

מבגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל' • גיליון 54

תמוז תשפ"ב – יוני 2022

יוצא לאור על ידי:

אפשר
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



השפעתו של השימוש בבובת תיאטרון על יצירת תקשורת ראשונית עם ילדי גן המאובחנים על הרצף האוטיסטי

רונית רמר ותמר גרומן

תקציר

מטרתו המרכזית של מחקר זה הייתה לבדוק מהי התרומה הייחודית של שימוש בבובת תיאטרון ביצירת תקשורת ראשונית עם ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה. זהו מחקר אקספלוורטיבי, אשר באמצעותו ביקשנו לחקור תופעה חדשה שאין עליה ידע רב בספרות המקצועית.¹

במחקר השתתפו 11 ילדים בגילים 4–6.5 שנים המאובחנים עם אוטיזם בתפקוד גבוה. במסגרת המחקר התקיים ריאיון חצי מובנה עם כל אחד מהילדים. הריאיון התקיים בין הילד לבין בובת תיאטרון; זו הופעלה על ידי אחת מאיתנו, עורכות המחקר, שאותה פגשו הילדים לראשונה. לריאיון עם כל אחד מהילדים התלווה הורה של הילד או הגננת. לאחר הריאיון עם הילד התקיים ריאיון טלפוני עם ההורה או הגננת שנכחו במקום.

בעת הראיונות האישיים הייתה היענות גבוהה מצד הילדים לתקשורת עם הבובה. היענות זו באה לידי ביטוי בדיאלוג שקיימו הילדים עימה, בשיתופה בעולמם הפנימי ובתחומי עניין אינדיווידואליים. כמו כן, הילדים ביטאו רצון להמשיך ולהיפגש עם הבובה בעתיד.

מתוך הראיונות הטלפוניים שהתקיימו עם ההורים והגננות עלה כי להערכתם, בובת התיאטרון יצרה במהלך הריאיון עניין והנאה אצל הילדים. לדבריהם, הבובה יצרה אצלם תחושת נינוחות, ובכך אפשרה להם להביע את עצמם באופן מילולי, וכל זאת ללא היכרות מוקדמת עם המפעילה. ההורים והגננות הביעו הסכמה מלאה בדבר תרומתה הרבה של הבובה לתהליך התקשורת הראשונית עם הילדים. ממצאים אלה מעידים על התועלת הטמונה בשימוש בבובות התיאטרון ככלי תיווך ליצירת תקשורת ראשונית עם ילדים המאובחנים עם אוטיזם בתפקוד גבוה.

מילות מפתח: בובת תיאטרון, אוטיזם בתפקוד גבוה, תקשורת ראשונית, ילדי גן

רקע תאורטי

בובות תיאטרון ככלי תיווך לצרכים חינוכיים, קליניים ותקשורתיים אצל ילדים

במחקר זה נעשה שימוש בבובת תיאטרון, המכונה "בובת חבר". "בובת חבר" היא בובה בדמות טיפוסית מייצגת, בעלת אפיונים קבועים ועקביים. היא מייצגת תכונות של אדם ויוצרת אשליה של חיים בעולם בעל חוקים משלו. היכולת לשוחח דרך הבובה מותנית ביכולתו של המפעיל אותה ליצור הפרדה גמורה בינו לבין זהותה של

1 המחקר נערך בתמיכת מכללת לוינסקי לחינוך ומכון מופ"ת.

הבובה ולהיות נאמן ליכולות, לקווי האופי ולהתנהגות שנקבעו לה. היתרון של שיחה עם הבובה נובע מהעובדה שהיא "אחרת". הבובה יכולה לקחת על עצמה את התפקיד של המבולבלת, השכחנית וקשת ההבנה ולומר דברים שהמבוגר לא יכול לומר. עבודה עם בובה מאפשרת למבוגר למלא שני תפקידים בו-זמנית: האחד מיוצג על ידי הבובה, והשני הוא של מתווך חיצוני (יואלי, 2003; Keogh et al., 2008).

במשך מאות שנים שימשו בובות תיאטרון כלי חשוב להעברת מסרים וידע, והן מוקמו בגבול הדק שבין בידור ולימוד. ערך העבודה איתן נבע מהיכולת לשלב דרך הפעלתן אומנות, תקשורת, שכנוע והדרכה (Crepeau & Richards, 2003). בשל יכולתן לנוע ולדבר, בובות התיאטרון יוצרות הזדהות אצל בני אדם, אשר רואים בהן את עצמם או חלקים מתוכם. בעזרתן ניתן לתקשר עם טווח רחב של גילים בתרבויות שונות ובמשלבי שפה שונים, ובאמצעותן אפשר להשפיע על אנשים שקשה "להגיע אליהם" בדרכים מקובלות (Peck, 2005).

עבודה עם בובות תיאטרון ככלי תיווך מותאמת להיבטים התפתחותיים של ילדים בגיל הרך. בשנים הראשונות לחייהם, חשיבתם של ילדים צעירים מאופיינת באנימיזם; הם נמשכים לבובות ותופסים אותן כיצורים חיים, גם כאשר הם רואים את מי שמפעיל אותן (פיאז'ה, 1979). השימוש בבובות מעלה אצל ילדים קונוטציה משחקית; המשחק הוא אחד מהפעילויות החווייתיות המרכזיות המתאימות לצרכים ההתפתחותיים ולדרכי למידתם של ילדים צעירים. בשל הקונוטציה המשחקית שמעלה הבובה, ילדים נלהבים לקחת חלק באינטראקציות שבהן משולבות בובות (Cohen, 2006; Haight et al., 2006). בהוראה, שימוש בבובות התיאטרון גורם להגברת הריכוז והעניין בנושא הנלמד, תהליך הלמידה הופך למהנה יותר, מעורבותם של הילדים בפעילות גדלה, והמוטיבציה והקשב שלהם מוגברים (רמר, 2012; רמר וצוריאלי, 2017; Remer & Tzuriel, 2015). השימוש בבובות תיאטרון לצרכים טיפוליים החל מאז תחילת שנות החמישים. קיימים דיווחים על שימוש בבובות תיאטרון לצרכים קליניים ותקשורתיים ולצורכי הערכה, אבחון, ייעוץ וטיפול (Bernier, 2005; Butler et al., 2009). בטיפול בעזרת בובות משולבים עקרונות וטכניקות מתחומים שונים: תרפיה באומנות, משחק, דרמה ופסיכודרמה; גישה זו נקראת "psycho puppetry" (Bernier, 2005).

"כוחה" הטיפולי של בובת התיאטרון נובע בעיקר מיכולתה להיות כלי השלכתי רב-עוצמה. המטופל יכול לזהות בבובה את עצמו, אך בה בעת לחוש כי הוא אינו זהה לה. במצב זה, רגשות עמוקים ביותר יכולים לעלות על פני השטח באופן המשוחרר מעכבות ומבלי שהמטופל ירגיש עד כמה הוא חושף את עצמו (Aronoff, 2005). ילדים צעירים מתקשים להתמודד עם שאלות ישירות הנוגעות לרגשות ולתחושות. שימוש בבובה מאפשר לילד המטופל להעלות את קשייו על פני השטח, ועל ידי כך להפוך אותם לאובייקטיביים. באופן כזה נוצר ריחוק בין הקשיים לבין המטופל, וזהו השלב שבו ניתן להתחיל בטיפול (Butler et al., 2009).

חוקרים שבדקו את יעילות השימוש בבובות תיאטרון לצורכי טיפול הדגישו את השפעתן החיובית על יכולתם של מטפלים לסייע לילדים להתגבר על כעסים ועל

תסכולים ופחדים. ממחקרים עולה כי השימוש בבובות הגביר את יעילות הסיוע שניתן לילדים בעת מחלות ואשפוז ובהתמודדות עם טראומות. יעילותן בלטה במיוחד בשימוש שנעשה בהן לצורך יצירת תקשורת עם ילדים צעירים ולצורך העלאת ביטחונם העצמי, לצמצום רמות פחד וחרדה, להקניית כלים להתמודדות ולשיפור המצב הבריאותי (Bernier, 2005; Chiles, 2001; Epstein et al., 2008; Pélicand et al., 2006).

הליקויים המרכזיים המאפיינים ילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי הם ליקויים בתקשורת ובהדדיות חברתית וקיומם של תחומי עניין מוגבלים החוזרים על עצמם (American Psychiatric Association, 2013). בשל הליקויים בתקשורת ובהדדיות חברתית, ישנם לעיתים קרובות קשיים משמעותיים ביצירת תקשורת עם אוכלוסייה זו, ובעיקר תקשורת מהירה. במחקר זה בחרנו להתמקד בילדים המאובחנים עם אוטיזם, בניסיון למצוא כלי שיכול לסייע ביצירת תקשורת מהירה יחסית עימם. לשם כך, צריך היה למקד את תהליך התקשורת הראשונית לסוגי תקשורת הניתנים לבחינה ולמדדה. בסיועם של חמישה מומחים בתחום, גובשו ארבעה סוגים של דרכי תקשורת; דרכים אלו משקפות רמות שונות של מורכבות תקשורתית על פי ההיבט הרגשי הכלול בה: (א) מסירת מידע; (ב) שיתוף אישי; (ג) גילוי עניין באחר; (ד) רצון להמשכיות הקשר. בהתאם נבנו השאלונים לילדים, ואלה היוו בסיס לתמות שבאו לידי ביטוי בממצאים ובדיון.

יצירת תקשורת מהירה יכולה לסייע לאנשי מקצוע אשר נפגשים עם ילדים עם אוטיזם לצורך אבחון או טיפול קצר מועד, ויש להם צורך ביצירת תקשורת מהירה יחסית. צוותי חינוך בגן, גננות וצוות פרה-רפואי יכולים גם כן להיעזר בכלי זה לצורך קיצור "תקופת ההתאקלמות" של ילדים עם אוטיזם במסגרת הגן ויצירת קשר עם הצוות.

השימוש בבובות תיאטרון בהקשר תרפויטי אצל ילדים עם אוטיזם אינו מופיע בספרות המקצועית; ובכל זאת, במחקר יחיד שבדק את יכולתן של בובות תיאטרון להשפיע באופן תרפויטי על תבניות נירולוגיות אצל ילדים עם הפרעות בתקשורת נמצא שאכן ניתן לעשות זאת, בשל היכולת של הבובות לגשר בין העולם הפנימי של הילד לבין העולם החיצוני (Trimingham, 2010).

יכולת תקשורתית אצל ילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי

מידת החומרה של התסמינים ואופי התבטאותם שונים במידה רבה אצל אנשים עם אוטיזם. כמו כן, במהלך התפתחות הפרט קיימים שינויים בפרוגנוזה. עיקר הלכות מיוחס להפרעה קוגניטיבית ספציפית בתחום הכוונות התקשורתיות ובמודעות למצבים מנטליים של העצמי ושל האחרים (Frith, 1989; Happé, 1993; Owens et al., 2008). הקשיים החברתיים הנלווים לאוטיזם בתפקוד גבוה (HFA – High Functioning Autism) כוללים קושי בשימוש בהתנהגויות לא מילוליות כדוגמת קשר עין, מחוות גוף והבעות פנים לצורך חברתי, כשל בפיתוח קשרים חברתיים עם בני גיל בהתאם לרמת ההתפתחות והיעדר הדדיות רגשית.

בתחום ההתנהגותי מופיעים קשיים הבאים לידי ביטוי בעיסוק מוגבר בתחומי עניין ספציפיים, בהיצמדות לריטואלים שאינם שימושיים ובעיסוק מוגבר בחלקי עצמים (Child Study Center, 2010). במדריך המעודכן לאבחון וסטטיסטיקה של הפרעות נפשיות (Diagnostic Statistical Manual) DSM-V, הקשיים בתחום השפתי נכללים כחלק מהתחום החברתי, ונוסף מרכיב חדש לאבחנה המתייחס לרמת הרגישות התחושתית (American Psychiatric Association, 2013).

