

הכיתה / הגן כקבוצה

מודל פסיכו-חינוכי בטיפול באמצעות אמנויות

צוות חשיבה וכתובה

תמי ירמיהו, ענת מנדלסון, יפעת מעין, ענת מרנין-שחם,
ד"ר עדנה ניסימוב-נחום, ד"ר מיקי עופר-ירום, ד"ר יעל שרון

פברואר 2018

תוכן עניינים

1. פתח דבר
2. רקע תיאורטי
3. הטמעת המודל 'הכיתה/הגן כקבוצה' במסגרות החינוך המיוחד
 - 3.1. אתגרים והזדמנויות
 - 3.2. הנחות יסוד
 - 3.3. מטרות על
 - 3.4. אבני דרך לבניית המודל
 - 3.4.1 שיקולים בקבלת החלטות
 - 3.4.2 קביעת המסגרת ועקרונות הבסיס
 - 3.4.3 הפעלת המודל הלכה למעשה
4. מקורות

1. פתח דבר

"אני פוגש אנשים בסביבתם הטבעית, ומנסה לתת להם את האומץ לחזור ולחלום..." (י.ל מורנו)

חוק החינוך המיוחד (1988) מזמן עבודה בצוותים רב-מקצועיים לגנים ולבתי הספר בחינוך המיוחד עם הכנסתם של מטפלים ממקצועות הבריאות ובכללם מטפלים באמצעות אמנויות (אמנות חזותית, ביבליותרפיה, דרמה, מוזיקה, פסיכודרמה, תנועה)¹, כשרות נלווה. מטרת הטיפול באמצעות אמנויות במערכת החינוך, כפי שהוגדרה בחוברת 'קווים מנחים לעבודת מטפלים ממקצועות הבריאות ומטפלים באמצעות אמנויות במערכת החינוך' היא לסייע ולהקל על הסתגלותו של התלמיד למסגרת החינוכית ולהפחית את המחסומים הרגשיים המפריעים לו בלמידה ובהשתתפות בכל פעילויות התלמידים בה (משרד החינוך, 2017).

החוק מתבסס על ההנחה כי הבעיה ההתפתחותית של תלמידים בחינוך המיוחד היא רב-ממדית, ולכן מצריכה מגוון שירותים. יעילותם של הטיפולים, בהיבט המערכתי, תלויה בין היתר בתיאום ובעבודת צוות בין המספקים אותם (שקד, 2006). העבודה במסגרות החינוך המיוחד מחייבת אפוא נכונות לשיתוף פעולה, בירור תמידי של הערך המוסף ושל התרומה הייחודית של בעלי המקצוע השונים, ויצירת מנגנון שיאפשר תיאום ושילוב ביניהם, תוך התאמת הארגון החינוכי לשינוי המתבקש (מנור-בנימיני, 2009; Elbousty & Bratt, 2009; McLaughlin & Talbert, 2006).

אחת מדרכי ההתערבות שהתפתחו עם עבודתן של המטפלות באמצעות אמנויות במסגרות החינוך המיוחד הינה מודל הכיתה/הגן כקבוצה. המודל התפתח בשדה, בשל הצורך במציאת מענה מקיף, שיחבר עבור התלמידים והצוות בין המרחב החינוכי לבין המרחב הטיפולי בסביבה הטבעית שלהם. **ייחודו הוא בהנחיה משותפת של המטפלת באמצעות אמנויות והמחנכת או מנהלת הגן, בתוך כיתה או גן, - כיחידה שלמה, - והתייחסות לרבדים יצירתיים, רגשיים, חברתיים, תקשורתיים והתנהגותיים, באמצעות הבעה ויצירה.**

מודל זה מתבסס על המודלים שפותחו בשדה, ועם השנים התבססו והתמקצעו, הן מבחינה מעשית והן מבחינה תיאורטית. המודל מציע קווי יסוד לעבודת המטפלת באמצעות אמנויות בתוך מסגרת הכיתה או הגן בחינוך המיוחד.

¹ טיפול באמצעות אמנויות הנו שם כולל לטיפול באמצעות אמנות חזותית, במוזיקה, בתנועה ומחול, בספרות, בדרמה ובפסיכודרמה.

2. רקע תאורטי

המודל 'הכיתה/הגן כקבוצה' מתבסס על השילוב בין הגישה המערכתית, הגישה האקולוגית והטיפול הקבוצתי באמצעות אמנויות, יחד עם עבודת צוות ייחודית בין המטפלת באמצעות אמנויות לבין המחנכת או מנהלת הגן.

הגישה המערכתית - ייחודיות התפקיד של מטפלות באמצעות אמנויות המועסקות במוסד החינוכי מחייבת אותן לעבוד מתוך זיקה מערכתית. ההנחה היא כי יש לקחת בחשבון את נקודות הראות השונות של כל הגורמים במערכת, על מנת להשתמש בהן לצורך קידום התפתחותם של ילדים. הגישה המערכתית מיועדת לעבודה בארגונים בהם עובדים צוותים רב-מקצועיים, והיא מכוונת לשני ערוצים במקביל: הראשון, שילוב מקצועי בין הגורמים השונים האחראים לשלומם של הפרט (בני משפחה, מחנכים, מורים, מטפלים ממקצועות הבריאות, וכד'); והשני, שילוב בין גישות טיפוליות וחינוכיות שונות, העשוי להעניק למערכת תכונות נוספות, שהן יותר מסך התכונות של כל חלק בנפרד (Hughes, 2012; Konrad & Colleges, 2012).

