

**עולמם הריגשי-חברתי של מתבגרים עם מש"ה:
מחקר אורך מילדות לגיל ההתבגרות**

**פרופ' נינה קורן-קריא
בית הספר לעבודה סוציאלית, המרכז לחקר התפתחות הילד, אוניברסיטת חיפה**

**ד"ר רינת פניגר-שאל
בית ספר לטיפול באמצעות אומנויות, המרכז לחקר התפתחות הילד, אוניברסיטת
חיפה**



**מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית
ברשויות המקומיות**

2023

קרן שלם/2020/2023-238-890

תכן עניינים

2.....	תמצית.....
3.....	תקציר.....
4.....	תקציר מנהלים.....
9.....	רשימת טבלאות וגרפים.....
10.....	מבוא: סקירת ספרות.....
15.....	שיטה.....
21.....	ממצאים.....
46.....	דיון.....
52.....	סיכום ומסקנות.....
52.....	השלכות יישומיות.....
53.....	המלצה לאנשי מקצוע.....
53.....	מחקרי המשך.....
55.....	ביבליוגרפיה.....
66.....	נספחים.....

תמצית

המחקר הנוכחי הינו מחקר אורך אשר עקב אחר ילדים שהשתתפו ביחד עם אימהותיהם במחקר שנערך לפני כשלוש עשרה שנים ובחן את הקשרים בין מאפייני הקשר הראשוני שלהם עם אמותיהם בילדות לבין היכולות הרגשיות-החברתיות של המתבגרים כיום. המחקר מחדש גם בכך שנעשה שימוש בכלי מחקר מתחום הטיפול באומנויות המבוססים על ביטויים לא-וורבליים: ציור משותף (JPP) מתבגר/ת-הורה שמאפשר ניתוח אינטראקציה – ומשחק מראה (MG) המאפשר ניתוח תנועה ותקשורת לא מילולית בזמן משחק תנועתי משותף עם נסיין. השימוש בכלי מחקר אלו בתוך מערך מחקר אורכי מספק הבנה לגבי עולמו הריגשי-חברתי של מתבגר עם מש"ה בגיל בו נושאים אלו עומדים במרכז ההתפתחות.

תקציר

המחקר הנוכחי הינו מחקר אורך אשר מתמקד בהערכת יכולות רגשיות וחברתיות של מתבגרים עם מש"ה ובחן את הקשר בין לבין גורמים שונים בילדותם. באופן ספציפי, המחקר עקב אחר ילדים שהשתתפו ביחד עם אימהותיהם במחקר שנערך לפני כשלוש עשרה שנים בתמיכת "קרן שלם", ומטרתו לבחון את הקשרים בין מאפייני הקשר הראשוני שלהם עם אמותיהם בילדות לבין היכולות הרגשיות והחברתיות של המתבגרים כיום. שיטת המחקר כללה שימוש בכלי מחקר עם המתבגרים עצמם אשר מבוססים ברובם על כלי הערכה לא וורבליים: ציור משותף אם-מתבגר שמאפשר ניתוח של איכות האינטרקציה (Gavron, 2013;JPP) ומשחק מראה: פרוצדורה מחקרית שמטרתה לנתח את התנועה והתקשורת הלא וורבלית בזמן מפגש דיאדי (Mirror Game) (Feniger-Schaal et al., 2018, 2022). זאת בנוסף לכלי הערכה נוספים כגון מבחן סטנפורד-בינה להערכת IQ וכן ראיונות ושאלונים לאימהות שנגעו ליחסיהם ותפיסותיהם לגבי הקשר עם ילדיהן. התוצאות התמקדו בנקודת הזמן השנייה וכן בקשר בין נקודת הזמן הראשונה (לפני-13 שנים) לנקודת הזמן השנייה. הגיוס בנקודת הזמן השנייה עמד על 25 משתתפים ומשקף את האתגר בגיוס במחקר אורך ובמיוחד בזמן משבר הקורונה. תוצאות המחקר הראו כי השימוש בכלי הערכה לא וורבליים מתחום הטיפול באומנויות סיפק תמונה עשירה לגבי עולמם הריגשי-חברתי של המתבגרים. התוצאות העיקריות הראו כי קיים שינוי בהשלמה של האימהות עם האבחנה לאורך השנים אם כי השינוי אינו מובהק. בנוסף נמצא קשר מובהק בין סיווג ההתקשרות של המשתתפים בגיל הילדות לבין איכות המפגש המשחקי כפי שבא לידי ביטוי בהבעה הלא מילולית והתנועתית בזמן משחק המראה, וזאת ללא קשר לרמת המוגבלות. בנוסף, הציור המשותף אם-מתבגר/ת סיפק הצצה לדינמיקת היחסים בין הורים למתבגרים עם מש"ה והעלה נושאים כגון אוטונומיה מול תלות, הבעה רגשית, מוטיבציה לקשר והאפשרות לספק מרחב להנאה ומשחקיות. תוצאותיו של המחקר מאפשרות להאיר את חשיבות יחסי הורה-ילד בקרב אוכלוסיית מש"ה בדומה לאוכלוסייה עם התפתחות תקינה ובכך מספקות מידע חשוב לנותני שירות טיפולי וחינוכי וכן לקובעי מדיניות.

מילות מפתח: מוגבלות שכלית התפתחותית, מחקר אורך, גיל ההתבגרות, קשר הורה-ילד, משחק-מראה, ציור משותף.

תקציר מנהלים

המחקר הנוכחי התמקד בהיבטים רגשיים-חברתיים של מתבגרים עם מש"ה. נקודת מבט זאת זכתה עד כה להתייחסות מחקרית מצומצמת יחסית במחקר על אוכלוסיית מש"ה וזאת למרות שהיבטים כגון תחושת אינטימיות, מידת הבעה ריגשית כלפי האחר, תחושת אוטונומיה, ויוזמה בקשר הינם מרכיבים אשר עשויים לשחק תפקיד משמעותי בחייהם של מתבגרים ובוגרים עם מש"ה. ההכרה בתפקיד המרכזי אם כן של מרכיבים רגשיים-חברתיים אלה בשמירה על רווחת החיים של אנשים עם מש"ה (Zigler, 2001, 2002, Dosen, 2005) עומדת בבסיס המוטיבציה למחקר הנוכחי. אוכלוסיית המחקר הינה מתבגרים עם מש"ה ללא אטיולוגיה ידועה (Non Syndromic Intellectual Disability) (Ropers, 2008), שהיקף המחקר לגביה מועט בהשוואה למחקר של מש"ה עם סינדרום ידוע (Feniger-Schaal et al., 2012), זאת למרות היותה הקבוצה השכיחה ביותר בקרב אוכלוסיית מש"ה קל עד בינוני (Ropers, 2008). המתבגרים השתתפו בילדותם, לפני כשלוש עשרה שנים, יחד עם אימותיהם במחקר שנתמך ע"י קרן שלם, אשר בחן את הקשר בין ההשלמה של האימהות עם האבחנה של ילדיהן והרגישות האימהית שלהן לסגנון ההתקשרות של הילדים. המעקב אחר הילדים כיום, בהגיעם לגיל ההתבגרות, מאפשר לבדוק בפעם הראשונה, ככל הידוע לנו, האם ישנו קשר בין מאפייני הקשר הורה ילד בילדות המוקדמת לבין התפתחות היכולות הרגשיות והחברתיות של מתבגרים עם מש"ה.

תחום ההתקשרות הוליד ספרות ענפה שתומכת בחשיבות קשר הורה - ילד להמשך ההתפתחות בתחומים שונים לאורך מעגל החיים (Sroufe, 2005; Raby et al., 2015). במחקר הנוכחי נעשה שימוש בידע זה על מנת לבחון אם הקשרים בין קשר הורה – ילד בילדות למדדים שונים בגיל ההתבגרות, שנמצאו באוכלוסייה עם התפתחות תקינה, מתקיימים גם באוכלוסייה עם מש"ה. כלומר, האם מאפייני הקשר של האם והילד משפיעים על מדדים רגשיים וחברתיים בגיל ההתבגרות. המחקר אימץ אם כך, פרספקטיבה התפתחותית והעריך את משתתפי המחקר תוך שימוש בתיאוריות וכלי מחקר השאולים ממחקרים על אוכלוסייה עם התפתחות תקינה. משתנה נוסף במחקר זה הוא מידת ההשלמה האימהית עם האבחנה והקשר של תפיסה זאת של האם על היחסים עם ילדה בילדות וכן בהתבגרות, תוך שימת דגש על הבדלים אינדיבידואליים בתוך קבוצתיים בתוך אוכלוסיית המתבגרים עם מש"ה.

בשנים האחרונות גוברת ההבנה כי התהליכים ההתפתחותיים של ילדים עם מש"ה אינם מוכתבים רק על ידי הלקות האורגנית כשלעצמה אלא מושפעים מיחסי הגומלין בין מאפיינים אישיים של הפרט, גורמים גנטיים, יחסים משפחתיים וחברתיים, התייחסות הורית ומרכיבים נוספים, כפי שמתרחש בילדים עם התפתחות תקינה (Crnic, et al., 2017). גישה התפתחותית זו מאפשרת להעמיק את ההבנה בנוגע להתנהגות המאפיינת ילדים עם מש"ה בשלבים ההתפתחותיים השונים, עוזרת בתהליך האבחון של הלקות, וכן מסייעת בתכנון אסטרטגיות טיפוליות מותאמות לאנשים עם מש"ה (Dosen, 2005), ולפיכך זוהי הגישה המובילה את המחקר הנוכחי.

כלי מחקר מקובלים במחקרי התקשרות באוכלוסייה של מתבגרים בעלי התפתחות תקינה הם שאלוני דיווח עצמי מפורטים וראיונות עומק (Feniger-Schaal & Lotan, 2017; Sroufe, 2005; Zimmermann, Maier, Winter, & Grossmann, 2001), אולם השימוש בהם בקרב נבדקים עם מש"ה עשוי להיות מאתגר ואף בלתי מספק

עקב קשיי ההבעה והתקשורת המאפיינים את האוכלוסייה הנחקרת. קשיים אלה עשויים לנבוע מהלקות הקוגניטיבית ומהשפעותיה על היכולת של האדם להבין מסר, לזכור אותו או לבטא אותו (Cameron & Murphy, 2002; Regnard et al., 2007; Tuffrey-Wijne & McEnhill, 2008). על רקע קשיים אלה במחקר הנוכחי קיים דגש על שימוש בכלים לא וורבאליים שיאפשרו ביטוי ישיר של המתבגרים עצמם ויאפשר להכיר ולמדוד את המאפיינים הרגשיים-חברתיים שלהם באופן לא מתווכ. שימוש בציור, משחק ותנועה יאפשרו להרחיב את ההבעה ואת ההתבוננות על מתבגרים עם מש"ה מנקדת מבט שאינה פתולוגית ואשר תאפשר, כך אנו מקווים, למתבגרים להביע את עצמם בצורה עשירה ומגוונת. לצורך כך נעשה שימוש בציור משותף לבחינת איכות האינטראקציה עם האם (באמצעות Feniger-Schaal et al., 2016; Gavron, 2013; JPP, Joint Painting Procedure), ומשחק מראה (Mirror Game; Feniger-Schaal et al., 2016). שימוש בכלים אלו מאפשר לבדוק את המותאמות והתוקף שלהם בהקשר של אוכלוסייה זאת.

רציונל המחקר: רוב המחקר אודות מתבגרים עם מש"ה ממוקד בהיבטים פסיכופתולוגיים ולכן תמונה מלאה יותר של עולמם הרגשי והחברתי חסרה. באמצעות הערכה של מאפיינים רגשיים וחברתיים, המחקר המוצע צפוי לספק הבנה עשירה ומקיפה יותר בתחום זה. הערכת הקשרים בין מרכיבים הוריים ומדדים של קשר הורה – ילד בילדות לבין מדדים רגשיים וחברתיים בגיל ההתבגרות חשובה לצורך ההבנה של המסלול ההתפתחותי במש"ה ועשויה להניב התערבויות טיפוליות ייעודיות לאוכלוסייה.

מטרת המחקר: המחקר הנוכחי הינו מחקר אקספולרטורי, הבוחן לראשונה תחומים שונים המשפיעים על התפקוד ועל הרווחה של אנשים עם מש"ה בכלל ומתבגרים עם מש"ה בפרט. מטרתו הינה לבדוק את ההשפעות ארוכות הטווח של סגנון ההתקשרות ושל ההשלמה והרגישות האימהיות בילדות על היכולות החברתיות והרגשיות בגיל ההתבגרות כפי שהן מתבטאות ביחסים בינאישיים. בנוסף, המחקר בחן את מידת היציבות והשינוי של ההשלמה האימהית מהילדות להתבגרות והעריך את התפקיד שמשחקת ההשלמה בכל אחד מן המועדים בעיצוב היכולות החברתיות והרגשיות של המתבגר. לצד זאת המחקר עושה שימוש בכלים לא וורבאליים מבוססי אומנות ובודק את הרלוונטיות שלהם לאוכלוסיית המחקר בהקשרים של הבעה של מרכיבים רגשיים-חברתיים

שיטת המחקר: נתוני המחקר נאספו בשתי נקודות זמן. נקודת הזמן הראשונה לפני 10-13 שנים כללה 48 ילדים אז גילם עמד על 2.2-6.25 שנים ($mean=4.06$). כולם אובחנו עם מוגבלות שכלית התפתחותית ללא אטיולוגיה ידועה (non-specific ID; Ropers, 2008). בנקודת הזמן השנייה השתתפו 25 מתבגרים ואמותיהם (13 בנים ו-12 בנות), כשגיל המתבגרים עומד על 13.5-20 ($mean=17.08$). הליך המחקר כלל שני מפגשים: במפגש הראשון, לרוב במעבדת האוניברסיטה, הועברו לאם שאלונים וראיון השלמה עם האב/ה, ולמתבגר/ת הועבר מבחן סטנפורד-בינה ומשחק מראה. במפגש נוסף, לרוב בבית המשפחה, הועברה פרוצדורת הציור המשותף.

כלי ההערכה בנקודת הזמן הראשונה כללו:

- שאלון פרטים דמוגרפיים
- איבחון של מוגבלות שיכלית התפתחותית באמצעות מבחן רמת התפקוד של הילד (Mullen, 1995) וראיון להורה בנושא ההתנהגות מסתגלת של הילד (VABS, Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984)
- הערכת התקשרות אם-ילד באמצעות הסיטואציה הזרה (SSP, Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978)

- ראיון השלמה עם האבחנה של האם (RDI, Pianta & Marvin, 1993)

כלי ההערכה בנקודת הזמן השנייה כללו:

שאלון פרטים דמוגרפים

- שאלון אירועי חיים Maternal Life Events Questionnaire and Adolescent Life Events Questionnaire (Coddington, 1972)

- ראיון השלמה של האבחנה של האם (כמו בנקודת הזמן הראשונה)

- מבחן לרמת התפקוד של המתבגר/ת (Stanford-Binet Intelligence Scale- 5th Edition, Roid, 2003b)

- פרוצדורת הציור המשותף The Joint Painting Procedure (JPP, Gavron, 2013) להערכת איכותה אינטראקציה אם-ילד

- שאלון יחסי הורה-ילד, Relations with Father/Mother Questionnaire (RFMQ) (Mayseless et al., 1998)

- משחק מראה (Mirror Game) (Feniger-Schaal et al., 2018)

תוצאות המחקר הצביעו על שינוי כלשהו של האם בהשלמה עם האבחנה של בנה/בתה, כאשר שתיים מהאמהות עברו מסיווג של "משלימה" עם האבחנה לסיווג של "לא משלימה" ושתיים נוספות עברו מסיווג של "לא משלימה" לסיווג של "משלימה". המובהקות של השינוי הפכה ללא-מובהקת ברגע שנערכה שליטה סטטיסטית ברמת הלקות של הילד.

השימוש בציור המשותף הראה כי זוהי פרוצדורה שנגישה עבור רוב המשתתפים, אך לא עבור משתתפים בתפקוד מאוד נמוך. מתוך 19 הדיאדות שהשתתפו בפרוצדורה עלו תוצאות שהצביעו על קשרים משמעותיים חיוביים בין ההכרה ההדדית של האם וההבעה הרגשית שלה, למוטיבציה וההבעה הרגשית של הילד ובקשר שלילי לתוקפנות וכעס של הילד. שאלון האם על יחסיה עם הילד העלה קשרים נוספים לאיכות הציור המשותף, כאשר יחסים המאופיינים בקרירות ודחייה נמצאו קשורים לפחות מוטיבציה אצל האם במהלך הציור המשותף. יחסים בעלי מאפיינים של עימות גלוי היו קשורים ל-פחות הבעה ריגשת של המתבגר/ת במהלך הציור המשותף. בנוסף נערך ניתוח איכותני לשישה מקרים שמייצגים רמות שונות של תפקוד. מהניתוח עלו נושאים משמעותיים כגון מתח בין מתן סיוע לאוטונומיה, נתינת מקום לביטוי קולה הייחודי של המתבגר או המתבגרת, יצירת מרחב להכרה הדדית ולשיח ריגשי, ויצירת אפשרות למשחקיות והנאה.

הקשר בין איכות הקשר אם-ילד בילדות (לפי סיווג ההתקשרות הסיטואציה הזרה) לציור המשותף בגיל ההתבגרות כמעט ולא נמצא מלבד חודרנות של האם והיפוך תפקידים. שניהם גבוהים יותר אצל ילדים שסווגו כ-לא בטוחים. לא נמצאו קשרים בין ההשלמה של האם עם האבחנה בילדות לאיכות האינטראקציה במהלך הציור המשותף בגיל ההתבגרות.

השימוש במשחק המראה העלה כי הפרוצדורה התנועתית הייתה זמינה לכל משתתפי המחקר בכל רמה של תפקוד ועלתה שונות אינדיוידואלית ברוב סולמות משחק ההמראה. נמצאו קשרים מובהקים בין רבים מסולמות משחק המראה לבין סיווג ההתקשרות בילדות כך מתבגרים/רות שסווגו בילדותם ככטוחים הראו בגיל ההתבגרות משחק יותר

חקרני, עם קצב משתנה, פחות מתח, יותר קשר עין, רגעי הנאה משותפים, ושימת לב לאחר במהלך המחשק המשותף, מאשר אלו שסווג כ-לא בטוחים בילדותם. בשקלול כל הסולמות נוצר סיווג כללי אשר גם הוא נראה קשור לסיווג בילדות כאשר רוב המתבגרים שסווגו בילדותם כ-בטוחים קיבלו סיווג של "קל לשחק יחד" ואילו רוב אלו שסווגו בילדותם כ-לא בטוחים קיבלו את הסיווג "קשה לשחק יחד".

מסקנות, השלכות יישומיות, מגבלות ורעיונות למחקרי המשך: המחקר הנוכחי שם זרקור על היבטים רגשיים-חברתיים של מתבגרים עם מש"ה ובכך מקדם את ההבנה של כל אנשי המקצוע שמטפלים באוכלוסייה זו ועשוי להשפיע על הפרקטיקה שלהם. באופן יותר ספציפי, ההתמקדות בראייה "נורמטיבית" ולא פתולוגית, מקדמת את השאלה כיצד היחסים המוקדמים תורמים להמשך ההתפתחות של הילד מעבר לתרומת הלקות. בטיפול בילדים עם מש"ה ישנה נטייה להתייחסות מועטת להשפעת הקשר של ההורה והילד על התפקוד של הילד, כך שהטיפולים מכוונים, לרוב, רק לילד ולא לקשר הורה - ילד, וזאת בשונה מילדים עם התפתחות תקינה (למשל, בילדים עם התפתחות תקינה טיפולים דיאדיים מוצעים ומיושמים לעיתים קרובות). ההתמקדות של המחקר הנוכחי בקשר בין מאפייני הקשר של הילד עם אמו בילדות לבין המאפיינים הרגשיים והחברתיים שלו בגיל ההתבגרות תורמת לתכנון התערבויות טיפוליות ממוקדות קשר הורה - ילד במש"ה ולהפניית משאבים לכיוון זה ע"י קובעי מדיניות. באופן יותר ספציפי, תוצאות המחקר חיזקו את החשיבות של קשר הורה ילד ונושאים כגון: הדדיות, אוטונומיה, ביטחון וחופש לחקור, הבעה ריגשית, סוגיות של קירבה ומפגש. במקרה של עבודה עם ילדים צעירים עם מש"ה, המחקר נותן משנה תוקף לחשיבות הטיפול בקשר הורה ילד, במקרה של עבודה עם מתבגרים עם מש"ה, המחקר תורם להבנה שקשיים חברתיים ורגשיים עשויים להיות ביטוי אפשרי לקשר הורה - ילד. בנוסף, השימוש בכלים לא וורבלים עם המתבגרים פותח הבנה ואפשרויות נרחבות סביב נושאים רגשיים-חברתיים בקרב אוכלוסייה זאת. אחת מההשלכות הישומיות יהיו תוכניות לחיזוק הקשר ההורי בגיל הינקות בקרב ילדים עם מש"ה והוריהם. למרות שקיימות תוכניות לא מעטות מגובות במחקר אשר מציעות דרכים שונות לחזק קשר זה (לדוגמא: Circle of Security, Hoffman, Marvin, Cooper & Powell, 2006), מעטות התוכניות שנבדקו ביכולתם לחזק קשר הורה ילד בקרב הורים וילדיהם עם מש"ה (Guralnick, 2017). התוצאות של מחקר זה נותנות חיזוק נוסף לצורך בתוכניות מעין אלו.

שימוש בכלים אומנותיים לא מילוליים להערכת מצבם הריגשי חברתי של המתבגרים פותח פתח הן להערכה והן לטיפול. המחקר הנוכחי הראה את היכולת של המתבגרים להביע את עצמם בצורה עשירה ומגוונת באמצעות ציור ותנועה בתוך מפגש. אפשרות זאת פותחת פתח, או מחזקת את השימוש בכלים מסוג זה לאפשר ביטוי ישיר (ולא באמצעות תיווך או דיווח של אחרים), לעולמם הפנימי של המתבגרים וכן את האפשרות להניע תהליכים של הבעה ושינוי באמצעות ביטויים אומנותיים.

אחת התוצאות המרגשות של המחקר הנוכחי נוגעות לשימוש במשחק המראה. המחקר הנוכחי בחן לראשונה את השימוש במשחק מראה בקרב מתבגרים עם מש"ה. השימוש במשחק מראה לקבל תמונה רחבה יותר על איכות אינטראקציה עם האחר ומדגיש את ההבדלים והיכולות האינדיבידואליות של אוכלוסייה זו כפרטים וכאוכלוסייה לשחק ולהביע עם האחר. בנוסף, יש בממצאי המחקר בכדי להוסיף מידת תוקף למשחק המראה ככלי הערכה בלתי מילולי, גם באוכלוסייה רגילה וגם במתבגרים עם מש"ה.

לאור הממצאים שעלו וההבדלים שנצפו בין קבוצות שונות בתוך המדגם ולאור הקשר שנמצא בין המאפיינים התנועתיים וסיווגי סגנון ההתקשרות, ניתן להציע כי טיפול דיאדי, טיפול באמצעות דרמה תרפיה וטיפול בריקוד ותנועה יכולים לתרום לטיפול ואבחנה באוכלוסייה זו. מטפלים בריקוד ותנועה ובדרמה תרפיה, מרכיבים להציע התערבויות לא מילוליות כמו חיקוי ומשחק מראה במסגרת אינטראקציה תנועתית דיאדית. היות ובתוך המרחב התנועתי הדיאדי ניתנה אפשרות להבעה עשירה של תבניות תנועתיות שנמצאו קשורות לדפוסי התקשרות, קיימת האפשרות במשחק המראה לחקור יחד ואולי אף לשנות ולהרחיב תבניות אלו. בנוסף, לאור קשיי תקשורת מילוליים ולאור זה שאין כלים אבחנתיים לא מילוליים לסיווג סגנון התקשרות בבגרות, יכול השימוש בכלי זה, לסייע ולתמוך בחקירת נושאים אלו בקרב אוכלוסייה זו.

הקשיים העיקריים במחקר נוגעים לגיוס המשתתפים ולמתודולוגיה המחקרית. 52% מהמחקר בגיל הילדות הסכימו או יכלו לקחת חלק במחקר גיל ההתבגרות. קיום המחקר במהלך משבר הקורונה תרם אף הוא לקושי בגיוס. בנוסף, חלק מכלי המחקר התגלו כמאתגרים עבור המתבגרים, בהיותם מסתמכים על דיווח מילולי. אמנם במחקר הנוכחי נעשה שימוש בכלים לא מילוליים על מנת להתמודד עם קושי זה אך כלים אלו נמצאים בתחילת דרכם מבחינת השימוש במחקר ומבחינת הידע על המאפיינים הפסיכומטריים שלהם.

מחקרי המשך נדרשים על מנת להרחיב ולתקף את תוצאות המחקר במדגם גדול יותר. בנוסף תיקוף נוסף של כלי המחקר אל מול מדדים רגשיים נוספים יוכל לחזק את הרלוונטיות של כלים אלו במחקר ובקליניקה. יחד עם זאת עלתה חוויה ברורה שכלי המחקר של הציור המשותף ובעיקר משחק המראה היו זמינים למשתתפי המחקר ואפשרו להם להביע את עצמם. מחקרי המשך אשר יעשו שימוש בכלים אמנותיים אלו למדוד שינוי לאורך זמן של היכולות הרגשיות, או לחילופין, ישמשו כפלטפורמות לשינוי, עשויים להרחיב ולהעמיק את העבודה הרגשית עם ילדים ומתבגרים עם מש"ה.

רשימת תרשימים גרפים וטבלאות

15.....	לוח 1
16.....	לוח 2
21.....	לוח 3
22.....	לוח 4
22.....	לוח 5
23.....	לוח 6
23.....	לוח 7
24.....	לוח 8
25.....	לוח 9
26.....	לוח 10
41.....	לוח 11
42.....	לוח 12
43.....	לוח 13
45.....	לוח 14
45.....	גרף 1

מבוא

סקירת ספרות

המחקר הנוכחי התמקד בהיבטים רגשיים-חברתיים של מתבגרים עם מש"ה. נקודת מבט זאת זכתה עד כה להתייחסות מחקרית מצומצמת יחסית במחקר על אוכלוסיית מש"ה וזאת למרות שהיבטים כגון תחושת אינטימיות, מידת הבעה ריגשית כלפי האחר, תחושת אוטונומיה, ויזומה בקשר הינם מרכיבים אשר עשויים לשחק תפקיד משמעותי בחייהם של מתבגרים ובוגרים עם מש"ה. ההכרה בתפקיד המרכזי אם כן של מרכיבים רגשיים-חברתיים אלה בשמירה על רווחת החיים של אנשים עם מש"ה (Zigler, 2001, 2002, Dosen, 2005) עומדת בבסיס המוטיבציה למחקר הנוכחי. אוכלוסיית המחקר הינה מתבגרים עם מש"ה ללא אטיולוגיה ידועה (Non Syndromic Intellectual Disability) (Ropers, 2008), שהיקף המחקר לגביה מועט בהשוואה למחקר של מש"ה עם סינדרום ידוע (Feniger-Schaal et al., 2012), זאת למרות היותה הקבוצה השכיחה ביותר בקרב אוכלוסיית מש"ה קל עד בינוני (Ropers, 2008). המתבגרים השתתפו בילדותם, לפני כשלוש עשרה שנים, יחד עם אימותיהם במחקר שנתמך ע"י קרן שלם, אשר בחן את הקשר בין ההשלמה של האימהות עם האבחנה של ילדיהן והרגישות האימהית שלהן לסגנון ההתקשרות של הילדים. המעקב אחר הילדים כיום, בהגיעם לגיל ההתבגרות, מאפשר לבדוק בפעם הראשונה, ככל הידוע לנו, האם ישנו קשר בין מאפייני הקשר הורה ילד בילדות המוקדמת לבין התפתחות היכולות הרגשיות והחברתיות של מתבגרים עם מש"ה.

תחום ההתקשרות הוליד ספרות ענפה שתומכת בחשיבות קשר הורה - ילד להמשך ההתפתחות בתחומים שונים לאורך מעגל החיים (Sroufe, 2005; Raby et al., 2015). במחקר הנוכחי נעשה שימוש בידע זה על מנת לבחון אם הקשרים בין קשר הורה – ילד בילדות למדדים שונים בגיל ההתבגרות, שנמצאו באוכלוסייה עם התפתחות תקינה, מתקיימים גם באוכלוסייה עם מש"ה. כלומר, האם מאפייני הקשר של האם והילד משפיעים על מדדים רגשיים וחברתיים בגיל ההתבגרות. המחקר אימץ אם כך, פרספקטיבה התפתחותית והעריך את משתפתי המחקר תוך שימוש בתיאוריות וכלי מחקר השאולים ממחקרים על אוכלוסייה עם התפתחות תקינה. משתנה נוסף במחקר זה הוא מידת ההשלמה האימהית עם האבחנה והקשר של תפיסה זאת של האם על היחסים עם ילדה בילדות וכן בהתבגרות, תוך שימת דגש על הבדלים אינדיבידואליים תוך קבוצתיים בתוך אוכלוסיית המתבגרים עם מש"ה.

