

לגלם דמויות רבות – לדבר בשפות מגוונות

הבנת קשיים ומורכבויות בטיפול מבוסס אמנויות באמצעות התבוננות בבחירת התפקידים ובבחירת שפות היצירה של המטפל – שני מודלים להדרכה מבוססת אמנויות

ד"ר רוני ברגר

תקציר:

מאמר זה מציג שני מודלים חדשים לשילוב בהדרכה מבוססת אמנויות. כל אחד מהם מציע ציר באמצעותו ניתן להתבונן ולבחון קשיים ומורכבויות בטיפול מבוסס אמנות מפרספקטיבה יצירתית וצורנית. הראשון, מתבסס על תיאורית התפקיד שפיתח לאנדי ונקרא "לגלם דמויות רבות". מודל זה מגדיר את תפקידי המטפל באמנויות במונחים של תפקידי תיאטרון ואז מציע להתבונן, לבחון ולבחור דרכם את תפקיד ועמדת המטפל. הוא מאפשר לזהות בחירות תפקיד לא מותאמות ולהציע דרכים לשפרן. המודל השני מתבסס על מודל הגשר מאח"ד שלהד ואילון פיתחו ועל מודל ה EPR שגינינגס פיתחה להערכה ולטיפול ושמו "לדבר בשפות מגוונות". הוא מתבונן במשמעות של בחירת המדיום והשפה היצירתית לקיום ההתערבות המסוימת באופן שבו הוא יכול לקדם את התהליך, או לחילופין לעכב אותו. שני המודלים שמוצגים מתמקדים במשמעות ובהשלכות שיש לרעיונות אלו על בחירות התפקיד, עמדת ועבודת המטפל. המודלים נוצרו כדי לסייע בתהליכי הדרכה מבוססת אמנויות (Creative supervision) למנחי קבוצות בשילוב אמנויות, למטפלים באמנויות בכלל ובדרמה בפרט וכדי לסייע להם בתהליכי פיתוח המדריך הפנימי. המאמר מלווה בדוגמאות שממחישות את יישומי המודל בהדרכה וגם מציגות את הפוטנציאל הרב שבקיום הדרכה מבוססת אמנויות. הוא מדגים את האופן שבו הדרכה מבוססת אמנויות מרחיבה את מודעות המטפל ואף מקנה לו כלים יצירתיים לעבודתו בשטח, נותנת אמונה והשראה.

מבוא – או, למה צריך את המודל הזה

כמורה ומדריך לאנשי מקצוע בתחומי הטיפול באמנויות אני מודע לצורך הגובר בתיאוריות ייחודיות היכולות לעזור לאנשי המקצוע בתחום להתבונן, להבין ולהבנות את התהליך הטיפולי מפרספקטיבה יצירתית, כזו הקשורה בשאלות של "צורה" (Artistic form) ולא רק בשאלות של תוכן הקשורות יותר לגישות פסיכולוגיות. התייחסות זו נוצרה מתוך ההבנה כי תהליך הטיפול מבוסס האמנויות הוא ייחודי ושונה מתהליכי טיפול אחרים. הוא כולל שני תהליכים המתקיימים במקביל ובמשולב. הראשון המבקש לקדם את התהליך הטיפולי מפרספקטיבה צורנית-אסתטית ובאמצעים יצירתיים בזמן שהשני מבקש לקדם את התהליך מפרספקטיבה של תוכן (נרטיבי-פסיכולוגי) ותובנה (insight) ומתקיים באמצעים שהם בעיקר מילוליים. לדעתי, כדי ליצור טיפול הוליסטי ואפקטיבי, יש לשלב את שתי הפרספקטיבות האלה, הצורה והתוכן. באופן זה "שאלות הצורה" ובחירתה אמורות להתייחס

לשאלות התוכן ולקדם תהליכים פסיכולוגיים במקביל ליכולתן לעמוד בפני עצמן ולהציע דרכים לקידום את פיתוח העצמי היצירתי. שאלות הצורה ייבחנו למשל באיזה מדיום אמנותי (דרמה, תנועה, סיפור, מוסיקה, אמנות חזותית) יתאים לבצע את ההתערבות, באיזה חומר ובאיזה ג'אנר/סגנון/טכניקה אמנותי כדי להשתמש כדי לקדם את התהליך. אישית אני נמשך יותר לעבודה בגישת ה Art as Therapy ששמה במרכזה את התהליך והעשייה היצירתיים ופחות את התהליך הקוגניטיבי-ורבאלי (ברגר 2014).

בעבודתי לאורך השנים אני נוכח כי רוב ההזכרות הניתנות בתחום מתבססות בעיקר על התבוננות ושאלות מפרספקטיבה פסיכולוגית, המתמקדת בנרטיב ומשמעותו ופחות מפרספקטיבה צורנית-ארטיסטית. אני נוכח גם כי רובן פועלות בדרכים מילוליות וקוגניטיביות ופחות באמצעים יצירתיים. לדעתי תהליך זה מחליש את יחודו ואת כוחו המרכזי של המקצוע כאשר מתרחק מפיתוח העצמי היצירתי (creative self) והאומן שבמטפל לטובת פיתוח תהליכי תובנה קוגניטיביים ודרכי עבודה מילוליות. הוא מחליש את אמונת אנשי המקצוע בכלי ובשפה הייחודית שלו ומרחיק אותם מהעשייה היצירתית עצמה, שהיא, לדעתי, לב ומהות הטיפול באמנויות (ברגר 2014). לדעתי הדרכה הניתנת למטפלים באמנויות ולמנחי קבוצות בשילוב אמנויות צריכה להינתן מפרספקטיבה ובאמצעים מבוססי אמנות. הדרכה כזו תתרום לחיזוק האמן שבמטפל, תרחיב את ארכז הכלים היצירתי שלו ותיתן לו אמונה והשראה בכלי.

שני המודלים שהמאמר מציג התפתחו באופן ספונטני במהלך עבודתי כמדריך ועבודתי כמטפל. הם התפתחו והומשגו מתוך הניסיון להתבונן ולהבין מורכבויות וקשיים שעולים בטיפול מתוך פרספקטיבה יצירתית-צורנית ולא רק מפרספקטיבה המתבססת על שאלות של תוכן וגישות פסיכולוגיות.

שאלותיי התייחסו לסוגיית תפקיד המטפל באמנויות וכן לסוגיית "הצורה" – לבחירת המדיום והג'אנר היצירתי המסוים ולטכניקות עבודה המתאימות לכל התערבות. מצאתי ששאלותיי רלוונטיות לכלל המטפלים באמנויות ולכאלו שעובדים בתפיסת שילוב האמנויות בפרט. לאחר שלא מצאתי מקורות תיאורטיים מספקים בספרות החלה המשגת המודל. בפועל, המודלים מרחיבים את התפיסות והיישומים של המודלים עליהם מתבססים לטובת תהליכי הדרכה ולטובת פיתוח המדריך הפנימי (ולא בתהליכי המטופל). למרות שניתן להתייחס למודלים אלו באופן עצמאי ולבסס הדרכה רק עליהם אני מציע לשלב אותם גם עם גישות ותיאוריות אחרות. שילוב זה, של צורה ותוכן, ירחיב ויעמיק את הפרספקטיבה וייעל את ההדרכה.

- שני המודלים שמוצגים במאמר מתייחסים גם לסוגיות שקיימות בעבודה קבוצתית בשילוב אמנויות ולתהליכי הדרכה למנחי קבוצות ולמטפלים קבוצתיים בשילוב אמנויות. בחרתי לכתוב את המאמר בשפה שמתייחסת בעיקר למטפלים כדי להימנע מסרבול בכתובה ומתוך התאמה לספר שמיועד בעיקר למטפלים באמנויות. למרות זאת ברצוני להדגיש כי המודלים

שמוצעים פה רלוונטיים גם לתהליכים אלו ולכן גם חלק מהדוגמאות שמובאות פה לקור מהם.

לגלם דמויות רבות

המודל "לגלם דמויות רבות" מתבסס על תיאורית התפקיד מהדרמה תרפיה שפיתח לאנדי (Landy, 1999) ומתמקד במשמעותה והשלכותיה על התפקיד, עמדת ועבודת המטפל ולא על אלה של המטופל, תחום שלאנדי התמקד בו. המודל אוסף, מחבר ומארגן מונחים קיימים בדרך היוצרת אינטגרציה וממשיגה ציר תיאורטי נוסף שבעזרתו המדריך (supervisor) יכול להתבונן ולהבין את תפקידו ודמותו של המטפל באמנויות ובדרמה תרפיה בפרט וסוגיות הקשורות בה במונחים של תפקידי תיאטרון. המודל יוצר "מפת תפקידים" שמאפשרת למטפל לבחור בצורה מדויקת ומותאמת יותר את התפקיד והעמדה הטיפולית שמתאימים לסיטואציה הטיפולית ושיקדמו אותה.

