

מכללת הרצוג שלוחת נוות ישראל

**הבדלים ברמת הדימוי העצמי בין ילדים עם קשיים בויסות
חושי לבין ילדים ללא קשיים בויסות החושי**

עבודה זו מוגשת כחלק מחובות לתואר B.Ed. בחנ"מ

מגישה: בינה לוונשטיין

מנחה: ד"ר שרה גבעון

אייר תשע"ז

ראשי פרקים

מבוא	3
א. סקירת ספרות	4
א. ליקויים במערכת התחושה	4
א. 1 מערכת התחושה הגדרות ואיפיון	4
א. 2 תפקידיה של מערכת התחושה	4
א. 3 התפתחות מערכת התחושה התקינה	5
א. 4 בעיות תחושה	6
ב. קשיים של בעלי בעיות תחושה	7
ב. 1 תחושת יתר ותת תחושתיות	7
ב. 2 הפרעות יום יומיות אצל ילדים בעלי בעיות תחושה	8
ב. 3 קשיים על רקע תחושת יתר ותת תחושה	8
ב. 4 קשיים על רקע ליקויים בחושים נוספים	10
ג. הקשר בין דימוי עצמי לבעיות תחושה	11
ג. 1 דימוי עצמי- הגדרות והסבר	11
ג. 2 דימוי עצמי בגיל בית הספר היסודי	11
ג. 3 השפעת בעיות בתחושה על הדימוי העצמי	12
ב. מתודולוגיה..... שגיאה! הסימניה אינה מוגדרת.	
ב. 1 שיטת המחקר	14
ב. 2 מטרת המחקר	15
ב. 3 שאלת המחקר	15
ב. 4 השערות המחקר	15
ב. 5 אוכלוסיית המחקר	15
ב. 6 כלי המחקר	15
ב. 7 הליך ואתיקה במחקר	15
ג. תוצאות המחקר	17
ד. דיון	19
סיכום	21
ביבליוגרפיה	23
נספחים	24

מבוא

עבודה זו תעסוק בקשר שבין רמת ההפרעה בויסות החושי אצל ילדים, לבין רמת הערכה העצמית שלהם. הפרעה זו הינה קושי בתפקוד חושי, הכולל קשיים במעבר בין המוח לבין הפעולה המוטורית. ילדים עם הפרעה בויסות החושי סובלים מרגישות מוטוריות שונות, מתנועות יתר, תחושת יתר או תת תחושה, קושי במודעות לתנועה ובשליטה עליה.

הבחירה בנושא זה היתה טבעית עבורי, זאת בשל כך שאני מכירה מקרוב את תלמידי הכיתה שלי, הסובלים מהפרעה בויסות החושי ומודעת לכך שרמת הערכה העצמית של חלק גדול מבין התלמידים היא נמוכה מאוד. היה חשוב לי לבחון את הדבר במחקר כמותי, שיתן לי תוצאה מדויקת לגבי הקשר בין הדברים.

בחינת תחום זה הינה חשובה מאוד. היות ובמידה וימצא קשר בין הפרעה בויסות החושי לבין הערכה עצמית נמוכה, יעלה צורך לקדם את הילדים בתחום זה של הערכה עצמית ולבחון כיצד, לבד מהטיפול המוטורי, ניתן לקדם גם את התחום הרגשי של התלמידים.

לפיכך, שאלת המחקר בעבודה זו : האם ימצא הבדל ברמת הדימוי העצמי בין ילדים בעלי קושי בויסות חושי לאלו שאינם בעלי קושי זה.

השערת המחקר היא כי ימצא הבדל בין ילדים עם הפרעה בויסות החושי לבין ילדים ללא הפרעה בויסות החושי ברמת הדימוי העצמי כאשר לילדים הסובלים מהפרעה בויסות החושי יהיה דימוי עצמי נמוך יותר.

באמצעות פרופיל סנסורי שנבנה על כל ילד ובאמצעות שאלונים למדידת רמת הערכה העצמית, יהיה ניתן להגיע לבדיקת הקשר בין הדברים ולמסקנות המתבקשות.

א. סקירת ספרות

א. ליקויים במערכת התחושה

א. 1 מערכת התחושה הגדרות ואיפיון

בגוף האדם ישנן מערכות רבות. אחת המערכות היא, מערכת החושים. מערכת זו מספקת לאדם את המידע הנחוץ לו לשם תפקודו בעולם. תפקידם העיקרי של החושים הוא, לעזור לאדם לשרוד. תפקידם השני, לאחר שהבטיחו את בטחונו, הוא לעזור לו ללמוד כיצד להיות יצור פעיל וחברתי. אכן, מערכת החושים מקשרת בין האדם ובין העולם הסובב אותו (וולפסון וסטולר, 2008). המערכת כוללת חמישה חושים: ראייה, שמיעה, חוש הריח, חוש הטעם וחוש המישוש. כחלק מחוש המישוש ניתן להכליל את התחושות והמגע, התחושות העמוקות, ואת מערכת התנועה ושינוי המשקל. הראייה והשמיעה חיוניות ללמידה ישירה. מערכות התחושה, הטעם, הריח והתנועה מקנים לאדם למידה עקיפה על העולם והסובב. כדי לעזור לאדם ללמוד, החושים מקבלים מידע, המועבר אליהם באמצעות גירויים. כל תנועה שהאדם עושה, כל נגיסה, כל ראייה וכל חפץ שהוא נוגע בו, מייצרים תחושות המגרות את החושים. בדרך-כלל, בשעה שהאדם עוסק בפעילות מכל סוג שהוא, הוא משתמש בכמה חושים בעת ובעונה אחת. השילוב בין התחושות, במיוחד מגע, יציבות הגוף, תנועה, מראה, צליל וריח, נקרא אינטגרציה בין חושית. לתהליך האינטגרציה הבין חושית ישנה חשיבות גדולה, משום שהוא מדווח לאדם באופן שוטף ומיידי מה קורה, היכן, מדוע ומתי. תהליך זה עוזר לאדם להגיב למתרחש בצורה נכונה (שרון, 2016).

חוש המישוש הוא אחד החושים החשובים ביותר לאדם, מפני שהוא מספק את תחושת העצמי בעולם. חוש זה, שהוא בעל חשיבות עליונה, מניח את היסוד להתפתחותו הבריאה של הילד. מערכת המגע משחקת תפקיד חשוב בקביעת ההתנהגות האנושית בתחום הפיסי, המנטאלי והרגשי. כל אדם, החל מינקות ואילך, זקוק לגריות מגע עקביות כדי להיות מאורגן ולתפקד (הנפורד, 2002). זו הסיבה, שחוש המישוש הוא הגדול ביותר מכל החושים. הוא כולל את כל הגוף (בר טוב, 2013 ; קרנוביץ, 2007).

א. 2 תפקידיה של מערכת התחושה

המערכת התחושתית משמשת כמערכת תקשורתית, המספקת לאדם מידע הנצרך לו מהסביבה. המידע מועבר דרך העור, אשר הוא המעטה החיצוני של הגוף, אל מערכת העצבים המרכזית. המח מקבל מידע הקשור למגע באמצעות תאים חושיים, הקרויים קולטנים, הנמצאים בעור מכף רגל ועד ראש. תחושות מגע, כמו נגיעה, לחיצה עמוקה, התמתחות העור, תנועה, טמפרטורה וכאב, מפעילות את קולטני המגע (חגי, 2005). קולטני המגע הרגישים לתחושה, מתרגמים את התחושות לדחפים חשמליים, ושולחים אותם אל המח.

למערכת התחושתית ישנם שני תפקידים: להבטיח את בטחון האדם, ולעזור לו לתפקד בעולם. כדי למלא את תפקידיה כראוי, המערכת התחושתית נחלקת לשתי מערכות: המערכת ההגנתית

והמערכת האבחנתית. המערכת ההגנתית עוזרת למנוע מהאדם נזק ממגע עם חומר שעתידי לסכן אותו. מערכת זו נרתעת מחוס ומקור, מדקירה או מכאב. היא משמשת כאזעקה פנימית נגד סכנה (הניג, 2008). כאשר מערכת התחושה ההגנתית מזהה סכנה, הגוף נרתע לאחור באופן רפלקסיבי. קולטני המגע של המערכת ההגנתית מצויים, במיוחד, בעור השעיר שעל הראש והפנים. נגיעה קלה, היא הגירוי הגורם לקולטנים אלה להגיב (איזבל, 2011 ; קרנוביץ, 2007). המערכת השנייה, היא המערכת האבחנתית. מערכת זו, מטבע הדברים, עדינה יותר. היא נועדה לתת לאדם איכות חיים, וליידע אותו מה מתרחש בסביבת הגוף. מערכת זו היא מדויקת, ומאפשרת לאדם להבחין בין חומרים, מרקמיהם ואיכויותיהם. המערכת מבחינה בין מרקם חלק או מחוספס, משקל קל או כבד, טמפרטורה חמה או קרה, צורת עיגול או משולש. כאשר תינוק מכניס חפץ לפה, אשר הוא אזור רגיש במיוחד למגע, הוא מפעיל את המערכת האבחנתית בחקירת עולמו. בנוסף לכך, המערכת האבחנתית, מאפשרת לאדם להבחין מה נוגע בו, ובאיזה מקום בגוף מתרחש המגע.

ישנה חשיבות רבה לכך ששתי מערכות אלה יפעלו יחד באיזון. חשוב שבני אדם יגנו על עצמם מפני סכנה ונזק. ובאותה מידה, חשוב שילמדו להכיר את הסביבה דרך חוש המגע. גירויי מגע על פני העור מעבירים למח מידע, אשר על פיו המח קובע איזו מערכת להפעיל. האם להפעיל את המערכת ההגנתית, או את המערכת האבחנתית. כאשר מערכת המגע, על שני חלקיה, פועלת בצורה תקינה ומאוזנת, האדם נהנה ממגעם של האנשים הקרובים אליו, דבר התורם להתקשרות רגשית תקינה, ולהרגשת ביטחון. כמו כן, האדם נהנה ממגע בחומרים שונים ומגוונים בסביבתו, ומתנסה בחוויות שתורמת לשיפור היכולת התנועתית העדינה (וולפסון וסטולר, 2008).

א. 3 התפתחות מערכת התחושה התקינה

מערכת התחושה, אשר היא חלק מחוש המישוש, היא המערכת הראשונה המתפתחת אצל האדם. מערכת זו מתחילה לפעול עוד לפני שהתינוק נולד. במהלך תקופת ההיריון, גוף התינוק מוקף במגע. גם בתהליך הלידה, קיים מגע עמוק ומשמעותי. בזכות התחושות הרבות אשר התינוק חווה בתקופת העוברות ובמהלך הלידה, האינטגרציה הבין חושית, גם-כן, מתחילה לפעול עם התפתחות העובר. אינטגרציה זו, ממשיכה להתפתח לאחר הלידה ובשנות החיים הראשונות. זאת משום, שהיא נעשית באמצעות הסתגלות של הגוף והמוח לגירויים פיזיים רבים, ופיתוח תגובות מתאימות לגירויים אלו (שרון, 2016).

