



הדרכת הורים מבוססת אמנות: תהליך ההכשרה של סטודנטים וסטודנטיות לטיפול באמנות והיישום בשדה הקליני ענת גלעד, ליאת שמרי-זאבי

תקציר

הדרכת הורים היא חלק בלתי נפרד מעבודתו של המטפל באמנות כיום. במאמר זה תוצג גישה ייחודית ללימוד חווייתי של הדרכת הורים מבוססת אמנות, ובתוך כך ייבחן תהליך הלמידה מנקודת ראותם של הסטודנטיות והסטודנטים הלומדים טיפול באמנות בד בבד עם עבודתם בשדה הקליני.

מילות מפתח: הדרכת הורים, הדרכת הורים מבוססת אמנות, טיפול באמנות, למידה חווייתית, הכשרת סטודנטים וסטודנטיות

מבוא

הצורך בלימוד אקדמי של הדרכת הורים מבוססת אמנות עלה בשנים האחרונות מתוך השטח, כשסטודנטים דיווחו על קושי במפגשים עם הורים. במשך שנים רבות הדרכת ההורים נתפסה כ"שלוחה" של הטיפול בילדים, ולא יוחסה לה תשומת לב ייחודית בשדה הקליני ובתוכניות ההכשרה. סטודנטים ומטפלים צעירים באמצעות אמנות חשו כי חסרים להם כלים להתבוננות ולהתמודדות במסגרת מפגשי הדרכת הורים, כחלק אינטגרלי מהטיפול בילדים. הסטודנטים, וכך גם מטפלים ותיקים, דיווחו כי הם נוטים לשיח מילולי עם ההורים, אך נמנעים מהתערבויות מבוססות אמנות (Shamri-Zeevi et al., 2015). על כן, גיבשנו קורס ייחודי להדרכת הורים מבוססת אמנות, המייצר אינטגרציה בין גוף ידע תיאורטי-פסיכותרפויטי שעליו יוכלו הסטודנטים להישען לבין תרגול של התערבויות מבוססות אמנות, הניתנות ליישום בהדרכות הורים. על פי ניסיונו, שילובם של שני היבטים אלו עשוי להרחיב את הרפרטואר הטיפולי של הסטודנטים והמטפלים באמצעות אמנות ולאפשר להם להשתמש בכלים שלמדו בקורס במפגש עם הורים בשדה הקליני. במאמר זה יוצגו העקרונות שבתשתית הקורס בהדרכת הורים מבוססת אמנות ויתואר ויודגם מהלך הקורס.

תודתנו נתונה לשותפות שלנו למסע, לרות גת דוברוב שהגתה את הקורס לראשונה, ולגלי לויין וליאורה ירימי, שצועדות אתנו לכל אורך הדרך.

הדרכת הורים מבוססת אמנות

המודל הטיפולי של הדרכת הורים מבוססת אמנות מושתת על תהליכי יצירה והתבוננות על תוצרים, כחלק מתהליך ההדרכה עם ההורים (Deaver & Shiflett, 2011). מודל טיפולי זה מתבסס על ההנחה כי המפגש בין עולם האמנות לעולם הטיפול יוצר משולש יחסים ייחודי ועשיר בין מטפל לבין מטופל ולבין יצירה. הימצאותם הייחודית של חומרי האמנות בחדר הטיפול מזמינה את ההורה לחוויה יצירתית-חזותית המשתמשת בדמיון ומאפשרת הבעה סימבולית בלתי מילולית של תכנים לא-מודעים (Case & Dalley, 2006). במודל הטיפולי-הדרכתי שבמרכז מאמר זה, בד בבד עם הטיפול בילד מתקיימות פגישות הדרכה תקופתיות עם הוריו. הפגישות עם ההורים מתבססות על הדרכה ועל חקירה משותפת בנוגע להתנהלות ההורית, אך המיקוד המוגדר והמוצהר לפגישה הוא הילד. לשילוב התערבויות אמנותיות בהתערבויות קליניות בהדרכת הורים יש כמה יתרונות, ובראשם:

1. **שיקוף רבדים לא-מודעים:** ההנחה שלפיה יש בידי האמנות, ככלי השלכתי, לחשוף בדרכים פחות נשלטות רגשות מודחקים ותכנים לא-מודעים של היוצר (Schaverien, 2008; Snir & Hazut, 2012). כך, שילובם של תהליכי יצירה במסגרת הדרכת הורים עשוי לאפשר עלייתם של רגשות ותכנים שההורים מתקשים לבטא במילים, דרך תובנות ביחס לייצוגים האמנותיים שיצרו בטיפול, ודרך התבוננות משותפת עם המטפל על התהליך ועל התוצר האמנותי.
2. **פיתוח הקשר הורה-ילד:** ככלי עוקף נרטיבים מילוליים, מאפשרת האמנות התבוננות פנימית ויצירת חוויה שונה המקשרת את ההורים לעברם ולילדם דרך הממד המשחקי-חוויתי בתהליך היצירה (Shamri-Zeevi et al., 2019). באמצעות השתתפותם בפעילות המאפשרת להם להתנסות ולשחק במגוון חומרי יצירה, עשויים ההורים להתחיל ולקבל את ה"ילד" שבתוכם ולהעריכו. כך, באמצעות חומרי אמנות מאפשר המטפל פיתוח של המרחב המשחקי בין ההורה לילדו (Dalley & Case, 2014; Regev & Snir, 2014).
3. **העצמת ההורה ביחס לתהליך הטיפולי של הילד:** הפעילות האמנותית לאורך המפגשים עם ההורים עשויה לאפשר תהליכים מקבילים והבנה טובה יותר מצד ההורים ביחס לתהליך הטיפולי של הילד שלהם.
4. **פיתוח יכולותיו הרפלקטיביות של ההורה ותובנותיו:** שימוש בחומרי יצירה במסגרת הדרכת הורים עשוי לאפשר להורה להעמיק ולפתח את יכולותיו הרפלקטיביות. ההורה מוזמן להתבונן בילדו, מתוך מטרה להבחין בצרכיו של הילד ובאופיו, ובמגמה להבדיל בין צרכיו ואופיו לבין ייצוגיים של הילד בעיני ההורה הנובעים מהשלכה של יחסיו המוקדמים (Fonagy & Target, 1998).

עם זאת, לצד היתרונות הללו, ייתכן כי חוויית ההורים תהיה לעתים מורכבת ותדרוש הסתגלות והתאמות, הן מצד ההורים והן מצד המטפלים (Shamri-Zeevi et al., 2015). לכן, וכדי לאפשר הכשרה מיטבית של מטפלים באמצעות אמנות בליווי הטיפול בילדים בהדרכת הורים מבוססת אמנות – יש חשיבות מרכזית להבנת חווייתם של ההורים בטיפול מעין זה.

