

## בגרות מתהווה ואוטיזם

מבוסס על הפרק:

Vortman-Shoham, I. and Kenny, S. (2019). Emerging Adulthood and ASD, in Lowinger, S. and Pearlman-Avni S., (ed.) *Autism in Adulthood*. Springer.

האוטיזם מוגדר כהפרעה התפתחותית נרחבת (pervasive developmental disorders), או מצב נוירו-התפתחותי. ההבנה כי האוטיזם נמשך לכל אורך החיים מחייבת אותנו לתת את הדעת לא רק לגילו הכרונולוגי של האדם, אלא גם לשלב ההתפתחותי בו הוא נמצא. תהליכים התפתחותיים אינם תמיד לינאריים ודפוס התנהגות יכולים ללוש צורות שונות בהתאם לשלב ההתפתחותי והסביבה בה נמצא הפרט. הבנה כי פעמים רבות יהיה פער בין הגיל הכרונולוגי לבין השלב ההתפתחותי מחייבת אותנו להתאים את המענים הקיימים גם לשלבים ההתפתחותיים בהמשך החיים מעבר לתקופת הינקות, הילדות וגיל ההתבגרות. פרק זה נכתב בכדי לאפשר פרספקטיבה רחבה יותר על שלב הבגרות המתהווה - שלב התפתחותי בפני עצמו וקריטי למעבר לבגרות.

### בגרות מתהווה

המושג בגרות מתהווה (emerging adulthood) הוטבע בתחילת שנות ה-90 ע"י ארנט<sup>1</sup> שזיהה כי עבור מרבית הצעירים בחברות מפותחות הכניסה לחיים בוגרים, הכוללת כניסה למסגרות חיים מחייבות כגון זוגיות, משפחה, השכלה וקריירה, נידחת באופן משמעותי ונוצר פער בין הציפיות החברתיות מאותם צעירים לבין מציאות חייהם בפועל. זהו שלב התפתחותי ניפרד בעל משימות התפתחותיות ייחודיות לו. אם בעבר המעבר מגיל ההתבגרות לבגרות היה מובנה וברור, כיום האפשרויות מגוונות ומאפשרות גמישות רבה יותר, כשמהפרט מצופה לקבל החלטות באשר למסלול חייו – תהליך הנקרא אינדיבידואציה (individualization). מאפייני הבגרות המתהווה כוללים חמישה מרכיבים עיקריים: אקספלורציה (חקירה), חוסר-יציבות, מיקוד-עצמי, הרגשת הימצאות בתוך שבין ההתבגרות לבגרות ומושג כלשהו על קיומן של מגוון אפשרויות עתידיות. תקופת הבגרות המתהווה, מאפשרת לצעיר להשתלב ולהתנהג על פי הציפיות במערכות החיים הבוגרים, מבלי המחויבויות הכרוכות בכך<sup>2</sup>. בעוד תקופת ההתבגרות וההתנסויות הנלוות לה מטרתן לזהות ולתת הגדרה ראשונית לזהותו של האדם, הרי שבתקופת הבגרות המתהווה מתנסה הצעיר בחיים על-פי הגדרות ראשוניות אלו בעולם המבוגרים ומדייק אותן. התנסות זו מספקת עבור הצעיר את הגירויים הנחוצים ללמידה של מערכות שליטה קוגניטיביות (כמו ויסות רגשי ותהליכי קבלת החלטות וניהול סיכונים) ובניית ידע על העצמי (אקספלורציה)<sup>3</sup>. הציפייה מהצעיר לקבל החלטות על חייו באופן עצמאי יותר. בוגרים-צעירים אשר חוקרים ומתנסים במהלך תקופת הבגרות-הצעירה באופן אקטיבי הינם בעלי סיכויים גבוהים יותר לגבש תחושת זהות קוהרנטית, אשר מסייעת להם בהמשך חייהם ושליטה גבוהה יותר במסלול החיים. אלו אשר מבצעים התנסויות ובחירות ואינם הולכים ישירות אל המסלול המהווה את ברירת המחדל של סביבתם החברתית-תרבותית, רוכשים מיומנויות גבוהות של קבלת החלטות, התפתחות אישית ומסוגלות<sup>4</sup>.

