

דוח מדעי סופי

השפעת לימוד נגינה בתופים על רווחה נפשית של אוטיסטים מבוגרים

מגישה: פרופ' ורד סלונים-נבו

המחלקה לעבודה סוציאלית

הפקולטה למדעי הרוח והחברה

אוניברסיטת בן גוריון

מחקר זה מומן באמצעות קרן המחקרים של הביטוח הלאומי

ינואר 2024

תוכן העניינים

7	..... תקציר	1
9	..... סקירת ספרות ומסגרת תיאורטית	2
9	..... אוטיזם	2.1
12	..... אוטיזם ובריאות נפשית	2.2
15	..... גישת הכוחות בעבודה סוציאלית ובעבודה עם אוטיסטים	2.3
17	..... אוטיזם ויכולות מוזיקליות	2.4
19	..... התערבויות מוזיקליות עם אוטיסטים	2.5
21	..... השפעות לימוד נגינה	2.6
23	..... התערבויות נגינה בתופים	2.7
25	..... השפעת נגינה בתופים על מדדים של רווחה נפשית	2.8
25	..... מסוגלות עצמית	2.9
27	..... קבלה עצמית	2.10
28	..... אינטימיות	2.11
29	..... שביעות רצון מהחיים	2.12
30	..... סיכום	2.13
33	..... מטרת המחקר	3
33	..... השערות המחקר	4
33	..... שאלות המחקר	5
33	..... תוכנית ההתערבות	6
34	..... שיטה	7
34	..... מערך מחקר כמותני	7.1
34	..... אוכלוסיית המחקר	7.1.1
34	..... חישוב גודל המדגם	7.1.2
35	..... שיטת הדגימה	7.1.3
35	..... כלי המחקר	7.1.4
38	..... תיקוף השאלונים והתאמתם לאוכלוסיית המחקר	7.1.5
38	..... אתיקה	7.1.6
39	..... מערך מחקר איכותני	7.2
39	..... תיאור המדגם	7.2.1
40	..... איסוף הנתונים	7.2.2
41	..... ניתוח הנתונים	7.2.3
41	..... אמינות המחקר	7.2.4
42	..... אתיקה	7.2.5

43	..... תוצאות וממצאים	.8
43	מאפייני המשתתפים במחקר, נתוני המשתתפים התלויים בתחילת ההתערבות וקשרים בין משתני המחקר	.8.1
46	הבדלים בין קבוצת ההתערבות לבין קבוצת הביקורת במשתני המחקר לאורך 3 נקודות הזמן	.8.2
46	..... משתנה מסוגלות עצמית	.8.2.1
47	..... משתנה קבלה עצמית	.8.2.2
51	..... משתנה אינטימיות עם חבר	.8.2.3
52	..... משתנה שביעות רצון מהחיים	.8.2.4
53	..... ריכוז התוצאות	.8.2.5
54	..... ניתוח תוכן איכותני	.8.3
55	..... חוויה של קשר וקבלה בלימוד הנגינה	.8.3.1
58	..... תחושות הנאה ושחרור כתוצאה מהנגינה	.8.3.2
60	..... השפעת לימוד הנגינה בתופים על תחושת המסוגלות	.8.3.3
63	..... סיכום הממצאים האיכותניים	.8.3.4
64	..... דיון	.9
64	..... סיכום הממצאים הכמותניים והאיכותניים	.9.1
64	..... סיכום ממצאי מערך המחקר הכמותני	.9.1.1
65	..... סיכום ממצאי מערך המחקר האיכותני	.9.1.2
67	..... דיון בממצאים בהקשר לתיאוריות בספרות הקיימת	.9.2
67	..... שילוב של מערך מחקר כמותני עם מערך מחקר איכותני	.9.2.1
68	..... חוויה של קשר וקבלה בלימוד הנגינה	.9.2.2
71	..... תחושת הנאה ושחרור בלימוד הנגינה	.9.2.3
73	..... חוויות הצלחה והתמודדות עם אתגר בלימוד הנגינה	.9.2.4
75	..... ההתערבות לא שיפרה את רמת המסוגלות העצמית	.9.2.5
77	..... ההתערבות לא שיפרה את רמת הקבלה העצמית	.9.2.6
78	..... ההתערבות לא שיפרה את רמת האינטימיות עם חבר	.9.2.7
80	..... ההתערבות לא שיפרה את רמת שביעות הרצון מהחיים	.9.2.8
82	..... סיכום	.9.2.9
85	..... מגבלות המחקר	.10
80	..... המלצות למחקרי המשך	.86
81	..... מקורות	.87

רשימת לוחות

מספר לוח	תיאור	עמוד
.1	משתתפי קבוצת המיקוד במערך המחקר האיכותני.....	39
.2	משתתפים בראיונות עומק חצי מובנים.....	40
.3	התפלגות מאפייניהם האישיים הקטגוריאליים של משתתפי המחקר.....	43
.4	רמת המשתנים התלויים במחקר בשלב הבסיס.....	44
.5	מתאמי פירסון בין משתני המחקר התלויים לבין משתנים דמוגרפיים בשלב הבסיס.....	44
.6	מתאמי פירסון בין משתני המחקר התלויים בשלב הבסיס.....	45
.7	ניתוח שונות דו-גורמי על המשתנה מסוגלות עצמית כתלות בסוג הקבוצה ובנקודת המדדה.....	46
.8	ניתוח שונות דו-גורמי על המשתנה קבלה עצמית כתלות בסוג הקבוצה ובנקודת המדדה.....	47
.9	ניתוח שונות דו-גורמי על פרטי השאלון המגלמים הערכה עצמית כתלות בסוג הקבוצה ובנקודת המדדה.....	48
.10	ניתוח שונות דו-גורמי על פרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית כתלות בסוג הקבוצה ובנקודת המדדה.....	49
.11	ניתוח שונות דו-גורמי על פריט מספר 11 בשאלון קבלה עצמית בלתי מותנית כתלות בסוג הקבוצה ובנקודת המדדה.....	50
.12	ניתוח שונות דו-גורמי על המשתנה אינטימיות עם חבר כתלות בסוג הקבוצה ובנקודת המדדה.....	51
.13	ניתוח שונות דו-גורמי על המשתנה שביעות רצון מהחיים כתלות בסוג הקבוצה ובנקודת המדדה.....	52

רשימת איורים

מספר איור	תיאור	עמוד
.1	הבדלים ברמת משתנה מסוגלות עצמית.....	46
.2	הבדלים ברמת משתנה קבלה עצמית.....	48
.3	הבדלים ברמת פרטי השאלון המגלמים הערכה עצמית.....	49
.4	הבדלים ברמת פרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית.....	50
.5	הבדלים ברמת פריט מספר 11 בשאלון קבלה עצמית.....	51
.6	הבדלים ברמת משתנה אינטימיות עם חבר.....	52
.7	הבדלים ברמת משתנה שביעות רצון מהחיים.....	53
.8	מקצב בין ארבעה רבעים.....	75

רשימת נספחים

מספר נספח	תיאור	עמוד
.1	פרוטוקול מוצע להעברת ההתערבות (10 מפגשים).....	131
.2	ראיון עומק חצי מובנה עם קבוצת מיקוד (נקודת זמן א')	132
.3	ראיון עומק חצי מובנה עם מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך דיור (נקודת זמן א').....	133
.4	ראיון עומק חצי מובנה עם המשתתפים בהתערבות (נקודת זמן ב').....	134
.5	שאלון מסוגלות עצמית כללית החדש.....	135
.6	שאלון קבלה עצמית בלתי מותנית.....	136
.7	תת שאלון אינטימיות בתוך שאלון חברות.....	137
.8	שאלון שביעות רצון מהחיים.....	138
.9	שאלון מאפיינים דמוגרפיים.....	139

1. תקציר

רקע

אוטיסטים חווים קשיים משמעותיים בתפקוד חברתי, הם בעלי לקות ביכולות ליבה חברתיות, ומתקשים ביצירת מערכות יחסים ושימורן. אוטיזם בתפקוד גבוה הוא מונח שמשמש בו בכדי לתאר אדם עם תמונה קלינית של אוטיזם, אך ללא מוגבלות באינטליגנציה. בצד הקשיים החברתיים של אוכלוסיית המחקר, במספר מחקרים בקרב ילדים נמצא כי לילדים האוטיסטים יכולות מוזיקליות טובות משל הילדים שאינם אוטיסטים בקבוצות הביקורת. כמו כן, נמצא, כי על אף הליקויים ביכולות החברתיות, היכולות המוזיקליות באופן יחסי אינן לקויות. בנוסף, מן הספרות עולה כי אוטיסטים מביעים עניין גבוה ומגיבים באופן חיובי למוזיקה.

מחקרים רבים מצאו מתאם בין לימוד נגינה בכלי מוזיקלי לבין שיפור במיומנויות מוטוריות, בהערכה עצמית, ביכולות חברתיות, שיפור בתחושות של הצלחה, ביטחון ומשמעת עצמית. לכן, ללימוד נגינה על כלי מוזיקלי צפויה השפעה חיובית על מדדים של רווחה נפשית. בשל הטבעיות והנגישות של התופים, לימוד נגינה במערכת תופים, מהווה מרחב לאיתגור והעצמת יכולות מוזיקליות, התמודדות עם תסכולים, התנסות בחוויות מוטוריות ובקואורדינציה ומהווה מרחב סמלי לחוויות של הכלה, קבלה, ביטחון, הרמוניה וארגון.

מטרת המחקר

להעריך את השפעת לימוד נגינה בתופים על רמת תפיסת המסוגלות העצמית, רמת הקבלה העצמית, רמת אינטימיות עם חבר ועל רמת שביעות הרצון של אוטיסטים מבוגרים, וללמוד על החוויות האישיות ועל היתכנות של השפעות ישירות ועקיפות של לימוד הנגינה בתופים על משתתפי המחקר.

ההתערבות

ההתערבות (המשתנה הבלתי תלוי) כללה 10 שיעורי נגינה בן 45 דקות כל אחד, על בסיס שבועי, על מערכת תופים אקוסטית. המפגשים כללו לימוד נגינה ומקצבים על מערכת התופים, אך הדגש הושם על יצירת חוויה של הנאה, הצלחה וביטוי עצמי על פני שליטה בנגינה.

השיטה

המחקר כלל שני מערכים: מערך מחקר כמותני להערכת השפעת ההתערבות על רמת תפיסת מסוגלות עצמית, קבלה עצמית, אינטימיות עם חבר ועל רמת שביעות הרצון מהחיים. מערך המחקר כלל את קבוצת ההתערבות אשר משתתפיה קיבלו את ההתערבות המוצעת ומלאו את שאלוני המחקר לפני ההתערבות, בסופה, ושלושה חודשים מסיומה לצורך מעקב, וקבוצת ביקורת אשר משתתפיה לא קיבלו כל התערבות ומילאו את השאלונים בפרקי זמן זהים לאלו של קבוצת ההתערבות.

מערך מחקר איכותני אשר כלל איסוף חומרים בשתי נקודות זמן. בנקודת זמן א', כשנה לאחר סיום ההתערבות נערכה קבוצת מיקוד עם חלק מן המשתתפים בהתערבות וראיונות עומק חצי מובנים עם שני מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך הדיוור של המשתתפים בקבוצת המיקוד, ונקודת זמן ב', שלוש שנים בממוצע מתום ההתערבות נערכו ראיונות עומק חצי מובנים בשיחות וידאו עם מחצית מהמשתתפים בהתערבות.

המדגם

מערך מחקר כמותני: 30 משתתפים בקבוצת ההתערבות ובקבוצת הביקורת בני 18 ומעלה אשר מאובחנים באוטיזם ובעלי יכולת מילולית גבוהה ובסך הכל 60 משתתפים.

מערך מחקר איכותני: מתוך המשתתפים שהוזכרו לעיל, בנקודת זמן א' לקחו חלק 8 משתתפים בקבוצת מיקוד, בנקודת זמן ב' לקחו חלק 15 משתתפים בראיונות עומק חצי מובנים.

איסוף וניתוח הנתונים

מערך מחקר כמותני: המשתתפים במחקר ענו באופן עצמאי או עם עזרה קלה על השאלונים המהווים את כלי המחקר. לבחינת השפעת ההתערבות על מסוגלות עצמית, קבלה עצמית, רמת אינטימיות עם חבר ועל שביעות רצון מהחיים, בוצע ניתוח שונות דו-גורמי עם סוג הקבוצה כגורם בין-נבדקי (2 רמות: התערבות, ביקורת) ו-זמן כגורם תוך-נבדקי (3 רמות: לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות, מעקב). מערך מחקר איכותני: השיחה בקבוצת המיקוד וראיונות העומק הוקלטו, תומללו, נקראו מספר פעמים, נותחו, והוצאו מהן התמות המרכזיות.

ממצאים

מתוצאות מערך המחקר הכמותני עלה כי ההתערבות לא שיפרה את רמת המסוגלות העצמית, רמת הקבלה העצמית, רמת אינטימיות עם חבר ואת רמת שביעות הרצון מהחיים של משתתפי המחקר. מניתוח התכנים שעלו במערך המחקר האיכותני, עלו חוויות של יצירת קשר וקבלה בשיעורי הנגינה, תחושות הנאה, שמחה ושחרור, חווית הצלחה, התמודדות עם אתגר וביצוע משימות מורכבות.

דיון, מסקנות והמלצות

יתכן כי הדגש שניתן על התאמת ההתערבות למשתתפים הן מבחינת היכולות המוטוריות, אופן הלימוד, תכני הלימוד, יכולותיהם הקוגניטיביות, טעמים המוזיקלי, מצבם הריגשי בעת השיעור, הדגש שניתן על הכוחות והיכולות המוזיקליות של המשתתפים, והסגולות הטבעיות של מערכת התופים אשר "מקבלת" כל התנהגות, השפיעו על תחושות ההנאה והשחרור, הקבלה, והמסוגלות של משתתפי המחקר כפי שעלה ממערך המחקר האיכותני.

מאידך, לא חל שיפור במדדים שנבדקו במערך המחקר הכמותני. יתכן כי ההתערבות לא שיפרה את רמת המסוגלות העצמית מכיוון שתפיסה זו הינה קשיחה לשינוי, בפרט עבור אוכלוסיית המחקר אשר תפיסת המסוגלות העצמית שלהם נמוכה מתפיסת המסוגלות העצמית של אנשים שאינם אוטיסטים. בנוסף, יתכן כי ההתערבות לא שיפרה את רמת הקבלה העצמית בשל חוויות רבות שנים של חוסר קבלה מהסביבה או בשל ניסיונות עקרים של אוכלוסיית המחקר להתאים את עצמם לאוכלוסיית האנשים שאינם אוטיסטים, אשר בהלימה גורמים לרמה נמוכה של קבלה עצמית. כמו כן, יתכן כי ההתערבות לא שיפרה את רמת האינטימיות עם חבר מכיוון שהמשתנה הנבדק אינו תואם את העדפות אוכלוסיית המחקר אשר על פי הספרות שמה דגש על תחומי עניין משותפים ופעילות משותפת על פני מרכיבים רגשיים בחברות. יתכן כי מכיוון שלא חל שיפור במשתנים אלו, אשר קשורים באופן משמעותי לשביעות רצון מהחיים, ההתערבות לא שיפרה את רמת שביעות הרצון מהחיים של המשתתפים במחקר.

בהתאמה, מומלץ ליישם התערבויות נוספות המותאמות למאפייני קהל יעד ההתערבות, ליישם מחקר זה עם מספר משתתפים גדול יותר ולמשך זמן רב יותר, לבחון את השפעת ההתערבות על משתנים צנועים יותר, כמו למשל תפיסת מסוגלות עצמית בנגינה, ולבחון את השפעת ההתערבות על משתנים מותאמים יותר להעדפות אוכלוסיית המחקר, כמו למשל רמת החברות על פי מאפייני חברות המוגדרים על ידי אוטיסטים.

מילות מפתח: אוטיזם, תפקוד גבוה, בריאות נפשית, גישת הכוחות, טיפול במוסיקה, תופים, מסוגלות עצמית, קבלה עצמית, אינטימיות עם חבר, שביעות רצון מהחיים, שילוב שיטות מחקר.

2. סקירת ספרות ומסגרת תיאורטית

עבודה זו בחנה את השפעת התערבות לימוד נגינה בתופים, על מדדים של רווחה נפשית של אוטיסטים מבוגרים. בסקירת הספרות אציג באופן מפורט כל אחד ממאפייני המחקר: אוטיזם, אוטיזם ובריאות נפשית, גישת הכוחות בעבודה סוציאלית, קשר בין אוטיזם ומוזיקה, לימוד נגינה, סגולות והתערבויות נגינה בתופים (ההתערבות, המשתנה הבלתי תלוי) והמשתנים התלויים במחקר: מסוגלות עצמית, קבלה עצמית, אינטימיות עם חבר ושביעות רצון מהחיים. בהצגתי זו אנסה להראות כיצד המפגש בין המאפיינים הספציפיים של אוכלוסיית המחקר עם מאפייניה של ההתערבות מהווה מרחב לשיפור במדדים המצוינים לעיל.

2.1. אוטיזם

במאמר שסוקר את שלבי ההתפתחות של 11 ילדים החל מהולדתם, 8 בנים ו 3 בנות, מתאר ליאו קנר, רופא ופסיכיאטר (Kaner, 1943) את המכנה המשותף לכולם כחוסר יכולת להגיב לסיטואציות או לאנשים אחרים בדרך המקובלת מחד, וסיפוק והנאה עצמית מאידך. בסקירתו מביא קנר מספר ציטוטים של הורים המתארים את התנהגות בנם: "כמו בתוך שריון", "מתנהג כאילו אין אנשים לידו", "מתנהג כאילו הוא מהופנט", "אינו מצליח לפתח מודעות חברתית" ועוד. חלק מן הילדים הללו אובחנו בעבר כסכיזופרנים וחלקם הוגדרו כבעלי נכות נפשית, אך קנר כותב כי סך זה של תסמינים לא תואר לפני כן. הוא כותב, כי בניגוד לסכיזופרניה המהווה נסיגה נפשית ממצב ראשוני תקין, תסמינים של התעלמות מן הסביבה והתמקדות בעצמי שנצפו בילדים אלו, קיימים החל מראשית חייהם. הוא מכנה את סך התסמינים "אוטיזם" (extreme autistic aloneness).

ב- 1944 פירסם הנס אספרגר, רופא ילדים אוסטרי, מאמר שתיאר ארבעה ילדים בעלי "פסיכופתולוגיות אוטיסטיות" (Asperger, 1944). אספרגר מצא כי לארבעת הילדים מאפיינים זהים הכוללים יכולות יוצאות מגדר הרגיל במתמטיקה ובמדעים, אופני חשיבה יצירתיים ומקוריים מחד, אך בעלי יכולת חברתית ורגשית נמוכה מאידך, בעלי רמת רגישות חושית מוגברת, קושי בהבעת רגשות כלפי אדם אחר, התנהגות סטריאוטיפית, התנהלות מגושמת וללא עיכוב ברכישת שפה.

בניגוד לקנר, אשר שם דגש על המצב ההתפתחותי של האוטיזם, ההתנהגויות אשר תוארו ע"י אספרגר דמו יותר להתנהגויות אשר מאפיינות הפרעת אישיות. הוא דיווח כי בקרב האבות של נבדקיו נמצאו בעיות דומות (Rosen, Lord & Volkmar, 2021). למעשה, הטענה של אספרגר היא תחילתו של ויכוח בנוגע ל"גבולות האוטיזם", "פנוטיפ האוטיזם הרחב" וסוגיות של שונות נוירולוגית בקרב אוטיסטים (Ingersoll & Wainer, 2014).

התיאור של קנר היה בהיר ביותר. הוא הצביע על מספר מאפיינים הנלקחים בחשבון עד היום בעבודה עם אוטיסטים כמו אקולילה ופרוזודיה לקויה. מאידך, התיאור של קנר כלל גם פוטנציאל למחקר שגוי. המילה "אוטיזם" יוחסה באופן מיידי למאפיין הסכיזופרניה שתואר ע"י בלולר אודות נסיגה לתוך העצמי שכונה על ידו "אוטיזם" (Bleuler, 1911). בנוסף, הנחתו של קנר שאוטיזם איננו מקושר למצבים רפואיים נוספים התבררה כלא נכונה (Rutter & Thapar 2014; Yuen et al. 2019).

מספר התפתחויות חשובות התרחשו במחצית השנייה של שנות ה 60 ובמהלך שנות ה 70 הנוגעות להגדרת ואבחון אוטיזם. רימלנד (Rimland, 1964, 1968) יצר את רשימת התיוג הראשונה להערכת תסמינים המיוחסים לאוטיזם. מחקרים נוספים הציעו כי אוטיזם הינו אבחנה מובחנת

העומדת בפני עצמה ואיננה מהווה התגלמות ראשונית של סכיזופרניה. לכן, רוטר (Rutter, 1978) הציע הגדרה חדשה לאוטיזם הכוללת איחור ושונות של יכולות שפתיות וחברתיות, דפוסי התנהגות נוקשים וחזרתיים החל מראשית החיים. להגדרה זו תרומה חשובה להופעת הפרעת האוטיזם ב DSM-III (APA, 1980). גם החברה האמריקאית הלאומית לילדים אוטיסטים (NSAC, 1978) הציעה הגדרה הכוללת התפתחות שאינה רגילה, אך בנוסף הדגישה תת/יתר רגישות חושית לסביבה. דגשים אלו השפיעו פחות על DSM-III אך רגישות חושית בקרב אוטיסטים נחקרה ומוכרת וקיבלה ביטוי כמעט 40 שנה מאוחר יותר ב DSM-5 (APA, 2013).

אוטיזם נכלל ב DSM-III בקבוצה של מספר הפרעות אשר כונתה "הפרעות התפתחות נרחבות" (Pervasive Developmental Disorders, PDDs). הקבוצה כללה התייחסות לילדים אשר להם תסמיני אוטיזם, התייחסות לילדים שנצפו עם תסמיני אוטיזם אך בחלוף הזמן חלק מהתסמינים נעלמו, והתייחסות לילדים אשר התפתחותם הייתה נורמלית בהתחלה ומאוחר יותר החלו להיראות תסמיני אוטיזם. בשמה הפורמלית כונתה ההפרעה Infantile Autism (אוטיזם של הילדות). בנוסף הקבוצה כללה התייחסות לילדים אשר לא ענו במדויק על הגדרת האוטיזם אך נדמה שקבוצת ה PDDs מתאימה יותר למצבם מאשר הקבוצות האחרות (Rosen, Lord & Volkmar, 2021).

בתקופה שבה נכללה הפרעת האוטיזם לראשונה ב DSM-III, שכחות ההפרעה הייתה נדירה. במחקר משנת 1970 עלה כי שכיחותה של ההפרעה הינה 3 מקרים מתוך 10,000 (Treffert, 1970) ובמחקר משנת 1999 נמצא כי שכיחות ההפרעה הינה 7 מקרים מתוך 10,000 (Fombonne, 1999). עוד נמצא במחקר זה כי שכיחות הופעת ההפרעה בקרב הבנים גבוהה פי 3-5 מאשר בקרב הבנות. על אף התועלת הרבה בהכללת האוטיזם ב DSM-III, עלו מספר בעיות. מחד, בכדי לענות על הגדרת האוטיזם, נדרשה התאמה לכל הקריטריונים המוצגים בהגדרת ההפרעה. מאידך, המשמעות של הכותרת הרחבה של קבוצת ההפרעות PDD לא הייתה לגמרי ברורה ומובנת. הקשר בין הקבוצה הרחבה של מקרי PDD שאינם טיפוסיים לבין קבוצת המקרים שקיבלו את האבחנה הצרה של האוטיזם הגביר את ההכרה במורכבויות הגנטיות הקשורות להפרעה ואת הצורך בהתאמת האבחנה למקרים המתגלים בפועל (Rutter & Thapar, 2014; Yuen et al. 2019).

בהתאמה לקשיים שצוינו לעיל, מספר שינויים משמעותיים בוצעו ב DSM-III-R (מהדורה מתוקנת של DSM-III). ראשית, שם האבחנה שונה מאוטיזם של הילדות לאוטיזם. השינוי מגלם את המודעות לצורך כי האבחנה תהיה גמישה ומוכוונת לגילאים שונים ורמות התפתחות שונות (Siegel et al. 1993; Waterhouse et al. 1988). בנוסף, האבחנה ב DSM-III-R כללה 16 פריטים ב 3 קטגוריות. 1. ליקוי איכותי באינטראקציה חברתית הדדית 2. ליקויים בתקשורת 3. תחומי עניין צרים או התנגדות לשינויים ותנועות חזרתיות. עפ"י DSM-III-R בכדי לקבל את אבחנת האוטיזם יש לקיים 8 מתוך 16 הפריטים, לפחות 2 מהם בקטגוריה החברתית ולפחות 1 בכל אחת משתי הקטגוריות האחרות (APA 1987). בנוסף, הקבוצה אשר היוותה את ה"שארית", מקרים אשר לא במדויק על הגדרת האוטיזם תויגה מחדש ב DSM-III-R כ pervasive developmental disorder not otherwise specified (PDD NOS) אך עדיין ללא הגדרה ברורה.

במקביל, ב The World Health Organization's International Classification of Diseases, 10th edition (ICD-10; World Health Organization, 1992) ניתן מקום להפרעות תקשורת נוספות כמו תסמונת אספרגר, תסמונת רט והפרעת ילדות דיסאינטגרטיבית (Volkmar et al. 2014). העבודה על האבחנה לקראת DSM-IV כללה קבוצות עבודה במגוון רחב של נושאים וכן שיתוף פעולה עם קבוצות

העבודה של ICD-10 (Volkmar et al. 1994). לאחר דיונים על ההגדרות הרחבות מחד ב DSM וההגדרות המפורטות מאידך ב ICD, הוחלט להשאיר את שלוש הקטגוריות אשר הוצגו ב DSM-III-R אך להפחית את הפירוט ואת מספר הקריטריונים בכל קטגוריה. בנוסף הוחלט להוסיף את "תסמונת אספרגר" כאבחנה נבדלת מאוטיזם בשל מחקרים אשר הצביעו על שוני גדול בין תסמיני אוטיזם או PDD NOS לבין תסמינים של תסמונת אספרגר (Rosen, Lord & Volkmar, 2021). בנוסף על האבחנות אוטיזם, תסמונת אספרגר ו PDD NOS, כלל פרק ה PDD ב DSM-IV, שתי הפרעות נוספות: תסמונת רט, שתסמיניה העיקריים הם נסיגה בתחום המוטורי ואח"כ גם באיבוד כישורי חשיבה ודיבור לאחר 18-6 חודשים ראשונים של התפתחות תקינה והפרעה דיסאינטגרטיבית של הילדות, המתבטאת בנסיגה ביכולות התנועה, שליטה על הסוגרים ומיומנויות חברתיות (APA, 1994).

לאחר עשורים של מחקר, ב DSM-5 (APA, 2013) ציינו שינוי אבחנתי חשוב, מאוטיזם, כמערכת רבת אבחנות (חמש אבחנות תחת כותרת של PDD ב DSM-IV) לאבחנה אחת רבת מימדים: Autism Spectrum Disorder (ASD) (Rosen, Lord & Volkmar, 2021). המעבר לאבחנה אחת נבע מ: 1. מחקרים רבים הצביעו על שונות במספר ובחומרת התסמינים של אוטיזם בכל האבחנות אשר צוינו ב DSM-IV אך עם תסמיני ליבה דומים (Fernell et al. 2010; Macintosh & Dissanayake, 2004; Ozonoff et al. 2000; Snow & Lecavalier, 2011). 2. השפעות מצומצמות של האבחנות השונות על הביצועים בפועל (Szatmari et al. 2003, 2009). 3. שונות מעטה בין האבחנות בתוצאות אבחוני לתסמיני אוטיזם (Lord et al. 2000, 2012; Walker et al. 2004). 4. ריבוי האבחנות גרם למגבלות על קבלת טיפול. ביטול תת הקטגוריות היה שנוי במחלוקת, וכלל חששות בנוגע לאיבוד הזהות האישית והקהילתית בעיקר סביב קבוצת "תסמונת אספרגר" וכן חששות לאיבוד של שירותים בקהילה בשל איבוד השייכות להגדרה. אך בפועל, המעבר לאבחנה אחת הוביל לשיפור בחדות ורגישות האבחנה כך ש 90% מהילדים אשר אובחנו כ PDD, נמצאו מתאימים לאבחנת ASD על פי ה DSM-5 (Huerta et al. 2012; Mandy et al. 2012) ושאריתם נכללו תחת האבחנה החדשה ב DSM-5: הפרעה בתקשורת חברתית (Rosen, Lord & Volkmar, 2021).

בשל העמימות בנוגע לשוני בין ההגדרות "ליקוי באינטראקציה חברתית" ו "ליקוי בתקשורת", ב DSM-V ו ICD-11 חל שינוי נוסף, ומעבר מאבחנה בת 3 קטגוריות לאבחנה בת 2 קטגוריות על ידי איחוד קטגוריית ליקוי באינטראקציה חברתית החדית עם קטגוריית ליקוי בתקשורת, הקטגוריה בנוגע לתחומי עניין צרים או התנגדות לשינויים ותנועות חזרתיות נשארה בעינה (Rosen, Lord & Volkmar, 2021).

הפרעת רצף האוטיזם (Autism Spectrum Disorder) המוצגת ב DSM-5 כוללת לקות מתמשכת בתקשורת ואינטראקציה חברתית שאינה מלווה בעיכוב בהתפתחות כללית ודפוסי התנהגות מוגבלים או חזרתיים של תחומי עניין ופעילויות. בנוסף, האבחנה כוללת התייחסות לליקויים רפואיים ופסיכולוגיים נוספים וללקויות מילוליות וקוגניטיביות (APA, 2013). שכיחות האבחנה בארצות הברית בקרב ילדים גדלה מ 1.1% (1/88) ב 2008 ל 2.3% (1/44) ב 2018 (Hirota & King, 2023; Oliveras-Rentas et al., 2021).

כמו כן, במהלך השנים, עם המעבר לחשיבה על אוטיזם כעל רצף, אוטיסטים אשר אינם בעלי מוגבלות שכלית עם מנת משכל הגבוהה מ 70 נקודות הוגדרו כ "אוטיסטים בתפקוד גבוה" (High Functioning) (ולעיתים קרובות נחשבו כבעלי רמה מתונה של אוטיזם (Baron-Cohen, 2000).

2.2. אוטיזם ובריאות נפשית

אינטראקציה חברתית מוגדרת כהליך הדדי שבו ילדים יוזמים ומגיבים בצורה אפקטיבית לגירויים חברתיים המוצגים על ידי עמיתיהם (Shores, 1987). אינטראקציה חברתית עם עמיתים מהווה רכיב משמעותי בהתפתחות הילד לכשירות חברתית (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995). ילדים בעלי קושי באינטראקציה חברתית נמצאים בקבוצת סיכון לחוויות של בדידות (Asher, Parkhurst, Hymel, & Williams, 1990). קושי בכישורים חברתיים יכול לגרום לניסיונות שליליים רבים במהלך חיי ילד. מחקרים מציגים כי חוסר בכישורים חברתיים פוגע בהישגים בלימודים, יחסים בין עמיתים, רווחה נפשית, השגת עבודה, עצמאות ואיכות חיים (Henricsson & Rydell, 2006; Portway & Johnson, 2005). אינטראקציה חברתית של ילדים אוטיסטים כוללת חוסר מודעות לאחר בקרב בעלי לקות חברתית חמורה ולחוסר התאמה בהתנהגות החברתית בקרב בעלי לקות פחותה (Volkmar, Carter, Grossman, & Klin, 1997). עקב התפקוד החברתי הייחודי או המוזר שלהם (כמו למשל חוסר בהדדיות), הם עלולים לחוות דחייה על ידי עמיתיהם שתגרום לצמצום באינטראקציות החברתיות שלהם (Bauminger, Shulman & Agam, 2003). בגלל קושי ראשוני בהתנהלות החברתית, וחוויה מתמשכת של כישלון באינטראקציות כאלו, ילדים אוטיסטים ידכאו יוזמה ומוטיבציה לאינטראקציות חברתיות (Koegel, R., Koegel, L. & McNerney, 2001). מספר מחקרים הצביעו על יכולות חברתיות גבוהות יותר של אוטיסטים בתפקוד גבוה ביחס לאוטיסטים בתפקוד נמוך (Bacon, Fein, Morris, Waterhouse, & Allen, 1998; Capps, Sigman, & Yirmiya, 1995; Capps, Yirmiya, & Sigman, 1992; Sigman & Ruskin, 1999). אך עדיין, ביחס לאוכלוסייה הרגילה, יכולותיהם נמוכות יותר.

במחקר איכותני של פורטווי וג'והנסון (Portway & Johnson, 2005) הכולל ראיונות עומק שאינם מובנים עם 25 מבוגרים צעירים המאובחנים בתסמונת אספרגר ובני משפחותיהם, הם כותבים כי מאפיין משותף לכולם הוא נראות או מופע "נורמלי" מחד, אך חוסר התאמה מאידך (quite fit in). לסטטוס חברתי זה ניתן גם לקרוא "השוליים של הנורמליות" והוא מגלם את התפר בין זהות לבין שונות. תחושת השונות או ה"אחרות" של אדם המאובחן בתסמונת אספרגר יכולה לנבוע מהאופן שבו מתייחס אליו האחר או ללא קשר ליחס של הסביבה אליו. מן הראיונות עלה שתחושת שונות זו נובעת ככל הנראה מהאינטראקציה המורכבת בין תפיסת האדם את עצמו לבין תחושותיו לגבי האופן שבו הוא נתפס על ידי מישהו אחר. עוד עלה מן הראיונות כי שגרת החיים של אדם המאובחן בתסמונת אספרגר כוללת חוסר הבנה של משמעויות נרמזות וכללים חברתיים, רגישויות שאינן רגילות לריחות, רעשים ולכאבם של אחרים, וחוויות מצוקה הנובעות משבירת השגרה או מאירוע בלתי צפוי שאינן פרופורציונאליות. באינטראקציה עם הסביבה הם מרגישים שהם אינם מובנים, מושמים ללעג, מושא להתגרות, מנוצלים או מנודמים. לטווח ארוך, הם חשים חסרי או ללא הישגים, מזדקקים לתלות ממושכת בהורים ובעלי סיכון לפגיעה ברווחה הנפשית הרגשית והפסיכולוגית. כמעט כל המשתתפים במחקר דווחו על חרדות ודיכאון, ועל מחסור בשמחה. מעט מהמשתתפים במחקר אף הציע התאבדות כמוצא מן התחושות הלא נעימות שהוזכרו לעיל (Portway & Johnson, 2005).

מחקרים נוספים שנערכו בקרב ילדים ומבוגרים צעירים אוטיסטים הצביעו על קשיים בקוגניציה חברתית כמו למשל קישור בין רגשות למצבים חברתיים או קשיים בהבנת סיבות להופעת רגש מסויים (Bormann- Kischkel, Vilsmeier, & Baude, 1995; Capps et al., 1992; Jaedicke,)

Storoschuk, & Lord, 1994). מחקר שבחן יכולות חברתיות בקרב ילדים ומתבגרים אוטיסטים (Loneliness Self-Report) (Asher, & Bauminger, Shulman & Agam, 2003) כלל שאלון בדידות למילוי עצמי (Loneliness Self-Report) (Asher, & Hymel & Renshaw, 1984) הכולל 24 פריטים המהווים חיוויים לתחושת הבדידות של ממלא השאלון, כדוגמת: "אין לי עם מי לדבר בכיתה", או: "אני מרגיש לבד בבית הספר". במחקר נמצא באופן מובהק כי ילדים ומתבגרים אוטיסטים חווים בדידות ברמה גבוהה יותר מאשר ילדים ומתבגרים שאינם אוטיסטים. מחקר נוסף שבחן את תחושת הבדידות של ילדים אוטיסטים מצא שנכחות של חבר אחד לפחות בקרב הילדים האוטיסטים לא הפחיתה את תחושת הבדידות (Bauminger, & Kasari, 2000). החוקרות מסבירות כי ככל הנראה המשמעות שמייחסים ילדים אוטיסטים לתחושת הבדידות כוללת בעיקר רכיב קוגניטיבי של "היות לבד" (no one to play with) הנלמד דרך הערכה עצמית או השוואת יכולותיהם החברתיות לכאלו של אחרים, ואינה כוללת רגשות הנובעים מבדידות כמו עצב, דיכאון וריקנות.

בגלל הקושי לפתח אינטראקציה חברתית ומערכות יחסים הולמות, ובגלל הקושי להבין את התנהגותם של אחרים, מתבגרים אוטיסטים הם בסיכון לחוויות של איומים והתעללויות (Frith & Hill, 2004). שני מחקרים שנערכו בנדון בקרב ילדים וצעירים עם תסמונת אספרגר שלומדים במסגרות חינוך רגילות, הציגו שיעור גבוה פי ארבע של חוויות של התעללות בקרב המשתתפים עם התסמונת ביחס למשתתפים נטולי המוגבלות. כמו כן, 75% מהמשתתפים עם התסמונת במחקר סבלו מהתעללות מעמיתיהם. למעלה מזה, המחקרים הציגו כי 94% מבעלי המוגבלויות שהשתתפו במחקר (מתבגרים עם תסמונת אספרגר ועם לקויות למידה שאינן מילוליות) סבלו עפ"י דיווח אימותיהם מהתעללות בשנה האחרונה (Little, 2001, 2002). מחקר נוסף שבחן את רמת ההתעללות שסופגים מתבגרים אוטיסטים במסגרות חינוך מיוחדות, מצא כי אף במסגרות אלו קיימת שכיחות גבוהה להתעללות אך ברמה נמוכה משמעותית משכיחות ההתעללות במסגרות חינוך רגילות (Van Roekel, Scholte & Didden, 2010). עוד עלה מן המחקר כי שיעור ההתעללות שדווח על ידי המורים היה גבוה משיעור ההתעללות שדווח על ידי המתבגרים האוטיסטים ואף על ידי עמיתיהם. יתירה מזאת, מכיוון, שלרוב, מתבגרים אוטיסטים אינם מעורבים באינטראקציות הולמות עם עמיתים או בחברויות קרובות, הם מחמיצים משאב קריטי של לימוד כללי נימוס והתנהגות מקובלים, וכתוצאה מכך, הם בקבוצת סיכון לדחייה חברתית עתידית מעמיתיהם (Masten et al., 2011).

הולין (Howlin, 2000) קיבצה מספר מחקרים בנוגע להופעה של תסמינים של מחלות נפש בקרב אוטיסטים בתפקוד גבוה ואספרגר ומצאה כי 41% מהמשתתפים במחקרים (n=74) סובלים מתסמינים של דיכאון וחרדות, שיעור הגבוה משמעותית משיעור המתמודדים עם תסמינים של מחלות נפש אחרות (התסמינים הבאים ברשימה הם של הפרעה בילדות וסכיזופרניה בשיעור של 9% בלבד). במחקר נוסף אשר בדק את שכיחותם של הפרעות נפשיות בקרב 1,507 אוטיסטים מבוגרים נמצא כי 54% מהם אובחנו באבחנה פסיכיאטרית כלשהי: 29% אובחנו בחרדה, 11% אובחנו בהפרעה דו קוטבית, 26% אובחנו בדיכאון, 8% אובחנו ב OCD ו 8% אובחנו בסכיזופרניה, שיעורי שכיחות הגבוהים פי 3 ביחס לדיכאון ופי 22 ביחס לסכיזופרניה מאשר בקבוצת הביקורת ללא אבחנה של אוטיזם (Croen et al., 2015). במחקר אשר בחן שכיחות הפרעות פסיכיאטריות בקרב אוטיסטים בגילאים שונים נמצא כי 57.2% מהם סובלים מהפרעות במצב רוח, 53.6% סובלים מדיכאון ו 18.1% מדיסטמיה, שכיחות גבוהה בקרב המבוגרים הצעירים ושכיחות נמוכה בקרב המבוגרים בגילאים מתקדמים. עוד נמצא כי 53.6% מהם סובלים מהפרעות חרדה, בעיקר OCD,

אגורפוביה או חרדה חברתית אשר שכיחותה בקרב צעירים ומבוגרים צעירים הייתה גבוהה יותר מאשר בקרב מבוגרים בגילאים מתקדמים. שכיחות הפרעות במצב רוח והפרעות החרדה הייתה גבוהה יותר בקרב אוטיסטים מאשר בקרב אלו שאינם אוטיסטים (Lever & Geurts, 2016). ממחקרים מהשנים האחרונות עולה כי בין 14% ל 50% מהאוטיסטים התמודדו בעבר או מתמודדים בהווה עם דיכאון (Hudson et al., 2019; Lever & Geurts, 2016; Rai et al., 2018). נדמה כי דיכאון עלול להיות תוצאה משנית של הקשיים החברתיים של אוטיסטים בתפקוד גבוה אשר מצויים בסיכון גבוה להתעללות וכן, מצויים תחת לחץ להתאים את עצמם לנורמות החברתיות (APA, 2013; Kelly, Garnett, Attwood, & Peterson, 2008; Whitehouse, Durkin, Jaquet, & Ziatas, 2009). במחקרים נוספים נמצא כי אוטיסטים מבוגרים נמצאים בסיכון גבוה לפגיעות עצמיות שאינן למטרות התאבדות (Maddox et al., 2017) ולהתאבדות (Hedley & Uljarević, 2014, 2018; Cassidy et al., 2014, 2018; Hirvikoski et al., 2016).

בנוסף, אוטיסטים מבוגרים מדווחים על חוסר בתמיכה ומענה לצרכים שלהם באופן משמעותי יותר מאשר באוכלוסייה הכללית (Cassidy et al., 2018). מבוגרים וילדים אוטיסטים מדווחים על קושי בקבלת תמיכה הולמת לאחת קבלת האבחנה (Crane et al., 2016; Jones et al., 2014) ואוטיסטים מבוגרים צעירים (בגילאי 16-25) מדווחים על קושי בקבלת טיפול הולם לבעיות בריאות נפש (Crane et al., 2019). הסיבות לחוסר במתן טיפול ותמיכה הינן מורכבות (Camm-Crosbie et al., 2018). ראשית, מומחים בבריאות הנפש אינם מוכשרים בהכרה והבנה של אוטיסטים, ולכן, שירותי בריאות הנפש אינם ערוכים למתן תמיכה וטיפול לקבוצת אוכלוסייה זו (Raja, 2014). שנית, ישנו חוסר בכלי הערכה הולמים ותקפים בכדי לזהות בעיות של בריאות נפשית כמו דיכאון ונטיות אובדניות בקרב אוטיסטים מבוגרים (Cassidy et al., 2018; Hedley et al., 2018; Cassidy et al., 2018). ושלישית, קיים חוסר במטפלים רגשיים המוכשרים לעבודה עם אוטיסטים (Ghaziuddin et al., 2002). ישנם מספר גורמים שככל הנראה תורמים לשיעורי הגידול של בעיות בריאות נפש בקרב אוטיסטים. המחקר נטה להתמקד במנגנונים ביולוגיים (Juranek et al., 2006), אך גם מנגנונים חברתיים פסיכולוגיים כמו סטיגמה חברתית והשפעתה על תחושת הערך העצמי יכולים לתרום לרמה נמוכה של רווחה נפשית פסיכולוגית בקרב אוטיסטים (Gray, 2002). בעוד שישנם אוטיסטים אשר רואים את אבחנתם באופן שלילי ומנסים להרחיק את עצמם מהאבחנה (MacLeod, Lewis, & Robertson, 2013), אחרים מתרכזים בכוחות אשר גלומים באבחנה ומאמצים את האבחנה (Hurlbutt & Chalmers, 2002). במחקר אשר בחן את השפעת אימוץ הזהות האוטיסטית, נמצא קשר חיובי ומובהק בין אימוץ הזהות האוטיסטית לבין ערך עצמי חיובי (Cooper et al. 2017). ההגדרה החדשה של אוטיסטים (ASC) Autism Spectrum Conditions מגלמת תמונה שלמה יותר של אדם המאובחן באוטיזם מאשר ההגדרה (ASD) Autism Spectrum Disorder אשר לה צליל שלילי המנכיח דווקא את ה"שבור". היא מצביעה על כך שאדם המאובחן באוטיזם זקוק לסיוע ותמיכה עקב הקשיים הנובעים מהתנאים הניורולוגיים מחד, אך בעל יכולות וכוחות אחרים מאידך (Lai, Lombardo, Chakrabarti & Baron-Cohen, 2013). הפריזמה של מחקר זה היא שימוש בכוחות ובחלקים הבריאים של אוכלוסיית המחקר, כפי שבאה לידי ביטוי ב"גישת הכוחות בעבודה סוציאלית".

2.3. גישת הכוחות בעבודה סוציאלית ובעבודה עם אוטיסטים

"גישת הכוחות בעבודה סוציאלית אינה לגמרי מהפכנית משום ששורשיה מצויים עמוק בתוך העבודה הסוציאלית הקלאסית. עובדים סוציאליים גם מוצאים בגישה זו הדים של השקפות שהיו קיימות בזרמים השונים של המקצוע מאז ומתמיד" (כהן, 2000). כמו תיאוריות הומניסטיות אחרות, גישת הכוחות מניחה הנחה בסיסית כי לאנשים יש את היכולת לצמיחה ולעשיית שינוי בחייהם (Early & Glenmeyer, 2000). אייזנברג כותבת כי "האדם אינו קורבן של תורשה או סביבה אלא אדון לחייו. רוחו החופשית, המרדנית, מאפשרת לו להתגבר על מגבלות הגוף והנפש ולהפוך כישלון לאתגר ולעיתים דווקא בשטח שהתייאש ממנו בעבר" (אייזנברג, 1986, עמ' 49-50). ועוד: "פראנקל מאמין שלכל אדם יש שליחות יחודית שרק הוא יכול למלא אותה. לא חשוב אם ישיג את מבוקשו, חשוב שישאף ויפעל בכיוון זה ושיהיה תמיד במצב של התהוות ולא של קיפאון" (עמ' 49). גישת הכוחות בעבודה סוציאלית מלמדת "שככל שנמקד את מאמצינו בחלקים הבריאים ונסייע להם לגדול, לשגשג ולגבור על החלקים האחרים, כך תהיינה התערבויותינו מועילות יותר" (כהן ובוכבינדר, 2005, עמ' 8). סליבי (Saleebey, 1996) כותב כי אנשים לומדים מן העולם הסובב אותם, דרך מסגרות של חינוך פורמלי ומניסיון החיים היומיומי שלהם. הקליינטים יכולים להפתיע את עצמם ואת אנשי המקצוע שעובדים איתם בשלל כישרונותיהם כמו בישול, אפייה וכו' שיכולים להיות כלים מסייעים לבניית חיים טובים יותר. זאת ועוד: כוחות ואיכויות אישיות לעיתים נשכחות במצבי טראומה, חולי, התעללות או דיכוי. חוש הומור, נאמנות, עצמאות ומידות טובות נוספות יכולות להוות מקור אנרגיה נוסף להצלחה בעבודה עם קליינטים למרות שמקור הפנייה הראשונית הוא מצוקה וכאב (Vaillant, 1993; Wolin & Wolin, 1993). פרקטיקות של גישת הכוחות אינן מציעות לעובדים סוציאליים להתעלם מן הבעיות שמטרידות פרטים וקבוצות. סכיזופרניה, התעללות מינית בילדים, מחלת הסרטן וכו' קיימים. אך שיטת הכוחות מתכחשת למשקל העודף המיוחס לפסיכופתולוגיות של האנשים (Saleebey, 1996).

גישת הכוחות יושמה באוכלוסיות רבות ומגוונות (כהן, 2000): עבריינים (Clark, 1998), מתמכרים (Rapp, 1997; Miller & Berg, 1995; Delgado, 1997), נפגעי נפש (Rapp, 1998; Rangan & Sekar, 2006; Yip, 2005), בעלי מוגבלויות התפתחותיות (Russo, 1999), אימהות חסרות בית וילדיהן (Thrasher & Mowbray, 1995), נשים חולות איידס (Gilman & Newman, 1996) סבים המגדלים את נכדיהם (Whitley, White, Kelly & York, 1999), הורים בגיל ההתבגרות (Ricks, 2016), מתבגרים עם תחלואה כפולה (Yip, 2003), התמודדות עם אסון טבע (Wang, Chen & Chen, 2013), מבוגרים צעירים אשר חוו התעללות מינית בילדותם (Kelly & Gates, 2010) ועוד.

בנוגע לאוטיסטים, מרבית מהמחקר הקיים הינו דרך נקודת המבט של הלקות באינטראקציה החברתית, בתקשורת חברתית, בהבנה חברתית ובדמיון. המטרה לרוב על פי מחקרים אלו הינה להביא לשיפור בלקות, לדוגמא, פיתוח טכנולוגיות וסביבה אשר יגבירו את רמת האינטראקציה והתקשורת החברתית (Gaudion & Pellicano, 2016). חקר האוטיזם נשלט על ידי המודל הרפואי של המוגבלות, אשר שם דגש על מה אדם אינו מסוגל לעשות יותר מאשר מה האדם מסוגל, מתמקד בחומרת הלקות, ועוסק בדרכים לטיפול או ריפוי.

במספר מחקרים נמצא, כי אין הצדקה מדעית, אתית וחברתית להתערבויות התנהגותיות אינטנסיביות שמטרתן לטפל או לרפא את הלקות של אוטיסטים צעירים לפני גיל בית ספר (Motttron, 2017). התערבויות אלו מניחות כי קיימות התנהגויות חברתיות תקשורתיות אופייניות שיש "להתיישר" לפיהן, הן אינן לוקחות בחשבון את אופן התפתחות ולמידת השפה בקרב

אוטיסטים, ותפיסתן את ההתנהגותיות החזרתיות ואת תחומי העניין הצרים הינה שלילית. אוטיסטים מבוגרים, מדגישים: אוטיזם הינו חלק מחיינו, והוא כאן בכדי להישאר. המטרה של התערבויות חינוכיות ופסיכיאטריות בקרב ילדים צריכה לאפשר לאוטיסטים לחוש שמחה, להרגיש בעלי הישגים, לאפשר גישה לחומרי מוסדות תרבות, שילוב חברתי, קבלת זכויות אדם בסיסיות, בהתעלם מהאופן שבו מטרות אלו נרכשות. קבלה של ייחודיותם של אוטיסטים מתחילה בשינוי המטרות, השיטות ומדדי היעילות של החינוך המוצע לילדים אוטיסטים לטובת חינוך הלוקח בחשבון את הכוחות. המדע נדרש ללכת בעקבות ההתפתחות החברתית ולקבל את האוטיסטים כחברים מלאים במארג האנושי (Motttron, 2017).

בהתאמה, המודל החברתי, נוקט בעמדה כי המוגבלות הינה פועל יוצא של התארגנות החברה ביחס לשונות ואין למוגבלות קיום משל עצמה (Oliver, 1981, 1990). בהתאמה, על פי המודל החברתי, ניתן להתייחס אחרת למאפיינים המוזכרים ב DSM-5 (APA, 2013): התאמת הסביבה לרגישות החושית של האדם, לימוד תחומי העניין היחודיים של האדם ובהתאמה עיצוב סביבה מתאימה אשר תגביר את מעורבותו וקבלת ההתנהגויות החזרתיות והסטריאוטיפיות (Gaudion & Pellicano, 2016).

בעשור האחרון (Burnham, Riosa et al. 2017) חלה התקדמות מחקרית בנוגע לרווחה הנפשית של אוטיסטים. במחקר שבדק את המיקוד במגבלה אל מול המיקוד בכוחות ב 1,154 מאמרים מחמישה כתבי עת ASD מובילים ב 11 שנים, נמצא כי בקירוב, 37% מהמאמרים התמקדו ברווחה נפשית, נקודת המבט של 50.3% מהמאמרים הייתה המגבלה, נקודת המבט של 11% מהמאמרים היו הכוחות והיתר היו בעלי נקודות מבט מעורבות (מיקוד במגבלה ובכוחות כאחד).

במאמר נוסף (Cost et al. 2021) נכתב כי בשני העשורים האחרונים נראה כי חל שינוי בתפיסת ASD, מדגש על התנהגות לא רגילה, לקות, וריפוי, לדגש על הערכת הכוחות, כשרונות והתאמות. ניתן לראות גידול בספרות של רכיבים חיוביים וכוחות של אוטיסטים אשר מאזנים גורמי סיכון (McCrimmon & Montgomery 2014; Szatmari et al. 2016). בנוסף, ניתן לראות שינוי מתודולוגי אשר שם דגש על איתור הכוחות אשר סייעו לאוטיסטים להגביר את הרווחה הנפשית שלהם (Lam et al. 2020; Nicholas et al. 2019; Tesfaye et al. 2019; Teti et al. 2016). במחקר אשר ביקש להעריך את התפיסה של אוטיסטים מבוגרים בנוגע לכוחותיהם, נדרשו המשתתפים לסמן מתוך רשימה את הכוחות שהם מייחסים לעצמם. המשתתפים במחקר סימנו שהינם בעלי פתיחות מחשבתית, אוהבים ללמוד, סקרנים, הוגנים ואותנטיים (Samson & Antonelli, 2013). במחקר נוסף בקרב הורים לילדים אוטיסטים, נדרשו הורים לסמן מתוך רשימת התנהגויות מה הדבר שהם הכי אוהבים בילדיהם. ההתנהגויות אשר סומנו על ידי ההורים היו אהבה, חביבות, שמחה וחוש הומור (Cost et al. 2021).

