

"סיפורי חיים לסייע וידיאו": תכנית חינוכית-חברתית לטיפול מסוגיות עצמאיות באמצעות מצלמת הוויידיאו

ד"ר רות הרתאן¹ וד"ר ענת שביט מילר²

תקציר

מאמר זה סוקר את היסודות התיאורתיים של תכנית "תקשורות מקדמת" כגישה חינוכית-חברתית משמעותית לבני נוער, ונוצר בסיכון בפרט. התכנית פותחת בפניו משלחפה צוהר לעולם העשייה הקולונואית ככל חינוכי חזויית ומעמידה במרכזה למידה המטפחת תהליכי צמיחה והתרפות דרכן יצירה אישית של "סיפורי וידיאו" מתוך עולם הפנימי של התלמידים. "תקשורות מקדמת" מזינה למשתרכים הזדמנויות לעסוק בחיים שלהם באופן שבו הם עצם מגלים אותם ומעצבים אותם בדיםויי מסך. תהליך הייצורה הקולונואית של הנער מלאה על ידי מנחה האמן על עיבוד החוויה לכלל במידה משמעותית.

מבוא

תכנית "תקשורות מקדמת" נוסדה³ בשנת 2000 כמענה לבעיות ולכעויות שכני נוער ואנשימים רכיבים במשמעות השונות בהםים, ביניהם: קשיים חברתיים, רגשיים, בעיות תקשורת, חוסר ביחסון וקשיי מסוגיות עצמאיות. התכנית מאפשרת להתבונן בקשישים אלה ולאפשר ליחיד ולকבוצה לבחון אותם, להתמודד איתם ולהפוך להם חלופות אפשריות, זאת באמצעות המדדים הקולונואים.

הדגש בעשייה של "תקשורות מקדמת" הוא על התהילה המשמעותי אותו חוו החניר דרכו השפה הקולונואית. הדמיות והדיםויים המופיעים על המסך שוב ושוב הופכים למושא להתבוננות. חברי הקבוצה, יחד עם המנחה, לומדים לנוכח את חייהם כסיפור ויזואלי וכן להכיר אותם ולהבין אותם, לשיטתם.

למעשה מפתחת התהילה הפוך מהלך הקלסטי של הפקט סרטים. במקום להתקדם ליניארית מהריעי⁴ דרך תחקיר, סינופסис (synopsis), טריימנט (treatment) אל מספר דראפטים

1 המלווה האקדמי של "תקשורות מקדמת", מכללת סמינר הקיבוצים.

2 הרשות למחקר והערכה, מכללת סמינר הקיבוצים.

3 התכנית נוסדה על ידי רן ישפה, ראש התכנית ל"תקשורות מקדמת" במקביל לסמינר הקיבוצים, מייסד ומנכ"ל ראייה-כיה"ס לתקשורות מקדמת

(drafts) ורק אז לצלום ולעריכה, ב"תקשות מקדמת" הסרט מתחפות ומתעצב מהמצע - באמצעות סצנה עצמאית מודמיינית, לאחרנית להתחלה - באמצעות סצנות המתראות אף כל זה יכול היה לקרות אז בסוף - שבניגוד לתסריט רגיל אינן ידוע מראש. התסריט נוצר ברגע, ונכתב תוך כדי תהליך העשייה. הוא נתנו לשינוי בכל עת, וונתן מרוחק למשתתפים לבטא וליצג את עצמו בכל מפגש חדש. הבחירה בעובודה קבוצתית מתבססת על התפיסה שהמפגש הקבוצתי מזמן לכל משתתף אפשרות להתבוננות אישית ביחס לחבריו הקבוצה וכייטוי במרחב משותף. הקבוצה מספקת ראי רחוב יותר להתנהגויות הפרט מכפי שיכולים לחתן מנהה, ייעז או מטפל במרחב של מפגש פרטני. בקבוצה יש אפשרות להזדהות עם האחרים ולהכיר בכך שבattività הפרט הן לעיתים קרובות אוניברסליות" (זיו ובהרב, 2001).

