדי לסייע לשימור השינוי הרצוי, או יצירת שינויים שמגבירים סיכוי להכללה (או הפנמה) של השינוי, כך שיתבטא במקומות ותנאים אחרים.

לסיכום פרק זה ניתן לומר כי התמודדות עם התסמונת האוטיסטית הביאה את המומחים בניתוח-התנהגות-ישומי (ABA) להרכבת מערכת של תרגולים המיועדת לכסות את כל תחומי ההתפתחות האנושית, להקנות את ההתנהגויות החסרות ברפרטואר האישי ולהפחית התנהגויות לא מסתגלות או בלתי ראויות.

כל התנהגות עוברת ניתוח מפורט של שלל מרכיביה, התנהגויות היסוד שלה או החוליות בשרשרת המרכיבה את ההתנהגות השלמה. באופן שיטתי ומדורג מתבצעת הקנייה של ההתנהגות הנדרשת. השינויים בהתנהגות ניכרים במהירות גבוהה יחסית, תוך מספר שעורים, תוך כמה ימים, או שבועות ספורים, ומאפשרים המשך ומעבר להקניית התנהגויות נוספות וגבוהות יותר בסולם ההתפתחות.

כאמור, להתנהגות בעייתית מתבצעת הערכה תפקודית, המאפשרת תווית מטרות שינוי, כך שהתנהגויות חיוניות ומפותחות יותר יספקו את אותן תפקודים ששימשו התנהגויות בלתי-רצויות. תכניות ייחודיות פותחו במשך השנים כדי לאפשר הקנייה של תחומי ההתנהגות השונים:

התנהגויות של למידה, קשב וריכוז, התנהגויות בתחום המוטורי הגס והעדין, בהבנת שפה ובדיבור, בתקשורת חברתית ובהתנהגות חברתית בכלל, בהתנהגויות קוגניטיביות (כישורי חשיבה) ואקדמיות (מיומנויות כמו קריאה וכתביה), ובהתנהגויות טיפול עצמי. (פרוט תרגילים בתחומים השונים נמצא בספרי הראשון...)

ההתנהגויות הרגשיות של הילד, אף הן פרק נכבד וחשוב בתכנית הטיפול שלו. גם בתצפית וגם בתכנית ההתערבות אנו מחויבים להתייחס למרכיב הגדול שיש לכל ילד וכל אדם והוא חלקן של הרגשות בהתנהגות האדם. האם הילד שמח ומאושר, מיוחד או חרד, מבוהל או נינוח, רגוע או חסר שקט. תחום זה הוא תחומם של ההתנהגויות הרספונדנטיות (רפלקסיביות). יש להן את החוקיות שלהן ואנו מחויבים לעשות מה שנדרש כדי **להגביר שמחה, רוגע, אהבה ושאר רגשות חיוביים**, ולהפחית כעסים, עצב, תסכול, פחד או חרדה.

הגישה ההתנהגותית אינה רואה בהשפעה הסביבתית-התנהגותית את חזות הכול, ומכירה בחלקם של **הפיסיולוגיה והביוכימיה** של האדם, ושל הילד בפרט. לכן היא מכירה גם במשתנים כמו עייפות, חומרים במחזור הדם, מזון, תרופות ועוד. כל אלו חשובים וקובעים רבות את הקשיים כמו גם את ההתקדמות. הגישה ההתנהגותית מדגישה את הטענה האומרת כי עיצוב וארגון הסביבה המלמדת הוא הכלי הראשון, ואותו יכולים הורים מחנכים ומטפלים להפעיל ללא דיחוי, ליצירת שינוי בהתנהלותו ובמיומנותיו של הילד האוטיסט.

בעת מימושה של תכנית התנהגותית אנו נדרשים למושגים שיצרו שפה אחידה בין העוסקים בתחום. כחלק מהמאמץ ליצירת שפה זו ולהכרתה כללית בפרק האחרון של המושגים העיקריים. בספר זה לא נכנס לסקירה מקיפה של תכנית הטיפול האינטנסיבית לילדים אוטיסטים צעירים, שהיא עיקרו של הספר הראשון. אך נקדיש פרק קצר להסתייגויות שיש מאימוץ הגישה ההתנהגותית, מתכניות ABA, או ממה שמכונה EIBI.

פרק 7. הסתייגויות ופתרון

איסופם של כל ההליכים האלו לכדי מסכת מתוכננת מעלה לעיתים קרובות הסתייגויות, על רקע התפיסה המקובלת של חינוך חופשי יותר, שבנוי על רצונותיו וכוחותיו של הילד, והתנגדות לתנאים המזכירים "אילוץ". להלן כמה מההתנגדויות, והתגובה האפשרית לטענות אלו:

חובה וציות או חופש הבחירה וההובלה

התביעה לעבודה מסודרת המוכתבת על ידי מנחה התכנית והמטפל/המורה לא מאפשרת ללכת מייד ובכל רגע אחר רצונו של הילד. התכנית קובעת תכנים ואימונים על פי הערכת המצב, ואמנם אין כאן חופש בחירה מלא והליכה אחרי העדפות הילד, מלבד בבחירה מתחדשת בתדירות גבוהה של המחזק המועדף עליו. במקביל מתאים ומומלץ לקיים התחשבות מתמשכת בהעדפות שלו **בסדר** הלימוד של השיעור. רבים מעדיפים להתנהל עם הילד ולקבוע את התכנית על פי בחירותיו והעדפותיו, ללא חובות, בתקווה שכך יתפתח לטובה.

ואמנם, לילד, גם אם הוא פעוט, כבר יש ניסיון קודם של השגת "תנאים מחזקים" בלא מאמץ וללא מגבלות. כאשר מתחילים להציב דרישות ולקבוע פעילויות, יש מי שרואה בכך כפיה לא מוצדקת ופגיעה בכבודו או בחופש של הילד. הילד עצמו לעיתים מקשה מאד על המטפלים בכך שאינם **מסכים** ו/או אינם מגיב כלל לכל דרישה לביצוע פעולה לימודית, או מילוי הוראה שאינה לרצונו המידי. התשובה לטענה זו היא כי מבחינת טובתו של הילד אמנם אין זה נכון שהוא עצמו והבחירה שלו הם שמתווים את הטיפול. יש הוכחה שילדים אוטיסטים **מפיקים הרבה יותר מתכנית מובנית מאשר מלימוד חופשי** (Rimland 1996). נכון הוא שנדרשת תקופת הסתגלות במהלך המעבר מהרגלים של חוסר התייחסות, או סירוב לדרישות הסביבה, עד להרגלים של ביצוע והיענות להוראות, ו"משמעת למידה". במהלכה של תקופת מעבר זו יתכנו גם אירועי בכי, סירוב והתנגדויות. זה כשלעצמו לא סיבה לוותר על המטרה להשגת הענות והשתתפות בהליך הלמידה. יתר על כן, אפשר גם להשיג זאת באופן מאד מדורג וללא התנגדות ניכרת!! במהלך הלימוד יש ואפשר לתת כבוד רב לילד, ולעבוד תוך התייחסות להעדפותיו ולצרכיו, ובעיקר להקנייה מהירה של מיומנויות תפקוד עצמאי, בהן הוא יכול להתחיל להשתמש ואף ליהנות מהן. הלמידה היא תמיד מאמץ מסוים מול החלופה של חופש, אך כאשר הלמידה מעוצבת באופן המבוסס על למידה מדורגת, רצופת הצלחות וחזיקים, ילדים לוקחים בה חלק בשמחה ואף נהנים, יוזמים למידה ולא מעט פעמים ממש **מושכים את המטפל לשיעור**.

לגבי הגישה הדוגלת יותר ב"הליכה עם" רצונותיו של הילד, **זרימה** עם בחירותיו ופעולותיו, ובכן, גישה זו רווחת בחינוך בכלל, וזכות כל אחד לבחור ולחנך לאורה, במידה המתאימה לו. בתחום הטיפול באוטיזם גישה זו באה לביטוי מקצועי במודל המכונה DIR (Developmental Individual Relationship) – Flore time therapy. המוביל שלה היה גרינספן (Greenspan, Stanley 2006)

הגישה הזורמת עם הילד ורצונותיו היא גם הרקע לבתי הספר הדמוקרטיים, ואין לי כל התנגדות לקיומם ולזכותם של הורים לבחור במסלול זה, גם בחינוך הרגיל. לגבי שימוש בגישה זו ככלי טיפולי לאוטיזם – לכך נדרשת הוכחה מחקרית של יעילות ויתרונות. לצערנו, גישה זו אינה מבוססת מחקר בסיסי, ואין הוכחות חותכות לאפשרות להשיג בעזרתה תוצאות עדיפות משמעותית. נכון שבמצב בו המטפלים נוטים אחרי פעילות הילד, מצטרפים אליה ומנצלים אותה לקידומו, בהתנסות טבעית בעיקרה, יש גם אפשרויות משמעותיות ללימוד וקידום. אך מהשוואה בין השיטות מתברר כי זו הזורמת עם הילד הרבה פחות אינטנסיבית בכמות ההזדמנויות לתגובה, ואולי זו הסיבה לכך שבמחקרים משווים לא נמצאה יעילה מספיק. מצד שני יש הטוענים, שלימוד בגישה זו במצבים טבעיים, מאפשר הכללה טובה יותר למצבים טבעיים.

גישה זו (DIR) נוחה לאימוץ כחלק מהגישה הכללית בת זמננו הדוגלת בחופש הניתן לילד להוביל בתחומי העניין שלו, הפעילויות שבוחר, המשחקים שנוטה להתעסק בהם. בעבודה מול ילדים אוטיסטים לפעמים זה מושך עוד יותר "לזרום איתם". משום שהשונות שלהם כה רבה, נראה כי לכפות עליהם מסגרת לימוד מובנית נוגדת את טבעם הבסיסי. מכיוון שזה לא המקום להתפלמס מול גישת DIR, אשאיר התלבטות זו להורים.

נסכם ונאמר כי בכל מערכת החינוך סוגיית הלימוד החופשי לא הוכרעה. בבתי ספר החופשיים, חלקם מכונים "דמוקרטיים", אין כופים את הלימוד אלא רק מעודדים אותו. היכולת לחייב לימודים על בסיס מוטיבציה חיובית וללא אמצעי ענישה היא סוגיה כואבת בכל מערכת החינוך. אלא שגם בתכנית האינטנסיבית ההתנהגותית, כמו ברוב רובה של מערכת החינוך בעולם, המטרה היא לקבל היענות ולהשתתף בשיעור ובפעולות הלמידה. זה הוא בסיס מוסכם על מחנכים, הורים ומטפלים.

טענת הגישה ההתנהגותית היא שבטיפול לילדים אוטיסטים, המסלול החופשי אינו מספק. אוטיסטים הם ילדים שלא מערכת מאד מסודרת של לימוד למרבית ההתנהגויות, הסיכוי שיממשו את הפוטנציאל הגלום בהם, ויגיעו למלא יכולתם בבגרותם, נשאר מאד נמוך.

לובאס אמר זאת כך: "הם לא לומדים בדרך שאנו מלמדים, לכן נלמד אותם בדרך שבה הם לומדים".

ומי שרואה תכניות EIBI טובות, רואה שהן מבוססות על הליכים לא כחות הומניים מן השיטה הזרמת. גם בגישה התנהגותית ניתן, ראוי ורצוי להתחשב במידה המרבית בהעדפותיו של הילד בתחום החיזוקים, המוטיבציה, ובמידה לא קטנה גם בתחום החוזקות האישיות. בחירת המטרות מותאמת ביותר ליכולותיו באותו זמן, והצלחה היא תנאי לכל תרגול.

חינוך או אילוף

לגבי הטענה נגד "אילוף" – הבה נבחן טענה זו, שעדיין מוטחת במנתחי התנהגות, על ידי בעלי מקצוע שונים, וגם על ידי הורים, השוקלים איזו גישה לאמץ לחינוך וקידום ילדם האוטיסט.

ראשית, כדאי לזכור כי משמעות השורש א.ל.פ. היא לימוד. לכן אולפן ואולפנה הם מקומות לימוד, פשוט "בתי ספר". המקור מופיע במשפט הבא: **"אם-אין אֵתָה שְׂמֵע-לִי הַזֹּרֵשׁ וְאַאֲלָף זֹכְמָה."** (איוב לג לג). לאלף בעל חי לא היה ביטוי לגנאי גם בעבר הרחוק, כי ללא אילוף השוורים (המאולפים נקראו "אלף") לא יכלו לרותמם לחריש.

השימוש הבולט במחזקים, באופן שיטתי ובלי הסתייגות, (ממחזקי מזון, משקה, צליל וכל דבר אחר המושך את הילד), מעלה הסתייגויות מכך שלכאורה מדובר באילוף ובחינוך לא נאות. אכן, הדמיון בין תהליך הלימוד המובנה, שיש בו שימוש מרובה וגלוי במחזקים מוחשיים, לבין תכניות אילוף הוא ברור. אך הדמיון הוא בעיקר בכך שבשני התהליכים להקניית מיומנויות מתקבלות תוצאות מאד ברורות: בלעדי תכנית מאד מובנה ושימוש שיטתי במחזקים, למידה כזו אינה מתקיימת. תוצאותיהן של תכניות מובנות כאלו עולות בהרבה על כל דרך אחרת. אין סיבה לשלול מילד את הזכות ללמוד מהר ובשמחה רק מפני שבראשית הדרך, כאשר החיזוקים ראשוניים ותכופים, קיים דמיון לתכנית אילוף. בהמשך, עם התחזקות ערכם של המחזקים החברתיים, הופך השימוש במחזקים לטבעי יותר ויותר, ולחלק מהמיומנויות אף יש תוצאות מחזקות כך שלמידה עצמה יש ערך מחזק. אך נוסף על הסוגיה של שימוש במחזקים/פרסים, יש במושג אילוף רמז גם לשימוש ב"שוט" ולא רק בגדר.

התפתחות התפיסה החינוכית שאין להשתמש באלימות בחינוך, שהתרחבה ונפוצה במאה העשרים, באה להתמודד עם שיטות בנות אלפי שנים, בהם תלמידים ששגו או התנהגו שלא לפי

הנלמד – הוכו, פשוטו כמשמעו. תלמידים צעירים, כבר בגיל שהיום הוא גיל הגן, ב"חיידר" האשכנזי כמו גם בזה המזרחי והתימני – חששו ממכות סרגל על האצבעות ושאר אמצעים אלימים. הפסילה של דרכי ענישה אלו היא חלק מהתפשטותה של פילוסופיה המקדמת זכויות וחופש, ומתנגדת לדיכוי. לשמחתנו גישה זו היא שניצחה בתחום החינוך ברוב העולם המודרני, אך עדיין לא בכל, ולא בכל החברות. במקביל, על אותו בסיס של זכות החרות, הפעם חרותן של החיות, הופנו עיניים ביקורתיות גם לשימוש באלומות באילוף בעלי חיים, בשיטת "המקל והגזר". המאלף היה מחזיק שוט או מקל להעניש תנועות לא נכונות, וגם מאכל שאהוב על אותו בעל חיים, שאותו נתן כשזה השלים התנהגות נכונה. הביקורת הופנתה לא רק לשימוש באלומות, אלא גם לשימושים שעשו בשיטת האילוף, כשהביאו בעלי חיים להתנהגויות שנועדו לשעשע את הצופים, ולעשות דברים "מיותרים", כמו לאלף נמר לקפוץ דרך חישוק בוער בקרקס. התפיסה החינוכית שהעלתה את כבוד הילד והחופש האישי ראתה באילוף את המודל הפסול של המאות הקודמות, בהם ילדים חונכו תוך שימוש באלומות, בתוך חדרי הלימוד ובתי הספר. המקל של המלמד, המצליף בתלמידים שלא התנהגו כנדרש, הפך לסמל החינוך הפסול, ובצדק! מערכת החינוך כולה עברה לגישה של חינוך בגישה החיובית. שבחים מילוליים, ציונים טובים, ושאר כיבודים קיבלו מקום של כבוד. הרשות לענוש הוגבלה מאד, לטובת כל ילדינו.

אלא שגם האילוף של בעלי חיים עבר שינוי, ולא פחות משמעותי. בעלי המקצוע המאלפים היום בעלי חיים עושים זאת בדרכים מתוחכמות של ניתוח-התנהגות, תוך שימוש מושכל ונרחב באמצעים חיוביים, בחיזוקים בעיקר, עם הגבלה משמעותית על ענישה. גם המטרות השתנו במידה רבה, ולרוב הן מטרות חשובות ביותר, הרבה יותר מאשר לשעשוע. ראוי שנזכור את תרומתם של מאלפי החיות שמביאים כלבים להיות כלבי-נחיה לסיוע לעיוורוים, או כלבים שאולפו למציאת פצועים ולכודים בהריסות, ומציאת עקבות אבודים, חומרי נפץ או סמים. דולפינים אולפו לאיתור מוקשים ימיים, ועוד ועוד.

השימוש המתאם במחזקים שונים, תואמי גיל, מקובל בכל תהליך חינוכי, ועל כך עמדו כבר בדורות קודמים. לראיה נביא את דבריו של הרמב"ם, שנכתבו לפני מאות שנים:

שים בדעתך, כי נער קטן הביאווהו אצל המלמד ללמדו תורה... אלא שהוא למעוט שיניו וחולשת שכלו אינו מבין מעלת אותו הטוב, ולפיכך יצטרך המלמד - שהוא יותר שלם ממנו - שיזרו אותו על הלימוד בדברים שהם אהובים אצלו לקטנות שניו. ויאמר לו: קרא- ואתן לך אגוזים או תאנים, ואתן לו מעט דבש. ובזה הוא קורא ומשתדל - לא לעצם הקריאה לפי אינו יודע מעלתה, אלא כדי שיתנו לו אותו מאכל... ולפיכך חושב הלימוד עמל ויגיעה, והוא עמל בו כדי שתגיע לו באותו עמל התכלית האהובה אצלו - והוא אגוז אחד או חתיכת דבש.

וכשיגדל ויחזק שכלו, ויקל בעיניו אותו הדבר, שהיה אצלו נכבד מלפנים, וחזר לאהוב זולתו, יזרו אותו ויעוררו תאוותו באותו הדבר החמוד לו; ויאמר לו מלמדו: קרא - ואתן לך מנעלין יפים או בגדים חמודים. ובזה ישתדל לקרוא - לא לעצם הלימוד אלא לאותו מלבוש... וכאשר יהיה שלם בשכלו יותר ויתבזה בעיניו זה הדבר גם כן... ואז יאמר לו רבו: למד פרשה זו או פרק זה, ואתן לך דינר אחד או ב' דינר ין. ובכך הוא קורא ומשתדל - ליקח אותו הממון, ואותו הממון אצלו נכבד מן הלימוד...

וכשתהיה דעתו גדולה ונקלה בעיניו זה השיעור, וידע שזה דבר נקל, יתאווה למשהו נכבד מזה; ויאמר לו רבו: למד - כדי שתהיה ראש ודיין, ויכבדוך בני אדם ויקומו לפניך, כגון פלוני ופלוני, והוא קורא ומשתדל כדי להשיג מעלה זו, ותהיה התכלית אצלו הכבוד שיכבדוהו בני אדם וישאווהו וישבחו אותו... וזה מה שאמרו חז"ל: ואפילו לא לשמה בא לשמה... שמתוך שלא לשמה בא לשמה..”

(הרמב"ם, פירוש המשניות, הקדמה לפרק חלק).

הרמב"ם טוען כי למעשה אין למידה שמתקיימת ללא מחזקים, וכי אין בכך בכדי לפגוע בערכה של הלמידה. אם המיומנות הנלמדת ראויה, כמו במקרה למידת התורה וכמו בלמידת מיומנויות החיים שאנו עוסקים בהקנייתם, אזי, גם אם היא מתקיימת מכוחם של גמול ושכר (מחזקים) ולא לשם הלמידה עצמה, הלמידה מוצדקת וראויה!

הקושי למתבונן בנושא זה נובע מכך שילדים אוטיסטיים נדרשים לחיזוקים שאינם תואמים את הגיל הביולוגי שלהם. הצורך שלהם במחזקים "חיצוניים" בולט וניכר בכל שעות ושעור. אלא שעל כך אין לנו השפעה, ועלינו להתאים את אופי הלמידה לנקודת המוצא שלהם. רק אם נתחיל ברמה זו נוכל לעלות איתם לרמות גבוהות יותר. השינוי שנוצר עם השנים נעשה ברור יותר ויותר, כאשר ילדים משתפים פעולה עם למידה ופעילות ש"השכר" עליה רגיל ומקובל, ונהנים מחלק ניכר מאותן פעילויות שלמדו בעמל רב בעבר.

רובוט או ילד

טענה מלאת חששות היא שמא הילד ילמד את הדברים רק ברמה הטכנית, "הרובוטית", ולא יוכל להיות ספונטאני או באמת מבין. התשובה לטענה זו היא אמפירית: נוכחנו לדעת כי התרגול המובנה והטכני הוא זה שמקנה לילד שליטה במיומנות. על בסיס השליטה יכלה, ואמנם מתפתחת, גם המיומנות הספונטאנית. לדוגמא, ילדים שתורגלו בדיבור על ידי חיקוי הגיעו לאחר שליטה בכך אל הדיבור הספונטאני, ולאחר שליטה במיומנות טכנית, אחידה, של בקשות, הגיעו גם למיומנות מגוונות יותר, לשפה עשירה. האלטרנטיבה של אי-רכישת השפה, כלומר היותו ילד אילם, ולעיתים גם שאינו מבין, קשה בהרבה מאשר מעבר דרך שלב הביניים, בו הילד משתמש בשפה שחלקה חיקוי או מבנה תבניתי מוגבל. במהלך התכנית נעשים גם צעדים יזומים לעודד ספונטאניות וגיוון בתגובות ולזרז בכך תהליכים טבעיים של **הכללת-גירוי והכללת-תגובה**.

הסתייגות או קושי רציני ביותר כרוך בעצם ההחלטה להעדיף תכנית זו, למרות ועל אף המלצות ברורות של בעלי מקצוע שונים הטוענים כי כדאי להורים להימנע מכך. מכיוון שבעלי מקצוע רבים עדיין מסתייגים מתכניות התנהגותיות אלו, צפויה כל משפחה הבוחנת את האפשרויות הטיפוליות להידרש להכרעה בין עמדות סותרות.

לא מעט פעמים נדרשים ההורים לקבל מצב בו הילד מטופל בגישת DIR או במגוון גישות מעורבות בגן התקשורת או המעון הטיפולי, ואחה"צ בבית בגישת EIBI-ABA, ושואלים ההורים האם זה אפשרי? ובכן – כן! הילד מסתגל לסביבה אחת ולסביבה אחרת, ומגיב בהתאם. יש לקוות לסינכרון-תאום בין שתי הסביבות, אך זה לא הכרחי.

יש לציין כי למספר משפחות הפעלת התכנית הייתה כרוכה בקשיים שמעבר ליכולתם, אם מבחינה רגשית, ואם מבחינה ארגונית וכספית. כל עוד השרות הציבורי החינוכי או הרפואי בישראל אינו נותן שרות בהדרכה או במימון הוראה אינטנסיבית לילדים אוטיסטים, נופל עול ההוצאות הכספיות על המשפחות. נטל זה הוא מעל ליכולת הממוצעת של משפחה צעירה מתקציבה השוטף, ללא תמיכה חיצונית. מימון התכנית מחייב לעיתים רבות התגייסות משפחתית כוללת, מצד משפחה מורחבת, וזה לא תמיד אפשרי. מספר משפחות הצליחו לקבל לכך עזרה ניכרת מרשויות שונות. סיוע חלקי, ראוי להערכה, ניתן לפני שנים רבות מארגון ווראייטי ישראל, אך זה לא נמשך, ועיקר הנטל היה ונותר משפחתי. יש צורך בשינוי מערכתי ומאבק לשינויי חקיקה, עד להכללת הטיפול המורחב האינטנסיבי במסגרת השרות הציבורי, כחלק משרות הבריאות והחינוך.

לאחר החלטה והשגת מימון, ניצבת המשפחה בפני הקשיים הארגוניים, שהעיקרי בהם הוא מציאת צוות יציב לאורך זמן ארוך. התחלפותן של מטפלות/מורות/ים (לרוב מכונים "טראפיסטים") יוצרת מעמסה של איתור והכשרה של מורה חדשה. האחריות על סדר היום, המתחלק בין חברי הצוות, ההקפדה על השתתפות כל הצוות בפגישות הדרכה ועל טיב ההוראה של מטפלים, חלקם חסרי ניסיון קודם, כל אלו נופלים על מתאמת התכנית, שהיא בדרך כלל (אך לא בהכרח) האם.

על כך כתבה אחת האמהות:

העסקת צוות מטפל במקביל להמשך חיים רגילים תקינים של עבודה משפחה וחברים
התגלתה עד מהרה כמשימה מאתגרת הדורשת סבלנות ועצבי ברצ'...

האפשרות הראשונה הייתה מציאת אנשים מיומנים, והייתה דבר קשה ויקר כיוון שלא
נמצאו הרבה מטפלים בעלי ניסיון.

האפשרות השנייה הייתה מציאת סטודנטים עם פוטנציאל התאמה והכשרתם לתפקיד,
אלא שזו יכולה להתברר בסוף כיקרה ומתסכלת כאשר רק לאחר תקופת ההכשרה
מתברר שבחירת בחירה שגויה וכל שעות ההכשרה ששילמת לראש הצוות ולמנחה
בהנחיית הסטודנט ירדו לטמיון, בנוסף לאי הנעימות בהודעה שאינך מקבלו, על רקע
אי התאמה.

קרה שנמצא אדם מתאים אך יום לפני או מעט אחרי שהוא מתחיל מתברר ששאר את
העבודה הזו בתור אופציה שנייה, למקרה שלא יתקבל לאיזה שהוא מסלול אליו נרשם,
והוא עוזב, ושוב צריך לחפש מי שיתאים למערכת, באותם זמנים שהקודם הותיר
חלל.

בעיות דומות יש מידי תחילת שנה כשמתברר לך שאנשים עליהם הסתמכת השלו אותך
וניסו לפתוח לעצמם כמה שיותר אפשרויות, כשאתה היית רק אחת מהן. כשזה קורה
עם מי שעבדה שנה שלמה מתלווה לזה תחושת נבגדות חממה....

הקושי הרגשי העיקרי הוא, כאמור, בשלב הראשון של התכנית, בזמן שבו הילד עובר מהתנהלות
חופשית ללא הכוון ובהתאם למשיכתו בכל רגע, למצב בו הוא מתנהל בהתאם למגבלות ודרישות
ונדרש להתנהג כתלמיד, וללמוד. בתקופה זו הילד מציג את כל רפרטואר התנהגויות ה"בריחה
מלמידה", על פי מאפייני ההתנגדות והתסכול שהוא רגיל בהם. במידה ומוריו אמונים על תגובות
נכונות ושימוש נכון במחזקים, הרי שתוך זמן קצר, לעיתים מספר שעורים ספורים, כבר מתקיימת
היענות, המאפשרת למידה רציפה עם הפרעות מעטות.

מול קצב התקדמות מרשים צפויות גם אכזבות. ראשית, התקדמות רבה אינה בהכרח סימן לאפס
קשיים, ויתכן שהילד יוכל לתפקד ברמה גבוהה יחסית, אך יישאר עם איפיונים אוטיסטיים ניכרים,
כאלו שלא יאפשרו לו תפקוד מלא בחברה רגילה. שנית, ילדים עם פוטנציאל נמוך (פגיעה קשה
יותר או איחור התפתחותי/פיגור שכלי) לא יוכלו לעולם להגיע למה שמגיעים ילדים בעלי יכולות

גבוהות. בדרך כלל לא ניתן להעריך את הפרוגנוזה לפני התחלת התכנית. קצב הלמידה הוא המנבא העיקרי של התוצאה העתידית, ואת הקצב אי אפשר למדוד לפני שהילד נתון בתוך תוכה של למידה אינטנסיבית. כך שאין לנבא מראש מה יהיו תוצאות התכנית. מכאן שנכון הוא שחלק מן הילדים יגיעו להישגים מוגבלים, גם בתכנית אינטנסיבית זו. יש בכך תסכול ניכר להורים, אשר רק טבעי הוא שיתלו בתכנית תקוות עצומות, ואף מופרזות. עם זאת, התרומה לילדים עם תפקוד בינוני או נמוך אף היא קריטית – כי היא תקבע את מידת העצמאות התפקודית /או מידת הסעודיות של הילד במהלך חייו, עד גיל בוגר.

במהלך ההתקדמות יתכנו גם נסיגות תקופתיות, של ימים או שבועות בהם הילד מתפקד ברמה נמוכה ממה שכבר השיג. מצב כזה, בו הילד שוכח את מה שכבר רכש לכאורה, מאד מתסכל למורים ולהורים בתכנית. הניסיון מראה כי הלמידה שהייתה לא הייתה לשווא, וכי הרכישה מחדש מהירה יותר מזו שבתחילה.

פרק 8. סקירה של תכנית אינטנסיבית התנהגותית לטיפול בילדים ASD

פרק זה נמצא כמו שהוא בספר הראשון.

הפרסום על תכנית התנהגותית אינטנסיבית בגיל הרך – EIBI (Early Intensive Behavioral Interventions For Autistic & Developmentally Disabled Children)

הופיע כבר בראשית שנות השמונים בספר המפורסם "The ME Book" (Lovaas 1982).

על רקע הצלחות טיפוליות בשיטה התנהגותית עם ילדים אוטיסטים, נראו תוצאותיהן של תכניות אלו מבטיחות יותר מכל גישה טיפולית שנוסתה עד אז לטיפול באוטיזם (Lovaas 1987), ואמנם, במקביל לחיפוש הנמרץ אחר טיפול רפואי להפרעת התפתחות נרחבת (PDD), מתבססת והולכת ההכרה המדעית כי EIBI היא אכן החלופה העדיפה והזמינה לטיפול יעיל (Rimland 1994). עם זאת, חדירתה של הגישה הטיפולית הזו לישראל הייתה איטית ומסויגת, ורק בעשור האחרון (עשור שני של המאה ה-21) היא הייתה לחלק בלתי נפרד ממערכות חינוך רבות. פרק זה יבהיר מספר סוגיות הקשורות לתכנית זו.

מהי התכנית?

במהלך כעשרים שנה, משנות החמישים ועד שנות השבעים של המאה הקודמת, התקיימו טיפולים התנהגותיים לילדים אוטיסטים עם תוצאות חיוביות, אך הן היו מוגבלות (Lovaas, et al. 1973). אמנם הוכח כי ילדים אוטיסטים יכולים לרכוש התנהגויות פונקציונאליות נאותות וכי ניתן להפחית התנהגויות לא נאותות בהליכים התנהגותיים מקובלים כמו חיזוק, הכחדה וענישה (Lovaas 1977), עם זאת, המגבלות שזוהו היו משמעותיות: הכללה מסביבת האימון לסביבה הטבעית היתה נמוכה, היה שימור נמוך של ההישגים לאורך זמן והיה צורך בהיקף אימון רב. התכנית האינטנסיבית EIBI נועדה לענות על מגבלות אלו. תאור ממצה ומפורט ניתן למצוא בספרי ההדרכה, שכולם הושפעו ופותחו מתוך התכנית המקורית של לובאס.

- The Me Book, Teaching Developmentally Disabled Children, Lovaas 1982 .
- Teaching Individuals with Developmental Delays, Basic Intervention techniques. O Ivar Lovaas 2002
- Behavioral Intervention for Young Children with Autism, A manual for Parents and professionals, C. Maurice, Green G, Luce S.C (Editors) 1996
- A Work in Progress: Behavior Management Strategies & A Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism by Ron, Ph.D. Leaf, John McEachin, and Jaisom D. Harsh(1999)

כדי להמחיש לקורא את מהות התכנית נתאר כאן בקצרה את **סיפור הטיפול בגד** (שם בדוי). תכנית זו התקיימה בשנות התשעים של המאה העשרים, לפני קרוב לשלושים שנה. והילד ההוא כבר בחור בן שלושים....

גד, ילד שני לזוג צעיר, היה בן כשנתיים כאשר אובחן כאוטיסט, אף כי סימנים לליקוי תקשורתני ניכרו עוד לפני שמלאה לו שנה.

את תמונת ההתנהגות של גד בתחילת תכנית הטיפול, כאשר היה בן שנתיים וחצי, אפשר לאפיין: ילד שאינו מגיב להוראות כלל.

- מסתובב בבית ועסוק בעיקר בהפלתם של חרוזי עץ על הרצפה, נהנה מהרעש שהפיקו, מסדרם שוב על המתקן וחוזר חלילה.
- גד היה חזרתי (פרסברטיבי) גם בתחומים נוספים כמו מסלולי הליכה קבועים מחוץ לבית.
- היו לגד בעיות אכילה קשות והוא הסכים לקבל רק מזונות נוזליים מעטים ביותר.
- גד לא השתמש בכל תקשורת מילולית עם הוריו והיה מרבה לבכות ולהתאונן.
- בתחום השפה ידע להשלים, באופן לא ברור, מעט משפטי שירים.

הוריו התלבטו באיזו תכנית טיפול לבחור, קיימו מספר ניסיונות וברור אפשרויות, והחלו בטיפול ב"תכנית לובאס", כלומר על פי ספר ההדרכה לתכנית האינטנסיבית, בהנחייתי. (הערת המחבר: לא עברתי הדרכה או הסמכה של לובאס, אלא פעלתי על פי פירסומיו). החלטתם התבססה בעיקר על המלצת הורים אחרים. השם "טיפול" מתאים לתכנית זו רק בהקשר הכללי של כלל מערכת השעורים. מעתה נכנה את העבודה עם גד 'שעורים', כיוון שהמטרה העיקרית היא להצליח ללמד את גד והעבודה היא עבודת הוראה בתחומים שונים של התפתחות: קוגניטיבית, תקשורתית, שפתית והתנהגותית.

כיצד נראה שיעור? (מאד מומלץ לראות כאלו הנמצאים לצפייה ברשת)

השיעור התבצע באחד מחדרי הבית במתכונת יחידינית, של מורה מול תלמיד (בחדר השינה של גד או חדר פנוי אחר, אך לא בחדר נקי מגירויים). לאחר זמן התקיימו שעורים דומים גם בגן הילדים ומחוץ לבית. בתחילה נדרש גד להתרגל למצב ישיבה מול מורה, ברך מול ברך, ולאחר מכן לישיבה אל שולחן מתאים המוצב ביניהם. בשלבים מתקדמים יותר שולבו מצבי-למידה חופשיים יותר, כמו על השטיח, או בגן-משחקים. (כיום אנו יודעים לשלב מצבי למידה מזדמנים וחופשיים יותר כבר בשלבים המוקדמים של התכנית)

תכני הלימוד לגד נקבעו על פי רשימות המטרות המוצגות בספרי ההדרכה, תוך התאמה אישית והפעלה מדורגת של התכנים הנדרשים, (כיום תכניות כאלו מתבצעות לאחר ובהתאם להערכה מקיפה בכלי הערכה סטנדרטיים כמו ה-ABLLS-R). האם ושתיים עד שלוש מורות נוספות, הודרכו להשתמש בהליכים התנהגותיים, בעיקר בהקשר של הצגת גירויים נכונה, שימוש יעיל במחזקים וברמזים ותגובות יעילות להפחתת התנהגויות לא נאותות. הסבר מפורט למתכונת ההקניה של כל מימנות והתנהגות וכן תאור החומרים הנדרשים לכך נמצא בספרי ההדרכה. נביא כאן מספר דוגמאות:

כאמור, בשלב בו מקנים לילד התנהגויות קשב ולמידה, התנהגות ראשונה היא "לבא ולהתיישב ללמוד". במצב בו גד היה חופשי בחדר הוא קיבל הוראה: "בא ללמוד"! בתחילה גד לא הגיב כלל, אף שהמחזקים הוצגו, ולכן היה צריך ללוות את הוראה ב"רמז מלא" על ידי הובלתו לכיוון השולחן, ומיד עם התיישבותו הוא חוזק במשהו אהוב עליו בצרוף המילים "גד בא ללמוד יפה". המחזקים שהיו בשימוש כללו מגוון דברים שגד אהב: משקה מבקבוק או כוס, משהו לאכול, בועות סבון, בובה או פריט משחק אהוב, כאשר כל אלו מלווים בשבח מילולי, התפעלות, מחיאות כפיים, חיבוקים וכד'. אף שגד בכה, בפעמים הראשונות בלבד, בכי-מרורים, לא הפסקנו את ההליך, וגם לא ניתן לו לצאת מן הכסא לפני שנעשתה פעולה אחת לפחות שיש בה היענות להוראה (למשל לקח חפץ שהוגש לו עם ההוראה "קח") וניתן בעקבותיה מחזק.

בדרך זו הובטח כי התנהגות הבכי, אשר מן הסתם חוזקה בעבר בהימנעות מלמידה, לא הביאה יותר לתוצאה כזו. האם (שהיתה המורה הראשונה של בנה) חזרה על כך עם גד פעמים רבות, עדיין לפני שלימדה מטלות נוספות. לאחר זמן קצר גד למד לבוא ולהתיישב ללמידה, ללא התנגדות, ברך מול ברך בכסא קטן, ולהגיב להוראות הפשוטות: קח, תן, קום שב, שים.

בתכניות רבות אחרות ניתן להגיע לשלב זה גם **ללא רמזים וללא כל בכי!** אם המחזק מספיק מושך, הילד יבוא לקבל אותו בכל מקום בחדר בו נתייצב עם המחזק. ההוראה תהיה: "בא, קח..."

והילד פשוט מגיע, ללא כל דרישה נוספת ומקבל את המחזק. מתרגלים זאת בפינות שונות בחדר/בית, כך שהילד מתרגל לבא כשקוראים לו. מפעילים בתהליך זה כמה כיווני שינוי – אחד הוא שבהדרגה מדללים את מתן המחזקים, וגם לא חושפים את המחזק בכל פעם, כך שהילד מתרגל לבא גם בלי לראות המחזק ביד המטפלת. כיוון נוסף הוא שבהדרגה הילד עובר ממאמץ מועט, למאמץ שהולך וגדל, בדרכו להשגת המחזק. לדוגמא: נדרש ומטפס על משהו בכדי להגיע לגובה בו מוצב המחזק בשבילו, או נדרש ועובר מכשול כמו מדרגות או הזזת חפצים כדי להגיע למחזק. כך הוא מתרגל להשקיע אנרגיה לפני קבלת מחזק. כיוון נוסף הוא שבהדרגה קבלת המחזק מותנית בהתיישבות בכסא/במקום המוצע לו טרם קבלת המחזק. כך ניתן עם ילדים רבים להתחיל תכנית בלי חוויה של "חובה" מול התנגדות ובכלל בלי בכי.

כל הוראה הוקנתה בנפרד, ובמידת הצורך בעזרת רמז פיסי, כלומר הובלת ידו לביצוע התנועה הנכונה, בסיוע המזערי הנדרש, כך שהתנועה תושלם וגד יחזק על ביצוע ההוראה. כל מטלה שנלמדה הייתה כלולה בתכנית האימון עד שגד הגיב וביצע אותה ללא רמז ובזמן תגובה קצר. בשלב זה עדיין היה צורך למנוע ממנו מדי פעם את הקימה ממקומו ולאפשר לו לקבל הפסקה רק ביזמתנו, מיד לאחר ביצוע פעולה נכונה.

למידת התאמה: בשלב זה ניתן היה להתחיל בהוראת מיומנויות חשובות להמשך. התחלנו ללמדו להתאים פריט לפריט התואם אותו (Matching). מיומנות זו היא מטלה חשיבה בסיסית והכרחית לביצוע מטלות חשיבה חזותיות כמו משחק לוטו, חלוקה לקטגוריות, מיון וכד'. גד נדרש להניח פריט שהוגש לו (למשל ריבוע קרטון אדום) על גבי פריט זהה המונח על השולחן מולו. הוא התבקש לשים אותו במקומו ("שים עם אותו דבר"). המורה מסייעת לו בפעמים הראשונות לשים את הפריט במקום ומקטינה בהדרגה את היקף הרמז הפיזי. לאחר כל צעד שבוצע נכון ניתן חיזוק מילולי או מוחשי. עם רכישת המיומנות הפשוטה עוברים לזוגות פריטים נוספים, ורק לאחר שגד שולט בפעולת ההנחה, מציגים שני פריטים על השולחן. הפריט המוגש תואם את אחד מהם והוא נדרש להמשיך לשים רק במקום הנכון ("עם אותו דבר").

בשלב זה נוצרת **ההבחנה החזותית**.

בהדרגה ניתן לעבור להתאמת פריטים מסוגים שונים: חפצים (תלת ממד), תמונות, חפץ לתמונה וכו'. לאחר מכן עוברים למטלות שבהן הזהות אינה שלמה אלא מתבססת על גורם משותף (כמו צללית לדמות) או מכנה משותף (קטגוריות). בכל מהלך הלימוד גד לא נדרש לדעת את שמו של הפריט על מנת להיות מחוזק, יש להדגיש כי ניתן להגיע למיומנות מורכבת מאד בתחום החזותי גם ללא דיבור כלל. עם זאת תמיד מעודדים את הפעילות המילולית האפשרית באותו שעור, כמו אמירת שם החפץ.

שינוי בלוח החיזוק: בתחילת ההקניה של כל מיומנות ניתן חיזוק אחד לכל צעד למידה (יחס חיזוקים 1:1), אך בהמשך גד בצע יותר מהתאמה אחת ברצף וקבל חיזוק רק מדי פעם, כך שבהמשך יוכל לקבל לוח שלם, כגון לוטו, ולהניח את כל התמונות במקומן בעצמו וברצף. לעיתים גד אהב את המטלה, כך שהיא עצמה הפכה לפעילות מחזקת ולא היה צורך להשתמש במחזק חיצוני. יתר על כן, הוא כל כך רצה לקחת את התמונה ולהניחה במקומה, כך שניתן היה להתנות את מסירתה (שחרורה מיד המורה) בכך שיפיק מילה, יחזור אחר שם הפריט שבתמונה, שנאמר לו על ידי המורה.

למידת חיקוי: מיומנויות החיקוי המוטורי נלמדו באופן זה: ההוראה הייתה "עשה כמוני/כך", כאשר גד ראה את תנועת המורה המדגימה מולו תנועה פשוטה, כמו הרמת ידיים למעלה, הרמת רגל וכד'. מסיבה לא ברורה, גד התנגד מאד ללמוד את חיקוי התנועות. אף שידע לבצע ניסיונות חיקוי בתחום הוורבלי, הוא ממש התנגד לשתף פעולה בתחום המוטורי, מבלי שיכולנו להבין מדוע הוא מתנגד. במשך מספר שבועות התקדמנו בתכניתו של גד בתחומים שונים, אך ללא הצלחה בתחום החיקוי המוטורי, ולכן גם ללא ניסיונות רבים במיומנות זו. עם חלוף השבועות התברר כי גד אינו מגיע לכלל חיקוי והוחלט להתעקש על הקניית המיומנות.

מדוע חשוב כל כך לדעת לבצע חיקוי מוטורי? מתברר כי ילד רוכש מיומנויות רבות ושונות על ידי חיקוי תנועת המבוגר והמורה, או תנועת ילד חבר. ללא חיקוי תקין כמעט בלתי אפשרי ללמד משחקים. גם הוראת מטלות פשוטות, כמו לבישת בגדים, הופכת למשימה קשה יותר ללא ניצול יכולת החיקוי. כך לגבי כל מיומנות הכתיבה, שהיא העתקה (חיקוי המוצר של תנועה), כל פעילויות הספורט שנרכשות בחיקוי, וכן ריקוד, שירי משחק ועוד. לגד היו גם בעיות הגייה קשות, וחלק מן העיצורים לא יכול היה לבטא. כדי לשפר הגיית עיצורים ותנועות צריך היה שיוכל לבצע חיקוי

בתחום תנועות הלסת והלשון. כל אלו הן סיבות מספיקות בכדי לא לוותר על קבלת שיתוף פעולה ושיפור החיקוי, ואמנם הוחלט להמשיך ביתר התמדה ולדרוש מגד ביצוע של חיקוי מוטורי.