לאחרונה, הן מקהילת האוטיסטים והן מחוקרים שאינם אוטיסטים נשמעים קולות על האופן שבו המדע בנוגע לאוטיזם מעוצב ומכוון. בניגוד למודל הרפואי אשר מבחין בין אנשים שהינם נירופיפיקליים ושאינם נירופיפיקליים, נדמה כי ניתן לדבר על גיוון נירולוגי, ועל אוטיזם כצורה אחת מתוך מגוון של אופנויות חשיבה (Pellicano & Houting, 2021). אוטיסטים, קליניקאים וחוקרים תומכים בשיעור גבוה יותר של התייחסות לכוחות הפסיכולוגיים של אוטיסטים (Huntley et al., 2019). ישנו עניין גובר בגישות המבוססות כוחות בכדי לתמוך בבעלי שונות נירולוגית, ביניהם, אוטיסטים (Kapp, 2019; Pellicano & den Houting, 2021).

בהלימה עם גישת הכוחות, המודל החברתי והקולות הנשמעים בקהילת האוטיסטים החוקרים, ההתערבות המוצעת במחקר זה מתייחסת ליכולותיהן המוזיקליות הבריאות של אוכלוסיית המחקר (Bonnell et al., 2003; Heaton, 2003).

2.4. אוטיזם ויכולות מוזיקליות

השונויות הנוירולוגיות מגלמת קושי בתקשורת חברתית מחד, ומאידך, מגלמת לעיתים קרובות חוזקות קוגניטיביות כמו תשומת לב או זיכרון מצוין לפרטים, זיהוי דפוסים (Baron-Cohen, 2017, p.744) ועניין וכישרון מורחבים במוזיקה (Bakan, 2018). קנר, בשנת 1943, כתב כי בקבוצת המחקר שלו, בשישה מתוך אחד עשר, נצפו התנהגויות מוזיקליות יוצאות מגדר הרגיל ביחס לשלב ההתפתחותי שלהם, כמו למשל זיכרון מוזיקלי (Kanner, 1943). מאז, ישנו מחקר נרחב המעיד כי מוזיקה הינו שדה המעורר עניין ואף אינו פגוע בקרב אוטיסטים (Janzen & Thaut, 2018). במחקרים נוספים נמצא כי לעיתים, לאוטיסטים יכולות תקינות או גבוהות יותר מאשר לאנשים שאינם אוטיסטים בזיכרון מוזיקלי (Applebaum, Egel, Koegel & Imhoff, 1979), זיהוי גובה או צבע צליל (Bonnell et al., 2003; Heaton, 2005, 2009; Heaton Hermelin, & Pring, 1998; Heaton, Williams, Cummins, & Happé, & Happe, 2007; Motttron, Peretz, Menard, & Ménard, 2000) הבנת החוקיות של ההרמוניה המוזיקלית של מוזיקה המערבית (Heaton et al., 2007; Thaut, 1988) וביכולת לסנכרון של קצב עם תנועות מוטוריות (Tryfon et al., 2017). במספר מחקרים דווח כי לאוטיסטים העדפה לגירוי קולי על פני גירויים אחרים כאשר הגירוי הקולי מוגש בתבנית מוזיקלית (Blackstock, 1978; Kolko, Anderson & Campbell, 1980). כמו כן, נמצא שמשך ההיענות לגירוי המוזיקלי הנדון יהיה גבוה יותר בקרב ילדים אוטיסטים מאשר ילדים שאינם אוטיסטים בעלי גיל התפתחותי זהה (Thaut, 1987). להלן תיאור חלק מן המחקרים שצוינו לעיל:

במחקרם של אפלבוואם ועמיתיו (Applebaum, Egel, Koegel & Imhoff, 1979) אשר היווה את המחקר הראשון שהציג יכולות מוזיקליות מיוחדות בקרב אוטיסטים, נבחנו יכולותיהם של שלושה ילדים אוטיסטים ושלושה ילדים שאינם אוטיסטים, לחקות ולחזור אחר צליל בודד ורצף צלילים שהושמע להם על ידי קול אנושי, פסנתר וסינטיסייזר. הן הילדים האוטיסטים והן הילדים שאינם אוטיסטים דווחו על ידי הוריהם וסביבתם כבעלי נטייה מוזיקלית, אך בעוד שהילדים שאינם אוטיסטים התנסו בלימוד נגינה, לילדים האוטיסטים לא היה ניסיון בנגינה כלל. במחקר נמצא כי לילדים האוטיסטים תוצאות זהות או טובות יותר בזיהוי הטונים מן הילדים שאינם אוטיסטים. במחקר נוסף שבו השתתפו עשרה ילדים אוטיסטים ועשרה ילדים שאינם אוטיסטים כקבוצת ביקורת, נאמדו יכולות הילדים לזיהוי וזיכרון של צלילים (Heaton, Hermelin & Pring, 1998). לילדים במחקר לא היה ניסיון מוזיקלי קודם ולא הוגדרו על ידי סביבתם כבעלי יכולת מוזיקלית מיוחדת. במחקר, זווגו צלילים או הברות (da, ta, la, ba) עם תמונות של חיות, והילדים נדרשו לומר לאיזה חיה שייך הצליל או שייכת ההברה שהושמעה להם. כמו כן, בכדי להעריך זיכרון מוזיקלי, בדיקה זהה של שיוך חיה לצליל או הברה נערכה להם שבוע לאחר הבדיקה הראשונה. מן המחקר עלה כי באופן מובהק לילדים האוטיסטים במחקר יכולות גבוהות יותר מן הילדים שאינם אוטיסטים בזיהוי ובזיכרון צלילים, אך לא נמצא הבדל מובהק בזיהוי וזיכרון של ההברות (תוצאות הילדים שאינם אוטיסטים היו טובות יותר).

במחקר שבו השתתפו חמישה עשר ילדים אוטיסטים ושתי קבוצות ביקורת של מספר זהה של ילדים שאינם אוטיסטים (Heaton, 2005), הושמעו למשתתפים שני צלילים והם התבקשו לציין את הכיוון בין הצלילים (עלייה בגובה בין שני הצלילים או ירידה). תוצאות המחקר הראו כי לילדים האוטיסטים יכולות טובות יותר באופן מובהק להערכת הכיוון בין שני הצלילים שהושמעו להם כאשר המרווח ביניהם היה קטן, ויכולות דומות לקבוצות האחרות כאשר המרווח בין הצלילים היה גדול או בינוני.

במחקר נוסף שבחן יכולות של זיהוי גובה צליל וזיכרון מוזיקלי בקרב ילדים אוטיסטים נמצאה קבוצת משנה בקרב האוטיסטים של שלושה ילדים שיכולותיה המוזיקליות נאמדו בכארבע עד חמש סטיות תקן מעל הממוצע של יתרת קבוצת האוטיסטים ושל קבוצת הילדים שאינם אוטיסטים בקבוצת הביקורת (Heaton, Williams, Cummins & Happe', 2008). מבדיקת הרקע המוזיקלי של הילדים בקבוצת המשנה עלה כי יכולותיהם המיוחדות לא נבעו משיעורי נגינה או מסביבה מוזיקלית עשירה. יחד עם זאת, בקרב ילדים אלו נמצא שיעור גבוה של התייחסות הורית חיובית לשאלות כמו: "באיזו תדירות בוחר ילדכם לשמוע מוזיקה בבית?" או, "איך היית מדרגים את התגובות של ילדכם למוזיקה?". אך אף לא אחד מילדים אלו התנסה בלימוד על כלי נגינה, כך שתוצרתם המוזיקלית של הוצאת יכולותיהם מן הכח אל הפועל, אינה ידועה.

במחקר אשר בחן את יכולת הסנכרון של שמיעת קצב לבין תנועות מוטוריות, הושמעו ל 31 ילדים אוטיסטים ול 23 ילדים שאינם אוטיסטים מקצבים הבנויים מנקישות על תיבת עץ חלולה במספר דרגות קושי. המקצבים הושמעו למשתתפי המחקר והם נדרשו להקשיב להם בלבד. בפעם השנייה שבה הושמעו המקצבים למשתתפי המחקר, הם נדרשו ללחוץ על עכבר מחשב בו זמנית עם שמיעת הנקישה על תיבת העץ. מניתוח תוצאות המחקר עלה כי לא נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות, ובהתאמה, הוסק, כי יכולת הסנכרון בין גירוי המוזיקלי לתגובה המוטורית בקרב ילדים אוטיסטים הינה תקינה (Tryfon et al., 2017).

במחקר אשר בדק את התרומה של השמעת מוזיקה המעוררת רגש, ליכולת לזיהוי רגשות, הוצגו ל 19 ילדים אוטיסטים ול 31 ילדים שאינם אוטיסטים תמונות המבטאות רגש, בשלושה מצבים שונים. במצב אחד הוצגו התמונות ובמקביל הושמעו מקטעים מוזיקליים אשר הולמים את הרגש אשר הוצג בתמונה. במצב שני הוצגו התמונות ובמקביל הושמעו מקטעים מוזיקליים אשר אינם הולמים את הרגש אשר הוצג בתמונה. במצב השלישי הוצגו התמונות ללא זיווג של מקטע מוזיקלי. מניתוח תוצאות המחקר עלה כי כאשר התמונות הוצגו בזיווג מקטע מוזיקלי שאינו הולם את הרגש שבתמונה או ללא מקטע מוזיקלי כלל, יכולות הילדים שאינם אוטיסטים לזיהוי הרגשות שבתמונה היו באופן מובהק טובות יותר מאשר הילדים האוטיסטים. מאידך, כאשר זווג לתמונה מקטע מוזיקלי ההולם את הרגש בתמונה, לא נמצא הבדל בין שתי הקבוצות. מכאן, ניתן ללמוד על התרומה של המוזיקה בזיהוי ועיבוד רגשות בקרב ילדים אוטיסטים (Wagner et al., 2021).

במחקר גישוש איכותני אשר התחקה אחר ההתנסות המוזיקלית של 12 אוטיסטים מבוגרים, נמצא כי המשתתפים משתמשים במוזיקה בכדי לבטא מספר צרכים אישיים וחברתיים הכוללים פונקציות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות כמו שליטה במצב רוח, התפתחות אישית והתערות בחברה (Allen et al., 2004). במחקר נוסף אשר בחן את התפקיד אשר ממלאת המוזיקה בחייהם של 11 צעירים אוטיסטים נמצא כי המוזיקה נוכחת בחייהם בכמה מישורים: שמיעת מוזיקה, יצירת מוזיקה, אימון במוזיקה ומוזיקה ומולטימדיה. נמצא כי הסגנונות המוזיקליים

המועדפים לשמיעה היו רבים, בניגוד לסטיגמה על דפוסי עניין צרים (APA, 2013). עוד נמצא כי למוזיקה ארבעה תפקידים עיקריים בחייהם של המשתתפים במחקר: קוגניטיבי, רגשי, חברתי וזהותי. במישור הקוגניטיבי, המוזיקה שימשה כהסחת דעת בעת ביצוע משימות משעממות או כהסחת דעת ממצוקות היומיום וכמעוררת מוטיבציה להתחלה או המשך פעילות כמו עבודה או לימודים. במישור הרגשי, המוזיקה מסייעת בכינון אורה רגשית, מסייעת בשליטה ברגשות כמו למשל הפחתת תחושת לחץ או חרדה, מהווה מדיום להעברת רגשות וכלי להעלאת זיכרונות מהעבר. במישור החברתי, המוזיקה מאפשרת יצירת קשרים חברתיים על רקע של העדפות מוזיקליות משותפות, דרך חוויות מוזיקליות משותפות כמו הופעה חיה למשל, או דרך יצירת מוזיקה בקבוצה. עבור משתתפי המחקר אשר מעורבים ביצירת מוזיקה, ההגדרה שלהם את עצמם כמוזיקאים הינה בעל חשיבות רבה בהגדרת הזהות האישית שלהם. בנוסף, מעורבות בפעילות מוזיקלית מקדמת ומפתחת רכישת יכולות מוזיקליות ושאינן מוזיקליות הכוללות תקשורת, כישורים חברתיים ומנהיגות ויכולה להוות כלי להתפתחות אישית וטיפול כישורונות אשר יסייעו בשיפור תפיסת המסוגלות העצמית בקרב אוכלוסיית המחקר אשר לעיתים קרובות מתמודדת עם תחושות של חוסר ביטחון והערכה עצמית (Kirby & Burland, 2021).

במחקר שנערך לאחרונה שבו נבדקו יכולותיהם של ילדים אוטיסטים אל מול יכולותיהם של ילדים שאינם אוטיסטים לעקוב אחרי ה"ביט", נמצא כי הילדים אוטיסטים דייקו יותר במעקב אחר ה on beat ואילו הילדים שאינם אוטיסטים דייקו יותר ב off beat (Dahary, Rimmer, & Quintin, 2023).

להלן, אציג התערבויות מוזיקליות לאוכלוסיית המחקר כפי שעולה מן הספרות המחקרית בנדון.

2.5. התערבויות מוזיקליות עם אוטיסטים

במחקר הידוע הראשון שבו נעשה שימוש בכלי נגינה, שירה ואילתור מוזיקלי בכדי לשפר יכולות חברתיות, מצאו סטיבנס וקלרק (Stevens & Clark, 1969) שיפור משמעותי ביכולות אלו בקרב ארבעה מתוך חמישה מהמשתתפים. במטא אנליזה שנערכה להתערבויות המערבות מוזיקה בקרב אוכלוסייה של ילדים ומתבגרים אוטיסטים (Whipple, 2004) נכתב כי כל ההתערבויות המוזיקליות הן יעילות: מוזיקה היא כלי רב כח עבור אוכלוסייה זו, ואף בהתעלם ממטרת הטיפול שלשמה נעזרים במוזיקה או האופן שבו משתמשים בה, לטיפול יהיו תוצאות חיוביות. המחקרים שנסקרו כללו התערבויות בתרפיה במוזיקה והתערבויות חינוכיות ופסיכולוגיות, אשר מדדו את השפעתן על מדדים של התנהגות חברתית, תקשורת חברתית, וכישורים קוגניטיביים.

מן הספרות המחקרית עולה כי תרפיה במוזיקה הינה שיטה תרפויטית אפקטיבית לשיפור כישורים חברתיים בקרב ילדים אוטיסטים (Vaiouli & Schertz, 2012; Caltabiano, 2010; Katagiri, 2009; Walworth, 2007; Stephens, 2008; Kern, Wolery & Aldridge, 2007; Kern, & Aldridge, 2006; Reitman, 2005; Woodward, 2004; Holck, 2004; Ulfarsdottir & Erwin, 1999; Wimpory, Chadwick, & Nash, 1995). נטען, כי התערבויות של תרפיה במוזיקה בקרב ילדים אוטיסטים הינן אטרקטיביות בשל 3 סיבות (Srinivasan & Bhat, 2013). 1. בנוסף להשפעה הישירה של ההתערבות על תקשורת מילולית ושאינה מילולית ועל חיבור והדדיות חברתית, ישנה השפעה עקיפה על התפיסה החושית, על ביצועים מוטוריים ועל בעיות התנהגות. 2. ילדים אוטיסטים מוצאים את הפעילויות המוזיקליות מהנות, יתכן, הודות להבנתם המוזיקלית המשופרת (Heaton, 2003). 3. פעילויות המתבססות על מוזיקה

אינן נתפסות כמאיימות. תכונה זו של ההתערבויות המוזיקליות מאפשרת לילד חקירה ספונטנית של כלים מוזיקליים.

לדוגמא, במחקר שבחן את השפעתה של תרפיה במוזיקה ארוכת טווח על חומרן של תסמיני האוטיזם ועל הרחבת יצירתיות מוזיקלית (Boso et al., 2007), השתתפו שמונה אוטיסטים מבוגרים עם אוטיזם חמור (ניקוד במבחן CARS גבוה משלושים) בגיל ממוצע של 30. המפגשים נערכו בקבוצה, וכל אחד מן המשתתפים נטל חלק במפגש של תרפיה קבוצתית במוזיקה במשך 52 שבועות. בחדר המפגש נכחו פסנתר, קלידים אלקטרוניים ותופים והפעילות כללה התנסות חיה במוזיקה והפעלות מוזיקליות משותפות. תוצאות המחקר הצביעו על שיפור בחומרת תסמיני האוטיזם ועל שיפור ביכולות המוזיקליות.

במחקר שבחן את השפעתה של תרפיה במוזיקה על הנאה, יוזמה והדדיות בתקשורת חברתית, השתתפו עשרה ילדים בגילאים 3-5 (Kim, Wigrad & Gold, 2009). חמישה מהילדים לא דיברו כלל ולחמישה הילדים הנוספים יכולות מילוליות ברמות שונות. לכל אחד מן המשתתפים במחקר ניתנו 12 מפגשים שבועיים בני חצי שעה כל אחד, הן של תרפיה במוזיקה והן של תרפיה במשחק. תוצאות המחקר הצביעו באופן מובהק על תוצאות טובות יותר של תרפיה במוזיקה על פני תרפיה באמצעות משחק במדדים שנבדקו, כאשר הבולט והמשמעותי ביניהם הוא שיפור בפרמטרים של הנאה הדדית ויצירת חוויות רגשיות משותפות.

מחקר נוסף בדק את השפעתה של תרפיה במוזיקה על 13 ילדים אוטיסטים בעלי רמת תסמינים קלה עד בינונית, על תוצאות שאלון (CARS) Childhood Autism Rating Scale (Schopler, Reichler & Renner, 1988). הפעילות המוזיקלית נעשתה בשיטת Orff-Schulwerk, שיטת חינוך מוזיקלית שבין עקרונותיה המחשבה כי מוזיקה הינה שפה הניתנת ללמידה ללא הנחיות בדיוק כמו שפה מילולית. על פי שיטה זו, מקום ההתערבות, מהווה "מגרש משחקים מוזיקלי", פרושים בו כלים מוזיקליים כמו מטלופון, קסילופון, משולש, פעמונים, טימפניס, מרקס, קסטנייטות ועוד, והילד יכול לחקור את הכלים המוזיקליים, לנגן, לרקוד, לנוע או לשוחח. סביבת ההתערבות איננה שיפוטית והילד אינו נמדד בתוצרתו המוזיקלית. ההתערבות נמשכה 45 יום וכללה 12 מפגשים בני שעה כל אחד (2 מפגשים בשבוע). במחקר השתתפו גם 14 ילדים בעלי מאפיינים דמוגרפיים דומים בקבוצת ביקורת אשר לא קיבלו כל התערבות. תוצאות המחקר הצביעו על שיפור מובהק בתוצאות מבחן CARS בקרב קבוצת ההתערבות (Ghasemtabar et al., 2015).

מחקר נוסף בדק את השפעת תרפיה במוזיקה לעומת השפעת האזנה למוזיקה על הבריאות הנפשית של ילדים אוטיסטים. במסגרת המחקר ל 19 ילדים ניתנה במשך 25 שבועות, התערבות תרפיה במוזיקה, ול 17 ילדים ניתנה התערבות האזנה למוזיקה. התערבות תרפיה במוזיקה כללה "טקס פתיחה", האזנה למוזיקה כלית, אלתור קולי או כלי, בו יכלו הילדים באופן חופשי לגשת לכלי הנגינה, להיות באינטראקציה עם המטפל או הילדים האחרים, ו"טקס סיום", בו האזינו הילדים למוזיקה קולית. התערבות האזנה למוזיקה כללה האזנה למוזיקה קולית מתוך רשימת השמעה. תוצאות המחקר הצביעו על שיפור בשתי הקבוצות במדד (CGI) Clinical Global Impression (Guy, 1976) (מדד לרמת חומרת התסמינים ותגובה לטיפול בקרב מתמודדים עם קשיים נפשיים), אך השיפור במדד זה בקרב משתתפי קבוצת תרפיה במוזיקה נמצא גבוה באופן מובהק מהשיפור בקרב קבוצת האזנה למוזיקה. מכאן, ניתן להסיק כי להשתתפות בקבוצת התערבות מוזיקלית אפקט תרפויטי, אשר יכול להיות מועצם ע"י הבניית תוכנית מוזיקלית במסגרת של תרפיה במוזיקה (Epstein, Elefant & Thompson, 2020).

מהכתוב לעיל עולה כי לטיפול בעזרת מוזיקה יתרונות הנוגעים לאוכלוסיית המחקר. במאמר מ 2009 (Heaton) נכתב כי לימוד מוזיקה לילדים עם קשיים בתקשורת וקשיים חברתיים הוא אתגר גדול למורים לנגינה. כדי לדעת לנגן, ילדים אוטיסטים, כמו ילדים שאינם אוטיסטים, צריכים שילמדו אותם. נדמה, שזהו זמן שבו בשלו התנאים לחשוב איך ניתן לעשות זאת. בהתאמה לקריאה העולה ממאמר זה, במחקר הנוכחי תיבדק השפעת התערבות לימוד נגינה על כלי מוזיקלי על אוכלוסיית המחקר.

2.6. השפעות לימוד נגינה

מחקרים רבים מצאו מתאם בין לימוד נגינה במוזיקה לבין תחומים אחרים (Forgeard et al., 2008). המחקר של פלור (Flohr, 1981) הציג כי התערבות של 12 שיעורי נגינה שיפרה את יכולת ההבדלה בטונים ובקצב של חמישה ילדים, באופן מובהק יותר מאשר הילדים בקבוצת הביקורת (שלא קיבלו שיעורי נגינה). כמו כן, יש עדות להשפעת לימוד נגינה על יכולות מוטוריות. מחקר אורך הראה כי ילדים שקיבלו במשך שנתיים שיעורי נגינה בפסנתר הצליחו יותר באופן מובהק מאשר קבוצת הביקורת במבחן של מיומנויות מוטוריות (Costa-Giomi, 2005). במחקר נוסף נמצא כי לשיעורי נגינה בפסנתר שניתנו במשך כשלוש שנים באופן שבועי לילדים בגיל 9 השפעה מובהקת על שיפור בהערכה העצמית, אך לא נמצא שיפור בהישגיהם במתמטיקה ובלשון (Costa-Giomi, 2004). במחקר נוסף שבחן את השפעת התערבות לימוד נגינה בפסנתר במשך חצי שנה על יכולות קוגניטיביות כמו ריכוז חזותי, החלפת משימות, מהירות עיבוד וזיכרון עבודה, של מבוגרים (בגילאים 60-85), נמצא שיפור מובהק בתוצאות קבוצת ההתערבות אל מול קבוצת הביקורת (Bugos et al., 2007). ממחקר שנערך בקרב 33 ילדים בגילאים 7-9 (18 בקבוצת ההתערבות ו 15 בקבוצת הביקורת) בשנתם הראשונה ללימוד נגינה על כלי מוזיקלי עלה כי רמת מנת המשכל של המשתתפים בקבוצת ההתערבות אשר קיבלה זמן מוגבר ללימוד נגינה על פני קבוצת הביקורת, גדלה באופן מובהק מאשר בקבוצת הביקורת (MacRitchie et al., 2020).

עוד נבדק הקשר בין אימון מוזיקלי ליכולות שפתיות. הן מוזיקה והן שפה כתובה קשורות בסימונים הכוללים סמלים המביעים מידע אודות קול (גובה צליל, הרמוניה, מלודיה) וזמן, והאזנה הן למוזיקה והן לשפה מצריכה תשומת לב למאורעות המוזיקליים המשתנים במהירות במרחב הזמן (Foxton et al., 2003; Patel, 1998). ממחקרה של אוברי (Overy, 2000, 2003) עלה כי אימון מוזיקלי של שירה וקצב שיפר מודעות פונולוגית בקרב ילדים עם דיסלקציה אך לא שיפר את יכולות הקריאה שלהם. מחקרים נוספים שנערכו בקרב נשים מבוגרות ובקרב ילדים שקיבלו הכשרה מוזיקלית הצביעו על ביצועים טובים יותר של הנשים והילדים שקיבלו הכשרה מוזיקלית על פני נשים וילדים נטולי הכשרה מוזיקלית בזיכרון מילולי אך לא לא בזיכרון חזותי (Chann, Ho & Cheung, 1998, 2003). ללימוד מוזיקה השפעה גם על התפתחות במימד חברתי. מחקרה של ברו (Broh, 2002) הראה שתלמידים שהשתתפו בפעילויות מוזיקליות דיברו יותר עם הורים או מורים, והוריהם דיברו יותר עם ההורים של חבריהם. ברו הסיקה שהתפתחות חברתית זו הובילה לשיפור בהערכה העצמית שהשפיע על גידול במוטיבציה ובתפיסת המסוגלות העצמית. הרלנד ועמיתיו (Harland et al., 2000) הראו במחקרם שלהתערבות מוזיקלית בבית ספר השפעה על מודעות לאחר, יכולות חברתיות ורווחה נפשית. בנוסף, תלמידים המנגנים בכלי מוזיקלי דיווחו על שיפור בהערכה עצמית ובתחושת הזהות האישית. טולפרי והלם (Tolfree & Halla, in preparation) דיווחו על תחושות של הצלחה, שיפור בביטחון והרחבת מנעד הרגשות בתקשורת עם אנשים בקרב ילדים בגילאים 9-17

המנגנים בכלי נגינה. הילדים שיתפו בתחושות של הנאה מנגינה ביחד עם חברים, ומנגד, בחוויות של תסכול באימונים כאשר הם אינם מצליחים לנגן כהלכה. במחקר שנערך באנגליה, מורים למוזיקה דיווחו על שיפור ביכולות חברתיות, אהבה והנאה ממוזיקה, שיפור בעבודת צוות, שיפור בתחושות של הצלחה, ביטחון ומשמעת עצמית ופיתוח קואורדינציה (Hallam & Prince, 2000).

במחקר נוסף שנערך בסין נבדקה השפעתה של התערבות אימון מוזיקלי על מדדי שמחה ואיכות חיים של 171 ילדים (100 בקבוצת ההתערבות, 71 בקבוצת הביקורת) בגילאים 6-3 המצויים בעוני. ההתערבות כללה 12 מפגשים שבועיים, קבוצתיים (בכל קבוצה כ-10 ילדים) בני שעה כל אחד שכללו התנסות ביצירת שירים ומקצבים, והתנסות בנגינה בקלידים, גיטרה ותופים. ממצאי המחקר הצביעו על שיפור מובהק ברמת השמחה ואיכות החיים של קבוצת ההתערבות על פני קבוצת הביקורת (Cheung et al., 2019).

במחקר שנערך בקרב 31 צעירים (15 בקבוצת ההתערבות ו-16 בקבוצת הביקורת) נבדקה השפעת נגינה בתופים על אזורי המח האחראים על מוטוריקה, תכנון, שליטה וסנכרון של תנועות. ההתערבות כללה שלושה מפגשים שבועיים בני חצי כל אחד של לימוד נגינה על מערכת תופים אלקטרונית במשך שמונה שבועות. תוצאות המחקר הצביעו על שיפור מובהק בקרב קבוצת ההתערבות על פני קבוצת הביקורת באיכות הנגינה בתופים, שיפור במדדי סנכרון, שליטה וקואורדינציה של תנועות מוטוריות, שיפור במדדי זיכרון העבודה, זמן תגובה לגירויים, תכנון פעולה, ריכוז, ושיפור ביעילות וסנכרון בין אזורי מח שונים (Bruchhage et al., 2020).

נגינה בכלי מוזיקלי הינה משימה מורכבת הדורשת שימוש בכמה יכולות, הפעלת שתי הידיים בו זמנית התלויה בקבלת משוב רב חושי, יכולות מוטוריות משולבות ביכולת למדידה מדויקת, זיכרון מוזיקלי (Wan & Schlaug, 2010) ויכולת אלתור (Pinho et al., 2014; Beaty, 2015). מיומנויות אלו כרוכות באינטראקציות מורכבות בין המערכות המוטוריות, החושיות והקוגניטיביות הנדרשות להיות מתואמות ברמה גבוהה של סנכרון ודיוק (Zatorre et al., 2007). מערכת התופים הינה שילוב של מוזיקליות, קואורדינציה של הגוף, הפעלת כלי הדם והלב, הפעלת הידיים והרגליים בו זמנית ותכלול של תהליכים סנסומוטוריים (De La Rue et al., 2013; Lowry et al., 2019). כ-80% מהאוטיסטים מציגים דיספרקסיה או סרבול מוטורי (Sokhadze et al., 2016). דיספרקסיה יכולה להתבטא בליקוי בתכנון, ארגון והוצאה לפועל של מוטוריקה גולמית ועדינה. לקות זו יכולה להשפיע על ביצוע משימות יומיות ולפיכך עלולה לגרום להתרחקות מעמיתים והימנעות מאינטראקציות חברתיות (Gallo-Lopez & Rubin, 2012). על כן, לימוד נגינה בתופים יכול להוות התערבות מותאמת לטיפול בליקויים אלו. כמו כן, תגובה לקצב היא בסיסית בתפקוד האנושי, ולכן היענות לפעילויות של תופים וכלי הקשה היא גבוהה, ללא קשר לגיל, רקע חברתי, תרבות, העדפה מוזיקלית או מוצא אתני (Reuer, Crowe & Bernstein, 1999).

ממחקרים אלו עולה, כי בצד רכישת היכולת לנגן על כלי מוזיקלי ולצד השיפור ביכולות המוזיקליות, לנגינה על כלי מוזיקלי השפעה עקיפה על יכולות מילוליות, יכולות חברתיות יכולות מוטוריות ועל משתנים של רווחה נפשית. לנגינה בתופים בפרט, איכויות הרלוונטיות לאוכלוסיית המחקר.

2.7. התערבויות נגינה בתופים

מרבית הספרות הנוגעת לנגינה בתופים מתייחסת להתערבויות מעגלי תופים. מעגלי תופים היו חלק מטקסים וריטואלים של החלמה וריפוי בתרבויות רבות עוד מימי קדם. לכן, אין זה פלא שלאחרונה חלה התעניינות בכלי זה כטיפול תרפויטי משלים לטיפול הרפואי המסורתי (Bittman, 2001). פעימת התוף החזרתית והעובדה שאנשים למעשה יוצרים מוזיקה ביחד, מקרבת ביניהם במובן פיזי, נפשי ורגשי, ומקדמת תחושת שייכות ולכידות קבוצתית. בנוסף, פעילויות אלו מעניינות ומהנות, מערבות פעילות מוטורית ויכולות להיעשות ללא רקע מוזיקלי קודם ולכן נגישות לכל אדם (Reuer, B., Crowe, B., 1999). לטיפול בקבוצה או אפילו עם אדם אחד נוסף מספר תועלות משמעותיות. התוף יכול לשמש ככלי האולטימטיבי ליצירת תקשורת שאינה מילולית. כאשר אתה מנגן במעגל תופים או עם אנשים אחרים, אתה נדרש ללמוד להאזין ובו זמנית לנגן, להיות מודע למה שיוצרת הקבוצה ואת מקומך ביצירה זו (Friedman, 2000, p. 29). בנוסף, לטיפול בקבוצה אין סטיגמה של טיפול (Ping, Tsao, Bloch & Zeltzer, 2010).

קבוצת תיפוף להפחתה בלחץ היא פעילות הכרוכה בעשיית מוזיקה ובונה כישורים רגשיים וחברתיים. היא נערכת במעגל ומובלת על ידי מנחה שתפקידו למקסם את מוטיב הקהילתיות דרך שימוש בתופים ובקצב (Triandis, 2001). במחקר שנערך בקליפורניה, ארה"ב, נבחנה השפעת התערבות של קבוצת תופים על כישורים חברתיים ורגשיים של תלמידים בבית ספר יסודי ממשפחות מעוטות יכולת. ההתערבות ארכה כ- 12 שבועות, השתתפו בה 101 תלמידים והיא כללה פעילויות שהועברו על ידי מנחה בעזרת התופים שהוגדרו כפעילויות תרפויטיות. המחקר כלל ארבע כיתות בשכבת גיל אחת בבית הספר, שתיים מהן היו את קבוצת הניסוי ושתיים היו את קבוצת הביקורת (Ping, Tsao, Bloch & Zeltzer, 2010). תוצאות המחקר הצביעו באופן מובהק על הבדל בין קבוצת הניסוי והביקורת בשיפור בבעיות ההתנהגות. נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הניסוי והביקורת בשיפור בתסמינים של חרדה ודיכאון ובשיפור בקשיי קשב והיפראקטיביות, אך לא נמצא הבדל מובהק בנוגע לשיפור בהתנהגויות אגרסיביות או בהתנהגויות המהוות "שבירת החוקים".

במחקר נוסף נבחנה השפעתו של פרוטוקול RMM (Recreational Music-Making) על מדדים של שחיקה ומצב רוח בקרב עובדי רווחה (Bittman, Bruhn, Stevens, Westwngaed & Umbach, 2003). התערבות מסוג RMM מוגדרת כהתערבות מוזיקלית קבוצתית, מבוססת על פעילות מהנה משותפת, מאחדת בין אנשים מגילאים שונים, בהתעלם מהאתגרים השונים בחייהם, ממוצאם ומניסיון מוזיקלי קודם. הכלים המוזיקליים שנבחרו עבור ההתערבות הנוכחית הם תופי יד וכלי הקשה המאפשרים תחושת הצלחה מיידית, ובנוסף, לוותה ההתערבות על ידי קלידים וקלידן. במחקר השתתפו 112 אנשי צוות של בית אבות קהילתי בגילאים של בין 19 ל- 78 (ממוצע 43.8), מהם, עובדים סוציאליים, מרפאים בעיסוק, דיאטנים, עובדי אחזקה ועוד. ההתערבות ארכה כשישה מפגשים שבועיים בני שעה כל מפגש שכלל תרגילי יצירה והבעה בעזרת התופים והקלידים, משחקי חברה משותפים, רכיבים של שיחה, שיתוף ודיון בשאלות הנוגעות לעבודה, כמו למשל: מה מאתגר או מלחיץ אותי בעבודה שלי? תוצאות המחקר הצביעו באופן מובהק על ירידה משמעותית בתחושות של שחיקה ועל ירידה בתחושות של עייפות, מתח, דיכאון, כעס וחרדות. מחקר נוסף בחן את האפקט המידי של השפעת פרוטוקול RMM על תחושת העייפות, חרדה, דיכאון, תוקפנות, בלבול וחוסר קואורדינציה של סטודנטים. במחקר השתתפו 50 סטודנטים, 17 סטודנטים לתרפיה במוזיקה וסטודנטים שגויסו מפה לאוזן בקבוצת ההתערבות, ו 33 סטודנטים ללימודי נגינה בגיטרה

קלאסית בקבוצת הביקורת. הן המשתתפים בקבוצת ההתערבות והן המשתתפים בקבוצת הביקורת נדרשו למלא את שאלון The Quick Mood Scale (Woodruffe-Peacock, Turnbull, Johnson, Elahi, & Preston, 1998) לפני ואחרי כל מפגש. תוצאות המחקר הצביעו על שיפור מובהק בממדים שנבדקו בקבוצת ההתערבות. בנוסף, רמת השיפור בקבוצת ההתערבות במדדים שנבדקו הייתה גבוהה באופן מובהק מאשר בקבוצת הביקורת (Mungas & Silverman, 2014).

מספר מחקרים נוספים עשו שימוש בתיפוף כהתערבויות תרפויטיות באוכלוסיות שונות, ביניהן, קשישים (Fleming Cottrell & Gallant, 2004), מכורים לסמים (Blackett & Payne, 2005), ילדים עם צרכים מיוחדים (Wigram & Lawrence, 2005) ילדים שחוו טראומה (Hospice, 2001) ואסירים (Holyoake, 2010). מחקר נוסף בחן באופן איכותני את השפעת התערבות מעגל תופים על 39 צרכנים מבוגרים (מעל 18) ומטפלים בסוכנויות בריאות נפש באנגליה. למשתתפים במחקר נערכו ראיונות עומק חצי מובנים וחלקם השתתפו בקבוצת מיקוד בתום ההתערבות. המשתתפים בהתערבות שיתפו בשש תמות של רוחה נפשית הנובעות מן ההתערבות: 1. הדוניה: תחושת הנאה פיזית מהנגינה בתופים. 2. עשייה: נקיטת יוזמה ותחושת שליטה. 3. תחושת הישג: עשיתי את זה! 4. התקשרות: דרך מיקוד וזרימה. 5. הגדרה מחדש של העצמי: דרך מודעות עצמית, בניית זהות עצמית חיובית, גיבוש זהות מוזיקלית. 6. רוחה נפשית חברתית: דרך החיבור לאנשים אחרים וקשרים חברתיים חיוביים שנוצרו בקבוצה (Ascenso et al., 2018).

לעומת הספרות הענפה בנוגע להתערבויות מעגלי תופים, מעט נכתב על התערבות לימוד נגינה על מערכת תופים והשפעותיה. ההתערבויות הינן בדרך כלל קצרות טווח ועם מס' משתתפים קטן. בתיאור מקרה בטיפול באומנות, מוצג לימוד נגינה בתופים כשיטת התערבות תרפיה במוזיקה לטיפול בפדופיל (Kaser, 1991). במאמר נטען כי דרך התנועה הפיזית והקואורדינציה שמפתח הגוף ודרך האינטראקציה המוזיקלית עם המטפל בלימוד הנגינה, האדם חווה תחושות מסוגלות ושליטה. עוד נטען, כי הקצב, הינו בעל יכולת להנעה וליצירת סדר וארגון. בנוסף, נטען כי להבחנה בתחושה של שליטה פנימית על תנועות הגוף יכולה להיות השפעה תרפויטית חיובית עבור אנשים החווים חוסר בשליטה עצמית פנימית. כמו כן, היכולת לנגן "מעברים" או קטעי סולו במערכת התופים מאפשרת ביטוי עצמי וחשיפת האישיות. זאת ועוד, נטען, כי הנגינה במערכת התופים מאפשרת פריקת תסכולים וחרדות בעזרת הקשה בחזקה על התופים והמצילות של המערכת הנתפסת כלגיטימית.

במחקר שנערך בקרב ילדים בני 7-8 המתמודדים עם קשיים רגשיים והתנהגותיים נמדדה השפעת התערבות נגינה קבוצתית במערכת תופים על יכולות מוטוריות ועל התנהגות חברתית. 12 ילדים השתתפו בהתערבות (6 ילדים המתמודדים ושאינם מתמודדים עם קשיים רגשיים והתנהגותיים) ו 6 ילדים נוספים (3 ילדים המתמודדים ושאינם מתמודדים עם קשיים רגשיים והתנהגותיים) היוו את קבוצת הביקורת ולא קיבלו כל התערבות. בנוסף, 6 אנשי סגל נתנו את חוות דעתם על שינוי בהתנהגות המשתתפים ומילאו את שאלון Strength and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997) לפני ואחרי ההתערבות. ההתערבות כללה 2 מפגשים שבועיים בני חצי כל אחד ללימוד תופים בסגנון רוק במשך חמישה שבועות. תוצאות המחקר הצביעו על ירידה מובהקת בקשיים של קבוצת ההתערבות אל מול קבוצת הביקורת ובמיוחד ירידה בהיפראקטיביות. בנוסף, בראיונות מעקב שבוצעו עם אנשי הסגל, הם דיווחו על שינויים לטובה ביכולות החברתיות של משתתפי ההתערבות. כמו כן, השינוי ביכולות המוטוריות של קבוצת הביקורת בתום ההתערבות נמצא כגבוה יותר מאשר בקבוצת הביקורת (Lowry et al., 2019).

במחקרים נוספים אשר בדקו את השפעת נגינה על מערכת תופים על אזורי המוח האחראים על מוטוריקה, תכנון, שליטה וסנכרון תנועות (Amad et al., 2017; Bruchhage et al., 2020) נמצא שיפור מובהק בקרב קבוצת ההתערבות על פני קבוצת הביקורת באיכות הנגינה בתופים, שיפור במדדי סנכרון, שליטה וקואורדינציה של תנועות מוטוריות, שיפור במדדי זיכרון העבודה, זמן תגובה לגירויים, תכנון פעולה, ריכוז, ושיפור ביעילות וסנכרון בין אזורי מוח שונים. ממחקרים אלו עולה כי התופים ככלי מוזיקלי נגישים וטבעיים, מאפשרים תחושת שליטה ומסוגלות, מגלמים סדר וארגון ומשלבים יכולות מוטוריות. יחד עם זאת, השפעת לימוד נגינה פרטני במערכת תופים על מדדים פסיכולוגיים של רווחה נפשית הנמדדים ע"י שאלונים למילוי עצמי בקרב אוטיסטים מבוגרים טרם נבחנה לעומק.

2.8. השפעת נגינה בתופים על מדדים של רווחה נפשית

במחקר גישוש (אורבך, 2014), נבחנה השפעת 12 מפגשים של לימוד נגינה במערכת תופים על רמת המסוגלות העצמית, שביעות הרצון מהחיים ועל יעילות בהשגת מטרות אישיות של 5 אוטיסטים מבוגרים צעירים (גיל ממוצע 26) בתפקוד גבוה. המחקר כלל שאלונים למילוי עצמי שניתנו במסגרת מערך מחקר חד מקרי וראיונות עומק חצי מובנים אשר נערכו למשתתפים ולחלק מהוריהם בתום ההתערבות. תוצאות מערך המחקר החד מקרי הצביעו על שיפור ברמת שביעות הרצון מהחיים בקרב משתתף אחד, ויעילות בהשגת מטרות אישיות בקרב שלושה משתתפים. כמו כן, לא נמצא שיפור ברמת המסוגלות העצמית בקרב המשתתפים במערך המחקר החד מקרי. בראיונות סיפרו המשתתפים על החיבור אל המוזיקה ואל מערכת התופים, על האתגר והסיפוק מהלימוד, ועל סגולותיה של מערכת התופים המאפשרת לנגן ולהקיש בה בכל אופן שהוא, והנגינה תמידית תקבל, תישמע ותיספג. ל', אחד המשתתפים בהתערבות שיתף:

"לפעמים אני חושב שהתופים הם כמו חברים שלי, שאני יכול כאילו "לספר להם" את הכל וזה לא יצא מהם החוצה, ולפעמים ככה זה קורה עם חברים שלי, שאני יכול לספר להם הכל והם שומרים את זה בסוד ואני יכול להיות איתם בטוח לגמרי. אני מרגיש שאני יותר פתוח בנושאים מסוימים, שבעבר כמעט ולא, בעצם, בכלל לא שיתפתי בדברים האלה, אבל אני מרגיש שאני יכול לספר לאנשים דברים שלא העזתי לספר עד עכשיו".

ממצאים ראשוניים אלו הינם מצע לבחינה מקיפה יותר של השפעת התערבות לימוד נגינה בתופים על רמת תפיסת מסוגלות עצמית, רמת הקבלה העצמית, רמת אינטימיות עם חבר ועל רמת שביעות הרצון מהחיים.

2.9. מסוגלות עצמית

תיאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 1985) מניחה כי לאדם סט של אינטרסים, יכולות ומערכות המתפתחות תוך כדי תנועה ומפגשים דיאלקטיים עם הסביבה במהלך חייו. כאשר אדם מסוגל לנווט בצורה אופטימלית בין רצונותיו וצרכיו לבין העולם מסביבו, ניתן לומר על האדם שהוא אדם בעל הכוונה עצמית (Deci & Ryan, 1991). על פי התיאוריה, למוכוונות עצמית נדרש סיפוק של שלושה צרכים פסיכולוגיים: 1. תחושת אוטונומיה והכרת האדם ביכולתו לבחור ולהשפיע על חייו. 2. היות בקשר משמעותי ואותנטי עם הזולת. 3. תפיסת מסוגלות עצמית.

על פי התיאוריה של בנדורה על תפיסת מסוגלות עצמית, בעוד שציפייה להשגת תוצאה מסוימת מוגדרת כהערכה שפעולה מסוימת שתניקט תוביל לתוצאה הרצויה, ציפייה למסוגלות היא

האמונה שאדם יכול להוציא אל הפועל בהצלחה את הפעולה שתוביל לתוצאה הרצויה (Bandura, 1977). אדם יכול לשער כי נקיטת פעולה מסוימת תוביל לתוצאה רצויה, אך לא בהכרח יאמין כי יש בכוחו לבצע פעולה זו. לכן, תפיסת מסוגלות עצמית משפיעה על רמת אקטיביות ונקיטת יוזמה לביצוע פעולות, היענות לאתגרים והתמודדות עם קשיים. בהתאמה, אנשים יטו להימנע ממצבים שהם מעריכים שאין להם יכולת להתמודד איתם, וייקחו חלק בפעילויות ומצבים שבהם הם תופסים את עצמם כבעלי יכולת התמודדות. בנוסף, תפיסת מסוגלות עצמית מקרינה על כמות המאמץ שתושקע ועל הדבקות לנוכח מכשולים או ניסיונות של דחייה בדרך להשגת התוצאה הרצויה. ציפיות להצלחה בהשגת תוצאה יכולות להיות מיוחסות למצב ספציפי או מוכללות אל מעבר לו. כמו כן, אדם בעל תפיסת מסוגלות עצמית איתנה יתמודד היטב עם מצבים שלא נחל בהם הצלחה, בעוד שאדם בעל תפיסת מסוגלות עצמית חלשה, יתמודד באופן שאינו אפקטיבי עם כישלונות ותפיסת המסוגלות העצמית שלו אף יכולה להיחלש. רמת מסוגלות עצמית גבוהה נמצאה קשורה לרמת רווחה נפשית חיובית, התמודדות טובה עם לחצים, הערכה עצמית גבוהה, מצב גופני טוב, יכולת טובה להסתגלות והחלמה ממחלות (Bandura, 1997; Bisschop et al., 2004). מאידך, רמה נמוכה של מסוגלות עצמית נמצאה קשורה לרמות גבוהות של חרדה ודיכאון (Faure & Loxton, 2003; Barlow, Wright, & Kashdan & Roberts, 2004; Shnek et al., 2001). (Cullen, 2002; Bandura et al., 2003).

עפ"י בנדורה (Bandura, 1977), תפיסת מסוגלות עצמית היא תוצר של למידה הנובעת מארבעה מקורות מידע: 1. התנסויות מוצלחות: הצלחות מגדילות את הציפיות לשליטה ולהצלחות נוספות, וכישלונות מחלישים את הציפיות לשליטה ולהצלחה. לאחר שמושגת רמת אמונה חזקה בציפיות להצלחה, האדם יכול להתמודד עם כישלונות מקריים. למעלה מזה, התגברות על כישלונות והתמודדות ארוכת משך, אף מחזקת את תפיסת המסוגלות העצמית ומהווה לימוד כי בעזרת מאמצים רבים ניתן להתגבר על מכשולים. בנוסף, לתפיסת מסוגלות עצמית הנובעת מניסיון של הצלחות בפועל, נטייה להתפשט ולזלוג אף למצבים ושדות שתפיסת ההצלחה בהם הייתה חלשה או פחותה. 2. ניסיונות מוצלחים של אחרים: ניסיונות והתמודדויות של אנשים אחרים עם אתגרים וקשיים, מהווים מקור נוסף לציפייה עצמית להצלחה. 3. שכנוע: שכנוע ועידוד בנוגע ליכולת להצליח ולהשיג מטרה רצויה מגבירים את האפקט החיובי של תפיסת האדם את עצמו כבעל יכולת להשיג את המטרה. 4. עוררות רגשית וגופנית: תחושת פחד וחרדה בעת/לקראת ביצוע משימה מגלמים רמת מסוגלות עצמית נמוכה, ולהיפך. לכן, עוררות רגשית וגופנית הינה מקור נוסף לתפיסת המסוגלות העצמית בהתמודדות עם מצבים מעוררי חרדה.

ההתערבות המוצעת במחקר הנוכחי, לימוד נגינה על מערכת תופים, מגלמת את ארבעת מקורות הלמידה של תחושת המסוגלות העצמית המוזכרים לעיל: לימוד הנגינה כרוך בהתמודדות עם אתגר וחוויות הצלחה ומסוגלות, מתבצע על ידי מורה אשר מכוון לעידוד תחושות הנאה והצלחה, וכולל שליטה וויסות של פעילות גופנית. על כן, ההתערבות המוצעת רלוונטית לשיפור רמת תפיסת המסוגלות העצמית.

2.10. קבלה עצמית

על פי אלברט אליס, קבלה עצמית הינה כאשר "האדם מקבל את עצמו באופן מלא וללא תנאי, בין אם הוא מתנהג באופן אינטליגנטי, נכון, מצליח ומסוגל, או לא, ובין אם אנשים אחרים מאשרים, מכבדים, אוהבים אותו, או לא (Ellis, 1977, p. 101). קבלה עצמית כוללת מודעות ריאלית וסובייקטיבית של אדם לכוחותיו וחולשותיו. קבלה עצמית יכולה להיות מושגת על ידי הפסקת הביקורת העצמית, הפסקת הניסיונות לתקן את הליקויים העצמיים וקבלתם כחלק מן האני. בהתאמה, סובלנות כלפי העצמי הינה הקבלה של חוסר השלימות (Shepard, 1979, p. 140). "קבלה כרוכה בנקיטת עמדה מודעת שאינה שופטת, אשר באופן אקטיבי מחבקת את המחשבות, רגשות ותחושות גופניות, כפי שהן מופיעות" (Hayes et al., 2004, p.7).

ההנחה הבסיסית של רוג'רס בתיאוריה שלו בפסיכולוגיה הומניסטית הינה כי אנשים מעוניינים לממש את עצמם כבני אדם, ובעבודתו, שם דגש רב על קבלה עצמית כדרך להשגת מימוש עצמי זה. מימוש הפוטנציאל המלא של אדם כרוך בקבלת אדם את מגבלותיו, זהו אינו מאורע נקודתי אלא תהליך מתמשך (Rogers, 1951). על פי רוג'רס, לקבלה עצמית מסי' יישומים ביחסים בין אישיים: פתיחות להתנסויות, הרחבת ההיכרות עם העצמי, הרחבת הניסיון, ומתוך כך, את הדיבור באופן אותנטי, פתיחות וחוסר שיפוטיות לניסיון של אחרים (Rogers, 1995).

אליס מציע לנטוש את ההערכה העצמית לטובת קבלה עצמית בלתי מותנית. הוא טוען שלא ניתן לאמוד את ערכם של אנשים הואיל ולא קיים אף סטנדרט אוניברסלי מקובל למדידת ערכו של אדם. יתירה מכך, אנשים מעריכים את עצמם ואת אחרים על פי הגדרות שרירותיות של טוב ורע. נמצא, כי אנשים בעלי ערך עצמי גבוה במיוחד נוטים יותר לביטויי אלימות (Baumeister, Smart, & Boden, 1996), פתוחים פחות למושב שלילי (Shrauger & Lund, 1975) ורגישים יותר לקבלת ביקורת (Schlenker, Soraci, & McCarthy, 1976). אליס דוחה כל ניסיון להגדרה אוניברסלית של משמעות היות אדם טוב או רע, ושולל את הרעיון כי ביצועי האנשים הינם מדד להערכתם העצמית. על פי אליס, לטובת הגברת האושר והקלה בהתמודדות עם קשיים נפשיים, הימנעות ממתן הערכה לעצמך עד כמה שניתן וקבלה עצמית, תוביל להפחתה משמעותית בתחושות של חרדה ואי התאמה, חופש באפשרות לעשות טעויות ולקחת סיכון בקבלת דחייה מאחרים. (Ellis, 1962, 1988, 1994).

קבלה עצמית ניתנת ללימוד ופיתוח דרך תהליך טיפולי או חינוכי. קבלה עצמית הפכה למרכיב חיוני בתוכניות הקשורות להתמודדויות נפשיות של ילדים ומתבגרים, לקשיים בהורות ובמערכות יחסים, בהתמודדות עם מחלות כרוניות, זקנה ועוד (Bernard, 2007; Knaus, 1974; Vernon, 2006). התערבויות המבוססות על קבלה עצמית פותחו בכדי להתמודד עם סימפטומים רבים, כמו חרדות (Borkovec, Alcaine & Behar, 2004), הפרעות אכילה (Wilson, 1996; Kristeller & Hallett, 1999), תלישת שערות (Twohig & Woods, 2004) וכאב כרוני (Kabat-Zinn, 1982; Dahl, Wilson & Nilsson, 2004). במחקר רחב אשר נערך בקרב אנשים המתמודדים עם דיכאון נמצא כי התערבויות בגישת הקבלה העצמית המערבות פעילות אקטיבית תעסוקתית נמצאו כיעילות יותר מאשר טיפול קוגניטיבי טהור, ושוות ביעילותן לטיפול תרופתי בהפחתת תסמיני דיכאון (Dimidjian et al., 2006; Dobson et al., 2008). בהתאם, מטרת ההתערבות במחקר הנוכחי הינה להביא לשיפור ברמת הקבלה העצמית של משתתפי המחקר דרך לימוד הנגינה בתופים, פעילות פיזית אשר מהווה מרחב סמלי לחוויות של הכלה, קבלה, ביטחון, הרמוניה וארגון (אורבך, 2014).

