ما هو "منظور" وما هو "غير منظور"
العلاج بالفن في مدرسة شاملة للبنات

إعداد

أ.د/ مصطفي محمد عبد العزيز

أستاذ علم النفس، ومادة تحليل التعبير الفنى لفنون الأطفال والبالغين (المتفرغ)

كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

ما هو "منظور" وما هو "غير منظور"
العلاج بالفن في مدرسة شاملة للبنات

مصطفي محمد عبد العزيز

تخصص علم النفس، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

البريد الالكتروني: drmostafama@hotmail.com

مستخلص:

مع تقدير أهمية الحضور العلاجي داخل المدرسة، زاد الوعي بأهمية الصحة العقلية وارتباطها بعملية التعلم وأصبح ذلك مفهوماً له وجود أساسي بين مجموعة المدرسين وبقية العاملين في المدرسة. ومثل هذا الفهم يمثل أرضية أساسية في بلاد ينتاب أهلها الوساوس حول نتائج امتحانات أولادها وبناتها. فيقول James (2006 : 20) أن الأساسيات الدائمة هي الأمان والابتكارية والشعور بالراحة والمتعة وليس هناك مكان للخوف والآلية الجامدة. إن الطلاب الذين يُحولون إلى العلاج بالفن يأتون من عرقيات ثقافية مختلفة، آسيوية وأفريقية وغربية وعربية وعرقيات كثيرة أخرى. تتذكر الباحثة أن أول كلمات سمعتها من طفلة خليطة العرقية، حيث قالت: "أنا وحيدة من نوعي، فأنا لا أعرف أي شخص مثلي، فأبي من دولة جامايكا وأمي قبرصية من الشطر اليوناني في دولة قبرص. إن الوضع العام على ما يبدو لا يعطي إلا اهتماماً بسيطاً جداً يكاد لا يُذكر للتاريخ العرقي والثقافي في العلاج للطلاب داخل المدارس، إنما الأمر يقتصر فقط على "هنا والآن" في المدرسة، لكن هذه نظرة قصيرة المدى وضيقة. الباحث Schaverien (1998)، من خلال جماعات العلاج النفسي بالفن، يصف كيف أن الذاكرة لـ"اللاشعور الجمعي" تستمر في نقل الأزمة والحزن عبر الأجيال. وهكذا يكون الأمر مع عدد كبير من الطالبات، لكن كل طالبة لها قصتها الخاصة لتحكيها، وأن إمكانيات العلاج بالفن كثيراً ما تعطيهن الوقت والمساحة التي تحكي فيها قصتها. تحكي الباحثة Estelle (1990 : 112) أن العملية الابتكارية تتحدد بواسطة "مزيج مُركب" من المعاني، بمواجهة الفرد لذاته ولعالمه. ففي إصرارها التكاملي وتركيبيتها في الالتزام والمشاركة، فإن الابتكارية تعني النقيض بالنسبة للجفاء والإنكار، ومن ذلك فإنها تُعرف على أنها الإناء الكامن الذي بواسطته نحاول إحداث تغير ما. لقد أصبح العلاج بالفن الآن أحد جوانب العمل الأساسية في المدرسة حتى مرحلة المراهقة. وترجع هويته الإيجابية هذه إلى معاونته المستمرة من جانب المدرسين وكافة القائمين على العمل في المدرسة، والذين بدون مجهوداتهم لما بقي العلاج بالفن في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: المنظور وغير المنظور، العلاج بالفن.

Seen and unseen: art therapy in a girls' comprehensive school

Mostafa Mohamed Abdel Aziz
Psychology, Artistic Expression Analysis for Children and Adult Arts, Faculty of Art Education - Helwan University.
Email: drmostafama@hotmail.com

Abstract

Seen and unseen: art therapy in a girls' comprehensive school Having an acknowledged therapeutic presence within a school raises staff awareness as to the importance of mental health in relation to learning; such an understanding is essential in a nation presently obsessed with examination results: '. . . the lasting foundations of high achievement are security, joyousness and creativity, not fear and robotics' (James 2006: 20). Students are referred for art therapy from across the many ethnic groupings. I see few students from the Asian communities while there is always a steady stream of Afro-Caribbean and white girls. I remember the first words from a 12-year-old mixed-race student, an only child: 'I don't know anybody else like me. My father is Jamaican and my mother Greek Cypriot.'It would be tempting to pay little heed to the historical past of oppressed racial and cultural groups and to deal only with the here and now in school, but this would be short-sighted. Schaverien (1998), through art psychotherapy groups, describes how powerfully the memory of the collective unconscious continues to transmit trauma and grief through the generations. This is so in the experience of a number of our students. But each girl has her own story to tell, and the provision of art therapy gives them the time and space in which to tell it. Whereas the abiding sense of personal incapacity that characterizes alienation is defined by 'discrepancy,' the creative process is determined by 'synthesis,' by encounter with oneself and with one's world. In its synthetic, integrative insistence on commitment and engagement, creativity stands in contrast to alienation, and therefore is recognized as a potent container with which to work change. (Estelle 1990:112) Art therapy has now been part of the school for 14 years; it has reached mid-adolescence. Its positive identity is due to the ongoing support of the headteacher and the senior management team, without whom, like some of the students, it would be difficult to survive.

Keywords: Seen and unseen, art therapy.

مقدمة :

يركز هذا البحث على ما تقدمه الباحثة Carol Welsby من خدمة علاج بالفن كجزء من نظام رعاية في إحدى المدارس الثانوية متعددة الأعراف الجنسية للبنات. هذه الباحثة كمعالجة بالفن تملك روابط قوية بعلم النفس التعليمي وخدمات الصحة العقلية لكن ممارستها المرتبطة بالمدارس تُبقي على العمل في خدمة "المنضدة الأولى Tier 1" والتي تمنع مدلولات أخرى إلى خدمات المناضد 3 و 4. في هذا البحث كما تظهر عملية العلاج بالفن بشكل جميل، عملية كاشفة، تسمح للصور أن تتحدث إلى القارئ وغير مرتبطة بمناقشة نظرية. فالتفاصيل الدقيقة للعمل العلاجي تُقدم بشكل أساسي من خلال الصور :

أولاً: مع فتاة تبلغ من العمر 14 سنة والتي كان أبوها يعاني مرض خطير وتوفى في أثناء الدورة العلاجية. إن العلاقة العلاجية واستخدام الصور يلقيان الضوء على أهمية العمل من خلال حزنها على والدها ومرور عام على وفاته.

ثانياً: مع فتاة أخرى أيضاً تبلغ من العمر 14 سنة، رافضة للمدرسة تشعر بالعزلة والوحدة وأنها غير منظورة. وديناميكيات العرض هنا ذات نمط تكاملي. لفترة من الوقت أصبحت جلسة العلاج بالفن هي الجانب الوحيد في الحياة المدرسية الذي فيه أمان كافي وتتحمل حضوره مثل هذه الفتاة الصغيرة.

الباحثة Carol Welsby كانت مُدرسة للفنون لسنوات طويلة في مرحلة التعليم الثانوي، عملت مع الطلاب داخل وخارج نطاق المدرسة، الخبرة التي اكتسبتها داخل الفصول الدراسية أدت بها إلى التدريب العلمي في العلاج بالفن لممارسته ومنذ تأهيلها عام 1992 استطاعت تطوير وتأسيس نموذج للعلاج بالفن للمراهقين ذوي الحاجة في المدارس، كما أنها أيضاً تتعاون مع مهن أخرى ذات علاقة للعمل من أجل تحسين وتوفير خدمات جيدة في الصحة العقلية لكل المراهقين، وحتى الوقت الحالي هي مندوبة للجمعية البريطانية للعلاج بالفن في مجلس العقول الصغيرة.

تمهيد :

في بداية فترة التسعينيات كما ذكرت الباحثة Carol Welsby أصبح للعلاج بالفن مدخلاً هادئاً في مدارس البنات المتكاملة المحلية. وهذه كانت بداية تعليمية بسيطة، وفي السنوات اللاحقة أمام خلفية التغير المستمر في مجال التعليم، أصبح للعلاج بالفن وجوداً قوياً وناضجاً ونال إعجاب معظم الطلاب. والعلاج بالفن يُنظر إليه الآن على أنه جزء له قيمته في نظام الرعاية وله جذوره في المجتمع المدرسي. عدد قليل من المدارس الحكومية الرئيسية يعمل لديها معالج أو معالجة مؤهلة مهنياً للتخفيف من طول مدة الانتظار للتحويل إلى مراكز خدمات رعاية الطفل والأسرة والموجودة في المناطق المحلية.

