

סוגיות
בהינור
מיוחד
ובשילוב

ס.ח.ש

הקתדרה להינור מיוחד ע"ש קונין-לוננפלד



אוניברסיטת חיפה
הפקולטה להינור

עורך ראשי:

פרופ' מרק לייקין

הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

מרכזת המערכת:

אורטל האס

הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

עורכי משנה:

ד"ר (אמריטה) גלעדה אבישר, החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר רן נוימן, עבודה סוציאלית, חינוך מיוחד, המכללה האקדמית צפת והפקולטה לחינוך,

אוניברסיטת חיפה

פרופ' (אמריטה) שונית רייטר, החוג לחינוך מיוחד, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

ועדה מלווה:

פרופ' רפיק איברהים, אוניברסיטת חיפה

פרופ' (אמריטה) דיאן בריין, אוניברסיטת טמפל, פילדלפיה, ארה"ב

פרופ' ישעיהו הוצלר, מכללת זימן לחינוך גופני ולספורט, מכון ויגייט

פרופ' טלי היימן, האוניברסיטה הפתוחה

ד"ר איתי הס, מכללת לוינסקי לחינוך

פרופ' תמי קציר, אוניברסיטת חיפה

ד"ר דפנה רגב, אוניברסיטת חיפה

ד"ר דנה רוט, המכון למחקר, בית איזי שפירא

"סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב" הינו כתב-עת מדעי. מטרתו להציג מאמרים מקוריים שיוסיפו לידע הקיים

בתחומי החינוך המיוחד והשתלבותם של ילדים ומבוגרים עם לקויות.

יתקבלו לפרסום מאמרים מקורים על מחקרים בתחומים האלה מהארץ ומחול, חוות דעת של מומחים

בנושאים תיאורטיים ופילוסופיים השנויים במחלוקת וכן תיאורים מקצועיים של תכניות חדשניות. חשוב

ביותר כי במאמרים המתארים תכניות חדשניות יהיה שילוב של עיון ומעשה דהיינו הצגת הנושא מבחינה

תיאורטית ותיאורית. העדפה תינתן למאמרים המציגים מחקרים ורעיונות שיש בהם התייחסות לבעיות

אקטואליות. הגישה של הכותב צריכה להיות מדעית, ניסויית ובעלת אוריינטציה תיאורטית.

כל מאמר עובר שיפוט חיצוני על ידי מומחים.

הרעיונות והדעות במאמרים הם של הכותבים בלבד ואינם משקפים או מייצגים את הפילוסופיה של עורכי

כתב-העת.

© כל הזכויות שמורות

עיצוב והפקה: גאלה קדם דפוס בע"מ

”כולם רוקדים”; חקר מקרה של מתבגרים עם אוטיזם הלומדים לרקוד ולהביע את עצמם בתנועה

יעל ברקילוי, המכללה האקדמית אחוה
הידי פלביאן, המכללה האקדמית אחוה

תקציר: מתבגרים עם אוטיזם; לקות על הרצף האוטיסטי (Autism Spectrum Disorder – ASD), מתאפיינים בעיקר בקושי בפיתוח מודעות חברתית ובהבנת נורמות ההתנהגות המצופות מהם. אומנם תהליך השילוב במסגרות חינוכיות מתרחב, ורבים מהמתבגרים עם ASD משולבים במסגרות רגילות, אך לימודיהם ממוקדים בהקניית מיומנויות חברתיות ומיומנויות אקדמיות רלוונטיות לחברת הלומדים, ואין בכך די לפתח מודעות רגשית וחברתית הנדרשת לבוגר בחברה בחיי היומיום. בחקר מקרה זה הושם דגש על פיתוח מודעות עצמית רגשית וחברתית, הבעה עצמית והבנת המרחב האנושי הסובב – הבנה הכרחית לקידום השתלבות יעילה בחברה. מחקר זה פותח מתוך הכרה בחשיבות הגישה ההומאניסטית, שמאגרת את החברה לחפש ולזיזם הזדמנויות שונות להשתלבותם של בוגרים עם ASD תוך זיהוי ופיתוח יכולותיהם וחוזקותיהם. בהתאם לגישה זו פותחה תוכנית להוראת מחול מבוססת סגנון היפ־הופ, בכוונה לזהות ולקדם יכולות תקשורת חלופיות של הבוגרים עם ה־ASD. מפגשי המחול תועדו בצילומי וידאו ולאחר מכן נותחו לפי העקרונות לניתוח תצפית פתוחה. אף מניתוח צילומי הווידאו עולה כי אפשר לבסס תהליכים לפיתוח מודעות תקשורתית והבעה עצמית בקרב מתבגרים עם ASD באמצעות הוראת מחול. לאור ממצאי המחקר, החוקרות ממליצות לשלב הוראת המחול בקרב אוכלוסיות שונות של לומדים עם צרכים מיוחדים.

סקירת ספרות

בשנת 2013 עדכן ארגון הפסיכיאטריה האמריקני את ההגדרה למאפייני הלקות על הספקטרום האוטיסטי (Autism Spectrum Disorder – ASD) והתמקד בכמה תבחינים: חסך קבוע ומתמיד בתקשורת חברתית ובאינטראקציה בין־אישית המופיע בכמה הקשרים; חסך בהדדיות רגשית־חברתית, למשל: קושי בניהול שיחה, הפחתה בשיתוף רגשי, חוסר יכולת לזיזם או להגיב לזיזמות חברתיות; חסך בתחום התקשורת הלא־מילולית לצורך קיום אינטראקציה חברתית; חסך בפיתוח, שימור והבנה של קשרים רגשיים בהתאם לרמה ההתפתחותית; שטחי עניין, פעילויות, והתנהגויות מצומצמים וחזרתיים; תגובת יתר או היעדר תגובה לגירויים סנסוריים (APA, 2013).

בשנים האחרונות עלה שיעור הילדים המאובחנים עם ASD – בראשית המאה העשרים ואחת הצביעו הערכות על שכיחות של 15:10,000 ילדים בגיל בית הספר המקבלים שירות

חינוך מיוחד תחת הקטגוריה ASD (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009), ואילו בעשור האחרון השכיחות זינקה בעולם בכלל ובישראל בפרט פי שלושה. עלייה דרמטית זו הובילה חוקרים שונים להגדיר את הלקות "מגיפה" (אפרתי, 2019; גורבטוב ובן משה, 2019; Baxter et al., 2015).

חומרת ה־ASD מאובחנת על פי מיון לשלוש דרגות תפקוד: אדם עם אוטיזם בתפקוד נמוך (דרגה 3) דורש **תמיכה והשגחה רבות מפני שהוא מתאפיין** בחסכים משמעותיים במיומנויות התקשורת החברתית המילולית והלא־מילולית, חסכים הגורמים פגיעה ניכרת בתפקוד; אדם עם אוטיזם בתפקוד בינוני (דרגה 2) זקוק ל**תמיכה משמעותית** מפני שגם הוא מתאפיין בחסכים בולטים בשימוש במיומנויות תקשורת חברתית מילוליות ולא־מילוליות אשר מופיעים גם עם התמיכה. שתי קבוצות אלו מתאפיינות בפגיעה ביכולת התקשורתית, ברכישה מינימלית או חלקית של שפה דבורה ושימוש בהבעה בסיסית וקונקרטית, וכן בתנועות סטראוטיפיות בולטות. השימוש שהם עושים בשפה ליצירת קשרים עם אחרים מוגבל, וכך גם השימוש במחוות ובשפה שאינה דבורה. בקבוצות אלו יש צורך ממשי בשגרה קבועה. כמו כן, לרבים מהם תפקוד קוגניטיבי מוגבל. אומנם אנשים עם אוטיזם בתפקוד גבוה (דרגה 1) מאופיינים ביכולות קוגניטיביות ותקשורתיות גבוהות יחסית לשתי הקבוצות שתוארו לעיל, אך גם הם **זקוקים לתמיכה כדי להשתלב בחברה**, מפני שבלעדיה יופיעו קשיים חברתיים תקשורתיים הגורמים ליקויים בולטים (אלקשאעלה, 2017).

