****



**מיכל בת אור**

מיכל בת אור, איור מתוך הספר ״החברות מגבעת הסלמנדרות״,2019, בהוצאת כריכה

**Michal Bat Or**

Michal Bat Or, An Illustration from the Book : “The Friends from Salamander Hill”, 2019, Kricha

****

טיפול באמנויות:

מחקר ויצירה במעשה הטיפולי



בית הספר לטיפול באמצעות אמנויות

Graduate School of Creative Arts Therapies

**Volume 11 Issue 1**

**June 2021**

**All Rights Reserved**

**כל הזכויות שמורות**

תוכן עניינים

|  |  |
| --- | --- |
| * **ד"ר עינת שופר-אנגלהרד, ד"ר דיתה פדרמן & יוליה עיינה זיידס.** ציור אינטימי**.** נקודת המבט של נשים לילד ראשון על משמעות ידע גוף וביטויי גוף באימהות
 | **עמודים 1176-1167** |
| * **חבה אשכנזי & רות פרייליך**. כשניתוח טקסט תרבותי ואישי נפגשים על הבמה - מאפייני מודל "מדרש הפלייבק". טיפול באמנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי
 | **עמודים 1186-1177** |
| * **ביקורת לספר עיון**: **שחר מרנין-דיסטלפלד** . סטודיו טוב דיו: חומר פעולה ומרחב בטיפול באמנות ובחינוך מאת נונה אורך
 | **עמודים 1188-1187** |
|  |  |

****

נקודת המבט של נשים לילד ראשון על משמעות ידע גוף וביטויי גוף באימהות

**ד"ר עינת שופר אנגלהרד**, פסיכותרפיסטית ומטפלת בתנועה, מדריכה. ראש התואר השני בטיפול בתנועה באוניברסיטת חיפה ומרצה במכללת סמינר הקיבוצים. עובדת בקליניקה פרטית בעמק חפר עם מבוגרים, זוגות והורים. מקיימת קבוצות הדרכה למטפלים המשלבות חשיבה דינמית, וביטויי בתנועה וביצירה.

**ד”ר דיתה פדרמן** - תרפיסטית בתנועה ופסיכותרפיסטית, מרצה וחוקרת, במרכז המחקר ע"ש אמילי סגול באוניברסיטת חיפה ובאוניברסיטת צ'וללונגקורן בתאילנד. עוסקת בטיפול ובהדרכה. בעלת ניסיון טיפולי במסגרות שונות כמו פסיכיאטריה, גריאטריה וילדים.

**יוליה עיינה זיידס**, מטפלת בתנועה MA, בוגרת אוניברסיטת חיפה. בתהליך הכשרה לפסיכותרפיה דינמית קצרת מועד, ממוקדת חוויה. עובדת עם בני נוער ומבוגרים בקליניקה פרטית ובמוסדות ציבוריים. חוקרת תהליכי מעבר לאימהות.

שופר-אנגלהרד, ע., פדרמן, ד. & עיינה זיידס, י. (2021). נקודת המבט של נשים לילד ראשון על משמעות ידע גוף וביטויי גוף באימהות. טיפול באמנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי, 10 (2), עמודים 1176-1167.

**תקציר**

הטיפול בתינוק כרוך במעורבות גופנית רבה וזו משפיעה על התפתחות התינוק ועל יחסי אם-תינוק. המחקר הנוכחי מתאר את חווייתן הסובייקטיבית של אמהות בתקופת 'משכב לידה' באשר לנגישות ידע הגוף בהורות והשפעתו על תפקוד האם ועל היחסים עם התינוק. בהתבסס על גישה איכותנית-פנומנולוגית, תועדו נקודת מבטן של 12 אמהות לילד ראשון במהלך ראיון עומק חצי-מובנה, וראיון מאזכר אשר בוצע לאחר צפייה של האם בווידאו המתעד אינטראקציה שלה עם תינוקה. נמצאו שלוש תמות מרכזיות: 1. מצבים בהם ידע הגוף אינו נגיש לאם 2. מצבים בהם גוף האם מהווה שפה רגשית ו-3.תפקיד התצפית בהעלאת המודעות לגוף. ממצאי המחקר מלמדים כי קשב לתחושות גוף, וביטויי גוף מעצבים את סגנון הטיפול בתינוק, את דרכי הוויסות של האם, ואת רווחתה הנפשית בתקופת משכב הלידה. כמו כן, נמצא כי צפייה של האם בווידאו בו היא מטפלת בתינוק, מביאה לעליה במודעות הרגשית. ממצאים אלו נידונים בהתייחס למחקרים קודמים תוך בחינה של ההיבטים הקליניים הנלמדים מכך.

**מילות מפתח**: אם-תינוק, טיפול בתנועה ומחול, משכב לידה, ראיון מאזכר, תצפיות תנועה

**אינטראקציה גופנית-נפשית בין האם לתינוק**

התקשורת בין האם לתינוק מבוססת על שפה גופנית/תנועתית (Beebe & Lachmann, 2002; Beebe & Steele, 2013; Fotopoulou & Tsakiris, 2017), המהווה דו-שיח בין גוף לגוף, שמתרחש מרגע לרגע. תקשורת לא מילולית זו הינה רב חושית, היא מבוססת פעולות במהותה, ומתקיימת באמצעות ביטויים אשר מורגשים יותר בגוף מאשר במודעות (Tortora, 2010). התקשורת הלא ורבלית כוללת ביטויים מגוונים, עיקרם מגע עור ראשוני, חום גוף, ריחות משותפים, נשימות, קרבה פיזית, הרמה או החזקה בידי האם, חיבוק בעוצמות שונות, תנוחות ותנועות של הגוף במרחב, סנכרון תנועות במהלך ערסול ועוד (Hofer, 1994a, 1994b, 2006; Pine, 2006; Winnicott, 1987).

להיבט הלא מילולי של התקשורת בין האם לתינוק ישנה השפעה ניכרת על מערכת היחסים הדיאדית (Backer, Quigley & Stifter, 2018; Fotopoulou & Tsakiris, 2017; Fiskum, 2019; Pine, 2006a, 2006b), על ההתפתחות הנוירו-פיזיולוגית של התינוק, ועל יכולת הויסות הרגשי שלו (Backer et al., 2018; Crucianelli et al., 2019; Hofer, 2006; Fotopoulou & Tsakiris, 2017). לעצם נוכחותה הגופנית של האם, הנושאת את מגוון הביטויים הלא מילוליים באינטראקציה, השפעה על מצבו המנטלי של התינוק, לפעמים גם ללא תלות במצבה הרגשי של האם. למשל, שינוי במנח האם מישיבה לעמידה במהלך בכיו של התינוק עשוי להביא להקלה במצבו גם כאשר לא מתרחש כל שינוי במצבה הרגשי (Fotopoulou & Tsakiris, 2017).

צוות החוקרים שי ובלסקי (Shai and Belsky, 2016) ממשיכים ומחדדים את משמעות של התנועה והגוף בתהליך התקשורת בין אם לתינוק ומדייקים בתרומתו של החלק הלא מילולי בתהליך המנטליזציה ההורית (יכולת הורית להעריך, גם אם זה בצורה לא מודעת, את מצבו המנטלי של התינוק, תפקידו והשפעתו של מצב זה בהתנהגות היומיומית). בהמשך למושג מנטליזציה הורית חוקרים מגדירים מנטליזציה הורית גופנית – כיכולת הורית לעלות על הדעת ולהשיג בצורה לא מודעת, את מצבו המנטלי של התינוק מתוך תנועותיו הגופניות, ולהתאים את התבניות הגופניות שלהם בהתאם. מנטליזציה זו גם כרוכה ביכולת לנוע מעבר לפעולה הנצפית ולהבין התנהגויות במושגים שבבסיסם מצב מנטלי.

 מצד האם, נוכחותו הפיזית של התינוק מביאה לערנות מוגברת לחוויות חושיות (כגון, ריחות שונים), ולתשומת לב מוגברת לסביבה (Athan & Miller, 2013). פעולות פיזיות, כמו החזקה ונענוע של התינוק בידיים, ופעולות מנטאליות, כגון הזדהות עם תחושות התינוק והבעת אמפטיה כלפיהן, נוטות לעורר ולהציף בתודעת האם תחושות, חוויות רגשיות וזיכרונות מעברה כתינוקת ומחייה הבוגרים (Stern, 1995).

פיין (Pine, 2006a,b) מתאר השפעה הדדית בין אם לתינוק דרך התייחסות למיקרו-תהליכים גופניים ותנועתיים, המומשגים דרך שלושה ממדיים: (1) אופי הפעולות של האם: תגובות קשובות מצד האם מרגיעות ומארגנות את עולמו הפנימי של התינוק (האכלה והרדמה לפי הצורך, התאמת מיקום הגוף ביחס לגוף התינוק); בעוד שתגובות בלתי מותאמות (פולשנות, חוסר הכרה בגבולות הגוף של התינוק) עלולות לגרום לו למצוקה ולחוסר ארגון. (2) פעולות החושים של התינוק: הפנמה של התינוק את נוכחות האם בעזרת מערכת החושים, המכוונת אותו אליה כבר לאחר הלידה. (3) עולמה הפנימי של האם: התעוררות קונפליקטים בנפשה של האם כתוצאה של התנהגויות וביטויים גופניים של התינוק המצטלבים עם אזורי קונפליקט של האם (למשל למול תלות, תוקפנות, ועוד). כלומר, בין מצבה הגופני והנפשי של האם, שלבי ההתפתחות של התינוק ותגובותיו לאם, מתקיימים יחסי גומלין הכוללים השפעות ותהליכי עיצוב הדדיים.

המחקר הנוכחי

תהליך הכניסה לאימהות הינו מורכב ורב-ממדי. לאחר הלידה, התגובה הרגשית הנפוצה ביותר הינה חרדה (Britton, 2001; Rallis, Skouteris, McCabe & Milgrom, 2014). במצבים אלו אמהות מפגינות ערנות ודריכות, שבאות לידי ביטוי בתשומת לב כלפי התינוק, כמו גם בנסיגה בהבעה הרגשית כלפיו (Athan & Miller, 2013; Beebe et al., 2011). במצבים אלו, מודעות לתחושות הגוף עשויה לסייע לויסות רגשי של האם (Fiskum, 2019; Homann, 2010; Rothschild, 2000; Steele, Steele & Beebe, 2017). עוד נמצא כי ככל שאמהות מפנות תשומת לב מכוונת ונטולת שיפוטיות לרגשותיהן ולתחושות גופן, כך הן חוות רמות חרדה נמוכות יותר בהורות (Yamamoto, Naruse, Sakai & Nagata, 2017).

לאור הממצאים המתוארים לאורך הסקירה, המודעות לתחושות הגוף היא מהותית לתינוק ולאם כאחד, יחד עם זאת בעוד שמחקרים רבים עוסקים בהתפתחות התינוק, ניכר מיעוט במחקרים המוקדש לחקר חוויית האם בתהליך המעבר לאימהות. יתכן כי פער זה קשור בקושי לגייס משתתפות המצויות בתקופת משכב הלידה. המחקר הנוכחי מתמקד בחוויה הסובייקטיבית של האם במהלך ששת החודשים הראשונים לאחר לידה ראשונה, דרך הפרספקטיבה של חוויות הגוף ותפיסתן על ידי האם. הבנות אלו עשויות לסייע בגיבוש תוכניות טיפוליות וייעוציות עבור אמהות, ולקדם את הרווחה של האם, ואת ההתקשרות עם התינוק.

מטרת המחקר הנוכחי להרחיב את ההבנה באשר למשמעות שאימהות מייחסות לתחושות גופן ולפעולותיו בקשר עם התינוק, כמו למחוות הגוף של התינוק, בעת הטיפול בו. שאלות המחקר הן: כיצד תחושות גוף ופעולות גוף התינוק מפורשות על ידי האם? כיצד לתפיסתה של האם, האופן בו היא קשובה לביטויי גוף ופעולות גוף שלה מגולמת בחוויית האימהות וביחסים עם התינוק?

שיטה

מחקר זה הינו מחקר איכותני-פנומנולוגי, המתעד את העולם הייחודי של אמהות, ומתמקד במהות חווייתן. היות שחוויה זו אינה ניתנת לכימות ולמדידה בקלות, ועל מנת להבין אותה כראוי, יש לחקור אותה מנקודת מבטן (שקדי, 2003). המחקר הנוכחי מציע שילוב בין מספר כלי מחקר: ראיון חצי-מובנה וראיון מאזכר בעקבות צפייה בוידאו מצולם בו האם מטפלת בתינוקה. שילוב זה מאפשר לבחון באופן השוואתי מספר מקורות מידע (שקדי, 2003).

**משתתפים**

שתיים עשרה אמהות לילד ראשון, בגילאי 37-28 שנים ממגזרים ותרבויות שונות בישראל. 3 אמהות דוברות רוסית כשפת אם, 9 אמהות ילידות הארץ. האמהות נמצאו בתקופת משכב לידה, בין שבועיים ועד חמישה וחצי חודשים לאחר הלידה (M=3.3, SD=1.4). כל המשתתפות ילדו בלידה טבעית. דירוגן של רוב האמהות בשאלון STAI (State Trait Anxiety Inventory) (Spilberg, Gorsuch & Lushene, 1970) בחלק המתייחס לחרדה תכונתית התמקם בשליש התחתון בסולם, המצביע על רמות חרדה נמוכות (n=10) מלבד שתיים אשר דורגו בשליש השני, המצביע על רמות חרדה תכונתית בינונית.

המחקר יצר מדגם מכוון (purposeful sample) המיועד לייצג באופן הטוב ביותר את אוכלוסיית המחקר, ולסייע בהבנת התופעה הנחקרת (שקדי, 2003). מהלך הדגימה שילב בין דגימת מתנדבים, דרך יצירת קשר עם מרכזים הפונים לאמהות לאחר לידה לדגימת כדור שלג, לאחר פנייה של החוקרת ל'מעגל הראשון' של האמהות, הן פנו לחברותיהן והפנו אותן לחוקרת וכך הלאה. וזאת בשל קריטריוני הדגימה המגבילים של אוכלוסיית המחקר, אשר היו עשויים להקשות על מציאת מדגם רחב. שתי שיטות הדגימה נועדו יחדיו למקד את אוכלוסיית המחקר, ולהגדיל את המדגם ככל הניתן (שקדי, 2003). המחקר עבר ועדת אתיקה במוסד של החוקרות.

כלי המחקר

**ראיון עומק חצי-מובנה**

כלי המחקר נועדו לאיסוף נתונים משתי רמות ידע: ידע מוצהר וידע סמוי. הראיון התמקד בנושא הנחקר במטרה להגיע לתיאור מלא ככל הניתן של התופעה מתוך נקודת מבטן של המשתתפות. הוא אופיין במבנה גמיש ודינמי, ברגישות, ביצירתיות, בהתאמה אישית, ובמתן מרחב לכל מרואיינת לענות באופן חופשי, להתחבר לחווייתה, ולהביא את עולמה הפנימי (שקדי, 2003).

ברמת התוכן הראיון התעמק בחוויותיהן הרגשיות והגופניות של המשתתפות. תחילה, הופנתה אל האם שאלה מרכזית: "ספרי מה מנחה אותך במהלך הטיפול בתינוק", אשר סיפקה למשתתפות פתח רחב ככל הניתן שלתוכו הן יכלו ליצוק את חווייתן, ולהבנות את תשובתן באופן שהיה המשמעותי ביותר עבורן. בהמשך נשאלו שאלות שהתייחסו למצבי האינטראקציה שבינן לבין תינוקן, בהם הייתה מעורבות גופנית. לדוגמה: "ספרי כיצד את מרגישה בזמן שהתינוק לידך בדגש על החוויה הגופנית והרגשית שלך (בזמן שהתינוק רגוע ובזמן שהתינוק לא נינוח? למה תינוקך זקוק ממך? כיצד את מבינה זאת ומה תגובתך לכך?