בבואנו לדון בבוגרים בספקטרום האוטיסטי ועל הקשיים המתמשכים, המתעצמים והייחודיים אותם הם פוגשים בחייהם הבוגרים חשוב לשים דגש על הפער הנוצר מעיכובים התפתחותיים לא רק בתקופת הילדות והנעורים, אלא גם בתקופת הבגרות המתהווה והיעדר התנסויות וחוויות תואמות גיל המספקות את הגירויים הנחוצים לתקופה זו. כבר בשלבי התפתחות מוקדמים נוצרים עיכובים הנובעים מן האוטיזם. דפוסי תקשורת מצומצמים ופונקציונאליים, קושי ושונות ביזימת אינטראקציות והוצאתן לפועל, קושי בהבנת האחר והסיטואציה החברתית ועוד, המובילים לבידוד חברתי וחסך בהתנסויות המאפשרות למידה חברתית<sup>5</sup>. חסך זה מזין את היעדר הלמידה והפער מתעצם<sup>6</sup>. קיים תמהיל של חסמים המעצים את הקושי – חסמים מולדים, חסמים נרכשים וחסם מעצם הפער התמידי בין הבשלות לבין הסביבה החברתית. כל שלב מכיל את הלמידה של השלב עצמו וגם יוצר הבשלה לקראת השלב הבא. עבור אדם בספקטרום האוטיסטי היעדר החוויות והקושי ללמידה חברתית מהן, מדירות מן ההתנסות הנוכחית ומרחיקות מהיכולת לקחת חלק בהתנסות הבאה. כפי שחוויות בילדות משפיעות על בריאותו הנפשית והתפתחותו התקינה של הילד, כך גם החוויות וההתנסויות בשלב הבגרות הצעירה הינן בעלות השפעה חשובה לא פחות. מתוך ההבנה כי התפתחותו של האדם נובעת מהאינטראקציה בינו לבין סביבתו, עולה הצורך לשים דגש על איפשו השלבים ההתפתחותיים והגירויים הסביבתיים הנילוויים אליהם ולצעיר עצמו להתפתח ולהשתנות<sup>7</sup>. לאור הבנת החסמים הניצבים בפני צעירים בספקטרום, ניתן, ואף חשוב, כאשר הילד או הצעיר בספקטרום בשל, לאפשר לו את החוויה. הקושי הוא שלעיתים הבשלות מגיעה בגיל כרונולוגי שהסביבה כבר לא מייצרת באופן טבעי את החוויות המתאימות לשלב זה. חשוב לקחת בחשבון לא רק את רצונו ויכולתו של הצעיר לחקירה והתנסות, אלא גם את המבנה החברתי אשר מאפשר או מונע מהצעיר לפעול באופן זה.

בשנים האחרונות ישנה הכרה בצורך למתן תשומת לב ייחודית לאופן בו צעירים עם מוגבלויות חוים את הבגרות המתהווה, ובהם גם צעירים בספקטרום האוטיסטי, ודרישה ליצירת תכניות ייעודיות עבורם והנגשת מסגרות קיימות בקהילה<sup>8</sup>.

עד לאחרונה, לא ניתן בישראל מענה מערכתי לצעירים בספקטרום האוטיסטי בשלב הבגרות המתהווה. בפני כל צעיר לקראת היציאה ממערכת החינוך עמדה הבחירה מבין שלוש האפשרויות הבאות:

1. כניסה למסגרת המותאמת לאוכלוסייה בוגרת - דיור/תעסוקה/פנאי, כשלעיתים בתוך המסגרת קיימת חלוקה גילאית, אך במהות המסגרת אינה ייעודית לשלב זה.
2. השענות על משאבים "טבעיים" של הצעיר – כישורים, משפחה, קרובים וכו' ובניית מערך אישי.
3. התנסות באופן ספונטני בחוויות תואמות גיל שאינן ייעודיות לאוכלוסייה (צבא, שירות לאומי, טיול לחו"ל, עבודות זמניות החלפת בני זוג וכו') ללא מערך תומך. צעירים בספקטרום שבחרו באפשרות זו, פעמים רבות, נחלו אכזבה.

למעשה, השילוב הייחודי של שלב התפתחותי קריטי, חסמים אובייקטיביים וסובייקטיביים המאפיינים צעירים בספקטרום ומיעוט התכניות המאפשרות את החוויות והלמידה המשמעותית מהווים חסם להמשך התפתחותו של הצעיר לאדם בוגר המשולב בקהילתו. לכן קיים צורך ביצירת מענה ייחודי המשלב תמהיל זה.

## תכניות מעבר – חשיבותן ותרומתן להתפתחות הצעיר/ה

מערכות החינוך המיוחד מכירות בחשיבות הרבה של הכנת התלמידים לקראת המעבר לחיים בוגרים, מבחינת מיומנויות ה-ADL וניהול משק הבית (קניות, בישול, ניהול תקציב), אך גם מבחינת הכנה לקראת מסגרות החיים הבוגרים בדגש על תעסוקה, ורואות במטרה זו את אחת ממטרות הליבה של בתי הספר. דגש רב מושם על בניית תכניות ייחודיות לתלמידים עם מוגבלויות. מחקרים רבים מראים כי גם ביחס לצעירים עם מוגבלויות, עבור צעירים בספקטרום האוטיסטי התוצאות בשטח מבחינת שילוב בתעסוקה, תחושת שייכות חברתית וכיו"ב נמוכות באופן ניכר, ולכן קיים הצורך להבנת האתגרים הנוספים המאפיינים את הספקטרום האוטיסטי בתקופת גיל זו<sup>9</sup>. מרבית תכניות המעבר ממוקדות מטרה לתחום התעסוקה ו/או הלימודים האקדמיים כמקדמי תעסוקה, על אף ההבנה כי שיעורי התעסוקה מושפעים גם ממשנתנים נוספים שאינם תלויים רק בתכניות ושירותים הייעודיים<sup>10</sup>. בנוסף, מתוך הבנה של הקשיים הספציפיים של צעירים בספקטרום האוטיסטי, ישנה הבנה כי מרכיב דומיננטי להצלחה להשתלבות בחיי הקהילה כבוגרים הינו הכישרים החברתיים, ולצד למידת מיומנויות אלו לאורך כל השנים, ניבנו תכניות ספציפיות להקניית מרכיב זה באופן המותאם לחיים הבוגרים<sup>11</sup>. למרות השאיפה וההשקעה בהקניית כלים ומיומנויות לחיים הבוגרים, התוצאות בשטח של אחוזי אבטלה גבוהים ובידוד חברתי מעידות על כך שהתכניות הללו אינן מספקות עבור צרכיהם של תלמידים בספקטרום האוטיסטי בסיום מערכת החינוך והמעבר לחיים הבוגרים<sup>12</sup> והקשיים החברתיים והמאפיינים ההתנהגותיים נתפסים גם על-ידי הצעירים עצמם כחסם להשתלבותם במסגרות החיים הבוגרים<sup>13</sup>.

