

כיתת תקשורת/ שמרית אוחנה

¹ כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל המיועדת לתלמידים ליקויי תקשורת המאובחנים על רצף האוטיזם. ² בכיתה לומדים בין 5 ל- 8 תלמידים, אפשר גם 4 תלמידים בתקן חסר. הצוות החינוכי מורכב ממורה לחינוך מיוחד וסייעת. ³ שנת הלימודים בבית הספר נפתחת ב- 1.9 ונמשכת עד ה- 15.8. בחלק מחטיבות הביניים והתיכונים מסתיימת שנת הלימודים ב- 5.8 או לחלופין ב- 15.8 עם הפסקה בלימודים בין ה- 21.6 עד ה- 30.6.

⁴ הזכויות המוקנות לתלמיד הלומד בכיתת תקשורת זהות לזכויות הניתנות לתלמיד הלומד בבית ספר מיוחד, קרי, יום לימודים ארוך, עד השעה 16:45, ⁵ הזנה, הסעות ומלווה להסעה, זכות לחופשות מקוצרות, טיפולים פרא- רפואיים בהיקף של 2.9 שעות שבועיות ממשד החינוך. לכל תלמיד בכיתת תקשורת נבנית תכנית לימודים אישית בתחילת השנה.

ההורים בכיתת תקשורת יכולים לוותר על הזכות ליום לימודים ארוך או ללימודים בחופשות, וזאת בתנאי שקיימת הסכמה של כל ההורים לתלמידים באותה המסגרת על הוויתור, וכן, שישנו אישור מהפיקוח. האישור לקיצור יום הלימודים תקף לשנה בלבד.

⁶ בהתאם להוראות חוזר מנכ"ל בנושא, כל התלמידים המאובחנים עם אוטיזם, הלומדים במסגרות החינוך המיוחד זכאים לטיפולים פרא-רפואיים. תלמידי בתי הספר זכאים במוצע ל- 2.9 שעות שבועיות של טיפולים לתלמיד, וילדי גני התקשורת זכאים במוצע ל-3.4 שעות שבועיות לתלמיד. הטיפולים הפרא- רפואיים כוללים פיזיותרפיה, ריפוי בעיסוק, קלינאות תקשורת, טיפול במחול, טיפול במוזיקה, טיפול בתנועה, טיפול באמנות חזותית, טיפול בדרמה וביביליותרפיה. שעות הטיפול מוקצות למסגרת החינוכית, ויכולות להינתן באמצעות טיפול פרטני, קבוצתי או הדרכה לצוות.

⁷ סעיף 19 לחוק חינוך מיוחד וחוזר מנכ"ל בנושא קובעים, כי הצוות הרב מקצועי במוסד לחינוך מיוחד יקבע בראשית כל שנת לימודים ולא יאוחר מאמצע חודש נובמבר תכנית לימודים אישית (תל"א) לכל תלמיד. על התכנית לכלול את רמת תפקודו של התלמיד בעת הכנתה, המטרות והיעדים הלימודיים, פרק הזמן להשגתם, האמצעים הדרושים להשגתם ודרכי הערכה. התכנית נבנית בשיתוף פעולה עם ההורים והתלמיד במידת האפשר- בטרם קביעת התכנית מוזמנים

¹ אלו"ט (ח"ת) אגודה לאומית לילדים אוטיסטים. נדלה מ-

http://alut.org.il/?page_id=373

² חוזר מנכ"ל בנושא נוהל אישור כיתות חינוך מיוחד:

http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/nh8bk1_2_2.htm

³ חוזר מנכ"ל בנושא מועדי הפעלה של תכניות החופשה בהתש"ע:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HodaotVmeyda/H-2009-10-1-2-5.htm>

⁴ שרון, מ. (דצמבר 2010) זכויות תלמידים עם אוטיזם במסגרות החינוך המיוחד של משרד החינוך

⁵ חוזר מנכ"ל בנושא השתתפות משרד החינוך במימון שירותי הזנה לשנת הלימודים התש"ע:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HodaotVmeyda/H-2010-1-1-2-1.htm>

⁶ חוזר מנכ"ל בנושא שירותים פרא- רפואיים לתלמידים בחינוך המיוחד:

http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/s8ak1_2_25.htm

⁷ חוזר מנכ"ל בנושא תכנית לימודים אישית לתלמידים במסגרות החינוך המיוחד:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/nh7k1_2_1.htm

ההורים לשיחה עם הצוות על מנת לתאם ציפיות וכן למסור לצוות מידע רלוונטי על ילדם (תחביבים, צרכים רפואיים, טיפולים שמקבל הילד מחוץ למסגרת החינוכית וכיו"ב). כמו כן מומלץ לזמן לשיחה עם הצוות את הילד, על מנת לשמוע ממנו על ציפיותיו ומשאלותיו. עם סיום הכנת התכנית מומלץ להביא לידיעת ההורים את תוכנה בכתב או בעל פה. בסיום שנת הלימודים יקבלו ההורים הערכה בכתב על מידת התקדמותו של ילדם, בהתבסס על התכנית.