מה את נוהגת לעשות כשהתינוק לא נינוח? למה את זקוקה באותם רגעים? איך את יודעת למה התינוק זקוק? תארי את החוויה בזמן המגע בתינוק/בזמן המגע של התינוק בך (במפגש הראשון עימו לאחר הלידה, האם היא השתנתה? האם ישנם מצבים יותר נעימים/פחות? מה הרגש? מה התחושה בגוף? האם ישנו זיכרון קודם שקשור בעינייך לכך? מהי החוויה בגוף בזמן האכלה/רחצה/השכבה לישון? כיצד החוויה משתנה? במה את נעזרת במצבים של חוסר וודאות למול התינוק?

 סדר השאלות בראיון נטה להשתנות בהתאם לאופן שבו התפתחו הראיונות; וכן, במקרים שבהם תיאורי המשתתפות לא היו בהירים דיו, התווספו לראיון שאלות הבהרה. ברמת התהליך, החוקרת נעה בין התמקדות בשאלות הראיון לבין התייחסות למחוות הגוף של האם במהלכו, והתמקדות בחוויות תחושתית של האם ב'כאן ועכשיו', לדוגמה, כאשר האם מפנה את המבט לתינוק או כאשר היא מדברת או מצמידה אותו אליה, המראיינת שאלה, מה הביא אותך כרגע לפעולות הללו, מה הם מאותתים לתינוק וכו'.

**ראיון מאזכר**

בהליך מחקרי זה, המשתתף והחוקר צופים יחדיו בתצפית מצולמת, ומתקיים ראיון העוסק בחווייתו של המשתתף בעקבות הצפייה. כלי זה הינו אמצעי נוסף להעשרת הידע הסמוי ולחקירת מרכיבי האינטראקציה אשר לא ניתנים להבנה ראויה דרך ראיון בלבד. ידע זה נחשף בזכות כוחו של הכלי: (1) להיזכר במחשבות, באמונות וברגשות שאותם חוו במהלך הסיטואציה המצולמת; (2) לחוות מחדש את הסיטואציה המתועדת, ולהתקרב למצב הפיזיולוגי או הרגשי שחוו במהלכה; (3) לעורר רפלקציה אודות המחשבות והתגובות ההתנהגותיות של המעורבים באינטראקציה המצולמת (Henry & Fetters, 2012).

במחקר הנוכחי האם צילמה וצפתה לאחר מכן עם החוקרת באינטראקציה שבה היא מרגיעה את התינוק לקראת שינה. עקרונות הראיון בעקבות התצפית היו דומים לראיון העומק. תחילה המשתתפות התבקשו לתאר את נקודת מבטן באופן פתוח, ובהמשך נשאלו שאלות המכוונות לתיאור פנומנולוגי של האינטראקציה הנצפית ("מה התרחש?"). החוקרת התייחסה לתחושות שעלו ולהבעה הגופנית והתנועתית שבה צפו ("תארי מה את רואה"/"מה את מרגישה"), ולפרשנותן כלפי האינטראקציה ("מהי המשמעות של המתרחש בגופך?", "האם זה מוכר ממצבים דומים בהורות? בחייך?", "למה את זקוקה באותם רגעים? "למה התינוק זקוק? כיצד את יודעת זאת?

**שאלון חרדה תכונתית**

שאלון STAI (State Trait Anxiety Inventory) (Spilberg, Gorsuch & Lushene, 1970) הינו סולם לדיווח עצמי המיועד למדוד את רמת החרדה המצבית והתכונתית (Britton, 2001). במחקר הנוכחי, הוערכה רמת החרדה התכונתית בלבד.

השאלון כולל 20 פריטים המתייחסים לסולם חרדה תכונתית- ובתוכו הצהרות שמתארות חוויה של תסמיני חרדה ספציפיים, ומאפשר מדידה של הבדלים אינדיבידואליים לגבי הנטייה הכללית לדאגה (למשל, "אני דואג יותר מדי לגבי דברים שאינם באמת חשובים; אני אדם יציב; אני נוטה להתעייף במהירה"). המשתתפות מתבקשות לדרג את עוצמת תחושתם על סולם ליקרט בין ארבע רמות, כאשר 1="כמעט אף פעם", ו- 4= "כמעט תמיד". ציון גבוה מעיד על רמת חרדה גבוהה. השאלון תורגם לעברית בידי טייכמן ומלניק (1979) ומהימנותו פנימית הינה 91 בגרסה העברית.

**הליך**

החוקרות יצרו קשר טלפוני עם אמהות שביטאו רצון להשתתף במחקר וענו על קריטריוני הדגימה. הוסבר למשתתפות על נושא המחקר, ויידעו אותן בהיבטים האתיים וקבעו עימן שני מפגשים בביתן במועד לנוחיותן. המפגשים התקיימו בנוכחות התינוקות, תוך הזמנה של האם להמשיך לנהוג עימה כפי שהיא עושה בשגרה. משך כל פגישה היה כ-90 דקות עם אפשרות להארכה לפי הצורך.

במפגש הראשון, המשתתפות חתמו על טפסי הסכמה להשתתפות במחקר, מילאו טופס פרטים אישיים ושאלון מובנה למדידת חרדה תכונתית. המשתתפות עברו ראיון עומק חצי-מובנה, אשר צולם באמצעות וידאו ותומלל על הכתב. לקראת המפגש השני, האמהות התבקשו להסריט את עצמן באמצעות מצלמת וידאו למשך כ-15 דקות, בזמן ההשכבה של התינוק לשינה. האמהות הונחו למקם את המצלמה כך שיתאפשר לראות, ככל הניתן, את הגוף שלהן ושל התינוק. במפגש השני, אשר התקיים שבוע לאחר המפגש הראשון, החוקרת והאם צפו יחדיו בצילום הוידאו וקיימו ראיון מאזכר, באורך 90 דקות.

**ניתוח הנתונים**

המידע מהראיונות נותח בשיטת המחקר האיכותני הנושאי. שיטה זו מתייחסת לתיאורים ולמילים כנתוני מידע המשקפים רגשות, מחשבות ואמונות של המרואיין, כך שכל מה שנאמר מעביר את החוויה האנושית (שקדי, 2003). הראיונות נותחו על פי הנושאים המרכזיים שאודותם האמהות בחרו לשתף, באופן ששיקף את חשיבות הנושאים עבורן. הושם דגש על תמות שהיו קשורות לשאלות המחקר. לפני ניתוח הראיונות ליחידות בעלות משמעות, התבצעה היכרות מעמיקה עם תמלולי הראיונות. כחלק מתהליך זה התקיים שיח בין החוקרות.

ניתוח הראיונות כלל שלושה שלבים: (1) קידוד פתוח של הנתונים ליחידות של משמעות, ומתן שמות ליחידות אלו. בשלב זה נערך חיפוש אחר נושאים רבים ככל האפשר מתוך הנתונים (Johnny, 2011). (2) מיפוי, בו נוצרו קשרים בין יחידות המשמעות הראשוניות, ונבנה 'עץ' המשקף את אותם קשרים על גבי שני צירים: על הציר האופקי מוקמו קטגוריות ראשוניות, המשויכות לאותה 'משפחה' של קטגוריית-על; והציר האנכי הכיל תתי קטגוריות, החל מהמשפחה הגדולה ועד לתתי משפחות, בהתאם להבנת החוקרות. בתהליך זה הושם דגש על מציאת מערכת יחסים חדשה בין יחידות משמעות. (3) ניתוח ממוקד, בו נעשה חיפוש של הקטגוריות המרכזיות, ונבנתה סביבן משמעות מוגדרת והסבר קוהרנטי לגבי הקשרם למחקר הנוכחי. בנוסף, לאורך כל הניתוח התקיימו שני תהליכים מקבילים בהתאם לשלבים שתוארו: (1) ניתוח אופקי, שהתייחס לחומרים של כל המשתתפות כמאגר נתונים משותף לניתוח. (2) ניתוח אנכי, שהתייחס לכל החומרים המשויכים לאותה המשתתפת כמאגר נתונים נפרד. ארבעה ראיונות נותחו בשלב טרום-ניתוח ראשוני ביחד עם חוקרות מתחום המחקר הנרטיבי, מטפלות בתנועה ומחול בהכשרתן, על מנת להגביר את תוקף ניתוח הנתונים. ניתוח הראיונות הראשוניים בוצע בנפרד מניתוח הראיונות המאזכרים, לצורך הגברת רמת האמינות של המחקר. במקביל, החוקרות ניהלו יומן רפלקטיבי, ושמרו את מסמכי הניתוח באופן שמאפשר בדיקות חוזרות, על פי הצורך (Johnny, 2011).

ממצאים

נמצאו שלוש תמות מרכזיות 1. מצבים בהם ידע הגוף אינו נגיש לאם 2. מצבים בהם גוף האם מהווה שפה רגשית ו-3. תפקיד התצפית בהעלאת המודעות. בשתי התמות הראשונות נמצאו שלוש תתי תמות המתייחסות ל-1.1 סגנון הטיפול של האם 1.2 דרכי ויסות והרגעה ו-1.3 החוויה הרגשית של האם באימהות. בתמה השלישית נמצא כי התצפית מגבירה מודעות באמצעות 1. תיקוף 2. חיבור בין מצבים 3. קבלה עצמית (ראו טבלה מספר 1. נגישות ידע הגוף באימהות).

נגישות ידע הגוף באימהות

תמות העל מתארות את המשמעות שנותנת האם לתחושות גוף ולמחוות גוף, ואת האופן שבו האם עושה בהן שימוש לשם זיהוי החוויה הרגשית שלה ושל התינוק. בניתוח הממצאים נמצאו שתי קבוצות של אמהות: אמהות שלא התייחסו לתחושות גוף או למשמעות תנועות הגוף במפגש עם התינוק או שהתייחסו לחוויות הגוף ולתחושות גופניות, מבלי לקשרן לחוויה רגשית; ואמהות שהניחו כי תחושות גוף מרמזות על חווייתן הרגשית, ועשויות להעיד/להשפיע על מצבם הרגשי ועל מצבו הרגשי של התינוק.

**1. ידע הגוף אינו נגיש לאם**

אצל שליש מהמשתתפות (n=4), בלט היעדר הסתמכות על ידע גוף כאמצעי להבין את עצמן או את תינוקן.בקרב מחצית מהן (n=2) רמת חרדה תכונתית בשאלון STAI דורגה בשליש השני, המצביע על רמות חרדה תכונתית בינונית. תמה זו מורכבת מאמהות שנטו להימנע מהתייחסות לתחושות או לתנועות הגוף של עצמן במפגש עם התינוק; ומאמהות שהפגינו היעדר הכרה בכך שמצבן הגופני, התנועתי והרגשי עשויים להיות קשורים זה בזה ולהשתקף במצבו של התינוק.

**העדרו של הגוף**. אמהות (n=2) בתת תמה זו מיעטו לדבר על חוויה סומטית בגופן, על תחושות גוף או על משמעות תנועות הגוף במפגש עם התינוק. בתגובה לשאלות שעסקו בגוף במהלך הראיון, כגון "ספרי כיצד את מרגישה באינטראקציה עם התינוק, בדגש על החוויה הגופנית שלך", או "מהן התחושות שעולות בגוף שלך כרגע/ בכלל?", עלו אמירות כגון:

̶ להתייחס לעצמי זה קשה, אני לא מצליחה לתאר.(דנה)

̶ אני לא יודעת (מה אני מרגישה בגוף), אולי לא אמור להיות כלום. (דנה)

̶ אני מרגישה אולי משהו לא בסדר. כאילו אני לא מחוברת לגוף שלי. (דנה)

**הגוף מנותק מרגש.** אמהות (n=2) בתת תמה זו התייחסו לחוויות הגוף ולתחושות גופניות, מבלי לקשרן לחוויה הרגשית שלהן ושל התינוק. יעל, אמא לבן חמישה חודשים, תיארה צורך 'להתנתק' פיזית ורגשית במצבים מאתגרים מול תינוקה, בהנחה כי הניתוק בגוף וברגש לא משפיעה על מצבו של התינוק:

לפעמים תינוקות פשוט צריכים לבכות כנראה. אני צריכה לנתק את עצמי. אני לא חושבת שיש לזה איזשהו אפקט. אני לא מרגישה שאני נותנת לזה ביטוי חיצוני. (יעל)

בקרב אמהות אלו, כאשר הופיעו בראיונות אזכורים בודדים של השתקפות מצבן הגופני והרגשי במצבו של התינוק, הם התמקדו בחוויות 'חיוביות' בלבד:

ליטופים, חום, רוגע... החום שלי כנראה גורם לו להמשיך לישון, שהוא קולט שאימא שלו איתו. (שרה)

 **מקורות ידע "חיצוניים":** אמהות שלא ייחסו משמעות לחוויות גוף באינטראקציה, עסקו בפנייה לערוצים חיצוניים לטובת ההבנה של התינוק ולשם גיבוש סגנון הטיפול בו. אמהות חזרו וציינו את הצורך 'להבין' את התינוק לצד קושי 'להבין' אותו (n=4):

**̶** קושי להבין אותו. זאת הבעיה, שאני לא מצליחה תמיד להבין. (דנה)

**̶** אני מתכוונת להיעזר באינטרנט. למרות שזו המלצה גורפת לפעמים. 'לא להיעזר באינטרנט!', אבל אני חושבת שזה דווקא טוב. (יעל)

 **̶** ... מגוגל, מפייסבוק, מלשמוע אנשים אחרים מה הם עשו, מה עזר להם, התייעצויות, מקריאה, התייעצויות, הסתכלות וכו'. וגם לדבר עם הבן-זוג. (אנה)

**̶** אני משתדלת להיכנס לאתרי אינטרנט שאני סומכת עליהם יחסית: של משרד הבריאות, של קופות החולים... לפעמים גם באינטרנט בפורומים של כל מיני אנשים. מנסה להבין מה דעת הרוב. כל הגישות שלי בהורות זה לאסוף כמה שיותר ידע ולפיו לעשות את ההחלטות. (יעל)

**̶** דנה, אמא לבן ארבעה חודשים, ציינה כי ביטויים גופניים של התינוק אינם סימן לצורך שיש להתייחס אליו. במקום זאת, היא תיארה כי היא מונחית על ידי ידע שאספה ממקורות חיצוניים:

**̶** אני מאמנת אותו. אני נוטה להשאיר אותו גם כשהוא מתרגז על הבטן. ככה הוא ילמד. אני חושבת שזה חשוב להתפתחות שלו, למרות כל העצבים שלו והתסכול, יש לזה תועלת. מרגיש לי שאני מפספסת סימנים אחרים, כי בכי ועצבים בדרך כלל מה שהבנתי באים אחרי סימנים שהיו לפני זה.

