

החומר כמעטפת:

קבוצות טיפול באמנות בגנים לילדים על הספקטרום האוטיסטי

אורית דודאי

תקציר

המאמר דן במודל של קבוצות טיפול באמנות במסגרת גנים לילדים על הספקטרום האוטיסטי. מבנה הקבוצות במודל זה מהדהד חשיבה פסיכודינמית התפתחותית שפותחה בגנים אלו, הנתמכים על ידי "העמותה לילדים בסיכון". במודל זה ישנו דגש על חשיבה אינטגרטיבית רב-מקצועית שמטרתה לקדם ילדים אוטיסטים בגיל הרך בכל תחומי ההתפתחות: בתפקוד בגן, בתחום השפתי, הסנסו-מוטורי והפנים-נפשי. המודל הקבוצתי-דיאדי שנידון במאמר מתקיים במרחב הגן וכולל את כל ילדי הגן והצוות המלווה אותו. המאמר דן בשכבות ההכלה המרכיבות את הקבוצה על פי דימוי מארגן של בבושקה. עוד דן המאמר ברציונל של הבחירה בחומר אחד חסר צורה וראשוני כחומר או מים, שנועד לאפשר לילדי הקבוצה הזדמנות לתנועה מן החושי והקונקרטי לעבר התפתחות של קשר ומשמעות.

מילות מפתח: אוטיזם, קבוצות טיפול באמנות, פרנסיס טסטין, אן אלווארז, חומרי יסוד (חמר, מים)



אורית דודאי, קבוצות טיפול באמנות בגנים לילדים על הספקטרום האוטיסטי
בין המילים, גיליון 16, תשע"ט-2019

הקדמה

המאמר עוסק במודל של קבוצות טיפול באמנות בגנים לילדים בגיל הרך על הספקטרום האוטיסטי. ייחודו של המודל שיוצג במאמר הוא שהוא מבוסס על מעגלים שונים של הכלה המייצגים מערך תנועה הנע בין רמות מציאות שונות, חיצונית ופנימית, ואת ההיזון ביניהן. במוקד המערך חומר מרכזי מקבוצת חומרי היסוד חסרי הצורה (כגון חמר או מים). שני עקרונות אלו, המבנה והמוקד החומרי, נועדו לאפשר מפגש שיהיה מקור פוטנציאלי לעניין, לחיבורים ראשוניים בין מגע, תחושה ומשמעות, ומכאן לניצני תקשורת בין-אישית בין חברי קבוצת הילדים.

הקבוצות התקיימו בגנים בשיתוף משרד החינוך, העירייה, משרד הבריאות ו"העמותה לילדים בסיכון" – עמותה של אנשי מקצוע הנותנת מענה טיפולי לילדים בגיל הרך עם הפרעה מהקשת האוטיסטית. הגנים הראשוניים הוקמו במסגרת המרכז לבריאות הנפש ברמת חן ובתל אביב, וכיום הם מונים יותר מ-120 גנים ברחבי הארץ הפועלים לפי תפיסות מקצועיות מגוונות (התפתחותית-פסיכואנליטית, התפתחותית-אינטגרטיבית, קוגניטיבית והתנהגותית).

המודל הנידון במאמר הוא פיתוח רעיוני למודל של קבוצות טיפול באמנות בגישה פסיכודינמית שהגו ראומה ויינברג ומזל כרמון במסגרת עבודתן כמטפלות באמנות בגני התקשורת ביחידה המרכזית של המערך ברמת חן. המודל המסוים שמוצג במאמר זה יצא והתפתח מתוך מודל האם, והוא מבוסס על עבודה משותפת ורבת שנים עם מטפלות באמנות ועמיתה.¹ מתוך עבודתנו המשותפת, אשר התקיימה ביחידה אחרת של העמותה לילדים בסיכון, יחידה בעלת אוריינטציה פסיכואנליטית-התפתחותית, כבר התעצב פרויקט עצמאי משלו.

יחסים חברתיים והקבוצה מן ההיבט ההתפתחותי

האדם הוא יצור חברתי. החל בשלבי החיים הראשוניים מגלה הפעוט צורות שונות של התייחסות לאחר. בתחילה מושאי ההתקשרות העיקריים הם האם, האב והמשפחה המורחבת אבל בסביבות גיל שנתיים מתחיל הילד להתיק חלק מתשומת הלב שלו

¹ הקבוצות שנידונות במאמר היו חלק משיתוף פעולה פורה ויצירתי עם יעל שפירא, מטפלת באמנות, שהעבודה בקו (co) עימה אפשרה החזקה מתמדת של קבוצות אלו גם ברגעים קשים ביותר. זאת ועוד, לולא הגננות הנפלאות של היחידה, ענת אילן, תמר צברי ואלה שדה, צוות הסייעות המיומן ומנהלת היחידה, פם יוגב-פלטק, לא היה מתאפשר קיומן של הקבוצות, ועל כך אני מכירה תודה. ברצוני להודות גם לסטודנטיות לטיפול באמנות מסמינר הקיבוצים שהשתתפו בקבוצות, על מסירותן והשקעתן בחוויה שלא תמיד הייתה קלה לעיכול.

מהמבוגר המשמעותי לילדים בני גילו. לקראת גיל שלוש מורחבת ההתעניינות מקשר עם הפרט להשתייכות לקבוצה. מרכיב משמעותי ביכולת להשתייך לקבוצה הוא הידיעה הפנימית שהאחר הוא מוקד לעניין, שאפשר לחלוק עימו חוויות, שהוא דומה אך גם שונה. לילד משיכה ראשונית, הן בפנטזיה והן במציאות, ליחסים של קח ותן, להדדיות וליצירה משותפת. הוא רוצה לקבל הכרה, להשמיע קול, להיות נוכח (ויניקוט, 1996; Stern, 1985).

ילדים שוהים שעות רבות בחברת השווים להם. בארץ מסביבות גיל שלוש (ואף לפני כן) הפעוט הולך לגן ועתיד לשהות חלק ניכר מזמנו במסגרת קבוצתית כזו או אחרת. הקבוצה תהיה אפוא חלק מרכזי בחייו ותקבל מופעים שונים לאורך שנות התבגרותו. ילדים לומדים זה מזה, יוצרים קבוצות משנה וחברויות, חולקים חוויות, משחקי דמיון ופעילות משותפת, ולכן קבוצות טיפוליות הן אופציה משמעותית להתערבות טיפולית אצל ילדים, בייחוד לנוכח השפעתן החיובית על תפקוד במציאות (Moss, 1984).

אף שנכתב לא מעט חומר מרתק על טיפול באמנות כמקדם תהליכי סימבוליזציה אצל ילדים על הספקטרום האוטיסטי (Evans & Dubowski, 2001; Isserow, 2013) ועל התערבויות קבוצתיות בטיפול באמנות עם ילדי בית ספר על הספקטרום האוטיסטי (Gabriels, 2012), חסרה התייחסות תיאורטית לטיפול באמנות בילדים אוטיסטים בגיל הרך, וכל שכן לקבוצות טיפול באמנות בילדי גן אוטיסטים. מאמר זה מבקש לתרום ולו במעט למילוי החסר בתחום.