⁸ בכל סוגי הכיתות של החינוך המיוחד יכולים להיות סוגים שונים של שילובים עם החינוך הרגיל: שילוב של תלמיד בודד בשיעורים מסוימים בכיתת חינוך רגיל, שילוב של קבוצת תלמידים מהחינוך המיוחד בשיעורים מסוימים או בפעילות כיתתית של תלמידי החינוך הרגיל, "שילוב הפוך" כשתלמידים מהחינוך הרגיל מגיעים לכיתת החינוך המיוחד, וכד'.

אוכלוסיית התלמידים הלומדים בכיתות תקשורת

⁹ בכיתות תקשורת לומדים תלמידים ליקויי תקשורת המאובחנים על רצף האוטיזם. היכולת התקשורתית מאפשרת לנו להיות חלק מתהליך אינטראקציה חברתי. קשיים ביכולת התקשורתית מונעים מאתנו להעביר מסרים לאחר, להבין את המסרים של האחר, לנהל אינטראקציה של שיתוף, ליזום פעילות חברתית או להיענות ליוזמות חברתיות.

הפגיעה עשויה לבוא לידי ביטוי ביכולות שפתיות (דיבור והבנת שפה); תקשורתיות (תקשורת מילולית ולא-מילולית); קוגניטיביות (תפקודי חשיבה); בתפקודים התחושתיים (שמיעה, מגע, תחושה, ראייה), ובהתפתחות הרגשית של הילד. הפגיעה הבולטת ביותר היא ביכולת ליצור קשר הדדי; ליהנות מקשר הדדי עם הסביבה האנושית בה הילד נמצא, ולהשתמש בתקשורת כדי לממש את הקשר. קושי תקשורתי יכול לבוא לידי ביטוי בהבנה של קודים חברתיים, ותובנות חברתיות.

ההפרעה המוכרת ביותר בקבוצה זו היא ההפרעה האוטיסטית, שלעתים קרובות יש המתייחסים להפרעה זו כהפרעת קשר ותקשורת.

קושי תקשורתי יכול להיות חלק מהפרעה התפתחותית רחבה כמו בספקטרום האוטיזם, או כקושי משני כתוצאה מקשיים רגשיים ראשוניים. (מתוך אתר ולגרין, ר')

התפתחות האבחנה:

קאנר (1943) - auto = עצמי. הסתגרות של האדם מקשר עם העולם החיצוני. נכות בתחום החברתי-אישי.

אספרגר (1944) - פרסם את המושג "תסמונת אספרגר".

(1980) אוטיזם לפי ה- DSM-III הפרעה רגשית.

⁸ חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988:

http://web1.nevo.co.il/Law_word/law01/152_048.doc

⁹ ולגרין, ר' (ח"ת) קליניקה לטיפול בהפרעות תקשורת, שפה ודיבור. נדלה מ-

<http://www.ronitwel.com/About-Us.html>

(1994) אוטיזם לפי ה- DSM-IV הפרעה התפתחותית נרחבת PDD.

(2000) אוטיזם לפי DSM-IV-TR ספקטרום ASD

שלוש קטגוריות אבחוניות: אוטיזם קלאסי, תסמונת אספרגר, PDD NOS.

אוטיזם קלאסי הוא - הגדרה קלינית לפי DSM-5:

* הפרעה נירולוגית התפתחותית אשר מתבטאת בחסכים מתמשכים ובולטים בשני תחומי תפקוד.

1. ההדדיות חברתית- לקות בתקשורת ובאינטראקציה חברתית בהקשרים מגוונים ב-3 תחומים:

• חסרים בהדדיות חברתית-רגשית: טווח הנע מכישלון ביצירת שיח הדדי, שיתוף בתחומי עניין

ורגשות, ועד חסך מוחלט ביצירת אינטראקציה.

• חסר בתקשורת מילולית המשמשת לאינטראקציה חברתית: חסרים בתקשורת חברתית מילולית

ולא מילולית, הבנה מצומצמת ועד כדי היעדר מוחלט של תקשורת חברתית.