כדי לבצע את תפקידו כראוי, ולקשר את האדם עם העולם בצורה הנכונה, המח מבצע עיבוד חושי. עיבוד חושי הוא תהליך נוירולוגי של ארגון המידע אשר המח קולט מגוף האדם, ומהעולם סביבו, לשם שימוש בחיי היום יום. העיבוד החושי הוא דינאמי ובלתי פוסק. הוא מתרחש במערכת העצבים, המורכבת ממיליארדי נוירונים, בעמוד השדרה ובמח (וולפסון וסטולר, 2008).

תהליך העיבוד החושי מורכב משלושה שלבים: קליטה, עיבוד וביצוע. הקלט החושי הוא התהליך הנוירולוגי של קבלת מסרים מן הקולטנים הנמצאים על-פני הגוף. בשלב הבא, המח מעבד ומארגן את התחושות. לאחר מכן, בשלב הביצוע, המח שולח הוראות לגוף, כדי שהאדם יוכל לבצע את אשר ברצונו לעשות: לרוץ, לשחק, לטפס, לדבר, לאכול וכדומה. כאשר האדם עוסק בכל

הפעילויות הללו, תנועת הגוף והפעולות אותן מבצע האדם, מובילות לקלט חושי נוסף באמצעות הקולטנים החושיים, ולמשוב מוגבר למח (קרנוביץ, 2007).

אכן, כאשר המח עושה את תפקידו כראוי, הילד מתנועע, נוגע, מרגיש, ומקבל היזון חוזר חיובי מהסביבה. במצב זה, האדם מרגיש בטוח בעולם, ואינו צריך להשקיע את כל מאמציו בהישרדות. הוא יכול להשתמש בחושייו לצורך העיסוקים היומיומיים, כלמידה, משחק, עבודה והנאה ממערכות יחסים עם אחרים. כאשר חוש זה פועל באופן אוטומטי, הילד יכול להפנות את עיניו, אוזניו ותשומת ליבו אל העולם החיצוני.

אכן ניתן לראות שתינוק שהתפתחותו תקינה, נמצא בקשר טוב עם חושייו. הוא מתענג בעת גילוי הריח, הצליל, האור, הצבע, הטעם והמגע. בצורה זו, התינוק נהיה מודע לגופו, לומד לדעת שהוא יכול לגעת, להושיט יד, לאחוז ולהפיל. הוא מניע ידיים, רגליים וגוף, ומגלה בקרה ושליטה (הניג, 2008).

א. 4 בעיות תחושה

הפרעה בעיבוד החושי (SPD- Sensory Procesing Disorder), הוא קושי באופן שבו המח קולט ומארגן מידע חושי ועושה בו שימוש. לילד עם הפרעה בעיבוד החושי ישנו קושי להבחין בין התחושות השונות, או להבין מה פירושה של התחושה אותו הוא חווה. מערכת העצבים של ילד זה, מעבדת תחושות באופן שגוי. לכן הוא אינו יכול להשתמש במידע לתגובות מתאימות, ולתפקד במשך היום. הפרעה בעיבוד חושי הוא מונח כולל, המכסה כמה הפרעות המשפיעות לרעה על האופן בו הילד משתמש בחושייו. הדבר אינו מעיד על נזק, או מחלה במח, אלא על עיכול פגום של המח (אמונס ואנדרסון, 2008 ; ריבאיי, סטוקר ושריג, 2012).

כפי שהוזכר, תהליך העיבוד החושי מורכב משלושה שלבים: קליטה, עיבוד וביצוע. ההפרעה יכולה להופיע בכל אחד מן השלבים הללו. כבר בשלב הקליטה, יתכן שהילד יחווה את הגירוי בעוצמה גבוהה מדי, או נמוכה מדי. ייתכן שיבוש בשלב העיבוד והתיאום של הקלט מן החושים השונים. כמו-כן, ייתכן שיבוש בשלב הביצוע המופיע לאחר קליטת הגירוי ועיבודו, דבר המתבטא בשיבוש בפעילות המוטורית (בר טוב וגוטמן, 2013). לדוגמא: כאשר לילד ישנו שיבוש במערכת המגע. קולטני מערכת זו הנמצאים על-פני העור, קולטים את הגירוי המגיע מחוץ לגוף, ומתרגמים אותו לתחושת מגע. ילד שסף הגירוי שלו נמוך, קולט את הגירוי בעוצמה רבה יותר מאשר ילד רגיל. טפיחה קלה וידידותית, הוא מרגיש וקולט כמכה חזקה. ילד זה מעבד את הגירוי בצורה לא נכונה, כלומר, מפרשו כמכה הניתנת לו בכוונה. בשלב הבא, הוא גם יגיב לגירוי בצורה שונה מילד רגיל. הוא עלול להגיב באלימות כלפי הילד, אשר התכוון לטובה (חגי, 2005).

תהליך העיבוד ופענוח הגירויים במח, מאפשר תגובה של האדם לגירוי. כך, למשל, אם תינוק נוגע בשמיכה, והמגע נעים לו, כלומר, המח מפרש שהשמיכה נעימה למגע, הוא ירצה להמשיך לגעת בה. זוהי תגובתו לגירוי. אך לא כל הילדים נהנים ממגע נעים. הדבר תלוי במערכת תחושה תקינה. זוהי אחת המשימות, העומדות בפני הילד בשנתיים הראשונות לחייו. עליו ללמוד לארגן את הגירויים התחושתיים הנקלטים על ידו, ולפרשם בצורה נכונה. לאחר מכן, עליו לתאם בינו לבין

תנועות פשוטות, כדי להגיב לגירוי בצורה נכונה. לדוגמא, לפרש מגע הנגרם ממגע בתנור חם כמכאיב, ולאחר מכן, למשוך את היד ממקור החום (לויאן וכרמון, 2008; ריבאיי, סטוקר ושריג, 2012).

ילד עם מערכת חושית שאינה תקינה, סובל מחוסר וויסות בתחושה. הוא חווה את התחושות בעוצמות שונות מילדים רגילים. לעיתים בעוצמה נמוכה יותר, לעיתים בעוצמה גבוהה יותר, ולעיתים בעוצמה הנעה בין גבוהה לנמוכה. ישנן דרגות רבות של רגישות לתחושה שאינן תקינות. סף הרגישות מתחיל מתת רגישות, וממשיך לעודף רגישות. שני הצדדים הקיצוניים מהווים בעיית תחושה. המח מתקשה בוויסות המסר הנורולוגי שהעצב שולח, ואז נוצרים עודפי תגובות, או חסרים בתגובות. סף הרגישות תלוי בשדרים של המח. ליקוי בשדרים עשוי לגרום לבלבול בין המערכת ההגנתית, לבין המערכת האבחנתית. וכך, חומרים אשר צריכים להעיר את המערכת האבחנתית, כגון, חול, שיער ועוד, מתפרשים בטעות על-ידי המח כחומרים אשר הגוף צריך להתגונן מהם. במקרה זה, המערכת ההגנתית מתעוררת לפעולה, וגורמת לילד להרגיש מצוקה. כך שההפרעה גורמת להתגוננות תחושתית (הניג, 2008).

ב. קשיים של בעלי בעיות תחושה

ב.1 תחושת יתר ותת תחושתיות

כאשר במח לא מתבצע וויסות נכון של פעילות המערכת ההגנתית והאבחנתית, קיים מצב של רגישות יתר, או לחילופין, של תת רגישות למגע. תופעות אלו משפיעות ומקשות על הילד מבחינה התנהגותית, לימודית, או תפקודית.

בקרב אחוזים מסוימים של האוכלוסייה, קיימת רגישות יתר תחושתית, או הגנת יתר למגע. רגישות יתר היא, תגובה שלילית לגירויים לא מזיקים, באמצעות אחת מהמערכות התחושתיות: שמיעה, טעם, ריח ועוד, או באמצעות כמה מהן. ילדים אלו, מפרשים גירויי תחושה של קול, אור, ריח, טעם ומגע, כהפרעות, או אפילו כתחושות מכאיבות. תחושות אלו גורמות להם להשקיע אנרגיה מוגברת להגנה מפני הנזק, דבר המפחית את יכולתם להתרכז (אמונס ואנדרסון, 2008). רגישות זו נגרמת כאשר החלק האחראי על דיכוי תגובות יתר לגירויי מגע, שנימצא במערכת העצבים המרכזית, לא מספיק חזק. רגישות זו נקראת גם הגנת יתר, מפני שהילד מרגיש צורך להגן על עצמו מפני הצפה של גירויי מגע. כאשר תהליך הוויסות התחושתית תקין, המח מקבל מידע רב ותמידי מהעור, אך רק חלק ממידע זה מגיע למודעות. המידע עובר סינון, מיון וסידור במח. אך כאשר ישנו ליקוי בתהליך הוויסות התחושתית, אין סינון של הגירויים, המערכת אינה מאורגנת, ומצב זה גורם לילד מצבים רבים בהם הוא מרגיש צורך להתגונן. ההצפה של גירויי המגע מקשה על הילד להתנהג בצורה נאותה (ריבאיי, סטוקר ושריג, 2012; שרון, 2016).

כאשר קיימת רגישות יתר למגע, הילד יימנע ממגע באזורי הגוף הרגישים. בעקבות הימנעות זו, לא מגיעים למח גירויים מאזורים אלו, ויכולת הפעולה שלהם תיחלש. לעומת זאת, ישנם ילדים עם תגובתיות יתר למגע, אשר מרבים לבקש חיבוקים ועיסויי גב. ניתן לראות, שילדים אלו

נמנעים ממגע קל, פאסיבי ובלתי צפוי, כמו נשיקה קלה. אך הם כמהים למגע עמוק, כמו חיבוק דוב. חיבוק מספק להם מגע חזק ולחיצה עמוקה, הגורמות להם הנאה מרובה, ובעצם עוזרות להם לדכא את הרגישות למגע קל (איזבל, 2011).

בקצהו השני של הציר, נמצאים ילדים בעלי תת רגישות תחושתית הכוללת אדישות למגע, וחוסר תחושה אפילו במערכת ההגנתית. גם תת הרגישות עלולה להופיע בכמה מערכות חושיות בו זמנית. ילדים אלו, אינם חשים במגע, אשר רוב בני האדם רגישים אליו. במצב זה, הילדים אינם חשים במדויק את העצמים הבאים איתם במגע, ולעיתים אף אינם יודעים לזהות באיזה מקום בגוף התרחש המגע. המידע המגיע אל מוחם שגוי, לכן המח אינו נותן את הפקודה המתאימה והמדויקת לפעולה, והפעולה אינה מתבצעת כהלכה. לעיתים הרגישות כל-כך נמוכה, עד כדי תרדמה תחושתית (הניג, 2008). סף הרגישות כה גבוה, וגירויים רבים אינם עוברים אותו. כך נוצר מצב, בו המח לא מקבל מספיק גירויי מגע מהעור (יוכמן, 2015). ניתן לראות ילדים אלו נופלים, ולא חשים בכאב, מקבלים כוויה, אך לא שמים לב, וכדומה.