חשיבות ההתמקדות המחקרית במש"ה בהיבטים רגשיים וחברתיים: היכולת של אדם עם מש"ה להתנהל באופן עצמאי מבחינה חברתית ותפקודית במהלך היומיום תלויה במידה רבה במיומנויות החברתיות שלו. מעבר לסף מסוים, רמת האינטליגנציה מהווה רק היבט אחד במכלול המרכיבים המשפיע על יכולתו של האדם להשתלב חברתית ותפקודית, לצד היבטים נוספים כגון מיומנויות חברתיות, תמיכה חברתית, ההתייחסות ההורית והמשפחתית ועוד (Buckley & Sacks, 1987; Hunt, et al., 1996; Sloper & Turner, 1996). לדוגמה, ההשתלבות של אדם עם מש"ה במקום העבודה נקטעת לעיתים תכופות יותר בשל קשיים בהתנהלות חברתית מול שותפים לעבודה מאשר בשל חוסר יכולת לעמוד בדרישות של מקום העבודה (Sigman et al., 1999).

למרות ההכרה הבסיסית בחשיבותם של ההיבטים הרגשיים והחברתיים עבור אנשים עם מש"ה המחקר על מתבגרים עם מש"ה מהיבטים אלו חסר, וזאת דווקא בגיל בו חלק משמעותי מההתפתחות ממוקד בנושאים אלו.

מסקירת הספרות עולה כי רובו של המחקר על מתבגרים עם מש"ה עוסק במאפיינים רגשיים וחברתיים רק כאשר הם מוגדרים כקריטריונים פסיכופתולוגיים כגון קומורבידיות עם אבחנות פסיכיאטריות בכלל ובעיות התנהגות בפרט (Einfeld et al., 2011; Emerson et al., 2003; De Bildt et al., 2005; Bradley et al., 2004). Dekker et al., 2002) לכן, תמונה מלאה יותר של המאפיינים הרגשיים והחברתיים בגיל ההתבגרות מנקודת מבט שאינה בהכרח פתולוגית חסרה.

בשנים האחרונות גוברת ההבנה כי התהליכים ההתפתחותיים של ילדים עם מש"ה אינם מוכתבים רק ע"י הלקות האורגנית כשלעצמה אלא מושפעים מיחסי הגומלין בין מאפיינים אישיים של הפרט, גורמים גנטיים, יחסים משפחתיים וחברתיים, התייחסות הורית ומרכיבים נוספים, כפי שמתרחש בילדים עם התפתחות תקינה (Crnic, et al., 2017). גישה התפתחותית זו מאפשרת להעמיק את ההבנה בנוגע להתנהגות המאפיינת ילדים עם מש"ה בשלבים ההתפתחותיים השונים, עוזרת בתהליך האבחון של הלקות, וכן מסייעת בתכנון אסטרטגיות טיפוליות מותאמות לאנשים עם מש"ה (Dosen, 2005), ולפיכך זוהי הגישה המובילה את המחקר הנוכחי.

מאפייני קשר הורה – ילד באוכלוסייה עם התפתחות תקינה ועם מש"ה: תיאוריית ההתקשרות מהווה בסיס רחב למחקר בעל השלכות יישומיות, עם דגש רב להשלכות של יחסים מוקדמים על התפתחות לאורך כל מעגל החיים במגוון רב של תחומים כגון בריאות נפשית, רווחה נפשית ויחסים חברתיים (Grossmann, Grossmann, & Waters, 2006). תיאוריה זאת הניבה עושר מחקרי חוצה תרבויות ואוכלוסיות (ראה לדוגמא: Deneault et al., 2021; Opie et al., 2023). במקרה של אוכלוסיית מש"ה, מספר מחקרים עשו שימוש במתודה המרכזית המשמשת להערכת התקשרות של ילדים כלפי הדמות המטפלת-הטיפולית (Ainsworth et al., 1978). ניתוח הפרוצדורה מאפשר סיווג של איכות הקשר הורה-ילד לאחת מארבע קבוצות: התקשרות בטוחה, התקשרות חרדה-נמנעת, התקשרות חרדה-אמביוולנטית והתקשרות חרדה-לא מאורגנת. באוכלוסיית מש"ה מחקרי התקשרות נעשו בעיקר בילדים עם תסמונת דאון (Cicchetti et al., 1991; Ganiban, Barnett, & Cicchetti, 2000; Vanwalleghe et al., 2021) וממצאיהם עולה כי שיעור הילדים עם מש"ה עם התקשרות בטוחה עומד על 40-53% (Atkinson et al., 1999; Ganiban et al., 2000), כאשר באוכלוסייה עם התפתחות תקינה סגנון התקשרות בטוח מאפיין 65-70% מהילדים (Opie et al., 2021). כמו כן, נמצא בקרב ילדים עם מש"ה ייצוג גדול יותר של התקשרות חרדה-בלתי מאורגנת (Feniger-Schaal & Joels, 2018), לעומת ייצוגה באוכלוסייה עם התפתחות תקינה. מסקנות דומות עלו גם במחקר שערכנו לפני כעשר שנים בתמיכת קרן שלם, שכלל הערכה של ההתקשרות של 50 ילדים בני 5.5-2.5 עם מש"ה ללא אטיולוגיה ידועה. ממצאי המחקר הראו כי 40% מהילדים נמצאו כבעלי התקשרות בטוחה לאימותיהם, 35% כבעלי התקשרות לא בטוחה-מאורגנת ו 25% מהם הוערכו כבעלי התקשרות לא בטוחה-לא מאורגנת. במחקר זה מצאנו גם קשרים מובהקים בין ההתקשרות של הילדים למידת הרגישות של אימותיהם במהלך משחק חופשי עם הילדים, כלומר למידה בה האימהות קראו את הסיגנלים של הילדים באופן מדויק והגיבו אליהם באופן הולם ויעיל (Ainsworth et al., 1978), כך שלאימהות שהיו רגישות יותר באינטראקציה עם ילדיהן הייתה סבירות גבוהה יותר לילדים עם התקשרות בטוחה מאשר לאימהות שהיו פחות רגישות (Feniger-Schaal & Oppenheim, 2013). משמעות התוצאות היא שלהתנהגות ההורית היה תפקיד משמעותי באיכות הקשר עם הילד. במחקר הנוכחי נרצה להעריך את השפעת איכות ההתקשרות בילדות המוקדמת להתפתחות הריגשית-חברתית בגיל ההתבגרות.

מאפיין אימהי נוסף שנבחן במחקר הילדות היה ההשלמה האימהית עם האבחנה של ילדה. בהקשר של הורות לילד עם צרכים מיוחדים המשמעות של המושג "השלמה" היא שהייצוגים הפנימיים והציפיות של ההורה ביחס לילדו, שנבנו על סמך התקווה להולדת ילד בריא, משתנים ומותאמים לילד שנולד בפועל (Feniger-Schaal & Reaction to Oppenheim, 2013; Marvin & Pianta, 1996). ההשלמה של האימהות הוערכה באמצעות ראיון Diagnosis (RDI, Pianta & Marvin, 1993; Sher-Censor & Shahar-Lahav, 2022), כאשר 28% מהאימהות שהשתתפו במחקר נמצאו כמשלימות עם האבחנה של ילדן ואילו השאר הוערכו כ"לא משלימות". המחקר העלה כי אימהות "משלימות" מציגות רגישות אימהית גבוהה יותר במהלך האינטראקציה עם ילדן לעומת אימהות "לא משלימות". הסבר אפשרי לקשר בין חוסר ההשלמה האימהית לרגישות הנמוכה במהלך האינטראקציה הוא שהתכנים הבלתי מעובדים בנושא האבחנה של הילד משמשים כפריזמה דרכה האם מתנהלת אל מול הילד באופן המפריע לקרוא נכון את האיתותים שלו ולהגיב אליו באופן מותאם לצרכיו, בעוד שהשלמה עם האבחנה מאפשרת לאם פניות רבה יותר מתכנים לא מעובדים מה שמאפשר "לראות" את הילד ולהגיב אליו בצורה מותאמת לצרכיו (Feniger-Schaal & Oppenheim, 2013). כלומר למידת ההשלמה של ההורים לאבחנה של ילדם עשויה להיות השפעה על הקשר ביניהם ועל התפתחות הילד.

במחקר הנוכחי נרצה להמשיך את המחקר הקודם ולבדוק האם ישנו קשר בין ההשלמה והרגישות של האם לפני כעשר שנים לבין היכולות הרגשיות-חברתיות העכשוויות של ילדה המתבגר, כלומר האם התפיסה של האם ביחס ללקות של ילדה בילדות וההתנהגות האימהית באינטראקציה עם ילדה הינם בעלי השפעה על המאפיינים הרגשיים חברתיים של ילדה כיום, בגיל ההתבגרות. בנוסף, נעריך שוב את ההשלמה של האימהות, וכך יתאפשר לבחון את חשיבות ההשלמה בילדות לעומת ההשלמה בגיל ההתבגרות לבניית היכולות החברתיות והרגשיות של המתבגר. ההערכה החוזרת של ההשלמה האימהית כיום גם תאפשר להעריך את מידת היציבות והשינוי של ההשלמה במהלך השנים שחלפו מאז המחקר הקודם ובכך תספק הצצה על התהליכים שעוברים על הוריהם של ילדים עם מש"ה במהלך השנים. מחקרים קודמים בדקו יציבות ושינוי של השלמה בקרב הורים לילדים עם ASD ועם לקויות נוירולוגיות נוספות ומצאו יציבות גבוהה העומדת על כ-70%, בין מועדי ההערכה (Barnett et al., 2006; Poslawsky, et al., 2010; Rentinck et al., 2014). המחקר הנוכחי הינו, ככל הידוע לנו, מחקר האורך הראשון שבדק יציבות ושינוי של השלמה בקרב אימהות לילדים עם מש"ה. בנוסף, המחקר הנוכחי הינו, למיטב ידיעתנו, מחקר האורך הראשון בתחום ההתקשרות באוכלוסייה עם מש"ה.

קשרים בין ההתקשרות בילדות ליכולות חברתיות ורגשיות בגיל ההתבגרות: מחקרי אורך בתחום ההתקשרות באוכלוסייה עם התפתחות תקינה מצאו קשרים מובהקים בין סגנון ההתקשרות בינקות למדדים שונים של מסוגלות חברתית ורגשית במהלך החיים. מחקר אורך שעקב אחר יותר מ-200 ילדים לאורך 30 שנה מצא כי ילדים, מתבגרים ומבוגרים עם התקשרות בטוחה הציגו יכולות חברתיות ורגשיות גבוהות יותר לעומת בני גילם עם היסטורית התקשרות לא בטוחה ביחס לתחומים כגון עצמאות, ויסות רגשי, ערך עצמי, חוסן נפשי, ציפיות ממערכות יחסים, מידת המעורבות בתוך קבוצת השווים, פופולריות חברתית, ייצוגים מופנמים של מערכות יחסים ועוד (Sroufe, 2005). דוגמא נוספת עולה מהמחקר של Zimmermann ועמיתים (Zimmermann, et al., 2001) אשר בחנו 41 מתבגרים בגילאי 16-17 שהתקשרות שלהם הוערכה בינקות באמצעות הסיטואציה הזרה, והשתתפו פעמיים בסימולציה ממוחשבת הדורשת יכולת פיתרון בעיות מורכבות, בפעם הראשונה לבד ובפעם השנייה יחד עם חברם הטוב ביותר.

ניתוח של התנהגות המתבגרים בזמן ההשתתפות בסימולציה המשותפת הראה הבדלים בין מתבגרים בהתאם להתקשרות הילדות שלהם ביחס לנטייה לחפש תמיכה מחבר טוב או להימנע ממנה. מתבגרים עם היסטורית התקשרות לא בטוחה הציגו יותר התנהגויות של חוסר שיתוף פעולה והפרעה כגון דחיית ההצעה של החבר ללא דיון עמו, הצעת רעיונות חדשים ללא התייחסות לעמדת החבר ביחס לכך והתעלמות מהחבר בהשוואה למתבגרים עם התקשרות בטוחה בילדות. בהתאם, במחקר המוצע נבדק אם גם במש"ה יש קשר בין ההתקשרות בילדות לבין ההתנהלות בקשר עם חבר קרוב, כפי שהמתבגר מדווח עליה. היות והמחקר בנוגע ליחסי החברות של מתבגרים עם מש"ה הינו מצומצם, נפנה למחקרים שבדקו את היחסים החברתיים בקרב ילדים עם מש"ה כדי לקבל הבנה מסוימת, גם אם חלקית, לגבי תחום זה.

יחסים חברתיים בילדים עם מש"ה: הנושא של קשרים חברתיים בקרב ילדים עם מש"ה נחקר בסדרת מחקרים שנערכה ע"י Guralnick ועמיתיו (Guralnick & Groom, 1987a, 1987b; Guralnick & Weinhouse, 1984) שמצאו כי ילדים עם מש"ה מציגים קשיים חברתיים באינטראקציות דיאדיות וקבוצתיות עם בני גילם עם מש"ה ועם התפתחות תקינה. הקשיים מתבטאים במשחק יחידני, קושי לשמר רצף משחקי והדדיות, היעדר הובלה של המשחק ונטייה שלא להביע חיבה במהלכו.. Bebko et al., 1998) מדגיש כי ההבדלים בתפקוד החברתי בין ילדים עם התפתחות תקינה וילדים עם מש"ה שנמצאו בסדרת המחקרים של Guralnick (1984, 1987a, 1987b) ובמחקרים נוספים בתחום (Fischer Fritz, 1990; Jenkins, Odom, & Speltz, 1989) אינם יכולים להיות מוסברים רק על ידי ההבדלים ברמה ההתפתחותית, ומתייחס לקשר הורה – ילד כאל אחד המרכיבים ביצירתם. לטענתו, בשל מאפיינים המאתגרים את הקשר בין ההורה והילד במש"ה, כגון, פסיביות ונטייה לישרות-יתר של ההורה, תבניות הקשר הראשוני של ההורה והילד עם מש"ה עשויות שלא להתקיים באופן מיטבי. Bebko יוצא מנקודת הנחה כי בדומה למתרחש באוכלוסייה עם התפתחות תקינה גם בצמדי הורה – ילד עם מש"ה. ההתנהגויות החברתיות מתבססות בתחילה בתוך הקשר של ההורה והילד ובהמשך מועברות ליחסים בקבוצת השווים, כך שאתגרי התקשורת בצמד הורה – ילד מתבטאים בהמשך בקשיים החברתיים של הילד עם קבוצת השווים.

אישוש להנחה של Bebko (1998) בדבר החשיבות של יחסי הורה ילד על התפקוד החברתי באוכלוסייה של מש"ה עולה מן המחקר של Baker ועמיתים (Baker et al., 2007) שעקבו אחר 172 צמדים של אימהות וילדים עם ובלי עיכוב התפתחותי מגיל 4 עד 6. במחקר נמצא כי התמיכה הרגשית והוויסות של האימהות את הילדים בני 4 במהלך סיטואציות מעוררות תסכול ניבאו בצורה טובה יותר את היכולות החברתיות של הילדים בהיותם בני 6 בהשוואה לרמה ההתפתחותית של הילדים ולקיומן או היעדרן של בעיות התנהגות מוקדמות. יתרה מכך, הניבוי מהאינטראקציה עם ההורים ליכולות החברתיות בגיל מאוחר יותר היה חזק יותר בקרב ילדים עם עיכוב התפתחותי מאשר אצל ילדים בעלי התפתחות תקינה. כלומר התמיכה ההורית התגלתה כמשמעותית אף יותר בקרב ילדים עם עיכוב התפתחותי מאשר אצל קבוצת ההשוואה של ילדים עם התפתחות תקינה. במחקר אחר שנערך ע"י Fenning ועמיתים נבדק הקשר בין האינטראקציה עם ההורים והתפתחות של קוגניציה חברתית בילדים עם ובלי עיכוב התפתחותי (Fenning et al., 2011). עורכי המחקר בדקו 146 צמדים של הורה – ילד והעריכו את המידה בה האינטראקציות בין הילד וההורה סיפקו הזדמנויות לשיח התומך בהתפתחות הקוגניטיבית והרגשית של הילד ואת המידה בה שיח זה קידם מורכבות של הקוגניציה החברתית של הילדים. נמצא כי ללא קשר לקיומו או היעדרו של עיכוב התפתחותי, מעורבות גדולה יותר בדיאלוגים ריגשיים עם ההורה נמצאה קשורה לאסטרטגיות פתרון בעיות

חברתיות טובות יותר, אשר בתורן נמצאו כקשורות למיומנויות חברתיות מסתגלות ומותאמות יותר, זאת בהשוואה לילדים שנחשפו לפחות שיח רגשי באינטראקציה עם ההורה. במחקר נוסף שכלל 60 צמדים של אימהות וילדים, מתוכם 90% היו עם תסמונת דאון, נמצא כי איכות המשחק שהתקיים בצמד השפיעה באופן מובהק על השונות בין הציונים שהילדים קיבלו במבחן ההתפתחות של Bayley (Bayley Scales of Infant Development) (Mahoney, Finger, & Powell, 1985). התפקיד המשמעותי של הקשר הורה - ילד בעיצוב היכולות החברתיות לאורך שנות הילדות במש"ה מצד אחד, וחשיבותו בעיצוב העולם החברתי והרגשי של מתבגרים עם התפתחות תקינה (Weinfeld et al., 1997) מצד שני, מאפשרים להניח שהקשר הראשוני עם ההורה ממשיך לשחק תפקיד חשוב גם בגיל ההתבגרות במש"ה, השערה אותה נבחן במחקר המוצע.

ניתן לסכם ולומר כי הממצאים שצפויים לעלות מן המחקר הנוכחי יבחנו את התפקיד של ההשלמה והרגישות האימהיות ושל ההתקשרות של הילדים עם האימהות בילדות לשם בניית יחסים חיוביים ותומכים עם קבוצת השווים ועם האם בגיל ההתבגרות. יחסים אלה יוערכו באמצעות מגוון כלי מחקר המאפשרים להתמודד עם המגבלות התקשורתיות האופייניות למש"ה.

כלי מחקר מילוליים ובלתי מילוליים במש"ה: כלי מחקר מקובלים במחקרי התקשרות באוכלוסייה של מתבגרים בעלי התפתחות תקינה הם שאלוני דיווח עצמי מפורטים וראיונות עומק (Feniger-Schaal & Lotan, 2017; Sroufe, 2005; Zimmermann, et al., 2001), אולם השימוש בהם בקרב נבדקים עם מש"ה עשוי להיות מאתגר ואף בלתי מספק עקב קשיי ההבנה והתקשורת המאפיינים את האוכלוסייה הנחקרת. קשיים אלה עשויים לנבוע מהלקות הקוגניטיבית ומהשפעותיה על היכולת של האדם להבין מסר, לזכור אותו או לבטא אותו (Cameron & Murphy, 2002; Regnard et al., 2007; Tuffrey-Wijne & McEnhill, 2008). על רקע קשיים אלה במחקר הנוכחי קיים דגש על שימוש בכלים לא וורבאליים שיאפשרו ביטוי ישיר של המתבגרים עצמם ויאפשר להכיר וללמוד את המאפיינים הרגשיים-חברתיים שלהם באופן לא מתווך. שימוש בציור, משחק ותנועה יאפשרו להרחיב את ההבנה ואת ההתבוננות על מתבגרים עם מש"ה מנקדת מבט שאינה פתולוגית ואשר תאפשר, כך אנו מקווים, למתבגרים להביע את עצמם בצורה עשירה ומגוונת. לצורך כך יעשה שימוש בציור משותף לבחינת איכות האינטראקציה עם האם. (באמצעות (Gavron, 2013; JPP, Joint Painting Procedure), ומשחק מראה (Feniger-; Mirror Game) (Schaal et al., 2016) לבחינת איכות האינטראקציה עם אדם זר. שימוש בכלים אלו יאפשר לבדוק את המותאמות והתוקף שלהם בהקשר של אוכלוסייה זאת.

רציונל ומטרות

רציונל המחקר: רוב המחקר אודות מתבגרים עם מש"ה ממוקד בהיבטים פסיכופתולוגיים ולכן תמונה מלאה יותר של עולמם הרגשי והחברתי חסרה. באמצעות הערכה של מאפיינים רגשיים וחברתיים, המחקר הנוכחי צפוי לספק הבנה עשירה ומקיפה יותר בתחום זה. הערכת הקשרים בין מרכיבים הוריים ומדדים של קשר הורה – ילד בילדות לבין מדדים רגשיים וחברתיים בגיל ההתבגרות חשובה לצורך ההבנה של המסלול ההתפתחותי במש"ה ועשויה להניב התערבויות טיפוליות ייעודיות לאוכלוסייה.

מטרת המחקר: המחקר הנוכחי הינו מחקר אקספולרטורי, הבוחן לראשונה תחומים שונים המשפיעים על התפקוד ועל הרווחה של אנשים עם מש"ה בכלל ומתבגרים עם מש"ה בפרט. מטרתו הינה לבדוק את ההשפעות ארוכות הטווח של

סגנון ההתקשרות ושל ההשלמה והרגישות האימהיות בילדות על היכולות החברתיות והרגשיות בגיל ההתבגרות כפי שהן מתבטאות ביחסים בינאישיים. בנוסף, המחקר בוחן את מידת היציבות והשינוי של ההשלמה האימהית מהילדות להתבגרות ויעריך את התפקיד שמשחקת ההשלמה בכל אחד מן המועדים בעיצוב היכולות החברתיות והרגשיות של המתבגר. לצד זאת המחקר יעשה שימוש בכלים לא וורבאליים מבוססי אומנות ויבדוק את הרלוונטיות שלהם לאוכלוסיית המחקר בהקשרים של הבעה של מרכיבים ריגשיים-חברתיים

חשיבות מטרות אלו בקרב אוכלוסיית מש"ה: ההתמקדות בהיבטים רגשיים חברתיים בגיל ההתבגרות של ילדים עם

מש"ה זכתה להתייחסות מעטה בספרות ובמחקר. הפניית זרקור אל היבטים אלו תוך הרחבת הידע בנושא הינו בעל חשיבות עליונה בהרחבת ההבנה וההתבוננות על מתבגרים עם מש"ה ובמתן מענה הולם לאוכלוסייה זאת. באופן יותר ספציפי, נוכל להבין את ההשלכות של מאפייני קשר בילדות לתחומים כגון: הדדיות, אוטונומיה, ביטחון וחופש לחקור, הבעה ריגשית, סוגיות של קירבה ואינטימיות. תוצאות המחקר עשויות לאושש את הקשר בין משתני הילדות לגיל ההתבגרות ודבר זה עשוי לכוון להתערבות מדויקת ומכוונת יותר בעבודה עם ילדים עם מש"ה. במקרה של עבודה עם ילדים עם מש"ה, המחקר ייתן משנה תוקף לחשיבות הטיפול בקשר הורה ילד, במקרה של עבודה עם מתבגרים עם מש"ה, המחקר עשוי לתרום להבנה מלאה יותר של התחום הריגשי-חברתי בקרב אוכלוסייה זאת.

שיטת המחקר

- **אתיקה:** למחקר ניתן אישור של וועדת אתיקה. בשלב הראשון של המחקר ניתן אישור של וועדת הלסינקי (מכיוון שחלק מהמשתתפים גויסו דרך המכונים להתפתחות הילד של קופות החולים), מספר האישור: 920060525.
- בנקודת הזמן השנייה חזרנו לאותם משתתפים שכבר נתנו את הסכמתם למחקר, והאישור לשלב זה של המחקר ניתן ע"י וועדת האתיקה של אוניברסיטת חיפה (18/036)
- **משתתפים:** אוכלוסיית המחקר הנוכחי כללה 25 דיאדות של אימהות ומתבגרים, שגיוסם בוצע באמצעות שליחת מכתב לאימהות שהשתתפו במחקר הילדות. המכתב כלל תזכורת להשתתפותן במחקר הילדות, לאחר מכן הוצע בקצרה המחקר הנוכחי, והוסבר כי בקרוב יצרו איתן קשר טלפוני. בהמשך נוצר קשר טלפוני עם האימהות והוסבר להן באופן כללי מהלך המחקר הנוכחי. במידה והסכימו להשתתף, נקבעה פגישה במועד המתאים להן. מתוך 48 אימהות שהשתתפו במחקר הילדות, 25 הסכימו להשתתף במחקר הנוכחי. יתר האימהות לא הסכימו, לא היה ניתן לאתר אותן או ליצור עמן קשר, או לא היו רלוונטיות יותר למחקר לאור אירועי חיים מצערים (כגון מות ילד). לוח 1 מציג את מאפייני המדגם במחקר הנוכחי.

לוח 1

מאפייני המדגם (N=25)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>n</i>	%
גיל האם (בשנים)	47.16	6.01	36	63		
גיל האב (בשנים)	51.83	6.56	42	68		
גיל הילד (בחודשים)	205.04	17.81	162	241		
גיל הילד (בשנים)	17.08	1.45	13.5	20.08		
מגדר הילד						
בנים					13	52.0

48.0	12	בנות
מוצא האם		
68.0	17	יהודייה חילונית
12.0	3	ערביה ישראלית
12.0	3	נולדה ברוסיה
8.0	2	יהודייה-דתיה

כאמור, המתבגרים ואימהותיהם גויסו למחקר הנוכחי לאחר שהשתתפו במחקר הילדות, אז גילם עמד על 2.2-6.25 שנים (mean=4.06). כולם אובחנו עם מוגבלות שכלית התפתחותית ללא אטיולוגיה ידועה (non-specific ID; Ropers, 2008). במחקר הילדות נערכה בדיקה לזיהוי אוטיזם וילד אחד הוחרג מן המדגם. לפי דיווח האימהות במחקר הנוכחי, 3 מתבגרים (12%) אובחנו עם אוטיזם בנוסף למוגבלות שכלית התפתחותית מאז מחקר הילדות אך אלו לא הוחרגו בנקודת הזמן השנייה. באשר למנת המשכל, ממוצע ה-IQ של המתבגרים במחקר הנוכחי עמד על 61.52 ($SD=20.4$). לוח 2 מציג את התפלגויות ציוני ה-IQ של המתבגרים לפי סיווג מנת משכל, כפי שנמדדו באמצעות מבחן סטנפורד בינה (Roid, 2003b). חמישה משתתפים מתוך 25 (20%) יצאו מכלל אבחנה של מוגבלות שכלית התפתחותית, כלומר מנת המשכל שלהם הייתה גבוהה מ-80.

לוח 2

התפלגות ציוני IQ לפי סטנפורד בינה ($N = 25$)

IQ לפי סטנפורד בינה	N	%
מוגבלות שכלית התפתחותית קשה ו/או עמוקה ($IQ < 40$)	5	20.0
מוגבלות שכלית התפתחותית בינונית ($40 < IQ < 54$)	7	28.0
מוגבלות שכלית התפתחותית קלה ($55 < IQ < 69$)	3	12.0
בעלי תפקוד שכלי גבולי (אינטליגנציה גבולית) ($70 < IQ < 79$)	5	20.0
ללא אבחנה של מוגבלות שכלית התפתחותית ($IQ > 80$)	5	20.0

מחקר הילדות (Time 1) פירוט קצר של הכלים בהם נעשה שימוש לאיסוף החומר

לצורך איבחון נוסף של הילדים, מעבר לאיבחון שאיתו הופנו למחקר נעשה שימוש ב:

- Mullen Scales of Early Learning (Mullen, 1995) – משמש להערכת רמת ההתפתחות והתפקוד של ילדים בלידה עד 6 שנים. מבחן זה ישמש לאיבחון נוסף גם במחקר הנוכחי, כפי שנעשה במחקרים אחרים על מתבגרים עם מ"ש"ה (לדוגמא: Sigman, Corina & McGovern, 2005; Mazurek & Kanne, 2010).
- Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS, Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984) ראיון מובנה של ההורה המאפשר להעריך את ההתנהגויות המסתגלות של הילד בתחומים של חירות, תקשורת, מיומנויות מוטוריות ותפקודי יומיום.

• הערכת איכות ההתקשרות של הילדים באמצעות SSP, Ainsworth, Blehar,) Strange Situation Procedure (Waters, & Wall, 1978) - פרוצדורה להערכת סגנון ההתקשרות של הילד. מדובר בפרוצדורה מעבדתית הכוללת שתי פרדות קצרות ואיחוד עם האם. על סמך התנהגות הילד במהלך הפרוצדורה ניתן לסווג את איכות ההתקשרות לאחת מארבע קבוצות ההתקשרות: בטוחה, חרדה-אמביוולנטית, חרדה-נמנעת, וחרדה לא מאורגנת (Van-izjendoorn, 1996).

• הערכת השלמה של ההורה עם האבחנה נעשתה באמצעות RDI, Pianta &) Reaction to Diagnosis (Marvin, 1993) בכלי למדידת השלמה עם האבחנה נעשה שימוש בילדות ויעשה שימוש חוזר בגיל ההתבגרות ולכן נפרט בהרחבה: ראיון חצי מובנה בן 5 שאלות להערכת ההשלמה של האם עם האבחנה של ילדה. השאלות מנוסחות כך שיעלו אצל ההורה זיכרונות, רגשות ואמונות ביחס לאבחנה של ילדו. הראיונות מוקלטים ומתומללים ללא חשיפה של פרטים מזהים בפני המתמלל. אם הוערכה כ"משלימה" אם הראיון כלל הכרה בקושי שחוותה בעקבות האבחנה, זיהוי של שינוי ברגשותיה מאז קבלת האבחנה, התייחסות לתחושה שהמשיכה בחייה מאז האבחנה, היעדר עיסוק בחיפוש אחר הסיבה לאבחנה, תפיסה מציאותית של יכולות הילד/ה ו/או התייחסות מאוזנת לרווחים ולחסרונות האישיים שחוותה מתוך ההתמודדות עם האבחנה. אם הוערכה כ"לא משלימה" אם מדבריה עלה סילוף קוגניטיבי, עיסוק מתמשך בחיפוש אחר סיבה לאבחנה, התמקדות בעבר, ניתוק מהחוויה ו/או בלבול או חוסר אוריינטציה. הראיונות נערכו ע"י מקודדת שהוכשרה לכך באמצעות סרטים שסופקו ע"י Marvin ו Pianta, ושהייתה עיוורת לכל נתון אחר ביחס לנבדקים. 20% מהראיונות קודדו ע"י מקודדת נוספת לצרכי מהימנות והושגה הסכמה של 100% ביחס להערכה של אם כ"משלימה" או "לא משלימה".

