

”מסיפור חיים לסיפור וידיאו”: תכנית חינוכית-חברתית לטיפוח מסוגלות עצמית באמצעות מצלמת הווידאו

ד”ר רות הרתאן¹ וד”ר ענת שביט מילר²

תקציר

מאמר זה סוקר את היסודות התיאורטיים של תכנית “תקשורת מקדמת” כגישה חינוכית-חברתית משמעותית לבני נוער, ונוער בסיכון בפרט. התכנית פותחת בפני משתתפיה צוהר לעולם העשייה הקולנועית ככלי חינוכי חווייתי ומעמידה במרכז למידה המטפחת תהליכי צמיחה והתפתחות דרך יצירה אישית של “סיפורי וידיאו” מתוך עולמם הפנימי של התלמידים. “תקשורת מקדמת” מציעה למשתתפים הזדמנות לעסוק בחיים שלהם באופן שבו הם עצמם מגלמים אותם ומעצבים אותם בדימויי מסך. תהליך היצירה הקולנועית של הנער מלווה על ידי מנחה האמון על עיבוד החוויה לכלל למידה משמעותית.

מבוא

תכנית “תקשורת מקדמת” נוסדה³ בשנת 2000 במענה לקשיים ולבעיות שכני נוער ואנשים רבים חווים במסגרות השונות בחייהם, ביניהם: קשיים חברתיים, רגשיים, בעיות תקשורת, חוסר ביטחון וקשיי מסוגלות עצמית. התכנית מאפשרת להתבונן בקשיים אלה ולאפשר ליחיד ולקבוצה לבחון אותם, להתמודד איתם ולחפש להם חלופות אפשריות, וזאת באמצעות המדיום הקולנועי.

הדגש בעשייה של “תקשורת מקדמת” הוא על התהליך המשמעותי אותו חווה החניך דרך השפה הקולנועית. הדמויות והדימויים המופיעים על המסך שוב ושוב הופכים למושא להתבוננות. חברי הקבוצה, יחד עם המנחה, לומדים לנסח את חייהם כסיפור ויזואלי וכך להכיר אותם ולהבין אותם, לשיטתם.

למעשה מתפתח תהליך הפוך למהלך הקלאסי של הפקת סרטים. במקום להתקדם ליניארית מהרעיון דרך תחקיר, סינופסיס (synopsis), טריטמנט (treatment) אל מספר דראפטים

1 המלווה האקדמית של “תקשורת מקדמת”, מכללת סמינר הקיבוצים.

2 הרשות למחקר והערכה, מכללת סמינר הקיבוצים.

3 התכנית נוסדה על ידי על ידי רן ישפה, ראש התכנית ל”תקשורת מקדמת” במכללת סמינר הקיבוצים, מייסד ומנכ”ל ראייה-ביה”ס לתקשורת מקדמת

(drafts) ורק אז לצילום ולעריכה, ב"תקשורת מקדמת" הסרט מתפתח ומתעצב מהאמצע - באמצעות סצנה עוצמתית מדומיינת, אחורנית להתחלה - באמצעות סצנות המתארות איך כל זה יכול היה לקרות ואז לסוף - שבניגוד לתסריט רגיל אינו ידוע מראש. התסריט נוצר ברגע, ונכתב תוך כדי תהליך העשייה. הוא נתון לשינוי בכל עת, ונותן מרחב למשתתפים לבטא ולייצג את עצמם בכל מפגש מחדש. הבחירה בעבודה קבוצתית מתבססת על התפיסה שהמפגש הקבוצתי מזמן לכל משתתף אפשרות להתבוננות אישית ביחס לחברי הקבוצה וביטוי במרחב משותף. הקבוצה מספקת ראי רחב יותר להתנהגויות הפרט מכפי שיכולים לתת מנחה, יועץ או מטפל במערך של מפגש פרטני. בקבוצה יש אפשרות להזדהות עם האחרים ולהכיר בכך שבעיות הפרט הן לעיתים קרובות אוניברסליות" (זיו ובהרב, 2001).

