

מדינת ישראל
משרד החינוך המינהל הפדגוגי
אגף חינוך מיוחד

מודלים לעבודה קבוצתית לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך



דצמבר 2010

חוברת זו הינה טיוטא לצורך הצגה ביום העיון
למטפלים בהבעה ויצירה

פנימי – לא להפצה

תוכן העניינים

הקדמה

ד"ר לאה שקד

מבוא

תמי ירמיהו וציונה פרנקל

עבודה קבוצתית במערכת החינוך

יעל שרון

הכיתה כקבוצה

1. **השיר שלנו**, תהליך כיתתי קבוצתי באמצעות טיפול במוסיקה
שירלי זמיר אלבז
2. **נפרדים מבוני**, תהליך פרידה דרך שימוש בטקסים בדרמה תרפיה, עבודה בכיתת חינוך מיוחד במגזר
הבדואי
נר גפני
3. **מצלמים חלומות גדולים**, מולטימדיה ככלי להעצמה בטיפול קבוצתי בשילוב אומנויות עם תלמידים לקויי
למידה
חגית האוזר
4. **'האומנות כמיכל' ליצר הרס ותוקפנות בטיפול קבוצתי עם מתבגרים**, כיתת חינוך מיוחד בחטיבת
בניינים רגילה
חנה רון ועדי צעדי כהן

מודל עבודה בקבוצות עם אוכלוסיות על פי הלקות

5. **זה לא באמת זה בדמיון**, טיפוח מיומנויות תקשורת בקבוצת מתבגרים בספקטרום האוטיסטי באמצעות
טרנספורמציות התפתחותיות מודל בדרמה תרפיה בבית ספר לחינוך מיוחד
גדעון זהבי וסמדר בן עמי
6. **מוסיקה מילים ומה שביניהם**, טיפול הבעתי בנערות הסובלות מהפרעת אישיות גבולית במסגרת מחלקת
יום נוער בבי"ח אברבנאל
דגנית גרדין נעה ביבי
7. **נפגשים בפסגה**, מפגש מוסיקלי חברתי בין תלמידים 'זמרים' עם פיגור שכלי מבית ספר לחינוך מיוחד
לבין נגנים ממגמת מוסיקה
עזר פרנקו
8. **בין אובדן ובניה מחדש**, התערבות טיפולית קבוצתית במוסיקה לילדי הגיל הרך נפגעי פוסט טראומה
רבקה פלזנשטיין
9. **אנחנו בנות אנחנו חזקות**, קבוצת חינוך מיני חברתי של בנות מתבגרות עם מוגבלות שכלית
התפתחותית במסגרת בית ספר לחינוך מיוחד
נחמה מוסרי ושרה ארז

טיפול דיאדי

10. **טיפול באומנות דיאדי – קבוצתי לילדים עם צרכים מיוחדים והוריהם** במעבר מגן לכיתה אלף בחינוך
הרגיל
ענת ליבן
11. **הילד שלי הוא אריה**, טיפול בבעיות התנהגות באמצעות קבוצת הורים וילדים המשולבים בחינוך הרגיל
במסגרת המרכז הטיפולי במתי"א
מיכל אבירם

הקדמה

חוברת זו היא תוצר סינרגי של עבודה בצוות רב מקצועי. קובץ המאמרים בחוברת משלב בין ידע תיאורטי לבין ניסיון מקצועי קליני עשיר של מטפלים באמצעות אמנות במערכת החינוך. הניסיון המקצועי שנצבר מתאר תהליך טיפולי המתרחש כולו בזירה חינוכית ומהווה כר נרחב לשיתופי פעולה בין צוותים רב מקצועיים.

על אף שאסופת המאמרים בחוברת מבוססת על טיפול קבוצתי אותנטי עם תלמידים במערכת החינוך אין בחוברת המלצות טיפוליות פרטניות. מטרת חוברת ההדרכה היא לעזור למטפלים בשדה לגבש עמדה טיפולית מותאמת למערכת החינוך.

תודתי העמוקה לצוות המדריכות: תמי ירמיהו, יעל שרון וציונה פרנקל שהגו את הרעיון של כתיבת החוברת. הן אלה שדרבנו ועודדו את הכותבים להעז ולכתוב כתיבה אקדמית, קראו את המאמרים בגלגולים השונים, נתנו משוב, העירו הערות מקצועיות והביאו את החוברת לידי גמר. לרינה כהן, מדריכה ארצית לתקשוב, על המוכנות וההשקעה בסידור וארגון החוברת.

במיוחד יבואו על הברכה כותבי המאמרים על נכונותם לחלוק עמנו בניסיונם הטיפולי.

אנו מקווים כי חוברת זו הינה רק הסנונית הראשונה לסדרה של שיתופי פעולה בין מקצועיים.

ד"ר לאה שקד

מפקחת ארצית ממונה על שירותי חינוך מיוחדים

אחת השאלות המעסיקות מטפלים בהבעה ויצירה ואנשים במערכת החינוך היא הדרך להטמעת מודל עבודה המחבר בין התפיסה הטיפולית לתפיסה החינוכית. סביב שאלה זו התקיימו, ועדיין מתקיימים, דיונים רבים לאורך השנים. מה זו עבודה טיפולית בתוך מערכת חינוכית? מה מצופה מהמטפל ומהתהליך הטיפולי? היכן מקומו של המטפל בצוות הרב מקצועי? איך שומרים על איזון בין הדרישה הטיפולית לסודיות וגבולות החדר לבין בניית תוכנית עבודה חינוכית?

כמדריכות המלוות את המטפלים בהבעה ויצירה במסגרות החינוכיות השונות, העלאת שאלות מהווה חלק פורה ממפגש ההדרכה השוטף והיא מאפשרת למידה והתפתחות. אחת השאלות שעולה וחוזרת נוגעת לייחודיותו של התהליך הקבוצתי הטיפולי עם ילדים בתוך בתי הספר.

הידע התיאורטי בנושא קבוצות עליו מתבססים המטפלים להבנת התהליך הקבוצתי עם ילדים מושתת על עבודה עם מבוגרים. לכן עולות שאלות סביב התהליך הקבוצתי עצמו בהשוואה, לתהליך קבוצתי שנעשה עם מבוגרים. יאלום בספרו טיפול קבוצתי (2006) טען, שניתן לעבוד עם אוכלוסיות ומטרות מגוונות על ידי "התאמת עקרונות היסוד של הטיפול הקבוצתי לכל מצב קליני שנועד למטרה מיוחדת". ההתאמות עליהן דיבר יאלום היא אחת השאלות המרתקות, ולפעמים המתסכלות ביותר, למטפל המנחה קבוצת ילדים. כמו כן קיימות התלבטויות כיצד להתאים את התהליך הקבוצתי לגיל התלמידים, לרמה ההתפתחותית, למאפייני הלכות ולמסגרת החינוכית בה הקבוצה מתקיימת? מהו אופי הקשר ואילו דרכי עבודה עם הצוות החינוכי מתאימים לליווי הקבוצה?

בשונה ממבוגרים, ילדים ומתבגרים, לרוב אינם פונים בעצמם לקבלת תמיכה ועזרה מקצועית, אלא מופנים על ידי ההורים או הצוות החינוכי המלווה אותם. הקבוצה הקטנה היא סביבתו הטבעית של הילד מיום היוולדו: אחים, חברים בגן ובכיתה שבחברתם הוא מבלה חלק נכבד משעות היום. פסיכולוגים התפתחותיים הדגישו את החשיבות הרבה שיש לקשרים ולהתנסויות החברתיות של ילדים בקבוצת השווים על התפתחותם, על בריאותם הנפשית ועל גיבוש העצמי. עוצמתם של קשרים, התנסויות אלה והשפעתם העצומה על איכות חייו של הילד הן אלו ההופכות את העבודה הקבוצתית עם ילדים לשונה מהותית מהעבודה הקבוצתית עם מבוגרים.

המערכות החינוכיות בהן נמצאים הילדים נראות כמקום המתאים ביותר ליצירת קבוצה המאפשרת התערבות טיפולית בסביבתו הטבעית של הילד, בקבוצת השווים אליה הוא שייך ועימה הוא מתמודד בחיי היום יום שלו.

בשנים האחרונות התפתחו מודלים שונים ומגוונים של עבודה קבוצתית, הנותנים מענה לצרכים הייחודיים של הילדים במסגרות החינוכיות בהן משולבים מטפלים באמצעות אומנויות. במפגשי ההדרכה למדנו שמצד אחד מתקיים תהליך של התמקצעות בעבודה קבוצתית עם ילדים ומצד שני מתעוררות שאלות חדשות בתחום שעד היום קיים בו מעט חומר תיאורטי ומחקרי. גילינו, שנעשית עבודה רבה בשטח שלרוב נשארת

בתוך חדרי הטיפול ובמסגרות בהן התקיימה. לאורך השנים הצטברו ידע וניסיון רב בעבודה עם אוכלוסיות שונות, בגילאים שונים, עם לקויות מגוונות ובעבודת הצוות הרב מקצועי.

כך נולד הרעיון להוציא חוברת שתתמקד בתהליכים קבוצתיים עם ילדים ומתבגרים במערכת החינוך, שתאפשר לכולנו למידה והצצה למודלים קבוצתיים מגוונים קיימים וחדשים.

המאמרים המכונסים באסופה זאת, פרי עבודתם של מטפלים באומנויות במסגרות חינוכיות, מתמקדים כולם בתיאור של עבודה טיפולית בקבוצות עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

הקבוצות צמחו מתוך ניסיון לתת מענה לצרכים שעלו מן השטח, ובכל אחד מאחד-עשר המאמרים, בולטת ההתאמה של הקבוצה לאופיו של המקום בו התקיימה, לצרכים ולדרישות המיוחדים לו. מתוך אילוצים, קשיים ודרישות, נבטו דרכי עבודה יחודיות, אשר אסופה זו נותנת להם במה.

אחד-עשר המאמרים המגוונים שבקובץ, המתארים טיפול במוסיקה, באומנות, בביבליותרפיה ובדרמה תרפיה, מדגימים ומדגישים את דמותו רבת הפנים של הטיפול באמנות במסגרת משרד החינוך. המאמרים הראשונים בקובץ (1-4), מתמקדים בתיאור העבודה עם הכתה כקבוצה. אחריהם מופיעים מאמרים המציגים דוגמאות של עבודה עם קבוצות ילדים שנבחרו לעבוד על משימה (5-9). שני המאמרים האחרונים (10, 11) מציגים עבודות של קבוצת ילדים והורים.

מערכת החינוך מכילה טווח גילאים רחב – מגיל הגן ועד לתיכון. התייחסות לטווח רחב זה מקבלת ביטוי באסופה, ובכל מאמר ישנה התאמה לדגשים המאפיינים את הגילאים השונים. כך, לדוגמה, מייצגים מאמרים 1, 4 ו-9 את המפגש עם גיל ההתבגרות. לעומתם, מאמרים 10 ו-11 מתמקדים בעבודה משותפת של הורים וילדים והם מתארים עבודה עם ילדי הגן וילדי כיתה א' הנעשית יחד עם הוריהם.

העבודה המתוארת באסופה נעשתה עם תלמידים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד ועם תלמידים הלומדים ומשולבים בחינוך הרגיל. מדובר בתלמידים המתמודדים עם קשת רחבה של קשיים. תלמידים בעלי לקויות למידה (3, 4) תלמידים עם פיגור שכלי (7, 9), תלמידים עם קושי בתקשורת (PDD) (5) ותלמידים עם בעיות רגשיות והתנהגותיות (6).

כל אחד מהתהליכים מדגים באופן שונה את עוצמת העבודה בקבוצה, ואת היתרונות והקשיים שבעבודה זו. התהליכים מבטאים את שלבי בניית הקבוצה, את תהליך ההתקרבות, את חיזוק הקשר הקבוצתי ותרומתו למשתתפים, ולאחריו את ההתמודדות עם פרידה מהמקום המיוחד שנבנה.

במספר מאמרים מודגמת התמודדות עם אילוצים שחייבו מערך (setting) מסובך, כמו טיפול פרטני וקבוצתי במקביל (מאמרים 6, 9).

בכל המאמרים, פרט למאמר 7, הקבוצות הונחו על ידי יותר מאדם אחד. מעניין, שההתמודדות בעבודה משותפת חיזקה ואפשרה את קיום הקבוצות. במאמר 4 מתוארת ההעצמה שמעניקה העבודה המשותפת. הקשר עם הצוות החינוכי והרב מקצועי המתואר במאמרים מבטא את שילוב המטפל באמנות במסגרת הבית ספרית. סוגיית שיתוף הפעולה בין הגורמים המשמעותיים המעורבים בעולמם של הילדים היא מורכבת במיוחד כאשר דנים בעבודה קבוצתית, אך היא בעלת ערך רב להצלחת התהליך בכללותו. ההעלאה על הכתב של סיפורי הטיפול השונים, היא הזמנה ודרך נוספת לשתף את הצוות החינוכי והרב מקצועי במתרחש בחדר הטיפולים.

במאמר 3 ישנו תיאור של עבודה מערכתית מקיפה, המשלבת עבודה עם צוות בית הספר ועם ההורים. המאמר מפרט את הדרך שנבחרה כדי לשמור על מעגל תמיכה להתנסות שחוו התלמידים במהלך הקבוצה. במאמרים 4 ו-11 מתואר שיתוף הפעולה של המטפלים עם אנשי צוות חינוכי; במאמרים 9 ו-10, מתוארות קבוצות שהונחו ביחד עם יועצת בית הספר; במאמרים 5, 9 ו-11 מתוארת קבוצה שהונחתה יחד עם איש צוות פארא-רפואי נוסף. המאמרים שונים זה מזה במשך הזמן שבו התקיימו הקבוצות המתוארות. בחלקם מוצגים תהליכים שנמשכו לאורך שנת לימודים אחת (1, 5), ואילו במאמרים 2, 3 ו-9 נפרשו התהליכים על פני כל שלוש שנות חטיבת הביניים. דוגמאות אחרות (4, 10, 11) מציגות תהליכים ממוקדים יותר. במאמר 7 מוצג פרויקט מתמשך, שבו התחלפו הנגנים בכל שנת לימודים, בעוד הזמרים השתתפו בפרויקט מספר שנים. חלק מהמאמרים נכתבו לאחר סיום התהליך ויש בהם יכולת של התבוננות בדיעבד על התהליך כולו, בעוד שאחרים נכתבו בזמן שהתבוננות מהתהליך המתואר כבר מיושמות בפעילות המתקיימת בהווה. התהליך העבודה על גיבוש החוברת נמשך כמעט שנתיים והיה כרוך בלבטים רבים לאורך הדרך. התהליך התאפשר הודות למטפלים שהסכימו לשתף בתהליך שהם עברו עם הקבוצות בהנחייתם, לצוות המדריכים שליווה את התהליך, לכל התלמידים שהשתתפו בקבוצות ואשר מחוויותיהם אנו למדים. כצוות המקצועי שליווה את הוצאת החוברת היה לנו חשוב לתת ביטוי למודלים מגוונים בתחומי ההבעה והיצירה השונים. אנו תקווה, שאחד-עשר התהליכים הקבוצתיים המתוארים יאפשרו למידה והמשך פיתוחם של מודלים להתערבות קבוצתית במערכות החינוך המגוונות.

תודות :

לד"ר לאה שקד, מפקחת ארצית ממונה על שח"מ, אגף חנ"מ, על העידוד והתמיכה, ועל ההארות וההערות הבונות בתהליך הפקת החוברת.
לד"ר דליה טל, מפקחת ארצית ממונה על תכנון פדגוגי, אגף חנ"מ, על הפתיחות והסיוע בהפקת החוברת.

תמי ירמיהו

ציונה פרנקל

עבודה קבוצתית במערכת החינוך

העבודה הקבוצתית היא דרך התערבות מרכזית מאד בעבודה הטיפולית בכלל ובמערכת החינוך בפרט. זאת מתוך התפיסה שתלמידים חיים בקבוצה, וטיפול רגשי קבוצתי שנעשה בסביבה הטבעית של התלמידים יכול לאפשר להם התנסות בתנאי מעבדה מבוקרים בנושאים הרלוונטיים להם. הקבוצה הטיפולית מהווה אפשרות לתמיכה הדדית, לתרגול מיומנויות רגשיות וחברתיות חסרות ולהתנסות מבוקרת במצבים קשים. בנוסף, העבודה הקבוצתית מאפשרת ניצול משאבים בדרך יעילה יותר.

אחת ההחלטות העומדות בפני המטפל והצוות החינוכי לאחר הפניית התלמיד לטיפול הינה שיטת הטיפול-טיפול קבוצתי או פרטני. החלטה זו מחייבת בדיקה דקדקנית: של סיבת ההפניה, של הקשיים והחזקות שאיתם בא התלמיד ומתוך כך לבחון באיזו דרך התלמיד יוכל להיעזר יותר בטיפול. אנסה לציין מספר מקרים שבהם העבודה בקבוצה מתאימה, ולחלופין, מספר מקרים שבהם העבודה בקבוצה פחות מתאימה.

מתי קבוצה?

יש מקרים שבהם העבודה הקבוצתית הרבה יותר משמעותית וחשובה לתלמידים מאשר העבודה האינדיבידואלית. כפי שכבר צוין, העבודה הקבוצתית היא טבעית לתלמידים, ומאפשרת להם להמצא בחברת בני גילם, להתמך ולהעזר אחד בשני ולא רק במנחה. יש תלמידים שנרתעים מקשר אינדיבידואלי, שהוא אינטימי מאד, ודווקא הקשר בקבוצה, הכולל קשר עם המנחה ועם תלמידים נוספים, מאפשר יצירה של קשר טיפולי לא מאיים. אנו מוצאים זאת אופייני יותר גם לגילאים מסוימים, כמו גיל ההתבגרות. מצבים נוספים שבהם הטיפול הקבוצתי מאד משמעותי הוא בעזרה בנושאים חברתיים- של גיבוש כיתתי (כפי שמתואר במודלים של 'הכיתה כקבוצה', ושל קשיים במיומנויות חברתיות, כגון- סגירות, ביישנות, הימנעות, קשי תקשורת, דחייה חברתית ועוד. במצבים כאלו הקבוצה מהווה מעבדה (מאפשרת ואישית יותר) לתרגול מיומנויות חברתיות ולפיתוח מודעות וככזו יעילה לשינוי התנהגות חברתית.

היתרונות התיאורטיים לעבודה הקבוצתית רבים. היכן החסרונות?

ראשית, לא לכל תלמיד מתאימה עבודה קבוצתית, ואין לראות במענה הקבוצתי דרך לטפל ביותר תלמידים. יש לקחת בחשבון שטיפול אינדיבידואלי מאפשר רמת אינטימיות שלא מתאפשרת בעבודה הקבוצתית. התלמיד יכול להביא את עצמו, לשתף ולהיעזר ולחשוף קשיים שפעמים רבות לא יעז לעשות כן בקבוצה, קבוצה שבה לעיתים התלמיד ממשיך בהתמודדות שאינה תמיד קלה לו. העבודה האישית מאפשרת בדיקה וחשיפה של נושאים משמעותיים שקשה יותר להעלות אותם בעבודה הקבוצתית. יש תלמידים שזקוקים לתשומת לב אישית לבעיה ספציפית איתה הם מתמודדים שלהם והשתתפות בקבוצה שאינה מאופיינת בקשיים שלהם רק תחזק את בעיותיהם, ובמקביל יכולה גם להקשות על שאר המשתתפים בקבוצה, לדוגמא: שילוב של תלמיד שחווה בבית אלימות, הזנחה קיצונית או התעללות בקבוצה טיפולית יכול לאיים ולהפחיד את שאר חברי הקבוצה בשל התכנים שהוא מביא איתו ובכך לפרק את הקבוצה.

במידה ומדובר בקבוצה שכולה מאופיינת בקשיים אלו יש לדאוג שמנחה הקבוצה יהיה בקיא בעבודה עם אוכלוסייה של ילדים בסיכון. בנוסף, יש לקחת בחשבון שנושא השמירה על הסודיות שכה משמעותי בעבודה הקבוצתית, מהווה נטל לא אפשרי עבור תלמידים כשהם חשופים לסיפורים אלו. דוגמא אחרת - כשהתלמיד מגיב לטראומה אישית כמו תאונה, מוות או כל אירוע אישי אחר שהוא טראומטי, יש מקום לעבודה אישית ולא קבוצתית. לעומת זאת, יש טראומות 'קבוצתיות', דוגמת המלחמה, שקבוצה מכוונת לנושא זה יכולה לעזור בהן.

בעיות התנהגות בקבוצה

כשמדובר על תלמידים עם אפיונים של בעיות התנהגות, או ילדי ADHD עם אפיונים היפראקטיביים, העבודה הקבוצתית יכולה להיות אתגר מאד לא פשוט, ובדרך כלל גם לא פורה, לעבודת המטפל, שלא אמון על עבודה התנהגותית. עצם השהות בקבוצה כזו מעלה פעמים רבות דווקא התנסויות תוקפניות, אלימות וכאוס, הטיפול כבר אינו יכול להוות 'מיכל מאפשר', ובכך הוא מאבד חלקים גדולים מיתרונותיו. לכן יש לשקול בזהירות עבודה קבוצתית עם תלמידים שהקושי העיקרי שהם מופנים בשלו הוא קושי התנהגותי ולחשוב מראש על אופן ההתמודדות עם הקשיים התנהגותיים הצפויים.

איך מתקבלת ההחלטה? באיזו דרך לעבוד?

לפי חוזר מנכ"ל, סוג העבודה נקבע ע"י הצוות הרב מקצועי. בחינה של התל"א של התלמיד ושל ההדגשים שהוא צריך בעבודה הטיפולית יכולה לעזור בסוגייה זו, האם ההדגשים שהילד צריך ניתנים למענה קבוצתי או אינדיבידואלי?

ובהמשך- האם המטפל בהבעה ויצירה יכול לתת מענים אלו? נניח, התלמיד האלים, שצריך ללמוד לתפקד בקבוצה, האם יוכל להיתרם ממנה בהתחשב בסוג הטיפול המוצע בבית הספר? מה דעת המטפל בסוגייה זו? מה דעת המדריך של המטפל בקשר ליכולותיו בתחום?

הנושא של בחירת התלמידים המתאימים לקבוצה הינו נושא מהותי ביותר, שעל פיו תקום או תיפול

הקבוצה והצלחתה. יש מקום לתהליך מיון מדוקדק ותשומת לב רבה בבחירת התלמידים המתאימים לקבוצה, כאשר הבחירה לא יכולה להשען על סיבות 'ארגוניות' בלבד - מי יכול להפסיד שיעור בשעה הזו ומי לא.

- חשוב לשים לב שנבחרים תלמידים בהפרשי גילאים סבירים כשהפרש של שכבת גיל הוא המקסימום המתאים ולא מעבר לכך.
- יש להתאים את אפיוני הבעיות שהתלמידים מגיעים איתם: תלמיד עם הפרעת קשב ותלמיד עם פיגור לא מתאימים ביחד בד"כ, תלמיד שהוא קורבן ותלמיד שהוא 'מקרבן' לא כדאי להכניס לאותה הקבוצה, שילוב של תלמידים שיש ביניהם מריבות קבועות גם הוא אינו רצוי וחיבור של בנים ובנות ביחד בגילאים מסוימים מהווה טריגר לפיצוץ.

- לאחר שנקבע מבנה הקבוצה, אין לערוך שינויים. ניתן, כמובן, להגדיר פרק זמן קצר לבחינה הדידית של התלמידים ושל המנחה את הקבוצה ולקבוע שאפשר לערוך שינויים בפרק זמן זה, אבל לאחר פרק זמן מוגדר זה אין לקלוט תלמידים לקבוצה ורצוי גם לא להוציא תלמידים מהקבוצה במהלך השנה, אלא אם מדובר ב'קבוצת רכבת' (קבוצה שהיא מתחלפת מעיקרה ואין רצף טיפולי בין מפגש למפגש). יש לשים לב שכל שינוי במבנה הקבוצה והתלמידים שבה גורם בעצם להקמת קבוצה חדשה ופעמים רבות התהליך שהתפתח נקטע בעודו באיבו.

קבלת ההחלטה של מבנה הקבוצה אמורה להתקבל ע"י הגורמים המטפלים בביה"ס: המטפל, היועצת, מחנכת הכיתה, אולי פסיכולוג ביה"ס, ורצוי להתייעץ גם עם המדריך של המטפלים.

פעמים רבות אנו נתקלים במסגרות שמחייבות רק, או בעיקר, עבודה קבוצתית, כאשר המטפלים שעובדים בשטח אינם מיומנים דיים בעבודה בדרך זו. התוצאה מתסכלת ביותר, למטפל שלא מצליח לעשות עבודה טובה, לתלמידים שלא באמת נתרמים טיפולית ונהנים, במקרה הטוב, מהחברותה, ופחות מהתרומה הטיפולית, ובמקרה הרע, ניזוקים מהחוויה המאוד לא מכילה שיש בטיפול כזה.

מה עושים?

- יש לדאוג להתאמת הטיפול המתאים לתלמיד, יש מקרים שבהם עדיף לא לתת טיפול מאשר לתת טיפול לא מתאים.
- יש לדאוג שהמטפל מצויד בכלי עבודה מתאימים – מומלץ לקדם הכשרות בנושא של עבודה קבוצתית, (ניתן להיעזר לשם כך גם בכוחות מקומיים), רצוי לעודד הדרכות בתחום הקבוצתי ולהפוך את הנושא הזה לנושא שיש להתמקצע בו, על מנת לתת מענים נכונים.
- יש לערב את המדריך של המטפלים בהתייעצויות מקצועיות.
- יש לעודד עבודה טיפולית בשיתוף פעולה (בקו) : בין מטפלים, בין מטפל למרפא בעיסוק/ קלינאית תקשורת, בין מטפל למורה, מטפל ליועצת. יש לקחת בחשבון שבמידה ויש עבודה בשיתוף, יש להקצות את הזמן המתאים לשם עבודת הכנה מתאימה, מעקב ומשוב הדדי.

בחוברת המצורפת מוצגים שלושה מודלים שונים לעבודה בקבוצה.

המודל הראשון מתאר התערבות קבוצתית במודל הנקרא- הכיתה כקבוצה. מודל המשלב על פי רוב עבודה משותפת של המטפלת עם מחנכת הכיתה ועתים עם הסייעת. למודל זה יתרונות רבים, המסגרת הטיפולית אינה מלאכותית, אלא שייכת לסביבתם הטבעית (הם קבוצה החיה יחד ממילא, וככזו העבודה הקבוצתית אינה רק 'מעבדה' בה התלמיד לומד ומתאמן על פיתוח כישורים שיעבירם למסגרות אחרות בהמשך, אלא הוא חי במסגרת הזו, מסגרת הכיתה).

מטרות העבודה במודל זה:

- עזרה בגיבוש כיתתי, אם בשל קושי חברתי ספציפי שנוצר בכיתה, אם בשל מבנה כיתה מורכב, או בשל שלב שהכיתה נמצאת בו (כגון כיתה חדשה).
- הדגמת דרך עבודה וזוית ראייה טיפולית שיכולה לאפשר למחנכת המשך עבודה עם התלמידים במהלך השבוע, כמו גם שימוש בדרכי התבוננות שונות מאלו שהיא רגילה להן.
- מתן מענה למחנכת הכיתה, הן דרך העשרה ופיתוח דרכי התמודדות נוספים בהם תוכל להשתמש במהלך השבוע כדי לעזור בהמשך ההתייחסות לנושא החברתי, והן כדרך התבוננות נוספת שהמורה לומדת תוך כדי תהליך (למידה ממודל).
- המבוגרים שעובדים ביחד מציגים מודל של שיתוף, בין צוות חינוכי לטיפולי, בין אנשים בתפקידים שונים ובמטרות שונות (מורה-מטפל-סייעת). ככאלו הם מהווים מודל ללמידה, ולכן מאד חשוב התיאום המשותף ביניהם וההכנה המספקת.

תנאים נחוצים להפעלת המודל:

- ההנחיה נעשית בשיתוף עם מחנכת הכיתה, כאשר המטפל הוא זה שמוביל את התהליך הטיפולי. מאד חשוב לפנות זמן במערכת למפגש דיון לאחר כל אחד מהמפגשים, כדי לדון במה שהיה ולתכנן את ההמשך. כאשר לא מוקדש זמן לדיון, לא מתאפשרת הנחייה משותפת ונעשית 'חלוקת תפקידים' שבהם המורה ו/או הסייעת משמשות כשומר המשמעת והמטפל מנחה את התהליך, פתרון זה אינו מומלץ, ולא מאפשר למידה ממודל, אלא להיפך, מדגים ומדגיש פיצול בין התפקידים השונים ובין הצוות החינוכי והטיפולי. במקרים שבהם לא מתאפשר זמן מגודר במערכת להכנה ולמשוב עדיף להמנע מהפעלת המודל.
- בחירה מוקפדת באנשים שמובילים את התהליך: כאשר מדובר במחנכת שמעוניינת בעבודה משותפת כזו, מוכנה להשקיע בו את הזמן הנדרש ומתפנה לישיבות הנדרשות, בשילוב עם מטפלת שמסוגלת 'לחשוף' את עבודתה הטיפולית ולשתף בה דמויות נוספות יכולה להיווצר עבודה מקדמת ומעשירה את שני הצדדים.

המודל השני שמוצג הינו מודל של עבודה קבוצתית, המורכב משילוב של תלמידים, לעיתים מאותה הכיתה, לעיתים מכיתות שונות. גודל הקבוצה מוגבל, בדרך כלל, כדי לאפשר עבודה טיפולית מעמיקה. המשותף לחברי הקבוצה- הגדרת הלקות- אפיון הבעיה וקביעת מטרה קבוצתית משותפת. בחירה בתלמידים שיכולים להשתלב יחד, הן מבחינה קוגניטיבית והן מבחינה רגשית, מהווה את התנאי להצלחה או לכשלון הקבוצה. מטרות הטיפול משתנות בהתאם לקשיים איתם באים התלמידים, אם כי בד"כ בכל עבודה קבוצתית ההתייחסות למרכיב החברתי היא חלק אינטגרלי ממטרות העבודה.

המודל השלישי מתאר טיפול דיאדי קבוצתי (עבודה בקבוצה של תלמידים והורים, עבודה עם הורה וילד כיחידה בתוך הטיפול הקבוצתי ועבודה קבוצתית עם ההורים בנפרד). מודל זה משלב סוגים שונים של

טיפולים. מתחום העבודה הקבוצתית – בחירה בקבוצת תלמידים בעלי אפיון וקושי משותף, מטרה משותפת לעבודה, מתחום הטיפול המשפחתי, שרואה חשיבות מרכזית בפיתוח, העצמה וחיזוק הקשר הורה-ילד כדרך לקידום מצבו הרגשי של הילד (הדיאדה- הורה-תלמיד מושמת במרכז), ומתחום הדרכת ההורים, שעוסקת בהכוונה והדרכה של הורים בקשיים שהם נתקלים עם ילדיהם. כדי לפעול נכון במודל מורכב זה, יש להגיע עם הידע המתאים, שכולל גם רקע לימודי תואם מתחום הטיפול משפחתי, הדרכת ההורים ו/ או הטיפול דיאדי. יש לקחת בחשבון שיש לתת מענים ולספק התייחסויות לכל המודלים השונים המוצגים בדרך עבודה זו-, ובנוסף לעשייה הטיפולית המתייחסת לצרכי הילד וההורה, יש לקחת בחשבון גם את התהליכים הקבוצתיים שנוצרים בשתי הקבוצות המקבילות (תלמידים והורים והורים בנפרד) ולהכניסם למשוואה הטיפולית המתאימה. כפי שניתן לראות, מדובר במודל מורכב, המחייב תשומת לב מקבילה למספר התרחשויות בו זמנית. עבודה זו אינה מתאימה למטפלים בראשית דרכם, ובודאי לא לכאלו שלא רכשו נסיון וידע בעבודה עם הורים. בכל מקרה, כדאי לחשוב על הפעלת המודל בקו-הנחייה, תוך הקדשת זמן לניתוח התהליך לאחר כל מפגש ומפגש.

לסיכום

כפי שצוין בהתחלה, עבודה קבוצתית היא אחד הכלים החזקים והמשמעותיים ביותר שיש בעבודה הטיפולית. הנקודות שהעליתי כאן באות לציין שיש להשקיע חשיבה והתארגנות לפני הפעלת הקבוצה, ההתארגנות המקדימה והמקבילה להפעלת הקבוצה היא חלק מהתהליך הקבוצתי וחשובה לא פחות מהמפגש עצמו: בחירה נכונה בסוג הקבוצה ובאפיוניה, מציאת השותף המתאים לעבודה, הפעלת הקבוצה בזמן מתאים, בניית תנאים מתאימים לשיתוף הצוות הרב מקצועי, הן ברמת הידוע והן ברמת השיתוף וההתייעצות, וכמובן- קביעת מטרות ודרכי הביצוע, כל אלו מהווים חלק בלתי נפרד ממלאכת האמנות והאומנות של העבודה הקבוצתית.

בהצלחה,

יעל שרון

"השיר שלנו"

תהליך כיתתי קבוצתי באמצעות טיפול במוסיקה

שירלי זמיר אלבז*

השימוש בשירים מהווה את אחד הכלים בעבודה בטיפול במוסיקה. מאמר זה מתאר תהליך של טיפול במוסיקה בכיתה ו' המוגדרת ככיתת ילדים לקויי למידה רב-בעייתיים במסגרת בית-ספר רגיל, תוך שימוש בשירים קיימים ככלי הטיפול העיקרי. ייחודו של כלי זה הוא בהיותו מאפשר התייחסות רבה בהיבט הקומוניקטיבי הבין אישי והאישי. אחת ההנחות הייתה ששירים ממלאים תפקיד משמעותי בחוויה האישית והקבוצתית בקרב אוכלוסיית המתבגרים. הנחה זו נבחנה לאורך התהליך באמצעות השירים השונים שהביאו חברי הקבוצה והדיון בהם.

המודל כפיתרון מתערב לקושי שנחשף

- הכיתה הייתה במצב חדש ומורכב מבחינה חברתית עקב כניסת ילדים חדשים ומעבר של ילדים מהכיתה למסגרות חינוך שונות.
- הכיתה הייתה מפולגת לשתי קבוצות: האחת פאסיבית ושקטה והשנייה פעילה ודומיננטית.
- המעבר לחטיבה: העובדה שזוהי שנת הלימודים האחרונה, העלתה את הצורך לחזק את הילדים בתחומים חברתיים ורגשיים שונים.

רציונל

- הכיתה כקבוצה: זוהי סביבה הטבעית של הילדים. מבוסס על עיקרון גישת הגשטלט על-פיו השלם שווה יותר מסכום חלקיו.
- לכיתה כקבוצה יש "שלם קבוצתי" שהוא מאפיין מופשט שנמצא מעבר למאפיין הקונקרטי של כל תלמיד בה (ברק, 2007)
- הנחייה משותפת עם מחנכת הכיתה: זוהי דמות שמכירה היטב את הילדים ויכולה מתוקף תפקידה להמשיך לעקוב ולעבד תכנים שעולים בקבוצה.

פרופיל הכיתה

- 12 תלמידים: 4 בנות ו- 8 בנים
- הכיתה מוגדרת ככיתת לקויי למידה, הכוללת ילדים הסובלים מהפרעות שונות ובהן: ADHD, בעיות רגשיות ועוד...

המרקם הכיתתי החדש שנוצר היה טעון בבעיות שהתווספו על אלו ש"הביא" איתו כל אחד מחברי הקבוצה. הרגשתי שעל מנת להשיג את מירב היעילות בטיפול יהיה כדאי לשלב את מחנכת הכיתה בהנחיית התהליך הטיפולי. ניכר היה כי היא משמעותית עבורם: קשובה ורגישה לצרכים שלהם והם מצידם נהגו לשתף אותה

* שירלי זמיר אלבז, תרפיסטית במוסיקה M.A זמרת ויוצרת. עובדת במסגרות חינוך שונות מטעם מ"י, בבית ספר יסודי ובתיכון שש-שנתי, בהם משולבות כיתות קטנות של ילדים ונוער מהחינוך המיוחד ובמסגרת קליניקה פרטית.

במצוקותיהם השונות. החלטנו להתחיל בהנחיה משותפת וקבענו את תנאי הסטינג הטיפולי: הטיפול יתקיים בתוך הכיתה, במסגרת של שיעור שבועי (45 דקות) וימשך לאורך כל שנת הלימודים.

הישענות על תיאוריות קיימות בתחום ההנחיה בקו של התהליך הקבוצתי הנבחר ואפיון ההנחיה הרב

מקצועית: אחת הגישות בטיפול במוסיקה הנקראת "תרפיה יצירתית במוסיקה" פותחה על-ידי פול נורדוף – מלחין ופסנתרן אמריקאי וקלייב רובינס – מחנך בריטי לחינוך מיוחד (Bruscia 1987). שניהם עבדו כצוות קליני עם ילדים בעלי נכויות פיזיות, רגשיות ונפשיות במשך שנים, גם במסגרות של טיפול פרטני וגם בטיפולים קבוצתיים.

כשפניתי למחנכת הכיתה והצעתי לה להנחות איתי במשותף את הטיפול בכיתה, נשענתי במידה מסוימת על רעיון עבודת הצוות של פול נורדוף וקלייב רובינס – מטפל במוסיקה ומורה לחינוך מיוחד. חלוקת התפקידים הייתה גמישה וכל אחת הרגישה שיש לה מקום לבטא את עמדותיה ותפיסותיה, שקיבלו ביטוי בהתערבויות שננקטו במהלך המפגשים.

ברק (2010) ציינה שמרכיב התכנון הוא קריטי בהנחיה משותפת. לדעתה, יש לתכנן מראש מי עושה מה, מי מתערב ובאיזו צורה, לשקול ולהחליט על הדרך בה מנהלים את הקבוצה. התכנון יהיה החלק המובנה של הפגישה, ולצידו נשאר החלק התהליכי – הדינמי המתרחש 'בכאן ועכשיו' של הקבוצה, ואותו אי אפשר ולא צריך לבא ולתכנן. הדינאמיקה החיובית בין המנחים והתקשורת ביניהם אמורה לאפשר להם להתנהל בשיתוף פעולה בחלק הלא מתוכנן והמובנה של הקבוצה. על פי Whiteside, Dick & Lessler (אצל ברק, 2010) הנחיה בקו דומה במאפיינים רבים ליחסי נישואין: בשתי מערכות היחסים הקשר והכימיה החיובית תמיד עוזרות. חשוב שתהיה בתקשורת: פתיחות, כנות וישרות 'בכאן ועכשיו' ביחס למחשבות ולתחושות. מומלץ שתהיה בזוגיות: מודעות, קבלה ואינטגרציה שבה כל אחד מהשותפים יכול להביא את כישוריו בצורה שמתאימה גם לכישורי האחר.

ההנחיה המשותפת שלנו ביטאה את הזיקה של התהליך הקבוצתי הן לטיפול במוסיקה והן להיבטים הדידקטיים – חינוכיים. "שני מטפלים שעובדים יחד עם אותה קבוצה משלימים זה את זה ותומכים זה בזה. העבודה המשותפת מקנה להם טווח קוגניטיבי והבחנתי רחב יותר וכשהם מצרפים יחד את נקודות המבט השונות שלהם הם יכולים להעשיר את כמותן ואיכותן של ההשערות ואסטרטגיות הפעולה" (יאלום, 2006).

כמטפלת במוסיקה רציתי לאפשר ולסייע לקבוצה להיעזר בכלים מוסיקליים על מנת שיוכלו לממש כפרטים וכקבוצה את המטרות הרצויות. הוצג לקבוצה מבנה הפגישה: **בתחילת המפגש**, כשאנו יושבים מסביב לתוף איסוף, כל אחד בתורו התבקש לתופף את מצב רוחו ושאר הקבוצה הייתה צריכה לנסות לחזור על התיפוף שלו. ניתן היה לראות כיצד ילדיי הכיתה מתמודדים עם תפקיד הסולו ועד כמה הם קשובים לאחר, התבוננות בהתנהגות של חברי הקבוצה השונים ובאינטראקציות ביניהם, מתן תשומת לב לתיפוף שיצר כל אחד,

ולמידה שבא הוא היווה ביטוי אותנטי עבורו, לעד כמה הייתה הלימה בין הביטוי המוסיקלי למילולי ועד כמה התגייסה הקבוצה כדי לתמוך בסולן באמצעות חזרה על המקצב שניגן. **בלב המפגש**, אותו אדגיש במאמר - הצגת השיר שבחר כל אחד בתורו להשמיע לקבוצה, האזנה משותפת, הצטרפות בשירה ודין בנושאים שעלו.

מאחר והקבוצה לא נחשפה בעבר להתנסות טיפולית מעין זו, היה חשוב להציג לקבוצה את הטכניקה של שימוש בשירים קיימים ולכן, הפעם הראשונה שימשה כמודלינג לאופן שבו יתנהל המפגש הטיפולי: תחילה הצגתי בעצמי שיר שבחרתי – ובהמשך הציגו שאר חברי הקבוצה כל אחד בתורו את השיר שבחר. ניתנה תשומת לב רבה למוסיקה שכל אחד הביא לקבוצה: לעוצמת הדיבור, לרצף, לנשימה, לשירה (האם הצטרף לשיר המושמע או לא?), לשיר שבחר להשמיע, לקשר בין תוכן השיר למנגינה. הייתה הקשבה למשוב שנתנו חברי הקבוצה זה לזה וניסיון לקשר אותו לשיר שהאדם בחר להביא לקבוצה ולמשמעות שיש לשיר זה עבורו. הילדים כונו לבדוק האם יש בשיר דבר מה שהם מוצאים אותו רלוונטי ומשמעותי גם עבורם. **בסוף המפגש** – איסוף באמצעות שיר סיום ששרתי לחברי הקבוצה.

כפי שתואר קודם לכן, נעשה שימוש במספר כלים מוסיקליים לצורך הטיפול: שיר פתיחה, תיפוף, הצגת השיר הנבחר, שירתו במשותף ואיסוף באמצעות שיר שלום. כל אחד מהכלים הללו תרם והיה רב משמעות בתהליך הטיפולי, אך מאמר זה יתמקד בשימוש בשירים קיימים בטיפול במוסיקה, שכן כלי זה היווה את לב ליבו של המפגש הטיפולי.

טיפול במוסיקה הינו טיפול רגשי שכולל שיטות שונות להתערבות הנשענות על מודלים מתחום הרפואה, הפסיכולוגיה המוסיקה והחינוך ובהן:

- דמיון מודרך ומוסיקה
- כתיבת שירים
- שימוש בשירים קיימים
- האזנה למוסיקה
- אלתור

שיטת הטיפול שנבחרה במקרה זה הייתה "**שימוש בשירים קיימים**" ככלי שמאפשר התייחסות רבה בהיבט הקומוניקטיבי הן ברמה הבין-אישית (כולל את הקבוצה, המשפחה, החברים והמטפלים) והן ברמה האישית (התקשרות של האדם עם עולמו הפנימי). סוקולוב (אצל וייס, 1999), טוענת שכדי לפתח אצל מטופל קשרים בין אישיים ותוך אישיים רצוי לשיר. באמצעות שירים, כותב Bruscia (1998) ניתן לחקור רגשות, ניתן להתקרב לאחר ולחוש שייך, השירים מתארים את אמונותינו וערכינו, הם מבטאים חוויות מחיינו, תחושות שונות כמו תקווה, אכזבה ופחד. ניתן להשתמש בשיר כטכניקה בטיפול קבוצתי ובאמצעותו ליצור תקשורת בין אישית ולממש נורמות של אמון, פתיחות, לכידות קבוצתית, שיתוף פעולה, חיזוק הרגשת השייכות,

הדימוי העצמי והתובנה. (Anshel & Kipper, 1988). השירה מעוררת לרוב אצל המטופל תחושת הנאה, עידוד, שייכות, תובנה, הזדהות עם השני, שיתוף פעולה והקלה ממתח (Nordoff, & Robbins, 1971).

הלכה למעשה, נתבקש כל מטופל בתורו לבחור ולהביא על גביי דיסק שיר שיבטא משהו משמעותי עבורו. בשלב הבא, הקבוצה מקשיבה ביחד לשיר ומצטרפת בשירה. חווית השמיעה והשירה המשותפת הזו, היא מרכזית ומספקת אווירה של יחד ואינטימיות (אמיר, 1999). השירים מחברים בין לחן למילה, בין קול הרגש לקול השכל ומצליחים לעתים קרובות להעביר מסרים ששיחה בלבד אינה יכולה להעביר (סקלס, 1995) בתהליך שקורה לאחר מכן, כל אחד מחבריי הקבוצה מציין את נקודת החיבור שלו – באמצעות מילה או משפט מתוך השיר שהוא מרגיש כמשמעותי עבורו ובעקבות כך מתפתחת שיחה קבוצתית ועיבוד הנושאים שהועלו.

מטרות טיפוליות

לכיתה כקבוצה יש מטרות חינוכיות-לימודיות והן מטרות רגשיות חברתיות שיכולות להיות מושגות רק במסגרת הקבוצתית (ברק, 2007).

ברמה הבין אישית:

- מימוש נורמות של אמון
- מימוש נורמות של פתיחות לתכנים סביבתיים
- לכידות קבוצתית
- שיתוף פעולה
- חיזוק תחושת השייכות
- שיפור היכולת לדון בנושאים מאיימים וכוזבים

ברמה האישית:

- ביטוי תכנים אישיים
- שיפור היכולת להתמודד עם תכנים מודעים ולא מודעים
- העלאת הדימוי העצמי והתובנה

התגבשות של מטרות נוספות עקב "קריאת" המציאות ואיתור קשיים -

- בהתארגנות
- במילוי אחר משימה מורכבת
- בפתרון בעיות
- ביכולת לבקש ולקבל סיוע מהסביבה הקרובה

כילדים הסובלים מלקויות למידה שונות, הקשיים הללו היו בדרך קבע מנת חלקם בהתמודדויות השונות והתבטאו לכל אורך השבוע. העובדה שהמחנכת באה באינטראקציה יומיומית עם חברי הקבוצה, אפשרה לה

להמשיך את רצף העבודה איתם. מודל העבודה הטיפולית בכיתה עם המחנכת, העניק לילדים מסגרת תומכת רחבה יותר בכל ההתארגנות שנדרשה מהם וכך מעבר למטרות הטיפוליות, קיוונו להשיג גם מטרות חינוכיות. מחנכת הכיתה הציעה להכין דף מחוון שמחלק את המשימה למשימות קטנות, על מנת לסייע לחבריי הקבוצה להתמודד עם המטלה שקבענו כחלק מתהליך הטיפול ומהאופן שבו התנהלו המפגשים. להלן תוכן הדף שקיבל כל אחד מחבריי הקבוצה:

מחוון להערכת עבודה בפרויקט: "השיר שלנו"
<ul style="list-style-type: none"> ● בחירת שיר ● לחשוב! מדוע בחרתי דווקא בשיר זה – הערה: אם השיר לא בעברית, צריך לכתוב את המילים באותיות עבריות ולהביא גם את תרגום-השיר בעברית ● צריבת השיר על דיסק – (אפשר גם קלטת) ● הדפסת מילות-השיר – (אפשר גם בשיעור מחשבים) ● רצוי וכדאי להיעזר בהורים או בחברים
עבודה – נעימה!

אז איך הקבוצה התנהלה הלכה למעשה?

1. התארגנות וסידור הכיתה לקראת המפגש
2. פתיחה באמצעות שיר פתיחה
3. הצגת השיר הנבחר
3. דיון
4. איסוף, הרפיה
5. שיר שלום

רשימת השירים הנבחרים:

- "אל תגידי שלא השתנית!" / אלי אלמוג -
- "רוצה בנות!" / חובבי ציון
- "אין היגיון באהבה" / מושיק עפיה
- "לפעמים חלומות מתגשמים" /
- ""אור" / אלון דלוקו
- "תודה ליפה שלי" / רז חדד
- "גליה" / גיים בויז
- "חלומות" / אייל גולן
- "חתן כלה" / סטלוס ואורן חן
- "הכל פתוח" / עופר לוי

- "רצייתי"/ יהודה לוי
- "גיבורי על" (מתוך הפסטיגל)

בין הנושאים שעלו בעקבות השירים שהובאו לקבוצה היו: אהבה נכזבת, גירושים, רצון לקשר עם חברה, יחסים עם ההורים, חששות מהמעבר לחטיבה. אתן שתי דוגמאות:

אחד הילדים, שהוריו התגרשו לפני כשבע שנים, הביא לקבוצה את השיר: "חתן כלה" (מילים ולחן: עוזי חיטמן) והביע את הפנטזיה שלו שהוריו יחזרו זה לזו. בעקבות השיר התפתח דיון: רבים מבני הקבוצה, שגם הוריהם התגרשו חשו הזדהות עם כאבו ועם הרצון שהמשפחה תהיה מאוחדת כבעבר. היה קול נוסף שביטא דווקא שביעות רצון מכך שההורים התגרשו ואף דיווחו על שקט ועל אוירה רגועה יותר בבית אודות כך.

ילד אחר, עולה מאתיופיה, עבר מעיר מגורים אחת לאחרת והגיע כתלמיד חדש לכיתה, הביא את השיר "אור" (מילים ולחן: אלון דלוקו) ושיתף שבתחושה שלו, אמא שלו היא האור של חייו, היא זו שנותנת לו כוח ותמיכה. השיר הזה התברר כמשמעותי מאוד ועורר תגובות רבות בקבוצה. הילדים שיתפו ביחסים שלהם עם ההורים, במידה בה הם מרגישים נתמכים ועד כמה הם חסרים את התחושה הזו. לאחר דיון מרגש בקבוצה, הביע הילד את רצונו להסתייע גם בילדים מהקבוצה על מנת להשתלב טוב יותר בכיתה.

Heimlich (אצל, Bruscia, 1987) התייחסה להיבטים השונים שיכול המטפל לבחון לנוכח השימוש המטפורי שעושה המטופל בשירים כגון: - הנושאים הנידונים בשיר - כמות המלל כתגובה לשיר - מידת ההזדהות עם המנגינה והתוכן המובא בשיר - מילים בשיר שעוררו תחושה או רגש – האיכות הווקאלית במהלך ההצטרפות לשירה.

בזכות מקצביי המילים שבשיר והליווי המוסיקלי, מתאפשרת אינטראקציה פחות מאיימת מזו המילולית הרגילה. הדימויים שמצויים בשירים יכולים לעזור בהבנה של תחושות ורגשות ושל מידת משמעותן עבור המטופל. השיר מצד אחד מעודד את המטופל להשליך את פירושו האישי ומצד שני בשיר נכללים נושאים אוניברסאליים שמאפשרים למטופל להזדהות.

כאחד המדדים לבחינת שינוי וכמדד להצלחת הקבוצה רצינו לבדוק האם הקבוצה תהיה מסוגלת לעבור ממצב של בחירת שיר קיים ליצירת שיר מקורי. אמיר (1999), טוענת שבזמן הכתיבה והביצוע של שיר מקורי ניתן להבחין בדינאמיקה הקבוצתית וכי השיר המתקבל משקף את הנושאים עמם מתעסקת ומתמודדת הקבוצה. בעת כתיבת השיר עובדת הקבוצה כולה על פרויקט משותף והדבר מעודד את גיבושה ואת שלמותה.

הקבוצה מתנסה בכתיבת שיר מקורי

השלבים בכתיבת שיר מקורי:

1. בחירת נושא לכתיבת שיר (הנושא הנבחר: פרידה)
 2. אמירת משפט שקשור לפרידה על-ידי כל אחד מילדי הכיתה. (הצענו להמשיך משפט שמתחיל ב- "פרידה בשבילי זה")
 3. כתיבת כל המשפטים על הלוח.
 4. ילדי הכיתה נתבקשו לתאר את הלחן שלדעתם מתאים לשיר. (הם בטאו רצון שהלחן יהיה שקט, רגוע, בקצב איטי, "קצת כמו שיר דיכאון")
- לאחר שאספנו את כל המשפטים, ערכתי אותם למבנה של בית ופזמון. בשלב הבא, הלחנתי את השיר תוך הקשבה והתייחסות למאפיינים שנתנו חבריי הקבוצה- לאופן שבו הם חוו את המילים ודמיינו את המנגינה של השיר שיצרו. כשהשמעתי את השיר, ההתרגשות בכיתה הייתה גדולה והייתה תחושה של יצירה משותפת. המילים שתרום כל אחד ואחד מחבריי הקבוצה והלחן, השתלבו וביטאו את הלך הרוח ששרר בקבוצה באותה תקופה, רגע לפני פרידה..

שיר פרידה

בית א: פרידה בשבילי זה עצוב

נפרדים ממהו חשוב

נפרדים מהחברים,

מביה"ס, מהמורים

פרידה פשוט עושה לי בבטן פרפרים

פזמון: פרידה היא געגוע

למשהו שעובר

אולי נשמור על קשר

זה לפעמים עוזר

בית ב: פרידה היא כמו מבוך

ולפעמים אני נבוך

איך אוכל לבחור בדרך הנכונה

שיהיה לי קל בלב ובנשמה

פרידה פשוט עושה לי בבטן פרפרים

פרידה היא געגוע

אני יכול להיות רגוע

כי את החברים לא אשכח בחיים

ברק (2007) הדגישה את חשיבות פעילות הפרידה לכיתות המעברים (במקרה זה – כיתה ו' שעוברת לחטיבה). לעתים קרובות השיר משמש כ"אובייקט מעבר" (סקלס, 1995). תהליך כתיבת השיר נתן מקום לעיבוד הרגשות ואפשר לכל ילד לבטא אותם בהתייחסו לנושא הפרידה.

באותם ימים, עבדו במרץ ילדי כיתות ו' המקבילות לכיתה הקטנה של לקויי הלמידה, על חזרות לקראת מסיבת הסיום. חלקם של ילדי הכיתה הקטנה במסיבת הסיום נבלע בתוך שלל הריקודים ומופעי ההתעמלות שהכינו הילדים מהכיתות "הרגילות". הרגשתי שנוצרה הזדמנות לשינוי. רציתי לתת לילדי הכיתה הקטנה את התחושה שהם יכולים וצריכים לקחת חלק פעיל יותר בקהילת ביה"ס. הרעיון שלי היה שילדי הכיתה הקטנה – חבריי הקבוצה, ישירו את שיר הפרידה במסיבת הסיום של כיתות ו'. תוך התייעצות עם רכזת השכבה החלטנו שכל תלמידי כיתות ו' ילמדו את השיר ושזה יהיה שיר הסיום של המסיבה, כשתלמידי הכיתה הקטנה יעמדו במרכז הבמה ויובילו את השירה.

השיר הוקלט כשהוא מושר על-ידי חבריי הקבוצה ועבר עריכה מקצועית באולפן הקלטות. הודות לסכום כסף שהצליחה לגייס מחנכת הכיתה, הצלחנו לשכפל מספר דיסקים כמספר ילדי שכבת כיתות ו' ולהעניק לכל אחד דיסק שכולל את "שיר הפרידה" שיצרה הכיתה הקטנה, בתום מסיבת הסיום.



האירועים הללו: כתיבת השיר, הקלטת השיר, צריבתו על גבי דיסק, ההשתתפות במסיבת הסיום ושירה משותפת של כל שכבת כיתות ו' היו חוויה מאוד מחזקת ומשמעותית והיוו למעשה את סיום התהליך הטיפולי הכיתתי-קבוצתי במוסיקה.

לסיכום

אירוויין יאלום (אצל באנט, 1994) תיאר כמה "גורמים מרפאים" עיקריים וייחודיים לעבודה קבוצתית. בתהליך הטיפול הקבוצתי באמצעות מוסיקה, חשתי שה"גורמים המרפאים" הללו מתממשים:

נטיעת תקווה: קיווינו שדרך השימוש בשירים קיימים יהיה לחבריי הקבוצה יותר קל ובטוח לבטא את עצמם ושההתנסות המוסיקלית תחווה כטובה ותעורר לשינוי.

אוניברסאליות: השירים שהובאו על ידי ילדי הכיתה היוו במקרים רבים גורם מאחד. ההאזנה המשותפת, השירה המשותפת, השיתוף והדיון בנושאים שעלו מתוך השירים גרמו לפרט להרגיש שהוא לא לבד עם

בעיותיו ושעוד חברים שותפים לתחושות הדומות לאלו שהוא חווה. נוצרה תחושה של לכידות קבוצתית ושל השתייכות.

אלטראיזם: במהלך הפגישות הקבוצתיות, היה נראה שחברי הקבוצה מגלים יותר תמיכה ורגישות זה לזה. יותר ויותר דיברו על האופן בו השירים עוזרים להם להכיר ולהבין אחד את השני.

חשיפת מידע: באמצעות השירים יכלו חברי הקבוצה לספר על עצמם פרטי מידע שלא נחשפו קודם לכן או לתת משמעות נוספת על מה שהיה ידוע. ככל שהמפגשים התקדמו, הלכה ונחשפה אינפורמציה בנוגע לכל אחד מהפרטים בקבוצה ווהן לגביי הדינאמיקה הקבוצתית.

תיקון אפשרי לקבוצת המשפחה הראשונית: שימוש בשירים קיימים מאפשר ביתר קלות לבטא תכנים רגשיים ולשתף בחוויות משמעותיות מאשר במצב של שיתוף ישיר ומילולי. נראה היה שהשירים עוזרים לחברי הקבוצה להיות יותר סבלניים ורגישים זה לזה. עם הזמן הלכה ונתגבשה אוירה תומכת ומקבלת בקבוצה. ילדים שבדרך כלל היו ביישנים או נמנעים מלהביע את עצמם מפאת חשש מהתגובות שעלולות להתעורר בכיתה העיזו עתה להביא שיר לכיתה ודרכו להביא גם את עצמם.

פיתוח טכניקות חיברות, התנהגות חקיינית ולמידה בין אישית: ההאזנה והשירה המשותפת של ילדיי הכיתה הייתה סוג של עשייה חברתית חיובית. הילדים נחשפו ולמדו שירים שונים ולעתים גם סגנונות מוסיקליים שונים. כל אחד ראה שיש בכוחו לתרום לקבוצה ולהיתרם ממנה. בתחילת התהליך היה נראה שחברי הקבוצה מחקים אלה את אלה בבחירת השירים ובתכנים שהביאו לכיתה. עם הזמן, הבחירה קיבלה אופי יותר אותנטי וייחודי.

קתרזיס: השימוש בשירים קיימים אפשר הבעה רגשית באופן חופשי יותר ופחות עצור בדיבור ובשירה. גם במובן הפיסי ניכר שחרור, כאשר חלק מהשירים עוררו את הילדים לתנועה.

גורמים קיומיים: נושא לקיחת האחריות האישית היה מאוד משמעותי בתהליך הקבוצתי. העובדה שלמרות העזרה שניתנה מגורמים שונים (משפחה, כיתה, מורות, מזכירות ביה"ס) לשם ביצוע ה"משימה" (הבאת שיר על גביי דיסק + הדפסת המילים לכל חברי הקבוצה + הסבר מדוע נבחר דווקא השיר הזה), הבינו חברי הקבוצה שעליהם לגלות אחריות על האופן שבו הם מתנהגים ומתנהלים.

התהליך הטיפולי הקבוצתי הזה באמצעות מוסיקה, הבליט את כוחה של המוסיקה כגורם מרפא. המוסיקה אפשרה לילדים להיות בעמדה של כוח, להדגיש את היכולת שלהם ואת ייחודם, מול אוכלוסיית הילדים ה"רגילים" שבבית הספר ולזכות בחוויה מעצימה לקראת המעבר לחטיבת הביניים.

תודות

לגב' תמי ירמיהו על שהדריכה ועודדה אותי לשתף בעשייה שמתרחשת בחדר הטיפול ולהוציא אותה ממנו למרחבים נוספים, מול סטודנטים, עמיתים ואנשי מקצוע. לצוות בית ספר "יפה נוף" בראשל"צ: לגב' דפנה בריל - מחנכת הכיתה שהנחתה איתי במקצועיות ובמסירות את התהליך הטיפולי בקבוצה וכן ולמנהלת בית הספר - הגב' שרה זיו-טל שסמכה עליי וגילתה פתיחות ליישום פרויקטים טיפוליים שונים ובהם את מימוש המודל שהוצג במאמר.

ביבליוגרפיה

- אמיר, ד. (1999). להיפגש עם הצלילים: תרפיה במוסיקה. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- באנט, ל. (1999). תרפיה במוסיקה: אומנות שהיא מעבר למילים. קיריית ביאליק: "אח" בע"מ.
- ברק, ח. (2007). מודל להנחיית דיון רגשי בקבוצות לימוד
www.hebpsy.net/barak
- ברק, ח. (2010). הנחייה בקו (CO) – יחידת הנחיה של שני מנחים
www.hebpsy.net/barak
- וייס, ח. (1999). השימוש בשירים ישראלים בטיפול במוסיקה לשם בניית קשר תוך - אישי ובין אישי עם שני מתבגרים הסובלים מלקויות שונות. עבודת גמר לתואר מ.א. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- יאלום, א. (2006). טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה. ירושלים: הוצאת כנרת, זמורה ביתן.
- סקלס, ח. (1995). קול הגוף וראי הנפש: "קוליות" בחברות מסורתיות פשוטות מבנה ובטיפול במוסיקה בימינו. תרפיה באמצעות אומנויות 2 (1), 6-16.
- רוזנסור, נ. (1997). הנחיית קבוצות, מקראה. ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי.
- Anshel, A. & Kipper, D. A. (1988). The Influence of Group Singing on Trust and Cooperation. Journal of Music Therapy, 25(3), 145-155.
- Bruscia, K. E. (1987). Improvisational Models of Music Therapy. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Bruscia, K. E. (1998). The Dynamics Of Music Psychotherapy. Gilsum, NY: Barcelona Publish.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1971). Music Therapy in Special Education. New York: The John Day Company.

נפרדים מבוני

תהליך פרידה דרך שימוש בטקסים בדרמה-תרפיה,
עבודה בכיתת חינוך מיוחד במגזר הבדואי
נר גפני*

מאמר זה מתאר תהליך קבוצתי, דרמה-תרפויטי קלאסי, בו הצורך הרגשי של המשתתפים לעבד מקרי מוות שקרו בסביבתם ופרידה קרובה מהקבוצה חובר עם תכנים תרבותיים ויוצר "דרמה-אקט" (Drama-act) ייחודית וחד פעמית. במאמר נפרש התהליך כולו, מהלבטים והמחשבות שקדמו להחלטה ועד לרגיעה שאחרי.



עם "כיתת השיבולים" עבדתי זו השנה השנייה – 9 בנים בני 11-12 שנים, מחנכת וסייעת. "כיתת השיבולים" היא כיתת חינוך מיוחד תלת שנתית בבי"ס רגיל, בכפר בדואי בגליל. סיפור הכניסה שלי, דרמה-תרפיסטית – מטפלת רגשית – אישה צעירה – יהודיה לתוך המרחב של בית הספר היסודי של כפר בדואי הוא סיפור יפה וארוך. בספר דברי הימים שלו ידובר על אירוח, על זרות, ועל תחושת בית; על מפגשים אנושיים מרתקים מלאי סקרנות, עניין ורצון וגם חשש; על מפגש בין תרבותי רב רבדים; על מפגש בין השפה החינוכית ותפיסת החינוך הבדואית לבין התפיסה הטיפולית – רגשית שאני מביאה ועל עוד רבדים גלויים ונסתרים.

בדפים הבאים בחרתי להתמקד בתהליך הפרידה של "כיתת השיבולים" מעצמה ומביה"ס. כבר בתחילת השנה ידענו כי בסופה תתפרק הכיתה – 6 תלמידים יעלו לחטיבה ושלושה יישארו. אחר כך יבואו גם תלמידים חדשים. עבור כולנו – התלמידים העוזבים, התלמידים הנשארים, המחנכת, הסייעת, וכל שאר הצוות – המציאות השגרתית של הכיתה תשתנה ללא הכר. בנוסף בשנתיים שקדמו חווינו שני מקרי התאבדות של ילדים בסביבה הקרובה של ילדי הכיתה. מקרים אלו טופלו ברמה האקוטית, בהתערבויות של גורמים טיפוליים במערכת, זיהוי מעגלי הנפגעים המיידיים ונתינת מענה מיידית. לאחר מכן הושם דגש על חזרה לשגרה. בתרבות הבדואית בה השפה הרגשית אינה שפה מדוברת והמודעות לתהליכים רגשיים מועטה, נראה סביר לתת מקום לחזרה לשגרה יותר מאשר להמשך טיפול בהשפעות של חוויית האובדן על כל חלקיה.