2. הפרעות יום יומיות אצל ילדים בעלי בעיות תחושה

כאשר לילד ישנה בעיה בוויסות החושי, הדבר עלול להשפיע על כל מהלך יומו. הקשיים מופיעים אפילו בפעילויות יומיומיות פשוטות, אשר ילדים רגילים מבצעים לבדם ללא בעיה, כגון, התלבשות, אכילה, משחק, חיי חברה ועוד. ילד בעל קשיי תחושה, משקיע מאמץ יתר בביצוע המשימות, אך חווה פחות הצלחה, ופחות סיפוק בעשייה, מאשר כל ילד אחר. זאת ועוד, פעמים רבות אצל ילדים בעלי בעיות תחושה ניכרת הפרעת קשב וריכוז, שבה קיים קושי משמעותי לילד להיות מרוכז ולא מוסח מגירויים בסביבתו (פלוטניק, 2008).

ישנם ילדים רבים, שלמרות שהם סובלים מבעיות חושיות שונות, הדבר אינו בא לידי ביטוי קיצוני אצלם. הם נראים בסדר, עם רמת אינטליגנציה תקינה, וכדומה. הדבר נובע מכך, שכאשר הליקוי הוא קל, מתחילות הבעיות לבלוט רק כשהילד מתחיל ללמוד בבית-הספר, וניתקל בקשיי הסתגלות, קשיי למידה ועוד. אך כאשר ישנו ליקוי משמעותי, ניתן יהיה להבחין בו כבר בינקות (לויאן וכרמון, 2008).

3. קשיים על רקע תחושת יתר ותת תחושה

ילדים עם בעיה של רגישות יתר תחושתית, הינם תינוקות קשים כבר עם לידתם. תינוקות אלו, הינם רגישים ובכיינים, בגלל שכל תנוחה עלולה להפריע להם. גם הבגד, האוכל, טמפרטורת האוכל או החדר וכדומה, עלולות להציק להם. תינוקות אלו לא יצליחו לפתח דפוסי שינה סדירים, אינם אוהבים את פעולת ההחתלה, מתרגשים מאד גם מרעשים קלים ועוד. בנוסף לכך, הם אינם אוהבים מגע, ואינם מרוצים בזמן שמחזיקים אותם בידיים. ישנה גישה הטוענת, כי תינוקות אלו נכנסים לקיפאון ינקות. הם חוששים לזוז, כתוצאה מתחושות לא נעימות. בזמן זה מצטברים במוחם כימיקלים, הגורמים להם בשלב מאוחר יותר לעודף פעילות, עד שהמח מתאזן (איזבל, 2011; הניג, 2008; קרלנסון, 2008).

בהמשך התפתחותו, כאשר ילד זה מגיע לגן הילדים, רגישות היתר למגע מתבטאת בצורות רבות. לעיתים ישנן תופעות התנהגותיות, כגון, פעילות יתר, מתיחות, קושי לשבת ולסיים משימה שהתחילו, אימפולסיביות, שינויי פעולה רבים ותנועות ללא מטרה. לעומת זאת, ישנם ילדים המגיבים הפוך מכך: הם פאסיביים עד כדי אדישות, אינם משתפים פעולה בנעשה וצופים בפאסיביות מהצד. הם מתנהגים בצורה זו, בגלל הקושי להתמודד עם מגע קל או בלתי צפוי, העלול להיגרם כתוצאה מתנועה, פעילות, התערבות בחברה ועוד. ישנם ילדים, המגלים הימנעות ממגע בצורה קיצונית. הם לובשים בגדים ארוכים גם בקיץ, כדי להימנע משינויי מגע, אינם נותנים ידיים במגע, בוכים כאשר הם מתלכלכים, צוחקים ואומרים שמדגדג להם, עוד לפני שנוגעים בהם (לויאן וכרמון, 2008; ריבאיי, סטוקר ושריג, 2012).

גם בהמשך חייהם, ילדים עם בעיות בעיבוד חושי יפתחו דפוסי התנהגות המשקפים את בעייתם. אין להם מודעות גופנית טובה, לא נוח להם להשתמש בגופם, משום שכל תנועה, פירושה נגיעה. הם מתקשים לאתר את זרועותיהם ורגליהם, כדי להתלבש. הם יעדיפו לעמוד בפינה, כדי לא להסתכן בהתערבות בקבוצה בלתי מוכרת. כל שינוי בתנוחה, עלול לגרום להם להיות מודעים לאי הנוחות שהם חשים בבגדים. ילדים אלו, עלולים לפרש, באופן שגוי, מגע מקרי כמכה מאיימת. כאשר דוחפים אותם, הם מרגישים כאילו הם נופלים מעל פני האדמה. הם נלחצים משינויים בשגרה, ממסגרות צפופות ועוד. מצבים אלו, עלולים לגרום להם להתפרצות (גודווין וטיז, 2008; קרנוביץ, 2007).

בקצחו השני של הרצף, נמצאים ילדים עם תת רגישות תחושתית. ילדים אלו, עלולים לא לשים לב כשהם נפגעים. נראה כאילו הם מחפשים גירויים מכאיבים. הם זקוקים לגירויים סנסוריים, וכאשר גירוי אחד נפסק, הם מייד יחליפו אותו באחר, חזק כמוהו. יש הורים המכנים ילדים אלו בגאווה "גיבורים", אולם התנהגות זו צריכה לעורר את תשומת לב ההורה (יוכמן, 2015).

בגלל הסף הגבוה שלהם לכאב, ובגלל שגבולות גופם אינם ברורים דיים, הם מחפשים מגע. לעיתים הם נוגעים בעוצמה רבה בחפצים ובחברים, דבר הגורם להם בעיה חברתית. כאשר ילדים אלו כן קולטים גירויים, הם נוטים להגיב בצורה מוגזמת, ונעשים חסרי שקט.

בגלל חוסר תחושה של מערכת המגע, ילדים אלו אינם מודעים לעוצמת הכוח שהם מפעילים. לכן, הם ירביצו בחוזקה, כי אינם מבינים את עוצמת הכאב שחש הילד המוכה. כשייבנו מגדל קוביות, המגדל ייפול. כאשר יפתחו קופסא, היא תישבר מעוצמת הלחץ. הדף ייקרע בגלל הלחץ הרב המופעל על העיפרון. ככלל, בכל פעולה שיבצעו, יפעילו את הלחץ הרב ביותר שהם מסוגלים (איזבל, 2011; חגי, 2005).

לעיתים, כדי לפצות את עצמם על החוסר בתחושה, הם עשויים ללעוס חפצים בלתי אכילים, כדי לקבל מידע חושי באמצעות הפה. הם מסוגלים ללעוס כל דבר: חפתי שרוולים, קצוות ספרים, עפרונות וצבעים, וכל דבר אחר העולה על דעתם.

4.ב קשיים על רקע ליקויים בחושים נוספים

בעיית תחושה זו, משני קצוות הציר, עלולה להופיע בחושים נוספים, כגון חוש הטעם. במקרה זה עלולה להתפתח בעיית אכילה. המרקם, ומידת הסמיכות של מחית תפוחי האדמה, האורז, רסק התפוחים, או ההמבורגר, עשויים להיות בלתי נסבלים בפה רגיש. ילד זה, עשוי לאכול רק מזון בעל מרקם פריך, כמו מציות, בשר מטוגן, טוסטים ועוד. לעיתים, הוא יעדיף רק מזון רך, כמו יוגורט, או מקרוני (קרנוביץ, 2007). ישנם ילדים, המגלים רגישות רבה לטעמים שונים, ולכן נעשים בררנים מאוד באוכל. או להיפך, ילדים המגלים תת רגישות לטעמים שונים, ועל רקע זה נמשכים לטעמים חזקים מאוד ומוזרים.

ישנם ילדים, המגלים רגישות יתר לגירויי ריח, ומגיבים ברתיעה, ואף בהימנעות קיצונית ובחילה, מריחות מסוימים. מן הצד השני, ישנם ילדים הנוהגים להריח כל דבר אפשרי, גם חפצים שלא נהוג להריחם, משום תת רגישות של מערכת זו, וצורך בגרייה של המערכת. ישנם ילדים המפתחים בעיות אכילה, גם על רקע בעיית תחושה בחוש הריח. זאת משום שריחו של המזון נתפס על-ידם כדוחה (חגי, 2005).

ילדים, עם בעיית תחושה בחוש הראייה, יכסו עיניים בתגובה לאור השמש. גם בחדר עם אור חזק, או מנורת ניאון, הם לא יהיו מסוגלים להתרכז (שניר, 2009). לילדים אלו, יהיה קושי משמעותי בביצוע משימות הקשורות לראייה. הם עלולים להחמיץ רמזים ויזואליים חשובים, לא לראות חפצים הנקרים בדרכם ועוד (קרנוביץ, 2007).

כאשר קיימת בעיה בחוש השמיעה, הילד יגלה רגישות רבה לרעשים. ילדים אלו אינם יכולים לווסת רעשים. הם מגיבים בבכי, בכיסוי אוזניים, בתסכול, ולעיתים אף בקושי להתרכז, כשהם שומעים ברקע רעשים יומיומיים, כמו מיקסר, שואב אבק, משאית, או אמבולנס. מערכת העצבים שלהם מגורה, וחשוב מאוד להרגיעה: לסגור חלון, לדבר אליהם בשקט, להנמיך את ווליום הטייפ ועוד. קושי זה, יגרום להם, לעיתים, להחליף בין מילים דומות, ולהתקשות לבצע הוראות הניתנות בעל-פה.

לעיתים רבות, ישנם ילדים המשלבים תת תגובתיות, עם תגובתיות יתר, כאשר מוחו של הילד עובר במהירות מצד אל צד. ילדים אלו, עשויים להיות בעלי תת רגישות לחלק מן התחושות, ולהירתע מאחרות. הם עשויים להיות צמאים לגירויים מסוימים, אך להירתע ממשחק מכלכל. העליות והירידות בתגובותיהם עשויות להיות תלויות בשעות היום, במקום, במאכלים שאכלו באותו יום, במספר שעות השינה באותו לילה ובסוג הגרייה החושית. התנהגות זו מעידה על כך, שמערכת העצבים שלהם מתקשה להחליט (קרנוביץ, 2007).

