

## מודל הכיתה כקבוצה בטיפול באמנות – פרספקטיבות של מטפלות

**ד"ר גיאנא חליפה Ph.D.**, בטיפול באומנות מאוניברסיטת חיפה. מדריכה מוסמכת ביה"ת. עובדת כמטפלת באומנות במשרד חינוך ובמסגרת התכנית לילדים ונוער בסיכון ומטפלת בקליניקה פרטית. עובדת כמומחית תחום טיפול באומנויות ושילוב תלמידים עם הפרעות נפשיות בחינוך הרגיל במת"א כפר כנא.  
חליפה, ג. (2020). מודל הכיתה כקבוצה בטיפול באומנות – פרספקטיבה של מטפלות. *טיפול באומנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי*, 10(1), עמודים 1036-1021.

Grima-Farell & Wardman, 2019; Markland, 2011; Holttum, 2018), לדוגמא, הפחתת רמות החרדה בקרב ילדים יתומים (Kheibari et al., 2014), סיוע לתלמידים בהתמודדות עם טראומות פסיכולוגיות (Markland, 2011), וקידום תרבות מכיליה (inclusive culture) עבור תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית הספר (Hannigan, Grima-Farell & Wardman, 2019).

למרות שבמחקרים שונים שבחנו את הטיפול הקבוצתי באומנות עבור תלמידים קיימת התייחסות רבה להקשרים הבית-ספריים והחינוכיים של התלמידים (לדוגמא, Hannigan et al., 2019; Markland, 2011; Adoni-Lroyanker et al., 2018), מעט מאוד מחקרים התייחסו לכיתה הלימוד של התלמידים כקבוצה הרלוונטית לתהליך הטיפול הקבוצתי באומנות. בשנים האחרונות, פותח מודל "הכיתה כקבוצה" (ירמיהו ועמיתיה, 2018) כמודל המאפשר טיפול קבוצתי באומנות, כאשר הקבוצה היא הכיתה הרגילה של התלמידים. מודל זה משלב הנחיה משותפת של מטפלת באמצעות אומנות ומחנכת הכיתה, באופן המאפשר לכלל התלמידים בכיתה לעבור תהליכים של ביטוי והבעה רגשית באמצעות האומנות.

אף על פי שלמודל זה קיים בסיס תיאורטי מוגדר, המשלב בין הגישה המערכתית לפיה למטפלות באומנות קיים תפקיד ייחודי מערכתי במוסדות חינוכיים (Hughes, 2012; Konrad et al., 2012) והגישה האקולוגית המדגישה את פעילות הגומלין בין האדם לסביבה (רייטר, 2004), עד היום, לא נעשו מחקרים אשר בחנו באופן אמפירי את יישומו של מודל זה בכיתות הלימוד. בהתבסס על כך, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון לראשונה את הפרספקטיבה של המטפלות

### תקציר

בטיפול קבוצתי באומנות, במסגרת בתי ספר בישראל. במחקר השתתפו מטפלות באמצעות אומנות, אשר העבירו במהלך שנת הלימוד מפגשים של הבעה ויצירה באמצעות אומנות על פי מודל "הכיתה כקבוצה", בבתי ספר שונים בישראל. מטפלות אלה ענו על ראיונות חצי מובנים אשר עסקו בחוויותיהן בעבודה במודל זה, בנושאי היתרונות והסרונות של המודל לתפיסתן, בהכשרתן בנושא, ובנושאים נוספים אודותיהם הן ביקשו להרחיב. בניית התוכן של הראיונות עלו עשר תמות מרכזיות: הסיבות לשימוש במודל "הכיתה כקבוצה", "ציפיות מוקדמות, רכישת מיומנות וניסיון, חוויית התלמידים, התאמת מודל "הכיתה כקבוצה", "יתרונות השימוש במודל, חסרונות השימוש במודל, שיתופי פעולה, המלצות, והתמודדות עם קשיים. המסקנות העיקריות הן כי יישום המודל הביא לחוויה חיובית הן של המטפלות והן של התלמידים, קיימת חשיבות רבה לשיתוף הפעולה בין המטפלות לבין מחנכות הכיתה, המודל עשוי להתאים עבור מרבית אוכלוסיות התלמידים, וכי מודל מאפשר שימוש יעיל ואפקטיבי במשאבים החינוכיים הקיימים.

### מילות מפתח:

טיפול באומנות, טיפול קבוצתי, הכיתה כקבוצה, מחנכת, כיתה

### מבוא

במחקרים רבים מתואר טיפול קבוצתי בטיפול באומנות כתהליך בעל השפעות חיוביות רבות עבור תלמידים בהקשרים שונים (בראל-שושני וקורקוס-סטרוגו, Kheibari et al., 2011; Adoni-Kroyanker et al., 2018; Hannigan,

הוא טיפוח היצירתיות המאפשר לילדים לחבר בין היבטים ביולוגיים, חברתיים ותרבותיים (Arslan, 2014; Sharp, 2001).

טיפול קבוצתי באמנות עבור תלמידים מתואר בספרות כתהליך המביא לשיפור במספר רב של מדדים בקרב תלמידים. יישום מבנה זה של טיפול קבוצתי מוכר כבר עשרות רבות של שנים כבעל השפעות חיוביות על קידום תהליכים רגשיים ותמיכה רגשית עבור התלמידים (Feigenberg, Watts & Buckener, 2010; Randick & Dermer, 2013). יכולות חברתיות בקרב התלמידים (Sutherland, Waldman, Waller, 2006; Collins, 2010; Waller, 2006), וקידום הישגים לימודיים (Deboys, Holtum & Wright, 2016). במטה-אנליזה שנעשתה על ידי סלייטון ועמיתיה (Slayton et al., 2010), נמצאו 11 מחקרים שנערכו בין השנים 2002 ל-2007 שבהם מתואר טיפול קבוצתי באמנות עבור תלמידים כתהליך המביא לשיפור במדדים שונים בקרב התלמידים.

תוכניות התערבות הכוללות טיפול קבוצתי באומנות מתאימות עבור תלמידים בגילאים שונים, החל מבתי ספר יסודיים ועד תיכונים, הן עבור תלמידים בעלי התפתחות תקינה והן עבור אוכלוסיות קליניות של תלמידים (Slayton et al., 2010). תוכניות התערבות אלה במרבית המקרים עוברות התאמה לאוכלוסייה הרלוונטית (Arslan, 2014). לדוגמא, במחקרם של הארץ ות'יק (Hartz & Thick, 2005) הותאמה תכנית התערבות שכללה טיפול קבוצתי באמנות עבור נערות מתבגרות בסיכון והתמקדה בקידום הדימוי העצמי של המתבגרות. במחקרם של וואלאס ועמיתיו (Wallace et al., 2006) נבחנה תכנית התערבות שכללה טיפול קבוצתי באמנות עבור תלמידים בכיתות ז'-ח', שהתמקדה בהפחתת חרדה. אולם הגדרת הקבוצה לא חייבת להתבסס על מאפיינים ייחודיים של התלמידים. אחד המודלים שפותחו בשנים האחרונות ליישום טיפול קבוצתי בטיפול באמנות במסגרת בית הספר הוא מודל "הכיתה כקבוצה" (ירמיהו ועמיתיה, 2018), שבו "הקבוצה" היא כיתת הלימוד הרגילה של התלמידים. הפרק הבא מתאר מודל זה.

#### מודל הכיתה כקבוצה

אף על פי שמחקרים רבים בחנו את הטיפול באומנות במסגרת קבוצתית (Holttum, 2018; waller, 2006; Adoni-Kroyanker et al., 2018; Randick & Dermer, 2013; Sutherland et al., 2010; Deboys et al., 2016; Slayton et al., 2010), וחלק מהמחקרים נעשו כאשר המסגרת הקבוצתית היא כיתתית או חלק מכיתה (Adoni-Kroyanker et al., 2018; Arslan, 2014; Cortina & Fazel, 2015; Deboys et al., 2016), לא קיימת בספרות התייחסות רבה למשמעותה של הכיתה כקבוצה. כבר בשנות ה-70 של המאה ה-20, ניומן (Newman, 1974) מתייחסת

באמנות, אשר לקחו חלק בהעברת הטיפולים הקבוצתיים במהלך שנת הלימודים, לגבי יישומו של המודל. מחקר זה הינו המחקר הראשון הבוחן באופן אמפירי את מודל "הכיתה כקבוצה" בטיפול באמנות, ובשל כך למחקר זה חשיבות תיאורטית ומעשית. ברמה התיאורטית, המחקר מסייע להבנה טובה יותר של טיפול קבוצתי באמנות בהקשרים חינוכיים, כאשר הקבוצה הינה הטרופית ואינה מוגדרת כבעלת צורך טיפולי מסוים, כגון קשיים לימודיים או רגשיים. בהיבטים המעשיים, מחקר זה תורם ליישומו של המודל ולשיפורו, ולשילוב המעשי בין גישות טיפוליות לגישות חינוכיות בכיתות לימוד רגילות. שאלת המחקר היא מהם היתרונות הייחודיים של מודל "הכיתה כקבוצה" בטיפול באמנות על פני טיפול קבוצתי רגיל או טיפול פרטני, ואיך יתרונות אלה באים לידי ביטוי ביישום בפועל? מה ניתן ללמוד מהפרספקטיבה של המטפלות באמנות לצורך יישום המודל?

#### רקע תיאורטי

##### טיפול קבוצתי בטיפול באמנות

טיפול תרפויטי קבוצתי מתואר ככלי טיפולי המאפשר תהליכים של שינוי עבור המשתתפים בהיבטים כמו עידוד תחושת תקווה, פיתוח מיומנויות חברתיות, חוויות מתקנות של מערכות יחסים משפחתיות מוקדמות, למידה בינאישית, פיתוח לכידות קבוצתית, ועוד (Yalom, 2005). בהקשרים חינוכיים, העבודה הקבוצתית מתוארת כמספקת הקשר טבעי ללמידה. חלק גדול מהלמידה החברתית מתקיימת באופן קבוצתי, וכאשר מתקיימת עבודה קבוצתית טיפולית, חברי הקבוצה, כגון התלמידים, יכולים לנסות תפקידים קבוצתיים שונים ולהתבונן כיצד אחרים מגיבים אליהם, כאשר תהליך זה עשוי להיות תומך ומחזק מאוד עבורם (Cortina & Fazel, 2015; Arslan, 2014). בנוסף, טיפולים קבוצתיים יכולים לקדם התפתחות של משאבים ויכולות לא מודעות של המשתתפים, והם מתאימים במיוחד עבור אוכלוסיות שעבודה אינדיבידואלית עשויה להיות אינטנסיבית מדי עבורן (Liebmann, 2006).