**פתרונות קונקרטיים לשם וויסות והרגעה:** בקרב אמהות שלא נסמכו על ידע הגוף, בלט חיפוש אחר פתרונות קונקרטיים ומהירים על מנת שתוכלנה לחוש עניין ומסוגלות הורית, ולשאת מצבי אי שקט של התינוק (n=4):

זה מתיש שהוא צורח ואני לא יודעת. אני כל הזמן צריכה לחפש את הסיבה למה הוא צורח, למה הוא בוכה, למה... למה לא נוח לו, למה לא נחמד לו. אני מנסה לעבור מהר על כל האופציות מה אפשר לעשות כדי להרגיע אותו... הרבה יותר קל לי כשאני יודעת מה הבעיה. (דנה)

1.3 **העדר נגישות לידע גוף מעורר תסכול וחוסר ביטחון:** חוויית קושי בהבנת התינוק נטתה לחבור אצל רבות מהאמהות (n=3) שידע הגוף לא נגיש להן לרגשות שליליים, אותם הן תיארו במילים 'תסכול וחוסר ביטחון'. שי תיארה את חוויית התסכול בקושי 'להבין' את תינוקה ואת מחוות גופו:

סוג של צרחות כאלה שהן לא לגמרי ברורות למה. אני לא רואה משהו שמפריע לו ובגלל זה הוא צורח. צרחות נטולות משמעות. מאוד מתסכל. קשה לי להכיל את זה שאני לא מבינה מה הבעיה. ואני לא מצליחה למצוא לה פתרון. הרבה פעמים אין לי למי לפנות ואין מי שיציל אותי. (יעל)

1. **גוף האם כשפה רגשית**

חלק גדול מהאמהות (n=8) הניחו כי תחושות הגוף מרמזות על חווייתן הרגשית, נמצאות בהשפעה הדדית איתה, ועשויות להשפיע או להיות מושפעות ממצבו הרגשי של התינוק. בקרב כולן, רמת החרדה התכונתית דורגה כנמוכה בשאלון STAI, ורובן (n=7) דיווחו על ניסיון קודם בתרגילי קשיבות לגוף.

לדוגמה:

אם אני מצליחה להרגיע את הגוף, אז זה אולי יצליח להרגיע אותי גם פסיכולוגית. (סיוון)

אביגיל**,** אמא לבת שבועיים, ביטאה הכרה בהשפעת מצבה הגופני על המצב הרגשי והגופני, שלה ושל תינוקה:

הגוף שלך מקרין לה, אני יודעת את זה. זו הסיבה שקודם ניסיתי להיות רפויה. גם כדי לא להקרין לה עוד תסכול שלי. אז בזה שאני רפויה, אני גם מקרינה לה שלווה. זה סוג של מעגל... אני יודעת שבתסכול, כל תנועה שלי וכל דבר שאני עושה מקרין אליה. וכתוצאה מזה היא מגיבה בצורה כזו או אחרת, אם אני לא רגועה. אני רואה את הגוף שלה, אני רואה את ההתנהגות שלה, את תנועת הגוף שלה

**ידע הגוף מעצב סגנון טיפול**: אימהות שמצאו בגוף שפה רגשית, נטו 'להקשיב' לתחושותיהן ולרגשותיהן, ולהסתמך על מסרים גופניים ותנועתיים אשר סייעו להן בתהליך הגיבוש של סגנון הטיפול בתינוק (n=8):

לדוגמה, גלית תיארה מצב בו היא מרגישה ביטחון בהקשבה לתחושות גופה ולרגשותיה, משום שאלו עוזרים לה לסנן עצות ודעות חיצוניות, ולבסס את הטיפול בתינוק על הקשר הגופני-רגשי הקיים ביניהם:

למדתי מהרגע שהיא נולדה להקשיב לעצמי. להקשיב לה ולא... להקשיב לאחרים... זה לא אומר שאני לא מתייעצת. אבל גם בבית החולים הרגשתי כשהיא רק נולדה, מאוד הלחיצו אותי בבית חולים האחיות. בסופו של דבר אני מנסה לדמיין את התחושה שלה, להרגיש את התחושה שלה.

חן, אמא לבן שלושה חודשים, שיתפה בנטייתה להיעזר בגופה ובשפה הגופנית של התינוק שלה, על מנת לחשוב אותו, להכיר אותו, וללמוד את צרכיו:

אני מרגישה כל תנועה שלו. וכל תנועה קטנה שהוא עושה. אני מרגישה מה קורה לו בבטן. כי הוא ממש צמוד (כשהוא עלי). אני יודעת מה קורה לו ממה שאני מרגישה.

במצבי תסכול וקושי גבוהים במיוחד, האמהות גם מקבוצה זו נטו לפנות למקור עזרה חיצוני:

אתמול היה קשה מאוד. זה מתסכל... אמרתי לו (לבעל) 'די, אני לא יודעת כבר מה לעשות!'. הבכי הכריע. בעיקר-בעיקר התייעצות ברגעים האלה. כי אז אני כבר לא יודעת. להקשיב לעצמי זה לא תמיד עוזר. בעצם, מחפשת דרך להיות פחות מתוסכלת דרך התייעצות עם אחרים. (גלית)

**2**.**2 הגוף משמש לוויסות והרגעה:** רוב האמהות (n=7) שהשתייכו לקבוצת 'גוף האם כשפה' העידו כי הן נעזרות בגוף לשם הרגעה וויסות של מצבי מתח וחוסר שקט. יכולת זו לוויסות עצמי דרך הגוף סיפקה חוסן לשאת מצב אי ידיעה ברגעי אי שקט של התינוק, וליצור עבורו סביבה מכילה ותומכת.

אור שיתפה בניסיונותיה להרגיע את התינוק בעזרת שינוי במצבה הגופני והרגשי:

כשקשה לה היא זקוקה שאני באותו רגע אסתכל עליה, אגיב לה עם המגע ו... לא אהיה עסוקה בדברים אחרים. היא מראה במבטים שלה ובגוף שלה מה היא רוצה.

בחלק מהמקרים, אמהות השתמשו בגוף של התינוק כגורם מווסת עבור עצמן, שסיפק להן חוויות של 'רוגע', 'יציבות', 'עטיפה' ו'הרמוניה':

היא מחממת אותי ̶ פיזית, וזה מחמם רגשית... זה מרגיע. (זואי)

אני חושבת שהמשקל שלה, הכבדות שלה, זה מייצב אותי ה... כמו ששמים עליך שמיכה כבדה כזאת. אני מרגישה עטופה. (תמר)

* 1. **הגוף משמש כמשאב עבור רווחתה של אם:**

רוב האימהות בקבוצת ידע הגוף נגיש (n=6), תיארו כי באמצעות הגוף הן יכולות לחוש רווחה בהורות גם במצבים מורכבים. לדוגמה, סיוון, אמא לבן ארבעה חודשים, תיארה את האופן שבו מצבה הגופני משתקף במצב הרגשי- הן שלה והן של תינוקה; ואת בחירתה לגייס את גופה על מנת להשפיע על מצבים רגשיים שהיא חווה.

הרבה פעמים אני צריכה לעצור ולהגיד 'רגע!', לחזור לנשום. זה עוזר לי להרגיע אותו וגם רגע בשבילי. אני שמה לב שאני לא בשקט, אני אומרת ' רגע לנשום!' להצליח להרגיע את עצמי כדי לבוא אליו בצורה אחרת....

1. **התצפית מגבירה מודעות**

במהלך הצפייה בוידאו והראיון המאזכר, אימהות משתי הקבוצות (עם מודעות לגוף וללא) הגיעו לתגליות חדשות לגבי הגוף ומשמעותו- הן נהיו מודעות לנוכחות גופנית ותנועתית, של התינוק או של עצמן, אליה לא היו מודעות קודם לכן, והחלו לנסות ולהבין את התינוק על סמך שדרי גופו.

**3**.**1 תיקוף**

חלק מאימהות (n=9) שחזרו את הרגשות שהרגישו במהלך צילום האינטראקציה, ובכך יכלו לתקף את הפעולות שלהן ואת חווייתן בסיטואציה, ולקבל את עצמן. למשל:

**̶** זה מעניין לראות כמה הרבה אני מלטפת אותו בלי לשים לב. לא שמתי לב שאני כל כך הרבה נוגעת בו, לא שמתי לב לזה. כאילו כן, הוא חמוד, יש סיבה ללטף, נכון? זה משהו שאני לא כל כך שמה לב אליו בחיי היום יום. (יעל)

**̶** עכשיו כשאני רואה את עצמי מהצד, אני אומרת- כן, ככה אימא מטפלת בילד שלה, בתינוק שלה, ככה היא מרדימה אותו. אני פתאום רואה את עצמי מהצד, מחזיקה תינוק, זה כבר לא הגוזל הקטן, יש לי תינוק ואני נראית כאילו יותר בוגרת. (זואי)

3.2 **חיבור בין מצבים**

דנה תוך כדי התצפית קישרה בין יכולתה להפנות קשב לגופה לבין יכולת להפנות קשב לגוף התינוק:

עד השיחה שלנו, לא חשבתי שאני לא מצליחה להבין את הגוף או לחבר בין רגשות לגוף. אבל עכשיו הרגשתי- שאפשר לעשות את החיבור הזה, כמו שאני לא מצליחה להבין את הגוף שלי או מה עובר עליו, אז לפעמים אני לא מצליחה להבין את דני (התינוק), את הסימנים בגוף שלו. זה לא מפריע לי שאני לא מצליחה לשים לב לסימנים בגוף שלי או לקלוט את המצב הנפשי שלי, הפיזי שלי, כשמשהו נפשי עובר עליי או ההפך. (דנה)

**3.3 קבלה עצמית**

ההתבוננות מבחוץ אפשרה לאימהות רבות (n=7) לנקוט בעמדה יותר סלחנית כלפי עצמן, ולקבל את בחירותיהן מתוך עמדה לא ביקורתית:

כשאני צופה בוידאו אני חושבת שאני יותר סלחנות כלפי מה שהרגשתי אתמול. אני לא מושלמת. זה לא אומר שאני לא אוהבת אותה ולא דואגת לה, יש ימים יותר קשים, יש ימים יותר טובים. (גלית)

|  |
| --- |
| **טבלה 1.** נגישות ידע הגוף באימהות |
| **א. ידע הגוף אינו נגיש לאם** | **ב. גוף האם כשפה רגשית** | **ג. תצפית מגבירה מודעות** |
| 1. מקורות חיצונים | 1. ידע גוף מוביל אתסגנון הטיפול | 1. תיקוף |
| 2. פתרונות קונקרטיים | 2. הגוף כבסיס לוויסות | 2. חיבור בין מצבים |
| 3. תסכול וחוסרביטחון | 3. הגוף כמשאב לרווחהאימהית | 3. קבלה עצמית |

**דיון**

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את חווייתן של אמהות המצויות בתהליך המעבר לאימהות, בתקופת משכב הלידה, תוך מיקוד בהקשר הגופני-תנועתי-רגשי, ובביטוייו בהתפתחות האם וביחסים עם התינוק. לצורך כך, נחקרה נקודת מבטן של 12 משתתפות. משמעות ההשתייכות לאחת משתי קבוצות (ידע הגוף אינו נגיש לאם/הגוף כשפה רגשית) וקיומה של תצפית, תידון בהקשרים תיאורטיים ויישומיים.

משמעות ההקשבה לתחושות גוף בכניסה לאימהות

ממצאי המחקר עולה כי ניתן לסווג אימהות לשתי קבוצות- אמהות שחוות את ידע הגוף כלא נגיש עבורן, ולא מסתמכות עליו כאמצעי להבנת עצמן או התינוק ("ידע הגוף אינו נגיש לאם"); ואמהות שמתייחסות לתחושות גופן כביטוי של שפה רגשית או כרמז לחוויה רגשית, ומכירות בהשפעה ההדדית שעשויה להיות לתחושות הגוף על מצבן הרגשי ועל התינוק ("גוף האם כשפה רגשית"). בין שתי הקבוצות נמצאו הבדלים באופן התגבשותו של הסגנון הטיפול בתינוק, בחוויית ההבנה של צרכי התינוק, ברמת התסכול והביטחון שחשו בהורותן, ובדרכי התמודדותן עם מצבי אי שקט של עצמן ושל התינוק.

אמהות עבורן גוף האם מהווה שפה רגשית ביחסים, נטו 'להקשיב' לתחושותיהן ולרגשותיהן, ולהסתמך על מסרים גופניים ותנועתיים שלהן ושל התינוק, ואילו אמהות שידע הגוף אינו נגיש להן, נטו להסתמך על ידע חיצוני לאינטראקציה עם התינוק (מקורות ידע חיצוניים, כגון, מידע מהרשת, ספרים, ועוד). בעוד שהספרות מציבה חשיבות הן למקורות ידע פנימיים והן לחיצוניים באשר לטיפול בתינוק (Barlow & Caims, 1997; Nelson, 2003), ההבחנה שנמצאה בין שתי הקבוצות מעמיקה את ההבנה לגבי הקשר בין המודעות של האם לחוויות גופניות בקשר עם התינוק לבין הסגנון האימהי המתגבש.

לצד ההבנה כי תחושת המסוגלות האימהית בתקופת משכב הלידה מהווה גורם חשוב בתהליך ההסתגלות לאימהות ובהתמודדות עם לחצים (Leahy-Warren & McCarthy, 2011), תוצאות המחקר הנוכחי מראות כי מידת נגישותו של ידע הגוף ביחסיה של האם עם התינוק עשויה לתמוך בחוויית המסוגלות האימהית שלה, ולחלופין, לערער אותה. ביתר פירוט, ניכר כי בהיעדר יכולת של האם להסתמך על תחושות הגוף, היא מתקשה בזיהוי צרכי התינוק וחשה תסכול וחוסר ביטחון באימהותה.

מהספרות עולה כי היכרות עם התינוק מצריכה מעורבות פעילה ויום-יומית בטיפול בו (Leahy-Warren & McCarthy, 2011; Noy et al., 2015), וזו עשויה להגביר את יכולתה של האם לפגוש את צרכי התינוק, ולהעצים את ביטחונה העצמי (Miller, 2007; Nelson, 2003). יחד עם זאת, כפי שמהחקר הנוכחי מדגיש, היות שההיכרות עם התינוק והלמידה כיצד לטפל בו בתקופה טרום-מילולית מצריכה הישענות על מסרים גופניים (Shai & Belsky, 2011, 2016; Tortora, 2010); טיפול פיזי בתינוק שאינו מבוסס על שדרים אלו עלול להותיר את האם ואת התינוק במערכת יחסים סבוכה ומתסכלת. כאמור, היעדר הנגישות לידע הגוף והיעדר הפניות להפנות קשב אל הגוף הינם משמעותיים וברי-השפעה לא רק עבור התינוק, אלא גם מהותיים לחוויה ההורית המתעצבת של האם, כמו גם ליחסיה עם התינוק.

במחקר הנוכחי נמצא כי ללא הסתמכות על תחושות ותנועות הגוף, אמהות נוטות לחפש אחר פתרונות קונקרטיים ומהירים, וזאת לעומת אמהות אשר נוטות להסתמך על פעולת גופן לטובת הרגעה וויסות של התינוק. בהתאמה למחקרים קודמים, נמצא כי ככל שגוברת המודעות לתחושות הגוף, כך הוא משמש כמשאב משמעותי ויעיל יותר לויסות רגשי ולהרגעת תסמיני חרדה (Fiskum, 2019; Homann, 2010; Rothschild, 2000; Steele et al., 2017), וכי ככל שהאם מפעילה קשיבות רבה יותר לתחושות הגוף, כך היא פחות חרדה (Yamamoto et al., 2017), ויותר מסוגלת לווסת את מצבה הפיזיולוגי ולהרגיע את תינוקה (Ham & Tronick, 2009). ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים ממצאים אלו, ומחדדים כיצד ניתוב מודע של הקשב לגוף מסייע לאם בוויסות עצמי ובהרגעה של התינוק, ומביא לחוויית תחושת מסוגלות אימהית; בעוד שחיפוש אחר מקורות מידע חיצוניים נוטה להותיר את האם ואת התינוק בתחושות של תסכול וחוסר שקט, להקשות על הרגעת התינוק, ולעורר באם חרדה וחוסר ביטחון.