المدرسة: المدارس مثل المجتمع يشمل كل أعضاؤه، لكن المدرسة التي نتحدث عنها في هذه الورقة البحثية تضم البنات فقط. وهناك عدد قليل من المدارس وحيدة الجنس (كما ذكرت الباحثة) باقية في مجتمعنا إلى الآن والتي عليها طلب كبير جداً من جانب الأسر. ومن أسباب اختيار الأسر لمدارس للبنات فقط لبناتها الدعم القوي المقدم فيها للطالبات وكذلك عدم وجود الأولاد معهم.

والمدرسة موضوع البحث الحالى ترعى عدد 1130 من الطالبات اللاتي تتراوح أعمارهن من 11 سنة إلى 18 سنة. وتنقسم هذه المدرسة إلى موقعين المسافة بينهما ميل واحد أو أكثر، أحد الموقعين للبنات من سن 7 إلى 9 سنوات، والموقع الثاني للبنات من سن 10 سنوات إلى 13 سنة. وتستقبل المدرسة الطالبات من بيئات مختلفة، منهن نسبة كبيرة اللغة الإنجليزية ليست هي لغتهن الأولى. ثلثي عدد الفتيات من الجنس الأبيض، في حين الثلث الباقي يأتين من عرقيات مختلفة لها أصول من بلدان كثيرة أخرى. وهذا التباين العرفي يصنع عمل علاجي بالفن يتميز بالإثارة والتحدي: فأية مبادرات أو مشروعات خاصة لتقديم الدعم والمعاونة للفتيات إنما تحتاج أولاً لمراعاة الفروق في الاحتياجات بينهن، فروق مثل التباين العرقي ودرجة النضج والميل الجنسي والمسئوليات خارج المدرسة وغيرها (Osler et al. 2002; 5) .

إن الطالبات يأتين إلى المدرسة ومعهن خبرات حياتية وخبرات تعلم مختلفة بطبيعة الحال، كذلك خبرات مرضية ونفسية متباينة. والغالبية منهن يؤدين بشكل جيد في المدرسة، في حين القليل منهن أدائهن غير جيد واللاتي منهن يتم تحويلهن إلى العلاج بالفن.

العلاج بالفن في المدرسة School- based art therapy : كمُعالجة بالفن، تذكر الباحثة أنه يجب أن تكون جزء في فريق الرعاية المدرسية داخل المدرسة، هذا الفريق عبارة عن مجموعة عمل ذات خبرة يقودها مدير مسئول. في هذه المجموعة تتم مناقشة طلبات معاونة ودعم الطالبات ويتم عمل التحويلات العلاجية المختلفة إلى المراكز المتخصصة المناسبة، وتُقدم طلبات كثيرة للعلاج بالفن أكثر مما هو متوقع، والتي تغطي مدى كبير ومعقد من الاحتياجات وأحياناً ما يكون هناك خط قوي في المدرسة بين ما يُدرك على أنها مشكلة بدنية أو حسية أو تعليمية وبين ما يُدرك على أنها مشكلة سلوكية أو شعورية.

عندما يتم قبول تحويل طالبة ما، تقوم إحدى الطالبات من زميلاتها بتقديمها لنا، شريطة أن تكون على علاقة وطيدة معها، ويسبق ذلك إخبار والديها أو من يقوموا برعايتها عن طبيعة العمل الذي تقدمه وذلك للحصول على إذن منهم لبدء العمل، ويتم عقد لقاءات معهم كجانب ضروري. ثم مع بدء العمل مع الطالبة وتحدد أربعة جلسات، مدة الجلسة 50 دقيقة بمعدل جلسة واحدة أسبوعياً، قبل أن تقرر الاستمرار في هذا العمل من عدمه، وقليل من الطالبات يخترن عدم الاستمرار. بعد ذلك ربما يستمر العلاج بالفن عدة أسابيع أو شهور أو حتى عدة سنوات ويكون على قاعدة سرية العمل والبيانات والمعلومات. فالطالبات يظهرن مقاومة غالباً في التعبير عما هو بداخل أنفسهن، لكن في أغلب الأحوال عندما يجدن تقديراً واحتراماً واضحاً لتعبيرهن اللاشعوري وخبراتهن الداخلية، فإن تحسنات دراماتيكية dramatic improvements تحدث في مشكلاتهن المعروضة (Sinason 1991:17).

إن الفن كمادة دراسية لها حصص دراسية منتظمة في المدرسة ويُنظر إليها باحترام كبير. ولأن الطالبات يألفن المواد الفنية، فإن الفتيات التي يُحولن إلى العلاج بصفة عامة يألفن العملية الابتكارية. فالعلاج بالفن له بناء جيد في هذه البيئة المدرسية (Osler et al, 2002;5) وبشكل عام لا يوجد توقيت مثالي في يوم الطالبة لتحضر فيه جلسات العلاج بالفن، حيث في الغالب يكون توقيت توافقي ويتحدد بشكل مُسبق. في بعض الأحيان يتردد المدرسون في السماح للطالبات بترك دروسهن لحضور جلسات العلاج بالفن، لكن عندما يتفهموا الغرض من عملهن مع الطالبات اللاتي في حاجة إليه، يُظهرون تعاوناً كبيراً مع فريق العلاج. وهذا جانب حساس بالنسبة لهؤلاء

الذين يرغبون إنشاء علاج بالفن داخل المدرسة، ومناقشة ترك الطالبات دروسهن لهذا الغرض يقوم بمناقشتها مسئول فريق العلاج مع مسئولي المدرسة التربويون.

من الجوانب الهامة في الدور الذي تقوم به الباحثة، التشاور مع مجموعة المدرسين الذين يقوموا بالتدريس للطالبات المُحولات إليها وفريق العلاج بالفن، ومعاونتهم. فالمدرسون يشعرون في الغالب بالاستياء من الطالبات اللاتي يواجهن مشكلات مختلفة، لذلك فتفسير وشرح المشكلة والمنظور وراء التعامل معها، ممكن أن يؤدي إلى فهم مشترك أفضل وممكن أن يصنع تحولاً إيجابياً في عمل فريق العلاج. فالمدرس له تأثير ولا يستطيع أبداً أن يحدد متى يتوقف هذا التأثير (Adams 1907 : ch.20) .

على الرغم أن عملي ينحصر داخل المدرسة، إلا أن الباحثة تتجنب دائماً الُعزلة المهنية من خلال الاتصال والتواصل مع مراكز خدمات الصحة العقلية للأطفال والمراهقين Local and Adolescent Mental Healm Services "CAMHS"، ومركز خدمة علم النفس التعليمي Educational Psychology Service. ومثل هذا التواصل والتشاور يسمح للباحثة القيام بدور الوسيط بين المدرسة والمراكز المتخصصة خارجها.

المراهقة: يذكر Winnicott Adolescence (1971; 146) "إن النصيحة التي استطاعت المعالجة أن تقدمها للمجتمع وهي من أجل المراهقين ونضجهم، بعدم السماح بصنع بناء زائف لهم ونضج واهم بأن يحملوهم مسئوليات هم ليسوا على استعداد لتحملها في مرحلتهم العمرية هذه، حتى وإن كانت لديهم رغبة شرسة لهذه المسئوليات".

إن التركيز في عمل فريق العلاج هنا يكون على مراهقة الفتيات وهو النطاق الذي تتركز فيه الخبرة العملية للمعالجة فهنا غرفة مخصصة لها للعلاج بالفن. في الموقع الذي يضم الفتيات من سن 14 سنة إلى 18 سنة. تقع هذه الغرفة في الطابق الأول وتطل على مساحة خارجية تتجول فيها الفتيات ويعبرن منها. ومن هذا المكان تتم الملاحظة في هدوء سلوكيات المراهقة لهن حيث يكن في حلٍ من قيود المدرسين والآباء، والأكثر أهمية في حلٍ من قيود وجود أولاد معهن. تراهن المعالجة في اللعب معاً في مجموعات، يتحاورن ويضحكن معاً سواء في هدوء أو صخب أو يتجولن ثنائيات أو أكثر يتهامسن. الصديقات الحميمات منهن يتجولن وأزرعهن متشابكة مع بعضها البعض، في حين فتيات يتجولن بمفردهن وفي هدوء. يبدو الأمر أن مراهقة الإناث ككل مُجسدة هنا، لكن هذا المجتمع من الفتيات هو مجتمع متباين، والمراهقة هي مفهوم يتباين من ثقافة إلى أخرى. وهذه المرحلة الانتقالية شديدة الخصوصية تتأثر بالأسرة والأصدقاء والمعتقدات والتقاليد. فكل الفتيات في طرقهن الفردية ينضجون عقلاً وعمراً ويتغيرن ويتحركن نحو إحساسهن الخاص بهويتهن وعملهن، هذا الإحساس جزء كبير منه يظهر في المدرسة ويتفاعل مع من فيها.

