

מפתחות מסע:

מעולם החינוך לעולם הטיפול

רוית שוורץ וסוזנה פנדזיק

תקציר

מאמר זה מציג מחקר איכותני נרטיבי הבודק את המעבר של מחנכות¹ בבתי ספר לתחום הטיפול בדרמה (דרמה תרפיה). על אף השכיחות של שינוי קריירה זה בישראל, יש מעט התייחסות לנושא בספרות המקצועית. המאמר מנסה להאיר במקצת את המניעים שהביאו לשינוי זה על היבטיו השונים, וכן להבין את הדרך שעשו המטפלות, בעזרת תיאוריית התפקידים של רוברט לנדי ומסע הגיבור של ג'וזף קמפבל. במחקר נעזרנו ב"מודל ששת המפתחות", המציע מבט אינטגרטיבי של תהליכים דרך חשיבה דרמה תרפויטית. הממצאים חושפים את הרצון של המחנכות לגעת בסיפור האישי, להעמיק בממד הרגשי ובמשמעות העבודה עם אנשים מעבר לרובד קונקרטי וקוגניטיבי – שאיפות הנשמעות גם בקרב החינוך ההומניסטי. במאמר יש התבוננות על משמעות תהליך ההכשרה, ששימש למרואיינות מדריך במסע התפתחות אישי.

מילות מפתח: שינוי מקצוע, חינוך הומניסטי, דרמה תרפיה, טיפול באמנויות, תפקיד, מסע הגיבור, ששת המפתחות

* מאמר זה הוא עיבוד של עבודת הגמר במסגרת לימודי תואר שני לבעלי תעודת מטפל בדרמה תרפיה במכללה האקדמית תל חי.

אנו מודות למרואיינות שסיפרו את סיפורן, לאורה רזיאל על העריכה הלשונית ולד"ר שרון שניר על ההערות הבונות.

¹ פרט לאחד, המרואיינות במחקר היו נשים, לכן נשתמש במאמר זה על פי רוב בלשון נקבה.

"[...] איתקה העניקה לך מסע יפה

אלמלא היא לא היית פלל יוצא לדרך"

("איתקה", קוואפיס, 1993, עמ' 23)

מבוא

המעבר מתפקיד "מחנכת" לתפקיד "מטפלת בדרמה תרפיה" (ומטפלת באמנויות בכלל) הוא תופעה שכיחה בישראל: הרבה מטפלות בדרמה מגיעות לתחום מתוך משרד החינוך (כולל אחת ממחברות המאמר). על פי נתונים של המכללה האקדמית תל חי, בשנים 2013–2017 הגיעו 41.4% מהסטודנטיות שהתקבלו לתוכנית לתואר שני בדרמה תרפיה מתחום החינוך.

בישראל פתחו המוסדות האקדמיים לחינוך והוראה את שעריהם למקצועות הטיפול באמצעות אמנויות לפני שרוב האוניברסיטאות עשו זאת. מסגרות חינוכיות רבות היו מעוניינות לשלב טיפול באמנויות, מתוך ידיעה והבנה של החשיבות והיעילות של אמצעים אלה בטיפול פרטני וקבוצתי בילדים ומתבגרים (חזות, 1998). ייתכן שפתיחת המכללות לפני האוניברסיטאות קשורה לכך שהרבה מחנכות ומחנכים צעדו לעבר עולם הטיפול באמצעות אמנויות.

אופטלקה (2008), החוקר מעברי קריירה בתוך משרד החינוך בישראל, טוען שהמושג "התחדשות עצמית" מספק הסבר "להתנסויות של מורים ושל מורות המשנים קריירה, לתהליכים פסיכולוגיים שהם עוברים ולהשפעות של תהליכים אלה על התפתחותם האישית והמקצועית" (שם, עמ' 191). מתוך מחקר על שינויי קריירה אצל מנהלות בתי ספר מסכם אופטלקה (שם) חמישה מרכיבים להתחדשות: הערכה מחודשת של אמונות ומחשבות על תחומי חיים; התבוננות על המציאות דרך עדשות חדשות; חיפוש הזדמנויות חדשות; התלהבות והתרוממות פיזית ונפשית מההתחדשות; התעדכנות בידע חדש.

שינוי קריירה שייך לשלבים מתקדמים של החיים: הוא מתרחש בגיל בוגר, מלווה בחיפוש שיוזם האדם עצמו וכרוך במעבר זהות. הרבה פעמים השינוי מורגש כחווייה לימינלית (Turner, 1982), מעין אזור ביניים פסיכולוגי שבו יש צורך להבנות מחדש את הזהות ולמצוא שוב את החוט של סיפור החיים (Ibarra, 2006). לעיתים הרצון לשינוי הוא "קריאה" למימוש עצמי בחיי בעל המקצוע – תופעה הנפוצה

רוית שוורץ וסוזנה פנדזיק, מעולם החינוך לעולם הטיפול

בין המילים, גיליון 16, תשע"ט-2019

במיוחד באמנויות ובמקצועות הסיוע למיניהם (Wrzesniewski & Tosti, 2006). הפסיכולוגיה התעסוקתית מדברת על שינוי קריירה במונחים של "טקס מעבר" ומאזכרת את המודל של ואן גנפ (Van Gennep, 1977), הכולל שלושה שלבים: ניתוק, עמידה על הסף ושילוב מחדש (Trice & Morand, 1989). בשלב הניתוק האדם עסוק בלמידה הפוכה (unlearning); השלב השני כולל תופעות לימינליות, המתבטאות בחוסר זהות ברורה. במעברים הנעשים בקבוצות מתפתח בשלב זה גיבוש קבוצתי חזק, החוצה גבולות של גיל, שייכות אתנית ועוד. השלב השלישי מסתיים בקבלת "עצמי חדש", שבדרך כלל מצוינת בטקסים פומביים. איברה (Ibarra, 2007) גורסת שכדי לעבור את תקופת הביניים אנשים יוצרים לעצמם "עצמיים אפשריים" (possible selves) שמתפתחים בהדרגה מדימויים מנטליים לזהויות חדשות, מעוגנות מקצועית.

מגמות אלו מתיישבות עם הגישה הנרטיבית המתפתחת בעשורים האחרונים בתחומי הפסיכולוגיה התעסוקתית והייעוץ המקצועי (McIlveen & Patton, 2007). הגישה הנרטיבית גורסת שארגון חוויות החיים בצורה סיפורית עוזר בתהליכים של עיבוד חוויות ומתן משמעות לתהליכי חיים (וייט ואפסטון, 1999). כמטפורת יסוד הנרטיב מספק מסגרת מארגנת לתהליכים פסיכולוגיים-חברתיים (דינגוט, 2010). בהקשר של שינוי קריירה הגישה הנרטיבית מאפשרת לתת משמעות לפרידה מהמקצוע הישן ולבחירה המקצועית החדשה.