לתכניות מעבר יש מקום לא רק במסגרת הבית ספרית. תכניות הכשרה ייעודיות לתחומי החיים הבוגרים צוברות תאוצה בשנים האחרונות ונמצאו כיעילות בקידום תעסוקה – שילוב בתעסוקה ראשונית (כניסה לשוק העבודה לעבודות ברמת מקצועיות נמוכה) ומדדי הצלחה נוספים (שכר, שמירה על מקום העבודה, שביעות רצון וכיו"ב), אך עדיין נשאר אתגרים והתמודדויות בדגש על התחום החברתי<sup>14</sup>. תכניות אחרות ממוקדות במעבר ללימודים אקדמיים ותמיכה במהלכם, מתוך הבנה כי השתלבות מיטבית במסגרת האקדמית הינה שלב חשוב להשתלבות במערכות החיים הבוגרים בהמשך.

מחקרים הנלווים לתכניות אלו הדגישו את הפער בכך שתכניות מעבר רבות אכן נבנות באופן אישי עבור כל תלמיד ותלמידה, אך ברובן התלמיד עצמו אינו לוקח חלק מוביל בתכנון ובניית התכנית<sup>15</sup> בעוד, להגדרה העצמית של התלמיד יש חשיבות רבה במחויבותו לתכנית ולהצלחת המעבר – בתעסוקה, פנאי, עצמאות ואיכות חיים<sup>16</sup>. אישיות יוזמת נמצאה כקשורה באופן חיובי לאקספלורציה, ליכולת למחויבויות ולגמישות, ולקבלת החלטות מכוונות, ובאופן שלילי להיעדר מטרה והימנעות. כשבוחנים לעומק את תהליכי האינדיבידואציה, צעיר בעל דפוס התפתחותי פרו-אקטיבי של חקירה והתנסות, יהיה עם הערכה עצמית ודימוי עצמי גבוהים יותר, ביחס לצעיר המתנהל בתקופת הבגרות המתהווה בדפוס קונפורמי, קרי לפי ברירת המחדל ו"זורם עם הזרם". משתנים אלו של הערכה עצמית ודימוי עצמי נמצאו כמשתנים מתווכים להצבת מטרות בחיים<sup>17</sup>. אם כך, מרכיב חשוב בתכניות מסוג זה הוא נתינת דגש על הקניית מיומנויות של אקספלורציה (חקירה, היועצות), הגדרת מטרות וקבלת החלטות, מודעות עצמית וסנגור עצמי כחלק מהבניית הזהות של הצעיר/ה<sup>18</sup>.

תכניות מעבר מאפשרות את השילוב המיטבי בין התנסויות תואמות גיל לבין המשימות ההתפתחותיות של שלב הבגרות המתהווה. עבור הצעיר בספקטרום האוטיסטי, הצורך בעיבודן של ההתנסויות, התיווך למטא-קוגניציה ובניית

ידע על העצמי ועל העולם, הם שמאפשרים את הקניית המיומנויות הנדרשות מאדם בוגר. יכולות ניהוליות כמו תכנון וקבלת החלטות, הסתגלות לשינויים וויסות ריגשי מקבלות משמעות שונה בהתנסויות החיים הבוגרים.<sup>19</sup>

מחקרים רבים מציינים את הקושי של צעירים בספקטרום האוטיסטי לפתח מיומנויות מסוג זה בשל אוטונומיה אישית נמוכה ומעורבות משפחתית גבוהה בכל הנוגע לקבלת החלטות<sup>20</sup> כך שעבור הוריו של הצעיר, תכניות המעבר מאפשרות העברת אחריות בסביבה בטוחה. אם בעבר ניהלו וקיבלו החלטות עבור הצעיר, הידיעה שישנה דמות מקצועית המלווה ועדיין מיידעת אותם במקרה הצורך ומעבירה אינפורמציה חיונית לדמויות משמעותיות במסגרות בקהילה (כמו המרצה במכללה או הבוס במקום העבודה), היא שמאפשרת להם בטחון לשחרר את הצעיר ולאפשר את תהליך הספריציה ואינדיבידואציה הנדרש<sup>21</sup>.

היבט נוסף החיוני לאפשרור האקספלורציה והבניית הזהות הינו שייכות לקהילה. השתתפות בקהילה מהווה צורך ברמה הבריאותית-שיקומית עבור אנשים עם מוגבלויות ומשפרת את התפקוד ואיכות החיים<sup>22</sup>. צעירים בספקטרום האוטיסטי לוקחים באופן יחסי פחות חלק בחיי קהילה. הסיכוי של צעירים אלו לקחת חלק בקהילה של בעלי מוגבלויות ולראות את המוגבלות שלהם כמרכיב בזהות ולא כעניין פרטי הוא נמוך. בידוד זה והיעדר שייכות לקהילה מצמצם משמעותית את האפשרויות להזדהות עם אחרים ומציאת מודלים לחיקוי. כיוון שהאוטיזם אינו תמיד נראה באופן חיצוני, אזי היכולת להזדהות עם אחרים ושייכות לקהילה מחייבת תהליך של "יציאה מהארון", הכרה והכרזה על שייכות להגדרה.

