

The DIR® Model

מודל ה-DIR® - מתאוריה למעשה

מבוא

מודל ה-DIR® (The **D**evelopmental, **I**ndividual-Difference, **R**elationship-Based Model) הוא מודל מקיף וממזה לטיפול בילדים עם בעיות התפתחותיות ורגשיות שונות בכלל, ולקויות על הקשת האוטיסטית בפרט. תכניות טיפול, המבוססות על מודל ה-DIR®, מאפשרות לילדים אלה ללמוד איך להתייחס לאחרים בצורה חמה ואינטימית, לתקשר עימם בצורה משמעותית באמצעות מחוות ומילים, ולפתח רמות חשיבה גבוהות הכוללות יכולות הפשטה ואמפתיה (Wieder & Greenspan, 2003; Greenspan & Wieder, 1997; Solomon, Necheles, Ferch & Bruckman, 2007). להבדיל מגישות אחרות המתמקדות בסימפטומים של הילד, מודל ה-DIR® מתמחה בהבנת הגורמים להתנהגות ובטיפול אינטנסיבי ושיטתי בילד על ידי התייחסות לצרכים הרגשיים-התפתחותיים והתחושתיים-תנועתיים שלו. תכנית טיפולית המבוססת על מודל זה לוקחת בחשבון את המורכבות של קשיי הילד ורמתם, מסייעת להבין את הפרופיל האינדוידואלי שלו ואת השפעתו על התנהלותו של הילד בחיי היום-יום. הטיפול כולל הסתכלות מערכתית על עולמו של הילד ועל המסגרת הביתית והחינוכית שבה הוא נמצא; הוא דורש שימוש בטכניקות משחק מיוחדות (Floortime™), ועל פי הצורך טיפולים ברכיבים הפיזיים, השפתיים והרגשיים של כל ילד באופן פרטני (ICDL, 2005).

פרק זה מתאר את מודל ה-DIR® ומתמקד בשלבים ההתפתחותיים-רגשיים שזוהו על ידי סטנלי גרינספן ושרינה וידר (Greenspan & Wieder, 1998; 2006). כמו כן, מושם דגש על המעבר מתאוריה למעשה ועל כן מוצג ה-Floortime™ וקווים מנחים לעבודה על פי גישה זו. לסיום, מובא תיאור מקרה המדגים את החשיבה הקלינית הכוללנית של המודל.

הנחות היסוד של המודל

המודל שפותח על ידי גרינספן ווידר (Greenspan & Wieder, 1998; 2006), מבוסס על שלוש הנחות יסוד עיקריות בהתפתחותם של תינוקות וילדים צעירים.

הנחת היסוד הראשונה מתייחסת לרכיב ההתפתחותי (Developmental). ההנחה היא, שילדים מתפתחים בכל התחומים במקביל ושקיימות השפעות גומלין של תחום אחד על האחרים. תחומי ההתפתחות העיקריים הם קוגניטיביים, שפתיים, מוטוריים, רגשיים וחברתיים. גרינספן ווידר מתארים סולם של **שישה שלבים התפתחותיים-רגשיים**, שמהווים בסיס להתפתחות תקינה של

ילדים במהלך השנים הראשונות של החיים ובשל כך הם קריטיים להתפתחותם. ששת השלבים הם: היכולת לוויסות קשב ועניין בעולם; היכולת למעורבות רגשית וליחסים אינטימיים; היכולת ליזימה ולתקשורת הדדית; היכולת לתקשורת מורכבת; היכולת ליצירת רעיונות ומשחק סימבולי; היכולת לחיבור של רעיונות בצורה לוגית וחשיבה מופשטת. שלבים אלה מספקים את הבסיס להתפתחות החשיבה וההבנה של ה"אני" ולהתמודדות עם פתרון בעיות.

הנחת היסוד השנייה היא, שילדים שונים ביכולת שלהם לקלוט, לעבד ולהגיב למידע מהעולם. משום כך מושם דגש על

הפרופיל התחושי-תנועתי אינדיווידואלי (Individual Difference) של הילד. גרינספן ווידר (Greenspan & Wieder, 1998; 2006) טוענים, שהבנה של התגובות התחושתיות של הילד, של יכולתו לעיבוד הקלט החושי ויכולתו להשתמש בגוף על מנת להוציא לפועל את תגובותיו, מאפשרים זיהוי קשייו ועוצמותיו של הילד ומכאן יצירת דרכי התערבות ואינטראקציה המותאמות לו.

הנחת היסוד השלישית היא, שרגשות ואינטראקציה בין-אישית (Relationship) משמעותית הם הבסיס ללמידה קוגניטיבית, שפתית, רגשית וחברתית. יחסים התואמים את צורכי הילד, רגשותיו ותחומי התעניינותו מסייעים לו להגיע ליכולות טובות יותר של ויסות, קשר, תקשורת ומחשבה בשלבי ההתפתחות השונים. כמו כן, המודל מדגיש את נושא ה"אפקט" או הרגש כדבר מרכזי וקריטי בהתפתחות האנושית. רגשות, רצונות ומוטיבציות פנימיות הם המניעים את האדם לפעול. לכן, הרגש וההתלהבות במשחק משמשים כלי טיפולי חשוב ליצירת מוטיבציה לקשר ולהתעניינות באחר. ה-Floortime™, שהוא ליבה במודל ה- DIR®, מבוסס על הנחה זו. הכוונה להתערבות טיפולית המתמקדת ביצירת אינטראקציות רגשיות משמעותיות בין מטפל (לרוב ההורה) לילד, מתוך מטרה לעזור לילד לטפס בסולם ההתפתחותי (ראה פרוט בהמשך).

ששת השלבים ההתפתחותיים-רגשיים

שלב ראשון: ויסות עצמי ועניין בעולם (1-3 חודשים)

השלב הראשון מתייחס ליכולתו של התינוק לווסת את עצמו ולשמור על עניין בעולם. שטרן (Stern, 1985) מתאר את החוויה של תינוק המגיע לעולם כאוסף של התנסויות שאינן קשורות ביניהן. היכולת של ויסות עצמי ועניין בעולם מאפשרת לתינוק להישאר ערני, להתרכז בדברים שונים, לארגן את התנהגותו ולעבד את מחשבותיו ורגשותיו. לדוגמה, תינוק המעורסל בזרועות אימו, מריח את ריחה, שומע קולות שונים בחדר ומרגיש דברים שונים בגופו, כמו את חום גופה של האם ותחושות פנימיות שונות של רעב או של עייפות, מצליח בכל זאת להתמקד בקולה של האם ובפניה. אתגר זה עומד בפני התינוק כבר מיום היוולדו ומתפתח בשלושת החודשים הראשונים לחייו. בשלב זה, על התינוק לקלוט כמויות אדירות של מידע ולהגיב אליו באופן רגוע וערני. מידע חדש זה מקורו גם בגוף עצמו וגם מחוצה לו. היכולת להתרגש ולהתעניין בחדש ועם זאת לווסת את התחושות הם השלב הראשון בהתפתחותו של התינוק (Greenspan & Wieder, 1998; 2006).

רכישת שלב זה מבוססת על בשלותו הפיזית של הילד ועל יכולתו להסתגל לסביבה. אלורוז (2005) מציינת, שתהליכים

התפתחותיים הקשורים בתפקודי עיניו וידייו של התינוק משפיעים על יכולתו להתייחס לאוביקט האימהי או המטפל. שטרן (Stern, 1985) סוקר מחקרים שונים המצביעים על כך, שתינוקות מגיעים לעולם עם העדפה לקולות אנושיים ולפרצופים ועם היכולת להסתגל לגירויים ולהגיב אליהם בצורה סלקטיבית. עם הזמן, התינוק מפתח בשלות המאפשרת לו להתנהל בצורה מאורגנת יותר

בעולם, כמו לישון ולאכול בשעות קבועות. עם זאת, ישנם הבדלים בין-אישיים המשפיעים על תגובת התינוק לסביבה, על יכולתו לעבד את הגירוי, על סף התגובה שלו, כמו גם על יכולתו לקלוט קולות, ריחות, טעמים, תחושות ומראות שונים ולהגיב להם. בנוסף על כך, רכישת שלב זה מבוססת גם על תהליך הקו-רגולציה (co-regulation). בתהליך דינמי זה התינוק משתמש במצב הפיזי והרגשי של ההורה או המטפל על מנת לארגן את עצמו. ההורה מספק לתינוק מידע סנסורי באמצעות משחק וחוויות טיפוליות רגילות, כמו הלבשה ורחיצה. אלוורז (2005) דנה בתפקיד האובייקט האימהי (או הטיפולי) בוויסות הרגשי של התינוק. היא מעלה סברה, המבוססת על מחקרים שונים, שלאובייקט האימהי (מטפל/הורה) שתי פונקציות שונות ברמת העוררות של התינוק. הפונקציה הראשונה היא להרגיע את התינוק והשנייה לעוררו, למשוך את תשומת לבו ו"להזמין אותו" לעולם ואלוהיה. האם מעוררת או מרגיעה את התינוק על פי איתותים שהוא נותן לה; היא יכולה לעורר את התינוק כאשר היא חשה שהוא מופנם ושקט או להפחית גירויים כאשר התינוק נמצא בחוסר נחת. לדוגמה, מחקרים מראים שאימהות בדרך כלל יפחיתו את הבעות הפנים שלהן כאשר התינוק מפנה את מבטו מהן. על פי גרינספן ווידר (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005) חוויות אלו, המתרחשות בין התינוק להורה, הן הבסיס לוויסות רגשי והן האות הראשון להתייחסות חברתית ולתקשורת פרה-ורבלית, שכן הן מאפשרות למידה בעולם גדוש גירויים.

קשיים בבשלותו הפיזית של תינוק עלולים לגרום לעיכוב ברכישת שלב זה (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005). תופעות כמו, תגובתיות יתר, תת-תגובתיות לגירויים, קושי בעיבוד ובפיענוח של הגירוי הנקלט, טונוס שרירים נמוך או בעיות בתכנון מוטורי עלולות להשפיע על יכולתו של התינוק לווסת עצמו. דוגמה לכך הוא תינוק הרגיש לתנועה (תגובתיות יתר). הוריו, שאינם מודעים לכך, מנענעים אותו על מנת להרגיעו, בדיוק כפי שניסו להרגיע את ילדיהם האחרים. תינוק כזה, במקום להירגע עשוי לבכות בכי רם, מכיוון שהתנועות גורמות לו לגריית יתר. דוגמה אחרת היא ילד עם קושי בעיבוד שמיעתי. ילד כזה, ייתכן שיגיב רק לגירויים מערועים תחושתיים אחרים, כמו מראות או תנועות. אפשרות אחרת היא, שהוא לא יגיב לקולות שמופנים אליו, אלא רק לגירויים מסוימים מאוד בערוץ השמיעתי, כמו שירים המוכרים לו. תגובות אלו עשויות להיות בלתי מובנות לסביבה ולכן לא תעוררנה התייחסות נכונה מצד ההורה או המטפל.

עיכוב התפתחותי בשלב זה עלול להתרחש גם במקרה של קשיים בתהליך הקו-רגולציה (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005). ילד מתקשה ללמוד לווסת את עצמו רגשית כתוצאה מתופעות כמו דיכאון או טראומה של ההורה, או חרדה מתגובות ההורה שאינן עקביות או שאינן תואמות את המצב. לדוגמה, הורים הסובלים מדיכאון יגיבו פחות לאיתותים מילדיהם. לעומתם, הורים הסובלים מחרדה, עלולים להגיב בצורה מוגברת לאיתותים מהילד וכך יגבירו את החרדה אצלו סביב מצבים שונים, שבהם תגובתם אינה תואמת את המצב.