למידה חווייתית משולבת אמנות

הלמידה החווייתית פותחה ויושמה בתוכניות להכשרת מטפלים באומנויות מראשית דרכן. מחקרים (e.g, Brownell & Swaner, 2010; Heinrich & Green, 2020; Kuh, 2008) מראים כי מבחר מודלים של למידה חווייתית (experiential learning) המיושמים בעקביות בהשכלה הגבוהה מספקים תוצאות למידה טובות ואיכותיות. רייני וקולב (Rainey & Kolb, 1995) פיתחו מודל למידה התנסותית חווייתית הבנוי מכמה רכיבים שעשויים להופיע במתכונת משתנה בהתאם להקשר ולנסיבות הלמידה. על פי מודל זה, מתקיים מעגל למידה שכולל **התנסות פעילה**, ומתורגם ל**המשגה מופשטת** (abstract conceptualizations) ו**להכללת העקרונות** מעבר להקשר המסוים שההתנסות נחוותה בו. ההתקדמות בלמידה וההמשגה מולידים **רפלקציה** (reflective observations), השלכה או התבוננות ביקורתית על הידע שנרכש ועל התהליך שבעזרתו הושגו השינויים בהבנה. מעגל הלמידה במודל זה מסתיים ביכולת של הלומד ל**יישום** (applications) הידע מתוך התנסות ועיבוד במצבים חדשים. ההנחה היא כי למידה משמעותית מונעת לרוב על ידי חוויה מוחשית של הסטודנט המלון את ההתנסות (Rivera & Heinrich, 2016).

רעיונותיהם של רייני וקולב ביחס ללמידה חווייתית עולים בקנה אחד עם מחשבתו של ויניקוט (Winnicott, 1971) לגבי מרכזיותה של היצירתיות בנפש האדם ובתהליכי התפתחותו, כשהדגש מושם על חשיבות האופן שהאדם מגיע לתובנות, שלא מתוך היענות מרצה לפירושים של המטפל – חכמים ככל שיהיו – אלא מתוך תהליכים פנימיים המתרחשים בחדר הטיפול. בדרך זו ההבנה מלווה בחוויית יצירה ובחדוות גילוי. בדומה לכן, בלמידה החווייתית בקורס הדרכת הורים מבוססת אמנות, הסטודנטים "בוראים" את תובנותיהם מתוך החוויה ההתנסותית בשיעורים, ובעקבותיה מגיעה הלמידה האקדמית. כך, החומר התיאורטי הנלמד בכיתה לאחר ההתנסות החווייתית מצטרף לזרעי ידיעתו המוקדמת של הסטודנט, שנזרעו באופן חווייתי-יצירתי ומתגבשים לכדי בסיס ידע עמוק ומשמעותי. חוויית הלמידה הנוצרת בדרך זו היא אינטגרטיבית, והסטודנט הוא שותף פעיל ל"בריאה" של חומר חדש שהוא מטמיע בדרכים יצירתיות. בפרפראזה על דברי ויניקוט (Winnicott, 1971), הם "המציאו" מתוך עצמם את "האובייקט" שהיה שם קודם לכן, ו"מצאו" אותו בעצמם ובזולתם.

סטודנטים דיווחו כי בפגישות עם הורים הרגישו לעתים שהם עומדים למבחן, כשנדרשו להציג את תוצאות התקדמותו של הילד בטיפול. לעתים אף התמקמו בעמדה ילדית מול ההורים,

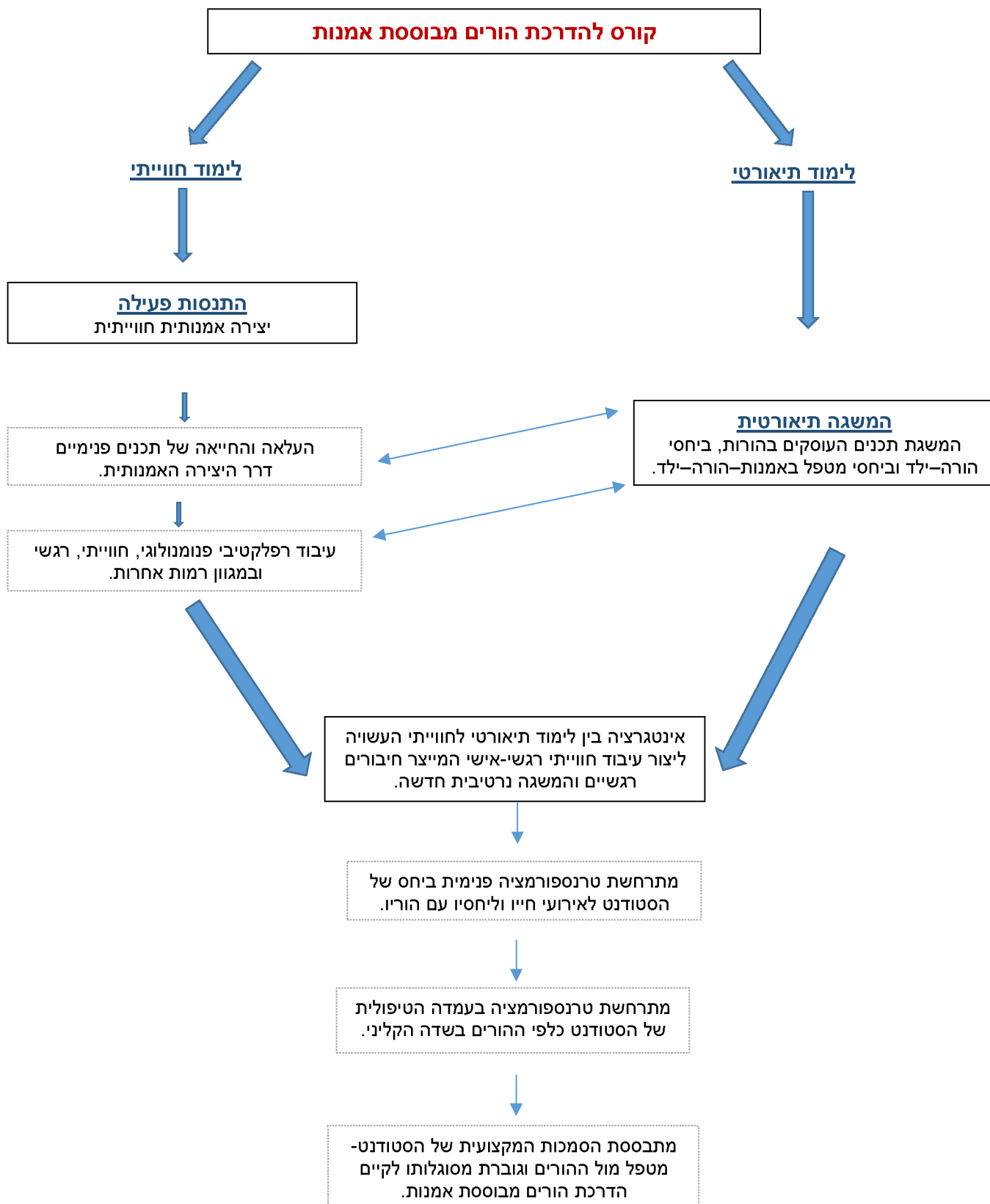
ובתוך כך התנתקו מסמכותם המקצועית, עמדה שצמצמה את חופש פעולתם כמטפלים. זאת ועוד, במקרים שהתקיימה הזדהות של הסטודנטים עם עמדת הילדים המטופלים, הם התקשו ליצור ברית טיפולית עם ההורים ולהבין את קשייהם מעמדה מכילה ואמפתית.