• חסרים בפיתוח ובשמירה על יחסים מותאמים לרמת ההתפתחות: קשיים בהתאמת התנהגות

להקשר חברתי ועד אובדן מוחלט באנשים.

2. התנהגויות חוזרות ותחומי עניין מצומצמים בלפחות שניים:

• חזרתיות בדיבור או בתנועות מוטוריות, אקולליה והמצאת מילים חדשות.

• נטייה לרוטינות ולטקסים מילוליים ובלתי מילוליים, ריטואלים שונים (סביב- אוכל, צפייה,

סדר), תוך התנגדות לשינויים.

• תחומי עניין מצומצמים וחריגים בעוצמתם (סביב חפץ או נושא מסוים).

• רגישות יתר או חוסר רגישות לקלט חושי. עיסוק אובססיבי בגירויים חושיים.

תסמונת אספרגר דומה לאוטיזם, רק עם התפתחות תקינה של שפה¹⁰ (קנשירו 2009). היא אחת

מהלקויות ההתפתחותיות המכונות "תסמונות הקשת האוטיסטית". התסמונת נקראת על שם

הרופא האוסטרי הנס אספרגר, אשר ב-1944 חקר ותיאר את התסמונת אצל ילדים. עיקר לקותם

היא בתקשורת לא-מילולית עם הסביבה: קושי בהבנת סיטואציות חברתיות, הבנת הבעות פנים,

ביצירת מערכות יחסים אינטימיות וכיוצא בזה. בהשוואה לבעלי תסמונות אחרות מהקשת

האוטיסטית, לאספרגרים יש פחות כפייתיות או חזרתיות (compulsive), פחות הפרעות במשחק

דמיוני ופחות הפרעות בשפה מדוברת. כמו כן, בעלי תסמונת אספרגר הם לרוב בעלי אינטליגנציה

תקינה ואף למעלה מכך, יכולת טובה של הבנת הנקרא ולימוד שפות, ובעלי יכולת זיכרון טובה

במיוחד.

PDD- NOS – נקרא גם atypical autism (קנשירו 2009)

pervasive developmental disorder, not otherwise specified היא- דיאגנוסטית

שאומרת, נמצא בספקטרום של PDD, אך אינו נופל באחת הקטגוריות האחרות שנמצאות על

¹⁰ Kaneshiro, Neil, (2009). **AUTISM**, retrieved at 22/06/2010, from: www.nlm.nih.gov/medlineplus/ency/article/001526.htm

הרצף.¹¹ (ג'ו רודי, 2006), מצב שבו ישנו ליקוי תקשורתי, ליקוי באינטראקציה חברתית והתנהגות והתעניינות סטריאוטיפית, אך עם זאת אין את כל המאפיינים האוטיסטיים או את כל המאפיינים של שאר המוגדרים תחת הקשת של PDD.¹² (וולקמר 2009).

הליך האבחון של אוטיזם

תהליך האבחנה הקלינית כולל ראיון עם ההורים ותצפית על התנהגות הילד בהקשרים שונים. הליך האבחון מתבסס על מס' תחומי הערכה באמצעות אמצעים דיאגנוסטיים שונים: כלים לזיהוי ראשוני (לדוגמא: M-CHAT) שאלון להורים להערכת תפקודי הילד (כישורי חיים וכישורים חברתיים הסתגלותיים) ביום-יום. מבחנים תצפיתיים מובנים (ADOS) להערכת תקשורת ואינטראקציה חברתית ומשחק במצבים מובנים. ראיונות קליניים להורים באמצעות כלי אבחון מובנים/ חצי מובנים בתחומי הקושי באוטיזם. תהליך האבחנה כולל גם הערכה תפקודית וקוגניטיבית- ע"י שימוש בכלי אבחון התפתחותיים ובטסטים להערכת אינטליגנציה, והערכה רפואית נוירו-ביולוגית מקיפה ופסילת הפרעות נלוות. בדיקה מהירה וחד פעמית אינה מספקת בכדי לאבחן אוטיזם. לרוב האבחון יעשה בכמה שלבים ע"י כמה מומחים שיבדקו דברים שונים כמו- תקשורת, שפה, יכולות מוטוריות, דיבור, תפקוד בית ספרי ויכולות חשיבה. (קשנירו, 2009)

סיבות וגורמים¹³ (טיאנו, 2010):