חשיבותה של הזהות בשינוי קריירה מעלה על הפרק את תיאוריית התפקידים של רוברט לנדי כמסגרת קונספטואלית שיכולה להאיר את התופעה. לנדי (Landy, 2009) מניח כי אישיות האדם יכולה להיתפס כמערכת תפקידים אינטראקטיבית, דינמית ומורכבת, שהתפקידים בה מתאימים את עצמם לנסיבות החיים המשתנות. מאפיין עיקרי של תפקידים הוא שכל תפקיד מביא איתו את התפקיד הנגדי (counterrole). התפקיד הנגדי אינו בהכרח אנטגוניסט, אלא צד שונה של התפקיד (לעיתים אף משלים), שנמצא בצורה לטנטית, גם אם האדם מכחיש אותו. החלק שמתווך בין שתי הקונסטרוקציות האלה הוא ה"מדריך" – דמות המעבר שמגשרת ביניהם, שהפונקציה העיקרית שלה היא יצירת אינטגרציה בין החלקים. תיאוריית התפקידים כוללת פן נרטיבי: התפקיד הוא סוג של "גיבור" המאותגר על ידי ה"תפקיד הנגדי" ומתחבר ל"מדריך" כדי להגיע ל"יעד" (Minerson, 2017).

על פי קמפבל (2013), "מסע הגיבור" הוא יסוד נרטיבי המופיע באופן קבוע בספרות האוניברסלית. המסע מתחיל בעולם הרגיל, שבו הגיבור מקבל "קריאה" לצאת להרפתקה, להיכנס לעולם של כוחות ואירועים יוצאי דופן. הגיבור נענה לקריאה ונדרש להתמודד עם משימות, אתגרים ופיתויים שנקרים בדרכו. ייתכן שיצטרך לעמוד באתגרים לבדו או שיהיה לו מדריך או סיוע. עמידה באתגר יכולה לזכות אותו בפרס או בברכה, אשר בדרך כלל קשורים לגילוי עצמי חשוב. לפעמים המסע מעמיד את הגיבור בפני דילמה: האם לחזור עם הברכה חזרה לעולם הרגיל או להישאר? גיבור שחוזר נתקל בדרכו חזרה באתגרים נוספים, ובהם הוא חייב להשתמש במתנה שקיבל.

רעיונות אלו שופכים אור על תהליך המעבר ממחנכת למטפלת, מעבר שאפשר לראות בו מסע אישי ומקצועי הכולל יציאה לדרך חדשה, התמודדות עם אתגרים, קבלת סיוע, טרנספורמציה ושינוי תפקיד הבאים לביטוי בחזרה לשגרה חדשה. קונספטואליזציה של התהליך במונחים מטפוריים של סיפור נעשית לא מעט בשיח על קריירה (Inkson, 2006). אמנם נרטיב אינו מעוצב תמיד באופן פורמלי ומכוון כמו סיפור, עם אמצעים ספרותיים כגון דמות או עלילה (Le Vay, 2002), אבל המחקר הנרטיבי ניזון ממבנים סיפוריים. זרם המחקר הנרטיבי משמש כבר כמה עשורים בחקר החינוך וההוראה (אלבז-לוביש, 2001), ובמהותו הוא אוסף סיפורים כנתונים בנושא מסוים.

המחקר

שיטת המחקר

לצורך איסוף הנתונים נעשו שישה ראיונות עומק מובנים למחצה. הראיון וארגון החומר נבנו בדיאלוג עם מודל "ששת המפתחות" – מודל הערכה והתערבות טיפולית המבוסס על המונח "המציאות הדרמטית" או "מציאות היצירה" (פנדזיק ואורן, 2015). המציאות הדרמטית היא אפיון מרכזי בדרמה תרפיה, והיא כוללת כניסה מוחשית אל עולם של "כאילו" ומימוש קונקרטי של הדמיון בתוך המציאות הרגילה (פנדזיק, 2015). מודל ששת המפתחות עוזר למפות תהליכים דרמה תרפויטיים על ידי התבוננות בשישה פרמטרים הקשורים למציאות הדרמטית:

1. המעבר בין המציאות הרגילה למציאות הדרמטית (כניסה ויציאה)
2. האיכות והסגנון של המציאות הדרמטית

3. הדמויות והתפקידים
4. תבניות התוכן
5. התגובה למציאות הדרמטית
6. המטא-מציאות – הנרטיב הסמוי

המפתחות הם שש נקודות עוגן להתבוננות: כל מפתח מחזיק מידע על היבט מסוים, וביחד הם מספקים סוג של מפה כוללת של התהליך (פנדזיק ואורן, 2015). שני המפתחות הראשונים מתייחסים ליכולת של האדם להיכנס למציאות הדרמטית, לצאת ממנה (מפתח ראשון); ולשהות בה, אגב יצירת צורה וסגנון ייחודיים: אופן, סוגה וכו' (מפתח שני). המפתח השלישי והרביעי מחזיקים את התוכן המובא בצורה של דמויות ותפקידים (מפתח שלישי) ושל תבניות תוכן כגון קונפליקטים, תמות, סמלים ועוד (מפתח רביעי). המפתח החמישי נותן מקום להתבוננות בתהליך ומספר על יכולת האינטגרציה של שתי המציאויות (הרגילה והדרמטית), והמפתח השישי מתייחס לממד הנסתר שבדרך כלל משתייך לתת-מודע (Pendzik, 2012).

בחרנו במודל ששת המפתחות מכיוון שהוא מושתת על תפיסת עולם דרמה תרפויטית, המתבוננת בממדים ייחודיים לתחום. ההשקפות של לנדי ושל קמפבל מרכיבות את הנרטיב בעיקר דרך ציר התפקידים והמסע (מפתח שלישי ורביעי), ומודל ששת המפתחות מרחיב את ההתייחסות להיבטים נוספים בעלי השפעה על הנפש, כגון המרכיב האסתטי (Knill, 1999; Snow, 2012). המודל מתכתב עם הגישה הנרטיבית ויכול לסייע בארגון הנרטיב של תהליכים טיפוליים (פנדזיק ואורן, 2015) וגם לא טיפוליים (רונס-ראושבך, 2017). במחקר זה סייע לנו המודל לבנות את השאלות לריאיון ולארגן את המידע שנאסף על פרק המעבר בחיי המרואיינות. הטבלה שלהלן מציגה כל מפתח כמייצג היבט בתהליך המעבר של המחנכות למטפלות בדרמה.