في الطبعة الخامسة من قاموس "أوكسفورد Oxford Dictionary المختصر" نجد تعريف المراهقة على أنها: "العملية أو الحالة للنمو والانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ والشباب". والمراهقة ممكن أن تنقسم إلى ثلاث أقسام: في المدرسة، المراهقة المبكرة من 7 إلى 8 سنوات، حيث الانتقال من المدرسة الابتدائية، ويصبح تكوين الصداقات ذو أهمية كبيرة. ثم مرحلة المراهقة المتوسطة من سن 11 سنة حتى 13 سنة، حيث الإحساس بشيء من الاستقلالية والولاء للجماعة والمعرفة الجنسية، كلها أمور تقترن مع وتتفاعل مع ضغوط الدراسة وتصنع التحديات المختلفة. ثم مرحلة المراهقة المتأخرة في السابعة عشرة والثامنة عشرة من العمر، "البلوغ وما بعد البلوغ".

لكن المراهقة موضوع أكثر اتساعاً وتعقيداً من ذلك إلى ما وراء نطاق هذا الفصل، من بين إطارات العمل النظرية الرئيسية التي تمثل الصياغة المفاهيمية لهذه الفترة العمرية، تلك إطارات العمل التي قدمها كل من Freud و Erikson و Klein و Winnicott و Bowlby. وعلى الرغم أنها إطارات عمل تشكلت وأخذت معلوماتها من نطاق عمل كل باحث من هؤلاء، إلا أنهم جميعاً أضافوا إلى فهم فريق العلاج لهذه المرحلة الخلافية الحساسة في حياتنا، على سبيل المثال، Anna Freud (1958)، في بحثها نظريات والدها حول فترة المراهقة، تقول أن المراهقة هي في الأساس فترة نشاط وعمل الأمور الأوديبية. أما Blos (163 : 1967) يقترح أن ينصب التركيز الأساسي على قضايا الانفصال والفردية ويقول أن المراهقة هي المرحلة الي تتفتت فيها بقايا الطفولة حتى يصبح الفرد عضواً في مجتمع أكبر من مجتمع أسرته. ويقول كل من Rutter و Butter (3 :1993) .

أنه ليس ممكناً أن تكون هناك نظرية مفردة بإمكانها أن تشكل استكشاف نهائي للنضج والنمو، فأغلب النظريات تهتم بشكل بسيط بالعوامل الجينية والنضج البيولوجي وارتباط مرضية المخ. وقليلاً جداً، إلى درجة الندرة، ما كانت هناك محاولة لصياغة شكلاً للتكامل بين العوامل المختلفة. ونتيجة لجوانب الإهمال هذه، زادت الحاجة إلى بناء مفاهيم جيدة ومنهجاً جديداً.

على الرغم أن فهمنا للمراهقة يتقدم بواسطة التطور الحادث في التكنولوجيا والبحوث الطبية خاصة في مجال الأمراض العصبية، ومع ذلك، إحدى المهام الرئيسية للمراهقة تبقى كما هي: مهمة البحث عن الهوية وتكوينها. لقد تحدث Erikson كثيراً عن هذه المرحلة من النمو في كتاب له تحت عنوان: "الهوية" الشباب والأزمة"(1968; 165) Identity; you the and crisis . فيكتب قائلاً أن المعنى المأمول للهوية أو الكينونة، يتعايش الفرد مع خبرته ليس إلا كونه مجرد معنى للبناء النفسي الجيد، وأن أبرز دلالاتها هي إحساس الفرد بالارتياح في تكوينه البدني والإحساس بماهية طريقه وتأكد داخلي من إدراك مأمول ومتوقع من هؤلاء الذين يراقبونه.

كثير من الفتيات التي تم تحويلهن للعلاج بالفن سوف يكن غير قادرات على فهم تعبيرات Erikson. فهن لا يشعرن بالارتياح مع أجسامهن ولا يعرفن إلى أين هن ذاهبات وليس لديهن تأكد داخلي من إدراك مأمول ومتوقع من هؤلاء الذين يراقبونهن. فبالنسبة لهن، التحرك داخل مرحلة المراهقة له صعوبة خاصة. ومن خبرة الباحثة أن أغلبهن يواجهن مشكلات رئيسية داخل المنزل وأيضاً خارجه. إن أسباب التفكك الأسري كثيرة ومتعددة، وهكذا تكون تأثيراتها متعددة ومعقدة على أفرادها وهي تمثل موضوعاً يدور حوله جدل كثير على المستوى القومي. إن أغلب الفتيات اللاتي يعمل معهن فريق العلاج يكن:

- ذوات صحة عقلية أو بدنية ضعيفة.
- يفتقدن أحد الأبوين إما بالوفاة أو لأسباب أخرى.
- إنهاء زواج بالطلاق أو الوفاة.
- في حاجة إلى تكوين صداقات جديدة أو رفاق جُدُد وربما تكوين تجمع أسري جديد.
- إدمان المخدرات أو الكحوليات.
- عنف أسري أو إساءة معاملة بدنية أو جنسية.

- معاناة الأسر بين الثقافات.
- ضعف الرعاية الأبوية إما بالشدة المفرطة أو اللين الزائد عن الحد أو حتى غياب أحد الأبوين.

إن محاولات الفتيات لتحمل المواقف المؤلمة والمحيرة غالباً ما تؤدي إلى مشاعر محطمة ومشكلات بدنية وسلوكيات متحدية ومعيبة. فتظهر كثير من الصراعات يومياً داخل حجرة الدراسة والتي إن لم تجد حلاً، فإنها تنتقل معهن إلى فترات حياتهن اللاحقة. وبعض الفتيات في المدرسة يحاولون جذب انتباهنا إليهن ويطلبن النظر إليهن من خلال صوتهن العالي وسلوكياتهن العدوانية، من خلال السخرية والتهكم وكسر القواعد وعدم اتباع التعليمات أو بالكذب، أو بأساليب مشابهة. وأخريات من اللاتي يستحقن انتباهنا، لكن ألمهن يظل غير منظور، ربما ينزلقن إلى حالات اكتئاب أو أذى ذاتي فينعكس ذلك على حالة جسمهن، إما يصبحن نحيفات أو بدينات، فيقبعن وراء العمل المدرسي وينسحبن ويبحثن عن الملاذ والمهرب في صورة التغيب عن المدرسة أو رفضها. أما الفتيات اللاتي واجهن إساءة معاملة من نوع ما يشعرن بالخجل ويشعرن بصعوبة النظر إليهن أو معرفة حالاتهن.

من خلال عمل الباحثة مع الطالبات ذوات المشكلات عرفت أنه عندما تمثل المدرسة قاعدة آمنة وحاضنة، فإنها تصبح عامل وقاية وحماية هام جداً. وهذه البيئة الجيدة والمتوفر فيها التسهيلات – حسب تعبيرات Winnicott (1986; 151) - إنما يمكنها أن تأخذ طريقاً تعويضياً ما في مناطق دفاعية أخرى في حياة الفتيات، والعلاج بالفن يمتلك ميزة أنه جزء في هذا الطريق.

في الحالات الدراسية الآتية يتم التركيز على رحلتين لطالبتين: الأولى تُدعى Ellen والتي كانت احتياجاتها واضحة من البداية، وكان والدها في حالة مرضية شديدة. والثانية تُدعى Kate والتي احتياجاتها لم تكن واضحة، وهي لغز محير جداً حيث كانت تنسحب من المدرسة تدريجياً وفي هدوء.

الحالة الدراسية الأولى : "Ellen"

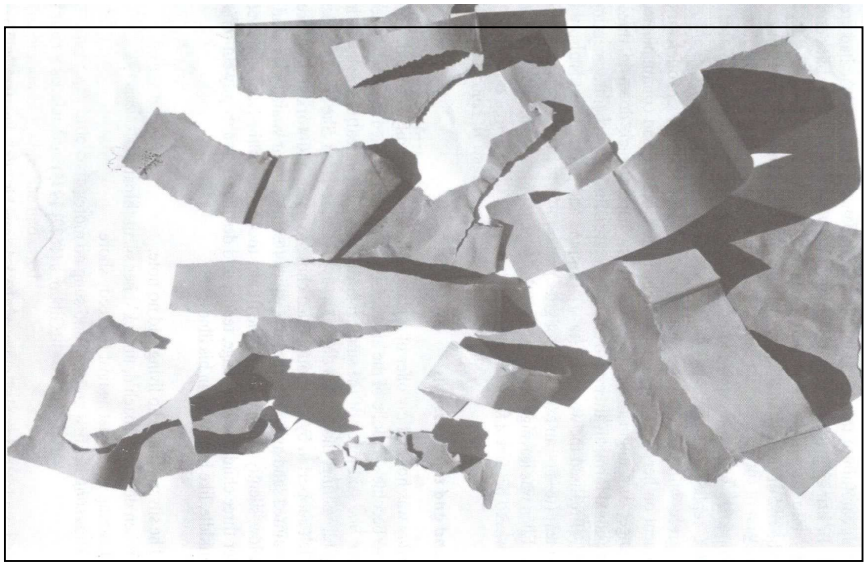
الفقرة التالية عبارة عن ملحوظة تعريفية كتبها لفريق العلاج منسق الفصل الدراسي العاشر عن الطالبة Ellen كالآتي:-

"برجاء مراعاة أن والد Ellen في حالة مرضية شديدة منذ عدة أشهر ويقول الأطباء أن حياته قد تستمر لأسابيع قليلة فقط. وكانت Ellen تحاول جاهدة المحافظة على مستوى أدائها الدراسي، لكن أمها تشعر أنها تبذل ما في وسعها قدر الإمكان، وهذا ما جعلها – أي Ellen – تشعر بالقلق والتوتر. ويبدو واضحاً أن الحياة ستكون صعبة للغاية بالنسبة لها في الشهور القليلة القادمة. أرجو من حضراتكم السماح لها أن تقرر ما الذي تستطيع فعله".