טיפול קבוצתי בטיפול באומנות כולל הכנה של יצירות אומנות אישיות בתמיכה קבוצתית (Holttum, 2018). הטיפול הקבוצתי באמנות נחשב לכלי אפקטיבי במיוחד עבור ילדים, עקב טבעם הלא-מילולי והעקיף של תהליכי הטיפול באמנות. התהליכים המתקיימים במסגרתו מתייחסים לאמנות בקרב ילדים כאמצעי ביטוי ספונטני, טבעי ובעל טבע משחקי, המתאים במיוחד לילדים ולבני נוער, אשר במקרים רבים אינם מעוניינים בתהליכים של תקשורת מילולית ומוצאים אותם מאיימים (Waller, 2006; Adoni-Kroyanker et al., 2018). מבחינה תיאורטית, קיימים שני היבטים מרכזיים באמצעותם הטיפול הקבוצתי באמנות משמעותי עבור ילדים: הראשון הוא קידום תהליכים חברתיים וסוציאליזציה, והשני

טיפוליים קבוצתיים באומנות היא סיוע לתלמידים צעירים להפוך למודעים ליכולות היצירתיות שלהם, כאשר יכולות אלה קשורות במידה רבה להערכה העצמית והדימוי העצמי שלהם. על כן, חוויה של טיפול קבוצתי באומנות במסגרת הכיתה מספקת חיזוקים חברתיים עבור התלמידים ומקדמת את היצירתיות והדימוי העצמי שלהם כחלק מהכיתה הרגילה (Harvey, 1989; Regev et al., 2015; Hartz & Thick, 2005). פרוטוקול לטיפול באומנות שבו הכיתה היא הקבוצה מספק את המבנה ומגדיר את גבולות הסטינג, באופן המהווה גורם חשוב להצלחה בעבודה עם תלמידים אשר חווים לחץ סביבתי בחברתם הקרובה ובכיתת הלימוד (Camilleri, 2007). טיפול קבוצתי בטיפול באומנות שנעשה במסגרת כיתתית נמצא כבעל השפעה חיובית במספר היבטים כגון הקלה במצבי לחץ ובמצבים רגשיים של תלמידים (Basari, Latifoglu & Gunevli, 2018), קידום אקלים כיתתי של כבוד הדדי, אמפתיה וביטחון אישי בכיתה (Harvey, 1987; Gibbons, 2010), ושיפור הביטחון העצמי ותחושת משמעות אישית בקרב התלמידים (Gnezda, 2015).

על בסיס היבטים תיאורטיים ומעשיים אלה, המדגישים מצד אחד את משמעותו של הטיפול הקבוצתי בטיפול באומנות (לדוגמה, Adoni-Kroyanker et al., 2018; Holttum, 2018; Randick & Dermer, 2013; Slayton et al., 2010), ומצד שני את משמעותה הרבה של הכיתה כיחידה חברתית משמעותית עבור התלמידים (בר-אל, 1996; פרגר, 2018; קיליק, 2010; Gnezda, 2015; Camilleri, 2007), פותח מודל "הכיתה כקבוצה" בטיפול באומנות, שנבחן במחקר הנוכחי, אשר התפתח כדרך התערבות מתוך עבודתן של מטפלות באומנות במסגרת החינוך המיוחד. מודל זה צמח מהשטח, מתוך הצורך בפיתוח מענה מקיף לחיבור בקרב התלמידים והצוות החינוכי בין המרחב החינוכי לבין המרחב הטיפולי, באופן המתבצע בסביבה הטבעית של הפעילות החינוכית. ייחודו של מודל זה הוא בכך שבמסגרתו מתבצעת הנחייה משותפת של התלמידים על ידי המטפלת באמצעות אומנויות ומחנכת הכיתה, תוך התייחסות לכיתה כיחידה אחת שלמה, שבה מתקיימת התייחסות כוללת לרובדים שונים, להיבטים יצירתיים, רגשיים, התנהגותיים, תקשורתיים וחברתיים של התלמידים, וזאת באמצעות תהליכים של הבעה ויצירה (ירמיהו ועמיתיה, 2018).

הבסיס התאורטי של מודל "הכיתה כקבוצה" נשען על שילוב בין שתי גישות תיאורטיות: הגישה המערכתית (Hughes, 2012; Konard et al., 2012) והגישה האקולוגית (רייטר, 2004). על פי הגישה המערכתית, למטפלות באומנות המועסקת במוסדות חינוכיים יש תפקיד ייחודי, המחייב אותן לבצע את עבודתן תוך שמירה על זיקה מערכתית. כלומר, במסגרת עבודתן במוסדות החינוכיים,

במחקרה לשימוש בטיפול באומנות באופן קבוצתי כחלק מגישות קבוצתיות לחינוך רגשי בהקשרים חינוכיים, אך ללא התייחסות לאפשרות כי הסטינג הטיפולי יהיה במבנה כיתתי. מאוחר יותר, ליונס וטרופה (Lyons & Tropea, 1987) מתארים מודל שבו מטפלים באומנות משמשים כיועצים עבור מורים לחינוך מיוחד, ומסייעים להם לפתח פעילויות המתאימות לתהליכים רגשיים בקרב תלמידים עם קשיים לימודיים וחברתיים. למרות התייחסות זו לטיפול באומנות באופן קבוצתי בהקשרים חינוכיים, רק בשנים האחרונות החלו להתפתח מודלים המתייחסים לקבוצות טיפוליות המובנות במיוחד בהקשר בית ספריים ספציפיים (ירמיהו ועמיתיה, 2018; חדד-פרגר, 2018).

הכיתה, הכוללת את התלמידים והמורה, מוגדרת כיחידה החברתית המשמעותית ביותר הקיימת במערכת החינוך (בר-אל, 1996). הגיוון הרב בפעולות הגומלין השונות הקיימות בכיתה, וההשפעות ההדדיות בין התלמידים לבין עצמם ובין התלמידים למורה המקושרים למצבים חברתיים שונים מאפשרים לתלמידים התנסות רבה בתהליכים קבוצתיים, והופכים את כיתת הלימוד ליחידה בעלת חשיבות מכרעת בהתפתחות החברתית של התלמידים החברים בה (חדד-פרגר, 2018). העיסוק ביצירה והבעה, כאשר הוא מתקיים במסגרת כיתתית, מאפשר הנאה וחיובי במיוחד עבור תלמידים בכיתה המתקשים בביטוי מילולי. כמו כן, עבודה קבוצתית באומנות מקדמת עזרה הדדית בכיתה, מעוררת השראה ויצירתיות בקרב התלמידים, ומקדמת עשייה חברתית חיובית (חדד-פרגר, 2018; ירמיהו ועמיתיה, 2018; Epp, 2008).

המרחב הכיתתי מאפשר לתלמידים להתמודד עם מצבים חברתיים מורכבים הכוללים קונפליקטים ורגשות סוערים, ומציאת פתרונות יצירתיים למצבים אלה (Harvey, 1989; Regev, Green-Orlovich & Snir, 2015). הדיאלוגים המתקיימים סביב היצירות מאפשרים הפיכת תכנים לא מודעים למודעים, ומאפשרים שינוי חיובי (קיליק, 2010). העיסוק בביטוי לא מילולי וביצירה באופן קבוצתי מאפשר לתלמידים לפתח דרכי תקשורת, מחזק את הקשרים בין התלמידים לתלמידים אחרים, ובין התלמידים לצוות החינוכי (Holttum, 2010; Sutherland et al., 2018). יישום התהליך באופן כיתתי, מאפשר שיתוף בדילמות וקשיים הקיימים בתוך המסגרת עצמה, התמודדות עם בעיות כיתתיות, בחינה משותפת של מצבים חברתיים כיתתיים, משוב על התנהגות כיתתית, פיתוח אמפתיה וחמלה בקרב התלמידים, והיבטים רבים נוספים (ירמיהו ועמיתיה, 2018).

במהלך השיעורים הרגילים בכיתת הלימוד, תלמידים במקרים רבים אינם מודעים ליכולות היצירתיות הטבעיות שלהם, ועל כן לא משתמשים באופן מודע ביכולות אלה (Regev et al., 2015). אחת ההשלכות האפשריות של

(חדד-פרגר, 2018), כאשר ההמלצה היא לשמור על גודל קבוצה קבוע ככל שניתן (טריאסט, 2003; חדד-פרגר, 2018). הרכב הקבוצה הכיתתית יכול להיות הטרוגני, בהתאם לגישה החינוכית של משרד החינוך הדוגלת בתפקידו של בית הספר בהתאמה לשונות בין התלמידים (גודל ועמיתיו, 2016), אך כאשר השונות ההטרוגנית רבה מדי ומקשה על קיומה של הקבוצה הטיפולית, יש לשקול אפשרות לפיצול הקבוצה (חדד-פרגר, 2018). במסגרת קביעת הסטינג הטיפולי, מתקיימת תחילה ההחלטה ליישום המודל בתיאום עם הנהלת בית הספר, היעצת, מחנכת הכיתה והמטפלת באמנויות, נקבעות המטרות הטיפוליות ודרכי ההתערבות המתאימות לבית הספר הרלוונטי, למאפייני התלמידים ולאקלים הכיתתי הקיים, ומתוך כך מגובש חוזה טיפולי אישי עם כל התלמיד וחווה טיפולי כיתתי (ירמיהו ועמיתיה, 2018). במסגרת מרכיבי הסטינג, מתוארים גם המבנה הפיזי של חדר הטיפול הכיתתי, השעה הקבועה במערכת השעות, תדירות המפגש (בדרך כלל מפגש שבועי), זמן המפגש (בדרך כלל, 45 דקות בהתאם למסגרת השיעור הרגילה בבית הספר), דרכי אחסון החומרים ושמירה על יצירות התלמידים, והגדרות התפקידים בין מחנכת הכיתה למטפלת באמנויות (ירמיהו ועמיתיה, 2018; חדד-פרגר, 2018).

ההתערבויות המתקיימות במסגרת המודל נבחרות על ידי המטפלת באמנות, על פי שיקול דעתה המקצועי, ובזיקה למטרות שהוגדרו בשיתוף פעולה בין הנהלת בית הספר, מחנכת הכיתה והמטפלת באמנות (ירמיהו ועמיתיה, 2018). התערבויות אלה נגזרות מתוך מסגרת תפקידה של המטפלת באמנות כשותפה ליצירה וכעדה לתהליכים של התלמידים, בהתייחסות פרשנית לרובדים הסימבוליים ולתובנות הנובעות מיצירות התלמידים, באופן מילולי או באמצעות הבעה, משחק או יצירה (משרד החינוך, 2014). כלומר, שיטות ההתערבות הספציפיות לטיפול קבוצתי בטיפול באמנות אינן מוגדרות במסגרת המודל, ונתונות לשיקול דעתה המקצועי של המטפלת באמנות. יחד עם זאת, האחריות על ההחלטה לקביעת ההתערבות החינוכית-טיפולית בצוותים רב-מקצועיים היא של מחנכת הכיתה (מנור-בנימיני, 2009; עופר-ירום, 2013), ועל כן במסגרת מודל "הכיתה כקבוצה" האחריות לבחירת תכניות ההתערבות ויישומן היא משותפת למחנכת הכיתה והמטפלת באמנות (חדד-פרגר, 2018; ירמיהו ועמיתיה, 2018).

#### רציונל המחקר הנוכחי

טיפול קבוצתי בטיפול באמנות מתואר כבעל השפעות חיוביות רבות הקשורות להיבטים רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים בקרב המשתתפים. אף על פי כן, מעט מחקרים עסקו באפשרות להתייחס לקבוצה הטיפולית ככיתת הלימוד הרגילה של התלמידים, ומעט מחקרים בחנו את היישום של טיפול קבוצתי באמנות כאשר הקבוצה היא הכיתה. מודל "הכיתה כקבוצה" צמח מהשטח, ופותח במטרה למסד את עקרונות הטיפול

המטפלות באמנות צריכות לקחת בחשבון נקודות מבט שונות של גורמים שונים במערכת, ולהשתמש בהן באופן אינטגרטיבי למען קידום התפתחותם של הילדים. במקורה, הגישה המערכתית מיועדת ליישום בארגונים בהם קיימים עובדים בצוותים רב-מקצועיים, ובהקשרים חינוכיים היא מאפשרת התייחסות מצד אחד לשילוב בין הגורמים המקצועיים השונים בסביבת בית הספר, ומצד שני לשילוב בין הגישות הטיפוליות והחינוכיות השונות (Hughes, 2012; Konard et al., 2012). מודל "הכיתה כקבוצה", משלב בין גישה זו, לבין הגישה האקולוגית, המדגישה את תהליך ההבניה המתמיד המתרחש באמצעות פעילות הגומלין שבין האדם לסביבתו. ההתמקדות היא בזיהוי הקשיים והחוזקות, הקיימים בקשר שבין האדם לבין המערכת הסובבת אותו. כלומר, על פי גישה זו ההתייחסות היא לתפקודו של האדם במצב בו הוא נתון, תוך מבט כולל על מכלול המאפיינים החברתיים, ההתפתחותיים, האישיותיים והביולוגיים הקיימים, ובדגש על יחסיו של האדם עם הסביבה (רייטר, 2004).