לרוב, תכניות המעבר, מכינות ומכשירות לתחומים ייעודיים כמו לימודים אקדמיים ותעסוקה – בהן תכניות ייעודיות אשר מיועדות לשלב הבגרות המתהווה עבור צעירים עם מוגבלויות. בפועל חלקן מתחילות כבר במסגרות החינוך התיכוניות ולעיתים משולבות במסגרות החינוך המיוחד ככיתות י"ג-י"ד. בין תכניות אלו ישנן גם מספר תכניות ייעודיות לצעירים בספקטרום האוטיסטי.

### **ייחודיות תכניות מעבר בישראל**

במדינת ישראל, עם סיום מערכת החינוך, קיים מסלול מחייב עבור מרבית הצעירים – השירות הצבאי. מסלול זה, הנמשך בין שנתיים לשלוש שנים, דוחה במקצת את הצורך להתמודד עם חלק מהאתגרים של הבגרות המתהווה, במיוחד אלו הדורשים מיומנויות של קבלת החלטות מחייבות (עבודה, לימודים על-תיכוניים וכד'), ויש בו תהליכים אינטנסיביים של יצירת נפרדות מההורים, אינדיבידואציה והבניית זהות. ההכרה כי השירות הצבאי מעניק לצעירים ערך רב לצד מיומנויות, כלים והון זהותי, הביאה ליצירתם של מסלולי שירות אלטרנטיביים בכדי לאפשר לצעירים שאינם מגויסים לצבא לרכוש בתקופה זו חלק מההתנסויות המעצבות הקיימות בשירות מסוג זה.

### **שירות צבאי**

השירות הצבאי לכשעצמו מאפשר יציאה מבית ההורים והינו אחת הדוגמאות למסגרות המאפשרות התנסויות האופייניות לחיים בוגרים ואת הלמידה המשמעותית לבגרות המתהווה. מרבית הצעירים בספקטרום האוטיסטי מודרים מהתנסות זו, בקבלת הפטור משירות צבאי. עבור צעירים שקיבלו פטור מגיוס חובה ומעוניינים לשרת בצבא, מאפשר צה"ל שירות צבאי בהתנדבות.

סוגי התכניות המסייעות לצעירים בספקטרום האוטיסטי המבקשים להתנדב לצבא הן למעשה מקבילות לתכניות של הכשרה והשמה תעסוקתית. הן נעות מתכניות הנותנות הכנה כללית של מיומנויות להשתלבות בצבא באופן קבוצתי – כמו מיומנויות חברתיות, הבנה של המסגרת הצבאית ומבנה החיילות הצבאיים, החוקים והנורמות בצבא וכיו"ב; תכניות המספקות הכשרה מקצועית ממוקדת למקצועות נדרשים בצבא (כגון ניתוח תצלומי אוויר, בדיקות תוכנה, מידענות ואופטיקה) בשילוב הכנה למסגרת הצבאית; תכניות הכוללות פרק התנסות של התנדבות אזרחית במשך 3 חודשים לפחות כתקופת הכשרה והסתגלות, כשבסוף התקופה אם ישנה התאמה מתגייס הצעיר; ותכניות אשר מבצעות השמה אישית ייעודית לכל צעיר וצעירה תוך התאמת היכולות והרצונות, סביבת השירות והתפקיד וליווי במהלך השירות.

### **שירות לאומי-אזרחי**

מסלול מקביל הקיים בישראל עבור צעירים שקיבלו פטור משירות חובה בצה"ל, הינו מסלול של שירות לאומי-אזרחי, המאפשר התנדבות לתקופה מקבילה של השירות הצבאי וקבלת זכויות והטבות זהות. התנדבות זו פתוחה לכלל מקבלי הפטור משירות צבאי (על רקע רפואי, דתי ועוד). עם זאת, מסגרת השירות הלאומי-אזרחי הינה גמישה ומתאמת יותר והשירות נעשה בגופים אזרחיים (מוסדות ציבור ומלכ"רים כגון מוסדות חינוך, בתי אבות, בתי חולים, עמותות ועוד). למתנדבים ניתנת מסגרת ליווי מוגברת, גמישות במקום השיבוץ, הדרגתיות בשעות ההתנדבות וסמינרים ייעודיים לתכנית. בדומה לשירות הצבאי, גם השירות הלאומי-אזרחי מאפשר לחוות ולהתנסות בחוויות האופייניות לבגרות המתהווה. הבחירה בין שירות לאומי לבין שירות צבאי מושפעת מתפיסות עולם, מהנגישות לתכניות באזור המגורים, מהעדפותיו של הצעיר ושלל גורמים נוספים. לכן גם לתהליכי הבחירה חשיבות ומשמעות לאופן בו ייתרם הצעיר מהתנדבות זו.