عند هذه المرحلة في مرض والدها، كان تحويل Ellen للعلاج بالفن. في الملاحظة السابقة اتضح أنها طالبة أصيلة ومخلصة وعرفنا أن والدتها هي أم حريصة وراعية. هذه الطالبة هي جزء في أسرة جميلة يسيطر الحب على أفرادها، أسرة إنجليزية من الطبقة المتوسطة. وكانت Ellen تبلغ من العمر آنذاك 14 سنة ولها شقيق يكبرها بعامين وشقيق يصغرها بأربعة أعوام. كل من والديها يعمل مدرس وكانت على وشك بدء دراسة مواد GCSE. أصيب والدها بورم خبيث في المخ وظل مريضاً طوال مدة عام، وهو الآن لا يتكلم وقليل الحركة واتصاله عن طريق النظر واللمس، والعلاج لم يعد له جدوى ويتم تمريضه الآن في المنزل. وعلى الرغم أن الباحثة واجهت حالات

فاجعة كثيرة خلال عملها في المدارس، إلا أنها لم تواجه من قبل فتاة تنتظر على يقين وفاة والدها ومع ذلك تستمر في رحلة حياتها قدر ما تستطيع. لقد كانت خبرة جديدة علينا نحن الاثنين – (هى والباحثة). إن العلاج بالفن مع Ellen حددت له ثلاث مراحل هي: قبل وفاة والدها، ثم الشهور التالية نهاية الفصل الدراسي. كما أشارت الباحثة باختصار إلى مرجعيات لحالات شبيهة في التاريخ البحثي الذي تحدث عن مثل هذه الحالات.

الجلسة الأولى First Session : إن Ellen طالبة مؤدبة ورقيقة، ذات وجه ناضر وطويلة الجسم. وأسلوب تصفيف شعرها عادياً ولا في حذائها، أو ملابسها المدرسية أي أسلوب غير مألوف. وبدت Ellen فتاة يُوثق بها وذات حِس مُرهف، نماذج مختلفة لفتاة عن تلك الفتيات اللاتي يأتين إلى فريق العلاج. وبعد تعرفها على الباحثة، قالت: "إنني فقط أريد أن أمزق ورقة" (شكل 1). فبدأت تمسك الورقة ببطء وعن تروٍ تُقطعها وتبرم هذه القطع وتلصقها، وبينما تفعل ذلك حدثت الباحثة قليلاً عن نفسها – فأظهرت وجهاً شجاعاً وفي عيناها نظرة قوية. إنها تقضي يومها منضبطة في ما هو مطلوب منها لكن خيالها هو أفضل ما تحبه في كامل شخصيتها وتشعر أنها تقع تحت سيطرته. شقيقها الأكبر مُقيد شعورياً Restrained emotionally في حين شقيقها الأصغر يشغل نفسه بالرياضة. كانت Ellen تدرك جيداً بالعبء الثقيل على كتفي والدتها. يعيش بالقرب من أسرتها جديها لأمها ويحيط بالأسرة كثير من الأصدقاء المقربون. كان والدها يحب ويعزف الموسيقى وهو الآن لا يستطيع إلا التحكم في تنفسه ليعزف على آلة الهارمونيكا. كانت طريقة Ellen في الحديث محسوبة، وإلى حدٍ ما كانت تنعزل في الجلسة، وفي بقيتها تعمل في صمت، فتغوص في ما تفعله كليةً ويسرقها الوقت.



شكل (1)

كانت الباحثة تحرص على ألا تقحم نفسها داخل هذا العالم الخاص الساكن الذي تخلقه لنفسها. وفي استعداد الباحثة لإنهاء الجلسة معها عرفت أنها بذلك تعيدها مرة أخرى إلى

عالم الواقع، إلى داخل آلام الحاضر. لم تسمع Ellen جرس نهاية اليوم الدراسي في المدرسة، ثم اندهشت عندما طلبت الباحثة منها الانتهاء مما تعمل. وسألتها: "هل عرفت ما أردتي أن تفعليه؟ فأجابت: "نعم، أمزق وأمزق وأمزق، محتمل أنني أشعر بالغضب". اتفقت معها الباحثة على شعورها هذا. فلم تكن هناك عاطفة في صوتها ولم تعطي أي تعليق على عملها. لقد كان حزنها صامتاً، لكنها عبرت عن غضبها في تمزيق الورقة وبرم قصاصاتها ولصقها في شكل ثلاثي الأبعاد، في محاولة للتحكم، لإعطاء مادة ما لعالمها المُقسم، مليء بالحزن والذي تعبر عنه بكلمة "أمزق". وبينما كانت Ellen تغادر غرفة العلاج بالفن كان التردد واضحاً عليها، تذهب أم لا تذهب.

الجلستين الثانية والثالثة Second and Third Sessions: كان اليوم حار وقدمت لها الباحثة كوب من الماء البارد فأخذته بسرعة مما يدل على بداية وجود مساحة العلاج بالفن في عالمها. قالت للباحثة أن أجازة الصيف بأكملها كانت غير طبيعية حيث قضتها في زيارات للمستشفى مع أنها ذهبت في نفس الفترة إلى معسكر الكشافة والإرشاد والذي أحبت المسئولين عنه وشعرت بوجودها في مجموعة متعاونة.

اختارت Ellen هذه المرة أن ترسم بالألوان، وبدأت تعمل في هدوء كامل، فرسمت رمال وبحر مُتلاطم الأمواج، وأمواجه تشبه أربعة من البجع رؤوسها تنحني لأسفل، تتحرك ببطء خارج إطار الرسم، الأم في الأمام ويتبعها أطفالها الثلاثة. هذه الصورة مقطوعة من المنتصف تعبيراً عن مرض والدها. وتدريجياً بدأت Ellen تكشف عن علاقتها بوالدها. فقد كانت علاقته معه قوية ودافئة. ومع التهديد الناتج عن فقدانه، زاد الإحساس به وربما أثار ذلك قضايا أوديبية. فهل كانت هناك منافسة بين الابنة - Ellen – والأم على حب هذا الرجل؟ علمت الباحثة منها أن والدها كان مدرساً للتصميم والتكنولوجيا، كان يصنع الهدايا وكروت أعياد الميلاد للأطفال. سألت Ellen الباحثة عما إذا كان من الممكن أخذ بعض الأعمال في العلاج بالفن إلى المنزل لتراها أمها، أم لا. وهذا طلب غير مألوف من مراهق أو مراهقة، وهو طلب كانت الباحثة تعتاد على رفضه، لكن في هذه الظروف وافقت عليه. وسألت نفسها عما إذا كانت Ellen شعرت أن العلاقة العلاجية معها ربما تكون عوضاً أو بديلاً عن أمها أم لا. فربما أخذ بعض الأعمال الفنية إلى منزلها يخفف من الخوف من ذلك بواسطة اختراق فراغ الثقة. في حالة الألم الذي يعتصر الأسرة بمرض الأب، احتفل شقيقها الصغير بعيد ميلاده الحادي عشر وأقام حفل له تناولوا فيه كيك صنعتها أمه. وفي صورتها التالية عبرت Ellen عن عيد الميلاد هذا، مُستخدمة ألوان الباستيل على ورق أسود اللون. ورسمت رابطة الجماعة تخرج من شمعة عيد الميلاد المُضاءة دلالة على أهمية وجود أبيها وأن نوره موجوداً هنا حتى الآن. وبعد انتهائها من الرسم انصرفت وألقت التحية.

