

פרק 9

לגלם דמויות רבות - לדבר בשפות רבות

הבנת קשיים ומורכבויות בטיפול מבוסס אמנויות באמצעות התבוננות בבחירת התפקידים של המטפל ובבחירת סוג המדיום האמנותי בטיפול - שני מודלים להדרכה מבוססת אמנויות

ד"ר רונן 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. המודל הראשון, מתבסס על תיאוריית התפקיד שפיתח לאנדיונקרא "לגלם דמויות רבות". מודל זה מגדיר את תפקידי המטפל באמנויות במונחים של תפקידי תיאטרון ומציע להתבונן, לבחון ולבחור דרכם את תפקיד המטפל ואת עמדתו. המודל מאפשר לזהות בחירות תפקיד לא מותאמות ולהציע דרכים לשפרן. המודל השני מתבסס על מודל הגשר מאח"ד שפיתחו להד ואילון ועל מודל ה-EPR להערכה ולטיפול שפיתחה ג'נינגס ושמו "לדבר בשפות רבות". מודל זה 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 המטפל ועבודת המטפל ולא על אלה של המטופל. המודלים נוצרו כדי לסייע בתהליכי הדרכה מבוססת אמנויות (Creative supervision) למנחי קבוצות בשילוב אמנויות, ולמטפלים באמנויות בכלל ובדרמה בפרט וכדי לסייע למטפל/מנחה בתהליכי פיתוח המדריך הפנימי. המאמר מלווה בדוגמאות שממחישות את יישומי המודל בהדרכה וגם מציגות את הפוטנציאל הרב שבקיום הדרכה מבוססת אמנויות. המאמר מדגים את האופן שבו הדרכה מבוססת אמנויות

מרחיבה את מודעות המטפל ואף מקנה לו כלים יצירתיים לעבודתו בשטח, נותנת אמונה והשראה.

מבוא

כמורה וכמדריך לאנשי מקצוע בתחומי הטיפול באמנויות, הנחיית קבוצות בשילוב אמנויות והטבע-תרפיה, אני מודע לצורך הגובר בתיאוריות ייחודיות בתחום, היכולות לעזור לאנשי המקצוע להתבונן, להבין ולהבנות את התהליך הטיפולי מפרספקטיבה יצירתית, כזו הקשורה בשאלות של "צורה" (Artistic form) ולא רק בשאלות המתבססות על גישות פסיכולוגיות, המתמקדות בשאלות של "תוכן". 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 הפיתוח העצמי היצירתי. שאלות הצורה יבחנו, למשל, באיזה מדיום אמנותי (דרמה, תנועה, סיפור, מוסיקה, אמנות חזותית) יתאים לבצע את ההתערבות, באיזה חומר ובאיזה ז'אנר/סגנון אמנותי כדאי להשתמש כדי לקדם את התהליך. בעבודתי לאורך השנים אני נוכח כי רוב ההזדרכות, 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 בהרחיקו את המקצוע ואת העוסקים בו מפיתוח העצמי היצירתי (creative self) והאומן שבהם לטובת פיתוח תהליכי תובנה קוגניטיביים ודרכי עבודה מילוליות. הוא מחליש את אמונת אנשי המקצוע בכלי ובשפה הייחודית שלו ומרחיק אותם מהעשייה היצירתית עצמה, שהיא לב הטיפול (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 ארגז הכלים היצירתי שלו ותיתן לו אמונה והשראה בכלי. שני המודלים, המוצגים במאמר, התפתחו באופן ספונטני במהלך עבודתי כמדריך וכמטפל. 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 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. למרות שניתן להתייחס למודלים אלו באופן עצמאי ולבסס תהליכי הדרכה רק עליהם, אני מציע לשלב אותם גם עם גישות ותיאוריות אחרות. שילוב זה, של צורה ותוכן, ירחיב ויעמיק את הפרספקטיבה וייעל את ההדרכה.

הבהרה

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 בכתיבה ומתוך התאמה לספר, שמיועד בעיקר למטפלים באמנויות. למרות זאת ברצוני להדגיש כי המודלים, שמוצגים רלוונטיים גם לתהליכי הדרכה למנחי קבוצות בשילוב אמנויות ולכן חלק מהדוגמאות שמובאות לקוחות מתחום זה.