אוטיזם בתפקוד גבוה (High Functioning Autism Spectrum – HFASD Disorder) הוא מונח המתאר אנשים המאובחנים על הרצף האוטיסטי שהתפקוד הקוגניטיבי שלהם תקין מבחינת כישורי החשיבה והשפה, ומנת המשכל שלהם היא 70 ומעלה, לצד המאפיינים הנמצאים בהגדרה הקלינית. בדרך כלל אנשים בקבוצה זו משתמשים בשפה לצורך תקשורת, עצמאים בפעולות היום-יום ומתנהגים בהתאם למקובל. בעיות התנהגות מתעוררות אצלם רק במצבים מסוימים ומיוחדים (ריבקין ולף, 2016). בתחום ההבנה הרגשית נראה כי ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה מכירים ומבינים רגשות בסיסיים (שמחה, עצב, פחד וכעס), אך מתקשים בהבנת רגשות מורכבים שבהם יש צורך בלקיחת נקודת המבט של האחר, כגון רגשות של גאווה או מבוכה. בנוסף ניכר קושי גם בזיהוי רגשות מתוך הבעות פנים אצל האחרים. כמו כן תיתכן הכללת יתר של הרגשות, כך שרגשות שליליים ככעס או תסכול יתוארו כעצב (Bauminger, 2002). במהלך אינטראקצייה חברתית קיים קושי אצל ילדים המאובחנים עם אוטיזם בתפקוד גבוה ליזום שיחה או להתמיד בשיחה, וכן ניכר מחסור או מיעוט בשיתוף בחוויות, מחסור בהדדיות חברתית או רגשית, תיאום לקוי במהלך החלפת תורות בשיחה והיעדר הדדיות בחילופי דברים תוך כדי שיחה. הליקויים בתחומים אלו מופיעים אצל ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה במידה שונה (Bauminger et al., 2008; Flood et al., 2011).

התאוריה של התודעה (ToM – Theory of Mind) היא אחת מהתאוריות המרכזיות להבנת תהליכים תקשורתיים אצל אנשים המאובחנים על הרצף האוטיסטי. תאוריה זו מתייחסת ליכולתו של הפרט לעבד הבעות המייצגות עמדות מנטליות לצורך הבנת התנהגויות אצל האחר, ניבוי ושיפוטן (Sourn-Bissaoui et al., 2011). יכולת זו מתוארת בספרות המחקרית כאחד התנאים המקדימים לרכישת שפה – יכולת הילד ליצירת קשר בר תוקף לעולם החברתי ולשיתוף מחשבותיו, תחושותיו וכוונותיו (Stefanatos & Baron, 2011). היכולת לייחס הבעות מנטליות אצל האחר נחשבת כהכרחית ליכולת להשתתף בתקשורת יעילה (Martin & McDonald, 2004). ליכולת זו השפעה רבה על הבנת התנהגות חברתית, על היכולת לנבא כיצד ינהגו אנשים בעתיד ועל היכולת לייחס את מקורות ההנעה לאופני התנהגותם. הקושי בהבנת רמזים חברתיים כדוגמת הבעות פנים ומחוות גוף והבעתן עשוי להיות מקור לתחושות מתח ומצוקה (Cumine et al., 2001).

אצל ילדים עם התפתחות תקינה מתפתח הבסיס להבנה מנטלית במהלך שש שנות החיים הראשונות. כמו כן מתפתחת יכולתם להבין את ההיבטים הללו וליישם הבנה זו במגוון יחסי גומלין חברתיים (פיין ואחרים, 2014). התפתחות ושכלול של

ההבנה המנטלית על פי תאוריית ה-mind ממשיכים לכל אורך מעגל החיים ובאים לידי ביטוי בהבנה של אירוניה, ביטויים סרקסטיים ואמונה מסדר שני – היכולת להבין מה משהו אחר חושב על מצב הידע של אדם שלישי (Happé, 1993). בהתייחס לתאוריה של התפקודים הניהוליים (EF – Executive Functions), מתואר בספרות המחקרית מנגנון על-קוגניטיבי המנהל את התגובות לבעיות שמצריכות תכנון רצף פעולות בפתרון בעיות ויישומן, מיקוד הקשב ופיצולו וגמישות במחשבה ובהתנהגות המשפיעות על ההתמודדות עם מצבים יום-יומיים (Bauminger-Zviely, 2013). ממצאי מחקרים מעלים עדויות לשיפור ביכולות קוגניטיביות אצל ילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי (גרומן, 2012; Tzuriel, 2013; Walton & Ingersoll, 2013; Tzuriel & Groman, 2017; Walton & Ingersoll, 2013) שכלית גבוהה יותר אצל ילדים עם מוגבלויות מאשר אצל ילדים עם התפתחות תקינה (Tzuriel, 2000). במחקר שבו השתתפו חמישה ילדים שאובחנו על הרצף האוטיסטי נמצא כי ילדים שקיבלו הדרכה לקודים סוציו-קוגניטיביים שיפרו את ביצועיהם במספר מטלות שהתייחסו ליכולת להבין אמונות שגויות אצל האחר יותר מאשר ילדים שלא קיבלו הדרכה (Ozonoff & Miller, 1995).

במחקר שבו השתתפו 31 ילדים שאובחנו כבעלי אוטיזם בתפקוד גבוה ותסמונת אספרגר, נמצא כי ילדים שניתנה להם התערבות באמצעות תרפיית לגו (LEGO® Therapy) ובאמצעות תוכנית לשימוש חברתי של השפה (SULP – Social Use of Language Programme) הפחיתו משמעותית גילויי התנהגות בלתי סתגלנית. כמו כן, ילדים שלקחו חלק בתרפיית לגו שיפרו משמעותית את יכולותיהם לזום אינטראקציות חברתיות ולקחת בהן חלק לפרק זמן ארוך יותר (Owens et al., 2008). ממצאים אלו מראים כי באמצעות אבחון דינמי ודרכי התערבות מתאימות ניתן לשפר יכולות חברתיות לקויות אצל ילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי.

המחקר

הקשר המחקר

מחקרים מצביעים על כך כי בובת התיאטרון נתפסת על ידי ילדים כעמיתה בקבוצת השווים (Simon et al., 2008) וכגורם משחקי (Bernier, 2005), ובשל כך היא כלי יעיל ליצירת קשר ולקיום דיאלוג בקרב ילדים בגיל הרך (רמר, 2012).

בנוסף, מחקרים מראים כי אצל ילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי היכולת לייחס הבעות מנטליות לאחר לקויה; הקושי בהבנת רמזים חברתיים כדוגמת הבעות פנים ומחוות גוף והבעתן עשוי להוות מקור לתחושות מתח ומצוקה (Cumine et al., 2001). בשל היבטים אלה הוחלט כי יש מקום לבדוק את השפעתה של בובת התיאטרון, שהיא בעלת הבעת פנים סטטית ומחוות גוף מוגבלות, על יצירת קשר ולצורכי קיום דיאלוג עם ילדים עם אוטיזם בגיל הרך.

מטרת המחקר הייתה לבדוק מהי התרומה הייחודית של שימוש בבובת תיאטרון בתהליך יצירת תקשורת ראשונית אצל ילדי גן המאובחנים עם אוטיזם בתפקוד

גבוה. בדיקה זו נעשתה דרך שימוש בסוגים שונים של דרכי תקשורת של הילדים במסגרת דיאלוג עם הבובה. דרכי תקשורת אלה משקפות רמות שונות של מורכבות תקשורתית, על פי ההיבט הרגשי הכלול בה: (א) מסירת מידע; (ב) שיתוף אישי; (ג) גילוי עניין באחר; (ד) רצון להמשכיות הקשר.

בנוסף, נאספו נתונים מההורים והגננות שהיו נוכחים בדיאלוג. אלה שימשו לקבלת מידע ממקור שאינו תלוי בילד בנוגע למידת התרומה הייחודית של בובת התיאטרון לתקשורת הראשונית. שילוב הבובה בריאיון נועד להגביר את רמת שיתוף הפעולה של הילדים. כאמור, בשל היות הבובה בעלת הבעת פנים אחידה, סטטית ומתמשכת, שיערנו כי הדבר עשוי להפחית אצל הילדים את הקושי והלחץ הכרוכים בפירוש ההבעות המנטליות ולאפשר אינטראקטייה פתוחה וזורמת בין הילדים לבין הבובה.

שיטה

סוג המחקר

מחקר זה הוא איכותני במהותו. דרך הממצאים ניתן להכיר, ללמוד ולהעלות באותנטיות את נקודת המבט של הילדים ביחס לעולמם. הגישה האיכותנית מבוססת על ההנחה כי תופעות חייהם של בני האדם והתנסותם מוצגים באופן הטוב ביותר בסיפורים ובדרך נרטיבית מילולית (שקדי, 2003). השם "המחקר הפרשני" הולך ומתבסס כשם נרדף למחקר האיכותני, וניכר מכך כי פרשנות היא בסיס השותפות שבין פרדיגמות וגישות מחקריות שונות (שלסקי ואלפרט, 2007; שקדי, 2003); באמצעות ניתוח התהליך החוקרים יוצרים "גרסה של מציאות" (שלסקי ואריאלי, 2001).

ילדי גן המאובחנים על הרצף האוטיסטי בתפקוד גבוה הם חלק מצומצם מילדי הגנים המיוחדים. בנוסף, הנגישות אליהם מורכבת, עקב גילם הצעיר והרגישות הרבה של הוריהם לחשיפה כלשהי שלהם. גם עובדה זו הובילה לבחירה בגישה האיכותנית, שבה מספר המשתתפים במחקר מצומצם יחסית למחקרים הנערכים בגישה הכמותית. עם זאת שילבנו במחקר גם בדיקת שכיחויות שעלו בחלק האיכותני ומדידת זמן משך הראיונות. אלה אפשרו לערוך השוואות בהיענות לשאלות השונות שנשאלו הילדים ולאמוד את מידת היענותם לתקשורת עם הבובה.

משתתפים

במחקר השתתפו 11 ילדים בגילים 4–6.5 שנים המאובחנים עם אוטיזם בתפקוד גבוה; זאת על סמך אבחונייהם של פסיכולוגים קליניים, אשר אינם קשורים למחקר הנוכחי, ובהסתמך על הגדרות ה-DSM-V (American Psychiatric Association, 2013). טווח הגילים שבו אובחנו הילדים לראשונה הוא 1.6–4.5 שנים. כל הילדים לומדים בגנים תקשוריים של משרד החינוך. הסיבה לכך שלא נכללו בנות במחקר נובעת מהעובדה שאחוז הבנים המאובחנים עם אוטיזם גבוה מאחוז הבנות ומהנגישות המצומצמת שהתאפשרה אל אוכלוסייה זו. לריאיון עם כל אחד מהילדים

התלוו הורה של הילד או הגננת: תשע גננות שההיכרות שלהן עם הילדים הייתה למעלה משנה, ושניים מהורי הילדים (אב ואם).

פנייתנו לקבוצות הורים לילדים על הרצף האוטיסטי באמצעות ערוצים שונים נענתה על ידי שני הורים, אל יתר הילדים הגענו באמצעות המסגרת החינוכית. המבוגרים נכחו בזמן הראיונות עם הילדים ושימשו כצופים במהלכם. זמן קצר לאחר קיום הראיונות עם הילדים התקיים עימם ריאיון טלפוני מובנה, לבחינת התרשמותם ממאפיינים והיבטים שונים באינטראקציה שנוצרה בין הילדים לבין הבובה. בשל היות הריאיון מובנה ובשל היכרות ממושכת של הגננות עם הילדים במסגרת הגן, בחרנו להתייחס להתרשמות מצידין ומצד ההורים תוך התבססות על הריאיון.

איתור משתתפי המחקר נעשה באמצעות פנייה למדען הראשי של משרד החינוך. לאחר קבלת האישור פנינו לקבלת אישור ממפקחות הגנים של גנים תקשורתיים, ולאחר אישורן פנינו לקבלת אישור מהגננות. לאחר שהתקבל אישור מהגננות, שלחנו מכתב להורים דרך הגננות. במכתב צוינו מטרות המחקר וחשיבותו, וההורים התבקשו להביע את הסכמתם להשתתפות ילדיהם במחקר. במקביל לפנייה למדען הראשי נשלחה פנייה דרך האינטרנט לקבוצות הורים לילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי. בעקבות פנייה זו הצטרפו למחקר שני ילדים.

כלי המחקר

לצורך המחקר פותחו שני ראיונות חצי מובנים: האחד לילדים, שבו בובת התיאטרון שאלה את הילד המרואיין שאלות וניהלה איתו שיחה, והשני – ריאיון טלפוני להורים ולגננות לאחר המפגשים עם הילדים. כלי המחקר המרכזי שלנו היה ריאיון חצי מובנה; במסגרת הריאיון שאלה אחת מאיתנו שאלות שנקבעו מראש, אך למרואיינים ניתנה האפשרות להוביל את השיחה ולהרחיבה. הריאיון עם הילדים התקיים דרך הבובה, ואילו עם ההורים והגננות התקיים ריאיון טלפוני.