גיל ההתבגרות (2 Time):

לאחר קבלת אישור מועדת האתיקה, נשלח מכתב לאימהות שהשתתפו במחקר הקודם ובו תוזכר השתתפותן במחקר לפני כעשר שנים, הוצג בקצרה המחקר הנוכחי והוסבר שבקרוב יצרו איתן קשר טלפוני. בהמשך, עורכות המחקר יצרו קשר טלפוני עם האימהות, והסבירו באופן כללי את מהלך המחקר הנוכחי. לאחר הפנייה לאימהות והסכמתן להשתתף במחקר (כפי שתואר בסעיף "המשתתפים"), התקיימו פגישות עם כל דיאדה. מתוך 25 הדיאדות שהשתתפו במחקר, עם 14 מהן הנתונים נאספו בשתי פגישות: הראשונה במעבדת מחקר של המרכז להתפתחות הילד באוניברסיטת חיפה, והשנייה בבית המשפחה. בפגישה הראשונה האימהות חתמו על טופס הסכמה להשתתף במחקר ומילאו שאלונים כולל ראיון ההשלמה עם האבחנה, והמתבגרים מילאו את מטלות מבחן סטפורד בינה והשתתפו במשחק המראה. בפגישה השנייה שהתקיימה לרוב בבית המשפחה, האימהות והמתבגרים השתתפו באינטראקציה מצולמת של ציור משותף והמתבגרים מילאו את השאלונים הרלוונטיים להם. העברת השאלונים למתבגרים התבצעה באמצעות תיווך מותאם, הקראת השאלונים ממחשב נייד וסימון התשובה הנכונה עבורם. כמו כן, עקב הופעתו הלא-צפויה של נגיף הקורונה, לא התקיימו פגישות עם המשתתפים מחודש מרץ 2020 ועד יוני 2020. לכן, בהתאם לרוח התקופה ותחת המגבלות, עם 11 הדיאדות הנוספות הנתונים נאספו בפגישה אחת בבית המשפחה, במהלכה הועברו כלל כלי המחקר שתוארו להלן. יש לציין, כי רמת המוגבלות של שישה מתוך 25 המתבגרים אשר השתתפו במחקר כללה יכולת מוגבלת מאוד בהבנה, קריאה, דיבור, מילוי הוראות, קשיים פיזיולוגיים ועוד. לכן, מתבגרים אלו לא ענו על השאלונים המילוליים, ולא היה ניתן לקיים עמם ציור משותף בהתאם להנחיות, באופן שיאפשר אחידות בהעברה בין כלל המשתתפים, או לנתחו (גם לא באמצעות מדריך הניתוח המותאם לאוכלוסיית מש"ה, שכאמור, נוצר במסגרת המחקר הנוכחי).

כלי המחקר:

- שאלוני פרטים אישיים לאם ולמתבגר- שאלונים כלליים אשר יכללו פרטים אישיים כגון משתנים דמוגרפיים ואישיים ביניהם מצב משפחתי, מצב סוציו-אקונומי, המסגרת החינוכית בה נמצא הילד, היסטוריית המסגרות הטיפוליות בהן שהה מאז איסוף הנתונים ושאלון אירועי חיים לבדיקת אירועים משמעותיים שהתרחשו בין שתי נקודות הזמן של איסוף הנתונים והשפעתם על ההורה והילד (נספח מספר 1).
- **Maternal Life Events Questionnaire and Adolescent Life Events Questionnaire**
שאלון המתייחס לאירועי חיים שליליים. האימהות ימלאו עבור עצמן שאלון בן 25 פריטים ועבור המתבגרים שאלון בן 27 שאלות. השאלות נבחרו מתוך מספר שאלוני אירועי חיים מקובלים (Coddington, 1972; Levav, Krasnoff, & Dohrenwend, 1980; Swearingen & Cohen, 1985). האימהות יתבקשו לציין אירועים שונים ומידת השפעתם במהלך הזמן מאז המחקר הראשוני (Time 1). (נספח מספר 6).
- **סולם הערכת מנת המשכל של סטנפורד בינה (Stanford-Binet Intelligence Scale- 5th Edition)**
(Roid, 2003b). מבחן אינטליגנציה המיועד למדידת רמת משכל, כלומר ציון ה-IQ של הפרט (היחס בין גילו השכלי לגילו הכרונולוגי). מבחן הסטנפורד בינה היה בין מבחני האינטליגנציה הראשונים שפותחו (Terman, 1916), ומאז שנוצר, עבר מספר תקנונים וגרסאות עד למהדורה החמישית הנוכחית, אשר מתאימה לנבדקים בגילאי 2-85 והעברתה אורכת 30-90 דקות (Roid, 2003b). המבחן מורכב מ-15 תתי-מבחנים, המייצגים ארבעה תחומים קוגניטיביים: היגיון מילולי, היגיון מופשט/חזותי, היגיון כמותי וזיכרון לטווח קצר. הפריטים במבחנים מסודרים ברמת קושי עולה, שני פריטים לכל רמת קושי, כאשר הנבדק עובר לרמת הקושי הבאה רק כאשר קיבל ציון גבוה מספיק ברמת הקודמת (אנסטאוי, 1990; Roid, 2003b). בסוף המבחן, מתקבלים ציונים בכל אחד מארבעת התחומים בנפרד, ציון משוקלל כללי והמרה לציון IQ (ממוצע 100, סטיית תקן 15). במהדורה החמישית ניתן לחשב גם ציון מילולי כללי וציון לא-מילולי כללי, ולהמיר אותם לציוני IQ גם כן. כמו כן, נמצא מתאם גבוה ($r = .84$) בין מבחן הסטנפורד בינה למבחני אינטליגנציה נוספים, והמהדורה החמישית תוקפה וחושבה עבורה מהימנות גבוהה (Roid, 2003b). יש לציין, כי ניתן לעשות בסטנפורד בינה שימוש מלא או חלקי (Pim, 2018), כפי שנעשה במחקר הנוכחי, בהסתמך על כך שהגרסה המקוצרת של המבחן נמצאה מתאימה לשימוש בקרב אוכלוסיית מש"ה (Birch, 1955). בנוסף, לאור הקשיים המילוליים המאפיינים את אוכלוסיית המחקר הנוכחי, נעשה שימוש בציון IQ עבור החלק הלא-מילולי בלבד של מבחן הסטנפורד בינה, כפי שנעשה במחקרים קודמים באוכלוסיות המאופיינות בקשיים תקשורתיים שונים ובקרב אוכלוסיית מש"ה בכל רמות המוגבלות והגילאים (Grondhuis et al., 2018; McIntyre et al., 2006; Musso et al., 2011; Silverman et al., 2010). יש לציין, כי עורכת המחקר הוכשרה על הכלי בסיועו של איש מקצוע מומחה בתחום, והעבירה אותו לארבעה פיילוטם (שלושה ללא מש"ה, אחד עם מש"ה) טרם איסוף נתוני המחקר.
- **Reaction to Diagnosis (RDI, Pianta & Marvin, 1993)** – הריאיון, שהועבר גם במחקר הילדות (ראה לעיל), הועבר פעם נוספת במחקר הנוכחי.
- **הציור המשותף The Joint Painting Procedure (JPP, Gavron, 2013)**. הכלי בו נעשה שימוש במחקר הנוכחי להערכת האינטראקציה בין האימהות והמתבגרים. הציור המשותף הינו כלי שפותח לצורך הערכה של היבטים לא מילוליים בעולמם הפנימי של ילדים בעלי התפתחות תקינה בגילאי 5-12, של הוריהם ושל היחסים

ביניהם, כגון המוטיבציה של הילד וההורה להיות בקשר זה עם זה, היכולת להתבטא באופן רגשי ואוטנטי בנוכחות האחר, מידת הקונפליקט בקשר, מידת הנפרדות בקשר ועוד (גברון, 2015). יש לציין, כי על אף הפער בין גילאי האוכלוסייה אליה יועד הכלי לבין גילאי אוכלוסיית המחקר הנוכחי, הציור המשותף התאים ליישום במחקר הנוכחי משום שמתבגרים המאובחנים עם מש"ה מאופיינים בגיל מנטלי נמוך משמעותית מגילם הכרונולוגי (Vicari et al., 1995). בנוסף, במהלך המפגשים עם משתתפי המחקר, התגבשה ההבנה כי לא ניתן להשתמש במדריך הניתוח הקיים לניתוח הציורים של אימהות ומתבגרים בעלי מוגבלות בינונית וקשה; זאת משום שמדריך הניתוח של הכלי מתאר בחלקו התנהגויות המתקיימות בקרב בעלי מש"ה מכורח המוגבלות, אך לא באוכלוסייה נורמטיבית. לכן, תוך כדי המחקר ובאמצעות שיח חוזר עם ד"ר תמי גברון, מפתחת הכלי, בוצעו מספר שינויים במדריך הניתוח על מנת להתאים את הכלי לאוכלוסיית מש"ה אף יותר. למשל, נוספה התייחסות ליכולתם הפיזית של המתבגרים לצייר ו/או להתנהל ללא ההורה. את מדריך הניתוח המותאם ניתן לבקש מהחוקרים במחקר הנוכחי.

הציור המשותף כולל תהליך מובנה בן חמישה שלבים, במהלכו השותפים מציירים על גיליון נייר משותף: בשלב הראשון המשתתפים מציירים בנפרד, זה לצד זה; לאחר מכן הם מתבקשים ליצור מסגרת אישית לציור שציירו בשטח האישי; בהמשך כל אחד מתבקש ליצור דרך, שביל או חיבור בין שתי המסגרות, ולבסוף מציירים יחד על גבי שטח המיועד לכך בגיליון. בנוסף, ההורה והילד מתבקשים לתת כותרת לציור וכן לספר עליו סיפור. ההתנהגות בדיאדה ותוכן הציור מוערכים תוך התייחסות לשבעה סולמות: נפרדות ואוטונומיה, חודרנות, היפוך תפקידים במערכת היחסים, הכרה הדדית, מוטיבציה ומושקעות בקשר, הבעה רגשית בדיאדה, וביטויי כעס ותוקפנות כלפי האחר. עבור כל סולם ניתנים ציונים נפרדים עבור ההורה ועבור הילד, מלבד שני סולמות בהם ניתן ציון בודד: סולם החודרנות, המתייחס לאם בלבד; וסולם היפוך התפקידים, המוגדר כסולם משותף להורה ולילד. כל אחד מהסולמות כולל אלמנטים חזותיים שבאים לידי ביטוי בתוצר ואלמנטים התנהגותיים שבאים לידי ביטוי בתהליך הציור, כגון ביטויי כעס ותוקפנות. לכל אחד מן המרכיבים ניתן ציון מ-1 (נמוך מאד) עד 4 (גבוה). במחקר שנערך לשם תיקוף הכלי בקרב 40 דיאדות של אימהות וילדים עם התפתחות תקינה, נמצא קשר בינוני בגובהו בין המדדים האימפליסיטיים של הכלי לבין ממדי התנהגות אקספליסיטיים שהופקו משאלוני דיווח עצמי של הילדים והאימהות. באותו מחקר נמצאה גם מהימנות גבוהה בין שופטים, העומדת על 0.86-0.99 (Gavron, 2012). לשם הכשרה על הכלי במחקר הנוכחי, בוצעו שלושה פיילוטים באוכלוסייה נורמטיבית ופיילוט רביעי במתבגר עם מש"ה. הפיילוט הרביעי ותשע דיאדות מתוך אוכלוסיית המחקר עצמה נותחו על ידי עורכת המחקר וד"ר תמי גברון עד ליצירת מהימנות בין שופטות. על מנת לבחון את מידת המהימנות בין השופטות במתן הציונים עבור שבעת הסולמות במסגרת ניתוח הציור המשותף, נעשה שימוש במקדם מתאם תוך-אשכולי (ICC - Intraclass Correlation). נמצאו מהימנויות מספקות ($ICC > .07$) בכל הסולמות. (נספח מספר 3).

• שאלון יחסי הורה-ילד, (Relations with Father/Mother Questionnaire (RFMQ) (Mayseless et al., 1998)

השאלון בוחן את הדרך בה תופסת האם את יחסיה עם בנה/בתה, ואת הדרך בה תופסים הילדים את יחסיהם עם אימם. למעשה, מדובר בשני שאלונים תואמים הניתנים לשניהם: שאלון לאם ושאלון לילד/ה. השאלונים מתמקדים במדדים המתורגמים לשבעה סולמות; חמישה מהם מייצגים ממד של יחסים קרובים וחמים: קרבה רגשית, תקשורת, הדדיות, עימות גלוי (הפוך) ודחייה (הפוך), ושני הסולמות הנוספים – אוטונומיה, שליטה

ופיקוח (הפוך) – מייצגים ממד של השגחה ושמירה על גבולות. השאלונים המקוריים כוללים 63 היגדים, אותם יש לדרג על פני סולם ליקרט, הנע בין 1 ("כלל לא נכון"), ל-6 ("תמיד נכון"), ובכך לציין את המידה בה היגדים אלו מתארים נכונה את היחסים. לשאלון מהימנות טובה והוא תוקף במחקרים קודמים (Mayseless et al., 1998). במחקר קודם נמצא קשר מובהק בין מדדים אקספליסיטיים של יחסי אם-ילד, כפי שבאים לידי ביטוי בשאלונים אלו, לבין מדדים אימפליסיטיים של היחסים בצירור המשותף (Gavron & Mayseless, 2018). למשל, ביטוי כעס ותוקפנות של האם כלפי הילד ושל הילד כלפי האם, כפי שהופיעו בצירור המשותף, נמצאו בקשר שלילי עם דיווח כל אחד מהם על יחסים קרובים וחמים עם השני בשאלון זה.

יחד עם זאת, השאלון המקורי נועד לאוכלוסייה נורמטיבית בגילאי 13-17 ואימהותיהם, ועל כן הותאם לאוכלוסיית המחקר הנוכחי. ראשית, על מנת לא לבלבל את המתבגרים, אפשרויות הדירוג בשאלון לילדים צומצמו לשלוש בלבד: "נכון מאוד", "לפעמים כן ולפעמים לא", "לא נכון" (אפשרויות הדירוג בשאלון לאימהות נשארו כבמקור). בנוסף, בשני השאלונים נמחקו היגדים שאינם רלוונטיים למתבגרים עם מש"ה (כגון "אמא תמיד רוצה לדעת עם מי הייתי כשיצאתי", "יש לאמא יותר כללים וחוקים מאשר אני מסוגלת לזכור", "קל לו לשוחח איתי", "אני מאפשרת לו כמה חופש שהוא רוצה" ועוד), כך שהשאלון לילדים כלל 10 היגדים והשאלון לאימהות כלל 37 היגדים. (השאלונים המעודכנים מוצגים בנספח מס' 2).

לאור שינויים אלו, מתוך שבעת הסולמות המקוריים, נותרו ארבעה סולמות רלוונטיים עבור האימהות: קרבה רגשית ($\alpha=.28$), לאחר הורדת פריט מס' 21), קרירות ודחייה ($\alpha=.62$), לאחר הורדת פריטים מס' 3, 7, 15, 22), עימות גלוי ($\alpha=.74$), לאחר הורדת פריט מס' 28), שליטה ופיקוח (מהימנות פנימית נמצאה שלילית, ללא אפשרות תיקון, ועל כן לא נעשה שימוש בסולם זה במחקר הנוכחי). ניתוח גורמים הראה, כי ניתן לחבר את שלושת הסולמות שנותרו לממד משותף. בהתאם, חושב ממד חדש בשם יחסים קרובים וחמים ($\text{Eigenvalue} = 1.81, \% \text{ of Variance} = 68.18$), המהווה את סכום ציוני תקן של סולמות קרבה רגשית, קרירות ודחייה (הפוך) ועימות גלוי (הפוך). ממד זה חושב עבור אותם סולמות והיה בשימוש במחקר קודם (Gavron & Mayseless, 2018). עבור השאלון לילדים, מתוך שבעת הסולמות המקוריים, נותרו שלושה סולמות רלוונטיים: קרבה רגשית ($\alpha=.95$), קרירות ודחייה ($\alpha=.51$), עימות גלוי ($\alpha=.65$). יחד עם זאת, כאמור, השאלון המותאם כלל 10 היגדים בלבד, וממד המהימנות הפנימית בכל אחד מן הסולמות היה גבוה מן הצפוי (מה שעשוי לרמוז על כך שהמתבגרים לא הבינו את השאלון או סימנו את תשובותיהם באופן אוטומטי). בנוסף, נמצאו מתאמים חיוביים בין שלושת הסולמות, על אף שקרירות ודחייה ועימות גלוי הינם סולמות הפוכים לסולם קרבה רגשית.

- **משחק מראה (Mirror Game)** (Feniger-Schaal et al., 2018) – תצפית על התנהגות לא מילולית במהלך אינטראקציה של חיקוי תנועתי בין שני משתתפים. המשתתפים מונחים ליצור תנועה סינכרונית, כאשר בתחילה משתתף אחד מוביל את התנועה והשני מחקה אותו, לאחר מכן המשתתפים מחליפים תפקידים ולבסוף שני המשתתפים מאלתרים ביחד בהובלה משותפת, ללא תפקידים מוגדרים כמוביל או מובל. מחקרים קודמים מצאו קשר בין משחק המראה ליכולות בינאישיות בכלל, ולסיווג התקשרות בבגרות בפרט (Feniger-Schaal et al., 2016; Feniger-Schaal & Lotan, 2017; Hart et al., 2014; Brezis et al., 2017; Słowiński et al., 2017). פעולת החיקוי, עליה מתבסס משחק המראה, מוכרת כאחת מאבני הדרך ההתפתחותיות של תינוקות עם התפתחות תקינה (Meltzoff & Moore, 1977) ונמצאה שמורה בקרב פעוטות עם מש"ה (Rogers et al.,).

(2003), כך שהיכולות הקוגניטיביות והפיזיות שהיא דורשת מצויות בטווח היכולת של אוכלוסיית מש"ה. בנוסף, הניסיון הקליני של החוקרות איפשר להניח כי הנבדקים יצליחו למלא אחר ההוראות של המשחק. לצורך ניתוח התנועה הנצפית נבנה ה Mirror Game Scale (MGS, Feniger-Schaal, 2015), סולם הכולל 19 מדדים ומאפשר לקודד את המאפיינים התנועתיים של המשתתפים באמצעות התייחסות למרכיבים כגון חקרנות אוטונומיה, הבעה רגשית, מורכבות תנועתית, התייחסות לאחר ועוד נערכה הכשרה לשני מקודדים על סולמות משחק המראה (על סרטים ממדגם אחר) עד קבלת מהימנות טובה. נערכה מהימנות בין שופטים על 20% (ICC - Intraclass Correlation). נמצאו מהימנויות מספקות ($ICC > .07$) בכל הסולמות. (נספחים מספר 4-5).

ממצאים

השלמה עם האבחנה

מניתוח ראיונות השלמה עם האבחנה עולה כי מתוך 24 אימהות שהשתתפו במחקר 9 אימהות קיבלו סיווג של "לא משלימות עם האבחנה" (unresolved) בעוד 15 קיבלו סיווג של "משלימות עם האבחנה" (resolved). מתוך האימהות בעלות סיווג המשלימות ישנן 11 שקיבלו סיווג של תת קבוצה משלימות חושבות (resolved thinking), 2 סווגו כמשלימות מרגישות (resolved feeling), 2 סווגו כמשלימות פועלות (resolved acting). מתוך האמהות ששייכות לקבוצת ה-ללא השלמה, 5 סווגו לתת הקבוצה לא משלימות מוצפות ריגשית (unresolved overwhelmed), 1 סווגה לתת הקבוצה לא משלימה מדוכאת (unresolved depressed), 1 לתת הקבוצה לא משלימה שטוחה (unresolved neutralizing) ו-3 סווגו לתת הקבוצה לא משלימות לא מאורגנות (unresolved disorganized).

בבדיקה אל מול משתני הרקע לא נמצא קשר בין השלמה של האימהות עם האבחנה לשנות ההשכלה של האם, מצבה המשפחתי וגיל האם. כמו כן לא נמצא קשר לאירועי חיים שלילים שקרו לאורך השנים בין המדידה הראשונה לשנייה. לא נמצא קשר הקשר בין ציון IQ של הנערה והשלמה עם האבחנה של האם כמפורט בלוח מס 3

לוח 3

הקשר בין מנת המשכל של הנערה להשלמה של האם עם האבחנה

N	ממוצע	סטית תקן	t	df	p
resolved IQ לפי	57.00	18.00	1.15	22	.260
סטנפורד בינה	66.88	23.73			
Unresolved	9				

לבדיקת שאלת השינוי או היציבות של ההשלמה עם האבחנה לאורך השנים נערך מבחן McNemar לבחון האם יש שינוי בכמות של האימהות המשלימות (או הלא משלימות) בין Time 1 ל Time 2. התוצאות הראו מובהקות חלקית של $p = .065$.

לוח 4

שינוי בהשלמה של האם עם האבחנה מ Time 1 ל Time 2

	T2: Unresolved	T2: Resolved
T1: Unresolved	7 (43.75%)	9 (56.25%)
T1: Resolved	2 (25.0%)	6 (75.0%)

נערכה רגרסיה לוגיסטית לשלוט ברמת המוגבלות של הילד (כמשתנה של מנת המשכל) והתוצאות של השינוי של האם בהשלמה עם האבחנה לא היו מובהקות ($p = .307$)

ציור משותף הורה ילד

מתוך 24 המשתתפים שהסכימו לקחת חלק במחקר רק 19 דיאדות הצליחו להשלים את משימת הציור המשותף. לפיכך הוחלט להעמיק לצד התיאור הכמותני גם בניתוח איכותני שיתואר בהמשך. לוח 5 מציג את הסטטיסטיקה התיאורית של סולמות הציור המשותף, כפי שנותחו עבור 19 דיאדות בציונים של 1 (נמוך מאוד) עד 4 (גבוה). ניתן לראות שגם עבור האימהות וגם עבור הילדים, הציונים הגבוהים ביותר התקבלו בסולמות המוטיבציה, ואילו הממוצעים הנמוכים ביותר התקבלו בסולמות כעס ותוקפנות, חודרנות והיפוך תפקידים.

לוח 5

סטטיסטיקה תיאורית של סולמות JPP ($N=19$)

Max.	Min.	SD	M	
מדדי אם				
4.00	3.00	.23	3.05	נפרדות
4.00	2.00	.56	3.26	הכרה הדדית
4.00	3.00	.51	3.53	מוטיבציה
4.00	1.00	.82	3.32	הבעה רגשית
4.00	1.00	.84	1.58	כעס ותוקפנות
3.00	1.00	.61	1.47	חודרנות
מדדי ילד				
4.00	2.00	.52	2.95	נפרדות
4.00	2.00	.57	2.89	הכרה הדדית
4.00	2.00	.62	3.05	מוטיבציה
4.00	2.00	.82	2.68	הבעה רגשית
4.00	1.00	.78	1.95	כעס ותוקפנות
סולם משותף				

היפוך תפקידים	1.37	.68	1.00	3.00
---------------	------	-----	------	------

קשר בין סולמות הילד לסולמות האם

לוח 6 מציג מתאמי ספירמן בין סולמות הציור המשותף של האימהות לסולמות של הילדים. נמצא קשר חיובי בין הכרה הדדית של הילד להכרה הדדית של האם. בנוסף, המוטיבציה של הילד נמצאה קשורה באופן חיובי להכרה הדדית של האם, ובאופן שלילי לנפרדות, כעס ותוקפנות וחודרנות של האם. כמו כן, נמצא קשר חיובי בין הבעה רגשית של הילד להבעה רגשית של האם. לבסוף, נמצא קשר שלילי בין כעס ותוקפנות של הילד להכרה הדדית של האם.

לוח 6

מתאמי ספירמן בין מדדי JPP ילד למדדי JPP אם ($N = 19$)

מדדי ילד									
נפרדות		הכרה הדדית		מוטיבציה		הבעה רגשית		כעס ותוקפנות	
<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
מדדי אם									
נפרדות	.03	.455	.05	.415	-.40*	.044	-.21	.191	-.34
הכרה הדדית	-.14	.282	.41*	.042	.42*	.037	-.33	.082	-.49*
מוטיבציה	.11	.324	.39	.051	.07	.392	.13	.302	-.13
הבעה רגשית	-.22	.184	-.03	.446	-.15	.275	.48*	.019	.12
כעס ותוקפנות	-.10	.343	-.18	.234	-.45*	.028	-.25	.155	.27
חודרנות	.28	.127	-.27	.129	-.48*	.020	.17	.244	.17
סולם משותף									
היפוך תפקידים	-.22	.185	.05	.421	.35	.071	.04	.440	.13

קשר בין סולמות הציור המשותף לעיוני IQ לפי סטנפורד בינה

לוח 7 מציג מתאמי ספירמן בין ציון ה-IQ של המתבגרים לפי סטנפורד בינה לסולמות הציור המשותף. נמצא קשר בין ציון ה-IQ לסולמות הכרה הדדית של האם, הבעה רגשית של האם ושל הילד: IQ גבוה יותר נמצא קשור להכרה הדדית נמוכה יותר מצד האם, ולהבעה רגשית גבוהה יותר מצד האם והילד.

לוח 7

מתאמי ספירמן בין ציון ה-IQ לפי סטנפורד בינה לסולמות JPP ($N = 19$)

קורלציות עם ציון IQ לפי סטנפורד בינה	
<i>p</i>	<i>r</i>
מדדי אם	
נפרדות	-.29
	.114

.046	-.40*	הכרה הדדית
.404	-.06	מוטיבציה
.001	.68**	הבעה רגשית
.188	-.22	כעס ותוקפנות
.348	.10	חודרנות
		מדדי ילד
.291	-.13	נפרדות
.366	-.08	הכרה הדדית
.416	-.05	מוטיבציה
.005	.58**	הבעה רגשית
.295	.13	כעס ותוקפנות
		סולם משותף
.151	.25	היפוך תפקידים

קשר בין מדדי קשר אם-ילד בילדות לציור המשותף

לוח 8 מציגה את הקשר בין מדדי ההתקשרות כפי שנמדדו במחקר הילדות (Feniger-Schaal & Joels, 2018) למדדי הציור המשותף באמצעות מבחן t . כפי שניתן לראות תוצאות מובהקות מראות כי חודרנות יותר גבוהה מצד האם במהלך הציור המשותף נמצאה אצל קבוצת הלא בטוחים כמו כן יותר היפוך תפקידים של שני השותפים בציור נמצא בקבוצת הבטוחים.

לוח 8

מבחן t לבחינת הבדלים בין משתתפים עם התקשרות בטוחה למשתתפים עם התקשרות לא בטוחה ($N = 19$) JPP

						-
		<u>התקשרות לא בטוחה</u>		<u>התקשרות בטוחה</u>		
		(n = 9)		(n = 10)		
p	$t(16)$	SD	M	SD	M	
						מדדי אם
.347	1.00	333	3.11	.000	3.000	נפרדות
.773	-.293	.483	3.22	.667	3.30	הכרה הדדית
.270	1.141	.500	3.67	.516	3.40	מוטיבציה
.316	-1.034	.928	3.11	.707	3.50	הבעה רגשית
.341	.980	.97	1.60	.76	1.50	כעס ותוקפנות

חודרנות	1.20	.422	1.78	.667	2.283	.036*
מדדי ילד						
נפרדות	2.90	.568	3.00	.500	405.	690.
הכרה הדדית	2.90	.568	2.89	.601	-.041	.698
מוטיבציה	3.20	.634	2.89	.601	-1.096	.288
הבעה רגשית	2.70	.823	2.67	.866	-0.86	.932
כעס ותוקפנות	2.10	.876	1.78	.667	-.894	.384
סולם משותף						
היפוך תפקידים	1.70	.823	1.00	.00	-2.534	.025*

קשר בין מדדי הציור המשותף לשאלוני דיווח עצמי

לוח 9 מציג מתאמי ספירמן בין ציוני האימהות והילדים בסולמות הציור המשותף, לסולם יחסים קרובים וחמים מתוך שאלון ה-RFMQ, לפי דיווח האם. סולם זה מהווה את סכום ציוני התקן של הסולמות קרבה רגשית, קרירות ודחייה (הפוך) ועימות גלוי (הפוך). לא נמצאו קשרים בין ציוני האימהות והילדים בציור המשותף לציוני האם בסולם יחסים קרובים וחמים.

