

## הדרכה מבוססת יצירה - מידע מובלע (אימפליסיטי) לידע מובע (אקספליסיטי)

**מאת:** תמי גברון, מטפלת באמצעות אמנות. פסיכותרפיסטית. עמיתת הוראה בבית הספר לטיפול באמצעות אמנויות, אוניברסיטת חיפה. מרכזת את תכנית ההכשרה למדריכים בטיפול באמצעות אומנויות. דוקטורנטית ברשות ללימודים מתקדמים באוניברסיטת חיפה. מטפלת ומדריכה בקליניקה פרטית.

הדרכה (supervision) היא מערכת יחסים התומכת במערכת יחסים אחרת, זו של המטפל והמטופל (Brown, Meyerowitk-Katz & Ryde, 2007). קלינאים מתארים את תהליך ההדרכה, כשיטת לימוד חיונית ומרכזית בהכשרת מטפלים קליניים (Barnett, Goodyear, Cornish & Lichtenberg, 2007; Young, 2004). המטרה המרכזית של תהליך ההדרכה היא לעזור למטפלים לבנות את הכישורים והמיומנויות הדרושים בכדי שהמטופלים יקבלו טיפול מיטבי (Young, 2004). במסגרת תהליך ההדרכה מתאפשר מרחב של חשיבה, רפלקציה ותובנה, שבו המדריכים והמודרכים יוצרים יחדיו את תמונת המטופלת ואת תמונת היחסים הטיפוליים (Case, 2007).

### הדרכה מבוססת יצירה

הדרכה מבוססת יצירה היא הדרכה המשתמשת בתהליכי יצירה ובהתבוננות על התוצרים כחלק מתהליך מפגש ההדרכה. דיבר ושיפלט (Deaver & Shiflett, 2011) כותבות על התוצר האמנותי שמתהווה במפגש ההדרכה, אשר ניתן להתבונן בו, ומתוך כך יכול לאפשר רפלקציה ותובנה. היצירה המוגמרת משמשת כבסיס לדיון מעמיק ולתקשורת בין המדריכה למודרכת. וידסון (Wadson, 2003) מגדירה את היצירה במהלך הדרכה, כמתודולוגיה רפלקטיבית המביאה להבנה של העבודה הטיפולית, ולחשיפה של החוויה הלא-מודעת במסגרת הקשר הטיפולי. תהליך היצירה מהווה מיכל עבור המטפל ומאפשר הבנה של התחושות והצרכים של המטופלים. לדוגמא, ציור דיוקן של מטופלת מורכבת יאפשר למטפלת לבטא את

מאז תחילת התהוותם של מקצועות הטיפול באמצעות אמנויות, מטפלים מגיבים לסיטואציה הקלינית באמצעות ביטוי יצירתי, כדי לגלות ולהבין נושאים מרכזיים בטיפול ואת מהות היחסים הטיפוליים (Deaver & Shiflett, 2011; Miller, 2012; Panhofer, Payne, Meekums & Park, 2012; Wadson, 2003). בשנים האחרונות הספרות הקלינית מדגישה את חשיבות תהליך היצירה במהלך מפגש הדרכה, כתגובה לקשר הטיפולי, כמאפשרת התבוננות בתהליכי העברה והעברה נגדית, וכמפחיתה חרדה לגבי הטיפול (Deaver & Shiflett, 2011; Miller, 2012). מאחר ולחוקרים ולקלינאים ידוע כי במערכת יחסים בכלל ובטיפול ובהדרכה בפרט, קיימת תקשורת מילולית ומודעת, ותקשורת אימפליסיטית (מובלעת) ולא-מודעת (Stem, 2013; Lyons-Ruth, 1998), יצירת תגובה אמנותית במסגרת תהליך הדרכה משמשת כמיכל לתהליכי תקשורת מודעים ולא-מודעים. מטרת המאמר היא להמשיג את הידע הקליני הקיים מזה שנים אצל מדריכים ומטפלים באמצעות אמנויות, ולהציג חלק מבסיס הידע התיאורטי העומד מאחורי שימוש ביצירה בהדרכה, באמצעות תיאוריות חדשות מהתחום הניורופסיכולוגי ומתחום חקר היחסים. בנוסף, המאמר יחדד את חשיבות ההקשבה לאמצעי ביטוי ותקשורת לא מילוליים בהדרכת מטפלים באמצעות אמנויות. הדוגמאות הקליניות שמוצגות במאמר נלקחו מעולם הטיפול באמצעות אמנות חזותית, אולם ההמשגות שמציע המאמר מתאימות להדרכה מבוססת יצירה על כל תחומיה.

**מילות מפתח:** הדרכה, הדרכה מבוססת יצירה, יחסים אימפליסיטיים.

\*\* בחלק מהמקרים המאמר מתייחס למדריכים ולמטפלים בלשון נקבה, אולם מופנה אל שני המינים.

