

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

לחידה מהצלחות בטיפול באמצעות
הבעה ויצירה

עדנה ניסימוב-נחום, ציונה פרנקל וישראל סייקס

תדפיס מתוך גיליון 30
טבת תש"ע – דצמבר 2009

למידה מהצלחות בטיפול באמצעות הבעה ויצירה

עדנה ניסימוב-נחום, ציונה פרנקל וישראל סייקס

תקציר

מאמר זה מציג דרך לניתוח מקרים מתחום הטיפול באמצעות הבעה ויצירה, בעזרת המתודה "למידה מהצלחות" (סייקס, 2006; סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006), כפי שהועברה במהלך השתלמות עם קבוצת מטפלים המועסקים במערכת החינוך.¹ תהליך הלמידה יוצג בשני מישורים עיקריים: הראשון כולל תובנות על האופנים שבהם ניתן להעשיר את הידע הקיים באמצעות בחינת דרכי עבודה יעילות. הממצא המעניין הראה כי הצלחה בטיפול, לפי תיאורי המטפלים, נחוותה במיוחד במצבים של היחלצות ממבוי סתום. התמודדות זו אופיינה ברוב המקרים על ידי נקיטת גישה אקטיבית על ידי המטפלים ושימוש בהתערבויות שהיו יוצאות דופן עבורם. המישור השני, המתיחס להשפעת התהליך על העצמת המטפלים, כולל שני פנים; בפן האישי, כל מטפל קיבל עידוד והכוונה לזהות, לחקור ולהפיץ את המהלכים שהביאו להצלחות בטיפול, ואילו בפן הקבוצתי, המטפלים נחשפו להתערבויות רבות שהניבו הצלחות בטיפולים באמצעות הבעה ויצירה. אנו רואים את יישום המתודה "למידה מהצלחות" כמפנה וכמשלים את ההתפתחות המקצועית המתרחשת בעבודת הדרכה שיטתית מתמשכת.

מילות מפתח: למידה מהצלחות, טיפול באמצעות הבעה ויצירה, התערבויות בטיפול, הדרכה

מבוא

מאמר זה מציג דרך לניתוח מקרים מתחום הטיפול באמצעות הבעה ויצירה, בעזרת המתודה "למידה מהצלחות" (סייקס, 2006; סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006). הטיפול באמצעות הבעה ויצירה מסתייע באמנויות השונות ליצירת מרחב שבו מתרחשים שני תהליכים, השזורים זה בזה. התהליך הראשון מתמקד בהבעה של המטופל, המאפשרת נגישות לרבדים לא מודעים בעולמו הפנימי. התהליך השני מתייחס לקשר הבין-אישי המתפתח ונרקם בין המטפל והמטופל, קשר הכולל העברה ועיבוד של התנסויות העבר של המטופל, והשלכתן למערכת היחסים שלו עם המטפל. הביטוי היצירתי, החושף את עושרה ועצמתה של החוויה הרגשית,

1 הטיפול באמצעות הבעה ויצירה הוא שם כולל למקצועות הטיפול באמצעות אמנות, מוזיקה, תנועה, ביבוליותרפיה, דרמה ופסיכודרמה.

יחד עם ההתבוננות המשותפת על היצירה והעיבוד המילולי, מניבים את השילוב הייחודי בין החלקים הקוגניטיביים והרגשיים של המטופל, לצורך עשיית שינוי בחייו (דאלי, 1995).

הטיפול באמצעות הבעה ויצירה מתבסס על התאוריות הפסיכולוגיות הקיימות, ולכל תחום – אמנות, מוזיקה, תנועה, ביבליותרפיה, דרמהתרפיה ופסיכודרמה – יש שפה יצירתית הייחודית לו. "במהלך הטיפול נעשה ניסיון להעז ולשלוח אלומת אור לפינות הסתרים שבנפש, במוח ובגוף, ולפרוש את סיפור החיים. שימוש בחומרי יצירה כמו קו, כתם, קול, צליל, תנועה ומילה – מאפשר למטופל לתת ביטוי למוכר ולידוע, כמו גם לחבוי וללא-מודע" (אור ואמיר, 2005, עמ' 9).

הניסיון להיעזר במתודה "למידה מהצלחות" יושם במסגרת השתלמות עם קבוצת מטפלים באמצעות הבעה ויצירה, שהנחו המחברים. זאת, במקביל להדרכה שוטפת, במסגרת משרד החינוך, שנתנו שתיים ממחברי המאמר לכלל המשתתפים. במהלך ההשתלמות, כל מטפל הוזמן להציג טיפול שהסתיים בהצלחה, לפי דעתו. על השאלה: "מהי הצלחה בטיפול?" התקיים דיון פורה, שחלקו יוצג בהמשך. כמו כן, נערך ניתוח שיטתי של מהלך הטיפול באמצעות המתודה "למידה מהצלחות". בסוף ההשתלמות, נערך דיון קבוצתי, שבמסגרתו המשתתפים נתנו משוב על תהליך הלמידה.

שלוש סיבות עיקריות הניעו אותנו לפתח השתלמות זו. הראשונה קשורה להתפתחות מקצועות הטיפול באמצעות הבעה ויצירה. אלו החלו להתפתח בארצות הברית ובאנגליה לפני כשבעים שנה (Hogen, 2001) ולאחר מכן גם בישראל (חזות, 1998). במהלך השנים פורסמה ספרות מקצועית מגוונת, שממנה ניתן ללמוד על הפוטנציאל של העיסוק ביצירה, על תחומי השונים, כמרחב שבו מתקיים דיאלוג של המטופל עם עולמו הפנימי. נושאים נוספים מתמקדים באופנים שבהם ההבעה היצירתית משמשת בסיס רחב גם ליצירת קשר משמעותי בין המטופל לבין המטפל והקבוצה או בין המטופל לבין אחד מהם (אור ואמיר, 2005; דאלי, ריפקינד וטרי, 1998; Waller, 2006). כיוון שמרבית המטפלים עובדים עם אוכלוסייה מגוונת, ספרים רבים עוסקים בהתאמת הכלים המקצועיים למאפיינים הייחודיים של האוכלוסיות השונות (בניסטר, 2006; סטיין-סאפרן, 2004; ריילי, 2008). עם זאת, מתברר כי חסרה ספרות הדנה במציאת הקשרים בין מהלכים טיפוליים מיוחדים לבין תוצאות הטיפול (Kaplan, 2001; Reynolds, Nabors & Quinlan, 2000). לפיכך חשבנו שחקר הקשרים בין התערבויות טיפוליות לבין הצלחה בטיפול עשוי לתרום להתפתחותם המקצועית של המטפלים באמצעות הבעה ויצירה.