في الجلسة التالية (الرابعة) ، قامت Ellen بتقطيع قُصاصات من الورق الملون بألوان براقة، في شكل أشرطة جميلة ولصقتها على بناء يشبه السور: حاجز. ولكي تتجنب أية لخبطة، كانت تحرص بشدة على الاهتمام بتنظيم المواد الفنية والتحكم فيها وكذلك التحكم في مشاعرها. أرادت Ellen أن تضع حاجز بينها وبين المعالجين واحترمت ذلك الباحثة. وفي اليوم الدراسي التالي، غابت Ellen عن المدرسة، وفي يوم الثلاثاء التالي مات والدها قبل شهر من أعياد الكريسماس.

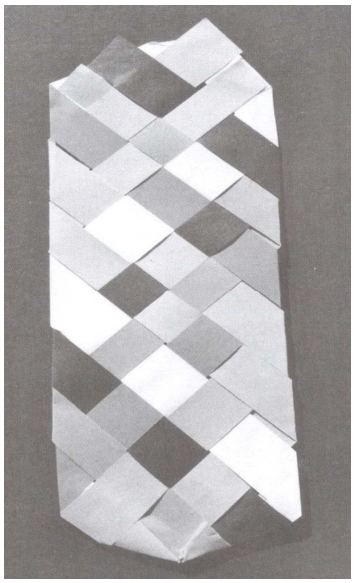
الفترة ما بعد وفاة والدها: عادت Ellen وكذلك شقيقها إلى المدرسة مرة أخرى بعد أسبوعين من وفاة والدها، بينما عادت أمها إلى عملها بعد أعياد الكريسماس. عرفت الباحثة أن Ellen انضمت إلى الفتيات المرشدات واللاتي من صفاتهن الحفاظ على ابتسامتهن حتى في أحلك الظروف. ومن الرؤية التي اكتسبتها من العلاج بالفن تساءلت الباحثة هل هذه "الاستجابة" سوف

تصبح هي طريق الأسرة في التغلب على أحزانها لوفاة الأب أم لا، ومن ذلك تساءلت الباحثة أيضا ما إذا كانت Ellen سوف تأخذ وقتاً كافياً للحداد على والدها أم لا.

عندما عادت Ellen كان هناك تغيراً بسيطاً في مظهرها الخارجي، ووصفت للباحثة جنازة والدها التي حضرها كل أفراد عائلتها وأصدقائهم ووصفت موسيقاها الجنائزية والأحاديث عن حياته ثم انخرطت في البكاء.

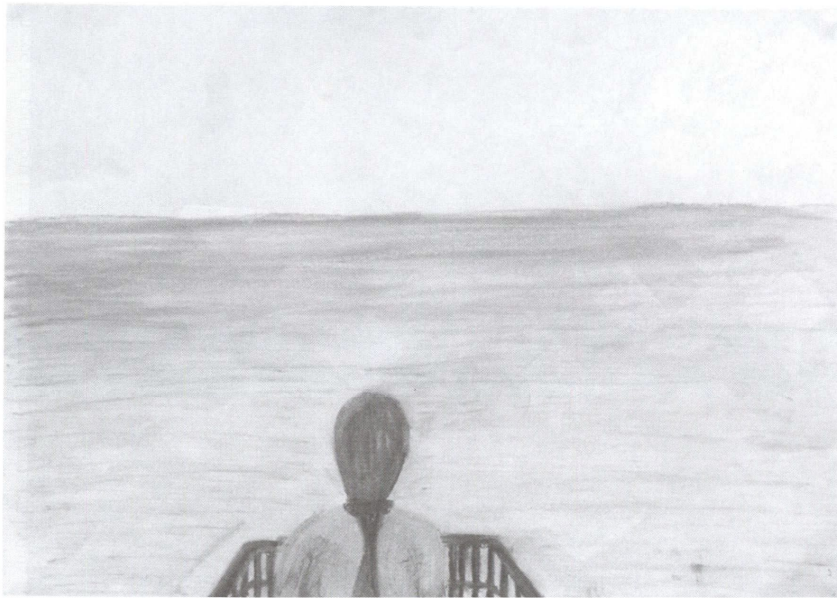
في الجلسة التالية (الخامسة) كانت Ellen هادئة وبدأت تستخدم الصلصال، فصنعت بلاطة صغيرة ذات تصميم مُنمق ومتوازن. ورغم صغر حجمها، إلا أنك تشعر بكبر عظمتها وتذكاريتها، ذكرى وعرفان لوالدها، والتي أخذتها بعد ذلك إلى المنزل. على الرغم من تواجدها في المدرسة، إلا أن Ellen لم تحضر الجلسة الأخيرة في الفصل الدراسي. فالاحتفالات بأعياد الكريسماس كانت كثيرة والأجازات كانت على وشك أن تبدأ، فقد كانت في حالة أشبه بكونها تحت التخدير ولا تريد نهاية أخرى.

العام الجديد – فصل الربيع الدراسي: كان الجو دافئاً، لكن Ellen دخلت غرفة العلاج بالفن مرتدية غطاء للرأس ومعطف وقفاز يد لتحمي نفسها من برد غير منظور. لوحت بقفازها أمام وجه الباحثة بطريقة مرحة مصدوقة، وهذا القفاز كان هدية لها في عيد الكريسماس. قضت Ellen أيام الأجازات سعيدة وأخذها أصدقاء الأسرة إلى المسرح وعروض الباليه. بدأت Ellen هذه الجلسة بقص ورق سُكر ملون إلى أشرطة طويلة وبمهارة نسجت هذه الأشرطة في شكل رابطة سمك موسى (شكل 2)، وبرشاقة وخفة علقتها في ياقة بلوزتها. وهنا كان رمز الذكر – والدها – ترتديه حول رقبتها، راسخاً في نفسيتها – شيئاً جيداً وذاكرة طيبة.



شكل (2)

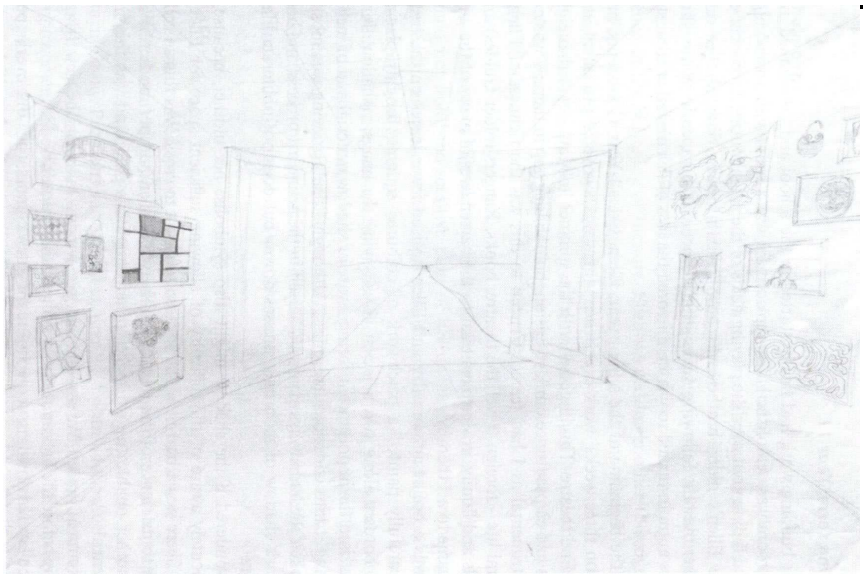
وفي الجلسة التالية (السادسة) استمرت Ellen في النسج، فاختارت ورق أبيض وأسود، ونسجت الأشرطة مع بعضها كما لو أنها تنسج الحياة مع الموت. وللمرة الأولى يظهر شكل آدمي في رسومات Ellen (شكل 3) وكان منظراً خلفياً لفتاة تنظر إلى البحر وشعرها يأخذ شكل رابطة العنق. وقالت أنها فتاة في نفس عمرها، تنظر إلى بحر شاسع المساحة تهيم في الأفق، تقف بمفردها، لكن التركيب الخشبي الواقي في نهاية لسان البحر الممتد، يصل فقط إلى كتفيها: فالحاجز يتساقط.



شكل (3)

تحدثت الباحثة مع Ellen عن الأحاسيس القوية للفراغ والفقدان المجسدان في هذه الصورة. فقد كانت استجابة Ellen بديهية وكان هناك تحولاً إيجابياً في هذا الرسم. يقول Champernowne (1968) أنه ليس من المفيد نهائياً أن نتحدث من رأسنا إلى رأس شخص مريض ونتوقع منه الفهم على أي مستوى شعوري. إن الصورة فقط تكفي.