הצלחת תהליך השתלבותם של אנשים עם צרכים מיוחדים מבוססת בעיקרה על תפיסת החברה את יכולתם של הבוגרים עם הצרכים המיוחדים לתרום לחברה ולא רק להיתרם ממנה. תפיסת עולם זו התפתחה מתוך הגישה ההומאניסטית הרואה את האדם כמכלול ומאתגרת את החברה להתמקד ביכולות של האנשים ולא בלקויות שלהם, וזאת על מנת לכבד כל אדם באשר הוא, ולהתייחס לאדם עם הצרכים המיוחדים בהתאם לתפקודיו הגופניים, פעילויותיו והשתתפותו ולא ללקויותיו ונכויותיו (WHO, 2001; Reiter, 2008). בבואנו לקדם את תהליך השתלבותם של בוגרים עם ASD, שזקוקים לפתח במיוחד את מודעותם העצמית לעצמם ולסביבתם, ובכך לפתח את התקשורת הבינאישית שלהם, עלינו לכבד את יכולותיהם ולאפשר להם להביע את עצמם בדרכים מגוונות המתאימות להם. מעבר לתפיסה הערכית והחברתית, יש לפתח דרכי תיווך מותאמות לאוכלוסיות השונות וזאת על מנת לוודא שתהליך ההשתלבות יעיל ומשמעותי לטווח ארוך. בתיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית, לדוגמא, הדגיש פוירשטיין (Flavian, 2019), את החשיבות בשילוב התיווך לכוונה, הדדיות, העברה ומשמעות כבסיס לשינויים הקוגניטיביים אפקטיביים אותם עובר הלומד במהלך התנסויותיו בלמידה.

התפתחות מודעות חברתית בקרב מתבגרים עם ASD

תחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית עוסק, בין השאר, ביכולת הפנימית של תינוקות שהתפתחותם תקינה ליצור קשר חברתי ובמוטיבציה שלהם לעשות כן. עם הסימנים החברתיים הראשוניים לכך נמנים החיך החברתי, קשב משותף וקשר עין עם המטפלים העיקריים. התקשורת הבינאישית הראשונית המתוארת לעיל מהווה בסיס לפיתוח תקשורת תקינה בין התינוק למטפלי העיקריים ומהווה את הפלטפורמה הראשונית בה לומד התינוק כיצד לפתח קשר עם סביבתו (Ornstein Davis & Carter, 2014). להבדיל, התפתחותם של ילדים ומתבגרים עם ASD מאופיינת בדרך כלל בקשיים בתקשורת חברתית ובאתגרים בניהול מיומנויות חברתיות, בהן שיח, חילופי מבט וג'סטות מוטוריות מותאמות. במקביל מציגים קשיים במודעות חברתית בשל קושי בזיהוי רגשות ומודעות לרגשותיו וצרכיו של האחר (Dindar, 2017).

התקשורת הרגשית והחברתית באות לידי ביטוי בתחומי חיים מגוונים, החל מתקופת הינקות. ביטוי לכך ניתן לראות בהמשך החיים כאשר הלוקיות החברתיות והתקשורתיות של מתבגרים עם ASD מקשות עליהם להשתלב מבחינה חברתית ולהתנהל ביומיום בקהילה. ילדים ומתבגרים עם ASD מחייכים באינטראקציות חברתיות פחות מילדים עם התפתחות תקינה או עם מוגבלות שכלית התפתחותית ונוטים פחות מהם להפנות את תשומת לבם של אחרים לאירועים או לחפצים המעניינים אותם (Wong & Kasari, 2012). גם כשהם משוחחים או יוצרים קשר עין הם עושים זאת באופן שאינו תקין מבחינה חברתית. למשל, הם מבצעים קשב משותף שאינו מסונכרן ועושים זאת בעיקר לצורכי תקשורת פונקציונלית, ולא כהצהרה חברתית. במילים אחרות, מתבגרים עם ASD ייטו לפנות לסביבתם בבקשת עזרה או בעת מצוקה ולא כדי לשתף בחוויות או ברגשות (Dindar, 2017; Maljaars et al., 2011; Ornstein Davis & Carter, 2014). נוסף על כך, החסך במודעות רגשית של בוגרים עם ASD לעצמם ולסביבתם, מקשה על ההיבט ההדדי של התקשורת – הם מתקשים לזהות את כוונותיהם של אחרים, את הרגש המוביל את הכוונות, ואת המחווה החברתיות המופנות כלפיהם. למשל, מתבגרים עם ASD מחמיצים ניסיונות של מתבגרים אחרים ליצור עימם קשר חברתי ולשתף אותם באינטראקציות חברתיות שונות (Aldaqr et al., 2016).

אותם אתגרים בהתפתחות המודעות החברתית המאפיינים אנשים עם ASD באים לידי ביטוי במודל ההומניסטי לשילוב והכלה של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים. מודל זה מדגיש את הייחודיות שבכל אדם ואת האוטנטיות של הזהות האישית, וזאת מתוך תפיסה שיש ללמוד על חוזקותיו של האדם על מנת לפתח בו את היכולות הנדרשות להשתלבות בחברה (Reiter, 2008). על בסיס הגישה ההומניסטית פרסם ארגון הבריאות

העולמי את המודל הבינלאומי המעודכן לפיו קיימים יחסי גומלין בין האדם עם הצרכים המיוחדים לבין סביבתו. בעוד המודל הקודם התמקד בהגדרת לקויות, נכויות ומגבלות (WHO, 1980; International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps) (-ICIDH), המודל החדש משלב מונחים הומניסטיים של תפקודי גוף, פעילות והשתתפות (WHO, 2001; International Classification of Functioning, Disability, and Health). עדכונים אלו מדגישים את הצורך במציאת דרכים חדשות לפיתוח מודעות עצמית על בסיס חוזקותיו של האדם באשר הוא. מתוך תפיסה חברתית הומניסטית זו, המוטיבציה לקיום מחקר זה הייתה לבסס את פיתוח המודעות העצמית והחברתית של בוגרים עם ASD באמצעות סדנאות מחול, תוכנית שלא בוצעה עד כה.

מחול ולמידה חברתית

עולם המחול התפתח סביב תנועת הגוף לפי מקצב מוגדר כדי להביע רעיון, רגש או לצורך יצירת תקשורת (Mackrell, 2020). המטרה המרכזית של הוראת מחול היא להקנות ללומדים כלים שבאמצעותם יוכלו להניע את גופם בכדי להביע את רצונם או את רגשותיהם בהתאם למקובל בסביבתם (Warbuton, 2019).