הסיבה השנייה נובעת מההכרה שהמטפלים באמצעות הבעה ויצירה עובדים באופן פרטני ובאופן קבוצתי, במסגרות שונות (במערכות החינוך, הבריאות והשיקום וכן במוסדות פרטיים), עם כל הגילאים (ילדים, מתבגרים ומבוגרים) ועם אוכלוסיות הסובלות מלקויות ובעיות שונות (פיגור, אוטיזם, ליקויי למידה,

בעיות התנהגות, בעיות רגשיות ובעיות נפשיות). מגוון זה אמנם מעיד על התועלת הרבה של השימוש ביצירה והבעה בטיפול ועל ההכרה המתפשטת והולכת בתרומה של אופנות טיפוליות זו בקרב אוכלוסיות שונות (Bush, 1997; Case & Dalley, 1990; Malchiodi, 2002), אולם הטיפול באוכלוסייה כה הטרוגנית, דורש מן המטפלים לפתח התערבויות ודרכי עבודה יצירתיות. הם צוברים ידע ייחודי רב, אך רובו נשאר סמוי ואינו נגיש להם או למטפלים אחרים. לפיכך, חשבנו שקיים צורך לסייע למטפלים להתבונן על עבודתם, לנתח את התערבויותיהם ולהמשיג את מהלך הטיפול, כדי להפוך את הידע המקצועי המצטבר מסמוי לגלוי (Schon, 1983) ולאפשר את הפצתו בקרב קבוצה גדולה של עמיתים.

הסיבה השלישית לפיתוח ההשתלמות נובעת מתפקידנו כמדריכות של מטפלים באמצעות הבעה ויצירה. אחת הדרכים המקובלות להתייעצות במקצועות בריאות הנפש היא הדרכה שוטפת על העבודה הטיפולית. דאלי (Dalley, 2007) מדגישה כי ההדרכה בטיפול באמצעות אמנות היא הכלי המרכזי בלימוד הפרקטיקה הטיפולית. היא תורמת רבות להכשרתם ולהתפתחותם של המטפלים, והיא המאפשרת את הלמידה האמתית של המקצוע. ירושלמי (2000) מוסיף כי מסגרת ההדרכה מאפשרת למודרכים להעלות מקרים שבהם נתקלו בקשיים, ותפקידו של המדריך לסייע להם במציאת פתרונות למצבים מורכבים, על ידי הבהרות, הסברים תאורטיים ודיון בדינמיקה של הקשר הטיפולי. ירושלמי (1991) גם מעלה את הצורך בטיפול העצמאות ותחושת היכולת של המודרכים. בעבודת ההדרכה השוטפת שלנו מצאנו כי מרבית המטפלים שואפים להשתמש במסגרת ההדרכה להעלאת קשיים, ולכן ניתן מקום מועט ללמידה ולהפצה של ידע שנרכש מחקר רטרוספקטיבי של טיפולים שהסתיימו בהצלחה. זאת, אף שבספרות המקצועית ההפך הוא הנכון: רוב המאמרים עוסקים במקרים שהצליחו, ואילו מאמרים מעטים מאוד מציגים טיפולים שהסתיימו בכישלון. לכן, רצינו לתת למטפלים במה לחקור את ההצלחה בטיפולים שלהם ולהציג את המהלכים שהביאו אליה.

במאמר זה נציג את המתודה "למידה מהצלחות" ואת תהליך היישום שלה בקרב קבוצת מטפלים באמצעות הבעה ויצירה, שהשתתפו בהשתלמות בנושא שהועברה על ידי המחברים; לאחר מכן, ננתח שני מקרים, על פי המתודה, ולבסוף, נציג את המסקנות שלנו מן התהליך ומן הממצאים.

המתודה: למידה מהצלחות

רוזנפלד (1997), הבא מתחום העבודה הסוציאלית, מצביע על חשיבותה של למידה מהצלחות בפיתוח התערבויות מוצלחות עבור אוכלוסיות בשולי החברה. הרציונל לגישה זו היה ההכרה באותם מקרים – ולו גם ספורים בלבד – שבהם, מצד אחד, אנשי המקצוע עזרו לאנשים החיים בהדרה, ובעיקר לאלה החיים בעוני קיצוני, להתחבר מחדש לחברה ולמערכות השירותים בה, ומצד שני, הם עזרו לחברה ולמערכות השירותים להתחבר מחדש לאנשים אלה. רוזנפלד מציין גם את העובדה

שבמקרים המעטים שבהם מתרחשת הצלחה, על פי רוב לא נוטים לנצל זאת כהזדמנות לעמוד על שורשיה וללמוד להשתמש בשיטתיות בגורמים שתרמו לה.

בשנים האחרונות, במסגרת תכנית משותפת של היחידה ללמידה מהצלחות במאירס-גיוינט-מכון ברוקדייל בשיתוף האגף העל-יסודי של משרד החינוך, פותחה מתודה ללמידה רטרופקטיבית מהצלחות. מתודה זו בנויה על תהליך המורכב מתשעה שלבים של תשאול האנשים שהיו מעורבים בעשייה מוצלחת, ניתוח התהליך והסקת מסקנות. המתודה ניתנת ללמידה ולהפעלה במגוון רחב של מסגרות ארגוניות (סייקס, 2006; סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006).

שלבי המתודה

שלב 1 – איתור הצלחה ה"ראויה ללמידה"

המנחה מבקש מהמשתתפים לתאר בקצרה הצלחות ולבחור אחת מהן לניתוח משותף. הקריטריונים להצלחה ה"ראויה ללמידה" הם תוצאות חיוביות שניתן ליחסן לפעילויות מקצועיות, כולל אלו שסייעו להתגבר על קשיים משמעותיים. צעד ראשון זה דורש לעתים קרובות להתגבר על בלבול ומבוכה ראשוניים, הנובעים מכך שבשיח המקובל ממעיטים למקד את תשומת הלב בהצלחות. תוך כדי כך, המנחה ממקד את תשומת הלב של הקבוצה בתחומי הצלחות אפשריים (בחיים האישיים, המקצועיים והחברתיים) ובתכונות המיוחסות להצלחה. לעתים עובר זמן-מה עד שחברי הקבוצה מצליחים לאתר הצלחות ומוכנים לחשוף אותן.