מודל "הכיתה כקבוצה" מתבסס על מספר הנחות יסוד. הראשונה היא ההתייחסות לכיתה כמסגרת הבסיסית, כאשר הצוות החינוכי הוא הצוות המלווה את התלמידים באופן קבוע במהלך יום הלימודים. השנייה היא הדגש על הצורך בהתפתחות של התלמידים להשתייכות לקבוצת השווים. השלישית היא קידום תחושת השייכות, הלכידות של התלמידים ורווחתם הנפשית, באמצעות קידום אקלים חיובי בכיתה. הרביעית היא קידום תחושת הלכידות, תהליכי התקשורת ומסוגלות חברתית בקרב התלמידים, באמצעות עיסוק באמצעי הבעה השונים. החמישית היא התייחסות לעבודה משותפת של צוותים חינוכיים רב-מקצועיים (ירמיהו ועמיתיה, 2018). על בסיס הנחות אלה, מטרות העל של מודל "הכיתה כקבוצה" בטיפול באמנות הן קידום תקשורת מכבדת ומאפשרת בין התלמידים לצוות החינוכי-טיפולי, קידום מיומנויות להתמודדות עם מצבי חיים בקרב התלמידים, קידום יכולות אישיות של התלמידים, ובניית מסגרת הכלה ותמיכה הדדית (ירמיהו ועמיתיה, 2018; חדד-פרגר, 2018). זאת, באופן התואם את הנחות משרד החינוך לטיפול באמנות במסגרות חינוכיות, לפיהן יש להתאים את תוכניות הטיפול באמנות למבנה שנת הלימודים, לקיים קשר עם גורמים חוץ בית ספריים במצבים של קשיי תלמידים המצריכים התערבות טיפולית חיצונית, לקיים את הטיפול כחלק מצוות בין-מקצועי, ולהקפיד על שמירת הסודיות בטיפול (משרד החינוך, 2014).

כחלק מפיתוחו של מודל "הכיתה כקבוצה" בטיפול באמנות, מתוארים מרכיבי הסטינג הטיפולי, המגדירים את המסגרת של גבולות הטיפול. מרכיבי הסטינג על פי המודל פותחו באמצעות גישה המגדירה גבולות גמישים, המתאימים לתהליכים טיפוליים במסגרות חינוכיות (לאור, 2007). גודל הקבוצה הכיתתית על פי המודל בדרך כלל הוא עד 14 תלמידים



**טבלה 1 הגיל, הותק בהוראה, והניסיון במודל הכיתה  
כקבוצה בטיפול באומנות**

מספר מרואיינת	גיל	ותק במקצוע	ניסיון במודל כיתה כקבוצה
1	29	2	1
2	40	15	2
3	38	9	1
4	35	7	4
5	61	39.5	-
6	34	5	1
7	41	6	-
8	33	10	4
9	39	9	3
10	39	9	8
11	30	5	3

מטבלה 1 ניתן לראות כי טווח הגילאים של המרואיינות הוא 29-61 (ממוצע 38.09, סטיית תקן 8.60). הוותק בהוראה של המרואיינות הוא 2-39.5 שנים (ממוצע 10.59, סטיית תקן 10.17). לשתיים מהן אין ניסיון קודם בלימוד אומנות במודל הכיתה כקבוצה, ולשאר הניסיון בהוראת הכיתה כקבוצה הוא 1-8 שנים (ממוצע 2.45, סטיית תקן 2.34).

#### כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיונות חצי-מובנים. ראיונות חצי מובנים מתבססים על שאלות המסודרות בסדר מסוים, אך המרואיינות היו חופשיות להעלות נושאים שלא נשאלו עליהם במפורש, ולהרחיב לגבי נושאים שנראו להן רלוונטיים. המראיינת יכולה להתעכב על נקודות שהעלתה המרואיינת, גם אם אינן נכללות ברשימת השאלות המקוריות, וכן לשנות את סדר השאלות. במחקר הנוכחי, המדריך לראיון נבנה על ידי החוקרת במטרה לכסות מספר עולמות תוכן: שאלות רקע על המרואיינת ועבודתה, שאלות על הניסיון של המרואיינת בעבודה במודל "הכיתה כקבוצה", שאלות על החוויות של המרואיינות בעבודה במודל זה, שאלות בנושא היתרונות והחסרונות לפי דעתה של המרואיינת בעבודה במודל "הכיתה כקבוצה", שאלות בנושא ההכשרה שעברה המרואיינת לעבודה במודל, ואפשרות למרואיינת להוסיף הערות ולהעלות נושאים נוספים. בכל אחד מהנושאים, המרואיינות נשאלו אם יוכלו לתת דוגמאות ספציפיות על מנת להמחיש את תשובותיהן.

#### הליך המחקר וניתוח הנתונים

לאחר קבלת ההסכמה של המרואיינות להשתתף במחקר, המרואיינות נפגשו עם החוקרת במקום אינטימי שהמרואיינות בחרו. בראשית הריאיון המרואיינות חתמו על טופס הסכמה

הקבוצתי באומנות במסגרת כיתתית קבועה, המשלבת הנחייה של מטפלת באמצעות אומנות ומחנכת הכיתה. למרות שלמודל זה פותח בסיס תיאורטי רחב, והוגדרו הנחות היסוד והמטרות, עד היום לא נעשו מחקרים אשר בחנו באופן אמפירי מודל זה. על כן, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הפרספקטיבה של המטפלות באומנות, אשר לקחו חלק בטיפולים הקבוצתיים במהלך שנת הלימוד, לגבי יישומו של המודל. בכך, המחקר יאפשר לקדם את ההבנה התיאורטית העומדת בבסיס המודל, וישפוך אור על היבטים מעשיים העוסקים ביישומו של המודל ובשיפורו.

#### שיטת המחקר

##### מערך המחקר

המחקר מתבסס על הפרדיגמה האיכותנית, שמטרתה לבדוק את הסוגיות הנחקרות כפי שהן נתפסות בעיני המרואיינות עצמן (שקדי, 2003). פרדיגמה זו נבחרה מכיוון שהמחקר נועד לבחון את הפרספקטיבה האישית של המטפלות באמצעות אומנות, שניתנת לתיאור סובייקטיבי המאפשר להבין את תפיסותיהן האישיות. על פי שקדי (2003), הפרדיגמה האיכותנית מאפשרת הבנה מעמיקה יותר של האדם, מחשבותיו, הנחותיו והתנהגותו, לעומת זו המתאפשרת מגישה כמותית בלבד.

מתוך סוגות המחקר שמציעה הפרדיגמה האיכותנית, נבחרה התיאוריה המעוגנת בשדה. סוגת מחקר זו מאפשרת לתעד ולחקור התנהגות מורכבת, רבת פנים, שאינה ניתנת לרדוקציה כמותית. תיאוריה מעוגנת בשדה נבנית בעקבות תהליך הלימוד והגילוי של הנושאים הנחקרים, והדרך שבה הנחקרים חווים ומפרשים את המציאות (גבתון, 2001).

#### המדגם והדגימה

במחקר השתתפו אחת-עשרה מטפלות באמצעות אומנות, אשר השתתפו במחקר מרצונן החופשי. המרואיינות אותרו בשיטת דגימת נוחות ודגימת כדור שלג. ראשית פניתי לכל המטפלות באומנות אומנות המוכרות לי מהעבודה במשרד החינוך באזור מגורי. בנוסף, על מנת להשיג מגוון רחב יותר של קולות, ניסיון מקצועי, שיטות עבודה ועבודה עם אוכלוסיות שונות, פניתי למטפלות נוספות לאומנות באמצעות קבוצה סגורה העוסקת בטיפול באמנויות בפייסבוק. על מנת לתת ביטוי לקולן של מטפלות שאינן חברות בקבוצה, ביקשתי מהחברות בקבוצה שיפצו את ההזמנה גם למטפלות נוספות המוכרות להן ואינן חברות בפייסבוק. הקריטריונים לבחירת המרואיינות היו: (1) בעלות ותק של לפחות שנתיים בטיפול באומנות (2) היכרות עם מודל הכיתה כקבוצה. טבלה 1 מתארת את הגיל, הותק בהוראה, והניסיון במודל הכיתה כקבוצה בטיפול באומנות של המרואיינות:

ובמקום להבעה רגשית. חלק מהמרווינות ציינו חוויות חיוביות במיוחד של התלמידים, וראו את השעה הטיפולית באמנות כמכילה משמעות חווייתית רבה עבור התלמידים. דוגמא לכך ניתן לראות בתיאור הבא:

החוויה שלי טובה מאוד, התלמידים מחכים לשעה הזאת [...] הרגישו טוב במרחב הטיפולי, ואפשרו לעצמם. היה תלמידים עם קשיים חברתיים שהתקשו לשתף ולהביע את עצמם בחופשיות, והמקום של הטיפול אפשר להם לעבוד על הקשיים שלהם, לחזק הכוחות שלהם, לעבוד על יכולת ההבעה שלהם, לשיים רגשותיהם, והשעה הטיפולית תרמה לאותם מטופלים רבות, ושנה התנהלותם בהרבה סיטואציה. (10)

מתיאור זה של מרווינת 10 ניתן לראות כי עבור תלמידים מסוימים, יישום המודל היווה גורם לשינוי של ממש, ואפשר להם להתמודד עם קשיים חברתיים או רגשיים. אחת המרווינות הדגישה את הציפייה הרבה של כל התלמידים לשעה הקבוצתית ואת השמחה שלהם לקראתה:

מאוד חיובית, מעודדת, התלמידים היו ועדיין צמאים למפגשים מסוג זה [...] תלמידי הכיתה היו מקבלים אותי בחיך ושמחה גדולה, הם ביחד עם המחנכת היו מחכים לי ומוכנים למפגש ויושבים במעגל [...] אני חושבת ומרגישה מהתגובות שלהם שהם מאוד נהנים. (11)

מתיאור זה של מרווינת 11 ניתן לראות כי לתפיסתה של המטפלת, התלמידים הפגינו שמחה רבה לקראת המפגשים הקבוצתיים, ומתגובותיהן היא חשה שהם נהנו מאוד מהעבודה הקבוצתית. בציטוט זה, ניתן להבחין גם במשמעות של הכיתה כקבוצה החברתית, כאשר הישיבה המשותפת עם המחנכת והציפייה למפגש מהווים שינוי מהלימוד הכיתתי הרגיל. לצד זאת, חלק מהמרווינות ציינו גם חוויות פחות חיוביות של התלמידים במהלך העבודה הקבוצתית, כאשר בתיאורים אלה הנושא הבולט נמצא כחוסר ההבנה של חלק מהתלמידים לגבי משמעותה של העבודה באמנות והעבודה הקבוצתית. חוסר הבנה זה בא לידי ביטוי בציטוט הבא:

חלקן לדעתי לא מבינות מה אנחנו עושות בשיעור הזה שלא מועבר בו חומר לימודי, יש חשש של חלק מהבנות מהידיעה שזו שעה טיפולית ("למה אני צריכה כזה שיעור? מה עושים פה? למה זה טוב? מה זה אומר עלי?") החוויה הנעימה צומחת בהדרגה, מתוך התנסות והתפתחות. (2)

ניתן לראות כי מרווינת 2 מתארת במידה רבה את חוסר ההבנה של התלמידים לגבי משמעות השעה הטיפולית, וחששות מכך. יחד עם זאת, יש לציין כי גם מרווינת זו מתארת כי בסופו של דבר מתפתחת חוויה נעימה בקרב התלמידים, אם כי חוויה

מדעת. בנוסף, הוסבר לכל המרווינות כי הראיונות אנונימיים לחלוטין, ושמן לא יופיע במאמר. בנוסף, הוסבר לכל המרווינות כי במידה ויעלו במהלך הראיון פרטים מזהים, הם יטושטשו או יושטשו, על מנת למנוע כל אפשרות לזיהוי או לזיהוי של אנשים אחרים המוזכרים בראיון. אורך הראיונות נע בין שעה לשעה וחצי. הראיונות הוקלטו ועברו תמלול על ידי החוקרת. באופן מכוון הציטוטים הושארו כלשונם, אפילו אם יש בהם טעויות לשוניות, וזאת על מנת לשמור על האותנטיות של הדברים ולמנוע הטיה במשמעות.