דרך החיים הוויזואליים המוענקים לסיפורי הווידיאו, עולים על פני השטח מכלול של רגשות מוכרים לצד חוויות מודחקות, מאוויים לא ממומשים, דפוסי חשיבה והתנהגות מעכבים. הסיפור בווידיאו שהוא בבואה של עולם פנימי וחיצוני של היחיד, מאפשר ליוצר להתוודע למשולש ההנעה: מחשבה-רגש-התנהגות, המעצב במידה רבה את חייו. בנוסף לכך, הוא מאפשר ליחיד לקבל על עצמו תפקיד אקטיבי של מחולל שינוי בחייו, כמי שיוצר לעצמו סיפור חיים חדש, מקדם ומעצים.

מי שמלווה את התהליך הזה הוא המנחה, שעובר מסלול הכשרה ייעודית. במסגרת הלימודים המנחים חווים בעצמם תהליכים שמטרתם לעורר מודעות עצמית והעצמה אישית. בד בבד הם מתנסים בחוויה של עשייה קולנועית המנוהלת מתוך מכוונות רגשית וחברתית ורוכשים כלים ומיומנויות לשימוש בהפקת סיפורי וידיאו כמשאב לניתוב מהלכי חיים.

התכנית "תקשורת מקדמת" מיועדת לצעירים ולבוגרים כאחד, לאוכלוסיות נורמטיביות ולאוכלוסיות מיוחדות שבמרכזן נוער בסיכון. במהלך שלבי היצירה המנחה מציע לתלמיד אופני התבוננות שונים על הסיטואציה המצולמת, והוא מלווה את סיפורי הווידיאו בשיח ביקורתי ותומך המאפשר לתלמיד להבין את המקור למהלכי חיים השולטים בחייו, להכיר בכוחות הטמונים בו ולבחור לעצמו חלופות טובות יותר למצבו הנוכחי.

תרומת התכנית

בין השנים 2009-2011 נערך מחקר על התכנית בבית שמש בכית ספר ברנקו וייס האתגרי המיועד לנוער בסיכון. במחקר שבוצע על ידי יחידת ההערכה שבמכון ברנקו וייס בשיתוף הביטוח הלאומי, אגף פיתוח שירותים לילדים ובני נוער בסיכון, שולבו כלים כמותניים ואיכותניים. במסגרת המחקר רואיינו 40 תלמידים משלוש כיתות שונות (ו'-ו"ב). תוצאות המחקר מעידות על יעילותה של "תקשורת מקדמת" כתכנית התערבות במספר סממנים מרכזיים:

חיזוק היכולת לביצוע תהליכי רפלקציה אישיים:

”זה לא שאתה רק מצלם ומשתתף ומשחק, זה גורם לנו להסתכל על עצמנו ולשנות את החשיבה שלנו לגבי זה”;

צמצום התנהגויות סיכון וחיזוק החוסן האישי:

”אם חברים מציעים לי לשתות, אני יודעת מה כן לעשות ומה לא לעשות. כל מה שראיתי בסרט [במסגרת התכנית], לאן זה מוביל ואני נמנעת מזה”

נוכחות רציפה והתמדה בהגעה רציפה לבית הספר:

”את לא מבינה מה זה עושה - בגלל זה אני מגיעה לבית ספר.”

רקע תיאורטי

התכנית ”תקשורת מקדמת” מבוססת על ארבעה יסודות תיאורטיים הנשזרים זה בזה: מודלים בתחום המניעה, גישת המסוגלות העצמית, גישה הומניסטית לחינוך, והתיאוריה של פוירשטיין על למידה מתווכת. להלן יתוארו היסודות התיאורטיים בהרחבה:

מודלים העוסקים במדע המניעה

הגישה הסלוטונונית שאותה הגה אהרון אנטונובסקי (Antonovsky, 1979) בוחנת את המערכת האנושית ומניחה שכל אדם חי בעולם של גירויים לוחצים מתמידים ובלתי נמנעים. לשיטתה, במקום לשאול ולחקור מהם גורמי הסיכון, שאת חלקם לא נוכל למנוע, ראוי לשאול במקום עד כמה אנו יודעים להתמודד עם העולם הקשה סביבנו. על-פי גישה זו, עלינו להתמקד באותם גורמים המקדמים אותנו לכיוון של הצד הבריא ברצף חולי-בריאות שבו אנו חיים ממילא ולכחון אותם.