שלב 2 – תיאור תמציתי של ההצלחה, במונחים של "לפני" ו"אחרי"

המשתתפים מתבקשים לתאר בקצרה את המצב לפני העשייה ה"מוצלחת" ואחריה. הפקת תיאורים אלה והתמקדות בשינויים החיוביים במצב מעידות שפעולות שהובילו להצלחה אכן ננקטו. מתודת "למידה מהצלחות" דורשת להבחין בין תוצרי ההצלחה לבין הפעילויות שהביאו להצלחה. נדרש זמן להמחשת ההבחנה ביניהם, ולצורך זה רצוי להגדיר בחדות את ההבדל בין המצב שהיה קיים באותו תחום פעילות לפני העשייה המוצלחת, לבין המצב שאחריה. כמו כן בשלב זה רצוי להימנע, באופן מודע ומכוון, מניסיונות להסביר את השינוי או לתאר כיצד הוא התרחש.

שלב 3 – זיהוי התוצרים החיוביים של ההצלחות

בשלב זה הקבוצה מנסה לקבל תמונה ברורה ומלאה על אופי השינוי. האסטרטגיה כאן היא לעמוד על האינדיקטורים להצלחה, האובייקטיביים והסובייקטיביים, באמצעות בחינה מכוונת מנקודות הראות האישית, הבין-אישית, התפקודית והמערכתית. אם בשלב הקודם מסתפקים בהעלאת התוצרים הבולטים ביותר, עם המשך ההרהור והתהייה ניתן לרוב לגלות סדרה נוספת של תוצרים שהיו סמויים מהעין. העלאת ריבוי התוצרים הסמויים מגבירה את מודעותם של המשתתפים בלמידה לקיום תוצרים דומים בעבודתם ובעבודת עמיתיהם.

שלב 4 – זיהוי תוצרי לוואי שליליים ומחירי ההצלחה

בשלב זה הקבוצה מתבקשת לבחון הן את המחירים והן את תוצאות הלוואי השליליות שנבעו מהשגת השינוי שתואר בשלבים הקודמים. המחירים כוללים את כל התשומות שהושקעו על מנת להפיק את התוצרים החיוביים – משאבים כספיים, זמן ואנרגייה נפשית – וכן השקעות חלופיות, שלא הושקעו עקב הכיוון שנבחר. במסגרת תוצאות הלוואי השליליות, נכללים, לדוגמה, פגיעה באנשים שניזוקו מן התהליך או נותרו מאחור, ראקציה המאיימת על השינוי או על מחולליו, או פעולות שננקטו לשם השגת התוצאה המוצלחת, הנוגדות את ערכי המשתתפים.

רק לאחר שקילה מדוקדקת של תוצרים חיוביים ושליליים ושל עלויות לסוגיהן, ניתן לעמוד על איכותן של הצלחות העבר ועל התאמתן כבסיס ללמידה בעתיד. צעד זה מצמצם את הנטייה להגביל את הניתוח ואת הנטייה לאידאליזציה של ההצלחה. מי שהטיל ספק במידת ההצלחה או היה ביקורתי בנוגע אליה, מוזמן להשמיע את דברו כחלק מתהליך הלמידה. כך נמנעת הסכנה שהלמידה מהצלחות תהפוך לאמצעי להשגת "הרגשה טובה" או לקבלת פרס, תוך התעלמות מהמציאות המורכבת, או אפילו כאובה, לעתים.

שלב 5 – בחינת השאלה, האם אכנס מדובר בהצלחה המצדיקה המשך למידה

בשלב זה הקבוצה בוחנת שוב את ההגדרה הראשונית של הצלחה ה"ראויה ללמידה" (שלב 1) על בסיס הנתונים שהתקבלו משלבים 2–4. במקרה שחברי הקבוצה מטילים ספק בהצלחה, חיוני לעודד דיון פתוח, תוך בחינת עלויותיה ותועלותיה. אם לא ניתן להגיע להסכמה לאחר דיון סביר, עדיף לחפש הצלחה אחרת הראויה לדיון, ומשמעות הדבר היא חזרה לשלב 1.

שלב 6 – איתור ה"תחנות" ונקודות המפנה במסע

הקבוצה בוחנת את רכיבי התהליך שהובילו לתוצאות החיוביות. מאחר שתהליך זה כולל לעתים קרובות פעולות מורכבות רבות שנקטות במשך תקופה ממושכת, על המנחה לסייע לקבוצה להצביע על ה"תחנות", על ציוני הדרך שמהם ניתן לסקור את שלבי העשייה. מתוך "תחנות" אלה ניתן לזהות נקודות מפנה, שבהן העוסקים במלאכה התמודדו בהצלחה עם אתגרים. לולא הצלחתם הממשית באתגרים אלו, לא היו מגיעים לתוצרים החיוביים שהצביעו עליהם קודם. נקודות מפנה אלה גם חושפות לפעמים את יחסי הגומלין בין העשייה לבין השפעות הקשריות, כגון: שינויים בכוח אדם, השתלמויות, שינויים ארגוניים, התערבויות חיצוניות ואילוצים תקציביים או צמצומים.

שלב 7 – פירוט הפעילויות שהביאו להצלחה בנקודות המפנה

המנחה בוחר עם המשתתפים נקודות מפנה עיקריות כבסיס לזיהוי הפעילויות שנקטו מחוללי ההצלחה כדי לנווט את המסע לכיוון התוצרים הרצויים. לאחר

הבחירה, המנחה מסייע למי שהשתתפו בעשייה לשחזר את פרטי הפעילויות שהיו חיוניות להשגת ההצלחה, כך שהאחרים יוכלו ללמוד אותם מהם, ולשחזרם בעשייתם. על המנחים לאתגר את המשתתפים לחדור מבעד לשפה המקצועית, המניחה הבנה משותפת, אך למעשה מסתירה ואינה מתארת את הנעשה הלכה למעשה, על פרטיו, שהם העיקר.