* נר גפני, דרמה תרפיסטית, בעלת נסיון בעבודה עם אוכלוסיות בעלות מטען תרבותי ייחודי: בדואיות וערביות, הודו וסרילנקה. עובדת מטעם מתיא כרמיאל-משגב בבתי ספר בכאמנה ובוואדי סלאמה ובכיתות ללקויות תקשורת בכרמיאל.

התמקדות טיפולית בפרידה

ההכנות לפרידה החלו כבר מתחילת השנה. ברמת הלמידה שקד הצוות החינוכי על הכנת העולים למעבר. ברמה האישית ניתן היה לראות את תפיסת הבגרות והאחריות האישית הולכת ומתגברת אצל התלמידים. ברמה החברתית, של תהליכים קבוצתיים, ניתן היה לראות ליכוד ההולך ומתגבש ומתחזק בין התלמידים לבין עצמם. **ברמה הרגשית, עלה נושא הפרידה על ידי התלמידים בהזדמנויות שונות, באופן מפורש וגם באופנים עקיפים, בעיקר בדיבור וחקירה של נושא המוות.** הילדים שאלו אותי לא פעם למנהגי האבלות בחברה שלי, השוו בינינו, סיפרו על אבדנים במשפחה ועוד. נושא הפרידה והמוות נכח מאד באקלים הכיתה, הילדים הצביעו עליו - נוכח בחזית הבמה. מנקודת המבט שלי, כמטפלת רגשית, זיהיתי את הקשר

העיתוי של הפרידה המתקרבת, האבדנים הלא מעובדים והעיסוק הספונטני של הילדים בנושא המוות. מכך שתפקידי היה לשלב בין כל אלה ולכוון את הזרקורים ולעבוד עם נושא המוות, לתת 'זמן במה' לעיבוד הרגשי שלו, בכדי שלאחריו תוכל להיערך פרידה מוגנת יותר, מוכלת יותר, טובה יותר גם מהכיתה עצמה.

יצאתי לדרך...

חיפשתי סיפור שאני מכירה שיתאים לתימה (Theme) והחלטתי להשתמש בסיפור מהמיתולוגיה היוונית. לא הייתי מודעת לכך שבחירה זו רק מעמיקה את הזרות והניכור שהילדים חווים. למעשה המרחק התרבותי בין תרבות מוסלמית שבטית לתרבות עובדת אלילים בשפה זרה ומהעבר הרחוק הוא קשה לגישור ולא מתאים לילדים אלו. בפועל ניתן היה לראות כי עבודה על סיפור רחוק וזר נותן אפקט חיובי חלקי בלבד. הילדים היו קשובים, כשהסיפור סופר, ופעילים כשנבנתה הדרמה, אבל ניכר היה כי הנעשה רחוק מהם ואין להם ממש אפשרות להתחבר למה שקורה. כמעט ולא נוצרה יוזמה ביניהם בתוך הדרמה שיצרנו, ועל פניהם היה דוק ערפל שמפריד ביניהם לביני, ופניהם אומרות: 'אנחנו איתך אבל הלב שלנו רחוק, אי שם עמוק, הלב לא מבין מה עושים, חושש, מתבלבל ו... אל תדאגי, זה בסדר, אנחנו רגילים להיות ככה, אפשר להמשיך...!' אז המשכתי, אבל לא מסופקת. לא רגועה. משהו חסר... עבורי רגע זה היה רגע חשוב מאד בתהליך, רגע בו השאלות מתחילות להתחדד והתובנות מתחילות להתבהר... ברגע זה חלה תפנית בתהליך.

האם יש סיפור בדואי שיכול לענות על הצורך שלנו? החקירות שלי העלו חרס – בתרבות הבדואית והערבית לא נוהגים לדבר על מוות. מה לעשות...? התייעצתי שוב ושוב... (כמה טוב שיש הדרכה!) ההבנה הגיעה שאם אין סיפור מוכן, אוכל לבנות להם סיפור שיכיל את המוכר להם – הדמות המרכזית תהיה בובת חיה מחדר הטיפולים והתוכן יהיה טקסי הפרידה והאבלות שהילדים מכירים מהבית. כך 'נולד' בוני. מהרגע שהרעיון עלה הרגשתי שיש כאן בחירה מרגשת ומשמעותית לילדים, לצוות הכיתה ולי מבחינה אישית ומקצועית כאחד. ◌

את המפגשים הבאים הקדשנו לבוני.

בוני הוא הכלב שלי, כלב חמוד ואהוב מאד על כולם. כל השכנים והחברים שלי אהבו אותו ושמחו לפגוש אותו ולשחק איתו. בוני גר בחצר ביתי במלונה ובכל פעם שהייתי מגיעה הביתה מהעבודה היה נובח וקופץ משמחה. בלילות הרגיש בוני שתפקידו לשמור על הבית והיה נובח אם היה חש בתנועה חשודה. נביחותיו וגם רגעי השקט שלו נתנו לי הרגשה טובה של הגנה ובטחון.

בכל יום בשעות אחה"צ היה בוני יוצא עם רקס, הכלב השכן, לטיול הקבוע לאורך הכביש. השניים היו הולכים ומדברים דברים של כלבים – על עצמות, על חברים, על בעלי הבית שלהם ועל ההנאה שבהגנה על חברים אהובים.

מדי כמה ימים בצהרים, ולפעמים בשעות הערב, היה מגיע חברי הטוב ראזי ולוקח את בוני לקצב, להביא בשר. הטיול הזה היה תמיד חוויה טובה, שכן גם הקצב תמיד שמח לראות את בוני, והיה נותן לו צ'ופרים נהדרים.

אבל יום אחד, כשחזרתי הביתה מהעבודה היה שקט. שקט מדי. איפה בוני? המלונה ריקה, החצר ריקה... "בוני!!!" "בבוונני!!!" אני קוראת ואין תשובה, אין נביחות אין קפיצות ואף אחד לא מלקק את פני בשמחה! כמובן שהתחלתי לדאוג. טלפון קצר ואחרי כמה דקות כבר היו איתי כמה חברים טובים, התחלנו לחפש. איפה לא חיפשנו, בכל הכפר, בבתי השכנים הקרובים והרחוקים, במגרשים, בכל מקום. אבל בוני איננו! התחלנו ללכת בתוך הוואדי היוצא מהכפר כשאחד החברים זיהה את פרוותו החומה של בוני. בוני שוכב ללא ניע על האדמה! גופו שמוט וקר. מה קרה?? האם נחש? האם מחלה נסתרת? האם נדרס? האם נטרף? מה קרה? איך זה יכול להיות?

"בוני, עד לפני רגע היית מלא חיים ומתוק ועכשיו אתה שוכב פה ככה! אולי תקום??!!!!!"

החברים (תלמידי "כיתת השיבולים") לקחו כאן פיקוד על העניינים, אני הייתי בהלם מדי כדי לחשוב או לזכור מה לעשות. הם לקחו את בוני בידים, רחצו, הכינו את גופתו לקבורה ובו בזמן יצא כרוז להודיע את הדבר בכפר....

הרגע המרגש ביותר בתהליך ובכל השנתיים של העבודה שלי עם הילדים קרה עכשיו. ברגע שהסיפור הזמין אותם לפעול הוסר דוק הערפל ותחושת פשר, תאימות וסדר התגלתה על פני הילדים שכאילו אמרו:

"הנה, אני יודע מה לעשות עכשיו! ראיתי את זה קורה בכפר פעמים רבות, עכשיו זה החלק שאני פועל."

הסיפור המשיך וכלל בתוכו את שלבי האבל השונים, המוכרים כל כך לילדים מהחיים בכפר. הילדים יזמו ולקחו חלק בכל השלבים – הקבורה, התפילה, בניית אוהל האבלים, האירוח בבית האבלים וביקורי המנחמים. מתי מביאים אוכל ומתי מחלקים תמרים ומים. שיחות ניחומים והעלאת זיכרונות מהחבר שנפטר, איסוף תמונות הנפטר והבאתם למשפחה... כל אלו ועוד היו חלק מהתהליך. (ראה נספח – מנהגי האבלות בכפר).

בהמשך המאמר אנסה לבסס את הרגשתי והבנתי כי בעבודה טיפולית-רגשית עם ילדי חינוך מיוחד בכלל ובפרט מהמגזר הבודאי, מתאים לעבוד קרוב, על התכנים והטקסים המוכרים להם מחיי היומיום שלהם וכי על מנת ליצור התערבויות מתאימות, על המטפל להעמיק ולהכיר את תרבות המטופל, על הנורמות והטקסים שבה.

היחס למוות, לאבדן ואבלות בחברה הבודאית

היחס באיסלם למוות, אבדן ואבלות נובע ברובו מהתמודדותו של הנביא מוחמד עם הנושא, כפי שהיא מתוארת בקוראן. הכתוב מביא את יחסו של הנביא אל מצב חיים קשה זה אליו נקלע האדם וכן הנביא מוחמד בעצמו. (Suwaed, 2006) הכתוב גם יוצר את מסגרת המקום והזמן שראוי ונכון להקדיש לתהליך האבל. "תקופת האבל היא של שלושה ימים והחברה המוסלמית מאמינה שביטויים ממושכים מאלה מפריעים לחזרה מהירה לשגרת חיים נורמטיבית ומסתגלת... כל דבר מלבד חזרה מהירה לשגרת החיים וקבלת האבדן, מהווה חוסר קבלת רצון האל". (רובין ואיסמאיל 2006, עמ' 47)

טקסי הקבורה והאבלות מדגישים את מידת הביטוי החיצוני של האבל והרגשות העולים ממנו וכן את עיתוי ביטויים: "גברים מצופים באופן כללי לשלוט ברגשותיהם, לבטא את אבלם בצורה שקטה ומאופקת ולהחזיק מעמד מול מציאות האבדן"... הנשים מקבלות את התפקיד החברתי של ביטוי רגשי קולי של הצער והכאב דרך קינה, בכי וצעקות, אך גם עליהן חלות הגבלות של זמן ומקום. (רובין ואיסמאיל 2006, עמ' 48)

אלמנט נוסף הוא התמיכה החברתית והלכידות השבטית המודגשות דרך התהליך. למעשה, מרגע היוודע דבר הפטירה, למשך שלושה ימים מלווה הקהילה את משפחת הנפטר, בכל המשימות הכרוכות בכך וברגעים אחרים. תפקידים רבים מבוצעים על ידי קרובים, שכנים, חברים, ומכרים: יציאת הכרוז המודיע על הפטירה, ליווי רחיצת המת על ידי קומץ אנשים קרובים ומקובלים, כריית הקבר על ידי קרובים וידידים, השתתפות בתהלוכה המונית לליווי המת לבית הקברות, ארגון מקום ישיבה נפרד לגברים ולנשים והכנתו לאירוח המנחמים, הכנת ארוחות עבור משפחת הנפטר, ליווי המשפחה לביקור בקבר ועוד. (אבו רביעה, 1992; Suwaed, 2006) ערכים של סולידריות, תמיכה וחברות מודגשים מאד בזמן זה. גם בהמשך נקבעו טקסים בכדי לשמר את תחושת הסולידריות והתמיכה באבלים. ניתן לראות בתמיכה זו גם הסדר חברתי המאפשר לגיטימציה לעיבוד האבדן והאבל גם אצל מכרים וחברים שאינם נמנים עם מעגל האבלים הקרוב (Suwaed, 2006).

דרמה-תרפיה וטקסים

1. דרמה-תרפיה, מהי?

המונח "דרמה-תרפיה" מתייחס למספר מודלים טיפוליים המשתמשים באלמנטים תיאטרוניים, אימפרוביזציות ומשחקי תפקיד לטיפול. בדרמה-תרפיה נוצרת סביבת למידה בעלת מטרת טיפוליות ברורות, שנותנת עידוד לתובנות אישיות, כאשר בתוך העבודה נוצרות חוויות ייחודיות. (Gersie, 1996)

הדרמה-תרפיה משתמשת באלמנטים המרפאים שבדרמה. אלמנטים מרפאים אלו פועלים על המשתתפים והצופים גם יחד. באמצעות מטפורות, דימויים וסמלים יוצרת הדרמה דימוי לתהליך בינאישי, המספק פרספקטיבה על חווית החיים שלנו וחושף מסרים. (Gringer, 1990) למעשה, משתמשת הדרמה-תרפיה בעבודה הדרמתית, על מנת לתת ביטוי חיצוני ל"דרמה הפנימית": פנטזיות מקבלות "מציאות" ודמויות דמיוניות הופכות ל"ממשיות". בעבודה מעין זו מתאפשר גילוי של חלקים פנימיים מודחקים או בלתי מודעים. הבאתם למודע והמשך העבודה איתם מכוונים להגעה לאיזון ולהרמוניה בין ריבוי התפקידים והחלקים של

הנפש. השיתוף מפיג את הבדידות ואת תחושת הזרות ומגביר את התחושה של האדם שהוא מובן (גורדון, 1994).

על ידי מעברים ברורים בין משחק למציאות מתחזקים הגבולות בין 'אני' ל'לא אני' ונחקרים אופנים שבהם העולמות האישיים שלנו נפגשים. בכך אנו מעניקים לעצמנו חוויה של שלמות אישית. היחיד משחק כאילו הוא אחר והוא יודע שהוא עושה זאת. (Gringer, 1990) בכך מהווה הדרמה-תרפיה אמצעי מרפא עבור מי שיש לו קושי במרחק בין אישי.

הדרמה-תרפיה יוצרת מרחב דרמטי בטוח שבו ה'כאילו' הוא האמת וגבולותיו בזמן ובמקום ברורים ומודגשים. זהו מרחב נפרד מהעולם החיצוני, היומיומי, בו השחקן יכול לפעול בלי לחשוש לתוצאות פעולתו. באמצעות ההשתתפות של המטופל במשחק, והיכולת שלו להבדיל בין משחק ל-'לא משחק', מתרחש השינוי המרפא. בכך הופך תהליך המשחק לחשוב יותר מהתוצר שבסופו. (Gersie, 1996) כל מה שקיים בתוך המרחב הדרמטי הוא בעל תפקיד מסוים ומשמעות כלשהי ודבר אינו מקרי. המרחב הדרמטי יוצר הגברה והעצמה של מה שמתרחש בו. הדמיון מפיח חיים בשגרתו וזהו המקום בו מתרחשת הדרמה-תרפיה. מתוך כל האמור לעיל נובע עקרון חשוב של הדרמה-תרפיה, והוא עקרון ההרחקה. לפי עקרון זה, עבודה רגשית שאינה נעשית ישירות על סיפור חייו של המטופל, אלא בתוך סיפור אחר, במרחב דרמטי מוגן וברור, מאפשרת עיבוד רגשי של חומרים פנימיים בתוך חוויה מוגנת ושמורה. ההרחקה מאפשרת את החופש ליצירת מגע עם הלא מודע, באופן ישיר, תוך עקיפת המחסומים ושמירת ההגנות. עבודה מסוג זה משררת את המטופל מכבלי הביקורת העצמית והפרשנות המונעים יצירתיות וריפוי. עם זאת, 'משחק בכאילו' כרוך בפעילות מנטאלית מורכבת. היכולת לעשותה היא תלויה יכולת הפשטה, ניסיון וחשיפה תרבותית. באמצעות יכולות אלו, המטופל נותן לחפצים וליחסים משמעות חדשה, אישית, ובכך הוא יוצר איתם יחסים אחרים מההרגל. (Gersie, 1996) פעולת המשחק דורשת ממנו להיכנס לנעליו של אחר. זוהי יכולת אנושית ייחודית, ועם זאת, זו היא פעולה שאנו נדרשים לעשות באופן מודע. היכולת לעשות אותה במרחב הדרמטי, תאפשר הרחבה של יכולות התקשורת גם במציאות שמחוץ למרחב זה. (Gringer, 1990) השתתפות במשחק במרחב טיפולי שכזה מאפשרת למטופל הזדמנות לתרגל שליטה עצמית, ולהיות פחות נתון לשליטת הדחפים. היא עשויה לייצר תחושת הנאה ואיכות חיים, ליצור מודלים של היקשרות בריאה, ליצור מרחב לשיתוף בפנטזיות. כמו כן, **המשחק הטיפולי מאפשר הזדמנויות לחזרה על סיטואציות, להתנסות באלטרנטיבות להתנהגות ולחיות מחדש, באופן מרפא, אירועים מעוררי חרדה וביטוי של רגשות שהודחקו קודם לכן.** (Gersie, 1996) ההנאה שביצירה מתלווה לרצונו האובססיבי של הפרט לחיות בשלום עם חוויות החיים שלו (ויתלוק, 1994).

2. מבנה המפגש הטיפולי

כל מפגש כולל בדרך כלל מבנה של חימום, גוף העבודה וסגירה. החימום וגוף העבודה מורכבים בדרך כלל מתרגילים, משחקים ופעילויות דרמטיות שונות שנבחרות על פי מטרות העבודה, אופי הקבוצה וצרכיה. (Gersie, 1996) לפני הסגירה צריך להתקיים דירולינג (De-roling), שהוא הטקס המסמן את חציית הגבול מהמרחב הדרמטי אל המציאות, חזרה. כל משתתפי הדרמה 'משלים' את הדמות שלקחו

לעצמם וחוזרים להיות עצמם והחפצים חוזרים לתפקידם הרגיל. לאחריו באה הסגירה, הכוללת, בדרך כלל, פעילות המסייעת להטמעת הלמידה, להתבוננות בתהליך וליצירת תובנות אישיות וקבוצתיות. העבודה בדרמה-תרפיה היא מודרגת וספירלית, אלו מתבטאות במורכבות העבודה, במעבר מהמוכר אל הלא-מוכר, מהטקסי והבייתי אל מה שנחוה כהרפתקני ומסוכן. (Jennings, 1998)

הדרמה-תרפיסט צופה-עד-משתתף בדרמה של מטופליו, ולוקח בחשבון בהתערבויותיו אלמנטים כגון: גבולות ההכלה הרגשית של המטופל, המודעות שלו לאובייקט ולקביעות אובייקט, היכולת של המטופל להתמודד עם קרבה ומרחק רגשיים, והיכולת שלו לארגן "הצגת עצמי" באמצעים דרמטיים ולא דרמטיים. (Gersie, 1996) בעבודה בתוך מרחב תרבותי השונה מתרבות המקור של המטפל עצמו נוסף עוד אלמנט אותו יש לקחת בחשבון והוא עולמו התרבותי של המטופל, הקודים, הנורמות והערכים הנובעים ממנו. (Jennings, 1995; אלקרינאוי, 2000)

הדרמה-תרפיסט עוקב אחרי הנרטיב הקבוצתי ושואף לאפשר לקבוצה להגדירו שוב ושוב מחדש. היכולת של הקבוצה לייצר בעצמה את הדימויים המכילים את הנרטיב שלה מעידה על כוחות ריפוי הפועלים בה וכי הקבוצה רכשה לעצמה כלי להפיכת הלא מודע למודע. (Donovan, 1996)

העבודה הקבוצתית בדרמה-תרפיה מוסיפה כוח מרפא שאינו קיים בעבודה הפרטנית. היחידים בקבוצה משמשים כמראות משקפות זה לזה ובכך מסייעים להעצמה וזירוז של תהליכים. כמו כן, עצם העובדה כי ישנה קבוצה של אנשים העוברים ביחד את התהליך ומשמשים כעדים-משתתפים זה לזה, היא כשלעצמה אלמנט מרפא ייחודי. הגורמים המרפאים הנוכחים בטיפול קבוצתי הם: אוניברסליות, למידה בינאישית של נתינה וקבלה, חוויית שחרור, הזדהות, צמיחה של תקווה ואלטרואיזם, חוויה של ליכוד והאפקט של קיום המרחב להתמודד עם אספקטים מגוונים של החיים. כל אלו מאפשרים למטופל לצעוד בכיוון של התבגרות ועצמאות. (Gersie, 1996)

3. טקסים בדרמה-תרפיה

טקסים הם חלק מובנה מתוך הדרמה-תרפיה במבנה ובתוכן של הפגישות. כמו כן, ניתן לומר כי העבודה הדרמה-תרפויטית דומה לטקס באופן התנהלותה, במשמעויות העמוקות שהיא נוגעת בהן ובשינוי שהיא שואפת להביא. (Gringer, 1990)

טקס, הינו רצף של התנהגויות קבועות, צפויים וידועות מראש, המאגדות אלמנטים סמליים וממשיים. "טקסים מלכדים את חלקי ה'אני' וקושרים את הפרט לקהילה ולהיסטוריה של עצמו." (אלקרינאוי, 2000 עמ' 134)

כחלק אינהרנטי מהעבודה הדרמה-תרפויטית קיים טקס פתיחה וטקס סיום קבועים לעבודה, וכן ישנו מבנה מוכר וברור של עבודה. ככל שרמת החרדה בקבוצה גבוהה יותר והיכולת להתמודד עם הלא ידוע נמוכה יותר, ייעשה שימוש רב בטקסים בעבודה הטיפולית. טקסים אלו מיועדים להשרות בטחון וליצור חוויה של מוגנות והכלה, בכדי לאפשר למשתתפים עבודה פנימית-רגשית ואת האפשרות ליצור שינוי, ולו הקטן והמזערי בחייהם. כדרמה-תרפיסטים אנו משתמשים בשפת הטקס, משום שהיא מתאימה מאד לצרכינו:

הטקסים מאפשרים יצירת אחדות בקבוצה, חיזוק הלכידות ויחסי האמון, מחזקים את תחושת השייכות ומעצימים את נוכחות הקבוצה. הטקס יכול לעזור להפוך את משימת הקבוצה ואת זהותה לברורים וידועים ולהקל על מעברים בין המציאות הדרמתית והמציאות היומיומית. ההקלה על המעברים הופכת את המרחב הדרמטי לשדה מוכר וידוע, בעל גבולות מסומנים היכולים להכיל גם את הלא מוכר והלא ידוע. בכך מרחיבה העבודה הדרמה-תרפויטית את יכולת ההכלה של המשתתפים לשהות בתוך מרחב מאיים זה. (ויתלוק, Gringer, 1990, 1994)

אלמנט טקסי נוסף של הדרמה-תרפיה הוא התפיסה כי משחק עומד בפני עצמו, ולכן אין נטייה לפרש כל פרט בתוכו. בדומה לפרטי הטקסים, הפעילות היא סמלית וייצוגית ולא תמיד עומדת בפני עצמה. בטקס אנחנו נוגעים באמת מבלי שדבר יפריע לנו. מה שקורה מתייחס לחיי היומיום, אך אינו נשלט על ידיהם. גם בעבודה הדרמה-תרפויטית קיים הקשר בין האמת הפנימית העמוקה לבין חיי היומיום מבלי שה'קסם' בה יופר. ניתן לומר כי טקס, כמו גם טיפול הינם 'זמן מעבר', זמן ביניים היוצר קשר ומחיצה בין העבר והעתיד (Gringer, 1990). **בזמן ביניים זה מתרחש השינוי.**

טיפול רגשי בחברה הבדואית

בהיסטוריה של הדרמה-תרפיה ישנה מסורת קצרה יחסית של עבודה טיפולית עם מטופלים מתרבות שונה מתרבותו של המטפל. פרופ' סו ג'נינגס, דרמה-תרפויטית ואנתרופולוגית כותבת כי עולם המשחק של ילדים מורכב ומותנה מהערכים והגבולות של התרבות עצמה. התערבויות טיפוליות דרמטיות צריכות להיות מותאמות לעולם זה. (Jennings, 1995, Gringer, 1990)

מעט מאד נחקר ונכתב על טיפול רגשי בקרב הבדואים. פרופ' אלקרינאוי, מחלוצי החוקרים בתחום, מצא במחקרו כי הבדואים מעדיפים טקסי ריפוי הקושרים אותם למסורת שלהם מאשר דרכי ריפוי מערביות הכוללות שיחות. (אלקרינאוי, 2000) המטופל הבדואי מתייחס למטפל כמורה ודמות סמכותית ומצפה להדרכה כיצד לנהוג. בזמן זה הוא מגביל את חשיבתו העצמאית ואינו משתמש ביצירתיות שבו למציאת פתרונות. לכן גישה פסיכו-דינמית הינה קשה ליישום ובעייתית בחברה הבדואית. המטופל יחוש בלבול אם המטפל יבחר לעבוד בתוך מרחב שבו הוא מצופה להבין בכוחות עצמו את הבעיה ופתרונותיה (אלקרינאוי, 1999).

דר' הוס חקרה קבוצות נשית בדואיות שעבדו באמצעות טיפול באמנות. מחקרה מראה כי האמנות יכולה לשמש כגשר בין תרבותי וכערוץ לביטוי עצמי עבור מי שתרבותו אינה מאפשרת דיבור רגשי ישיר (Huss, 2006).

טיפול באמצעות כלים דרמטיים, מוסיף לטיפול השיחתי אלמנטים נוספים של אינטואיציה, דמיון, ריגוש וכוח, שאותם שואב המטופל מעצם העשייה הדרמתית. (פאוסט, 2002) טיפול מסוג זה, העושה שימוש בתכני המסורת הבדואית נראה מתאים ביותר לסוג אוכלוסיה איתה עבדתי.

עיבוד תהליכי פרידה בטיפול

רבות נכתב ונאמר על תהליכי פרידה בטיפול, על מטרותיהם והשלבים המרכיבים אותם. בקצרה ניתן לומר כי תהליך הפרידה בטיפול מהווה הזדמנות לעיבוד רגשי של פרידות קודמות מחיי המטופל. המטפל שואף לאפשר למטופל חוויה בונה ומעצימה בפרידה. חוויה זו עשויה להוות עבורו חוויה מתקנת לפרידות מעברו שלא נסגרו היטב או לא עובדו באופן מלא.

עקרונות הפרידה בטיפול:

1. פרידה צפויה מראש – המטפל מכין את המטופל למועד הפרידה שלהם זמן רב מראש וביחד הם צופים ומנהלים את הזמן עד לפרידה המתקרבת. בטיפול בבתי הספר מועד הפרידה קבוע בתוך מבנה העבודה. הפרידה תתרחש ראשית בחופשות מביה"ס, שהן ידועות מראש ולבסוף בסיום השנה, ביציאה לחופשת הקיץ, בסיום בית הספר.
2. פרידה כמיכל רגשי – קובלר רוס מתארת 5 שלבים רגשיים לפרידה: אבל, כעס, מיקוח, דיכאון והשלמה (קובלר-רוס 1969). שלבים אלה הינם אוניברסליים ומצויים בפרידה מכל סוג. על מנת להשלים את תהליך הפרידה ולחוות אותה כאירוע מעצים, יש צורך לתת מקום לביטוי של כל השלבים הרגשיים הללו. קובלר-רוס טוענת כי לאחר השלמתם נוצר מקום לתקווה ומתוכה מתהווה פניות אמיתית ליחסים האחרים בחיינו ולמפגשים החדשים שהחיים מזמנים עבורנו. הפרידה בטיפול מהווה הזדמנות לחוות בצורה מוגנת, מוכלת ולעיתים מודעת את חווית הפרידה השלמה הכוללת את כל קשת הרגשות המעורבים בה.
3. פרידה כחוויה מעצימה – לאור כל האמור מראש, כאשר מועד הפרידה ידוע וישנה הכנה מוקדמת מספקת, יכולה להפוך הפרידה לחוויה מעצימה. עבור רוב האנשים ישנו גוון רגשי של נטישה המעורב בפרידות במהלך חייהם. פרידה זו נחוות כקושי שדורש התמודדות, בדרך כלל מתוך תחושת בדידות. כאשר תהליך ההכנה לפרידה נעשה היטב וסיבות הפרידה ידועות ומופנמות הופכת הפרידה למנוף של גדילה וצמיחה אישית, אמצעי לחיזוק המשאבים הפנימיים של היחיד בתוך הטיפול ו'בדרך החוצה' ממנו. (קובלר-רוס 1969)

מאפיינים רגשיים של העולים מביה"ס היסודי לחטה"ב

המעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים, הינו מעבר מורכב ולא פשוט, הכורך איתו תהליכים רגשיים של פרידה והתאקלמות וכן שאלות של שייכות ושל יכולת ביצועית המאפיינות את השלב ההתפתחותי ואת מציאות חייהם של הילדים בשלב זה (ינון ורודניקי, 2003).

בתקופה שלפני המעבר לחטיבה מתחילים להתעורר הרגשות הקשורים לפרידה (כפי שכבר תואר למעלה), רגשות של פחד מהמעבר, ושאלות הנוגעות לתהליך ההכרות וההתאקלמות בבית הספר החדש. המסר הכללי הינו כי חטיבת הביניים, כשלב ביניים בין ביה"ס היסודי לתיכון, הינה בית ספר בו מושם דגש רב יותר מביה"ס היסודי על הצורך של היחיד להשתלב, ישנו פחות מקום לביטוי של הצרכים האישיים של התלמיד

ונדרשת ממנו הסתגלות רבה יותר, מספר התלמידים גדול יותר, מספר המורים בהם נפגשים התלמידים גם הוא גדול יותר ומושם דגש רב יותר על למידה, ביצועיות והישגיות. מחקרים שבדקו את יכולת ההסתגלות לחטיבת הביניים מראים קשר בין כוחות האגו לבין יכולת ההסתגלות למעבר. ככל שלילד כוחות אגו חזקים יותר, יכולת ההתמודדות שלו עם השינויים גדולה יותר. ילדים בעלי כוחות אגו חלשים יותר נוטים לפתח קשיים המתבטאים לעיתים בהתנהגויות אלימות, בנטייה לנשירה ובתת ביצועיות (ינון ורודניקי, 2003: זיו, 1984: סמילנסקי, 1988).

דיון

בפתח הדיון יש להציב שוב את השאלה כיצד עיסוק בפרידה של כיתה מוביל לעבודה אינטנסיבית כל כך בנושא מוות, שהרי הקשר אינו ברור מאיליו. בשנתיים בהן עבדתי בכיתה זו ארעו, כאמור, שני מקרי התאבדות בסביבתם הקרובה של התלמידים. מקרים אלו טפלו ברמה האקוטית על ידי גורמים חינוכיים וטיפוליים במערכת ולאחר מכן הושם דגש על החזרה לשגרה. במחצית השניה של השנה המדוברת החלו התלמידים בעצמם להעלות לשיחה את נושא המוות, הקבורה ומנהגי האבל. כמטפלת רגשית הקשובה לתכנים הסמויים והגלויים של הכיתה יכולתי לשמוע את הבקשה של התלמידים לברר לעצמם נושא זה. השאלה היתה איך. כפי שניתן לראות מהרקע התיאורטי המצוטט למעלה, המצב בכיתה אכן היה מצב רגשי מורכב: תהליך האבל ועיבוד האובדן בעקבות התאבדויות הנוער עובדו ברמה האקוטית בלבד – הסבר בכיתות וזיהוי נפגעים ישירים. הצרכים של התלמידים שאינם במעגל הנפגעים הראשון לחזור ולהעלות שאלות וקשיים רגשיים בעקבות ההתאבדויות לא סופקו דיים, לכך התווספו פחדים, חששות וציפיות מהפרידה הקרובה מהכיתה מבית הספר והמעבר לבית הספר החדש על כל המשתמע ממנו. בנוסף לכך לכל ילד יש כמובן את התכנים המעכבים האישיים שלו. מצב זה הינו מצב המתאים ליצירת התערבות טיפולית יצירתית, מותאמת תרבות, על מנת ליצור מיכל למכלול הרגשות הנוכחים ולזמן את האפשרות לעיבודם. היוזמה הדרמתית הראשונה של ילדי הכיתה (כפי שתוארה למעלה), שהייתה ספונטאנית לגמרי, מעידה על הדיוק בבחירה. החזרה על פרטי הטקס: רחיצת הגופה, הכנת הקבר, בניית האוהל וטקס הקבורה וכן כל המנהגים שבאים אחריה, אפשרה לילדים לעשות תהליך פנימי של הפנמה, עיבוד ופרידה של מה שיש צורך להיפרד ממנו, באקט סמלי של טיהור, עיטוף וקבורה. באופן מטפורי יכלו הילדים לטהר ולעטוף את היקר להם (החבר שהתאבד, הכיתה שלא תהיה יותר, חברי הכיתה, הצוות, האווירה, בית הספר, הסטאטוס המוכר והידוע ועוד), לשאת אותו על כתפיהם ובתמיכת המסורת והחברים לבצע את אקט הקבורה שהופך את הפרידה למוחשית וברורה. החיבור למסורת, לאסלאם, לאלוהים, לכפר ולתרבות, כמו גם הנוכחות של הכיתה ביחד כמשפחה או קהילה קרובה משמשים כאן ככוחות תומכי אגו בתהליך קשה זה. באופן המותאם מאד לכיתה ולנושאים שלה, ניתנה כאן הזדמנות לתמיכה חברית ולתחושה של משפחה וקהילה. הטקסים הבדואים של האבל מדגישים מאד את ערכי הסולידריות והתמיכה בקהילה והחייאתם בתוך הדרמה אפשרה לילדים לבטא צדדים אלו גם בתוך הכיתה עצמה. כל ילד בחר לעצמו תפקיד דרמטי

דרכו יכול היה לעבד רגשית את הפרידות בחייו, לפי מידת הקרבה למת לה היה זקוק באותו רגע. במהלך התהליך הדרמתי יכלו הילדים להחליף תפקיד או לשנות את מידת הקרבה, על פי הצורך הרגשי שלהם בכאן ועכשיו.

ניתן לראות את שלושת ימי האבל כ'זמן מעבר' – זמן להסתגלות ראשונית לחיים בלי הנפטר. בזמן זה, ודרך טקסי האבל ניתנת הזדמנות לחוות את החיים מחדש ללא הנפטר במרחב מוגן (Suwaed, 2006). העבודה הדרמטית על הפרידה נמשכה לאורך שלוש פגישות במהלך שלושה שבועות (פגישה שבועית בת 3 שעות בכל פעם). לעובדה מבנית זו הייתה השפעה על האפקטיביות של השהיה בתוך 'זמן המעבר'. מחד ההפסקות בין הפגישות ואורך התכנית כולה אפשרו חיזוק והטמעה של הפרידה. הפגישה השנייה והשלישית נפתחו בתזכורת לסיפור שלנו והיכן אנו עומדים בתוך התהליך הדרמטי. חזרה זו עיגנה את האבדן והפרידה במציאות ואפשרה להתייחס אליה כדבר ידוע שכבר התרגלנו אליו במידת מה. מאידך, עבור ילדי החינוך המיוחד זמן של שבוע יכול להיות זמן ארוך מאד ואנו רואים פעמים רבות קושי ביצירת רצף עבודה מפגישה לפגישה. ניתן להבין תגובות של חוסר סבלנות ועייפות שהילדים הביעו בפגישה השנייה והשלישית גם דרך נקודת מבט זו – תחושת הרצף נקטעה, 'הקסם' פג והיה קשה לחזור לעסוק בנושא קשה זה. ברצוני להתייחס לבחירה שלי לקבוע את הדמות המרכזית של הסיפור ככלב. מנקודת המבט של התיאוריה בדרמה תרפיה, הבחירה בבעל חיים ולא בדמות אדם משרתת את 'עקרון ההרחקה', ומאפשרת עבודה רגשית בתוך מרחב מוגן. הבחירה שלי בכלב הייתה אינטואיטיבית, מתוך סל הבובות שהיה בחדר הטיפולים בחרתי אחת. בחירתי גם נתמכה בידיעה כי חיה זו אהובה על הילדים, לרבים מהם יש כלב בבית, וכי בעולם הסמלים האוניברסאלי הכלב מייצג חברות ונאמנות. לא לקחתי בחשבון כי באסלאם לכלב יש מעמד בעיית: מחד הוא שומר ומאידך הוא טמא.¹ הבחירה לקיים את טקסי האבל על כלב, לקרוא עליו פסוקים מתוך הקוראן הקדוש ולבטא כאב, אבל צער וחברות על העלמו מחיינו, הייתה בחירה בעייתית בתוך חברה מוסלמית, שגרמה 'להרמת גבה' והסתייגויות בצוות הכיתה. עם זאת, נראה כי עבור הילדים הייתה הבחירה הזו יחסית בסדר. יתכן וברמה הלא מודעת היה אף יתרון בבחירה של "חבר-טמא" כאובייקט האבל והטקסים.

ילדי החינוך המיוחד חווים את עצמם בדרך כלל כדמויות שוליים בחברה. הילדים הם במעמד נמוך בבית ובחברה, לא מקובלים, סופגים ביקורת רבה ואת התסכול של ההורים, הקרובים והמורים. בהשוואה לאחיהם וחבריהם 'הנורמאליים' הם מרגישים נחותים ולא ראויים לתשומת לב וחיבה. יתכן שהשימוש בכלב כאובייקט ההתאבלות נתן להם אישור רגשי חשוב: אם על כלב, שהוא חיה טמאה ונחותה, אנו מתאבלים ומדברים בטוב ובאהבה, גם אני (הילד) ראוי לטוב ולאהבה, וגם עלי יתאבלו אם יקרה לי משהו.

¹ בקוראן, בסוראת אלקהף (סוראת המערה): 17-18 מדובר על אנשים חיים שישינים במערה הרבה שנים. הם חיים, אך ישנים והכלב שלהם צמוד אליהם שומר עליהם.

סוף מעשה...

לאחר 3 ימי האבל, ביום החמישי הראשון שלאחריהם נהוג להתכנס שוב אצל המשפחה שספגה אבדן, לשבת ביחד לאכול ולשתות. האמונה היא שמפגש זה ישמח את המת וייתן לו הרגשה טובה. המשפחה מגדילה תמונה של המת ומציבה אותו במקום חשוב בבית (Suwaed, 2006).

"אתם יודעים, למעשה, למרות שבוני היה כלבי הנאמן במשך הרבה זמן, אין לי תמונות ממנו. אם תוכלו למצוא בבתיכם תמונות או חפצים שמזכירים אותו, תוכלו להביא אותם איתכם ביום חמישי, כשתבואו לבקר."

הפגישה הייתה מרגשת מאד, הילדים התכוננו והביאו ציורים ופסלים, התלבשו היטב לקראת האירוע והגיעו בשעה היעודה. כל אחד סיפר את הזיכרון הקשור למה שהביא והייתה אוירה חברית וטובה. אווירת מפגש של חזרה לשגרה והקלה.

קובלר-רוס מציינת את השלב האחרון בהתמודדות עם פרידה כשלב ההשלמה. כבר אין צורך להיאבק, הכאב חלף והגיעה הזמן למנוחה רגשית. (קובלר רוס, 1969) אם נניח כי תהליך האבל הוא ספיראלי ושלושת ימי האבל מהווים מיקרו תהליך לתהליך האבל השלם, הרי בסופם ישנה רגיעה והשלמה המאפשרת לאבלים לצאת לאט אל העולם שבחוץ, ולחזור לקיים את התפקידים והפעולות של החיים הרגילים. כך מתקיים המפגש בבית המשפחה, שמהותו אירוח ונורמליזציה של החיים. הנחת תמונת המת בבית המשפחה הינה פעולה שפונה אל ההרגל: 'מעכשיו מי שאבד לנו יהיה נוכח איתנו בתמונה ובזיכרון'.

סיכום

מאמר זה מביא רגע מחייה של כיתה אחת, רגע הפרידה. לאחר גמר התכנית התפנתה הכיתה לעסוק באופן ישיר בפרידה של עצמה, להכין הופעה למסיבת הסיום, נערכו שיחות סיכום וניתן מקום לביטוי של כל שלבי הפרידה לפי קובלר-רוס. משמח היה לראות כי הילדים יכולים להתבונן אחורה ולסכם את הזמן שלהם ושלנו ביחד, וגם קדימה, עם תקווה להשתלבות טובה ולהצלחה בחטיבה.

בפגישה האחרונה קיבלו הילדים תמונה מהמפגש האחרון בבית המשפחה של בוני, המייצגת את ההשלמה והתקווה לעתיד וכן יומן תוכניות לחופש, באמצעותו יוכלו 'להיות בתמונה' ולעקוב אחרי התקדמות הזמן עד לתחילת שנת הלימודים הבאה.

עבורי התהליך היה מרתק ומלמד. קיבלתי הדגמה חיה כמה חשוב ומתאים לעבוד עם הילדים מתוך הסמלים והנורמות של התרבות שלהם, ואיזה אפקט חזק יש לעבודה כזו, כאשר היא נעשית נכון. כדרמה תרפיסטית, נכחתי שוב בחשיבות של הטקסים בחיינו וברלוונטיות והאפקטיביות של הכנסתם לתוך העבודה הטיפולית. נשארתי עם השאלה כיצד ניתן להשתמש בהבנה זו הלאה לעיצוב תכנית העבודה לאורך השנה כולה.

תודות

לילדי כיתת שיבולים, לסועד ולעריפה. לניצה דקל ולאה בנחמו שנתנו בי את האמון לפרוץ דרך חדשה. לעזיז סוועד - מנהל ביה"ס. לרונית רביב על ההדרכה והתמיכה.

ביבליוגרפיה

1. אבו רביעה ע. (1992) מנהגי אבלות אצל הבדואים בנגב [גרסה אלקטרונית] יום העיון בנושא הבדואים לזכרו של יצחקי נצר ז"ל. (23) שדה בוקר: אוניברסיטת בן גוריון והמכון לחקר המדבר. נדלה ב 20 יולי 2009 מ: <http://www.snunit.k12.il/beduin/arti/2309.html>
2. אלקרינאוי, ע. (1999) טיפול נפשי רגיש-תרבות בחברה הערבית. בתוך: ק. רבין (עורכת) להיות שונה בישראל: מוצא עדתי ומין בטיפול בישראל. תל אביב: רמות. עמ' 65-81.
3. אלקרינאוי, ע. (2000) אתנו פסיכיאטריה בחברה הבדואית-ערבית בנגב. ת"א: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
4. ג'ונסון, ד. ר. (1996) הדרמה תרפיסט בתפקיד, בתוך: ג'נינגס, ס. (עורכת), דרמה תרפיה: הלכה למעשה ב'. עמ' 182-218. קרית ביאליק: הוצאת אח.
5. גורדון, ר. (1994) לשחק על במות רבות: תרפיה בדרמה והפרס, בתוך: ג'נינגס, ס. (עורכת), דרמה תרפיה: הלכה למעשה א'. עמ' 41-67. קרית ביאליק: הוצאת אח.
6. הקוראן.
7. ויתלוק, ג'. (1994), תרפיה בדרמה במרפאת יום פסיכיאטרית, בתוך: ג'נינגס, ס. (עורכת), דרמה תרפיה: הלכה למעשה א'. עמ' 238-262. קרית ביאליק: הוצאת אח.
8. ינון, י. ורודניקי, י. (2003) השפעת העלייה לחטיבת הביניים על חרדת התלמידים ותוקפנותם כפונקציה של מעמד חברתי-כלכלי. עיונים בחינוך 5(2) 81-85.
9. להד, מ. מודל החוסן הרב מימדי Basic Ph – תקציר. [גרסה אלקטרונית] נדלה בתאריך: ה 13 לספטמבר 2009 מאתר: <http://www.icspc.org/?CategoryID=162&ArticleID=102>
10. להד, מ. ואיילון ע. (1995) על החיים ועל המוות: מפגש עם המוות באמצעות הסיפור והמטאפורה. חיפה: הוצאת נורד.
11. מוריה, ד. (2000) טיפול באמנויות בבית הספר: מיצוי הפוטנציאל על ידי הבנת האתגרים: שילוב אפקטיבי של מטפלים באמנויות בבית הספר. רמת השרון: הוצאה עצמית.
12. סמילנסקי, מ. ואחרים (1988) אתגר ההתבגרות, כרך א': היכרות וחברות. תל אביב: הוצאת רמות.
13. פאוסט, צ. (2002) על אבדן וגעגוע – קב' טיפולית למתבגרים, מקבץ 7 (2) 39-52.
14. קובלר-רוס, א. (1969) לחיות עם המוות. תל אביב: דפוס מופת.
15. קובלר-רוס, א. (2002) המוות חשוב לחיים: החיים, המוות והחיים שלאחר המוות. ירושלים: כתר הוצאה לאור.

16. רובין ש. ואיסמאיל, ה. י. (2006) אבדן ושכול בקרב מוסלמים בישראל: קבלת רצון האל, חווית היגון והקשר המתמשך לנפטר. *שיחות: כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה* 21 (1) 44-50.
17. Donovan, J. (1996) Group Function in Brief Dramatherapy, in: Gersie, Alida (ed). *"Dramatic Approaches to Brief Therapy"*. (pp. 113-124). Wiltshire: Cronwell Press.
18. Gringer, R. (1990) *Drama and Healing, The Roots of Drama Therapy*. London: Jesika Kingsley Publishers,.
19. Gersie, A. (1996) Introduction, in: Gersie, Alida (ed.) *Dramatic Approaches to Brief Therapy*. (pp. 1-27). Wiltshire: Cronwell Press.
20. Huss, E. (2006) *Art as a speech act for marginalized Bedouin women*, unpublished doctoral dissertation, University of the Negev, Beer Sheva, Israel.
21. Jeninings, S. (1995) *Theatre, Ritual and Transformation: The Senoi Temiars*. London and New York: Routledge Press.
22. Jeninings, S. (1998) *Introduction to Dramatherapy*. 1998. London: Jesika Kingsley Publishers.
23. Suwaed, m. (2006), The Ways Muslim Arabs in Israel Cope with Grief and Lose – Traditional Rituals & Social Rituals. [electronic version]
http://inter-disciplinary.gitrknowswow.com/?page_id=2149

נספח:

מנהגי האבלות בכפר הבדואי,

כפי שתוארו לי על ידי צוות הכיתה

היום הראשון:

1. לאחר היודוע למשפחה דבר המוות יוצא כרוז להודיע לאנשי הכפר והסביבה. הכרוז אומר טקסט קבוע: 'בשם אללה הרחום היום נפטר/ה במשפחת X גבר/אישה X בן/ת X והיא/הוא הולכת/למנוחה אחרי תפילת הערב/ צהרים'.
2. בניית אוהל האבלים על ידי חברים ושכנים.
3. מודיעים לעובד בית הקברות לירות בור לנפטר בסמיכות ל'בני משפחתו שקבורים. אנשי הבית יושבים באוהל ובאים מנחמים.
- משפטי המנחמים: 'אללה ירחמו!'; 'אלוהים ירחם על זה שמת'.
4. הכנת המת לקבורה – שוטפים את המת, מלבישים בבד לבן מיוחד שמשמש לתכריכים. מכסים כך שראים רק את הפנים. ושמים בארון ומשאירים פתוח מלמעלה.
- לפעמים שמים חינה, מרווה או בושם מתחת לראשו של המת.
- הארון מושם באוהל ובאים קרובים שכנים וחברים להיפרד ולנחם את המשפחה. לאחר הרחיצה אסור לנשים לגעת במת. למעשה מותר רק לגברים מדרגת קרבה ראשונה לגעת בו, שהם אחרי טהרה.

הארון נלקח למסגד לתפילה על ידי הגברים. הנשים לא הולכות למסגד בזמן זה.
במסגד יש תפילה בעמידה כל הזמן.

5. **ליווי המת לקבורה:**

הולכים ברגל, אם חלקת הקבר רחוקה מסיעים את הארון באוטו אך תמיד מלווים אותו בהליכה. רק הגברים מלווים.

בזמן הזה נאמר שעדיף שהנשים לא יכנסו לבית הקברות. המסורת מצווה לשמור על איפוק בבית הקברות.

הנשים בבית מורשות לבכות ולצעוק, את הכאב שלהן.

6. **הקבורה** - לקבר מכניסים את הגופה ללא הארון. מכסים באדמה ומניחים אבן לסימון.

השיח קורא פסוקים מהקוראן, מדבר עם הנפטר, "שאלוהים יתן לך גן עדן, שאלוהים ידאג שיהיה לך הכל טוב ונעים שמה". אחר כך כולם אומרים את "אל-פתיחה".

גברי המשפחה עומדים בכניסת בית הקברות ובאים אנשים ומנחמים.

7. **ישיבה באוהל האבלים**, מרגע שהמת הוצא מהבית יושבים בנפרד נשים וגברים. אין כל אירוח.

המנחמים מגיעים לזמן קצר, מנחמים והולכים.

8. בצהרים המשפחה נשארת לבד, משפחות בכפר מבשלות עבור משפחת האבלים.

9. אחרי הארוחה שוב מגיעים אנשים לנחם עד לשעות הערב.

היום השני:

10. למחרת הקבורה **ביקור בקבר** בשעה 05:00. משפחה בלבד (גברים ולעיתים גם הנשים). מבקרים קוראים את "אל-פתיחה" והולכים.

11. **ישיבה באוהל האבלים**. מכרים באים והולכים לאורך היום, עד הערב. מדברים טובות על המת. אירוח של קפה מר. אם יש צורך, משפחות בכפר מבשלות עבור משפחת האבלים.

היום השלישי:

12. **ישיבה באוהל האבלים**. מכרים באים והולכים לאורך היום, עד הערב. מדברים טובות על המת. אירוח של קפה מר ותמרים. אם יש צורך, משפחות בכפר מבשלות עבור משפחת האבלים.

13. אחה"צ לקראת הערב המשפחה – (גברים ולעיתים גם הנשים) - הולכים לקבר. כשחוזרים, עושים טקס "אל-חיתמה" – מחלקים פסוקי קוראן לכל אדם שבא לאוהל האבלים קורא פסוק מהקוראן, לאחר

שהוקרא כל הקוראן, נחתם האבל.

14. בלילה **נסגר האבל**, כל אחד חוזר לביתו ולחיייו הרגילים.

15. בחמישי הראשון שאחרי הפטירה, יושבים בבית המשפחה חברים ומשפחה ומדברים.

16. שבוע אחרי המוות, אחרי תפילת הבוקר, חוזרים לקבר ומבקרים, רק המשפחה הקרובה ביותר והחברים הקרובים ביותר (גם הנשים). יושבים ליד הקבר, מדברים עם המת, קוראים לו "אל-פתיחה", לפעמים

בוכים גם, אבל אסור לצעוק ולצרוח. לדבר בעדינות ולבטא את העצב באיפוק.

"מצלמים חלומות גדולים"

מולטימדיה ככלי להעצמה בטיפול קבוצתי בשילוב אומנויות עם תלמידים לקויי למידה

חגית האוזר*

"Humans are social beings. Human behavior has social meaning. Everyone strives to belong by establishing a position of importance and significance within his or her social milieu. A feeling of social interest stimulates active, cooperative social participation"
(Dinkmeyer & Sperry as cited in Stern 1998).

המאמר שלפניכם, מציג גישה המשלבת מולטימדיה (צילום, אנימציה ממוחשבת, עיבוד תמונה) בטיפול קבוצתי עם תלמידי כיתת חינוך מיוחד, המתמודדים עם לקויות למידה בחטיבת הביניים. הטיפול במתבגרים בכלל ומתבגרים עם לקויות למידה בפרט, מחייב התייחסות לצרכים הייחודיים להם. מטרתו של המאמר לתאר תהליך שהתרחש עם מתבגרים בטיפול קבוצתי בשילוב אומנויות בין כותלי בית הספר ולדון באופן שבו שילוב אמצעים כמו צילום, אנימציה והפקת סרטונים עשוי לתרום להרחבת "ארגז הכלים" של המטפל ולהעצמת המטופלים.

מתבגרים המגיעים לכיתת חינוך מיוחד בחטיבת הביניים, המתמודדים עם לקויות למידה (להלן המתבגרים), חוו, לרוב, טיפולים קבוצתיים ו/או פרטניים בעבר. גם אם חל שיפור במצבם, בעקבות שנים של חינוך עם הסביבה החיצונית, הם מפתחים מחשבות סובייקטיביות שליליות ביחס לעצמם ולעולם. מחשבות אלו מכניסות אותם להלך רוח פסימי וכמעט לכל מצב אליו הם נקלעים, הם מצפים לתוצאה שלילית (Beck, בתוך צ'סנר 2005). בתוך כך, חוששים המתבגרים שהטיפול במסגרת בית הספר, יהיה "עוד מאותו דבר" וששוב ייחסו להם את האשמה בכך שלא יחול שינוי במצבם. לאור זאת, ישנה משמעות רבה לדרך העבודה עם מתבגרים בעלי צרכים מיוחדים, לבחירת כלים התואמים את העיתוי ואת אופיים הייחודי. מטרת הטיפול הינה העצמה, תוך עידוד והנעה לפעולה, שתאפשר ויתור על רגשות שליליים, נחיתות, חוסר ערך, ואימוץ תחושות חיוביות של מסוגלות וערך עצמי (Bettner & Lew, 2003). הטיפול הקבוצתי מאפשר למתבגרים תחושת שייכות, וחוויה של להיות משמעותי כחלק מקבוצה. להתרחשותו של התהליך הטיפולי בין כותלי בית הספר יתרונות ומגבלות. איתור היתרונות וניתובם לטובת התהליך מסייע ותורם מאוד לאפקטיביות של הטיפול.

השימוש במולטימדיה: צילום, אנימציה ממוחשבת, עיבוד תמונה ועוד, הוא אמצעי דינאמי ויזואלי המפעיל כמה חושים בעת ובעונה אחת. אמצעים אלה הם חדשניים ומחברים לקדמה ברוח התקופה. האמצעים המשוכללים מאפשרים למתבגר להפגין את יכולותיו ללא קשר למגבלותיו. גישה זו אינה מפלה בין היודע ללא יודע, בין היכול ללא יכול (קיזל, הרטאן וגילור 2009).

* חגית האוזר M.A. - תרפיסטית בהבעה ויצירה – דרמה תרפיסטית. עובדת במת"א רעננה: בחטה"ב, בבית הספר היסודי ובמרכז הטיפולי, מנחה קבוצות הורים, מדריכה הורים ומורים המתמודדים עם ADHD, מתמחה במסלול לפסיכותרפיה אדלריאנית.

המאמר מתאר גישה לפיה המולטימדיה משמשת דרך להבעה עצמית, הגברת תחושת השייכות החברתית והעצמה בטיפול. בחלק הראשון מובא **רקע** שמתאר העצמה, תחושה חברתית, שיתוף, עידוד ליצירתיות ושילוב המולטימדיה בטיפול באומנויות עם מתבגרים. בחלקו השני יוצג תהליך הטיפול שנערך בכתה ז' בכתה ח' וט' אשר ממנו צמחה **הגישה לעבודה** המוצגת להלן.

רקע

העצמה הינה תהליך שינוי בעטיו אנשים מכירים בזכותם להחליט ולפעול בנושאים הקשורים לחייהם, לסביבתם ועל ידי כך עוברים ממצב של חוסר אונים למצב של שליטה יחסית בחייהם. מעבר זה יכול להתבטא בשיפור תחושת היכולת לשלוט ובשיפור היכולות הממשיות להפעיל שליטה. העצמה מושתת על האמונה שלבני האדם יש כישורים ויכולות, אך הם זקוקים להתנסויות ולהזדמנויות כדי להביאם לידי ביטוי (דן, 1993).

על פי "הפסיכולוגיה האנדיבידואלית" שייסד אלפרד אדלר (1912), האדם הוא יצור חברתי שאושרו ורווחתו תלויים בשיתוף הפעולה שלו עם החברה, אשר יוכל לפתח בעזרת ההורים והמחנכים. כאשר קיים ליקוי בתהליך זה הדבר עלול לגרום לסטיות והפרעות בהתנהגות. אדלר מדגיש, כי המשמעות שהאדם מייחס לחייו תלויה בדעה שיש לו על עצמו ועל העולם. התיווך בין המשמעות האמיתית של חייו ובין הדעה האישית הסובייקטיבית שלו נעשה באמצעות ההוראה, החינוך והטיפול. ההטבה במצבו של האדם חלה תמיד במקביל לחיזוק תחושת השיתוף, הנכונות לעבוד יחד והתעניינות באחרים. תפקיד המחנך, המטפל, הרופא ואיש הדת הוא לחזק את אומץ הלב של הילד ולהנחות אותו אל המשמעות הנכונה של חייו. אדלר אף האמין שהאדם ניחן ברוח יוצרת, בדמיון ושכל אחד טמונה יצירתיות. אחת ההגדרות למונח **"יצירתיות"** יכולה להיות: **לעשות דברים בדרך שונה, אחרת אך לשם כך דרוש אומץ**. לטענתו, יש לזהות את היכולת היצירתית של כל ילד ולעודד אותו **לפעול וליצור** (אדלר, 2008). **המשימה של המבוגרים היא לעורר את כישרון המתבגרים על ידי כך שיראו להם כמה הם יכולים לתרום בבית, בבית הספר, לחבריהם ועוד** (Shifron & Bettner, 2003).

טי דרייקורס (1969), שפיתחה טכניקה מיוחדת לטיפול באומנויות בגישה אדלריאנית טוענת שהמטרה העיקרית בטיפול הקבוצתי באומנויות היא להגביר את תחושת השייכות ואת ההרגשה שלכל אחד יש מקום. לדבריה, באמצעות הטיפול באומנות המשתתפים חווים הנאה ממשימה שאינה כרוכה באישור או בהצלחה. המפגש הקבוצתי מאפשר חוויה של נטילת חלק באחריות, שמגבירה את ההערכה העצמית של המשתתפים. האחריות המשותפת של המטפלת באומנות והמתבגרים, עוזרת להפחית חרדה ומתח הקשורים בפחד מכישלון. אדלר (1933) התייחס למטרתם העיקרית של המתבגרים וכתב: that "for almost every child adolescence means one thing above all else - he must prove he is no longer a child" (A.Adler, as cited in Shifron & Bettner 2003).

הגישה המוצעת להלן, מתארת כיצד שילוב המולטימדיה בטיפול קבוצתי באומנויות מזמן למתבגרים אמצעי המעודד לפעולה, אשר באמצעותו הם הופכים מנמענים למוענים, מ"נשלטים" ל"שולטים", ממקבלי מסרים ליוצרי מסרים. זמינותן של טכנולוגיות והפעלתן הפשוטה יחסית, מאפשרת יכולת שליטה מהירה ההופכת את המתבגר מ"ילד" פאסיבי לבוגר אקטיבי, לסובייקט פעיל, **לבוגר**. בסיוע מינימאלי יחסית הם מסוגלים ליזום, ליצור ולהפיץ את יצירתם. הרחבת האפשרויות מייצרת מרחב ותחושת בגרות ומסוגלות. התוצר התקשורתי מייצר אפשרות לגאווה מהירה למדי בפני קהל של הורים ומורים אשר מעניקים משוב חיובי שמהווה בסיס להעצמה (קיזל, הרטאן וגילור 2009).

תהליך הטיפול: מ"מציניים חסרונות גדולים" ל"מצלמים חלומות גדולים"

There is one basic dynamic force behind all human activity, a striving from a felt minus situation towards a plus situation, from a feeling of inferiority towards superiority, or perfection" (A. Adler, as cited in Shifron & Bettner 2003).

כתה ז': יצירת הקשר הטיפולי

שנת הלימודים הראשונה בחטיבה, הוקדשה לתהליך ההיכרות ויצירת הקשר הטיפולי בגישה מערכתית. הכיתה מנתה שניים-עשר תלמידים, אשר הגיעו ברובם ממסגרת דומה בבית הספר היסודי. הצוות כלל את המחנכת, הסייעת, היועצת, הפסיכולוגית ואנוכי - המטפלת באמנויות ודרמה.

שלב ראשון: היכרות

בחודשיים הראשונים ערכתי מפגשים כדלהלן:

א. מפגשים עם הצוות - שסייעו לי בזיהוי עוצמות ונקודות לחיזוק של המתבגרים (לאור האבחונים והדו"חות שהתקבלו מבית הספר היסודי).

ב. מפגשים עם המתבגרים – תצפיות שערכתי בכתה כמו גם המפגשים הפרטניים עם המתבגרים אפשרו גיבוש מטרות לעבודה הטיפולית המשותפת.

ג. מפגשי היכרות פרטניים עם ההורים – באמצעותם קיבלתי את הרקע המשפחתי של המתבגרים ויצרתי קשר של שותפות עם ההורים לקראת יציאה לדרך.

ד. מפגש צוות לגיבוש המטרות: 1. יצירת מקום בטוח וקשר של אמון. 2. מתן לגיטימציה ועידוד לבטא תכנים אישיים, קבוצתיים (כיתתיים) ועיבודם, תוך הקניית מיומנויות חברתיות.

ה. מפגש מתבגרים - מחנכת - מטפלת שכלל תאום ציפיות, הגדרת מטרות והתייעצות באשר להרכבי הקבוצות. המתבגרים שיתפו פעולה, בקשו לשנות את הרכב הקבוצות שנקבע על ידי הצוות, ואכן נענינו לבקשותיהם. זאת, תוך הסכמה משותפת שהחלוקה היא זמנית וניתן יהיה לערוך שינויים בהתאם לתחושות, רגשות כמו גם שיקולים מקצועיים ומערכתיים נוספים של הצוות כמו גם המתבגרים.

שלב שני: יצירת קשר

המפגשים נערכו ביום ושעה קבועים במסגרות פרטניות וקבוצתיות בחדר הטיפול. לאחר יצירת חוזה טיפולי אשר כלל את כללי ההתנהגות בחדר והגדרת המטרות, ניסתי להיעזר ב"ארגז הכלים" שבאמתחתי על מנת

להעמיק את ההיכרות וליצור קשר של אמון ביני ובין המתבגרים ובינם לבין עצמם, באמצעות אמנות פלסטית, דרמה, play, קלפים טיפוליים, ועוד. בתחילה, נעשתה עבודה תוך "הרחקה", בהנחה שהמתבגרים היו זקוקים לתחושת שליטה על מידת החשיפה המתאימה להם בשלב זה. כמו כן, נעשה ניסיון להקנות כלים לתקשורת בינאישית, תוך עידוד, חיזוק, ושיקוף הכוחות והאיכויות של המתבגרים.

שלב שלישי: מפגשי סיכום

בסוף השנה, במפגשי הסיכום שערכתי עם המתבגרים הם ציינו ש"היה כייף" וש"היה טוב, בעיקר, כי זה 'להפסיד שיעור' ". דברים אלה והשאלות בהן התחבטתי במהלך השנה ביני לבין עצמי, כמו גם עם הצוות עוררו לדיון בשאלה: **האם האופן בו נערכו המפגשים אכן היווה מענה לצרכים הייחודיים של המתבגרים בכלל ובתקופה זו בחייהם בפרט? במפגש הסיכום עם הצוות היה ברור מעל לכל ספק, שעלינו כצוות לעשות הכל על מנת להתרחק מהמעמדה השיפוטית כלפי המתבגרים, להתקרב לגישה המנסה לשפר, היינו להתרחק מ"פרדיגמת החסך" ולאמץ את "פרדיגמת הצמיחה" (ארמסטרונג 1996). מה שנוותר הוא למצוא דרכים חלופיות-נוספות ליישום המטרות.**

כתה ח': מביטול עצמי לביטוי עצמי

התנהגותם של המתבגרים בתחילת שנה זאת התאפיינה בהתנגדות ובביטויי ביטול עצמי כמו: "אנחנו 'טיפוליסטים' " "היינו כבר בזה בבית ספר הקודם..." "מה אנחנו בגן?", "מה אנחנו תינוקות?" "יש לי ADHD אז אני לא יכול", "לי יש OCD וטורט אני לא אוכל להצליח", "משעמם", "דיסלקטים", "דיסגרפים", "דסקלקולים..." התלמידים הדגימו בהתנהגותם את תפיסתם העצמית: קללות, הסתובבות בחדר, זריקת חומרים לעבר החברים בקבוצה, התנגדות לצאת מהכיתה לחדר והתנגדות לצאת מהחדר בחזרה לכתה. לאחר חודשיים של "ניסיונות כושלים" לחידוש הקשר הטיפולי שהתאפיינו בעליות ומורדות, התכנס צוות הכתה לדיון מחודש. הוחלט על שינוי בהרכבי הקבוצות כמו גם במפגשים הפרטניים, כדלהלן: שתי הבנות של הכתה הגיעו יחד, שלושה תלמידים (האחד ODD ושניים עם קשיים על רקע משפחתי) הגיעו למפגשים פרטניים, שישה – לטיפול קבוצתי ותלמיד אחד עזב את בית הספר. אכן, ההרכב החדש אפשר התקדמות בתהליך הטיפולי. רב המתבגרים שיתפו פעולה, העלו תמות וקונפליקטים אשר עובדו באמצעות טכניקות וכלים המשלבים טיפול רגשי-קוגניטיבי בשילוב אומנויות. עם זאת, בקבוצה של השישה, לא חל השינוי - "השיפור המיוחל". הייתה זו קבוצה הטרוגנית מאוד (טורט OCD+, CP גבוה, ADHD - עולה חדש, ADHD + ODD, לקויי למידה- אשר לרובם רקע סוציו אקונומי נמוך). מטרות הטיפול היו: הקניית מיומנויות שליטה עצמית, ניהול כעסים ושיפור התקשורת הבינאישית. בשונה מהמתבגרים האחרים בכתה, שכאמור, החלו לשתף פעולה, לגלות ולהפגין יכולת יצירתית גבוהה ועוד, המתבגרים בקבוצה זו ביקשו להפגין את יכולתם "היצירתית והגבוהה" ל...התנגדות. המצוקה שחשתי, ההזדהות ההשלכתית, תחושת חוסר הערך שלי למול הקבוצה, הובילו אותי למחשבה שהתנהגות המתבגרים היא שפה. ביקשתי לנסות לפענח את המסר- האמירה שלהם.