שלב שני: יצירת יחסים והתקשרות (2-7 חודשים)

השלב השני בהתפתחותו של התינוק הוא היכולת ליצור אינטימיות והתקשרות (attachment) עם המטפלים העיקריים, בהתבסס על רגשות חיוביים העולים מהקשר, כמו חום, אהבה, ביטחון ורוגע. תינוקות עם התפתחות תקינה משתמשים בכל חושיהם במהלך אינטראקציה עם המבוגר על מנת לבסס שלב זה (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005) לדוגמה, התינוק מסתכל על אימו, מקשיב לה, חווה את מגעה העדין ואת תנועותיה הריתמיות ומגיב לקולה בחיוך. חוויות תחושתיות ורגשיות משותפות אלו

מאפשרות לתינוק ללמוד שיחסים הם חוויה מהנה. התינוק, הנהנה, מעוניין בקשר הזה ומראה זאת להורים על ידי חיוך או על ידי השמעת קולות של סיפוק.

לאיכות מוקדמת זו של התקשרות יש השלכות על פיתוח ייצוגים של דמות ההורה ודגמים עתידיים של התקשרות. שטרן (Stern, 1985) מתאר את ההתקשרות כתהליך של פיתוח ייצוגים פנימיים של ההורה. הוא טוען, שבתחילה חוויות תחושתיות ורגשיות אלו מנותקות זו מזו. עם הזמן, התינוק מתחיל לחבר רכיבים דומים מחוויות אלו ("איים של חוסר השתנות") לתפיסה מגובשת של מכלול האפיונים של האם או של האב. לדוגמה, התינוק בוכה כי הוא רעב. הוא שומע שמדברים אליו ואז מגיע החלב; או כאשר יש לו תחושות לא נעימות בבטנו והנה מגיע מישוהו (אם או אב), בעל מאפיינים מסוימים של קול, ריח, מראה ותנועה, מנענע אותו ואז חולפת התחושה הרעה. התינוק מבין שדפוסים תחושתיים (כמו קול, ריח ומראה) ורגשיים אלו (כמו סיפוק וחום) מגיעים מאותו מקור וכך נוצר אצלו הייצוג הפנימי של ההורה.

אצל ילדים עם לקויות תחושתיות עלול להיווצר קושי ביצירת ייצוגים פנימיים אלו ובבניית יחסים משמעותיים עם העולם האנושי (שלב 2). לדוגמה, תינוק שמתעלם מקולות, ממגע ו/או מריחות, מסיט את מבטו או מגיב ברתיעה, לא יזכה לעושר של חוויות תחושתיות ורגשיות בתוך קונטקסט אינטראקטיבי. ילד אחר משתמש בערוץ חושי אחד בקונטקסט של יחסי הנאה עם העולם האנושי, אך מתקשה בהתנסות רב-חושית באותו קונטקסט.

גם ילדים עם קשיים בוויסות רגשי עשויים להראות לקות ברכישת שלב זה. למשל, ילד אשר אינו מביע את רגשותיו בצורה ברורה או אינו מתקשר בקלות, לא חווה את היחסים כמהנים או כמספקים, שכן צרכיו לא נענים. המטפל מתקשה בקריאת רגשותיו של התינוק, כמו התלהבות, הנאה, אסרטיביות או מחאה ולכן גם מתקשה לספק את צרכיו. במקרים כאלה, המבוגר צריך לגלות רגישות ומודעות גבוהים יותר לרמזים הרגשיים של התינוק על מנת לאפשר אינטראקציה חיובית, שבמהלכה התינוק חווה הנאה וסיפוק בתוך הקונטקסט האינטראקטיבי (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005).

שלב שלישי: תקשורת דו-כיוונית (10-3 חודשים)

שלב זה בהתפתחות מתייחס ליכולתו של הילד לתקשורת הדדית ומטרתית המלווה במבטים, בקולות ובמחוות אפקטיביות. בשלב זה התינוק יוצר מעגלי תקשורת. מעגל תקשורת הוא אינטראקציה שהתינוק משדר איתותים אקטיביים על רצונותיו ורגשותיו. הוא סוגר את המעגל ופותח את הבא בתור על ידי תגובה למסרים מההורה. לדוגמה, התינוק נוגע באף של אימו (פתיחת מעגל), היא מחייכת, הוא מחייך אליה חזרה ונוגע בה שוב (סגירה ופתיחה של מעגל). התקשורת הבלתי-מילולית בשלב זה מהירה יותר ורחבה יותר מהתקשורת המילולית והיא יוצרת שרשראות של מעגלי תקשורת הנובעים זה מזה. תקשורת הדדית זו מאפשרת מעין דיאלוג עם המטפל. ללא רכישה של שלב זה, התינוק עלול להישאר תקוע בהתנהגויות חזרתיות ובגרייה עצמית, שכן הוא איננו יוצר רצף אינטראקטיבי המאפשר הרחבה וגמישות של פעילותו. שרשראות תקשורתיות הן הבסיס לרמות חשיבה גבוהות יותר (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005).

אצל ילדים עם קשיים תחושתיים שונים, תקשורת הדדית עשויה להיות מיומנות מורכבת לרכישה. לקות זו נובעת מהעובדה שתחושה, רגש או התנהגות אינם בהכרח קשורים זה לזה בצורה עקבית. לדוגמה, מבט או חיוך של האם (גירוי חזותי) לאו דווקא מובילים לחיוך של שמחה (רגש) וכתוצאה מהשמחה למבט, להפקת קול או לתנועה מוטורית (התנהגות) מצידו של התינוק. כדי

להבין את הבסיס לקושי, חשוב להכיר את הפרופיל האינדווידואלי של הילד. למשל, חוסר התגובה של הילד לקולה או לחיוכה של האם עלול להצביע על קושי ברישום גריה קולית או חזותית (קליטה של הגירוי). ברור שאם הגירוי של הקול או של החיוך לא נרשמו ולא נקלטו, הילד מתקשה להיענות להם. כשל כזה בתגובת התינוק עלול להצביע על כך, שהתינוק מבולבל מעודף של גירויים שקיבל באותה עת (קול, חיוך ותנועה ביחד) ולא מצליח לעבדם. במקרה כזה, ייתכן שהילד בוחר פעילות של גרייה עצמית, כמו למשל הסעת מכונית הלוך ושוב והסתכלות על גלגליה, פעולה הדורשת רמות נמוכות מאוד של קליטה, עיבוד ותכנון ומביאה להתנתקות. במקרים אלה על המבוגר לנסות ולפתח את היכולת של הילד לתקשורת הדדית, תוך כדי התייחסות לפרופיל הייחודי שלו. לדוגמה, אם הילד הוא תת-תחושתית, על המבוגר לתת לו מסרים ברורים יותר ולדבר אליו בצורה ברורה; אם, למשל, הילד מראה רגישות יתר תנועתית, על המבוגר להפחית את רמת הגירויים בהתאם למה שהילד יכול לשאת, לדבר אליו, אך להימנע מלנדנד אותו באותו הזמן (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005).

מעבר להתייחסות לרכיבים התחושתיים העלולים לעכב התפתחות בשלב זה, ישנה חשיבות לבחינה של תגובות המטפל, העוללות גם הן להשפיע על יכולתו של הילד לקיים תקשורת הדדית. הילד בשלב זה מתחיל להביע מגוון רחב של רגשות, כולל תלות, הנאה, אסרטיביות ומחאה. תפקיד המבוגר - ליצור הבחנה ברורה יותר בין הרגשות השונים על ידי תגובות מגוונות. הילד עלול להתנהג באופן שטוח, ללא ביטוי של רגשותיו או להימנע מלתקשר רגשית, אם המבוגר לא מגיב מספיק או לא מגיב לתימות רגשיות מסוימות. לדוגמה, אם המטפל נמנע מרגשות של אגרסיה או של אסרטיביות או לא מאפשר אותן, הילד נמנע מלהביע רגשות אלה ומגביל עצמו רק להבעת רגשות שההורה תופס כחיוביות, כמו תלות והנאה (Wieder, 2006; ICDL, Greenspan & 2005).

שלב רביעי: תקשורת מורכבת (13-18 חודשים)

בשלב זה המעגלים התקשורתיים הופכים להיות רצף המכיל בתוכו טווח רחב יותר של רגשות ופעולות. לדוגמה, תינוק בן 14 חודשים יכול להסתכל על אימו, להשמיע קול, לקחת אותה בידה, להובילה למקרר ולדפוק על הדלת. כאשר האם פותחת את המקרר, הוא מצביע על האוכל המסוים שהוא רוצה. רצון וכוונה, במקרה הזה, הקשורים לאוכל, מאורגנים לשרשרת של התנהגויות תקשורתיות מורכבות, כמו קשר עין, קולות, הצבעה, משיכה של האם לכיוון המקרר. מעגלי תקשורת אלה דורשים שימוש מורכב ומתואם בחושים השונים. בדרך זו נוצרת תחושה מורכבת יותר של "האני", אשר נבנית על ידי אינטראקציות סביב נושאים רגשיים משמעותיים, כמו אינטימיות, אסרטיביות והצבת גבולות. למשל, התינוק יכול לצחקק עם ההורה בחצר, לרוץ ולהתחבק איתו באינטימיות. לאחר מכן הוא יכול להביע יותר אסרטיביות על ידי פעולה שהוא יודע שהיא אסורה עליו, כמו לטפס על הגדר. הוא יכול להביע מחאה כאשר ההורה מגביל אותו, אבל בסופו של דבר, ביחד עם ההורה, להגיע לפתרון המקובל על שניהם והם ממשיכים לשחק בהנאה במשהו אחר.

מעגלי תקשורת מורכבים אלה נתמכים על ידי מערכות החוש והתנועה של התינוק. תינוק המסוגל להשתמש בחושו ובגופו בצורה תקינה, מסוגל לקלוט בצורה מדויקת מגוון של קולות, אינטונציות, הבעות פנים ותנוחות גוף המרמזות על כוונת האחר. הוא יכול להבין רמזים מורכבים על ידי בחינה של האיתותים התחושתיים שהוא מקבל מהמבוגר; הוא מארגן מידע זה ברמה חדשה של אינטגרציה קוגניטיבית ורגשית, אשר עוזרת להבנתו את העולם סביבו והתנהלותו בו. תינוק בעל התפתחות תקינה יכול מבעוד מועד

לבחון האם פעולה שהוא עושה היא רצויה, מותרת או אסורה על פי האינטונציה או המבט של ההורה, והוא פועל בהתאם למידע זה. לעומת זאת, תינוק אשר הפרופיל התחושת-תנועתי שלו לקוי, מקבל את המסרים התחושיים בצורה מוגבלת ומתקשה בעיבוד קוגניטיבי ואפקטיבי של האינפורמציה ו/ או בהוצאה לפועל של רצונותיו. לדוגמה, תינוק שמתקשה לסמן את רצונותיו, כמו רצונו לקבל עוגיה או לשחק במשחק שמעבר להישג ידו, עלול להימנע מקשר, להתנהג בצורה חזרתית ואף לחוות התקפת זעם בזמן שההורה מחפש נואשות אחרי הסיבה להתנהגות זו, ללא הכוונה ייחודית או ברורה מהילד (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005).