שלב 8 – הפקת עקרונות פעולה ראשוניים הנגזרים מן הפעילות בשלב 7, נבסיס להפצה

המטרה של זיהוי עקרונות הפעולה היא להגיע להפשטת הפעילויות שתרמו להצלחה מסוימת, ולעצבן או לבטאן, כך שיהיה אפשר ליישמן במסגרות אחרות. המכשלה העיקרית בהפקת עקרונות פעולה היא שבניסיון להגיע להכללה מגיעים לפעמים לאמירות כלליות, אשר אינן מכוונות לפעולה. המפתח ליצירת עקרונות פעולה טובים הוא לנסחם ולעצבם, כך שמצד אחד יעוגנו בפעולות מיוחדות, כפי שפורט בסעיף הקודם, ומצד אחר יהיו כלליים דיים ויכללו לתאר ולהנחות את כיווני הפעולה של מי שנמצאים בנסיבות דומות, אך שונות.

שלב 9 – זיהוי סוגיות בלתי פתורות להמשך הלמידה

במהלך הלמידה, הקבוצה והמנחה מציינים סוגיות חשובות, אך לא חיוניות לשחזור אסטרטגיות הפעולה שאפשרו את ההצלחה. בסוגיות אלה דנים בשלבים מאוחרים יותר של עבודת הקבוצה, או בפורום הארגוני המתאים. זאת, משום שלעתים קרובות, בעת שהן עולות לדיון, הן עלולות להסיט את חקר ההצלחות מדרך המלך ולחבל בשחזור הפעילויות שתרמו להשגתן. דחיית הדיון בהן גם מבהירה כי ללמידת הקבוצה אין קו סיום קשיח. פתיחת הדלת להרהור ולתהייה שופכת אור על ההצלחה עצמה, אך היא גם פותחת סדרת דלתות ללמידה נוספת.

יישום שיטתי של תשעת השלבים עשוי לסייע בזיהוין של הצלחות בפועל ובהפיכת הידע הסמוי, החבוי במהלכיו של כל מקרה, לידע גלוי, שיכול לשמש בסיס המכוון לפעולה בהקשרים אחרים. מתודה זו מהווה דרך לפיתוח ידע מקצועי, במיוחד באותם תחומים שבהם יישום התאוריות הקיימות אינו מביא לתוצרים רצויים.

תהליך יישום המתודה "למידה מהצלחות"

במאמר זה אנו מציגים את הניסיון שלנו ביישום המתודה במסגרת השתלמות שנתית שערכנו עבור קבוצת מטפלים באמצעות הבעה ויצירה, המועסקים על ידי מתי"א (מרכז תמיכה יישובי אזורי, השייך למשרד החינוך) רחובות-נס ציונה ומתי"א במעג'ון, ומטפלים בילדים ובני נוער בגני ילדים ובבתי ספר, בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. בקבוצה השתתפו עשרים ושבעה מטפלים, המתמחים בטיפול באמנות, מוזיקה, תנועה, דרמה ופסיכודרמה, שאותם הדרכנו הדרכה שוטפת. התקיימו 14 מפגשים, סך הכול 56 שעות אקדמיות. מבנה ההשתלמות כלל סדנת פתיחה חווייתית לזיהוי הצלחות, דיון במורכבות מושג ההצלחה בטיפול, הצגת

המתודה "למידה מהצלחות", עבודה בקבוצות לניתוח מקרים, הצגת הממצאים במליאה ומשוב על התהליך כולו.

במתודה זו טמון פוטנציאל רב ללמידה. עם זאת, תהליך היישום שלה במסגרת ההשתלמות היה מורכב. ייתכן שמורכבות זו נובעת מן המפגש בין הזר והמוכר: בין מתודה, המתמקדת בחקר התוצאה (ההצלחה), לבין מהות הטיפול, השמה דגש על התהליך. הטיפול באמצעות הבעה ויצירה מתבסס במידה רבה על השפה הלא מילולית, האינטואיטיבית, הספונטנית והייחודית. לעומת זאת, חקר ההצלחה מתבסס על ניתוח קוגניטיבי, שיטתי ומילולי. ההבדל בין שתי השפות נראה מהותי, והשילוב ביניהן נתפס לעתים כבלתי אפשרי. אולם מצאנו אתגר בבחינה קוגניטיבית, בשלבים מובנים, כדי לחפש אחר בהירות, חוקיות והסבר להצלחה. באופן זה עיבדנו את התהליכים האינטואיטיביים לידע ברור, מובן ויישומי. ראינו שיש הכרח בגילוי גמישות, מוטיבציה וסקרנות, על מנת לערוך שינויים בדרכי החשיבה הרגילות של המטפלים.

הדיון במושג ההצלחה בטיפול עורר בקרב המשתתפים קושי, הימנעות ואף התנגדות. כאשר ניתן מקום להעלאת רגשות מעורבים, מחשבות ספקניות ואמביוולנטיות, חלה נקודת מפנה בהשתלמות. המטפלים נפתחו והעלו תחושות של בלבול, מבוכה וספק; זאת אולי בשל הרתיעה מן החשיפה שבהצלחה או מן היהירות שיוחסה לה. חלקם הביעו חשש מביקורת, שמא חברי הקבוצה לא יכירו באותה הצלחה. נוסף על כך, נחשף גם פחד מן המחויבות להמשיך ולהצליח. תיאוריהם כללו ביטויים, כגון: "קושי בפרגון לעצמי", "מקום שאפשר ליפול ממנו" ו"פחד שהבלון יתפוצץ".

המקום שניתן לעיבוד "איוס ההצלחה" אפשר גם להגיע לתחושות של גאווה, שמחה, תקווה וסיפוק מן היכולת המקצועית. הביטויים היו בהתאם: "הוקרת תודה על שאני נראה", "כוח להמשיך הלאה". במהלך ההשתלמות גילו המטפלים בעצמם תכונות אישיות ויכולות מגוונות המאפשרות להצליח, כגון: אמון עצמי, אמון בדרך, יזמה, יצירתיות, העזה ("יציאה מהמסגרת"), מוטיבציה ("רצון להתקדם"), נחישות ("דבקות במטרה"), יכולת התארגנות, יכולת העמקה, יכולת להתגבר על מגבלות ואף יכולת להתחשב בזולת.