הדרך לביצוע התרגיל הייתה שהמורה רמזה בסיוע פיזי מלא, תוך שהיא מזיזה את ידו (או רגלו) של ג'ד לביצוע התנועה, גם אם התנגד קלות, וחזקה אותו כשידו הגיע למצב מקביל למצב יד המורה. עם הפחתת עוצמת הסיוע ג'ד רכש את היכולת לחזור על התנועה שהוא רואה. כעבור מספר שעורים שהתמקדו בכך, ג'ד רכש באופן יפה את החיקוי המוטורי, והחל לבצע כל תנועה, תוך שהוא משתפר בהדרגה במידת הדיוק בה ביצע את התנועה. יכולת תכנון התנועה השתפרה כך שניתן היה לשכלל את התנועות ממוטוריקה גסה לתחום המוטוריקה העדינה – תנועה כפי היד והאצבעות, ובהדרגה למורכבות יותר ויותר. השיעור קיבל אופי של משחק-תנועות וג'ד הגיע למיומנות של ביצוע פעולות ספורטיביות כמו קפיצה וסיבוב, פעולות חברתיות כריקוד ומשחק סימבולי, והכל על בסיס החיקוי המוטורי הפשוט. בהתייחס לכך שבתחילה ג'ד לא ידע כלל לבצע חיקוי, לא רצה לבצע חיקוי והתנגד לכך נמרצות, הרי שהוא השיג בזמן קצר יכולת שסייעה לו רבות בהמשך. מיומנות החיקוי המוטורי הייתה בסיס יעיל לשכלול הדיבור או יצירת הדיבור התקין. לג'ד לא היה כלל שימוש תקין בדיבור, וגם הפקת הקולות שלו הייתה לקויה. רק מעט עיצורים יכול היה לבצע בהצלחה. על בסיס יכולת החיקוי שרכש, ניתן היה לרתום את מאמציו ולשכלל את היגוי הצלילים שהיה חשוב לתיקון ושכלול הגיית המילים המשובשת שלו.

החיקוי הוורבלי (של הדיבור), כאמור, היה חלק מן השעורים עוד לפני שהושג החיקוי המוטורי, אך עתה, כשג'ד השתדל לבצע את תנועת הפה כפי שראה את המורה מבצע, ותוך מאמצים ליצור חיקוי נאות בדיבור, אפשר היה להתקדם היטב בתכנית הדיבור שלו. החלק המבוסס על חיקוי היה חלק נכבד מן התכנית. בכל שלב של למידת דיבור, ניתן היה לתת לג'ד רמז מילולי מלא (לומר לו מה שהוא נדרש לומר) ולקבל מצידו ניסיון יפה לביצוע התגובה.

באופן זה ג'ד נדרש ללמוד לשיים (לקרוא בשם, labeling) כריטים שונים שהוצגו לו (בחפץ ובתמונה) בעוד הוא יושב מול המורה בשיעור. גם בשיעור זה ניתן רמז, בעוצמה הנדרשת לכך שג'ד יצליח לשיים, אפילו אם נדרשה לכך אמירת כל המילה, עליה חזר כמיטב יכולתו.

נניח כרגע לגד בתכנית הקידום שלו ונחזור אליו בהמשך. אם נסכם את מסלול ההתקדמות שלו, (כמו גם מסלולם של ילדים אחרים) מבחינת דרוג המטלות בתכנית, הרי שראשיתה בתחום מיומנויות היסוד הדרושות לתפקוד חברתי ולמידה: יצירת הרגלי למידה וקשב, ביצוע הוראות והתנהגות חיקוי. בעזרת מיומנויות אלו מפתחים למידת שפה, החל מווקליזציה (השמעת קולות (נכונה ועד אמירת מילים ומשפטים ושימוש תפקודי בשפה מורכבת, הכוללת מושגים ותחביר נכון. במקביל, מפתחים את היסודות לתפקוד תקין בתחום המשחק העצמי והחברתי, את היחס לזולת ואת העצמאות בבית ובקהילה. בשלב המתאים מתחילים בהוראת היסודות למיומנויות אקדמיות, כמו תפיסת הכמות, הספירה והחישוב, הציור ויסודות הכתיבה, הכרת אותיות וספרות, הבנת רצף וסדר. מלבד הסתמכות על סדר ההתפתחות הטבעית של מיומנויות בגיל הרך כיסוד לקביעת המיומנויות, יש צורך להתייחס לכל מיומנות תוך פרוקה למרכיבי משנה וצעדים קטנים, כדי לאפשר למידה תוך הצלחה רצופה.

לצורך פיתוחן של התנהגויות אלו וכדי לאפשר למידה, שאינה מופרעת בהתנהגויות שונות, התברר מעל לכל ספק כי יש לעסוק גם בהפחתת התנהגויות לא נאותות כמו סרבנות, התקפי זעם ואלימות, גירוי עצמי ופגיעה עצמית. כל אלו הן התנהגויות שכיחות אצל ילדים אוטיסטים, והן מחבלות בתהליך הלמידה. חוקרים רבים סייעו להבנת התהליכים היוצרים ומגבירים התנהגויות שליליות אלו, תוך הערכה תפקודית של ההתנהגות ותוצאותיה, תוצאות המחזקות ומשמרות אותה. מסקנות ממחקרים אלו היו בסיס להמלצות טיפוליות במסגרת תכניות התערבות אינטנסיביות התנהגויות.

היקף התכנית הוא עצום, כיוון שילד שהתפתחותו מעוכבת צריך לרכוש הרבה מאד מיומנויות בעזרת תכנית הקידום. למרות זאת, פריסת היקף מטרות רחב אינו הדבר המאפיין ביותר את התכנית ההתנהגותית האינטנסיבית. יכול הקורא לראות בהיקף המטרות יעד המשותף לכל תכנית טיפולית לילד עם ליקוי התפתחותי רחב. המייחד את התכנית הוא אופי ההתערבות עצמה, המושתת על הליכים התנהגותיים ברורים ומוכרים מן המדע ההתנהגותי היישומי (Applied Behavior Analysis).

כל שלב מתחיל במדידת קו בסיס להתנהגות ובהפעלת מדידות נוספות בעת הפעלת הליך היוצר שינוי בשכיחות ההתנהגות. מדידה כמותית במהלך העבודה הטיפולית, כמקובל בעבודה התנהגותית, מהווה משוב לצוות ומאפשרת קבלת החלטות בזמן מתאים. המדד הכמותי המתאים והנפוץ לעבודה הוא זה המציג (באחוזים) את הצלחה בביצוע מספר נתון של צעדי למידה

במיומנות נלמדת, על פי קריטריון מתאים לאותה רמה. לדוגמא, אם עוסקים בחיקוי, יבצע המורה מספר צעדי למידה בהם הילד נדרש לבצע את אותה התנועה שביצע המורה. כל תגובה של הילד מוגדרת נכונה או לא נכונה, בהתאם לרמת הדיוק הנדרשת באותו שלב. מספר התגובות הנכונות מתוך עשר ההזדמנויות לתגובה מבטא באחוזים את רמת השליטה של הילד בתגובה הנדרשת. גם מדד מהירות התגובה מהווה בסיס חשוב במדידה: כמה תגובות נכונות התבצעו בזמן נתון? לדוגמא, כמה מילים הילד מצליח להפיק ב 10 שניות כאשר הוא נדרש לקרא לחפצים בשמם? המהירות נמדדת במספר שניות נתון ומבוטאת בכמות לדקה.

כל עוד ילד אינו מגיע לאחוז גבוה ויציב של הצלחה בבצוע המטלה, או למהירות טובה בביצוע נכון, אין לעבור לרמה קשה יותר. מעבר כזה יעלה את אחוז הכישלונות במשימה הבאה ובהכרח יוריד מאד את חוויית ההצלחה ואת יעילות הלמידה. הלימוד צריך להיות מדורג ביותר, בצעדים המאפשרים למידה עם מעט טעויות. כאשר מקפידים לעבור שלבים רק אחרי שליטה בשלב קודם, ובתנאי שהשלבים מדורגים מספיק, מזמנת לילד חוויית למידה ללא שגיאות (Errorless learning). כפי שהמדידה מאפשרת מעבר בזמן נכון לשלב הבא, כך היא גם מסייעת למורה שלא להמשיך למשך זמן מיותר במטלות שכבר הגיעו לרמת הצלחה מלאה.

יש העדפה ברורה להליכים של חיזוק על פני שימוש בענישה, בכל מערך הלמידה, גם לגבי מטרות הפחתה של התנהגויות בלתי-נאותות, אך יש שימוש בענישה במקרים שזהו ההליך המתאים לטיפול בהתנהגויות קשות. במקרים כאלו יתפוס הכלל "שימוש בהליך המתון ביותר המספק" (least restrictive) כמו נזיפה, פסק זמן וכד'. בהקשר של שימוש בענישה, מתאים לציין כאן כי לובאס עורר עליו רוגז רב בקהילה המדעית-חינוכית בארצות-הברית כשתיאר בספרו הראשון, לפני למעלה מארבעים שנה, את דרך השימוש בענישה פיזית להפחתת התנהגויות לא נאותות. עד היום לא הוכרעה השאלה אם ניתן לקבל תוצאות מצוינות בתחום הטיפול גם ללא שימוש כלשהו בענישה. עם זאת ברור כי ניתן לקיים תכניות מקיפות ללא שימוש כלשהו בענישה פיזית בפרט, ותוך שימוש מועט בענישה מתונה וחינוכית, כמו הרחקה ממחזק, או נזיפה מילולית, וכך אנו נוהגים.

השימוש במחזקים הוא מגוון ואישי, על פי סקר מחזקים, ונעשה באופן מתוכנן, לצורכי הלימוד והשימור. השימוש במחזקים מוחשיים ובמיוחד במחזקי מזון, מוגבל לשלבים הראשונים של התכנית, עם העדפה לעבור למחזקי פעילות, ומחזקים חברתיים, בהקדם האפשרי.

נחזור לתכניתו של ג'ד, הילד אותו תארנו קודם. כמו הורים לילדים רבים בתכניות התערבות רחבות כאלו, גם הוריו של ג'ד שאלו האם להמשיך להפעיל את ג'ד גם בתרפיות/טיפולים אחרים ונוספים בהם השתתף טרום הפעלת התכנית, או כאלו שהוצעו להם במהלך השנים. תשובתי בעניין זה הייתה כי אין כל סתירה בין הפעלת תכנית אימון זו לבין תרפיות נוספות כמו שחיה טיפולית, רכיבה טיפולית, ריפוי בעיסוק, הפעלה סנסורית, קלינאות תקשורת, טיפול במוסיקה או בתנועה, **ובלבד שהילד פעיל בהן ומגיב לגירויים**. השיקול היחיד הוא הקצאת הזמן המוגבל וסדר עדיפויות. במקרים רבים כוללת התכנית השלמה את מרבית מרכיבי הטיפול, תוך שיתוף פעולה בין מטפלים שונים.

לטעמי, במסגרת התכנית המקורית של לובאס, חסר מענה מספק לליקויים בהתפתחות החושית, אשר גורמים לחלק ניכר מהסימפטומים האוטיסטיים, ובמיוחד לתסמינים הקשורים בגרייה עצמית (נפנוף ידיים, אטימת אוזניים ועוד). לכן אני מציע שבכל מקרה שמאחרים ליקוי באחת ממערכות החושים (וסטיבולרית-תנועתית, טקטילית-מגע, ויזואלית-ראייה, אודיטורית-שמיעתית, ריח וטעם) מתאים ורצוי לשלב עבודה רבה לקידום והרגעת המערכת התחושתית של הילד (מכונה לרוב: פעולות לוויסות המערכת הסנסורית). כאשר הדבר נעשה במשולב עם תכנית כוללת, הרי שהפעילויות החושיות הופכות לחלק מובנה במערכי השיעור. כך היה גם בתכנית של ג'ד. בהתאם לכך שג'ד היה עסוק רבות בגירוי-עצמי בשפשוף המצח והראש, כללנו הפעלת מסאז' ברמות עדינות שונות (ממחול עדין ועד אצבעות) על רקותיו, מצחו וקרפקתו. הפעלה זו הייתה חלק בלתי נפרד מהשעורים ונעשתה גם כהפסקה מפעולת למידה, אתנחתא מלמידה קוגניטיבית, וגם כחיזוק במהלך הלמידה. המורה החזיקה מכחול בידה וליטפה את מצחו כחיזוק על תגובה נאותה בלמידה. דוגמא נוספת: לאחר שאמר את המילה הנדרשת סובבנו את ג'ד בסחרור על כיסא מסתובב. כך ניתן גם לנדנד אותו או לבצע מסאז' לאחר שמגיב נכון בחיקוי. כיוון שגם אימון חושי דורש כמות אימון רבה, הרי ששילובן של פעולות אלו עם שעורים במיומנויות תקשורתיות וקוגניטיביות, שמקיימים מורים שונים, מאפשר מתן גירוי חושי מספק.

אופן אחר של שילוב עם תרפיות אחרות התבטא בקשר עם המרפאה בתנועה. המטפלת הצטרפה לצוות המודרך בתכנית. היא שילבה בתוך שיעור בתנועה מרכיבים מתוך התכנית הכללית של ג'ד, ובמקביל, תרגולי תנועה חשובים, כמו גלגולים על מזרון, שולבו בכל השעורים בבית. כך נוצל הזמן באופן טוב יותר בשתי הסביבות הטיפוליות.

כאמור, לגד היו גם בעיות אכילה קשות. אלו טופלו אך הן מראשית התכנית. האם הודרכה כיצד לקיים האכלה, שנחשבה חלק מן התכנית, ונעשתה במתכונת מובנית. החיזוק לאכילת אוכל מוצק (בתחילה רק אורז) היה צפייה בסרט וידאו. בהדרגה שוכללה האכילה וגד הגיע לאכילה נאותה ללא התניה, נעשה רגיש פחות והגיע לאכילת מזונות מגוונים, כך שהבעיה נפתרה.

יישום תכנית מסוג זה דורש עבודה טיפולית וארגונית רבה לאורך מספר שנים. בתכנית של גד, כמו במרבית התכניות הנעשות בבתי הילדים וביוזמת ההורים, לקחה האם על עצמה את מרבית הפעילות הארגונית הכרוכה בהפעלת תכנית זו. היא זו שדאגה לגייס צוות מורות מתאים ולמצוא מורה מחליפה כשמי מהן הפסיקה את עבודתה. האם היא שתאמה את קיום פגישות ההדרכה לצוות ודאגה לכל תאומי הזמנים והנסיעות. גם עדכון דפי התכנית אשר על פיה התקיימו השעורים נעשה על ידה, על פי ההדרכה שקיבלה.

הדרכת הצוות המאמן ומלמד את הילד (אשר מורכב מהורים ומטפלים לא-מקצועיים), נעשית על ידי מנתח/ת-התנהגות מנוסה ומוסמך/ת, והוא נעזר לעיתים על ידי מרכזת צוות, שהיא מורה מיומנת בעלת ניסיון. מלבד במקרים בהם ההדרכה אינה בנמצא בקרבה גיאוגרפית (למשל במדינה אחרת) ההדרכה מתקיימת באופן שבועי שוטף, או לכל הפחות פעם בשבועיים. כך הדבר בדרך-כלל בישראל. במקרה והמרחק גדול, מקיימים מפגש ארוך יותר או סדנאות מרוכזות אחת לכמה שבועות, או אפילו כמה חודשים. בישראל, כיום, רוב התכניות מתבססות על הדרכה שוטפת של מנתח/יות התנהגות, בתחילה בתכיפות שבועית או דו שבועית, ולאחר מכן בתדירות יורדת. כיום יש גם הדרכה מרחוק שנעשית בעזרת מערכת מקוונת ומכשור צילום פשוט. מכינים סרטונים קצרים של התרגולים השונים, ואפשר לצפות בהם ולתת משוב ישיר.

שלושת המרכיבים הייחודיים לתכנית זו, מלבד היותה מושתתת על עקרונות ניתוח התנהגות הם:

ההורים לוקחים חלק פעיל כמטפלים, התכנית **אינטנסיבית**, כלומר היקף האימון רב ביותר, והיא מופעלת **בגיל צעיר** ככל האפשר.

שלושת מרכיבים אלו באים לענות על חולשתן של תוכניות אחרות וקודמות בתחום ההכללה, בשימור ההישגים ובהיקף ההתקדמות הנדרש והאפשרי. אמנם ישנן תכניות נוספות, שיש בהן שימוש חלקי במרכיבים התנהגותיים (כמו תכניות TEACH) אך המרכיבים שייסקרו להלן מייחדים את EIBI.

הורים כמטפלים: לפחות אחד מהם מודרך כיצד ללמד את הילד, מקיים שעורים ויודע לבצע למידה מזדמנת בזמן החופשי של המשפחה. תפיסת המשפחה כגורם שותף בטיפול עצמו הפכה להיות חלק מובנה מן הטיפול בילד האוטיסט, במיוחד כאשר למשפחה ניתן תפקיד טיפולי בתכניות שיקום. (Schriebman & Britten 1984, Short 1994)

על תפקידם הרגיל של ההורים בדאגה למילוי כל צרכיו של הילד, נוסף בכך תפקידם כמטפלים/מאמנים ומארגני טיפול. ההוראה לילד נעשית על ידי מספר מטפלים/מורים, ביניהם לפחות אחד ההורים. ההורים נדרשים לקבל הכשרה והדרכה לעבודה עם הילד בהתאם לתכנית.

נסביר בקצרה את היתרונות בשילוב ההורים כמטפלים:

- הורים נמצאים עם הילד שעות רבות ויכולים בעקבות ההדרכה לספק סביבה טיפולית בכל שעות היום. הם יכולים לטפל גם בהתנהגויות שכיחות בבית, שאינן שכיחות בעת טיפול יחידני, כמו למשל התנהגות עם אחים, הרגלי אכילה ושינה.
- הורים כמטפלים מגבירים את הסיכוי להכללת הישגי טיפול. (Rincover & Koegel 1975)
- הורים יכולים לספק את הטיפול גם בהעדר גורם מטפל מוסדי זמין.
- הקניית ידע להורים תאפשר להם להתמודד טוב יותר, בעצמם, עם בעיות עתידיות.
- לקיחת תפקיד פעיל כמטפלים מחזירה להורים מקום ותחושת יכולת בחינוך ילדם. (Schreibman Koegel, Mills & Burke 1984)

מניסיוני אני יכול להעיד כי במערכת החינוך והבריאות בישראל לא היה מקובל לשלב הורים כמטפלים לילדם האוטיסט. מטפלים מקצועיים, בדרך כלל, לא הנחו אותם לביצוע עבודת טיפול או הוראה ביתית. ההנחיה שניתנה להורים התייחסה בדרך כלל לניהול חיי היומיום ולהוראה מזדמנת. הנחיה לתרגול הילד על ידי הורים ניתנה רק במעט מקומות, בעיקר בתחום הטיפול המוטורי תחושתי. כיום המצב שונה, משום ששתי הגישות המובילות, ניתוח התנהגות ו"גרנישפן-DIR" (גרנישפן ווידר, 2008) דוגלות באימון הורים כמטפלים.

גם אחים/יות לילד/ה אוטיסט נכללו כמורים/מטפלים בתכניות אינטנסיביות ושילובם נמצא תורם לתוצאות טובות. כאחים, השוהים איתו/ה זמן ניכר, הם יכולים לנצל הזדמנויות רבות ללימוד התנהגות ולהכללתה והקשר הרגשי הוא בסיס טוב להתפתחות חיקוי ולשיתוף פעולה. (Schreibman, 1988).

גיל התערבות מוקדם: מומלץ להתחיל את העבודה האינטנסיבית מוקדם ככל האפשר, מיד עם קבלת האבחון, ואף לפני גמר האבחון. אף שאין על כך הוכחות חד משמעיות, נחשבת ההפעלה של התכנית בגיל הרך, בין גיל שנה וחצי לגיל שלוש, גורם חשוב בהצלחת התכנית (McEachin, Smith & Lovaas 1993, McIevane 1996). אף שבתכניות בהן גיל התחלת האימון היה גבוה יותר הושגו תוצאות חיוביות, התוצאות אינן מגיעות לאלו עליהן דווח הצוות של לובאס (על מחקרי חזרה ראה ביבליוגרפיה).

ההסבר המשוער לכך שילדים צעירים מגיבים טוב יותר לטיפול האינטנסיבי הוא שרקמות המוח בגיל הרך עדיין יכולות להשתנות וכי האימון האינטנסיבי יוצר שינויים כלשהם במוח ו/או בתפקודו (Perry, Cohen & Decarlo 1995, McIevane 1996). להשערה זו אין עדיין סימוכין, והמחקר בשאלת הגיל אינו מספק. השאלה אם חשוב או רצוי להתחיל טיפול אינטנסיבי בגיל הרך מהותית, וחלק מהרופאים המאבחים בישראל ממליצים להורים השוקלים להתחיל בטיפול להימנע מהתחלה בגיל כה צעיר, בטענה שזה מוקדם מדי ועלול להזיק. לטענתם זו אין כל יסוד עובדתי או סימוכין במחקר.

היקף האימון: היקף האימון המומלץ בתכנית האינטנסיבית, על פי לובאס, הוא כארבעים שעות שבועיות. בתכנית המיטבית הילד לומד בשעורים מובנים, יחידיניים (8-6 שעות ביום), ברצף הכולל הפסקות ופעילויות פנאי שונות. בשאר שעות היום מתקיימת הוראה מזדמנת ונשמרים כללי התנהגות כך שהילד נמצא בסביבה התומכת בהתנהגויות שנרכשות. מודגש חלקן של שעות-הפעלה-משחקית וספורטיבית ושל הפסקות המאפשרות לילד להיות חופשי ולנוח. המתכונת הנפוצה היא הפסקות של דקה או שתיים בין פסקי למידה בני 10-5 דקות והפסקה גדולה מדי שעה. יש לעבור מפעילות למידה מאמצת לקלה, מדי שעתיים.

תכנית בהיקף גדול כזה לא מתאפשרת אם הילד משולב מלכתחילה בפעוטון או גן, בו הוא נמצא עד אחר הצהריים, כנהוג בחינוך המיוחד, אלא אם כן התכנית מופעלת בגן עצמו. במחקרי חזרה התברר כי גם בהשקעת זמן אימון פחות מהמומלץ (8-24 שעות שבועיות, ממוצע 18) ניתן לקבל תוצאות חיוביות, אך לא התקבלו תוצאות טובות באותה מידה.

בתכנית אינטנסיבית במספר מדינות, מתחילים בגיל מוקדם בטיפול יחידי, אך הילד לומד בביתו עד לגיל 4-5, ורק אז הוא משולב בגן. בגן הילדים חלק מהלמידה חדל להיות יחידי ועובר ללמידה חברתית, פחות אינטנסיבית, וזאת בגיל בו נראה הדבר מתאים לילד. בישראל הגנים מתחילים,

כפעוטונים/מעונות, כבר בגילאים מאד צעירים, והשילוב בהם מתחיל אף הוא מוקדם יותר, בתנאי שהילד מצליח לתפקד ברמה סבירה בחברת הילדים.

תוצאות טיפול בתכנית התנהגותית אינטנסיבית – צוות המחקר בראשות

לובאס החל במעקב ארוך טווח אחר תוצאות הטיפול. בהשוואה בין קבוצת ילדים צעירים שטופלו אינטנסיבית לקבוצה שבה ילדים קיבלו טיפול התנהגותי לא-אינטנסיבי ולקבוצה שלא קבלה טיפול, התברר כי כמחצית מן הילדים מקבוצת הטיפול, תשעה במספר, קבלו בהגיעם לגיל 7 השמה לחינוך רגיל וכי השיגו ציוני IQ גבוהים יותר מקבוצת הביקורת

(Lovaas 1987, 1993). תשעת הילדים שהשיגו התקדמות ניכרת עד גיל הכניסה לבית הספר, התקבלו לחינוך רגיל וסיימו כיתה א' בכוחות עצמם. הם הוערכו שוב ביסודיות לאחר כארבע שנים ונמצא כי 8 מהם היו בלתי ניתנים לאבחנה מבני גילם, במבחני אינטליגנציה ובהתנהגות מסתגלת (McEachin et al 1993). במעקב נמשך אחרי אותה קבוצת טיפול התברר כי בהגיע הילדים לגיל ממוצע של 13 שנים נשמרו ההישגים מול קבוצת הביקורת. רק אחד מארבעים ילדים בקבוצת ביקורת הגיע לרמת תפקוד גבוהה, אך לא לתפקוד בטווח התקין. תוצאות אלו הראו לראשונה כי ניתן לקבל תוצאות ניכרות בשיטת טיפול זו וכי השינויים הם ארוכי טווח, יציבים וניתנים להיחשב "החלמה/יציאה מאוטיזם". תוצאות אלו עומדות בניגוד לתחזית שהיתה מקובלת לאוטיזם עד אותה עת. אף כי נעשה מאמץ לשמור על שיטת מחקר מספקת להשוואה שנעשתה בין הקבוצות (Baer 1993), הועלו טענות רבות כנגד מחקר זה וכנגד המסקנות שהוסקו ממנו, ולכן רק מחקרי מעקב נוספים, מחקרי חזרה, יוכלו לספק תשובה לשאלת מידת היעילות של התכנית עם תת אוכלוסיות שונות. קשיים רבים עומדים בפני הפעלת מחקרי חזרה, בעיקר כיוון שמדובר בהיקף עבודה עצום, הדורש הכשרה ארוכה, ותיעוד לאורך שנים. מספר מחקרי החזרה שפורסמו עדיין קטן, אך הם תיקפו את ההישג (ראה ברשימה ביבליוגרפית סעיף 1). עדיין חסר מידע רב על התנאים הנחוצים להצלחת תכניות אינטנסיביות (זמן, שיטה, תכנית) ועל הפוטנציאל הטמון בהן לקידום הטיפול בילדים אוטיסטיים.

עם זאת, אין ספק כי ההישגים עצמם היו יוצאי-דופן והיו תחילתה של דרך טיפולית שמתקבלת בהדרגה במדינות רבות ונחשבת כיעילה ביותר לטיפול בילדים אוטיסטיים. בדו"ח לארגון הבריאות העולמי נמסר כי התכנית האינטנסיבית מהווה את התקווה להפחתת אפקט האוטיזם על ילדים וכי שיטות הנובעות מניתוח התנהגות נחשבות ליעילות במיוחד.

(Mclevane, 1996, Zhachor 2006)

אופן הפעלתה של תכנית התנהגותית אינטנסיבית EIBI

ההדרכה

לצורך ביצוע תכנית אינטנסיבית ניתנת הדרכה, לרוב על ידי מנתח/ת התנהגות, בפגישה שבועית או דו שבועית בהיקף של שעה עד שעתיים. כאמור, לחילופין, יש המקיימים סדנאות מרוכזות מדי כמה חודשים. פגישות ההדרכה נעשות, בדרך כלל, בבית משפחת הילד, במקום בו מתבצע השיעור הטיפולי לילד. בפגישות נוכחים, מלבד הילד ואחד או שני ההורים, גם שותפים אחרים בצוות (מורים, מטפלים בהתנדבות או בשכר, בני משפחה נוספים). במידת האפשר מקיימים גם פגישות הדרכה לצוות העובד עם הילד בגן/מעון. בכך תורמים לכך שבגן תהיה הוראה מתוכננת ו/או מזדמנת, על פי התכנית האינטנסיבית. היכולת לבקר בגן ולתרום להדרכה בו מותנית בהסכמה ושיתוף פעולה עם מת"י (מרכז התמיכה הישובי).

ההדרכה בפגישת הצוות כוללת: הדגמות על ידי המנחה המבצעת/קטעי הוראה עם הילד, אימון מטפלים, בו המטפלים מלמדים את הילד תוך קבלת רמזים ומשוב מן המנחה, והסברים, שחלקם הן משוב על תצפית בו המנחה צפה בתרגולים. חלק זה יכול להעשות על קטעי סרטונים קצרים ביותר, בהם המנחה יכול לצפות מרחוק/במקוון ולהכין משוב בהתאם. הצוות מתבקש לקרוא את ספר ההדרכה ולראות קלטות הדגמה. במסגרת פגישות ההדרכה השבועיות מועלים קשיים והישגים, מתקיימות התייעצויות לבחירת יעדים התנהגותיים ולימודיים ונדונות שאלות ארגוניות.

קצת היסטוריה – סיפורן של תכניות אינטנסיביות בישראל

במשך יותר מעשור לאחר פרסומם המדעי של תכניות אלו, בלט העדרם של מרכיבי התכנית האינטנסיבית, (כמרכיבים בטיפול או במתכונת תכנית מלאה), מן הטיפול לילדים אוטיסטים בישראל (עד אמצע שנות התשעים של המאה עשרים). בינתיים הדברים השתנו, והתכנית מקובלת ומיושמת על ידי הורים רבים, במספר גנים לא מבוטל, בחלק מבתי הספר לילדים אוטיסטים ובמרכזי טיפול. מרכיבים מהגישה ההתנהגותית חלחלו לתוך העבודה החינוכית גם במקומות בהם הגישה השולטת היא אחרת או כזו המשלבת גישות שונות (אקלקטית). אך עדיין, במרבית תכניות ההכשרה של אנשי טיפול, מפסיכולוגים ועד מסלולי לימוד לתראפיות שונות ולהוראה של החינוך המיוחד, נפוצה התנגדות בסיסית לניתוח-התנהגות, וקיימת בורות לגבי דרך הטיפול, כיוון שזו אינה נלמדת כלל. המחלוקת סביב כדאיות יישומה של תכנית טיפולית במתכונת זו, עדיין קיימת בין אנשי מקצוע רבים, ודעתם המסתייגת, כמו גם הקשיים הכספיים-ארגוניים, וודאי מרתיעה הורים רבים מלבצעה.

החל משנת 1995 ניסיתי לבדוק ולהתאים תכניות אינטנסיביות לילדים אוטיסטים בישראל. במסגרת מחקר מצומצם שנעשה (השפעתן של תכניות אינטנסיביות התנהגותיות על ילדים אוטיסטים בישראל, מיכאל בן צבי 1997, תיזה MA), נבחנו תוצאות הפעלת מספר מצומצם של תכניות משפחתיות, במתכונת מערך-מחקר-יחידני. ניתן לסכם כי במהלך יישומן של מספר תכניות לא מבוטל, שהתקיים בשנים 1994-2008, במסגרת המחקר ואחריו, מרבית הילדים התקדמו באופן מאד משמעותי במהלך הטיפול. מספר קטן של ילדים הגיעו למיומנויות גבוהות שאפשרו תפקודם ושילובם בגן רגיל או כיתה, אך גם אלו שהתקדמותם ויכולותיהם היו נמוכות התקדמו מהר יחסית, בהשוואה לקצב התפתחותם טרם הפעלת התכנית.

אל מול ההשקעה הרבה בהפעלת התכנית, רק התקדמות ניכרת יכולה להיות תגמול מספק להנעת הורים להמשיך ולהפעיל תכנית רחבת היקף והשקעה, כמו בתכנית זו.

מספר לא מבוטל של משפחות בחרו להפעיל מתכונת למידה על פי תכנית התנהגותית, אך בהיקף קטן של כעשר שעות שבועיות. מתכונת זו אינה דורשת לשנות את סדר היום הרגיל הכולל גן תקשורת/חינוך-מיוחד עד שעות אחר-הצהרים, ולמידה בתכנית רק לאחר מכן. גם בהיקף זה, נראה היה להורים כי הלמידה המתבצעת בשעה יחידנית אחת או שתיים ביום, היא המניע העיקרי להתקדמות משמעותית.

כל עוד אין תמיכה בתכניות אינטנסיביות התנהגותיות רחבות במסגרת שירותי החינוך והטיפול הציבורי, הרי זו ברירת המחדל למשפחות שאין באפשרותן לארגן ולממן תכנית ביתית/גנית מלאה. לשמחתי כבר יש לא מעט מעונות יום (לגיל 2-3) וגני תקשורת הפועלים בגישת ABA, ועם הנחיה של מנתחיות התנהגות- כך שתכניות אינטנסיביות למדי מתקיימות במסגרת החינוך הציבורי, אך זה תלוי ביחס כוח אדם מתאים במעונות ובגנים – דבר שאינו שווה, יציב או מובטח. חוק השילוב מאפשר הפעלת סיעת אישית במקרה והילד משולב בגן רגיל, כך שהאינטנסיביות אפשרית גם במקרה כזה. עם זאת, אין תקצוב הולם על פי חוק, ואין כח אדם מיומן לממש תכנית אינטנסיבית בתוך מערכת החינוך המיוחד.

נשוב עתה אל סיפורו של גד ותכנית הקידום שלו. תכניתו עמדה בשלושת המרכיבים המרכזיים: אמו הצטרפה כמורה ראשונה בצוות, ואף שלאחר מכן העבירה את מרבית ההוראה למורות בשכר, הרי היא ידעה להמשיך ולעבוד עם גד בכל הזדמנות לאורך שעות היום. גד התחיל בתכנית מעט לאחר גיל שנתיים ומספר השעות שלמד בשבוע עבר תמיד את העשרים.

התקדמותו בתכנית הלימוד נמשכה והביאה אותו לתפקוד הולך ומשתפר. בהדרגה השתכלל החיקוי המוטורי שלו כך שיכול היה להשתתף בפעילות התנועה בגן הילדים, אליו המשיך ללכת כל בוקר, בביצוע שירי-משחק הכוללים תנועות יחד עם ילדים אחרים בגן, תוך שהוא מחקה את הגננת כנדרש בעת ישיבה במעגל. הוא הצטרף ברצון למשחקים סימבוליים עם בובות ומכוניות. ההצמדות האובססיבית שלו לצעצועים ודמויות צעצוע קטנות נמשכה, אך היא הייתה לפעילות קרובה לנורמה, כלומר הצעצוע היה חלק מפעילות מלאה דמיון של הדמות.

החיקוי הוורבלי (שפתי) שלו הגיע עד לאמירת משפטים שלמים וארוכים ללא קושי ורק אז החלו להופיע ניצני דיבור ספונטני. התקדמות זו, מחיקוי לדיבור ספונטני, הייתה אמנם איטית, אך כל צעד קדימה היה מקור עידוד ותקווה. ואמנם, גד החל לפנות ביוזמתו, בזמנים מתאימים, ולומר את המשפט הנכון. בהמשך יכול היה לקום בבוקר ולספר לאמו ביוזמתו משהו שקרה אמש, או לבקש מיוזמתו להישאר לשחק עם ילדה בדירה סמוכה. הוא התמיד בהליכה לגן רגיל, בלווי סיעת, אשר יישמה את עקרונות העבודה לסביבת הגן. בעת החלטה על מעבר לשנה נוספת בגן, בגיל ארבע ושלושה חודשים, אושרה השמתו בגן רגיל ללא צורך בסיעת צמודה. הצוות בגן המשיך לסייע לו להשתלב ולתרגל התנהגות נאותה.

התקדמותו בתחום הקוגניטיבי כללה מיומנויות קדם קריאה וחישוב. הוא למד היטב את הספירה, הכרת הכמות וספרות, הכרת האותיות וכתביתן. גד שלט היטב ביכולת המיון על פי קטגוריות קבוצתיות, רכש יכולת שימוש בכינויי גוף ושיוכות (אני, אתה, שלי, שלך), אף שעדיין שגה מידי פעם. הוא רכש בעבודה מאומצת את מיומנות שאילת השאלות, התמצא בפעולות הדורשות הבנת רצף אירועים והבנת מושגי הזמן, כגון מה קודם למה.

בהדרגה ניתן היה לכלול באימון זמני לימוד המתבצעים במצב פחות מובנה, תוך כדי משחק משותף, אך עם זאת המורות/מטפלות נדרשו להמשיך לפעול על פי תכנית האימון המודרגת שלו. במקביל להתקדמות המוטורית, תקשורתית וקוגניטיבית, גד התקדם במיומנויות טיפול עצמי, הרגלי ניקיון, שליטה בצרכים ואכילה.

גד למד בהמשך בבית-ספר רגיל, ועלה לחטיבת ביניים, על בסיס הישגים טובים מאד בתחום הלמידה בבית ספר יסודי. הוא נעזר בסייעת באופן חלקי ביותר. היו לו חברים שהוא קיים איתם קשרים קבועים וטובים, חלקם בוגרים ממנו בגילם. הוא היה משתתף בפעילויות ספורט, תנועת נוער, ונגינה. הוא קיבל סיוע מועט גם בלמידה. התפקוד שלו עצמאי ביותר, והוא התכונן בהצלחה לקראת בר-המצווה שלו.

גד אינו יחיד בהתקדמותו. ילדים נוספים הגיעו באותה דרך לדיבור תקשורתית ותפקוד חברתי מתקדם. כמובן שההתקדמות היא שונה מאד וקשורה ישירות גם למידת הכגיעה, לעוצמת הליקוי.

יתרונות וחסרונות של התכנית

יתרונותיה של התכנית ברורים: הישגים גבוהים ומהירים יחסית לקצב התקדמות בכל אלטרנטיבה טיפולית, כפי שהומחש בפרק זה. לנתונים אלו אישוש מחקרי ותמיכה מדעית מתרחבת. נזכור גם כי להורים נותנת התכנית מענה והדרכה לתפקידם בחינוכו של הילד, תחושה חשובה להחזרת ביטחונם ביכולתם לתרום אישית לקידומו.

חסרונות התכנית קשים יותר להגדרה, כיוון שהם כוללים טענות רגשיות, ארגוניות ותיאורטיות יחדיו.

רבות מן הטענות המועלות נגד תכניות התנהגותיות קשורות להתנגדות הכללית לגישה התנהגותית, לעומת גישות הומניסטיות, התפתחותיות, או רגשיות-דינמיות. תקצר היריעה מלהעלות כאן את הטענות עצמן ואת התשובות להן. נתנו להם כבר מקום בפרק הקודם.

כאמור, מערכי שעור למיומנויות שונות כלולות בספר הראשון...

פרק 9. בעיות התנהגות – וסמכות הורית

הטלת סמכות והצבת גבולות נתפסים כמרכיבי יסוד בניהול כל "מסגרת חינוכית". זה נכון בניהול גן כמו בניהול מפעל, וזה נכון גם בבית.... ובעיקר בבית, וגם עם ילדים אוטיסטים!!

להורים נראה שהילד שונה ומיוחד ונראה שאינו קולט ומגיב לגבולות אסור ומותר, ואינו נשמע להוראות המשקפות סמכות. הערכה זו כשלעצמה מחלישה הורים ומונעת מהם להמשיך להתמודד על סמכות וגבולות. קשה לנתח ולהבין מהו הדבר המחליש כל כך את ההורים מול התנהגויות ילדם, המאובחן כאוטיסט. האם זה "הלם האבחון" המשאיר את ההורים מוחלשים, לא בטוחים שמותר להיות "קשוחים" עם ילד "שאינו מבין". יתכן שהאיטיות שבה לומד ילד אוטיסט כיצד נכון וכיצד אסור להתנהג (לעיתים אף העדר למידה והתקדמות) הן חלק מהסיבות להפסקת הליכי חינוך נכונים. גם הורים שיודעים ומצליחים לחנך ילד רגיל, מוצאים עצמם חסרי אונים בחינוכו של ילדם המאובן ASD. רוב החינוך בבית מבוסס על הסברים ושפה, אך כשמתייחסים אל ילד אוטיסט באופן המבוסס במידה רבה על הסברים, כמו שהורים רגילים לעשות עם "ילד רגיל", התוצאות איטיות, אם בכלל קיימות, וזה כשלעצמו מתסכל ומחליש את ההתמדה, והעקביות הנדרשת לחינוך.

בפועל, מוצאים עצמם הורים חסרי אונים מול מעבר גבולות התנהגות, כשילדים עושים מעשים אסורים, כולל אלימות והרסנות, בכי חזק וצרחות, בריחה ועוד. התסכול קשור גם לחוסר יכולת אכיפה של התנהגות, כשילדים מסרבים לבצע התנהגות נדרשת (כמו למשל לצאת מהרכב כשמגיעים ליעד, או ללכת לישון בזמן). בהעדר סמכות הורית הבית אינו מסגרת חינוכית יעילה להתנהגויות. תוצאותיה של חולשה זו ניכרים בהתנהגות קיצונית, בלתי מותאמת לסביבה, וכזו המקשה מאד על ההורים, ובהמשך גם על הילד עצמו, כמי שלא הסתגל לסביבה, על גבולותיה ודרישותיה.

מבחינה התנהגותית, על בסיס הידע בניתוח התנהגות ישומי (ABA), ניתוח מצב זה הוא בהחלט אפשרי. בתהליך, הנקרא **הערכה תפקודית/ניתוח תפקודי**, מתגלה החוקיות באופן די ברור. הילד **מחוזק** מתוצאות שונות של התנהגותו, גם זו הנחשבת שלילית בעיני הוריו. חיזוקים אלו מתממשים חלקם בויתור על דרישה שנמסרה לו, חלקם בהסרת תנאי מגביל או בלתי נעים, וגם במתן דבר אותו הילד ביקש וסורב בתחילה. בגלל התנאים המיוחדים (הילד "רגיש", עקשן, אינו מבין שפה) מתנהגים כלפי הילד/ה האוטיסט באופן מקל ואין מפעילים עליו כלי סמכות, כביכול

בגלל שהוא שונה, או מגיב באופן שונה. ברור לנו שהעדר גבולות והעדר סמכות הורית על ילד אוטיסט יביא לצרות צרורות.

בספרו "כימים אחדים" כתב הסופר מאיר שלו:

"בבית שאין בו כללים – הגורל משתולל, המזל מתעכב והמקרה מבקר. אבל, בבית שיש בו כללים, הגורל עושה מה שאומרים לו, את המזל לא צריכים, והמקרה נשאר בחוץ, דופק וצועק ולא יכול להיכנס".

שלל התנהגויות הקשות, שנפוצות אצל ילדים אוטיסטים, הוא גדול ומגוון. אלו התנהגויות שהורים לא הצליחו לשים להם גבול ולאכוף סמכות להפחתתן. ביניהן נמצא רבות הנפוצות ומוכרות להורים רבים:

- הסתובבות חסרת גבולות – יציאה וכניסה ללא רשות למקומות, בבית ומחוץ לו, שאסור להיכנס אליהם.
- צעקות וקולות – כלפי אחים ולמבוגרים/הורים
- סרוב להוראות מבוגרים בדרכים שונות, פעמים רבות בבריחה פיסית ולפעמים בהתנגדות פיסית ומילולית.
- חיוב שמחייב הילד את ההורים לעשות דברים הנדרשים על ידו, ב"כוח", כלומר בהפעלה של התנהגות קשה כלפיהם.
- מכות וסוגי אלימות שונים, כמו משיכת שיער וצביטות.
- השחתת רכוש. לכלוך. זריקת חפצים.
- שינה במקום לא מתאים...במיטת הורים, במיטת אחים.
- פגיעה עצמית, ועוד.

בתקופתנו ישנה החלשה בסמכות הורית גם בחינוך ילדים רגילים ובריאים. התרבות וההשפעות האידיאולוגיות הדוגלות בעצמאות הילד וזכויותיו שינו במידה רבה את עמדתם והתנהגותם של הורים עם ילדיהם. קשה היום לטעון טענה פשוטה האומרת כי הכרחי להורים שיהיה להם מעמד של "סמכות" כלפי ילדם, וכי גם גבולות מותר ואסור, ראוי ופסול – חייבים להיות שם. טענה זו הופכת הכרחית כשאתם מגדלים ומחנכים ילדים שאינם לומדים באופן הרגיל, אינם רגישים להסברים מילוליים, ואינם מושפעים כרגיל מרגשות הסובבים אותם. במקרים אלו העדר סמכות ואי הצבת גבולות להתנהגות מביאים באמת למצבי קיצון, לכאוס התנהגותי בבית. התנהגות

בעייתית הופכת להיות הבעיה העיקרית סביב הילד. לא הלקות שלו, אלא התנהגותו היא הפוגעת כל כך בעתידו ובאיכות חיי משפחתו.

