

פרק 2

פותחים דלתות

מודל ששת המפתחות להערכה והתערבות בדרמה תרפיה

ד"ר סוזאנה פנדזיק וגלילה אורן ©

כמו מרבית המטפלים¹ באמנויות, דרמה-תרפיסטים נוטים להשתמש במגוון מודלים ל הערכה והתערבות, אשר לא תמיד מבוססים על התחום עצמו: חלק מהשיטות המשמשות מטפלים באמנויות מגיעות מתחומי בריאות הנפש, כמו הפסיכולוגיה והפסיכיאטריה ואפילו משדות כמו הסוציולוגיה והחינוך המיוחד (Snow & D'Amico, 2009). אף על פי ששיטות אלו יכולות לסייע בהערכת התמונה הקלינית ובאבחון הפסיכולוגי של המטופל, הן עשויות להחמיץ חלק מהתהליכים המתרחשים בעבודה טיפולית באמצעות אמנויות. לדוגמה, מרבית השיטות הללו אינן כוללות התייחסות לממד האסתטי - ממד מרכזי ומשמעותי ביותר בטיפול באמנויות (Pendzik, 2013). על מנת להתקדם כתחום עצמאי, הדרמה-תרפיה צריכה לפתח קריטריונים לאבחון והערכה, הכוללים לא רק היבטים פסיכולוגיים, אלא גם את כל ההיבטים הקשורים למקצוע (Pendzik et al., 2012).

מודל ששת המפתחות, שפותח על-ידי ד"ר סוזאנה פנדזיק, מבוסס על מונח המציאות הדרמטית - אחד ממושגי היסוד בטיפול בדרמה. מושג זה מהווה תרומה מקורית וחשובה ביותר של הדרמה-תרפיה לתחום הטיפולי בכללותו. לעומת המציאות הפנטסטית אליה מתייחס להד (2006), המקיפה את היכולת לדמיין גם אם הדימוי נשאר בתוך הראש, ניתן להגדיר את המציאות הדרמטית כסוג של "חוויה ייחודית לאינטראקציה הדרמטית, הכוללת כניסה מוחשית אל תוך מרחב דמיוני, התעסקות במשחק מדומה, התנהגות ב-כאילו, ועוד" (Pendzik, 2006, p.33). במאמריה על המציאות הדרמטית, פנדזיק (2006); (2015) מציינת את העובדה ששמות רבים הומצאו על-ידי הוגים שונים כדי לתאר את המונח הזה, כאשר כל אחד מהם מבטא ומדגיש את הקונטקסט

¹ על אף השימוש בלשון זכר, הכוונה היא גם ללשון נקבה.

הרעיוני ממנו יוצא מחבר המונח. איור 1 משקף את ריבוי השמות המגדירים את המושג ואת הוגי השמות, הבאים ממגוון תחומים (בין היתר, תיאטרון, פסיכולוגיה, סמיטיקה ואתרופולוגיה). לדוגמה, מורנו - אבי הפסיכודרמה - המושפע מתורת המרקסיזם, טבע את המונח "מציאות עודפת" (surplus reality) בהשראת תיאוריית "הערך של עבודה", כדי לבטא את חוויית ההעשרה המתרחשת אצל הפרוטוגניסט, כאשר הוא משקיע במציאות הרגילה את עולמו הדמיוני (1965). לעומתו, ויניקוט (1995), המושרש בתיאוריות התפתחותיות פסיכואנליטיות מדבר על "מרחב המעבר" ועל "החלל הפוטנציאלי" (transitional space, potential space), בעוד שג'ונסון (2009), המציג גישה שמתבססת על משחק, מדבר על "מרחב המשחק" (playspace). יחד עם זאת, יש להניח שרוב ההוגים יסכימו עם המטפורה המתארת את המונח כ"אי של דימיון המתגשם ב-כאן ועכשיו דרך כלים דרמטיים ואמצעים אמנותיים נוספים".

בחירתנו במונח מציאות "דרמטית" נובעת מכמה סיבות. במקורה האטימולוגי ביוונית, המילה "דרמה" פרושה "דבר עשוי, פעולה". בשימושנו במונח "דרמטי", הכוונה היא ל"עשיית פעולה" במובן הרחב. כמו כן, לפי פרדיגמת ה-EPR של ג'נינגס (Jennings, 2012), תהליכי ההתפתחות של המשחק הדרמטי בילדות המוקדמת כוללים פעילויות גופניות של Embodiment, התעסקות השלכתית עם חומרים (Projection), ומשחקי תפקידים (Role) - כלומר, שימוש במדיומים אמנותיים שונים. מכיוון שכל פעילות יצירתית חייבת "עשיית פעולה", המציאות הדרמטית כוללת בתוכה גם אמנויות אחרות כמו מוזיקה, כתיבה יצירתית, אמנות חזותית וריקוד. מילים נרדפות ל"מציאות הדרמטית" בהן נשתמש לסירוגין במהלך המאמר הינן "מציאות היצירה" או "מרחב היצירה", מתוך הבנה שמודל ששת המפתחות יכול להיות שימושי גם לתרפיות באמנויות אחרות.

- *aesthetic space* – Boal
- *fictional present* – Courtney
- *liminal field* – Blatner
- *magic if* – Stanislavski
- *play frame* – Bateson
- *playspace* – Johnson
- *possible worlds* – Elam
- *potential space* – Winnicott
- *subjunctive mood* – Turner
- *surplus reality* – Moreno
- *theatrical reality* - Vakhtangov

איור 1

טיפול בדרמה ובאמנויות כולל ביסודו מסע כלשהו מהמציאות הרגילה אל תוך מציאות היצירה ובחזרה. במהלך המסע הזה מתרחשת חוויה טיפולית, בה עוברים התכנים הסובייקטיביים, המובאים ע"י המטופל לתוך המציאות הדרמטית, תהליך של עיבוד מחודש, הכולל ביטוי, בדיקה וטרנספורמציה. למעשה, אפשר להגיד, שהמגע עם העולם הפוטנציאלי של המציאות הדרמטית הוא הגורם אשר הופך את המסע לחוויה טיפולית (איור 2).



איור 1

מכיוון שהמציאות הדרמטית משמשת כסוג של מצפן בדרמה-תרפיה, ניתן לראות אותה כמדד ראוי, המשקף את דופק הטיפול ונותן באופן מדויק ביטוי לתהליכים הטיפוליים, שמתרחשים במפגש הדרמה-תרפויטי. היחס של המטופל אל המציאות הדרמטית יכול לספק לנו מידע חשוב לגבי המבנה הפסיכולוגי שלו, הדפוסים החברתיים בחייו, עולמו הפנימי, יכולותיו הקוגניטיביות ועוד. מודל ששת המפתחות מנסה להתבונן בכל ההיבטים האפשריים ביחס למציאות הדרמטית - כולל את זיקתה למציאות הרגילה. המודל מתייחס לאספקטים היצירתיים והאמנותיים בטיפול, אלה המתקיימים ב"מרחב המעבר" בין המציאויות, במרחב היצירתי עצמו, במציאות היומיומית ובממד סובייקטיבי הבלתי נראה לעין.