הדיון בתחושות הדיאלקטיות שהתקיימו זו לצד זו היה הכרחי כדי לסייע למטפלים להשתמש במתודה ככלי לחקר הטיפולים שלהם. עיבוד הנושא החל ברמה האישית, שבה התעמקנו בהצלחות בחיים האישיים, בתכונות אישיות המעודדות הצלחה ובהתבוננות בדמויות קרובות שהצליחו. המשכו היה בחקירת מושג ההצלחה בטיפול: על פי אילו פרמטרים נגדיר את ההצלחה וכיצד נעריך אותה? הספרות המקצועית מגדירה הצלחה בטיפול בדרכים שונות, הקשורות לסוג הטיפול, למשך זמן הטיפול, לאפיוני האוכלוסייה המטופלת, לבעיה המרכזית שבמוקד הטיפול ולגישתו של המטפל (Drozd & Goldfried, 1996; Hanna & Puhakka, 1991; Najavits & Strupp, 1994). במסגרת השתלמות זו, ראינו חשיבות ביצירת הגדרה

המותאמת לקבוצה. בסופו של הדיון, הגענו להסכמה משותפת כי נגדיר "הצלחה" בטיפול כביטוי של "שינויים חיוביים שנצפו בהתנהגות המטופלים, בהתאם למטרות שהוצבו, בתוך חדר הטיפול ומחוצה לו".

לאחר הצגת המתודה "למידה מהצלחות", המטפלים בחרו בטיפול שעל פי שיקול דעתם, הסתיים בהצלחה. חקר המקרים נעשה על פי תשעת השלבים של המתודה, במסגרת קבוצות קטנות. עם בחירת המקרים, המטפלים תיארו את המצב לפני ההצלחה ואחריה והמשיכו בתיאור התוצרים החיוביים, השליליים ומחיריהם. העמקה הייתה נחוצה בזיהוי נקודות המפנה ובפירוט הפעילויות שנעשו בנקודות אלו. בתהליך זה ניסינו לגלות עקרונות פעולה מרכזיים ולהעלות סוגיות בלתי פתורות. המקרים שנבחרו מציגים שינויים חיוביים שהתרחשו בתוך חדר הטיפול ומחוצה לו. לצורך למידה, התמקדנו בסוגיות מרכזיות, וייתכן שבפועל היו גורמים נוספים שהשפיעו על מהלך הטיפול.

בהתבוננות על מכלול המקרים שהובאו על ידי המשתתפים, מצאנו שסיפורי ההצלחה שלהם התייחסו לטיפול במגוון רחב של אוכלוסיות. עם זאת, תיאור ההצלחה בא לידי ביטוי רב יותר בעבודה עם מטופלים פסיכים ומופנמים, ופחות בעבודה טיפולית עם ילדים תוקפנים ומוחצנים. נתון זה מעלה שאלות בדבר הצלחה עם ילדים תוקפנים, אך אין זה המקום לבדוק את הדבר. במונחים של המתודה, סוגיה זו נשארה בלתי פתורה.

דוגמאות

בחרנו בשתי דוגמאות מתוך מגוון המקרים שהציגו המטפלים במסגרת ההשתלמות, כדי להציג את יישום המתודה. לצורך הקריאה השוטפת, לא נציג את כל תשעת השלבים, אלא נדגיש את התובנות המרכזיות שגילינו בזכות השימוש במתודה. פרטים מזהים על המטפלים והמטופלים שונו על מנת לשמור על אנונימיות מרבית.

מקרה 1: אילחות בדרנית (סלקטיבית)

מקרה זה הוצג בקבוצה על ידי מטפלת באמנות, בעלת ניסיון של כארבע שנים, שעבדה בבית ספר יסודי רגיל, המשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים.

גלית, נערה בת 12, היא הצעירה במשפחה בת שלושה ילדים. היא נולדה לאחר מותו של אחיה מסרטן. גלית אובחנה באילמות בדרנית, ולא דיברה כלל עם בני משפחתה, פרט לאמה, או עם בני גילה. היא הייתה מבודדת חברתית, ישבה בחוסר מעש בשעות אחר הצהריים ופחדה לצאת מן הבית לבד. בכיתה לא שיתפה פעולה וגילתה קשיים בתפקוד הלימודי, קשיים שלא ניתנו להערכה עקב שתיקתה.

התנהגותה של גלית בחדר הטיפול באמנות הייתה סגורה ומכונסת. הקשר הטיפולי התאפיין בשתיקה, מועקה וקיפאון. הבעתה בחומרי אמנות הייתה מצומצמת,

סטראוטיפית וחזרתית. בתצפית מקרית שערכה המטפלת, מחוץ לחדר הטיפול, התפלאה לראות את גלית מתנועעת בשיעור ספורט בחופשיות. המידע שנגלה בתצפית זו גרם למטפלת ליזום התערבות ששילבה תנועה וחומרי אמנות, כגון: קליעה למטרה בחצים העשויים ממנקי מקטרות, כדורי צמר וצבעי גואש. בעקבות משחק הציור התנועתי, גלית לקחה את ה"חץ" שנעשה ממנקי מקטרות והשתמשה בו כמכחול לציור. התערבות זו אפשרה לגלית בפעם הראשונה להיות משוחררת, לעבוד בתנועה ובמרחבים גדולים ולעסוק בחומרים נזילים. המטפלת, שראתה את השינוי בהתנהגותה של גלית, המשיכה להרחיב את מגוון ההתנסויות בחדר, והציעה לגלית לשחק עמה משחק מסירות בכדור חמר טבול בצבעי גואש, על גבי גיליון גדול. גם משחק זה היווה לגלית זרז להמשך עבודה יצירתית רבת-הבעה והרחיב את האפשרות להשתחרר, ליהנות ולהתנסות במגע עם חומרים חדשים. קולות של צחוק החלו להישמע במשחקים דומים. קולות אלה בישרו את התחלת הדיבור של גלית בחדר. התערבות זו והשפעתה על גלית עודדו את המטפלת ליזום התערבות נוספת, באמצעות פגישה עם האם. בפגישה זו ניתן היה לשוחח על "הסוד", שלא הוזכר בפגישות קודמות, על האח שנפטר לפני לידתה של גלית. שיחותיה של המטפלת עם האם על אופן ההתמודדות המשפחה עם האבל והשפעתו על גלית אפשרו למטפלת ליזום שיחה עם גלית על מות אחיה. גלית, שכבר חשה אמון ופתיחות, נענתה ליזמת המטפלת והחלה לשתף ברגשותיה ומחשבותיה על האבל, הן מילולית והן בדרך יצירתית, באמצעות ציור האח שנפטר. לאחר רצף התערבויות זה, גלית החלה לדבר גם מחוץ לחדר הטיפול. היא החלה להשתף בפעילויות בכיתה ובהפסקות. השיפור שחל בה ניכר בתפקודה ההתנהגותי, הלימודי והחברתי.