שינוי גישה

ה"אנחות" של המתבגרים הובילו ל"הנחות" שלאור גילם ומטרתם בשלב זה של חייהם, כדאי לי לשנות גישה, לצאת למסע טרנספורמטיבי: להתחבר ליצירתיות שלהם, לגלות אומץ לעשות דברים באופן שונה, אחר, מחדש, מרענן ומעצים. גיבשתי **חשיבה חדשה, יצירתית, שמתמקדת ב"יש"**. החלטתי להגדיר את חדר הטיפולים כחטיבה בחברת אנימציה (הנפשה). יצרתי בחדר הטיפול שני מרחבים: "חדר ישיבות" ו"מעבדת אנימטורים". תפקיד ה"מטופלים" הוחלף לתפקיד "אנימטורים" ותפקידי כ"מטפלת" הוחלף ל"רכזת חטיבת האנימטורים". המפגש המובנה למחצה הוחלף למפגש מובנה. בסוף השנה, סרטוני האנימציה אשר יצרו המתבגרים הוצגו ב"טקס חלוקת פרסי אוסקר" בפני חבריהם לכתה כמו גם בפני ההורים וצוות בית הספר.

שלבי התהליך

- א. **מפגש עם המחנכת** בו הצגתי בפניה את הרעיון, הרציונאל והאופן בו תתנהל הקבוצה הנדונה. גיבשנו מחדש מטרות אישיות וקבוצתיות שעיקרן העצמה, הגברת תחושת השייכות, היכולת לשיתוף פעולה, עזרה הדדית והתארגנות.
- ב. **ארגון וחלוקת חדר הטיפול לשני מרחבים**: האחד ל"חדר ישיבות" והשני ל"מעבדה".
- ג. **מפגש פתיחה שלי עם מתבגרים שכלל**: 1. **חידוש החוזה הטיפולי-הצגתי** את רעיון הפיכת הקבוצה לצוות אנימטורים, הסברתי מה זאת אנימציה ופרטתי את האופן בו נפעל במפגשים. 2. **חלוקת "יומן אנימטור"** ובו ארבעה חלקים: **חוזה**- שבאמצעותו התחייבו הצדדים לתהליך, הוגדרו חוקי וכללי ה"חברה". **מטרה**- כל מתבגר התבקש לנסח מטרה / מסר / מוסר השכל שברצונו להעביר באמצעות הסרטון שיכין. **תבנית יצירה** - על פי מודל "סיפור בשישה חלקים" (פרופ' מולי להד) ככלי עזר לכתובת התסריט.

• מי הגיבור	• מהי המשימה שלו	• מי /מה עוזר לו
• מי/מה מפריע לו	• כיצד הוא מתמודד	• כיצד מסתיים התסריט

בחלק הרביעי של יומן האנימטור הוצגה **טבלת "תכנון מול ביצוע"** - שבאמצעותה

המתבגר תכנן את שלבי הפעולה/ היצירה שלו וכתב לעצמו משוב לדוגמא:

מסקנות /הארות להמשך	משימה		תאריך
	ביצוע	תכנון	
בשבוע הבא אתרכז יותר בפיסול ופחות בפטפוטים על מנת שאעמוד בלוח הזמנים שתכננתי	הספקתי רק חלק	דמות ראשית העורב	3.11.07
התרכזתי יותר במשימה, המוסיקה שהושמעה ברקע סייעה לי, <u>להזכיר לקבוצה את עניין המוסיקה בשבוע הבא</u>	הספקתי לסיים את העורב ואף את החילזון	דמות משנה החילזון	10.11.07
היה לי נעים לסייע לגל' ביצירת הנדנדה שלו גם אם לא סיימתי את שתכננתי.		להתחיל בהכנת סביבה- הר הגעש	17.11.07

מבנה המפגש:

כניסה לחדר ב"חדר הישיבות" (כ-10 דקות) - שיתוף בחוויות תחושות כלליות בעקבות המפגש הקודם ובכלל, כמו גם הגדרת מטרה אישית למפגש הנוכחי.

פעולה-יצירה (כ-25 דקות) – מעבר למרחב הפעולה ל"מעבדה"- כל מתבגר פעל ויצר בפלסטלינה ובחומרים נוספים את הדמויות והרקע (הסביבה) בהתאם לסיפור שחיבר לסרטון שלו ולאור התכנון שלו בטבלת ה"תכנון מול ביצוע".

סיכום במליאה (כ-10 דקות) – ב"מעבדה" כשהתוצרים למול כל אחד ואחד. נערך שיתוף בתהליך האישי והבינאישי, התייעצות ובקשת עזרה למפגשים הבאים.

ד. תהליך היצירה- במהלך המפגשים המתבגרים כתבו את התסריטים. שיתפו והתייעצו עם חבריהם לקבוצה והעלו שאלות לדיון כמו: האם ניתן יהיה להשאיל דמויות שנוצרו על ידי אנימטורים אחרים לסרט שלהם. עלתה בקשה להשמיע מוסיקה במהלך העבודה. תוך שיתוף והתייעצות הוחלט על פי איזה סדר תושמע המוסיקה שכל אחד יביא עימו למפגשים. המתבגרים שיתפו במחשבות, ברגשות כמו גם בחוויית תהליך היצירה והעשייה. עד ליציאה לחופשת הפסח הדמויות והרקע היו מוכנים לקראת המעבר לשלב הבא: **ההנפשה.**

עם החזרה מחופשת הפסח, כל מתבגר הציג בפני הקבוצה את התסריט שלו ואת הדמויות והרקע/הסביבה שיצר. נערכו "שיפוצים" אחרונים. לאחר מכן, המתבגרים צילמו באמצעות מצלמת סטילס את מהלך

* שם בדוי

העלילה. בכל מסגרת הדמות צולמה בתנוחה שונה מעט מזו שבמסגרת הקודמת. את כל התמונות הם העלו למצגת power point. המעבר המהיר בין השיקופיות יצר אשליה של תנועה רצופה. כמו כן, נערכה התאמה של מוסיקת רקע לסרטון.

ה. טקס חלוקת פרסי אוסקר – לקראת סיום השנה, התכנסו תלמידי הכתה, הורים ונציגים מצוות בית הספר לטקס בו הוצגו הסרטונים. חברי הקבוצה הוזמנו באופן אישי לקבל פסלון אוסקר אשר בבסיסו צוין "סעיף" הזכייה. למשל: פרס זה מוענק ל(שם התלמיד) על הנחישות ושיתוף הפעולה עם חבריו לקבוצה. או : פרס זה מוענק ל (שם התלמיד) על היצירתיות, יכולת הארגון, התכנון ויצירת הסרטון. את הפרסים העניקו למתבגרים מנהלת המתי"א, מחנכת הכתה והמטפלת. כל מתבגר הוזמן לבמה, הוצג בפני הקהל וזכה למחאות כפיים. תוך כדי ההענקה הוקרא הטקסט שנכתב על גבי לוחית הפסלון. כמו כן, ציינתי בפני כל תלמידי הכתה, שזה היה שלב ניסויי שיתרחב בשנה הבאה ויכלול את כל תלמידי הכיתה.

לאחר הטקס ביקשה מנהלת המתי"א לשמוע מהמתבגרים על החוויה והתהליך. כמו כן היא שאלה אם הם היו רוצים להציג את העבודות שלהם בפני עוד אנשים. המתבגרים ציינו עד כמה הם נהנו מהתהליך, מה גילו על עצמם וביקשו מאוד ממנהלת המתי"א שייציגו את התהליך בפני ילדים ונוער אשר הם קהל היעד אשר לו הוכנו המצגות. אחת האמהות הציעה שהתהליך יוצג בפני מטפלים ומורים נוספים. את דבריה חיזק אחד המשתתפים בקבוצה ואמר: "כדי שעוד תלמידים יצליחו כמונו". התלמידים אשר לא נמנו על חברי הקבוצה הגיבו בהתלהבות, פליאה והערכה לחבריהם ואף לקחו חלק פעיל במפגש בצילום הטקס בוידאו ובסטיילס. עם זאת, גם העירו הערות כמו: "ולנו לא מגיע?" "ומה איתי?" "למה רק להם?" גיליתי אמפטיה למשמע הדברים, חזרתי על ההבטחה שבשנה הבאה כולם ישתתפו בתהליך מסוג זה.

לסיכום שלב זה בתהליך ניתן לומר, שלמן הרגע בו החלה העבודה בגישה החדשה, חל מהפך שהתבטא במישורים רבים; האמירות שנשמעו בחדר: "נו? מה אתם אומרים? יפה מה?", "אתה צריך עזרה?" "אין בעיה, תוכל להיעזר בג'רפה שלי לסרט שלך", "למי נשאר צבע צהוב והוא לא צריך אותו?" "אני לא מאמין זה יוצא לי ממש יפה", "איזה כייף, חגית, אפשר להמשיך גם על חשבון השיעור הבא?", "מי יכול לעזור לי להכין נשר?", "וואו, לא ידעתי שאני יכול לפסל ככה" ועוד. המתבגרים, לא רק שחדלו לפגוע ולהציק זה לזה, אלא שיתפו בחוויות אישיות הקשורות בדימויים שעלו בתהליך היצירה, ואף במליאה בתחילת המפגש ובסופו. לאור המצב החדש, שיתפתי את מחנכת הכתה בהתקדמות שחלה, בקולות החדשים שעלו בחדר והמחנכת ציינה שגם בכתה, חל שינוי באווירה, במוטיבציה לעשייה, להתמודדות ולשיתוף פעולה.

כתה ט': מצלמים חלומות גדולים

בעקבות ההצלחה בשנה הקודמת, נפגש צוות הכתה לגיבוש מטרה ודרך עבודה לשנה החדשה. הוחלט לעסוק בהכנה לפרידה מבית הספר. עלתה מחשבה להתמקד בנושא אור וצל באמצעות צילום. **שלבי התהליך:**

א. הצגת "פרויקט" הצילום בפני המתבגרים

שלב זה נערך בכיתת האם בהנחיה משותפת שלי עם המחנכת: המתבגרים התבקשו להעלות אסוציאציות למושגים אור וצל. תחילה הם התייחסו לאור והצל בהיבט הפיסיקלי ואחר כך נגעו בהיבטי הצל שבאדם ואף הועלה עניין הפרידה שלהם מבית הספר, המשמעות והתחושות. הצעתי להם שהעבודה תתמקד השנה בנושאים אור- צל ופרידה באמצעות צילום ומולטימדיה. התלמידים גילו התלהבות, התעניינו והציעו רעיונות. הם ביטאו רצון שגם השנה יהיה ערב "אוסקר" ושתיערך תחרות שתיקרא "צלם נולד".

ב. יציאה לסיור מקצועי בחברת קודאק ישראל - מטרות הסיור: העצמה ותחושת מקצועיות, למידה אודות

חברת הצילום "קודאק", חשיבה חיובית, אמון וחיזוק התקווה להצלחה מקצועית, קבלת כלים ורעיונות לפני תחילת היצירה. המתבגרים נהנו מאוד מן הסיור, גילו בגרות, שאלו שאלות רלוונטיות ושיתפו פעולה עם המדריך. מידי פעם שיתפו במחשבות: "זה מקום שעובדים בו רק 'חנונים'", "זה נראה כמו בית מלון", "פש...איזה חכם המדריך" "הייתי 'מת' לעבוד פה, אבל אנחנו נעבוד רק בזבל כי אנחנו טיפוליסטיים". במהלך התנסות בצילום המתבגרים קיבלו חיזוקים חיוביים ועידוד מהמדריך שציין לטובה את האיכויות שניתן למצוא בצילומים בהם הם "ביימו" את עצמם, את זוויות הצילום שבחרו והתאורה שיצרו. תוך כדי התהליך המתבגרים ביטאו את רגשותיהם: "אז מה? יש לי סיכוי לעבוד כאן?" "לא חייבים להיות 'חנונים' כדי שיצא משהו טוב, מה?" "אני 'תותח', ואני כבר 'מת' להתחיל לצלם בבית הספר" ועוד. אחד המסרים שהעברתי חזר והשמע למתבגרים היה, שגם מי שמתמודד עם לקויות למידה (ולכן לומד במסגרת כיתה כשלהם) יוכל ולמצוא עצמו עובד במקום עבודה כמו 'קודאק' או בחברות הייטק ודומות להן, ש"הכל פתוח".

ג. חלוקת הכתה לקבוצות – שנערכה בחדר הכתה, בדומה לשנה שעברה, תוך שיתוף והתייעצות שלי ושל המחנכת עם המתבגרים.

ד. תהליך היצירה

צילום – הקבוצה קיבלה מצלמה דיגיטאלית. לאחר הסבר קצר על אופן הפעלתה, יצאו לחצר בית הספר לצילומי "נוף", תוך מיקוד באור והצל. באופן הדרגתי, המתבגרים החלו ליזום ולביים צלליות של עצמם בתנוחות שונות וצילמו אף אותן. היו קבוצות שבחרו לצלם גם בתוך חדר הטיפול. לרשותם עמדו כמה חפצים, אמצעי תאורה, בדים, ועוד.

מפגשים קבוצתיים- במהלכם העבירו את התמונות מן המצלמה אל המחשב, ערכו את התמונות למצגת, יצרו הנפשה ואף שילבו מוסיקת רקע.

מבנה המפגש

כניסה לחדר (10 דק') – ישיבה במעגל על כסאות במבואה של חדר המחשבים. נשימות, הרגעה ושיתוף בטכניקה שכינינו בשם: "אורות וצללים" – כל מתבגר שיתף ב"אור" – היינו דבר נעים- משמח שחווה במהלך השבוע ובכלל, וב"צל" – משהו פחות נעים, שהכעיס, הרגז, שהיה רוצה שישתנה, שיהיה אחרת. עם סיום הסבב, הזמנתי את חברי הקבוצה להגיב, לשתף בחוויות דומות, כיצד התגברו ועוד. חלק זה הסתיים ב"איסוף החוטים" על ידי בדרך כלל סביב תימה משותפת. לפני המעבר לישיבה מול המחשב כל מתבגר שיתף בתכניות שלו לפעולה ויצירה במפגש, ציין אם הוא זקוק לעזרה, כשחברי הקבוצה שהיה באפשרותם לסייע לו הציעו את עזרתם.

פעולה (25 דק') – בשלב זה המתבגרים ישבו עבדו ביחידות או בזוגות על המחשב. חלק מהתלמידים הכיר את התוכנה ועבד באופן עצמאי וחלק נעזר בחברים. אף אני סייעתי למשתתפים ושיקפתי לעיתים את הקשר בין קונפליקטים שהועלו במעגל ובין תהליך העבודה.

באחד המפגשים, למשל, העלו המתבגרים בתחילת המפגש את התחושות הלא נעימות שהם חווים למול אחת המורות המקצועיות של הכתה. הם טענו שהיא "לא מלמדת" שלא איכפת לה מהם, ושהיא רק "זורקת" להם דפי עבודה כל הזמן, ולכן הם בחרו להפריע לה ונענשו על כך. גילתי אמפטיה לקושי שלהם ובהמשך הצגתי בפניהם ארבע דרכים להתמודדות עם מציאות בלתי רצויה (בר- אב 1992): "לנתק ולהתנתק", "לא לעשות כלום ולקטר", "לשנות את המציאות" ו"ללכת עם המציאות". לאחר הסבר קצר על כל דרך הצעתי למתבגרים לבחון את הדרכים בהן הם בוחרים להתמודד עם מציאות בלתי רצויה בחדר תוך כדי תהליך היצירה ואף מחוצה לו. תוך כדי יצירת המצגות, כשהתעוררו קשיים אישיים או בינאישיים, הם התבקשו לבחון אותם לאור המודל שהצגתי בפניהם בעקבות השיתוף. בסיומו של חלק זה במפגש, ערך כל מתבגר תהליך שמירה על מכשיר החסן נייד (דיסק און קי) שנשמר אצלי.

סיכום (10 דק') **שיתוף במעגל** – היו ששיתפו בפרטים הטכניים והתוכניים של תהליך היצירה. היו שהעלו נושאים כמו השמעת מוסיקה תוך כדי תהליך היצירה וקונפליקטים שהתעוררו עם החברים לקבוצה. בשלב זה הקפדתי לעודד את המתבגרים, לציין את ההתקדמות ותרומה של כל אחד ואחד מהם. כמו כן, ביקשתי מהם לפרגן ולעודד את חבריהם בעקבות חווית המפגש כמו כן, עודדתי אותם להתייעץ ולבקש עזרה להמשך ולהתארגן בהתאם לקראת המפגשים הבאים.

ה. "ערב שיא" – בעקבות תהליך חשיבה משותף של המתבגרים עם מחנכת הכתה ואיתי, הוחלט על ערב סיכום בו יוצגו התוצרים בפני ההורים וצוות בית הספר; כל מתבגר בחר מתוך התמונות שצילם תמונת סטילס אחת לתערוכה. בנוסף, נערך דיון לבחירת שם לערב זה. הוצעו מספר שמות כמו: "ילדי האור מצלמים", "סוף סוף – סוף" ועוד. השם "מצלמים חלומות גדולים" נבחר ברוב קולות. שני מתבגרים התנדבו לעצב את ההזמנה.

* בכל פעם שנערכה הקנייה של כלי/ מודל להתמודדות באחת הקבוצות, נערך מפגש כיתי משותף עם מחנכת הכתה בו הוצג המודל בפני כל הכתה על מנת שיהווה כלי שיושם בחיי היום יום בכתה ובכלל.

כשבועיים לפני סיום שנת הלימודים נערך ערב הסיכום שנערך במבואת בית הספר. היצירות הוצגו כשלפני כל הקרנת מצגת, התבקש המתבגר-היוצר לעלות לבמה. מחנכת הכתה והסייעת הציגו את "כרטיס הביקור" שלו אשר כתב איתי באופן פרטני: שם, תחביבים, תחומי עניין, תכונות עיקריות: עוצמות כמו גם תכונות מעכבות (האור והצל) והאופן בו תכונות אלה סייעו לו בתהליך היצירה. כמו כן, המתבגר שיתף כיצד באמצעות התהליך גילה כי התכונות שלו, אשר תפס אותן כמעכבות עד כה, דווקא סייעו לו ולשותפיו לקבוצה לקידום התהליך. לאחר לסיום, התלמידים קיבלו תעודות אשר שיקפו את התהליך שעברו.

ו. מפגשי סיום ופרידה קבוצתיים ומפגש פרידה כתתי - בהם המתבגרים התייחסו לערב הסיכום כמו גם לתהליך שעברו השנה כקבוצה וככיתה. כל אחד שיתף ממה הוא 'נפרד': התחושות והרגשות עימם הגיע לחטיבה, אלה שליוו אותו לאורך השנים, מה למד על עצמו, על חבריו, מה השתנה בחייו ובתפיסה שלו את החיים, מחשבות ותכניות לעתיד. אחת השאלות ששאלתי אותם הייתה: "במה תרצו לעסוק בעתיד?" נשמעו תשובות מעניינות ומרגשות כמו: מעצב גרפי, צלם, בעל חברה לאירועים, שחקן כדור רגל, בעלת מסעדה, בעלת מכון לקוסמטיקה ועוד. אחד המתבגרים שיתף ואמר: "אני זוכר כמה שנאתי לצאת לחצר של בית הספר, זה נראה לי מקום שחם בו או שיורד בו גשם, שהילדים משתוללים שם ומרביצים. אחרי הפרויקט הזה, גיליתי שהחצר יכולה גם להיות מקום יפה, נעים, עם נוף טוב שאפשר לצלם וזה בכלל לא יראה בית ספר. כל החיים חלמתי להיות אדריכל, לא העזתי לספר את זה לאף אחד, חששתי שיצחקו עלי. אחרי הערב של 'מצלמים חלומות גדולים' סיפרתי להורים שלי על החלום והם אמרו לי: 'בן, אתה תהיה!'"

דיון

"The educator must believe in the potential power of his pupil, and he must employ all his art in seeking to bring his pupil to experience this power."(Adler A.)

ניתן לחלק את התהליך הנדון שעברה הקבוצה לשתי תקופות עיקריות: **התקופה הראשונה** - הוקדשה להיכרות עם המתבגרים - תפיסתם העצמית, תפיסתם את הטיפול באומנויות במסגרת בית הספר, כמו גם היכרות עם מחנכת הכתה, הצוות והורי המתבגרים; תקופה שהתאפיינה בשיתוף פעולה חלקי בצד acting out של המתבגרים, והתנגדות לטיפול. **התקופה השנייה** - החלה כ"ניסוי" כאשר הוחלט על שינוי ה"מדיניות הטיפולית" עם אחת מהקבוצות, גישה שהמשיכה בשנה השלישית עם כל תלמידי הכתה.

מהם העקרונות על פיהם התנהל התהליך ?

היכרות בגישה מערכתית - תצפיות בכתה, מפגשים פרטניים עם המתבגרים, מחנכת הכתה, צוות בית הספר וההורים. על פי הגישה האדלריאנית, היכרות באוריינטציה סוציומטרית מאפשרת קבלת מידע להבנת עמדותיו של המתבגר. בדרך זו ניתן לעמוד על יחסי הגומלין, האווירה, מקור האכזבות והכישלונות שלו כמו גם כוחותיו. גישה דינאמית זו נמנעת מלעסוק במעלות וחסרונות, כישרונות וליקויים, אלא מתעניינת במתבגר הנתון בתהליך של תנועה בעמדותיו- חיוביות או שליליות- ובמטרותיו המיוחדות. כישרונות, כשרים ומעשים

אינם אלא ביטויים לתהליכים דינאמיים עמוקים ביותר שיש להכירם ולהשפיע עליהם לפני שמתאפשר לשנות את ההתנהגות עצמה (דרייקורס, 1973).

הבנת המטרות האישיות - תהליך ההיכרות שהתרחש בשנה הראשונה, סייע ליצירת קשר ואמון ביני ובין והמתבגרים. בשנה השנייה, כאשר התחלתי ביצירת חוזה טיפולי לשנה החדשה, עלתה ההתנגדות של המתבגרים. המשמעות של "התנגדות" שונה בגישות התיאורטיות השונות. על פי הגישה האדלריאנית (דרייקורס בתוך אברמסון, 2005), ההתנגדות היא סימן לכך שהמטרות של המטפל והמטרות של המטופל, אינן חופפות. המטרה שלי כמטפלת הייתה ליצור קשר עם המתבגרים ולהרחיב את התפיסה העצמית שלהם – אך הדבר חייב אותם לפעולה, לשיתוף פעולה, להתנסות ולמאמץ. סביר להניח שהמתבגרים אכן רצו לחוות תחושת ערך ומסוגלות אך הם לא היו מוכנים להתאמץ, להשקיע, ואולי לא האמינו שהם מסוגלים. ניסיון העבר לימד אותם שגם כששיתפו פעולה והתאמצו, הם נכשלו לרוב, או במקרה הטוב הגיעו להישגים נמוכים שלא תאמו את מידת המאמץ שהשקיעו. מטרתם כאן הייתה הימנעות כדי לא לחוות כישלון נוסף. על מנת למנוע התנגדות בקבוצה, טוענת אברמסון (2005), על המטפל להקדיש תשומת לב מרובה למטרות האישיות של כל אחד ואחד כדי לנסח חוזה המחבר וממזג את המטרות של כולם, או להגדיר מטרת-על המשותפת לכולם ולפעול על פיה. כלומר, לעשות הפשטה של המשאלות והציפיות.

התאמת כלים וטכניקות - לעיתים קרובות המתבגרים מגיעים לטיפול שלא מיוזמתם. אחד המאפיינים של גיל ההתבגרות הוא הצורך להיפרד מההורים ותחיליפיהם (כולל המטפל) ולעבור תהליך אינדיבידואציה. בכל סוג של טיפול, קיים מרכיב של תלות המתבגר במטפל המנוגדת לכיוון ההתפתחותי (סוויפט, 1993). מושג נוסף המאפיין את "האגוצנטריות ההתבגרותית" הוא האמונה של כל מתבגר כי הוא יחיד במינו; "אף אחד אחר לא מרגיש כמוני". תפיסה זו יכולה להוות מכשול בכינון יחסים טיפוליים. המטפל נתפס כאדם זר, מבוגר, שאין ביכולתו להבין "באמת" את העובר על הנער או הנערה.

עבודה עם מתבגרים דורשת מהמטפל רגישות והתייחסות אמפטית במיוחד. על המטפל לנסות להבין את מורכבות ההתבגרות ואת הסתירות הפנימיות שמתעוררות. העמימות הבלבול והערפול הפנימי מזמינים מהמטפל בהירות, התמקדות, הובלה, הנחיה אסרטיבית, בטוחה רגישה ומכבדת. על המטפל להשתמש בידע שלו ולנסות להתאים למטופליו כלים וטכניקות התואמות את אופיו הייחודי (ארליך, 1992). בתהליך הטיפול המתואר נדרש זמן לי ולמחנכת על מנת "לפענח" את ה"קוד" למפגש המשמעותי עם המתבגרים ולגיבוש מטרות לטיפול.

זיהוי "סגנון החיים" - על פי הגישה האדלריאנית, לכל אדם יש "סגנון החיים" – שהוא התיאוריה הפרטית שיש לאדם על עצמו ועל העולם, וכולל מערכת אמונות וערכים אשר בעטיים הוא חושב, מרגיש ופועל. לכן, בשלב הראשון של הטיפול, בצד יצירת הקשר והאמון ההדדי, על המטפל לגלות ולהבין את סגנון החיים של הפונה, לגלות הבנה, אמפטיה, לערוך שיקוף של סגנון החיים ולשאוף להרחבתו- באמצעות העברה והקניית תפיסות (אברמסון, 2005). בשינוי הגישה בתהליך המתואר להלן, שאפתי להעלות את ההערכה העצמית ותחושת היכולת של כל אחד ואחד, להעניק לכולם חוויה של כוחות חיוביים, יכולת ואומץ לב כך שבסופו של

הטיפול, ייראו חיי הפונים קצת אחרת. שהם יתמלאו אומץ לפעול, לתפקד וליצור עם פחות פחד מכישלון ומהשפלה.

יצירתיות בהתאם לרוח התקופה - שילוב המולטימדיה בטיפול היא אחד האמצעים שאפשרו את הרחבת "סגנון החיים" של המתבגרים (ואף את סגנון החיים שלי). השימוש באמצעים טכנולוגיים מתקדמים, מתאים מאד למתבגרים בכלל ולמתבגרים המתמודדים עם לקויות למידה בפרט. התקדמות טכנולוגית דרמטית גרמה לכך שהתקשורת הדיגיטאלית נוכחת כיום כמעט בכל פעולה בחיינו. היא קיימת, מתפשטת, משמעותית ונוכחת. היא דמוקרטית ומאפשרת חופש לצרוך וליצור (סילברסטון בתוך הרטאן וגילור, 2009). הטכנולוגיה מאפשרת לפרט להביא לידי ביטוי את נטיותיו, ערכיו, שאיפותיו ובחירותיו. יש בכך מתן כבוד וטיפול זכותו של כל פרט לאוטונומיה: הזכות לשאול, לחוות דעה, להפעיל שיקול דעת ולבחור מתוך אפשרויות כמו גם טיפוח יוזמה ויצירתיות. ילד החי בסביבה כזו יזכה לטיפול רגשי, לקידום כישוריו החברתיים ולשילוב בחיי הקהילה.

עידוד העשייה המועילה - עידוד המתבגרים ליצירה למען קהל ילדים, נערים, הורים העבירה אותם מקבלת תחושת ערך וחשיבות באמצעות מאבקי כוח והתנגדות לקבלת הזדמנות להרגיש חשובים בדרך מועילה לכלל.

מפגשים מובנים ומתוכננים - שינוי ומעבר ממפגשים מובנים למחצה ו/או דינאמיים למפגשים מובנים, מכוונים ומתוכננים. עבודה לקראת מטרה עליה הוחלט בחוזה הטיפול. המבנה והתכנית היו ידועים הן לי והן למתבגרים. הבניית הדברים ביומן האנימטור זימנה למתבגר אפשרות לאינטרוספקציה ולהפנמת אמצעים להתארגנות.

שיתוף והתייעצות - לאורך כל התהליך, נהגתי לשתף את מחנכת הכתה כמו גם את הצוות בחשיבה משותפת באשר למטרות והדרכים להשגתן במסגרת הכתה ובחדר הטיפול. כמו כן, הקפדתי לשתף ולהתייעץ עם המתבגרים אודות ההרכבים של הקבוצות, גיבוש מטרות ודרכי עבודה במהלך השנה, במפגשים עצמם כמו גם לקראת "מפגשי השיא". שיתוף מאפשר ומגביר את העושר האנושי הקיים בחברה. התייעצות מאפשרת ראייה רחבה יותר של משימות המציאות ומהווה אמצעי לפעילות משותפת להתגברות על מכשולים ביחד (בר - אב 1997).

הדדיות בין מסגרת החינוכית וחדר הטיפול או "פריצת" גבולות החדר - היציאה לחצר בית הספר, לחדר המחשבים, לסיור בחברת קודאק היו בבחינת הרחבת גבולות הטיפול. גם ההחלטה להקנות כלים ומיומנויות לכלל הכתה (בתאום עם המחנכת), היו גם הם "פריצת" גבולות החדר והרחבתם. כמו כן, הבחירה לשתף את המחנכת בהתקדמות של המתבגרים בתהליך היצירה (בתיאום מראש עם המתבגר), היא במידת מה הרחבת גבולות החדר לגבולות הכתה /בית הספר כמיכל. ההחלטה להציג את התוצרים בפני הקהל אף היא יציאה מגבולות החדר. ערכה המוסף של גישה זו הוא בהגברת תחושת המועילות והתרומה לקהילה. מטרתן של כל הפעולות הללו הייתה להדגיש את הקשר לקהילה, להגביר את תחושת השייכות וההתנהלות בתוך מסגרות חברתיות במעגלי החיים השונים. זהו אמצעי להגברת תחושת הרלוונטיות של הטיפול לחיי היום יום בסביבתו של המתבגר.

יצירת האמנות – מכלי אבחוני לאמצעי להגברת תחושת התרומה והמועילות – הבחירה להתייחס ליצירות האומנות כ"מתנות", כנתינה, כעשייה למען, ולא כאמצעי נוסף להתבוננות על עולמו הפנימי של המתבגר שיחררה את משתתפי הקבוצה מהעמדה של ה"עומדים למבחן", ה"מאובחנים", הזקוקים, המקבלים לעמדת התורמים, העושים למען הנותנים. אלפרד אדלר הגדיר את האדם ואת פעילותו בקהילה במושגים של משימות החיים. אחת מן המשימות היא עבודה, עיסוק ומועילות, שהן יישום עקרון התרומה. הגדרת המטרות לפעולה ועשייה למתבגרים יצרה בסיס למחויבות. עבודת האומנות הן באנימציה (פיסול בפלסטלינה של הדמויות ועיצוב הסביבה כמו גם צילום ועריכת התמונות) כללו התמודדות לצורך יצירה. הקניית הערך של תרומה ומועילות מקנה למתבגר תחושה של שייכות, תחושת משמעות ו"מקום טוב" בחיים (בר-אב, 1997).

שיתוף פעולה – תחום העבודה, היצירה כרוך תמיד בשיתוף פעולה. רבים לומדים את מימד ההתנהגות המועילה באמצעות משימת העבודה. בהתחייבות לפעול בעקבות החוזה והמטרה הספציפית למדו המתבגרים שהתחייבות איננה דווקא משהו בלתי נעים, שמילוי חובה יכולה להיות דבר נעים. היותו של המתבגר מועיל למערכת, הקנתה לו תחושת שייכות ומאפשרת הגשמת שני דברים מרכזיים בחיי האדם: הרצון לעבוד והרצון להיות עם אחרים (שם). שיתוף הפעולה בתהליך זה, בא לידי ביטוי אף בקשר שלי עם מחנכת הכתה כמו גם עם הצוות החינוכי, אשר היווה במידת מה מודל אשר המתבגרים נחשפו אליו במהלך השנים.

סיכום

הגישה המשלבת מולטימדיה בטיפול קבוצתי באומנויות נמצאה כמסייעת להשגת המטרות ולהגברת האפקטיביות בתהליך שהובא להלן. המעבר לטיפול באוריינטציה אדלריאנית, סייע למתבגרים לפתח אסטרטגיות ודרכים להתמודדות. תהליך היצירה המובנה, תוך עידוד לעשייה ושיתוף פעולה, עורר את המוטיבציה לביטוי ובעיקר לתנועה מהערכה עצמית שלילית- לתחושת ערך ועוצמה. לאור הדברים שלהלן אני ממליצה להוסיף ולחקור את הנושא כדי להמשיך ולבחון את השלכותיה של גישה טיפולית זו המוצעת להלן. על תרומתו של תהליך הטיפול למתבגרים ניתן ללמוד גם מהדברים שהם כתבו אודות התהליך שחוו, אשר הוצגו כ"כרטיס הביקור" והוקראו (בגוף שלישי) על ידי המחנכת והסייעת בערב הסיכום. לדוגמא:

"גד* עיצב את ההזמנה לערב ביחד עם ענת* הוא שולט בשימוש בתוכנת פוטושופ. העובדה שגד נער שמשמעם בקלות, הפכה מצל לאור כשערך את המצגת. על מנת לא להשתעמם ולא לשעמם את הקהל, הקפיד להכניס כמה שיותר מרכיבים שיפתיעו, יחדשו וירגשו אותו ואת הקהל גם יחד. לגד, חשוב היה לקלוע לטעם של הקהל ולפתע גילה, שבניגוד למה שבדרך כלל מאמין, הוא גם יכול להיות יסודי מאוד ולא להרים ידיים כל כך מהר ובקלות."

"אמיץ יהיה רק זה הרואה עצמו כחלק מהכלל" (אלפרד אדלר)

* שמות בדויים

שלמי תודה לשותפי למסע :

עדינה בר עליה – המפקחת על החינוך המיוחד, אורנה אביאור- מנהלת מתי"א רעננה
אלסה שגב – שהם, דנה הורביץ ברקאי – מדריכות
ד"ר רחל שפרון, זיוית אברמסון, אנאבלה שקד- בית הספר לפסיכותרפיה אדלריאנית
למשפחתי - בעלי וילדי היקרים
ולמורי ורבותי - המתבגרים- נערי האור
על האמון, שיתוף הפעולה, הפתיחות והשותפות לתהליך המאתגר והמעצים

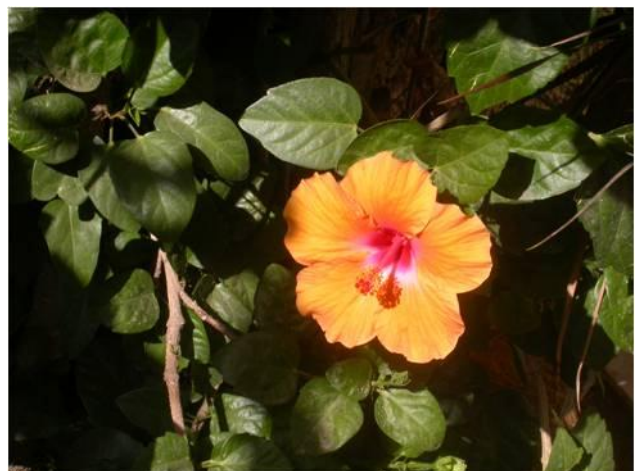
מקורות

- אברמסון, ז. (2005) **טיפול זוגי ומשפחתי על פי אדלר**. הרצליה: מכון אדלר.
- אדלר, א. (2008) **משמעות חיינו**. אור יהודה: דביר.
- ארליך, ש. (1992). **השפעות גומלין של טיפול והמוטיבציה לטיפול**. מתוך: מוטיבציה בגיל ההתבגרות. לקט הרצאות מיום עיון- אוקטובר. מכון סאמיט, ירושלים 1992- תשנ"ב, עמ' 27-39.
- ארמסטרונג, ת. (1996) **אינטליגנציות מרובות בכתה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס (תל).
- בר אב, ת. (1992) **לגעת בחיים דרכים להתמודדות עם מציאות בלתי רצויה**. תל אביב: מכון אדלר.
- בר אב, ת. (1997) **יחסים מסע שלא נגמר**. תל אביב: רז.
- דרייקורס, ס.א. (1969) **יש פרות סגולות חיי והטיפול באמנות**. תל אביב: מכון אדלר.
- דרייקורס, ר. (1973) **פסיכולוגיה בכתה**. (תל אביב: אוצר המורה.
- להד, מ. (2000). מודל החוסן הרב מימדי. המרכז לשעת חירום, קריית שמונה, מכללת תל חי.
- סדן, א. (1991). **העצמה ועבודה קהילתית**. חברה ורווחה - רבעון לעבודה סוציאלית. כרך ט"ז, 2, 143-162. ירושלים.
- צ'סנר, ש. (2005). **הילד בתוך השריון**. קריית ביאליק: אח.
- רות, הרטאן, גילור (2009) **דיאלוג כפדגוגיה של תקווה**. ירחון מכון מופת, גליון 35.
- הערך "מוליטימדיה" ככתוב ב <http://he.wikipedia.org/wiki/4> נדלה ב-10.3.09
- Shifron, R& Better, L.(2003) **Using early memories to emphasize the strength of teenagers**. *The Journal of individual psychology*. Vol. 59, NO 3, fall, University of Texas Press. Po, Box,7819, Austin, Tx 78713-7819.
- Stern, D, Bruschiweiler - Stern, N, Freeland (1998) **Adlerian Group Counseling and Therapy: Step-By-Step**. newYork.

תמונות מתוך סרטי האנימציה כתי ח'



אור וצל – כתה ט' – מצלמים חלומות גדולים



'האומנות כמיכל' ליצר הרס ותוקפנות בטיפול קבוצתי עם מתבגרים

חנה רון* ועדי צעיד-כהן**

"פרפר המרעיד את האוויר היום בפקינג יכול לגרום למערכות של סערה בחודש הבא בניו יורק" (גליק 1997)

במאמר זה נתאר טיפול קבוצתי- באמנות עם מתבגרים, תלמידי כיתת חינוך מיוחד בחטיבת הביניים. מדובר בכיתה קטנה בה לומדים תלמידים עם קשיים רגשיים, לימודיים והתנהגותיים. חלקם הוצאו מהבית לפנימייה עקב קשיים משפחתיים שונים. נתאר את השיקולים לבחירתנו בעבודה עם קבוצה זו, מטרותיה והתהליך התודתי שהתקיים במשך 12 מפגשים. נביא התייחסות תיאורטיות לשלושה מרכיבים אותם ראינו מרכזיים בטיפול- גיל ההתבגרות, האמנות כמיכל והטיפול במערכת החינוך. לאחר מכן נתאר את התהליך הטיפולי תוך התמקדות במפגשים שראינו בהם נקודות ציון משמעותיות. ולסיום נשתף בתחושות, במשברים ובהתלבטויות שעלו בנו המטפלות לגבי קיומה והישרדותה של הקבוצה. נבדוק האם האמנות אכן מהווה מיכל לרגשות סוערים ועמוסי תוקפנות בזיקה לגיל ההתבגרות על מאפייניו ולסיפור חיי חברי הקבוצה- הן הכיתתי והן האישי. בנוסף נתייחס למהות הטיפול הקבוצתי ככיתה במסגרת חינוכית בשילוב הצוות החינוכי והמפגש העדין בין השפות הטיפולית והחינוכית.

גיל ההתבגרות- תקופת ההתבגרות מעמידה בפני המתבגר משימות רבות וקשות. בלוס (1962) מתייחס למשימה המכרעת לצורך התפתחות תקינה בגיל זה : תהליך האינדיבידואליזציה השנייה. בשלב זה המתבגר אמור להגיע לפתרון התלות בהורים ופיתוח עצמאות פנימית פסיכולוגית אמיתית. התהליך כולל היבטים גרסיבים ונרקציסטיים אשר מופיעים בשרות משימה זו ומקבלים ביטוי מרכזי בחדר הטיפולים ובקשר עם המטפל. כלומר, הציר המרכזי עליו נע המתבגר הוא בקונפליקט בין התלות בהוריו ובעולם המבוגרים אותו מכיר מילדות ובין השאיפה ליצור ספרציה מהוריו ולגבש עצמי מובחן ובעל זהות אוטונומית וייחודית משלו. במושגי יחסי אובייקט מדובר בהגעה לדיפרנציאציה בין הייצוג העצמי לייצוג האובייקט והיכולת לקיים ייצוג פנימי של העצמי ושל האובייקט כמכילים בתוכם יכולות ממוזגות של ה"טוב" וה"רע" באופן עקבי. התמודדות המתבגר תהיה בתלות לדפוס ההתקשרות הראשוניים והבשלת כוחות אגו. זהו שלב בו עומדות לצד ההתפתחות המינית הפיסית שאלות של דימוי עצמי, זהות, יצריות וקשר עם בני המין השני, לקיחת אחריות על בחירות אישיות השקפות כלפי החברה והמוסר. תקופה זו מותירה את המתבגר עמוס רגשית ומבולבל. חלקם יבטאו זאת במוחצנות ובסערת רגשות וחלקם יבטאו בהתכנסות ואף בהאטה דיכאונית. כאשר מדובר בנערים לקויי למידה המצב נהיה מורכב שכן יש פער בין ההתפתחות הפיסית להתפתחות הקוגניטיבית והרגשית. פער זה מעצים את תחושות הבלבול ופוגע באיכות הכלים המאפשרים התמודדות עם הקונפליקטים הפנימיים וביכולת הפרשנות לסיטואציות חברתיות. כלומר הקשיים המורכבים בגיל זה

* חנה רון – מטפלת באמנות, בוגרת המדרשה לאמנות, עובדת עם מתבגרים וילדים מהחינוך המיוחד והרגיל, במתי"א רחובות ובמתי"א יבנה. ובמסגרת קליניקה פרטית.

** עדי צעיד-כהן- מטפלת באמנות, בוגרת המדרשה לאמנות, עובדת עם מתבגרים וילדים מהחינוך המיוחד והרגיל, במתי"א רחובות, מתי"א יבנה ובבריאות הנפש.

מתעצמים ונוצר עומס נוסף הקשה להכלה. כל זה הופך את תקופת ההתבגרות לכר פורה להיווצרות של בעיות שונות ומגוונות ההופכות את המפגש הטיפולי עם המתבגר לרגיש וייחודי.

האמנות כמיכל- ביון (1963) עסק במאמרו "מיכל מוכל" במערכת היחסים הראשונית שנוצרת בקשר בין האם לתינוקה וחיוניותה בהתפתחות התינוק. מערכת יחסים זו משתחררת במערכות יחסים שונות בחיי האדם. בקשר הטיפולי, המטפל לוקח את תפקיד המיכל הקולט את השלכות המטופל, מחזיק אותם באופן דינאמי ומחזירם למטופל באופן חדש ומעובד. קליין מתייחסת למיכל כיכול לגרום לשינוי בצורת החוויה דרך תהליך ה"הכלה", כי כאשר רגשות שליליים של האדם מושלכים לתוך מיכל טוב, הם עוברים שינוי, וניתנים לפיכך להיות מופנמים מחדש כך שהנפש תוכל לשאתם.

הטיפול באמנות מביא גורם שלישי למערכת יחסים זו ובהתהוות המיכל- חומרי האמנות והיצירה. דאלי (1984) מדגישה כי השימוש בחומרים אמנותיים מאפשר קתרזיס, פירוק הגנות וביטוי רגשי, שמקבל ביטוי באמנות שלעיתים מבולבלת וכאוטית. ביטוי מטענים רגשיים סוערים הוא מרכז התהליך הטיפולי. קשר טיפולי ושפת האמנות מסייעים ליצירת סביבה בטוחה ומאפשרת. שלושת המרכיבים מסייעים להיווצרות מיכל לרגשות הסוערים של הנפש. היצירה מהווה את הצלע השלישית במשולש הטיפולי עליה מושלכים רגשות המטופל מוחזקים ומוכלים על ידי המטפל. כאשר המטופל בשל לפגוש זאת המטפל משקף או נותן פרשנות המחברת בין המתרחש במערכת יחסים משולשת זו.

בטיפול קבוצתי לקבוצה עצמה יש יכולת להכיל את הפרט אך גם להרוס אותו. כאשר פרט בקבוצה חש לא מוגן עלול להיות ביטוי של הרס הקבוצה. ופה מקבל המטפל תפקיד קריטי ביצירת המיכל. ההכלה תתרחש על פי יכולת המיכל- הדמות המטפלת על ייצוגיה השונים להכיל גם את החלקים הבלתי נסבלים, העוינים, מעוררי החרדה, האשמה והבושה שמושלכים. וזאת בעוד מצד אחד ישנה דרישה למיכל בעל "דפנות" ובעל "עור" ומצד שני הדיפה וניסיון לערער את אותו.

הטיפול במערכת החינוך- דאלי (1984) סוקרת את כניסת הטיפול באמנות למערכת החינוך. היא מתייחסת לחשיבות הטיפול במערכת זו בייחוד בגילאים צעירים על מנת לאפשר חוויות מתקנות ולמנוע קשיים מאוחרים יותר והפניות למסגרות החינוך מיוחד. היא מציינת מחקרים המביאים השקעה מרובה בילדים עם קשיים התנהגותיים ורגשיים בעוד שהוכח כי מהות הגישה המונעת מדברת על הצלחה בהשקעה בגילאים מוקדמים יותר. פן נוסף משמעותי אליו מתייחסת היא מידת הבשלות והמוכנות של ביה"ס בקבלת טיפול כחלק מהמערכת החינוכית. היא מציינת כי הסברה ומידע לגבי הטיפול הפחיתו את החרדה והאיום שנבעו מחוסר מידע של הצוות החינוכי. ריילי (1999) מדברת על יתרון הימצאות המטופלים במקום הטיפול בעוד בטיפולים מחוץ למסגרת קיימת נטייה של המתבגרים להיעדר עקב התנגדות לטיפול המאפיינת גיל זה. בנוסף היא מתייחסת לקושי לגייס הורים לטיפולים אלו ומעורבות מופחתת בעוד הוא חלק חיוני בהצלחת הטיפול. אנו סבורות כי היתרון בעבודה במערכת החינוך הוא בהתחברות למציאות היומיומית בה המתבגרים חיים והשפעתה על יכולת ההתמודדות, הן של הצוות והן של התלמידים. ההתנגדות לטיפול בשלב התפתחותי זה הינה נפוצה וקיום הטיפול לביה"ס מפחיתה מעט את ההתנגדות והחרדה ונותנת ביטחון

מסוים בהשתייכות לקבוצת השווים. פן נוסף אותו פגשנו ומהווה גורם משמעותי בהצלחת טיפול במסגרת חינוכית היא מודעות ואמונה של הצוות החינוכי בחינוכיות הטיפול. הטיפול בתחומי ההבעה ביצירה קיים במערכת החינוכית בארץ ובביה"ס בו התקיימה הקבוצה, כ-12 שנים. התהליך עדיין נמצא בדיאלוג צומח ומתפתח לגבי השתלבותו ואופן תרומתו למערכת החינוכית. בבתי ספר קיים צורך להתערבות טיפולית ומענה נוסף לצרכים הרגשיים בשילוב הצוות החינוכי. המפגש בין השפה הטיפולית והחינוכית מצריך למידה וחיפוש אחר החיבור בין שתי שפות אלו שיעצימו את התלמידים ויביאו פן נוסף. לעיתים נתקלנו בקשיים שנבעו מפערים אלו, ממורכבות המערכת מחוסר הכרות, מגישות חינוכיות וטיפוליות שונות ומתחושות האיום שמעוררת הסיטואציה הטיפולית. נתייחס להשפעת התנגדות זו בחלק של הדיון.

מאפייני הקבוצה

הרכב הקבוצה- כאמור הקבוצה התקיימה בחטיבת ביניים, בכיתה ח' בחינוך המיוחד. הכיתה הוגדרה רב בעייתית בה לומדים ילדים עם לקויות למידה הפרעות קשב וריכוז בשילוב בעיות רגשיות והתנהגותיות. בכיתה לומדים 9 תלמידים, מתוכם 6 בנים ו-3 בנות (כשאחת מהן הצטרפה במהלך הקבוצה). חלקם מתגוררים בפנימייה על רקע משפחות רב בעייתיות (סמים, אלימות, יתמות אי יכולת/כשירות של ההורים לטפל בילדים וכיוב') שהוצאו מהבית בצווי בית משפט עקב היותם בסיכון. את כל חברי הקבוצה פגשנו לאינטייקים אישיים לפני התחלתה.

הרציונאל להקמתה- בעקבות מצוקה שעלתה מהצוות החינוכי והן בשל התרשמותנו האישית מהמציאות הכיתתית המורכבת ראינו צורך בטיפול קבוצתי-כיתתי. בתצפיותינו הראשוניות בכיתה התרשמנו כי ישנה אווירה כאוטית וחסרת יציבות. חווינו את ההתנהגות הפרובוקטיבית ומאבקי הכוח כגורם ההשתייכות לקבוצה וכגורם המעניק לה ייחוד וכוח. לעומת המפגש עם חברי הקבוצה כפרטים בהם בלט הדימוי העצמי הנמוך, קונפליקטים בזהות, תחושת חריגות, בדידות וחסכים רגשיים שנובעים מסיפורם האישי. כמו כן, חשנו כי קיים פער משמעותי בין ההתפתחות הפיסית לרגשית. חשוב לציין שמעבר למורכבות זו המציאות היומיומית נעדרה יציבות והעצימה את תחושות הבלבול וחוסר ההחזקה. מדובר בשנה בה היתה שביתה ממושכת, מחנכת הכיתה ילדה במהלך השנה, הגעת התלמידים היתה לא סדירה ללימודים מסיבות שונות וכן הצטרפות חברה חדשה לכיתה במהלך השנה. וכל זאת בנוסף לרקע האישי-משפחתי לקונפליקטים של גיל ההתבגרות, כאשר אין ברשותם תשתית וכלים להכיל את רגשותיהם הסוערים והמטענים האישיים שעימם הגיעו. קשיים אלו בוטאו בחלקם בהשלכת רגשות תוקפניים באופן אקטיבי, עוצמתי ומוחצן וחלקם בבחירה בהימנעות, פסיביות והסתגרות. עוצמת הרגשות היתה קשה להכלה על ידי כל הנוכחים במפגשים הטיפולים והיוו תמה מרכזית בקבוצה אשר נדון בה בהמשך.

מטרת הקבוצה- מטרתנו המרכזית היתה ליצור מיכל בו תיוולד חוויה משותפת שיש בה קביעות ויציבות, במקום שהוא אחר מהמסגרת הכיתתית. מפגש שיאפשר במהלכו תחילתה של השתייכות קבוצתית כעוגן לרגשותיהם הסוערים. מטרה זו חייבה תחילה יצירת קשר שיש בו אמון איתנו, כמנחות המייצגות את העולם

המבוגר שלא תמיד נתן מודל או סיפק מענה לצרכיהם הראשוניים והמאוחרים יותר. מצד שני עלינו היה להציב גבולות ברורים ונורמות חברתיות כשלעיתים נדרש מאיתנו להלך על חבל דק שיצר קונפליקט בין התפקיד הטיפולי אותו ייצגנו כמטפלות המציעות אלטרנטיבה שונה לבין חוקי ביה"ס. כמו כן, ראינו חשיבות מרובה בהעצמת חלקים החזקים והחיוביים שבהם שלעיתים לא קיבלו מקום במציאות חייהם.

הבחירה באמנות כשפה - הכלי המרכזי בו בחרנו להשתמש הוא חומרי האמנות. לא פעם חווינו בעבודתנו עם מתבגרים את הקושי להשתמש בשפה מילולית, בהתנגדותם, בהגנותיהם ובתחושת האיום שהם חווים בשימוש בשפה זו. תחושה זו פגשנו במפגשי האינטייקים האישיים שערכנו עם חברי הקבוצה בהם תארו תחושה של "חקירה", חשו מאוימים ולרוב ענו בצמצום. השפה המילולית בעיקר שימשה אותם לתקשורת תוקפנית או שימוש בשפה קונקרטי ומצומצמת. קיווינו שהשפה האמנותית תציע מקום חדש, חווייתי, פחות מאיים ותהווה אלטרנטיבה עבורם.

העבודה בקו' - את הקבוצה, הנחנו שתי מטפלות באמנות, אשר עובדות יחד בביה"ס. לעבודה בקו' ישנם יתרונות וחסרונות. מיתרונותיה - האפשרות ליצור יחידה הורית, הפחתת בדידות המטפל ותמיכה הדדית, אפשרות החזקה רחב יותר, אפשרות מרחב רחב יותר להשלכות ולקיימת תפקידים שונים בהנחיה. עם זאת קיימים חששות בהתנסות ראשונה בין שני מטפלים. הכרותינו המוקדמת אפשרה לנו לעשות תאום ציפיות ושיתוף בחששות (כגון - מקום, גישות, התערבויות וכד') תוך דיאלוג פורה וכנה שהתקיים לאורך כל התהליך. השתמשנו בשונות שלנו ככוח משלים ומזמן מגוון רחב יותר של השלכות ובעיקר חשנו שההנחיה המשותפת אפשרה לנו להתמודד עם מורכבותה ולשרוד את הקבוצה.

העבודה בשיתוף הצוות החינוכי - בחרנו לעבוד עם המחנכת והסייעת הכיתתית כדי לחשוף את הצוות החינוכי למודל הטיפולי כך שיוכלו להשתמש בחלקים רלוונטיים בכיתה. לפני תחילת הטיפול הקבוצתי, נפגשנו עם המחנכת והסייעת על מנת לתת הסבר על מהות הטיפול ומטרות הקבוצה. בנוסף הקשבנו לצרכים שעלו מהצוות מתוך ההתמודדות והתכנים שעולים בכיתה. המחנכת הביעה צורך בטיפול והביעה פתיחות ורצון לקבל כלים נוספים ולהכיר צדדים נוספים בתלמידיה. הסייעת הביאה קשר אימהי וניסיון לדבר בשפה שלהם. פעמים רבות במהלך המפגשים גייסה את המשתתפים לשיתוף פעולה. בסיום כל מפגש נערכה שיחה בין כל אנשי הצוות שנכחו במפגש. בשיחות אלו עובדו תכנים שעלו במפגש על מנת לאפשר תובנות חדשות על התהליך הקבוצתי והרגשי שעוברים המשתתפים.

"הרכבת נוסעת קדימה ואחורה.."

הסטינג הטיפולי - מסגרת העבודה עם הקבוצה נקבעה לשנים עשר מפגשים, שבעקבותיהם תיערך הערכה מחודשת. המפגשים התקיימו בחדר הטיפולים משום שרצינו ליצור מרחק מהמרחב הכיתתי שיאפשר כניסה של דברים חדשים. השמירה על הסטינג והקביעות הוגדרו החל מהמפגש הראשון. כמו כן הקפדנו על מבנה קבוע שראינו בו הכרח ליצירת "מיכל". מפגשים נפתחו בסבב של מסירות כדור בין המשתתפים המלווה

אמירה אישית קונקרטי (לדוג' - מאכל אהוב, תוכנית אהובה וכד') ובהמשך, רגשית (לדוג' - משהו שפוגע/ מכעיס...). המשתתפים והמנחים ישבו במעגל שהוכן מראש ע"פ מס' המשתתפים, הנוכחים והנעדרים. בהמשך ניתנה הנחיה למשימה אמנותית כאשר החדר אורגן בהתאם מראש. את הפגישות סיימנו בחזרה למעגל הישיבה ובסבב של שיתוף, תוך מיקום העבודה האישית במרחב הקבוצתי.

אופי המפגשים - לאורך המפגשים בלטו קשיים בשמירה על גבולות, במעברים, בויסות והתארגנות. לרוב, הקבוצה הגיעה לפגישות באיחור של מס' דקות וניכר קושי בהתארגנות למפגש. לרוב בסבב הפותח שיתפו פעולה והגיבו לתכני השיחה אך לא פעם התקשו לסיים חלק זה ויצרו פרובוקציות עם הכדור. בחלק מן הפגישות נאלצנו להפסיק את מסירות הכדור וסבב השיתוף נעשה באמצעות רצף הישיבה. בהמשך המפגשים הפרובוקציות התרחבו וכללו כיבוי אורות, כניסה לחדר פנימי, הוצאת ציוד ואף התלהמות של תיפוף על הגוף המלווה בקללות (לדוג' - "מי שלא מוחא כף ..."). לעיתים חלקם אף סרבו לצאת מהחדר בסיום השעה הטיפולית. במהלך החלק היצירתי רוב המשתתפים שיתפו פעולה, הצליחו לאסוף את עצמם ולהתארגן ליצירה בחומרים. בלט מאוד המעבר בין הכאוס שאפיין מדי פעם את פתיחתו וסיומו של המפגש לבין החלק היצירתי שאפשר אתנחתא מסוימת מביטויי התנגדות וההרס. פער זה קיבל ביטוי גם בעבודות שפעמים רבות אופיינו באסתטיות וארגון. בהתכנסות במעגל הסיום הופר השקט והיתה חזרה להתנהגות התוקפנית, המתנגדת שאופיינה לא אחת בהרס. הרס שבא לידי ביטוי בניסיונות לפגיעה בעבודות הן האישיות והן של חברים אחרים בקבוצה. התנהגות זו הביאה אותנו המנחות להתערבות אקטיבית תוך ניסיון להגן על העבודות ועל תחושת הביטחון בקבוצה.

מאפיין נוסף הוא התפצלותם של המשתתפים ל- 3 קבוצות משנה- קבוצה אחת שיתפה פעולה והראתה יכולת לווסת התנהגותה, להגיב למתרחש ולנסות ליצור דיאלוג. קבוצה שנייה השתמשה בהתנהגות מוחצנת ופרובוקטיבית תוך שימור תפקידם זה במהלך המפגשים. קבוצה שלישית היו "הנוכחים- נעדרים" שלרוב נכחו אך לקחו חלק פסיבי או נמנעו מהתהליך הקבוצתי. הקבוצה הפרובוקטיבית בלטה והכתיבה את אוירת המפגש תוך ניסיון חוזר לצרף את החברים האחרים. לרוב, לא היתה תנועה ומעברים בין תתי הקבוצות. התרחשות זו היתה מקבילה להתרחשות בכיתה וייצגו דרכי התמודדות שונות.

מפגש היכרות- כרטיס ביקור, האם יש לי מקום פה?

במפגש זה הצענו עבודה המשלבת את שם חברי הקבוצה. המשתתפים התבקשו ליצור מעין "כרטיס ביקור". בחלק השני היה עליהם למקם עבודתם במשטח משותף. בחלק של היצירה שתפו פעולה ויצרו עבודות אסתטיות. ההתכנסות והצבת העבודות במשטח המשותף החלה בשיתוף פעולה. בעקבות חוסר הבנה וניסיון של אחד המשתתפים לשנות את מיקום עבודתו החלה שרשרת הרס, תלישה וקריעת העבודות. אחד הנערים שהשקיע בעבודתו קרע אותה לחתיכות. נער אחר שעבודתו נתלשה מהלוח אמר שהוא "לא פראייר" ותלש עבודה אחרת. נערה שקשקשו על עבודה בחרה להוריד אותה ולשמור אצלה. מכל הקבוצה נותרו עבודותיהם של שני משתתפים על המרחב המשותף. האינטראקציה היתה סוערת, לוותה במגע פיסי- תוקפני וחקיוי הדדי של ההתנהגויות השליליות, תוך התעלמות מהנחיותינו ומניסיונותינו הפיסיים להגן

מפגיעה הן על הקבוצה והן על העבודות. את המפגש סיימנו באחיזת ידיים במעגל ושחרור צעקות תחום בזמן, מה שיצר סגירה ואיסוף מסוים. יצאנו ממפגש זה עם תחושות של חוסר אונים, תהיות לגבי החיבור בין קבלה להחזקה, פגשנו בפער בין ציפיותינו מהקבוצה והבנה שנצטרך לעשות חשיבה חדשה לגבי צרכי הקבוצה ואופן עבודתנו עימה. לדוג- זמן המפגש קוצר, מגוון החומרים צומצם וכן הגירויים בחדר. בשלב זה חשנו כי הקבוצה נמצאת במקום בו היא שואלת האם זהו מקום בטוח? האם לי כפרט יש מקום פה? הקבוצה השליכה על האובייקט את תוקפנותה (המנחות, עולם המבוגרים) ובדקה האם יש מיכל ואובייקטים שישרדו השלכות אלו.

הפגישה השניה – "כדור ההרס" - "אנחנו פה כדי להתפרק"

במפגש השני, בחרנו לתת ביטוי ל"יצר ההרס" כתמה מרכזית בה עסקה הקבוצה. המטרה היתה לתת מקום לפירוק אך גם להתנסות באיסוף, ארגון ושליטה. לפגישה זו הבאנו ערימות עיתונים כשברקע הושמעה מוסיקה. הבחירה להשתמש במוסיקה נבעה מהצורך ליצור גורם וויסות חיצוני. ההנחיה היתה לקרוע באופן חופשי את העיתונים וכשהמוסיקה פסקה קראנו בשם אחד מחברי הקבוצה ועליהם היה להציע פעילות יצירתית עם העיתונים. חלקם הצליחו לווסת התנהגותם ונתנו רעיון יצירתי. חלקם התקשו לעשות את המעבר ולווסת בין ההנחיה הראשונה לשנייה והשתמשו בפעילות לפרוק, להרוס, לזרוק ניירות אחד על השני וכד'. בחלק השני הצענו לאסוף את הקרעים הפזורים בחדר וליצור כדור כששרשורתם אמצעי חיבור והדבקה שונים (מסקינג טייפ, סלוטייפ וכד') (תמונה 1). בחלק זה היה יותר ארגון, הקבוצה אספה את הקרעים ונוצרו 3 כדורים שונים בגודלם ובדחיסותם. בחלק של השיתוף הם סיפרו שנהנו "לפרוק את האנרגיות שלהם". אנחנו הדגשנו את כוחות היצירה שהביאו להיווצרות שלושת הכדורים וניסינו לבדוק עימם מה לדעתם זה מספר על הקבוצה, הם לא הגיבו לכך באופן מילולי. המפגש הסתיים בהוצאת כדור מהחדר בניגוד להנחיה ולחזרה הטיפולית. הכדור חזר לאחר התערבות המחנכת מחוץ לשעות המפגש. במפגש לאחר מכן ביקשו חלק מחברי הקבוצה לראות ולבדוק את הכדורים. בבקשה זו חשנו כי המשתתפים בודקים את האמינות והיכולת שלנו, המנחות לשמור עליהם ולהכילם עם פריצת הגבולות ובדיקתם. המפגשים שלאחר מכן עסקו בגבולות, איסוף, התארגנות וגיבוש חוזה קבוצתי (תמונה 2). לכל אורך המפגשים המשיכה להופיע התוקפנות בעוצמות משתנות. עם זאת, הופתענו כל פעם מחדש מיכולת ההתארגנות שלהם בחלק היצירתי. בחלק זה לקחו רובם חלק פעיל, עשו שימוש מגוון ויצירתי בחומרים כשעוצמת התוקפנות פחתה באופן משמעותי. רגיעה זו הופרה לרוב כשהתכנסנו במעגל השיתוף הסוגר את הפגישה. בשלב זה שוב חווינו תוקפנות שהתבטאה ברצון להרוס את עבודותיהם ושימוש לא תואם בחומרים (זריקת פלסטילינות, כדורי פיזיו וכד') שהיו בחדר בניגוד לחזרה הטיפולית. חשנו כי הקבוצה אינה מהווה מקום מוגן ולא אחת מצאנו עצמנו מגינות בגופינו על מנת למנוע הרס ופגיעה באחר. לעיתים אף הדבקנו את העבודות שנקרעו וקיבלנו תגובות כעוסות על כך. בתהליך חיפשנו פעמים רבות להכניס פעילויות חדשות שיזמנו

איסוף וארגון. באחד המפגשים, לקראת הכנת החוזה, ייחדנו פגישה למשחקי קלפים בקבוצות קטנות.