לגלם דמויות רבות

המודל "לגלם דמויות רבות" מתבסס על תיאוריית התפקיד מהדרמה תרפיה, שפיתח לאנדי (Landy, 1999), ומתמקד במשמעותה והשלכותיה על התפקיד, עמדת המטפל 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 שגרתו 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. על פי 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, לפיה הקבוצה היא מיקרוקוסמוס של החיים ומעבדה לחקר היחסים, הדמויות והתפקידים, שמגולמים במערכות היחסים שמתקיימות בין המשתתפים, כך הדרמה תרפיה והפסיכודרמה מאפשרות 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 הכרות, הגמשת והרחבת רפרטואר התפקידים האישי יכול להיות מטרה טיפולית כשלעצמה, שכן הגשמתו והרחבתו יתרמו לתהליך מקביל בקבוצה וביחיד (זיו ובהרב, 2001; פר, 2003; רוטאן וסטון, 2004; רוזנוסר, 1997). בהתייחסות לתיאוריית 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 ביניהן. 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 שדפוסי התפקידים והרפרטואר שלהם עוצבו לאורך התפתחות האדם, הגמשתם והרחבתם אינה פשוטה. כדי לעזור לדמויות לתקשר ולמצוא ביניהן את האיזון, לאנדי מגדיר דמות נוספת - המדריך (guide). דמות זו מגשרת ומאזנת בין התפקיד לתפקיד ההופכי והיא בעלת יכולת התבוננות גבוהה יותר על הסיטואציה, על התהליך ועל האדם. המדריך מייצג את החלק, שעוזר לאדם ליצור אינטגרציה ולמצוא את הדרך האוטנטית שלו. העבודה על הדיאלוג ומתן המקום לדמויות השונות מרחיבה את רפרטואר ואת מנעד התפקידים, מפתחת את יכולת התנועה והגמישות ביניהם וחושפת היבטים נוספים של האישיות. תיאוריית התפקידים מאפשרת לתת לדמויות מנוגדות מקום ולקיים איתן דיאלוג - לקורבן ולתוקפן, לגברי ולנשי וכד' - ובכך עוזרת לאדם לפתח סובלנות ואמפטיה לאמביוולנטיות שבחיים, ערך טיפולי כשלעצמו (Landy, 1999, 1993, 1996, 2009).

רעיון זה של שיח ותנועה בין דמויות קיים 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 התקיים 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", קשורה 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 הוא בעצם מולטי תפקיד הכולל 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 כלל לתיאטרון. ישנן דמויות/תפקידים (role) שמעולם לא ירדו מהבמה ואחרות שמעולם לא עלו עליה. כמו בתיאטרון, לעתים 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 התפקידים ובהחלפתם יכולה לעזור לאדם בתפקודיו החברתיים השונים בחיים - בתנועה המתקיימת ובמעברים בין סיטואציה לסיטואציה, בין תפקיד לתפקיד. כמו כן לאנדי טוען כי תהליך הרחבת התפקידים והיכולת לנוע ביניהם, בצורה גמישה, הם חלק ממטרת הטיפול בדרמה תרפיה (Landy, 2009).

כדי שהמטפל יוכל לעבוד בצורה יעילה ומיטיבה, עליו לזהות איזה תפקיד עליו לגלם כך שיהיה 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 מתעוררים 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 דומה למצב בו בתיאטרון דמות ממחזה אחד עולה לבמה בזמן שמוצג עליה מחזה אחר, או שדמות מהמערכה הראשונה עולה בטעות במערכה השלישית. כאשר התחלתי לעסוק בהדרכה בשאלות מודרכים, הבנתי כי במקרים רבים שבהם המטפל יצא מהטיפול בתחושה שהטיפול תקוע, מבולבל ו/או שהתקיים בו כשל אמפטי היה הדבר קשור לבלבול בין תפקידים 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. בפועל רצוי שתתאפשר תנועה ושילוב של התפקידים, שכן רעיון האינטגרציה והגמישות הוא בבסיס התפיסה, אך לטובת הצגת המודל התיאורטי והבנתו אציג אותם בנפרד.

תפקידי התיאטרון

תפקידי התיאטרון כוללים ארבעה תפקידי-על שהמטפל מגלם. הם כוללים גם תפקידים פונקציונאליים, שמגדירים את עמדת המטפל ביחס למטופל ולמרחב וגם ובמקביל תפקידים, איכויות וגורמים מרפאים שהמטפל מחזיק עבור המטופל והתהליך. באופן זה הם מהווים פונקציה פנימית של המטפל וחלק מהותי מזהותו של המטפל בדרמה.

1. 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 וחוויותו בביטחה. 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 שהוא מכיל ונותן למטופל ולתהליך עדות.

2. שחקן - תפקיד זה מאפשר למטפל ליצור דיאלוג משמעותי בשפה סימבולית עם המטופל ועבורו. 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, הדדה, קונפרונטציה וכיו"ב, מתוך מרחב המשחק ודרך הדמות ומשחק התפקידים עצמו. למשל, כאשר המטופל 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 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.

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 עבור המטופל, כשהמטופל מתבונן או מאזין. בתפקיד זה המטפל לוקח עמדה אקטיבית ופעלתנית יותר מזו שבתפקיד הקהל. עליו לשים לב שהוא מגלם את הדמות המותאמת בצורה ובאיכות לסיטואציה הטיפולית המסוימת וכי הוא אינו משתמש במשחק, ביצירה ו/או בממה בצורה שלא מותאמת לתפקידו כמטפל, לעיבוד או לביטוי לא מותאם של חלקים לא מודעים שלו עצמו, כולל מתוך הצורך שלו בביטוי יצירתי ו/או בממה. יש לשים לב במיוחד לתהליכי הזדהות והשלכה 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 ההזדהות שלו, כך שהמשחק יהיה אמין ויגע במטופל. נדרש מהמטפל לפתח יכולת לשחק ולהתבונן במשחק שלו ובו זמנית, לבקר ולוודא שהמשחק שלו מותאם ומקדם את הסיטואציה הטיפולית, את המטופל ואת התהליך.