כפי שיתואר בהמשך, הלמידה החווייתית בקורס מאפשרת לסטודנטים לפגוש את הילד הפנימי המתעורר בהם אל מול ההורים, ולהיות מודעים לרגשותיו ולתביעותיו. כמו כן, דרך העבודה החווייתית באמנות, הסטודנטים פוגשים את הייצוגים של הוריהם, כפי שהופנמו בהם עם השנים, והם מנהלים עמם דיאלוג מעורר מודעות, תהליך המעצים את יכולתם לנהל דיאלוג שונה עם ההורים המופנמים והממשיים. בעקבות זאת, מתפתחת יכולתם להזדהות לא רק עם הילד, אלא גם עם הסמכות ההורית, ולהתמקם מול ההורים כסמכות מקצועית בעלת יכולת לאמפתיה סימולטנית (Litwack, 1985).

הקורס משלב בין למידת מגוון תיאוריות בהדרכת הורים לבין שימוש ביצירתיות כמנוע המאפשר חיבור לתחושת עצמי עמוקה יותר, דרך היכולת הרפלקטיבית המגולמת באמנות. בכל שיעור משולבת למידה תיאורטית ולמידה חווייתית באמצעות האמנות. הסטודנטים מתייחסים לחווייתיהם האישיות כילדים להוריהם, כהורים לילדיהם וכמטפלים באמצעות אמנות בילדים ובהורים, תוך כדי תרגול יצירתי של תרגילים אמנותיים בכיתה – תרגילים שעשויים לשמש אותם גם בשדה הקליני בהדרכת ההורים (תרשים 1). התובנות שהסטודנטים עשויים להגיע אליהן מתוך החוויה האישית ובעקבות השיתוף עם חבריהם לכיתה חושפות אותם למגוון הסוגיות העולות בהקשר של יחסי הורים-ילדים, ולמנעד הרגשות המורכבים המתעוררים בהדרכת הורים.

תרשים 1:

תהליך הלמידה בקורס להדרכת הורים מבוססת אמנות



התכנים המרכזיים בקורס

הקורס מחולק לשישה בסיסי תוכן מרכזיים – פרקים המקיפים את הנושאים המרכזיים בתהליך ההכשרה:

1. **הממד האישי** – חלק זה עוסק במפגש האישי של הסטודנטים עם ילדותם במבחר היבטים: הוריהם המופנמים בהם והממשיים, הילדים שהיו, ילדם המדומיין וילדם הממשי (אם קיים).
2. **המעבר להורות** – השלב ההתפתחותי בחייו של האדם הבוגר ההופך להיות הורה, השלכות, פנטזיות ומשמעות המעבר בחייו של אדם.
3. **היות הורה** – בחינה של חוויית ההורות בתחילת התפתחות יחסי הורה-תינוק.
4. **העברה בין-דורית** – האופנים הרבים שבהם נסיבות החיים, קשייהם ושבריהם – ובכלל זה חסכים, אובדן, גירושין, מעברים והגירה, מלחמה ומשברים כלכליים – וכמובן גם היבטי חיים מיטיבים, מחלחלים ומשתכנים בנפשם של ההורים ונעשים גורם מכריע ומשפיע על ההורות ועל הציפיות והצרכים המופנים אל הילד. היבטי נפש אלה מושלכים לעתים קרובות על הילדים ומופקדים בנפשם ובחלקי העצמי שלהם.
5. **שבירת המחזוריות** – האופנים שבהן נוצרת הזדמנות לשבירת מעגלי קסמים פתולוגיים ולהפיכת החוויה ההורית למצע של תיקון עבור ההורה וילדו.
6. **פרספקטיבות טיפוליות** – אופני הדרכה וטיפול בהורים מכמה נקודות מבט תיאורטיות-קליניות.

כל אחד מבסיסי תוכן אלה בקורס מלווה בלמידה תיאורטית פעילה הכוללת הצגת מצגות, קריאת מאמרים וניתוח מקרים קליניים, וכן למידה חווייתית הכוללת צפייה בסרטים, יצירת אמנות – לרוב בשימוש בתרגילים מובנים שהסטודנטים יכולים ליישם בעבודתם עם ההורים בשדה הקליני – ובתוך כך עיבוד ויצירת רפלקציה אישית וקבוצתית. בלוח 1 מוצגות דוגמאות לתרגילים ומשמעותם לפי מגוון הנושאים המרכזיים.

לוח 1:

דוגמאות למתווה מפגשים והתנסויות מבוססות אמנות בקורס

נושא המפגש	התנסות מבוססת אמנות	חומרי אמנות	מטרה
1 הילדה שהייתי וההורה שלי	יצירה של הילדה שהייתי	בוֹפָה אמנות פתוח	יכולת רפלקציה והתבוננות של הסטודנטים על הילדים שהיו, במגמה ליצור חיבור רגשי לנושא הקורס.
2 הקשר הורה-ילד (אם-ילד, אב-ילד)	יצירת שני דימויים נפרדים בחמר	חמר	הפרדה והתבוננות במנעד הקשרים המתקיימים במערכת היחסים ילד-אם, ילד-אב.
3 היכרות עם המשפחות הגרעיניות של הסטודנטים	יצירת דימוי המשפחה	צבעי פנדה	התבוננות במידע ראשוני ביחס לתפיסת המשפחה מזווית ראייתם של הסטודנטים.
4 העברה בין-דורית ורוחות רפאים: בחינת משפחות המקור של הסטודנטים.	יצירת מיפוי של משפחת המקור	בריסטול במגוון צבעים, טושים	זיהוי דפוסים, מחשבות, אמונות וערכים מהעבר המשוחזרים בהורות העכשווית והתבוננות בהם.
5 שבירת המחזוריות: תיאור הקשיים והדפוסים שעמם מתמודדים ההורים בהתנהלותם היומיומית במערכת היחסים עם ילדם, ניתוח והבנה של קשיים ודפוסים אלה.	הבית שלנו	בוֹפָה אמנות פתוח	הבנה מתוך התעמקות בדפוסים, במחשבות ובמבחר דרכי התמודדות – מוצלחות ומוצלחות פחות – ביחסיהם של הסטודנטים עם הוריהם.
6 חיבור ואינטגרציה בין התהליך שחווים הסטודנטים בטיפול בהורות לבין התהליך שחוה הילד בטיפול, וחשיבה על שינוי בהתנהלות לאור הפעילות עד כה במפגשים עם ההורים.	דרכים וצמתים מרכזיים של הסטודנט ושל הוריו.	צבעי פנדה ופלטלינה	דיון, חשיבה ואינטגרציה בין הדרכת ההורים, התהליך שחוו הסטודנטים, וכיצד הם תופסים את הליווי של הוריהם אותם במשך השנים.
7 מפגש סיום – סיכום ואינטגרציה: הילד שהייתי, ומה אני יכול לתת לילדים כיום.	הסטודנטים מתבקשים ליצור את ההורה הפנימי שעליו התבססה עבודת האמנות שלהם במפגש הראשון.	בוֹפָה אמנות פתוח	התבוננות בשינוי ובתנועה שהתקיימה לאורך הקורס.

ארגון חדר הלמידה וחומרי האמנות

חשוב שהכיתה שהקורס מתקיים בה תהיה מרווחת ומצוידת בכיור, בארונות לאחסון חומרי האמנות, במדפים לשמירת היצירות ובשולחן ל"בופה חומרים" (תמונות 1, 2). ארגון החלל ואופן סידור החומרים בכיתה, וכך גם בסטודיו הטיפול, מנכיחים את חומרי האמנות באופן מונגש המזמין גם אנשים ששפת האמנות אינה נחוות עבורם כטבעית להשתמש בהם (Seaman, 2007). סביבת העבודה והחומרים ב"בופה" מעבירים מסר שנקלט ויזואלית ומעורר ליצירת דימויים באופן ראשוני ובלתי אמצעי בשימוש בחומרים המוצעים (Steinhardt, 2000; 2017).