ניתוח התוכן נערך בשלושה שלבים. בשלב ראשון כל הראיונות נקראו פעמיים על מנת ליצור היכרות עם הטקסט. בשלב השני נערך קידוד פתוח, תהליך המאפשר לארגן את התכנים בקטגוריות ראשוניות המייצגות נושאים שונים, כלומר ראשית חולק הטקסט לקטעים נפרדים על פי שדות התוכן, ולאחר מכן שויכו הקטעים לקבוצות על פי הקטגוריות (כהן ויסעור בורוכוביץ, 2015; שקדי, 2003). בשלב שלישי חולקו הקטעים בתוך כל קטגוריה לתמות על פי תוכנם (שקדי, 2003).

#### ממצאים

מניתוח התוכן של הראיונות עם המטפלות באמנות עלו חמש תמות מרכזיות: חוויות התלמידים במהלך הטיפול הקבוצתי; התאמתו של המודל; יתרונות השימוש במודל; אתגרים, קשיים וחסרונות ביישום המודל; והמלצות ליישום המודל. חלק מתמות אלה חולקו לתתי תמות, על פי תחומי התוכן הרלוונטיים.

#### חויית התלמידים במודל "הכיתה כקבוצה"

המרווינות התייחסו במידה רבה לחויית התלמידים במהלך הלימוד של "הכיתה כקבוצה". מתוך חוויות אלה, ניתן ללמוד על יישומו של המודל ועל יתרונותיו. חלק גדול מהמרווינות תיארו חוויות טובות של התלמידים, אשר נהנו מהשעה הקבוצתית באמנות, וראו אותה כחיובית עבורם בהיבטים שונים. חוויות חיוביות אלה באו לידי ביטוי באופן ממוקד בדבריהן של שתי מרווינות אשר תיארו היבטים שונים בחוויות חיוביות אלה:

חווית התלמידים מאוד טובה, אני מרגישה שהם נהנים, מאפשרים לעצמם להתפרק, לשתף, להתפרע, והזמן של ההתערבות מאפשר לתלמידים לשחרר אנרגיות. (1)  
התלמידים היו משתפים פעולה, מסתקרנים, מחכים לשעה הטיפולית. אפשר לתלמידים חווית נראות. התבטאות רגשית, ראו בטיפולים מקום מאפשר. (3)

מדבריהן של מרווינות 1 ו-3, ניתן לראות כי החוויות החיוביות של התלמידים באות לידי ביטוי בהנאה מהפעילות, ב"שחרור אנרגיות", בהרגשה טובה, בסקרנות, בחוויות נראות

עם כל אוכלוסייה ואני מאמינה שיהיה תוצאות טובות. (8)

בדוגמאות אלה ניתן לראות כי לתפיסתן של חלק מהמרואיינות, המודל מתאים עבור כל אוכלוסיות התלמידים, אך זאת בכפוף להיבטים נוספים הקשורים לרצון ופעולה משותפת. לעומת תפיסה זו, חלק מהמרואיינות מציינות גם הסתייגויות הקשורות לאוכלוסיית התלמידים, בהיבטים שונים. הסתייגויות אלה מומחשות בציטוטים הבאים:

נראה לי שהמודל מתאים עם כל האוכלוסיות, אך חייב שיהיה שפה משותפת ביניהם, ומכנה משותף.

(1)

אני חושבת שהמודל מתאים בכל כיתה שבה יש צורך לקדם קשרים חברתיים ודיבור אישי-רגשי. (2)

מדברים אלה, ניתן לראות כי לתפיסתן של חלק מהמרואיינות, התאמתו של המודל לאוכלוסיית התלמידים תלויה גם בקיומו של "מכנה משותף" בין התלמידים, או צורך לקדם קשרים חברתיים בכיתה. לצידן, מספר מרואיינות מציינות באופן ספציפי יותר אוכלוסיות תלמידים עבורן מתאים המודל:

מתאים יותר לתלמידים יותר מבוגרים" כגון ה – ו " , וגם אפשר בחט"ב, תלמידי תיכון , חינוך מיוחד [...] כי הם יותר מודעים לרגשותיהם, משתמשים בכלי האומנות פחות בהתלהבות , יש להם יותר סבלנות לשמוע אחד השני ולשתף אחד השני. (9)

כיתות מקדמות בעיקר [...] מתוך ההתנסות היחידה שלי במודל ועם כיתה מקדמת ראיתי בזה הצלחה מאוד גדולה לעומת ביצוע המודל עם תלמידים עם הפרעות התנהגות למשל [...] (11)

בעיני מתאים לחברה ערבית, בדואית, שלדעתי צריכה מענה מיוחד שתחום הטיפול הרגשי אינו מוכר (8)

בתיאורים אלה, ניתן לראות כי בדברי חלק מהמרואיינות קיימת גם התייחסות לאוכלוסיות ספציפיות של תלמידים כגון גיל התלמידים, חינוך מיוחד או כיתות מקדמות, או החברה הערבית.

לצד תיאורים אלה של האוכלוסיות עבורן מתאים המודל, בפרספקטיבה של המטפלות ניתן למצוא גם מספר רב של תיאור אוכלוסיות שונות עבורן המודל פחות מתאים. בנושא זה, נמצא כי חלק מהמרואיינות סבורות כי המודל אינו מתאים כאשר בכיתה קיימת הטרוגניות ושונות רבה מדי בין התלמידים. נושא זה מתואר בדוגמאות הבאות:

נראה לי שזה לא מתאים בכיתה הטרוגנית מבחינת גיל, שפה, מיומנויות ויכולות קוגניטיביות. (1)

זו מתפתחת בהדרגה תוך כדי התהליך הקבוצתי והיצירה. בהקשר לכך, יש לציין כי העובדה כי הכיתה היא הקבוצה, מדגישה את השינוי שבשעה זו בהשוואה לשיעורים "רגילים" שבהם מועבר חומר לימודי, ואת התהליך ההדרגתי שעוברים התלמידים בהסתגלות ובהתפתחות האווירה והפתיחות. לבסוף, בהקשר לחוויות התלמידים, יש לציין גם תפיסה שונה שהוצגה בדבריה של אחת המרואיינות:

החוויה של התלמידים תלויה באיך יעבדו באומנות, ולא איך להביע את עצמנו דרך ובעזרת האומנות (9)

ניתן לראות כי על פי תפיסה של מרואיינת 9, החוויה של התלמידים תלויה במיוחד באפשרותם להשתמש בכלי האמנות בהמשך חייהם, ולא בהכרח כאמצעי להבעה בהווה.

לסיכום תמה זו, ניתן לומר כי חלק גדול מהמרואיינות מדגישות את החוויות הטובות של התלמידים במהלך המפגשים, ואת היותה של העבודה הקבוצתית מעצימה ומאפשרת עבורם. לצד זאת, מספר קטן של מרואיינות מתייחסות להיבטים אחרים של חוויית התלמידים כגון חוסר הבנה לגבי משמעות המפגשים והשימוש באמנות כאמצעי הבעה.

התאמת מודל "הכיתה כקבוצה"

במהלך הראיונות עלתה התייחסות רבה של המרואיינות להתאמת מודל "הכיתה כקבוצה" לתלמידים, הן מבחינת אוכלוסיות התלמידים והן מבחינת מאפייני הכיתה. חלק גדול מהמרואיינות מתארות כי לתפיסתן, מודל "הכיתה כקבוצה" עשוי להתאים לכל אוכלוסיות התלמידים. תפיסה זו מומחשת בדוגמאות הבאות:

אני חושבת שהמודל מתאים בכל האוכלוסיות. (4)  
אני לא מאמינה שיש ילדים שהמודל לא מתאים להם. (5)

בדוגמאות אלה, ובתיאורים של מרואיינות נוספות, ניתן לראות באופן ישיר כי חלק גדול מהמרואיינות סבורות כי תהליכי ההבעה והיצירה באמצעות יצירות האמנות, ויישומם במבנה של קבוצה כיתתית, עשוי להתאים עבור כלל התלמידים, ואינו מוגבל לאוכלוסיות תלמידים ספציפיות. יחד עם זאת, חלק מהמרואיינות תיארו את התאמת המודל ברוח זו, אך לצד הסתייגויות מסוימות:

אני חושבת שיכול להתאים לכולם אם קשובים לצרכים ועובדים יחד [לדוגמא] אני עובדת בתוכנית של מטפלות בתנועה המלמדת ריקוד, קשב לאחר, התבוננות, זוהי תוכנית שעושה שינויים מהותיים בדרכי התקשורת, בביחד, בתחושות ואני מקבלת משוב כתוב מהתלמידים על כך. (7)

לדעתי כל עוד יש רצון מהמחנך והמטפל, אפשר לעשות ההתערבות "הכיתה כקבוצה"

החברתיים לחיי היומיום של התלמידים במסגרת בית הספר. שני הציטוטים הבאים ממחישים זאת:

מאפשר לי כמטפלת לחוש שיש קשר שנבנה ותהליך שתורם לחברי הקבוצה ומאפשר להם להרגיש טוב עם עצמם, מאפשר להם לרכוש כלים ומיומנויות שיעזרו להם בחיי היום יום הן במסגרת בית הספר והן בסביבתן הטבעית עם משפחותיהם. (1)

במפגשים התלמידים לומדים מיומנויות חדשות וגם מתאפשר להם להתנסות בהם, וזה גורם לתלמידים להרגיש יותר בטחון עצמי עם עצמם ומאפשר להם לשפר המיומנויות החברתיות שלהם. (4)

מתוך תיאורים אלה ניתן לראות כי היתרונות של המודל באים לידי ביטוי באופן משמעותי בהקשר החברתי, כאשר המיומנויות החברתיות הנרכשות משמעותיות במיוחד בהקשר הכיתתי מפני שזוהי הזירה הטבעית של התלמידים בהקשר הבית ספרי. אחת המרואיינות ציינו באופן ישיר את משמעותה של הכיתה כקבוצת השייכות של התלמידים:

אני חושבת שהתלמידים מרגישים שהכיתה היא קבוצה השתייכות עמיתית, כשילד חסר אני מבקשת מהילדים שייגידו לי למה הוא חסר, אחריות הדדית אחד על השני. (5)

ניתן לראות כי מרואיינת זו מדגישה את היותה של הכיתה קבוצת ההשתייכות הטבעית של התלמידים, ואת האפשרות לקדם את האחריות ההדדית של התלמידים בהקשר לקבוצה הכיתתית.