ריאיון חצי מובנה בשילוב בובה עם הילדים

כלי המחקר נבנה כך שיאפשר לאסוף נתונים, תוך התחשבות במאפיינים הייחודיים של ילדים על הרצף האוטיסטי. בריאיון החצי מובנה נכללו שאלות מוגדרות העומדות בבסיס יצירת תקשורת ראשונית בין בני אדם; שאלות אלה אפשרו ליצור בסיס אחיד ככל הניתן לדיאלוגים עם הילדים, על מנת שניתן יהיה לקדד את המידע שנאסף. השאלות שנשאלו דרך הבובה שימשו את המראיינת כבסיס לשיחה, וממנו יכולה הייתה לעבור לנושאים נוספים שהילדים העלו. לדוגמה: בובה: "יש לך אח או אחות?" ילד: "אין לי, אני ילד יחיד עם הורים ד' ומ'". דוגמה נוספת: ילד: "אני בן ארבע וחצי, בן כמה אתה?" בובה: "אני בן ארבע". ילד: "אתה בגיל של ג', ג' הוא ילד מהגן שלי". כפי שניתן לראות, התשובה הראשונית שימשה לצורך קידוד של מענה או אי-מענה, ואילו ההרחבה של הילדים שימשה לניתוח האיכותני.

השאלות בריאיון סווגו לשלוש קטגוריות ושיקפו רמות שונות של תקשורת בין-אישית, המאופיינות בעלייה במורכבות על פי ההיבט הרגשי הכלול בהן: (א) שמונה

שאלות של מסירת מידע (לדוגמה: "איך קוראים לך?"); (ב) שבע שאלות שיתוף אישי (לדוגמה: "מה אתה הכי אוהב לעשות?"); (ג) שש שאלות שהתמקדו בגילוי עניין באחר (לדוגמה: "אתה רוצה לדעת מה אני הכי אוהב לעשות?"); (ד) שאלה שבדקה את מידת הרצון להמשכיות הקשר בין הילד לבין הבובה ("האם תרצה להיפגש איתי שוב?"). בניית הריאיון החצי מובנה בוצעה בשני שלבים: בשלב הראשון נערך תיקוף תוכן. חמישה מומחים בתחום הרצף האוטיסטי התבקשו לחוות דעתם על מידת הרלוונטיות של כל אחת מהשאלות שנשאלו בריאיון, תוך התייחסות לשלוש קטגוריות: (א) מידע; (ב) שיתוף; (ג) עניין באחר, בהתאם לדירוג הבא: 1 – רלוונטי, 2 – בין רלוונטי ללא רלוונטי, 3 – לא רלוונטי. בהתאם להערותיהם, הוכנה גרסה מעודכנת של הריאיון החצי מובנה. בשלב השני נערך מחקר פיילוט, במטרה לבחון את מידת היענותם של הילדים לריאיון החצי מובנה (ראו מערך המחקר). בריאיון השתמשה המראיינת בבובת כפפה. דמות הבובה הייתה קופיף צעיר בעל תכונות ילדיות. בבחירה בדמות זו הסתמכנו על הספרות בתחום בובות תיאטרון בחינוך ובטיפול, שבה מומלץ להשתמש בבובה אשר אפיוניה קרובים בגיל ובתכונות לילדים שעיימם עובדים, על מנת שיוכלו להזדהות עימה (קופר-קיסרי, 2009; Peck, 2005).

ריאיון טלפוני חצי מובנה עם ההורים או הגנות

ריאיון טלפוני חצי מובנה נעשה עם 11 המבוגרים: שני הורים ותשע גנות שנכחו במפגשים עם הילדים. הריאיון הטלפוני התקיים זמן קצר לאחר המפגשים עם הילדים וכלל 12 שאלות שהתמקדו בתפיסת המבוגר את שיתוף הפעולה מצד הילד ובתרומתה של בובת התיאטרון למידת היענותו לתקשורת. לדוגמה: "האם לדעתך ילדך חש בנוח עם הבובה? כיצד זה בא לידי ביטוי?" "האם במהלך הריאיון עלו תכנים רגשיים שלא הכרת?" תשובות ההורים והגנות לכל אחת מהשאלות נותחו על פי שכיחות הופעתן.

בדומה לבניית הריאיון עם הילדים, גם בניית הריאיון החצי מובנה עם המבוגרים בוצעה בשני שלבים: חמישה מומחים בתחום הרצף האוטיסטי התבקשו לחוות דעתם על מידת הרלוונטיות של כל אחת מהשאלות, תוך התייחסות לשלוש קטגוריות, בהתאם לדירוג הבא: 1 – רלוונטי, 2 – בין רלוונטי ללא רלוונטי, 3 – לא רלוונטי. בהתאם להערותיהם, הוכנה גרסה מעודכנת.

מחקר פיילוט

מטרתו של מחקר הפיילוט אשר התקיים בסיום הכנת הגרסה המעודכנת של השאלון הייתה לבדוק את היענות הילדים לשאלות. במסגרת זו התקיים ריאיון חצי מובנה עם שלושה ילדים המאובחנים עם אוטיזם בתפקוד גבוה. ילדים אלה לא נכללו באוכלוסיית המחקר. הריאיון התקיים ללא שילוב בובת תיאטרון. הילדים נשאלו 22 שאלות מתוך ריאיון חצי מובנה שפותח לצורך המחקר. בסופו של שלב זה הוחלט לכלול שאלות אלה בריאיון.

איסוף הנתונים

הראיונות עם הילדים הוקלטו ולאחר מכן תומללו ונותחו. איסוף הנתונים מהראיונות הטלפוניים עם המבוגרים נעשה על ידי רישום תשובותיהם על כל אחת מ-12 השאלות שנשאלו תוך כדי הריאיון.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים כלל חלק איכותני וחלק כמותי. בחלק האיכותני נעשה ניתוח של תמלולי הראיונות, תוך התייחסות לסעיפים הבאים: (א) תשובותיהם של הילדים על פי סוג השאלות שנשאלו (מידע, שיתוף, עניין באחר, רצון להמשך הקשר עם הבובה); (ב) קטגוריות נוספות שנבנו בעקבות נושאים שעלו מתוך הראיונות (דרך התקשורת בין הילדים לבובה, התייחסות הילדים לעובדה שהקופיף הוא בובה, ביטויי צחוק ורגש של הילדים). הניתוח האיכותני היה פתוח ולא מובנה, והוא כלל את תשובותיהם של הילדים לשאלות שנשאלו.

החלק הכמותי כלל התייחסות למשך הזמן של כל אחד מהראיונות עם הילדים ולמספר המילים בו וכן למידת ההיענות של כל ילד לכל שאלה בריאיון, על פי הדירוג הבא: 1 – חוסר מענה, 2 – מענה לאחר תיווך, 3 – מענה. ניתוח כמותי נעשה גם על נתונים שעלו מתוך הראיונות הטלפוניים עם הגננות וההורים. ניתוח זה נעשה על ידי בדיקת שכיחויות התשובות לכל אחת מהשאלות שנשאלו.

אתיקה

הראיונות שנערכו עם הילדים הוקלטו, והתמלולים הושמדו לאחר סיום העבודה איתם. פרסום ממצאי המחקר בוצע באופן שאינו מאפשר את זיהוי משתתפי המחקר.

הליך המחקר

המחקר התקיים במהלך שנת לימודים אחת וכלל את השלבים הבאים:

א. ריאיון חצי מובנה. ריאיון זה התקיים עם כל אחד מהילדים שהשתתפו במחקר. שני ראיונות התקיימו בביתם של הילדים ובנוכחות אחד מההורים, ותשעה ראיונות התקיימו בגני הילדים, בנוכחות הגננות. הראיונות התקיימו על ידי אחת מאיתנו, עורכות המחקר, אשר שוחחה עם הילדים דרך הבובה. בתחילת המפגש היא פנתה אל הילד, הציגה את עצמה ואמרה: "אני עובדת עם ילדים בגן, והיום לפגישה שלי איתך הבאתי חבר טוב שלי, בובת קוף. קוראים לו יענקל'ה, הוא נימצא בתיק ורוצה לדבר איתך. האם אתה מסכים?" כאשר הילד הסכים, יצאה הבובה מהתיק. הבובה שאלה את הילד שאלות שנכללו בריאיון ושוחחה עימו על נושאים נוספים שהעלה.

ב. ריאיון טלפוני חצי מובנה עם ההורים או הגננות שנכחו במפגש עם הילדים. הריאיון הטלפוני נערך זמן קצר לאחר המפגש של המראיינת עם הילד. הריאיון כלל 12 שאלות שהתמקדו בהתרשמותם של ההורים או הגננות ממידת היענותו של הילד, משיתוף הפעולה מצידו ומתרומתה של בובת התיאטרון לאינטראקציה.

ממצאים

בפרק זה יוצגו ממצאי המחקר, תוך התייחסות נפרדת לממצאים שעלו מתוך שני סוגי הראיונות:
(א) הראיונות עם הילדים; (ב) הראיונות הטלפוניים עם הורי הילדים והגננות.

ממצאים שעלו מתוך הראיונות עם הילדים

11 הילדים שהשתתפו במחקר ענו על כל 22 השאלות שנשאלו דרך הבובה. התשובות לשאלות היוו חלק מתוך השיח שהתפתח במהלך הריאיון. הילדים שיתפו את הבובה בחוויות אישיות, הוסיפו מידע על מה שנשאלו והתעניינו בבובה, בחייה ובהעדפותיה.

הממצאים בפרק זה יוצגו על פי הנושאים הבאים: (א) סוג התקשורת שבאה לידי ביטוי דרך השאלות שנשאלו הילדים בריאיון: שאלות מידע, שאלות שיתוף אישי, שאלות שהמענה להם מבטא עניין באחר ושאלה בדבר רצון להמשכיות הקשר של הילדים עם הבובה בעתיד; (ב) קטגוריות נוספות שנבנו בהתאם לנושאים שעלו במהלך הראיונות; (ג) משך זמן הריאיון ומספר המילים שכלל; (ד) מידת ההיענות של כל ילד לכל שאלה של המראיינת: מענה, חוסר מענה ומענה לאחר תיווך.

סוג התקשורת שבאה לידי ביטוי דרך השאלות שנשאלו הילדים בריאיון

שאלות מידע – בשאלות אלה נדרשו הילדים למתן מידע אובייקטיבי, כגון: שמם הפרטי, גילם, שמה של הגננת וכן הלאה. כל הילדים ענו על השאלות הללו. אף ששאלות אלה מצריכות תשובות קצרות וממוקדות, ניתן לראות כי כבר בשלב זה הילדים הוסיפו מידע מעבר למה שנשאלו, ובכך ייצרו תנאים לפיתוח שיח עם הבובה. השאלה הראשונה שנשאלו הילדים דרך הבובה הייתה לשמם. זו שאלה בסיסית המצריכה מענה של מילה אחת – שמו של הילד. בדוגמה הבאה ניתן לראות כיצד נוסף להצגת עצמו, הילד הציג גם את אביו, שנכח עימו בחדר:

בובה: איך קוראים לך?

ילד: קוראים לי א', וזה ע', אבא שלי. (מצביע על אביו) הינה ע' אבא שלי!

בדוגמה הבאה הוסיף הילד בתשובה לשאלה על שמו פרט שנראה לו משמעותי להצגת עצמו בפני הבובה:

בובה: איך קוראים לך?

ילד: לי קוראים ד'. אני היום באתי.

בובה: לאן באת?

ילד: באתי מהגן.

גם בדוגמה הבאה ניתן לראות כי ילד שנשאל לשמו הוסיף לתשובתו פרטים נוספים אשר היה בהם כדי לתארו בפני הבובה:

בובה: איך קוראים לך?

ילד: לי קוראים א'.

בובה: ולי קוראים יענקל'ה.

ילד: יענקל'ה?

בובה: כן, יענקל'ה.

ילד: ואני עשיתי ביום שבת, אני, אני ביום שני אני הייתי בברכה.

בובה: בברכה?

ילד: וביום, וביום, וביום ראשון אני הייתי, אממ...

בובה: בברכה?

ילד: בבית.

בובה: בבית?

ילד: כן, עם אימא וש' ואבא וא' וי'.

בובה: וי'?

ילד: ונסענו לברכה.

לשאלה שנשאלו הילדים על שמה של הגננת שלהם, הם הוסיפו מידע שנתפס בעיניהם כמשמעותי לשאלה זו:

בובה: איך קוראים לגננת שלך?

ילד: יש לי שניים גננות, זאת ג' הגננת שלי (מצביע על הגננת שבחדר), ויש לי עוד גננת בלונדינית, שקוראים לה ע'.