אוטיזם: הגדרה קצרה

אוטיזם (ASD) הוא הפרעת התפתחות נרחבת הפוגעת בכל תחומי ההתפתחות. ישנו שיבוש בעיקר בהיבטים הקשורים בתקשורת עם האחר (מילולית ולא מילולית). אחד ממאפייני ההפרעה העיקריים הוא פגיעה מהותית בהדדיות החברתית, כך שישנו קושי לשתף בתחומי עניין וברגשות ולהשתתף במשחק דמיוני. ההפרעה מאופיינת גם בדפוסי התנהגות, עניין ופעילות מוגבלים, כגון היצמדות לריטואלים מילוליים ולא מילוליים, נוקשות בחשיבה או בהתנהגות ושימוש חזרתי בפעילות או באובייקט. מאפיין אפשרי נוסף הוא תחומי עניין מצומצמים או מקובעים או, לחלופין, עניין מוגבר בגירויים

סנסוריים (American Psychiatric Association, 2013).

אורית דודאי, קבוצות טיפול באמנות בגנים לילדים על הספקטרום האוטיסטי
בין המילים, גיליון 16, תשע"ט-2019

בעבר היה מקובל לראות באוטיזם עצירה או נסיגה התפתחותית ל"שלב אוטיסטי" (Mahler, Pine, & Bergman, 1975) ראשוני בהתפתחות בתגובה לסביבה חיצונית קיצונית ולא תואמת (Bettelheim, 1967), אבל כיום תפיסה זו אינה מקובלת. השינוי הדרמטי התחולל בעקבות מחקרים של תצפיות בתינוקות (Trevarthen, 1977; Stern, 1985) שחידדו את ההבנה כי לתינוקות יכולת מולדת לנפרדות והבנה ראשונית של אני-אחר, ולכן ההנחה כי ישנה עצירה או נסיגה לשלב אוטיסטי תקין אינה מדויקת. בד בבד עם השדה המחקרי, מתוך התנסות בקליניקה עם ילדים אלו הגיעו פרנסיס טסטין (1994; 2008) ואן אלווארו (2005; 2017) למסקנה כי האוטיזם אינו תגובה לאירוע או לאירועים במציאות ואינו נסיגה למבנה התפתחותי קדום יותר, אלא מבנה נפשי ייחודי שעימו מגיע התינוק לעולם. הנחת היסוד היא שתינוק בעל מבנה ייחודי זה חווה מלכתחילה את הנפרדות הגופנית הראשונית מגוף האם כנפרדות טרם זמנה וכאירוע טראומטי. ומאחר שכך תוסט כל החוויה ההתפתחותית ממסלולה, התינוק יגן על עצמו בסיפוק תחושת עוצמי ובהסתגרות מפני העולם כדי שלא להיות במגע עם הכאב הבלתי נסבל של טראומת הנפרדות.

ההסבר הפסיכודינמי רואה אפוא באוטיזם הגנה מפני נפרדות טרם זמנה, והגנה סוגרת שהיא כמעין שריון מפני השינוי המתמיד שקיים בחוויה של היות בעולם. האוטיזם הוא מעין תגובת מנע כנגד הזרימה של החיים ותהליכי הצמיחה וההשתנות הכלולים בהם, תהליכים שבאותה מידה שהם מובילים קדימה ומשמשים מקור ליצירתיות, דמיון וחשיבה, יש בהם גם פרידה ממה שהיה ואיננו עוד. הגנות אוטיסטיות אלו, שבמוקדן הישענות יתר על גרייה וסיפוק עצמי, מובילות לשיבוש אל מול ההתנסות בעולם ופוגעות ביכולת לתת פרשנות לחוויה (טסטין, 1994; Tustin, 1994).

היות שכך, ילדים אוטיסטים מתקשים בעיבוד סימולטני של גירויים (לעיתים הם מתמקדים בחוש אחד ואינם מסוגלים לתפוס אובייקט באופן אינטגרטיבי כבעל כמה ממדים), בארגון גופני (אינם חווים את גופם כשלם) ובפענוח רגשות של עצמם ושל אחר. בגלל כל אלו חל אצלם שיבוש ביכולת לחבר בין תחושות ומשמעות כך שהטרנספורמציה בין גירוי לשפה נפגעת וגירויים תחושתיים נשארים מבודדים ולא מפוענחים. כל אלו מרכיבים חיוניים בתנועה בין מציאות לעולם פנימי שהיא המסד

לחוויה הסובייקטיבית, חוויה הממוקמת במרחב פוטנציאלי בין אני ולא אני (ויניקוט, 1996). אפשר אך לדמיין עד כמה עולמם של ילדים אלו נותר מבודד ופרגמנטרי.

קבוצות טיפוליות: היבטים תיאורטיים

הבסיס התיאורטי של הקבוצה יוצא מתוך הנחה שהקבוצה כיחידה מהדהדת את מערך היחסים והקונפליקטים הקבוצתיים של הגן. במובן זה התפיסה התיאורטית המלווה את החשיבה על קבוצות הגן היא בראש ובראשונה פסיכודינמית ומטרתה להקנות משמעות למערך היחסים המתקיים בקבוצה ולעקוב אחרי פוזיציות מנטליות מתחלפות כדי לתת להן משמעות (בירן, 1997).

תפיסתו של ביון (1992) בנוגע למנגנונים הקבוצתיים הייתה לנו לעזר רב בחשיבה בהקשר זה, שכן בראש ובראשונה התייחסנו לקבוצה כשלם ושמנו דגש על האפקט הקבוצתי ברגע נתון. הנחת היסוד בעבודה קבוצתית המבוססת על המודל של ביון היא שלקבוצה חיים מנטליים משלה, ולכן יבואו בה לידי ביטוי הגנות אינפנטיליות ורגרסיביות. לפי ביון, בכל תהליך קבוצתי ישנם שני מצבים המתחלפים ללא הרף ומייצגים מצב הגנתי לעומת מצב של "עבודה" והתפתחות. למצב ההגנתי הוא קרא *basic assumptions*, והוא כולל כמה מנגנונים לא מודעים: *fight/flight, pairing, dependency*. ביון טען שבאמצעות מנגנונים אלו הקבוצה נמנעת באופן לא מודע מ"עבודה" וממימוש המטרה שלשמה התכנסה. בקבוצת העבודה הארגון נוצר משיתוף פעולה מודע בין חברי הקבוצה. ככל שיש יותר אפשרות לעכל את הכוחות הלא מודעים, כך תיטה הקבוצה לפוזיציה של קבוצת עבודה ותוכל לעבור תהליכי עיבוד ושינוי.

מוקד נוסף בחשיבה על הקבוצה היה שלבי התפתחות הקבוצה המבוססים על המודל של טקמן (Tuckman, 1965; Tuckman & Jensen, 1977; Bonebright, 2010). לפי המודל שלושה שלבים עיקריים בהתפתחות הקבוצה: שלב ראשוני של היווצרות (*forming*), המאופיין בתחושות עמימות וחוסר אונים; שלב שני של תחרות וניסיון לקבוע מה מערך הכוחות הקבוצתי, מי נגד מי ומי שולט (*storming*), שהוא חלק מביסוס זהות; ושלב שלישי (*performing*), שמאופיין באינטימיות והדדיות ובו הקבוצה בדרך כלל נרתמת למימוש המטרות שלשמן התכנסה. שלב נוסף הוא הסיום, והוא כולל פעמים רבות רגשות מעורבים ככעס, עצב, הקלה וגם קבלה והפנמה. אף שמודלים אלו היו מסגרת כללית לחשיבה על הקבוצות, ניכר כי בקבוצות הנידונות חל

שיבוש הן בתהליך הכרונולוגי-התפתחותי והן בדינמיקה הקבוצתית. לצורך כך אתייחס למאפייני העבודה הקבוצתית עם ילדים המביאה בחשבון את צורכיהם של ילדים על הספקטרום האוטיסטי.