שלב המישי: רעיונות רגשיים (18-30 חודשים)

בשלב זה של ההתפתחות, המבוסס על יכולתו של הילד לפתוח ולסגור מעגלי תקשורת רבים ומורכבים יותר, הילד מתחיל לפתח יכולות חשיבה גבוהות יותר, שכוללות סמלים וייצוגים. יכולות חשיבה אלו באות לידי ביטוי גם בהתפתחות השפה של הילד וגם במשחק. הילד יודע, שמילה או צעצוע מסמלים רעיונות או מושג מופשט, ולא דווקא דבר מוחשי. אם בעבר הילד היה רק מצביע או משיים חפצים שהוא רצה, בשלב זה הוא מתחיל בהדרגה להבין ולהשתמש במילים שהן יותר מופשטות, כמו פעולות ורגשות. הילד מבין מילים כמו: "רוצה", "לטפס", "שמח", "אוהב". גם השימוש במשחק הופך למופשט יותר והילד רוקם מצבים דימיוניים, דרכם הוא מתנסה ברעיונות, ברגשות ובתחושות שונות. בעוד שבגיל מוקדם יותר המשחק ייצג פעילות חקר, כמו בניית מגדל של קוביות, בשלב זה המשחק עשוי להפוך לפנטזיה דימיונית, כמו בניית ארמון לאבירים. הילד מתחיל לעשות שימוש במשחק על מנת להבין בצורה הגיונית את החוויות שלו ואת עצמו, אם כי משחקו בשלב זה עדיין איננו רציף. האיכות של חשיבה גבוהה זו תלויה ביכולתו של הילד להפריד בין התפיסה התחושתית שלו לבין הרגש והפעולה. לדוגמה, הילד בונה בית למכשפה לא רק על סמך הקוביות שראה בדרכו (תחושה), אלא על סמך רעיונות רגשיים מופשטים שעמום הוא מתמודד, כמו פחדים וחרדות (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005).

גם בשלב זה של שימוש ברעיונות רגשיים, עלולים להיווצר קשיים הקשורים לפרופיל התחושת-תנועתי של הילד ולעולמו הפנימי (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005). סמל או ייצוג הם אובייקט מופשט, שנבנה מתוך תפיסה של מגוון איכויות התחושתיות-תנועתיים והרגשיות של הרעיון הרגשי שהילד מעלה. לדוגמה, הרעיון של אריה מכיל בתוכו איכויות חזותיות, כמו רעמה וזנב. מבחינה אודיטורית, האריה מפיק קולות נמוכים של נהמות ושאות והתנועה שלו מתאפיינת בהתנהלות שקטה, מהירה ולעתים פתאומית. לרעיון של אריה גם איכויות רגשיות, שמתקשרות בדרך כלל עם כוח, שליטה ואגרסיה. כאשר הטווח, העומק והאינטגרציה של החוויות הסנסוריות של הילד מוגבלים, הייצוג של האובייקט, במקרה זה האריה, אף הוא מוגבל. לדוגמה, ילד שיש לו קושי בתכנון תנועתי וקשיים בעיבוד שמיעתי, יכול לשחק את דמות האריה בצורה מוגבלת, כיוון שמאפייני האריה, הבאים לידי ביטוי באיכויות של טון דיבור ושפת הגוף, אינם נהירים לו. ילד אחר, החושש להתמודד עם תימות רגשיות מסוימות כמו אגרסיות וכוח, עלול להימנע מלשחק את האריה או לשוחח עליו, על אף שתימות רגשיות אלו מעסיקות אותו. במקרים כאלה, הילד עשוי להימנע מלשחק את הרעיון בכלל, להתחיל לשחק ואז להפסיק ו/ או לשנות את מהותו של הרעיון וכך להימנע מהתמודדות רגשית עם הנושא. למשל, ילד שמשחק עם אביו ורוצה שהאב יהיה אריה, אך במהלך המשחק נבהל ואינו יכול לעשות את ההפרדה בין אביו לבין הדמות הסימבולית שהאב משחק (האריה המפחיד), ירצה להפסיק את המשחק, או להפוך את האריה לדמות נחמדה, שמביאה לו מתנות. בדרך זו, הילד בורח מהתמודדות עם הרגשות שהמשחק מעלה.

שלב שישי: חשיבה רגשית (30-36 חודשים)

בשלב זה, בהדרגה, הילד מביע את רעיונותיו במשחק ובמילים בצורה התואמת את עולמו הפנימי. הילד מתחיל לחבר רעיונות רגשיים ברצף ובהגיון. הוא מתחיל לפתח מושגים ברורים יותר של זמן ומרחב ואיך אלו מתקשרים אליו. לדוגמה, הילד יכול להבין שהורה נמצא בעבודה ויחזור הביתה אחרי ארוחת ערב. בדוגמה זו הילד מבין מושג של מרחב, השונה מהמרחב שבו הוא נמצא כרגע (עבודה לעומת בית), ומושג של זמן עתידי (אחרי ארוחת ערב), ושאלו מתקשרים ברצף ובהגיון לסיטואציה של הפרידה שלו מהאם והפגישה המחודשת איתה מאוחר יותר. מושגים אלה של רצף הגיוני, מרחב וזמן מופיעים גם במשחק. לדוגמה, ילדה שמגיעה לחדר המשחקים ועוברת בשלב מוקדם יותר מפעילות לפעילות, מתחפשת לנסיכה, משחקת עם מקל קסמים ובונה מגדל מקוביות, יכולה בשלב הזה לחבר את האלמנטים השונים לרצף אחד. היא יכולה לשחק נסיכה, שמתאפרת ומתגנדרת בביתה לקראת נשף, הנמצא בארמון מפואר, וממשיכה לתאר את עלילותיה בנשף. במשחק הזה היא מראה את יכולותיה לחבר מספר רעיונות המחוברים ביניהם באופן הגיוני - הנסיכה מתאפרת ואז הולכת לנשף; להבין מושגים של מרחב - הבית לעומת הארמון ומושגים של זמן - התכונות לפני הנשף והנשף עצמו. החשיבה הרגשית מאפשרת לילד גם לתת הסברים לגבי מה צודק ומה לא, לנבא את רגשותיו במצבים שונים ולקשר בין רעיונות ורגשות שונים ("אני כועס, כי לקחת את הצעצוע שלי"). הילד מתחיל לפתח תחושת עצמי מובחנת ונרחבת יותר. גם הנושאים הרגשיים, שאיתם הוא מתמודד, מתרחבים מבחינת העומק והטווח שלהם והופכים מרגשות סביב נושאים של קירבה ותלות לרגשות מורכבים יותר, כמו פרידה, אגרסיביות, תחרותיות ומוות; Greenspan & Wieder, 2006; (ICDL, 2005).

קשיים בעיבוד הסנסורי או הרגשי עלולים לערער את היכולת של הילד לארגן מידע, לעבד אותו או להשתמש בו. למשל, ילד עם קשיים בעיבוד שמיעתי, אשר רגיש לקולות וחרד מהפתעות בעולם, יתקשה לעבד בצורה רציפה ומשמעותית את החוויות שלו דרך משחק או שיחה, בגלל מוסחות שמיעתית או קושי בהבנת השפה. ילד אחר יתקשה בהוצאה לפועל של הרעיונות שלו במשחק ויפנה לדפוסי משחק חזרתיים ולא משמעותיים מבחינה רגשית-אינטראקטיבית, בגלל קשיים בתכנון מוטורי ומסורבלות (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005).

בשלב זה, שיחה או משחק אינטראקטיבי מאפשרים הרחבה והעמקה של טווח הנושאים הרגשיים והמובחנות הרגשית. עם זאת, לעתים הורים או מטפלים אינם יכולים לתמוך ברעיונות הרגשיים של הילד או לפרשם נכון, בגלל חשש מתכנים רגשיים, מאתגרים או מבלבול עם רגשותיהם הם. על ידי כך הם מאיטים את יכולתו של הילד להביע את עולמו בצורה מובחנת, עקבית וברורה. לדוגמה, הורה המתקשה מסיבות שונות להיפרד מילדו ועל כן מעודדו במשחק ובחיי היום-יום להביע רגשות של קירבה ותלות, עלול בדרך זו להימנע מלהעביר לילד תכנים מאתגרים של עצמאות והיפרדות; או מטפל שנמנע מעיבוד רגשות כעס של הילד בקונטקסט האינטראקטיבי, אם אלו מופנים כלפיו, לא יעבוד עם הילד על עיבוד רגשות אלה. (Greenspan & Wieder, 2006; ICDL, 2005).

תכנית התערבות, המבוססת על מודל ה-DIR® המתואר, מתמקדת בהסתכלות מערכתית תוך בחינת הצרכים המשתנים של הילד ומשפחתו (ICDL, 2005; Greenspan & Wieder, 2003). לעתים, התכניות כוללות 20 עד 40 שעות טיפול שבועיות, שבהם הילד מקבל Floortime™ והתערבויות ייחודיות נוספות, כמו זמן חצי מובנה (Semi-Structured), ריפוי בעיסוק, קלינאות תקשורת, תכנית חינוכית והתערבויות ביו-רפואיות. חלק זה של הפרק מתמקד ב- Floortime™ כרכיב ליבה של המודל.

Floortime™ היא התערבות טיפולית המתמקדת ביצירת אינטראקציות רגשיות משמעותיות בין המטפל או ההורה לבין הילד. מטרתה של התערבות זו לבסס את יכולותיו ההתפתחותיות-רגשיות של הילד בשלב שבו הוא נמצא ולקדם אותו לעבר השלבים הבאים. התערבות זו נמשכת 20-30 דקות, בין שש לשמונה פעמים ביום. במהלך מפגשים אלו הדגש הוא על תקשורת ספונטנית, כשהמטפל מגיע למפגש ללא מטרות נוספות של מיומנויות ייחודיות, כמו שיפור יכולות של מוטוריקה עדינה או הבניית משפטים. במהלך האינטראקציה, מושם דגש על יצירת הנאה משותפת, שימור של משחק לאורך זמן והרחבת מעגלי התקשורת באמצעות משחק, מחוות ומילים (Greenspan & Wieder, 2003). האמצעים לפתח את מעגלי התקשורת שונים ומגוונים ותלויים בפרופיל התחושתני-אינדוידואלי של הילד ובשלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא. מומלץ להשתמש באסטרטגיות אלו גם במהלך פעילויות אחרות במהלך היום, אך בזמן ה-Floortime™ יש חשיבות גדולה לשמירה על ההנחיות המפורטות להלן (Greenspan & Wieder, 1998; 2003).

ל-Floortime™ מספר עקרונות מנחים:

- על המטפל לזהות את היזימה או את העניין של הילד ולעקוב אחריהם: אחד הקשיים הבולטים של ילדים עם בעיות קשר ותקשורת הוא היזימה. בדרך זו של הצטרפות לילד, המטפל מעודד את היוזמה והחקירה שלו. תצפית על הילד, חיקוי ומשחק מקביל הם חלק מהכלים שבהם המטפל משתמש. המטפל בוחן את המשחק החזרתי ככזה המספק מפתח לעולמו של הילד. לדוגמה, אם הילד משחק רק עם מכוניות, הצטרפות המטפל למשחק עם מכוניות מאפשרת כניסה מהירה יותר לעולמו של הילד; אם הילד מתרוצץ בחדר, המטפל מבין זאת כצורך של הילד בתנועה. הוא משתמש בתנועה כרכיב מרכזי באינטראקציה עם הילד והוא רץ אחריו ותופס אותו. המטפל צריך לבחון היטב לא רק את הפעילות שהילד בחר לעשות, אלא גם את המניע שלה, על מנת להיכנס לעולמו של הילד. לדוגמה, בזמן Floortime™, ילדה הסובלת מקשיים חמורים בוויסות, מחוסר עניין בעולם ומקושי ביצירת אינטראקציות מסיעה קרון רכבת תחת כף רגלה. ההורים מנסים לעקוב אחרי היזימה שלה ושרים שיר על רכבת, אך הילדה לא מגיבה. אולם, כאשר ההורים מתבקשים לתת מענה ברמה התחושתית ומעסים את כף רגלה עם הקרון, היא מתחילה להראות עניין והנאה באינטראקציה.
- על המטפל להנכיח את עצמו בטיפול: על המטפל להיות שותף למשחק ולא רק ללוותו. טיפול על פי המודל מתמקד ביחסים בין-אישיים ובאינטראקציות, לכן תפקיד המטפל לשמש כשותף למשחק או לדיאלוג של הילד. המטפל לא רק משחק לילד את העולם או מתווך לילד את הסיטואציות, אלא הופך להיות חלק מהן. אסטרטגיה זו מיושמת הן ברמות הנמוכות של המשחק (לדוגמה, בדיגדוגים או במשחקי כדור) והן ברמות הגבוהות, שבהן הילד מסוגל לנהל שיחה. על פי המודל, פעילות שרק עוקבת אחרי הילד אינה התערבות מועילה; יש צורך בפעילות שבה המטפל משמש שותף למשחק. לדוגמה, אם ילד מתרוצץ בחדר, המטפל לא יתרוצץ אחריו, אלא יראה בזה יזימה למשחק משותף; הוא ירוץ אחרי הילד ויתפוס אותו, על מנת שהילד יתייחס אליו.