הוספת מידע לתשובות שניתנו עלתה גם מהתשובה לשאלה בדבר גילו של הילד. בדוגמה הבאה ניתן לראות כי הילד הוסיף הוסיף לתשובתו גם את התאריך המדויק של יום הולדתו:

בובה: רציתי לשאול אותך בן כמה אתה?

ילד: אני בן 4. אני עוד מעט בן 5, ב-22 לנובמבר 2015.

ילד אחר בחר להוסיף לגילו הנוכחי גם התייחסות לגיל עתידי:

בובה: בן כמה אתה?

ילד: אני בן שש.

בובה: יו! בן שש?

ילד: ועוד מעט אני אהיה בן גיל שבע.

בדוגמה נוספת ילד גילה עניין בבובה, ובהמשך לשאלתה על גילו, הוא ביקש לדעת מהו גילה:

בובה: בן כמה אתה?

ילד: אני בן ארבע וחצי, ובן כמה אתה?

בובה: אבל אני יותר קטן ממך קצת, אני בן ארבע, לא בן ארבע וחצי.

ילד: אתה... אתה פעם היית בגיל של ג'.

במסגרת שאלות המידע נשאלו הילדים על אחיהם ואחיותיהם. בדוגמה הבאה ניתן לראות כי הילד לא הסתפק בתשובה חיובית או בתשובה שלילית, אלא הביא מידע נוסף, ובכך הרחיב את תשובתו:

בובה: יש לך אח או אחות?

ילד: אין לי אח או אחות... אני ילד יחיד עם הורים – ר' וד'.

המידע הנוסף שהביאו הילדים לריאיון, מעבר למה שנשאלו, אפשר למראינת לפתח עימם שיח דרך הבובה:

בובה: יש לך אח או אחות?

ילד: יש לי אחות.

בובה: איך קוראים לה?

ילד: ד'.

בובה: היא גדולה או קטנה?

ילד: היא גדולה, אבל קצת קטנה, היא בת שלוש.

בובה: אוי, ממש קטנה.

ילד: לא, היא גם גדולה.

בובה: היא בגן?

ילד: כן.

בובה: איזה גן, של קטנים?

ילד: אה, גן קצת של גדולים וקצת של קטנים כזה.

ניתן לראות מהדוגמאות כי אף ששאלות מידע מצריכות תשובות ענייניות וקצרות, הילדים לא הסתפקו בתשובות קצרות, אלא הרחיבו את תשובותיהם והוסיפו מידע מעבר לשאלות שנשאלו.

שאלות שיתוף אישי – בשאלות אלה הילדים נדרשו לשיתוף בנושאים אישיים, שכללו תחומי עניין והעדפה, כגון: משחק, צבע ומאכל אהובים. גם במסגרת המענה לשאלות אלו ניתן לראות כי הילדים הוסיפו מידע מורחב וכן ביטויי רגש:

בובה: איזה תוכנית בטלוויזיה אתה אוהב לראות?

ילד (בהתלהבות): תום וג'רי!

בובה (בהתלהבות): גם אני אוהב את תום וג'רי!!!

ילד: זה ממש מצחיק.

גם במסגרת שאלות אלה ניתן לראות כיצד הוספת פרטים וביטויי רגש שהילדים העלו אפשרו למראינת להרחיב את השיחה דרך הבובה:

בובה: איזה תוכנית אתה הכי אוהב לראות?

ילד: את כל התוכניות.

בובה: מה? את כל התוכניות?

ילד: אני אבחר את התוכנית הכי אהובה עליי.

בובה: איזה?

ילד: אה, בוב הבנאי.

בובה: בוב הבנאי?

ילד: כן, אני, אני לא רואה כל כך הרבה. ראיתי שהייתי יותר קטן, בן ארבע, ארבע

וחצי, חמש.

שיתוף בהעדפות אישיות עולה מהדוגמה הבאה:

בובה: אני אוהב להתקלח.

ילד: אני לא אוהב להתקלח, זה מה שאני הכי פחות אוהב.

בובה: באמת?

ילד: בחפיפות.

בובה: למה?

ילד: ביום הרביעי מכול הימים אני חופף!

הילדים בחרו לשתף את הבובה בתחומי העניין האישיים שלהם:

בובה: באיזה משחק אתה אוהב לשחק באיפד?

ילד: אני בודק משחקים אם הם טובים, כי חלק מהמשחקים הם לא טובים. אני בודק את כולם, אם הם טובים או לא.

נוסף על השיתוף, חלק מהילדים ניסו להסביר לבובה מושגים ותהליכים הקשורים לתחום העניין שלהם. בדוגמה הבאה הילד הסביר לבובה מושגים מתחום המדע – מערכת השמש:

ילד (מראה חפץ): זה כדור הארץ.

בובה: תראה לי מה זה? כדור הארץ?

ילד: מה שאנחנו גרים בו כל הבני אדם.

בובה: גם אני?

ילד: כן.

בובה: אבל אני קופיקו, אני לא בן אדם.

ילד: גם קופים גרות, גם כל הבובות.

בובה: באמת?

ילד: מה שחי בכדור הארץ הוא מסתובב.

בובה: מה מסתובב?

ילד: כדור הארץ הוא מסתובב, מסתובב סביב השמש שלו, השמש שלנו.

בובה: מה, השמש שלנו מסתובבת?

ילד: לא, אבל היא מסתובבת סביב אמצע (מראה חפץ קטן), זה השמש.

שיתוף הבובה כלל גם התייחסות לחוויות עכשוויות, כמו למשל בדוגמה הבאה, שבה הילד שיתף את הבובה בחוויות החג המתקרב – ראש השנה:

ילד: אני אברך אותך משהו כזה קטן, כמו כוח גדול.

בובה: מה, אתה מברך אותי?

ילד: אני אברך אותך ב... אני אברך אותך היום יום שישי, אני אברך אותך, אתה

יודע אנחנו עשינו בגן קבלת שבת בגן.

בובה: ומה אתה מברך אותי?

ילד: אני מברך אותך, הנה הבנת. (הילד כותב לבובה ברכה על דף). קח לך ברכה.

ילד: הנה הברכה שלך. זה הברכה שלך.

בובה: זה ברכה מאוד נעימה. אני שם אותה על הלב שלי ועל הלחי שלי, אתה

רוצה שגם אני אברך אותך?

ילד: כן.

בובה: במה?

ילד: היום חג ראש השנה, מתקרב אלינו חג ראש השנה.

בובה: אז במה אתה רוצה שאני אברך אותך? מה אתה רוצה שיהיה לך?

ילד: יהיה לי רק דברים קטנים, קטנים, יש לי רק דבר קטן כזה, שיהיה כף.

מהדוגמאות ניתן לראות כיצד בתשובותיהם לשאלות השיתוף הוסיפו הילדים מידע שעליו לא נשאלו, הסבירו מושגים מתחומי העניין שלהם, שיתפו בחוויות וביטאו את רגשותיהם.

שאלות אשר המענה להן מבטא גילוי עניין באחר – לאחר שנשאלו על העדפותיהם, שאלה הבובה את הילדים אם הם מעוניינים לדעת מהן העדפותיה. כל הילדים הביעו עניין בבובה וביקשו לדעת מהן העדפותיה. שמונה מתוך 11 הילדים שאלו את הבובה על העדפותיה מיוזמתם, לפני שנשאלו על כך. לדוגמה:

בובה: אבל גם לי יש מאכל שאני אוהב לאכול.

ילד: מה?

בובה: אני הכי, הכי אוהב לאכול פיצה.

נוסף על השאלות על העדפותיה, הביעו הילדים עניין בבובה גם בנושאים אחרים שעלו במסגרת השיח:

בובה: אני רוצה לשאול אותך מה אתה הכי, הכי אוהב לעשות?

ילד: לצחוק.

בובה: לצחוק? גם אני אוהב, לא אני לא אוהב. יש משהו שאני כן אוהב לעשות.

ילד: מה אתה אוהב לעשות?

בובה: אני אוהב לדגדג.

ילד: לדגדג את מי?

בובה: את אחותי.

ילד: איך קוראים לה?

בובה: למי?

ילד: לאחותך.

בובה: יפית הקופיפית.

הילדים גילו גם עניין בתחושותיה וברגשותיה של הבובה. הדבר הביא לשיח מעמיק, שבו הם חשפו פרטים על תחושותיהם ורגשותיהם. בדוגמה הבאה ניתן לראות כיצד שיח על רגשות אפשר הצצה נדירה לעולמו של הילד המרואיין ולדרך שבה הוא מפרש את התנסויותיו. גילוי הלב של הילד מעורר השתאות, בעיקר לנוכח העובדה שזהו מפגשו הראשון עם הבובה:

בובה: גם אני לא אוהב שמכריחים אותי לאכול, זה מעליב אותי. אני אוכל, ואני

אוכל...

ילד: למה? למה זה משהו שמעציב אותך?

בובה: כי אם אומרים לי לאכול, ואני לא רעב, אז זה מעליב אותי. זה כאילו שלא שמים לב למה שאני אומר. גם אתה נעלב לפעמים?
ילד: כן.

בובה: מתי?

ילד: רק שמישהו חוטף לי מאכל.

בובה: מה, בגן שלך חוטפים לך מאכל?

ילד: אז אני, אני מייד באתי שמת לי "עצור", כי הוא לא הקשיב בכלל.

בובה: למי שמת "עצור"?

ילד: לא'. הוא בכה, ואז אני באתי, חזרתי מהבית שלי, שמת בגדים, צחצחתי

שיניים, ואז באתי לגן, וראיתי שא' לא שמר על הכללים, הגננת ל' שמה לו "עצור", כי

הוא עשה דברים לא יפים.

בובה: מה הוא עשה?

ילד: הוא הציק לת'. אני ידעתי את זה.

בובה: לת' הוא הציק?

ילד: כן.

בובה: מה הוא עשה לו?

ילד: משך לו בראש.

בובה: בראש של ת' הוא משך? ויי!

ילד: אז הגננת ל' שמה לא "עצור".

בובה: ואז מה קרה?

ילד: היום הוא "עצור", אז כן, ולי עשה הרבה אסימונים, אני אספור לכם טוב?

בובה: כן, מה זה "עצור"?

ילד: כן, זה רק "עצור" אדום שהוא... אני אספור לכם? את האסימונים שלי.

בובה: טוב.

ילד: אחד, שתיים, שלוש, ארבע, חמש, שש, שבע, שמונה. לי יצא שמונה אסימונים.

בובה: שמונה אסימונים אתה קיבלת?

ילד: כן, אני קיבלתי.

בובה: כי היית מה?

ילד: חבר, ושמרתי על הכללים, קיבלתי עשר, ואני מקבל הפתעה.

בובה: איזה הפתעה אתה מקבל?

ילד: תן לי לחשוב.

כפי שניתן לראות מדוגמאות, הילדים שאלו את הבובה על העדפותיה, התעניינו ברגשותיה ושיתפו אותה במתרחש בגן, בחוויותיהם וברגשותיהם. בעוד שבמסגרת השאלות שעסקו בעניין באחר הצליחו הילדים לשאול את הבובה בספונטניות שאלות על העדפותיה, כאשר התבקשו לשאול את הבובה שאלה כלשהי ללא נושא מכוון, הם הביעו הסכמה, אך בפועל התקשו לעשות זאת. שלושה ילדים בלבד הצליחו לנסח שאלה כזו. לדוגמה:

בובה: אני שאלתי אותך הרבה שאלות. גם אתה רוצה לשאול אותי משהו?

ילד: אני רוצה שתגיד לי סוד.

בובה: מה?

ילד: למה נולדת בשביל קוף? למה תהיה בן אדם? למה אתה קוף ותהפוך להיות

בן אדם?

בובה: אבל אני אוהב להיות קוף...

ילד: בגלל שזה התהליך שלך.

בובה: נכון, נכון זה... זה מה שאתה אמרת, כי אני אוהב להיות קוף. אתה אוהב

להיות בן אדם?

(הילד משמיע קול צחוק).

השאלה ששאל הילד את הבובה איננה שאלה שגרתית. ניתן לראות בה סוג של שאלה פילוסופית בדבר חופש הבחירה של האני להחליט על מהות היותו. גם ניסוח השאלה יש בו כדי להצביע על מהות הדברים מבחינתו של הילד השואל – מדובר על "סוד". שמונה ילדים הביעו רצון לשאול את הבובה, אך בפועל לא הצליחו לנסח שאלה פתוחה. במקום זאת, שיתפו אותה בפרטים נוספים מעולמם האישי:

בובה: אני שאלתי אותך המון שאלות, ואז אמרתי לך שאולי גם אתה תשאל אותי

שאלה...