#### מודל "הכיתה כקבוצה" לעומת טיפול קבוצתי אחר

הניתוח הראינות עלו שני יתרונות מרכזיים של מודל "הכיתה כקבוצה" על פני טיפול קבוצתי אחר. הראשון הוא האפשרות לתת מענה לכלל התלמידים בכיתה, ללא הפרדה בין תלמידים שעשויה לגרום להם לתחושה של שונות. יתרון זה מומחש בתיאור הבא:

היתרונות של המודל לדעתי שאפשר לתת מענה ליותר תלמידים מאותה כיתה, התלמידים לא ירגישו שונות, כלומר למה בחרתם בי לצאת לטיפול והוא לא, כאשר הטיפול ניתן לכל הכיתה נראה לי שהילדים מרגישים יותר טוב עם עצמם ועם אחרים גם. (1)

מדוגמא זו ניתן לראות כי המודל מאפשר התייחסות שווה לכלל התלמידים בכיתה, בניגוד לטיפולים קבוצתיים אחרים בהם במקרים רבים נבחרים חלק מהתלמידים בלבד, נושא שעשוי לגרום לתחושות שונות בקרב התלמידים. בנוסף, חלק מהמטפלות הדגישו את המבנה הכיתתי כאמצעי המשפיע על האווירה בכיתה:

כשהקבוצה תהיה מאוד הטרוגנית מבחינת מיומנויות אז יהיה קשה מאוד להעביר פעילות ותצליח. (3)

לדעתי קשה בעת שהכיתה היא מאוד הטרוגנית ויש פערי גיל משמעותיים. (4)

ניתן לראות כי מרואיינות אלה מתארות באופן ישיר כי לתפיסתן הטרוגניות רבה מדי עשויה להקשות על יישומו של המודל.

מספר רב של מרואיינות התייחסו גם למאפיינים שונים של הכיתה, אשר לדעתן משפיעים על מידת ההתאמה של מודל "הכיתה כקבוצה" עבור הכיתה. חלק גדול מהמרואיינות תיארו מאפיינים כיתתיים שונים, המאפשרים או מקדמים את יישומו של המודל. שתי הדוגמאות הבאות ממחישות מאפיינים אלה:

מתאים ליישם בכיתות שהמחנכים שלהם פתוחים לחוויה מסגנון אחר, ומוכנים להיות שותפים, מתאים ליישם כאשר התנאים הפיזיים בכיתה מאפשרים יישום התערבויות כיתתיות, צוות ההנהלה מאמין בנעשה, הדרכה מותאמת למטפלת. (1)

מתאים ליישם בכיתה שרוצים לתת לה מרחב להתבטאות רגשית, בכל כיתה שרוצה שהתלמידים יתחזקו מבחינה רגשית חברתית, בכיתות שיש בהם בעיות הקשבה וגבולות, וגם כיתות גם קשיים חברתיים. (4)

מציטוטים אלה ניתן לראות כי המרואיינות סבורות כי יישום המודל מתאים בכיתות בהן קיימת פתיחות לעבודה רגשית ורצון לאפשר תהליכים רגשיים וחברתיים, לצד נכונות של הצוות החינוכי לכך. שתי דוגמאות אלה ממחישות זאת, כאשר שני הנושאים המרכזיים אותן תיארו המטפלות מבחינת התאמת המודל למאפייני הכיתה הם הרצון והנכונות של הצוות החינוכי, ופתיחות של התלמידים לעבודה רגשית.

לסיכום תמה זו, ניתן לומר כי לפי תפיסתן של המרואיינות התאמת מודל "הכיתה כקבוצה" קשור לשני היבטים מרכזיים: ההיבט הראשון הוא סוג אוכלוסיית התלמידים, וההיבט השני הוא מאפייני הכיתה.

#### יתרונות בשימוש במודל "הכיתה כקבוצה"

בתמה זו מוצגים הנושאים המרכזיים המהווים על פי תיאורי המרואיינות את היתרונות ביישום מודל "הכיתה כקבוצה". תמה זו מחולקת לשלוש תתי תמות: יתרונות כלליים, יתרונות בהשוואה לטיפול קבוצתי אחר, ויתרונות בהשוואה לטיפול פרטני.

#### יתרונות כלליים

נושא משמעותי אותו הציגו המרואיינות כיתרונות של מודל "הכיתה כקבוצה" הוא האופן שבו מודל זה מעניק כלים חברתיים עבור התלמידים. העובדה שהקבוצה החברתית היא כיתת הלימוד הרגילה של התלמידים סייעה לחיבור התהליכים



שיש תלמידים שנוח להם וקל להם להתבטא כשהם לא לבד אחד על אחד, יש אנשים אחרים איתם בקבוצה. (11).

שתי דוגמאות אלה ממחישות את תיאוריהן של חלק מהמטפלות, לפיהם עבור תלמידים מסוימים, העבודה הפרטנית עשויה להיות מורכבת יותר, והם מצליחים להיפתח יותר בתהליך הכיתתי בעקבות תחושת השותפות עם שאר התלמידים בכיתה.

לסיכום תמה זו, ניתן לראות כי בדברי המרואיינות מוצגים יתרונות רבים ליישום מודל "הכיתה כקבוצה", הן כיתרונות כלליים באמצעות האופן שבו המודל מאפשר רכישת מיומנויות חברתיות בהקשרים טבעיים של התלמידים, הן בהשוואה לטיפולים קבוצתיים אחרים כאשר הקבוצה הכיתתית יוצרת מרחב בטוח יותר עבור התלמידים, והן בהשוואה לטיפולים פרטניים, במיוחד עבור תלמידים מסוימים שהעבודה הפרטנית עשויה להיות אינטנסיבית מדי עבורם.

**אתגרים, קשיים וחסרונות ביישום מודל "הכיתה כקבוצה"**  
לצד היתרונות במודל "הכיתה כקבוצה" שאותם ציינו המרואיינות, במהלך הראיונות נמצאה התייחסות רבה גם לאתגרים, הקשיים והחסרונות שביישום המודל. אתגרים, קשיים וחסרונות אלו חולקו גם הם לשלוש תתי-תמות: כלליים, בהשוואה לטיפול קבוצתי אחר, ובהשוואה לטיפול פרטני.

#### אתגרים, קשיים וחסרונות כלליים

במסגרת תיאור האתגרים, הקשיים והחסרונות הכלליים, המרואיינות התייחסו למספר היבטים המקשים על יישום המודל, כאשר חלקן גם התייחסו לדרכי ההתמודדות עם קשיים אלה. מספר מרואיינות תיארו קשיים כגון שמירה על הסטיגמה והתנאים הקיימים בבית הספר:

צריך להיות מטפל ובו זמנית לשמור על אסרטיביות וכללים ברורים מול התלמידים והמחנכת. נעזרתי במחנכת, תיאום צפיות עם התלמידים, שיחה מקדימה לפני ההתערבות עם התלמידים במטרה לאפשר להם להשתחרר ולשתף על מנת לנסות לא לסטות מהנושא המרכזי. (1)

הקשיים שהרבה פעמים מסגרת בית הספר כופה דברים אחרים כגון בעיות חדרים, משלבים כיתות – אין הבנה מספיק לתהליך שקורה בקבוצה. (5)

בשתי דוגמאות אלה ניתן לראות כי לצד העבודה הטיפולית, המטפלות נאלצות להתמודד גם עם הצורך לשמור על כללים ברורים, הן מול התלמידים והן מול מחנכת הכיתה. המרואיינות מתארות גם קשיים לוגיסטיים, אשר לעיתים הקשו עליהן לממש את יישום המודל. בנוסף, חלק מהמרואיינות תיארו גם קשיים מול התלמידים, כגון התאמה לאופי הכיתה והתמודדות עם חוסר שיתוף פעולה מצד התלמידים:

היתרון הוא שכל התלמידים בכיתה מתאפשר להם להביע את עצמם, מקבלים מרחב מתאים להתבטאות חופשית, מאפשר היכרות לכל התלמידים, וגם מאפשר לכל התלמידים לעבור תהליך, וזה מאפשר לאווירה בכיתה להיות אחרת. (4)

ניתן לראות מתיאור זה כי הפורמט הכיתתי משפיע על הגיבוש הכיתתי ועל ההיכרות בין התלמידים, מאפשר לכלל התלמידים בכיתה לעבור את התהליך, ומספק להם מרחב להתבטאות חופשית. אחת המרואיינות התייחסה לעובדה כי טיפולים קבוצתיים אחרים, המשלבים תלמידים מכיתות שונות, מקשים יותר על התלמידים לעבור את התהליכים הנדרשים:

בטיפול קבוצתי אחר יכולים להיות תלמידים משולבים מכמה כיתות, זה יכול להביא לפחד מכמה אני משתף ועד כמה אני משתף כי הוא לא חלק מכיתתי. (10)

דוגמא זו, מדגישה את העובדה כי מודל "הכיתה כקבוצה" מאפשר לקבוצה פתיחות רבה יותר, בהשוואה לטיפולים קבוצתיים אחרים בהם משולבים תלמידים מכיתות שונות, כאשר מצב זה מקשה על התלמידים לשתף בנושאים אישיים משמעותיים.

#### מודל "הכיתה כקבוצה" בהשוואה לטיפול פרטני

בהקשר ליתרונותיו של מודל "הכיתה כקבוצה" על פני טיפול פרטני עבור תלמידים ספציפיים, המרואיינות ציינו מספר היבטים. היבט מרכזי אחד הוא האפשרות להעניק טיפול לכמות רבה יותר של תלמידים. היבט זה מומחש בדוגמאות הבאות:

נותן מענה ליותר תלמידים, מלמד ומקנה מיומנויות חברתיות, חושף ומאפשר לתלמידים להתנסות בסימולציות חברתיות, יאפשר להם לשתף בפני אחרים, ליזום, מקנה כישורים. (1)

שהמודל מאפשר לי כמטפלת להגיע לכמה שיותר מטופלים. (10)

בדוגמאות אלה ניתן לראות כי מודל "הכיתה כקבוצה" מאפשר בראש ובראשונה להגיע ליותר תלמידים, בהשוואה לטיפולים פרטניים בהם ניתן לטפל במספר תלמידים מצומצם יותר. בנוסף, חלק מהמרואיינות ציינו כי התלמידים מרגישים חופשיים ובטוחים יותר כאשר התהליך מתקיים במבנה הכיתתי:

לפעמים מתגמלת מאוד ומספקת והתחושה היא כי הצלחתי לגעת בתלמידים בצורה שונה מאשר בטיפולים הפרטניים [לדוגמא] תלמיד שלי שהיה יחסית כבוי בטיפול והיה לי קושי להתקרב אליו פתאום דרך עבודה תנועתית קבוצתית אנרגטית נפתח והשתחרר. (7)

ניתן לראות מתוך דוגמא זו, כי הרצף החברתי שבו התלמידים נמצאים עם תלמידים אחרים בכיתה, עשוי דווקא להקשות עליהם, ייתכן שבשונה מטיפולים קבוצתיים אחרים שאינם במסגרת כיתתית.