לוח 9

מתאמי ספירמן בין סולמות JPP ליחסים קרובים וחמים ($N = 19$)

יחסים קרובים וחמים		
r	p	
מדדי אם		
נפרדות	-.17	.241
הכרה הדדית	.15	.264
מוטיבציה	.29	.115
הבעה רגשית	.21	.193
כעס ותוקפנות	.17	.248
חודרנות	-.01	.484
מדדי ילד		
נפרדות	.18	.230
הכרה הדדית	.30	.109
מוטיבציה	.04	.436
הבעה רגשית	.25	.150

כעס ותוקפנות	-0.17	0.249
סולם משותף		
היפוך תפקידים	-0.30	0.103

לוח 10 מציג מתאמי ספירמן בין ציוני האימהות והילדים בסולמות הציור המשותף לבין שלושת הסולמות המקוריים של שאלון RFMQ, לפי דיווח האם: קרבה רגשית, קרירות ודחייה ועימות גלוי. נמצא, כי קיים קשר שלילי בין רמת המוטיבציה של האם למידת הקרירות והדחייה בקשר; קשר חיובי בין מידת היפוך התפקידים בקשר לרמת הקרירות והדחייה; וקשר שלילי בין ההבעה הרגשית של הילד בדיאדה לבין מידת העימות הגלוי בקשר.

לוח 10

מתאמי ספירמן בין סולמות JPP לתתי הסולמות של יחסים קרובים וחמים ($N = 19$)

	קרבה רגשית		קרירות ודחייה		עימות גלוי	
	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
מדדי אם						
נפרדות	.186	-.22	.212	.19	.465	-.02
הכרה הדדית	.093	.32	.331	.11	.393	-.07
מוטיבציה	.179	.22	.014	-.50*	.132	-.27
הבעה רגשית	.472	-.02	.163	-.24	.118	-.29
כעס ותוקפנות	.393	-.07	.246	-.17	.078	-.34
חודרנות	.295	-.13	.357	-.09	.365	.08
מדדי ילד						
נפרדות	.247	.17	.227	-.18	.360	-.09
הכרה הדדית	.075	.34	.159	-.24	.086	-.33
מוטיבציה	.057	.37	.293	.13	.113	.29
הבעה רגשית	.248	.17	.079	-.34	.049	-.39*
כעס ותוקפנות	.175	-.23	.257	.15	.421	.05
סולם משותף						
היפוך תפקידים	.367	-.08	.038	.42*	.069	.35

לאור מהימנות פנימית גבוהה מן הצפוי שחושבה בסולמות ה-RFMQ של הילדים, כפי שדווח בפרק השיטה, ומשום שנמצאו מתאמים חיוביים בין סולמות אלו (על אף שקרירות ודחייה ועימות גלוי הינם סולמות הפוכים לסולם קרבה רגשית), לא נבחן הקשר בינם לבין סולמות הציור המשותף.

בניתוחים נוספים בדקנו את ההבדל בין מדדי הציור המשותף של הדיאדות המשתתפות במחקר ההשוואה של האימהות שקיבלו סיווג של השלמה עם האבחנה לאלו שקיבלו סיווג של ללא השלמה עם האבחנה. לא יצאו תוצאות מובהקות

באף אחד מהמדדים. לאור גודלו הקטן של המדגם לא הוספנו עוד ניתוחים כמותניים והחלטנו להתעמק בתהליך של הציור המשותף באמצעות תיאורי מקרה (Gavron et al., 2022)

ניתוח איכותני של הציורים: תיאורי מקרה

החלק האיכותני במחקר כולל תיאורי מקרה של שש דיאדות, שנבחרו במטרה לייצג טווח רחב ככל שניתן של המדדים הכמותיים השונים שתוארו לעיל ולהעמיק בהם. הניתוח כלל התבוננות בהיבטי היחסים שעלו לאורך תהליך הציור ובתוצר עצמו. השמות המוזכרים בתיאורי המקרה הינם בדויים.

כריסטין (46) ושירין (20)



שירין, בת 20, בעלת מוגבלות שכלית התפתחותית קשה ($IQ < 40$). אמה, כריסטין, בת 46,

תיאור ה-JPP: שירין התקשתה לשבת, הייתה מאוד מוסחת ותזזיתית, ושמעה מוזיקה בטלפון הנייד שלה. לאור הקושי השפתי של שירין ואמה, הנחיות הציור המשותף ניתנו בתחילת כל שלב ובאופן מצומצם. בתחילה שירין נראתה מאוד נלהבת. היא אמרה "הופה!" וציירה בעיפרון אליפסה לרוחב הדף. אמה תחמה עיגול. שירין צחקה, נעה במקומה, הזיזה חפצים סביבה, והאם התנצלה על כך בתכיפות.

כשהתבקשו לצייר בשטח שתחמו, האם צבעה את העיגול בסגול עם נקודות צהובות, וערבבה אותם יחד בתנועה עדינה. היא הפסיקה לצייר, הביטה בשירין וחיכתה לה. שירין ציירה בסגול מעין קווים מחוברים על האליפסה ולרוחבו של הדף, אך היה ניכר שלאור מוגבלותה, לא הצליחה לשמור על גבולות השטח שלה. לאחר מכן, שירין הוסיפה כמות גדולה של צבע לבן, אמרה שוב "הופה!" ונראה היה שהיא נהנית מהעבודה עם הגואש. אמה חיזקה אותה על הציור.

כשנתבקשו לצייר מסגרת, שירין איבדה ריכוז והתעסקה בטלפון הנייד. האם התנצלה, נתנה לשירין את המכחול ואמרה לה לעשות מסגרת בצורת עיגול. היא אחזה בידה של שירין ועזרה לה לטבול את המכחול בצבע. שירין אמרה "אדום" ואמה חזרה על כך, אך טבלה את המכחול בוורוד. שירין נראתה כנהנית מהמגע של האם, שעזרה לה לצייר את הקו הראשון והניחה לה להמשיך לבד. שירין ציירה כמה קווים ורודים ולקחה את הטלפון. האם אמרה: "תסתכלי מה אני עושה", וציירה מסגרת ורודה סביב העיגול. כאשר האם קמה לרגע, שירין אמרה "קטן" והוסיפה קו ורוד לציור,

וכשסיימה, טפחה על הדף עם המכחול וקראה "הופה!". כשהאם חזרה, היא המשיכה לשאול אם חם ואם להביא כיבוד, והיה נראה שההתמודדות עם הסיטואציה קשה לה. היא המשיכה לנסות לרתום את שירין, שציירה בצהוב מיוזמתה. אמה חיזקה אותה, וציירה בצהוב עיגול בשטח שלה.

כאשר נתבקשו לצייר שבילים, האם התלבטה בקול אם לצייר או לסייע לשירין. היא אמרה שקשה לגרום לשירין לשתף פעולה כשהטלפון נוכח. האם אחזה בידה של שירין וציירה עמה קו כחול עבה, שיוצא מהמסגרת של שירין (החלק הוורוד בציור) למסגרת שלה, והיה נראה ששתיהן שמחו. האם ציירה מתחת לשביל של שירין שביל כחול, מדולל במים, מהמסגרת שלה לשל שירין.

בשלב הציור המשותף, האם הניחה את המכחול בידה של שירין, אחזה בה וסייעה לה לצייר מעין אליפסה אדומה-כחולה מעל השטח האישי של שירין. כשעזבה את ידה, שירין הצליחה לצייר שני קווים אדומים נוספים לבדה ופנתה שוב לטלפון. האם ניסתה לגייס אותה, ובאותו אופן ציירה איתה קו ורוד-אדום על האליפסה. היה נראה שהשגת הטלפון הנייד הייתה מעין משחק עבור שירין, כאשר האם מרחיקה אותו ושירין מצחקקת ומנסה לתפוס. לבסוף האם הניחה לשירין לשחק בטלפון, וציירה עיגול וריבוע כתומים. כששאלה את שירין מה זה, שירין קראה "אדום!" ומחאה כפיים. היא ציירה קו תכלת בסיוע של האם ולאחר מכן היה נראה שהתעייפה.

לאחר הציור, האם אמרה "איזה יופי" והיה נראה שהתעייפה. שירין צחקקה ואמרה "אדום". כשנתבקשה לתת כותרת לציור, האם התקשתה, אמרה "שבלול" ואז החליטה על "צורות גיאומטריות". כשנשאלה איך היה, היא בכתה והתקשתה להביע את הקושי באופן מילולי.

נראה, כי קיים פער בין ההתנהגות של שירין ושל אמה לאורך התהליך. שירין מקרינה אפקט חיובי: היא צוחקת, מחייכת, יוצרת קשר עין ומגע ומלאת חדווה. שירין אמנם מוסחת בקלות, אך נראה, שהשימוש בטלפון הנייד משמש לה בעיקר כאמצעי הרגעה באמצעות המוזיקה. למרות השימוש בטלפון, שירין באה לידי ביטוי גם בציור (שהוא סוער, צבעוני, מצויר בקווים עבים, קרובים יחסית וחלקם אחד על השני) וגם בהתנהגותה לאורך התהליך (קריאות "הופה!", מחיאות כפיים), כך שלמעשה, שירין הצליחה להשתתף בתהליך באופן מוגבל אך נוכח.

לעומתה, האם עסקה רוב הזמן בתיווך ובסיוע לשירין: חיכתה וסייעה לה, ניסתה לגייס אותה וחיזקה אותה. האם התקשתה להתמודד עם חוסר התפקוד של שירין ועם הקושי שלה במילוי הוראות, כפי שאמרה בעצמה. בנוסף, במסגרת מאמציה לתמוך בשירין, היא וכמעט ולא הצליחה לבוא לידי ביטוי, כפי שניתן לראות בחלק שלה בציור, ופעמים רבות פספסה גם את יכולת הביטוי האוטונומית של שירין (למשל, כאשר שירין אמרה "אדום!" והאם התעלמה ולקחה עבורה ורוד; כאשר שירין צוורת אמורפיות והאם ניסתה להנחות אותה לצייר אחרת; וכאשר שירין ציירה באופן עצמאי כאשר האם התרחקה).

למעשה, דפוס היחסים בין שירין ואמה, כפי שבא לידי ביטוי בציור המשותף, כולל מתח בין הצורך של האם במתן תמיכה וליווי לשירין, לבין עידוד לאוטונומיה וביטוי בהתאם ליכולותיה של שירין. דוגמה נוספת לכך היא הפעמים בהן האינטראקציה כללה מעין משחק "תופסת": האם ניסתה לגייס את שירין, הצליחה, שירין התחמקה, וחוזר חלילה.

נראה, שהציור המשותף לא רק הביא לידי ביטוי את המתח שבין תמיכה ואוטונומיה באינטראקציה של שירין ואמה, אלא גם אפשר לאם להביא לידי ביטוי את כאבה סביב מוגבלותה של שירין. החשיפה לאדם נוסף במסגרת הציור

המשותף הגבירה את מעורבותה ואת מאמציה של האם לתמוך בשירין (היא התנצלה פעמים רבות על התנהגותה של שירין, נראתה כמתביישת, ניסתה לגרום לשירין להשתתף וליצור תוצר מוכר ומוגדר), ובשילוב עם החשיפה למוגבלותה של שירין, האם הצליחה לבטא את רגשותיה, כפי שבא לידי ביטוי בעיקר בשיחה לאחר הציור.

שרה (56) ורונה (17)



רונה, בת 17, בעלת מוגבלות שכלית התפתחותית קשה ($IQ < 40$). אמה, שרה, בת 56 **תיאור ה-JPP:** רונה נראתה נרגשת לקראת הפעילות, היא חייכה וחיבקה את אמה. האם ליטפה את ראשה ואמרה "קדימה, רונה, יש לנו עבודה". רונה תפסה בידה של האם, וזו הגישה לה את העיפרון ואמרה: "תראי, מה זה? עיפרון! גם לי יש". רונה חייכה. האם תחמה לב, ורונה קשקשה ברחבי הדף וטפחה עליו עם העיפרון בהתרגשות. רונה הוסחה מהפריטים שהיו על השולחן והאם התאמצה מאוד למקד אותה ("רונה, את עכשיו מציירת, תסתכלי, את אוהבת לצייר"). כשראתה שרונה לא מצליחה לתחום צורה, האם אחזה בידה וציירה איתה לב תוך כדי שאמרה "אימא עשתה לב גדול ורונה עושה לב קטן". רונה שמחה וטפחה על הכתף של אמה.

כשנתבקשו לצייר בשטח האישי, האם הניחה את המכחול בידה של רונה ואמרה "מכחול לך ומכחול לי". רונה הסתקרנה מהמכחול וציירה קו כחול ללא עזרה. האם חיזקה אותה ורונה טפחה על הדף בשמחה. האם תחמה באדום את הלב שציירה, חיברה אותו לחלק בו רונה ציירה בכחול וחיזקה את המסגרת. היא ניסתה לדרכן את רונה לצייר עוד. רונה ציירה בשחור מחוץ ובתוך הלב של האם, ואז בצהוב בתוכו. האם ציירה לב קטן צהוב בתוך הלב הגדול וציינה זאת בקול. היא שאלה את רונה מה עכשיו, ורונה ערבבה כמות גדולה של צבעים עד שנוצר חום-סגול, ומרחה על הדף בשכבות גדושות, לעיתים בעדינות ולעיתים באינטנסיביות. האם צבעה את הלב שציירה קודם עבור רונה באמצעות הצבע הרב שרונה השאירה על הדף, ורונה צבעה על זה.

היה נראה שרונה התעייפה. היא הניחה את המכחול בצד והניחה ראש על האם. האם שמה בידה מכחול אחר וניסתה לסייע לה לבחור צבע, אך רונה סירבה וציירה על כף ידה באמצעות אצבעה. האם הניחה את ידה על היד של רונה וסייעה לה לצייר עם היד על הדף. רונה מחאה כפיים, אך נראה שהעדיפה להמשיך לצייר על היד מאשר על הדף. אמה

ציירה על הדף עם הידיים בעצמה ואמרה לרונה "עכשיו את", אך רונה לא רצתה. היא ואמה חזרו לצייר כרגיל עם המכחול.

כשנתבקשו לצייר מסגרת, האם הדגישה שוב את המסגרת של הלב הגדול בטורקיז. היא שאלה את רונה "איפה הלב שלך?", אך רונה לא הגיבה ולא יצרה מסגרת. היא המשיכה לצייר עם הצבעים שערבבה, ואז ציירה שוב על היד. האם ציירה עבורה מסגרת של לב ורוד, ורונה התלהבה, לקחה את המכחול מידה, טבלה אותו בפלטה של אמה, ויחד הן חיזקו את המסגרת של הלב של רונה בטורקיז.

כשנתבקשו לצייר שביל, האם ציירה קו ורוד מפנים הלב שלה אל פנים הלב של רונה, והמשיכה לחזק את המסגרות של הלבבות באותו צבע. רונה לא רצתה לצייר שביל וציירה על ידה.

כאשר התבקשו לצייר בשטח המשותף, האם ציירה עיגולים כתומים וכחולים בתפוזות ולב קטן בתוך הלב שלה. היא ניסתה לצייר נקודות בסגנון הטפחות של רונה, ואז לאחוז בידה ולצייר עמה, אך רונה סירבה והמשיכה לצייר על היד. האם ציירה את הספרה '8' בכתום. היא שאלה את רונה אם היא רוצה גם, רונה משכה בכתפיה, מלמלה "לא" והאם אמרה שאפשר לסיים.

בשיחה לאחר הציור, האם אמרה שהצבעים יפים. היא שאלה את רונה איך לקרוא לציור, וזו חיבקה אותה בתגובה ואחזה בידה. האם אמרה שאפשר לקרוא לציור "יד ביד", וסיפרה סיפור: "רונה ואני הרבה ביחד, הולכות יד ביד, עושות הליכה, מטיילות, זה הסיפור שלנו, יד ביד".

לאורך כל תהליך הציור, אמה של רונה השתדלה מאוד לסייע לרונה ולהיות קשובה לצרכיה. ניתן לראות זאת באופן דיבורה (מזמין, משחקי, נעים ומשתף), בתוכן דבריה (חיזוקים, התעניינות, הזמנה), בהתנהגותה (הצטרפות לרונה בציור עם הידיים), באופן הציור (חיקוי סגנון הציור של רונה) ובתוצר עצמו (חיקוי הצבעים בהם רונה השתמשה). האם הדגישה את העבודה המשותפת של שתיהן במקביל לנוכחות נפרדת אחת לצד השנייה ("מכחול לך ומכחול לי", "לב לאימא ולב לרונה"), ורונה הגיבה בחיוב (חייכה, גילתה סקרנות, טפחה על האם וחיבקה אותה). ניתן לראות, שבמקביל לתמיכה ברונה, האם הצליחה לבוא לידי ביטוי. למשל, כאשר רונה סירבה לשתף פעולה, האם ציירה לבד ונראה כי אף נהנתה מכך.

רונה חיפשה את המגע של אמה, נעזרה בה לצרכי ויסות, קבלת חיזוק ותשומת לב, ומתוך כך, פעמים רבות הצליחה ליצור ללא עזרה ולהביע את עצמה באופן מגוון לאורך כל התהליך. למשל, בשפת הגוף שלה (הפניית גב לאמה כשהיא לא מרוצה או התרפקות עליה לאות חיבה), בקולה (מגע לרוב לווה בקול אחר לעומת קול סירוב), באופן ציורה (עדין ואז אינטנסיבי, רחב לעומת טפחות קטנות), וביכולתה לבחור ולערבב צבעים באופן עצמאי (כפי שבחרה שחור כשרצתה לצייר לבד). בנוסף, היא ידעה לבטא סירוב וחוסר רצון בפני אמה (כפי שבא לידי ביטוי, למשל, כאשר רונה התעייפה לקראת סוף הציור).

תהליך הציור והתוצר הצביעו על תהליכים מקבילים של אוטונומיה וצורך בליווי צמוד. מצד אחד, ניתן לראות כי האם חזרה והדגישה את המסגרות של הלב שלה ושל רונה לכל אורך הציור, וייתכן, שהדגשות אלו קשורות לנושא נפרדות בקשר ביניהן. מצד שני, הציור כלל מספר ביטויים של חודרנות ושל היעדר גבולות (למשל, כאשר רונה ואמה ציירו באופן חופשי אחת בתוך הצורות של השנייה, השביל שציירה האם יצא מאמצע הלב שלה לאמצע הלב של רונה,

ופעמים רבות האם נכנסה לתוך הציור של רונה או השתמשה בו כחלק מהציור שלה). לעיתים רונה הגיבה לכך בהתלהבות ובשמחה (למשל, כשהאם ציירה עבורה את המסגרת, או בשיחה לאחר הציור, כאשר רונה לא נענתה לשאלותיה של האם, אך הגיבה לתשובותיה באופן חיובי באמצעות מגע).

נראה, כי גם במקרה זה, תהליך הציור והתוצר הביאו לידי ביטוי את המתח הקיים בדיאדה בין הצורך בליווי ובתמיכה ברונה לבין נפרדות ואוטונומיה. יחד עם זאת, במקרה הנזכר, נראה שהציור המשותף היווה חוויה חיובית יותר עבור רונה ואמה, כפי שבא לידי ביטוי בתגובות החיוביות של שתיהן לאורך רוב התהליך (כגון שיתוף פעולה, מגע הדדי, חיזוקים ואווירה חיובית), ובמיוחד סביב הספונטניות והמשחקיות שהפגינה האם כאשר הצטרפה לרונה בציור עם הידיים.

דרורה (44) ונעמה (17)



נעמה, בת 17, בעלת מוגבלות שכלית התפתחותית בינונית ($IQ = 44$). אמה, דרורה, בת 44

תיאור ה-JPP: נעמה נראתה מבוששת ונבוכה ונצמדה לאמה. האם ציירה אליפסה גדולה לרוחב, ונעמה חיקתה את אותה הצורה, אך בקטן ולאורך.

כשנתבקשו לצייר בשטח האישי, נעמה אמרה שהיא נרדמת והתרפקה על אמה. קולה היה חלש, טון דיבורה ביישני והגייתה לא ברורה. האם צבעה את האליפסה בטורקיז מהחוץ לפנים בתנועה חלקה וזורמת. היא דרבנה את נעמה להצטרף, וזו צבעה את האליפסה שלה בטורקיז גם, אך בנגיעות קטנות. האם שמה לב לכך, ציינה זאת בקול וציירה מסגרת כחולה. נעמה ציינה שהיא עייפה שוב, ואמה התנצלה.

כאשר נתבקשו לצייר מסגרת לשטח האישי, האם ציירה מסגרת אדומה צמודה לאליפסה. נעמה בחרה בסגול, ציינה זאת בקול, וציירה מסגרת עבה יותר משל האם. נעמה ציירה בעדינות, באופן מהודק ואיטי; ואמה באופן זורם ורחב יותר.

בשלב בו התבקשו לצייר שבילים, האם ציירה קו צהוב מלא היוצא מהמסגרת של נעמה ונוגע במסגרת שלה, ציינה זאת בקול, ואמרה לנעמה "תורך". נעמה ציירה במקביל לשביל של האם קו ירוק מכיוון המסגרת של אמה לכיוונה, כאשר הקו לא נוגע באף אחת מהמסגרות.

כשנתבקשו לצייר בשטח המשותף, האם שאלה את נעמה מה לצייר, מי תצייר ומי תצבע, ובאיזה צבע. נעמה העדיפה לצבוע ואמרה לאמה לצייר לב צהוב. האם עשתה כך, ונעמה צבעה את הלב בסגול. האם הציעה שהפעם נעמה תצייר והיא תצבע, אך נעמה הרימה קצת את קולה וסירבה, ואז ציירה צורה כתומה קטנה ליד שטחה האישי. האם חיזקה אותה וצבעה את הצורה בתכלת. כל אחת מהן ציירה שמש צהובה בהנחיית האם. האם העירה שנעמה יכולה לצייר גם במקומות אחרים בדף ולא רק קרוב לשטחה האישי. היא הציעה שהפעם נעמה תחליט מה לצייר, אך נעמה אמרה שקשה לה להחליט. בתיווך רב של האם, נעמה הצליחה לצייר שמיים תכולים. האם שאלה אם אפשר להמשיך את השמיים בצד שלה ובכחול אחר, ונעמה ענתה "רק תכלת" והצביעה איפה לצייר. שתיהן ציירו שמיים במקביל, כל אחת בחלק שלה ובאותו סגנון ציורי, ונעמה חיברה ביניהן. האם הוסיפה עננים לבנים וציפורים שחורות, וציינה שהן כמו הציפורים שעפות מעל הבית שלהן. נעמה ציירה ציפורים כחולות, אמה חיזקה אותה, שאלה מה עוד להוסיף וציינה שיש עוד מקום בדף. היא שאלה: "אם יש שמיים למעלה, אז מה אפשר לצייר למטה?", ונעמה ענתה "אדמה". האם הציעה שיציירו ויחברו אדמה משני הצדדים, וכך עשו. האם הוסיפה בריכה בצבע טורקיז, וסיפרה לנעמה שהציפורים מגיעות לבית שלהן כי יש הרבה בריכות דגים באזור. נעמה הוסיפה בריכה כחולה-שחורה. אמה דרבנה אותה להמשיך והציעה לצייר ילד. נעמה נענתה בשמחה, ציירה ילד כתום-אפור ואמרה לאמה לצייר ילדה. האם ציירה ילדה עם ראש כתום ושאלה את נעמה בבדיחות למה היא לא מחזקת אותה גם. בתגובה, נעמה חיבקה ונישקה אותה. היא ציירה שמש נוספת, הפעם בשמיים ולא באדמה. אמה ציירה עץ עם לימונים, חיפושית וחילזון, ונעמה ציירה דשא וחילזון.

כשהתבקשו לתת כותרת לציור, האם התעקשה שיחליטו יחד. נעמה אמרה "גשם", ואמה אמרה שחילזון הוא סימן שהגיע הסתיו ושעוד מעט ירד גשם. שתיהן אמרו שהסיפור הוא על ילד וילדה שהולכים לטיול, אך לא רצו להרחיב. נעמה שאלה אם היא יכולה לקחת את הציור לחדר.

הציור המשותף מבטא את הפער בהתנהגותן של נעמה ואמה, אך גם אפשר לו להצטמצם. בתחילה, נעמה הייתה נבוכה, ביישנית, דיברה לא ברור ונצמדה לאמה, כפי שבא לידי ביטוי בסגנון הציור שלה (נגיעות קטנות עם המכחול, ציור מהודק, איטי ולחוצץ) ובתוצר (אליפסה קטנה מאוד עם מסגרת צמודה). לעומתה, אמה דיברה בחופשיות, נראתה משוחררת, וציירה בתנועה זורמת.

בשלב השבילים, נראה, כי נעמה הגיבה לשביל המלא והבולט שהאם ציירה, שלווה באמירה "תורך", וסגנון הציור שלה השתנה מעט והפך נוכח ובטוח יותר. תגובה זו המשיכה אל שלב הציור המשותף, בו נעמה הגיבה באופן פעיל לשיח שהאם יזמה, חילקה הנחיות בעצמה, הביעה רצון מדי פעם, ואף הרימה את קולה מעט כאשר לא הייתה מרוצה. גם כאן, סגנון הציור שלה נע בין מצומצם (כגון הצורות בסמוך לשטח האישי) למשוחרר (כמו השמיים והציפורים). בנוסף, חלק גדול מהאינטראקציה של נעמה ואמה, כפי שבאה לידי ביטוי בציור המשותף, התבסס על ניסיונותיה של האם לתווך לנעמה את תהליך הציור, לעודד אותה לצייר, לסייע לה בבחירת רעיונות ולדרבן אותה להוסיף אלמנטים לציור. נראה, שהאם השתדלה להיות קשובה לנעמה ולצרכיה, לחזק אותה ולאפשר לה מקום להתבטא באופן נפרד. כמו כן, אלמנטים שונים בציור (כגון השביל הבולט שציירה, ההזמנה שלה לצייר יותר קרוב, חיבור תוכן הציור לחיים שלהן, ציור אלמנטים זוגיים ועידוד של נעמה לצייר דימויים משלה) מעידים על ביטוי רב של הכרה הדדית מצדה של האם. היא גם אפשרה לעצמה לבקש חיזוק מנעמה, שהגיבה לכך בשמחה.

יצוין, כי לרוב נעמה נענתה לניסיונות של אמה, כפי שבא לידי ביטוי, למשל, בשביל הבולט שציירה במקביל אליה. יחד עם זאת, נעמה סירבה להצעת האם להחליף תפקידים (לצייר במקום לצבוע), ובנוסף השביל שלה לא נגע באופן מלא בשתי המסגרות, מה שממחיש את המוטיבציה החלקית שלה לקשר.

בתהליך הציור ניתן לראות את המאמץ של האם ללוות ולתמוך בנעמה, ובמקביל לעודד אותה לביטוי עצמאי. נראה, כי התנהלות זו אפשרה לשתייהן ליצור מרחב הדדי משותף, למשל בציור השמיים והאדמה, כל אחת בחלק שלה, עד שנפגשו. נדמה, כי הציור המשותף אפשר לנעמה מרחב בטוח לבוא לידי ביטוי, ואפשר לשתייהן לחוות את הקשר שלהן כמיטיב ומאפשר ביטוי הדדי.

ליהי (36) וליאן (17)



ליאן, בת 17, בעלת מוגבלות שכלית התפתחותית בינונית ($IQ = 57$). אמה, ליהי, בת 36 **תיאור ה-JPP:** ליאן התיישבה מיד לימינה של אמה בהתרגשות ושאלה אם אפשר לחלק את הדף לחצי, איזה ציורים יהיו ואם אפשר יהיה לשמור את הציור בסוף. האם הייתה שקטה והססנית, ושאלה על המסגרת. ליאן תחמה ראשונה ריבוע וציירה בתוכו לב. אמה נראתה מתוחה, שאלה שוב אם צריך לצייר מסגרת, ולבסוף תחמה מרובע ובתוכו ירח, תוך שימוש בגבולות הדף.

כאשר נתבקשו לצייר בשטח האישי, ליאן צבעה את הלב באדום, בתנועות קצרות ומהירות, וציינה שיצאה מהקווים. היא שאלה את אמה, שעוד לא התחילה לצייר, מי מהן מציירת יותר יפה. האם צבעה את הירח בוורוד שערכבה בתנועות ארוכות ועדינות. ליאן אמרה לפתע בקול רם: "אימא, אף פעם לא יוצא לי לצייר איתך ביחד, רק כשהיינו קטנות, זה הרבה זמן". האם מלמלה לעצמה בשקט, והחמיאה לציור של ליאן. ליאן הציעה לאמה לצבוע בתכלת ובלבן, ואמה נענתה להצעה. ליאן החליטה לצייר בצבעים שהציעה לאמה, ציינה זאת בקול והתפעלה מהתוצאה. ליאן המשיכה להעיר לאמה בקול רם ומשתלט, לעיתים סתרה את עצמה או ענתה לעצמה, והאם לא תמיד ענתה לה או ענתה בקול חלש. ליאן ערכבה על הדף צבעים בהיסח הדעת, והאם ציינה לפתע בקול רם יחסית שיצא צבע יפה מהצבעים שליאן ערכבה.

כאשר נתבקשו לצייר מסגרת, ליאן ציירה באינטנסיביות טפיחות אדומות עם רווחים, והוסיפה טפיחות לבנות-תכולות עד שנוצרה מסגרת וורודה. אמה ציירה מסגרת ורודה בתנועות ארוכות ואיטיות. היא ציינה שליאן משקיעה במסגרת, וליאן ענתה בגאווה "אני מוכשרת מלידה".