ילד: כן.

בובה: מה?

ילד: אני הייתי בלונדון.

בובה: בלונדון?

ילד: אני נסעתי פעם ברכבת ללונדון.

בובה: באמת?

ילד: כן, ברכבת התחתית הזאת.

בובה: זה רחוק?

ילד: אבל לונדון זה רחוק, נכון.

בובה: זה הכי רחוק?

ילד: הוא הכי רחוק, נכון.

בובה: זה בחוץ לארץ?

ילד: זה מחוץ לארץ. נכון.

הקושי של הילדים לנסח שאלה כלשהי בא לידי ביטוי בדוגמה הבאה, שבה ביקש הילד מהבובה שתסייע לו:

בובה: אני שאלתי אותך המון, המון שאלות. אתה אולי רוצה אולי גם לשאול

אותי אולי איזה שאלה אחת?

ילד: לאיזו שאלה, האם אתה יודע, אז צריך להגיד לי.

בובה: מה? האם אני יודע מה?

כאשר הבובה לא סייעה לילד, הוא ניסה לשאול שאלה בכוחות עצמו, אך השאלה לא נוסחה כשאלה, והייתה בה מעין חזרה על אחד התחומים שנשאלו על ידי הבובה

במהלך הריאיון – תחום העדפות של מזון. רק לאחר שהבובה הנחתה את הילד בניסוח השאלה, הוא הצליח לשאול את השאלה:
ילד: אה, מה קופים אוכלים, אני לא יודע.

מראיינת (פונה לילד): אתה שואל אותו מה קופים אוכלים?
ילד: קופים אוכלים בננה. הם תולים על עץ, כן הם תולים על העץ.

בובה: כן, כן, כן, אז מה אתה רוצה לשאול אותי?
ילד: שקופים יכולים לתלות על העץ. וגם אוכלים בננה.
בובה: מה אתה רוצה לדעת? אם אני אוכל בננה?
ילד: כן.

בובה: אז תשאל אותי "האם אתה אוכל בננה?"
ילד: האם אתה אוכל בננה?

בובה: כן. ועוד משהו אתה רוצה לשאול אותי?
ילד: אני יודע גם לשאול אותך אם, אני אגלה לך.
בובה: אבל באוזן תגיד לי.

ילד: כן, אתה אוהב לאכול כמה שאתה רוצה.
בובה: מה?

ילד: אתה אוהב לאכול כמה שאתה רוצה.

בשל הקושי לנסח שאלה כללית, חלק מהילדים ביקשו מהבובה בקשה. הבקשה לא הייתה מופנית ישירות לבובה, אלא נאמרה כמשפט חיווי:
בובה: אתה רוצה לשאול אותי שאלה?
ילד: כן.

בובה: אז תשאל אותי. מה אתה רוצה לשאול אותי?
ילד: ללכת הביתה.

בובה: שאני אלך הביתה?
ילד: כן.

היו ילדים אשר הקושי בניסוח שאלה כללית הביא לחוסר תגובה מצידם, כפי שעולה מהדוגמה הבאה:

בובה: יו... כמה שאלות אני שאלתי אותך, כל היום שאלתי אותך שאלות. אתה רוצה לשאול אותי גם שאלה?
ילד: כן.

בובה: מה?

(הילד לא עונה.)

בובה: אוי, עכשיו אני שומע טוב. מה רצית לשאול אותי?
(הילד לא עונה.)

כפי שניתן לראות מהדוגמאות, לילדים היה קושי מהותי לשאול את הבובה שאלה כאשר לא נעשה תיווך בנוגע לנושא שעליו הייתה צריכה השאלה להישאל. הם עקפו את הקושי על ידי אמירת משפטי חיווי, שיתוף בחוויות שלהם, התעלמות מבקשתה של הבובה, חוסר תגובה ואף הבעת רצון שהבובה תלך לביתה.

שאלה על מידת הרצון להמשכיות הקשר עם הבובה – שאלה זו הייתה השאלה האחרונה שהופיעה בריאיון, והיא בדקה את מידת הרצון של הילדים להמשכיות הקשר עם הבובה. לשאלה זו השיבו עשרה מתוך 11 הילדים בחיוב. שניים מהם אף ציינו את הזמן המדויק שבו הם מבקשים להיפגש:
 בובה: ...ותגיד, אתה רוצה שאני אבוא עוד פעם?
 ילד: עוד שבועיים.

גם בדוגמה הבאה ניתן לראות רצון להמשכיות, כאשר מועד המפגש הבא נקבע במדויק:

בובה: תגיד משהו, היה לך כיף להיפגש איתי ולדבר איתי?
 ילד: כן.

בובה: ואתה רוצה שאנחנו ניפגש עוד פעם?
 ילד: כן, ביום ראשון.

חלק מהילדים אף לא המתינו לשאלה בדבר פגישה עתידית, אלא שאלו לגבי אפשרותה ביוזמתם:
 ילד: מחר תבוא שוב? אני מחר שוב אבוא.

דוגמה נוספת לרצון להיפגש עם הבובה בשנית:
 ילד: אתה יכול להיפגש שוב?

בובה: אני אשאל את ר' (המראיינת) אולי אני אצליח לשכנע אותה.

בדוגמה הבאה ניתן לראות כיצד בקשה של ילד להיפגש עם הבובה לא נענתה בחיוב, וכיצד ניסה לשכנע אותה בכל זאת לחזור ולהגיע לגן:
 בובה: אתה רוצה שאני אבוא עוד פעם?
 ילד: כן, ברור.

מראיינת (פונה לבובה): לא בטוח שנוכל לבוא, כי אתה גר רחוק. אז רק אם אנחנו נוכל, אבל זה לא בטוח, אל תבטיח לו.

בובה: אוי, אני לא בטוח. אבל אולי, נראה. כי אני גר רחוק.
 ילד: מחר אני אבוא שוב.

בובה: לאן?

ילד: לחדר, ואז אתה תבוא.

בובה: אבל אני לא אהיה פה מחר. אני נוסע עכשיו...

ילד: לאן, לאן אתם נוסעים?

בובה: אנחנו נוסעים לבית של ר' (המראיינת)...

ילד: כן, ומחר תבואו שוב, אני מחר שוב אבוא.

בובה (פונה למראיינת): אנחנו נבוא שוב מחר?

ילד: מחר אני אבוא עם חולצה כחולה, ואז אני אבוא.

בובה: טוב, אז אתה תבוא עם חולצה כחולה, אבל אני לא אבוא. אז א' הגננת תהיה איתך וכל החברים גם יהיו פה.

ילד אחד בלבד הביע חוסר רצון להיפגש עם הבובה בעתיד.

בובה: אתה רוצה שאני אבוא עוד פעם לבקר אותך?
ילד: לא.
בובה: למה?
ילד: כי ככה אני רוצה.

מהדוגמאות עולה כי הילדים (מלבד ילד אחד) ביקשו להיפגש עם הבובה בעתיד. הם ציינו מועד לפגישה והבטיחו שיגיעו אליה. מקום הפגישה שציינו הילדים הוא אותו החדר שבו התקיימה הפגישה הראשונה. הבובה, מצידה, אמרה שהיא לא תוכל להגיע שוב.

קטגוריות חדשות שנבנו בהתאם לנושאים נוספים שעלו במהלך הראיונות
דרך התקשורת בין הילדים לבובה – לכל אורך האינטראקציה ניתן היה לראות כי
בין הילדים לבובה התקיימה תקשורת דו-סטריית. הילדים השיבו על השאלות שאותן נשאלו ואף שימרו את רצף האינטראקציה, באמצעות תגובות המותאמות לשיח המשותף שהתקיים:

בובה: יש לי תוכנית בטלוויזיה שאני אוהב לראות.

ילד: איזה?

בובה: "פרפר נחמד".

ילד: "פרפר נחמד"?

בובה: כן, אתה מכיר "פרפר נחמד"?

ילד: כן, ראיתי את זה המון פעמים.

בובה: אתה אוהב?

ילד: כן.

בובה (מתחיל לשיר): פרפרים מכל מיני צבעים ירדו אליי... (מזייפת).

ילד (צוחק): אתה לא יודע לשיר אני רואה... פשוט אתה עושה... אתה עושה

"פרפר נחמד" (שר ומנסה לחקות את הקול של הבובה).

בובה (ממשיך לשיר): אז בוא אלי פרפר נחמד...

ילד: ככה לא שרים.

בובה: אז איך שרים?

ילד (שר מדויק): בוא אלי פרפר נחמד, שב אצלי על כף היד...

בובה: מה, אתה זמר? (מצטרף לשירה ומזייף).

(הילד ממשיך לשיר מדויק).

בובה: איזה תוכנית אתה אוהב לראות?

ילד: מה אני הכי אוהב לראות?

בובה: גם "פרפר נחמד"?

ילד: לא.

בובה: אז איזה?

ילד (בהתלהבות): "תום וג'רי"!

בובה: גם אני אוהב את "תום וג'רי"!!!

התייחסות הילדים לעובדה שהקופיף הוא בובה – ממצא מעניין נוסף שעלה מהראיונות נגע בכך שהילדים היו מודעים לעובדה שהקופיף הוא "רק בובה", ולמרות זאת שוחחו איתו כאילו היה אנושי; מודעות זו הופיעה לאורך כל סוגי השאלות. לדוגמה:

(הילד מבקש מהבובה לאחוז חפץ שהגיש לו).

בובה: איי [אני לא מצליח].

ילד: זה בגלל שזה יד של בובה.

בובה: אתה אמרת שאני בובה?

ילד: כן אתה בובה, קוף בובה.

ביטויי צחוק – ביטויי צחוק של הילדים הופיעו לאורך הראיונות, כולל אמירות, כגון

"זה מצחיק", וצחוק של ממש:

ילד (מראה חפץ): זה ירח.

בובה: אני לא אוהב לאכול ירח.

ילד (צוחק): זה כדור הארץ.

ילד (מראה שוב חפץ): וזה השמש.

בובה: אני גם לא אוהב לאכול את השמש, היא תשרוף לי בבטן.

(הילד צוחק).

ביטויי רגש – לאורך הראיונות עלו ביטויי רגש פיזיים ומילוליים של הילדים כלפי

הבובה. עובדה זו יש בה כדי להפתיע, בשל היכרותם הקצרה של הילדים עם הבובה.

ביטויי רגשי המתבטא באופן פיזי עולה בדוגמה הבאה:

בובה (פונה למראיית): את חושבת שא' יסכים לתת לי חיבוק?

(הילד קם ומחבק חזק את הבובה).

בובה: איזה כיף לי הכי בעולם, אני גם יכול לתת לך חיבוק?

ילד: כן.

(הבובה מחבקת).

(הילד מחבק את הבובה שוב, בחוזקה).

בובה: אואואואוא.

(הילד צוחק).

נוסף על סוג השאלות שנשאלו הילדים במסגרת הריאיון והממצאים שעלו בנוגע לכל אחד מסוגי השאלות, עלו בתמלולים נושאים נוספים, שחזרו אצל מרבית הילדים. הוחלט לאחד נושאים אלה לקטגוריות: סוג התקשורת של הילדים עם הבובה, גילויי צחוק, ביטויי רגש והתייחסות לעובדת היותו של הקופיף בובה. מהקטגוריות החדשות עלה כי הילדים צחקו במהלך הריאיון עם הבובה, הפגינו כלפיה רגשות וניהלו איתה דיאלוג. הם התייחסו לעובדה שהקוף הוא בובה, אך הדבר לא מנע מהם להמשיך ולשוחח איתו ברצינות.

משך זמן הריאיון ומספר המילים

נמצא כי הזמן הממוצע של כל אחד מהראיונות היה 27 דקות ו-46 שניות. אומנם במחקרנו לא השווינו ממצא זה לזמן הממוצע של ראיונות ללא בובת תיאטרון, אך על פי דברי המבוגרים המלווים בראיונות הטלפוניים, זמן האינטראקציה בריאיון של הילדים עם הבובה היה ארוך מזה של אינטראקציות אחרות שמקימים הילדים עם מבוגרים שאינם מכירים.