אמפטיה (Gallese, 2003). הרעיון המרכזי שעולה מתוך תיאוריות אלו, הוא שבתהליך ההדרכה חשוב לשלב תהליכי תקשורת פרוצדוראליים, אימפליסיטיים- לא מילוליים, יחד עם תהליכי תקשורת מודעים, אקספליסיטיים ומילוליים. ליון רוס (Lyon-Ruth, 1998) מדגישה כי בכל פעם ששני אנשים נפגשים, הקומוניקציה ביניהם תכלול חוויה תחושתית לא מודעת ומובלעת, זאת בנוסף לזיכרון תחושת-גופני של חווית המפגש. פאלי (Pally, 2005) מחזקת טענה זו, ומוסיפה כי במהלך אינטראקציה בין שני אנשים, המרכיבים הלא-מילוליים, האימפליסיטיים (המובלעים) של האינטראקציה מופעלים במוח האנושי יותר מאלו האקספליסיטיים (המובעים). מתוך כך נובע כי זיהוי דפוסי תקשורת אימפליסיטיים, והתייחסות אליהם במסגרת הקשר הטיפולי וההדרכתי בהווה, מאפשרת שינוי והתפתחות ביחסים (Stern, 2004).

### ידע היחסים האימפליסיטי

החל משנות ה-90 חוקרים החלו לשים דגש על מרכיבי הקשר האימפליסיטיים, הנבדלים ממרכיבי הקשר האקספליסיטיים. פאלי (Pally, 2005) מגדירה מאפיינים אימפליסיטיים בקשר, כמורכבים מתהליכים לא מילוליים, פרוצדוראליים ולא מודעים (nonconscious); ביטויים אימפליסיטיים כוללים מחוות תנועתיות, הבעות פנים, כמו גם שינויים בפיסיולוגיה של הגוף. תהליכים אקספליסיטיים הם מודעים וקשורים לביטוי מילולי. לדיבור עצמו יכול להיות מימד אימפליסיטי באמצעות הקצב, האינטונציה והעוצמה של הדיבור (Pally, 2005). במהלך טיפול והדרכה, תהליכי היצירה והתוצרים מאפשרים ביטוי להיבטים אימפליסיטיים, כייצוגים פנימיים של יחסים וכייצוגים של היחסים הטיפולים או ההדרכתיים בהווה. בטיפול באמצעות אמנות חזותית, תהליך היצירה מאפשר ביטוי להיבטים אימפליסיטיים באמצעות השימוש התחושתני בחומרי יצירה שונים, באמצעות אופן השימוש בחומרים אלו (צבע, מרקם, תנועה וכו...), ובאמצעות הדימויים והמטאפורות שנוצרים (גברון, 2010; מרקמן, 2013). קריטנדן (Crittenden, 2006), שמציגה מודל נירולוגי-התפתחותי לחקר יחסים, מגדירה שישה ייצוגים מנטאליים של יחסים, שמתפתחים במוח, מהילדות לבגרות, מתוכם שניים הם מבוחק אימפליסיטיים. לטענתה, ייצוגים אלו הופכים למערכות זיכרון אצל האדם הבוגר, ומופעלים בעקבות מצבים בהווה. הייצוג האימפליסיטי הראשון, שמתגבש אצל כל אדם, הוא הייצוג הפרה-ורבאלי, שמוגדר גם כזיכרון פרוצדוראלי.

החרדות שלה, ולהתבונן בצרכים של המטופלת שבאים לידי ביטוי בציור (Wadeson, 2003). יצירה המתרחשת במהלך הדרכה נקראת אמנות תגובה (Response art), מאחר והיא נוצרת מתוך תגובה לסיטואציה הטיפולית על כל מרכיביה (Deaver & Shiflett, 2011). במסגרת הדרכה קבוצתית של סטודנטים, פיש (Fish, 2008) מציעה ליצור תוצר אמנותי כתגובה לכל מפגש טיפולי עם המטופלות. פיש טוענת כי תהליך היצירה וההתבוננות בתוצר תומכים בהבנת חווית המפגש ובמקביל מאפשרים לקבל ולתת משוב לסטודנטים אחרים בקבוצה. באופן דומה, מילר (Miller, 2012) מבקשת תגובה יצירתית ממודרכים לאחר כל מפגש טיפולי, אולם התגובה האמנותית נוצרת על אותו בד ציור אחד לאורך מהלך הטיפול, כך שהבד המשתנה הופך להיות מיכל לתהליך הטיפול כולו. דיבר (Deaver, 2012) מגדירה ארבעה אספקטים שממחישים את חשיבות השימוש ביצירה במהלך הוראה והדרכה: (1) התכנים שבאים לידי ביטוי ביצירה מאפשרים אינטגרציה של למידה והבנה; (2) תהליך היצירה המתמשך תומך בהתפתחות וצמיחה אישית; (3) היצירה וההתבוננות בה מהווה תיעוד של החוויה הטיפולית; (4) התהליך היצירתי מאפשר הבנה מעמיקה של ההתנסות הקלינית.