فصل الصيف الدراسي Summer term : بعد مرور ستة أشهر على وفاة والدها، رسمت Ellen غرفة ثلاثية الأبعاد كما لو أنها تحاول رؤية الأشياء من منظور معين (شكل 4). فأبواب الغرفة مفتوحة على مصراعيها على ممر يمتد إلى مسافة بعيدة. إلى اليسار توجد رسومات لفنانين مشاهير مثل Klee وMondri و Monet وغيرهم. وإلى اليمين أعمال العلاج بالفن لـ Ellen. وتشبه هذه الغرفة جاليري للأعمال الفنية ومليئة بالرمزية. فسألتها الباحثة ، "هل تذهبين أم تبقين في هذه الجاليري؟" فردت قائلة: "يستحسن أن أذهب في هذا الطريق لكني أريد أن أبقى". وترددها هذا أعجب الباحثة كثيراً والذي يظهر في كل مرة تحضر فيها الجلسات العلاجية، هل تريد أن تذهب أم تريد أن تبقى؟ فبأحاسيس غزيرة لفتاة مراهقة قالت أنها تريد أن تبقى للأبد، لكنها تحدثت فقالت: "ينبغي أن أواجه الواقع الخارجي لكن الباحثة أحست أن هذا الواقع الخارجي موجود داخل الغرفة.



شكل (4)

فصل الخريف الدراسي العام الـ11 : Autumn term: نتيجة لعملية إحلال وتجديد في مبنى المدرسة والتي كان مخطط فيها هدم غرفة العلاج بالفن ونقلها إلى مكان آخر تطل على فناء إحدى مدارس البنين كان يدرس فيها شقيقها وكانت مشاركتنا مشاهدة المنظر من نافذة الغرفة الجديدة في الأسابيع التالية، عملت على دعم العلاقة العلاجية بينها وبين الباحثة بينما كانوا يدخلون على فصل الشتاء وكان اقترب مرور عام على وفاة والدها.

في بداية العام الدراسي، كانت Ellen، مثلها مثل كل طالبات العام الـ11، شاركت في خبرة عملية مدتها ثلاثة أسابيع في مسرح West End. وهذه الفترة مع فترة أجازة الصيف كانا فجوة كبيرة في الفترة العلاجية لكنهما لم يتركا تأثيراً سلبياً كنت يُخشى منه. وكان العامل الحاسم في ذلك يتمثل في ثراء حياة Ellen الثقافية – سفرياتها إلى خارج البلاد وقراءاتها المختلفة وأصدقائها وصديقاتها بالإضافة إلى أسرتها، هذا على النقيض من كثير من الفتيات اللاتي يأتين إلينا للعلاج.

كان يوماً خريفياً ساطعاً، وشاهدت Ellen قليل من أوراق الشجر على الأشجار، فرسمت بدقة لوحة ملونة لمربعات بينها حدود سوداء اللون عبر جانبين متاخمين، مغطية بذلك ظل للصورة. يؤكد Jung على أهميته إدراك مادة الظل وإدراكها داخل الوعي الشعوري. وعلى الرغم أن حزن Ellen على والدها كان صامتاً، إلا أنها دائماً ما عبرت عن نفسها في العملية الفنية الفعلية، وهنا الظل القاتم للحزن على وفاة والدها يضغط تدريجياً لكنه لا يحجب ألوان الحياة.

سألت الباحثة نفسها عن احتمال أن يرمز هذا الظل أيضاً إلى أمها أم لا. لأنها كانت تدرك جيداً صعوبة السماح بمساحة فاعلة لألم Ellen. فقد كان هناك حد كانت تحرص على ألا تتخطاه. هل كان ذلك صدى في تحول العلاقة بين Ellen وأمها؟ هل أمها كانت غير قادرة على إعطاء مساحة لألم ابنتها وهل كانت هذه هي مشكلتي أيضاً.

قبل يوم من اكتمال عام على وفاة والدها، وقفت الباحثة معها أمام نافذة الغرفة يشاهدوا المنظر من الخارج أمامهم. بعد ذلك أفردت Ellen صفحة من الورق وابتكرت عليها ألوان حيث وضعت لون فوق الآخر مثل بناء المنزل، لقد كان باب أخضر اللون ومرتفع، هل يا ترى كانت مترددة في فتحه أم لا؟ كانت امتحانات الفصل الدراسي على الأبواب حيث ينتهي العام الدراسي في شهر مايو، احتاجت الباحثة وقتاً كافياً تفكر فيه كيف تنهي الجلسات العلاجية مع Ellen بطريقة لا تشعرها بأي ألم. ولم يكن ينبغي أن تفاجئها بذلك، حيث ستحتاج هي لعدة أسابيع لكي تستوعب هذا الموقف وللتغلب على مشاعرها وتخفيف حدة توترها. ومن أجل خلق بعض المساحة اقترحت الباحثة عمل مراجعة شاملة بعد عيد الكريسماس لكن قبل ذلك تم عقد لقاء مع أمها.

اللقاء The meeting : في هذا اليوم تأخرت والدة Ellen عن موعد اللقاء، وفي أثناء انتظارها وقفت الباحثة مع Ellen أمام النافذة المفتوحة في غرفتها، يستعيدوا بعض الذكريات. وفي هذه اللحظات قالت Ellen أنها دائماً ما وجدت صعوبة في التعبير عن أحاسيسها بالكلمات وأن العلاج بالفن كان الملاذ لها. وصلت والدة Ellen. كانت امرأة فارعة الطول وتبدو واثقة من نفسها، وعلى الرغم أن الباحثة تحدثت معها مرات عديدة تليفونياً، كان هذا أول لقاء بينهما. في البداية أرادت Ellen أن تشاهد أمها أعمالها الفنية وهي رغبة ليست استجابة عادية من مراهقة لكنها رغبة الغرض منها أن تتجنب Ellen أحاسيس الوشاية نحو أمها. وعندما شاهدت أمها الصور المرسومة، قالت أنها ليست رسوماتك لكن مع نظرة إلى تلك الرسومات ذات السطح الدفاعي، قالت الآن إنها رسوماتك.

هذه التعليقات من جانب والدتها أكدت على ما تفكر فيه الباحثة، وهو أنها لا تستطيع فهم ابنتها بسهولة ولا تحتويها مما جعل Ellen في حاجة ملحة لمساحة تعبيرية خاصة وجدتها في جلسات العلاج بالفن، فكانت على صواب عندما أطلقت على العلاج بالفن الملاذ لها.

على الرغم أنه كان مازال هناك الكثير في رحلة الباحثة معها، إلا أنه كان ينبغي أن تحترم رغبتها في التوقف عن الجلسات عند هذا الحد، وكما هو مخطط له مسبقاً، تم مراجعة الموقف كليةً في الفصل الدراسي التالي. وقالت للباحثة في هذه المراجعة أنها تؤدي جيداً في دراستها رغم افتقادها لجلسات العلاج بالفن، وحصلت على درجات مرتفعة في امتحان GCSE أكثر مما هو متوقع.

الحالة الدراسية الثانية "Kate"

الحالة الدراسية الثانية هي لفتاة تُدعى Kate والتي تم تحويلها إلى العلاج بالفن بسبب ضعف حضورها إلى المدرسة، وهو ما يُطلق عليه من المنظور التعليمي "رافضة للمدرسة" School refuser – . ومثل هؤلاء الطلاب يكون من الصعب بالنسبة للمدرسين أن يفهموهم لأنه يبدو أنه لا يوجد سبب مقنع للابتعاد عن المدرسة.

بدأت مشكلات Kate عندما كانت تبلغ من العمر 13 سنة ، في العام الدراسي التاسع بدأت تنسحب من المدرسة ، وفي العام الدراسي العاشر مع اقتراب موعد امتحانات GCSE ظهر واضحاً أنها لا تتحمل الحضور إلى المدرسة، وأوصت التقارير بتحويلها إلى العلاج بالفن لدراسة حالتها.