דרך החימם הויזואליים המונחים לסיפורו הוידייאו, עלולים על פני השטח מכלול של רגשות מוכרים לצד חוויות מודחיקות, מאוזים לא ממומשים, דפוסי חשיבה והתנהגות מעכבים. הסיפור בוידיאו שהוא של עולם פנימי וחיצוני של היחיד, מאפשר ליצור להתחדש למשולש ההנעה: מחשבה-רגש-התנהגות, המעצב במידה רבה את חייו. בנוסף לכך, הוא מאפשר היחיד לקבל על עצמו תפקוד אקטיבי של מחולל שינוי בחייו, כמו שיצר לעצמו סיפור חיים חדש, מקדם ומעצם.

מי שמלואה את התהילה זהה הוא המנחה, שעוכר מסלול ההכרשה ייעודית. במסגרת הלימודים המנחים חוותים בעצמם תהליכיים שמטרתם לעורר מודעות עצמית והעצמה אישית. אך בבד הם מתנסים בחוויה של עשייה קולנועית המנוחת מתוך מכונות רגשיות וחברתית ווחסמים כלים ומיומנויות לשימוש בהפקת סיפורו ודייאו כמשמעות לחייו.

התכנית "תקשות מקדמת" מיעדת לצעירים ולכוגרים אחד, לאוכלוסיות נורמטיביות ולאוכלוסיות מיוחדות שכבר חזן נוער בסיכון. במהלך שלבי היצירה המנחה מציע לתלמידיו אופני התבוננות שונים על הסיטואציה המיצלמת, והוא מלווה את סיפורו הוידייאו בשיח ביקורתית ותומך המאפשר לתלמיד להבין את המקור למחלci חיים השולטים בחייו, להכיר בכוחות הטמונה בו ולבחור לעצמו חלופות טובות יותר למצבו הנוכחי.

תרומת התכנית

בין השנים 2009-2011 נערך מחקר על התכנית בכית שמש בכית ספר ברנקו ויס האתגרי המוצע לנוער בסיכון, במחקר שבוצע על ידי יחידת ההערכה שבמרכז ברנקו ויס בשיתוף הביטוח הלאומי, אגף פיתוח שירותים לילדים ובוגרי נוער בסיכון, שלווה כלים כמותניים ואיוכוטניים. במסגרת המחקר היוו 40 תלמידים משלוש כיתות שנותן (י-י"ב). תוצאות המחקר מעידות על עילוותה של "תקשות מקדמת" כתכנית התערבות במספר סטטוטים מרכזיים:

חיזוק יכולת לכיצוע תהליכי רפלקציה אישים:

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

מצומם התנהגויות סיכן וחיזוק החיסון האיש:

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

ונוחות רציפה והתמדה בהגעה רציפה לבית הספר:

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

רקע תיאורתי

התכנית ”תקשורות מקדמת“ מבוססת על ארבעה יסודות תיאורתיים הנזרים זה לזה: מודלים בתחום המניעה, גישת המסוגלות העצמית, גישה הומניסטית לחינוך, והתייאוריה של פירשטיין על למידה מתווכת. להלן יתוארו היסודות התיאורתיים בהרבה:

מודלים העוסקים במדע המניעה

הגישה הסלטוגנית שאotta הינה אהרון אנטונובסקי (Antonovsky, 1979) בוחנת את המערכת האנושית ומניחה שכל אדם חי בעולם של גירויים לוחצים מתחדים וככלות נמנעים. לשיטתה, במקום לשאול ולחקרו מהם גורמי הסיכון, שאות חלוקם לא נוכל למנוע, ראוי לשאול במקום עד כמה אנו יודעים להתמודד עם העולם הקשה סביבנן. על-פי גישה זו, علينا להתמקד באוטם גורמים המקדמים אותנו לכיוון של הצד הכריא ברצף חוליא-בריאות שבו אנו חיים ממילא ולבחוון אותם.

בדומה לכך, מתוך הראל-פיש (2014) את **מודל ”חוון נוערים“** – מודל התערבות אקולוגי-הוליסטי לישום אסטרטגיית ליקידום רוחותם, בריאותם ובתיוחותם של בני הנוער בכתבי הספר ובקהילה. גישה זו מתחזקת בהעוצמת גורמי החוץ והחזק של המתבגרים. ניתוח של תוצאות מחקרים רב לאומיים (שם), הצבע על כך שישנם ארבעה גורמי **חוון** (מחוללי well-being), המשמשים גורמי הגנה חיוכיים **שהיעדרם** הוא שגורם לילדים לפנות לדפוסי התנהגות והתנהלות הרסניים והוא שמעלה את שיעור המזקקה הנפשית שלהם ואת חוסר התפקוד הנורמי שליהם. הגורמים הם: 1. הימצאותו של מכוגר משמעותי בחי הילד. 2. חוויה יומיומית חיוכית בבית הספר. 3. הרגשה של ערך עצמו. 4. הרגשה של מחוכרות חברותית בריאות.