ששת המפתחות בתהליך המחקר ונושאים מנחים בריאיון

המפתחות	היבטים במעבר מחינוך לטיפול	נקודות מנחות בריאיון
---------	----------------------------	----------------------

מפתח ראשון	מתייחס למעבר המקצועי: הפרישה מהחינוך, הכניסה לתחום הטיפולי ו"היציאה" למקום שהמטפלת נמצאת בו היום.	תארי את המעבר שלך מעולם החינוך לעולם הדרמה תרפיה.
מפתח שני	מתאר את חוויית המרואיינת את עולם הטיפול לעומת עולם החינוך מבחינת איכויותיהם, הכוללות סגנונות אסתטיים, מרקם חווייתי ועוד.	ספרי איך את חווה את עולם הדרמה תרפיה לעומת עולם החינוך.
איכות וסגנון	מתבונן על תפיסת תפקיד המטפלת לעומת תפקיד המחנכת, וכן על דמויות משמעותיות שבהן נתקלו המרואיינות במסען.	ספרי על תפקיד המטפלת לעומת תפקיד המחנכת.
תפקידים ודמויות	מפנה את תשומת הלב לתבניות תוכן שעולות מהמרואיינות, כגון תמות, קונפליקטים, סמלים או דימויים המתקשרים למעבר המקצועי.	אילו נושאים, תמות וקונפליקטים עולים מהתהליך שעברת?
תבניות תוכן	בוחן את התבוננות המרואיינת על תהליך המעבר המקצועי, על עיבוד החוויה בדיעבד ועל מתן משמעות לפרק זה בחייה.	תארי איך את רואה עכשיו את התהליך שעברת.
מפתח חמישי	תגובה	

ספרי על מה שלא נאמר.	נותן מרחב למשמעויות חבויות, תכנים אזוריים או בלתי מוסברים של התהליך, כגון מחשבות שעוד לא יצאו לאור, התרחשויות לא ברורות, היבטים מפתיעים וכו'.	מפתח שישי מטא-מציאות
----------------------	---	------------------------------------

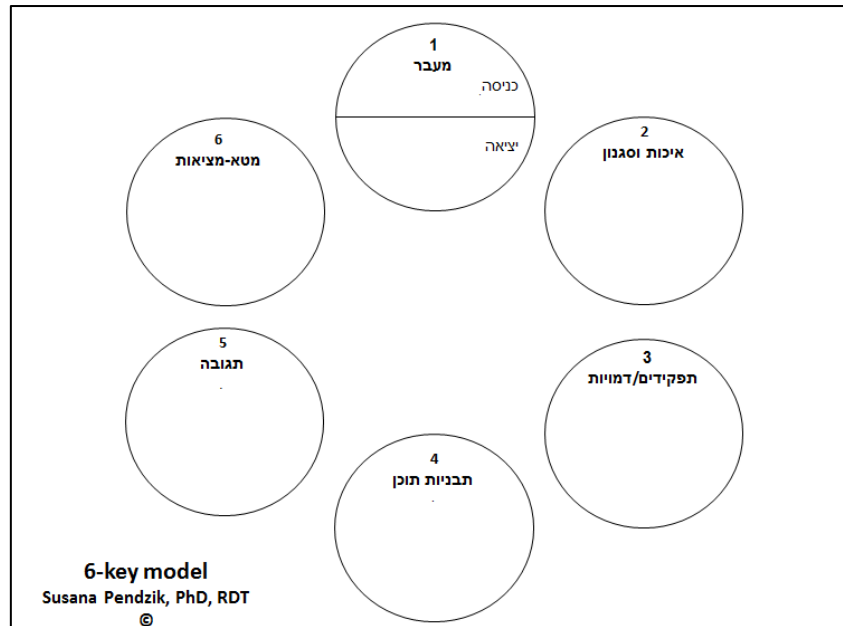
השימוש במודל שפותח תחילה ככלי לאבחון והתערבות במסגרת טיפול באמצעות דרמה ויצירה לכלי מחקר בהקשר לא טיפולי היה כרוך בהתאמות. לדוגמה, השתמשנו באנלוגיה בין מעבר קריירה למעבר מציאויות. לאור הרעיונות של ואן גנפ (Van Gennep, 1977), טרנר (Turner, 1982), קמפבל (2013) ולנדי (Landy, 2009), התייחסנו למעבר קריירה כאל מבנה מסעי, המזכיר מעבר בין מצבים אונטולוגיים שונים (מציאות רגילה ומציאות דרמטית), כפי שמתרחש בטיפול באמנויות. התבוננות זו דורשת קפיצה מחשבתית לתוך פרדיגמה מסוימת (ראו עוד על כך בדיון).

הליך המחקר ועיבוד הנתונים

המחקר נעשה על פי כללי האתיקה המחקרית, מתוך שמירה על סודיות ומניעת סיכונים אפשריים. המראיינות (חמש נשים וגבר אחד) הן מטפלות בדרמה שנתנו את הסכמתן מדעת להשתתף במחקר. לאחר שהוסברו להן מטרות המחקר והובטח להן ששמותיהן לא יוזכרו ופרטים ספציפיים יטושטשו, התקיימו מפגשים אישיים לצורך ריאיון. משך הראיונות נע בין 36 דקות (הריאיון הקצר ביותר) ל-45 דקות (הריאיון הארוך ביותר).

הראיונות עברו הקלטה ותמלול. ניתוח הראיונות נערך בעזרת טופס הרישום של מודל ששת המפתחות למילות מפתח (ראו איור). טופס זה סייע בארגון המידע ובמיקוד במילות מפתח שהובילו לממצאים. עיבוד הנתונים החל בשלבים הראשונים של איסוף הממצאים והיה תהליך מתמשך של הליכה מכלי המחקר "ששת המפתחות" וממנו לניתוח הנתונים, עד לפיתוח הנרטיב ובנייתו.

טופס ששת המפתחות



הממצאים

מפתח ראשון: המעבר

מפתח זה נתן ביטוי, בין היתר, לגורמים שהביאו כל מרואיינת להתקרב לתחום הטיפול ולאופן שבו הדבר נעשה. במעבר הזכירו המרואיינות את הרצון לגעת בסיפורן האישי, להתעסק בחומרים אוטוביוגרפיים ולעבד נושאים ותהליכים אישיים. העבודה הרגשית על עצמן הייתה מעין גורם מדרבן למעבר ("אני מאוד עובדת על עצמי: הגעתי לצומת וחשבת, לאן אפנה?").

גם המעבר עצמו הציף תכנים אישיים הקשורים להארת הכוחות ולהתמודדות עם קשיים ברבדים אישיים: "הרגשתי מחסום... היו בי פחדים... מתאים לי? לא מתאים? האם אהיה מספיק טובה?"

מהממצאים עולה שהמעבר נעשה מתוך החלטה רבת משמעות אישית ולא רק מקצועית, כלומר השינוי נבע בדרך כלל מהרצון של המחנכת להתפתח אישית להתקרב לעולם הטיפול, ומכאן הצורך לרכוש כלים אחרים לעבודה מסוג זה.

מפתח שני: איכות וסגנון

במפתח האיכות נבחנה חוויית המרחב החינוכי והטיפולי מבחינת איכויותיהם וסגנונם. הממצאים מדברים על איכויות מנוגדות ואף משלימות זו את זו.