מוסיפה לכך **הגישה האקולוגית** - ששמה דגש על תהליך בניה מתמיד, המורכב מפעילות גומלין בין האדם לבין סביבתו, תהליך הכולל שינויים, פשרות והסתגלות. גישה זו מסייעת בזיהוי החוזקות והקשיים של האדם ובהבנת הקשר ביניהם לבין המערכת הסובבת אותו. היא מתייחסת להתאמות ההדדיות המתקיימות בין האדם הפעיל, הגדל ומתפתח, ובין התכונות המשתנות של המערכת בה הוא חי. כלומר, הערכת הפרט מבוססת על תפקודו במצב נתון, מתוך הסתכלות כוללת על המאפיינים הביולוגיים, ההתפתחותיים, החברתיים והאישיותיים ועל יחסיו עם הסביבה (רייטר, 2004).

לפיכך, **עבודת צוות** המשלבת בין הערכים החינוכיים לבין הערכים הטיפוליים, הינה רבת משמעות, בצד התרומה הרבה של כל מקצוע בנפרד, לצורך התפתחותם התקינה של הילדים. שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע מתחומי ידע שונים עשוי להשפיע באופן משמעותי על ההתקדמות החיובית של הילדים, להקטין את תחושת הבדידות בהתמודדות המקצועית של דמויות הסמכות, ולסייע בהגברת השפעת הטיפול, הודות לתגובות העקביות של כל השותפים בתהליך (בבנישתי ואחרים, 2003, ניסימוב-נחום, 2013). תהליך זה מאפשר לאנשי הצוות להעביר ידע ועמדות, להתבונן דרך פרספקטיבות שונות, ללמוד מן הזולת וכך לשפר מיומנויות מקצועיות, היוצרות סביבה יעילה (Elbousty & Bratt, 2009). יתר על כן, העבודה בצוות משמשת דגם חיקוי לתלמידים הלומדים שמבוגרים השונים זה מזה עשויים לשתף פעולה זה עם זה (McLaughlin &)

(Talbert, 2006). כמובן שעל מנת לקיים עבודת צוות איכותית, יש ליצור אווירה של אמון ושל תקשורת זורמת בין חברי הצוות (דורנר, 2009; טור-כספא וכהן, 2004; Hughes, 2012). אמון זה יהווה את הבסיס האיתן להכרה בצרכי הכיתה או הגן כישות שלמה.

טיפול קבוצתי באמצעות אמנויות – מוכר כמשאב רווח במערכת החינוך ומתקיים לרוב בהנחיה של המטפלת באמצעות אמנויות בקבוצות קטנות. מסגרת זו מתבססת על השילוב בין תאוריות בטיפול קבוצתי לבין העיסוק ביצירה בתהליך הטיפולי. ההנחה כי היכולת להיות חבר בקבוצה מהווה מנוף להתפתחות הכרתו של היחיד, לרכישת ידע ולהתרחשויות רגשיות ומנטאליות שמניעות אותו, וכן לשיפור יחסיו עם קבוצת השווים. המטרות המרכזיות המקובלות של הטיפול הקבוצתי הן הגברת מודעות לרגשות, הרחבת הפתיחות ביחסים הבין-אישיים והתנסות בפתרון קונפליקטים (אוסטרויל וכהן, 1989; זיו ובהרב, 2011). הטיפול הקבוצתי מאפשר למשתתפים בו לקבל משוב מהקבוצה ולתת משוב למשתתפים אחרים. משובים אלה תורמים רבות לפיתוח הפרספקטיבה, שמאפשרת למשתתפים לראות את החיים גם מעמדה אחרת, התורמת בסופו של דבר ליכולת לחולל שינויים (יאלום ולשץ', 2006).

שכטמן (2010) מצאה כי לכידות קבוצתית היא המנגנון העיקרי המוביל לשינוי. לטענתה, לכידות קבוצתית הוא מדד חברתי מורכב, הכולל אווירה קבוצתית, יוקרה של הקבוצה, תחושת איחוד, אינטימיות ומערכות יחסים. עוד היא מצאה כי תמיכה וקשר בין-אישי עם חברי הקבוצה הם גורמי מפתח להצלחתו של הטיפול הקבוצתי בילדים. קמרון (Cameron, 2013) מוסיף כי פיתוח כישורי מנהיגות בקבוצה, בירור היחסים הבין-אישיים ומילוי הצרכים הבסיסיים של החברים בקבוצה, הם הגורמים המשמעותיים להתפתחות ההתקשרות, להעצמת הדימוי העצמי ולתחושת היכולת המתפתחים בתהליכים קבוצתיים. תומפסון וטריק-בלאק (Thompson & Trice-Black, 2012) שהתמחו בהנחיית קבוצות במסגרת בית הספר לילדים מרקע סביבתי מורכב, טוענים כי סיפוק סביבה תומכת, המאפשרת לחקור חוויות מורכבות, וכן לזהות ולבטא רגשות בקבוצה, משפרת את המיומנויות החברתיות ומסייעת בהשגת תחושת ההצלחה, ביכולת לפתח מיומנויות להתמודדות טובה יותר במצבי קונפליקט ומקדמת הצלחה אישית, חברתית ולימודית. סיידר (Sayder, 2008) מוסיפה כי רבים מהקשיים הרגשיים וההתנהגותיים המשפיעים על הלמידה נגרמים בשל מיומנויות חברתיות דלות, וכן בשל בעיות ביצירה ובאחזקה של מערכות יחסים תקינות עם ההורים, עם מבוגרים אחרים ועם בני קבוצת השווים. הפעילות