#### אתגרים, קשיים וחסרונות בהשוואה לטיפול פרטני

חלק גדול מהמרווינות תיארו אתגרים, קשיים וחסרונות ביישום המודל, בהשוואה לטיפול פרטני. בנושא זה, מספר מרווינות ציינו כי הטיפול הקבוצתי אינו מאפשר את עבודת העומק שעשויה להתאפשר בטיפול פרטני:

מאוד קשה ליכנס לתכנים אישיים בפני קבוצה גדולה, יש מקרים שהטיפול במודל הכיתה כקבוצה לא מתאים להם. קשה מאוד לדון בתכנים הקשורים לפגיעות מיניות, תכנים הקשורים לאבל, או כל נושא אחר שעלול לגרום להצפה רגשית ויהיה קשה לעבד התכנים ולדון בהם אחר מכן. (1)

טיפול פרטני, מאפשר כניסה יותר מעמיקה לתכנים, בטיפול פרטני יש דגש ומענה אישי רגשי בפן אינדיבידואלי. (8)

שתי דוגמאות אלו ממחישות נושאים שעלו בדבריהן של מרווינות רבות, שציינו כי העבודה הכיתתית, מקשה על הגעה לעומקים שאפשריים באופן טוב יותר בטיפול פרטני, כאשר במקרים רבים הטיפול במבנה הכיתתי נותר "על פני השטח", ואינו מאפשר עבודה רגשית אינדיבידואלית. אחת המרווינות המחישה בדבריה את המתואר, כי מודל "הכיתה כקבוצה" מתמקדת בטיפול "בקבוצה", ולא באינדיבידואל:

אין העמקה בטיפול, זה לא נקרא טיפול דינאמי עמוק, זה טיפול על הקבוצה עצמה, דנים בנושאים כללים, אין העמקה בטיפול. (10)

מדברים אלו, ניתן לראות כי המרווינות מפרידה באופן ברור בין טיפול דינאמי עמוק שעשוי להתרחש בטיפול פרטני, לבין יישום מודל "הכיתה כקבוצה" שאינו מאפשר זאת.

לסיכום תמה זו, ניתן לומר כי המרווינות התייחסו בדבריהן לאתגרים, קשיים וחסרונות רבים ביישום המודל. במסגרת החסרונות הכללים תוארו קשיים לוגיסטיים וקושי לשמור על כללים ועל הסטינג, במסגרת החסרונות בהשוואה לטיפול קבוצתי אחר תואר המבנה הכיתתי כמקשה על תלמידים מסוימים, ובמסגרת החסרונות בהשוואה לטיפול פרטני מתוארת העובדה כי המודל אינו מאפשר עבודה רגשית מעמיקה באופן אינדיבידואלי.

#### המלצות ליישום מודל הכיתה כקבוצה

התמה האחרונה שנמצאה בניתוח הראיונות כללה את תיאוריהן של המרווינות בהקשר להמלצות ליישום מודל "הכיתה כקבוצה" מתוך חוויותיהן האישיות. תמה זו חולקה לשתי תתי תמות: דגשים ליישום, התמקדות בשיתופי הפעולה בהפעלת המודל.

צריך הרבה אנרגיות כי זה קבוצה גדולה, צריך חלוקת תפקידים כדי לתת יחס הוגן לילדים, צריך הכנה מראש לתכנים, צריך להיות עם מיומנויות טובות בהנחיית קבוצות. (8)

היעדרויות, חוסר שיתוף פעולה מצד התלמידים, מבחנים על חשבון שעות הטיפול. (10)

מתוך תיאורים אלה עולה כי האתגרים, הקשיים והחסרונות שאותם ציינו המרווינות עוסקים הן בתנאים החיצוניים, הן בהבניית הכללים והסטינג, והן בעבודה בפועל עם התלמידים.

#### אתגרים, קשיים וחסרונות בהשוואה לטיפול קבוצתי אחר

בהשוואה לטיפול קבוצתי אחר, המרווינות ציינו מספר היבטים כיתתיים, אשר מקשים על ביצוע אידיאלי של התהליכים הרגשיים אותם המודל מנסה ליישם בקרב התלמידים. לדוגמא, אחת המרווינות ציינה את מערכות היחסים בין התלמידים בכיתה:

החסרונות הם שיש רעש בכיתה, הילדים הבולטים בהפעלות הם לרוב השולטים והמנהיגים ולרוב לא מאפשרים לילדים חלשים להוביל, אז זה אחד הקשיים של המודל הכיתה כקבוצה, התלמידים החלשים מתקשים לקבל מקום בקבוצה, מאחר ומדובר בקבוצה גדולה. (9)

בתיאור זה, ניתן לראות כי הטיפול הקבוצתי הכיתתי משקף, לפחות במידה מסוימת, את ההיררכיה החברתית הכיתתית, כך שהתלמידים הבולטים חברתית בכיתה, הם גם הדומיננטיים במהלך יישום מודל "הכיתה כקבוצה". בכך, תלמידים חלשים מתקשים לעבור את התהליכים הרצויים, מצב שעשוי להיות שונה בקבוצה הבנויה לא על פי המבנה הכיתתי. בנוסף, מרווינות אחרת מתארת את חוסר הבחירה של התלמידים להשתתף במודל:

שכל מי שנמצא בכיתה הוא נהיה חלק מהקבוצה וללא בחירתו, יכול להיות שילד לא מתאים לו והוא תמיד יתנגד לקבוצה והיו כאלה. (11)

מתוך דוגמא זו, ניתן לראות כי העובדה שהטיפול במסגרת הכיתה אינו נתון לבחירתם של התלמידים, עשויה להפחית את המוטיבציה של חלק מהתלמידים לעבור את התהליכים הרגשיים, וייתכן שטיפול קבוצתי אחר עשוי לאפשר זאת באופן טוב יותר. קושי נוסף שאותו המחישה אחת המרווינות, הוא העובדה כי התלמידים נמצאים בקבוצה הכיתתית במשך רוב זמן הלימודים גם מחוץ ליישום מודל "הכיתה כקבוצה", ועל כן ייתכן שתלמידים יימנעו משיתוף בנושאים רגישים עבורם:

הקבוצה כמובן קיימת בכל שעות הלימודים, ולכן ברור שיש נושאים שלא נוכל להעלות בקבוצה, כדי לאפשר המשך שותפות נעימה בכיתה. (2)

**התמקדות בשיתופי הפעולה בהפעלת המודל**

במסגרת הראיונות הדגישו המטפלות במקרים רבים את חשיבותם של שיתופי הפעולה עם הגורמים השונים ביישום המודל, כאשר הגורם המרכזי שעזמו מומלץ, על פי הפרספקטיבה של המטפלות, לחזק ולפתח את שיתוף הפעולה, הוא מחנכת הכיתה. מספר רב של מראיינות התייחסו לכך:

העבודה המשותפת עם המחנכת הייתה מאוד מוצלחת [...] גם בעת העברת ההפעלה המחנכת דאגה להסביר להם בעת שהם התקשו. (1)

העבודה המשותפת עם המחנכת הייתה לעיתים מדהימה כשעובדים בצוות וביחד, כשיש שפה משותפת ומטרות ברורות וראייה של כל ילד וילד. (7)

שתי דוגמאות אלו ממחישות תיאורים רבים של המראיינות לכך ששיתוף הפעולה עם מחנכת הכיתה בהעברת המודל היה משביע רצון, ותרם רבות ליישום המודל. מראיינת אחרת, הדגישה את זווית הראייה השונה של המחנכת, אשר תרמה לתהליכים הטיפוליים:

[המחנכת] יכולה לראות הדברים אחרת, מרחיבה ארגו הכלים שלה, לומדת טכניקות לתקשורת עם תלמידיה, ועצם השתתפותה בתהליך היא מהווה "מודלינג" לתלמידים שכן זה בסדר להשתתף בקבוצה טיפולית, לשתף, להיפתח..... וזה מקדם תהליכים טיפולים. (10)

בתיאורים אלה, ניתן לראות כי שיתוף הפעולה עם מחנכת הכיתה מאפשר לשלב בין הגישה הטיפולית, אשר לרוב מיוצגת על ידי המטפלת באמנות, לבין הגישה החינוכית, שאותה מייצגת מחנכת הכיתה. מספר רב של מטפלות כללו בהמלצותיהם ליישום המודל, היבטים הקשורים לשיתוף פעולה זה.

פרט לשיתוף הפעולה עם מחנכת הכיתה, המלצותיהן של המראיינות כללו גם התייחסות לשיתופי פעולה נוספים, כגון מנהל בית הספר והיועצת החינוכית. לדוגמא:

הייתי בשיתוף פעולה עם יועצת בית הספר, גם היא ליוותה התהליך מהתחלתו. גם כן ההדרכה החינוכית שאני מקבלת. (3)

שיתופי פעולה עם יועצת ומנהל בית הספר, הצגתי בפניהם הרציונל של המפגש, והמטרות של המפגש, הצגתי מטרות ההתערבות שלי במודל הכתה כקבוצה. (4)

יש שיתוף פעולה עם המנהל הוא תומך ומקבל ומחזק. (5)

מתוך דוגמאות אלה ניתן לראות כי פרט לשיתוף הפעולה עם מחנכת הכיתה, אשר מהווה מרכיב מהותי ביישום המודל, המראיינות מציינות שיתופי פעולה נוספים, התורמים ליצירת

**המלצות הכוללת דגשים ליישום**

מתוך תיאוריהן של המראיינות, נמצאו מספר דגשים ליישום אותן ממליצות המטפלות מתוך חוויותיהן האישיות. נושא מרכזי שהודגש כחלק מהמלצות אלה הוא שמירה על הסטינג, והקפדה על העקרונות של המודל. המלצה זו מתוארת לדוגמא בציטוטים הבאים:

סטינג קבוע – המחנכת תהיה שותפה – וגם הסייעת תהיה שותפה בעשייה – חשיבה על הרציונל ומטרות ההתערבות, תיאום צפיות בין המחנכת למטפלת – ובין המטפלת לבין התלמידים, שעת שהיה משותפת בין המחנכת לבין המטפלת. (1)

גבולות ברורים, אי שיפוטיות, כבוד הדדי, סטינג, לכבד יצירות האחרים. (3)

שהקבוצה תהיה קבועה, הסטינג קבוע ומשתנה רק כשיש אילוצים, מתי נפגשים ואיפה נפגשים. (11)

מתוך תיאורים אלה, אשר חזרו בדבריהן של מראיינות רבות, ניתן לראות כי חלק גדול מהמראיינות סברו כי שמירה על הסטינג והגדרות ברורות במהלך יישום המודל משמעותיים מאוד להצלחתו של המודל. על פי הפרספקטיבה של המטפלות, הסטינג הטיפולי הוא בעל חשיבות רבה, וממנו נגזרים היבטים רבים החיוניים להצלחת יישום המודל. תיאורים אלה מדגישים היבטים תיאורטיים שונים של המודל, הבאים לידי ביטוי ביישום בפועל. שמירה על הסטינג, הן מבחינת כללי ההתנהגות והן מבחינת התנאים הסביבתיים, וכן השותפות בין המטפלת למחנכת הכיתה, הינם היבטים תיאורטיים אותם מדגיש המודל.

בדבריהן של המראיינות עלו גם מספר נושאים ספציפיים אשר לתפישתן יש לשנות ביישום המודל. מספר מטפלות ציינו כי בהיבטים מסוימים המודל צריך לעבור התאמה טובה יותר לאוכלוסיית התלמידים הרלוונטית. דוגמאות לכך ניתן למצוא בציטוטים הבאים:

צריך לתת למטפלים יותר כלים חינוכיים להתמודדות עם הכיתה או הגן, הגדרת מטרות ברורות לעבודה (7)

אולי שיהיו מודלים ומטרות אשר מכוונות מערכת, תרבות ושפה חינוכית והתאמתה לכל בית ספר בצורה אחרת. (8)

מדוגמאות אלה ניתן לראות כי התאמה זו של המודל לאוכלוסיית התלמידים צריכה לתפישתן של המטפלות לכלול גם שימוש במגוון רב יותר של כלים חינוכיים, הגדרת מטרות ברורה יותר, והתאמה להקשר הבית ספרי הרלוונטי. בהקשר לכיתה כקבוצה, ניתן לתאר זאת כהמלצות להתאמה טובה יותר של יישום המודל לאקלים הכיתתי הרלוונטי ולאופי התלמידים וצרכיהם.