אוטיזם, מבנה קבוצתי ותהליך קבוצתי

ילדים על הספקטרום האוטיסטי בדרך כלל נכנסים למסגרות חינוכיות, ומכיוון שהעבודה בגנים היא בראש ובראשונה עבודה קבוצתית המושתתת על סדר יום גני הכולל מפגשים, פעילויות משותפות, ארוחות, זמן חצר ועוד, חשוב לתת את הדעת על המתח בין ההסתגרות והשיבוש התקשורתי באוטיזם ובין המבנה הקבוצתי שהוא בלב ליבה של היחידה הגנית.

טרפימאו ופאטק (Trafimow & Patack, 1981; 1982) מתייחסים להיבטים מרפאים בקבוצות לילדים עם הפרעות קשות. לטענתם, ישנם שלושה גורמים מרפאים עיקריים: הראשון הוא עצם נוכחותם של ילדים, שהיא פוטנציאל ליחסי אובייקט מגוונים וליצירת רשת של קשרים פסיכולוגים משתנים; השני הוא תפקידו של המנחה כאגו חיצוני המסייע לילדים כשעולה הצורך; והגורם השלישי קשור באופן שבו הקבוצה מייצגת באופן לא מודע את האם, ובכך משמשת דימוי מארגן המכיל אלמנטים של חיים ואינטגרציה לצד אלמנטים של הרס ופירוק.

אלא שההפרעה האוטיסטית משבשת באופן מהותי את המנגנונים המנטליים שעומדים בבסיס היכולת להיעזר בקבוצה לצורך התפתחות ולמידה חברתית ואישית. אפשר לראות שקבוצות של ילדים על הספקטרום האוטיסטי אינן נענות תמיד למהלכים של מבנה והתפתחות של קבוצות. לעיתים הקבוצה שוהה בשלב מקדים, שאותו אכנה שלב טרום היווצרות (pre-forming), שבו כל אחד מחברי הקבוצה שוהה בעולם הלבדיות שלו בעוד החומר והקבוצה משוללי משמעות ופועלים בלא הקשר. גם בראייה של המודל של ביון מדובר בהגנות רגרסיביות יותר הקשורות בניתוק או פירוק מסיבי מכיוון שההיענות לאובייקט צריכה להיווצר ואינה נתונה מראש. לקבוצות לוקח זמן רב עד שנוצרת זהות קבוצתית, ולעיתים זו המשימה העיקרית שאליה תשאף הקבוצה לאורך קיומה. הדגש בעבודה יהיה אפוא פיתוח מוטיבציה ותשוקה ראשונית לשהייה בקבוצה.

מתוך כך עולה שאלה כיצד אפשר ליצור מכנה משותף ועניין קבוצתי אצל ילדים שהנטייה הטבעית שלהם היא לנוע במעגלים סביב עצמם, ככוכבי לכת החולקים גלקסיה אחת אך לא נפגשים? טענת המאמר היא שהשימוש בחומר ראשוני וטרומ-סימבולי כמוקד לעבודה קבוצתית מזמן אפשרות לקשור בין התנסות פיזית לממד רפלקסיבי של תחושה, רגש ואף מחשבה, וכל זאת בהקשר של יחסים עם קבוצת השווים. המאמר מדגיש את ייחודו של השילוב בין שלושת מרכיבי המודל הקבוצתי – החומר, הטקס ושכבות ההכלה השונות – כמה שמאפשר לקבוצה להתהוות.

התהליך הקבוצתי: החומר כנשמת אפה של הקבוצה

בקבוצות טיפול באמנות המרחב היצירתי הוא אמצעי תקשורתי המאפשר לחברי הקבוצה לבטא את עצמם (Waller, 2012). התקשורת לא חייבת להיות מילולית, אלא באמצעות רמות שונות של ייצוגים לא מילוליים המאפשרים לחמוק מהרמה המודעת של השפה המילולית. אצל ילדים על הספקטרום האוטיסטי הדבר משמעותי במיוחד כשנותנים את הדעת על הקושי של ילדים אלו בחשיבה סימבולית וביצירת קשר עם בני גילם (Tyminski, 2005; Gabriels, 2012). העבודה באמצעים שאינם מילוליים מאפשרת לפתח ניצני תקשורת כשהחומר עצמו הוא מקור לתיווך ומצע משותף.

החומרים שנבחרו לעבודה הקבוצתית הם חומרי יסוד ראשוניים ואורגניים כחמר או מים. חומרים אלו, שהם חסרי צורה, מנגישים את עצמם לחוויה תחושתית בסיסית עם אובייקט חיצוני. הם מאפשרים היכרות עם תחושות ראשוניות של רך לעומת קשה או חלק לעומת מחוספס, ואלו יכולות להיות מתורגמות בתיווכו של איש צוות לרגשות סובייקטיביים כמו נעים או לא נעים. מהלך זה מהדהד את המהלך ההתפתחותי הראשוני שבו התינוק חווה תחושות פיזיות במפגש מול העולם. האם מתווכת לו משמעות אפקטיבית תואמת, וכך התינוק מתחיל להפנים מנגנון פרשנות זה ולומד בהדרגה לתת משמעות לחוויותיו. הנחת היסוד היא כי מנגנון זה משובש באוטיזם (טסטין, 1994; Bick, 1968). לכן מנסים למצוא אפשרויות טיפוליות לתמוך במהלכים אלו ולקדם אותם.

במודל המדובר ישנו חומר אחד בסיסי וטרומ-ייצוגי שנועד לשמש כעמוד התווך של הקבוצה. בין שמדובר בחמר, במים או בבד, הקבוצות נסבות סביב חומר זה מתוך מטרה להופכו לאובייקט טקסי שסביבו מתכנסת הקבוצה, כמו שבט קדום המתכנס

סביב מדורה או טוטם. טקס הפתיחה משמש כקריאה להתכנס, בדומה למשל לתופי הטם טם הקוראים לשבט להתכנס. טקס הסיום בעזרת החומר גם הוא מוקד קבוצתי המכריז על סיום, פרידה ומועד ההתכנסות הבא, בשעה ומקום קבועים. המבנה הטקסי שבמרכזו החומר הוא המעגל הראשוני במבנה רב-שכבתי שנועד לתמוך בנטייה האוטיסטית לפירוק וניתוק.

החומרים משמשים מעין עמוד שדרה ממרזו לקבוצה כולה, מוקד שסביבו הקבוצה נעה. החומר הוא משותף, אך יכול גם להתחלק כך שכל ילד יקבל חלק ממנו; למשל כדור חמר ראשי שיחולק לכדורים אישיים, מים במכל מרכזי שיחולקו לקערות אישיות או בד מרכזי ובדים אישיים. תנועה זו משמרת בעזרת החומר המרכזי תנועה מתמדת בין תהליכים קבוצתיים ואישיים. דוגמה לכך אפשר לראות בצילומים הבאים שבהם כל ילד מקבל כדור משלו ומתחילה חקירת החומר.



