



## מהכיתה לזום ובחזרה: מה למדנו על סטינג? הוראה ולמידה של טיפול באמצעות אמנות בימי קורונה אילנה לח, מורן יטבת רודניק

### תקציר

מאמר זה מתבונן במעבר מלמידה פרונטלית (פנים-אל-פנים) ללמידה מרחוק בתקופת הקורונה, ובוחן מבעד למשקפי המושג **סטינג** (setting) את ההיבטים הייחודיים של הוראת הטיפול באמצעות אמנות ולמידת התחום. בהוראה טרנספורמטיבית של טיפול באמצעות אמנות, הסטינג כולל את הזמן והמקום הקבועים שהשיעור מתקיים בהם, החומרים המשמשים בשיעורים, ההתנסויות בחומר ובתהליכים קבוצתיים, הגדרת השיתוף ומטרתו, ההתבוננות והעיבוד הצומחים מתוכה וכן החיבור לתיאוריה. השיעורים החווייתיים מכוונים ומוכנים, ונחלקים באורח טקסי לארבעה שלבים: פתיח נושאי, שלב היצירה, שלב ההתבוננות ביצירה ושלב העיבוד. מאמר זה דן במרכיבי הסטינג המאפשרים הוראה ולמידה, ומתאר כיצד הותאמה ההוראה המסורתית של טיפול באמצעות אמנות לסטינג של למידה מרחוק בתנאים של משבר ולאורך זמן. המאמר מתבונן באופנים שהלמידה מרחוק הצליחה לאפשר את קיומם של חלקי הסטינג השונים, ובקשיים שעלו. כמו כן מתייחס המאמר לחווייתיהן של הסטודנטיות והמרצות באותה תקופה. המאמר הוא פרי כתיבתן המשותפת של מרצה שלימדה מרחוק וסטודנטית שלמדה כך.

**מילות מפתח:** למידת חירום מרחוק, סטינג, טיפול באמצעות אמנות, קורונה, כלים דיגיטליים

תודתנו נתונה לנגה דביר מספריית המכללה האקדמית לחברה ואמנויות על עזרתה.

## מבוא

במרס 2020 עברה מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל בבת אחת ללמידה מרחוק, בלי כל הכנה ובדרך ששינתה לבלי הכר את פני ההוראה והלמידה. זו הייתה "למידת חירום מרחוק", מושג חדש שהגיח אל העולם בימי הקורונה, בשונה מלמידה מרחוק המתקיימת במוסדות ההשכלה הגבוהה זה שנים (Hodges et al., 2020; Baruth et al., 2021). תהליכים דומים קרו ברחבי העולם. הלמידה מרחוק אפיינה את כל שנת הלימודים שהתקיימה בצל הקורונה, וגם עם החלתן של ההקלות שבעקבות מבצע החיסונים – המשיכו סטודנטים רבים ללמוד מרחוק, ומרצים רבים המשיכו ללמד בזום. ימים יגידו, אבל נראה שעולם ההשכלה הגבוהה לא יחזור להיות כשהיה לפני מרס 2020.

רבות נכתב על המעבר להוראה מרחוק במכללות ובאוניברסיטאות בתקופה זו (Marek et al., 2021; O'Keefe et al., 2020; Tartavulea et al., 2020; Kaqinari, 2021), ובכלל זה על התאמת השיעורים הפרונטליים לסביבה מקוונת (ר' לדוגמה, יונג'ק וסופר, 2021), ועל חוויית הלמידה המורכבת של הסטודנטים (Gonzalez-Ramirez et al., 2021; Baruth, 2021; Shin & Hickey, 2021; מיישר-טל וולונברג, 2021).

בתקופת הקורונה נכתבו, וממשיכים להיכתב, מאמרים רבים על טיפול מרחוק (Glass & Hardy et al., 2021; Bickler, 2021; Weinberg, 2020) ומאמרים המיוחדים לטיפול מרחוק באמצעות אמנויות (רינת ופלדמן, 2020; Williams, 2022; Miller & McDonald, 2020; Shamri-Zeevi & Katz, 2021; McBride & Worrall, 2021; Harrison, 2021; Nadan et al., 2020; מצייב אתגרים ייחודיים להוראת מקצועות הטיפול (Shklarski & Ray, 2021; Drugas, 2020). מהדורות מיוחדות – דוגמת "שיחות בימי קורונה" (2020) או גיליון 10 של "מחקר ויצירה במעשה הטיפולי" (2020), שיוחד למחקר וליצירה בתקופת הקורונה – עוסקות במבחר היבטים של הטיפול בתקופת המגפה. ואולם על הוראה מרחוק של הטיפול באמצעות אמנות נכתב רק מעט (Sajnani et al., 2020; Merari, 2021). מאמר זה מנסה לבחון את ההיבטים הייחודיים להוראת הטיפול באמצעות אמנות וללמידת התחום מרחוק בתקופת הקורונה, על ידי התבוננות במעבר מלמידה פנים-אל-פנים ללמידה מרחוק מבעד למשקפי המושג סטינג (setting).

סטינג הוא הבסיס לטיפול ולהוראת טיפול. מסגרת הסטינג מגדירה את הטיפול. היא מורכבת ממערכת של כללים והסכמות המאפשרים את קיומו של הסטינג ואת ההבנה הסימבולית של המתרחש בתוכו, והיא כוללת אף את הברית הטיפולית. הסטינג מאפשר תחושות של קביעות וביטחון החינויות לטיפול, ומתקיים בו שדה דינמי שנבנה על ידי המטפל והמטופל ומהווה מקום להתנסויות של שניהם (ברקן, 2002). הסטינג יוצר סביבה מאפשרת הכוללת מאפיינים של החזקה (holding), טיפול (handling) והצגת אובייקט (object presenting), ובתוכה יכול

העצמי להתהוות, והמציאות יכולה להתקבל (ויניקוט, 1967/1995). יתרה מכך, הֶסְטִינג כולל את ההיבט הטקסי המאפשר את הקביעות והיציבות שבהשראתן יכולה להתרחש הטרנספורמציה הנפשית (באומן, 2002). הטיפול מרחוק מחייב ברית טיפולית ייחודית (Glass & Bickler, 2021), וֶסְטִינג מתאים. בטיפול באמצעות אמנות, הֶסְטִינג כולל גם את ארגון המרחב הפיזי שהטיפול מתרחש בו, את חומרי היצירה המוגשים לשימוש, את הזמן ואת מערכת הכללים המוסכמת בין המשתתפים במפגש הטיפולי (Case & Dalley, 2014; Wadson, 1995), וכן את ההתייחסות ליצירות ולשימורן (חזות וסיאנו, 2003, בתוך: חזות, 2014).

בהוראת טיפול באמצעות אמנות יש מאפיינים הדומים לטיפול עצמו, אך מאחר שמטבע מטרותיהם הוראה וטיפול שונים זה מזה, הרי שגם החוזה המגדיר את הֶסְטִינג של כל אחד מהם הוא שונה. בהוראה טרנספורמטיבית של טיפול באמצעות אמנות, הנהוגה ברוב התוכניות בישראל (Honig, 2014), הֶסְטִינג כולל את הזמן והמקום הקבועים שהשיעור מתקיים בהם, החומרים המשמשים במסגרת השיעור וההתנסויות בחומר ובתהליכים קבוצתיים. זאת לצד הגדרת השיתוף ומטרותו, ההתבוננות והעיבוד הצומח מתוכה וכן החיבור לתיאוריה. השיעורים החווייתיים מכוונים ומוֹכְנִים, ונחלקים באורח טקסי לארבעה שלבים: (1) פתיח נושאי; (2) שלב היצירה; (3) שלב ההתבוננות ביצירה; (4) שלב העיבוד.

בתוכנית הטיפול באמצעות אמנות, ההיבטים הפיזיים והטקסיים של הֶסְטִינג נלמדים כבר מהקורס הראשון הפותח את שנה א', וזוכים להתייחסות ישירה לאורך כל שנות הלימוד – הן בכיתה והן בהדרכה המלווה את ההכשרה המעשית. כך, חווה הסטודנטית<sup>1</sup> את הֶסְטִינג, מתנסה בו בכל שיעור, למן תחילת תוכנית הלימודים, ולומדת את משמעותו מתוך עיבוד ההתנסות, מתוך למידת הטקסטים התיאורטיים בתחום וכן מתוך הֶסְטִינג שהיא עצמה בונה בעבודת השדה. הקביעות, החזרתיות, היציבות והאפשרות לצפות את מה שיקרה הן כולן עקרונות מהותיים לרעיון הֶסְטִינג. "כל שינוי בסטינג מזעזע את הגבולות ומשפיע על המרחב הטיפולי", כותבת אהובה ברקן (2002, עמ' 43). אלא שבמרס 2020, עם החלת מדיניות הריחוק החברתי והמעבר להוראה וללמידה מרחוק – נחוּו בן-לילה תהפוכות בלתי צפויות ברעיון הֶסְטִינג ובעקרונותיו.