המודל מפרק את התהליך התרפויטי לשש קטגוריות עיקריות, שהן "נקודות עוגן" - מילה נרדפת לקריטריונים, על פי ההגדרה של סמיטסקמפ (Smitskamp, 1996). כל מפתח מחזיק מידע על היבט מסוים של התהליך, כפי שמראה הטבלה:

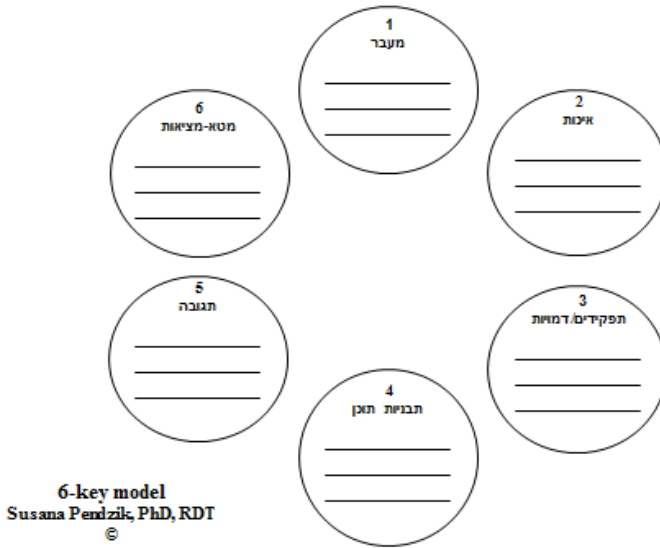
<p>מתייחס לכל הקשור למעבר בין שתי המציאויות וליחס ביניהן: האם המטופל מבדיל באופן ברור ביניהן? מה מאפיין את המעבר? מה מאפשר אותו? האם יש הבדל בין כניסה ויציאה?</p>	<p>מעבר passage</p>	<p>מפתח ראשון</p>
<p>מעריך את האיכות האסתטית של המציאות הדרמטית שנוצרת במפגש הטיפולי, כמו גם את סגנונה המיוחד (סוג, ז'אנר, אמצעי אמנותי וכו').</p>	<p>איכות וסגנון quality</p>	<p>מפתח שני</p>
<p>מתייחס לדמויות המאכלסות את המציאות הדרמטית ואת המפגש הטיפולי בכלל, לתפקידים שהן מגלמות ולתפקידים הפונקציונאליים שמתבצעים בתהליך הטיפולי (כגון: שחקן, במאי, קהל).</p>	<p>תפקידים ודמויות roles & characters</p>	<p>מפתח שלישי</p>
<p>כולל תבניות תוכן כגון תימות, עלילה, קונפליקטים, נושאים, סמלים, דימויים וכל מה שקשור לתבניות תוכן – מלבד דמויות ותפקידים.</p>	<p>תבניות תוכן content patterns</p>	<p>מפתח רביעי</p>
<p>מסתכל בתגובה של המטופל למסע אל המציאות הדרמטית והערכתו אותה לאחר חזרתו למציאות הרגילה.</p>	<p>תגובה response</p>	<p>מפתח חמישי</p>
<p>ממד סובייקטיבי, הכולל תכנים שלא באו לידי ביטוי בכלל (הן במציאות הדרמטית והן במציאות הרגילה).</p>	<p>מטא-מציאות metareality</p>	<p>מפתח שישי</p>

המפתחות לא מדורגים במספרים מתוך עמדה היררכית. כל מפתח מתייחס לאספקט מרכזי אחר של התמונה הכוללת (איור 3). יחד עם זאת, ניתן לומר שבלי המפתח הראשון והמפתח השני (המעבר אל תוך ומתוך מרחב היצירה וקיומו באיכות טובה מספקת), לא ניתן לעשות טיפול בדרמה ובאמנויות בכלל. אפשר לדמות את שני המפתחות הללו למערכת הפעלה בסיסית של מחשב או כלי דיגיטלי אחר - אם מערכת ההפעלה לא נפתחת או לא פועלת כסדרה, אין אפשרות להניע את המכשיר. אמירות אלו הן למעשה פרפרזה מורחבת של

המשפט המפורסם של ויניקוט (1995), לפיו "פסיכותרפיה עניינה שני בני אדם משחקים יחד. מכאן נובע שבמקום שמשחק אינו אפשרי, עבודתו של המטפל מכוונת להביא את המטופל ממצב של אי יכולת לשחק אל מצב של יכולת לשחק" (עמוד 66). שני המפתחות הראשונים מציינים את היכולת של האדם לשחק - להיכנס, לשהות באופן מספק ולצאת מהמציאות הדרמטית. הם משקפים את כוחות האגו הבסיסיים ביותר של האדם בהביאם תמונה של דפוסי ההתקשרות, מסוגלות קוגניטיבית ועוד. כשהיכולת הזאת פגועה, לא קיימת או קיימת באופן חלקי, האפשרויות של המטפל בדרמה או באמנויות מצטמצמות. שני המפתחות הראשונים מתייחסים לענייני צורה, אופן, סגנון. הם עונים לשאלות כגון: "איך מטופל נכנס/יוצא מהמציאות הדרמטית? באיזה אופן המציאות הדרמטית מתבטאת אצלו? איזה ז'אנר מאפיין את היצירה שלו?" וכו'. לעומת זאת, המפתח השלישי והמפתח הרביעי עוסקים באופן יותר מובהק בדברי תוכן. כאן המטפל מתמקד בשאלות על כלל הנושאים שהמציאות הדרמטית מכילה. למשל: "מי מאכלס את המציאות הדרמטית? האם ישנן דמויות שחוזרות על עצמן? אילו נושאים עולים בה? מהו הקונפליקט שמתגלה?"

המפתח החמישי מתבונן על המציאות הדרמטית מבחוץ. הוא קשור ליכולתו של האדם להיות צופה במשחק של עצמו, להרהר על הנעשה, להביט ממבט "על" ולעבד את החוויה לאחר מעשה.

המפתח השישי נותן מקום לתכנים בלתי נראים או ליתר דיוק, "בלתי ניתנים לביטוי מילולי - בין אם תכנים אלו אינם יוצאים לאור כי הם עוד לא מוגדרים בבירור, לא מעובדים מספיק, או בין אם זה בגלל שתכנים אלו מוסתרים, סודיים או אסורים לפרסום. מפתח זה לא תמיד אקטיבי בדרמה-תרפיה, מכיוון שקיום המציאות הדרמטית מאפשר לעיתים קרובות מאוד לתעל תכנים מסוג זה לתוכה. אך כאשר המפתח הזה הופך לפעיל הוא מסוגל "למלא את החלל" בתחושות עצמתיות ואף חסרות פשר.



איור 3

מודל ששת המפתחות הנו שיטה איכותנית, המבוססת על ההתבוננות הסובייקטיבית של המטפל במפגש הטיפולי ובתהליך לאורך זמן. ההתמקדות בכל אחד מההיבטים האלו יכולה לתת לנו מבט-על של התהליך הטיפולי הכולל, ובו בזמן לכוון אותנו להתערבויות ספציפיות. המפתחות קשורים ביניהם בקשר אורגני ומשפיעים אחד על השני. מכאן שהתערבות במפתח מסוים יכולה לגרום לשינוי במפתח אחר וכמובן לשינוי של כל המערכת. ההסתכלות הקפדנית על המפתחות מסייעת למטפל להחזיק את התמונה המורכבת של התהליך הדרמה-תרפויטי, תוך הצבעה על מפתח מסוים הדורש התערבות, דבר אשר מייצל ומזרז את התהליך הטיפולי (פנדזיק, 2005).

