

תקשורת טיפולית עם ילדים



ערך: ד"ר אהרון פלשמן

משרד העבודה והרווחה השרות לרווחת הפרט והמשפחה
לשימוש פנימי בלבד

תקשורת טיפולית עם ילדים

לקט מאמרי יסוד



ערך: ד"ר אהרון פלשמן

תרגומים חדשים : גייא פרמינגר

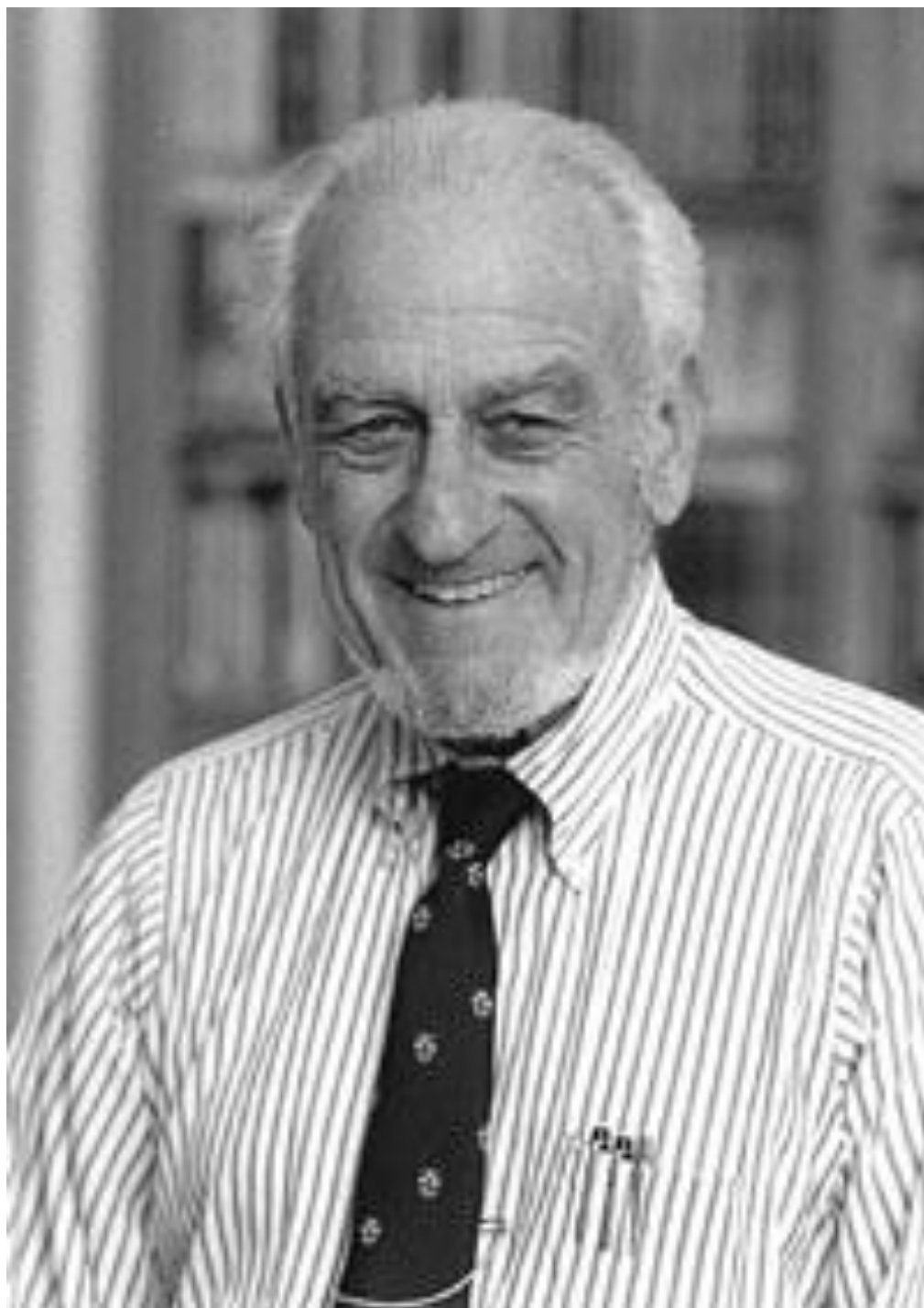
(אורי רופ: פרק 6, יוסי מילוא: פרק 10)

משרד העבודה והרווחה השרות לרווחת הפרט והמשפחה
תשס"ב 2002

איוור בכריכה: **DR. SEUSS: IF I RAN THE CIRCUS**

RANDOM HOUSE 1956

הספר מוקדש לזכרו של ידיד נאמן
אילדי ישראל ואילדי כל העולם



פרופ' אלברט ג' סולניט ז"ל

2002-1919

הקדמת המפקחת הארצית על אלימות במשפחה	
פתח-דבר	
מבוא	

I. בסיס התקשורת

1. לתקשר באופן טיפולי עם הילד מאת א' גיימס אנתוני	
2. על אמפתיה של מבוגרים כלפי ילדים מאת כריסטין אולדן	
3. מחסומים רגשיים בהבנה ובטיפול בילדים קטנים מאת ברטה בורנשטיין	

II. תקשורת עם הילד ועם משפחתו

4. המשפחה והתהליך הפסיכואנליטי עם ילדים מאת א' גיימס אנתוני	
5. להגנת הטיפול בילדים מאת בראוליו מונטלו וג'יי היילי	

III. משחק

6. צעצועים והגיונות מאת אריק אריקסון	
7. השקפה פסיכואנליטית על משחק מאת אלברט ג' סולניט	
8. שלבים ליבידינליים, התפתחות האגו ומשחק מאת לילי א' פלר	
9. תפקיד המשחק בהתפתחות מאת לב סמיונוביץ' ויגוצקי	
10. משחק מאת דונלד ו' ויניקוט	

IV. התהליך הטיפולי

11. ברית טיפולית ותפקיד הדיבור בטיפול בילדים מאת ג'ון א' שוולטר	
12. הטכניקה של טיפול בילדים מאת אדית בוקסבאום	
13. השלב ההתחלתי של הטיפול מאת פרדריק אלן	
14. קווים התפתחותיים מאת אנה פרויד	

V. היחס למטפל

15. העברה מאת ג'וזף סנדלר, הנסי קנדי ורוברט ל' טייסון	
16. העברה והחצנה בגיל החביון מאת ארנה פורמן	