3. 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. הוא אינו משחק ומגלם דמויות מהסיפור אלא נותן למטופלים, למשתתפים, הוראות בימוי שבעזרתן יוכלו לבטא, להציג ולחקור בצורה מרחקת אסטטית את הנושאים, שהביאו לטיפול. בתפקיד הבמאי המטפל בוחר לכוון את התהליך על-ידי הנחיה לביצוע פעולה יצירתית מסוימת (דרמה, תנועה, ציור, נגינה וכו') על-ידי מתן הוראות בימוי

ולעתים 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 דף מסוים 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-Doing 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 וברעיונות היצירתיים שבקרבו שכן הם יכולים לעזור למטופל לבטא את עצמו בדרך סימבולית ולפתוח פתח להרחבת הפרספקטיבה והמשמעות, שהמטופל נותן לסיפור ולחוויה.

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

- מפקד, אב-בית וסדרן - דואג לקניית חומרי האמנות הדרושים ולסידורם, ניקיון הסטודיו, התאורה, הכריות לשיבה, האביזרים וכיו"ב
- איש שיווק ויחצ"ן - דואג לגיוס ולהגעת המשתתפים לקבוצה. נכון 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 בגילום

כדי שההתערבות הטיפולית תאפשר למטופל/ים לעבור תהליך התפתחותי משמעותי, רצוי שהמטפל יבחר רק תפקיד 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 ולפתח ולהרחיב אותה ואת זהותו ותפקודו בעולם החברתי, באמצעותה. מכיוון שמדובר במסע ובתהליך משותף, בו דמות אחת מפתחת, מאתגרת ומרחיבה את הדמות השנייה, יעזור אם רפרטואר התפקידים שהמטפל מגלם יוכל להתפתח, להתרחב ולהשתנות במקביל ובהתאמה לתהליך התרחבות הדמויות של המטופל. משמעות תהליך זה היא כי המטפל צריך לאפשר לעצמו לנוע ולשנות את המיקום והתפקיד שלו בשלבי התהליך השונים, לנוע בין היותו בתפקידי קהל, שחקן ובמאי ולעתים גם בתפקידי מאחורי הקלעים. מדובר בתהליך ובתנועה עדינים הדורשים תשומת לב. לדעתי, התנועה והמעבר בין התפקידים הכרחיים להתפתחות התהליך הדרמה תרפיה ואיתו להתרחבות והעמקת התפקידים. בו זמנית תנועה ומעבר לא מותאמים עשויים ליצור חוויה של בלבול, של חוסר ביטחון ואף של נטישה, הפרה של חוזה ו/או כשל אמפטי.

מבלבול לבהירות ובחירה - דוגמאות

הדוגמאות המובאות יציגו את יישום המודל בהדרכה ואת האופן שמאפשר למדריך ולמטפל להחליט ולבחור מהו התפקיד המתאים לגילום בסיטואציה המסוימת. הדוגמאות מציגות מצבים שעלולים להתרחש כאשר המטפל בוחר להתמקם בתפקיד לא מותאם ואת ההשפעה שיכולה להיות לכך על התהליך. הן מדגימות את השימוש במודל בהדרכה ואת הלמידה, והיישום שנעשו בטיפול.

דוגמה 1 - בחירה לא מותאמת של תפקיד פונקציונלי

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 שחברי הקבוצה מרדו ואיימו 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, התהליך תקוע והמטפלת לא עושה דבר כדי להניע ולקדמו. הבסיס למצב זה היה תהליך שבו הקבוצה שחזרה שוב ושוב את אותה הדינמיקה ואת אותם התפקידים ללא יכולת להרחיב ולשנות אותה. המטפלת נשארה בעמדת קהל ונתנה למצב זה להימשך למרות התסכול הגובר. בעקבות התסכול, הבלבול ותחושת התקיעות, שחוותה הקבוצה, ביקשו חברי הקבוצה מהמטפלת לקחת עמדה מכוונת ואקטיבית יותר ובכך לעזור להם לצאת מהתקיעות ולהרחיב את הדינמיקה. 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 ביטחון בלקיחת תפקיד הבמאי ו/או תפקיד השחקן ולכן נשארה 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 מספקת בתחומי המשחק והבימוי. לאחר שהבנו את המקור לקושי, עבדנו בהדרכה באופן ממוקד על הנושא. בשלב זה ההדרכה התמקדה במתן כלים ובפיתוח יכולות הבמאי והשחקן של המודרכת במקביל לעבודה על חיזוק הביטחון העצמי והמוכנות לקחת מקום. ההזדרכות נסובו סביב משחקי תפקיד, בניית סצנות דרמטיות וגילומן סביב תמונות רלוונטיות מילדותה של המודרכת. במשחקי תפקידים אלו עלה הקושי לקחת את הבמה ולהתעמת על הזכאות להיות עליה. דרך משחק והחלפת תפקידים התאפשר למודרכת לעסוק בתכנים אלו ובנושאי ה-unfinished business, שכללו במקביל פיתוח והרחבת רפרטואר התפקידים שלה. העובדה שיכלה לראות אותי עובד איתה בהדרכה מעמדת השחקן - כמשתתף במשחק תפקידים איתה וגם מעמדת הבמאי - כשנתתי הוראות בימיו והיבנתי את הסצנה "מבחוץ"