במפגש זה אכן היתה רגיעה והתארגנות. בסיומו שיקפנו את השינוי ובדקנו מה לדעתם אפשר זאת ומה צריך לקרות כדי שזה יישמר במפגשים. הם דיברו על כללי התנהגות, דיבור נעים ואחד מהנערים ציין כי "חשוב להגיע רגוע מהבית". נק' משמעותית נוספת במפגש היתה היעדרותם של שני נערים שלרוב יוזמים את ההתלהמות. היעדרות זו הותירה אותנו בשאלה האם שינוי הפורמט למשחקים בעלי כללים ברורים או היעדרות הנערים הביאה לשינוי האווירה במפגש. בהנחיית הקבוצה חשנו כי אנו נמצאות במקום הישרדותי המנסה להדביק את דפנות המיכל, להגן ולשמור על קיום הקבוצה ולא תמיד בהצלחה. הרגשנו שהקבוצה מעבירה לנו את חוויה של אבדן ביטחון ומסגרת. ניסינו להשתמש בהשלכה זו להבנת עולמם המאופיין בתחושת חוסר אונים היוצרת הרגשה של בלבול מעורר חרדה. בשלב זה עלו בנו תהיות רבות לגבי עתיד הקבוצה ולנכונות הטיפול בהרכב זה. ספיקות אלו ערערו את הביטחון שאנחנו בדרך הנכונה.

הרכבת סוטה ממסלולה

בתקופה זו (מפגש מס' 8-7) יצאה המחנכת לחופשת לידה ובמקומה הגיעה מחנכת חדשה. שינוי זה היה משמעותי ביותר עבור הכיתה ועבור הטיפול. המחנכת המחליפה מצידה הביעה קושי והתנגדות להשתתפות בקבוצה. בתקופה זו הקדשנו פגישה לפרידה מהמחנכת. רובם התקשו לשתף באופן מילולי בחוויות פרידה, אך בעקבות שיתוף של אחת המנחות בפרידה מכלב, שיתפו בפרידות מבע"ח ובחוויות פרידה מחייהם. ברצון להכין מתנת פרידה למחנכת, התארגנו ויצרו עבודות מושקעות ומוקפדות ללא הרס בסיומן. הורגש שהשפה האמנותית אפשרה ביטוי ועיסוק בפרידה, דבר שהתקשו לעשות בשפה הורבלית. נקודה משמעותית נוספת היתה כניסתה של המחנכת החדשה שלוותה בקושי, יתכן ועקב היותה בשלב עדין של בניית סמכות. בשיחות עימה היא הביעה חשש מהצטרפות לתהליך הקבוצתי שמאפשר התנהגויות שאינן לגיטימיות במסגרת הכיתה. אירועים אלו ערערו שוב את המיכל השברירי שהתהווה במפגשים עד כה. בשלב בו חשנו כי התוקפנות הופכת אלימה ומסכנת את משתתפי הקבוצה בחרנו לעשות פסק זמן בו נפגשנו עם חברי הקבוצה באופן אישי. בפגישות אלו ביררנו את תחושותיהם והאופן בו הם רואים את המשך המפגשים. כמו כן, התנינו את המשך בהתחייבות אישית של כל משתתף לשמירה על החוזה הטיפולי שגובש במפגש הקבוצתי. רובם הביעו עניין בהמשך קיום המפגשים והתחייבו לשמור על הכללים. חלקם ציינו סעיף מסוים בחוזה עליו קשה להם להתחייב ושניים מחברי הקבוצה סרבו להגיע כלל למפגש האישי. שני משתתפים אלו לא יכלו להצטרף למפגשים עד להסכמתם למפגש אישי. בנוסף, העברנו מסר כי מי שישתמש באלימות יוצא מן המפגש בליווי איש צוות. דיאלוג זה ליווה אותנו לכל אורך ההנחיה- היכן עובר הקו בין הכלה וקבלה לבין החזקה ושמירה על המיכל על ידי הצבת גבולות ברורים. בנוסף, המסר נהיה ברור יותר ובכך אמור היה להפחית את רמת הבלבול.

בשני המפגשים שלאחר מכן שלבנו מימד תנועתי ומשחקי לקבוצה על מנת לאפשר ביטוי להצפה הרגשית שעוצמתה גברה במפגשים האחרונים. את המפגשים וסיימנו בהרפיה מונחית על מזרנים, במטרה להשרות רוגע ותחושת איסוף בסיום המפגש. הקבוצה הגיבה בחיוב לשינוי זה אך הקושי לווסת, לשלוט בתוקפנות ולשמור על גבולות המפגש נמשכו. לדוגמא- במפגשים אלו היתה התנגדות של חלק מחברי הקבוצה לעזוב

את החדר בתום המפגש. התנגדות זו שיקפה שוב את הקושי של חברי הקבוצה לשמור על גבולות וחזקה בנו את התהיות והספקות בעמידות ה"מיכל" שאנו מספקות.

האם הרכבת חוזרת למסלולה? (מנסים להדביק מחדש את חלקי המיכל)

בשלושת מפגשי הסיום עסקנו בכיתה כקבוצה תחילה דרך עבודות אישיות וחיבורם לשלם - מנדלה קבוצתית (תמונה 3) ובשניים האחרונים עבודה על שטח משותף. בפגישה בה יצרו מנדלה קבוצתית, קיבלו נגזרת מתוך המנדלה ועליהם היה למלאם על פי בחירתם. בסיומה חיברנו את חלקי המנדלה ליצירה אחת שהכילה את כל חברי הקבוצה הנוכחים והנעדרים. שניים מחברי הקבוצה התייחסו לנגזרות הריקות שייצגו את הנעדרים.

בשתי הפגישות האחרונות יצרה הקבוצה על גיליון משותף (תמונה 4). בפגישות אלו עלו תכנים שעוסקים בגבולות הפרט בתוך הקבוצה וברמת המוגנות שהקבוצה יכולה להעניק לפרטיה והפרטים בתוכה לעצמם. נער אחד צייר דמות וקשקש עליה יש בתנועה תחושה של ביטול עצמי (תמונה 5). אחר צייר דמויות "מחרבנות" ו"משתנות" (תמונה 6) בעלות אברי מין מודגשים ובהמשך צייר את אחת מבנות הקבוצה, תוך התגרות בה. היא הגיבה בציור משלה, הוא לא יכול לשאת זאת וניסה לקשקש על ציורה, משתמש באגרסיביות וכתגובה הוצא מן המפגש על ידינו. עבודתה נותרה "פרוצה", ללא תיחום מוגדר ובמהלך היצירה חדרו לשטחה. בשיתוף, כאשר שיקפנו את היות עבודתה חשופה, בחרה להוסיף מסגרת תוחמת לעבודתה. כאשר ניסתה להתחבר עם נער אחר, חיזק הנער את הגבול ויצר חוט תיל דוקרני. פגישה זו ייצגה בעינינו את הקוטביות ודרכי ההתמודדות עם רמת החרדה והמוגנות בקבוצה. הנערה המתוארת נשאה בתפקיד "שעירה לעזאזל", עליה הושלכו הרגשות שחברי הקבוצה לא יכלו לשאת בעצמם. בקשתה להוסיף תיחום לעבודתה ותגובתה לנער שצייר אותה בציור, היוו נקודת ציון מצמיחה ומשמעותית עבורה והיא חוזקה על כך.

בפגישת הפרידה ציירו המשתתפים על גיליון בריסטול משותף את התחושה עימה סיימו את הקבוצה. בהנחיה הזכרו חוקי הקבוצה ושמירה על גבולות השטח האישי בציור. בשלב השני על הקבוצה היה להתחבר דרך חומרי האמנות לעבודות של חברי הקבוצה (תמונה 7). אחת מבנות הקבוצה בחרה בדימוי רכבת למפגשים (תמונה 8). לדבריה רכבת זו נוסעת קדימה ואחורה. נערה זו מיעטה לדבר במפגשים, אך פעמים רבות ראינו באמירותיה כמייצגות את הקול "הבוגר", "האחר" בקבוצה.

דיון ומסקנות

לאחר 12 מפגשים ניתן לומר כי הקבוצה התאפיינה בתנודות הן במציאות החיצונית והן בהתרחשויות בתוך הקבוצה. הבחנו בשחזור בלתי פוסק של מעגלי החיים האישיים והכיתתיים של חבריה. שחזור זה היה דומה בעינינו לכדור גדול, כבד, המתגלגל לו במדרון, כאשר דמויות הפוגשות אותו בדרך מנסות לעצור, להדוף, להחזיק, לחבק, או לנוס מפני ה"פגיעה". בהכרותינו עם הקבוצה חשנו כי הנערים לא חוו חוויות רבות של החזקה וזו היתה הסיבה הראשונית לבחירתנו בהם. חשנו כי דפוס התקשורת המרכזי מאופיין בהרס ובתוקפנות המצויים במחול מסחרר וקשה לעצירה. אלווראז (1992) מתארת טיפול בילדה בת 4 המפגינה

התנהגות תוקפנית ופראית בלי יכולת לעצור את עצמה. דפוס ההתקשרות אצלה כרוך בהתנהגות זו המשתחזרת שוב ושוב.

"... הרעיון שהמטפלת שלה אינה נהנית לכעוס עליה היה רעיון נעים, אך ככל הנראה חדש לגמרי. סביר ששנים אחדות מאוחר יותר מאפייני התנהגות אלו היו מושרשים באופייה וקשים בהרבה לשינוי".

אחת המטרות המרכזיות היתה לאפשר לקבוצה לחוות קשר חיובי ושונה מהמוכר, איתנו המנחות. חווייתנו בהנחיית הקבוצה לא תאמה את מטרתנו הראשונית ויצרה פער בין ה"פנטזיה" שלנו בקשר לקבוצה לבין המציאות. הבנו כי חשיבות עליונה היא "לשרוד" את הקבוצה ולהצליח ליצור חוויה מתקנת ולו הקטנה ביותר ולשם כך נדרשה מאיתנו גמישות רבה וחשיבה מחודשת לאחר כל מפגש. חשנו את חוויות האדמה הנסדקת שוב ושוב, חוסר הוודאות והאחיזה שחווינו כמנחות, היא סיפור חייהם המושלך עלינו. הבנו כי המיכל יוכל להתהוות רק כאשר הרגשות המאיימים, המבלבלים, מעוררי החרדה יוחזקו ויוכלו על ידינו ויוחזרו באופן חדש, אחר מהמוכר להם ולו הם מצפים מכורח מציאות חייהם עד כה.

ריילי (1999), מדברת על הקושי שנתקלים מטפלים בטיפול במתבגרים, על חשיבות השימוש בשפת המתבגר והרגישות לקונפליקטים הייחודיים לשלב התפתחותי זה. פעמים רבות ישנה נטייה לתייג התנהגות מתבגרים כפתולוגית גם כשהיא תואמת את השלב ההתפתחותי. מניסיונה, ריילי מדגישה שכאשר מציעים למתבגרים חומרים שאינם מאיימים הם יגיבו בהיענות.

לאורך הטיפול חיפשנו את המקום בו נוכל לתת החזקה ומיכל לצרכים הנרקציסטיים והקונפליקטואליים המורכבים שליוו והיוו את הקולות המושמעים. בתוך הסטטינג הטיפולי אפשרנו השמעת את הקולות גם אם היו צורמים וקשים להאזנה. ניסינו לשמור על מבנה רציף, בהיר ומרגיע. לא תמיד הדבר התאפשר לאור ביטויי התנהגות תוקפניים הרסניים שקראו תגר על המסגרת שבנינו.

ריילי (1999) מדברת על הרגשות המעורבים המתעוררים במטפל כאשר הורסים את חומריו במכוון. מה שעלול לגרום להגנתיות עוינות וכעס. הוא מתארת חוויה של התקפה אישית ומצינית כי ההכרה בכך הכרחית לאופן בו יגיב המטפל. חשנו כך פעמים רבות הן בהרס החומרים והן בהרס העבודות. תהינו כיצד להגיב- האם התעקשנו על האמירה שאת ההרס ניתן להפוך לבנייה ואולי מתוך ההריסות יקום מבנה חדש ויציב?, האם התעקשנו לחיבור מחדש כאשר נאמר לנו שזה המצב הנוכחי? האם זה היה צורך שלנו או שלהם? צעד זה נבע מהתחושה הקשה שלנו שהמפגש אינו מקום מוגן ועלינו להעביר מסר ש"נלחם עליהם". חשנו כי בכך שנאפשר לבטא את ההרס ללא "תיקון", נעביר מסר שהמרחב הטיפולי שנוצר אינו מוגן ואפשר להיפגע פה. התקשינו לעמוד בהחלטה לשמור על הקביעות והרצף וחשנו כי הקבוצה מובילה אותנו לעבר הדפוס המוכר לה, דפוס שמשחזרו רצינו להימנע, שבו - קונפליקט, משבר והרס. שאלנו את עצמנו האם בחירתנו בכיתה קבוצה היתה נכונה עבורם?. "האם איחרנו את הרכבת" והיכולת שלנו לשנות חוויה שהושרשה ניתנת להגשמה? האם טיפול קבוצתי- כיתתי קצר מועד הלם את המציאות בה התקיימה? כל פעם בה חשנו שאנו "רוקמות" שכבה עדינה של חוטים הם נפרמו ע"י חלק מחברי הקבוצה או ע"י גורמים במציאות החיצונית.

בנוסף נשזרות שאלות נוספות - מה הם הגבולות שלנו כמטפלות המשמשות מיכל לעוצמות התוקפנות שהושלכו עלינו? מהו הקו המפריד בין טיפול לחינוך, האם יש כזה והיכן הוא ממוקם? האם יש לו מקום

בעבודה בביה"ס? שאלות אלה עלו הן מצד הצוות החינוכי והן מצד חברי הקבוצה שמצד אחד ביקשו להשתמש במרחב הקבוצתי כמקום ל"פרוק" עומסים ומצד שני בחנו את גבולות המקום הטיפולי ביחס לגבולות ביה"ס. במציאות הכיתתית הקיימת, האם טיפול קבוצתי הינו אפקטיבי או שחברי הקבוצה היו מפקים יותר מטיפולים פרטניים? האם שיתוף המחנכת והסייעת היה נכון בסיטואציה הטיפולית המתוארת? קבוצה זו הותירה אותנו עם שאלות רבות וחלקן נותרו ללא מענה. על חלקן קיבלנו מענה מאוחר יותר בעבודתנו הפרטנית עם מס' נערים שהשתתפו בקבוצה. בתיאור התהליך הבאנו בעיקר את הקשיים, הספקות והתהיות. אך נקודות אור הופיעו לכל אורך התהליך. היו פגישות בהן הצליחו חברי הקבוצה לשתף בחוויות אישיות בחייהם והביעו את הקשיים לשלוט בדחפיהם והצורך להיות "ילדים טובים". להרגשתנו הביטוי החזק והאותנטי ביותר בא לידי ביטוי באמצעות השפה האמנותית. למרות התוקפנות וההרס חברי הקבוצה יצרו והביעו עצמם באמצעות חומרי האמנות. כלומר, האמנות אפשרה סובלימציה והבאת "קול" אחר עבור המטופלים, בפני הצוות החינוכי והפתיע אף אותנו. היצירה שימשה מיכל ועוגן עבורם ועברנו, עם היצירה התאפשר מרחב שבו התקיימה תקשורת אלטרנטיבית בעוד שהשפה המילולית הובילה לתקשורת תוקפנית ואלימה. המעברים בין תחילתו הסוערת של המפגש להמשכו המוחזק בזמן היצירה המחישו בעינינו שוב ושוב את עצמת כוחה של היצירה. התנסות זו חיזקה את אמונתנו בכוחה המרפא של האמנות.

לקראת המפגשים האחרונים עשינו חשיבה משותפת בשילוב הצוות החינוכי ולאור התחושות שעלו, החלטנו לסיים את המפגשים ע"פ הזמן שהוגדר מראש ולהיפרד. הרגשנו כי השינויים בהרכב הצוות החינוכי, היות המחנכת החדשה בשלבי בניית סמכות והכרות עם הכיתה, לא אפשרו פניות להמשך טיפול קבוצתי- כיתתי. מירב השינויים לא ניתנו לצפייה, אך ייתכן והבחירה בקבוצה מורכבת כזו, בשילוב יציאת המחנכת לחופשת לידה היתה נשקלת באופן שונה.

אנו סבורות כי עמידתנו במסגרת מס' המפגשים שהצהרנו בפני הקבוצה היתה משמעותית והעבירה מסר של "שרדנו, לא התפרקנו ולא נטשנו". מסר זה נמשך בבחירה להציע בפניהם אפשרות לטיפולים פרטניים, חלקם טופלו באופן פרטני עד לסיום השנה ובשנה שלאחר מכן. בחירתנו לעבוד בקו' היוותה גורם משמעותי בהישרדות זו ואפשרה תמיכה וחשיבה משותפת. בנוסף, הבחירה לעבוד באמנות כשפה מרכזית הביאה משהו חדש שהעניק תחושה של הצלחה, החזקה והיווצרות מיכל עבורם.

אנו מאמינות כי ההתנסות הקבוצתית אפשרה להם להפיק מהפגישות הפרטניות את המיטב. נערים/ות שהתנגדו בעבר לטיפול הביעו רצון להגיע לחדר הטיפולים ושיתפו פעולה במפגשים. נערה שהתנגדה בעבר לטיפול, יזמה בקשה לטיפול פרטני, נער אשר נגרר אחר חבריו בקבוצה והגדיר זהותו באמצעות האחר, עבר תהליך שבו חווה מפגש עם זהותו הנפרדת. הנער אשר הנהיג את התוקפנות בקבוצה, המשיך להביא לטיפול הפרטני, אך נפתח למפגש עם חלקיו ה"רכים" יותר ונוצר דיאלוג לגבי הקושי שלו לשלוט בהתנהגותו. ניכר כי השפה הטיפולית- האמנותית כבר לא זרה להם ומאפשרת להם מרחב בו הם יכולים להביא את הבלבול, הכאוס, הכעסים ושאלות הזהות ללא חווית פירוק הן של המטופל והן של המטפל. כל זאת לצד היכולות והכישורים הייחודיים להם. נקודות אור נשזרו בטיפולים אלו והותירו בתחושה כי ישנה תקווה, מבט הצופה אל העתיד ומקווה למקום אליו יוכלו לשאוף, מקום בו אולי יהיה טוב יותר.

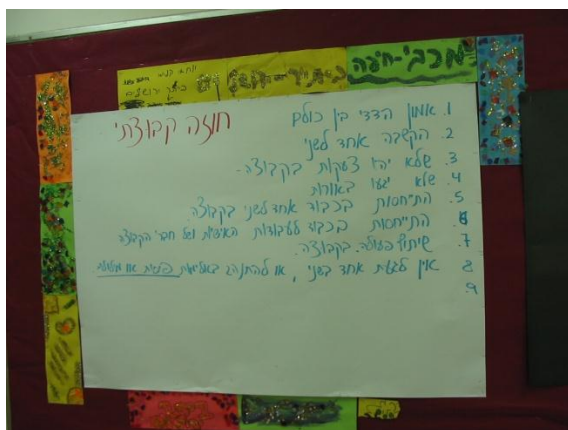
ביבליוגרפיה

- אלוורז אן (1992), "נוכחות חיה", ישראל, תולעת ספרים.
 ביון וילפורד (1963), "החשיבה הקלינית של וילפרד ביון", ישראל, תולעת ספרים.
 ביון וילפורד (1961), "התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים", תל-אביב, דביר.
 דאלי ועמיתים (1984), "תרפיה באמנות, התפתחויות חדשות- תיאוריה ומעשה", ישראל, אח.
 ריילי שירליי (1999), "תרפיה באמנות עם מתבגרים", ישראל, אח.

Blos, P. (1979). "Second individuation process". In The Adolescent passage developmental issues. pp. 141-170. New York: International press.

Dick, B.K. Lessler & J. Whiteside' (1980) "Development Framework for Coothereraphy", Internasional Journal of Group Psychotheraphy, pp 273-285, Guilford Press.

נספח תמונות



תמונה 2- חזרה קבוצתית שהתגבש בדיון עם הקבוצה מסגרת החזרה נוצרה מרצונות שעשה כל אחד מחברי הקבוצה ומהם יצרו מסגרת קבוצתית לחזרה.



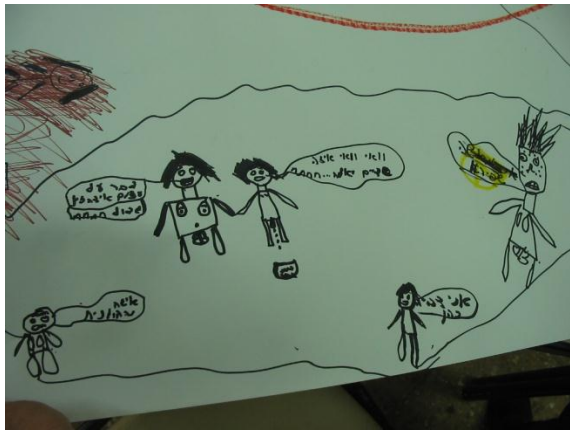
תמונה 1- אחד משלושת הכדורים שיצרה הקבוצה מקרעי עיתון



תמונה 4- עבודה קבוצתית



תמונה 3- מנדלה קבוצתית



תמונה 6- עבודה קבוצתית



תמונה 5- עבודה קבוצתית



תמונה 8 – עבודה קבוצתית, דימוי הרכבת



תמונה 7- עבודה קבוצתית, פגישת פרידה

"זה לא באמת, זה בדמיון!"

טיפול מיומנויות תקשורת בקבוצת מתבגרים בספקטרום האוטיסטי באמצעות

"טרנספורמציות התפתחותיות", מודל בדרמה תרפייה

סמדר בן עמי וגדעון זהבי*

ההפרעה האוטיסטית (PDD) מאופיינת על-ידי המדריך הדיאגנוסטי והסטטיסטי להפרעות מנטאליות (DSM-IV), בעיקר כפגיעה משמעותית ביכולות ההתחברות והתקשורת של הפרט. בדרך כלל ההתנהגויות, הפעילויות ותחומי העניין של המאובחנים בספקטרום האוטיסטי מוגבלים וחזרתיים. קיימת נטייה אצל המאובחנים לחזור באופן טקסי על פעילויות ולגלות התנגדות לשינויים. בתיאור מאפייני ההפרעה, בין השאר אצל מתבגרים, מוזכר הקושי של המאובחנים בביסוס מערכות יחסים עם בני גילם, בהבנת המוסכמות שבבסיס האינטראקציה החברתית וחוסר ברצון ספונטני לשתף את האחר בתחומי עניין, הצלחות וחוויות מהנות (1994).

ויניקוט טוען כי חווית המשחק אוניברסאלית (Winnicott, D.W., 1971). כמו כן, קיימת הסכמה גורפת במדעי הפסיכולוגיה, כי היכולת להשתתף במשחק חברתי, דמיוני ודרמטי, קריטית להתפתחותו הפסיכולוגית והחברתית של הילד (פיאזה, 1951, ויגוצקי, 1978, קאטאנאק, 1995).

במאמר זה נתאר קבוצה טיפולית בדרמה תרפייה של שישה נערים במסגרת בית ספר לחינוך מיוחד לילדים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי. מטרת הקבוצה הייתה לאפשר לחבריה להיפגש ולהימצא באינטראקציה ספונטנית ומשחקית במרחב משחק משותף. במאמר נדון כיצד המשחק האילתורי במרחב המשחק המשותף תרם להעלאת רמת הנוחות וההנאה של משתתפי הקבוצה בקשר עם האחר, ונמחיש זאת באמצעות ויניטוט טיפוליות. נפתח בתיאור מודל הטרנספורמציות ההתפתחותיות, הנחות היסוד שבו והתאמתו לקבוצה הנדונה.

מודל הטרנספורמציות ההתפתחותיות

בסיס תיאורטי וטיפול

טרנספורמציות התפתחותיות (Developmental Transformations) הוא מודל בדרמה תרפייה, שמפותח מזה כשלושים שנה על-ידי ד"ר דיוויד רייד ג'ונסון ועמיתים בארה"ב. מהות התהליך הטיפולי בטרנספורמציות ההתפתחותיות (טרה"פ), הוא במפגש הפיזי והבלתי אמצעי בין חברי הקבוצה בתוך מרחב המשחק (ג'ונסון, 2000). אופי המפגש הטיפולי הוא משחקי ואלתורי ותחת הנחיית המטפלים, מעלים המטופלים במרחב המשחק תמות ואסוציאציות אישיות, שיכולות להעלות תגובות מצד המשתתפים האחרים ולהפוך לחלק

*סמדר בן עמי, מטפלת בתנועה ודרמה, וגדעון זהבי, מטפל בדרמה, מנחים קבוצות טיפוליות במשותף מזה שמונה שנים, בבית-ספר לחינוך מיוחד במרכז הארץ. שניהם מרצים בתוכניות לימוד לדרמה תרפייה, ומובילים את תחום ההכשרה במודל הטררה"פ ב"מכון לטרנספורמציות התפתחותיות – ישראל".

מההוויה המשותפת בקבוצה. מרחב המשחק קרוב במהותו הבינאישית למרחב הפוטנציאלי שאיפיון דונלד וויניקוט (1971).

הנחת היסוד בטרסה"פ היא, שהעולם והווייתנו בתוכו אינם יציבים מעיקרם (2004). חוויית חוסר היציבות נובעת משלושה מקורות עיקריים: המתח בין **גוף ונפש** (mind and body), **הקירבה אל האחר** (proximity to the other), ו**השינוי** (change) המתמיד שמתקיים בנו ובסביבתנו. כך למשל, בדמיונו אנו חופשיים להגיע לכל מקום ולעשות כל דבר, בעוד שגופנו, מעצם הפיזיות שלו, מגביל חופש זה. דוגמא נוספת: האנשים סביבנו מצויים בקירבה משתנה כלפיו. בהתקרבתם אלינו הם עלולים להצר את צעדנו, לבוא אלינו בדרישות ואף לפגוע בנו. לבסוף, העולם וחיינו בתוכו משתנים ללא הרף ולמרות שלעיתים נדמה כי חיינו שגרתיים, לעולם מתקיימים בהם שינויים שאליהם אנו נדרשים להסתגל. חוסר היציבות בעולם יכול להחוות כמקור בלתי נלאה, ויחד עם זאת בלתי נמנע, למתח ולחרדה, ועל כן **המטרה הטיפולית בטרסה"פ היא הורדת רמת החרדה אצל המטופלים**.

אנו סבורים כי התמודדותם של המאובחנים בספקטרום האוטיסטי עם עצמם, עם האחר, והשינוי המתמיד בחייהם, ראשוני ונוקשה מהרגיל, בשל הקושי הבסיסי בתקשורת ובהתחברות, ובשל התנהלות טקסית וחזרתית במצבים חברתיים.

התמודדות המטופל עם שלושת מקורות חרדה אלה, נעשית בתוך **מרחב המשחק (Playspace)**. מרחב המשחק הוא מקום התרחשות המיפגש הטיפולי. מרחב המשחק הוא מרחב דימוני, המקובל על המטפל והמטופל כשונה מהעולם האמיתי, והמשחק שמתקיים בתוכו נתפס כמייצג מציאות, ולא כמציאות עצמה. מרחב המשחק הוא מרחב תודעתי (לא רק פיסי), שבתוכו נפגשים ומשחקים המטופל והמטפל תחת שלושה תנאים בסיסיים: הסכמה הדדית למשחק, הסכמה להימנע מפגיעה ושמירה על הפער בין דמיון למציאות (זהבי וליבנה, 2010).

ההתייחסות אל שלושת מקורות החרדה במרחב המשחק נעשית באמצעות שלושה יסודות: הוויית גוף (embodiment), מפגש (encounter), וטרנספורמציה (transformation) (סמית, 2000, גולווי ועמיתים, 2003). כך קורה שהמשחק הפיזי המתמיד במרחב המשחק, מעלה בהכרח גם את החסימות שאנו חווים בגופנו, יחסית לחופש התודעתי האינסופי. המשחק מאפשר "שחרור" **החסימה** בין גוף לנפש וחוויית **זרימה** (ג'ונסון, 1991). על-פי-רוב, התאמת המשחק ברגע נתון לרמת המשחק של מרבית משתתפי הקבוצה, מובילה מצידם לרמת מעורבות גבוהה וזרימה במשחק. לעומת זאת, עלייה ברמת החרדה, חוויית פגיעה אמיתית (רגשית או פיזית), או בילבול מתמשך, מביאים להצטמצמות משמעותית במרחב המשחק ולחוויה של חסימה במשחק. אנו נדון בדרכי התאמת המשחק לרמת המשחק של המשתתפים בווינייטות עצמן. בנוסף לכך, חברי הקבוצה והמטפל נפגשים בתוך מרחב המשחק ללא אובייקטים מתווכים (בובות, בדים ועוד), וכך לחברי הקבוצה אין ברירה אלא להתמודד עם נוכחות האחר על כל רבדיה, ובהדרגה חווים רמת נינוחות גדולה יותר בקירבה אליו.

הדגש הטיפול ברחב המשחק הוא על הטרנספורמציות התדירות אותן עוברת הקבוצה. המטפל יקנה לחברי הקבוצה נורמות משחק לא-לינאריות. כלומר, הקבוצה לא תדבק בתוכן מסויים לאורך זמן, ולא תמחז סיפור עם התחלה, אמצע וסוף, אלא תיתן מקום לאלתורים ואסוציאציות לשנות את דרך התפתחות המפגש. הטרנספורמציה מדמה את השינוי התדיר בעולמנו ומאפשרת לחוות הסתגלות לשינויים המוכתבים מבחוץ. לסיכום, בבואנו לטפל במתבגרים המאובחנים בספקטרום האוטיסטי, העבודה מנקודת המבט של הטרסה"פ הופכת לרלוונטית במיוחד. ההימצאות בקירבתנו של האחר בתנאי מרחב המשחק אינה מובנת מאליה. נהפוך הוא, היא מתגלה כמשימה מאתגרת במיוחד למשתתפים. כך למשל, בחודשי הקבוצה הראשונים הקושי אצל אחד המשתתפים התבטא בכך שהתעייף תוך זמן קצר, פרש לשבת לצד הקיר, והירהר לעצמו בליווי תנועות ידיים חזרתיות. לעומתו, משתתף אחר נהג לפרוש ממרחב המשחק, לעמוד מול מראת קיר בצד החדר, לעשות לעצמו פרצופים במראה ולהשמיע קולות. ככלל, במהלך המפגשים הקבוצתיים חזרו ונשנו הקשיים ביצירת קשר עם האחר, ולו ברמה של קשר עין, להתמודד עם שינוי, ולהתייחס לאחר, ולו ברמה הפיזית (צ'ארמן, 1997, ארגון הפסיכיאטריה האמריקאי, 1994, ארגון הבריאות העולמי, 1992).

קבוצת המתבגרים

הקבוצה הטיפולית כללה שישה נערים בגילאי 15-21, המאובחנים בספקטרום האוטיסטי, ונפגשה אחת לשבוע במשך שנת הלימודים כולה. כאמור, מטרת הקבוצה הייתה לאפשר לחבריה להיפגש ולהימצא באינטראקציה ספונטנית ומשחקית זה עם זה במרחב משחק משותף.

במפגשי הקבוצה הראשונים, הושם דגש על ביסוס מרחב המשחק המשותף והבהרת תנאי המשחק בתוכו (הימנעות מפגיעה, הסכמה הדדית לשחק, ושמירת הפער בין דמיון למציאות). בתחילת כל מפגש חלצנו נעליים מחוץ לחדר והתכנסנו למבנה של מעגל (רמת מורכבות נמוכה*). קיימנו חימום משותף במעגל, שנבע מתוך תנועות המשתתפים, וכאשר הרגשנו שיש מוכנות מצד הקבוצה להתחלת משחק משותף, קרי להיפגש עם האחר, הורדנו מסך וירטואלי, שסימן לקבוצה שעברנו לתחום הדמיון והמשחק הייצוגי. לקראת סיום כל מפגש, חזרנו למבנה המעגל. בשלב זה קרה לא אחת, שהשלנו מעצמנו דימויים, תפקידים ותמות איתם שיחקנו במרחב המשחק, כגון: תרופות, רובים, חיילים, מורים, מכות, ועוד, והעלנו בחזרה את המסך הדמיוני, על מנת להמחיש את הפער בין הדמיון למציאות. פעולת יציאה כגון זו חתמה כל מפגש קבוצתי. יש לציין, כי רמות העמימות והמורכבות במשחק הקבוצה היו נמוכות מאוד בתחילת השנה. כך למשל, שמירה על מסגרות פשוטות, במבנה ברור כמו מעגל שבו חוזרים יחד על תנועה של משתתף אחד, בליווי הנחייה מילולית וגופנית של המטפלים, תמכה בהתאמת מרחב המשחק לרמת המשחק של המשתתפים ברגע נתון. כעת נמחיש כיצד המשחק המשותף תרם לחיזוק התקשורת עם האחר בעזרת שלוש ויניטות מהמפגשים עצמם. יש לציין כי שמות המשתתפים המוזכרים להלן בדויים. מחשבותינו בנוגע למתרחש ותיאור טכניקות התערבות יופיעו בסוגריים בגוף הוויניטה ובכתב מוטה בסיומה.

ויניטה ראשונה

במפגש הראשון, חברי הקבוצה שיתפו פעולה ומילאו אחר הנחיותינו בדקות הראשונות, יצרו מעגל, היו קשובים חלקית לתנועותיהם של האחרים, כפי ששוקפו על-ידינו, ואף הורידו ביחד מסך וירטואלי המבדיל בין המשחק למציאות. לאחר שתיים-שלוש דקות של משחק משותף (ברמת מורכבות נמוכה)*, החלו המשתתפים להציע, בזה אחר זה, דימויים למשחק (אלו היו דימויים מעולמם הפרטי של המשתתפים ולא היו קשורים כלל לנעשה בקבוצה).

יתר על כן, ידוע לנו כי הדימויים עלו אצל המטופלים באופן חזרתי גם בנסיבות אחרות). כך למשל, תום החל להשמיע קולות של חזיר, בני פצח בשירה מזרחית רועמת ושניים הצטרפו אליו במחיאות כפיים, בעוד שרון משך אותי בידי ואמר: "צריך להיכנס למכונת הזמן". (ברגע זה עלו בקבוצה רמות המורכבות והעמימות, קרי מידת אי ההגדרה של גבולות המשחק, וכפועל יוצא הביבלובל בקבוצה עלה אף הוא. הביבלובל המתמשך הביא להצטמצמות מרחב המשחק המשותף). בשלב זה המעגל התפרק, כל אחד משך לכיוון שלו, והמשתתפים התפזרו ברחבי החדר.

גדעון לסמדר (המטפלים): "אנחנו לא מחוברים".

סמדר: "אנחנו מתפרקים".

גדעון: "זה לא אני שמתפרק, זאת הקבוצה" (טרנספורמצייה לכאן ועכשיו).

חברי הקבוצה חוזרים ומתכנסים סביבנו (ההתעניינות עולה).

תפקידנו העיקרי כמטפלים, ובפרט במפגשים הראשונים, הוא להדריך את המטופלים פנימה אל תוך מרחב המשחק, לשמור עליו ולהרחיבו בהדרגה. ניכר היה שבתוך זמן קצר הקבוצה התקשתה לשמור על מרחב המשחק המשותף. על-ידי שיקוף המתרחש בקבוצה בדיאלוג קצר בין המטפלים, הבהרנו את המצב ואיפשרנו למשתתפים לחזור ולשחק בו.

בטכניקת התערבות של **טרנספורמצייה לכאן ועכשיו**, שיקפנו לחברי הקבוצה את המתרחש מתוך מרחב המשחק. לאחר ההתערבות, התמקדנו בתגובת חברי הקבוצה ובמידה שבה השיקוף היה רלוונטי להם. כאמור, במקרה זה האנרגייה עלתה וחברי הקבוצה גילו עניין בתמת ההתקרבות וההתרחקות. יצויין, כי תמה זאת עלתה עוד מספר פעמים במהלך המיפגש. כמו כן, הורדת רמת המשחק במימדי העמימות והמורכבות העלתה את רמת הנינוחות שחוו המשתתפים במשחק, הפחיתה את הביבלובל, ובכך יכולת המשחק שלהם עלתה. יצויין שהתהליך הטיפולי כולו מתרחש בתוך מרחב המשחק. בשונה ממודלים טיפוליים אחרים, בטרם"פ עיבוד התמות העולות במשחק נעשה אך ורק ב"כאן ועכשיו" של מרחב המשחק וללא עיבוד נוסף בסיומו של המיפגש.

*במהלך המפגש הקבוצתי עוקבים המטפלים אחר רמת המשחק של המשתתפים כפי שבאה לידי ביטוי בחמשת מימדי המשחק: (1) **עמימות** היא המידה בה המטפל לא מעורב בקביעת מסגרות המשחק. (2) **מורכבות** היא כמות המרכיבים הקיימים במשחק בו-זמנית. (3) **מדיית ההבעה** היא מיקום הקבוצה ברצף ההבעה ההתפתחותי (תנועה, קול, דימוי, משחק תפקידים וורבליזציה). (4) **התייחסות בינאישית** היא מידת האינטראקציה בין המשתתפים וישירותה. (5) **הבעה רגשית** היא מידת הגיון האישי של התמות המועלות ועוצמתן. התאמת רמת המשחק לרמת משחקם של המשתתפים, מעלה את חוויית האינטראקציה, הנינוחות והזרימה של חברי הקבוצה.

וינייטה שנייה

במהלך המפגש השלישי שרון ניגש אלי בעודי יושב על הריצפה, משך אותי בידי ואמר: "אנחנו צריכים לקפוץ, מהר!"

גדעון: "בוא נרוץ, מפה!" (אני מצטרף לפעולה של שרון ומתאים את עוצמת ההבעה הרגשית שלי לשלו). תוך כדי הקימה והריצה, אני רואה שחצי עוקב אחר תנועתנו בעניין, אני מושיט את ידי לעברו והוא מצטרף להתרחשות.

אחרי ריצה ועלייה לפודיום, שלושתנו קופצים ממנו ביחד. שרון: "זה התפוצץ".

גדעון: "עוד פעם" (טכניקת החזרה עוזרת להשתוות במצב נתון ובכך עוזרת להבהירו. החזרה שוברת את ההתקדמות הליניארית, שהייתה מתקיימת אילו התמקדנו באסוציאציית הפיצוץ של שרון. כמו כן, החזרה מאפשרת לעוד משתתפים להציע את ההתייחסויות שלהם למצב, ובכך תומכת בהרחבת מרחב המשחק המשותף).

בני מצטרף לקפיצה הבאה.

סמדר: "חכו לנו" (היא מצטרפת לעשייה הקבוצתית ואיתה שני המשתתפים האחרים).

שרון: "אנחנו נופלים" (שרון מעלה בעצמו אפשרות נוספת, לפיה הקפיצה קשורה לנפילה ולא רק לפיצוץ).

סער: מתחיל למשוך ולהפריד בין חברי הקבוצה עוד בטרם קפצו בפעם השלישית.

גדעון: "לא קופצים, נשארים ביחד!" (אני נעתר ברמה הדרמטית למחווה של סער, בכך שאני מגלם את

תפקיד "המאחד", שמשלים את "המפריד" בקונפליקט הדרמטי).

סער: מפנה לעבר הקבוצה אקדח דמיוני ויורה.

הקבוצה כולה נופלת בהילוך איטי אל הרצפה (במהלך האימפרוביזציה כולה ניכרת הרגיעה של מרבית חברי הקבוצה מפני הנפילה. סביר להניח שמשמעות הנפילה עבור המשתתפים והחשש מפניה שונה, אך בכל מקרה החשש מפני הנפילה חוסם את רובם במשחקם. בסופו של דבר, היכולת של הקבוצה לחוות את הנפילה נבעה מקבלת הפער בין הדמיון למציאות וההכרה בכך שהם לא נופלים באמת. לכך תרמו החזרה על פעולת הנפילה, הכנסת הפעולה הפיזית לקונטקסט דרמטי במשחק התפקידים שבין תוקף לנתקפים, והפיכת המצב הדרמטי ללא מציאותי והומוריסטי בעזרת ההילוך האיטי).

בוויניטה השנייה הקבוצה חוזרת ומשחקת עם תמת הקירבה אל האחר*, אך מתוך החזרה עולים גם ניואנסים ותמות שונות, כגון: הריצה, הקפיצה, הנפילה, ההיצמדות, התוקפנות והפחד. הנכונות לשחק עם התמות שעולות בכאן ועכשיו של מרחב המשחק, מאפשרת למשתתפים לחוות אותו כמקום שבו הם יכולים

*תמות ההתקרבות וההתרחקות, יצירת הקשר וההסתגרות, חזרו ועלו במפגש הנדון ובמהלך השנה כולה. כשעולות תמות כגון אלו, המטפל מזהה אותן ומשקף אותן לקבוצה, וזו בתורה יכולה לבחור לשחק בתמה נתונה עד לרגע שתפנה את מקומה לתמה הבאה. המעבר האסוציאטיבי בין הדימויים ומתמה לתמה, הינו מהות "הטרנספורמציה". המטפל בטרנספורמציות התפתחותיות פועל תחת ההנחה שהמטופלים ישחקו בתמות העולות ברמת הנימוחות המתאימה להם, ולמרות שתמה מסויימת ברגע נתון לא תגיע למיצוי, היא תמיד תשוב ותעלה במשחק הקבוצתי, בה במידה והיא תמשיך לעניין את חברי הקבוצה.

להגיב למחווה של אחר ולהציע מחווה, דימוי או מצב דרמטי משל עצמם. בכך הופך מרחב המשחק בהדרגה למקום שמוכר כמשותף לכולם, ולמעשה לכל אחד יש בו מקום ויכולת לתרום ולשנות. יתרה מזאת, ההימנעות ממצבי קונפליקט ומהבעת תוקפנות ישירה כלפי האחר (להבדיל מהתקפי זעם ותסכול), מאפיינת את חברי הקבוצה ואוכלוסיית הספקטרום האוטיסטי (ASD) בכלל. במהלך השנה, תמת התוקפנות והמשחק בה, עלו אין ספור פעמים, והתאפשר למשתתפים לחוות אותה בעוצמה רגשית הולכת וגדלה. בדומה לכך, תמות "הנפילה" ומאוחר יותר "הקימה", חזרו ועלו פעמים רבות במהלך השנה ובכל פעם נקשרו אליהן אסוציאציות נוספות. כך למשל, הקבוצה שיחקה עם דימויים של אובדן השליטה, אובדן השפיות, טיפול תרופתי, קילקולים במוח, מנוחה והבראה. לסיום, נדמה שהחזרה, שעל-פניו היא התנהגות שגורה ומוכרת למשתתפים כולם, חידשה משמעותה בהקשר של מרחב המשחק. קרי, החזרה איפשרה את הזמן הנדרש למשתתפים להבין ולהצטרף לסיטואציית המשותפת, ובכך איפשרה את המפגש במרחב המשחק. יתכן שחוויות השותפות וההבנה של המצב הדרמטי, תרמו אף הן לעלייה בחוויית הזרימה של המשתתפים, מחד גיסא, ולריכוך הנוקשות הבסיסית שלהם ולהתהוות הטרנספורמציה, מאידך גיסא. ככל שרמת הנינוחות של חברי הקבוצה עלתה, כך הטרנספורמציות הפכו לברורות יותר, ויכולתם של חברי הקבוצה להגיב באופן ספונטני למתרחש עלתה אף היא. נדגים זאת באמצעות הווייטיטה השלישית.

ויניטה שלישית

המפגש המתואר מתרחש כשלושה חודשים מתחילת עבודת הקבוצה. בתחילת המפגש, כשהקבוצה עדיין מכונסת במעגל (ומדיית ההבעה היא של תנועה וקול), עולה דימוי של תרנגול שהקבוצה חוזרת עליו בעניין מסויים. תום מוסיף קול וקורא כתרנגול (האנרגיה בקבוצה עולה וכולם מצטרפים אליו). בני: "אנחנו גברים", הוא מבליט את החזה (תמת הגבריות מול הנשיות עלתה כבר בעבר). גדעון: "בואו כולנו נמתח את החזה כמו בני" (חוזרים על המתוחות והשמעת קולות גבריים מספר פעמים). סמדר: "אבל אני לא גבר, אני אישה..." (הבלטת העובדה גורמת לאי נוחות וירידה בעניין במשחק. יתכן והחסימה נובעת מהקושי של הקבוצה בכלל, ושל בני בפרט, למצוא דרכים להימצא ולשחק בקירבתה של סמדר מעצם היותה אישה). סער: נכנס למעגל ומתחיל לחלק כדורים ואומר: "זה כדורים לגבריות". כולם לוקחים ומבליטים את הגבריות שלהם בגוף (כולל סמדר). הקבוצה מתחילה להתקרב ולהיצמד זה לזה במעגל, תוך עלייה קלה על אצבעות הרגליים. (טרנספורמציה). סער מנחה אותנו לעלות (אנחנו מצטופפים ועולים עוד יותר). "אנחנו נופלים". כולם נופלים (הקבוצה חוזרת על הנפילה והקימה מספר פעמים. עולים דימויים שונים, כגון קומות במבנה, הישרדות ועוד. עניין הקבוצה בעליות ובנפילות יורד). גדעון: נשאר לשכב על הריצפה בפעם הבאה שהקבוצה קמה (אני מציע שינוי לקבוצה, משמש כאובייקט משחק עבורם, ובוחן מה תהיה תגובתם).

סער: "תראו מה קרה לו..." (אני נעתר במחווה של עילפון).

הקבוצה מתכנסת סביבי (טרנספורמצייה).

בני: "זה לא באמת, זה בדמיון" (נדמה שבני מגיב למתח שניכר אצל חלק מהמשתתפים, ואולי גם בו עצמו, כשהם מתקשים להחליט אם אני מעולף באמת או במשחק. לשון אחר, רמת העמימות עלתה ובהבהרה שלו, בני מוריד אותה לרמה שבה נוח לו ולאחרים לשחק).

סמדר: "מה נעשה?"

המשחק ממשיך...

בווינייטה, ניכרת עלייה ברמת הנינוחות של המשתתפים במרחב המשחק ובאינטראקצייה הספונטנית עם האחרים בתוכו. בני הפנים בבירור את הצורך בשמירה על הפער בין דמיון למציאות במרחב המשחק, וסער נעתר למחווה של אחרים, למשל בנוגע לתמת הגבריות, וכך גם מציע דימויים משלו למשחק המשותף. בשלב זה של הקבוצה, ניכרת העלייה בהתייחסות הבינאישית, בעוד רמות המורכבות והעמימות נשארות נמוכות יחסית.

לסיכום

ניכר כי התהליך הטיפולי באמצעות מודל הטרנספורמציות ההתפתחותיות, מיטיב עם חברי הקבוצה. באמצעות החזרה, הטרנספורמצייה לכאן ועכשיו וטכניקות התערבות נוספות, המשתתפים חוזרים ומבהירים לעצמם את המצבים הדרמטיים, ורמת המשחק והתקשורת במרחב המשחק המשותף גוברת בהדרגה. המשחק באמצעות מודל זה, עם קבוצה של נערים עם בעיות תקשורת משמעותיות, מחדד ומבליט את הקושי העצום של "להיות ביחד", ויחד עם זאת מאפשר את אותם רגעי קסם נדירים, בהם המשתתפים נמצאים במרחב משחק משותף, משחקים זה עם זה ומאפשרים לעצמם להיות מושפעים מהאחר. לעיתים, ישנו תסכול מכך שרגעים אלה נדירים כל-כך, אך לשמחתנו, עם חלוף הזמן, הם הולכים ומתרבים. לסיכום, אנו תקווה, שככל שהנערים יתרגלו וישחקו יותר זה עם זה, הם יוכלו להתמודד טוב יותר עם החרדה מול השינויים המתמידים שעולמנו מזמן, ורמת הנוחות במיפגש עם האחר תעלה.

רשימה ביבליוגרפית

1. American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
2. Cattanach, A. (1995). The developmental model of dramatherapy. In Jennings, S. et al.(Eds.), *The Handbook of Dramatherapy*, pp. 28-40. London: Routledge.
3. Charman, T. (1997). The relationship between joint attention and pretend play in autism. *Development and Psychopathology*, **9**, 1-16.
4. Galway, K., Hurd, K., & Johnson, D. (2003). Developmental transformations in group therapy with homeless people with a mental illness. In D. Wiener & L. Oxford (Eds.), *Action Therapy with families and groups*, pp.135-162. Washington DC: American Psychological Association.

5. Johnson, D. (1991). The theory and technique of transformations in drama therapy. *Arts in Psychotherapy*, 18, 285-300.
6. Johnson, D. (2000). Developmental transformations: Toward the body as presence. In P. Lewis & D. Johnson (Eds.), *Current approaches in drama therapy*, pp. 87-110. Springfield, IL: Charles Thomas.
7. Johnson, D. (2004). *Being in proximity to the Other*. Developmental Transformation Conference, New York City.
8. Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
9. Smith, A. (2000). Exploring death anxiety with older adults through developmental transformations. *Arts in Psychotherapy*, 27, 321-332.
10. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
11. Winnicott, D. (1971). *Play and reality*. New York: Basic Books.
12. World Health Organization (1992). *ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Description and Diagnostic Guidelines*. Geneva: World Health Organization.
13. זהבי, ג. וליבנה, מ. (2010). תמורות התפתחותיות, מודל טיפולי בדרמה תרפייה: יסודות תיאורטיים, הנחות יסוד ודרכי עבודה. *בין המילים* (2) הורד מהאינטרנט מ- <http://www.artstherapyjournal.co.il> ב- 21/5/2010.

מוסיקה מילים ומה שביניהן

טיפול הבעתי בנערות הסובלות מהפרעת אישיות גבולית (Borderline)

דגנית גרדין* ונעה ביבי**

העבודה מתמקדת באוכלוסיית נערות בסיכון עם יכולות יוצאות דופן בתחומי האמנות. המאמר הוא ניסיון לבדוק כיצד עשוי תהליך טיפולי קבוצתי משולב אמנויות למלא חסכים מוקדמים ולפתוח נתיבים חדשים. קבוצה טיפולית באמצעות מוסיקה ומילים התקיימה במתכונת חד שבועית במחלקת יום נוער בבי"ח "אברבנאל". הנערים המאושפזים במחלקה הם בגילאי 12 – 22 וסובלים ממחלות נפש (סכיזופרניה, מחלות אפקטיביות) מהפרעות אישיות (הפרעה נרציסטית, הפרעה גבולית, O.C.D), הפרעות אכילה, מבעיות התנהגות קשות ומהפרעות התפתחותיות P.D.D, אוטיזם, פיגור.

תיאור הקבוצה

הקבוצה שנבחרה מנתה 5 נערות בגילאי 17 – 14, כולן מאובחנות כסובלות מהפרעות אישיות (גבולית, נרציסטית וסכיזופרנית). כל הנערות מאופיינות באינטליגנציה גבוהה וניחנו בכשרון כתיבה, באהבה למוסיקה ובטעם אישי מגובש במוסיקה. למרות כישוריהן, כולן נפלטו מהמסגרות הנורמטיביות בהן למדו בשל קשיים רגשיים ותנודות קשות במצבי הרוח. עם כל אחת מהן נעשה תהליך שיקום במחלקה, שכולל טיפולים פסיכולוגיים וטיפולים בהבעה בנוסף לפעילות המחלקתית והבית ספרית.

אפיון הנערות

כל הנערות שהשתתפו בקבוצה הינן בעלות ארגון אישיות גבולי, בנות אותו גיל לערך והגיעו לאשפוז לאחר שהות בבית. חיצונית ניתן לדבר על התנגדות למסגרות, התנגדות לתכתיבים. אם נביט פנימה נמצא את כל המאפיינים של אישיות גבולית (Borderline). עיסוק מתמיד בתכנים של נטישה, נפרדות ומשמעות החיים. בנוסף תכנים של מוות, ייאוש, אימה, נפילה לטירוף, בדידות קשה, חיצוי לשניים, אישיות רדופה, התאבדות, ניהליזם, חוסר שליטה, חוסר גבולות. בקבוצה היו גם תמות אוניברסליות של התבגרות כמו עיסוק באהבה, רומנטיקה וכו'. הקבוצה נתנה מקום וביטוי אינטנסיבי בכפל הבעה לנושאים קשים אלו שנוגעים בחוויה של הפרעה הזו. נוצרו אפשרות וקרקע לעיבוד תכנים מאוד חשובים לנערות עם ארגון אישיות גבולי.

* דגנית גרדין - מטפלת במוסיקה. M.A. עובדת במחלקת יום נוער במרכז לבריאות הנפש אברבנאל ובגן טיפולי.
** נעה ביבי - מורה לחינוך מיוחד. M.A. ביעוץ חינוכי סטודנטית לביבליותרפיה עובדת כמורה מחנכת במחלקת יום נוער במרכז לבריאות הנפש אברבנאל.

מהות הקבוצה

הקבוצה השתמשה בכלים הבעתיים של מוסיקה וטקסטים ובכך יחודה. המפגשים היו בנויים כך שהמשתתפות הביאו טקסטים ספרותיים והם נידונו בקבוצה, אפשרו להעלות חוויות אישיות, אסוציאציות וכל אלה לוו בעיבודים מוסיקליים, אילתור בכלים שונים ובהרכבים שונים על פי הנחיה. התרומה והאימפקט הכפול נתנו אפשרות לחלוק דרך הטקסט את חוויותיהן, עולמן הפנימי ונוצרה גם אפשרות לעבד אותו שוב ברבדים נוספים באמצעות הנגינה והמוסיקה.

המנחות נתנו "אות פתיחה" לכיווני עבודה שבהמשך נטמעו ואומצו על ידי הנערות ואפשרו עבודה מאוד מעמיקה הן מבחינת התכנים, הן מבחינת בחירת החומר והן מבחינת הנגינה שנוצרה כחלק אינטגרטיבי של עיבוד תהליכים.

בכל פגישות הקבוצה, למעט שלוש פעמים בהן המנחות בחרו שירים בנות הקבוצה הן אלה שהביאו את החומר המוסיקלי מתורגם על ידן. הרציונאל של ההנחיה היה לפתוח את עבודת הקבוצה עם השיר הראשון שנבחר, שיאפשר לבנות להוביל לדרכים רבות ושונות משלהן לפי בחירתן. באופן דומה אך במהופך הובא שיר הסיום על ידי המנחות, שיר של אותו זמר שהובא בפעם הראשונה, והוא שהיווה סגירה לעבודה שנעשתה. במהלך הקבוצה הובא שיר נוסף על ידי המנחות במטרה להביא לזרימה וליוזמה מחודשים: לאחר שנחשפו כל אחת בתורה, בנות הקבוצה חשו סגירות מסויימת והמחשבה הייתה לעזור להן להעז לפרוץ מחדש. יש לציין שלא ניתנו הנחיות או כיוונים בבחירת השירים, מה שהובא שיקף במלואו את טעמן, חוויותיהן והתכנים בהן עוסקות.

מטרות הקבוצה והתהליך הקבוצתי

מטרת העל של הקבוצה היתה לגייס את הכישורים והכוחות החיוביים שצויינו לעיל על מנת ליצור אינטראקציות דרך המוסיקה ודרך המילה הכתובה שבסופו של דבר יביאו לקומוניקציה בשלה יותר. החשיבה היתה להתחיל לשקף דפוסי קשר משמעותיים שזוהו מתוך עבודת הקבוצה (סימביוזה וריחוק בו זמנית, מקומות של שליטה, פריצת גבולות ובניית גבולות, מגע תוך דו שיח גלוי וסמוי). פועל יוצא מכך: השלכה מהמתרחש בקבוצה על התנהגויות שמאפיינות אותן בחוץ. מטרה שניה היתה חיזוק תחושת הערך העצמי באמצעות מתן מקום לביטוי עצמי. מטרה שלישית היתה לאפשר עיבוד של תכנים רגשיים טעונים העולים במהלך המפגשים הטיפוליים. התהליך הקבוצתי נבנה מתוך נגינה משותפת בכלים שנבחרו בכל פעם על ידן. הוריאציות היו רבות ושונות. לעיתים כל חברות הקבוצה ניגנו ביחד, לעיתים העבודה הייתה בצמד, ולעיתים בהצטרפות הדרגתית.

בנוסף, הנערות השמיעו בקבוצה שירים מולחנים שבחרו, תרגמו שירים והביאו שירים שנכתבו על ידן. כל תחום נידון בעת הפעילות, וזכה לתגובות. התהליך העיקרי של המנחות היה לתפור את החיבורים הן על ידי הובלת המוסיקה, שיקוף המתרחש גם באופן מילולי וגם בהוספת חומרים למפגשים (למשל: השמעת שירים שמשקפים הלך נפש מסויים, מעלים תכנים רלוונטים או לחילופין מהווים קונטרסט ונוגעים בתכנים שנרמזו אבל עדיין לא מדוברים).

האלמנטים ההבעתיים בהם השתמשו

טיפול במוסיקה

טיפול במוסיקה הוא תהליך התערבות, בו מסייע המטפל למטופל לשנות דפוסיים שטבועים בו תוך שימוש בחוויות מוסיקליות ובמערכות היחסים המתפתחות באמצעותן, ככוחות שינוי דינאמיים (תרפיה במוסיקה, לסלי באנט). ביסודה של הפסיכותרפיה באמצעות מוסיקה עומדת ההנחה שהמוסיקה שהמטופל יוצר היא ראי לרבדים השונים, המודעים והלא מודעים במבנה הנפשי שלו. המוסיקה בהיותה לא מילולית, מופשטת וסובייקטיבית, עוקפת את מעצורי האגו ואת מנגנוני ההגנה ויכולה להגיע ישירות לחומר הקיים בלא מודע ולאפשר את חשיפתו. בטיפול במוסיקה מקובלות שתי גישות- מוסיקה כתרפיה ומוסיקה בתרפיה. מוסיקה כתרפיה- המוסיקה בפני עצמה היא הכלי התראפויטי. עצם הכוח של המוסיקה מאפשר שינוי רגשי. מוסיקה בתראפיה- המוסיקה היא האמצעי ולא המטרה, באמצעותה ניתן לבחון את ההשלכות, את התכנים הלא מודעים והרגשיים שהמטופל מביא לטיפול. הטיפול במוסיקה משלב אלתור בכלי נגינה התואמים מצבי רוח, האזנה לשירים ולקטעי מוסיקה מעוררי אסוציאציות, כתיבת שיר ואמצעים מוסיקליים נוספים ומגוונים.

ביבליותרפיה

ביבליותרפיה היא שיטת טיפול המציבה במרכז הדיאלוג הטיפולי תהליכי קריאה וכתובה בטקסט ספרותי ורואה בהם ערוץ מרכזי דרכו מתקיים הדיאלוג הטיפולי. תהליכי הקריאה והכתובה מתווכים על ידי בבליותרפיסט ופעולת התווך מתועלת לתכליות תרפויטיות (צורן, 2003).

הטקסט מאפשר נתיב לעולמנו הפנימי. הסבר לכך נתן וויניקוט בדברו על טקסט ספרותי כמרחב פוטנציאלי (ויניקוט, 1971). וויניקוט טוען כי בדומה לחפץ מעבר שהוא אובייקט חיצוני הכולל בתוכו סובייקטיביות, כך גם הספרות. לטקסט יש קיום פיזי מציאותי אך גם קיום פנימי היות ומעורר בנו תחושות, רגשות ומחשבות. הקיום הכפול בחוץ ובפנים הוא בעל איכות מעברית, איכות כמו של אובייקט מעבר המצוי במרחב הביניים. השירים בהם עסקנו מצויים במרחב ביניים זה, אותו טקסט חיצוני נתפס אצל חברות הקבוצה באופן סובייקטיבי בהתאם לעולמן הפנימי. העולם הפנימי הוא שהכתיב את האופן בו נחו אותם מילים ומשפטים. איזר במאמרו (איזר, 1975) מדגיש כי יחודו של טקסט ספרותי לעומת טקסטים שאינם ספרותיים הוא באי מוגדרותו. טקסטים אלה אינם מייצגים אובייקטים ממשיים וכך גלומות בהם אפשרויות שונות והקורא האינדיבידואלי יוצר משמעות לטקסט באופן ייחודי לו. המציאות נוצרת באמצעות השתתפות הקורא ותגובתו. כך יש חשיבות לאוסף החוויות שצברנו בחיינו והפרוש נעשה בהתאם לעולמנו הסובייקטיבי. הטקסט הספרותי מאפיין בעובדה שהוא אינו אומר מה כוונתו ולכן היסוד החשוב ביותר חסר דבר המאפשר את מגוון התגובות, כך מתאפשרת למידה על עולמנו הפנימי וכן מתאפשר ריכוך בתכנים עמוקים תוך הרחקה.

מבנה אישיות גבולי והגורמים להיווצרות הפרעת אישיות גבולית (Borderline)

קרנברג בגישה הסטרוקטורלית (טיאנו, 1997) מדבר על רמת ארגון גבולית שמאפיינת את כל הפרעות האישיות. לדעתו של קרנברג, מי שיפתח רמת ארגון גבולית (בורדרליין) הוא מי שהתפתחותו נעצרה בדיוק בנקודה שבה צריך לעשות אינטגרציה (טוב ורע, אהבה ושנאה, עצמו ואחרים כשלמים). הסיבה לעצירה זו היא עודף אגרסיה שעשוי לנבוע מליקוי מולד, למשל כשהילד נולד עם דחף אגרסיבי חזק באופן מיוחד ולכן יוכל להתפתח רק עד הזמן של חיבור חוויות טובות ורעות, אולם משום שאינו יכול לעשות זאת, יתקע שם. נוצר חוסר איזון בין כמות האגרסיה לבין יכולת האגו להתמודד.

מסטרסון. (טיאנו, 1997) סבור שהפרעת אישיות גבולית, נוצרת בשלב הרפרושמה (על פי שלבי ההתפתחות של מרגרט מהלר), רפרושמה (התקרבות מחדש) מתרחשת כאשר הילד הקטן תופס שהוא לא אומניפוטנטי. הילד נמצא במשבר בו יש לו קונפליקט גדול בין הצורך לחזור להיות קטן והצורך להמשיך לגדול ולהתפתח. תפקיד האם בתת שלב זה חשוב ובא לידי ביטוי בכך שהיא תוכל להכיל את שני הרצונות ביחד. לפי דעתו של מסטרסון כאשר אמא היא בעצמה סימביוטית, תלותית, חרדה או אישיות גבולית בעצמה היא לא יכולה לשאת את הנפרדות ואת ההתפתחות של תינוקה, היא חווה כנטישה שלה. המשבר הזה הופך לקיבעון. הילד מפנים שתי חוויות עיקריות עם אמו. "ילד טוב" זה ילד תלתי ו"אמא טובה" זו אמא שמתגמלת על התלות הזו. ליחידת ההפנמה השנייה הוא קורא נסיגה. הילד ה"רע" עשה צעד עצמאי. נתן לה הרגשה שיש לו אישיות משלו, העדפות משלו. אמו אז לא נמצאת בשבילו. רק אם הוא יותר על האהבה, יהיה עם ה-self שלו אבל לבד. זו דילמה קשה ביותר ולכן נראה את המצבים האלה של התנדנדות בין קרבה להתרחקות. אדם שחווה הפנמות כאלה, מאוד רוצה קירבה אבל זה נורא מפחיד. מתקרב, נבהל, מתרחק (ואז הוא מרגיש נואש, בודד בצורה מוחלטת).