ניתן לראות כי מטפלות אלו נעזרות באופן משמעותי בתהליכי יצירה להעמקת תהליך ההדרכה של סטודנטים ומטפלים. עם זאת, רוב ההתייחסויות הן לתוצר המוגמר ולא תמיד לדרך בה הוא נוצר, כלומר לתהליך עצמו. מתוך כך, נשאלת השאלה, באיזה אופן תהליכי יצירה, שהינם אימפליסיטיים (מובלעים), לא-מילוליים ומאפשרים ביטוי מודע ולא מודע (גברון, 2010), תורמים לתהליך ההדרכה. בחלק הבא של המאמר אסקור תיאוריות מתחום חקר היחסים והניורופסיכולוגיה שיאירו אור נוסף על סוגיה זו.

### ניורופסיכולוגיה וחקר היחסים כרציונל לשימוש

#### ביצירה בהדרכה

לידע הניורופסיכולוגי החדש על התפתחות האדם יש השלכות עצומות על שדה הפסיכותרפיה ושדה ההדרכה בפסיכותרפיה (Divino & Moore, 2010). בחלק זה של המאמר אתייחס לכמה נושאים מתחומי הידע הניורופסיכולוגי וחקר היחסים ואנסה לחברם לתהליכי הדרכה: (1) חשיבותם של תהליכי תקשורת אימפליסיטיים (מובלעים) בתוך מערכת יחסים (2); (Stern, 2004) חשיבות התקשורת באמצעות ההמיספרה הימנית של המוח (3); (Schore, 2012). גילויים חדשים בדבר קיומם של ניורוני המראה, המסבירים תהליכי

מבוססת יצירה יכולה לגלות באמצעות שימוש בתהליכי יצירה והתבוננות על ביטויים לא-מילוליים את סכמת היחסים הייחודית לזוג הטיפולי.

תהליך ההדרכה דורש מהמדריכים והמודרכים להתבונן על מספר נושאים בו-זמנית: תוכן המפגש הטיפולי, ביטוי האפקט הרגשי של המטופל, ביטוי האפקט הרגשי של המטפל, זיכרונות מחוויות המפגש, ומודעות לתקשורת בינאישית לא-מילולית (Case, 2007). האמצעים הישירים שעומדים לרשות המדריכים והמטפלים בתהליך ההדרכה הם היצירות והדימויים שהמטופל יוצר בטיפול, ויצירות התגובה של המטפלים בזמן ההדרכה. בנוסף, ניתן להתבונן על היחסים האימפליסיטיים בין המדריכה למודרכת, בכדי להבין את הקשר הטיפולי, כגון התייחסות לתגובות הרגשיות של המדריכה למודרכת במהלך התייחסות למטופל מסוים.

לדוגמא, מודרכת הראתה למדריכה ציור של מטופל. המטפלת התרגשה מהציור וחשה כי הוא מלא כישרון ומראה את מעורבות המטופל בקשר הטיפולי. כאשר המדריכה התבוננה בציור, היא ראתה קווים שנעשו באופן אימפולסיבי וצורות חדות, וחווה באופן גופני-רגשי את המתרחש בציור כביטוי של תוקפנות. כשהמדריכה בטאה זאת, המודרכת חשה כעס ואכזבה על שהמדריכה לא מתפעלת מהציור וחשה אחרת ממנה. ההתבוננות על רגע הקונפליקט שהתרחש בין המדריכה למודרכת אפשר להן להבין את המתרחש ביחסים הטיפולים ואת החלקיים המנוגדים בעולמו של המטופל.

### חשיבות ההמיספרה הימנית לתקשורת רגשית

חוקרים מתחום הנורופסיכולוגיה טוענים כי תהליכי עיבוד אינפורמציה אימפליסיטית נמצאים באונה הימנית של המוח, ואילו תהליכי עיבוד אינפורמציה מודעת ואקספליסיטית נמצאים באונה השמאלית (Schoe, 2011; 2012). שור, המשלב את חקר מדעי המוח ופסיכואנליזה (נורופסיכואנליזה), טוען כי שתי המערכות האימפליסיטית והאקספליסיטית מבטאות תחומי ידע נפרדים ומכילות מערכות זיכרון שונה. המערכת האימפליסיטית הלא-מילולית שנמצאת באונה הימנית של המוח (המתפתחת לפני האונה השמאלית), היא הוליסטית ורגשית, ואוצרת בתוכה חוויות רגשיות, תחושתיות, שמיעתיות וויזואליות (Schoe, 2011; 2012). בנוסף, ההמיספרה הימנית אחראית על חוויות היחסים ועל דפוס ההתנהלות בתוך יחסים של האדם (Internal working model). חשוב לציין, כי שור מדגיש כי ידע היחסים האימפליסיטי אינו רק פסיכולוגי, כי אם גם פסיכוביולוגי, כלומר זו מערכת של גוף ונפש. ההמיספרה השמאלית, שמכילה