כשנתבקשו לצייר שבילים, ליאן אמרה שהייתה בוחרת בשחור ופרצה בצחוק חזק. היא אמרה "דרך שחורה!", צחקה שוב ובדקה עם אמה אם זה בסדר. כשהאם ענתה שתעשה כרצונה, ליאן חזרה בה מהרעיון. האם ציירה שביל ורוד מהמסגרת שלה למסגרת של ליאן בטפיחות עדינות. ליאן ציירה שביל מהמסגרת של אמה לשלה בתכלת, ואז הוסיפה שביל סגול במקביל, בצמוד ובכיוון ההפוך. האם עיבתה את השביל הוורוד וחלק מהמסגרת שלה, וליאן חיקתה אותה. האם שאלה לפתע האם השבילים היו צריכים להיות מחוברים. מיד, ללא לבדוק עם אמה, ליאן חיברה את השבילים בנקודה בה הם נוגעים במסגרת שלה, וצבעה על חלק קטן מהשביל של אמה.

כאשר נתבקשו לצייר בשטח המשותף, נוצר שיח שהוביל לעבודה משותפת: האם שאלה את ליאן מה היא רוצה לצייר וציינה שליאן היצירתית. ליאן הציעה לכתוב את השמות שלהן באנגלית, אמה נענתה והן שוחחו על המיקום בדף. כל אחת כתבה את שמה בוורוד, שמה של ליאן מעל שמה של האם. ליאן סיפרה שאומרים לה שיש לה כתב יפה באנגלית, הדגישה את שמה, והאם אמרה בטון רך שהיא כותבת נהדר. ליאן שאלה את אמה על רמת האנגלית שלה, וזו נראתה כמתחמקת מהשאלה. ליאן ואמה הציעו בו-זמנית לצייר צורה מסביב לשמות שלהן, ליאן התרגשה מכך, ציינה זאת בהתלהבות ושתייהן חייכו. האם ציינה בקול ברור שהיא תצבע בצד שלה באדום ועשתה כך. ליאן ציירה חלק נוסף של הלב בוורוד ועיבתה אותו, אמה העירה שזה רעיון טוב וחיקתה אותה. ליאן שיתפה בהתרגשות: "הכל מצליח לי היום, כמו נס". היא ואמה חיברו כל אחת את החלק שלה ללב. לבסוף, ליאן הוסיפה קווים סגולים בתוך הלב, אמה קראה לתוספת "קישוט", והחמיאה לה.

בתום הציור, ליאן ציינה שהציור מאוד יפה, חיבקה את אמה ואמרה "אימא שלי". האם הציעה לקרוא לציור "ליאן היצירתית". ליאן סיפרה סיפור: "הדרך לירח מביאה אל הלב, תמיד תשאף לירח או ללב שלך", ופירטה: "אם אתה שואף לירח, אתה מגיע גבוה, ואם אתה שואף בלייך – אז זה מה שבלייך". היא שאלה אם הבנו ונראתה מעט מובכת, והחליטה לקרוא לציור "הדרך אל הירח מובילה אל הלב". היא שיתפה שנהנתה מאוד מהתהליך. האם הסכימה, אך ציינה שהיא פחות יצירתית ושהתקשתה לשלוף רעיונות לציור. ליאן ציינה שנהנתה לחבר בין הציורים, והסבירה: "כל אחת אוהבת את השם שלה, אבל אנחנו גם אוהבות אחת את השנייה". היא ציינה שיש ביניהן קשר וחיבור: "הירח זה המחשבות, החלומות, והלב זה מה שבפנים". האם אהבה במיוחד את הרגע בו השלימו את הלב ביחד, ושהיא נעזרה ברעיון של ליאן.

נראה, כי קיים הבדל בהתנהגות של ליאן ואמה לאורך התהליך: ליאן הייתה דומיננטית וסוערת בצורה (ערבבה צבעים ללא כוונה, ציירה באינטנסיביות), באופן דיבורה (קול רם, שטף דיבור והתפרצות לדברי אחרים) ובהתנהגותה אל אמה. לעומתה, האם כמעט לא נטלה יוזמה והייתה הססנית ומצומצמת (כפי שבא לידי ביטוי בצורה בשטח האישי, שכלל שני גוונים בלבד). כמו כן, הציור המשותף המחיש את רמת היפוך התפקידים בדיאדה, כפי שבא לידי ביטוי בדומיננטיות ובשתלטנות של ליאן באינטראקציה (למשל, כאשר ליאן הנחתה את אמה מה ואיך לעשות, יזמה את רוב התקשורת, וציירה שביל מהמסגרת של אמה אליה).

התנהלותה של ליאן עשויה להיות קשורה גם לתכנים תחרותיים, שלעיתים נחווים כתוקפניים, שעלו באופנים מילוליים ולא-מילוליים ובציור עצמו. "הדרך השחורה" שליאן רצתה לצייר כשביל, הנחיות שהיא חילקה לאמה, ואמירות כגון "זה אתגר של מי מציירת יותר יפה". תכנים אלו עלו גם באינטראקציה עצמה, (למשל, הצחקת המפתיע של ליאן, שהבהיל את אמה, והסתכלות הבלתי פוסקת, ההשוואתית, לכיוונה). בציור עצמו ניתן לראות את המסגרת האדומה, הדוקרנית, שליאן ציירה באינטנסיביות, ואת החלק בו ציירה על חלק מהשביל של אמה ללא רשותה. יחד עם זאת, לצד התוקפנות, ליאן התנהגה באמביוולנטיות כלפי אמה כשהחמיאה לה, חיפשה את קרבתה, ציירה בצבעים דומים, וכפי שאמרה – נהנתה במיוחד משלב הציור המשותף ומרגעי החיבור ביניהן.

נראה, כי ליאן ואמה עברו תהליך באמצעות הציור המשותף. האמביוולנטיות ההדדית שבאה לידי ביטוי לאורך כל שלבי הציור עברה בהדרגה טרנספורמציה, והפכה לקרבה. ניתן לראות זאת בשבילים העבים של ליאן ואמה ובאופן בו בחרו לעבוד בצבעים דומים, המלמדים על הרצון להיות בקשר, ובעיקר בהתנהלותן בשלב האחרון ובתוצר המשותף האחיד שיצרו, המבטאים את ההכרה ההדדית בקשר: הלב המשותף, שמכיל צבעים מהשטחים האישיים שלהן יחד עם אלמנטים משותפים, כמו מסגרת הלב האחידה שמורכבת משני צבעים, הסיפור שליאן סיפרה והכותרת שנתנה לתוצר, וכן השינוי שחל בהתנהגותה של האם, שבא לידי ביטוי בקול הרך, בציור ובמחמאות.

ורד (49) ומיטל (16)



מיטל, בת 16, בעלת אינטליגנציה גבולית ($IQ = 70$). אמה, ורד, בת 49

תיאור ה-JPP: מיטל ואמה נראו נינוחות והחלו לצייר יחד. מיטל תחמה ריבוע ואמה עיגול. כשנתבקשו לצייר בשטח האישי, האם אמרה שהיא לא יודעת באיזה צבע לבחור, ומיטל אמרה בזעף שהאם אף פעם לא סיפרה לה מה הצבע האהוב עליה. הן המשיכו לצייר בשתיקה: האם צבעה את העיגול בצבעים שונים מהחוץ לפנים, ומיטל צבעה את הריבוע בשחור מהפנים לחוץ. שתיהן הקפידו לא לצאת מהגבולות. האם אמרה "כמה זמן לא צבעתי", ומיטל ענתה בזעף "הרבה זמן, אף פעם!".

כשנתבקשו לצייר מסגרת, מיטל ציירה מסגרת סגולה מסולסלת, והאם ציירה מסגרת אדומה עגולה עם נקודות שחורות. מיטל החמיאה לה על כך, ואמה צחקקה ואמרה "תודה, איזה כיף לי".

כאשר נתבקשו לצייר שביל, האם הציעה למיטל לצייר שני שבילים ולהפגיש ביניהם. מיטל נענתה להצעה בהתלהבות והחלה לצייר בירוק. אמה הנחתה אותה איך לצייר ואיך להחזיק את המכחול (אם כי לא היה נראה שמיטל מתקשה בכך). הן ציירו יחד בירוק, אחת לעבר השנייה, ונפגשו באמצע. האם חיזקה את החיבור בין השבילים ושאלה את מיטל אם היא רוצה להוסיף קישוט. לבחירת מיטל, הן ציירו פרחים מתחת לשביל והחליטו להוסיף עוד שבילים: האם ציירה שביל חום מתחת לשביל המשותף, ומיטל ציירה מעליו שביל כתום לעבר אמה.

בשלב הציור המשותף, האם שאלה את מיטל מה היא רוצה לצייר, ומיטל ענתה: "מה שאת רוצה, אימא". האם שאלה "אז אנחנו לא מחליטות על משהו משותף?", ומיטל הציעה שיציירו פרפרים, לבבות ועצים. האם שאלה איפה לצייר, מיטל הראתה לה והנחתה אותה, האם שאלה שוב איפה ומיטל שוב ענתה לה "איפה שבא לך". לבסוף, הן ציירו יחד: האם ציירה שני לבבות מחוברים בכחול וטורקוז, ומיטל ציירה שני פרפרים עם שני מחושים. האם ציירה שני לבבות נוספים מתחת לשטח של מיטל, אמרה בקול: "אני פולשת לך" פעמיים, והוסיפה: "את מוזמנת לפלוש לאזור שלי". מיטל ציירה לב טורקוז ואמה ציירה פרפר צבעוני. האם העירה שיש עוד מקום בדף ושוב התחיל שיח משותף, בסופו כל אחת ציירה ענן. האם שאלה את מיטל איך יוצרים אפור, מיטל לא ידעה, אמה הסבירה והראתה לה איך לערבב. האם שאלה אם לצבוע את הענן מבפנים ומיטל ענתה שכן. שתיהן הוסיפו טיפות גשם, מיטל בכחול ואמה בתכלת. האם שאלה מה עוד לצייר, מיטל ענתה שמש. האם הציעה שמיטל תצייר את השמש, ומיטל ענתה שזה ציור משותף ושהן יכולות לעשות מה שהן רוצות. לבסוף, מיטל ציירה שמש צהובה עם 12 קרניים בצד שלה של הדף.

לאחר הציור, מיטל אמרה שהציור קשור לביה"ס שלה, כי יש בו שביל ולביה"ס קוראים לו "שבילי העמק". האם אמרה שאין קשר לביה"ס, ובתגובה מיטל הציעה שיתנו לציור שם שקשור לשתיהן. הן בחרו את הכותרת: "הציור של אמא ומיטל". שתיהן אמרו שהן אוהבות את הציור: מיטל אהבה במיוחד את הפרפרים ואת השבילים שחיברו, ואמה אהבה את העננים ואת הגשם.

האינטראקציה בין מיטל ואמה, כפי שבאה לידי ביטוי בציור המשותף, השתנתה בשלבים הראשונים של התהליך. הפגישה החלה כאשר מיטל ואמה היו נינוחות למדי, נראה היה שטבעי להן לשבת יחד לפעילות משותפת; אז, באופן מפתיע, מיטל הגיבה בכעס כשהבינה שהיא לא יודעת מה הצבע האהוב על אמה. לאורך כל אותו שלב, מיטל ואמה ציירו בשתיקה, בסגנון הפוך אחת מהשנייה, כאשר מיטל השתמשה בשחור בלבד. לאחר מכן, האם ציירה מסגרת בצבעים ובסגנון שונה לעומת הציור בשטח האישי. מיטל הגיבה לכך והחמיאה לאמה על המסגרת. הן צחקו, היה נראה שהוקל לאם שמיטל כועסת פחות, מיטל חייכה והוסיפה צבע חדש לציור. אווירה זו המשיכה אל תוך שלב הציור המשותף, כאשר השיח בין מיטל ואמה היה משתף, מכבד והדדי, ונראתה רמה גבוהה של הכרה הדדית. הן קיבלו החלטות יחד, היו קשובות ומתחשבות ברצונות אחת של השנייה, כפי שהמחישה הכותרת שנתנו לציור ("הציור של אמא ומיטל"). תקשורת זו באה לידי ביטוי גם בתוצר, שכלל אלמנטים זוגיים (לבבות, עננים), אלמנטים דומים ומאווה עולם תוכן (שמש, פרפרים, לבבות), וביכולת של מיטל ואמה לצייר אלמנטים ייחודיים בציור, כגון השמש.

בנוסף, תהליך הציור והתוצר מבטאים תנועה בין נפרדות וקרבה בקשר של מיטל ואמה. בתחילתו של התהליך, נצפתה רמת נפרדות גבוהה בקשר, כפי שבאה לידי ביטוי באמצעות שמירה על גבולות השטח האישי מצד האם, שלוותה בכעס של מיטל. בשלב השבילים, מיטל ואמה ציירו תחילה שביל משותף, באותו צבע, שהתחבר באמצע, והאם אף חיזקה את נקודת החיבור בשכבת צבע נוספת. רק לאחר מכן, כל אחת ציירה שביל נוסף נפרד משלה. בשלב הציור המשותף,

מיטל ואמה ציירו אלמנטים סימטריים שחוזרים על עצמם, ובנוסף האם ציינה פעמיים, באופן מפורש, שהיא "פולשת למיטל" (אם כי בפועל, היא לא פלשה לשטחה האישי אלא רק קרוב אליו), ואף הזמינה אותה גם לעשות זאת. לא היה נראה שאמירות אלו הפריעו למיטל.

במקביל, נראה, כי ישנו מוטיב של בלבול תפקידים ביחסים של מיטל ואמה, וייתכן כי הוא קשור לקושי בנפרדות בין שתיהן שתואר קודם. בתחילה, האם הייתה דומיננטית וניסתה להנחות את מיטל איך ומה לעשות (אם כי לא היה נראה שיש בכך צורך). לאחר מכן, מיטל הייתה דומיננטית יותר, כאשר החליטה על מיקום ורוב תוכן הציור המשותף. האם חזרה להיות דומיננטית גם ברגע בו הסבירה למיטל כיצד ליצור אפור, אך מיד לאחר מכן מיטל חזרה לקבל את רוב ההחלטות. למעשה, מיטל ואמה הביעו רמה נמוכה אך קיימת של היפוך תפקידים בקשר. נראה, כי הציור המשותף היווה מרחב לביטוי של מוטיב זה, ודרכו גם אפשר מציאת קול ייחודי נפרד למיטל.

נועה (40) ורון (19)



רון, בן 19, בעל אינטליגנציה גבולית ($IQ = 78$). אימו, נועה, בת 40

תיאור ה-JPP: רון תחם שטח מלבני קטן תוך שימוש בגבולות הדף, ואימו, כשהבינה שרצוי לא לחלק את הדף לשניים, אמרה "מאתגר פה" בטון סרקסטי. רון הסתכל לצדדים בחשדנות, לא הביט באימו כלל, וישב עם חצי גב אליה. האם תחמה לעצמה חצי דף, ורון אמר: "את רואה איך היחסים בבית מתחלקים?"

כשנתבקשו לצייר בשטח האישי, רון ואימו ציירו בכיוונים הפוכים. רון צבע בירוק והקפיד על גבולות. האם ציירה אדמה וגזע חומים, ועצים ודשא ירוקים. לרון לא היה נוח לצייר בגלל המיקום של הדף, והוא סינן "שתיקח אותו אליה". האם ציירה שמש ועננים. רון כתב בשחור 'מכבי' והודיע שסיים. בתגובה, האם אמרה "מה, זהו?", ורון משך כתפיים, ענה "תחמתי לעצמי שטח" ושיחק בטלפון הנייד שלו. האם הוסיפה דשא ירוק, שני פרחים, עץ נוסף, פרפר ושני לבבות. היא ניסתה לשכנע את רון לצייר עוד ללא הצלחה.

כשנתבקשו לצייר מסגרת, רון ואימו ציירו מסגרות תוך שימוש בגבולות הדף. האם ציירה מסגרת סגולה דקה, ורון צייר מסגרת ירוקה שנממעה בציור. האם העירה לו שצייר שוב בירוק.

כשנתבקשו לצייר שביל, האם קראה לשלב זה "דרך מילוט". רון שאל אם צריך להגיע למסגרת או להיכנס לתוך הציור של השני. האם ציירה שני קווים ורודים מהמסגרת של רון לשלה, רון העיר על כך, והאם ענתה "נו, כי אתה לא זו". היא הסבירה שציירה סולם/גשר. רון צייר קו ירוק מקביל לשלה, ואימו ציינה בשנית שהוא בחר שוב בירוק, תוך שאמרה שגם היא אוהבת ירוק.

בשלב הציור המשותף, רון התקשה להרים את מבטו, היה ניכר שהוא מתוח ושלא נוח לו. מבלי לשאול אותו, האם סובבה את הדף ואמרה שכך יהיה יותר נוח, ורק אחר כך שאלה את רון אם הוא רוצה כיוון מסוים. רון משך בכתפיו ושאל מה צריך לעשות. ללא שיח משותף על תוכן הציור, האם ציירה שני דגים. רון התפלא וגיחך על כך. האם הגיבה בעוקצנות בהתייחס לציור האישי של רון: "לא, אז מכבי חיפה. כי זה ציור". לאחר מכן, אמרה "אחלה דג", "לא למאכל", והוסיפה "אלא לראותם בל-". במטרה שרון ישרים את המשפט, אך הוא לא שיתף פעולה. האם ציירה צב והציעה לרון לצייר כדורגל. הוא ענה "איך זה משותף פה?", והיא ענתה "אתה לא צריך להתאים את עצמך אליי". רון התחיל לצייר זמן רב אחרי אימו, בחר בתכלת, והעיר על כך שיש שחור בצב שציירה. התפתח ביניהם שיח שהפך לעימות, ובסופו רון אמר "איך הגעת למסקנה הזאת? שמעי, את משוגעת". היה נראה שהאם נעלבה. היא ציירה בתגובה נחש חום ואמרה: "עשיתי נחש והוא מוציא את הארס שלו". רון שאל: "עליי?" ואימו לא ענתה. השתררה בחדר שתיקה מתוחה. רון צייר ציפורים שחורות. אימו שאלה אם זה עורב, והוא שאל בעוקצנות אם זה מצחיק בעיניה. היא אמרה: "כי עורב בדרך כלל שחור, אבל יפה", ורון ענה "יפה זה לא". האם אמרה שהרעיון טוב, ורון ענה שהביצוע פחות. האם ציירה לב ורוד ופרח. רון ניסה להוסיף לבן לציפורים וציין שהוא "פורש בשיא". האם הוסיפה בלונים כתומים ואת שמה.

בשיחה לאחר מכן, רון לא הרים את ראשו להתבונן בציור עד שאימו העירה על כך. הוא שרר שהציור יפה, ולא רצה לשתף לגבי חוויית הציור. האם אמרה "הדקל שלי יצא טיל, השמש קצת כמו-", ורון קטע אותה ואמר "כאילו היא בוכה". האם קראה לציור "וואו, אני צריכה לעשות את זה יותר", ורון קרא לו "סלט אחד מוחלט". האם שאלה אותו אם הציורים שלה הם סלט, ורון ענה שאין קשר בין מה שמצייר בציור ואמר שהדגים שלה מתים. הם לא רצו לספר סיפור.

נושא מרכזי העולה מהציור המשותף של רון ואימו הוא ההיבטים התוקפניים בקשר ביניהם, המתקיימים במקביל לצורך בקרבה. היבטים מילוליים ולא מילוליים של תוקפנות בלטו לכל אורך התהליך: באופן השיח הציני והביקורתי (הכולל אמירות תוקפניות), באופן אימפליסיטי (רון לא הביט באימו, ישב עם הגב אליה וצייר הפוך ממנה), באווירה המתוחה, וכן בדימויים בציור עצמו (ציפורים שחורות, נחש ארסי, דגים מתים). בנוסף, התרחש עימות גלוי בשלב הציור המשותף.

בנוסף, רון הביע את עצמו בנוכחות אימו באופן מאוד מצומצם, שבא לידי ביטוי בשטח הקטן שתחם, בצבעים המעטים שבחר, במיעוט הצורות ובבחירה שלו לכתוב במקום לצייר. לעומתו, אימו תחמה שטח גדול, השתמשה בצבעים רבים וציירה באופן מגוון. לעיתים היה נראה שרון חווה את אופן התנהלותה זה כמשתלט, כפי שציין כשאמר "את רואה איך היחסים בבית מתחלקים?" ו – "שתיקה אותו אליה".

כאמור, במקביל לתוקפנות, רון ואימו הביעו גם צורך בקרבה, כפי שניתן לראות בשבילים הברורים, הקצרים והמלאים שציירו, ובניסיון של האם להתקרב לרון דרך השלמת משפטים, המעידים על רמה גבוהה של מוטיבציה לקשר. בנוסף, בשלב הציור המשותף, האם ניסתה בעקביות ליצור מרחב משותף. היא חיקתה את הצבע הירוק, הדומיננטי אצל רון, יצרה אלמנטים זוגיים רבים בציור שלה, ניסתה למצוא נושא משותף והחמיאה לרון (על אף שהיה נראה שקשה לה). לעומתה, רון התקשה ליצור עמה במרחב המשותף. הוא אמנם ניסה (כפי שבא לידי ביטוי בבחירה בתכלת ובניסיון להוסיף לבן לציפורים השחורות), אך לרוב היה עסוק בביקורת כלפי האם (למשל, כשאמר "איך זה משותף פה?") ובתוקפנות כלפיה.

האמביוולנטיות בין שתלטנות ותוקפנות לצד הזמנה למרחב משותף באה לידי ביטוי גם בנושא הנפרדות בקשר של רון ואימו. מצד אחד, שניהם ניסו לשמור על הגבולות שלהם, בעיקר רון, כפי שבא לידי ביטוי בהקפדה שלו על גבולות בזמן הציור, בניסיונו להרחיק את אימו כשהרגיש שמיקמה את הדף קרוב מדי, ובשאלתו אם לחזור את המסגרת של אימו. מצד שני, היו מספר אלמנטים שהצביעו על קושי בנפרדות, למשל כאשר האם רצתה לחלק את הדף לשניים כך שיחלקו גבול משותף, כשרון ואימו השתמשו בגבולות הדף כחלק מתיחום השטח ומציור המסגרת, ובאופן בו רון צייר את המסגרת בירוק כך שלא ניתן להבדיל בינה לבין ציור השטח האישי שלו.

לסיכום, נראה, שהציור המשותף ממחיש, מרחיב ומספר את סיפור היחסים של רון ואימו, בדגש על התוקפנות הגלויה והסמויה, הנפרדות, והרצון והצורך שלהם בקשר המתקיים במקביל.

נושאים עיקריים שזוהו מנייתות הציורים:

סיוע לעומת אוטונומיה: מתוך תיאורי המפגש עלה כי הצורך של האימהות ללוות את המתבגרות ולסייע להן בתפקוד ובהליך הציור המשותף. יחד עם זאת, בהסתכלות מעמיקה על תיאורי המקרה, ניתן היה לראות כי צורך זה התקיים במקביל לצורך נוסף ומשמעותי לא פחות – מרחב נפרד ואוטונומי, אשר אפשר למתבגרות לבוא לידי ביטוי בהתאם ליכולותיהן. חלק מהאימהות אמנם התקשו בעידוד בנותיהן ליצירה אוטונומית, אך נראה כי כאשר הצליחו, המתבגרות הציגו תפקוד יותר עצמאי, דפוסים חיוביים ופחות קונפליקטים ביחסים, כמו למשל בדיאדה של אמא ומיטל. לעומת זאת, אצל רונה ואימה, תהליך הציור והתוצר הביאו לידי ביטוי את המתח הקיים בדיאדה בין הצורך בליווי ובתמיכה ברונה לבין מתן נפרדות ואוטונומיה. עם זאת, חשוב לציין כי המתח בין ליווי ותמיכה לבין מתן אוטונומיה בא לידי ביטוי בדיאדות עם מתבגרים בכל רמות המוגבלות. נראה, כי מתח זה בא לידי ביטוי באופנים שונים בהתאם לרמת המוגבלות של המתבגר או המתבגרת. לדוגמא, בדיאדה של אמא ושירין (בעלת האינטליגנציה נמוכה $40=IQ$), שירין נעה בין שרבוט צבעוני על הדף המשותף מתוך משחק והנאה לבין נסיגה למשחק בטלפון הנייד. האם עסקה רוב הזמן בתיווך ובסיוע לשירין: סיעה לה, ניסתה לגייס אותה וחיזקה אותה. לפי דבריה, האם התקשתה להתמודד עם חוסר התפקוד של שירין ועם הקושי שלה במילוי הוראות. נראה היה שהאם מתאמצת לתמוך בשירין ומתוך כך, כמעט ולא הצליחה לבוא לידי ביטוי בעצמה, ופעמים רבות פספסה גם את יכולת הביטוי האוטונומית של שירין, למשל, כאשר שירין ביקשה לצייר בצבע ספציפי והאם התעלמה והכינה לה צבע אחר. ברגע מסוים בתהליך הציור האם התרחקה פיזית מהדף, ואז שירין ציירה באופן עצמאי כמה קווים. למעשה נראה היה שם דפוס אינטראקציה של משחק "תופסת" שבו בכל פעם שהאם לחצה שירין התחמקה וכשהאם ויתרה, שירין חזרה לציור. באופן שונה, אצל אמא ומיטל (בעלת האינטליגנציה הגבולית), תהליך הציור והתוצר מבטאים תנועה חוזרת בין נפרדות וקרבה בקשר.

בתחילתו של התהליך, נצפתה רמת נפרדות גבוהה בקשר, כפי שבאה לידי ביטוי באמצעות שמירה על גבולות השטח האישי מצד האם, ואף לוותה בכעס של מיטל. בשלב השבילים, מיטל ואמה ציירו תחילה שביל משותף, באותו צבע, שהתחבר באמצע, והאם אף חיזקה את נקודת החיבור בשכבת צבע נוספת. רק לאחר מכן, כל אחת ציירה שביל נוסף נפרד משלה. בשלב הציור המשותף, הם נעו בין ציור אלמנטים סימטריים זוגיים שחוזרים על עצמם, כדימוי נפרד ומשותף במקביל. קונפליקט זה עלה באופן מילולי מצד האם כאשר ציינה פעמיים שהיא פולשת לציור של מיטל, אם כי בפועל, היא לא פלשה לשטחה האישי, ומיטל לא ביטאה מצוקה או התנגדות. נושא הנפרדות היה נוכח באופן מילולי ובאמצעות הציור בדיאדה של אמא ורון בן ה-19 בעל האינטליגנציה הגבולית: אמו של רון תחמה לעצמה שטח גדול שהתפרס על חצי מהגיליון והתקרב לכיוונו של רון. רון התלונן שהיא לוקחת שטח גדול וצייר את השטח שלו במקום מרוחק מהאם, כשהוא מפנה אליה את גבו, וציין כי הוא תוחם לעצמו שטח. כשהתבקש לצייר מסגרת, הוא צייר מסגרת שהייתה עבה במיוחד לעומת שאר הציור. לאורך כל תהליך הציור רון סרב לצייר יחד וביטל בכעס את הצעותיה של האם. נראה כי הכעס וחוסר המוכנות לשיתוף פעולה היווה דרך למרחק ונפרדות מהאם.

ביטוי לקול הייחודי של המתבגר.ת: נראה, כי תהליכי הנפרדות באו לידי ביטוי באינטראקציה של האימהות והמתבגרים במהלך הציור המשותף באופנים שונים, למשל באמצעות הניסיונות של האם לאפשר למתבגרת ביטוי לקולה. למשל, בתהליך הציור המשותף של מיטל ואמה, בתחילת התהליך האם הייתה דומיננטית וניסתה להנחות את מיטל איך ומה לעשות, אך בהמשך התהליך הציעה האם למיטל להחליט לגבי הציור והזמינה אותה לתפוס מקום על הדף. נראה שמיטל, כתגובה לעידוד של האם, החלה להיות דומיננטית ואקטיבית, והחליטה על מיקום ועל רוב תוכן הציור המשותף. באופן שונה, בציור המשותף של ליאן ואמה, כאשר התהליך נהיה הדדי ושתייהן באו לידי ביטוי, ליאן ביטאה קול של חוויית הצלחה וסיפוק כאשר אמרה שהכול מצליח לה כמו נס.

מרחב להכרה ההדדית: נראה, כי הציור המשותף היווה הזדמנות ייחודית להתנסות של המתבגרות. ים בהבעה אישית של עולמה הפנימי כסובייקט נפרד, ובמקביל לחוויה דיאדית של יצירה משותפת ומשחקית, עם האחר. לדוגמא, בתהליך הציור של נעמה ואימה ניתן לראות את המאמץ של האם ללוות ולתמוך בנעמה, ובמקביל לעודד אותה לביטוי עצמאי. נראה, כי התנהלות זו אפשרה לשתייהן ליצור מרחב הדדי משותף, למשל בציור השמיים והאדמה, כל אחת בחלק שלה, עד שנפגשו. כמו כן, אלמנטים שונים בציור, כגון השביל הבולט של האם וההזמנה שלה לצייר יותר קרוב זאת במקביל לעידוד של נעמה לצייר ביטויים משלה. במקביל נוצר חיבור נרטיבי של תוכן הציור לחיים שלהן, וציור של אלמנטים זוגיים. תופעות אקספליסיטיות ואימפליסיטיות אלו מעידות על ביטוי של הכרה הדדית מצדה של האם. ניתן גם לראות את ייצוגי שתי הדמויות בציור, כאשר יש ביניהן דמיון אך כל אחת בעלת מאפיינים ייחודיים משלה. דוגמא נוספת קיימת בתחילת תהליך הציור של ליאן ואמה, כאשר היה מתח בין הדומיננטיות של ליאן לבין ההססנות של האם. כאשר האם בטאה באמצעות ציור השביל את הרצון בקשר, ליאן הגיבה ברצון לחבור ונוצר ביניהן דיאלוג הדדי יצירתי שמתוכו יצרו את דימוי הלב המשותף, בו לכל אחת היה ביטוי ייחודי משלה.