מידת ההיענות של הילדים לכל האחת מהשאלות שנשאלו במסגרת הריאיון

מידת ההיענות של כל ילד לכל אחת מ-22 השאלות שנשאלו נבדקה על פי הסולם הבא: 1 – חוסר מענה, 2 – מענה לאחר תיווך ו-3 – מענה. מספר הנקודות שנתקבל היה 56 נקודות בממוצע לכל ילד, מתוך צבירה מרבית אפשרית של 66 נקודות. ממצא זה מצביע על 86% מענה. בהתייחס לעובדה שהלקות המרכזית של ילדים עם אוטיזם היא קשיים בתקשורת ובהדדיות חברתית, זהו אחוז גבוה, בעיקר כשמדובר במפגש עם מבוגר שהילדים לא פגשו מעולם.

ממצאים שעלו מתוך הראיונות הטלפוניים עם הורי הילדים והגננות

הראיונות הטלפוניים עם הורי הילדים והגננות התקיימו זמן קצר לאחר המפגשים עם הילדים. המרואיינים נשאלו 11 שאלות שנגעו לשיתוף הפעולה של הילדים עם הבובה על פי התרשמותם. בלוח 1 מוצגות השאלות, התשובות שהתקבלו והשכיחויות שלהן.

לוח 1: סיכום הראיונות הטלפוניים עם הורי הילדים והגננות

שאלות המראיינת	תשובות המרואיינים
האם לדעתך ילדך חש בנוח עם הבובה? כיצד זה בא לידי ביטוי?	תשעה מתוך 11 המרואיינים דיווחו שהילדים הרגישו בנוח עם הבובה. לדבריהם, הילדים הביעו סקרנות, ובזמן הריאיון נגעו בבובה ושאלו אותה שאלות בנושאים שונים ואף שיתפו אותה בחוויות אישיות.
האם ילדך שיתף פעולה עם הבובה בעת הריאיון?	עשרה מרואיינים דיווחו כי הילדים שיתפו פעולה באופן מלא עם הבובה במהלך הריאיון.
האם לדעתך היה משתף פעולה באופן זה ללא הבובה?	עשרה מרואיינים ציינו כי לדעתם שיתוף הפעולה המלא בריאיון נבע מנוכחותה של הבובה, וכי ללא הבובה ייתכן שהילד היה משתף פעולה, אך באופן שונה.
האם לדעתך הזמן שנמשכה האינטראקציה מאפיין משך זמן אינטראקציות שמקיים ילדך עם אנשים זרים?	שמונה מרואיינים דיווחו כי זמן האינטראקציה בין הילד לבובה היה ארוך יחסית. לטענתם, משך זמן זה אינו מאפיין אינטראקציות שמקימים הילדים בדרך כלל עם מבוגרים שאותם הם פוגשים לראשונה.
האם לדעתך משך זמן האינטראקציה הושפע מנוכחות הבובה?	11 מרואיינים דיווחו כי משך זמן האינטראקציה הושפע משילובה של הבובה בריאיון.
האם לדעתך ההתעניינות בבובה הייתה רבה יותר מההתעניינות באדם שאיתו נפגש ילדך בפעם הראשונה? כיצד זה בא לידי ביטוי?	עשרה מרואיינים דיווחו על התעניינות רבה של הילדים בבובה. לדבריהם הילדים גילו בבובה התעניינות רבה יותר מזו שהם מגלים באדם שאיתו הם נפגשים לראשונה. לדעתם, העניין שמצאו הילדים בבובה ותחושת הנינוחות שחוו בחברתה הביאו לדיאלוג שחרג מהשאלות שנשאלו במסגרת הריאיון.

שאלות המראיית	תשובות המרואיינים
האם במהלך האינטראקציה עלו תוכני מידע או תכנים רגשיים שלא הכרת?	חמישה מהמרואיינים דיווחו כי הילדים שיתפו את הבובה בתכנים רגשיים-אישיים. לדבריהם, בין התכנים היו כאלו שהילדים לא שיתפו בעבר עם אדם זר.
מה גילית על הילד שלך?	שמונה מרואיינים דיווחו כי במהלך הריאיון גילו זווית חדשה על הילד שלהם. לדבריהם, הם נחשפו למאפיינים אישיותיים של הילדים אשר לא היו שכיחים בתקשורת שלהם בכלל ובתקשורת ראשונית בפרט, כגון: גילוי סבלנות, ויסות התנהגותי, ויסות קולי והתאמת האינטונציה להקשר, חשיבה אסוציאטיבית, פתיחות ושיתוף.
האם היה דבר מה שהפתיע אותך בשיחת הילד עם הבובה?	שישה מרואיינים ציינו כי הופתעו ממהירות הקשר המילולי שהתפתח בין הילד לבובה.
האם ילדך הזכיר את הבובה או הביע רצון להיפגש עימה שוב בתקופה שלאחר הריאיון?	שבעה מרואיינים דיווחו כי הילדים הזכירו את הבובה בתקופה שלאחר המפגש והביעו רצון להיפגש עימה שוב.
האם לדעתך הבובה ככלי תיווך עשויה לסייע לילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי?	כל 11 המרואיינים הביעו הסכמה מלאה באשר לתרומתה של הבובה ככלי תיווך לילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה.

דיון ומסקנות

במחקר הנוכחי התבססנו על שני תחומי דעת: בובות תיאטרון ככלי תיווך לצרכים חינוכיים, קליניים ותקשורתיים אצל ילדים (רמר, 2012; Butler et al., 2005; Bernier, 2009) ויכולת תקשורתית אצל ילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי (Frith, 1989; Happé, 1993; Owens et al., 2008).

הליקויים המרכזיים המאפיינים ילדים על הרצף האוטיסטי הם ליקויים בתקשורת, בהדדיות חברתית ובקיומם של תחומי עניין מוגבלים, החוזרים על עצמם (American Psychiatric Association, 2013). ממצאי מחקרים מצביעים על כך שיכולות תקשורתיות לקויות אצל ילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי ניתנות לשיפור באמצעות דרכי התערבות מתאימות (גרומן, 2012; Tzuriel & Trimmingham, 2010; Groman, 2017). ממצאי מחקר זה עולה כי בעזרת השימוש בבובה ניתן היה לייצר שיח משמעותי ומהנה בין ילדים לבין מבוגר שעימו נפגשו לראשונה. מידת שיתוף הפעולה של הילדים עם הבובה הייתה גבוהה כמו גם מידת גילוי העניין בה. יתרונה של הבובה כמעודדת וכמקדמת שיח עם ילדים צעירים על הרצף האוטיסטי בא לידי ביטוי במחקרנו בתשובותיהם של הילדים לשאלות שנשאלו בעת הריאיון ומהשיח שנוצר בעקבותן. אף שעיקר הלקות באוטיזם מיוחס להפרעה בתחום הכוונות התקשורתיות ובמודעות למצבים מנטליים של העצמי ושל האחרים (Frith, 1989; Happé, 1993; Owens et al., 2008), כל הילדים הצליחו להשיב באופן מלא לשאלות שנשאלו ואף הוסיפו בתשובותיהם פרטים נוספים מעבר לנשאל. בספרות המקצועית מצוין כי ילדים עם אוטיזם מאופיינים בכשל בפיתוח קשרים חברתיים עם בני גיל בהתאם לרמת ההתפתחות המצופה בגיל זה ובהיעדר הדדיות רגשית (Child Study Center, 2010). כשלים אלו לא באו לידי ביטוי בשיח עם הבובה. במסגרת הראיונות, במענה לשאלות המצריכות שיתוף, עלו תשובות

שהיה בהן כדי להצביע על רצון הילדים לשתף את הבובה בתחומי עניין אישיים. בחלק מהראיונות נראה היה כי הילדים מנסים ללמד את הבובה ולהרחיב את הידע שלה בתחומים שונים, כגון: חקר החלל, אסטרונומיה ותחבורה, ובנושאים נוספים שבהם הם מגלים עניין וידע. התאוריה של התודעה מתייחסת ליכולתו של הפרט לעבד הבעות המייצגות עמדות מנטליות, לצורך הבנת רצונות, מחשבות והתנהגויות אצל האחר, ניבוין ושיפוטן (Sourn-Bissaoui et al., 2011). התפקודים הניהוליים (EF – Executive Functions) מתוארים בספרות המחקרית כמנגנון-על קוגניטיבי, המנהל את התגובות לבעיות המצריכות בין היתר מיקוד הקשב ופיצולו וגמישות במחשבה ובהתנהגות, תגובות המשפיעות על ההתמודדות עם מצבים יום-יומיים (Bauminger-Zvielly, 2013). בשאלות אשר המענה להן ביטא עניין באחר, הביעו כל הילדים רצון לדעת מהן העדפותיה של הבובה ואף שאלו על כך ביוזמתם. הבנת רצון האחר ליצירת תקשורת ראשונית ולשיתוף בתחומי עניין וכן גילוי גמישות מחשבתית וגמישות התנהגותית במהלך הריאיון עשויים להצביע על ביטוי, גם אם חלקי, של יכולות אלו במחקר הנוכחי.

משך זמן הריאיון, מספר המילים בו ומידת ההיענות של הילדים לכל אחת מהשאלות שנשאלו במהלכו מצביעים על שיח מתמשך ועשיר במילים, בהתייחס לעובדה שמדובר בילדים צעירים שלקותם המרכזית היא בתחום התקשורת ולכן שהשיח התרחש מבלי שהייתה היכרות מוקדמת בינם לבין המראיינת.

השפה שבה שיתפו הילדים את הבובה בחוויות וידע הייתה שפה ילדית המאפיינת שיחה בין ילדים. הדברים גם נאמרו בפירוט ובהרחבה, מה שמאפיין שיחה בין ילדים. מאפיינים אלו תואמים את המאפיינים העולים ממחקרים אחרים, שבהם מצוין כי בשיח שבו משולבת בובה, תפיסתם של הילדים את הבובה כבת גילם גורמת להם להסביר לה באופן מפורט וברור את רעיונותיהם ותשובותיהם; זאת בניגוד לתשובות ולהסברים המיועדים למבוגר, שיודע בלאו הכי את התשובות ומבין את ההסברים שנאמרו לו, גם אם לא הוסברו בהרחבה ובאופן ברור (Simon et al., 2008).

הקשיים החברתיים הנלווים לאוטיזם בתפקוד גבוה כוללים קושי בשימוש בהתנהגויות לא מילוליות כדוגמת מחוות גוף (Child Study Center, 2010). קשיים אלה לא באו לידי ביטוי באינטראקציה בין הילדים לבובה. לאורך הראיונות עלו ביטויי רגש לא מילוליים ואף פיזיים של הילדים כלפי הבובה. הם צחקו לשמע דברי הבובה ואף הביעו כלפיה חיבה פיזית – חיבקו אותה והירשו לה לחבק אותם.

בעוד שהילדים היטיבו לקיים שיח עם הבובה סביב השאלות שנשאלו ואף שאלו על כישוריה והעדפותיה, נראה כי הם התקשו לעשות זאת כאשר התבקשו לשאול את הבובה שאלה כללית (הבובה: "אני שאלתי אותך הרבה שאלות. גם אתה רוצה לשאול אותי משהו?"); רק שלושה ילדים הצליחו לנסח שאלה. יתר הילדים הביעו רצון לשאול את הבובה, אך בפועל שיתפו בפרטים נוספים מעולמם האישי. ניתן לקשור ממצא זה לשניים מהמאפיינים המרכזיים הנלווים לאוטיזם: כשל בפיתוח קשרים חברתיים ועיסוק מוגבר בתחומי עניין ספציפיים.

פיתוח קשר חברתי מצריך בין היתר גילוי עניין בעולמו של האחר, עולם המכיל תכנים שונים שאינם בהכרח נוגעים לעולמו של השותף לקשר. אחד הקשיים החברתיים המתוארים באוטיזם בתפקוד גבוה הוא עיסוק מוגבר בתחומי עניין ספציפיים (Child Study Center, 2010). ייתכן כי ניסוח שאלה כללית המופנית לאחר מצריך התייחסות לתחומי עניין אשר אינם בהכרח חלק מעולמם של ילדים עם אוטיזם, ובשל כך נוצר הקושי.

סיבה נוספת לקושי זה עשויה להיות נעוצה בחשיבה המופשטת הנדרשת לניסוח שאלה כללית וחסרת הקשר לתחום מסוים. ממצאי מחקרים קודמים מצביעים על קושי בחשיבה מופשטת ועל נטייה לחשיבה קונקרטית אצל ילדים עם אוטיזם. קושי זה מיוחס בין היתר לשינויים באינטראקציות בין שתי ההמיספרות במוח – פעילות פונקציונלית מוחלשת של ההמיספרה הימנית ופעילות פונקציונלית מוגברת של ההמיספרה השמאלית (Nikolaenko, 2004), ולליקויים בתפקוד תאי המראה (Ramachandran & Oberman, 2006). אי-לכך, ניתן להסיק כי השאלות ששאלו הילדים את הבובה על העדפותיה נשאלו בדרך חיקוי לשאלה שנשאלו הם עצמם דקות ספורות לפני כן, אך כאשר התבקשו לנסח שאלה פתוחה שלא נחשפו אליה, עלה הקושי בחשיבה מופשטת.