2.11. אינטימיות

המילה אינטימיות מקושרת לתחושות של קירבה, חום וחיבה הדדית. אינטימיות מתוארת בדרך כלל כשיתוף במחשבות ורגשות אישיים או כחשיפה עצמית. לעיתים קרובות, חשיפה עצמית כרוכה בשיתוף ברגשות לא נעימים כמו עצבות או כאב, פחדים, דאגות, חרדות, מבוכות, כישלונות, אכזבות ובלבול (Prager, 1995). יש הטוענים כי השיתוף באינטראקציה אינטימית חייב לכלול רכיב של חשיפה אישית בכדי להיקרא אינטימי (Beach & Tesser, 1988; Reis & Shaver, 1988), על פי תפיסות אחרות, אף שיתוף בתחושות של אהבה, אכפתיות, משיכה, קירבה, שיתוף בתקוות, הנאות, הישגים וגאווה, שיתוף בחוויות חיוביות ושליטיות, שיתוף בזיכרונות ובסודות, כמו שהייה נעימה ונוחה במחיצת אדם נוסף נחשבים לאינטימיות. כמו כן, התנהגויות שאינן מילוליות כמו קיום יחסי מין, החזקת ידיים, חיבוקים, טיפול במישהו, מתן תנחומים ובכי על כתפו של אחר נחשבות כאינטימיות. זאת ועוד, אינטימיות מתייחסת לא רק לאקט עצמו של החשיפה העצמית אלא גם לאופן שבו החשיפה מתוקפת (Cordova & Scott, 2001).

על פי המודל ההתנהגותי, תחושת אינטימיות נחוות כאשר אדם מגיב באופן אמפתי ומחזק לחשיפת דבר מה אשר יכול לעורר רגשות שליליים או תגובה "מענישה". על פי המודל, השיתוף בהתנהגויות, במחשבות וברגשות שהוזכרו לעיל כרוכות בפוטנציאל להיפגע. התנהגויות, מחשבות ורגשות אשר באירועי עבר התקבלו בגינת תגובות שליליות מהסביבה נתפסות בעינינו כהתנהגויות בעלות "פגיעות לקבלת עונש ביחסים בין אישיים". לעיתים, התנהגויות אלו ממשיכות "להיענש", ובכך הן משמרות את פגיעותן ומגלמות תחושה הופכית לאינטימיות. באופן בלתי נמנע, התפתחותה של מערכת יחסים אינטימית כרוכה הן ב"ענישה" של התנהגויות, מחשבות ורגשות בעלות פגיעות והן בחיזוקן. לכן, על פי מודל זה, איכותה ויציבותה של מערכת יחסים אינטימית היא פונקציה של שיעור נכון של אירועים שבהם התנהגות בעלת פגיעות נענשת או מחוזקת, והיתכנות של חיזוקים הגבוהה או לפחות שווה להיתכנות ה "ענישה" (Cordova & Scott, 2001).

המושג אינטימיות הינו מונח אשר קשור קשר הדוק ליחסים בין אישיים, ורלוונטי להיווצרותם, שימורם או פירוקם. כבני אדם, אנו זקוקים לכינון ושימור יחסים אינטימיים עם אחרים, והרצון בקשר עם האחר הינו צורך בסיסי (Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2000). על פי תיאוריות התפתחותיות, בין גיל 9 ל 10, ילדים מציגים שינוי משמעותי בדפוסי יחסים בין אישיים, מהשתוקקות לחברה ותשומת לב של אחרים, להשתוקקות ותשומת לב של אחר יחידים (Sullivan, 1953). על פי אריקסון, המסוגלות לאינטימיות אמיתית מתרחשת באמצע שנות העשרים כאשר האדם כונן זהות אישית יציבה ונכון לחשיפה עצמית בפני אחר (Erikson, 1993). יש להבדיל בין אינטראקציות אינטימיות, הכוללות התנהגויות אינטימיות כמו שיתוף הדדי בחומרים אישיים, והתנסויות אינטימיות כמו קירבה, חום ועוד, לבין מערכת יחסים אינטימית, הכוללת סדרה של התנסויות אינטימיות בעבר, ובהלימה, ציפייה להתנסויות אינטימיות עתידיות (Clare, 1981). מעורבות ביחסים אינטימיים מקדמת רווחה נפשית של בני אדם. הימצאות ביחסים אינטימיים נמצאה כמקטינה את ההסתברות ללקות במחלות כתוצאה מלחץ, מנבאת החלמה מהירה יותר ממחלות, ומפחיתה את הסיכוי להישנות או הידרדרות מחלות. מאידך, להיעדר יחסים אינטימיים אפקט מזיק לבריאות גופנית ונפשית (Prager, 1997).

במחקר זה נבחנה ההשערה האם תחושת ההכלה והקבלה אשר נחוות בנגינה בתופים (אורבך, 2014), מותמרת לשיפור בתחושת הכלה, קבלה ואינטימיות של משתתפי המחקר ביחסים בין אישיים עם חבריהם.

2.12. שביעות רצון מהחיים

ספרות המחקר מציגה שני היבטים של רווחה נפשית סובייקטיבית: היבט רגשי, אשר מחולק להיבט רגשי נעים ושאינו נעים (Diener, 1990; Diener & Emmons, 1984), והיבט קוגניטיבי אשר מתייחס לשביעות רצון מהחיים (Andrews & Withey, 1976). שני היבטי רווחה נפשית אלו חופפים אחד לשני באופן מתון ומספר כלי מדידה של רווחה נפשית כוללים רכיבים משני ההיבטים (Chamberlain, 1988). מאידך, שני ההיבטים גם מובחנים האחד מהשני ויכולים להשלים האחד את השני כאשר הם נמדדים בנפרד (Pavot & Diener, 2009).

שביעות רצון מהחיים מיוחסת לתהליך שבו אדם מעריך את איכות חייו על בסיס סט ייחודי ואישי של קריטריונים (Shin & Johnson, 1978). הלימה בין תנאי החיים הרצויים עפ"י הסטנדרטים הפרטניים של האדם לבין אלו שבפועל מגלמים רמה גבוהה של שביעות רצון מהחיים (Pavot & Diener, 2009). על אף שישנה הסכמה בנוגע לרכיבי "חיים טובים" כמו בריאות טובה והצלחה במערכות יחסים, אנשים שונים מייחסים משקל שונה לרכיבים אלו (Diener et al., 1985). אנשים מגדירים באופן ייחודי קריטריונים ל "חיים טובים" אשר אינם בהכרח תואמים את הקריטריונים המקובלים, יתירה מזאת, אנשים מגדירים אחרת "הצלחה" בכל אחד מן הקריטריונים הרצויים. לכן, חשוב להעריך את רמת שביעות הרצון של אדם ביחס לחייו באופן כוללני מאשר להעריך את שביעות רצונו ביחס לתחומים ספציפיים (Pavot & Diener, 2009). שביעות רצון אדם מחייו הינה גישה גלובלית אשר איננה ניתנת לצמצום לסכימת תחומים פרטניים שבהם אדם חש סיפוק או אינו חש סיפוק (Haybron, 2004). רמת שביעות הרצון מהחיים הינה תולדה של מבנה אישיות, גנטיקה, רמת פעילות מוכוונת מטרה, תפיסת מסוגלות עצמית, רמת ציפיות לתוצאות, סביבה תומכת, רמת הכנסה ורמת שמחה (Prasoon & Chaturvedi, 2016).

אופנים שונים להגדרת שביעות מהרצון מהחיים הינם: הלימה בין קריטריונים סובייקטיביים של איכות חיים בפועל, המלווים בתחושות הנאה והתלהבות (Brandt, 1967), שביעות רצון מהעבר, בהווה, ושביעות רצון אף לצפוי בעתיד (Tatarkiewicz, 1976), מצב שבו האדם רוצה שמצב הדברים ישאר כפי שהוא ואינו רוצה לשנות שום דבר משמעותי בחייו (Telfer, 1980).

מדד שביעות רצון מהחיים נבדל ממדדים אפקטיביים של רווחה נפשית. ראשית, אנשים יכולים להכחיש או להתעלם מרגשותיהם השליליים ובאותו זמן להכיר בגורמים בחייהם אשר מסבים להם חוסר שביעות רצון. שנית, תגובות אפקטיביות הינן לעיתים קרובות תגובות לאירועים נקודתיים והן נמשכות לפרקי זמן קצרים, בעוד שרמת שביעות רצון מהחיים משקפת נקודת מבט ארוכת טווח. בנוסף, בעוד שהערכת אדם את מצבו האפקטיבי משקפת מניעים שאינם מודעים ומצבים גופניים, הערכת אדם את שביעות רצונו מהחיים מגלמת הערכה וחשיבה מודעת על מטרותיו וערכיו (Pavot & Diener, 2009). אנשים נוטים להסתמך על אותם סוגים של מידע בכדי להעריך את שביעות הרצון מחייהם לאורך זמן. בנוסף, נמצא כי כאשר השתנו מקורות המידע להערכת שביעות הרצון החיים, רמת שביעות הרצון מהחיים השתנתה בהתאמה (Schimmack, 2002). גורמים כמו מצב רוח נוכחי יכולים להשפיע על הערכת שביעות רצון מהחיים, אך נמצא כי תחת תנאי מחקר, השפעת אפקט מצב הרוח הנוכחי על השינוי בשביעות הרצון מהחיים הינו נמוך (Eid & Diener, 2004). בהלימה, מחקר זה בוחן האם ללימוד נגינה בתופים השפעה חיובית ארוכת טווח על רווחתם הנפשית של המשתתפים במחקר מעבר להשפעות חיוביות נקודתיות של שינויים לטובה במצב הרוח.

2.13. סיכום

אבחנת האוטיזם (Autism Spectrum Disorder) המוצגת ב DSM-5 כוללת לקות מתמשכת בתקשורת ואינטראקציה חברתית שאינה מלווה בעיכוב בהתפתחות כללית ודפוסי התנהגות מוגבלים או חזרתיים של תחומי עניין ופעילויות. בנוסף, האבחנה כוללת התייחסות לליקויים רפואיים ופסיכולוגיים נוספים וללקויות מילוליות וקוגניטיביות (APA, 2013). כמו כן, במהלך השנים, עם המעבר לחשיבה על אוטיזם כעל רצף, אוטיסטים אשר אינם בעלי מוגבלות שכלית עם מנת משכל הגבוהה מ 70 נקודות הוגדרו כ "אוטיסטים בתפקוד גבוה" (High Functioning) ולעיתים קרובות הוגדרו כבעלי רמה מתונה של אוטיזם (Baron-Cohen, 2000).

בשל התפקוד החברתי הייחודי או המוזר של ילדים ומבוגרים אוטיסטים, הם עלולים לחוות דחייה על ידי עמיתיהם שתגרום לצמצום באינטראקציות החברתיות שלהם (Bauminger, 2003). זאת ועוד, נמצא כי באינטראקציה עם הסביבה, אוטיסטים מבוגרים צעירים בתפקוד גבוה מרגישים שהם אינם מובנים, מושמים ללעג, מושא להתגרות, מנוצלים או מנודלים. לטווח ארוך, הם חשים חסרי או ללא הישגים, מזדקקים לתלות ממושכת בהורים ובעלי סיכון לפגיעה ברווחה הנפשית הרגשית והפסיכולוגית, חווים תחושות חרדות ודיכאון ומחסור בשמחה. חלקם אף הציע התאבדות כמוצא מן התחושות הלא נעימות שהוזכרו לעיל (Portway & Johnson, 2005). בצד הקשיים החברתיים, ניתן להגדיר אוטיסטים כאנשים בעלי שונות נוירולוגית שלה מגבלות מחד וכוחות מאידך. ההגדרה (ASC) Autism Spectrum Conditions מגלמת תמונה שלימה יותר של אדם המאובחן באוטיזם מאשר ההגדרה (ASD) Autism Spectrum Disorder אשר לה צליל שלילי המנכיח דווקא את ה"שבור". הגדרה זו מצביעה על כך שאדם אוטיסט זקוק לסיוע ותמיכה עקב הקשיים הנובעים מהתנאים הנוירולוגיים מחד, אך בעל יכולות וכוחות אחרים מאידך (Lai, Lombardo, Chakrabarti & Baron-Cohen, 2013).

בהתאמה, הפריזמה של מחקר זה היא שימוש בכוחות ובחלקים הבריאים של אוכלוסיית המחקר, כפי שבאה לידי ביטוי ב"גישת הכוחות בעבודה סוציאלית". גישת הכוחות מניחה הנחה בסיסית כי לאנשים יש את היכולת לצמיחה ולעשיית שינוי בחייהם (Early & Glenmeyer, 2000). גישת הכוחות בעבודה סוציאלית מלמדת "שככל שנמקד את מאמצינו בחלקים הבריאים ונסייע להם לגדול, לשגשג ולגבור על החלקים האחרים, כן תהיינה התערבויותינו מועילות יותר" (כהן ובוכבינדר, 2005, עמ' 8). גישת הכוחות יושמה באוכלוסיות רבות ומגוונות (כהן, 2000), אך בנוגע לאוטיסטים, מרבית מהמחקר הקיים הינו דרך נקודת המבט של הלקות באינטראקציה החברתית, בתקשורת חברתית, בהבנה חברתית ובדמיון. המטרה לרוב על פי מחקרים אלו הינה להביא לשיפור בלקות, לדוגמא, פיתוח טכנולוגיות וסביבה אשר יגבירו את רמת האינטראקציה והתקשורת החברתית (Gaudion & Pellicano, 2016). חקר האוטיזם נשלט על ידי המודל הרפואי של המוגבלות, אשר שם דגש על מה אדם אינו מסוגל לעשות יותר מאשר מה האדם מסוגל, מתמקד בחומרת הלקות, ועוסק בדרכים לטיפול או ריפוי. אוטיסטים מבוגרים, מדגישים: אוטיזם הינו חלק מחיינו, והוא כאן בכדי להישאר. המטרה של התערבויות חינוכיות ופסיכיאטריות בקרב ילדים צריכה לאפשר לאוטיסטים לחוש שמחה, להרגיש בעלי הישגים, לאפשר גישה לחומרי מוסדות תרבות, שילוב חברתי, קבלת זכויות אדם בסיסיות, בהתעלם מהאופן שבו מטרות אלו נרכשות. קבלה של ייחודיותם של אוטיסטים מתחילה בשינוי המטרות, השיטות ומדדי היעילות של החינוך המוצע לילדים אוטיסטים לטובת חינוך הלוקח בחשבון את הכוחות. המדע נדרש ללכת בעקבות

ההתפתחות החברתית ולקבל את האוטוסיטים כחברים מלאים במארג האנושי (Mottron, 2017). בהלימה עם גישת הכוחות, המודל החברתי והקולות הנשמעים בקהילת האוטוסיטים והחוקרים, ההתערבות המוצעת במחקר זה מתייחסת ליכולותיהן המוזיקליות הבריאות של אוכלוסיית המחקר (Bonnel et al., 2003; Heaton, 2003).

ישנו מחקר נרחב המעיד כי מוזיקה הינו שדה המעורר עניין ואף אינו פגוע בקרב אוטוסיטים (Janzen & Thaut, 2018). במחקרים נוספים נמצא כי לעיתים, לאוטוסיטים יכולות תקינות או גבוהות יותר מאשר אנשים שאינם אוטוסיטים בזיכרון מוזיקלי (Applebaum, Egel, Koegel & Imhoff, 1979), זיהוי גובה או צבע צליל (Bonnel et al., 2003; Heaton, 2005, 2009; Heaton Hermelin, & Pring, 2007; Mottron, Peretz, Menard, & Ménard, 2000; Heaton, Williams, Cummins, Hap e, & H ppe, 2007; Mottron, Peretz, Menard, & M enard, 2000), הבנת החוקיות של ההרמוניה המוזיקלית של מוזיקה המערבית (Heaton et al., 2007; Thaut, 1988) וביכולת לסנכרון של קצב עם תנועות מוטוריות (Tryfon et al., 2017). במספר מחקרים דווח כי לאוטוסיטים העדפה לגירוי קולי על פני גירויים אחרים כאשר הגירוי הקולי מוגש בתבנית מוזיקלית (Blackstock, 1978; Kolko, Anderson & Campbell, 1980). כמו כן, נמצא שמשך ההיענות לגירוי המוזיקלי הנדון יהיה גבוה יותר בקרב ילדים אוטוסיטים מאשר בקרב ילדים שאינם אוטוסיטים בעלי גיל התפתחותי זהה (Thaut, 1987). במחקר הנוכחי נבחנה השפעת לימוד נגינה אשר נמצא כבעל תועלות רבות, על אוטוסיטים מבוגרים.

מחקרים רבים מצאו מתאם בין לימוד נגינה במוזיקה לבין תחומים אחרים (Forgeard et al., 2008). יש עדות להשפעת לימוד נגינה על שיפור ביכולות מוטוריות (Costa-Giomi, 2005), שיפור בהערכה העצמית (Costa-Giomi, 2004), שיפור ביכולות קוגניטיביות כמו ריכוז חזותי, החלפת משימות, מהירות עיבוד וזיכרון עבודה (Bugos et al., 2007) וגידול ברמת מנת המשכל (MacRitchie et al., 2020). עוד נמצא כי אימון מוזיקלי הביא לשיפור במודעות פונולוגית (Overy, 2000, 2003) ושיפור בזיכרון מילולי (Chann, Ho & Cheung, 1998, 2003). ללימוד מוזיקה השפעה גם על התפתחות במימד חברתי, שיפור בהערכה העצמית ובתפיסת המסוגלות העצמית (Broh, 2002), שיפור בתחושת המודעות לאחר, ביכולות החברתיות וברוחה נפשית חברתית (Harland et al., 2000), שיפור ביכולות חברתיות, אהבה והנאה ממוזיקה, שיפור בעבודת צוות, שיפור בתחושות של הצלחה, ביטחון ומשמעת עצמית ופיתוח קואורדינציה (Hallam & Prince, 2000). לנגינה בתופים בפרט, איכויות הרלוונטיות לאוכלוסיית המחקר.

מרבית הספרות הנוגעת לנגינה בתופים מתייחסת להתערבויות מעגלי תופים. מעגלי תופים היו חלק מטקסים וריטואלים של החלמה וריפוי בתרבויות רבות עוד מימי קדם (Bittman et al., 2001). פעימת התוף החזרתית והעובדה שאנשים למעשה יוצרים מוזיקה ביחד, מקרבת ביניהם במובן פיזי, נפשי ורגשי, ומקדמת תחושת שייכות ולכידות קבוצתית. בנוסף, פעילויות אלו מעניינות ומהנות, מערבות פעילות מוטורית ויכולות להיעשות ללא רקע מוזיקלי קודם ולכן נגישות לכל אדם תועלות משמעותיות. התוף יכול לשמש ככלי האולטימטיבי ליצירת תקשורת שאינה מילולית. לנגינה במעגל תופים או עם אנשים אחרים, נדרשת האזנה ונגינה בו זמנית, מודעות ליצירה הקבוצתית ואת מקומך ביצירה זו (Friedman, 2000, p. 29). בנוסף, לתיפוף בקבוצה אין סטיגמה של טיפול (Ping, Tsao, Bloch & Zeltzer, 2010). קבוצת תיפוף נמצאה כיעילה בשיפור בבעיות התנהגות, שיפור בתסמינים של חרדה ודיכאון ובשיפור בקשיי קשב והיפראקטיביות (Ping, Tsao, Bloch & Zeltzer, 2010).

Zeltzer, 2010) וירידה משמעותית בתחושות של שחיקה ועייפות (Bittman et al., 2003). לעומת הספרות הענפה בנוגע להתערבויות מעגלי תופים, מעט נכתב על התערבות לימוד נגינה על מערכת תופים והשפעותיה. במחקרים המעטים הקיימים בנוגע להשפעת התערבות נגינה במערכת תופים, ההתערבות נמצאה כיעילה בשיפור ביכולות חברתיות, שיפור ברמת קשיים חברתיים וביכולות מוטוריות (Lowry et al., 2019), שיפור במדדי זיכרון העבודה, זמן תגובה לגירויים, תכנון פעולה, ריכוז, ושיפור ביעילות וסנכרון בין אזורי מח שונים (Amad et al., 2017; Bruchhage et al., 2020). ממחקרים אלו עולה כי התופים ככלי מוזיקלי נגישים וטבעיים, מאפשרים תחושת שליטה ומסוגלות, מגלמים סדר וארגון ומשלבים יכולות מוטוריות. יחד עם זאת, השפעת לימוד נגינה פרטני במערכת תופים על מדדים פסיכולוגיים של רווחה נפשית הנמדדים ע"י שאלונים למילוי עצמי בקרב אוטיסטים מבוגרים טרם נבחנה לעומק.

במחקר גישוש (אורבך, 2014) שכלל מערכי מחקר כמותני ואיכותני, נבחנה השפעת לימוד נגינה במערכת תופים על מדדים של רווחה נפשית של 5 אוטיסטים מבוגרים צעירים בתפקוד גבוה. תוצאות המערך הכמותני הצביעו על יעילותה של ההתערבות בשיפור בחלק ממשתני המחקר. במערך האיכותני סיפרו המשתתפים על החיבור אל המוזיקה ואל מערכת התופים, על האתגר והסיפוק מהלימוד, ועל סגולותיה של מערכת התופים המאפשרת לנגן ולהקיש בה בכל אופן שהוא, והנגינה תמיד תתקבל, תישמע ותיספג. מן המחקר הני"ל עלה כי לימוד נגינה במערכת תופים מהווה מרחב להתמודדות עם אתגרים, העצמת יכולות מוזיקליות, התמודדות עם תסכולים, התנסות בחוויות מוטוריות ובקואורדינציה בהפעלת ארבע גפיים בו זמנית, מהווה מרחב סמלי לחוויות של הכלה, קבלה, ביטחון, הרמוניה וארגון (אורבך, 2014). בהתאמה, מטרת המחקר הנוכחי הינה להעריך האם תחושות המסוגלות, הקבלה, הכלה והביטחון הנחווות בנגינה בתופים, יכולות להתרחב אל מעבר למרחב ההתערבות ולהשפיע באופן כוללני על רמת תפיסת מסוגלות עצמית, רמת הקבלה העצמית, רמת אינטימיות עם חבר ועל רמת שביעות הרצון מהחיים של המשתתפים במחקר.

3. מטרת המחקר

להעריך את השפעת לימוד נגינה בתופים על רמת המסוגלות העצמית, רמת הקבלה העצמית, רמת אינטימיות עם חבר ועל רמת שביעות הרצון מהחיים בקרב אוכלוסיית המחקר, וללמוד על החוויות האישיות ועל היתכנות של השפעות ישירות ועקיפות של לימוד הנגינה בתופים על משתתפי המחקר.

4. השערות המחקר

1. לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת המסוגלות העצמית כך שהממוצע של רמת המסוגלות העצמית בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת.
2. לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת הקבלה העצמית כך שהממוצע של רמת הקבלה העצמית בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת.
3. לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת האינטימיות עם חבר כך שהממוצע של רמת האינטימיות עם חבר בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת.
4. לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת שביעות הרצון מהחיים כך שהממוצע של רמת שביעות הרצון מהחיים בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת.

5. שאלות המחקר

1. כיצד חווים משתתפי המחקר את הנגינה בתופים?
2. האם וכיצד משפיע לימוד הנגינה בתופים על משתתפי ההתערבות?
3. האם לימוד הנגינה בתופים משפיע באופן ישיר או עקיף על תחושת המסוגלות?
4. האם לימוד הנגינה בתופים משפיע באופן ישיר או עקיף על תחושת הקבלה העצמית?
5. האם לימוד הנגינה בתופים משפיע באופן ישיר או עקיף על יחסים חברתיים?

6. תוכנית ההתערבות

תוכנית ההתערבות נהגתה על ידי מגיש עבודת מחקר זו אשר הינו בעל תואר שני בעבודה סוציאלית, מוזיקאי ומתופף, בעל ניסיון רב בהוראת נגינה בתופים לאוטיסטים. ההתערבות כללה 10 שיעורי נגינה שבועיים בתופים בני 45 דקות כל אחד על מערכת תופים אקוסטית. השיעורים כללו לימוד נגינה ומקצבים על מערכת התופים, אך הדגש הושם על יצירת חוויה של הנאה, קבלה והכלה, יצירת קשר, הצלחה וביטוי עצמי על פני שליטה בנגינה.

את ההתערבות, לימוד הנגינה, ביצעו שבעה מורים שונים בעלי התכונות חברתית ומוטיבציה גבוהה לשילוב אוטיסטים בקהילה. פנייה אל מורים פוטנציאליים נעשתה דרך פרסום מודעה בקבוצות ייעודיות של מוזיקאים ומתופפים ברשתות החברתיות ופנייה לבתי ספר ללימוד תופים בקהילה. המורים שנבחרו קיבלו הכשרה אשר כללה מתן מידע מקיף אודות אוטיזם, ההשפעות החברתיות והרגשיות איתן מתמודדת אוכלוסיית המחקר, הכישרונות המוזיקליים המתוארים בספרות עבור אוכלוסייה זו, הובהרו להם מטרות המחקר, הוצעו להם רעיונות ותרגילים ללימוד הנגינה, הוכנה עבורם חוברת הכשרה בהתאם לתכנים הנזכרים לעיל והוצע להם פרוטוקול ל 10 שיעורים (נספח 1). השפעת ההתערבות נבדקה במחקר גישוש (אורבך, 2014). מן המחקר עלה כי המשתתפים נענו להתערבות, ונמצאה השפעה חיובית על מדדי המחקר. ההיענות וההשפעה החיובית הינן המצע למחקר ההמשך הנוכחי.

7. שיטה

7.1. מערך מחקר כמותני:

למערך המחקר תוכננו שתי קבוצות:

קבוצת התערבות: משתתפיה קיבלו את ההתערבות המוצעת, מילאו את שאלוני המחקר בשלוש נקודות זמן:

נקודת זמן א' (T1): תחילת ההתערבות.

נקודת זמן ב' (T2): תום ההתערבות, חודשיים וחצי (עשרה שבועות) מנקודת זמן א'.

נקודת זמן ג' (T3): חמישה חודשים וחצי מנקודת זמן א' (לצורך מעקב).

קבוצת ביקורת: משתתפיה לא קיבלו כל התערבות, מילאו את השאלונים בנקודות זמן זהות למשתתפי קבוצת ההתערבות:

נקודת זמן א' (T1)

נקודת זמן ב' (T2): חודשיים וחצי (עשרה שבועות) מנקודת זמן א'

נקודת זמן ג' (T3): חמישה חודשים וחצי מנקודת זמן א' (לצורך מעקב).

7.1.1. אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר הינה אוטיסטים בני 18 ומעלה אשר לוקחים חלק במערכי דיור ובתוכניות כישורי חיים של מוסדות או ארגונים המוכרים על ידי משרד הרווחה וביטוח לאומי. בכדי לוודא שהמשתתפים נמנים על קהל היעד של המחקר, לכל אחד מן המשתתפים במחקר נערך אבחון ADOS (Lord, Rutter, DiLavore & Risi, 1999) לאישוש אבחנת האוטיזם ומבחן PEABODY (Dunn & Dunn, 1997) לאישוש כישוריהם המילוליים ויכולתם למלא את שאלוני המחקר באופן עצמאי או עם עזרה קלה. כל אחד מהמשתתפים במחקר קיבל תמורה של שובר למסעדה/בית קפה בסך של 150 ₪ עבור ההשתתפות באבחונים אלו. המשתתפים במחקר לקחו חלק במערך המחקר הכמותני וחלקם גם במערך המחקר האיכותני.

7.1.2. חישוב גודל המדגם

על מנת לחשב את גודל המדגם למחקר הנוכחי, נעשה שימוש בתוכנת G-Power, על בסיס ההנחות של רמת מובהקות (טעות מסוג 1) 5%, וכן עוצמה סטטיסטית מינימלית: 80%. השערת המחקר היא כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת תפיסת המסוגלות העצמית, רמת הקבלה העצמית, רמת האינטימיות עם חבר ואת רמת שביעות הרצון מהחיים של המשתתפים במחקר. על מנת לבחון השערות אלו תוכנן מערך מחקר הכולל קבוצת התערבות אשר קיבלה 10 שיעורי לימוד נגינה בתופים וכן קבוצת ביקורת אשר לא קיבלה כל התערבות (treatment as usual). מערך זה נבחן באמצעות בחינת האינטראקציה הסטטיסטית בין נקודת המדידה (לפני ואחרי) לבין הקבוצה, כאשר דפוס השיפור המצופה מקבוצת ההתערבות לאורך זמן הינו הגבוה ביותר בהשוואה לקבוצה האחרת. על מנת להעריך את גודל האפקט המצופה של ההתערבות המוזיקלית על השיפור במשתני המחקר, נעשה שימוש במטא-אנליזה (Whipple, 2004) שהתבססה על תשעה מחקרי התערבות בקרב אוטיסטים, ומצאה גודל אפקט ממוצע של Cohen's $d=0.77$.

באופן דומה, במחקר הנוכחי, בהתבסס על חישוב שבו קבוצת ההתערבות תהיה בעלת אפקט מצטבר של 0.77 בהשוואה לקבוצת הביקורת במדדי המחקר, גודל המדגם המינימלי הנדרש לכל קבוצה הינו 22 נבדקים, ובסך הכל 44 נבדקים בעלי נתונים מלאים על פני כל נקודות המדידה.

פלט החישוב :

Input:	Tail(s)	=	One
	Effect size d	=	0.77
	α err prob	=	0.05
	Power (1- β err prob)	=	0.8
	Allocation ratio N2/N1	=	1
Output:	Noncentrality parameter δ	=	2.5538011
	Critical t	=	1.6819524
	Df	=	42
	Sample size group 1	=	22
	Sample size group 2	=	22
	Total sample size	=	44

7.1.3. שיטת הדגימה

הדגימה במחקר זה הינה דגימת נוחות (comfort sampling). גיוס המשתתפים למחקר נעשה על ידי פנייה למערכי דיור ותוכניות לכישורי חיים של מוסדות או ארגונים המוכרים על ידי משרד הרווחה וביטוח לאומי.

חלוקת המשתתפים בין שתי הקבוצות נעשתה בהתאם להיתכנות התוכנית/מערך הדיור לקיים בו את ההתערבות אשר מצריכה מרחב שבו ניתן להרעיש מבלי להפריע לסביבה. הפנייה נעשתה למנהלי המסגרות אשר פנו לדיירי מערכי הדיור ולמשתתפים בתוכניות לכישורי חיים. למחקר גויסו בסה"כ 64 משתתפים. מהם, 32 לקבוצת ההתערבות ו- 32 לקבוצת הביקורת. 2 משתתפים נשרו מקבוצת ההתערבות לאחר מספר שיעורים כי הרגישו שההתערבות אינה מהנה עבורם. 2 משתתפים לא השלימו את מילוי השאלונים בנקודת זמן ג' בקבוצת הביקורת, כך שבפועל לקחו חלק באופן מלא במחקר 60 משתתפים, 30 משתתפים בקבוצת ההתערבות ו- 30 משתתפים בקבוצת הביקורת.

7.1.4. כלי המחקר

1. משתנה תפיסת מסוגלות עצמית: פריזמת המחקר הינה גישת הכוחות בעבודה סוציאלית אשר מלמדת "שככל שנמקד את מאמצינו בחלקים הבריאים ונסייע להם לגדול, לשגשג ולגבור על החלקים האחרים, כן תהיינה התערבויותינו מועילות יותר" (כהן ובוכבינדר, 2005, עמ' 8). בהתאם, לאחרונה, אוטיסטים, קליניקאים וחוקרים תומכים בשיעור גבוה יותר של התייחסות לכוחות הפסיכולוגיים של אוטיסטים (Huntley et al., 2019). מכיוון שממחקרים עולה כי לאוטיסטים יכולות מוזיקליות בריאות ולעיתים אף טובות יותר מיכולותיהם של שאינם אוטיסטים (Bonnel et al., 2003; Heaton, 2005, 2009; Heaton Hermelin, & Pring, 1998; Heaton,) ומכיוון (Williams, Cummins, Happé, & Háppe, 2007; Mottron, Peretz, Menard, & Ménard, 2000) שממחקרים נוספים עולה כי התופים ככלי מוזיקלי נגישים וטבעיים ומאפשרים תחושת שליטה

ומסוגלות (Reuer, B., Crowe, B. & Bernstein, B., 1999; Amad et al., 2017; Bruchhage et al., 2020) קיימת היתכנות שהתערבות נגינה בתופים תשפר את תחושת המסוגלות העצמית בקרב אוטיסטים.

המשתנה נמדד באמצעות שאלון מסוגלות עצמית כללית החדש (New General Self Efficacy, NGSE) הכולל 8 פריטים על סולם ליקרט בן 5 דרגות הנע מ-1 ("כלל לא מסכים") ועד 5 ("מסכים במידה רבה מאוד") (נספח 5). בשלוש מדידות השאלון נמצא בעל יציבות ומהימנות פנימית גבוהה עם מקדם אלפא של קורנבאך בערך של 0.85 ומעלה. כמו כן, השאלון עבר בדיקות במחקרים שונים ונמצא לגביו תוקף תוכן ותוקף ניבוי גבוה (Chen, Jully & Eden, 2001). במחקר זה בשלוש מדידות בשלוש נקודות הזמן שצוינו לעיל נמצאה עקיבות פנימית בעלת מקדם אלפא של קורנבאך בערכים של 0.92, 0.89 ו-0.92 בהתאמה.

2. משתנה קבלה עצמית: תופים נמצאו ככלי מוזיקלי המאפשר לבטא אגרסיות (Winkelman, 2003) ולתקשר כעס (Behrens & Green, 1993; Bodner & Gilboa, 2006). בטקסי ריפוי אקסטטיים בצפון אפריקה ובמרכז וצפון אסיה תופים היוו כלי נגינה עיקרי. במהלך טקסים אלו, מנחה הטקס, המרפא, מעצים את דינמיקת התיפוף המשותף עד ההגעה לשיא אשר היה גובר על תחושות הכאב והחרדה. כתוצאה מכך, המשתתף מתמיר את האגרסיות שלו וחווה תחושת הקלה פסיכופיזיולוגית (Sekeles, 1996). בהלימה למודל החברתי אשר טוען שמשתנים חיצוניים לאדם גורמים לו למוגבלות ולא האדם העצמו (Shakespeare, 2006) ובהתאמה, אוטיסטים רוצים להיות מקובלים "כפי שהם" (Cage et al. 2016; Humphrey & Lewis, 2008; Hurlbutt & Chalmers, 2002; Jaarsma & Welin, 2012; Robertson, 2009), יתכן כי תחושת הקבלה בנגינה בתופים המתוארת לעיל, תשפיע על תחושת הקבלה העצמית הכללית.

המשתנה נמדד באמצעות שאלון Unconditional Self-Acceptance Questionnaire הכולל 20 פריטים על סולם ליקרט בן 7 דרגות הנע מ-1 ("לא מסכים בכלל") ועד 7 ("מאוד מסכים") (נספח 6). צ'מברליין והגה דיווחו על מקדם אלפא של קורנבאך בערך של 0.72 (Chamberlain & Haaga, 2001). במחקר זה בשלוש מדידות בשלוש נקודות הזמן שצוינו לעיל נמצאה עקיבות פנימית נמוכה בעלת מקדם אלפא של קורנבאך בערכים של 0.63, 0.66 ו-0.68. בספרות נטען כי יתכן שהשאלון "מזוהם" על ידי פריטים המודדים ערך עצמי (Popo & Sokić, 2021; Davies, 2006). מניתוח גורמים עבור שאלון זה אשר נבדק עבור מס' משתתפים גדול (n=228) נמצא כי פריטי השאלון כוללים 3 תת קבוצות: קבוצת פריטים המתייחסים להערכה עצמית, קבוצת פריטים המתייחסים לקבלה עצמית בלתי מותנית, וקבוצת פריטים המתייחסים לעמדות הנוגעות לתפיסת ערך עצמי של אדם עצמי (Popo & Sokić, 2021). בהתאם לניתוח גורמים זה, ובשל העקיבות הפנימית הנמוכה שנמצאה בין פרטי השאלון המלא, בנוסף לבדיקות השפעת ההתערבות על השאלון המלא, נבדקה השפעת ההתערבות על הפריטים בשאלון המגלמים הערכה עצמית ועל הפריטים בשאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית. ערכי מקדם אלפא של קורנבאך עבור פרטי השאלון המגלמים הערכה עצמית בשלוש נקודות הזמן הינם 0.705, 0.724 ו-0.80 בהתאמה. ערכי מקדם אלפא של קורנבאך עבור פרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית בשלוש נקודות הזמן הינם 0.573, 0.594 ו-0.531. בשל העקיבות הפנימית הנמוכה שנמצאה בין פרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית, נבדקה השפעת ההתערבות על פריט מס' 11 אשר מבין כל הפריטים, תוכנו מגלם

באופן הקרוב ביותר את המשמעות של קבלה עצמית בלתי מותנית: "אני מאמין שאני שווה ערך, פשוט בגלל שאני בן אדם".

3. משתנה רמת אינטימיות עם חבר: במחקר גישוש (אורבך, 2014) שבחן את השפעת לימוד נגינה בתופים על משתנים של רוחה נפשית של אוטיסטים בתפקוד גבוה סיפר אחד המשתתפים בהתערבות על ההתמרה של תחושת הביטחון וההכלה שנחוותה בנגינה בתופים לתחושת ביטחון ואינטימיות בקרב חברים שלו. יתכן ששיפור בתחושת הקבלה העצמית כמתואר לעיל, ישפיע על האפשרות ליחסים אותנטיים ואינטימיים יותר עם חברים.

המשתנה נמדד באמצעות תת סולם אינטימיות המורכב מ 8 פריטים מתוך שאלון McGill Friendship Questionnaire - Friend's Functions הכולל בסך הכל 48 פריטים על סולם ליקרט בן 9 דרגות הנע מ- 1 ("לא מסכים בכלל") ועד 8 ("מאוד מסכים") (נספח 7). בשאלון הכללי 6 תתי סולמות (פעילות מהנה משותפת, הגשת עזרה, לויאליות וביטחון בהמשכיות הקשר, תיקוף עצמי, ביטחון ריגשי ואינטימיות) המודדים היבטים שונים של חברות. בשני מבחנים לתיקוף השאלון נמצאו לתת הסולם הכוללת פריטים בנוגע לאינטימיות ערכי מקדמי אלפא של קורנבאך בין 0.9 ל- 0.94 (Mendelson & Aboud, 1999). במחקר זה בשלוש מדידות בשלוש נקודות הזמן שצוינו לעיל נמצאה עקיבות פנימית בעלת מקדם אלפא של קורנבאך בערכים של 0.90, 0.93 ו- 0.93 בהתאמה.

4. משתנה שביעות רצון מהחיים: נמדד באמצעות שאלון שביעות הרצון מהחיים (Diener et al. 1985) Satisfaction With Life Scale, SWLS) הכולל 5 פריטים על סולם ליקרט בן 7 דרגות הנע מ- 1 ("לא מסכים בכלל") ועד 7 ("מאוד מסכים") (נספח 8). במחקרים שבדקו את תקפותו של השאלון נמצא מקדם אלפא של קורנבאך של 0.87. כמו כן, השאלון נמצא בעל מתאם גבוה לשאלונים קיימים המודדים אושר, רוחה נפשית והערכה עצמית (Diener et al. 1985) Satisfaction With Life Scale, SWLS). במחקר זה בשלוש מדידות בשלוש נקודות הזמן שצוינו לעיל נמצאה עקיבות פנימית בעלת מקדם אלפא של קורנבאך בערכים של 0.85, 0.84 ו- 0.87 בהתאמה.

כמו כן, המשתתפים מילאו שאלון מאפיינים דמוגרפיים אשר כלל את הפרטים הבאים: גיל, מין, לאום, רמת דתיות (חילוני/דתי/מסורתית), מצב כלכלי (לא טוב בכלל/כמעט טוב/טוב/טוב מאוד), מספר שנות לימוד אב ואם (נספח 9)

7.1.5. תיקוף השאלונים והתאמתם לאוכלוסיית המחקר:

בשל קושי של אוכלוסיית המחקר בהבנת מושגים מופשטים, טרם תחילת המחקר, נערכה התאמה של כלי המחקר לאוכלוסיית המחקר. ניסוחם המופשט של מספר פריטים שונה לניסוח יותר ממשי. לדוגמא, הפריט המקורי בשאלון שביעות רצון מהחיים: "בסך הכל החיים שלי קרובים לאידיאל שלי" שונה ל "בסך הכל החיים שלי קרובים להיות מושלמים בעיניי". או למשל, הפריט המקורי בשאלון תפיסת מסוגלות עצמית: "אף כאשר המצב קשה, אני יכול לבצע טוב למדי" שונה ל "אפילו בתנאים קשים, אני יכול לתפקד די טוב".

תוקף תוכן: השאלונים המעודכנים הוצגו בפני שני מומחים לאוטיזם אשר אישרו את התאמתו של הנוסח המעודכן לאוכלוסיית המחקר.

מהימנות כעקיבות פנימית: מניתוח המהימנות הפנימית של כלי המחקר באמצעות מקדם אלפא של קורנבאך עולה כי לארבעת השאלונים רמת מהימנות סבירה עד טובה.

מהימנות כיציבות לאורך זמן: השאלונים המעודכנים מולאו פעמיים על ידי 20 משתתפים הנמנים על אוכלוסיית המחקר בהפרש של שבועיים. עבור ארבעת כלי המחקר נמצא מתאם גבוה ומובהק סטטיסטית בין שתי המדידות המעיד על יציבותן של המדידות לאורך זמן. להלן נתוני מקדמי המתאם בין שתי המדידות, והעקיבות הפנימית בכל ארבעת השאלונים בשתי המדידות:

מסוגלות עצמית	:	$(r=.892, p<.01)$	$(T_1\alpha =.80, T_2\alpha =.80)$
קבלה עצמית	:	$(r=.874, p<.01)$	$(T_1\alpha =.69, T_2\alpha =.76)$
רמת אינטימיות עם חבר	:	$(r=.670, p<.01)$	$(T_1\alpha =.80, T_2\alpha =.79)$
שביעות רצון מהחיים	:	$(r=.727, p<.01)$	$(T_1\alpha =.76, T_2\alpha =.73)$

7.1.6. אתיקה

השתתפותם של אוטיסטים מבוגרים (אוכלוסיית המחקר) במחקר הנוכחי מגלמת מספר אתגרים אתיים אשר מערך המחקר נדרש להתייחס אליהם:

1. הסכמה להשתתפות במחקר: המשתתפים במחקר הוחתמו על טופס הסכמה מדעת. משתתפים אשר אינם אפוטרופסים של עצמם, הוחתמו הם והוריהם על טפסי הסכמה מדעת.
2. הפסקת ההשתתפות: למשתתפים הובהר כי הם חופשיים להפסיק את השתתפותם במחקר בכל עת, ללא מתן כל הסבר. בנוסף, הובהר והובטח למשתתפים כי הפסקת המחקר אין בה בכדי לפגוע בזכותם לקבלת הטיפול המקובל.
3. שמירה על סודיות המשתתפים: פרטי המשתתפים במחקר לא הופצו לאדם זר. שמות ופרטי הזיהוי של משתתפי המחקר נשמרו בנפרד משאלוני המחקר ומבלי שניתן יהיה לזהות את המשתתפים במחקר. טפסי הסכמה מדעת וקבצי הוידאו של אבחוני ה ADOS נשמרו בכונן חיצוני המוגן בסיסמא.
4. הוגנות: הן המשתתפים בקבוצת ההתערבות והן המשתתפים בקבוצת הביקורת קיבלו בתמורה להשתתפותם במחקר שובר למסעדה/בית קפה על סך של 150 ₪.
5. משוב: ניתן משוב בכתב ובעל פה על תוצאות המחקר למשתתפים במחקר המעוניינים בכך.

7.2. מערך מחקר איכותני

שיטות מחקר איכותניות מתמקדות בחקירת הניסיון האנושי מנקודת מבט הוליסטית ועמוקה (Vishnevsky & Beanlands, 2004). "המילים הדבורות או הכתובות הן האמצעי העיקרי שבאמצעותו בני אדם מספרים את סיפוריהם. בשעה שסימן ההיכר של המחקר הכמותני הוא תיאורים פורמליים ומתמטיים, מספרים ונוסחאות, סימן ההיכר של המחקר האיכותני הם הסיפורים והמילים. התיאור האיכותני אינו צירוף של מילים בלבד, אלא צירוף של מילים לשם הצגת סיפור בעל משמעות. המחקר האיכותני מבקש לרדת לעומקו של עולם נחקרו ולחשוף את המשמעות שמאחורי המילים והסיפורים שלהם. הוא מבוסס על ההנחה כי תופעות חיהם של בני אדם והתנסותם יוצגו באופן הטוב ביותר בסיפורים ובדרך נרטיבית מילולית" (שקדי, 2003, עמ' 13). בכדי ללמוד על החוויות האישיות של המשתתפים מלימוד הנגינה בתופים ועל היתכנות של השפעות ישירות ועקיפות של לימוד הנגינה בתופים על משתתפי המחקר, נאספו חומרים איכותניים בשתי נקודות זמן. נקודת זמן א': כשנה לאחר סיום ההתערבות נערכה קבוצת מיקוד עם 8 מהמשתתפים מתוך משתתפי ההתערבות. בנוסף, נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם שני מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך הדיור של המשתתפים בקבוצת המיקוד. נקודת זמן ב': שלוש שנים בממוצע מתום ההתערבות נערכו ראיונות עומק חצי מובנים בשיחות וידאו עם 15 מהמשתתפים בהתערבות.

7.2.1. תיאור המדגם

מודל הדגימה לבחירת המשתתפים הינו דגימה מכוונת (purposeful sampling). בשיטת דגימה זו מזהים ובוחרים פרטים בעלי ידע או ניסיון בתופעה הנחקרת (Cresswell & Plano Clark, 2011). בנוסף, ישנה חשיבות לזמינות ולמוכנות המשתתפים לקחת חלק במחקר, וליכולת שלהם לתקשר את ניסיונם ועמדותיהם (Bernard, 2002; Spradley, 1979). בהתאמה, בנקודת זמן א', כשנה מתום ההתערבות, לקחו חלק בקבוצת מיקוד 8 מהמשתתפים בהתערבות אשר מתגוררים יחד באותו מערך דיור. בנוסף נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם שני מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך הדיור של המשתתפים בקבוצת המיקוד (שמות בדויים: קובי, רועי ושרונה). להלן פירוט המשתתפים בקבוצת המיקוד (שמות בדויים):

לוח 1: משתתפי קבוצת המיקוד			
	שם	גיל	מין
1.	יוסי	25	זכר
2.	אביעד	21	זכר
3.	חן	26	זכר
4.	גונן	27	זכר
5.	תומר	25	זכר
6.	צביקה	23	זכר
7.	בני	27	זכר
8.	ליאור	26	זכר

בנקודת זמן ב', שלוש שנים בממוצע מתום ההתערבות, בוצעה פנייה ל 24 מתוך 30 המשתתפים בהתערבות (בשל חשש מהטיית ההתייחסות בראיונות, לא בוצעה פנייה ל 6 משתתפים אשר ההתערבות ניתנה להם על ידי עורך הראיון), מתוכם, 15 הביעו את הסכמתם להשתתף בשיחות

וידאו ולספר על חוויותיהם ותחושותיהם מההתערבות. להלן פירוט המשתתפים בראיונות העומק החצי מובנים (שמות בדויים):

לוח 2: משתתפים בראיונות עומק חצי מובנים				
	שם	גיל	מין	
1.	אלי	27	זכר	
2.	בני	27	זכר	
3.	בת שבע	46	נקבה	
4.	גילון	20	זכר	
5.	חן	26	זכר	
6.	יניר	29	זכר	
7.	יעל	21	נקבה	
8.	כרמל	41	זכר	
9.	נהוראי	26	זכר	
10.	נטע	28	נקבה	
11.	נתן	40	זכר	
12.	עמיחי	21	זכר	
13.	צביקה	23	זכר	
14.	שאול	25	זכר	
15.	תובל	50	זכר	

7.2.2. איסוף הנתונים

חוויותיהם, מחשבותיהם ורגשותיהם של משתתפי ההתערבות במערך המחקר האיכותני בנקודת זמן א' נאספו על ידי השתתפות בקבוצת מיקוד אשר מנתה 8 מתוך 30 המשתתפים בהתערבות. קבוצת מיקוד הינה מתודולוגיה של איסוף נתונים איכותניים הכוללת שיחה קבוצתית לא פורמלית בין מספר מצומצם של אנשים, המתמקדת בנושא מסויים. בשונה מריאיון קבוצתי, מנחה הקבוצה אינו שואל את חברי הקבוצה שאלות לפי תור, אלא באופן אקטיבי מעודד את חברי הקבוצה לתקשר האחד עם השני (Wilkinson, 2011). קבוצת מיקוד הינה מתודולוגיה המאפשרת לצפות במידע רב בזמן מועט (שקדי, 2003). התכנים העולים באינטראקציה בין משתתפי קבוצת המיקוד יחודיים למתודולוגיה זו (Morgan, 1988) ויתכן כי לא היו נחשפים במתודולוגיות איכותניות אחרות כמו ריאיון (Cameron, 2005; Fontana & Frey, 2000).

בנוסף, בנקודת זמן א' נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך הדיור של משתתפי קבוצת המיקוד, ובנקודת זמן ב' נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם 15 מתוך 30 המשתתפים בהתערבות. בשורשו של ריאיון העומק עומד הרצון להבין את החוויה של אנשים אחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה הזאת. ריאיון עומק חצי מובנה מתקיים בדרך כלל עפ"י תדריך כתוב, המפרט את הנושאים הקשורים למטרת המחקר, אם כי ניסוח השאלות או סידורן אינו נקבע מראש. חופש התגובה של המראיין רחב, והחוקר יכול להגיב על נקודות חדשות שהמראיין מעלה (צבר בן-יהושע, 1999, עמ' 65).

קבוצת המיקוד והראיונות נפתחו בכמה משפטי הסבר על מערך המחקר, על מטרתו, על האפשרות לסרב להשיב על שאלות, על האפשרות להפסיק את ההשתתפות, וכן, קבלת הסכמה מאת המשתתפים לצילום והקלטת המפגשים (שקדי, 2003). בהמשך, הן בקבוצת המיקוד ובראיונות

העומק עם מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך הדיור של משתתפי קבוצת המיקוד בנקודת זמן א' והן בראיונות העומק עם המשתתפים בהתערבות בנקודת זמן ב', שולבו שאלות מתוך מדריכי ריאיון שהוכנו לצורך המחקר (נספחים 2, 3 ו 4 בהתאמה).

7.2.3. ניתוח הנתונים

"ההסבר שייך לתחום הידע הגלוי הנצפה בחפצים, בתופעות ובאירועים. ההבנה שייכת לתחום הידע הסמוי – זה שאינו נצפה בגלוי, אבל הוא מיושם ובר הבנה. מקורו של הידע הסמוי בהתנסותם של אנשים בתופעות ואירועים" (צבר בן-יהושע, 1999, עמ' 16). בהתאמה, המשימה העיקרית במחקר האיכותני הינה לשמר, להבין ולייצג את התפיסות ואת המשמעות שמשתתפי המחקר ביחס למושא המחקר באמצעות, ועל ידי מילותיהם של המשתתפים (Ruona, 2005).