ביום שלישי ישבנו עדיין בכיתה, ולפתע ביום ראשון שלאחריו מצאנו את עצמנו כל אחת לחוד מבעד לריבועי הזום, מנסות להבין כיצד להתמודד עם המצב החדש שנכפה על כולנו, מרצות כסטודנטיות. המעבר ללמידה מרחוק נעשה בחטף (Baruth et al., 2021), וכמו עבור רוב התלמידים והסטודנטים ברחבי העולם, גם עבורנו זו הייתה קטיעה חדה ברציפויות שמרכיבות את החיים. רבות מהוודאיות שאפיינו את החיים התערערו, והייתה תחושה של אימה ופחד

---

<sup>1</sup> בכל הנוגע לסטודנטיות ולמרצות, נקטנו לשון נקבה, מאחר שהמכללה מאוכלסת ברובה הגדול בנשים.

מהלא-נודע לצד ניסיון להתמודד עם המצב (להד, 2020; טריאסט, 2020; זילברברג, 2021; Merari, 2021).

הימים הראשונים לתחילת ההתמודדות עם מגפת הקורונה היכו אותנו בהלם. מציאות חדשה ומפחידה פלשה לחיינו בבת אחת, אתגרה את החוסן הנפשי של כולנו וגרמה הפרעה של ממש ברצף החיים (פדן וגל, 2020). "החוויה הראשונית היא הלם, שקשור גם בגורמים חיצוניים של החרדה מהמגפה וחוסר הוודאות", כתבה סטודנטית. אחת המרצות הוסיפה: "תחילה הייתי בהלם, לא האמנתי שזה אפשרי... כל הזמן השווייתי בתוכי לחוויית הכיתה, וזה לא אותו דבר... זה היה מוזר". לתחושת ההלם נוספה ההתמודדות עם הטכנולוגיה, שהייתה זרה לרוב הסטודנטיות והמרצות. אמנם תיאוריהן של המרצות ושל הסטודנטיות ביחס לאתגרי המעבר החד להוראה מרחוק דומים למבחר תיאורים המצויים ברבים מהמאמרים העוסקים בנושא (ציגנלאוב וסטולפר, 2020; יונג'ק וסופר, 2021 ורבים אחרים), ואולם יש בהם פן ייחודי הקשור למקצוע הטיפול באמצעות אמנות.

למידת הטיפול באמצעות אמנות נמשכה בלי הפוגה, מתוך ניסיון לשמר ככל האפשר את הקטינג שהכרנו – ניסיון המצריך חשיבה יצירתית (Merari, 2021). מה אפשר זאת? מה היו היסודות שהחזיקו את המעבר בין הכיתה לזום ואז בחזרה לכיתה, ואיך השפיעו מעברים אלו, הן על הסטודנטיות והן על המרצות? מאמר זה, שנכתב במשותף בידי מרצה שלימדה בזום וסטודנטית שלמדה כך, ינסה לענות על השאלות הללו, במטרה לחדד את הבנת מאפייני הקטינג המאפשרים למידה טרנספורמטיבית ואת התאמתם להוראה מרחוק. בקיץ 2021, אחרי חזרה ללמידה פנים-אל-פנים בהתרגשות גדולה, שאלנו מרצות וסטודנטיות על החוויות שלהן במעברים אלו, במטרה לאפיין את השפעת מרכיבי הקטינג על הלמידה ולבחון כיצד הותאמה הוראת הטיפול באמצעות אמנות לקטינג של למידה מרחוק בתנאים של משבר ולאורך זמן.

### **מרכיבי הקטינג במעבר ללמידה מרחוק של טיפול באמצעות אמנות**

הקטינג הוא כלי שנועד לאפשר כניסה לתוך תהליך של יצירה ולמידה, והוא דורש הגדרה ובנייה. כך תיארה מרצה את מרכיבי הקטינג: "מקום וזמן, נוכחות. יצירת חוזה קבוצתי – הכנת מרחב היצירה, קביעת כללים לעבודה קבוצתית, זמן, פרטיות. נוכחות בחדר, שימוש בטלפון ובמחשב בזמן יצירה... תרבות דיון המכבדת האחת את השנייה, מבנה השיעור – פרוססינג, יצירה, כתיבה ביומן, שרינג – הצגת העבודות ודיון".

המרכיב הראשוני של הקטינג, החלל הפיזי שהשיעור מתקיים בו, הועבר אל המרחב הווירטואלי, ועצם קיומו של המפגש היה תלוי לחלוטין בפלטפורמת הזום. במקום חדר ובו קירות, רצפה, רהיטים וחומרים, עמדו לרשותנו מחשב, חיבור לרשת אינטרנט, שלא תמיד עבד, וטכנולוגיה שהיה עדיין צריך ללמוד להפעיל. במעבר לטיפול מרחוק, ההתייחסות לחלקים

הטכניים היא מרכיב חשוב של הברית הטיפולית ומקבלת מקום במפגש ( Glass & Bickler, 2021). הֶסְטִינֵג בהוראה כלל עבודה בעזרת כלים דיגיטליים פשוטים ששירתו מטרת מסוימות, כפי שיפורט בהמשך.

המעבר החד לֶסְטִינֵג הווירטואלי עורר חרדה בקרב המרצות: "ההתחלה הייתה מפחידה ומרובת חששות, בעיקר סביב ענייני הטכנולוגיה. לא האמנתי שנצליח לתקשר באופן מיטיב"; "היה מלחיץ ביותר, כולל לילה לגמרי בלי שינה לפני השיעור הראשון בזום". הסטודנטיות לא תיאר חרדה מהטכנולוגיה, אלא קיבלו את השימוש בפלטפורמה זו באופן טבעי בזמן אמת. בהמשך, חלקן אפילו נהנו מנחות הלמידה מרחוק. סטודנטית כתבה: "חוויה נפלאה עבורי בגלל המרחק הגדול שממנו אני מגיעה. שמחתי להישאר במכל הפרטי שלי ולהתמקד בלמידה". בשונה מכך, סטודנטית אחרת תיארה תחושות של עייפות בלמידה בזום. סטודנטיות משנה א', שהחלו את לימודיהן בזום, ולא הכירו למידה פנים-אל-פנים במסגרת זו, תיאר את החיובי שבלמידה כזו. כך לדוגמה: "הזום עזר לי להיחשף יותר, לקחת את התואר בהדרגה נפשית ובקצב המתאים לי". במחשבה על הֶסְטִינֵג, סביר להניח כי הבסיס הטכני של המפגש הוחזק בצורה שאפשרה לסטודנטיות רציפות מסוימת של חוויה ולמידה תוך שימור מרכיבי השיעור, כשהמרצות מחזיקות את החרדה. כך, בתחילת הדרך הזום ככלי הצריך התייחסות בכל הנוגע להפעלתו, ונעשה לעתים קרובות המוקד עצמו. בשלבים מאוחרים, כשהתרגלנו, נעשה הזום לפלטפורמה המצויה ברקע, כמו מצע לעבודה. בדומה לדרך התיאור של ברקן (2002) את הֶסְטִינֵג בטיפול כנוכח-נעדר – כשהֶסְטִינֵג אינו מורגש, אפשר להיכנס לחוויה התוך-נפשית. כשהוא מורגש – האשליה מופרת.

### **הכנת המרחב**

הכנת המרחב כוללת היבטים פיזיים וטקסיים, ועל כן, עם המעבר החד להוראה מרחוק, נעשה ניסיון לשמר ככל האפשר את מאפייני הֶסְטִינֵג המוכרים בהיבט הפיזי: שעת השיעור נותרה זהה, חדרי הזום מוספרו באותם מספרי חדרים שבמכללה, וחלק מהמרצות השתמשו בתמונת חדר המכללה כתמונת רקע (ר' לדוגמה, תמונה 1). פעולות אלה נועדו לשמר את החיבור לחדר הממשי, ולו בדרך סימבולית, ואפשרו המשכיות. עם זאת, הסביבה השתנתה, והיה צורך להתייחס גם לארגונה.