קבוצתי באמנות באופן ספציפי לאוכלוסייה הרלוונטית (Arslan, 2014; Hartz & Thick, 2005; Wallace et al., 2006; Cortina & Fazel, 2015). מודל "הכיתה כקבוצה", צמח מהשטח, והתפתח כדרך התערבות מתוך עבודתן של מטפלות באמנות במסגרת החינוך המיוחד (ירמיהו ועמיתיה, 2018). על פי עקרונות המודל, הרכב הקבוצה הכיתתית יכול להיות הטרוגני, באופן התואם את גישתו החינוכית של משרד החינוך (גודל ועמיתיו, 2016). למרות זאת, על פי הגדרותיו התיאורטיות של המודל, שונות הטרוגנית רבה מדי עשויה להקשות על יישומו של המודל (חדד-פרגר, 2018). מתוך היבטים תיאורטיים אלה, ותיאוריהן של המטפלות, עולה כי בבסיסו מודל "הכיתה כקבוצה" מתאים עבור כל התלמידים, אך יש לפקח על מידת השונות וההטרוגניות של הקבוצה, ולבחון את ההתאמה הספציפית של המודל במידה וקיימת שונות הטרוגנית רבה מדי.

יתרונותיו של מודל "הכיתה כקבוצה", כפי שתוארו על ידי המטפלות, סווגו ליתרונות כלליים, יתרונות בהשוואה לטיפול קבוצתי אחר, ויתרונות בהשוואה לטיפול פרטני. במסגרת היתרונות הכלליים, המרואיינות ציינו את שיפור הביטחון העצמי והמיומנויות החברתיות של התלמידים, ובמיוחד את היבטים אלה בהתייחס לכיתה כקבוצה השייכות של התלמידים. יתרונות אלה מתוארים בספרות כחלק מיתרונותיו של הטיפול הקבוצתי באמנות במסגרת הכיתה המאפשר את חיזוק הדימוי העצמי של התלמידים (Harvey, 1989; Regev et al., 2005; Hartz & Thick, 2005) ואת המיומנויות החברתיות של התלמידים בהקשר הכיתתי (ירמיהו ועמיתיה, 2018). על פי הפרספקטיבה של המטפלות, עולה כי יתרונות אלה אכן באים לידי ביטוי ביישום המודל.

בהשוואה לטיפול קבוצתי אחר, המרואיינות ציינו את היותו של מודל "הכיתה כקבוצה" מחזק את תחושת האחידות של התלמידים, משפר את האקלים הכיתתי, ומאפשר לכלל התלמידים בכיתה מרחב להתבטאות חופשית. התייחסות זו תואמת את עקרונותיו של המודל המדגיש את ההתייחסות לכיתה כיחידה אחת שלמה (ירמיהו ועמיתיה, 2018), ואת הטיפול הקבוצתי באמנות המתבצע במסגרת כיתתית כמקדם אקלים כיתתי של כבוד הדדי, אמפתיה וביטחון אישי בכיתה (Harvey, 1987; Gibbons, 2010). בהשוואה לטיפול פרטני, המטפלות ציינו את האפשרות להעניק את הטיפול לכלל התלמידים בכיתה, ואת האפשרות שמספק המודל לתהליכים רגשיים עבור תלמידים שעבודה פרטנית אינה מתאימה להם. ממצאים אלה תואמים את הספרות המתארת טיפולים קבוצתיים כמתאימים עבור תלמידים שעבודה פרטנית אינטנסיבית מדי עבורם או שתהליכים של תקשורת מילולית אינם מתאימים להם (Liebmann, 2006; Waller, 2006; Adoni, 2018; Kroyanker et al., 2018).

מערכת התמיכה ביישום המודל עם התלמידים. שיתופי פעולה אלה תוארו כבעלי חשיבות רבה להצלחת יישומו של המודל. לסיכום תמה זה, ניתן לראות כי במסגרת ההמלצות ליישום מודל "הכיתה כקבוצה", המרואיינות הדגישו שני היבטים. הראשון הוא דגשים ליישום, שבו המטפלות הדגישו את חשיבותו של הסטינג ואת התאמתו של המודל לאוכלוסייה התלמידים הרלוונטית. השני הוא התמקדות בשיתופי הפעולה בהפעלת המודל, בדגש על שיתוף הפעולה בין המטפלות באמנות למחנכת הכיתה.

#### דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי עוסק בפרספקטיבה של מטפלות באמנות במהלך יישום מודל "הכיתה כקבוצה" בטיפול קבוצתי בטיפול באומנות, באמצעות ניתוח תוכן של ראיונות אישיים שהתקיימו עם אחד-עשרה מטפלות באמצעות אומנות שלקחו חלק ביישום המודל.

בנושא חוויות התלמידים במודל "הכיתה כקבוצה", מרבית המרואיינות ציינו חוויות חיוביות של התלמידים, שכללו הרגשה טובה, סקרנות, חוויות נראות ומקום להבעה רגשית. חלק מהמרואיינות אף ציינו כי המודל אפשר לתלמידים לעבור תהליכי שינוי משמעותיים וסייע להם להתמודד עם קשיים רגשיים או חברתיים. ממצאים אלה תואמים את המתואר בספרות לכך שהטיפול הקבוצתי באמנות משמעותי עבור תלמידים ומאפשר להם קידום תהליכים חברתיים וסוציאליזציה (Arslan, 2014; Sharp, 2001; Sutherland, Waldman & Collins, 2010; Waller, 2006), ובהקשר לכיתה כקבוצה מאפשר לתלמידים לפתח דרכי תקשורת ומחזק את הקשרים עם תלמידים אחרים (Holttum, 2018; Sutherland et al., 2010), ולבחון באופן שיתופי מצבים חברתיים כיתתיים (ירמיהו ועמיתיה, 2018). יחד עם זאת, יש לציין כי חלק מהמטפלות תיארו חוסר הבנה של התלמידים לגבי משמעותה של השעה הטיפולית, נושא המתואר בספרות כרלוונטי בהקשר ליחס שבין התלמידים לצוות החינוכי (Holttum, 2018; Sutherland et al., 2010), ולהגדרת החוזה הטיפולי הכיתתי והאישי עם התלמידים (ירמיהו ועמיתיה, 2018).

בהקשר להתאמת המודל, מספר מרואיינות ציינו כי לתפיסתן המודל עשוי להתאים לכל אוכלוסיות התלמידים, ולצידן מספר מרואיינות סיגנו זאת בהקשר לאוכלוסיות תלמידים ספציפיות כגון תלמידים עם הפרעות ובעיות התנהגות, תלמידים בגילאים צעירים מדי, או מאפיינים כיתתיים שונים המקשים על יישום המודל. על פי המתואר בספרות, טיפול קבוצתי באמנות עשוי להתאים עבור תלמידים בגילאים שונים, ועבור תלמידים בעלי התפתחות תקינה לצד אוכלוסיות קליניות של תלמידים (Slayton et al., 2010). יחד עם זאת, קיימת התייחסות גם להתאמת תכניות התערבות בטיפול



ההתערבות והתאמתן לאוכלוסיית התלמידים לא התבצעה באופן הרצוי.

לסיכום, המסקנות העולות מניתוח הראיונות הן שיתרונותיו הייחודיים של מודל "הכיתה כקבוצה", על פי הפרספקטיבה של המטפלות באמנות, הן בהיותו מדגיש את ההתייחסות לכיתה כיחידה אחת שלמה, ובכך מאפשר קידום אקלים כיתתי של כבוד הדדי, אמפתיה וביטחון אישי, מחזק את הדימוי העצמי של התלמידים בכיתה, מחזק את הלכידות הכיתתית, ומאפשר לנתח תהליכים חברתיים כיתתיים. המודל מאפשר מרחב בטוח לתלמידים ביישומם כקבוצה כיתתית סגורה המקדמת את האפשרות לביטוי עצמי במסגרתה. בנוסף, המודל מאפשר את העבודה הרגשית לכמות רבה יותר של תלמידים, ואת האחידות בתהליך הטיפולי. יתרונות אלה באים לידי ביטוי ביישום בפועל באמצעות חוויותיהם החיוביות של התלמידים, המלוות בהרגשה טובה, בחוויה של נראות, ובמקום להבעה רגשית. עבור חלק מהתלמידים, יישומו של המודל מאפשר תהליכי שינוי משמעותיים בהיבטים חברתיים ורגשיים.

הפרספקטיבה של המטפלות לגביי יישום המודל כוללת מגוון השלכות תיאורטיות ומעשיות. בהיבט התיאורטי, עולים שני נושאים מרכזיים. הראשון הוא הסטינג הטיפולי במסגרת המודל, כאשר על פי עקרונות המודל, הסטינג צריך להיות גמיש ומותאם לעקרונות התהליכיים הטיפולים במסגרות חינוכיות. על פי הפרספקטיבה של המטפלות, הגמישות הרבה של הסטינג דווקא הקשתה על יישום המודל, ולתפיסתן יש צורך להקפיד על גבולות ברורים יותר של הסטינג. בעקבות כך, עולה הצורך לבחון האם ההגדרה התיאורטית של הסטינג במסגרת מודל "הכיתה כקבוצה", כבעל גבולות גמישים, אכן מתאימה ליישומם בפועל. הנושא השני הוא בחירת ההתערבויות הטיפוליות הספציפיות במהלך יישום המודל. על פי המסגרת התיאורטית, התערבויות אלה נקבעות על פי שיקול דעתה המקצועי של המטפלת באמנות. ייתכן שיש צורך להגדיר במסגרת המודל, מספר תכניות התערבות ספציפיות בטיפול באמנות, ואת התאמתן לסוגי אוכלוסיות שונות של תלמידים.

בהיבטים מעשיים, עולות מספר השלכות לגבי יישומו של המודל: הגבלת גודל הקבוצה הכיתתית ושמירה על גודל קבוע ככל הניתן, החשיבות הרבה של שיחות מקדימות ותיאום ציפיות לגבי יישום המודל, השפעת התמיכה של גורמים מערכתיים כגון מנהל בית הספר והיועצת, וחשיבותו המכרעת של שיתוף הפעולה בין מחנכת הכיתה למטפלת באמנות. היבטים אלה, על פי הפרספקטיבה של המטפלות, חיוניים להצלחתו של יישום המודל, ומהווים את החיבור בין העקרונות התיאורטיים של המודל, לבין הפרקטיקה הטיפולית.

למחקר זה מספר מגבלות. ראשית, בהיותו מחקר איכותני המבוסס על הפרספקטיבה של המטפלות באמנות, המחקר בוחן את זווית ראייתן של המרואיינות ולא את יישומו של המודל

לצד יתרונות אלה, המרואיינות ציינו גם אתגרים, קשיים וחסרונות ביישום המודל. בנושאים אלה, ציינו המטפלות במיוחד את הקשיים לשמירה על הסטינג, קשיים לוגיסטיים, והתמודדות עם קבוצה גדולה של תלמידים. המטפלות ציינו כי לעיתים המבנה הכיתתי משמר את מערכות היחסים החברתיים הקיימות בכיתה הרגילה, וכך לא מאפשר לתלמידים חלשים יותר לבוא לידי ביטוי, ובנוסף ציינו את חוסר הבחירה של התלמידים בהשתתפות במודל. חלק מהמטפלות סברו כי מודל "הכיתה כקבוצה" אינו מאפשר עבודת עומק רגשית, ומתמקד בקבוצה ולא באינדיבידואל.