אתן רק מעט דוגמאות של ממש:

- ילדה, שעל כל בקשה, פשוטה או משמעותית – משיבה בסרוב מילולי ומעשי. מדרישה לאכול ליד שולחן ועד לקיחת תרופה – היא מתנגדת.
- ילד שכל פעם שמישהו נכנס לביתו הוא צועק ומבצע פגיעה עצמית במכות לראש, וכך גם בכל פעם שמגיעים בנסיעה לרחוב בו הם גרים.
- בחור שאוכל ללא הגבלה בעת שחוזר מבית הספר, כמויות ללא מעצור.

אמנם אפשר וראוי להשפיע במסלול ה"חיובי", ולרתום את המחזקים לקידומה של התנהגות נאותה! כלומר, לנסות לקבל הישמעות להוראות, והישמעות לגבולות האסור, על ידי **חיזוק הילד בכל פעם שהוא נענה ונשמע להוראה, ומסכים ומקבל עליו הוראות "עצור" וקבלת גבול**, וזאת באופן המבוסס על ניתוח התנהגות יישומי. בהדרגה צפוי שתתפתח היענות לסמכות, וגישה זו עדיפה ונדרשת לפני הפעלת כל סמכות שהיא מהצד ה"קשוח". יש לוודא שהורים יכולים להשפיע על ילדם מצד המוטיבציה החיובית, לקידום התנהגויות חיוביות. אלא שכמו התנהגויות חיוביות שמתקיימות בתנאי חיזוק, כך למדנו שגם כל ההתנהגויות הפסולות מתקיימות משום שהן מחוזקות. תוצאתן של אותן התנהגויות, בתגובות הסביבה, שמחזקות ומשמרות את קיומן. לא רק ויתור (במקרה של התנהגות קשה מצד הילד) מחזק התנהגויות פסולות, לעיתים אפילו כעס ו"תשומת לב כועסת" מחזקת התנהגויות שליליות, כיוון שהילד מחזק מתגובת הזעם של ההורה (אוהב לראות את ההורה מתרגש מאד). אם התנהגות לא נאותה ממשיכה – משמע היא מחוזקת....

לפני שאני מבקש לחזק את ההורים ביכולתם לאכוף סמכות וגבולות, ראוי לבחון ולוודא את יכולתם בתחום השימוש במחזקים. המדד העיקרי הוא היחס בין שבח, מילה טובה, לבין אמירות ביקורת ונזיפות. אפשר באמצעים פשוטים לקיים מעקב כזה במשך יממה, ולראות מה המצב הנוכחי. האם הילד מחזק על התנהגות נאותה, או למעשה מחזק באופנים שונים על ההפוכה. מזו – על התנהגותו השלילית.

ומה בכל זאת נכון שנעשה בעניין הפעלת סמכות הורית והצבת גבולות?

דבר ראשון הוא תהליך הבהרה והגדרה, להורים עצמם ולילד, עד לידיעה ברורה ומוגדרת: מה נכון ומה פסול. על איזו התנהגות בדיוק מדובר, עם חשיבות להבהרת הגבול הדק והמדויק בין המותר והאסור, הנכון והפסול. מומלץ להורים ממש לרשום, להגדיר במילים עם דוגמאות שיש בהם תאור נראה ומעשי, מה ואיך נראית התנהגות מותרת, ומה היא ההתנהגות האסורה, זו שאיננו מקבלים. לאחר שקבענו מה בעינינו ובביתנו הגבולות להתנהגויות – יש חשיבות ללמידת הכללים והגבולות. למידה כזו אינה מובן מאליו לכל ילד, על אחת כמה וכמה לילד עם בעיות בהבנת שפה, בהגיון של כללים וחוקים. ובכל זאת חובה עלינו לקיים תהליך חשיפה של הילד, בדיבור ובאופן ויזואלי, בתמונות וסמלים, לכללים הברורים. יש לדקלם אותם, לכתוב ולקרא אותם, להסתכל בהם. ממש שעורים בלמידת הכללים. אך למידה זו, מילולית ומושגית אינה מבטיחה עמידה בכללים. והחלק המשלים של כל גבול, מותר ואסור הוא קביעת המחיר של מעבר גבולות.

דוגמאות בית:

מה קורה למי שיוצר / משאיר בלגן?

ולמי שמתנהג לא ראוי על יד השולחן....

מה קורה למי שמתפרץ, מלכלך או חוטף?

ולמי שמתנהג ברכב, בעת נסיעה, בהתנהגות אסורה?

המחיר, או התגובה להתנהגות, שייך כמובן לתגובות הורים, ואלו מתקיימים בארבעה תחומים לפחות: א. ההגבלה, ב. החיוב (אכיפה) ג. תחום הענישה ו-ד. ההתעלמות.

בפרק אחר נדון בהרחבה בתחום הענישה לילדים אוטיסטים, ובהתעלמות (הכחדה התנהגותית). כאן ועכשיו נתמקד בחלק האחר – בהפעלת סמכות הורית, המורכבת משני תחומים מובחנים:

א. היכולת לאכוף כללי אסור, לאכוף הגבלות. המילים המייצגות זאת הן בעיקר "אני לא מרשה" "אסור". "אני לא מאפשר לך/אי אפשר" "אתה מפסיק עכשיו"

ב. היכולת לחייב בעשיית מעשה. המילים המלוות חיוב הן לרוב "תעשה", "אין ברירה, חייב", "צריך"

לפני שנרחיב בעניין שני הליכים אלו (הגבלה/עצירה, וחיוב) נזכור כי השפעתה של הפעלת סמכות נכונה מותנית קודם כל **בעקביות במימוש הכללים**, כך שלא יקרו מקרים בהם התגובה היא אחרת לגמרי, ומישהו "נכנע", או מרשה, או מאפשר דבר שהיה באיסור. מתבקשת הקפדה, חזרה אחידה בביצועם של כללי מותר ואסור. זאת משום שחוק הוא בתחום ההתנהגות, שגם אם רק חלק, ולו חלק מועט מהמקרים, ההתנהגות מחוזקת – יש בכך כדי לשמר ולחזק מאד את ההתנהגות הפסולה/האסורה!

ועוד כלל, לפני הליכים לחיוב או לאיסור, עלינו לזכור כי גם מידה של **גמישות והקשבה לילד**, למצבו או צרכיו, יכולות להתקיים במקביל להפעלת סמכות זו. למשל אפשר לפני שהילד מסרב באופן בלתי מקובל/אלים או הרסני, לתת לו פטור מאותה חובה, כי היום הוא עייף....

פגימה בסמכות הורית היא דבר נפוץ מאד, והדבר המחליש ביותר ביצירת סמכות – זה העדר גיבוי (הדדי, דו צדדי) בין גורמים שונים: בין אב לאם, בין הורים ומורים, בין אנשי צוות חינוך. עקביות ואחידות אינם פשוטים ליישום מכיוון שמדובר לרוב בשני ההורים או בכמה בוגרים השותפים לחינוך, וקשה ליצור תאום כך שכולם נוהגים באותו כלל. גיבוי בין מקימי הסמכות הוא יסוד ליצירת התנהגות נאותה של ילדים. גיבוי זה לא תמיד קיים, גם עקב חולשות אנוש על דברים מוסכמים, וגם על רקע אי הסכמה בין הורים לבני זוגם, וגם מול אנשי חינוך.

דוגמאות לשמירה על כללים, או כללים שיש לשמור:

- אין לעבור לפעילות אחרת לפני שמסדרים את הקשור בפעילות הקודמת. או בניסוח חיובי – ילד/מתבגר יחזיר למקום את המשחק כשמסיים, לפני שעובר לפעילות אחרת. לא נאפשר מעבר לפני סידור זה.
- "בצרחות לא מקבלים!" אחרי צרחות, בכל מקרה, לא ניתן לילד את מבוקשו.
- לא מושכים בשערות!!

עשרות כללים נוספים ניתן לנסח, ולהתחיל לשמור עליהם. אין חובה לעבוד על כולם במקביל. לכל התנהגות המנוסחת כפסולה או שלילית ניתן לנסח את ההגדרה ההפוכה, כיצד נכון להתנהג באותו מצב. כל ההתנהגויות ה"שליליות" מקבלות גם ניסוח של התנהגות הופכית, חיובית, ואלו התנהגויות **להגברה**. כיצד יתבצע הליך ההגברה? כמו שכתוב למעלה, ונחזור שוב – על מנת שהתנהגות תתגבר / תישמר היא צריכה לגרור אחריה תוצאה מחוזקת.

דוגמא: אסור לזרוק משחקים מהמרפסת/חלון. דני, שזרק פעמים רבות, צריך שהדרך להתנהגות זו תהיה חסומה. אולי ממש פיסיית בכך שהחלון נעול, או שאני יוצא איתו למרפסת ומונע פיסיית את הזריקה, ומיד מכניס אותו חזרה לחדר.

לגבי הליך השני, **החיוב לביצוע התנהגות** על פי הכללים, מה הכלי הראשוני לחיוב? זוהי **ההובלה הפיסיית**. אם התנהגות זו היא חובה, הרי שיש להביא לביצועה גם בהעדר הסכמה. דוגמא להליך השני של הגברת התנהגות: "אחרי ישיבה על האסלה יש לרוחץ ידיים". מותר לבצע רחיצה בהובלה פיסיית של הידיים באופן הנדרש. דוגמא נוספת: כשמגיע זמן לנסוע, מותר להוביל ילד אל הרכב גם בהולכה פיסיית, אפילו מול התנגדות. כך, גם אם הילד עוד לא הפיק ההתנהגות בעצמו, אלא עשה זאת בסיוע פיסי או אחר – הוא מקבל מחזק! את ההולכה הפיסיית מפחיתים בהדרגה, כך שהילד עושה זאת יותר ויותר בעצמו. וגם מחוזק על עצמאות!

ומה המחזקים האפשריים בבית? כפי שמפורט עוד בפרק על מוטיבציה/הנעה, אנו יודעים שגם השתתפות במשימות או פעילויות אהובות (צפייה במסך..), רישום לטובה בלוח, מדבקות על דפי מעקב, וגם מזונות אהובים, פרסים קטנים – כולם מהווים מחזקים אפשריים בהליך החיוב. אנו לא פוסלים או מחייבים מחזקים מסוימים אלא מבררים לאיזה גירוי צפוי שיהיה ערך מחזק, כזה המגביר את הסיכוי להתרחשות בעתיד של אותה התנהגות חובה, זו שעליה ניתן המחזק.

דוגמא נוספת: יוני, שרגיל להשאיר "בלגן" ואי סדר אחרי שימוש במשחק, מחזיר משחק למקום, (גם אם בינתיים עושה זאת בתגובה להוראה או בסיוע פיסי תומך) ומיד מקבל שבח ברור: – אתה מחזיר למקום, (לפי הכללים), כל הכבוד!

במידת הצורך המחזק יכול להיות גם אחר: חומרי, או מסוג אחר, כמו "להיות ראשון", או אישור לפעילות שאוהב.

התוצאה של כל הליך חיזוק – הילד נוטה לעשות זאת שוב, בפעם הבאה כשיהיה באותם תנאים! דרך נוספת לקבלת הענות לחובה המוטלת על הילד היא להתחיל עם חובה מאד צנועה ופשוטה, ולהגביר את הדרישה בהדרגה. רק אחרי התרגלות לחובה זו, וקבלת מחזקים בעת קיומה אפשר להגדיל את הדרישה.

ומה לגבי התנהגות אסורה וחמורה? מה המחיר למעבר על גבולות האיסור? – והאם אמנם יש לכך מחיר שאתם מטילים על ההתנהגות/על הילד? האם זה עונש? והאם העונש משפיע על הילד? על כך נדון שוב בפרק על ענישה. ונזכור: רק אם פחתה ההתנהגות היה כאן עונש, "מחיר" שמשפיע.

ובכל אופן, לאילו מכם המגיבים על התנהגויות אלו במילים, במשפטים, בהסברים כלשהם, עלינו לשאול: מה עושות המילים? אנו מקווים שבזכות המילים הבאות לאחר מעבר גבולות התנהגות, יפחתו התנהגויות כאלו. אך עקבו אחרי עצמכם ועל הילד לאורך כמה שבועות – האמנם יש פחיתה משמעותית בכמות המקרים בהם מתרחשת ההתנהגות? כי אם אין פחיתה כזו, או אפילו יש מגמת עליה, הרי שאחת משתיים – או שאין למילים שלנו ערך מפחית כלל, ואולי לעיתים הן מחזקות את ההתנהגות השלילית: למשל בוויכוח, עצם החלפת המילים מעצימה את הילד, נותנת לו כח, והזדמנות ל"נצח" בוויכוח....

לעיתים נראה שאמנם כן, הוראות עוצרות התנהגות בעת התרחשותה. הורים אומרים: "עכשיו אתה מפסיק!" והילד חדל. מצב זה נכון בעיקר אם ההוראות באות בתקיפות, ובחזרתיות, ללא תגובה לטענה שלו. למשל, כאשר הן מבשרות על מחיר שיהיה להתנהגות זו (הפסדת – היום לא נצא לפעילות). אך כאן לא המילים "חדל/הפסק/די" השפיעו, אלא התנאי המאיים. אך חשוב לבחון במעקב האם מספר הפעמים שההתנהגות מתקיימת באותם תנאים אמנם ירד.

ואיך עוקבים אחר התנהגות, כדי לדעת אם היא נמצאת בהפחתה, האמנם יש ירידת כמות ליחידת זמן?

פשוט סופרים אותה, לאורך יום, או יחידת זמן: כמה פעמים בזמן נתון?

לעיתים מודדים את משך ההתנהגות, כלומר כמה זמן לקח מאז הופעתה (למשל התחיל להשתולל) ועד שפסקה, (הפסיק להשתולל ונרגע)?

ועוד חישוב אפשרי לביטוי המדיד של התנהגות – מחשבים את סיכוי התרחשותה: כמה פעמים מתוך כמה הזדמנויות? (לדוגמא: יש סיכוי של 50% שגיב במכות כאשר הוא מפסיד, כשמנצחים אותו...)

פרק 10. בעיות התנהגות הקשורות בהקניית הרגלי למידה בסיסיים

הרגלי למידה בסיסיים הן התנהגויות שבלעדיהן ההוראה והקניית מיומנויות (לילד אוטיסט) הן בלתי אפשריות. הרגלים בסיסיים כוללים רשימת דרישות לא ארוכה, שנראית קלה לביצוע, אך השגתה יכולה להיות תובענית בזמן ומאמץ. ההתנהגויות המרכזיות הן:

1. **עזיבת פעילות אחרת** והגעה לשולחן למידה או סביבת למידה מוגדרת, על פי קריאת או הזמנת מורה/הורה.
2. נכונות לעשייה, להתנהגות, לביצוע של מטלה, קלה או מאומצת, **בשביל קבלת מחזק**.
3. ישיבה/עמידה **למשך זמן סביר** ליד שולחן, או במקום בו מוגשים הגירויים ללמידה, זמן המאפשר מספר צעדי למידה, ברצף.
4. **קשב בסיסי לגירויי למידה** המוצגים: מעקב אחרי גירוי, ותגובה לגירוי המוצג בפני הלומד.
5. **הענות להוראות** וביצוען.

להקניית התנהגויות אלו יש להקדיש את מירב המאמץ בשבועות הראשונים של כל תכנית קידום רחבה. אם מתפשרים על רמה ביצוע נמוכה בהתנהגויות אלו – יעילות הזמן המושקע נשאר נמוכה, הילד לומד לאט מדי, והצוות מותש יותר בניסיונותיו ללמד. (בפרק 13 בספר הראשון, מוצג מקבץ ההנחיות השלם להתנהגויות קשב ולמידה.)

אל מול המאמץ להקניית התנהגויות בסיס חיוביות אלו, עלולות להתגבר גם התנהגויות שנוטים לכנותן **בעיות התנהגות**. אך כאן אין הכוונה דווקא לבעיות התנהגות קשות בצורתן או אופיין. חלקן התנהגויות שקטות למדי, אשר נראות כחוסר יכולת או כהתנהגות ששולטת בילד או כפויה עליו, כמו בעיית קשב ומוסחות לגירויים בסביבה או בגוף. התנהגויות אלו מפחיתות סיכויי למידה וזמני למידה. הן רוכשות את עוצמתן כמו כל התנהגות אחרת – כיוון שמחזקות על ידי תוצאותיהן. נבחן כמה מהן ואת האסטרטגיות המתאימות לפתרונן.

גירוי עצמי – SELF-STIMULATORY BEHAVIOR

כל ילד שונה ברמת ובתצורת התנהגויות אלה. כל אחד מכם/ן יזהה את הילד/ה שלו..

הן כוללות תנועות מוטוריות של הגפיים והגוף (כמו נפנופים קפיצות וסיבובים), הסתכלויות ומבטים, הרחה וטעימה, גרוד אברים, עיסוק משונה בחפצים כמו סיבובם על צירם, או נקישה בהם להפקת צלילים, וכן הפקת קולות ומילים. התנהגויות גירוי-עצמי גורמות לגירוי של מערכת-העצבים, והתחושות הנוצרות מהן מהוות חיזוק טבעי. לכולנו יש התנהגויות שנועדו לגירוי מערכת העצבים שלנו, אך ברמה הנורמאלית הן אינן מפריעות להתנהלות והן מקובלות חברתית. כך הדבר למשל במקרה של הרעדת רגליים, או כרסום חפצים. לעיתים הן אפילו מהוות את התחביבים שלנו – כמו בפעילות גופנית, בישול וציור, המספקים גירוי חושים. אצל ילדים אוטיסטים, פעולות גירוי-עצמי הן שונות בצורתן או בעלות עוצמה ותכיפות שעושות אותן לבלתי מקובלות, והן מפריעות מאד לתפקוד. אתם/ן יכולים ליצור רשימה של אותן התנהגויות גירוי עצמי המאפיינות את ילדכם. יש המכנים בעיות אלו בכותרת 'בעיות וויסות', והכוונה בכך היא כי המערכת החושית, זו שאמורה להיות רגועה/מוסתת עם סך הגירויים הרגילים המתקבלים במערכת העצבים, מערכת זו אינה רגועה, אינה מווסתת, וסובלת מעודף גירוי או חוסר גירוי. כלומר, אין איזון בין עוצמת הגירוי המתקבלת במערכת העצבים המרכזית לבין עוצמת הגירוי המבוקשת, הרצויה. התנהגויות גירוי-עצמי באות לאזן את חוסר הוויסות. אם המערכת זקוקה לגירוי רב יותר אזי התנהגויות המפיקות גירויים למערכות חושים מסוימות מחוזקות בחיזוק ראשוני של הגירוי החושי עצמו, ולכן רמתם תעלה לרמות גבוהות ולא מקובלות. לדוגמא: אם החוסר הוא במערכת חוש התנועה, יתכן וסיבוב הגוף סביב צירו ייתן תחושה מחזקת, יהווה מחזק טבעי רב עוצמה, שיגרום לילד לחזור על סיבוב זה לעיתים תכופות מאד. אם חסרים גירויים במערכת הראיה, הילד יעשה פעולות היוצרות מראות מיוחדים, כמו צלחות מסתובבות, מבטים דרך אצבעות נעות וכ"ד. ילד שעסוק בהתנהגויות כאלו מחוזק כל-כך בתוצאתן החושית, עד כדי כך שקשה מאד להתחרות בהתנהגויות אלו על ידי עיסוק בפעילויות למידה ומשחק, כאילו שאינן מייצרות תוצאה מחזקת טבעית.

כאשר ילד נמצא בפעילות גירוי עצמי, קשה לחדול אותו מפעילות זו, וקשה למנוע ממנו לחזור אליה בכל מצב, גם בשיבה, גם תוך כדי למידה. אם לא נחוץ לביצועה שום כלי אלא רק אברי גופו, או אפילו רק קולו שלו, קשה מאד לחסום את התרחשותה, והמורה מוצא עצמו מול תלמיד שאינו פנוי לתגובה לגירוי הלמידה ועסוק מדי בהתנהגות גירוי-עצמי.

להלן כמה הליכים להפחתת גירוי עצמי:

לרוב, הדרך היעילה להפחית התנהגויות של גירוי-עצמי מופרז ומשונה היא דרך **רכישה של התנהגות אחרת**, המספקת אף היא גירוי חושי חלופי, אך כזו המקובלת בסביבה, כזו שתחליף את פעולת הגירוי העצמי. לשם כך יש לאתר את הפעולה המתאימה, וזהו חיפוש יצירתי וחשוב. לחלק מההתנהגויות בהחלט ניתן למצוא תחליף סביר: קרוסלה ביתית על כסא מסתובב מהווה תחליף ראוי לילד המסתובב על הרצפה בעצמו. קלידוסקופ (משקפת מגדילה) יכול להיות מעניין יותר ממראה דרך אצבעות היד. במקרים אלו המורה מאפשר לילד לקבל את הגירוי התחושי כמחזק הניתן בסיום צעד למידה. לדוגמא: ילד המתעסק ללא סוף בסיבוב צלחות ושאר חפצים עגולים על הרצפה – יקבל אפשרות קצרה לסיבוב צלחת/סביבון בסוף קטע למידה קצר. רתמנו את המחזק הטבעי החושי, לחיזוק התנהגות למידה, וכל שנותר לנו הוא להעלות את היחס בין מספר התגובות הנדרש ממנו לבין מספר המחזקים שהוא מקבל. בהמשך יגיע לכך שיוכל להיות עסוק בלמידה כמה דקות רציפות ולקבל לאחריהן זמן לגירוי-עצמי קצר. ילד שמחזק מקפיצות אנכיות יקבל, אחרי כמה צעדי למידה, דקה על טרמפולינה ביתית. בהדרגה המורה תשנה את יחס החיזוקים (יחס המכונה לוח החיזוק). לבסוף יתכן ויגיע למצב בו הצורך בגירוי עצמי יתבטא בדומה לצורך של מעשנים לעשן סיגריה מדי פעם...

עם זאת, לעיתים מוטל על המורה ממש לחסום את ביצוע הגרייה, כדי לאפשר לתגובה אחרת להתממש, או אפילו כדי לסייע לקיומה של התנהגות הלמידה והביצוע באופן פיסי. לדוגמא: ניתן לעצור את ידו של הילד ממישוח חפץ על השולחן ולכוון את ידו לביצוע תנועת חיקוי – שהמחזק עליה יהיה מתחום אחר, כמו פיסת מזון קטנה.

הדרך המרכזית השנייה היא לתת **מנת-יתר של גירוי**, לאותו החוש, אבל לא בגירוי עצמי, אלא גירוי באמצעות המטפל. איתור החוש המגורה ותכנון הגירוי אינם פשוטים, ולרוב ניתן להיעזר במטפלת מתחום הריפוי-בעיסוק שיש לה התמחות בתחום התחושי/סנסורי. הילד מקבל "מנת יתר", בעוצמה או במשך, של גירוי לחוש המתאים ולחושים נוספים (למשל מסג' לכפות הידיים, נדנד עוצמתי בכסא נדנדה). לאחריה הילד אמור להיות פנוי יותר ללמידה ולפעילות אחרת, לפחות לזמן קצר. הליך זה מכונה "דיאטה סנסורית". במקביל, המערכת החושית מתפתחת, ויתכן ובהמשך ניתן יהיה להגיע לוויסות במנות קטנות יותר של גירוי. לצערי אין מספיק תמיכה מדעית ליעילות שיטה זו, אך וודאי יש לה השפעה על התבגרותה של המערכת החושית.

לשמחתנו, ילדים שהיו עסוקים עיקר זמנם בגירוי-עצמי יכולים, אחרי זמן של אימון הסבה לפעילות חלופית אחרת, להפנות זמן ניכר ללמידה. נראה שאחרי שפותחים להם צוהר לאפשרויות חדשות של תוצאות מהנות, הילדים מושפעים מתוצאות אלו ויכולים להיות עסוקים ללא קושי גם בהתנהגויות חדשות.

אין לחשוש מכך שלאורך זמן רב, עדיין הילד גולש חזרה לגירוי-עצמי, בכל מקרה וזמן בו אין מעסיקים אותו: בזמני הפסקות, בהמתנות קצרות או בשעות שאין מלמדים בהן. יתכן ומצב זה יישאר גם במהלך החיים הבוגרים, ותמיד יישארו התנהגויות אלו כחריגות. גם אנחנו, הסובבים אותו, יכולים וחייבים להסתגל ולהשלים איתן!!

בריחה או הימנעות – ESCAPE OR AVOIDANCE BEHAVIOR

חלקן של הבריחות הן בעלות אופי של בריחה פעילה, בה הילד עוזב עמדת פעילות או למידה והולך, או ממש רץ ובורח למקום אחר. לעיתים זו בריחה פסיבית – חלימה ובהייה, התנתקות. נראה כאילו הילד אינו שומע, או לא רואה, את הנדרש ממנו. חלק אחר מהתנהגויות הבריחה מלמידה הן בכיוון האלים: השתוללות, אלימות למורה, זריקת החפצים מהשולחן. לעיתים הבריחות הן התנהגויות "רגשיות" כמו בכי, פגיעה עצמית, וגירוי עצמי באופנים שונים ומשונים, כולל אוננות, צחקוק, מגע פיסי במורה, חיבוק וכד'.

המשותף לכולן הוא תפקודן (הפונקציה שלהן) – הן משרתות את הילד בכך שמונעות הצבת דרישות, או מסירות דרישות המוצבות לו במהלך ההוראה/אימון. על פי הגדרתן, מבחינה התנהגותית, אלו הן התנהגויות המפסיקות מצב לא נעים מבחינת הילד (גירוי למידה), ומחזקות בחיזוק שלילי (הפסקת האברסיה). לרוב אלו התנהגויות שכלולות בהרגליו של הילד עוד קודם להתערבות, והן דרכי המילוט שלו מדרישות שונות שמוצגות לו, במשפחה או בסביבה בה הוא מתחנך. לעיתים הן כבר לבשו אופי מאד משוכלל, ברמות ה"מכניעות" את המורה/הורה המצוי. במקרה בו אנו מזהים התנהגויות שהתפקוד שלהן הוא בריחה יש לתת להן מענה מיידי, והעיקרי שבהם – מניעת הצלחתה של הבריחה! זאת גם מול התנהגויות בריחה קשות! יש ילדים שיכולת ההתחמקות שלהם היא מופלאה, וקשה מאד להשאירם בכיסא. אחיזתם למניעת בריחה דורשת מימנות מיוחדת, והיא קשה פיסיית ורגשית למורה/הורה ולילד. לרוב מופיעות גם התנהגות בכי או אלימות, ולא קל להישאר רגוע ויציב, כך ששום פעולה לא תאפשר לילד להימנע מלמידה/מביצוע מטלה ולהיות מחוזק בבריחה. על המנחה המלווה את המשפחה להסביר ולהדגים הצלחה במניעת בריחה. ודבר זה כמעט ואינו אפשרי עם ילדים "גדולים". ולכן, עוד לפני

שמנסים למנוע בריחה יש להכניס הליכי התערבות שנועדו **ליצור היענות**, ולהפחית סיבות לבריחה. רק אם מיצינו הליכים של הגברת היענות בגישות חיוביות (אקולוגיות) נוכל להפעיל גם הליך של מניעת הצלחת הבריחה. ראה פרוט בעניין בהמשך.

בעת שמתרחשת התנהגות בריחה ואנו חוסמים אותה, עלולת התנהגויות קשות, כמו בכי וצעקות. אך בסופו של דבר הילד מתחיל להירגע. זה זמן מתאים בו אנו מחזקים ירידה, דעיכה בעוצמת התנהגות לא נאותה. כשילד נרגע לאחר השתוללות, אנו אומרים: "ילד טוב, אתה רגוע עכשיו", אך לא נשתמש כאן במחזק עוצמתי, כמו במקרה אחר, בו ילד הגיב ברוגע אל מול מצב מתסכל או מול דרישת למידה.

מול אלימות והשתוללות נדרשת רמה גבוהה של מיומנות מורה/הורה, כדי לעמוד מולה ולמנוע תוצאה המחוזקת בבריחה שהילד מצליח לממש. לעיתים יש לחכות הרבה זמן, עד שילד מותש ומוכן לעשות משהו, ולפעמים נכון יותר לחייבו, בתמיכה פיזית, לבצע פעולה תוך אחיזה והפעלה של ידו, הליך שקשה רגשית ופיזית. לעיתים נאלץ למנוע יציאה מהחדר בחסימת הדלת או נעילתה כשהורה וילד נמצאים יחד בחדר, כדי שלא יברח מהחדר. זה ארוע שיהיה קושי לראותו ולנהלו, ואולי זה אף יביא לאי-הסכמה הורית. נזכור – הסכמה הורית, כך ששניהם מגבים זה את זה, היא תנאי הכרחי לביצוע של הכחדה לבריחה. בלעדיה אין להתחיל בהליך כזה, ויש להכין את עצמכם לקראתה, להסבירה מראש ולקבל הסכמה מלאה להפעלתה, ורק כשהיא מוצדקת. אתם ההורים נדרשים לתת גיבוי לתהליך זה, שמתוכנן מלכתחילה, ולא "להציל" את הילד ברגעי הבכי הקשים לו, כי אז יגרם חיזוק נוסף לאותה התנהגות ויהיה קשה עוד יותר להביא לשינוי. לפעמים כשמדובר במורה, עדיף שהורים לא יהיו נוכחים בחדר באותו קטע זמן, אך אם הם יכולים לעמוד בכך, עדיף שיישארו, והילד ידע כי אין סיכוי שהם יהיו אלו שיפסיקו את הלמידה מול בכיו. קטע זה נראה למתבונן מהצד כצעד בלתי-מתחשב, אך על כולנו לזכור: כל מה שקרה בעבר חיזק בריחה ומנע התחלת למידה, ולא פשוט לשנות כיוון. הניסיון והמחקר מראים כי בסופו של דבר, תוך מספר אירועים קטן, חל שינוי מהיר בהתנהגות! ירידת משך הזמן של בכי והתנגדות מתרחשת בקצב של כ-30% באירוע, כלומר אם בכה וניסה לברוח במשך 40 דקות רצופות בפעם הראשונה, צפוי שבפעם השנייה משך זמן ירד בעשר דקות בקירוב. עוד פעם ופעמיים ומשך הבכי, או ההתנגדות והבריחה האקטיבית, מתקצר לכדי דקות בודדות. לא עוברים שבוע-שבועיים והילד משתף פעולה ואינו מנסה לברוח בבכי, התחמקות או התנגדות.

זכרו כי ההצדקה לקיומו של הליך כזה באה אחרי שני צעדים הכרחיים:

1. האחד הוא הערכה תפקודית, שמאמתת את ההשערה כי ההתנהגות נועדה לבריחה מלמידה, ואינה מבטאת מצוקה אחרת. למשל, כשברור לנו כי הילד אינו עייף, צמא או רעב, **המשימה אינה קשה** לו, ויש הוכחה כי הבריחה חוזרת שוב ושוב מול דרישה לשיתוף פעולה ולביצוע משימת למידה.

2. הצעד השני הוא לוודא שכבר נוסו דרכים אחרות להביא את הילד להשתתפות על בסיס **מוטיבציה חיובית**. על כך ראה להלן בסעיף על התערבות אקולוגית למניעת בריחה.

משום הקושי הרב הכרוך בהכחדת בריחה, נעדיף ונעשה כל מאמץ למשוך את הילד להשתתפות על בסיס מחזקים (מוטיבציה חיובית), נעלה את הדרישות בהדרגה ונעצב התנהגות שיש בה היענות להזמנה ולהוראה לשיתוף פעולה, מבלי שהילד ירגיש בלחץ השינוי.

התאור הפשוט להליך מרוכז כזה היא כזו:

קובעים שההתנהגות הראשונה המחוזקת תהיה – **להתקרב ולקבל מחזק מידו של המורה/הורה הנמצא קרוב אליו**. לרוב, הילד מתקרב בקלות, רק כדי לקבל. מבחינתנו זו אינה דרישה אלא הצעה חינמית. אחרי שהוא כבר מגיב בקלות ובא ולקח המחזק, או אז מתחילים להעלות את רמת ההשקעה שהילד מבצע כדי לקבל המחזק – למשל אם הוא צריך להתקרב מרחק של יותר מטרים מקודם, הוא משקיע יותר אנרגיה בהיענות להצעת המחזק. בהדרגה מעלים את הדרישה כך שהילד צריך לעלות מדרגות, או לטפס על כסאות, להתיישב כדי לקבל, ושאר דרישות פשוטות, כמו להושיט את ידו גבוה יותר. גם אם אין כל דרישה נוספת, הילד מתרגל שיש להשקיע מאמץ כדי לקבל מחזק, וזו הענות לדרישה! לפעמים לוקח רק כמה ימים כדי לעצב התנהגות של הענות לדרישות קלות, ללא התנגדו בכי או בריחה.

בכל זאת, לא מעט פעמים אין אפשרות להתחמק מהליך קשה, כיוון שהילד מפגין בריחה כבר מרמה ראשונית של בקשה לשיתוף פעולה, ואין מספיק זמן או מקצועיות ליצור עיצוב ממושך ומדורג. לשמחנתנו, אף שהליך הכחדת בריחה עלול להיות קשה רגשית, לילד ולמורה/הורה, ביצוע נכון ופשוט של הליך זה מביא כאמור לירידה, לעיתים דרמטית, בניסיונות התחמקות של הילד. כדרכה של "הכחדה", זהו תהליך, וניסיונות התחמקות צפויים גם בעתיד, בזמנים שונים ובצורות שונות, לרוב עם חונכים או תרפיסטים חדשים. מניעת חיזוק לבריחה, תביא לדעיכתם של ניסיונות הבריחה, ואם המורה מוכן להפעלה של הליך חיזוק ומפעיל אותו ברגע שהילד אינו עסוק בבריחה, או-אז נפתח פתח להגברת שיתוף פעולה בשמחה.

יש עוד הערכות פשוטה שיכולה להפחית בריחה והיא ארגון הסביבה. לפעמים כל מה שצריך כדי שילד לא יקום וילך הוא שמיקומו יהיה בין המורה/הורה לקיר, או שכסאו יהיה בין השולחן לקיר. במקרים של התנהגות בריחה קלה גם מיקום כזה יכול להפחית מאד את ניסיונות הבריחה.

גם לבריחה פאסיבית, כגון בהייה והתנתקות בחוסר תגובה, ישנן תשובות, אם כי חלקיות. למשל: עירור בגירוי בולט או חזק. אפשר ברעש, אפשר בלחש, אפשר בהזזת הגירוי מול העיניים, אפשר בנשיפה על פניו, נגיעה בפניו, כיסוי עיניו בידינו. כל אלו מחייבות אותו להגיב, לצאת ממצב פאסיבי, ומאפשרות הצגת גירוי למידה מחדש.

לסיכום נושא הטיפול בבריחה מלמידה נאמר כי הצידוק להפעלת הליכים לעצירת בריחה הוא ביצירת שינוי לטובה, שסופו ילד שמח יותר, מתפתח ולומד ברצון. התפתחותו העתידית הברוכה עדיפה על התמשכותם של הרגלי הבריחה שהפעיל מול כל צעד וניסיון שנועדו ללמדו ולחנכו.

כאמור למעלה, אנו מחויבים להפעיל ולנסות הליכים חיוביים לפני חסימת הבריחה. ונקרא להליכים אלו

"התערבות אקולוגית" למניעת בריחה: הווה אומר שבמקביל יעשה כל הניתן בדרכים אחרות, שיפחיתו את רצונו של הילד להימנע ולברוח מפעילויות, בגישה המכונה "התערבות אקולוגית". במסגרת התערבות כזו אנו מפעילים הליכים שמונעים או מפחיתים רצון לבריחה מלכתחילה:

- לתת הרבה הזדמנויות בחירה בין פעילויות הלמידה. בתנאי בחירה (לפחות בין שתי הצעות) יש סיכוי גבוה יותר להשתתפות.
- להשתמש בפעילויות אהובות יותר לחיזוק הקודמות להן (עקרון פרימאק). כלומר לסדר את סדר הפעילות כך שמשימה לימודית קשה יותר לילד, ממנה הוא מסתייג יותר, תבוא לפני משימה בה הוא משתתף ברצון. ההשתתפות בפעילות השנייה מחזקת את הפעילות במשימה הראשונה.
- להחליף במהירות בין משימות ומטלות. מטלות קצרות מעוררות פחות התנגדות, ואפשר לעבור למשימה אחרת, קצרה אף היא, לפני ניסיון הבריחה הראשון. הארכת משך הפעילות במשימה תעשה רק בהדרגה, מבלי שהילד ירגיש.
- להבהיר את הצפוי בתכנית הלמידה. ידיעה מה צפוי, מה תהיה המשימה לאחר מכן ומה תנאי החיזוק, אלו מגבירים סיכוי לשיתוף פעולה ומפחיתים בריחה והימנעות. הבהרת הצפוי

יכולה להיעשות באופן מילולי, אך רצוי ביותר שתעשה גם גרפית, בתכנית פעילות חזותית, עם תמונות או סימנים. יש להכין לוח פשוט, עליו מניחים מדבקות המייצגות פעילויות שונות. הכינו גם סימן להפסקה וסימן לסיום.

- לחדש ולגוון גירויי למידה. גירויי למידה מוכרים ונדושים בהם נתקל פעמים רבות מעוררים דחייה ובריחה. כשהגירויים חדשים ומסקרנים יש סיכוי גבוה יותר להשתתפות.
 - ללמד התנהגות אלטרנטיבית (DRA), נאותה, של סירוב. כמו: לבקש "די, הפסקה!", ולבקש רשות לקום. ילד שנוהג כך ומבקש הפסקה, גם אם אחרי קטע קצר, יכול להיות מחוזק על כך שלמד יפה בקטע הקצר, ידע לצאת ממנו בכבוד, ולחזור ברוח טובה לקטע נוסף.
 - להגביר יכולת להתמדה, היא היכולת להישאר למשך זמן ארוך בפעילות. אם המחזק ניתן על פי קריטריון זמן **שעולה בהדרגה**, הילד יוכל ללמוד קטעי זמן ארוכים יותר ויותר, מבלי שירגיש בעומס רב.
 - לחזק התנהגות נאותה מנוגדת. למשל: התנהגות ישיבה מנוגדת לקימה. מי שמחזק בעוצמה גבוהה על נוכחות, נוטה להישאר במקום.
- DRI – Differential reinforcement of Incompatible Behavior
- להשתמש במחזקים בצורה מושכלת, כך שאין שחיקת ערך המחזק, ותשמר מוטיבציה לשתף פעולה ולהיענות להוראות.

נזכור שאם קיימות התנהגויות בריחה יתכן והן "מוצדקות": אולי אחוזי ההצלחה של הילד נמוכים מ-85%, ואולי מוצגות לו מספר גדול מדי של משימות קשות מכפי יכולתו. המענה לכך הוא בבניית תכנית מותאמת לילד.

והעיקר – בסופו של דבר, המורה/הורה הוא האחראי לעליה בשיתוף פעולה והפחתה בבריחה. אין משהו אחר להאשים....

בטבלה הבאה תנאים והתנהגויות הקשורים לבריחה, והדרך המומלצת להגיב להם.

טבלה מרכזת של התנהגויות בריחה ותגובות להן

תגובת מורה מתאימה	דוגמה להתנהגות	תנאי בו צפויה בריחה
שינוי מיידי בחומר הלמידה, גיוון העזרים. אם חיוני לתרגל בחומר זה – יש לשפר המחזקים.	בהייה בחלל, גירוי עצמי	שעמום, חומר מוכר ונדוש
הגברת הסיוע והרמיזה. התאמת חומרים לרמתו. וודא הצלחה בתרגילים הבאים.	זריקת החומרים מהשולחן	חוסר הצלחה, אחוזי הצלחה נמוכים.
החזרה לכסא ועדיף מניעת קימה, קיצור המשימה הנוכחית ושחרור לאחר צעד מוצלח. וודא שהתרגיל הבא יהיה קצר יותר.	קם ורוצה לצאת מעמדת למידה.	שעור או תרגיל הנמשך יותר מדי זמן.
להפעיל על אף הבכי, במשימה שניתנת לסיוע. אמו תחזור רק כשיגיב וילמד. הכן את הילד שזה יקרה שוב. נדרש שיתוף פעולה עם האם.	בכי רם וממושך וסירוב פעילות	הרעה בתנאים בסביבה (לדוגמא: אמא עוזבת את החדר)
חידוש זמני של מחזקים בעוצמה גבוהה. מעבר מדורג ונכון יותר מלוח חיזוק צפוף לדליל, מעוצמת מחזק גבוהה לנמוכה.	רפיון/תגובה מרושלת והפסקת פעילות	בעבר היו הרבה מחזקים או סוגים בעלי עוצמה וכעת מחזק חלש או דליל.
קיצור התרגול, פעילות מעוררת.	גירוי-עצמי, פיהוקים ובהייה	עייפות פיזית
עבודה תוך כדי שימוש בגירוי חושי כמחזק. הקניית בקשה להפסקה, מתן הפסקה ומעבר לפעילות חושית.	גירוי-עצמי: נדנד הכסא, קפיצות במקום.	זמן ארוך ללא גירוי חושי
סילוק גורמים מגרים בסביבה, שימוש מותנה באותם מחזקים על ביצוע תגובות נכונות.	תשומת לב לסביבה, בריחה לצעצוע חדש	גירויים בסביבה המתחרים בשיעור

פגיעה עצמית וטיפול בפגיעה עצמית – SIB – SELF INJURIOUS BEHAVIOR

פגיעה עצמית היא מן ההתנהגויות הקשות ביותר לשינוי, ולצערנו היא קיימת בשכיחות לא מבוטלת אצל ילדים ובוגרים אוטיסטים, (אם כי לא רק אצלם, והתופעה מוכרת גם בתסמונות אחרות, כמו איחור התפתחותי).

פגיעה עצמית היא התנהגות שיש בה אלימות, בדרך כלשהי, כלפי הגוף של הפוגע עצמו.

▪ **ביטויה** הקשים כוללים: הטחות ראש בעצמים קשים (קיר, רצפה, שולחן), מכות בכפות הידיים בראש, בלחי ובאברי גוף אחרים, שריטות וגירוד עד זוב דם, הטחת הגוף בקירות וברצפה, נשיכות במקומות שונים, בעיקר בידיים, ותלישת שיער. **לא ניכרים ביטויי כאב בעת הפגיעה העצמית.**

▪ **תדירותה** יכולה להיות נמוכה או גבוהה, אך כאשר היא קיימת, היא חלק מדפוס קבוע ומוכר של הילד או הבוגר.

▪ **נסיבותיה:** לרוב, הסובבים יודעים מתי ובאילו נסיבות היא מתרחשת ואינם מופתעים ממנה. לרוב זה כאשר לא נענים לדרישה שלו, או כשמחייבים בדרישה מצידנו. עם זאת יש גם מצבים של פגיעה עצמית שאינה קשורה לסביבה אלא לגוף עצמו, שמפיק הנאה מפגיעה עצמית..

▪ **התגובות הנפוצות** אל מול פגיעה עצמית, מכיוון שזו התנהגות מאד דרמטית וקשה לצפייה, היא מעוררת תגובות מהירות, מסוגים שונים, מכל מי שנמצא עם הילד. לרב מנסים להרגיע בכל דרך אפשרית ובלבד שההתנהגות תפסק. זה אומר שמוותרים על דרישה ממנו, או נענים לדרישתו מאיתנו.

▪ לעיתים קרובות לא ברור מה המקור, ונראה למתבונן שזו התנהגות שבאה מתוך מצוקתו ופנימיותו של הילד וכי היא מעידה על סבל. אלא שמחקרים בנייתוח התנהגות, במיוחד אלו של בריאן אייוטה, הראו שהתנהגות זו, כמו כל התנהגות אופרנטית, מוסברת על ידי תוצאותיה, והן שמשמרות אותה. (Iwatta B et al, 1994).