VI. סינתזה

17. "אלברט" בן שבע שנים ותשעה חודשים מאת דונלד ו' ויניקוט	
18. : "עדה" בת שמונה מאת דונלד ו' ויניקוט	

אחרית-דבר	
-----------	--

פתח-דבר

מקור הספר בחומר שקראתי במהלך סמינר בהתמחות בפסיכיאטריה של הילד שהנחה מורי פרופ' ג'ו קריימר. אני גאה להציג את עצמי כתלמידו של פסיכיאטר ילדים דגול זה, שניהל במשך שנים רבות את היחידה בבית-הספר לרפואה על-שם אלברט איינשטיין בברונקס, ניו-יורק. למדתי רבות מהחומר שקראנו וניתחנו, אבל יותר מכך למדתי מאישיותו של פרופ' קריימר ומגישתו לילדים. החומר עצמו מציג תכנים רבים, אבל יותר מכך הוא מציג מטפלים רבים המספרים על מפגשים טיפוליים עם ילדים.

לאחר עלייתי ארצה הזדמן לי ללמד טיפול נפשי עם ילדים בנסיבות שונות. התכוונתי לעבוד במיוחד בתחום הקהילתי של בריאות הנפש, דבר שלא הסתייע בתוך המוסדות הרפואיים הקיימים. חרף זאת, נתתי ייעוץ והדרכה לאנשי-מקצוע בתחומים הקהילתיים – בחינוך ובעבודה סוציאלית בעיקר. למדתי שבשטח המעשי קיים פער עצום בין ה"מטפלים" – המועטים והפועלים במוסדות שאינם נגישים מספיק לכלל צורכי הקהילה – לבין השאר, שאינם "מטפלים" ואשר הכשרתם בעבודה רגשית עם ילדים מצומצמת, ויחד עם זה נפגשים באופן יומיומי עם ילדים עמוסים בנטל ביולוגי ומשפחתי, רגשי וחברתי. מצאתי שאני נעזר בחלק מהחומר שהיווה את הבסיס המקצועי שלי אצל פרופ' קריימר כדי להסביר מושגים קליניים בתחום. נוכחתי לדעת שחומר זה אינו מוכר היטב בארץ, וכי יש בו כדי לסייע בעבודה הנעשית ליד "טיפול" פורמלי.

במשך השנים עלה בידי לארגן את החומר – יחד עם פרטים נוספים שנראו בעיניי חשובים לא-פחות – לתוך יחידות הוראה פורמליות יותר. תחילה הרציתי חלק מהחומר במסגרות שונות בדרום הארץ – לרופאי ילדים, לתלמידים לעבודה סוציאלית ולפסיכולוגיה חינוכית, ובקורס מתקדם לפסיכותרפיה. לאחרונה לימדתי את החומר, שכבר התגבש בידי מהניסיון בנגב, בשלוש מסגרות בירושלים. לימדתי אותו כמקראה פורמלית בתואר שני בעבודה סוציאלית ובתוכנית שוורץ לגיל הרך של בית-הספר לעבודה סוציאלית על-שם פאול ברוואלד של האוניברסיטה העברית בירושלים. בין לבין לימדתי חלק מן החומר בהשתלמות לפסיכולוגים חינוכיים במחוז ירושלים. בסוף הוספתי חלק מהחומר לקורס בטיפול משפחתי מתקדם במסגרת התוכנית ללימודי טיפול משפחתי של מכון "מגיד" באוניברסיטה העברית בהר הצופים.

ממפגשים רבים ביני לבין אנשי-מקצוע ברמות שונות במהלך עשור ויותר הגעתי לשתי מסקנות: הראשונה, שיש בחומר תרומה משמעותית לאנשי-מקצוע המטפלים ועובדים עם ילדים בכל מיני מסגרות; המסקנה השנייה הייתה שהחומר אינו "עובר טוב" באנגלית: קשי השפה העסיקו את השכל ואטמו את הלב. לכן, כאשר צורף קורס זה לבית-הספר המרכזי לעובדים בשירותי ציבור בתל-אביב בשנת הלימודים תשס"א, כהשתלמות לאנשים העובדים עם ילדים ממשפחות המטופלות בגין אלימות בין-בני-הזוג, עמדתי על כך שכל חומר הקריאה יתורגם באופן מקצועי. גיא פרמינגר נטל על עצמו את מלאכת התרגום, והתגלה מייד בכשרונותיו הלשוניים הגדולים. מעט-מעט תורגמו מאמר ועוד מאמר, עד שהכל תורגם והועבר לתלמידים. התוצאות השביעו את רצוני ואת רצון תלמידיי. הייתה זו הפעם הראשונה שחשתי כי החומר מובן עד הסוף וכי הדיון בכיתה מבוסס על קריאה והפנמה של התכנים.

וזאת הייתה דרך התרגום. גיא פרמינגר היה שולח אליי טיוטה של מאמר שלם עם הערות ושאלות. עברתי על התרגום והערתי בקשר למונחים מקצועיים מסוימים. במהלך התרגום נהגנו להעדיף את הבהירות על הדיוק הפורמלי. כאשר נתקלנו במונחים טכניים שתרגומם המילולי היה מובן רק למתמציאים ב'רגון, נהגנו לתרגמם בצורה רחבה ומסבירה יותר. בדרך-כלל, במקרים של ספק אם הקורא יוכל "לתרגם" את המונח בחזרה למקור, הוספנו את המונח המקורי בסוגריים (לדוגמה, המונח acting out). בסוף יצא מאמר כאילו נכתב בעברית. הנחו אותי במפורש (ואולי גם את המתרגם באופן סמוי) דבריו של מרטין בובר, שלפיהם על המתרגם "לתפוס את הראש" של הכותב ולכתוב את דבריו מחדש כפי שהמחבר היה כותב אילו היה חי בסביבה הלשונית והתרבותית של הקוראים. כמובן, האחריות הסופית מונחת על כתפי, והזכות על רהיטות התרגום – למתרגם.