המודל הוא אינטגרטיבי: כל מפתח מצטלב עם שיטות אבחון והערכה אחרות, הן בדרמה-תרפיה והן עם מערכות של אבחון פסיכולוגי. לדוגמה, ניתן להסתכל על המפתח הראשון והמפתח השני דרך מודל התפתחותי, כגון פרדיגמת ה-EPR של ג'נינגס (Jennings, 2012). פרדיגמה זו מתייחסת לאופן בו מתפתח המשחק הסימבולי בילדות. לפי הגישה הזאת, בתחילת החיים

המשחק של התינוק הוא משחק גופני, סנסו-מוטורי, חושני וקצבי. שלב זה נקרא Embodiment, מפני שהגוף הוא מרכז המשחק. בהדרגה עוברת זירת המשחק אל מחוץ לגוף - בסביבות גיל שנה וחצי מתחיל הילד לתפעל חפצים בשירות הדמיון וה-"כאילו". זהו שלב ה-Projection, המקביל באופן מובהק ליצירת "אוביקט המעבר" עליו מדבר ויניקוט (1995). לבסוף מתפתח משחק התפקיד (Role), בו הילד מגלם את הדמות בגופו ומשחק כאילו הוא מישהו אחר. המפתח הראשון והמפתח השני קשורים קשר הדוק לפרדיגמת ה-EPR, מכיוון שהכניסה למרחב היצירה יכולה להיעשות דרך כל אחד מאופני המשחק האלה. השימוש באחד מהאופנים האלו יכול לאפשר או לעכב את הכניסה למציאות היצירה, וכמובן, שינוי באופן המשחק (לדוגמה, שינוי מ-P ל-R), יכול לגרום לשינוי באיכות של המציאות הדרמטית המיוצרת.

באותה המידה המפתח השלישי (דמויות ותפקידים) מצטלב עם תיאוריית התפקידים. על פי לנדי (2009), כדי שמערכת תפקידים תהיה פונקציונאלית, היא צריכה להיות גמישה ומגוונת. לכל תפקיד (role) יש תפקיד נגדי (counter role). התפקיד הנגדי הוא התפקיד שנמצא "בצד השני של התפקיד", ומי שמחבר ומאזן בין השניים הוא תפקיד ה"מדריך" (guide). כאשר המפתח השלישי "מהבהב" (במובן שהוא מבקש שההתערבות תיעשה ממנו), אפשר להשתמש בתיאוריית התפקיד על מנת לבצע את ההתערבות הטיפולית הנדרשת. דוגמה נוספת היא המפתח הרביעי, מפתח תבניות התוכן, הכולל, בין היתר, תימות, דמויים וקונפליקטים. במפתח זה כל מטפל יכול להתייחס לתכנים מתוך העמדה התיאורטית הקרובה לליבו (פסיכו-דינאמית, יונגיאנית, נרטיבית, פמיניסטית וכו').

מודל המפתחות מספק סוג של מפה המסייעת למטפל בדרמה לנווט את עצמו דרך התווה ובוהו של תהליך היצירה. ההחלטה לגבי "המפתח הטעון" (המפתח בו כדאי להתערב) נתונה לסובייקטיביות של המטפל; תמונת המצב המסתברת מתוך ההתבוננות במפתחות מצביעה על מפתח אחד (או זוג מפתחות), שיהפכו את ההתערבות הטיפולית לאפקטיבית יותר.

תיאור מקרה: "אימת בית הספר" לומד לשחק

"הכירו את זוג הילדים

שמימנו כולם פוחדים

מי לא שמע עד היום

על מקס ומוריטס זוג איוץ

וילהם בוש, מתוך: מקס ומוריץ

בחרנו להביא תיאור מקרה, כדי להדגים כיצד המפתחות נותנים לנו עוגן וכיווני עבודה, כיצד הם מחדדים את הבנתנו את המטופל ואת התהליך הטיפולי ומבנים את דרכי ההתערבות שלנו. תיאור המקרה מדגיש את החשיבות של המפתח הראשון ביצירת קשר וביצירת מרחב, אשר בתוכו מתאפשר טיפול.

המטופל הוא ניר (שם בדוי), ילד בכיתה ב' - אימת בית הספר: הוא ברח מהכיתה, הרביץ לילדים, רב עם כולם והסתבך בצרות. הוריו נפרדו לאחר גירושים אלימים. לאביו היסטוריה של אשפוזים פסיכיאטריים. בתחילת הטיפול תפקד האב בעבודה והיה מאוזן נפשית כמה שנים. לאחר הגירושים נשאר ההורים לגור באותה שכונה. בתחילת הטיפול ראה ניר את אביו לעיתים קרובות מאוד ללא הסדרי ראייה. הוא טופל על-ידי גלילה אורן בתחנה ציבורית לבריאות הנפש פעם בשבוע. במקביל נפגשה אמו עם מטפלת אחרת מהצוות באופן קבוע.

תקופה ראשונה

יצירת קשר עם גוזל פראי ומפוחד: מפתח הראשון
(מתוך הרשמים של גלילה)

בשתי הפגישות הראשונות עם ניר נדהמתי לפגוש ילד חמוד, יפה תואר, שקט, ביישן ועצור. אך די מהר התהפכו היוצרות והתחילה תקופה מאוד סוערת של יצירת קשר. כשהצעתי משחק השלכתי, הוא התחיל להרביץ לבבות ולזרוק אותן בכל החדר. הוא זרק את הבובות לעברי בכוונה, וכשפגע בי - מיד ברח מהחדר. תוך כדי שאני מחפשת אותו בכל

המרפאה, מודאגת וכאובה, החלטתי, מחוסר אונים, להפוך את החיפוש למשחק! אמרתי בקול רם, כמו במשחק מחבואים עם תינוק קטן: "איפה הגוזל שלי? אולי מאחורי הדלת? אולי מתחת לשולחן...? וכו'. הגדרת החיפוש כמשחק הרגיעה אותו. הוא הציץ וברח, התחבא והתגלה; ובהדרגה גם חזר לחדר.

כשהרביץ לבובות וזרק אותן עלי לימדתי אותו להרביץ כמו שמרביצים לתיאטרון אמיתי! שעות התאמנו במכות תיאטרליות בסגנונות שונים. כמו כן שפכנו גואש אדום על בובות" כמו ששופכים קטשופ בקולנוע. לעיתים קרובות המשחק'גלש' והפך פראי מדי, ואני החזרתי את הגבולות, כמו מורה לתיאטרון. כדי להתמודד עם'הבריוח' שלו מהחדר, שחקנו תופסת ומחבואים, עבדנו הרבה עם הגוף.

לאט לאט האווירה נרגעה, איכות המשחק נהייתה קצת יותר יציבה ועברנו גם למשחקים עם אלמנטים של משחק השלכתי. בנוסף למחבואים שיחקנו"חם-קר"! כשהצעתי משחקים יותר"רגועים", ניר בחר"מלחמה בקלפים", ומהר מאוד גם המשחק הזה הפך להיות מאוד פרוע. ניר החל לרמות, לקחת לעצמו בגלוי ובסתר קלפים חזקים ולשנות את הכללים בכל פעם שהפסיד.

הרגשתי רגשות קשים מאוד. חזרתי להיות חסרת אונים מול יריב משחקי פרוע ושתלטן. הרגשתי שאני חיה בעולם בו החוקים שרירותיים, עולם בו אין לי שום סיכוי להצליח. התמלאתי יאוש. איכות המשחק חזרה להיות פרועה וגבולות משחק-מציאות יומיומית הופרו.

כדי לחזק את גבולות המשחק ולהביא את הרגשות שלי לתוך המציאות הדרמטית, אמרתי: "לא פלא שאתה רוצה את כל הקלפים החזקים: כל איש צבא, לפני שהוא יוצא לקרב, צריך לוודא שיש לו נשק מתאים". הצעתי שלפני משחק המלחמה הוא יחלק את הקלפים כך שהוא יידע בדיוק איזה נשק יש לו ואיזה נשק יש לי. התחלנו לשחק קלפים כאילו אנחנו שני צבאות: צבא אחד חזק וכל-יכול וצבא שני חלש וחסר אונים. לצבא החזק היה מותר לשנות את הכללים אם עמד בסכנת הפסד. המשחק הזה הרגיע אותו. איכות המשחק השתפרה, וביחד עברנו את שלבי התפתחות המשחק על פי ה-EPR.