היותה עבודה סוג של מודלינג, שלא רק נתנה לה כלים אלא אף סיפקה לה חוויה לגבי מהו הפוטנציאל שיש לשימוש ברעיונות ובטכניקות אלו בטיפול. זו דוגמה לאופן שבו הדרכה בשילוב אמנויות מקנה למודרך כלים יישומיים להמשך העבודה היצירתית וגם, ולא פחות חשוב, נותנת לו השראה ואמונה בשפת הטיפול מבוסס האמנויות. במקביל ומתוך התבוננות בתהליך הקבוצתי ובקווים המקבילים, שהתקיימו בינה לבין הקבוצה, ניתן להבין טוב יותר את מקור התקיעות של התהליך הקבוצתי ולהתמקד בחיפוש אחר דרכים לקדמו. מתוך העדפת המודרכת לעבוד מתוך טקסט קיים ובצורה מובנת (ולא מאולתרת), בחרנו טקסט מתוך הספר *חווה החיות* של ג'ורג' אורוול כמסגרת להמשך העבודה עם הקבוצה והפעם בכלים דרמטיים. המטפלת נעה בין תפקיד הקהל לתפקיד הבמאי. מכיוון שהסתבר שחלק ניכר מהקושי בקבוצה קשור בריב סמוי על מקום ועל תפקיד ובתוקפנות סמויה שקיימת בה, הוחלט גם כי המטפלת תיתן למשתתפי הקבוצה תפקידים מוגדרים במחזה ומדי 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 שלהן ובמקביל, עצם חילופי התפקיד ישנו את הדינמיקה ויתמכו בהתקדמות התהליך הקבוצתי. מכיוון שהמטפלת אמרה כי בשלב זה אינה מרגישה נוח לעבוד מתפקיד השחקן ולהיות באינטראקציה פיזית-סימבולית עם המשתתפים, מחשש לקרבת יתר ואיום על מקומה, הוחלט להסתפק בעבודה מתפקיד הבמאי עם אפשרות להרחיבו לתפקיד השחקן בעתיד. חשוב לציין כי מתוך מודעות למגבלות ההדרכה, הפניתי את המודרכת להשתתף בחוג תיאטרון פלייבק, להרחבת המיומנויות הרלוונטיות. כמו כן, הפניתי אותה לספרות רלוונטית מתחומי התיאטרון והבימוי. ספרות הכוללת רעיונות למשחקי תפקידים, שבהם תוכל להשתמש, וטכניקות בימוי פשוטות.

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

דוגמא 2 - בחירה באיכות לא מותאמת בתוך התפקיד הנבחר

בכל אחד מארבעת תפקידי התיאטרון, שהמטפל מגלם, יכולים להיות אי דיוקים בבחירת עמדתו ו/או באופן שהוא מיישם אותה. לא מדובר על בחירה לא מותאמת של התפקיד עצמו אלא של אופן ואיכות הגילום שלו. מניסיוני בהדרכה עם המודל, נדמה לי, שמרבית אי הדיוקים מתרחשים בעיקר בבחירות, שנעשות מתוך תפקיד השחקן. למרות שחשוב לציין כי גם בתפקיד הבמאי, הכולל סמכות וכוח, יכולים להתרחש לא מעט אי דיוקים וטעויות כמו גם בתפקידי מאחורי הקלעים. אי דיוקים בגילום דמות השחקן יכולים להיות קשורים לתהליכי הזדהות יתר, שיכולים להתקיים בעת כניסת המטפל לתפקיד הדרמטי או באלמנטים אחרים, שאפרט בהמשך.

סיטואציות אלו, 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 רגרסיה. מקרים אלו יכולים לנבוע גם אם המטפל מחזיק באמונה כי אסור לו לשחק דמות "רעה" וכי עליו, כמטפל, להיות ולשחק רק דמויות טובות ומיטיבות. יש מטפלים שחושבים שמשחק דמות רעה, תוקפנית או אכזרית הוא מעשה שאינו מוסרי או אתי. אי הסכמת המטפל לגלם את הדמות שניתנה לו, בצורה ובאופן שהמטופל מבקש/זקוק, יכולה להתרחש גם על בסיס חוויית הזדהות יתר עם המטופל ו/או הדמות, שהוא מבקש מהמטפל לגלם. המטפל עלול להרגיש מוצף רגשית וחסר ביטחון/נוחות לגלם את הדמות. הימנעותו של המטפל לגלום תפקיד זה, עלולה למנוע מהמטופל לבטא נושאים קשים (כולל נושאי טאבו), שמעסיקים אותו, ולא לאפשר לו לבטא ולעבד אותם. מניעה זו עשויה למנוע מן המטופל לטפל בנושאים לא פתורים (unfinished business) ולהקשות עליו למצוא לחוויה "סוף אחר - אפשרי ומטיב יותר". בנוסף, הימנעות זו עלולה להעביר למטופל מסר שלילי ו/או ביקורתי על החוויה שלו, דבר שעלול אף הוא לא תמוך בטיפול. ההימנעות לגלם תפקיד עלולה למנוע מהמטופל ליצור דיאלוג בין שני החלקים האלו - הקורבן והתוקפן, הטוב והרע - שהוא, במקרים רבים, התהליך הנחוץ ביותר ליצירת אינטגרציה, לקידום ולפתרון הקונפליקט, שמתקיים בסיפור ובחיי המטופל. מכאן שזיהוי תופעה מהותית זו, שבה מטפל אינו מסכים לקחת ולגלם 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 סיפרה כי הילד מבקש ממנה, שוב ושוב, לשחק את דמות התוקפן האכזרי, להתגנב אליו בשקט בזמן שישי ובלבצע בו את זממו באלימות. למרות שהיא חזרה והסבירה לו שאסור לשחק במשחקים אלו, הילד המשיך לבקש ממנה שתשחק איתו במשחק זה. ואז, כאשר נאותה למשחק התפקידים, היא שיחקה את התוקפן בצורה עדינה ומתחשבת מדי, באופן שרק עצבן את הילד ותסכל אותו. למרות שהילד חזר וביקש מהמטפלת לשחק תוקפן אלים היא לא הסכימה/הצליחה. לאחר מספר מפגשים כאלו רמת שיתוף הפעולה של הילד בטיפול ירדה ובהמשך הוא אף הביע חוסר רצון לבוא לטיפול, בטענה שהטיפול משעמם.