התצפית ככלי להעלאת המודעות לתקשורת בגוף וברגש

תוצאות המחקר מדגישים את הערך של הראיון המאזכר ככלי טיפולי. דרך התבוננות בביטויי גופן ובגוף התינוק, אמהות הגיעו לתובנות אודות התנהגותן הטיפולית. הצפייה בעצמן קידמה חשיבה על חוויה הגופנית, ובעקבותיה גם הבנה של חוויה רגשית. אמהות נטו לשחזר בעת הצפייה רגשות שעלו במהלך האינטראקציה המתועדת, לחבר בין תפיסתן את חוויות הגוף שלהן ואלו של התינוק, לחוש קבלה עצמית רבה יותר כלפי תיפקודן כאימהות, ולבחון דרכי טיפול חדשות בתינוק.

 בהתאמה, מחקרים בתחום(Beebe, 2003; Alvarenga et. al., 2020), מציגים מודל טיפולי קצר- מועד שעיקרו מתן משוב לאימהות באמצעות התבוננות משותפת של האם עם מטפל על סרטון וידאו המתעד את הדינמיקה בינה לבין התינוק ("video feedback"). התבוננות זו סייעה לעליית המודעות של האימהות להתנהגויות לא-תקשורתיות עם ילדיהן באמצעות ניסיון לתרגם את רצפי הפעולה למילים ולעליית התנהגות רגישה מצד אם כלפי תינוקה. המחקר הנוכחי מחזק זאת ומדגיש את המשמעות הכפולה של התצפית עבור האם והתינוק, בראשית האימהות.

מסקנות ותרומה לשדה המחקר

מהמחקר עולות מספר מסקנות בעלות תרומה מהותית למחקר בתחום המעבר לאימהות. המחקר מבהיר כיצד מודעות לגוף או העדרה, משפיעה על בחירת מקורות המידע מצד האם לצורך הטיפול בתינוק. הממצאים מראים כי בהיעדר פניות, קשיבות או מודעות לתחושות הגוף, וללא הבנת משמעות ביטוייו, טיפול פיזי בתינוק עלול להותיר את האם ואת התינוק במערכת יחסים סבוכה ומתסכלת. לעומת זאת, מודעות לתחושות גופניות וקשב לגוף משמשים כמשאבים להרגעה, עבור האם והתינוק.

לפיכך, תרומתו המרכזית של המחקר נובעת מהדגשת חשיבותם של ידע גוף ושל מודעות גופנית בקרב אמהות המצויות בתקופת משכב הלידה. כיום חסרים מחקרים המתייחסים לחוויות הגוף ולהשלכותיהם על התנהגות אימהית טיפולית כלפי התינוק, חרף משקלם הרב בהתפתחות ההתקשרות בדיאדת אם-תינוק (Fotopoulou & Tsakiris, 2017; Steele et al., 2017). חקר שלב המעבר לאימהות מנקודת המבט הגופנית עשוי לסייע לאנשי מקצוע בהערכת מצבן הנפשי של אמהות חדשות, ובגיבוש התערבויות ממוקדות גוף ורגש בתקופת משכב הלידה. התערבויות אלו עשויות לסייע לנשים אשר חוות קושי ומרגישות בלבול, חוסר ביטחון עצמי, תסכול וחרדה, בתהליך הפיכתן לאמהות.

השלכות המחקר, המלצות למחקרי המשך ומגבלות

המחקר מצטרף להיצע מצומצם של מחקרים המתמקדים בחווייתה של האם כסובייקט ומנכיחים אותה כאדם. שנית, המחקר ייחודי בכך שהוא קושר באופן משמעותי בין נגישות ידע הגוף לבין רווחתה הנפשית של האם בתקופת משכב הלידה, וכן, בין מידת יכולתה של האם להיעזר בידע הגוף כחלק מהתנהגותה הטיפולית לבין התפתחות היחסים שבינה לתינוק. ראוי להמשיך ולחקור את הממצאים באופן איכותני וכמותני הן על מנת להרחיב את המצע התיאורטי על המעבר לאימהות; והן כתשתית לגיבוש תוכניות טיפוליות מבוססות קשב לחוויה הפיסכו-פיזית, עבור אמהות המתקשות לעמוד באתגרי התקופה.

ראוי להמשיך ולחקור את הקשר בין קשיבות גופנית לבין יכולתה של האם להתמודד עם חרדה, תסכול וחוסר ביטחון. בעוד שכיום התערבויות רבות מתבססות על הקניית ידע ומיומנויות של טיפול בתינוק מידי מקורות חיצוניים (אנשי מקצוע כגון יועצי הנקה, יועצי שינה, אחיות ופיזיותרפיסטים), מועטות ההתערבויות המעודדות הפניית קשב של האם לגופה, וכתוצאה מכך גם לעולמה הפנימי. שילוב ידע הגוף בהתערבויות טיפוליות לנשים בתהליך הפיכתן לאמהות עשוי לקדם את רווחתן הנפשית ואת יחסיהן עם תינוקן. כמו כן, מומלץ להמשיך ולחקור את השימוש בצפייה של האם בתצפית של האם והתינוק בהקשרים טיפוליים בראשית האימהות.

למחקר הנוכחי מספר מגבלות: גודל המדגם המצומצם, והיעדר הטרוגניות במדגם במשתני הגיל והשכבה התרבותית. במחקרים עתידיים רצוי להרחיב את טווח הערכים של המדגם, על מנת לייצג באופן נאמן יותר את אוכלוסיית האמהות המצויות בתקופת משכב הלידה. מגבלה נוספת קשורה בהיעדר היכולת לייחס לממצאים הקשר סיבתי.

ביבליוגרפיה

טייכמן, י., ומלניק, ח. (1979). שחמ"ת. שאלון להערכת חרדה מצבית ותכונת חרדה, מדריך לבוחן. החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל-אביב.

שקדי, א. (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני- תיאוריה ויישום*. הוצאת רמות: אוניברסיטת תל-אביב.

Alvarenga, P., Cerezo, M.A., Wiese, E. & Piccinini, C.A.(2020). Effects of a short video feedback intervention on enhancing maternal sensitivity and infant development in low-income families. *Attachment & Human Development*, 22 (5), 534-554.

Athan, A. M. & Miller, L. (2013). Motherhood as opportunity to learn spiritual values: Experiences and insights of new mothers. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health,* 27(4), 220-253.

Backer, P. M., Quigley, K. M. & Stifter, S. A. (2018). Typologies of dyadic mother-infant emotion regulation following immunization. *Infant Behavior and Development,* 53, 5-17.

Barlow, C. A. & Cairns, K. V. (1997). Mothering as a psychological experience: A grounded theory exploration. *Canadian Journal of Counselling,* 31(3), 232-247*.*

Beebe, B. (2003). Brief mother-infant treatment: Psychoanalytically informed video feedback. *Infant Mental Health Journal*, 24(1), 24-52.

Beebe, B. & Lachmann, F. M. (2002). *Infant research and adult treatment: Co-constructing interaction*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.

Beebe, B. & Steele, M. (2013). How does microanalysis of mother-infant communication inform maternal sensitivity and infant attach-ment? *Attachment and Human Development,* 15, 583-602.

Beebe, B., Steele, M., Jaffe, J., Buck, K. A., Chen, H., Cohen, P. & Feldstein, S. (2011). Maternal anxiety symptoms and mother-infant self- and interactive contingency*. Infant Mental Health Journal,* 32,174-206.

Britton, H. L., Gronwaldt, V. & Britton, J. R. (2001). Maternal postpartum behaviors and mother-infant relationship during the first year of life. *The Journal of Pediatrics,* 138(6),905-909.

Crucianelli, L., Wheatley L., Filippetti, M. L., Jenkinson, P. M., Kirk, E. & Fotopoulou, A. (2019). The mindedness of maternal touch: An investigation of maternal mind-mindedness and mother-infant touch interactions*. Developmental Cognitive Neuroscience,* 35,47-56.

Fiskum, C. (2019). Psychotherapy beyond all the words: Dyadic expansion, vagal regulation, and biofeedback in psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration,* 29(4), 412-425.

Fotopoulou, A. & Tsakiris, M. (2017). Mentalizing homeostasis: The social origins of interoceptive inference. *Neuropsychoanalysis,* 19 (1), 3-28.

Ham, J. & Tronick, E. (2009). Relational psychophysiology: Lessons from mother-infant physiology research on dyadically expanded states of consciousness. *Psychotherapy Research,* 19,619-632.

Henry, S.G. & Fetters, M. D. (2012). Video elicitation interviews: A qualitative research method for investigating physician-patient interaction. *Family Medicine,* 10(2), 118-125.

Hofer, M. (1994). Early relationships as regulators of infant physiology and behavior. *ACTA* *Paediatrica*, 397, 9-18.

Hofer, M. (1994). Hidden regulators in attachment, separation, and loss. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 59, 192-207.

Hofer, M. (2006). Psychobiological roots of early attachment. *Association for Psychological Science,* 15(2), 84-88.

Homann, K. B. (2010). Embodied concepts of neurobiology in dance/movement therapy practice. *American Journal of Dance Therapy,* 32, 80-99.

Johnny, S. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.

Leahy-Warren, P. & McCarthy, G. (2011). Maternal parental self-efficacy in the postpartum period*. Midwifery,* 27, 802-810.

Miller, T. (2007). "Is this what motherhood is all about?": Weaving experiences and discourse through transition to first-time motherhood. *Gender and Society,* 2(3), 337-358.

Nelson, A. M. (2003). Transition to motherhood. *Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing,* 32 (4), 465-477.

Noy, A., Taubman-Ben-Ari, O. & Kuint, J. (2015). Well-being and personal growth in mothers of full-term and pre-term singletons and twins. *Stress Health,* 31, 365-372.

Pine, F. (2006). Differentiation, object relation, and micro-processes of identification through the mother-infant bodily relationship*. International Congress Series,* 1286, 122-128.

Pine, F. (2006). A note on some micro-processes of identification. *Psychoanalytic Study of the Child,* 61, 190-201.

# Pine, F. (2004). Mahler's concepts of "symbiosis" and separation-individuation: revisited, reeval-uated, refined. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 52 (2), 511-533.

Rallis, S., Skouteris, H., McCabe, M. & Milgrom, J. (2014). The transition to motherhood: towards a broader understanding of perinatal distress. *Women and Birth,* 27, 68-71.

Rothschild, B. (2000). *The body remembers: The psychophysiology of trauma and trauma treatment*. London: W.W. Norton and Company.

Shai, D. & Belsky, J. (2016). Parental embodied mentalizing: how the nonverbal dance between parents and infants predicts children’s socio-emotional functioning. *Attachment and human development,* 19(2), 191-219.

Shai, D. & Belsky, J. (2011). When words just won’t do: introducing parental embodied mentalizing. *Child Development Perspectives,* 5(3), 173-180.

Spielberg, C. D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Stern, D. (1995). *The motherhood constellation: a unified view of parent- infant psychotherapy*. London: Karnac Books.

Steele, M., Steele, H. & Beebe, B. (2017). Applying an attachment and microanalytic lens to “embodied mentalization”: Commentary on “Mentalizing homeostasis: The social origins of interoceptive inference” by Fotopoulou and Tsakiris. *An Interdisciplinary Journal for Psychoanalysis and the Neurosciences,* 19(1), 59-66.

Tortora, S. (2010). Ways of seeing: an early childhood integrated therapeutic approach for parents and babies. *Clinical Social Work Journal*, 38(1), 37-50.

Winnicott, D. W. (1987). *Babies and their mothers.* Addison-Wesley.

Yamamoto, N., Naruse, T., Sakai, M. & Nagata, S. (2017). Relationship between maternal mindfulness and anxiety 1 month after childbirth *Japan Journal of Nursing Science,* 14, 267-276.

פרטי קשר: עינת שופר אנגלהרד einat.shuper@gmail.com

****

כשניתוח טקסט תרבותי ואישי נפגשים על הבמה –

מאפייני מודל "מדרש הפלייבק"

**הילה חבה אשכנזי**, תואר שני בדרמה תרפיה במכללה האקדמית תלי חי. מנחה, מרצה, שחקנית. מייסדת ומנהל אמנותית של אנסמבל תיאטרון הפלייבק "קפה נענע". מלמדת תיאטרון פלייבק במערכות חינוך. רכזת פדגוגית בתוכנית "פלא התיאטרון" חינוך לתיאטרון פיזי עבור גילאי 9-3.

**רותי פרייליך**, סטודנטית לתואר שני בדרמה תרפיה במכללה האקדמית תלי חי. מדריכת הורים. מנהלת תחום הורים וינקות במרכז לגיל הרך חצור הגלילית . מתמחה בבריאות הנפש במרפאה לבריאות הנפש ילד ונוער בבית חולים זיו בצפת.

חבה אשכנזי, ה. & פרייליך, ר. (2021). כשניתוח טקסט תרבותי ואישי נפגשים על הבמה - מאפייני מודל "מדרש הפלייבק". *טיפול באמנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי,* 10 (2), עמודים 1186-1177.[[1]](#footnote-1).

**תקציר**

מאמר זה מציג מודל לימודי חדש, המתאר שילוב בין לימוד בבתי מדרש פלורליסטי ובין למידה של שיטת תיאטרון פלייבק, במטרה לייצר למידה מעמיקה של תכנים אישיים וקולקטיביים, כך שניתן להשליך מעולם תרבותי לעולם אישי פנימי. מאמר זה מבוסס על שני תיאורי מקרה מתוך מפגשים קבוצתיים. במסגרת מערכות חינוך. במקרים שנבחנו לשם כתיבת המאמר השתתפו 50 אנשי צוותי הוראה וחינוך לגילאי 18-6. תיאורי המקרה מצביעים על כך שמודל זה תורם להרחבה של גישות פדגוגיות, בשני תחומים: במישור הגלוי, לימוד טקסטים מהתרבות היהודית הישראלית ולימוד בצוותא. במישור הסמוי, מודל זה נמצא כתורם ליצירת נקודות חיבור בין משתתפים, בזכות תכנים משותפים, מחד, ושיתוף של תכנים אישיים, מאידך. תרומתו של לימוד באמצעות מודל זה ביצירת מודעות של חיבור ברמה הקולקטיבית תרבותית, ובה בעת גם נפרדות ברמה האישית. כך נוצרת הקשבה רב-מימדית, המורכבת מסיפור אישי, תרבותי ושיקוף דרך תיאטרון הפלייבק. בכך מתאפשרת למידה משמעותית רב-רובדית, המייצרת טרנספורמציה של ידע והבנה. מודל זה ניתן ליישם בהקשרים לימודיים שונים.

המאמר עוסק בתיאור מודל הנקרא "מדרש פלייבק", שפותח על ידי הכותבת הראשונה. מדרש הפלייבק הינו מודל ללימוד טקסטים, המתכתבים עם תכנים פנימיים של המשתתפים דרך התיאטרון. הגישה מתבססת על שני ענפים: הראשון, לימוד בבתי מדרש פלורליסטי. השני הנו לימוד שיטת תיאטרון הפלייבק. מאמר זה נוגע בחיבור הראשוני בין שני עולמות אלו, ומתאר לעומק את מודל מדרש פלייבק.

**מילות** **מפתח**: תיאטרון פלייבק, מדרש פלייבק, חינוך, סיפור קולקטיבי, סיפור אישי, טיפול קבוצתי, הנחיית קבוצות

איך הכל התחיל?