- * גורמים משפחתיים ופסיכודינמיים- תחילה סברו כי הוריהם של ילדים אוטיסטים הם קרים ודוחים במידה מופרזת- אבל לא נמצאו עדויות מספקות לכך וכיום גילו שדבר זה אינו נכון.
- * גנטיקה- מחקרי משפחה וחקר תאומים תומכים באפשרות שגורמים גנטיים תורמים להתפתחות אוטיזם. שלושה מחקרי תאומים שהשוו זוגות זהים לזוגות לא-זהים מאותו מין הראו שיעורי התאמה לאוטיזם של בין 36%-89% בזוגות זהים, מול שיעור של 0% בזוגות לא זהים. מחקרים אחרים הראו שיעור האוטיזם בצאצאי משפחות שאחד מילדיהן סובל מאוטיזם נע בין- 2%-5%, פי 50 עד 100 יותר מאשר באוכלוסייה הכללית.
- * גורמי סיכון הקשורים בהריון ובלידה- שיעור גבוה של שכחות מקרי סיבוכים הקשורים בלידה מופיע אצל ילדים המפתחים אוטיזם בהמשך.
- * סיבות נוירולוגיות- ממצאים נירו-אנטומיים וביוכימיים, מקצת הילדים הפגועים מוחית באזור האונה הרקתית מפתחים תסמונות דמויות אוטיזם. וכן לשליש לפחות מהסובלים מהפרעה אוטיסטית רמות גבוהות של סרוטונין בפלסמה. ממצא זה נצפה גם בנבדקים הסובלים מפיגור שכלי, והוא בבחינת סימן לא-ייחודי לפגיעה מוחית.

¹¹ Jo Rudy, Lisa. (2006) **What Is PDD-NOS?**, retrieved:01/07/10, from

<http://autism.about.com/od/whatisautism/f/whatispddnos.htm>

¹² Volkmar, Fred. (2009), **PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDER-NOT OTHERWISE SPECIFIED (PDD**

NOS), retrieved: 01/07/10 from: <http://childstudycenter.yale.edu/autism/pddnos.html>

¹³ טיאנו, ש. אפטר, א. הטו, י. ויצמן, א. פסיכיאטריה של הילד והמתבגר. ת"א, דיונון 2010.

הלקוויות העיקריות

למרות הייחוס של מגוון רחב של מאפיינים פסיכולוגיים והתנהגותיים לאנשים עם הפרעות בספקטרום האוטיסטי, החוקרים מסבירים את המקור ללקות בשלושה גורמים מרכזיים:

1. הפרעות בעיבוד הסנסורי
 2. קושי בלכידות מרכזית (central coherence)
 3. קושי לחשוב בפרספקטיבה של האחר (theory of mind)
- למרות שאף אחד מהגורמים לא יכול להסביר את הבעיות, ביחד הם יכולים לבנות תמונה של ההפרעות בספקטרום האוטיסטי.

הפרעות בעיבוד הסנסורי - הפרעות בעיבוד התחושות. רגישות יתר או תת רגישות, או מעברים בלתי צפויים מרגישות יתר לתת רגישות. וכן בלבול חושי – לא יודעים מאיזה חוש הגירוי נקלט. עקב הפרעה זו עולים קשיים בתפקודים הניהוליים (Executive Functions), כלומר בהתנהגויות של הכוונה עצמית הכוללים תכנון, אתחול, ביצוע, בקרה, גמישות, ויסות וסיום משימה. וכן קשיים בתכנון ובארגון, בתחושת הזמן והמקום.

הביטויים ההתנהגותיים להפרעה זו הם: גירוי עצמי, טקסיות/תבניות, Shut down, חרדה, חוסר גמישות/התנגדות לשינויים, קושי בליזום משימה ולהתמיד בה.

קושי בלכידות מרכזית – קוהרנטיות, קושי להתייחס למספר משתנים, הנקלטים דרך הערוצים השונים בו זמנית, ולתת להם משמעות כוללת. הקוהרנטיות המרכזית היא הנטייה הטבעית אצל רוב בני האדם להביא משמעות וסדר למידע בסביבה, ע"י תפישת השלם כבעל משמעות ולא כחלק לחלקים שונים. אנשים עם אוטיזם הם בדיוק ההפך. הם נתפשים בפרטים ולא רואים את התמונה השלמה. נראה כי אינם מחפשים את הקוהרנטיות בתפישתם. הביטויים ההתנהגותיים לקושי זה הם: קריאה שגויה של המפה החברתית שיכולה להביא לעימותים לא מוצדקים, קושי באינטראקציות חברתיות באופן כללי, לא מתמיד באינטראקציות חברתיות, מעדיף להתבודד, רצון עז בשימור הסביבה.