ניתוח המקרה מדגיש את נקודות המפנה שחלו בהתנהגות המטופלת במהלך הטיפול. נקודות מפנה אלו מקורן בהתערבויות הדרגתיות, שהתרחשו כדיאלוג רצוף בין המתרחש בתוך חדר הטיפול ובין המתרחש מחוצה לו. המפנה חל לאחר שהמטפלת התבוננה באופן מקרי בשיעור ספורט, ושמה לב לחופש התנועה של גלית. הדבר הוביל להתערבות לא מילולית, אמנותית-תנועתית, בתוך חדר הטיפול. היענותה של גלית עודדה את המטפלת לשוחח עם אמה על האבל ולעבד אותו גם עמה. ניתן להבחין, שרצף התערבויות זה נערך על ידי המטפלת בהדרגה והיה רגיש לקצב של המטופלת. התערבות אקטיבית זו, התבססה על היענות המטופלת לשינויים, תחילה באמנות ולאחר מכן במילים, בטיפול ומחוצה לו.

בתחילה, כלל לא היה ברור למטפלת מה הביא להתפתחויות החיוביות אצל גלית. תהליך החקר, במסגרת ההשתלמות, מיקד את המטפלת בנקודות המפנה, ובמיוחד אפשר לזהות את חשיבותן ועצמתן של ההתערבויות שנערכו. אמנם אין אפשרות להוכיח למעלה מכל ספק שהתערבויות אלה בלבד הן שהביאו לשינוי, ובוודאי לא ניתן לשלול מרכיבים נוספים. עם זאת, הגילוי הפתיע וריגש את המטפלת ועורר דיון ער בקבוצה. נראה שנוצרה תובנה חשובה על אודות מקורות השינוי האפשריים בטיפול ודרכים יעילות לסייע לילדים מופנמים. הבנת ההשפעה של

ההתערבויות האינטואיטיביות אפשרה למטפלים בקבוצה להיזכר בהתערבויות דומות שהם יזמו בעבר, ואף לתכנן וליישם התערבויות המתבססות על עקרונות אלו, בקרב ילדים אחרים הנמצאים בטיפולם.

מקרה 2: דחייה במשפחה

מקרה זה הוצג בקבוצה על ידי מטפלת באמנות, בעלת ניסיון של כחמש שנים, שעבדה בבית ספר יסודי ובו אוכלוסייה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות.

עמית, בן 10, בן אמצעי בין שתי בנות, אובחן כסובל מהפרעת קשב וריכוז (ADHD). הוריו התקשו להתמודד עם התנהגותו, תיארו אותו כ"מפר את האיזון המשפחתי" ואף דיברו בגלוי על חוסר מוטיבציה מצדם לקבל אותו כבנם. עמית חווה דחייה חזקה במשפחה, והיא הקרינה על תפקודו הכולל, הלימודי והחברתי, וגרמה להתנהגויות לא מותאמות לגילו.

עמית ישב בחדר הטיפול מכונס בתוך עצמו, ראשו מורכן, נמנע מקשר עין, ונראה לדברי המטפלת, "כציפור פצועה". הוא סירב לשתף פעולה ולגעת בחומרי אמנות. הקשר הטיפולי אופיין בשתיקה רבה ובעצב כבד. במהלך הטיפול, ניסתה המטפלת ליזום פעילויות באמצעות אמנות, אך עמית התנגד כמעט לכל התערבות, חשש מן הקשר ומן החשיפה, ובמקרים המעטים שיצר, השתמש בחומרים בצורה דלה.

תחושת התקיעות שיתקה את המטפלת וערפלה את חושיה עד כדי צורך חזק להירדם. מצב קיצוני זה הוביל אותה להתבוננות פנימית ולאיתור חוויות דחיה מילדותה. עם הבנת הקשר בין עולמה הפנימי לעולמו של המטופל, ומתוך תחושת האשמה והבושה על הירדמותה, היא התנצלה בפני המטופל על "שאינה טובה מספיק עבורו". מחווה זו הובילה לקשר עין בין המטפלת לעמית בתדירות רבה יותר. המטפלת, אינטואיטיבית, חשה רצון לבטא כלפי עמית מחווה אישית והחליטה לצייר עבורו. התערבות זו, שהייתה יוצאת דופן עבור המטפלת, אופיינה באקטיביות רבה ובחשיפה אותנטית של המטפלת בפני המטופל. הציור, לדבריה, היה "לא מוצלח", נתן ביטוי לחוסר הכישרון שלה והעלה את המודעות שלה לתחושות של כישלון וחוסר אונים. ההזדהות ההדדית עם חוויית הכישלון סייעה לעמית לחוש קרבה אל המטפלת ולהסכים לצייר יחד עמה. הציור המשותף פתח לעמית צוהר לתחילת תהליך של מתן אמון במטפלת, העשיר אותו בחוויות חיוביות וסייע בהתמודדות עם חוויית הדחייה. במהלך השנה חל שיפור במצבו של עמית בבית הספר – בתפקודו הלימודי, בהפחתת ההתנהגויות הבלתי מותאמות לגילו ובשיפור מעמדו החברתי.

השימוש השיטתי וההדרגתי במתודה במסגרת הקבוצה היה חשוב על מנת לגלות את נקודת המפנה ואת דרכי הפעולה שהביאו לכך. ניתוח המקרה הראה כי ההירדמות בטיפול היוותה נקודת מפנה ראשונה, מאחר שהיא סייעה למטפלת לגעת בחוויות

דחייה אישיות כמנוף להבנת עולמו הפנימי של המטופל. היעדרותו הרגשית של המטופל, התנגדותו למפגש עם המטפלת והמנגנונים הנפשיים של המטפלת הובילו כנראה להירדמות. מצבים אלה תוארו על ידי אשל (2000) כשילוב של ההשלכות שמתרחשות בחדר הטיפול, כתגובות לא מודעות לטיפול מתסכל במטופל שהוא במובן מסוים בלתי נוכח.