בדומה לכך, מתאר הראל-פיש (2014) את **מודל ”חוסן נעורים”** - מודל התערבות אקולוגי-הוליסטי ליישום אסטרטגיה מערכתית לקידום רווחתם, בריאותם ובטיחותם של בני הנוער בבתי הספר ובקהילה. גישה זו מתמקדת בהעצמת גורמי החוסן והחוזק של המתבגרים. ניתוח של תוצאות מחקרים רב לאומיים (שם), הצביע על כך שישנם ארבעה **גורמי חוסן** (מחוללי well-being), המשמשים גורמי הגנה חיוביים **שהיעדרם** הוא שגורם לילדים לפנות לדפוסי התנהגות והתנהלות הרסניים והוא שמעלה את שיעור המצוקה הנפשית שלהם ואת חוסר התפקוד הנורמטיבי שלהם. הגורמים הם: 1. הימצאותו של מבוגר משמעותי בחיי הילד. 2. חוויה יומיומית חיובית בבית הספר. 3. הרגשה של ערך עצמי. 4. הרגשה של מחוברות חברתית בריאה.

ההבנה כי גורמי ההשפעה העיקריים הם גורמי חוסן ולא גורמי הסיכון שינתה לחלוטין את החשיבה המושגית ואת הפיתוח והתכנון של המדיניות ואסטרטגיית ההתערבות. תובנה משמעותית זו הביאה לשינוי ולחידוש בתחום המחקר והמניעה של התנהגויות סיכון בקרב בני נוער, שהחלה להתמקד בהעצמה של המיטביות הנפשית כמנוף לצמצום התנהגויות בסיכון ולחיזוק החוסן והתפקוד של הילדים (שם).

בהתאם לכך התכנית "תקשורת מקדמת" מדגישה את **ההתמודדות עם הסיטואציה** במגוון דרכים ואת יכולתם של בני הנוער לבחור בדרך שתיטיב עימם. דרך כתיבת התסריט, בחינתו ושינויו בהתאם לשיח המתמשך בין הקבוצה למנחה שלה אנו מחזקים את הערך העצמי והחוסן של הנער. התכנית מכוונת לייצר שינוי ההופך את בני הנוער מאנשים פסיביים בעולמם לאנשים אקטיביים אשר מבינים את כוחם לנתב את חייהם, ללא קשר לרקע משפחתי או לפעולות עבר.

לצד זה קיימים שני גורמים נוספים המחזקים את הגישה החיובית והמחזקת. האחד, העבודה הקבוצתית המבוססת על הצורך בשיתוף פעולה על מנת לייצר סרט, המחזקת את החיבור החברתי, את תחושת השייכות הקבוצתית, כגוף יוצר, שבו לכל חלק יש תפקיד ומשמעות. השני, תהליך העבודה עם המנחה לאורך זמן מייצר עבורם מבורג נורמטיבי משמעותי שנמצא בחייהם ושמיכל ומקבל אותם כפי שהם. תפקידו המרכזי של המנחה בדיאלוג הקבוצתי הוא לא רק לכוון את השיח למקומות חינוכיים וערכיים של בחירות אשר ייטיבו עם הנוער, אלא גם להיות זה המאפשר להם להיות הם, על כל מורכבותם, דבר שלא תמיד מתאפשר בבתיים או במסגרות אחרות.

גישת המסוגלות העצמית (Self-efficacy)

בנדורה (Bandura, 1997) בוחן את האדם כמי שפועל מתוך יכולת ייחודית לייצר סמלים ודימויים (symbols) כתוצאה מאינטראקציות חברתיות. סמלים אלו מדריכים אותו לפעולה במציאות, מהווים כוונים לפתרון בעיות, תומכים בבחירת דרכים לפעולה, מאפשרים רכישה של ידע חדש על ידי חשיבה רפלקטיבית ובזכותם ניתן לתקשר עם עמיתים. העיבוד הסימבולי של החוויות הוא הכלי שבאמצעותו בני אדם מעניקים מבנה, משמעות והמשכיות לחייהם. מקור נוסף ליצירת דימויים לחיקוי הוא המדיה. שם, על המסך, מופיעות דמויות ומוצגים חיים המהווים מושא לחיקוי וכמיהה. לפי גישה זו, התערבות משמעותית בחיי הנוער צריכה להתבסס על יצירת חוויות חדשות ודיון בהן, וכך נארגות החוויות החדשות במכלול הסמלים המדריכים אותם בחייהם.