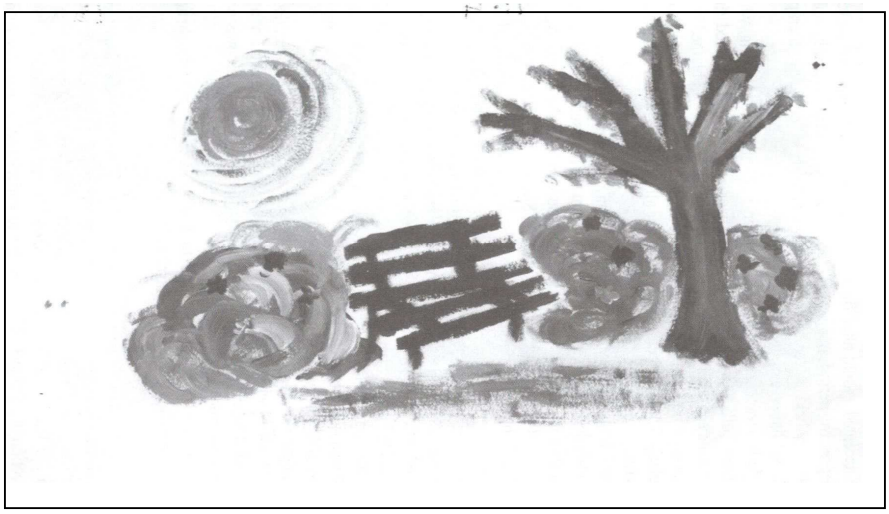
لقد عملت الباحثة مع أكثر من عشرة طالبات رافضات للمدرسة من مثل حالة Kate، وبدرجات نجاح متفاوتة معهن، وجميعهن كُن يعانين مشكلات ارتباط مع أحد الأبوين، عادة ما

تكون الأم، وبسبب الطبيعة الهادئة غير المتحدية لاحتياجهن، فإنه من السهل عدم النظر إليهن داخل مدرسة مزدحمة الأنشطة ومعاونتهن من البداية ممكن تأخرها. وحتى مع إدراك المدرسين أن إحدى الفتيات تواجه صعوبات معينة، فإنهم لا يعرفون ما الذي يفعلونه لمساعدتها خاصةً إذا كانت المشكلة معقدة. وحتى عند تحويل الطالبة إلى أحد المراكز المتخصصة، فإن هذه المراكز العلاجية تتعامل فقط مع أحد جوانب المشكلة مما يضعف حلها جذرياً.

كانت Kate تعيش مع أمها (الإنجليزية) وأختها الأكبر منها، في منزل بالقرب من مدرستها. وبعد طلاق والديها عندما كانت تبلغ من العمر 7 سنوات، وأختها 8 سنوات، ترك والدها (الأيرلندي) المنزل وعاش في منزل آخر على بعد ميلين من منزلها مما ساعده على رؤية ابنته بانتظام. في المدرسة كانت Kate هادئة وخجولة إلى حدٍ ما، وهي فتاة جميلة ذات قدرات متوسطة، لكن ضعف حضورها المدرسة ربما يعني شعورها بالعُزلة من جانبها، فكانت تهمش نفسها ووحيدة وليست تحت الأنظار.

العلاج The Therapy : من خلال مجموعة من الصور وصفت لنا الباحثة كيف أن العلاج بالفن ساعد على احتواء غضب Kate من أمها، وهذا الاحتواء والفهم عندما شعرت به، ساعد على التقليل من إحساسها بالذنب وسمح لها التحرك قليلاً ببطء بعيداً عن العلاقات الأوديبية التي تحتفظ بها مع والدها. على الرغم أن حضور Kate المدرسة لم يتحسن، إلا أن محتوى العلاج بالفن مع القدرات الجيدة للمدرسين قد أبقيا على حيويتها التعليمية.

وهذا في النهاية أدى إلى حجز مكان لها في الجامعة وبداية جديدة لها، كانت Kate تملك حس ابتكاري وعلى دراية بسيطة بالمواد الفنية حيث كانت المواد الفنية ضمن دروس الفنون في المدرسة. وعلى الرغم أنها كانت تشعر بالخجل في البداية، إلا أن صوتها أصبح قوياً في جلسات العلاج بالفن. الرسم الأول لها كشف عن الكثير عن قصتها وشاركتها الباحثة في استكشاف الرمزية في هذا الرسم (شكل 5).



شكل (5)

في هذا الرسم تُجسد Kate نفسها على أنها شجرة ذات فروع ممتدة وجسدت أمها وشقيقتها في شكل شجيرات صغيرة تميل على جوانبها. الشُجيرة الأكبر إلى اليسار يفصلها جذور شجرية خاوية وتدفئها الشمس، وهي ترمز إلى والدها. هذه هي أسرتها المقسمة. الشجرة تسيطر على الصورة تماماً مثل سيطرة رفض Kate للمدرسة وسيطرة مخاوف الأسرة. فهي تظهر قوية لكنها منعزلة. فبسبب عدم الوفاق بين والديها، فإنه من المحتمل أن Kate لم تمر بخبرة التكامل الأسري وخبرة الزوجين المتعاونين، إذن لم تكن لها خبرة علاقة ثلاثية. ومن هنا تطور لديها تقسيم أسري غير صحي. ففي حين كونت علاقة ثنائية مع والدها، وشقيقتها كونت علاقة ثنائية مع والدتها، فإن Kate التصقت بالمرحلة الأوديبية وظلت طفلة صغيرة، تصنع نموذجاً مثالياً مع والدها ولا تتخيل رحيله وأصبحت على الهامش في منزلها (وهو ما ظهر لاحقاً في المدرسة). وكان عدم ذهابها إلى المدرسة صدمة عنيفة لوالديها خاصةً أمها وأثار الغضب في الأسرة، فشعرت Kate بالخزي والذنب.

في بداية الجلسات الفنية العلاجية عبرت Kate عن غضبها في رسومات انفعالية متفجرة وكلمات ثائرة، فقد أرادت مني أن أعرف كيف أنها كانت تشمئز من والدتها كثيراً باختيارها كلمات مثل "سيئة" و"غبية" و"ضعيفة" و"غيورة" و"طفولية". فكان هاماً بالنسبة لها أن تنظر الباحثة إلى رسوماتها وأن تسمع كلماتها بشرط ألا تنتقدها. ومع تزايد الفهم لدى Kate، استطاعت أن تتعرف على الباحثة وتُقدر حاجتها للابتعاد عن طفولتها إلى مراهقتها. كان ذلك يمل تحدياً كبيراً لجنسيتها والتي – إن سلمنا بذلك – ربما تغير في علاقتها مع والدها. لقد كان والدها يعمل حرفي تليبط الحوائط، وشخصية حنونة وعلى قدر كبير من الفهم والقبول والذي حاول معاملة بناته الأثنتين بطريقة عادلة واحدة. لكنه للأسف كان يفتقد لحُسن البصيرة وألقى باللوم كثيراً على المدرسة في مشكلات Kate، على عكس والدتها وشقيقتها حيث ألقيا باللوم عليها هي. وكان والدها يملك منزلاً في أيرلندا قريب من مسكن والديه وكان يذهب إلى هناك بصورة منتظمة ويأخذ معه Kate، وهناك كانت Kate تملك والدها بمفردها، أما شقيقتها قليلاً جداً ما ذهبت إلى هناك.

الرسم كثيف التقسيم المبين في "شكل 6" ذو الشمس القاتمة، إنما يعكس الكآبة التي تعيش فيها Kate عندما تعود إلى منزلها مرة أخرى بعد أجازة طويلة صيفية في أيرلندا. والآن تبلغ Kate 11 سنة وقليلاً ما تحضر إلى المدرسة، وحيدة ومكتئبة والحياة أمامها كئيبة. وفي فترة من الفترات أثناء العلاج بالفن شاركت بعد إلحاح من مدرستها في خبرة عمل مدتها ثلاث أسابيع في إحدى المدارس المحلية، أيضًا كان حضورها قليلاً في هذه المشاركة الجماعية، ورغم ذلك أحبها الأطفال من حولها ولاقت قبولاً كبيراً. تلقت Kate تقريراً جيداً من المدرسة، ولذلك كافأتها المدرسة الأولى بأجازة يوم في الأسبوع بقية العام الدراسي.

فقد كان هناك تقديراً كبيراً بأن الفوائد العلاجية المتكررة الدائمة هي من المحتمل أن تعتمد على إحداث تغيير في ظروف الحياة الواقعية، فضلاً عن بناء أساليب أفضل للتعامل مع هذه الظروف (Rutter, 1990:4).

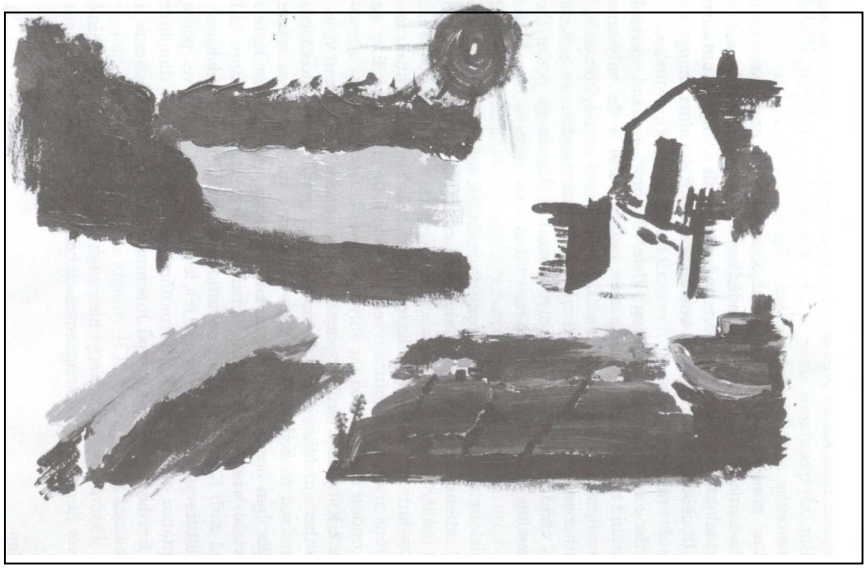
تدريجياً بدأ غضب Kate يتلاشى وبدأ اكتئابها يتوقف على فترات طويلة. تذكرت Kate الأحيان في المدرسة التي كانت فيها تشعر بالوحدة واللاقيمة وعند عودتها إلى المنزل كانت تبكي بمرارة، لكن دائماً كانت أمها تتركها بمفردها في مثل هذه الأحوال. فلم تجد راحة ولا أحد يفهمها.