ארבעה מאמרים כבר לבשו צורה עברית בעבר. ספרה של אנה פרויד, 'תקינות ופתולוגיה בילדות' הופיעה בהוצאת דביר בשנת 1978. הוחלט לתרגם את הפרק המופיע כאן מחדש, ותודתי להוצאת דביר על שיתוף-הפעולה עם החלטת זו. כמובן, מומלץ ביותר לעיין בשאר הספר. ספרו של אריק אריקסון, 'ילדות וחברה' הופיע בהוצאת ספרית הפועלים בשנת 1974, בתרגומו היפה של אורי רפ. התרגום נעשה מתוך המהדורה

הראשונה של הספר באנגלית, משנת 1950. הספר המקורי הופיע במהדורה מורחבת ומתוקנת בשנת 1963. הרשיתי לעצמי ל"עדכן" את העברית במידת-מה וכן לשלב קטעים מהמהדורה השנייה. תודתי להוצאת ספרית הפועלים על הרשות להשתמש בפרק 6 מתוך הספר. כל המבקש להעמיק בתקשורת טיפולית עם ילדים יוסיף בינה על-ידי קריאת הספר כולו. ספרו האחרון של דונלד ויניקוט, 'משחק ומציאות' תורגם לאחרונה תרגום נפלא על ידי יוסי מילוא, עם עריכה לשונית של עתליה זילבר ועריכה כללית של רענן קולקה. מפעל מבורך זה יצא לאור בהוצאת עם עובד בשנת 1995. אני מודה מקרב לב להוצאת עם עובד על הרשות להכניס תרגומם של פרקים 3 ו-4 למקראה, עם שינויים קלים ביותר. בדרך כלל ביקשתי מתלמידי לרכוש הספר, ותקוותי כי כל הפוגש את שני הפרקים המופיעים כאן ישכיל לרכוש ולהעמיק בכל הספר וכן בספריו האחרים של ויניקוט הזוכים לתרגום עברי בשנים האחרונות.

חובה נעימה היא לי להודות לכל אלה שסייעו לי בהוראת החומר הזה במשך השנים, ולא לה שתמכו ועזרו בהוצאת החומר בצורתו הנוכחי. פרופ' שמעון מוזס עודד את תחילת דרכי כיועץ בחטיבה לרפואת ילדים במרכז הרפואי "סורוקה" בבאר-שבע. ידידתי ומייסדת בית-הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, גב' פרני אקרמן, העניקה לי הזדמנות ללמד במחזורים הראשונים של בית-הספר. פרופ' ביאטריס פריאל, שייסדה קורס לפסיכותרפיה פסיכודינמית במחלקה ללימודי-המשך של אוניברסיטת בן-גוריון, ליוותה את הוראת חלק מהחומר בשני המחזורים של הקורס. פרופ' מיקי רוזנטל וד"ר קורי שולמן, מתוכנית שורץ של בית-הספר לעבודה סוציאלית על-שם פאול ברוואלד של האוניברסיטה העברית בירושלים, תמכו מאוד בהוראת החומר לתלמידי התוכנית. ד"ר ראובן אש וגב' עדי ניר-שגיא גייסו אותי ללמד חומר זה כהשתלמות לפסיכולוגים חינוכיים במחוז ירושלים. גב' אסתר כהן, מרכזת התוכנית ללימודי טיפול משפחתי במכון "מגיד" ללימודי המשך באוניברסיטה העברית בירושלים, תמכה מאוד בצירוף תכנים אלה בלימודי טיפול משפחתי. גב' חנה אבנט עזרה לי מאד לגבש גישה פדגוגית ולשונית לגבי התרגום.

גיבוש החומר בצורתו הנוכחית לא היה מתאפשר ללא עזרתן ותמיכתן של גב' ציפי נחשון ממשרד העבודה והרווחה ושל גב' ענת הראל מבית-הספר המרכזי לעובדים בשירותי הציבור בתל-אביב. שתיהן אפשרו ועודדו את מלאכת התרגום ודאגו שהתרגומים "הטריים" יגיעו לתלמידים באופן מיידי כמעט. למרות לחצים לוגיסטיים ומנהליים לא-מעטים, עמדו שתיהן לצדי ולצד המשימה בנאמנות, בידידות ובנעימות. אם אטול שוב על עצמי פרויקט מסוג זה, אקווה למצוא שותפות דוגמתן.

אשתי גילדה פלשמן תמכה בפרויקט ועזרה לי רבות לעמוד בלחציו בסבלנות ובסלחנות. בתי מירי פלשמן העירה הערות מחכימות בענין התרגום והקלידה את פרק 6 משוב לבח.

תודה מיוחדת לתלמידי בקורס בבית-הספר המרכזי לעובדים בשירותי ציבור בשנת הלימודים תשס"א. תלמידים אלה התגבשו כקבוצת-עבודה חרף קשיים רבים. הם עברו מצב של חוסר ודאות ועודדו אותי שהכל יסתדר; הם גילו סבלנות רבה גם כאשר נאלצו ללמוד בחדרים זמניים רועשים וחונקים; הם התגברו על מצב מדיני ותרבותי קשה והצליחו ליצור דו-שיח בין יהודים לערבים ובין דתיים לחילוניים באופן אנושי מרשים; הם לא הפסיקו להביא את עצמם ואת תגובותיהם לכיתה, והיו קבוצה מסורה למשימת הלמידה למען שיפור עבודתם עם ילדים בצורה מעוררת הערצה. והם קראו כל מלה והעירו על התרגום, ובעיקר – הבינו ועבדו עם הכתוב. ככלות הכל, זהו המשוב החשוב ביותר. לכן תודתי לאתי אבינועם*, שרון אדיר, ריקי אדלר, דלית אור, נחל איתאל*, תהלה אשואל, דפנה אשטר, גלי בק, איריס ברומיל, עמאד גאעוני, עודד גולדברג*, אנה גולני*, טלי גפן, הדס דגן-בלום*, סיגלית הרוש, לב וישניאק, אימאן חלף*, נחמה יהושוע, אהובה ליברמן*, הילה מנור*, נאדרה אבודאבי*, נילי סנדר* וברוריה פוטשניק. (המסומנים ב* השתתפו בקורס המשך בשנה"ל תשס"ב.)

עומר

י' מנחם אב תשס"ב

19 יולי 2002

מבוא

על שלושה מפגשים עומדת תקשורת טיפולית עם ילדים: מפגש עם הקיים, מפגש עם המתהווה ומפגש עם האבוד.