ב"תקשורת מקדמת" מעלים חברי הקבוצה, תחילה, רעיונות לסרט. מכיוון שהסרט נוצר בקבוצה, צריך לבחור ברעיון המתאים לקבוצה כולה. כבר בשלב הצעת הרעיונות מתקיים השלב הראשון על פי בנדורה (Bandura, 1997) שבו המשתתף משליך את הדימויים והסמכות איתן הוא תופש את העולם כדי לעניין את חבריו ולמצוא איתם מכנה משותף.

עצם הצורך להתמקד בנושא, ברעיון לסרט, מחייב את המשתתף לפעולת ההתבוננות בחייו. פעולת ההתבוננות היא יסוד ראשוני ועיקרי ב"תקשורת מקדמת": להפנות את מבטו אל עולמו ומשם לדלות נושא ולקרוא לו בשם, כך שיוכן לו ולחבריו לקבוצה ויוכר על ידם כרלבנטי מספיק. בדרך כלל הרעיונות הנבחרים מייצגים את קבוצת השווים שהתקבצה כדי להפיק ביחד סרט, ומתוכם מהדהדים עולמם וערכיהם של חברי הקבוצה. זה המבחן הראשון הרציני עבור המנחה שכן הוא נבחן באיזו מידה יירתע מהנושאים ה"כבדים" שבדרך כלל אסורים במיינסטרים.

דוגמאות לנושאים שעלו בהפעלת התכנית

- "מישהי חדשה שמגיעה לבית ספר. יש חבורה של בנות חזקות והן מגלות שהאקס של אחת מהן יוצא עם החדשה. הן מחרימות אותה כי גנבה את החבר ומתעללות בה" (בית שמש, בית ספר דתי לנערות, הפניית משרד הרווחה, גילאי 15-16, מנחה לילך).
- "נער מגיע לשכונה, מתחיל עם מישהי שיש לה חבר, זה לא מוצא חן בעיני החבר, ירייה, אחד מאושפז ושניים נחקרים" (אלפי מנשה, חט"ב, גילאי 14-13, מנחה קליה).
- "אחד הבנים בחבורה יוצא עם אחות של אחד מהם בלי רשותו. הבחורה היא חברה טובה של אחד מהחבורה ורק לה הוא מגלה שהוא הומו. כשהדברים מתגלים, החברים לועגים לו והנער מתאבד. בינתיים הנערים גם מעורבים בעסקת סמים" (בית שמש, בית ספר תיכון, גילאי 16-15, מנחה רן).

בשלב זה עומדים חברי הקבוצה במשימה הראשונה שהיא שיתוף והמללה ובכך המשגה של חוויות חיים. ההצלחה של מסוגלות עצמית הוכיחה את עצמה בכך שעמדו במשימה הראשונה שהוטלה עליהם: למצוא נושא לסרט. כך, החיים שלהם מקבלים נראות וממשות.

הצורך לתרגם את הרעיון לטקסט קולנועי - תמונה, תנועה ופסקול, מציב בפני המשתתפים אתגר חדש: לתרגם את הרעיון והמילים שהועלו בסיעור המוחות לטקסט אודיו-ויזואלי. משימה זו מזמינה את המשתתפים לחזור אל תמונות חייהם המוכרות להם ולשחזר אותן מול המצלמה. כאן, להבדיל מתהליך הפקה של סרט קלאסי, הדגש הוא על הבחירה והעשייה האינטואיטיבית של המשתתפים. זאת כיוון שאנו מעוניינים להפגיש אותם עם הסמלים הקיימים בתוכם והמנווטים את חייהם, שאינם נמצאים במודע שלהם. היצירה האינטואיטיבית מאפשרת אותנטיות שאינה מתאפשרת כאשר אנו חושבים לעומק על תסריט ועל מסרים שהיינו רוצים להעביר. האופן שבו הטקסט נוצר מהווה, אם כן, בסיס להתבוננות ולדיון בסכמות המתקיימות בתוכם באופן לא מודע, ומשם נסללת הדרך לבדיקה ולבחירה מודעת של אלטרנטיבות בהמשך, בהתאם לגישה הפדגוגית החברתית-קוגניטיבית (social cognitive theory) של בנדורה.