### **שנת שירות ומכינות קדם-צבאיות**

שנת שירות או השתתפות במכינה קדם-צבאית מתאפשרת לכלל הצעירים, גם אלו המחויבים בגיוס לצבא, על-ידי בקשה לדחיית שירות. ערוץ זה נעשה פופולארי ומשמעותי משנה לשנה. בשונה מהתכניות האחרות, שנת השירות לרוב מאופיינת בדגש רב על הפן החברתי והשייכות לקבוצה. השנה מוקדשת להתנדבות בקהילה ובעיקר במסגרות חינוכיות (פנימיות, תנועות נוער וכד'). מסלול שנת השירות החל בשיתוף עם חטיבת הנח"ל המאפשר לחברי גרעיני הנח"ל לדחות את שירותם הצבאי בכדי לקחת חלק במשימות חלוציות של התיישבות, תרומה לקהילה ועבודה חברתית בפריפריה הגיאוגרפית-חברתית של ישראל (מסלול זה משלב גם פרק של משימה חברתית-קהילתי לאחר שירות של שנה וחצי ובסיומו חוזרים לשירות הצבאי). מסלול זה אינו מתאפשר לצעירים עם מוגבלויות כיוון שהוא מכיל בתוכו שירות צבאי מלא. עם השנים התרחב מסלול זה לתנועות וארגוני נוער בשיתוף משרד החינוך, ובשנת 2015 כ-3,280 צעירים וצעירות התנדבו לשנת שירות. בשל הפופולאריות והיוקרה של חלק מהתכניות הקבלה לשנת השירות לעיתים רבות כרוכה במיונים. באופן עקרוני, ערוץ זה פתוח לכלל הצעירים בישראל, אך בפועל אין ייצוג הולם לצעירים בעלי מוגבלויות במסלולים אלו. המיונים המאופיינים בדינמיקה קבוצתית מקשים על הקבלה ולפעמים גם אופייה האינטנסיבי של שנה זו, מקשה על ההתמודדות של הצעיר והוא נזקק לליווי.

המכינות הקדם-צבאיות מוכוונות לחינוך למנהיגות צבאית ואזרחית והכנה לשירות צבאי משמעותי. מטרתן בראש ובראשונה לקדם ולהעשיר את כח האדם הצבאי. במועצת המכינות הקדם-צבאיות בשיתוף ג'וינט ישראל אשלים וקרן משפחת רודרמן, נעשה בשנתיים האחרונות פרויקט לשילוב צעירים עם מוגבלויות במכינות הקדם-צבאיות. תכנית זו צוברת תאוצה משנה לשנה, כשבכל שנה יותר ויותר צעירים עם מוגבלויות משולבים במכינות הקדם-צבאיות. בתכנית הזו הם מקבלים ליווי ותמיכה אישיים, זוכים להיות עם בני גילם באינטראקציות חברתיות אינטנסיביות ולבלות מחוץ לבית ההורים במהלך השנה של המכינה. המכינות הקדם-צבאיות מוכוונות לשירות צבאי, כך שמרבית המשתתפים ישולבו לאחר מכן בשירות צבאי, גם אם במסגרת התנדבותית.

כיום, אין מסלול ייעודי לצעירים בספקטרום המעוניינים לעשות שנת שירות. כאשר סוקרים את שלב הבגרות המתהווה בישראל יש לתת את הדעת גם על מסלול נורמטיבי זה שהופך להיות פופולרי יותר ויותר ועל האופן בו ניתן להנגישו גם לאוכלוסיות נוספות.

### מכינות לחיים עצמאיים

מכינות יכולות להיות תכנית הכנה ממוקדת יעדים שונים (לימודים אקדמיים, תעסוקה, שירות לאומי-אזרחי, שירות צבאי ועוד), כאשר ייחודיותן של תכניות אלו הינו לאפשר לצעירים בספקטרום האוטיסטי לעבור פרק הכשרה ייעודי המכיר בקשיים ובחוזקות שלהם בכדי להכנים על הצד הטוב ביותר לקראת פרק החיים הבא. תכניות ליווי והכשרה לצבא, לשירות לאומי, לדיר, לפנאי וללימודים, גם אם קיימות וחשובות, אינן מצליחות להוות תחליף שלם למגוון האפשרויות שצעירים בשלב הבגרות המתהווה חשופים להן.

בשנת 2008, כאשר אנו, כותבות הפרק, יצאנו למסע – הקמת עמותת אבני דרך לחיים המפעילה את [מכינת אבני דרך](#), היה זה מתוך עבודת שטח עם צעירים בספקטרום והיעדר האפשרויות שעמדו בפניהם של צעירים בספקטרום האוטיסטי בשלב הבגרות המתהווה ויכלו לתת את המענה הנדרש והרצוי עבורם עם היציאה ממערכת החינוך. חיפשנו אחר תכנית שתאפשר מגוון התנסויות רחב שיש ביכולתם של החיים להציע. בהדרגה נרקם רעיון ה"מכינה", שבהווייתה מוכוונת לשלב הבגרות המתהווה והמשימות ההתפתחותיות שלו. מכינה המוקדשת כולה להרחבת ההזדמנויות והחוויות ולמידה מתוכן.

### מכינות לחיים עצמאיים

[בעת כתיבת הפרק בגרסתו הראשונה מכינת אבני דרך היתה המכינה היחידה לצעירים בספקטרום האוטיסטי, הקטע הבא נכתב על [מכינת אבני דרך](#). כיום קיימות מכינות נוספות של "גוונים" ו"כיוונים" וכן שלוחות ייחודיות של "אבני דרך לחיים"].