לקראת סוף תקופה זו אפשר היה להגיד שניר הצליח להיכנס ולצאת מהמציאות הדרמטית באופן סביר. גבולות המשחק התייצבו ואיתם הלך וניבנה קשר של אמון. הרגיעה הורגשה, ומדי פעם ניר אפילו

ביקש לשחק"מלחמה רגל - לפי הכללים - ועמד ללא חשש וללא התפרצויות זעם בסכנת ההפסד!

ניתוח התקופה הראשונה

במהלך החודשים הראשונים התמקדה העבודה במפתח הראשון ובמפתח השני. הטיפול עסק בעיקר בפיתוח הכניסה והיציאה מהמציאות הדרמטית ובחזיון הגבולות ביניהם - זאת כדי לפתח את יכולת השהות במציאות הדרמטית, מבלי להיות מוצף בתוקפנות הרסנית. ויניקוט (1995) רואה ב"יצר" סכנה למשחק ולאגו. כדי שהמשחק יכיל חוויה, כלומר, יביא להתפתחות ויאפשר טיפול, יש צורך ללמוד לשחק משחק בריא. לשם כך אפשר לעקוב אחר ניסיונות המשחק הכושלים של הילד ולהבנות אותם באופן שיאפשר הבחנה בין המציאויות. במקרה זה המפתח השישי - מפתח שבא לידי ביטוי בעיקר בתחושות וברגשות - הכיל חוויות הקשורות ל"הזדהות השלכתית". מושג זה מהווה מנגנון הגנה ראשוני על פי קליין (Klein, 1946). ביון (Bion, 1962) ואוגדן (1979) רואים בו יותר דרך לא מודעת ופרימיטיבית לתקשר רגשות קשים שאינם ניתנים לעיכול. בהזדהות השלכתית המטופל משליך על הזולת רגשות ותחושות שהוא עצמו לא יכול לסבול. הזולת מרגיש רגשות אלו כאילו הם שלו, ולעיתים אף פועל על פיהם. זוהי צורת תקשורת ראשונית, הקיימת בינקות המוקדמת, כשלתינוק אין מילים והוא מוצף בתחושות. תפקיד הסביבה בינקות (ושל המטפל בבגרות) הוא להכיר ברגשות אלו, להעביר אותם עיבוד ולהחזיר אותם למטופל באופן שניתן להכלה. לתהליך זה ביון (1967) קורא "רברי" (reverie). הפיכת הסבטקסט הזה למשחק מובנה היא דרך לעשות רברי תוך כדי בניית היכולת של המטופל לשחק במציאות הדרמטית ולהשתמש בה. גלילה חוותה רגשות קשים כמטפלת. היא הרגישה מותקפת, חסרת אונים. רגשות אלו איימו על מסגרת המשחק והחדר "התמלא" תכנים סמויים - תחושות ורגשות שניר, כנראה, לא יכול היה להכיל. תחושות עצמתיות מסוג זה בדרך כלל מצביעות על אקטיבציה של המפתח השישי. כאשר המפתח השישי מאוד סוער, יש צורך להפוך את הסבטקסט הבלתי ניתן לביטוי לתוכן גלוי (Pendzik, 2012). בפסיכותרפיה וורבלית זה יהיה המקום לאינטרפרטציה, אך שימוש באינטרפרטציה כאן היה בוודאי מכוון את התהליך לכיוון מפתחות התוכן. מכיוון שבדרמה-תרפיה (במיוחד עם ילדים עם קשיים בהתקשרות) המטרה הטיפולית הראשונית היא לעזור להם לפתח יכולת למשחק בריא,

במקום אינטרפרטציה, גלילה החליטה להבנות משחק באופן שייתן ביטוי לסבטקסט. היא דילגה על ההתעסקות עם המפתח הרביעי (תבניות תוכן) ויצקה את הסבטקסט ישר אל המפתחות הראשון והשני. לא הייתה כאן העמקה או אפילו שהיה בשאלות כגון "למה הוא מרגיש כך? מה מקור חוסר האונים?" ותכנים כאלה. ההתערבות במפתח השישי כללה תיעול של התכנים אל תוך המציאות הדרמטית (המפתח הראשון) והיא הובילה לשיפור האיכות של המשחק (המפתח השני). הכנסת התוכן הסמוי אל תוך המציאות הדרמטית אפשרה איכות משחק יציבה יותר. במונחים של פרדיגמת ה-EPR של ג'נינגס (2012) המשחק עבר מ-embodiment פרוע והרסני לאזור של משחק השלכתי (הקלפים היו הויזיקים), שבסופו של דבר התפתח גם למשחק תפקיד (צבאות = role).



תקופה שניה

משחק בסתר - הכוח הסודי של המפתח השני (איכות)

באחד הימים, כששיחקנו חם-קר, החבאתי מיניאטורה בארגו החול. נר נהנה מאוד לחפש את הצעצוע בתוך החול וניגש להחביא שם דברים בעצמו. הוא התחיל לשחק עם מיניאטורות בחול וביקש ממני לשבת עם הגב אליו, כדי שלא אראה את המשחק שלו. בהתחלה היה חרד שאציץ ובדק אותי כל הזמן. עם הזמן נרגע ושקע במשחק דרמטי בארגו החול. במשך כמה שבועות ישבתי עם הגב אליו מבלי לראות דבר. מדי פעם שמעתי קולות מלחמה או כאב. הייתי לגמרי מנותקת מתכני המשחק. ניר שיחק בשקט, בריכוז ובהנאה.

בישיבת צוות התעורר דיון סוער סביב התהליך הטיפולי והטיפול. חלק מהצוות סבר שאנחנו משחזרים חוויה טראומטית שמתרחשת במשפחה, חוויה בה האמא נמצאת, אך לא רואה מה עובר על הילד. הם חשבו שתפקידי לפתוח את נושא הסודות. חלק אחר של הצוות חשב שכיבוד הגבולות שניר מבקש והרשות לשחק בלי"חקירות" הוא חלק מתהליך חשוב בבניית קשר ושיקום האמון של ניר במבוגרים. במשך כמה שבועות הנחתי לניר לשחק כשגבי אליו. כשסיים לשחק לבד תמיד הזמין אותי בנחת למשחק מתבואים או קופסא. שחקנו ברוגע ובהנאה.

יום אחד, לאחר שניגש לארגו החול, כהרגלו, הוציא שני אריות והחל לשחק איתם על השטיח לידי. האריות נלחמו זה בזה מול עיניי. כשהתעניינתי באריות, הוא אמר: "אני מאמן את האריות, כמו שאת מאמנת אוף!" כיצד אני מאמנת אותך?, שאלתי בפליאה: "את מלמדת אותי לריב ב'כאילו', כדי לא לריב באמא, ענה.

התרגשתי מאוד מאמירה זו. הופתעתי מהיכולת שלו לתת משמעות למשחק, להסתכל על עצמו ועל התהליך הטיפולי. בשלב זה הייתה הקלה מסוימת בבית הספר ובעיות ההתנהגות פחתו מעט.

ניתוח התקופה השנייה

בתקופה זו האווירה נרגעה. היכולת להיכנס ולצאת מהמציאות הדרמטית השתפרה מאוד, ויחד איתה, כמובן, גם המסוגלות של ניר לשהות בתוכה באופן איכותי. ארגז החול עזר ליצירת גבול פיזי ברור בין מציאויות ואפשר לניר לבלות זמן משמעותי על קו התפר, במרחב שבין projection- ל-embodiment. משחק המחבואים, שבמפגשים הראשונים עיצב את אופן המשחק ועזר לניר במעבר לשלב ה-projection - בו מתפתח יכולת ההתבוננות ויש יותר שליטה במשחק. יחד עם זאת, התוכן של המשחק היה לגמרי סודי. אפשר לומר שהיה כאן המשך של משחק המחבואים: ניר שיחק מחבואים עם המיניאטורות ו"החביא בגלוי" את תכני המשחק.