ג. הקשר בין דימוי עצמי לבעיות תחושה

ג.1 דימוי עצמי- הגדרות והסבר

ההגדרה של דימוי עצמי היא תחושת ערך. הדימוי העצמי הוא התפיסה של הפרט את עצמו, תפיסת מעלותיו וחסרונותיו ותפיסת הערך שהוא מייחס לעצמו. רוג'רס (1979) הגדיר מספר הנחות יסוד לתפיסת הדימוי העצמי:

הראשונה היא כי כל פרט קיים בעולם של התנסות שבו הוא המרכז.

השניה היא כי האדם מגיב להתנסויות שונות באמצעות אחת התפיסות: החזותית או השמיעתית, או תכלול ביניהן.

השלישית היא כי ההתנסויות הופכות בהדרגה להיות חלק מהפרט (בן דוד, 2009).

בנוסף, רוג'רס גם היה מהראשונים שהסבירו שדימוי עצמי כולל שתי תפיסות: דימוי ריאלי, שהוא תפיסת האדם את עצמו כפי שהוא כיום, ובין הדימוי האידיאלי- שהוא הדימוי הרצוי, העתידי, אליו שואף הפרט במעשיו ובהתנהגויותיו. ככל שיש פער גדול יותר בין הדימוי הריאלי לזה האידיאלי, הדימוי העצמי של הפרט יהיה נמוך יותר, והתחושה שלו תהיה כי השאיפות שלו לא ימומשו. לעומת זאת, כאשר הפער בין הדימוי הריאלי לאידיאלי הוא קטן, אות הוא כי הדימוי העצמי של הפרט גבוה וחיובי (זיו וזיו, 2001).

פיטס (1965) עסק אף הוא בחקר מושג הדימוי העצמי והוא רואה אותו כמושג מרכזי המשפיע רבות על התנהגותו של הפרט. לדעתו, הדימוי העצמי כולל שלושה מרכיבים:

הראשון הוא הזהות העצמית, המתייחסת לתפיסות ולתכונות שהפרט מייחס לעצמו. זהות זו משפיעה על האופן ועל המידה של ההערכה האישית של הפרט אל עצמו.

השני הוא העצמי ההתנהגותי, המתייחס לכל ההתנהגויות של הפרט, ויש בו דגש על התגובות של הסביבה להתנהגויות אלו, הקובעות במידה רבה את המשך הפעולה של הילד.

השלישי הוא העצמי השיפוטי, המתווך בין הזהות העצמית ובין העצמי ההתנהגותי. הוא משווה, קבוע ומאחד את המרכיבים האחרים של הדימוי העצמי.

ג.2 דימוי עצמי בגיל בית הספר היסודי

התפיסה הביולוגית לגבי גיל בית הספר היא שהמוקד נמצא בהתפתחות תפקידי האני וערנות יתר של הילד לפעילות חברתית. הייחודיות של גיל זה היא בפעילות דמיונית ופנטזיה, המאפשרת לילד להתפתח ולהתעמת עם האובייקטים בסביבתו. התפתחות האני בגיל זה כוללת התפתחות קוגניטיבית הבאה לידי ביטוי בהשקעה בלימודים ובפיתוח המיומנויות. שליטה על הדחפים, התהוות דמיונות וחלומות בהקיץ ובניית הזהות. בתחום זה של בניית הזהות מקובלת בעיקר תפיסתו של אריקסון, הנוגעת לחשש מפני דימוי עצמי נמוך. זהותו של הילד מתגבשת בגיל זה, והדימוי העצמי הוא חלק משמעותי בה. במקרה שבו הילד נכשל ביצירת המעמד החברתי שלו,

יהיה לו דימוי עצמי נמוך ואז הוא עלול לחזור לשלב ההתפתחותי הקודם של תלות בהוריו. להתפתחות הדימוי העצמי כתוצאה מהתפתחות חברתית נאותה, יש מקום רב במיוחד בגיל זה (טיאנו, 2010).

ג.3 השפעת בעיות בתחושה על הדימוי העצמי

תפיסת הדימוי העצמי כוללת את חוויות ההצלחות והכישלונות הקודמים של הפרט ונבנית על פיהם (שטיין וקסטלמן, 2008). לחוויות הפרט מתווספות גם התגובות שהוא מקבל מהסביבה. תגובות חיוביות יובילו לתחושת ערך ולדימוי עצמי גבוה, בעוד תגובות שליליות יובילו לתחושת ערך נמוכה ולדימוי עצמי נמוך. הדי הסביבה על בחירה, מעשה והתנהגות, ישפיעו מאוד על תחושת הדימוי העצמי של כל אחד (לאבוי, 2008). שרוני וברגשטיין (2010) מציינות כי תחושת הדימוי העצמי מבטאת את המשמעות המעשית של תפיסת הפרט את עצמו.

דימוי עצמי חיובי מבטא דעה, הערכה ותפיסה חיובית של הפרט כלפי עצמו. מנגד, דעה, תפיסה או ההערכה שלילית נקראת "דימוי עצמי שלילי". הדימוי העצמי החיובי מבסס תחושות חיוביות, כמו ביטחון עצמי, מסוגלות עצמית, התנסות בעשיה, התמודדות עם אתגרים, עמידה על זכויות, ביצוע מטלות והשגת יעדים. דימוי עצמי חיובי מקדם את הפרט ומביא אותו להצלחות (עפגין, 2006).

מנגד, דימוי עצמי שלילי גורם לפרט לחוסר התנסויות, חוסר ביטחון, תלות באנשים אחרים, חשש מעשייה ומפעילות, לחץ וחרדה, אי קיום מטלות והשגת הישגים. אדם בעל דימוי עצמי נמוך הוא אדם החושש לפעול ולכן גם אינו מתקדם. תחושות שליליות נוספות יכולות ללוות אדם כזה, כמו דיכאון, בדידות, כישלון והתנהגות תוקפנית (שטיין וקסטלמן, 2008).

כאמור, הדימוי העצמי מבוסס על רגשות ותחושות של האדם כלפי עצמו. המידע על עצמו אותו הוא אוסף במשך חייו, ההדים והתגובות להן הוא זוכה, מבנים בו את הדימוי. בשל כך, קיים חשש כי בעלי צרכים מיוחדים יהיו בעלי דימוי עצמי מורכב יותר. שכן, הקשיים בתחומים השונים, מפריעים להם חוויות של הצלחה, הם שונים מהסביבה ופעמים רבות זוכים לתגובות נלעגות ושליליות. כל אלו עלולים להביא אותם לדימוי עצמי נמוך. המרכיב הקוגניטיבי של הדימוי העצמי כולל את הידע שיש לפרט על עצמו ואת האופן שבו הוא מפרש את התגובות של האחרים. בעלי צרכים מיוחדים עשויים לשגות במרכיב הקוגניטיבי הזה, דבר המשפיע לשלילה על הדימוי העצמי שלהם (בן דוד, 2009).

הקשיים הרבים בתחומי היום יום ובתחומים נוספים, שבהם מתקשים תלמידים בעלי הפרעות תחושתיות, עלולות לגרום להם לדימוי עצמי נמוך. הם אינם מצליחים ופעמים רבות נתקלים בקשיים משמעותיים. התדמית הבעייתית של תלמידים אלו, עשויה לגרום לדימוי עצמי שלילי.

ניתן לסכם, כי התפתחות תקינה של מערכת החושים הינה חשובה ביותר להתפתחות ותפקוד האדם. מערכת התחושה הינה החשובה שבהם, ומתחילה לפעול עוד לפני הולדת התינוק. מערכת התחושה כוללת שתי מערכות: מערכת הגנתית, ומערכת הבחנתית. כדי להפעיל כראוי את

המערכות, המח מבצע עיבוד חושי, הכולל קליטה, עיבוד וביצוע. התפתחות לקויה של מערכת התחושה, מופיעה בקרב כלל האוכלוסייה. להפרעה זו ישנם גורמים רבים, אשר חלקם אינם ידועים. ישנן שתי הפרעות עיקריות: תת רגישות תחושתית, ורגישות יתר תחושתית. הפרעה זו יכולה להופיע בכל אחד משלבי העיבוד החושי. הפרעה בעיבוד החושי, מפריעה לכל מהלך יומו של הילד. אמנם, כאשר הבעיות הינן קלות, ההפרעות יופיעו רק בגילאי בית הספר. אך כאשר ישנו ליקוי משמעותי, הבעיה תופיע כבר בינקות. ילדים בעלי רגישות יתר יימנעו ממגע באופן קיצוני, יהיו פאסיביים בחברה, ילבשו בגדים ארוכים גם בקיץ, יילחצו משינויים בשגרה ועוד. לעומתם, ילדים בעלי תת רגישות יחפשו ריגושים סנסוריים בצורה מוגזמת. הם עלולים לא לשים לב כשהם נפגעים. כאשר יפעילו לחץ על כלי כלשהו, הם לא יהיו מודעים לרמת הלחץ אותו הם מפעילים. הקשיים הרבים הללו, עשויים לגרום לתפיסה עצמית שלילית ולדימוי עצמי נמוך. שכן הגורמים העיקריים לדימוי עצמי נמוך הוא חוסר הצלחה ותגובות שליליות מצד הסביבה.

כאמור, שאלת המחקר בעבודה זו: האם ימצא הבדל ברמת הדימוי העצמי בין ילדים בעלי קושי בויסות חושי לאלו שאינם בעלי קושי זה.

השערת המחקר היא כי ימצא הבדל בין ילדים עם הפרעה בויסות החושי לבין ילדים ללא הפרעה בויסות החושי ברמת הדימוי העצמי כאשר לילדים הסובלים מהפרעה בויסות החושי יהיה דימוי עצמי נמוך יותר.

פרק השיטה

א.אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מונה 18 ילדים – 9 מתוכם בעלי קושי בויסות חושי ו 9 שאינם בעלי קושי זה. הילדים שלוקים בקושי בויסות חושי. אובחנו ע"י שאלון סנסורי מיוחד שבו יש שאלות אודות תפקודו של הילד בתחומים שונים, ובאמצעות תשובות מקודדות ניתן להצביע על הפרופיל הסנסורי המלא של הילד.

הילדים שנבחרו להשתתף במחקר הם: (שמות בדויים) מלאכי, אביאל, אילה, דרור, יאיר, מרדכי, שפרה, תמיר וידידה. לבד מתשעת הילדים הללו, נבחרו עוד תשעה ילדים, בני גילם, שאין להם הפרעה בויסות החושי כלל והם נמצאו תקינים לחלוטין ביכולת הויסות.

להלן רמת ההפרעה החושית של כל ילד לקוי המשתתף במחקר, על פי פרופיל סנסורי שנערך על ידי המרפאה בעיסוק:

מלאכי- בגיל 4-5 ניכר כי מלאכי לקוי בעיקר ברישום חושי נמוך משני, ויש לו קושי משמעותי מאוד ברגישות לגירויים חושיים. כמו כן הוא נמנע מתחושה עיקרית ומשנית. הפרופיל של אלישיב כולל 9 סימונים של הפרעה מתוך 14 הקיימים ונראה כי הוא ילד לקוי מאוד.