ככלל ובקיצור, ניתן לסכם כי שלושה סוגי תוצאות אפשריות מחזקות ומשמרות התנהגות כזו:

1. הפגיעה עצמה נותנת גירוי חושי כזה, שבאופן משונה, לא רגיל, מהווה לאדם תחושה "נעימה" או רצויה, (ולא גורם כאב דוחה) ועונה לצורך תחושת חזק שלו, כלומר יש ערך מחזק אוטומטי לתחושה הנוצרת. לדוגמא, שריטות בעור מספקות תחושה רצויה ומחזקות. מהמחקר התברר שרק **מספר מועט**, אחוזים בודדים מכלל הפוגעים בעצמם, שייכים לאלו שזה הגורם המניע אותם.

2. הפגיעה העצמית מביאה להסרת דרישה שהוצגה לילד. לדוגמא: אם נדרש להיכנס לחדר מסוים והתחיל להכות את עצמו ולנשוך את ידו – פותרים אותו מהדרישה הזו. (מחזק שלילי).

3. ההתנהגות מביאה לקבלת מחזק (חיובי) כלשהו, כלומר מי מהנמצאים בסביבה נותנת תגובה שיש בה הענות לבקשה או לדרישה מצידו של הילד כלפי המבוגר שאיתו.

מקרה לדוגמא: אם הילד דופק את ראשו לרצפה – נזעקים, נגשים אליו ומלטפים אותו כדי שיירגע, מציעים לו משהו טוב. מתברר כי קודם לכן שכב או ישב והיה חסר מעשה ועניין. כלומר הוא חוזק בתשומת לב! כך גם לגבי בקשות וצרכים מוחשיים, כמו רצון לקבל פריט או מזון, או לתבוע מהורים לנסוע בנתיב מסוים.

עצם ההבנה שתגובות הסביבה הן שמחזקות התנהגות כזו אינה פשוטה. האחריות לתופעה הקשה הזו עוברת לכל מי שהיה **בסביבתו** של הילד עד עתה וחזק אותו. אלא שאין כאן עניין להטיל אחריות או אשמה, אלא חשוב למצוא מה הגורם, ובעקבות כך לטפל נכון.

ואמנם, לאור מחקרים אלו התברר כי מרבית הילדים והבוגרים שעוברים שינוי סביבתי בהתאם לגורם המניע שלהם – התנהגות הפגיעה העצמית יורדת ואף נעלמת.

נושא זה מצריך עבודת ניתוח או הערכה תפקודית משמעותית, ועוסק כמעט בדיני נפשות, כיוון שילד יכול לסכן את בריאותו וחיייו. בפרק זה רק נזכיר בקיצור שלושה עקרונות טיפוליים שנמצאים בשימוש בתחום זה.

- לאותם מעטים שמחוזקים בתחושה, הליכי הכחדה מתמקדים במניעת חיזוק חושי. אלא שחסימת הגירוי היא אתגר קשה, ולפעמים מצריך עזרים פיסיים כמו כפפות, קסדות וכד', ואינו נותן מענה מספק – לרוב הילד מוצא דרך להשיג גירוי כזה או אחר גם כן. לכן מקובלים הליכי גירוי חלופי, בהם יש לתת גירוי תחושה רבים, באופנים אחרים ונאותים, שיתחרו בגורמי התחושה המתקבלים בפגיעה עצמית.

▪ כדי לשנות את הדפוס של קבלת מחזק (שלילי או חיובי), בבדיחה מדרישה או בקבלת דבר מחזק) יש להשתמש בהליך הכחדה.

לגבי חיזוק חיובי, עיקרו של הטיפול יהיה בדרכים למניעת חיזוק, מוחשי או אחר, שניתן מהסביבה החברתית. כאן נדרש אורך רוח ואיפוק רב, שלא לתת שום דבר, חפץ כלשהו, מזון או יחס מחזק אם הילד **כבר החל בהתנהגות פגיעה עצמית**. לעומת זאת יש להגביר מתן מחזקים, אותם מחזקים שאליהם הילד חותר, אך כשהם ניתנים ברגעים בהם ההתנהגות היא נאותה ו/או שלוה. יש מקום ללמד את הילד התנהגויות תקשורתיות ואחרות שיביאו את אותם מחזקים אליהם חתר, אך ללא צורך בפגיעה עצמית. (למשל להגיד "די לי" במקום פגיעה עצמית)

▪ ההליכים להפחתה על ידי מניעת בריחה גם הם סוג של הכחדה- הכחדה של מחזק שלילי. וזה אומר שגם אין לפטור אותו מדרישה או ממצב שאינו נעים לו – בעת התנהגות פגיעה עצמית. במקרה כזה חובה על הסובבים את הילד שלא לאפשר בריחה ממצב אברסיבי (לא נעים לו) ולא לאפשר הימנעות מדרישה שכבר הוצבה לילד. גם אם יתנהג לאורך זמן בפגיעה עצמית, הדרישה או המצב לא יוסר עד שהילד ישתף פעולה, יעמוד בדרישה ואף יקבל מחזק משמעותי בסיום המשימה.

הסלמה מול הליכי הפחתה: הבעיה העיקרית והקשה בישום הליכים אלו היא שמול מצב "הכחדה", (כשאינן הענות לכוונת הילד להימנע מדרישה או אין נותנים לו להשיג דבר מה), צפויה, ואמנם מתרחשת, הסלמה קשה בעוצמה ובתדירות התנהגות הפגיעה העצמית. קשה ביותר שלא להיענות לכך, כשה מתרחש בעוצמה גדולה יותר מהרגיל והילד נראה אומלל ובסיכון עצמי. בכל אופן, המחקר מלמד כי עדיף לעמוד במצב הקשה ולא להגיב בתגובה מחזקת, עד שהילד מתעייף וחדל מהפגיעה. אז ורק אז, מתאים להמתין עוד מעט, לתת לילד הזדמנות להגיב לדרישה, ולו חלקית וקלה ביותר ולחזק אותו מייד. אך יש לזכור – אם קיים סיכון בריאותי משמעותי - אי אפשר לקיים הליך כזה.

ענישה: אין להתעלם מכך שגם הליכים של ענישה נחקרו ופורסמו, ונמצאו אפקטיביים להפחתת פגיעה עצמית. עם זאת, כל ענישה חייבת להיעשות במלא הזהירות ותוך עמידה בכללי האתיקה, כיוון שיש הגבלה מוחלטת על ענישה לחסרי ישע. די אם נזכיר כי ברמות נמוכות של פגיעה עצמית גם נזיפה חמורה באינטונציה ועוצמה מתאימים יכולים לגרום לילד לחדול מהתנהגותו זו.

לסיכום: הפחתת פגיעה עצמית הוא אתגר מקצועי מורכב מאד להורים, ומחייב ערוב מטפל בעל ניסיון רב והכשרה מקצועית גבוהה בניתוח התנהגות ובכללי האתיקה. אל תדחו טיפול בה למועד מאוחר יותר!!!

התנהגות אלימה ומתכרצת למטרת השגת מחזקים

פעמים רבות ילדים (ולא רק אוטיסטים) לומדים מניסיונם שהדרך לקבל דבר אותו הם רוצים ("מחזק") היא להפעיל התנהגות קשה מול הורים ובוגרים שסביבו. לילדים אוטיסטים יש סיכוי גבוה יותר להסתבכות התנהגותית כזו, כיוון שחסרים להם אמצעים אחרים לתקשורת והעברת בקשות. רגישותם של ההורים לילדם, כילד מיוחד ומוגבל בתפקודו, ורגשות רחמים וחמלה, גורמים להורים לתת לילד את מבוקשו גם אם התנהג באופן חמור, לדוגמא אם הפגין צעקות והשתוללות פיזית. פעמים רבות רגישותם של הורים מונעת מהם תגובה נכונה/רגילה. במקרים כאלו מתפתחות רמות גבוהות של התכרצויות זעם וממש 'היסטריה'. נראה לכאורה שכל סיבתן של התנהגויות אלו היא הקושי שהילד נמצא בו, אך הערכה-תפקודית מראה שהן התגברו ומתקיימות ברמתן הנוכחית משום התוצאה המחזקת שבאה בעקבות התנהגויות אלו באירועים בעבר. נזכור כי גם להתנהגויות אלו המחזק הוא הוויתור ונתינת מבוקשו של הילד, ורק הכחדה, שמשמעה מניעת המחזק, תביא להפחתה. גם כאן, כמו במקרים של פגיעה עצמית, היכולת לעמוד מול הסלמת ההתנהגות של הילד (בתנאי ההכחדה) מאד מוגבלת, והורים יצטרכו לתמיכה גדולה כדי להתחיל בתהליך של אי-כניעה/וויתור. ליישום אסטרטגיית שינוי נדרשת קודם כל הבנת ההתניות (הערכה תפקודית FA) ותפקידו של מנתח-התנהגות להראות, להסביר ולהוכיח להורים את הקשר התפקודי בין התנהגות הילד לתגובתם המחזקת. אחרי השגת הסכמה הורית יש אפשרות להתחיל הליך הכחדה ולהיערך גם לקראת הסלמה זמנית בהתנהגות. במקרים רבים נדרש ריסון פיסי באחיזה של הילד המשתולל, כדי למנוע פגיעה ונזק. אחיזה כזו מחייבת הכשרה והדרכה, כדי שלא תהיה בה פגיעה פיזית בילד. גם אם מדובר בילד שלכם, אתם צריכים גיבוי מצד אלו שמעורבים, כך שלא יטענו כלפיכם טענות להתנהגות לא חוקית, לא אתית. למבצעים הליכים נכונים מזמנת חווית השינוי המהיר, בו ילד לומד להתנהג אחרת, והתנהגותו האלימה פוחתת באופן דרמטי.

ובכל זאת, תמיד יותר חשוב מהפחתה של התנהגויות שליליות הוא מתן כלים התנהגותיים, להקניה של התנהגות חלופית חיובית. למשל, לנער שהיה תוקף באלומות ילדים ותינוקות כשהשמיעו בכי או קול גבוה, הקנינו התנהגות של התגברות ואיפוק, באמצעות אימון מובנה של חשיפה הדרגתית לגירוי המעורר שלו, וחיזוק גבוה לאיפוק, כולל שימוש עצמאי באוזניות להפחתת עוצמת הרעש. הטיפול הביא לכך שכיום הוא גאה בעצמו ואומר: "נכון אני שולט יפה בגוף שלי?"

התנהגות אובססיבית קומפולסיבית. OCD (התנהגות כפייתית חוזרת)

ילדים אוטיסטים רבים מתפתחות וקיימות התנהגויות אובססיביות, כך שהם מבצעים אותה פעולה שוב ושוב ללא יכולת לעבור לפעולה אחרת. זהו חלק מהאפיונים של התנהגות חריגה עם הסביבה. הדוגמאות רבות, ונזכיר כמה דוגמאות: תנועה טקסית בגוף, כמו הרמת רגל או הזזת יד טקסית לפני פעולה אחרת, חגירה והתרה חוזרת שוב ושוב של חגורת הרכב לפני הנסיעה או בסיומה, שאלות חזרתיות הנאמרות פעמים רבות, טקסים הקשורים בהכנת מאכל – הוצאה והכנסה של הכלי כמה פעמים לפני השימוש בו, רחיצת ידיים חוזרת ללא צורך, סידור חוזר של פריטים. אוטיסטים רבים אינם שונים מאד בעניין זה מאחרים, שאמנם אינם אוטיסטים, אך סובלים מהתנהגות כפייתית ומאובחנים OCD.

לא ארחיב בעניין זה, שהוא מורכב ולא פשוט לטיפול. ובכל זאת תקציר לנושא: הטענה הבסיסית אומרת שביצוען של התנהגויות אלו ממלאת תפקיד של הרגעת חרדה. ברור שחסימת ביצוען מעלה התנהגויות התרגשות, חרדה או התפרצות רגשית קשה. לרוב נראה להורים שהילד חייב לבצע את הפעולה, אם רוצים שיישאר רגוע.

עם זאת, במקרים רבים מאד מתברר שניתן לעבור את חווית ההתרגשות והחרדה, "להתגבר עליה" כך שתהיה רגיעה בהתנהגות אחרת. כל שצריך לשם כך היא נחישות וסבלנות מול ניסיונותיו לחזור על הפעולה. אם מדובר בהתנהגות שאין בה הפרעה לאחרים, יתכן ומתאים להניח לו, לאפשר לו לקיימה, ולא להתערב בכך. אך אם החלטתם שיש בה הפרעה משמעותית לחייו או מחיר לא סביר לסובבים אותו, לאלו שצריכים לשתף עם זה פעולה – אזי הדרך להפחתתה פתוחה. חפשו ומצאו דרך שלא לשתף פעולה עם ההתנהגות, בדרך התואמת אותה.

אם זו התנהגות המעכבת אתכם – אל תתעכבו והמשיכו הלאה. אם היא דורשת שימוש במקום או כלי – מנעו גישה למקום או לכלי. אם נדרשת תגובה שלכם, כמו כלפי שאלות חזרתיות – אל תענו כלל. מה צפוי שיקרה? כמו במקרי הכחדה שתוארו קודם, הילד יכנס לתגובות רגשיות חזקות, שעלולות לכלול בכי, צעקות, דחיפות ואלומות. אם לא תיכנעו להן – הילד יירגע אחרי זמן מסוים, קצר או ארוך. בפעמים הבאות הוא יירגע מהר יותר. בהקדם הוא יתרגל למצב החדש ויעבור אותו ללא קושי ניכר. השאלה הנכונה היא: האם לא יופיעו התנהגויות טקסיות חזרתיות אחרות.

לדעתי התשובה מורכבת: אם יש התנהגויות חלופיות נאותות לאותו מצב – הרי שהן יתפסו את מקום אותו הטקס. ואם יופיע טקס אחר, באותו מקום או במקום אחר, הרי שאם הוא טקס שאינו מהסוג המפריע לו ולסביבתו – תוכלו להתפשר על הטקס החדש.

בכל אופן גם כאן זו התנהגות שנדרש ניתוח התנהגות מקצועי כדי לקבל החלטה באיזו דרך לטפל, ואיך לעמוד בכללי האתיקה של טיפול המטיב עם הילד.

פרק 11. למידה במצב טבעי

שני הפרקים הבאים עוסקים בהליכי ההוראה והלמידה. אין להתעלם מכך שבתחום הטיפול באוטיזם קיים ויכוח בין בעלי המקצוע, בין המצדדים בלמידה מאד מובנית, זו המכונה DTT – שיטת הצעד הנבדל (שנחשבת למרכז העבודה ההתנהגותית), לבין מצב למידה טבעי (שנחשב מרכז של שיטת גרינשפן). גישתי בעבודה היא לשלב בדרך הנכונה בין שתי גישות ההוראה, תוך שמירה על יעילות בהקניית מיומנויות, באווירה שמחה וחיובית. נתחיל דווקא בלמידה הטבעית.

למידה טבעית – למידה במצב טבעי, תוך ניצול התנאים הטבעיים שנוצרים, היא למידה מספקת לכל ילד רגיל, אך לצערנו אין זה מספק לילד האוטיסט. מצבים אפשריים ללמידה עוברים מבלי שהילד יפיק מהם למידה מספקת, בעיקר כיוון שאינו קשוב ואינו מגיב לגירויים המתאימים. גישות המדגישות למידה טבעית לא הוכיחו, באופן מבוסס מדעית, כי אמנם קצב הלמידה מספק ומיטב, עד עתה נראה כי אוטיסטים לומדים מעט מדי בסביבה הטבעית.

ובכל זאת יש חשיבות רבה ביותר גם ללמידה במצב טבעי, מדוע?

1. במצב הטבעי יתכן ויש הנעה (מוטיבציה) טבעית – לדוגמא, אם כרגע הילד רעב למעדן חלב מהמקרר, או אם עכשיו הוא רוצה להתנדנד בפארק – זה הזמן בו מעדן ונדנדה מהווים מחזקים מצוינים, וכל התנהגות שתביא לקבלתם תחוזק משמעותית. כך יש לנו אפשרות להשתמש במחזק שלא אנו דאגנו להציב – אלא הוא נמצא שם וקיים מתוקף הנסיבות הטבעיות של הזמן והמקום. במקום בו יש הנעה טבעית, צעדי למידה הם יעילים יותר, והסיכוי לשיתוף פעולה ותגובה – גבוה.

2. למצב הלמידה המלאכותי יש אמנם דמיון חלקי למצב הטבעי, מבחינת הגירוי והתגובה הנדרשים, אך בכל זאת הוא שונה מאד, ומצריך העברה, כלומר שתתקיים **הכללה**. אם לא נקיים למידה במצב הטבעי, הסיכוי להכללה של מה שנלמד 'במעבדה' אל הסביבה הטבעית, נמוך יותר. המצב הטבעי מכיל גם דמויות ומצבים נוספים על אלו שהילד לומד בהם, וגם זה תורם להכללה.

3. למידה במצב טבעי מתקיימת גם בזמנים שבהם אין שעות, לאורך שעות היממה ובסופי שבוע, כך שכל צעד בסביבה הטבעית הוא תוספת נטו לצעדי הלמידה, אלו שנעשים בתכנית המובנית.

מהי אם כן הדרך הנכונה? לשלב בין שתי הדרכים! להשתמש בלמידה מובנית, DTT ואחרת, במידה הנדרשת, אך לתכנן גם למידה במצב טבעי, במקביל ובנוסף לכך.

למידת שפה במצב טבעי, NLP-Natural Language paradigm, כשנעשית תחת הגישה ההתנהגותית, נראית כאילו לא תוכננה, והיא לכאורה 'נשלפת' במקום, על פי התנאים בכל רגע, אך לא כן היא! בגישה ההתנהגותית, אנו מתכננים גם את הלמידה הטבעית, בשני אופנים:

1. מייצרים מצבים טבעיים לכאורה, שלמעשה נשתלו בסביבה באופן יזום. למשל, כשהולכים יחד במדרכה אנו יכולים להציג כאילו נפלנו, ולהציג עצמנו ככואבים. המצב תוכנן ונעשה ברגע המתאים, ושירת את התרגיל, המלמד את הילד להתעניין בזולת הסובל, ולהגיב במילים: "כואב לך? לעזור לך לקום?" ולהושיט יד לסיוע. בדוגמה אחרת, דואגים שיחסר חלב במקרר, ובאופן טבעי ביותר אומרים "אוי, נגמר החלב". בכך יצרנו תנאים לתרגיל של "פתרון בעיות כשמשהו חסר". הילד לא יודע שהתנאים תוכננו לטובתו, אך הוא שותף בלמידת פתרון הבעיה, כמו בתגובה: "אז אני אלך לשכנים לבקש", או "אולי נלך לקנות חלב?", או "אני אוכל משהו אחר במקום דגני בוקר..."

2. בכל המצבים בלמידה הטבעית, עלינו לדעת מהו הצעד שעליו נדרשים להתאמן, ומהו הרמז המתאים לכך. אנו נערכים לכל המצבים הטבעיים כך, שנדע בדיוק איך להשתמש בהם, ומה לדרוש מהילד כתגובה. לצורך כך ניתן להשתמש בתבנית תכנון למצבים טבעיים.

לצערנו, היכולת להתכונן למצבים שאינם מובנים על ידינו, קשה יותר מיצור מצב למידה רגיל, ליד שולחן הלימוד. יציאה ללמד במצב הטבעי אמנם קלה למורים, בהשוואה ללמידה מובנית, רק כאשר אינם מנצלים את המצבים באופן רציף ומלא, ורק כאשר "זורמים" עם המצב והילד. ניצול מלא של הזמן הטבעי זהו מצב תובעני יותר, המצריך תכנון מפורט וזיכרון ברמה גבוהה. על המורה להגיב לכל מצב תוך זכירה מה הם היעדים הניתנים לתרגול באותו מצב.

בלמידת שפה טבעית נכללים ארבעה מרכיבים, ויש ליישם הליכים אלו:

- א. חיזוק כל יוזמה ורבליט/שפתית של הילד, גם אם אינה מדויקת.
 - ב. עיסוק הדדי ומתחלף בחפצי המשחק או הכלים שבשימוש.
 - ג. מטלות מגוונות (לא להשתמש באותו משחק הרבה פעמים!) ודוגמאות מרובות.
 - ד. שליטה משותפת בין הילד והמורה, כך שגם הילד, אך לא רק הילד, יכול להוביל בבחירת המשחק, בסוג הדיבור שילמד ובמחזקים שיתלוו לתהליך.
- להלן (בעמוד הבא) טבלה לתכנון למידה בסביבה הטבעית שנועדה לשפר התערבות ולהגיע לדיוק רב יותר במצבים טבעיים, על ידי תכנון המרכיבים הוורבאליים, השפתיים.
- על בסיס ידיעה מפורטת של מטרות למידה אפשריות, יכול הורה לנצל צעדי למידה רבים מאד, שמתרחשים בשגרת היום-יום. עליו לזכור שההכנה להוראה כזו דורשת ממנו התמצאות מלאה ומדויקת בהתנהגויות מוגדרות שיש ללמד, בדרגת הקושי בה הילד כבר למד להגיב ומסוגל להגיב, וברמזים שיאפשרו לו להגיב בהצלחה. רבים המקרים בהם הורה מנסה לנצל הזדמנויות כאלו אך רמת ההצלחה נמוכה מאד, ההורה נגרר לרמיזה מופרזת, או משלים עם חוסר תגובה, חוזר פעמים רבות מדי על הוראה או שאלה, ולמעשה "מבזבז" את ההזדמנות, בלמידה לא יעילה. נזכור – רק תגובה נכונה, שלווה בתוצאה מחזקת, תורמת לידיעה.

בטבלה הבאה מובאות אפשרויות שפתיות שונות סביב מצב טבעי. העמודות ערוכות על פי מרכיבי השפה. בשורות הריקות יש למלא בפרוט, תגובות שנדרשות במצבים שונים לפי העמודות, כשאתם נעזרים בדוגמאות שבשורות הראשונות.

הפריט	חיקוי מוטורי NVI	הבנת הוראה	חיקוי מילולי ECHOIC	בקשה/ציווי MAND	תואר/שמוש/ קבוצה/יחס RFFC	שיום TACT	בינמילולי INTRAVERBAL
סוס בחוות רכיבה	חיקוי דהירה	איפה הרעמה	הי הי דיו דיו	לרכב! רוצה סוס!	דוהר מהר! סוס חום	זה סוס	מה אוכל הסוס – חציר
חלב, בזמן שתית חלב	תשתה כמוני	תראה לי איפה החלב, איפה הכוס?	תגיד כמוני, תבקש: חלב!	רוצה חלב! לשתות חלב!	חלב חם חלב חמוץ... חלב... שותים	זה חלב!	מה אתה רוצה? חלב. חם או קר? חם. בכוס? לא, בבקבוק!
במשחק עם בובה	להשקות בבקבוק	תלטפי בובה	נומה נומה	רוצה לתת מים לבובה!	בובה קטנה. בובה יפה	שמלה של בובה	את מי את משקה? את הבובה.

מסיפורי הורים:

אנו נוהגים להזכיר מילים ומושגים קשים מסיפורים שמקריאים לנעמה, ומאמדים אותם.

בין השאר הזדמן לנו לאמץ אותה מה זיה "אופק".

יום אחד (כשנה אחרי שהמושג כבר יצא מחומרי הלימוד) אחותה הגדולה טליה,

הלכה לט"ל עם נעמה על שפת הים וראתה שנעמה מהורהרת ומסתכלת על הים.

כששאלה אותה:

"הי נעמה, על מה את מסתכלת? נעמה ענתה: "על האופק..."

טליה התעקשה ושאלה: "באמת? איפה האופק?" ונעמה הצביעה לעבר הים וענתה:

"שם, במקום שנגמרים המים ומתחילים השמים..."

פרק 12. שיטות ההוראה: צעד נבדל, אימון שטף, שרשור והקנייה בתנועה

פרק זה מופיע כאן בגלל שגם אתם, הורים, הופכים להיות מורים/מטפלים/מלמדים. ואתם לומדים כיצד לעשות זאת. קריאת הפרק ללא דוגמאות – קשה להבנה. ישנם סרטי הדגמה המקלים על ההבנה. (ראה גם "אור בעיניים" באתר [/https://www.michaelbenzvi.co.il](https://www.michaelbenzvi.co.il))

הוראה בשיטת הצעד הנבדל, DTT – DISCRETE TRIAL TEACHING

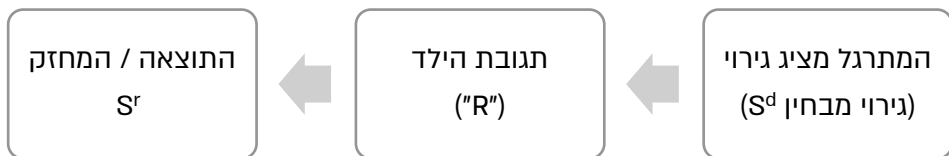
הנחת היסוד בשיטה זו היא שתהליך ההוראה מורכב מאין סוף צעדי למידה, אשר עומדים בפני עצמם, וכי הלמידה אינה מתרחשת באירוע חד-פעמי של "הארה", אלא היא הצטברות השפעתם של כל הצעדים. את כל אחד מהצעדים ניתן לראות כנבדל, מובחן מזה שקדם לו ומזה שיבוא אחריו. בכל צעד למידה נשמר הרכב יחידת הלמידה הבסיסית: **גירוי, התנהגות** התלמיד, **ותוצאה/מחזק**, שמתבטאת לרוב במשוב המורה או בדבר הניתן בתיווכו.

הוראה בשיטה זו נועדה לתת מענה לקשיי הלמידה העיקריים של ילדים ב ASD:

1. אל מול קשיי קשב וריכוז משמעותיים, הטכניקה מאפשרת למידה ביחידות קשב קצרות ביותר, והארכת משך הקשב הנדרש, בהדרגה. קל יחסית להשיג קשב ולשמור על קשב כשמדובר בצעד למידה בודד. כל שנותר הוא להצליח ליצור שרשראות של צעדים, אחרי שכבר יש תגובה טובה בצעד הנבדל.
2. מול מוטיבציה/הנעה נמוכה ללמידה ולהתפתחות, המאפיינת את הילדים, השיטה משתמשת במחזקים חיצוניים בעלי רמה גבוהה של משיכה (מזון, חפצים, פעילויות), זאת בנוסף למחזקים החברתיים, שתפקידם בעתיד יעלה. מבנה ההנעה בשיטה זו הינו מתוכנן ביותר, ומוגדר ביחס הנדרש בין תגובות ומחזקים. ניתן לתכנן במדויק את מערך המחזקים, כך שישמר רמת פעילות גבוהה.
3. מול הקושי בהבחנת הגירוי, זו היכולת לשים לב לגירוי אליו הוא אמור להגיב בין שלל הגירויים בעולמו, השיטה מלמדת בעזרת הבלטת הגירוי והצגתו באופן המיטיב להשיג תגובה. במידת הצורך, הגירוי יהיה יחיד בשדה הראיה, או על רקע מבלט, ורק בהדרגה ייחשף בתוך שדה גירויים הולך ומורכב יותר ויותר.

4. מול הקושי להתמקד בגירויי הלמידה, בעזרת חיזוקים מבחינים (DR) (הניתנים רק לתגובות שהגיב לגירוי המתאים, אנו מסייעים לילד להתמקד בגירויים המשמעותיים לתגובה.
5. מול קשיי ההכללה (היכולת להגיב נכון גם במצבים שונים למדי, בסביבה הטבעית), מתמודדת השיטה על ידי שינוי מתוכנן ומדורג של תכני הגירוי ושל סביבתו – איך ומה נאמר ומוצג, היכן ועל ידי מי. שינוי מתוכנן ומדורג נעשה כדי להביא למצב בו הילד ילמד להגיב קודם כל לתחום הצר של הגירויים בהם הוא נתקל בעת הלמידה המובנית, ובהדרגה גם לגירויים טבעיים.
6. מול הקושי ללמוד בלמידה טבעית, השיטה אינה מסתמכת על למידה כזו, ומקנה את כל המיומנויות באופן מובנה, ורק לאחר מכן מעבירה את הלמידה לסביבה טבעית.
7. מול קשיים בשפת הבנה ודיבור, השיטה אינה מסתמכת על הבנה נרחבת, אלא מתחילה ביחידות שפה מעטות ופשוטות מצד המורה, שיתרחבו רק בהתאם ליכולתו של הילד להגיב למסר מורכב.
8. מול קשיים בתפיסת הזולת, בהבנת מצבים חברתיים, ובהעדר למידה חברתית, השיטה אינה מסתמכת על יכולות אלו ומאפשרת הצלחה גם בלעדיו, ברכישת הכישורים החברתיים הבסיסיים. עם זאת, ניתן ללמד גם התנהגויות חברתיות מורכבות, באותו אופן מדורג ושיטתי.

ניתן להציג את הלמידה בצעד נבדל כשילוש קבוע:



- ה"שילוש" המופיע בלמידה כזו תואם במלואו לסדר היחידות בקשר התפקודי המוגדר בהתנהגות אופרנטית, כפי שהוצגה בפרק המבוא: גירוי / נסיבות ← התנהגות / תגובה ← תוצאה. בהתבוננות מכורטת, נראה כי השילוש מופיע בתוספת שני מרכיבים נוספים, והופך לחמישייה:
- הרמז – זהו הגירוי הנוסף, המתלווה לגירוי המרכזי, והוא המאפשר לילד להגיב לגירוי המבחין כבר מתחילת הלמידה. רמז זה, הסיוע, מוסר בהדרגה.
 - הזמן בין הצעדים – זמן ביניים, אותו זמן קצר שעובר בין סיום הצעד (ההתנהגות של הילד והחיזוק שאחריה) לבין הצגת הגירוי של הצעד הבא. Inter Trial Interval ITI.

נציג עתה את חמשת השלבים בפרוט:



מבחינת אופיו של הגירוי המבחין, לרוב נכון להציג זאת כך: הגירוי מכיל כמות מידע מעטה (למשל "תן אוטו"), הוא פשוט וברור, הוא עקבי ומתאים למשימה.

התפתחותו של הגירוי המבחין מגירוי פשוט מאד לגירוי מורכב, מתקיימת באופן מובנה, והיא משתנה עם התקדמות התלמיד בכמה ממדים:

1. כמות, גודל (אורך המילה, קטנות האות, גודל התמונה).
2. מורכבות (מספר המילים במשפט, מספר ההוראות).
3. משך הצגת הגירוי (חשיפה קצרה יותר למידע).

א. למידת הבחנה

נעזר בדוגמא הבאה: מלמדים להבחין בין שמות של חפצים שונים.

גירוי: החפץ נמצא על השולחן + גירוי מילולי: "תן לי X (שם החפץ) (אפשר גם "גע ב...". או "תצביע על")

רמז: סיוע פיסי לתת את החפץ (או רק לגעת או להצביע עליו), בהמשך – בהצבעה על החפץ.. ניתן לרמוז בעזרת רמז מיקום - כשהגירוי הנדרש קרוב יותר. את הרמז מפחיתים בהדרגה, עושים לגביו דהייה.

אופן החיזוק: מחזק מוחשי + מילולי – "נתת X!" נחזק באופן שונה ביצוע עם עזרה לעומת ביצוע ללא עזרה. סידרה של אימון לתגובה לגירוי אחד נקראת אימון מרוכז, Mass Trial, MT, אחרי שהילד מבצע נכון, עם חפץ אחד, ועושה זאת בסדרה של תגובות נכונות ברצף, אז יש לבצע אימון עם חפץ אחר כנ"ל.

רק אחרי לפחות שני חפצים שעברו אימון מרוכז, MT, יש להכניס לשדה הראיה על השולחן חפץ נוסף – אך כזה שלא נלמד עדיין, (ישמש כמסיח Distracter) ועדיף משהו סתמי ביותר, כמו ריבוע

נייר, אותו נביא בהדרגה למקום מקביל לחפץ המונח לזיהוי. יש להחליף מיקום כל הזמן (כדי להימנע מזיהוי על פי מיקום). רק אחרי שליטה בכמה חפצים עם מסיח, נעבור ללמידת הבחנה: מציגים שניים מוכרים והילד נדרש לזהות מי משניהם הוא נדרש להביא.

בהדרגה יש להגדיל את מספר החפצים המוצגים יחדיו (הזיהוי נעשה קשה יותר ומחייב חיפוש בעיניים, סריקה).

בעת למידת הבחנה, הקפד כי ידו של הילד לא תצא להצבעה או לקיחה לפני שסיימת לתת הוראה. הקדם הוראה "ידיים למקום" או הנחת יד על ידיו, לפני הוראת "תן לי X".

ב. הליכי הרמיזה /סיוע ב DDM הם אומנות בפני עצמה.

על המורה/הורה לעשות שימוש נכון ורב ברמזים וסיוע בתהליך ההקניה.

נשאלת השאלה מתי צריך לרמוז? האם אחרי הרבה שגיאות? מלכתחילה? ובכן, הכלל הבסיסי אומר: אין לשאול שאלה (או להציב גירוי) שהילד אינו מצליח לענות/להגיב עליה, יותר מפעמיים, ורצוי רק פעם אחת, ולאחריה להציג את הגירוי בתוספת רמז. הכלל מנוסח כ" לא, לא – אז רמז! ("No- No-Prompt"). ונועד למנוע כישלונות ותסכול.

כאשר רומזים, יש לזכור לקיים בהקדם דהייה (fading out) של הרמזים במדורג.

הדרוג המקובל ברמיזה Prompt Hierarchy

רמז פיזי מלא	Full physical	▪
רמז פיזי חלקי	Partial physical	▪
רמז בהדגמה	Demonstration	▪
רמז מיקום	Positional	▪
רמז תנועה	Pointing / movement	▪
רמז נראה	Visual	▪
רמז מילולי	Verbal	▪

עוד כללים ברמיזה:

- כשרמז איננו יעיל ואינו מספיק להפקת התגובה, יש לעלות בסולם הרמזים.
- עלינו לזכור כי תגובה שנרמזה, מקבלת מחזק בערך פחות מזה הניתן לתגובה שבוצעה ללא רמז.
- רצוי להשתמש ב"רמז הכלול בגירוי" (Within Stimuli), למשל רמז הניתן באמצעות מיקום הגירוי (בקרבתו לילד), או רמז הניתן בעוצמת הגירוי (דוגמא: המילה לחיקוי נאמרת חזק) ולהעדיף זאת על רמז חיכוני לגירוי (כמו הצבעה עליו).

לרמיזה מוגברת יתרונות וחסרונות. עיקר יתרונה בכך שהיא מאפשרת לילד להצליח ולקבל מחזקים, שהם המנוע לרכישת התנהגות. בכך גם מוגברת המוטיבציה שלו והסיכוי שייגיב היטב גם בפעם הבאה. הרמז מהווה עבור הילד את כלי הרכישה העיקרי, בעזרתו הוא רוכש התנהגות שלא הייתה קיימת. חסרונה של רמיזה מוגברת היא בסיכון שתיווצר תלות ברמיזה ויהיה קשה להעביר את הילד לתגובה ללא רמז. ילדים לא מעטים מכינים תלות כזו, כמו למשל ילד המושיט ידו אל יד המורה כדי שזה יתמוך בה בעת התגובה.

זכרו, **עדיף להשקיע בהדהיה מתוכננת כדי למנוע תלות ברמזים, ולא לוותר על רמיזה מוגברת לצורך הקנייה מהירה של תגובות נכונות.**

ג. ההתנהגות: ה"תגובה" של הילד

בלמידת הצעד הנבדל DTT יש לילד, כמו למורה, ידיעה ברורה איזו התנהגות מצופה, מה התגובה הנדרשת ממנו נוכח הגירוי המוצג לו: יש הגדרה ברורה, אופרטיבית, של מהות ההתנהגות ויש קריטריון/מדד לאיכות התגובה הנדרשת. במדד מוגדר גם זמן התגובה הנדרש, המוגדר במספר השניות שחולף מרגע הצגת הגירוי ועד להתחלת התגובה (Latency).

עם זאת, ניתוח התנהגות מכיר בחשיבותה של **הכללת התגובה**, שמשמעותה היווצרות וריאציות לתגובה, והימנעות מתגובה אחידה מדי, לכן התנהגות ספונטאנית שונה, אך מתאימה – **תתקבל בעידוד וחיזוק.**

המורה שנתקל בהתנהגויות שונות באיכותן, יבחר לחזק את ההתנהגות הנכונה יותר, ולפחות ליצור הבדל בעוצמת המחזק לטובת ההתנהגות המדויקת והמתאימה יותר. המדדים לרמה טובה יותר כלולים בתכנית בכל שלב ושלב.

ישנן שלוש התנהגויות (תגובות) אפשריות:

1. **תגובה נכונה** – עומדת בממדים שפורטו למעלה. דוגמא: לשאלה "באיזו דרך נסענו?" (אחרי נסיעה בכביש המהיר): תגובה: "בכביש המהיר".
 2. **תגובה שגויה או נכונה חלקית** – דוגמא לתשובה נכונה-חלקית לאותה השאלה שלמעלה: "במהיר". דוגמא לשגיאה: "באוטו". הקריטריון קובע ומסייע לפחות איזו תגובה נחשבת נכונה ואיזו שגויה.
 3. **חוסר תגובה** – הילד אינו מגיב תוך מספר השניות הנדרש, או בכלל אינו מגיב. יתכן ויפיק תגובה שאינה ממין העניין כלל, כמו למשל יבקש מחזק.
- ברישום התגובות לצורך איסוף המידע נציין את התגובה הנכונה ב (+). את התגובה השגויה ב (-) ואת חוסר התגובה ניתן לציין בסימן נפרד, או לכלול זאת בשגיאות.

ד. התוצאה

בשיטת DTT התוצאה אותה מקבל הילד כשהוא מגיב לגירוי, אף היא מוכתבת מראש, כחלק מתכנית הלימוד. בדרך כלל התוצאה אמורה להיות מחזק, בהנחה שרוב התגובות נכונות.

- מול תגובות נכונות ראשונות ניתן את המחזק באופן מיידי, כלומר ההתגובות מחוזקות בחיזוק מתמשך, ביחס 1:1. כאשר רוב או כל התגובות נכונות, החיזוק עובר ללוח חלקי, כשלא כל תגובה מחוזקת, ויש הנחיה מפורשת באיזה לוח לנהוג. במצב זה של לוח חלקי, ישנן תגובות נכונות שעוברות ללא תוצאה, ובמקום תוצאה מוצג הגירוי הבא, (על המורה להימנע מלחזק, גם לא מילולית), והמחזק ניתן לשרשרת תגובות.
 - מול שגיאות ניתנת תוצאה לא-מחזקת. יש הנוקטים בתוצאה מילולית מתקנת – במידע על שגיאה, שמבוטא במילה "לא", או "זה לא נכון" "זה לא משולש". ערכו של משוב מתקן ללמידה של אוטיסטים אינו ידוע, אך לעיתים הוא מועיל, ויש לכלול אותו בהוראה. יש הנוקטים במשוב "תנסה שוב".
 - מול חוסר תגובה, המורה יגיב במשוב שאינו מחזק: "לא ענית!", או יתעלם ויתחיל מחדש.
- המחזק הניתן לילד בהוראת DTT אמור להיות תואם סקר מחזקים אישי, ומתחדש תדיר, כך שישפיע בכל פעם ופעם בו הוא ניתן לילד. המחזק אף משתנה, בהתאם לעליה בסולם המחזקים, ממחזק ראשוני למחזק מותנה ולמחזק מוכלל.

חשיבות עליונה ניתנת לתזמון, כך שבתחילה המחזק ניתן מיד, ללא שיהוי. בהדרגה המחזק מושהה מעט ועובר ללוח חלקי, כך שהילד יהיה מורגל בתנאים טבעיים, בהם ישנו מרווח זמן בין ביצוע הפעולה לבין התוצאה המחזקת שבאה בעקבותיה, והרי לא תמיד יש תוצאה מחזקת, כי לא תמיד הוא מצליח.

ככלל, המחזק ניכר כתוצאות ברורות ומובחנות, שונות מאד מהגירוי הבא, והוא מלווה בקישור מילולי בין התנהגות לתוצאות (למחזק מסוים). למשל, בעת מתן מחזק איכלי, הניתן אחרי התאמת תמונה, המלל המלווה הוא "נכון, זה מתאים, קח!". המחזק עובר לעוצמה ותדירות טבעיים באופן מובנה ומדורג.

ניסיונות לתגובה שבהם הביצוע היה שגוי, או חלקי, מקבלים לפעמים תגובה מחזקת, כדי לעודד ניסיונות נוספים, אך אינם זוכים למחזק רב עוצמה, זה הנשמר לניסיון מוצלח. גם באופן מילולי אנו שומרים מילים כמו "נפלא!" לתגובה נכונה ממש, ומילים כמו "ניסיון יפה, אתה משתדל!" ניתנות למקרים פחות מוצלחים.

ראוי לציין כאן, כי כמעט כל מחזק ראשוני כמו מזון או תחושה אחרת, מלווה במלל. המלל נועד גם לתת את המידע המדויק על הסיבה למתן המחזק ("התאמת את התמונה בדיוק למקום") וגם להקנות למילים ערך מחזק בפני עצמן (המלל "טוב מאד" מוצמד למאכל טעים, ורוכש ערך מחזק מותנה).

לגבי תוצאות להתנהגויות שנועדו להפחתה – אם מדובר בהתנהגויות מפריעות, ראה בפרק על בעיות התנהגות והפחתתן. לגבי שגיאות רגילות – לרוב אין צורך להגיב ביותר מאשר נאמר למעלה. אם זאת יש שתלמיד מגיב בשגיאות מחוסר תשומת לב, אך מאד מעוניין במחזק. במקרה כזה, כששווגה ניתן להסיר את המחזק מלפניו. הרחקת המחזק היא למעשה עונש מסוג "קנס" ויכולה להשפיע לשיפור התגובה בהמשך.

ה. זמן בין הצעדים – ITI (Inter trail Interval)

כפי שהוסבר למעלה, לתכנון הזמן בין הצעדים יש השפעה חשובה על קשב וערנות הילד. פעמים רבות כשהזמן הזה אינו מבוקר, ולעיתים ארוך מ-2 שניות – כבר הוא מאבד קשב, ותגובתו לגירוי שיבוא בצעד הבא תהיה חסרה או שגויה. לכן נפעיל בלמידה תשומת לב ודיוק בקביעת הזמן הזה. ככלל, הזמן צריך להיות קצר מאד, עד שהילד מתרגל לשמור קשב בין צעד לצעד. וזה הליך שיכול להיות ממושך. תפקידו של המורה להיות "זריז" מאד בשליפת הגירוי הבא, וזאת ניתן לעשות כאשר הילד כבר רגיל להגיב לכמה גירויים ברצף ללא מחזק, (לוח חיזוקים חלקי, דליל), אחרת מתן וקבלת המחזק קוטעים את רצף הלמידה.

איסוף המידע בעת הלמידה בשיטת ה"צעד הנבדל"

הורים ומורים אינם רגילים כלל לאסוף מידע תוך כדי הוראה/אימון. נקדיש לכך את ההסבר הבא: קל (יחסית) לאסוף מידע כמותי אודות למידה ב DTT, וזאת משום שהגירוי מוגדר וקבוע, ההתנהגות הנדרשת מוגדרת וקבועה, הרמז נדרש במלואו, בחלקו, או כלל לא נדרש. המחזק ידוע, וניתן או לא ניתן, וגם ה ITI ברור. כלומר, כל המרכיבים של צעדי הלמידה גלויים ומוגדרים, כך שניתן לקבל החלטות אובייקטיביות ומהימנות על התקיימות כל מרכיב בצעד הלמידה.

זו הסיבה שרישום כמותי אפשרי ונדרש, ולכל צעד ניתן לרשום: האם הגירוי הוצג כנדרש?, האם היתה תגובה שעמדה בקריטריון? (+/-), האם נרמזה? (P/R), מה היה זמן התגובה ומה הזמן בין הצעדים?