בקבוצה מאפשרת לפרט ללמוד מיתר חברי קבוצת השווים אילו התנהגויות תואמות לחברה, אילו התנהגויות דורשות שינוי, ואת פשר המשמעות של להיות חבר בקבוצה.

העיסוק ביצירה ובהבעה – באמצעות אמנות חזותית, דרמה, מוסיקה, ספרות ותנועה - במסגרת של קבוצה, מאפשרת הנאה פרטנית וגם מרחב להנאה משותפת, באמצעות הבעה לא מילולית, החיונית מאוד לכל ילד, ובמיוחד לאלה המתקשים בביטוי מילולי. עבודת יצירה בקבוצה מעוררת השראה ויצירתיות, וכן מעודדת עזרה הדדית, קירבה בין-אישית ועשייה חברתית חיובית (Epp, 2008; Rusted, Sheppard & Waller, 2006). בנוסף, זוהי הזדמנות להתמודד עם מצבים מורכבים, הקשורים לקונפליקטים חברתיים ורגשות סוערים, באמצעות פתרונות יצירתיים. הדיאלוג סביב היצירה הופך את הבלתי מובן למובן, ובכך מאפשר שינוי הן מתוך מודעות לתכנים לא מודעים, והן מתוך התנסות בעשייה אמנותית משותפת (מרקמן-סימנס, 2008; קיליק, 2010). יתרונה של העבודה הקבוצתית באמנויות טמון ביכולת שלה לסייע להגברת תחושת השייכות לקבוצה, בשל ההישג שבקבלת התוצר המשותף ובשל התרומה ההדדית לקבלתו (דרייקורס, 1995).

במודל המוצג כאן, המתקיים לא רק בקבוצת השווים, אלא בקבוצה הטבעית השלמה אליה הילדים משתייכים בחיי היום יום - הכיתה או הגן - העיסוק ביצירה ובביטוי הלא מילולי העקיף יכול להוות מרחב מיוחד, המאפשר פיתוח דרכי תקשורת, חיזוק קשרים בין הילדים לבין עצמם ובינם לבין הצוות המלווה את הקבוצה. כמו גם, התמקדות בתהליכים המתקיימים בתוך המסגרת, שיתוף בדילמות וקשיים, התמודדות עם פתרון בעיות, משוב על התנהגות, בחינה משותפת של מצבים חברתיים, פיתוח אמפתיה וחמלה ועוד.

הנחייה משותפת של שתי מטפלות באמצעות אמנויות המנחות יחד קבוצה אחת, מוכרת בעולם הטיפול הקבוצתי, ומתבססת על הרקע המקצועי הדומה שלהן. הנחייה משותפת מאפשרת שחזור של מודל משפחתי, חלוקת אחריות על כינון התהליך הטיפולי, ניהולו והפעלתו, וכן מספקת לחברי הקבוצה דגמי תפקוד שונים של המנחות (גורמי הסמכות). מטבע הדברים, הבסיס האיתן של ההנחייה המשותפת, הוא פתיחות הדדית בין המנחות, כנות והבעת מחשבות ורגשות בזמן אמת. כנות זו מובילה להתפתחות מועילה של נפרדות ושל איחוד, ומשמשת דגם חיובי למטופלים. המודעות, הקבלה והאינטגרציה של כל שותפה לעצמה, והאינטגרציה של הדברים המיוחדים שמביאה כל אחת מהמנחות, עשויות לתרום לתוצאות חיוביות. מודעות לתהליכי הגדילה של כל מנחה, הנכונות לשתף באופן הדדי, כמו גם לשקף את 'הנקודות העיוורות', הם

תהליכים יותר מורכבים, אך גם חיוניים ונחוצים במערכת יחסים זו (יאלום ולשץ', 2006, מנור-
בנימיני, 2009; Hoffman & Laub, 2004).