קושי לחשוב בפרספקטיבה של האחר - (theory of mind) זוהי יכולת להבין שלזולת יש תודעה ושבתודעה של הזולת יש רצונות, רגשות ומחשבות שונות משלי. יכולת לפרש רצונות, רגשות ומחשבות במידה סבירה של דיוק. הקשיים הם בהבנת נורמות חברתיות, קושי בהדדיות ובאינטראקציה בין-אישית, כלומר לאנשים עם הפרעות בספקטרום האוטיסטי יש רמות שונות של קשיים בהבנת המחשבות של אחרים, להסתכל מהפרספקטיבה של אנשים אחרים, "לקרוא" את המחשבות של האחר, במובן של הבנת כוונותיו, רגשותיו, אמונותיו ורצונותיו. חלקם נראים כאילו אינם מבינים כלל שמחשבותיהם שונות משל אחרים. המחקר הקלאסי שבודק תאוריה זו ילדים בספקטרום האוטיסטי הוא זה של ברוך-כהן ופריץ, תוך שימוש בשתי בובות, סאלי ואן, החוקרים יצרו תסריט ל-3 קבוצות של ילדים: אוטיסטים, תסמונת דאון וילדים רגילים. לסאלי יש סל ולאן יש קופסא. לסאלי יש גולה שהיא שמה בסל. היא הולכת רגע החוצה ואן מעבירה את הגולה מהסל של סאלי לקופסא שלה. סאלי חוזרת ורוצה לשחק בגולה שלה. השאלה הקריטית הנשאלת כאן היא: "איפה סאלי תחפש את הגולה שלה?" התשובה היא, כמובן, בסל. הילדים

התקינים, רובם ככולם, ואפילו רוב הילדים עם תסמונת דאון עונים נכון, אך בודדים בלבד מקבוצת הילדים האוטיסטים עונים את התשובה הנכונה. הם לא מבינים שלסאלי אין דרך לדעת שהגולה עברה מקום ושלמיטב ידיעתה, הגולה נמצאת היכן שהושארה. הביטויים התנהגותיים לקושי זה הם: פרגמאטיקה לקויה (הערות לא במקום, כנה מדי, חסר שאלות של התעניינות בזולת וכו'), לא מתמיד באינטראקציות חברתיות, מעדיף להתבודד.

דרכי טיפול ושיטות התערבות:

בניית תוכנית טיפול אינטנסיבית בגיל הצעיר תוכל בהחלט לקדם את יכולותיו של הילד. שימוש באמצעים חזותיים וויזואליים, ומוקדי ההתעניינות של הילד תורמת רבות לתוכנית. קבוצה מנוסה של מומחים צריכים לבנות את התוכנית. ישנן דרכים שונות שבהם ניתן להשתמש בבניית תוכנית:

*¹⁴ ABA (APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS) - ניתוח התנהגות יישומי. עיצוב התנהגות המבוסס על עקרונות של למידה. הפעלה של תהליכים כמו חיזוק חיובי, שלילי, הכחדת גירוי מובחן, סיוע, הדגמה ושרשור. ניתן בשיטה זו לבחון הצלחה והתקדמות בצורה ברורה ושיטתית ביותר. *תרופות, שימוש בתרופות מגיע לרוב כדי לשלוט בבעיות התנהגות ובעיות רגשיות. *ריפוי בעסוק *פיזיותרפיה *ריפוי בדיבור *¹⁵ גישת TEACCH - treatment and education autistic and related communication, טיפול וחינוך לילדים עם אוטיזם ומוגבלויות תקשורתיות, מדובר על 4 אלמנטים הכרחיים: איפה צריך להיות, מה צריך לעשות, כמה צריך לעשות, מה קורה אחר כך. רמות ההבניה הן: הבניית מרחב, הבניית זמן, הבנייה של מטלה. *יש שיטת פסיכואנליזה, שהייתה מקובלת בשנות ה-60-40 וכיום משתמשים בה לעיתים רחוקות. *דיאטות, הפחתת חומרים משמרים ותוספי מזון שהילד מתקשה לעכל. *סיוע לתקשורת, המטפל נוגע בילד, ועוזר לו להצביע על המילים הכתובות. *אימון שמיעתי, מזהים את התדירויות שבהם לילד יש רגישות, ובמשך הטיפול הילד מקשיב לקלטות ולדיבורים שנמחק מהם התדרים אליו הוא רגיש. *איזון חושי, הילד מקבל גירוי תחושתני כמו נדנד בערסל התלוי מהתקרה, בו בזמן יצירת קשר, או גירוי בעור כמו מסאז' עמוק. *טיפול בהחזקה, ההורים או המטפלים מחזיקים את הילד כאשר הוא נמצא במאבק גופני, עד לרגיעה. *עבודה עם הילד באזור מוגן ומופרז מהסביבה החיצונית, שמתבססת על חיקוי תנועות הילד וע"י כך קבלה רגשית של המבוגר את הילד. *טיפול באמצעות אומנויות- מוסיקה, פיסול וציור ומחול- טיפולים אלה מביאים לרגיעה, תיאום תנועות, והתייחסות לבעיות הרגשיות. ¹⁶ (ריצ'מן, 1995).