התערבות זו נבעה מהתבוננות פנימית של המטפלת, והיא עלתה למודעותה כתוצאה מן הניתוח השיטתי שנעשה בקבוצה. בהמשך התגלתה נקודת מפנה נוספת – הציור שציירה עבור המטופל. נראה שהתהליך האישי שעברה המטפלת במגע עם התכנים שהעלה המטופל סייע לה להתגבר על ההתנגדות והדחייה שיצר סביבו, וליזום מהלכים של התקרבות. ניתן להתרשם שהיא נתנה לו תחושה שאינה מוותרת עליו, למרות הקשיים שהציב בפניה, וניסתה להתקרב אליו במגוון דרכים. מפגש אנושי כזה, שהיו בו חלקים מודעים ולא מודעים מעולמותיהם הרגשיים של המטופל והמטפלת, תוארו אצל פרו (Ferro, 1999). הוא ראה בכל מפגש טיפולי התרחשות שקשורה למטפל ולמטופל, התרחשות שיש בה משקל להגנות המטפל, להשלכותיו וליכולתו להכיל את החומר המושלך אליו מן המטופל ולעשות לו טרנספורמציה. צמיחה מתרחשת בטיפול כאשר השניים, גם המטפל וגם המטופל, נמצאים במצב של קבלה.

תהליך החשיפה של המטפלת, שהיה כרוך באומץ רב מצדה, חולל נקודת מפנה נוספת במסגרת ההשתלמות. לא זו בלבד שתרומתו הייתה רבה ליצירת תחושת אינטימיות וקרבה בקבוצה, אלא הוא סייע לנו ולמשתתפים לגלות את השימוש המגוון שניתן לעשות במתודה, לצורך הבנת הקשר בין עיבוד התכנים האישיים של המטפלים לבין התערבויות משמעותיות בטיפול.

דיון ומסקנות

על פי המשובים שקיבלנו מן המטפלים, ולהתרשמותנו, תרומת המתודה "למידה מהצלחות" לחקר של הצלחה בטיפולים באמצעות הבעה ויצירה הייתה משמעותית. תרומה זו באה לידי ביטוי בשני מישורים מרכזיים: התובנות שהניב התהליך בנוגע לדרכים לקידום הצלחה בטיפול והשפעת התהליך על המטפלים.

דרכים לקדם הצלחה בטיפול

תהליך הלמידה אפשר להעמיק ולהבין את רצף העשייה המשמעותית שהתרחשה בשטח והביאה לשינויים חיוביים בקרב המטופלים. מתוך הניתוח של 27 המקרים שהביאו המטפלים, מצאנו, כי המתודה הייתה יעילה במיוחד בגילוי הקשרים בין נקודות מפנה, התערבויות טיפוליות ושיפור במצב המטופלים. ממצא מעניין הוא, שרוב המקרים שהמטפלים בחרו להציגם כהצלחות טיפוליות, התפתחו מתוך מצבי תקיעות בטיפול וקשיים בתהליך הטיפולי. נראה שתהליך הלמידה מהצלחות סייע למטפלים לזהות ולהמשיג התערבויות שהם יצרו על מנת להיחלץ ממצבי תקיעות

בטיפול. עומר (1996) מתייחס לכך ומתאר את הספקות באשר לכושר המקצועי, את הסבל ואת הזעם שמעוררים טיפולים המצויים במבוי סתום. לדעתו טיפול המדשדש זמן רב עלול להביא נזק ומצריך לעתים התערבות שונה. נראה שהעמידה בפני מבוי סתום בטיפול אֶתגרה את המטפלים למצוא התערבויות יצירתיות, ואלה שימשו כמנוף ליצירת שינוי.

לדעתנו, אין זה מקרי שמקרים אלה נבחרו כדי להציג את ההצלחה בטיפול. ניתוח המקרים הללו על פי המתודה האיר את הדרך שבה נחלצו המטפלים ממצבים אלה. היו אלה התערבויות המאופיינות בגישה אקטיבית של המטפל. במקרים אלה, המטפלים לא השלימו עם הקצב של המטופל, אלא לקחו אחריות ונקטו יזמה ישירה, שהביאה ליציאה מן המבוי הסתום. תהליכים אלה, שהתרחשו ברובם ספונטנית, נחשפו והומשגו באמצעות התהליך המובנה של הלמידה מהצלחות.

נוסף על כך, מצאנו כי התערבויות אלה שהמטפלים יזמו, היו ברובן ייחודיות ויוצאות דופן ביחס לסגנון העבודה של אותם משתתפים. פרולי-אוידיאה (Frawley-O'Dea, 1998) מתייחסת להתערבויות מסוג זה ומציינת שבטיפול במקרים קשים, מטפלים רבים וידועים עושים מעשים שממעטים לכתוב עליהם. לטענתה, הסיבה מקורה בכך שהתערבויות אלה חורגות מהמסגרת (setting) הטיפולית הקבועה. הבמה שניתנה לחקר התערבויות אלה, האירה את הקשר בין התערבויות שהיו לא שגרתיות עבור אותם מטפלים, לבין הצלחה בטיפול. מגיולה-מלור (Mijolla-Mellor, 1999), פסיכואנליטיקאית, מתבוננת על תהליכי החשיבה היצירתיים של המטפל בטיפול ועל האופן שבו הם נטווים. האינטראקציה הדינמית בין הלא מודע של המטופל והמטפל היא זו, שלטענתה, מאפשרת את השינוי בטיפול.

לבסוף, יש לציין, שבמקרים שחקרנו, המטפלים גילו רגישות והיו קשובים לאופן ההיענות של המטופלים להתערבויות השונות. הם שמו לב הן לתגובות מילוליות והן לאלו הלא מילוליות, ויצרו בכך תהליך של היזון חוזר. התערבויות שזכו להיענות חיובית חוזקו והורחבו, ובאופן זה שינוי קטן הפך בהדרגה לשינוי משמעותי יותר.