כבר מרגע היוולדו, תינוק לומד על השימוש בתנועות הגוף כדרך להבעה ולתקשורת באמצעות המשוב שהוא מקבל מסביבתו האנושית. עם זאת, למידת מחול משפיעה מעבר ללמידה המוטורית ולתקשורת החברתית ובאה לידי ביטוי גם בתרומתה להתפתחות הקוגניטיבית של האדם. זאת, תוך כדי שמירה על חוקי תנועה ומקצב המקבילים לחוקי התקשורת האנושית (Warbuton, 2019). במחקר שעקב אחר השתלבותם החברתית של סטודנטים בתוכניות בינלאומיות נמצא כי פעילויות גופניות שכללו מחול ותנועה סייעו לסטודנטים שהגיעו מתרבויות שונות לקשור ביניהם קשרים חברתיים (Li & Zizzi, 2018). במחקר אחר, שהתקיים בקרב סטודנטים שהגיעו מאזורים שונים ביוון, התבססה החוקרת על הוראת סגנונות מחול המאפיינים אזורים שונים ביוון כבסיס ללמידה קוגניטיבית וחברתית בין הלומדים. היא דיווחה על שיפור ניכר בקשרים החברתיים בין תלמידים שהגיעו מרקע תרבותי שונה (Vouklatou, 2019). בעוד ששיפור בקשר החברתי לאחר סדנאות הוראה במחול בין אנשים שהתפתחותם תקינה נראה כמעט מובן מאליו, תפיסה זו אינה מיושמת בכל הנוגע לקידום תלמידים עם צרכים מיוחדים. מחול משלב ראייה הוליסטית של האדם ומתמקד ביכולותיו להביע ולתקשר עם סביבתו. על כן, מתבקש היה לשלב יותר את המחול בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים, ככלי המאפשר תקשורת חלופית. גישה זו תואמת את הגישה ההומניסטית ומודל ה־ICF המעודכן של ארגון הבריאות העולמי. אומנם יש ממצאים המלמדים ששילוב מחול במגוון יחידות הוראה ותחומי הוראה בבית ספר יסודי תורם לקידום של התלמידים

עם הצרכים המיוחדים בלימודים ובעיקר לשילובם בחברת התלמידים בבית הספר (Lee et al., 2002), אך למרות זאת, בסקירה מקיפה לא נמצאו מחקרים הבוחנים את תרומת למידת המחול לקידום תקשורת חלופית ומודעות רגשית וחברתית.

הבעה בתנועה בקרב מתבגרים עם ASD

כפי שהוסבר לעיל, הקושי של מתבגרים עם ASD בהבעה מקשה עליהם ועל סביבתם. הקשיים בהבעה באים לידי ביטוי בכל ערוצי התקשורת הן בשל הקושי הקשור בלקות והן בשל הקושי ליצור אינטגרציה בין הרגש למחשבה ולערוץ ההבעה. כאשר הם נדרשים להתבטא באופן מילולי האתגר גובר עוד יותר כיוון שכדי לדבר או לכתוב, על האדם לשלוט בשפה מילולית (כתובה או דבורה), להכיר את חוקי השפה, לרכוש אוצר מילים מתאים ולארגן את כל המידע תוך כדי יצירת אינטגרציה עם המחשבות או הרגשות שהוא רוצה להביע (ליכטינגר, 2008). כאמור, בשונה מתהליכי רכישת השפה המילולית, תהליכי ההבעה בתנועה מתחילים כמעט עם היוולדו של היילוד – בעזרת תנועותיו הוא לומד להביע את צרכיו הבסיסיים לאוכל או לתשומת לב וכאשר הוא חש אי־נוחות. בתהליך זה הילד לומד ליצור תקשורת ומפתח שפה בלתי מילולית, שפת הגוף (Gardner, 2011). שפת הגוף מתפתחת בד בבד עם התנועה ותוך כדי יצירת דיאלוג פנימי בין חלקי הגוף. דיאלוג זה, לטענת גרדנר (Gardner, 2011), הוא הבסיס להתפתחות החשיבה ולהבנת משמעות התקשורת. לאחר שהאדם לומד להניע את גופו ולשלוט בתנועותיו הוא יכול לשכלל את מיומנות זו כדי להבנות תהליכי תקשורת לא־מילולית עם סביבתו. המחול, במהותו, נועד להבניית תהליכי תקשורת והבעה עצמית לא מילוליים ומכאן תרומתו המשמעותית של המחול לחיזוק התפתחות התקשורת הבינאישית בשנות הילדות והבגרות (Warburton, 2019). בשיעורי מחול, התלמידים לומדים להניע את גופם כדי להביע את עצמם במסגרת חוקים של קצב, מרחב אישי, מרחב ציבורי והבנת הסובבים אותם. מתוך הבנת הקשיים הליבתיים של מתבגרים עם ASD המתקשים להביע את עצמם בשפה מילולית, ניתן להניח כי המחול יאפשר עבורם צוהר להבעה לא־מילולית.

מטרת המחקר

כפי שתואר בסקירה, המחול הוא כלי יעיל לחיזוק של מודעות חברתית והבעה אישית. במחקר זה התבססנו על סגנון המחול היפ־הופ שצמח מתוך ריקודי הרחוב, שמטרתם הייתה לאפשר הבעה בתנועה ומוזיקה של רגשות ומחשבות באופן ספונטני. מכאן, שסגנון מחול זה מציע שפה משותפת וייחודית לילדים ובני נוער, מחזק את מודעותם העצמית, את כושר הביטוי, שפת הגוף והתקשורת הבלתי מילולית (Thandi-Sule, 2016). המחקר הנוכחי נועד לבחון את תרומתה של תוכנית מחול טיפולית הנעזרת בסגנון היפ־

הופ לחיזוק מודעות חברתית ותקשורתית בקרב מתבגרים עם ASD. זו הפעם הראשונה שבוצע מחקר שמטרתו ללמוד על תרומת הוראת המחול לפיתוח מודעות חברתית בקרב מתבגרים עם ASD.

השאלות שבמרכז המחקר:

- כיצד התמודדו המשתתפים עם תהליך ההשתלבות ולמידת כללי ההתנהגות החדשים במסגרת סדנת המחול?
- אילו דרכי תקשורת חברתית הציגו המשתתפים כלפי השותפים לקבוצה וכלפי מדריכת המחול?
- אילו מאפיינים בדרכי ההוראה של מדריכת המחול תרמו במיוחד להבנה ולשיתוף הפעולה של המשתתפים?

מתודולוגיה

מחקר זה הוא חקר מקרה היות שנבחנת בו קבוצת משתתפים מצומצמת. במחקר זה עקבנו אחר התפתחות המודעות החברתית בקרב מתבגרים עם ASD שהשתתפו לראשונה בשיעורי מחול בסגנון היפ־הופ. המחקר פותח ובוצע בשיטת מחקר איכותנית – נבנה מערך תצפיות לבחינת ההתנהגות האנושית ומאפייני התקשורת שהתפתחו בין המשתתפים (שקדי, 2011; Stake, 2001). מתוך הבנה של האתגרים החברתיים שמתבגרים עם ASD מתמודדים איתם, בחרו החוקרות לא להיות נוכחות בסדנאות המחול אלא לצלם אותן, ולאחר מכן לנתח את סרטי הווידאו.

אתיקה

ביצוע המחקר אושר על ידי שלושה גורמים: ועדת המחקר והאתיקה של המוסד האקדמי, המדען הראשי של משרד העבודה והרווחה, וועדת האתיקה של עמותת אלו"ט (אגודה לאומית לילדים ובוגרים עם אוטיזם). רק לאחר קבלת כל האישורים הללו נערכה פנייה להורים או לאפוטרופוסים של המתבגרים הפעילים במועדונית של אלו"ט בעיר שהמחקר בוצע בה. לאחר שההורים או האפוטרופוסים קיבלו הסבר על מטרת המחקר, על סדנאות המחול ועל כך שכל הסדנאות יתועדו בווידאו לצורך המחקר, הם אישרו בכתב את השתתפות המתבגרים במחקר.