התעניינות ובחירה



הכדור "שלי"

אורית דודאי, קבוצות טיפול באמנות בגנים לילדים על הספקטרום האוטיסטי
בין המילים, גיליון 16, תשע"ט-2019

חומרי היסוד בהיותם חסרי צורה פותחים פתח לטרנספורמציה מתמדת ומשמשים מכל להשלכות. הם מאפשרים מגע, השארת סימן, פירוק, הרכבה ויצירת מכל שיחזיק אותם, כמו למשל בשימוש במים. את כל ההתנסויות הללו אפשר לתווך ברמה הדיאדית וברמה הקבוצתית. בצילומים הבאים אפשר לראות תהליכים הנעים בין פירוק לגילוי, תהליך התפתחותי שמתרחש באמצעות החמר תוך כדי חקירה וגילוי.



בדיקת המרקם



פירוק להמון חלקים



שניים



ריבוי



גילוי של מבנה

אורית דודאי, קבוצות טיפול באמנות בגנים לילדים על הספקטרום האוטיסטי
בין המילים, גיליון 16, תשע"ט-2019

דימוי מארגן: בובת בבושקה ומודל רב-שכבתי

כדי לדון במבנה הקבוצה המבוסס על הכלה רב-שכבתית איעזר בדימוי מארגן של בבושקה. ההתבוננות בקבוצה באמצעות דימוי זה עשויה להבהיר לא רק את המודל עצמו, אלא גם את ההדהוד בין קבוצות הטיפול באמנות והמענה הטיפולי-חינוכי של ההתערבות ביחידה הגנית לילדים על הספקטרום האוטיסטי.



רעיון קבוצות הטיפול באמנות צמח כחלק מתפיסה נרחבת יותר של מענה טיפולי רב-מקצועי לילדים אוטיסטים בגיל הרך. בפרק מתוך הספר "אני לא זז, אל תזוזי!": טיפול רב מקצועי בילדים מהקשת האוטיסטית" (2014) התייחסה פס יוגב-פלטק לייחודיות מבנהו של המענה הטיפולי הרב-מקצועי שפותח בגני שקד בחולון,² יחידת בת של העמותה לילדים בסיכון, המבוסס על רציונל פסיכואנליטי-התפתחותי. עיקרו של המודל הוא השיח המתמיד בין המסגרת החינוכית לטיפולית. שתי הדיסציפלינות חיוניות, ויחד הן מהוות מארג המהדהד את צרכיו ההתפתחותיים של כל ילד, אלו של המציאות החיצונית ואלו של המציאות הפנימית, ואת ההיזון ביניהם, שהוא הבסיס ליצירת חוויית אני סובייקטיבית.

² יוגב-פלטק מציינת שהמודל הבסיסי פותח בגנים לילדים אוטיסטים שמנהלת העמותה לילדים בסיכון בצמוד למחלקה לגיל הרך במרפאה לבריאות הנפש ברמת חן (יוגב-פלטק, 2014, 43).
אורית דודאי, קבוצות טיפול באמנות בגנים לילדים על הספקטרום האוטיסטי
בין המילים, גיליון 16, תשע"ט-2019

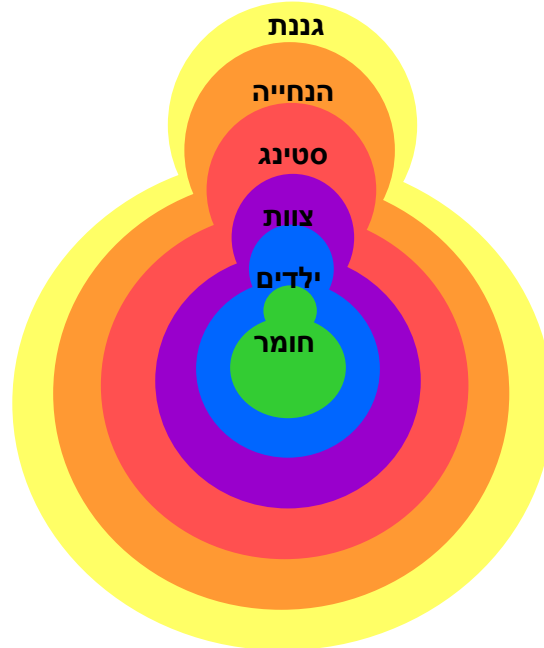
הנחת היסוד היא שבהתפתחות תקינה ישנו היזון מתמיד בין המערכות השונות – קשר, אפקט, שפה, תקשורת, סנסו-מוטוריקה, משחק וקוגניציה – וכל אחת מפונקציות אלו מתפתחת בתוך התנסות במציאות ויחסים עם אובייקט. באוטיזם ישנו שיבוש בכל אחת מהמערכות האלה וביכולת של המערכות לתקשר זו עם זו, ההיזון מול המציאות ומול האחר נפגע גם הוא, וכך נפגעת היכולת הבסיסית ליצירת חוויה של "אני" אינטגרטיבי (טסטיין, 1994; אלווארז, 2005). היות שכך, המענה החינוכי-טיפולי נועד לחזק את כל אחת מהפונקציות ההתפתחותיות, ויותר מכול מטרתו לאפשר מבנה-על שיחבר בין כל הפונקציות אצל כל ילד על פי צרכיו, כך ש"כל נקודת ראות מקצועית מתפקדת כחוט במארג טיפולי צפוף" (יוגב-פלטק, 2014, עמ' 43).

יוגב-פלטק (שם, עמ' 65) מציעה את דימוי הבבושקה המאפשר לחשוב על מעגלי ההכלה בגנים וכיצד אלו מנסים לתת ייצוג למערכות האני השונות, שכאמור משובשות באוטיזם. הבבושקה מכילה בתוכה עוד ועוד בובות, מן הגדולה והחיצונית עד הקטנה והכמוסה ביותר. בובת המעטפת יכולה לייצג, למשל, מציאות או בהקשר של הגוף את העור, שהוא הן הממברנה השומרת על איברי הגוף והן נקודת הממשק בין גוף לעולם. ואילו הבובה הפנימית יכולה לייצג את החלקים שאינם נראים, למשל את מה שאינו גלוי, ובהיבטים נפשיים את הלא מודע. כך יכול הדימוי להדהד יחסים בין פנים לחוץ, בין סביבת גן לסביבה טיפולית. הבבושקה היא גם מבנה המקיים תנועה של פירוק והרכבה.

בהקבלה מעניינת, הבבושקה עלתה כדימוי מארגן למודל של קבוצות הטיפול באמנות; ראשית, מכיוון שהן בנויות על היחס בין המציאות בגן (מעטפת חיצונית), שגם היא מורכבת ממעטפות משנה, ובין העבודה אל מול חומר האמנות שמשמש פוטנציאל פנימי להשלכות. בתרשים של מודל הבבושקה להלן אפשר לראות שהבבושקה אינה מתקיימת בחלל ריק אלא בתוך מרחב מציאות מסוים (חיי הגן). גם התיאוריה ממוקמת בתרשים מחוץ לבבושקה כדי לסמל שהיא מבנה-על המאפשר חשיבה על הקבוצה. הבבושקה עצמה מייצגת את שכבות הקבוצה: הגננת מיוצגת על ידי הבובה החיצונית מכיוון שהיא אחראית על המציאות ותיווכה לילדים; לאחר מכן המנחות, שתפקידן להחזיק את הקבוצה; ולאחר מכן הסטינג, הצוות, הילדים, ולבסוף החומר עצמו, שהוא הגרעין הסמוי בהיותו אובייקט להשלכות והפנמות. המודל, המוצג כאן לצורך המחשה בלבד, אינו רק היררכי אלא גם מרחבי ודינמי, שכן כמו ייצוג הבבושקה אפשר לארגן אותו בכמה וכמה דרכים. כעת, לאחר הבהרת הסכמה הכללית, אפשר לעבור להתבוננות על כל אחד מחלקי המודל.