ניתן לחשב באחוזים את כמות הניסיונות ה"חיוביים" (כלומר הילד הגיב נכון ללא רמז) מכלל הניסיונות, ולעקוב אחר השינויים בתוצאות, מעבר לשעורים ולימים. נתון זה מהווה בסיס למידע כמותי המוצג גרפית וממחיש את התקדמות הרכישה של התנהגות חדשה. לא אפרט כאן עוד דרכים לאיסוף המידע. אזכיר כי ישנן כבר אפליקציות/תוכנות שנועדו לאיסוף מידע תוך כדי למידה. חפשו ומצאו את הטובה לכם.

חוסר הקפדה על רישום בעת העבודה והעדר רישום נכון, גורמים נזק רב ליעילות ההוראה.

ההחלטה האם ומתי לשנות משהו באימון, מתבססת על אחוזי ההצלחה המושגים בפועל באופן אובייקטיבי. כאשר אין רישום כזה, יש הטיה ברורה לִיפוט את המצב, וליחס לילד ידיעה, גם כאשר אחוזי ההצלחה שלו חלקיים בלבד.

הקנייה והוראה תוך איסוף נתונים שוטף אינה נפוצה במערכת הטיפול והחינוך. למטפלים רבים זהו קושי ניכר והם כלל לא מאומנים בו. איך ניתן לעשות הכל – גם להציג גירויים, להגיב לילד נכון, וגם לרשום אם הגיב נכון לצעדי הלימוד? ובכל זאת, רק שימוש בטכניקה אמינה של איסוף מידע, מאפשרת לבסס את ההחלטות היומיות של תכנית קידום על מידע אובייקטיבי, שממנו ניתן לגזור החלטות על שינויים בגירויים בתזמון הנכון, לא לפני שיש רכישה של רמת שליטה מספקת, ולא אחרי שכבר אין צורך באימון נוסף לאותה רמת קושי.

אוסף כאן **הערה** לגבי הדרישה מילד לבצע דבר שהישגיו בו הם פחות מהרצוי. הטענה היא: לא נותנים לילד, שנמצא בתהליך לימוד, משימה שאינו יכול להצליח בה, גם על פי ההלכה היהודית. מצאתי אצל אדם ברוך ז"ל (מעריב 30/5/2003), ציטוט שמצא אצל הגאון יוסף חיים מבגדד בספרו "בניהו": "מימי לא אמרתי דבר וחזרתי לאחוריי". הוא מפרש כך: מימי לא ביקשתי איזה דבר מאיזה אדם, ולא התמלאה בקשתי, כי אני נזהר שלא לבקש דבר משום אדם, אלא אם כן אני יודע בברור שבכוחו וברצונו למלא את בקשתי". גם ברצונו וגם בכוחו. ההלכה מסויגת מאנשים שמעמידים את זולתם במבחנים. קל וחומר, ודאי שאינו יכולים להעמיד בשום מבחן ילד שאינו לומד כרגיל, ועלינו לוודא כי **יכול** הוא – דרגת הקושי מותאמת ליכולתו להתאמן בה, **ורוצה הוא** – דאגנו לכך שיש לו מוטיבציה לבצע, לפני שנתנה לו הוראה.

כהורים עליכם לוודא שהצוות המשרת את ילדכם אוסף נתונים. גם אם לא כל הזמן ולא בכל התרגילים – עדיין יש גישת איסוף נתונים. את הטמעת הגישה הלימודית הנדונה לעיל צריך לעשות מנתח/ת התנהגות. אך אתם ההורים מוזמנים להיות ביקורתיים, לדעת איך זה אמור להראות, ולדרוש ישום נכון של הליכים אלו. אם למשל ראיתם סידרת הוראות או הגשות לביצוע בהם ילדכם טועה ברצף של כמה צעדים, ואין מעבר מידי לסיוע מספק המביא לביצוע נכון – הרי זכותכם וחובתכם לבקש שינוי באופן העבודה. ונוכחותכם מדי פעם כצופים בהליך הלמידה היא חובה, בין אם זה בנוכחות בחדר, או בראיה ממצלמה.

פרק 13. שיטת הלמידה בשטף – FLUENCY TRAINING

שיטה זו פותחה ושוכללה על ידי מספר חוקרים ומטפלים, כשהבולט מביניהם היה אוגדן לינדסלי (Lindsley, O. R. 1995). היא כוללת בתוכה גם את השיטה הנקראת Precision Teaching.

עיקרו של התהליך הוא שבכל שלב בהקניה של מיומנות יש להביא את הילד לביצוע נכון ולמהירות **תגובה** גבוהה, כמו זו המקובלת כנורמה של הילד הבריא. מהירות הדיבור, הזיהוי, החיקוי, הביצוע המוטורי וכד', של האדם, היא גבוהה ביותר. לדוגמא, בעת הקשבה לדברי האחר אנו מזהים עד כ-18 הברות בשנייה, ומפיקים כמה מילים בשנייה. לא רק המהירות היא גבוהה, גם אחוז השגיאות שלנו נמוך וההתמדה גבוהה – למשל, ילד יכול לדבר ברצף, בלי שגיאות, למשך זמן ניכר. ללא יכולת זו, של דיוק, התמדה ומהירות (ביחד זהו שטף), רוב המיומנויות נחשבות לא תואמות ולא מספקות. יתר על כן, רק על בסיס התנהגות שוטפת יש שימור טוב של מיומנויות, ומעבר חלק ללמידת המיומנות המורכבת יותר.

לצורך כך פותחו שיטות להקניית מהירות, לאימון למהירות.

- **חיצוק על פי מהירות מדודה** – הבסיסית שבהן היא **עבודה עם טיימר** – שעון-עצר שמצלצל כשעובר זמן קצוב. מכוונים את השעון למס שניות מוגדר, (מקובל להתחיל ב-10 שניות), ומתחילים תרגול של מיומנות שבה **כבר אין שגיאות** (או לא יותר מאחוזים בודדים), אך הביצוע אינו מהיר דיו. מספר התגובות שהילד הספיק לבצע ביחידת הזמן עד לצלצול נקבעת כמהירות הבסיס, כגבול-תחתון לקריטריון לחיצוק. מעתה והלאה מחזקים אותו רק אם עבר במעט את המהירות שהשיג בתחילה. מכיוון שמהירות אינה דבר קבוע, ניתן לברור את אותן פעמים בהם היה מהיר במעט יותר ולחזקו על כך ("איזה מהירות!"). הפעלת תנאים אלו (מכונים DRH – Differential Reinforcement of High rate) יוצרת שינוי מודרג במהירות הביצוע.

על כך אפשר להוסיף שינויים בתנאים שמציב המורה, כאלו שיעלו את המהירות:

- **הדגמה של מהירות**. המורה מדגים מהירות גבוהה מיד לפני שהילד נדרש לבצע בעצמו. לילד שיש התנהגות חיקוי סבירה – יופיע חיקוי של מהירות מעט גבוהה מזו שרגיל בה.
- **סיוע מהיר**. אם הרמז ניתן במהירות עם כל גירוי לתגובה – הילד מצליח להפיק תגובות מהירות יותר. אם למשל מדובר על הנחת תמונות בהתאמה – מניחים יחד איתו בקצב גבוה.

▪ גירויים למהירות כמו עידוד מילולי ("יותר מהר, מהר, מהר") או סימן למהירות בתנועת הידיים, גם הם יכולים לעזור. כמובן שאת הרמזים האלו דוהים בהדרגה עד לביצוע עצמאי באותו קצב.

▪ הגשת הגירויים במהירות, כשלעצמה, יכולה ליצור שינוי במהירות הביצוע. אם המורה מציג גירויים מהר הילד נשאר ערני יותר ומצליח להגיב מהר. אחת הדרכים היעילות היא להגיש את הפריט הבא (למשל לשיום או להתאמה) בעת שהילד עוד מניח את הקודם או מגיב לו, כך שלא נשאר לו זמן לאתנחתא בין תגובה לגירוי הבא. זהו קיצור ITI – הזמן בין תגובה לבין הגירוי הבא.

▪ שינוי ערך מחזק – לפעמים הילד יזדרז יותר אם רוצה יותר לסיים, בזכות מחזק רב עוצמה שמחכה לו בסיים.

הקריטריון לחיזוק משתנה בהדרגה, ונהוג לדרוש כמה ביצועים במהירות אחת לפני שמעלים קריטריון לרף הבא. הקריטריון מנוסח במספר תגובות לדקה, אם כי נמדד למספר שניות קצוב, בהתאם להתמדה האפשרית באותו שלב. לדוגמא: 7 תגובות בעשר שניות מתורגם ל 42 תגובות לדקה. הרישום כולל את המהירות לדקה, את משך ההתנהגות (**התמדה**), ואת מספר השגיאות לדקה.

הקריטריון משתנה גם בממד ההתמדה, כלומר שינוי יחידת הזמן בה הילד נדרש להמשיך להגיב במהירות, מ 10 שניות ועד עשרות רבות. אחוז השגיאות חייב להישאר נמוך גם בעת הגברת המהירות. אם אחוז השגיאות עולה משמעותית עם עליית המהירות, יש להאט חזרה עד לביצוע נכון, כי אין כל טעם במהירות שבאה על חשבון איכות הביצוע.

בחירת ההתנהגויות אותן מכניסים לאימון שטף נעשית על פי כמה כללים. אם הילד איטי באופן כללי, אפשר כבר בתחילה לבחור כמה מההתנהגויות המוטוריות או התנהגויות הקשב הבסיסיות ולהכניסן לאימון שטף. התנהגויות מתאימות לאימון הן: מעקב אחר גירוי שנע בשדה הראיה, נענוע יד, משיכה ודחיפת יד, דפיקה על שולחן ביד ובאצבע, העברת פריטים מכלי לכלי. לאחר מכן יש לבחור התנהגויות בקבוצת המיומנויות שרכש, אך כאלו שהוא איטי בהן, כמו: הנחת תמונות בלוטו, שיום חפצים או תמונות, חיקוי מוטורי, בניית מגדל בלגו. את ההתנהגויות האלו יש להעביר לאימון שטף.

כאמור, ילד שרוכש שטף בהתנהגות כלשהי יכול בקלות רבה יותר להגיב במהירות בתנאים אחרים, כלומר ההכללה משתפרת. שטף נדרש וחשוב לצורך הקניית מיומנות גבוהה יותר, על בסיס מיומנות קודמת. ילד שלא יכול להפיק מילים בקלות – מוטב שיגיע לשטף בהפקת חיקוי הברות. רק אחרי שמפיק הברות בקצב גבוה, מתחילים לצרף שתיים לכדי מילה. הקצב שרכש כבר מתאים לקצב הרגיל של יצירת מילה.

יתרונותיה של גישה זו ברורים, ויש לעשות כל מאמץ להביא לתגובות שוטפות בכל ההתנהגויות.

הרישום נעשה בטבלה מתאימה, או בשיטה המקובלת לסוג אימון זה, שנקראת רישום בגרף האצה Standard Celeration Chart. ישנה אסכולה המבססת את מרבית הטיפול על הוראת שטף, ואפשר למצוא פרטים באתר www.fluency.org, www.celeration.org ובאחרים.

פרק 14. לימוד באמצעות שרשור CHAINING

הדרך להקניית מיומנויות יומיומיות – ADL, ACTIVITY OF DAILY LIFE

פעולות רבות בחיי יומיום אינן תגובה בודדת לגירוי אחד המוצג לנו. הן סדרות ארוכות של פעולות, רצף התנהגויות הבאות זו אחרי זו ומכונות **שרשרת התנהגותית**. הן מתחילות כתגובה לגירוי ברוך, כמו להוראה מילולית (תתלבש!) או צורך ("אני צריך לשירותים"). אך מלבד הצעד הראשון שנעשה בתגובה לגירוי המבחין – שאר ההתנהגויות הן כמו חוליות בשרשרת, הנעשות זו אחרי זו. הניתוח מראה כי חוליה אחת היא שמהווה את הגירוי המבחין לביצועה של החוליה הבאה אחריה, וכן הלאה. התוצאה המחזקת האחרונה אמנם מתקבלת בסופו של התהליך, אך במהלכו נראה שעצם ביצוע החוליה האחת מחזקת את ביצוע החוליה ההתנהגותית שקדמה לה. הדבר מומחש יפה כשאנו עושים פעולת שרשרת ארוכה, כמו בהרכבת מכשיר מחלקי, כשאנו משלימים צעד ומלווים זאת במילים (או מחשבה-מילה שתוקה) "או, יופי, עכשיו אפשר להמשיך הלאה!".

פעולות רבות מאלו הנדרשות מאתנו לחיי היום יום אנו מלמדים בשיטת השרשור, כלומר בהקניית שרשרת. לכן פרק זה מוקדש למעשה להקניית מיומנויות שמרכיבות את העצמאות היומיומית של כל אדם. לילדים אוטיסטים יש חוסר עצום בעצמאות בחיי היום-יום ובמטלות הקשורות בכך. חוסר זה קשור כנראה בקושי ללמוד שרשרות. הקישורים הנוצרים בין חוליה לחוליה אינם נלמדים אלא אם כן הלמידה מאד מסודרת. כדי להצליח בכך יש ללמוד הקניית שרשרות התנהגות. מטלות עצמאות רבות נרכשות בהליך שרשור. להורים של ילדים אלו יש התלבטות בלתי פוסקת: האם **לשרת** את הילד ולעשות בשבילו פעולות רבות ברמה גבוהה ומהירות טובה (למשל להלביש, או לרחוץ), או ללמד את ילד לעשות שרשרות אלו, על אף הזמן הרב שזה יקח, והרמה הבינונית של הביצוע.

לצורך הקנייה יעילה של שרשרת יש לבצע ניתוח-מטלה מפורט. עלינו להפיק רשימה המייצגת את כל ההתנהגויות שמתבצעות במהלך הפעולה המורכבת, לחשוף את כל חוליותיה של השרשרת. לצורך הדגמה מובאת בעמוד הבא רשימת הפעולות הכרוכות בפעולה פשוטה של הכנת כוס משקה קר ושתייתו.

לצורך ניתוח מטלה מומלץ לבצע בעצמכם, באיטיות רבה, את המיומנות, ולרשום כל תנועה שביצעתם, ולו הפעוטה ביותר, כתנועה נפרדת.

ראו לדוגמא ברשימה בעמוד הבא, שעוסקת במזיגת כוס מיץ לשתייה, בין חוליה 4 ל-5 מסתרת חוליה נוספת. הילד שהוציא את הבקבוק מהמקרר שם אותו על המשטח. אך לשם כך עליו ללכת אל המשטח. ההליכה לכיוון זה אינה מובנת מאליה, יש סיכוי לא קטן שהוא ייקח את הבקבוק וילך איתו, אולי לסלון, אולי אל המבוגר שאיתו (שיפתח לו אותו, כפי שהוא רגיל...) ואולי סתם יעמוד במקומו וינסה לשתות מהבקבוק בעמידה במקום.

יום	יום	יום	המשימה
			הכנת משקה בתגובה להוראה "קח לך כוס מיץ" או בתגובה לצמא
			פתיחת דלת המקרר
			שליחת היד לבקבוק המיץ ואחיזה בו
			שליפת הבקבוק כלפי מעלה והחוצה מן המקרר.
			סגירת דלת המקרר ביד השנייה, (או ביד האוחזת בבקבוק...)
			הנחת הבקבוק על שולחן או שיש המטבח.
			פתיחת הבקבוק: אחיזה יציבה בגוף הבקבוק וסיבוב הפקק לפתיחה, הנחת הפקק.
			לקיחת כוס ממקומן של הכוסות. (כרוך בפעולה נוספת כמו פתיחת דלת הארון..)
			הנחת הכוס לא רחוק מן הבקבוק.
			אחיזת הבקבוק במרכזו ביד אחת וייצוב הכוס ביד השנייה. (פעולה בשתי ידיים).
			הטיית הבקבוק במידה המתאימה למשך זמן בו המשקה ניגר לכוס.
			הטיה חזרה כשהכוס קרובה להתמלא.
			הנחת הבקבוק עומד על המשטח.
			החזרת פקק הבקבוק לבקבוק וסיבובו בכיוון הנכון לסגירה
			לקיחת הבקבוק למקרר.

יום	יום	יום	המשימה
			פתיחת דלת המקרר ביד שפנויה מאחזת הבקבוק
			מיקום הבקבוק במקומו (בדלת המקרר)
			סגירת המקרר.
			לקיחת הכוס ביד וקירובה לפה, בלי לשפוך...
			שתייה לרוויה, ברציפות או בהפסקות.
			הנחת הכוס בכיור! (או על המשטח המתאים)

אם כן, עליכם להתאמן בניחוח מטלה, בכתיבת שרשרות, מפורקות לחוליותיהן!

אחרי שנכתבו מספר שרשרות להתנהגויות נחוצות (צחצוח שיניים? מקלחת? התלבשות? הכנת משקה?) עליכם לבחור את ההתנהגות הראשונה לאימון, תוך התחשבות בכך שהיא קצרה יחסית, חוליותיה קלות לביצוע, יש לגביה מחזק טבעי בעצם השלמתה או שקל לחזק את ביצועה, וכי במציאות יהיו הזדמנויות להכללה בביצועה בסביבות שונות (בדוגמא שלמטה – שותים גם בבית הספר, ובבית של סבתא...).

דוגמא לניתוח מטלה של התנהגות, ללימוד באמצעות שרשור

רשימה זו יכולה להיות שונה במקצת, למשל אם הילד צריך לאחוז בשתי ידיו בעת מזיגה (הבקבוק גדול למידותיו) ואז כיוון המזיגה הוא לכוס שיניח במקום מתאים על המשטח. וכן, אם מלמדים אותו קודם לשתות ורק אחר כך להחזיר הבקבוק למקומו (לא רצוי, כי אז המחזק נמצא באמצע השרשרת ואין מוטיבציה טבעית לסיום).

כל אחת מהחוליות מהווה יחידת התנהגות ללימדה ועלולה להשתבש או להישכח. הדלת של המקרר עלולה להישאר פתוחה, המיץ עלול להישפך אל מחוץ לכוס, בעת השתיה עלול להישפך מיץ על החולצה...אין סוף לתקלות, וזה בהתנהגות כה פשוטה!

כל הורה לילד אוטיסט יודע כמה מורכבת להקניה/למידה יכולה להיות התנהגות כזו! וזו גם הסיבה המרכזית לכך שהורים נוטים לעשות עבור ילדיהם שרשרות כאלו, ולא לדרוש עצמאות בביצוע. אך, נזכור: יש חשיבות עצומה להקניית עצמאות בביצוע פעולות מורכבות!!

אם כן הדרך המוצעת?

1. ראשית, להתאמן בכתיבת שרשרות מפורטות! ככל שתדייקו בפרוק השרשרת לחוליותיה כן ייטב.
2. שנית, בשלבים הראשונים של התכנית, יש לבחור שרשרות קצרות להקניה.
3. מתחילים לאמן לביצוען של חוליות בשרשרת. ביצוע חוליה אחת נעשה במתכונת DTT רגילה, כלומר אנו מביאים למצב נתון (למשל בקבוק על השולחן סגור) ונותנים הוראה – פתח בקבוק. או מדגימים ואומרים תעשה כך, כמוני! כמובן מחזקים ביצוע מוצלח של התגובה ההתנהגותית. במידת הצורך מסייעים פיסית לביצוע נכון.

הערות:

לא מומלץ לבצע אימון לכל החוליות במקביל. אפשר אף להעביר חוליה לאימון מחוץ למצב הטבעי, כמו להביא בקבוקים לאימוני פתיחה וסגירה בשולחן הלימוד.
אין הכרח ללמד לפי הסדר הסופי שבשרשרת – אך יש לכך עדיפות

4. כשיש חוליות עוקבות שבהן הילד שולט, רק אז מתחיל אימון בהקניית השרשרת – שרשור החוליות.
 5. במשך התהליך כולו מקיימים רישום בטבלת השרשרת, בכל יום אימון, ומסמנים מה החוליות שבוצעו ללא סיוע. בהתאם לרישום ולכיוון האימון מחליטים אם להאריך את הרצף העצמאי בשרשרת למחרת ולאיזה חוליה.
- גם אם לא כל החוליות בשליטה, ניתן לאמן לשרשרת חלקית, אך נדרש רצף סביר של כמה חוליות שכבר קלות לביצוע.

ישנן שתי דרכים לשרשור: קדמי ואחורי. להלן הסבר תמציתי לשתי הדרכים

א. בשרשור קדמי, כל תרגול מתחיל בחוליה הראשונה, והרמז/סיוע ניתן רק למעבר לחוליה הבאה בסיום זו שקודמת לה. המחזק ניתן בסיום החוליה האחרונה לאותו אימון (לא לאחרונה בשרשרת כולה). רצוי שהמחזק ינתן אחרי השלמת השרשרת על ידי המורה/המסייע, כך שהחיזוק הטבעי שבסופה של השרשרת יהיה המחזק על ביצוע שרשרת חלקית. למשל, אחרי שהוציא הבקבוק והניחו – שאר הפעולה תעשה על ידי המורה והוא יקבל לשתות, בתוספת מילולית: "עשית עד כאן לבד!!"

ב. בשרשור אחורי, כל תרגול מתחיל בחוליה שממנה ואילך אין לילד צורך בעזרה והוא משלים את החוליות בעצמו ומגיע למחזק. למשל בדוגמת השתיה שלמעלה, אם הוא יודע להחזיר בקבוק למקרר ללא סיוע, התרגול יתחיל בחוליה שלפני כן, כלומר בסגירת הפקק (צעד 13). עד לחוליה זו הכל יבוצע על ידי המורה ללא בקשות מהילד. המורה יעצור לאחר שסגר את הבקבוק, יעביר את הבקבוק לילד ומכאן יתחיל החלק העצמאי. בכל פעם שמזהים שליטה ברצף החוליות, מאריכים אותו בהוספת חוליה אחת שקודמת ברצף. מכיוון שהילד מגיע למחזק שבסוף השרשרת ללא סיוע – הוא מחוזק על השלמתה. כמובן שניתן להוסיף מחזק מילולי או אחר בסימנה ("אתה לוקח לשתות לבד, מצוין"), אם תוצאתה הטבעית אינה מספיק מחזקת. רק לפעמים, בשרשרת קצרות וקלות יחסית, ניתן לתרגל בכל פעם את כל הצעדים מתחילה ועד סוף השרשרת, ככיוון קדמי (שרשור כולל), עם סיוע במעברים, כך שהשרשרת מתורגלת כרצף פעולות הנלמד בו בעת.

מיכאל שווארץ,

הייתי חייבת לכתוב לך שהשבוע רואה התקלה פעם ראשונה לבד!!!

וזאת אחרי שישמנו את מה שהצעת ולא "לחצנו". כל שבועיים הוספנו עוד שלב: פתיחת הברז. בדיקה של המים, התאמת הכוון לחום/קור, תליית השפופרת אחרי חודשיים, כשהגענו לשלב האחרון של העברת המים מהברז הראשי לשפופרת הוא אמר: "אני כבר יודע, היום אני יכול לעשות הכל לבד!"

איצה אושר,

המון תודה: אמא שלו

פרק 15. הוראת והקניית מיומנויות מוטוריות, נושך גופני ושימוש בתנועה ללמידה

הקניית מיומנות מוטורית אינה שונה באופייה מכל למידה שדובר בה עד כה. הלמידה המוטורית היא למידה לכל דבר, והתבנית המשולשת, של גירוי, תגובה ותוצאה מחזקת, מתקיימים בה גם כשהאימון נעשה במסגרת DTT וגם בלמידה טבעית. הורים עוסקים רבות בקידום מוטורי של ילדיהם, כדבר המובן מאליו. העיקר הוא למצוא את התגובה שאפשרית לביצוע באותו שלב, לא לדרוש יותר ממה שילד יכול, ולסייע לביצועה של תגובה קצת יותר משוכללת. הרמזים הפיסיים מחייבים אומנות ורגישות, כדי להוביל את היד או הגוף לביצוע התנועה ללא יצירת תלות בסיוע. ברגע שהילד מבצע את התגובה הנדרשת באותו שלב – הוא מחוזק במחזק המתאים לו ולמצב. רשימת מיומנויות מוטוריות ניתן להשיג ברשת בקלות, (ראה סעיף 15 בפרק 10 בספר הראשון) ולרוב זה תחום שמכוסה על ידי מטפלים אחרים, כמו מרפאה בעיסוק. אלא שאתם ההורים יכולים לבצע אימונים כאלו בעצמכם או על ידי מי שמבצע מפגשי אימון ולמידה עם ילדכם.

להלן כמה עיקרים שחשוב להוסיף בהקשר של עבודה מוטורית ולימוד תנועה ומוטוריקה עדינה:

1. פעילות מוטורית כמחזק: פעמים רבות התנועה, הפעולה המוטורית, אהובה על הילד, והיא מחזקת בכפי עצמה. ניתן בקלות למצוא את הפעולות המחזקות שישמשו לחיזוק פעולות למידה קודמות. ילדים רבים יסכימו לדבר, לחקות, להתאים ולמלא הוראה רק בשביל שיוכלו להמשיך לטפס על סולם, לקפוץ, להשחיל חרוז, או לקשקש בגירים צבעוניים. במקרה כזה המוטוריקה מהווה מנוף ומוטיבציה ללימוד דברים אחרים.

2. שימוש בתנועה ופעילות מוטורית להקניית עבודה/תעסוקה עצמית: אם מצאת פעילות בה הילד מוצא עניין מוטורי, רצוי לנצל פעילות זו להקניית פעילות עצמאית, בה אפשר לתת לילד להיות עסוק בעצמו, בלי ליווי צמוד של מורה/בוגר. משכי-זמן של פעילות עצמאית הם יעד חשוב לכל ילד, והפעילות המוטורית מהווה מדרגה לא קשה למימוש קטעי זמן כאלו. לרוב יהיה הדבר קשור גם לשימוש בפריט, בחפץ איתו הילד עסוק: פריטים להשחלה, סולם ומגלשה בגינה, כדור, אופניים לרכיבה. הגבול בין תעסוקה נאותה לגירוי עצמי אינו כה חד, אך עליכם לקבוע מה היא ההתנהגות הנדרשת, ולא להתייחס לגירוי עצמי תחושתו כאילו גם זו פעילות עצמאית או ביצוע מטלה מוטורית. כדור כדור – זו פעילות.

גלגולו של הכדור על הלחי – זה גירוי עצמי. השחלת טבעות על מוט – פעילות, סיבובן על הזרוע ביוזמתו ולהנאתו – גירוי עצמי.

3. ניתן להשתמש בתנועה ומוטוריקה להקניית התנהגויות למידה בסיסיות, כמו קשב להוראות והיענות לביצוען, הבנת מילים וסימנים, השקעת מאמץ להצלחה.

4. שימוש במצבי תנועה להגברת ערנות ומיקוד במשימות אחרות: מסלול פעילות, הכולל תנועה וביצוע פעילות גופנית, מביא לערנות, שלא קל להשיגה בישיבה ליד שולחן. הצורך בשמירה על שיווי משקל, תכנון התנועה ושמירת הכיוון מאלצים או מביאים את הילד לערנות, וזו מאפשרת לו לבצע גם מטלות אחרות. על בסיס זה פותחה שיטת התערבות של הוראה במסלולי תנועה (כונתה שיטת מילר, או CD). יש לארגן בחדר מסלול הכולל בין השאר: קורה מוגבהת שניתן ללכת עליה, הכוללת מכשולים בתנועה, מדרגות לטפס עליהן, מישורים משופעים לתנועה, מנהרה לעבור בה, קפצית (טרמפולינה) ועוד. בשלב ראשון מלמדים את הילד לבצע את התנועה במסלול. (זו למעשה שרשרת התנהגות). לאחר מכן ניתן לשלב תחנות במסלול, למשל בעצירה ליד שולחן, ואלו יהיו נקודות בהן עוצרים ומבצעים מטלות מתכנית הלמידה: התאמת תמונה לתמונה, ביצוע הוראה, חיקוי מוטורי ומילולי, תשובה לשאלה וכדומה, בהתאם לתכנית באותו שלב.

עבודה במתכונת זו יכולה להיות יעילה לילדים שמאבדים ריכוז במהירות בתנאים נייחים, אך לטעמי אין להפריז בשימוש בה, כיוון שיש בה ביטול זמן גדול על התנועה עצמה, וניתן לקצר את זמן התנועה לטובת זמן התחנות, עד למצב בו התנועה במסלול הופכת להיות פעילות מחזקת בתום קטע למידה. בתכניות רבות מופעל מסלול פעילות מחזקת שיהיה כאתגרתא מוטורית תחושתית, בתור הפסקה פעילה בין מטלות למידה הדורשות ישיבה וריכוז. בסופו של דבר הלמידה הרי צריכה להגיע למימוש בתחנת למידה קבועה, רצוי ליד שולחן, כיוון שזו העמדה בה יידרש לתפקד בגן ובבית הספר.

פעילות מוטורית להעלאת כושר גופני, חוזק, סבולת והתמדה

ילדים ונערים/ות אוטיסטים לא צפויים לפתח ביוזמתם ובעצמם כישורים ספורטיביים, הכוללים כושר גופני ומיומנויות ספורטיביות גבוהות. עם זאת, כאשר מעלים אותם על מסלול של אימון גופני – אין מניעה שיגיעו לכושר וגם להישגים ספורטיביים, כאלו הבנויים על מאמץ ועל כישורים.

חשיבות תחום זה גבוהה מאד – היא חשובה גם מצד הבריאות, שפעילות גופנית תורמת לה תרומה מכרעת, וגם מצד ההשלכות התורמות שלה. כי הרי מי שמתאמן ומתאמץ בתחום גופני יוכל להתמיד, להתאמץ ולתפקד טוב יותר גם במשימות לא ספורטיביות, כמו במקומות תעסוקה, בטיולי משפחה ובית ספר, ובמיומנויות תפקוד עצמאיות הדורשות התמדה, כמו ניקיון.

לכן מומלץ מאד ויש לפתח תכנית שעור/תרגול גופני כחלק מתכנית הקידום, החל מגיל צעיר.

ישנם תרגילי כושר המתאימים לבית/לגן ולבית-ספר, כמו: כפיפות בטן, הרמת משקולות, משיכת חבל ועוד רבים. ישנן פעילויות מתאימות גם מתחום מאמץ לב-ראות, החל מעליה במדרגות, ריצה במסלולי ריצה, רכיבת אופניים, שחיה בבריכה, הליכה ספורטיבית ושאר תרגילים, שחלקם נעשים גם על מתקנים בחדרי כושר או בגני פעילות.

כל אחת מהפעילויות שנבחרת מצריכה תכנית אימון מדורג, חיזוקים מתאימים, ובעיקר הורה/מאמן. אין לצפות שפעילות כזו תתקיים באחריות או ביוזמה אישית של הילד. בכל מקרה שאפשר כדאי שאחד ההורים יצטרף אף הוא לאימון מסוים. ללכת צעדו או לרוץ עם אמא, לרכב אופניים עם אבא ושאר דוגמאות הם בסיס ליחסים טובים יותר עם ההורים. הורה שמצליח לאמן, להעלות דרגות קושי, לדחוף למאמץ, לחזק ולהתרגש מכל הישג, יצליח להשפיע גם בדברים אחרים וחשובים בחינוך הבן/בת.

המפתח לכך הוא בשני תנאים: אחד – הדרישה מתחילה ברמת קושי מתאימה ליכולת הנוכחית, אפילו אם מדובר רק בדקה אחת של מאמץ. בהדרגה משך הזמן הנדרש יועלה, ודרגת הקושי תוגבר, למשל בהליכה במעלה לעומת במישור. תנאי שני – לא לוותר בקלות על הדרישה מול תלונה, התבכינות או סירוב. רק אם שני תנאים אלו מתקיימים יוכלו חיזוקים חיוביים להביא להשתתפות מרצון. חשוב ביותר: אימון כזה צריך להתקיים כל יום, או כמעט כל יום, בלוח זמנים קבוע וצפוי, כך שההרגל לוקח חלק בהסתגלות לדרישה זו.

אנו רואים בני נוער (שהם בספקטרום האוטיסטי) שרוכבים אופניים ברמה טובה (הקפת הכינרת המלאה), רצים או שוחים למרחקים, הולכים מסעות ארוכים עם תרמילי גב. יעד זה ראוי וחשוב ביותר, ושווה להקדיש לו זמן, לא פחות מאשר משימות קוגניטיביות או תקשורתיות.

למידה באמצעות מחשב

שימוש בתוכנת מחשב ללמידה היא כמובן בעלת חשיבות גדולה וניתן להשתמש בה גם עם ילדים מאובחנים ASD. בתוכנות למידה ישנו שילוב מנצח של כל השיטות והכללים שדובר בהם, הלמידה במחשב היא זמן שילדים מחשיבים כ"משחק". התכנה מתוכנתת על פי עקרונות של "הצעד הנבדל": לכל גירוי יש תגובה מצופה, שרק בעקבותיה יבוא גירוי מחזק. התכנה בנויה על השגת שליטה ושטף, והקושי מועלה בהדרגה. ישנן תכנות לומדה רבות בהן אפשר ללמוד בתחומים שונים, כולל חשיבה ויזואלית (התאמות לסוגיהן ועוד), הבנת שפה, למידת קריאה וכתביה ועוד. בימינו ברור שיהיו בקרוב גם תוכנות מפענחות דיבור שיעשו אימוני דיבור, חיקוי דיבור ושימוש בדיבור לבקשות ושיום. ניתן לצפות שיש ויהיו יותר תכנות שעוסקות גם בהתנהגות חברתית.

לקראת שימוש במחשב יש כמובן ללמד כמה התנהגות בסיס, כמו הדלקה, כניסה לתוכנה המבוקשת, שימוש בלוח מגע, או ב"עכבר" ומקלדת.

על למידה במחשב (כמו גם בסמארטפון) יש גם שליטה הורית, בכיבוי המחשב, במידה ואין בו פעילות למידה או שעשוע מתאים. אם זו פעולה חזרתית שאין בה תוכן מקדם – ניתן לחדול אותה בקלות (אם כי לעיתים ישנן בעיות התנהגות קשות סביב זה).

לעיתים ישנו חוסר התאמה במחזקים הכלולים בתוכנה, כי לא כל הילדים מושפעים מגירויים בתוכנה כמחזקים (למשל חיזוק מילולי שהמחשב מפיק, או משהו חזותי מחזק), והרי מחשב אינו נותן לילד מחזק איכלי או תחושת המותאם לו אישית. במקרה כזה יש לברר מה ישמש כמחזק יעיל, לבחון אם יש גמישות בקביעת התוצאה המחזקת.

ישנן כמובן התאמות של התוכנות והחומרה כך שיתאימו לילד, למשל במקלדת מוגדלת.

עליכם ההורים לחפש מה הן האפשרויות בתחום זה.

פרק 16. אמצעי מדידה והערכה במשפחה

הכלל הראשון והבסיסי בתכניות מבוססות ABA הוא רישום מידע כמותי באופן שוטף במהלך הלמידה. (ראה גם בפרק קודם). רק מידע כזה מאפשר עדכון, שינוי, תיקון והחלטות מהירות ונכונות אודות התרגולים והמטרות. מידע זה הוא הבסיס להחלטות של מנחה התכנית. אך גם לכם ההורים יש עניין ללמוד לאסוף מידע כמותי על התנהגויות ומיומנויות שנמצאות בהליך שינוי. ישנן מספר דרכי איסוף מידע, השונות באופן הרישום ומהות הגורם הנמדד. נחזור עליהן כאן:

רישום אחוזי ביצוע: נרשם כל ביצוע או כשל בביצוע של תגובה מסוימת, על פי קריטריון מוגדר, להתנהגויות שנמצאות בלמידה. המדד המתקבל: אחוז הצלחה. ניתן להצגה בגרף המראה שינוי באחוזי הצלחה. (נספח 6). דוגמאות לביטוי המילולי של סיכום הרישום: הילד מצליח ב 90% לקרא לחפצים בשמם תוך 1 שנייה מעת הצגתם. הילד מבצע התאמה של תמונה לתמונה תוך 2 שניות מהגשתה, וזו מתבצעת ב 60% הצלחה.

רישום מהירות (שטף): נרשום כמה התנהגויות התרחשו ביחידת זמן נתונה. לדוגמא: הילד מחקה 5 תנועות ב 10 שניות, או בקצב של 30 תנועות בדקה. הילדה אומרת 6 שמות של פריטים המוצגים לה ב 10 שניות. נתון זה מושפע באופן ישיר גם מזמן התגובה, כמה שניות לוקח לילד להגיב לגירוי, אך לרוב נתון זה אינו נמדד בנפרד. רק לעיתים אנו עוקבים ישירות אחר נתוני זמן התגובה הממוצע ומנסים לקצרו. רישום שטף מתאים גם לפעולות מוטוריות וספורטיביות, כמו למשל: כמה מטרים רצים בעשר דקות.

רישום של תגובות שבשליטה: המדד המתקבל הוא רפרטואר המיומנויות בהן ילד כבר שולט. האם כבר יודע שמות כל בני המשפחה? לכמה פריטים הוא יודע לקרא בשמם? האם מבצע פאזל של 8 חתיכות? האם עונה על שאלה חברתית לגבי שם משפחתו? רישום כזה נותן הערכה של היקף הידע, וניתן להשוואה קלה לגבי היקף הידע במדידה קודמת, כלומר בסיס להערכה של קצב ההתקדמות. מידע זה מהווה גם בסיס לקביעת מטרות לימוד להמשך. (ראה הכלי "אבללס" (R-ABLIS) – להערכת שליטה בכל התחומים).

רישום אירוע: רישום כל מקרה בו התנהגות מסוימת מתרחשת, לאורך זמן התצפית ובתנאים מסוימים. המדד המתקבל: שכיחויות בתנאי סביבה. למשל בבית ספר הוא לא בוכה יותר מפעם ביום, אך בבית עם אמא הוא בוכה חמש פעמים ביום בממוצע. הרישום נעשה לרוב במסגרת קטעי זמן מוגדרים מראש (דקות, עד שעה, או זמנים ביום), ומאפשר לראות פיזור ההתנהגויות בהתאם לתנאי הסביבה.

רישום משך-זמן: לגבי התנהגויות מסוימות, נרשום את משך הזמן של כל אירוע בו התרחשה התנהגות מוגדרת. רישום זה מתאים להתנהגויות שמשך הזמן שלהן הוא הנתון החשוב בהן. הנתון המתקבל יכול להיות ממוצע משך זמן ההתנהגות, או משך הזמן המרבי או משך זמן מזערי. לדוגמא: כמה דקות בכי עוברות עד שילד נרגע (בממוצע)? מה משך זמן מרבי עד שנרדם מאז תחילת ההשכבה? מה הזמן הקצר ביותר שבו הצליח להירדם? לנתונים אלו חשיבות רבה בתכנון התערבות לשיפור הרדמות והדרכת הורים לכך.

על פי הנתונים המתקבלים ברישום, מתקיים הליך קבלת החלטות.

לנתונים של אחוזי הצלחה מקובלים הכללים הבאים:

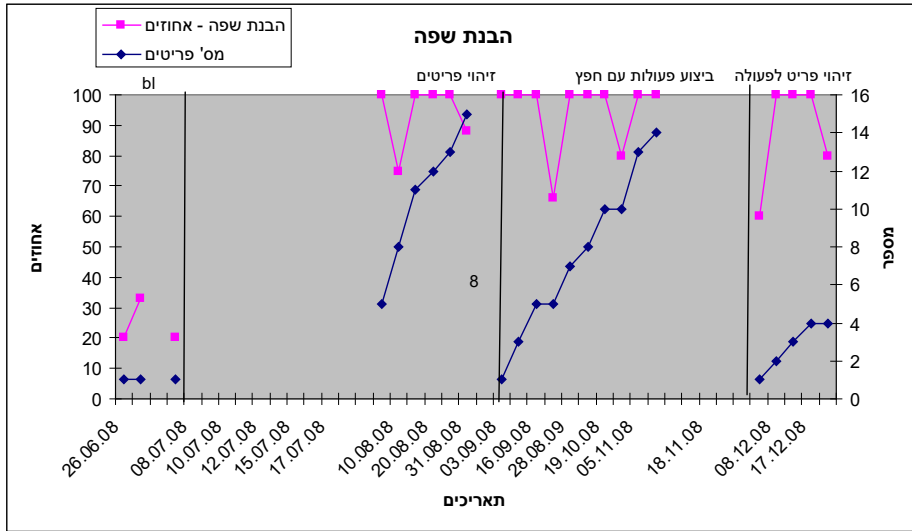
- יש לשמור על רמת הצלחה של למעלה משמונים אחוז, לפי מדידות באחוזי הצלחה. כלומר אם יש מדידות חוזרות עם הצלחה נמוכה מכך, יש לשנות את הגירויים, הרמזים, המחזק ועוד, ובלבד שהתוצאות ישתפרו.
 - אין להמשיך ללמד משימה שנרכשה ונמצאת בשליטה טובה (100%) במהלך כמה מדידות (3) ברציפות, אלא להעבירה לשימור, ולשלב את המשימה הבאה בתכנית.
 - אין להמשיך למשימה הבאה בטרם שליטה כזו.
 - לגבי נתוני מהירות מקובלים הכללים המביאים לשטף:
 - אין להמשיך לאמן למהירות שאינה משתפרת במשך כמה אימונים, יתכן שהילד הגיע לרמה המרבית האפשרית לו, או שאיננו יודעים כיצד לשפרו.
 - כל עוד המהירות משתפרת רצוי להמשיך ולאמן, יתכן ויכול עוד יותר מהר.
 - אין להמשיך לאמן למהירות גבוהה יותר אם מספר השגיאות מתחיל לעלות, מהירות על חשבון איכות אינה חשובה.
 - אם המהירות הגיע לרמה סבירה – עבור להארכת משך הזמן, להגברת ההתמדה.
- דוגמאות לדפי מעקב מתאימים נמצאים בנספח 6 – דפי איסוף נתונים.

רישום במהלך העבודה היא מיומנות לא קלה כלל. לעיתים מתבקש שעמית לעבודה יהיה נוכח וירשום באופן מהימן את הביצועים בעת שמורה מלמד את הילד.

אך מכיוון שהרישום מתבקש באופן רציף במהלך התכנית כולה, אנו מעדיפים ללמד את הצוות לרשום תוך כדי עבודה. בתנאי הטכנולוגיה הקיימים אפשר למצא תכנות/אפליקציות איסוף נתונים המאפשרת איסוף קל, במגע אצבע במסך, תוך שמירת המדידות ועוד – בתכנה זמינה ונוחה להפעלה.

כמה הצעות לדרך ביצוע רישום תוך כדי עבודה:

- התאמני לשפוט כל תגובה, האם הייתה בקריטריון, כן או לא?
 - החזיקי דף הרישום זמין מאד, במקום נוח, פתוח, ועליו כלי כתיבה. (או את הכלי הטכנולוגי/סמארטפון)
 - רשמי בעת שאת מחזקת. למשל כשהילד עסוק בלעיסת מחזק-אכלי או משחק במחזק-צעצוע, זה הזמן לרשום מה הייתה תגובתו הקודמת (פלוס או מינוס?)
 - רשמי אחרי 3-4 תגובות לכל היותר. זהו טווח זיכרון אמין. הגיב נכון פעמיים, ואז שגה פעם אחת: -/+/-
 - ארגני את החומרים כך שניתן יהיה לספור אותם בסיום, למשל כל כרטיס ששיים נכון לצד ימין והשאר שמאלה. בסיום סופרים את מספר הכרטיסים בכל צד ורושמים.
 - מצאי דרך לסמן באמצעות פריט כמו חרוזים. כל תגובה נכונה שמים חרוז בכלי. סופרים בסיום כמה חרוזים הצטברו.
- בגרף המוצג בעמוד הבא יש דוגמא לגרף המופק מרישום מידע כמותי. זה כבר מופיע בפרק קודם.



בגרף זה אנו עוקבים אחר רכישה של מיומנויות בתחום ההבנה. הסבר מפורט מופיע בספר הראשון.

מלבד הרישום המתנהל במהלך התכנית, מתקיימים גם מבחני אבחון והערכה חוזרים, שנעשים לרוב במרפאות התפתחות הילד, על ידי מאבחנים מוסמכים. אלו משתמשים בכמה כלים שנועדו להעריך את הפער ההתפתחותי בין הילד לבין ממוצע בני גילו ולבחון אם הפער השתנה לטובה או חלילה התרחב.