בנושא השמירה על הסטינג הטיפולי, ההיבטים העולים מתיאוריהם של המטפלות אינם תואמים את המתואר בספרות לכך שעל אף חשיבותו הרבה של הסטינג במסגרת המודל, הגישה על פיה מוגדר הסטינג במסגרת המודל מתארת גבולות גמישים, המתאימים לתהליכים טיפוליים במסגרות חינוכיות (לאור, 2007). על פי תיאוריהם של המטפלות, העובדה כי גבולות הסטינג היו גמישים מדי, הקשתה על יישומו של המודל. בנוסף, בדבריהן של המטפלות ניתן למצוא גם פן שלילי בהיותה של הקבוצה הכיתה הרגילה של התלמידים, בכך שיישום המודל הביא לשימור היררכיה חברתית כיתתית והיקשה על עבודה רגשית עבור תלמידים חלשים. בהשוואה לטיפול פרטני, עקרונות המודל אכן מתייחסים רבות למשמעותה של הכיתה כמסגרת הבסיסית ולא לאינדיבידואל (ירמיהו ועמיתיה, 2018), אך לצד זאת מודגשים תהליכים אישיים רבים שאותם מיועד המודל לקדם כגון הדימוי העצמי של התלמידים ותחושת המשמעות האישית שלהם (חדד-פרגר, 2018; ירמיהו ועמיתיה, 2018; Gnezda, 2015; Gnezda, 2015). מדבריהן של המטפלות, ניתן לראות כי לתפיסתן, הדגש על היחידה הכיתתית לעיתים מתקיים על חשבון העבודה האינדיבידואלית.

בתיאור המלצותיהן ליישום המודל, הדגישו המטפלות שלושה נושאים מרכזיים: הגדרה ושמירה על הסטינג, חיזוק שיתופי הפעולה עם הגורמים החינוכיים השונים, והתאמת המודל לאוכלוסיית התלמידים הרלוונטית. שלושת נושאים אלה מתוארים בהרחבה בספרות ותואמים את העקרונות התיאורטיים של המודל, אשר מגדירים את מבנה הסטינג ואת הגישה להבנייתו (לאור, 2007; חדד-פרגר, 2018), את המשמעות הרבה של שיתוף הפעולה בין הגורמים החינוכיים השונים בדגש על שיתוף הפעולה בין המטפלת באמנות למחנכת הכיתה (משרד החינוך, 2014; חדד-פרגר, 2018; ירמיהו ועמיתיה, 2018), ואת הצורך בהתאמתן של תכניות התערבות לאוכלוסיית התלמידים הרלוונטית (Arslan, 2014). יש לציין כי בחירת תכניות ההתערבות במסגרת המודל נקבעת על פי שיקול דעתה המקצועי של המטפלת באמנות, ובשיתוף פעולה עם הגורמים החינוכיים (ירמיהו ועמיתיה, 2018), וייתכן שביישום המודל שבו השתתפו חלק מהמטפלות, בחירת תכניות

נדלה מתוך: [https://www.hebpsy.net/me\\_article.asp?id=29&article=1234](https://www.hebpsy.net/me_article.asp?id=29&article=1234)

מנור-בנימיני, א. (2009). עבודת צוותים רב מקצועיים: תיאוריה, מחקר ויישום. תל אביב: ספר לכל.

משרד החינוך (2014). קווים מנחים לעבודת עובדי הוראה ממקצועות הבריאות ומטפלים באמצעות אמנויות במערכת החינוך. חוברת למנהלים בחינוך המיוחד, למומחי תחום ממקצועות הבריאות ולעו"ה ממקצועות הבריאות. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי

עופר-ירום, מ. (2013). קו-תרפיה בין מחנך למטפל: קבוצת טיפול באמנויות בבית ספר. חיבור לשם קבלת תואר ד"ר לפילוסופיה, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

קיליק, ק. (2010). חדר האומנות כמכל בטיפול נפשי ביקורתי באמנות בקרב מטופלים במצבים פסיכויטיים. בתוך א' גילרוי וג' מקנילי (עורכים), יישומים מעשיים והיבטים תיאורטיים בטיפול באמנות (עמ' 479-482). קריית ביאליק: אה

רייטר, ש. (2004). מעגלי אחווה: לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות. חיפה: אחווה.

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

Adoni-Kroyanker, M., Regev, D., Snir, S., Orkibi, H. & Shakarov, I. (2018). Practices and challenges in implementing art therapy in the school system. *International Journal of Art Therapy*, 1-10.

Arslan, A. (2014). A study into the effects of art education on children at the socialisation process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4114-4118.

Basari, S., Latifoglu, G. & Guneyli, A. (2018). Influence of bibliotherapy education on the social-emotional skills for sustainable future. *Sustainability*, 10, 1-12.

Camilleri, V. (2007). *Healing the inner city child: creative arts therapies with at-risk youth*. London, England: Jessica Kingsley.

Cortina, M. & Fazel, M. (2015). The art room: an evaluation of a targeted school-based group intervention for students with emotional and behavioural difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 42, 35-40.

באופן ישיר. בשל כך, המלצה למחקר המשך היא הכללתן של פרספקטיבות נוספות של הגורמים המעורבים ביישום המודל, ובנוסף שילוב של הפרדיגמה הכמותית, שתאפשר בחינה אמפירית ישירה. שנית, במחקר זה קיימת שונות רבה באופן שבו יושם המודל בבית הספר שבו השתתפה כל מרואיינת, והמחקר הנוכחי אינו מאפשר בחינה של הבדלים אלה. על כן, ההמלצה למחקר המשך היא להתמקד במספר מצומצם יותר של בתי ספר, שבהם ניתן לבחון במדויק את ההתערבויות הספציפיות שיושמו במסגרת המודל.

#### מקורות

בראל-שושני, ז. וקורקוס-סטרוגו, ר. (2011). עבודה קבוצתית בטיפול באמנות: קבוצה סגורה לעומת קבוצה פתוחה. *טיפול באמנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי*, 118-125, (2)

גבתון, ד. (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותני. בתוך: צבר בן-יהושע, נ. (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*. תל-אביב: דביר.

גודל, י., טלמור, מ., פרנקל, מ., חיג'אזי, נ., שור, נ., הוכנברג, ע. ושפירו, ע. (2016). הוראה בכיתה הטרונגנית. עלון הכלה למעשה, 2, בהוצאת משרד החינוך: גף הפרסומים. נדלה מתוך:

<http://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/alon2.pdf>

חדד-פרגר, מ. (2018). מדריך לטיפול קבוצתי כיתתי בהנחה משותפת למטפלת ומחנכת במערכת החינוך.

טריאסט, י. (2003). סוגיות אתיות בטיפול קבוצתי. בתוך: שפיר, ג', אכמון, י', ווייל, ג' (עורכים), *סוגיות אתיות במקצועות הטיפול והייעוץ הנפשי*. ירושלים: מאגנס, עמ' 348-362.

ירמיהו, ת. מנדלסון, ע. מעין, י. מרנין-שחם, ע. ניסיומב-נחום, ע. עופר-ירום, מ. ושרון, י. (2018). *הכיתה / הגן כקבוצה: מודל פסיכוינוכי בטיפול באמצעות אמנויות*. ירושלים: משרד החינוך.

כהן, ת. ויסעור-בורוכוביץ, ד. (2015). קושי בבניית זהות מקצועית בקרב מטפלות בתנועה ומחול בישראל. *טיפול באמנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי*, 5, (2), 541-552. לאור, א. (2007). המטפל, המטופל וה-Setting הטיפולי: בנייה הדדית של ה-Setting כגורם טיפולי. שיחות, 21,

Deboys, R., Holttum, S. & Wright, K. (2016). Processes of change in school-based art therapy with children: A systematic qualitative study. *International Journal of Art Therapy*, 1-14.

- Epp, K. M. (2008). Outcome-Based Evaluation of a Social Skills Program Using Art Therapy and Group Therapy for Children on the Autism Spectrum. *Children & Schools, 30*(1), 27-36.
- Feigenberg L.F., Watts C.L., & Buckener J.C. (2010). The School Mental Health Capacity Instrument: Development of an Assessment and Consultation Tool. *School Mental Health, 2*(3), 142-154.
- Gibbons, K. (2010). Circle justice: A creative arts approach to conflict resolution in the classroom. *Art Therapy, 27*(2), 84-89.
- Gnezda, N. (2015). Art therapy in educational settings: a confluence of practices. *Arts & Teaching Journal, 1*, 92-102.
- Hannigan, S., Grima-Farrell, C. & Wardman, N. (2019). Drawing on creative arts therapy approaches to enhance inclusive school cultures and student wellbeing. *Issues in Educational Research, 29*(3), 756-773
- Hartz, L., & Thick, L. (2005). Art therapy strategies to raise self-esteem in female juvenile offenders: A comparison of art psychotherapy and art as therapy approaches. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 22*(2), 70-80.
- Harvey, S. (1989). Creative arts therapies in the classroom: A study of cognitive, emotional, and motivational changes. *American Journal of Dance Therapy, 11*(2), 85-100.
- Hulttun, S. (2018). Group art therapy: supporting social inclusion through an ancient practice. *Mental Health and Social Inclusion, 22*(1), 6-12.
- Hughes, L. (2012). Children with social and emotional difficulties need support from a range of professionals: Preparing professions for integrated working. *The International Journal of Emotional Education, 4*(2), 55-65.
- Kheibari, S., Anabat, A., Largany, S., Shakiba, S. & Abadi, M. (2014). The effectiveness of expressive group art therapy on decreasing anxiety of orphaned children. *Practice in Clinical Psychology, 2*(3), 141-135
- Konrad, M. A., Moore, M. E., Ng, E. S. W., Doherty, A. J. & Breward, K. (2012). Temporary work, underemployment and workplace accommodations: Relationship to well-being for workers with disabilities. *British Journal of Management, 2*, 1-16.
- Liebmann, M. (2006). *Art therapy for groups. A handbook of themes, games and exercises.* Abingdon: Taylor & Francis.
- Lyons, S. & Tropea, E. (1987). Creative arts therapists as consultants: methods and approaches to inservice training in special education form. *The Arts in Psychotherapy, 14*(3), 243-249.
- Markland, F. (2011). *Effectiveness of school based art therapy for children who have experienced psychological trauma.* A thesis submitted to the University of Manchester for the degree of doctorate in Educational and Child Psychology
- Newman, R. (1974). *Groups in schools.* New York: Simon and Schuster.
- Randick, N. M. & Dermer, S. B. (2013). The relationship of school art therapy and the American School Counselor National Model. *Art Therapy, 30*(1), 30-35.
- Regev, D., Green-Orlovich, A., & Snir, S. (2105). Art Therapy in Schools The Therapist's Perspective. *The Arts in Psychotherapy, 45*, 47-55.
- Sharp, C. (2001). *Developing young children's creativity through the arts: what does research have to offer?* National Foundation for Education Research.
- Slayton, S., D'Archer, J. & Kaplan, F. (2010). Outcomes studies on the efficacy of art therapy: a review of findings. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 27*(3), 108-118.
- Sutherland, J., Waldman, G., & Collins, C. (2010). Art therapy connection: Encouraging troubled youth to stay in school and succeed. *Art Therapy, 27*(2), 69-74.
- Wallace-DiGarbo, A., & Hill, D. C. (2006). Art as agency: Exploring empowerment of at-risk youth. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 23*(3), 119-125.

- Waller, D. (2006). Art therapy for children: How it leads to change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11(2), 271-282.
- Yalom, I. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Persus Books.

פרטי קשר: גיאנה חליפה [giana87.khalifa@gmail.com](mailto:giana87.khalifa@gmail.com)