תמונה 2:
"בופה" החומרים בכיתה



תמונה 1:
ארונות חומרי האמנות בסטודיו

מגוון חומרי היצירה מאפשר לסטודנטים, וכך גם להורים, מנעד יצירתי רחב לביטוי עולמם הפנימי, מתוך עמדה שלפיה האמנות כשפה המורכבת מצבעים, מצורות, מקווים ומדימויים משמשת כלי לביטוי במקום שבו המילים נגמרות (Malchiodi, 2007). בשיעורים מסוימים לאורך הקורס בוחרת המרצות בחומרים ייעודיים. לדוגמה, בשיעורים הדנים ביחסי אם-ילד ואב-ילד מוצע חמר (לוח 1), ובשיעורים אחרים מוצע "בופה" חומרים פתוח. הבחירה בחומרי האמנות בקורס מתבססת על מגוון חומרי האמנות המצויים בחדר הטיפול באמנות – חומרי ציור בטווח שבין חומרים נשלטים, כגון עפרונות וטושים, לבין חומרים בלתי נשלטים, כגון צבעי ידיים וגואש. מבחר מכחולים ומברשות, ניירות, דבק מסוגים שונים, מגזינים לקולאז', חומרים לעבודה בתלת-ממד, לפיסול ולאסמבלאז', כגון חמר, תחבושות גבס וכפיסי עץ, חומרי טבע וחומרי ג'אנק (ר' פירוט חומרים בלוח 2). טווח חומרים זה מאפשר לכל סטודנט להשתמש בחומר שמתאים ביותר למצבו הרגשי בשיעור ולמידת יכולתו להתמסר ו"לזרום" עם החומר או לחלופין לצורך שלו להיות בשליטה (Steinhardt, 2000).

לוח 2:
חומרי ה"בופה"

יצירה בדו-ממד	
<p style="text-align: center;">חומרים פחות נשלטים</p> <p>דבקים דבק לבן דבק שקוף דבק חם</p> <p style="text-align: center;">ציור צבעים: פנדה, גואש, צבעי מים, צבעי ידיים גירים טושים</p>	<p style="text-align: center;">חומרים נשלטים</p> <p style="text-align: center;">ציור טושים: דקים, עבים עפרונות: עופרת, צבעוניים, אקוורל עטים</p>
<p style="text-align: center;">חומרי פיסול</p> <p>חול ים אדמה נצנצים גבס ותחבושות גבס חמר</p>	<p style="text-align: center;">חומרי פיסול ורדימייד</p> <p>דאס פלסטלינה גזרי עיתון לאקוורל חוטי ברזל מסמרים נעצים שיפודי עץ, קיסמים וגפרורים, נוצות, אקרילן, פונפונים, כדורי קלקר, צמר גפן, צמר וחוטנים, בדים וכלי תפירה, נייר אלומיניום, ניילון נצמד אוספי ג'אנק שונים: קלפי משחק וכלי משחק, צעצועים ישנים, שברי זכוכיות, קליפות ביצים חומרי טבע, כגון איצטרובלים ועלי שלכת.</p>
יצירה בתלת-ממד	
<p style="text-align: center;">ניירות</p> <p>נייר לבן 180 גרם: רבע גיליון וחצי גיליון נייר קראפט חום, נייר שעווה, נייר אורז, ניירות קרפ, ניירות צבעוניים בריסטול שחור קרטון ביצוע צלופן צבעוני</p>	
<p style="text-align: center;">כלי עבודה</p> <p>מכחולים ומברשות בעוביים שונים פלטות כלי קיבול שונים אקדח דבק חם פליירים וצבתות פטיש סרגלים וכלי עבודה שונים</p>	

בכל כיתה יש כיור וכן אזור המאפשר עבודה חופשית בחומרים נוזליים ונמרחים ובמים. נוכחות הכיור בחדר מזמינה עבודה עם מים ועם חומרים "מלכלכים", נוזליים ורגרסיביים, בלי חשש, ומאפשרת להכיל תהליכים ראשוניים במרחב הקבוצתי המשותף, בלי כל צורך לצאת מהכיתה כדי לשטוף ידיים או את כלי העבודה שהתלכלכו במהלך העבודה. כאמור, ייתכן שהקורס יעלה אצל הסטודנטים זיכרונות מודחקים ורגשות קשים לעיכול, ולעתים יש נטייה לצאת מחדר הכיתה כדי "להתאוורר" ולהתנתק מהעומס הרגשי ומההצפה המתעוררים בשיעורים. במישור הוויזואלי-קונקרטי, המסר שאופן ארגון המרחב הכיתתי מעביר לסטודנטים הוא שבכיתת הלימוד אפשר להכיל כל מה שעולה, רגשית ויצירתית.

מרחב הסטודיו בטיפול באמנות בנוי אפוא כך שיהיה מסוגל להכיל את תהליכי ההעברה המורכבים המתרחשים במשולש היחסים מטפל-הורים-אמנות. במהלך הלימודים, מאפשר מרחב הסטודיו הכיתתי גם הוא את הכלתם של יחסי ההעברה המתעוררים בין המרצה לסטודנט ובינם לבין האמנות. כפי שמדגים תרשים 1, דרך הלימוד החווייתית מזמנת הפנמה מקצועית של היכולת להכיל את התכנים העולים בחדר ולצקת בהם צורה ומשמעות בתהליך האמנותי ובתוצריו, כמו גם במסגרת היחסים הטיפוליים בהדרכת ההורים.

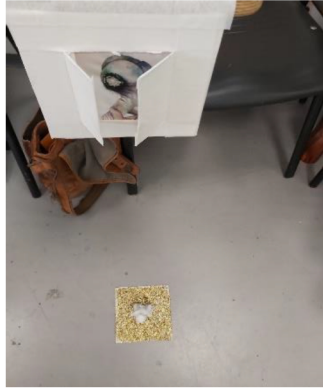
דוגמאות מתוך התנסויות בקורס

להלן יובאו דוגמאות מתוך התנסויות של סטודנטים בקורס.¹

דוגמה להתנסות הראשונה בקורס ולתהליך הרגשי המתלווה אליה: מיכל, בת 35, אם לשלושה, סטודנטית שנה ג', מספרת שבשיעור הראשון בקורס התבקשה ליצור דימוי לילדה שהייתה, ולאחר מכן דימוי לאימא של אותה ילדה:

יצרתי דימוי של עצמי בגיל שלוש, עומדת בארגז החול בגן הילדים, מביטה כלפי מעלה לעבר אמי שהייתה בקומה השלישית, כשידיי מושטות אליה ומבטאות כמיהה שתבוא ותיקח אותי משם [תמונה 3]. אמי, שסבלה מדיכאון שהחל לאחר לידתי, עומדת כשפניה סתורות, מאחורי החלון/התריס הסגור למחצה, ואינה מגיבה לתחינתי [תמונה 4]. בעקבות היצירה בקורס ונקודת המבט המתבוננת על שתי היצירות כלפי מטה (מיקמתי את הדימוי שלי על הרצפה ואת הדימוי של אמי תליתי על הכיסא) [תמונה 5].