Taking a Role - הנחות יסוד

מונח הדמות – תפקיד (Role) הוא מונח בסיסי בדרמה תרפיה. רוברט לאנדי, אחד מחלוצי הדרמה תרפיה מתייחס אל החיים כאל דרמה ומופע. הוא טוען כי בני אדם הם משחקי תפקיד מייסודם וכי הם נוטלים ומשחקים תפקידים כחלק שגרתי לאורך כל חייהם (Landy, 2001). לאנדי טוען כי במהלך החיים ותוך כדי משחק זה מתנסים בני האדם בגילום תפקידים מגוונים שבעזרתם הם יוצרים לעצמם טקסונומיה ומערכת תפקידים. באמצעות אינטראקציה בין התפקידים הללו יכול האדם להגדיר את עצמו ובכך להגדיר את מכלול הרגשות, מחשבות, תחושות שיש לו על עצמו ועל הסובבים אותו. עפ"י תיאוריה זו הקרויה "תיאוריית התפקיד" נתפס האדם כמכלול תפקידים, שנמצאים באינטראקציה מתמדת ומורכבת בינם לבין עצמם – בעולמו הפנימי של האדם כמו גם באינטראקציה עם דמויות ותפקידים של אנשים אחרים שנמצאים מחוצה לו (Landy 1999, 1993, 1996, 2009). בדומה לגישה הרווחת בעבודה קבוצתית על-פיה הקבוצה היא מיקרוקוסמוס של החיים ומעבדה לחקר היחסים, הדמויות והתפקידים שמגולמים במערכות היחסים שמתקיימים בין המשתתפים, כך הדרמה תרפיה והפסיכודרמה מאפשרים לחקור את התפקידים האלו דרך פעולה ומשחק במרחב הדרמטי-משחקי הבטוח. התנסות משחקית ומעבדתית זו מאפשרת להתבונן ולחקור את איכות, פונקציונאליות ומשמעות התפקיד המסוים, ואף להרחיב את מגוון התפקידים שהאדם יכול לגלם. תהליך זה של היכרות, הגמשת והרחבת רפרטואר התפקידים האישי יכול להוות מטרה טיפולית כשלעצמה שכן הגשמתו והרחבתו יתרמו לתהליך מקביל בקבוצה וביחיד (זיו ובהרב, 2001; פר, 2003; רוטאן וסטון, 2004; רוזנוסר, 1997). בהתייחסות לתיאורית התפקיד שפיתח מורנו, אבי הפסיכודרמה גם לאנדי טוען כי התפקידים אינם נפרדים זה מזה ונמצאים בקשר מתמיד. הוא טוען כי לכל דמות-תפקיד (Role) יש דמות-תפקיד הופכית או משלימה (counter role) ויחסי דמות ורקע מתקיימים ביניהם. כאשר תפקיד מסוים יהיה דומיננטי ובולט, השני יהיה ברקע ולהפך. התפקיד הנגדי/משלים

יימצא בצדו הקוטבי של הדמות. לא מדובר על דמות טובה או רעה אלא על היבט צלי (shadow) שהאדם מעדיף להתעלם ממנו או להכחיש את קיומו. למרות שהאדם שואף שמערכת התפקידים שלו תהיה מאוזנת, ולאור המורכבות שקיימת במערכת היחסים ההיררכית הזו עשויים להיווצר ריבים וקונפליקטים בין הדמויות, דבר שעשוי ליצור חוויה של לחץ, בלבול וחרדה. מכיוון שדפוס התפקידים והרפרטואר שלהם עוצבו לאורך התפתחות האדם הגמשתם והרחבתם אינה פשוטה. כדי לעזור לדמויות לתקשר ולמצוא ביניהם את האיזון, לאנדי מגדיר דמות נוספת - המדריך (guide). דמות זו מגשרת ומאזנת בין התפקיד לתפקיד ההופכי ובעלת יכולת התבוננות גבוהה יותר על הסיטואציה, על התהליך ועל האדם. המדריך מייצג את החלק שעוזר לאדם ליצור אינטגרציה ומציאת הדרך האוטנטית שלו. העבודה על הדיאלוג ומתן המקום לדמויות השונות מרחיבה את רפרטואר ומנעד התפקידים, מפתחת את יכולת התנועה והגמישות ביניהם וחושפת היבטים נוספים של האישיות. האפשרות שתיאוריית התפקידים מאפשרת לתת לדמויות מנוגדות מקום ולקיים אתן דיאלוג, לקורבן ולתוקפן, לגברי ולנשי וכד', יכולות לעזור לאדם לפתח סובלנות ואמפטיה לאמביוולנטיות שבחיים, ערך טיפולי כשלעצמו (Landy, 1999, 1993, 1996, 2009).

רעיון זה של שיח ותנועה בין דמויות נוכח גם בקונספט הדמות והרקע וברעיון הפולאריות של הגשטאלט, שגם בה עצם המגע, הדיאלוג והקשר בין שני מצבים אלו הוא במובנים רבים עצם העניין (Zinker, 1997). באופנים אחרים רעיון זה יתקיים גם ברעיון של הסיפור הדומיננטי וסיפור הרקע בגישה הנרטיבית שפיתחו וויט ואפסטון (McLeod, 2003) כמו גם בפסיכודרמה (Garcia & Buchanan, 2009), ואולי בכלל ובדרכים שונות בכל גישה טיפולית המכירה בריבוי קולות, כולל השיח הפסיכואנליטי הראשוני בין הסופר-אגו והאיד, המודע והתת-מודע, השד הטוב והשד הרע אצל פרויד וקליין (McLeod 2003).

לגלם דמויות רבות – בסיס קונספטואלי:

התפיסה שעומדת בבסיס המודל "לגלם דמויות רבות" קשור לתיאוריית התפקיד של לאנדי. היא מפתחת אותה למטרות הדרכה (supervision) ומתמקדת בהשלכותיה לתפקיד ולעמדת המטפל באמנויות ולא לאלה של המטופל. בבסיס המודל נמצאת ההנחה כי תפקיד (Role) המטפל באמנויות היא בעצם מולטי תפקיד הכוללת דמויות ותפקידים (Roles) רבים ומנוגדים (counter Role), שלכל אחד מהם מאפיינים, צרכים, וביטויים שונים. חלק מהדמויות "אוהבות" להיות בקדמת הבמה בזמן שאחרות "מעדיפות" להישאר מאחורי הקלעים; או, אולי, לא להיכנס בכלל לתיאטרון. יש דמויות / תפקידים (role) שמעולם לא ירדו מהבמה ואחרות שמעולם לא עלו עליה. כמו בתיאטרון, לעיתים יש קונפליקטים, יריבויות והתנגשויות בין הדמויות ובין הרצון שלהן לפעול או לחדול, לעלות או לרדת מהבמה. בו זמנית וכדי להציג מחזה שלם יש צורך בכולן. לאנדי גורס כי גמישות בלקיחת והחלפת התפקידים יכולה לעזור לאדם בתפקודיו החברתיים השונים בחיים - בתנועה המתקיימת ובמעברים

בין סיטואציה לסיטואציה, תפקיד לתפקיד. הוא טוען כי תהליך הרחבת התפקידים והיכולת לנוע בניהם בצורה גמישה היא חלק ממטרת הטיפול בדרמה תרפיה (Landy 2009).

כדי שהמטפל יוכל לעבוד בצורה יעילה ומיטיבה הוא צריך לזהות איזה תפקיד שיגלם יהיה יעיל ביותר לביצוע ההתערבות הטיפולית המסוימת, או במונחי תיאטרון איזו דמות צריכה לעלות לבמה במערכה הספציפית. בעבודתי כמדריך שמתי לב כי במקרים רבים המורכבות והקושי מגיעים כאשר הסיטואציה הטיפולית דורשת מהמטפל לגלם דמות שאינה נמצאת ברפרטואר התפקידים שלו ו/או כאשר המטפל מתבלבל ומעלה לבמה דמות שאינה מותאמת לסיטואציה הטיפולית המסוימת. מקרה כזה ידמה למצב בו בתיאטרון דמות ממחזה אחד עולה לבמה בזמן שמוצג עליה מחזה אחר, או שדמות מהמערכה הראשונה עולה בטעות במערכה השלישית... כאשר התחלתי להתבונן בהדרכה בשאלות מודרכים הבנתי כי במקרים רבים שבהם המטפל יצא מהטיפול בחוויה שהטיפול תקוע, מבלבל ו/או בחוויה שהתקיים בו כשל אמפטי היה קשור לבלבול בין תפקידים שכזה, ו/או לגילום לא מותאם של תפקיד. מתוך התבוננות זו על תפקידי המטפל נוצרה "מפת תפקידים" שכוללת חלוקה לארבעה סוגים של תפקידי תיאטרון מרכזיים שמהווים את שלושת צירי המרכזיים של המודל. כמובן שבפועל רצוי שתתאפשר תנועה ושילוב שלהם, שכן רעיון האינטגרציה והגמישות הוא בבסיס התפיסה, אך לטובת הצגת והבנת המודל התיאורטי אפריד אותם כעת:

1. תפקידי התיאטרון:

תפקידי התיאטרון כוללים ארבעה "תפקידי על" שהמטפל מגלם. הם כוללים גם תפקידים פונקציונאליים שמגדירים את עמדת המטפל ביחס למטופל ולמרחב וגם ובו זמנית תפקידים, איכויות וגורמים מרפאים שהמטפל מחזיק עבור המטופל והתהליך. באופן זה הם מהווים פונקציה פנימית של המטפל וחלק מהותי מזהותו של המטפל בדרמה. לכל תפקיד יש משמעות ייחודית משלו כאשר השילוב והמעבר המותאם בניהם דרוש ליצירת מרחב טיפולי-אמנותי ואקספרסיבי שלם.

א. קהל – דמות זו היא דמות מקשיבה, מכילה, נותנת עדות וניראות (witness) למטופל ולתהליך. היא מאפשרת חוויה של הכלה, אמפטיה וקבלה לא שיפוטית שמאפשרת למטופל להתבטא ולהציג את סיפורו וחוייתו בבטחה. בתפקיד זה חשוב שהמטפל ישמור על ריחוק פיזי ורגשי מסוים מהסצנה וההתרחשות הדרמטית/אמנותית, כדי שיוכל לראותה בצורה רחבה ושלמה. ריחוק זה יאפשר לו לראות את ההקשר הרחב, את העומק של הבמה ואת היחסים בין הדמויות ועם הסביבה - התפאורה. זהו תפקיד הווייתי (being) יותר, בו דרושה נוכחות פאסיבית, מאזינה, רואה ומכילה מעמדה לא שיפוטית ומקבלת. תפקיד זה מתממש כאשר המטופל משחק, מגלם דמות דרמטית, יוצר בחומר (מצייר, מפסל), מנגן, רוקד או כותב בזמן שהמטפל נשאר מחוץ או על גבול מרחב המשחק, או בשפת התיאטרון מעברו

החיצוני של הקיר הרביעי, בעמדת קהל. מעמדה זו המטפל מחזיק חלק מהמרחב הפוטנציאלי/משחקי עבור המטופל בזמן שמכיל ונותן למטופל ולתהליך עדות.