על רקע סקירה זו, מתבהר כי הנחייה משותפת של מטפלת באמצעות אמנויות עם מחנכת
כתה או עם מנהלת גן אינה מובנת מאליה ואינה פשוטה. האתגר המרכזי במודל זה נובע הן
מצורות ההכשרה השונות, והן מהזהויות המקצועיות השונות, המייצגות תפיסות עולם אחרות.
עם זאת, נוכחנו להבין עד כמה התרומה של הנחייה משותפת עשויה להיות חיונית. שילוב הצוות
החינוכי בשעת מפגש כיתתי בגישה טיפולית-חינוכית, מאפשר לכל אחת מנשות המקצוע להביא
את הייחודיות שבמקצוע שלה, תוך הכרה בחשיבות המקצוע של האחרת. לרוב, המטפלת
באמצעות אמנויות קשובה יותר לעולמם הפנימי של הילדים ולשימוש ביצירה ככלי לביטוי
וליצירת קשר, ואילו המחנכת או מנהלת הגן קשובה לאופן בו הילדים רוכשים ידע ולדרכים בהן
עליהם להתאים את עצמם לדרישות המציאות. השילוב בין שני העולמות המקצועיים חיוני
להתפתחותם של הילדים, וגם להתפתחות הצוות, שכן הוא מאפשר לכל אחת להכיר בתפיסת
עולמה של האחרת וללמוד ממנה, תוך חיבורים יצירתיים ביניהן. יש לציין, כי בשל סיבות שונות,
התפתחו בשדה מודלים דומים בהם מתקיימת הנחייה משותפת בין נשות צוות שונות ובהרכבים
אחרים, כגון: פסיכולוגית, יועצת, מרפאה בעיסוק או קלינאית תקשורת, או מטפלות באמצעות
אמנויות מתחומי יצירה שונים. נראה כי מודלים אלה, אף הם יכולים להתבסס על מסמך זה. אם
כך, יתרונות ההנחייה המשותפת הם: תמיכה פיזית, קוגניטיבית ורגשית, שותפות באחריות, מענה
לצרכים שונים שלהם זקוקה הקבוצה, מודלינג והעשרת טווח ההתערבויות בקבוצה.
האתגרים החבויים בעבודת הצוות המשותפת, כפי שהוצגו בסקירה זו, מחייבים הערכות
מוקדמת החיונית להטמעת מודל זה באופן יעיל.

3. הטמעת המודל 'הכיתה/הגן כקבוצה' במסגרות החינוך המיוחד

הפרקים הבאים עוסקים בהיבטים המעשיים של הטמעת המודל, כפי שהתפתח בשנים
האחרונות על-ידי מטפלות באמנויות ותיקות ומדריכות בתחום, ניסיון ותובנותיהן לאורך
השנים, וכן על עבודת הדוקטורט של עופר ירום (2014). המודל מדגיש את הצורך בדיאלוג
ובשיתוף פעולה בין נשות הצוות החינוכי והטיפולי בכיתה או בגן, ומתווה דרכים ליישומו.

3.1. אתגרים והזדמנויות

מסגרות החינוך המיוחד כוללות גנים לחינוך מיוחד, כיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים וכן כיתות בבתי ספר לחינוך מיוחד. פעמים רבות, תלמידים אלה מתקשים להשתלב בטבעיות במסגרות הקהילתיות אליהם הם שייכים, ולעיתים אף מתקבצים משכונות וערים או יישובים שונים. כתוצאה מכך רבים מהם סובלים מבידוד חברתי. בנוסף, בשל הקושי החברתי-תרבותי לקבל את השונה, הם נאלצים להתמודד פעמים רבות עם תחושות של שונות, חריגות ודחייה (הדס-לידור ועמיתים, 2007, טל, 2007). יתר על כן, לעיתים הם מתקשים בלמידה ספונטנית, ולא תמיד נהירות להם ההתנהגויות הנורמטיביות המותאמות למציאות (אליצור, 2000; רייטר, 2004; Boyd & colleges, 2010).

מאפיינים אלה מדגישים את הצורך במאמץ שיש להשקיע בעידוד היכולת של תלמידי החינוך המיוחד לחוש שייכות לקבוצת השווים, ונראה כי מודל זה מתאים להם במיוחד. במהלך המפגשים הקבוצתיים, קשיים וחוויות אלו באים לידי ביטוי, ועל כן התמודדות עימם במסגרת בטוחה עשויה לאפשר התנסות מלמדת, רב חושית ושיטתית, המזמנת קידום תהליכי מודעות והפנמה, ביסוס תחושת שייכות ולכידות, וכן חיזוק יכולות וכוחות במישור האישי והקבוצתי כאחד. במקביל לתלמידים, גם אנשי החינוך והטיפול העובדים במסגרות החינוך המיוחד, מדווחים על תחושות בדידות מקצועית (מנור-בנימיני, 2010). ההנחה המשותפת במסגרת הכיתה/גן כקבוצה יכולה להקל על תחושות אלו ולאפשר הפרייה והזנה הדדית.