¹ הסטודנטים נתנו את הסכמתם המלאה לשימוש בראיונות עמם בתום הקורס וחתמו על טופס הסכמה ואישור לפרסום העבודות. שמות הסטודנטים בדויים וזהותם טושטשה.



תמונה 5:
אני ואמי מנקודת מבט מתבוננת



תמונה 4:
אימא בחלון



תמונה 3:
מיכל קוראת לאימא

לראשונה בחיי, יכולתי להתבונן באמי במבט חומל וחסר שיפוטיות, ולהבחין בחוסר האונים שלה. כשנזכרתי בסצנה הזו לאורך השנים, היא עוררה בי כעס רב, כמו המשכתי לראותה מתוך עיניה של אותה ילדה, שמשאלתה למבט ולהיענות אימהית נותרה ללא מענה. בקורס, זו הייתה הפעם הראשונה שיכולתי להיות ולראות את הסצנה מנקודת מבט 'עלית', להתבונן בדימוי הילדה שהייתי ובדימוי אמי שבדיכאון מאז לידתי, ולהחזיק בשתי נקודות המבט וברגשות הסותרים שהן מעלות בי. חווייתי את המשאלה שלי להיות יחד עם אמי, ואת אמי בחוסר האונים שלה, בלי שרגשות של כעס ושיפוטיות יציפו אותי. יכולתי להבין את הצורך הילדי שלי באהבה, בחיבוק, בנראות, שיראו אותי כשלא טוב לי. היו לכך השלכות גם על הפגישות שלי במסגרת הדרכת הורים בשדה הקליני, שם התרחשה טרנספורמציה ביכולת הטיפולית שלי, כך שהצלחתי לחוש חמלה כלפי הורים המתקשים לחוש אהבה כלפי ילדיהם, ולעבוד איתם מתוך קבלה אמפתית של קשייהם. היכולת לעבוד בחומרים דייקה עבורי את החוויה הילדית ואפשרה לי להבין את חד-צדדיותה, שממשיכה לעתים להיות גורם מרכזי בחיי הנפש עד גיל בגרות.

תיאורה של מיכל מדגיש את תהליך ההעברה המשמעותי שהתרחש בקורס, ואת האיחוי הנפשי שהתהווה בהמשך בין זיכרון האירוע לבין חווייתו, שבעקבותיו השתנתה נקודת מבטה על אותו אירוע ילדות טראומטי. מכאן, השתנו אופי עבודתה עם הורים בשטח וכן יחסיה עם הוריה. עצם יכולתה לשהות עם הורים השרויים במצוקה שנובעת מחוסר יכולתם לאהוב את ילדם ולקבלו התפתחה מאוד. בעקבות החוויה בקורס הצליחה מיכל להכיל מצבים מורכבים מסוג זה, לחוש אמפתיה כלפי סבלם של ההורים ולקבל אותם, ובמשך הזמן ניכר שיפור ביכולתם של ההורים לקבל את ילדם שלהם. יש להניח כי החוויות שההורים מעלים בתהליך ההדרכה דורשות גמישות מחשבתית ויצירתית, הן מצדם והן מצדו של המטפל (Shamri-Zeevi et al., 2015; Shamri-Zeevi & Regev, 2020). הבנה עמוקה של חוויות ההורים בעת ההדרכה היא חיונית לביצוע התאמות אלו בדרך מיטבית. אותם עקרונות ניתנים ליישום בהוראה של הדרכת הורים מבוססת אמנות. על כן, תוכנית הקורס משלבת יצירתיות בתהליך הלמידה מתוך מאמץ

להכשיר מטפלים שיהפכו את העיסוק הטיפולי למפגש יצירתי, הן מצד המטפל והן מצד ההורים. השימוש באמנות וברפלקציות יצירתיות עשוי לסייע לסטודנטים להתבונן במצב נתון בדרך רב-מוקדית, מכמה נקודות ראות, שחלקן אינן ניתנות לתפיסה בלי השימוש באמנות. צורת למידה זו מאפשרת ביטוי תכנים לא-מודעים של הסטודנטים, העולים על פני השטח דרך יצירה באמנות ועבודה, ובדיאלוג עם עמיתיהם ועם המרצה.

נועה, סטודנטית שנה ג' בת 28, נשואה בלי ילדים, משתפת:

בתחילת הסטאז' הרגשתי מאוד שיפוטית כלפי הורים, ובעיקר כלפי "הנקודות העיוורות" שלהם ביחסים עם ילדיהם. למשל, מטופל שסבל מהפרעה בויסות הרגשי, ואביו עצמו כלל לא מווסת, אך הוא ראה את הבעיה רק בילד, ללא כל תובנה כלפי עצמו וכלפי השפעת מצבו הרגשי והתנהגותו על בנו. התעוררו בי כעס וביקורתיות כלפי מה שהאב אינו מצליח לראות ובעקבות כך לעשות עם בנו, ולא הצלחתי לחוש אמפתיה כלפיו. התחוויר לי במהלך הקורס שאני נוטה להגיב ברגישות רבה שמתבטאת בביקורתיות, בכעס ובשיפוטיות כלפי הורים שאינם רואים את חלקם בקשיים של ילדיהם. מתוך העבודה בחומרים, התבאר לי שמשאלת ילדותי העיקרית הייתה שיראו אותי וידברו איתי בגובה העיניים. כילדה, הרגשתי שהוריי אינם רואים אותי כפי שהייתי, אלא דרך הפריזמה של צורכיהם. בקורס הצלחתי לראות את עצמי ואת אמי באמצעות היצירה באמנות בגובה העיניים, ולהבין את שתינו [תמונה 6].

בעקבות זאת, הצלחתי לעשות את זה גם עם הורים של מטופלים. פיתחתי יכולת להזדהות ולחוש אמפתיה כלפי ההורים והילד בעת ובעונה אחת, ולהכיל רגשות מורכבים וסותרים. העבודה הפנימית השפיעה גם על יחסי עם הוריי בפועל. יזמתי שיחות נפש, בעיקר עם אמי, ויחסינו התקרבו.



תמונה 6:

אימא ונועה. במפגש הראשון בקורס מתחבאת מאחורי אימא (חמר, מימין); במפגש האחרון – בגובה העיניים (פלסטלינה)

שניים מהפרקים המרכזיים בקורס עוסקים בהעברה בין-דורית ובשבירת המחזוריות. פרקים אלו מעלים לעתים זיכרונות ותכנים רגשיים-אישיים ומשפחתיים בעוצמה רבה, וכן הם מזמינים התבוננות מחודשת באירועי העבר, שהיו ידועים ו"מאופסנים" מילדות (Fraiberg et al.,)