הצורך להביא את הסרט משלב הרעיון לשלב העשייה מייצר משימות ממוקדות הדורשות מהמשתתפים לגייס כוחות מתוך עצמם. זו הזדמנות נוספת לטפח ולפתח יכולות ולהגביר

את תחושת המסוגלות העצמית. העשייה של הפעולות הנדרשות על ידי המשתתפים נובעת מהצורך שלהם לממש את הסיפור שלהם ולהפכו לישות קולנועית. כך למשל, מנחה אחת מספרת על נער שעבד שעות ללא לאות ובהתלהבות רבה בניכוש של שטח ובהכשרתו לצילומים על פי החזון שהיה לו של איך הסצנה אמורה להיראות.

הדיון בבעיות שעולות ובאפשרויות הפתרון מקדם אף הוא את תחושת המסוגלות העצמית של המשתתפים. כך לדוגמה עולה ממקרה שהתרחש בקבוצה של קליה: "הילדים רצו לשלב סצנה של מכות. זהו רגע בהחלט מלחיץ, משום שנוצר מתח בין ההליכה עם עולמם של הילדים לבין תפקידו של המנחה לדאוג לשלומם. הם רצו שזה יהיה הכי אמיתי, אז צילמתי רק את הרגליים. כשצפינו בקטע הם לא אהבו אותו וביקשו להצטלם שוב, אבל שבאמת יהיו מכות. ואז הם בחרו לתת מכות ב- slow motion ואז בעריכה אריץ את הקטע". בקבוצה אחת התפתח דיון סביב מתן שמות לדמויות, סוגיה שיכולה להיות סבוכה ורגישה. בשיח ספונטני מסוג זה המנחה מנווט את השיח לשיח העוסק במשמעות של שמות בחייו של כל אחד מהמשתתפים; ההכרעות בסוגיות אלה ואחרות מאפשרות למשתתפים לקדם את רעיונם ולראות תוצאות לעבודתם.

נוסף על העיסוק במוכר, נדרשים המשתתפים למשימות אתגריות שתפקידן לאפשר להם לממש את היכולות שגלומות בהם: הסצנה צריכה לעמוד בקריטריונים קולנועיים; הדיבור צריך להיות ברור והצילום צריך לשרת את הרעיון. כך, מתוך הביטחון שבמוכר הם מוכנים להתנסות בלא-מוכר, לאתגר את עצמם, להתמודד כדי להצליח. דוגמה להתמודדות מסוג זה ניתן לראות במקרה של תלמיד ששימש כצלם, אך בזמן הצילומים לחץ בטעות הפוך על stop-i record, כך יצא שצילם את ההתרחשות בין הסצנות ולא את הסצנות עצמן. במקום להתייאש ולוותר צץ רעיון: ליהנות מקטעי ה"פספוסים" ואחר כך - לצלם שוב!

גישה הומניסטית לחינוך

גישה זו המבוססת על עבודתו של קארל רוג'רס (Rogers, 1969), מציבה במרכז את המחויבות המוסרית לאפשר לכל בני האדם חיים אנושיים של כבוד: להעמיד לכולם תנאים של ביטחון אישי, רווחה קיומית, חירות מחשבתית, עושר תרבותי, הגינות חברתית ושותפות אזרחית. מטרת תנאים אלה היא לאפשר להם לממש את היכולות האנושיות והאישיות שגלומות בהם, להפיק משמעות והנאה מהתנסויותיהם ולהנהיג את חייהם בצורה אוטונומית, רגישה מושכלת ואחראית (אלוני, 2008). הפדגוגיה ההומניסטית דוגלת בעקרונות אחדים:

- א. גישה הוליסטית לתלמיד המכוונת לפיתוח מכלול הכישורים, האינטליגנציות והאורייניות.
- ב. יחסים בינאישיים המבוססים על אכפתיות אוהדת, הומניות, היגיון, הגינות והדדיות.
- ג. אקלים חברתי המבסס תחושת מוגנות ומסוגלות יחד עם התנהלות פלורליסטית, מרוסנת וסובלנית.