במסמך זה לא נתייחס באופן נפרד לכל אוכלוסייה או לכל מסגרת, אלא נדגיש את ההערכות המשותפת ואת התנאים הכרחיים להצלחתו של המודל. למתבונן מבחוץ, דרך ההתערבות של הכיתה/גן כקבוצה נראית פשוטה, אך הניסיון מלמד כי היא מצריכה אמון ושיתוף בין נשות הצוות, וכן תנאים בסיסיים שבלעדיהם החוויה עלולה להיות קשה. חשוב להתייחס לכל המעגלים המקיפים את התלמידים משלב ההכנה, לאורך כל תקופת ההתערבות ועד לסיכום התהליך. השילוב בין התהליך החינוכי לתהליך הטיפולי מצריך שיתוף הורים, הבנייה של ערוצי תקשורת קבועים בין חברות הצוות העובדות עם הכיתה במעגל הראשוני, וכן יצירת ערוצי תקשורת בין נשות הצוות במעגל השני, כגון: מנהלת, יועצת, פסיכולוגית ומורות מקצועיות.

3.2. הנחות יסוד

- הכיתה/הגן הם המסגרת הבסיסית אליה שייכים הילדים והצוות המלווה אותם במערכת החינוך לאורך יום הלימודים.
- השתייכות לקבוצת השווים מהווה צורך התפתחותי של הילד והמתבגר.
- אקלים חיובי בכיתה יסייע לבסס חוויות לכידות ושייכות החינוכיות לתחושת הרווחה של המשתתפים.
- תחושת הלכידות בקרב חברי הכיתה תתפתח ככל שישתפרו תהליכי התקשורת והמסוגלות החברתית, באמצעות עיסוק באמצעי הבעה שונים.
- התוכנית מבקשת לאפשר, לזמן ולקדם עבודת צוותים רב מקצועיים בחינוך המיוחד, על כן היא מטרה ואמצעי כאחד.

3.3. מטרות על

- קידום ופיתוח תקשורת מאפשרת ומכבדת בין תלמידי הכיתה לבין עצמם ובין התלמידים לבין הצוות החינוכי-טיפולי.
- פיתוח מיומנויות מותאמות להתמודדות עם מצבי חיים משתנים.
- הרחבת ההבנה של הצוות הרב מקצועי את תלמידי הכיתה, מניעיהם ודרכי התנהלותם.
- בניית דרכי התערבות משותפות לצוות, שמאפשרות קידום מקסימלי של יכולות ייחודיות של כל אחד מהתלמידים.
- בניית מסגרת תמיכה והכלה הדדית לחברות הצוות.

3.4. אבני דרך בבניית המודל

תהליך ההתארגנות וההכנה לקראת עבודה על פי מודל 'הכיתה/הגן כקבוצה' הוא מרכזי בהצלחת העבודה. ככול שהצוות יהיה מוכן מבחינה מערכתית ויהיה שיטתי בהגדרת המטרות, הזמנים ואופן תהליכי ההתערבות, התלמידים יחוו שהמפגש הקבוצתי הוא מקום בטוח להתנסות חברתית ויתנו אמון בצוות.

3.4.1. שיקולים בקבלת החלטות

טרם החלטת הצוות להפעיל את מודל 'הכיתה/הגן כקבוצה', יש לשקול את מערך הטיפולים הנפשיים לכלל הילדים. חשוב לציין כי עבודה על פי מודל זה אינה מהווה תחליף

להתערבויות טיפוליות יחידניות, טיפול דיאדי (המשלב הורה ילד), או טיפול בקבוצות קטנות, אלא מאפשרת דרך טיפולית נוספת. במסגרת הכיתה או הגן לא כל הילדים זקוקים לטיפול פרטני, אבל כל הילדים יכולים להתפתח וללמוד ממפגש של כיתה כקבוצה.

במקרים שמספר מטפלות באמצעות אמנויות מועסקות באותה מסגרת חינוכית, מומלץ להפריד, כך שמטפלת אחת תנחה את ההתערבות הכיתתית, ומטפלת אחרת תטפל באופן פרטני בילדים. במצב זה יש לקיים קשר קבוע בין המטפלת הרואה את הכיתה כיחידה שלמה, לבין המטפלת הנפגשת עם הילדים בטיפול פרטני. במקרים אחרים, בהם מטפלת אחת עובדת בגן או בכיתה, כדאי לשקול האם ראוי לקיים את מודל ה'כיתה/הגן כקבוצה' ובו זמנית להקצות גם טיפולים פרטניים או בקבוצה קטנה לאותם ילדים, שכן עבודה במקביל של אותה מטפלת בשני אופני טיפול, עלולה לחולל בלבול וסתירה בין מטרות טיפוליות. כאשר מטפלת אחת נפגשת עם הכיתה/הגן כקבוצה וגם באופן פרטני, יש להכין מראש את הילדים, להסביר את הדומה והשונה בין המסגרות, להגדיר את הציפיות ואת דרכי ההתנהלות השונות שבין הטיפול הפרטני לכיתתי. לעבודת צוות מיטבית קיימים שני תנאים בסיסיים והכרחיים המאפשרים את קיומה ותלויים זה בזה:

1. קביעת שעה קבועה במערכת להנחיה משותפת של הכיתה או הגן במסגרות החינוך המיוחד, בה ישתתפו באופן קבוע כל תלמידי הכיתה, המחנכת/מנהלת הגן, הסייעת והמטפלת אמצעות באמנויות. הפעילות מתקיימת עם כל הנוכחים הנמצאים באופן טבעי בכיתה/בגן. לכן יש לדאוג לכך שילדים ואנשי צוות לא ייצאו לפעילויות אחרות בזמן זה;

2. קביעת מפגש קבוע במערכת השבועית, לשם עיבוד התכנים, הרחבת התקשורת והזדמנות לרפלקציה של הצוות על המפגש. מפגש זה הנו תנאי הכרחי להתבוננות על התפתחות התלמידים, על המשכיות התהליכים ועל יחסי המנחות. ללא אפשרות לקיום שני תנאים בסיסיים אלה, ההמלצה היא שלא לעבוד על פי המודל של הכיתה/הגן כקבוצה.