משתתפים

בתוכנית המחול השתתפו תשעה מתבגרים עם ASD בגילים 11-21, מהם שבעה בנים ושתי בנות. כל המתבגרים אובחנו עם ASD בתפקוד בינוני עד נמוך, הכולל גם מוגבלות

שכלית התפתחותית ויכולות שפתיות ברמת תפקוד קלה עד קשה. כל המתבגרים למדו בבתי ספר לחינוך מיוחד בתחום הפרעות התקשורת בעיר בדרום הארץ. לכל המשתתפים זו הייתה סדנת המחול הראשונה שהשתתפו בה. במפגשי המחול ליוו את המשתתפים המדריכים הקבועים שלהם במועדונית ומדריכת מחול מקצועית.

הליך המחקר ופיתוח התוכנית

תוכנית המחול הטיפולית פותחה על ידי מורה למחול מדרום הארץ שהתמחה בחינוך מיוחד, ומנהל סטודיו למחול בסגנון היפ־הופ. הוא החליט לפתח סדנת מחול לחיזוק מודעות חברתית בקרב מתבגרים עם צרכים מיוחדים מתוך היכרות מקצועית עם עולם המחול ועם מטרותיה של הוראת מחול ומתוך הבנת הצורך להקנות מודעות תקשורתית וחברתית לכל אוכלוסיית המתבגרים עם הצרכים המיוחדים. הסדנה נועדה להרחיב את אופני התקשורת של מתבגרים עם ASD, על מנת שיוכלו לבחור את דרך התקשורת המתאימה להם לצורך הבעת רגשותיהם ורצונותיהם וקידום השתלבותם בחברה. לאחר שבנה סדנה ובה עשרה שיעורים מובנים, הוא פנה לחוקרות בבקשה להתאים את התוכנית לאוכלוסיות שונות עם צרכים מיוחדים.

התוכנית התקיימה לראשונה בבית ספר תיכון רגיל בהשתתפות קבוצת מתבגרים עם קשיי קשב וריכוז והפרעות התנהגות מכיתת חינוך מיוחד הממוקמת בתוך בית הספר. לאחר היישום הראשוני בקרב אוכלוסייה זו, נותחו התהליכים והוחלט כיצד להתאים את התוכנית למתבגרים עם ASD בתפקוד בינוני ונמוך. את התוכנית המותאמת הדריכה מדריכה מוסמכת למחול בשם נועה (שם בדוי), שאינה בעלת הסמכה רשמית בתחום הוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים.

איתור המשתתפים למחקר בוצע על ידי פניה של החוקרות למועדונית של עמותת אל"ט בדרום הארץ, ובשיתוף פעולה עימה נבחרה קבוצת מתבגרים במועדונית עם יכולות מוטוריות המתאימות לסדנת מחול ועם יכולת שפתית בסיסית לפחות.

כדי להתאים את הליך ההוראה של הסדנאות למשתתפים, שלקוּתם מחייבת בעיקר מסגרת כללים ברורה וידועה מראש, נקבעו שבעה עקרונות פדגוגיים בסיסיים:

- מסגרת שיעור קבועה, כולל חדר קבוע, מיקום קבוע של המצלמה בחלל החדר וכדומה. המסגרת הקבועה נדרשה כדי לשמור על נורמות התנהגות קבועות ולהבנות את הליך ההתנהגות הנדרש במסגרת החברתית הנוכחית – מסגרת שונה מן המוכר למשתתפים;
- מבנה שיעור קבוע, המאפשר שמירה על שגרה בתוך גמישות והתפתחות משיעור לשיעור – כל השיעורים נפתחו בפורמט פתיחה קבוע שכלל ברכות שלום, קישור

לשיעור הקודם והצגה של נושא השיעור הנוכחי. כן נקבע פורמט סיכום שיעור קבוע, שכלל התייחסות לדגשים שעלו בשיעור, ופרידה מכל משתתף לצד מחמאה על התנהלות בשיעור, מילוי הוראות, תמיכה בחבר וכדומה;

- עיסוק בזהות אישית ובחזוק הביטחון העצמי: שימוש סדיר בשיח משתף והתייחסות לטעם האישי של כל משתתף בכל האמור בבחירת סגנון מוזיקלי, סגנון תנועתי, משחקי חברה ועוד. עוד הקפידה המדריכה על חזוק חיובי מתמיד, בכל שלבי השיעור, על פיתוח שיח אישי עם כל משתתף ועל ניתוח התנהגות אישית – בדיקה עם כל משתתף כיצד חש בשיעור וכיוון התחושות לכיוון חיובי ומחזק בתוך שימת דגש על התנהלות מותאמת וחיובית. כמו כן, פיתוח של שיח קבוצתי תומך בעזרת מעגלי ריקוד שהקבוצה נותנת בהם פידבק חיובי ותומך לאחד המשתתפים, מי שרוקד במרכז המעגל;
- מרחב פעולה: הבהרה מילולית ומוחשית למונח "מרחב אישי". התייחסות לשאלה: היכן מתחיל והיכן מסתיים המרחב האישי של כל משתתף בסדנה? התייחסות לתחושה העלולה להתעורר אם אדם חודר למרחב אישי של אחר;
- זיהוי רגשות וויסותם: היכרות עם מגוון סגנונות מוזיקה ותנועה וקישור בינם ובין תחושות ורגשות שונים: סגנונות קלים ורכים ככלי המחבר לתחושה חיובית וזרימה רגועה במרחב השיעור; סגנונות נוקשים ואגרסיביים ככלי ללמידה על זיהוי רגשות קשים, תוקפניים וכעוסים בגופנו; שימוש בתנועות ריקוד אגרסיביות אל מול תנועות עדינות כדי להבהיר את האפשרויות של ויסות הרגש ועידונו לכדי התנהגות מקובלת; הוצאת אנרגיה בריקוד כדי להביע רגש שלילי ולמתנו לכדי רגש הניתן לשליטה בהתנהגות היומיומית;
- זיהוי רגשות של אחרים: שימוש בפעילות תנועתית זוגית כדי להתחבר לבחירות של האחר; שימוש בפעילויות משחק שונות הדורשות לזהות דרך הבעה בתנועה את התחושה שהאחר מציג ולהגיב בהתאם. המשתתפים מתנסים גם בהובלה וגם במעקב אחר אחר מוביל;
- שיתוף פעולה ואינטראקציה עם אחרים: פעילות חווייתית בזוגות ובקבוצות; הבניית ריקוד קבוצתי של כלל המשתתפים המצריך התאמת תנועות, עימוד והחלפת מיקום עם משתתפי הקבוצה האחרים; התייחסות לאחידות ולתיאום; שימוש במראה ככלי המשקף הן דמיון הן הבדלים בין אישיים.

חשוב להדגיש כי אף שהסדנה תוכננה מראש תכנון מדוקדק, לאחר כל מפגש דן צוות ההדרכה והמחקר בשיעור שהועבר, ובכלל זה בכמה מקרים יוצאי דופן שהתרחשו, לשם תכנון ההמשך. להלן פירוט:

- השיעור הראשון ארך כשעה, בהתאם לתוכנית המקורית. בפגישת הצוות נמצא כי משך זה ארוך מדי למשתתפים והוחלט לקצר את השיעורים הבאים ל־40 דקות כל אחד;
- לאחר השיעורים הראשונים הוחלט לשנות את סיכום השיעור ממעגל שיח לשיחה מובנית יותר, בהנחיה מלאה של נועה;
- ההשתתפות בסדנה חייבה את אחד המשתתפים לוותר על שיעור אחר, שנעשה במקביל, והוא התקשה לוותר עליו. לבסוף הוחלט כי יוכל להצטרף לשיעור ולסיימו מוקדם מן השאר.