הבינה כי גורמי ההשפעה העיקריים הם גורמי חווון ולא גורמי הסיכון שנთה לשלוטין את החשיבות המושגית ואת הפיתוח והתקנון של המדיניות ואסטרטגיית ההתערבות. תובנה משמעותית זו הביאה לשינוי ולחידוש בתחום המחקר והמנעה של התנהגויות סיכון בקשר לבני נוער, שהחלה להתמקד בהעצמה של המיטביות הנפשית כמנוף לצמצום התנהגויות בסיכון ולחיזוק החווון והתפקוד של הילדים (שם).

בהתאם לכך הتكنית "תקשורת מקדמת" מדגישה את **ההתמודדות עם הסיטואציה** במקוון דרכם ואת יכולתם של בני הנוער לבצע בדרך שטיבע עימם. דרך כתיבת התרסיט, בחינתו ושינויו בהתאם לשיח המתמישר בין הקבוצה למנהלה אנו מחזיקים את הערך העצמי והחוון של הנער. הتكنית מכונה ליצר שינוי ההופך את בני הנוער מאנשים פסיביים בעולם לאנשים אקטיביים אשר מבינים את כוחם לנתק את חייהם, ללא קשר לרקע משפחתי או לפועלות עבר.

לצד זה קיימים שני גורמים נוספים המחזיקים את הגישה החיוכית והחזקת. האחד, העכודה הקבוצתית המכוסשת על הצורך בשיתוף פעולה על מנת לייצר סרט, המחזקת את החיבור החברתי, את תחושת השיעיות הקבוצתית, כגון יוצר, שבו לכל חלק יש תפקיד ומשמעות. השני, תהליך העבודה עם המנחה לאורך זמן מייצר עבורם מנגנון נורמטיבי שמשמעותו שנמצא בחיהם ושמכל ומקבל אותם כפי שהם. תפקידי המרכז של המנחה בדיאלוג הקבוצתי הוא לא רק לכזין את השיח למוקומות חינוכיים וערכיים של בחירות אשר ייטיבו עם הנוער, אלא גם להיות זה המאפשר להם להיות הם, על כל מרכיביהם, דבר שלא תמיד מתאפשר בנסיבות או במסגרת אחרות.

גישת המסוגלות העצמית (Self-efficacy)

בנדורה (Bandura, 1997) בוחן את האדם כדי שפועל מתחזק יכולת ייצר סמלים ודים (symbols) כתוכאה מאינטראקציות חברתיות. סמלים אלו מדריכים אותו לפעולה בנסיבות, מהוים כוונים לפתרון בעיות, תומכים בבחירה דרכם לפעולה, מאפשרים רכישה של יכולות ידע חדש על ידי חשיבה רפלקטיבית וכזאתם ניתן לתקשר עם עמיתים. העיכוד הסימובי של החוויות הוא הכללי שכאמצעותם בני אדם מעניקים מכנה, משמעות וחשיבות לחיהם. מקור נסף ליצירת דדים לחיקויו הוא המדייה, שם, על המסן, מופיעות דמותות ומוצגים חיים מהווים מושא לחיקוי וכמייה. כפי גישה זו, התערוכות משמעותית בח' הנוער צריכה להתבסס על יצירת חוויות חדשות ודיאן בהן, וכן נארוגות החוויות החדשנות במקביל לסמלים המדרכים אותם בחיהם.

ב"תקשורת מקדמת" מעלים חברי הקבוצה, תחיליה, רעיונות לסרט. מכיוון שהסרט נוצר בקבוצאה, נדרש לבוחר ברעיון המתאים לקבוצה כולה. כבר בשלב הצעת הרעיון מתקיים השלב הראשון על פי בנדורה (Bandura, 1997) שבו המשתתף משליך את הדדים ו热搜ם והסכנות איתן הוא תופש את העולם כדי לענין את חברי ולמצא איתם מכנה משותף.