ניתוח נתונים איכותניים מצריך כמות זמן מספקת ו"שקיעה" אל תוך הנתונים והחומרים שנאספו (Wolff et al., 2019). בכדי להכיר בפרוטנציאל התכנית והתימות המגולם בנתונים, על החוקרים לקרוא היטב את החומרים הגולמיים שנאספו, את הערותיהם בנדון, תזכירים שכתבו וכל חומר נוסף אשר התקבל ונקלט במהלך המפגש האיכותני. החוקרים נדרשים לקרוא את החומרים שנאספו מספר רב של פעמים ולהיות מעורבים בפרטיהם בכדי לקבל תמונה שלימה ומלאה של הנתונים. לאחר מכן מתבצעת חלוקת הנתונים לקטגוריות (קטגוריזציה): חלוקת קטעי נתונים אשר נדמה שמגלמים אותה תופעה או תימה לקטגוריות (שקדי, 2003). הקטגוריות מייצגות נושאים שונים או פרספקטיבות המצויות או נחשפות בעומק הטקסט הנחקר ומספקות את האמצעים למיין את יחידותיו בין אם אלו מילים, משפטים או קבוצת משפטים (Leiblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). בהלימה, הפגישה עם 8 משתתפי קבוצת המיקוד, צולמה הוקלטה ותומללה, ראיונות העומק עם מעבירי ההתערבות, מנהלת מערך הדיור של המשתתפים בקבוצת המיקוד, וראיונות העומק עם 15 ממשותתפי ההתערבות הוקלטו ותומללו. לאחר קריאת הראיונות מספר פעמים, נבחרו תכנים מרכזיים שבהם התמקד הניתוח (Leiblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998).

7.2.4. אמינות המחקר

במחקר כמותני, מהימנות מתייחסת לאפשרות לשכפול הליך המחקר וקבלת תוצאות זהות. מכיוון שבמחקר איכותני קיימת הבנה כי בצד ממצאים דומים תיתכן שונות ברמת עושר הנתונים, ברמת האווירה, ועוד, הציפייה לקבלת תוצאות זהות מנוגדת להיגיון שעומד בבסיס המחקר האיכותני (Leung, 2015). לכן, המהימנות של ניתוח איכותני הינה החשיפה של "מאחורי הקלעים" של המחקר: אופן ביצוע המחקר, כיצד התקבלו ההחלטות, הנחות המוצא ונתוני בסיס של החוקר אשר יכולים להשפיע על כיוון מסקנות המחקר. בנוסף, ראוי שהחוקר ישלב בעבודתו ציטוטים רבים מן החומר האיכותי שהתקבל. כך יוכלו הקוראים לשפוט בעצמם האם ניתוח הנתונים נובע מהחומר שהתקבל (שקדי, 2003).

בהתאמה, בכדי לשמור על מהימנות המחקר בוצעו הצעדים הבאים:

1. תיאור גדוש: בכדי שהקורא יוכל להתרשם ולשפוט בעצמו את הזיקה בין הממצאים שעלו לבין ניתוחם, פרק הממצאים מציג ציטוטים רבים של המשתתפים בקבוצת המיקוד ובראיונות העומק.

2. הימנעות מהטיית חוקר: ממצאי המחקר הגולמיים (תמלולי 8 משתתפי קבוצת המיקוד, ראיונות העומק חצי מובנים עם מעבירי ההתערבות, מנהלת מערך הדיור של משתתפי קבוצת המיקוד, ו 15 ממשתתפי ההתערבות) וניתוח הנתונים נשלחו לבדיקה לגורמים חיצוניים אשר איששו את ההלימה בין החומר הגולמי לבין ממצאי המחקר וניתוחם.
3. שליחת ממצאי המחקר למנהלת מערך הדיור: מנהלת המערך איששה כי קיימת הלימה בין כוונת ומשמעות התכנים הגולמיים של קבוצת המיקוד לבין אופן הצגת החומר על ידי בפרק הממצאים.

7.2.5. אתיקה

ההשתתפות בקבוצת המיקוד וראיונות העומק חצי מובנים מגלמת מספר נקודות אתיות אשר מערך המחקר נדרש להתייחס אליהן:

1. הסכמה להשתתפות במחקר: המשתתפים במערך המחקר האיכותני הוחתמו על טופס הסכמה מדעת.
2. הפסקת ההשתתפות: למשתתפים הובהר כי הם חופשיים להפסיק את השתתפותם בקבוצת המיקוד בכל עת, ללא מתן כל הסבר. כמו כן, הובהר למשתתפים כי הם רשאים שלא לענות על השאלות המוצגות בפניה. בנוסף, הובהר והובטח למשתתפים כי הפסקת ההשתתפות בקבוצת המיקוד אין בה בכדי לפגוע בזכותם לקבלת הטיפול המקובל.
3. שמירה על סודיות המשתתפים: פרטי המשתתפים בקבוצת המיקוד ובראיונות העומק לא הופצו לאדם זר. טפסי הסכמה מדעת וקבצי הוידאו של הקלטת פגישת קבוצת המיקוד ושל ראיונות העומק נשמרו בכונן חיצוני המוגן בסיסמא. בנוסף שמות המשתתפים בפרק הממצאים הוסוו.

8. תוצאות וממצאים

תוצאות וממצאי המחקר יוצגו בשלושה שלבים. בשלב הראשון יוצגו עבור נקודת זמן א' (T1), תחילת ההתערבות, מאפייני המשתתפים במחקר, נתוני המשתתפים התלויים במערך המחקר הכמותני עבור קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת, וקשרים בין משתני המחקר. בשלב השני יוצגו התוצאות המתייחסות להבדלים בין קבוצת ההתערבות לבין קבוצת הביקורת במשתני מערך המחקר הכמותני לאורך 3 נקודות הזמן: נקודת זמן א' (T1, תחילת ההתערבות), נקודות זמן ב' (T2, תום ההתערבות, חודשיים וחצי מנקודת זמן א'), ובנקודת זמן ג' (T3, חמישה חודשים וחצי מנקודת זמן א') לצורך מעקב. בשלב השלישי יוצגו הממצאים האיכותניים בשתי נקודות זמן: נקודת זמן א' (כשנה מתום ההתערבות), ניתוח תוכן קבוצת המיקוד וראיונות עומק חצי מובנים עם מעבירי ההתערבות ומנהלת מערך הדיור של משתתפי קבוצת המיקוד, ונקודת זמן ב' (שלוש שנים במוצע מתום ההתערבות): ניתוח תוכן ראיונות עומק חצי מובנים עם 15 ממשותפי ההתערבות.

8.1. מאפייני המשתתפים במחקר, נתוני המשתתפים התלויים בתחילת ההתערבות וקשרים בין משתני המחקר:

לוח 3			
התפלגות (N, %) מאפייניהם האישיים הקטגוריאלים של משתתפי המחקר:			
p	ביקורת (n=30) (%,n)	התערבות (n=30) (%,n)	משתנה
			מין
	76.7 (23)	83.33 (25)	גברים
.519	23.3 (7)	16.67 (5)	נשים
.167	7.9 ± 27.6	7.51 ± 27.27	גיל (ממוצע, ס.ת. ±; בשנים)
			מצב דתי
	76.7 (23)	46.7 (14)	חילוני
.017	23.3 (7)	53.3 (16)	דתי ומסורתי***
			מצב כלכלי
	26.7 (8)	36.7 (11)	בכלל לא טוב, לא טוב, כמעט טוב**
	53.3 (16)	40.0 (12)	טוב
.571	20.0 (6)	23.3 (7)	טוב מאוד
.364	2.87 ± 14.50	2.70 ± 14.23	מס' שנות לימוד אבא (ממוצע ± ס.ת.; בשנים)
-.914	2.90 ± 14.40*	3.80 ± 15.20	מס' שנות לימוד אמא (ממוצע ± ס.ת.; בשנים)

* מס' שנות לימוד של האבא בקבוצת הביקורת חושב עבור 28 משתתפים בלבד
 ** בשל מיעוט משתתפים בשלוש קטגוריות אלו, אוחדו 3 הקטגוריות לקטגוריה אחת
 *** בשל מיעוט משתתפים בקטגוריה "מסורתי" אוחדו שתי הקטגוריות דתי ומסורתי

מלוח 3 ניתן לראות כי אין שוני מובהק בין קבוצת ההתערבות לקבוצת הביקורת מבחינת משתנים סוציו-דמוגרפיים כמו: מין, גיל, מצב כלכלי, מספר שנות לימוד אב, ומספר שנות לימוד אם. מאידך, קיים שוני מובהק במצב הדתי בין שתי הקבוצות, בקבוצת ההתערבות קיימים יותר משתתפים אשר מגדירים את עצמם כדתיים או מסורתיים מאשר בקבוצת הביקורת.

לוח 4			
רמת המשתנים התלויים במחקר בשלב הבסיס (T1):			
p	ביקורת Mean (SD)	התערבות Mean (SD)	משתנה
0.84	3.66 (0.81)	3.70 (0.92)	מסוגלות עצמית
0.779	83.33 (12.11)	80.73 (13.70)	קבלה עצמית (השאלון המלא)
0.031*	25.80 (6.60)	21.73 (7.61)	פריטי שאלון קבלה עצמית המגלמים הערכה עצמית
0.426	17.07 (4.57)	18.10 (5.37)	פריטי שאלון קבלה עצמית המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית*
0.06	4.40 (2.08)	5.37 (1.88)	פריט 11 בשאלון קבלה עצמית
0.493	5.90 (1.42)	5.60 (1.92)	רמת אינטימיות עם חבר
1	23.43 (6.21)	23.43 (8.45)	שביעות רצון מהחיים

* מבין כל פריטי השאלון, תוכנו מגלם באופן הקרוב ביותר את המשמעות של קבלה עצמית בלתי מותנית:
"אני מאמין שאני שווה ערך, פשוט בגלל שאני בן אדם"

מלוח 4 ניתן לראות כי למעט קבוצת פריטי שאלון קבלה עצמית המגלמים הערכה עצמית אשר בה נמצא הבדל מובהק בין קבוצת ההתערבות לקבוצת הביקורת ($p < .05$), בקרב יתרת המשתנים לא קיימים הבדלים בשלב הבסיס. עוד ניתן לראות כי רמת הבסיס של משתנה שביעות הרצון זהה בקבוצת ההתערבות והביקורת.

לוח 5			
מתאמי פירסון בין משתני המחקר התלויים לבין משתנים דמוגרפיים בשלב הבסיס (T1):			
משתנה	גיל	שנות לימוד אבא	שנות לימוד אמא
מסוגלות עצמית	-.03	-.07	.10
קבלה עצמית (השאלון המלא)	-.13	.10	.13
פריטי שאלון קבלה עצמית המגלמים הערכה עצמית	-.09	.11	.04
פריטי שאלון קבלה עצמית המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית	.06	.05	.15
פריט 11 בשאלון קבלה עצמית	-.16	.19	.15
רמת אינטימיות עם חבר	-.04	-.18	-.13
שביעות רצון מהחיים	-.13	.09	.26*

* $p < .05$

מלוח 5 ניתן לראות כי לא נמצאו קשרים מובהקים בין משתני המחקר התלויים לבין משתנים דמוגרפיים למעט קשר חיובי חלש ומובהק בין המשתנה התלוי שביעות הרצון מהחיים לבין משתנה דמוגרפי של השכלת האם.

לוח 6							
מתאמי פירסון בין משתני המחקר התלויים בשלב הבסיס (T1):							
משתנה	מסוגלות עצמית	קבלה עצמית (השאלון המלא)	פריטי שאלון קבלה עצמית המגלמים הערכה עצמית	פריטי שאלון קבלה עצמית המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית	פריט 11 בשאלון קבלה עצמית	רמת אינטימיות עם חבר	שביעות רצון מהחיים
מסוגלות עצמית	1.00	.256*	.17	.390**	.20	.326*	.500**
קבלה עצמית (השאלון המלא)	.256*	1.00	.794**	.565**	.331**	.08	.256*
פריטי שאלון קבלה עצמית המגלמים הערכה עצמית	.17	.794**	1.00	0.17	-.07	.06	.09
פריטי שאלון קבלה עצמית המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית	.390**	.565**	0.17	1.00	.526**	0.22	.438**
פריט 11 בשאלון קבלה עצמית	.20	.331**	-.07	.526**	1.00	.02	.358**
רמת אינטימיות עם חבר	.326*	.08	.06	0.22	.02	1.00	.023
שביעות רצון מהחיים	.500**	.256*	.09	.438**	.358**	.023	1.00

* p<.05
** p<.01

מלוח 6 ניתן לראות כי נמצא קשר חיובי חלש אך מובהק בין משתנה מסוגלות עצמית לבין השאלון המלא של משתנה קבלה עצמית, פריטי שאלון קבלה עצמית המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית ורמת אינטימיות עם חבר, וקשר חיובי בינוני ומובהק עם שביעות רצון מהחיים. כמו כן, נמצא קשר חיובי, גבוה ומובהק בין שאלון קבלה עצמית המלא לבין פריטי השאלון המגלמים הערכה עצמית, וקשר חיובי, מובהק אך פחות בערכו עם פריטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית, עם פריט 11 של השאלון ועם שביעות רצון מהחיים.

8.2. הבדלים בין קבוצת ההתערבות לבין קבוצת הביקורת במשתני המחקר לאורך 3 נקודות הזמן:

8.2.1. משתנה מסוגלות עצמית

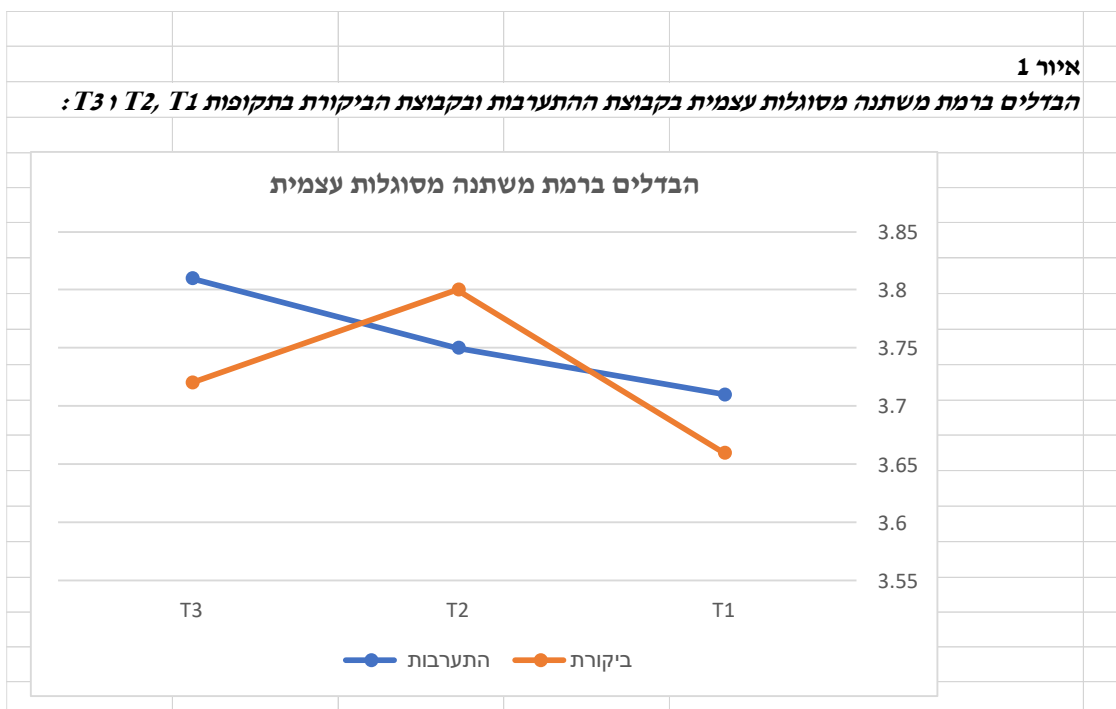
לוח 7. ניתוח שונות דו-גורמי על המשתנה מסוגלות עצמית כתלות בסוג הקבוצה (התערבות, ביקורת) ונקודת המדידה (לפני התערבות, אחרי התערבות ומעקב):

		ביקורת (n=30)			התערבות (n=30)		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
<i>F</i>	<i>p</i>	3.66 ±0.8	3.80 ±0.7	3.72 ±0.8	3.71 ±0.9	3.75 ±0.8	3.81 ±0.9

הערה. הערכים מיוצגים כממוצע ± סטיית תקן. ערך ה-F מייצג את אפקט האינטראקציה בניתוח השונות.

לבחינת ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת המסוגלות העצמית, בוצע ניתוח שונות דו-גורמי עם סוג הקבוצה כגורם בין-נבדקי (2 רמות: התערבות, ביקורת) ו-זמן כגורם תוך-נבדקי (3 רמות: לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות, מעקב) על המשתנה מסוגלות עצמית. לא נמצא אפקט עיקרי לגורם סוג הקבוצה $\{F(1,58)=0.03, p=.88\}$. כמו כן, לא נמצא אפקט עיקרי לגורם הזמן $\{F(2,58)=1.65, p=.20\}$. לבסוף, גם האינטראקציה בין הגורם הבין נבדקי סוג הקבוצה והגורם התוך-נבדקי זמן לא הייתה מובהקת סטטיסטית $\{F(2,58)=0.77, p=.46\}$. מכאן נובע כי לא חל שיפור ברמת המסוגלות העצמית בעקבות ההתערבות.

איור 1 מציג בצורה גרפית את ממוצע רמת משתנה מסוגלות עצמית עבור קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת בנקודות זמן T1, T2, T3:



8.2.2. משתנה קבלה עצמית:

כמפורט בפרק כלי המחקר (פרק 6.5), בהתאם לניתוח הגורמים המוזכר בספרות לשאלון זה, ובשל העקיבות הפנימית הנמוכה אשר נמצאה עבור פריטי השאלון המלא, ועבור קבוצת הפריטים המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית, הניתוח להלן יציג ניתוח שונות דו-גורמי עבור פריטי השאלון המלא, פריטי השאלון המגלמים הערכה עצמית, פריטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית, ועבור פריט 11 אשר מבין כל הפריטים, תוכנו מגלם באופן הקרוב ביותר את המשמעות של קבלה עצמית בלתי מותנית.

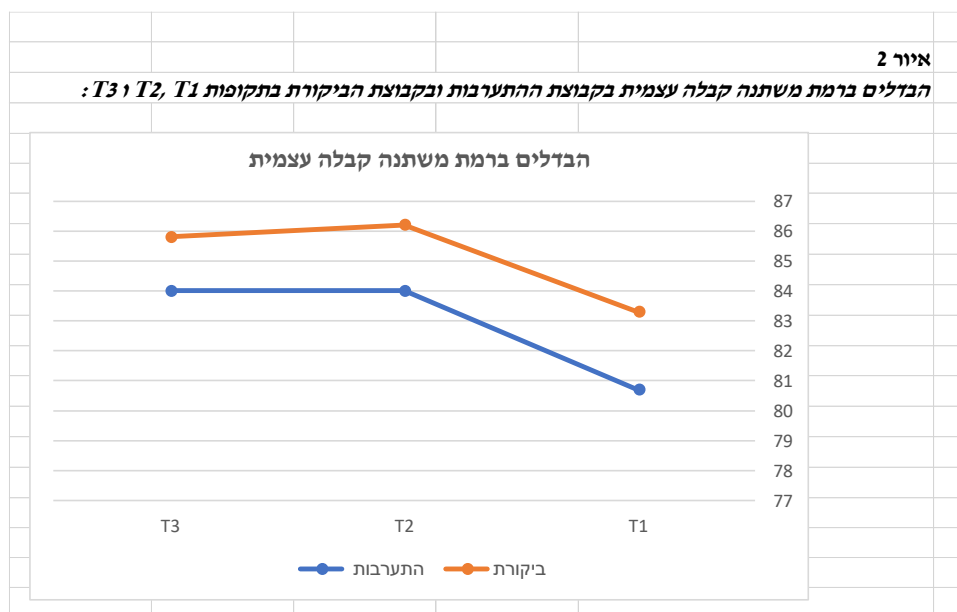
לוח 8. ניתוח שונות דו-גורמי על המשתנה קבלה עצמית (שאלון קבלה עצמית בלתי מותנית המלא) כתלות בסוג הקבוצה (התערבות, ביקורת) ובנקודת המדידה (לפני התערבות, אחרי התערבות ומעקב):

		ביקורת (n=30)			התערבות (n=30)		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
<i>F</i>	<i>p</i>						
		83.3 ±12.1	86.2 ±13.8	85.8 ±13.8	80.7 ±13.7	84.0 ±12.5	84.0 ±12.4

הערה. הערכים מיוצגים כממוצע ± סטיית תקן. ערך ה-F מייצג את אפקט האינטראקציה בניתוח השונות

לבחינת ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת הקבלה העצמית, בוצע ניתוח שונות דו-גורמי עם סוג הקבוצה כגורם בין נבדקי (2 רמות: התערבות, ביקורת) ו-זמן, כגורם תוך-נבדקי (3 רמות: לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות, מעקב) על המשתנה קבלה עצמית. מהניתוח עולה כי לא נמצא אפקט עיקרי לסוג הקבוצה $\{F(1,58)=0.52, p=.47\}$. לעומת זאת, נמצא אפקט עיקרי לזמן $\{F(2,58)=3.96, p=.02\}$. ניתוח קונטרסטים הראה כי הרכיב הלינארי באפקט העיקרי של זמן היה מובהק $\{F(1,58)=5.01, p=.03\}$ אך הרכיב הקוואדרטי באפקט העיקרי של זמן אינו מובהק, $2.67 = \{F(1,58)p=.11\}$. האינטראקציה בין זמן לסוג הקבוצה לא הייתה מובהקת סטטיסטית $\{F(2,58)=0.05, p=.96\}$. מכאן שלא נמצא שיפור ברמת הקבלה העצמית בקבוצת ההתערבות אשר שונה במובהק מהשיפור בקבלה העצמית שנצפה בקבוצת הביקורת. על כן, כפי הנראה ההתערבות לא הובילה לשיפור ברמת הקבלה העצמית.

איור 2 מציג בצורה גרפית את ממוצע רמת משתנה קבלה עצמית עבור קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת בנקודות זמן T1, T2, T3:



כמפורט בסעיף כלי המחקר בפרק השיטה (סעיף 6.5), בשל העקיבות הפנימית הנמוכה שנמצאה במחקר בין פרטי שאלון קבלה עצמית בשלוש נקודות הזמן, ובהתאם לניתוחי גורמים אשר נמצאו בספרות, נבדקה השפעת ההתערבות על פרטי השאלון המגלמים הערכה עצמית ועל פרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית.

לוח 9. ניתוח שונות דו-גורמי על פרטי השאלון המגלמים הערכה עצמית כתלות בסוג הקבוצה (התערבות, ביקורת) ובנקודות המדידה (לפני התערבות, אחרי התערבות ומעקב):

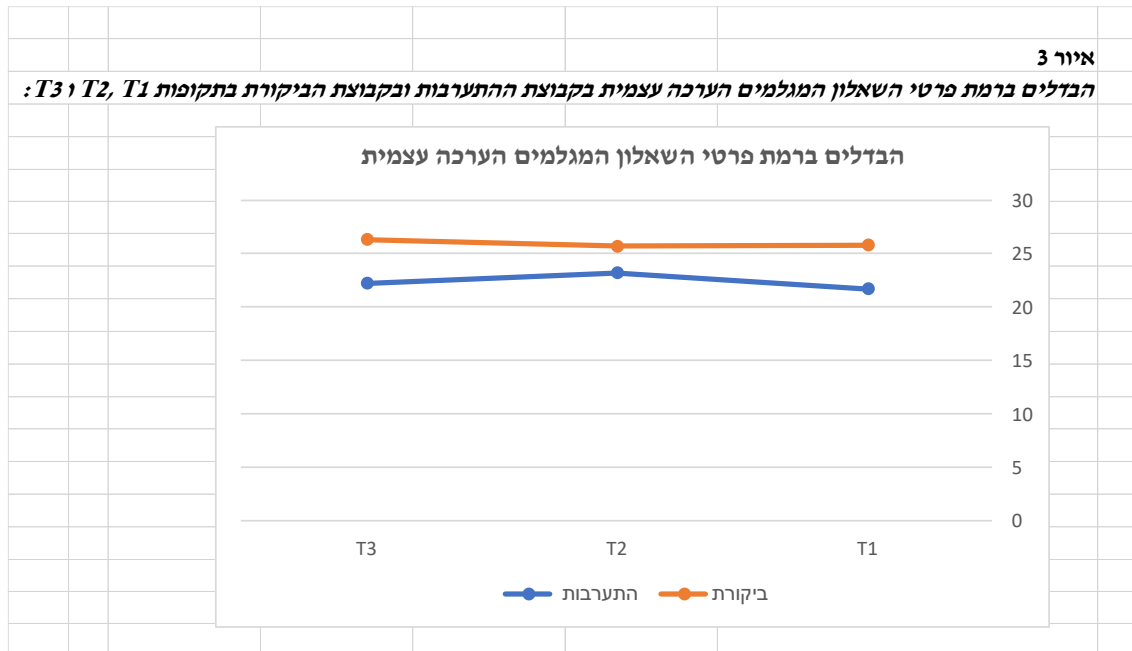
		ביקורת (n=30)			התערבות (n=30)		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
<i>F</i>	<i>p</i>	25.8 ±6.6	25.7 ±7.2	26.3 ±7.4	21.7 ±7.6	23.2 ±7.7	22.2 ±8.0

הערה. הערכים מיוצגים כממוצע ± סטיית תקן. ערך ה-F מייצג את אפקט האינטראקציה בניתוח השונות.

לבדיקת השפעת ההתערבות על פרטי השאלון המגלמים הערכה עצמית בוצע ניתוח שונות דו-גורמי עם סוג הקבוצה כגורם בין-נבדקי (2 רמות: התערבות, ביקורת) ו-זמן, כגורם תוך-נבדקי (3 רמות: לפני התערבות, אחרי התערבות, מעקב) על פרטי השאלון המגלמים הערכה עצמית. הממצאים מראים כי לא נמצא אפקט עיקרי לגורם התוך-נבדקי זמן $\{F(2,58)=0.56, p=.57\}$. נמצא אפקט עיקרי מובהק סטטיסטית לגורם הבין-נבדקי סוג הקבוצה $\{F(1,58)=4.14, p=.047\}$ המעיד על כך שביחס לקבוצת המחקר, קבוצת הבקרה דיווחה על רמה גבוהה יותר של הערכה עצמית בממוצע לאורך נקודות המדידה השונות. האינטראקציה בין סוג הקבוצה לבין זמן לא הייתה מובהקת סטטיסטית $\{F(2,58)=0.89, p=.42\}$, ממצא המעיד על כך שההבדל בין ממוצעי הקבוצות בפרטי

השאלון המגלמים הערכה עצמית נותר דומה לאורך נקודות הזמן השונות במחקר. מכאן נובע כי לא חל שיפור ברמת פרטי השאלון המגלמים הערכה עצמית בעקבות ההתערבות.

איור 3 מציג בצורה גרפית את ממוצע פרטי השאלון המגלמים הערכה עצמית עבור קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת בנקודות זמן T1, T2, T3:



לוח 10. ניתוח שונות דו-גורמי על פרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית כתלות בסוג הקבוצה (התערבות, ביקורת) ובנקודת המדידה (לפני התערבות, אחרי התערבות ומעקב):

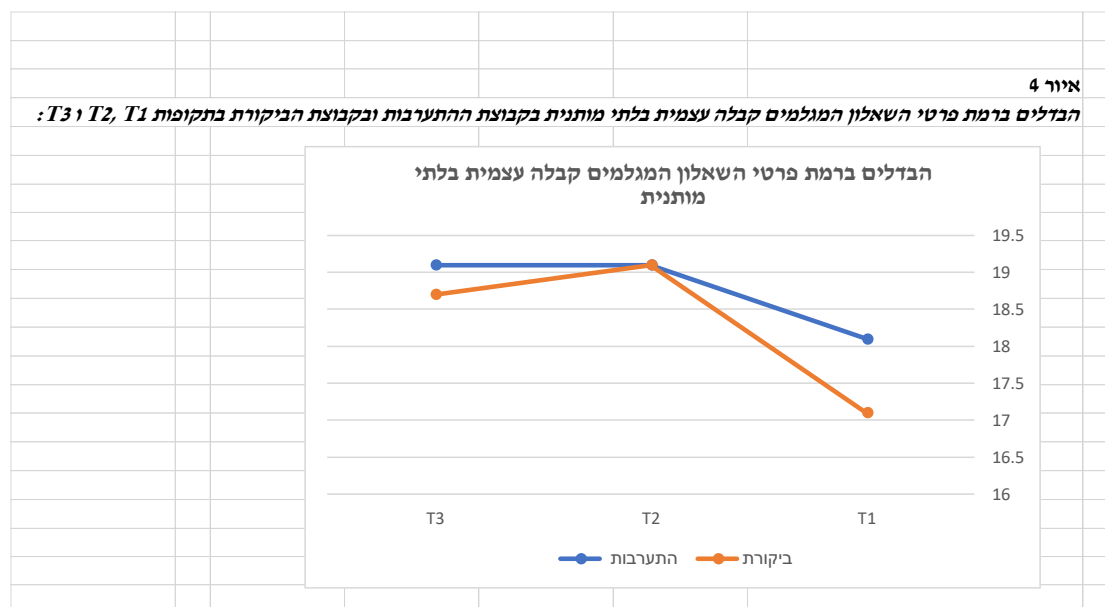
F	p	ביקורת (n=30)			התערבות (n=30)		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
0.6	.55	17.1 ±4.6	19.1 ±3.9	18.7 ±4.4	18.1 ±5.4	19.1 ±5.3	19.1 ±4.2

הערה. הערכים מיוצגים כממוצע ± סטיית תקן. ערך ה-F מייצג את אפקט האינטראקציה בניתוח השונות.

לבדיקת השפעת ההתערבות על פרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית בוצע ניתוח שונות דו-גורמי עם סוג הקבוצה כגורם בין נבדקי (2 רמות: התערבות, ביקורת) וזמן, כגורם תוך-נבדקי (3 רמות: לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות, מעקב) על פרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית. מהניתוח עולה כי לא נמצא אפקט עיקרי לסוג הקבוצה $\{F(1,58)=0.18, p=.67\}$. לעומת זאת, נמצא אפקט עיקרי לזמן $\{F(2,58)=5.27, p=.006\}$. ניתוח קונטרסטים הראה כי הן הרכיב הליניארי באפקט העיקרי של זמן היה מובהק $\{F(1,58)=6.56, p=.013\}$ והן הרכיב הקוואדראטי באפקט העיקרי של זמן היה מובהק, $=3.96, p=.05\}$. כך, נצפה עבור שתי הקבוצות שיפור בפרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית מנקודת זמן 1 לנקודת זמן 2, אשר התמתן מנקודת זמן 2 לנקודת זמן 3. האינטראקציה בין זמן לסוג הקבוצה לא הייתה מובהקת סטטיסטית $\{F(2,58)=0.60, p=.55\}$, ומכאן ששתי

הקבוצות לא נבדלו בדפוס השיפור שחל לאורך תקופת המחקר בפרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית. מכאן נובע כי לא חל שיפור ברמת פרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית בעקבות ההתערבות.

איור 4 מציג בצורה גרפית את ממוצע פרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית עבור קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת בנקודות זמן T1, T2, T3:



לוח 11. ניתוח שונות דו-גורמי על פריט 11 בשאלון קבלה עצמית כתלות בסוג הקבוצה (התערבות, ביקורת) ובנקודות המדידה (לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות ומעקב):

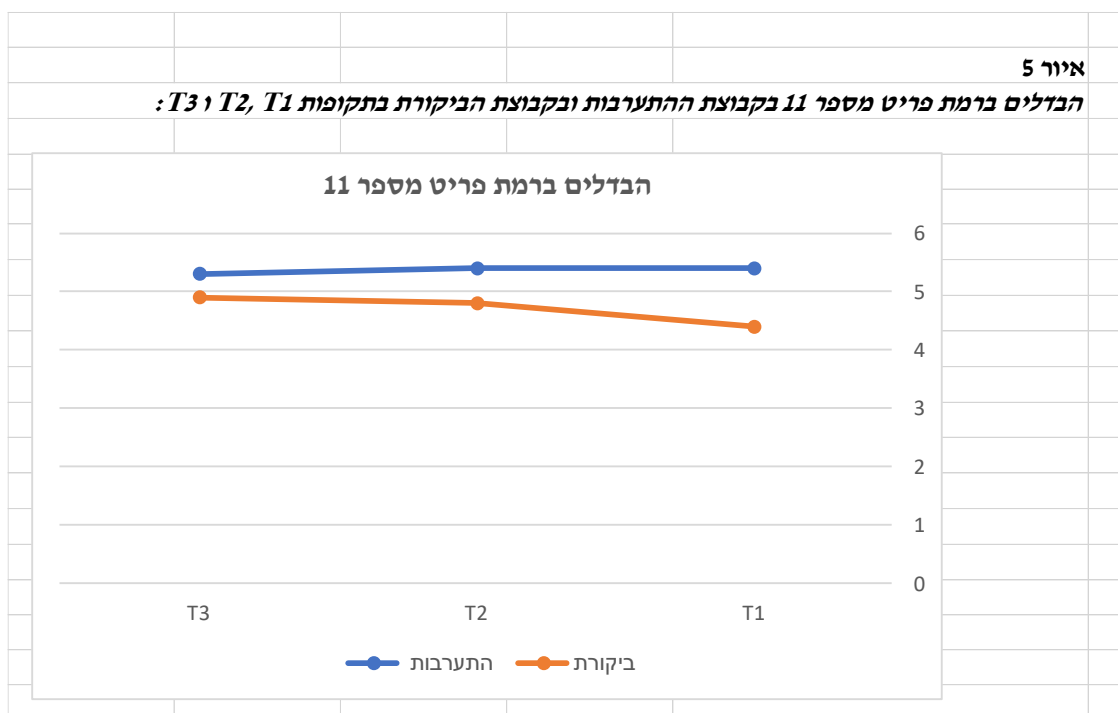
		ביקורת (n=30)			התערבות (n=30)		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
<i>F</i>	<i>p</i>	4.4 ± 2.1	4.8 ± 2.0	4.9 ± 1.7	5.4 ± 1.9	5.4 ± 1.8	5.3 ± 1.8

הערה. הערכים מיוצגים כממוצע ± סטיית תקן. ערך ה-F מייצג את אפקט האינטראקציה בניתוח השונות.

לבדיקת השפעת ההתערבות על פריט מס' 11 בשאלון קבלה עצמית, אשר מבין כל הפריטים, תוכנו מגלם באופן הקרוב ביותר את המשמעות של קבלה עצמית בלתי מותנית, בוצע ניתוח שונות דו-גורמי עם סוג הקבוצה כגורם בין נבדקי (2 רמות: התערבות, בקרה) וזמן כגורם תוך-נבדקי (3 רמות: לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות, מעקב) על פריט 11 בשאלון קבלה עצמית. מהניתוח עולה כי לא נמצא אפקט עיקרי לסוג הקבוצה $\{F(1,58)=2.49, p=.12\}$. לעומת זאת, נמצא אפקט עיקרי לזמן $\{F(2,58)=5.27, p=.006\}$. ניתוח קונטרסטים הראה כי הן הרכיב הלינארי באפקט העיקרי של זמן היה מובהק $\{F(1,58)=6.56, p=.013\}$ והן הרכיב הקוואדראטי באפקט העיקרי של זמן היה מובהק $\{F(1,58)=3.96, p=.05\}$. כך, נצפה עבור שתי הקבוצות שיפור במדד קבלה בלתי מותנית מנקודת זמן 1 לנקודת זמן 2, אשר התמתן מנקודת זמן 2 לנקודת זמן 3. האינטראקציה בין זמן

לסוג הקבוצה לא הייתה מובהקת סטטיסטית $\{F(2,58)=0.60, p=.55\}$, ומכאן ששתי הקבוצות לא נבדלו בדפוס השיפור שחל לאורך תקופת המחקר במדד קבלה בלתי מותנית. מכאן נובע כי לא חל שיפור בעקבות ההתערבות ברמת פריט מספר 11 אשר מבין כל הפריטים, תוכנו מגלם באופן הקרוב ביותר את המשמעות של קבלה עצמית בלתי מותנית.

איור 5 מציג בצורה גרפית את ממוצע פריט מספר 11 בשאלון קבלה עצמית בלתי מותנית עבור קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת בנקודות זמן T1, T2, T3:



8.2.3. משתנה אינטימיות עם חבר:

לוח 12. ניתוח שונות דו-גורמי על המשתנה אינטימיות עם חבר כתלות בסוג הקבוצה (התערבות, ביקורת) ובנקודת המדידה (לפני התערבות, אחרי התערבות ומעקב):

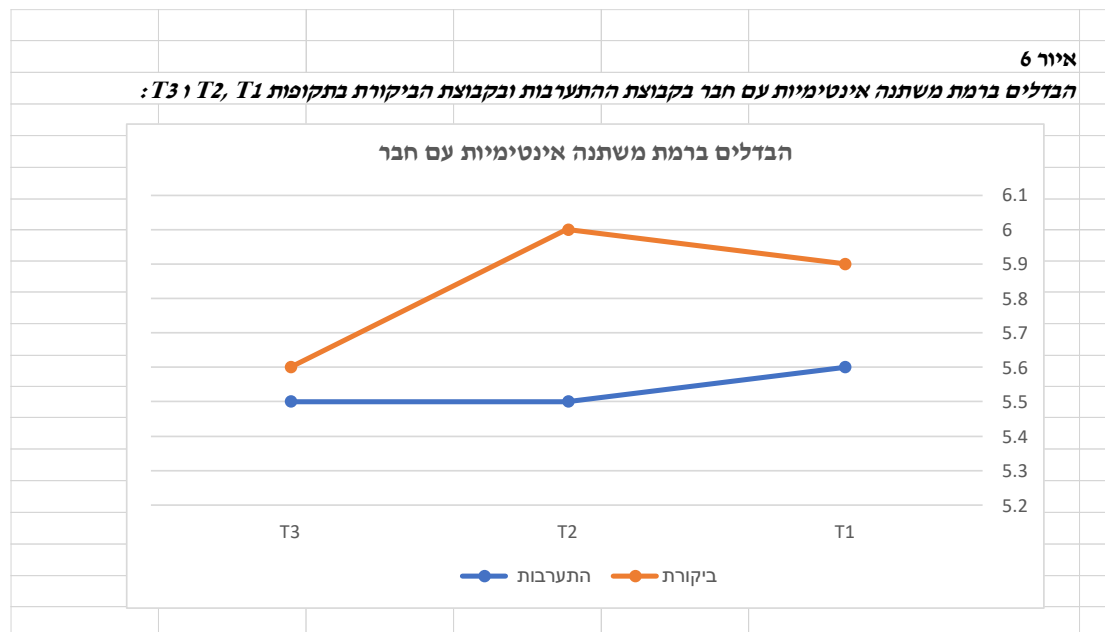
F	p	ביקורת (n=30)			התערבות (n=30)		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
0.39	.68	5.9 ±1.4	6.0 ±1.7	5.6 ±1.6	5.6 ±1.9	5.5 ±1.9	5.5 ±2.0

הערה. הערכים מיוצגים כממוצע ± סטיית תקן. ערך ה-F מייצג את אפקט האינטראקציה בניתוח השונות.

לבחינת ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת האינטימיות עם חבר, בוצע ניתוח שונות דו-גורמי עם סוג הקבוצה כגורם בין נבדקי (2 רמות: התערבות, ביקורת) ו-זמן, כגורם תוך-נבדקי (3 רמות: לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות, מעקב) על המשתנה רמת אינטימיות עם חבר. לא נמצא אפקט עיקרי לסוג הקבוצה $\{F(1,58)=0.44, p=.51\}$. בדומה, לא נמצא אפקט עיקרי לזמן $\{F(2,58)=0.77, p=.47\}$. לבסוף, גם האינטראקציה בין הגורם הבין-נבדקי סוג הקבוצה והגורם

התוך-נבדקי זמן לא הייתה מובהקת סטטיסטית $\{F(2,58)=0.39, p=.68\}$. מכאן נובע כי לא חל שיפור ברמת האינטימיות עם חבר בעקבות ההתערבות.

איור 6 מציג בצורה גרפית את ממוצע רמת משתנה אינטימיות עם חבר עבור קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת בנקודות זמן T1, T2, T3:



8.2.4. משתנה שביעות רצון מהחיים:

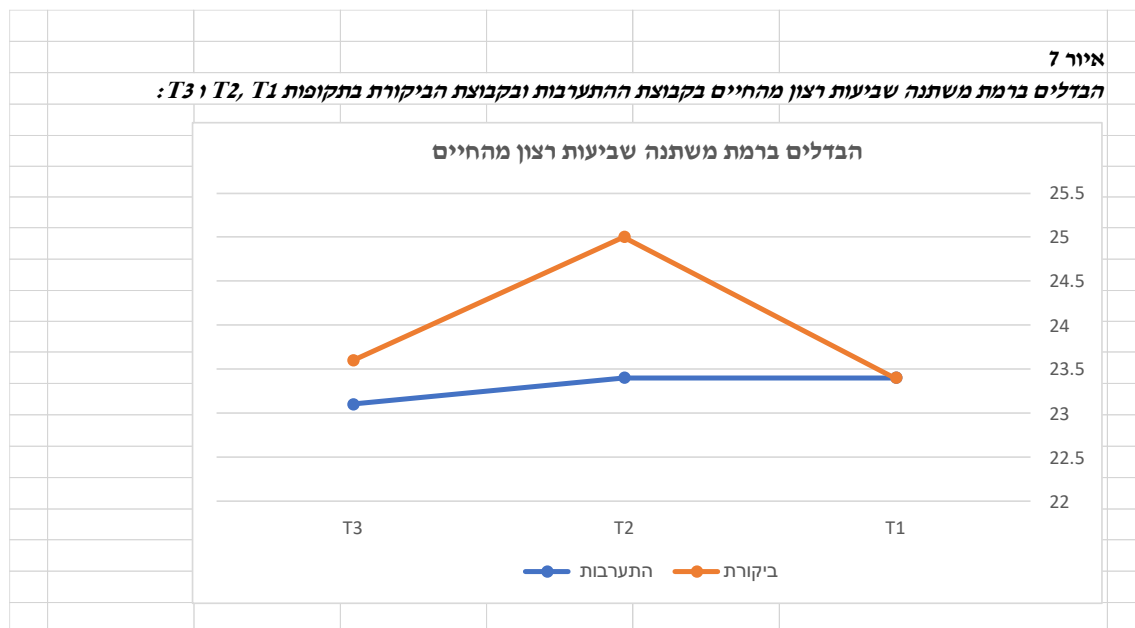
לוח 13. ניתוח שונות דו-גורמי על המשתנה שביעות רצון מהחיים כתלות בסוג הקבוצה (התערבות, ביקורת) ובנקודת המדידה (לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות ומעקב):

F	p	ביקורת (n=30)			התערבות (n=30)		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
0.59	.56	23.4 ±6.2	25.0 ±6.1	23.6 ±7.0	23.4 ±8.4	23.4 ±8.0	23.1 ±8.5

הערה. הערכים מיוצגים כממוצע ± סטיית תקן. ערך ה-F מייצג את אפקט האינטראקציה בניתוח השונות.

לבחינת ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת שביעות הרצון מהחיים, בוצע ניתוח שונות דו-גורמי עם סוג הקבוצה כגורם בין נבדקי (2 רמות: התערבות, ביקורת) וזמן, כגורם תוך-נבדקי (3 רמות: לפני ההתערבות, אחרי ההתערבות, מעקב) על המשתנה שביעות רצון מהחיים. לא נמצא אפקט עיקרי לסוג הקבוצה $\{F(1,58)=0.18, p=.67\}$. בדומה, לא נמצא אפקט עיקרי לזמן $\{F(2,58)=0.70, p=.50\}$. לבסוף, גם האינטראקציה בין הגורם הבין-נבדקי סוג הקבוצה והגורם התוך-נבדקי זמן לא הייתה מובהקת סטטיסטית $\{F(2,58)=0.59, p=.56\}$. מכאן נובע כי לא חל שיפור ברמת שביעות הרצון מהחיים של משתתפי המחקר בעקבות ההתערבות.

איור 7 מציג בצורה גרפית את ממוצע רמת משתנה שביעות הרצון מהחיים עבור קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת בנקודות זמן T1, T2, T3:



8.2.5. ריכוז התוצאות

להלן סיכום הממצאים שהתקבלו:

1. ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת המסוגלות העצמית כך שהממוצע של רמת המסוגלות העצמית בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת: **נדחתה**
2. ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת הקבלה העצמית כך שהממוצע של רמת הקבלה העצמית בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת: **נדחתה**
3. ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת האינטימיות עם חבר כך שהממוצע של רמת האינטימיות עם חבר בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת: **נדחתה**
4. ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת שביעות הרצון מהחיים כך שהממוצע של רמת שביעות הרצון מהחיים בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת: **נדחתה**

8.3. ניתוח תוכן איכותני

כשנה מתום ההתערבות הסתיים ניתוח נתוני מערך המחקר הכמותני. מן הממצאים עלה כי ההתערבות לא שיפרה את תחושת המסוגלות העצמית, רמת הקבלה העצמית, רמת האינטימיות עם חבר ורמת שביעות הרצון מהחיים של משתתפי המחקר. מאידך, לאור משובים שהתקבלו מהשטח, נראה היה כי המשתתפים מפיקים תועלת מן ההתערבות שיתכן שאיננה מגולמת במדדים הסטנדרטיים שנבדקו. לפיכך, בכדי ללמוד על החוויות האישיות ועל היתכנות של השפעות ישירות ועקיפות של לימוד הנגינה בתופים על משתתפי המחקר בנוסף לממצאי מערך המחקר הכמותני, הוחלט להוסיף למחקר מערך מחקר איכותני.

מערך המחקר האיכותני כלל איסוף חומרים בשתי נקודות זמן. בנקודת זמן א', כשנה מתום ההתערבות, נערך מפגש עם קבוצת מיקוד שמנתה 8 מתוך 30 המשתתפים בהתערבות. בנוסף לקבוצת המיקוד נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם שני מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך הדיור של המשתתפים בקבוצת המיקוד. בנקודת זמן ב', כשלוש שנים במוצע מתום ההתערבות נערכו ראיונות עומק חצי מובנים בשיחות וידאו עם 15 מהמשתתפים בהתערבות. למשתתפים בקבוצת המיקוד ובראיונות הוצגו שאלות הנוגעות לנושא המחקר, חוויות, רגשות ותחושות מלימוד הנגינה בתופים, היתכנות של השפעות לימוד הנגינה על תחושת המסוגלות, קבלה, קשר עם חברים, שמחה ואושר. השיחות בקבוצת המיקוד ובראיונות העומק הוקלטו, תומללו, נקראו מספר פעמים, נותחו, והוצאו מהן התמות המרכזיות (Leiblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). ניתוח התכנים כלל איתור, שיום ואפיון של חזרות בחומר הגולמי של הממצאים, הגדרת יחידת הניתוח ובניית היררכיה בין החזרות והתכנים שנתגלו. כמו כן, הניתוח כלל התייחסות לצורה ולאופן בו נאמרו התכנים, למילים חוזרות, לגוף הדיבור שבחרו המשתתפים ולא למנטים צורניים נוספים (צבר בן-יהושע, 1999). מניתוח וקריאה חוזרת ונשנית בתכנים שעלו בקבוצת המיקוד ובראיונות בנקודת זמן א', עלו שלוש תמות עיקריות: 1. חוויה של קשר וקבלה בלימוד הנגינה. 2. תחושות הנאה, רוגע ושחרור כתוצאה מהנגינה. 3. השפעת לימוד הנגינה בתופים על תחושת המסוגלות. התימות שעלו מניתוח תכני הראיונות בנקודת זמן ב', שלוש שנים במוצע מתום ההתערבות, ובהשתתפות 15 מהמשתתפים בהתערבות, נמצאו דומות לתימות שעלו מניתוח תכני החומרים האיכותניים בנקודת זמן א'. יחד עם זאת, כשלוש שנים במוצע מתום ההתערבות, נדמה שתחושות הנאה, הרוגע והשחרור מלימוד הנגינה נוכחות וזכירות באופן אינטואיטיבי וטבעי, יותר מאשר תחושות הקבלה והמסוגלות.

עקב השוני בין נקודות זמן א' ו ב' בסוג החומרים האיכותניים ובמספר המשתתפים (בנקודת זמן א' 8 משתתפים בקבוצת מיקוד וראיונות עומק חצי מובנים עם שני מעבירי ההתערבות ומנהלת מערך הדיור של משתתפי קבוצת המיקוד, ובנקודת זמן ב' 15 משתתפים בראיונות עומק חצי מובנים), אציג בנפרד את הנתונים עבור כל אחת מהתימות בשתי נקודות הזמן. להלן פירוט התימות כפי שעלה מניתוח התכנים האיכותניים:

8.3.1. חוויה של קשר וקבלה בלימוד הנגינה

"זה שהוא אמר לי שזה בסדר לטעות ושככה לומדים או משהו כזה, זה עזר לי מאוד"
"התחברתי לבן אדם שלמדתי איתו, מאוד נהנתי לדבר איתו"

נקודת זמן א':

משתתפי ההתערבות, מעבירי ההתערבות ומנהלת מערך הדיור נשאלו על השפעת ההתערבות על תחושת הקבלה של המשתתפים במחקר. שרונה מנהלת המערך משתפת אותי שלאחרונה הם עסוקים בדיבור על התייחסות לאבחנה. היא משתפת שבמערך אומרים את המילה "אוטיזם", לא מפחדים ולא נבהלים. לאחרונה נערך דיון במערך סביב התחושות העולות מהמגורים במערך דיור "לאנשים עם צרכים מיוחדים", או סביב קבלת תו נכה. האם קיימת זהות בין אוטיסט ונכה? שרונה מספרת על הצעתו של יוסי להנפיק "אוטיסט כארד", כרטיס שיאפשר התאמה לצרכים הנובעים מהאבחנה מחד, אך שולל זהות בין האבחנה לבין נכות. להערכתה של שרונה, דווקא העובדה שהאבחנה, והקשיים החברתיים והמוטוריים לא הוזכרו כלל על ידי משתתפי ומעבירי ההתערבות, תרמה לתחושה כי ההתערבות מהווה "אי של נורמליות וקבלה". משתתפי ומעבירי ההתערבות משתפים בתחושותיהם בנוגע ליחסים בין הנגינה בתופים, הקשר שנוצר בין המשתתף למורה, ותחושת הקבלה העצמית של המשתתף:

אביעד: "גם כשרועי היה מתקן אותי, קיבלתי את עצמי, מותר לטעות. אתה צריך להיות שלם עם עצמך בלבד".

חן: "כשכל אחד עושה משהו וזה משחרר אותך, ואם אתה עושה את זה במשך זמן, ופתאום אתה מרגיש בנח, אז יכול להיות שזה יגרום לך יותר להיפתח ופחות להתכווץ מבפנים, וככה זה גם עם תופים, לפעמים מפגש, כמה מפגשים, עדיין באותו מקום קורה משהו שלבד יכול להיות שפתאום לא הייתי מתופף על תוף ועושה רעש, אני לבד לא הייתי עושה, וחוג תופים שאני מקבל הדרכה ואני מקבל כל מיני שירים, זה עושה אבל לוקח זמן עד שזה נכנס וזה, אבל כשאתה כבר קולט את זה ואתה מרגיש שאתה יכול בעצמך, כמו תינוק כשהוא מתחיל את החיים. וכל דבר מלווים אותו ומתישהו הוא לומד לבד והוא גם מפתח את זה ומלמד אחרים".

חן: "אני אגיד לך מה, הייתי מתייחס אחרת לזה אולי לדימוי עצמי. לפעמים אני חושב שבלא מודע אנחנו עושים דברים כי אנחנו חושבים שלא סומכים עלינו, או כי זה בתוכנו, או כי אנחנו לא מעריכים את עצמינו, אבל כן הייתי אומר שכל נגינה שהיא, וגם אצלי בלא מודע, זה העלה לי את הערך העצמי, זה שחרר אותי, פחות עם דברים שבן אדם לא עושה בפני אנשים, זה או מראה על מודעות או על איזה שהוא כבוד, או שזה מראה דווקא הפוך, על פחד, או על ערך עצמי נמוך או שהוא מתבייש במשהו מסוים, ולכן הוא לא יעשה את זה כי הוא פחות, כי הוא קצת מתבייש בעצמו, יכול להיות, אבל אולי זה בלא מודע. אז נראה לי שכל נגינה מעלה את הערך העצמי, ונותנת לך להשתחרר החוצה".