ניתוח הנתונים והממצאים

כפי שהוסבר לעיל, בשל הקשיים של מתבגרים עם ASD במפגש עם אנשים זרים, הנתונים נאספו בצילומי וידאו, והחוקרות צפו בצילומים לאחר כל שיעור. כל תצפית תומללה על ידי אדם שאינו קשור למחקר, ולאחר מכן נבדקה על ידי אחת החוקרות כדי לשמור על מהימנות התמלול והמידע (שקדי, 2011). רק לאחר סיום התוכנית ותמלול כל המפגשים בוצע שלב המיקוד בתמות המרכזיות. החוקרות הגדירו את התמות בתוך התייחסות לשאלות המחקר, למאפייני המתבגרים עם ה־ASD ולעקרונות לבניית תוכנית הוראת מחול. לאחר שהוגדרו התמות התקיימו שני סבבים נפרדים: (א) התצפיות נותחו בהתאם לתמות; (ב) אותרו ציטוטים רלוונטיים. כאשר התעוררה התלבטות בנוגע להקשר של אחד הציטוטים, חזרו החוקרות לצילומים המקוריים כדי לוודא שלא נפלה טעות בהליך התמלול. כמו כן, במהלך התמלול ותייעוד הציטוטים הוחלפו שמות המשתתפים והמדריכה בשמות בדויים, וכך הם מוצגים בהמשך מאמר זה.

ארבע תמות מרכזיות אותרו במהלך ניתוח הנתונים: התמודדות המתבגרים עם נורמות השיעור למחול, התיווך למשמעות כמקדם הפנמה של נורמות התנהגות, אינטראקציה בין המתבגרים לבין עצמם, אינטראקציה בין המתבגרים למדריכה למחול. כעת נדון בקצרה בממצאים, כפי שאורגנו בהתאם לתמות.

התמודדות המתבגרים עם השתלבותם במסגרת שיעור מחול

הכרה, הפנמה ויישום של נורמות חברתיות הן בסיס להשתלבות חברתית, והן גם עיקר הקושי של מתבגרים עם ASD (Dindar, 2017). יתרה מכך, חלק בלתי נפרד מחוק השילוב המעודכן (תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד, התשע”ח-2018) מתייחס לצורך להקנות לתלמידים עם צרכים מיוחדים כלים ללמוד נורמות חברתיות ולהפנים אותן. לכן, התמה הראשונה שהתמקדנו בה היא ההתמודדות של המתבגרים עם ה־ASD עם נורמות

השתלבותם במסגרת שיעורי מחול. מעקב אחר הסתגלות המשתתפים לנורמות החדשות העלה שבתחילת הדרך היו קשיים שנפתרו בהמשך. בעוד שבמפגש הראשון נאלצה נועה להתמודד בעיקר עם חוסר רצון של המשתתפים לשתף פעולה ונעזרה רבות במדריכה מהמועדונית, ממפגש למפגש הלך ופחת הקושי.

תיעוד מהמפגש הראשון: כל המשתתפים מסתובבים בחדר. יששכר נשכב על המיטה בצד. אורלי ומאיה פותחות את כל המגרות בחדר. יששכר קם מהמיטה, מתיישב על כיסא ומסתובב עליו. עידן מסתובב על כיסא באזור אחר של החדר. מדריכה מהמועדונית: "החוג מתחיל עכשיו. כולם לבוא". הילדים ממשיכים בשלהם. נועה: "בואו נשב במעגל". הילדים ממשיכים להסתובב בחדר. מדריכה מהמועדונית: "בואו נעשה מעגל היכרות". עידן מתעסק במצלמה. נועה: "לא לגעת במצלמה". עידן עובר לבידורית ונוגע בכל הכפתורים. נועה ניגשת אליו ומנסה לשכנעו לשבת במעגל. הוא ממאן. מדריך בא לקרוא לעידן לשבת. עידן נשכב על המיטה בצד ואינו מצטרף לקבוצה. שאר המשתתפים מתיישבים, אך לא במעגל. לבסוף המדריכים מצליחים להושיבם במעגל. מאיה קמה. נועה: "שבי, שבי. אני רוצה לעשות היכרות". מדריכה: "בואי מאיה". מאיה מתיישבת. נועה: "עכשיו אני רוצה שכל אחד..." רעש בכיתה. נועה: "שלום, שלום. אני נועה. נו-עה". כמה מהמשתתפים עונים: "שלום נועה!" נועה: "יפה מאוד". עידן מכבה את האור בכיתה. כל הילדים מתפזרים. נועה מדליקה את האור. עידן שוב מכבה את האור. מדריך מדליק את האור. נועה מנסה לחזור לפעילות. עידן שוב מכבה את האור. הילדים מתפזרים מהמעגל. נשמעות קריאות: "מה קורה פה?" "יש הפסקת חשמל". מדריכה מדליקה את האור, מובילה את עידן ביד ומושיבה אותו במעגל. נועה ממשיכה בפעילות. הקריאות ממשיכות ברקע.

תיעוד מהמפגש התשיעי: נועה: "בואו נקום. חבר'ה, אנחנו קמים". איתי מוחא כפיים. נועה מפעילה מוזיקה ואומרת: "1...2...3..." כולם עושים את תנועות הריקוד המשותף בדיוק לפי הסדר. כל המשתתפים עומדים במקומם ומבצעים את תנועות הריקוד בתוך שהם מסתכלים על נועה. כמה מהם אומרים את שמות התנועות תוך כדי ריקוד. נועה עוצרת את המוזיקה ואומרת: "עכשיו אנחנו עושים בלי המוזיקה. אני רוצה לשמוע אתכם שרים". מאיה וצחי שרים את שמות כל התנועות, והאחרים מזמזמים או שרים חלקית. כולם מבצעים את הפעילות במדויק.

התיווך למשמעות כמקדם הפנמה של נורמות התנהגות

בבואנו לבדוק איזה מתהליכי התיווך וההוראה תרמו להפנמת נורמות ההתנהגות שנדרשו בשיעורי המחול וליישומן, בלט במיוחד התיווך למשמעות שנועה, המדריכה למחול,

ביצעה בכל השיעורים. התיווך תוכנן כדי להתאים את תהליכי הלמידה למשתתפים בהתאם ליכולות ההבעה העצמית והתקשורת שלהם (Feuerstein et al., 2006), והוא בוצע בקביעות, בכל המפגשים. מבין מגוון האפשרויות לביצוע תיווך, בלטו במיוחד המצבים שנועה תיווכה את משמעות התנועות במחול. תיווך למשמעות (Flavian, 2019) הוא תהליך הקושר בין הלמידה הקוגניטיבית לעולם הרגשי של הלומד; תהליך שהלומד מבין בו את משמעות הלמידה עבורו, באופן אישי. בתהליכי הוראת המחול בסדנה זו התאימה המדריכה למחול את משמעות התנועות לעולמם של המשתתפים. בזכות תיווך זה, המשתתפים הצליחו להבין מושגים מופשטים, לזכור את התנועות ולבצע אותן מתוך מוטיבציה פנימית ובהתאמה למוזיקה.

הדוגמאות העיקריות לתיווך למשמעות: בשיעור הראשון נועה הסבירה והדגימה: "יש שמות לכל התנועות – לחבק את הדובי / לתפוס כוכב ולהוריד / קוקו קוקו / סופרמן..." בהמשך היא השתמשה בדוגמאות אלה בשיום התנועות שהמשתתפים יזמו: "אני רוצה שתחשוב על תנועה, אביחי. איזו תנועה שאתה רוצה". אביחי מתכופף ונוגע בידיו ברצפה. נועה: "תסתכלו כולם על אביחי. התנועה הראשונה של הריקוד שלנו – אנחנו יורדים למטה. צחי, איך נמשיך? איזו תנועה אתה רוצה? מה שאתה רוצה". צחי מחייך ומנפנף בידיו. נועה: "יפה! כנפיים של ינשוף! אז עשינו – ירדנו למטה – אחד, שתיים זה כנפיים של ינשוף".