לחינוך קושרו איכויות רציונליות, דידקטיות, הצבת מטרות ברורות, למידה ותרגול. מרואיינות ציינו את הסביבה החינוכית כתבנית קבועה, הכוללת ארגון של חשיבה פילוסופית-מדעית: "בחינוך המטרה היא קודם להגיע להישגים לימודיים, להוביל, להנהיג".

שפת המרואיינות השתנתה כשתיארו את איכות המרחב הטיפולי תיאור מטפורי: "כמו לשחות בתוך אגם, מים... לפעמים רגוע, גלים, רוחות"; "זה משהו אחר... משהו יותר של זרימה...". המסגרת הטיפולית כוללת איכויות אמנותיות, יצירתיות, רגשיות, משחקיות ואף רוחניות: "בעולם הטיפול יש המון חוויה ומשחק... אני מגלה את הצדדים היצירתיים שבי...".

המרחב הטיפולי נחוה כאמורפי, דורש סבלנות ורצפטיביות. תיאור אחד מייחס לו רבדים לא מילוליים בעלי משמעות רגשית גבוהה אף יותר מאשר הביטוי המילולי: "אני מאמינה שלא צריך רק לדבר: צריך לחוות, לעשות, לשחק... צריך לחוות את הכעס, הכאב, העלבון השמחה, ורק כשאתה חווה את זה בפנים יכולות לבוא מילים".

מפתח שלישי: תפקידים ודמויות

במפתח זה עלו נושאים של בניית זהות אישית ומקצועית דרך ההבדלים בין תפקיד המחנכת לתפקיד המטפלת, וחלק לא מבוטל מהנרטיב מתייחס למסע או להרפתקה שעברה המטפלת במעבר הזהויות בתהליך ההכשרה.

תפקיד המחנכת מזוהה כמערכתי יותר וכמכוון למפגש עם חומרים מובנים. התפקיד דורש מחשבה רבה על איך החומרים מובאים מכיוון שהמחנך צריך להנהיג ולפתח. המחנכת היא "דידקטית, מציבה גבולות, מקנה חומר וידע". מרכיב ההובלה הוא מרכזי וחלק מההובלה נעשית דרך הדוגמה האישית: "מחנך מנהיג, איש אשכולות, אדם שמפתח את עצמו כל הזמן".

בתפקיד המטפלת אפשר להבחין בדמות רצפטיבית: מתבוננת, מקשיבה, מאפשרת, ומכוונת לראיית הכוחות של הילד. בולט השימוש בדימויים של המטפל כפנס, זרקור, גשר ומכל. התפקיד דורש נגיעה עדינה ויצירתית בעולם הרגש: "המטפל

רוית שוורץ וסוזנה פנדזיק, מעולם החינוך לעולם הטיפול

בין המילים, גיליון 16, תשע"ט-2019

מקשיב, מתבונן, תפקידו להקל". "המטפלת קשובה, יצירתית מכילה ומותאמת". תפקיד המטפל מעלה תכונות הקשורות ליצירת קשר ואמון, הקשבה והכלה, ליווי, מתן מרחב ורגישות, ואילו למחנך משויכות תכונות של מנהיגות, פיתוח דידקטי, הצבת מטרות ואתגרים פדגוגיים.

מפתח התפקידים (שלישי) ומפתח האיכויות (שני) תומכים זה בזה : בהגדרת תפקידי המחנך והמטפל נעשה שימוש במילות תואר דומות לאלו שבאיכויות של עולם הטיפול והחינוך.

מפתח רביעי: תבניות תוכן

התכנים שעלו במפתחות אחרים נתמכו גם בתבניות התוכן : המרואיינות סיפרו על התעסקות בתכנים אישיים, פתיחת נושאים מורכבים או לא פתורים בין לבין עצמן, ובכלל תכנים שבדרך כלל עוסקים בהם בתוך תהליך טיפולי (נושאים אשר עלו גם במפתח הראשון והשני).

כמו כן, תהליך ההכשרה הדריך את התפתחותן האישית. מדובר בהכשרה כמסע המפתח אותן כבנות אדם : "זה איזשהו מסע משותף, הליכה ללא נודע, אבל לא נודע ברור... יש לי סימני דרך ללא נודע הזה". דימויי ה"לא נודע" ותחושות של בלבול והליכה לאיבוד הם מוטיבים חוזרים בהקשר של תהליך ההכשרה : "הלכתי לאיבוד בתהליך הלמידה"; "בהתחלה היה בי קונפליקט, מי אני, מה אני?"

חלק מהבלבול נבע כנראה מהצפת תכנים אישיים לא פתורים – תכנים של ילדות, של חוויות הדורשות התמודדות רגשית ועוד. מרואיינת אחת אומרת : "חוויתי איך מוציאים ממני את הילדות הקשה שלי, והבנתי שלא צריך רק לדבר את זה, אפשר לשחק את זה, לחוות את זה, להרגיש את זה...". מרואיינת אחרת מתארת עבודה פנימית עמוקה : "הייתה לי תחושה שאני צריכה לעורר משהו שהיה קיים בתוכי... התבוננתי על עצמי כל הזמן וראיתי שיש אצלי כמה דברים חסומים ושאני צריכה להיות מטופלת. המפגש הזה עם עצמי היה מטלטל קצת... המון דברים הציפו אותי מהילדות, מהחיים...".

מפתח חמישי: תגובה

במפתח זה הייתה התייחסות לשלוש רמות של תגובה למעבר המקצועי, שלא תמיד עלו בקנה אחד : התגובה האישית של המרואיינות, זו של משפחתן הקרובה וזו של

המערכת. שלוש הרמות האלה האירו לנו עד כמה מפתח התגובה קשור לצד החברתי של המעבר המקצועי והרחיבו את המשמעות של מפתח זה במודל עצמו.

א. התגובה אישית: ברפלקסיה על המסע הביעו המרואיינות שמחה על בחירתן ועל כניסתן לעולם הטיפול. אחת אמרה: "זו בחירה נכונה לי כאדם, כי יש בי המון נתינה ואהבת האדם". אחרת ציינה: "אני נהנית ממה שאני עושה [בעבודה]. המתנה הכי נפלאה לאדם זה לקום בבוקר ולאהוב את מה שהוא עושה".

עם זה, אפשר להבחין שהתפתחה הערכה מחודשת לתפקיד המחנכת ולחינוך בכלל, ואפילו געגוע מסוים לתפקיד, לסיפוק המיידי שיש בחינוך ולקסם של הנהגת קבוצה למטרה ברורה ורציונלית. מרואיינת אחת אמרה: "המעבר היה נכון לגביי, אם כי לעיתים יש בי געגוע לחינוך, בעיקר בחוויה של השתיקה [שבטיפול], בדיבור מול קהל ועיני התלמידים, כשאני מספרת סיפור ולרגע מפסיקה... זה כמו קסם שמהלך על קבוצה".