תהליך הכשרת המנחים ב"תקשורת מקדמת" ועבודתם בשטח מבוססים על עקרונות החינוך ההומניסטי שהוא בבסיס הגישה לנוער המועד להתנהגויות מסוכנות. דווקא ילדים בעלי דימוי עצמי והערכה עצמית נמוכים, היסטוריה של נשירה ומעברים בין מסגרות, ציפיות נמוכות ותפיסת עתיד מוגבלת ונמוכה זוכים ליחס חדש ומטיב בדבר יכולותיהם.

במערכת החינוך הילדים נדרשים לעסוק בתכנים החיצוניים להם, כאשר הסביבה הלימודית היא בעיקרה מילולית ומושגית. כך חוברים להם שני קשיים: זרות החומר וזרות השפה. לעומת זאת, בדרישה לתרגם את רעיונותיהם לטקסט קולנועי, המשימה נעשית קרובה לעולם: ראשית כיוון שהתכנים באים מעולםם ושנית כיוון שהשפה שבה הם נדרשים להתבטא היא שפת המציאות: פעולה במקום ובזמן ועל פי קודים מהעולם המוכר להם.

התיאוריה של פוירשטיין על למידה מתווכת

פוירשטיין (1998) הוסיף לתפיסה הקוגניטיבית-התפתחותית של פיאז'ה (Piaget) הרואה בהתפתחות החשיבה מרכיב מכריע בהתנהגותו ובתפקודו של האדם, את דמות המתווך - האחר המשמעותי. הנוער, על פי פוירשטיין, זקוק לדמות שתהפוך את העולם למובן יותר ובעל משמעות. פעולת התיווך תקנה למקבל התיווך את הכלים שיהיו אחראים להתפתחות יכולתו להבין תופעות, לחפש ביניהן יחסים וקשרים ועל ידי כך להפיק מהן מסקנות שיובילו אותו לשינויי התנהגות. התיווך יאפשר הכנסת סדר במפגש של הנער עם עצמו ועם העולם הסובב אותו, ילמד אותו להתבונן בתופעות, להבין הקשרים ולגלות חוקיות. השינוי חייב להתבצע כתהליך מודע, מכוון, ומתוך הבנה והכרה שכל התלבטות ניתנת לפתרון, ועל פי רוב קיימת יותר מאופציה אחת. ריבוי אופציות מחייב יכולת לזהות אותן ולרכוש כישורים לבחירה נכונה ביניהן.

בני הנוער רואים את העולם בראייה פטליסטית. אחת הדרכים להשגת שינוי היא התערבות תיווכית של שיקוף אירועי החיים בעבר ובהווה באמצעות "המשגת מציאות ותמלול". כך ילמד הנער לזהות, לתאר, להמשיג ולתמלל דפוסי התנהגות ודרכי חשיבה הייחודיים לו, וללמוד ולהבין כיצד דפוסי אלו מייצרים מציאות פנימית וחיצונית (פוירשטיין, 1998).

הסרטים שהנוער יוצר ב"תקשורת מקדמת" הם-הם השיקוף האולטימטיבי למצבים שהנוער חווה, שכן הסיפורים הקולנועיים שהם כביכול בדיוניים עשויים מחומרי המציאות אותה הוא מכיר ומנהלים על פי החוקיות המוכרת לו ושעל פיה הוא נוהג. המתווך, על ידי שאילת חמשת המ"מים (מי? מה? מתי? מקום? מדוע?), מאפשר לנער לעבד את החוויה החושית-רגשית ולהעבירה תהליך רפלקציה. בהמשך, כך על פי פוירשטיין, יגיע לשאלות למציאות ה"למה" וה-"איך" הפנימיים שלו במטרה למצוא אופציות חלופיות המאפשרות הסתגלות טובה יותר. המשך היצירה הקולנועית מאפשר לו להציג את החלופות כהתנסות ראשונה ומוגנת לתובנות אליהן הגיע בסיוע המתווך. כך לדוגמה עלה עיבוד סביב שימוש בסמים או באלכוהול: "השימוש בסמים או באלכוהול - איננו פתרון

לבעיה הוא רק הסימפטום", או "לך יש כוחות לחולל שינוי מיטיב בחיך, לא צריך לברוח לסם או לאלכוהול".