במפגש אחר נתנה נועה משמעות לתנועת הגוף מתוך תנועת הגלים בים: "אתם מכירים את הגלים בים. עידן, אתה מכיר גלים? בואו נעשה גל עם היד כולם". נועה מדגימה בידה. היא לוקחת את היד של איתי ומניעה את ידה עם ידו. "יפה מאוד! עכשיו אנחנו נעשה גל עם הגוף! אנחנו מכופפים ברכיים, זזים עם הגב אחורה ועולים (תוך כדי הדגמה). שוב פעם. מעולה". המשתתפים ייחסו לכך משמעות כה רבה עד כי אחת מהם ציינה את תנועה זו כמהנה במיוחד. נועה: "היה לך כיף בשיעור מאיה?" מאיה: "כן". נועה: "ממה הכי נהנית?" מאיה: "גלים". נועה: "איזה גל הכי אהבת?" מאיה: "של כל הגוף".

בהמשך, כדי ללמד את המשתתפים את ההבדלים בין סגנונות התנועה, נועה הוסיפה משמעויות מתחומי חיים אחרים וייחסה לכל תנועה משמעות בהקשר של טמפרטורה או מרקם מגע: "אנחנו משחקים משחק שנקרא 'רצפת הקסם'. זה אומר שאנחנו נעמוד כולם, ואני אגיד כל פעם שהרצפה היא משהו אחר. אם הרצפה תהיה מסטיק, אנחנו נדבקים לרצפה. קשה לנו ללכת... יש דבק ברצפה... קשה ללכת, נכון? עכשיו הרצפה היא קרח. איך מחליקים על קרח? עכשיו הרצפה היא אשששש. יש אש ברצפה!" אביחי מתחיל לקפוץ ולצעוק (כמו נכווה מהרצפה). נועה: "יפה מאוד! הרצפה חמה, חמה, חמה! עכשיו נלך כאילו יש לנו קוצים על הרצפה. אנחנו צריכים להיזהר שלא לדרוך על הקוצים, שלא ניפגע. ללכת מעל הקוצים. מעל הקוצים – צריך לעשות צעדים גדולים".

אינטראקציה בין המתבגרים לבין עצמם

חיי המתבגר רצופים בקשרים בין־אישיים. קבוצת השווים היא המקור הבולט ביותר להתפתחות חברתית ואישית. אם קבוצת השווים כוללת מתבגרים עם ASD, קשה מאוד ללמוד ליצור אינטראקציות חברתיות. על אף הקושי, ניכר היה שמשותפי הסדנה למדו והתקדמו בהבנה של דרכי התקשורת המתאימות וביישומן.

במפגשים השני והשלישי בסדנה בלט היעדר האינטראקציה בין המתבגרים לבין עצמם, עד כי הם כמעט שהתעלמו זה מזה. תיעוד לדוגמה: אין מגע בין המשתתפים ואין דיבור מילולי. מאיה נכנסת לחדר ומכריזה "שלוםסם". לאחר שנייה היא צועקת: "לאאאאאא". מדריכה מהמועדונית אוחזת בגבה ואומרת לה: "רק תשבי", ומושיבה אותה (בעדינות). מאיה מתיישבת וצועקת. מדריכה: "רק תשבי במקום". מאיה מתחילה לבכות בהיסטריה. אורלי מכניסה את אצבעותיה לפה וראם מביט במאיה, מזיז את גופו אחורה וקדימה ומכניס את אצבעותיו לפה. יששכר צועק: "מאיה!" ראם מגביר את תנועותיו אחורה וקדימה בחוזקה. יששכר מכריז בקול: "מאיה בוכה!" יששכר עדיין חסר שקט. הולך במהירות מצד לצד בחדר, נתקל באיתי, והוא כמעט נופל אחורה. יששכר אינו עוצר ואינו מתייחס למה שאירע. הוא חוזר בהליכה בחדר ושוב נתקל באיתי.

להבדיל, במפגש השביעי בלטו אינטראקציות בין המשתתפים: נועה: "בואו נשב במעגל". אורלי מתיישבת. אחריה מתיישב יששכר. יששכר מתקרב לאורלי, והיא מסתכלת עליו. יששכר מחייך. אורלי מחייכת. יששכר ואורלי נמצאים זה ליד זה לאורך כל השיעור – גם בפעילויות בישיבה וגם בעמידה. אין תקשורת מילולית. מתחילים תנועות ריקוד. יששכר בצד החדר, ליד הקיר. אורלי בצד האחר, ליד נועה, גבה ליששכר. נועה: "מתחילים. שלוש... שתיים..." אורלי מסתכלת אחורה, אל יששכר, והולכת לעמוד לידו בעת הריקוד.

במפגש התשיעי האינטראקציה השתפרה עוד יותר, והמשתתפים החלו ללמוד זה מזה ולחקות את התנועות הנדרשות במחול: נועה מבקשת מהמשתתפים ללכת כמו חיה. נועה: "כמו איזו חיה אנחנו הולכים? מי זוכר?" צחי: "צב!" הוא מתחיל ללכת על ארבע על רצפת החדר. איתי רואה את צחי ומצטרף אליו. השניים מסתכלים זה על זה ומחייכים. הם ממשיכים ללכת זה לצד זה. מאחוריהם יששכר מתכופף על ארבע ומתחיל ללכת. איתי קורא: "יששכר, מהר!" יששכר מתקדם מהר יותר. הוא מחייך ומצטרף לאיתי ולצחי, והם מסתובבים יחד בחדר.

במפגש האחרון האינטראקציות החברתיות התחזקו. לפני תחילת השיעור המשתתפים מתחילים להיכנס לחדר. יששכר עומד בצד, ליד הקיר. אביחי ניגש אליו ומרים את ידו. יששכר נותן לו כף וממשיך לאחוזו בידו כמה שניות בחיך. נועה מפעילה את המוזיקה. הם רוקדים. יששכר וצחי אוחזים ידיים ורוקדים יחד במעגל.

אינטראקציה בין המתבגרים למדריכה למחול

רבות נכתב על חשיבות הקשר החיובי בין המורים לתלמידים כבסיס להתקדמות קוגניטיבית של הלומדים (Flavian, 2019; Levine, 2002) ולפיתוח קשרים חברתיים משמעותיים (Aspelin & Jonsson, 2019). במחקר הנוכחי ניכר היה כי הקשרים שנוצרו בין המדריכה למחול ובין המשתתפים חיזקו את ההבנה של המשתתפים בנוגע לסיטואציות החברתיות שהתרחשו בשיעורים.

כך לדוגמה קרה במפגש הרביעי. נועה גרמה למשתתפים לרקוד יחד ולעודד זה את זה לרקוד: נועה: "עכשיו משחקים משחק הפסלים. כשיש מוזיקה אנחנו רוקדים, וכשאינ מוסיקה עומדים כמו פסל". המוזיקה מתחילה. נועה: "יש מוזיקה. בואו נרקוד". איתי מסתובב סביב נועה. נועה מחזיקה למאיה את היד (מימינה) ומדרבנת את עידן (משמאלה) לרקוד. איתי ממשיך להסתובב מול נועה. מדי פעם הוא מרים מבט לעיניה. נועה מעודדת את אביחי, הרוקד במרכז המעגל. איתי נעמד לימינה של נועה. היא נותנת לו יד ופונה אליו. היא מגלגלת ידיים ומחייכת. איתי מצטרף מיד, מחייך ומגלגל ידיים. הם ממשיכים לרקוד יחד. חיוכו של איתי מעמיק. הוא מתנועע ורוקד.