על פי הגישה המבנית של קרנברג (טיאנו, 1997) התוקפנות מושלכת על דמויות ההורים והופכת אותם למסוכנים והרסנים.

מנגנון ההגנה הראשון והעיקרי הוא הפיצול. הוא יוצר פנטזיה של אמו "הטובה" ומפנים אותה ואילו את החלק "הרע" הוא משליך על הסובבים אותו. שני חלקים אלו של אמו אינם מתאחים. מנגנון זה ממשיך לפעול ולשמש כדרך העיקרית של הילד להתמודדות עם המציאות והאנשים החשובים לו. העולם ובני האדם בו נתפסים בעיניו כטובים או כרעים בלא גישור או ריכוך וניכרת נטייתו לשייך יסודות טובים לעצמו ויסודות רעים לאובייקטים חיצוניים. המעברים בין התפיסות השונות מהירים מאוד. כשעוסקים בארגון אישיות גבולית, מדברים על כמה מאפיינים.

1. זהות דיפוזית- קושי בזהות עצמית ומינית.
2. האפיון השני להפרעת אישיות: ההגנות- אנו מדברים על פיצול כחוויה מרכזית. מערכות היחסים מתנדנדות כל הזמן בחריפות, בין חוויה שכולה טובה לבין חוויה שכולה רעה.
3. אפיון נוסף להפרעת האישיות היא חולשת האגו.
4. מאפיין משמעותי נוסף אצל הפרעות האישיות היא בעיית הסופר אגו. הוא מאד קיצוני, לשני הכיוונים.

התהליך שעברה הקבוצה ונושאים שעלו

הפגישה הראשונה הוקדשה להיכרות, ציפיות, תהיות, ותחילתה האמיתית של הקבוצה מסומנת מהפגישה השנייה לאחר שלושה שבועות, הפער בין המפגשים נוצר הן מתוך אילוצים מערכתיים – טיול של המחלקה והן בשל חגים שמועדם היה בימים בהם הקבוצה הייתה אמורה להתקיים.

המנחות בחרו להביא את השיר "Piano man" של בילי ג'ואל (ראה נספח), מתוך עיבוד שנעשה לחומרים שהובאו אסוציאטיבית על ידי הבנות במפגש הראשון של הקבוצה שלושה שבועות קודם (הזמן שעבר בין הפגישות אפשר עיבוד החוויות, התחושות ושימש גם כזמן הבשלה לבנות עצמן). השיר מביא קשת של דמויות ומעניק אווירה מאד מסוימת, שסוחפת את המאזין לחוויה המתוארת בשיר – בר בסוף השבוע. אנשים מגיעים להפיג את בדידותם ולתת פורקן לחוויות ורגשות שמלווים אותם. המוסיקה סחפה ומיד יצרה מרחב ביניים, איתו כל אחת הפליגה למקומות המשמעותיים לה. אחת הבנות אמרה: "כל הדמויות בשיר רצו להיות משהו, היו להן חלומות והמציאות הייתה אחרת". השיר העלה נושאים של תקיעות, בדידות ונחמה. השיר הווה אבן פינה לעבודת הקבוצה והבנות מיוזמתן, החלו להביא מדי שבוע שירים שבחרו, תורגמו והושמעו. משהו במוסיקה עורר אמון אצל המשתתפות ואפשר להן להתחבר ולהרגיש אחידות ואחדות. הן ציינו שהמוסיקה מרגיעה, מעין בלדה (מפוחית), מוסיקה שאפשר לשמוע אותה שוב ושוב. השיר סיפק "דבק", גורם שאיחד סביבו. המלודיה והעיבוד שלה יצרו את האמון הבסיסי. הבחירה בשיר ברגע הזה, של התהוות הקבוצה, סיפקה מיכל והזנה. ניתנה תחושת "שובע" כמו שמספקים צרכי תינוק. מעתה ואילך לאורך קיום הקבוצה, הדברים באו בד בבד: הבחירה הנכונה במלודיה ובטקסט וכשהייתה צרימה כלשהי, הבנות הגיבו לכך.

בפגישה השלישית, שנערכה בשבוע לאחר מכן, ניתן היה לראות ניצני התהוות של קבוצה בשלב הראשוני. חברות הקבוצה מאוד הזדהו זו עם זו חיפשו את ההומוגניות. מצד שני כל אחת דאגה לקחת את התפקיד המתאים לה ולייצג בכך את הקבוצה. בפגישה זו הובא תחילה השיר "I'm with you" של Avril Lavigne ובהמשך השיר "Trust" של Cure. עלו תכנים של קושי, חיפוש ובלבול, האם מישהו מנסה למצוא אותי? ". רק מאיה נשאה את אור התקווה כשהתחברה ל"Trust", "איני יודעת מי אתה אבל אני נמצאת איתך". ניתן להסתכל על התגובות של כל אחת מבנות הקבוצה כחוויה ראשונית של תינוק (צרכים ראשוניים שמסופקים-המצאות תמידית והענות מלאה אליו, וחסכים אצל אלה שלא נענים בזמן למצוקותיהם) החוויות שמוצגות על ידן היו מאד קשות, דיברו על חיפוש מתסכל, חיים מסובכים.

בפגישה הרביעית הובא השיר "לרוץ במורד הגבעה" של ווית'ן טמפטיישן. בשיר נשמעת מחאה, התרסה כנגד אלוהים, הדת. האשמה את אלוהים שמעביר את האנשים דברים כל כך קשים. לדברי בנות הקבוצה, בשיר מתקיים דיאלוג, שהוא בעצם מונולוג בין האדם והאל. האדם רוצה שיחליפו ביניהם מקומות. "שנינו לא משמעותיים", הנושא של "משחק" עם המוות ריחף בקבוצה. היתה נגיעה בזעם עמוק, בחיים שקריים, בחיים שלא מביאים אושר. היתה אחדות דעים בקבוצה.

בפגישה החמישית הובא שיר על ידי המנחה. התחושה היתה מחד של נטע זר בתוך הקבוצה ומאידך התיחסות רצינית לתוכן. התכנים העמוקים ומידת החשיפה הרבה שהביאו הבנות בשלב זה של הקבוצה, לא

תאמו, היו מוקדמים ביחס לתהליך המתהווה. דווקא בשל כך, הנגינה היתה משמעותית מאוד בפעם זו ואפשרה הסתכלות מזויות שונות.

הזוגיות בין רחל ואורלי, שעד כה הביאו יחד שירים שתרגמו עבור הקבוצה, לא אפשרה, כאן בנגינה, לחוות ולקבל היווצרות קשרים חדשים בין לבין חברות הקבוצה האחרות. אורלי מאובחנת כהפרעת אישיות גבולית והיא זו שביטאה בקבוצה מעברים חדים וקיצוניים במצבי הרוח. לעיתים הייתה משתלחת באחת מבנות הקבוצה ומשתקת בהערותיה החדות, פוגעת ומעכירה את האווירה. בשלב זה רחל הייתה מגויסת לקואליציה עימה ונדרשה עבודת התערבות כדי ליצור מרחב ביניהן שיאפשר לקולות אחרים שישמעו. אורלי ו- רחל בחרו לשבת יחדיו ליד הפסנתר. מאיה ניגנה בפעמונים ונוצרו שילובים מאוד מעניינים בינה לבין רחל. מאיה נפתחה וביטאה את תחושותיה: "היה לי נוח לנגן עם רחל בגלל הצלילים הנמוכים שהתאימו לפעמונים". אורלי (בת הזוג של רחל) לעומת זאת הגיבה בחריפות: "מעצבן, אני לא כישרונית". רחל הביעה תחושות קשות ולא תואמות למציאות: "תחושה שאני לא כישרונית ולא ידעתי מה לעשות, תחושה שקילקלתי".

הפגישה השישית נפתחה בנגינה, שהעצימה את מה שהתרחש שבוע קודם לכן. בפגישה נכחו ארבע בנות, שהיוו בשלב זה של הקבוצה שני צמדים (אורלי ו- רחל, מאיה ו- נירית). אורלי סירבה לנגן בפגישה זו- "אין לי כח למוסיקה היום". ההנחיה בתחילת הפגישה הייתה נגינה ללא פסנתר ותופים. רחל בחרה בדרבוקה, מאיה בחרה בפעמונים, נירית בחרה בקסילופון ו- אורלי, שהתנגדה לנגן, צפתה והקשיבה מהצד בשלב זה. בכל פעם, אחת הבנות הייתה אמורה להתחיל בנגינה ולהכניס את האחרות בהדרגה. הפידבק של בנות הקבוצה היה של הנאה, "הצלילים השתלבו". המנחות ציינו שמה שלא התקיים בדיבור, התקיים במוסיקה. נוצרו דיאלוגים מרגשים והייתה תחושה שנוצר קשר במוסיקה. הנגינה המשותפת אפשרה לחשוף כעס וצרימה שהיו חבויים ולא מדוברים, בין מאיה (פעמונים) ו- נירית (קסילופון) שהיו בנות זוג, וכן שוקפו ה"חריקות" שהיו קיימות בקשר ביום הזה. החיבור לא הרמוני וחלק, אלא מוצאים גם דיסהרמוניה שהייתה ביטוי אמיתי. סיכום הפגישה היה: "באתן כל אחת לעצמה, כאילו אין קשר, אולם המוסיקה העבירה תחושה של קשר. איכות שכולכן יכולתן להשתמש בה לביטוי. הייתן מאוד מרוכזות, במוסיקה ובאחרת". בפגישה השביעית נושא המוות הובא בצורה חזקה. בנות הקבוצה קישרו את השיר "זומבי" למלחמות הפנימיות, לפצצות פנימיות. מאיה ו- אורלי שהיו מאושפזות תקופה ממושכת במחלקה הסגורה, הביאו את חווית הדיכאון, ההגנות הפרוצות, הנגיעה התמידית בבשר החי.

בפגישה השמינית הנושא היה קדרות ובדידות שהתבטאה דרך השירים "Boulevard of broken dreams" ו"אם כבר" הראשון מדבר על בדידות קשה, חיצוי לשניים, תחושה שהאני רדוף. השיר השני מבטא אימה קשה. בנות הקבוצה התייחסו לתכנים הקשים, אולם הובא הקול של מאיה, שגרף אחריו, "אני פחות בודדה משהייתי פעם". רחל ניתבה לכיוון של בכי, פחד, ייאוש, הרצון למות. הנגינה בפגישה זו הייתה מאוד משמעותית. היה ניסיון של כל אחת ללכת עם עצמה ויחד עם זאת להתייחס למה שהאחרת מביאה. למרות הדיבור קודם לכן, לא הייתה בנגינה בדידות. המוסיקה שימשה כור היתוך, ישות מרכזת, מיכל קבלה, והדגישה יותר מאלף מילים את הדרך שעברו הנערות. נוצר חיבור אמיתי שמקל. אם משפט הסיום בחלק

של ה-"שרינג" היה "בין כה וכה בסוף עוד נעלם כמו רוח על פני המים" (מתוך "אם כבר" של היהודים), הזמינות שלנו בעולם, באה לעומתו הנגינה, אשר חיברה, זיככה ונתנה מקום בלב. הנושא הדומיננטי בפגישה התשיעית היה התעתוע. הסיוט שב"ריצה לכלום", "ציפיה למשהו שלא קיים". בשיר הייתה שונות מהמוכר (נידון בהרחבה בתיאור הפגישה שנערכה ב- 7.7 שמובאת במלואה) והקולות בקבוצה התפצלו להזדהות וקבלת השונות, לעומת קולות של אכזבה ומעט ביטול. בפגישה העשירית עלה נושא האהבה מכל מיני זוויות. השירים שהובאו הם "love song" ו"ממעמקים". באחרון מדובר על אוהב מפוכח ואינטרוספקטיבי שרואה את כל משמעויות האהבה ולא מתעלם מהמקומות הקשים, לעומת אוהב בוסרי יותר בשיר הראשון, שמתפעל מהברק והזוהר. בפגישה האחת עשרה הובא השיר "In my place" של Coldplay, בשלב שהקבוצה כבר החלה בתהליך הסיום, קבוצה מגובשת ובשלה. הדרך בה כל נערה הגיבה בהתייחסותה לשיר חשפה את התהליך שעברה. רחל הפנימה אט, אט את הפידבקים החיוביים שקיבלה והנוקשות הלכה ופחתה אצלה עם הזמן. בתחילה היא נהגה ל"השאל" זהויות, אולם מתוך העבודה המאומצת היא השילה את קליפותיה ובשלב זה שאלה באומץ "מי אני בעצם ולאן פניי מועדות". רחל וכן כל שאר הבנות אפשרו לעצמן להקשיב ולהיתמך על ידי האחרות דבר שלא היה קיים בשלב מוקדם יותר של הקבוצה. השיר "In my place" נוגע במצבים קשים- חציית גבולות(פנימיים) שאסור לפרוץ אותם והפגיעה והנזקים בעקבות זאת "הייתי אבוד, מפוחד". זהו שיר על חיפוש זהות, חיפוש אחר תשובות. רחל: "השיר הוא תעלומה ולא נותן תשובה". הקול ש מאיה הביאה "לא לכל דבר יש תשובה". בשלב הנגינה, ההנחיה הייתה שכל אחת תבחר כלי שיתאר עבורן את השיר הזה. מאיה ניגשה לפסנתר, אורלי לקחה קסילופון, רחל ניסתה פעמונים והחליפה לקסילופון. אורלי הכניסה אי שקט בנגינה שלה ולאחר מכן גרפה אחריה והשתלטה על מעט ניצנים של אינדיבידואליות שהובעו בנגינתה של מאיה. המנחות ציינו שהיו בתחילה כמה נקודות חיבור ואחר כך כל אחת הלכה למקום אחר. לאחר שלב הנגינה נשאלו בנות הקבוצה האם הנגינה הייתה מנותקת מהשיר? רחל תארה את התהליך מאד יפה: "מאיה המשיכה בנגינה הלך רוח של השיר, רחל עצמה ניסתה להצטרף אליה, אבל לא היה לה פשוט בהלך רוח זה. היה קשה מדי ולכן הלכה עם הדבר המוכר ש אורלי יצגה". בפגישה השתים עשרה הנושא היה הדיכאון, הקשיים מהן סובלות הבנות (הפרעות אכילה, חוסר קבלה עצמית, תחושה קיצונית של מושלמות לעומת חוסר ערך, קינאה עזה כפי שמשקפת במונח "Envy" של מלאני קליין). בהמשך הפגישה הנושאים התחדדו והוקצנו. נפילה לריק מושלם, למוות, דבר שאין מאחוריו כלום. בפגישה השלוש עשרה הקבוצה הייתה לקראת סיום ופרידה. הנערות העלו נושאים מאד אישיים וכואבים, הייתה תחושה של הזדהות עמוקה, קבלה והכלה בין כולן. רחל סיפרה על ניסיון אובדני, היא תארה בלבול, חוסר מטרה, חשה שלא הבינה מה קורה איתה ולא הכירה את עצמה. מאיה לקחה לכיוון של הסתכלות מלמעלה, תכונה שמאפיינת אותה. "לחיים אין מטרה, פשוט צריך לנצל אותם". אורלי גם נחמה "יש לי שגרה, הייתי שמחה לשבור את השגרה. רציתי למות, היום אני חיה אותם (את החיים)". עלו דימויים ביחס לשיר "ממעמקים", ששיקפו מצב פחות דכאוני. מאיה דיברה על אוהב שכמו עומד מתחת לחלון ושרחל המשיכה את הרעיון "מזכיר את רומיאו ויוליה". כמו בשיר שהובא, ממעמקים, גם בפגישה היו שני חלקים,

ירידה למעמקים ותפנית. הנגינה שבאה אחרי כן העמיקה את רגשות הקרבה שנוצרו, את הכרת התודה על השיתוף, את ההתחלקות עם האחרות בעולמן הפנימי הסבוך, הכואב והמעניין. כל הבנות בחרו בפסנתר וישבו סדורות בשורה. תחילה הנגינה המשותפת העבירה כאוס, אולם לאט, לאט הן התארגנו לשילובים של שתיים, בכל פעם צמד אחר. ניכרה הקשבה, קבלה והשתלבות.

הפגישה הארבע עשרה מהווה ציוני דרך של כל אחת דרך השירים שאהבה ושהיו משמעותיים עבורה במהלך הקבוצה. הרגישות של כל אחת כלפי השנייה מאד נגעה ללב. כל נערה ציינה שיר שהובא על ידי חברה אחרת לקבוצה ופרטה מה דיבר אליה בשיר זה. הנערות דיברו גם על השירים שהכי פחות התחברו אליהם.

הפגישה החמש עשרה היא פגישת הסיום בה המנחות בחרו להביא את השיר "Honesty" של בילי ג'ואל. הבחירה שוב בבילי ג'ואל הייתה סגירת מעגל, המטרה הייתה להעביר לבנות את התחושה שהכנות שנוצרה בקבוצה היא דבר נדיר, דבר שהפך אותה למיכל כה מיטיב.

התהליך שעברו בנות הקבוצה ותרומתה של כל אחת מהן

לאורך כל הפגישות הראשונות של הקבוצה, שתי הבנות רחל ו-אורלי, פעלו והביאו ביחד שירים שתרגמו עבור הקבוצה. מעניין לסקור את התהליך שעברו, החל מגוש אחיד, המשך בניצני נפרדות ואינדיבידואליות ועד לנפרדות שלמה ובשלה. השיר "לרוץ במורד הגבעה" הובא בידי הצמד רחל ו-אורלי בפגישה הרביעית. ניתן כבר לראות ניצנים של תחילת הנפרדות ביניהן וגיבוש זהות מוסיקלית ברורה של רחל השיר מושר בתאטרליות על ידי זמרת סופן. קולה עדין ועם זאת בעל עוצמה רבה, שני דברים שניתן לשייך לפנטזיה של רחל על איך הייתה רוצה להיות. בהמשך הזמן היא החלה לגבש את זהותה הנפרדת גם מחוץ לקבוצה. בפגישה החמישית אורלי ו-רחל הביאו כצמד את השיר "Boulevard of broken dreams", כאשר כאן הנפרדות ביניהן נעשתה יותר ברורה. ניכר שגם אורלי מקבלת את העיצוב שלה. היא החלה להביא שירים המושרים על ידי גברים, חלקם שירי אהבה ובהמשך הביאה גם נעימות (שני קטעים של מוסיקה אירית ועוד). השיר נוגע במציאות כואבת מאוד, בודדה מאוד. הוא מדבר על "דרך ריקה", "שדרת חלומות שבורים", הכל מתנפץ לרסיסים. מי שהולך איתו הוא רק הצל עם הקונוטציות הקשות שלו. משהו אפל, מרחף, קיים תמיד בכל מקום ואי אפשר להפטר ממנו. תזכורת כואבת לדברים הקשים, השיר נוגע ב"קו הגבולי", בחלוקה הפנימית, בלב שדוף שכבר לא יכול להרגיש(אורלי מאובחנת כגבולית והיא נושאת את מאפייני האישיות במלא עוצמתם). למרות אווירת הכובד שהמילים משרות, השיר מושר בקלילות ובזרימה, כמו לא מלמד על תוכנו. הוא קליט ומוחצן ואלו גם מאפיינים חיצוניים של אורלי.

בשלב זה, מהפגישה השביעית, רחל ו-אורלי כבר הביאו שירים כל אחת בפני עצמה. ברוב המקרים בת הזוג לצמד הנ"ל אהבה והזדהות גם היא עם השיר של חברתה. נוצרו הצלבות מעניינות, שיר שהביאה אחת הבנות אפשר דווקא לאחרת להיפתח. אורלי הביאה בפגישה השביעית את השיר "זומבי" וסיפרה בפתיחות על התקופות הקשות בחייה. שתי הנערות, שהיו מאושפזות תקופה ממושכת במחלקה הסגורה, דיברו על המשחק בין חי-מת, שמאד התקשר להן לאשפוז. רחל דיברה על הבכי ועל תחושת חוסר המוגנות. רחל החלה גם להביא שירים שנוגעים יותר עמוק ונפתחה יותר ויותר בפני הקבוצה. בפגישה השתיים עשרה

אורלי הביאה את השיר "Creep" שאפשר לכל הבנות להתחבר לתוכן. הקונוטציות שעלו בעקבות השיר היו אנורקטיות ו"גוף מושלם".

אורלי דיברה על כך שהייתה אנורקטית ואחר כך בולמית. רחל סיפרה שבמשך שנה לא הסתכלה במראה, "מתקשה לקבל משהו פחות ממושלם". בהנחיה, לא תמיד היה קל עם אורלי. פעמים רבות היא השתלטה על הקבוצה, תפסה הרבה מקום ונפח ובעטיה הנגינה השתתקה. הצמד רחל ו- אורלי האפילו וכיסה על הקבוצה. בשלבים הראשונים של הקבוצה נוצרו אינטראקציות חשובות בנגינה בין רחל ו- מאיה ובין מאיה ו- נירית. אורלי פעמים רבות שיבשה את היווצרות הקשרים, המנחות לא הגיבו בנחרצות ולתקופה מסוימת, משהו בקבוצה כאילו נחנק. אמנם היה ריבוי של תכנים עשירים דרך השירים, אבל לא ניתנה מספיק עצמת החוויה העכשווית והעיבוד המלא שהמוסיקה סיפקה. כאשר התכנים הללו נידונו בקבוצה משהו נפתח מחדש. רחל החלה מאוד סגורה, ולקראת סוף הקבוצה הפכה הרבה יותר אינטגרטיבית. היא כבר לא הייתה זקוקה למעטה המסתורין בו השתמשה בתחילה. אם בתחילת הקבוצה היא הייתה משתקפת מתוך דמות אחרת (אורלי), הרי שבסוף נגלתה אישיות משלה.

מאיה הביאה את עצמה בקבוצה ברגישות והייתה מאוד פעילה ומחוברת. היא בחרה להביא לאורך הקבוצה רק שירים של להקת הקיור (3 שירים). פעמים רבות גרמה לתפנית מאירה יותר כשהתחושות בקבוצה היו קשות. בפגישה השלישית היא הביאה את השיר "Trust" נאמנות, אמון, והכניסה נעימות דרכו וכן תחושה בקבוצה של ציפייה להמשך. בפגישה התשיעית, שלב בו הקבוצה הייתה מגובשת מאוד, היא הביאה את השיר "Forest". מאיה: "המוסיקה יוצרת אפקט של יער חשוך, הקול נבלע ביער, המילים מתארות את הציפייה למשהו שלא קיים, מוכר לי". "לפתע אני עוצר, אך אני יודע שזה מאוחר מדי, אני אבוד ביער לגמרי לבדי. הנערה מעולם לא הייתה שם, זה תמיד אותו הדבר, אני רץ לעבר הכלום שוב ושוב, ושוב". כל השיר מתאר ריצה ביער והסיום מפתיע וכואב. מה שאפיין את מאיה היה חיפוש אחר איזושהי שלמות שהתבטאה בעזות הבעה ועומק, בכל אחד מהשירים שהביאה. המשחק של גלוי ונסתר נשאר תעלומה לגבי מאיה עד סיום הקבוצה, גם בפני עצמה. היא לא העזה לפצח את הרגשות השונים שעלו בה, אולם מאידך היא הגיבה באותנטיות והרבה פעמים יצרה תפנית אופטימית במקום שהקבוצה הייתה שקועה. היא הביאה דרך השירים תכנים של אהבה נצחית, נאמנות תמידית וטוטאליות בנתינה.

תפקיד המנחות בקבוצה ושיתוף הפעולה ביניהן

במהלך כל השנים מתנהלות קבוצות טיפוליות במוסיקה בהנחיית המטפלת במוסיקה. בשנה האחרונה המורה הצטרפה להנחיה, מתוך החשיבה הצוותית של עבודה משותפת עם קבוצה בין שני מנחים מסקטורים שונים, כפי שמתקיימת למשל בקבוצת הבוקר במחלקה מדי יום. גובשה החלטה להרכיב קבוצה טיפולית שתהיה הומוגנית והנערות שישתתפו בה כבר שוהות מזה זמן מה במחלקה. למרות שהמנחות באו מתחומי עבודה שונים עם הזמן דברים התגמשו ונשזרו זה בזה. המורה הופקדה על החלקים הקשורים בטקסט וכן מעצם שהותה האינטנסיבית עם הנערות (3 ימים בשבוע), התאפשר לה לפענח התנהגויות שלהן, ולצפות באופניי ההתקשרות ביניהן. היא בנוסף גם תעדה ורשמה בכל פגישה את העיקרים שעלו. המטפלת במוסיקה לקחה תפקיד דומיננטי בכל הקשור למוסיקה, פסיכותרפיה, הנחיה והובלת הקבוצה בשלבים

הראשונים שלה. התפקידים השונים של המנחות התרחבו וצומצמו בהתאם לצורך שעלה בקבוצה מאת הבנות ובהתאם לתכנים. נוצר שיתוף פעולה פורה שכל אחת מהמנחות תרמה בהתערבויות, הן במהלך הפעיל של הקבוצה ובזמני ההכנה או הניתוח שלאחרי. הבסיס שהותווה בתחילה עבר כחוט השני והתאפשרו החלטות ספונטניות תוך כדי הפעילות. הכישורים והתפקידים המיוחדים של כל אחת מהמנחות תרמו לזרימה של הקבוצה ללא קשיים ניכרים לעין. התאפשרה העמקה בתכנים ויצירת קבוצה מקורית וייחודית, והמנחות יצרו להן מודל שהתאים לאופן עבודתן.

הבחירה בחומרים המוסיקליים המעניינים שהביאו הבנות וחלוקת התפקידים בין המנחות, אפשרו למטפלת במוסיקה, להתייחס לאלמנטים מוסיקליים ולהתמירם לנושאים הקשורים לבנות הקבוצה, לשקף ולבנות מיכל יציב. לדוגמה, אחד הקטעים של המוסיקה האירית. המטפלת ציינה את היסוד הקבוע והבסיסי במוסיקה שמזכיר "נקודת עוגב" במוסיקה העתיקה (צליל מתמשך המנוגן על ידי הבס ומהווה את הבסיס והתמיכה לקולות גבוהים יותר). היה דו שיח בין הכלים בתנועה מתמדת וברקע נשאר כל הזמן הבסיס הקבוע. כובד וקלילות ששזורים זה בזה (הכובד כמו הבס המתמשך לעיתים נבלע, אולם תמיד נמצא וקיים). הקבוצה שימשה מיכל, לא רק המנחות היו בתפקיד זה, כי אם גם הבנות עצמן תמכו זו בזו והכילו זו את זו. בדומה למושג "תאומות" (twin ship) אותו טבע קוהוט (קוהוט, 2005). אם אנו מתייחסים לקבוצה כמיכל, הרי שהחוויה הטובה סופקה כל העת כמעט במלואה, דבר שמנע מצבים של התרחקות. לעיתים הקבוצה הגיעה למצבים שהיו על סף שבירה, ואז התאפשרה תפנית, דבר ששימר את החוויה הרציפה הטובה ולא נשבר דבר. נוצרו מעט מועקות, כעסים קלים אבל בנות הקבוצה ויתרו אחת לשנייה (מתוך ההבנה וההזדהות שקרתה בקבוצה כה הומוגנית) על מקומן ומרכזיותן בכך שהסכימו לדחות הצגת שירים שהביאו. (הוחלט להגביל את הדיון לשני שירים בפגישה, כדי שיתאפשרו העמקה והכלה בקרב המשתתפות) המנחות השתדלו לא לנקוט עמדה ולהחליט עבור הבנות אלה שירים ייכללו.

החשיבה ליצור קבוצה הומוגנית תואמת את תפיסתה של מרשה לינהאן (1993) בעד קבוצה הומוגנית - "חוויה חזקה של המצאות בסביבה עם אנשים המבינים את הדחפים הבלתי מוסברים לפגוע בעצמן, את התשוקה למות. את התסכול המתלווה לאי היכולת לשלוט ברגשות ובהתנהגות ואת הכאב של חוויות רגשיות...". הקניית כישורים קבוצתית - "לפונות יש הזדמנות לבוא במגע עם אנשים אחרים הדומים להם וכמו נוצרת קבוצת תמיכה. הפונות מקבלות הזדמנות ללמוד זו מזו וכך להגביר את יכולת הקליטה הטיפולית שלהם.

במחלקה מתנהלות בקביעות קבוצות ופעילויות בהן הנערים נחשפים למטפל האישי שלהם, כשהוא נושא "כובע" מנחה. זהו נושא טעון מחד היותו והדבר מעלה כעסים ובחינת האמון מצד המטופל ומאידך היותו והנהלה הושרש במחלקה זמן ממושך הנערים מקבלים זאת כחלק אינטגרלי שמלווה את שהותם במחלקה. במסגרת תפקיד המנחות נכנסו רבדים שונים נוספים. במקביל לטיפול הקבוצתי שתיים מהבנות השתתפו גם בטיפול פרטני במוסיקה. הטיפולים האישיים נגעו בתכנים שונים לחלוטין מאלה שהובאו בקבוצה. נוצרו קשרים מאוד משמעותיים עם שתי הבנות שאט נפתחו ורכשו אמון. הביטחון שלהם ביסס את הקרקע ואפשר להגיע לעומקים שתוכנם שונה מהטיפול הפרטני. המפגשים שלהן היו בנפרד עם המטפלת, בנפרד

עם המורה וגם בקבוצה, והדבר אפשר הוצאה של התוקפנות במפגשים האישיים עם המטפלת ומול הצוות, ובמפגשים הקבוצתיים לא באה לידי ביטוי התוקפנות הזו.

בנוסף הן הטקסטים והן המוסיקה המושמעת אפשרו יצירת מרחק מהרגשות הקשים ביותר, יצרו את ה'עור המישיני' (טאסטיין, 1981) והגנו על הנערות מפני התפרקות. עפ"י קוהוט הפנמה ממירה מתאפשרת ברגע שהאובייקט מתרחק ומאפשר הפנמה של החלקים שלו (בקבוצה הטקסטים והמוסיקה המתלווה אליהם שימשו גם בתפקיד אובייקט שכזה).

ניתן להוסיף שאורלי לא הייתה מטופלת פרטנית ואולי לכן הביאה בעוצמה קול שביטא התנגדות, מרד (סירבה לעיתים לנגן), בפאזה שהקבוצה התמקדה בשליטה, מעמד ותחרות, נירית הייתה השותפה להתנגחויות ופרשה מהמחלקה ובעקבות זאת מהקבוצה, מבלי שהספיקה להגיע לשלבים מפויסים יותר. הסממנים המאפיינים את הפרעת האישיות הגבולית הופיעו בעוצמה רבה בתוך הטיפולים הפרטניים במוסיקה ואולי ניתן להתייחס לכך שנוצר פיצול משמעותי בין התכנים שנבחרו על ידי שתי המטופלות להביא לטיפול, לעומת מה שבחרו לחשוף בקבוצה.

בטיפול של רחל נושאי הנטישה והבדידות נחשפו במלוא עוצמתם. היא הביאה את הפרוק, הכאב והייאוש בצורתם הגולמית ביותר. העבירה אל המטפלת בדרך של הזדהות השלכתית, תחושת כובד אין סופי, כל זאת בניגוד גמור למה שהתרחש כשעה קודם לכן בקבוצה הטיפולית. שם הייתה שמורה, נמצאת ונוכחת, אבל עוטה במידת מה מסיכה שמסתירה את הכאב. בטיפול הפרטני של מאיה סממני הפרעת האישיות הגבולית (הבורדרליין) יצאו במובהק. היא הביאה עולם סוער, מתפרץ ולא מעובד. לעומת זאת לקבוצה היא הביאה רק צדדים שמורים שלה, וכדי שלא להתקל בפיצול (ספליט) ששולט בחייה, בחרה בצמצום (הביאה רק שירים מסוימים ולא נחשפה במעמקים הסוערים שלה).

קבוצה זו יוחדה בכך שלא הופיעו לאורך כל המפגשים התנגדויות משמעותיות. הייחודיות הנוספת של הקבוצה היתה האפשרות לפגוש כל אחת את עצמה בעיניים של האחר בשל הדמיון (במאמר דובר על התאומות ע"פ קוהוט). זו סיטואציה מעצימה לאישיות גבולית שלא קיימת בטיפול הפרטני. הדבר משמעותי היות והפרעות אישיות גבוליות מאופיינות בחסך ב"מראה" (Mirroring) קוהוט. הייחודיות של הקבוצה ניכרה גם במידת ההשקעה של הבנות. במהלך הימים שקדמו לפגישות הן בחרו בשירים שהן אוהבות, שירים שמשמעותיים עבורן. עבודת התרגום והאחריות להביא לכולן עותקים, מלמדים על עומק המחויבות שלהן לקבוצה. הן יצרו את הרצף ולעיתים אף הציפו בכמות, עד כדי כך שהמנחות היו צריכות לעצור ו"לעשות סדר" כדי שהמיכל לא יגלוש. "עשיית הסדר" היא המקום הכמעט יחיד, בו ניתן להתייחס לייצוגים ההוריים המושלכים על המנחות, מי הילדה המועדפת של ההורה, מי תיבחר קודם. לעיתים הייתה אכזבה מצד אחת, לעיתים גם כעס. המנחות חוו אז ביתר שאת את ההזדהות השלכתית – החוויות הבלתי נסבלות שהושלכו ואוחסנו אצלן עד לפרוקן ההדרגתי. היו בנות שויתרו על מקומן, ואחר כך חשו נבגדות. המנחות העדיפו שישמר רצף העבודה האופטימלי.

דיון

יאלום בספרו "טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה" (יאלום, 2005) נשען על תאוריה שהציעו חוקרים שונים בהתפתחות קבוצה, המדברת על חמישה שלבים. "הקמה, פריצה, גיבוש נורמות, מימוש והתפזרות". קבוצה עסוקה בתחילת דרכה במשימת המעורבות הראשונית של חבריה. בין קורא לשלב הזה חלק פרנואידי שמבטא חשדנות, סגירות, פחד להיחשף ולהיות שונה ויוצא דופן. בעקבות השלב הזה בא שלב שמתמקד בשליטה, בכוח, במעמד, בתחרות ובהבדלה אינדיבידואלית. אחר כך בא שלב עבודה ארוך ויצרני שמתאפיין באינטימיות, במעורבות של ממש ובלכידות אמיתית. השלב הסופי הוא סיום ההתנסות הקבוצתית. ככל שהקבוצה מתפתחת אפשר לראות תזוזות ומעברים בהתנהגותם של חברי הקבוצה ובתקשורת ביניהם. במהלך הזמן ניכרת עליה באמפתיה ובתקשורת החיובית בין המשתתפים. הם מציעים משוב מסייע וחושפים יותר את עצמם. מתארים את התנסותם בדרכים אישיות ורגשיות יותר ופחות אינטלקטואליות. מתמקדים יותר בכאן ובעכשיו ומוכנים לעימות בונה. בעבודה בקבוצה בתחום הביבליותרפיה, מאפשר טקסט לכל אחד מהמשתתפים למצוא את קולו הייחודי ויחד עם זאת להיות בדיאלוג הן עם הטקסט שסייע לו בהשמעת קול זה והן עם חברי הקבוצה ששותפים לתהליך. את חולשת האגו שהתבטאה בקושי ביכולת לשלוט בדחפים ובהעדר סובלימציות, ניתן היה לראות אצל אורלי, שהייתה חייבת להשמיע כל מה שהביאה (והיא הביאה רבות) בו ברגע. את בעית הסופר אגו המעניש מצאנו אצל רחל שלמרות נגינתה הרגישה והנפלאה, היתה מבטלת את עצמה באופן תדיר. רחל בתהליך שעשתה, הפנימה לאט לאט את הפידבקים החיוביים והנוקשות הלכה ופחתה אצלה עם הזמן. אצל נירית היו חוסר הסבילות לחרדות. היא נהגה להשתתק בכעס טעון, שתיקה רועמת, שהיתה לרוב מתפרקת בעקבות שיחה עמה בקרב הקבוצה. הגורמים הנוספים שסיפקו מענה לטיפול בקבוצה שנוצרה היו התאומות (twin ship) אותו מונח שטבע קוהוט. בנות הקבוצה פגשו את עצמן בעיניים של האחרות בגלל הדימיון וזה נתן השתקפות משמעותית. על פי קוהוט, הצרכים הנרקסיסטיים של ה"עצמי" הם ה"מראה" האידיאליזציה ו"התאומות". חסך או קושי באחד מהם מביא להתפתחות של מבנה שמאזן את החסך. בקבוצה זו התאומות פיצתה על חסך עמוק ב"מראה". המנחות סיפקו התפעלות מהעומק הרגשי של הנערות, מהטעם שהפגינו בבחירת השירים ומהעוצמות שיצאו במפגשי הנגינה. בנוסף, הן הטקסטים והן המוסיקה המושמעת איפשרו יצירת מרחק מהרגשות הקשים ביותר, יצרו את ה"עור המשני" והגנו על הנערות מפני התפרקות. על פי קוהוט הפנמה ממירה מתאפשרת ברגע שהאובייקט מתרחק ומאפשר הפנמה של החלקים שלו (כאן בקבוצה, הטקסטים והמוסיקה המתלווה אליהם שימשו גם בתפקיד אובייקט שכזה). קוהוט גם מדבר על כך שאם קיים רק תסכול, לא תתרחש הפנמה. התסכול צריך להיות אופטימלי כדי לאפשר לילד לקחת פנימה רק חלקים מתוך הזולת שבאמצעותם הוא יכול לקיים את העצמי. בקבוצה הטיפולית התקיים תסכול, אולם הוא היה מינורי ולא פגע בשום שלב בשלמות הקבוצה. על פי יאלום "הקבוצה הטיפולית" למאושפזים איננה מקום לעימות, לביקורת, לביטוי כעס ולבחינתו. לא פעם יש בין חברי הקבוצה מטופלים מניפולטיביים שמזמינים התעמתות תקיפה, אך מוטב לתת להתנהגותם לעבור בלי התעמתות מאשר להסתכן בהפיכת הקבוצה לסביבה שרוב החברים

מרגישים בה לא בטוח". אורלי בהתנהגותיה מתאימה ביותר לתיאור המובא לעיל. הפרק על בנות הקבוצה מתאר את האינטראקציות איתה וההשלכות על הקבוצה.

סיכום

עבורנו היתה הקבוצה התנסות יחודית. התאפשר לנו למצות את מלא הפוטנציאל של הכלים העומדים ברשותנו- הטקסטים והמוסיקה. הקבוצה הפכה למיכל נדיר, הטקסטים אפשרו לקלף הגנות ולהביא את הסיפור האוטנטי של כל אחת. המוסיקה חשפה והביאה על פני השטח את התכנים שלא היה אפשר לדבר אותם וכך מתוך השילוב הזה, נוצר קול חדש ואחר.

ביבליוגרפיה

- איזר, ו. (1975) "אי המוגדרות של הקורא בסיפורת- למבנה המשיכה של הטקסט הספרותי", הספרות, 21, 32-41.
- וינקוט, ד, ו. (1971) אובייקטים של מעבר ותופעות מעבר, מתוך: משחק ומציאות, עמ' 35-56.
- טאסטין, פ. (1981) מצבים אוטיסטיים אצל ילדים, איתאב.
- טיאנו, ש. (1997) פסיכאטריה של הילד והמתבגר, הוצאת דיונון, תל אביב.
- יאלום, א. (2005) טיפול קבוצתי תאוריה ומעשה, כנרת, ירושלים.
- לינהאן, מ. (1993) הפרעת אישיות גבולית, הוצאת אח.
- צורן, ר. (2000) "הקול השלישי", הוצאת כרמל.
- קוהוט, ה. (2005) כיצד מרפאת האנליזה, עם עובד.
- באנט, ל. (1999) תרפיה במוסיקה.

תאור מלא של הפגישה שהתקיימה ב- 7.7.09

מאיה הביאה שיר נוסף של להקת ה-Cure, "Lovesong", לאחר שהשיר שהביאה שבוע קודם, של אותה הלהקה, זכה לביקורת מצד אורלי.

אורלי אמרה שהמילים מאוד חזקות אבל התאכזבה כששמעה את המוסיקה. הזמר נבלע במוסיקה שמלווה. פתחנו את הקבוצה הנוכחית בכך שנתנו מקום ל- מאיה להביע את תחושותיה. היא אמרה שיצאה באכזבה קלה מכך שלא אהבו את המוסיקה שהביאה בשבוע שעבר. היא ציינה שבחרה בקפידה את השיר וחשבה שהוא יעורר מחשבה ושיש בו חומר עבור כולם. המנחות ביקשו ממנה שלפעם הבאה תביא שיר באופן ספונטני, שיר שידבר אליה קודם כל. התגובות בפגישה הנוכחית לגבי השיר מהשבוע הקודם: רחל אמרה שהשיר היה כל כך חזק שפשוט ברחו ולא רצתה להתמודד עם התכנים שהעלה אצלה. אורלי אמרה שלקחה את מילות השיר ושמה על הארונית שליד מיטתה וחזרה וקראה בו כי עניין אותה. המנחות דיברו על כך שבכל פעם או תקופה אנו מתייחסים באופן שונה לתכנים ואם נשמע שיר כעבור תקופה, בודאי ידבר אלינו מזווית אחרת. השיר שהובא בפגישה מאוד דיבר אל אורלי. שיר אהבה שבן הזוג שלה השמיע לה לפני מספר חודשים, היא מאוד התחברה לאהבה העזה שבו. רחל מנגד אמרה שהיא לא מאמינה שיש אהבה כזו, שהמציאות שלה משקפת דברים אחרים ושלא אפשרי שיהיה משהו מעין זה שמתאר השיר. מאיה אמרה שהיא איפשוהו באמצע. זה רחוק ממנה אבל מאמינה שתזכה לכך יום אחד. רחל דיברה בהרבה כאב על מציאות חייה. דובר על הגבר האוהב בשיר, מדבר על כך ששוב צעיר, שוב חופשי...

מאיה פתאום נתנה את האינפורמציה שהשיר נכתב לאהובתו לפני החתונה, הם היו בני זוג במשך חמש עשרה שנה עד שהתחתנו והם עדיין נשואים משנת 1988. עלתה הפתעה. אורלי אמרה שהאהבה נשמעת כאהבת נעורים בוסרית ולא שומעים כלל לבטים שהרבה פעמים עולים טרום החתונה. ציין שגם אילולא ידעו את כל הפרטים, ההתייחסות לשיר היתה נשאר על כנה. אורלי הביאה מילות השיר של עידן רייכל "ממעמקים". היא אמרה שבדרך כלל היא לא אוהבת שירים ישראלים, אבל לאחרונה מקשיבה לשירי אהבה. מאיה התחברה לעומק של המילים, ציינה בעיקר את שתי השורות האחרונות ובעיקר את "מי מכל רוח רעה יצילך". המנחה שאלה אותה אם היא יודעת מה פירוש הביטוי "רוח רעה" מהתנ"ך, מאיה לא ידעה וכן גם השאר. המנחה סיפרה להן שרוח רעה מזכרת ביחס לשאול שסבל ממה שהיום היינו מפרשים כדיכאון או כשיגעון. דויד היה אז מתבקש לנגן בפניו בסיטאר שזהו בעצם נבל. רחל אמרה שזה שיר אהבה כל כך חזק ושהיא לא מתחברת לזה. הנערות דיברו על האוהב, הגבר כאן בשיר, לעומת השיר הקודם. זה גבר שמודע יותר לקשיים ולמחויבות, מדבר על בניית בית. אורלי הוסיפה שהוא גם מוכן לתת את חייו בשבילה. שיתפה את הקבוצה בכך שהאהבה שבחייה בשנה האחרונה ידעה עליות ומורדות. כעת היא בתקופה טובה והשיר מאוד מדבר אליה.

Piano Man

Billy Joel

It's nine o'clock on a Saturday
The regular crowd shuffles in
Makin' love to his tonic and gin
There's an old man sitting next to me

He says, "Son, can you play me a melody?
I'm not really sure how it goes
But it's sad and it's sweet and I knew it complete
When I wore a younger man's clothes"
La la la, de de da

La la, de de da da da

Sing us a song tonight
Sing us a song, you're the piano man
Well, we're all in the mood for a melody
And you've got us feelin' alright

Now John at the bar is a friend of mine
He gets me my drinks for free
But there's someplace that he'd rather be
And he's quick with a joke or to light up your smoke
As the smile ran away from his face
"Well I'm sure that I could be a movie star
He says, "Bill, I believe this is killing me."
If I could get out of this place"

La la, de de da da da
Oh, la la la, de de da

Now Paul is a real estate novelist
And he's talkin' with Davy who's still in the navy
Who never had time for a wife

And the waitress is practicing politics
And probably will be for life
Yes, they're sharing a drink they call loneliness
As the businessmen slowly get stoned
But it's better than drinkin' alone

It's a pretty good crowd for a Saturday
And the manager gives me a smile
'Cause he knows that it's me they've been comin' to see
To forget about life for a while
And the piano, it sounds like a carnival
And say, "Man, what are you doin' here?"
And they sit at the bar and put bread in my jar
And the microphone smells like a beer

I'm With You

Avril Lavigne

I'm standing on the bridge
I'm waiting in the dark
I thought that you'd be here by now

There's nothing but the rain
No footsteps on the ground
I'm listening, but there's no sound

Isn't anyone trying to find me?
Won't somebody come take me home
It's a damn cold night
Trying to figure out this life
Won't you, take me by the hand, take me somewhere new
I don't know who you are but I, I'm with you
I'm with you

I'm looking for a place
I'm searching for a face
Is anybody here I know
Cause nothing's going right and
Everythings a mess
And no one likes to be alone

Isn't anyone trying to find me?
Won't somebody come take me home
It's a damn cold night
Trying to figure out this life
Won't you, take me by the hand, take me somewhere new
I don't know who you are but I, I'm with you
I'm with you

Oh, why is everything so confusing
Maybe I'm just out of my mind
Yeah Yeah Yeah
Yeah Yeah
Yeah Yeah
Yeah Yeah
Yeah

It's a damn cold night
Trying to figure out this life
Won't you, take me by the hand, take me somewhere new
I don't know who you are but I, I'm with you
I'm with you
Take me by the hand, take me somewhere new
I don't know who you are but I, I'm with you
I'm with you
Take me by the hand, take me somewhere new
I don't know who you are but I, I'm with you

I'm with you
I'm with you

Running Up That Hill

Within Temptation

It doesn't hurt me.
Do you want to feel how it feels?
Do you want to know that it doesn't hurt me?
Do you want to hear about the deal that I'm making?
It's you and me, yeah.

And if I only could,
Make a deal with God,
I'd let him swap our places,
Be running up that road,
Be running up that hill,
Be running up that building.
So, if I could...

Don't want to hurt me,
But see how deep the bullet lies.
Unaware I'm tearing you asunder.
Oh, there is thunder in our hearts.

Is there so much hate for the ones we love?
Tell me, we both matter, don't we?
It's you and me I won't be unhappy.

And if I only could,
Make a deal with God,
I'd let him swap our places,
Be running up that road,
Be running up that hill,
Be running up that building

And if I only could,
Make a deal with God,
I'd let him swap our places,
Be running up that road,
Be running up that hill,
With no problem.

"C'mon, baby, c'mon darling,
Let me steal this moment from you now.
C'mon, angel, c'mon, c'mon, darling,
Let's exchange the experience."

And if I only could,
Make a deal with God,
I'd let him swap our places,
Be running up that road,
Be running up that hill,
Be running up that building

So if I only could,
Make a deal with God,
I'd let him swap our places,
Be running up that road,
Be running up that hill,
With no problem

Zombie

Cranberries

Another head hangs lowly,
Child is slowly taken.
And the violence caused such silence,
Who are we mistaken?

But you see, it's not me, it's not my family.
In your head, in your head they are fighting,
With their tanks and their bombs,
And their bombs and their guns.
In your head, in your head, they are crying...

In your head, in your head,
Zombie, zombie, zombie,
Hey, hey, hey. What's in your head,
In your head,
Zombie, zombie, zombie?
Hey, hey, hey, hey, oh, dou, dou, dou, dou, dou...

Another mother's breakin',
Heart is taking over.
When the vi'lence causes silence,
We must be mistaken.

It's the same old theme since nineteen-sixteen.
In your head, in your head they're still fighting,
With their tanks and their bombs,
And their bombs and their guns.
In your head, in your head, they are dying...

In your head, in your head,
Zombie, zombie, zombie,
Hey, hey, hey. What's in your head,
In your head,
Zombie, zombie, zombie?
Hey, hey, hey, hey, oh, oh, oh,
Oh, oh, oh, oh, hey, oh, ya, ya-a...

אם כבר

היהודים מילים ולחן: תום פטרובר

אני כל הזמן פוחד
לא צריך סיבות
בשאר הזמן אני לומד
לומד מטעויות.
אני שומר עמוק בפנים
מתחת לעיניים.
וכך עוברים לי הימים
והלילות בינתיים
כמעט שנתיים
אני לא כאן.

את כל הזמן בוכה
אפילו בשמחות
ומי ידע את שרואה
מתחת לדמעות.
את השמיים השחורים
ואת לילות הפחד.
את המכות מההורים,
את החושך במקלחת.
את לא שוכחת.
אסור לך...

אז אם כבר
אז שירד כאן שלג.
אם כבר
אז שיפלו הכוכבים
שיתגלה האלוהים.
לא רק כשאנו מתים אם כבר
ואין לזה שום ערך
אם כבר
אז שנמות כמו מלאכים
שיתגלה האלוהים
עוד בעודנו בחיים.

בין כה וכה לאן שלא תלך
ומה שלא תגיד
בין כה וכה הכל עוד יסתבך
ויקבל תפנית.
בין כה וכה בסוף עוד נעלם
כמו רוח על פני מים
בין כה וכה ידענו משלמים
אז נשלם פי שתיים
אני שם זין.
אני לא כאן
לא כאן

אז אם כבר אז שירד כאן שלג
אם כבר אז שיפלו הכוכבים
שיתגלה האלוהים,
לא רק אפשר אנחנו מתים כבר
ואין לזה שום ערך
אם כבר אז שנמות כמו מלאכים
ויתגלה האלוהים
עוד בעודנו בחיים

In My Place

Coldplay

In my place, in my place
Were lines that I couldn't change
I was lost, oh yeah

Crossed lines I shouldn't have crossed
I was lost, I was lost
I was lost, oh yeah

Yeah, how long must you pay for him?
Yeah, how long must you wait for him?

Yeah, how long must you wait for him?
I was scared, I was scared
But I wait for you
Tired and underprepared

If you go, if you go
Leaving me here on my own

Well I wait for you
Yeah, how long must you wait for him?
Yeah, how long must you pay for him?

Yeah, how long must you wait for him?
Please, please, please
To me, me
Come on and sing to me

Come on and sing it now, now, now
Come on and sing it out, out, out
Come on and sing it

In my place, in my place
Oh yeah Were lines that I couldn't change
I was lost, oh yeah

Boulevard of Broken Dreams

Green Day

I walk a lonely road
The only one that I have ever known
Don't know where it goes
But it's only me and I walk alone

I walk this empty street
On the boulevard of broken dreams
Where the city sleeps
And I'm the only one and I walk alone

I walk alone, I walk alone
I walk alone an' I walk a

My shadow's the only one that walks beside me
My shallow hearts the only thing that's beating
Sometimes I wish someone out there will find me
Til then I walk alone

Ah-Ah Ah-Ah Ah-Ah Ahhh
Ah-Ah Ah-Ah Ah-Ah

I'm walking down the line
That divides me somewhere in my mind
On the border line of the edge
And where I walk alone

Read between the lines what's
Fucked up and everything's all right
Check my vital signs to know I'm still alive
And I walk alone

I walk alone, I walk alone
I walk alone an I walk a

My shadow's the only one that walks beside me
My shallow hearts the only thing that's beating
Sometimes I wish someone out there will find me
Til then I walk alone

Ah-Ah Ah-Ah Ah-Ah Ahhh
Ah-Ah Ah-Ah Ah-Ah

I walk alone I walk a

I walk this empty street
On the boulevard of broken dreams
Where the city sleeps
And I'm the only one and I walk a

My shadow's the only one that walks beside me
My shallow hearts the only thing that's beating
Sometimes I wish someone out there will find me
Til then I walk alone

When you were here before
Couldn't look you in the eye
You're just like an angel
Your skin makes me cry
You float like a feather
In a beautiful world
I wish I was special
You're so fuckin' special
But I'm a creep, I'm a weirdo.
What the hell am I doing here?
I don't belong here.

I don't care if it hurts
I want to have control
I want a perfect body
I want a perfect soul
I want you to notice

When I'm not around
You're so fuckin' special
I wish I was special

But I'm a creep, I'm a weirdo.
What the hell am I doing here?
I don't belong here.

She's running out again,
She's running out
She's run run run running out...

Whatever makes you happy
Whatever you want
You're so fuckin' special
I wish I was special...

But I'm a creep, I'm a weirdo,
What the hell am I doing here?
I don't belong here.
I don't belong here.

ממעמקים

הפרויקט של עידן רייכל

ממעמקים קראתי אלייך בואי אלי
בשובך יחזור שוב האור בעיני
לא גמור, לא עוזב המגע בידייך
שיבוא ויאיר למשמע קול צחוקך.

ממעמקים קראתי אלייך בואי אלי
מול ירח מאיר את דרכך שוב אלי
נפרסו ונמסו מול מגע של ידייך
באוזנייך לוחש שואל.

מי זה קורא לך הלילה - הקשיבי
מי שר בקול אלייך - אל חלונך
מי שם נפשו שתהיי מאושרת
מי ישים יד ויבנה את ביתך.

מי ייתן חייו, ישימם מתחתייך
מי כעפר לרגלייך יחייה
מי יאהבך עוד מכל אוהבייך
מי מכל רוח רעה יצילך
ממעמקים.

ממעמקים קראתי אלייך בואי אלי
מול ירח מאיר את דרכך שוב אלי
נפרסו ונמסו מול מגע של ידייך
באוזנייך לוחש שואל.
מי זה קורא לך הלילה...

Love Song

Cure

whenever i'm alone with you you make me feel
like i am home again whenever i'm alone with
you you make me feel like i am whole again

whenever i'm alone with you you make me feel
like i am young again whenever i'm alone with
you you make me feel like i am fun again

however far away i will always love you however
long i stay i will always love you whatever
words i say i will always love you i will always
love you

whenever i'm alone with you you make me feel
like i am free again whenever i'm alone with
you you make me feel like i am clean again

however far away i will always love you however
long i stay i will always love you whatever
words i say i will always love you i will always
love you

Honesty

Billy Joel

If you search for tenderness
It isn't hard to find
You can have the love you need to live
But if you look for truthfulness
You might just as well be blind
It always seems to be so hard to give

Honesty is such a lonely word
Everyone is so untrue
Honesty is hardly ever heard
And mostly what I need from you

I can always find someone
To say they sympathize
If I wear my heart out on my sleeve
But I don't want some pretty face
To tell me pretty lies
All I want is someone to believe

I can find a lover
I can find a friend
I can have security
Until the bitter end
Anyone can comfort me
With promises again
I know, I know

When I'm deep inside of me
Don't be too concerned
I won't ask for nothin' while I'm gone
But when I want sincerity
Tell me where else can I turn
Because you're the one that I depend upon.

'נפגשים בפסגה'

מפגש מוסיקלי חברתי בין תלמידים זמרים עם פיגור שכלי מבי"ס לחינוך מיוחד לבין נגנים

ממגמת מוסיקה

עזר פרנקו*

'נפגשים בפסגה' הינו פרויקט המפגיש זמרים בעלי פיגור קל עד בינוני מבית ספר 'אופק' הרצלייה, עם נגנים ממגמת המוסיקה של תיכון ראשונים הרצלייה. שתי הקבוצות נפגשות באופן קבוע אחת לשבוע, לעבודה מוסיקלית משותפת הכוללת: משחקים מוסיקליים וחברתיים, וחזרות מוסיקליות על רפרטואר שירים מסגנונות שונים ומגוונים. החוויות המשותפות של שתי הקבוצות הינן חוויות של הפריה הדדית המספקות העצמה ובטחון לכל אחד ואחד מהמשתתפים.

הזמרים הינם חניכים מבית ספר 'אופק' בהרצלייה, בעלי פיגור קל עד בינוני, בגילאים שבין 12 ל-20 כשהבנים מהווים כ-70% מהקבוצה. הנגנים רובם בני 15-16 ממגמת המוסיקה בבית ספר תיכון ראשונים בהרצלייה משתתפים בפרויקט כחלק ממחויבות אישית, לפעמים ישנם גם נגנים יחידים מהקונסרבטוריון, גם בקבוצה זו הרוב לבנים. מיון המשתתפים בשתי הקבוצות מתבצע על סמך היכולת המוסיקלית, הנגנים אמורים לדעת לנגן ברמה סבירה לליווי של שירים מסגנונות שונים, והזמרים ממוינים לפי יכולות שונות הקשורות לשירה יחידנית ושירה משותפת.

כל קבוצה נפגשת איתי (המנחה) לעבודת הכנה נפרדת, הכוללת למידה של החומר ותרגולו, התנסות באלמנטים שונים שקשורים לסגנון ולאופי השיר הנלמד, והרחבת הידע התיאורטי והביצועי הקשור לרפרטואר של הפרויקט. בהמשך נפגשות שתי הקבוצות כשאני מנחה את המפגש, הכולל: הכרות עם הצדדים המוסיקליים של כל משתתף, משחקים חברתיים ומוסיקליים, ולמידה ותרגול של השירים מתוך הרפרטואר שמתרחב עם השנים.

המטרות הטיפוליות כוללות העצמה של כל משתתף, חיזוק הביטחון העצמי, תחושת לכידות, אחדות קולקטיבית, הנאה שביצירה המשותפת וחיזוק הדימוי העצמי של כל חניך וחניך בנפרד, ובפני הסביבה.

רציונאל

הרעיון לפרויקט עלה לאחר הכרות של מספר שנים עם יכולות השירה של חניכי בית ספר 'אופק'. לדעתי יכולות השירה והקצב של חלק מהחניכים הסובלים מפיגור, הן גדולות מהיכולות הקוגניטיביות ומהיכולות הכלליות בתפקוד היומיומי. במאמר של מילר (1991) על היכולות המוסיקליות, וההתעניינות במוסיקה של אנשים עם פיגור שכלי, כותב מילר שכנראה עקב פגיעה קלה יותר באונה הימנית של אנשים עם פיגור שכלי,

עזר פרנקו, M.A. מוסיקאי, זמר ומטפל במוסיקה. עובד בבית ספר 'אופק' ובבית ספר 'יאנוש קורצ'אק' בטיפול בחניכים עם פיגור שכלי.

ישנה יכולת מוסיקלית גבוהה מיכולות אחרות הקשורה לאונה זו שמוסיקה נמנית בין התחומים שהיא אחראית להם. מילר מציין שזו רק השערה וקורא לעבודות מחקר שיעמיקו לבחון את ההסבר לתופעה הנחשפת בעבודה הקלינית עם אוכלוסייה זו.

בעבודתי עם חניכי בי"ס אופק נוכחתי לדעת שאפילו חניכים המתקשים בדיבור, מכירים מאות שירים בעל-פה, ומצליחים לשיר אותם בדיוק רב ובהגייה סבירה בהחלט. במשך השנים דרך הצלחות השירה שלהם ביססו חניכים אלו את הביטחון העצמי שלהם בינם לבין חניכים אחרים מבית ספר 'אופק', ובינם לבין האוכלוסייה שמחוצה לו. חניכים רבים מבית הספר הראו לי שיכולתם ואהבתם לשירה כה גדולה וחזקה, שמוטב להם לתת ביטוי ליכולת הזו במפגשים מחוץ לבית הספר עם נגנים שיכולים ללוות אותם. כך נולד הפרויקט, והחלטנו למקמו בקונסרבטוריון העירוני, מקום נטרלי, המדגיש את נקודת המפגש המוסיקלית. במקום זה נפגשו הזמרים והנגנים, כשהמכנה המשותף העיקרי ביניהם הוא השירה והנגינה. המוסיקה מביאה את שתי האוכלוסיות ל"גבהים" של חוויה, ומכאן נולד השם 'נפגשים בפסגה'.

הרציונל שעמד מאחורי הרעיון, הוא המפגש של החניכים מהחינוך המיוחד עם התלמידים מהחינוך הרגיל בעמדת שוויון. המוסיקה מעמידה את הזמרים והנגנים בנקודת מוצא שווה. כך נוצר טשטוש של הפערים הקיימים במציאות היומיומית, ואז נפתחים המשתתפים לקבל מכל אחד ואחד, מה שבאמת יש לו לתת. הנגנים מביאים איתם את הקודים החברתיים המקובלים בקהילה, הריכוז והמשמעת הלימודית, והזמרים מצידם תורמים את ההבעה הרגשית הבלתי מותנית בהתקשרות החברתית, ואת הספונטאניות בתוך העבודה המשותפת. העבודה ההדדית מקדמת את שתי הקבוצות יחד, תוך שיתוף פעולה, ליצירה משותפת. השינויים המתרחשים אצל החניכים משתי הקבוצות באים לידי ביטוי במשך השנה במישור האישי ובמישור הקבוצתי. אצל הנגנים ישנה הפתעה ראשונית לפתיחות ול"הסתחבקות" המהירה שמביאים איתם החניכים מבית ספר 'אופק', בתחילה הם מגיבים ברתיעה מסוימת, אך ככל שהקבוצה מתרגלת ומבצעת את שירה ונוצרת הכרות יותר מעמיקה, הפתיחות הזו מקבלת ערך יותר גדול ומתקיימת הפנמה של אלמנטים מסוג ההתקשרות הזה. אצל הזמרים ישנה התרגשות מאוד גדולה. הם מגיבים למפגש באופן הרבה יותר רגשי, חלקם אפילו מבטא זאת במילים, וחלקם בתנועות גופניות טיפוסיות לאוכלוסייה עם פיגור שכלי. נגנים מסוימים הנראים בתחילת השנה מופנמים ומסוגרים נפתחים במשך השנה ופעמים מספר אפילו נמצאים בעמדות מובילות בקבוצה. מצד שני ישנם זמרים בגיל ההתבגרות שהמפגש עם המין השני מעורר אצלם את היצר המיני והם נמצאים מול בעיה של שליטה עצמית, החניכים מבית ספר ראשונים מהווים בשבילם מודל התנהגותי חשוב לשליטה ביצרים אלו, ולעידון בהתנהגות החברתית.

השינוי העיקרי שעוברים הזמרים הוא בשיפור הדימוי העצמי וחיזוק הביטחון העצמי. עקב יכולות קצב ושירה גבוהות של הזמרים, מצליחים הם להרגיש חלק אינטגרלי מהקבוצה הלומדת, ומסגלים לעצמם הרגלי תרגול ולמידה המתאימים לחינוך הרגיל. הם חווים העצמה בזכות הקשר עם הנגנים, תחושת השייכות בפעילות השוטפת, וחווית ההצלחה בהופעות.

ההנאה של חברי הקבוצה מהפעילות באה לידי ביטוי באור הקורן מפניהם של המשתתפים בעיקר תוך כדי ביצוע השירים בחדר החזרות בקונסרבטוריון, ובהופעות שהקבוצה מופיעה במשך השנה. לפעמים ישנו ביטול עקב בעיה טכנית, ואז אני יכול לשמוע נגן זה או אחר מבטא את אכזבתו מהביטול כשהוא אומר: "כמה

המפגש יחסר לי". כך גם הזמרים יבטאו את אכזבתם מביטול שנכפה עליהם, ויבקשו לקבל הסבר ברור ומפורט לסיבת הביטול שנודע להם ברגע האחרון.