פיתוח התסריט מתרחש מתוך ניסיון של המנחה להוביל את המשתתפים להבנה של תמונת העולם כפי שהיא מצטיירת אצלם ושאותה יש צורך להבין ואחר כך אולי לשנות. למשל במקרה של קבוצת נערות בנות 15-16 מבית הספר הדתי אמי"ת שח"ר (מנחה לילך) נעשה ניסיון להבין מדוע הבנות בסיפור שהביאו, בחרו להתעלל בנערה החדשה שהתחילה לצאת עם אקס של אחת מהבנות בחבורה. השאלה "מדוע?" היא החמישית והמשמעותית ביותר בין חמשת הממ"ם שבהן משתמש המנחה בכואו לעצב יחד עם התלמידים את הסצנה, שהרי היא זו שמאלצת את המשתתפים לעבור מתיאור החוויה שאליה הם מתחברים אל הרוכד העמוק יותר, המחפש סיבה לפעולה.

אם במציאות חייהם שבויים המשתתפים במעשים, בפעולות, בתגובה אינסטינקטיבית או נלמדת מהסביבה המוכרת להם, זו ההזדמנות שלהם לחשוף מניעים: איך דבר מוביל לדבר, איך תפיסת עולם שעד עכשיו מעולם לא הוגדרה ונוסחה היא בעצם הכוח המניע לפעולה, ואיך אפשר מתוך ההבנה הזאת לנסות חלופה מועדפת. דוגמה לשיח כזה ניתן לראות במקרה של קבוצת הבנות:

לילך: "מדוע הן מתעללות בה?"

בנות: "כדי להרים את הביטחון העצמי שלהן. כדי להרים את הביטחון שלי אני צריכה להוריד את הביטחון של מישהו אחר".

לילך: "מה זה אומר על הביטחון העצמי של המתעללת? הוא גבוה? חזק? בלתי תלוי?"

בנות: "שאין למתעללת ביטחון בכלל. אין לה משהו שלה אז היא צריכה להוריד מישהו אחר".

כד בכד עם איתור ותיאור המניעים למעשים המוכרים להן, הטבעיים להן כל כך, שאותן הן רוצות להעלות על המסך, הנערות שומעות את עצמן מתרצות את הפעולה של הדמויות בסרט. הצורך להתעמת עם המנחה ולהסביר את הבחירות שלהן בסצנה מעורר את החשיבה המקדימה של הפעולה ואת החיפוש אחר אלטרנטיבה. במקרה שתואר לעיל, התוצאה הייתה פיתוח תסריט הנובע מההבנה שהתעללות אינה התגובה הנכונה ואסור שהמתעללות תוארנה באור חיובי בעקבות מסכת ההתעללויות בה נקטו. ולכן בהמשך התסריט החליטו הבנות שהמתעללת הראשית "חוטפת" בכך שהחברות נוטשות אותה. ההשלכה בשטח בחיי הקבוצה עצמה הייתה שההקנטות בתוך הקבוצה פחתו, ואחת הבנות נעשתה מאוד פעילה חברתית והפכה לסייעת למנחה בקבוצות חדשות.

במקרה אחר הציגו הבנות בקבוצה של לילך כנושא לסרט "בריחה מבית הספר". על פי רוח ההצעה, נראה היה שהן מנסות לבדוק את המנחה ועד כמה תשתף עמן פעולה לעשיית סרט העוסק במעשה אסור. כדי לפתח תסריט מתוך "המשפט הפותח" יש

צורך לייצר עלילה שהבריחה היא רק חלק ממנה. לשם כך שואלת המנחה את השאלה החמישית מתוך חמשת המ"מים: מדוע?