בהמשך, במפגש האחרון, היוזמה לקשר חברתי בין המשתתפים לנועה הגיע מהמשתתפים עצמם. בתיעוד הפגישה נראתה האינטראקציה הבאה: "איתי ניגש לנועה ואומר לה: "אני אוהב את המפגשים שלך של החוג ריקוד. למה זה רק שלושה חודשים? למה? תסבירי לי למה? במי זה תלוי?" נועה: "איתי, איך אתה רוקד ריקוד שמח? כשאתה שמח?" איתי נותן לנועה ידיים, קופץ ומחייך. נועה: "אלוף!" איתי: "לא. כאילו. שאת גם רוקדת". נועה: "שאני גם ארקוד? יאללה". שניהם מחזיקים ידיים, רוקדים וקופצים יחד בהנאה רבה. מדריכה: "איזה ריקוד שמח בזוג!" נועה שואלת את איתי: "מה הכי אהבת היום?" איתי עונה: "הכי אהבתי היום את הריקוד של ההתרגשות ואת הריקוד של השמחה ואת המשחק הזה שרוקדים, והמוזיקה עוצרת". מדריכה שואלת את איתי: "איך אתה מרגיש עם זה שנגמר חוג הריקוד?" איתי: "שאני מתגעגע לנועה והייתי רוצה שתבואי אליי כל הזמן". נועה עונה: "גם אני הייתי רוצה לבוא כל יום". איתי: "אני הייתי רוצה שתבואי כל השבוע הזה". נועה: "היה לי כיף ונהניתי מכל דקה".

דיון

התפיסה ההומניסטית להשתלבותם של אנשים עם צרכים מיוחדים מנחה את הסביבה ליצור הזדמנויות חדשות לשיפור יכולותיהם של האנשים להשתלבות משמעותית. לכן, בחקר מקרה זה בחרו החוקרות בתהליך הוראה שלא נחקר עד כה בקרב אוכלוסיית

מתבגרים עם ASD, והתמקדו בהבנת תרומת שיעורי מחול בסגנון היפ הופ להתפתחות מודעות חברתית בקרב מתבגרים עם ASD בתפקוד בינוני עד נמוך. השאלות שהובילו את תכנון המחקר ואת ביצועו התמקדו בדרכים בהן למדו המשתתפים את הנורמות החברתיות שהציגה מדריכת המחול בשיעורים; בהבעה העצמית שלהם בתחום החברתי ויצירת התקשורת הבינאישית שהציגו המשתתפים כלפי שותפיהם לקבוצה וכלפי מדריכת המחול; ובדרכי הוראה של המדריכה למחול שתרמו במיוחד להתקדמותם של המשתתפים.

ניתוח צילומי המפגשים מיקד את החוקרות בארבעה תחומים עיקריים שאפיינו את התפתחות המודעות התקשורתית וההבעה העצמית בקרב המשתתפים בסדנה. מתוך רצון וחזון חברתי שבוגרים אלה ישתלבו בחברה הסובבת באופן מיטבי על אף קשייהם, חשוב היה להתמקד בתרומת הסדנה להבנת והפנמת הנורמות החברתיות וזאת על מנת לבדוק את האפשרות ללמדם בדרכים שונות מאלה שלמדו עד כה במסגרות החינוך השונות. ניכר היה כי במהלך המפגשים הבינו המשתתפים את נורמות ההתנהגות הנדרשות וישמו אותן בהדרגה בתוך שלמדו את תנועות המחול והשתתפו השתתפות פעילה בריקודים שיצרה המדריכה בעבורם. תהליך ההוראה, שהתבסס על מבנה שיעור וכללים ברורים וקבועים כדי להתאימם למאפייני המתבגרים עם ה־ASD, היה יעיל ומשמעותי, וניכר שיפור בהתנהגותם של המשתתפים במשך המפגשים. הליך למידה זה מחזק את התפיסה כי באמצעות הוראת מחול אפשר לעורר מוטיבציה לפעילות חברתית משותפת על פי נורמות קבועות מראש, גם בקרב מתבגרים עם ASD בתפקוד בינוני עד נמוך. כן בלט במחקר זה כי הפעילות המוטורית הקצבית תרמה להבנה של המשתתפים בנוגע למרחב האישי והסביבתי. הם למדו לנוע במרחב במקצב שנדרש מהם ולהתייחס לסובבים אותם – מיומנות הכרחית לתנועה במרחב הציבורי והתפתחות מהותית של אינטליגנציה רגשית והבנת צרכיהם של אחרים בסביבתך.

במעקב אחר דרכי ההוראה של המדריכה למחול בלט הקישור של כל תנועה לעולמו הפנימי של המשתתף; קישור שהתבסס על התיווך למשמעות עבור כל אחד. הם למדו איך והיכן להביע רגשות וכיצד לפעול בהתייחס לרגשות של הסובבים אותם. כמו כן, בסדנה הכירו המשתתפים סגנונות מוזיקה שונים, המייצגים מגוון רגשות – סגנונות קלים ורכים ככלי המחבר לתחושה חיובית ולזרימה רגועה במרחב השיעור, וסגנונות נוקשים ואגרסיביים ככלי לזיהוי רגשות קשים, תוקפניים וכעוסים בגופנו; שימוש בתנועות ריקוד אגרסיביות אל מול תנועות עדינות כדי להבהיר את האפשרויות לוויסות הרגש ולעידונו לכדי התנהגות מקובלת; הוצאת אנרגיה בריקוד להבעת רגש שלילי ולמיתונו לכדי רגש הניתן לשליטה בהתנהגות יומיומית. כלים אלו תרמו גם למודעות העצמית של

המתבגרים אשר היו צריכים לבחור בעצמם את תנועות המחול שלהם בכל תרגיל ואף להסביר מדוע בחרו תנועות כאלו או אחרות. מודעות זו לתנועותיך, כמו גם המודעות לקשר שבין תנועות אלו לרגשות שונים, הינה בבסיס ההתפתחות של האינטליגנציה הרגשית והמודעות הרגשית והחברתית לעצמך ולאחרים.

התוכן הלימודי היווה תרומה נוספת להליך הלמידה ולהשתתפות הפעילה של המתבגרים עם ה-ASD. מתבגרים עם ASD נוטים לעיתים קרובות, כחלק מלקותם, לבצע תנועות גוף חוזרות ונשנות (אלקשאעלה, 2017), והם נדרשים להימנע מכך בחיי היומיום. לא כך היה בסדנה. מחול ההיפּוֹפּ מאופיין בתנועות קצביות וברורות, וכך יכלו המשתתפים לבצע תנועות רפטיטביות שוב ושוב בלא שהתנועה תיחשב חריגה או לא רצויה. באופן זה, ובהתאמה למודל ההומניסטי, מאפיין שנתפס במהותו כ"לקוי" בקרב אוכלוסייה זו, הפך להיות מוקד החוזק שלהם במהלך ריקוד ההיפּוֹפּ, ואף תוואי לתקשורת מסוג שונה – תקשורת תנועתית.

בהמשך לתיווך למשמעות התנועות, המדריכה תיווכה לכולם את משמעות התהליכים שהתרחשו בסדנה ואת המסרים של המשתתפים עצמם – מסרים מילוליים ולא-מילוליים כאחד. תיווך זה הביא כל אחד מהמשתתפים להבין את תפקידו במחול ואת הדרכים להביע את רגשותיו במהלך הריקוד, וכך רכשו המשתתפים גם כלים לזיהוי רגשות של אחרים הסובבים אותם ולשיתוף פעולה עימם. הליך למידה זה בוצע במגוון פעילויות משחק הדורשות לזהות דרך הבעה בתנועה את הרגש שהאחר מציג ולהגיב בהתאם, בתיווך של מדריכת המחול. כמו כן, שולבו פעילויות חווייתיות בזוגות ובקבוצות, וכלל המשתתפים בנו מחול המחייב התאמת תנועות, עימוד והחלפת מיקום עם משתתפים אחרים בקבוצה, התייחסות לאחידות ולתיאום ושימוש במראה לשיקוף דמיון בין המשתתפים והבדלים ביניהם.