תמונה 1: חדר 302

במרוצת הימים הראשונים והמשבריים של הסגר הכללי, כשהגבולות בין המרחב הביתי למרחב העבודה והלמידה הלכו והיטשטשו יותר ויותר, נעשה די ברור שמשתמשים במה שיש בבית לצורך יצירה, ולומדים בכל מקום שאפשר, בתנאים של ניסיון להתמודד עם המציאות. בקורס הראשון שהייתה אפשרות להתכונן אליו, שלחו המרצות לסטודנטיות מכתב הכנה מילולי וחזותי ובו הנחיות לארגן לעצמן סטודיו שיוכלו לעבוד בו, על בסיס היכרותן עם הסטודיו שבמכללה, ובכלל זה רשימת חומרים. מכתבים כאלו נשלחו גם לקראת הקורסים הבאים. עבור הסטודנטיות שהחלו את שנה א' בזום, מכתבים אלו היוו הכנה להיכרות עם השפה הסימבולית של לימודי הטיפול באמצעות אמנות.

הנחיות אלו ניתנו מתוך חשיבה על סטינג שמאפשר עבודה נפשית במרחב המופרד מהמציאות היומיומית (באומן, 2002), והיוו חוזה ללמידה טרנספורמטיבית בתנאי זום. בתקופת הקורונה, ההפרדה הייתה משימה מאתגרת במיוחד, והמרצות אף התייחסו אליה: "הסטודנטיות התבקשו לארגן לעצמן סביבת עבודה במרחב ביתי שקט ופרטי, שבה תוכלנה להשתתף בשיעורים, להצטייד באוזניות עם מיקרופון ובחצובה לטלפון הנייד. חלל נקי מהסחות הדעת של היומיום. מצלמה שתהיה פתוחה כל זמן השיעור. חלל שבו יוכלו לגשת לחומרי האמנות שברשותן, ליצור באמנות...". המרצות התייחסו להפרדה זו גם בנוגע לצורת הנוכחות בכיתה: "ביקשתי מהן לדאוג לשבת על כיסא ולא 'להימרח' על ספה, וכן ללבוש בגדים שהיו לובשות לו הגיעו לקמפוס". בהקשר הטיפולי, מתאר ויינברג (Weinberg, 2020) את ניהול המסגרת בסטינג פרונטלי שבו המטפל יכול לשלוט באלמנטים כגון ריהוט ועיצוב, זמן, מרחב וגבולות. עם המעבר לטיפול מרחוק, האחריות עוברת למטופלים, ונדרשת תוספת הנחיות להסכם הקבוצתי. ויינברג טוען שיש יתרון להעברת אחריות זו, שכן היא מעודדת התמודדות שאינה גרסיבית. בלמידה מרחוק היה לסטודנטיות תפקיד אקטיבי בארגון הסטינג הפיזי שעבדו בו, בניגוד למצב במכללה שבו הן נכנסות לתוך הסטינג שהמנחה בונה. כפי שכתבה מרצה: "היה

קריטי להשיג את שיתוף הפעולה של הסטודנטיות ביצירת סטינג אופטימלי, מה שמאפשר לסטודנטיות להיות פחות פסיביות".

שולחן החומרים הוא חלק מרכזי בסטינג של הטיפול באמצעות אמנות. הגשת החומרים היא אמצעי שדרכו המטפלת באמנות יוצרת הכלה, מאפשרת הזנה ומכוונת תהליכים (אורבך, 2019). בלמידה מרחוק, הסטודנטיות היו צריכות לדאוג לעצמן, בדומה למטופלים בטיפול מרחוק שהתבקשו לארגן את מזונן החומרים שלהם בהתאם למה שיש בבית (רינת ופלדמן, 2020). הסטודנטיות תיארו את התארגנותן: "ארגנתי לי חדר עם חומרים ושולחנות עבודה. נהניתי מהמרחב האישי האינטימי שיצרתי לי"; "ניסיתי למצוא מקום בבית כמה שיותר רגוע ושקט, ומוכנות שיתלכלך מהחומרים. אספתי כמה שיותר חומרים בתוך ארון מיוחד". סטודנטית הדגימה את הקושי להפריד בין מרחב היצירה למרחב הביתי: "היה לי קשה לארגן את סביבת היצירה, מכיוון שלמדתי בחדר השינה שלי". השיקולים שהשפיעו על הסטודנטיות בארגון סביבת הלמידה שלהן היו תלויים במאפייני המציאות. סטודנטית כתבה: "הכול היה מסודר, הבת שלי לידי, נתתי לה משחקים". חלק מהסטודנטיות הדגישו את המרחב הנפרד: "דאגתי באופן קבוע ליצור באותו מקום, דאגתי לשולחן גדול, ולחלל ריק שיהיה לי נעים ונוח, כמובן גם שקט". אחרות הדגישו את חומרי האמנות: "אספתי צבעים וכל מיני שאריות בדים... והיה לי מבחר של המון דברים של מיחזור"; "ניסיתי כמה שיותר לפרוס את חומרי האמנות, אך עדיין לא הייתה נגישות לרוב החומרים".

בהוראה פנים-אל-פנים המרצות והסטודנטיות נמצאות באותו חלל פיזי. בסטינג שהשתנה, ההתארגנות של המרצות דרשה התייחסות למרחב הפיזי שממנו הן לימדו. חלק מהמרצות לימדו מתוך חדרי הסטודיו האישיים שלהן, אחרות לימדו מתוך הסטודיו שבו הן פוגשות מטופלים או מחדרים אחרים בבית. שאלת הרקע לתמונה נדונה בספרות המקצועית שעוסקת בטיפול מרחוק (Weinberg, 2020; ציגנלאוב וסטולפר, 2020), וכך גם השיקולים בבחירת המקום. שיקולי המרצות כללו התייחסות למאפיינים של הסביבה הטיפולית הייחודית למקצוע: "הבאתי את המחשב הנייד לקליניקה... הרקע והסביבה שייראו מאחוריי על גבי המסך, סידרתי נגישות נוחה לכל חומרי הלימוד שהיו נחוצים לי למפגש", כתבה מרצה. היו מרצות שהתייחסו לארגון חומרי היצירה בסטודיו שלהן: "חזרתי לקרוא את נוה אורבך, וסידרתי מחדש את הקליניקה שלי לפי רציונל שהיא מציעה – צבע, חומרים מפרידים, חומרים מחברים ותלת-ממד. המגבלות שפגשנו אפשרו לבחון את גבולות הסטודיו ואת מושג הסטודיו – סטודיו נייד, סטודיו מתקפל, ערכת סטודיו...". החומרים שהם בבסיס הטיפול באמצעות אמנות אפשרו קרקוע וחיבור למוכר עבור המרצות. הייתה גם התארגנות טכנולוגית: "נדרש ממני למצוא מרחב עבודה ביתי ולשפר את האינטרנט, כמו גם קניית לפטופ חדש שיעמוד באתגר".

לא רק החומרים והטכנולוגיה שימשו להכנת החדר הווירטואלי אלא גם הכלים הדיגיטליים שאיתם המרצות למדו לעבוד. ההתארגנות הדיגיטלית החליפה במידת-מה את סידור החדר והחומרים: "נשארתי בעיקר עם ה'פאדלט' כמרחב שמארגן את הקורס מחדש ומאפשר לצקת תוכן לתוכו. חיפשתי סרטונים מכל מיני תחומים כדי להמחיש את הנושאים הנלמדים. העושר היצירתי והכנת הפאדלט עזרו לי להתמודד עם אי-הוודאות", כתבה מרצה.

הכנת המרחב כוללת גם היבטים טקסיים של סטינג שמאפשרים קביעות, רצף ואת ההפרדה בין המרחב הפנימי לחיצוני. במצב שבו ההפרדה הפיזית לא התאפשרה, הטקסים היו אלו שאפשרו את ההפרדה ואת המעברים. בימים של הוראה פרונטלית, הנסיעה למכללה והכנת החדר הן עבור המרצות מעין טקס מעבר שמאפשר להן כניסה למצב התודעה הדרוש כדי ללמד. לעומת זאת, בהוראה בזום נאלצו המרצות למצוא דרך אחרת לעשות מעבר זה. היו טקסים שהמרצות יצרו עבור עצמן וטקסים שיצרו עבור הכיתה: "עשיתי לעצמי טקסי מעבר, כולל מדיטציה, לפני השיעור... עשיתי בכל שיעור נשימות מעבריות שעזרו לדעתי לסטודנטיות להתנתק מסביבת ביתן ולהתארגן מנטלית לשיעור". היו גם טקסים אישיים שהסטודנטיות יצרו לעצמן: "הייתי מכינה לי לשתות ומקפידה להתלבש כאילו הייתי יוצאת מהבית". טקסים אישיים אלו דומים לטקסים שנוצרים בספונטניות במהלך טיפול, כפי שכותבות חזות וסיאנו (2008).