מודל הבבושקה

חיי הגן



תיאוריה

המודל הקבוצתי

הקבוצות עצמן מתקיימות בחלל הגן פעם בשבוע למשך שעה, ומנחות אותן שתי מטפלות באמנות. מתוך כוונה להדהד את חיי הגן הן כוללות את כל שמונת ילדי הגן, את הגננת ואת צוות הסייעות. כדי לאפשר תמיכה והחזקה של כל ילד על פי צרכיו האישיים בחרנו במודל דיאדי שבו כל ילד מלווה באיש צוות קבוע, ולכן לעיתים השתתפו גם סטודנטיות לטיפול באמנות. במהלך הקבוצה יושבים כולם במעגל, אם מסביב לשולחן ואם על הרצפה.

גננת

בקבוצות, המתקיימות במרחב הגן, יש לגננת תפקיד משמעותי כמייצגת את אוכלוסיית הגן כיחידה טיפולית. עם זאת, השתתפות הגננת במערך ההחזקה הקבוצתי מעלה

שאלות וקונפליקטים הנובעים מהשוני בין הסטינג הגני-חינוכי ובין הסטינג הקבוצתי-טיפול. לעומת הקבוצה הטיפולית, העוסקת בעולם הפנימי ובהתייחסות למרחב הבין-אישי, מטרתו של הגן היא ליצור סביבה הקרובה ככל האפשר לסביבת גן נורמטיבית עם תכנים חינוכיים פדגוגיים שדרכם מתאפשרות הפונקציות הטיפוליות. מטרת הקבוצה הטיפולית להדהד התנהלות זו. עם זאת, הזווית הטיפולית מקנה הזדמנות להתבוננות שיש בה כבר מרחק רפלקסיבי על העשייה היומיומית בגן. הגנת חייבת להיות חלק מהדיאלוג בקבוצה שמביא בחשבון את הידע המקצועי שלה ואת ההבנה שהיא מחזיקה את ההיסטוריה של כל אחד מילדי הגן בפרט ושל הגן בכלל.

לעיתים הקבוצה הטיפולית הנערכת במסגרת הגן מערערת את שגרת הגן. המרחב הבטוח, המוכר והידוע, שנמצא בשליטתה ובניהולה של הגנת, עובר שינוי מהותי הן מבחינת התוכן והן מבחינת המבנה. חלל הגן מאורגן מחדש על פי הצרכים והמטרות של הקבוצה הטיפולית. לעיתים מתנגשת השפה הטיפולית עם זו החינוכית. אפשר להמחיש זאת באמצעות הדוגמה הבאה: באחת מקבוצות החמור עלו כל ילדי הקבוצה על השולחן המרכזי בריקוד קבוצתי סוער. בתהליך הקבוצתי פירשנו זאת כרגע מכונן שבו נוצרה זהות קבוצתית. החיוניות שצצה באותם רגעים והיכולת של הילדים לפעול כקבוצה פורשו כהתקדמות גדולה. נראה שהם פועלים גם כהתרסה כנגד המבוגרים והכללים, התרסה שמחייבת הבנה ראשונית של יחסים, של ציפיות ושל כללים. מכאן שהקבוצה במרד שלה יכלה להגיד "אנחנו מבינים שיש אחר ומגיבים כלפיו", וגם: "אנחנו ישות שמגיבה אל מול האחר". עם זאת, הילדים פעלו בדרך שאינה מקובלת במסגרת החינוכית, והיה חשוב לעשות את ההבחנה הזאת ולציין לפנייהם שבקבוצה הכללים לעיתים שונים מאלו של הגן. אמירה כזו יוצרת עוד הבחנה שחשובה ליחסי אני-עולם.

הנחיה

מודל העבודה בקו- הוא של הנחיה משותפת של שתי מטפלות. זו הנחיה שתפקידה לאפשר החזקה הורית לכלל הקבוצה (לכל המעגלים). המנחות מייצגות תפקידים שונים אבל הן משתפות פעולה ביניהן ומייצרות מרחב של חשיבה משותפת המאפשרת תחושה של ביטחון, הבנה והקניה של משמעות לתהליכים המתרחשים בקבוצה. ישנה חשיבה על מקום המנחות במעגל הקבוצתי. לעיתים הן יושבות זו מול זו כדי שאפשר

יהיה להחזיק זוויות מבט שונות, ולעיתים אחת יושבת והשנייה יותר בתנועה ועוברת בין הילדים.

המנחות מדברות ביניהן תוך כדי הקבוצה ובשקיפות, קצת כמו הורים שיושבים זה מול זה בארוחה משפחתית ומחזיקים את המרחב, כשאחד למשל מגיש והשני מחזיק את השיחה ומדי פעם חושבים ביחד מה נכון לאותו רגע. חלוקה נוספת בין המנחות יכולה להיות ביחס בין הקבוצה כשלם לעומת הצרכים האינדיבידואליים של כל דיאדה, או ביחס בין פרשנות דינמית של יחסי הכוחות בקבוצה לעומת הדגש על תהליכים אל מול החומר. אינטראקציה משמעותית נוספת מתרחשת בין המנחות גם מחוץ לקבוצה. המנחות חושבות יחד לאחר כל פגישה על התהליכים ההתפתחותיים בקבוצה, על הצרכים השונים וכמובן גם על הקשר ביניהן: מה עובד, מה יוצר מתח, איפה הוחמצה התקשורת והיכן ההשלכות הפעילו גם אותן זו מול זו.

סטינג

בתהליך הקבוצתי יש מתח בין תלות ושאיפה להתמזג לתוך הזהות הקבוצתית ובין שאיפה לנפרדות ורצון לבטא צורך אינדיבידואלי. קבוצות טיפול באמנות מאפשרת ביטוי קונקרטי למתח הזה דרך תנועה בין עבודה קבוצתית המיוצגת על ידי חומר השייך לכולם ובין עבודה יצירתית אישית עם החומר.

כדי לאפשר מצע של ביטחון ישנו סטינג קבוע שכולל מבנה וחוקים. הסטינג כולל את המבנה הדיאדי (איש צוות קבוע לילד), צורת הישיבה (במעגל, ליד שולחן, על הרצפה וכו'), חלוקה קבועה של החומר, התפזרות לעבודה פרטנית וחזרה למבנה המעגלי לצורך עיבוד ופרידה. לדוגמה: בקבוצת חמר מתקיים דו-שיח בין החומר הכללי המייצג את כלל הקבוצה ובין החלק שכל ילד מקבל ממנו. בסוף הקבוצה הילדים מחזירים את החומר האישי למכל הכללי, ובכך ניתן מקום לשני הייצוגים.