תיאור הפעילות

קבוצת הזמרים נפגשת לשעת למידה ותרגול, הכוללים פיתוח קול קבוצתי, פיתוח שמיעה, לימוד שירים חדשים ותרגול שירים מהרפרטואר הקיים. פיתוח קול מרחיב את המנעד הקולי של כל זמר, ומאפשר גמישות ועידון בשירה. פיתוח שמיעה שכולל תרגול של קצבים, שמיעה הרמונית ושמיעה מלודית מאפשרים שירה מדויקת ומפתחים את יכולת הזמרים להשתלב יפה אחד עם השני. הלמידה של שירים חדשים והתרגול של שירים מתוך הרפרטואר הקיים, הכולל גם שירים מקוריים שאחד מהם הוא ההמנון של בית ספר 'אופק', הם החלק המרכזי של המפגשים. אופי העבודה הוא מפרגן ותומך אך גם דורש. עם קבוצת הנגנים מתבצעת עבודה שבועית קבועה הכוללת תרגולים של אלמנטים מוסיקליים הקשורים לרפרטואר של הקבוצה, התנסויות בסגנונות מוסיקליים שונים, למידה ותרגול של שירים חדשים ושירים מתוך הרפרטואר. במפגש המשותף יושבים במעגל הזמרים והנגנים בישיבה מעורבת, כל אחד מהמשתתפים מציג את עצמו כשהוא אומר את שמו וזמר או זמרת שהוא אוהב, ההכרות מתבצעת כשהמשתתף זורק כדור למשתתף הבא שיציג את עצמו ואת הזמר או הזמרת שהוא אוהב. לאחר סבב ההכרות, שמקבל אופי שונה לאחר ההכרות הראשונית, עוברים למשחק מוסיקלי שכולל זיהוי שירים לפי התחלתם, אני מנגן בפסנתר שני צלילים ראשונים מהשיר ובכל פעם אני מנגן צליל נוסף עד לזיהוי השיר ע"י אחד מהקבוצה (לפעמים מספיקים שני צלילים ואחד הזמרים מזהה). ישנם עוד מספר משחקים מוסיקליים. למשל: מתחלקים לשתי קבוצות (מעורבות כמובן) אני בוחר מילה או נושא וכל קבוצה צריכה למצוא כמה שיותר שירים שמילה זו נמצאת בו, ישנו משחק נוסף שבו כל קבוצה מקבלת זמרת/שונה ועורכת רשימה של שירים של הזמר/ת. קבוצה א. שרה שיר של הזמר/ת שלה, וקבוצה ב. משיבה לה בשיר של הזמר/ת שבו היא היא בחרה. הקבוצה ששרה יותר שירים מנצחת. ישנם עוד משחקים מוסיקליים שהקבוצה משתעשעת בהם. לפעמים הנגנים מלמדים את הזמרים כל אחד על הכלי נגינה שלו, ואז ביחד הם מנגנים משהו קצר לקבוצה. כל מפגש אנו מתנסים באיזו חוויה שונה הקשורה לרוב במוסיקה.

לאחר מכן הנגנים מתיישבים ליד כלי הנגינה שלהם ואז מתחילה הלמידה והתרגול המשותפים של שיר חדש, או כמה שירים מתוך הרפרטואר של הקבוצה. הלמידה והתרגול המשותפים הם חוויה משותפת והדדית, הזמרים עדים למקומות בהם אני צריך לתרגל באופן נפרד תפקיד של נגן אחד או כמה נגנים, ולנגנים ישנה הזדמנות לראות ולהקשיב לתרגול שלי עם הזמרים המתקשים במשפט מוסיקלי זה או אחר. העבודה שלי עם כל זמר או נגן בתוך הקבוצה המשותפת מאפשרת לפרטים בתוך הקבוצה להסתגל להרגלי עבודה ולקבל בהבנה קשיים של האחר.

במשך השנה ישנם כמה מועדי הופעות של הקבוצה במקומות ובאירועים ברחבי העיר הרצלייה. ידיעת המועדים הללו אצל משתתפי הפרויקט מכניסה אדרנלין לקבוצה, ומעלה את רמת ההתרגשות החיובית בקרב כל המשתתפים. המשתתפים מביעים התרגשות זו בפני כל משתתפי הפרויקט, והזמרים מביעים את התרגשותם בפניי בכל מני מצבים בהם אני פוגש אותם בבית הספר, הם מבקשים לדעת את כל הפרטים על

ההופעה המתקרבת, ומוודאים שאני לא שוכח אף פרט בהכנות לקראתה. ימים ספורים לפני כל הופעה אנו נפגשים לחזרות נוספות שבהם נוצרת דינאמיקה קבוצתית יותר אינטנסיבית וזה אומר גם התמודדות עם מצבי לחץ מצד שתי האוכלוסיות. במקרים מסוימים ישנה אכזבה של משתתף זה או אחר, למשל אם מישהו חולה או משתתף שמסיבות לימודיות לא יכול להגיע. אך תמיד ישנה התגברות על קשיים אלו, וברגע שעולים על הבמה כל הקשיים והאכזבות נעלמים כאילו הם שייכים לסיפור אחר. השמחה, ההתרגשות ותחושת הלכידות בהופעות הם משהו מרגש לכל צופה בכלל ולמשפחות הזמרים בפרט. כל המשתתפים חווים התעלות יוצאת דופן, הזמרים מביעים זאת באופן כל כך בולט ואילו הנגנים מצניעים זאת, אך ההקרנה של החוויה לא נעלמת מעיני איש מהצופים. הקהל, שלפעמים מגיע לכמה אלפים, מקבל את ההופעות של הקבוצה במחויבות כפיים נלהבות ובקראות עידוד קולניות.

דילמות וקשיים

אחת מהדילמות שלי שעלו בקבוצה במשך השנים הייתה קשורה באיום שהרגישו הנגנים (בעיקר הנגניות) מצורת ההתקשרות שהזמרים מהחינוך המיוחד הביאו. הם/ן נרתעו מהישירות של הזמרים, ומהשימוש המופרז במגע בהתקשרות איתם/ן. למרות שלעולם הם לא הביעו זאת בפניי או בפני איש צוות בוגר, הרגשתי שחלק מהעכבות של הנגנים/יות נובע מהרתיעה מפתיחות היתר ומההתקשרות הישירה של הזמרים. בגלל הרגישות הרבה לנושאים אלה בגיל ההתבגרות בחרתי לא לפתוח את הנושא עם הנגנים באופן ישיר, אך הייתי רגיש לנקודה זאת, והשתדלתי לצמצם את מוקדי המתח. ישנה בעיה נוספת שעלתה במשך השנים, בעיה הקשורה בתחלופה של הנגנים. הנגנים מצטרפים לפרויקט כחלק ממחויבות אישית שכל תלמיד בכיתה י' מחויב לה, ואז נוצרת תחלופת נגנים בתדירות של שנה. כתוצאה מתחלופה זו ישנו עיכוב בהתקדמות של הזמרים הנמצאים בפרויקט כמה שנים, וחומר חדש שמאוד חשוב לדינמיות בחוויה המשותפת נדחה למועד מאוחר יותר. פעמים רבות המצב הזה יוצר תחושת תקיעות אצל הזמרים, מפני שהם בתהליך למידה והתקדמות רב שנתית, ואילו הנגנים נמצאים בתהליך של למידה קצר יותר שבדרך כלל נמשך שנה בלבד. בחלק קטן מהמקרים היו נגנים שהמשיכו להשתתף בפרויקט לאחר סיום המחויבות האישית, אך באופן כללי לא מצאתי פתרון כולל לבעיה זו.

סיכום

לסיכום אומר שהפרויקט 'נפגשים בפסגה' הינו פרויקט מיוחד במינו המפגיש זמרים בעלי פיגור קל עד בינוני עם נגנים בני נוער, הלומדים במגמת מוסיקה, בתיכון רגיל. היכולות המוסיקאליות יוצאות-הדופן של חלק מהחניכים הסובלים מפיגור מאפשרות חיבור עם אוכלוסייה רגילה על בסיס תחושה שוויונית. בזכות חוויה זו, מתרחשת בפרויקט עבודה מוסיקאלית בעלת אופי נורמאלי, המקרינה על היבטים נוספים של הקשר הבינאישי ושל הסיטואציה החברתית. כך נוצר מרחב משותף, המצליח לאחד את הקבוצות לקבוצה אחת. בחיפושי הרבים בספרות המקצועית, נוכחתי לגלות שישנו מחסור רב בחומר העוסק ביכולות השירה אצל אנשים בעלי פיגור שכלי. הייתי שמח לראות יותר מחקרים בנושא, שינחו בסיס לשיפור הדימוי של

האוכלוסייה הסובלת מפיגור שכלי, ומצע לשיתוף וחיבור בינם לבין האוכלוסייה הנורמאלית. אני מאוד ממליץ לקחת את הרעיון של שילוב כזה ולהרחיבו לפרויקטים דומים. מניסיוני פרויקט כזה צריך להתבצע במפגשים שבועיים ולאורך זמן, רק כך התוצאות יכולות להיות ברורות ומורגשות אצל שני סוגי האוכלוסיות. אני מקווה שהפרויקט 'נפגשים בפסגה' יהווה השראה לפרויקטים עתידיים ברחבי הארץ.

תודות

ברצוני להודות למחלקת הרווחה ולמחלקת החינוך של עיריית הרצלייה, כמוכן לבית ספר תיכון ראשונים ולקונסרבטוריון העירוני של הרצלייה, שללא האמון שנתנו בפרויקט 'נפגשים בפסגה' לא היינו מצליחים להוציא אותו לפועל.

ביבליוגרפיה

אמיר, ד' (1999). להיפגש עם הצלילים תרפיה במוסיקה פרקטיקה, תיאוריה ומחקר. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.

סטור, א. (1996). מוסיקה ונפש. תל-אביב: הוצאת ספרים אחיאסף בע"מ.

Anshel, A., & Kipper, D. A. (1998). The Influence of Group Singing on Trust and Cooperation. *Journal of Music Therapy*. **25**, (3), pp. 145-55.

Miller, L. K. (1991). Musical aptitudes, musical interests and mental retardation. *Journal of Mental Deficiency Research*. **35**, 364-373.

Leonard, P., & Reico, I. (1999). The Saturday Morning Informal Service: Community and Identity in a Reform Congregation. *Ethnology*. **38**, 1. 1-19.

בין אובדן ובנייה מחדש

על התערבות טיפולית קבוצתית במוסיקה לילדי הגיל הרך נפגעי פוסט-טראומה

רבקה פלזנשטיין*

מאמר זה מתאר תהליך התערבות טיפולית קצרת מועד בתרפיה במוסיקה עם שלוש קבוצות ילדים - עקורים מגוש קטיף בגילאים 3-5. ילדים אלה, בעקבות עקירתם מהגוש, עברו חוויה טראומטית של שבר בעוצמה רבה, וזמן קצר אחר-כך ביטאו סימנים מובהקים של פוסט-טראומה. המטרות הטיפוליות בקבוצות התמקדו בהסתגלות למציאות חדשה ובלתי יציבה, ובעיבוד הטראומה והאבל. תהליך ההתערבות התבסס על המודל "מעקירה לנטיעה" של מהו"ת (מרכז הערכות להתמודדות בחירום של המועצה האזורית שומרון) ועל-פי התוכנית הרב-ממדית של ערוצי גש"ר מאח"ד להתמודדות במצבי לחץ. מאמר זה מתמקד בתהליך הטיפולי הקבוצתי שבו הכוח הקבוצתי שימש למנף את תהליך עיבוד הטראומה. תוצאות ראשוניות מלמדות שהטיפול הקבוצתי באמצעות שימוש במוסיקה אפשר ניצנים ראשוניים של צמיחה פוסט-טראומטית.

על טראומה

אירוע טראומטי מוגדר כאירוע שהנו מחוץ לתחום ההתנסות האנושית הרגילה, ושעליו יגיב כמעט כל אדם במצב לחץ קיצוני; זוהי תופעה נורו-פסיכו-חברתית המסכנת קיום או שלמות פיזית או פסיכולוגית. באירוע מסוג זה, קיים פער בין האיום לבין המשאבים שיש לאדם להתמודד עמו, והתגובה תהיה פחד ותחושת חוסר אונים (DSM IV). אירוע טראומטי כולל אובדן, איום (על החיים, על שלמות הגוף, על ערכים, על תחושת ערך-עצמי), שינוי קיצוני המחייב ויתור על דפוסי התנהגות מבוססים והחלפתם בדפוסי חדשים, ועומס יתר (גירוי-יתר ודרישות רבות בו-זמניות), והוא בא לידי ביטוי בתגובות רגשיות, גופניות בחשיבה ובהתנהגות. הפירוש שנותן האדם לאירוע וכן גורמים כגון ניסיון קודם, אמונה, ביטחון-עצמי ואפשרות להיעזר במערכת תמיכה משפחתית או חברתית, יכולים לשנות את משקלו של חוויית האירוע הטראומטי לאדם (אילון ולהד, 1990).

קיימות שלוש קבוצות תסמינים כתוצאה מאירוע טראומטי. הראשונה היא חוויה מחדש של האירוע, למשל דרך סיטי לילה או flashbacks. השנייה מתבטאת בהתקוות או התכנסות, והשלישית בעירור-יתר הניכר ברגזנות, בנדודי שינה, בתוקפנות או בריכוז ירוד. במקרה שהתסמינים האלה נמשכים מעבר לחודש ימים וגורמים ל"מצוקה בעלת משמעות קלינית או פגיעה בתפקוד החברתי או התעסוקתי או בתחומי תפקוד חשובים אחרים" מדובר בהפרעה פוסט-טראומטית - Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) (DSM IV).

*רבקה פלזנשטיין בעלת תואר M.A. בתרפיה במוסיקה (אונ' בר אילן), מטפלת בילדים ובנוער ומדריכת סטודנטים.

אנשים מהיותם שונים זה מזה מגיבים למצבי לחץ ולאירועים טראומטיים בדרכים שונות, ולכן אין דרך אחת גורפת להתמודדות שמתאימה לכל מצב, לכל אדם ולכל גיל. אילון ולהד (1990), פיתחו מודל המפתח ומעשיר את משאבי ההתמודדות על-ידי התנסות ואימון במגוון של גישות חילופיות. מודל זה מאפשר לכל אחד לבטא רגשות, להפעיל חשיבה ולנקוט בהתנהגויות מתאימות על-פי התחומים המרכזיים אותו: גופני, שכלי, רגשי, מערכת אמונות, חברתי ומשפחתי, ודמיון (ראשי תיבות: גש"ר מאח"ד). דרך ערוצים אלה האדם מתקשר עם עצמו ועם סביבתו. התוכנית הרב-ממדית לפיתוח כישורי התמודדות עונה על צרכיהם השונים של המשתתפים בהתאם לגילם ולנטייתיהם. מטרתו של מודל גשר מאח"ד המאגד גישות טיפוליות קוגניטיביות-התנהגותיות היא להכין למצבי-לחץ לפני התרחשותם, להגביר את יכולת ההתמודדות בעת התרחשותם, ולטפל בתוצאות שבעקבות האירוע הטראומטי (אילון ולהד, 1990, להד ואילון, 2000). מודל נוסף של התערבות רגשית - "מעקירה לנטיעה" - פותח בעקבות העקירה על ידי מהו"ת (פורת, וייס, סובוביץ, פלזנשטיין, חברוני, שיינדל, ליפסקר והוכמן, 2006). המודל מתבסס על מודלים תיאורטיים שונים של טיפול קבוצתי קצר-מועד ומודלים המתייחסים להתמודדות עם טראומה ועיבוד אבל ואובדן. טיפול קבוצתי זה פועל בשלושה ערוצים מרכזיים: ערוץ ההסתגלות למציאות חדשה ובלתי יציבה, ערוץ ההתמודדות עם טראומה, וערוץ עיבוד האבל. נושאי ההתייחסות במסע "מעקירה לנטיעה" כוללים יצירת קשר, אמון ולכידות קבוצתית, המכינים את הקרקע לעיבוד רגשות הנוגעים גם לשימור הזיכרון. בנוסף, קיים דגש על חיבור לכוחות אישיים וקבוצתיים והחזרת תחושת השליטה. נושא הקיים לאורך כל אורך ההתערבות הרגשית הוא הפרידה מהבית ומהחברים ומהידוע והמוכר. מהות ההתערבות הרגשית בקבוצות ילדים ובני נוער על-פי מודל זה היא לסייע לאותם העקורים לא להיתקע בעקירה, אלא לצמוח מתוך ולמרות הכאב (פורת ועמיתיו, 2006).

הרציונאל לשימוש בתרפיה במוסיקה עם הסובלים מ-PTSD מושתת בעובדות כי זיכרונות טראומטיים מופיעים בשלמותם בעת הופעת גירוי הדומה לטראומה שנחווה, וכי קיים חוסר יכולת לתרגם את אותם הזיכרונות לסמלים (מילוליים, למשל). מאחר שגם מוסיקה וגם אירועים טראומטיים הנם גירויים חושיים, תרפיה במוסיקה עשויה להוות גישה חושית בלתי מאיימת לזיכרונות הטראומטיים של הסובלים מ-PTSD, ומשמשת כמוליכה לתיווך מילולי בשלב מאוחר יותר. הנפגע מחווה טראומטית המתקשה להתבטא באופן מילולי אודות חווייתו, יכול להשתמש בביטוי מוסיקלי כתחליף (Bensimon, Amir & Wolf, 2007). בנוסף, ביטוי מוסיקלי כתחליף לביטוי מילולי מתאים במיוחד לילדים צעירים, אשר כישוריהם השפתיים מוגבלים מלכתחילה.

בשנים האחרונות החלו לחקור מנקודת מבט קלינית ופסיכולוגית את "התועלת" שעשויה לנבוע מהאירוע הטראומטי, במובן של צמיחה פוסט טראומטית – Post Traumatic Growth. צמיחה מסוג זה איננה אמצעי להכחדת הכאב שהטראומה גרמה, אלא מתייחסת לאופנים שבהם אנשים עושים שימוש פנימי משמעותי בהתמודדות ובסבל, ולדרך שבה השימוש הזה מסייע להם להתפתח. התמודדות מוצלחת בטראומה מאפשרת לעבור את המשבר, לחזק את ההערכה העצמית החיובית, לשמור על הרגשת המשכיות עם העבר ולצפות ולקוות לעתיד (אילון ולהד, 1990). צמיחה פוסט-טראומטית מוגדרת כנטייה לדווח על שינויים חיוביים משמעותיים בתפיסת העצמי, השקפת העולם והיחסים עם אחרים בעקבות אירוע טראומטי

(Tedeschi, 1999). הצמיחה הפוסט-טראומטית איננה מתרחשת כתוצאה ישירה מהטראומה, אלא תוצאה של מאבק ושל התמודדות עם המציאות החדשה. בשעה שפוקד אסון את האדם, מערכת ההנחות שלו לגבי העולם עוברת זעזוע המפר את תחושת השליטה, ההבנה, והיכולת לצפות אירועים בעולם (Janoff-Bulman, 1992). לנוכח קשיים אלה, מתחיל תהליך של בנייה מחדש של מערכת תפיסות, אמונות וערכים אשר מאפשרים להבין את העולם יחד עם האירוע הטראומטי. אם תהליך כזה מתרחש בהצלחה נוצרת מערכת עמידה וגמישה יותר, המאפשרת התמודדות אפקטיבית יותר עם העולם בעתיד, ובכך מתבטאת הצמיחה (Tedeschi & Calhoun, 2004).

על העקירה מגוש קטיף

אירועי קיץ 2005 היוו טראומה עבור תושבי גוש קטיף וצפון השומרון. העקירה של תושבי גוש קטיף מבתיהם ומכל מרקם קיומם, למרות שלא ריחף כל איום על חייהם, היה מבחינת אירוע שאיים ושהעב על עצם הווייתם ולכן אירוע זה מוגדר כטראומה (שפירא וכן-גל, 2009). העקירה נחוותה על-ידי התושבים כגירוש. למרבית ממגורשי גוש-קטיף וצפון השומרון היו תסמינים של PTSD, כגון flashbacks של רגעים מתוך השעות לפני ואחרי העקירה, או תמונה של החיילים שנכנסים ומתקרבים (שפירא וכן-גל, 2009). עם העקירה מגוש קטיף ומצפון השומרון הגיעו 72 משפחות מישוב דתי בגוש-קטיף לפנימייה קולטת ראשונה בשומרון, אולם לאחר כחודש המשפחות נאלצו לחפש פתרון מגורים חליפי. הקהילה התפצלה - 22 משפחות עברו כתחנת ביניים לפנימייה של ישיבה תיכונית ביישוב אחר שבשומרון, ו-50 משפחות החליטו להעתיק את מגוריהם ליישוב בנגב. 22 המשפחות בשומרון חיו קומונה בתוך פנימייה לבנים וסעדו יחד בחדר אוכל של המוסד. הם גרו במשך כשמונה חודשים בתנאים קשים מאד; צפיפות רבה, ללא פרטיות משפחתית, עם חלוקה לחדרים שלא תאמה את צרכי המשפחה, ללא שירותים מתאימים וללא מטבחים משפחתיים. הם המתינו בקוצר רוח לבניית מבנים ארעיים ביישוב בו בחרו להמשיך את חייהם, והתמודדו עם חוסר ודאות לגבי משך זמן הבנייה. רוב חפציהם האישיים מבתיהם בגוש-קטיף היו ארוזים במכולות ובמחסנים.

משפחות העקורים ציפו מלכתחילה לשהות בתחנת הביניים למשך זמן קצר מכפי שאכן נאלצו לשהות. הקהילה בחרה לחנך את ילדי גיל הרך כקבוצה אחת, ולא לפזר ולשלב את הילדים בין גני הילדים הקיימים ביישוב המגורים, על-פי קבוצות הגיל השונות. אי לכך, גן הילדים מנה 23 ילדים בני קדם-שלוש שנים ועד חמש-פלוס שנים. עשרה מבין הילדים היו אחים/אחיות זה לזה. שניים מהילדים היו בני הגננת, וילדה אחת בתה של הסייעת, עובדה אשר היוותה קושי בגבולות ובהגדרת תפקידי דמויות הסמכות שבגן. הילדים הוסעו לגן מפנימיית מגוריהם ובחזרה בתום יום הלימודים. מבנה הגן היה קטן, והיה חסר ריהוט וציוד בסיסי, ולא התקיימו פעילויות הנהוגות ברוב גני הילדים, כגון ריתמוסיקה. הצוות בגן כלל גם נשים מתוך המערכת היישובית, ביניהן נשים חילוניות, אשר לבושן והתנהגותן היו זרים לילדים. הילדים ובני הנוער העקורים היו למעשה אוכלוסיה בריאה, בעלת כוחות וחוסן, אשר נקלעה למצב משברי עמוק ומתמשך. מהו"ת ומתי"א שומרון התגייסו באופן מיוחד על-מנת להעניק התערבות רגשית קבוצתית

לעקורים. למטרה זו תרפיסטים מטעם מתי"א סייעו בגיבוש גישות וטכניקות טיפוליות למודל "מעקירה לנטיעה". מודל גשר מאח"ד שימש אף הוא בהתערבות הטיפולית עם הילדים מגוש-קטיפי.

על מטרות ההתערבות הרגשית הקבוצתית

מטרות ההתערבות הקבוצתית כללו יצירת מקום בטוח על-ידי setting (מבנה) ברור וקבוע. המסגרת הרגועה והמגנה אפשרה יעדים של פיתוח מודעות רגשית, לגיטימציה לביטוי זיכרונות וויסות הרגשות. בכוונת תהליך ההתערבות היה לשמש את תחילתו של עיבוד אובדן הבית הפיזי לצד הכנה למעבר למגורים החדשים. מטרה נוספת בהתערבות הקבוצתית הייתה לאפשר הכרה וחיבור לכוחות האישיים ולכוחות הקבוצתיים עם מתן כלים לתמיכה הדדית. במקביל, הושמה מטרה לאתר ילדים הזקוקים להתייחסות טיפולית אינדיבידואלית מעבר להתערבות הרגשית הקבוצתית.

על מסגרת המפגשים

המפגשים הטיפוליים של ילדי הגן עם מנחה תרפיסטית במוסיקה - התחילו כשלושה חודשים אחרי העקירה ונמשכו כחמישה חודשים. ילדי הגן חולקו לשלוש קבוצות בנות 7-8 משתתפים בכל קבוצה על-פי גיליהם, בני 3, 4, ובני 5 שנים. הפגישות התקיימו אחת לשבוע באופן קבוע, להוציא חופשות וחגים.

תחילה נערכה הכרות ותיאום ציפיות עם צוות הגן, סיכום פרטים טכניים ועריכת תצפית קצרה על ילדי הגן. במשך כל תקופת ההתערבות הטיפולית, נשמר קשר רציף עם הגננת אודות תכנים שעלו, קשיים שנצפו, שיתוף בהתלבטויות וחיזוק ידיה. הורי הילדים הוזמנו לפגישת הכרות. רוב האמהות הגיעו, אך אף לא אב אחד. האמהות התעניינו בשיטת הטיפול ובתכנים שעשויים לעלות בקבוצות. עלו גם חששות מעיסוק בנושא הגירוש עם הילדים, שמא העניין יעורר תחושות שאינן קיימות אצל ילדיהם.

מפאת העדר מקום, התקיימו המפגשים במבנה סמוך אשר שימש גם כמחסן הגן, כשהילדים הביאו איתם את כיסאותיהם מהגן. במחסן עמוס בצידו שאיננו שייך לפעילות, בשטחו המרכזי של חלל החדר המצומצם, התארגנה הקבוצה במעגל.

כל הפגישות התחילו עם שיר פתיחה והסתיימו בשיר סיום. שירי מסגרת קבועים אלה הגדירו ותחמו את המפגש ויצרו את הקביעות והיציבות. שיר הפתיחה, שכלל בית קצר המתייחס לכל משתתף ושאל לשלומו, נועד לפתוח את הפגישה, לכנס ולארגן את הקבוצה וליצור אווירה חיובית (מק'מאנס וג'נינגס, 2001 בתוך פורת ועמיתיו, 2006) וכן למתן חרדה. לעיתים, פעילות הפתיחה הציפה נושא שעיצב את המשך הפגישה (שמחון, 2009).

"גוף" המפגש כלל פעילות שהייתה מורכבת מחוויה יצירתית אשר הפגישה וחיברה את הילד עם עצמו ועם חברי הקבוצה באמצעות מוסיקה. החוויות המוסיקליות כללו שימוש במוסיקה חיה-אלתור, ביצוע, הקלטה, הלחנה ושירה וכן שימוש במוסיקה מוקלטת - האזנה למוסיקה, שירת קריוקי, שימוש במילים חדשות לשירים קיימים ועוד. כל אחד ממשפטי הקבוצה (הילדים, והמנחה) יכול היה להעלות הצעות לפעילויות מוסיקליות ביחד או כל אחד לחוד. בנוסף, נעשה שימוש בסיפורי ילדים מושרים, ופעילויות המלוות על-ידי מוסיקה כגון ציור, גזירה והדבקה, שימוש באביזרים, תנועה, משחק תפקידים ועוד.

על קשיים שנצפו בקבוצות

היעדרות מן הגן אצל ילדים אלה הייתה גבוהה באופן יחסי לגני ילדים אחרים. סיבות אפשריות יכלו לכלול מחלות בהן חלו הילדים בעקבות תנאי מגוריהם או מזג-אוויר השונה לזה שבגוש-קטיף, רמת חיסון גופנית חלשה יותר עקב הטראומה והמעברים הרבים. אכן נתוני משרד הבריאות מצביעים על עלייה משמעותית בתחלואה לאחר הגירוש (חן-גל וסימן טוב, 2009). לעיתים ההורים המובטלים נסעו יחד עם ילדיהם בימי לימודים לערוך ביקורים או סידורים. היו ילדים שאיחרו להסעה, ואחרים שבחרו לא להגיע לגן בימים מסוימים, כדי להישאר בקרבת הוריהם. ידוע כי תלות והיצמדות להורה וסירוב ללכת לגן הן תגובות שכיחות אצל ילדים צעירים הנתונים במצבי לחץ (אילון ולהד, 1990). שיחות אישיות עם הורים אשר ילדיהם נעדרו תכופות, סייעו להם להבין את משמעות הרצף של הביקור הסדיר בגן הילדים בכלל, ושל ההשתתפות הרציפה במפגשי הטיפול. אצל חלק מהילדים ניכר שיפור בביקור הסדיר.

סף תסכול נמוך בהתאם לתגובות לטראומה אצל ילדים בגיל הרך, ניכר סף תסכול נמוך, שבא לידי ביטוי בהתנהגות של בכי, התנגדויות והימנעויות של הילדים מלהשתתף וכן תוקפנות ואלימות מילולית ופיזית של הילדים זה כלפי זה (אילון ולהד, 1990). נראה היה כי התוקפנות נבעה הן מסף תסכול נמוך, והן מצורך להרגיש חזק ושולט. התנהגויות אלו פחתו בתדירותן ובעוצמתן במהלך ההתערבות הטיפולית, כאשר נמצאו דרכים חלופיות להבעת רגשות, כגון הטיית האלימות כלפי אובייקטים סבילים ונטרליים.

התנהגות רגרסיבית כגון הרטבה, דיבור תינוקי, עקשנות על עניינים פעוטי ערך, הרגעה עצמית לדוגמא מציצת אצבע באופן מוגבר, אוננות, צורך במגע פיזי שלי הופיעו אצל ילדים מסוימים, כפי שמתאפיין אצל ילדים שחוו טראומה ומעברים (אילון ולהד, 1990). חום, אהבה, קבלה והכלה לצד הקביעות ותוכן המפגשים סייעו לילדים מסוימים להתגבר על התנהגויות רגרסיביות אלו.

טווח קשב וריכוז קצר, ולעיתים תנועתיות-יתר באו לידי ביטוי ואף בעוצמה רבה יותר אצל ילדים בעלי נטייה לקשיים אלה מלכתחילה. קושי זה עולה בקנה אחד עם הקשיים והבעיות שדווחו שנה לאחר העקירה (חן-גל וסימן טוב, 2009). הפעילויות בהתערבות הטיפולית היו מגוונות וחוויות בשילוב הפעלה גופנית, וכך רוב הילדים הצליחו להיות ממוקדים בנעשה ולשתף פעולה, למרות הקושי הניכר של טווח קשב וריכוז נמוך בפעילויות אחרות.

הדחקת רגשות מתוך קושי לגעת בזיכרונות ולהביע רגשות קשים, וכן תופעות פסיכוסומטיות נצפו אצל מספר ילדים. תשומת-לבם של הורי הילדים הופנתה לקושי של ילדם עם המלצה לאבחון וטיפול רגשי פרטני. איבוד תחושת ערכם של חפצים, והתנהגות בלתי אחראית בשמירה עליהם לרבות חפצים אישיים, יתכן שנבעה מחיי הקומונה והשימוש בבגדים, כלים, ריהוט אשר נתרם להם. במפגשי הקבוצות הייתה הקפדה יתירה על שמירת כלי-ההנגינה והאביזרים וכן על תוצרי הטיפול של הקבוצות.

על מהלך הקבוצות

ההתערבות הרגשית הראשונית לילדים העקורים במסגרת הקבוצות עסקה בעיקר בשני הערוצים של המודל "מעקירה לנטיעה": ערוץ ההסתגלות למציאות חדשה ובלתי יציבה, וערוץ ההתמודדות עם טראומה.

ערוץ ההסתגלות למציאות חדשה ובלתי יציבה היה ערוץ מרכזי במיוחד בשלבי הטיפול הראשונים. ניכר בלבול והצפה רגשית בשל מעברים ממקום למקום (פנימיות שונות), פרידה כפויה מחברים ושכנים שהלכו לדיור במקום אחר, ופרידה מהסביבה אליה היו רגילים. ניכר קושי בהצבת גבולות בטוחים ומסודרים לחיי המשפחה שהתערערו מאוד (חוויות כגון שולחן שבת משפחתי, הכנת אוכל – נשללו מהם לתקופה ממושכת). התערערו גם הסמכות ההורית המיטיבה. חלק גדול מההורים היה מובטל - גורם משמעותי המשפיע על חיי משפחה תקינים (פורת ועמיתיו, 2006).

בתחילת תקופת ההתערבות הטיפולית, היו ילדים שהתנגדו לצאת מהגן וללכת עם מבוגר זר למבנה לא מוכר, והיו זקוקים לליווי הגננת. רוב הילדים נענו להזמנה למפגש מתוך סקרנות בריאה ולמראה התיקים הגדולים "המסתוריים" שטמנו בתוכם את הציוד עבור הפעילות הקבוצתית. למן המפגש הראשון רוב הילדים שיתפו פעולה.

רכישת אמון במבוגר לא מוכר הייתה מורכבת עבור ילדים שחוו טראומה, ונותרו עם שאלות כמו: על מי אפשר לסמוך ועל מי לא, מי איתם ומי נגדם, ומה כוחם של ההורים. מה שסייע ביצירת האמון בין המנחה והילדים היה מהלך לא מתוכנן ואף לא רצוי. למרבה האירוניה, במשך שלושת המפגשים הראשונים לא נמצא חדר קבוע לעבודה הטיפולית. בכל שבוע מחדש, נערך חיפוש למציאת מקום מתאים לקיום הפעילות הקבוצתית. ניכר היה שמתרחש תהליך מקביל לעקירה ולמעברים, והישנות תחושות הנדידה, חוסר הקביעות והצורך בהסתגלות מחדש אצל הילדים. הקבוצות היו עדות למאמצים הרבים לפתרון מצוקת המיקום הקבוע על ידי מנחת הקבוצה שלא ויתרה ולא נטשה. כאשר נקבע מקום עבודה קבוע, מידת שיתוף הפעולה והפתיחות עלתה בצורה ניכרת. לשיר הפתיחה הקבוע היה תפקיד ביצירת יחסי אמון הדדים בקבוצה (דורסט וביילי, 2004 בתוך פורת ועמיתיו, 2006).

שיר הפתיחה הקבוע היה מורכב מבתים חוזרים, בית לכל ילד:

"שלום ל(שם הילדה) ומה שלומך היום?"

הילד פרט במיתרי גיטרה על-פי מצב-רוחו והרגשתו הנוכחית – מהר, לאט, חלש, חזק וכד' (האקורדים התחלפו בהתאם למהלכים ההרמוניים של השיר), וכל המשתתפים שרו לילד המנגן. פעילות זו התייחסה בתחום הגופני – בפריטה ובשירה, בתחום הרגשי – ביטוי לרגש הנוכח, ובתחום החברתי – התייחסות של הקבוצה אל כל ילד בתורו כהד לרגש שהביע (אילון ולהד, 1990, להד ואילון, 2000). למרות המכשולים שבדרך, המסגרת הקבוצתית הקבועה והבטוחה יצרה החזקה וגבולות במציאות של חוסר ודאות וחוסר יציבות (פורת ועמיתיו, 2006).

ערוץ ההתערבות השני במודל "מעקירה לנטיעה" הוא ערוץ ההתמודדות עם טראומה. לעומת המבוגרים שלא צלחו להתחיל את תהליכי האבל ועיבוד הטראומה עד אשר הגיעו לדיור זמני שהבטיח להם מידה מסוימת של בטחון, ואפשר להם להתחיל להתמודד עם החוויות הקשות שעברו, הילדים היו הראשונים לעבור לשלב זה של הטיפול (פורת ועמיתיו, 2006). עקרונות הטיפול בטראומה מחייבים יצירת מקום בטוח לטיפול, החזקה והפנמה של עקרונות ההרפייה והשימוש במנגנוני חוסן ככל האפשר, כולל שימוש בלכידות הקבוצתית כמקור תמיכה.

ההכרות והאמון שנוצרו בקבוצה אפשרו את התשתית לבניית תחושה של לכידות. הלכידות הקבוצתית לא התפתחה דווקא מתהליך קבוצתי פנימי, אלא מגורם חיצוני משותף – "שותפים לגורל" - חוויה משותפת של עקירה מן הבית וישוב המגורים, המפגש עם החיילים והשוטרים, והתמודדות עם מציאות חדשה. הקירבה האנושית הנוצרת בקבוצה מלוכדת מחזירה לפרט את הבטחון בעצמו ואת האמון בזולת. התמיכה הקבוצתית העניקה הזדמנות להתחלק במעמסה הרגשית, ובזמן הנוכחי של בלבול ומבוכה ההסכמה החברתית שימשה אמת מידה לבוחן המציאות (אילון ולהד, 1990).

מוסיקה מטבעה, יכולה במהירות רבה יחסית, לאחד אנשים ולספק תחושה של לכידות קבוצתית, ולעורר תחושה של השתייכות מיידית. בין אם מאזינים למוסיקה או יוצרים מוסיקה יחד, עצם המבנה של צלילים מאורגנים מספק הזדמנות ייחודית לאינטגרציה של חוויה מוסיקלית משותפת (Yalom, 1985 in Bunt, 1994). לאלתור מוסיקלי יש פוטנציאל לאחד אנשים במונחים שווים באופן ובתוכן ההבעה. טיפול קבוצתי בתרפיה במוסיקה לסובלים מ-PTSD, בה מטופלים המאלתרים יחד יכולים "לשוחח" זה עם זה בו-זמנית ולחוש "יחד", תוך כדי נגינה אישית והקשבה למוסיקה של משתתפי הקבוצה האחרים באופן סימולטני, וללא צורך אף ביצירת קשר עין וללא צורך בשפה משותפת (Bensimon, Amir & Wolf, 2007). פעילויות מוסיקליות אשר תרמו לתחושת הלכידות הקבוצתית אצל הילדים היו שירה משותפת, כתיבת שירים משותפים, מעגל תיפוף ואלתורים משותפים בכלי נגינה, בהן היה שיתוף פעולה בין חברי הקבוצה, הכלה זה את זה והתייחסות למידת השייכות של כל יחיד לקבוצה. חברי הקבוצה גם למדו לעזור זה לזה ולהסתייע זה בזה.

אחד השירים שכתבה הקבוצה של בני 5 היה מבוסס על השיר "הלוואי" (מילים: אהוד מנור, לחן: בועז שרעבי). פעילות זו של כתיבת השיר הזה התייחסה לערוץ השכלי, הרגשי, מערכת האמונות, הדמיון ולתחום החברתי (אילון ולהד, 1990, להד ואילון, 2000). כל משתתף צייר בננושא משאלה אישית, לפיו נכתבה על הדף שורה מתוך השיר "הלוואי ש.....". בכל ביצוע קבוצתי של שירת השיר, ילד אחר החליט לפי איזה סדר לסדר את שורות השיר. השיר הביע מחד זיכרונות וגעגועים ומאידך הפיח תקווה בקרב הילדים. מתוך השיר:

"הלוואי שאבא יקנה לי אופניים."

"הלוואי שאמא לא תהיה כל-כך עצובה."

"הלוואי שנחזור לגור ב(שם הישוב החרב)."

"הלוואי שאמא תכין לי שניצל ומרק."

"הלוואי שיהיו לי המון חברים."

"הלוואי שנסע לים."

"הלוואי שלא יהיו עוד חיילים רעים."

התנסויות מוצלחות בקבוצה מלוכדת העצימו את המשתתפים והפכו את הקבוצה למיכל בו ניתן לחקור דרכי התמודדות אפשריות עם העבר וההווה (פורת ועמיתיו, 2006).

בשלב שבו הקבוצה הייתה מלוכדת ניתן היה לחשוף את סיפור הטראומה לפרטיו, תוך שימוש בעקרון רציפות הסיפור. עיבוד הטראומה נשלם כאשר ניתן לספר את הסיפור באופן קוהרנטי ורציף, ללא "חורים" משמעותיים וללא הצפה רגשית מחד, או ניתוק רגשי מאידך (פורת ועמיתיו, 2006). תהליך איבוד הטראומה לא התבצע עד תומו במסגרת ההתערבות קצרת המועד בקבוצות אלה. אולם, חלקים מהסיפור הטראומטי סופרו באמצעות מוסיקה, אמצעי הבעה לא-מילוליים נוספים, ובאמצעות הבעה מילולית תוך שימת דגש על "מיכל קבוצתי" שאפשר למשתתפים לספר את סיפורם האישי בקונטקסט קבוצתי ולהתמודד איתו.

נעשה שימוש באירועים מזמנים ובנקודות זמן קריטיות על-מנת להציף את התהליכים, להכיר בהם ולעגן אותם בנקודות כוח (פורת ועמיתיו, 2006). נקודות זמן כאלו היו למשל, נטיעות ט"ו בשבט שהולידו כיסופים וצער גדול. הילדים נזכרו בנטיעות ט"ו בשבט בשנים עברו, וילד בן 4 תהה "האם יעקרו את העצים שאני נוטע, כמו שעקרו ושברו את כל העצים שכבר נטענו בנצרים?" יום העצמאות, העלה רגשי זעם ובלבול כלפי החיילים, אשר מחד קבלו יחס של כבוד ואף הערצה כבני בית אצל משפחות הילדים ומאידך הם אלה שגרשו אותם מבתיהם. ילדה בת 6 הביעה תקווה כי "אח שלי (שהנו חייל) ישמור על ארץ ישראל ולא יגרש יהודים (מבתיהם)".

תהליך הבעת רגשות ועיבודם התמקד ביכולת להבחין ברגשות עזים ולשיים אותם. מתן "לגיטימציה להרגיש" מתרחש בתנאי שיש לרגשות מקום והכרה (פורת ועמיתיו, 2006). סקלס (1990) מציינת כי "אומנות המוסיקה כוללת מעצם טיבעה ותכונותיה הסגוליות את האפשרות לביטוי רגשי" (סקלס, 1990: 56). הילדים הביעו רגשותיהם באמצעות אלתור מוסיקלי פרטני, זוגי וקבוצתי וכן בפעילויות כגון שירים על רגשות, התייחסות לדמויות מתוך סיפורים מושרים ועוד.

מנעד הרגשות שבאו לידי ביטוי בקבוצה היה רחב ומגוון. במקביל לעיסוק בחוויות הטראומטיות, הייתה נוכחת שמחת חיים של ילדים וכן תמימות וסקרנות טבעית ללמוד וליצור. הילדים העלו זיכרונות טובים ומאושרים מהבית בגוש קטיף, וחוויות חיוביות מן השהות הממושכת בישוב הנוכחי. לצד רגשות אלה, הילדים הביעו געגועים לבית שהיה, געגועים לחפצים שהיו ואינם, וגעגועים לחברים שגרים הרחק מהם. בהזדמנויות שונות עלו זכרונות על חרדה מפני הפצמ"רים (=פצצות מרגמה) שהתפוצצו ליד בתיהם בגוש קטיף. הכאב והצער על הגרוש נכחו וקיבלו מקום במפגשים. בנוסף, חזרו ותיארו הילדים שוב ושוב את פרטי האירוע, כולל צערם של ההורים. בתחילת התהליך, היו ילדים שחזרו על דברים ששמעו מפי הוריהם, כשהם מנותקים מתחושותיהם האישיות. למרות קושי ראשוני בחשיפה הרגשית, רבים מהילדים בקבוצה הבוגרת יותר ביטאו רגשות של בלבול מהתנהגות החיילים שנתפסה כבגידה; מחד הם מקיימים מצווה בשמירה על ארץ-ישראל, ומאידך גרשו אותם מבתיהם. היו ילדים שהביעו שנאה כלפי הערבים שגרים על אדמתם, וכן חרדה מפניהם ומפני הפיגועים שמעוללים. היו ביטויי כעס על עצם ההחלטה לעקור אותם מבתיהם וכן כעס כלפי הוריהם, אשר לא הצליחו להגן על הבית. יחד עם זאת היו ילדים שהביעו תקווה וציפייה לביתם החדש בישוב שבשומרון, מי יהיו השכנים, מה ישתלו בגינה וכד'.

השימוש בספר הילדים "מעשה בחמישה בלונים" מאת מרים רות (איורים: אורה אייל) סייע בזיהוי ושיום מגוון רגשות. אחד התפקידים של ספרותרפיה הוא לשבור את מחסום הפחד ולקרוא לדברים בשמם. זוהי פעולה סמלית להחזרת השליטה של האדם על עולמו (להד ואילון, 2000). בעזרת הסיפור המושר (לחן: נתן

סלובו), הילדים זיהו רגשות כמו שמחה, התרגשות, עצב, אכזבה, בהלה פתאומית, אשמה, צער, תחושת כשלון לשמור על משהו יקר ועוד.

היכולת לבטא שלל רגשות שונים ואף סותרים בו זמנית התאפשרה לאחר שהילדים למדו לזהות ולשיים את אשר הרגישו. ברשות כל ילד היה "שעון רגשות" אישי - על דף מנויילן הודבקו במעגל פרצופים המביעים רגשות שונים ושם הרגש רשום מתחת לכל פרצוף. במרכז המעגל שלושה מחוגים הנעוצים בעזרת סיכה מתפצלת. בתחילת כל מפגש אחרי שיר הפתיחה הקבוע, וכן בסוף כל מפגש כחלק משיר הסיום, כל ילד הציג בעזרת "שעון הרגשות" את רגשותיו הנוכחיים, שלעיתים היו רבים וסותרים. לאחר מספר מפגשים, נוסף "מד-רגש" מ-5, כאשר 1 מתאר עוצמת רגש נמוכה ביותר ו-5 מתאר עוצמת רגש גבוהה ביותר. בעזרת מד-הרגש, הילדים יכלו לציין את עוצמת הרגש. ילדה בת 4 הצהירה בסוף אחד המפגשים, בו עשינו מעגל תיפוף "הכעס שלי היה 4 ועכשיו הוא מרגיש 1." (ערוץ ההתמודדות הרגשי (אילון ולהד, 1990, להד ואילון, 2000)).

בעקבות טראומה, היכולת לוויסות רגשות נפגעת בדרך-כלל וזקוקה לשיקום (פורת ועמיתיו, 2006). הטיפול בעוצמה חזקה מאוד שימש בקבוצה הטיפולית אפיק לביטוי כעס בקרב הילדים, ואפשר פורקן ותחושות של הקלה, שביעות-רצון והעצמה.

על-פי השיר "מה הדאווין שלך?" מילים ולחן: דני סנדרסון הילדים "כתבו" ושרו "מה מעצבן אותך?" כל ילד הציג רעיונות אודות דברים שמכעיסים, מרגיזים ומתסכלים אותו, ואלה התחברו יחד לשיר:

"מה מעצבן?" (נקישה בתוף הגדול)

"מה מעצבן?" (נקישה בתוף הגדול)

"מה מעצבן אותך." (תיפוף לפי מקצב ההברות המושרות ביחד עם המילים)

"כשהוציאו אותי מהבית שלי"

"כשהרסו את כל הבית שלי"

"כששברו את העצים שנטעתי"

"זה מעצבן אותי!!!" (תיפוף לפי מקצב ההברות המושרות ביחד עם המילים)

"כשזורקים עלינו פצמ"רים"

"כשאמא כועסת כל היום"

"כשהאח שלי מרביץ לי חזק"

"זה מעצבן אותי!!!" (תיפוף לפי מקצב ההברות המושרות ביחד עם המילים)

כתיבת השיר וביצועו התייחסו לערוצי ההתמודדות בתחום הגופני - בתיפוף העוצמתי, בתחום הרגשי - בהבעת רגשות כעס ותסכול, ובתחום החברתי - בכתיבה משותפת וביצוע קבוצתי של השיר.

חיבור לכוחות – איתור הכוחות, חיזוקם והרחבה והעשרה של אופני התמודדות הנו מרכיב מרכזי במודל "מעקרה לנטיעה", וליווה את כל תהליך ההתערבות הקבוצתית. החיבור לכוחות מתרחש בכל הרמות - הפיזית, המנטאלית והרגשית.

תוך כדי גילוי כוחות העצמי התגלו במקביל הכוחות של חברי הקבוצה כקבוצה (פורת ועמיתיו, 2006). המוסיקה התאפיינה בעוצמות קיצוניות יותר מאשר בשלבים הקודמים. המשתתפים הרבו לבחור כלי נגינה עוצמתיים כגון תופים ומצילתיים ונגנו בו זמנית, כמתזמרים את האנדרלמוסיה הקיימת במציאות הפנימית והחיצונית שלהם. מאבקי הכוח השתקפו גם באלתור חופשי של הקבוצה, שהיווה מראה המשקפת את יחסי הכוחות, התפקידים ומאפייני ההתנהגות של כל פרט בקבוצה. שיקוף ותיווך אודות בחירת הכלי, משך הנגינה, עוצמת הנגינה והתפקיד שלקח החבר בקבוצה (מוביל, מובל) סייעו לקבוצה להגיע לאחדות, המחזקת ותומכת בפרטים שבה.

בדומה למשתתפים עם PTSD במחקרם של Bensimon, Amir & Wolf (2007), הילדים נגנו בשלב הזה בתופים יותר מאשר בכלים אחרים. התיפוף היחידני של כל משתתף בתוך הקבוצה התפתח באופן ספונטאני ובהדרגה הפך לתיפוף קבוצתי (תיפוף של שניים או יותר את אותו המקצב). התיפוף הקבוצתי והתיפוף המעגלי יוצרים אצל המשתתפים תחושות של פתיחות, "יחד", שיתוף, אינטראקציות של "קח-ותן", קירבה, התחברות ואינטימיות. התבנית המקצבית של התיפוף מעוררת תנועה בגוף, והחזרתיות הממושכת של הפעמה הקבועה יוצרת חיבור פיזי, רגשי ומנטאלי בין המשתתפים בקבוצה.

אספקט נוסף שבו התמקדה הקבוצה היה עיסוק בשליטה על גופי ועל עצמי ומטרתו הייתה חיזוק יכולת ההתמודדות ותחושת השליטה. עצם היות האדם פעיל, מצמצם את הרגשת חוסר-האונים ומגביר את תחושת השליטה שלו בעצמו ובמצב (אילון ולהד, 1990). דוגמא לפעילות בהקשר זה, אשר חזרה על עצמה בקבוצה הוא "שיר הנשימות", כפי שכינתה אותו אחת הילדות (בת 4) כאשר בקשה מהמנחה שתשיר אותו לאחר הצפה רגשית שחוותה. הלחץ יוצר מתחים במערכת הגופנית, המתח מגביר חרדה, הלחץ גובר וכך הלאה. אחת הדרכים היעילות לשבירת מעגל זה הוא ההרפייה (אילון ולהד, 1990).

במישור הגופני, (אילון ולהד, 1990, להד ואילון, 2000) עבדו ילדי הקבוצות על שליטה בקצב הנשימה ובכמות האוויר הנשאף לריאות – גורמים המשפיעים על כל המערכת הגופנית. לעומת עצירת נשימה או נשימות קצרות מבית החזה שנוצרות במצב של לחץ, מציע "שיר הנשימות" לנשום נשימות מתארכות משרירי הסרעפת.

הילדים בקבוצה התבקשו למצוא תנוחת ישיבה או שכיבה נוחה, ותרגלו הכנסת אוויר ו"ניפוח הבטן כמו בלון". בהדרגה הם נשמו נשימות ארוכות ועמוקות יותר, לפי צלילי השיר והנגינה, ואלו יצרו שלוה ורגיעה. מעניין לציין שהורי הילדים דיווחו על כך שהילדים שרו את השיר לבני משפחותיהם ולחבריהם כמשחק ובשעה שהיה צורך להרגיעם. דרך נוספת שמתרגלת שליטה הייתה על-ידי פעילות גופנית. למשל: תנועה וריקוד לצלילי רקע, המשחררים לחצים ומתחים ומאפשרים חוויה של הנאה ושליטה בגוף, המקנה תחושת איזון ויציבות לצד גמישות וערנות (פורת ועמיתיו, 2006).

שיר שסייע לילדים לשלוט בהרגשתם היה "הדברים שאותי משמחים" מילים: אוסקר המרשטיין וריצ'רד הוג'רס, לחן: אוסקר המרשטיין ותרגום: אבי קורן:

"כשנושכים לי, כשעוקצים לי, כשעצוב נורא, באים הדברים שאותי משמחים, ואז שום דבר לא רע!"
הילדים שרו יחד וכן ספרו על הדברים אשר משמחים אותם.

בקבוצה של בני ה-3, הילדים הקישו בתופים. למשמע נקישה חזקה אחד הילדים צעק "פצמ"ר!!! פצמ"ר!!!"
תגובה בלתי צפויה זו עוררה חשש שהיה כשל אמפתי בפעילות הכוללת צלילים המזכירים פיצוץ ואשר
שחזרה את הטראומה של פיצוץ הפצמ"רים שנחווה פעמים רבות. אולם הילדים צחקו. הילד שקרא "פצמ"ר!"
הוסיף ש"כיף לנגן חזק בתוף!" ניתן היה להבין כי כאשר הילדים היו בשליטה על הפקת הצלילים, החרדה
נמוגה ואף הפכה הומוריסטית.

אמצעי נוסף להקניית תחושת שליטה כלל עמידה בהצלחה במטלות מאתגרות. הצלחה במשימות מחזקת
את הביטחון העצמי ותחושת המסוגלות לשלוט בתוצאות.

חויית הצלחה בפעילות מוסיקלית כללו נגינה "מתוזמרת" וכתובת שיר משותף.

מבין השירים והיצירות שתזמרו הקבוצות לקראת סוף תהליך ההתערבות הייתה היצירה "השוק הפרסי"
מאת אלברט ויליאם קטלבי היצירה התיאורית אפשרה גם משחק תפקידים של ליצן, נסיכה, שוטר, קוסם
וקבצן. חלק מהילדים נגנו בכלי-נגינה המתארים בצליליהם את הדמות המושמעת, בו בזמן שילדים אחרים
גלמו את התפקידים מתוך היצירה, תוך שימוש בתחפושות ודרמטיזציה של התפקיד. אחד הבנים (בן 4)
הכריז כי "אני שוטר טוב של מכוניות (שמכוונות את התנועה) ושתופס גנבים רעים, ולא שוטר רע שמגרש
יהודים!" פעילות התזמור הזו נגעה בכל ערוצי ההתמודדות בכך שכללה את התחום הגופני של נגינה
ומשחק, את התחום השכלי שכלל בדוגמא הזו שינוי חשיבה וחוויה מתקנת (ה"שוטר הטוב"), את התחום
הרגשי שהתבטא בחיבור רגשי לתפקידים מסוימים לעומת אחרים, את מערכת האמונות לגבי התפקידים
השונים ומשמעויותיהם לגבי כל אחד, דמיון, יצירתיות, הומור, ואת התחום החברתי בפעילות המשותפת
והמוצלחת של כל חברי הקבוצה, על תפקידיהם השונים (אילון ולהד, 1990, להד ואילון, 2000).

כל תהליך ההתערבות נגע בשימור הזיכרון (פורת ועמיתיו, 2006). בעקבות האירוע הטראומטי, חשוב היה
לחזק ולשמר אצל הילדים את הזיכרונות מהבית שעזבו. רובין (1993 בתוך פורת ועמיתיו, 2006) מסביר כי
ההשקעה בשימור הזיכרון בכל תהליך אבל תקין משמשת כחלק מהתרת האבל. לעיתים, בשל חשש לשכוח
את העבר, היה לילדים צורך להזכיר את מקום מגוריהם יתר על המידה, ואם הם לא הזכירו אותו מספיק,
נוצרה אצלם תחושת אשם. התפקיד של שימור הזיכרון עבר מהילד – אל המנחה ואל הקבוצה כשלם. בכך
התאפשר לילדים להמשיך להשקיע אנרגיה בצמיחה, התפתחות והסתכלות על העתיד. הזיכרון היה מורכב
מחלקי שייכות נעימים הקשורים לבית ולסביבה שעזבו ומהסיפור הטראומטי של המאבק על הבית, העקירה
והמעברים. המטרה באיבוד הטראומה והאבל היא לצמצם ככל שאפשר את הקיבוע הטראומטי של רגשות
קשים הקשורים לגירוש עצמו, ולאפשר זיכרון חי של שלל חוויות ורגשות מגוונים, המייצגים את כל סיפור
החיים של הילד (פורת ועמיתיו, 2006).

בהדרגה, העזו הילדים לגעת בזיכרונות ובתחושות הקשורות לביתם ולעקירה ולהביע אותם בפני הקבוצה.
המפגשים נחוו על ידם כמקום בטוח ומוגן לשחרור של רגשות וזיכרונות, ואלה לא רק שאינם ממוטטים
ומפרקים את המבוגר שלפניהם, אלא מוכלים ומקבלים לגיטימציה ומקום. הסיפורים האישיים של הילדים

השלימו זה את זה והיו לעוגן וקביים עבור מי שהתקשה לבטא את סיפורו שלו. ניכר, שלמרות גילם הצעיר מאוד, היה לילדים צורך עז לבטא את אשר חוו. הם חוו את טראומת העקירה והיו עסוקים בעיבוד הטרואמה, כל אחד בדרכו שלו ובקצב האישי שלו. היו כאלה שמטבעם החצינו את תחושותיהם, בו בזמן שאחרים הפנימו אותם. הבוגרים יותר הטיבו להביע את עצמם באמצעות יצירה והבעה מילולית. הצעירים חוו את הפעילות, אך התקשו יותר בשיום והמללה של החוויה. לבסוף הגיע שלב הפרידה. למעשה, נושא מרכזי זה נכח מתחילתו של התהליך כולו מעצם היותם עקורים. הפרידה בסוף כל מפגש הציפה לא פעם רגשות עזים. קיומו של שיר סיום אפשר ארגון ושליטה בפרידה. שיר הסיום בכל מפגש (על-פי "משחקים למקום" מילים ולחן: אריאלה סביר) שילב איסוף האביזרים הפיזיים של פעילויות המפגש, סיכום של התהליך ורגשות הילדים באופן כללי ודגש על המשכיות המפגשים:

- "ה(כלי-נגינה, צבעים או אביזרים אחרים) למקום.
(פעולות בהן עסקנו במפגש הנוכחי, למשל- "ניגנו, שרנו, התחפשנו")
וסיימנו להיום.
- "הילדים לשעון (שעון הרגשות המתואר לעיל).
(רגשות בהם נגענו במפגש הנוכחי, למשל – שמחנו, כעסנו, היינו עצובים)
נפגש ביום ראשון."

שיר זה התייחס לערוץ ההתמודדות הרגשי (אילון ולהד, 1990, להד ואילון, 2000). הילדים הביעו את רגשותיהם בתום כל מפגש. הרגשות שעלו נבעו בדרך-כלל מתוכן המפגש עצמו. כמו-כן הייתה התייחסות רגשית לפרידה הזמנית שבין המפגשים.

הפרידה בסוף סדרת המפגשים היוותה עבור רבים פרידה סימבולית לפרידה שלא נעשתה – של כל משתתף מביתו (פורת ועמיתיו, 2006). מטרתו של שלב קריטי זה בהתערבות הרגשית הייתה להגיע לסיום המעורבות האישית, מתוך הפנמת ההתנסות הקבוצתית כחוויה חיובית ובונה (שמחון, 2009). פרידה, בשונה מניתוק, הנו תהליך הדרגתי, שאיננו כרוך בשבירת הרציפות (פורת ועמיתיו, 2006) ועל-כן חשוב היה לנעול את התהליך הקבוצתי כתהליך. הקבוצה עסקה בפעילויות אשר סגרו ואספו מחד, אך גם השאירו זיכרון וכוח, מאידך. בשלב זה נעשה שיחזור של "ההיסטוריה" של הקבוצה בכל הרמות – שיחזור של התהליך הרגשי, ושיחזור ההיסטוריה המוסיקלית - סקירת שירים שהושמעו בקבוצה, חזרה על החומר המוקלט, וחזרה על פעילויות נבחרות שהילדים בחרו. כל אלה היו קשורים גם לשימור-הזיכרון. כמו-כן, הילדים אלטרו אלתורים אישיים וקבוצתיים בנושא פרידה, ושרו שירי פרידה. הפרידה הייתה קשה. במפגש הסיום הילדים גילו קושי להיות ממוקדים בפעילות, ומספר ילדים אף לא שיתפו פעולה. בנוסף לקבלת שעון-הרגשות האישי, כל ילד הכין "פעמוני-רוח" לתליה בחדרו החדש, בתקווה שליווי הצלצול יהדהד ויזכיר את המוסיקה שנחווה בקבוצה. ערוץ תהליך עיבוד האבל הנו תהליך ארוך ומתמשך, שרק התחיל בתהליך ההתערבות הנוכחי.

סיכום

הטיפול בילדים העקורים בגיל הרך היה מורכב. הילדים חוו טראומה בשלב התפתחותי בו הוריהם נתפסים על-ידם כאומניפוטנטים, ואשליה זו התנפצה טרם זמנה. ילדים רואים את העולם במושגים ברורים, והחלוקה ל"שחור-לבן" ל"רע וטוב" היא מאפיין התפתחותי שלהם. קשה לילדים לפתח סכמות ואמונות גמישות יותר בתגובה לטראומה, ועל-כן הנם זקוקים לתיווך של מבוגרים מגנים ותומכים בעקבות חשיפה לאירועים קשים (Goldman, 2002 בתוך תובל-משיח, 2009). יכולת ההבנה וההמשגה של ילדים בגילים אלה הנה מוגבלת, ורבים הילדים אשר חוו בלבול רב מתוך חוסר הבנה בנוסף לבלבול הרגשי שחוו אף הבוגרים והמבוגרים סביב העקירה והמעברים.

ההתערבות הקבוצתית הרגשית הראשונית באמצעות מוסיקה עבור ילדים עקורים הייתה קצרת מועד מלכתחילה ובעלת מטרות מוגדרות. עבודה קבוצתית הייתה המתודה המועדפת על-ידי אנשי גוש קטיף שחוו את הקהילתיות והקשר החברתי כדרך חיים ערכית ורגשית גם יחד (פורת ועמיתיו, 2006). יכולת ההבעה המילולית של הילדים הנה מטבעה מוגבלת, ועל-כן התערבות רגשית באמצעות הבעה ויצירה לא-מילולית הייתה מתאימה ביותר במיוחד עבורם. שני המודלים אשר שימשו בסיס להתערבות הרגשית - "מעקירה לנטיעה" וגשר מאח"ד - כללו בחובם אינספור אפשרויות לשימוש במוסיקה. הילדים הביעו את עצמם באופן חופשי ומתוך סקרנות והנאה באמצעות צלילי השירה והנגינה, הצליחו ליצור תקשורת באמצעות אלתור - בו כל חברי הקבוצה יכולים "לדבר ולהישמע" יחד, ואף להביא לתחושת הקלה ולרמת תפקוד גבוהה יותר מאשר זו שלפני ההתערבות. המוסיקה שיצרו הילדים שיקפה את מצבם ואת צרכיהם. תפקיד התרפיסטי היה להכיל רגשות המשתתפים, לכונן את הפעילויות לשם השגת מטרות ההתערבות הקבוצתית, ובכך לעזור לקבוצה להתחבר לכוחות ולחלקים הבריאים והמקדמים שבה. דוגמא לפעילות אשר לא צלחה עם אוכלוסיית העקורים בגיל הרך הייתה דמיון מודרך. דמיון מודרך לצלילי מוסיקה מרגיעה משמש בדרך-כלל כמקור לביטחון וגיוס כוחות אצל נפגעי טראומה, אולם דמיון מודרך אל "מקום בטוח" לא סייע לילדים העקורים, אלא להפך. פעילות זו בשלב מוקדם זה, הציפה את טראומת אובדן הבית. ניכר קושי להתחבר ל"מקום בטוח", אשר הזכיר את הבית (הבטוח מאוד) ובו זמנית את הגירוש ממנו ואת הריסתו. היו ילדים שלא שיתפו פעולה וקמו ממקומם. ילדה אחת בכתה. לשם השגת מטרות של גיוס כוחות, עשייה עכשווית הוכיחה עצמה כיעילה, בניגוד להישענות על העבר. מן הראוי לציין שהיו הבדלים בין שלוש הקבוצות בגלל גיל הילדים השונה בכל קבוצה. באופן כללי, הילדים הצעירים היו זקוקים ליותר חום ומגע פיזי וחברו למישור החווייתי הלא-מילוליות של פעילויות ההבעה והיצירה השונות. לעומתם, הילדים הבוגרים היו בדרך-כלל עצמאיים יותר ובעלי יכולת המללה אודות עצם החוויה והרגשות הנלווים לה. כמו-כן בלטו פערים ברמת הבצוע בפעילויות מסוימות בהתאם להבדלי הגיל בקבוצות השונות.