בין הכלים המקובלים: ADOS או Vienland CARS.

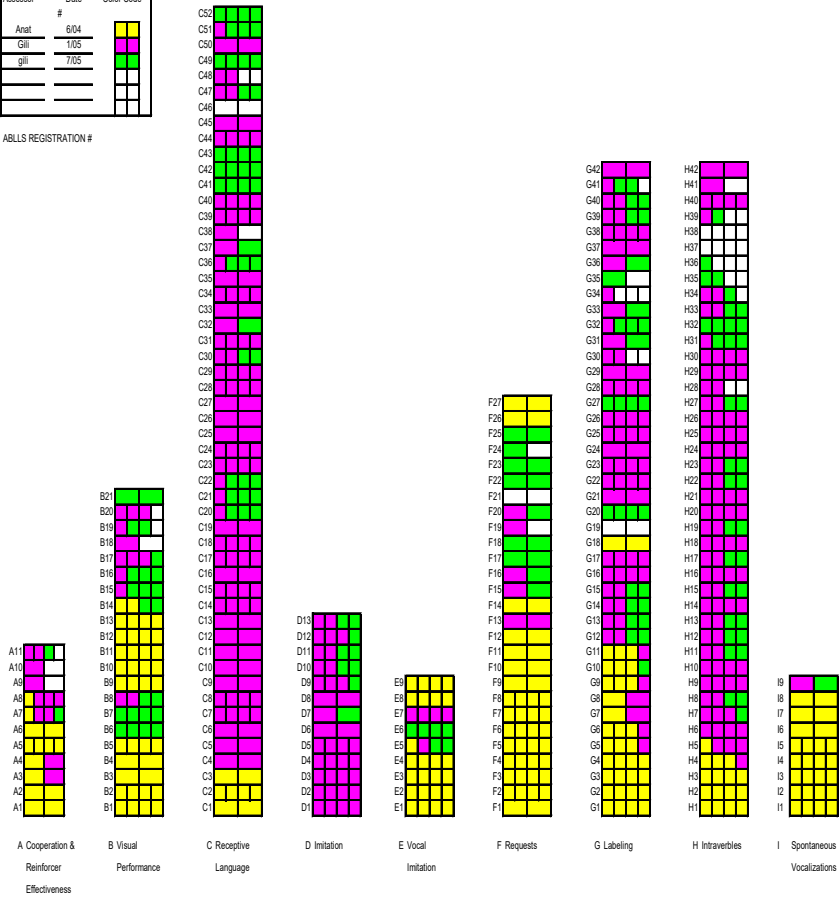
לרשות הורים ומנתחי התנהגות עומדים כלים להערכה שנבנו על פי ניתוח-התנהגות, ובמיוחד ניתוח התנהגות השפה על פי סקינר.

המאפשר מיפוי ידע קיים ובחירת מטרות לימוד להמשך, כמו גם השוואה בין ידע בתאריכים שונים לאורך שנות התכנית הטיפולית. כמותו יצאו לאור כלים נוספים, כמו VB-MAPP. בדף הבא דוגמא לטבלת ABLLS.

Assessment of Basic Language and Learning Skills
Skills Tracking System

Student:		
Assessor	Date	Color Code
#	#	
Anat	6/04	
Gili	1/05	
gili	7/05	

ABLLS REGISTRATION #



כל צבע משקף רמת ידע עד תאריך מסוים, כך שאנו רואים כאן שלוש מדידות, בהפרש של כחצי שנה זו מזו, של ילד בתפקוד גבוה. כל עמודה מייצגת תחום: משמאל לימין: שיתוף פעולה והענות למחזק, ביצוע ויזואלי, שפת הבנה, חיקוי, חיקוי קולי, בקשות, שיום, שיחה, דיבור ספונטאני. ישנם תחומים נוספים שלא כלולים בדף דוגמא זה.

לאחר כל מדידה מתקבלות החלטות לבחירת יעדי הלמידה, על מנת ל"מלא חורים" באופן שיטתי.

פרק 17. אינטליגנציה כדבר נתון וקבוע – לא כך הוא!

אחד המוקדים של עניין ודאגה הורית, כמו גם של סיפוק ושמחה, הם גילויים אודות יכולות קוגניטיביות, אודות רמת אינטליגנציה של ילדכם.

רמת אינטליגנציה נמצאת פגועה אצל אחוז ניכר מכלל האוטיסטים. אבל יש להורים כמה נקודות חשובות ללמוד, לזכור ולעשות.

עניין ראשון – היא הידיעה שרמת היכולת הקוגניטיבית היא לא עניין חתום שאינו משתנה. אימון נמרץ משנה יכולות. לכן אל תשלימו עם יכולות נמוכות – אלא שימו מטרות ועיבדו להשגתן.

עניין שני – יש יכולות נסתרות שמתגלות בהמשך, גם אם לא היו גלויות בתחילה. למשל מקרים בהם רק אחרי זמן מתברר שיש לילד יכולות זיכרון ויזואלי גבוהות. זה בא לביטוי רק מאוחר יחסית, כשהגיעו תרגולים של התאמות, מיון ואבחנה ויזואלית. דוגמא אחרת, שאחרי התפתחות יכולות כמו התאמה בסיסית התברר שההתאמה המוסיקלית היא תחום יכולת גבוה מאד, והילד ממש מוסיקלי...

שלישי – זכות הקיום, שמחת החיים ואהבה הדדית שמורה גם לילדים עם מגבלה קוגניטיבית/פיגור שכלי. כהורים אנו יכולים לקבל, לשמוח בכל דבר קטן, לטפל במסירות בשאר משימות חיים, גם כאשר יכולות קוגניטיביות נמוכות!

פרק 18. מוטיבציה והליכים ליצירתה

בעיות מוטיבציה, שהוזכרו כבר בקצרה בפרקים קודמים, נחשבות לקשות ביותר אצל ילדים אוטיסטים. לחלקם זהו מכשול משמעותי ללמידה כיוון שמוריהם והוריהם אינם מוצאים איך ובמה להניע או למשוך אותם לבצע תגובות רצויות. לעיתים ולחלק מהם שום הצעה של גירוי וחומרי למידה, אינה מדליקה אצלם את הניצוץ הנדרש כדי להגיב אלינו, ורוב המחזקים אינם מניעים אותם. הנעתו של ילד אוטיסט היא דוגמא קיצונית להמחשת מגוון הבעיות האפשריות ליצירת הנעה באדם:

"לא רוצה": ישנו המקרה הפשוט לכאורה, בו הילד מגיב ב"לא רוצה". זהו סירוב פשוט. גם עם ילד רגיל לא קל למצוא דרך להביא להסכמה ולרצון, אך עם ילד אוטיסט, שאינו מבין שפה, המשימה קשה שבעתיים. קשה ביותר להציג לו את התנאים המוצגים מול ילד רגיל בעת שהוא מסרב. לרוב הוא אינו מבין השלכות שאנו מסבירים לו והתניות שמתנים לו, כמו: כדאי לך...זה יהיה נחמד...אם לא תעשה לא תקבל...אם לא תלמד לא נוכל לסיים ולצאת מהר להפסקה...

קושי בהפסקת פעילות מחזקת: הילד אינו מוכן לחדול מפעילות אחרת, שתמיד עדיפה לו על פני זו שאנו יוזמים בלמידה. קשה לחדול כל ילד ממשחקי המחשב שלו ולהעבירו לשעורי הבית, אך לילד אוטיסט קשה לחדול אפילו ממה שאנו נכנה פעילות-של-שעמום, כיוון שהוא עסוק באותה עת בגירוי-עצמי, שלגביו זוהי התנהגות מחזקת מאד.

חוסר עניין במחזקים טבעיים: לילד אוטיסט יש לעיתים חוסר עניין גם בגירויים או במחזקים טבעיים, כמו צעצועים ושעשועים מקובלים, או שהוא בוחן אותם זמן קצר ומיד מאבד בהם עניין. לעיתים אף אין לו כל עניין בשמחה הקשורה בביצוע מטלות לכשעצמן, כמו השלמת הפאזל, סיום הרכבת המגדל וכדומה. זהו הקושי ביצירת מניע "פנימי" (עניין והנאה בביצוע מטלה). לכן מתעורר הצורך המתמשך במניע "חיצוני", שאינו קשור במטלה.

השימוש במניע חיצוני מהווה אחד ממרכיבי התכנית אשר דוחים הורים רבים מלעשות שימוש בשיטת ABA. שימוש במחזק ברור וגלוי שאינו ממין העניין נחשב בטעות לשוחד או מזכיר אילוף חיות, ולכן, לכאורה, פסול. כל מורה והורה יידרש לסוגיה זו במהלך הפעלת תכנית אינטנסיבית. ניתן להרגיע את הקורא המודאג ולקבוע בוודאות: שוחד הוא תגמול הניתן להתנהגות פסולה, בין מראש או למפרע. שכר וגמול המוצע להתנהגות נאותה לעולם אינו שוחד! לעיתים יש במתן שכר, או תגמול בולט ומוגזם, השחתת מידות, כמו בעת מתן תשלום-יתר, בלי יחס להתנהגות

שהתבצעה, או בעת תגמול על התנהגות שמבחינה מוסרית ראוי שתעשה ללא שכר גלוי, כמו בעניין מעשי צדקה.

מתי מתן שכר או גמול פסול? רק כאשר ההתנהגות אמורה להתקיים ללא גמול נראה לעין. נניח לסוגיה מוסרית-פילוסופית זו, אך נודה על האמת – לילד אוטיסט בשלבי התכנית המוקדמים שלו, כל התנהגות תתקיים אך ורק אם תהיה לה תוצאה מחזקת ברורה, ובמקרה כזה השכר הכרחי ואין בו פסול כלל. ומה לגבי ההקשר (הקונטציה) של אילוף? ובכן תשובתי המוצעת לעניין זה: אם אילוף יקרא לתהליך למידה מובנה מאד שיש בו שימוש במחזקים גלויים ומתוקים, הרי נכון, לא רק בעלי חיים לומדים טוב ומהר יותר בתהליך מובנה וברור עם מחזקים גלויים, אף אנחנו כך! הוראה שיטתית עושה בדיוק זאת – היא מלמדת באופן יעיל מיומנות, שאחרת לא הייתה נרכשת באופן טבעי, תוך שימוש בגורמי מוטיבציה יעילים. נזכור כי המילה אילוף היא במשמעותה לימוד, כמשתמע מהשרש א.ל.פ, עליו מבוססת המילה אולפן ואולפנה....

שחיקת מחזקים: בעיה מהותית אחרת שעלינו להתמודד איתה היא תופעת שחיקת מחזקים. זה הדבר המתרחש בכל עת שמחזק ניתן באופן רציף. ערכו יורד עקב השובע הנוצר ממנו. אם הוא מזון – טעמו הופך בלתי מורגש או אף דחוי (כמה דקות אפשר לאהוב במבה או שוקולד באופן רציף?). אם הוא משחק כלשהו, הוא ממצה עצמו אחרי כמה זמן של חשיפה רציפה. זה טבעה של מערכת החושים- רק אחרי חסך מסוים עולה ערכה של התחושה החסרה, ואחרי חשיפה ארוכה ערך התחושה יורד. הכיוון לפתרון בעיות בהנעה נעוץ בעיקר בהליך שמכונה EO או MO: הליכים מניעים – הליכים המשפיעים על ערכו של המחזק.

Motivational Operation, Establishing & Abolishing Operation (Michael J.1993)

אלו הליכים שכתוצאה מהפעלתם משתנה ערכם של מחזקים ומתקבל שינוי מייד בתדירות ההתנהגות. הליכים בתחום ה-MO כוללים יצירת חסך ושובע. לדוגמא, עלינו לזכור שאין לתת לילד לזלול בהפסקה ממתק או אוכל, שמהווה מחזק בשיעור. לקראת שיעור המבוסס על מחזקי מזון או משקה נוודא שהילד לא יהיה ממש שבע או ברוויה. כך גם רצוי שצעצוע חדש ומלהיב ישמר למשחק בזמן השיעור בלבד, ויוצג כמחזק רק ומיד בתום תגובה נאותה.

סקר מחזקים: כהכנה לכל שיעור יש לבצע סקר מחזקים ולברר מה הם המחזקים היעילים וזמינים לשיעור זה.

ברשימת המחזקים לילדים אוטיסטיים, ובכלל, ניתן למצוא:

1. מחזקים ראשוניים, בלתי מותנים, שהם המחזקים הבסיסיים שיבדקו.

יש לבחון אותם על פי חלוקה לגורמי הנאה על פי החושים השונים (והמחזקים הקשורים בהם):

- טעם ריח ורעב (מאכלים).
- טעם וצמא (משקאות).
- ריח (ריחות ובשמים)
- גירוי מגע (ליטופים, משחות, לחיצות, הברשות ודגדוגים).
- גירויים ויזואליים (בועות סבון, תמונות וסרטים, פנס ונרות).
- שמיעתיים (מוסיקה, צלילים, שירים)
- תנועתיים מוטוריים (הקפצה, ערסול, סיבוב, היפוך ונדנד).

2. מחזקים מותנים: נוסף על אותם מחזקים טבעיים וראשוניים עלינו לבחון אם כבר יש מחזקים מותנים בעלי ערך. האם מילה טובה מהווה מחזק? האם נסיעה מהווה מחזק (כי מביאה ליעדים רצויים)? בכל מקרה, אנו כצוות נעסוק בהתניית גירויים כמחזקים על ידי הצמדתם למחזקים טבעיים, כך שמיד לפני מתן המחזק התקף, הראשוני, אנו נתנים לילד את הגירוי, או הפריט שיהיה מחזק מותנה או מוכלל בהמשך. השמעת מילה טובה תקדים בהרף עין את מתן הצעצוע המחזק.

3. "כלכלת אסימונים" ומחזקים מוכללים: בכל תכנית ארוכת טווח אנו נעסוק גם בהתניית מחזקים מוכללים. מדבקה על פס המדבקות, כמו גם מטבע בקופסת המטבעות יקדימו תמיד בהרף עין את מתן החטיף האהוב. וניתן לבחון האם מטבע כסף הוא כבר בעל ערך עבור הילד? האם קל לילד לאסוף מדבקות שמסמלות אפשרות למחזק תמורתן?

אחת ממערכות המוטיבציה הנפוצות והיעילות היא יצירת לוחות מחזקים מוכללים, שיטה המכונה גם בשם "כלכלת אסימונים". היישום בשטח לובש צורות שונות, אך להמחשה נתאר פס ועליו האפשרות להצמדת מדבקות (מוצמדות על גבי פיסת "סקוץ"). אחרי כל תגובה נכונה, המזכה במחזק טבעי, אנו מצמידים (קודם להגשת המחזק הטבעי) את המדבקה

למקומה, בהדגשה. הצמדה זו של המדבקה כמקדימה לקבלת מחזק טבעי, הופכת אותה בהדרגה, באמצעות התניה, לבעלת ערך מותנה, ערך משל עצמה. בהדרגה הילד מתחיל להרגיש שמח גם בעת קבלת המדבקה, מתוך הקשר הברור שיש לה למחזק. או אז אפשר ליצור בקלות יחס כמותי בין מספר המדבקות לבין המחזק. בתחילה כל מדבקה מזכה במחזק, בהתאם לכלל האומר כי בעת רכישה ראשונית מתאים יחס חיזוק גבוה, רציף לאחר מכן היחס נמתח, עד שלבסוף יש להשלים שורת מדבקות שלמה, שרק השלמתה מאפשרת קבלת המחזק. יש היוצרים בסוף השורה מקום להדבקת תמונה המייצגת את המחזק אליו הילד שואף, וכך השלמת השורה מקרבת אותו יותר ויותר, באופן חזותי, אל קבלת המחזק. המחזק בסיוע יכול להיות מכל סוג שהוא, כולל האפשרות להפסקה ויציאה.

מלבד איתורם של מחזקים מסוגים שונים שיהיו מניעים יעילים להתנהגות נלמדת, יש להכיר גם בחלק החשוב של כמותם ואופן הפיזור של המחזקים במהלך ההתנהגות. זהו המושג של **לוחות חיזוק**.

לוחות חיזוק (או לוחות תזמוני חיזוק): המעבר ליחס לא רציף בין תגובה למחזק מעבירה את התנהגות הילד תחת שליטה של לוחות-חיזוק (או לוח תזמוני-חיזוק). זהו היחס בין התנהגות למחזקים. ליחס זה יש השפעה ישירה על ההתנהגות מבחינת קצבה, משכי ההפסקות שבה, ההתמדה בה ועמידותה לתנאי הכחדה/העדר מחזקים. מנחי תכניות מתכננים גם את הלוח בו הילד נמצא, ועליהם לקבוע בכל עת ולגבי כל מיומנות נלמדת, את היחס חיזוק/פעולה (כל כמה תגובות יחזק) ואת יחס חיזוק/זמן (כל כמה זמן יחזק, בתנאי שגיב נכון). נושא זה לא יכול להיות נדון כאן באריכות, אך נזכור כי תכנון היחס כולל גם את ההחלטה באם מתאים יחס קבוע וידוע מראש (Fixed) או על לוח עם יחס משתנה (Variable), בעל ממוצע כלשהו, המדמה נכון יותר את המציאות בה ילדים חיים. בסופו של תהליך, ילדים נמצאים בתכניות בעלות לוחות מורכבים, כאלו שיש בהם במקביל כמה לוחות-חיזוק, למשל כמו במצב בו כל חצי שעה, אחרי מספר מטלות שהילד למד בהם יפה, המורה מאפשרת הפסקה מחזקת, אך גם כל פעם שמשלים כמות קטנה ומדודה של צעדי למידה הוא זוכה בפרור ממתק אהוב.

מומנטום ועקרון פרימאק: חלק חשוב ביצירת מוטיבציה הוא מיקומן היחסי של פעילויות שונות. לעיתים נשתמש בפעילות האהובה כפתיחה, כפעילות מקדימה המכניסה את הילד לפעילות מרצון ומעלה סיכוי שישתף פעולה גם בפעילות שאחריה (מומנטום). לפעמים נבנה סדר פעילות הפוך, ונמקם את הפעילות האהובה מיד לאחר פעילות פחות רצויה, כך שזו האחרונה תחזק את ההשתתפות בזו שקדמה לה. סוג זה של תנאי מוטיבציה נקרא עקרון פרימאק. עלינו להשתמש בשתי הגישות, בהתאמה למצב בשטח.

חיזוק שלילי: רק לעיתים רחוקות, כשנראה כי לילד אין כלל הענות למחזקים חיוביים, נשקול שימוש בתנאים לא נעימים, בחיזוק שלילי. זאת נעשה רק אחרי שמיצינו הליכי MO, (בהם יצרנו מצב בו מתקיימת הגברה של חסך למחזק פוטנציאלי כדי להעלות ערכו), ואחרי שהשלמנו סקר מחזקים כולל, כדי לזהות כל מחזק אפשרי וזמין, אז ורק אז נשקול שימוש במחזק שלילי. במקרה זה המחזק הוא "השחרור מאברסיה" או "הקלה והסרה של אי-נעימות". לצורך כך יש ליצור קודם כל את אי-הנעימות. זאת ניתן לעשות, למשל, על ידי הגבלת התנועה של הילד כשמחזקים אותו אלינו ולא נתנים לו להשתחרר. נאפשר לו שחרור (כמחזק) רק אחרי ביצוע תגובה נאותה ראשונה. לכל מי שנתקל בקושי כל כך גדול בהנעה אני ממליץ לפנות למנתח התנהגות נוסף להתייעצות משותפת, ובכל מקרה על מנתח התנהגות לקבל הסכמת כל הנוגעים בדבר ובעיקר ההורים, להפעלת הליך זה. בכל מקרה זהו הליך קצר מועד שמיד לאחר שמביא לקבלת תגובות נאותות מועבר למסלול של מחזק חיובי.

מדד השמחה: מעל לכל הטכניקות בתחום המוטיבציה יש לזכור כי הסימן הטוב ביותר להשפעתו של מחזק הוא ביטויי שמחה, והראשון בהם הוא חיוך וצחוק.

הדבר הראשון שמורה צריך להצליח בו הוא לשמח ילד אוטיסט, לגרום לו לחייך ואף להתגלגל מצחוק. חפשו, מצאו והפעילו כל גירוי שמביא את הילד לצחוק וחיוכים. כשתצליחו תדעו – מצאתם מחזק יעיל. במחזקים אלו המשיכו להשתמש גם בעתיד. אם תתמידו בשימוש נרחב במחזקי אמת המביאים ילד לשמחה, יהיו השעורים לזמן איכות שמח, ואין תענוג גדול מכך שילדכם (האוטיסט!) ישמח איתכם ויזמין אתכם לחדר המשחקים/לימודים שלו. לא ירחק היום ויוכל אף לומר לכם: איזה כיף!! מעכשיו ההינע שלו קשור במידה רבה אליכם, ואל השמחה שתביאו לו.

ולסיכום: התמודדות נכונה עם בעיות המוטיבציה מאפשרת קבלת תכנית למידה ותרגול שמתנהלת תוך שיתוף פעולה ושביעות רצון של הילד, גם אם נמשכת על פני שעות רבות ביממה.

פרק 19. בעיות התנהגות

"בעיות התנהגות" היא כותרת לתופעה מאד נפוצה עם ילדים בכלל, ועם אוטיסטים במיוחד.

זהו מושג כללי לרשימה ארוכה של התנהגויות שקשות לסביבה, קשות לפתרון ופוגעות מאד באיכות החיים של שני הצדדים. בין הבעיות יש להזכיר כמה מתוך רשימה די ארוכה: אלימות, סרבנות, גרימת נזקים לסביבה, פגיעה עצמית, התנהגות מינית אסורה, צעקות, בכי רב, זריקת חפצים ועוד.. כל אחת מהן ניתן להגדיר באופן ברור כך שכולם יודעים במה מדובר. למשל, אין דחיפות זהות למכות, ואין מכות זהות לאלימות הנעשית עם כלים/חפצים.

בהסתכלות מהצד, או בהכרות עצמית אתם יודעים לא מעט אודות ההתנהגויות האלו: חלקן מתקיימות בתנאים מסוימים, בנסיבות מוכרות. אתם ההורים לרב מכירים היטב מתי, היכן ובאילו תנאים זה קורה. לדוגמא: כאשר אומרים לו שאין יותר ממה שהוא רוצה ממנו עוד, או שאתם לא מוכנים לתת תוספת של משהו שקיים – ואז הוא תוקף באלימות....

בנוסף, די ברור מה **התוצאה** להתנהגות זו. יתכן והוא מקבל את מבוקשו, גם אם לא תמיד, יתכן שמשיג את הדבר אותו רצה, או מקבל לפעמים פטור מדרישה שהתנגד אליה.

התמודדות עם התנהגויות, קלות כקשות – זהו אתגר לא קל להורים. פסיכולוגים לא תמיד יודעים כיצד להנחות ומה לעשות בתופעות אלו. גם מנתחי התנהגות נדרשים לידע וניסיון כדי לדעת לפתור ולהפחית את תדירותם ועוצמתם.

ההליך החשוב ביותר הוא זה הנקרא הערכה תפקודית ו/או ניתוח תפקודי (פונקציונלי). כאשר אתם כהורים מחפשים סיוע להתמודד עם בעיות כאלו – עליכם לבקש שתתקיים הערכה תיפקודית. רק כך אפשר לדעת מה מקיים עד עתה את ההתנהגויות הקשות שבהם נתקלים, מה הגביר את תדירותן. מה תורם לתדירותן כיום?

מנתחי התנהגות צריכים לעשות אתכם ועבורכם הערכה זו, ורק על בסיס המסקנות לבחור דרך התמודדות. לא נאריך כאן בדוגמאות רבות ושונות. מה שחשוב זה לדעת כמה עקרונות והליכים:

- אחרי הערכה תפקודית מתאים לבחון ולשקול כמה הליכים אפשריים ולא להסתפק באחד.
- לעדיף התערבויות להגברה של התנהגויות נאותות שמחליפות את ההתנהגויות הקשות.
- לקיים הליך מאד מדורג, בו הילד לומד להגיב למצבים שהם מאד שונים מהמצב אליו הוא מגיב כך, אך בכל זאת יש בו משהו משותף, מרכיב דומה.

- לשקול האם ואיך לקיים שינוי, כך שההתנהגות הבעייתית כבר לא תביא להישג או מחזק כפי שהיה עד עכשיו, גם אם בעיית ההתנהגות בתחילה מתגברת ומתמשכת יותר זמן בעוצמה גבוהה.
- במידת האפשר לסייע לילד לקיים תגובה אחרת, כמו למשל אפשר להוביל אותו גם אם מתנגד, להושיב אותו גם אם אינו מסכים וכו.....

בעיות התנהגות בגיל מתקדם

עם התבגרות הילד צפוי שאנו והוא ניתקל בבעיות התנהגות ייחודיות – למשל כל הדברים הקשורים בהתנהגות מינית, בתפקוד לא עצמאי בכישורי חיים. ובהמשך גם בעדיפות כח של איש צעיר מול הורה מזדקן.

מה שחשוב הוא לא להשלים עם בעיות התנהגות. כל ההתנהגויות האלו כפופות לחוקי הטבע של ההתנהגות, ומתקיימות בגלל שהן מזכות בחיזוקים ומחזקים מסוגים שונים. אם נקיים הליך נכון ומסודר של פתרון – ההתנהגות תשתנה לטובה.

פרק 20. תקשורת וחברתיות

שני התחומים, תקשורת וחברתיות, הם כזכור התחומים בהם לילד אוטיסט ישנם הקשיים הבולטים ביותר. איחור בדיבור הרי מהווה את התסכול הגדול של ההורים, עוד לפני האבחון. גם העדר חברתיות תקינה – מקשרי עין וחיוכים, ועד משחק משותף עם בני גיל – מהווים גם סימנים מדאיגים באבחון וגם קשיים שלנו ליצור איתו קשר חברתי.

אלא שלא זה המקום להרחיב בהצגת תכניות התערבות וקידום של שני התחומים. אלו פרקים שלמים ומפורטים בספר הראשון (פרקים 15, 16, 17, 19, 20).

כאן המקום להציג מעט טענות והמלצות כלליות:

- א. הגיל המתאים להתערבות בתחומים אלו הוא מוקדם ככל האפשר. אין סיבה לחכות לגיל שנתיים כדי לקדם תקשורת, או לגיל שלוש כדי לקדם חברתיות. בכל גיל ובכל מצב ישנן מיומנויות בסיסיות שאפשר לעבוד עליהן ולקדםם.
- ב. תחום התקשורת אינו שמור לתרגול רק על ידי קלינאיות תקשורת, במינון הניתן במעונות וגני הילדים או בביקור שבועי פרטי. ניתן לקיים את התרגול לאורך כל השבוע, על ידי הורים ו/או תרפיסטים/מטפלים שמקבלים לכך הדרכה.
- ג. תחום החברתיות אינו מוגבל לתקשורת חברתית, שיחה עם אנשים. מדובר בהרבה מאד פעילויות ומשחקים שניתן לקיים גם ללא דיבור כלל. למשל משחק עם כדור בשניים מקיים יחס חברתי גם אם נעשה ללא מילים כלל. כך גם משחקי "קוקו" ומחבואים, ללא מילים.
- ד. בתחום התקשורת יש בסיס טכנולוגי מגוון, בו התקשורת מתקיימת באמצעות אפליקציות ממוחשבות. אך יש להעדיף כאלו שעברו תיקוף והוכחו כיעילות. למשל, מסירת תמונות נפרדות כבקשות (ב PECS) מכיל בתוכו יוזמת תקשורת, שאינה מתקיימת אם מראים לילד מסך ושואלים אותו מה הוא רוצה ("תראה לי מה אתה רוצה"). לכן הקדישו מחשבה ובדיקה מקדימה לפני שמחליטים באיזו אפליקציה להשתמש.

חסמים בהתקדמות

העדרן של יכולות, או בעיות בסיסיות במספר תחומים, יכולים להיחשב כחסמים בהתקדמותו של ילד. (תואם רשימה ב: VB-MAPP Sundberg 2008). (מענה לחסמים אלו ניתן למצוא בספר הראשון) חסמים יתכנו במקבצים המוזכרים להלן:

1. התנהגות לא נאותה, בעיות התנהגות, במצבים שונים.
2. בעיות בריחה והימנעות מלמידה
3. קשיים ברכישת בקשות וצווי – MAND
4. קשיים ברכישת שיום – TACT
5. קשיים ברכישת חיקוי
6. קשיים ברכישת חיקוי קולי
7. קשיים ברכישת התאמה
8. קשיים ברכישת הבנת שפה
9. קשיים ברכישת מיומנות שיחה
10. קשיים ברכישת התנהגות חברתית
11. תלות יתר ברמז
12. תגובות ניחוש במצבים שונים
13. קשיים בסריקה וקשב ויזואלי
14. קשיים ברכישת הבחנה מותנית
15. קשיים בהכללת גירוי והכללת תגובה
16. הליכים מניעים (MO) חלשים ומשונים, וקושי באיתור מחזקים
17. מוטיבציה נמוכה מול דרישות מאמץ, וקושי בהשגת שתוף פעולה
18. תלות יתר במחזקים תכופים, בלוח חיזוקים צפוף
19. גירוי עצמי המפריע ללמידה

20. קשיים בהפקת הגאי דיבור (Articulation)

21. התנהגות כפייתית-אובססיבית

22. היפראקטיביות – צורך רב בתנועה

23. קושי בקשב, קשר עין והתייחסות לאחר

24. רגישות יתר חושית המביאה להימנעות ובריחה מתחושות

25. קשיי שימור וזיכרון.

רמה גבוהה של בעייתיות בכל אחד מאלו, שאינה מקבלת מענה נכון בתכנית, תמנע באופן משמעותי הישגים באחד או יותר מהתחומים.

פרק 21. שילוב במערכת החינוך הרגילה

נכתב בשיתוף עם רננה ישראל, מנחת שילוב

לא אעסוק כאן בנושא השילוב בכללותו (על כך ימצא הקורא חומר רב), אלא באופן בו ניתוח התנהגות, כחשיבה מדעית, תורמת לשילוב מוצלח.

ראשית אחלק את השילוב לכמה מסלולים:

שילוב תואם רמה – הילד נמצא ברמת תפקוד שתואמת את רמת ילדי הגן/כיתה, בכמה תחומים לפחות, למשל בהתפתחות מוטורית, בקריאה טובה, הבנת השפה, או חשבון ברמת הכיתה וכד'. מאמץ השילוב מתמקד בשיפור באותם תחומים בהם מתבטאים קשיים, במיוחד בתחום החברתי, ובניסיון לשמור על העדר פער בתחומים החזקים. פעמים רבות ההכנה המוקדמת של הילד בתכנית אישית מקנה לו קריאה וכתיבה בגיל מוקדם והוא מוכן לכיתה א, אך בני גילו עוקפים אותו במהירות כשמגיעים לשלב הבנת הנקרא.

שילוב כמסגרת תומכת התפתחות שלא על בסיס התאמה תפקודית או קוגניטיבית, אלא כסביבה בה אפשר להתאמן, בין ילדים שמהווים מודל חיקוי טוב, ומאמינים טובים. לרוב, שילוב כזה מתחיל בתקופת הגן, באופן חלקי מבחינת הזמן בשבוע, כדי לאפשר מספיק זמן ביום לאימון בסביבה תומכת יותר, אם בתכנית אישית ואם בגן תקשורת.

שילוב לא מתואם כערך בפני עצמו – נעשה כהצהרה כנגד חינוך מיוחד וכהצהרה שמקומו בחברה הרגילה. הילד נמצא עם ילדים רגילים אך סביבתם אינה מהווה קרקע טיפול, והקבוצה המשלבת אינה מהווה פרטנרים מתאימים לחברתיות. הילד נסמך על ליווי מלא של מתאמת השילוב/סייעת, והפער הגדול אינו מאפשר למורה או לגננת לקחת חלק פעיל בשילוב.

חוק השילוב מאפשר להורים לדרוש שילוב בכל מצב, ולכן כל המסלולים עשויים להתקיים.

פעמים רבות השילוב הוא חלקי (לא כל הימים ולא כל השעות), באחד מן המסלולים, ויש מעבר בין המסלולים לאורך השנים. יתכן ובגיל מסוים השילוב הוא תואם רמה, ואחר כך מגיע שלב בו הוא שילוב כערך מקודש, ואין בו כבר תועלת, מלבד זאת שהוא עונה על התנגדות ההורים לכך שהילד ייכלל בכיתת חינוך מיוחד. לפעמים המצב הפוך, בתחילה זהו שילוב תומך התפתחות, ורק מאוחר יותר הילד משיג רמת תפקוד המאפשרת שילוב תואם רמה.

על פי החוק, אך ורק ילד הנמצא בשילוב יחידני מורשה לקבל הקצאת שעות ממשרד החינוך למתאמת שילוב (סייעת). מספר השעות שמשרד החינוך מקציב נקבעת עפ"י דירוג תפקודו של כל ילד. הדירוג נקבע בוועדת-שילוב. רמת דירוג א' – מקנה זכות למס' שעות מצומצם יחסית (בין 6-12 ש"ש) בעוד רמת דירוג ד' – מכסה את רוב שעות שהות הילד בגן/ ביה"ס (בין 24-30 ש"ש). לעיתים נוצר מצב בו הפער בין תפקוד הילד המשולב לשאר הכיתה הולך ומתרחב, אך הורים יודעים כי במידה ויחזירו את הילד לכיתה חינוך מיוחד – יאבד הילד את זכותו לליווי אישי. ההורים מחליטים להמשיך את השילוב היחידני, כדי לא לאבד את היתרונות הרבים בנוכחותה של סייעת, אשר מקדמת את הילד באופן אישי.

המפתח לשילוב נכון הוא ניתוח מצב אובייקטיבי, תקופתי, ובחירה מחודשת במסלול הנכון.

נציב כמה שאלות מרכזיות לקראת שילוב:

מה התנאים המקדימים לשילוב מוצלח?

1. תהליכי הכנה לשילוב: בחירת מסגרת שילוב מתאימה, הכנת הילד לשילוב, הכנת החברה הקולטת וההורים לתהליך כולו.
2. בניית תכנית לימוד אישית מתאימה: מבחינת תכני הלימוד, אמצעים, סביבות למידה וצוות.
3. עבודת צוות שילוב מתואמת: תוך שיתוף פעולה וחלוקת אחריות נכונה, בין מתאמת שילוב, מורי כיתה, מורי תכנית בית, הורים ומטפלים אחרים.
4. תמיכה רציפה בילד: לאורך כל התקופה, במידה הנדרשת, תוך הפעלת הליכי שילוב שנמצאו יעילים להצלחת שילוב: ביניהם שימוש בהטרמה לחומר הנלמד, העצמה של נקודות החוזק של הילד מול ילדי הכיתה.
5. תמיכה והדרכה לצוות השילוב לביצוע תהליך מוצלח.

מה הם הכשלים הנפוצים?

לא אפרט את כל הכשלים האפשריים, שרובם נובעים מאי עמידה בכללי ההצלחה שלמעלה.

אתייחס לכמה שנראים לי חשובים ביותר:

1. הפרזה בערך התוכן הלימודי וההישגים הלימודיים, לאותם ילדים שהלמידה שלהם איטית יחסית. אמנם זהו התוכן המרכזי בו עוסקים בכיתה – לומדים ונבחנים בחומר הלימוד. אלא שהקדשת רב הזמן לזירוז הלמידה האקדמית, הכנת שעורי הבית וההטרמה לקראת השעורים הבאים עלולים להביא לשתי תוצאות קשות:
2. עומס יתר, כיוון שהילד צריך הרבה יותר זמן למידה בכדי לעמוד במשימות. עומס יתר פירושו שחווית הלמידה נעשית בעיקרה מעייפת ותובענית, כך שמתחילה התנהגות בריחה על כל סוגיה, והסתייגות מתהליך הלימוד. עדיף לוותר על קטעי ידע, מקצועות ומטלות שאינם חיוניים, לקבוע רף זמן סביר ללימוד ולהמשיך במתן דגש לשילוב באספקטים האחרים שלו – חברתיים ותפקודיים. יתכן שהילד יצליח לשמור על רמה תואמת כיתה במקצועות מסוימים שבהם קל לו, ואלו יישארו הבסיס להמשך השילוב. יתכן שיוכל למשוך עוד שנים בסביבת שילוב תומכת ומקדמת בהנאה – וזה עדיף על שילוב לוחץ ומלחיץ שהילד מפתח כלפיו ביטויי הימנעות.
3. תלות-יתר במתאמת השילוב, הסייעת בכיתה. התלות נוצרת בעיקר כיוון שהיא זמינה ופנויה לטפל בכל קושי שמתעורר, ומכאן שלא המורה והילד נאלצים למצוא פתרונות, אלא הם ניתנים על ידי הסייעת. למורה ולילד קשה מאד שלא להסתמך על עזרתה, אחרי שהתרגלו לכך, וכשעזרתה זמינה. השארתה של מתאמת השילוב בתפקיד ממוקד לסיוע לאותו הילד, מכשילה את התהליך. יש לקבוע, בזמן המתאים, שהיא אמנם נמצאת, אך "עסוקה" במטלות בכיתה, גם עם ילדים אחרים. זאת כדי להניע תהליך בו הילד והמורה מגיעים ליחסי מורה-תלמיד, על כל הכרוך בכך, ללא תיווך.
4. הזנחה יחסית של זמן ההפסקות. בזמן הפסקות קשה לגייס נוכחות צוות לסיוע (מורות בחדר מורים, גם למתאמת השילוב מגיעות הפסקות...). אלא שההפסקות הן זמן חשוב במיוחד לשילוב, כמו זמן החצר בגן המשלב. ההפסקה הינה פרק הזמן שבו בא לידי ביטוי במלוא עוצמתו הצורך בכישורים תקשורתיים וחברתיים. יש ללוות את התכנית בתכנים והפעלות המתאימים להפסקות, תוך המשך הפעלת תכנית קידום חברתית.

5. הפסקות גם הן זמן קריטי/חשוב ויש בו איום להצלחת השילוב, כיוון שיש בו התנהגויות נפוצות בהפסקות, שכוללות הצקות, השתוללות ומשחקי כוח, ועלולות להיות מופנות גם כלפי הילד המשולב, מבלי שיש לו כישורים להתמודד מולם. לכן לא ניתן ליצור תנאים נכונים לשילוב ללא תפקוד מלא של המשלבת בזמן ההפסקה. אי לכך מומלץ לקבוע עם המשלבת כי זמני ההפסקה שלה לא יחפזו לזמני ההפסקות בביה"ס, וכך יתאפשר שבזמני ההפסקות המשלבת תהיה שקועה לגמרי בעבודת השילוב. על מנת לפתור בעיה זו, אפשר לקבוע עם המשלבת כי תצא להפסקה דווקא בזמן אחד השיעורים. יש לקבוע לכל משלבת את זמן ההפסקה שלה, בזמן שיעור שהינו השיעור הפחות משמעותי עבור הילד אותו היא מלווה. במידה והילד המשולב אינו מסוגל להישאר בכיתה ללא המשלבת אפשר לקבוע כי הילד והמשלבת יצאו יחדיו להפסקה כזאת על חשבון השיעור. ההפסקה תכלול טיול נחמד בסביבה או ישיבה על ספסל בחצר, ותאפשר הן לילד והן למשלבת זמן הפסקה אמיתי ללא עבודה.

6. מדידה לא מספקת. בהבדל מסביבת למידה מובנית (DTT בעיקר), סביבת השילוב אינה מקלה על איסוף נתונים מסודר. בחירת ההתנהגות למדידה אף היא קשה יותר, כיוון שההתנהגויות מגוונות ומתבצעות בו זמנית – אקדמיות, חברתיות, תחושתיות, תקשורתיות. נדיר למצוא קבלת החלטות המבוססת על מדדים קשים כמו אחוזי הצלחה, אחוזי זמן, משך זמן אירוע. ללא מדדים אלו נאלצים לקבל החלטות על סמך התרשמות או הערכה כמותית בלתי מדויקת, שעלולה לפגוע בהצלחת התכנית. בין השאר, רצוי ליצור מערך בקרה, המודד את מידת התלות הקיימת בין הילד למשלבת. יש להכין רשימת מטלות איתן הילד מתמודד בכיתה ולסמן כמטרות לתפקודים מסוימים בהם רמת הסיוע תצטמצם בהדרגה עד שהילד יהיה מסוגל לבצע אותה מטלה לגמרי בעצמו. רשימת המטלות תהיה מורכבת מדברים מאד פשוטים כמו: תגובה מהירה בזמן לבדיקת נוכחות בבוקר, הוצאת מחברת/ספר מהתיק (עפ"י הוראת המורה), הרמת כיסא בסוף היום, אמירת "בוקר טוב" לשומר בכניסה, במקביל יכלול גם ממטלות קשות ומורכבות יותר כמו: הרמת אצבע ומענה לשאלת מסוימת, לגשת אל ילד אחר ולהציע לו להצטרף למשחק, השתתפות במשחק קבוצתי בהפסקה וכן הלאה. הרישום של הסייעת יכלול מידת העצמאות בה בוצעה המטלה. המטלות אשר נבחרו וסומנו כמטרות החודש יתורגלו גם בשעות אחה"צ, בבית, כדי לזרז הגעה לעצמאות בכיתה. תירגול כזה מאפשר התקדמות מהירה יותר להכללת ביצוע המטלות שנבחרו בגן ובכיתה. נושא המעקב

הכמותי סובל מתת ביצוע, בין השאר משום שהסייעות ברובן לא עברו הכשרה מספקת, אינן מקבלות ליווי מספק, ואין להן תנאים ומוטיבציה להשקיע יותר במעקב ורישום.

7. הקפדת יתר על התנהגות נורמטיבית, גם נגד כל הסיכויים. ילדים רבים משולבים על אף שהם מפגינים התנהגויות משונות ושונות מהרגיל ומהמקובל בכיתה. כאלו הם כמובן התנהגויות גרייה עצמית, דיבור חריג, תשובות לא מקובלות. לא כולן יכולות להיות מופחתות לרמה בתחום הנורמה, ועדיין לילד יש הצדקה מלאה להיות משולב. הפעלת לחץ לשינוי של התנהגויות אלו ("אסור לעשות כך וכך!!") עלול לגרום גם לביקורת יתר על הילד מצד מתאמת השילוב והמורה, וגם דחייה מצד הילדים. נקודת המוצא הנכונה לדעתי היא: "על אף הכל – גם אם שאר משונה בעיניכם – קבלו אותי!" כשהמסר הוא כזה קל יותר לחיות עם השונה, וקל יותר לקבל שינוי מדורג. כשמורה לא מתייחסת להתנהגויות ביזאריות, גם הילדים לומדים להתעלם מהן ולחיות איתם בהשלמה ובכבוד. לכך אפשר להוסיף גם פעילות חינוכית כללית לקבלת השונה, והכבוד לשונים שבחברה.

8. קשר לא מספק בין תכנית הקידום האישית של הילד לבין תכנית השילוב שלו, שעמוסה בשעורים במקצועות שונים ותכני לימוד מגוונים. תכנית הבית שלו עוסקת בנושאים חשובים ביותר של חברתיות ושפה, ואם לא נעשית עבודת תאום קפדנית, מתאמת השילוב אינה מנצלת מספיק את ההזדמנויות הטבעיות שישנן בכיתה לצורך הכללה ואימון של מיומנויות שנמצאות כמטרות בתכנית האישית. לעיתים קרובות ניתן לקחת מיומנויות שנרכשו בתוכנית הביתית ובעזרת חומרי הלמידה להפוך אותם למשחק יצירתי בכיתה. כך מרוויחים פעמיים: מתבצע שימור למיומנות ויחד עם זאת יש מענה למטרות חברתיות שונות.