הציור כבסיס לשיחה מילולית וריגשית: בסוף תהליך הציור המשותף, כאשר האימהות והמתבגרים הוזמנו להתבונן יחד בציור, כל אחד מהצדדים יכול היה למצוא בציור ביטוי ויזואלי או סימבולי לעולם הפנימי הייחודי שלו, של האחר ושל שניהם. לדוגמא, לאורך תהליך הציור של מיטל ואימה הציור אפשר למיטל גם לבטא כעס ותסכול, וגם לבטא את חווית ה"יחד" דרך נתינת השם. גם נעמה יכלה לבטא את הקושי שלה להחליט על נושאי הציור, אך בהמשך יכלה

לבטא באופן ברור את רעיונותיה באופן מילולי. אצל חלק מהדיאדות, בעיקר בקרב המתבגרות עם ה-ID הגבולי השיחה שהתקיימה בסוף הציור אפשרה להרחיב את יכולת ההכרה ההדדית של שני הצדדים, שנוכחו לדעת כי לאחר יש מחשבות, רגשות או חוויות משלו לגבי התהליך והתוצר, וכך כל אחת יכולה לבוא לידי ביטוי באופן המתאים עבורה. למשל, בדיאדה של ליאן ואמה, הסיפור של הנערה תיאר באופן מטפורי מסע לעבר קרבה שהתרחש במהלך הציור.

משחקיות והנאה ביחסים: בקרב רוב הדיאדות, האינטראקציה המשותפת כללה חלקים דידקטיים ושאלות מנחות, כאשר האימהות הכווינו, הדריכו וניסו ללמד את המתבגרים, זאת ללא קשר לרמת המוגבלות. במקביל לכך ועם התהוות התהליך היצירתי, האימהות והמתבגרות החלו לתקשר אחת עם השנייה באמצעות הציור ונוצרה חוויה של משחק והנאה, אשר באה לידי ביטוי במחוות גוף, באמירות וביצירות עצמן. למשל, אצל אמא ושירין (בעלת האינטליגנציה הנמוכה), למרות הצורך של אמא להכווין ולסייע, ולמרות שהאם דאגה כי שירין לא ממלאת אחרי ההוראות של התהליך, לכל אורך הציור, שירין ביטאה אפקט חיובי באמצעות צחוק, השמעת קולות שמחה, מחיאות כפיים ויצירת קשר עין ומגע. שירין אמנם הייתה מוסחת ונראה היה כי הטלפון הנייד שימש לה כאמצעי הרגעה, אך היא באה לידי ביטוי גם בציור, שהיה מלא, ומצויר בקווים עבים וצבעוניים. ניתן לראות את חווית ההנאה גם באינטראקציה היצירתית בין נעמה לאימה ובהומור שהיה שם. בתהליך הציור של רונה ואימה היו חוויות של הנאה עם מרחב לספונטניות וניתן היה לראות זאת במשחקיות שהפגינה האם כאשר הצטרפה לרונה בציור עם הידיים. בתהליך היצירה של נעמה ואמה וגם של רונה ואימה התנהל תהליך של תגובה הדדית משחקית, כאשר אחת ציירה אלמנט מסוים והשנייה הגיבה בהעסקה או בהשלמת הדימוי.

משחק מראה

לוח 11 מציג את הסטטיסטיקה התיאורית של מדדי סולם משחק מראה כפי שנותחו עבור 23 דיאדות. (מכיוון שהכלי והסולמות מוגדרים באנגלית, בחרנו להציגם בטבלה כפי שהם נקראים במקור)

לוח 11

סטטיסטיקה תיאורית של סולמות משחק המראה $MG (N=23)$.

Mirror Game Scale	Mean	SD
Greeting	3.48	1.59
Breaks	17.3	69.
Fluent/shifts	2.83	1.46
Pace of movement	3.13	1.66
Body parts	2.83	1.69
Directions of movement	3.26	2.28
Distance	3.96	1.69
Tension/relaxation	74.2	1.39
Negative affect	3.39	1.30
Having fun	3.08	1.41

Mirror Game Scale	Mean	SD
Shared affect	3.60	1.40
Competitiveness/teasing	4.48	.89
Reference to the other	3.52	1.24
Arching	5.00	.00
Eye contact	3.17	1.58
Gaze aversion	2.39	1.53
Exploration	2.74	1.63
Leader/follower	2.70	1.17
Discrepancy in communication	4.91	.41
touch	4.65	.98

קשרים בין סולמות המשחק מראה ל-QI כפי שנמדד במבחן סטנפורד בינה

לוח 12 מציג את הקשרים בין ההתנהגות בזמן משחק המראה כפי שנמדד באמצעות סולמות המשחק מראה, לבין רמת המוגבלות של המשתתפים כפי שנמדדה באמצעות מבחן IQ סטנפורד בינה (N=23)

לוח 12

מתאם ספירמן בין סולמות MG למבחן IQ סטנפורד בינה.

Mirror Game Scale	r	p
Greeting	.077	.727
Breaks	.255	.241
Fluent/shifts	.388	.067
Pace of movement	.231	.289
Body parts	.313	.146
Directions of movement	.500	.015*
Distance	.414	.049*
Tension/relaxation	.146	.506
Negative affect	.146	.505
Having fun	.183	.403
Shared affect	.282	.192
Competitiveness/teasing	-.326	.130
Reference to the other	.261	.229

Mirror Game Scale	r	p
Arching	.00	.00
Eye contact	.143	.515
Gaze aversion	.030	.892
Exploration	.356	.096
Leader/follower	.693	.001**
Discrepancy in communication	.261	.229
touch	.473	.023*

קשר בין מדדי משחק המראה לסיווג ההתקשרות בילדות

לצורך בדיקת ההבדל בהתנהגות בזמן משחק המראה בין משתתפים שסווגו בילדותם כבעלי התקשרות בטוחה לאלו שסווגו כבעלי התקשרות לא בטוחה בוצע מבחן t . לצורך בדיקה זאת כך הורדנו סולמות בהם לא הייתה שונות או שהיא הייתה קטנה מאוד (כפי שניתן לראות מסטיית התקן): arching, discrepancy in communication. מכיוון שהדבר מצביע על כך שאינם תופסים הבדלים אינדיבידואליים, הם הוצאו בחישובים הבאים.

לוח 13

מבחן t לבחינת הבדלים בין משתתפים עם התקשרות בטוחה למשתתפים עם התקשרות לא בטוחה ($N=23$)

	Attachment: b non b	N	Mean	Std. Deviation	t	p
greeting	insecure	12	3.00	1.70	1.39-	.17
	secure	11	3.91	1.37		
breaks of the game	insecure	12	2.66	1.67	-1.54	.13
	secure	11	3.72	1.62		
fluent or shift in movement	insecure	12	2.33	1.30	-1.76	.09
	secure	11	3.36	1.50		
slow/fast	insecure	12	2.50	1.24	-2.03	.05*
	secure	11	3.82	1.83		
body parts	insecure	12	2.50	1.73	-.96	.34
	secure	11	3.18	1.66		
which directions of movement is used	insecure	12	2.50	2.02	-1.75	.09
	secure	11	4.09	2.34		
distance	insecure	12	3.33	1.87	-1.96	.06

	secure	11	4.64	1.21		
tension or relaxed	insecure	12	2.17	1.03	-2.25	.03*
	secure	11	3.36	1.50		
negative affect	insecure	12	3.00	1.35	-1.54	.13
	secure	11	3.82	1.17		
having fun	insecure	12	2.67	1.43	-1.53	.14
	secure	11	3.54	1.29		
shared affect	insecure	12	3.17	1.34	-1.56	.11
	secure	11	4.09	1.37		
competitiveness/teasing	insecure	12	4.50	.90	.12	.91
	secure	11	4.45	.93		
reference to the other	insecure	12	3.00	1.21	-2.31	.03*
	secure	11	4.09	1.04		
eye contact	insecure	12	2.50	1.51	-2.34	.03*
	secure	11	3.90	1.37		
gaze aversion	insecure	12	2.00	1.35	-1.30	.21
	secure	11	2.82	1.66		
exploration	insecure	12	2.16	1.58	-1.85	.07
	secure	11	3.36	1.50		
leader-follower	Insecure	11	2.45	.93	-1.03	.31
	secure	9	3.00	1.41		
narrative	insecure	12	1.67	.98	-1.24	.229
	secure	11	2.27	1.30		
touch	insecure	12	4.83	.57	.921	.368
	secure	11	4.45	1.23		

קשר בין סיווג התקשרות בילדות לסיווג פתיחות למשחק בזמן משחק מראה

לאחר קידוד של כל סולמות משחק המראה עבור כל משתתף, ניתן ציון כללי לאופן המשחק שמתאר את הפתיחות לשחק בשיקלול הרושם הכללי שעלה מהניתוח של ההתנהגות בזמן המשחק המשותף. 11 משתתפים קיבלו את הסיווג: קל לשחק ו-12 משתתפי קיבלו את הסיווג קשה לשחק. בעזרת מבחן χ^2 נבחן הקשר בין סיווג ההתקשרות בילדות (בטוח או לא בטוח) וסיווג המשחק בבגרות ($LR = 2.14, p = .14$).

התוצאות מפורטות בלוח 14 וכן בגרף 1. ניתן לראות כי למרות שהתוצאות אינן מובהקות סטטיסטית (יש לקחת בחשבון את המדגם הקטן) הנטייה היא ברורה שרוב המשתתפים בעלי סיווג של התקשרות בטוחה בילדות הדגימו

פתיחות למשחק בעוד רוב המשתתפים בעלי סיווג של התקשרות לא בטוחה בילדות הדגימו קושי להראות פתיחות למשחק משותף

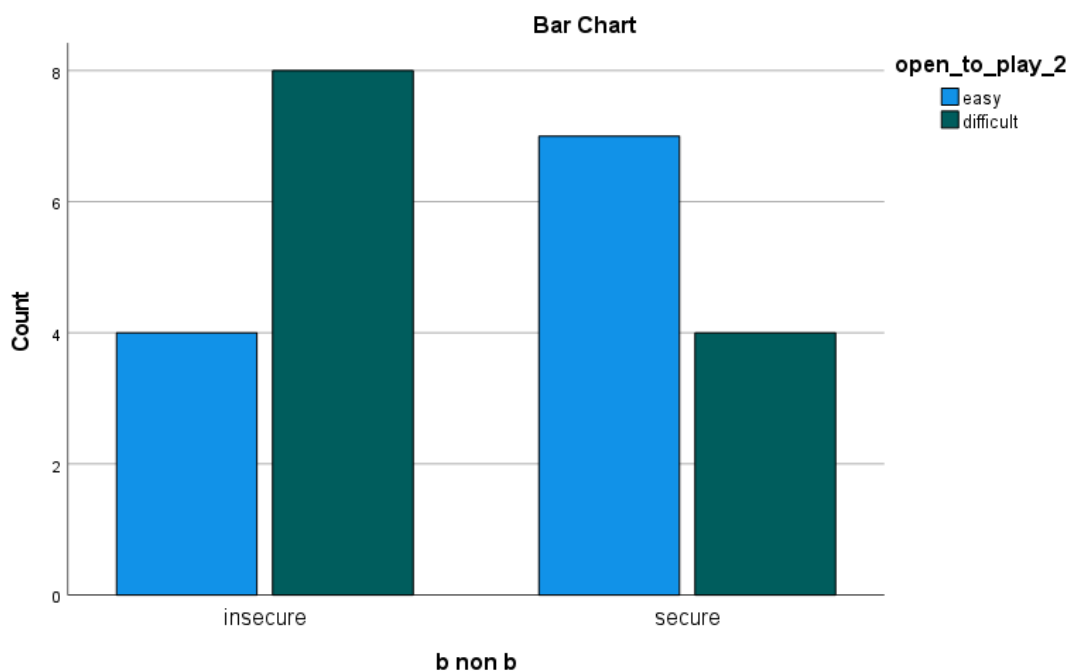
לוח 14

הקשר בין סיווג ההתקשרות בילדות לסיווג הפתיחות לשחק יחד משחק המראה

		<i>open_to_play_2</i>		
		<i>easy</i>	<i>difficult</i>	<i>Total</i>
<i>attachment</i>	<i>insecure</i>	4	8	12
	<i>secure</i>	7	4	11
<i>Total</i>		11	12	23

גרף 1

התפלגות בין סיווג 'בטוח' לבין סיווג 'לא בטוח' בפתיחות לשחק יחד במשחק המראה



דיון

למחקר הנוכחי היו שני מוקדים, בחינת עולמם הריגשי-חברתי של מתבגרים עם מש"ה, ובחינת קשרים בין מדדים של קשר אם-ילד בזמן ילדות למדדים רגשיים-חברתיים בזמן גיל ההתבגרות, באמצעות מחקר אורך. המחקר עשיר במדדים שונים לצד אתגרים מתודולוגיים, שהתקיים ברובו בזמן משבר הקורונה, דבר שהוסיף לקושי בקיום המחקר, ובעיקר בגיוס הנבדקים. חלק מחוזקות המחקר הינם עצם השימוש בכלים מתחום האומנויות שאפשרו למתבגרים להביא לידי ביטוי את עולמם הפנימי בהקשר של יחסים. השימוש בציור המשותף ומשחק המראה הביאו לידי ביטוי עושר וגיוון בין המשתתפים ובכך הדגימו את היכולת של כלים אלו לתפוס שונות אינדיבידואלית. השאלות שמחקר האורך הצליח לענות עליהם נוגעות ליציבות או שינוי בתפיסות האם את האבחנה של ילדה. בנוסף נבחנו קשרים בין איכות הקשר אם-ילד בגיל הילדות ואיכות אינטראקציה עם אדם זר בגיל ההתבגרות במהלך משחק תנועתי משותף. פרק הדיון יפרט את התוצאות של כל אחד מהמדדים המרכזיים ועל הקשרים ביניהם.

ראיון השלמה עם האבחנה (RDI)

מידת ההשלמה של ההורה עם האבחנה שניתנה לילדו יכולה להשפיע על הקשר בין ההורה ועל התפתחות הילד ככלל. באופן דומה למדווח בספרות, גם ממצאי המחקר הנוכחי מציעים כי מרבית האימהות (כ-68% בנקודת הזמן הראשונה וכ-62% בנקודת הזמן השנייה) עדיין מתקשות לקבל את האבחנה של ילדן. כזכור, במצב בו ההורה משלים עם האבחנה קיימת אינטגרציה של ההתנסויות הנוגעות לדיאגנוזה המאפשרת התכווננות והתמקדות מחדשת של תשומת הלב אל ההווה, וניסיון להתמודד עם המציאות העכשווית באופן מותאם למצב. במצב בו ההורה לא משלים עם האבחנה ניתן לראות ניסיון לשנות את המציאות של הדיאגנוזה, להתכחש לה או לא לקבל את השלכותיה. תשומת לב ההורה איננה ממוקדת במציאות הקוגניטיבית או הרגשית של הדיאגנוזה, או בצרכי הילד, מחשבותיו ורגשותיו. הדבר מתבטא בדיבור המעיד על אבל מתמשך, כעס מציף, חיפוש אחרי דיאגנוזה שונה, חיפוש אינטנסיבי אחרי סיבות למצב או התנתקות רגשית מההתנסות (Marvin and Pianta, 1996).

התפלגויות המחקר הנוכחי מלמדות אותנו כי אימהות רבות עדיין שרויות בכעסים או בהתכחשות לאבחנה שניתנה לילדם. ממצא זה הינו בהלימה עם ההמשגה התיאורטית של מרווין ופיאנטה (1996) לפיה הציפיה כי "הזמן ירפא את הפצעים" כנראה אינה מתאימה לכל ההורים וכי רבים מהם מתקשים, גם אחרי שנים רבות, לקבל את האבחנה של ילדם. יש להזכיר כאן כי קבלת האבחנה אין פירושה לאבד תקווה לשיפור בהתנהגות/יכולות הילד אלא יכולת להתייחס לילד בצורה מותאמת ולפתח ייצוגי ילד והורות הלוקחים בחשבון את הקשיים או השונות שמביאה עמה האבחנה.

מידת ההשלמה עם האבחנה לא נמצאה במחקר הנוכחי כקשורה לחומרת האבחנה ולציוני ה-IQ של המתבגרים. ממצאים אלו הינם בהלימה עם המתואר בספרות המחקרית שאף בהם מידת ההשלמה של ההורה לא נמצאה קשורה לחומרת האבחנה של הילד (Sher-Censor & Shahar-Lahav, 2022). בנוסף, לא נמצא קשר בין מגוון משתנים דמוגרפיים של האם כגון גיל, מצב משפחתי והשכלה לבין מידת ההשלמה. מכיוון שמדובר במחקר אורך חשוב לבחון האם התרחשו אירועי חיים היכולים להוות הסבר לשינויים שחלו בין הינקות להתבגרות אך גם כאן לא נמצא כל קשר בין אירועי חיים לבין מידת ההשלמה עם האבחנה. בכל הנוגע לשאלה העוסקת בשינויים החלים באבחנה עם הזמן, יש רק קומץ מחקרים בנושא וברובם לא נמצא קשר בין משך הזמן שעבר למן האבחנה לבין מידת ההשלמה עם הדיאגנוזה. עדיין, מחקר אחד הראה כי באופן כללי הורים למתבגרים

נוטים להראות יותר השלמה עם הדיאגנוזה לעומת הורים לילדים פעוטים או בגיל הגן (Schuengel et al 2009). ממצא דומה ניתן לראות גם במחקר הנוכחי בו יותר אימהות סווגו כמראות השלמה עם הדיאגנוזה כשילדיהם היו בגיל ההתבגרות מאשר כשאלו היו ילדים צעירים.

בכל הנוגע לסוגיית יציבות ההשלמה, רק מיעוט של מחקרים בתחום עשה שימוש בכלי ה-RDI במחקרי אורך ובשתי נקודות הזמן והממצאים מצביעים על יציבות בסיווג. במחקר הנוכחי לא נמצאה יציבות זו. אמנם בהשוואה בין נקודת זמן I ל-II נמצא הבדל מובהק כשיותר אימהות סווגו כמראות השלמה עם הדיאגנוזה בנקודת הזמן השנייה, אך הבדל זה נעלם כשמשתנה ה-IQ הוחזק כקבוע. לפיכך נראה כי לא היה הבדל מובהק במספר האימהות שדרך הדיבור על האבחנה של ילדן הראתה השלמה או אי השלמה עם הדיאגנוזה בילדותו לבין אלו שהראו זאת כשהילד/ה הגיעו לגיל ההתבגרות. יחד עם זאת, מחקר אורך אחד שנערך בישראל (Yirmiya et al 2015) מצא עלייה בשיעור הראיונות המלמדים על קבלה של האבחנה בנקודת הזמן השנייה, דבר התואם את הכיוון עליו מצביעים הנתונים גם במחקר זה. עדיין, יש לזכור כי המחקר הנוכחי כולל מספר נבדקים נמוך יחסית ולפיכך יתכן שבמדגם גדול יותר התוצאות היו שונות.

התייחסות למידת ההשלמה של ההורה עם האבחנה הינה בעלת חשיבות שכן קושי הורי להשלים עם האבחנה של הילד יכול להוביל לקשיים בקשר הורה-ילד. ואכן מחקרים מצביעים על קשר בין מידת ההשלמה עם האבחנה לבין מידת הרגישות שההורה מפגין בעת אינטראקציה עם ילדו (Feniger Schaal & Oppenheim, 2012, Oppenheim et al., 2009). יחד עם זאת, ממצאי המחקר הנוכחי אינם משחזרים קשר זה ומציעים כי מידת ההשלמה או אי ההשלמה עם האבחנה של הילד אינה קשורה לאיכות האינטראקציה שהפגינו הנבדקים בעת הציוור המשותף עם אימם בגיל ההתבגרות. הסבר לפער זה עשוי להיות במתודולוגיה הספציפית של ניתוח הציוור המשותף שעדיין לא בוססה מספיק בקשרים עם ייצוגים אימהיים אחרים (מלבד השלמה עם האבחנה), וייתכן כי נדרש מחקר נוסף שיבדוק את הקשר בין ייצוג הורי למדדי הציוור המשותף.

ציוור משותף הורה-ילד (JPP)

המחקר הנוכחי בחן את מאפייני הקשר של אימהות ומתבגרים עם מש"ה באמצעות כלי מחקר שאינו מילולי ומבוסס אומנות – הציוור המשותף (Gavron, 2013). המחקר בחן היבטים אימפליסיטיים ואקספליסיטיים ביחסים של 25 אימהות ומתבגרים, אשר השתתפו לפני כ-13 שנה במחקר שהתמקד בקשרים בין מאפיינים הוריים ומדדי קשר הורה-ילד. בנוסף, נבחן הקשר בין סיווג ההתקשרות בגיל הילדות המוקדמת לבין מדדי איכות היחסים בגיל ההתבגרות כיום. יצוין, כי רמת המוגבלות של שישה מתבגרים לא אפשרה לנתח את הציוור המשותף שלהם באופן כמותי, לכן ההתייחסות הראשונה בחלק הזה של הדיון תהיה לציוור המשותף של 19 דיאדות מתוך 25. המשך הדיון יתייחס להיבטי היחסים שעלו מתוך החלק האיכותני של המחקר.

הכרה הדדית: בדומה למחקרים קודמים (Gavron, 2013; Gavron & Mayseless, 2020), גם המחקר הנוכחי מצא קשר חיובי בין ההכרה ההדדית של האם להכרה ההדדית של הילד, כפי שבאו לידי ביטוי בציוור המשותף. סולם ההכרה ההדדית מתייחס ליכולת של הפרט להכיר בעצמו ובאחר כבעלי עולמות פנימיים נפרדים וייחודיים, ובמקביל להיות ביחסים קרובים והדדיים אחד עם השני (קפלן, הראל ואבימאיר-פת, 2014; Benjamin, 2005). התפתחות היכולת להכרה הדדית של הילד תלויה ביכולת ההכרה ההדדית של האם בשלבים מוקדמים יותר של הקשר, כלומר ביכולתה להכיר בו כסובייקט נפרד וייחודי כבר בגיל צעיר (Benjamin, 2005; Gilmore & Meersand, 2014).

משכך, נראה, כי מדדי ההכרה ההדדית של האימהות והילדים ממשיכים להיות קשורים אחד לשני גם בשלב ההתפתחותי הנוכחי, גיל ההתבגרות, כפי שעולה מן הקשר שנמצא ביניהם. בנוסף, נמצא, כי ההכרה ההדדית של האם, כפי שבאה לידי ביטוי בציור המשותף, קשורה באופן שלילי למידת החודרנות שלה בקשר. כלומר, אם אשר הביעה הכרה הדדית גבוהה יותר בציור המשותף, ביטאה פחות חודרנות. ניתן להסביר זאת בכך שהיבט ההכרה ההדדית כולל התייחסות למידת הנפרדות בקשר וליכולת להיות יחד באופן מכבד, ולכן הוא מנוגד להתנהגות חודרנית, כפי שנמצא גם במחקרים קודמים באוכלוסייה נורמטיבית (Gavron, 2013; Gavron & Mayseless, 2020). הממצא הנוכחי מצביע על קיום קשר זה גם בקרב אוכלוסיית מש"ה.

באשר למדדי הילד, נמצא, כי הכרה הדדית קשורה באופן שלילי לביטויי כעס ותוקפנות כלפי האם. כלומר, ילד שביטא מידה גבוהה של הכרה הדדית בציור המשותף, ביטא פחות כעס ותוקפנות כלפי האם. כאמור, הכרה הדדית מתייחסת ליכולת להכיר באחר כנפרד וייחודי וליכולת להיות עמו בקשר, ולכן עשויה להוות מרכיב חיוני ביחסים מיטיבים, שנמצאו קשורים לרמה נמוכה של ביטויי כעס ותוקפנות (Gavron, 2013; Gavron & Mayseless, 2020).

מדד נוסף אשר בלט במתאמים הפנימיים של הציור המשותף הוא סולם המוטיבציה של שני הצדדים להיות בקשר אחד עם השני. מאחר ומוטיבציה לקשר נתפסת כממד חיובי ביחסים (Waddel, 2002; Weinstein, 2014), אין זה מפתיע שמוטיבציה גבוהה של הילד לקשר נמצאה קשורה במידה נמוכה של חודרנות ושל כעס ותוקפנות מצד האם, ובמידה גבוהה של הכרה הדדית מצדה, כפי שעלה מהציור המשותף גם במחקרים קודמים (Gavron, 2013; Gavron & Mayseless, 2020). יחד עם זאת, המחקר הנוכחי מצא קשר בין רמת מוטיבציה גבוהה של הילד לבין רמת נפרדות נמוכה של האם, כפי שבאו לידי ביטוי בציור המשותף. ממצא זה היה מעורר שאלה אילו היה מדובר באוכלוסייה נורמטיבית, עבורה נפרדות נחשבת מדד חיובי ביחסים (Mattanah, 2001); אך המצב עשוי להיות שונה באוכלוסיית מש"ה. הספרות המחקרית בתחום מצביעה על כך, שילדים עם מש"ה היו זקוקים לתמיכה מהוריהם יותר מאשר ילדים ללא עיכוב התפתחותי (Baker et al., 2007). מתבגרים עם מש"ה דיווחו על רמת קרבה גבוהה יותר להוריהם לעומת מתבגרים ללא מוגבלות (Mueller & Prout, 2009), והורים לילדים עם מש"ה התקשו לעודד אותם לאוטונומיה (Sterling & Warren, 2014). נראה, כי קשר הורה-ילד עם מש"ה עשוי להתאפיין בפחות נפרדות לעומת קשר הורה-ילד ללא עיכוב התפתחותי, מה שעשוי להסביר ממצא זה.

המוטיבציה של האימהות לקשר, כפי שבאה לידי ביטוי בציור המשותף, נמצאה קשורה באופן שלילי לסולם קרירות ודחייה ביחסים, כפי שדווח על ידן בשאלון יחסי הורה-ילד (Mayseless et al., 1998). כלומר, ככל שהאם ביטאה מוטיבציה רבה יותר לקשר עם הילד במהלך הציור המשותף, כך הקשר אופיין בפחות קרירות ודחייה. ממצא זה מתיישב עם הספרות, לפיה מוטיבציה מהווה ממד חיובי ביחסים (Waddel, 2002; Weinstein, 2014) לעומת קרירות ודחייה, שמתוקף הגדרתם מהווים ממד שלילי ופחות מיטיב בקשר (Mayseless et al., 1998).

יש לציין, כי סולם קרירות ודחייה ביחסים, כפי שנמדד בשאלון יחסי הורה-ילד עליו ענו האימהות (Mayseless et al., 1998), נמצא קשור באופן חיובי למידת היפוך התפקידים בקשר, כפי שעלה מהציור המשותף. כלומר, ככל שהקשר התאפיין ברמת קרירות ודחייה גבוהה יותר, כך התקיים בו יותר היפוך התפקידים. כאמור, קרירות ודחייה הינם היבטים שליליים ביחסים (Mayseless et al., 1998), בדומה להיפוך תפקידים, אשר עשוי

להוות גורם סיכון עבור מתבגרים הנוטלים תפקידים הוריים שאינם מתאימים לשלב ההתפתחותי שלהם, כפי שנמצא באוכלוסייה נורמטיבית (Gilmore & Meersand 2014; Macfie et al., 2015). יחד עם זאת, ילדים עם מש"ה לרוב לא מסוגלים ליטול על עצמם תפקידים הוריים, לאור ובהתאם לרמת המוגבלות שלהם (Luckasson et al., 2002), ולכן היפוך תפקידים בקרב אוכלוסייה זו עשוי לבוא לידי ביטוי באופן שונה מאשר באוכלוסייה ללא עיכוב התפתחותי. למשל, תיאורי המקרה האיכותניים במחקר הנוכחי העלו, כי היפוך התפקידים התבטא בכך שהמתבגרים היו דומיננטיים יותר מאימהותיהם במהלך האינטראקציה, קיבלו יותר החלטות ולעיתים השתלטו על מרחב היחסים המשותף.

בדומה למחקרים קודמים (Gavron, 2013; Gavron & Mayseless, 2020), גם המחקר הנוכחי מצא מתאם חיובי בין סולם ההבעה הרגשית של האם לסולם ההבעה הרגשית של הילד. סולם זה עוסק ביכולת של הפרט להתבטא באופן רגשי ואותנטי בנוכחות האחר. כלומר, הסולם מתייחס לביטוי הרגשי של כל צד בנפרד באופן מובחן וייחודי, בהקשר הדיאדי בו הוא מתקיים. הקשר שנמצא בין ההבעה הרגשית של האימהות ושל המתבגרים מדגיש את האופן בו הביטוי הרגשי של כל אחד מהם עשוי להיטיב עם הצד השני באופן הדדי. בנוסף, נראה, כי העובדה שהמתבגרים הצליחו באמצעות היצירה גם להביא את עצמם לידי ביטוי וגם להגיב לביטוי הרגשי של אימהותיהם, ממחישה את חשיבות הצירור ככלי ביטוי לא מילולי בקרב אוכלוסיית מש"ה ואת ייחודו ככלי הערכה מבוסס אומנות, כפי שנמצא גם במחקרים קודמים בתחום (Habib & Ali, 2015; Hashemian & Jarahi, 2014; Moffitt, 2010; Schrader et al., 2011).