במסגרת ההדרכה על מקרה זה, חשפה המודרכת-מטפלת כי גם היא עברה בילדותה התעללות מינית על-ידי בן משפחה. המטפלת, שחשה קרבת יתר לסיפור, הוצפה מתכנים אלו והרגישה אשמה וחוסר מוסריות לשחק בהם בטיפול עם הילד הצעיר בכלל וכל שכן בתפקיד התוקפן האלים. לאחר שהבנו את התהליך המקביל שמתקיים וכן את הצורך של המודרכת בשמירה על עצמה, בחרנו לעבוד על הנושא באמצעים מרוחקים ולא במשחק תפקידים קונקרטי, כפי שהילד ביקש. גם אני כמדריך-גבר, הרגשתי שדרך זו מתאימה פה יותר, היא שומרת על גבולות פיזיים ברורים יותר בינינו. כמו כן חשבתי שיצירה ומשחק בדמויות קטנות יספקו לה חווייה של ביטחון ושל שליטה, שבשלב זה נראו לי תומכים. ציירנו דמויות מסיפור רלוונטי בחייה והפכנו אותן לדמויות בתיאטרון בובות. במפגש ההדרכה הבא הביאה המודרכת-מטפלת בית בובות, ששמרה מילדותה, ששימש כבמה למשחק התפקידים שלנו. הסתבר שבחירתה ב"בית בובות" שיקף את החוויה שלה, כמרינוטה בבית שבו גדלה ומכאן גם את הקושי שלה להסכים להיכנס לדמויות, שמטופלים שונים נותנים לה בכלל ולהסכים לקבל מהם הוראות בימוי בפרט, קושי זה עלה גם במסגרת טיפולים אחרים ולא רק בעבודה עם הילד הזה. תהליך משחקי זה עזר לנו להבין את הנושאים, שמעקבים את המטפלת בעבודתה עם הילד, ואת תהליכי ההעברה, המתקיימים בו. מתוך התהליך והלימוד, שהתקיים בהדרכה, נבנתה התערבות דומה עם הילד. שלא כמו המודרכת, הילד בחר ליצור את הדמויות כחיות מפלסטלינה ולמקם אותן בגן חיות. בחירתו בחיות קשורה בקולות ובפיזיות, שזכורים 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, תוך שמירה על מידת נפרדות וריחוק מספיקים, כך שהמטפלת תרגיש בטוחה. תוך זמן קצר הילד גילה שוב ענין בטיפול והתמיד להגיע למפגשים.

לפני שאעבור לניתוח הדוגמה, חשוב להדגיש כי לא בכל מקרה בו מדובר בחוויה טראומטית, שמתבססת על תקיפה, יתאים שהמטפל יגלם את תפקיד התוקפן. במקרים רבים יתאים יותר שיישאר בעמדה המסמלת מקום בטוח ויפעל מתוכה. אחרת עשויה להיווצר רה-אקטיבציה של הטרואמה ומשבר אמון. במקרים שכאלו יש לנקוט בשיקול דעת ולפעול במשנה זהירות.

באשר למודל - גם במקרה זה ניתן לראות את האופן שבו ההדרכה בשילוב אמנויות וההתבוננות בתהליך באמצעות המודל, אפשרו 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. כמו כן, חשוב לציין, כי בחירה לא מותאמת באופן ובאיכות גילום הדמות של המטפל-שחקן יכולה להתרחש גם בצורה הפוכה לזו, שהוצגה בדוגמה הזו - כאשר המטפל משחק את הדמות שקיבל בצורה קיצונית מדי לאופן ולמידה, שנחוצה למטופל. במקרים, שבהם המטפל מגלם את דמות הקורבן כאכזר או תוקפני מדי, עלול להיווצר מצב של קרבת יתר עם הנושא, שעלולה לגרום לבהלה, להימנעות או לנסיגה (או לחילופין לתגובה 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, למשל, יכול להיות מגולם בצורה דירקטיבית ושתלטנית מדי ובכך למנוע מהקבוצה/מטופל תהליכי נבדלות ועצמאות חשובים, או לחילופין הוא יכול להיות מגולם בצורה זורמת ואנמית מדי, שלא מספקת לקבוצה/מטופל חוויית הובלה מספקת, שנדרשת ליצירת תחושת ביטחון. תפקיד הקהל יכול להיות מגולם בצורה לא מותאמת, למשל, בהיותו קהל ביקורתי ומסרס, או לחילופין קהל אילם, שאינו מספק 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. כשלים אלו בגילום התפקיד מצד המטפל עלולים לגרום להתפתחות תהליכים של לדול המוטיבציה בטיפול ועד לכשל אמפטי ומשברי אמן.