כיתה ז-4, 'ליל שימורים', כמה ימים לפני יום כיפור. תיכון חדש. אני, אחת מכותבות המאמר, הילה, הגעתי בשעות הערב לפגישה שכבתית. חילקו אותנו לקבוצות. מטרת הערב הייתה ליצוק תוכן חדש ללימוד היהודי המסורתי. עברתי בין סדנאות, ולראשונה פגשתי טקסט של יהודה עמיחי, וזאת במקביל לקריאת טקסט מקראי ופואמה באנגלית. כל הטקסטים עסקו בחשבון נפש. בפעם הראשונה קראתי טקסט והתבקשתי לחשוב עליו ולשאול לגביו שאלות. התרגשתי, לראשונה ביקשו לשמוע את דעתי על ניתוח טקסט. הזמנה זו אפשרה לי לצלול פנימה לתוכי, ולגלות מחשבות ומקומות בנפש שטרם נגעתי בהם. מאותו 'ליל שימורים', שבו גיליתי את כוחו של הטקסט על נפשי, יצאתי למסע בו למדתי, שאלתי ונחשפתי לטקסטים מקראיים וישראליים. למדתי בקבוצות, נחשפתי לסוגי הנחיות שונים של ניתוח טקסט, ולסוגים רבים של אנשים, שהגיבו בצורות שונות מרובות וייחודיות לטקסט. התרגשתי מהאופן שבו הטקסט המקראי פתוח וזמין לכולם, ואינו דורש מחוות מיוחדות עבורו.

במקום אחר ובזמן אחר, לפני כ-15 שנים, הופיעה ביישוב שלי קבוצת תיאטרון פלייבק. הם שמעו סיפורים מקהילת היישוב (בה חיים חילונים ודתיים), והציגו אותם בפנינו. עלתה בתוכי תחושת התפעלות, והוקסמתי לגלות כיצד סיפורים שסופרו מהקהל הוצגו על הבמה באופן מאולתר, בצורה אסתטית ורגישה, שנתנו למילים משמעות וחיים. הרגע הזה הוביל אותי לרצות ללמוד את תחום "תיאטרון הפלייבק". בהיותי אשת משפחה, אמא, לקח לי זמן להכניס למסע חיי את תיאטרון הפלייבק, אבל כשהבשיל הרגע, כאשר נרשמתי בבית ספר לתיאטרון הפלייבק בתפן, זה היה עוצמתי ומדויק. כשלוש שנים למדתי את השיטה, והוכשרתי להיות שחקנית ומנחה בתחום. במהלך שנות הלימוד התנדבתי, בבית ספר צומח, ללמד בנות כיתה ו' את משמעות בת-המצווה דרך טקסטים ממקורות יהודים וישראליים. גיליתי, שהתלמידות התחברו למשמעות ולעומק הטקסט כאשר הלימוד נעשה דרך שיטת הפלייבק. לאחר שהבנות נחשפו לטקסטים השונים שהגשתי להן, הן התבקשו למצוא חיבור אישי מתוך עולמן, ולהציג את סיפוריהן על הבמה. כך נוצר החיבור בין הסיפור התרבותי-ההיסטורי, לבין הסיפור האישי שלהן, בדרך חווייתית ואומנותית. במהלך שנת ההתנדבות עם הבנות, החיבור בין טקסט לתיאטרון הוביל אותי לבחון מקרוב את עוצמת החיבור שמייצר לימוד מסוג זה: למידה קוגניטיבית של טקסט, בשילוב למידה חווייתית דרך משחקי דרמה ופלייבק. למידה זו יצקה עומק ומשמעות בחיבור בין חברי הקבוצה. תובנה זו, שנוצרה אצלי בשנת ההתנדבות, הניעה אותי ליצור מודל חדש אשר נקרא "מדרש פלייבק".

בהמשך מאמר זה אנו מגדירות שני ענפים: בית מדרש פלורליסטי, ותיאטרון הפלייבק. לאחר מכן אנו מתארות את מבנה מודל "מדרש הפלייבק" על כל חלקיו, ומדגימות, באמצעות תיאורי מקרה, את פיתוח מודל "מדרש הפלייבק" ואתגריו. לבסוף, אנו מציעות את האופן שבו המודל יכול להתקיים ככלי יישומי בדיסציפלינות שונות.

בית מדרש פלורליסטי

בית המדרש הפלורליסטי מהווה נקודת מוצא מרכזית בבניית המודל של מדרש פלייבק. זהו בית מדרש המהווה מוסד או קבוצה, אשר עוסקים בלימוד מקורות טקסטואליים יהודיים וישראליים, מתוך גישה, על פיה יש חשיבות להשמעת הקולות השונים והעמדות השונות בקרב הלומדים, ביחס לנושא ולמקורות הנלמדים (קץ, 1996; נאמן, 2011). בתי מדרש פלורליסטים וקהילות לומדות, היוו תשתית ראשונית לעשיה בתחומי למידה, הקשורים בתהליכי הבניה של הזהות היהודית במרחב החילוני, עבור הציבור הרחב (ויצברג ואזולאי, 2008; פרץ, 2002). בבית מדרש פלורליסטי מוזמנים המשתתפים לפענח טקסט, שמכיל רובדי משמעות בזוויות הסתכלות רבות, המתאפשרים רק על ידי למידה משותפת של טקסט (ורטה, 2008). לימוד טקסט יהודי-ישראלי מאפשר לקוראים בלמידה המשותפת, להתחבר לטקסט הן בהיבט תרבותי-היסטורי, הן בהיבט קבוצתי והן בהיבט אישי (נאמן, 2011). לימוד זה מתחבר לתרבות היהודית מבלי לדרוש מהלומדים לקיים את ההלכה היהודית. במפגשי למידה מתקבצת קבוצה של אנשים, לרוב מרקעים שונים על הרצף דתי-חילוני, והם לומדים יחד טקסט ודנים בו, בזוגות או בקבוצות, כך שלכל אחד מהמשתתפים ניתנת ההזדמנות לחוות דעתו ולקחת חלק בשיח. השיח הינו קוגניטיבי-אינטלקטואלי, ולעיתים מתחבר לשיח אקטואלי בחברה הישראלית (פדר-לומסקי ושגיב, 2007). חיבור זה, נתפס כמעצים את המשתתפים בזיהוי עצמם כחלק מקבוצה המגדירה את זהותה (ורצברגר ואזולאי, 2008). כיום, קיימים בישראל מעל 30 בתי מדרש פלורליסטים, ביניהם בתי מדרש של מסגרת עמותת קרן תל"י (תגבור לימודי יהדות), בהם נזרעו הזרעים הראשונים למדרש הפלייבק.

פלייבק

את תיאטרון הפלייבק ייסדו בניו יורק, בשנת 1975, ג'ונתן פוקס וג'ו סלאס. מרכיב מרכזי שהשפיע על פיתוח תיאטרון הפלייבק, היה הבסיס התיאורטי הלקוח מתחום הפסיכודרמה של מורנו. פסיכודרמה הינה כלי טיפולי המשתמש באילתור ובדרמה (פעולה) (Fox, 2004). ייחודיותו של "תיאטרון הפלייבק" נעוץ בפרקטיקות של אימפרוביזציה (2010, Fox), במהלכן קבוצת שחקנים ומנחה מאזינים לסיפורים אמיתיים, של אנשים מהקהל, המלווים בתחושות של ה"כאן ועכשיו". קבוצת שחקני התיאטרון מציגים אז את הסיפור, בליווי התחושות האמורות, מיד לאחר שהוצג. טכניקה זו קרויה "החזרה" (Barak, 2013). שפת האילתור בתיאטרון הפלייבק, מבטאת את סיפורי חייהם של המספרים, שיוחזרו אליהם כרשמים מקוריים וחדשניים כאחד. רישום החיים בפלייבק, נאמן לרוח שבה מספרים את הסיפור, שבתוכו גלומה אמת סובייקטיבית. השחקנים ברישום חופשי פועלים על הבמה, כשהם מתחברים באופן אסוציאטיבי לסיפור החיים שסופר. מספרי הסיפורים בתיאטרון הפלייבק מוזמנים להיות, בעת ובעונה אחת, גם הכותבים והיוצרים וגם הקוראים והצופים של סיפור חייהם Fox & Dober, 1999)). שיטת החזרה זו, הנעשית באופן דרמטי, ספונטני ויצירתי, מלווה ומגובה בטכניקות שונות של אילתור (שם טוב, 2015). טכניקות האילתור יכולות לכלול שימוש בדימויים ומטאפורות, בליווי מוסיקאלי ובתנועה (2007 Rowe,). ההנחה היא, שתבנית השיקוף של הסיפור שסופר על ידי אדם בקהל, מייצרת חיבור חברתי, הבא לידי ביטוי בקשר מיוחד, הנוצר במהלך האירוע בין המנחה והשחקנים נותני השירות לבין המספר מתוך הקהל, כמו גם לכל אחד ואחת הנמצאים בקהל (1999 ,Salas).

יישומי פלייבק

הפלייבק יכול להופיע במגוון כלים יישומיים. הפלייבק יכול לשמש כמופע לילדים ולנוער, כאשר הוא מזמין את הילדים והנערים לספר את סיפורם האישי בחופשיות וביטחון, ובידיעה שסיפוריהם בעל ערך ומשמעות (לוברני- רולניק, 2009). תיאטרון הפלייבק נלמד כפרופסיה, ומשמש ככלי עבודה לצוותי חינוך, במטרה ללמדם תוכן באופן חוויתי. זאת, על מנת שיוכלו ליישם אותו בשטח ככלי עבודה עם תלמידיהם. כך, במקביל מתקיימת תקשורת חלופית המייצרת גיבוש וחיבור בין המשתתפים (Chesner, 2002).

כלי יישומי נוסף בפלייבק הוא בתחום הטיפול. אחד המרכיבים הטיפוליים של פלייבק, הוא האפשרות שסיפור אישי של אדם אחד עולה בעקבות סיפור אישי של אדם אחר בקבוצה, באופן ספונטני ואסוציאטיבי, במודע או שלא במודע Moran & Alon, 2011)). בהשפיעם זה על זה, סיפורי החיים המסופרים מאפשרים להיבטים רגשיים בסיפור לעבור תהליך של עיבוד והתמרה Fox & Dober, 1999)).

השימוש בטכניקת תיאטרון הפלייבק יכול לבוא לידי ביטוי גם בסדנאות והופעות עבור אירגונים שונים, ככלי המאפשר הקשבה ואמפתיה בין עובדי הארגון. מסגרות אירגוניות רבות מוצאות בתיאטרון הפלייבק ערוץ תקשורת, וכלי גיבוש יעיל בין העובדים. בזירה הדרמטית של הפלייבק מופיעים קונפליקטים, דילמות ומצבים מחיי העבודה, המתרחשים בין העובדים, לקוחות, ספקי שירות ומנהלים. בשונה מפלייבק המוצג לקהל הרחב, לקהל הארגונים מכנה משותף מוצהר. גם כאשר הוא מכיל אנשים בעלי תפקידים שונים מתוך הארגון, הרי שאת כולם מאחדת הזהות והשייכות לארגון ולמטרותיו.

יישום נוסף בפלייבק הוא מופעים פתוחים לקהל הרחב. פלייבק מאפשר לקולות אינדיבידואליים, המושמעים באמצעות הסיפורים, למצוא את מקומם החדש בתוך הרב-קוליות הקבוצתית. חוויית החיים הנחשפת באמצעות הסיפור והצגתו, נשזרת כחוט השני עם חוויות אחרות, ונכרכת בתוך עלילה קבוצתית רחבת יריעה של קהל המשתתפים (רולניק-לוברני, 2009). מכאן, שהפלייבק יכול להופיע באחת משתי הצורות: האחת, כסדנא שמלמדת את השיטה, או שנעזרת בשיטה ככלי טיפולי, והשנייה, כמופע עבור קהל שבא לספר ולצפות בסיפורים המומחזים על הבמה.

המשותף לכל התחומים שפירטנו, הוא שהפלייבק יוצר עבור משתתפיו תשתית בטוחה, שוויונית ובלתי שיפוטית להעלאת רגעים ומצבים מחיי האדם (Nash & Rowe, 2001). כל אלו יוצרים את התכונה הבולטת ביותר של תיאטרון הפלייבק, שהיא חיבור האדם לקבוצה. מנקודת מבטם של שחקני הפלייבק יש להקשיב, לחוש, לתזמן, לסמוך, לוותר, להישען, להוביל ולהיות מובל. כל אלו הם מקצת התנאים המאפשרים לשחקנים לעבוד יחדיו באילתור. באמצעות תרגול עבודת צוות, לומדים המשתתפים לזהות את הרגעים הדורשים תמיכה בעשייה המשותפת, אשר תחולל שינוי והתפתחות (רולניק-לוברני, 2009).

מנקודת מבטם של המשתתפים / הקהל, מבלי להצהיר על כך מתכתבים סיפורי חיים אלה עם אלה, על פני מצע שפוקס קרא לו "האווירה". האווירה נוצרת מהעלאת סיפורים המקפלים בתוכם מגוון רגשות כגון: רתיעה, תוקפנות, שמחה, אמון. כך, תיאטרון הפלייבק מאפשר למשתתפים להיות בקשר עם נושאים מורכבים ורגישים, ולהעלותם על פני השטח באמצעות שיח אסוציאטיבי. בסופו של תהליך שהקהל עובר, בין אם בסדנה ובין כשהוא צופה כקהל במופע, ייתכן שהפלייבק יסייע למשתתפים להתאחד סביב תמה משותפת, או נרטיב משוחרר מכבלים ונטול דעות קדומות. תמה זו יכולה לייצר, מחד, את השמעתם של הקולות האינדיבידואליים, ומנגד, את החיבור ביניהם המייצר הקשבה, גיבוש ולכידות חברתית ( 2007, Fox).

מדרש פלייבק

כאמור, במדרש פלייבק מתקיימים שני העולמות שאותם פירטנו זה עתה. עולם ניתוח תוכן, המתרחש בבתי המדרש, ועולם תיאטרון הפלייבק, הממחיש על הבמה סיפורי חיים. אם כן, מה מאפיין את מדרש הפלייבק? כמו בבתי מדרש, גם מדרש הפלייבק מזמין משתתפים לשיח סביב נושא מסויים באמצעות טקסטים מהתרבות היהודית הישראלית. אולם, הדרך בה נעשה לימוד הטקסט, הינה בעזרת כלים והתערבויות הלקוחים מעולם הפלייבק. הדבר נעשה דרך שיתוף חברי הקבוצה בסיפורים אישיים המתכתבים עם הטקסט, ודרך המחזתם של סיפורים אלו על ידי שאר המשתתפים. למעשה, זהו מפגש בו מתקיים אירוע אומנתי וחברתי. אומנתי מעצם טכניקות הצגת תיאטרון הפלייבק, וחברתי משום הלכידות והשינוי באקלים החברתי שנוצר לאחר שחברי הקבוצה הדהדו זה לזו מסיפורם האישי שסופר (ויניקוט, 1981). כך, אם נתבונן ממעוף הציפור על סדנת מדרש פלייבק, נוכל לראות את האופן שבו הסיפורים הקולקטיביים והתרבותיים, מתחברים לסיפור אישי של משתתפים, וסיפורים אישיים שאותם המשתתפים חלקו זה עם זו, הופכים להיות סיפורה הקולקטיבי של הקבוצה.

שיטת לימוד זו אינה רק לימוד אינטלקטואלי, אלא גם מפגש אינטראקטיבי ואירוע חברתי אמנותי, ההופך לתהליך התפתחותי, המתקיים בין היחיד לבין עצמו, ובין היחיד לקבוצה (נאמן, 2011). המשתתפים חווים חוויית 'רזוננס', משמע, את היותם חלק ממנגנון רשתות התקשורת בקבוצה. במחקרם שלNoy, Dekel, Alona (2011) נבדק הנושא דרך מודל מתמטי של סנכרון אינטר-פרסונל בזמן משחקי הדהוד. החוקרים מצאו, שבני אדם יכולים לייצר יצירה חדשה באילתור, כחלק מרשת תקשורתית מפותחת. דרך חוויה זו, וחווית המשתתף בתיאטרון הפלייבק, מוצג הסיפור הקבוצתי, אשר נרקם מתוך הסיפור התרבותי של המשתתפים, ובכך מועצמת תחושת החיבור, השייכות וההזדהות של חברי הקבוצה בינם לבין עצמם ובינם לבין הטקסט (2000, Salas; 2017,Pendzik, Emunah & Johnson ).