עצמם הוצרך להתמקד בנושא, ברגעיו לסרט, מחייב את המשתתף לפעולת ההתקבוננות בחיה. פועלות ההתקבוננות היא יסוד ראשוני ועיקרי ב"תקשות מקדמת": להפנות את מבטו אל עולמו ושם לדלות נושא ולקרא לו בשם, קר שיכון לו ולהזכיר לקבוצה זכר על ידם כרלבנטני מספיק. בדרך כלל הרעיון הנכחים מייצגים את קבוצת השווים שהתקבצה כדי להפיק ביחיד סרט, ומתחם מהധדים עולמים וערכיהם של חברי הקבוצה. זה המבחן הראשון הרציני עכור המנחה שכן הוא נבחן באיזו מידת יירתע מהנושאים ה"כבדים" שבדרכם כלל אסורים במינסטרים.

דוגמאות לנושאים שעלו בהפעלת התכנית

- "משהי חדשה שmagua לבית ספר. יש חברה של בנות חזקות והן מגילות שהאקס של אחת מהן יצא עם החדשנה. הן מחירמות אותה כי גנבה את החבר ומתעללות בה" (בית שם, בית ספר דתי לנערות, הפניות משרד הרווחה, גילאי 15-16, מנחה לילך).
- "גער מגיע לשכונה, מתחילה עם משיחי שיש לה חבר, זה לא מצוי חן בעיני החבר, ר'יה, אחד מאושפז ושניים נחקרים" (אלפי מנשה, חט"ב, גילאי 14-13, מנחה קליה).
- "אחד הבנים בחבורה יצא עם אחות של אחד מהם כל רשותה. הבחורה היא חברה טובקה של אחד מהחברים וرك לה הוא מגלה שהוא הומו. כשהחברים מתגלים, החברים לועגים לו והנער מתאכד. בינוויים הנערים גם מעורבים בעסקת סמים" (בית שם, בית ספר תיכון, גילאי 16-15, מנחה רן).

בשלב זה עומדים חברי הקבוצה במשימה הראשונה שהיא שיתוף והמללה ובכך המשגה של חיויות חיים. ההצלחה של מסוגיות עצמאיות הוכיחה את עצמה בקר שעדמו במשימה הראשונה שהוטלה עליהם: למצוא נושא לסרט. כך, החיים שלהם מקבלים נראות ומשמעות הוצרק לתרגם את הרעיון לტקסט קולנועי – תמונה, תנועה ופסקול, מציב בפני המשתתפים אתגר חדש: לתרגם את הרעיון והמלחים שהעלו בסיפור המוחות לטקסט אודיו-ויזואלי. משימה זו מזמין את המשתתפים לחזור אל תחומיות חייהם המכורות להם ולשזר אותן מול המצלמה. כאן, להבדיל מהתפקיד הפקה של סרט קלסי, הדגש הוא על הבחירה והעשיה האינטואיטיבית של המשתתפים. זאת כיון שאנו מעוניינים להפגיש אותם עם הסמלים הקיימים בהם הם והמנאים את חייהם, שאינם נמצאים במודע שלהם. הבחירה האינטואיטיבית מאפשרת אותן טוויות שאינה מתאפשרת כאשר אנו חוזרים לעומק על תסריט ועל מסרים שהיינו חיצים להעכירה. האופן שבו הטקסט נוצר מהווים, אם כן, בסיס להתקבוננות ולידן בסכמת המתקיימות בתוכם באופן לא מודע, ומשם נסללת הדרך לבחירה ולביצוע מודעת של אלטרנטיבות בהמשך, בהתאם לגישה הפסיכוגנטית-קוגניטיבית (social cognitive theory) של בנדוזה.

הוצרך להביא את הסרט משלב הרעיון לשלב העשייה מייצר משימות מוקדות הדורשות מהמשתתפים לגייס כוחות מתחם עצמו. זו הזדמנות נוספת לפתח ולפתח יכולות ולהגביר

את תחושת המסוגלות העצמית. העשיה של הפעולות הנדרשות על ידי המשתתפים נובעת מה צורך שלהם למסח את הסיפור שלהם ולהפכו לישות קולונועית. כך למשל, מבהה אחת מספרת על נער שעבד שעות ללא לאות ובהתלהבות רבה בניסוח של שטח וכשהכרתנו לצילומים על פי החזון שהוא לו של איך הסצנה אמורה להיראות.