רועי (מעביר ההתערבות): "אני כן ניסיתי, בשיעור הראשון באתי עם קצת דברים, קצת לדבר על מה זה קצב, כן איך אנחנו מכים עם המקלות, על הנושא של צלילים מלודיים ועל הנושא של הקשה, ובאמת השיעור הראשון היה כזה, אבל אז ראיתי שהם שונים האחד מהשני ואני לא יכול לשים את כולם לתוך איזה פס יצור. ראיתי שמאוד מהר אני צריך לשנות כיוון, זה קרה במהלך השיעור הראשון או השני ואז הלכתי על הנושא של החוויה, ואז זה הסתדר ולכל תלמיד היה לי את השירים שהם אהבו וככה אנחנו התקדמנו. מלכתחילה באתי עם כמה מתודות כמו שאני מעביר שיעורים רגילים, במיוחד בנוגע לשיעור הראשון שהוא שיעור חשיפה, ואז אני שיניתי כי עומד לפניך מישהו

ואתה נפגש איתו פעם ראשונה, אז חלק מהדברים זה היה נכון וחלק מהדברים זו הייתה טעות. ולמדנו תוך כדי ליישר, לנווט, להתברבר אולי זה יותר נכון.. אבל למצוא את האור איפה שנכון ועובד."

קובי (מנעביר ההתערבות): "שמתי פחות דגש על מה הם יקחו מהתופים, רציתי שיהנו מהמוזיקה, שילבתי גיטרות, אני לוקח גיטרה, יש שם מגבר, לפעמים על פסנתר, אני על הפסנתר ככה שירגישו שהם בקצב, שהם מנגנים עם מישהו ואז יש עוד יותר תחושה של קצב. שמתי לב שגונן מגיב עם חיוך רחב כאילו הוא רואה עכשיו את מלכת חלומותיו. תומר, פשוט כשהוא נכנס לקצב, הוא פשוט היה פוקח את העיניים שלו והנה הוא רואה את הדבר הכי יפה עכשיו, זה היה ממלא אותי. זה היה לי ממש כיף לראות. זה גם היה לי מדד שכיף, כי לפעמים הייתי רואה אותו ממש מתאמץ, מנסה לרצות, אז הבנתי שאם הוא לא מחייך סימן שהוא מנסה לרצות אותי מידיי, אז הייתי מחפש משהו להקל עליו, עד היום אנחנו ביחד."

נקודת זמן ב':

מעבירי ההתערבות הונחו להיות עם המשתתפים "היכן שהם", להתייחס את התופים כאל אמצעי ליצירת קשר, קבלה והכלה. בת שבע מספרת על נטיותיה לשאוף לשלמות ולהיות בשליטה, ועל תחושות של לחץ וחרדה המתעוררות בשהייה במקומות לא ידועים ולא מוכרים. בצד הסקרנות, היא מספרת על הרתיעה הראשונית מלימוד התופים ועל התייחסות המורה לתחושותיה, קבלת מצבה הנפשי, הנכחת הלגיטימיות של הטעות וחוסר ההצלחה, באופן שאיפשר לה את המשך הלימוד:

בת שבע: "אני זוכרת שמאוד מאוד נרתעתי, ובעלי עשה צחוק מזה אחר כך בבית ושאל אותי אם אי הולכת לחפש קריירה בתחום. הוא צחק שאני מתנפפת רצינית או משהו כזה, וזה הגדיל את הפחד שהיה לי ואת התהייה של מה לי ולתופים. אני אוהבת להיות בשליטה ולהיות מצוינת במה שאני עושה. הקטע של לא להיות מצוין, או להכשל, אז היתה לי רתיעה כי זה מאוד הרגיש לי לא כמו העולם שלי או מקום מוכר, זה היה מאוד מאוד זר לי. מצד שני, זה סקרן אותי למרות שנמנעתי מללמוד אחד על אחד וכל מה שקשור לזה".

בת שבע: "ידיברתי על זה גם עם המורה שהיה לי לתיפוף, כשאני עושה טעויות אני מתבישת, כאני טועה, וזה חלק מלימוד. לימד אותי איזה בחור צעיר, שהיה מאוד חמוד. אני לא בדיוק ידעתי לתוך מה אני נכנסת ומה בדיוק עושים שם, הוא הסביר לי מידי פעם. הוא גם הסביר לי שזה בסדר לטעות. וכן היו תכנים שהיו יותר תרפיה ופחות התיפוף. אז היתה לי חוויה מאוד לא פשוטה מצד אחד, ומצד שני מאתגרת. אני זוכרת בתור ילדה, שאני לא הבנתי אתה העולם שמסביבי ואני זוכרת שראיתי בטלוויזיה שיר ולא הבנתי למה הם כל הזמן חוזרים לסוג של פזמון לאיזה קטע מסוים הרי הם כבר היו במקום הזה למה הם חוזרים שוב ושוב ושוב לקטע הזה, לאותו משפט. זה כאילו לא היה לי מובן תפקיד של השירה בחיים, של מוזיקה, מה מטרת השיעורים, מה התפקיד של המוזיקה, מה מטרת המחקר, מה מה הולך פה בכלל! אז הבנתי תוך כדי תנועה. עלו תכנים של לקבל אנשים, והוא פתח את הנושא וזה הפתיע אותי שהוא מסוגל לעזוב את התופים שזה לא מרכז העניין כרגע, לדבר על לקבל אנשים שמכעיסים אותנו, אנשים קרובים שדורשים דברים שכן לגיטימיים או לא לגיטימיים בעינינו, שנחווים בענינו כלא נחמדים גם אם זה הורים או אחים או משהו כזה. אז פתאום דברנו על זה".

בת שבע: יזיה גרם לי לכאבי בטן, שזה מראה על לחץ. תמיד הייתי לחוצה לפני, אבל בו זמנית נרגשת לחוויה היוצאת דופן. זה היה יוצא דופן וידעתי שזה הזדמנות של פעם בחיים שמזדמנת לי. זה לא דומה לשום דבר שאני מכירה מהחיים שלי. זה היה לי דימוי כמו לנסוע על אופנוע כבד. כל כך לא קשור אלי. מאוד פרוע, מאוד נועז. מאוד חששתי, אני מאוד מאוד פחדתי. אני כן למדתי כמה דברים, אבל אני אומרת שהפחד מלא להצליח וזה, היה שם כל הזמן. אבל המורה אמר שאפשר להסתכל על המקלות, והסכים להרחיב מאיפה זה הגיע התופים. כל פעם שהוא חשב שמשוהו מעניין אותי בכיוון של הרחבה לכיוון אחר הוא היה גמיש. הוא היה מאוד מאוד קשוב אלי, זה היה לי מוזר ומעניין. הוא דיבר על ההיסטוריה של התיפוף, ואני זוכרת את זה עד היום. מה המקורות של התיפוף, והתרבות של זה מול התרבות הארופית, של הכלי נגינה. זה היה מאוד מאוד מעשיר, אבל החשש שהיה לי מתיפוף הוא לא עזב. יש ילדים שרואים תופים וישר רוצים לשחק איתם, לתופף בהם, להתנסות. אני עדיין הילד שאומר "לאאלא אני אשבור את זה".

בת שבע: יומצד שני, זה שהוא אמר לי שזה בסדר לטעות ושככה לומדים או משהו כזה, זה עזר לי מאוד. בגלל שאני שואפת למצוינות ומלחיצה את עצמי ורוצה דברים מאוד מושלמים, עד כדי כך שאני לא אעשה דברים אם אני לא בטוחה שהם יכולים להיות מושלמים. זה נתן לי הרבה. סוג של שזה בסדר לנסות ולטעות, וגם עליתי לאוטובוס והתבלבלתי קצת בקו כי הגיעו כמה קווים בו זמנית, וקצת בלבולתי את המוח וחשבתי שזה קו אחר שעליתי עליו אז קצת בלבולתי את הנהג, ומישהו שרצה לרדת תחנה מסוימת. אז אני משתדלת להיות קצת יותר בסדר עם טעויות של אחרים וטעויות של עצמי. אז אני הבנתי שגם אחרים וגם אני זה אנשי לטעות יותר וזה בסדר לא ליהיות כל הזמן בשליטה של אוי ואבוי אם עשית טעות זה לא סוף העולם".

יעל מספרת על החופש לחקור ולהתנסות בתופים כרצונה, ללא הנחיות מיוחדות:

יעל: "בישיעור יכולתי לעשות מה שאני רוצה עם התופים, לנסות לבד, וגם לימדתי את עצמי דרך זה שניסיתי, בהתחלה הוא לא נתן לי הוראות טק טק טק איך את עושה, תחקרי את התופים לבד, ואז אם את צריכה עזרה אני אתן לך אקסטרה עזרה, כי למדתי עוד לפני זה תופים בקייטנה של בית ספר. בבית הספר למדתי דרבוקה".

היא מתארת את הגמישות של המורה, את נכונותו להניח את לימוד התופים בצד, להצטרף ולהיענות לרוח היצירה שעלתה מתוכה:

יעל: "כתבתי שיר בבית ספר, זה היה ביום שלא הרגשתי טוב נפשית, והחלטתי לקחת את הדבר הזה וליצור מזה שיר לעצמי, אז זה מה שעשיתי, כתבתי שיר בעצמי. דיברתי עם המורה לתופים על השיר, ביקשתי ממנו עזרה שהוא ילחין לי אותו, הוא לקח גיטרה, וניסיונו לחפש מנגינות שאין לאף אחד, מנגינה אחת שאני אוכל לקחת לשיר לי. הוא ניגן כמה מנגינות ואז מצאתי איזושהיא מנגינה ואמרתי: או! זה מה שאני רוצה. ועכשיו יש לי שיר מולחן וזהו".

נטע מוסיפה: "הייתה לי חוויה ממש כיפית, זה היה ממש כיף ככה ללמוד, להיות בקשר עם מורה לתופים ולדבר איתו, לשמוע ככה איזהשהו שיר ואחר כך לנסות לנגן, חוויה כיפית כזאת, אם אפשר היה עוד לחזור על זה באמת הייתי רוצה".

נהוראי שמנגן גם בגיטרה וגם בתופים מסביר את הדומה והשונה ביניהם: "לדעתי מה שדומה זה ההרגשה שאנחנו מקבלים שאנחנו נוגעים בכלי. והדבר השונה זה כמו ארבעת היסודות, הגיטרה היא כמו מים והתופים זה כמו אדמה. עם הגיטרה אנחנו מרגישים שאנחנו שוחים באיזה בריכה. ועם התופים זה נראה כאילו אנחנו תוקעים משהו בתוך האדמה".

חן מספר שבצד אהבתו למוזיקה, הרגיש במהלך הלימוד שאין לו צורך לנגן. יחד עם זאת היענות המורה לנגן יחד שירים רגועים אשר לכאורה אינם השירים הטבעיים לנגינה בתופים, והאפשרות לשוחח עם המורה בשיעור במקום לנגן, הם שגרמו לו להגיע בכל זאת לשיעורי הנגינה בתופים:

חן: "אני נהנה מאוד להקשיב לשירים, אבל אני בעיקר אוהב שירים רגועים, ונגינה זה קצת גם עבודה מבפנים, זו גם איזו מיומנות, ואני לא יודע אם יש לי את זה, כי כשהייתי בתופים, חלק גדול מהזמן דיברתי, זה לא שהייתי בלנגן ולהתמקצע בזה. אני מכיר את עצמי כמישהו שמעדיף להקשיב מאשר לנגן, אין לי צורך בזה. אם כבר אז יותר כפרויקט ופחות מתוך צורך נפשי, לפעמים אני שואל את עצמי למה להתאמץ ליצור מוזיקה אם יש לי ביוטיוב. התחברתי לבן אדם שלמדתי איתו, מאוד נהנתי לדבר איתו. אני זוכר שבחרנו שירים ביחד ולמדנו שגם שירים רגועים כמו שאני אוהב אפשר לנגן אותם על תוף וזה היה מפתיע. יותר קשה לשלב אבל עשינו את זה למרות זאת, זה היה מיוחד".

8.3.2. תחושות הנאה ושחרור כתוצאה מהנגינה

"יש לך את הזמן הזה בשבוע שאתה יכול לפרוק כל מה שעובר עליך"

"השיעורים האלה עשו אותי מאושר"

"זה להוציא קצב, עצבים, אם אני רוצה להוציא את העצבים שלי אני הולך לתופף"

נקודת זמן א':

משתתפי ההתערבות שיתפו בתחושתם כי הנגינה בתופים הינה אמצעי לפריקת לחצים ושחרור: אביעד: "אני אהבתי שתוך כדי שתופפתי גם שרתי. זה משחרר אותי, מיד הייתי מגיע לזה אחרי בית ספר וזה נתן לי שחרור, גם הנגינה בתופים וגם השירה".

גוון: "מתחבר לזה שזה מגוון, אני הכרתי שירים שרועי לא הכיר, והוא הכיר שירים שאני לא הכרתי, חידשנו אחד לשני דברים, אז היה מאוזן, זה מרגיש שיש לך את הזמן הזה בשבוע שאתה יכול לפרוק כל מה שעובר עליך, גם הנוכחות של רועי וגם התיפוף עצמו, יש בתופים משהו שהוא משחרר, נעים".

חן: אני ממש אהבתי לשיר, לנגן ולתופף, אהבתי להכיר לרועי כל מיני שירים, שירי ארץ ישראל, שירים קצביים אחרים, אני ממש אהבתי לתופף לפי הקצב, זה עזר לי מאוד לשחרר לחצים ולשחרר את כל הרגשות השליליים".

תומר: "אבל אתה פחות תפוס מלפני כן, אתה יותר משוחרר, זה נראה לי הנקודה".

המשתתפים נשאלים האם הם מרגישים שהנגינה בתופים השפיעה על רמת האושר וההנאה שלהם בחיים. הם עונים בקול רם ובפה אחד: "בוודאי! איזו שאלה!". אני מבקש דוגמאות, והמשתתפים נענים ומספרים:

חן: "אתה יותר משוחרר, אתה יותר מסוגל להביע רגש, אתה יכול להיות יותר מוחצן, אתה פחות מסוגר, פחות קפוא, כל דבר כזה הוא משחרר אותך, הוא נותן לך לנגן, לעשות דברים גם כדי לשמוח ולא רק להישאר עם שמחה פנימית, ולהישאר עם חיוך על הפנים ולעשות קצת יותר מזה לפעמים, לתת לזה ביטוי".

אביעד: "אני אגיד לך ככה. השיעורים האלה עשו אותי מאושר. אבל אני אגיד לך בכנות: אני עדיין עם הרגליים על הקרקע. הייתי בשיעורים האלה, היה לי כיף וזה עשה לי אושר, וזה קצת שחרר אותי מכל העומס שהיה לי באותה תקופה, אתה יודע, אבל צריך לקחת את זה בפרופורציות".

תומר: "אני חושב שזה עשה לי אושר. זה שיש לי פגישה כל יום שלישי, זה נתן לי תחושה טובה שיש לי את התיפוף, וגם השיחות טלפון שאני מדבר עם ההורים שלי והם שואלים אותי מה תופפת, איך

תופפת, והם מתעניינים וזה נעים לי שהם מתעניינים. הם דחפו אותי לנסות את זה. הם אמרו לי תנסה. אני כהרגלי דחיתי את ההצעה ובסופו של דבר הסכמתי לנסות והשאר היסטוריה. זה מצא חן בעיניי, התחברתי לזה".

שרונה מנהלת המערך אשר ראתה את המשתתפים בהתערבות בלכתם ובצאתם משיעורי התופים סיפרה כי הרגישה "שהיה להם כיף, שהם אהבו ללכת, ושהם רצו להמשיך". מעבירי ההתערבות סיפרו על רגעים בהם חוו את המשתתפים נהנים ושמחים:

רועי: "אני הרגשתי שהם נהנים, אבל עם גונן זה היה ממש שינוי כי, אני זוכר שבהתחלה היו כמה מפגשים, וכל פעם היה נדמה שלא בטוח שיבוא לשיעור הבא, בפועל, תמיד מהשיעור הוא היה יוצא מרוצה. הקשר בינינו מאוד עזר ובסוף התהליך הרגשתי שהוא כבר ממש נהנה".

קובי: "הייתה מגיעה מישהי באופן קבוע איזו אמא עם הילדים הקטנים, והיא הייתה שומעת את הרעש והיא הייתה נכנסת, והיא הייתה אומרת "אפשר"? ואני לא אכפת לי, אז כאילו עם יוסי, הייתי תופס דגימבה, והיינו מנגנים ביחד, אתה רואה שהקהל עשה לו טוב, וזה היה נראה שהוא ממש שמח".

קובי: "אבל כן מהשעה שלי אני מזהה, אני רואה איך תלמיד מגיע לשיעורים עם המון מוטיבציה ולא הולך, ואני צריך לאסוף אותנו בשביל שהוא יצליח להתחיל, כמו להניע, כמו להפעיל סטרטר, וברגע שנדלק הסטרטר הוא פשוט נותן בראש, והטרקטור מתחיל לעבוד, והבוכנות וזה, אבל עד שאתה מגיע להנעה זה מאוד קשה, הוא מאוד מתפור, דופק בצורה אגרסיבית, הוא יכול מאוד להיות בתסכול, הוא יכול להזיע, אבל ברגע שאתה מחבר אותו, אופ, הוא שמה, זה מדהים!".

נקודת זמן ב':

אני נערך לשיחת הוידאו עם נטע, דמויות שנינו עולות על מסך המחשב והשמע מסתדר. עוד לפני שנשאלת השאלה הראשונה בראיון, נטע "קופצת" ומציינת: "הייתה לי חוויה ממש כיפית, זה היה ממש כיף ככה ללמוד, להיות בקשר עם מורה לתופים ולדבר איתו, לשמוע ככה איזה שיר ואחר כך לנסות לנגן, מין מאוד חוויה כיף כזה, אם אפשר היה עוד לחזור על זה באמת הייתי רוצה".

אני מנסה להבין מה היה כיף? נטע חוזרת מספר פעמים בשיחתנו על האפשרות "לפרוק מתחים" בנגינה בתופים: "אני חושבת שלימוד הנגינה שעזר לי מבחינה רגשית זה שזה עזר לי להעסיק את עצמי במשהו וקצת לפרוק מתח, יכול להיות שמישהו מסויים עם תופים יכול לפרוק מתח, נגיד יש לו התקף זעם אז להוציא זעם על התופים וזה אחלה רעיון לפרוק זעם". או: "אני חושבת שזה השפיע שזה קצת יותר מרגיע, כמו שאמרתי שזה חרדות ודברים, לפרוק מתח, זה עוזר באותו רגע". בסיום השיחה אני שואל את נטע אם תרצה להוסיף משהו מעבר למה ששאלתי ולמה שנאמר, נטע מוסיפה: "אם ישקלו להחזיר את לימוד התופים למערך הדיור הזה ולמערכי הדיור אחרים זה יכול לעזור להרבה אנשים, גם התקפי זעם, וגם אם למישהו יש חרדות, וגם אם מישהו צריך להירגע בתחום המוזיקה, זה כמו טיפול במוזיקה ללמוד לנגן על איזה כלי נגינה לדעתי".

משתתפים נוספים מספרים על הפחתה בתחושות לחץ וחרדה, ותחושת רוגע לאחר הנגינה בתופים: צביקה: "לא רק לשמוע, זה להוציא קצב, עצבים, אם אני רוצה להוציא את העצבים שלי אני הולך לתופף". צביקה מוסיף: "אני יותר נינוח, אני יותר מסתדר עם אנשים שלא הסתדרו איתי פעם". יניר: "היה כיף האמת, היה נחמד כזה, כמו באימונים שאתה הולך כאילו בעיקר להתאמן אבל לפעמים אז אתה גם מוצא את זה במקום טוב להשתחרר מכל היום שהיה. גם אם זה יום טוב או

יום לא טוב תמיד זה טוב להשתחרר כי אתה מוציא אנרגיות במקום נכון וגם זה משפר את ההרגשה שלך. ככה גם בתופים, נהנתי לתופך, זה עשה לי טוב".

ומוסיף: "אני זוכר שזה גם עזר לי להיות יותר שמח, יותר רגוע. תמיד הייתי רואה שהייתי מסיים שיעור הייתי יוצא שמח ורגוע. שאני אוהב לעשות משהו שאני עושה אז כאילו זה נותן יותר הרגשה של שמחה אז אני יותר שמח. זם גם תרם למחשבות עצמם, להומור, לצחוק זה תרם בהרבה גוונים". יעל: "ינכון לפעמים יש כעסים ודברים כאלה? ולדעתי ממה שאני הבנתי, זה מרגיע. ולדעתי זה גם מרפא. כאילו כל הכעסים יוצאים על התופים, ויוצרים מזה מוזיקה, וזה עושה להרגיש יותר טוב, התופים הוציאו לגמרי את הלחצים".

כרמול: "זה היה הקלה מהיום יום כי היה לי אז צמד מדריכים שלא כל כך הסתדרנו, והיה לי קשה באותה התקופה באופן כללי בבית ההכשרה, והתיפוף באמת עזר לי קצת להשתחרר מהדברים האלה, משהו שמשנה קצת אווירה".

נתן, בני ועמיחי מתארים את הנגינה בתופים בצבעים יותר עזים, כ"התפרקות", "התפרעות" ו"עוצמה":

נתן: "זה מרגיע, זה לפרוק את המתח, כשאתה לוחץ על הדוושה כשזה נוגע בתוף הסנר, זה להתפרק על התופים, זה לתופך עליהם".

בני: "זה השפיע עליי שאני ברוך ה' יותר רגוע, נראה לי שזה קרה מהקצב, ומהעוצמה של התופים, זה יכול להשפיע מבחינת מצב רוח, להוציא מרץ".

עמיחי: "זה עשה אותי יותר רגוע משוחרר כזה. זו חוויה כאילו איך שאומרים להתפרע".

8.3.3. השפעת לימוד הנגינה בתופים על תחושת המסוגלות

"אני גדול, אני ענק!"

"גם אם אתה טועה אתה עדיין יכול להצליח"

"הנגינה בתופים, זה מעצים אותך"

"כל החברים מתייחסים אליי כמו שאני, זה גם נתן לי יותר ביטחון התופים"

נקודת זמן א':

המשתתפים מספרים בהתלהבות על חוויית הצלחה בלימוד התופים:

יוסי: "אני, ממש היה לי כיף ללמוד עם קובי כי בזמן שהייתי מתופף הוא היה מקליט אותי ואחרי כן אני מאוד שמחתי לשמוע את עצמי מתופף. זה גרם לי לחשוב שאני מתופף ממש טוב. זה עשה תחושה טובה, שהצלחתי, שאני טוב בזה".

גונן: "אני כן אגיד לך שכשתופפתי, רועי אמר לי איזה כישרוני אתה, הוא לא הבין איך זה שאני מתופף ממש טוב וקולט ממש מהר את המקצבים, הוא היה שואל אותי, מה זה הטבעיות הזאת? מה זה הכישרון הזה?"

אביעד: קובי רוצה לשלוח אותי לאולפן מרוב שאני מתופף טוב. פעם, לא תמיד הייתי בא לשיעורי נגינה. היה לי חוג תופים ביסודי, אמרו לי שאני מתופף גרוע וזה היה על תוף אחד. עכשיו על מערכת שלמה אני מתופף בהרבה יותר טוב מאשר אז".

אביעד: "אמרתי לאח שלי, מה שאני מצליח לעשות בתופים, אתה לא יכול לעשות. הוא אמר לי: בוא נראה. ואני מאמין כשנלך הביתה הוא לא יצליח לעשות מה שאני עושה".

הן מעבירי ההתערבות והן מנהלת מערך הדיור חוו את משתתפי ההתערבות ברגעי הצלחה ומסוגלות: קובי מספר שעל אף קושי מוטורי, צביקה מתמיד בלימוד וכשמצליח לחבר משהו חווה

את עצמו כ"גדול" ו"טוב". רועי מספר שברגעי הצלחה אביעד קורא בקול: "אני גדול, אני ענק!". שרונה, מנהלת מערך הדיור מספרת על בני אשר מתקשה להתמיד בזירות אחרות בחייו, אך מתמיד בלימוד התופים, אשר מעניק לו "אי של הצלחה".

לימוד הנגינה בתופים הינו מרחב מאתגר מחד, אך מהווה מצע מותאם להתמודדות עם רגשות לא נעימים כמו חשש מהלא מוכר, תסכול, אכזבה, והתמודדות עם אתגר מוטורי, סינכרון בין ארבע גפיים מאידך. מעבירי ההתערבות הונחו "לשמור על מתח חיובי" בין חוויה של אתגר ותסכול לבין חוויית הצלחה, לקבל את חוסר ההצלחה אך לעודד התמודדות נוספת להשגת שיפור בנגינה. המשתתפים מספרים על אתגר לימוד הנגינה ועל ההתמודדות עם האתגר:

תומר: "היו גם כמה שיעורים שקצת איבדתי את הריכוז, והמורה אמר לי בוא נעצור שנייה, ואז הוא היה מלמד אותי את המקצב, וזה היה מחזיר לי את הריכוז, מחזיר לי את השמחה, זה ללמד אותך שגם אם אתה טועה אתה עדיין יכול להצליח, זה נותן לך חיים, זה נותן לך מוטיבציה. וזה עובר גם לדברים אחרים שאתה נתקל בהם, שאתה יודע שאתה יכול להצליח, במידה ויש לך מוטיבציה, כי אין לך מוטיבציה אתה לא תצליח".

חן: "גם אני הרגשתי קצת אתגרים בהתחלה אבל לאט לאט התחלתי להשתפר בזה ולהיות טוב בזה, לאט לאט. זה שכל שבוע יש לי חוג וזה עוזר לי לזכור את מה שלמדתי בשיעור הקודם, ואני זוכר איך לעשות את החימום טוב, הרבה מקצבים אני גם זוכר, זה שזה פה קרוב זה עוזר, אבל גם אם זה היה יותר רחוק אני הייתי הולך".

צביקה: "אני התחלתי מאפס, כלום לא ידעתי לעשות, והנה היום אני לומד כבר שנה וחצי והנה היום אני כבר יודע לעשות מקצב של תופים שלם, ומעברים ורביעיות ושמיניות וכל זה". בני: "הקצב כאילו. זה כלי מוזיקה הראשון שאני מנגן עליו. פעם ביסודי ניגנתי במנדולינה, זה היה אולי שנה אחת ופה אני כבר מנגן שנה וחצי".

המשתתפים נשאלו על השפעת חוויית ההצלחה בנגינה בתופים על שדות נוספים בחיים. הם שיתפו בחווייתם את תהליך הלימוד ועל השפעותיו:

חן: "פשוט לוקח לזה זמן לבוא לידי ביטוי פשוט כי זה צעדים קטנים, אם אתה עושה את זה הרבה זמן אז אתה מרגיש את זה. ואתה גם יודע מה היה לך ואתה גם יודע להסתכל אחורה ולהגיד מה אני עכשיו ומה הייתי קודם מה שבאותו רגע לא קורה".

תומר: "כן, זה השפיע. כמו, לנקות לבד, לעשות משימות כמו לבנות דברים מאייס לבד, נותנים לי את ההוראות ואני עושה את זה לבד".

גונן: "יש מישהו שמכיר אותך מישהו שמלמד אותך דברים, אז זה כף. והנגינה בתופים, זה עוד יותר כף, זה מעצים אותך, זה נותן לך עוד יותר כלים לחיים. התחברתי לקצב, למקצבים שאני עושה כל מיני כאלה".

בני: "זה דבר שהוא טוב, מלמד אותך דברים לחיים. זה מפתח אותך לעוד דברים, למשל כמו להשתלב בהרכב מוזיקלי".

נקודת זמן ב':

צביקה מספר על הפער ביכולת שלו לנגן בתופים בתחילת הלימוד לעומת היכולת שלו לנגן בהווה ונרגש מרמת השיפור: "סקרן אותי לדעת איך מתחילים ללמוד תופים, איך לומדים את זה, איך זה? ובשיעור הראשון אני אפילו זוכר מה עשיתי בשיעור הראשון. אני זוכר שהיה לי מאוד קשה להגיע למקצב של תיפוף ועכשיו אני כבר יודע איך לעשות מקצב רגיל. זה שינוי מהותי כאילו. ממש.

פעם לא ידעתי לעשות ככה ככה ככה, היום אני כבר יודע לעשות טק טק טק, ברגל והכל. זה כיף גדול להסתכל על ההבדל הזה בין ההתחלה לעכשיו, שיפרתי את עצמי בתחום הזה ברמה שממש אי אפשר לתפוס בדמיון". הוא מציין את התכונות הנדרשות למתופף בכדי לשלוט בכלי (תכונות שהוא מרגיש שהוא אוהב בהן): "זוה קוארדינציה, זה כמו רכב, ברקס, גז. לא כמו אוטו בדיוק, אבל זה קואורדינציה, זה משמעת". צביקה מזכיר את הטבעיות של הנגינה בתופים בשונה מפסנתר למשל: "אני לא כזה מת על פסנתר, זה קוארדינציה לאצבעות שלפעמים זה מתבלבל לי, אז אני לא יודע איך זה היה עם פסנתר, אבל תופים יש לי שתי ידיים, שתי מקלות".

צביקה מתאר איך תכונות שהופנמו בלימוד הנגינה בתופים כמו ריכוז והתמדה משפיעות על אופן ההשתתפות שלו במערכות יחסים: "אני יותר מסתדר עם אנשים שלא הסתדרו איתי פעם. התופים יכולים לשנות אותך, כאילו, אותי, הם שינו קצת. עניין של ריכוז קואורדינציה, משמעת, וכל מיני דברים כאלה, יותר להקשיב אחד לשני, דברים כאלה, יותר לכבד, אני יותר מקשיב לאנשים, יותר מבין אותם. זה משפר את הביטחון העצמי, זה משפר את המשמעת, את הריכוז, קואורדינציה, כל מיני דברים כאלה, זה ממש כיף, נהנים מזה. אני יכול למשל לשבת רבע שעה עשרים דקות על התופים, לתופף לעצמי".

בת שבע מציינת את האתגר מחד, ומאידך את הקושי לשאת את האתגר לאורך זמן: "מבחינתי זה היה אתגר לא קטן להעזי. אז זה עזר לי שזה היה מאוד מוגבל ותחום".

יניר מספר על ההצלחה בעמידה במשימות מורכבות כמו קריאת תווים, ועל ההשפעות של הצלחה זו על הצלחות במשימות מורכבות בשדות אחרים בחייו: "אני אוהב את הרעשים שהתופים מוציאים, זה נותן לך הזדמנות כל הזמן ליצור רעשים חדשים, כאלה שלא עשית בהתחלה. אז כאילו אתה יכול בעצמך לבנות מקצבים שבא לך, משהו מעניין כאילו. זה משהו שעשיתי ונהניתי ממנו, ורציתי להמשיך איתו הלאה, הוא באמת מורה מעולה, אחרי זה המשכתי איתו לעוד איזה חצי שנה. אז גם אצל המורה השיעור עצמו היה לתופף, אבל זה לא רק התיפוף, הבנתי שיש לזה גם תווים מה שלא חשבתי שיש לתופים. אז גם אתה לומד תווים, אתה לומד את הסימני זיהוי שלהם, אתה לומד לקרוא אותם נכון, ככה לבנות את הקצב להבין את מה שכתוב. זה לא כזה פשוט. כן הייתי בטוח יש תופים ואני בא לתופף כאילו. אבל אחרי זה אתה מבין שזה יותר מורכב. אבל זה נחמד, זה נותן לך לחשוב עוד קצת. להבין בראש שלך איך זה עובד לך איך זה יעבוד יותר טוב, גם חשוב. זה גם משפר מאוד את הביטחון העצמי וגם מלמד אותך לחשוב אחרת גם בדברים אחרים, יותר מסודר או לפעמים יותר מורכב. אתה לומד איך להסתדר עם חשיבה יותר מורכבת. כאילו דברים שהם קצת יותר מורכבים אתה לומד איך לגשת לזה בצורה מסודרת. זה עוזר בהמון דברים לא רק בשיעורים עצמם. אני מאמין שזה השפיע על כל דבר שהייתי עושה ביום יום, אם זה בעבודה או באימונים או בדברים חדשים שאני רוצה לנסות. זה כאילו מרגיש שאני מצליח לחשוב יותר בצורה מסודרת, גם עם דברים שהם יותר מורכבים או יותר קשה קצת להבין אותם אז בסוף זה מסתדר. הביטחון גם גדל מאוד. אני כאילו מצליח לגשת נכון לדברים שהם קצת יותר מורכבים. לומד גם איך לסדר את המוח של עצמי בכל מיני תבניות".

נתן נשאל על השפעת לימוד הנגינה על היחסים עם סביבתו. הוא משיב: "אני לא יודע איך להגדיר את זה, אבל כל החברים מתייחסים אליי כמו שאני, זה גם נתן לי יותר ביטחון התופים".

עמיחי: "היה כיף היה כיף ככה לנגן עם התופים, להתנסות עם כל תוף, להרגיש כמו זה שאני על הבמה מול אנשים ומול קהל. זה מרגיש ככה כמו המקצוענים האלו".

שאול: "זה עזר לי להתפקס. זה שיפר לי את השמיעה המוזיקלית, זה גם פיתח לי חוש קצב".

תובל: "ויש קטע כזה של הריכוז שצריך לזכור את את הקטעים, כמו שכן אדם מנגן תווים, וגם, כמו כישורי חיים או חוגי העשרה, בן אדם אדם צריך מוטיבציה לכישורים השגיים, ואיך אומרים, הייתי מתאמן על זה, עושה כל מיני צעדים כאלה. כשאתה מתאמן על זה זה עושה לך צעדים, כמו בתווים, כשאתה מנגן עם תווים, והוא צריך לזכור את התווים, זה אפ אפ אפ כזה, כאילו איך לתקתק את זה, איך לעשות תק תק תק, צעדים, זה יכול להיות מאתגר".

גילון: "יאני אוהב לשמוע רוק, מוזיקה יפנית, מוזיקה אירית. מבין החוגים שהיו לנו בתוכנית זה אחד המעניינים שהיה. היה בהתחלה אפשרות של מחשבים אבל את הרוב ידעתי גם ככה".

מדברי המשתתפים עולה כי יתכן שתהליך הלימוד, חוויית השיפור בנגינה משיעור לשיעור, וחויית ההצלחה בנגינה בתופים "זולגת" אף לתחושת מסוגלות בביצוע משימות נקודתיות ותהליכיות אחרות, שיפור בביצוע משימות מורכבות, התמדה וביטחון עצמי.

8.3.4. סיכום הממצאים האיכותניים

בכדי ללמוד על החוויות האישיות ועל היתכנות של השפעות ישירות ועקיפות של לימוד הנגינה בתופים על משתתפי המחקר, נאספו חומרים איכותניים בשתי נקודות זמן. בנקודת זמן א', כשנה מתום ההתערבות, נערך מפגש עם קבוצת מיקוד שמנתה 8 מתוך 30 המשתתפים בהתערבות. בנוסף לקבוצת המיקוד נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם שני מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך הדיור של המשתתפים בקבוצת המיקוד. בנקודת זמן ב', כשלוש שנים במוצע מתום ההתערבות נערכו ראיונות עומק חצי מובנים בשיחות וידאו עם 15 מהמשתתפים בהתערבות. מניתוח התכנים שעלו בקבוצת המיקוד ובראיונות בשתי נקודות הזמן עלו שלוש תמות עיקריות:

1. חוויה של קשר וקבלה בלימוד הנגינה: מעבירי ההתערבות שיתפו בהתכוונות שלהם לתחומי העניין של המשתתפים, לטעמים המוזיקלי, ליכולות שלהם ולמצבם הנפשי בזמן לימוד הנגינה והעידו כי ההתכוונות אל המשתתפים אפשרה את המשך לימוד הנגינה. מנהלת מערך הדיור שיתפה בתחושה כי דווקא העובדה שהאבתנה, והקשיים החברתיים והמוטוריים לא הוזכרו כלל על ידי משתתפי ומעבירי ההתערבות, תרמה לתחושה כי ההתערבות מהווה "אי של נורמליות וקבלה". המשתתפים בהתערבות שיתפו בקשר בין הלגיטימיות לטעות בשיעור, החופש להיות היכן שהם בלימוד הנגינה בתופים לבין שיפור בתחושת הקבלה העצמית.
2. תחושות הנאה ושחרור כתוצאה מהנגינה: משתתפי ההתערבות שיתפו בתחושתם כי הנגינה בתופים הינה אמצעי לפריקת לחצים ושחרור, שיתפו בתחושות של הנאה ואושר ובביטויים של שמחה כתוצאה מהנגינה. בנוסף, גם מעבירי ההתערבות ומנהלת מערך הדיור חוו את המשתתפים בהתערבות שמחים ונהנים. כשלוש שנים במוצע מתום ההתערבות, נדמה שתחושות ההנאה, הרוגע והשחרור מלימוד הנגינה נוכחות וזכורות באופן אינטואיטיבי וטבעי.
3. השפעת לימוד הנגינה בתופים על תחושת המסוגלות: המשתתפים שיתפו בחויית הצלחה והתמדה בנגינה בתופים, על האתגר בלימוד הנגינה בתופים, ועל חויית ההתמודדות עם האתגר, על היכולת לבצע משימות מורכבות, ועל היתכנות של "זליגת" תחושת המסוגלות ממרחב לימוד הנגינה בתופים לתחושת מסוגלות אף בשדות אחרים, נקודתיים ותהליכיים.

9.1. סיכום הממצאים הכמותניים והאיכותניים

במחקר הנוכחי נבחנה השפעת התערבות לימוד נגינה בתופים על רמת המסוגלות העצמית, רמת הקבלה העצמית, רמת אינטימיות עם חבר ועל רמת שביעות הרצון מהחיים של אוטיסטים מבוגרים, אשר יכולים למלא את שאלוני המחקר באופן עצמאי או עם עזרה קלה ולוקחים חלק במערכי דיור ובתוכניות כישורי חיים של מוסדות או ארגונים המוכרים על ידי משרד הרווחה וביטוח לאומי. יעילותה של ההתערבות נבחנה על ידי מערך מחקר כמותני ומערך מחקר איכותני.

9.1.1. סיכום ממצאי מערך המחקר הכמותני

מערך המחקר הכמותני כלל קבוצת התערבות אשר משתתפיה קיבלו את ההתערבות המוצעת וקבוצת ביקורת אשר משתתפיה לא קיבלו כל התערבות (treatment as usual). ההתערבות כללה 10 שיעורי נגינה שבועיים בתופים בני 45 דקות כל אחד על מערכת תופים אקוסטית. את ההתערבות, לימוד הנגינה, ביצעו שבעה מורים שונים. עורך המחקר, ושישה מורים לתופים נוספים אשר הוכשרו לביצוע ההתערבות. משתני המחקר נמדדו באמצעות שאלונים למילוי עצמי שהותאמו לאוכלוסיית המחקר. משתנה מסוגלות עצמית נמדד באמצעות שאלון מסוגלות עצמית כללית החדש (Chen, July & Eden, 2001). משתנה קבלה עצמית נמדד באמצעות שאלון קבלה עצמית בלתי מותנית (Chamberlain & Haaga, 2001), אך בשל העקיבות הפנימית הנמוכה שנמצאה במחקר בין פרטי שאלון קבלה עצמית בשלוש נקודות הזמן, ובהתאם לניתוחי גורמים אשר נמצאו בספרות, נבדקה בנוסף השפעת ההתערבות על פרטי השאלון המגלמים הערכה עצמית, על פרטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית ועל פריט מס' 11 אשר מבין כל הפריטים, תוכנו מגלם באופן הקרוב ביותר את המשמעות של קבלה עצמית בלתי מותנית. משתנה רמת אינטימיות עם חבר נמדד באמצעות תת סולם אינטימיות מתוך שאלון חברות (Mendelson & Aboud, 1999) ומשתנה רמת שביעות רצון מהחיים נמדד באמצעות שאלון שביעות רצון מהחיים (Diener et al. 1985). משתתפי קבוצת ההתערבות מילאו את שאלוני המחקר בשלוש נקודות זמן: בתחילת ההתערבות, תום ההתערבות (חודשיים וחצי מתחילת ההתערבות), וחמישה חודשים וחצי מתחילת ההתערבות (לצורך מעקב). משתתפי קבוצת הביקורת מילאו את השאלונים בנקודות זמן זהות. למערך המחקר הכמותני גויסו בסה"כ 64 משתתפים. מהם, 32 לקבוצת ההתערבות ו- 32 לקבוצת הביקורת. 2 משתתפים נשרו מקבוצת ההתערבות לאחר מספר שיעורים כי הרגישו שההתערבות אינה מהנה עבורם. 2 משתתפים לא השלימו את מילוי השאלונים בנקודת זמן ג' בקבוצת הביקורת, כך שבפועל לקחו חלק באופן מלא במערך המחקר הכמותני 60 משתתפים, 30 משתתפים בקבוצת ההתערבות ו- 30 משתתפים בקבוצת הביקורת.

להלן סיכום הממצאים שהתקבלו במערך המחקר הכמותני :

1. ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת המסוגלות העצמית כד שהממוצע של רמת המסוגלות העצמית בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת : **נדחתה**
2. ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת הקבלה העצמית כך שהממוצע של רמת הקבלה העצמית בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת : **נדחתה**
3. ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת האינטימיות עם חבר כד שהממוצע של רמת האינטימיות עם חבר בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת : **נדחתה**
4. ההשערה כי לימוד נגינה בתופים ישפר את רמת שביעות הרצון מהחיים כד שהממוצע של רמת שביעות הרצון מהחיים בקבוצת ההתערבות יהיה גבוה באופן מובהק מהממוצע של קבוצת הביקורת : **נדחתה**

9.1.2. סיכום ממצאי מערך המחקר האיכותני

בכדי ללמוד על החוויות האישיות ועל היתכנות של השפעות ישירות ועקיפות של לימוד הנגינה בתופים על משתתפי המחקר, נאספו חומרים איכותניים בשתי נקודות זמן. בנקודת זמן א', כשנה מתום ההתערבות, נערך מפגש עם קבוצת מיקוד שמנתה 8 מתוך 30 המשתתפים בהתערבות. בנוסף לקבוצת המיקוד נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם שני מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך הדיור של המשתתפים בקבוצת המיקוד. בנקודת זמן ב', כשלוש שנים בממוצע מתום ההתערבות נערכו ראיונות עומק חצי מובנים בשיחות וידאו עם 15 מהמשתתפים בהתערבות. מניתוח התכנים שעלו בקבוצת המיקוד ובראיונות בשתי נקודות הזמן עלו שלוש תמות עיקריות :

1. חוויה של קשר וקבלה בלימוד הנגינה : מעבירי ההתערבות שיתפו בהתכוונות שלהם לתחומי העניין של המשתתפים, לטעמים המוזיקלי, ליכולות שלהם ולמצבם הנפשי בזמן לימוד הנגינה והעידו כי ההתכוונות אל המשתתפים אפשרה את המשך לימוד הנגינה. מנהלת מערך הדיור שיתפה בתחושה כי דווקא העובדה שהאבחנה, והקשיים החברתיים והמוטוריים לא הוזכרו כלל על ידי משתתפי ומעבירי ההתערבות, תרמה לתחושה כי ההתערבות מהווה "אי של נורמליות וקבלה". המשתתפים בהתערבות שיתפו בקשר בין הלגיטימיות לטעות בשיעור, החופש להיות היכן שהם בלימוד הנגינה בתופים לבין שיפור בתחושת הקבלה העצמית.
2. תחושות הנאה ושחרור כתוצאה מהנגינה : משתתפי ההתערבות שיתפו בתחושתם כי הנגינה בתופים הינה אמצעי לפריקת לחצים ושחרור, שיתפו בתחושות של הנאה ואושר ובביטויים של שמחה כתוצאה מהנגינה. בנוסף, גם מעבירי ההתערבות ומנהלת מערך הדיור חוו את המשתתפים בהתערבות שמחים ונהנים. כשלוש שנים בממוצע מתום ההתערבות, נדמה שתחושות ההנאה, הרוגע והשחרור מלימוד הנגינה נוכחות וזכורות באופן אינטואיטיבי וטבעי.
3. השפעת לימוד הנגינה בתופים על תחושת המסוגלות : המשתתפים שיתפו בחויית הצלחה והתמדה בנגינה בתופים, על האתגר בלימוד הנגינה בתופים, ועל חויית ההתמודדות עם

האתגר, על היכולת לבצע משימות מורכבות, ועל היתכנות של "זליגת" תחושת המסוגלות ממרחב לימוד הנגינה בתופים לתחושת מסוגלות אף בשדות אחרים, נקודתיים ותהליכיים.

9.2. דיון בממצאים בהקשר לתיאוריות בספרות הקיימת

במחקר הנוכחי נבחנה השפעת התערבות לימוד נגינה בתופים על תפיסת המסוגלות העצמית, קבלה עצמית, אינטימיות עם חבר ושביעות רצון מהחיים של אוטיסטים מבוגרים. ממערך המחקר הכמותני עלה כי ההתערבות לא שיפרה את רמת המסוגלות העצמית, רמת הקבלה העצמית, רמת האינטימיות עם חבר ואת רמת שביעות הרצון מהחיים בכלים הסטנדרטיים שנבחרו, על אף ששנונו והותאמו לאוכלוסיית המחקר טרם תחילתו. מניתוח התכנים שעלו במערך המחקר האיכותני בשתי נקודות זמן, בנקודת זמן א', כשנה מתום ההתערבות, מפגש עם קבוצת מיקוד שמנתה 8 מתוך 30 המשתתפים בהתערבות וראיונות עומק חצי מובנים עם שני מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך הדיוור של המשתתפים בקבוצת המיקוד, ונקודת זמן ב', כשלוש שנים בממוצע מתום ההתערבות, ראיונות עומק חצי מובנים בשיחות וידאו עם 15 מהמשתתפים בהתערבות, עלו חוויות של יצירת קשר וקבלה בשיעורי הנגינה, תחושות רוגע, הנאה, שמחה ושחרור, וחווית הצלחה והתמודדות עם אתגר. שילוב מערכי המחקר איפשר התבוננות רחבה יותר על השפעת ההתערבות. מחד, תוצג התייחסות להשפעות החיוביות של ההתערבות כפי שעלו ממערך המחקר האיכותני. מאידך, תוצג התייחסות לחוסר השיפור במדדים הסטנדרטיים בעקבות ההתערבות כפי שעלה ממערך המחקר הכמותני.

9.2.1. שילוב של מערך מחקר כמותני עם מערך מחקר איכותני

לאחרונה, השימוש בשיטות מחקר כמותניות ואיכותניות במחקר אחד, החל להיתפס באופן חיובי במחקר בתחום מדעי החברה והפסיכולוגיה. שיטות מחקר שונות מספקות זוויות ראייה מגוונות, חושפות חוקרים לגופי ידע שונים ורחבים יותר, ומאפשרת להם לחקור את נושא המחקר שלהם באופן שלם יותר (Slonim-Nevo & Nevo, 2009). למשל, חוקר יכול לבצע מחקר כמותני ולאחר מכן להוסיף עוד ראיונות עומק עם פרטים מתוך המדגם בכדי להציג תכנים ותהליכים שמדדים סטנדרטיים אינם יכולים לתאר. או בכיוון ההפוך, חוקר יכול להתחיל עם מערך מחקר איכותני ואז להשתמש בממצאים שעלו בכדי לנסח השערה אשר תיבחן באופן כמותני. שתי שיטות אלו נחשבות כמחקרים עקביים הנוקטים בשיטות מחקר משולבות (Deren et al., 2003; Olley, 2006; Sargeant, 2000). ישנם מודלים נוספים של שיטות מחקר משולבות כמו מערכי מחקר מקבילים, מערכי מחקר רבי רמות, או מערכי מחקר משולבים באופן מלא. מטרת כל מערכי מחקר משולבים אלו הינה להרחיב את הבנת המחקר דרך שימוש במערכי מחקר כמותניים ואיכותניים כאחד (Teddlie & Tashakkori, 2008). אינטגרציה במחקר המשלב מערכי מחקר כמותני ואיכותני הינה חיבור של גישות ומימדים כמותניים ואיכותניים יחד בכדי ליצור הבנה הוליסטית וכוללנית אשר לא הייתה מושגת בשימוש מערך מחקר יחיד, כמותני או איכותני (Fetters & Molina-Azorin, 2017).

נדמה שאף במחקר הנוכחי, שילוב של מערכי מחקר כמותני ואיכותני סיפק הבנה רחבה יותר של השפעת התערבות. ממערך המחקר הכמותני עלה כי ההתערבות לא שיפרה את המדדים שנבדקו. אילולא התווסף למחקר מערך מחקר איכותני, חוסר השיפור במדדים שנבדקו בעקבות ההתערבות היה הממצא היחיד. תוספת מערך המחקר האיכותני היוותה נקודת מבט נוספת על השפעות ההתערבות וגילמה את האפשרות למציאת ממצאים נוספים מעבר למדדים שנבדקו במערך המחקר הכמותני.

האם יתכן כי קיים קשר בין אוכלוסיית המחקר לבין התוצאות השונות שעלו בשני מערכי המחקר? האם יתכן כי שונות הממצאים בין שני מערכי המחקר נובעת מקושי בקרב אוטיסטים בתפקוד גבוה להשיב באופן מהימן על שאלונים סטנדרטיים? מחד, על פי התיאוריה של פריט' והפה (Frith, 1989; Happe, 1999; Happe & Frith, 2006) לאוטיסטים נטייה להתרכז בפרטים קטנים ולא בתמונה הכוללת (weak central coherence). עפ"י תיאוריה זו, לאוטיסטים נטייה לעבד מידע באופן מקומי, הם מועדים להיכשל בהבנת תמצית נושא כלשהו או בהבנת המסר המרכזי שלו ומתקשים בראיית התמונה הכוללת או בהבנת משמעותה. בהלימה יתכן כי פריטים כמו "אוכל לעמוד באתגרים רבים בהצלחה" (שאלון מסוגלות עצמית), או "לפעמים אני מוצא את עצמי חושב אם אני אדם טוב או רע" (שאלון קבלה עצמית) אשר מנוסחים באופן כללי היוו קושי למתן מענה מהימן על ידי המשתתפים במחקר. בנוסף, אוטיסטים מוגבלים ביכולת שלהם להבנות מסגרת קטגוריאלית המתייחסת באופן כללי להתנסויות הרגעיות שלהם לדוגמא, כאשר ילדים אוטיסטים שומעים את המילה "כלב", יש להם תמונה חיה ועשירה של הכלב הראשון, השני וכו' שלהם, בעוד שלילדים שאינם אוטיסטים יש תמונה גנרית או קונספטואלית של כלב שאינה חיה ועשירה בפרטים (Hutten, 2013). בהתאמה, יתכן כי שימוש בפריטים בעל אופי קטגוריאלי ואינו נקודתי כמו "עד עכשיו השגתי את הדברים החשובים שרציתי בחיים" (שאלון שביעות רצון מהחיים) או "_____ יקשיב לי כאשר אני מדבר על הקשיים שלי" (שאלון רמת אינטימיות עם חבר) היווה קושי נוסף למתן מענה מהימן. מאידך, במספר מחקרים בקרב אוטיסטים בתפקוד גבוה נמצא כי תשובות המשתתפים במחקר לשאלונים הסטנדרטיים הינן מהימנות ובהלימה למדדים נוספים שנבדקו (Baron-Cohen & Wheelwright, 2003; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004).

על כמה שאלות מחקריות ניתן לענות טוב יותר בעזרת שיטה איכותנית או בעזרת שילוב שיטות מאשר בעזרת שיטה כמותנית בלבד. הצורך בשימוש בשיטה איכותנית בקרב אוטיסטים נדרש בכדי לקבל נקודת מבט עשירה ורחבה יותר של ניסיון החיים של אוטיסטים ושל האנשים המקיפים אותם (הורים, אחאים, שותפים, אנשי מקצוע). נקודת מבט זו חשובה מכיוון שהיא מתייחסת לתימות שעדיין לא ידועות שטרם נחקרו בנוגע לניסיונם האישי בתעסוקה, מיניות, שירותי רווחה (Dewinter et al. 2015; George & Stokes 2018; Warner et al. 2018).

בהמשך הדיון אתייחס באופן פרטני אל השוני בין חוסר השיפור שנמצא במשתני מערך המחקר הכמותני לבין הממצאים שעלו במערך המחקר האיכותני. להלן, אדון בהשפעות החיוביות של ההתערבות כפי שעלו מניתוח ממצאי מערך המחקר האיכותני.

9.2.2. חוויה של קשר וקבלה בלימוד הנגינה

התאמת ההתערבות למשתתפים בהתאם למודל החברתי:

שילוב ילדים אוטיסטים בפעילות פנאי הינה יותר מאשר "לשלב ילד עם צרכים מיוחדים עם ילדים רגילים ולספק לו יותר תמיכה", אלא דורשת שינוי חברתי להנגשת פעילויות הפנאי לילדים אוטיסטים (Brewster & Coleyshaw, 2011). המודל החברתי טוען שמשתנים חיצוניים לאדם גורמים לו למוגבלות ולא האדם העצמו. כך, תפיסה שגויה או חוסר הבנה של מעסיק את האוטיזם עלולה למנוע ממנו להעסיק אדם אוטיסט, ולא הקשיים שעלולים לנבוע מהיות אדם אוטיסט (Shakespeare, 2006). קבלת האוטיזם הינה תחושת האדם כי הוא מקובל, מוכר ומוערך באופן חיובי כאדם אוטיסט, והיותו אוטיסט מהווה חלק אינטגרלי ובלתי נפרד מישותו (Cage, Di Monaco & Newell, 2018). אוטיסטים רוצים להיות מקובלים "כפי שהם", ולהיות גאים על היותם בעלי שונות

נוירולוגית, מונח המתאר את האוטיסטים כבעלי אופנות חשיבה שונה וחשובה על רצף נוירולוגי של היות אדם, או חלק מגיוון נוירולוגי (Cage et al. 2016; Humphrey & Lewis, 2008; Hurlbutt & Robertson, 2009; Jaarsma & Welin, 2012; Chalmers, 2002).