- על המטפל להרחיב את ההתנסות של הילד ולהעמיקה: במהלך ה-Floortime™ על המטפל להרחיב את היכולת של הילד, בהתאם לשלב שבו הוא נמצא. כלומר, אם הילד יוצר מספר מעגלי תקשורת, המטפל ינסה להרחיבם; אם הילד משחק משחק דימויני של סיטואציות רגשיות מסוימות, המטפל ינסה להרחיב את המשחק גם לסיטואציות רגשיות אחרות. המטפל יכול לעבוד על הרחבת הטווח הרגשי שהילד מביע, מרגשות של שמחה, חיבה ואהבה לרגשות מורכבים יותר או קשים יותר להבעה, כמו כעס ואכזבה. בנוסף על כך, על המטפל להעמיק את ההתנסות של הילד. למשל, אם הילד משחק משחק דימויני, אפשר לשאול אותו שאלות פתוחות על מהות המשחק, כדי לעורר את הילד לחשוב על רעיונות משלו ולספק תשובות. לדוגמה, ילד משחק משחק דימויני, שבו הוא נוסע ברכבת. השאלה "האם אתה נוסע הביתה או לגן?" תאפשר תשובה קצרה ולאקונית. לעומת זאת, שאלה כמו "לאן אתה נוסע?" תחייב את הילד לחשיבה יצירתית.
- על המטפל להצטרף לילד בשלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא: חשוב שהמשחק יתבצע ברמה התפתחותית המתאימה לילד. אחת השגיאות הנפוצות של מטפלים היא עבודה ברמה התפתחותית גבוהה מידי. הדוגמה של הילדה המשחקת עם הרכבת (ראה עיקרון ראשון) ממחישה התייחסות של הורים ברמה סימבולית, בעוד הילדה נמצאת בשלב הראשון, שבו ויסות ועניין בעולם הן יכולות שמאתגרות אותה.
- על המטפל לפתוח ולסגור מעגלי תקשורת רבים ככל האפשר: מעגלי התקשורת הם הכוח המניע את ההתפתחות והצמיחה. על המטפל לעודד את הילד ליזום ולהישאר בתוך מגוון של מעגלי תקשורת מורכבים. בשלבים הראשונים, מעגלי התקשורת מאפשרים הרגשה של שייכות והנאה וכן את התרחשותו של תהליך הקו-רגיולציה. בהמשך, הם מאפשרים, בהדרגה, למידה ברמות חשיבה גבוהות יותר. חשוב שמעגלי תקשורת אלה יהיו מלאי אפקט ומשמעות לילד.
- על המטפל ליצור אווירת משחק והנאה: הנאה וביטחון הם הרגשות שבבסיס הקשר. הם מאפשרים את צמיחת הקשר לשלבים מאתגרים יותר לילד. פעמים רבות, חזרה למשחקים הראשונים של מחבואים וקוקו מאפשרים צמיחה בדרך קלה יותר. המטפל נשאר בפעילות מהנה ומרחיב את האינטראקציה עם הילד, כל עוד הילד מעורב רגשית בפעילות ונהנה ממנה. לפעמים, בתחילת המשחק, הילד לא שמח על כניסת המטפל למשחק עימו, מכיוון שלמשחק אין עדיין את המשמעות של הנאה משותפת. הניסיונות הראשונים של המטפל עלולים אף להיראות בעיני הילד חודרניים או מפריעים, בעיקר אם הילד רגיל להתכנס בעולמו. על כן, על המטפל לקדם את המשחק באווירת שעשוע, כדי ליצור אצל הילד בסיס רגשי של הנאה וביטחון.
- על המטפל לבנות את האינטראקציה בהתבסס על הפרופיל האינדיווידואלי, התחושת-תנועתית של הילד: ידע וחשיבה מוקדמים על מה גורם לילד הנאה (לדוגמה, חיבוק הדוק או נדנוד) עשויים להיות לעזר רב במהלך האינטראקציה. הם יכולים לעזור למטפל להבין מוסחות או נתק מסוים של הילד ואיך להתגבר עליהם במהלך הטיפול. לדוגמה, ילד עם רגישות אודיטורית בכלל ולצפירת אמבולנסים בפרט, יכול להיעזר במבוגר שמודע לקשייו, מקשיב איתו לקולות מעוררי חרדה, מתייחס אליהם באופן רגשי ומרגיע את הילד. מטפל המודע לכך שלילד יש קושי בעיבוד שמיעתי - ידבר אל הילד בקצב התואם את יכולתו. התערבויות אלו יאפשרו לילד להישאר בקשר למשך זמן ארוך יותר.
- על המטפל לספק לילד הזדמנויות לפתור בעיות: השאיפה בטיפול היא, שהילד יחשוב לבד ויתמודד ככל הילדים האחרים עם אתגרים שהחיים מציבים בפניו. בזמן הטיפול, על המטפל ליצור הזדמנויות לפתירת בעיות ברמה שהילד יכול להגיב אליה. לדוגמה, המטפל יכול לחסום לילד את הדרך על מנת שיחשוב איך להחליץ; הוא יכול להרבות ב"טעויות", להיות "חדשני"

או מפתיע, על מנת לעודד חשיבה; להערים קשיים כאשר הילד מנסה לבנות משהו, או לשאול שאלות מאתגרות כאשר הילד נמצא בשלבים גבוהים יותר של חשיבה.

■ על המטפל לאפשר משחק סימבולי וחשיבה מופשטת: על מנת לעזור לילד להגיע לחשיבה מופשטת על המטפל לעודד את

הילד לכך במהלך הטיפול, גם אם הוא נמצא עדיין ברמות נמוכות יותר. למשל, אם הילד מחפש אוכל או שתייה אפשר להציע לו "בכאילו"; אפשר להתייחס לגליל בחדר הריפוי בעיסוק כמנורה, מערה או בית; הספה שעליה הילד קופץ יכולה להיות ענן או הר. מאוחר יותר, כאשר הילד מסוגל לחבר את העולם הסימבולי לעולם הרגשות שלו, הקישורים הללו ישאו פרי. עם זאת, ככל שהמוטיבציה ומעגלי התקשורת גבוהים יותר, יש מקום רב יותר לחשיבה מופשטת.

תיאור מקרה: שי

מטרת תיאור המקרה של שי (שם בדוי) היא להמחיש את עקרונות מודל ה-DIR®, וכיצד השלבים ההתפתחותיים-רגשיים, הפרופיל האינדווידואלי והבנת העולם הרגשי של הילד ומשפחתו משפיעים על התכנית הטיפולית, על השיבוך במערכת החינוך, על הטיפולים הייחודיים ועל כל דרכי האינטראקציה והמשחק עם הילד. מקרה זה מדגים טיפול בילד אחד מתוך ילדים רבים, שעשויים להרוויח מטיפול על פי המודל המתואר.

נספר את סיפורו של שי בשלוש וחצי השנים האחרונות, מאז שאובחן על הספקטרום האוטיסטי בגיל שנה ושבעה חודשים. לתיאור המקרה ארבעה חלקים המבוססים על תצפיות שנערכו על שי לאורך הטיפול במצבים שונים. התצפית הראשונה היא הערכה שנעשתה לשי על ידי המנחה בביתו; השנייה מתארת טיפול שנערך בבית; השלישית מפרטת הערכה שנעשתה בגן תקשורת והרביעית מתמקדת בטיפול שנערך בשנה האחרונה בקליניקה. לפני כל תצפית מתואר הרקע ההתפתחותי והמשפחתי הרלוונטי, כמו גם שינויים משמעותיים במערך הטיפול והשיקולים שהובילו לשינויים אלו. לאחר הצגת הרקע מתוארת התצפית, ולבסוף מפורט ניתוח התצפית על פי השלבים ההתפתחותיים-רגשיים ששי מציג, הפרופיל האינדווידואלי שלו והאינטראקציה שלו עם הסובבים אותו.

תצפית ראשונה: "היי, ראיתי פה משהו" - הערכה בבית

רקע: שי נולד לאחר היריון מלא ותקין. פניית ההורים להערכה נעשתה בגיל שנה ושבעה חודשים, בעקבות חשד ללקות התפתחותית, שבלטה בעיקר מאז החל לבקר בגן. שי הראה קושי להיות עם ילדים אחרים, שוטט הרבה, לא גילה פחד מזרים, התקשה ליצור קשר עם הילדים או עם הגננות, והייתה נסיגה במיומנויות שפה. חששות אלו של ההורים נתמכו על ידי הסבתא, שלה שני נכדים אחרים עם לקות על הקשת האוטיסטית. היא הפנתה את תשומת לבם של ההורים לפעילות חזרתית אצל שי, למשל סביב גלגלים. שי אובחן על ידי נוירולוגית התפתחותית מוסמכת. בהתבסס על ריאיון הורים מובנה (ADI) ותצפית חצי מובנית (Lord et al., 2000 - ADOS) נקבעה אבחנה של אוטיזם. לאחר הערכה זו, ההורים פנו לפסיכולוגית, מנחת תכניות DIR®. המנחה השתמשה במספר כלים על מנת לבנות מערך טיפולי ייחודי, כולל סקירה של דוחות רפואיים והתפתחותיים קודמים, ריאיון עם ההורים והגננת ועריכת תצפית בגן ובבית. התצפית שלהלן מתארת את שי באינטראקציה עם הוריו בביתו. תצפית זו נעשתה כחלק מהערכה טיפולית ראשונית.

שי, בן שנה ותשעה חודשים, יושב על הריצפה בקירבת הוריו, בסלון ביתם, אך נראה מנותק ובוהה. האם מנסה למשוך את תשומת לבו על ידי הפעלה של פעלולן שמפיק קולות, אך הוא לא מגיב. הוא זוחל לכיוון האב, שיושב על הספה, מבלי להסתכל אליו. האם קוראת בשמו מספר פעמים, אך הוא לא מגיב. היא מנסה לשיר לו שיר שמלווה בתנועות ידיים. שי, שיושב לרגלי האב שתומך בידיו, מסתכל על האם. לאחר רגע קט שי שומט עצמו למצב של שכיבה על הריצפה. קשר העין הקצרצר והחיוך נעלמים. האב מנסה למשוך אותו למעלה למצב של ישיבה, אך שי לא מגיב. לאחר מספר שניות שי מביט שוב על הפעלולן וזוחל לכיוונו. האם מנסה להמשיך את השיר שהחלה קודם. שי לא מגיב, והיא מצטרפת אליו לשחק עם

הפעלולון. לאחר מספר שניות, שי עוזב את הפעלולון וזוחל אל צעצוע אחר (מגדל כוסות) שראה מונח בסמוך. האם מתקרבת ומנסה להראות לו כיצד לשים את הכוסות אחת על השנייה. הוא מנסה להרים כוס אחת, אך שומט אותה. הוא פונה לכוס אחרת, המונחת בצד, אך אז מושכים את תשומת לבו הכפתורים של מערכת הווידאו והוא זוחל לכיוונם.