מבנה מודל "מדרש הפלייבק"

במודל "מדרש הפלייבק" ישנו מבנה קבוע, המפורט בפרק זה. בתחילת המפגש מתקיימת הצגה עצמית של המנחה, והזמנה של חברי הקבוצה להציג את עצמם (זאת במידה שהקבוצה הינה קטנה). במידה שהקבוצה רבת משתתפים, היא מחולקת בין שני מנחים או יותר. בשלב השני, משום שאין למנחה היכרות מוקדמת עם חברי הקבוצה, אנו משחקים משחק חברתי, שדרכו המנחה מבינה היכן מונחים, מבחינה רגשית ומנטלית, חברי קבוצה. לדוגמה, המנחה עומדת במרכז המעגל ואומרת: "הרוח נושבת לכיוון כל מי ש…" ואז מציינת תכונה/תחביב/פריט לבוש /תחושה פנימית/מצב פיזי/ מצב רגשי וכו’. כל מי שאמירה זו נכונה לגביו, קם ומחליף מקום עם מישהו אחר. דרך המשחק, המנחה מקבלת תמונת מצב ראשונית, רגשית ופיזית, של המונחים. בשלב השלישי, מתבצע חימום המהווה הזמנה לשחק משחק דרמטי, שהנושא שלו יתקשר אחר-כך לתוכן הטקסט אליו יחשפו חברי הקבוצה (זיו, 2001). לדוגמה, המנחה עומדת במרכז המעגל ואומרת: "עליכם להתחלק לזוגות ולחשוב על דמות מן ההיסטריה הארץ-ישראלית, או דמות תנכ"ית, ולהציגה בפנטומימה לבת הזוג שלכן, והיא צריכה לנחש. אחר כך תתחלפו". המשחק מייצר הנאה, וגם השחקנים מקבלים משימה ראשונית שבה הם מניעים את הגוף וחווים עצמם כשחקנים. בשלב רביעי, חברי הקבוצה מתבקשים להתחלק לקבוצות קטנות, בין שניים לחמישה משתתפים בכל קבוצה. בקבוצות הקטנות, כל משתתף מקבל מקבץ זהה של מגוון טקסטים, שלהם מצורפות שאלות לדיון. השאלות עוסקות בהבנת התוכן, בפרשנותו, ובחיבור האישי שמוצאים הקוראים מתוך הטקסט. חלוקה לקבוצה קטנה מאפשרת חשיפה ואינטימיות יתר, בהשוואה לקבוצה גדולה (1977, Tuckman). בשלב החמישי, לאחר שכל קבוצה השיבה על השאלות לדיון, חברי הקבוצה והמנחה מתקבצים שוב במליאה, וכל קבוצה מציגה נושא אחד או שניים של הדברים שהם דרשו מתוך הטקסט. בשלב השישי, חברי הקבוצה מסדרים את החלל. מרבית הכיסאות מוצבים כקהל, ופותחים מרחב אשר ייקרא במה. המספר שהתנדב לספר את סיפורו, קם ממקומו ומתיישב בין הכיסאות של המשתתפים אשר בתפקיד השחקנים "על הבמה", לבין המנחה שיושבת לצדו. כך שהמנחה והמספר יושבים בין השחקנים ובין הקהל (לוברני רולניק, 2009). בשלב השביעי, המנחה חושפת את המשתתפים לתבניות הפלייבק הפשוטות, על מנת ליישם אותן עם המשתתפים. כך, המנחה מבקשת מאחד המשתתפים לשתף סיפור אישי שעולה לו מתוך קריאת הטקסט, ומבקשת משלושה או ארבעה משתתפים לשמש כשחקני תיאטרון פלייבק, אשר יציגו את הסיפור שהמספר יספר. לאחר שהמספר סיפר את סיפורו, המנחה מלמדת בקצרה תבנית פשוטה לשיקוף הסיפור, על מנת שחברי הקבוצה שלו ישקפו את הסיפור שלו דרך שיטת תיאטרון הפלייבק. בתום השיקוף, המספר משתף את חווייתו כצופה בסיפורו. המשתתפים בתפקיד השחקנים, משתפים את חוותיהם כשחקנים ששיחקו את סיפורו של המספר. המנחה מחזירה את תוכן הסיפור חזרה אל הקבוצה, ושואלת אם יש מישהו שחווה חוויה זהה או דומה ביחס לסיפור שהמספר סיפר? בשלב זה, חברי הקבוצה משתפים סיפורים, המתכתבים עם הסיפור שסופר, ללא פעולה דרמטית. בשלב השמיני, חברי הקבוצה חוזרים לשבת במליאה. במליאה דנים בקשר שבין תוכן הטקסטים שהם דרשו, לבין הסיפורים האישיים שהוצגו. פעולה זו, של השמעת סיפור, הצגתו ושיתוף של כלל המשתתפים, יכולה להתקיים מספר פעמים, כשכל פעם עולה לספר מספר אחר מכלל המשתתפים. זאת, בהתאם לזמן שהוקצב למפגש. בחלק המסכם של המפגש מתקיימת פעילות, אשר מרכזת את עיקרי התוכן של המפגש, הן בקבוצות הקטנות והן במליאה, על ידי משחק דרמטי (1993 Schechner,; 2000 ,Snow). המשתתפים משחקים משחק מסכם, שבו הם עומדים במעגל וכל אחד מהמשתתפים צועד צעד אחד קדימה בתורו, ומבטא במה תרם ובמה נתרם מהמפגש כולו, בין אם בקבוצות הקטנות או במליאה. שלב זה מאפשר הדהוד, עיבוד וסגירה של החוויות השונות שעברו חברי הקבוצה. הדבר גם חיוני עבור המנחה, משום שתרגיל זה מהווה משוב קצר על התהליך שיחידים בקבוצה עברו.

**טבלה 1: *שלבי ההנחיה***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **שלבים במבנה ההנחיה** | **תוכן** | **נקודות מנחות** |
| שלב ראשון | הצגה עצמית של המנחה וחברי הקבוצה | היכרות |
| שלב שני | משחקי דרמה חברתיים | היכרות שמטרתה להבין היכן מונחים חברי הקבוצה מבחינה רגשית ומנטלית |
| שלב שלישי | חימום שמתבצע על ידי משחק דרמטי שעוסק בנושא הלימוד. | מטרת החימום לחבר את חברי הקבוצה רגשית ופיזית לתוכן הטקסט שאליו יחשפו בהמשך הסדנה. |
| שלב רביעי | חברי הקבוצה מתחלקים לקבוצות קטנות. כל משתתף מקבל דף ובו טקסטים שונים הלקוחים מתוך המקורות של התרבות היהודית ישראלית שאליו מצורפים שאלות לדיון. | לימוד בחברותא כדי שכל משתתף יוכל להתחבר ברמה האישית לתוכן הטקסט. |
| שלב חמישי | חזרה למליאה והצגת שניים או שלושה נושאים שעלו בקבוצות הקטנות. | שלב איסוף החומרים שהעסיקו את חברי הקבוצה. |
| שלב שישי | אירגון חלל החדר לכדי יצירת במה וקהל. | שינוי החלל מאפשר תחושה של מרחב דרמטי. |
| שלב שביעי | התנסות הקבוצה בשיטת תיאטרון הפלייבק, כאשר אחד מחברי הקבוצה מתנדב לספר סיפור אישי שמתכתב עם אחד מהמקורות אותם הקבוצה קראה. חברי הקבוצה מציגים בפניו את הסיפור, ובתום הסצנה המספר משתף בתחושתו, ולאחר מכן חברי הקבוצה משתפים גם הם את תחושותיהם.  | להעביר את המשתתפים ממצב קוגניטיבי, באמצעות ניתוח הטקסט, למצב חוויתי רגשי, בעזרת שיטת תיאטרון הפלייבק. |
| שלב שמיני | חברי הקבוצה חוזרים לשבת במעגל ודנים בקשר בין תוכן הטקסטים שהם דרשו לבין הסיפורים האישיים שהוצגו בפלייבק. פעולות אלו שבהן יש: הקשבה למספר, הצגת הסיפור, ושיתוף של כלל הקבוצה, מתקיימות לעיתים מספר פעמים, כשבכל פעם שומעים מספר אחר.  | איסוף החוויות ועיבודן על ידי חיבור שני החלקים: החלק המחשבתי והחלק הרגשי, לכדי יחידה אחת הוליסטית ושלמה.  |
| שלב תשיעי ומסכם | משחק מסכם שבו חברי הקבוצה משתפים במה הם תרמו ובמה הם נתרמו מהמפגש. | כינוס חברי הקבוצה כל אחד פנימה אל עצמו כדי להבין במה הם נתרמו וסגירת המפגש. |

תיאורי מקרה ליישום מודל "מדרש הפלייבק"

כל מפגש של "מדרש פלייבק" עוסק בנושא שונה, אך מבנה המפגש זהה. כך למשל, מפגש יכול לעסוק בנושאים כגון: "לא תלך רכיל", "קבלת השבת הישראלית" על גווניה השונים, "לימוד על ירושלים" מתקופת המשנה ועד היום, ועוד. בכל מפגש המבנה נשאר אותו המבנה, אולם התוכן משתנה. פרק זה מציג שני תיאורי מקרה, בהם נעשה שימוש במודל "מדרש הפלייבק". המקרה הראשון מתאר מפגש, בבית ספר יסודי, עבור הצוות החינוכי, שנושאו "יום ירושלים". בתחילת המפגש הצגתי את עצמי (הכותבת), ונשות צוות החינוך הציגו את עצמן. בשלב החימום הדרמטי, הן התבקשו להיזכר בפתגמים העוסקים בירושלים, ולהציג אותם בקבוצה של עד שלוש משתתפות, בפנטומימה. בשלב הבא, המשתתפות קיבלו טקסטים, ביניהם גם טקסט שעסק בשאלה מוסרית פוליטית: האם לנטוש את ירושלים בשעת משבר, או לא? להלן הטקסט המתורגם מארמית שצורף:

מעשה ברבן יוחנן בן זכאי שראה את כל החמס הזה שבו אכלים מתוך מחסני המזון שאמורים להספיק בזמן המצור ל-21 שנה וכלבים שותים מבארות הבית לשעת צרה. אמר לעצמו אולי תהיה לי נחמה פרוטה. הלך וקרא לבריונים שימצאו דרך להוציא אותו מירושלים הנצורה. הציעו לו להתחזות לחולה ולהשמיע קול צעקה ולשים אותו בארון קבורה כאילו מת (אפילו הכניסו נבלה כדי שלא יחשבו הרומיים שמנסים להערים עליהם). אמר להם, תן לי את יבנה וחכמה שלא תכלה שושלת דויד (המרכז הרוחני לא יחרב עם ירושלים) וכך עשו" ( \*תרגום לתלמוד ̶ גיטין נו ע"א - עמוד א).

הטקסט נכתב בתקופת המשנה, והמשתתפות ניתחו אותו ברמה ההיסטורית, התרבותית, ולבסוף גם באמצעות סיפורים מקבילים בחייהן. ניתן היה לראות כיצד השימוש בטקסט מהתרבות היהודית הישראלית (כמו כל טקסט אחר שמשותף לתרבות המשתתפים), מאפשר לחברות הקבוצה להתחבר פנימה אל עולמן האישי, ולשאול שאלות מורכבות על רגעי משבר בחייהן, בהם נדרשו לקבל החלטה אם הן נשארות ומתמודדות, או עוברות הלאה ופותחות דף חדש.

בשלב הבא, המנחה הסבירה שהקבוצה עומדת להתנסות בכלי תיאטרלי חוויתי, המאפשר להתבונן בסיפורים האישיים שלהן מתוך זווית ראייה נוספת, כלי הקרוי תיאטרון פלייבק. המנחה שאלה: מי מבין המשתתפות מעוניינת לשתף את סיפורה האישי, ומי מבין המשתתפות מעוניינת לעלות על הבמה ולהציג את הסיפור? בשלב הזה נפתח המעגל, והוקצה מקום בחלל החדר שבו לא ישבו משתתפות, אשר כונה על ידי המנחה "הבמה". אחת מן המשתתפות התנדבה לספר את סיפורה. המנחה שאלה: ומי תרצה לשחק ולהציג את סיפורה? מתוך היושבות הצביעו ארבע משתתפות, שכונו בשלב זה על ידי המנחה "השחקניות". הן התיישבו זו לצד זו במרחב שהוקצה להיות "הבמה", שהוקם מול שאר המשתתפות. השחקניות קיבלו הוראה להקשיב היטב לסיפור המספרת, מתוך ידיעה שבתום הסיפור יהיה עליהן לגלם את דמות המספרת, ואת החלקים השונים של הסיפור, על הבמה. המספרת שיתפה שחוותה תקופת משבר בזוגיות ועלתה בה הדילמה: האם להישאר למען שלמות המשפחה, או לעזוב ולחיות בנאמנות לתחושותיה הפנימיות? המנחה שאלה את המספרת כיצד היא רואה את החיבור בין סיפורה האישי לבין הטקסט אותו היא קראה. המספרת שיתפה, שכשם שירושלים נחשבה כמרכז מקודש לעם היהודי, כך המשפחה חשובה ומקודשת עבורה, והבחירה לעזוב את בן זוגה ובכך לפרק את משפחתה הייתה מורכבת ולא פשוטה, בהקבלה לסיפור של הדמות המרכזית בטקסט. בשלב זה, ארבע המתנדבות נעמדו "במרחב הבמה" ונעמדו בשורה כאשר הפנים שלהן אל הקהל.

תבנית זו בפלייבק קרויה "פלואיד" (משום שחברי הקבוצה מציגים כמו זרמי נחל ובחופשיות זה לצד זה את הדמות שבחרו להציג מתוך הסיפור). ב"פלואיד" ארבעה שחקנים על הבמה עומדים זה לצד זה בשורה, מבט לקהל. בשלב הראשון, כל אחד מהמשתתפים בתורו מציג אלמנט מהסיפור - משפט קצר ומשמעותי מתוך הסיפור - ומקפיא את פעולתו "בפריז". בשלב השני של ההצגה כולם יוצאים מהקיפאון, הקרוי "פריז", ומציגים יחד, כשכל אחד מעצים את האלמנט שלו בקול, בתנועה וביצירת קשר עין עם השחקנים המשתתפים לצידו.

במקרה המתואר, בין הקולות שהוצגו הושמעו קולה של המספרת, קולו של אחד הילדים, וגם קולו של יוחנן בן זכאי. בדומה לטקסט שחולק בקבוצות השונות, גם על הבמה יוחנן מציג את השאלה: מה יותר חשוב? והאם לקום ולעזוב את מה שהוגדר כמקודש, כמיזנסצנה שמתכתבת עם סיפור חייה של המספרת. השחקניות בחרו להציג את סיפורה של המספרת בנאמנות וללא פרשנות. הן הציגו במונולוגים קצרים ובפנטומימה פעולות המלוות במימיקות, המשקפות את הרגשות אותם תיארה המספרת, ללא שיפוט או תוכחה כלפי המספרת עצמה. לאחר הצגת סיפורה של המספרת על ידי "השחקניות" הן קדו קידה ונעמדו על הבמה. המנחה, שהבחינה שהמספרת דמעה, פנתה חזרה אל המספרת. זו שיתפה, שזו חוויה עמוקה ומרגשת לראות את סיפור חייה מגולם על הבמה. עוד שיתפה, שהשיקוף איפשר לה לראות את סיפור חייה מזווית נוספת. חוויה זו נקראת גם הדהוד או "רסוננס", כאשר המשתתפים מדווחים על החוויה האישית כמהדהדת אל המספר או המטופל בחזרה על ידי האחר (2008; Thygesen, 2008 Pendzik,). המנחה פנתה אל "השחקניות" ושאלה אותן לתחושותיהן. השחקניות שיתפו שהן חוו חוויה עמוקה, משום שחשו שהן הצליחו להקשיב הקשבה עמוקה, אמפתית, ולגעת בתחושותיה של המספרת.