דוגמא: לילד שלומד לזהות בתוכנית הביתית רגשות חדשים ומורכבים, ניתן להכין משחק קופסא הנקרא "משחק רגשות": כל ילד הולך עם החייל שלו על טור המספרים, לפי זריקת הקובייה. כאשר הגיע לסימן מוסכם, הילד ירים בתורו מתוך ערמת הקלפים כרטיס עליו מתוארת התרחשות מסוימת, ועליו לומר מה מרגיש האיש המתואר. הילד שמגיע ראשון עם הקובייה לקצה טור המספרים – ניצח את המשחק.

מכל הכשלים האלו יש לגזור את החיוב ולבצע תכנית שילוב הבנויה על יסודות טובים.

מתוך התכתבות באימייל עם דניאל, משולב בכתה ג

מיכאל שלום מה שלומך? האם אתה רוצה לבקר אותי בקיהס באיזה שהוא יום? אני
נרא מתגעגע אליך, דניאל

שלום דניאל יקירי

בטח שאני רוצה לבוא. אולי ביום רביעי הבא אוכל להגיע גם לבית הספר שלך. מה
אתה רוצה לספר לי על בית הספר? איך אתה מצליח בלימודים? מה קל לך? ומה קשה
לך? ומי עוזר לך?

תנסה לענות על השאלות שלי

מתגעגע אליך גם!

מיכאל

שלום מיכאל. אני קצת חולה יש לי חיידק בגרון וחום. אני שמח שאתה תבקר אותי.
לא כילי בהפסקה כי החברים שלי רוצים ללכת לחצר ואני רוצה ללכת לחדר של
תום. בלימודים בסדר בתורה ובחשבון קל ובמחול משעמם לי ואני רוצה ללכת הביתה
ובפנינה קשה לי לקרוא את הטקסטים ואת הסיפור. פנינה עוזרת לי בטקסטים
והסייעות של הכיתה שלי עוזרות לי יש לי את דורית מורה מתקנת ועוזרת לי בסיפורים

תבוא ביום רביעי

להתראות

דניאל

נציין כמה נקודות נוספות, חשובות בתהליך:

1. הכנת הכיתה המשלבת – לא תמיד ולא בכל גיל ההכנה נדרשת. יש לשקול זאת בהתאם לילד, למידת החריגות שלו, להסכמת הוריו להכנת הכיתה. אך כללית, העיקרון שאני פועל על פיו – הימנעות מסטיגמה/תיוג, אך דיון פתוח בקשיים, אי-הכחשה ואי-הסתרה של שונות, וגיוס אהדה של הורי הכיתה לתמיכה בתהליך, לפעמים במסגרת אספת הורים ייעודית לנושא.
2. גיוס תלמידים לסיוע ברור ופעיל, כתומכי שילוב. הניסיון בשילוב יחידני מוכיח כי בגילאים הצעירים, ילדי הגן/הכיתה, נוטים להגיע בשמחה למשחק עם הילד המשולב ולקחת תפקיד כמשלבים פעילים, הן בגלל הרצון וההנאה שלהם מהיותם מופעלים במשחקים והן בגלל המחזקים להם הם זוכים מן המשלבת. הדבר אינו קל בגילאים הבוגרים, אך במידה רבה עדיין אפשרי. בגיל הבוגר יותר יש לתגמל את הילדים המתגייסים לפעילות חברתית משלבת, באופן חינוכי ולגיטימי, כמו ציון לשבח לפני כלל הכיתה, הוספת נקודות בנושא מחויבות אישית ו/או בתעודות הערכה להתנהגות, בסיום שלישי. במקביל לתגמול אישי, חשוב כי אחת לפרק זמן מוסכם יקיים צוות השילוב, פעילות חברתית לקבוצה המגויסת למען הילד, וזאת על מנת להרים את המוטיבציה של הקבוצה, לתת להם תחושה שהעשייה שלהם מיוחדת ומוערכת.
3. אימון הילד המשולב להתמודדות עם מצבים מתסכלים, קשיים ודרישות. השילוב הוא השדה המאפשר לילד להתכונן למצבי החיים הנפוצים, ובמקום להגן עליו מהקשיים, רצוי לאמן אותו להתמודד איתם בהתנהגות נאותה.

נסיים בהדגשת תפקידיה המיוחדים של מתאמת השילוב/ סייעת:

זהו תפקיד בעל חשיבות מכרעת לתהליך, אך לא קל למצוא, בתנאי ההעסקה הנוכחיים, את הדמויות שיובילו אותו במסלול מיטבי להצלחה. קיימות רשויות מקומיות המאפשרות להורים להיות מעורבים בבחירת המשלבת, ולעיתים ההורים הם אלו הבוחרים את המשלבת ודואגים שתעבור סדנא ותלמד את שיטת הטיפול בה הילד מטופל ואת תפקידה בתכנית.

רצוי מאד שהמשלבת של הבוקר תהיה חלק מצוות אה"צ, ולפחות תשתתף בפגישות הצוות. ככל שתיטיב להכיר את הילד כך יש סיכוי טוב יותר שתתמודדו נכון עם הקשיים שמציב השילוב.

המשלבת צריכה להגיע לישום טוב של המיומנויות הבאות:

1. לבחור באופן מקצועי (יחד עם מנחת השילוב) את המקצועות והחומרים אשר נכון להביא לפני הילד. לדעת ולהיות ממוקדת בביצוע הנושאים שנבחרו לאותו שבוע.
2. לשכתב דפי עבודה וחומרים אחרים הניתנים בכיתה לרמת הקריאה/הביצוע של הילד. בין השאר עליה להוציא מילים קשות, לבחור מתוך קטע מושגים שאינם מוכרים וללמד, לתת לאמירות מופשטות דוגמאות פשוטות מחיי הילד, להדגיש את העיקר ולהבליט את המסקנה או מוסר ההשכל. לעיתים בזמן בו הילד עסוק בלמידה, היא צריכה להכין את החומרים לצעד הבא.
3. לתווך לילד את דברי המורה בשיעור: לבחור בזמן אמת מה נכון להבליט ומה אפשר להשמיט, לתת דוגמאות לדברי המורה ובמידה ומדובר בנושא מופשט, למצוא דרך להציג את הדברים בדרך פשוטה ומעניינת.
4. לתווך תוך כדי שיעור ובזמן ההפסקה את "אקלים הכיתה": לבדוק שהילד שם לב ומבין מהו הרגש אותו מביעות הדמויות השונות הפועלות סביבו ומדוע הם חשים כך. למשל: למה המורה עכשיו כועסת? למה הילדים צוחקים? למה הילדה ממול נעלבה?
5. לכוון לעצמאות, ולהביא לצמצום בתלות בה.
6. לדעת איך ללמד את הילד להגיב נכון לקודים חברתיים: מה נכון/לא נכון לומר בסיטואציות שונות.
7. לדעת לזהות מצבים קשים המובילים להתפרצות ולמנוע את ההתפרצות. ללמדו להתמודד עם מצבי תסכול, ולא רק לפתור עבורו את המצבים.
8. לזהות בעיות רגשיות והתנהגותיות העולות בשילוב, ולהביאן לדיון בצוות, לצורך הכנת תכניות מסודרות לפתרון. למשל: ילד המודע לכך שחבריו רואים בו "עוף מוזר" – למצוא דרך להציג את המוזרות לפני חברי הכיתה כך שיצא בתחושה של הצלחה וקבלה.
9. לזהות בעיות טכניות בכיתה אשר עלולות להגביר הפרעות חושיות ולהציע פתרונות. למשל: החלפת מקום ישיבה כך שלא יישב מול שימשה מסנוורת, בקשה להחליש את קול המוזיקה הבוקעת מהרמקולים בהפסקה, ועוד.

לסיכום נושא השילוב מצורף אימייל מאמא של ילד משולב:

נב,

הסתדרנו עם המורה של רוא איכשהו.

עשינו פגישה עם כל הצוות והחליטו שידפיסו לו תעודת נפרדת, בפורמט דומה לשאר הילדים, אלא שהכניסו למחשב היגדים שמתאימים לו ספציפית (יש רשימה קבועה של היגדים במחשב מהם המורה בוחרת). המחנכת הבינה שהיא צריכה להפריד בין הידע ל"תמידות". קשה לה לקבל את זה אבל נראה שהיא הבינה...

פרק 22. יציאתו של בן/בת אוטיסט/ית מהבית

יציאתו של ילד מבית הוריו לעצמאות היא תמיד נקודת מפנה בחייו שלו ובחיי הוריו. למי מכם שילדו/בנו/ביתו צעירים מאד, הדבר נראה רחוק ולא מאיים. אך לרוב יתקיימו נסיבות ברורות המביאות שלב זה לביצוע.

הקדמה

יש לא מעט ילדים רגילים שיוצאים ללמוד בבתי-ספר שהם פנימיות. (נפוץ יותר בחברה הדתית). כבר בגיל 13 הם עוזבים בית ומגיעים רק פעם בשבועיים לסופ"ש. רב בני הנוער שמתגייסים לצבא או הולכים לשנת שרות יוצאים מהבית בגיל 18, ורק חלקם משרתים אך גרים יום יום בבית ההורים. ומתי בוגר עוזב את הבית? הרי זה קורה כשהוא לומד באוניברסיטה, או במעבר לחיים בזוגיות או לעצמאות. עוד לפני שלב זה הוא כבר נעדר לתקופות שונות, למשל בעת טיול בחו"ל אחרי צבא. לא כך הדבר עם ילדים ומתבגרים אוטיסטים. כאשר הבן או הבת הם אוטיסטים, נושא היציאה מהבית הופך לסאגה, לעניין קשה ומשמעותי. ובאמת, הנושא של הכנסת הילדים לדיור בקהילה, לדיור מוגן/הוסטלים, זהו הוא נושא מורכב.

מכיוון שרובם של הצעירים אינם עצמאיים במובן המלא של המילה, וחלקם מאד תלותיים בסיוע בפעולות רבות, הרי המעבר כרוך בויתור על סיוע שניתן מהורים אוהבים ומנוסים, ומעבר לסיוע מאנשים זרים, מדריכים, (שחלקם חסרי הכשרה מספקת ובתחלופה גבוהה, וללא הכרות קודמת), הנדרשים להפוך לתומכים המחליפים הורה אוהב, תומך ודואג. מי יבטיח להורים שינתן הסיוע הנדרש? שילוו אותו ביחס אוהב ותומך, ולא בקוצר רוח או באדישות? במצב זה נוטים הורים רבים לדחות ככל האפשר את היציאה מהבית, להשאיר אותה כדאגה רחוקה ומאיימת ולא לטפל בה עד גיל מאוחר. לעניין זה יש השלכות מרחיקות לכת. על כך נדון בפרק זה.

1. פעמים רבות אין ההורים רואים כדחוף להכשיר את הצעיר לעצמאות תפקודית. לדוגמא: שנים עוברות ועדיין הצעירה לא מתרחץ בעצמאות מלאה, לא יודע להכין לעצמו ארוחה שלמה. ישנם בוגרים שאינם יודעים לדאוג לעצמם בתחום הלבוש. להורים קשה לעבור משלב התמיכה והשרות שניתן לילד עם קשיים, לשלב הדרישות והאימון המתבקש להכשרה לעצמאות של מתבגר.

2. משך שנים אין התמודדות עם הקשיים ההתנהגותיים בשלבים המוקדמים, ורק לקראת המעבר נזעקים לחשוב איך יסתדרו במקום אחר עם קשיים כאלו. למשל מתבגרים שבעת שמחייבים אותם לפעולה מסוימת, התנהגותם/תגובתם היא סרבנות או אלימות. פעמים רבות בבית לא מעזים לחייב אותם, וממשיכים לוותר להם, אך מה יהיה בהוסטל/דירה בקהילה?
3. שאלה אחרת שמרחפת מעל נושא כאוב זה היא הדאגה שמא יפגעו בהם. כאנשים שאינם יודעים להגן על עצמם, מי יבטיח שלא יתקלו ביחס משפיל או בניצול או התעללות? להורים זהו נושא כאוב, שאין מי שיערוב להם שלילדם זה לא יקרה.

להלן קטעים שכתבה אם לנער אוטיסט בהקשר זה.

"מהיכרותי עם משפחות לא מעטות עם ילדים אוטיסטים וגם עם מקרי איחור התפתחותי, נדמה לי שהרוב הגדול של ההורים מוכן לשחרר ומבין בחשיבות המעבר של הנער המתבגר לדיור מוגן (משום מה המילה הוסטל קשה לי, אבל אני יודעת שכולם משתמשים במילה זו).

חלק גדול מאוד מהחשש להעביר את הילד להוסטל נובע מהירידה, דווקא, באיכות החיים ובחמימות המשפחתית עם המעבר לדיור.

ככל שהדיור של הבן הוא מוצלח יותר - השיקול והכונות לשחרר את הילד - גדולה יותר.

חשוב מאוד האמון שההורים יכולים לתת במטפלים שאמורים להחליף אותם.

כאשר יש להורים תחושה שהבית התחליפי לילדם הוא מוצלח - יותר קל להם לשחרר. יש לי בראש לא מעט דוגמאות לבתים לחיים שנחשבים טובים ומכילים, שיש בהם מדריכים והנהלה מצוינים. הוסטלים שמנהלים ע"י קבלינים שמועסקים ע"י משרד הרווחה - נבדקים ביותר חשדנות ע"י ההורים, ובצדק.

כהורה אני חשה ששיפור האיכויות של הטיפול בילדים בדיור הוא בהרבה מקרים תנאי מקדים להורים בכדי ל"שחרר" את ילדיהם.

אנחנו, אישי ואני, החלטנו להעביר את צ'לדיור מוגן, להוסטל, בגיל פולאצ'ק.

היה זה הרבה יותר מוקדם ממה שבאמת היינו רוצים ולקוקים ל"שחררו".

עשינו את הצעד מתוך החלטה "לתפוש מקום" בדיור, לפני שהדיור יתמלא.

המקום נמצא כ 20 דקות ממקום מגורינו והיה לנו חשוב ש'3, בבוא היום, ובשנים הרבות שיבואו יהיה במרחק של "קפיצה" מאתנו.

לכן, הכנסנו אותו לדיור, עוד בהיותו תלמיד בבית הספר.

תהליך ההכנסה והמעבר לדיור היה לנו קשה ממש, אמרות שנעשה בדעה צלולה וברצון שלנו.

עד היום, כ 4 שנים כמעט מאז שנכנס לגור שם, עדיין קשה לנו הפרידה ממנו.

אנחנו מצאנו לעצמנו פתרון ביניים נוח בשבילנו, ואולי גם לו. אנחנו לוקחים אותו הביתה כל סופשבוע ובד"כ פעמיים באמצע השבוע.

מצד אחד הבטחנו את העתיד שלו ויש לנו שקט מסוים ש"הוא מסודר" אבל מצד שני הוא עדיין "שלונו" במובן הזה שאנו מעורבים בחייו והוא חי בבית שלנו במשך כחצי מימי השבוע. הוא התרגל. וכיום הוא יודע שיש לו שני בתים והוא נע ביניהם בטבעיות (כמו שילדים להורים גרושים יכולים ומתרגלים)

מבחינתנו האיטית - אנו נעזרים בדיור מאוד. אנו יכולים להרשות לעצמנו לטיל או לנסוע לאירועים החשובים לנו, ועובדה זו שומרת עלינו לא מותשים מדי, כך שכשאנו לוקחים אותו הביתה (4 או 3 פעמים בשבוע) יש לנו כוח ומרץ לבנות אתו וגם להקדיש לו זמן ואהבה מלאה הטנא.

ועם זאת תקופת המעבר שלו לדיור היתה קשה לנו מאוד, זה היה ממש כמו לחתוך בקשר החי. בשבועות הראשונים הייתי באה כל יום לשעת ההשכבה וגם בקריים לפני היציאה לדרך לבית הספר. הייתי צריכה להילחם קשות עם מנהלת הדיור הצעירה וההתלסית שפסקה כי "צריך לחתוך" ולהתנתק מאהובנו האוטיסט בבת אחת.

לסיכום, הילד האוטיסט שלך הוא, בהרבה מקרים, הכאב הגדול והאהבה הגדולה של חייך.

משום כך תהליך של העברת המושכות של הטיפול בו אינו מובן מאליה ואינו קל. ככל שהקדשת לילדך, חסר האונים, יותר מכוונתך ומאהבתך במשך השנים - כך רבה יותר הדאגה לשלומה.

אתה רוצה לדעת שיש שם מישהו אמין, מישהו נכון שייקח את הילד שלך לידיים שלו
ויטפל בו באהבה.

לא ניתן כמעט למצוא דמות אחת תחליפית, אמינה, מכילה - שתוכל להחליף אותנו, ולו
חלקית, עבור ילדינו. לכן התהליך של הפרידה מבוצע תוך חששות רבים, לאחר
חיפושים ובדיקות ולעיתים גם באיחור, כאשר ההורים מזדקנים ונחלשים".

אין ספק שרצוי ונדרש ליווי ויעוץ להורים גם בתהליך הקשה הזה של הכנה לעצמאות. יש לעזור
להם, אם בהגיון ובעיצוב חשיבתם והתנהגותם, ואם בטיפוח ממשי במושא דאגותיהם, ואם בחיבוק
המכיל את כאבם.

פרק 23. הערות לעבודה עם ילדים בתפקוד גבוה HF (אספרגר)

כיום, תסמונת "אספרגר" נכללת בספקטרום האוטיסטי, וילדים עם איפיונים אלו מקבלים אבחנה של "תפקוד גבוה על הספקטרום האוטיסטי", ובקיצור "תיפקוד גבוה" HF, אך עדיין ASD. ההבדלים בין ילדים בתסמונת זו לילדים אוטיסטים שאינם בתפקוד גבוה – הם רבים. בפרק זה לא אתייחס לכלל המאפיינים של ילדים ובוגרים שבתפקוד-גבוה, אלא לכללים חשובים, שמתאימים לדעתי להורים של ילדים ומתבגרים, אך גם למנחים ומנחחי התנהגות. ספר זה אינו יכול להכיל את כל הנדרש להורים לילדים בתפקוד גבוה (ראו ספרו, המתורגם לעברית, של טוני אטווד – תסמונת אספרגר).

1. כלל ראשון אכנה "לצאת ממעגל התנועה": ניתוח התנהגות מאפשר לנו לראות יחידות של התנהגות בהקשר של הנסיבות שקדמו להן, ואת התוצאות המשמרות אותן. כשצופים בהורה המדבר עם ילד בתפקוד גבוה, כאשר הוא מנסה להשיג בדיבור, בשיחה, את מה שדיבור משמש אותנו, כדרך להעביר הוראות מהורה לילד ולנהל דו-שיח, אפשר לראות שנוצר מעגל שאין ממנו מוצא. ההורה נותן הוראה ומקבל סירוב בנוסח: אני לא יכול, לא רוצה, לא! ההורה מסביר שאין ברירה ומקווה שזה ישכנע, הילד עונה בשכנוע מצידו (למה הוא לא יכול), וההורה מתחיל לחזור על טיעונו. נראה שאין כלל אפשרות שכנוע, "הדיבורים לא משפיעים". אני מדמה זאת למעגל תנועה: על אף שלקראת כל פניה אל מחוץ למעגל יש לכאורה הזדמנות שזה יקרה, בסופו של דבר הילד ממשיך בתנועה מעגלית, ושום דיבור לא יסיט אותו ימינה לאחת הדרכים האפשריות. לרב, מי שמתעייף מניסיונות אלו הוא ההורה... והתחושה היא, שדיבורים לא משפיעים על הילד. זאת בניגוד לכך שהשיחה כשלעצמה מתנהלת באופן תקין, השפה מובנת, הטעונונים נאמרים באופן מתוחכם, ויש ציפייה שיתקבלו. מדוע זהו המצב? אין לכך הסבר, אך עובדה היא שלילד HF יש נטייה חזקה מאד/סיכוי גבוה להישאר בתבניות התנהגות קבועות. יש גם סיכון שיבטא הסתייגות גבוהה, עד חרדתית, משינויים בשיגרות אלו.

עוצמת ההסתייגות משינויים עושה את הדחיה והסרוב למשהו מאד חשוב לו (כמחזק שלי' – פטור מחובה לא נעימה) ומביאה לכך שהוא ממשיך לסרב, ולדחות את ביצוע הדרישה. במקרה כזה הורה מרגיש שאינו יכול לו. באתם פעמים שניסה להתעקש קיבל תגובות קשות שכוללות התנהגות בכי, אלימות, השתוללות, התפרקות כללית. מרב

חשש מהתנהגויות אלו ותוצאותיהן הרגשיות על שני הצדדים, נמנע ההורה מלעמוד על ביצוע אותה הוראה מקורית.

לכן אני מציע ככלל מרכזי להורים או מטפלים בילדים HF – אל תנסו לשכנע בדיבור ולמצוא עצמכם סביב מעגל התנועה. אתרו וזהו מה הוא הדבר שקשה לילד שלכם לקבל אותו, להתרגל אליו, ושיקלו טוב את טובתו בהיבט רחוק הטווח. אם חשוב מאד שיצא מהרגליו ויסתגל לדרך החדשה (לרוב זהו המצב), חיסמו את המשך "התנועה במעגל", כך שלא תהיה ברירה, ואל תדברו בכלל!!! אמרו רק שאין ברירה, ואל תענו יותר על טענות, אחרת הדיבור יתיש אתכם וימנע מכם להתרכז בעיקר – והעיקר הוא חסימת הדרך הרגילה המעגלית וביצוע ההפניה לדרך חדשה היוצאת מהמעגל. לכאורה, ורק לכאורה, זה חוסר התחשבות בילד. אלא שההתחשבות הגדולה ביותר היא לדאוג לעתיד טוב יותר לילדכם, גם אם זה כרוך בקושי בטווח הקצר. דרך זו הביאה לשינויים דרמטיים חיוביים בחייהם של משפחות והורים לילדים ומתבגרים.

ניקח דוגמא מתחום הנסיעות. עולה התעקשות לחזור הביתה באמצע טיול, כי "נמאס לי, ואני לא יכול יותר, זה לא טיול שלי, זה של המשפחה, והאוכל בחוץ לא כמו שאני רגיל, ולא אמרתם לי שנשאר עד הערב.....". מתחילה שיחה שאין לה סוף, עם כל הטעונים שבעולם. השיחה כבר מסתובבת עם אותם טעונים שוב ושוב. וכבר עולה הבכי והשביתה. עוד רגע וכבר כל המשפחה תשנה מסלול ותיסע הביתה בייאוש. אם כן, אפשר אחרת: לא להסביר אלא להציב עובדה: חוזרים בשעה שש ועד אז לא זזים מכאן! מתחילה "התפרקות כללית" עם בכי רב, והתנהגויות קשות נוספות, על פי המוכר אצל אותו ילד – מאלומות ועד פגיעה עצמית. כל הסכמה הורית בשעה זו לחזור בהם – תחזק את ההתנהגות הקשה ותנציח את חוסר ההסתגלות שלו. התעלמות ממנה ובמידת הצורך אף חסימה פיזית של פגיעה בזולת או ברכוש – תביא בסופו של דבר לרגיעה, וכך יעלה סיכוי שבפעם הבאה הוא יעמוד באופן סביר בתנאים דומים.

2. הכלל השני – במקביל יפתחו גם מסלולי הכשרה מדורגים להסתגלות לשינויים! כי הליכים אלו אינם באים במקום הליכים נכונים וחיוביים של התחשבות מיוחדת בקשיים אישיים (למשל ישיבה ארוכה בנסיעה..), תכנון מדורג של הסתגלות (למשל לישיבה במסעדה), ודרישות סבירות לשינוי (קודם בטיול קצר..). דברים אלו יובאו לביטוי בתכנית הכנה מוקדמת, שתעסוק במצבים דומים לאלו המתרחשים בזמני אמת. בתכנית ההכנה יש מקום גם להקנות

יכולת מיקוח נאותה, ללמד התנהגות מסתגלת רחבה יותר, המתחשבת בזולת ובהעדפותיו. מחוץ למצב הקריטי ניתן ללמד גם ביטויים נאותים של רגשות תסכול וכעס. לכשיגיע רגע אמת נוסף – יתכן ותוכלו לגייס חלק מההתנהגויות שלימדתם, על מנת לשפר את תגובתו למצב. אך אל תתבלבלו – גם אם למד להבין אתכם מילולית, קוגניטיבית, ולהעלות הצעות טובות יותר מסתם עיקשות, אין זה כותר את הילד מהצורך לצאת ממעגל התנועה ולהמשיך בדרך הנדרשת....

3. הכלל השלישי – הוא הקניית חברתיות באופן מדורג. ילדי HF אמנם מדברים באופן מפותח ותבוני, אך הקושי שלהם בחברתיות תקינה הוא מרכיב מרכזי בליקוי ממנו הם סובלים. מבלי התפתחות בחברתיות (התנהגות חברתית) שלהם צפויים להם קשיים עצומים בתפקוד בחברה בכל מקום ושלב בחייהם – סביבת הגן ובית הספר, חברת בני הנעורים, מסגרות לימוד אוניברסיטאיות, מקומות עבודה, זוגיות או משפחה.

דברים בסיסיים כמו חוסר הסתגלות לפעולה במקביל, לקרבת הזולת בעת ביצוע פעולה (כששני אנשים עובדים במקביל ובקרבה פיזית, למשל בעת הכנה משותפת של ארוחה, במטבח), יכולה להיות מכשלה ברמה ראשונית. חוסר ביכולת תאום עם הזולת ועבודה עצמאית מדי ובלתי מתחשבת בתנועת הזולת או מעשיו, תכריע גם להתפתחות של משחק חברתי, המושתת על תאום ושיתוף פעולה. חוסר ההבנה של עמדת הזולת, רגשותיו, והמניעים להתנהגותו, יפריעו לקיום יחסים חברתיים מהנים. אלו הם אתגרים לאימון, בתכנית חברתית מדורגת. בוגרים HF יכולים לטעון ולבקש שיעזבו אותם לנפשם ולא ינסו "לשנות אותם", כפי שאמנם טוענים בקבוצות השפעה כאלו, אך נקודת המוצא שלי שונה. אני מציע לרתום את יכולתו של ניתוח התנהגות כמדע ואת מנתחי ההתנהגות כבעלי-מקצוע, לסיוע לשני הצדדים. מחד, להורים ומורים, שחווים קשיים גדולים בהתנהלות מול ילד HF, ומאידך לבוגרים HF שמעוניינים להצליח וליהנות יותר מאיכות חיים בסביבת חייהם. אנחנו יכולים לבנות ולהפעיל תכניות שבאמת משנות יכולות, מיומנויות, הסתגלות והצלחה במעגלי החיים. הפעלת הליכים אלו אינם דרישה מילד HF להיות ככל הילדים! להיפך, יש לאפשר לו מסלול שמתאים לו, תוך התחשבות בכישוריו המיוחדים, אהבותיו ונטיותיו, שונות ומיוחדות ככל שיהיו. אבל במקום שבו התנהגותו גורמת פגיעה קשה באיכות החיים של הסובבים אותו או של עצמו – שם נדרשת התאמה, הכוונה ותכנית שינוי.

דוגמאות:

- ילד בכיתה ג, שלמד בכיתה רגילה, אך בילה את רוב זמן השעורים מתחת לשולחן! הופנו אליו, בעיקר על ידי הסייעת, בקשות אין ספור, במצבים שונים, שיסכים לשבת על הכסא.

לאחר ניתוח-תפקודי קצר ניתנה הנחייה לסייעת שלא לבקש ממנו בשום אופן לעלות מהרצפה, אך רק כאשר נמצא על כסא, ולו לזמן קצר – לגשת אליו, לחזק אותו ולסייע לו.

תוך זמן קצר משך הזמן שבילה מתחת לשולחן ביום לימודים ירד וישיבה מתחת לשולחן הפכה לאירוע נדיר.
- נער בסוף חטיבת הביניים הפגין כלפי הוריו התנהגות אלימה ומאיימת. אם דרשו ממנו דרישה שכללה הגבלה על צפייה בטלוויזיה או במחשב (לטובת פעילויות אחרות חשובות) הפעיל איומים, כולל בהרמת סכין(!), צעקות, ונעילת דלתות הבית בפני הוריו, שהושארו בחוץ. טענותיו המילוליות היו: "בבית הזה אני כמו אלוהים ואני קובע!". נעשה תהליך ארוך של העצמת הורים, שבה הונחו שלא לוותר, לא להיכנע לאיומים, וכן לבצע הגבלה במחשב, אפילו על ידי ניתוק זרם החשמל לחדרו. במקביל נעשה תהליך חיזוק לכל התנהגות חיובית של קבלת הוראות והתנהגות מתחשבת בבית. על אף שכמה פעמים פורק מחשב והתקלקל, ועל אף נזקים שנגרמו בבית לדלת ולחפצים אחרים – עברו רק כמה חודשים והיחסים בבית התייצבו לטובה, כך שנעלמו האלימות והאיומים, והנער התנהל ללא קושי עם דרישות סבירות מהוריו.
- 4. הכלל הרביעי – נראה לי שאחד הדברים המקשים על ילדים HF בתחילת דרכם בשילוב בחברה, היא אי הידיעה מהו הדבר המקשה עליהם. כיוון שהם אינטליגנטים ומשולבים עם כל הילדים, קשה להם להבין שהם שונים. אבל השונות הולכת ונעשית ברורה מהקשיים שלהם, ואין להם הסבר למה שקורה להם. גם להורים קשה לחשוף בפניהם שאמנם יש משהו ממש שונה בינם לאחרים. לדעתי יש יתרון גדול בגילוי נאות של מקור הקשיים, קריאה בשמם והרגעה כללית של חוסר הוודאות. בעקבות הנחייה להורים לתת לילד הסבר מה הבעיה שלו, ולדבר איתו על HF כתופעה, התקבל המכתב הבא:

העדכון החשוב יותר הוא שרון עשה ביום שישי צעד מדהים ומרגש. בפגישת צוות
 בקי"ה"ם השבוע התקבצנו אם לשלף את הכיתה, אבל רון החליט בשביל עצמו וסיפר
 לכיתה על זה שיש לו אספרגר, מיוזמתנו!!!

את הדברים הבאים שמעתי מהמחנכת שהתקשרה בהתרגשות לספר לי. רון עדיין לא
 אמר לי כיום...

המחנכת הכינה פעילות בנושא אנשים כשרוניים. הילדים התחלקו לקבוצות והיו לה
 על השולחן תמונת של הרמב"ם, איינשטיין ועוד מפורסמים. רון עבר ליד השולחן, ראה
 את התמונה של איינשטיין ואמר לה: את יודעת שגם לאיינשטיין היה אספרגר?

המחנכת אמרה שהיא לא ידעה ושאלה אותו אם הוא רוצה שהקבוצה שלו תעשה את
 העבודה על איינשטיין. הוא אמר שכן ושהוא רוצה להסביר. לאחר דקרה קורות
 חיים של דמות מסוימת, כל קבוצה בחרה נציג שיספר על מה הם קראו. על איינשטיין
 היה כתוב (בקיצור): שאמו הכריחה אותו ללמוד נגינה בגיל דומרות שהוא לא אהב
 את זה, הסתבר שהיה לו כשרון מוסיקלי גדול. היה לו קשה בקי"ה"ם והוא לא הסתדר
 עם הלימודים. הוא נהיה לבסוף מדען ואפילו הביעו לו להיות נשיא מדינת ישראל.

לאחר שמספר נציגי קבוצות הביעו, רון ביקש להציג בעצמו ועמד מול הכיתה
 (המחנכת אמרה שהוא עשה את זה כאילו הוא מינימום מרצה באוניברסיטה) החזיק
 לבידו את התמונה של איינשטיין ושאל: מי יודע מה משותף לי ואיינשטיין? הם שאלו
 "מה?", ורון אמר: "לשנינו יש אספרגר!" הילדים שאלו מה זה והאם זו מחלה. רון
 אמר "לא, זה מן דבר כזה..." כשהוא קצת הסתבך, המחנכת אמרה שקוראים לזה
 תסמונת וזו לא מחלה" ורון אמר: "מי שיש לו אספרגר הוא יותר חכם מהשאר. וגם
 מי שיש לו אספרגר קשה לו בלימודים. נכון אתם רואים שאני קם מהכסא והולך לדלת
 וזל כל הזמן ומתעסק כל הזמן בידיים, זה אספרגר...יש למישהו שאו"ת?" והילדים
 אמרו נכון, באמת אתה מסתובב כל הזמן בשיעור, והצביעו ושאלו אם זה מלידה ורון
 ענה שכן. ושאלו אם הוא יודע לנגן כי אולי יש לו כשרון מוסיקלי, ושאלו אם הוא ירצה
 להיות נשיא המדינה ושאלו הוא יהיה מדען. והמורה אמרה שהילדים היו מאוד
 חיוביים. ובסוף כשהם שתקו, רון שאל: "יש שאלות נוספות?" ולא היו! והוא היה
 מרוצה.

ובאמת הוא חזר מבסוט הביתה ולא אמש ידעתי למה, עד שהמחנכת התקשרה והבנתי
ש"ירדה לו אבן מהלב".

אז גם אני לא הפסקתי להתרגש ממה שהוא סיפר לכיתה ולא כל כך ישנתי ביום שישי
ואני חושבת שהוא מקסים ואני לא אמש יכולה להוסיף יותר בגלל ההתרגשות... אז
זהו בינתיים.

פרק 24. בעיות בריאות ותזונה

מחלות

כמו כל ילד, ילדים אוטיסטים חולים מדי פעם, אך לעיתים הם חולניים יותר מסיבות שקשורות בדרך זו או אחרת להיותם אוטיסטים. כך יתכן אם הם סובלים מבעיית מעיים סמויה (פטריית-שמר קנדידה, או וירוס מעיים כרוני) בעיות במערכת החיסון, תזונה מאד מוגבלת (ולכן דלת ויטמינים), אפילפסיה ועוד.

בהבדל מילד רגיל, עם ילד אוטיסט קשה, ולעיתים בלתי אפשרי (אם הוא בתפקוד נמוך), לתקשר אודות כאביו ומחושיו, ואין לו מיומנות כלשהי לבקש הקלה, ולבטא עצמו בהקשר זה. המצוקה עלולה להתבטא מיד בבכי, או בהחמרה של תסמינים התנהגותיים של גירוי עצמי, אפטיה, בהייה, אלימות ועוד.

הטיפול במחלות הרגילות הוא באותו האופן בו הייתם מטפלים בילד אחר - יש מי שנוטים לביקורי רופא ולתרופות ומי לגישות אלטרנטיביות. אך יש כמה דברים המייחדים מצבים אלו אצל ילדים אוטיסטים:

צריך רגישות יתר לסימנים של "הילד לא בסדר": והראשונים בהם – ירידה בתפקוד ובאחוזי הצלחה במיומנויות הנרכשות בתכנית הקידום שלו, וירידה במהירות התגובה. לא מעט פעמים תהינו כמטפלים, מה קרה לילד שפתאום אינו מגיב? ויום יומיים אחר כך התברר שהוא חולה. כלומר, כבר בזמן דגירת המחלה ניכרה השפעה על מהירות התגובה שלו, ערנותו, הקשב שלו וחדות ההבחנה שלו. נתונים אודות אחוזי הצלחה ורמת תפקוד בתכנית למידה הם גם סמנים מצוינים להשפעתן של תרופות, במידה וניתנת לילד תרופה כלשהי.

בזמן מחלה אין תועלת רבה בהמשך למידה, ואפשר להשהות את מפגשי הלימוד, אך בימים שבהם אינו חולה מאד – כדאי מאד לשמור על מסגרת שיש בה את מרכיבי היסוד של שיגרת הלמידה שלו מותאמת למצבו הפיסי: לוח זמנים אחר, שעורים קצרים יותר, בחירת מעט מהתרגילים הקלים יותר. שמירה על הרגלים אלו תקל מאד על חזרה לשגרה מלאה כשיחזור לאיתנו.

תופעה אחרת, שניתן לקשר אותה עם בריאות, היא עליות ומורדות ברמת התפקוד, ללא כל סימני מחלה. לא נתקלתי בדוח מדעי על תופעה זו אך מניסיוני ומחוויותיהם של הורים רבים, לילדים

רבים יש "גלים" בתפקוד, שמתבטאים באופן ישיר ביכולת הביצוע שלהם במטלות הלמידה. ללא כל סיבה נראית לעין, הילד מאבד חלק מיכולתו, שאותה הציג בימים קודמים. אחוזי הטעות שנרשמים לו בביצוע מטלות עולים באופן משמעותי, גם במטלות בהן לא טעה בביצועים קודמים. תקופות כאלו מאד מדאיגות את ההורים והצוות, אך גם אם לא ברור מה גורם להן – אותו הגורם נעלם אחרי כמה ימים והילד חוזר לתפקודו הרגיל. האם זה מרגיע? לא כל כך, אבל חשוב מאד לזכור באותם ימים שהקשיים והנסיגה היא זמנית, לשמוח כשהיא חולפת ולזכור שזו לא הנסיגה האחרונה.

תחום התזונה

רבים מהילדים אוכלים תפריט מוגבל ביותר, ומאד לא גמישים ואינם מוכנים לנסות כל מזון אחר. מן הראוי לדווח בקצרה על שתי הדרכים העיקריות להתגברות על אכילה ברגנית. נקודת המוצא היא מצב בו ילד מסרב בכל תוקף לאכול משהו שאינו מהתפריט המצומצם אליו הסתגל. כל ניסיון להתנות אכילת מזון מועדף באכילת מעט מהשנוא עליו מביא מיד להתפרצות או דחייה מוחלטת של האכילה בכלל. לרוב, הורים שמנסים הליך זה של התניה בחרים שלא להמשיך בדרך זו, שכן היא כרוכה בהתנהגות רגשית קיצונית. עם זאת, כדאי לדעת כי רעב לארוחה, מתפתח תוך שעות ספורות, שעות שבהן הילד מסרב לאכול באותם תנאים שהוצגו, בהם נדרש שיאכל "גם וגם", "קצת מזה ואז את זה". בתנאים אלו של עליה ברעב, יש סיכוי גדול יותר שהילד כן יאכל מעט, ואולי תוך כמה פעמים יסתגל. יש כאן בפרוש מרכיב של נכונות הורית שלא לוותר על תזונה מאוזנת ומגוונת. עם זאת, בגלל שצפויה התנהגות שלילית, ברור לי שרוב ההורים לא יבחרו מסלול זה, מסיבות שונות. לכן חשוב להכיר בדרכים אחרות, יעילות יחסית:

1. הסתגלות מודרגת לטעם ומרקם

יש לזהות בין המאכלים שאותם הילד אוהב את זה שנוח יהיה לערב בו מעט מאד מהמזון שאינו טועם ממנו, בכמות שלא יבחין בה. לעיתים, בגלל הרעב למאכל האהוב עליו, הוא יכול להתגבר על מעט מאד טעם שונה, שמצטרף לטעם האהוב. אם הצלחתם – מה טוב! המשיכו במספר הצעדים רב מאד, כמו, למשל, כשבכל כפית מעדן חלב יש רק טיפת טעם אחר בו נגעתם בכפית לפני העמסת המעדן. או מתחת לממרח השוקולד מרחתם מעט גבינה, שלא מורגשת. בתוך כוס מיץ פטל אפשר להוסיף מעט, רק שתי טיפות, מיץ תפוזים. אחרי הסתגלות נסתרת, בהדרגה, ניתן להוסיף בכמות הטעם הנסתר, וההסתגלות אליו מפחיתה את ההסתייגות ממנו.

2. הדרך המכונה: "ראה, גע, הרח, טעם, לעס ובלע"

תיאור השלבים בקיצור:

- **ראיה:** מבין המזונות שאינו אוכל בחר כזה שאינו מעורר בו דחייה קשה מדי כשהוא מונח על השולחן. התחל להתנות קבלת כפית/כמות קטנה מהאוכל המועדף עליו בכך שיסתכל על האוכל החדש בצלחת על השולחן מולו (לא ידחה הצלחת או יברח מהשולחן). כשמוכן לאכול בנוכחות הפריט הזה עוברים לשלב הבא
- **מגע:** מבקשים מהילד לגעת במזון החדש באצבע או כף יד, בלי לאכול ממנו. אפשר להדגים לו, ולגעת. מיד כאשר הוא נוגע מחזקים במחזק האהוב עליו, המזון המוכר. כשהילד מסוגל לעשות זאת ללא רתיעה, עוברים להרחה.
- **הרחה:** כל שהוא נדרש לעשות זה לקרב האוכל אל פניו ולהניחו חזרה (כדי לקבל מחזק מהמזון הרצוי לו). ניתן גם להגיש בידנו אל פניו, בלי שהוא יגע בו. באופן זה הוא חשוף לריחו של המזון המגיע אל נשימתו. זו הסתגלות חשובה כי יש בה חשיפה לחומרי הריח/טעם של המזון.
- **טעם:** הילד נדרש להביא אצבע שנגעה במזון אל לשונו, או חתיכה מהמזון למגע בלשון, מבלי שנדרש לאכול אותה! **רק טעימה** היא ההתנהגות הנדרשת בשלב זה. הילד בוחן בלשונו את הטעם. כרגיל, מחזקים במזון האהוב.
- **בלע:** בשלב האחרון הילד כבר איבד התנגדות למזון זה ויתכן ויוכל גם ללעוס מעט ואף לבלוע חתיכה קטנה. מכאן הדרך סלולה להתניה פשוטה – תאכל קצת מזה ותקבל מזה!
אני מאד ממליץ לא לוותר בנושא תזונה. תנו למציאות על מגבלותיה לקבוע ואל תכופפו אותה לטובתו בלי סוף. כשהולכים לגן אין להתמיד במשלוח מזון ביתי לגן (מלבד מגבלות אלרגניות או תזונתיות) אלא לתת לו להסתגל שם. ולא פעם צריך לסרב להכין מחדש מאכל שיצא קצת שונה מאתמול, ולהשתמש בכלל הפשוט – ירצה יאכל, לא ירצה – יאכל כשיתגבר רעבונו... זה לא קל לילד – אבל זה חלק חשוב בהסתגלותו והתפתחותו.

פרק 25. תרופות לטיפול באוטיזם

בספר זה אינני מתייחס לנושא הטיפול התרופתי האפשרי. הדבר מחוץ לתחום הסמכתי בניתוח-התנהגות. אך יש להעיר: נכון להיום אין טיפול תרופתי לאוטיזם! אוטיזם אינו מחלה שיש לה מרפא בתרופה. ילדים שמקבלים תרופות אין זה משום שהם אוטיסטים והתרופה תמנע זאת, אלא שרופא המליץ על תרופה, מתחום התרופות הפסיכיאטריות, להקלת סימפטומים התנהגותיים מסוימים.

אציין כמה דברים שקשורים לניתוח-התנהגות מול טיפול תרופתי.

- לעיתים התרופה ניתנת כדי למתן ולהפחית התנהגות, למשל אלימות, אף שההתנהגות התבררה בהליך ניתוח תפקודי, וניתן להוכיח שהיא תלויה סביבה, וכי היא התגברה ואף נשמרת בגלל תגובות סביבה המחזקות אותה. במקרה כזה המסקנה הנכונה היא שיש צורך בשינוי בתגובות סביבה ובתכנון סביבה. כשתרופה ניתנת בהקשר של אלימות והתקפי זעם – יש סבירות גדולה עוד יותר שהתרופה אינה מענה למשהו שקשור לאוטיזם, ויש עדיפות להתערבות התנהגותית. אם זה לא אפשרי, מסיבות שלא ניתן לשנותן, רק אז ראוי לעבור לבחינת האפשרות של התערבות תרופתית.
- לעיתים תרופה ניתנת להגברת ריכוז או הפחתת היפראקטיביות. יש לשקול את הנחיצות לאור מידת התרומה שנוצרת מהטיפול התרופתי, אם יש תרומה כזו, ואם היא נשמרת לאורך זמן. ריטלין, (והתרופות המקבילות לו) התרופה הנפוצה להגברת ריכוז והפחתת היפראקטיביות, אינו מועיל לרוב הילדים בספקטרום האוטיסטי, אך אין פסול בניסיון, כי אם הילד שייך לקבוצה הקטנה שמגיבה אליו חיובית – התרומה יכולה להיות משמעותית.
- לעיתים יש השפעה עקיפה לתרופה כלשהי, כמו כאשר לתרופה השפעה שממתנת פעילות באופן כללי, ובכך מפחיתה גם פעילות מפריעה, כמו אי-שקט מוטורי, נפנופי ידיים וכדומה. יש לשקול האם יש חשיבות רבה ומספיקה בהפחתת פעילות זו, והאם במקביל מופחתות שאר הפעילויות הגופניות והשכליות, עד רמה של ישנוניות או אדישות.
- לעיתים קרובות השפעתה של תרופה ניכרת בזמן הראשון, ולכאורה מקבלת הצדקה על בסיס השיפור קצר-מועד, אך השפעתה מתמתנת בהמשך, ואז כבר אין השוואה תקפה למידת ההבדל. יש לחזור ולהשוות תפקוד עם ובלי תרופה.