(Ogden, 2017; 2003). מניסיונו לאורך שנותינו בהוראת תכנים אלו באופן חווייתי, התהליך מלווה לרוב בתובנות חשובות המכוננות דרכי חשיבה ועבודה קלינית עם ההורים. מדיווחי הסטודנטים אפשר להתרשם כי השילוב בין לימוד חווייתי והתנסות באמנות לבין לימוד תיאורטי עשוי לזמן עיבוד של תכנים אישיים. עיבודים אלו יוצרים טרנספורמציה ביחס של הסטודנטים-מטפלים להורים, לאחר שהם נהיים מודעים לתהליכי העברה נגדית הנוצרים לעתים ביחסים עם ההורים. כך הם מצליחים להבין את החומרים הרגשיים שמושלכים עליהם ביחסי ההעברה, להכילם, ולהגיב אליהם בדרכים מושכלות, הנתונות פחות להשפעת טענות העבר שלהם עצמם. הסטודנטים פוגשים את המורכבות הרגשית המתעוררת ביחסי הורים-ילדים בחייהם האישיים ומתחילים בתהליך התבוננות והתמודדות עם מורכבויות אלה, מתוך תקווה שבעתיד ילמדו לקבלן ולהכילן. באופן זה מתאפשרים גמישות מחשבתית וחופש לתגובות מושכלות ומעובדות יותר מבחינה מקצועית לאורך גיבוש זהותם כמטפלים באמנות. מקצת הסטודנטים הם הורים לילדים, ואלה חשים לעתים שהקורס משפיע על ההורות שלהם לילדיהם, ובעיקר על התפתחות המודעות שלהם ביחס להעברה בין-דורית ולשבירת המחזוריות. מספרת טלי, בת 32, נשואה ואם לילדה:

המושג שבירת המחזוריות קיבל משמעות חדשה כשנכנסתי להיריון ראשון. מצאתי את עצמי עסוקה, טרודה ומפוחדת מהאפשרות שאחזור על מנהגים ודפוסים של הוריי ואחותי, שלא שירתו אותי כילדה ואף פגעו בי. ההבנה שאני עלולה לשחזר באופן לא-מודע מנהגים, דפוסים ומחשבות לא רצויות שעיצבו אותי כילדה וכאישה, ולהעבירם לבתי – ערערה אותי. למרות העיסוק הרב בעניין, הקושי שחווייתי במהלך הקורס הפתיע אותי וגרם לי להתבונן על התפקיד החשוב שלי כאם וכמטפלת בדרך לשבירת המחזוריות.

בעבודת האמנות הראשונה שייצרנו בתחילת הקורס, יצרתי דימוי לילדה שהייתי ולהורה שמולה [תמונה 7]. באופן לא-מודע, כבר בעבודה הראשונה בקורס ביטאתי את השאיפה להשתחרר מהדפוסים שהוטמעו בי בבית הוריי. את עצמי יצרתי כדימוי של מנדלה בעלת גרעין עצמי בריא ושליו, שאליו חודרת היד של הוריי (המצוירת בצבע חום) – יד מתערבת וחונקת, הנחוות כמאיימת וכפולשנית. יד זו קיבלה ביטוי נוסף בגבס, חומר בעל פוטנציאל ריפוי ויכולת איחוי, אך בעצם סוגר, חונק ומקשה. בעבודתי, אל מול הגרעין הבריא של העצמי שלי, מופיעה היד המאיימת לפגוע ולסגור אותי בתוך סבך של רוחות הרפאים השייכות להוריי. לאחר תהליך היצירה תהיתי האם אוכל להשתחרר מרוחות העבר, והאם אוכל לשבור את המחזוריות ולאפשר לילדי להשתחרר מהיד.

היצירה הבאה שיצרתי הייתה פסל אם-תינוק [תמונה 8]. עבדתי באופן אינטואיטיבי, בחמר, חומר ראשוני, גופני, אימהי, שאפשר לי עבודה יצירתית ראשונית וספונטנית, אך חשתי לא מחוברת לתהליך היצירה, כאילו אני מתארת תבנית של אם-ילד שאינה קשורה אליי. כשהתבוננתי על שלל היצירות בסוף הקורס, נדהמתי לגלות שגם בפסל הזה הופיע דימוי היד. הבנתי שהיד שהתגלתה ביצירה הזו מצביעה על התהליך שאני

עוברת בדרך לשבירת המחזוריות. הפעם היד מופיעה כמצע, ולא כחלק בלתי נפרד מהילדה, היד מונחת במנח פתוח המאפשר לילדה לנוח עליה, אך גם לצאת ממנה כשתרצה, להבדיל מהסימביוזה המתעתעת שחוויתי ביחסים עם הורי. היד מסומנת בחמר כטביעת יד המוטבעת על המצע, ואינה מופיעה כיד תלת-ממדית. כך אני מקווה שאצליח לשבור את המחזוריות ואהווה עבור ילדיי תבנית לטביעת יד שבאמצעותה יוכלו לחפש את הטביעה הייחודית שלהם. ההבנה שכהורה אשפיע ואעצב את ילדיי באופן מודע ולא-מודע דורשת ממני להכיר את החלקים הפחות מודעים בעצמי, כך שלא אחתים אותם בטביעת ידי בכוח, והם, כמוני, יהיו מונעים מכוחות לא-מודעים שלא בהכרח משרתים אותם. אוסיף כי בעקבות הקורס הלכנו, בעלי ואני, להדרכת הורים כדי לעבד את רוחות הרפאים החיות בקרבנו ולווסת את ההורות שלנו לילדינו. זה היה תהליך מגדל ומצמיח עבור שנינו.



תמונה 8:
טלי אם-תינוק בחמר



תמונה 7:
טלי והוריה

אחד ממוקדי הדרכת ההורים שהקורס עוסק בהם הוא פיתוח הפונקציה הרפלקטיבית של ההורה והילד. פונאג' וטארגט (Fonagy & Target, 1998; Fonagy et al., 2007) תיארו את תהליך המנטליזציה או הפונקציה הרפלקטיבית שמתפתחת בטיפול בעקבות מוכנותו של המטפל להכיל ולשיים תהליכים רגשיים המתרחשים בתהליך הטיפולי. היכולת הרפלקטיבית היא תוצר של תהליך המנטליזציה, והיא האלמנט המארגן בחווייתו של האדם, כשזה מסוגל לארגן את התנהגויותיו הוא ואת התנהגויותיהם של אחרים במונחים של מצבים מנטליים. נראה כי התפתחות היכולת הרפלקטיבית מעניקה לסטודנטים ולהורים תחושות של שליטה, ויסות רגשי, הבנה עצמית, הבנה של הזולת ותחושת אחריות למעשיהם (Becker-weidman & Hughes, 2008; Bleiberg, 2002). במחקרן של רגב ושניר (Regev & Snir, 2014), העוסק בעבודה עם הורים במסגרת טיפול דיאדי באמצעות אמנות, דווח כי לפי תפיסתם של מטפלים, השימוש באמנות במסגרת הדרכת הורים מסייע להורים לעשות מנטליזציה, כלומר לפתח תהליכים מנטליים שסייעו בידם להתבונן בעצמם וביחסים עם ילדם, כישות העומדת בפני עצמה.