אביאל- בגיל 4-5 הפרופיל הסנסורי של אביאל מראה כי יש לו קושי עיקרי לא משמעותי ברישום חושי נמוך, אין לו צורך בחיפוש אחר גירויים חושיים, ויש לו קושי ממוצע ברגישות לגירויים חושיים והוא נמנע באופן נמוך מאוד מתחושה. הפרופיל הסנסורי של אביאל כולל 4 סימונים של הפרעה מתוך 14 וניכר כי אביאל יש הפרעה חושית נמוכה.

הפרופיל החושי של אילה מראה כי יש לה קושי ברישום חושי נמוך, יש לה קושי נמוך בחיפוש אחר גירויים חושים, אין לה קושי ברגישות לגירויים חושיים והיא נמנעת מתחושת. הפרופיל של אילה מראה על 6 סימונים של קושי מתוך 14 הקיימים. כך שאילה היא בעלת הפרעת תחושת בינונית.

הפרופיל החושי של דרור מצביע על מעט קושי בתחום הרישום החושי, אין לו צורך בחיפוש אחר גירויים חושיים, יש לו רגישות גבוהה בגירויים חושיים והוא אינו נמנע מתחושה. ניכר כי לדרור יש 6 סימונים של קושי מתוך 14 הקיימים, והוא בעל הפרעת תחושת בינונית.

יאיר- הפרופיל של יאיר מצביע על תחום קושי אחד בלבד והוא ברגישות לגירויים חושיים. בתחום זה יש ליאיר 3 סימונים מתוך 4 ואין לו קשיים בתחומים נוספים. כך שיאיר יחסית הוא בעל הפרעה נמוכה.

מרדכי- הפרופיל של מרדכי מצביע על קושי ברישום חושי נמוך והימנעות מתחושה. סך הכל למרדכי יש 5 סימונים של קשיים מתוך 14 הקיימים והוא ילד בעל הפרעה חושית בינונית.

שפרה- הפרופיל של שפרה מצביע על קושי רק ברגישות לגירויים חושיים, כאשר בשאר התחומים לא ניכר קושי. אם כן, שפרה היא בעלת הפרעה חושית נמוכה.

תמיר הוא ילד שיש לו קושי נמוך ברישום חושי נמוך, אין לו צורך בחיפוש אחר גירויים חושיים, ויש לו מעט רגישות לגירויים חושיים. נראה כי בסך הכל לתמיר יש 3 סימונים של קושי מתוך 14 הקיימים והוא בעל הפרעה נמוכה.

ידידיה מתקשה בעיקר ברגישות לגירויים חושיים והימנעות מתחושה. בסך הכל יש לו ארבעה סימונים של קושי מתוך 14 הקיימים, וההפרעה שלו אף היא נמוכה.

ב. כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני כלים עיקריים. הכלי הראשון הוא פרופיל סנסורי שנערך לילדים בעלי ההפרעה על ידי מרפאה בעיסוק. הפרופיל כולל ניתוח מדויק של תחום הפגיעה של כל ילד ורמת ההפרעה הכללית שלו. בעקבות הפרופיל ניתן לנתח בצורה מדויקת את המצב של כל ילד. המקור לפרופיל זה הוא :

Sansory Profile Copyright (1999)/ by The Psychological Corporation, A Harcourt ASSESSMENT Company. All rights reserved.

כלי נוסף שבו נעשה שימוש הוא שאלון לבדיקת הערכה עצמית אצל ילדים של רוזנברג (1965, בתוך גבעון, 2000) מהימנות השאלון היא $\alpha=0.85$. שאלון זה כולל היגדים חיוביים ושליילים, והוא מבטא רגשות ותחושות שונות של הילד, כדי שיהיה ניתן לקבוע את רמת ההערכה העצמית של הילד בעקבות התוצאות. שאלון זה הועבר להורי הילדים, בעקבות גילם הנמוך שלא מאפשר להם לענות על השאלון.

ג. הליך ואתיקה במחקר

המחקר החל באיתור תשעה ילדים בעלי פרופיל סנסורי לקוי, שיש להם הפרעה בוויסות החושי בדרגות שונות. לאחר מכן המרפאה בעיסוק הציגה את הנתונים של כל ילד וקבעה את הרמה של ההפרעה אצל כל אחד.

ההורים של הילד השתתפו אף הם באופן פעיל במחקר וענו על שאלון הבוחן את רמת הערכה העצמית אצל כל ילד. הורי הילד ענו על השאלון והחזירו אותו כשהוא מלא.

בנוסף, נעשתה פנייה להורים לילדים רגילים הלומדים בחינוך הרגיל והם התבקשו לענות אף הם על אותו שאלון של הערכה עצמית, ביחס לילד באותו גיל של הילדים הלוקים.

כדי לשמור על כללי האתיקה, שונו שמות הילדים. הנתונים עצמם נכונים אך שמות הילדים אינם נכונים. כמו כן, לא צוינה העיר שבה הם גרים או המוסד שבו הם לומדים ולכן לא ניתן יהיה לוודא את זהותם האמתית של הנחקרים.

תוצאות המחקר

תוצאות המחקר נוגעות לשני משתנים שנבדקו: רמת ההפרעה בוויסות החושי וכן רמת ההערכה העצמית.

לצורך בדיקת ההבדל ברמת הדימוי העצמי בין ילדים בעלי קושי בוויסות רגשי לאלו שאינם בעלי קושי זה נערך מחקר הבדק את רמת הדימוי העצמי של ילדים משתי הקבוצות.

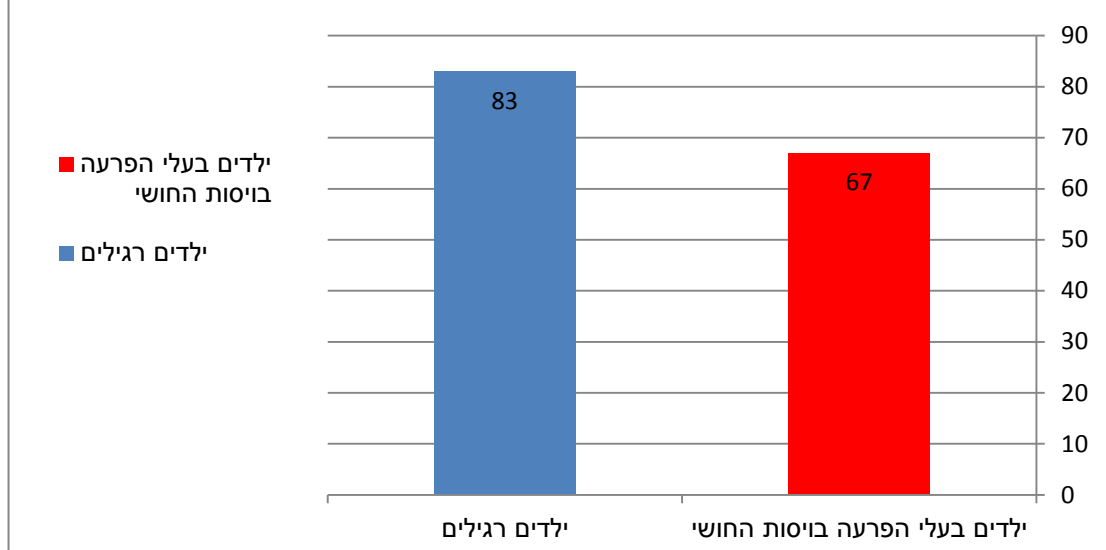
להלן טבלה (1) המבדילה בין התוצאות שהתקבלו בשאלון הערכה עצמית לילדים עם הפרעה, לעומת התוצאות שהתקבלו אצל ילדים רגילים:

שם הילד עם הלכות הסנסורית	שאלון הערכה עצמית לילדים עם הפרעה בוויסות החושי	שם הילד הרגיל	שאלון הערכה עצמית לילדים רגילים
מלאכי	80%	אלישבע	100%
אביאל	80%	ברוך	100%
אילה	30%	נריה	90%
דרור	10%	אביחי	60%
יאיר	90%	שלומית	80%
מרדכי	30%	מתתיהו	70%
שפרה	100%	יהודע	100%
תמיר	90%	שיראל	50%
ידידיה	10%	נעמי	100%
ממוצע	67%		83%

מהטבלה ניכר כי קיים הבדל בין הילדים הרגילים לבין הילדים בעלי ההפרעה בוויסות החושי. כאשר הממוצע הכללי של הילדים הרגילים הוא 83% ואילו הממוצע של הילדים בעלי ההפרעה הסנסורית הוא 67%. קיים פער של 16% בין הקבוצות הנבדקות, דבר שמוביל לתוצאת המחקר כי קיים פער בין ההערכה העצמית של ילדים בעלי קושי בוויסות החושי לבין ילדים רגילים.

להלן תרשים (1) המתאר את ההבדל בין התוצאות שהתקבלו בשתי הקבוצות הנבדקות:

הפער ברמת הערכה עצמית בין ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי לבין ילדים רגילים



בגרף רואים את הפער בין ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי, לבין ילדים רגילים, לגבי רמת הערכה העצמית שנמצאה בשאלונים. נראה כי לילדים רגילים ישנה הערכה עצמית גבוהה יותר מאשר הילדים בעלי הפרעה בויסות החושי.

ד. דיון

ממצאי המחקר הצביעו על כך שאין קשר ודאי בין רמת ההפרעה בוויסות החושי של הילד לבין רמת הערכה העצמית שלו, וכן שלא נמצא פער משמעותי בין רמת הערכה העצמית של ילדים בעלי הפרעה בוויסות החושי, לבין ילדים רגילים.

הפרעה בעיבוד החושי (SPD- Sensory Procesing Disorder), הוא קושי באופן שבו המח קולט ומארגן מידע חושי ועושה בו שימוש. לילד עם הפרעה בעיבוד החושי ישנו קושי להבחין בין התחושות (אמונס ואנדרסון, 2008; ריבאיי, סטוקר ושריג, 2012). ילדים אלו עשויים לגלות קשיים מאחד משלושת השלבים הבאים: קליטה, עיבוד וביצוע וכן בקליטת הגירוי והעיבוד ובשימוש הפעילות המוטורית (בר טוב וגוטמן, 2013). ההפרעה עשויה להשפיע לשלילה על מהלך היום של הילד ולהקשות עליו בפעילות יום יומית שוטפת. פעמים רבות ההפרעה ניכרת רק בגיל בית הספר, שאז הילד מתקשה בפעולות לימודיות שונות בעקבות ההפרעה (לויאן וכרמון, 2008).

הפרעה בוויסות החושי עלולה לגרום בעקבותיה הפרעות נוספות, כמו בטעם, באכילה ועוד (קרנוביץ, 2007).