רוב המרואיינות ציינו שהן עובדות עם ילדים ונשארו במערכת החינוך או משתלבות בתחום החינוכי בהוראה והנחיה. מרואיינת אחת, לדוגמה, שיתפה שאף שהמעבר היה לה נכון, "היום כשאני מסתכלת על המחנכים אני רואה בתפקיד שלהם משהו כיפי, מאתגר מבחינת גודל האחריות. לפעמים אני מתגעגעת..."

הגעגוע והחיבור לחינוך היו מוטיב חוזר אצל רובן. מרואיינת אחת אמרה: "יש מקומות שאני שוקלת לחזור לחינוך. מבחינתי זה לא לחזור אחורה. כאדם, קיבלתי הרבה בתהליך הלמידה והכניסה לעולם הטיפול, אבל אני חשה געגועים רבים לקבוצה, להיות חלק, למרכזיות שלי בכיתה, לקשר רציף עם תלמיד מהתחלה ועד הסוף, שאני אחראית עליו... היכולת לקצור פירות חסרה לי".

ב. תגובת המשפחה והסביבה הקרובה: רוב המרואיינות דיווחו על תמיכה רחבה של המשפחה הקרובה בתהליך המעבר המקצועי, למרות ההוצאה הכספית הגדולה והשקעת הזמן. מרואיינת אחת סיפרה שהרגישה שהמשפחה תמכה "בחלום ישן" שלה ושסביבתה הקרובה מעריכה את "האומץ בגיל הזה להגשים חלום". מרואיינת אחרת ציינה שהמשפחה והסביבה תמכו בהתפתחות שלה ו"פרגנו" לה. רובן הרגישו שתמיכת המשפחה והסביבה הקרובה היא "טבעית".

ג. **תגובת המערכת:** ברמה הזאת התגובות היו מעורבות. בהרבה מקרים המערכת רצתה לשמר את תפקיד המחנכת והיה קושי לקבל את התפקיד החדש שלה ולשלב במערכת. הזיהוי של המחנכת לשעבר במשך זמן רב עם תפקיד זה הקשה על המערכת לקבל את השינוי, והיא ביקשה לשמר את המוכר. מרואיינת סיפרה: "המנהלת שלי הסתייגה כי היא הפסידה אותי [כמחנכת]. היא כעסה שאני פתאום נוטשת את המערכה ומשאירה אי-ודאות..."

הקושי התבטא לעיתים בהתנגדות ואפילו בכעס של המערכת על תהליך המעבר המקצועי. אחת המרואיינות סיפרה: "כשהפכתי להיות מטפלת במערכת הרגשתי שיש פחות קשר איתי, הקשר יותר ממוקד, אני פחות משמעותית". אחרת ציינה שנאמר לה: "בשביל מה תלכי ללמוד דרמה תרפיה? תחלקי סוכריות למסכנים? לכי ללמוד ניהול, זה מה שאת צריכה לעשות..."

ההתנגדות למעבר הגיעה לעיתים גם מתוך הצוות הטיפולי. מרואיינת אחת ציינה: "הפתיע אותי כמה למערכת קשה לוותר עליי בתפקיד המחנכת ולשלוח אותי לדרך חדשה. קיבעו אותי במשבצת מסוימת, והייתה התנגדות מצד המטפלות האחרות להיכנס לעולם שלהן".

ממצאים אלו מעידים שלאחר סיום תהליך ההכשרה המטפלת יוצאת למסע מחודש, ואף למאבק לקבלה והכרה בתפקידה כמטפלת מול הגורמים החיצוניים, במה שהיה פעם בית ומקום בטוח, מה שמעורר רגשות רבים ומערער את ביטחונה.

מפתח שישי: מטא-מציאות

מפתח זה מכיל חוויות עמומות, בלתי ניתנות להבנה או אפילו לביטוי מילולי. הוא מתייחס לחלקים לא מודעים, לא מעובדים, שעולים בתהליך. הממצאים במפתח זה נגעו לממד רוחני. דובר על סוג של חלום או חוויה מלאת משמעות, בעלת אופי טרנסצנדנטי, מעבר לממד הפיזי, שלא ניתן להסבירה במילים.

בתיאור המעבר המקצועי עלו דוגמאות של אינטואיציות, תחושות שלכאורה נראות חסרות הסבר הגיוני, חוויות רוחניות ועוד. אחת המרואיינות סיפרה: "הרגשתי שהגוף והנפש מנסים לומר לי משהו, שאני צריכה לעשות שינוי..." משהי

אחרת דיברה על "תחושות מנבאות" שהיו לה מגיל צעיר ושהתחדדו והפכו לכלי אפקטיבי בעת המעבר לעולם הטיפול.

הרבה דיברו על אינטואיציות, אמונה ורוחניות כאלמנטים מרכזיים בתהליך ובמרחב הטיפולי. לדוגמה, מרואיינת שיתפה: "הייתה בי אמונה עצמית מאוד גדולה שאני מפסיקה לפחד, מדריך פנימי שאמר לי: 'אל תפחדי לעשות שינוי גדול'..."
מרואיינת אחרת הוסיפה: "במהלך הלימודים הייתה לי חוויה מיסטית... ראיתי דמויות... והבנתי שיש בי משהו שמסוגל לראות ולהבין דברים..."

דיון

אנו מתבוננות בממצאים בשתי רמות: הרמה האישית של המחנכות-מטפלות מתארגנת סביב מסע הגיבור (קמפבל, 2013) ולאור תיאוריית התפקידים (Landy, 2009); והרמה השנייה מנסה להאיר את המעבר הנפוץ הזה מבחינה מערכתית-חברתית, והיא נתמכת בדיאלוג הפילוסופי שמתנהל בתוך מערכת החינוך בנוגע לצורך בשינוי פרדיגמה (Robinson, 2010) ובאופן ספציפי בנוגע לחינוך ההומניסטי.

במונחים של קמפבל (2013), אפשר לראות את הרצון לעבור בין התחומים כסוג של "קריאה להרפתקה" (Wrzesniewski & Tosti, 2006). תוכנית ההכשרה, ההתנסות המעשית והמפגש עם עולם התרפיה בכלל הפכו את המסע של כל מחנכת למעין "חוויה טיפולית", שבה התכנים האישיים נבחנו, נבדקו ועברו טרנספורמציה. בעיקר בשנים הראשונות בלטה התנועה הלך ושוב על הציר שבין החינוך לטיפול והתבררה כהליכה זהירה ולעיתים אף מבלבלת. איברה (Ibarra, 2006) מציינת ששינוי קריירה מורגש לעיתים כחוויה לימינלית. קמפבל (2013) מדגיש כי משימתו הראשונה של הגיבור (במקרה שלנו, המחנכת-מטפלת) היא לפרוש מזירת העולם שכולה השפעות שניוניות אל אזורים סיבתיים של הנפש שהם מקום משכנם האמיתי של הקשיים, ושם לברר את מהותם, לסלקם מתוך עצמו וכך לפרוץ לו דרך אל החוויה הישירה והלא מעוותת.