השפעת התהליך על המטפלים

נראה לנו שההשתלמות סייעה למטפלים להתגבר על הקושי ועל ההתנגדות לעסוק במושג ההצלחה בטיפול, ובעקבות כך, להתבונן על עבודתם במושגים של הצלחה, לבחון את התפקיד שלהם מתוך מכוונות הצלחה ולזקוף לזכותם את התוצאה החיובית. תהליכים אלה חשובים במיוחד על רקע עבודת המטפלים, שמעצם טיבה מאופיינת בבדידות מקצועית. במהלך ההשתלמות, המטפלים הציגו בפני הקבוצה את ממצאיהם על התערבויות שהניבו הצלחות, מתוך מטרה לחלוק עם הקבוצה את הידע שנצבר אצל כל אחד מהם. ניתן לדמות את החשיפה להצלחות של מטפלים אחרים בקבוצה לעבודת פסיפס, שבה התמונה המלאה נוצרת מגילוי וצירוף של פרטים קטנים.

בד בבד עם תהליך הלמידה, נוכחנו בתהליך ההעצמה שחווי המטפלים. הם הצליחו לזהות בעצמם תכונות אישיות שאותן ייחסו להצלחות הטיפוליות, כגון: יזמה, העזה, יכולת לצאת מן המסגרת, מוטיבציה, נחישות, יכולת התארגנות, יכולת להתגבר על מגבלות, יצירתיות, אמון בעצמם ובדרכם, יכולת העמקה והתחשבות בזולת.

לסיכום, מאמר זה הציג שימוש במתודה "למידה מהצלחות" לחקר טיפולים באמצעות הבעה ויצירה, במסגרת השתלמות שנעשתה עם מטפלים בהבעה ויצירה העובדים במערכת החינוך. הדגמנו כיצד ניתן להעשיר באמצעות כלי זה את הידע הקיים על דרכי עבודה יעילות בטיפולים וכן לעודד אנשי מקצוע לזהות, לחקור ולהפיץ את המהלכים שהביאו להצלחותיהם. עם זאת, אנו רואים בלמידה מהצלחות תהליך מפרה ומשלים של ההתפתחות המקצועית הנובעת מעבודת הדרכה שיטתית מתמשכת.

מקורות

- אור, א' ואמיר, ד' (עורכות) (2005). **בשפה אחרת: תרפיה באמנויות – סיפורי טיפול**. בן שמן: מודן.
- אשל, ע' (2000). של מי השינה הזאת לעזאזל או חקירה באפילה. **שיחות, יד(3)**, 174–187.
- בניסטר, א' (2006). **טיפולים יצירתיים עם ילדים שעברו טראומה: עקרונות המודל המשקם**. קריית ביאליק: אח.
- דאלי, ט' (1995). אמנות כתרפיה: מספר פרספקטיבות חדשות. בתוך: ט' דאלי, ק' קייס, ג' שבריאן, ש' וויר, ד' האלידיי, פ' האלודי ואלר (עורכות), **תרפיה באמנות – התפתחויות חדשות – תיאוריה ומעשה** (עמ' 5–44). קריית ביאליק: אח.
- דאלי, ט', ריפקינד, ג' וטרי, ק' (1998). **שלושה קולות על תרפיה באמנות: ציור, מטופל, תרפיסטית**. קריית ביאליק: אח.
- חזות, ת' (1998). טיפול באמצעות אמנויות בישראל לקראת שנת 2000: דיוקן של מקצוע. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 13**, 7–16.
- ירושלמי, ח' (1991). על הצורך להיות לבד בהדרכה. **שיחות, ה(2)**, 120.
- ירושלמי, ח' (2000). על תפקידי קבוצת ההדרכה על הדרכה. **שיחות, יד(3)**, 210.
- סטיין-סאפרן, ד' (2004). **תרפיה באמנות והפרעת חוסר קשב/היפראקטיביות: גישות אבחוניות וטיפוליות**. קריית ביאליק: אח.
- סייקס, י' (2006). מערכות לומדות להצלחה: מתודה להפיכת ידע סמוי לידע גלוי. **משאבי אנוש, 218**, 26–34.
- סייקס, י', רוזנפלד, י' מ' ווייס, צ' (2006). **למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית תוכנית פיילוט 2002–2005: למידה מהצלחות העבר – המתודה הרטרופקטיבית**. ירושלים: מאירס-גיוינט-מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.
- עומר, ח' (1996). **מבוי סתום, יחסים טיפוליים במלכוד**. תל אביב: מודן.

- רוזנפלד, יי מי (1997). לימוד מהצלחות: כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה?
חברה ורווחה, 4(1), 361–377.
- ריילי, שי (2008). **תרפיה באמנות עם מתבגרים**. קרית ביאליק: אח.
- Bush, J. (1997). *The handbook of school art therapy: Introducing art therapy into a school system*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Case, C., & Dalley, T. (1990). *Working with children in art therapy*. London: Tavistoc/Routledge.
- Dalley, T. (2007). Piecing together the jigsaw puzzle: Thinking about the clinical supervision of art therapists working with children and young people. In J. Schaverien & C. Case, (Eds.) *Supervision of art psychotherapy: A theoretical and practical handbook* (pp. 64–79). Hove, UK: Routledge.
- Drozd, J. F., & Goldfried, M. R. (1996). A critical evaluation of the state-of-the-art in psychotherapy outcome research. *Psychotherapy*, 33, 171–180.
- Ferro A. (1999). *The bi-personal field*. Hove, UK: Routledge.
- Frawley-O’Dea, M. G. (1998). What’s an analyst to do: Shibboleths and “actual acts” in the treatment setting. *Contemporary Psychoanalysis*, 34, 615–633.
- Hanna, F. J., & Puhakka, K. (1991). When psychotherapy works, pinpointing an element of change. *Psychotherapy*, 28, 598–607.
- Hogen, S. (2001). *Healing arts: The history of art therapy*. London: Jessica Kingsley.
- Kaplan, F.F. (2001). Areas of inquiry for art therapy research. *Art Therapy*, 18, 142–147.
- Najavits, L. M., & Strupp, H. H. (1994). Differences in effectiveness of psychodynamic therapists: A process-outcome study. *Psychotherapy*, 31, 114–123.
- Malchiodi, C. A. (2002). *Handbook of art therapy*. New York: The Guilford Press.
- Mijolla-Mellor, de, S. (1999). The pleasure of thought during the session. *International Forum of Psychoanalysis*, 8, 189–195.
- Reynolds, M. W., Nabors, L., & Quinlan, A. (2000). The effectiveness of art therapy: Does it work? *Art Therapy*, 17, 207–213.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Waller, D. (2006). Art therapy for children: How it leads to change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11, 271–282.