הנחת המחקר הייתה כי בעקבות הקשיים הללו, עלול הילד בעל ההפרעה בוויסות החושי להיות בעל דימוי עצמי וערך עצמי נמוך. הדימוי העצמי של הפרט הוא האופן שבו הוא תופס את עצמו וכן התפיסה של עצמו את מעלותיו וחסרונותיו. הדימוי העצמי כולל את זה הריאלי, כפי שהאדם כיום, ואת זה האידיאלי- הדימוי הרצוי. ככל שהפער בין שני סוגי הדימויים הללו מצטמצם, כך הדימוי העצמי יהיה גבוה יותר (זיו וזיו, 2001).

הדימוי העצמי נבנה על סמך החוויות הקודמות של הפרט. כאשר הן חיוביות הן ישפיעו לחיוב על הפרט, וכאשר הן שליליות, הן עלולות להשפיע לשלילה עליו (שטיין וקסטלמן, 2008). בשל כך, יש חשש רב כי ילדים עם הפרעה בוויסות החושי, עלולים לסבול מדימוי עצמי נמוך, זאת עקב החוויות השליליות שהן חווים במסגרת הבית ובית הספר. זאת ועוד, הדימוי העצמי נבנה על סמך ההדים שלהם זוכה הפרט. הדים חיוביים יובילו לדימוי חיובי, בעוד הדים שליליים עשויים להוביל לדימוי שלילי (בן דוד, 2009). זוהי הנחה נוספת המובילה לכך שילדים בעלי הפרעה בוויסות החושי עשויים להיות בעלי דימוי עצמי שלילי והערכה עצמית נמוכה. בשל כך היה סביר להניח כי ככל שההפרעה תהיה חמורה יותר, גם ההערכה העצמית תהיה נמוכה יותר. וכן שיהיו הבדלים ניכרים בין רמת הערכה העצמית של ילדים בעלי הפרעה, לבין רמת הערכה העצמית של ילדים רגילים.

על סמך הנחות אלו נבדק המחקר. ממצאי המחקר סותרים את ההנחות הקודמות, והם מצאו כי אין קשר בין רמת ההפרעה לבין רמת הערכה העצמית, וגם ילדים עם הפרעה חמורה נמצאו כבעלי רמת הערכה עצמית גבוהה. זאת ועוד, נמצא פער קטן יחסית ברמת הערכה העצמית בין ילדים רגילים לבין ילדים עם הפרעה בוויסות החושי, וקשה להניח על סמך הפער הזה כי קיים הבדל משמעותי ברמת ההערכה העצמית.

ניתן להסביר את ממצאי המחקר, שסתרו את ההנחות הקודמות ואת דברי החוקרים שהובאו בסקירת הספרות, על פי מספר היבטים :

1. נושא הערכה עצמית הוא נושא שקשה מאוד לבחון, במיוחד אצל ילדים צעירים. אמנם, הורי הילדים ענו על השאלון, אבל עדיין הנושא עמום מידי כדי לבחון אותו במשפטים ספורים, כאשר מדובר על ילדים, שרמת ההערכה העצמית שלהם קשה מאוד לשיפוט. באופן כללי הערכה עצמית היא מושג המשתנה מאדם לרעהו, וגם יתכן כי אדם תופס את עצמו באופן אחד והסביבה שלו תופסת את רמת הערכה העצמית שלו באופן אחר. הערכה עצמית היא נתון משתנה מאוד, והאדם יכול לשקר הן את עצמו והן אחרים. בשל כך, השאלונים לבחינת הערכה עצמית מקיפים בדרך כלל תחומים רבים של תפיסות, עמדות, מחשבות ורעיונות אישיים, זאת כדי להגיע לאחידות בתשובות ולהבין את רמת הערכה העצמית של הפרט. ילדים נמצאים בשלב בניית הערכתם העצמית, וזאת בעיקר על ידי ההדים מהסביבה. הערכה עצמית של ילד נבנית מתוך היחס החיצוני אליו, וכך הוא לומד לתפוס את עצמו. היות והילדים עדיין בשלב בניית הערכה העצמית שלהם, מצד אחד זהו נושא שחשוב לבחון אותו, היות ועדיין ניתן לעצב את ההערכה ולהשפיע עליה במידה רבה.

ילדים בעלי הפרעה חושית הם ילדים שסובלים רבות מהסביבה, זאת עקב ההפרעה שלהם הגורמת לאיטיות, לקשיים ולשונוות בהיבטי חיים רבים. היות וההערכה העצמית של הילדים נבנית כתוצאה מיחס הסביבה, יש סיכוי גבוה כי אותם ילדים יהיו בעלי הערכה עצמית שלילית או נמוכה. אכן המחקר מצא פער מסוים בין ילדים רגילים, לבין ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי, לגבי רמת הערכה העצמית שלהם. אמנם, הצפי היה כי פער זה יהיה גדול יותר, היות והילדים בעלי ההפרעה החושית סובלים יותר מדימוי סביבתי שלילי, אך הפער עמד על אחוזים שלא ניתן להתעלם מהם, אך מאידך, לא מצביעים על הבדל ניכר בין קבוצות הילדים.

זאת ועוד, יתכן כי לא נמצא קשר ישיר בין הפרעה בויסות החושי לבין רמת הערכה עצמית נמוכה, זאת בשל כך שרמת הערכה העצמית אצל ילדים מושפעת מגורמים נוספים, ולא רק מההדים הסביבתיים או מהצלחות קודמות. דבר זה יכול להסביר כי גם ילדים שיש להם הפרעה בויסות החושי והם מתקשים בפעולות מוטוריות יום יומיות, עדיין יכולים להיות בעלי הערכה עצמית גבוהה, שאינה נפגעת כתוצאה מההפרעה שלהם. נקודה זו היא משמעותית ביותר, היות ויש בה היבט חדש על הפן האישי של ילדים בעלי הפרעה חושית.

אם כן, רמת הערכה עצמית היא תופעה שקשה לעמוד עליה באופן מדויק, ובפרט אצל ילדים, וכך ניתן להסביר את הפער הנמוך יחסית שנמצא הן ביחס שבין רמת ההפרעה לרמת ההערכה העצמית, והן בפער שנמצא בין ילדים רגילים לבין ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי.

סיכום

מטרת העבודה הנוכחית היתה לעמוד על רמת הערכה העצמית של ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי. ילדים אלו סובלים מקשיים שונים במערכת התחושה, המקשים עליהם את היכולת המוטורית והתנועתית בחיי היום יום.

המחקר בחן את רמת ההערכה העצמית שלהם, שהיא האופן שבו האדם תופס את עצמו בחיוב וחש כי הוא בעל ערך. תחושה זו נבנית במשך החיים על סמך ניסיונות קודמים ועל סמך ההדים הסביבתיים שלהם זוכה הפרט.

אי לכך, מחקר זה מתבסס על הקשיים שחווים ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי, ועל התגובות השליליות שהם מקבלים מהסביבה, כתגובה לקשיים שלהם. על פי כך היה ניתן לשער כי ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי יהיו בעלי רמת הערכה עצמית נמוכה.

המחקר בחן את הנושא והציב שתי שאלות עיקריות. האחת היא האם יש קשר בין רמת ההפרעה אצל הילד לבין רמת הערכה העצמית שלו. השניה היא האם יהיה פער ניכר ברמת הערכה העצמית בין ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי לבין ילדים רגילים.

באמצעות בניית פרופיל סנסורי לכל ילד ובאמצעות שאלונים שחולקו להורי הילדים לגבי רמת הערכה העצמית, נבדק הנושא ונמצא כי אין קשר ברור בין רמת ההפרעה של הילד לבין רמת ההערכה העצמית שלו, וכן אין פער משמעותי מאוד בין ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי, לבין ילדים רגילים. ממצא זה הפתיע אותי מאוד. שכן שיערתי כי רמת ההפרעה תשפיע על רמת ההערכה העצמית וכי יהיה פער משמעותי מאוד בין ילדים רגילים לבין ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי. התשובות הובילו אותי למסקנה כי יתכן וההפרעה בויסות החושי אינה משפיעה באופן ודאי על רמת ההערכה העצמית אצל הילד. אמנם, לא ציפיתי לתשובות אלו, אך הן שימחו אותי ועודדי אותי בעבודתי. שכן, התפיסה שלי היתה כי ילדים אלו סובלים מחוסר הערכה עצמית וחשוב לספק להם אותה בדרכים שונות. אך מתוצאות המחקר הסקתי כי נושא זה של הערכה עצמית אינו בהכרח קשור לרמת הערכה העצמית, ולכן רצוי לקדם את הילדים בסוגיות רגשיות אחרות.

מתוצאות המחקר ניתן להגיע למסקנה כי רמת הערכה העצמית אצל ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי אינה בהכרח בעייתי. כך שבקידום ובטיפול האישי שבהם, חשוב לבחון את רמת ההערכה העצמית אצל כל אחד, ללא קשר לרמת ההפרעה שלו, כדי להגיע לאותם ילדים בעלי הערכה עצמית נמוכה או שלילית, ואותם לקדם מהבחינה הזו.

תוצאות אלו מעשיות מאוד לגננות בחינוך המיוחד העובדות עם ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי. כאשר הגננות תכרנה את התחום של הערכה עצמית ואת משמעותו לגבי ילד עם הפרעה בויסות החושי, הן תוכלנה לקדם אותו ממקום מבין יותר, המאפשר לילד חיבור וקידום.

מגבלות המחקר נוגעות לכך שהורי הילדים מילאו את שאלוני המחקר, ויתכן מאוד והשאלונים היו מוטים, זאת כדי להציג תמונה מושלמת יותר עבור הילד שלהם. זאת שבעוד בשיחות סגורות,

שלא תועדו, ההורים ציינו בהחלט רמה נמוכה של דימוי העצמי והערכה עצמית אצל הילדים. יתכן וההורים התקשו לכתוב את הדברים וקל להם יותר לומר זאת בעל פה.

מחקרים עתידיים בתחום זה יוכלו לבחון את ההשפעה של הפרעה בויסות החושי על היכולת החברתית של הילד. כאשר יתכן מאוד כי להפרעה בויסות החושי תהיינה השלכות בתחום החברתי. כמו כן, ניתן לבחון את דרכי הטיפול המתאימות לקידום רגשי וחברתי אצל ילדים בעלי הפרעה בויסות החושי.