הכוונה היא לדפוס תגובה גופני של ילד להתנהגות ההורה. זיכרונות גופניים אלו הבאים לידי ביטוי בתחושות הגוף, מתבטאים בשלב התפתחותי יותר מאוחר גם ברגשות. ייצוג אימפליסיטי נוסף הוא "זיכרון דימויי", שגם הוא אינו מילולי ואינו מודע, ומתעורר כאשר חוויה ויזואלית בהווה מעוררת זיכרון ויזואלי מהעבר. שני סוגי זיכרונות אלו מהווים מרכיב משמעותי גם באופני התגובה והתקשורת של האדם הבוגר, מכיוון שהם מהירים, לא מודעים, ועל פי רוב לא נשלטים. כאשר בטיפול או בהדרכה עולים אצל המטופל או המודרכת זיכרונות אימפליסיטיים פרוצדוראליים או דימויים, ובעקבות זה מתרחשת תגובת הפעלה לא מילולית, המדריכה יכולה לתמוך בזיהוי התגובה המופעלת של המודרכת או של המטופל, ולעזור למודרכת להגיב באופן שונה, לדפוס היחסים הקדום של המטופל.

לדוגמא, מטופלת ביקשה לצייר עם המטפלת ציור משותף על דף אחד. לאחר שישבו אחת מול השנייה והחלו לצייר אחת לעבר השנייה, המטופלת חשה בחילה מאד חזקה. המטפלת והמטופלת בדקו באופן פיזי את המרחק הנכון בו לא תחוש המטופלת בבחילה. רק בשלב מאוחר יותר קישרו חוויה זו לזיכרונות ותחושות לגבי קשרים משמעותיים בעברה של המטופלת. במפגש ההדרכה שהתקיים לאחר מכן, המטפלת יצרה יצירת תגובה, בה בדקה את תחושתיה לגבי חווית הדחייה של המטופלת.

פעמים רבות מטפלים בתחילת דרכם מצפים שנושאים משמעותיים יעלו בטיפול באופן מילולי ומתוך שיחה על היצירה שנוצרה בטיפול. סטרן (Stern, 2004) מדגיש את חשיבותן של התערבויות לא מילוליות ועל חשיבות הביטוי מתוך הפעלות של היחסים, כפי שהתרחשו בדוגמא שהובאה. סטרן כותב על רגעי הווה שמתרחשים ביחסים הטיפולים ותמיד אינם מילוליים. הוא טוען כי למרות שחשוב להבין את המשמעות הרגשית של הביטוי הלא מילולי של היחסים, אין תמיד צורך לדבר על כך. פנהופר ושותפיה (Panhofer et al., 2011) מרחיבים נושא זה ומציעים מודל הדרכה, בו המודרכת מגיבה לסוגיה מרכזית בטיפול באמצעות תנועה. באופן כזה, הגוף מגלם את חווית הקשר הטיפולי ותהליכי ההעברה ללא מילים. פנהופר ושותפיה מגדירים זאת כ- "Non-language way of knowing" (Panhofer et al., 2011, p. 10). במקביל, ישנם מטפלים שטוענים כי חשוב להתבונן בדפוסי היחסים הלא מילוליים ובשלב מאוחר יותר להבין אותם באופן מודע ואקספליסיטי (Ginot, 2007; Schoe, 2012). מאחר ובתוך מערכת יחסים טיפולית נוצרת סכמת יחסים אימפליסיטית של המטופל והמטופל (Ginot, 2007; Lyons-Ruth, 1998), הדרכה

שמשתחררים עם כל פעולה פיסית (Gallese, 2003). חוקרים אלו גילו כי דפוס הפעלת הנורונים קשורה להתבוננות בפעילות בדיוק באותה הצורה כמו הפעולה עצמה. נורונים אלו נקראים נורוני מראה, משום שהם מגיבים להתבוננות בפעולה של האחר כאילו אותו אדם היה עושה זאת בעצמו. נורוני המראה, הממוקמים באזור הקדם-מוטורי של המוח, מופעלים לא רק אל מול פעילות גופנית, כי אם אל מול הבעות פנים ותנוחת גוף (Buk, 2009). נורוני המראה מפעילים חיקוי פנימי או סימולציה גופנית, שבאמצעותם הם מעוררים אצל האדם הצופה תחושה דומה לתחושה של הנצפה (שבאה לידי ביטוי באמצעות שפת הגוף של הנצפה). הסימולציה הגופנית (Gallese, 2003) מתארת את התחושה האוטומטית האימפליסיטית והלא-מודעת שמתרחשת כאשר אדם צופה בפעולה או ביטוי רגשי גופני של אדם אחר. תהליך הסימולציה הגופנית מהווה את הבסיס הפיזיולוגי לאמפטיה, מאחר והוא מאפשר לבני אדם לחוש את עולמו של האחר באופן אימפליסיטי ולתרגם פעולה לרגש (Buk, 2009). לדוגמה, מטפלת המתבוננת בתנועת היצירה של מטופלת (רכה, עוצמתית, סוערת וכו..) או בהבעת הפנים שלה, יכולה לחוות סימולציה גופנית ולחוש את חווית המטופלת, גם אם היא מנוגדת לחוויה המתוארת באמצעות מילים.