הדיין בכיעיות שעולות וכאפשרויות הפתרון מקדם אף הוא את תחושת המסוגלות העצמית של המשתתפים. כך לדוגמה עולה מקרה שהתרחש ב��וצה של קליה: "הילדים רצו לשלב סצנה של מכות. זהו רגע בהחליט מלחץ, משומן שנוצר מתחת בין ההלכה עם צולמים של הילדים לבין תפקido של המנחה לדאג לשולם. הם רצו שזה יהיה החלטי, אז צילמתי רק את הרגילים. כשצפינו בקטע הם לא אהבו אותו ובייקשו להציגםשוב, אבל שכامت היו מכות. וזה הם חזרו לתוך מכות כ- motion slows ואז בעריכאה אריך את הקטע". ב��וצה אחת התפתחה דיון סביכ מתון שמות לדמיות, סוגה שיכולה להיות סבוכה ורגישה. בשיח ספרנטני מסוג זה המנחה מנוטת את השיח לשיח העוסק בשמותות של שמות בחיוו של כל אחד מהמשתתפים; ההכרעות בסוגיות אלה ואחרות מאפשרות למשתתפים לקדם את רעיוןם ולדאות תוצאות לעובודתם.

נוסף על העיסוק במוכר, נדרשים המשתתפים למשימות אתגריות שתפקידן לאפשר להם למש את היכולות שగלומות בהם: הסצנה צריכה לעמוד בקריטריונים קולונועים; הדיבור צריך להיות ברור והצילום צריך לשרת את הרעיון. כך, מתוך הביטחון שבמוכר הם מוכנים להתנסות בלא-מוכר, לאתגר את עצםם, להתמודד כדי להצליח. דוגמה להתמודדות מסוג זה ניתן לראות במקרה של תלמיד ששימוש צללים, אך בזמן הצילומים לחץ בטעות הפוך על record - stop, וכך יצא שצלם את ההתרחשות בין הסצנות ולא את הסצנת עצמן. במקומות להתייאש וללאור צץ רענן: *"ליינת מקטע ה'פספוסים'* ואחר כך - *"לצלם שוב!"*

גישה הומניסטית לחייב

גישה זו המבוססת על עבודתו של קארל רוגרס (Rogers, 1969), מציבה במרכזה את המחויבות המוסרית לאפשר לכל בני האדם חיים אונשיים של כבוד: להעמיד לכלם תנאים של ביטחון אישי, רזואה קיומית, חייבות מחשבתי, עושר תרבותי, היגיון חברתי ושותפות אזרחית. מטרת תנאים אלה היא לאפשר להם למש את היכולות האנושיות והאישיות שגלוות בהם, להפיק שימושות ונאה מהתנסויותיהם ולהנהיג את חייהם בצורה אוטונומית, רגשה מושכלת ואחריאות (אלוני, 2008). הпедagogיה ההומניסטית דוגלת בעקרונות אחדים:

- א. גישה הוליסטית לתלמיד המכונה לפיתוח מכלול הקשרים, האינטלקנציות והאוריניות.
- ב. יחסים ביןאישיים המבוססים על אכפתות אזהרת, הומניות, היגיון, היגיון והדדיות.
- ג. אקלים חברתי המבוסס תחושת מגנות ומוסגולות יחד עם התנהלות פלורליסטית, מרושנת וSOCIAL.

זהה לקשר המנחים ב"תק绍ת מקדמת" ועבודתם בשטח מבוססים על עקרונות החינוך האומניסטי שהוא בסיס הגישה לנאור המעוד להתנהגויות מסווגנות. דואק א'ילדים בעלי דמי' עצמי והערכה עצמית נמכרים, היסטוריה של נשירה ומערכות בין מסגרות, ציפיות נמכורות ותפישת עתיד מגבלת ונמכורה זוכרים לחס חדש ומתיב בדרכם יכלהותם. במערכת החינוך הילדים נדרשים לעסוק בתכנים החינוכיים להם, כאשר הסביבה הלימודית היא בעיקרה מילולית ומושגית. כך חוגרים להם שני קשיים: זרות החומר וזרות השפה, לעומת זאת, בדרישה לתרגם את רעיונותיהם לטקסט קולוני, המשימה נעשית קרויה לעולמם: ראשית כיוון שהטכנאים באים מעולם ושנית כיוון שהשפה שבה הם נדרשים להתבטה היא שפת המציאות: פעולה במקום ובזמן ועל פי קודם מהעולם המוכר להם.