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

לדבר בשפות רבות

המודל "לדבר בשפות רבות" מהווה ציר-על, שניתן להיעזר בו בהתבוננות ובהדרכה בכל גישה טיפולית המשלבת אמנויות. המודל לא מתייחס לאלמנטים הקשורים לבחירת המטפל בתפקיד ובגילומו (קהל, שחקן, במאי) וגם לא להיבטים פסיכולוגיים. המודל מתמקד בשאלות של "צורה" - בבחירת המדיום היצירתי לביצוע ההתערבות הטיפולית המסוימת ובמשמעותו לטיפול. המודל יוצא מהנחת יסוד, שעבודת המטפל באמנויות באה לא רק לקדם תהליכים פסיכולוגיים, ותהליכי פיתוח תובנה, אלא גם, ובעיקר, תהליכים שקשורים לפיתוח העצמי היצירתי (the creative self) ושפתו היצירתית של המטופל.

המודל יוצא מתוך הנחה כי הבחירה של המדיום היצירתי, בכל שלב בתהליך הטיפול, אינה אקראית וצריכה להיות מותאמת לשלב ההתפתחות היצירתי ו/או לשפה היצירתית של קבוצה/מטופל. על פי המודל, המדיום צריך להיבחר מעמדה, שתקדם את הפיתוח היצירתי של היחיד ו/או הקבוצה, שתתמוך בתהליך כולו. באופן זה צריכה להיות התאמה בין בחירת המדיום היצירתי לבין ההתערבות, שנעשית באמצעותו. בצורה מכלילה ופשטנית ניתן לומר שבחירת המדיום היצירתי (דרמה, תנועה, ציור, פיסול, מוסיקה וכ"ו) צריכה 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 רבות" מתייחס בעיקר לנושא הראשון - מאפשר להתבונן בבחירת המדיום היצירתי שנבחר 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 רבות"

מציע רלוונטי לכל שיטת טיפול יצירתית, המשלבת ונעה בין מדיומים ותחומי יצירה שונים: דרמה, תנועה, אמנות חזותית, מוסיקה וסיפור ומתייחסת לגישת שילוב האמנויות (אינטרמודל)¹. 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).

בטרם אציג את משמעותו היישומית של המודל "לדבר בשפות רבות" 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, המוצג בפרק זה. מודלים מבוססי אמנות אלו הם "הגשר מאח"ד" (BASICPh), שפיתחו מולי להד ועפרה אילון (להד 1992; Lahad, 2002) ומודל "Embodiment-Projection-Role", שפיתחה סו ג'נינגס (Jennings, 1998, 2010). מודלים אלו מהווים בסיס להבניית המודל המוצג והבנתם עוזרת לשימוש בו. שני המודלים, הגשר מאח"ד וה EPR, מגדירים את מטרתם הטיפולית הבסיסית כבאה לפתח ולהרחיב את ערוצי התקשורת ואת שפות התקשורת ואת שלבי התפתחות המשחק הדרמטי של המטופל. על פי שני המודלים, כל אחד בדרכו, עצם 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 הכישורים החברתיים, גופניים, דמיוניים, אמוניים (אמונה וערכים), קוגניטיביים ורגשיים, ולא בהכרח לפתור קונפליקט נפשי ו/או להגיע לתובנה (insight). על פי מודל "הגשר מאח"ד" האדם נולד עם פוטנציאל להשתמש בשש שפות: גוף, שכל, רגש, משפחה-חברה, אמונה ודמיון, שבעזרתן 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).

¹ על גישת שילוב האמנויות (אינטרמודל) ניתן לקרוא בהרחבה בפרק המבוא של ספרי הקודם (ברגר, 2014) ובספרים ובמאמרים של שון מקניף (1992) ופאולו קניל (2005)

(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 הזמינות לאדם ושהוא יכול להשתמש בהן בשגרה. המצב השלישי נקרא שפה נשכחת והוא מייצג שפות שכבר לא נגישות לאדם, שהוא שכח איך לתקשר איתן ואיך להתבטא באמצעותן. 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 אליהן ולבטא עצמו דרכן. כמובן שלכל אדם תצרוף שפות וערוצי ביטוי משלו, שהתפתחו והתגבשו לאורך חייו. מטרת הטיפול העיקרית במודל "הגשר מאח"ד" היא להזכיר למטופל את השפות הנשכחות ולהנגיש לו אותן. זמינותן של השפות אינה סטטית ובעזרת אימון ניתן לשנות ולהרחיב אותה. באופן דומה, מודל ה-EPR בוחן את 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'סטות, 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 משחק דמיוני עם חפצים המגלמים דמויות 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, הילד מתחיל לגלם בגופו את הדמות, שקודם השליך על חפץ או ציור או ביטא 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'נינגס טוענת כי ייתכן שחלק משלבים התפתחותיים אלו לא פותח דיו בהתפתחות הספונטנית של הילד, או לחילופין נשכח, בגלל נורמות ומסרים חברתיים-תרבותיים מגבילים (Jennings 1998, 2010). שני המודלים, "הגשר מאח"ד" וה-EPR מהווים מודלים אבחוניים, שמספרים למטפל על נגישות השפות של המטופל ו/או באיזה שלב התפתחות דרמטי הוא נמצא. הם עוזרים למטפל לבחור את השפה היצרנית, שממנה יתחיל את עבודתו ושאליה יתכוון בהמשך.