הקיים

הקיים האישי

מפגש עם הקיים – עם הילד באשר הוא ילד. זאת תקשורת שבה הילד חש כי המבוגר מכיר את ההבדלים בין עולמו של המבוגר לעולמו של הילד. הבדלים אלה קיימים במישור הקוגניטיבי ובמישור הרגשי. הקוגניציה של הילד שונה מזו של המבוגר בכך שהיא נוטה לאגוצנטריות ולתפיסה מוחשית. גם תפיסת הזמן שונה, וכך גם תפיסת החלל. הילד חי בעולם קטנטן – מספר קטן של חדרים, בניינים ורחובות מהווים את כל עולמו. במישור הרגשי הילד אינו מסוגל להחזיק רציפות של רגש כמו המבוגר. הוא עובר מרגש לרגש וכן ממצב אני אחד למצב אני אחר באופן שהמבוגר תופס כקופצני. רגשותיו של הילד נוטים לקיצוניות, והילד מתקשה לשלוט ברגשותיו באופן בטוח וקבוע. למבוגר קשה לסמוך על כוחותיו הדלים של הילד אל מול רגשותיו העזים. נוסף על כך, עולם הלא-מודע של הילד קרוב הרבה יותר לפני השטח של המודעות, והוא נוטה לבטא באופן ישיר כל מיני פנטזיות. מבוגר המבקש לתקשר עם ילד חייב להכיר בכל אותם הבדלים. ילד שחש כי המבוגר רואה את העולם דרך העיניים שלו (של הילד) מרגיש שמבינים אותו באופן מיוחד, כי ילדים אינם רגילים שמבוגרים עושים מאמצים להכיר את תפיסתם; ילדים רגילים יותר למבוגרים המתקנים אותם ומחנכים אותם כיצד ראוי לחשוב ולתפוס. לתחושה מיוחדת זאת יש ערך טיפולי – ומכאן המונח "תקשורת טיפולית" במאמרו הראשון של אנתוני המופיע בקובץ זה, מונח שאימצתי לכותרת הספר.

אותו ערך טיפולי מהו? משל לחיזור שנחת בטעות על כדור-הארץ, ובידו מפה, מדריך בכתב ומילון לשפת מאדים, יעדו המקורי. חיזורים מסוגו מקבלים מייד צורה חיצונית של היצורים המקומיים. החיזור יוצא מחליתו, בטוח שיסתדר, אבל חיש מהר מרגיש בתוך גופו שיש כאן שיבוש רציני: הם לו והוא אינו מצליח להתקרב; חישובי כוח המשיכה שבידו מוטעים והוא נופל ונחבט; הוא נתקל ביצורים ובחפצים לא-צפויים; השפה שטרח ללמוד במהלך הכנותיו המרובות אינה מובנת כלל. הוא מבקש עזרה ונתקל בבהלה מצד יצורי אנוש. אומרים לו: "אל תעשה את עצמך שונה מאיתנו, אנחנו יודעים שאתה מבין כמונו ויכול להתנהג כמונו. לא קרה לך כלום. אם תמשיך לסרב להתנהג ולדבר כמונו – תיענש." והנה יום אחד הוא פוגש אישה אחת שעבדה לפני שנים רבות בסוכנות החלל ונחתה פעם בטעות במאדים כשבידיה הכנות לשבתאי. האישה מזהה מבט בעיניו שמוכר לה, וחשה בתוך עצמה תחושה מוכרת של הליכה לאיבוד. בעיניה היא נותנת לחיזור שלנו להבין: אני מבינה שאיבדת את דרכך. פעם גם אני איבדתי את דרכי. קרה לך משהו נורא. ומוכר. וניתן לתיקון.

הערך הטיפולי לילד מתחיל עם הכרה. הוא מבין שהמבוגר מכיר בכך שהוא ילד עם חוויות וחשיבה של ילד. להיות מוכר משמעו להיות שייך. עם ההכרה בהבדל בין מבוגר לילד ניתן לילד המקום שהוא ראוי לו – גם הוא שייך לעולם, למרות מידותיו השונות ממידותיהם של אלה המנהלים את העולם. הכרה זאת הינה כפולה: הכרה בילד כילד, והכרה בקושי הכרוך בלהיות ילד. "קרה לך משהו נורא" – כלומר, נורא בעיניך, על-פי מידותיך וכוחותיך. הערך הטיפולי הטמון בתקשורת של "הכרה תחילה" הינו ערך קיומי. לילד יש מקום כילד בעולם של מבוגרים.

תחילה הכרה, ואחריה – תקווה. לאחר שמבוגר מכיר בילד ובקשייו, הוא יכול לגמדם לממדים שבעיני המבוגר "ניתנים לתיקון". רק המבוגר הגדול יכול להציע ממדים מפחידים פחות לעולם שזה עתה פגע בילד. הסיכון הוא שהילד שתלוי כך במבוגרים עלול "להימחק" על-ידי רצונו של המבוגר "לטפל" בו, לנחם אותו, לשכך את כאבו, מבלי לשתף את הילד.

המאמרים הראשונים מציעים מורה-דרך בשביל מבוגר הרוצה להכיר בעולמו של ילד. **אנתוני** מתאר במאמרו את המוחשיות והאגוצנטריות של עולם הילד. הוא נותן דוגמאות רבות לתקשורת שמכירה בעולם זה, ודוגמאות אחדות לתקשורת שאינה כזו. אם אנתוני נותן לנו מפה מפורטת ל"רשות הילדים", **אולדן ובורנשטיין** מעבירות אותנו דרך המחסומים המפרידים בין עולם המבוגרים ל"רשות הילדים". כמובן, המחסומים החשובים מצויים בתוכנו. המחברות מתארות קשיים שיש למבוגרים עם החלק הילדי שבתוכם. הן מזכירות לנו כי הטיול האמפתי לתוך "רשות הילדים" כרוך בעבודה רגשית אישית, ולא רק בכוונות טובות. הילד ירגיש "מוכר" כאשר המבוגר מכיר את עצמו כילד בתוך חוויותיו של הילד.

הקיים המשפחתי

יש "קיים" צר ויש "קיים" מורחב. הילד אינו חי את חייו הרגשיים לבדו. הוא חש את עצמו שייך ומוגדר על-ידי מקומו במשפחתו. הוא דומה ל"אזרח" של משפחתו שמוכן – ואולי אפילו רוצה – לבקר בארצות לא-משפחתיות. הוא זקוק לדרכון בליבו, דרכון שיסמן את השתייכותו למשפחתו ויהווה גם אישור יציאה. והוא מרגיש צורך להציג את דרכונו בכניסה לארץ חדשה. פקיד משמר הגבול יכיר אותו באשר הוא – עם שייכותו למשפחתו.