בהתאם למודל החברתי, ההתערבות הותאמה למשתתפים בה. מעבירי ההתערבות הונחו להיות עם משתתפי ההתערבות "איפה שהם": מחד, להתאים את עצמם למצבם הנפשי, הפיזי, וליכולות הקוגניטיביות והמוטוריות של התלמיד, מאידך, להוציא מן הכח אל הפועל את היכולות והכישרונות של המשתתפים בהתערבות. בהתאמה, לעיתים כלל השיעור נפח מצומצם של לימוד נגינה (5 דקות) ויתרת השיעור הוקדשה לשיחה או האזנה למוזיקה, ולעיתים כלל השיעור שיחה ונגינה ערה של שירי הביטלס, מושא הערצתו של התלמיד. בנוסף, מעבירי ההתערבות הונחו לשים דגש על יצירת חוויה של הנאה, קבלה והכלה, יצירת קשר, הצלחה וביטוי עצמי על פני שליטה בנגינה.

מעבירי ההתערבות משתתפים בהתכוונות שלהם לתלמידים ובקשר שנוצר עימם: "ראיתי שהם שונים האחד מהשני ואני לא יכול לשים את כולם לתוך איזה פס יצור. מלכתחילה באתי עם כמה מתודות כמו שאני מעביר שיעורים רגילים, במיוחד בנוגע לשיעור הראשון שהוא שיעור חשיפה, ואז אני שיניתי כי עומד לפניך מישהו ואתה נפגש איתו פעם ראשונה, אז חלק מהדברים זה היה נכון וחלק מהדברים זו הייתה טעות. ולמדנו תוך כדי ליישר, לנווט, להתברבר אולי זה יותר נכון.. אבל למצוא את האור איפה שנכון ועובד". או: "והיו כמה תלמידים שהשיעור איתם היה גם קשור לחיבור אישי שדיברנו המון, ואני חושב שבאמת כל אחד פה זה בעיקר היה הנושא של האישיות של כל אחד מעבר ליכולות. כי מצד אחד היה ילד שאפילו לא היה יכול לתת יד אחת עם היד השנייה בגלל קשיים כאלו של מוטוריקה, ומצד שני היה לך ילד אחד שהוא מאוד מוזיקלי אז.. סופר מעניין, חווייה". בהתאמה, משתתפי ההתערבות שיתפו בתחושת הקבלה והקשר שנוצר בשיעורי הנגינה: "גם כשרועי היה מתקן אותי, קיבלתי את עצמי, מותר לטעות. אתה צריך להיות שלם עם עצמך בלבד". או: "כשכל אחד עושה משהו וזה משחרר אותך, ואם אתה עושה את זה במשך זמן, ופתאום אתה מרגיש בנח, אז יכול להיות שזה יגרום לך יותר להיפתח ופחות להתכווץ מבפנים, וככה זה גם עם תופים, לפעמים מפגש, כמה מפגשים, עדיין באותו מקום קורה משהו שלבד יכול להיות שפתאום לא הייתי מתופף על תוף ועושה רעש, אני לבד לא הייתי עושה, וחוג תופים שאני מקבל הדרכה ואני מקבל כל מיני שירים, זה עושה אבל לוקח זמן עד שזה נכנס וזה, אבל כשאתה כבר קולט את זה ואתה מרגיש שאתה יכול בעצמך, כמו תינוק כשהוא מתחיל את החיים. וכל דבר מלווים אותו ומתישהו הוא לומד לבד והוא גם מפתח את זה ומלמד אחרים". התייחסות נוספת: "אני גם מאוד נהניתי לדבר עם מי שלמד אותי, היו לי הרבה שיחות מעניינות איתו, זה היה כיף לדבר איתו, איש מאוד נעים לשיחה. השילוב של הנגינה עם השיחה היה מוצלח".

בת שבע משתפת: "דיברתי על זה גם עם המורה שהיה לי לתיפוף, כשאני עושה טעויות אני מתבישת, כאני טועה, וזה חלק מלימוד. לימד אותי איזה בחור צעיר, שהיה מאוד חמוד. אני לא בדיוק ידעתי לתוך מה אני נכנסת ומה בדיוק עושים שם, הוא הסביר לי מידי פעם. הוא גם הסביר לי שזה בסדר לטעות. וכן היו תכנים שהיו יותר תרפיה ופחות התיפוף. מאוד חששתי, אני מאוד מאוד פחדתי. אני כן למדתי כמה דברים, אבל אני אומרת שהפחד מלא להצליח וזה, היה שם כל הזמן. אבל המורה אמר שאפשר להסתכל על המקלות, והסכים להרחיב מאיפה זה הגיע התופים. כל פעם שהוא חשב שמשו מעניין אותי בכיוון של הרחבה לכיוון אחר הוא היה גמיש. הוא היה מאוד מאוד קשוב אלי, זה היה לי מוזר ומעניין".

בהתאמה, יתכן כי בצד לימוד הנגינה בתופים, ההתכוונות וההתאמה של ההתערבות אל המשתתפים בה והקשר שנוצר בהלימה, היו מרכיב חשוב בהנגשת ההתערבות למשתתפיה וביכולת המשתתפים להתמיד בהתערבות.

ההתערבות מגלמת כוחות ובריאות, "אי של נורמליות":

מנהלת מערך הדיור משתפת אותי שלאחרונה הם עסוקים בדיבור על התייחסות לאבחנה. לא מכבר, במסגרת חוג דרמה במערך הדיור, משתתפי המערך העלו הצגה על חייהם כאוטיסטים. שם ההצגה המקורי שהוצע: "אל תקרא לי אוטיסט". השם המוצע עורר מחלוקת בקרב דיירי המערך, בין הבורחים לאמץ את ההגדרה "אוטיסט" לבין המעדיפים להתרחק ממנה. בנוסף, לאחרונה נערך דיון במערך סביב התחושות העולות מהמגורים במערך דיור "לאנשים עם צרכים מיוחדים", או סביב קבלת תו נכה. האם קיימת זהות בין אוטיסט ונכה? היא מספרת על הצעה להנפיק "אוטיסט כארד", כרטיס שיאפשר התאמה לצרכים הנובעים מהאבחנה מחד, אך שולל זהות בין האבחנה לבין נכות. הדיון שהתנהל במערך הדיור תואם את הדיון בנושא הגדרה וזהות בקרב קהילת האוטיסטים: אוטיסטים, הוריהם, המטפלים שלהם, חברים ובני משפחה, ואנשי מקצוע המשרתים את אוכלוסיית האוטיסטים (Donaldson, Krejcha & Mcmillin, 2017). בקרב הקהילה נדונה השאלה: מה קודם למה? האם ה"אדם" קודם ל"אוטיזם" או ה"אוטיזם" קודם לאדם? האם יש לומר "אדם עם אוטיזם"? או אוטיסט (באנגלית: Person with Autism או Autistic person)? בדומה לקהילת החירשים, רבים בקהילת האוטיסטים בחרו להשתמש במונח "אוטיסט" על פני "אדם עם אוטיזם" (Dunn & Andrews, 2015; Kapp et al., 2013; Ortega, 2013). הם מנמקים את בחירתם בכך שהאוטיזם אינו יכול להיות נפרד מהאדם, בכך שהאוטיזם הינו חלק משמעותי ממהות האדם, וכן, אוטיזם איננו משהו רע בכדי להפרידו מן האדם. "אני אוטיסט, ומקבל ומעריך את עצמי כפי שאני" (Sinclair, 1999). בסקר שנערך בקרב קהילת האוטיסטים בבריטניה (n=3470) לגבי העדפתם בנוגע להגדרת האוטיזם, נמצא כי המונח "אוטיסט" הינו המועדף על אוטיסטים, בני משפחה/חברים והורים (61%, 52% ו 51% בהתאמה) ופחות מועדף על אנשי מקצוע (38%). ומנגד, נמצא כי 49% מתוך אנשי המקצוע העדיף את המונח "אדם עם אוטיזם" בעוד שרק 28% מהאוטיסטים העדיפו את השימוש במושג זה (Kenny et al., 2016). פועל יוצא של קבלת האוטיזם כשונות ולא כלקות, הוא מיקוד בתמיכה לאוטיסטים ובהתערבויות אשר יסייעו להם לממש את הפוטנציאל שלהם (Nadesan, 2013; Singh, Illes, Lazzeroni, & Hallmayer, 2009; UK Parliament, 2020).

רק בשנים האחרונות אנו רואים מעבר מגישות המתמקדות בלקות לגישות המתמקדות בכוחות (Urbanowicz et al., 2019). למשל, מדריך קליני נוכחי להערכה ואבחון אוטיזם ממליץ לנקוט בגישה המתמקדת בכוחות בכדי להבטיח את ההכרה בשאיפות, בכוחות ובכישורים של האדם המאובחן. קלינאים בתחום האוטיזם ממליצים לאמץ גישה המתמקדת בכוחות על פני גישה המתמקדת בלקות, בפרקטיקה, במחקר, ואף בשפה: שימוש במונחים כמו "מאפיינים אוטיסטיים" על פני "סימפטומים של אוטיזם", "שונות בתקשורת" על פני "לקות תקשורתית" ו "התפתחות טיפוסית" על פני "בריאה" או "נורמליות". בגישה זו "הופכים את הקערה על פיה". במקום שמושא החקירה העיקרי יהיה קשייו של אדם עם אוטיזם וכוחותיו בתחתית, עלינו להתחיל דווקא בשאלה: מה האדם עם האוטיזם יכול לעשות? ולא מה הוא איננו יכול. כשם שאנו איננו מתארים את עצמינו במונחים של מה אנו איננו יכולים לבצע, כך, עלינו להימנע מלתאר באופן זה אנשים על רצף האוטיזם. בנוסף, גישה המתמקדת בכוחות מרחיבה את ההתכוונות ביכולותיו וכוחותיו של האדם,

ובמקביל מגלמת דרישה להבנה רחבה יותר של האדם וצרכיו, והמשאבים הנדרשים לו בכדי לממש את יכולותיו (Urbanowicz et al., 2019). בהלימה לספרות העכשווית בנוגע להתמקדות בכוחות על פני התמקדות במגבלה בקרב אוטיסטים (Urbanowicz et al., 2019), ההתערבות במחקר הנוכחי, לימוד נגינה בתופים, התמקדה בכוחות וביכולות, איפשרה וסייעה למשתתפיה לממש את הפוטנציאל המוזיקלי שלהם.

המשתתפים בהתערבות משתפים במשמעות שהם מייחסים למפגש השבועי הקבוע של לימוד הנגינה: **"אני חושב שזה עשה לי אושר. זה שיש לי פגישה כל יום שלישי, זה נתן לי תחושה טובה שיש לי את התיפוף, וגם השיחות טלפון שאני מדבר עם ההורים שלי והם שואלים אותי מה תופפת, איך תופפת, והם מתעניינים וזה נעים לי שהם מתעניינים".** משתתף נוסף משתף: **"לי זה שינה את החיים. זה שכל יום שלישי יש לי פגישה עם המורה שלי, עושים חימום, לומדים מקצבים, רביעיות, שמיניות, זה מביא לתוצאות מה שאני עושה".** להערכתה של מנהלת מערך הדיור, העובדה שהאבחנה, הקשיים החברתיים והמוטוריים לא הוזכרו כלל על ידי משתתפי ומעבירי ההתערבות, תרמה לתחושה כי ההתערבות מהווה "אי של נורמליות וקבלה". יתכן, כי בתוך סביבה המתייחסת לאבחנה ולקשיים הנובעים ממנה (למשל, מגורים לאנשים עם צרכים מיוחדים), ההתערבות המתמקדת בכוחות וכישרונות, היוותה מקור מוטיבציה נוסף להתמדה בהתערבות.

9.2.3. תחושות הנאה ושחרור בלימוד הנגינה

המשתתפים משתפים בתחושות הנאה, רוגע, הקלה ושחרור לאחר הנגינה בתופים: **"זה מרגיש שיש לך את הזמן הזה בשבוע שאתה יכול לפרוק כל מה שעובר עליך, גם הנוכחות של קובי המורה וגם התיפוף עצמו, יש בתופים משהו שהוא משחרר, נעים".** או: **"אני ממש אהבתי לתופף לפי הקצב, זה עזר לי מאוד לשחרר לחצים ולשחרר את כל הרגשות השליליים".** התייחסות נוספת: **"זה כיף, זה משחרר אותך, את כל הלחצים של השבוע".** או: **"אתה יותר משוחרר, אתה יותר מסוגל להביע רגש, אתה יכול להיות יותר מוחצן, אתה פחות מסוגר, פחות קפוא",** או: **"זה קצת שחרר אותי מכל העומס שהיה לי באותה תקופה".** כשהמשתתפים בקבוצת המיקוד נשאלים על השפעת ההתערבות על רמת האושר שלהם, הם עונים בקול רם ובפה אחד: **"בוודאי! איזו שאלה! "** **"היה לי כיף וזה עשה לי אושר",** או: **"אני אגיד לך ככה: השיעורים האלה עשו אותי מאושר".** כשלוש שנים בממוצע מתום ההתערבות, נדמה שתחושות הנאה, הרוגע והשחרור מלימוד הנגינה נוכחות וזכורות באופן אינטואיטיבי וטבעי. עוד לפני שנשאלת השאלה הראשונה בראיון, נטע מציינת באופן ספונטני: **"הייתה לי חוויה ממש כיפית, זה היה ממש כיף ככה ללמוד, להיות בקשר עם מורה לתופים ולדבר איתו, לשמוע ככה איזה שיר ואחר כך לנסות לנגן, מין מאוד חוויה כיף כזה, אם אפשר היה עוד לחזור על זה באמת הייתי רוצה".**

יניר: **"אני זוכר שזה גם עזר לי להיות יותר שמח, יותר רגוע. תמיד הייתי רואה שהייתי מסיים שיעור הייתי יוצא שמח ורגוע".**

יעל: **"נכון לפעמים יש כעסים ודברים כאלה? ולדעתי ממה שאני הבנתי, זה מרגיע. ולדעתי זה גם מרפא. כאילו כל הכעסים יוצאים על התופים, ויוצרים מזה מוזיקה, וזה עושה להרגיש יותר טוב, התופים הוציאו לגמרי את הלחצים".**

אמירות המשתתפים עולות בקנה אחד עם הספרות בנוגע להשפעות נגינה בתופים על תחושות הקלה ושחרור. תופים נמצאו ככלי מוזיקלי המאפשר לבטא אגרסיות (Winkelman, 2003) ולתקשר כעס

(Behrens & Green, 1993; Bodner & Gilboa, 2006). בטקסי ריפוי אקסטטיים בצפון אפריקה ובמרכז וצפון אסיה תופים היוו כלי נגינה עיקרי. במהלך טקסים אלו, מנחה הטקס, המרפא, מעצים את דינמיקת התיפוף המשותף עד ההגעה לשיא אשר היה גובר על תחושות הכאב והחרדה. כתוצאה מכך, המשתתף מתמיר את האגרסיות שלו וחווה תחושת הקלה פסיכופיזיולוגית (Sekeles, 1996). במאמר הסוקר את השפעת התערבות קבוצת תיפוף בקרב מתמודדים עם פוסט טראומה צבאית, דיווחו המשתתפים על תחושות הקלה, סיפוק והעצמה כתוצאה מהוצאת זעם ותיפוף קבוצתי בעוצמה רבה. אחד המשתתפים משתף: "אני נמשך אל התוף מכיוון שהוא מאפשר לי להכות אותו. הוא מוציא ממני את כל הזעם!! אני לא עושה משהו עדין, אני מכה בו בכל הכח. אני חושב שזה מה שעושה את התופים כל כך מושכים בעיניי" (Bensimon, Amir & Wolf, 2008). כעס וזעם הינם הרגשות השכיחים ביותר המקושרים לתיפוף בתרפיה במוזיקה. כאשר מתופפים בעוצמה, ניתן לשחרר אנרגיה רבה ולחוות בהתאמה תחושת הקלה (Amir, 1999). תיפוף בעוצמה מצריך תנועות ארוכות וגסות של הזרועות. בכך, הוא משחרר אנרגיה גופנית כפורקן לכעס המאפשר "זעם של צלילים" מתמשך ואגרסיבי (Dixon, 2002; Orth & Verburt, 2004; Rogers, 1993; Sekeles, 1994; Sekeles, 1994). בנוסף, תיפוף יוצר גלי קול הנעים באוויר או דרך ידיים או מקלות התוף. גוף המתופף יכול לחוש את רטט הצלילים אשר בהתאמה יכול להגביר את המודעות העצמית שלו לתחושות גופו ויכולה לסייע להקלה רגשית (Gardner, 1990).

התערבויות המשלבות תופים נמצאו כמפחיתות לחץ בקרב סטודנטים, מכורים לסמים, מתמודדים עם פוסט טראומה, חולי לב, נפגעי אלימות, צעירים עם בעיות התנהגות ועוד (Litchke et al., 2019; Winkelman, 2003; Bensimon, Amir & Wolf, 2008; Smith et al., 2014; Hannigan & McBride, 2016; Janse van Rensburg, 2011). תיפוף מקדם החלמה כתוצאה של הרפיה, הרחבת הפקת גלי תטא, וסינכרון בין גלי המח. פעילויות תיפוף הינן חוויות מהנות, מרחיבות מודעות לדינמיקות קדם מודעות, מסייעות בשחרור טראומה רגשית, ובתכלול מחדש של האני (Winkelman, 2003). תיפוף מאפשר לאדם לחוות חוויות סומטיות ורגשיות חיוביות. לתנועות הקצביות אפקט מרגיע על העוררות הגופנית והוא מסייע בהפחתת החרדה, ובהתאמה, מסייע בשיפור ניהול כעסים ושליטה בדחפים (Reed & Sanderson, 1999; Camilleri, 2002). **יתכן כי תכונות התופים אשר מאפשרות הפחתת לחצים ותחושת שחרור מתאימות באופן ייחודי לאוכלוסיית המחקר אשר מתמודדת עם לחץ מוגבר כתוצאה של הצפה קוגניטיבית ורגשית** (Hufnagel, 2017).

מספר משתתפים מספרים על הנגינה בתופים כמפחיתת תחושות לחץ וחרדה: 40% מתוך אוכלוסיית האוטיסטים מתמודדים עם הפרעות חרדה (Simonoff et al., 2008). חרדה חברתית המאופיינת בפחד עז מסיטואציות חברתיות המלווה בפחד להיות תחת ביקורת של אנשים אחרים נפוצה בקרב אוטיסטים ושכיחותה עומדת על בין 15.1% ל 50% (Maddox & White, 2015; Salazar et al., 2015). בקרב אוטיסטים רמת חרדה גבוהה הינה במתאם הפוך לאינטרוספקציה (Garfinkel et al., 2016): היכולת לזהות את מצבך הפנימי הגופני (Herbert, Herbert, & Pollatos, 2011), ורמת חרדה חברתית גבוהה הינה במתאם הפוך ליכולת לויסות רגשות (Swain, Scarpa, White, & Laugeson, 2015), תהליך התאמת התגובה הרגשית באופן המותאם לדרישות החברתיות. מן המחקר עולה כי אוטיסטים המתמודדים עם רמת חרדה גבוהה משתמשים באסטרטגיות וויסות רגשי שאינן מסתגלות או מותאמות (Bruggink et al., 2016; Cai et al., 2018). **ייתכן כי האפשרות לנגן על מערכת**

התופים באופן שאינו מווסת, ובנוסף, נתפס כלגיטימי בעיניי הסביבה, משפיעה על תחושת השחרור ומהווה מקור משיכה נוסף של לימוד הנגינה בתופים.

9.2.4. חוויית הצלחה והתמודדות עם אתגר בלימוד הנגינה

הן בקבוצת המיקוד והן בראיונות עומק עם המשתתפים עלו תיאורים רבים של חוויית הצלחה ומסוגלות:

"ייקובי רוצה לשלוח אותי לאולפן מרוב שאני מתופף טוב. פעם, לא תמיד הייתי בא לשיעורי נגינה. היה לי חוג תופים ביסודי, אמרו לי שאני מתופף גרוע וזה היה על תוף אחד. עכשיו על מערכת שלמה אני מתופף בהרבה יותר טוב מאשר אז". או: "אמרתי לאח שלי, מה שאני מצליח לעשות בתופים, אתה לא יכול לעשות. הוא אמר לי: בוא נראה. ואני מאמין כשנלך הביתה הוא לא יצליח לעשות מה שאני עושה".

לימוד הנגינה בתופים הינו מרחב מאתגר מחד, אך מהווה מצע מותאם להתמודדות עם רגשות לא נעימים כמו חשש מהלא מוכר, תסכול ואכזבה, והתמודדות עם אתגר מוטורי, סינכרון בין ארבע גפיים מאידך. מעבירי ההתערבות הונחו "לשמור על מתח חיובי" בין חוויה של אתגר ותסכול לבין חוויית הצלחה, לקבל את חוסר ההצלחה אך לעודד התמודדות נוספת להשגת שיפור בנגינה. המשתתפים מספרים על אתגר לימוד הנגינה ועל ההתמודדות עם האתגר:

תומר: "היו גם כמה שיעורים שקצת איבדתי את הריכוז, והמורה אמר לי בוא נעצור שנייה, ואז הוא היה מלמד אותי את המקצב, וזה היה מחזיר לי את הריכוז, מחזיר לי את השמחה, זה ללמד אותך שגם אם אתה טועה אתה עדיין יכול להצליח, זה נותן לך חיים, זה נותן לך מוטיבציה. וזה עובר גם לדברים אחרים שאתה נתקל בהם, שאתה יודע שאתה יכול להצליח, במידה ויש לך מוטיבציה, כי אין לך מוטיבציה אתה לא תצליח".

חן: "גם אני הרגשתי קצת אתגרים בהתחלה אבל לאט לאט התחלתי להשתפר בזה ולהיות טוב בזה, לאט לאט. זה שכל שבוע יש לי חוג וזה עוזר לי לזכור את מה שלמדתי בשיעור הקודם, ואני זוכר איך לעשות את החימום טוב, הרבה מקצבים אני גם זוכר, זה שזה פה קרוב זה עוזר, אבל גם אם זה היה יותר רחוק אני הייתי הולך".

הן מעבירי ההתערבות והן מנהלת מערך הדיור חוו את משתתפי ההתערבות ברגעי הצלחה ומסוגלות: קובי מספר שעל אף קושי מוטורי, צביקה מתמיד בלימוד וכשמצליח לחבר משהו חווה את עצמו כ"גדול" ו"טוב". רועי מספר שברגעי הצלחה אביעד קורא בקול: "אני גדול, אני ענק!". שרונה, מנהלת מערך הדיור מספרת על בני אשר מתקשה להתמיד בזירות אחרות בחייו, אך מתמיד בלימוד התופים, אשר מעניק לו "אי של הצלחה".

המשתתפים בראיונות העומק משתפים בתחושה של שיפור ביכולת בעמידה במשימות מורכבות, ובביטחון העצמי:

ניר: "הבנתי שיש לזה גם תווים מה שלא חשבתי שיש לתופים. אז גם אתה לומד תווים, אתה לומד את הסימני זיהוי שלהם, אתה לומד לקרוא אותם נכון, ככה לבנות את הקצב להבין את מה שכתוב. זה לא כזה פשוט. זה נותן לך לחשוב עוד קצת. להבין בראש שלך איך זה עובד לך איך זה יעבוד יותר טוב, גם חשוב. זה גם משפר מאוד את הביטחון העצמי וגם מלמד אותך לחשוב אחרת גם בדברים אחרים, יותר מסודר או לפעמים יותר מורכב. אתה לומד איך להסתדר עם חשיבה יותר מורכבת".

נתן: "אני לא יודע איך להגדיר את זה, אבל כל החברים מתייחסים אליי כמו שאני, זה גם נתן לי יותר ביטחון התופים".

עמיחי: "יהיה כיף היה כיף ככה לנגן עם התופים, להתנסות עם כל תוף, להרגיש כמו זה שאני על הבמה מול אנשים ומול קהל. זה מרגיש ככה כמו המקצוענים האלו".
שאול: "זה עזר לי להתפקס. זה שיפר לי את השמיעה המוזיקלית, זה גם פיתח לי חוש קצב".

התאמת לימוד הנגינה לכישורי המשתתפים ולימוד בשיטת ניתוח צעדים:

אופן ביצוע ההתערבות, לימוד נגינה בתופים, נגזר ממתודות של ריפוי בעיסוק ושל ניתוח התנהגות כאחד. כדי ללמד מיומנויות יום-יום מרפאות בעיסוק מבצעות ניתוח של הביצוע העיסוקי הכולל התייחסות למרכיבי האדם, למיומנויות הביצוע ולדרישות הפעילות. כלי ייחודי זה, מאפשר למרפאות בעיסוק גם להתאים את סביבת הביצוע ואת דרישות המטלה לאדם וגם לזהות מיומנויות מקדימות שיסייעו לביצוע (גל, 2011). לעומת זאת, מנתחי התנהגות נוהגים לבצע ניתוח מטלה (פירוק שלבי הביצוע של המיומנות לרצף שלבים) וללמד את הרצף בשרשרת קדמית (על פי שלבי הרצף) או בשרשרת אחרית (לימוד השלבים בסדר הפוך) תוך שימוש בסיוע ובחיזוק מתאים לכל שלב (ריצ'מן, 2009). בניית מטלה הסטודנט לומד להתייחס לרשימת צעדים שעליו לעקוב לטובת השלמת המשימה (Parker & Kamps, 2011). שם נוסף לניתוח מטלה הוא ניתוח צעדים, המגלם חלוקה של משימה מורכבת לצעדים קטנים הניתנים לביצוע (Anderson, Taras & Cannon, 1996). מן הספרות עולה כי ניתוח מטלה/ניתוח צעדים הינו כלי המצוי בשימוש רחב בקרב אוטיסטים ואנשים בעלי מוגבלות שכלית להקניית מיומנויות תפקודיות כמו סידור שולחן, לבישת בגדים והצעת מיטה (Pierce & Schriebman, 1994), מיומנויות חברתיות כמו השתתפות בפעילויות פנאי, יוזמה של אינטראקציה חברתית, הגברת תגובתיות לגירויים חברתיים, שיפור במיומנויות שיחה (Gaylord-Root, Henning, 2013; Ross et al., 1984; Krantz & McClannha, 1998; Koegel et al., 1992; Nuernberger et al., 2013) אוריינות (Kagohara et al., 2012; Baker et al., 2019), פתרון בעיות מילוליות באלגברה (Root, Henning, 2018) כישורים בקהילה כמו הזמנת מזון (Cheung et al., 2016) ועוד.

בהלימה, אף בלימוד התופים שהוצע בהתערבות, התבקשו מעבירי ההתערבות להתייחס לכישורי התלמיד הראשוניים שאיתם ניגש ללימוד הנגינה בתופים, ובהתאמה לבצע ניתוח צעדים להשלמת הלימוד. כך, תלמידים אשר מתקשים בנגינה רציפה של מקצב בן ארבעה רבעים כמו באיור 7 המוצג לעיל, יתאמנו תחילה רק על הרבע הראשון, הקשה על ההיי האט ועל תוף הבס בו זמנית, ורק לאחר מכן יעברו לרבע השני הכולל הקשה על ההיי האט בלבד, לרבע השלישי הכולל זמנית, ורק על ההיי האט ותוף הסניר בו זמנית, ולרבע הרביעי הכולל הקשה על ההיי האט בלבד. לאחר לימוד כל ארבעת חלקי המקצב, יתאמנו התלמידים בנגינה רציפה של ארבעת הרבעים של המקצב:

איור 8				
מקצב בן 4 רבעים:				
רבע/צעד	1	2	3	4
היי האט	X	X	X	X
תוף סניר		X		
תוף בס	X			

בהתאמה, יתכן כי שיטת ניתוח הצעדים בלימוד הנגינה, חלוקת לימוד נגינת המקצב לצעדים קטנים וישימים לביצוע, סייעה בהגברת תחושת המסוגלות של המשתתפים בהתערבות.

9.2.5. ההתערבות לא שיפרה את רמת המסוגלות העצמית

המשתתפים במערך המחקר האיכותני שיתפו בחוויית של הצלחה ואתגר. מנגד, ההתערבות לא שיפרה את רמת המסוגלות העצמית.

תפיסת מסוגלות עצמית היא האמונה שאדם יכול להוציא אל הפועל בהצלחה את הפעולה שתוביל לתוצאה הרצויה (Bandura, 1977). מעיון בספרות עולה כי קיים דיון בנוגע לרמת הכלליות האפשרית של תפיסת מסוגלות עצמית. האם מסוגלות עצמית ניתנת למדידה ביחס להקשרים רבים והתנהגויות רבות, או, הינה ניתנת למדידה רק באופן ספציפי עבור הקשר או נושא מסוים. מחד, נטען כי ניסיונות מוצלחים של אדם בשליטה במשימות תורמות לתחושת המסוגלות הכללית שלו אשר בהלימה משפיעה על ציפיותיו להצלחה במשימות רבות (Sherer et al., 1982), או במילים אחרות, כאשר אדם נדרש לבצע פעולה מסוימת, לנגד עיניו עומדים, לא רק הציפיות להצלחה או כישלון בעקבות חוויות שחוה בעבר בביצוע המשימה הספציפית, אלא ציפיות כלליות של הצלחה וכישלון בעקבות חוויות רבות שחוה בעבר שהינן אוטונומיות לציפיות להצלחה או כישלון בביצוע המשימה הספציפית (Eden, 1988). מאידך, נטען כי קיים ספק בנוגע להולמות הגדרת תפיסת מסוגלות עצמית כהגדרה כללית, כאשר באופן מהותי תפיסת מסוגלות עצמית הינה ביחס למשימה ספציפית (Eden & Zuk, 1995; Gist & Mitchell, 1992; Lent & Hackett, 1987; Maurer & Pierce, 1998;) כתכונת אופי שהינה קשיחה, לבין תפיסת מסוגלות עצמית ספציפית שהינה גמישה ותלויה משימה (Eden, 1988).

בהלימה לדיון הנזכר לעיל, בפועל, בצד השאלון למדידת מסוגלות עצמית כללית (Chen, 2001), חוברו שאלונים רבים למדידת מסוגלות עצמית ספציפית כמו שאלון מסוגלות עצמית לזיכרון (Berry, West & Dennehey, 1989), שאלון מסוגלות עצמית לנשיאת כאב (Nicholas, 2007), שאלון מסוגלות עצמית ללמידה מרחוק (Tsai et al., 2020), שאלון מסוגלות עצמית לנעזרים במכשיר שמיעה (West & Smith, 2007), שאלון מסוגלות עצמית להימנעות מעישון (Spek et al., 2013), שאלון מסוגלות עצמית להימנעות משתייה (Oei, Hasking & Young, 2005), שאלון מסוגלות עצמית ליכולות תקשורת של אנשי מקצוע בתחום הבריאות (Axboe et al., 2016), שאלון מסוגלות עצמית להתמודדות עם הפרעת אכילה (Marinilli et al., 2006) ועוד.

מחקר אשר בוחן את השפעת התערבות הן על תפיסת מסוגלות עצמית כללית והן על תפיסת מסוגלות עצמית ספציפית, יכול לשפוך אור על רגישות כלי המדידה הכללי והספציפי להתערבות הנחקרת. במחקר שבחן את יעילותה של תוכנית הכשרה אינטנסיבית בת חמישה ימים לעובדים חדשים בתחום המכירות על תחושת המסוגלות העצמית הכללית שלהם ועל תחושת המסוגלות הספציפית שלהם ביחס לעבודה (השאלון כלל פריטים כדוגמת: עד כמה אתה מרגיש בנח להתמודד עם דחייה, להכין מצגת מכירות, לגשת לאנשים בכדי לבצע מכירה וכיו"ב), נמצא שיפור מובהק הן בתחושת המסוגלות העצמית הכללית והן בתחושת המסוגלות העצמית בעבודה. יחד עם זאת, על אף שהשיפור בשני המשתנים נמצא מובהק, בעוד שרמת המסוגלות עצמית הכללית לאחר ההתערבות גדלה במעט, רמת המסוגלות העצמית בעבודה לאחר ההתערבות כמעט והוכפלה. בנוסף, נמצא שבעוד שהשינוי ברמת המסוגלות העצמית בעבודה נבע ממספר משתנים קוגניטיביים כמו הציפייה לבצע כמו שמצופה ממני, הציפייה לבצע היטב בתוכנית ההתערבות והמוטיבציה להצליח בתוכנית ההתערבות (בנוסף לרמת משתנה מסוגלות עצמית בעבודה), השינוי ברמת המסוגלות העצמית הכללית נבע רק מהרמה הראשונית של המסוגלות העצמית הכללית (Schwoerer et al., 2005). החוקרים במחקר זה מסיקים כי מיקוד במסוגלות עצמית ספציפית מספק יותר מידע בנוגע למאפייני ההתערבות הנחקרת מאשר מסוגלות עצמית כללית. תשומת לב למסוגלות עצמית ספציפית יכולה לסייע בעיצוב ומעקב אחר תוכניות התערבות ברמה מפורטת יותר מאשר מסוגלות עצמית כללית (Schwoerer et al., 2005). בנוסף, החוקרים במחקר זה מציעים כי יתכן שהשינוי שנצפה במסוגלות העצמית הכללית מוסבר על ידי המאפיינים הדמוגרפיים של המשתתפים במחקר: צעירים שעדיין בתהליך התבגרות, אנשי מכירות חסרי ניסיון, שיתכן שטרם חוו מספיק ניסיון חיים בשביל לגבש "עמדה פנימית יציבה" ביחס לציפייה למסוגלות עצמית.

בשונה מאוכלוסייה זו, ניסיון החיים של אוטיסטים כרוך בתחושות חרדה ודיכאון, מחסור בשמחה, במחסור בהישגים ותלות בהורים (Portway & Johnson, 2005). במחקר אשר בחן שכיחות הפרעות פסיכיאטריות בקרב אוטיסטים בגילאים שונים נמצא כי שכיחות הפרעות במצב רוח והפרעות החרדה גבוהה יותר בקרב אוטיסטים מאשר בקרב אלו שאינם אוטיסטים (Lever & Geurts, 2016). במחקר אשר בחן את רמת המסוגלות העצמית הכללית בקרב אוטיסטים אל מול אנשים שאינם אוטיסטים, נמצא כי רמת תפיסת המסוגלות העצמית הכללית של אנשים שאינם אוטיסטים גבוהה באופן מובהק מרמת תפיסת המסוגלות העצמית בקרב אוטיסטים (Feldhaus et al., 2015). ייתכן כי ניסיון החיים של אוטיסטים הכרוך במחסור בהצלחה, ורמת מסוגלות עצמית נמוכה מהממוצע באוכלוסיית האנשים שאינם אוטיסטים משפיע על האפשרות להביא לשיפור במשתנה תפיסת מסוגלות עצמית כללית אשר הינו קשיח ממילא. **בהתאמה, יתכן כי ההתערבות**

לימוד נגינה בתופים לא שיפרה את תחושת המסוגלות העצמית הכללית אך שיפרה את תחושת המסוגלות העצמית בנגינה כפי שעלה במערך המחקר האיכותני.

9.2.6. ההתערבות לא שיפרה את רמת הקבלה העצמית

רווחה נפשית פסיכולוגית מוגדרת על ידי מספר מאפיינים פסיכולוגיים המגלמים חוסן, ביניהם, קבלה עצמית (Ryff & Singer, 1998). על פי אלברט אליס, קבלה עצמית הינה כאשר "האדם מקבל את עצמו באופן מלא וללא תנאי, בין אם הוא מתנהג באופן אינטליגנטי, נכון, מצליח ומסוגל, או לא, ובין אם אנשים אחרים מאשרים, מכבדים, אוהבים אותו, או לא (Ellis, 1977, p. 101). בכדי להשיג רווחה נפשית חיובית בקרב אנשים עם מוגבלות, אדם חייב לקבל את מוגבלותו (Wright, 1983). עבור אדם עם מוגבלות, קבלה הינה הסטטוס שבו המוגבלות נתפסת בעיניו באופן חיובי, והוא מעוניין להיות מוערך ומוכר כך שהמוגבלות הינה חלק בלתי נפרד מתפיסתו העצמית (Cage et al., 2018; Wright, 1983). קבלה של אדם את עצמו הינה תכונה היכולה להירכש דרך עבודה אישית (Wright, 1972), אך היא גם תוצאה של ממשק עם משתנים סביבתיים כמו החברה המקיפה אותו, גישותיה, פעולותיה, ומערכותיה (Lewin, 1935).

במחקר אשר בחן שכיחות הפרעות פסיכיאטריות בקרב אוטיסטים בגילאים שונים נמצא כי שכיחות הפרעות במצב רוח והפרעות החרדה גבוהה יותר בקרב אוטיסטים מאשר בקרב אנשים שאינם אוטיסטים (Lever & Geurts, 2016). אחת הסיבות היכולות להסביר את השכיחות הגבוהה של קשיים נפשיים בקרב אוטיסטים הינה האופן השלילי שבו אוטיזם נתפס בחברה (Cage, Di Monaco & Newell, 2018). מהספרות העוסקת בבריאות הנפש עולה כי סטיגמה שמודבקת לקבוצות מסוימות משפיעה באופן שלילי על בריאותן הנפשית (Mak et al., 2007). בנוגע לסטיגמה נגד אוטיסטים, נמצא כי אנשים שאינם אוטיסטים נוטים לשפוט אוטיסטים בחפזה באופן שלילי. במחקר שנערך בנדון, נדרשו אנשים שאינם אוטיסטים לדרג תמונות או סרטוני וידאו מבלי לדעת כי חלק מהאנשים בתמונות ובסרטונים הינם אוטיסטים. המדרגים נתנו ציון נמוך לתמונות והסרטונים של האוטיסטים ביחס לאלו שאינם אוטיסטים ורמת ההיענות שלהם למעורבות באינטראקציה חברתית עם האוטיסטים נמצאה כנמוכה יותר מאשר עם אלו שאינם אוטיסטים. הדירוגים נמצאו כקשיחים, לא השתנו גם לאחר חשיפה נוספת, ניתנו תוך שניות, ולא נמצא הבדל בין ילדים ומבוגרים (Sasson et al., 2017). מכאן, הסיקו החוקרים על רמה נמוכה של קבלת אוטיסטים בקרב אנשים שאינם אוטיסטים. יתירה מכך, כאשר נשאלו אוטיסטים על האופן בו מקבלים אותם בכלל החברה, הם העידו על חוסר הבנה ציבורי אשר תורם לחוויות של בידוד חברתי וחרדות (Griffith et al., 2012).

תחושת שייכות הינה חיונית לכל האנשים לא רק עבור אוטיסטים (Baumeister & Leary, 1995). בהתחשב מהנתונים מהספרות שצוינו לעיל בנוגע לחוסר קבלה של אוטיסטים, אוטיסטים זקוקים לרמה גבוהה יותר של תחושת שייכות. אוטיסטים רבים מדווחים על שימוש באסטרטגיות של מיסוך או הסוואה של האוטיזם בכדי להתאים את עצמם ולהרגיש שייכים לעולם האנשים שאינם אוטיסטים. אך ההסתרה דורשת מאמץ נפשי רב, כרוכה בלחץ נפשי, מצב רוח ירוד והערכה עצמית נמוכה, והלחץ לשמר את הצלחת ההסוואה עלול לגרום לחרדות (Dean et al., 2016; Hull et al., 2017). מאידך, אוטיסטים רבים גאים על היותם אופנות מסוימת ומיוחדת במגוון הנירולוגי האנושי ורוצים שיקבלו אותם כמו שהם (Cage et al., 2016; Humphrey & Lewis, 2008;).

Hurlbutt & Chalmers, 2002; Jaarsma & Welin 2012; Robertson, 2009). אוטיסטים מאמינים שתמיכה של משפחה או חברים מסייעת להם לפתח תחושה של ערך עצמי (Hurlbutt & Chalmers, 2002). בנוסף, נמצא כי אוטיסטים אשר הוריהם מציגים שיעורי קבלה גבוהים של האוטיזם של בנם, חווים פחות קשיים נפשיים (Weiss et al., 2012). במחקר נוסף שבו נמצא קשר חיובי בין תחושת בדידות, חרדות ודיכאון, אוטיסטים אשר להם יותר חברים, דיווחו על תחושות בדידות, חרדה ודיכאון פחותות (Mazurek, 2014). ממחקרים אלו נובע כי קבלה ותמיכה מהסביבה הינה גורם ממתן כנגד קשיים נפשיים.

השאלון שנבחר למדידת השפעת ההתערבות על הקבלה העצמית של המשתתפים הינו שאלון קבלה עצמית בלתי מותנית (Chamberlain & Haaga, 2001) הכולל 20 פריטים. במספר ניתוחי גורמים שנעשו לשאלון, נמצאו בשאלון שתי קבוצות עיקריות של פריטים אשר לדעת החוקרים מגלמים הערכה עצמית וקבלה עצמית (Popov & Sokic, 2022; Davies, 2006). קבוצת פריטים אחת בעלי כיוון שלילי (ניקוד גבוה מגלם רמה נמוכה של קבלה עצמית) המודדים הערכה עצמית: הערכה כללית סובייקטיבית חיובית או שלילית של אדם את עצמו (Sedikides & Gregg, 2003) כדוגמת: "תחושת הערך העצמי שלי תלויה הרבה בהשוואה שלי את עצמי לאנשים אחרים", או: "כשאני גרוע בדברים מסוימים, זה גורם לי להעריך את עצמי פחות". וקבוצת פריטים שנייה בעלי כיוון חיובי (ניקוד גבוה מגלם רמה גבוהה של קבלה עצמית) המודדים קבלה עצמית בלתי מותנית: הימנעות ממתן הערכה כללית להיות אדם טוב או רע אלא קבלת אדם את עצמו עם חסרונותיו וכישלונותיו (Ellis, 1977; Shepard, 1979) כדוגמת: "אני מרגיש בעל ערך אפילו כשלא הצלחתי להשיג כמה מהמטרות שחשובות לי", או: "כשעושים טעות גדולה זה יכול להיות מאכזב, אבל זה לא משפיע על מה שאני חושב על עצמי באופן כללי".

יתכן כי שתי קבוצות הפריטים שנמצאו בנייתוחי הגורמים מגלמות את שתי האסטרטגיות שבהם נוקטים אוטיסטים על מנת להרגיש שייכים: האחת, השתייכות דרך הגדלת הערך העצמי והתאמה לסביבת אנשים שאינם אוטיסטים, והשנייה, קבלה עצמית, תוך פנייה לסביבה בבקשה להכיר, לכבד, ולהעריך את האופנות האוטיסטית הייחודית במגוון הנירולוגי האנושי, בהתאם למודל החברתי ולגישת הכוחות בעבודה סוציאלית (McCrimmon & Montgomery 2014; Szatmari et al. 2016; Pellicano & Houting, 2021; Huntley et al., 2019). תוצאות המחקר הנוכחי הצביעו על כך כי ההתערבות נמצאה כלא יעילה בשתי אסטרטגיות ההשתייכות, הן בהפחתת המוטיבציה להגברת הערך העצמי, והן בהגברת הקבלה העצמית. **יתכן כי אווירת ההכלה, הקשר ותחושת השחרור וההתפרקות שדיווחו המשתתפים ומעבירי ההתערבות, אינן מספיקות בשביל לגרום לשינוי מובהק ברמת הקבלה העצמית אחרי שנים רבות של חוסר קבלה סביבתית מחד, או, שימוש באסטרטגיות השתייכות הכוללות ניסיונות התאמה לאוכלוסייה שאינה אוטיסטית, אשר נמצאו כלא יעילות** (Sasson et al., 2017; Dean et al., 2016; Hull et al., 2017).

9.2.7. ההתערבות לא שיפרה את רמת האינטימיות עם חבר

תחושת שייכות הינה צורך אנושי בסיסי (Maslow, 1962). תחושת שייכות מתייחסת לצורך להיות מקובל, מחובר ומוערך על ידי אחרים בהקשרים חברתיים מגוונים (Baumeister & Leary 1995; Hagerty et al. 1992). אנשים רוצים להיות מחוברים חברתית לאנשים אחרים וחלק מקבוצה במהלך חייהם (כמו משפחה, חברים, עמיתים ללימודים ולעבודה). מחקר הנוגע להיבטים הפסיכולוגיים של תחושת שייכות מצביע על כך שלאנשים המקיימים מערכות יחסים דינמיות וקרובות וחווים

Baumeister & Leary 1995; Juvonen, 2006;) יש בריאות פיזית ונפשית טובה יותר (Pesonen, Kontu, & Pirttimaa, 2015 סיכון לסבול מדיכאון (Baumeister & Leary, 1995; Pesonen 2016). יתירה מזו, ישנן הוכחות לכך שחברות הינה הכרחית לטובת עמידה בשלבים התפתחותיים חברתיים, רגשיים, קוגניטיביים ופסיכולוגיים (Bagwell & Schmidt, 2011; Howes, 2009). חברות מספקת מספר צרכים אנושיים כמו אינטימיות, תמיכה רגשית, והרצון להיות יחד עם מישהו נוסף (Sullivan, 1953; Bukowski, Newcomb,) & Hoza, 1987; Hall, 2012; McDougall & Hymel, 2007). צרכים בין אישיים אלו מופיעים על פי סדר התפתחותי. הצורך להיות יחד מופיע כבר בשנה השנייה לחיים (Howes, 2009) ואילו הצורך באינטימיות בתמיכה רגשית מופיע מעט לפני ובתחילת גיל ההתבגרות (Buhrmester & Furman, 1987;) Sullivan, 1953). החל מגיל ההתבגרות ואילך, חברים ממשיכים להוות מקור חיוני לסיפוק הצורך באינטימיות, תמיכה רגשית וברצון להיות יחד (Wrzus, Zimmermann, Mund, & Neyer, 2017). התפתחות תפיסת החברות הינה בהלימה להופעת הצרכים המצוינים לעיל. ילדים תופסים "חבר" כשותף למשחק, אחד אשר מוערך באופן כללי כנעים ונחמד (Bigelow & La Gaipa, 1975; McDougall) & Hymel, 2007), בעוד שתפיסת החברות כמענה לצורך באינטימיות נהיית שכיחה בין גילאים 11-14 (McDougall & Hymel, 2007). מגיל זה ואילך, תפיסת החברות נשארת באופן יחסי יציבה במהלך החיים, כאשר הצורך באינטימיות, בתמיכה רגשית וברצון להיות יחד מהווים את מרכיבי המפתח (Fehr, 2004; Fox, Gibbs, & Auerbach, 1985).

המילה אינטימיות מקושרת לתחושות של קירבה, חום וחיבה הדדית. אינטימיות מתוארת בדרך כלל כשיתוף במחשבות ורגשות אישיים או כחשיפה עצמית. לעיתים קרובות, חשיפה עצמית כרוכה בשיתוף ברגשות לא נעימים כמו עצבות או כאב, פחדים, דאגות, חרדות, מבוכות, כישלונות, אכזבות ובלבול (Prager, 1995). במחקר גישוש (אורבך, 2014) שבחן את השפעת לימוד נגינה בתופים על משתנים של רווחה נפשית של אוטיסטים בתפקוד גבוה סיפר אחד המשתתפים בהתערבות על ההתמרה של תחושת הביטחון וההכלה שנחווה בנגינה בתופים לתחושת ביטחון ואינטימיות בקרב חברים שלו: "לפעמים אני חושב שהתופים הם כמו חברים שלי, שאני יכול כאילו לספר להם את הכל וזה לא יצא מהם החוצה, ולפעמים ככה זה קורה עם חברים שלי, שאני יכול לספר להם הכל והם שומרים את זה בסוד ואני יכול להיות איתם בטוח לגמרי. אני מרגיש שאני יותר פתוח בנושאים מסוימים, שבעבר כמעט ולא, בעצם, בכלל לא שיתפתי בדברים האלה, אבל אני מרגיש שאני יכול לספר לאנשים דברים שלא העזתי לספר עד עכשיו". בהלימה לדיווח הנזכר חעיל, במחקר זה נבחנה ההשערה שלימוד נגינה בתופים ישפיע על רמת האינטימיות שחווים המשתתפים ביחס לחבר אחד ספציפי בן אותו המין. השאלון כלל פריטים כדוגמת: "החבר שלי הוא מישהו שאני יכול לשתף אותו בדברים אישיים", "החבר שלי יקשיב לי כאשר אני מדבר על הקשיים שלי" ו "החבר שלי הוא מישהו שקל לשוחח איתו על דברים אישיים" (Mendelson & Aboud, 1999). בפועל, ההתערבות לא שיפרה את רמת האינטימיות עם חבר בקרב משתתפי המחקר. האם הדיווח ממחקר הגישוש (אורבך, 2014) על התמרת תחושת ההכלה בנגינה בתופים לתחושת ביטחון ואינטימיות בקרב חברים הינה ייחודית ואינה מגלמת מגמה כללית?

מספר מחקרים בעבר ציינו את השונות האיכותית של מערכות יחסים עם חברים בקרב אוטיסטים מאשר בקרב אנשים שאינם אוטיסטים (Bauminger & Kasari, 2000; Bauminger & Schulman, 2003; Bauminger, Solomon, Aviezer, Heung, Brown, et al., 2008; Bauminger, Solomon,

במחקר שבחן את תחושת הבדידות של ילדים אוטיסטים ביחס לילדים שאינם אוטיסטים נמצא כי בעוד שהילדים שאינם אוטיסטים ייחסו הן היבטים רגשיים של הבדידות כמו עצבות, דיכאון וריקנות והן היבטים קוגניטיביים חברתיים כמו חוסר האפשרות להיכלל בקבוצה חברתית, חוסר קבלה של אחרים, או היות לבד, מרבית הילדים האוטיסטים הגדירו בדידות באמצעות ההיבטים הקוגניטיביים חברתיים בלבד (Bauminger & Kasari, 2000).

מחקר נוסף בחן את תפיסת החברות של אוטיסטים מבוגרים צעירים (Finke, McCarthy & Sarver, 2019). במחקר נמצא כי בשונה מעמיתיהם שאינם אוטיסטים, אוטיסטים מבוגרים צעירים מעדיפים להיות חברים של אנשים אשר חולקים איתם תחומי עניין משותפים ויכולים לחלוק פעילות משותפת מאשר חברים אשר חולקים איתם ערכים משותפים, מעדיפים חברות עם מרחק מאשר חברות עם קירבה פיזית, ומעדיפים חברים אשר במחיצתם ניתן לכיף על פני חברים אשר בקירבתם הם מרגישים בטוחים. במחקר נוסף אשר בחן את רמת ההדדיות בין ילדים אוטיסטים וחבריהם נדרשו הילדים האוטיסטים וחבריהם לדרג את רמת משתנים המאפיינים את החברות שלהם. תוצאות המחקר הצביעו על כך שהילדים האוטיסטים דרגו גבוה יותר באופן מובהק את רמת האינטימיות שחווים בקשר עם חבריהם מאשר רמת האינטימיות שחווים חבריהם איתם (Petrina, et al., 2017). במחקר נוסף אשר בחן את תפיסת החברות של אוטיסטים בני נוער והוריהם נמצא כי הורים חולקים תפיסות שונות של חברות מאשר ילדיהם. בעוד שבני הנוער החשיבו פעילות משותפת של תחומי עניין משותפים כביטוי לאיכות הקשר, הוריהם החשיבו את מאפיין האינטימיות בקשר כביטוי לאיכות הקשר. בנוסף, כל אותם בני נוער ציינו כחבריהם בני נוער מן החינוך המיוחד (ולא מן החינוך הרגיל) (O'Hagan & Hebron, 2017).