האופי הטקסי של הלמידה ההתנסותית נותר דומה, וכך גם המבנה הטקסי של שלבי השיעור. שיעורי הטיפול באמצעות אמנות בגישת ההוראה הטרנספורמטיבית בנויים מחלק של יצירה בחומרים ומחלק של עיבוד מתוך התבוננות ביצירה. התאמתם לזום הציבה בפנינו אתגר גדול. המאפיינים החומריים של היצירה והתהליך מרכזיים עבור מטפלות באמצעות אמנות חזותית, ולכן נעשה ניסיון לתת מקום לפרטים הקטנים, בעזרת כלים טכנולוגיים שיאפשרו את שימור שלב היצירה בצורה הקרובה ביותר למוכר.

### **שלב היצירה**

בלמידה פנים-אל-פנים, חלק מהסטינג הוא היצירה בנוכחות האחר, המאפשרת חיבור והחזקה הדדית של התהליך. סטודנטיות שהכירו עבודה במרחב משותף הרגישו את החוסר ב"כל מה שנוגע לאינטראקציה החברתית והבין-אישית, הן מול חברתי ללימודים והן עם המנחות. גם ברגעי היצירה נגרעה החוויה של היצירה כחלק מקבוצה". חסרה גם "היכולת לחוש חומרים וליצור באופן קבוצתי, בסטודיו פתוח, כשיש תחושת יצירה ועשייה באוויר". הנוכחות יחד בכיתה הפיזית מאפשרת את ההכלה שהחדר משרה. מנגד, "המרחב הווירטואלי דורש יותר קשב והתכוונות כדי ליצור תחושת חיבור", כתבה מרצה. נעשו ניסיונות ליצור מרחב יצירה משותף גם בזום. חלק מהמרצות ביקשו מהסטודנטיות לצלם את מרחב הסטודיו הפרטי שלהן ויצרו קולאז' ששימש כמרחב סטודיו משותף לכל הקבוצה. היו שהוסיפו גם תמונה של הסטודיו שלהן. קולאז' זה היווה תמונת רקע לעבודה באמנות, בצורה שניסתה לדמות מרחב של יצירה



משותפת. דרך נוספת לייצר מרחב יצירה משותף הייתה ההנחיה להחזיק מצלמות פתוחות: "בזמן היצירה יש לכוון מצלמות ליצירה ולידיים", כתבה מרצה. היה גם ניסיון להשתמש בשתי מצלמות כדי לייצר נוכחות של הידיים והפנים, וכך לאפשר עדות לתהליך היצירה.

המפגש פנים-אל-פנים כולל מאפיינים חושיים של ריח, קול ומגע שאינם ניתנים להעברה דרך הזום, וכן מאפיינים ויזואליים תלת-ממדיים. המרצות תיארו את האובדן הפיזי ואובדן אווירת הקבוצה, את אובדן התלת-ממדיות, אובדן הקלט מהחושים והקושי להתמצא: "סרבול המסך החוצץ... כמו גם כל היבטי התחושה, נראות, מגע, ריח, המהווים חלק מהותי בהוראה מסוג זה ובטיפול, נעלמו וקיבלו התאמה או עיוות, תלוי איך תופסים את זה...". זאת בדומה להתייחסות של ויינברג (Weinberg, 2020), שכתב על היעדר התייחסות גוף אל גוף, ושל רינת ופלדמן (2020) שתיארו את היעדר שותפות החוויה החושית של המטפלת והמטופל.

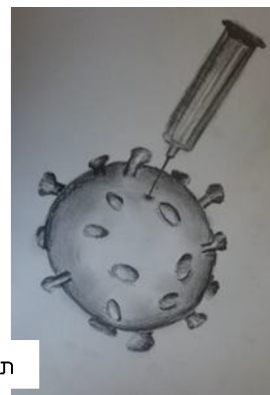
בטיפול מרחוק למטפל יש אפשרות לראות את המטופלים והקבוצה, זאת בשונה מאשר בטיפול פנים-אל-פנים, שכן החוש החזותי נגיש במיוחד במסגרת המקוונת (Williams, 2022). ציגנלאב וסטולפר (2020) שמו לב שבקבוצת הזום המשתתפים נמצאים כולם באותו מרחק מהמנחה, ולפיכך הוא מביט בהם באותו אופן, בשונה מאשר במעגל המסורתי של קבוצה פרונטלית. הן ראות בכך היבט אקטיבי של החזקה, המאפשר למנחה קרבה לכל משתתף, כאילו הוא יושב לידו ובמקביל גם יושב מולו ויכול ליצור עמו קשר עין. בלמידה פנים-אל-פנים במרחב המשותף, המבט של חברות הקבוצה ושל המנחה מלווה את תהליך היצירה ומשפיע עליה. חלק מהסטודנטיות חוו חופש מהמבט הזה ביצירה מרחוק, דבר שהקל עליהן ליצור: "אהבתי את האינטימיות שניתנה לי בזמן היצירה, יכולתי לבחור איפה למקד את תשומת הלב באמצעות המצלמה, עליי, על העבודה או אפילו להיעלם ממנה ולעבוד ליד. חוויה משחררת"; "החופשיות להשתמש ולקחת כמה חומרי יצירה שאני רוצה, כי אין לי מישהו לחלוק אתו, ואין עיניים בוחנות... היכולת ליצור בנחת, בלי שאנשים מסתובבים סביבי ומתבוננים בי". סטודנטיות אחרות הרגישו שהמבט של חברות הקבוצה והמנחה חסר להן. היו סטודנטיות שחוו את המבט הממוקד בזום כחודרני, ואחרות דווקא חוו אותו כמאפשר נראות בדרך המתאימה להן. יש מי שהרגישה שהיא מפסידה מכך שאינה נראית, ולעומתה יש מי שנהנתה להיות יצירתית במקום הנסתר. כפי שכתב ויניקוט (1963/2009): "זה אושר להיות חבוי, אך אסון לא להימצא" (עמ' 243).

תהליכי היצירה בזום הושפעו מהסביבה הביתית שהסטודנטיות למדו בה. היו סטודנטיות שהרגישו את הלמידה מתוך המרחב הביתי כמעמיקה. סטודנטית התייחסה לכך בנוגע למה שסייע לה בלמידה מרחוק: "חומרים איכותיים שלי (מכחולים, אקריליק וכיו"ב), שקט ומרחב פרטי – ללא הפרעות, ללא תור לחומרי יצירה וללא השפעות סביבתיות", והוסיפה שהלמידה מרחוק אפשרה לה ליצור "יצירות שרציתי להמשיך אחר כך, התייחסות יותר מעמיקה ליצירה

בפן הרגשי שלה". לעומתן, עבור חלק מהסטודנטיות הדבר עיכב את תהליך היצירה והכניסה פנימה ויצר חוויה כללית של חוסר הפרדה וריחוק, בגלל הפלישה של המציאות החיצונית: "הלמידה בבית הצריכה אותי לתת מעצמי כאימא וכרעיה, ולכן הנתינה לעצמי והצלילה פנימה היו פחות עמוקות". ייתכן שהלמידה במרחב הבית פגעה בתהליכי היצירה, כפי שכתבה אחת המרצות: "משהו ביכולת לייצר 'חלל מקודש' נפגע, וזה השתקף במידת המשוקעות ביצירה". החומרים הזמינים השפיעו אף הם על היצירה: בכיתה, שולחן החומרים מאפשר ומהווה השראה לעבודה. בבית, שולחן החומרים היה מצומצם יותר, והוביל לפעמים ליצירות קטנות ומצומצמות. סטודנטית כתבה: "בעבודה בזום היו חומרים נשלטים יותר, ממדים קטנים, דו-ממד לרוב, שיהיה קל לאחסן". תמונות 2 ו-3, שנוצרו בבית, ממחישות זאת.



תמונה 3

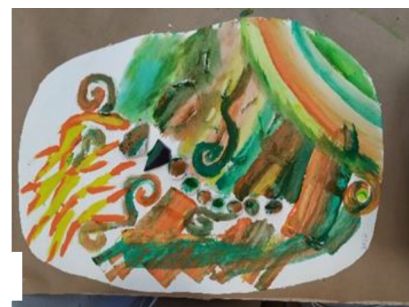


תמונה 2

החומרים המגוונים שהוגשו בכיתה באים לידי ביטוי בתמונה 4: שברי קרמיקה, ברגים, פלסטלינה ועוד, וכן בתמונה 5 שבה נראים צדפים, שברי זכוכית ואבנים שהסטודנטית מצאה על השולחן.