התיאוריה של פירשטיין על למידה מתווכת

פירשטיין (1998) הוסיף לתפיסה הקוגניטיבית-התפתחותית של פייאז'ה (Piaget) הרואה בהתפתחות החשיבה מרכיב מרכזי בהתנהגותו וכ��פוקדו של האדם, את דמות המתוו - לאחר המשמעות. הנער, על פי פירשטיין, זוקק לדמות שתהפור את העולם למקוין יותר וכן משמעות. פועלות התיווך תקנה למקבל התיווך את הכלים שהיוו אחראים להתפתחות יכולתו להבין תופעות, לחפש ביניהן יחסי וקשרים ועל ידי כך להפיק מהן מסקנות שיוכלו אותו לשינוי התנהגות. התיווך יכולת הנער עם עצמו ועם העולם הסובב אותו, לימד אותו להתקonnen בתופעות, להבין הקשיים ולגלות חוקיות. השינוי חייב להתבצע כתהליך מודע, מכוון, ומתחור הבנה והכרה שכל התלבבותות ניתנת לפתרון, ועל פי רוב קיימת יותר מאופציה אחת. ריבוי אופציות מהיביך יכולת להזות אותן ולרכוש כישוריים לבחירה נconaה בינהה.

בנין הנער רואים את העולם בראייה פטוליסטית. אחת הדרכים להשגת שינוי היא התערבות תיווכית של שיקוף אירובי החיים בעבר ובהווה באמצעות "המשגת מציאות ותמלול". כך לימד הנער להזות, לתאר, להמשיך ולהתמלל דפוסי התנהגות ודרך חשיבה הייחודיים לו, וללמוד ולהבין כיצד דפוסים אלו מייצרים מציאות פנימית וחיצונית (פירשטיין, 1998).

הסרטים שהנער יוצר ב"תק绍ת מקדמת" הם-הם השיקוף האולטימטיבי למצבים שהנער חוווה, שכן הסרטים הקולנועיים שהם כביכול בדיוניים עשויים מחומרה המציאות אותה הוא מכיר ומנוהלים על פי החוקיות המוכרת לו ועל פיה הוא נוהג. המתוו, על ידי שאלת חמשת המ"מים (מי? מה? מתי? מקום? מדוע?), מאפשר לנער לעבד את החוויה החושית-רגשית ולהעבירה תהילך רפלקטיבית. בהמשך, כך על פי פירשטיין, ניתן לשאלות למציאות ה"למה" וה-איך" הפנימיים שלו במטרה למצוא אופציות חלופיות המאפשרות הסתגלות טוכה יותר. המשך היזירה הקולנועית מאפשר לו להציג את החלופות כהתנסות ראשונה ומוגנת לתוכנות אליהן הגיע בסיעו המתווך. כך לדוגמה עליה עיבוד סכיב שימוש בסמים או באלכוהול: "השימוש בסמים או באלכוהול - איןנו פתרון

לכעה הוא רק הסימפטום", או "לך יש כוחות לחולל שינוי מיטיב בחיר, לא צריך לדבר לשם או לא לאלכוהול".

פיתוח התסריט מתרכש מתוך ניסיון של המנחה להוביל את המשתתפים להבנה של תופעת העולם כפי שהיא מצטירת אצלם ושהאותה יש צורך להבין ואחר כך אולי לשנות. למשל במקרה של קבוצת נערות בנות 16-15 מבית הספר הדתי אמי"ת שחד' (מנחה לילך) נעשה ניסיון להבין מדוע הבנות בסיפור שהביאו, בחוץ להתעלל בנסיבות החדשיה שהתחילה לצאת עם אקס של אהבת מהבנות בחברורה, השאלה "מדוע?" היא החמישית והמשמעותית ביותר בין חמישת הממ"ים שבהן משתמש המנחה בכואז לעצב יחד עם התלמידים את הסצנה, שהרי היא זו שמלצת את המשתתפים לעבור מתיאור החוויה שאליה הם מתחברים אל הרוגד העמוק יותר, המփש סיבת פועלתה.