*DIR הוא קיצור של *Developmental Individual Difference Relation based model*. במודל זה בונים תוכנית שבה עובדים עם היכולות והכישורים של הילד. המטרה היא לבנות יסודות בריאים מבחינה חברתית, רגשית ואינטלקטואלית. בשיטה זו מונח היסוד שההתנהלות של הילד היא שימושית ויש לה מטרה. בעבודה זו המבוגר המטפל נותן לילד להוביל את המשחק ואת ההתנהלות ודרך פעולות אלה ללמד אותו התנהלות חברתית. ¹⁷ (גרינספן ווידלר, 2009).

¹⁴ Whitman, T. (2004) The development of autism

¹⁵ Dieffenbach, N. (2012) Teacch outreach

¹⁶ ריצ'מן, ש. (1995), **לגדל ילד עם אוטיזם מדריך להורים בשיטת ניתוח התנהגות יישומית**, מאנגלית:

חשביה, אריה. הוצאת קוראים: קרית גת.

¹⁷ Greenspan, S. Wieder, S. (2009), DIR FloorTime Model retrieved: 6/7/10

עקרונות בבניית תוכנית חינוכית בכיתת תקשורת¹⁸ (מתוך הרצאה של קורי שולמו):

האגודה המחקרית הלאומית הוציאה דו"ח ובו יש המלצות לעבודה על התחומים הבאים:

1. תקשורת פונקציונאלית ספונטנית.
2. כישורים חברתיים מתאימים לגיל.
3. כישורי משחק, בפרט משחק עם בני הגיל.
4. כישורים קוגניטיביים שימושיים ושימיים בחיי היומיום.
5. התנהגות מתאימה שתחליף את ההתנהגות הבעייתית.
6. כישורים אקדמיים פונקציונאליים, כשהם מתאימים לצורכי הילד.

יש הסכמה שתכנית חינוכית לילדים בספקטרום צריכה לכלול:

1. הוראה ישירה של כישורים- הוראה יעילה לתלמידים עם הפרעות בספקטרום האוטיסטי דורשת גישה מאוד מובנית וישירה על בסיס העקרונות של הפסיכולוגיה החברתית של ניתוח מטלה והדרכים הטובות ביותר ללמד. הוראה ישירה משמעותה הוראה מובנית ע"י המורה, הוראה בקבוצה קטנה, הוראה המחולקת לצעדים קטנים, שימוש מרובה של המורה בשאלות, הזדמנויות רבות לתרגול, פידבק מרובה, חיזוק ותיקון. מורים יכולים להשתמש בהוראה ישירה ע"מ ללמד כישורים של תקשורת, אינטראקציה חברתית וחיי יומיום. מורים וקלינאי תקשורת משתמשים גם במערכת תקשורת חלופית לתלמידים עם אוטיזם שאינם מילוליים או שיש להם

רק מעט שפה תפקודית. למשל, מערכת תקשורת בתמונות – Picture Exchange (Communication System PECS). תקשורת זו פותחה על מנת לסייע לתלמידים אלו להשתמש בשפה תפקודית, המבוססת על תמונות. הם יכולים לבקש בקשות, לבחור מבין מגוון אפשרויות ולהביע רגשות באמצעות מערכת סמלית זו. המחקרים מראים שהמערכת לא רק שמסייעת פונקציונאלית אלא גם מסייעת בפיתוח שפה ספונטנית לאחר זמן מה שמשמשים בתמונות.