תמונה 5

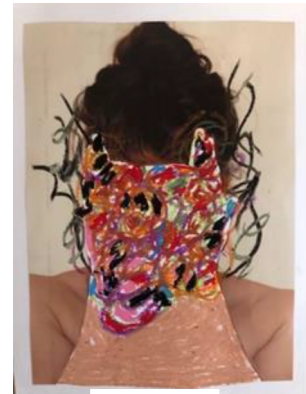


תמונה 4

סטודנטית כתבה: "בעבודה בבית פחות רוצים ללכלך, ומשטח העבודה קטן יותר לעומת המכללה, ככה שהרגשתי שכל העבודות שלי קיבלו גודל יותר קומפקטי שהתאים לרמת הלכלוך, הכלים והמקום שמתאפשרים לי בבית. וגם לא ממש רואים את התוצר במלואו אלא רק באופן שטוח במסך, אז זה גם היה מבאס". סטודנטיות יוצרות שהייתה להן נגישות לחומרים והיכרות עמוקה עם אמנות ועם יצירה תיארו פחות את תחושת הצמצום שביצירה בזום. היו סטודנטיות ששיחקו עם הכלים הדיגיטליים ביצירה בזום: "התחלתי להשתמש הרבה במצלמה ובחומרים צילומיים ככלים יצירתיים, והייתה משמעות לפילטר ולהשטחה שהמצלמה יצרה". תמונה 6 היא תצלום עצמי של סטודנטית, כשהיא למעשה חלק מהיצירה, ואילו תמונה 7 מציגה עיבוד דיגיטלי שעשתה סטודנטית אחרת לצילומי מסך מהזום. אחרות השתמשו באמצעים נוספים שהזום מאפשר: "היכולת לחפש השראה באינטרנט... למצוא יצירות של אמנים וליצור בהשראתם". זו אפשרות שקיימת גם בכיתה, אך פחות מיידית. גם המרצות התייחסו לכך: "המיידיות של השיתוף בחומרים דיגיטליים גם של הסטודנטיות וגם של המרצות הייתה משמעותית לצורך אמפליפיקציה ודוגמאות".



תמונה 7



תמונה 6

### התבוננות ביצירות ותיעוד

בימי למידה פנים-אל-פנים, בסוף תהליך היצירה מגיע שלב ההתבוננות בעבודות במעגל, כשהמטרה היא שיתוף ועיבוד. חברות הקבוצה מוזמנות להציע התייחסויות, המהוות הזדמנות ללמידה של צורת התייחסות ליצירות ושל הבנת משמעות. עם המעבר ללמידה מרחוק, ההתבוננות הקבוצתית נעשתה בעזרת צילום היצירות ושליחתן בקבוצת וואטסאפ, או הצגת העבודות במצלמת הזום. דרך ניסוי וטעייה, נוצרה ההבנה שלפיה נחוצה פלטפורמה שתאפשר הצגה של כל העבודות יחד, מתוך התבוננות ביחסים ביניהן, בדומה לשלב הצגת היצירות בכיתה. לשם כך נבחר הפאדלט – תוכנה שיתופית המאפשרת הצגת עבודות זו לצד זו, התמקדות בכל פעם בעבודה אחת או הארת קשרים בין היצירות. בֶּסְטִינֵג שנוצר בזום, בסוף

תהליך היצירה, הסטודנטיות צילמו את עבודותיהן והעלו אותן לפאדלט. "פעולת הצילום לא הייתה רק תיעוד לשם שמירה בארכיון היצירות שלי, אלא היא זו שתיווכה את היצירות לקבוצה", כתבה סטודנטית. בזום קשה לראות גדלים ועומק, ובעזרת הצילום נוצרה אפשרות להתבונן ביצירה בצורה תלת-ממדית, כפי שכתבה סטודנטית: "בזום השקעתי יותר בתיעוד, לכן היה לי חשוב לתפוס בתאורה טובה ומכמה זוויות כדי לאפשר לחברתי לראות את היצירה כמה שיותר קרוב למקור". מהלך כזה יכול לאפשר הבנה מעמיקה של דו- ותלת-ממדיות, במצב שבו "נעשה חוסר בגוף, בחומר, בתלת-ממד", כפי שכתבה מרצה. שיתוף המסך אפשר לכל הקבוצה להשתתף בהתבוננות ביצירה, בדומה לעיבוד במעגל שנעשה בכיתה.

לפעמים מתאים להתבונן ביצירות ולשתף בקבוצות קטנות או בזוגות. במצב כזה בלמידה פנים-אל-פנים, נוצרים איים בכיתה שבהם יושבות סטודנטיות במעגל אינטימי. המרצה יכולה לסייר בכיתה, להרגיש מתי מתאים שתצטרף לשיתוף, או להיות מוזמנת אליו במפורש. בהתנהלות כזו יש זרימה טבעית של תקשורת. החלוקה לחדרי הדיון בזום ניסתה לדמות צורה כזו של שיתוף ולאפשר את מפגשי הקבוצות הקטנות, כדי שתהיה לסטודנטיות אפשרות לשיתוף אינטימי. אלא שהפורמט הדיגיטלי אינו מאפשר לחוש את האווירה בכיתה ואת מי שצריכה התייחסות אישית. הרבה מהרמזים הלא-מילוליים שיש במפגש פנים-אל-פנים אינם זמינים בזום, ובלי הנוכחות הפיזית, קשה להרגיש מתי הכניסה לחדרי הדיון מתאימה, והיא עלולה להיחווה כחודרנית. אחת המרצות תיארה את המורכבות שיש בכניסה לא-רגישה לקבוצות: "הכניסה שלי לחדרים נעשית באופן רנדומלי ללא רגישות למה שקורה בקבוצה. נכנסתי לקבוצות שלא היו צריכות אותי, ולא הספקתי קבוצות שהיו זקוקות להנחיה. בכיתה אני יכולה לחוש ולראות מי צריך את הקרבה שלי".

כך, המעבר של שלב ההתבוננות לזום הצריך שימוש בפלטפורמה דיגיטלית חדשה והצליח לאפשר את תהליך העיבוד בעל התפקיד החשוב בלמידת טיפול באמצעות אמנות, אבל היבטים מסוימים של השיתוף נפגעו. מעבר זה מתבסס על צילום היצירות ושיתוף, פעולות בעלות כמה תפקידים במישור האישי והקבוצתי: תיעוד, שיתוף ושמירת רצף, לצד אפשרות להיווכח בקשרים בין היצירות.

### **היבטים של החזקה במעבר ללמידה מרחוק**

המושג **החזקה** (holding) של ויניקוט (1967/1995) מתייחס לתפקיד הסביבה המאפשרת (providing) את המשכיות ההוויה ואת ההסתגלות למציאות החיצונית. רצף והמשכיות הם מרכיבים חשובים של החזקה, וקיומם במהלך ההוראה מרחוק דרש פעולה מיוחדת. עצם קיומו של השיעור היה מרכיב בשמירת הרצף, אם כי תלותו של השיעור בכלים טכנולוגיים הייתה מוחלטת. ההכשרה שקיבלו המרצות בשימוש בכלים אלו אפשרה את החזקת הרצף הלימודי בפלטפורמה הבלתי מוכרת, בתוך מצב של חוסר ודאות ודחק. הרצף נשמר גם בעזרת

ההנחיות שניתנו מראש סביב ארגון החומרים לכל שיעור וכן בעזרת התייעוד המצולם. תיעוד זה אפשר התבוננות ברצף התהליך לאורך הקורס, כפי שכתבה סטודנטית: "היצירות שנעשו בזום הועלו לפאדלט, והיו בכל רגע נתון זמינות לחברי הקבוצה". בימי למידה פרונטלית, שמירת העבודות נעשית על מדפים בחדר, בדומה לגישה שבה היצירות נשמרות בחדר הטיפול, וכן בתייעוד מצולם שכל סטודנטית שומרת לעצמה, ולכך מרכיב בהחזקת הרצף וההמשכיות. עם המעבר לטיפול מרחוק, אופני התייעוד ושמירת היצירות משתנים (רינת ופלדמן, 2020). בדומה, במעבר ללמידה מרחוק, תיעוד ושמירת היצירות דרשו התאמה, ולשם כך שימש הפאדלט. היו מרצות שהשתמשו בפאדלט גם לצורך ארגון כל החומר לשיעור במקום אחד ונגיש: "האפשרות לאסוף תיקיות בתוך תיקייה ראשית נתנה תחושה של זיכרון משותף באופן מיוחד ושונה מהוראה פרונטלית, כפרטים וכקבוצה", כתבה מרצה. כל אלו הם היבטים של החזקה שהם ייחודיים לפלטפורמה הדיגיטלית.