העקירה הייתה חוויה טראומטית וההתערבות הקבוצתית במהלך החודשים הראשונים נטעה בילדים זרעים לעתיד. תוכנית המשך ניתנה לאחר הסתגלות קצרה למקום המגורים החדש, והילדים עבדו על עיבוד האבל. וייס (2009), סיכמה כי "ראינו כשעבדנו לקראת יום השנה השלישי עם הילדים העקורים, כי רוב הילדים

שעברו טיפול תהליכי, שהתייחס לעיבוד תהליך האבל (בחלקו) היה מסוגל לראות באור חיובי את הבית שהיה בגוש קטיף. (ולא רק את המאבק על הבית ואת העקירה). "אכן זוהי צמיחה פוסט-טראומטית. ניתן להביט לאחור על מהלך ההתערבות שהוצג במאמר זה ולזהות את הצעדים הראשונים שעשו הילדים בדרך רבת תלאות, שהיא גם הדרך שבין אובדן ובנייה מחדש. תם ולא נשלם.

תודות

למפקחת החינוך המיוחד נאוה יהלום, מנהלת מת"א שומרון אורלי קלמן, למנהלת מהות מרים שפירא ולמדריכות חוה וייס ודר כוכבית אלפנט על התמיכה הרבה והעידוד לאורך כל הדרך. תודה מיוחדת לילדים היקרים שאפשרו לי כניסה לליבותיהם מהם למדתי גבורה מהי אחרון חביב תודה לבעלי היקר דני על הכל.

ביבליוגרפיה

- אילון, ע. ולהד, מ. (1990). *חיים על הגבול: חיסון והתמודדות במצבי-לחץ של אלימות וסיכונים בטחוניים*. חיפה: נורד.
- וייס, ח. (12.6.2009). *התערבות טיפולית סביב יום השנה לעקירה מגוש קטיף*. כנס מדעי רב-תחומי מחקרי יהודה ושומרון - הכנס ה-19.
- חן-גל, ש. וסימן טוב, י. (2009). *כשהדרך מתמשכת: התערבויות טיפוליות-חינוכיות בהקשר לתכנית ההתנתקות*. ישראל: משרד החינוך.
- להד, מ. ואילון, ע. (2000). *על החיים ועל המוות: מפגש עם המוות באמצעות הסיפור והמטפורה*. חיפה: נורד.
- סקלס, ח. (1990). *מוסיקה כמתווך טיפולי: המודל ההתפתחותי-אינטגרטיבי בטיפול במוסיקה* (עבודת דוקטורט). ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פורת, מ., וייס, ח., סובוביץ, ש., פלזנשטיין, ר., חברוני, ס., שיינדל, א., ליפסקר, ר.ב. והוכמן, נ. (2006). *מעקירה לנטיעה: קובץ הפעלות לקבוצות עקורים, ילדים ובני נוער*. ברקן: מהו"ת.
- רות, מ. (1974). (איורים: אורה איל). *מעשה בחמישה בלונים*. מרחביה: ספריית הפועלים.
- שמחון, ו. (2009). *טיפול במוסיקה ועבודה מוסיקלית בקבוצות*. (גרסה אלקטרונית) נדלה בתאריך: 28/03/09.
- שפירא, מ. וחן-גל, ש. (2009). *פינוי גוש קטיף: תהליכי עיבוד אבל וטראומה בקרב הילדים*. בתוך: ש. חן-גל וי. סימן טוב (עורכים) *כשהדרך מתמשכת: התערבויות טיפוליות-חינוכיות בהקשר לתכנית ההתנתקות*. ישראל: משרד החינוך.
- תובל-משיח, ר. (2009). *השפעות פסיכולוגיות של הפינוי מגוש קטיף ומצפון השומרון: ממצאים ותיאוריה*. בתוך: ש. חן-גל וי. סימן טוב (עורכים) *כשהדרך מתמשכת: התערבויות טיפוליות-חינוכיות בהקשר לתכנית ההתנתקות*. ישראל: משרד החינוך.

- Bensimon, M., Amir, D., & Wolf, Y. (2007). Drumming through trauma: music therapy with post-traumatic soldiers. *The Arts In Psychotherapy* 35(1), 34-48.
- Bunt, L. (1994). *Music therapy: An art beyond words*. London, USA & Canada: Routledge.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions*. New York: Free Press.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1-18.
- Tedeschi, R. G. (1999). Violence transformed: Posttraumatic growth in survivors and their societies. *Aggression and Violent Behavior*, 4, 319-341.

שירים ויצירות מוסיקליות

"הדברים שאותי משמחים" מילים: אוסקר המרשטיין וריצ'רד רוג'רס, לחן: אוסקר המרשטיין תרגום: אבי קורן .

"הלוואי" מילים: אהוד מנור, לחן: בועז שרעבי.

"מה הדאוויין שלך?" מילים ולחן: דני סנדרס.

"משחקים למקום" מילים ולחן: אריאלה סביר.

"השוק הפרסי" אלברט ויליאם קטלבי.

רות, מ. (1974). (איורים: אורה איל). *מעשה בחמישה בלונים*. מרחביה: ספריית הפועלים. לחן: נתן סלובו.

"אנחנו בנות אנחנו חזקות"

קבוצת חינוך מיני חברתי של בנות מתבגרות עם מוגבלות שיכלית התפתחותית

שרה ארז* ונחמה מוסרי**

המאמר עוסק בקבוצת בנות מתבגרות עם מוגבלות שכלית התפתחותית, המתמודדות עם הזהות המינית, המגדרית והחברתית. המאמר מתאר את המסע שהבנות והמנחות עברו בשלושת שנות קיום הקבוצה. מסע שהחל מתוך צורך שהעלו המשפחות, הקשבה לבנות ומתוך האמונה שלתלמידנו, כמו לכל בני האדם, יש את הזכות לבטא את הצדדים החברתיים והמיניים. המסע שבחרנו להתחיל בו היה לגבינו הרפתקה, שהייתה בה הרבה אי ודאות. הרציונל והמוטיבציה לדרך נבעו מן האמונה בתהליך הקבוצתי המהווה מקור ללמידה חברתית ומאפשר הסתכלות ושיקוף במראה של הנערות אחת מול השנייה. דרך העבודה בקבוצה הייתה מבוססת על יחסים של כבוד ואמפאטיה בין המנחות למונחות, כאשר ה"מרווח" ביחסים בניהן מופחת למינימום הכרחי, וזאת בשילוב עם יצירה באמנות פלסטית וברוח עקרונות תכנית ל"ב 21.***

מתוך תהליך בן שלוש שנים של עבודת הקבוצה, גלינו את האיכויות המיוחדות של כל אחת מהנערות. נראה שהקבוצה והפרטים שבה הגיעו לדפוס תקשורת יעילים יותר, להעלאת המודעות העצמית והדימוי העצמי, להתפתחות וצמיחה אישית ולתחושת בטחון אישי טובה יותר.

מבוא

בכל יום שלישי בשעה 09:50 מתאספות שמונה בנות משלוש כיתות בביה"ס ובאות לחדר קבוע למפגש בן שעה ועשר דקות. זוהי קבוצת בנות מתבגרות הפועלת זו השנה השלישית. חלק מהבנות, שהן בגילאי 13 - 20 ש', משתתפות בקבוצה מתחילת המפגשים וחלקן הצטרפו בהמשך. את הקבוצה מנחות מטפלת באמנות, יועצת חינוכית ובנוסף משתתפת בכל שנה סייעת העובדת בכיתות הבוגרים. הקבוצה פועלת בבית ספר דקל (דו קיום לשלום), לחינוך מיוחד בעיר לוד. אוכלוסיית התלמידים בבית הספר מורכבת מתלמידים – יהודים וערבים – המתפקדים ברמת פיגור שכלי בינוני רב בעייתי, פיגור שכלי מורכב וליקויי תקשורת – P.D.D.

* שרה ארז, B.A., מטפלת באומנות בייס דקל לוד, מתיא במעגן.

** נחמה מוסרי, M.A., יועצת חינוכית, בייס דקל לוד, גנים ובייס אסיף.

*** תוכנית הלימודים לב-21 נכתבה ע"י האגף לתכנון לימודים והאגף לחינוך מיוחד. יעוץ אקדמי פרופ' שונית ריטר. התוכנית מעוגנת בחינוך ההומניסטי ובתפיסה של איכות חיים. מטרת העל של התוכנית הוא טיפוח מירבי של האוטונומי של הפרט כדי שיוכל לקיים חיים של איכות.

רציונאל הקבוצה

בחרנו לקיים קבוצה בעלת אופי טיפולי: הקבוצה נתפסת כיחידה אחת בעלת דינאמיקה ותהליכים משל עצמה, לכל משתתפת יש הזדמנות להיפגש עם עצמה דרך העצמה והעברה של אפקט המראות (mirroring). ההחלטה לקיים את הקבוצה, שמטפלת בנושאים חברתיים של זהות נשית ומינית, נבעה מצורך שהעלו המשפחות, מתוך הקשבה לבנות ומתוך הכרה בעקרונות אוניברסאליים ומרכזיים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית יש צרכים חברתיים ופסיכולוגיים, תחושות ודחפים כמו לכל אדם. הקושי העיקרי הקשור למיניותו של האדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית היא גישת החברה למיניותו. אנשים רבים, כולל בני המשפחה הקרובה, נוטים להתייחס לאדם עם המוגבלות השכלית כאל ילד, הם מאמינים שיש להגן עליו מפני מין כשם שאנו מגנים על ילדים. הגנה זו מונעת כל צורה של התעניינות בתחום המיני חברתי.

חשוב לנו להדגיש שהקבוצה נולדה מההיבט הנורמטיבי הבריא שטוען לזכותו של אדם לבטא את הצדדים החברתיים המיניים. ממחקרים (נסים 1995) למדנו שהכוונה ולמידה לאורך זמן תעניק לאדם עם מוגבלות שכלית כלים ומיומנויות שימנעו מצבי ניצול, פגיעה, התעללות והתנהגות מינית לא מתאימה. מתכנית ל"ב 21 למדנו על החשיבות בלמידה משמעותית בסיטואציה אוטנטית שתעזור להפנמת ידע, ערכים ומיומנויות שיכינו את האדם בעל הצרכים המיוחדים להתמודד ולעמוד באתגרים שמזמנים לו חייו.

מיניות הגדרה

מיניות היא אינטגרציה של היבטים פיזיים, רגשיים, אינטלקטואליים וחברתיים של אישיות האדם המבטאת גבריות או נשיות (Chipouras, Cornelius, Daniels & Makas 1979). "מיניות האדם כוללת את הידע, האמונות, העמדות, הערכים וההתנהגויות המיניות של הפרט. הממדים השונים של מיניות האדם כוללים: אנטומיה, פיזיולוגיה וביוכימיה של מערכת התגובה המינית, זהות, נטייה, תפקיד ואישיות, מחשבות, רגשות ויחסים. ביטוי המיניות מושפע מגורמים ערכיים, מוסריים, רוחניים ותרבותיים" (Siecuss, Report, 1966). הגדרה זו מערבת מרכיבים רבים, כפי שכתבו ידידה לחובר ורונית ארגמן בספרן "לקראת בגרות מינית" (2007), "מושג המיניות הוא רחב ביותר ומתייחס לכל היבטיה של ההוויה המינית המשקפת את האדם בכללותו, מיניות האדם היא רבת פנים והיא חלק טבעי ומשמעותי בחייו. היא מתפתחת מלידה לאורך החיים תוך גילוי עצמי ויחסים עם האחרים. סיפוק בתחום המיני יכול לגרום אושר ולהשפיע על איכות חייו של הפרט."

מיניות והאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית

אדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית מתפתח לפי אותם שלבים כמו בן גילו: ינקות, ילדות, קדם התבגרות, התבגרות, בגרות וזקנה. השוני ביניהם קשור בלוח הזמנים להתפתחות פסיכו - סקסואלית, בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית כל שלב בהתפתחות זו מתארך בשל הקושי בהתמודדות עם המטלות הנדרשות בכל שלב. בשל המוגבלות חסרות לעיתים, מיומנויות שסייעו בהתמודדות עם

דרישות הסביבה ועם רצונו שלו. על מנת להצליח לעבור משלב לשלב ולהשיג התפתחות מרבית, גיבוש הזהות המינית ופיתוח התנהגות חברתית מסתגלת ומקובלת, נחוץ סיוע כגון אגירה חמה ואינטימית, הדרכה והכוונה כההליך מתמשך (נסים, 1995).

הקו המנחה את עבודתנו הוא השמירה על הזכות לאיכות חיים. אנו מיישמות את העקרונות והמדיניות שקבע האגף לטיפול באדם עם פיגור שכלי בנושא החינוך מיני חברתי.

העקרונות הם:

- הכרה בזכותו של אדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית לחיות חיים חברתיים מלאים כולל קשרים מיניים קרובים ככל האפשר לנורמות חברתיות המקובלות בחברה הישראלית.
- הכרה בקיום הצורך/הדחף המיני כחלק ממערך הצרכים של אדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית הזזה ליתר האוכלוסייה, תוך הכרה במגבלותיו.
- פיקוח והפעלת מערכים של חינוך, הדרכה, יעוץ והכוונה לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית, לצוות המטפל בו ולבני משפחתו בכל הנושאים הקשורים למיניות ולתפקוד חברתי.

חשיבות העבודה בקבוצה בנושא חינוך מיני חברתי

דרור, בספרה "להכיר את האחר" (2004), טוענת כי קיימים בחברה שלושה מעגלים העלולים לגרום לעיכוב ההתפתחות הפסיכו-סקסואלית של האדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית

1. המשפחה הקרובה.

2. מבוגרים אחרים הנמצאים באינטראקציה עם אדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

3. קבוצת בני הגיל.

באוכלוסייה זו קיים קשר מועט בין בני הגיל (קבוצת השווים) והוא לרוב מתקיים תחת השגחת מבוגר. נגישותם למקורות מידע והאפשרות לאמת או לשלול מידע כמעט־אפסית (בעזרת ספר, אינטרנט, שיחה, או כל מידע ממקור אחר).

דליה נסים (1995), מזכירה בספרה את החוקרים רובינסון (1987) וג'ונסון (1987) הממליצים על עבודה קבוצתית כמסגרת להעברת הנושא, כדי לאפשר אינטגרציה מרבית של רעיונות ורגשות. ג'ונסון כתב על חשיבות המפגשים כמקום המאפשר לחברים בקבוצה להכיר התנהגויות אחרות וללמוד מאחרים. לכן בחרנו לקיים קבוצת שווים (שווים בגיל ובמיגדר) בנושא, קבוצה שבה הנערות יכולות לקבל מידע, לשתף אחרות בתחושות ובצרכים המתעוררים, ללמוד להכיר את עצמן ולרכוש זהות נשית.

מטרות הקבוצה:

- סיוע בגיבוש הזהות האישית-הנשית.
- טיפוח גישה חיובית וקבלה של המיניות והזהות המינית.
- הקניית ידע על מיניות בהתאם למגדר ולשלב ההתפתחותי שבו מצויות המשתתפות בקבוצה.
- פיתוח מיומנויות חברתיות.
- מזעור סיכונים לניצול ופגיעה.

המסע

כאשר חשבנו על המסע אליו אנו יוצאות, מצאנו, שה"ידוע" הוא בעיקרו – ה"לא ידוע": דהינו : שאלות רבות לגבי הדרך, הרציונל וסגנון העבודה לא נשאלו ולא התבררו בתחילה, מצב שהביא להתלבטויות תוך כדי ההתרחשות והתבוננות בזמן התהליך. התובנות והסקת מסקנות בחלקן הגדול, היו בד בבד עם צמיחת והתפתחות הקבוצה.

אנחנו המנחות לא מספיק מכירות זו את זו; לא התנסו בעבר בעבודה משותפת; לא הכרנו את עצמנו כעובדות ב"קו"; כל אחת באה משדה אחר; דרך העבודה שונה; כל אחת נמצאת בקשר שונה עם הבנות. נחמה - יועצת ביה"ס, שהתמחתה בתחום החינוך המיני חברתי לאוכלוסיות שונות בחינוך המיוחד, מקיימת שעורים בכיתות או בקבוצות בנושאים יעוציים שונים.

שרה - מטפלת באמנות, עובדת עם התלמידים באופן אינדיבידואלי. בפתיחת הקבוצה ובהמשך פעילותה הייתה בקשר טיפולי עם חלק גדול מן המשתתפות בקבוצה. הטיפולים, לרוב ארוכי טווח בני מספר שנים. הסייעת - מתחלפת כל שנה, על - פי שיקולים מערכתיים, עובדת בכיתת הבוגרים שחלק גדול מן הבנות המשתתפות בקבוצה לומדת בה. הסייעת מיומנת בשפה חינוכית ובדרישות התנהגות המקובלות בכתה. הנערות שנבחרו להשתתף בקבוצה אמנם היו מוכרות לנו אך עם זאת בחירתן לוותה בהתלבטויות בשל העובדה שמעולם לא התנסו בעבודה קבוצתית. הדיבור על מיניות וחינוך מיני חברתי היה חדש בבית הספר ולא ידענו איך יתקבל בכלל וע"י הנערות בפרט. בנוסף הנערות יהודיות וערביות, מאופיינות ברמות תפקודיות וקוגניטיביות שונות. הנערות באות מתרבויות ומשפחות שונות ויחס שונה לעצמן ולנושא. כל המשפחות עודדו את ההדרכה בנושא, למרות שהתחום מאד רגיש בכלל ובמגזר הערבי בפרט. כמנחות ידענו שעל מנת לשרוד את ה"לא ידוע" נזדקק לקיום צרכים בסיסיים ראשוניים לשם שמירה והתפתחות הקבוצה, התייעצנו רבות כדי לקבוע את העקרונות הבאים:

- מסגרת קבועה של עבודת הקבוצה (Setting): מקום, זמן, מקומות הישיבה של המשתתפות והמנחות קבועים
- אווירה חמה ואינטימית דיבור, הכללה, קבלה
- נתינה מוחשית וקונקרטי (המנחות מציעות מים לשתייה לכל אחת מהבנות בתחילת הפגישה).
- קריאת 4 חוקים בתחילת כל פגישה:
 1. מקומות קבועים
 2. מדברות לפי התור.
 3. מקשיבות אחת לשנייה.
 4. לא מרביצות, לא נוגעות אחת בשנייה בלי הסכמה, לא מעליבות.

החוקים, שנבחרו ונקבעו על ידנו, והיו תנאי הכרחי לקיום מסגרת הקבוצה, הפכו לאורך התהליך לאמירה משמעותית לגבי יחסים בין בני אדם בחברה, וקיבלו משמעות דו כיוונית. לדוגמא: -"לא נוגעים", הפך ל-"לא נוגעים בלי שמסכימים" ובהמשך –גם" לא יגעו בי בלי שאני אסכים."

- שפת הדיבור בקבוצה שונה מן השפה החינוכית בכיתות ובביה"ס והיא שפה ישירה, משתפת ולא שיפוטית.
- עבודה יצירתית קשורה לנושא המדובר בכל פגישה. עבודה מובנית ומתוכננת מבחינת החומרים, הנושאים והזמן המוקדש לה, מונחת על ידי המנחה. לאורך התהליך סייעה העבודה היצירתית לנערות בהתארגנות ובשליטה, אפשרה השתתפות וביטוי לבנות פחות וורבליות, בחירה (בין תמונות, כותרות ומילים, צבעים וצבע נייר רקע), פיתחה תשומת לב לפרטים, הסתכלות שונה ויישום של התכנים שעלו דרך העבודה.
- העבודה היצירתית לרוב נעשתה לאחר פתיחת הקבוצה, שיחה על נושאים שהבנות העלו וקריאת החוקים. המנחה הייתה מציגה את הנושא המדובר, הנערות היו מתחלקות לשלושה שולחנות עבודה, על פי בחירתן. אנחנו היינו מגישות את החומרים לעבודה ומסייעות לנערות לפי הצורך.
- חומרי היצירה כללו תמונות מעיתונים, בריסטולים, דמויות נשיות מצוירות לצביעה, טושים, גירי פנדה, פלסטלינה, בריסטולים צבעוניים, מדבקות וניירות ציור.
- אמירת תודה ומילה אישית. כמנחות בחרנו להשתמש בהתזת בושם בסיום הפגישה כנגיעה בנשיות לכל אחת, ולאפשר פרידה אישית מכל אחת מן הבנות. מתוך הניסיון בעבודה הטיפולית בבית הספר מצאנו שנתניה קונקרטי עוזרת לנערות להפנים את סיום הפגישה. הענקת הבושם מייצגת: נתניה, נשיות, בחירה: לכל נערה הוצע לבחור בין שני בקבוקי בושם, והיא הייתה מצביעה על המקום בגוף בו היא רוצה אותו. תוך כדי לחיצת יד למנחה.
- בסיום הפגישה בחרנו קריאת סיסמה משותפת - "אנחנו בנות אנחנו חזקות". הקריאה מעצימה את הבנות ותורמת לתחושת השיתוף וגאווה היחידה. הסיסמה נאמרה ב אופן ספונטני בסיום המפגש הראשון והתקבלה ברצון ובשמחה ע"י הקבוצה.
- החוזה הוצג לקבוצה בפגישה הראשונה וגם בהמשך, כשהוא מושתת על המסגרת, הזמן הנושא והחוקים. התכנים שעלו ועובדו בעבודת הקבוצה היו:
 1. זהות מגדרית.
 2. תהליך ההתפתחות הגופנית והרגשית (מתינוקת לנערה ולאשה).
 3. הכרת הגוף והחלקים הנשיים האינטימיים.
 4. זהות אישית - הכרת עצמן: העדפות והסתייגויות אישיות.
 5. חיזוק היכולת לבחור ולסרב.
 6. פיתוח ידע בתחומים שונים: מחזור חודשי, הריון ולידה.*
 7. פיתוח מודעות לביטחון אישי.

* העברת הידע התבצעה גם בכיתות במסגרת שעורים בנושא חינוך מיני חברתי.

הכרת הגוף:



מתינוקת לנערה ולאישה:



נבחרו משתתפות לקבוצה בטווח הגילאים 13-21, בעלות יכולת קוגניטיבית המאפשרת שיתוף פעולה, הבנת החוזה הקבוצתי ועמידה בסטינג, הסבר על הקבוצה ניתן לבנות במפגש הראשון.

קבוצת בנות הסיפור (תיאור פגישות נבחרות) *

שנה-2006-פגישה ראשונה של הקבוצה.

החדר ערוך, מוכן ומסודר: 11 כסאות מסומנים בשמות מסודרים במעגל. המקום הקבוע מאפשר את ההתארגנות הקבוצתית ונותן ביטחון בקביעת ה"אני" של כל אחת מן המשתתפות. על שולחן בצד יש בקבוק מים, כוסות חד-פעמיות, בקבוקי בושם, מגבונים לחים, ניירות ציור, צבעים ותמונות גזרות מהעיתון של גברים ונשים, ילדות וילדים ותינוקות משני המינים. קבענו את המטרות הטיפוליות בהן תתמקד עבודת הקבוצה. החלטנו על מבנה הפגישה, החוקים והגבולות המנחים לכל אחת מן המשתתפות הוכנה תיקיה לעבודות שנשמרו בארון בחדר הקבוצה.

נחמה מחכה בחדר, שרה ונאול מזמינות את הנערות מן הכיתות שלהן.

מנאל מגיעה בריצה ומיד שמחה לקבל את כוס המים.

רימה מגיבה ב"לא רוצה" ולאט היא נעזרת בנאול להתקדם לכיוון החדר.

אביטל: "אני צריכה פיפי" הולכת לשירותים ואח"כ נכנסת לחדר ומקבלת את כוס המים.

אמירה מבקשת חיבוק לפני הכניסה וגם בחדר, מתווכחת על מקום הישיבה.

נאדיה מתנגדת לצאת מהכיתה, זקוקה לשכנוע נוסף של המחנכת כדי להסכים לעזוב את הכיתה ולעבור

לחדר הקבוצה. היא מתיישבת על הכיסא של שרה, ושוב רק אחרי דיבור והסבר על כך ששמה מופיע על

כסא אחר עוברת לכיסא שלה.

פטמה מתרגשת, מתחילה ללכת לכיוון חדר הקבוצה, נעצרת, פונה חזרה לכיוון הכיתה, חוזרת ועומדת ליד

הדלת.

סמירה, נכנסת עם בקבוק מים משלה, מסרבת להצעה של נחמה למים ויושבת עם גבה לכיוון המעגל.

נאיפה עומדת בחוץ, כמעט בוכה, רק נאול מצליחה לשכנע אותה להיכנס.

לובנה, באה בשמחה ומתיישבת במקומה.

* כל שמות הנערות המשתתפות בקבוצה הינם בדויים.

תוך כדי כניסת הבנות לחדר נחמה מציעה כוסות מים לשתייה, כחלק מרציונאל הנתינה המוחשית ואפשר יכולת הבחירה. הבנות מופתעות. אמירה שופכת את המים על הרצפה, פרץ צחוק של מנאל מדביק את האחרות. נדא צוחקת כאילו אינה יכולה להפסיק.

נחמה רוצה לפתוח בשיחה, אך פטמה כבר עומדת ליד הדלת, ונאיפה נשכבת על מזרון בפניה. אנחנו חשות בכאוס שבחדר, בחוסר השליטה שלנו ובשטף רגשות מעורבים של הנערות- חשש, חרדה, כעס וגם סקרנות-שמציפים את החדר.

שרה מסדרת לפטמה מקום ישיבה במבואה של החדר, משקפת לה, שרואה עד כמה קשה לה להצטרף ונותנת לה נייר וצבעים לציור.

נואל מנסה להוכיח את הבנות על ההתנהגות הלא יפה.

נחמה יושבת קרוב לנאיפה ומנסה לשכנע אותה להצטרף למעגל.

שרה פותחת: "אני מאוד מתרגשת, היום אנחנו מתחילות במשהו חדש, אנחנו קבוצת בנות שתיפגש כל שבוע בשעה הזאת ונדבר על מה זה להיות בנות. ננסה להבין מה אנחנו מרגישות, איך ומה קורה לגוף שלנו כשאנחנו גדלות ומה משתנה אצלנו".

ריח לא נעים מתפזר בחדר ומביא בעקבותיו תגובות: "איכס, מסריח פה, אני רוצה לצאת, אני צריכה פיפי" צחוק פרוע וקימה מן הכיסאות.

נחמה בניסיון להחזיק את המסגרת ולעבוד לפי התוכנית מנסה להרגיע: "זה עוד מעט יעבור, בואו נכיר את החוקים שלנו פה בקבוצה".

ניתן לראות ולחוש את האמביוולנטיות של הבנות, במסגרת הלא מוכרת, הן קמות מן הכיסא, מתיישבות שוב, נוגעות ודוחפות את זו שעל ידן ומתלוננות.

שרה: "מאוד קשה לנו היום, זה משהו חדש, אנחנו לא רגילות. אנחנו פה בשביל לעזור לכן".

נחמה מוציאה את כרטיסי החוקים. מראה כל חוק מסבירה ומעבירה במעגל. יש משהו מרגיע בהצגת החוקים והן מסתכלות ומעבירות את החוק מאחת לשנייה.

שרה מציעה להתחלק לשולחנות העבודה: "היום אנחנו נבחר רק תמונות של נשים בנות וילדות. יש פה הרבה תמונות גם של גברים-בנים וגם של נשים- בנות. כל אחת תבחר לה תמונות של נשים, ילדות או תינוקות, תדביק על הדף שלה. לכל אחת יש תיק שבו נשמור את העבודות".

הנערות קמות, מתעורר ויכוח על השולחן ומקום הישיבה. 5 בנות רוצות את אותו השולחן מאידך ליד נדא אף אחת לא רוצה לשבת. בהתערבות המנחות כל אחת מתיישבת. אמירה מתרגשת ונשכבת על הרצפה, אנחנו נבהלות - (אולי התקף אפילפסיה), נוואל בעדינות עוזרת לה לקום ולחזור למקומה. גם נאיפה ואיה מצטרפות.

נחמה מחלקת את התמונות על שלושת השולחנות.

הבנות חוטפות את התמונות, כל אחת רוצה להיות ראשונה, והכי הרבה תמונות. אין התייחסות בתחילה להמלצה "רק תמונות של נשים (נקבות)". בכל שולחן המנחה מזכירה: "אנחנו בוחרות היום רק תמונות של בנות, שימו לב איך ניתן להבחין בין גבר לאישה, בין ילד לילדה".

ניתן לראות כי לכל אחת מן המשתתפות העדפות בבחירת התמונות: תינוקות, נערות ו/או נשים בשלות.

תוך כדי העבודה, אנחנו עדיין נדרשות להרגיע, להפריד לתמוך ולעודד. עם זאת, יש גם לנו רגע של נשימה ומעט הרפיה מן הלחץ.

לקראת סיום הפעילות הבנות לא הספיקו להדביק את כל התמונות, לכל נערה יש בין 2 ל- 6 תמונות.

שרה מבקשת מן הבנות לחזור למעגל, "כדי שנוכל לראות מה בחרתן"

קשה להפסיק אותן מן היצירה, ונדרשת תקיפות מסוימת כדי לעצור, לאסוף את התמונות מכל אחת ולחזור למקומות הקבועים.

כל אחת, על פי תור, מראה את העבודה שלה. נחמה מתייחסת אל סימני הנשיות ואברי הגוף הנשיים מקבלות תגובות של צחוק פרוע, קימה מהכיסא תוך חשיפה של חלקי גוף וגם אמירות: "אסור להגיד את זה".

כאשר אנחנו אוספות חזרה את העבודות, עולה כעס ותסכול. "אני רוצה לקחת הביתה, להראות לאמא".

שרה: "אני מבקשת מכולן לשבת כדי שנוכל להיפרד, וכל אחת תוכל לבחור את הבושם שיותר נעים לה".

הנערות נרגעות, מתיישבות במקומות ומחכות בסבלנות לתורן. שרה עוברת מאחת לשנייה, לוחצת יד, מודה

לה על ההשתתפות, משקפת משהו ממה שהיה בקבוצה, ומתיזה את הבושם שהנערה בחרה על היד או

הצוואר, לפי בחירת הנערה. משהו שנראה כמתנה והרגעה. ראינו את ההשפעה החיובית של ההתייחסות האישית המוחשית בנתינה של הבושם לכל אחת ובהזדמנות לבחור באופן עצמאי.

לקראת הסיום אנחנו עומדות כולנו אוחזות יד ביד וקוראות בקול את הסיסמה: "אנחנו בנות אנחנו חזקות".

הבנות מתפזרות לכיתות. אנחנו נושמות עמוק, שמחות שעברנו את זה, מנסות להבין מה קרה פה!?

חשנו בקושי הגדול של הנערות להחליף שפה, מקום ומסגרת. ראינו את השוני ביניהן ואת הדרכים השונות להתמודדות עם הקושי. גם אנחנו "התפזרנו", כאילו היה צורך לרגע להיות כל אחת עם עצמה.

נחמה ושרה דיברו על הקבוצה רק למחרת.

בסוף השנה הראשונה בהסתכלות על התהליך, יכולנו ללמוד על עצמנו כמנחות: על הצורך בחלוקת

תפקידים יותר ברורה, בצורך בשיחות מקדימות לפני המפגש הקבוצתי ובהתבוננות וניתוח הקבוצה אחרי.

מצאנו שחלק ניכר מדרכי העבודה בקבוצה והמסגרת, התהוו תוך כדי התהליך ע"י הלמידה, ההתנסות ולמידת הלקחים.

ראינו את התפתחות הקבוצה, את היכולות של הנערות להפנים את החוקים ולקבל את המסגרת. את הדרך השונה של כל אחת להתמודד עם הקושי להיות חלק מקבוצה.

ראינו שהנושא שנבחר נכון ומתאים לעבודה בקבוצה כאשר לעיתים הוא עבר שינוי עפ"י השיח שעלה בקבוצה.

למדנו כמה משמעותית להפנמת התוכן הייתה ההבעה ביצירה שלווה את הנושא, ועד כמה נכונה הנתינה המוחשית הקשורה גם בתוכן: מים, בשם ולחיצת יד אישית כמחווה תודה.

גילינו את הכוח של הקבוצה לצמוח ולהצמיח כאשר אנחנו (המנחות) מלוות, מתבוננות, תומכות ומשקפות.

מפגש - שנת 2007

שתי בנות עזבו את ביה"ס ואת הקבוצה, שתיים אחרות הצטרפו השנה.

הנערות הותיקות גילו הבנה וסובלנות לקשיי ההסתגלות של הנערות החדשות והשתדלו לסייע להן. ניתן היה לראות את הקשר של הבנות בתוך הקבוצה ואת היכולת לקבל ולהכיל את הנערות שהצטרפו. החדר מסודר, שרה מחכה לבנות, פוגשת אותן עם הזמנה לשתיית כוס המים, כל אחת יושבת במקומה. נאיפה: "משעמם לי".

נחמה משכנעת את נאיפה להכנס, אמירה יוצאת. נוואל הסייעת מגיעה מעט באיחור ומשכנעת את אמירה להיכנס.

נחמה: אומרת באופן אישי בוקר טוב לכל אחת במעגל וכל אחת עונה לה בתורה.

אמירה: מראה לכולן את ידיה "תראו את הלק והצמידים שלי".

יעל מראה את הציפורניים שלה: "גם לי יש לק".

אביטל לא שקטה, מתנועתת בכיסא; "רוצה לשירותים".

נחמה: "את יכולה להתאפק, היית בשירותים רק עכשיו!?"

אביטל נרגעת.

מנאל: "יש לה מחזור".

נוואל: "אני לא שמה לק כיוון שבאיסלם זה אסור".

שרה: "יש פה נשים מדתות שונות, בכל דת המנהגים שונים".

יעל: "לי יש מחזור, סימן שאני כבר אישה!".

ורד: "לי אין מחזור".

מנאל ונאיפה מגלות מבוכה, נאיפה מפנה את גבה. היא פונה אל נחמה ומבקשת שתספר מה שאמרה לה מחוץ לחדר.

נחמה: "נאיפה אמרה לי קודם, שאינה רוצה להיכנס כי משעמם לה פה".

שרה: "לפעמים, כשלמישהו קשה והוא לא יודע בדיוק מה זה, הוא אומר שמשעמם. חשוב לנו שאת משתפת אותנו במה שאת מרגישה ואנחנו מודות לך על זה".

אביטל, מנאל, יעל ואמירה מזכירות שעוד לא קראנו את החוקים.

נחמה נותנת לבנות לבחור את אחד מכרטיסי החוקים. כל אחת בוחרת חוק ומסבירה אותו.

נחמה: "יעל דיברה על המחזור החודשי ועל השינוי שהיא מרגישה בעצמה, וזה גם הנושא שאנחנו רוצות לדבר היום. על איך קורים לנו שינויים בגוף כשאנחנו מתבגרות והופכות לנשים. יש פה נערות שכבר קיבלו את המחזור ויש כאלה שעוד לא. לכולן כבר יש שינוי בחזה לחלק כבר יש שערות בבית השחי ומעל הפות. ניתן לכן ציור של נערה ואתן תוכלו לצבוע ולהדגיש חלקים שמתאימים בעיניכן.

המנחות מחלקות לכל אחת מן הבנות דפי בריסטול, דמויות של ילדה או נערה לגזירה וצביעה והדבקה על הבריסטול. על השולחנות יש מספרים, צבעים ודבק.

ניתן לראות את דרכי העבודה השונות, את ההדגשות של כל אחת בצביעה. עיניים, ריסים, פה, שדיים ופות.

נאיפה משתהה ומתחילה לעבוד מאוחר יותר. היא מקשטת את הרקע ושמה פרח על הפות של הדמות.

מנאל צובעת בהקפדה בתוך הקווים, מתאימה צבעים לכל אחד מאברי הגוף מקשטת הרבה מסביב ומבקשת לכתוב את שמות חלקי הגוף השונים.

ליבנת מתייחסת בעיקר לפנים- שפתיים, עיניים ריסים וגבות. היא מוסיפה ציור חזייה על החזה. בנות אחרות צובעות בתוך קווי המתאר, בלי להבחין בין האברים השונים. נחמה מסמנת על השעון, רומזת על הזמן לסיים. עולה קושי להפסיק את הבנות מן העבודה. הן מתקשות להיפרד מן היצירות שלהן. הן חוזרות למעגל ולפי תור כל אחת מראה את העבודה שלה, כאשר המנחות מתייחסות ומדגישות את המיוחד בכל יצירה. ההתרגשות שלהן מתבטאת בצחוקים פרועים, גרפצים וחיבוקים. ליבנת צועקת: "שקט, אני לא יכולה ככה..." ורד דוחפת את הדלת, אמירה נופלת, נוואל מסייעת לה לקום ולהתיישב בכיסא. כולן יושבות במעגל. שרה עוברת מאחת לשנייה מודה לה על השתתפותה ומתיזה עליה בושם לפי בחירתה בין שני בקבוקים. הנערות אוספות את הכיסאות, נותנות ידיים וקוראות את הסיסמה: "אנחנו בנות אנחנו חזקות". נאיפה מחבקת את נוואל, כולן מתפזרות לכיתות. בפגישת השיתוף וההתייעצות ביננו, אנחנו מתרגשות לזהות את היכולת של הנערות לבטא את עצמן לשתף ולהתייחס לנושאים האישיים השונים ולנושא המרכזי. כמו גם על היכולת שלהן לקבל את הקושי של האחרות ולהצליח להמשיך הלאה.

מפגש- שנת 2008 (לקראת סוף שנה שלישית)

בתחילת שנה זו עזבה את בי"ס ואת הקבוצה נערה אחת, הצטרפה נערה שאינה מדברת כלל. נחמה ושרה מחכות בחדר המסודר. הנערות נכנסות אחת אחת ונחמה מגישה מים לכל אחת. בזמן ההתארגנות שרה מתחילה במשחק חיקוי תנועות יש מי שמצטרפת מיד ויש מי שנמנעת. אתי מלווה את נור הנערה החדשה בכניסה לחדר. רימה לא מרגישה טוב, כואבת לה הבטן. נחמה מגישה לה עוד כוס מים. נוואל: "סבתא של רימה נפטרה. היא אולי עצובה וזה כואב". אמירה: "אני מצטערת". מנאל: "גם סבתא שלי נפטרה ואני עדיין עצובה". נאיפה: "גם סבתא שלי". סמירה: שותקת, לא רוצה לדבר, גם כשרה פונה אליה. אביטל: "אמא שלי לא מתקשרת". שרה: "אני שומעת כמה את מתגעגעת לאמא שנמצאת רחוק ולא מתקשרת, ואולי את גם דואגת". נחמה מעבירה את כרטיסי החוקים בין הנערות. כל אחת בוחרת חוק שהיא מעדיפה לדבר עליו. נחמה: "בהרבה פגישות דיברנו על מה אנחנו אוהבות ועל מה שנעים לנו לעשות ולהרגיש. היום אנחנו רוצות לדבר על מה שלא נעים לנו, על מה שאנחנו לא רוצות ולא אוהבות. על מה שאנחנו לא מסכימות שיעשו לנו". אמירה: "מרבצים לי בבית!"

אביטל: "אני לא אוהבת שאמא לא עונה בטלפון".

שרה: "יש חוק אחד שאנחנו קוראות כל שבוע שאומר שאנחנו לא מרביצות ולא מסכימות שירביצו לנו, לא נוגעות בלי שמסכימים ולא רוצות שיגעו בנו בלי שנסכים. זה אולי חלק מן הדברים שאנחנו כולנו לא רוצות שיעשו לנו.

נחמה מזמינה את הבנות לשולחנות העבודה. מציעה להן לבחור כרטיס בריסטול בצבע האהוב עליה. בתוך הסלים יש ציורים ומילים של פעולות שונות. כל אחת תבחר את מה שהיא לא רוצה ולא אוהבת לעשות או שיעשו לה.

הנערות מתחלקות לשולחנות העבודה. מנאל דורשת שנחמה תעזור לה.

הן עובדות בריכוז, נעזרות כל אחת על פי דרכה במנחות ומדביקות את ציורי ו/או המילים שמתארות את הפעולות הלא רצויות.

במעגל שאחרי העבודה:

רימה: "לא אוהבת שלא מקשיבים לי".

סמירה: "שנחמה תראה את העבודה" - לא אוהבת שנוגעים בי. שמנשקים אותי.

אמירה: "לא אוהבת שמרביצים לי".

מנאל: "לא אוהבת שכועסים עלי".

אתי: "לא אוהבת שאמא רחוקה"

נאיפה, ביקשה להיות אחרונה, : "לא אוהבת שנוגעים לי בפות".

שרה: (בהתרגשות) אמרתן הרבה דברים שאתן לא אוהבות שקורה לכן או שעושים לכן, אנחנו לא מסכימות אף פעם שמישהו יגע לנו בפות או במקום רגיש ופרטי של הגוף שלנו. תודה על מה ששיתפתן אותנו.

פעולות שאוהבת לעשות/שיעשו לי



פעולות שלא אוהבת לעשות/שיעשו לי



סיום הפגישה נערך על פי הסדר הקבוע.

נחמה ושרה מגלות התפעלות וסיפוק מן העובדה שנאיפה הפנימה את תכני העבודה והביעה את עצמה.

מאוחר יותר עולה השאלה- האם אין פה איזו שהיא אמירה או קריאה לנו?!

יום אחרי פגישת הקבוצה, פונה נאיפה לסייעת של הכיתה ומספרת בדמעות על כך שאחיה נוגע בה ועושה

מעשים לא נעימים. היא מדווחת על פגיעה מינית שהיא עוברת בביתה.

הנושא טופל.

נחמה ושרה חשות, רגשות מעורבים: חרדה ודאגה לנערה. סיפוק מכך שבעזרת עבודת הקבוצה נאיפה הבינה והצליחה לקרוא לעזרה ולדוות. מאידך תחושת מבוכה על הקושי להבין את הדיבור הברור של הנערה בזמן עבודת הקבוצה. עלתה השאלה לגבי נושאים אישיים ופרטיים שעולים בקבוצה, מידת היכולת לשמירה על סודיות מצד הבנות, כמו גם מה חשות הנערות כאשר עולה נושא רגיש וטעון. בשיחה בפגישה שאחרי דיברנו על מהות ה"סוד" למי ומתי חשוב לספר. לא עלו בקבוצה תגובות לאירוע עצמו. הנערה ומשפחתה קיבלו טיפול מתאים.

ניתן לראות את ההפנמה של התקשורת בקבוצה, של האמון שהנערות נותנות לקבוצה ולמנחות, כמו גם את יכולת הביטוי והבעה של עצמן, כחלק מתהליך ההתפתחות של הקבוצה כיחידה ושל כל אחת מן הנערות בדרכה ובקצב שלה.

במהלך קיום מפגשי הקבוצה בהתבוננות על התהליך הבחנו ב-2 צירים מקבילים בהתפתחות הקבוצה 1. ציר הבנות 2. ציר המנחות.

תחילת המסע

ציר המנחות

בתחילת התהליך ניסינו להיות קשובות בו זמנית גם לבנות וגם אחת לשנייה, לא הייתה חלוקת תפקידים ברורה, לעיתים הערנו זו לזו בזמן אמת, והתגובות להתנהגות הנערות הייתה שונה. עלו קשיים לגבי אופי השיח בקבוצה אצל חלק מן המנחות, כמו אצל הנערות. הדבור בגובה העיניים המכבד את הנערות בקבוצה ואינו בא מתוך עמדה סמכותית, היה שונה מן ההתנהלות בכיתות המבוססת על גישה התנהגותית עם מערכת חיזוקים חיוביים ושליילים.

הגבנו באופן שונה למול התנהגויות חריגות, כגון בכי, צחוק פרוע, תוקפנות, ניסיונות בריחה, השכבות על הרצפה ואחרות. לעיתים הגבנו תוך התייחסות לקושי, שיקוף, אמפטיה, הבנה והגדרת גבולות. לעיתים הגבנו באופן חינוכי: "ככה לא מתנהגים, תשבי יפה, את לא תוכלי להישאר פה, זה לא יפה". לקראת כל מפגש חשנו מתח והגענו דרוכות חשנו במתח זה גם לאורך המפגש ו"הוצאנו אוויר" בסיום.

ציר הנערות

הבנות גילו אמביוולנטיות לגבי ההשתתפות והשייכות לקבוצה – מחד רצו להשתתף, שאלו על הקבוצה במשך השבוע, מאידך גילו חששות, התנגדות, התנהגויות חריגות (כולל אקטינג אאוט), וניסיונות שונים ל"ברוח".

עלו קשיים לגבי התכנים הרגישים, הכרת הגוף, שמות האברים האינטימיים, התייחסות לשינויים הגופניים והרגשיים. צחוקים, מבוכה, התפרצויות, איסורים ("אסור להגיד") או הגזמה בהדגמות. בנוסף גילו הבנות קושי בהתמודדות עם הסטינג הקבוצתי אשר כלל חופש מוכל, מוגן ומוגדר ויחסים הדדיים עם המנחות. הבנות גילו אלינו קשר וקרבה, גם במשך השבוע.

המשך מסע

ציר המנחות

במהלך התהליך חשנו בצורך והקפדנו להיפגש, להידבר ולקיים התייעצויות ושיחות הדרכה. הגדרנו חלוקת תפקידים ברורה בינינו (על פי מודל להנחיית "קבוצות רכבת" מטעם משרד הבריאות):

1. מנחה מכילה - קשובה לקולות הקבוצה, ומביאה את התוכן.
2. מנחה ממשית - קשובה ומגיבה לקולות האינדיבידואליים של הפרטים בקבוצה.

סייעת - סיוע בקשיים פיזיים ורגשיים, עזרה בניידות לנערה נכה, תרגום לערבית לתלמידה מהמגזר הערבי, ליווי ביציאה לשירותים, עזרה בביצוע בעבודה היצירתית.

פיתחנו שפה משותפת, למדנו להכיר האחת את השנייה ולעבוד בתיאום, הצלחנו ליצור שיתופי פעולה שהיו מודל ליחסים בקבוצה בין הבנות.

כמנחות בטחנו יותר בעצמנו וזו בזו, נעזרנו בחלוקת התפקידים, יחד עם זאת הצלחנו לסייע או להתחלף כאשר התבקש, תוך כדי הקשבה למתרחש.

ציר הנערות

השפה המדוברת בקבוצה הופנמה ותרמה לאווירה האינטימית ולתחושת "דיבור בגובה העיניים" של כל הנוכחות.

הדימוי העצמי של המשתתפות בקבוצה עלה, הן התגאו להיות חלק מן הקבוצה והעלו שאלה לגבי נערות שלא משתתפות. בקבוצה חשנו שהקשר ביניהן התהדק, חיכוכים והתנגשויות פחתו. במקביל להפחתה בהתנהגויות חריגות גילו הנערות הבנה לקשיים של חברותיהן. הנושאים המדוברים עדיין התקבלו באמביוולנטיות.

העבודה באמנות סייעה להתארגנות שלהן, להפנמת התכנים כמו גם להורדת חרדות. הן נהנו מן היצירה והביעו גאווה במוצרים.

בכל שנה השתנה מעט הרכב הקבוצה, יכולנו אז לראות בסיפוק כיצד הנערות הותיקות, שהפנימו את שפת הקבוצה כמו את הנושא והתכנים, מסייעות לנערות שהצטרפו, מה שמאוד הקל על קליטת המצטרפות החדשות. הנערות הוותיקות סייעו לבנות שהצטרפו בהבנת המסגרת ע"י דוגמא אישית, מתן הסברים מילוליים, ליווי מעשי מן הכיתה אל חדר הקבוצה וגילויי סובלנות כלפי התנהגויות לא מתאימות.

שנה שלישית ואחרונה

ציר קבוצתי משותף (מנחות ונערות)

תוך כדי התהליך, ובמיוחד בסוף כל שנה (מתוך 3 השנים של עבודת הקבוצה) חשנו בשינויים שחלים בעבודת הקבוצה כיחידה, ובשינויים בהשתתפות של כל אחת מן הנערות. לא ניתן לראות נקודת מפנה חד משמעית. היו גם פערים בתפקוד הפרטני והקבוצתי בין פגישה לפגישה. עם זאת ניתן היה לראות משהו משמעותי וחזק שמתהווה.

בשלב זה הנערות הכירו היטב את חוקי הקבוצה, שהם חוקים אוניברסליים הקשורים ביחסים בין אישיים. הן הפנימו את המסגרת, את התהליך את היחסים והגבולות. הנערות שתפו את הקבוצה ברגשות, באירועים אישיים ו/או משפחתיים והגיבו זו לדברי זו. הן בטאו חששות, כאבים ושמחות, הביאו תכנים משמעותיים, בקשו עזרה מאיתנו, הקשיבו בסבלנות וסייעו זו לזו.

לדוגמא:

1. תוך כדי שיחה על המחזור החודשי, פטמה שמה לב לנדיה שאולי לא הבינה. היא שואלת על כך ומסבירה בערבית לנדיה.
2. בזמן קריאת החוקים: סיאם מבקשת רשות וניגשת לעזור לאביטל, שאינה מדברת.
3. במהלך הצילומים לקראת סיום השנה, הבנות מייעצות אחת לשנייה, משמשות דוגמא זו לזו וחלקן מבקשות להצטלם עם חברה מהקבוצה.

הפגישות נעשו לחלק משמח בסדר היום השבועי. אנחנו באנו למפגש רגועות ומסוקרנות לקראת הפרק הבא במסע. מסוגלות להגיב בגמישות לסיטואציה לא צפויה, להצליח ללמוד מזה משהו עלינו ועל הקבוצה. כמו פגישה משפחתית של קירבה ושיתוף לכל מי שבאה. כאשר המתרחש בכל פגישה הוא מיזוג או תרכובת של התוכן שהבאנו עם התכנים העולים ע"י הבנות.

כפי שאמרה נעמי דרור בספרה* "להכיר את האחר" (2004), בהתייחס לתהליך המתרחש בעבודה עם אנשים בעלי צרכים מיוחדים:

"התהליך התאפשר גם הודות לבתוליות ולחד פעמיות שבו אנחנו (הנערות והמנחות) עברנו יחד, דרך של חיפושים וגילויים, תוך שלעיתים הנערות היו בתפקיד של מורות הדרך, ולעיתים אנחנו היו בדרך עצירות רבות לשם הסתכלות, הסקת מסקנות להמשך הדרך, עקב ה'בדעבד' – מה שאינו ידוע מראש והינו פרי חשיבה בלתי פוסקת, רק ממקום זה ניתן היה לצאת לחיפוש 'הדיבור החדש' של הקבוצה".

אנחנו בנות אנחנו חזקות

מפגשי הקבוצה ממשיכים להתקיים, היום כשנאמרת בסיום הפגישה הסיסמה "**אנחנו בנות אנחנו חזקות**" היא הפכה להיות ממשאלה ותקווה, לעובדה.

תודות

תודתנו נתונה לגב' אפרת סלניקו MSc, OT מרפאה בעיסוק- בית הספר דקל משרד החינוך, על הנתניה, התמיכה ועל עזרתה המקצועית בעריכת ובניסוח המאמר.

רוב תודות לגב' סיגל פלד מטפלת באמנות ומדריכה, שליוותה אותנו במהלך עבודת הקבוצה, תמכה ושיקפה לנו אותנו ואת הקבוצה וסייעה לנו להגיע לכתיבת המאמר.

* הציטוט הוא בהתייחסות לטיפול פרטני ואנו המרנו זאת בהתייחסות לקבוצה

ביבליוגרפיה

1. דרור, נ. (2004) להכיר את האחר-עבודה טיפולית עם אנשים בעלי צרכים מיוחדים. קבוץ כברי.
2. לחובר, י. וארגמן, ר. (2007) לקראת בגרות מינית- היבטים בחינוך מיני בראייה חברתית. משרד החינוך "מעלות" הוצאת ספרים בע"מ.
3. נסים, ד. (1995) תוכנית לחינוך חברתי-מיני לאנשים מפגרים בשכלם. הוצאה לאור של מרכז הדרכה ארצי לחינוך מיוחד ולשיקום.

טיפול באומנות דיאדי - קבוצתי

לילדים עם צרכים מיוחדים והוריהם במעבר מגן לכיתה אלף בחינוך הרגיל

ענת ליבן*

מאמר זה מתאר מודל לטיפול באומנות קבוצתי -דיאדי, עם הורים וילדיהם, תלמידי כיתה א'. הקבוצה הונחתה במשותף על ידי יועצת בית הספר והמטפלת באומנות. מודל הטיפול הקבוצתי שנבחר הוא "טיפול משולב", כלומר: "טיפול המשלב בין הגורמים השונים האחראים לשלומו של הילד. הטיפול המשולב מתייחס לפרט במערכת, והוא כולל עבודה עם הילדים, בני המשפחה והמחנכים בהרכבים שונים. וכן שילוב גישות טיפוליות שונות: על מנת לטפל בפרט בתוך המערכת, יש צורך בשילוב גישות טיפוליות אינדיבידואליות ומערכתיות" (אוסטרוייל, 1995, 11).

במהלך עבודתי כמטפלת באומנות הגעתי להכרה בצורך לשלב את הטיפול הפרטני עם הטיפול המערכתי – משפחתי. הטיפול באומנות הפרטני שקיבלו ילדי הקבוצה עד כה עסק בעולמו הרגשי של כל ילד, עולם שמושפע מקשריו עם דמויות משמעותיות בחייו בעבר ובהווה. במודל שאתאר, יש בנוסף להתייחסות לצרכי הילדים גם היענות לצרכים הרגשיים של הדמויות המשמעותיות בחייהם, הוריו ומוריו, עובדה שמאפשרת לגייס את הסביבה לטובת הילד ולקדם את התפתחותו. העובדה שהילדים בקבוצה איתה עבדנו הם בני אותו גיל, עזרה לשפוך אור על תפקוד הילדים בסביבת בני גילם. הן המנחות והן ההורים התוודעו לצדדים התפקודיים-חברתיים של הילדים ולמדו להכיר את תפקוד הילד בהיבטים רגשיים, קוגניטיביים ומוטוריים. ההורים למדו גם לפתח מודעות כלפי מערכות היחסים שלהם עם ילדם. ההשתתפות בקבוצה אפשרה להורים ללמוד האחד מהשני ולעזור זה לזה בהתמודדות עם קשיים מורכבים שעלולים להעלות אשמה, כאב, חוסר אונים ועוד.

התפתחות המודל המשולב

המודל שמתואר במאמר נוצר בעקבות הצטרפות קבוצה גדולה של ילדים בוגרי גן בעלי צרכים מיוחדים לכיתות א' בבית הספר בו עבדתי הזקוקים לטיפול רגשי. יועצת בית הספר ואנוכי מצאנו כי המודל הקבוצתי הוא המענה המועדף לטיפול בקשת רחבה של צרכים רגשיים, הן של הילדים והן של הוריהם. להערכתי ההיכרות הקרובה של מחנכות ויועצות עם הצרכים הרגשיים במיוחד והאחרים (שפה, ארגון, תכנון, קשב, מוטוריקה...) הינם מרכיב חשוב שתורם ליכולתן לסייע מתוך הבנה לצרכים השונים. המודל אפשר לשלב את היועצת ואת מחנכת הכיתה שהיו עד כה מעורבות באופן פורמאלי בלבד בהיבטים הטיפוליים של ילדי כיתתן. הן נענו ברצון ליזמה שלי להיות מעורבות בתהליך עבודתי, למען חיזוק ילדי והורי הקבוצה. הקשר בינינו שהתנהל עד כה באמצעות שיחות טלפון או במפגשים קצרים בהפסקות לא אפשר תקשורת עקבית

*ענת ליבן, מטפלת באומנות מדריכה שלב א', בוגרת מסלול טיפול משפחתי וזוגי, עובדת במסגרות טיפוליות במערכת החינוך (גן משולב, כיתות קטנות, גן תקשורת) ומקיימת פרקטיקה פרטית בטיפול.

ומעמיקה מספיק. המודל החדש נתן מענה גם להיבט זה. היועצת שנמצאת בבית הספר במהלך השבוע הפכה להיות גורם מגשר ומתווך בין התהליך הקבוצתי ובין המחנכות. היא שיתפה ועדכנה את המחנכות באופן שוטף בתהליך הקבוצתי ואספה מידע על תפקוד הילדים בכיתות.

הרכב ואפיון הקבוצה :

הילדים (ארבעה בנים ובת):

- הילדים עברו ועדות שילוב במעבר מגן לכיתה א'.
- ילדים בעלי צרכים מיוחדים. (בתחום ההתנהגותי, רגשי, שפתי, חברתי, או מוטורי).
- ילדים שטופלו ע"י צוות פארא-רפואי במסגרת הגן ובסיום תהליך העבודה המליצו על הדרכת ההורים.

ההורים (חמש אמהות):

- ילידות הארץ. בחלקן בוגרות בית הספר בו מתחנך ילדם.
- בעלות השכלה תיכונית.
- טווח הגילאים נע בין שלושים לארבעים.
- כל האמהות נשואות (למעט אחת) ועובדות מחוץ לבית.
- מספר הילדים במשפחה נע בין שניים לשישה.
- לכולן ניסיון במעבר ילד מהגן לבית הספר.
- מעמד סוציו אקונומי נמוך

הייחודיות של עבודה קבוצתית באומנות.

העבודה הקבוצתית באומנות פלאסטית מאפשרת ביטוי יצירתי בחמרים מגוונים והסמלה חזותית משותפת, דו או תלת-ממדית. במהלך העבודה היצירתית ובסיומה מתאפשרים תהליכי התבוננות רפלקסיבית בתהליך ובתוצר. בזמן היצירה הקבוצתית יש לכלל המשתתפים מרחב לביטוי ייחודי, גם כאשר הם בוחרים לא לדבר. הביטוי היצירתי כולל מרכיבים כמו שימוש בחומר, צבע, צורה וקומפוזיציה. אל היצירה מושלכים רגשות. ההתייחסות לביטויים האמנותיים מאיימת פחות מאשר ביטוי מילולי של תכנים פנימיים המיוצגים על ידם. למשתתפים יש אפשרות לבחור להתייחס ברמה הפנומנולוגיה (החוויה הסובייקטיבית: "מה אתה רואה בציור?") ולא ברמה של פירוש.

היצירה המשותפת של הורה – ילד מהווה תיעוד חזותי של יחסי הגומלין שהתרחשו ביניהם במהלך הפגישה ושל קונפליקטים וקשיים. רגשות, שבחלקם לא מודעים, מקבלים ביטוי מוחשי ביצירת האמנותית. תופעה זו עוזרת להביא את ההורים לתובנה על אופן ההתקשרות שלהם עם ילדם. תפקידי כמטפלת וכמנחה ותפקיד היועצת היה להפנות את תשומת הלב של ההורים למשמעויות הנסתרות של הביטוי הגלוי (בציור, העבודה המשותפת). בעקבות היצירה נוצר מרחב לשיחה על הדפוסים הלא מסתגלים בקשר אם-ילד כפי שהתבטאו בעבודת האומנות המשותפת.

"היצירה הקבוצתית היא תוצר חזותי שנשאר מוחשי ונוכח בחדר להתבוננות, ולכן ניתן לחזור אליה ולעקוב אחר השינויים הקבוצתיים באמצעות הדימויים והמטאפורות. היצירה האמנותית מהווה תיעוד חזותי מוחשי הן של התפקוד של כל משתתף בקבוצה והן של יחסי הגומלין הקבוצתיים". (מרקמן-סינמנס, 2008)

תהליך העבודה

בניית הקבוצה

בתחילת שנת הלימודים היועצת התקשרה עם ההורים וסיפרה על כוונתנו להקים קבוצה טיפולית קצרת מועד (12 פגישות דיאדיות ו12 פגישות עם הילדים לסרוגין). ההורים קיבלו הסבר על מטרות הקבוצה. לאחר השיחה הטלפונית שלחנו להורים מכתבים עם הזמנה להצטרף לטיפול הקבוצתי וביקשנו את הסכמתם בכתב.

במכתב היה הסבר קצר על המודל, מטרות הקבוצה והרכבה. ההורים שהביעו עניין להצטרף הודיעו לנו על כך ונקבעה הפגישה הראשונה לסוף אוקטובר. לקבוצה הצטרפו אימהות בלבד.

מבנה הפגישות

הפגישות התקיימו לסרוגין. אחת לשבועיים נפגשנו עם הילדים בלבד. אחת לשבועיים עם האמהות, הפגישה עם האמהות נחלקה לשניים: בתחילה מפגש משותף דיאדי ולאחר מכן דיון בהשתתפות האמהות בלבד. לכל חלק הוקצו ארבעים דקות. (בתחילת התהליך הקדשנו זמן קצר יותר לכל חלק אך לאחר כמה פגישות בהתייעצות עם האמהות הוחלט להאריך את משך הטיפול הקבוצתי).

מפגש אמהות-ילדים נחלק לשלושה:

- פתיחה, סבב קצר של שיחה על השבוע שעבר ועל שלום המשתתפים.
- משימה משותפת להורים וילדים באמנות. (בדיאדות או בעבודה קבוצתית).
- סיכום: התבוננות משותפת של הילדים והאמהות על עבודתם. שיחת כל זוג על הרגשתם במהלך העבודה המשותפת ומשוב של הקבוצה על היצירה ועל התהליך בסיום חלק זה הילדים נפרדו וחזרו לכיתות.

קבוצת האמהות

בחלק זה של המפגש התנהלה שיחה של האמהות והמנחות על חוויות הפגישה ועל תחושתן באשר ליחסי הגומלין עם הילדים. הדיון התמקד בתהליכים התוך אישיים, הבין אישיים והקבוצתיים. הקבוצה שמה דגש הן על ייחודיות של כל דיאדה מחד ועל המשותף בקשרים הדיאדיים מאידך, תוך ניסיון ליצור נורמליזציה מרגיעה. בחלק זה אנחנו דנות עם האמהות כיצד לזהות את הצרכים הרגשיים וההתפתחותיים של ילדם. העבודה בשלב זה נועדה לחיזוק התפקוד ההורי וההערכה העצמית של האמהות, תוך הדגשת חוזקותיהן ויכולותיהן. השתמשנו לעיתים קרובות במסגור (REFRAMING) מחדש ונתנו מבט נוסף ופירוש חיובי לחוויות בקבוצה.

ההנחיה

עבודת ההנחיה של היועצת ושלי הייתה משותפת לאורך כל הפגישה מלבד בחירת הפעילות המשותפת באמנות והסבר על תהליך העבודה.

ההימנעות מחלוקת תפקידים מוגדרת בינינו נבעה מרצון לפעול במשותף ולאפשר להורים לצפות במודל של תקשורת גלויה ופתוחה בינינו. שתינו תפקדנו כ"הורים" של חברי הקבוצה הורים שמתלבטים, מתייעצים מביעים עמדות ולעיתים גם מחלוקות באופן פתוח.

מטרות לשינוי אצל הילדים:

- השתלבות פעילה במסגרת טיפולית קבוצתית.
- למידת דרכים לביטוי רגשי ולשיתוף בתהליך האישי.
- שיפור ההסתגלות לכיתה א'.

מטרות של קבוצת ההורים:

- ביסוס תחושת ערך עצמי כהורה, ונכחות הורית קבועה ומשמעותית.
- סיוע להורה להבין את המוטיבציות והצרכים של הילד ושל עצמו כפי שבאים לידי ביטוי במפגש הטיפולי.
- פיתוח מודעות לדפוסי הקשר עם הילד.

מטרות בהיבט הקבוצתי:

- שיפור המיומנויות החברתיות של הילד וההורה (שליטה במיומנויות שיחה, שמירה על תור, פיסת מקום מתאים, שיתוף וכבוד לחברים).
- יכולת לשתף בחוויות וברגשות במסגרת הקבוצתית ולתת משוב לחברי הקבוצה.
- יכולת להיעזר בהורה ובמנחות בתהליך העבודה.
- למידה לעבוד בשיתוף פעולה במסגרת הקבוצתית של ההורה והילד.

בהיבט המערכתי

- שיפור ופיתוח הקשר עם המחנכת והמורים המקצועיים (ילד, הורה).
- יכולת של ההורה לסמוך ולתת אמון במערכת (מורה, יועצת) ותפיסתם כשותפים לצמיחה וההתפתחות של ילדם.
- לקיחת אחריות הורית על משימות הקשורות בילדים והיכולת להיעזר בצוות החינוכי מבלי לחשוש מביקורת.