قدم Bion بحث عن "الاحتواء الشعوري" يرتبط مفهومه بمفهوم حاجة Kate لأم تملك تبادل حسي شعوري، وتصف Martha Harris (36: 1970) ذلك قائلة:

أن هذا الباحث يتحدث عن حاجة الطفل لأم لها قدرة على احتواء وتفريغ ما يشعر به من كبت واكتئاب، وأن تفهمه وتتجاوب معه بشكل إيجابي مناسب. وإن حدث ذلك، فإن سعادة الطفل تكون كبيرة وشعوره بالراحة وأن أمه تفهمه، ينمو كثيراً. أما فشل الأم في ذلك إنما يظهر لدى الطفل في صورة شيء وضيع أو حقير لا يصل إلى استحقاق فهمه، كما يظهر في نفسه المُقسمة والتي يشعر أنها تفتقد المعنى فنتيجة عدم التجاوب معه.

استمرت Kate في إحساسها الجديد أن هناك من يفهمونها، واكتئابها بدأ يتلاشى لكن ببطء شديد، ورغم انتكاستها في بعض المناسبات في عودة إلى طفولتها، إلا أنها كانت تسير ببطء نحو مراهقتها.

اللوحة رقم (12) التى نفذتها Kate تمثل مشهد مليء بالسلام والأمان على النقيض من اللوحة رقم (5). فالشجرة المورقة تجد المساحة الكافية للنمو، وتقف ثابتة ويرعاها الشمس والماء وتحميها التلال من حولها. لكن هذه الشجرة تقف بمفردها، وعرفت Kate أن العلاج بالفن ربما ينتهي خلال فترة شهرين عندما تغادر المدرسة.



شكل (6)

سار العام الحادي عشر حتى وصل إلى أجازة الاستعداد للامتحانات، ومثل أقرانها، فإن Kate الآن تلتزم المنزل، فلم تعد تحضر جلسات العلاج بالفن بالزي المدرسي، لكن في ملابس تتميز بها مرحلة المراهقة. وهذا التغير في المظهر الخارجي، من طالبة في المدرسة إلى شابة، إنما يشكل التغير الداخلي الذي عمل فريق العلاج من أجله في العلاج. ومع ذلك، فاللوحة رقم (13) التى نفذتها Kate تبين شكل جنسي عارياً يقف عرضة لنظرات بلا وجوه. وهذه هي المرة الوحيدة التي تجسد فيها Kate شكل إنسان، وترى هذا الشكل على أنه هي ذاتها، والأشكال الموجودة معه يمثلان أمها اللائمة وشقيقتها. كما يعكس الرسم تحول الباحثة المضاد مع Kate كونها طفلة قليلة الحيلة

تبحث عن أم تشبع رغباتها. ويطرح هذا الرسم سؤال: "هل من المحتمل أن تتحرك Kate نحو مرحلة النضج أم تبقى طفلة؟

رغم غيابها الطويل عن الحضور الدراسي، إلا أن Kate استعدت جيداً لامتحانات GCSE وأدتها جيداً وحضرت مقابلات شخصية للتقدم لعدة وظائف والتحقت بالجامعة مما أدهش أسرتها كثيراً.

كان الاستعداد لإنهاء العمل مع Kate صعباً. فاتها حضور جلستين علاجيتين هامتين، وعند عودتها انتكست حالتها إلى طفلة صغيرة مرة أخرى، لكن قبل أن تلتقي بالباحثة مرة أخرى، وقعت انفجارات يوليو في لندن ومع شعور الحزن الذي ساد المدينة، سألت Kate جدها في إحدى زياراته لأسرتها، عن طفولة أمها. وعلمت Kate أن جدتها لأمها (المريضة) كانت طريحة الفراش لفترات طويلة تعاني من اكتئاب مزمن، وكانت لا تستطيع متابعة ابنتها (أم Kate) لا شعورياً ولا بدنياً، وهذا ما اعتبرته خطأ كبير في حقها. وبعض من هذا النمط السلوكي تكرر مع Kate. وتلك المعرفة عن تاريخ أسرتها عملت على التخفيف من حدة غضب Kate وإحساسها بالذنب تجاه أمها، وقلت حدة التنكيل بها واضطهادها التي كانت تشعر بها من جانب أمها ونما لديها قبولاً أكبر لذاتها (كانت والدة Kate ابنة وحيدة لوالديها ولها شقيقين، وأن ارتباطها الأوديبي بوالدها كطفلة مازال معها حتى الآن).

وقالت Kate أن الخضوع للعلاج بالفن قد علمها كيف تفكر، فأنا لا أعتقد أن أمي فكرت يوماً ما. وأنا الآن أستطيع التفكير بشكل جيد.

الجلسة العلاجية الفنية الأخيرة:

وصلت Kate متأخرة عن موعد هذه الجلسة بحوالي نصف ساعة، حيث قالت أنها بطريقةٍ ما أو بأخرى نسيت الموعد الصحيح. كانت هذه الجلسة النهائية خبرة مؤلمة بالنسبة لها. وظهر فقط التاريخ على آخر عمل فني لها. رتبت الباحثة معها مراجعة الموقف الكلي بعد الأجازة. وفي هذا اليوم قالت للباحثة أن والدها باع منزله واشترى مسكناً كبيراً ملحق به حديقة على بُعد أميال من منزلها، وأنها سوف تذهب لتعيش معه. حصلت Kate على درجات جيدة ضمنت لها مكاناً في أقرب جامعة لها وعلمت الباحثة بعد فترة لاحقة أنها بدأت الدراسة الجامعية.

References

Adams, H.B. (1907) *The Education of Henry Adams.* Boston, MA: Houghton Mifflin Co.

Bios, P. (1967) The second individuation process of addlescence, *Psychoanalytic Study of Childhood,* 22: 162-86.

Champernowne, I. (1968) Art therapy as an adjunct to psychotherapy - script of lecture given at Cumberland Lodge.

DfES (Department for Education and Skills) (2003) *Every Child Matters.* London: DfES.

Eliot, T.S. (1963) *Four Quartets,* 'East Coker', in *Collected Poems 1909-1962.* London: Faber & Faber.

Erikson, E. (1968) *Identity: Youth and Crisis.* New York: WW. Norton & Co.

Estelle, C.J. (1990) Contrasting creativity and alienation in adolescent experience, *The Arts in Psychotherapy,* 17.

Freud, A. (1958) Adolescence, *Psychoanalytic Study of Childhood,* 13: 255-78.

Gibbons, O. ([1612] 1975) *Penguin book of English Madrigals.* Harmondsworth: Penguin.

Harris, M. (1970) Some notes on maternal containment in 'good enough' mothering, *Journal of Child Psychotherapy,* 4.

James, O. (2006) Mrs Mac's elementary lesson, *The Times, 2* October.

Klein, M. (1986) *The Selected Melanie Klein.* Harmondsworth: Penguin.

Osler, A., Street, C, Lall, M. and Vincent, K. (2002) *Not a Problem? Girls and School Exclusion.* London: National Children's Bureau.

Rutter, M. (1990) Vulnerable children: opportunity or disaster? The challenge of change. Text of Robina Addis Memorial Lecture, *YoungMinds* newsletter, 9: 1-5.

Rutter, M. and Rutter, M. (1993) *Early Child Development: Challenge and Continuity across the Lifespan.* New York: Basic Books.

Schaverien, J. (1998) Inheritance: Jewish identity and the legacy of the Holocaust mediated through art psychotherapy groups, *British Journal of Psychotherapy,* 15(1):

Sinason, V. (1991) Emotion and importance of therapies in school, *BA AT Newsletter Supplement - Art Therapy in Education.*

Winnicott, D.W (1971) *Playing and Reality.* Harmondsworth: Penguin.

Winnicott, D.W (1986) *Home is Where We Start From.* Harmondsworth: Penguin.