שינוי מקצוע טומן בחובו שינוי במערכת התפקידים. התבוננות בממצאים דרך התיאוריה של לנדי (Landy, 2009) מגלה שתפקיד המחנכת מופיע כ-role (התפקיד הידוע והדומיננטי שאיתו האדם מזדהה ואותו החברה מכירה), לעומת תפקיד המטפלת שהוא התפקיד הנגדי (counterrole), הדמות שפורצת בצד השני של

התפקיד. כאמור, התפקיד הנגדי הוא צד אחר של התפקיד, שלפעמים מנסים להכחיש אותו או מתעלמים ממנו. מכיוון שמערכת התפקידים מכילה את כל התפקידים התוך-אישיותיים, חלקם זמינים וחלקם רדומים, נראה שהמחנכות פגשו את תפקיד המטפלת כתפקיד נגדי. לדעתנו, את דמות ה"מדריך" במודל של לנדי גילס תהליך ההכשרה עצמו, אשר אפשר למרואיינות לאזן בין שני התפקידים ולהכילם. בכך ההכשרה התגלתה לא רק כתהליך, אלא גם כ"תפקיד".

כל שינוי בתפקיד פנימי גורר שינוי במערכת התפקידים כולה; ולכן השלמת השינוי משפיעה בהכרח על הסביבה ודורשת את הכרתה (Landy, 2009). כאן היה מעניין לראות במפתח החמישי (התגובה) שבדרך כלל המחנכת-מטפלת הייתה מרוצה מהשינוי המקצועי ושלמה איתו, וכך גם משפחתה וסביבתה הקרובה, ואילו למערכת הבית ספרית היה קשה יותר להשלים עם השינוי במקצוע, להחזיק את הפרדוקס ולהכיר בתפקיד הנגדי של המחנכות.

מכיוון שכל תפקיד מכיל בתוכו תת-תפקידים, המחנכת והמטפלת ממלאות כמה תת-תפקידים משיקים, כגון המכילה, המעצימה, המאפשרת לתלמיד לצמוח (קופטי, 2012). אלא שלמרות האיכויות הדומות, יש גם הבדלים מהותיים ויישומיים רבים, לדוגמה בגישתן לתיקון התנהגות היחיד (עופר-ירום, 2007). לעומת המחנכת, המכוונת את פעולותיה החינוכיות אל תודעת התלמיד וכוח רצונו, משתדלת המטפלת לסייע לאדם על ידי יצירת קשר בין המודע והבלתי מודע שבנפשו (פרנקנשטיין, 1950); ולעומת המחנכת, המנסה להצמיח ולקדם את התלמיד, המטפלת יכולה להידרש לאפשר ואף לעודד ביטוי של התנהגויות רגרסיביות, לא תואמות או ביזאריות. ברגר (2014) מגדיר טיפול באמנויות כמקצוע הדורש גילום של תפקידים מגוונים ומנוגדים. כדי שהמטפלת תוכל לפעול פעולה מיטיבה עליה לזהות מהו התפקיד היעיל ביותר להתערבות טיפולית מסוימת, או במונחי התיאטרון, איזו דמות צריכה לעלות לבמה במערכה הספציפית. מטבע הדברים, דרמה תרפיה דורשת מערכת תפקידים רחבה וגמישה, הכוללת יכולת גבוהה לקבל תפקידים נועזים, סותרים ולא מקובלים. המטפלת נדרשת לפעול לעיתים מתוך המציאות הדרמטית ולעיתים מחוצה לה (פנדזיק, 2018) ולגלם, בין היתר – כעד או ראי – במאי, מאמן, מנהיג, מדריך ושמאן (גיונסון, 1996).

ייתכן שדווקא הדמיון והחפיפה בין התפקידים של מטפלת ומחנכת מצד אחד, והשוני המהותי מן הצד האחר, יוצרים בלבול לימינלי בתחילת הדרך, שכן המטפלת-מחנכת מוצאת את עצמה לעיתים קרובות מול מטופלים שהם ילדים בתוך מערכת

החינוך, כלומר צריכה לגלם תפקיד בעל איכויות שונות (ודומות) בתוך אותה זירה שפעלה בה קודם. לא תמיד התפקיד והתפקיד הנגדי נבדלים זה מזה באופן ברור וחד. עם זאת, רוב המרואיינות הסבירו שהמסע לעבר התחום הטיפולי התחיל מתוך רצון להיכנס לתפקיד שמעמיק את הקשר עם הילדים, מאפשר דיאלוג על רגשות ונותן להן הזדמנות להיות בקשר הדוק יותר עם עולמן הרגשי. בסופו של דבר, התגלתה גם הערכה והוקרה מחודשת של תפקיד המחנכת. רוב המטפלות המשיכו להיות בקשר כלשהו עם מערכת החינוך, כלומר התפקיד הנגדי (המטפלת) לא נטרל את התפקיד שהיה דומיננטי בתחילת הדרך, אלא יצר אינטגרציה איתו. דבר זה מסביר את ההערכה המחודשת והגעגוע שמתעוררים בהן בעת התבוננות על תפקיד המחנכת לאחר התהליך.

המטפלות חזרו בסופו של דבר לתחום החינוך, אם בעבודה עם ילדים, עבודה במערכת החינוך או שילוב החינוך עם הטיפול. מנקודת המבט של מסע הגיבור, השיבה לחברה וההיטמעות בה מחדש עלולות להיות קשות: הגיבור עלול להתקל באטימות ובזלזול גדולים מצד אלה שהוא בא לסייע להם. לעיתים החברה מסרבת להכיר בו, במקרים אחרים היא חולקת לו כבוד (קמפבל, 2013). הקשיים האלה עלו גם מבדיקת מפתח התגובה.

מערכת החינוך בונה תוכניות רבות לפיתוח המורים, וכאשר מורה מתפתחת שלא במסגרת תוכניות אלו המערכת יכולה להפנות לה גב כדי לנסות לשמר אותה כמחנכת ולהתכחש ליכולותיה המקצועיות החדשות לטובת המערכת בלבד. מורים החווים מעברי קריירה נדרשים להתמודד עם בעיות חדשות ולהתוודע לסביבות עבודה אחרות. דרישות מעין אלה עלולות לגרום להן להטיל ספק ביכולותיהן המקצועיות (Van den Berg, 2002). עם זאת, בשנים האחרונות מערכת החינוך מתחילה להבין שפיתוח סביבה תומכת המדגישה מיקוד בחוזקות, בניית חוסן נפשי, אופטימיות, העצמה ומסוגלות יאפשר בניית תשתית לצמיחה ולשגשוג לצוות החינוכי, וממילא לתלמידים (רוסו-נצר וחימוביץ, 2013).