בעוד שבעבר בשל החשיבות הפחותה שייחסו אוטיסטים לרכיבים רגשיים במערכות יחסים חבריות, מערכות יחסים חבריות בקרב אוטיסטים נחשבו כאיכותיות פחות. בהתאם למודל החברתי אשר קורא לקבל את האדם כפי שהוא (McCrimmon & Montgomery 2014; Szatmari et al., 2016; Pellicano & Houting, 2021; Huntley et al., 2019; Donaldson, Nolfo & Montejano, 2018) לחשוב על מערכות יחסים חבריות של אוטיסטים כשונות, המתמקדות פחות באיכויות רגשיות של קשר, ולא כבעלי איכות נמוכה. **יתכן, כי ההתערבות לא שיפרה את רמת האינטימיות עם חבר מכיוון שהשערת המחקר הניחה מראש את המוטיבציה של המשתתפים בהתערבות לשיפור בתחושת רמת האינטימיות שלהם עם חבריהם, הנחה אשר אינה עולה בקנה אחד עם סקירת הספרות בנוגע לתפיסת מאפייני חברות של אוטיסטים אשר שמה משקל רב על תחומי עניין משותפים ופעילות משותפת על פני מרכיבים רגשיים.**

9.2.8. ההתערבות לא שיפרה את רמת שביעות הרצון מהחיים

במספר מחקרים נמצא כי רמת שביעות הרצון מהחיים של אוטיסטים נמוכה באופן מובהק מזו של אנשים שאינם אוטיסטים (Schmidt et al., 2015; Kirchner, Ruch & Dziobek, 2016; Griffiths et al., 2019; Feldhaus et al., 2015; Franke et al., 2019). בנוסף, ממחקרים אלו עולה כי רמת שביעות הרצון מהחיים של אוטיסטים מושפעת בעיקר מרכיבים רגשיים וחברתיים יותר מאשר רכיבים אחרים. למשל, במחקר אשר בחן תפקוד פסיכוסוציאלי ושביעות רצון מהחיים בקרב אוטיסטים מבוגרים ובקרב שאינם אוטיסטים, נמצא כי רמת התפקוד של האוטיסטים בפעולות כמו ניידות, היגיינה, לבוש, אוכל ואכילה, מגורים ותחזוקת בית דומה לזו של שאינם אוטיסטים, מאידך, רמת התפקוד של אוטיסטים בתקשורת והבנה, יכולת יצירת קשר עם האחר, שותפות חברתית בלימודים או בעבודה,

והשתתפות בחיי משפחה או בקהילה נמצאה נמוכה יותר באופן מובהק מזו של שאינם אוטיסטים. בהלימה, נמצא כי רמת שביעות הרצון מהחיים של אוטיסטים בתחומים של מיניות, חברים וקרובי משפחה, נמוכה באופן מובהק משל שאינם אוטיסטים בעוד שרמת שביעות הרצון מהחיים של אוטיסטים בתחומים שאינם חברתיים כמו תעסוקה, הכנסה, פעילות פנאי ודיור נמצאה דומה לרמת שביעות הרצון מהחיים של שאינם אוטיסטים (Schmidt et al., 2015). עוד נמצא, כי בקרב קבוצת האוטיסטים, היכולת להיות שותף בחיי משפחה וקהילה הינה המשתנה המשמעותי ביותר המשפיע על שביעות הרצון מהחיים.

במחקר נוסף נשאלו אוטיסטים מבוגרים ומבוגרים שאינם אוטיסטים על הכוחות שלהם ועל שביעות הרצון שלהם מהחיים (Kirchner, Ruch & Dziobek, 2016). האוטיסטים ציינו בעיקר תכונות אינטלקטואליות כמו פתיחות מחשבתית, אותנטיות, אהבה ללמידה, יצירתיות והוגנות כתכונות החזקות ביותר שלהם, ואילו המבוגרים שאינם אוטיסטים ציינו בעיקר תכונות הקשורות ליחסים בין אישיים ותכונות רגשיות כמו הוגנות, חוש הומור, חביבות ואהבה כתכונות החזקות שלהם. עוד נמצא כי דירוג התכונות הקשורות ליחסים בין אישיים ותכונות רגשיות כחזקות בקרב המבוגרים שאינם אוטיסטים, גבוה באופן מובהק מדירוג האוטיסטים כתכונות אלו כחזקות. בנוסף, בעוד שהאוטיסטים ציינו בעיקר תכונות אינטלקטואליות כתכונות החזקות שלהם, המתאם הגבוה ביותר בין תכונות המהוות חזקות לבין שביעות רצון מהחיים נמצא דווקא בתכונות תקווה, התלהבות, חביבות, חוש הומור, אינטליגנציה חברתית ועבודת צוות.

במחקר נוסף התבקשו אוטיסטים מבוגרים ומבוגרים שאינם אוטיסטים לדווח על רמת החשיפה שלהם לאירועי חיים שליליים, רמת החרדה והדיכאון ורמת שביעות הרצון שלהם מהחיים. במחקר נמצא כי אוטיסטים חשופים באופן מובהק יותר מאשר מבוגרים שאינם אוטיסטים לחוויות של התעללות רגשית, מילולית, פיזית ומינית בילדותם, לחוויות של התעללות מינית, פיזית, כלכלית ורגשית במערכת יחסים זוגית, לחוויות שליליות במערכות החינוך ובמקומות עבודה ולקשיים כלכליים (Griffiths et al., 2019). עוד נמצא כי באופן מובהק אוטיסטים חווים רמות גבוהות יותר של חרדה ודיכאון, ורמות נמוכות יותר של שביעות רצון מהחיים מאשר אנשים שאינם אוטיסטים. בנוסף, נמצא כי רמת חשיפה גבוהה לאירועי חיים שליליים הינה גורם מתווך בין תסמינים של אוטיזם, לבין רמות גבוהות של חרדה ודיכאון ורמה נמוכה של שביעות רצון מהחיים.

מחקר נוסף בדק את המתאם בין בדידות, לחץ ותפיסת מסוגלות עצמית לבין שביעות רצון מהחיים בקרב בני נוער אוטיסטים ושאינם אוטיסטים (Feldhaus et al., 2015). מן המחקר עלה כי הן בקרב בני נוער אוטיסטים והן בקרב בני נוער שאינם אוטיסטים קיים מתאם בין המשתנים, אך בקרב האוטיסטים, באופן מובהק רמת הבדידות גבוהה יותר, רמת תפיסת המסוגלות העצמית נמוכה יותר, ורמת שביעות רצון מהחיים נמוכה יותר משל בני נוער שאינם אוטיסטים. כמו כן, נמצא כי הקשר בין רמת תפיסת המסוגלות העצמית לבין שביעות הרצון מהחיים בקרב משתתפי המחקר האוטיסטים חזק יותר מאשר בקרב משתתפי המחקר שאינם אוטיסטים. בהלימה לממצאים שהוצגו לעיל, יתכן, כי בקרב אוטיסטים, הקשר החזק שנמצא בין רמת מסוגלות עצמית לבין שביעות רצון מהחיים מעיד על אמונה, כי היכולת לעמידה ביעדים ומשימות תורמת לתחושת הערך העצמי ולתחושת שייכות דרך התאמה לסביבה ולא דרך קבלת הסביבה בני נוער אוטיסטים. מתכלול ממצאי מחקרים אלו עולה כי בקרב אוטיסטים, משתנים הקשורים לרמת מסוגלות עצמית, תחושת שייכות וקבלה, ויחסים בין אישיים הינם המשתנים המשמעותיים המשפיעים על שביעות הרצון מהחיים. כמו כן, במחקר הנוכחי נמצא כי ההתערבות לא שיפרה את

רמת המסוגלות העצמית, רמת הקבלה העצמית ורמת האינטימיות עם חבר. בהלימה, יתכן כי מכיוון שלא חל שיפור במשתנים אלו, אשר קשורים באופן משמעותי לשביעות רצון מהחיים, ההתערבות לא שיפרה את רמת שביעות הרצון מהחיים של המשתתפים במחקר.

9.2.9. סיכום

במחקר הנוכחי נבחנה השפעת התערבות לימוד נגינה בתופים על תפיסת המסוגלות העצמית, קבלה עצמית, אינטימיות עם חבר ושביעות רצון מהחיים של אוטיסטים מבוגרים. ממערך המחקר הכמותני עלה כי ההתערבות לא שיפרה את רמת המסוגלות העצמית, רמת הקבלה העצמית, רמת האינטימיות עם חבר ואת רמת שביעות הרצון מהחיים בכלים הסטנדרטיים שנבחרו, על אף ששונן והותאמו לאוכלוסיית המחקר טרם תחילתו. מניחות התכנים שעלו במערך המחקר האיכותני בשתי נקודות זמן, בנקודת זמן א', כשנה מתום ההתערבות, מפגש עם קבוצת מיקוד שמנתה 8 מתוך 30 המשתתפים בהתערבות וראיונות עומק חצי מובנים עם שני מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך הדיור של המשתתפים בקבוצת המיקוד, ונקודת זמן ב', כשלוש שנים בממוצע מתום ההתערבות, ראיונות עומק חצי מובנים בשיחות וידאו עם 15 מהמשתתפים בהתערבות, עלו חוויות של יצירת קשר וקבלה בשיעורי הנגינה, תחושות רוגע, הנאה, שמחה ושחרור, וחווית הצלחה והתמודדות עם אתגר. שילוב מערכי המחקר איפשר התבוננות רחבה יותר על השפעת ההתערבות. אילולא התווסף למחקר מערך מחקר איכותני, חוסר השיפור של המדדים הסטנדרטיים שנבדקו בעקבות ההתערבות היה הממצא היחיד. תוספת מערך המחקר האיכותני היוותה נקודת מבט נוספת על השפעות ההתערבות וגילמה את האפשרות למציאת ממצאים נוספים מעבר למדדים שנבדקו במערך המחקר הכמותני.

המודל החברתי טוען שמשתנים חיצוניים לאדם גורמים לו למוגבלות ולא האדם העצמו (Shakespeare, 2006). בהלימה למודל החברתי, ההתערבות הותאמה למשתתפים בה. מעבירי ההתערבות הונחו להיות עם משתתפי ההתערבות "איפה שהם": מחד, להתאים את עצמם למצבם הנפשי, הפיזי, וליכולות הקוגניטיביות והמוטוריות של התלמיד, מאידך, להוציא מן הכח אל הפועל את היכולות והכישורונות של המשתתפים בהתערבות. בנוסף, ההתערבות במחקר הנוכחי, התמקדה בכוחות וביכולות. בשנים האחרונות אנו רואים מעבר מגישות המתמקדות בלקות לגישות המתמקדות בכוחות (Urbanowicz et al., 2019). בגישות אלו "הופכים את הקערה על פיה". במקום שמושא החקירה העיקרי יהיה קשייו של אדם אוטיסט וכוחותיו בתחתית, עלינו להתחיל דווקא בשאלה: מה האדם האוטיסט יכול לעשות? ולא מה הוא איננו יכול. בהלימה לספרות העכשווית בנוגע להתמקדות בכוחות על פני התמקדות במגבלה בקרב אוטיסטים (Urbanowicz et al., 2019), ההתערבות במחקר הנוכחי, לימוד נגינה בתופים, התמקדה בכוחות וביכולות, איפשרה וסייעה למשתתפיה לממש את הפוטנציאל המוזיקלי שלהם. בנוסף, תיפוף מאפשר לאדם לחוות חוויות סומטיות ורגשיות חיוביות. לתנועות הקצביות אפקט מרגיע על העוררות הגופנית והוא מסייע בהפחתת החרדה, ובהתאמה, מסייע בשיפור ניהול כעסים ושליטה בדחפים (Reed & Sanderson, 2002; Camilleri, 1999). בהלימה, המשתתפים שיתפו בתחושות הנאה, הקלה ושחרור לאחר הנגינה בתופים. כמו כן, מן הספרות עולה כי ניתוח מטלה/ניתוח צעדים הינו כלי המצוי בשימוש רחב בקרב אוטיסטים ואנשים בעלי מוגבלות שכלית להקניית מיומנויות תפקודיות וחברתיות (Pierce & Schriebman, 1994; Gaylord-Ross et al., 1984; Krantz & McClannha, 1998; Koegel et al., 1992; Nuernberger et al., 2013). בהלימה, אף בלימוד התופים שהוצע בהתערבות, התבקשו מעבירי

ההתערבות להתייחס לכישורי התלמיד הראשוניים שאיתם ניגש ללימוד הנגינה בתופים, ובהתאמה לבצע ניתוח צעדים להשלמת הלימוד.

על כן, יתכן כי ההתכוונות וההתאמה אל המשתתפים, ההתמקדות בכוחות ובכישרונות, שימוש בניתוח צעדים, הקצב, האפשרות לנגן בחוזקה, סייעו לתחושת קבלה, הנאה, שחרור ומסוגלות בקרב המשתתפים בהתערבות.

מנגד, ההתערבות לא שיפרה את רמת המסוגלות העצמית. תפיסת מסוגלות עצמית היא האמונה שאדם יכול להוציא אל הפועל בהצלחה את הפעולה שתוביל לתוצאה הרצויה (Bandura, 1977). מן הספרות עולה כי יש להפריד בין תפיסת מסוגלות עצמית כללית כתכונת אופי שהינה קשיחה, לבין תפיסת מסוגלות עצמית ספציפית שהינה גמישה ותלויה משימה (Eden & Zuk, 1995; Gist & Mitchell, 1992; Lent & Hackett, 1987; Maurer & Pierce, 1998; Maurer, 2001; Schwoerer et al., 2005; Eden, 1988). ניסיון החיים של אוטיסטים כרוך בתחושות חרדה ודיכאון, מחסור בשמחה, במחסור בהישגים ותלות בהורים (Portway & Johnson, 2005). בנוסף, במחקר אשר בחן את רמת המסוגלות העצמית הכללית בקרב אוטיסטים אל מול אנשים שאינם אוטיסטים, נמצא כי רמת תפיסת המסוגלות העצמית הכללית של אנשים שאינם אוטיסטים גבוהה באופן מובהק מרמת תפיסת המסוגלות העצמית בקרב אוטיסטים (Feldhaus et al., 2015). ייתכן כי ניסיון החיים של אוטיסטים הכרוך במחסור בהצלחה, ורמת מסוגלות עצמית נמוכה מהממוצע באוכלוסיית האנשים שאינם אוטיסטים משפיע על האפשרות להביא לשיפור במשתנה תפיסת מסוגלות עצמית כללית אשר הינו קשיח ממילא.

ההתערבות לא שיפרה את רמת הקבלה העצמית. על פי אלברט אליס, קבלה עצמית הינה כאשר "האדם מקבל את עצמו באופן מלא וללא תנאי, בין אם הוא מתנהג באופן אינטליגנטי, נכון, מצליח ומסוגל, או לא, ובין אם אנשים אחרים מאשרים, מכבדים, אוהבים אותו, או לא (Ellis, 1977, p. 101). תחושת שייכות הינה חיונית לכל האנשים לא רק עבור אוטיסטים (Baumeister & Leary, 1995). בכדי להרגיש שייכים אוטיסטים רבים מדווחים על שימוש באסטרטגיות של מוסך או הסוואה של האוטיזם בכדי להתאים את עצמם ולהרגיש שייכים לעולם האנשים שאינם אוטיסטים. אך ההסתרה דורשת מאמץ נפשי רב, כרוכה בלחץ נפשי, מצב רוח ירוד והערכה עצמית נמוכה, והלחץ לשמר את הצלחת ההסוואה עלול לגרום לחרדות (Dean et al., 2016; Hull et al., 2017). מאידך, אוטיסטים רבים גאים על היותם אופנות מסוימת ומיוחדת במגוון הניורולוגי האנושי ורוצים שיקבלו אותם כמו שהם (Cage et al., 2016; Humphrey & Lewis, 2008; Hurlbutt & Robertson, 2009; Chalmers, 2002; Jaarsma & Welin 2012). במספר ניתוחי גורמים שנעשו לשאלון קבלה עצמית שבו נעשה שימוש במחקר זה (Chamberlain & Haaga, 2001) נמצאו בשאלון שתי קבוצות עיקריות של פריטים אשר לדעת החוקרים מגלמים הערכה עצמית וקבלה עצמית (Popov & Sokic, 2022; Davies, 2006). יתכן כי שתי קבוצות הפריטים שנמצאו בניתוח הגורמים מגלמות את שתי האסטרטגיות שבהם נוקטים אוטיסטים על מנת להרגיש שייכים: האחת, השתייכות דרך הגדלת הערך העצמי והתאמה לסביבת אנשים שאינם אוטיסטים, והשנייה, קבלה עצמית, תוך פנייה לסביבה בבקשה להכיר, לכבד, ולהעריך את האופנות האוטיסטית הייחודית במגוון הניורולוגי האנושי. תוצאות המחקר הנוכחי הצביעו על כך כי ההתערבות נמצאה כלא יעילה בשתי אסטרטגיות ההשתייכות, הן בהפחתת המוטיבציה להגברת הערך העצמי, והן בהגברת הקבלה העצמית. יתכן כי אווירת ההכלה, הקשר ותחושת השחרור וההתפרקות שדיווחו המשתתפים ומעבירי ההתערבות,

אינן מספיקות בשביל לגרום לשינוי מובהק ברמת הקבלה העצמית אחרי שנים רבות של חוסר קבלה סביבתית, ושימוש באסטרטגיות השתייכות הכוללות ניסיונות התאמה לאוכלוסייה שאינה אוטיסטית אשר נמצאו כלא יעילות (Sasson et al., 2017; Dean et al., 2016; Hull et al., 2017).

ההתערבות לא שיפרה את רמת האינטימיות עם חבר. תחושת שייכות הינה צורך אנושי בסיסי (Maslow, 1962). תחושת שייכות מתייחסת לצורך להיות מקובל, מחובר ומוערך על ידי אחרים בהקשרים חברתיים מגוונים (Baumeister & Leary 1995; Hagerty et al. 1992). המילה אינטימיות מקושרת לתחושות של קירבה, חום וחיבה הדדית. אינטימיות מתוארת בדרך כלל כשיתוף במחשבות ורגשות אישיים או כחשיפה עצמית. לעיתים קרובות, חשיפה עצמית כרוכה בשיתוף ברגשות לא נעימים. מספר מחקרים בעבר ציינו את השונות האיכותית של מערכות יחסים עם חברים בקרב אוטיסטים מאשר בקרב אנשים שאינם אוטיסטים (Bauminger & Kasari, 2000; Bauminger & Schulman, 2003; Bauminger, Solomon, Aviezer, Heung, Brown, et al., 2008; Bauminger, Solomon, Aviezer, Heung, Gazit, et al., 2008). למשל, נמצא, כי בשונה מעמיתיהם שאינם אוטיסטים, אוטיסטים מבוגרים צעירים מעדיפים להיות חברים של אנשים אשר חולקים איתם תחומי עניין משותפים ויכולים לחלוק פעילות משותפת מאשר חברים אשר חולקים איתם ערכים משותפים, מעדיפים חברות עם מרחק מאשר חברות עם קירבה פיזית, ומעדיפים חברים אשר במחיצתם ניתן לכיף על פני חברים אשר בקירבתם הם מרגישים בטוחים (Finke, McCarthy & Sarver, 2019). בעוד שבעבר בשל החשיבות הפחותה שייחסו אוטיסטים לרכיבים רגשיים במערכות יחסים חבריות, מערכות יחסים חבריות בקרב אוטיסטים נחשבו כאיכותיות פחות, הוצע לאחרונה (Donaldson, Nolfo & Montejano, 2018) לחשוב על מערכות יחסים חבריות של אוטיסטים כשונות, המתמקדות פחות באיכויות רגשיות של קשר, ולא כבעלי איכות נמוכה. יתכן, כי ההתערבות לא שיפרה את רמת האינטימיות עם חבר מכיוון שהשערת המחקר הניחה מראש את המוטיבציה של המשתתפים בהתערבות לשיפור בתחושת רמת האינטימיות שלהם עם חבריהם, הנחה אשר אינה עולה בקנה אחד עם סקירת הספרות בנוגע לתפיסת מאפייני חברות של אוטיסטים אשר שמה משקל רב על תחומי עניין משותפים ופעילות משותפת על פני מרכיבים רגשיים.

ההתערבות לא שיפרה את רמת שביעות הרצון מהחיים של משתתפי המחקר. במספר מחקרים נמצא כי רמת שביעות הרצון מהחיים של אוטיסטים נמוכה באופן מובהק מזו של שאינם אוטיסטים (Schmidt et al., 2015; Kirchner, Ruch & Dziobek, 2016; Griffiths et al., 2019; Feldhaus et al., 2019; Franke et al., 2015). בנוסף, ממחקרים אלו עולה כי רמת שביעות הרצון מהחיים של אוטיסטים מושפעת בעיקר מרכיבים רגשיים וחברתיים יותר מאשר רכיבים אחרים. מתכלול ממצאי מחקרים אלו עולה כי בקרב אוטיסטים, משתנים הקשורים לרמת מסוגלות עצמית, תחושת שייכות וקבלה, ויחסים בין אישיים הינם המשתנים המשמעותיים המשפיעים על שביעות הרצון מהחיים. כמו כן, במחקר הנוכחי נמצא כי ההתערבות לא שיפרה את רמת המסוגלות העצמית, רמת הקבלה העצמית ורמת האינטימיות עם חבר. בהלימה, יתכן כי מכיוון שלא חל שיפור במשתנים אלו, אשר קשורים באופן משמעותי לשביעות רצון מהחיים, ההתערבות לא שיפרה את רמת שביעות הרצון מהחיים של משתתפי המחקר.

10. מגבלות המחקר

1. גודל המדגם: במחקר לקחו חלק בסך הכל 60 משתתפים, 30 בקבוצת ההתערבות ו 30 בקבוצת הביקורת. מספר זה אפשר לבצע ניתוחים סטטיסטיים, אך בשל גודלו הקטן של המדגם לא היה ניתן לבצע ניתוחים נוספים של השפעת ההתערבות לפי מין, גיל, מסגרת ההתערבות, מעביר ההתערבות והשפעת מגפת הקורונה, משתנים שיתכן שהשפיעו על תוצאות המחקר.
2. שיטת הדגימה: גיוס המשתתפים למחקר נעשה על ידי פנייה למערכי דיור ותוכניות לכישורי חיים של מוסדות או ארגונים המוכרים על ידי משרד הרווחה וביטוח לאומי. כך, נשמטו מהמדגם אוטיסטים בני 18 ומעלה בעלי יכולות מילוליות תקינות אשר אינם לוקחים חלק במערכי דיור או בתוכניות לכישורי חיים.
3. מין המשתתפים: במערך המחקר הכמותני השתתפו 48 גברים ו 12 נשים. בקבוצת ההתערבות 25 גברים ו 5 נשים, בקבוצת הביקורת 23 גברים ו 7 נשים. בקבוצת המיקוד במערך המחקר האיכותני השתתפו 8 גברים. מכיוון שעל פי הספרות, המוטיבציה לאינטראקציה חברתית ולשייכות, ומאפייני יחסים חברתיים בקרב נשים אוטיסטיות שונה מאשר בקרב גברים אוטיסטים (Sedgewick et al., 2014; Dean et al., 2014; Head et al., 2016), יתכן כי ריבוי הגברים במחקר מגלם את תקפות מסקנות המחקר בעיקר לאוטיסטים גברים.
4. משך תקופת ההתערבות: בשל מחסור בתקציב, מספר מצומצם יחסית של משתתפים פוטנציאליים וחשש מנשירה, ההתערבות נמשכה עשרה שבועות בלבד. יתכן כי השפעת לימוד נגינה בתופים ניכרת רק לאחר זמן ממושך כפי שעלה ממחקר אשר בחן את שביעות הרצון של אוטיסטים מפעילות הפנאי שלהם (Stacey et al., 2019).
5. מגפת הקורונה: מעט לאחר תחילת יישום ההתערבות, פרצה מגפת הקורונה. יתכן כי תנאי החיים תחת מגפה וסגרים "זיהמו" את חוויית משתתפי המחקר, ובהתאמה, היטו את תוצאות המחקר.
6. מהימנות נמוכה של כלי המחקר למדידת קבלה עצמית: במחקר הנוכחי נמצאו מקדמי אלפא נמוכים בשלוש נקודות הזמן במשתנה קבלה עצמית ובפריטי השאלון המגלמים קבלה עצמית בלתי מותנית.
7. לא נעשה איסוף חומרים איכותניים בתחילת ההתערבות ובסיומה אלא רק, כשנה וכשלוש שנים מתום ההתערבות.
8. שוני בין אופי החומר האיכותני בין שתי נקודות הזמן: בנקודת הזמן הראשונה, קבוצת מיקוד עם 8 מתוך 30 המשתתפים בהתערבות וראיונות עומק חצי מובנים עם מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך הדיור של קבוצת המיקוד ובנקודת הזמן השנייה, ראיונות עומק חצי מובנים עם 15 מתוך 30 המשתתפים בהתערבות.

11. המלצות למחקרי המשך

1. יישום מחקר זה עם מספר גדול יותר של משתתפים.
2. פנייה לאוכלוסייה רחבה יותר, כלל האוטיסטים בני 18 ומעלה בעלי יכולות מילוליות תקינות (ולא רק אלו אשר לוקחים חלק במערכי דיור או בתוכניות לכישורי חיים).
3. בדיקת ההתערבות בקרב נשים אוטיסטיות.
4. יישום ההתערבות לתקופת זמן ארוכה יותר מעשרה שבועות.
5. בחינת השפעת ההתערבות על משתנים צנועים ומותאמים יותר להתערבות הניתנת, למשל: תפיסת מסוגלות עצמית בנגינה ושביעות רצון מהנגינה.
6. בחינת השפעת ההתערבות על משתנים המותאמים להעדפות אוטיסטים, כמו למשל רמת החברות על פי מאפייני חברות המוגדרים על אוטיסטים.
7. יישום מערך המחקר הכמותני עם קבוצות ביקורת נוספות: קבוצת יצירה נוספת (למשל קבוצת בישול או אומנות) וקבוצת מתן תשומת לב בלבד. הקבוצות הנוספות יסייעו בהבנת המרכיבים אשר גורמים לשינויים במשתנים התלויים.
8. יישום מחקר זה עם איסוף חומר איכותני בנקודות זמן נוספות כמו טרם תחילת ההתערבות ומייד בסיומה.
9. יישום מחקר זה עם איסוף חומר איכותני זהה בנקודות הזמן השונות.

מקורות

- אורבך, א., (2014). השפעת לימוד נגינה בתופים על רווחה נפשית של מבוגרים צעירים עם אוטיזם בתפקוד גבוה. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון, באר-שבע.
- אייזנברג, מ., (1986). לוגותרפיה – יעוץ ויעוד. *חברה ורווחה*, 7, 56 – 49.
- גל, ר., (2011). שילוב כוחות בין מנתחי התנהגות למרפאות בעיסוק בטיפול באנשים ברצף האוטיסטי, *כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק*, 111-127.
- טסטין, פ., (1994). *מצבים אוטיסטיים אצל ילדים*. הוצאת מודן, בן שמן.
- כהן, ב. (2000). "גישת הכוחות בעבודה סוציאלית", *חברה ורווחה*, כ(3), 302-291.
- כהן, ב. ובוכבינדר, א. (עורכים). (2005). *מן הכוח אל הפועל: גישת הכוחות בעבודה סוציאלית*. תל אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- צבר בן-יהושע, נ. (1999). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. בן שמן: מודן.
- ריצימן, ש. (2009). *לגדל ילד עם אוטיזם: מדריך לניתוח התנהגות יישומית להורים ולמטפלים*. קרית גת: קוראים.
- שקדי, א. (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני-תיאורי ויישום*. תל אביב: רמות.
- Amad, A., Seidman, J., Draper, S. B., Bruchhage, M. M., Lowry, R. G., Wheeler, J., ... & Smith, M. S. (2017). Motor learning induces plasticity in the resting brain—Drumming up a connection. *Cerebral Cortex*, 27(3), 2010-2021.
- American Psychiatric Association (APA). (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 3rd edition (DSM-III). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edition (DSM-IV). *Washington, DC: American Psychiatric Publishing*.
- American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*. 5th Edition. *Washington, DC: American Psychiatric Association*.

- Amir, D. (1999). Meeting the sounds. Music therapy practice, theory and research. *Modan, Ben Shemen*.
- Anderson, S. R., Taras, M., & Cannon, B. O. (1996). Teaching new skills to young children with autism. In C. Maurice, G. Green, & S. C. Luce (Eds.), *Behavioral intervention for young children with autism* (pp. 181–194). Austin, TX: Pro-Ed.
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). Social indicators of well-being America's perception of life quality. New York: Plenum Press.
- Applebaum, E., Egel, A. L., Koegel, R. L. & Imhoff, B. (1979). Measuring musical abilities of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 279–285.
- Ascenso, S., Perkins, R., Atkins, L., Fancourt, D., & Williamon, A. (2018). Promoting well-being through group drumming with mental health service users and their carers. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 13(1), 1484219.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child development*, 1456-1464.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A.(1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *PEER REJECTION IN CHILDHOOD* (pp. 253-273). New York: Cambridge University Press.
- Asperger, H. (1944). Die „Autistischen psychopathen“ im Kindesalter. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136.
- Axboe, M. K., Christensen, K. S., Kofoed, P. E., & Ammentorp, J. (2016). Development and validation of a self-efficacy questionnaire (SE-12) measuring the clinical communication skills of health care professionals. *BMC medical education*, 16(1), 1-10.

- Bacon, A. L., Fein, D., Morris, R., Waterhouse, L., & Allen, D. (1998). The responses of autistic children to the distress of others. *Journal of autism and developmental disorders*, 28(2), 129-142.
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). The friendship quality of overtly and relationally victimized children. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982); 158–185.
- Bakan, M. B., Chasar, M., Gibson, G., Grace, E. J., Hamelson, Z., Nitzberg, D., & Peterson, G. (2018). *Speaking for ourselves: Conversations on life, music, and autism*. Oxford University Press.
- Baker, J. N., Rivera, C., Devine, S., & Mason, L. (2019). Teaching emergent literacy skills to students with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, 54(3), 166-172.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the Exercise of Control*. Freeman: New York.
- Bandura, A. & Adams, N.E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-310.
- Barlow, J., Wright, C. & Cullen, L. (2002). A job-seeking self-efficacy scale for people with physical disabilities: preliminary development and psychometric testing. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30, 37–53.
- Barlow, J., Wright, C. & Cullen, L. (2002). A job-seeking self-efficacy scale for people with physical disabilities: preliminary development and psychometric testing. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30, 37–53.
- Baron-Cohen S. (2000). Is asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability? *Development and Psychopathology*, 12(3):489–500.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2003). The friendship questionnaire: An investigation of adults with asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 509-517.

- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175.
- Baron-Cohen, S. (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity—a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 744-747.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5–33.
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child development*, 71(2), 447-456.
- Bauminger, N., Shulman, C., and Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33, 489-507.
- Beach, S. H., & Tesser, A. (1988). Love in marriage: A cognitive account. In R. J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (pp. 330-355). New York: Vali-Ballou Press.
- Beaty, R. E. (2015). The neuroscience of musical improvisation. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 51, 108-117.
- Bensimon, M., Amir, D., & Wolf, Y. (2008). Drumming through trauma: Music therapy with post-traumatic soldiers. *The arts in psychotherapy*, 35(1), 34-48.
- Behrens, G. A., & Green, S. B. (1993). The ability to identify emotional content of solo improvisations performed vocally and on three different instruments. *Psychology of music*, 21(1), 20-33.

- Bernard, M. E. (2007). Program achieve. A social and emotional learning curriculum (3rd ed.). (Primary and Secondary Set, 12 vols.: Ready set, You can do it!, Confidence, Persistence, Organization, Getting along, Resilience). Oakleigh, VIC: Australian Scholarships Group, pp. 2400.
- Bernard, H. R. (2017). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Rowman & Littlefield.
- Berry, J. M., West, R. L., & Dennehey, D. M. (1989). Reliability and validity of the Memory Self-Efficacy Questionnaire. *Developmental psychology*, 25(5), 701.
- Beversdorf, D. Q., Anderson, J. M., Manning, S. E., Anderson, S. L., Nordgren, R. E., & Felopulos, G. J. (2001). Brief report: macrographia in high-functioning adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 97–101.
- Bigelow, B. J., & La Gaipa, J. J. (1975). Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis. *Developmental Psychology*, 11(6), 857.
- Bisschop, M. I., Knegsman, D. M. W., Beekman, A. T. F. & Deeg, D. J. H. (2004). Chronic diseases and depression: the modifying role of psychosocial resources. *Social Science and Medicine*, 59, 721–733.
- Bittman, B. (2001). Music-making: An integrative strategy for managing chronic pain. *The Pain Practitioner*, 11, 2-11.
- Bittman, B., Bruhn, K.T., Stevens, C., Westengard, J. & Umbach, P.O. (2003). Recreational music-making: A cost-effective group interdisciplinary strategy for reducing burnout and improving mood states in long-term care workers. *Advances in Mind-Body Medicine*, 19, 4-15.
- Blackett, P.S. & Payne, H.L. (2005). Health rhythms: A preliminary inquiry into group-drumming as experienced by participants on a structured day services programme for substance-misusers, *Drugs: Education, Prevention, and Policy*, 12, 477-491.

- Blackstock, E. G. (1978). Cerebral asymmetry and the development of early infantile autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 339–353.
- Bleuler, E. (1911). *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* (Vol. 4). Deuticke.
- Bodner, E., & Gilboa, A. (2006). Emotional communicability in music therapy: Different instruments for different emotions?. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15(1), 3-16.
- Bugos, J. A., Perlstein, W. M., McCrae, C. S., Brophy, T. S., & Bedenbaugh, P. H. (2007). Individualized piano instruction enhances executive functioning and working memory in older adults. *Aging and mental health*, 11(4), 464-471.
- Bonnel, A., Mottron, L., Peretz, I., Trudel, M., & Gallun, E. (2003). Enhanced pitch sensitivity in individuals with autism: a signal detection analysis. *J. Cogn. Neurosci.* 15, 226–235.
- Borkovec, T. D., Alcaine, O., & Behar, E. (2004). Avoidance theory of worry and generalized anxiety disorder. In R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S. Mennin (Eds.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (pp. 78-108). New York: Guilford Press.
- Bormann-Kischkel, C., Vilsmeier, M., & Baude, B. (1995). The development of emotional concepts in autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, 36(7), 1243-1259.
- Boso, M., Emanuele, E., Minazzi, V., Abbamonte, M. & Politi, P. (2007). Effect of long-term interactive music therapy on behavior profile and musical skills in young adults with severe autism. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 13, 709–712.
- Brandt, R. B. (1967). Happiness. In P. Edwards (ed.). *The Encyclopedia of Philosophy*. (pp. 413–414). New York: The Macmillan Company & The Free Press.
- Brewster, S., & Coleyshaw, L. (2011). Participation or exclusion? Perspectives of pupils with autistic spectrum disorders on their participation in leisure activities. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 284-291.

- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69–95.
- Bruchhage, M. M., Amad, A., Draper, S. B., Seidman, J., Lacerda, L., Laguna, P. L., ... & Williams, S. C. (2020). Drum training induces long-term plasticity in the cerebellum and connected cortical thickness. *Scientific reports*, 10(1), 1-10.
- Bruggink, A., Huisman, S., Vuijk, R., Kraaij, V., & Garnefski, N. (2016). Cognitive emotion regulation, anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 22, 34-44.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58(4), 1101–1113.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hoza, B. (1987). Friendship conceptions among early adolescents: A longitudinal study of stability and change. *The Journal of Early Adolescence*, 7(2), 143-152.
- Burnham Riosa, P., Chan, V., Maughan, A., Stables, V., Albaum, C., & Weiss, J. A. (2017). Remediating deficits or increasing strengths in autism spectrum disorder research: A content analysis. *Advances in neurodevelopmental Disorders*, 1(3), 113-121.
- Cage, E., Bird, G., & Pellicano, E. (2016). Reputation management in children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(12), 3798–3811.
- Cage, E., Di Monaco, J., & Newell, V. (2018). Experiences of autism acceptance and mental health in autistic adults. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(2), 473-484.
- Cai, R. Y., Richdale, A. L., Dissanayake, C., & Uljarević, M. (2018). Brief report: Inter-relationship between emotion regulation, intolerance of uncertainty, anxiety, and depression in youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(1), 316-325.

- Caltabiano A. Unpublished Thesis, University of Sydney. (2010). The Impact of Music Therapy on the Social Behaviours of Children with Autism in a Structured Outdoor Inclusive Setting.
- Cameron, J. (2005). Focusing on the focus group. *Qualitative research methods in human geography*, 2(8), 116-132.
- Camilleri, V. (2002). Community building through drumming. *Arts in Psycho therapy*, 29(5): 261-4.
- Camm-Crosbie, L., Bradley, L., Shaw, R., Baron-Cohen, S., & Cassidy, S. (2018). 'People like me don't get support': Autistic adults' experiences of support and treatment for mental health difficulties, self-injury and suicidality. *Autism*, 23, 1431–1441.
- Capps, L., Sigman, M., & Yirmiya, N. (1995). Self-competence and emotional understanding in high-functioning children with autism. *Development and Psychopathology*, 7(1), 137-149.
- Capps, L., Yirmiya, N., & Sigman, M. (1992). Understanding of simple and complex emotions in non-retarded children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(7), 1169-1182.
- Cassidy, S.A, Bradley, P, Robinson, J. (2014) Suicidal ideation and suicide plans or attempts in adults with Asperger's syndrome attending a specialist diagnostic clinic: a clinical cohort study. *The Lancet Psychiatry* 1(2): 142–147.
- Cassidy, S.A., Bradley, L, Bowen, E. (2018) Measurement properties of tools used to assess suicidality in autistic and general population adults: a systematic review. *Clinical Psychology Review* 62: 56–70.
- Cassidy, S.A., Bradley, L, Bowen, E. (2018) Measurement properties of tools used to assess depression in adults with and without autism spectrum conditions: a systematic review. *Autism Research* 11(5): 681–812.

- Cassidy, S.A, Bradley, L, Shaw, R. (2018) Risk markers for suicidality in autistic adults. *Molecular Autism* 9(1): 42.
- Chamberlain, K. (1988). On the structure of well-being. *Social Indicators Research*, 20, 581–604.
- Chamberlain J. & Haaga D. (2001) Unconditional self acceptance and psychological health. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy* 19, 163–176.
- Chan, S., Ho, Y., & Cheung, M. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, Vol. 396, 128.
- Chan, S., Ho, Y., & Cheung, M. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001) Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83.
- Cheung, Y., Schulze, K. A., Leaf, J. B., & Rudrud, E. (2016). Teaching Community Skills to Two Young Children with Autism Using a Digital Self-Managed Activity Schedule. *Exceptionality*, 24(4), 241-250.
- Cheung, A. T., Li, W. H. C., Ho, L. L. K., Ho, K. Y., Lam, K. K. W., & Chung, O. K. (2019). Effectiveness of a musical training programme in promoting happiness and quality of life of underprivileged preschool children. *Journal of clinical nursing*, 28(23-24), 4412-4423.
- Clare, A. W. (1981). *Towards Understanding Relationships*. By Robert A. Hinde. London: Academic Press. 1979. Pp 367.£ 15.80,£ 7.80 (paperback). *The British Journal of Psychiatry*, 139(6), 572-572.
- Clark, M. D. (1998). Strength-Based Practice-The ABC's of working with adolescents who don't want to work with you. *Fed. Probation*, 62, 46.

- Cooper, K., Smith, L. G. E., & Russell, A. (2017). Social Identity, Self-Esteem, and Mental Health in Autism. *European Journal of Social Psychology, 47*(7), 844-854.
- Cordova, J. V., & Scott, R. L. (2001). Intimacy: A behavioral interpretation. *The Behavior Analyst, 24*, 75-86.
- Cost, K. T., Zaidman-Zait, A., Mirenda, P., Duku, E., Zwaigenbaum, L., Smith, I. M., ... & Vaillancourt, T. (2021). "Best Things": Parents Describe Their Children with Autism Spectrum Disorder Over Time. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*-15.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music, 32*, 139–152.
- Costa-Giomi E (2005) Does music instruction improve fine motor abilities? *Ann N Y Acad Sci 1060*, 262–264.
- Crane, L, Chester, JW, Goddard, L. (2016) Experiences of autism diagnosis: a survey of over 1000 parents in the United Kingdom. *Autism 20*(2): 153–162.
- Crane, L., Adams, F., Harper, G., Welch, J., & Pellicano, E. (2019). 'Something needs to change': Mental health experiences of young autistic adults in England. *Autism, 23*(2), 477-493.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research.
- Croen, L. A., Zerbo, O., Qian, Y., Massolo, M. L., Rich, S., Sidney, S., & Kripke, C. (2015). The health status of adults on the autism spectrum. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 19*(7), 814–823.
- Dahary, H., Rimmer, C., & Quintin, E. M. (2023). Musical beat perception skills of autistic and neurotypical children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*-15.

- Dahl, J., Wilson, K., & Nilsson, A. (2004). Acceptance and commitment therapy and the treatment of persons at risk for long-term disability resulting from stress and pain symptoms: A preliminary randomized trial. *Behavior Therapy, 35*, 785-802.
- Davies, M. F. (2006). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. I. Correlational evidence linking two key features of REBT. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 24*(2), 113-124.
- De La Rue, S. E., Draper, S. B., Potter, C. R., & Smith, M. S. (2013). Energy expenditure in rock/pop drumming. *International journal of sports medicine, 34*(10), 868-872.
- Dean, M., Kasari, C., Shih, W., Frankel, F., Whitney, R., Landa, R., et al. (2014). The peer relationships of girls with ASD at school: Comparison to boys and girls with and without ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*, 1218–1225.
- Dean, M., Harwood, R., & Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism, 21*(6), 678-689.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality.
- Delgado, M. (1997). Role of Latina-owned beauty parlors in a Latino community. *Social Work, 42*(5), 445-453.
- Deren, S., Oliver, V. D., Finlinson, A., Robles, R., Andia, J., Colon, H. M., et al. (2003). Integrating qualitative and quantitative methods: Comparing HIV-related risk behaviors among Puerto Rican drug users in Puerto Rico and New York. *Substance Use and Misuse, 38*, 1-24.
- Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I., Lobbestael, J., & Van Nieuwenhuizen, C. (2015). Sexuality in adolescent boys with autism spectrum disorder: Self-reported behaviours and attitudes. *Journal of autism and developmental disorders, 45*, 731-741.

- Diener, E. (1990). Issues in defining and measuring subjective well-being. Manuscript submitted for publication.
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1105–1117.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Dimidjian, S., Hollon, S. D., Dobson, K. S., Schmaling, K. B., Kohlenberg, R. J., Addis, M. E., et al. (2006). Randomized trial of behavioral activation, cognitive therapy, and antidepressant medication in the acute treatment of adults with major depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(4), 658-670.
- Dixon, M. (2002). Music and human rights. *Music, music therapy and trauma: International perspectives*, 119-132.
- Dobson, K. S., Hollon, S. D., Dimidjian, S., Schmaling, K. B., Kohlenberg, R. J., Gallop, R. J., et al. (2008). Randomized trial of behavioral activation, cognitive therapy, and antidepressant medication in the prevention of relapse and recurrence in major depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(3), 468-477.
- Donaldson, A. L., Krejcha, K., & McMillin, A. (2017). A strengths-based approach to autism: Neurodiversity and partnering with the autism community. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 2(1), 56-68.
- Donaldson, A. L., Nolfo, M., & Montejano, M. (2018, April). Relationships, friendships, and successful social communication: addressing disability. In *Seminars in speech and language* (Vol. 39, No. 02, pp. 166-177). Thieme Medical Publishers.

- Dunn, D.S., & Andrews, E.E. (2015). Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. *American Psychologist, 70*(3), 255.
- Dunn, L.M., & Dunn, L.M. (1981). *Peabody picture vocabulary test revised (PPVT-R)*. Circle Pines. M.N. American Guidance Service Press.
- Early, T.J. & Glenmayer, L.F. (2000). Valuing families: Social work practice with families from a strengths perspective. *Social Work, 45*, 118-130.
- Eden, D., & Zuk, Y. (1995). Seasickness as a self-fulfilling prophecy: Raising self-efficacy to boost performance at sea. *Journal of Applied Psychology, 5*, 628–635.
- Eid, M and Diener, E. 2004. Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research, 65*: 245–277.
- Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy, Secaucus, NJ: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1977). Psychotherapy and the value of a human being. *Handbook of Rational-Emotive Therapy, 1*, 99-112.
- Ellis, A. (1988). How to stubbornly refuse to make yourself miserable about anything, yes anything!, Sydney, , Australia: The Macmillan Company.
- Ellis, A. (1994). Reason and emotion in psychotherapy Rev. and updated, New York: Birch Lane Press.
- Epstein, S., Elefant, C., & Thompson, G. (2020). Music therapists' perceptions of the therapeutic potentials using music when working with verbal children on the autism Spectrum: A qualitative analysis. *Journal of Music Therapy, 57*(1), 66–90
- Erikson, E. H. (1993). Childhood and society. WW Norton & Company.

- Faure, S. & Loxton, H. (2003). Anxiety, depression and self-efficacy levels of women undergoing first trimester abortion. *South African Journal of Psychology*, 33, 28–38.
- Fehr, B. (2004). Intimacy expectations in same-sex friendships: a prototype interaction-pattern model. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 265.
- Feldhaus, C., Koglin, U., Devermann, J., Logemann, H., & Lorenz, A. (2015). Students with Autism Spectrum Disorders and Their Neuro-Typical Peers--Differences and Influences of Loneliness, Stress and Self-Efficacy on Life Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 3(6), 375-381.
- Fetters, M. D., & Molina-Azorin, J. F. (2017). The Journal of Mixed Methods Research starts a new decade: The mixed methods research integration trilogy and its dimensions. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(3), 291-307.
- Fernell, E., Hedvall, A., Norrelgen, F., Eriksson, M., Höglund-Carlsson, L., Barnevik-Olsson, M., et al. (2010). Developmental profiles in preschool children with autism spectrum disorders referred for intervention. *Research in Developmental Disabilities*, 31(3), 790–799.
- Finke, E. H., McCarthy, J. H., & Sarver, N. A. (2019). Self-perception of friendship style: Young adults with and without autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4, 2396941519855390.
- Fleming Cottrell, R. P. & Gallant, K.A. (2004). The elders drum project: Enhancing quality of life for longterm care residents. *Physical & Occupational Therapy in Geriatrics*, 22, 57-79.
- Flohr, J. W. (1981). Short-term musical instruction and young children's developmental music aptitude. *J Res Music Educ* 29, 219–223.
- Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: A review. *Psychological Medicine*, 29(4), 769–786.

- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. *Handbook of qualitative research*, 2(6), 645-672.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A. & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS ONE* 3, e3566.
- Fox, M., Gibbs, M., & Auerbach, D. (1985). Age and gender dimensions of friendship. *Psychology of Women Quarterly*, 9(4), 489-502.
- Foxton, J. M., Talcott, J. B., Witton, C., Brace, H., McIntyre, F. & Griffiths, T. D. (2003). Reading skills are related to global, but not local, acoustic pattern perception. *Nat Neurosci* 6, 343–344.
- Franke, K. B., Hills, K., Huebner, E. S., & Flory, K. (2019). Life satisfaction in adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(3), 1205-1218.
- Friedman, R. L. (2000). *The Healing Power of the Drum*, White Cliffs Media. NH: Gilsum.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, UK: Blackwell.
- Frith, U., & Hill, E. (Eds.). (2004). *Autism: Mind and brain*. OUP Oxford.
- Gallo-Lopez, L., & Rubin, L. C. (Eds.). (2012). *Play-based interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders*. Routledge.
- Gardner, K. (1990). *Sounding the inner landscape: Music as medicine*. Element.
- Garfinkel, S. N., Tiley, C., O'Keeffe, S., Harrison, N. A., Seth, A. K., & Critchley, H. D. (2016). Discrepancies between dimensions of interoception in autism: Implications for emotion and anxiety. *Biological psychology*, 114, 117-126.

- Gaudion, K, & Pellicano, L. (2016). The triad of strengths: A strengths-based approach for designing with autistics adults with additional learning disabilities. *In: Marcus, A. (ed.), DUXU 2016, Part I, LNCS 9746, held in (pp. 266–280).*
- Gaylord-Ross, R. J., Haring, T. G., Breen, C., & Pitts-Conway, V. (1984). The training and generalization of social interaction skills with autistic youth. *Journal of Applied Behavior Analysis, 17*, 229–247.
- George, R., & Stokes, M. A. (2018). Gender identity and sexual orientation in autism spectrum disorder. *Autism, 22*(8), 970-982.
- Ghasemtabar, S. N., Hosseini, M., Fayyaz, I., Arab, S., Naghashian, H., & Poudineh, Z. (2015). Music therapy: An effective approach in improving social skills of children with autism. *Advanced biomedical research, 4*.
- Ghaziuddin, M, Ghaziuddin, N, Greden, J (2002) Depression in persons with autism: implications for research and clinical care. *Journal of Autism and Developmental Disorders 32*(4): 299–306.
- Gilman, S., & Newman, S. W. (1996). Essentials of clinical neuroanatomy and neurophysiology. *Philadelphia: FA Davis Company.*
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review, 17*, 183–211.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry, 38*(5), 581-586.
- Gray, D. E. (2002). ‘Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed’: Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness, 24*(6), 734-749.

- Griffith, G. M., Totsika, V., Nash, S., & Hastings, R. P. (2012). 'I just don't fit anywhere': support experiences and future support needs of individuals with Asperger syndrome in middle adulthood. *Autism, 16*(5), 532–546.
- Griffiths, S., Allison, C., Kenny, R., Holt, R., Smith, P., & Baron-Cohen, S. (2019). The Vulnerability Experiences Quotient (VEQ): A study of vulnerability, mental health and life satisfaction in autistic adults. *Autism Research, 12*(10), 1516-1528.
- Guy, W. (1976). Clinical Global Impression. *ECDEU Assessment Manual for Psychopharmacology, revised National Institute of Mental Health*, Rockville, MD.
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of psychiatric nursing, 6*(3), 172-177.
- Hall, J. A. (2012). Friendship standards: The dimensions of ideal expectations. *Journal of Social and Personal Relationships, 29*(7), 884–907.
- Hallam, S., & Prince, V. (2000). *Research into instrumental music services*. London: DfEE.
- Hannigan, P. D., & McBride, D. L. (2011). Drumming with intimate partner violence clients: getting into the beat; therapists' views on the use of drumming in family violence treatment groups. *Canadian Art Therapy Association Journal, 24*(1), 2-9.
- Happé, F. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Science, 3*, 216–222.
- Happé, F. & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 1*, 1–21.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., & Haynes, J. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. London, NFER/The Arts Council of England, RSA.
- Haybron, D. M. (2004). Happiness and the importance of life satisfaction. Department of Philosophy, Rutgers University, 1-22.

- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Bunting, K., Twohig, M., & Wilson, K. G. (2004). What is acceptance and commitment therapy? In S. C. Hayes & K. D. Strosahl (Eds.), *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Head, A. M., McGillivray, J. A., & Stokes, M. A. (2014). Gender differences in emotionality and sociability in children with autism spectrum disorders. *Molecular Autism, 5*, 19
- Heaton, P. (2003). Pitch memory, labeling and disembedding in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 543–551.
- Heaton, P. (2005). Interval and contour processing in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 35*, 787–793.
- Heaton, P. (2009). Assessing musical skills in autistic children who are not savants. *Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences, 364*, 1443–1447 .
- Heaton, P., Hermelin, B. & Pring, L. (1998). Autism and pitch processing: A precursor for savant musical ability? *Music Perception, 15*, 291–305.
- Heaton, P., Williams, K., Cummins, O., Happé, F. G. E., Happe, F. G. E. (2007). Beyond perception: Musical representation and on-line processing in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(7), 1355–1360.
- Heaton, P., Williams, K., Cummins, O. & Happe', F. (2008). Autism and pitch processing splinter skills: A group and sub-group analysis. *Autism 12*, 21–37.
- Henricsson, L. and Rydell, A-M. 2006. Children with behavior problems: Development during the first six years of school. *Infant and Child Development, 15*: 347–366.
- Hedley, D, Uljarević, M, Wilmot, M. (2018) Understanding depression and thoughts of self-harm in autism: a potential mechanism involving loneliness. *Research in Autism Spectrum Disorders 46*: 1–7.

- Hedley, D, Uljarević, M (2018) Systematic review of suicide in autism spectrum disorder: current trends and implications. *Current Developmental Disorders Reports 1*: 12.
- Herbert, B. M., Herbert, C., & Pollatos, O. (2011). On the relationship between interoceptive awareness and alexithymia: is interoceptive awareness related to emotional awareness?. *Journal of personality*, 79(5), 1149-1175.
- Hirota, T., & King, B. H. (2023). Autism spectrum disorder: A review. *Jama*, 329(2), 157-168.
- Hirvikoski, T, Mittendorfer-Rutz, E, Boman, M. (2016) Premature mortality in autism spectrum disorder. *The British Journal of Psychiatry 208*(3): 232–238.
- Ho, Y.C., Cheung, M.C. & Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17, 439-450.
- Holck, U. (2004). Turn-taking in music therapy with children with communication disorders. *Br J Music Ther*, 18:45–54.
- Holyoake, (2010). Report into the implementation of the social development program DRUMBEAT with prisoners from the Alice Springs correctional facility. Retrieved www.newcastle.edu.au/Resources/Research%20Centres/Family%20Action%20Centre/downloads/drumbeat/Reprt%20into%20DRUMBEAT%20in%20the%20Alice%20Springs%20Correctional%20facility.pdf (accessed 21 June 2012).
- Hospice, B.B. (2001). The effects of music therapy-based bereavement groups on mood and behavior of grieving children: A pilot study. *Journal of Music Therapy*, 38, 291-306.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 180–194). Guilford Press.

- Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *Autism, 4*(1), 63-83.
- Hudson, C. C., Hall, L., & Harkness, K. L. (2019). Prevalence of depressive disorders in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*, 165-175.
- Huerta, M., Bishop, S. L., Duncan, A., Hus, V., & Lord, C. (2012). Application of DSM-5 criteria for autism spectrum disorder to three samples of children with DSM-IV diagnoses of pervasive developmental disorders. *American Journal of Psychiatry, 169*(10), 1056–1064.
- Hufnagel, C., Chambres, P., Bertrand, P. R., & Dutheil, F. (2017). The need for objective measures of stress in autism. *Frontiers in psychology, 8*, 64.
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M. C., & Mandy, W. (2017). Putting on my best normal: Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions, *journal of autism and developmental disorders*.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism, 12*(1), 23–46.
- Huntley, M. K., Black, M. H., Jones, M., Falkmer, M., Lee, E. A. L., Tan, T., ... & Girdler, S. (2019). Action briefing: *Strengths-based approaches*.
- Hurlbutt, K., & Chalmers, L. (2002). Adults with autism speak out: Perceptions of their life experiences. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*(2), 103–111.
- Hutten, M. (2013). *Concrete thinking in children with Asperger's and HFA*. Retrieved June, 20, 2014 From <http://www.myaspergerschild.com/2013/06/concrete-thinking-in-children-with.html>.

- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2014). The broader autism phenotype. In F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul, & K. A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4th ed., pp. 28–56). Hoboken, NJ: Wiley.
- Jaarsma, P., & Welin, S. (2012). Autism as a natural human variation: Reflections on the claims of the neurodiversity movement. *Health Care Analysis, 20*(1), 20–30.
- Jaedicke, S., Storoschuk, S., & Lord, C. (1994). Subjective experience and causes of affect in high-functioning children and adolescents with autism. *Development and Psychopathology, 6*(2), 273-284.
- Janzen, T. B., & Thaut, M. H. (2018). Rethinking the role of music in the neurodevelopment of autism spectrum disorder. *Music & Science, 1*, 2059204318769639.
- Janse van Rensburg, E., Hatting, R., van Rooyen, C. M., Chelin, M. B., van der Merwe, C., Putter, L., & Buitendag, T. (2016). The short term effect of a group drumming intervention on aggressive behaviour among adolescent girls diagnosed with conduct disorder. *South African Journal of Occupational Therapy, 46*(2), 16-22.
- Jones, L, Goddard, L, Hill, EL. (2014) Experiences of receiving a diagnosis of autism spectrum disorder: a survey of adults in the United Kingdom. *Journal of Autism and Developmental Disorders 44*(12): 3033–3044.
- Juranek, J., Filipek, P. A., Berenji, G. R., Modahl, C., Osann, K., & Spence, M. A. (2006). Association between amygdala volume and anxiety level: magnetic resonance imaging (MRI) study in autistic children. *Journal of child neurology, 21*(12), 1051-1058.
- Juvonen, J. (2006). Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry, 4*, 33-47.

- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine*, 8, 163-190.
- Kagohara, D. M., Sigafoos, J., Achmadi, D., O'Reilly, M., & Lancioni, G. (2012). Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 304-310.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kapp, S. (2019). How social deficit models exacerbate the medical model: Autism as case in point. *Autism Policy & Practice*, 2(1), 3-28.
- Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E., & Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental psychology*, 49(1), 59.
- Kaser, V. A. (1991). Music therapy treatment of pedophilia using the drum set. *The Art in Psychotherapy*, 18, 7-15.
- Kashdan, T. B. & Roberts, J. E. (2004). Social anxiety's impact on affect, curiosity, and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 119–141.
- Katagiri J. (2009). The effect of background music and song texts on the emotional understanding of children with autism. *J Music Ther*, 46:15–31.
- Kelly, A.B., Garnett, M.S., Attwood, T., & Peterson, C. (2008). Autism spectrum symptomatology in children: The impact of family and peer relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(7), 1069–1081.
- Kelly, B., Gates, T. (2010). Using the strengths perspective in the social work interview with young adults who have experienced childhood sexual abuse. *Social Work in Mental Health*, 8, 421–437.

- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., & Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism, 20*(4), 442-462.
- Kern, P., Aldridge, D. (2006). Using embedded music therapy interventions to support outdoor play of young children with autism in an inclusive community-based child care program. *J Music Ther, 43*:270–94.
- Kern, P., Wolery, M., Aldridge D. (2007). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *J Autism Dev Disord, 37*:1264–71.
- Kim, J., Wigram, T. & Gold, C. (2009). Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. *Autism, 13*, 389-409.
- Kirby, M. L., & Burland, K. (2021). Exploring the functions of music in the lives of young people on the autism spectrum. *Psychology of Music, 03057356211008968*.
- Kirchner, J., Ruch, W., & Dziobek, I. (2016). Brief report: Character strengths in adults with autism spectrum disorder without intellectual impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(10), 3330-3337.
- Knaus, W. J. (1974). Rational emotive education: A manual for elementary school teachers. New York: Albert Ellis Institute.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 341–353.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & McNerney, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 30*(1), 19-32.

- Kolko, D. J., Anderson, L., & Campbell, M. (1980). Sensory preference and overselective responding in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 259–271.
- Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1998). Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 191–202.
- Kristeller, J. L., & Hallett, C. B. (1999). An exploratory study of a meditation-based intervention for binge eating disorder. *Journal of Health Psychology*, 4(3), 357-363.
- Lai, M.C., Lombardo, M.V., Chakrabarti, B. & Baron-Cohen, S. (2013). Subgrouping the autism "spectrum": Reflections on DSM-5. *PLoS Biology*, 11, 1-7.
- Lam, G. Y. H., Holden, E., Fitzpatrick, M., Raffaele Mendez, L., & Berkman, K. (2020). "Different but connected": Participatory action research using Photovoice to explore well-being in autistic young adults. *Autism*, 24(5), 1246-1259.
- Laugeson, E. A., Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Ellingsen, R. (2015). A randomized controlled trial to improve social skills in young adults with autism spectrum disorder: The UCLA PEERS® program. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(12), 3978-3989.
- Leiblich, A., Mashiach-Tuval, R., & Zilber, T. (1998). Narrative research: Reading, analysis and interpretation. *Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions, *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347–382.
- Lever AG, Geurts HM. (2016). Psychiatric co-occurring symptoms and disorders in young, middle-aged, and older adults with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord.*; 46(6):1916–30.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of family medicine and primary care*, 4(3), 324.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. McGraw Hill.

Litchke, L. G., Dorman, R., Willemin, T. A., & Liu, T. (2019). Mental Health Benefits of a Service-Learning Group Drumming Between College Students and Children with Autism Spectrum Disorder.

Little, L. (2001). Peer victimization of children with Asperger spectrum disorders. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, *40*(9), 995-996.

Little, L. (2002). Middle-class mother's perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, *25*, 43–57.

Lohr, J. M., Olatunji, B. O., Parker L., & DeMaio, C. (2005). Experimental analysis of specific treatment factors: Efficacy and practice implications. *Journal of Clinical Psychology*, *61*, 819-834.

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., & Risi, S. (1999). Autism diagnostic observation schedule (ADOS) Los Angeles. CA: *Western Psychological Services*.

Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. H., Jr., Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., et al. (2000). The Autism Diagnostic Observation Schedule—Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*(3), 205–223.

Lord, C., Petkova, E., Hus, V., Gan, W., Lu, F., Martin, D. M., et al. (2012). A multisite study of the clinical diagnosis of different autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, *69*(3), 306–313. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.148>.

Lowry, R. G., Hale, B. J., Draper, S. B., & Smith, M. S. (2019). Rock drumming enhances motor and psychosocial skills of children with emotional and behavioral difficulties. *International Journal of Developmental Disabilities*, *65*(3), 152-161.

Mak, W. W., Poon, C. Y., Pun, L. Y., & Cheung, S. F. (2007). Meta-analysis of stigma and mental health. *Social Science & Medicine*, *65*(2), 245–261.

- McCracken, L. M., & Eccleston, C. (2006). A comparison of the relative utility of coping and acceptance-based measures in a sample of chronic pain sufferers. *European Journal of Pain*, 10, 23-29.
- McDougall, P., & Hymel, S. (2007). Same-gender versus cross-gender friendship conceptions: Similar or different?. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 347-380.
- Macintosh, K. E., & Dissanayake, C. (2004). Annotation: The similarities and differences between autistic disorder and Asperger's disorder: A review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 421-434.
- MacLeod, A., Lewis, A., & Robertson, C. (2013). 'Why should I be like bloody Rain Man?!' Navigating the autistic identity. *British Journal of Special Education*, 40(1), 41-49.
- MacRitchie, J., Breaden, M., Milne, A. J., & McIntyre, S. (2020). Cognitive, motor and social factors of music instrument training programs for older adults' improved wellbeing. *Frontiers in psychology*, 10, 2868.
- Maddox, B. B., & White, S. W. (2015). Comorbid social anxiety disorder in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3949-3960.
- Maddox, B.B, Trubanova, A, White, SW (2017) Untended wounds: non-suicidal self-injury in adults with autism spectrum disorder. *Autism* 21(4): 412-422.
- Mandy, W. P., Charman, T., & Skuse, D. H. (2012). Testing the construct validity of proposed criteria for DSM-5 autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(1), 41-50.
- Mann, M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & de Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357-372.

- Marinilli Pinto, A., Guarda, A. S., Heinberg, L. J., & DiClemente, C. C. (2006). Development of the eating disorder recovery self-efficacy questionnaire. *International Journal of Eating Disorders, 39*(5), 376-384.
- Maslow, A. H. (2013). *Toward a psychology of being*. Simon and Schuster.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and psychopathology, 23*(2), 493-506.
- Maurer, T. J. (2001). Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of Management, 27*, 123–140.
- Maurer, T. J., & Pierce, H. R. (1998). A comparison of Likert scale and traditional measures of self-efficacy. *Journal of Applied Psychology, 83*, 324–329.
- Mazurek, M. O. (2014). Loneliness, friendship, and well-being in adults with autism spectrum disorders. *Autism, 18*(3), 223–232.
- McCrimmon, A., & Montgomery, J. (2014). Resilience-based perspectives for autism spectrum disorder. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 375–396). *New York: Springer*.
- Mendelson, M. J., & Aboud, F. E. (1999). Measuring friendship quality in late adolescents and young adults: McGill Friendship Questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science, 31*(2), 130-132.
- Miller, S. D., & Berg, I. K. (1995). *The miracle method: A radically new approach to problem drinking*. *New York: Norton*.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Sage publications.

- Mottron, L., Peretz, I. & Me´nard, E. (2000). Local and global processing of music in High-Functioning Persons with Autism: Beyond Central Coherence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41: 1057–1065.
- Mottron, L. (2017) Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths-based education? *European Child & Adolescent Psychiatry* 26(7):815–25.
- Mungas, R., & Silverman, M. J. (2014). Immediate effects of group-based wellness drumming on affective states in university students. *The Arts in Psychotherapy*, 41(3), 287-292.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Murza, K. A., & Nye, C. (2013). Pragmatic language intervention for adults with asperger syndrome or high-functioning autism: a feasibility study. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 40(Fall), 85-97.
- Nadesan, M.H. (2013). *Constructing autism: Unravelling the'truth'and understanding the social*. Routledge.
- Nicholas, M. K. (2007). The pain self-efficacy questionnaire: taking pain into account. *European journal of pain*, 11(2), 153-163.
- Nicholas, D., Orjasaeter, J., & Zwaigenbaum, L. (2019). Considering methodological accommodation to the diversity of ASD: A realist synthesis review of data collection methods for examining first-person experiences. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 216–232.
- NSAC. (1978). National Society for Autistic Children definition of the syndrome of autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8(2), 162–169.

- Nuernberger, J. E., Ringdahl, J. E., Vargo, K. K., Crumpecker, A. C., & Gunnarsson, K. F. (2013). Using a behavioral skills training package to teach conversation skills to young adults with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(2), 411-417.
- Oei, T. P., Hasking, P. A., & Young, R. M. (2005). Drinking refusal self-efficacy questionnaire-revised (DRSEQ-R): a new factor structure with confirmatory factor analysis. *Drug and alcohol dependence, 78*(3), 297-307.
- O'Hagan, S., & Hebron, J. (2017). Perceptions of friendship among adolescents with autism spectrum conditions in a mainstream high school resource provision. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 314-328.
- Okuda, T., Asano, K., Numata, N., Hirano, Y., Yamamoto, T., Tanaka, M., ... & Nakazato, M. (2017). Feasibility of cognitive remediation therapy for adults with autism spectrum disorders: a single-group pilot study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 13*, 2185
- Oliver, M. (1981). A new model of the social work role in relation to disability. *The handicapped person: A new perspective for social workers*, 19-32.
- Oliver, M. (1990). *Politics of disablement*. Macmillan International Higher Education.
- Oliveras-Rentas, R. E., Kenworthy, L., Roberson, R. B., Martin, A., & Wallace, G. L. (2012). WISC-IV profile in high-functioning autism spectrum disorders: impaired processing speed is associated with increased autism communication symptoms and decreased adaptive communication abilities. *Journal of autism and developmental disorders, 42*, 655-664.
- Olley, B. O. (2006). Social and health behaviors in youth of the streets of Ibadan, Nigeria. *Child Abuse & Neglect, 30*, 271-282.
- Ortega, F. (2013). Cerebralizing autism within the neurodiversity movement. *Worlds of autism: Across the spectrum of neurological difference*, 73-96.
- Orth, J., Doorschodt, L., Verburgt, J., & Drožd, B. (2004). Sounds of trauma: An introduction to methodology in music therapy with traumatized refugees in clinical and outpatient settings. In *Broken Spirits* (pp. 473-512). Routledge.

- Overy, K. (2000). Dyslexia, temporal processing, and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. *Psychology of Music, 28*, 218-229.
- Overy, K. (2003). Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academy of Science, 999*, 497-505.
- Ozonoff, S., South, M., & Miller, J. N. (2000). DSM-IV-defined Asperger syndrome: Cognitive, behavioral and early history differentiation from high-functioning autism. *Autism, 4*(1), 29-46.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In Cicchetti, D. & Cohen, D. (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 2; Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96-161).
- Parker, D., & Kamps, D. (2011). Effects of Task Analysis and Self-Monitoring for Children with Autism in Multiple Social Settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(3), 131-142.
- Patel, A. D., Peretz, I., Tramo, M. & Labrecque, R. (1998). Processing prosodic and music patterns: A neuropsychological investigation. *Brain Lang 61*, 123-144.
- Pavot, W., & Diener, E. (2009). Review of the satisfaction with life scale. In *Assessing well-being* (pp. 101-117). Springer, Dordrecht.
- Pellicano, E., & den Houting, J. (2021). Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Pesonen, H. (2016). Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support.
- Pesonen, H. V., Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. A. (2015). Sense of belonging and life transitions for two females with Autism Spectrum Disorder in Finland. *Journal of International Special Needs Education, 18*(2), 73-86.

- Petrina, N., Carter, M., Stephenson, J., & Sweller, N. (2017). Friendship satisfaction in children with autism spectrum disorder and nominated friends. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 384-392.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 471–481.
- Ping, H., Tsao, J. C. I., Bloch, L. & Zeltzer, L. K. (2010). The impact of group drumming on social-emotional behavior in low-income children. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2011, 1-14.
- Pinho, A. L., de Manzano, Ö., Fransson, P., Eriksson, H., & Ullén, F. (2014). Connecting to create: expertise in musical improvisation is associated with increased functional connectivity between premotor and prefrontal areas. *Journal of Neuroscience*, 34(18), 6156-6163.
- Popov, S., & Sokić, J. (2022). Psychometric characteristics of a Serbian translation of the Unconditional Self-Acceptance Questionnaire and the development of a short form. *psihologija*, 55(1), 107-122.
- Portway, S. M. & Johnson, B. (2005). Do you know I have Asperger's syndrome? Risks of a non-obvious disability. *Health, Risk & Society*, 7, 1, 73-83.
- Prasoon, R., & Chaturvedi, K. R. (2016). Life satisfaction: a literature review. The Researcher: International Journal of Management, *Humanities and Social Sciences*, 1(02), 24-31.
- Prager, K. (1995). *The psychology of intimacy*. New York: Guilford Press.
- Prager, K. J. (1997). *The psychology of intimacy*. Guilford Press.
- Raja, M (2014) Suicide risk in adults with Asperger’s syndrome. *The Lancet Psychiatry* 1(2): 99–101.

- Rapp, R. C. (1997). The strengths perspective and persons with substance abuse problems. In D. Saleebey (Ed.), *The strengths perspective in social work practice* (2nd ed). *New York: Longman.*
- Rai, D., Culpin, I., Heuvelman, H., Magnusson, C. M., Carpenter, P., Jones, H. J., ... & Pearson, R. M. (2018). Association of autistic traits with depression from childhood to age 18 years. *JAMA psychiatry, 75*(8), 835-843.
- Reed, K.L., Sanderson, S.N. (1999). *Concepts of Occupational Therapy*. 4th ed. Pennsylvania: Lippincott Williams & Wilkins, 31-44 p.
- Reis, H. T., & Shaver, P. (1988). Intimacy as an interpersonal process. In S. Duck, D. F. Hay, S. E. Hobfoll, W. Ickes, & B. M. Montgomery (Eds.), *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (pp. 367–389).
- Reitman, M.R. Carlos Albizu University. (2005). [Retrieved August 23, 2013]. Effectiveness of Music Therapy Interventions on Joint Attention in Children Diagnosed with Autism: A Pilot Study. from: *Doctoral Dissertation*.
- Reuer B, Crowe B. & Bernstein B. (1999). *Best Practice in Music Therapy Utilizing Group Percussion Strategies/or Promoting Volunteerism in the Well Older Adult*. 2nd ed. Silver Spring, Md: American Music Therapy Association.
- Ricks, N. (2016). The strengths perspective: providing opportunities for teen parents and their families to succeed. *Journal of Family Strengths, 15*(1), 11.
- Rimland, B. (1964). Infantile autism: The syndrome and its implications for a neural theory of behavior. *New York: Appleton.*
- Rimland, B. (1968). On the objective diagnosis of infantile autism. *Acta Paedopsychiatrica, 35*(4), 146–161.

- Robertson, S. M. (2009). Neurodiversity, quality of life, and autistic adults: Shifting research and professional focuses onto real-life challenges. *Disability Studies Quarterly*, 30(1).
- Root, J. R., Henning, B., & Boccumini, E. (2018). Teaching students with autism and intellectual disability to solve algebraic word problems. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(3), 325-338.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1995). What understanding and acceptance means to me. *Journal of Humanistic Psychology*, 35, 7–22.
- Rogers, P. (1993). Research in music therapy with sexually abused clients.
- Rosen, N.E., Lord, C., & Volkmar, F.R., (2021). The diagnosis of autism: from kanner to DSM-III to DSM-5 and beyond. *J Autism Dev Disord*. doi: 10.1007/s10803-021-04904-1
- Ruona, W. E. (2005). Analyzing qualitative data. *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, 223(263), 233-263.
- Russo, R. J. (1999). Applying a strengths-based practice approach in working with people with developmental disabilities and their families. *Families in Society*, 80(1), 25-33.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8(2), 139–161.
- Rutter, M., & Thapar, A. (2014). Genetics of autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul, & K. A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders (4th ed., pp. 28–50)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryff, C.D., & Singer, B. (1998), The contours of positive human health, *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.

- Salazar, F., Baird, G., Chandler, S., Tseng, E., O'sullivan, T., Howlin, P., ... & Simonoff, E. (2015). Co-occurring psychiatric disorders in preschool and elementary school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(8), 2283-2294.
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions. *Social Work, 41*, 296-305.
- Samson, A., & Antonelli, Y. (2013). Humor as character strength and its relation to life satisfaction and happiness in autism spectrum disorders. *Humor, 26*(3), 477–491.
- Sargeant, A., Hilton, T., & Wymer, W. (2006). Bequest motives and barriers to giving: The case of direct mail donors. *Nonprofit Management and Leadership, 17*, 49-66.
- Sasson, N. J., Faso, D. J., Nugent, J., Lovell, S., Kennedy, D. P., & Grossman, R. B. (2017). Neurotypical peers are less willing to interact with those with autism based on thin slice judgments. *Scientific Reports*.
- Savaya, R., & Cohen, O. (1998). A qualitative cum quantitative approach to construct definition in a minority population: Reasons for divorce among Israeli Arab women. *Journal of Sociology and Social Welfare, 25*, 157-179.
- Schimmack, U, Diener, E and Oishi, S. 2002. Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality, 70*: 345–384.
- Schlenker, B. R., Soraci, S., & McCarthy, B. (1976). Self-esteem and group performance as determinants of egocentric perceptions in cooperative groups. *Human Relations, 29*, 1163–1176.
- Schmidt, L., Kirchner, J., Strunz, S., Brożus, J., Ritter, K., Roepke, S., & Dziobek, I. (2015). Psychosocial functioning and life satisfaction in adults with autism spectrum disorder without intellectual impairment. *Journal of Clinical Psychology, 71*(12), 1259-1268.

- Schopler, E., Reichler, R.J. & Renner, B.R. (1988). Los Angeles, CA: *Western Psychological Services*, The Childhood Autism Rating Scale (CARS)
- Schwoerer, C. E., May, D. R., Hollensbe, E. C., & Mencl, J. (2005). General and specific self-efficacy in the context of a training intervention to enhance performance expectancy. *Human resource development quarterly*, 16(1), 111-129.
- Sedgewick, F., Hill, V., Yates, R., Pickering, L., & Pellicano, E. (2016). Gender differences in the social motivation and friendship experiences of autistic and non-autistic adolescents. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(4), 1297-1306.
- Sekeles, C. (1996). *Music, Motion and Emotion: The Developmental-integrative Model in Music Therapy*. Barcelona publishers.
- Sekeles, C. (1994). The many faces of the drum. *Therapy Through the Arts*, 1, 7-19.
- Shepard, L. A. (1979). Self-acceptance: The evaluative component of the self- concept construct. *American Educational Research Journal*, 16 (2) , 139–160.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475–492.
- Shnek, Z. M., Irvine, J., Stewart, D. & Abbey, S. (2001). Psychological factors and depressive symptoms in ischemic heart disease. *Health Psychology*, 20, 141–145.
- Shores, R. E. (1987). Overview of research on social interactions: A historical and personal perspective. *Behavioral Disorders*, 12, 233–241.
- Shrauger, J. S., & Lund, A. K. (1975). Self-evaluation and reactions to evaluations from others. *Journal of Personality*, 43, 94–108.

- Siegel, B., Pliner, C., Eschler, J., & Elliott, G. R. (1988). How children with autism are diagnosed: Difficulties in identification of children with multiple developmental delays. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 9*(4), 199–204.
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Chapter III: Nonverbal communication, play, and language skills. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64*(1), 29-53.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 47*(8), 921-929.
- Sinclair, J. (2013). Why I dislike “person first” language. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies, 1*(2).
- Singh, J., Illes, J., Lazzeroni, L., & Hallmayer, J. (2009). Trends in US autism research funding. *Journal of autism and developmental disorders, 39*(5), 788-795.
- Slonim-Nevo, V., & Nevo, I. (2009). Conflicting findings in mixed methods research: An illustration from an Israeli study on immigration. *Journal of Mixed Methods Research, 3*(2), 109-128.
- Slotoroff, C. (1994). Drumming technique for assertiveness and anger management in the short-term psychiatric setting for adult and adolescent survivors of trauma. *Music Therapy Perspectives, 12*(2), 111-116.
- Smith, C., Viljoen, J. T., & McGeachie, L. (2014). African drumming: a holistic approach to reducing stress and improving health?. *Journal of Cardiovascular Medicine, 15*(6), 441-446.
- Snow, A. V., & Lecavalier, L. (2011). Comparing autism, PDD-NOS, and other developmental disabilities on parent-reported behavior problems: Little evidence for ASD subtype validity. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(3), 302–310.

- Spek, V., Lemmens, F., Chatrou, M., van Kempen, S., Pouwer, F., & Pop, V. (2013). Development of a smoking abstinence self-efficacy questionnaire. *International journal of behavioral medicine, 20*(3), 444-449.
- Spradley, J. P. (2016). *The ethnographic interview*. Waveland Press.
- Sokhadze, E. M., Tasman, A., Sokhadze, G. E., El-Baz, A. S., & Casanova, M. F. (2016). Behavioral, cognitive, and motor preparation deficits in a visual cued spatial attention task in autism spectrum disorder. *Applied psychophysiology and biofeedback, 41*(1), 81-92.
- Sosulski, M. R., & Lawrence, C. (2008). Mixing methods for full-strength results. *Journal of Mixed Methods Research, 2*(2), 121-148.
- Srinivasan, S.M. & Bhat, A.N. (2013). A review of “music and movement” therapies for children with autism: Embodied interventions for multisystem development. *Front Integr Neurosci, 7*:22.
- Stacey, T. L., Froude, E. H., Trollor, J., & Foley, K. R. (2019). Leisure participation and satisfaction in autistic adults and neurotypical adults. *Autism, 23*(4), 993-1004.
- Stephens, C.E. (2008). Spontaneous imitation by children with autism during a repetitive musical play routine. *Autism, 12*:645–71.
- Stevens, E., & Clark, F. (1969). Music therapy in the treatment of autistic children. *Journal of Music Therapy, 6*, 93-104.
- Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry.
- Swain, D., Scarpa, A., White, S., & Laugeson, E. (2015). Emotion dysregulation and anxiety in adults with ASD: Does social motivation play a role?. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(12), 3971-3977.

- Szatmari, P., Bryson, S. E., Boyle, M. H., Streiner, D. L., & Duku, E. (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(4), 520–528.
- Szatmari, P., Bryson, S., Duku, E., Vaccarella, L., Zwaigenbaum, L., Bennett, T., & Boyle, M. H. (2009). Similar developmental trajectories in autism and Asperger syndrome: From early childhood to adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(12), 1459–1467.
- Szatmari, P., Zwaigenbaum, L., Georgiades, S., Elsabbagh, M., & WaddellBennettVolden, C. T. J. (2016). Resilience and developmental health in autism spectrum disorder. In M. Hodes & S. Gau (Eds.), *Positive mental health, fighting stigma, and promoting resiliency and children and adolescents* (pp. 91–109). *New York: Academic Press/Elsevier.*
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Analysis of Happiness*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2008). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Telfer, E. (1980). *Happiness*. New York: St Martin's Press.
- Tesfaye, R., Courchesne, V., Yusuf, A., Savion-Lemieux, T., Singh, I., Shikako-Thomas, K., & Elsabbagh, M. (2019). Assuming ability of youth with autism: Synthesis of methods capturing the first-person perspectives of children and youth with disabilities. *Autism, 23*, 1882–1896.
- Teti, M., Cheak-Zamora, N., Lolli, B., & Maurer-Batjer, A. (2016). Reframing autism: Young adults with autism share their strengths through photo-stories. *Journal of Pediatric Nursing, 31*, 619–629.
- Thaut, M. (1987). Visual versus auditory (musical) stimulus preferences in autistic children: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*, 425-432.

- Thaut, M. H. (1988). Measuring musical responsiveness in autistic children: A comparative analysis of improvised musical tone sequences of autistic, normal, and mentally retarded individuals. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*(4), 561–571.
- Thrasher, S. P., & Mowbray, C. T. (1995). A strengths perspective: An ethnographic study of homeless women with children. *Health & social work, 20*(2), 93-101.
- Tolfree, E., & Hallam, S. (2007). Young people's uses of and responses to music in their everyday lives. Paper presented at the conference of the Psychology of Education Section of the British Psychological Society, University of Stafford, November 2007.
- Treffert, D. A. (1970). Epidemiology of infantile autism. *Archives of General Psychiatry, 22*(5), 431–438.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality, 69*, 907–924.
- Tryfon, A., Foster, N. E., Ouimet, T., Doyle-Thomas, K., Anagnostou, E., Sharda, M., & Hyde, K. L. (2017). Auditory-motor rhythm synchronization in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 35*, 51-61.
- Tsai, C. L., Cho, M. H., Marra, R., & Shen, D. (2020). The self-efficacy questionnaire for online learning (SeQoL). *Distance Education, 41*(4), 472-489.
- Twohig, M., P., & Woods, D. W. (2004). A preliminary investigation of acceptance and commitment therapy and habit reversal as a treatment for trichotillomania. *Behavior Therapy, 35*, 803-821.
- Ulfarsdottir, L., Erwin, P. (1999). The influence of music on social cognitive skills. *Arts Psychol, 26*:81–4.
- Urbanowicz, A., Nicolaidis, C., Houting, J. D., Shore, S. M., Gaudion, K., Girdler, S., & Savarese, R. J. (2019). An expert discussion on strengths-based approaches in autism. *Autism in Adulthood, 1*(2), 82-89.

- UK Parliament (2020). *Autism: Postnote number 612*.
- Vaillant, G. E. (1993). *Wisdom of the ego*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vaiouli P, Schertz H. (2012). Promoting Social Engagement for Young Children with Autism: A Music Therapy Approach. Paper Delivered at 12th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC) 2012
- Van Roekel, E., Scholte, R. H., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of autism and developmental disorders, 40*(1), 63-73.
- Vernon, A. (2006). *Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for children (grades 1-6)*. Champaign, IL: Research Press.
- Vishnevsky, T., & Beanlands, H. (2004). Qualitative research. *Nephrology Nursing Journal, 31*(2), 234.
- Volkmar, F. R., Klin, A., & McPartland, J. C. (2014). Asperger syndrome: An overview. In J. C. McPartland, A. Klin, & F. R. Volkmar (Eds.), *Asperger syndrome: Assessing and treating high-functioning autism spectrum disorders* (2nd ed., pp. 1–42). New York: Guilford Press.
- Volkmar, F. R., Carter, A., Grossman, J., & Klin, A. (1997). Social Development in Autism *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders (pp. 173-194)*.
- Wagener, G. L., Berning, M., Costa, A. P., Steffgen, G., & Melzer, A. (2021). Effects of emotional music on facial emotion recognition in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(9), 3256-3265.
- Walker, D. R., Thompson, A., Zwaigenbaum, L., Goldberg, J., Bryson, S. E., Mahoney, W. J., et al. (2004). Specifying PDD-NOS: A comparison of PDD-NOS, Asperger syndrome, and autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 43*(2), 172–180.


- Walworth, D.D. (2007). The use of music therapy within the SCERTS model for children with Autism Spectrum Disorder. *J Music Ther*, 44:2–22.
- Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *The Neuroscientist*, 16(5), 566-577.
- Wang, L. R., Chen, S., & Chen, J. (2013). Community resilience after disaster in Taiwan: A case study of Jialan Village with the strengths perspective. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*, 12(1–2), 84–101
- Waterhouse, L., Wing, L., Spitzer, R. L., & Siegel, B. (1993). Diagnosis by DSM-III-R versus ICD-10 criteria. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(3), 572–573.
- Warner, G., Parr, J. R., & Cusack, J. (2018). Workshop report: Establishing priority research and well-being of autistic adults and older people. *Autism in Adulthood*, 1(1), 6–12.
- Weiss, J. A., Cappadocia, M. C., MacMullin, J. A., Viecili, M., & Lunsy, Y. (2012). The impact of child problem behaviours of children with ASD on parent mental health: The mediating role of acceptance and empowerment. *Autism*, 16(3), 261–274.
- West, R. L., & Smith, S. L. (2007). Development of a hearing aid self-efficacy questionnaire. *International journal of audiology*, 46(12), 759-771.
- Whipple, J. (2004). Music in intervention for children and adolescents with autism: A meta-analysis. *Journal of Music Therapy*, 41, 90-105.
- Whitehouse, A. J., Durkin, K., Jaquet, E., & Ziatas, K. (2009). Friendship, loneliness and depression in adolescents with Asperger's Syndrome. *Journal of Adolescence*, 32(2), 309–322.
- Whitley, D. M., White, K. R., Kelley, S. J., & Yorke, B. (1999). Strengths-Based Case Management the Application to Grandparents Raising Grandchildren. *Families in Society*, 80(2), 110-119.

- Wilkinson, S. (2011). Analysing focus group data. *Qualitative research*, 3, 168-184.
- Wilson, G. T. (1996). Acceptance and change in the treatment of eating disorders and obesity. *Behavior Therapy*, 27(3), 417-439.
- Wigram, T. & Lawrence, M. (2005). Music therapy as a tool for assessing hand use and communicativeness in children with rett syndrome. *Brain and Development*, 27, 95-96.
- Wimpory, D., Chadwick, P., Nash, S. (1995). Brief report: Musical interaction therapy for children with autism: An evaluative case study with two-year follow-up. *J Autism Dev Disord*, 25:541-52.
- Winkelman, M. (2003). Complementary therapy for addiction: "drumming out drugs". *American journal of public health*, 93(4), 647-651.
- Wolff, B., Mahoney, F., Lohiniva, A. L., & Corkum, M. (2019). Collecting and analyzing qualitative data. *The CDC Field Epidemiology Manual*; Oxford University Press: Oxford, UK; New York, NY, USA, 213-228.
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Villard Books.
- Woodruffe-Peacock, C., Turnbull, G. M., Johnson, M. A., Elahi, N., & Preston, G. C. (1998). The quick mood scale: Development of a simple mood assessment scale for clinical pharmacology studies. *Human Psychopharmacology: Clinical and Experimental*, 13(1), 53-58.
- Woodward, A. (2004). Music therapy for autistic children and their families: A creative spectrum. *Br J Music Ther*, 18:8-14.
- World Health Organization. (1992). The International Classification of Diseases, 10th edition (ICD-10). *Geneva, Switzerland*: American College of Physicians.
- Wright, B. A. (1972). Value-laden beliefs and principles for rehabilitation psychology. *Rehabilitation Psychology*, 19(1), 38-45.

- Wright, B. A. (1983). *Physical disability: A psychosocial approach (2nd edition)*. Harper & Row.
- Wright, P. D. (2008). Interactions between perceived behavioral control and personal-normative motives. *Journal of Mixed Methods Research, 2*(1), 63-86.
- Wrzus, C., Zimmermann, J., Mund, M., & Neyer, F. J. (2017). Friendships in young and middle adulthood: Normative patterns and personality differences. *The psychology of friendship, 21-38*.
- Yip, K. S. (2003). A strengths perspective in working with an adolescent with dual diagnosis. *Clinical Social Work Journal, 31*(2), 189-203.
- Yuen, R. K. C., Szatmari, P., & Vorstman, J. A. S. (2019). The genetics of autism spectrum disorders. In F. R. Volkmar (Ed.), *Autism and the pervasive developmental disorders (3rd ed., pp. 112–128)*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory–motor interactions in music perception and production. *Nature reviews neuroscience, 8*(7), 547-558.
- Zeira, A., & Rosen, A. (2000). Unraveling “tacit knowledge”: What social workers do and why they do it. *Social Service Review, 74*, 103-123.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

נספחים

נספח 1: פרוטוקול מוצע להעברת ההתערבות (10 מפגשים)

מס' שיעור	תיאור
	בחדר: מערכת תופים, שיקר, תוף נוסף (בונגוס, דג'מבה, דרבוקה), מחשב, רמקולים, חוברת לימוד "מינימונסטר".
1	<p>הציגו בפני התלמיד את מערכת התופים והזמינו אותו להתנסות ולחוות את התופים. הדגימו לו איך אפשר להקיש/להכות בתופים ככה באופן בלתי אמצעי, ממש ללא פשר או כוונה..</p> <p>הראו והסבירו לתלמיד על החלקים של מערכת התופים, הצלילים השונים שהם מפיקים (למשל, מצילת הרייד מפיקה כמה צלילים שונים) וכיצד משתמשים בכל אחד מהם (הפדאלים של תוף הבאס ושל ההיי האט).</p> <p>שוחחו איתו על החיבור שלו למוזיקה, איפה המוזיקה נמצאת בחיים שלו ועל טעמו המוזיקלי.</p> <p>ואתם כבר יכולים להתחיל במקצב הראשון מתוך חוברת ה"מיני מונסטור":</p>  <p>הכי בייסיק, נכון?</p> <p>אבל באמת בשביל לעשות את זה יותר כיפי וחוויתי ומחובר לעולם של התלמיד, נסו לנגן את זה תוך שיחה וחיבור לעולמו הפרטי של התלמיד, כמו למשל, מאכל אהוב: "שני צל ו צייפס", מישהו בעבודה שמעצבן אותו: "יו סי כ ה", תחושת דיכאון כללית: "די, נמ אס לי" או מישהי מקבוצה חברתית שהוא רוצה להתחיל איתה: "מי טל תס כים" וכו'...</p> <p>וממש להתעכב הברה הברה בנפרד ואח"כ לחבר אותן, עד שזה ישמע כמו מקצב אחד. וממש לא חייבים להספיק את הכל בשיעור הנוכחי, אפשר נגיד ללמוד רק את ה"די", הקשה בו זמנית של הבאס וההיי האט. ומכיוון שאתם לא תשבו חצי שעה עם התלמיד לאימון על ה"די", קחו הפסקות, הקשיבו למוזיקה ביחד, תדגים לו איך זה צפוי להישמע בעתיד, שוחחו וכו'.</p> <p>כפי יכולתו של התלמיד, תתאמנו.</p> <p>מוזמן לנסות ללמד אותו את המעבר הראשון: 4/16 * 4 על הסנר ו- 4/16 * 4 על הטמטם, באותה השיטה בדיוק: "א בו ק דוי", "קל מנ טי נה". הסנר והטמטם גם יכולים להיות ההוסטל והעבודה, זאת אומרת, נגיד שבבוקר הוא יוצא מההוסטל (סניר) ואוכל בבוקר סנדוויץ עם "א בו ק דוי", הולך לעבודה (טמטם) ולארוחת צהריים מקנח עם "קל מנ טי נה".</p> <p>אז ככה פחות או יותר יראו כל השיעורים: לומדים קצת, מתאמנים, משוחחים, נחים ושוב לומדים.</p>
2	חזרה על השיעור הקודם. בשיעור הנוכחי נסו לחבר את המקצב למעבר, 3 תיבות מקצב ותיבה אחת מעבר. המשיכו עם המיני מונסטור: התאמנו עם שירים.
3	חזרה על שיעורים קודמים. נגינה של המקצבים הקודמים על מצילת הרייד להוסיף את ההיי האט ב- 2 וב- 4
4	חזרה על שיעורים קודמים. לימוד של מקצב "אתני": (1/16)
5	חזרה על שיעורים קודמים. לימוד מקצב טריאולות: "מה קו רה, מה הו לך" (באס ב"מה", סניר ב- רה" וב- "לך").
6-8	ניסיון לעבור לתווים (בעזרת לוח התווים והתווים הגדולים). לעבור על המקצבים בעמוד מס' 1 של המינימונסטר לימוד מעברים נוספים שילוב המעברים במקצבים נגינה בשיר
9	בליווי נגן גיטרה חשמלית. נגינה בצוותא של שירים לפי טעמו המוזיקלי של התלמיד, מימוש כל מה שלמד התלמיד בשיעורים שקדמו לשיעור זה.
10	מפגש פרידה: ברוח הפרידה.. לא לומדים משהו חדש, מנגנים בצוותא ומשוחחים, על המוזיקה, על התופים, על הקשר שנקדם.

נספח 2: ראיון עומק חצי מובנה עם קבוצת מיקוד (נקודת זמן א')

שאלה	מספר שאלה
מה אהבתם בשיעורי תופים, למה התחברתם?	1.
יש משהו שאולי לא כל כך התחברתם?	2.
אתם תמליצו לאנשים אחרים ללמוד לנגן בתופים?	3.
אתם חושבים שבאיזהו אופן זה שיפר לכם את החיים?	4.
אתם מרגישים שבאיזושהיא צורה זה השפיע עך איך שאתם מקבלים את עצמכם?	5.
אתם מרגישים שבאיזהו שהוא אופן הנגינה בתופים שהשפיעה על הערך העצמי שלכם? על איך אתם מסתכלים על עצמכם ביחס לאחרים? יכולים לתת דוגמאות?	6.
לדעתכם, לימוד הנגינה בתופים השפיע על מערכות היחסים שלכם עם חברים שלכם?	7.
אתם חושבים שזה השפיע על כמה אתם מאמינים בעצמכם שאתם יכולים לעשות כל מיני משימות בחיים?	8.
אתם מרגישים שזה השפיע על רמת האושר שלכם בחיים?	9.

**נספח 3: ראיון עומק חצי מובנה עם מעבירי ההתערבות ועם מנהלת מערך דיור
(נקודת זמן א')**

מספר שאלה	שאלה	מרואיין
.1	תספרו על החוויה שלכם בתור מעבירי ההתערבות?	מעבירי ההתערבות
.2	איך אתם הרגשתם אותם? איך להם? שטוב להם? שהם נהנים? שהם לומדים?	מעבירי ההתערבות
.3	אתם אולי יכולים לחשוב על תלמידים שהגיעו בצורה מסוימת ויצאו קצת אחרת?	מעבירי ההתערבות
.4	יש לכם איזה מחשבה על איך הם תופסים את עצמם כמסוגלים?	מעבירי ההתערבות
.5	הרגשתם איזה משהו שרלוונטי לתחושה של קבלה עצמית?	מעבירי ההתערבות
.6	איך הרגשת שזה היה להם?	מנהלת מערך הדיור
.7	הרגשת איזה שינוי כלשהו, רגשי/מוטורי/התנהגותי בזמן או אחרי ההתערבות?	מנהלת מערך הדיור
.8	האם הבחנת בשינויים במסוגלות העצמית/בקבלה העצמית/ביחסים האחד עם השני?	מנהלת מערך הדיור
.9	אז איך החברה שלכם מכנים את עצמם?	מנהלת מערך הדיור
.10	איך הרגשת שזה היה להם?	מנהלת מערך הדיור

נספח 4: ראיון עומק חצי מובנה עם המשתתפים בהתערבות (נקודת זמן ב')

שאלה	מספר שאלה
ספר קצת על שגרת היום יום שלך.	.1
מה אתה אוהב לעשות כשאתה רוצה לעשות לעצמך טוב?	.2
האם יש לך תחביבים? אם כן, איזה מקום הם מקבלים בחיים שלך?	.3
האם מוזיקה היא חלק מהחיים שלך? אם כן, ספר/י איפה היא נמצאת בחייך.	.4
תספר על הבחירה שלך להיענות בחיוב להשתתפות במחקר על לימוד נגינה בתופים	.5
מה היית מספר למנהל מערך הדיור על לימוד התופים? למה התחברת? למה לא התחברת? מה היית עושה אחרת?	.6
הגעת לכל השיעורים.. בדיעבד, יכול/ה לספר על הבחירה להגיע לכל השיעורים..? (מסיבות פנימיות/חיצוניות..?)	.7
אתה משתתף/ניסית להתשתף בפעילויות פנאי נוספות? במה שונה/דומה הנגינה בתופים לפעילויות הפנאי האחרות?	.8
האם מאז שהסתיימו השיעורים המשכת לנגן? יכול לספר על הבחירה להמשיך/להפסיק?	.9
אם היום היו מציעים לך להשתתף שוב בלימוד נגינה בתופים, מה היית עונה?	.10
אתה זוכר התייחסויות של הסביבה לכך שאתה לומד תופים?	.11
האם תמליץ/י לאחרים ללמוד לנגן בתופים? מאיזו סיבה?	.12
איך הייתה החוויה שלך מחוג התופים?	.13
האם לדעתך חוויית הלימוד השפיעה על היחסים שלך עם הסביבה? כיצד?	.14
האם למידת התופים שיפרה את הדימוי העצמי שלך? תחושת הערך שלך?	.15
האם עזרה לך להרגיש רגוע יותר?	.16
האם תרצה להוסיף משהו מעבר למה ששאלתי (הן לחיוב והן לשלילה) ?	.17

נספח 5: שאלון מסוגלות עצמית כללית החדש (מתורגם ומותאם)

(Chen, Gully & Eden, 2001)

לפניך מספר משפטים שבהם אנשים יכולים להשתמש על מנת לתאר את עצמם. חשוב על עצמך כפי שאתה מכיר את עצמך וליד כל משפט ציין באיזו מידה הנאמר בו נכון לגביך.

הקף בעיגול את התשובה המתאימה ביותר :

	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מועטה	כלל לא		
1	5	4	3	2	1	אני יכול להשיג את מרבית המטרות שהצבתי לעצמי.	
2	5	4	3	2	1	כשיש לי משימות קשות שאני צריך לעשות, אני בטוח שאוכל לבצע אותן	
3	5	4	3	2	1	באופן כללי, אני חושב שאני יכול להשיג את מה שחשוב לי.	
4	5	4	3	2	1	אני יכול להצליח בכל משימה כאשר אני נחוש בדעתי.	
5	5	4	3	2	1	אוכל לעמוד באתגרים רבים בהצלחה.	
6	5	4	3	2	1	אני בטוח שאני יכול לבצע היטב את מרבית המשימות.	
7	5	4	3	2	1	בהשוואה לאנשים אחרים, אני יכול לבצע את רוב המטלות היטב בצורה טובה.	
8	5	4	3	2	1	אפילו בתנאים קשים, אני יכול לתפקד די טוב.	

נספח 6: שאלון קבלה עצמית בלתי מותנית (מתורגם ומותאם)

(Chamberlain & Haaga, 2001)

אנא ציין עבור כל אחד מהמשפטים הבאים, עד כמה הוא נכון לגביך. הקף בעיגול את המספר הכי מתאים (בין 1 ל- 7) על הסקאלה הנמצאת מימין לפי המפתח הבא :

	כמעט תמיד נכון	בדרך כלל נכון	יותר נכון מאשר לא נכון	נכון ולא נכון במידה שווה	יותר לא נכון מאשר נכון	בדרך כלל לא נכון	כמעט תמיד לא נכון	
1	7	6	5	4	3	2	1	כאשר משבחים אותי אני מרגיש אדם בעל ערך רב יותר.
2	7	6	5	4	3	2	1	אני מרגיש בעל ערך אפילו כשלא הצלחתי להשיג כמה מטרות שחשובות לי
3	7	6	5	4	3	2	1	כשאני מקבל פידבק (משוב) שלילי, אני מתייחס לזה כהזדמנות לשפר את ההתנהגות או את הביצועים שלי.
4	7	6	5	4	3	2	1	אני מרגיש שאנשים מסוימים בעלי ערך יותר ("ישווים יותר") מאנשים אחרים
5	7	6	5	4	3	2	1	כשעושים טעות גדולה זה יכול להיות מאכזב, אבל זה לא משפיע על מה שאני חושב על עצמי באופן כללי.
6	7	6	5	4	3	2	1	לפעמים אני מוצא את עצמי חושב אם אני אדם טוב או רע.
7	7	6	5	4	3	2	1	בכדי להרגיש אדם בעל ערך, אני חייב להיות אהוב על ידי האנשים החשובים לי.
8	7	6	5	4	3	2	1	אני קובע לעצמי מטרות בתקווה שהן יגרמו לי להיות שמח (או שמח יותר).
9	7	6	5	4	3	2	1	אני חושב שלהיות טוב בהרבה דברים עושה אותך אדם טוב באופן כללי.
10	7	6	5	4	3	2	1	תחושת הערך העצמי שלי תלויה הרבה בהשוואה שלי את עצמי לאנשים אחרים.
11	7	6	5	4	3	2	1	אני מאמין שאני שווה ערך פשוט בגלל שאני בן אדם
12	7	6	5	4	3	2	1	כשאני מקבל פידבק (משוב) שלילי, אני לעיתים קרובות מוצא שאני מתקשה להיות פתוח למה שהאדם שנותן לי את הפידבק אומר עליי.
13	7	6	5	4	3	2	1	אני קובע לעצמי מטרות שאני מקווה שיוכיחו את הערך שלי.
14	7	6	5	4	3	2	1	כשאני גרוע בדברים מסוימים זה גורם לי להעריך את עצמי פחות.
15	7	6	5	4	3	2	1	אני חושב שכשאנשים מצליחים במה שהם עושים, הם בעלי ערך במיוחד.
16	7	6	5	4	3	2	1	אני מרגיש שהחלק הכי טוב בלהיות מוערך הוא שזה עוזר לי לדעת מה החוזקות שלי.
17	7	6	5	4	3	2	1	אני מרגיש שאני אדם בעל ערך אפילו כשאנשים אחרים נותנים לי מסר הפוך/לא מעריכים אותי ככזה.
18	7	6	5	4	3	2	1	אני נמנע מלהשוות את עצמי לאחרים בכדי להחליט אם אני אדם בעל ערך.
19	7	6	5	4	3	2	1	כאשר נותנים לי ביקורת או כאשר אני נכשל במשהו, אני מרגיש רע יותר בנוגע לאיך אני כאדם.
20	7	6	5	4	3	2	1	אני לא חושב שזה רעיון טוב לשפוט את הערך שלי כאדם.

נספח 7: תת שאלון אינטימיות בתוך שאלון חברות (מתורגם ומותאם)

(Mendelson & Aboud, 1999)

המשפטים הבאים נוגעים לאופן שבו אתם מרגישים וחושבים על חבר שלכם בן אותו מין. דמיינו שהמקום הריק בכל אחד מהמשפטים מכיל את השם של אחד מהחברים שלך. חשוב על החבר, עד כמה כל אחד מהמשפטים הבאים מתאר אותו. לכל אחד מהמשפטים, על הסקאלה הנמצאת מימין, הקף בעיגול את המספר שמתאר את התדירות שבה החבר מקיים את מה שכתוב במשפט.

מכיוון שחברות בין מבוגרים שונה מאוד אחת מהשנייה, אין תשובות נכונות או שגויות. לכן, רק חשוב על החבר, וענה בכל שאלה עד כמה כל אחד מהמשפטים הבאים מתאר אותו ביחס אליך.

תמיד		לעיתים די קרובות		פעם ב		לעיתים נדירות		לעולם לא		
8	7	6	5	4	3	2	1	0	_____ הוא מישהו שאני יכול לשתף אותו בדברים אישיים.	1
8	7	6	5	4	3	2	1	0	_____ יודע כאשר אין לי מצברוח.	2
8	7	6	5	4	3	2	1	0	_____ הוא מישהו שאני יכול לספר לו סודות.	3
8	7	6	5	4	3	2	1	0	_____ יודע כשמשוהו מטריד אותי.	4
8	7	6	5	4	3	2	1	0	_____ יקשיב לי כאשר אני מדבר על הקשיים שלי.	5
8	7	6	5	4	3	2	1	0	_____ יבין אותי אם אספר לו את הקשיים שלי.	6
8	7	6	5	4	3	2	1	0	_____ הוא מישהו שקל לשוחח איתו על דברים אישיים.	7
8	7	6	5	4	3	2	1	0	_____ הוא מישהו שמבין את הרגשות שלי.	8

נספח 8: שאלון שביעות רצון מהחיים (מתורגם ומותאם)

(Diener et al., 1985)

לפניך חמישה משפטים שאת/ה יכול/ה להסכים או לא להסכים איתם. אנא סמן/י את מידת הסכמתך עם כל אחד מהם והקף בעיגול את התשובה המתאימה ביותר:

	מאוד מסכים	מסכים	קצת מסכים	בין מסכים ללא מסכים	קצת לא מסכים	לא מסכים	לא מסכים בכלל	
1	7	6	5	4	3	2	1	בסך הכל החיים שלי קרובים להיות מושלמים בעיניי
2	7	6	5	4	3	2	1	תנאי החיים שלי הם מצויינים
3	7	6	5	4	3	2	1	אני מרוצה מהחיים שלי
4	7	6	5	4	3	2	1	עד עכשיו השגתי את הדברים החשובים שרציתי בחיים
5	7	6	5	4	3	2	1	אם יכולתי לחיות שוב את חיי, הייתי משאיר את הרוב אותו דבר

נספח 9: שאלון פרטים דמוגרפיים

		<u>פרטים דמוגרפיים:</u>	
		שם:	

		תאריך לידה:	

		מין:	

		לאום:	

	חרדי/דתי/מסורתי/חילוני	רמת דתיות:	
		הערכה למצבכם הכלכלי:	
	לא טוב בכלל/לא טוב/כמעט טוב/טוב/טוב/טוב מאוד		
		מספר שנות לימוד של אבא:	

		מספר שנות לימוד של אמא:	