3.4.2. קביעת המסגרת ועקרונות הבסיס

- **קבלת החלטה** - תעשה בתיאום הנהלת ביה"ס, היועצת, המחנכת, המטפלת באמצעות אמנויות, מדריכת המטפלות והמדריכה המקצועית הבית ספרית.

- **הכנת הצוות** - יש לקיים מספר מפגשי צוות לפני תחילת התהליך, לשם העברת מידע ועדכון השותפות בכוחות ובקשיים של התלמידים באופן אישי וכן באקלים הכיתתי. המטרות הטיפוליות ודרכי ההתערבות יגובשו בהתאם.
- **יידוע ההורים** - יש ליידע את ההורים על קיום העבודה במודל הכתה/הגן כקבוצה. אין צורך בקבלת אישור חתום מהם על טופס הסכמה לטיפול באמצעות אמנויות, שכן הכיתה/הגן כקבוצה היא התערבות פסיכו-חינוכית והינה חלק ממערכת השעות של התלמידים. ניתן לציין אותה כחלק מדיווח המחנכת להורים על כל התכניות הפועלות בכתה.
- **מיקום המפגש** - יש לקבל החלטה היכן יתקיים המפגש, בכתה או בחדר הטיפול, בהתחשב באפשרויות הקיימות בשדה ובמטרות העבודה.
- **מועד המפגש הקבוצתי המשותף** - יש לקבוע זמן קבוע במערכת שעות הלימוד להפעלת הקבוצה, בין שעה לשעתיים אקדמיות של פעילות משותפת של הצוות בהתאם לגיל הילדים וליכולתם.
- **מועד מפגש הצוות** - יש לתאם מפגש קבוע במערכת לעיבוד התהליך לשם התבוננות, דיון, רפלקציה ותכנון עתידי. מפגש זה יכול להתקיים בנפרד, ולא בהכרח ברצף זמנים עם הפעילות, ובלבד שמפגש זה יהיה מעוגן באופן קבוע ומסודר במערכת אחת לשבוע. נוכחותן של כל חברות הצוות הינה חיונית. כאמור, במידה ולא ניתן להקצות מפגש זה, המלצתנו היא שלא לקיים את העבודה על פי המודל, ויש לחשוב על מודל חלופי כגון טיפול קבוצתי.
- **קביעות ורצף** - משתתפים בתהליך: נשות הצוות הקבועות המלוות את הכיתה בחיי היומיום שלה. במצבים בהם אחת מנשות הצוות נעדרת מהעבודה, כדאי להמשיך את הרצף ולקיים את הפעילות עם הצוות שנמצא, בתנאי שעל פי שיקול דעת הצוות ניתן יהיה לשמור על ערכי הקבוצה ומטרותיה. העיקרון המנחה את ההחלטה הוא שהתהליך מתקיים בסביבה הטבעית של הילד ובמציאות של הכיתה, ולכן ההתערבות הטיפולית ממשיכה תפיסה זו.
- **אחריות ומחויבות** - הצוות כולו אחראי על הפעלת הקבוצה ולכן על כל חברות הצוות להיות שותפות פעילות לאורך המפגש עם הכיתה או הגן.

- **תיעוד** - מומלץ לתעד את המפגשים - תכנים ודרכי פעולה. הדבר יכול להיעשות תוך כדי מפגש העיבוד, וכדאי להחליט מי אחראית על כך. באמצע השנה ובסיומה הצוות יכתוב דו"ח סיכום כללי על המודל שיכלול תיאור הנושאים שהעסיקו את הכיתה, תמצית הפעילויות, קשיים, הצלחות, תובנות ומסקנות.
- **נוכחות תלמידים** - יש לדאוג מבעוד מועד שבמהלך המפגש לא יוצאו תלמידים לפעילויות אחרות.
- **חוזה אישי עם כל תלמיד** - מומלץ להקדים לפעילות הכיתתית שיחות אישיות קצרות עם התלמידים שיכללו את המטפלת והמחנכת. מטרות השיחה: יצירת קשר ראשוני ומחויבות לתהליך, בירור הציפיות והקשיים של התלמידים, בירור צרכי התלמידים מהצוות והכנתם לקראת התהליך הקבוצתי. במידת הצורך ניתן לקבוע דרכי התנהלות מותאמות באופן אישי.
- **חוזה כיתתי** - לאחר השיחות האישיות מומלץ לקיים שיחה מקדימה בכיתה עם התלמידים על מסגרת העבודה בה יינתן מידע לגבי לוחות הזמנים, מקום המפגש, מטרות המפגשים והעיסוק ביצירה.
- **חומרים וציוד** - יש להיערך מבחינת חומרי היצירה והאמנויות: לדאוג לציוד עשיר ומגוון מתחום האמנויות, למצוא מקום אחסון ולקבוע דרכי שמירה על הציוד, החומרים והעבודות.