ביבליוגרפיה

- איזבל כ' ור' (2011). **אינטגרציה סנסורית: מדריך לעבודה בגיל הרך**. קרית ביאליק: אח.
- אמונס, פ' ג' ואנדרסון, ל' ז' (2008). **לקויות סנסוריות**. קרית ביאליק: אח.
- בן דוד, ל' (2009). **עיבוד מידע חברתי ודימוי עצמי בקרב תלמידים בעלי לקות למידה על פי מודל ההשוואה החברתית: בהשוואת עצמם לתלמידים מקבוצת השווים ובהשוואת עצמם לתלמידים בעלי התפתחות תקינה, בזיקה למסגרת החינוכית (חטיבה צעירה/רגילה)**. רמת גן: בר אילן.
- בר טוב, ר' (2013). **מה בין תהליכים בעיבוד הסנסורי ועבודת ה'?** אלקנה: מכללת אורות ישראל.
- גודווין פ' וטיז א' (2008). **לקויות סנסוריות**. ישראל: אח בע"מ.
- הניג ט' (תשס"ח). **שלא תלך לאיבוד**. ירושלים: הוצאת כנשר.
- הנפורד ק' (2002). **חכמה בתנועה**. חיפה: נורד.
- וולפסון, ס' וסטולר, מ' (2008). **לחוש, לנוע ולגדול**. בני ברק: עזר מציון.
- חגי ע' (2005). **ילד שלי מיוחד**. מושב בן שמן: הוצאת מודן.
- יוכמן, א' (2015). **נייר עמדה- ריפוי בעיסוק בקרב אוכלוסייה עם הפרעות ויסות חושי לאורך החיים**, כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 24, 1, עמ' 7-12.
- לויאן, נ' וכרמון, ס' (2008). **חושים ומפגשים בתנועה**. תל-אביב: ליאור.
- עפגין, ס' (2006). **הקשר בין דימוי עצמי לבין תוקפנות ודיכאון בקרב מתבגרים**, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- פלוטניק ר' (2008). **לגדול אחרת**. חולון: הוצאת יסוד.
- קרנוביץ ק' (2007). **הילד הלא מתואם**. ישראל: הוצאת אמציה.
- ריבאיי, פ', סטוקר, א' ושריג, ד' (2012). **הפרעות ויסות ועיבוד חושי בקרב ילדים: אסטרטגיות התמודדות להורים ולאנשי מקצוע**, קרית ביאליק: אח.
- שטיין, ע', קסטלמן, מ' (2008). **תרומתה של תכנית "מופ"ת" לדימוי עצמי, שליטה עצמית ויוזמה לצמיחה אישית בקרב תלמידה**. גלי עיון ומחקר, עמ' 18-24.
- שרון, ק' (2016). **טיפול בקשיים סנסוריים בילדים עם בעיה בוויסות החושי באמצעות גישת האינטגרציה הסנסורית וטיפול מבוסס תחושה והשפעתן על התפקוד, סקירה עדכנית, בתוך כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 25, 1, עמ' 16-33.
- שרוני ו', ברגשטיין מ' (2010). **בדידות, דימוי עצמי והעדפה חברתית בקרב מתבגרים עם לקויות למידה: תפיסות עצמיות בהשוואה לתפיסות מורים**. הייעוץ החינוכי, 16, עמ' 119-132.

נספחים

פרופיל סנסורי

Winnie Dunn, Ph.D., OTR, FAOTA

שאלון להורים

שם הילד: _____ תאריך לידה: _____
ממלא ע"י _____ תאריך מילוי השאלון: _____

הוראות:

לשם נוחות נכתב השאלון בלשון זכר, אך הינו מיועד לשני המינים.

נא סמן את התגובה המתארת בצורה הטובה ביותר את התנהגות ילדך. במידה ויש לך הערות נוספות, הוסף אותן במקום המיועד לכך. נא לענות על כל השאלות. אם אינך יכול לענות על שאלה כיוון שלא צפית בהתנהגות המצויינת, או שאתה חש שהדבר אינו שייך לילדך, נא סמן X על המספר של אותה שאלה, והעבר קו לאורך הפריט

סמן התשובות לפי הפרוט הבא:

תמיד - בתגובה למצבים המתוארים להלן: הילד מגיב באופן כזה בכל פעם - 100% מהזמן.

בדרך כלל - בתגובה למצבים המתוארים להלן: הילד מגיב באופן כזה, לעיתים קרובות כ- 75% מהזמן.

לפעמים - בתגובה למצבים המתוארים להלן: הילד מגיב באופן כזה, מידי פעם כ- 50% מהזמן.

לעיתים רחוקות - בתגובה למצבים המתוארים להלן: הילד מגיב באופן כזה, לעיתים רחוקות, כ- 25%

מהזמן.

לעולם לא - בתגובה למצבים המתוארים להלן: הילד אף פעם לא מגיב באופן כזה, 0% מהזמן.

Sensory Profile Copyright © 1999 by The Psychological Corporation, a Harcourt Assessment Company.

(תרגום: ביה"ס לריפוי בעיסוק האוניברסיטה העברית, ירושלים) . All rights reserved

עיבוד תחושותי

לעולם לא	לעיתים רחוקות	לפעמים	בדרך כלל	תמיד	פריט	א. עיבוד שמיעתי		
					68	נ	1	מגיב באופן שלילי לרעש חזק, או בלתי צפוי (לדוגמא: בוכה, או מתחבא מרעש של כלב נובח, שואב אבק, מייבש שער).
					68	נ	2	מכסה את אוזניו בכפות ידיו כהגנה מפני רעש חזק.
					68	נ	3	מתקשה לסיים מטלות כשהרדיו דולק.
					68	נ	4	דעתו מוסחת, או שמתקשה לתפקד, אם קיימים רעשים חזקים בסביבה.
					68	נ	5	אינו יכול לעבוד, אם קיים רעש ברקע (לדוגמא: מקרר, מאוורר).
					68	ג	6	נראה שאינו שומע מה שמדברים אליו (לדוגמא: אינו מקשיב למה שאתה אומר, נראה שמתעלם ממך).
					68	ג	7	אינו מגיב כשקוראים בשמו, למרות שאתה יודע ששמיעתו תקינה.
					68	ג	8	נהנה מרעשים מוזרים/עושה קולות ורעשים רק על מנת לשמוע אותם.
					סיכום הנקודות			

הערות

פריט			ב. עיבוד ראייתי					תמיד	בדרך כלל	לפעמים	לעיתים רחוקות	לעולם לא
69	נ	9	מעדיף להיות בחושך.									
69	נ	10	מביע חוסר נוחות, או נמנע מאור חזק (לדוגמא: מתחבא משמש שחודרת בעד חלון המכונית).									
69	נ	11	שמח להיות בחושך.									
69	נ	12	נעשה מתוסכל כאשר מנסה למצוא חפץ הנמצא בתוך שלל חפצים אחרים (לדוגמא: מגירה עמוסה).									
69	נ	13	מתקשה לחבר חלקי פזל, בהשוואה לילדים בני גילו.									
69	נ	14	אור חזק מפריע לו גם בשעה שאחרים כבר הסתגלו אליו.									
69	נ	15	מכסה עיניו/עוצם עיניים למחצה על מנת להגן על עניו מאור חזק.									
69	ג	16	בוחר חפצים/אנשים, בקפידה למשך זמן ממושך (לדוגמא: נועץ מבט).									
69	ג	17	מתקשה למצוא חפצים הנמצאים בין הרבה חפצים אחרים (לדוגמא: נעלים בחדר מבולגן, צעצוע אהוב בתוך מגירה עמוסה).									
			סיכום הנקודות									

הערות

פריט			ג. עיבוד ויטביבולרי					תמיד	בדרך כלל	לפעמים	לעיתים רחוקות	לעולם לא
73	נ	18	נכנס לחרדה/מתח, כשרגליו מתנתקות מהרצפה.									
73	נ	19	אינו אוהב פעילויות בהן ראשו הפוך (לדוגמא: גילגול, או משחק פראי)									
73	נ	20	נמנע מלשחק במתקנים במגרש משחקים, או במשחקים נעים (לדוגמא: נדנדה וקרוסלה).									
73	נ	21	אינו אוהב נסיעה במכונית.									
73	נ	22	מחזיק ראשו ישר, גם בזמן שמתכופף, או כשנשען (לדוגמא: שומר על מנח נוקשה בזמן פעילות).									
73	נ	23	מרגיש לא בנוח/חוסר התמצאות, לאחר שמתכופף מעל כיור, או שולחן (לדוגמא: נופל או חש סחרחורת).									
73	ג	24	נמצא בתנועה מתמדת, דבר המפריע לביצוע מטלות יום-יום (לדוגמא: אינו יכול לשבת בשקט, מתעסק בדברים שונים).									
73	ג	25	מחפש כל הזמן פעילות המערבת תנועה (לדוגמא: קרוסלה, מגרש משחקים, משחקים נעים, מבוגר שיסובב אותו).									
73	ג	26	מסתובב סביב עצמו, לעיתים קרובות, במהלך היום (לדוגמא: אוהב להרגיש סחרחורת).									
73	ג	27	מנדנד עצמו באופן לא מודע (לדוגמא: בעת צפייה בטלוויזיה).									
73	ג	28	מתנדנד בכיסא/ליד שולחן/על הרצפה.									
סיכום הנקודות												

הערות

פריט			ד. עיבוד תחושת מגע					תמיד	בדרך כלל	לפעמים	לעיתים רחוקות	לעולם לא
71	נ	29	נמנע מלהתלכלך (לדוגמא : מדבק, חול, צבעי אצבעות).									
71	נ	30	מביע חוסר נוחות בזמן פעילויות ניקיון וטיפוח (לדוגמא : רב, או בוכה בזמן תיספורת, רחיצת פנים, גזירת ציפורניים)									
71	נ	31	מעדיף בגד עם שרוול ארוך כשחם, או בגד עם שרוול קצר כשקר.									
71	נ	32	מביע חוסר נוחות בזמן צחצוח שיניים, או טיפול שיניים (לדוגמא : בוכה, מתנגד).									
71	נ	33	רגיש לסוגי בד מסויימים (לדוגמא : בררן לגבי סוג בגדים, או כלי מיטה).									
71	נ	34	מתרגז מגריבת גרביים, או נעילת נעליים.									
71	נ	35	נמנע מללכת יחף, במיוחד בחול, או על דשא.									
71	נ	36	מגיב בתוקפנות, או עם תגובות רגשיות חזקות, כשנוגעים בו.									
71	נ	37	נרתע ממים המותזים עליו באקראי.									
71	נ	38	מתקשה לעמוד בתור, או קרוב לאנשים אחרים.									
71	נ	39	משפשף, או מגרד את המקום שנגעו בו.									
71	ג	40	נוגע באנשים וחפצים באופן שמרגיז אחרים.									
71	ג	41	מפגין צורך לא רגיל לגעת במשחקים/משטחים/טקסטורות מסוימות (לדוגמא : נוגע כל הזמן בחפצים).									
71	ג	42	קיימת מודעות מופחתת לכאב וטמפרטורה.									
71	ג	43	נראה שאינו שם לב כשנוגעים בידו/או בגבו(לדוגמא : לא מודע).									
71	ג	44	נמנע מנעילת נעליים, אוהב ללכת יחף.									
71	ג	45	נוגע באנשים ובחפצים.									
71	ג	46	נראה שאינו שם לב כאשר פרצופו, או ידיו, מלוכלכים.									