מבוגר המבקש לקבל ילד לתוך ארץ התקשורת הטיפולית יערוך בדיקת דרכון תחילה. הוא יזכור כי הילד ירגיש מוכר ומובן רק כאשר יכיר המבוגר בחשיבות הדרכון לגבי הילד, ובחשיבות האישורים מבחינתו. תקשורת טיפולית מתחילה עם ילד "ברוטו" כי הילד מרגיש "ברוטו" – עטוף שייכות שאינה נראית לעין אך מנחה את כל צעדיו. אותו ילד "ברוטו" הוא שזקוק להצגת דרכונו. האישור שעל דרכונו של הילד הוא מלאכת-מחשבת שאפשר לתמצתה כך:

אנחנו – הוריק – מרשים לך ליצור תקשורת רגשית עם מבוגר זר. אנחנו אף דורשים ממך לאפשר תקשורת זו כי לדעתנו אתה זקוק לה. אנחנו מביעים אמון בך כי הנך מסוגל להיעזר בתקשורת זו, ואנחנו מביעים אמון בעצמנו שהמשפחה יכולה להשתנות לפי הצרכים שיתגלו במהלך טיפולך. הרי לך גם אישור כניסה בחזרה למשפחה עם סיום הטיפול. אנחנו נמשיך להיות הוריק גם אם מינינו שליח שלנו – המטפל – לעשות במקומנו ולמעננו באופן זמני. אנחנו נחזור בסוף לחיות בארץ המשפחה, ואזרחותך שם בטוחה.

יש ילדים המגיעים לטיפול הקליני מצוידים עם דרכון ועם כל האישורים. תוך כדי יצירת הקשר הראשונית איתם ברור לילד ולנו כי הכרנו בדרכון שהעניקה לו משפחתו. למטפל ולילד אין צורך להתעכב בבדיקה "שגרתית" זו כי "הכל בסדר", אולם המטפל יעשה טוב אם יכיר בתוך עצמו כמה מורכב ואמיץ הדרכון הפשוט והשלם שלפניו. דרכון כזה מעיד על בשלות רגשית של המשפחה ועל קשר חיובי ובוטח שבין המשפחה לחברה.

אך רבים הם הילדים – במיוחד במגזר הציבורי, וכל שכן בעבודה קהילתית עם אוכלוסיות בסיכון – הבאים אלינו עם דרכון שלא הושלם. אם יש אזהרה אחת מרכזית המשתמעת מספר זה, היא: **אי-אפשר ליצור תקשורת טיפולית עם ילד תוך כדי התעלמות מדרכונו**. בעיני הילד, זה עלול להיתפס כחטיפה. יש דרכים רבות לטפל בליקויי דרכון. בקצה האחד, אפשר להכיר יחד עם הילד בכך שהוא אינו בטוח כי הוריו מרשים לו לדבר בגלוי או להיעזר. אז נכנס את המשפחה יחד עם הילד ונלבן את השאלה כיצד תעניק המשפחה לילד דרכון עם מספיק ביטחון. בקצה האחר, נתחיל לפעמים ליצור קשר תוך כוונה להשתמש בקשר שנוצר על-מנת להקל על המשפחה לספק את הדרכון. הדבר דומה ל"ויזה" זמנית. לאחר שנתחיל להכיר את הילד, נפגיש את ההורים עם הילד שפגשנו, תוך תקווה שהם יכירו גם אותו וגם את רצונו להכיר אותו – בתור ילד שלהם – ואז יאשרו לו למפרע את המשך המגע. בין הקצוות – כיד היצירתיות של המטפל.

אבל בשום פנים לא נבצע "חטיפה". אם למשפחה יש קושי להנפיק דרכון, אות הוא כי המשפחה מאוימת. עם משפחה מאוימת נצמד ביתר זהירות, כי הילד "ברוטו" שלפנינו נושא בדרכון חותמת "היזהר לך" באותיות קידוש-לבנה. עינינו נשואות תמיד לחותמת, ואם עינינו מבקשות לראות דרך עיניו, אזי גם עינינו צריכות להיות מופנות תמיד לחותמת. לא נוכל להתעלם מהחותמת ולהתיימר ליצור תקשורת טיפולית.

במאמרו השני, **אנתוני** מטייל בסבך המשפחתי מנקודת-מבט של טיפול פרטני פסיכודינמי עם ילדים. הוא סוקר את היחס של העולם האנליטי למשפחות המטופלים. הוא מתאר דרכים להתמודד עם הורים מנקודת-מבט זו. חלק מההתמודדויות שלו לובשות צורה הדומה לטיפול משפחתי. במאמרו של **מונטלוו והיילי**, שני מטפלים משפחתיים סוקרים את העולם של הטיפול הפרטני עם ילדים. בכתיבה סרקסטית וחריפות קלינית, הם מתארים כיצד כל טיפול פרטני בילד מהווה למעשה התערבות משפחתית. מסקנתם, שהיא גם הנחתם (ולפיכך חשיבתם שרויה במעגל), היא כי רק בטיפול משפחתי יש ערך טיפולי. מסקנת הקורא יכולה להיות אחרת. מסקנתי, והסיבה להופעת המאמר כאן, היא כי על המטפל בילד להכיר בהשפעת טיפולו על כל המשפחה. הכרה זו תאפשר לו להעריך את כוחות המשפחה הנוטלת על עצמה תהליכי שינוי שנלווים לשינויים המתרחשים אצל הילד. הכרה זו גם תזמין את המטפל לשאול את עצמו, במידה שהשינוי אצל הילד מתעכב, אם העיכוב כרוך רק בטיפול של הילד או שמא המשפחה מתקשה לחולל שינויים נלווים בכוחות עצמה. ובסוף, כמובן, מכיוון שהילד "ברוטו" חש שמתבקשים שינויים בתוך משפחתו במקביל לטיפול האישי שלו, על המטפל המבקש להבין את הילד להכיר גם בתחושות אלה.