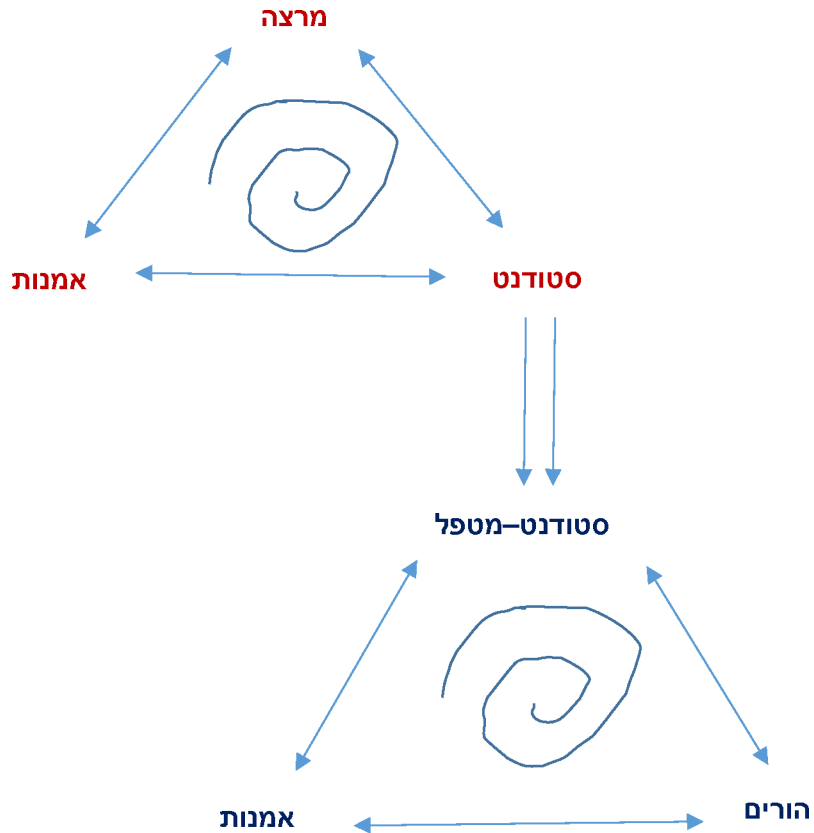
משולש ההוראה החווייתי: אמנות-סטודנט-מרצה

הקורס להדרכת הורים מבוססת אמנות עשוי לעורר בקרב הסטודנטים תכנים רגשיים עמוקים ותהליכים דינמיים, שבחלקם נפתחים ומעובדים במסגרת הכיתתית. המרצות, כאמור, מכילות את התכנים העולים בקורס ומעניקות מודלינג להכלה ולדרכי התערבות. הלמידה מתקיימת תמיד בשני הערוצים:

1. תרגול חווייתי בכיתה: הסטודנטים מתנסים ומעבדים תכנים אישיים מחייהם ומחיי משפחותיהם באופן פרטני, בזוגות ובתתי-קבוצות לאורך הקורס.
2. מתוך המודלינג של מרצות הקורס, כשהן מתייחסות ומכילות את התכנים, הקונפליקטים והביטוי האמנותי – ההבעתי והמילולי – במעגל הקבוצתי הדינמי במהלך השיעורים. יחסי ההעברה מתגלמים באמנותם של הסטודנטים, וכך האמנות מכילה את התכנים שהתעוררו בהם בתגובה לחומר שנלמד באופן תיאורטי וחווייתי, וכן מעוררת האמנות גם את ההעברה למרצות, והסטודנטים מזינים את יכולתם להבין את החומר ולהשתמש בו כמטפלים (ר' תרשים 2).

תרשים 2:

מסטודנט למטפל – משולשי יחסים



ההנחיה בדרך הלימוד החווייתית מזמנת לסטודנטים אפשרות להטמיע ולהפנים את דמות המרצה-מטפלת באמנות, ולהשתמש בה בתוכם, תהליך שעשוי להעצים את סמכותם המקצועית ואת תחושת מסוגלותם בפגישות להדרכת הורים בשדה הקליני. כך לדוגמה, מספרת מיכל:

בשיעור האחרון, כשהתבקשנו לחזור לעבודה הראשונה בקורס [תמונות 1-3] מנקודת מבטנו כעת בסיום הקורס, יצרתי מפלסטלינה לבנה מראת יד שהופנתה אליי [תמונה 9]. המראה בנויה משכבות של קרטון ביצוע, ונייר כסף שנשמר בין שני שקפים. ביקשתי מהמרצה שתביא לי פלסטלינה לבנה חדשה. הייתה משמעות לצבע הלבן של הפלסטלינה, ולהיותה חדשה, בלי כל סימן של צבע אחר או של טביעת יד אחרת עליה. ההיענות של המרצה הייתה משמעותית עבורי. כמו במראה שאני משתקפת בה, כך חשתי נראית בעיניה של המרצה. המראה אפשרה רגע של התבוננות פנימה, הבנה שהראייה צריכה לבוא מתוכי, שאני זו שצריכה להיות עבור עצמי. נולדה בי תובנה חדשה, "לבנה". החוויה בקורס ליוותה אותי בכל הדרכות ההורים, ובמיוחד עם ההורים

שלא הצליחו לראות באמת את ילדיהם ולהאמין שהם בעלי ערך. הם היו זקוקים לי שאכוון את המראה כדי שהם יוכלו לראות את הערך של ילדיהם, ושל עצמם כהורים.



תמונה 9:
המראה של מיכל

לעתים עבודה חווייתית-רגשית עלולה לעורר התנגדות בקרב הסטודנטים. זו מופנית לפעמים כלפי עבודות האמנות או כלפי המרצות, המכילות ועובדות איתה במרחב הכיתתי, על ידי יצירת חיבורים המאפשרים לסטודנטים להינכח לצד המורכבות הרגשית שהם חווים. ביון (, Bion, 1962) התייחס למכל (container), כפונקציה מרכזית של האם עבור תינוקה ושל המטפל עבור המטופל. להכלה של האם תפקיד חיוני בהתפתחות התקינה של התינוק. בהשאלה, למרצה תפקיד קריטי זהה עבור הסטודנט. המוכל הוא התוכן, כגון הרגשות, המחשבות וההתנהגויות של התינוק (או הסטודנט), שנעשים נסבלים בתיווך האם או המרצה. טיבו של התיווך הוא מתן משמעות למצב מובחן עבור הסטודנט מתוך יכולת הכלה, והישרדותה של המרצה.

יש להניח כי מרכזיותה של ההתנסות החווייתית באמנות בקורס עשויה ליצור אצל הסטודנטים פֶּרֶה-דיספוזיציה המאפשרת להם לפגוש את היחסים המורכבים בין הורים לילדים מתוך התנסות אישית תחילה, ולאחר מכן מאפשרת לעבדם וליישם גם בטיפול בהורים בשדה הקליני. תפיסתו של ויניקוט המוצגת במאמר "פחד מהתמוטטות" (1963) עשויה להסביר את חווייתה של מיכל, במקרה שהובא לעיל, כאיחוי בין זיכרון האירוע לבין החוויה הפסיכוסומטית שלו. מיכל זכרה היטב את האירוע המדובר בגן הילדים, שעורר בה כעס רב כלפי אמה לאורך השנים, אך הוא נותר מנותק מחווייתה הרגשית. מטרת הטיפול במצבים אלה היא לחוות את הרגשות והתחושות הגופניות ביחסי העברה במכל הטיפולי: "הדרך היחידה 'לזכור' במקרה זה היא שהמטופל יחווה לראשונה בהווה, כלומר בהעברה, דבר זה מן העבר. דבר זה של העבר והעתיד הופך דאז למשהו של הכאן ועכשיו, ונחווה על ידי המטופל בפעם הראשונה" (ויניקוט, 1963, עמ' 296). בטיפול באמנות ההעברה מתרחשת לחומרים וליצירה וכלפי המטפל, ובקורס – למרצה. תיאורה של מיכל מדגיש את תהליך ההעברה שהתרחש בקורס ואת האיחוי הנפשי שהתרחש בהמשך בין זיכרון האירוע לבין חווייתו, שבעקבותיו השתנתה נקודת מבטה על אותו אירוע ילדות טראומטי. מכאן, השתנו אופי עבודתה עם הורים וכן יחסיה

עם הוריה. נראה כי התרחשה טרנספורמציה של האובייקט האימהי דרך העבודה בחומרים. הקורס אסף את הלמידה במהלך התואר, ואפשר למיכל להטמיע אותה. דרך התכנים של הדרכת ההורים התרחשה אינטגרציה בין נקודת המבט הילדית לנקודת המבט ההורית, לצד יכולת להתבונן בהן מבחוץ בעת ובעונה אחת, ומתוך כך לקבל החלטות טיפוליות מיטיבות כמטפלת באמנות במפגש עם הורי המטופל בהכשרת השטח.