במסגרת הריאיון הופעלה הבובה על ידי המראיינת, והיא אף דובבה אותה, אך נראה שגם הילדים יזמו באופן עצמאי את נושאי השיחה, ולעיתים אף הובילו אותה. הם שאלו שאלות והניעו מהלכים על מנת שהבובה תהיה שותפה לשיח שהתקיים. באופן כזה, הילדים הפכו בחלק מהראיונות לשותפים "בכירים" בשיח, והבובה שהופעלה על ידי מבוגר הפכה לשותף "משני". ממצא זה תואם לממצאי מחקרים מתחום שימוש בבובות התיאטרון לצורכי חינוך וטיפול, שמהם עולה כי הבובה נתפסת על ידי הילדים כעמיתה, ללא מעמד וסמכות של מבוגר. שימוש בבובה מקטין את חוסר האיזון ביחסי הכוחות בין מראיין מבוגר לבין ילד צעיר, יוצר תחושת נוחות אצל הילדים ומאפשר להם להביע באופן מילולי את נקודת מבטם (Epstein et al., 2008).

ממצא מעניין נוסף שעלה מן הראיונות האישיים היה ההתייחסות לבובה כאל דמות אנושית. בתחילת הריאיון ציינה המראיינת בפני הילדים כי הקופיף הוא בובה. מידע זה לא הפריע לילדים לקיים עם הבובה שיח כאילו הייתה אנושית. השיחה שקיימו הילדים עם הבובה נעשתה באווירה נעימה, והשיח שנוצר היה פתוח ולא פורמלי.

התייחסות אל הבובה כאל אנושית היא חלק מהתנהגות משחקית של העמדת פנים, אשר שני הצדדים לוקחים בה חלק במודע. גם ביטויי צחוק, שכללו פרצי צחוק או אמירות, כגון: "זה מצחיק", אשר הופיעו אצל הילדים במהלך הריאיון, מאפיינים התנהלות משחקית ומעידים על הנאה. ממצאים אלה תואמים ממצאים מחקרניים בתחום המשחק, שמהם עולה כי המשחק הוא אחד מהפעילויות החווייתיות המרכזיות המתאימות לצרכים התפתחותיים ולדרכי למידתם של ילדים צעירים, וכי ילדים נלהבים לקחת חלק באינטראקציה משחקית. במסגרת המשחק ילדים יכולים

לבדוק תופעות ולהתנסות במצבים מגוונים בקלות, ללא פחדים ומחסומים (Bennett et al., 1998).

אינטראקציה בעלת גוון משחקי ובלתי פורמלי זו, שנוצרה בשל שילוב הבובה בריאיון, אפשרה קיום דיאלוג נרחב פתוח ומשתף בין הילדים לבין הבובה, ואף הניעה אותם להביע רצון להמשיך ולהיפגש עימה בעתיד. רצון זה עולה בתשובות לשאלה האחרונה שהופיעה בריאיון ובדקה את מידת הרצון להמשיכות. לשאלה זו השיבו עשרה מתוך 11 הילדים בחיוב. כאמור, ניתן לראות באינטראקציה של ילדים עם בובה מעין משחק. כאשר הילד משוחח עם הבובה, הוא מקבל על עצמו את כללי המשחק. קבלת כללי המשחק והנכונות לפעול על פיהם חיונית לאדם כיצור חברתי. הענקת כלים לשיפור היכולת לקבל כללים ולפעול על פיהם עשויה להוות צעד מהותי בעבודה על פיתוח כישורים חברתיים אצל ילדים עם אוטיזם.

נוסף על היתרונות של שילוב הבובה בשיחה שהוזכרו לעיל, ניתן ליחס לתקשורת בעזרת בובת תיאטרון יתרון נוסף – היותה בעלת הבעת פנים סטטית. תוצאות מחקרים מצביעות על כך שרמזים חברתיים כדוגמת הבעות פנים ומחוות גוף והבעתן עלולים להוות מקור לתחושות מתח אצל ילדים עם אוטיזם (Cumine et al., 2001). היותה של בובת התיאטרון בעלת הבעת פנים סטטית מתמשכת עשויה להפחית תחושות מתח אפשריות אצל ילדים אלו. הפחתה בתחושות של מתח יכולה לתרום גם היא ליצירת דיאלוג פתוח ומשתף בין הילדים לבין הבובה ולרצון להמשיך ולהיפגש עימה בעתיד.

כל ההיבטים שעלו מן הראיונות עם הילדים באו לידי ביטוי גם בהתייחסות הגננות וההורים לשילובה של הבובה בראיונות האישיים. בראיונות הטלפוניים שהתקיימו עימם לאחר המפגשים עם הילדים, הייתה הסכמה מלאה כי שיתוף הפעולה של הילדים נבע מנוכחותה של הבובה.

אחת מהנקודות המרכזיות שעלתה בתשובותיהם של ההורים והגננות שרואיינו הייתה ההתייחסות לעובדה שהמפגש שבין הילדים למראיינת והבובה היה ללא היכרות מוקדמת, והריאיון האישי ביניהם היה מפגש ראשוני. חלקם דיווחו כי הופתעו ממהירות הקשר שהתפתח בין הילדים לבובה וציינו כי לאחר הריאיון, הילדים הזכירו את הבובה והביעו רצון להיפגש עימה שוב.

בראיונות דיווחו ההורים והגננות כי הילדים גילו התעניינות רבה בבובה וחשו עימה בנוח. התעניינות זו, לטענתם, הייתה רבה יותר מהתעניינות שהם מגלים לרוב באדם שעימו הם נפגשים לראשונה. חלקם גם דיווחו כי הילדים שיתפו את הבובה בתכנים רגשיים ואישיים ואף הזכירו נושאים אשר מעולם לא העלו קודם לכן. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם היבטים תאורטיים, שעל פיהם עבודה עם בובות תיאטרון מותאמת להיבטים התפתחותיים של ילדים בגיל הרך, אשר נמשכים לבובות ורואים בהן חלק מעולמם (יואלי, 2008).

ממצא נוסף שעלה מתוך הראיונות עם ההורים והגננות הוא משך זמן האינטראקציה בין הילדים לבובה. לטענתם, זמן האינטראקציה בשילוב הבובה היה ארוך יחסית לאינטראקציות אחרות שהילדים נוהגים לקיים עם זרים. המרואיינים

דיווחו כי הילדים ניהלו עם הבובה דיאלוג נרחב, שיתפו אותה בתכנים אישיים והביעו עניין ושמחה, שהביאו להארכת משך זמן האינטראקציה. ממצא זה נתמך בתוצאות מחקרים בתחום ההנעה ללמידה, שמהם עולה כי יצירת סקרנות ועניין תומכת בפיתוח הנעה פנימית, המאופיינת במעורבות באינטראקציה (Katz et al., 2006). מכאן ששילוב הבובה, אשר אופיין בהיבטים אלה, יכול להשפיע על הארכת משך זמן האינטראקציה. כל המרואיינים הביעו הסכמה מלאה בנוגע לתרומתה של הבובה ככלי תיווך לילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה. ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם ממצאים של חוקרים ואנשי חינוך אשר בדקו את השפעת התיווך בעזרת בובות על אוכלוסיות ילדים צעירים בכלל וילדים בעלי צרכים מיוחדים בפרט (Aronoff, 2005; Bernier, 2005; Chiles, 2001; Epstein et al., 2008; Péliscand et al., 2006). ממצאים אלו מראים כי באמצעות בובות תיאטרון ניתן לתקשר עם טווח רחב של גילים בתרבויות שונות ובמשלבי שפה שונים ולהשפיע על ילדים ועל אנשים שקשה "להגיע אליהם" בדרכים מקובלות (Peck, 2005). עוד דווח כי השימוש בבובות התיאטרון גורם להגברת הריכוז והעניין; מעורבותם של הילדים בפעילויות שבהן מעורבת בובה גדלה, והמוטיבציה והקשב שלהם מוגברים (רמר, 2012; רמר וצוריאלי, 2017; 2015; Remer & Tzurial, 2015). בדומה לממצאים אלה, גם במחקרנו נמצא כי באמצעות בובת התיאטרון ניתן ליצור קשר מהיר עם ילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי. דרך בובת התיאטרון ניתן היה לעודד פתיחות ותקשורת ישירה. כיוון שילדים עם אוטיזם מתקשים ביצירת תקשורת מהירה ואישית, לממצאים אלה השלכות חינוכיות, שלפיהן יש צורך לבחון את האפשרות להפוך את בובת התיאטרון לכלי עזר ליצירת תקשורת ראשונית עם ילדי גן המאובחנים עם אוטיזם.

מגבלות המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו 11 ילדים. אף שניתן לראות בגודל המדגם מגבלה, חשוב לציין כי בתחום מחקר הרצף האוטיסטי, מדגם זה הוא מספק דיו על מנת להסיק מסקנות ראשוניות בנושא הנחקר.

מגבלות נוספות נעוצות בשני היבטים: אישיותי וסביבתי. בהתייחס להיבט האישיותי, קיימים הבדלים אינדיווידואליים אצל הילדים ברמת המוטיבציה שלהם וביכולתם להיענות לתקשורת ראשונית; אלו עשויים להשפיע על אופי האינטראקציה. בהתייחס להיבט הסביבתי, חלק מהראיונות נערכו בביתם של הילדים בנוכחות אחד ההורים, וחלקם התקיימו בגן הילדים בנוכחות הגננת. סביבות שונות אלה והמבוגרים שנכחו בהן עשויים להשפיע גם הם על רמת הקשב והמוטיבציה של הילדים.

מגבלה נוספת יכולה לעלות מהראיונות עם ההורים והגננות, שהיו מבוססים על התרשמותם בזמן שנכחו במפגש בין הילד והבובה. יש לקחת בחשבון שהתרשמות זו היא סובייקטיבית ומבוססת על תפיסות וחויות ועל אישיות, שאינן קשורות למחקר; אלו יכולות להשפיע על חוות הדעת שניתנו; אולם בגלל יכולתם להשוות

בין התנהגות הילדים בנוכחות הבובה לבין התנהגותם במצבים יום-יומיים טבעיים, הייתה להורים ולגננות אמת מידה להערכת ההתנהגות של הילדים בריאיון, ומשום כך ניתן לראות בהתרשמותם גם יתרון.

מגבלה נוספת של המחקר נעוצה בעובדה שזו מאיתנו אשר היא מומחית בתחום העבודה עם בובות תיאטרון ככלי תיווך היא שראיינה את הילדים דרך הבובה. על מנת לצמצם הטיות היכולות להיווצר עקב עובדה זו, בנייתוח ראיונות הילדים היה שותף גם שופט חיצוני, פסיכולוג אשר ניתח באופן בלתי תלוי את הממצאים, דרך דיון משותף על שיוך תשובות הילדים לסוגי התקשורת.

חשיבות המחקר

במחקרנו נעשה ניסיון לבדוק אם ניתן לעודד היענות אצל ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה לתקשורת ראשונית, באמצעות שילוב בובת תיאטרון בריאיון חצי מובנה. נושא זה לא נבדק ישירות, ובשל כך ניתן לראות בו מחקר אקספלורטיבי אשר מטרתו לחקור תופעה חדשה שאין עליה ידע רב.

לדעתנו, למחקר זה ישנה תרומה ייחודית בהצגת יתרונותיה של בובת תיאטרון ככלי יעיל ליצירת תקשורת בכלל ולתקשורת ראשונית עם ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה בפרט. באמצעות הבובה ניתן היה ליצור תקשורת באופן מיידי; בזכותה, התקשורת שנוצרה הייתה חווייתית, הוגבר שיתוף הפעולה של הילדים, ועלו תכנים אישיים; הבובה "הצליחה" ליצור עניין אצל הילדים ולגרום להם להתעניין בה. בשל רצונם של הילדים להמשיך ולהיפגש עם הבובה בעתיד ניתן לקיים באמצעותה קשר מתמשך.

האיכויות של הבובה ככלי ליצירת תקשורת בולטות, בעיקר על רקע העובדה שליקויים בתקשורת ובהדדיות הם המאפיינים המרכזיים של אוטיזם (American Psychiatric Association, 2013). איכויות אלה הופכות אותה לכלי בלתי קונוונציונלי יעיל לתיווך וליצירת תקשורת בין אוכלוסייה זו לבין אנשי חינוך וטיפול העובדים עימה.