מכינת אבני דרך הינה תכנית מעבר לצעירים בספקטרום האוטיסטי המעניקה כלים לחיים עצמאיים בקהילה אשר מאפשרת התנסות בכל תחומי החיים ופועלת במתכונת פנימייתית.

המכינה פועלת מתוך אמונה שעצם התהליך ואפשרויות של תקופת הבגרות המתהווה מהווים מקפצה לעצמאות ולבגרות. מתוך כך עיקר העשייה הוא בהתנסויות מגוונות ועיבוד החוויה ופחות בהשגת מטרות קבועות מראש. ההתייחסות

היא לתהליך התנסותי הכולל הצלחות וכישלונות ולמידה משניהם (אין הימנעות מכישלון או יצירה מכוונת של הצלחות). דגש רב מושם על גיבוש והבניית זהות, פיתוח מיומנות של תהליכי קבלת החלטות, ניהול עצמי וניהול עזרה.

במכינת אבני דרך הצעיר (מכיניסט) פועל בתוכנית אישית בהובלה עצמית הנתמכת בעבודה קבוצתית. סדר היום דינאמי ושונה ממכיניסט אחד למשנהו. תחומי העיסוק מגוונים וכוללים בין השאר: לימודים אקדמיים במכללה, הכשרות מקצועיות, לימודי נהיגה, עבודה, חיי פנאי מתוך ההיצע בסביבה הקרובה ויצירת הזדמנויות פנאי בלתי שגרתיות, התנדבויות, ניהול משק בית, תקציב ועוד. עיקר השירותים נצרכים בקהילה, מתווכים ומעובדים ע"י הצוות ומספר מצומצם של מפגשים בשבוע מתקיים בקבוצת הדומים. מפגש שבועי מרכזי מוקדש לסדנה ייחודית העוסקת בסוגיות הקשורות לאוטיזם, זהות, סטיגמות וכיו"ב, ודיון משותף על המקום של כל מכיניסט על מיקומו במרחב שבין התיאוריה לחוויותיו.

המגורים במכינת אבני דרך בנויים על פי מודל של מעונות סטודנטים- מרחב גדול ובו דירות. חלק מהדירות מיועדות לשני שותפים וחלקן ליחיד. כיון שהיעד הבא הינו חיים עצמאיים, כל מכיניסט מתנהל כיחידה כלכלית עצמאית ולוקח אחריות מלאה על ניהול משק הבית שלו – אין אב בית ואם בית. המרחבים המשותפים במכינה מאפשרים התנסות במעבר בין מרחב פרטי ו"אוטיסטי" - שחיוני עבור כל משתתף כחלק מזהותו ובריאותו הנפשית, לבין מרחב רגיל בו נדרשות ומתאפשרות מיומנויות חברתיות רגילות ורמה גבוהה של ויסות עצמי. מיקרוקוסמוס זה מאפשר להתנסות בחוויות תואמות גיל להן הצעירים בשלים – אותן חוויות היו נחשכות ממרביתם אלמלא היו במכינה. דוגמאות- מכונות הכביסה ביתיות אך משותפות לכולם, בנוסף למטבחים הפרטיים העומדים ברשות כל משתתף קיימים מטבחים משותפים למי שבחר לקיים ארוחה משותפת, מחוץ למכינה ישנו אזור עם מדורה המאפשר פעילות חוץ חברתית ועוד.

מטבע הדברים צעירים רבים במכינה מתנסים בעולם העבודה ו/או באקדמיה. ניתן להתייחס לתחומים אלו כאל דוגמא המבטאת את תפיסת העולם הייחודית של המכינה. במכינה תחומים אלו אינם מהווים מטרה בפני עצמה, אלא הזדמנות לחקר והעמקת הידע על העצמי. מבחינה זו יש בתכנית עבודה רבה על תהליכי אינדיבידואציה שתהיה התפתחותית ותעודד חקירה פרו-אקטיבית דרך רכישת התנסויות, השתתפות ובחירה. עצם ההתנסות מפתחת את היכולות העתידיות בתחום ההתנסות עצמו, אך גם בבניית הזהות והאישיות כאדם בוגר. באקדמיה, למשל, נוסף על רכישת ושיכלול המיומנויות האקדמאיות, נבחנת בפועל היכולת להתמודד עם דרישות אקדמאיות, עם מערכת חברתית, עם מערכת אדמיניסטרטיבית וכל זאת תוך כדי הגדלת סל הכלים בתחום מיצוי הזכויות, הסגור העצמי וקבלת התמיכות הנדרשות מתוך הקיים. בראש ובראשונה מושם דגש על תהליך הבחירה, לדרך בה מתמודדים עם האתגרים ולידע העצמי שנרכש בעקבות החוויה. ישנה עדיפות להתנסויות אוטנטיות במרחב הקהילתי ה"נורמטיבי" של צעירים בישראל על פני התנסויות ייעודיות לאנשי הספקטרום האוטיסטי.