נראה כי השפה הסמלית של עשייה אמנותית, כפי שמובאת במבחר התרגילים שהתנסו בהם הסטודנטים, מאפשרת את עלייתם לפני השטח של רגשות ותכנים שהסטודנטים מתקשים לבטא במילים. בהתבוננות המשותפת של הסטודנטים והמרצות בעבודת האמנות, יש ביכולתו של הסטודנט להעמיק את הראייה הסימבולית ואת הדיון המשותף בסוגיות אלו עם עמיתיו. התיעוד החזותי ממחיש תהליכים אלה ומאפשר את הבנתם. בדרך זו, מרחיבים הסטודנטים את הרפרטואר הטיפולי שעומד לרשותם במפגשים עם הורים בשדה הקליני. מכאן שהכלת ההתנגדות ועיבודה בשיעורים מופנמות בידי הסטודנטים ומאפשרות יישום בשדה הקליני גם כשההורים מתנגדים לעתים להדרכת עצמה או לשילוב האמנות בה.

סיכום

גישת ההוראה שהוצגה במאמר זה מניחה שהמפגש בין עולם האמנות לעולם הטיפול יוצר מערכת יחסים משולשת עשירה בין המרצה, הסטודנט והיצירה.

בקורס להדרכת הורים מבוססת אמנות משמשים אמצעים אמנותיים כחלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה. כמתואר במאמר, הלמידה החווייתית למגוון פניה מאפשרת לסטודנטים הטמעה רחבה של התכנים הנלמדים בקורס. נראה שיצירת אמנות בהכשרה קלינית מסייעת להמשגה, לאינטגרציה ולהעלאת המודעות העצמית של הסטודנטים.

תוכניות אקדמיות עשויות להפיק תועלת משימוש בהוראה של הדרכת הורים מבוססת אמנות במשך כל שנות לימודיו של הסטודנט, שכן התהליך המתרחש הוא בשני ערוצים: הערוץ האישי והערוץ המקצועי, המתמזגים ומאפשרים לסטודנט לגבש את זהותו המקצועית כמטפל באמצעות אמנות. ההתקשרות האישית לעבודה יצירתית מאפשרת לסטודנט להיות מעורב בלמידה ברובד עמוק יותר, והאוטונומיה ותחושת ההישג מעצימות את הביטחון וההערכה העצמית החשובים מאין כמותם למטפל המתחיל.

מקורות

- ויניקוט, ד' (2009/1963). פחד מהתמוטטות. בתוך: **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. הוצאת עם עובד, סדרת פסיכואנליזה.
- Becker-Weidman, A., Hughes, D. (2008). Dyadic Developmental Psychotherapy: an evidence-based treatment for children with complex trauma and disorders of attachment. *Child and Family Social Work, 13*(3), 329–337.
- Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. Karnac Books.
- Bleiberg, E. (2002). Treating personality disorder in children and adolescent: a relational approach. The Guilford Press.
- Brownell, J., & Swaner, L. (2010). *Five high-impact practices: research on learning outcomes, completion, and quality*. Association of American Colleges and Universities.
- Case, C., & Dalley, T. (2006). *The handbook of art therapy* (2nd ed.). Routledge.
- Dalley, T., & Case, C. (2014). *The handbook of art therapy* (3rd ed.). Routledge.
- Deaver, S., & Shiflett, C. (2011). Art-Based supervision techniques. *Clinical Supervisor, 30*(2), 257–276.
- Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2007). The parent–infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, (3/4), 288–328.
- Fonagy, P. & Target, M. (1998). Mentalization and the changing aims of child psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues, 8*(1), 87–114.
- Fraiberg, S., Adelson, E., & Shapiro, V. (2003). Ghosts in the nursery: a psychoanalytic approach to the problems of impaired infant-mother relationships. *Parent-infant psychodynamics: Wild things, mirrors and ghosts, 87*, 117.
- Heinrich, W. F., & Green, P. M. (2020). Remixing approaches to experiential learning, design, and assessment. *Journal of Experiential Education, 43*(2), 205–223.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: what they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities.
- Litwack, A. D. (1985). The boa constrictor or the hat: A dilemma for child therapists. *Journal of contemporary psychotherapy, 15*(1), 37–45.
- Malchiodi, C. (2007). *Art therapy sourcebook*. NY: McGraw Hill Professional.

- Ogden, T.H., (2017). Dreaming the analytic session: a clinical essay. *The Psychoanalytic Quarterly*, 86(1), 1–20.
- Rainey, M. A., & Kolb, D. A. (1995). Using experiential learning theory and learning styles in diversity education. In R. Sims., & S. Sims (Eds.). *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design, and education* (pp.129–146). Connecticut: Greenwood Press.
- Regev, D., & Snir, S. (2014). Working with parents in parent–child art psychotherapy. *The Arts in psychotherapy*, 41(5), 511–518.
- Rivera, J. E., & Heinrich, W. F. (2016). Assessing multiple dimensions of significant learning. In L. Wankel & C. Wankel (Eds.), *Integrating curricular and co-curricular endeavors to enhance student success* (pp. 418–448). Emerald Publishing Group.
- Schaverien, J. (2008). The mirror of art: reflections on transference and the gaze of the picture. *ARAS: the Archive for Research in Archetypal Symbolism*.
- Seaman, J. (2007). Taking things into account: learning as kinesthetically-mediated collaboration. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 7(1), 3–20.
- Shamri-Zeevi, L., Regev, D., & Snir, S. (2015). The Usage of Art Materials in the frame work of parent training. *The Arts in Psychotherapy*, 45, 56-63.
- Shamri-zeevi, L., Regev, D., Snir, S. (2019). Art Based Parental Training (ABPT) – Parents' experiences. *International Journal of Art Therapy*, 24(4), 192–201.
- Shamri-Zeevi, L., & Regev, D. (2020). Parental responses to artistic processes in art-based parental training. *Art Therapy*, 38(1), 1–7.
- Snir, S., & Hazut, T. (2012). Observing the relationship: couple patterns reflected in joint paintings. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 11–18.
- Steinhardt, L. (2000). *Foundation and form in Jungian sandplay: an art therapy approach*. Jessica Kinglsey Publishers.
- Steinhardt, L. (2017). From dot to line to plane: constellating unconscious imagery in art therapy. *Art Therapy*, 34(4), 159–166.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. Basic books.