מתוך כך ניתן לתת משמעות נוספת לתהליכי יצירה במסגרת הדרכה; באמצעות התבוננות בתנועה ובציור של אדם מסוים ניתן לנסות ולחוש את הרגש שהוא חש (Gallese, 2003). פרידברג וגלסי (Freedberg & Gallese, 2007) טוענים כי התבוננות בדימוי אמנותי מעוררת סימולציה גופנית (בעזרת נורוני המראה) המדמה את חווית היוצר, ומתוך כך מתאפשרת אמפטיה גופנית ובעקבותיה הבנה אמפאטית של הרגשות והתחושות שביצירת האמנות. כלומר, כאשר מדריכות, שהן מטפלות באמצעות אמנויות, מלמדות את המודרכות את "אמנות ההתבוננות" "The Art of Super Vision" הן יכולות לשים דגש על ההתבוננות בתנועה שבדימוי ועל האופן בו הוא נוצר, ומתוך כך לנסות ולהבין את תחושת היוצר.

*לדוגמה, במהלך מפגש הדרכה, מודרכת תיארה באופן מילולי מפגש עם מטופלת, כאשר המטפלת חוותה את המפגש כדל ולא מובן. המדריכה ביקשה מהמודרכת לצייר אותה מטופלת. הציור נעשה בעיפרון באופן סוער, מהיר ואימפולסיבי. מתוך ההתבוננות של המדריכה בתנועת הציור של המודרכת, התרחש תהליך סימולציה גופנית והמדריכה יכולה הייתה לחוש את הסערה שחשה המודרכת כלפי המטופלת. כמו כן, ניתן היה להתבונן על חלקים נוספים של המטופלת, שלא היו נגישים באופן אקספליסיטי ומודע למטפלת ובאו לידי ביטוי*

את המערכת האקספליסיטית, המודעת והאנליטית של המוח, מתפתחת מאוחר יותר מהימנית ופועלת במקביל (שור, 2011). בדומה לסטרן (2004) וליון-רוס (1998), שור מציע מודל של קומוניקציה אימפליסיטית במסגרת מערכת היחסים הטיפולית, כאשר מתרחשת תקשורת בין מוח ימין אל מוח ימין שמכילה אינטראקציות אימפליסיטיות בין המטפלת למטופלת, ובאופן דומה בין מדריכה למודרכת. שור מגדיר מודל תקשורת זה כ- "Right brain to right brain communication" (Schoore, 2012, p. 78). התקשורת בין מדריכים למודרכים וכמובן בין מטפלים למטופלים כוללת תקשורת לא מילולית כגון, מחוות, תנועות, טון דיבור, קצב דיבור, הבעות פנים והפעלות (enactments). חשיבות היכולת של המדריכה והמטפלת להגיב לתקשורת לא מילולית היא קריטית להתפתחות הקשר הטיפולי. פאלי (Pally, 2005), בדומה לשור מדגישה כי מטפלים ומטופלים ישפיעו אחד על השני באמצעות תקשורת אימפליסיטית באמצעות רמזים לא מילוליים של רגשות ותחושות כגון, הבעות, תנוחות גוף, והסמקה. שור (Schoore, 2011) טוען כי אינטואיציה טיפולית תלויה בנגישות של המטפל לידע יחסים אימפליסיטי. בהמשך לכך, דבינו ומור (Divino & Moore, 2010) מדגישים כי לא ניתן ללמד מודרכים אינטואיציה קלינית, אך אפשר ללמד אותם את חשיבות ההקשבה לרמזים לא מילוליים, לתחושות הגוף, ולרגשות שהמטפלים חווים בזמן הטיפול. מתוך אלו נראה כי במסגרת תהליך ההדרכה חשוב להתבונן על התגובות הגופניות של המטפלים כלפי המטופלים, ובמקביל על אופני הביטוי הלא-מילולי במערכת היחסים הטיפולית, על מנת להרחיב את ההבנה לגבי המתרחש בטיפול.

בהמשך לתיאור של שור על תקשורת מוח ימין למוח ימין (Schoore, 2011; 2012), ניתן להתייחס להמשגותיו של אוגדן (2013) לגבי טיפול והדרכה. אוגדן מגדיר כל מפגש טיפולי או מפגש של הדרכה, כדרך ייחודית של המצאות עם אדם מסוים. בכל מפגש מתפתחת שפה ייחודית המומצאת מתוך חלימה משותפת של מטפל ומטופל, מדרך ומודרך. מטרת החלימה המשותפת של מדרך ומודרך היא לחלום את המטופל על מנת להבין אותו ואת צרכיו. בדומה לתקשורת מוח ימין, החלימה המשותפת שמתפתחת בין השניים, על פי אוגדן, אינה מילולית וקשורה לויסות הדדי אימפליסיטי.

### נורוני המראה

הגילוי של נורוני המראה מסביר חלק נוסף מהמתרחש בתהליכי תקשורת לא מילולית במהלך טיפול והדרכה. בשנות ה-90 חוקרים נורוביולוגים גילו מערך של נורונים

בחדר ההדרכה באופן כזה שהמרחב הפיסי של המדריכה מצטמצם. במקרים אלו חשוב לבדוק כיצד חשה המדריכה וכיצד היא מגיבה תחושתית ורגשית. תחושות אלו יכולות להיות מדוברות בהדרכה ויכולות לתמוך בהבנת יחסי העברה והעברה נגדית, ובהבנת צרכי המטופל.