בסטינג כמה מאפיינים המסמנים זהות קבוצתית: זיהוי של המנחה עם הקבוצה, לבוש אופייני לקבוצה (סינר), אופן הגשת החומר, סידור הגן וכללי הקבוצה (למשל: עם החמר עובדים מסביב לשולחן), חלל קבוע ומוגן לעבודה קבוצתית. מרכיב נוסף המאפשר יצירה של זהות והווי קבוצתיים הוא הטקס שמשמש מוקד מגבש ומחזק. הטקס יכול להיות ישיבה במעגל, שיר פתיחה שכולל אמירת שלום לכל אחד מחברי הקבוצה והתייחסות למהות הקבוצה (למים, לחמר וכו'). הטקסיות היא אמצעי

תמיכה היוצר לכידות ומאפשר הכלה של רגשות חזקים. לטקסיות שני מרכיבים: חזרתיות ומוקד קבוע. הסטינג מחזיק את הקבוצה ואת הפוטנציאל לבנייה של רשת דימויים ולתהליכים אישיים ובין-אישיים. מתוך כך נוצר תהליך שבטי, חגיגי, שבו הקבוצה יכולה להתפעם, להכיר במפגש עם החומר ולהופכו למפגש כללי ומשותף.

צוות

בעבודה עם הילדים בגנים מעניק הצוות מעין ליווי "הורי" לילדים. אם להמשיך את דימוי ארוחת הערב, החומר בקבוצות משמש "מזון", אובייקט המקשר בין חברי "המשפחה" שמורכבת מדיאדות, ילד ומבוגר. למערך זה חשיבות מיוחדת, שכן המטרה הכללית היא לאפשר לילדים להיפגש זה עם זה במעין מיקרוקוסמוס של העולם האמיתי. מתוך המפגש עולים קשיים, קונפליקטים, פנטזיות והתנהגויות שקיימות בלאו הכי ביום-יום. כדי שמפגש זה יתקיים הילדים זקוקים למבוגר תומך ומכיל.

הישיבה בקבוצה היא במעגל כשאנשי הצוות הם מעין מעגל שני המקיף את הילדים. הם בוחרים כל אחד כיצד להתמקם, האם מאחורי הילד או לצידו. למקומו של המבוגר משמעות רבה ביכולת להכיל את הילד, ולעיתים רואים איך התנוחות במהלך הקבוצה משתנות בהתאם ליכולתו של הילד להחזיק את עצמו. כך נראה מעברים מחיבוק לישיבה על הברכיים ולישיבה זה ליד זה או ליצירת מרחק המלווה בקשר עין. בצילומים הבאים אפשר לראות איך ההתמקמות הגופנית של איש הצוות מייצרת תמיכה למפגש של הילד עם החומר:



אורית דודאי, קבוצות טיפול באמנות בגנים לילדים על הספקטרום האוטיסטי
בין המילים, גיליון 16, תשע"ט-2019

יד תומכת



תמיכה לצד



תמיכת במפגש ראשוני תחושת



מעגל ידיים : תמיכה באמצעות הדהוד

כמי שמחזיקות לעיתים את "קבוצת העבודה", הסייעות הן גורם מתווך בין הסטינג, ההנחיה והילד. תפקידן להחזיק לא רק את הקשר הדיאדי, אלא את הקשרים בין הילדים דרך הקשרים שביניהן. קשר עין, שיחה ואף מגע הם לא רק מודל, אלא דרך להגדרה ולהחזקה של המעגל הקבוצתי. דוגמה לכך היא רגע שבו ילד א' ניגש לילד ב' מכיוון שמשוהו סקרן אותו בעשייה של אותו הילד. במקרה כזה הצוות ייתן לכך דגש ויעודד את הילדים. זו גם הזדמנות להרחיב את האינטראקציה.

התקשורת עם הילדים מאוד ראשונית ופועלת סביב מנגנונים כהזדהות, השלכה או הזדהות השלכתית. כך רואים בקבוצות כיצד איש הצוות נשאב לתוך חוויית הילד וחש ריקנות, שעמום, גועל, חרדה או ניתוק. במהלך הקבוצה נחשפים אנשי הצוות לתחושות ופנטזיות הקשורות לחוויה ההורית, תחושות של פירוק, חוסר אונים וחרדה. הם נתקלים בחוויה הלא פשוטה של הורות לילד אוטיסט. תפקידם של אנשי הצוות להקנות מובנות לחוויותיו הרגשיות של הילד, ברמה ראשונית, כמו שהאם מפרשת את התחושות הראשוניות של התינוק החווה כאב אך עדיין אינו יכול לקשרו למושג "כאב" או "כאב בטן".

הסייעות נפגשות לדיון ועיבוד לאחר הקבוצה. בכך מתחזק המעגל, מתאפשרים אוורור והפרדה בין חלקי הדיאדה. חומר לא מודע שהושלך במהלך הקבוצה מקבל פרשנות ומשמעות ויכול להועיל בהמשך למעגל החיצוני ביותר של חיי הגן.

ילדים

אף שזהו מעגל פנימי מבחינת המודל, הרי שמעגל זה הוא המוקד. שאר המעגלים נועדו להקיף, לעטוף, להכיל אותו ולהקנות משמעות לחוויה ולהקשרים שנוצרים בתוך מעגל זה. במעגל זה אנו פוגשים את קבוצת ילדי הגן, ילדים ששובצו יחדיו ומבלים זמן רב זה עם זה. למרות זאת היווצרותה של קבוצה אינה מובנת מאליה, ואפילו ההפך. לעיתים קרובות הילדים נמצאים במרחב המבודד שלהם או שנוצרים קשרים בעלי מאפיינים לא תקינים, לדוגמה התייחסות ביזארית אל איבר מסוים של האחר (שיער למשל) המעורר עניין כאובייקט בפני עצמו. לעיתים נוצר בין הילדים קשר ראשוני כמו חיקוי או ריצה משותפת, אך בדרך כלל קשר זה אינו מתפתח. לצד מאפיינים אלו יהיו גילויים של התפתחות חברתית תקינה כמו סקרנות, רצון להיות חלק מ..., משחק, וגם תופעות כמו קנאה, דחייה, מאבקי כוח, תסכול ועוד.

קבוצות הגן הן לרוב הטרוגניות ומכילות את כל קשת הביטויים של הספקטרום האוטיסטי, ובכלל זה קשיי תקשורת מסיבות נפשיות וסביבתיות, מה שמייצר מפגש מורכב מאוד של צרכים ורמות התפתחות שונות. ישנם ילדים במקום ראשוני, מסוגר ושבוללי, לעומת ילדים במצב פוסט-אוטיסטי שמביאים חלקים בלבוליים, דהיינו ניצני ארגון נפשי לא אינטגרטיבי ועולם ביזארי ומפורק. ישנם ילדים עם צורכי ויסות שונים וצורכי שפה ותקשורת שונים. את כל אלו צריך הגן להכיל כדי לתת מענה טוב דיו. אחת המטרות העיקריות של הקבוצה הטיפולית היא ליצור מרחב משותף המסוגל להכיל את כל הקבוצה על ההטרוגניות שבה. התמונה הבאה מציגה שביל חמר שנוצר בין הילדים. אפשר לראות שלמרות שכל ילד עסוק בשלו, שביל החמר משמש קשר פיזי ראשוני הקושר בין הילדים ויכול להיות פוטנציאל לתחילתו של קשר.