מרכיב נוסף בהחזקה היה הצורך בחידוד החוזה בכל מפגש מחדש כדי לאפשר סביבה נפרדת המאפשרת עבודה משמעותית, בדומה לפרקטיקה שתיארו מטפלות באמצעות אמנות שעברו לטיפול מרחוק בתקופת הקורונה (רינת ופלדמן, 2020). כך, בכל שיעור הוזכר הצורך להיות במרחב נפרד ופרטי, ניתנו הנחיות להכנת החומרים ועוד. בתהליכי למידה טרנספורמטיבית, כמו בטיפול, קשה לאפשר העמקה בתכנים כשהמציאות הפיזית אינה מוחזקת. פעמים רבות היה צורך להשקיע בהחזקת החלקים הקונקרטיים של המסגרת: כשהמצלמה או המיקרופון כשלו, כשהחיבור האינטרנטי התנתק, כשמשתתפת "נשמטה" מהקבוצה, כשהיה צורך לברר איפה נפגשים ועוד. תפקידים דומים של החזקת המציאות הפיזית שדרשו התייחסות בהנחיית קבוצות תוארו במאמרו של ציגנלאוב וסטולפר (2020). התקשורת בקבוצות הוואטסאפ שימשה גיבוי להחזקת היבטי המציאות של הלמידה מרחוק בהתנסות שלנו.

בתקופת הקורונה, בשונה מימי למידה רגילים, המרצות היו חלק מקבוצות הוואטסאפ הכיתתיות שהחזיקו את הקשר עם הסטודנטיות, אפשרו חוויה של חיבור אנושי, ושימשו להעברת מידע ולשיתוף בעבודות ובחומרים נוספים: "קבוצות הוואטסאפ עם המנחה היו חשובות מאוד לשמירה על הרצף ועל תחושת ההחזקה. משלוח היצירות אחת של השנייה והשיתוף שלהן היה חשוב כמו גם התגובות הוורבליות אחת לשנייה, קצת כמו במעגל", כתבה סטודנטית. יתרה מכך, קבוצות וואטסאפ של הסטודנטיות שימשו לפעמים להתאוורות והחליפו את שיחות המסדרון שהיו חסרות, בהיעדר מפגש פנים-אל-פנים: "הקבוצות סייעו לי בהתארגנות ובתחושת שייכות", כתבה סטודנטית. היו גם קבוצות וואטסאפ של המרצות בקורסים השונים, ששימשו לעדכונים, כמעין תחליף למפגשי המטבחון, לצד שיתוף בהתמודדות במצב החדש וברעיונות לבניית שיעורים. מרצה כתבה כי לקבוצות הוואטסאפ היה תפקיד בסיסי וחיוני בהעברת מידע, בשיתוף, בהעלאת חומרים אישיים, בשאלות, בקשיים

טכניים ובבקשות עזרה. התקשורת באמצעים טכנולוגיים שונים מתוארת כמרכיב הכרחי בלמידה מרחוק (Freeman & Jarvie-Eggart, 2019). הוואטסאפ ענה בצורה מסוימת על הצורך של המרצות והסטודנטיות בתקשורת ובקשר שאבד עם המעבר ללמידה מרחוק. הקשר הרגשי שנבנה בין המרצה לבין חברות הקבוצה והליכודות הקבוצתית שנוצרה במהלך הסמסטרים שקדמו למעבר ללמידה מרחוק – הם שאפשרו את המשכיות החזקת הרצף. אחת הסטודנטיות ציינה כי הדומה בין הסטינג של הלמידה פנים-אל-פנים לבין זה של הלמידה בזום מסתכם בזה: "אותן בנות ואותה מרצה". לדעתה של אחת המרצות, הקשר עם הסטודנטיות חשוב תמיד, אך המעבר ללמידה בזום חייב קשר הדוק יותר, בעטייה של המציאות המשותפת החדשה. גם הספרות העוסקת בטיפול מרחוק דנה בהשפעת השינויים במציאות על היבטי הקשר של הסטינג, המחייבים התייחסות למציאות המשותפת שחולקים המטפל והמטופל (Glass, & Bickler, 2021).

עובדה מעניינת היא שבשנה א', כשהסטינג נבנה מראש מרחוק, הקשר הרגשי הצליח להיווצר ולאפשר את בניית לכידות הקבוצה בצורה לא פחות עמוקה מאשר בקורסים דומים שנלמדו פרונטלית. אחת הסטודנטיות מתארת: "תחילה הייתי סקפטית, אך כשהתחלנו ללמוד – החוויה הייתה מעצימה, חברתית ואינטימית כאחד". מרצה כתבה: "תהיתי כיצד ניתן ללמד טיפול באמנות דרך המסך, כיצד ניתן לבנות קבוצה יציבה ומרחב מכיל. עם זאת, הפתיע אותי שהדבר אפשרי!".

סטודנטיות שהחלו את לימודיהן בזום לא איבדו קרבה וקשר וחוויה קודמת, שכן הן נכנסו לתוך מציאות שבה מאפייני הסטינג הוגדרו מראש, והקשר נבנה בתנאים אלו. לעומתן, סטודנטיות שלמדו פנים-אל-פנים בעבר איבדו חלקים משמעותיים מחוויית הלמידה שלהן. סטודנטיות אלו יכלו להישען על הפנמת החוויות שצברו בכיתה ועל הקשרים שנוצרו, כחלק מסטינג.

## דיון

סטינג נועד לאפשר תהליכים בטיפול ולהחזיק אותם. ההחזקה שמאפשרת רציפות של תהליך כוללת חלקים טכניים, טקסיים, חומריים ורגשיים. בטיפול באמצעות אמנות, הסטינג מורכב מהמרחב הפיזי שבו מתרחש הטיפול, מהחומרים המוצעים לשימוש, ממערכת ההסכמות בין המטפל למטופל ומהטקסים המגדירים אותו. בהוראת טיפול באמצעות אמנות מתקיים סטינג שנועד לאפשר את תהליכי הלמידה החווייתית המאפיינים את התחום. החזקה פיזית וטקסטית של הסטינג מאפשרת למלא אותו בתוכן.

הפנמה של סטינג בתהליך טיפולי יוצרת מבנה של מכלל בנפש, ואילו הפנמה של סטינג בתהליך של למידה טרנספורמטיבית יוצרת אף היא מבנה שבתוכו תהליך התהוות המטפלת יכול להתרחש. מטפל שסומך על הסטינג יכול "ללכת לאיבוד" במרחב שנוצר בטיפול, ולא להישען בצורה נוקשה על גבולות (ברקן, 2002). קלמנוביץ' וליד מתארות את מבנה הסטודיו המופנם

של המטפלת, המאפשר לה לבנות מרחב בטוח ליצירה גם בתנאים שבהם אין מאפיינים קבועים, כגון באזורי אסון (Kalmanowitz & Lloyd, 2004). גם ציגנלאוב וסטולפר (2020) מתייחסות למבנה הפנימי שמחזיק המנחה בתוכו, מבנה המעגל של הקבוצה שמחזיק גם דרך ריבועי הזום. אולמן (2020) תיארה את ההתכוונות של המטפל לרווחת המטופל והמחויבות שלו להרחבת עולמו הפנימי של המטופל, כמרכיבים פנימיים והכרחיים של סטינג, שהתחדדו בימי הקורונה. לדעתנו, המרחב היצירתי שהתאפשר בלמידה מרחוק התבסס על סטינג מופנם שאפשר למרצות ולסטודנטיות לשחק אפילו בפלטפורמה המרוחקת של הזום. סטודנטיות בשנה ב' ובשנה ג' הכירו את הסטינג שהיה בכיתה הפרונטלית וביססו את ארגון מרחב היצירה בבית על ייצוגיו המופנמים. סטודנטיות בשנה א' לא הכירו את הכיתה הפיזית וביססו את בניית מרחב היצירה שלהן על הוראות המנחות או על הפנמות קודמות. עם המעבר להוראה מרחוק התחדדו מאפייני הסטינג שעליהם אנחנו נשענים בהוראה ובלמידה של טיפול באמצעות אמנות. מאפיינים אלו והתאמתם ללמידה מרחוק תוארו במאמר זה.