#### יצירה במהלך ההדרכה

פעמים רבות ניתן להציע למודרכים ליצור יצירה חדשה כתגובה לנושא מסוים, כפי שמטפלות רבות נוהגות (Fish, 2008; Miller, 2012). ניתן להציע תגובה כללית למפגש הטיפולי או לבקש תגובה יותר ספציפית. לדוגמה, תגובה יצירתית לשאלה המרכזית של המודרכת, יצירת דיוקן של המטופל כדי להבינו יותר (בחומרי יצירה או בתנועה, מוסיקה או דרמה), או המחשת חווית היחסים הטיפוליים באמצעים אמנותיים. באופן כזה חשוב להתבונן על החומרים בהם משתמשים המודרכים וכן על הדרך בה הם נוצרים (תנועה מקצב, אנרגיה). בעקבות ההתנסויות הללו וההתבוננות עליהן, ידע אימפליסיטי לא מודע הופך להיות מוחשי יותר, ניתן להתבוננות ובעקבות כך נגיש ומוכן באופן מילולי. יצירה שנעשית במהלך ההדרכה מכילה ומביאה לידי ביטוי מגוון חלקים שלא יכולים להיות מועברים באופן ליניארי-מילולי, אלא רק באופן בו-זמני. ביטוי אימפליסיטי מאפשר ביטוי לחלקים רבים בו זמנית, לעומת ביטוי אקספליסיטי-מילולי (השפה) שהינו ליניארי ועלול להגביל את העברת האינפורמציה הזו (Benjamin, 2005). דרך נוספת לשימוש ביצירה במהלך ההדרכה היא יצירה אמנותית כתגובה ליצירת המטופל. תגובה ליצירת המטופל מאפשרת גילוי עוד רבדים שנמצאים ביצירה המקורית של המטופל. ניתן להעתיק או לחקות יצירות, ובמקביל ניתן להגדיל או להתמקד בחלק מהיצירה. שני התוצרים (של המטופל והמודרכת) יכולים להכיל את עולמו הפנימי של המטופל, את תמונת היחסים שלהם, את עולמה הפנימי של המטפלת ואולי גם את היחסים עם המדריכה (בתגובה האמנותית של המטפלת).

**ההתבוננות המשותפת של המדריכה והמודרכת בעבודת התגובה האמנותית שנוצרה בהדרכה הינה שלב נוסף בתהליך היצירה בהדרכה (עדין מתוך ההמיספרה הימנית). כחלק מתהליך ההתבוננות ביצירת התגובה, אפשר להציע לשנות את היצירה. לדוגמה: הוספה, מיקוד, שינוי מיקום או שינוי זווית ראייה. בשלב זה ניתן להציע שלב נוסף של התערבות יצירתית אחרי ההתבוננות הראשונית, שכן זוהי מהותה של הדרכה כ"ראייה נוספת".**

לדוגמה, במפגש הדרכה קבוצתי למדריכות של סטודנטים, המטפלות התבקשו ליצור שני דימויים- שלהן (המדריכה) ושל המודרכת (הסטודנטית). המטרה הייתה ליצור אינטראקציה

באמצעות התנועה שבתהליך היצירה וברישום באופן אימפליסיטי ולא מודע.

#### שימוש ביצירה במסגרת הדרכה

בדומה לשימוש ביצירה במסגרת טיפול באמצעות אמנויות, השימוש ביצירה בהדרכה מורכב משני מימדים: המימד הראשון הוא תהליך היצירה שמאפשר ביטוי חוויתי-תחושתית, והמאפיין השני הוא ההתייחסות לתוצר כייצוג חזותי שניתן להתבונן בו ולהבינו. כל זאת בנוסף להתבוננות באמצעי ביטוי לא מילוליים נוספים כגון: מחוות גוף, תנוחות הבעות ותחושות.

#### התבוננות ביצירות המטופלים

כאשר מתבוננים ביצירות של מטופלים (במידה והביטוי באמצעות תנועה, דרמה או מוסיקה ניתן להתבונן בצילומי סטילס או וידאו), פעמים רבות מופעלת מערכת הידע האקספליסיטית באמצעות ניתוח היצירות, חיבור לתכנים המילוליים של הטיפול ולהקשר בהן נעשו. באופן מקביל, חשוב להשתמש בערוץ הידע האימפליסיטי, באמצעות החוויה והתגובות הלא מילוליות של המטפלת והמדריכה ליצירה. פעמים רבות, מתוך הפעלת נירוני המראה, המדריכה והמודרכת מגיבות באופן תנועתי ותחושתי ליצירה או לתנועה שבתוך היצירה של המטופל (Freedberg & Gallese, 2007). בנוסף להתבוננות בתוצר, או במידה ואין תוצר אלא רק זיכרון של תהליך, מודרכים יכולים לשחזר את הזיכרון הפרוצדוראלי-גופני של החוויות שחוו במהלך העשייה האמנותית של המטופלות.