שביל חמר

דוגמה נוספת לתהליך קבוצתי: באחת מקבוצות החמר השתתפה רונית (שם בדוי), ילדה עם אוטיזם בתפקוד נמוך, ללא שפה ועם נטייה לגרייה עצמית מסיבית. בגן עבדה עימה בתוכנית אישית ובהשקעה רבה. הייאוש של הצוות מחוסר שיתוף הפעולה שלה ומאי-ההשתלבות שלה בפעילויות הגן הלך וגבר. כשהחלה הקבוצה הייתה בצוות תחושה שרונית אינה מתאימה מכיוון שהיא הרבתה לשכב על הרצפה, להשמיע קולות ולהתעסק בשרוכים. עם זאת, הקבוצות הן קבוצות גן ותנאי לקיומן הוא ההשתתפות של כל ילדי הגן. ארגנו לרונית פינה לצד הקבוצה שבה יכלה לשכב ולצידה שהה הסייע שלה. בכל פגישה התעקשנו לומר לה שלום ולהביא לה את כדור החמר ולתת לה חמר משלה כשאר הילדים. באחד המפגשים קם אחד הילדים וביקש להביא לה את הכדור בעצמו. בכך התחיל תהליך שבו הקבוצה מכילה חבר דחוי. מנקודת מבט של התהליך הקבוצתי אפשר לראות ברגע הזה היווצרות של אינטימיות והדדיות (preforming), בניגוד לשלב הפרה-התחלתי, שאותו כיניתי לעיל שלב הטרום-היווצרות (pre-forming), שלב ייחודי לקבוצות לילדים אוטיסטים. עם הזמן ובעידוד איש הצוות הצמוד לה קמה רונית והתיישבה ליד השולחן. היו אלו רגעים שבריריים אך נוגעים ללב כולנו. רגעי השיא היו כשהעבירה באחד המפגשים את כדור החמר לילד שישב לידה וכשקמה עם כולם לרקוד על השולחן.

דוגמה זו מדגישה כיצד הקבוצה הטיפולית מאפשרת מסגרת מחזיקה המונעת התפזרות ובריחה, ומאתגרת את הנטייה האוטיסטית להתעלם מהאחר. כוחן של

קבוצות אלו למשוך אליהן גם ילדים דחויים, הן בשל הדינמיקה הנוצרת בעזרת הצוות והמחשבה שאותה מחזיקים המנחים, והן – ובעיקר, ומכאן ייחודן – בעזרת החומר המשמש כפונקציה מסקרנת, מחיה ומאגדת. באמצעות דוגמה זו אפשר לראות את כוחה של הקבוצה כשלם לאגד את חברי הקבוצה לתוך מרכז וסביב מכנה המשותף גם למשתתפים הדחויים ולאלו שבקצה. בהקשר הרחב יותר של הגן אפשר מקרה זה פֶּתח לחשיבה שונה על רונית. היא כבר לא הייתה הילדה שאינה מתאימה לקבוצת הגן, אלא חלק אינטגרלי מקבוצת הגן.

החומר

משמעותו של החומר המרכזי הולכת ונבנית עם הזמן. בהתחלה המנחות הן שמחזיקות את חשיבותו ומקפידות לתת לו מקום בטקס הפתיחה, הכולל את שיר הפתיחה ואמירת שלום לכל אחד מהילדים. טקס זה נעשה מוקד מגבש והוא המסד ליצירת זהות לחברי הקבוצה. אחד המאפיינים לכך הוא שככל שהקבוצה מתגבשת אפשר לראות חותם של כל חברי הקבוצה על הכדור המרכזי בסוף אמירת השלום (כמו שאפשר לראות בצילום בתחילת המאמר).

עם הזמן הקבוצה נעשית מזוהה עם החומר, והיא נקראת בפי הילדים "קבוצת חמר" או "קבוצת מים". הכינוי הופך לייצוג של החוויה. אפשר לראות תופעה זו בקבוצות החמר: בתחילת התהליך הילדים אינם מייחסים חשיבות מיוחדת לכדור החמר המרכזי שעובר ביניהם, אבל בהמשך הוא מואדר ומקבל כוח כמעט מאגי, כך שכל האוחז בו חש חזק, גדול ובמרכז תשומת הלב. התופעה מקבלת הכרה ומקום ופותחת פתח להתייחסות לצורך של הילדים להיות כול יכולים, מיוחדים וגם להיות מוכרים ואפילו שייכים, לומר מצד אחד "וואו, זה שלי ויצא מתוכי" ומן הצד האחר גם "יש לי משהו שמשותף לכולם".

בתהליך הטיפולי הושם דגש על השינוי שנוצר בעקבות המפגש בין הילדים לחומר, ולא על התוצר דווקא (הכוונה להדדיות בין הילד לחומר, כיצד השתנה החומר, כיצד הוא נחוה על ידי הילד). חמר, למשל, יכול להרתיע מבחינה תחושתית וליצור חוויה קשה של התנגדות, שבאה לידי ביטוי באמצעות מנגנונים אוטיסטיים של התנתקות. הדוגמאות הבאות ממחישות עד כמה חזקות ההתנגדויות האוטיסטיות. בקבוצה מסוימת השתתף ילד שהיה נרדם ברגע שהחמר עבר בין הילדים. זה היה ביטוי לתגובת התנתקות מסיבית מכיוון שבימים אחרים לא ניכר שהיה עייף והשעה לא

הייתה שעת צהריים. בצילום הבא אפשר לראות דוגמה להתערבות טיפולית אל מול התנגדות של ילד להשתתף בקבוצה. הצענו להושיב זמנית במקומו בובה שהיה קשור אליה כדי שתחליף אותו ותייצגו כשהרגיש קושי לשבת עם כולם.



הדובי כמחליף ומתווך (בצד כפפות שהצענו כגורם מתווך למגע עם החומר)

חלק מזמן הקבוצה מוקדש לעבודה אישית של כל ילד עם החומר שקיבל. בחלק זה היה אפשר לראות רמות שונות של התייחסות לחומר. במקרה של החומר היו ילדים שהכניסו לפה מתוך הישענות על חוויה תחושתית ראשונית. ייתכן שיש כאן ניסיון "להבין" את החומר בדרכים קונקרטיות וחושיות בלבד, ואפשר לעזור לילד להבין שיש דרכים אחרות להכיר את האובייקט. פרשנויות כמו: "זה בפה ומרגיש מחוספס", "לא טעים", "מלוח", "איכס" וכו' הן הזדמנות לנוע מהתייחסות מכוונת תחושתיות לתחילה של פרשנות הקשורה להבנה של משמעות החומר. ילדים ראו שאפשר להתייחס לחומר דרך כמה חושים ולעצב אותו בדרכים רבות. עם הזמן ילדים החלו להסתקרן ולחקות פעילות של אחרים, לבקש לעצמם מה שהאחר עשה, ליזום מניפולציות על החומר ולחקות שכל הקבוצה תראה ותעשה גם, לחכות שאיש הצוות המלווה יתפעל, למשוך זמן עם הכדור המרכזי ולסרב להעבירו.

דוגמה ליכולתה של הקבוצה להניע תהליך התפתחותי אישי באה לידי ביטוי אצל ילד שלא הסכים לגעת בחומר. ככל שהעניין הקבוצתי בחומר גבר, כך גברה ההתנגדות שלו. לאחר זמן מה, כשהתברר שנמצא בתהליך גמילה מחיתולים וכשניתן

לכך מקום בקבוצה, התיישב הילד על החמר וכינה אותו "קקיי". אפשר לראות כי לא מדובר בפעולה הקונקרטית עצמה, עשיית הצרכים, אלה בהדמיה שלה באמצעות שימוש בחמר, שתכונותיו הפיזיות (צבע, מגע) הזכירו לו את הדבר עצמו, את הצואה.