חשיבות הנוכחות הרגשית ביחסים באה לידי ביטוי גם בקשר שנמצא בין הבעה רגשית גבוהה של המתבגרים, כפי שהוערכה באמצעות הצירור המשותף, למידת עימות גלוי נמוכה ביחסים, כפי שדיווחו האימהות בשאלון יחסי הורה-ילד (Mayseless et al., 1998). כלומר, ככל שהמתבגר התבטא באופן רגשי ואותנטי יותר בנוכחות אימו, כך האם דיווחה על פחות עימות גלוי בקשר ביניהם. ממצא זה אינו מפתיע, שכן עימות גלוי מתייחס לקונפליקטים מפורשים ומבטא מדד שלילי ביחסים (Mayseless et al., 1998), לעומת הבעה רגשית, אשר מהווה מדד מיטיב ביחסים. המחקר הנוכחי בחן את מאפייני הקשר של אימהות ומתבגרים עם מש"ה באמצעות כלי מחקר שאינם מילולי ומבוסס אומנות – הצירור המשותף (Gavron, 2013), על מנת להתבונן בהיבטים האימפליסיטיים והאקספליסיטיים ביחסים של אימהות ומתבגרים עם מש"ה. השימוש בהליך מחקר איכותני באמצעות הצירור נוצר מתוך הקשיים שעלו בשימוש בשאלוני דיווח עצמי בקרב מתבגרים עם מש"ה (Perry & Felce, 2002), ובמטרה להבין את דינמיקת היחסים שמתהווה בין האימהות למתבגרים.

אחד הנושאים המרכזיים שעלה באופן חד-משמעי בכל הדיאדות בניתוח האיכותני הוא המשא ומתן בין תלות לנפרדות. נושא האוטונומיה מהווה נושא מרכזי בקרב יחסי הורים ומתבגרים עם התפתחות תקינה (Alonso-Stuyck et al., 2018), ונוכח באופן משמעותי ביחסים של הורים עם מתבגרים עם מש"ה בעיקר בגלל הצורך שלהם בליווי ההורי, שמוביל לצורך בשמירה על יחסים טובים, וקושי בהתהוות תהליכי אוטונומיה (Rubin & Schreiber, 2014). הספרות המחקרית מצביעה על תלות ועל צורך רב יותר בתמיכה הורית של ילדים עם מש"ה לעומת אוכלוסייה נורמטיבית (Baker, et al., 2007; Burton-Smith et al., 2009; Mitchel et al., 2015; Mueller, 2009 & Prout, 2009). כפי שעלה במחקר הנוכחי, תהליך הצירור אפשר ביטוי גם ליחסי תלות והכוונה, אך במקביל אפשר

ביטוי לאוטונומיה של המתבגרים. בהמשך תהליכי הנפרדות שהמתבגר עם מש"ה זקוק להם כחלק מההתפתחות (Emond Pelletier & Joussemet, 2017), נראה כי הציור המשותף אפשר מציאת קול ייחודי נפרד למתבגרות; לקבל החלטות, לקבוע ולעיתים אף לשלוט בסיטואציה, מה שפעמים רבות לא מתאפשר למתבגרים עם מש"ה V עקב מוגבלותם (Emond Pelletier., 2017; Enuijoke et al., 2021), ובכך למצוא קול ייחודי ונפרד מהאם.

תהליך הציור שמתפתח מעבודה אינדיבידואלית ליצירה משותפת, מורכב משימוש בצבעים ודימויים מגוונים, מאפשר תהליכים רגשיים עשירים ומשתנים לאורך היצירה (Gavron, 2013; Gavron & Mayseless, 2020). כך תהליכי ההכרה ההדדית אשר לרוב אינם מאפיינים אינטראקציות עם ילדי מש"ה (Janssen et al., 2002). באו לידי ביטוי בציור המשותף באמצעות דימויים או דרכי ציור והתנהלות שונים ונפרדים בין האם לנערה, ובזמנית, ביצירת סיפור ציורי משותף שמכיל דימויים ואלמנטים ציוריים מחוברים הכרה הדדית ביחסים שמתייחסת ליכולת של הפרט להכיר בעצמו ובאחר כבעלי עולמות פנימיים נפרדים, ובמקביל להיות ביחסים קרובים והדדיים אחד עם השני (Benjamin, 2005). כדאי לציין כי בדיאדות של רונה ואמה ושירין ואמה לא התאפשר תהליך של הכרה הדדית, ויתכן שהסיבה קשורה לכך ששתיהן ברמה התפתחותית נמוכה ומתקשות להתייחס לנקודת המבט של השני, וזקוקה ליותר ליווי, לעזמת הנערות ברמות בינוניות וגבוליות (Rubin & Schreiber-Divon, 2014; Taylor Buck &) (Havsteen-Franklin, 2013).

לאורך הציור המשותף התרחשה תופעה "ההורה כמורה" ומאפיינת לא פעם את תפקודם של הורים לילדים עם מש"ה (Al-Yagon & Margalit, 2012; Hauser-Cram et al., 2012). ניתן להבין התנהגות הורית זו על רקע הקשיים עמם מתמודדים ילדים עם מש"ה, ולאור התמיכה לה הם זקוקים (Baker et al., 2007). עם זאת, לאורך תהליך הציור, במקביל לליווי היותר מכווין ודידקטי, נוצרה אפשרות לאינטראקציה משחקית ויצירתית משותפת. במחקרים נוספים שבדקו תהליכי יצירה משותפת של הורים וילדים עלה כי היצירה מובילה לתחושת הנאה ומשחק ותומכת ביחסים מיטיבים בין ההורה לילד (Gavron & Mayseless, 2018). ההורות למתבגרים עם מש"ה גורמת למתח הורי parental stress שמוביל ל negative parenting behaviors ומובילים לקשיים אצל המתבגרים (Dervishaliaj et al., 2013). היחסים עם המתבגרים ID דורשים ליווי והנחייה ברוב שעות היממה. תהליך הציור המשותף מוביל להזדמנות נדירה עבור ההורים והמתבגרים להיות במרחב יצירתי-משחקי משותף, ללא משימה מכוונת מטרה, וכאשר יש מקום לביטוי רגשי ומשחקי לכל אחד מהשותפים. כפי שליאן אמרה לאימה: "אימא, אף פעם לא יוצא לי לצייר אתך ביחד, רק כשהיינו קטנות, זה הרבה זמן". באמצעות הציור המשותף מתאפשרת חוויה הדדית והנאה באופן שלא קיים פעמים רבות בחיי היום יום של האם והמתבגרת עם מש"ה.

שתי מסקנות מרכזיות עלו מתוך השימוש בציור המשותף. הראשונה עוסקת בחשיבותו של הציור המשותף ככלי הערכה בלתי מילולי **מבוסס אומנות**, הבוחן יחסים בין אימהות וילדים, וספציפית בין אימהות ומתבגרים עם מש"ה. מתוך תוצאות המחקר עולה, כי דרך היצירה התאפשרה הבעה רגשית רחבה ועשירה וכן הערכה של ההיבטים הרגשיים ביחסים הדיאדיים.

מסקנת המחקר השנייה, העולה מתוך חקר היחסים באמצעות הציור המשותף, היא לגבי חשיבות היבטים רגשיים מסוימים ביחסים של אימהות ומתבגרים עם מש"ה, בכל רמות המוגבלות, ובדגש על הנוכחות הרגשית המיטיבה של האם. תוצאות המחקר העלו ארבעה היבטים רגשיים מרכזיים ביחסים: הכרה הדדית, מוטיבציה לקשר,

הבעה רגשית והיפוך תפקידים. היבטים אלו נמצאו קשורים אחד לשני ולמדדים נוספים, כגון רמת החודרנות של האם, כעס ותוקפנות ביחסים וכישורים חברתיים של המתבגרים. בנוסף, באמצעות הציור המשותף, היה ניתן להתבונן בהיבטי היחסים הקשורים בתלות ובנפרדות – שני אלמנטים משמעותיים במערכות יחסים עם הורים בגיל ההתבגרות ככלל ושל אימהות ומתבגרים עם מש"ה בפרט. יש לציין, כי היבטים אלו לא באו לידי ביטוי בכלי המחקר המילוליים, ונראה כי כמעט ולא ניתן לחקור אותם באופן זה בשל הקשיים האופייניים לאוכלוסיית מש"ה, מה שממחיש את הייחודיות של הציור המשותף והשימוש בו בקרב אוכלוסייה זו.

משחק מראה

השימוש לראשונה במשחק מראה במסגרת מחקרית, עם אנשים עם מש"ה, העלה כי המשתתפים הביעו עושר תנועתי שהצביע על הבדלים אינדיבידואליים ביכולת שלהם להביע ולשחק עם אדם נוסף. לדוגמא, היו משתתפים אשר התקשו מאוד להיות בחקירה תנועתית ולהנות מהתנועה בשניים והיו משתתפים אשר הביעו חקירה רחבה ונהנו ממשחק המראה על כל שלביו השונים. ניתן לראות באופן כללי כי למרות מוגבלות מוטורית אשר מאפיינת אוכלוסייה זאת, היה ניתן להבחין במאפייני תנועה ספציפיים בין קבוצות שונות בתוך המדגם המשתתף, אשר נמצאו קשורים למדדים רגשיים. בדומה למחקרים קודמים באוכלוסייה עם התפתחות תקינה (Feniger-Schaal et al. 2018) בהם נמצא קשר בין ההבעה התנועתית לסיווג התקשרות, במחקר הנוכחי, נמצא קשר בין סיווג ההתקשרות בילדות למאפיינים תנועתיים בזמן משחק המראה. משתתפים עם סיווג התקשרות בטוח בילדות קיבלו ציון גבוה יותר בסולמות של שימוש במרחב, יכולת לקחת בחשבון את האחר תוך כדי תנועה, שטף וקצב תנועתי, שמירה על קשר עין, יכולת הבעה רגשית משותפת ומשחק חקירתי, מאשר משתתפים עם התקשרות לא בטוחה. תוצאות אלו תומכות בהשערה כי קיים קשר בין מדדי קשר הורה-ילד בילדות המוקדמת לבין ההבעה התנועתית והתקשרות הלא מילולית בזמן אינטראקציה עם האחר במהלך גיל ההתבגרות.

חשוב לציין כי למרות שנעשו מחקרי אורך בעבר עם אוכלוסייה זו (Howell, et Bailey, et al., 2019; al, 2007; Tonge & Einfeld, 2003; Dekker & Kool, 2006), זהו מחקר האורך היחיד כפי שידוע לנו שנערך עם אוכלוסייה של מתבגרים עם מש"ה בהקשר של סיווג התקשרות. מעבר לקשר עם מאפיינים תנועתיים ספציפיים, תוצאות המחקר מראות קשר בין סיווג ההתקשרות בילדות המוקדמת לסיווג כללי של אופן ההתנהלות במשחק המראה. הסיווג הכללי מנסה לתאר את התנהלות המשתתפת בזמן האינטראקציה במשחק המראה. כלומר כיצד המשתתפים פתוחים לחקירה משותפת, מצליחים לתת אמון ולהתמסר למפגש, לווסת את רגשותיהם בנוכחות האחר ולהביע את עצמם באופן עשיר.

הממצא כי אופן המשחק המשותף קשור באופן מובהק לסיווג ההתקשרות בילדות המוקדמת שנקבע לפני 13 שנה מצביע על כך שההבעה הלא מילולית מצליחה לבטא היבטים שקשורים לתבניות ההתקשרות המוקדמות ומחזק את התפיסה בדבר יציבותם של תבניות ההתקשרות והשפעתם לאורך השנים, כפי שעולה ממחקרים רבים בנושא (Crowell & Waters, 2005; Grossmann et al, 2008; Main et al., 2005; Sroufe et al., 2009; Raby, et al., 2015). מחקרי אורך רבים הראו כי תבניות התקשרות בילדות המוקדמת מנבאים יכולות רגשיות וחברתיות רבות לאורך מעגל החיים. לצד זאת, זהו המחקר הראשון למיטב ידיעתנו שמצביע על קשרים מסוג זה בקרב אוכלוסייה של אנשים עם מש"ה. מעבר לכך, הקשרים שנמצאו במחקר הנוכחי מצביעים על כך כי תבניות ההתקשרות "מאופסנות" בגוף, כלומר הביטוי או הקשר לתבניות ההתקשרות בילדות בא לידי ביטוי במהלך מפגש חברתי (במקרה

הזה משחק מראה משותף) תנועתי ולא מילולי. בכך המחקר הנוכחי מפנה זרקור להבעה תנועתית ככלי הערכה משמעותי בהקשר של מחקרי התקשורת.

במחקר זה לא נמצא קשר בין מנת המשכל לרוב מדדי התנועה אשר נמדדו במשחק המראה, כך שלא ניתן להניח כי ההבעה התנועתית הינה ביטוי ישיר של המוגבלות השכלית התפתחותית. מחקרים רבים מתייחסים למוגבלויות גופניות ותנועתיות ייחודיות לאוכלוסייה זו ולחשיבות השיפור בה (Vuijk, et al., 2010; Rintala & Loovis, 2013; Capio & Eguia, 2021), עם זאת, מחקרים אלו כללו התייחסות אל תנועת המשתתף שלא מתוך אינטראקציה, כי אם בהתמקדות בהתבוננות באדם עצמו בלבד. במחקר הנוכחי, ההתייחסות אל תנועת המשתתף נעשתה בהתבוננות על אינטראקציה עם האחר ומאפייני התנועה שנמדדו מדגישים יכולות רגשיות ולא דווקא יכולות קוגניטיביות או שכליות.

סיכום ומסקנות

המחקר הנוכחי שם זרקור על היבטים רגשיים-חברתיים של מתבגרים עם מש"ה ובכך מקדם את ההבנה של כל אנשי המקצוע שמטפלים באוכלוסייה זו ולהשפיע על הפרקטיקה שלהם. באופן יותר ספציפי, ההתמקדות בראייה "נורמטיבית" ולא פתולוגית, מקדמת את השאלה כיצד היחסים המוקדמים תורמים להמשך ההתפתחות של הילד מעבר לתרומת הלקות. בטיפול בילדים עם מש"ה ישנה נטייה להתייחסות מועטת להשפעת הקשר של ההורה והילד על התפקוד של הילד, כך שהטיפוליים מכוונים, לרוב, רק לילד ולא לקשר הורה - ילד, וזאת בשונה מילדים עם התפתחות תקינה (למשל, בילדים עם התפתחות תקינה טיפולים דיאדיים מוצעים ומיושמים לעיתים קרובות). ההתמקדות של המחקר הנוכחי בקשר בין מאפייני הקשר של הילד עם אמו בילדות לבין המאפיינים הרגשיים והחברתיים שלו בגיל ההתבגרות תורמת לתכנון התערבויות טיפוליות ממוקדות קשר הורה - ילד במש"ה ולהפניית משאבים לכיוון זה ע"י קובעי מדיניות. באופן יותר ספציפי, תוצאות המחקר חיזקו את החשיבות של קשר הורה ילד ונושאים כגון: הדדיות, אוטונומיה, ביטחון וחופש לחקור, הבעה ריגשית, סוגיות של קירבה ומפגש. במקרה של עבודה עם ילדים צעירים עם מש"ה, המחקר נותן משנה תוקף לחשיבות הטיפול בקשר הורה ילד, במקרה של עבודה עם מתבגרים עם מש"ה, המחקר תורם להבנה שקשיים חברתיים ורגשיים עשויים להיות ביטוי אפשרי לקשר הורה ילד. בנוסף, השימוש בכלים לא וורבאליים עם המתבגרים פותח הבנה ואפשרויות נרחבות סביב נושאים רגשיים-חברתיים בקרב אוכלוסייה זאת.

השלכות יישומיות

אחת מההשלכות היישומיות יהיו תוכניות לחיזוק הקשר ההורי בגיל הינקות בקרב ילדים עם מש"ה והוריהם. למרות שקיימות תוכניות לא מעטות מגובות במחקר אשר מציעות דרכים שונות לחזק קשר זה (לדוגמא: Circle of Security, Hoffman, Marvin, Cooper & Powell, 2006), מעטות התוכניות שנבדקו ביכולתם לחזק קשר הורה ילד בקרב הורים וילדיהם עם מש"ה. (Guralnick, 2017) התוצאות של מחקר זה נותנות חיזוק נוסף לצורך בתוכניות מעין אלו.

שימוש בכלים אומנותיים לא מילוליים להערכת מצבם הריגשי חברתי של המתבגרים פותח פתח הן להערכה אך גם לטיפול, המחקר הנוכחי הראה את היכולת של המתבגרים להביע את עצמם בצורה עשירה ומגוונת באמצעות ציור ותנועה בתוך מפגש. אפשרות זאת פותחת פתח, או מחזקת את השימוש בכלים מסוג זה לאפשר ביטוי ישיר (ולא באמצעות תיווך או דיווח של אחרים), לעולמם הפנימי של המתבגרים וכן את האפשרות להניע תהליכים של הבעה ושינוי באמצעות ביטויים אומנותיים.

אחת התוצאות המרגשות של המחקר הנוכחי נוגעות לשימוש במשחק המראה. המחקר הנוכחי בחן לראשונה

את השימוש במשחק מראה בקרב מתבגרים מש"ה. השימוש במשחק מראה אפשר לקבל תמונה רחבה יותר על היכולות לאינטראקציה תנועתית עם האחר ומדגיש את ההבדלים והיכולות האינדיבידואליות של אוכלוסייה זו כפרטים וכאוכלוסייה לשחק ולהביע עם האחר. בנוסף, יש בממצאי המחקר בכדי להוסיף מידת תוקף למשחק המראה ככלי הערכה בלתי מילולי, גם באוכלוסייה רגילה וגם במתבגרים עם מש"ה.

לאור הממצאים שעלו וההבדלים שנצפו בין קבוצות שונות בתוך המדגם ולאור הקשר שנמצא בין המאפיינים התנועתיים וסיווגי סגנון ההתקשרות, ניתן להציע כי טיפול דיאדי, טיפול באמצעות דרמה תרפיה וטיפול בריקוד ותנועה יכולים לתרום לטיפול ואבחנה באוכלוסייה זו. מטפלים בריקוד ותנועה ובדרמה תרפיה, מרבים להציע התערבויות לא מילוליות כמו חיקוי ומשחק מראה במסגרת אינטראקציה תנועתית דיאדית. היות ובתוך המרחב התנועתי הדיאדי ניתנה אפשרות להבעה עשירה של תבניות תנועתיות שנמצאו קשורות לדפוסי התקשרות, קיימת האפשרות במשחק המראה לחקור יחד ואולי אף לשנות ולהרחיב תבניות אלו. בנוסף, לאור קשיי תקשורת מילוליים ולאור זה שאין כלים אבחנתיים לא מילוליים לסיווג סגנון התקשרות בבגרות, יכול השימוש בכלי זה, לסייע ולתמוך בחקירת נושאים אלו בקרב אוכלוסייה זו.

היות ושלבי משחק המראה מאפשרים השתתפות באינטראקציה תנועתית דיאדית, כל פעם בהובלה אחרת, התאמה של שלבי המשחק, בהתייחסות למאפיינים התנועתיים שנמדדו, יכולה לסייע בקידום של יכולות אינטראקציה בינאישיות: משחק המראה בשלב הראשון יכול לעודד הובלה אצל אחדים הערים יותר לסביבה ואצל אחרים יכולה לספק אפשרות לביטוי תנועתי תוך אישי ללא הצורך בהכרה באחר. משחק המראה בשלב השני מזמין את המשתתף לעקוב אחר האחר ולפיכך מעודד הכרה באחר, התאמה של תנועה, קצב וזרימה בהובלת האחר ויכול לשפר את מסוגלות המשתתף להתאים עצמו לסביבה. הסיכוב השלישי, בו לא נקבע מוביל או מובל, יכול לתרום לצמיחה של הכרה הדדית, משחק משותף ופיתוח של יכולות סוציאליות בתנאים משתנים.

אנשי מקצוע לפנייהם נרצה להציג את התוצאות

אנו ממליצים לשתף את תוצאות המחקר בפני אנשי טיפול ריגשי כמו מטפלים שעובדים מכונים להתפתחות הילד. זהו המקום שלרוב הילד מקבל לראשונה את האבחנה והקשר הורה ילד נמצא בשלבי ביסוס משמעותיים. בנוסף תוצאות המחקר רלוונטיים למטפלים באומנויות, לארגון יה"ת (ארגון המטפלים באומנויות), למוסדות אשר עובדים עם מתבגרים עם מש"ה, וכמובן לקובעי מדיניות שיכולים להשפיע על הפניית משאבים לטיפול בהורים וילדים עם מש"ה. בנוסף הורים עצמם עשויים להרוויח מחשיפה לתוצאות המחקר.

מגבלות המחקר ורעיונות למחקרי המשך

לאור תוצאות המחקר נפרט את מגבלותיו ורעיונות למחקרי המשך. הקשיים העיקריים במחקר נוגעים לגיוס המשתתפים ולמתודולוגיה המחקרית. 52% מהמחקר בגיל הילדות הסכימו או יכלו לקחת חלק במחקר גיל ההתבגרות. קיום המחקר במהלך משבר הקורונה תרם אף הוא לקושי בגיוס. בנוסף, חלק מכלי המחקר התגלו כמאתגרים עבור המתבגרים, בהיותם מסתמכים על דיווח מילולי. אמנם במחקר הנוכחי נעשה שימוש בכלים לא מילוליים על מנת להתמודד עם קושי זה אך כלים אלו נמצאים בתחילת דרכם מבחינת השימוש במחקר ומבחינת הידע על המאפיינים הפסיכומטריים שלהם.

מחקרי המשך נדרשים על מנת להרחיב ולתקף את תוצאות המחקר במדגם גדול יותר. בנוסף תיקוף נוסף של כלי המחקר אל מול מדדים רגשיים נוספים יוכל לחזק את רלוונטיות של כלים אלו במחקר ובקליניקה. יחד עם זאת עלתה חוויה ברורה שכלי המחקר של הציור המשותף ובעיקר משחק המראה היו זמינים למשתתפי המחקר ואפשרו להם להביע את עצמם. מחקרי המשך אשר יעשו שימוש בכלים אמנותיים אלו למדוד שינוי לאורך זמן של היכולות הרגשיות, או לחילופין, ישמשו כפלטפורמות לשינוי, עשויים להרחיב ולהעמיק את העבודה הרגשית עם ילדים ומתבגרים עם מש"ה.

ביבליוגרפיה

קפלן, ח., הראל, י. ואבימאיר-פת, ר. (2014). הטיפול הדיאדי: מפגש בין המעשה הטיפולי והתיאוריה. מהדורה שישית. הוצאת אוניברסיטת חיפה. החוג לפסיכולוגיה.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Alonso-Stuyck, P., Zacarés, J. J., & Ferreres, A. (2018). Emotional separation, autonomy in decision-making, and psychosocial adjustment in adolescence: A proposed typology. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5), 1373–1383.

Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2012). Children with Down syndrome: Parents' perspectives. In *The Oxford handbook of intellectual disability and development* (pp. 349-365). Oxford Library of Psychology.

Atkinson, L., Chisholm, V., Scott, B., Goldberg, S., Vaughn, B. E., Blackwell, J., ... Tam, F. (1999). Maternal Sensitivity, Child Functional Level, and Attachment in Down Syndrome. Chapter III. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 64(3), 45–66.

Baker, J. K., Fenning, R. M., Crnic, K. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Prediction of Social Skills in 6-Year-Old Children With and Without Developmental Delays: Contributions of Early Regulation and Maternal Scaffolding. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), 375–391.

Bailey, T., Totsika, V., Hastings, R. P., Hatton, C., & Emerson, E. (2019). Developmental trajectories of behaviour problems and prosocial behaviours of children with intellectual disabilities in a population-based cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(11), 1210-1218.

Baker, J. K., Fenning, R. M., Crnic, K. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Prediction of Social Skills in 6-Year-Old Children With and Without Developmental Delays: Contributions of Early Regulation and Maternal Scaffolding. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), 375–391.

Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., McCaskill, J. W., Hunt, K. H., Butler, C. M., ... Janisse, H. C. (2006). Maternal resolution of child diagnosis: Stability and relations with child attachment across the toddler to preschooler transition. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 100–107.

Bebko, J. M., Wainwright, J., Brian, J. A., Coolbear, J., Landry, R., & Vallance, D. D. (1998). Social competence and peer relations in children with mental retardation: Models of the development of peer relations. *Journal on Developmental Disabilities*, 6(1), 1–31.

Belsky, J., Steinberg, L., & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: and evolutionary theory of socialization. *Child Development*,

62(4), 647–670.

- Benjamin, J. (2005). What Mothers and Babies Need. In: Feig Brown (Ed). *What Do Mothers Want?* The Analytic Press.
- Berg, K., Wood-Dauphinee, S., Williams, J. I., & Gayton, D. (1989). Measuring balance in the elderly: preliminary development of an instrument. *Physiotherapy Canada*, 41(6), 304–311.
- Biringen, Z., & Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother-child interactions: A reconceptualization for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(2), 258–271.
- Biringen, Z., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (2000). Appendix B: The emotional availability scales (an abridged infancy/early childhood version). *Attachment & human development*, 2(2), 256-270.
- Bradley, E. a, Summers, J. a, Wood, H. L., & Bryson, S. E. (2004). Comparing rates of psychiatric and behavior disorders in adolescents and young adults with severe intellectual disability with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 151–161.
- Brereton, A. V., Tonge, B. J., & Einfeld, S. L. (2006). Psychopathology in children and adolescents with autism compared to young people with intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 863–870.
- Brezis, R. S., Noy, L., Alony, T., Gotlieb, R., Cohen, R., Golland, Y., & Levit-Binnun, N. (2017). Patterns of Joint Improvisation in Adults with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 8, 1790.
- Buckley, S., & Sacks, B. (1987). The Adolescent with Down's Syndrome: Life for the Teenager and for the Family. Portsmouth, U.K.: Portsmouth,Down's Syndrome Trust.
- Burton-Smith, R., McVilly, K. R., Yazbeck, M., Parmenter, T. R., & Tsutsui, T. (2009). Quality of life of Australian family carers: Implications for research, policy, and practice. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(3), 189-198.
- Cameron, L., & Murphy, J. (2002). Enabling young people with a learning disability to make choices at a time of transition. *British Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 105–112.
- Capio, C. M., & Eguia, K. F. (2021). Object control skills training for children With intellectual disability: An implementation case study. *Sage Open*, 11(3), 21582440211030603.
- Cicchetti, D., & Ganiban, J. (1990). The organization and coherence of developmental processes in infants and children with Down Syndrome. *Issues in the Developmental Approach to Mental Retardation*, 169–225.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. C. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. *The Development of*

Affect Regulation and Dysregulation, 15–48.

- Cicchetti, D., & Sroufe, A. (1978). An organizational view of affect : Illustration from the study of down's syndrome infants. *The Development of Affect*, 309–350.
- Coddington, R. D. (1972). The significance of life events as etiological factors in the diseases of children - II: A study of a normal population. *Journal of Psychosomatic Research*, 16, 205–213.
- Crnic, K. A., Neece, C. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2017). Intellectual disability and developmental risk: Promoting intervention to improve child and family Well-Being. *Child Development*, 88(2), 436–445.
- Crowell, J., & Waters, E. (2005). Attachment representations, secure-base behavior, and the evolution of adult relationships. *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*, 223-244.
- De Bildt, A., Sytema, S., Kraijer, D., Sparrow, S., & Minderaa, R. (2005). Adaptive functioning and behaviour problems in relation to level of education in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(9), 672–681.
- Deneault, A. A., Bureau, J. F., Duschinsky, R., Fearon, P., & Madigan, S. (2023). A meta-analysis of the distribution of preschool and early childhood attachment as assessed in the strange situation procedure and its modified versions. *Attachment & Human Development*, 1-30.
- Dekker, M. C., Koot, H. M., Van Der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43(8), 1087–1098.
- Dervishaliaj, E. (2013). Parental Stress in Families of Children with Disabilities: A Literature Review. *Journal of Educational and Social Research*, 3, 7, 579-584.
- Dosen, A. (2005). Applying the developmental perspective in the psychiatric assessment and diagnosis of persons with intellectual disability: part I--assessment. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(1), 1–8.
- Einfeld, S. L., Ellis, L. A., & Emerson, E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(2), 137–143.
- Einfeld, S, L. (1996). Population pervallence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 40(2), 99-109.
- Emerson, E. (2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(1), 51–58.