הסוגיה שעלתה בין חברי הצוות (משחק עם הגב לגלילה) - הינה סוגיה דיאגנוסטית חשובה מאוד: האם מדובר על חוויה טראומטית, בה ניר עובר דברים קשים, והמבוגרים בסביבתו לא רואים את מה שקורה מתחת לאפס? או אולי זה חלק מבניית אמון עם ילד, שמפחד לספר את סיפורו? ההסתכלות על המפתח השני - מפתח האיכות - יכולה לעזור לנו לעשות את ההבחנה הזאת.

כאשר המשחק ברובו הוא שיחזור של חוויה טראומטית, הוא אינו מרפא. במקרה כזה, המציאות הדרמטית מציפה. האיכות שלה עשויה להיות משעממת, סוערת או קטועה. החוויה היא של איכות לא "טובה דייה" (ויניקוט, 1995). היציאה מהמציאות הדרמטית היא בדרך כלל פתאומית ומלווה בתסכול, זעם או חוסר נחת אחר. לעומת זאת, כאשר המשחק ברובו מכיל חוויה, יש הרגשה של ריכוז עמוק והנאה אסתטית, גם אם התכנים המובאים הם קשים (פנדזיק, 2008). גבולות המשחק נשמרים, והיציאה ממנו מלווה בהרגשה של סיפוק. במקרה כזה ברור, בדרך כלל, שאנחנו נכנסים למציאות הדרמטית, עוברים בה טרנספורמציה מסוימת, ויוצאים ממנה אחרת ממה שנכנסנו לתוכה (איור 1).

איכות המשחק של ניר, בשלב זה, הייתה מאוד רגועה ומושקעת. כשסיים לשחק הוא היה רגוע, נינוח ומסופק. במאמרו "the capacity to be alone" ויניקוט (1958) מדגיש את חשיבות המשחק בנוכחות האובייקט לצורך בניית אמון באובייקט ובעצמי. עצם המשחק בונה כוחות אגו ומאפשר עיבוד של תכנים קשים. ההחלטה האבחונית של גלילה התבססה על המפתח השני: על פי מפתח איכות המשחק, אפשר היה לשער שהמשחק הסודי של ניר הינו מרפא מעצם היותו משחק, לפי הגדרתו של ויניקוט (המוזכרת למעלה). בשלב זה,

אפוא, ההסתכלות על איכות המשחק הייתה יותר משמעותית לצורך בחירת ההתערבות הטיפולית המתאימה מאשר ההתייחסות לתוכן שבו.



איור 5

התקופה השלישית

האיש המפחיד והילד התמים - המפתח השלישי והמפתח הרביעי: חשיבות התפקידים ותבניות התוכן

בתקופה זו ניר המציא וביים הצגה. אני שחקתי ילד, והוא שחק את שאר התפקידים. בהצגה הילד פגש איש שנראה כמו איש נחמד וטוב. אך לפתע הוא דרש ממנו לבצע פשעים עבורו: לשדוד בנקים ולגנוב טלוויזיות. בתחילה הילד סירב, אבל האיש איים עליו והפך לאכזרי. הילד פחד ממנו והלך לבצע את הפשעים שהאיש דרש. תוך כדי הגניבה

הופיע שוטר רשע שתפס אותו. הילד עמד למשפט. השופט היה אכזרי ודן אותו למאסרי עולם עם עבודות פרך. בכלא הילד סבל ממעשיו של סוהר אכזרי ביותר. כאשר הילד סוף סוף השתחרר מהכלא, האיש חיכה לו בחוץ - והסיפור חזר על עצמו.

ההצגה הזאת הייתה מאוד קשה. שחקנו אותה שוב ושוב במשך כמה שבועות. גבולות המציאות הדרמטית נשמרו היטב. בהתחלה איכות המשחק הייתה מאוד שתלטנית: ניר היה הבמאי והמחזאי וקבע כל פרט קטן בהצגה. כשחזרנו על ההצגה מספר פעמים, האיכות השתלטנית נרגעה, והיה לי יותר חופש להמציא טקסט לדמות הילד ששחקתי.

תחילה פיתחתי את דמות הילד ודברתי את רגשותיו. רעדתי מפחד מול"האיש הרע", התחננתי על נפשי מול השופט. כשהילד היה בכלא, שרתי שירים שביטאו את חוסר האונים והסבל שלו. ניר הקשיב לי קשב רב, אך הקשבה זו לא שינתה את קשיחותם ואכזריותם של האיש, השופט והסוהר.

בין חברי הצוות החלו לעלות שאלות לגבי האפשרות שניר עובר התעללות על-ידי אביו. ברור היה שניר קשור אל אביו ופוחז ממנו. ידענו שהאב גרר אותו למריבות רבות. אך כאן הועלו השערות שהאב מתעלל בו באופן ישיר, והתפתח דיון סוער סביב פנייה לפקידת סעד וחוקר ילדים.

באחת הפגישות, כששחקתי את הילד וניר היה השופט, התפתחה

הסצנה הבאה:

השופט: ילד גנב, מה יש לך להגיד להגנתך?

ילד: אין טעם לדבר, אתה לא מקשיב לי.

השופט: אתה חייב לדבר! אתה במשפט!

ילד: אבל העונש קבוע מראש. בשביל מה לדבר?

השופט: דָּבֵר, אמרתי!

ילד: לא רציתי לגנוב, פחדתי מהאיש, יש לו רובה גדול.

גדול. אני לא יודע אם זה רובה אמיתי או לא.

לפעמים אני חושב שכן, ואז אני מיד עושה

מה שהוא אומר לי, כדי שלא יהרוג אותי.

ולפעמים אני חושב שהרובה צעצוע, והוא סתם

מאיים. ואז אני כועס על עצמי שהייתי

פחדן. אני לא יכול לדעת אם האיש מסוכן
באמת או לא. אני פוחד ממנו...! וחוץ מזה הוא
בודד, ואני גם מרחם עליו!

ניר שתק לרגע, ואז בתור השופט אמר: "אל תדאג ילד, אני אשחרר אותך
ואדאג שתהיה רחוק מהאיש, וכך הוא לא יתפוס אותך שוב!
לאורך כל התקופה הזאת, במקביל לעבודה עם ניר, נמשך הטיפול
באם וחל שיפור אדיר בהורות שלה וביכולת שלה לשמור על ניר.
במקביל הייתה פנייה לרווחה שהסדירה את הסדרי הראיה ופיקחה על
המפגשים עם האב.