את המושג עצמאות ניתן למדוד ולבחון באופנים רבים. במכינת אבני דרך אנו מבחינים בין "עצמאות" ל"אוטונומיה". העצמאות הינה היכולת לבצע דברים לבד (הכנת אוכל, לנהוג רכב וכו') ואילו האוטונומיה נמדדת ביכולת לקבל החלטה מסוימת על סמך המשאבים הקיימים ברשות הפרט (משאבים אישיותיים, יכולות, קשיים, משאבים חברתיים, כלכליים, זמן, ידע וכו'), להוציאה לפועל, לנהל את העזרות הנבחרות ובסופו של דבר לשאת באחריות על התוצאות – בין אם

הן נחוות כהצלחה או ככישלון. במכינה אנו פועלים למען שני התחומים אך מירב המשאבים מושקעים בפיתוח האוטונומיה.

כיוון שהמשפחה הינה גורם חשוב בחיי הצעיר צוות המכינה עובד גם עם המשפחות. תכנית המכינה כוללת מפגשים קבוצתיים וקשר עם המשפחות, מתוך הבנה שהצעיר עובר תהליך נפרדות מהוריו, גיבוש והבניית זהות. המשפחה, כשותפה צריכה לעבור תהליך מקביל, גם אם מצומצם בהיקפו, ולהבין את התהליך המקביל שעובר הצעיר וחשיבות יצירת האינדיבידואציה. ככל שהתהליך מוצלח יותר, מתאפשר לצעיר לקחת על עצמו מגוון תפקידים של בוגר במשפחתו, ומרכיב חשוב בכך הוא שהוריו ירגישו כי הם סומכים על הצעיר בבחירותיו. לשם כך יש ליצור ולתווך להורים את ההתנסויות שעובר הצעיר וגם את חשיבות הכישלונות שבדרך וההתנסויות שאינן מייצרות תוצאות מקדמות ומשמעותיות באופן מיידי, אלא מסייעות לצעיר ברכישת מיומנויות רכות והבניית זהות אשר מהוות את הבסיס לחיים הבוגרים. ניתן לראות בתכנית המעבר כמשמשת מעין אובייקט מעבר המספק את הביטחון במעבר מבית ההורים המסמל גם את הרמות השונות בו הם מסייעים לצעיר בהתנהלותו היומיומית, למעבר לעצמאות ואוטונומיה. חשוב להבין כי קודם לכן, תפקיד ההורים אינו רק בניהול היומיום, אלא לפעמים הם מהווים גם כלי מתווך ומוסרת. יכולתו של הצעיר ללמוד לווסת את עצמו במצבי לחץ ולעשות תיווך יעיל של צרכיו לסביבה, מצריכה תהליך הדרגתי וסביבה בטוחה אשר תיתן לו גם חלופות של אסטרטגיות התמודדות, מקורות תמיכה חדשים וכלים לניהול עזרה, ניהול משברים וקבלת החלטות.

בשל המקום המרכזי בתקופת הבגרות המתהווה של הבניית הזהות יש חשיבות רבה בתכנית להכרות עם הקהילה האוטוסיטית בישראל - חשוב שהצעירים, לצד השתלבותם בחברה ובקהילה, יחשפו לקהילה, לדמויות משמעותיות ולתרבות אוטיסטית. חשיבות החשיפה היא ליצור העצמה וגאווה אוטיסטית. אותו חוסן מקנה ביטחון ודימוי עצמי גבוה במפגש ובלקיחת החלק בקהילה ובחברה.

[שימו לב - בתקציר הושמט תיאור מקרה]

## ומה הלאה?

מתוך הכרות עם צעירים רבים שלקחו חלק בהתנסויות האופייניות לבגרות המתהווה, בין אם באופן עצמאי ובין אם תחת מסגרת ייעודית, אנו רואות את החשיבות של התנסויות אלו לצעירים ואת ההזדמנויות שנפתחו בעקבות זאת, כמו גם תחושת הערך העצמי והשייכות. אנו קוראות לפיתוח תכניות נוספות שמאפשרות את שלב הבגרות המתהווה. אנו מאמינות שככל שיהיו יותר אפשרויות ויותר דרגות חופש יהיו גם יותר צעירים שללא מסגרת 24/7 יוכלו לקיים בעצמם את התהליך. בסופו של יום גם הפרט וגם החברה ייהנו מאפשרויות אלו. הגיע העת לחיות בחברה שמאפשרת את המגוון- את מגוון האפשרויות כמו גם את המגוון האנושי.

<sup>1</sup> Arnett, J. J. (2006). Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age. In J. J. Arnett, & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.

<sup>2</sup> Schwartz, S. J., Arnett, J. J., & Côté, J. E. (2005, December). Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229.



צ'ינמון, ג' ר', ריץ', י' & גרוס-ספקטור, מ'. (ספטמבר 2012). מאפיינייה של החקירה בשלב הבגרות הצעירה - המקרה של צעירים בישראל. קרן גנדיר.