2. ניהול התנהגות תוך שימוש בהערכה התנהגותית פונקציונלית ותמיכה התנהגותית חיובית-תלמידים עם הפרעות בספקטרום האוטיסטי, בעיקר אלו ברמות חמורות של אוטיזם, מפגינים לעיתים התנהגויות לא נאותות רבות, כמו הכאה, שריטות וצעקות. לכן מומלץ להשתמש בהערכה התנהגותית פונקציונאלית ותכניות של תמיכה התנהגותית חיובית להפחתת התנהגויות אלו. הערכה התנהגותית פונקציונאלית היא הבנת המקדימים והתוצאות של ההתנהגות וקביעת תכניות חיוביות עפ"י הניתוח. שימוש בגישת ה- ABA מדגיש ניתוח מטלה, חיזוקים חיוביים, התערבות התנהגותית וניטור עצמי. יש בגישה זו גם שימוש רב באסטרטגיות חזותיות להדרכת התלמידים בתכנית היומית, להראות להם מהו סדר היום. ילדים אלו זקוקים לתמיכה רבה בהתמודדות עם אירועים בלתי צפויים. חשוב להכין אותם לפני שינויים וכך קל להם להתמודד איתם. בנייתו מטלה משתמשים ללימוד כל מטלה חדשה, ונעזרים ברמזים שונים כדי ללמד את הילד, חיזוקים על ביצוע נכון ולבסוף חיבור היחידות הקטנות לכלל המטלה.

3. הוראה בסביבה הטבעית- מחנכים לתלמידים בספקטרום זה שמים דגש רב על הוראה בסביבה הטבעית, ע"י יישום הפסיכולוגיה ההתנהגותית. זה כולל את הסביבה הטבעית וגם אינטראקציות טבעיות, אותה סביבה ממנה נהנים ילדים שאינם בעלי מוגבלויות.

אסטרטגיות חינוכיות להוראת כישורים חברתיים לתלמידים הללו (מתוך הרצאה של קורי שולמו):

תלמידים אלו זקוקים להוראה ישירה של אותם כישורים חברתיים, שרוב התלמידים לומדים באופן טבעי. היות ואינם מבינים את תכנית הלימודים הסמויה, הם מסתבכים עם ילדים ומבוגרים ולעיתים בני גילם פוגעים בהם. לכן הוראה ופרשנות של חלקים בתכנית הלימודים הסמויה צריכים להיות חלק אינטגרלי מהחינוך של הילדים.

שני סוגי אסטרטגיות להוראת כישורים חברתיים אשר נמצאו כיעילות הן:

1. פרשנות חברתית- הסבר והבהרה של רמזים חברתיים. אחת הדרכים היא שימוש ב – SODA

Stop-Observe- Deliberate & Act. מלמדים את התלמיד לשאול את עצמו שאלות כמו:

Stop – מהו ארגון החדר? מהי הפעילות או השיגרה?

Observe – מה עושים האנשים? מה אומרים האנשים? מהו האורך של שיחה טיפוסית?

Deliberate – מה אני רוצה לעשות? מה אני רוצה להגיד? איך אדע שאחרים רוצים לדבר איתי עוד?

Act – אגש לאדם איתו אני רוצה לדבר. אומר: "שלום, מה שלומך?", אקשיב לתשובה ואשאל שאלות קשורות. אחפש רמזים כדי לדעת אם אדם זה רוצה להמשיך בשיחה או שאסיים את השיחה.

אפשר להיעזר בדמויות מצוירות במצבים שונים ע"מ ללמד את הילדים את הנהלים הללו. Carol Gray פיתחה תמונות מאוירות לתיאור אינטראקציות חברתיות ותקשורת מופשטת עבור ילדים עם אספרגר. מעין הקפאה של מצבים חברתיים שמאפשרת עבודה עם הילדים. איורים אלו, בתוספת סיפורים חברתיים מחזקים את הבנת התלמיד את המצבים החברתיים. הסיפורים צריכים להיות בעלי משפטים ומבנה קצרים לדוגמה: "אני אוכל ארוחת צהריים עם חברים. לפעמים אנחנו מדברים על משחקים. לפעמים אנחנו מדברים על דברים שהעציבו או בילבלו אותי. אני אזכור לומר זאת למורה בשיחה. לאחר ארוחת הצהריים אני אזכור לשים את הכרטיס בלוקר ולקחת את המחברת". הסיפור מלווה בקומיקס.

2. Coaching- הדרכה העוזרת לאדם בשלב שלפני, כלומר, להתכוון למצב החברתי וגם תוך כדי, כלומר, במהלך הסיטואציה עצמה. למשל, המורה יכול להצביע על ילד שמסתובב לבד ואולי ירצה תקשורת חברתית: "גיל עומד לבד. אני חושבת שאולי הוא ירצה לשחק עם מישהו. אולי תיגש אליו ותדבר איתו". לספק לילד משפט או נושא בו הוא יכול להשתמש במצב זה: "שאל אותו אם הוא ראה את הסרט X. אם כן, שאל אותו 'מה אהבת בסרט?!'. אם הוא אומר שלא, שאל אותו 'איילו סרטים ראית לאחרונה?'"