ניתוח התצפית: התצפית מתארת את תפקודו של שי ואת האינטראקציה שלו עם הוריו לפני ההתערבות הטיפולית. בחלק זה תנותח התצפית על פי השלבים ההתפתחותיים-רגשיים, הפרופיל האינדיווידואלי של שי ומאמצי ההורים ליצור קשר ותקשורת עם שי. רכיבים אלה היטו את דרך הטיפול בו בהמשך.

בתצפית, שי מראה קשיים בשלבים ההתפתחותיים הרגשיים הראשונים (שלבים 1-3). התנהלותו בחדר מבטאת עניין מוגבל בעולם וחוסר מטרה. הוא מתעניין יותר בצעצועים מאשר באנשים והוא מעדיף להסתכל על החפצים מאשר לשחק בהם. כאשר האם מתעקשת על קשר (מזמינה אותו בשיר, קוראת לו), קשה לו מאוד. הוא מצליח להיות בקשר למשך מספר שניות, כאשר הגירוי החזותי ניתן על יד האם בברור (כמו בשיר אצבעות). הוא מתקרב להוריו ואף נשען עליהם פיזית, אך אינו מנסה ליצור עמם קשר באמצעות קולות או הבעות פנים. כמו כן, הוא אינו משתף אותם בחוויותיו, כאשר הוא מתרחק מהם לכיוון הכוסות או הווידאו. המעורבות הרגשית שלו במשחק נמוכה ולא נצפית הנאה מהפעילות שהוא בוחר לעשות.

בתצפית מודגם הפרופיל האינדיווידואלי, התחושת-תנועת, של שי. נראה ששי לומד את העולם ופועל בעיקר על פי רמזים חזותיים. התנהלותו נקבעת על ידי דברים שהוא רואה בדרכו ולא על פי מטרה שהוא מגדיר לעצמו מראש. לדוגמה, הוא הולך לפעלולון ואז מביט על הכוסות ופונה אליהן, לאחר מכן הוא מסתכל על הכפתורים במכשיר הווידאו וזוחל לכיוונם. כמו כן, נראה קושי בהתנהלותו הפיזית. הוא עדיין מעדיף לזחול במקום ללכת, הוא נשמט בזמן שהוא יושב ויש סירבול רב בהפעלת כף היד. הוא נוגע בחפצים, אך מתקשה לאחוז בהם ולשחק איתם. הקשיים הללו בערוצים התנועתיים והחזותיים משפיעים גם על יכולתו להתנועע במרחב. שיטוטו בחדר מוגבל והוא בוחר לשבת או להתנועע בעיקר בזחילה, על אף שהוא כבר יודע ללכת. שי מעדיף להפחית את הגירויים החזותיים-מרחביים על ידי ישיבה או זחילה. כמו כן, הוא מראה קשיים בעיבוד אודיטורי. הוא אינו מגיב לשמו ולשירים, אלא רק אם אלו מלווים בתנועות ידיים (חזותיים).

במהלך הערכה זו ההורים משקיעים מאמצים רבים על מנת למשוך את שי לקשר. האם, למשל, מנסה למשוך אותו לאינטראקציה על ידי קריאה בשמו, הפעלת הפעלולון המפיק קולות והשיר המלווה במשחקי אצבעות. לרוב שי לא מתייחס וממשיך לבהות או עובר לגירוי הבא שהוא רואה. במקרים בודדים שבהם הוא מגיב למאמצי ההורים, תגובתו קצרה, ולאחר זמן קצר הוא מתנתק חזרה.

תצפית שנייה: "איזה כיף עם אימא" - טיפול בבית

רקע: בעקבות הערכה טיפולית, שהתייחסה לגילוי הכרונולוגי של שי, לגילוי ההתפתחותי ולנכונותה של המשפחה למעורבות בטיפול, הוחלט ששי יטופל באופן אינטנסיבי בבית. ההורים נערכו כדי לספק לשי את הטיפול הדרוש. האם הפחיתה מאוד בשעות עבודתה,

האב התפנה יותר לטיפול במהלך השבוע, ובנוסף גויסו סייעות לעבודה עם שי בבית במהלך היום. כמו כן, הייתה התארגנות בחללי הבית. המשפחה יצרה מקום שבו היו זמינים נדנדה, חבית, פוף וחפצים אחרים לטיפול בנושאי תחושה ותנועה, שאותם הם רכשו או השאילו מגורמים שונים. בחדרו של שי הופחתו הגירויים החזותיים השונים, המשחקים הרבים אופסנו בשידת מגירות או הוצאו מהחדר.

בבניית התכנית הטיפולית היה מעורב צוות רב-מקצועי, כדי לתמוך בתחומי הלקות השונים, כולל שפה ותנועה. הצוות כלל מרפאות בעיסוק, קלינאית תקשורת ופסיכולוגית, שהנחתה את התכנית ונתנה הדרכה ותמיכה לצוות. בישיבות צוות,¹ שכללו את ההורים, הסייעות והמטפלים השונים, הוגדרו המטרות הטיפוליות ונערכו דיונים על הדרך להשגתן, תוך התחשבות בפרופיל התחושי של שי.

המטרות הטיפוליות הראשונות היו לעזור לשי לגלות עניין בעולם סביבו לפרקי זמן של מספר דקות ולהתייחס לעולם האנושי שבקרבתו. כמו כן, היה חשוב ששי יראה מעורבות רגשית עמוקה יותר בקשריו עם הוריו ויסמן להם את רצונותיו. בנוסף לטיפולים על ידי אנשי המקצוע השונים, כללה תכנית הטיפול הביתית: שישה עד שמונה מפגשים ביום של Floortime™ למשך כ-20 דקות; ארבע עד חמש פעמים ביום פעילויות מוטורית תחושתית; שלוש עד ארבע פעמים בשבוע יציאה לגינה הציבורית, ובנוסף מפגשים שבועיים עם ילדים בני גילו. לאחר מספר חודשים נוספו מספר מפגשים ביום שהוקדשו לעבודה על מיומנויות קוגניטיביות. בפגישות של מנחת התכנית עם המרפאות בעיסוק, אשר דנו במטרות הטיפוליות ובפרופיל האינדוידואלי של שי, עלו מספר הנחיות שהועברו לצוות. מתוך הבנת קשייו של שי בעיבוד אודיטורי, הצוות התבקש להפחית במלל ולהאט את קצב הדיבור. צורת דיבור זו אפשרה לשי להבין את מה שנאמר לו ביתר קלות ולעבד את הדברים. כיוון ששי מרבה להשתמש בערוץ החזותי (הסתכלות) על מנת לחקור את העולם, ניתנה הדרכה לצוות להעצים את השימוש בערוץ זה, כדי למשוך אותו לאינטראקציה, למשל על ידי הבעות פנים מודגשות. כמו כן, הייתה התייחסות לכך ששי מקבל מעט מידי מסרים פרופריוספטיביים מגופו, ועל כן הצוות איפשר לו, בנוסף לפעילויות יומיות שהתמקדו בתנועה ובתחושה, כמו נדנדה והברשות, שנועדו לטפל בקושי זה, לקבל גריה דומה גם במהלך ה-Floortime™. התצפית הבאה מתארת טיפול של Floortime™, שבמהלכו האם משחקת עם שי בחדרו, מנסה להעצים את הקשר ולעזור לשי להתקדם בשלבים ההתפתחותיים-רגשיים, בהתאם להנחיות שניתנו לצוות ובליווי המנחה.

שי, בן 21 חודש, זוחל על "סורגי בטן" מחוץ לחלון חדרו, כשהאם מולו (מהצד השני של החלון). הוא מסתכל על הסורגים שעליהם הוא זוחל ונהנה מהמגע בהם. האם דופקת על החלון ועושה לו פרצופים. לאחר מספר ניסיונות שי מסתכל אליה, היא מציצה מהחלון ואומרת לו "קוקו" בפתאומיות. המנחה מעודדת אותה להמשיך עם הבעות הפנים המודגשות, אך להאט את הקצב. שי זו הצידה ועכשיו הוא מציץ לכיוונה. היא אומרת לו "קוקו" בצורה איטית יותר ומלאה ברגש של הפתעה וחיבה. הוא מחייך. היא מחייכת חזרה ושואלת "איפה אימא?" שי מחייך ומנסה לגעת בפיה. היא אומרת "קוקו" וסוגרת את פיה על ידו. שי מחייך ומסתכל אליה ממושכות. הוא מציץ אליה מהצד השני של החלון ומזמין אותה לעוד סיבוב של הצעות.

¹ אנשי המקצוע, הסייעות וההורים היו הצוות הטיפולי של שי. המילה 'צוות' מתייחסת לכל אלה, אלא אם צוין אחרת.

לאחר מספר דקות, שי הולך לכיוון מיטתו ומנסה למשוך את השמיכה. האם מצטרפת אליו ומושכת מעט את השמיכה. שי מושך ומסתכל לכיוונה. היא שוב מושכת קצת. שי מחייך ונראה שהוא מבין שהיא משחקת איתו. בסופו של דבר, הם שולפים ביחד את השמיכה והוא נשכב איתה על הריצפה. בתחילה הוא נראה בוהה, אך האם לא מרפה. היא מכסה אותו, מציצה אליו והוא צוחק. היא שוב מכסה אותו ובנתיים נוגעת בו דרך השמיכה בצורה שעשועית המלווה במגע עמוק (גריה למערכת הפרופריספטיבית, ראה פרק של אלה לבון בספר זה). שי מוריד את השמיכה ושניהם צוחקים. המנחה מבקשת מהאם להמתין ואז שי מושך את השמיכה על ראשו.

מאוחר יותר, האם מסובבת את שי בזרועותיה והוא מחייך. האם מורידה אותו והוא רץ אליה לעוד חיבוק. המנחה מבקשת ממנה להאיט, להפסיק ולתת לו הזדמנות לאותן את רצונותיו. האם מחזיקה את שי בזרועותיה, אך לא מסובבת אותו. שי נותן תנועה של משיכה המרמזת שהוא מעוניין להמשיך במשחק. היא מסובבת אותו שוב ועוצרת. שי לא נותן סימן נוסף. האם מנסה להתחיל עוד סיבוב, אך אז היא רואה ששי מתקשת לאחור. היא מבינה את זה כסרוב ומפסיקה את התנועה. שי יורד לריצפה, נראה מרוצה ומביט אל האם.