לילך: "מדוע הילדה רוצה לברוח?"

הבנות: "כי היא רבה עם אמא שלה".

לילך: "למה?"

הבנות: "כי רציתי ללכת לקניון והיא אמרה לי שאני צריכה לשמור על אחי הקטן. ובכלל האמא הזאת מתעסקת רק עם עצמה. אין אוכל בבית. וכשהילדה מתלוננת האמא עונה: "תשתי תה. את לא צריכה לאכול. גם ככה את שמנה."

בשלב זה כשהעומס הרגשי היה ניכר והנושא האמיתי התברר כטמון במערכת היחסים בין האם לבת היה צורך להשתמש בו לצורך העשייה הקולנועית. לכן, המנחה ביקשה ליצור סצנה שבה יראו עד כמה קשה לנערה עם ההזנחה של האם כדי שהקהל יבין מתוך המראה את הקושי. וכאן עלתה הצעה לצלם את המטבח הריק, את הנערה פותחת ארונות ריקים ובמקרר היא מוצאת קופסת שימורים אחת. היא מנסה לפתוח אותה אבל נחתכת. הדם זורם ואין איש בבית וגם לא פלסטר או תחבושת לטפל בה. הבנות האחרות בקבוצה, כשצפו בסצנת המטבח, טענו שאינה אמינה, שאין אמא כזאת. הדיון באמינות הסצנה הוביל לדיון כואב ורלבנטי לחיי הבנות - "מה זאת אמא?"

סיכום

קָצָר / רחל חלפי

אֲנִי עֲדִין מְתַקֶּשֶׁה לְעֵבֶל

שְׁמֵאֲחֹרֵי כֹל תְּלוֹן מוֹאָר

מְסַתְּרֵר סְפָר חַיִּים

לֹא פְּחוֹת

עֵמֶק

מְשָׁלִי

התכנית "תקשורת מקדמת" פועלת משנת 2000 במוסדות חינוך פורמלי ובלתי פורמלי שונים בארץ אשר דווחו על תוצרים חיוביים, ובכללם שיפור יחסיהם של התלמידים עם עצמם, עם קרוביהם ועם צוות בית הספר לצד רכישת אסטרטגיות חשיבה ולמידה, מיטיבות. מחקרי הערכה שנערכו, כמו במסגרת מכון ברנקו וייס, כפי שצוין בפתח המאמר, מחזקים את הדיווח על תוצרי התכנית.

המשובים של המנחים המתעדים את המפגשים עם התלמידים מציגים אוסף עשיר של "רגעי ניצחון" המעידים על הצלחת התהליך. כך לדוגמה, עלה כי העבודה בשפה הוויזואלית גרמה למשתתפים להרגיש שהמנחה רואה אותם יותר ממורים אחרים. כמו כן, כיוון שהמורה נתפש כדמות קרובה וחברית השותף עמם בעשיית סרטים מתוך עולמם, המשתתפים הצליחו לפתח אינטימיות ולפנות אליו בעניינים אישיים.

מקורות

- אלוני, נ' (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הראל-פיש, י' (2014). "חוסן נעורים": הטמעת אסטרטגיה יעילה למניעת התנהגויות סיכון ולקידום רווחתם של ילדים ובני נוער. בתוך ר' צימר, ח' בוני-נח (עורכות), **מניעת השימוש בסמים ובאלכוהול** (עמודים 38-76). ירושלים: מוסד ביאליק.
- זין, ז', בהרב, י' (2001). **מסע קבוצתי - המדריך למנחה קבוצות**. תל אביב: גל.
- פירשטיין, ר' (1998). **האדם כישות משתנה - על תורת הלמידה המתווכת**. תל אביב: הוצאת משרד הביטחון.
- שגיא, ש' (2011). מניעת שימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב ילדים ונוער: לאן מכוונת אותנו הגישה הסלוטוגנית? **כתב עת ישראלי לחינוך וקידום הבריאות**, 4, 26-31.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Rogers, C, R. (1969). *Freedom to Learn*. Ohio: Charles E. Merrill.