ב. שחקן – תפקיד זה מאפשר למטפל ליצור דיאלוג משמעותי בשפה סימבולית עם ועבור המטופל. היא מאפשרת למטפל-שחקן לעבוד עם ו/או עבור המטופל בזמן שהמטופל יכול להתבונן בסצנה (ובעצמו) מפרספקטיבות נוספות מתוך משחק התפקידים עצמו או מעמדה מרוחקת יותר למשל כאשר צופה בהצגה כקהל. תפקיד זה יכול להתממש כאשר המטפל בוחר לעשות התערבות טיפולית כמו שיקוף, הדהוד, קונפירוטציה וכיו"ב מתוך מרחב המשחק ודרך הדמות ומשחק התפקידים עצמו. למשל, כאשר מטופל נותן למטפל לגלם תפקיד מסוים, כמו פיה או מכשפה והמטפל נעתר ומשחק אותו עבורו/או עם המטופל. במקרה זה האינטראקציה הטיפולית מתקיימת בתוך המרחב הפנטסטי-דרמטי, באמצעות משחק התפקידים בין המטופל והמטפל (או המטופלים והמטפל) כמו למשל בשיטת שיטת הטרנספורמציות ההתפתחותיות של ג'ונסון (Johnson, 2009) המתבססת על משחק דרמטי מאולתר שבו המטפל משחק עם המטופל. אפשרות אחרת לעבודה מתוך עמדת השחקן היא כאשר המטופל נשאר בעמדת הקהל ואילו המטפל נכנס לדמות בתוך המרחב הדרמטי ומציג את הסצנה ו/או הסיפור עבורו. על עקרון דומה לזה מתבססת "ההחזרה" בפלייבק, כאשר המטפל ו/או השחקנים מציגים למטופל/מספר את הסיפור שלו תוך כדי מתן הפרשנות והפרספקטיבה שלהם (לוברני, 2009). ברוב המקרים ההחזרה בפלייבק מתבצעת על-ידי חברי הקבוצה – שחקנים, שמציגים (מחזירים) את סיפור המספר. בו זמנית ומניסיוני ניתן להשתמש בעקרונות אלו גם בטיפול פרטני, כאשר המטפל מציג את הסיפור או אלמנטים מהסיפור למטופל. שימוש נוסף בתפקיד השחקן מתקיים במקרים שבהם המטפל עושה "מודלינג" ומראה-מסביר-מלמד את המטופל ו/או חברי הקבוצה באמצעות הצגה דרמטית-אמנותית של התרגיל/טכניקה/דמות.

למרות שקל לראות את היישום של תפקיד השחקן בדרמה תרפיה היא יכולה להתקיים בכל שיטות הטיפול באמנויות, למשל כאשר המטפל מצייר, מפסל, מנגן, כותב או רוקד ביחד עם המטופל שלו, או כאשר הוא מנגן, שר, רוקד או מצייר ציור עבורו כשהמטופל מתבונן או מאזין. בתפקיד זה המטפל ייקח עמדה אקטיבית ופעלתנית יותר מבתפקיד הקהל. עליו לשים לב שהוא מגלם את הדמות שמותאמת בצורה ובאיכות לסיטואציה הטיפולית המסוימת וכי הוא אינו משתמש במשחק, ביצירה ו/או בבמה בצורה שלא מותאמת לתפקידו כמטפל, לעיבוד או ביטוי לא מותאם של חלקים וצרכים (לא מודעים) שלו עצמו, כולל מתוך הצורך שלו בביטוי יצירתי ו/או בבמה. יש לשים לב במיוחד לתהליכי הזדהות וההשלכה שכן אחרת ייתכן מצב שבו המטפל מגלם דמות שנוח לו לגלם/שהוא רוצה לשחק בזמן שלמטופל ולתהליך שלו נחוץ שיגלם דמות אחרת או באופן אחר. במקביל לתשומת לב זו על המטפל לאפשר לעצמו לשחק באופן אוטנטי שמושפע וקשור גם לתהליכי הזדהות שלו כך שהמשחק יהיה אמין ויגע במטופל. כאן נדרש מהמטפל לפתח יכולת לשחק ולהתבונן במשחק שלו ובו

זמנית, לבקר ולוודא שהמשחק שלו מותאם ומקדם את הסיטואציה הטיפולית, את המטופל והתהליך.

ג. במאי – תפקיד זה מאפשר למטפל להבנות ולארגן את המרחב היצירתי שבו יתקיים תהליך המחקר והטרנספורמציה של המטפלים בשפה סימבולית-אמנותית. כמו בתפקיד הקהל גם בתפקיד זה הבמאי נמצא מחוץ למרחב המשחק ומעברו החיצוני של הקיר הרביעי (אם כי קרוב אליו). הוא אינו משחק ומגלם דמויות מהסיפור אלא נותן למטופלים – למשתתפים הוראות בימוי שבעזרתם יוכלו לבטא, להציג ולחקור בצורה מורחקת אסטטית את הנושאים שהביאו לטיפול. בתפקיד הבמאי המטפל בוחר לכוון את התהליך על ידי הנחיה לביצוע פעולה יצירתית מסוימת (בדרמה, תנועה, ציור, נגינה וכו') על-ידי מתן הוראות בימוי ולעיתים גם הנחיות לעיצוב הבמה. גם פה קל לראות את יישום התפקיד הזה בעבודת הדרמה תרפיסט אבל ניתן לראותה בעבודתם של כל סוגי המטפלים באמנויות. כך למשל במתן הנחיה לבחירה בגודל, צבע ו/או סוג הדף ו/או בהנחיה לסוג חומר ליצירה באמנות חזותית. כך גם כשהמטפל נותן הנחיה ומכוון לשימוש בכלי מוסיקה או במקצב מסוים, בהשמעת מוסיקה או הפנייה לטקסט מסוים.

תפקיד הבמאי נע ומשלב את שני התפקידים הקודמים ונע בין אקטיביות לפאסיביות, מ- Being ל- Doing. גם פה יש להיזהר משתלטנות והשתלטות הבמאי-מטפל על התהליך שכן בעצם תהליך הבימוי העצמי של המטופל, שמביים את הצגת חייו יש ערך מעצים וערך טיפולי-טרנספורמטיבי (דורון-הררי, 2014; לוברני רולניק, 2009). בו זמנית ברור שהמטפל-במאי צריך להשתמש גם בדימויים ברעיונות היצירתיים שבקרב שכן הם יכולים לעזור למטופל לבטא את עצמו בדרך סימבולית ולפתוח פתח להרחבת הפרספקטיבה והמשמעות שהמטופל נותן לסיפור ולחוויה.

ד. תפקידי מאחורי הקלעים – סוג זה של תפקידים נראה פחות חשוב או פחות מכובד, ואם זאת הכרחי שכן בלעדיו לא תוכל ההצגה להתרחש וכך גם הטיפול מבוסס האמנויות. תפקידי מאחורי הקלעים יוצרים מסגרת לקיום נושאים חשובים כמו החזקת הסטינג הטיפולי, דאגה ותשומת לב לצרכים ולפרטים קטנים (כמו למשל קיום מספק של חומרי יצירה - מהסוג, האיכות, והכמות הנדרשת). הם מהווים את הקרקע הקונקרטית לטיפול ובסיסיים ליצירת חוויה של בטחון, ניראות, רצף וסדר. הם הכרחיים לקיום הטיפול וחלק אינטגרלי מתפקידי המטפל באמנויות. תפקידי מאחורי הקלעים יכולים לכלול תפקידי משנה כמו:

- מפיק, אב בית וסדרן: דואג לקניית וסידור חומרי האמנות הדרושים, ניקיון הסטודיו, התאורה, הכריות לשיבה, האביזרים וכיו"ב.
- איש שיווק ויחצ"ן – דואג לגיוס ולהגעת המשתתפים לקבוצה, מה שנכון לכל קבוצה ולקבוצות שפועלות באופן פרטי, שהמטפל מגייס להן את המשתתפים בפרט.

- סדרן, גובה כספים – דואג לבניית התקציב של התכנית הטיפולית ובמקרה של קבוצה פרטית גם להסדרי התשלום ולגביית הכסף מהמשתתפים. מכיוון שתפקיד זה כולל יישום של מיומנויות שחלקן טכניות ומנהליות, יש לשים לב כי קיומן בפועל ישמור ויקיים גם איכויות טיפוליות הקשורות בנושאים כמו אמפטיה, הכלה ונראות.

דיוק בבחירת התפקיד, עקביות וגמישות בגילומו

כדי שההתערבות הטיפולית תאפשר למטופל/ים לעבור תהליך התפתחותי משמעותי רצוי שהמטפל יבחר רק עמדה ותפקיד אחד בהתאם למצב ולסוג ההתערבות המתבקשת בכל סיטואציה נתונה. עקביות ובהירות זו בגילום תפקיד המטפל תעזור למטופל להבין את ההתרחשות הנוכחית ואת כללי המשחק שלה. היא תעזור לו להתמקם בצורה ברורה יותר בקשר, להגדיר דמות ברורה ומכאן לפתח ולהרחיב אותה ואת זהותו ותפקודו בעולם החברתי באמצעותה. מכיוון שמדובר במסע ותהליך משותף בו דמות אחת מפתחת, מאתגרת ומרחיבה את הדמות השנייה כך יעזור גם אם רפרטואר התפקידים שהמטפל מגלם יוכל להתפתח, להתרחב ולהשתנות במקביל ובהתאמה לתהליך התרחבות הדמויות של המטופל. משמעות תהליך זה הוא כי המטפל צריך לאפשר לעצמו לנוע ולשנות את המיקום והתפקיד שלו בשלבי התהליך השונים, לנוע בין היותו בתפקידי קהל, שחקן ובמאי ולעיתים גם בתפקידי מאחורי הקלעים. מדובר כאן בתהליך ובתנועה עדינים ודורשי תשומת לב. לדעתי התנועה והמעבר בין התפקידים הכרחי להתפתחות התהליך הדרמה תרפיה ואיתו להתרחבות והעמקת התפקידים. בו-זמנית תנועה ומעבר לא מותאמים עשויים ליצור חוויה של בלבול, חוסר בטחון ואף של נטישה, הפרה של חוזה ו/או כשל אמפטי.

מבלבול לבהירות ובחירה – דוגמאות

כדי להראות את יישום המודל בהדרכה ואת האופן שמאפשר למדריך ולמטפל לשאול את השאלה מה התפקיד המתאים לגילום בסיטואציה המסוימת, ומכאן לבחור את התפקיד שאותו עליו לקחת אציג כמה דוגמאות מהדרכה. הן מציגות את שיכול לקרות במקרים שבהם המטפל בוחר להתמקם בתפקיד לא מותאם ואת ההשפעה שיכולה להיות לכך על התהליך. הן מדגימות את השימוש במודל בהדרכה וגם את הלמידה שנעשתה מתוכה לטיפול.