בהתאם לגישה ההומניסטית, לאחר כל מפגש מדריכת המחול, בשיתוף עם יוזם ומפתח התוכנית ניתחו את התהליך שהתבצע ותכננו את המפגש הבא על מנת להעצים את נקודות החוזק שכל אחד מהמשתתפים הביע. בזכות תהליך זה, הצליחו המשתתפים למצוא דרכים להתגבר על אחד מהמאפיינים העיקריים של מתבגרים עם ASD; הקושי ליצור אינטראקציות חברתיות תקינות (Dindar, 2017). בסדנה שנמשכה עשרה מפגשים בלבד התפתחו האינטראקציות בין המשתתפים והתחזקה התקשורת הבין אישית. בשיעורים הראשונים של הסדנה הרבו המשתתפים להתעלם זה מזה ומהנחיות המדריכה, ואילו בשיעורים האחרונים הם יזמו פניות זה לזה, רקדו יחד ונהנו משיתוף הפעולה עם המדריכה.

מתבגרים עם ASD מתאפיינים גם בקשיי התנהגות וקושי לקבל נוכחות ומרות מגורמים חדשים (Levinson et al., 2020). למרות זאת, במהלך סדנת המחול שכללה עשרה מפגשים בלבד, שינו המשתתפים את התנהגותם מהתעלמות מהמדריכה עד שיתוף פעולה כמעט מלא עם בקשותיה והוראותיה. נוצר גם קשר רגשי בין המשתתפים למדריכת המחול, ובמפגש האחרון הביעו המשתתפים בדרכים שונות (מילוליות ולא־מילוליות) את הערכתם למדריכת המחול וחוסר שביעות רצון מסיום הסדנה. קשר זה מתאים במהותו לקשר שהציעו מפתחי עקרונות הוראת המחול (Warburton, 2019) ככלי ליצירת קשרים בין אנשים מתרבויות שונות ולפיתוח מודעות תקשורתית. במקרה זה, המחול זימן למתבגרים עם ה־ASD הזדמנות לרכוש אמון באדם שלא פגשו בעבר ולבנות הליך תקשורת אפקטיבי ומותאם לסביבה.

לסיכום, חקר מקרה ראשוני זה מציג את תרומת המחול היפ־הופ לחיזוק המודעות החברתית והתקשורת הבין אישית בקרב מתבגרים עם ASD, בתוך קבוצת השווים ובינם ובין המדריכה המובילה.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

היות שמחקר זה הוא חקר מקרה ייחודי – מעקב אחר סדנת ריקוד שכללה קבוצה מצומצמת של מתבגרים עם ASD, החוקרות רואות לנכון להרחיב את הסדנאות לאוכלוסיות נוספות של מתבגרים עם צרכים מיוחדים ולעקוב אחר הסדנאות במחקרי המשך. לאור הצלחת הסדנה, אנו ממליצות להגדיל את מספר המפגשים כדי להעצים את השפעתם. סדנה זו בוצעה כחלק מפעילות אקסטר־קוריקולרית, בשעות אחר הצהריים. לדעתנו יהיה ערך רב ליישמה במגוון מסגרות חינוך מיוחד ובמסגרות חינוך רגיל המשלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים, כחלק ממערכת שעות הלימוד הסטנדרטית.

מקורות

- אלקשאעלה, ב' (2017). אוטיזם: התפתחות בהבנת הלכות על הרצף ההתפתחותי. **לקסי־קיי, 7, 3-4**.
- אפרתי, ע' (2014). מחקר: שכיחות אוטיזם נמוכה באופן משמעותי בקרב חרדים וערבים". **הארץ, 17 בספטמבר, 2014**. <http://www.haaretz.co.il/news/health/1.2436272>.
- כנסת ישראל. (2018). תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, התשע"ח-2018. אוחזר מתוך <https://main.knesset.gov.il/News/PressReleases/pages/press10.07.18.aspx>
- ליכטינגר, ע' (2008). **האתגר שבהבעה: תהליכי ויסות ואסטרטגיות בכתיבה**. מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיה במחקר איכותני – הלכה למעשה. רמות.

- Aldaqr, I., Schuwerk, T., Daum, M. M., Sodian, B., & Paulus, M. (2016). Sensitivity to communicative and non-communicative gestures in adolescents and adults with Autism spectrum disorder: Saccadic and pupillary responses. *Experimental Brain Research*, 234, 2515-2527. <https://doi.org/10.1007/s00221-016-4656-y>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education: Concept analysis and report from pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264-283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Baxter, A. J., Brugha, T. S., Erskine, H. E., Scheurer, R. W., Vos, T., & Scott, J. G. (2015). The epidemiology and global burden of Autism spectrum disorders. *Psychological Medicine*, 45, 601-613. <https://doi.org/10.1017/s003329171400172x>
- Dindar, K. (2017). *Researching social interaction in Autism: shifting the focus from 'within individuals' to 'in interaction'* (Doctoral dissertation). University of Eastern Finland.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Falik, L., & Feuerstein, R.S. (2006). *Creating and enhancing cognitive modifiability: Instrumental Enrichment program*. ICELP Press.
- Flavian, H. (2019). *Mediation and thinking development in schools: Theories and practices for educators*. Emerald Points.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). *Exceptional learners* (11th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Lee, S. B., Kim, J., Lee, S. H., & Lee, H.-S. (2002). Encouraging social skills through dance: An inclusion program in Korea. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 40-45. <https://doi.org/10.1177%2F004005990203400507>
- Levine, M. (2002). *A mind at a time*. Simon and Schuster
- Levinson, S., Neuspiel, J., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2020). Parent-teacher disagreement on ratings of behavior problems in children with ASD: Associations

- with parental school involvement over time. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04675-1>
- Li, S., & Zizzi, S. (2018). A case study of international students' social adjustment, friendship development, and physical activity. *Journal of International Students*, 8(1), 389-408. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i1.171>
- Maljaars, J., Noens, I., Jansen, R., Scholte, E., & van Berckelaer-Onnes, I. (2011). Intentional communication in nonverbal and verbal low-functioning children with Autism. *Journal of Communication Disorders*, 44, 601-614. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.07.004>
- Mackrell, J. R. (2020, November 19). Dance. In *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/dance>
- Ornstein Davis, N., & Carter, A. S. (2014). Social development in Autism. In F. R. Volkmar, S. J. Rogers, P. Rhea, & K. A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of Autism and pervasive developmental disorders* (pp. 212-229). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118911389.hautc09>
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Toward better quality of life*. Nova Biomedical Books.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435-454). Sage.
- Thandi-Sule, V. (2016). Hip-Hop is the healer: Sense of belonging and diversity among Hip-Hop collegians. *Journal of Student Development*, 57(2) 181-196.
- Voukelatou, G. (2019). The contribution of experiential learning to the development of cognitive and social skills in secondary education: A case study. *Education Sciences*, 9, 127. <https://doi.org/10.3390/educsci9020127>
- Warburton, E. C. (2019). Dance pedagogy. In S. Dodds (Ed.), *The Bloomsbury companion to dance studies* (pp.3-110). Bloomsbury Publishing.
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with Autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2152-2161. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs10803-012-1467-2>
- World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities and handicaps*. Author.
- World Health Organization. (2001). *The international classification of functioning, disability and health*. Author.