התבוננות בשני המודלים האלו והבנתם יכולות להסביר את המשמעות הגדולה שיש לבחירה המותאמת של המדיום היצירתי בטיפול פרטני וקבוצתי. הן מסבירות 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 עלול לזמן כעס, תסכול והתנגדות.

המודל "לדבר בשפות רבות" משתמש בהנחות אלו ובעזרתן בוחן את הבחירות של המדיום היצירתי בטיפול. המודל מתמקד בשאלות של "צורה" ובודק האם הבחירה במדיום היצירתי המסוים תאמה את שלבי ההתפתחות הדרמטית ואת השפות של המטופל/הקבוצה תוך התייחסות לשאלות של תוכן. ההדרכה במודל זה תתייחס גם למניעים העקיפים והלא מודעים של המטפל, שהכריעו את בחירתו. ייתכן שבחירת המטפל במדיום המסוים לא נעשתה מתוך בחירה אמתית אלא מתוך כך שלמטפל, כאדם, נוח וקל יותר להתבטא בשפה יצירתית מסוימת ולכן הוא "הלביש" אותה על הקבוצה. במונחי המודל, ייתכן שערוץ או שלב התפתחותי מסוים מהווה שפה נשכחת של המטפל ולכן הוא לא היה יכול להשתמש בה כמדיום בטיפול.

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. יעל כללה חימום גופני מובנה, שאותו הנחתה, ואחריו רצף תנועתי, 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 היתה לחזור אז למעגל ולעשות עם הנערות עבודה תנועתית וקולית בתוכו, כאשר המעגל מהווה מיכל ועדות לתהליך האישי. יעל הגיעה אלי להדרכה לאחר המפגש הרביעי בתחושה של חוסר אונים ומצוקה. היא אמרה שהקבוצה בהתנגדות ולא מוכנה לשתף פעולה ושהיא חושבת להפסיק לעבוד איתה. יעל סיפרה כי הבנות לא רוצות לקום מהכסאות ומתנגדות לכל עבודה תנועתית. היא ייחסה את ההתנגדות לקושי של הנערות עם סמכות ומסגרת וגם להיותה אישה אסרטיבית, דבר שייתכן שהעצים את תהליך ההעברה של הנערות כלפיה. לאחר שהסברתי ליעל את

הרעיון המרכזי, שעומד בבסיס המודל "לדבר בשפות רבות", הזמנתי את אותה 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, מאיימת ומפחידה את הנערות ולא מותאמת לשלב, בו הקבוצה נמצאת, וכי היא עלולה להוות מקור מהותי להתנגדותן. סביר להניח שהתנגדות הבנות לפעילות היתה קשורה גם בקשיים שלהן להסכים לסמכות של יעל ולמסגרת הקבוצה והפעילות, אך ברור היה, שלעצם בחירת המדיום היצירתי, היה גם קשר מהותי להתנגדותן.

יעל אמרה שחשבה על כל זה קודם אבל כמטפלת בתנועה חשבה תמיד שתנועה היא המדיום היחיד, שבו היא צריכה ויכולה לעבוד. כאשר הצעתי לה להתחיל, בשלב הזה בעבודה, באמצעות ציור ויצירה בחומרים פלסטיים היא נרתעה ואמרה שאינה מטפלת באמנות חזותית, שאינה יודעת לצייר ואינה טובה בזה. יעל אמרה שהיא אוהבת מאוד לעבוד בקבוצות ובאינטראקציה בין-אישית בתנועה ומרגישה שעבודה פרטנית באמנות חזותית בתוך הקבוצה מהווה סוג של הימנעות ובריחה שאינה רוצה לשתף איתה 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 שלמה. תוך כדי התייחסות למודל ה-EPR, יעל יכלה לראות את המשמעויות של כל מדיום יצירתי ואת האיכויות שכל אחד מהם מתמקד בהן 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 ובדרמה חושפות מאוד את הגוף, מתמקדות בתהליכים בין-אישיים וכמו כן דורשות ניראות גופנית רבה 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 זה.

לאחר שהסברתי לה את עקרונות תפיסת שילוב האמנויות, הזמנתי את יעל להתנסות בעבודה בחומרים פלסטיים. הזמנתי אותה לבחור את החומר, שאיתו תצייר, את גודל ואת סוג המשטח - 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 אך לא יודע איך וחושש. יעל דיברה על חווית המחנק, שיצאה איתה מהמפגשים עם הנערות. לא היה ברור האם היא בתוך הקופסה או אולי הבנות ומי באמת רוצה לצאת ו/או מי מבקשת להישאר בתוכו, כמקלט וכמקום בטוח. עברנו לעבודה תנועתית. הדבקתי על הרצפה נייר דביק לבן בגודל דומה לגודל הקופסה, 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 ותנועתיות רבה לפסיביות, התכנסות ומנוחה. בסיום ההתנסות, הזמנתי את יעל לכתובה אסוציאטיבית. יעל, שהתנשפה עוד מהעבודה התנועתית, לקחה עפרון ומיד כתבה פסקה 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
להציל את חיי..."