א. בחירה לא מותאמת של תפקיד פונקציונלי – דוגמא 1

דוגמה למצב כזה זכורה לי מהדרכה למטפלת בדרמה שעבדה עם קבוצה בה הישארותה בתפקיד הקהל ובעבודה מילולית נחוותה על ידי הקבוצה כ"תוקעת" עד למצב שהגיע למקום בו הקבוצה מרדה ואימה בהפסקת הגעה למפגשים. חברי הקבוצה טענו כי בחרו לבוא לטיפול בדרמה בו המשחק והדרמה נמצאים במרכז ובפועל גילו שמרבית הטיפול מתקיים באמצעים מילוליים ומפרספקטיבה פסיכולוגית. כי התהליך תקועה וכי לטענתם המטפלת לא עושה כלום כדי להניע ולהזיז אותו. הבסיס למצב זה היה תהליך שבו הקבוצה שחזרה שוב ושוב את אותה הדינאמיקה ואת אותם התפקידים ללא יכולת להרחיב ולשנות אותה. המטפלת

נשארה בעמדת קהל ונתנה למצב זה להימשך עוד ועוד למרות התסכול הגובר. בעקבות התסכול, הבלבול והתקיעות שחוותה הקבוצה היא ביקשה מהמטפלת לקחת עמדה מכונת ואקטיבית יותר ובכך לעזור להם לצאת מהתקיעות ולהרחיב את הדינאמיקה ובעצם, ובשפתו של לאנדי, את רפרטואר התפקידים המגולמים בה. במונחים של המודל שהפרק מציע הקבוצה ביקשה מהמטפלת לנוע לתפקיד הבמאי או לחלופין לתפקיד השחקן – ולנסות לנתב את התהליך לכיוונים נוספים דרכם. בהדרכה הסתבר שהמטפלת חשה חוסר בטחון בלקיחת תפקיד הבמאי ו/או תפקיד השחקן ולכן נשארת בתפקיד הקהל. כך נוצר מעגל מקביל של תקיעות/שימור תפקיד הקהל על-ידי המטפלת, שחיזק והנכיח את התקיעות בקבוצה. בהדרכה התבוננו בקושי של המודרכת-מטפלת להיכנס לתפקיד הבמאי ו/או השחקן וראינו כי מקורו הן בחוויות ילדות כואבות שקשורות בקושי בלקיחת מקום ולקיחת הבמה כילדה במשפחת המקור, בגן ובבית הספר והן בהעדר מיומנות מספק בתחומי המשחק והבימוי. לאחר שהבנו את המקור לקושי עבדנו בהדרכה באופן ממוקד על הנושא. בשלב זה ההדרכה התמקדה במתן כלים ופיתוח יכולות הבמאי והשחקן של המודרכת במקביל לעבודה על חיזוק הביטחון עצמי והמוכנות לקחת מקום. ההדרכות נסובו סביב משחקי תפקיד, בנית וגילומי סצנות דרמטיות סביב תמונות רלוונטיות מילדותה של המודרכת. במשחקי תפקידים אלו עלה הקושי לקחת את הבמה וגם להתעמת על הזכאות להיות עליה. דרך משחק והחלפת תפקידים התאפשר למודרכת לעסוק בתכנים האלו, ובנושאי ה unfinished business שכללו, במקביל לפיתוח והרחבת רפרטואר התפקידים שלה. העובדה שיכלה לראות אותי עובד אייתה בהדרכה מעמדת השחקן – כאשר משתתף במשחק תפקידים איתה וגם מעמדת הבמאי – כאשר נתתי הוראות בימוי והיבנתי את הסצנה "מבחוץ" היווה עבודה סוג של מודלינג שלא רק נתנה לה כלים אלא אף חוויה של הפוטנציאל שיש לשימוש ברעיונות ובטכניקות האלו בטיפול. זו דוגמה לאופן שבו ההדרכה בשילוב האומנויות מקנה למודרך כלים יישומיים להמשך העבודה היצירתית וגם, ולא פחות חשוב, נותנת לו השראה ואמונה בשפת הטיפול מבוסס האמנויות. במקביל ומתוך התבוננות בתהליך הקבוצתיים ובקווים המקבילים שהתקיימו בינה לבין הקבוצה ניתן להבין טוב יותר את מקור התקיעות של התהליך הקבוצתי ולהתמקד בחיפוש אחר דרכים לקדם אותו. מתוך העדפת המודרכת לעבוד מתוך טקסט קיים ובצורה מובנת (ולא מאולתרת) בחרנו טקסט מתוך "חוויות החיות" של ג'ורג' אורוול כמסגרת להמשך העבודה עם הקבוצה והפעם בכלים דרמטיים כאשר המטפלת נעה בין תפקיד הקהל לתפקיד הבמאי. מכיוון שהסתבר שחלק ניכר מהקושי בקבוצה קשור בריב סמוי על מקום ותפקיד ועל תוקפנות סמויה שקיימת בה, הוחלט גם כי היא – המטפלת, תיתן למשתתפי הקבוצה תפקידים מוגדרים במחזה, כאשר מידי פעם תתקיים ביניהם החלפה. הוחלט גם, לפחות בשלבי החימום, על שימוש במסכות שיעזרו למשתתפים להיכנס לדמות ולבטא חלקי טאבו בצורה משוחררת יותר. בחירה זו תאפשר העמקה של חקירת הדמויות והרחבה שלהם ובמקביל, עצם חילופי התפקיד ישנו את הדינמיקה ויתמכו בהתקדמות התהליך הקבוצתי. מכיוון שהמטפלת אמרה כי בשלב הזה אינה מרגישה נוח

לעבוד מתפקיד השחקן, ולבוא באינטראקציה פיזית-סימבולית עם המשתתפים, מחשש לקרבת יתר, ואיום על מקומה, הוחלט להסתפק בשלב זה בעבודה מתפקיד הבמאי, עם אפשרות להרחיב אותו לתפקיד השחקן בעתיד. חשוב לציין כי מתוך מודעות למגבלות ההדרכה, הפניתי את המודרכת להשתתף בחוג תיאטרון פלייבק, להרחבת המיומנויות הרלוונטיות. הפנתי אותה גם לספרות רלוונטית מתחומי התיאטרון והבימוי, ספרות שכוללת רעיונות למשחקי תפקידים שבהם תוכל להשתמש ורעיונות וטכניקות בימוי פשוטות.

דוגמה זו ממחישה כיצד נעשה במודל שימוש בהדרכה. כיצד ההתבוננות בתהליך של הקבוצה ובתהליך המקביל של המטפלת באמצעותו אפשר לא רק את הבנת הסיטואציה הטיפולית ואת מקור התקיעות שהתקיימה אלא אף נתן למטפלת השראה וכלים יצירתיים להמשך עבודתה עם הקבוצה.

בחירה באיכות לא מותאמת בתוך התפקיד הנבחר – דוגמא 2

בכל אחד מארבעת תפקידי התיאטרון שהמטפל לוקח יכולים להיות אי-דיוקים בבחירת העמדה שהמטפל לוקח ו/או באופן שהוא לוקח אותה. לא מדובר פה על בחירה לא מותאמת של התפקיד עצמו אלא של אופן ואיכות הגילום שלו. מניסיוני בהדרכה עם המודל נדמה לי שמרבית אי הדיוקים האלו מתרחשים בעיקר בבחירות שנעשות מתוך תפקיד השחקן. למרות שחשוב לציין כי שגם בתפקיד הבמאי, הסמכות והכוח שתפקיד זה כולל יכולים להתרחש לא מעט אי דיוקים וטעויות וגם בתפקידי מאחורי הקלעים. אי הדיוקים בגילום דמות השחקן יכולים להיות קשורים לתהליכי הזדהות יתר שיכולים להתקיים בעת כניסת המטפל לתפקיד הדרמטי או באלמנטים אחרים שאפרט בהמשך. סיטואציות כאלו, בהן המטפל מגלם דמות בצורה שאינה מותאמת לסיטואציה הטיפולית עשויות לעכב ו/או למנוע את התממשות והתפתחות הסצנה הדרמטית בכיוון שיטיב את התפתחות התהליך הטיפולי ובמקרים מסוימים אף לתקוע אותו וליצור כשל אמפטי או גרסייה. מקרים אלו יכולים לנבוע גם מכך שהמטפל מחזיק באמונה כי אסור לו לשחק דמות "רעה" וכי עליו, כמטפל להיות ולשחק רק דמויות טובות ומיטיבות. יש אפילו מטפלים שחושבים שמשחק דמות רעה, תוקפנית או אכזרית הוא מעשה שאינו מוסרי או אתי. אי הסכמת המטפל לגלם את הדמות שניתנה לו, ובצורה ובאופן שהמטופל מבקש/זקוק יכולה להתרחש גם על בסיס חווית הזדהות יתר עם המטופל ו/או הדמות שמבקש שהמטפל יגלם, דבר שיכול לגרום למטפל להרגיש מוצף רגשית ולכן להרגיש חוסר בטחון – נוחות לגלם אותה. הימנעותו של המטפל מגילום תפקיד כזה, עשוי למנוע מהמטופל לבטא נושאים קשים (כולל נושאי טאבו) שמעסיקים אותו ולא לאפשר לו לבטא ולעבד אותם. מניעה זו עשויה למנוע ממנו לטפל בנושאים לא פתורים (unfinished business) ולהקשות עליו למצוא לחוויה "סוף אחר – אפשרי ומטיב יותר". בנוסף, היא עשויה למסור למטופל מסר שלילי ו/או ביקורתי על החוויה שלו, דבר שגם כן עשוי לא תמוך בטיפול. היא עשויה למנוע מהמטופל ליצור דיאלוג בין שני החלקים האלו, הקורבן והתוקפן, הטבע והרע, שהוא במקרים רבים התהליך הנתון ביותר ליצירת אינטגרציה, לקידום ולפתרון הקונפליקט שמתקיים בסיפור ובחיי המטופל. מכאן

שזיהוי תופעה מהותית שכזו, שבה מטפל אינו מסכים לקחת ולגלגל תפקיד שניתן לו על-ידי מטופל, או אינו מסכים לשחק אותה באיכות המתאימה מאפשרת להתבונן ולעבוד עליה בהדרכה.