העובדה שבמקראה זו, מתחילת המאה העשרים ואחת למניינם, העולם של הטיפול הפרטני בילדים מופיע עדיין בנפרד מהעולם של טיפול במשפחות הינה עובדה מצערת. הפרדה זו משקפת את העובדה הפוליטית-המקצועית שקשה למטפל למצוא מסגרת בה יוכל להשתלם בשני הטיפולים יחד. תקוותי שספר זה ימצא את דרכו גם לידי מטפלים משפחתיים – המרבים להיות בתקשורת שאמורה להיות טיפולית עם ילדים – ויתרום את חלקו לאיחוי הקרע המקצועי הגוזר את המשפחה הקלינית לגזרים.

המשחק

עולם המשחק הוא עולמם של ילדים. המבקש ליצור תקשורת טיפולית עם ילדים צריך ללמוד לתקשר איתם ב"שפה" שלהם. לכן ה"קיים" של הילד מוגדר באופן מיוחד על-ידי תחום העיסוק המאפיין אותו ומבדיל בינו לבין המבוגר.

כל מטפל בילדים מכיר שלמשחק יש ערך מיוחד בכל הנוגע לתקשורת טיפולית עם ילדים, אולם הגישות להבנת ערך מיוחד זה רבות ומגוונות. לכל גישה תרומה משלה, חלק מהאמת.

אפשר להבין את המשחק מזוויות-ראייה של האגו, של הדחפים ושל העצמי. מצד האגו, הילד מסגל לעצמו במשחק כוחות של שליטה ובחירה שאין לו בעולם החיצוני. הוא מפעיל חשיבה, שפה, מיומנויות של מוטוריקה עדינה, ביקורת מציאות והומור. הוא יכול להרשות לעצמו במשחק גישה של ניסוי וטעייה כי תמיד אפשר להתחיל משחק מחדש. הוא יכול להתנסות עם תרחישים רבים אפשריים מבלי "לחתום" על אחד מהם. מצד הדחפים, הוא יכול לתת ביטוי סמוי פחות או יותר לתכנים שבמודע מפחידים ומציפים אותו. כאן הוא יכול לתת ביטוי עקיף המאפשר לו "לגעת ולא לגעת". מבחינת העצמי אפשר לראות במשחק כוח חיבור מיוחד האוסף יחד את כל חלקי האישיות בתוך "עצמי אמיתי", שנפגש פנים אל פנים עם מטפל האוסף גם הוא את עצמו באותה צורה. כאן הדגש מושם בתהליך של המשחק (ולא בתוכן) ובמפגש שבין המטפל למטופל בתוך המשחק.

את הצד של האגו מייצג במקראה זו **אריק אריקסון**, במאמרו הקלסי מתוך ספרו "ילדות וחברה". **אלברט סולניט** אוסף במאמרו המקיף את רוב התפיסות האנליטיות ונותן להן סדר שימושי. את הצד של הדחפים מייצגת **לילי פלר**, המדרגת במאמרה את ה"קיים" של כל ילד לפי שלבים התפתחותיים ליבידינליים, ומתארת כיצד הצורה של המשחק משקפת את ה"קיים" ההתפתחותי של הילד. הפן של ה"עצמי" שייך לבית-היוצר המיוחד של **דונלד ו' ויניקוט**, שכתביו זוכים בשנים האחרונות בתרגום לעברית. ויניקוט היה הראשון שהכיר בחשיבותו של "תחום המעבר" בעולמם הפנימי של ילדים. בשני הפרקים מתוך ספרו "משחק ומציאות", ויניקוט קובע את מקומו של תחום המעבר בחוויה של משחק. על-פי ויניקוט, תחום המעבר הוא מקום של מפגש בין הווי פנימי של דמיון לבין הווי פנימי של הכרה במציאות. בחיבור בין התחומים, חלקי הנפש השייכים לשני האזורים, שנמצאים בדרך-כלל בניתוק פנימי זה מזה, נפגשים והנפש חווה שלמות וחיבור בין כל חלקיה. לכן, בעיני ויניקוט, קיים ערך טיפולי מיוחד של איחוי הקרעים הפנימיים בכל כניסה לתחום המשחק יחד עם ילד.

המתהווה

הילד הינו יצור בהתהוות. עובדה זו פשוטה לכאורה. כל מבוגר הצופה בילדים מודע לכך. אולם הדבר אינו פשוט כלל כי גם הילד מודע להתהוותו, ואף יותר מאשר המבוגר. הקיים של הילד אינו סטטי. התחושה של התקדמות מהווה חלק בלתי-נפרד מן ההווי הפנימי הבסיסי של הילד. לכן יש ערך שלילי לתחושה של היתקעות אצל ילדים. ילד שחש חסום ובחוסר-תנועה דומה למבוגר שחש כי הוא נגרר אחורנית. מאידך גיסא, כל תקשורת המאוששת את תחושת התנועה קדימה אצל הילד תורמת לבריאותו הנפשית. זה הפן הטיפולי של תקשורת המקדמת את הילד.

משחק והתפתחות

עד כאן פגשנו את הערך המחבר של המשחק. אבל המשחק יכול גם לקדם את הילד ולחזק את תחושת ההתקדמות הפנימית אצלו. הפסיכולוג הסובייטי **ל"ס ויגוצקי** מתאר באופן מקורי ויצירתי את הפן המקדם של המשחק. נוסף על כך, המאמר מגדיר ערך שיכול להיות גם טיפולי במשחקי-לוח. בגלל חשיבותו של ויגוצקי הרחבתי את הדיבור על מושגים אחרים שלו במבוא למאמר זה.

קווי התפתחות

כאשר מסתכלים לאחור על ההתפתחות, רואים כיצד חוויות מסוימות ותכנים פנימיים מסוימים מתחברים יחדיו ויוצרים את מבני האישיות של אדם. מה הילד חש כאשר הוא נמצא "בזמן אמת" בתוך תהליך התהוות זה? הילד יכול לחוש את התהוותו בשלוש רמות. קודם-כל, הוא בודק התפתחויות ספציפיות. למשל, הוא שם לב ליכולתו בספורט, ליכולתו בשפה – בדיבור, בקריאה או בכתיבה – ליכולתו לווסת את רגשותיו, לשינויים במבנה הגוף ובתפקודו. אין ספק שילדים ערים ורגישים מאוד להתפתחויות אלה; ואין ספק שמקור עיקרי לתסכולם של ילדים רבים נעוץ במודעותם להתפתחות מהירה פחות בהשוואה לעמיתיהם.