מיד לאחר שהמספרת והשחקניות שיתפו את תחושותיהן, ביקשה המנחה מכל המשתתפות לחזור לשבת במליאה במעגל, על מנת לשמוע סיפורים מקבילים, נוספים לסיפור שהושמע על ידי המספרת, ומתחברים אל הטקסט שקראו. בשלב זה, המנחה שאלה: האם יש מספרת נוספת שמעוניינת לשתף את סיפורה? הפעם היו מתנדבות רבות, גם לספר וגם להציג, וזאת לאור החוויה שחוו דרך המספרת הראשונה. לאחר כמה סיפורים, שסופרו וגלמו על הבמה כשיקופים בפלייבק, המנחה חתמה את המפגש בסבב, שבו המשתתפות התבקשו לומר במה הן תרמו או נתרמו. מרבית המשתתפות שיתפו שהן לא הכירו את הטקסט קודם לכן, והתפעלו לגלות כיצד דילמה היסטורית יכולה להתחבר גם לדילמות אישיות עכשוויות אצל הקורא. עוד הן ציינו, שכלי הפלייבק אפשר להן לחוות את הטקסט, ולא רק להבין אותו. ניכר שלימוד מדרש הפלייבק עבור אוכלוסייה זו, מאפשר גם לימוד אישי וחוויתי וגם כלי הדרכה להרחבת שיטות הלימוד הפדגוגיות בבית הספר.

**דוגמה שניה:** יום השתלמות עבור "מלווים רוחניים" (מושג שהוגדר על ידי מנכ"ל קרן תל"י, איתן שקלי, לפני כעשור. מייצג אנשים המלווים את הקהילות שלהם במעגלי החיים, שאינם מגדירים עצמם כרבנים אורתודוכסיים). התבקשתי (הכותבת) להנחות "מדרש פלייבק" בנושא פורים ותחפושות. בתחילת המפגש המשתתפים הציגו את עצמם ואת הקשר שלהם לקהילות השונות. בחימום הדרמטי, חברי הקבוצה חולקו לזוגות, וכל זוג קיבל משימה ̶ לעמוד זה מול זה ולהתבונן היטב בבן הזוג. לאחר דקה, היה עליהם לעמוד גב אל גב, ולציין מתוך הזיכרון כמה שיותר פרטים על בן הזוג. חברי הקבוצה העידו שמשחק זה איפשר להם לחוש את משמעות חווית הניראות, ובנוסף, המשחק עורר את הדיון בנושא משמעות הבגד וחשיבותו בחברה. מיד לאחר החימום חולקה הקבוצה לשלישיות. חברי הקבוצות קיבלו טקסטים יהודיים וישראליים בהם תוארו דמויות שהתחפשו, או לבשו, או פשטו מעליהם בגדים, וכן טקסטים שעסקו בשורש ב.ג.ד במובן בגידה. בשלב זה המשתתפים התחלקו לקבוצות קטנות, הקרויות "חברותא", והתבקשו לנתח את הטקסטים ולנסות לברר יחד, באיזה אופן אחד מהטקסטים או יותר, מקביל לסיפור אישי אותו הם חוו בעברם. מיד לאחר מכן, חזרו חברי הקבוצות למליאה, בה שיתפו את עקרי הדיון שנעשה בקבוצות הקטנות. דיון אחד ששותף במליאה היה סביב הטקסט של יוסף וכותנת הפסים, על פי שירו של מאיר אריאל.

**כתונת פסים**

מילים: [מאיר אריאל](https://shironet.mako.co.il/artist?prfid=605&lang=1)
לחן: [ארקדי דוכין](https://shironet.mako.co.il/artist?prfid=173&lang=1)

לפני כמה וכמה שנות אלף
נפרדנו אני ואחי
הוא לכיוון של הקרירים האלה
אני לדרום מזרחי
יובלות על יובלות לא התראינו
ופתאום נפגשנו כאן
לא הכרנו כל כך השתננו
טוב שהשארנו סימן

מה הם עשו לך אתה בכלל לא דומה לי
בבכי צחק לי אחי
אתה לא נראה כל כך ישראלי
בטח שלא תנכי

כן, כל הצבעים עוד יזהירו
לכל הצדדים בעולם
לראות כולם את כולם
וכל הצדדים עוד יכירו
בגוונים השונים את עצמם
ויותר הצבעים לא יסתירו
אדם מאדם דם מדם

מי שמדבר צחקתי בכיתי למראה החיוור של אחי
למבטא המוזר שלו ביטא ביטא זה יותר תנכי?
הו כתונת פסים שלי כל פס בי נוגע
כל פס רוצה לקלף לי את העור
הו פסים פסים פסים שלי אני לא אשתגע
רק אתן לגוונים מעט אור

כן, כל הצבעים עוד יזהירו...

פולנים התנפלו על מרוקו
רוסים נכנסו בתימן
מצרים חטפה מטורקיה
שבדרך תקעה את יוון
איך שביניהם הסתבכנו
כבר סופר אף כי לא יאומן
אבל למה את המלחמות הזרות שלהם משכנו
אחרי שהם שכחו אותנו מזמן מזמן
הו כתונת פסים שלי כל פס בי נוגע
כל פס רוצה לקלף לי את העור
הו פסים פסים פסים שלי
אני לא אשתגע לא אשתגע
רק אתן לגוונים מעט אור

חברי הקבוצה גילו, בזמן קריאת הטקסט, את הדמיון שבין הקושי בקבלת השונה של יוסף אל מול אחיו, שהתגלם גם דרך הכותונת הייחודית שלו, אל מול הקושי בקבלת השוני בחברה הישראלית. בשלב שלאחר מכן, שאלה המנחה: מי מעוניין לספר את סיפורו, שיוצג בשיטת תיאטרון הפלייבק על הבמה? משתתפת מהקבוצה התנדבה לשתף בפני הקבוצה את סיפורה, שעסק באהבתה לבגדים. אהבה זו באה לידי ביטוי ברכישת בגדים, וברצון להתלבש לפי צו האופנה. במקביל שיתפה בתחושות הלא פשוטות שהיא חווה מצד אנשים שאינם מכירים אותה, הממהרים לשפוט ולתייג אותה לפי בגדיה באופן שטחי, שאינו תואם את תכונותיה ויכולותיה האישיות.

סיפור זה וסיפורים נוספים הוצגו באופן רגיש וחוויתי על הבמה, דרך שיטת הפלייבק. ארבעה מתנדבים עלו למרחב "הבמה" ונעמדו במעגל, כאשר הפנים שלהם אל הקהל והגב שלהם מופנה זה לזה. תבנית זו בפלייבק קרויה "קרוסלה" (משום שחברי הקבוצה מסתובבים בזמן ההצגה כמו על ציר של קרוסלה). בכל פעם שפני השחקן מופנות אל הקהל, זה השלב שבו הוא יוצא עם מונולוג, כך שהמספר והקהל זוכים לשמוע קולות רבים שנרמזו מתוך הסיפורים האישיים. בדוגמה שלנו בין הקולות שהוצגו הושמע קולה של המספרת, אך הושמע גם קולה של אסתר המלכה, מתוך הטקסט שחולק בקבוצות השונות, שגם בו מסופר על אישה שנשפטת על פי יופייה החיצוני ולא על פי חוכמתה ויכולותיה. לאחר הצגת השיקוף, המספרת שיתפה שהיה לה מאוד משמעותי לצפות בסיפור חייה יחד עם דמותה של אסתר המלכה. בנוסף, יתר חברי הקבוצה שיתפו גם הם סיפורים אישיים, מקבילים לסיפור שהוצג על ידי תיאטרון הפלייבק. בסיום המפגש המנחה חיברה את הסיפורים האישיים לנושא העיקרי של הטקסטים ועוררה את המחשבה: כמה מעניין לראות שבנושא "בגד ובגידה" עסקו בחברה היהודית מאז ועד היום. המנחה חתמה את המפגש בשאלה לחברי הקבוצה, במה הם נתרמו ובמה הם תרמו. בתום מפגש זה, המלווים הרוחניים ציינו שהם מעוניינים להכניס מודל זה במרחבים בהם הם פועלים, כמו למשל: בקרב ליווי בני/בנות מצווה בקהילה הישראלית יהודית בעמק יזרעאל, או במסגרת מפגשי "הורים וילדים" בבתי ספר המלווים על ידי מנחי קרן תל"י (כחלק מהליווי שניתן על ידי משרד החינוך עבור המקצוע הלימודי "תרבות יהודית ישראלית").

התמודדות עם התנגדויות בקבוצה

ישנם מקרים, בעיקר כשמדובר בהשתלמויות לצוותי הוראה וחינוך ,שבהם המנחה נפגשת עם משתתפים מסוימים מתוך הקבוצה, אשר מגיעים למפגש בהתנגדות. הן מבחינת התוכן, שעוסק בטקסטים יהודיים, והן מבחינת הצורה, שהיא הפעילות החווייתית הדרמטית והחשיפה שהיא מביאה. התנגדות לתוכן המפגש העוסק בטקסטים יהודיים, נובעת אולי מהריחוק שנוצר בשנים האחרונות בעיסוק בטקסטים יהודיים ושיוכם, על ידי חלק מהאנשים, לאוכלוסייה מסוימת בחברה הישראלית. בעשורים האחרונים, החברה החילונית ההגמונית הדירה עצמה מעיסוק בתוכן זה, והחברה הדתית אורתודוכסית ניכסה אותו לעצמה (ורצברגר ואזולאי, 2008). החשש הגדול של המשתתפים הוא גם מחוסר הידע, אך גם מהצימוד האסוציאטיבי של "חזרה בתשובה". אחת הדרכים להתמודד עם התנגדות מסוג זה, היא לאפשר חשיפה למגוון טקסטים שהם לא רק מהתרבות היהודית ההיסטורית, לדוגמה "מקרא", אלא גם טקסטים ישראליים כמו שירה עברית. דרך כך, המשתתפים מוצאים את החיבורים האישיים שלהם באמצעות הקטעים השונים וחווים חוויה רגשית.

ההתנגדות לצורת המפגש באה לפעמים לידי ביטוי כבר בשלב הראשון, שבו המנחה מתארת שהמפגש הולך להיות לימודי וחוויתי דרך כלים מעולם התיאטרון. על מנת להתמודד עם התנגדויות הנובעות מחשש מחשיפת יתר דרך ההצגה דרמטית, המנחה מסבירה שכל המשתתפים מחויבים להיות נוכחים אך לא כולם מחויבים להציג. כמו כן, חלוקה לקבוצות קטנות מאפשרת אינטימיות ופחות חשיפה אל מול כל חברי הקבוצה.

התמורות שחלו במהלך השנים בלימוד המודל, ותרומתו לחיבור בין דיסציפלינות (ניתוח טקסט ותיאטרון פלייבק)

לאחר שעמדנו על ההתנגדויות השונות, ניגע כעת בשינויים שחלו בלימוד מודל "מדרש פלייבק" במהלך השנים. בקהילת שחקני תיאטרון הפלייבק, כאשר מודל זה נחשף, גילו השחקנים את חשיבות החיבור לסיפור ההיסטורי כאשר הוא הוצג על הבמה. השחקנים הציעו שהפרוטגוניסט שמגולם על הבמה לא יהיה רק דמותו של מספר הסיפור, כמו בתיאטרון פלייבק רגיל, אלא גם הדמות ההיסטורית. לדוגמה: כשלמדנו את סיפור פרשת "לך לך", שבו אברהם אבינו מקבל הוראה מהבורא ללכת לארצו ולמולדתו, הוא פנה אל הלא נודע מתוך אמונה שיהיה בסדר. בהתייחס לסיפורו של אברהם, עלה אחד מחברי הקבוצה לספר סיפור ושיתף, שהוא רוצה להתפטר מעבודתו אך עדיין אינו יודע לאן פניו מועדות, למרות שהוא באמונה שיהיה בסדר. השחקנים שהציגו את סיפורו בחרו להציג לא רק את המספר על הבמה ואת הדילמה שלו, אלא הכניסו גם את אברהם אבינו. בתום השיקוף המספר שיתף שזה היה לו מאוד עוצמתי, לפגוש את עצמו בתוך סיפורו של אברהם. לאחר מכן הקהל שיתף שהצגת הפלייבק באופן זה, מעצימה אף יותר את המספר, בהשוואה להצגת הפלייבק במבנה המסורתי.

על פיתוח נוסף ללימוד מודל "מדרש פלייבק" ניתן ללמוד מתוך תרגול עבור צוותי החינוך, שמצאו שהוא מעשיר פדגוגית את דרכי הלימוד בכיתה. לדוגמה: ישנו משפט "כשם שפרצופיהם שונים כך דעותיהם שונות" (ברכות נ"ח, ע"ב). הצוות החינוכי אותו הנחיתי, למד משפט זה דרך משחק שנקרא "דומינו אנושי", שמטרתו מציאת הדמיון המשותף האחד לשני. לאחר שנוצר מעגל בין כל המשתתפים שמצאו דמיון זה לזו, המנחה שאלה את המשתתפים: "מה התהליך שנעשה כאן?". ברוב הקבוצות המשתתפים שיתפו שהם אכן מצאו נקודות דמיון אחד עם השני. לאחר מכן המנחה ביקשה מחברי הקבוצה להביט אחד בשני, ושאלה: האם ישנו דמיון פיזי? התשובה שרובם משיבים היא "לא". מכאן המנחה שאלה את המונחים: "אם המשתתפים אינם דומים אחד לשני, מדוע ישנה צפייה שהדעות תהיינה דומות"? כשם שאומר הציטוט ממסכת ברכות. בשלב זה, המשתתפים הבינו דרך המשחק את מהות המשפט, ונקראים לספר סיפורים אישיים. הסיפורים עסקו בפער שבין הציפייה להיפגש עם אנשים עם דעות דומות לדעה שלהם, אל מול מפגש עם אנשים עם דעות שונות. פער זה מעורר פעמים רבות תחושות שונות כגון: אכזבה, דחייה, בלבול, ריחוק, ועל כך שיתפו המספרים במהלך הסדנה. הצוות החינוכי דיווח, לאחר סדנת "מדרש הפלייבק", שהם העבירו את אותה סדנה בכיתות ומצאו שזוהי דרך חווייתית ונעימה לדבר על השונה והדומה בכיתה, ובחברה בכלל.

סיכום

המסע עם מודל "מדרש הפלייבק" הוא מסע ארוך, בו מתפתחות דקויות של התבוננות בדינמיקה בין המשתתפים. החל מהבחנה בצורך של הקבוצה שהזמינה את הסדנה, ועד לרב מימדיות של הרמות הנוספות, הדורשות מהמנחה רגישות רבה וכבוד למשתתף כמספר. כל זאת, תוך ידיעה שככל שאנו מגיעים לרמות הבנה מורכבות יותר, האפשרות שלנו להשליך מהעולם התרבותי לעולמנו עולה, וכך גם להיפך. ייחודיותו של הכלי, על כל רבדיו, הוא האזנה הן לסיפור הקולקטיבי והן לסיפור האישי של המשתתף בסדנאות השונות, אשר יוצרים תמונה ייחודית וחד פעמית, על ידי שיקוף הסיפורים בפלייבק שנעשה על ידי קבוצת השווים. עד כה מודל זה יושם ככלי לימוד במוסדות החינוך עבור תלמידים וצוותי חינוך, וכן בכנסי פלייבק בארץ. יחד עם זאת, אנו מציעות כאן את הרחבת השימוש במודל מדרש פלייבק לקהלי יעד נוספים ורבים, כגון מסגרות טיפול קבוצתי והנחיית קבוצות.