	סיכום הנקודות
--	---------------

הערות

לעולם לא	לעיתים רחוקות	לפעמים	בדרך כלל	תמיד	ה. עיבוד רב תחושתי	פריט		
					הולך לאיבוד בקלות (גם במקומות מוכרים).	47	-	69
					מתקשה להיות קשוב.	48	-	74
					מסתכל סביב ולא במטלה, כיוון שמתייחס לכל הפעילויות המתרחשות בחדר.	49	נ	69
					נראה מתעלם מדברים בסביבה שיש בה פעילות רבה (לדוגמא: לא מודע לפעילות)	50	ג	68
					נצמד/נתלה על אנשים, ריהוט, או חפצים, גם במצבים מוכרים.	51	ג	70
					הולך על קצות האצבעות.	52	ג	70
					אינו שם לב כשבגד אינו מונח נכון על גופו.	53	ג	71
					סיכום הנקודות			

הערות

פריט			ו. עיבוד תחושתי בפה					תמיד	בדרך כלל	לפעמים	לעיתים רחוקות	לעולם לא
71	נ	54	עושה תנועות חנק (משתנק) בזמן אכילה או בזמן הכנסת סכום לפה									
75	נ	55	נמנע מטעמים, או ריחות של מאכלים, הכלולים בתפריט שגרתי של ילדים.									
71	נ	56	מוכן לאכול רק טעמים מסוימים (איזה: _____)									
71	נ	57	מגביל עצמו לטמפרטורה/מרקמים מסוימים של אוכל (איזה: _____)									
75	נ	58	בררן באוכל, במיוחד לגבי סוג המרקם.									
75	ג	59	מריח באופן שגרתי דברים שאינם למאכל.									
75	ג	60	מראה העדפות ברורות לריחות מסוימים (איזה: _____)									
75	ג	61	מראה העדפות ברורות לטעמים מסוימים (איזה: _____)									
75	ג	62	משתוקק למאכלים מסוימים (איזה: _____)									
75	ג	63	מחפש טעמים/ריחות מסוימים (איזה: _____)									
5	ג	64	לועס/מלקק דברים שאינם למאכל.									
71	ג	65	מכניס חפצים לפה (לדוגמא: עפרון, ידיים).									
			סיכום הנקודות									

הערות

מודולציה

לעולם לא	לעיתים רחוקות	לפעמים	בדרך כלל	תמיד	פריט	ז. עיבוד תחושתי הקשור לסיבולת/מתח שרירים		
					70	-	66	זז בנוקשות.
					70	ג	67	מתעייף בקלות, במיוחד בעמידה, או כשנמצא בתנוחה סטטית לאורך זמן.
					70	ג	68	על מנת לייצב את עצמו צריך לנעול מפרקים (כגון מרפק וברכיים).
					70	ג	69	נראה שיש לו שרירים חלשים.
					70	ג	70	בעל אחיזה חלשה.
					70	ג	71	אינו יכול להרים חפצים כבדים (לדוגמא: חלש בהשוואה לילדים בגילו)
					70	ג	72	נשען על מנת לתמוך בעצמו (גם בזמן פעילות).
					73	ג	73	מתעייף בקלות/סיבולת חלשה.
					73	ג	74	נראה רדום (לדוגמא: נטול מרץ, איטי).
סיכום הנקודות								

הערות

לעולם לא	לעיתים רחוקות	לפעמים	בדרך כלל	תמיד	פריט	ח. ויסות הקשור למנחי גוף ותנועה		
					72		75	קיימת נטייה לתאונות.

69		76	מהסס בעת עלייה/ירידה במדרגות/מדרכה (לדוגמא : זהיר, עוצר לפני שזז).					
73	נ	77	פוחד מנפילות או מגבהים.					
73	נ	78	נמנע מלטפס, לקפוץ, או ללכת על משטח לא יציב.					
73	נ	79	נתמך בקירות, או מעקה (לדוגמא : נאחז חזק).					
73	ג	80	לוקח סיכונים רבים בזמן משחק (לדוגמא : מטפס גבוה על עץ, קופץ מרהיט גבוה).					
73	ג	81	לוקח סיכונים בזמן תנועה, או טיפוס בעת משחק, דבר המסכן את ביטחונו.					
73	ג	82	מסובב את כל הגוף כשרוצה להסתכל עליך.					
70	ג	83	מחפש הזדמנויות להפיל עצמו מבלי לדאוג לביטחונו האישי.					
70	ג	84	נראה שנהנה ליפול.					
				סיכום הנקודות				

הערות

לעולם לא	לעיתים רחוקות	לפעמים	בדרך כלל	תמיד	ט. ויסות של תנועה המשפיע על רמת פעילות	פריט		
					מבלה רוב היום במשחק בשיבה (לדוגמא: עוסק במשחקים שקטים).	85	נ	74
					מעדיף משחק שקט בשיבה (לדוגמא: טלוויזיה, ספרים ומחשב).	86	נ	74
					מחפש הזדמנויות למשחק בשיבה.	87	נ	73
					מעדיף לעסוק בפעילויות בשיבה.	88	נ	73
					נעשה לא רגוע ונרגש בזמן פעילות תנועתית.	89	ג	73

					נמצא בתנועה מתמדת.	90	ג	74
					נמנע מפעילויות משחקיות שקטות.	91	ג	74
					סיכום הנקודות			

הערות

לעולם לא	לעיתים רחוקות	לפעמים	בדרך כלל	תמיד	י. ויסות של קלט תחושותי המשפיע על תגובות אמוציונליות	פריט		
					זקוק ליותר הגנה בחיים, לעומת ילדים אחרים (לדוגמא: חסר הגנה מבחינה גופנית או רגשית).	92		72
					מקיים "טקסי" הגיינה אישיים נוקשים.	93	נ	71
					מביע חיבה כלפי אחרים בצורה מוגזמת.	94	ג	72
					אינו מבין שפת גוף, או הבעות פנים של אחרים (לדוגמא: אינו יכול לפרש אותם).	95	ג	72
סיכום הנקודות								

הערות

פריט			יא. ויסות של קלט ראייתי, המשפיע על תגובות רגשיות ורמת פעילות					תמיד	בדרך כלל	לפעמים	לעיתים רחוקות	לעולם לא
69	נ	96	נמנע מקשר עין.									
69	ג	97	נועץ מבט בחפצים, או באנשים, בצורה אינטנסיבית.									
69	ג	98	מסתכל על כל הנוכחים בזמן שהם זזים בחדר.									
69	ג	99	אינו שם לב כאשר אנשים נכנסים לחדר.									
סיכום הנקודות												

הערות

תגובות התנהגותיות ורגשיות

הערות

פריט			יב. תגובות רגשיות/חברתיות					תמיד	בדרך כלל	לפעמים	לעיתים רחוקות	לעולם לא
72		100	נראה שמתקשה לאהוב את עצמו (לדוגמא : דימוי עצמי נמוך).									
72		101	מתקשה "להתבגר" (לדוגמא : מגיב באופן ילדותי למצבים).									
72		102	רגיש לביקורת.									
72		103	קיימים פחדים ברורים (לדוגמא : פחדים שניתן לנבא).									
72		104	נראה חרד.									
72		105	מראה התפרצויות רגשיות כשאינו מצליח במטלה.									

					מביע תחושת כשלון.	106		72
					עקשן /לא משתף פעולה.	107		72
					קיימות התפרצויות כעס.	108		72
					סף תסכול נמוך.	109		72
					בוכה בקלות.	110		72
					רציני מידי.	111		72
					מתקשה "ליצור" חברים (לדוגמא: לא משתתף, יוצר קשר, במשחק קבוצתי).	112		72
					קיימים סינטי לילה.	113		72
					קיימים פחדים המפריעים בתפקוד יומיומי.	114		72
					חסר חוש הומור.	115		72
					אינו מביע רגשות.	116		72
סיכום הנקודות								

לעולם לא	לעיתים רחוקות	לפעמים	בדרך כלל	תמיד	יג. תוצרים התנהגותיים של מידע חושי	פריט		
					אומר לעצמו מה לעשות בקול רם, על מנת לעזור לעצמו לסיים מטלה.	117		68
					כתב ידו אינו קריא.	118		69
					מתקשה להישאר בתוך הקווים בזמן ציור, או כתיבה.	119		69
					מבצע דברים בדרך בלתי יעילה (לדוגמא: מבזבז זמן, זז באיטיות, עושה דברים בדרך הקשה).	120		72
					מתקשה לסבול שינויים בתוכניות ובציפיות.	121	נ	72
					מתקשה לסבול שינויים בשיגרת היום יום.	122	נ	72

סיכום הנקודות

הערות

הערות

פריט			י.ד. פריטים המצביעים על סף תגובה					תמיד	בדרך כלל	לפעמים	לעיתים רחוקות	לעולם לא
74		123	קופץ מפעילות אחת לשניה, באופן שמפריע למשחק.									
75	ג	124	מריח חפצים בכוונה.									
75	ג	125	נראה שאינו מריח ריחות חזקים.									
סיכום הנקודות												

(תורגם מאנגלית ע"י א. יוכמן, ביה"ס לריפוי בעיסוק האוניברסיטה העברית, ירושלים).

מפתח	
נ	סף נמוך
ג	סף גבוה
	סף לא נמוך ולא גבוה

מפתח	
68	שמיעה
69	ראיה
74	רמת פעילות
75	חוש הריח /הטעם

מפתח	
1	תמיד
2	בדרך כלל
3	לפעמים
4	לעיתים רחוקות

70	תנוחת גוף
73	תנועה
71	מגע
72	תחום חברתי/רגשי

5	לעולם לא
---	----------

שאלון כמותי להערכה עצמית

מוצגת כאן רשימה של תיאורים העוסקים בהרגשה המרכזית של הילד אודות עצמו. סמן האם אתה מסכים או לא מסכים עם התיאור על סולם מ-1 עד 4

- 1- מאוד לא מסכים
- 2- לא מסכים
- 3- מסכים
- 4- מסכים מאוד

1	2	3	4	
				1. בסך הכל הילד מרוצה מעצמו
				2. לפעמים הילד חושב שאינו טוב בכלל
				3. הילד מרגיש שי לו מספר תכונות טובות
				4. הילד חושב שיכול לעשות דברים באותה רמה טובה כמו אחרים
				5. הילד מרגיש שאין לו הרבה דברים להתגאות בהם
				6. הילד מרגיש לפעמים כלא שווה
				7. הילד מרגיש בעל ערך ברמה שווה לאחרים
				8. הילד היה רוצה שיהיה לו יותר כבוד עצמי
				9. בסך הכל הילד נוטה להרגיש כשלון
				10. לילד יש גישה חויבית כלפי עצמו.