3.4.3. הפעלת המודל הלכה למעשה

מחנכת הכיתה/מנהלת הגן יחד עם המטפלת באמצעות אמנויות ינחו את הקבוצה על פי המודל. הן יהיו אחראיות על בנית תכנית פעולה, הפעלת הקבוצה ועיבוד רפלקטיבי של התהליך, תוך חיבור תחומי הידע הטיפולי והחינוכי. מומלץ כי גם הסייעת הקבועה במסגרת החינוכית תיקח חלק בפעילות.

טרם תחילת העבודה במודל הכיתה/הגן כקבוצה, כדאי ליצור מפגש תיאום ציפיות, המדגיש את המרחב המשותף וכן את תרומתה של כל אשת צוות למודל, ואת חלוקת התפקידים.

המרחב המשותף :

- הכרות ותיאום ציפיות בין חברות הצוות המשתתפות.
- מיפוי צרכי התלמידים הכלליים והייחודיים.

- קביעת מטרות הקבוצה.
- הגדרת תפקידים : מטפלת, מחנכת, סייעת, החל משלב התכנון ועד הביצוע.
- תכנון סידור הישיבה של התלמידים ושל נשות הצוות בזמן המפגש.
- הכנת מבנה ראשוני גמיש הניתן לשינוי בהתאם לעבודת הקבוצה.
- תכנון ותיאום של מבנה המפגש וחלוקת תפקידים בהנחיה.
- יש לדון באיכות העזרה המוגשת לילדים, בהתחשב בעקרונות טיפוליים כגון מודלינג, שיתוף, הכלה, גבולות, סמכות, רפלקציה.
- תאום מראש על דרכי תגובה אפשריות במצבי משבר אופייניים המוסכמים ומיושמים על ידי כל המנחות.
- בעת התנגדות של תלמיד לשיתוף פעולה מומלץ לנסות להבין מהן הסיבות לכך. אין לכפות השתתפות, אלא לאפשר הימנעות, בתנאי שאין הפרעה למהלך הקבוצה, ולקיים עידוד עדין לשתף פעולה.
- בעת תוקפנות מילולית או פיזית, יש להתחשב בנהלים המקובלים במסגרת להתמודדות עם מצבי משבר אלה, ובמידה ואין נהלים, חשוב ליצור אותם. אלה יכללו הדרגתיות בתגובות: הזכרת הכללים המקובלים בחוזה ובקשה להפסקת התוקפנות; הפסקת הפעילות ועד הוצאה מחוץ למסגרת הכיתה או הגן, יחד עם אשת צוות. לאחר האירוע, יש לברר מהן הסיבות לתוקפנות ולטפל בהן. במקרה של קבוצות בעלות רמת תוקפנות גבוהה מומלץ לחתום על חוזה כתוב ולאפשר כניסה רק לתלמידים המחויבים לחוזה. כל תלמיד שלא יסכים יוזמן לשיחה עם ההורים ויועצת או מנהלת, על מנת להרחיב את הסמכות, לעודד קבלת הכללים או למצוא מוצא אחר.

חלוקת התפקידים :

תרומת המטפלת באמצעות אמנויות

- היכרות עם ידע תיאורטי ומעשי בהנחיית קבוצות.
- שילוב כלים יצירתיים המותאמים למטרות הקבוצה ולשלב התפתחותה.
- שיתוף בידע המקצועי להבנת התהליכים הקבוצתיים שמתרחשים במפגשים.
- חיבור בין תהליכים קבוצתיים לתהליכים האישיים של התלמידים, תוך התייחסות למטרות הקבוצתיות ולמטרות האישיות של כל תלמיד.

תרומת המחנכת או מנהלת הגן

- היכרות עם גישות פדגוגיות מותאמות לגיל ולמוגבלות של התלמידים.
- ריכוז המידע על התלמידים מכל הגורמים המקיפים אותם.
- היכרות עם הרקע האישי וצרכיהם הייחודיים של התלמידים.
- ריכוז הקשר עם הורי התלמידים בנוגע לעבודה במודל זה.
- שיתוף בידע המקצועי להבנת התהליכים האישיים והכיתתיים.

תרומת הסייעת

- העשרת הצוות מנקודת מבטה ומהבנותיה על התלמידים, כמי שפוגשת אותם על בסיס יומי באופן אחר מהמחנכת. היא משתתפת פעילה בכל המפגשים ואם מתאפשר, משתתפת גם בישיבות הצוות שלאחריהם.