דוגמה למקרה כזה זכורה לי כאשר ליוויתי מטפלת שעבדה עם ילד צעיר שעבר התעללות. בהדרכה היא תיארה מצב בו הילד מבקש ממנה, שוב ושוב לשחק את דמות התוקפן האכזרי, להתגנב אליו בשקט בזמן שישן ולבצע בו את זממו באלומות. למרות שהיא הסבירה לו שוב ושוב שאסור לשחק במשחקים אלו, הילד המשיך לבקש כי תשחק אותו במשחק הזה. אז וכאשר נאותה כבר למשחק התפקידים הזה היא שיחקה את התוקפן בצורה עדינה ומתחשבת מידי, באופן שרק עצבן את הילד ותסכל אותו. למרות שהילד ביקש שוב ושוב מהמטפלת לשחק קורבן תוקפן ואלים היא לא הסכימה/הצליחה. לאחר מספר מפגשים כאלו רמת שיתוף הפעולה של הילד בטיפול ירדה ובהמשך גם הביעה חוסר רצון לבוא לטיפול בטענה שהטיפול משעמם.

כשהתבוננו במקרה בהדרכה הסתבר שהמודרכת-מטפלת עברה בילדותה התעללות מינית על ידי בן משפחה. המטפלת שחשה קרבת יתר לסיפור הוצפה מהתכנים האלו וגם הרגישה אשמה וחוסר מוסריות לשחק בהם בטיפול עם הילד הצעיר בכלל וכל שכן בתפקיד התוקפן האלים. לאחר שהבנו את התהליך המקביל שמתקיים פה וכן את הצורך של המודרכת בשמירה על עצמה בחרנו לעבוד על הנושא באמצעים מרוחקים ולא במשחק תפקידים קונקרטי כמו שהילד ביקש. גם אני כמדריך-גבר, הרגשתי שדרך זו מתאימה פה יותר, שכן היא שומרת על גבולות פיזיים ברורים יותר ביננו. חשבתי גם שהיצירה והמשחק בדמויות קטנות יתנו לה יותר חוויה של בטחון ושליטה שבשלב הזה נראו לי תומכים. צירנו דמויות מסיפור רלוונטי בחייה והפכנו אותם לדמויות בתיאטרון בובות. במפגש ההדרכה הבא הביאה המודרכת-מטפלת בית בובות ששמרה מילדותה שהיווה את הבמה למשחק התפקידים הזה. הסתבר שבחירתה ב"בית בובות" שיקף את החוויה שלה, כמרינוטה בבית שבו גדלה ומכאן גם את הקושי שלה בלהסכים להיכנס לדמויות שמטופלים שונים נותנים לה בכלל ולהסכים לקבל מהם הוראות בימוי בפרט, סיטואציה שחוותה גם בטיפולים אחרים ולא רק במקרה של העבודה עם הילד הזה. תהליך משחקי זה עזר לנו להבין את הנושאים שמעקבים את המטפלת בעבודתה עם הילד ואת תהליכי ההעברה המתקיימים שם. מתוך התהליך והלימוד שהתקיים בהדרכה נבנתה התערבות דומה עם הילד. שלא כמו המודרכת, הילד בחר ליצור את הדמויות כחיות מפלסטלינה ולמקם אותם בגן חיות. בחירתו בחיות הייתה קשורה בקולות ובפיזיות שהיו זכורים לו מהאירועים הקשים וגם מהחוויה שהאנשים שמבקרים בגן החיות שומעים אך לא מבינים את שפת החיות. העבודה הדרמטית והמורחקת באמצעות משחק התפקידים עם המטפלת אפשרה לילד לספר את סיפורו תוך כדי התנסות במגוון תפקידים ואימון על דרכי תגובה שונות וזאת תוך כדי שמירה על מידת נפרדות וריחוק מספיקים, שנתנו למטפלת להרגיש בטוח. תוך זמן קצר הילד גילה שוב עניין בטיפול והתמיד להגיע אליו.

לפני שאעבור לניתוח הדוגמה, חשוב להדגיש בהקשר לדוגמה שנתתי פה, כי לא בכל מקרה בו מדובר בחוויה טראומטית שמתבססת על תקיפה יתאים שהמטפל יגלם את תפקיד התוקפן. במקרים רבים

יהיה מתאים יותר שיישאר בעמדה שמסמנת מקום בטוח ויפעל מתוכה. אחרת עשויה להיווצר רה-
אקטיבציה של הטראומה ומשבר אמון. במקרים שכאלו יש לנקוט בשיקול דעת ולפעול במשנה
זהירות.

באשר למודל - גם פה ניתן לראות את האופן שבו ההדרכה בשילוב האמנויות וההתבוננות בתהליך
באמצעות המודל, אפשרה למודרכת-מטפלת להתבונן ולהבין את הסיטואציה הטיפולית ואת
התהליכים המקבילים שמתקיימים בתוכה. בנוסף ניתן לראות כיצד ההדרכה במודל נתנה לה כלים
יצירתיים ועזרה לה להבנות את המשך הטיפול באמצעותם. חשוב לציין גם כי בחירה לא מותאמת
באופן ואיכות גילום הדמות של המטפל-שחקן יכולה להתרחש גם בצורה הפוכה לזו שהוצגה בדוגמה
הזו, למשל כאשר המטפל משחק את הדמות שקיבל בצורה קיצונית מידי לאופן ולמידה שנחוצה
למטופל. זאת למשל במקרים שבהם הוא מגלם את דמות הקורבן כאכזר או תוקפני מידי. במקרים
כאלו עשוי להיווצר מצב של קירבת יתר עם הנושא, דבר שיכול לגרום לבהלה, הימנעות או נסיגה (או
לחילופין תגובה תוקפנית) של המטופל. חשוב להדגיש כי למרות שייתכן שהסיבות לבחירה הלא
מותאמת של המטפל דומות (הזדהות יתר, מערכת אמונות על מהו "טיפול טוב" וכו') השפעתן הישירה
והעקיפה על בחירותיו בשטח יכולה להיות שונה ויש לבחון אותה לגופו של ענין בכל מקרה ומקרה.

בהתייחס לדוגמאות שהובאו בתת-פרק זה יש לציין כי אלמנט זה של בחירה לא מותאמת של אופנות
ואיכות גילום התפקיד רלוונטית גם לגילום תפקידי הבמאי והקהל. תפקיד הבמאי, יכול למשל להיות
מגולם בצורה דירקטיבית ושתלטנית מידי ובכך למנוע מהקבוצה/מטופל תהליכי נבדלות ועצמאות
חשובים, או לחילופין הוא יכול להיות מגולם בצורה זורמת ואנמית מידי שלא נותנת לקבוצה / מטופל
חויית הובלה מספקת שנדרשת ליצירת חויית ביטחון. תפקיד הקהל יכול להיות מגולם בצורה לא
מותאמת למשל בהיותו קהל ביקורתי ומסרס, או לחילופין קהל אילם שאינו נותן חוויה של ניראות
והדהוד מספקים. גם תפקידי מאחורי הקלעים יכולים להיות מגולמים בצורה לא מותאמת, למשל
כאשר המטפל לא שומר על עבודות יצירה של מטופליו בצורה טובה דיה, או שהגשת החומרים לא
מאורגנת או דלה. דברים אלו יכולים לגרום תהליכים כמו דלדול המוטיבציה בטיפול ועד לכשל
אמפטי ומשברי אמון.

נושא זה, של בחירה לא מותאמת באופן גילום התפקידים יכולה להוות את אחד המוקדים לכשלים
בטיפול, נושא שהמודל "לגלם דמויות רבות" מתמקד בו.

לדבר בשפות מגוונות

המודל "לדבר בשפות מגוונות" מהווה "ציר על" שניתן להיעזר בו בהתבוננות ובהדרכה בכל גישה
טיפולית המשלבת אמנויות. הוא לא מתייחס לאלמנטים הקשורים לבחירת המטפל בתפקיד
ובגילומו (קהל, שחקן, במאי) וגם לא להיבטים פסיכולוגיים. המודל מתמקד בשאלות של "צורה"
- בבחירת המדיום ו/או הג'אנר היצירתי לביצוע ההתערבות הטיפולית המסוימת ובמשמעותות
לטיפול. הוא יוצא מהנחת יסוד שעבודת המטפל באמנויות באה לא רק לקדם התהליכים

פסיכולוגיים, ותהליכי פיתוח תובנה, אלא גם ובעיקר תהליכים שקשורים לפיתוח העצמי היצירתי (the creative self) ואת שפתו היצירתית של המטופל. המודל יוצא מתוך הנחה כי הבחירה של המדיום היצירתי בכל שלב בתהליך הטיפול אינו אקראי וצריך להיות מותאם לשלב ההתפתחות היצירתי ו/או לשפה היצירתית שבו הקבוצה/מטופל נמצאים. הוא טוען כי הוא צריך להיבחר מעמדה שתקדם את פיתוח היצירתי של היחיד ו/או הקבוצה שתתמוך בתהליך כולו. באופן זה צריכה להיות התאמה בין בחירת המדיום היצירתי ו/או הגינאר לבין ההתערבות שנעשית באמצעותו. בצורה מכלילה ופשטנית ניתן לומר שבחירת המדיום היצירתי (דרמה, תנועה, ציור, פיסול, מוסיקה וכ"ו) וגם בחירת הגינאר (קומדיה, טרגדיה, מופשט, קונקרט...). צריכים לקחת בחשבון את השפה היצירתית / התפתחות יצירתית שבה נמצא המטופל / קבוצה בזמן שבחירת ההתערבות עצמה צריכה להתייחס למרכיבים ולמטרות הפסיכולוגיות הרלוונטיות. באופן זה הטיפול יעבוד גם על הרחבת השפה היצירתית וגם על פיתוח מדדים פסיכולוגיים של המטופל. המודל "לדבר בשפות מגוונות" מתייחס בעיקר לנושא הראשון כאשר הוא מאפשר להתבונן בבחירת המדיום והגינארים היצירתיים שנבחרו בכל סיטואציה בשלבי הטיפול השונים. הוא יוצא מהנחת יסוד כי בחירה שאינה מותאמת לשפה ו/או לשלב ההתפתחות היצירתי המסוים, עשויה לעכב או לתקוע את התהליך וגם להוביל להתנגדויות וכשלים אמפטיים. ציר ההתבוננות שהמודל "לדבר בשפות מגוונות" מציע רלוונטי לכל שיטת טיפול יצירתית המשלבת ונעה בין מדיומים ותחומי יצירה שונים: דרמה, תנועה, אמנות חזותית, מוסיקה וסיפור ומתייחסת לגישת שילוב האמנויות (אינטרמודל). גישה זו יוצאת מהנחת יסוד כי המטפל יכול לבחור להשתמש במדיומים יצירתיים שונים לקיום התערבויות טיפוליות שונות, לשלב ואף לנוע ביניהם. הנחת היסוד של גישה זו טוענת כי השילוב והמעבר ממדיום אחד למשנהו מפתחת גמישות, מרחיבה את הפרספקטיבה ואת השפות היצירתיות של האדם (ברגר, 2014).