▪ **מידת ביצועים התנהגותיים** היא בסיס מצוין להשוואה בין מצב עם תרופה למצב ללא תרופה. אם משתנה קצב הלמידה, משתנים אחוזי ההצלחה, עולה מהירות בכלל ומתקצר משך זמן התגובה, אלו יכולים להיות מדדים לכדאיות הטיפול. כך שיש חובה למדוד לפני מתן תרופה, ולבצע המשך רישום ומדידה בתקופת הטיפול התרופתי.

בכל מקרה יש לבחון היטב עם הרופא המטפל מה הסימפטומים בהם רוצים לטפל, ואז לבחון אם ניתן להפחיתם על ידי התערבות התנהגותית, או שיש מקום לנסות טיפול תרופתי, ולבחור מה יהיו המדדים לבחינת התוצאות, ובאיזה לוח זמנים יבחנו התוצאות.

כמו בכל טיפול תרופתי מתמשך, יש לעקוב בקפדנות אחר האזהרות מפני תופעות לוואי, לקחת בחשבון נזקים ארוכי טווח וסיכון מעורב עם תרופות אחרות (קוקטייל).

על כל התרופות ניתן למצוא מידע ברשת האינטרנט. לדוגמא, לרספרידל/רספרידון ניתן לבחון פרטים ברשת האינטרנט ב- www.risperdal.com/risperdal/shared/pi/risperdal.pdf

בקיצור – וודאי שיש שימוש נרחב בתרופות, ואין פסול גורף בשימוש בתרופות, אך הנושא מצדיק בחינה מדוקדקת.

מסלול שיקולים דומה יש גם עם חומרים שאינם בדיוק תרופה פסיכיאטרית, אלא חומר המשפיע נויורלוגית, כמו שמן הקנאביס. החומר נמצא בבדיקה, ובשימוש מתרחב. הורים רבים לא מצאו תועלת, ורבים אחרים דיווחו על שיפור ניכר וחשוב. העיקר הוא להגיע בהקדם למחקר מסודר, כך שההמלצה לשימוש תהיה מבוססת מחקר, שיטת בדיקה מוסדרת, ומעקב מובנה.

לעניות דעתי הבלתי מקצועית, לרוב ניתן לקיים בריאות תקינה והתפתחות טובה של ילד אוטיסט גם ללא תרופות פסיכיאטריות. נוכחותם המוגברת של תרופות אלו בשימוש לילדים, ולמתבגרים ואף לבוגרים אוטיסטים השווים במוסדות, משקפת בעיקר חוסר אונים בטיפול הסביבתי בהתנהגויות קשות או מטרידות, שאיתם צוות מתקשה להתמודד.

טיפול ביו-רפואי לאוטיזם: פרוטוקול DAN

בעשור האחרון של המאה העשרים החלו ניסיונות לטפל ישירות בגורמים הפיסיולוגיים הקשורים לאוטיזם. חלקם החלו בטיפולים ניסיוניים או אקראיים שהורים יזמו וראו השפעות מיטיבות עם ילדם, חלקם תוצאה של מחקר וחישיבה על התסמינים הפיסיולוגיים המתלווים לאוטיזם. בין הטיפולים הראשונים שנוסו היה מתן ויטמין B6 (ניתן בתוספת מגנזיום לאיזון ממשק המגנזיום), וכן דיאטת גלוטן (ללא גלוטן כלל) וחלב (ללא חלבון קזאין). ניסיונות ראשוניים אלו, שנמצאו יעילים במידה משמעותית רק עם חלק מהילדים ואף פעם לא עם כולם, הביאו להתקבצות צוות חשיבה של רופאים ומדענים, תחת הכותר DAN Defeat Autism Now. צוות זה, שמנה כמה עשרות רופאים, ביולוגים וביוכימאים, הוציא קובץ הנחיות לטיפולים אפשריים, וקובץ זה התעדכן מדי שנה. המידע נמצא כמובן גם במספר ספרים, ובניהם:

- *Jon Pangborn. Biomedical Assessment Options for Children with Autism and Related Problems* (2002). 2002 version of the DAN! Protocol
- *Sidney Baker & Jon Pangborn. Autism: Effective Biomedical Treatments (Have We Done Everything We Can For This Child? Individuality In An Epidemic)* (Autism Research Institute, 2005) .
- *Jaquelyn McCandless, Children with Starving Brains: A Medical Treatment Guide for Autism Spectrum Disorder* 2007

בהדרגה נוספו למאגר טיפולים רבים, המבוססים על תופעות מאובחנות בתחום הפיסיולוגי של הילדים. כאמור, אחד מהטיפולים הנחקרים הוא שימוש בקנאביס רפואי.

בין התופעות הפיסיולוגיות שנמצאו מייחדות תת-קבוצות של ילדים אוטיסטים ניתן להזכיר:

- כשל של מערכת החיסון, התוקפת גורם פנימי (אוטו-אימונולוגיה).
- מערכת עיכול נגועה בוורוסים או בפטריית-שמר מסוג קנדידה, או בתרבויות חיידקים לא "בראות".
- "הרעלה" של מתכות (נוכחות ערכים גבוהים מהנורמה, ברמות רעילות).
- גישות קשה למרכיבי מזון מסוימים (חלבון החלב, גלוטן ועוד) המתבטאת במעבר רעלנים שגורמים להפרעה בפעילות המוח.

על מנת להתאים את הטיפול לילד נעשו בדיקות מעבדה מיוחדות לאיתור סמנים בדם, בשתן, בצואה ובשיער. בהתאם לכך נבנתה תכנית טיפול אישית.

לגישות טיפול אלו **אין אישור מדעי מסכם**, והן **נדרו על ידי מרבית החוקרים/רופאים!** אני מנוע משיפוט כלשהו של תחום זה, אך מהיכרותי עם משפחות וילדים רבים, ובהתייחס לילדים בהם טיפולתי בתכניות בגיל הצעיר, היו הורים שדיווחו על שיפור משמעותי או דרמטי, כמו גם אחרים שלא ראו כל שיפור. בכל אופן, התעלמות ממידע זה, מצד הורים ומנתחי-התנהגות, תהיה טעות. על ההורים לבחון מידע זה ולקבל החלטות מושכלות לגבי הפעלה או דחייה של גישה זו, ובחירת המועד המתאים לכך. אין זה נכון לדחות התערבות זו לתקופה מאוחרת, או לזמן שאחרי אכזבה מחוסר התקדמות בלעדיה. אם יש להתערבות זו יכולת לקדם – עיקר התועלת תהיה בגיל הצעיר ובתחילת התכנית.

התכנית ההתנהגותית EIBI אינה באה במקום ניסיונות טיפול שמכוונים לשיקום וריפוי תהליכים פיסיוולוגיים. להיפך, היא יכולה להיות המשלים והמבחן לכל שיפור אפשרי ביכולת הילד ללמוד ולהתקדם.

פרק 26. גמילה – הרגלי שירותים (גמילה "פיפי/קקי")

ילדים רבים מדי מגיעים לגנים כשהם עדיין בחיתולים, ולא מעט פעמים הגן הוא זה שמוביל תכנית גמילה, באיחור ניכר ואחרי שהוחלפו הרבה חיתולים. חמור מכך הוא המצב בו ילדים נמצאים בבתי ספר לאוטיסטים ועדיין לא נגמלו מחיתולים, או מלכלכים ומרטיבים בבגדיהם. דחיית ההתמודדות לגיל מאוחר מקשה ביותר על הפתרון. חלק מהילדים מפתחים הרגלים קשים של עשיית צרכים במקומות מסוימים, ולא בשירותים. שינוי הרגל כזה לילד בוגר מהווה בעיה קשה להורים. לכן, ההמלצה החד משמעית כאן היא: חנכו להרגלי שירותים מגיל צעיר ביותר, ומיד לאחר האבחנה, אם לא התחלתם קודם. דווקא לילד אוטיסט חשוב להקדים ככל הניתן את יצירת ההרגלים המתאימים, כי קשה מאד להטמיע הרגלים חדשים בגיל מאוחר יותר, ולא צפוי שיהיה לו עניין להיגמל מיוזמתו, כפי שצפוי עם ילדים רגילים, בהקשר של השפעה חברתית וחיקוי.

הדרך המומלצת הראשונה היא פשוטה:

א. להושיב על סיר או ישבון/אסלה לעיתים תכופות, כשצפוי שיש לו ממה להתפנות. להאריך את משך הישיבה בעזרת פעילויות אהובות (ספר, משחק ביד) ולחזק מאד אם יצא משהו!!

ב. אם יש הצלחה חלקית, תוכלו להגביר הצלחה אם תושיבו לפי לוח-זמנים התואם את הרגלי הטלת השתן האישיים. לשם כך רשמו באופן עקבי, משך כמה ימים, את שעות ההרטבה וחשבו את הזמן הממוצע בין האירועים. קיבעו לוח זמנים מדויק, בו משך הזמן הוא מעט פחות מהממוצע שנמצא בטבלה. אם הרטיב בממוצע כל 50 דקות בחרו לוח הושבה אחת ל 45 דקות. אם מגיב טוב ומשחרר לפעמים בשירותים – ומספר ההרטבות יורד, ניתן להמשיך וגם למתוח את מקטעי הזמן, כך שיתאפק יותר. בהדרגה, ורק אחרי שהפער בין התפנות אחת לשניה יהיה גדול יותר (לחץ עולה בשלפוחית), או אז צפוייה להופיע גם יוזמה להליכה לשירותים.

על מנת להעלות סיכוי ליוזמה ניתן להוסיף גם – מחזקים הניתנים על יוזמה ("על מדף בשירותים יש סוכריות למי שיוזם"). כמו כן, כאשר הולך או מובל לשירותים – מקיימים עצירה של כמה שניות (10?) בהן עוצרים אותו מלהתקדם. אלו השניות בהם מתחיל התהליך של ירידת שתן, ויש סיכוי שגם ירגיש לחץ, וגם ילך קדימה מיוזמתו אל כיוון

האסלה. לצערי, יש ילדים אוטיסטים שאינם נגמלים כך. אם אתם נתקלים בילד שאינו משחרר על האסלה או מסרב בכל תוקף לשבת או לעמוד מול האסלה, עברו לשיטת גירוי המים!

ג. כלומר, לאחר שמצאתם את לוח הזמנים המתאים לאותו ילד (אפילו אם מדובר בהשתנה מדי רבע שעה!), יש לקחת את הילד למצב עמידה באמבטיה/טוש, ולהרטיב את חלציו במים נעימים, כאילו זו מקלחת. אצל רוב הילדים – מים זורמים יוצרים רפלקס שחרור לשתן, ואם נתמיד לקחתו בלוח זמנים קבוע התואם את יכולת האצירה שלו (כמה סמ"ק שהוא מחזיק בשלפוחית) – הוא יתרגל לשחרר בשירותים. כשיש שחרור מהיר לנוכח גירוי המים – מפחיתים את כמות המים, (מרטיבים חלק מהזמן) וכיוונים (עוברים מהחלציים לכיוון הרגל). בהדרגה, גם קול המים הזורמים או קולנו המדמה מים (פסססס) מספיק כדי לעורר הטלת שתן, עוד לפני פתיחת הברז. לילדים שהתרגלו לעשות כך אבל באמבט ולא מול האסלה – ניתן להעביר לאסלה על ידי שממקמים מטרה (חישוק פלסטי) סביב חור הניקוז באמבטיה, ולאחר שהתרגל לכוון אליו – מעבירים זאת לאסלה!

כאמור, אפשר להתחיל בכל מצב, גם אם לילד יש קצב שחרור שתן תכוף מאד, אפילו כל 15 דקות. ברגע שמקבלים התרגלות לשחרר בשירותים ניתן ל"מתוח את הזמן" – להגדיל את המרווחים בהדרגה, כל פעם בדקות ספורות. מאד מומלץ לעבוד עם שעון 'טיימר', שמסמן לכם מתי לקחתו, אחרת תפספסו, והוא ירטיב. במקרה הרטבה – אין לעשות מזה 'עניין', יש להחליף, לכוון שוב את השעון ולהמתין לסיום קטע הזמן הבא. יש לחזק את הילד כשמצליח – אך אין להפריז במחזק – כי זה יצור תסכול מוגזם, באותם פעמים ש"לא יהיה לו" ולא יצליח.

יש ילדים שעוברים בקלות ליוזמה בהליכה לשירותים, ויש שיצטרכו זמן ארוך, אך עליכם כל הזמן לנסות לדהות את הרמז – להפנות תשומת ליבו לתחושותיו ולהעביר לרמזים קלים יותר (מה כבר יש לך? מה אתה מרגיש פה? תגיד – אני צריך...).

לגבי צאיה (שחרור צואה) באסלה – ככל שתקדימו לטפל בעניין – כך מוטב. יש להושיב על האסלה ולתת הזדמנות...

לעיתים הורים יודעים בדיוק מתי ילד מתחיל לצאות (גופו מתקשח מעט ומוטה לפנים), וזה הזמן להעביר לאסלה, ולחכות, גם אם ההעברה הפסיקה זמנית את התהליך.

ילדים שחייבים טיטול על מנת לשחרר – ניתן לנסות להסיר את הטיטול בהדרגה, קודם רק לשחרר צד אחד ולתת לו לשבת כך, אחר כך לחתוך מעט את הטיטול בחלקו התחתון – בקיצור, להוריד בהדרגה את רמת התחושה שנדרשת לצורך שחרור.

רק במקרים בהם אין כל התקדמות בנושא, והגיל מתקדם בלי סימנים לשינוי בתחום, אפשר להשתמש בשיטה הכוללת שימוש בנרות גליצרין. פרוטוקול השיטה ניתן למצוא גם ברשת וגם בספרי הראשון. שיטה זו מתאימה לגמילה של ילדים שלא מראים כל סימן של מודעות להפרשה, וגם לכאלו שמאד קשורים לנוהל צאיה טקסי שלא במקום המתאים אלא דווקא במקום מיוחד להם. במקור זו תכנית שנועדה לילדים עם עצירות כרונית, כך שמתאימה גם במקרים כאלו, כלומר גם לילדים אוטיסטים שפיתחו עצירות כרונית ויש להם יציאה רק כל כמה ימים. מצורפת פיסקה שכתבה אם אחרי תהליך הגמילה:

מיכאל שלום לך! עבר כבר הרבה זמן שלא כתבתי לך איך הולך עם יואל עם הגמילה והעצמאות שהתחלנו לעבוד עליו, אז כך לעניין הגמילה של גדולים הולך הכל מצויין, הוא כבר לא מפספס הוא כל הזמן עושה בשירותים לפעמים יוצא לבד ולפעמים אנחנו מזכירים לו אבל לרב הוא יוצא לבד.

פרק 27. קווים מנחים ללקוחות של תכניות ABA או EIBI, ובקרת איכות תכניות

פרק קצר זה מיוחד להורים ששוקלים להפעיל, או כבר מפעילים תכנית לבנם/ביתם:

תפקידם של הורים בהפעלת התכנית כבר הובהר – הם המנהלים שלה! ככאלו הם נדרשים להחלטות באופן רציף. אחרי שבחרו בדרך הטיפול ההתנהגותי, או באחרת, עליהם להתמיד בתהליך קבלת החלטות פעיל.

בקרת איכות

בקרת איכות לתכנית אינטנסיבית היא חלק מחויב המציאות, משום שעלויותיה כבדות ומטרתה קריטית לגורל המשפחה והילד – והיא מימוש כל יכולת ההתקדמות שלו. בזבוז זמן והחלטות שגויות עולות בממון רב שהוצא לחינם ומחבלות בסיכויי של כל ילד להתקדם.

הדבר הראשון שיש לבדוק היא מקצועיותם של העובדים בתכנית. כלי ראשוני הוא ברור מידת הניסיון ודרגת ההכשרה של העובדים בתפקידים/דרגות שונות. בוגרי מסלולי הכשרה מלאים (תעודות סיום מסלול הכשרה למנתחי התנהגות) ובעלי הסמכות מוכרות (למשל מ BACB) עדיפים על מי שרק מתיימרים לדעת. מאידך הסמכה אינה ערובה מלאה לעבודה נכונה. לכן קבלת חוות דעת של הורים אחרים הן הכרח, ורצוי לקבלן באופן ישיר. בקשו רשות לביקור במשפחה שאצלה המועמד עובד. ולעולם אל תרגישו כבולים למנחה. בכל עת אפשר לבקש חוות דעת ממנחה אחר, כמו בכל הליך רפואי בו מבקשים חוות דעת נוספת לפני הליך משמעותי.

אל תוותרו על בקרת איכות חיצונית: קבלת חוות דעת של אחרים על הנעשה בשעורים ובתכנית העבודה. אלו יכולים להיות מנחים של משפחות אחרות, גנת מהגן, ומטפלים מגישות אחרות שרואים את העבודה. אמנם אלו נוקטים בגישה אחרת, אבל עבודה נכונה ניכרת על ידי כולם. שעור שמתנהל נכון אי אפשר לפספס, וכך גם להיפך. קיימו שיחות עם כל המורים/ות וגנות המעורבים בתכנית, כל הזמן, על הרגשתם בתכנית מבחינה מקצועית. ובעיקר חפשו שינויים מהירים. זכרו כי לרוב העדר התקדמות הוא לא בעיה של הילד אלא של המורה והמנחה. גם ילדים איטיים ופגועים קשה מתקדמים ומשתנים באופן מדיד וברור.

שמעו בקול לבכם ועינכם, ותנו אמון בכושר השיפוט שלכם לגבי כל שעור, טיפול ותרגול. אם שעור לא נראה טוב, הוא כנראה לא טוב. בקשו הסבר לכל טקטיקה. עמדו על זכותכם לצפות בשעורים.

אל תוותרו על בקשתכם להצגת נתונים המראים קצב רכישה, שינוי ולמידה, וגם (לא רק) על הערכה חוזרת, שתאפשר הערכה כמותית אובייקטיבית של השינוי. שימוש בחוברת הערכה כמו ה ABLLS מהווה דרך יעילה למעקב אחר התקדמות במדידות חוזרות. בקשו וחפשו מידע מדעי התומך בשיטות שמועלות בתכנית שלכם. האינטרנט מאפשר זאת בקלות יחסית.

פרק 28. שילוב טיפולים

יש הטוענים לחשוב כי טיפול התנהגותי נועד לטיפול בבעיות התנהגות, וכי טיפולים רגשיים או קוגניטיביים הם הדרך לטפל בתחום הרגשי והקוגניטיבי. זו טעות מושגית. בגישה ההתנהגותית עוסקים באופן ישיר ויעיל גם בתחום ההתנהגותי, גם בכישורים הקוגניטיביים, שפתיים או האקדמיים גם בכישורים מטוריים, חברתיים ורגשיים. מיומנויות אלו הן הבסיס והתוכן של התחום המילולי, כולל מה שמכונה חשיבה מילולית וחזותית. כך גם כל מה שמכונה 'תחום-רגשי' נמצא באופן גלוי במערך העבודה ההתנהגותית, בכל עת שאנו עוסקים בשילוב בין התנהגות גלויה (אופרנטית) להתנהגות רגשית (רספונדנטית). ובכל זאת, ראוי לדעת כי הטיפול ההתנהגותי באוטיזם אינו חזות הכל. שרייבמן ואנדרסן טוענות (Schreibman et al 2001) כי שילוב גישות, אינטגרציה, היא המפתח להצלחת הטיפול באוטיזם.

הועלו לדין חמש רמות של שילוב בתכניות:

- **שילוב של תחומים:** ניתוח התנהגות יישומי, חינוך, פסיכולוגיה התפתחותית, נירולוגיה.
- **שילוב של סוגי טיפול:** טיפול התנהגותי מובנה וטבעי, טיפול תרופתי, קלינאות תקשורת, ריפוי בעיסוק ותרפיות שונות שנבחרות על יד הורים.
- **שילוב של תחומי התנהגות:** שפה, משחק, קשב, חברה, חשיבה, תחושה ורגש.
- **שילוב של תכניות הטיפול:** מטרות מטיפול התנהגותי ביתי עם מטרות בתכניות בית-ספריות. מטרות מתכניות ריפוי בעיסוק וקלינאות תקשורת עם מטרות בתכנית הביתית.
- **שילוב של נותני הטיפול:** מטפלים, מורים ובעלי-מקצוע, עם הורים אחים וחברים.

שילוב הגורמים חשוב כיוון שהוא :

- מאפשר שיתוף במידע, המאפשר לנותני הטיפול להפיק תועלת זה מזה.
- מאפשר להפיק את המרב מן הטיפול המותאם לילד וצרכיו הייחודיים.
- מקדם הוראה יעילה, ומקדם אחידות בין טיפולים ותכניות, מצבים ומטפלים.

גישה זו תואמת את גישתי לאורך השנים. אני מציע להורים לראות בשילובים אלו, סביב הטיפול ההתנהגותי, את כיוון הניהול של התכנית לילדם. אין לשכוח במהלך הפעלת התכנית את התחומים האחרים הנדרשים לילד, את בעלי-המקצוע שיכולים לתת את תרומתם האישית, את העברת המידע בין כולנו, את התאמת התכניות בין השותפים לטיפול. שילוב זה הוא הקובע את יעילות התכנית הכוללת. תכנית המחייבת השקעת מחשבה ותכנון.

לצורך כך הכנתי כבר לפני שנים את מפת התכנית, הכוללת תחומים שונים, ומצריכה תאום בין כולם (למעוניינים – ראו בספר הראשון בפרק 5). לצורך תאום זה רצוי לבצע מפגשי צוות בהם נמצאים כל הגורמים יחד, אחת לתקופה שנקבעת, ובהם מקבלים החלטות מתואמות בין כל הגורמים.

לצערי אין גורם שיכול לקחת על עצמו את השילוב הזה, מלבד ההורים. לשמחתי הורים רבים עושים אותה טוב ונכון. הם גם הבקרים של התכנית לאורך השנים והם צוברים מידע חיוני.

לצערי, תקופת ההתחלה, שהיא קריטית וקשה, מתאפיינת בהעדר מידע מספק להורים. זהו שלב למידה ולפעמים הוא מאופיין בעודף מידע, כמו בהצפה של מאמרים באינטרנט, שאינם מסייעים לצאת משלב איסוף המידע לשלב ההחלטות. יש לסייע להורים המתקשים בביצוע של ניהול התכנית ברוח זו. לשם כך יש לייצר מרשם, תזרים בסיסי לניהול תכנית טיפול.

כיום, מנחים רבים שהם מנתחי-ההתנהגות עומדים לשרות יעד חשוב זה, לטובת ילדים כה רבים, הוריהם ומשפחותיהם.

פרק 29. "אילו צרות מחכות לנו?"

כאשר הילד צעיר, אולי אף פעוט עדיין, ומתקבלת אבחנה שהוא על הספקטרום, הורים עוברים משבר, ומתארגנים לטפל בו כמיטב יכולתם, עם כל המגבלות המתסכלות אותם. חלק משמעותי בהתמודדות הוא לחשוב כאן ועכשיו, ולעשות מה שניתן בזמן בו נמצאים. אבל ברקע מתגלגלת גם התודעה והחשש מכל מה שצפוי לילד/ה ולנו בעתיד? אילו קשיים עוד יהיו לו ולהוריו?

עם כל הכוונות לשפר ולקדם, וכל התקוות להתקדמות נהדרת, הורים יכולים לחשוב באופן ביקורתי, לשאול על הצפוי, לדעת את הצפוי. לשמוע על דברים יפים שיכולים לקרות, אך גם לשמוע, לחשוב ולחשוש מהקשיים שיהיו מנת חלקו וחלקם. האם מותר לכתוב על כך? או שיש להשאיר זאת כסוי ולא לגעת בתחום??

אינני בוחר או מחליט עבורכם, ואתם יכולים לדלג על קטע זה, וכשוט לא לקרא אותו. אך אתם יכולים גם להחשף לכך. בלי שיפגע כוחכם ומאבקכם לקידום.

שאלות על העתיד

לא נמצא או קיים כלי שיכול לנבא לאן יגיע ילדכם (כרגיל – הכוונה גם לילדות, בנות...). האם ירכוש דיבור שוטף? לא בטוח. האם יתקשר, בדרך זו או אחרת, תקשורת טובה ומספקת עם הסובבים אותו? גם זה לא בטוח.

האם יתנהג כמצופה מבוגר עצמאי, וידע לטפל בעצמו ברמה שמאפשרת עצמאות? או ישאר תלוי בתמיכה מרובה?

האם יתנהג סביר גם בזמנים של תסכול, תנאים קשים, סביבה זרה, פחדים?

האם יהיה לנו, ההורים, תקציב, מספיק כסף משלנו, להמשיך לתמוך בו? האם המדינה תספק שרות טוב ותקצוב מספק לאורך חייו הבוגרים?

האם אחיו יחליפו אותנו, ההורים, בדאגה, לוווי והשקעה בשמירת איכות חייו?

האם המוסדות שאליהם אנו שולחים אותו יהיו מקצוענים, בעלי גישה אנשית ופתרונות טובים אל מול הקשיים שהוא מציב בפניהם.

וכמו שהייתם רוצים, התשובות לשאלות הקשות האלו, רצוי שיהיו נכונות וחיוניות, והן נמצאות כתובות כאן, אך הן לא מובטחות.

ואפשר, ואפילו חשוב, לדעת, שכנראה לא כולם יסתיימו בתשובה חיובית. ומתוך כך נקבל החלטות לאורך כל הדרך, כדי להגביר סיכוי לתשובות חיוביות, מספקות.

מול מערכות חינוך ורווחה

אתם, ההורים, תעמדו מול מערכות חינוך ורווחה כבר מהתחלת התהליך אותו אתם מובילים. גם אם הייתה ויש לכם חוויה טובה בטיפול בילד המאובחן במסגרת הבית, בשעות שהוא אתכם, נזכור שמרבית השעות הוא בכלל נמצא במערכת הציבורית. כבר בגיל הרך יש מעונות, ולאחר מכן גנים ובתי ספר ועד מגורים ומסגרות לחיים. לכן כבר בהתחלה אתם מול ה"מערכת". אפילו בשביל לעשות חינוך ביתי, יש להיות מול המערכת, לשכנע, לקבל אישור, לקבל סיוע ולבקש שילוב. למערכת יש גם נקודות תורפה, לא פחות מאשר נקודות זכות. וישנן מגבלות רבות. מגבלות של ארגון ותקציב, מגבלות אנוש ומקצוע.

קטונתי מלהיות הממליץ על דרך ההתמודדות שלכם מול המערכת הציבורית. האם נכון לסמוך עליהם, או להיפך, להיות חשדניים ולא לסמוך עליהם, ולהיות תובעניים וכוחניים? למשל, האם להשתמש ביעוץ משפטי, והגשת תביעות מנוסחות, כאלו הנשענות על חוקים ותקנות?

האם ליצור קשר אנושי חם ותומך בצוות המקבל אותו ועובד איתו כל השנה?

אני סבור שזה אחד התחומים שבו חכמת ההמונים היא הנדרשת. כלומר לאסוף מידע רב מאנשים רבים הנמצאים בסביבתכם. הם צברו ניסיון ומהם תלמדו, ותבחרו את המתאים לכם. מקווה שיש לכם כוח לבצע איסוף מידע זה, ולקשור בכך גם קשרים, כאלו היוצרים חברויות, מעגלי קשר עם הורים נוספים.

מה שבטוח – כל האנשים הנמצאים במערכות אלו נמצאים תחת מגבלות קשות ובתנאים קשים. הקושי העיקרי הוא כנראה העובדה שמספר הפונים וזכאים לשרות הולך וגדל בקצב גבוה, כך שהשרות תמיד בחוסר, באיחור בהכשרה וגיוס של צוותים לשנים הבאות. כל שנה צריך עוד יותר גנים מאשר בשנה שעברה, ועוד יותר הסעות, ויותר בעלי מקצוע, וגננות וצוותי בתי ספר... המערכת אינה יכולה לעמוד בצורך ההתרחבות המוטל עליה כל שנה. זהה הרי נגזר גם מגידול ניכר באוכלוסייה בכלל, ובמיוחד מעליה במספר הנפגעים בתסמונת, ומספר המאובחנים בספקטרום האוטיסטי.

סיכום

ככתוב בהתחלה, ספר זה נועד לסייע להורים של ילדים אוטיסטים להיערך לקראת הצפוי בליווי, חינוך, גידול, וקידום של ילדם/ילדתם/ילדיהם. עם זאת, ברור שגם אם סייעתי במשהו – הדרך עוד רבה, והיא לפניכם. המידע שכללתי כאן עדיין חלקי ונדרשת עבודה רבה כדי לשפר הישגים של כולנו, במאמץ לקדם ילדים אוטיסטים.

למי מכם שבחרים (נכון) בהפעלה של תכניות EIBI: לכם מחכה כמובן חומר רב לתכנון וביצוע תרגול וקידום של ילדים, כפי שמובא בספרי הראשון, ובמקורות רבים.

הורים מוזמנים לפנות ולהעלות שאלות, דעות והמלצות, ואולי אוכל לצרף אותן ולהגיב אליהן. אני תקווה שתרמתי תרומה לתחום ואשמח לשלב הערות ותוספות במהדורות הבאות.

שלכם בנאמנות

BCBA מיכאל בן-צבי,

נספח: מילון מושגים חלקי

- **גירוי מבחין – Discriminative Stimuli – S^d**: זהו גירוי כלשהו, המוצג לילד ואשר התנהגות מסוימת בנוכחותו תאפשר תוצאה מחזקת. הילד אמור להגיב לגירוי זה באופן מובחן, מסוים.
- **תגובה Response – R** :- תגובה/תשובת הילד לגירוי כלשהו המוצג או מופיע בסביבה.
- **מחזק – Reinforcing Stimulus – S^R**: המחזק הניתן לילד, או התוצאה המחזקת להתנהגותו. תוצאה זו היא באחריות המורה המארגן את סביבת הלמידה.
- **שיטת הצעד הנבדל / נסיון מובחן – DTT – Discrete Trial Teaching**: לימוד המבוסס על הצירוף SD-R-SR, ראה פרק 8 בספר הראשון.
- **חיזוק מבחין – Differential Reinforcement – DR**: הליכים בהם המחזקים ניתנים רק להתנהגות מוגדרת ולא לאחרות, ועל ידי כך אלו שאינן מחוזקות נחלשות (בהכחדה) וזו שמחוזקת מתגברת. הליך זה משמש אם כן להפחתת התנהגויות לא נאותות ולהגברת אחרות. שמירה על עקרון זה היא חיונית להצלחת הילד. מושג זה משמש גם להבחנה בין דרגות מחזקים שונות, כך שהתנהגות נכונה יותר מחוזקת במחזקים בעלי עוצמה גדולה יותר מאילו הניתנים להתנהגות מתאימה שאיכותה נמוכה מהרצוי.
- **רמיזה / גירוי תומך – Prompting**: נתינת עזרה, סיוע מתאים, לילד שאינו מצליח, אינו יודע להגיב כנדרש. זו הדרך להבטיח רמת הצלחה גבוהה. תכניות התנהגויות שואפות ללמד כך שלאורך התהליך כולו נשמרת רמת הצלחה של כ 80% ומעלה. העזרה הניתנת מופחתת בהדרגה (תהליך הנקרא דהייה) בכדי שהילד יוכל לבצע את המשימה בכוחות עצמו, ללא עזרה/סיוע.
- **ITI – Inter-trial Interval**: זהו הזמן העובר בין סיומו של צעד אחד לתחילתו של אחר. לרוב יש לשמור על זמן זה בתחומי שנייה אחת, אך יש לאמן את הילד גם לזמני ביניים הולכים ומתארכים בהדרגה. פער זמן ארוך יותר בין משימות/תרגילים יגרום לאיבוד הריכוז ותשומת הלב ולביטול זמן ניכר.
- **סדרת צעדי אימון – Drill**: זוהי סידרת צעדי אימון הנעשים ברצף ובתחום אותה משימת לימוד. סדרה שלאחריה אפשר להתחיל סדרה נוספת, אך לרוב יש בינה לבין הסדרה הבאה זמן למתן מחזק ומנוחה קצרה, בה הילד יכול ללכת לשחק. אורך סדרת התרגילים יגדל בהדרגה עם שיפור ביכולתו של הילד לשמור על ריכוז ותשומת לב, למשך פרקי זמן ארוכים

יותר. סדרת תרגילים ממוצעת יכולה להמשך מכמה שניות ועד כמה דקות, בהתחשב במשימה. משך זמן זה יגדל בהדרגה.

▪ **הכחדה – Extinction:** התעלמות מכל התנהגות מפריעה, כמו בכי, אגרסיה ואפילו מפגיעה-עצמית, שחוזקו קודם לכן. שימוש בהכחדה צריך להיות מבוסס על ניתוח תפקודי של ההתנהגות, כך שאותם מחזקים ששימרו אותה קודם לכן לא ימשיכו להתקיים כתוצאה להתנהגותו.

▪ **כישורי למידה:** המטרה המקדימה בטיפול התנהגותי היא ללמד ילדים איך ללמוד, איך להיות תלמיד – אותן התנהגויות שבלעדיהן קשה ביותר ללמוד, גם כישורים אקדמיים וגם התנהגויות. אנו מנסים לקדם למידה על ידי הקניה של הרגלים כמו קבלת הוראות, קשב לגירוי למידה, התמדה בביצוע משימה. לעיתים מוקדש לפרק זה זמן ניכר בתחילת תכנית קידום, והשקעה בו מעלה את יעילות הניצול של כל זמן המושקע בלמידה. ילד שמקשיב ומגיב, מתמיד ולא בורח, הוא זה שיפיק למידה רבה מהזמן שנמצא איתו בוגר המלמד אותו.

▪ **נתונים:** הצלחת הילד מבוקרת ע"י ניהול מערכת איסוף נתונים כמותיים. בנספח (6) מוצגים כמה דפי איסוף נתונים בהם נוח להשתמש. ההחלטות המתקבלות נעשות על פי נתונים של אחוזי הצלחה, מהירות ביצוע והיקף רפרטואר התנהגויות.

▪ **שימור (הפנמה):** הכללה מעבר לזמן. כיצד פותרים את הבעיה של שכחה ואבדן מיומנויות? כישורים בהם הילד התמחה (ביצע בהצלחה יותר מ-80% במשך שתי פגישות, עם מטפלים שונים), עוברים לשימור, בכדי שהילד לא יאבד אותם, תוך כדי רכישת כישורים חדשים. תכנית שימור מאפשרת חזרה על כישורים שנלמדו בכדי לשמור על רמת ביצועם.

▪ אמצעים נוספים להבטחת שימור:

▪ אימון למהירות, לשטף (ראה פרק 8).

▪ הקניית מיומנות שנמצאת בשימוש, כך שיזכו לחיזוק מסביבה טבעית, מחוץ לסביבת הלמידה.

▪ תפקוד

▪ הורים כמורים מגביר שימור, מאותה סיבה של המשך אימון וחיזוק בסביבה טבעית.

▪ **הכללת-גירוי – Stimulus Generalization:** זהו חוק טבע המתבטא בכך שמגיבים גם

לגירויים דומים לגירוי האימון, ובנטייה להגיב יותר ככל שהדמיון בין הגירויים רב יותר. המטרה בהגברת הכללת-גירוי היא שהילד יגיב לגירויים שונים מבחינות שונות:

○ מבחינה טופוגרפית. דוגמא: תגובה למשולש, לכל צורת משולש. לכן יש לאמן לגירויים שונים בצורתם.

○ בכל הממדים. דוגמאות: מילה תשמר את משמעותה מול אינטונציה ועוצמה שונים. להוראה נשמעת ולהוראה כתובה תתקבל אותה תגובת ביצוע.

○ בסביבות שונות – בחדר הלימוד כמו בסלון, או בחוץ.

○ לאנשים שונים-להורים כמו למטפלים. ריבוי מורים בתהליך – יגבירו הכללה מעבר לאנשים.

לכן יש שימוש בגירויי למידה מגוונים. לאחר קבלת הבחנה ושליטת גירוי מול גירוי אחד, מתחילים בשינוי מדורג, עד למצב בו:

- כל גירוי מבחין יהיה מרובה צורות.

- אם הוא בתחום השפה – יהיה מרובה מילים, ובאופנים שונים.

▪ **הכללת תגובה – Response Generalization:** היא קיומן של תגובות מגוונות, ולא אחידות,

אל מול גירויי אחיד. היכולת להגיב באופן מגוון היא חלק חשוב בהתנהגות האדם, ולכן אנו פועלים להגברת הכללת תגובה. כל תגובה שיש בה סטייה מן התגובה המקורית, אך עדיין בתחום הנכון, תחזק משמעותית. כשילד מגיב נכון אבל אחרת מהמצופה נקבל ונחזק תגובה זו, המגבירה ספונטאניות וגמישות. מלכתחילה נקנה מספר תגובות לאותו גירוי מבחין: לדוגמא: אני רוצה לאכול, תני לי אוכל, בא לי פיצה, רוצה אוכל, אני רעב. ככל שהרפרטואר המוקנה גדול יותר, גדל הסיכוי להכללת תגובה. דוגמאות להכללת תגובה שיוצרת שגיאות נחמדות ומעידה על קיומה של הכללה הן המצאות שפתיות. נתקלנו בהמצאות כמו: "תשמכי אותי" (כסי אותי בשמיכה), "תשרוולי לי" (הפשילי לי את השרוולים). "משפריץ" דומה ל"שופך" מים – אז החידוש היה "משפריך".....

- **יכולת הבחנה – Discrimination:** היא האפשרות לתגובה שונה לגירויים שונים (מושג הופכי להכללה). כאמור בפרק על מהות האוטיזם, אנו יודעים שקיימת בעיה יסודית בהבחנות. לפעמים בתחום ספציפיים כמו דיבור והבנה, ולפעמים כבעיה רוחבית. דוגמאות לכשל בהבחנה הן כשל ביכולת להגיב שונה לגירויים שונים: נטייה לטעות ולקרוא לאמא – "אבא". לגעת בתמונת אבא כשאומרים "תראה לי את אמא".
- **בחירת מטרת:** על מנת ללמד את הילד כישורים הנחוצים לו, אנו שוקלים מדוע אנו מלמדים את אותו הכישור, האם הוא נחוץ לילד באופן מיידי והאם הוא מתאים לקבוצת הגיל. בנוסף, אנו מגדירים מה בדיוק ברצוננו ללמד (בהגדרה אופרטיבית) ומהי מטרתנו, מה הילד ידע בסוף התהליך.
- **הליכי הוראה ועזרים:** בבחירת ההליך המתאים, אנו שוקלים בין השאר כמה זמן לקח לילד להתמחות בכישורים דומים ומהם העזרים שבהם נשתמש ללימוד המטלה, עזרים לימודיים ועזרים להעלאת המוטיבציה-**מחזקים**. נלקח בחשבון את סגנון הלמידה של הילד (ויזואלי/שמיעתי) ובהתאם נשתמש בעזרים מתאימים לו. כך נוכל להשתמש ברמיזה במידה פחותה, ככל האפשר.
- **לוחות חיזוק – Reinforcement Schedules** (נקרא גם **תזמוני חיזוק**): כאמור, המחזקים ניתנים לילד לאחר שהוא מגיב, על מנת לשמור ולהגביר את סיכויי התגובה שלו בפעמים הבאות. לצורך השלבים המוקדמים בלמידה מתאים שכל תגובה תחזק, יחס זה מכונה יחס-קבוע-1 (Fixed Ratio1), או **חיזוק-מתמשך**. דילול ושינוי יחס החיזוקים נעשה במדרג כדי לפתח התנהגות מהירה, עמידה יותר להכחדה, ומותאמת לסביבה טבעית דלת-מחזקים.

לכן נלמד בלוח המכונה **לוח-משתנה**, שפירושו כי המחזק ניתן אחרי כל X צעדי ביצוע בממוצע Variable Ratio 10. ישנן פעמים רבות בהם קיימים במקביל לוחות חיזוק שונים, המשולבים זה בזה. למשל, לעיתים אנו מלווים כל תגובה בתוצאה מילולית משבחת כמו "כן...טוב...כל הכבוד...המשך...ואו,איזה יופי!!!", אך רק אחרי כעשר תגובות אנו מוסיפים מחזק משמעותי יותר כמו מאכל אהוב, או זמן רגיעה נעים.

- **סקר מחזקים:** השינויים במתן המחזקים נעשים באופן רציף במהלך העבודה, משום שמחזקים משנים את ערכם תדיר, עם השובע והרעב, עם הגיוון והשעמום שנובע מחשיפה רציפה אליהם. חיזוק שעבד אתמול אחר הצהריים, עשוי לא להשפיע כלל היום בבוקר ולהפך, לכן המחזקים צריכים להשתנות באופן מתמיד, והמטפל הרגיש לכך משלב מחזקים חדשים ומחודשים כל הזמן, תוך שהוא מבצע סקר מחזקים מדי פעם. הסקר הוא בדיקה אקטיבית של המחזקים האפקטיביים באותו זמן.
- **מדרג המחזקים:** אין ערכו של מחזק רב עוצמה דומה להשפעת מחזק חלש ממנו. מטפל יכול לבחור איזו התנהגות יחזק ובאיזה מחזק. מקובל שהתנהגות מושלמת, המבוצעת בריכוז והתמדה, מקבלת מחזק רב-עוצמה. התנהגות ספונטאנית שלא נרמזה אף היא נמצאת בראש הסולם. לעומת זאת, התנהגות שהתרחשה ב"רישול" תחזק, אם בכלל, בעוצמת מחזק פחותה, ורק בתנאי שיש חשש להפסקת ניסיונות לתגובה נכונה.
- **שכיחות התנהגות:** היא המשתנה התלוי המרכזי בניחוח התנהגות. על פי סקינר, שכיחות ההתנהגות היא המשתנה הרגיש לשינויים בתוצאות המופעלות על התנהגות אופרנטית. שינוי בשכיחות מביא לשינוי כמותי בתסמין האוטיסטי – לשיפור או החמרה. דוגמא: כמה פעמים הילד חוזר באקולליה על דברי האחר, מתוך כלל הפעמים ששומע דברי זולתו, או מהי מהירות הפקת המילים שלו כשהוא מדבר. פעמים רבות אנו מתייחסים למהירות כמשתנה תלוי, כיוון ששכיחותה ביחידת זמן, תדירותה, משמעותה מהירות התרחשותה. ואמנם שינוי במהירות הוא יעד מרכזי בתכניות שינוי. אם נצרף מהירות מתאימה לדיוק (לאיכות התגובה) ולהתמדה, נקבל שטף, Fluency. אימון למהירות דיוק והתמדה, **אימון שטף**, נמצא כשיטה שמבטיחה מיומנות ברמה גבוהה, שנשמרת לאורך זמן ומהווה יסוד טוב לפיתוח מיומנויות גבוהות יותר. הדרך לאימון כזה היא בהפעלת הליך חיזוק לתגובות מדויקות, המופקות במהירות DR of High rate על פי קריטריון המשתנה בהדרגה, עד לדרגה של שטף מספק.
- סקירה קצרה ותמציתית זו של המושגים ההתנהגותיים אינה תחליף ללימוד מסודר של ניתוח-התנהגות יישומי, מטרה שהיא מעבר לניתן במסגרת זו.