ניתוח התקופה השלישית

מבחינת המפתח השני, האיכות של התקופה (במובן של "סגנון"), הייתה איכות של סיוט: ההצגה הייתה מעגלית והתסריט חזר על עצמו. אמנם השתתפו בה מספר דמויות, אך בעצם היו בה רק שני תפקידים: הילד בתפקיד הקורבן והמבוגר בתפקיד התוקפן. אם ננסה את זה על פי תיאוריית התפקידים של לנדי, מדובר כאן על תפקיד ותפקיד נגדי - ללא מדריך (Landy, 2009). בשלב זה, כאשר המציאות הדרמטית הייתה יציבה דייה, המפתחות הקשורים לתוכן (מפתחות 3 ו-4) קיבלו משמעות: ניר פתח את סגור ליבו. בעזרת ההצגה הוא סיפר באופן סימבולי מה עובר עליו וכיצד הוא מרגיש. המפתח השלישי (דמויות ותפקידים) הפך למפתח המרכזי להבנה ולהתערבות. חשוב לזכור, שכל הדמיות והתפקידים במחזה או בסיפור שמוטפל מציא הם חלק ממנו - בדיוק כפי שכל הדמויות שמופיעות בחלומות שלנו (לא רק דמות ה"אני החולם") הם חלקים של הנפש שלנו (Perls, 1992). פעמים רבות אדם ילהק את המטפל בתפקיד שקרוב אליו ומפחיד אותו. זו דרכו הטבעית של המטופל ליצור מרחק אסתטי במצב של "קרבת יתר" (underdistance) (Landy, 1996). כשהמטופל מוצף ברגשות, הוא ייתן למטפל להכיל חלקים שלו, שהוא עצמו אינו מסוגל לשאת כרגע. התפקידים בכל דרמה מייצגים, בו זמנית, את היחסים הבין-אישיים והתוך-אישיים (Landy, 1993). ניתן להניח, שהאיש הרע מייצג דמות הורה. דמויות הסמכות - הסוהר, השופט - מייצגות, כנראה, את אנשי החינוך, שנתפסו על-ידי ניר כמענישים, חסרי חמלה ואכזריים. יחד עם זאת, האכזריות של דמויות אלו מייצגת גם יחסים תוך-אישיים: היא מייצגת

את התוקפנות חסרת החמלה של ניר כלפי חוסר האונים והפחדים של עצמו. לכן, כדי להיות במרחק אסתטי ולאפשר לתכנים הכואבים לבוא לידי ביטוי, ניר מלהק את גלילה בתפקיד הילד.

המטרה הטיפולית בשלב זה הייתה לרכך את התוקפנות שלו כלפי עצמו. המפתח השלישי הפך לכניסה, שדרכה אפשר לפתח דיאלוג משמעותי על הנושא. ההתערבות המרכזית נעשתה במפתח זה: כשהמציאות הדרמטית יציבה ואיכותה קומוניקטיבית, אפשר לנהל דו שיח סימבולי עמוק מאוד בתוך מפתח הדמויות.



איור 6

התקופה הרביעית

הילד מחפש בית - אינטגרציה בין המפתחות: צורה, תוכן, תגובה.

לאחר הפגישה, בה"השופט שיחרר את הילד, חל שינוי בהצגה. ניר לקח על עצמו את תפקיד הילד. הוא הסתובב בעולם לבד ואני ניגנתי מוזיקה עצובה מדי פעם דפק על דלת דמיונית, ואני הפכתי להיות אנשים

שונים. הוא ביקש מאנשים אלו לתת לו בית לגור בו, והאנשים סילקו אותו. בתקופה זו השתנתה איכות המשחק: כמעט ולא היו מילים. אני ניגנתי, וניר רקד ילד עצוב. הייתה עדינות רבה ואסתטיקה מסוימת, בה הנגינה והריקוד התאימו זה לזו. כמו בתרגיל'מוביל- מובל', הריקוד הוביל את המוזיקה, והמוזיקה הובילה את הריקוד.

מדי פעם ניר היה יוצא מההצגה ואומר: "איזה מזל שיש לי בית...זאת הצגה נורא עצובה! והיה ממשיך.

לאחר חיפוש ארוך הילד מצא בית אצל מוכר השווארמה, אשר אימץ אותו ולימד אותו לעבוד. הילד נפתח בפניו וסיפר לו סיפורים מהתקופה הקשה שלו. בכל פגישה הייתה משמעות למפתחות הצורה והתוכן. באופן סימבולי הוא שיתף אותי ברגשותיו. בנוסף, ניר פיתח יכולת להיות קהל לעצמו. הוא הכיר בכך שהילד בהצגה הוא'גם אני וגם לא אני'.

בשלב זה חלה הטבה רצינית במצבו של ניר. מרכז הכובד של הטיפול עבר לאם, וניר ואני המשכנו לעבוד ביחד על נושאים מגוונים.

ניתוח התקופה הרביעית

דרך ניתוח התקופה הזו אנו עדים למשמעות וליחסי הגומלין שיש בין המפתחות בכלל ובין אלו הקשורים לצורה ולתוכן בפרט. ברגע שהמציאות הדרמטית הפכה להיות מקום בטוח ויציב, המאפשר ביטוי אסתטי הולם, היא מזמינה לתוכה בדיקה וטרנספורמציה של תכנים קשים: ניר השליך רגשות מורכבים, עיבד אותם דרך ההצגה ויצא מהם מחוזק.

בנוסף לכך פיתח ניר את היכולת להיות קהל לעצמו: הוא הכיר בכך, שהילד בהצגה הוא "גם אני וגם לא אני." תגובותיו מתוך הקהל לא הפרו את המציאות הדרמטית ולא הפריעו לזרימת ההצגה. הן היו יותר כמו "הערות מן הצד" (asides), כפי שהן נקראות בתיאטרון, אשר נתנו ביטוי להתפתחות תפקיד הקהל הפנימי בתוכו. טכניקת ה-aside בתיאטרון משמשת כגשר בין הדמות על הבמה וקהל הצופים: ההערה נאמרת על-ידי הדמות "כאילו" לעצמה, מאחורי הגב של הדמויות האחרות, באופן כזה שיוצר קשר ישיר ותחושה של שותפות עם הקהל ומסמנת יכולת להתבוננות עצמית (Pavis, 1998). זאת המהות של המפתח החמישי, המבטא את יכולת ההתבוננות בתהליך הטיפולי. במהלך הטיפול ניר רכש את כל המיומנויות האלו - היכולת להיכנס ולצאת

מהמציאות הדרמטית, לשחק באופן המאפשר עיבוד של חוויות, להתנסות בחילוף תפקידים ולהתבונן בנעשה. כנראה שכך אפשר לעבור את קשיי החיים...



איור 7

דיון וסיכום

במאמר זה רצינו להדגים כיצד מודל ששת המפתחות של פנדזיק מאפשר תהליך ממוקד של אבחון והערכה בדרמה-תרפיה, מחזק את יכולת ההתערבות באופן ממוקד ומבוקר ומאפשר בדיקה של התהליך הטיפולי באותה שפה בה נעשה האבחון והטיפול.

בתקופה הראשונה של הטיפול היה לניר קושי משמעותי לשחק. הוא היה מוצף ברגשות ללא יכולת להכילם והם באו לידי ביטוי בהתנהגותו. המפתח השישי, התוכן "הבלתי נראה", היה מאוכלס ברגשות קשים וסוערים. הכרה ברגשות אלו והפיכתם לתרגילים ומשחקים פשוטים, עם חוקים קבועים (כמו

מחבואים, חם-קר, מכות בתיאטרון וקלפים), חיזקו את הגבולות של המציאות הדרמטית במרחק אסתטי אפשרי. ההבנה של הקשיים בטיפול נבעה מהסתכלות על המפתח השישי. אך ההתערבות נעשתה במפתח הראשון. לא הייתה שום התייחסות לתכנים בתקופה זו, אלא רק עבודה על הגדרת גבולות המשחק, כלומר, תיעול התחושות הבלתי ניתנות לביטוי לתוך מרחב היצירה. כבר בתקופה זו צצו שני תפקידים, שיתפתחו בהמשך. התפקידים הורגשו בעיקר במפתח השישי: התוקפן הכל-יכול, קובע החוקים והשתלטן, לעומת הקורבן חסר האונים, שחי בעולם שרירותי ואלים.