כשסיימה בכתה והתיישבה 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 קבלה על-ידי הוריה והקיבוץ בו גדלה. על התנהגות מרדנית קיצונית בתיכון ועל הרצון והצורך הגדול שלה לבטא ולספר את עצמה ואת סיפורה לעולם. היא סיפרה על חוויית הניתוק שהרגישה - בתוך הקופסה לעולם שמחוצה לה, או לפרקים - להפך. על האופן שהחוויות האלו דחפו אותה ללמוד לרקוד ולהופיע בקרקס ומכאן גם לבחירה ללמוד טיפול בתנועה. יעל 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 שהוריי 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 בישיבה על כסאות, 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 יעל הציעה לבנות רק צבעי עפרון, טושים ופנדה ושימוש בניירות בגודל A4. מרחב ביטוי יצירתי מוגבל, שהתאים לנערות ולא יאיים עליהן. לאחר הציור ושלב של תערוכה, בו הנערות הוזמנו לראות ולתת עדות לעבודות אחת של השנייה, יעל הזמינה את הבנות למעגל, שנוצר סביב העבודות שלהן. במעגל, 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 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 בצבעי מים ובצבעי גואש ולעבור לעבוד על נירות בגודל A3 וגיליונות של חצי בריסטול בשלב היצירה באמנות החזותית. תהליך זה, שנמשך 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.

דוגמה זו ממחישה את האופן שבו מודל ה"לדבר בשפות רבות" יכול יעזור להבין התנגדויות וקשיים, שיכולים לעלות בטיפול ובעבודה קבוצתית בשילוב אמנויות וזאת מפרספקטיבה צורנית, שבוחנת את הבחירה של המדיום היצירתי בכל שלב בתהליך 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, גם דוגמה זו מראה את הפוטנציאל הגדול שיש להדרכה בשילוב אמנויות, לא רק בקידום תהליכי הבנה ומודעות, אלא גם במתן כלים יצירתיים לעבודת המטפל ובמתן הראיה לעבודה מבוססת אמנות. חשוב לציין שלמרות שהדוגמה שניתנה פה מתייחסת לעבודה קבוצתית ניתן כמובן ליישם את המודל גם במקרים של עבודה פרטנית, בהתאמה.

דיון וסיכום

מאמר זה הציג שני מודלים מבוססי אמנויות, שבהם ניתן להיעזר בהדרכה כדי להתבונן ולהבין סוגיות, מורכבויות וקשיים בטיפול מבוסס אמנויות. המאמר הציג גישת הדרכה, המאפשרת לשלב פרספקטיבה הבהנת שאלות של צורה (Art) ושאלות של תוכן, במקביל, כאשר מתקיימת בפועל באמצעים יצירתיים. המאמר הציג את המסגרת התיאורטית של שני המודלים ודוגמאות, שמראות את יישומיהם האפשריים. כמו כן, המאמר דן בערך 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 בהן 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 אמנות 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 סוגיית הדמויות וכן סוגיית השפה היצירתית/בחירת המדיום היצירתי רלוונטיות הן לעבודת המטפל הפרטני והן לעבודת המטפל הקבוצתי, המודלים שהוצגו רלוונטיים לשתיקה. עם זאת, ומכיוון שבקבוצה יש מספר משתתפים שמחזיקים ביחד דמויות רבות, בעלות מאפיינים וצרכים מגוונים ובעלות מגוון רחב יותר של שפות יצירתיות, אני סבור שבהקשר למודלים שהוצגו, עבודת המטפל הקבוצתי עשויה להיות מורכבת יותר מאשר עבודת המטפל הפרטני. ייתכן שהראשון 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 מהמנחים/מטפלים מביא עימו להנחיה/טיפול. גם על נושא זה, של עבודת-קו, ניתן להתבונן דרך המודל בהדרכה.

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

אני מקווה שהמאמר, המודלים והדוגמאות שהובאו יתמכו בתהליכי ההתבוננות ובעבודתם של מטפלים-מדריכים בשטח, שיתן 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.

מקורות

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*. קרית ביאליק: אח.

דורון-הררי, מ. (2014). במה נפש - תיאטרון האוטוביוגרפיה הטיפולית כמודל בדומה-תרפיה. בתוך ברגר, ר. (עורך). *היצירה - לב הטיפול*. קרית ביאליק: אח.

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

להד, מ. (1992). המצאת סיפורים כשיטת הערכה להתמודדות עם לחץ: המצאת סיפור בשישה חלקים ו-BASICPh. בתוך ג'נינגס, ס, עורכת, *דרמה תרפיה: הלכה למעשה ב'*, (ע"מ 240-259). קרית ביאליק: את.

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

פר, ס. (2005). *מבוא לתרפיה קבוצתית*. (תרגום: א. ברוורמן). קרית ביאליק: את.

רוזנוסר, ג. (1997). *הנחיית קבוצות - מקראה*. ישראל: ציפורי.

רוטאן, ס. וסון, ו. (2004). *פסיכותרפיה קבוצתית - גישה פסיכודינאמית*. (תרגום: א. ברוורמן). חולון: 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.