ניתוח התצפית: תצפית זו מדגימה את יכולתו של שי, לאחר שלושה חודשי טיפול, את הקשיים שלו להשיג שלבים התפתחותיים מסוימים וכיצד שימוש באסטרטגיות של Floortime™ מאפשר לו להגיע לשלבים התפתחותיים-רגשיים גבוהים יותר. בתצפית, שי מראה יכולות מסוימות של ויסות ועניין בעולם, כמו גם הנאה ושיתוף עם האם (שלבים 1 ו-2). לדוגמה, שי נמצא בפעילויות השונות למשך דקות ארוכות עם האם. הוא מסתכל אליה, מחייך לכיוונה ומצפה בסקרנות לראות מה עוד היא מתכוונת לעשות. לעתים הוא אף לוקח חלק פעיל במשחק, נהנה ממשחקי ההשתובבות ואף מראה סימנים של רצון להמשיך את הפעילות. למשל, האם מסובבת אותו בזרועותיה ואז מורידה אותו, שי רץ לזרועותיה כדי להמשיך את המשחק. לאחר שהאם מחביאה אותו מספר פעמים מתחת לשמיכה, היא מתמהמהת ומחכה לזימתו. לאחר ששי רואה שהאם לא מכסה אותו, הוא מנסה בעצמו לכסות את פניו.

על אף ששי מראה יכולות מסוימות בשלבי הוויסות והאינטימיות קשה לו להגיע אליהן ללא עזרה חיצונית. יכולתו של שי להישאר בקשר תלויה בגירויים הרגשיים-תחושתיים שהוא מקבל. החסכים הקיימים במערכת הפרופריספטיבית והווסטיבולרית (הכוללים תנועה ושיווי משקל) משפיעים על יכולתו להיות בקשר. לכן, כאשר שי מקבל את הגירוי שהוא זקוק לו, למשל חיבוק חזק או נדנדוד, הוא פנוי ומגיב טוב יותר לסביבה. עם זאת, כאשר הוא לא מקבלם למשך הזמן הדרוש או בעוצמה ובתזמון המתאימים לו, שי שוב מתנתק. לדוגמה, לאחר המשיכה ההדדית של השמיכה, שי נשכב מנותק על הריצפה. כאשר האם שוב יוזמת משחק, תוך כדי מגע דרך השמיכה, הוא חש זאת ומגיב אליה. שי נהנה ממגע, כפי שהוא נהנה מתנועה. הוא יוזם ומחפש גירויים תנועתיים על ידי שוטטות. לדוגמה, בתחילה הוא מתעניין במגע ובמראה של הסורגים שעליהם הוא זוחל. האם מזמינה אותו למשחק באמצעות הבעת רגשות חיוביים, תוך שימוש בגריה חזותית (הבעת פנים מפתיעה ומשועשעת) וקול ברור ופשוט (קוקו ודפיקה על החלון). התייחסות זו לפרופיל האינדוידואלי של שי מסייעת לפיתוח האינטראקציה בינו לבין אימו.

שי מתגבר על קשייו גם בעזרת האם, שעל ידי התכוונות גדולה לצרכיו ולסימנים שהוא נותן ובאמצעות ויסות הדדי (co-regulation) מאפשרת לו להיות בקשר לאורך זמן. נראה שהאם ושי מצליחים ליצור רצף של הנאה משותפת, מעין שפת משחק

משלהם. שפה זו מבוססת על מספר אסטרטגיות טיפוליות שהוזכרו לעיל. קודם כל, האם מראה יכולת להישאר עם שי ולהצטרף אליו במה שבאותו הרגע מעניין אותו, גם אם זו פעולה שולית וביום-יום לא ניתנת לה שום משמעות. דוגמה לכך הם הפרצופים שהם עושים מול החלון ומשיכת השמיכה. אלה גם ממחישים איך המטפלת, במקרה זה האם, מנכיחה את עצמה בצורה אינטראקטיבית בחדר. היא משמשת שותפה פעילה במשחק ולא רק מלווה את שי או מחקה אותו. היא לא רק עוקבת אחריו כאשר הוא מנסה להוציא את השמיכה, אלא הופכת זאת לחוייה משותפת ואינטראקטיבית על ידי משיכת השמיכה בקצב מסוים ויצירת אווירה משעשעת סביב המשחק. בנוסף על כך, בעזרת המנחה, האם מראה יכולת מתפתחת ללמוד לקרוא את הסימנים של שי, גם אם אלה לא ברורים. היא עושה זאת על ידי המתנה וקצב איטי יותר של תגובותיה, המותאמות לפרופיל הייחודי של שי. למשל, היא מחכה לתגובתו כאשר היא מסובבת אותו עד שהוא נותן סימנים ברורים שהוא מעוניין בהמשך המשחק או בהפסקתו. דוגמה אחרת היא, כאשר האם מאיטה את הקצב במשחק עם השמיכה ולא מכסה אותו, הוא מראה לה – על ידי כיסוי עצמו בשמיכה - שהוא נהנה מהמשחק. הקצב האיטי מאפשר לשי לבטא את צרכיו בצורה ברורה יותר, ולאם לקרוא את האיתותים שלו ביתר דיוק. בנוסף על כך, האם מודעת לפרופיל האינדוידואלי של שי ובמשחק משתמשת בזה על מנת להעצים את האינטראקציה על ידי הבעת רגש, הבעות פנים ברורות ומלל פשוט ואיטי שאינו מציף מידי בשביל שי. כל זה נעשה באופן רגוע ומשעשע, שמאפשר אינטראקציה ספונטנית, נינוחה וחמה. אינטראקציה זו מאפשרת לשי לשמור על עניין במשחק, תוך כדי מעורבות רגשית והנאה משותפת עם האם לפרקי זמן ארוכים יותר.

תצפית שלישית: "הי, תראו כמה מעניין פה, במקום החדש הזה"

רקע: לאחר מספר חודשים שבהם שי התקדם ויכולותיו ההתפתחותיות-רגשיות השתפרו מאוד, הוחלט לבחון מחדש את המערך הטיפולי ולהתאימו לצרכיו החדשים של שי. שי, שבששת החודשים האחרונים טופל על ידי הצוות בעיקר בבית, החל להראות עניין גובר והולך בסביבתו, והוחלט שמסגרת גנית תתאים לצרכיו הנוכחיים. ההורים התלבטו בין מסגרות שונות, ובעיקר, בין שילובו בגן רגיל או בגן תקשורת. כחלק מדיון זה, שי הוזמן לפגישת הערכה בגן תקשורת המיועד לילדים עם צרכים מיוחדים עד גיל שלוש. מטרתה של התצפית לדון ביכולתו של שי לשמר ולהכליל רמות התפתחותיות רגשיות גבוהות יותר שהשיג בששת חודשי הטיפול בסיטואציה שאינה טיפולית גרידא. התצפית מתארת חלקים מפגישה זו. בפגישה נוכחים שי, הוריו ושלושה אנשי צוות מהגן. בחדר מפוזרים צעצועים שונים.

שי, בן שנתיים וחודשיים, יושב על הריצפה ומסתכל על קוביות קטנות שעליהן מוטבעות חיות. הוא מגיש לאם קובייה ובמבטו מבקש שתשיים את החיה שעליה. האם אומרת "פרפר". שי מביא קובייה נוספת ושוב מסתכל אל האם. האם אומרת "חתול" ושואלת "איך עושה חתול?" שי עונה ומביא קובייה נוספת. האם אומרת "בוא נעשה מגדל." שי מנסה לשים את הקובייה על זו שמתחתיה. תנועותיו מסורבלות, אך הוא מצליח ומסתכל על האם לעידוד. האם מחייכת ומגישה לו קובייה נוספת. הוא מנסה לשים את הקובייה השנייה, אך לא מצליח לכוון למגדל ושומט אותה. הוא מסתכל הצידה ורואה כדור קוצים. הוא מסתכל אל האם ואומר "כ...ככ..." הוא ממשש את הכדור ונראה כנהנה. האם מבקשת שיתן לה את הכדור. שי לא מתייחס, מחזיר את הכדור למקומו ופונה לפעילות אחרת.

לאחר מכן, שי פונה לארגז החול המוגבה אשר נמצא בחדר. למשך מספר שניות הוא נוגע בחול ואז פונה לאם היושבת מאחוריו. הוא אומר לה "נדי". האם עונה "אחר כך נראה נדי". שי פונה שוב לארגז החול. הוא נוגע בחול ומביט אל האם. האם מסתכלת אליו באישור. לאחר מספר שניות הוא מתחיל לשחק בחול. גבו מתקשח והוא מתחיל להשמיע קולות גרוניים. האם מנסה להרגיע אותו ומלטפת את גבו. שי נרגע מעט ולאחר מספר דקות מסתובב אליה שוב להראות לה חלק של פאזל שמצא בחול.

מאוחר יותר הוא פונה לסולם הטיפולי. אחת הבחנות מנסה לעזור לו לטפס, אך הוא משמיע קולות מחאה, עוקף אותה ופונה ללא מילים לאב שנמצא בפינת החדר. האב נותן לו יד והולך עם שי לעבר הסולם. שי מחייך. הוא מנסה לטפס, כשהחלק של הפאזל בידו. האב ממשיך לעזור לו ומציין שהחלק של הפאזל שבידו של שי מפריע לו לטפס. שי מסתכל למעלה ומסביב ואומר "או או." האם מפרשת את זה כ"אור, נכון, אור." שי ממשיך לחייך. הוא מסתכל למטה אל האב שתומך בו ואומר "אבא." האב, בקול מלא רגש, אומר "לק...פ...ין." שי מחייך, קופץ לתוך ידיו של האב ומחבקו.

ניתוח התצפית: על פי מודל ה-[®]DIR חשוב לאפשר לילדים עם בעיות על הקשת האוטיסטית ללמוד להתייחס לאחרים בצורה חמה ואינטימית, ולתקשר עימם בצורה משמעותית עם מחוות ומילים, גם מחוץ לחדר הטיפולים. חלק זה של התצפית מתאר את השלבים ההתפתחותיים ששי עבר, את היכולות ההתפתחותיות שרכש, את הקשיים שהוא מתמודד איתם, וכיצד אסטרטגיות, שנרכשו על ידי ההורים בחדר הטיפולים, מוכללות כפי שמומחש בתצפית המתוארת לעיל.

בתצפית שי מראה יכולת נרחבת בהשוואה לחדשים קודמים בכל הקשור לוויסות עצמי ולעניין בעולם (שלב 1). שי מתעניין במשחקים (קוביות), בפעילויות (טיפוס, משחק בחול) ובתחושות שונות (כדור קוצני וחול), ומצליח להתרכז בהם למשך מספר דקות. זאת, על אף שהוא נמצא בסיטואציה מאתגרת מבחינה רגשית, במקום לא מוכר ועם אנשים שלא את כולם הוא מכיר. בנוסף על כך, שי מציג יכולת למעורבות רגשית ולקשר מובחן עם הוריו, המבוססים על חום, אהבה, ביטחון ורוגע (שלב 2). במהלך המפגש, שי מציג טווח רחב יחסית של רגשות ונותן להוריו ולסביבה מסרים תקשורתיים לגבי רגשותיו. הוא פונה להוריו על מנת לשפתם בהנאתו (כדור, חול) ונענה לפנייתיהם בעניין (האם נותנת קובייה). כמו כן, הוא פונה אליהם לעזרה, כאשר נזקק להם (קלטת של נדי, סולם). בחלק מהזמן, שי מפגין יכולת לתקשורת הדדית (שלב 3), שבאה לידי ביטוי ביכולתו ליוזם אינטראקציה (לפתוח מעגל תקשורתי) ולהיענות לתגובת האדם שמולו (לסגור מעגל תקשורתי). לדוגמה, כאשר הוא משחק בקוביות עם האם, הוא מנסה להיענות לבקשתה ושם קוביות על המגדל. עם זאת, נראה שיכולת זו של תקשורת הדדית מוגבלת. שי יוזם הרבה, אך קשה לו לסגור מעגלי תקשורת ולהיות מעורב בשרשראות של מעגלי תקשורת. כאשר הוא מצליח להיות ברצף של מעגלי תקשורת (שלב 3), הוא גם מפגין יכולת לפתור בעיות בעזרת האחר (שלב 4). למשל, כאשר שי רוצה לטפס על הסולם, הוא סוקר את החדר, מוצא דמות שאיתה יש לו קשר מובחן (האב) ומגייס את אותה דמות, בעזרת קול, קשר עין, מחווה (הושטת יד) ותנוחת גוף, על מנת לקבל עזרה בפתרון הבעיה (התנסות בחוויה החדשה והמאתגרת - טיפוס על הסולם).