לדוגמה, במהלך הדרכה, מדריכה ומודרכת התבוננו ביצירה של ילדה בת 11. הילדה ניסתה לתאר למטפלת את תחושות החרדה שמתעוררות אצלה בלילה. הציור שנקרא "הפחדים שלי" היה סוער, מלא תנועה והשפצות צבע. המדריכה ביקשה מהמודרכת לשחזר את התנועות של הילדה במהלך תהליך היצירה. תוך כדי התנועה, כאשר המדריכה הצטרפה גם היא לתנועה, שתיהן חשו תחושות נוספות מלבד חרדה; בתחילה של כעס ואחר כך של שחרור והנאה. בטיפול עצמו המטפלת חשה שהיו תחושות נוספות אצל הילדה שלא היו נגישות במילים. בעקבות החיקוי התנועתי, הידע הגופני הפך מוחשי, והדהד את תהליך הטרנספורמציה שתהליך היצירה אפשר לילדה.

דרך נוספת של התייחסות לחלקים האימפליסיטיים של יצירת המטופל, היא שימת לב לאופן הצגת היצירות. לדוגמה, עבודת יצירה של מטופלת שמלכלכת את חדר ההדרכה (למשל יצירה העשויה מחול), שאריות שנשארו בחדר (כגון נצנצים). דוגמה נוספת לביטוי אימפליסיטי באמצעות אופן הצגת היצירות היא כאשר מודרכת מניחה הרבה יצירות של מטופל

או אופן השימוש בחומר) ובהשפעתם של תהליכים אלו על המודרכת והמדריכה, יכולה להוות אוצר ידע עבור הבנת הטיפול והתפתחותו.

בנוסף לחשיבות התקשורת האימפליסיטית באמצעות ההמיספרה הימנית, יש להדגיש את תהליכי ההמשגה והחשיבה מתוך ההמיספרה השמאלית (Divino & Moore, 2010; Schore, 2012). אל החוויה הלא מילולית, וההתבוננות בה, כדאי לצרף תובנות מילוליות על תהליך היצירה, על התוצר ועל התגובות הלא מילוליות של המודרכת והמדריכה. תהליכי ה- "סופר-ויזיון" ה- "ראייה יוצאת הדופן" יכולים לכלול בתוכם הבנה של כל הרבדים, מתוך שתי ההמיספרות, עם תקשורת וביטוי אימפליסיטי ואקספליסיטי. אינפורמציה זו המתגלה במסגרת ההדרכה באופן מילולי ולא- מילולי מנותבת לצורך ההבנה הקלינית של תהליך הטיפול והיחסים הטיפוליים.

### ביבליוגרפיה

- אוגדן, ת. (2013). *לגלות מחדש את הפסיכואנליזה*. הוצאת תולעת ספרים. תל אביב.
- גברון, ת. (2010). הערכה וטיפול דיאדי באמצעות אמנות. בתוך י. הראל, ח. קפלן, ור. אבימאיר- פת (עורכות). *הטיפול הדיאדי: מפגש בין המעשה הטיפולי והתיאוריה*. הוצאת אוניברסיטת חיפה. החוג לפסיכולוגיה.
- מרקמן, ד. (2013). *כשהחשוי הופך גלוי*. הוצאת רסלינג. תל-אביב.
- Barnett, J., Goodyear, R., Cornish, J., & Lichtenberg, J. (2007). Commentaries on the ethical and effective practice of clinical supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(3), 268-274.
- Benjamin, J. (2005). What Mothers and Babies Need. In F. Brown (Ed.), *What Do Mothers Want?* California: The Analytic Press.
- Brown, C., Meyerowitz-Katz, J., & Ryde J. (2007). Thinking with image making- supervising students art therapists. In J. Schaverien and C. Case, (Eds.), *Supervision of Art Psychotherapy*. Routledge. UK.
- Buk, A. (2009). The mirror neuron system and embodied simulation: Clinical Implications for art therapists working with trauma survivors. *The Arts in Psychotherapy*, 36, 61-74.

בין השתיים, ולמקם אותן במרחב החדר. אחת המדריכות הניחה את שני הדימויים בקצה השטיח ליד הכסא של המדריכה הקבוצתית. המיקום היה צדדי, עם שימוש במשאבים של המציאות ללא כל תוספת כאשר השטיח היווה מצע לפסל. מיקום זה הצריך התנהלות זהירה של המדריכה ושאר משתתפות הקבוצה. היה עליהן לנוע בזהירות בחדר כדי לא לדרוך ולא להרוס. התהליך אפשר להתבונן בחוויה מורכבת: הפסל היה צדדי ונחבא, ועם זאת המיקום דרש זהירות והתעקשות על הנראות. לאחר שהקבוצה התבוננה במיצב, המדריכה בחרה לעשות שינוי קטן במיקום שלו. מתוך חוויה זו, היה ניתן לשוחח בקבוצה על המודרכת שזקוקה שהמדריכה תראה אותה ותשמור עליה באופן מאד מסוים. ניסינו להבין את סיפור המודרכת, את חווית המדריכה, ואת סיפור הטיפול של אותה מודרכת. חוויה זו היוותה פתח להמשך ההבנה של אותה מדריכה לגבי תהליך ההדרכה עם הסטודנטית.