- Feniger-Schaal, R. (2015). *The mirror game scales*. The Center for the Study of Child Development, University of Haifa. Unpublished Manuscript.
- Feniger-Schaal, R., & Lotan, N. (2017). The embodiment of attachment: directional and shaping movements in adults' mirror game. *The Arts in Psychotherapy*, 53, 55-63.
- Feniger-Schaal, R., Noy, L., Hart, Y., Koren-Karie, N., Mayo, A. E., & Alon, U. (2016). Would you like to play together? Adults' attachment and the mirror game. *Attachment & Human Development*, 18(1), 33–45.
- Feniger-Schaal, R., & Oppenheim, D. (2013). Resolution of the diagnosis and maternal sensitivity among mothers of children with Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 306–313.
- Feniger-Schaal R., Oppenheim D., Koren-Karie N. & Yirmiya N. (2012) Parenting and intellectual disability: an attachment perspective. In: The Oxford Handbook of Intellectual Disability and Development, (eds J. A. Burack, R. Hodapp, G. Iarocci & E. Zigler), pp. 334–348. Oxford University Press, New York, NY
- Fenning, R. M., Baker, B. L., & Juvonen, J. (2011). Emotion Discourse, Social Cognition, and Social Skills in Children With and Without Developmental Delays. *Child Development*, 82(2), 717–731.
- Fischer Fritz, M. (1990). A comparison of social interactions using a friendship awareness activity. *Education & Training in Mental Retardation*, 25(4), 352–359.
- Feniger-Schaal, R., & Joels, T. (2018). Attachment quality of children with ID and its link to maternal sensitivity and structuring. *Research in developmental disabilities*, 76, 56-64.
- Feniger-Schaal, R., & Oppenheim, D. (2013). Resolution of the diagnosis and maternal sensitivity among mothers of children with intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 34(1), 306-313.
- Feniger-Schaal, R., Hart, Y., Lotan, N., Koren-Karie, N., & Noy, L. (2018). The body speaks: Using the mirror game to link attachment and non-verbal behavior. *Frontiers in psychology*, 9, 1560.
- Feniger-Shaal, R., & Koren-Karie, N. (2022). Moving with you: linking attachment and bodily expression, *The Arts in Psychotherapy*, 80, [101950].
- Ganiban, J., Barnett, D., & Cicchetti, D. (2000). Negative reactivity and attachment: Down syndrome's contribution to the attachment-temperament debate. *Development and Psychopathology*, 12(1), 1–21.
- Gavron, T. (2013). Meeting on common ground: Assessing parent-child relationships through the joint painting procedure. *Art Therapy*, 30(1), 12–19.

- Gavron, T., Feniger-Schaal, R., & Peretz, A. (2022). Relationship Aspects of Mothers and Their Adolescents with Intellectual Disability as Expressed through the Joint Painting Procedure. *Children*, 9(6), 922.
- Gilmore, K., & Meersand, P. (2014). *Normal Child and Adolescent Development; A Psychodynamic Primer*. American Psychiatric Publishing. Washington, DC. London, England.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Waters, E. (Eds.). (2006). *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. Guilford Press.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H., & Zimmermann, P. (2008). A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 857–879). The Guilford Press.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987a). Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped preschool children. *American Journal of Mental Deficiency*, 92(2), 178–193.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987b). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 58(6), 1556–1572.
- Guralnick, M. J., & Weinhouse, E. (1984). Peer-related social interactions of developmentally delayed young children: Development and characteristics. *Developmental Psychology*, 20(5), 815–827.
- Habib, H. A., & Ali, U. (2015). Efficacy of art therapy in the reduction of impulsive behaviors of children with ADHD co-morbid intellectual disability. *Pakistan Journal of Psychology*, 46(2).
- Hart, Y., Noy, L., Feniger-Schaal, R., Mayo, A. E., & Alon, U. (2014). Individuality and togetherness in joint improvised motion. *PloS one*, 9(2), e87213.
- Hashemian, P., & Jarahi, L. (2014). Effect of painting therapy on aggression in educable intellectually disabled students. *Psychology*, 5(18), 2058.
- Hauser-Cram, P., Howell-Moneta, A., & Young, J. M. (2012). Dyadic interaction between mothers and children with Down syndrome or Williams syndrome: Empirical evidence and emerging agendas. In *The Oxford handbook of intellectual disability and development* (p. 318). Oxford Library of Psychology.
- Howell, A., Hauser-Cram, P., & Kersh, J. E. (2007). Setting the stage: Early child and family

- characteristics as predictors of later loneliness in children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112(1), 18-30.
- Hunt, P., Alwell, M., Farron-Davis, F., & Goetz, L. (1996). Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(2), 53–71.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L., & Speltz, M. L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55(5), 420–428.
- Koren-Karie, N., Oppenheim, D., Haimovich, Z., & Etzion-Carasso, A. (2003). *Dialogues of seven- year-olds with their mothers about emotional events: Development of a typology. Revealing the Inner Worlds of Young Children. The MacArthur Story Stem battery and parent-child narratives*, 338-54.
- Levav, I., Krasnoff, L., & Dohrenwend, B. L. (1980). Israeli PERI Life Event Scale: Ratings of Events By a Community Sample. *Israel Journal of Medical Sciences*, 17(2–3), 176–183.
- Lewis, M., Feiring, C., & Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, 71(3), 707–720.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., Schalock, R. et al. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 10th Edition.
- Macfie, J., Brumariu, L., & Lyons-Ruth, K. (2015). Parent-child role confusion: A critical review of an emerging concept. *Developmental Review*, 36, 34-57.
- Mahoney, G., Finger, I., & Powell, A. (1985). Relationship of maternal behavioral style to the development of organically impaired mentally retarded infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 90(3), 296–302.
- Main, M., Hesse, E., & Kaplan, N. (2005). Predictability of Attachment Behavior and Representational Processes at 1, 6, and 19 Years of Age: The Berkeley Longitudinal Study.
- Marvin, R. S., & Pianta, R. C. (1996). Mothers' reactions to their child's diagnosis: Relations with security of attachment. *Journal of Clinical Child Psychology*.
- Mattanah, J. (2001). Parental psychological autonomy and children's academic competence and behavioral adjustment in late childhood: More than just limit setting and warmth. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47 (3), 355-376.
- Mazurek, M. O., & Kanne, S. M. (2010). Friendship and internalizing symptoms among children and adolescents with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(12), 1512-1520.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of Facial and Manual Gestures by Human

- Neonates. *Science*, 198(4312), 75–78.
- Mitchell RJ, Richardson EA, Shortt NK, Pearce JR. (2015). Neighborhood Environments and Socioeconomic Inequalities in Mental Well-Being. *Am J Prev Med.*, 49(1):80-4.
- Moffitt, L. (2010). Assessment in the creative arts therapies: Designing and adapting assessment tools for adults with developmental disabilities, *Canadian Journal of Music Therapy*, 16, 11, 196-198.
- Mullen, E. M. (1995). *Mullen Scales of Early Learning*. Minnesota: American Guidance Services.
- Mueller, C. E., & Prout, H. T. (2009). Psychosocial adjustment of adolescents and young adults with intellectual disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2(4), 294-311.
- Opie, J. E., McIntosh, J. E., Esler, T. B., Duschinsky, R., George, C., Schore, A., ... & Olsson, C. A. (2021). Early childhood attachment stability and change: a meta-analysis. *Attachment & human development*, 23(6), 897-930.
- Oppenheim, D., & Koren-Karie, N. (2009). Mother-Child Emotion Dialogues: A Window into the Psychological Secure Base. In J. Quas & R. Fivush (Eds.), *Stress and memory development: Biological, cognitive, and social considerations*. New York: Oxford University Press.
- Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Dolev, S., & Yirmiya, N. (2009). Maternal insightfulness and Resolution of the Diagnosis are associated with secure attachment in preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Child Development*, 80, 519-527.
- Perry, J., & Felce, D. (2002). Subjective and objective quality of life assessment: Responsiveness, response bias, and resident: proxy concordance. *Mental Retardation*, 40(6), 445-456.
- Peterson, A., Crockett, L., Richards, M., & Boxer, A. (1988). A self-report measure of pubertal status. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(2), 117–133.
- Pianta, R. C., & Marvin, R. S. (1993). Manual for classification of the reaction to diagnosis interview. *Unpublished manuscript, University of Virginia, charlottesville*.
- Poslawsky, I. E., Naber, F. B. A., Van Daalen, E., & Van Engeland, H. (2014). Parental reaction to early diagnosis of their children's autism spectrum disorder: An exploratory study. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(3), 294–305.
- Raby, K. L., Steele, R. D., Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (2015). Continuities and changes in infant attachment patterns across two generations. *Attachment & Human*

- Development*, 17(4), 414-428.
- Regnard, C., Reynolds, J., Watson, B., Matthews, D., Gibson, L., & Clarke, C. (2007). Understanding distress in people with severe communication difficulties: Developing and assessing the Disability Distress Assessment Tool (DisDAT). *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(4), 277–292.
- Rentinck, I. C. M., Ketelaar, M., Schuengel, C., Stolk, J., Lindeman, E., Jongmans, M. J., & Gorter, J. W. (2010). Child : Short-term changes in parents ’ resolution regarding their young child ’ s diagnosis of cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 36, 703–708.
- Rintala, P., & Loovis, E. M. (2013). Measuring motor skills in Finnish children with intellectual disabilities. *Perceptual and motor skills*, 116(1), 294-303.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44(5), 763–781.
- Ropers, H. H. (2008). Genetics of intellectual disability. *Current Opinion in Genetics and Development*, 18(3), 241–250.
- Rubin, O., & Schreiber Divon, (2014). Mothers of Adolescents with Intellectual Disabilities: The “Meaning” of Severity Level, *Psychology*, 5, 587-594.
- Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). *The social communication questionnaire (SCQ)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Sappok, T., Barrett, B. F., Vandavelde, S., Heinrich, M., Poppe, L., Sterkenburg, P., ... Morisse, F. (2016). Scale of emotional development—Short. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 166–175.
- Schrade, C., Tronsky, L., & Kaiser, D. H. (2011). Physiological effects of mandala making in adults with intellectual disability. *The Arts in Psychotherapy*, 38(2), 109-113.
- Schuengel, C., Rentinck, I. C. M., Stolk, J., Voorman, J. M., Loots, G. M. P., Ketelaar, M., Gorter, J. W., & Becher, J. G. (2009). Parents’ reactions to the diagnosis of cerebral palsy: Associations between resolution, age and severity of disability. *Child: Care, Health and Development*, 35(5), 673–680.
- Sharabany, R. (1994). Intimate Friendship Scale: Conceptual Underpinnings, Psychometric Properties and Construct Validity. *Journal of Social and Personal Relationships*. 11(3), 449-469.
- Sher-Censor, E., & Shahar-Lahav, R. (2022) Parents’ resolution of their child’s diagnosis: A scoping review, *Attachment & Human Development*, 24:5, 580-604

- Sigman, M., & McGovern, C. W. (2005). Improvement in cognitive and language skills from preschool to adolescence in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(1), 15-23.
- Sigman, M., Ruskin, E., Arbeie, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., ... Zierhut, C. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1), 1–114.
- Sloper, p., & Turner, S. (1996). Progress in social-independent functioning of young people with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(1), 39-48.
- Słowiński, P., Alderisio, F., Zhai, C., Shen, Y., Tino, P., Bortolon, C., ... Tsaneva-Atanasova, K. (2017). Unravelling socio-motor biomarkers in schizophrenia. *Npj Schizophrenia*, 3(1), 8.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales: Interview Edition*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7(4), 349–367.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2009). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Press.
- Sroufe, L. A., Coffino, B., & Carlson, E. A. (2010). Conceptualizing the role of early experience: Lessons from the Minnesota longitudinal study. *Developmental Review*, 30(1), 36–51.
- Swearingen, E. M., & Cohen, L. H. (1985). Measurement of adolescents' life events: The junior high life experiences survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(1), 69–85.
- Taylor Buck, E., & Havsteen-Franklin, D. (2013). Connecting with the image: How art psychotherapy can help to re-establish a sense of epistemic trust. *ATOL: Art Therapy On Line*, 4 (1), 1-22.
- Tonge, B. J., & Einfeld, S. L. (2003). Psychopathology and intellectual disability: The Australian child to adult longitudinal study. *International review of research in mental retardation*, 26(1), 61-91.
- Tuffrey-Wijne, I., & McEnhill, L. (2008). Communication difficulties and intellectual disability in end-of-life care. *International Journal of Palliative Nursing*, 14(4), 189–194.
- Vanwalleghem, S., Miljkovitch, R., & Vinter, A. (2021). Attachment representations among school-age children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 118, 104064.
- Van Ijzendoorn, V. M. H., Goldberg, S., Kroonenberg, P. M., & Frenkel, J. (1992). The Relative

- Effects of Maternal and Child Problems on the Quality of Attachment : A Meta-Analysis of Attachment in Clinical Samples, *Child Development*, 63(4), 840–858.
- Van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data.
- Vaughn, B. E., Goldberg, S., Atkinson, L., Marcovitch, S., MacGregor, D., & Seifer, R. (1994). Quality of Toddler-Mother Attachment in Children with Down Syndrome: Limits to Interpretation of Strange Situation Behavior. *Child Development*, 65(1), 95–108.
- Vuijk, P. J., Hartman, E., Scherder, E., & Visscher, C. (2010). Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning. *Journal of intellectual disability research*, 54(11), 955-965.
- Waddel, M. (2002). *Inside Lives: Psychoanalysis and the Growth of the Personality*. Karnac Books.
- Wallander, J. L., Dekker, M. C., & Koot, H. M. (2006). Risk factors for psychopathology in children with intellectual disability: a prospective longitudinal population-based study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(4), 259-268.
- Weinfield, N. S., Ogawa, J. R., & Sroufe, L. A. (1997). Early attachment as a pathway to adolescent peer competence. *Journal of Research on Adolescence*, 7(3), 241–265.
- Weinstein, N. (2014). *Human Motivation and Interpersonal Relationship: Theory, Research, and Applications*. Springer.
- Yirmiya, N., Seidman, I., Koren-Karie, N., Oppenheim, D., & Dolev, S. (2015). Stability and change in resolution of diagnosis among parents of children with autism spectrum disorder: Child and parental contributions. *Development and Psychopathology*, 27(4pt1), 1045–1057.
- Zhai, C., Alderisio, F., Słowiński, P., Tsaneva-Atanasova, K., & di Bernardo, M. (2016). Design of a Virtual Player for Joint Improvisation with Humans in the Mirror Game. *PloS One*, 11(4), e0154361.
- Zhai, C., Alderisio, F., & Tsaneva-Atanasova, K., & di Bernardo, M. (2014). A novel cognitive architecture for a human-like virtual player in the mirror game. In: Proceedings of the 2014 IEEE international conference on systems, man and cybernetics (SMC), San Diego, CA, USA, pp 754–759
- Zigler, E. (2001). Looking back 40 years and still seeing the person with mental retardation as a whole person. *Personality and Motivational Differences in Persons with Mental Retardation*, 3–55.

- Zigler, E. (2002). A veteran worker urges renewed research on personality factors in mental retardation. *The Japanese Journal of Special Education*, 39(6), 1-13
- Zimmermann, P., Maier, M. A., Winter, M., & Grossmann, K. E. (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 331–343.

נספחים**נספח 1: שאלון דמוגרפי**מענה ע"י האם:פרטים אישיים

שם הילד: (פרטי) _____ (משפחה) _____

ת.ז.: _____

שם האם: (פרטי) _____ (משפחה) _____

שם האב: (פרטי) _____ (משפחה) _____

כתובת: _____

טלפון: _____ בבית: _____

נייד אם: _____

נייד אב: _____

מין הילד: ז / נ תאריך לידה של הילד: _____

גיל האם: _____ גיל האב: _____

עיסוק האם: _____ עיסוק האב: _____

מס' שנות לימוד האם: _____ מס' שנות לימוד האב: _____

מס' שעות עבודה בשבוע של האם: _____

מס' שעות עבודה בשבוע של האב: _____

מס' ילדים בבית (מלבד הילד המשתתף במחקר): _____

גיל הילדים בשנים (מלבד הילד המשתתף במחקר): _____

האם יש ילד נוסף בבית עם בעיות התפתחותיות? כן/לא. פרטי: _____

מספר נפשות בבית: _____ הדירה רכישה / שכורה מס' חדרים: _____

האם הילד מקבל טיפול תרופתי מסוג כלשהו: כן/לא. פרטי: _____

מהי המסגרת/המסגרות בהן הילד נמצא בשאר השבוע (למשל- בבית עם האם, בבית ספר, במועדונית וכו'). נא לציין

את שם המסגרת, איפה היא נמצאת וכמה שעות בשבוע הילד נמצא בה.

שם המסגרת	מיקום/כתובת	מס' שעות בשבוע
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

האם הילד מקבל טיפול נוסף? כן/לא

פרטי: _____

מחלות כרוניות ו/או אשפוזים של המתבגר: _____

נספח 2: שאלון יחסי עם אמי להורה ולילד/ה RFMO

שאלון להורה

המשפטים הבאים מתארים היבטים שונים של יחסים בין אם ובתה. אנא צייני על סולם בטווח של מ-1 (כלל לא נכון) עד 6 (נכון תמיד) את המידה בה משפטים אלו מתארים נכונה את יחסך עם בתך. תוכלי להיעזר בסולם זה:

<u>כלל לא</u>	<u>לא נכון</u>	<u>בדרך כלל</u>	<u>בדרך כלל</u>	<u>נכון</u>	<u>תמיד נכון</u>
<u>נכון</u>	<u>לא נכון</u>	<u>נכון</u>	<u>לא נכון</u>	<u>נכון</u>	<u>נכון</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>1. אני מסוגלת לגרום לה להרגיש טוב יותר כשהיא במצב רוח רע.</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>2. אני עומדת על כך שהיא תעשה בדיוק כפי שאמרתי לה.</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>3. אני לא יודעת מה היא צריכה או רוצה.</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>4. כמעט תמיד אני מתלוננת על מה שהיא עושה.</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>5. אני שמחה לראות אותה כשהיא חוזרת הביתה.</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>6. אני עומדת על הכללים ולא מאפשרת יוצאים מן הכלל.</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7. אני לא נותנת לה דבר, עד שהיא לא חוזרת ומבקשת ממני שוב ושוב.</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>8. לדעתי, התנהגותה גורמת לעימותים במשפחה.</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>9. אנחנו מבלים יפה בבית, היא ואני.</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>10. אני תמיד רוצה לדעת עם מי היא מבלה בזמן שהיא יוצאת.</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>11. היא חשה שאני לא מבינה אותה.</u>
<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>12. אני תמיד מוצאת בה פגמים.</u>

<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	13. מוטלים עליה מטלות וחובות ואסור לה לעשות שום דבר אחר עד שתסיים אותם.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	14. אני נוהגת לחבק אותה מדי פעם.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	15. אנחנו לא משוחחות הרבה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	16. היא חשה כעס ביחס אליי.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	17. אנחנו מסתדרות טוב בינינו.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	18. אני לא חושבת עליה לעיתים קרובות.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	19. אני מענישה אותה כשהיא לא מצייתת לי.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	20. כשהיא איתי היא מתעצבנת ומתרגזת בקלות.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	21. אני מנסה לשמח אותה כשעצוב לה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	22. היא לא יכולה לסמוך עליי.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	23. אני אומרת שהיא מהווה בעיה אחת גדולה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	24. אני מאמינה שיש להעניש אותה על כל ההתנהגויות הרעות.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	25. אני נוטה להראות את אהבתי אליה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	26. אין לי סבלנות אליה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	27. אני מאוד קפדנית איתה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	28. היא מעבירה עליי ביקורת לעיתים קרובות.

<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	29. אני דואגת לפנק אותה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	30. נראה שאנו מפריעות אחת לשנייה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	31. היא שמחה לפגוש אותי כשהיא חוזרת הביתה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	32. אני נעשית כועסת בגלל דברים קטנים שהיא עושה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	33. אינני נראית כנהנית לעשות עמה דברים ביחד.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	34. אני מתאוננת שהיא עולה לי על העצבים.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	35. יש לי יותר חוקים וכללים ממה שהיא מסוגלת לזכור, ולכן לעיתים תכופות אני מענישה אותה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	36. אנחנו רבות ומתווכחות הרבה.
<u>6</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	37. היא מרגישה קרובה אליי.

שאלון למתבגר/ת

שלום, בשאלון הזה אנחנו רוצים לשאול לגבי יחסים בין ילדים והורים. נשאל אם המשפטים הבאים מתארים נכון את היחסים שלך עם אמא.

לא נכון	לפעמים כן ולפעמים לא	נכון	
			אמא שמחה לפגוש אותי כשאני חוזרת הביתה.
			אני מרגישה שאמא לא מבינה אותי.
			אמא ואני מסתדרות טוב בינינו.
			כשאני עם אמא אני מתעצבנת ומתרגזת בקלות.
			אימי מנסה לשמח אותי כשעצוב לי.
			אני לא יכולה לסמוך על אמא.
			אני שמחה לפגוש את אמא כשאני חוזרת הביתה.
			אמא נעשית כועסת בגלל דברים קטנים שאני עושה.
			אמא ואני רבות ומתווכחות הרבה.
			אני מרגישה קרובה אל אמא.

*השאלון לילדים מועבר באופן מקוון באמצעות תוכנת קוולטריקס, כאשר האפשרויות מופיעות מתחת לכל

שאלה ומלוות בסימון מתאים, כפי שפורט בפרק השיטה.

**השאלונים כתובים בלשון נקבה אך קיימת גרסה נוספת המותאמת בלשון זכר.

נספח 3: דף תצפית ציור משותף -

JPP

נבדק מספר:

שם המעריך/ה:

תאריך הערכה:

שלב	תופעה	ילד	הורה	הערות
א. השטח האישי	1. מי תחם קודם			
	2. שימוש בגבולות הדף			
ב. ציור השטח האישי	1. מי התחיל לצייר			
	2. התבוננות בציור השני			
	3. חיקוי			
ג. מסגרת	1. התבוננות בציור השני			
	2. חיקוי			
ד. שבילים	1. מי התחיל			
	2. מהאישי כלפי האחר			
	3. מהאחר כלפי האישי			
	4. חיקוי			
	5. כניסה למסגרת האחר			
	6. ציור על שביל האחר			
	7. ציור של יותר משביל אחד			
ה. שטח משותף	1. דומיננטיות בהחלטה			
	2. דומיננטיות ביצירה			
	3. רצון לשוחח על ההחלטה לפני הציור			
	4. מחיקה של אלמנטים של האחר			
	5. הוספה לאלמנטים של האחר			
	6. העצמת אלמנטים של האחר			
	7. רצון לשוחח על התוצר			
				<u>הערות</u> התנהגות בשלבים השונים, התייחסויות מילוליות, יחס אחד לשני וכל תוכן מילולי ולא מילולי רלוונטי

כותרת וסיפור:

נספח 4: הנחיות להעברת משחק המראה

לפני תחילת המשחק (לפני השלב שבו הנבדק/ת מוביל/ה את התנועה):
 אנחנו נשחק במשחק של תנועות. בהתחלה את עושה תנועות ואני עושה כמוך, אחר כך אני עושה תנועות ואת עושה כמוני, ובסוף אנחנו עושות ביחד.
 בואי ננסה. תעשי תנועה ואני אעשה כמוך.. ועכשיו עוד תנועה..
 יופי, אז עכשיו נמשיך ככה במשך שלש דקות עד שנשמע צלצול מהפלאפון.
 לפני השלב השני, שבו הנבדק/ת מחקה תנועות:
 עכשיו אני עושה את התנועות ואת עושה כמוני עד שנשמע את הצלצול.
 לפני השלב השלישי של ההובלה המשותפת:
 עכשיו אנחנו עושות ביחד. לפעמים את עושה תנועות ואני עושה כמוך ולפעמים אני עושה תנועות ואת עושה כמוני. אנחנו לא מחליטות על זה מראש אלא תוך כדי שאנחנו משחקות אנחנו מחליפות תפקידים, בלי לדבר על זה.
 בואי ננסה את זה...
 יופי, ועכשיו אנחנו ממשיכות עד שנשמע את הצלצול.

התערבויות במהלך העברת משחק המראה:

ניתן להזכיר פעם אחת בלבד בכל שלב את ההנחיות של השלב הנוכחי + הרחבות מתאימות (למשל, בשלב הראשון: אם הנבדק חוזר על אותה תנועה הרבה פעמים אפשר להזכיר לו שהוא יכול להראות עוד תנועות).

נספח 5: דף תצפית משחק מראה

ID:	score	comments
Starting time		
Greeting .1		
Break .2		
Flow .3		
Pace .4		
Body part .5		
Movements directions .6		
Distance .7		
Tension .8		
Negative affect .9		
Having fun .10		
Shared affect .11		
Competitiveness .12		
Reference to the other .13		
Eye contact .14		
Gaze aversion .15		
Arching .16		
Exploration .17		
Unusual behaviour .18		
Leader/follower .19		
Narrative .20		
Fake .21		
3 rounds .22		

נספח 6

שאלון אירועי חיים – אימהות

לפנייך רשימה של אירועים שאנשים חווים לעתים בחייהם. לגבי כל אירוע, הינך מתבקשת לסמן V בטור "קרה למתבגר/ת המשתתף/ת במחקר" אם האירוע קרה לו/לה במהלך 11 השנים האחרונות (מאז שילדכם השתתף במחקר הילדות). לחילופין יש לסמן V בטור "קרה במשפחה" אם האירוע קרה בתקופה זו למישהו מבני המשפחה הגרעינית (הורה/ילד) **שאינו/ה** המתבגר/ת המשתתף/ת במחקר. בנוסף, אם האירוע אירע בשנה האחרונה, הינך מתבקש/ת לסמן V גם בטור "קרה השנה".

האירוע	קרה למתבגר המשתתף במחקר	קרה במשפחה	קרה השנה
1 אחד מבני המשפחה הגרעינית (הורה, ילד) עבר מחלה או פציעה קשה			
2 אחד מבני המשפחה הקרובים או חבר קרוב עבר מחלה או פציעה קשה			
3 שינוי לרעה בבריאות הפיזית של אחד מבני המשפחה			
4 פרידה זמנית של ההורים			
5 גירושין או פרידה קבועה של ההורים			
6 אובדן של אחד מבני המשפחה הגרעינית (הורה, ילד)			
7 האב נפטר/ נהרג			
8 אובדן של בן משפחה קרוב או של חבר קרוב			
9 שינוי מהותי לרעה במצב הכלכלי של המשפחה			
10 אישפוז פסיכיאטרי			
11 כניסה להריון לא רצוי			

12	התעללות גופנית ו/או מינית			
13	הפלה			
14	הסתבכות עם החוק של אחד מבני המשפחה הגרעינית			
15	פיטורים מהעבודה של אחד המפרנסים העיקריים			
16	אבטלה של אחד המפרנסים העיקריים			
17	אחד הילדים ברח מן הבית			
18	אלכוהוליזם או שימוש בסמים			
19	הפיכה לבעל מום			
20	מעורבות בתאונת דרכים קשה			
21	נוכחות בפיגוע חבלני או הפגזה			
22	קורבן לפשע אלים (שוד, תקיפה וכו')			
23	נוכחות בעת שאדם אחר היה קורבן לפשע אלים			
24	השפעה ישירה של אסון טבע על המשפחה (למשל שריפה)			
23	חשיפה לאירוע מסכן חיים כל שהוא			

למילוי ביחס למתבגר המשתתף במחקר בלבד:

קרה השנה	קרה למתבגר/ת המשתתפ/ת במחקר		
		היה שינוי משמעותי לרעה במראה החיצוני של המתבגר	1
		היה שינוי משמעותי לרעה במידה בה המתבגר היה מקובל חברתית	2
		החרימו או נידו אותו חברתית	3
		חיית מחמד אהובה עליו מתה	4

Abstract

The current longitudinal study focused on the assessment of socio-emotional abilities of adolescents with intellectual disability (ID) and examined its link to various variables in their childhood. Specifically, the study followed children who participated in a study that took place approximately 13 years ago in the support of the Shalem fund, aiming to evaluate the links between the characteristics of the early mother-child relationship to their socio-emotional abilities nowadays. The study's method included non-verbal assessment tool: The joint painting procedure (JPP; Gavron, 2013) that allows the analysis of the mother adolescent interaction during joint painting, and the Mirror-Game (Feniger-Schaal et al., 2018) a dyadic movement procedure that allows that analysis of movements and non-verbal communication during dyadic encounter. In addition, the Stanford-Bine IQ test was used and various questioners and interviews for the mothers concerning their relationship with and perception of their children. The results focused on data collected in time 2 and the links between both time points. The recruitment in the second time was 25 participants, reflecting the challenges of longitudinal study during COVID-19. The results showed that using non-verbal assessment tools from the world of arts-therapies presented rich picture regarding the socio-emotional world of the adolescents. Some change appeared regarding the resolution of mothers regarding the diagnosis of their children, however it was not a significant change. A significant link was found between the attachment classification in early childhood and the quality of their non-verbal interaction during the mirror game in adolescence, beyond and above the level of their disability. Additionally, the JPP gave a glimpse into the relationship dynamic between adolescents with ID and their mothers and brought up subjects such as autonomy Vs dependency, emotional expression, motivation, and the possibility for a joyful and playful encounter. The results of this study highlight the importance of mother-child relationships and provide important information for therapists, educational staff and policy makers.

Synopsis

The current longitudinal study followed children who participated together with their mothers in a study conducted thirteen years ago and examined the relationships between the characteristics of their initial relationship with their mothers in childhood and the social-emotional abilities of today's adolescents. The study method included research tools based on non-verbal expressions: the **Joint Painting Procedure** (JPP) allows interaction analysis of adolescents and their parents - and the **Mirror Game** (MG): analysis of movement and non-verbal communication during joint movement play with an experimenter. The use of these art-based research tools within a longitudinal design provides an understanding of the emotional-social world of an adolescent with ID at an age when these issues are at the center of development.

Kew words: intellectual disability, longitudinal study, parent-child relationship, mirror-game, joint painting.

The socio-emotional world of adolescents diagnosed with Intellectual Disability: A longitudinal study from childhood to adolescence

Prof. Nina Koren-Karie

School of Social Work

The Center for the Study of Child Development,
University of Haifa

Dr. Rinat Feniger- Schaal

Graduate School of Creative Arts Therapies and
The Center for the Study of Child Development
University of Haifa



This work was supported by a grant from Shalem Fund for development of services for people
with Intellectual disabilities in the local councils in Israel

2023