לפני שאציג את משמעותו היישומית של המודל "לדבר בשפות מגוונות" ואת יישומו בהדרכת מטפלים ו/או מנחי קבוצות בשילוב אמנויות, אציג בקצרה שני מודלים בדרמה תרפיה שלדעתי רלוונטיים לכל סוגי הטיפול באמנויות ולכל סוג של טיפול המשלב אמנויות בפרט ושעליהם מתבסס המודל שמוצג פה. מודלים מבוססי אמנות אלו הם הגשר מאח"ד (BASICPh) שפיתחו מולי להד ועפרה אילון (להד Jennings, 1992, 2002) ומודל ה Projection-Role-Embodiment שפיתחה סו ג'נינגס (Jennings, 1998, 2010). הם מהווים בסיס להבנית המודל המוצג פה והבנתם עוזרת לשימוש בו. שני המודלים, הגשר מאח"ד וה EPR, מגדירים את מטרתם הטיפולית הבסיסית ככאלו שבאות לפתח ולהרחיב את ערוצי ושפות התקשורת, ואת שלבי התפתחות המשחק הדרמטי של המטופל. שניהם טוענים, כל אחד בדרכו, שעצם קיומם ופיתוחם של ערוצי תקשורת ושלבי התפתחות אלו יכולים לשפר את החוסן ולעזור לאדם להתמודד עם קושי ומשבר, לגדול ולהתפתח. כמודלים מבוססי אמנות מטרתם הבסיסית היא לפתח ולחזק את היצירתיות והמשחקיות ואת הקישורים החברתיים, גופניים,

דמיוניים, אמוניים (אמונה וערכים), קוגניטיביים ורגשיים, ולא בהכרח לפתור קונפליקט נפשי ו/או להגיע לתובנה (insight). מודל הגשר מאח"ד טוען כי האדם נולד עם פוטנציאל להשתמש בשש שפות: גוף, שכל, רגש, משפחה-חברה, אמונה ודמיון שבעזרתם הוא יכול לתקשר עם העולם, להתפתח ולהתמודד בהצלחה עם לחץ ומשבר. עם השנים ותחת הנורמות שהחברה המערבית והטכנולוגית כוללת, מצטמצמים ונשכחים חלק מערוצים אלו, דבר הגורם להתדלדלות השפות וערוצי ההתמודדות ובעקבותיהם להתפתחות תופעות כגון חרדה, דיכאון ועוד (ברגר ולהד, 2011, Berger & Lahad, 2010). בצורה פשטנית ניתן לומר כי מודל הגשר מאח"ד מגדיר שלושה מצבי זמינות של השפות לאדם. המצב הראשון נקרא שפה נוכחת והוא מייצג את השפות שזמינות לאדם ושהוא יכול להשתמש בהם בשגרה. המצב השלישי נקרא שפה נשכחת והוא מייצג שפות שכבר לא נגישות לאדם, שהוא שכח איך לבוא איתם בקשר ואיך להתבטא באמצעותם. המצב השני נקרא שפת ביניים והוא מייצג את שפות וערוצי תקשורת שלא נגישים לאדם בקלות ביום-יום אך שבעת צורך מהותי ו/או משבר הוא מצליח לגשת אליהם ולבטא עצמו דרכם. כמובן שלכל אדם תצריך שפות וערוצי ביטוי משלו שהתפתחו והתגבשו לאורך חייו. מטרת הטיפול בגישת הגשר מאח"ד היא להזכיר למטופל את השפות הנשכחות ולהנגיש לו אותם. מצב הזמינות של השפות אינו סטטי ובעזרת אימון ניתן לשנות ולהרחיב אותן. זו כאמור מטרת הטיפול העיקרית של מודל זה. באופן דומה, מודל ה-EPR, מתבונן על ההתפתחות הדרמטית של האדם, לאורך שלבי התבגרותו, מינקות לבגרות. בצורה פשטנית ניתן לומר שהוא עוקב אחר ההתפתחות והמעבר משלב ה-Embodiment - "גופניות" בו התקשורת של התינוק עם הסובבים אותו היא גופנית-פיזית בלבד ומתבססת על ג'יסטות, מקצב, תנועה ומגע (עד גיל כשנה וחצי), לשלב ה-Projection - "ההשלכה", בו הילד יכול לתקשר, להתבטא ולחקור את העולם גם באמצעות השלכת אלמנטים מעולמו הפנימי והדמיוני באופן סימבולי על אובייקטים, חפצים, חיות, אנשים וכיו"ב. בשלב זה ניתן לראות את הילד משחק מישחק דמיוני עם חפצים אשר מגלמים דמויות (Roles) בסיפור שהוא ממציא ומספר. השלב השלישי שמתחיל לקראת גיל שנתיים וחצי-שלוש, הוא שלב ה-Role - "גילום התפקיד". שלב זה מתווסף ומרחיב את שני קודמיו כאשר הילד מתחיל לגלם בגופו את הדמות שקודם השליך על חפץ או ציור או בטא אותה בסיפור (Jennings 1998, 2010). שלב ה-Role קשור גם להתפתחות הסוציו-דרמטית בה המשחק (play) מתפתח עוד יותר, למשחק ותקשורת חברתית. בדומה להנחת היסוד של להד ואילון, גם ג'ינגס טוענת כי ייתכן וחלק משלבים התפתחותיים אלו לא פותח דיו בהתפתחות הספונטנית של הילד, או לחילופין נשכחו, בגלל נורמות ומסרים חברתיים-תרבותיים מגבילים (Jennings 1998, 2010). שני המודלים האלו, הגשר מאח"ד וה-EPR מהווים מודלים אבחוניים שמספרים למטפל על נגישות השפות של המטופל ו/או באיזה שלב התפתחות דרמטי הוא נמצא. מכאן הם עוזרים למטפל לבחור את השפה היצריתית שממנו יתחיל את עבודתו ושאליה יתכוון בהמשך.

התבוננות והבנת שני המודלים האלו יכולה להסביר את המשמעות הגדולה שיש לבחירה המותאמת של המדיום היצירתי בטיפול פרטני וקבוצתי. היא מסבירה כיצד בחירה של מדיום יצירתי שמדבר בשפה הנוכחת / בשלב ההתפתחותי המותאם של המטופל / הקבוצה תרגיש לו/ להם כמרחב נוח ובטוח להתבטא בזמן שבחירה במדיום יצירתי שמזמן אותו/ אותה לדבר בשפה הנשכחת שלו עשוי לזמן כעס, תסכול והתנגדות.

מודל "לדבר בשפות מגוונות" משתמש בהנחות אלו כאשר מתבונן בעזרתם בבחירות של המדיום היצירתי בטיפול. הוא מתמקד בשאלות של "צורה" כאשר בודק האם הבחירה במדיום היצירתי המסוים תאמה את שלבי ההתפתחות הדרמטית ואת השפות של המטופל/ קבוצה תוך התיחסות לשאלות של תוכן. ההדרכה במודל זה תתייחס גם למניעים העקיפים והלא מודעים של המטפל שהכריעו את בחירתו. יתכן כי בחירת המטפל במדיום המסוים לא נעשתה מתוך בחירה אמתית אלא מתוך כך שלמטפל, כאדם, נוח וקל יותר להתבטא בשפה יצירתית מסוימת ולכן הליבש אותה על הקבוצה. במונחי המודל, יתכן וערוץ או שלב התפתחותי מסוים מהווה שפה נשכחת שלו ולכן לא היה יכול להשתמש בה כמדיום בטיפול.

בחירה במדיום אמנותי לא מותאם - דוגמה 3:

יעל (שם בדוי), היא מטפלת צעירה בתנועה שבאה אלי להדרכה על עבודתה עם קבוצת נערות בסיכון. כמטפלת בתנועה היא בנתה את הפעילויות על עבודה תנועתית שהתפתחה בשלבים. היא כללה חימום גופני מובנה שאותו הנחתה, ואחריו רצף תנועתית שהנערות אמורות היו ליצור ולהעביר מאחת לשנייה. יעל תכננה להמשיך את הפעילות בעבודה פתוחה יותר במרחב המשלבת עבודה תנועתית על דימויים של מקום בטוח וחוסן שתוכל להימשך כעבודה על תכנים שהנערות יעלו. כוונתה הייתה לחזור אז למעגל ולעשות עם הנערות עבודה תנועתית וקולית בתוכו, כאשר המעגל מהווה מיכל ועדות לתהליך האישי. יעל הגיעה אלי להדרכה לאחר המפגש הרביעי בחוויה של חוסר אונים ומצוקה. היא אמרה שהקבוצה בהתנגדות ולא מוכנה לשתף פעולה ושהיא חושבת להפסיק לעבוד איתה. יעל סיפרה כי הבנות לא רוצות לקום מהכיסאות ומתנגדות לכל עבודה תנועתית. יעל ייחסה את העניין לקושי של הנערות עם סמכות ומסגרת וגם להיותה אישה אסרטיבית, דבר שיתכן שהעצים את הטרנספרנס של הנערות כלפיה. לאחר שהסברתי ליעל את הרעיון המרכזי שעומד בבסיס המודל "לדבר בשפות מגוונות", הזמנתי את יעל להתבונן בהתנגדות הנערות מפרספקטיבה צורנית זו, המתרחקת מסוגיות פסיכולוגיות ומתהליכי העברה ומבקשת להתבונן בסוגיה בדרך הבודקת את ההתאמה בין בחירת מדיום ושפת ההתערבות היצירתית שבחרה לבין השפה, והשלב ההתפתחותי של קבוצת הנערות. קל היה לראות כי הבחירה של יעל, לעבוד דרך עבודה גופנית יצירתית, במרחב שמזמן ניראות רבה לצד ביטוי יצירתי חופשי ובאינטראקציה בין-אישית גבוהה מאיים ומפחיד את הנערות ולא מותאם לשלב בו הקבוצה נמצאת, וכי הוא יכול להוות מקור מהותי להתנגדותן. סביר להניח שהתנגדות הבנות לפעילות הייתה קשורה גם בקשיים שלהם להסכים לסמכות של יעל ולמסגרת הקבוצה והפעילות, אבל ברור היה שלעצם בחירת המדיום היצירתי היא גם כן קשר מהותי להתנגדותן.