המעבר לזום קטע את רציפויות הלמידה כפי שהורגלנו אליה, ונעשה בתקופה של משבר. עם הזמן, פינה ההלם את מקומו להתרגלות מסוימת, ואפשר היה לחשוב על מגוון מרכיביה של הלמידה. במעבר להוראה בזום נעשה ניסיון להתאים את פורמט השיעור החווייתי לסיטואציה החדשה והכפויה, ולפיכך נוצר צורך לחפש חלופות שישרתו את החלקים השונים של השיעור. השאיפה הייתה לייצר מרחב שידמה ככל האפשר את צורת הלמידה בכיתה, מתוך חיפוש אחר המוכר והידוע. זו הייתה דרך להתמודדות עם הלא-נודע והמאיים שבמצב החדש. חלקים מסוימים של למידת הטיפול באמצעות אמנות הצליחו לעבור לפורמט הזום, כפי שתואר לעיל, אבל היו חלקים שאבדו במעבר. כך לדוגמה, המעבר לזום של העדות לתהליך היצירה – לא צלח, למרות הניסיונות לדמות אותה. אחת הסטודנטיות כתבה: "כאשר יושבים ויוצרים אחת ליד השנייה, יש השפעה של תחושת העשייה והיצירה, רואים חומרים שאחרות בוחרות, יש הצצה לתהליכי היצירה, וזה מעניק אווירה אינטימית וחושית, להבדיל מכך שישבתי על הרצפה בחדר העבודה ויצרתי עם עצמי". ואילו אחת המרצות כתבה: "היכולת להיות עדה לתהליכי היצירה, כמו גם התערבויות מותאמות, נחסמו בשל אילוצי המצב הכפוי. המודלינג של נוכחות המנחה/המטפל שינה צורה והפך ממוסך. נוכח/נפקד". סטודנטיות וגם מרצות התייחסו לאובדן הקשר ולאובדן המפגש הבין-אישי. ככל שהקשר שנוצר בימי הלמידה הפרונטלית היה מבוסס יותר, כך נחוה האובדן בעוצמה גבוהה יותר. נראה כי את האובדן הגדול ביותר חוו המרצות. הן דיווחו על שיתוק ועל חיפוש המוכר בהתחלה, ובשלבם מתקדמים יותר דיווחו על משחק וחקירה של האפשרויות. ניתן לראות בכך ניסיון לשמר את הקיים כדי לייצר ביטחון ויציבות בתנאים של אי-ודאות. ההיכרות עם פלטפורמת הזום והביטחון בשליטה בטכנולוגיה אפשרו הרחבה למשחק עם הלא-נודע, ולפעמים גם הנאה מהאפשרויות שזימן. השיתוף בחוויה,

סיעור המוחות המשותף, יצירתיותן של המרצות, ניסיון ההוראה העשיר והאימון בגמישות מנטלית – כל אלו סייעו למעבר להוראה בזום (Merari, 2021). עם ההסתגלות למצב, עלה בידי המרצות לחזור ולמצוא את היצירתיות, הסקרנות והמשחקיות. הן החלו לשחק עם הזום, כי זה היה החומר שלהן לעבוד איתו, והסטודנטיות היו עסוקות בחקירת החומרים בדרכים יצירתיות, לרבות החומרים שאפשרה הפלטפורמה הדיגיטלית. בתהליך, שכללו הסטודנטיות את יכולתן להיות יצירתיות – יכולת שהיא מהותית למטפלות באמצעות אמנות. היצירתיות מתפתחת מתוך ניסיונו של האדם ומתוך המידע שעומד לרשותו, ובעיקר מתוך ההעזה לזנוח את המוכר והבטוח למען החדש והלא-נודע. חשיבה לא-קונפורמית היא חלק מיצירתיות, והיא כוללת גמישות, מקוריות ורצף, וגם מוטיבציה פנימית וחופש (מררי, 1997). גם בֶּסְטִינג של הוראת טיפול באמנויות מרחוק שלא בזמן קורונה, מדגישות סג'נאני ואח' (Sajnani et al., 2020) את הצורך בפיתוח היצירתיות, הגמישות והחשיבה הביקורתית, ובייחוד את השילוב בין הטכנולוגיה לביטוי האמנותי – שילוב שהוא קריטי להוראת הטיפול באמנויות.

בתקופת הקורונה, יצרו מרצות וסטודנטיות יחדיו את המרחב שבתוכו התאפשרה הלמידה, וגילו את השפעותיה. הופתענו לגלות את עומק התהליכים שהתקיימו בלמידה מרחוק, גילינו שהקשר הצליח להיווצר למרות המרחק, ואף נשמר. התרגשנו מהאפשרות להיות בעשייה יצירתית שמתוכה למדנו כיצד אפשר ללמד וללמוד טיפול באמצעות אמנות גם בעת מגפה עולמית. הסטודנטיות שלמדו בדרך זו רכשו כלים נוספים לטיפול, והתנסו בבנייתה של פלטפורמה לטיפול מרחוק.

מתוך התבוננות במאפייני הלמידה מרחוק כפי שתוארו במאמר זה, אנחנו מבינות שלא נוצרה כאן גישה חדשה להוראה מרחוק של טיפול באמצעות אמנות. המרצות שכללו את ההתאמות של מהות ההוראה הטרנספורמטיבית למצב של למידה מרחוק, מתוך שמירה על מאפייניה המסורתיים, ובכלל זה התנסות חווייתית בחומרים, עיבוד והמשגה תיאורטית. סג'נאני ואח' (Sajnani et al., 2020) תיארו זאת כנוכחות אסתטית, הכוללת ייצוג חוויית מעולם הדמיון, הקוגניציה והרגשות, בעזרת מפגש בין סמלים ומטאפורות לבין טכנולוגיות רב-חושיות הכוללות חומרים מוחשיים לצד כלים דיגיטליים. התאמת נוכחות זו להוראה מרחוק היא אתגר. בהתנסות שלנו, חלקי הֶסְטִינג השונים בגישה זו הותאמו לפלטפורמה הדיגיטלית – התאמות שתוארו במאמר זה. בדומה, גם בטיפול מרחוק בתקופת המגפה נעשו התאמות, אך כפי שתיארו מקברייד וורל (McBride & Warrell, 2021) – מהות הטיפול לא השתנתה. גם בהוראת מקצועות טיפול אחרים מדווחים הכותבים בנקודת זמן זו של משבר הקורונה על התאמה של שיטת ההוראה הפרונטלית לזום ומצביעים על הצורך לפתח שיטות הוראה ייחודיות מרחוק (Harrison, 2021).



הטיפול באמנות מרחוק מעורר שאלות רבות הנוגעות במהות המקצוע: שימוש בחומרים מוחשיים, יצירה במרחב משותף, עדות של המטפל לתהליכי היצירה של המטופל ושאלות נוספות שנדונות כיום בספרות המקצועית, ובוודאי ימשיכו להיות מוקד לדיון בעתיד. בתוך משבר הקורונה, הזום אפשר ללמידה להימשך במצב משברי של אין ברירה. הלמידה מרחוק פותחת אפשרויות מרתקות, ומהווה כר פורה לחדשנות, אבל חשוב להכיר בעובדה שעם המעבר ללמידה מרחוק – חלקים באיכות הלמידה וההוראה של טיפול באמצעות אמנות נפגעו. עם זאת, בעולם שהולך ונעשה דיגיטלי יותר ויותר יש צורך לפתח שיטות מותאמות להוראה מרחוק של טיפול באמצעות אמנות, מתוך בחירה להשתמש במה שהטכנולוגיה יכולה להציע לנו. בשימוש מתאים, מאפייני הכלים הדיגיטליים עשויים לסייע בלמידת המקצוע ובהוראתו. כך, אולי בעתיד יוכל הזום להפוך למצע לעבודה ואף לשמש שותף שמזמן אפשרויות חדשות ויצירתיות לאינטראקציה.