הפרופיל האינדיווידואלי של שי משפיע על יכולתו לשמור על רמות אלו של תפקוד בצורה רציפה ולאורך זמן. לעתים נראה, שהעולם התחושי מקשה על יכולתו של שי לשמור על ויסות עצמי. לדוגמה, כאשר שי נוגע בחול, הוא מתרגש מאוד מהמגע.

תגובתו מתבטאת בהעלאת מתח בשרירי הגוף, כולל בגרוננו, והוא משמיע קולות "חורקים" ולא ברורים. פעמים רבות שי מוסח בשל רגישות יתר חזותית. לדוגמה, שי מתחיל לשחק בקוביות ומראה אותן לאימו, אך לאחר זמן קצר הוא מוסח על ידי צעצוע אחר שהוא רואה. האם מנסה למשוך אותו חזרה לצעצוע הקודם, לקוביות, אך הוא ממשיך בשלו. לרגישות יתר החזותית מתווסף קושי בעיבוד החזותי-מרחבי (visual-spatial). לשי יש קושי לעבד את הגירוי החזותי ובאותו זמן לעבד מסרים מגופו. תנועה והסתובבות בחדר דורשים שילוב המידע הרב שהוא מקבל ממה שהוא רואה, שומע ומרגיש. לכן, פעמים רבות שי מעדיף לשחק בישיבה או להסתכל על המשחק (קוביות, כדור) במקום לשחק איתו. פעילות כזו מגבילה את כמות המידע שהוא מקבל ודורשת פחות מאמצים.

התצפית ממחישה גם את יכולת ההורים להכיל את האסטרטגיות שרכשו אל מחוץ לחדר הטיפולים. על מנת לעודד יזימה וחווייה משותפת עם שי, ההורים עוקבים אחרי תחומי העניין שלו ומצטרפים אליו (למשל, למשחק עם הקוביות או לטיפוס על הסולם). הם משתמשים בנוכחותם כדי לעודד את שי לחוות קשר ואינטראקציה על בסיס קבוע, ולכן הם מרחיבים את האינטראקציות סביב אותם משחקים ופעילויות שהוא בוחר. לדוגמה, האם לא מסתפקת בשיום הכדור, אלא מבקשת שימסור לה את הכדור. כמו כן, ישנה התייחסות רגשית לשי בזמן מצוקה, תוך מודעות לפרופיל התחושתני שלו. למשל, שי נותן רמזים רגשיים שהוא במצוקה בזמן המשחק בארגז החול על ידי השמעת קולות ותנוחת גוף. האם, שנותנת לו מצד אחד הזדמנות לחקור את החדר בצורה עצמאית, גם נמצאת מאחוריו על מנת לתמוך בו כאשר הוא צריך אותה, תוך כדי מגע עמוק וקול נמוך ומרגיע. גם נוכחות האב בחדר משרה נינוחות ונגישות לשי ומאפשרת לו לחקור את החדר בצורה יעילה. כאשר לכל אלה נוספות אפשרויות להעצמת המסרים בערוץ הטקטילי (חול) או הפרופוריוספטיבי (טיפוס על הסולם), היכולת של שי לתקשר עולה והוא מראה אינטגרציה מלאה בין היכולת הרגשית, הסימבולית וההתנהגותית. למשל, הוא אומר אבא (מילה – סימבול), בטון מלא חום (אפקט) וקופץ אליו לידיים כשהוא מחייך (התנהגות). חיבור זה מצביע על תקשורת משמעותית בכל הרבדים הנ"ל.

תצפית רביעית: "כמה עצוב להיות דמבו"

רקע: לאחר כשנה וחצי של עבודה נמרצת, שוב היה צורך בשינוי המערך הטיפולי. בשלב זה, ההורים הביעו עייפות מהאינטנסיביות של הטיפול. בנוסף, הם התכוונו להרחבת המשפחה ולשינוי בעבודתה של האם. ההורים ביקשו להמשיך את הכשרת הצוות הביתי ב-Floortime™ ולהיות פחות מעורבים בטיפול. כיוון שבמודל ה-DIR®, ה-Floortime™ הוא רק רכיב אחד ולהורים יש תפקיד מרכזי בתכנית הטיפולית כולה, הוסכם שהם ימשיכו להיות מעורבים בתכנית, אך מעורבותם תפחת, על מנת להיענות לצרכיהם, כפי שהם הביעו אותם. לאחר מספר חודשים ההרגשה הייתה, שמסיבות שונות, כולל קושי ברצף הפגישות, הטיפול לא מתקדם מספיק והוסכם להפסיקו עד שהמשפחה תוכל להתגייס שוב. לאחר מספר חודשים חודשה ההנחיה לתכנית. תכנית הטיפול שוב הותאמה לצרכיו של שי וכללה, מלבד השילוב המלא, גם שש שעות שבועיות של Floortime™, משחק עם חבר 40 דקות ביום, על פי העקרונות של ה-Floortime™ ופעילות תחושתית-תנועתית כמה פעמים ביום. התצפית הבאה מתארת מפגש בקליניקה בנוכחות האם, הסייעת והמנחה. התצפית מדגימה עבודה בשלבים הגבוהים יותר של ההתפתחות, שבהם הילד כבר נכנס לעולם הסימבולי, אך עדיין מתמודד עם קשיים שונים במשחקו.

שי, בן ארבע ושישה חודשים, יושב על הריצפה בקליניקה, מול האם, ומעמיס חיות שונות על סירה שלפניו. האם שואלת "לאן האונייה שטה?" ושי עונה "לארץ החיות של דמבו"². הוא רואה קופסה עם כלי אוכל ומוסיף כמה מהם לאונייה. האם אומרת ונימת יאוש בקולה: "עוד דברים לאונייה?!?" שי לא מתייחס. האם אומרת "זה נראה מאוד נעים לעלות על הסירה." שי לא מגיב. את עינו מושכים צעיפים ודמויות שהוא רואה באחת המגירות והוא מצרפם למשחק. הוא אומר בקול מלא התלהבות: "השודדים (הדמויות שצרף) עלו על הספינה, קשרו (עם צעיפים) את החיות. הם שדדו את הספינה, קשרו את כולם והחביאו אותם." כאשר המנחה שואלת "למה הם החביאו את החיות?" הוא אומר "כדי שלא יפלו."

מאוחר יותר, שי מפתח את עלילת הסיפור, כאשר הדמות העיקרית היא דמבו הפיל. לדוגמה, הוא מספר ש"השודדים קשרו את דמבו." כאשר המנחה שואלת אותו "למה הם קשרו אותו?" הוא עונה ש"הם בעצם קשרו את ההיפופוטם" ולאחר מכן מוסיף "לא, בעצם את אימא פילה." המנחה אומרת לו בקול עצוב ש"הפילה קשורה והיא לא יכולה ללכת לשום מקום." שי חושב לרגע ואז מביא את דמויות השודדים ואומר "והשודדים שיחררו את אמא פילה צ'יק צ'אק." מאוחר יותר, הוא רואה בובות כפפה ואומר "הנה הילדים שהציקו לדמבו."

לקראת סיום המפגש, שי בונה רכבת מכיסאות ומקופסאות גדולות הנמצאים בחדר. המעורבות שלו במשחק גבוהה יותר, הוא יוצר קשר עין מותאם. האם מצטרפת אליו בהתלהבות. הוא מזמין אותה לשבת ברכבת ולנסוע ל"ארץ הממתקים", כשאיתו ברכבת גם דמבו, הפילה והילדים. הקטע הבא הוא תמליל של האינטראקציה בין המנחה לבין שי:

מנחה (בהתלהבות): "אה... והילדים גם הולכים אתכם לארץ הממתקים?"

שי: "לא. הילדים הולכים לכלוב, כי הם הציקו לדמבו."

המנחה (בספקנות): "אבל אני רואה אותם אתכם ברכבת, בקרון הראשון."

שי (בטון מסביר): "לא, עכשיו נוסעים לבית הסוהר לדבר עם השוטר."

מנחה: "אה, ואחרי זה לאן אתם נוסעים?"

שי: "אחרי זה, כשנגיע לכלא, נשים את הילדים בבית סוהר ואחרי זה נלך לארץ הממתקים."

מנחה (מחפש הבהרות): "רגע, ולמה אתה שם אותם בבית סוהר?"

²משחקו של שי מבוסס על הסרט "דמבו הפיל המעופף" של דיסני. בסרט מסופר על להקה של [חסידות](#) שמגיעה לקרקס, כשעל מקורן חבילה עם צאצא לחיות. לאחת הפילות מגיע דמבו, שהוא פיל חמוד, אך בעל אוזניים גדולות מאוד. הפילות האחרות לועגות לדמבו, ואימו, שמתפרעת על מנת להגן עליו, נעצרת על ידי מנהל הקרקס. דמבו נשאר לבדו, תינוק בלי אימא, שכולם לועגים לו על אוזניו הגדולות. הסרט מתאר את עלילותיו של דמבו עם חברו העכבר, כשבסוף הסיפור דמבו לומד לעוף ומנהל הקרקס הגאה בו משחרר את אימו.

שי: "ככה, כי הם שובבים והם הציקו לדמבו."

מנחה (העצמה של השתתפות בצער): "אוי, אוי, אוי, מה הם עשו לו?"

שי (בהתרגשות): "הם עשו לו ככה וככה (עושה תנועות עם הידיים של הרבצות)... קשרו את אימא פילה."

מנחה (העצמה של עצב): "קשרו את אימא פילה?"

שי: "כן."

מנחה (קול אמפתי, עצוב ושקט): "באמת? ומה הוא הרגיש דמבו הקטן?"

שי (בעצבות): "בלי אימא, בודד, עצוב, לבד, עצוב בפילה."

מנחה: "באמת? זה מה שדמבו הרגיש? לבד, עצוב ובודד בפילה?"

שי: "כן, והפילים היו רחוק והם לא ראו את דמבו שהוא בוכה."

מנחה: "הם לא ראו את דמבו... דמבו היה ממש ממש עצוב ולבד."

בסופו של הסיפור, שי סיפר שהשודדים שיחררו את אימא פילה. היא אמרה להם שהיא תיקח אותם לבית הסוהר ושיחררה את דמבו.

ניתוח התצפית: מפגש זה ממחיש את היכולות ההתפתחותיות ששי השיג, את האתגרים שעדיין עומדים בפניו, את אסטרטגיות הטיפול ואיך הן מאפשרות לשי להגיע ליכולות רגשיות תפקודיות גבוהות יותר. מבחינה התפתחותית, שי מראה יכולת חשיבה גבוהה, הבאה לידי ביטוי במשחק של רעיונות סימבוליים שונים (שלב 5). דרך המשחק עולות תימות רגשיות מגוונות, כולל דאגה, טיפול והצלה (אימא פילה), אגרסיות (שודדים קושרים או ילדים מציקים), בדידות, פגיעות וחרדה (דמבו). עם זאת, בולט הקושי של שי לשמור על רצף רעיוני (שלב 6), ובמיוחד בתימות רגשיות מאתגרות בשבילו, כפי שניתן לראות בחלקיו הראשונים של המפגש. לדוגמה, בחקירת רגש האגרסיה באה לידי ביטוי האמביוולנטיות שלו בהחלפת הדמויות הנקשרות על ידי השודדים בסיפור (דמבו < היפופוטם < פילה) ומציאת פתרונות מהירים, אך לא דווקא הגיוניים מבחינת רצף העלילה ("השודדים שחררו את אימא פילה צ'יק צ'אק").