יעל אמרה שחשבה על כל זה קודם אבל כמטפלת בתנועה חשבה תמיד שתנועה זה המדיום היחידי שבו היא צריכה ויכולה לעבוד. כאשר הצעתי לה להתחיל, בשלב הזה בעבודה באמצעות ציור ויצירה בחומרים פלסטיים היא נרתעה באומרה שאינה מטפלת באמנות חזותית, שאינה יודעת לצייר ואינה טובה בזה. יעל אמרה שהיא אוהבת מאד לעבוד בקבוצות ובאינטראקציה בין-אישית בתנועה ומרגישה שבעבודה פרטנית באמנות חזותית בתוך הקבוצה מהווה סוג של הימנעות ובריחה שאינה רוצה לשתף אייתה פעולה. בשלב הזה בחרתי לדבר עם יעל על שלבים בהתפתחות קבוצה ועל הרעיון של הצטרפות והובלה. הסברתי לה את החשיבות שבהתפתחות חוויה של מקום אישי בטוח ואת התהליך של התגבשות הקבוצה, מזוגות, לתתי קבוצות ולקבוצה השלמה. תוך כדי התייחסות למודל ה EPR, יעל יכולה הייתה לראות את המשמעויות של כל מדיום יצירתי ואת האיכויות שכל אחד מהם מתמקד בהם ומזמן. כך למשל כיצד עבודה באמנות חזותית בתוך הקבוצה מאפשרת לכל יחיד זמן בטוח מול עצמו-מול החומר ובכך מעודדת תהליכי אינטרוספקציה ויוצרת חוויה של מקום אישי בטוח בתוך הקבוצה. להבדיל, כיצד עבודה בתנועה ודרמה חושפות מאד את הגוף, מתמקדת בתהליכים בין-אישיים ודורשות גם הרבה ניראות גופנית ומוכנות לאינטראקציה. מתוך ההתבוננות הזו יעל ראתה כיצד העבודה באמנות חזותית יכולה להיות בטוחה יותר לאנשים שיש להם שאלות ביחס לדימוי הגוף שלהם ו/או קשיים באינטראקציה בין-אישית בקבוצה בכלל ובקבוצה גדולה בפרט. אז עלתה שוב שאלת המסוגלות האישית והמקצועית של יעל, שכאמור טענה שאינה יודעת לצייר ושאינה מיומנת או מוסמכת בטיפול באמנות חזותית ולכן אינה יכולה לעבוד במדיום הזה. לאחר שהסברתי לה את עקרונות תפיסת שילוב האמנויות הזמנתי את יעל להתנסות בעבודה בחומרים פלסטיים. הזמנתי אותה לבחור איזה חומר שתצפה ולצייר בו, על איזה גודל וסוג של משטח שתבחר את החוויה שלה כמטפלת בקבוצה. יעל בחרה לצייר בצבעי גואש על נייר בריסטול לבן גדול. היא ציירה קופסה עם מנעול ובתוכה יצור שרוצה לצאת החוצה אבל לא יודע איך וחושש. יעל דיברה על חווית המחנק שיצאה איתה מהמפגשים עם הנערות. לא היה ברור האם היא בתוך הקופסא או אולי הבנות ומי באמת רוצה לצאת ו/או מי מבקשת להישאר בתוכו, כמקלט ומקום בטוח. מכאן עברנו לעבודה תנועתית. הדבקתי על הרצפה נייר דביק לבן בגודל דומה לקופסא שיעל ציירה על הדף. ביקשתי מיעל לנוע בתוכו מבלי לצאת החוצה, תוך כדי השמעת קול. העבודה נעה בין מנוחה והתכנסות בתוך הקופסה לבין ניסיונות לפרוץ אותה ולצאת מתוכה החוצה. בין שלבים של אקטיביות ותנועות רבה לפסיביות, התכנסות ומנוחה. בסיום ההתנסות הזמנתי את יעל לכתובה אסוציאטיבית. יעל שהתנשפה עוד מהעבודה התנועתית לקחה עיפרון ומיד כתבה פיסקה מתוך השיר "אוהבת אותך עוזבת אותך" של דפנה ארמוני:

" רוצה לרקוד, רוצה לשיר

לפרוש כנף, לעוף מעל העיר

ולשוב אל חושי

שוב להדליק את נשמתי

ולבדי, לדעת מה איתי

”הציל את חיי...”

כשסיימה בכתה ואז ישבה רגע בשקט. אז, שיתפה אותי בהרגשתה שפתאום התברר לה הקשר העמוק שיש לה עם הנערות ומדוע בעצם רצתה לעבוד עם האוכלוסייה הזאת. היא סיפרה לי סיפורים קשים מנערותה על חוויה של בדידות ואי קבלתה על-ידי הוריה והקיבוץ בו גדלה. על התנהגות מרדנית קיצונית בתיכון ועל הרצון והצורך הגדול שלה לבטא ולספר את עצמה וסיפורה לעולם. היא סיפרה על חווית הניתוק שהרגישה – בתוך הקופסא לעולם שמחוצה לו, או לפרקים - להיפך. על האופן שהחוויות האלו דחפו אותה ללמוד לרקוד ולהופיע בקרקס ומכאן גם לבחירה ללמוד טיפול בתנועה. היא אמרה ”עכשיו אני מבינה את הרצון שלי לעבוד עם נערות בסיכון, וגם את ההתעקשות שלי לעבוד איתן דרך תנועה. אני מבינה שבעצם לא ראיתי את הנערות, את המקום והצרכים שלהן. כמו שהורי והקיבוץ ניסו להכריח אותי להתנהג בדרך שנראית להם, כך גם אני עשיתי לנערות. ניסיתי לגרום להן לדבר בשפה ובדרך שנוחה ושנראית לי טובה ובכך לא שמעתי בעצם את הקול והדרך שלהן. טוב שעכשיו ראיתי והבנתי את זה. אני יכולה לוותר קצת על האגו ולהתגמש...”

יעל הסכימה לקבל את הצעתי להתחיל ולשלב בעבודתה גם תהליכים באמנות חזותית. בנינו את הפעילות כך שיתחילו בחימום גופני שקט, סוג של דמיון מודרך עם מודעות גופנית בכיסאות, תוך כדי זימון של נושאים שיעל רצתה לעבוד עליהם באותו המפגש. בשלב השני יעל הזמינה את כל אחת מהבנות לצייר ציור שמביע את תחושתה והרגשתה בנוגע לאותו הנושא. בהתחלה הציעה לבנות יעל רק צבעי עיפרון, טושים ופנדה ושימוש בניירות בגודל 4A, מרחב ביטוי יצירתי מוגבל שהתאים לנערות ולא איים עליהן. לאחר הציור ושלב של תערוכה שעשו – בו הנערות הוזמנו לראות ולתת עדות לעבודות אחת של השנייה, יעל הזמינה את הבנות למעגל שנוצר סביב העבודות שלהן. אז כל נערה הוזמנה לעשות תנועה ו/או קול שעולה מהעבודה שלה בזמן שהבנות האחרות יכלו להדהד לה אותו בחזרה. מבנה זה נשמר במשך ששת המפגשים הבאים, כאשר זמן הביטוי היצירתי-אישי בציור האישי ובמעגל השיתוף התנועתי התארך בכל פעם. באחד המפגשים יצרו הנערות גם קולאז' מיצירות האמנות שלהן ובמפגש אחר יצרו גם שיר משותף. אלו שיקפו את קווי הדמיון שבחוויה שלהן ותרמו לגיבוש הקבוצה. במשך המפגשים נוצרה חוויה של מקום בטוח שאפשר ליעל להרחיב את העבודה גם לעבודה תנועתית פתוחה יותר במרחב על דימויים במקביל להצעה להשתמש גם צבעי מים וצבעי גואש ולעבור לעבוד על ניירות בגודל A3 וגיליונות של חצי בריסטול בשלב היצירה באמנות החזותית. תהליך זה נמשך עד לסיום העבודה עם הקבוצה, הלך והרחיב את השפות היצירתיות של הנערות. תהליך זה התרחש במקביל להתפתחות חוויה של מרחב קבוצתי בטוח שאיפשר גם ביטוי וחקירה של תכנים אישיים וקבוצתיים עמוקים.

בחירה לא מותאמת של ג'אנר אמנותי – דוגמא 4

עדינה (שם בדוי), מטפלת בדרמה תרפיה סיפרה על משבר שחוותה בטיפול בנער עם פיגור, לאחר שניסתה להשתמש בטיפול במסכה אותה לבשה על פניה. למרות שהשניים נפגשו כבר כחצי שנה ולמרות שנראה כי נבנה כבר אמון בסיסי בניהם, כאשר עדינה לבשה בפעם הראשונה את המסכה הנער נתקף בחרדה, נצמד לפינת החדר וצעק. גם כאשר עדינה הורידה את המסכה וניסתה להרגיעו הוא לא נרגע, אלא ברח מהחדר. לאחר מפגש זה הנער לא הסכים לשוב לטיפול. עדינה חשה תסכול ואשמה בעיקר סביב נושאים שקישרה לאיכות הקשר וסוגיות של סטינג.