שנית, הילד חש כאשר יש שילוב (ולו חלקי) בין היכולות שלו. הוא חש בטוב כאשר הוא יכול גם לחשוב וגם להביע, כאשר החשיבה שלו עוזרת לו יחד עם הריכוז להצליח בדמקה; והוא חש ברע כאשר הריכוז שטרם התפתח דיו אינו מאפשר לו להפעיל את שכלו שכבר בשל. התחושה הפנימית במקרה זה דומה לחריקת גלגלים. אם כן, הרמה השנייה היא רמת ההתאמה בין הקווים השונים.

שלישית, הרגעים ההתפתחותיים המשכנעים ביותר הם הרגעים הגדולים שבהם הילד חש כי הוא אוסף ומתאם בין כל החושים ומקדם את עצמו לחיבור חדש בין כוחות מתחדשים. כאן הוא מרגיש "בעל הבית" על כל התהליך ההתפתחותי. התחושה דומה לסיום כל פרק בסדרת הטלוויזיה הישנה "צוות לעניין": אחרי תלאות והרפתקאות וכמעט אסון, הצוות מצליח לבצע פעולה מורכבת ומדהימה, ומפקד הצוות מפטיר תמיד: "זה נהדר כשהתוכנית מתחברת." זאת תחושת הילד החווה איסוף של כל הקווים, וה"נהדר" – הוא עצמו. מן הצד האחר, ילד המתקשה לחבר את הקווים יתקשה מאוד לחוש את עצמו "נהדר". להיפך, הוא עלול לחוש את עצמו "דפוק" בכל שלוש הרמות: קווים לקויים שאינם מתואמים ואינם נותנים לו הרגשה של בעלות על התהוותו הפנימית.

המבקש ליצור תקשורת טיפולית עם ילדים יצטרך להיות ער לתחושות הילד כלפי התפתחותו. יתרה מזו, עליו לשים-לב לרגעים בתוך הטיפול שבהם הילד משתמש בנוכחותו של המטפל על-מנת ליצור חיבורים שלא התאפשרו לו לבדו. במהלך פגישות עם ילדים יש רגעים רבים שבהם הם מחברים "בזמן אמת", בתוך החדר הטיפולי, חיבורים שלא נוצרו קודם. לפעמים ניתקל בילד שמשתמש במפגשים רבים בעיקר לצורך חיבורים אלה. על המטפל להכיר הן את התחושה הפנימית החשובה שהילד חווה עם הצלחתו, והן את הערך הנפשי של

צעד התפתחותי זה. לפעמים תקשורת טיפולית הינה תקשורת המאפשרת תנועה קדימה ומכירה את חשיבות התנועה לילד.

הבסיס העיוני להתייחסות לפן ההתפתחותי אצל ילדים הוגדר בעיקר על-ידי **אנה פרויד**. החלק החשוב ביותר לתקשורת טיפולית עם ילדים מופיע בפרק השלישי של ספרה הקלסי "תקינות ופתולוגיה בילדות". בגלל חשיבות הנושא הוספתי לפני פרק זה מבוא רחב יותר המסביר את מקומו של המושג קווים התפתחותיים בחשיבה הפסיכואנליטית בכלל. הפרק מופיע כאן בתרגום חדש.

הקשר עם המטפל

דבר אחד יתפתח ויתחדש ללא ספק בחדר הטיפולי – הרי הוא הקשר שהילד יוצר עם המטפל. בחוויה חדשה זו טמונה הזדמנות חדשה להיות מוכר ולחזור לתנועה קדימה בתוך הקשר. תקשורת טיפולית תכיר בעוצמת החידוש וההזדמנות לגבי הילד. המטפל יכיר בערך הטיפולי של יצירת הזדמנות בחדר כדי שהילד יגדיר מציודו את הקשר שהוא יוצר עם המטפל. למפגש ולתהליך ההגדרה כשלעצמם יש ערך טיפולי, ולא רק כאמצעי ליצירת קשר שמאפשר טיפול דרך תכנים כאלה או אחרים.

ג'ון שוולטר מתייחס לנקודה זו דרך הפריזמה של המונח "ברית טיפולית". הוא מחדש ומדגים כיצד מתאפשר לילד ליטול חלק ביצירת ה"אנחנו" הטיפולית. **פרדריק אלן** נותן לנקודה זאת מקום מרכזי בכל התהליך הטיפולי. בפרק על יצירת תקשורת ראשונית, מתוך ספרו "פסיכותרפיה עם ילדים", הוא מדגיש את הצורך לאפשר לילד למצוא את כוחותיו להתמודד עם נוכחותו של המבוגר הזר בחדר. המאמר של **ארנה פורמן** עושה סדר בנטייתם של ילדים להחצין את רגשותיהם על העולם החיצוני, ובמיוחד על המטפל. היא מגדירה את תהליך ההחצנה כמצב-ביניים התפתחותי. כאשר קשה לילד לשאת את המצפון הקמאי שלו, הוא יפגוש אותו תחילה מחוץ לו. באופן התפתחותי על המטפל להבין שיש כאן תנועה התפתחותית קדימה, השואפת לתהליך של הפנמת המצפון. אז יוכל המטפל לשתף פעולה עם תהליך מקדם זה, במקום להיבהל ולתקן אותו. **אדית בוקסבאום** בוחנת ומסדרת במאמרה סוגים שונים של התייחסויות טיפוליות לפי המצב ההתפתחותי של הילד.

האבוד

ראשית הטיפול הנפשי הייתה עם מבוגרים. הדגש הושם כידוע בעבר – במיוחד בילדות. גם בטיפול נפשי פורמלי יותר עם ילדים הדגש מושם בעברו של הילד. לעומת זה, תקשורת טיפולית כפי שהגדרנו אותה עד כאן, פניה אל ההווה או אל העתיד. בכל-זאת קיימים שני מישורים חשובים שבהם כל מפגש של תקשורת טיפולית יכול למצוא עניין וערך טיפולי מעשי בעברו של הילד.