ביבליוגרפיה

בן פרץ, מ. (2002). חינוך לזהות יהודית: ניתוח הפעילויות החינוכיות במסגרת פרויקט 'פלורליזם ביהדות'. *הגות: מחקרים בהגות החינוך היהודי.* 235- .248

וויניקוט, ד.ו., (1981). *משחק ומציאות.* הוצאת עם עובד בע"מ, תל אביב.

ורצברגר ר. ונעמה א. (2008). התחדשות יהודית במרחב החילוני בישראל: מתופעה לתנועה חברתית חדשה. *פוליטיקה: כתב עת ישראלי למדע המדינה וליחסים בינלאומיים גלובליזציה בישראל,* 18*,* 172-141.

ורטה, י. (2008). *לימוד הלימוד*. בהוצאת בית המדרש – המדרשה באורנים.

זיו , י. ובהר"ב .(2001) *מסע קבוצתי – המדריך למנחה קבוצות.* תל אביב: גל

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

נאמן, ר. ( 2011). תפילה תל אביבית: בית תפילה ישראלי בתל אביב. *סוציולוגיה ישראלית*, 2, 431-403.

פדר-לומסקי ע. ,שגיב ט. (2007). מהלכה למעשה: מאבק סמלי על הון תרבותי בבתי מדרש חילוניים. *סוציולוגיה ישראלית,* 2*,* 299-269.

קץ, ח. (1996). חינוך יהודי-ידידותי המסד הרעיוני להקמת בית מדרש לחינוך יהודי-ידידותי. *טללי אורות: שנתון מכללת אורות ישראל,* עמ' 499-446.

שם טוב, נ. (2015). הוראה מאלתרת – זו לא מילה גסה. אימפרוביזציה תאטרונית ככלי הוראה וכאופן ידיעה. ישראל: הוצאת מכון מופ"ת.

סלאס, ג. (2018). *אמפרוביזציה מהחיים: הסיפור האישי בתיאטרון פלייבק.* ישראל: ספרא, אוניברסיטת תל אביב.

תלמוד בבלי מסכת גיטין נו ע"א.

תלמוד בבלי ברכות נ"ח, ע"ב.

Barak, A. (2013). Playback theatre and narrative therapy: Introducing a new model. *Drama-therapy,* 35(2), 108-119.

Chesner, A. (2002). Playback theatre and group communication. In A. Chesner, & H. Herb (Eds.), *Creative advances in group work* (pp. 40-66). Philadelphia, PA: Jessica.

Fox, J. (2004). On theatre of the oppressed, psychodrama and playback theatre. Retrieved. February, Sunday, 2020. F[rom](http://fromwww.playbackcenter.org/)

[www. playbackcenter.org](http://www.playbackcenter.org)

Fox, H. (2007). Playback theatre: Inciting dialogue and building community through personal story. *The Drama Review TDR, 51*(4), 89-105.

Fox, H. (2010). Zoomy Zoomy: Improv games and exercises for groups. Tusitala Publishing.

Hoesch, F. (1999). The Red Thread, storytelling as a healing process. In J. Fox. & H. Dauber. (Eds.). Gathering voices: Essays on playback theatre. New Paltz, NY: Tusitala Publishing.

Moran, G.& Alon, U. (2011). Playback theatre and recovery in mental health: Preliminary evidence. *Arts in Psychotherapy, 38(2)*, 318-324.

Pendzik, S. (2008). Dramatic Resonances: A technique of intervention in drama therapy, supervision, and training. *The Arts in Psychotherapy, 35*(3), 217-223.

Pendzik, S., Emunah, R. & Johnson, D. R. (2017). *Self in performance.* New York: Palgrave Macmillan.

Rowe, N. (2007). Playing the other: Dramatizing personal narratives in playback theatre. London: Jessica Kingsley Publishers.

Nash, S. & Rowe, N. (2001). Safety, danger, and playback theatre. *Dramatherapy, 22*(3), 18-20.

Noy L., Dekel E. & Alona U. (2011). The mirror game as a paradigm for studying the dynamics of two people improvising motion together. *PNAS Early Edition*, 1-6.

Salas, J. (1999). What is good playback theatre? In J. Fox. & H. Dauber. (Eds.). *Gathering voices***:** *Essays on playback theatre.* New Paltz, NY: Tusitala Publishing.

Salas, J. (2000). Playback theatre: A frame for healing. In P. Lewis & D.R. Johnson (Eds.), *Current approaches to drama therapy* (pp.288-302). Springfield, Il: Charles C. Thomas.

Schechner, R. (1993). *The future of Ritual*. Routledge, N.Y.

Snow, S. (2000). Ritual/theatre/therapy: The healing power of myth, ritual, symbol, and role in the performative frame of drama therapy. In P. Lewis, & D. R. Johnson (Eds.). *Current approaches to drama therapy* (pp. 218-240). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Tuckman, B.W., & Jensen, M.A.C. (1977). Stages of small group development revisited. *Group and Organization Studies, 2,* 419-427.

Thygesen, B. (2008). Resonance: No music without resonance ̶ without resonance no group. *Group Analysis*, *41*(1), 63-83.

לפרטי קשר: **הילה חבה אשכנזי** hila.haba@gmail.com



ביקורת לספר עיון:

סטודיו טוב דיו: חומר פעולה ומרחב בטיפול באמנות ובחינוך

**ד"ר שחר מרנין-דיסטלפלד,** חוקרת ומרצה בכירה בחוג לספרות, אמנות ומוסיקה במכללה האקדמית צפת ואוצרת אמנות בגלריה הקומה העליונה במרכז ההנצחה בקרית טבעון. תחומי מחקריה ופעילותה הם אמנות ישראלית, תרבות חזותית בישראל, אמנות וחינוך, סוציולוגיה של האמנות, אמנות וטראומה, אמנות ושואה, מגדר ואמנות בישראל.

מרנין-דיסטלפלד, ש. (2021). ביקורת לספר עיון: סטודיו טוב דיו: חומר פעולה ומרחב בטיפול באמנות ובחינוך מאת נונה אורך. *טיפול באמנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי,* 10 (2),עמודים 1188-1187.

**מילות מפתח**: טיפול באמנות, סטודיו, אמנות וחינוך, אמנות וחומרים

**סטודיו טוב דיו: חומר פעולה ומרחב בטיפול באמנות ובחינוך**

מאת: נונה אורבך, רסלינג, 2019. 140 עמודים, 27 איורים בצבע

\*הספר יצא גם באנגלית:

**The Good Enough Studio: Art Therapy through the Prism of Space, Matter and Action**

by Nona Orbach

Self-Publication of Nona Orbach, 2020

148 pp. 27 color illustrations

ISBN: 9798669832414

סטודיו טוב דיו, כותרת המהדהדת את הגדרתו הידועה של דונלד ויניקוט "אם טובה דיה" (Winnicott 1950) עוסק בסטודיו כבמרחב פיסי ומנטאלי המאפשר סביבה אופטימלית לביטוי אותנטי ולתהליכי ריפוי טרנספורמטיביים (ע"מ 25-24). כמו נוכחותה של האם הטובה דיה, הסטודיו הטוב דיו הוא מקום שבו ניתן לשחק, ליצור וללמוד על עצמך ועל העולם. הספר מתמקד בסטודיו כמכל שבו נפגשים חומרים, חפצים ותפישותיה של המטפלת, מנהלת הסטודיו, כפי שאורבך מכנה אותה, שביחד יוצרים "כוריאוגראפיה בסטודיו" (ע"מ 24). רעיון ההכלה מהותי עבור אורבך, כפי שניתן להיווכח בתערוכתה המוקדמת "כלים שלובים" (סגן-כהן 1992).

נונה אורבך, אמנית רב-תחומית, מורה ותרפיסטית, עובדת ומטפלת בסטודיו מאז שנות ה-70. לימדה במכון לאמנות במכללת אורנים במשך שנים רבות, וידועה בארץ ובעולם כמנטורית בתחומי הטיפול באמנות והחינוך לאמנות. רעיונותיה נפרשים ונדונים באופן נרחב בבלוג שלה, הנושא את אותו שם כמו הספר, כמו גם בבלוג בשפה האנגלית.

ספרה מציעה נקודת מבט ייחודית על הפרקטיקה של טיפול באמנות בסטודיו ועל האפשרויות ליצור מעין סטודיו כמרכז ללימודי אמנות בבתי הספר.

בספר נעים הקוראים בתוך מעין משולש שקודקודיו הם הסטודיו, המטפלת והמטופל אשר יוצרים עולם-בתוך-עולם, מודל שלתוכו יוצקת אורבך את משנתה. שלא כמרבית ספרי הטיפול באמנות, המתמקדים בקבוצה מובחנת של מטופלים פוטנציאליים, ובוחנים סביבם את האפשרויות של הטיפול באמנות, למשל ספרה החדש של גונזלס דולגינקו (Gonzelaz-Dolginko 2020) העוסק בטיפול באמנות של אוטיסטים מבוגרים, אורבך עוסקת בהרחבה בכלי עצמו. הסטודיו כמרחב חיים, חינוך וטיפול אינו מוגבל לקבוצה מסוימת.

הספר כתוב כמסע, כזה אשר ייעודו היחיד הוא ההבנה העמוקה של האדם הנמצא בסטודיו, בתקווה לסייע לו. הקוראים נקראים לבקר בסטודיו של אורבך, לפסוע בין מדפים, מגירות, קופסאות, חומרים וחפצים, ובאותו הזמן, מעניקה אורבך הצצה לעולמה כמטפלת ולעולמם של מטופליה בתוך הסטודיו דרך תיאורי מפגשים מרתקים. כמו במסע, הספר מתחיל במיפוי השבילים בהם תצעד הכותבת, המטפלת, תוך סימון נקודות הציון בדמות הגדרות ומונחים חשובים אשר יופיעו לאורך הספר כולו. מן ההתחלה ועד הסוף אורבך אינה נותנת לקוראים לתעות רק בתוך עולם של תפישות רוחניות ורגשיות, כי אם, כאלכימאית בעצמה, מתרגמת את הרעיונות הללו לידע מעשי ולעצות. בנוגע למשמעותם של חומרים, לדוגמה, מעניקה אורבך לקוראיה טבלה מפורטת ובה הנחיות כיצד יכולה המטפלת לחלק את החומרים במכלים שונים ולהציעם לשימוש בדרכים המתאימות להם.

מונחים אחדים הנם חיוניים להבנת הפילוסופיה והפרקטיקה שפורשת אורבך בספרה. הראשון שבו היא עוסקת באופן נרחב הוא "חווית הרשות" (ע"מ 18), שאותה הסטודיו והמטפלת, כהרחבה שלו, צריכים להעניק למטופל. הכוונה לאווירה לא שיפוטית שבה אין מקום לציפיות או לתוצרים המצופים מן המטופל. חווית הרשות מגלמת את קבלתו של האדם בסטודיו כמות שהוא ומעניקה לו/לה את החופש המוחלט לבחור להיות או לעשות כל דבר בסטודיו. הספר עצמו מעיד על חווית הרשות שהכותבת אפשרה לעצמה, המתבטאת בספר קולח שבו משולבים ז'אנרים שונים זה בזה. אולם, האותנטיות של הכתיבה המשוחררת הזו גרמה גם לחזרות על מונחים והגדרות בפרקים השונים.

מונח מרכזי נוסף של אורבך הוא "הגרעין הרוחני" של היוצר עליו היא מרחיבה בפרק השני (ע"מ 56-39). הכוונה לשפה הייחודית של כל אחד ואחת, שאחריה תרה המטפלת, ככלי להתבוננות פנומנולוגית. בהתבסס על גישת רג'יו אמיליה, הגורסת כי כל אחד ואחת מאתנו מסוגלים להתבטא במגוון רחב של דרכים אם נקבל עידוד לכך, אורבך מארגנת את הסטודיו כמרחב מזמין ועשיר באפשרויות חומריות להתבטא. יש בו חומרים מכל סוג שקיים, והמטופל זוכה לעידוד בתהליך הבחירה האישי והספונטני שלו את החומרים שעמם ירצה לעבוד וליצור (ע"מ 28). בתהליך בחירת החומרים והיצירה ייחשף הגרעין הרוחני של המטופל והמטפלת שתדע לפענח אותו תמשיך לעודד אותו בכיוונים האותנטיים שלו.

אבחנה ייחודית ומעניינת של אורבך היא איפיון החומרים בסטודיו בהתאם לטבעם המטאפורי, גישה שאותה פיתחה וניסחה בחיבורה המוקדם "להוציא רוח מן החומר" (2003). בפרק 3 (ע"מ 80-57) מגדירה אורבך את החומרים כפרסונות ומחלקת אותם לארבע משפחות, כשכל משפחה מאופיינת בתכונות רגשיות-רוחניות, כפי שאורבך מפרשת אותן. משפחות חומרים אלה יעילות עבור המטפלת, שייתכן כי ביצעה פעולות דומות בעבודתה, מבלי להמשיג בדיוק של אורבך את סגולותיו של כל חומר. הקביעה כי כל אחד מאתנו משקף חומר מובחן בהתאם למצבים שחלקם אף לא מודעים, מודגמת על ידי סיפורי המקרים שמציגה אורבך.

הפרק האחרון "הסטודיו כמצב תודעתי" (ע"מ 136-131) הוא אקורד הסיום האולטימטיבי לספר המבקש לפנות לא רק לאמנים או מטפלים באמנות, כי אם לאדם היוצר באשר הוא. הפרק מסכם את מרכיביו של הסטודיו הטוב דיו, שאינו חייב להיות אטליה של אמן, וכמובן שאין סטודיו מושלם (כפי שאין אם מושלמת). הסטודיו יכול להיות מצב תודעתי, מקום מדומיין, מסגרת זמן מובחנת, אחריות אישית ותשוקה ליצירה ובלבד שיאפשר טקס יומיומי שניתן לחזור עליו ולחזור אליו. הפרק הזה הוא קריאת כיוון לכל מי שהיצירה החומרית או הרוחנית בוערת בעצמותיו ועדיין לא מצא את הסטודיו שיכיל, יתמוך ויעודד את היצירה הזו. לכן הוא מהווה השראה גם ליחידים וגם למחנכים ומורים לאמנות שיכולים גם באמצעים דלים לעצב בבית הספר סביבה מזמינה ותומכת עבור תלמידיהם. סביבה כזו שתהיה "סטודיו טוב דיו" תתרום לתהליכי לימוד, צמיחה רוחנית וגם ריפוי.

ביבליוגרפיה

אורבך, נ' (2003). להוציא רוח מן החומר: הערות על טיפול באמנות מתוך התבוננות בפן הרוחני של החומרים. בתוך: *נונה אורבך מלון כיס-עבודות על נייר*(אוצר: שלומי שוורצברג), ע"מ 23-12.

Gonzalez-Dolginko, B. (2020). *Art Therapy with Adults with Autism Spectrum Disorder*. London and Philadelphia: Kingsley Publishers.

Sgan-Cohen, M. (1992). Object Lesson. In *Connected Vessels: works on paper. Gaia Tchetchik and Nona Orbach*. Rotem Production, Israel.

Winnicott, D. W. (1950). Aggression in relation to emotional development. In *Through Pediatrics to Psychoanalysis* (pp. 204-218). New York, NY: Basic Books.

1. המאמר נכתב במסגרת לימודים בתואר השני בדרמה תרפיה במכללה האקדמית תל חי. תיאורי המודל במאמר נכתבו בלשון יחיד נקבה אך מיועדים לשני המינים. [↑](#footnote-ref-1)