משיחה עם עדינה הסתבר כי למרות היות הנער בן 14 הוא נמצא ברמה הרגשית בשלב התפתחותי מוקדם הרבה יותר, בדומה לילד בגילאי 3-4. בשלב זה תהליך הפרדת האובייקט נמצא עדיין בהתפתחות ולכן כאשר המטפלת שמה על פניה את המסכה יתכן והילד חווה פחד מוות ו/או חרדת נטישה בזמן שהיא, "נעלמה לו". יתכן ועם ילד כזה היה עדיף לא להשתמש כלל במסכה בשלב זה, או לחלופין להשתמש במסכה מסוג אחר, למשל כזו שגם שלובשים אותה רואים עדין חלק נכבד מהפנים ואת העיניים ו/או ללבוש אותה בהדרגה, כך שהדמות הממשית לא נעלמת. כאשר המטפלת בחרה לעבוד עם המסכה היא חשבה בעיקר במונחים של תוכן פסיכולוגיסטי הלוקח בחשבון את הרקע והסיפור הנפשי של הילד. בו זמנית היא לא לקחה בחשבון את השלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא שלא תאם את בחירת הצורה האסטטית של ההתערבות שבחרה. לאחר ששוחחנו על הנושא ועל שלבי ההתפתחות של המשחק הסוציודרמטי ושל התפתחות יחסי האובייקט המטפלת הבינה את מקור המשבר מהפרספקטיבה הזו שאינה קשורה בהכרח לנושאי ההעברה שהיא חשבה עליהם והרגישה בגללם אשמה. כמובן שההסבר האסטטי הזה אינו סותר סוגיות של קשר ושל יחסי העברה שיתכן והיו קימות גם בתהליך, אבל ובהקשר הזה, הבחירה בג'אנר האמנותי הלא מותאם היתה מהותית ויצרה כשל אמפטי ומשבר בטיפול.

דוגמאות אלו ממחישות את האופן שבו מודל ה"לדבר בשפות מגוונות" יכול יעזור להבין התנגדויות וקשיים שיכולים לצוץ בטיפול ובעבודה קבוצתית בשילוב אמנויות וזאת מפרספקטיבה צורנית שמתבוננת בבחירה של המדיום היצירתי ולא רק בממדים פסיכולוגיים. היא מראה את האופן שבו מודל מבוסס אמנויות זה יכול לקדם תהליכי הדרכה ולעזור למטפלים בעבודתם בשדה. הדוגמה מראה גם כיצד חשיבה פסיכולוגיסטית העוסקת "בתוכן" יכולה להשתלב בהדרכה מבוססת אמנויות וכיצד ובהתאם אליה נבנית התערבות מסוימת בתוך המדיום היצירתי שנבחר. בדומה לדוגמאות הקודמות היא מראה את הפוטנציאל הגדול שיש להדרכה בשילוב אמנויות, לא רק בקידום תהליכי הבנה ומודעות, אלא, גם במתן כלים יצירתיים לעבודת המטפל ובמתן השראה לעבודה מבוססת אמנות.

דיון וסיכום

מאמר זה הציג שני מודלים מבוססי אמנויות שבהם ניתן להיעזר בהדרכה כדי להתבונן ולהבין סוגיות, מורכבויות וקשיים בטיפול מבוסס אמנויות. הוא הציג גישת הדרכה המאפשרת לשלב פרספקטיבה המתבוננת בשאלות של צורה (Art) ובשאלות של תוכן במקביל כאשר מתקיימת בפועל באמצעים יצירתיים. המאמר הציג את המסגרת התיאורטית של שני המודלים ודוגמאות שמראות את יישומיהם האפשרי. המאמר גם הראה את הערך הגדול שיש למתן הדרכה בכלים ובפרספקטיבה יצירתית ואת האופן שבו הדרכה כזו תורמת לא רק להתפתחות מודעות והבנת תהליכים אלא גם עושה מודלינג ומדגימה למטפל-מודרך דרכים בהם יוכל להשתמש וליישם את החשיבה והכלים האלו בטיפול. עצם שילוב ההתנסות היצירתית בתוך ההדרכה ושימוש בכלים אמנותיים בהדרכה מאפשר למטפל-מודרך לחוות את הכוח המרפא של האמנות עצמה על עצמו ובכך גם מרחיבה את אמונתו בכלי ונותנת לו השראה. המאמר הראה גם כיצד החשיבה והשימוש בכלים מבוססי האמנות בהדרכה (ובטיפול) יכולים להשתלב בחשיבה פסיכולוגיסטית וכיצד תפיסת ה- art as therapy יכולה להתקיים במקביל ובשילוב עם תפיסות פסיכולוגיות אחרות.

לסיום המאמר וכחלק מהדיון חשוב להדגיש כי מתוך התפיסה כי נושא וסוגיית הדמויות וכן סוגיית השפה היצירתית/בחירת המדיום היצירתי רלוונטית הן לעבודת המטפל הפרטני והן לעבודת המטפל הקבוצתי המודלים שהוצגו פה רלוונטיים לשניהם. עם זאת ומכיוון שבקבוצה יש מספר משתתפים שמחזיקים ביחד דמויות רבות, בעלות מאפיינים וצרכים מגוונים, ועם מגוון שפות יצירתיות רחב יותר נדמה לי שבהקשר המודלים שהוצגו פה עבודת המטפל הקבוצתי עשויה להיות מורכבת יותר מאשר עבודת המטפל הפרטני. ייתכן והראשון יצטרך למצוא בקרבו ולתת ביטוי למגוון דמויות גדול יותר, כולל הצורך "לעשות סדר ולבחור" מי עולה על הבמה ומתי וכך גם למצוא את השפה היצירתית שמשותפת לקבוצה כולה ולעבוד מתוכה. בהקשר זה לעבודת קו, עם מנחה נוסף, יכולים להיות יתרונות רבים, כמו גם מורכבויות – באם יתקיים קונפליקט בין הדמויות והשפות השונות שכל אחד/ת מהמנחים/מטפלים מביא עימו להנחיה/טיפול. גם על נושא זה, של עבודת קו ניתן להתבונן דרך המודל בהדרכה.

חשוב גם לציין שבמאמר זה הוצגו כל אחד מהמודלים בנפרד וכך גם יישומם בהדרכה. בפועל כמובן שניתן ורצוי לשלב בין השניים, וזאת ביחד עם תיאוריות ותפיסות עבודה אחרות. באופן זה המודלים שהוצגו פה עומדים כמודלים עצמאיים וניתן לקיים תהליכי הדרכה שמתבססים רק עליהם. בו-זמנית כמובן ששילובם עם גישות, תיאוריות ודרכי עבודה אחרות אפשרי, ויתרה מזאת הוא ירחיב את אפקטיביות ההדרכה ותרומתה למטפל.

אני מקווה שהמאמר, המודלים והדוגמאות שהובאו יתמכו בתהליכי ההתבוננות ובעבודתם של מטפלים-מדריכים בשטח, שייתן להם השראה ואמונה בכוח המרפא של האמנות ובתפיסה כי האמנות מרפאת...

אני מקווה גם כי המאמר ייתן השראה למדריכים נוספים להמשיג מודלים שאיתם עובדים בהדרכה ולפרסמם ובכך לתרום להתפתחות התחום כולו ולתחום ההדרכה מבוססת האמנויות בפרט.

רשימת קריאה:

ברגר, ר. (2010). בחזרה לטקס – הטקס ושילוב האומנויות כמסגרת וציר מרכזי בטיפול יצירתי. *מקראת הכנס ART AS THERAPY* (ע"מ 1-13). תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב.

ברגר, ר. להד, מ. (2011). *היער המרפא – טבע תרפיה ושילוב אמנויות לטיפול בילדים לאחר משבר*. קריית ביאליק: הוצאת אח.

דורון-הררי, מ. (2014). במה ונפש - תיאטרון האוטוביוגרפיה הטיפולי כמודל בדרמה-תרפיה. בתוך ברגר, ר. (עורך). היצירה – לב הטיפול. קריית ביאליק. הוצאת אח.

זיו, י. בהרב, י. (2001). *מסע קבוצתי – מדריך למנחה קבוצות*. תל-אביב: הוצאת גל.

להד, מ. (1992). המצאת סיפורים כשיטת הערכה להתמודדות עם לחץ: המצאת סיפור בשישה חלקים ו-BASIC Ph. בתוך גינינגס. ס, עורכת, *דרמה תרפיה: הלכה למעשה ב'*, (ע"מ 240-259). קריית ביאליק: הוצאת אח.

לוברני רולניק, נ. (2009). חיים בתוך סיפור תיאטרון פלייבק ואמנות האימפרוביזציה. תל אביב. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

פר, ס. (2005). *מבוא לתרפיה קבוצתית*. קריית ביאליק: הוצאת אח.

רוזנוסר, נ. (1997). *הנחיית קבוצות – מקראה*. ישראל: הוצאת ציפורי.

רוטאן, ס. וסון, ו. (2004). *פסיכותרפיה קבוצתית – גישה פסיכודינאמית*. חולון: הוצאת ראמים.

Berger, R. & Lahad, M. (2010). A Safe Place: ways in which nature, play and creativity can help children cope with stress and crisis – establishing the kindergarten as a safe haven where children can develop resiliency. *Early Child Development and Care*, **180** (2), 889-900.

Chaiklin, S. & Wengrower, H. (2009). *Dance/Movement Therapy. Life is dance*. New York: Routledge.

- Garcia, A. & Buchanan, D, R. (2009). Psychodrama. In: D. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in Drama Therapy* (pp.393-419). Springfield, ILL: Charles C. Thomas.
- Jennings, S. (1998). *Introduction to Dramatherapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jennings, S. (2010). *Healthy Attachments and Neuro-Dramatic-Play*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Johnson, D. (2009). Developmental transformations: Towards the body as presence. In: D. Johnson & R. Emunah (Eds.), *Current approaches in Drama Therapy* (pp.89-116). Springfield, ILL: Charles C. Thomas.
- Jones, P. (1996). *Drama as Therapy – Theatre as Healing*. London: Routledge.
- Jones, P. & Dokter, D. (2009). *Supervision of Dramatherapy*. London: Routledge.
- Lahad, M. (2002). *Creative supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Landy, R. (1993). *Persona and performance: The meaning of Role in drama, therapy, and everyday life*. New York: The Guilford Press.
- Landy, R. (1996). *Essays in drama therapy: The double life*. London: Jessica Kingsley.
- Landy, R. (1999). Role model of drama therapy supervision. In E. Tselikas-Portmann (Ed.), *Supervision and Dramatherapy*.(pp. 1-16). 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, ILL: Charles C. Thomas.
- McLeod, J. (2003). *An introduction to counselling*. Buckingham: Open University.
- McNiff, S. (1992). *Art as medicine*. London: Shambala.

Knill, P. Levine, E. & Levine, S. (2005). *Principles and practice of Expressive arts therapy*. London: JKP.

Zinker, J. (1977). *Creative process in Gestalt therapy*. New York: Brunner.