- <sup>4</sup> Schwartz, S. J., Arnett, J. J., & Côté, J. E. (2005, December). Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society, 37*(2), 201-229.
- Hill, P. L., Jackson, J. J., Roberts, B. W., Lapsley, D. K., & Brandenberger, J. W. (2011). Change You Can Believe In: Changes in Goal Setting During Emerging and Young Adulthood Predict Later Adult Well-Being. *Social Psychological and Personality Science, 2*(2), 123-131.
- Messersmith, E. E., & Schulenberg, J. E. (2010, December 10). Goal attainment, goal striving, and well-being during the transition to adulthood: A ten-year U.S. national longitudinal study. *New Directions for Child and Adolescent Development, 130*, pp. 27-40. doi:10.1002/cd.279
- <sup>5</sup> Merkle, E. E. (2007). *The Experience of Isolation and Loneliness in Young Adults with High-Functioning Autism*. University of North Carolina, Department of Psychology (Clinical Psychology). Chapel Hill: University of North Carolina.
- <sup>6</sup> Pearlman-Avni, S., Kenny, S., & Vortman-Shoham, I. (2017). A preparatory program for young adults on the autism spectrum: Identity exploration and self-advocacy. *International Journal of Information and Education Technology, 7*(3), 159-167. doi:10.18178
- <sup>7</sup> Schulenberg, J. E., Sameroff, A. J., & Cicchetti, D. (2004). The Transition to Adulthood as a Critical Juncture in the Course of Psychopathology and Mental Health [Editorial]. *Development and Psychology, 16*, 799-806.
- <sup>8</sup> Anderson, K. A., Sonsnowy, C., Kuo, A. A., & Shattuck, P. T. (2018, April). Transition of Individuals with Autism to Adulthood: A Review of Qualitative Studies. *Pediatrics, 141*(s4), s318-s327.
- <sup>9</sup> Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., & Cifu, G. (2014). Transition from School to Adulthood for Youth with Autism Spectrum Disorder: What We Know and What We Need to Know. *Journal of Disability Policy Studies, 25*(1), 30-40.
- <sup>10</sup> Roux, A. M., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Anderson, K. A., Wagner, M., & Narendorf, S. C. (2013). Postsecondary Employment Experiences Among Young Adults with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 25*(9), 931-939.
- <sup>11</sup> Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L., & Gotham, K. (2013). Connecting Youth and Young Adults with Autism Spectrum Disorder to Community Life. *Psychology in the Schools, 50*(9), 888-898. doi:10.1002/pits.21716
- <sup>12</sup> Friedman, N. D., Warfield, M. E., & Parish, S. L. (2013). Transition to Adulthood for Individuals with Autism Spectrum Disorder: Current Issues and Future Perspectives. *Neuropsychiatry, 3*(2), 181-192. doi:10.2217/NPY.13.13
- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., & Cifu, G. (2014). Transition from School to Adulthood for Youth with Autism Spectrum Disorder: What We Know and What We Need to Know. *Journal of Disability Policy Studies, 25*(1), 30-40.
- Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R., & Anderson, K. A. (2013, April). Social Participation Among Young Adults with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:10.1007/s10803-013-1833-8
- <sup>13</sup> Giarelli, E., Ruttenberg, J., & Segal, A. (2013). Bridges and Barriers to Successful Transitioning as Perceived by Adolescents and Young Adults with Asperger Syndrome. *Journal of Pediatric Nursing, 28*, 563-574.
- <sup>14</sup> Hillier, A., Campbell, H., Mastriani, K., Vreeburg Izzo, M., Kool-Tucker, A. K., Cherry, L., & Beversdorf, D. Q. (2007). Two-Year Evaluation of a Vocational Support Program for Adults on the Autism Spectrum. *Career Development for Exceptional Individuals, 30*(1), 35-47.
- <sup>15</sup> Shogren, K. A., & Plonter, A. J. (2012). Transition Planning for Students With Intellectual Disability, Autism, or Other Disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and developmental Disabilities, 50*(1), 16-30. doi:10.1352/1934-9556-50.1.16
- <sup>16</sup> Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Smith, T. E., Zager, D., & Simpson, R. (2010). Research-Based Principles and Practices for Educating Students with Autism: Self-Determination and Social Interactions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(4), 475-486.
- <sup>17</sup> Schwartz, S. J., Arnett, J. J., & Côté, J. E. (2005, December). Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society, 37*(2), 201-229.
- <sup>18</sup> Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of Interventions to Promote Self-Determination for Individuals with Disabilities. *Review of Educational Research, 71*(2), 219-277. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3516085>
- Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-Determination: What Do We Know? Where Do We Go? *Exceptionality, 15*(1), 3-15.

- 
- <sup>19</sup> Pearlman-Avni, S., Kenny, S., & Vortman-Shoham, I. (2017). A preparatory program for young adults on the autism spectrum: Identity exploration and self-advocacy. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(3), 159-167. doi:10.18178
- <sup>20</sup> Anderson, K. A., Sonsnowy, C., Kuo, A. A., & Shattuck, P. T. (2018, April). Transition of Individuals with Autism to Adulthood: A Review of Qualitative Studies. *Pediatrics*, 141(s4), s318-s327.
- <sup>21</sup> Sosnowy, C., Silverman, C., & Shattuck, P. (2017). Parents' and Young Adults' Perspectives on Transition Outcomes for Young Adults with Autism. *Autism*, 22(1), 29-39.
- <sup>22</sup> Salzer, M. S., & Baron, R. C. (2016). *Well together – A blueprint for community inclusion: Fundamental concepts, theoretical frameworks and evidence*. Philadelphia, PA. USA: Temple University Collaborative on Community Inclusion of Individuals with Psychiatric Disabilities. Retrieved April 17, 2019, from <https://media.wellways.org/inline-files/WellTogether2017web.pdf>