לצד שינוי ברובד האישי, מתפתחת בשנים האחרונות בתוך תחום החינוך פרדיגמה הומניסטית אשר שולחת ניצוצות לעבר הגישה הטיפולית. החינוך הרגיל מקבל הרבה ביקורות בעשורים האחרונים, לא רק משום שהוא לא מעודכן בשינויים הטכנולוגיים העכשוויים, אלא גם מכיוון שהוא מבוסס על הערכים ועל התרבות של עידן הנאורות (Robinson, 2010). החינוך ההומניסטי דוגל בביסוסה של חברה דמוקרטית שבמרכזה ערך כבוד האדם (אלוני, 2005). מטרתו היא לפתח את האישיות

האינדיבידואלית של התלמיד בהתאם לכישורונותיו ולנטיותיו המיוחדים ולהעניק לו כלים לבגרות ולהסתגלות חברתית (שביד, 2000).

המחנכת ההומניסטית רואה את חשיבות העולם הפנימי של הלומד, את מחשבותיו, את רגשותיו ואת תחושותיו. במובן זה החינוך ההומניסטי דומה לפסיכותרפיה כהליך גמיש, מסתגל ומאמין שהאדם מסוגל ללמוד ולחולל שינוי. בגישה ההומניסטית התלמידים מוזמנים לדבר על עצמם, להיות פתוחים לאחרים ולבטא את רגשותיהם. חינוך זה מקדם תהליכים של גילוי עצמי, התבוננות פנימית והערכה עצמית, המאפשרים למידת דאגה לאחרים ולעצמנו (Khatib, 2013). הוא דוגל ביצירתיות ובתעוזה כתכונות אשר ראויות שיהיו אצל המחנכת ויוכלו לבוא לידי ביטוי בשיעור, מול תלמידה (קופטי, 2012).

במובן זה מעניין לציין כי חלק מהמשתתפות הביאו את הקול של החינוך ההומניסטי בריאיון – קול הרואה בתפקיד המחנך מתווך בין הילד ובין העתיד המצפה לו, מתוך שמירה על נפשו. הן בחרו לצאת למסע כדי לפתח את החלק הרגשי שבהן ולהתמקצע בעבודה רגשית עם אנשים. איכות נוספת שעלתה מהממצאים היא החלק היצירתי שבמחנכת, אשר דרש מקום ומצאו בתפקיד המטפלת בדרמה. שתי האיכויות האלה (רגש ויצירתיות) הן במוקד הפרדיגמה של החינוך ההומניסטי.

דרמה תרפיה כוללת ביסודה מסע הלוך ושוב מהמציאות הרגילה אל מציאות היצירה – המציאות הדרמטית (פנדזיק, 2015). דימוי של המעבר בין מציאויות כמסע מטפורי מאפשר להשוות את התהליך של המחנכות-מטפלות למסע לתוך מציאות בעלת איכויות שונות, המעמיקה בעולם הרגש ומפתחת קשרים מסוג אחר עם מטופלים. מודל "ששת המפתחות" מיועד להתבוננות במצבים של חפיפה של מציאויות או של מציאות בתוך מציאות. השימוש במודל דרש התאמות, בין היתר יצירת אנלוגיה בין מעבר בין מקצועות למעבר בין מציאויות. במחקר הזה הדבר התאפשר לאור הרעיונות על טקסי המעבר של טרנר (Turner, 1982) וואן גנפ (Van Gennep, 1977) במסגרת פסיכולוגיה תעסוקתית נרטיבית (Ibarra, 2006). ייתכן שאי אפשר ליצור אנלוגיה זו בכל מחקר נרטיבי.

זאת ועוד, המודל שימש אותנו להתבוננות ושימת לב לצדדים פחות ברורים או פריפריאליים של התהליך (כמו במפתח השישי, משהו שלא נאמר), שאולי היו מוחמצים. דוגמה לגילוי מפתיע היה במפתח החמישי: במסגרת טיפולית מפתח זה עוסק בתגובה לתהליך הנעשה במרחב הדרמטי על ידי המטופל. כאן הוא כלל באופן טבעי גם את התגובה של המשפחה ושל המערכת. ייתכן שמעבר בין-מקצועי דורש

רוית שוורץ וסוזנה פנדזיק, מעולם החינוך לעולם הטיפול

בין המילים, גיליון 16, תשע"ט-2019

התבוננות חברתית מורחבת. לנדי (Landy, 2009) טוען שהשלב האחרון של העבודה דרך תפקידים הוא לגלות מהי השפעת התפקיד החדש על הסביבה החברתית של הפרט. הממצאים במחקר זה הביאו אותנו לחשיבה מחודשת על הצורך להכניס את קולה של הסביבה במפתח זה גם בשימוש של המודל במסגרת טיפולית.

סיכום ומסקנות

המחקר בדק את המעבר של מחנכות לתחום הטיפול בדרמה. הנרטיב המשתמע מדגיש את משמעות התהליך למחנכות-מטפלות: אף אחת מהן לא הביעה חרטה על התהליך, והן מעידות על המעבר כחווייה מרחיבת אופקים, מעשירה אישית ומקצועית. למסע התווספו איכויות כגון פתיחות, מודעות עצמית ומקצועית, חוויה רוחנית, חיפוש ומציאה של משמעות.

עם זאת, התהליך לא ביטל את המקצוע הקודם, אלא עזר להטמיע את יחסי הגומלין בין שני המקצועות (מחנכת-מטפלת), ואף הניב הבנה מחודשת של תפקיד המחנכת, בדיוק כמו שלנדי מתאר את התהליך הטיפולי בין התפקיד והתפקיד הנגדי (Landy, 2009). תהליך ההכשרה שימש בתפקיד ה"מדריך", חיבר בין תפקיד לתפקיד נגדי ונתן קיום לשניהם (שם). גילוי זה מעלה שאלות בנוגע לתכנון ובנייה של תוכניות ההכשרה בדרמה תרפיה מבחינה דידקטית ואינטגרטיבית.

השימוש במודל "ששת המפתחות" לבחינת נרטיבים התגלה כדרך אפקטיבית בניסוח הריאיון ובעיבוד הממצאים. המפתחות שימשו עוגן בים הסיפורים שהתקבלו מהמראיינות, מיקדו את ההתבוננות שלנו בהיבטים שונים, ובו זמנית אפשרו לראות את הנרטיב השלם בלי להבנות אותו.

אמנם מחקר זה התמקד בדרמה תרפיה, מתוך השתייכותה לפרדיגמת הטיפול באמצעות האמנויות, אבל השאלה יכולה להתרחב גם לתחום הטיפול באמנויות בכלל. מאחר שבימינו שינוי קריירה הוא תופעה נפוצה (ואפילו רצויה), כדאי לבדוק את המעבר מחינוך לטיפול באמנויות במחקר עתידי. חשוב שבמוסדות להשכלה גבוהה ייבדקו דרכי יישום והטמעה של הכשרת מטפלים באמנויות ופיתוח תוכניות למחנכים הבשלים למעבר הזה.