התקופה השנייה הייתה מעין תקופת דגירה. גבולות המשחק יוצבו, האיכות נרגעה. ובארגז החול, בשקט, בלי שאף אחד יראה, פעפעעו תכנים, סיפורים ודמויות "מתחת לאדמה". בתקופה זו מפתח האיכות היה המפתח המרכזי. ההתבוננות דרך מפתח זה נתנה תשובה לדאגות שעלו בתוך הצוות. התקופה השלישית היא תקופת "ההצגות". התכנים והתפקידים שעלו דרך המפתח השישי בתקופה הראשונה הפכו, לאחר ייצוב המציאות הדרמטית, לעלילה ולדמויות וקיבלו צורה אומנותית: הילד, האיש הרע, השופט והסוהר. בהתחלה הייתה להצגה איכות שתלטנית: ניר היה המחזאי והבמאי הבלעדי; גלילה הייתה השחקנית הצייתנית. הצורך בשליטה קיבל מבנה אומנותי דרך דמויות המבוגרים - שוב דוגמה לתכנים רגשיים שעוברים טרנספורמציה לא פרשנית דרך המגע עם המרחב היצירתי. ככל שניר שיחק שוב ושוב את דמויות השתלטנים במציאות הדרמטית, הצורך שלו בשליטה נמוג בהדרגה והחל דו-שיח משמעותי בתוך הדמויות.

האיכות בשלב זה הייתה איכות של סיוט. למרות מספר הדמויות הרב, היו רק שני תפקידים: ילד חסר אונים ומבוגרים אלימים ונצלנים - תפקיד ותפקיד-נגדי ללא מדריך (guide). מצב כזה הוא מצב של אין מוצא. המדריך אמור להכיל את שני הצדדים ביחד ולתת מקום לקונפליקט ופרדוקס (Landy, 2009). כשיש תפקיד ותפקיד נגדי ללא מדריך, קיים מאבק תמידי חסר חמלה ואמפטיה. בתקופה זו שוב היה המפתח השישי (הבלתי נראה) מאוד פעיל. עלתה השאלה אם ניר עובר התעללות. מכיוון שהמפתח הפעיל בתקופה זו היה מפתח דמויות ותפקידים, גלילה בחרה להביא את הסבטקסט לבמה באמצעות הטקסט של דמות הילד. היא שאלה באופן סימבולי אם לאיש יש רובה אמיתי, או שהוא בעיקר מפחיד. עצם השאלה וההכרה, שאולי "יש לו נשק" ושניר גם אוהב אותו ומרחם עליו, הביאה הקלה ואפשרה את המעבר לתקופה הבאה.

בתקופה הרביעית "נולד המדריך". בהתחלה המדריך היה המוזיקה, שהחזיקה את הרגשות. המוזיקה הכילה גם את הילד וגם את האנשים שסילקו אותו. כלומר, את התפקיד ואת התפקיד-הנגדי. ברגע שנולד המדריך, יכול היה ניר לשחק את תפקיד הילד. העבודה הייתה בעיקר בריקוד ובנגינה. שוב ללא מילים, מעין תהודה לתקופה השנייה ולמשחק השקט בארגז החול, רק שהפעם התוכן היה גלוי וניר נתן מקום גם לגלילה בעלילה. המפתח החמישי התעורר - ניר התעניין בדרמה שנוצרה, כשהעיר בהערה מן הצד: "איזה מזל שיש לי בית, זה סיפור עצוב!" מתוך זה נולד מוכר השווארמה - המדריך קיבל דמות ותפקיד. נוצר תפקיד חדש של מבוגר מיטיב וחזק - אבא מאמץ שיכול להקשיב לסיפורי העבר, ללמד את הילד מקצוע ולהכין אותו לעתיד.

במאמר ובתיאור המקרה רצינו להדגים כיצד מודל ששת המפתחות מאפשר תהליך ממוקד ושוטף של אבחון והערכה בדרמה-תרפיה, מחזק את יכולת ההתערבות באופן מבוקר ובודק את התהליך הטיפולי באותה שפה בה נעשה האבחון והטיפול. המודל מאפשר אינטגרציה בין האומנותי והטיפולי, בין גישות שונות בדרמה-תרפיה ובין עולם הפסיכולוגיה והפסיכותרפיה לבין שפת הטיפול באמצעות אמנויות.

יתרה מזו, המודל מדגיש את החשיבות של בניית היכולת להיות במציאות הדרמטית, לא רק כי זה הכלי של הדרמה-תרפיה, אלא מפני שמיומנות זו הינה חלק חשוב מתהליך הטיפול. במילים אחרות, השימוש במפתח הראשון ובמפתח השני בתחילת טיפול חשוב והכרחי לא רק מפני שהוא בונה את התשתית לעבודה בטיפול באמנויות, אלא בעיקר בגלל שהיכולות להיכנס, לצאת ולשהות באופן משמעותי בתוך מציאות היצירה הינן מיומנויות המחזקות את יכולתנו לשאת את קשיי החיים ומפתחות דרכי התמודדות בריאות (ויניקוט, 1995; להד, 2006).

המשחק מתפתח בילדות באופן טבעי. בהתפתחות תקינה הוא חלק מתהליכי בשלות טבעיים, כמו התפתחות השפה (Jennings, 2010). אין ספור פסיכולוגים, אנשי חינוך ואמנים דיברו על חשיבות המשחק בהתפתחות הרגשית. אריק אריקסון, בשנת 1960, בספרו *ילדות וחברה*, הדגיש את חשיבותו של המשחק בבניית האגו של הילד. הוא ראה ביכולת לשחק בריאות נפשית וחלק מתהליך התפתחותי, בו הילד מעבד את חוויותיו ומפתח יכולות להתמודד עם מורכבות החיים. ווינקוט (1995) לקח את החשיבה הזאת כמה צעדים קדימה, כשהוא שם במרכז התיאוריה שלו את היכולת להיות ב"מרחב הביניים". ווינקוט מדגיש את הקשר העמוק בין התפתחות תקינה, יכולת לשחק

ובריאות נפשית. בייטסון ומרטין (Bateson & Martin, 2013) מחזקים את הדעות הללו מתוך שדה הביולוגיה, בטענה שלפי הממצאים האחרונים, חיות שמשחקות יותר בצעירותן נוטות לשרוד בקלות רבה יותר בתוך הסביבה הטבעית. בנוסף, הם מדגישים את הקשר בין חשיבה והתנהגות "משחקית" (playful) אצל בני אדם ופיתוח יצירתי של דרכי התמודדות עם אתגרים.

בתהליך הטיפול הדרמה-תרפויטי, כשאנחנו עובדים על ייצוב האיכות של המציאות הדרמטית, אנחנו בעצם עובדים במקביל בכמה מישורים. אנו מחזקים את כוחות האגו של המטופל, בונים את הברית הטיפולית ויוצרים את המרחב בו יכול להתרחש טיפול. העבודה נעשית בו זמנית, מכיוון שאי אפשר ליצור מציאות דרמטית 'טובה דייה' במקום שאין בו אמון, או שכוחות האגו דלים מדי. ויניקוט (1995) מטיב להגדיר זאת כאשר הוא קובע שהמשחק הוא תנאי בסיסי להתרחשות טיפול משמעותי, ולא רק עם ילדים. אמנם העבודה בדרמה-תרפיה עם מבוגרים שונה מזו עם ילדים, ההבדלים באים לידי ביטוי באמצעים או בדרך, אך לא במהות - היכולת לייצר מציאות דרמטית הינה מרכיב הכרחי בכל טיפול באמצעות אמנויות; ולכן, מודל ששת המפתחות משמש מצפן גם בעבודה עם מבוגרים (פנדזיק, 2003, 2008, 2012).