דמויות

המישור הראשון קשור לדמויות מן העבר שהילד מעלה באופן דרמטי במהלך התקשורת הטיפולית. מיהו המטפל בעיני הילד? ראינו כי בעובדת היותו דמות חדשה בהווה המאפשרת קידום טמון ערך התפתחותי טיפולי. אבל המטפל עשוי להיכנס גם לנעליהן של דמויות מעברו של הילד, תופעה המכונה העברה. בעולם הטיפולי קיימות גישות שונות לגבי הגדרת העברה. יש הרואים כל התייחסות של מטופל – כולל של ילד – כביטוי של העברה, ויש שמגדירים העברה באופן מצומצם בהרבה. המבקש ליצור תקשורת טיפולית עם ילדים זקוק להגדרה מדויקת ושימושית מספיק שתדריך אותו במבוכ זה.

בספרם של **סנדרלר, קנדי וטייסון** קיימת הגדרה העונה על צורכי המטפל. המחברים, במשותף עם **אנה פרויד**, מבחינים בין סוגים שונים של "משמעות עודפת" שהילד מכניס עימו לחדר הטיפולי. ילדים מביאים צורת התייחסות כללית, הם מביאים יחסים המשקפים את המשפחה הנוכחית, הם מביאים מצבים מיוחדים מן

העבר, והם יוצרים לעיתים העברה קלסית יותר, אם כי דבר זה חריג ונדיר. רק בזו האחרונה יש שחזור של דמויות מן העבר באופן ממוקד ומיוחד למטפל. המחברים מציינים דרכים שונות להבין ולפרש "עודפי משמעות" אלה. בתקשורת טיפולית הילד זקוק להבנה גם כמי שהוא מרגיש שהוא, וגם כמי שגורר עימו משמעות מחוץ לחדר הטיפול. הוא זקוק למטפל שיכול להבחין באיזו רמה החומר העודף נגרר. הפרק אמור לסייע בידי המטפל להבחין בין סוגים שונים של עודפי משמעות, ולא לפרש כל דבר שמקורו מחוץ לחדר כשחזור של דמויות מרכזיות של העבר.

אובדן העצמי

ילד עלול לאבד דמויות חשובות, והוא עלול לאבד את עצמו – את העצמי שלו. אותה הליכה לאיבוד שהזכרנו בסיפור של החיזור שטעה בדרך עלולה לקרות לילד שחש כי עולמו הפנימי אינו מוצא מראה דרך עיני הוריו. כאשר הילד חווה בתוכו רגשות שהוא חש כי הוא חייב להסתיר מהוריו, למשל רצון לחסל אח קטן, הוא אינו מסוגל להחזיק רגשות אלה בתוך עצמו. הוא נהפך לבלתי-מובן לעצמו כי חלק מעצמו מסתתר מחלק אחר. באותו מצב הילד נהפך גם לבלתי-מובן להוריו. ילד כזה יעשה לפעמים כל שבכוחו על-מנת לחזור אל עצמו ולמצוא את העצמי השלם האבוד, וישתמש בכל מבוגר שמוכן לפגוש אותו כדי לחפש אחר עצמו. במצב זה, כל דמות המוכנה ליטול על עצמה תקשורת טיפולית עשויה להיות משמעותית ביותר לאותו ילד. על המבוגר ליצור תקשורת טיפולית, כלומר, לא להפריע לחיפושיו של הילד, והילד יתחבר עם העצמי שאבד. אלה הגדרותיו של **דונלד ו' ויניקוט**. לפי ויניקוט, במפגשים ראשוניים עם ילדים קיים סיכוי מיוחד למפנה עמוק אצל הילד. הילד יוצר בעיני רוחו את המבוגר הנחוץ לו. דרך התייחסות טיפולית הילד יחזור לנקודת ההליכה לאיבוד – במיוחד באמצעות חלומות. לאחר שהילד מתחבר עם עצמו, המטפל משתף את הוריו על-מנת לאפשר את המשכת הריפוי בחיק המשפחה – עכשיו הילד יודע שהוריו מבינים ומקבלים אצלו את מה שפעם הלך לאיבוד. שני המקרים מתוך ספרו של ויניקוט "התייעצויות טיפוליות בפסיכיאטריה של הילד" מדגימים לא רק את כשרונותיו הנדירים של ויניקוט. הם ממחישים גם את כוחותיהם של ילדים המבקשים לחזור לעצמי אבוד דרך תקשורת טיפולית. מקרים אלה – אותם מפגשים חד-פעמיים של ויניקוט עם ילדים במסגרת הקהילה – כוללים תיאור מדויק של הלך-רוחו של המטפל, וניתן לראות בהם מעין סיכום יישומי של המקראה כולה.

מה חסר בספר

חשוב לציין גם מה לא הכנסתי אל תוך ספר זה. למרות חשיבותן של תיאוריות מסוימות של **מלני קליין**, לא הכנסתי דוגמאות מטיפולים. בוויכוח על צדקת דרכה המפרשת הקיצונית איני נמנה עם אוהדיה. אבל במיוחד לא ראיתי משהו בדרך הטיפולית שלה שמאפשר פשרות ויישומים, כלומר, תקשורת טיפולית. אדרבה, אני חושש שהדרך הקלייניאנית על טוהרתה מרפה את ידיו של כל מטפל שלא הוכשר בדרך ספציפית זו. גישה זו של הכל או לא כלום הינה אנטייתזה של ספר זה.

לא הכנסתי מטפלים מהאסכולה של **ז'ק לקן**. אני מודה כי מדובר בחומר שמוכר ומובן לי אך מעט, אבל מהמעט שהכרתי חשבתי שאף כאן קשה למצוא יישום למצב שאינו אנליטי מלא.

חסר לי מאוד חומר ברור ויישומי מבית-היוצר של **היינץ קוהוט**. מכיוון שפגיעות נרציסטית נמשכת לאורך כל הילדות, וגם הזדמנויות לתיקון קיימות לאורך כל אותה תקופה, יש מקום לחשוב על פן זה בתקשורת טיפולית עם ילדים. אך לא איתרתי עד היום מאמר ברמה המתאימה לספר זה המדגים גישה זאת. במידה מסוימת, ספר זה מציג חומר של מטפלים שונים היוצרים מגע טיפולי בדרכים שונות עם ילדים שונים. עדיין חסרה לנו מאוד גישה כוללנית שתנסה להגדיר את התאמת הגישות השונות למצבים מסוימים. על הקורא להסתפק כיום בהמחשה של גישות שונות כאפשרויות, ולחפש התאמה לעצמו ולילד מסוים באופן אמפתי ואמפירי.