רשימת מקורות

- אופטלקה, י' (2008). שינוי מקום עבודה: הזדמנות להתחדשות עצמית של מורות לאורך קריירה. **דפים**, 46, עמ' 190–212.
- אלבו-לוביש, פ' (2001). מחקר נרטיבי ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר איכותי** (עמ' 141–165). תל אביב: דביר.
- אלוני, נ' (2005). **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית – אנטולוגיה**. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- ברגר, ר' (עורך) (2014). **היצירה: לב הטיפול**. קריית ביאליק: אח.
- גיונסון, ד' (1996). הדרמה תרפייט "בתפקיד". בתוך ס' ג'נינגס (עורכת), **דרמה תרפיה: תיאוריה ומעשה למורים ומטפלים** (עמ' 182–217), ב. קריית ביאליק: אח.
- דינגוט, נ' (2010). **נרטיב: עיון רב תחומי**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- וייט, מ' ואפסטון, ד' (1999). **אמצעים סיפוריים למטרות טיפוליות**. תל אביב: צ'ריקובר.
- חזות, ת' (1998). טיפול באמצעות אמנויות בישראל לקראת שנת 2000: דיוקן של מקצוע. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, עמ' 7–16.
- עופר-ירום, מ' (2007). "תרבות הטיפול תחת קורת גג תרבות החינוך: הזהות המקצועית של מטפלים באמנויות העובדים במערכת החינוך", עבודת גמר לתואר שני, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.
- פנדזיק, ס' (2015). המציאות הדרמטית: הגדרתה וערכה הטיפול. **טיפול באמנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי**, 5(1), עמ' 520–532. אוחר מתוך [http://ajcat.haifa.ac.il/images/june2015/Final - Susana Pendzik - hebrew article.pdf](http://ajcat.haifa.ac.il/images/june2015/Final_Susana_Pendzik_hebrew_article.pdf).
- פנדזיק, ס' (2019). רזוננסים דרמטיים כהתערבות טיפולית מבוססת תיאטרון פלייבק. בתוך ר' קובלסקי, נ' רוז ו' קיסרי (עורכים), **היכל המראות על הבמה: פסיכותרפיה בתיאטרון פלייבק** (עמ' 169–187). חיפה: מרכז אמילי סגול למחקר בטיפול באומנויות.

פנדזיק, ס' ואורן, ג' (2015). פותחים דלתות: מודל ששת המפתחות להערכה והתערבות בדרמה תרפיה. בתוך ר' ברגר (עורך), **להתבונן ביצירה, לראות את הנפש** (עמ' 73–99). קריית ביאליק: אח.

פרנקנשטיין, ד"ק (1950). הטיפול הפסיכותרפויטי בילדים כמקצוע. **מגמות א** (2).

קוואפיס, ק' (1993). **כל השירים**. ירושלים: כרמל.

קופטי מ' (2012). חינוך ערכי לאהבת האדם. בתוך י' תדמור וע' פריימן (עורכים), **חינוך: מהות ורוח** (עמ' 144–151). ירושלים: מופ"ת.

קמפל, ג' (2013). **הגיבור בעל אלף הפנים**. תל אביב: בבל.

רונס-ראושבד, נ' (2017). "הטקס והדרמה: מפתחות להבנת טקס ה-sweat lodge בישראל". הצעת מחקר לתואר שלישי (לא מפורסמת). המחלקה למחשבת ישראל, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

רוסו-נצר, פ' וחימוביץ, ט' (2013). "אני מורה אחרת לגמרי": משמעותה של תכנית הכשרה לפסיכולוגיה חיונית בתפיסותיהם של אנשי חינוך. **דפי יוזמה**, 7, עמ' 28–55.

שביד, א' (2000). **חינוך הומניסטי-יהודי בישראל: תכנים ודרכים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

Ibarra, H. (2006). Career transition and change. In J. Greenhaus & G. Callanan (eds.), *Encyclopedia of career development* (pp.77–83). Vol. 2. London: Sage.

Ibarra, H. (2007). Identity transitions: Possible selves, liminality and the dynamics of voluntary career change. *Faculty and research working paper*. France: INSEAD: The Business School for the World. Retrieved from <https://www.insead.edu/faculty-research/publications/working-papers/identity-transitions-possible-selves-liminality-and-the-dynamics-of-career-change-14789>.

- Inkson, K. (2006). Career metaphors. In J. Greenhaus & G. Callanan (eds.), *Encyclopedia of career development* (pp. 494–497). Vol. 2. London: Sage.
- Khatib, M., Sarem, S. N., & Hamidi, H. (2013). Humanistic education: Concerns, implications and applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), pp. 45–51.
- Knill, P. (1999). Soul nourishment or the intermodal language of imagination. In S. Levine & E. G. Levine (eds.), *Foundations of expressive arts therapies* (pp. 37–52). London: Jessica Kingsley.
- Landy, R. (2009). Role theory and the role method of drama therapy. In D. Johnson & R. Emunah (eds.), *Current approaches in drama therapy* (pp.65–88). Springfield, IL.: Charles C. Thomas.
- Le Vay, D. (2002). The self is a telling. In A. Cattanach (ed.), *The story so far: Play therapy narrative* (pp. 5–57). London: Jessica Kingsley.
- McIlveen, P. & Patton, W. (2007). Narrative career counselling: Theory and exemplars of practice. *Australian Psychologist*, 42(3), pp. 226–235.
- Minerson, M. (2017). Destination: Home – A conversation with Robert Landy on the current state of integration and the Hero's Journey. *Drama Therapy Review*, 3(1), pp. 149–153.
- Pendzik, S. (2012). The 6-key model: An integrative assessment approach. In D. Johnson, S. Pendzik, & S. Snow (eds.), *Assessment in drama therapy* (pp. 197–222). Springfield, Il.: Charles C. Thomas.

- Snow, S. (2012). Casting the healing role: Assessment in therapeutic theater. In D. Johnson, S. Pendzik, & S. Snow (eds.), *Assessment in drama therapy* (pp. 91–120). Springfield, Il.: Charles C. Thomas.
- Trice, H. & Morand, D. (1989). Rites of passage in work careers. In M. Arthur, D. Hall, & B. Lawrence (eds.), *Handbook of career theory* (pp. 397–416). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre*. New York: PAJ.
- Robinson, K. (2010, October). *Ken Robinson: Changing education paradigms* [Video file]. Retrieved from https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.
- Van Den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), pp. 577–625.
- Van Gennep, A. (1977). *The rites of passage*. London: Routledge.
- Wrzesniewski, A. & Tosti, J. (2006). Career as a calling. In J. Greenhaus & G. Callanan (eds.), *Encyclopedia of career development* (pp.71–75). Vol. 2. London: Sage.