בדוגמא זו ההתבוננות הייתה על התוצר, אך במקביל גם על התהליך באמצעותו נוצר, על מיקום היצירה בחדר ועל החומרים.

### מסקנות

מאמר זה עסק בשימוש בתהליכי יצירה במהלך הדרכה וברציונל לכך מתוך תיאוריות העוסקות בתהליכי תקשורת לא מילוליים. הדגש התיאורטי היה על תהליכים אימפליסיטיים בתוך יחסים, שמתרחשים בהמיספרה הימנית של המוח, ועל תהליכים נוירופסיכולוגים שמתרחשים במסגרת יצירה בטיפול. המשגות תיאורטיות אלו תומכות בחשיבות השימוש בכלי ביטוי ותקשורת לא מילוליים, כדרך להבין את התהליך הטיפולי באופן רחב יותר. בעקבות המשגות תיאורטיות אלו, ניתן לראות כי גישה ישירה לתהליכים אימפליסיטיים, המתרחשים בהמיספרה הימנית של המוח, תהיה מרכזית להדרכה אפקטיבית. הדרכה מעין זו דורשת הקשבה בו-זמנית לתוכן האקספליסיטי המילולי ולאנפורמציה אימפליסיטית, שלא קיימת בתוכן המודע, ובאה לידי ביטוי באמצעות יצירה, ובאמצעות תהליכי תקשורת גופניים ותחושתיים. כפי שאוגדן (2013) מציע, בתהליך ההדרכה המודרך והמדריך "ממציאים מתוך חלימה" את המטופל שעל הטיפול שלו מדובר. החלימה המשותפת במסגרת ההדרכה מאפשרת להבין את המתרחש ביחסים הטיפוליים וליצור שינוי. בתחום הטיפול באמצעות אמנויות קיימת האפשרות לחלום וליצור את המטופל מתוך חומרי היצירה, התנועה, ההמחזה או הצליל. בהדרכה מבוססת יצירה חשוב להרחיב את ההתבוננות מעבר להתייחסות לתוצרים האמנותיים שמובאים להדרכה או נוצרים במהלכה. התבוננות מעמיקה באופנים בהם נוצרת היצירה (כגון התנועה

- Miller, A. (2012). Inspired by El-Duende: One-canvas process painting in art therapy supervision. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 29(4), 166-173.
- Pally, R. (2005). A Neuroscience perspective. In B. Beebe, S. Knoblauch, J. Rustin, & D. Sorter. (Eds.), *Forms of Intersubjectivity in Infant, Research and adult treatment*. NY: Other Press.
- Panhofer H., Payne H., Meekums, B., & Parke, T. (2011). Dancing, moving and writing in clinical supervision? Employing embodied practices in psychotherapy supervision. *The Arts in Psychotherapy*, 38, 9-16.
- Schore, A. (2011). The Right Brain Implicit Self lies at the Core of Psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues*, 21, 75-100.
- Schore, A. (2012). *The Science of the Art of Psychotherapy*. New York: Norton & Company.
- Stern, D. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Every Day life*. New York: Norton & Company.
- Stern, D. (2013). *Dissociation and Unformulated Experience: A Psychology Model of Mind*. Lecture: Tel Aviv University. Sackler School of Medicine. February 17, 2013.
- Wadeson, H. (2003). Making art for professional processing. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 20(4), 208-218.
- Young, R. (2004). Cross-cultural supervision. *Clinical Social Work Journal*, 32(1), 39-48.
- Case, C. (2007). Imagery in supervision: The non-verbal narrative of knowing. In J. Schaverien and C. Case (Eds.), *Supervision of Art Psychotherapy*. Routledge. UK.
- Crittenden, P. (2006). Why do inadequate parents do what they do? In O. Mayseless, (Ed.), *Parenting representation: theory, research, and clinical implications*. Cambridge University Press.
- Deaver, S. & Shiflett, C. (2011). Art-Based supervision techniques. *Clinical Supervisor*, 30(2), 257-276.
- Deaver, S. (2012). Art-based learning strategies in art therapy graduate education. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 29(4), 158-165.
- Divino, C., & Moore, M. S. (2010). Integrating neurobiological findings into psychodynamic psychotherapy training and practice. *Psychoanalytic Dialogues*, 20, 337-355.
- Fish, B. (2008). Formative evaluation research of art-based supervision in art therapy training. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 25(2), 70-77.
- Freedberg, D., & Gallese, V. (2007). Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(5), 197-203.
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36, 171-180.
- Ginot, E. (2007). Intersubjectivity and neuroscience. *Psychoanalytic Psychology*, 24(2), 317-332.
- Lyons-Ruth, K. (1998). Implicit relational knowing: Its role and development and psychoanalytic treatment. *Infant Mental Health Journal*, 19, 282-289.

לפניות בנוגע למאמר זה: אל תמי גברון,  
tamigavron@gmail.com