נדמה כי משחק ראשוני זה נע בין שתי רמות משחקיות: הראשונה היא ניסיון להכחיש נפרדות מן האובייקט, רמה משחקית הקשורה במושג "המשוואה הסימבולית" של חנה סגל שבה המסמל מושווה למסומל (אלווארז, 2017; Segal, 1957); והשנייה כבר בניצני הכרה ראשוניים בנפרדות המעוררים רצון לשלוט באובייקט כדי לאפשר פרידה נסבלת ממנו (ויניקוט, 1996א; אלווארז, 2017). במקרה זה הסביבה הקבוצתית הניעה תהליך ראשוני זה של עיבוד אצל אותו ילד שהיה תקוע זמן רב בגן. מהפריזמה הקבוצתית האסוציאציות האישיות של ילד זה אל מול החמר שחררה אסוציאציות והקשרים שהיו משותפים לקבוצה כולה.

לא בכדי תהליכי נפרדות המגולמים בתהליך הגמילה סוגרים את הדיון במודל. כבכל תהליך קבוצתי, הסיום כלל תהליכי הכחשה, כעס ועצב. החומר המרכזי הפך לאובייקט שדרכו אפשר לספור את הפגישות שנתרו, למשל עוגת חמר עם נרות המחולקת לפרוסות כמספר הפגישות שנתרו. כבכל פרידה, הרגשות היו מעורבים, ועם הרגשות הקשים היו גם רגשות של סיפוק, הקלה וחגיגות.

סיכום

לסיכום, אף שמדובר בקבוצות לילדים על הספקטרום האוטיסטי, שבהן הזהות הקבוצתית שברירית, כך שמושג קבוצת העבודה הביוניאני הוא נזיל, פעמים רבות אפשר לראות, עם כל הקושי, התהוות של תהליכים קבוצתיים ראשוניים. בעצם החשיבה על מצבים אלו התאפשר להקנות משמעות לניצני קשר ולעשות התמרה מהתנהלות של גרייה עצמית להתנהלות עם היבטים סימבוליים. המודל הקבוצתי מהדהד מצד אחד את חיי הגן ומן הצד האחר מחזיק מרחב שונה, מרחב ביניים, שבו המפגש הראשוני עם חומר יצר הזדמנות ללמידה נוספת על הקשר בין תחושה פיזית, רגש, מחשבה, תהליכים התפתחותיים וקשר עם האחר. יותר מכול היו קבוצות אלו מקור לתחושות חיות ועניין, שהן בליבה של החוויה האנושית, ולתחושת הסובייקטיביות שכה נפגעת באוטיזם. אף שמדובר במודל מורכב, רב-שכבתי ולעיתים סוער, ואף שלא מעט פעמים יצאנו בתחושה שדבר לא אירע או, לחלופין, שאירע יותר

מדי ואין שום אפשרות לתת משמעות למתרחש, אין אלא לקוות שהחוויות הופנמו בזיכרון הקולקטיבי של קבוצת הילדים והצוות. הן בוודאי חקוקות בזיכרון שלנו, הצוות, כהתנסות נוגעת ללב וייחודית.



רשימת מקורות

אלווארז, א' (2005). **נוכחות חיה**. (א' זילברשטיין מתרגמת). תל אביב: תולעת ספרים.
אלווארז, א' (2017). **הלב החושב**. (א' שור מתרגם). תל אביב: תולעת ספרים, עמ' 217–233.

ביון, ו"ר (1992). **התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים**. (י' כפרי מתרגם). תל אביב: דביר.

בירן, ח' (1997). ניתוח יחסי מנחה–קבוצה ומהלך התפתחות הקבוצה לפי מודלים תאורטיים של יחסי אובייקט. בתוך נ' רוזנוסר ול' נתן (עורכים), **הנחיית קבוצות: מקראה** (עמ' 201–218). (נ' לירון מתרגם). ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ציפורי.

ויניקוט, ד"ו (1996א). אובייקטים של מעבר ותופעות מעבר. בתוך **משחק ומציאות** (עמ' 35–56). (י' מילוא מתרגם). תל אביב: עם עובד.

ויניקוט, ד"ו (1996ב). **משחק ומציאות**. (י' מילוא מתרגם). תל אביב: עם עובד, עמ' 122–127.

טסטין, פ' (1994). **מצבים אוטיסטים אצל ילדים**. (א' ברגנשטיין וח' אהרוני מתרגמים). תל אביב: איתאב.

טסטין, פי (2008). **מחסומים אוטיסטים במטופלים נוירוטיים**. (מ' קמינר מתרגם). תל אביב: תולעת ספרים.

יוגב-פלסק, פי (2014). מבנה המענה הטיפולי הרב מקצועי לילדים אוטיסטים בגיל הרך. בתוך ת' פולק (עורכת), **"אני לא אז אל תזוהי!" : טיפול רב מקצועי בילדים מהקשת האוטיסטית** (עמ' 43–66). רמת השרון: אסיה.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM V*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress*. London: Collier-Macmillan.

Bick, E. (1968). The experience of the skin in early object relations. *International Journal of Psychoanalysis*, 49, pp. 484–486.

Bonebright, D. A. (2010). 40 years of storming: A historical review of Tuckman's model of small group development. *Human Resource Development International*, 13(1), pp. 111–120. doi: 10.1080/13678861003589099.

Evans, K. & Dubowski, Y. (2001). *Art therapy with children on the autistic spectrum: Beyond words*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Gabriels, R. L. (2012). Art therapy with children who have autism and their families. In A. Malchiodi (ed.), *Handbook of art therapy* (pp. 193–206). London: The Guilford Press.

Isserow, J. (2013). Between water and words: Reflective self-awareness and symbol formation in art therapy. *International Journal of Art Therapy*, 18(3), pp. 122–131.

- Mahler, M., Pine, E., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant symbiosis and individuation*. New York: Basic Books.
- Moss, N. G. (1984). Child therapy groups: In the real world. *Journal of Psychological Nursing and Mental Health Services*, 22(3), pp. 43–48.
- Segal, H. (1957). Notes on symbol formation. *International Journal of Psychoanalysis*, 38, pp. 391–397.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Book.
- Trafimow, E. & Pattack, S. (1981). Group psychotherapy and objectal development in children. *International Journal of Group Psychotherapy*, 31(2), pp. 193–204. doi: 10.1080/00207284.1981.11492319
- Trafimow, E. & Pattack, S. (1982). Group treatment of primitively fixated children. *International Journal of Group Psychotherapy*, 32(4), pp. 445–452. doi: 10.1080/00207284.1982.11492363
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analysis of infant communicative behavior. In H. R. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 227–270). London: Academic Press.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small-groups. *Psychological Bulletin*, 65(6), pp. 384–399.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-groups revisited. *Group and Organization Studies*, 2(4), pp. 419–427.
- Tustin, F. (1994). The perpetuation of an error. *Journal of Child Psychotherapy*, 20, pp. 4–23.

- Tyminski, R. (2005). Long-term group psychotherapy for children with pervasive developmental disorders: Evidence for group development. *International Journal of Group Psychotherapy*, 55(2), pp. 189–210. doi: 10.1521/ijgp.55.2.189.62195
- Waller, D. 2012. Group art therapy: An interactive approach. In A. Malchiodi (ed.), *Handbook of art therapy* (pp. 313–338). London: The Guilford Press.