קיים ויכוח בין מטפלים לגבי השאלה אם המטפל חייב "לעקוב אחר המטופל", או שהוא יכול "להביא" תרגילים ומבנים שהוא יוזם לפגישה הטיפולית. כאשר היכולת של המטופל להיכנס ולשהות במרחב היצירה היא חלקית או לא קיימת, אנחנו מאמינות שהמטפל חייב לחפש את השער למשחקיות וליכולת היצירה של המטופל הספציפי. אצל מטופלים רבים יכולת זאת קשורה, בין היתר, לאופן הפעילות (במובן של ה-EPR), או למדיום האמנותי בו הם מרגישים חופשיים יותר כדי ליצור "אי של דמיון" שמסוגל להכיל את התכנים. בתוך כל מדיום אמנותי קיימים כלים ייחודיים, בהם המטפל יכול להשתמש כדי לעזור למטופל ביצירת מציאות דרמטית טובה דייה. לדוגמה, בטיפול במוסיקה זה יכול להיות השימוש בכלי או בסגנון מוזיקלי מסוים (Bensimon, et al., 2012; Gilboa, et al., 2011); בטיפול באמנות חזותית, השימוש בחומרים שונים, וכו' (Hyland Moon, 2011; Huss, 2011). בעבודה עם ניר, גלילה השתמשה במגוון מדיומים ואופנים, הכוללים משחקים (games), ארגו חול, משחק תפקידים, דרמה, מוסיקה וריקוד. ההתערבות הטיפולית התחילה בהכרה ברגשות שעולים במפתח השישי והבנייתם כמשחקים פשוטים (מחבואים, חם-קר, מכות בתיאטרון וקלפים), כדי לחזק את הגבולות של המציאות הדרמטית במרחק אסתטי. השימוש במפתחות

מאפשר לנו להרחיב את הבנתנו לגבי השאלה כיצד למצוא את הפתח ליצירה של אדם ספציפי. כאשר השער ליצירה נמצא והאיכות המשחקית מתייצבת, המציאות הדרמטית מקבלת עומק והופכת לאזור עשיר ומעשיר, שהשהות בו מאפשרת עיבוד של תכנים רגשיים, טרנספורמציות ודו-שיח משמעותי.

תודות

אנחנו רוצות להודות לעטרה גרודז'נסקי על עזרתה הנדיבה והמדויקת בעריכה הלשונית של הפרק.

מקורות

אריקסון, א. (1960). *ילדות וחברה*. (תרגום: א. רפ.). תל אביב: ספרית הפועלים.

אוגדן, ת. (1987). *הקצה הפרימיטיבי של החוויה*. (תרגום: א. ברנשטיין וח. אהרוני). תל אביב: עם עובד.

ויניקוט, ד.ו. (1995) [1971]. *משחק ומציאות* (תרגום: י. מילא). תל אביב: עם עובד.

להד, מ. (2006). *מציאות פנטסטית: הדרכה יצירתית בתרפיה*. טבעון: נורד.

פנדזיק, ס. (2005). מודל אינטגרטיבי של אבחון בדרמה-תרפיה. *טיפול באמצעות אומנויות*, כרך 3, חוברת 3, פברואר, 28-40.

פנדזיק, ס. (2015). המציאות הדרמטית: הגדרתה וערכה הטיפולי. *טיפול באמנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי*, כרך 5 גיליון 1 יוני 2015, בדפוס.

Bateson, P. and Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bensimon, M., Amir, D., Wolf, Y. (2012). A pendulum between trauma and life: Group music therapy with post-traumatized soldiers. *Arts in Psychotherapy*, 39, 223– 233.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. London: Heinemann.
- Bion, W. R. (1967). *Second thoughts: Selected papers on psychoanalysis*. New York: Basic Books.
- Gilboa, A., Zilberberg, D., Lavi, D. (2011). What's a piano? Music therapists portray the "musical personality" of the piano. *Music Therapy Perspectives*, 29, 2; 138-148.
- Huss, E. (2011). Bedouin women's embroidery as female empowerment: Crafts as culturally embedded expression within art therapy (pp.215-230). In: C. Hyland Moon, (Ed.), *Materials and media in art therapy*. New York and Hove, East Sussex: Routledge and Taylor & Francis.
- Hyland Moon, C. (2011). (Ed.) *Materials and media in art therapy*. New York and Hove, East Sussex: Routledge and Taylor & Francis.
- Jennings, S. (2010). *Healthy attachment and neuro-dramatic-play*. London: Jessica Kingsley.
- Jennings, S. (2012). Drama therapy assessment through Embodiment-Projection-Role (EPR). In D. Johnson, S. Pendzik, S. Snow (Eds.), *Assessment in drama therapy*, (pp.177-196). Springfield, IL: Charles. C. Thomas.
- Johnson, D. R. (2009). Developmental transformations: Toward the body as presence. In D.R. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current*

- approaches to drama therapy* (pp.89-116). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Klein M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. In: M. Klein (ed.), *Development in Psychoanalysis*. London: Hogarth Press,
- Landy, R. (1993). *Persona and Performance*. New York: Guilford Press.
- Landy, R. (1996). The use of distancing in drama therapy. In: *Essays in drama therapy: The double life* (chapter 2, pp.13-27). London: Jessica Kingsley.
- Landy, R. (2009). Role theory and the role method of drama therapy. In: D. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in Drama Therapy* (pp.65-88), Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Landy, R. and Butler, J. (2012). Assessment through role theory. In D. Johnson, S. Pendzik, S. Snow (Eds.), *Assessment in drama therapy*, (pp.148-176). Springfield, IL: Charles. C. Thomas.
- Ogden, T. (1979). On Projective Identification. *International Journal of Psychoanalysis*, 60, 357-373.
- Pavis, P. (1998). *Dictionary of theatre terms, concepts, and analysis*. Toronto: University of Toronto Press.
- Moreno, J.L. (1965). Therapeutic vehicles and the concept of surplus reality. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry* 18: 4, 211-216.
- Pendzik, S. (2003). Six keys for assessment in drama therapy. *Arts in Psychotherapy*, 30, 91-99.

- Pendzik, S. (2006). On dramatic reality and its therapeutic function in drama therapy. *Arts in Psychotherapy*, 33, 271-280.
- Pendzik, S. (2008). Using the 6-Key Model as an intervention tool in drama therapy. *Arts in Psychotherapy*, 35, 349-354.
- Pendzik, S. (2012). The 6-Key model: An integrative assessment approach. In D. Johnson, S. Pendzik, S. Snow (Eds.), *Assessment in drama therapy* (pp 197-222). Springfield, Il: Charles. C. Thomas.
- Pendzik, S. (2013). The 6-key model and the assessment of the aesthetic dimension in dramatherapy. *Dramatherapy – Journal of the British Association of Dramatherapists*, 35:2, 90-98.
- Pendzik, S., Johnson, D., Snow, S. (2012). State of the art in drama therapy assessment. In D. Johnson, S. Pendzik, S. Snow (Eds.), *Assessment in drama therapy*, (pp. 46-57). Springfield, Il: Charles. C. Thomas.
- Perls, F. (1992) [1969]. *Gestalt therapy verbatim*. Gouldsboro, ME: The Gestalt Journal Press.
- Smitskamp, H. (1996). Brief dramatherapy: The need for professional diagnosis. In A. Gersie (Ed.), *Dramatic approaches to brief therapy* (pp.98-110). London: Jessica Kingsley.
- Snow, S. and D'Amico, M. (2009). *Assessment in the creative arts therapies: Designing and adapting assessment tools for adults with developmental disabilities*. Springfield, Il: Charles C. Thomas, 3-28.
- Winnicott, D. W. (1965) [1958]. The capacity to be alone. *Maturational process and the facilitating environment: Studies in*

the theory of emotional development. (pp.28-34). London:
Hogarth Press.