## מקורות

- אולמן, ח' (2020). על שלוש קושיות בימי קורונה. שיחות: כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה, שיחות בימי קורונה (גיליון מיוחד, ניסן תש"פ, אפריל 2020), 13–14.
- אורבך, נ' (2019). סטודיו טוב דיו: חומר, פעולה ומרחב בטיפול באמנות ובחינוך. תל אביב: רסלינג.
- באומן, א' (2002). טקסים ומשחקים ליצירת החלל המקודש. בתוך א' פרוני (עורכת), המשחק – מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר (עמ' 152–162). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- ברקן, א' (2002). הרבדים השונים של ה-SETTING – או של מי השעון? שיחות: כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה, י"ז(1), 39–46.
- ויניקוט, ד"ו (1967/1995). תפקיד הראי של האם והמשפחה בהתפתחותו של הילד. בתוך: ע' ברמן (עורך), משחק ומציאות (עמ' 128–134). עם עובד.
- ויניקוט, ד"ו (1963/2009). לתקשר ולא לתקשר, ובהמשך – עיון בהפכים מסוימים. בתוך: ע' ברמן (עורך), עצמי אמיתי, עצמי כוזב. (עמ' 233–249). עם עובד.
- זילברברג, ו' (2021). תקווה בימי קורונה. היבטים פסיכולוגיים בתקופת הקורונה בישראל – מודל T7. בתוך: זילברברג, ו' (עורכת). לחודים בתקווה. מה למדנו על עצמנו בתקופת הקורונה? ePublish.
- חזות, ת' וסיאנו, י' (2008). "גישת חיפה" תצפית, הערכה וניתוח. התוכנית להכשרת מטפלים באמנות, הפקולטה לחינוך. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- חזות, ת' (2014). גישת חיפה לטיפול באמצעות אמנות חזותית. בתוך: ר' ברגר (עורך), היצירה – לב הטיפול (עמ' 192–231). כפר ביאליק: אח.
- טריאסט, י' (2020). רשימות בזמן קורונה: נגיף האימה. שיחות: כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה, שיחות בימי קורונה (גיליון מיוחד, ניסן תש"פ, אפריל 2020), 10–13.
- יונג'ק, ל' וסופר, ט' (2021). תפיסות ההוראה של מרצים בהשכלה גבוהה על למידה מקוונת במהלך COVID-19: אתגרים, הישגים והשלכות עתידיות. בתוך: א' בלאו, א' כספי, י' עשת-אלקלעי,

- נ' גרי, י' קולמן ות' לוטרמן (עורכים), האדם הלומד בעידן הדיגיטלי: ספר הכנס ה-16 לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"ייס (עמ' 69–77). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- להד, מ' (2020). עקרון הרציפות ויישומיו במשבר הקורונה הלכה למעשה. שיחות: כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה, שיחות בימי קורונה (גיליון מיוחד, ניסן תש"פ, אפריל 2020), 31–33.
- מישר-טל, ח' ולונברג, א' (2021). השפעת המעורבות הפעילה של סטודנטים והתנהגות המרצים על חוויית הלמידה של הסטודנטים בתקופה הקורונה. בתוך: א' בלאו, א' כספי, י' עשת-אלקלעי, נ' גרי, י' קולמן ות' לוטרמן (עורכות). האדם הלומד בעידן הדיגיטלי: ספר הכנס ה-16 לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"ייס (עמ' 97–108). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- מררי, ד' (1997). יצירתיות: היבטים תיאורטיים והשלכותיהם על ההוראה בריפוי בעיסוק. כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק – JOT, 6(2), 51–62.
- פדן, כ' וגל, ר' (2020). הצעה למסגרת רב-ממדית להגדרת המושג "חוסן". חוסן לאומי, פוליטיקה וחברה, 1(2), 41–78.
- צינגלאוב, א' וסטולפר, א' (2020). זום-אין קורונה – התמקדות בתופעות שהתרחשו בקבוצות דינמיות שעברו לעבודה מקוונת במהלך מגפת הקורונה. מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי, 1(2–1), 7–28.
- רבינוביץ', ט' (עורכת). (2020). גיליון מיוחד לקורונה. טיפול באמנויות: מחקר ויצירה במעשה הטיפולי. 10 א.
- רינת, ש' ופלדמן, א' (2020). ZOOM OUT על טיפול באמנות בימי קורונה. בטיפולנט.
- שלגי, ב' וויצטום, ו' (עורכים). (2020). שיחות בימי קורונה [גיליון מיוחד]. שיחות: כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה.
- Baruth, O., Gabbay, H., Cohen, A., Bronshtein, A., & Ezra, O. (2021). Distance learning perceptions during the coronavirus outbreak: Freshmen versus more advanced students. *Journal of Computer Assisted Learning*. [doi.org/10.1111/jcal.12612](https://doi.org/10.1111/jcal.12612)
- Case, C. & Dalley, T. (2014). *The handbook of art therapy* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Drugas, M. (2020). Teaching Psychology during the Covid-19 Pandemic. Challenges for Online Courses. *Psychological Thought*, 13(2), 273–285.
- Freeman, T. M., & Jarvie-Eggart, M. E. (2019). Best practices in promoting faculty-student interaction in online STEM courses. In: *June 2019 ASEE Annual Conference & Exposition*. (Session 1).
- Glass, V. Q., & Bickler, A. (2021). Cultivating the Therapeutic Alliance in a Telemental Health Setting. *Contemporary Family Therapy*, 43(2), 189–198.
- Gonzalez-Ramirez, J., Mulqueen, K., Zealand, R., Silverstein, S., Mulqueen, C., & BuShell, S. (2021). Emergency Online Learning: College Students' Perceptions During the COVID-19 Pandemic. *College Student Journal*, 55(1), 29–46.
- Hardy, N. R., Maier, C. A., & Gregson, T. J. (2021). Couple teletherapy in the era of COVID-19: Experiences and recommendations. *Journal of Marital and Family Therapy*, 47(2), 225–243.

- Harrison, C. (2021) A call to action: Online learning and distance education in the training of couple and family therapists. *Journal of Marital Family Therapy*, 47(2), 408–423.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). [The difference between emergency remote teaching and online learning](#). *EDUCAUSE Review*.
- Honig, O. (2014). *Post-graduate art therapy training in Israel: Personal and professional transformation through dynamic artwork-based experiential transformative courses*. [Doctoral dissertation]. University of Sussex.
- Kalmanowitz, D & Lloyd, B. (2004). Inside the portable studio. In: Kalmanowitz, D & Lloyd, B. (Eds), *Art therapy and political violence with art without illusion*. (pp. 106–111). Routledge.
- Kaqinari, T., Makarova, E., Audran, J., Döring, A. K., Göbel, K., & Kern, D. (2021). [The switch to online teaching during the first COVID-19 lockdown: A comparative study at four European universities](#). *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(5), 10.
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 40–60.
- McBride, D. L & Worrall, A (2021). Recommendations when shifting gears to running online groups using creative expressive activities. *Canadian Journal of Art Therapy*, 34(1), 18–25. [doi.org/10.1080/26907240.2021.1943956](https://doi.org/10.1080/26907240.2021.1943956)
- Merari, D. (2021) Creativity: Theoretical aspects and their implications for the teaching of art therapy. Yaguri, T. & Merari, D. (Eds.), *Art therapy education: Teaching, training, and research* (pp. 208–222). Cambridge Scholars.
- Miller, G., & McDonald, A. (2020). Online art therapy during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Art Therapy*, 25(4), 159–160.
- Nadan, Y., Shachar, R., Cramer, D., Leshem, T., Levenbach, D., Rozen, R. Salton, N., & Cramer, S. (2020). Behind the (virtual) mirror: Online live supervision in couple and family therapy. *Family Process*, 59(3), 997–1006. Retrieved January 15, 2022. [doi.org/10.1111/famp.12573](https://doi.org/10.1111/famp.12573)
- O'Keefe, L., Rafferty, J., Gunder, A., & Vignare, K. (2020). [Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19: Faculty playbook](#). *Every learner everywhere*. Retrieved January 15, 2022.
- Sajnani, N., Mayor, C., & Tillberg-Webb, H. (2020). Aesthetic presence: The role of the arts in the education of creative arts therapists in the classroom and online. *The Arts in psychotherapy*, 69. [doi.org/10.1016/j.aip.2020.101668](https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101668)
- Shklarski, L., & Ray, K. (2021). The abrupt transition to distance social work teaching: Lessons learned in the age of COVID-19. *Journal of Teaching in Social Work*, 41(5), 505–519.

- Shamri-Zeevi, L., & Katz, A. (2021). The four-sided reflecting mirror: art therapists' self-portraits as testimony to coping with the challenges of online art therapy. *International Journal of Art Therapy*. doi.org/10.1080/17454832.2021.2001024
- Shin, M. and Hickey, K. (2021). Needs a little TLC: Examining college students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 973–986. doi.org/10.1080/0309877X.2020.1847261
- Tartavulea, C. V., Albu, C. N., Albu, N., Dieaconescu, R. I., & Petre, S. (2020). Online teaching practices and the effectiveness of the educational process in the wake of the COVID-19 Pandemic. *Amfiteatru Economic*, 22(55), 920–936.
- Wadson, H. (1995). *The dynamics of art psychotherapy* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Weinberg, H. (2020). Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19—A practice review. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 24(3), 201–211. doi.org/10.1037/gdn0000140
- Williams, L. (2022). *Integrating expressive arts therapies into facilitated online therapy groups for adults: A review of the literature* [Expressive Therapies Capstone Theses]. Lesley University.