שלב הפתיחה

לשלב הפתיחה הקדשנו שלשה מפגשים עם הילדים ושלושה מפגשים משותפים עם האמהות והילדים. הדגש בשלב זה היה על הכרות עם המסגרת הטיפולית, השפה הטיפולית, רכישת הרגלי עבודה ויצירת אמון בסיסי בין המנחות לחברי הקבוצה. בשלב זה עבדנו עם מגוון חומרי יצירה, חומרים שאפשרו לחוש עצמה ושליטה. כמו כן הקפדנו בשלב זה על מתן הנחיות ברורות, ממוקדות ופשוטות כדי להפחית חרדה בתחילת

התהליך (ככל שהתהליך התקדם ההנחיות היו יותר פתוחות ונתונות לפרשנות ויותר תכנים אישיים עלו בתהליך העבודה). החל מהמפגש השלישי המשותף עבדנו בגואש, על מצע משותף, לפי תור. מטרתנו הייתה לשמור מחד על מובחנות וייחודיות של כל משתתף בדיאדה תוך הכרות ראשונית עם חברי הקבוצה. בסיום תהליך היצירה הדבקנו את העבודות השונות על פורמט משותף התבוננו בעבודות וניתחנו את הקשרים והיחסים בין חברי הקבוצה כפי שמתבטאים ביצירה.

ההנחיה – הדרכנו את הילדים לצייר קו סגור גדול על חצי גיליון בריסטול ולצבוע בגואש את הצורה שהתקבלה. לאחר מכן הזמנו את האמהות להצטרף ולצבוע את הרקע. האמהות התבקשו להתבונן על הילד בתהליך העבודה, ולשים לב להתארגנות, בחירת הצבעים, סגנון העבודה. במפגש זה הדגשנו את נושא ההקשבה והתבוננות ההורים על הילדים בתהליך העבודה.

דוגמה

טל (שם בדוי) ציירה לב וצבעה אותו בשלל צבעים. לאחר מכן היא ציירה נקודות בצבע בהיר על הלב, התנועה הכללית של הציור אלכסונית, הלב ממוקם במרכז עם נטייה לשמאל. טל הקפידה על ההוראות ושמרה על גבולות המסגרת והתארגנותה הייתה טובה. לימור (האם - שם בדוי) צבעה את הרקע תוך התייחסות רגישה לצבעוניות, דרך הנחת הצבע, כיוונים, תנועתיות ואף הקצב. הציור שהתקבל נראה כאילו צויר ע"י אדם אחד. קיימת השתלבות והתאמה בין הרקע לדמות, תהליך העבודה היה רגוע ונעשה כמעט ללא מילים. שתיהן חייכו והיו גאות בעבודתן (ראה ציור 1). בשיחה עם קבוצת האמהות לימור תיארה את בתה כילדה עקשנית, עצמאית, ש"אוהבת לעבוד לבד". יש לה התקפי זעם והתפרצויות והאם נאלצת "ללכת על ביצים". היא סיפרה: "מיד לאחר ההתנהגות הסוערת טל נרגעת ומחפשת את קירבתי, נצמדת ומתקשה להיפרד". הפער בין שני הקטבים לא מובן ללימור ואכן ניתן לראות בציור שציירה את החרדה, העוצמות הרגשיות והחזרתיות שכנראה מרגיעה את לימור. בתהליך העבודה הדיאדית הצליחו טל ולימור לעבוד בשיתוף פעולה והרמוניה והאם הביעה שביעות רצון רבה מהחוויה המשותפת, מהשלווה ומהתיאום, כמעט ללא מילים, ביניהן. נראה כי חווית הקשר וההנאה שלהן התאפשרה בעקבות האווירה המאפשרת ומקבלת שהחלה להיווצר בקבוצה והודות לכללים הברורים שהוגדרו על ידי המנחות. תנאים אלה אפשרו להן לחוש בטחון, הנאה ורוגע במהלך היצירה המשותפת. ההנחיה לחדד את ההקשבה וההתבוננות אחת כלפי השנייה, אפשרה דיאלוג זורם גם ללא מילים. יכולתה של לימור לשתף בפתיחות את חברותיה לקבוצה בקשייה בבית, בתסכול ובכעס על בתה הובילו גם אמהות נוספות לפתוח ולפרוס חוויות של תסכול וחוסר אונים בהתמודדות עם התנהגויות מקשות של ילדיהן. בהמשך, חברות הקבוצה עסקו בדרכים השונות בהן הן מתמודדות עם הכעס שקשיים אלה מעוררים בהן. התייחסנו לאופן שבו הגבולות הברורים בתהליך היצירה אפשרו נינוחות ובהירות ובדקנו כיצד ניתן ליישם גבולות וכללים ברורים בבית.

ראינו שהתנהגויות מקשות של ילדים נועדות לעורר את ההורים לבדוק את עצמם מחדש ולבחון איזה "קול הורי" הם משמיעים. האם הבינה שלטל ולה חסר זמן איכות משותף, זמן שיאפשר התאמה נינוחה והנאה משותפת. האם סיפרה על חווית עומס והצפה כגרושה המגדלת את ילדיה רוב ימות השבוע לבד. היא הבינה שאיננה נינוחה ורגועה מספיק כדי לזהות את הצרכים הרגשיים של טל ועקב כך טל מנסה לגייס אותה אליה באמצעות הריבים. המודעות החדשה הדגישה את הצורך לייצר "זמן איכות" במהלך היום ולו לכמה דקות מחד ומאידך להציב גבולות ברורים עבור הילדה. גבולות שאפשרו לבת להתארגן טוב יותר, שינוי זה בגישה של האם הפחיתו את הניסיונות של הילדה לבדוק את הגבולות ולפרוץ אותם. ואפשרו לאם ולביתה להקדיש זמן איכות לשיחה ומשחק. דבר שתרם לאווירה הפחות מתוחה וטעונה רגשית בבית כפי שדיווחה על כך האם בהמשך התהליך.

המסע המשותף – שלב מרכזי

לאחר ההיכרות והיווצרות הרגלי עבודה, שפה משותפת ואמון בסיסי, התפנינו לטיפול בנושאים של תקשורת הורים וילדים. מטרתנו בשלב זה הייתה להגביר מודעות לשיפור ההקשבה ההדדית בדיאדות והיכולת להגיע להסכמה על דרך העבודה היצירתית ותוכנה, ללא ביקורת ושיפוט. בשלב זה הדגשנו את חשיבות החיזוק החיובי וזיהוי המסר הסמוי של הילדים. הדיון המשותף ליבן את איכויות הקשרים, זיהוי תכנים משותפים לזוגות השונים, נורמליזציה של הקשיים והתבוננות על דרכי ההתמודדות השונה בכל אחת מהדיאדות.

בכל פגישה התמקדנו בתהליך שעברה אחת הדיאדות, או שתיים במידה והזמן אפשר זאת. ניתוח התקשורת בכל זוג שיקף את הנעשה במערכות היחסים השונות בקבוצה ואפשר דיון בנושאים כמו: תלות – עצמאות, מאבקי שליטה, אחריות, גבולות, סמכות הורית ונפרדות. האמהות למדו להתבונן על התהליך ורכשו כלים נוספים להתמודדות. האמהות ביטאו את רצונן להבין לעומק את התהליך הדיאדי-קבוצתי והחלטנו להקדיש שני מפגשים נוספים עבור ההורים בלבד להעמקה בהבנת יחסי הגומלין של כל אחד מהזוגות בקבוצה.

במהלך הפגישות התייחסנו לזיכרונות הילדות של האמהות מתקופת המעבר שלהן מהגן לכיתה א' תוך בירור הקשרים שלהן עם בני משפחותיהן, בעיקר עם ההורים, בגיל זה. מנזנו, אספסה וזילקה (2005) בספרם **תסריטים נרקיסיסטיים של ההורות**, מדגישים שבהורות משתחזרים דפוסי יחסים מהעבר עם האובייקטים המשמעותיים. באמצעות שחזור מנסה ההורה לתקן את הקונפליקטים המרכזיים שאפיינו את יחסיו עם הוריו. לעיתים קרובות ההורה מצליח לפצות על החסך, הנטישה, היענות לצורך או אי הענות, על ידי כך שישליך על ילדו את ההיבטים הילדיים של עצמו, ה"נטושים" או החסוכים". נוצר דפוס יחסי אובייקט בעל אופי נרקיסיסטי, שבו היחס אל הילד מסייע לתקן את הנרקיסיזם הפצוע של ההורה.

דוגמה

דורית (שם בדוי) אמא ל 6 ילדים. כבר בתחילת העבודה המשותפת שמנו לב שדורית שמרה בהקפדה רבה על גבולות ומסגרת העבודה. בציוריה בולטת נוקשות ויצירת מסגרות בתוך מסגרות, עולה התחושה שאין מקום לספונטאניות, ויש צורך בשמירה והגנה גם על חזות מחויכת והנעימה וניתן היה לראות שנעשה שימוש בהומור כהגנה.

רק בשלב מאוחר יותר אפשרה לעצמה להתחבר "לילדה שבה". היא העיזה לבטא בחופשיות רבה יותר את רגשותיה, היא לקחה פחות אחריות בהיבט הקבוצתי, היא אפשרה לעצמה להיות פחות רצינית.... דורית מדברת על כך שגדלה עם אם מרוחקת ונוקשה (משחזרת זאת באמצעות הגבולות הנוקשים עם בנה). היא תארה את עצמה בימים הראשונים בבית הספר כילדה. "פחדתי לעזוב את הכיתה, פחדתי ללכת לאיבוד בבית הספר".

דיברנו על התקשורת עם בנה. על כך שנצמדת בנוקשות להוראות שומרת על הגבולות, לא מתערבבת יוצרת מסגרת בתוך מסגרת. ושיקפנו כי נראה שהיא מאוד משתדלת להימנע מקונפליקט. מרצה אותנו ואת בנה מרבה לצייר פנים מחייכות, לבבות ופרחים. שיקפנו לה את הקושי להיות באזורי הביניים להתנסות, הפחד "להיכשל", החשש להגמיש את הגבולות, לערבב את הצבעים – "ללכת לאיבוד בתהליך היצירה ולסמוך עלינו ועל עצמה למצוא יחד את הדרך".

בהמשך התהליך יכולנו לראות את ניסיונותיה להתגמש, לפתוח פתח במסגרת, לערבב ולהתערבב עם החומרים השונים וגם ביחסים עם בנה. היא אפשרה לעצמה לעבוד עם בנה באופן פחות מתוכנן ושומר ואף נתנה לבן להוביל, וכך אפשרה לעצמה ולבנה לחוות דיאלוג ממקום פחות חרד. חיזקנו אותה על היכולות והכוחות שבה (תכנון, ארגון, הומור, ההגנה שהיא מספקת לבנה, גבולות ברורים.....) והזמנו אותה להיעזר בקבוצה ובמנחות ולהתנסות ולהעזיז להתרחק מהמוכר והבטוח (הכיתה שאותה לא עזבה בהפסקות פן תלך לאיבוד).

כשדורית אפשרה לעצמה לעבוד "באזורי הביניים" גם בנה נעזר והחל להעזיז ולהתנסות, הוא חיקה אותה והצליח לאמץ סגנון עבודה יותר גמיש וספונטאני תוך דיאלוג משמעותי יותר עם האם ועם חבריו לקבוצה, היצירה האסטטית לא הייתה מטרה בפני עצמה אלא אמצעי לתרגל דפוסי תקשורת גמישים יותר.

שלב הסיום

לקראת סיום התהליך הקבוצתי התחילה ההכנה לקראת פרידה. תשומת הלב הופנתה שוב לגבול החיצוני של הקבוצה. השוואה נערכה בחיפוש הדומה והשונה בין העולם שבחוץ לבין האירועים שקרו בקבוצה. תהליך זה נועד ללכד את הקבוצה באופן שייזכר גם לאחר הפרידה.

בשלב זה עלו חששות מאבדן נתק ופירוד. האמהות פנו אלינו בבקשה להאריך את משך פעילות הקבוצה. בתגובתנו הדגשנו שאלה תחושות אופייניות שיש להתמודד איתן והחלטנו להיצמד למבנה הקיים. שלב הסיום אפשר הזדמנות אחרונה להתנסות במיומנויות חדשות שנרכשו במהלך הדרך. בכל פגישה ציינו כמה מפגשים נשארו והקדשנו זמן לשיחה על התחושות שמתעוררות לקראת סיום. שחזרנו את ההיסטוריה של

הקבוצה באמצעות העבודה המשותפת באמנות. הדגשנו את הכוחות והיכולות של חברי הקבוצה וביקשנו מהאמהות לתת מניסיוןן זו לזו במטרה לבסס ולתקף את תחושת המסוגלות ההורית. בן-אהרון וחב' (1997) מציינות בספרם **מדריך טיפול דיאדי: אם-ילד ואב-ילד** כמה קריטריונים לסיים הטיפול:

- בשלב הסיום ההורה מרגיש מסוגל ובטוח יותר להתבונן בילדו ולהתמודד עם צרכיו ללא נוכחותו המאשרת ומתקפת של המטפל.
- ההורה מרגיש שמימוניותיו, כפי שהתנסה בהם במהלך הפגישות, זמינים כעת עבורו כאילו היו שלו.
- האווירה החיובית של הפגישות עוברת תהליכים של הפנמה ויישום לדפוסים ההתמודדות בבית.
- המטפל מסייע להורים להעריך מציאותית ומתוך תחושת ביטחון את יכולתם כמו גם את מגבלותיהם לעזור לילד.

דוגמה

בתחילת התהליך התאפיין הקשר בין רן וסמדר (שם בדוי) במאבקי שליטה. רן ניסה לעיתים קרובות להדוף את אימו ולהרחיקה מהציור המשותף. לעיתים אף הצליח. ביקשתי מהאם לא לוותר על מקומה ולמצוא דרך לחזור לפעילות המשותפת. "אל תוותר, הוא צריך אותך גם כשנראה שהוא מעדיף לעבוד בעצמו." הדבר לא היה קל. דפוס ההדיפה וההתרחקות התקבע ונוצר מרחק בין סמדר ורן. שניהם חשים תסכול אך לא מצליחים למצוא פתרון.

בעבודה המשותפת שמענו את רן מתריס לא פעם בכעס:

"תעשי כמוני"

"למה עשית ככה?"

"זה אני עשיתי וזה אמא"

"אני אוהב שכל אחד עושה משהו אחר"

באחת הפגישות התמקדנו בניתוח הדיאלוג ביניהם. לסמדר היה קושי לחוש שייכת לקבוצה, לזהות את הצורך שלה בעזרה ותמיכה, ולגעת בכאב ובמצוקה. בשלב הסיום היא העזה לשתף. סמדר סיפרה שבבית הם לא עושים דברים יחד, יש נפרדות, "הוא מאוד עצמאי, רוצה לעשות הכל לבד" (הכחשת הצרכים הרגשיים, עצמאות יתר). הדבר בא לידי ביטוי בקבוצה כמובן. התגובה שלה להתנהגות של רן בבית וגם בקבוצה הייתה הימנעות, התרחקות. כשביקשתי אותה לשתף אותנו בהרגשה שלה היא אמרה "אני כל כך כועסת, אבל אצלנו בבית לא כועסים ולא צועקים. ואז הוסיפה "אני אקבל בסוף אולקוס". סמדר הבינה שהיא משלמת את מחיר הפנמת הרגשות בבריאותה. את ביטוי והחצנת הכעס התסכול והעוצמות הרגשיות רן לקח על עצמו. הוא ביטא אותם בגן, בכיתה ובחדר הטיפולים והתקשה לווסת את עצמו רגשית.

בקבוצה התאפשר לסמדר להבין את המחיר שהיא ורן משלמים. דיברנו על הקושי שלה להחזין רגשות ועל כך שכילדה גדלה ב"בית שלא צועקים". הכעס התסכול וחוסר האונים שחוותה בעבודה הקבוצתית היו מוכרים לה מילדותה. האווירה ה"שקטה" בבית הייתה טעונה מאוד. במפגש הסיום סמדר משתפת: "היה קשה בהתחלה. לא היה בינינו שיתוף פעולה, היום אנחנו משתדלים לעשות דברים יחד. ביום שישי סידרנו את ארגז הצעצועים, עבדנו יחד וזרקנו את מה שלא היה צריך" משהו בפניה התרכך. נראה שגם סמדר מצליחה לזרוק משהו ישן ולפנות מקום בעולמה הרגשי להתנסות חדשה ולא מוכרת. הדרך ארוכה ואלה צעדים ראשונים במסע. על הדפוסים הישנים והלא יעילים מוותרים או מתאמנים בלוותר ומתחילים להתאמן ול"שחק" עם החדשים. נראה כי הקבוצה מסוגלת כעת לשקף באמפתיה ולהכיל מגוון רגשי ללא ביקורת, לסייע לה ברגעים בהם חשה חשופה ופגיעה. זו ההזדמנות שלנו להיווכח בדרך הארוכה שעשו האמהות בתהליך הקבוצתי ואת צמיחתן.

סיכום

במהלך העבודה הקבוצתית חל שיפור כמעט בכל המדדים האישיים, הבין-אישיים והמערכתיים, אצל חברי הקבוצה, אמהות וילדיהן. כצפוי, כל אחד מהמשתתפים התקדם בקצב שונה, אך לכולם הייתה תחושה של הישג וצמיחה. אצל הילדים בלטה במיוחד התחזקות ביכולת לשתף, לתאר את התהליך, ליצור מגע נעים יותר עם האמהות והיכולת להשתלב בהמשך היום בפעילות הכיתתית. נראה כי הסתגלותם של הילדים לדרישות המאתגרות של כיתה א' בתמיכת ההורים הייתה עתה טובה יותר. ניכר כי ההתגייסות של המערכת כולה לטובת חיזוק כוחות ההתמודדות של הילדים נתנה ביטוי באופן מהיר ועמוק ביותר. יש מקום לדעתי לשקול לערב בעתיד את המורות בתהליך באופן יותר מובנה ורציף ולקיים איתן קשר ישיר ולא דרך היועצת בלבד. ברגמן וכהן (2004) מתארים את ההורות כך: "ההורות שונה מכל תפקיד אחר, וזהו אולי התפקיד המורכב, המתמשך והלא אנוכי ביותר שצריך האדם לבצע בחייו. רוב הצעירים העומדים להיות הורים וגם הורים הנמצאים בשלבים שונים של תפקיד זה - אינם מודעים למורכבותם של הדרישות והאילוצים המוכתבים על-ידו. לכך נוספת הסביבה החברתית, המדגישה את הנאות ההורות ונוטה להתעלם מן הקשיים המתלווים אליה. לכן, תופעות של שחיקה ובלבול, עייפות, כעס ואובדן שליטה, מופיעות בשלב זה או אחר של הורות, מעוררות אצל רוב ההורים תחושות של כישלון, אשם ובושה, מכבידים עוד יותר על המשך תפקודם כהורים". קבוצת האמהות שאיתן עבדנו חוות בנוסף לקשיים המתוארים לעיל עומס נוסף בשל קשיי הלמידה, שפה, מוטוריקה ורגש של ילדיהן. ילד בעל צרכים מיוחדים מעורר אצל הוריו רגשות עזים, הוא מייצג לעיתים כישלון משותף, יוצר עומס כלכלי, קשיים בארגון זמן ועלול ליצור קונפליקטים בין בני הזוג. אני מקווה שהמסגרת הטיפולית שיצרנו הצליחה לתת בית לרגשות אלה ולפתח מיומנויות ותחושת ערך עצמי הן בקרב הילדים והן אצל האמהות. האמנות שימשה במודל שיישמנו מיכל לרגשות ולחוויות - עצמי. אנו מקוות שהצלחנו לאפשר לאמהות לצאת ממסע זה עם התחושה שהן מסוגלות לראות את עצמן ואת ילדיהן באופן מציאותי יותר וכי החוויה שחוו תאפשר להן להתמודד באופן יעיל יותר עם הקשיים שיעלו בהמשך.

הכרת תודה

ברצוני להודות למנהלת בית הספר על האמון, הגמישות והאפשרות שנתנה לנו להתנסות בבניית מודל עבודה זה במסגרת בית הספר. ליועצת בית הספר שהייתה שותפתי לדרך. ולבסוף למדריכתי – תמי ירמיהו שהפגישה אותי לאשונה עם המודל של הטיפול הדיאדי, וליוותה אותי בדרכי כמטפלת.

ביבליוגרפיה

אוסטרווייל, ז. (1995) פתרונות פתוחים. שוקן, תל-אביב.
בן-אהרון, מ. וחוב' (1997) מדריך טיפול דיאדי: אם-ילד ואב-ילד. הוצ. אונ. חיפה. חיפה.
ברגמן, ז. וכהן, א. (2004) המשפחה-מסע אל עמק השווה. עם עובד, תל אביב.
מזנו, ג. פלצ'יו ה. אספסה, פ. וזילקה, נ. (2005) תסריטים נרקסיסטיים של ההורות. תולעת ספרים, תל אביב.
מרקמן-סינמנס, ד. (2008) הייחוד של עבודה קבוצתית באמנות. נוב, 15.
<http://www.igroups.co.il/form.asp>

נספח תמונות

ציור קבוצתי – הורים וילדים - שלב הפתיחה.



ציור קבוצתי הורים וילדים - משלב הסיום.



ציור מס' 1 - משותף – טל ואימה.



"והילד שלי הוא אריה"

על טיפול בבעיות התנהגות באמצעות קבוצת הורים - ילדים

מיכל אבירם*

במאמר זה יוצג פרוייקט טיפולי שהחל במתי"א ראשון-לציון בשנת 2007, פרוייקט שנועד לסייע בהתמודדות עם בעיות התנהגות של ילדים בגיל הגן.

תחילה, יתייחס המאמר לרציונל העומד בבסיס מודל העבודה המערכתית-אינטגרטיבי. במרכזו של מודל זה פועלת קבוצה המורכבת מדיאדות של ילד-הורה, ויחידת הנחיה שמורכבת משתי מנחות** המייצגות שני תחומי טיפול שונים - תרפיה באומנות וריפוי בעיסוק.

בהמשך, יסקור המאמר את מטרות הקבוצה, ויתאר את התהליך על שלביו השונים תוך שזירת דוגמאות קצרות. לסיכום, תוצגנה מסקנות ומחשבות להמשך העבודה ולפיתוחו של המודל.

בפגישה מקדימה עם הורים לילדים בגיל הגן המוגדרים כסובלים מבעיות התנהגות, התבקש כל הורה לצייר חיה אחת שמטיבה לתאר את ילדו. מבלי שנועצו זה בזה, בחרו רוב ההורים באריה. די היה בתמונה אחת כדי להמחיש במדויק את האופן בו נתפס ונחווה הילד על ידי הוריו. "האריות" השואגים, כולם בגיל הגן, יחד עם הוריהם, הוזמנו לקבוצה טיפולית.

מודל מערכתית-אינטגרטיבי

המודל לפיו נבנתה הקבוצה הוא מודל מערכתית-אינטגרטיבי, שבמרכזו קבוצה המורכבת ממספר דיאדות. כל דיאדה מורכבת מהורה ומילד שנמצא בחינוך הרגיל ועבר ועדת שילוב. יחידת ההנחיה, גם היא מתקיימת בזוג של מנחות המייצגות שני תחומי טיפול שונים - ריפוי בעיסוק, ותרפיה באומנות.

מודל זה נוצר כמענה לעליה החדה במספר ילדי הגן המוגדרים כסובלים מבעיות קשב וריכוז, מבעיות התנהגות, ומקשיי הסתגלות למסגרת הגנית ולדרישותיה.

עד להקמת הקבוצה המוצגת, דרכי ההתערבות שניתנו במסגרת המרכז הטיפולי במתי"א לבעיות אלה כללו התערבות ברמה הפרטנית (טיפול לילד, ושעות אחדות של יעוץ והדרכה להורים), או קבוצות המורכבות מילדים בלבד.

מתוך קשיים שעלו בשטח ובהתבסס על תפיסה רב-מערכתית הרואה את הילד בקונטקסט האישי, המשפחתי, והחברתי, נבט והתגבש הרעיון ליצור קבוצה המורכבת ממספר יחידות של ילד-הורה, ובכך לאפשר טיפול במספר גדול יותר של ילדים.

* מיכל אבירם, M.A, מטפלת בהבעה ויצירה, מדריכה, עובדת במשרד החינוך ובקליניקה פרטית. מנחה קבוצות הורים וילדים, מתמחה במסלול לגישות פסיכודינמיות בתכנית לפסיכותרפיה באוניברסיטת תל-אביב.
** שתי המנחות-האחת מיכל אבירם, כותבת המאמר והשניה נירה קניגל, מרפאה בעיסוק מוסמכת (M.Sc). מנחה קבוצות הורים וילדים ומורה לתנועה לגיל הרך. עובדת במשרד החינוך ובקליניקה פרטית.

הנחת העבודה היא שהכנסת ההורה אל חדר הטיפול תחשוף את דפוסי ההתקשרות ודרכי ההתמודדות שבתוך הקשר ילד-הורה, ובמהלך הקבוצה ניתן יהיה להתערב "בזמן אמת" במצבים ובקשיים שיווצרו במערכת הדיאדית. בנוסף, פגישות הדרכה של ההורים, וקשר עם הגננת, יאפשרו התערבות והשפעה בכל המערכות שבהן הילד לוקח חלק.

"אין דבר כזה, תינוק (ללא אם)" (1996) טען וויניקוט. תפיסה זאת תומכת ומייצגת את העמדה שטיפול בילד ללא הורה אינו יכול לגרום לשינוי משמעותי. על אחת כמה וכמה כשמדובר בילדים בעלי קשיי הסתגלות, הנוטים להפר כללים חברתיים מקובלים, בילדים הסובלים מבעיות קשב וריכוז, מקושי בריסון דחפים, מהתנהגות אימפולסיבית, ומהעדר ויסות רגשי וקושי בהבנת סיטואציות חברתיות. מצבים אלו יוצרים התמודדויות קשות לא רק לילדים אלא גם להורים, לאחים, לגננות, למורים ולחברים. במודל זה שתפיסתו מערכתית, העבודה בקבוצה, כמו אבן הנזרקה אל המים ויוצרת מסביבה אדוות מעגליות נוספות, תהדהד ותשפיע על מערכות נוספות הקשורות לחייו של הילד. ארבעה תחומים אופרטיביים מרכיבים את המודל, ובכך מאפשרים הנחות עבודה ומטרות ייחודיות לכל תחום.

1. הקשר הדיאדי

Barclay (1990), טוען שחלק מהגורמים הקשורים להפרעות התנהגות אצל ילדים נובעים מבעיות בקשר ההורי. טיפול לא עקבי מצד ההורה, חוסר ידע והבנה, חוסר סמכות והכוונה הם אחדים מהגורמים המונעים שינוי. חוסר תיאום והעדר הבנה של סוג התנהגות הילד ותגובת ההורה, יוצר תהליך שבו ההורה והילד גם יחד תורמים להחרפה של יחסי גומלין שליליים. מצב זה רק מגביר את בעיית ההתנהגות ומערים קשיים בניהול אורח החיים המשפחתי והחברתי.

בן-אהרון (1997) פיתחה מודל דיאדי שצמח מתוך גישות פסיכולוגיות שונות (התפתחותיות, מערכתיות ופסיכואנליטיות) וייחודו בגיבוש עקרונות מגופי ידע שונים להבנת בעיות התפתחותיות נפוצות ויישומם לגישה טיפולית יעילה וממוקדת. במודל זה, ההורה והילד נמצאים בו-זמנית בחדר הטיפול, ו"המטופל" הוא הקשר שבניהום. התהליך הטיפולי מוקדש להבנת היחסים בין הילד לכל אחד מהוריו ומאפשר הבנה ומודעות למקור הפרעה, ובכך יוצר פתח לשינוי.

בן-אהרון מגדירה שלוש סיבות להפרעה בהתנהגות וביחסים בין הילד להורים. הסיבה הראשונה היא השתנות הצרכים ההתפתחותיים של הילד והעדר מודעות והתאמה של ההורה לכך. הסיבה השנייה טמונה בהשלכות של ההורה על הילד, והשלישית קשורה לעיכוב בתהליכים מנטליים של הילד.

בטיפול הדיאדי המטפל מתבונן באינטראקציה שנוצרת בין ילד להורה, מזהה דפוסי קשר שונים (Bolby, 1969) ומסייע להורה להפוך דפוסיים לא מודעים של התנהגות, שמקורם בהשלכות ובהפנמות (Friberg, 1987) לנגישים, ובכך לחומרים שניתן לעבוד אתם. ההבנה והמודעות מאפשרות אופציות תגובה חדשות, וכך מתהווה, בתוך המפגש הדיאדי, תהליך מפרה של בניית חוויות חדשות ביחסי הורה-ילד. מרקמן-סימנס (1994) השתמשה במודל הדיאדי לעבודה בקבוצה טיפולית באומנות לילדים מעוכבי רישום. מודל זה יצר אינטגרציה בין הקבוצה הקטנה – הדיאדה, ובין הקבוצה הגדולה המורכבת ממספר דיאדות.

שילוב זה של הדיאדות בתוך קבוצה הרחיב את אפשרויות הטיפול וענה על מצוקת המערכת עקב הפניות רבות. כמו כן, העבודה בקבוצה נתנה מענה של תמיכה, הכלה, למידה מהדומה ומהשונה, והרחבת האופציות להתמודדות עם הקשיים.

כאמור, בקבוצה הנוכחית, המטרה המרכזית בהתמקדות בתקשורת בתוך הדיאדה הייתה לשפר את הקשר בין הילד להורה, וזאת דרך חוויות משותפות שמתרחשות בזמן אמת במהלך הקבוצה. הבנה של דפוסי התנהגות היא הבסיס לשינוי.

אחד הילדים בקבוצה, שהיה תנועתי ופעיל מאוד, התקשה לשבת בסבב הראשוני של פתיחת הקבוצה. אביו נהג לפנות אליו בטון כועס והיה מצווה עליו להפסיק ולשבת בשקט. הילד נבהל, היה מפסיק לרגע ומיד ממשיך, וחוזר חלילה.

בסיום הטיפול סיפר האב כי הבין שהתנהגות הילד – חוסר יכולתו שלו לשבת בשקט, נובעת מהתרגשות במצבים ראשוניים, ועכשיו, כשהוא מבין זאת ומשקף לו את תחושותיו, הוא מצליח להרגיעו.

2. הקשר עם ובין הילדים

כל ילד בקבוצה הוא חלק מדיאדה, אך הוא בו-זמנית גם חלק מקבוצת הילדים. בנוסף הוא גם באינטראקציה עם ההורים האחרים ועם המנחות. מגוון הקשרים והאינטראקציות שנוצרים, מאפשר לילדים לקחת חלק בהתנסויות מגוונות, לראות דרכי התנהגות דומות ושונות, ולהיות חלק מאחווה משותפת. המטרה הראשונה שהוצבה הייתה לחזק כוחות ויכולות של כל ילד, וליצור "הפרדה" בינו לבין הבעיה שאתו הגיע לקבוצה. על ידי הגדרת הקושי הספציפי עבורו, ניתן לעזור לו להבין שהוא אינו "ילד רע", אלא ילד עם קושי. בתוך סביבה תומכת ומכילה, ניתן להרחיב את מגוון ודרכי התגובות שלו למצבי קושי ותסכול. מטרה מקבילה בחשיבותה הייתה קבלה של גבולות, סמכות, וחוקים על ידי הילד. כאמור, קיומן של מספר דיאדות בתוך הקבוצה, מזמן הסתכלות על הילד כחלק מקבוצת השווים. הפעילות בתוך קבוצת הילדים, תוך הקשבה לצורכי הילדים והתערבות מתאימה, מאפשרת שיפור מיומנויות חברתיות.

שני ילדים הפכו במשך מספר מפגשים את השימוש בטוש התכלת למוקד מריבה, מריבה שביטאה את מקומם בקבוצה, כוחם ועקשנותם. בתחילה, היה אחד מהם מתרגז ופורש לצד. השני היה נהנה מניצחונו, וללא כל תחושת אמפתיה כלפי רגשותיו של האחר. לקראת סיום מפגשי הקבוצה, הגיש הילד "המנצח" לחברו את הטוש עליו נלחמו, ולקח לעצמו אחר.

3. הקשר עם ובין הורים

בנוסף לקבוצה, נפגשו ההורים גם בנפרד ללא הילדים. המטרה המרכזית הייתה העלאת הדימוי והסמכות ההורית – ההורה כמכוון ומווסת. ההנחה היא ששינוי בתפקוד ההורי, יגרום לשינוי גם בהתנהגותו של הילד. על רקע המשותף, יכלה קבוצת ההורים להוות קבוצת תמיכה. החשיפה לבעיות דומות הפחיתה את תחושת הבדידות, והעבודה המשותפת העצימה את הכוח להתמודד עם הקשיים.

מטרה נוספת הייתה חיזוק היכולת הרפלקטיבית של ההורים כדי שיטיבו להבין את מערך התגובות וההתנהגויות של הילד.

במהלך הפגישות עם ההורים הוכן "ארגז כלים ומיומנויות", שהכיל רעיונות בעיקר מתחום הטיפול ההתנהגותי, כדי להתמודד עם הבעיות והקשיים.

באחת מפגישות ההורים חולקו כרטיסיות וכל הורה בחר לעצמו נושא אותו רוצה ליישם באותו שבוע. רוב ההורים בחרו בכרטיסיה של גבולות וסמכות. הם דיברו על מאבקי כוח מתישים שגורמים להם להתפרץ בכעס על הילד, ובסופו של דבר לא מובילים לתוצאות חיוביות. גבולות, הפעלת סמכות תוך שמירה על כבודו של הילד והבנת צרכיו היו התמות המרכזיות בדיון.

מפגשי ההדרכה המשותפים היו גם מקור ללמידה ולקבלת אינפורמציה.

בפגישת הדרכה אחרת, מתוך שיחה על הקשיים של הילדים בקבוצה, שחלקם מאובחנים גם כסובלים מבעיות קשב וריכוז, קיבלו ההורים מידע על הנושא. ביחד הם התלבטו ודנו בשאלת לקיחת טיפול תרופתי, ולמדו להכיר את ילדם מתוך התייחסות לקשיים הספציפיים.

4. הקשר המערכתי

המטרה המרכזית היא שיתוף במידע הדדי בין הגננות ומנחות הקבוצה. "ערוץ פתוח" של תקשורת מאפשר לגננות לקבל תמיכה הכלה והכוונה מהמנחות. בנוסף, הגננות יכולות להזין חזרה את המנחות במידע על התנהגות הילד שבגן.

שיתוף פעולה בין שני גורמים אלה – הגננות והמנחות – מאפשר יצירת מערכת כוללת ואחידה של התייחסות לילד – כללי התנהגות זהים בבית בגן ובקבוצה.

ממידע שהתקבל מהשנה הקודמת על אחד הילדים, נמסר שהוא עורר הרבה בעיות משמעת שנלוו בהתקפי זעם. עם זאת, בתחילת השנה דיווחה הגננת שהתנהגותו שקטה מאוד. גם בקבוצה נראה לכאורה רגוע ופסיבי. ההורים תיארו תמונה שונה מזאת של הגננת וסיפרו שבבית הילד עקשן, קשה וחסר גבולות. איסוף הנתונים מכל הגורמים העלה השערה על דפוס התנהגות קבוע: בתחילה הילד שקט ובודק גבולות, ולאחר זמן מה הוא פורץ אותם. הבנה זאת אפשרה לגננת להיות מוכנה לקראת שינוי בהתנהגותו ולדעת להתמודד עמו בבוא העת. ואכן, כאשר החל הילד לנהוג שוב בחוסר גבולות ובתוקפנות היא הייתה ערוכה לכך.

העברת המידע בין כל הגורמים מאפשרת ראייה הוליסטית של הילד, לעומת ראייה צרה וחד-ממדית. לעיתים נתפס הילד בחומרה רבה אצל ההורים או הגננת, ונקודת ראייה נוספת הרואה מזווית אחרת את התנהגותו מאפשרת הסתכלות רחבה.

חיזוק יכולותיו וכוחותיו והארתם במקומות אלו, תקל על הילד להתמודדות עם הקשיים ותאפשר לו תחושה של הצלחות.

אחת מאמהות בקבוצה הרגישה מאוד מתוסכלת בתחילת השנה מול תלונות הגננת על בנה, והמעייטה בערכו של ילדה. במהלך השנה דיווחה הגננת למנחות הקבוצה על שיפור רב בהתנהגות הילד בגן, אך האם התקשתה להפנים זאת. בעבודה בקבוצה הועבר המסר שוב, והאם הצליחה לראות את השינוי.

תאור הקבוצה

שלבים מקדימים

לאחר חשיבה מערכתית וגיבוש הרעיון להקים קבוצה המורכבת מדיאדות (ילד-הורה), הוכנה רשימת ילדים שעברו ועדת שילוב (המורכבת מההורים, מגננת-אם, מפקחת על הגנים הרגילים, פסיכולוגית ורכזת הגיל הרך ממתיא) ונמצאו מתאימים להשתתף בקבוצה. להורי הילדים ניתן הסבר על הקבוצה, ואלה מההורים שהביעו הסכמה עקרונית להשתתף, הוזמנו לפגישת הכרות עם שתי המנחות. בפגישה הוצג בפניהם הקושי של הילד והעבודה בקבוצת הדיאדות, שמחייבת השתתפות של הילד עם הורה קבוע, ובנוסף, הגעה של שני ההורים פעם בחודש לקבוצת הדרכה.

נכונות ההורה להשתתף בעצמו בקבוצה הינה קריטית לקיומה ולתפקודה של קבוצה הבנויה על דיאדות, ולכן נבדקו בקפדנות מידת ההכרה של ההורים בקשיי הילד בבית ובגן, ורמת המוטיבציה שלהם עצמם לעבור תהליך. אותם מקרים שרמת המוכנות של ההורים הייתה נמוכה, לא נכללו בקבוצה, והומלץ על טיפול פרטני לילדם.

בסופו של תהליך המיון, הוקמה קבוצה שכללה 4 דיאדות (כל הילדים היו בנים).

בתום מקבץ של שלושה מפגשי קבוצה (הורים-ילדים), נערכה הדרכת הורים קבוצתית. במקרים מיוחדים התקיימו גם שיחות אישיות.

פרמטר נוסף שהוחלט עליו עם הקמת הקבוצה היה חלוקה לשני מקבצי פגישות, כשכל מקבץ כלל 12 פגישות. החלוקה לשני מקבצים אפשרה תוך כדי מהלך העבודה עצירה ובדיקה של הצרכים והיכולות של המשתתפים.

ואכן, מתוך הקשבה לצורכי ההורים והבנת האילוצים שאתם הם מתמודדים, הוחלט "להתגמש" ולאפשר הגעה לקבוצה של הורה מתחלף, קרי: לא בהכרח אותו הורה בכל הפגישות. המקבץ השני החל במפגש אישי לכל זוג הורים במטרה להתבונן במשותף על התהליך שנעשה עד כה, ולתאם מחדש ציפיות. שינוי נוסף שנעשה במקבץ השני היה קיומם של מפגשי הדרכה באופן אינטנסיבי - כל שני מפגשי קבוצה (לעומת כל שלושה במקבץ הראשון).

לבסוף, בתום המקבץ השני, התקיימו בנפרד שיחות סיכום אישיות עם כל זוג הורים.

קבוצת הדיאדות, ומפגשי ההדרכה להורים התקיימו בחדר של הטיפול באומנות.

החדר גדול ומרווח. בצדו האחד מספר שולחנות לעבודה ומדפים עליהם מוצגים חומרי עבודה, וכך במרכז החדר, נותר חלל שאפשר ישיבה במעגל של כל חברי הקבוצה, ובהתאם לפעילויות ולמשחקים גם תנועה במרחב.

בפתיחת הקבוצה, המשתתפים תמיד ישבו במעגל – הורה וילדו, זה לצד זה, והמנחות ישבו זו מול זו. בתחילת המפגש נערך בסבב קבוע שבו כל אחד אמר בקצרה איך הוא מרגיש באותו יום, ואם יש משהו שברצונו לשתף. בנוסף לסבב המילולי, התקיים סבב "לא מילולי". דוגמא ל"שיח" לא מילולי הוא סבב שבו כל אחד בתורו מציג הבעת פנים ועל הקבוצה לנחש מה היא, או סבב שבו כל משתתף מבטא בתנועה אישית את מצב רוחו.

בסופו של הסבב הוצג הנושא השבועי שנבחר על ידי המנחות. הנושא הוחלט מראש בהתאם למטרות שנקבעו, והעבודה עליו הייתה מובנית בעיקרה. האמצעים לעבודה כללו פעילויות תנועתיות במרחב, משחקי חברה, ועבודה יצירתית במגוון חומרים. הפגישה הסתיימה בחזרה למעגל ובסבב נוסף של סיכום הפעילות.

יחידת ההנחיה

יחידת ההנחיה הייתה מורכבת משתי מנחות.

גודלה של הקבוצה וסוג הקשיים שהתקבצו בה (בעיות התנהגות שבאות לידי ביטוי באופן פיזי-התנהגותי ומילולי בחדר), מחייבות הנחייה של צמד מנחים. בנוסף, ריבוי הרבדים אותם ניתן לבחון בתהליך הקבוצה (הדיאדות, קבוצת הילדים, קבוצת ההורים, קבוצת כשלם), מחייבים "זוג עיניים" נוסף. כמו כן, העבודה בשתיים מאפשרת להגיב למצבים מיוחדים שמתעוררים בקבוצה, כמו למשל: צורך להתפצל, כאשר אחת המנחות מתמודדת עם קושי בתוך הדיאדה, והשנייה "מנחה" ממשיכה את העבודה עם שאר הקבוצה. אלמנט נוסף ומשמעותי הוא העובדה ששתי המנחות מייצגות שני תחומים שונים – ריפוי בעיסוק ותרפיה באומנות.

תחומי הטיפול השונים העשירו את "ארגז הכלים" שעמד לרשות המנחות. הריפוי בעיסוק העשיר את הפעילות במשחקי תנועה, ושימוש במרחב, ואפשר העלאת סיטואציות חברתיות. כמו כן, התנועה האקטיבית אפשרה ביטוי לא-מילולי של מצבים ואפשרה בו בעת שחרור של אנרגיות ותיעול רגשות. במקביל, הטיפול באומנות אפשר ביטוי רגשי, באמצעים לא מילוליים, והעלאת המודעות. דרך חוויות מהנות של יצירה, ניתנה במה לשקף מצבים וסיטואציות שלא תמיד ניתן לבטאם במילים.

תהליך הקבוצה

מקנזי (1990) מציג מודל התפתחותי להתבוננות בקבוצה, ומציע שלבים המתארים את התהליך המתפתח בקבוצה קצרת מועד. המודל מגדיר שלבי התחלה התפתחות וסיום, כשבכל שלב, מזהה מטלה התפתחותית מרכזית שכוללת סדרה של סוגיות בין-אישיות והיא במוקד העבודה הקבוצתית. מתוך התייחסות למודל של מקנזי, תוצג קבוצת ההורים והילדים וששת השלבים שעברה, כשבכל שלב היה עליה להתמודד עם מטרות ונושאים מרכזיים.

1. שלב ההתקשרות וההכרות (פגישות 1-5)

בשלב ראשון נבנה חוזה טיפולי שהגדיר את כללי העבודה בחדר של כל הנוכחים. המטרה העיקרית של הקבוצה היא הכרות ויצירת קשר של אמון ובטחון בין חברי הקבוצה. במהלך שיחה שהתפתחה בנושא החוזה, עלתה סוגיה רלוונטית ביותר לילדים אלה - כיצד להתייחס לילד שמפריע לקבוצה לעבוד. הילדים בחרו בעצמם מקום בחדר אותו הם כינו "פינת ההתרגעות" – קרטון גדול של מקרר שניצב בפינת החדר. סוכם שילד שאינו מסוגל לפעול יחד עם הקבוצה, יצא עם ההורה לפינת ההתרגעות עד אשר יוזמן שוב על ידי המנחות להצטרף לקבוצה (תמונה מ.1).

החלטה זאת הייתה אמירה ברורה לכל המשתתפים שהקבוצה נפגשת כדי לעבוד ולא תאפשר לחבל במטרה. היא גם יוצרת מסגרת, אחריות וחוקים ברורים: ההורה מקבל סמכות, הילד לומד להישמע ולקבל כללים חברתיים, ומבין מתי ובמה הוא "קובע ושולט", ומתי המבוגר. בשלב זה עיקר הפעילות נסבה סביב נושא ההכרות בכל הרמות (בין הילדים, בתוך ובין הדיאדות, ועם המנחים), הסתגלות לעבודה המשותפת בקבוצה והכרות ולמידה עם השפה הטיפולית. דוגמא לפעילות מתחום האומנות הייתה הכנת תעודת זהות לילד. כל דיאדה הכינה ביחד, ממגוון רב של חומרי אמנות – תמונות, צבעי פנדה, טושים, נצצים, דבקים למיניהם – תעודת זהות המתארת את עולמו של הילד – דברים שאוהב, דברים שלא אוהב ועוד (תמונה מס. 2). בנוסף, נערכו משחקי הכרות במרחב החדר. לדוגמא – זריקת כדור מאחד לשני ולמידת השמות הפרטיים של כל אחד מחברי הקבוצה, או בחירת "בית" (מקום במרחב) ממנו תצא כל דיאדה לפעילות תנועתית משותפת. במפגשים אלה של תחילת חיי הקבוצה, נדמה היה שההורים מתקשים לקבל עליהם תפקיד אחראי על ילדם. התנהגותם שידרה פאסיביות, כשהם מאפשרים לילדם לנהוג כרצונו, ובו בעת מצפים מהמנחות לטפל בו במקומם, ובאופן כמעט מאגי "לתקן" אותו במהירות.

2. שלב הבידול (פגישות 5-11)

בשלב זה המטלה הקבוצתית היא להכיר בכך שקיימים הבדלים בין חברי הקבוצה. האקלים הקבוצתי מתאפיין בעיקר בקונפליקט ובתחושה של חוסר נחת שיוצרת חרדה. קיימת אמביוולנטיות לגבי חשיבותה של העבודה שנעשית בקבוצה. על רקע זה, התמקדו הפעילויות בהכרת הייחודיות והקושי של כל ילד, בהכרה בסגנון עבודה אישי ואופייני לכל דיאדה, בביסוס התפקיד ההורי על ידי העברת האחריות מהמטפל להורה, ולמידה של דרכים חדשות ואפקטיביות לוויסות התנהגות של הילדים בקבוצה. במסגרת משחק "המלך אמר" (פעילות הממזגת את שני תחומי ההנחיה – יצירה ופעילות תנועתית), התבקשו הזוגות להכין כתר אחד אשר יוכל להתאים לשני המשתתפים (ילד-הורה). המשחק התקיים כאשר פעם הילד היה מלך ופעם ההורה. הכנת הכתר המשותף מייצגת באופן סימבולי את האמירה – אנחנו כאן ביחד, שותפים. מצד שני פעילות זאת מאפשרת לחוות את המקום של השליטה והכוח מחד, ואת חוסר השליטה מאידך (תמונה מס. 3). "משחק" נוסף היה הענקת מסג ויעוץ בגב בין הורה לילד, כשכל פעם מתחלף מי שנותן ומי שמקבל. פעילות זאת אפשרה בתוך הדיאדה ליצור קירבה פיזית נעימה, כשהמגע נעשה מתוך הקשבה לצרכיו של האחר ולרגישות התחושתית של מקבל המגע. התמודדות עם קבלת הוראות, עבודה בשיתוף פעולה, יחסי שליטה ומקום והיכולת לראות את צרכיו של האחר הובילו את הקבוצה לשלב הבא.

3. שלב הגיבוש והלכידות (פגישה 11-14)

בשלב זה המשימה היא לפתח שיתוף פעולה, וליצור תחושת אחריות הדדית בין החברים בקבוצה תוך בדיקה של משמעות הקשרים בתוכה.

המטרות שאפיינו שלב זה היו גיבוש קבוצת הילדים ויצרת קשר בין ההורים, תחושת שייכות, והקבוצה כקבוצת תמיכה.

אחת מהפעילויות מתחום האמנות הייתה הכנת עץ משפחה. כל זוג הכין עץ המתאר את המבנה המשפחתי הייחודי לו.

כך למשל, אחת הדיאדות הייתה הורה וילד תאום (לאחות), כאשר במשפחה זו קיים זוג אחים תאומים בוגרים יותר. בעץ המשפחה שיצרו ביחד ניתן היה לראות בברור את מבנה המשפחה: שני לבבות בצבע כחול של שני האחים הבוגרים, ושניים בצבע ירוק של הילד שבקבוצה ואחותו. למרות שבבית השתמשו במונח "תאומים", למעשה, זו הייתה הפעם הראשונה בה הוסבר לילד, שהתרגש לשמוע ולהבין, מה משמעות הדבר. ההורה הופתע בעצמו לגלות שילדו "אינו מבין דברים לבד", וכך העלה למודעות בקבוצה את חשיבות נתינת הסבר לילדים (תמונה מס. 4).

דוגמא לפעילויות תנועתיות היו משחקי טלפון שבור, ותיפוף בכפות ידיים שעורר תחושה של ביחד, של קצב משותף שעובר ומאחד את כל הקבוצה.

ניתן היה לראות שחברי הקבוצה מרגישים יותר בנוח זה עם זה. הפתיחות גברה, ובקבוצת ההורים נוצרה תחושה של שיתוף בבעיות, וחשיפה של נושאים שעד שלב זה חששו לדבר עליהם. כך למשל ניתן היה לעזור להורים להתמודד עם ילד שעדיין עשה את צרכיו בחיתול, או לחזק הורים שחשו שאינם הורים טובים דיים לילדם.

בחדר ניתן היה לראות איך דפוס ההתנהגות של הקבוצה משתנה. כאשר אחד הילדים "הפריע", ההפרעה לא עצרה את מהלך העבודה, אלא ראו בכך חלק ממהלך העבודה, והקבוצה התגייסה כדי למצוא פתרונות בעצמם במקום לפנות את אחת המנחות.

4. שלב עצמאות מול ויסות (פגישה 14-18)

בשלב זה נוצרת הכרה בתלות ההדדית ובהשפעה של האחד על השני בקבוצה. אנשי הקבוצה חוקרים את הקשר שנוצר ביניהם, ומתייחסים בדרכים שונות לאינטראקציות מורכבות. ככל שהקבוצה מתקדמת, נוטים חברי הקבוצה ליתר הדדיות ולפחות אגוצנטריות, מצב שמאפשר יחסים מאוזנים יותר. בשלב זה ניתן היה לראות כיצד נוצר איזון בין צרכי הילדים לעצמאות ושליטה, מול גבולות וכללים של ההורה והחברה.

ההורים הבינו ביתר ברור את תפקידם - מחד, שיש נושאים עליהם לא ניתן לקיים משא ומתן עם הילדים, ומאידך, שקיימים מצבים שבהם נדרשת מהם הקשבה וגמישות לרצונו של הילד.

הושם דגש על הקשבה שהינה מפתח להבנה ולתקשורת.

במפגש עם ההורים, עלה לדיון נושא של מתן עונשים. אחת האמהות סיפרה על בנה "ששיקר לה וזרק את הכריך לפח במקום לאכול אותו", והיא הענישה אותו במשך שבוע שלא לצאת מהבית.

בהדרכה הועבר להורים המסר על חשיבות יצירת חיזוקים חיוביים לילד כמשאב לשינוי, וכאשר מחליטים להעניש את הילד, יש להתאימו למעשה שנעשה, לגיל הילד, ולמסר שמעבירים לו. נושא נוסף שלובן בקבוצת ההורים בעקבות השיתוף היה מדוע ילדים משקרים, ומה ניתן לעשות כדי למנוע זאת. דוגמא לפעילות באומנות היה "ציור עובר". הקבוצה ישבה מסביב לשולחן, וכל אחד התבקש לצייר פריט אחד על הדף, ולהעבירו הלאה למי שיושב לידו. בתחילת הסבב, התקשה אחד הילדים לתת לאם לצייר על הדף שלו. האם חשה מתוסכלת וכועסת על בנה שאינו משתף פעולה עם המשימה ואולי גם דוחה אותה. לבסוף, לאחר התייעצות קצרה עם המנחות, היא מצאה פתרון – להפוך את הדף ולצייר על צדו השני – פתרון שאפשר את המשך המשימה, ובו זמנית אפשר לבנה "לשחרר" את הדף. דוגמא לפעילות גופנית/תנועתית – היה משחק האיפוק. במשחק זה מניחים חפץ במקום לא בולט כך שהוא נותר גלוי (אסור להחביאו). הראשון מהילדים שמזהה אותו חוזר למקומו בשקט, ולא מגלה לשאר הקבוצה את מיקומו. בתחילה, התקשו הילדים להתאפק וחשפו מיד את מקומו של החפץ, אך לאחר מספר פעמים, יכלו להתאפק. משחק זה עוסק למעשה בשליטה בדחפים, ביכולת להשהות, להתאפק ולמלא אחר הוראות וכללים. האימון שהמשחק אפשר לילדים, וההצלחה שחוו, גרמו לילדים אושר רב. לא סתם הוא הפך להיות משחק מועדף בעיניהם.

5. שלב היישום, ההפנמה וההדיות (פגישות 18-22)

בשלב זה נוצרת בקבוצה תחושה של אחריות הדדית בין החברים והכרה בייחודיות של כל חבר. הדגש מושם על הסכמה הדדית ושיתוף פעולה תוך כדי יישום והפנמה של השלבים המוקדמים. הקבוצה עבדה באופן עצמאי ומיומן. הילדים למדו להתארגן ולבחור בעצמם משחקים בשיתוף והסכמה תוך כדי הנאה וסיפוק רב. המשימות נגעו לנושאים שעלו בקבוצה ואפשרו פיתוח יכולת ביטוי ומודעות של הילדים וחיבור בין רגש ופעולה, ובכך התרחשה הפחתה משמעותית של בעיות התנהגות בקבוצה. בפעילות האומנותית, הכין כל זוג מסיכה שבה שתי הבעות פנים מנוגדות. אחד הילדים, שבתחילת הטיפול התקשה להביע רגשות והיה מחייך באופן אוטומטי גם כאשר כעסו עליו, ושומר על עצמו ששום דבר בעולם לא מעציב אותו, מצא את עצמו בפעילות זאת מבטא ומתחבר לרגש של עצב. לראשונה, הצליח לומר לאביו מה באמת הוא מרגיש. גילוי זה גרם להתרגשות גם בקבוצה, שיכלה להכילו ביתר הצלחה. החוויה כולה הייתה מעודדת ומקדמת (תמונה מס. 5). בפעילות תנועתית כמו דג-מלוח, ים ויבשה, נשמעה הקבוצה ל"מנהיג" (נותן ההוראות) מתוך כבוד לאחר ולתפקידים השונים. כמו כן, במשחקים אלה מתחדדים מצבים של "הקפאת התנועה/הגוף", ובכך חווים הילדים חוויות של שליטה על גופם שלהם.

6. פרידה וסיום (פגישות 22-26)

המטלה בשלב זה היא לסיים את הקבוצה מתוך תחושה שהקבוצה הייתה התנסות חיובית וקונסטרוקטיבית.

עבור הפרט, קו הסיום מעורר תחושות של אובדן ופרידה, אך גם מספק הזדמנות לחוות סוג של פרידה מתוך חוויה חיובית.

במידה רבה, סיום הקבוצה היה "מלאכותי", מכיוון שנקבע מראש כי יתקיימו מספר קבוע של פגישות (26). בשלב זה, בקשה הקבוצה ביוזמתה לעבור לעבוד בשולחן משותף כאשר כולם יושבים מסביב לו. אל מול הפרידה הקרבה התעורר הרצון להיות ביחד - להרגיש את הקבוצה השלמה. אפשר גם לראות בבקשה הזאת אמירה של שייכות, של תחושת לכידות, של יכולת לראות את האחר, של מציאת מקום לעצמי בתוך קבוצה, של הפנמת כללי עבודה ועוד.

נושא הפרידה היה מרכזי, והילדים העלו תחושות של עצב יחד עם שמחה לקראת היציאה לחופשה. נשמעו גם קולות המבקשים להמשיך את הקבוצה.

בעיות ההתנהגות בתוך הקבוצה פחתו, והקבוצה דיברה בשפה חדשה המבטאת יותר הבנה ורגש תוך שמירה על כללים וחוקים.

הקבוצה עבדה על הכנת מסיבת סיום והכנת כדורי שוקולד ותערוכה של עבודות, והילדים דיברו והעלו רעיונות כיצד ניתן יהיה לשמור על קשר בהמשך.

בין הפעילויות היה משחק בכדור רשת – משחק בכדור חוטים היוצר רשת בין כל חברי הקבוצה ומסמל את מערכת הקשרים שנוצרה, ובנוסף יוצר גם "מיצג" של הקבוצה כולה.

משחק זה גם משלב בתוכו משני העולמות של המנחות - שימוש בחוטים (דברי אומנות) ופעילות מוטורית (ריפוי בעיסוק).

עם סיום כל המפגשים, ניתן בודאות, על סמך איסוף חומר מכל המערכות – קבוצתית, גנית, הורית – שחל שינוי חיובי בהתנהגות רוב ילדי הקבוצה.

ההורים דיווחו על תרומת הקבוצה לקשר עם ילדיהם, ועל כך שרכשו כלים כיצד להתנהג עם ילדים במצבים שונים. מבין הדברים שאמרו בשיחת הסיכום ניתן היה להבין על השינוי שחל גם בתפיסה שלהם את ילדם. "למדתי לכבד את רצונותיו ולתת להם מקום", אמר אחד האבות, "הבנתי שלעיתים כשהוא לא מפסיק לזוז זה בגלל שהוא מתרגש, והיום אני יכול לשקף לו את זה וזה עוזר". הורה אחר אמר שהיום הוא מאפשר לבנו לכעוס בלי לכעוס עליו בחזרה, וגם: "אנחנו פחות חסרי אונים מולו".

משפט זה מבטא יותר מכל את השינוי שהתרחש בתחושת העצמי של ההורה. יכולתו של ההורה להיות עם ולעמוד מול, היא חיונית ביותר כדי לאפשר שינוי אצל הילד.

יש להניח שעם השינוי שהתרחש, "שאגת האריה" נשמעת באוזני הורים אלה פחות מאיימת, יותר מובנת, וצלילה דומה יותר לקולו של ילד קטן.

מחשבות להמשך הדרך

מתוך התבוננות על התהליך שעברה הקבוצה, ומתוך הכרה בחשיבות קיומן של קבוצות אלה, גובשו מספר הבנות שמטרתן לשפר את תפקוד ועבודת קבוצות מסוג זה בעתיד.

גודל הקבוצה - עדיף ליצור קבוצה המורכבת מחמש דיאדות (ולא ארבע). אילוצי הורים, מחלות ילדים ואירועים בחיי המשפחה יצרו כמעט באופן קבוע חסרון של זוג אחד בקבוצה. כמו כן, במידה ואחד ההורים פורש, עדיין קיימת מסה שניתן לעבוד אתה.

משך הקבוצה - מומלץ להאריך את משך הקבוצה לשעה וחצי. הזמן שעמד לרשות קבוצה זאת (שעה אחת בלבד) לא הותיר לעיתים לערוך סבב שיתוף בסיום הקבוצה.

הומוגניות - עדיף לשאוף להומוגניות במבנה המשפחתי של הילדים מתוך מטרה שלא יעלו נושאים הדורשים התמודדויות מסוג אחר (לדוגמא: משפחות חד-הוריות, או משפחות שעברו אובדן).

יש מקום לחזור ולהדגיש את חשיבות המחויבות ההורית לתהליך, שכן בלעדיו הוא מאבד מערכו.

הדרכה - הדרכה קבועה למנחות הקבוצה היא מבחינת הכרח כדי לאפשר עיבוד וניתוח התהליך על רבדיו השונים.

בסיס מחקרי - ראוי וכדאי לחשוב על יצירת בסיס מחקרי למעקב בתחילת השנה ובסיומה אחר קבוצת הילדים וההורים.

מילים של תודה

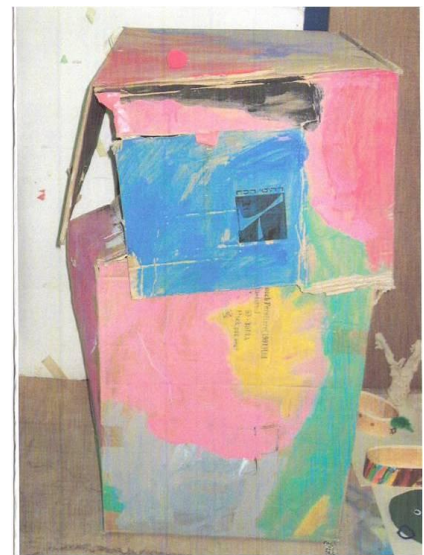
למפקחת על החינוך המיוחד שולה כהן ולמנהלת המתי נורית טרביטש סגניתה ציפי פרנקנטל וניבה לזין לתמי ירמיהו מדריכתי ומורתי המלווה אותי מזה שנים. מאמינה, תומכת, מלמדת, יוזמת ובעצם מקדמת את רעיון הקבוצה ממחשבה לביצוע. לנירה קניגל מרפאה בעיסוק שותפתי היקרה לעבודה, לחשיבה, לתכנון הקבוצה ולהכנת המצגת הראשונית של הקבוצה שהוצגה בכנס ב-2007.

ביבליוגרפיה

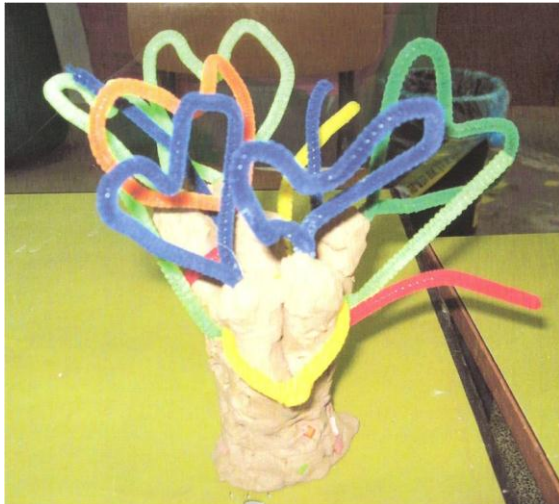
- בן-אהרון, מ. ושות' (1997), מדריך לטיפול דיאדי: אם-ילד ואב-ילד. חיפה. הוצאת אוניברסיטת חיפה.
- וויניקוט, ד.ו., (1996), משחק ומציאות, תל-אביב, עם-עובד.
- מרקמן סינמנס ד. (1994), תיאור מודל של התערבות ע"י טיפול באמנות בקבוצות הורה-ילד לילדים מעוכבי רישום. תרפיה באמצעות אומנויות, כרך 1(2) 34-50.
- Barclay, M. and Hoffman, J. (1990), Conduct Disorder. In M. Lewis and S. Miller (eds) Handbook of Developmental Psychopathology. Plenum Press.
- Bowlby, J. (1979) The Making and Breaking of Affectional Bonds, London, Tavistock.
- Fraiberg, S., Adelson E., Shapiro V. Ghosts in the Nursery, Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 1975, 3, 387-421.
- MacKenzie, R. K., (1990) Introduction to Time-Limited Group Psychotherapy. American Psychiatric Press, Inc.



תמונה מס 2- תעודת זהות



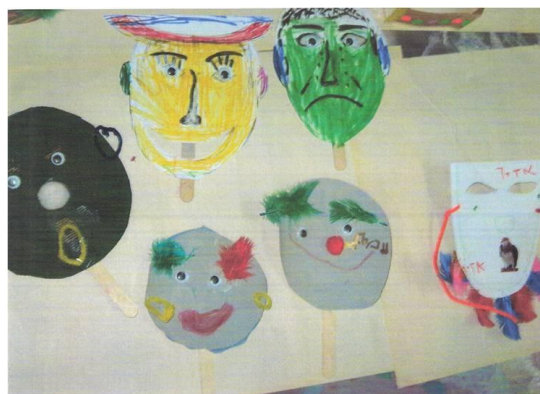
תמונה מס' 1- פינת ההתרגעות



תמונה מס' 4- עץ המשפחה



תמונה מס 3- כתר, "המלך אמר"
תמונה מס 3- כתר, "המלך אמר"



תמונה מס' 5- מסיכות