נראה שיכולתיו ברמות הגבוהות עדיין מוגבלות, בשל קשייו לווסת את העולם סביבו מבחינה תחושתית, תנועתית ורגשית (שלב 1). בשלב זה, נראה שהעולם החיצוני מתייב לשי את העלילה. רגישות היתר החזותית והקושי לעבד אינפורמציה באים לידי ביטוי בצרוף חפצים למשחק, שמושכים את שי מבחינת צבעם או צורתם, אך לא דווקא מבחינת התכנים שהם מייצגים (חיות, כלי אוכל, צעפים). קושי חזותי זה משפיע בשני רבדים נוספים: יכולתו לעיבוד אודיטורי ויכולתו לעיבוד חזותי-מרחבי (visual-spatial). כאשר שי עסוק בעולם החזותי (פנימי או חיצוני), הוא מציג קושי ביכולתו לקלוט או לעבד מסרים אודיטוריים. לדוגמה, האם מבקשת לעלות לאונייה, אך שי אינו מגיב לאמירתה וממשיך לשחק. על הקושי בעיבוד אינטגרטיבי של מה שהוא רואה והתנועה

שלו בחלל הוא מתגבר על ידי משחק, שהוא ברובו בישיבה ודורש מינימום התארגנות בחלל. בנוסף על כך, נראה קושי ביכולתו של שי להיעזר באחר בסיטואציה זו על מנת לאפשר ויסות (שלב 2).

ניתן לראות במפגש שימוש אינטגרטיבי באסטרטגיות שונות של Floortime™, כפי שהוצגו לעיל, על מנת להתגבר על אתגרים אלה. כדי לעודד את היזימה והחקירה של שי, המטפלים מנסים לעקוב אחרי הנושאים ששי מעלה (דמבו), אך גם אחרי התכנים הרגשיים שעולים, כמו למשל הבדידות והפגיעות של דמבו. עם זאת, כיוון שחלק מהקושי של שי הוא באינטראקציה, המטפל לא רק עוקב אחרי הילד, אלא גם מנכיח את עצמו בסיטואציה על ידי בנייה ושמירה על רצפים (האם: "לאן האונייה שטה?"), אמירות מאתגרות (המנחה: "אבל אני רואה אותם אתכם ברכבת בקרון הראשון"), או שאלות מעמיקות (המנחה: "למה אתה שם אותם בבית הסוהר" ו"מה הוא הרגיש דמבו הקטן?"). כמו כן, ישנה התייחסות למספר שלבים התפתחותיים בו-זמנית. על מנת לבסס את השלבים של ויסות, אינטימיות ותקשורת הדדית, המנחה מתחברת לעולמו של שי על ידי הדגשה חזקה של הבעות פנים ואינטונציות המקושרות לרגשות העמוקים של דמבו באותו רגע (לדוגמה, העצב של שי כאשר דמבו בודד). בנוסף, התערבויות אלו מתייחסות גם לפרופיל התחושת-תנועתית של שי. השיחה האחרונה עם המנחה מתרחשת כאשר שי יושב על כיסא, מה שמאפשר לו יציבה נוחה. כמו כן, במהלך השיחה הבעות הפנים של המנחה ברורות; הדיאלוג מתקדם לאט בגלל דיבורה האיטי של המנחה, חזרה והדגשה של משפטים משמעותיים שנאמרו (המנחה: "זה מה שדמבו הרגיש? לבד, עצוב ובודד בפנינה?"). כל אלה מאפשרים לשי לעבד את המסרים האודיטוריים, החזותיים והרגשיים ביתר קלות ולעשות את האינטגרציה ביניהם.

בזמן ה-Floortime™, כאשר שי מקבל תמיכה אינטנסיבית, הלוקחת בחשבון את הפרופיל התחושתית והרגשית שלו, הוא מסוגל להתגבר על חלק מהקשיים שהוא הציג בחלקו הראשון של המפגש ולהתמודד עם העולם הרגשית של דמבו/שי ביתר קלות. אינטראקציה זו מאפשרת לשי להישאר ברצף הסימבולי שיצר בצורה המחוברת גם לרבדים הרגשיים והתנועתיים של אותו רצף. לדוגמה, הוא מספר את הסיפור של דמבו על כל תלאותיו, תוך כדי הבעת טווח של רגשות וחיבור של מספר רעיונות רגשיים בצורה הגיונית. עם תמיכה, הוא מצליח להעמיק בשיחה גם בנושאים שבתחילת המפגש נחו על ידיו כמציפים וכמעוררי חרדה (קשירות, בדידות ועצבות של דמבו). למרות הרגשות המורכבים שאותם הוא מעבד, הוא נשאר רגוע בכיסאו, תנועותיו והבעות פניו קשורות לסיפור הרעיוני והרגשי, גם כאשר הוא מתאר את מה שהשודדים עשו לדמבו ואת בדידותו של דמבו. בשלב זה, עדיין לא נעשתה הקבלה בצורה ברורה בין המשחק לבין שיקופו. עם זאת, עיבוד והתמודדות עם הרגשות השונים איפשרו, בהמשך, לדון עם שי גם בנושאים אלו.

סיכום המקרה

תיאור המקרה ממחיש כיצד יישום תכנית DIR® אינטנסיבית במערך טיפולים, הכולל את הבית והגן, מאפשר לילד להגיע לפוטנציאל הגלום בו. מחקרים רבים תומכים כיום באינטנסיביות של טיפול בילדים עם בעיות קשר ותקשורת כבר מגיל צעיר. התקדמותו של שי התאפשרה תודות לאינטנסיביות של הטיפול שקיבל מגיל צעיר, תוך נתינת משקל רב לנושאים הרגשיים-תפקודיים ותמיכה ברבדים התנועתיים-תחושתיים שמשפיעים על התנהלותו בעולם.

כיום, שי, בן החמש, משולב באופן מלא בגן רגיל ומלווה בסייעת. הוא משחק עם ילדים בגן, לרוב ללא עזרת תיווך ופונה לצוות הגן או לסייעת כאשר הוא זקוק לעזרה. הוא משתתף בכל הפעילויות של הגן בצורה מלאה, כולל חוגים שונים, מפגשים, פעילויות יצירה, משחקים וכדומה. הסייעת אינה צמודה אליו במהלך היום, אך עוזרת לו להתגבר על סיטואציות מאתגרות, כמו למשל לשבת ליד שולחן ולעשות דף עבודה או במצבים חברתיים מסוימים. הדוגמה הבאה מאפשרת הצצה לחיי היום-יום של שי ומדגימה חלק מהעבודה שנעשית איתו בגן:

שי יושב בגן ומצייר חתול. הילדים שליידו חושבים שזה עכבר. שי מקשיח את גופו, עיניו ממצמצות וצוורו נעשה עצבני ומתוח. הוא אומר בתוקפנות "זה חתול, אתם לא רואים שיש לו שפם?!" הסייעת, שהייתה רחוקה יותר, מתקרבת ואומרת לו "הי שי, שמת לב שאתה מצייר מאוד חזק?" שי מסתכל אליה ואומר: "כן, הם צוחקים עלי. הם חושבים שזה עכבר." בעודו מספר לה, דיבורו נעשה רגוע יותר וגופו נינוח יותר. הסייעת שואלת אותו "ואיך אתה מרגיש?" שי מגיב מיד ואומר "אני נעלב, הם מעליבים אותי!" הסייעת שואלת אותו "ומה אתה יכול לעשות?" בשלב הזה, שי פונה ישירות לילדים ואומר להם "אתם העלבתם אותי." הילדים מתנצלים ואומרים שלא התכוונו. כולם פונים ביחד להמשך הפעילות.

כפי שהסיטואציה בגן ממחישה, שי התקדם מאוד, אך הוא עדיין מתמודד עם קשיים מסוימים. אם בעבר, במצב דומה, שי היה מתנתק ומנפנף בידיו, כיום ישנם עדיין סימני עצבנות בגופו (מצמוצים, הקשחת הגוף), אך אלו בולטים פחות ואינם מנתקים אותו מסביבתו. שי מסוגל להישאר בסיטואציה ובעזרת תיווך של הסייעת, המתייחסת למקור הבעיה (רגש היעלבות) ולא לסימפטומים שלה (נפנופים או הקשחת הגוף ומצמוצים), הוא מצליח לעבד את רגשותיו ולהעבירם למישור האינטראקטיבי-תקשורתי במקום למישור הסימפטומתי. יכולתו של שי להתמודד עם הקשיים משתפרת והולכת, והפער בינו לבין בני גילו מצטמצם באופן משמעותי. מילד שאינו מתקשר וספון בעולמו הפך שי לילד אוהב וחם, ילד המסוגל לפתח קשרים משמעותיים וחמים עם הוריו וחבריו, ומשתלב בגן עם בני גילו בצורה מלאה.

סיכום

מטרתו של פרק זה להבהיר את הרכיבים התאורטיים העומדים בבסיסו של מודל ה-**DIR** וכיצד ניתן ליישמו בתכנית טיפול עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים. הפרק מתאר אסטרטגיות טיפוליות שונות, שמהוות את הבסיס לאחד הרכיבים המרכזיים במודל, ה-**Floortime™**, וממחיש כיצד רכיבים אלו מיושמים בתכנית טיפולים כוללנית ואינטגרטיבית. ייחודו של מודל ה-**DIR** בהבנה שהוא מספק באשר לגורמים להתנהגות ולקשיים של הילד. טיפול אינטנסיבי ושיטתי בגורמים אלו, באמצעות אינטראקציות מהנות ומשמעותיות, הוא המפתח לקידום הילד ולמימוש הפוטנציאל הגלום בו.

מקורות

אן אלוורז (2005). *נוכחות חיה*. תל אביב: תולעת ספרים. (בטקסט כתוב 1992)

Greenspan, S.I. & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with Autistic Spectrum Diagnoses. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, pp. 87-141.

Greenspan, S.I. & Wieder, S. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Reading Mass: Perseus Books.

). *Engaging autism: The Floortime approach to helping children relate, communicate and think*. 6Greenspan, S.I. & Wieder, S. (2000). Cambridge, MA: Perseus Books.

Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders Work Groups (2005). *ICDL diagnostic manual for infancy and early childhood*. Bethesda, MD: ICDL.

Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E.H., Jr., Leventhal, B.L., DiLavore, P.C., Pickles, A. & Rutter, M. (2000). Autism diagnostic observation schedule - generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 30(3), 205-223.

Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C. & Bruckman, D., (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism. The PLAY Project Home Consultation Program. *Autism*, Vol. 11, No. 3, pp.205-224.

Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. N.Y, N.Y.: Basic Books.

Wieder, S. & Greenspan, S. I. (2003). Can children with Autism master the core deficits and become empathetic, creative and reflective? A ten to fifteen year follow-up of a subgroup of children with Autism spectrum disorders (ASD). Who received a comprehensive developmental, individual-difference, relationship-based (DIR) approach. *The Journal of Developmental and Learning Disorders*, 9

הפרק לקוח מתוך:

ויג, ע. (2007). מודל ה-DIR® - מתאוריה למעשה. בתוך: ס. לוינגר (עורכת), קישורים - טיפול בילדים עם בעיות תקשורת: גישות אינטראקטיביות. הוצאה: "אח".