אפשר לספק לתלמידים כרטיסי "תחילת שיחה" שמכילים נושאים שיכולים לעניין את בני גילם.

המלצות לגבי בניית הסביבה החינוכית בכיתת התקשורת הן:

- יצירת סביבה הניתנת לחיזוי, הבנויה על רוטינה עקבית.
 - ללמד את התלמיד לקרוא ולהגיב לרמזים חברתיים. איך "לקרוא" רגשות, טון דיבור, מחוות לא מילוליות וביטויים מופשטים. מורים יכולים להשתמש במשחק תפקידים, כרטיסי-רמז ובבני גיל על מנת לעזור לילדים ללמוד רמזים חברתיים חשובים אלו.
 - לעודד ילדים אחרים בכיתה להתחבר עם ילדים אלו. ככל שהם יחשפו לאינטראקציות עם ילדים אחרים, הזדמנויות הלמידה יגדלו.
 - ליצור כללים לשיחה ולפעילויות של התלמיד בתחומי העניין הצרים שלו. ילדים בעלי אספרגר יכולים להיות בעלי רצון עז לקבל מידע על תחום ספציפי. הם גם יכולים ליצור "זמן ומקום" להרשות לעסוק בפעילויות אלה, כדי לעודד עניין ולמידה בתחומים נוספים.
 - שימוש בחיזוקים חיוביים מובנים ע"מ לעצב אינטראקציות חברתיות רצויות. למשל, לתת לילד חיזוק (או תגובה רצויה אחרת) כשהוא מצטרף לפעילות קבוצתית רצויה או מבצע את הנדרש ממנו, מה שיוביל את הילד להצטרפות נוספת לפעילויות אלו.
 - לחלק את משימות ההוראה למרכיבים בעלי משמעות וליצור גירוי חיצוני גלוי שינתב את התלמיד. ילדים בספקטרום האוטיסטי עלולים להיות מוסחים מגירויים לא רלבנטיים, כמו התבנית שעל שמלת המורה, קולות חיצוניים, צבע הספר, או מוסחים מגירויים פנימיים, כמו חלומות בהקיץ, ע"מ לתמוך במיקוד במשימה, מורים יכולים ליצור רמזים חברתיים כמו גרף שמחולק לחלקי השיעור או כרטיסי רמז שהתלמיד בוחר כשהוא מסיים כל חלק מהשיעור.
 - ליצור התנסות אקדמית שבנויה על הצלחות. תלמידים עם הפרעות בספקטרום האוטיסטי נעים ביכולתם האקדמית ברצף שבין פיגור שכלי למחוננות, אך כולם יזדקקו לתמיכה בתחומים של הבנת הניואנסים של השפה, רמות מורכבות של משמעות וחיבורים אבסטרקטיים. הוראה מובנית וברורה תיצור תמיכה קוגניטיבית ללמידה ולאינטגרציה של הרעיון.
 - ללמד את התלמידים מנגנוני התמודדות כשהם ניצבים בפני גורמי לחץ. שגרה עוזרת לתלמידים להרגיש בשליטה.
- לסיכום, כדי לקדם את התלמיד הסובל מ PDD, העבודה בכיתת תקשורת היא מורכבת מאוד, ומתחלקת בין התאמות (שיקוף, הבניה, סביבה, זמן, כללים חברתיים) ועבודה תהליכית בעיקר קוגניטיבית (רגשות, פרגמטיקה, הרחבת אוצר מילים של פעלים מנטליים, מודעות עצמית). היישום היומיומי של מה שנלמד באופן קוגניטיבי והתיווך "בזמן אמת" של המורה, הוא הכרחי כדי שילדים אלו יגיעו לעצמאות.

*כותבת המאמר הינה מורה בכיתת תקשורת כ- 10 שנים, במהלך השנים הכותבת קיבלה הדרכה שבועית ממדריכות תקשורת שהגיעו לבית הספר מטעם פיקוח משרד החינוך, כמקובל בכיתות תקשורת, ולמדה מהן על הלכות, התייעצה עמן וקיבלה כלים לעבודה עם תלמידים אלו. הכותבת מעוניינת לציין שרוב הידע הנכתב במאמר זה קיבלה מהן ומעוניינת לציין את שמותיהן לפי סדר הא' - ב': אילנית בלס, אסתי בן דוד, יערה גרינשטיין, נעמה ורדי, חנה טיירי, יעל ירושלמי.