לסיכום: המודל 'הכיתה/הגן כקבוצה בטיפול באמצעות אמנויות' מציג התערבות ייחודית, המחברת בין הגישה החינוכית לגישה הטיפולית ומתבססת הן על כוחה הטבעי של הקבוצה עבור הילדים, והן על היצירה המשותפת המסייעת להבנת העצמי והזולת ומעודדת קירבה בינאישית. מודל עבודה זה מקדם תקשורת תומכת ומכבדת, תוך יצירת מסגרת מוגנת ומכילה לתלמידים ולנשות הצוות. לשם ביצוע מיטבי של המודל מומלץ לקיים השתלמות משותפת של הצוות החינוכי והצוות הטיפולי לגיבוש ולישום מטרות ודרכי ביצוע.

4. מקורות

- אוסטרובל, ז' וכהן, א' (1989). הנחיית קבוצות מחנכים בנושאי בריאות הנפש. ירושלים: מגנס.
- אליצור, י' (2000). תמונות חיים, סיפורם של מתמודדים. ירושלים, חיפה: שוקן ואוניברסיטת חיפה.
- בננישתי, ר', אסטור, ר', ומרצי, ר' (2003). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך. מפגש – כתב עת לעבודה החינוכית-סוציאלית, 17, 9-44.
- דורנר (2009). דו"ח הועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל. נדלה מתוך: <http://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf>
- דרייקורס, ס' (1995). יש פרות סגולות: חיי והטיפול באומנות. תל אביב: חידקל.
- הדס-לידור, נ', חסדאי, א', ומוזס, ד' (2007). הכשרת הורים ובני משפחה לאנשים עם מחלה פסיכיאטרית: קש"ת – קידום שיתוף ותקשורת בדרך קוגניטיבית. בתוך נ' הדס-לידור ומ' לכמן (עורכים), שיקום והחלמה בבריאות הנפש (עמ' 409-428). כפר יונה: ליתם.
- זיו, י' ובהרב, י' (2011). מסע קבוצתי. תל אביב: גל.
- טור כספא, ח' וכהן, י' (2004). תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך: יעדים ודילמות. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה (271-247). תל-אביב: הוצאת רמות.
- טל, א' (2007). הסטיגמה כלפי אנשים עם מוגבלות פסיכיאטרית. בתוך נ' הדס-לידור ומ' לכמן (עורכים), שיקום והחלמה בבריאות הנפש (עמ' 273-290). כפר יונה: ליתם.
- יאלום, א', ולשץ, מ' (2006). טיפול קבוצתי: תיאוריה ומעשה. אור יהודה: כנרת, ירושלים: מאגנס.
- מנור-בנימיני, א' (2009). עבודת צוותים רב מקצועיים: תיאוריה, מחקר ויישום. תל-אביב: ספר לכל.
- מנור-בנימיני, א' (2010). ניתוח שיח אתנוגרפי של צוות רב-מקצועי. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 181-192). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- מרקמן-סימנס, ד' (2008). הייחוד של עבודה קבוצתית באומנות. קהילת קבוצות, 15. נדלה מ: <http://www.igroups.co.il/fullart.asp?art=48>
- משרד החינוך (2017). קווים מנחים לעבודת מטפלים ממקצועות הבריאות ומטפלים באמצעות אומנויות במערכת החינוך. ירושלים: משרד החינוך.
- ניסימוב-נחום, ע' (2013). כל צבעי הנפש – טיפול באמנות בילדים המתנהגים בתוקפנות. תל-אביב: מכון מופ"ת.

עופר-ירוס, מ' (2014). קו-תרפיה בין מחנך למטפל: קבוצת טיפול באמנויות בבית ספר מעבודת שטח למודל תאורטי. *חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"*. רמת גן: אוניברסילן.

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

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

שכטמן, צ' (2010). *ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים*. עמק יזרעאל: הוצאת ספרים אקדמית.

שקד, ל' (2006). חוק החינוך המיוחד (1988), בסבך הארגוני-הבירוקראטי: חקר תהליכי יישום מדיניות חוק החינוך המיוחד בישראל. *חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"*. רמת גן: אוניברסילן.

Boyd, J. E., Katz, E. P., Link, B. G. & Phelan, J. C. (2010). The relationship of multiple aspects of stigma and personal contact with someone hospitalized for mental illness, in a nationally representative sample. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 45(11), 1063–1070.

Cameron, A. (2013). Choice theory and reality therapy applied to group work and group therapy. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 32(2), 25-35.

Elbousty, Y. & Bratt, K. (2009). *Establishing a professional learning community in a highschool setting*. NERA Conference Proceedings, 2009.

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).

Hoffman, S. & Laub, B. (2004). Dialectical Cotherapy. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 41(3), 191-197.

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.

- 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.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional Strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Rusted, J., Sheppard, L. & Waller, D. (2006). A Multi-centre Randomized Control Group Trial on the Use of Art Therapy for Older People with Dementia. *Group Analysis*, 39(4).
- Sayder, S. (2008). Joining up with 'not us' staff to run adolescent group in school. *Journal of Child Psychotherapy*, 34(1), 111-126.
- Thompson, E. H. & Trice-Black, S. (2012). School-based group interventions for children exposed to domestic violence. *Journal of Family Violence*, 27, 233-241.