אחד הקשיים החברתיים הנלווים לאוטיזם הוא כשל בפיתוח קשרים חברתיים עם בני גיל בהתאם לרמת ההתפתחות והיעדר הדדיות רגשית (Child Study Center, 2010). בשל כך, חשוב לדעתנו לקיים מחקרי המשך, שבהם ייבחנו השפעותיו של תיווך עם בובת תיאטרון על אינטראקציה בין-אישית בקבוצת השווים אצל ילדי גן המאובחנים עם אוטיזם בתפקוד גבוה.

מקורות

- גרומן, ת' (2012). **השתנות שכלית בתחום השפה הפיגורטיבית אצל ילדים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- יואלי, נ' (2003). אני אתה והבובה. בתוך פ' ש' קליין וד' גבעון (עורכות), **חלונות לעולם** (עמ' 177–200). רמות.
- יואלי, נ' (2008). **תיאטרון הבובות וילדים ממשחק לאומנות**. סל תרבות ארצי.
- פיאז'ה, ז' (1979). **תפיסת העולם של הילד** (תרגם א' פורת). ספרית פועלים.
- פיין, י', ארם, ד' וזיו, מ' (2014). קידום הבנה רגשית חברתית של ילדים באמצעות קריאת ספרים משותפת: ממחקר ליישום. בתוך ע' רביב ור' בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה** (עמ' 15–32). ספריית פועלים.
- קופר-קיסרי, ס' (2009). מה עוזר לי כשקשה לי. **הד הגן**, ד, 52–61.
- ריבקין, ד' ולף, י' (2016). קידום תעסוקת אנשים עם אוטיזם בתפקוד גבוה בשוק החופשי: סקירת ספרות והערכת תוכנית ניסיונית בבית אקשטיין. **ביטחון סוציאלי**, 102, 263–294.
- רמר, ר' (2012). **השפעתה של תכנית התערבות בשילוב בובת תיאטרון על אסטרטגיות התיווך של מתווכות, ועל הנעה ללמידה והישגים בתחום ניצני אוריינות של ילדי גן בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- רמר, ר' וצוריאלי ד' (2017). בובת תיאטרון ככלי תיווך בגן המיוחד. בתוך ש' רייטר, ע' קופרברג וי' גילת (עורכים), **השילוב כחזון – תלמידים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל: קובץ מחקרים**. מכון מופ"ת.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. מכון מופ"ת.
- שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2001). מהגישה הפרשנית לגישות הפוסט-מודרניסטיות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 31–76). דביר.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) (5th ed.)*. American Psychiatric Association.
- Aronoff, M. (2005). Introduction: Puppetry as a therapeutic medium. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart* (pp.117–124). AuthorHouse.
- Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism: intervention outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 283–298.
- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Gazit, L., Brown, J., & Rogers, S. J. (2008). Children with autism and their friends: Multidimensional study of friendship in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 135–150.
- Bauminger-Zvielly, N. (2013). *Social-emotional and cognitive – Academic characteristics of children with high-functioning ASD*. Guilford Press.
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1998). Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice. *American Journal of Education*, 106(2), 345–348.
- Bernier, M. (2005). Introduction to puppetry in therapy. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and Heart* (pp.109–115). AuthorHouse.

- Butler, S., Guterman, J. T., & Rudes, J. (2009). Using puppets with children in narrative therapy to externalize the problem. *Journal of Mental Health Counseling, 31*(3), 225–233.
- Child Study Center (2010). *Asperger's syndrome*. Yale University. <http://medicine.yale.edu/childstudy/autism/information/aspergers.aspx>
- Chiles, D. (2001). The therapeutic use of puppetry in a health care setting. *National festival workshop manual: A puppet odyssey*. Puppeteers of America.
- Cohen, E. (2006). Play and adaptation in traumatized of young children and their caregivers in Israel. In L. Barbanel & R. J. Sternberg (Eds.), *Psychological interventions in time of crises* (pp.151–180). Springer-Verlag.
- Crepeau, M. I., & Richards, I. M. (2003). *A show of hands: Using puppets with young children*. Redleaf Press.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2001). *Asperger syndrome: A practical guide for teachers*. David Fulton.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S., & Jones, H. (2008). Using puppetry to elicit children's talk for research. *Nursing Inquiry, 15*(1), 49–56.
- Flood, A. M., Hare, D. J., & Wallis, P. (2011). An investigation into social information processing in young people with Asperger syndrome. *Autism, 15*, 601–624.
- Frith, U. (1989). *Autism: Exploring the enigma*. Blackwell.
- Haight, W., Black, J., Ostler, T., & Sheridan, K. (2006). Pretend play and emotion learning in traumatized mothers and children. In D. G. Singer, R. M. Golinkof, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social emotional growth* (pp. 209–230). Oxford University Press.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition, 48*, 101–119.
- Katz, I., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Bereby-Meyer, Y. (2006). Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference. *Social Psychology of Education, 9*, 27–42.
- Keogh, B., Naylor, S., Maloney, J., & Simon, S. (2008). Puppets and engagement in science: A case study. *Nordina, 4*(2), 142–150.
- Martin, I., & McDonald, S. (2004). An exploration of causes of non-literal language problems in individuals with asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 311–328.
- Nikolaenko, N. N. (2004). Metaphorical and associative thinking in health children and in children with Asperger's syndrome at different ages. *Human Psychology, 30*, 532–536.
- Owens, G., Granader, Y., Humphrey, A., & Baron-Cohen, S. (2008). LEGO® therapy and the social use of language programme: An evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1944–1957.
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 25*, 415–433.

- Peck, S., M. (2005). Puppet power: A discussion of how puppetry supports and enhances reading instruction. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart* (pp.73–81). AuthorHouse.
- Pélicand, J., Gagnayre, R., Sandrin-Berthon, B., & Aujoulat, I. (2006). A therapeutic education program for diabetic children: recreational, creative methods, and use of puppets. *Journal of Patient Education Counseling*, 60(2), 152–163.
- Ramachandran, V. S., & Oberman, L. M. (2006). Broken mirrors. *Scientific American*, 295, 62–69.
- Remer, R., & Tzuriel, D. (2015). "I teach better with the puppet": Use of puppetry as a mediating tool in kindergarten education – an evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356–365.
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J., & Downing, B. (2008). Puppets promoting engagement and talk in science. *International Journal of Science Education*, 30(9), 1229–1248.
- Sourn-Bissaoui, S., Caillies, S., Gierski, F., & Motte, J. (2011). Ambiguity detection in adolescents with Asperger syndrome: Is central coherence or theory of mind impaired? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 648–656.
- Stefanatos, G. A., & Baron, I. S. (2011). The ontogenesis of language impairment in autism: A neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 21, 252–270.
- Trimingham, M. (2010). Objects in transition: The puppet and the autistic child. *Journal of Applied Arts in Health*, 1, 251–265.
- Tzuriel, D. (2000). Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review*, 12(4), 385–435.
- Tzuriel, D., & Groman, T. (2017). Dynamic assessment of figurative language of children in the autistic spectrum: The relation to some cognitive and language aspects. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16, 38–63.
- Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2013). Improving social skills in adolescents and adults with autism and severe to profound intellectual disability: A review of literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 594–615.

נספח 1:

שאלון לתקשורת ראשונית עם ילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי

הקדמה לשאלון

שאלון זה פותח לצורכי מחקר, ובאמצעותו נבדקת מידת היענותם של הילדים להשיב על שאלות העומדות בבסיס יצירת תקשורת ראשונית.

השאלות נחלקות לשלוש קטגוריות: (א) שאלות מידע (שאלות אשר המענה להן מבטא ידע, לדוגמה: "איך קוראים לך?"); (ב) שאלות שיתוף בנושאים אישיים (לדוגמה: "מה אתה הכי אוהב לעשות?"); (ג) שאלות המתמקדות בעניין באחר, לדוגמה: "אתה רוצה לדעת מה אני הכי אוהב לעשות?".

אנו מבקשות את עזרתכם בהגדרת **מידת הרלוונטיות של כל שאלה, תוך התייחסות לסוגה** (מידע/שיתוף/עניין באחר), בהתאם לסולם הדירוג שלהלן: 1 – רלוונטי, 2 – בין רלוונטי ללא רלוונטי, 3 – לא רלוונטי. השאלון מיועד לילדים בגילים 4–5 שנים, המאובחנים עם אוטיזם בתפקוד גבוה.

פתיחה: "שלום קוראים לי תמי, אני עובדת עם ילדים בגן, והבאתי היום חבר טוב שלי, בובת קוף. קוראים לו ינקלה, והוא רוצה לדבר איתך".

1. איך קוראים לך? – **מידע** 1 – 2 – 3
2. בן כמה אתה? – **מידע** 1 – 2 – 3
3. יש לך אח או אחות? – **מידע** 1 – 2 – 3
4. איך קוראים לו (או לה)? – **מידע** 1 – 2 – 3
5. איך קוראים לגננת שלך? – **מידע** 1 – 2 – 3
6. בגן שלך יש משחקים? – **מידע** 1 – 2 – 3
7. באיזה משחק אתה הכי אוהב לשחק? – **שיתוף** 1 – 2 – 3
8. יש לך בבית טלוויזיה? – **מידע** 1 – 2 – 3
9. איזו תוכנית אתה הכי אוהב לראות? – **שיתוף** 1 – 2 – 3
10. התוכנית שאני אוהבת לראות אחרת. אם הילד מביע התעניינות (לדוגמה, שואל: "איזו תוכנית?") – **עניין באחר** 1 – 2 – 3
11. יש לך בבית או בגן אייפד? – **מידע** 1 – 2 – 3
(אם הילד משיב בשלילה, שואלים בגן)
12. באיזה משחק אתה הכי אוהב לשחק? – **שיתוף** 1 – 2 – 3
13. גם לי יש משחק באייפד שאני הכי אוהבת לשחק בו. אם הילד מביע התעניינות (לדוגמה, שואל: "באיזה משחק?") – **עניין באחר** 1 – 2 – 3
14. מה אתה הכי אוהב לאכול? – **שיתוף** 1 – 2 – 3
15. גם לי יש מאכל שאני הכי אוהבת. אם הילד מביע התעניינות (לדוגמה, שואל: "איזה?") – **עניין באחר** 1 – 2 – 3

16. מה אתה הכי אוהב לעשות? – **שיתוף**
 1 – 2 – 3
17. גם לי יש משהו שאני הכי אוהבת לעשות. אם הילד מביע התעניינות
 (לדוגמה, שואל: "מה את הכי אוהבת לעשות?") – **עניין באחר**
 1 – 2 – 3
18. איזה צבע אתה הכי אוהב? – **שיתוף**
 1 – 2 – 3
19. הצבע שאני אוהבת אחר. אם הילד מביע התעניינות
 (לדוגמה, שואל: "איזה?") – **עניין באחר**
 1 – 2 – 3
20. אני שאלתי אותך הרבה שאלות. גם אתה רוצה לשאול אותי
 משהו? – **עניין באחר**
 1 – 2 – 3
21. היה לך כף לדבר איתי? – **שיתוף**
 1 – 2 – 3

נספח 2:

שאלון להורים וגננות

-
1. באיזה גיל ילדך אובחן?
 2. האם אובחן באמצעות ADOS?
 3. האם לדעתך ילדך חש בנוח עם הבובה? כיצד זה בא לידי ביטוי?
 4. האם ילדך שיתף פעולה?
 5. האם לדעתך היה משתף פעולה באופן זה ללא הבובה?
 6. האם לדעתך הזמן שנמשכה האינטראקציה מאפיין את משך האינטראקציות שמקיים ילדך עם אנשים זרים?
 7. האם משך האינטראקציה לדעתך הושפע מנוכחות הבובה? אם כן, כיצד?
 8. האם לדעתך ההתעניינות בבובה הייתה רבה יותר מההתעניינות באדם שאיתו נפגש ילדך בפעם הראשונה?
 9. האם במהלך האינטראקציה עלו תכנים אינפורמטיביים או רגשיים שלא הכרת?
 10. מה גילית על הילד שלך?
 11. האם היה משהו שהפתיע אותך באינטראקציה עם הבובה?
 12. האם ילדך הזכיר את הבובה או הביע רצון להיפגש עימה שוב בתקופה לאחר הריאיון?
 13. האם לדעתך הבובה ככלי תיווך עשויה לסייע לילדים המאובחנים על הרצף האוטיסטי? אם כן, במה?