אם במציאות היהם שכויים המשתתפים בפועלות, בתגובה אינסטינקטיבית או נלמדת מהסבירה המוכרת להם, זו ההזדמנויות שלהם לחושף מניעים: איך דבר מוביל לדבר, איך תפיסת עולם שעד עכשו מעולם לא הוגדרה ונוסחה היא בעצם הכוח המניע לפועלה, איך אפשר מתוך הבנה הזאת לנסות חלופה מועדף. 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 מישחו אחר".

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

בנות: "שאן למתעללת ביטחון בכלל. אין לה ממשו שלא אז היא צריכה להוריד מישחו אחר".

בדבבד עם איתור ותיאור המניעים למשלים המוכרים להן, הטעיים להן כל כר, שאותן הן רוצחות להעלות על המסר, הנערות שוממות את עצמן מתרצות את הפעולה של הדמויות בסרט. הצורך להתעמת עם המנחה ולהסביר את הבהירות שלתן בסצנה מעורר את החשיבה המקדימה של הפעולה ואת החיפוש אחר אלטרנטיבתה. במקרה שתואר לעיל, התוצאה הייתה פיתוח תסריט הנבע מהתעללות אינה התגобраה הנכונה ואסור שהמתעללות תזרוננה באורח חיובי בעקבות מסכת ההתעלליות בה נקטו. ولكن בהמשך התסריט החליטו הבנות שהמתעללת הרואשת "חווטפת" בכרך שהחברות נוטשות אותה, ההשלכה בשיטה בחו' הקבוצה עצמה הייתה שההכנות בثانוק הקבוצה פחתה, ואחת הבנות נעשתה מאד פעללה חברתית והפכה לסייעת למנחה בקבוצות חדשות.

במקרה אחר הציעו הבנות בקבוצה של לילך כנושא לסרט "בריחה מבית הספר". על פי רוח הצעה, נראה היה שהן מנסות לבדוק את המנחה ועד כמה תשתחף עמן פעולה לשיטת סרט העוסק במעשה אسو. כדי לפתח תסריט מתוך "המשפט הפתוח" יש

צורך ליציר עלילה שהבריחה היא רק חלק ממנה. לשם כך שואלת המנחה את השאלה החמישית מתחזק חמשת המ"מים: מדוע? לילך: "מדוע הילדה רוצה לבוחח?"
הבנות: "כי היא רוכה עם אמא שלה".
לילך: "למה?"

הבנות: "כי רציתי לлечט לקניון והיא אמרה לי שאני צריכה לשומר על אחי הקטן. ובכלל האמא הזאת מתעסקת רק עם עצמה. אין אוכל בכית, וכשהילדה מתלוננת האמא עונה: "תשתי תה. את לא צריכה לאכול. גם כקה את שמאנה".

בשלב זה כשהעומס הרגשי היה ניכר והנושא האmittelתי התברר כתמוך במערכות היחסים בין האם לבין היה צורר להשתמש בו לצורך העשייה הקולונועית. אך, המנחה ביקשה ליצור סצנה שבה יראו עד כמה קשה לנערה עם ההזנחה של האם כדי שהקהל יוכל מתרח המראה את הקושי. ואכן עלתה הצעה לצלם את המטבח הריק, את הנערה פותחת ארון וריקים ומזכיר היה מוצאת קופסת שימורים אחת. היא מנסה לפתח אותה אבל נחתכת. הדם זורם ואין איש בכית וגם לא פלסטר או תחבושת לטפל בה. הבנות האחרות בקכזה, כשצפו בסצנת המטבח, טענו שאינה אמונה, שאין אמא זאת. הדיוון באמינות הסצנה הוביל לדיוון כואב ולבנטו לח' הבנות - "מה זאת אמא?".

סיכום

קצ'ר / רחל חלפי

אני ערדן מתקשחה לעגל
שעמיחורי כל חלון מאיר
מפעטניר ספואר ביזט
לא פחות
עמוק
קשי

התכנית "תקשורות מקדמת" פועלת משנת 2000 במוסדות חינוך פורמלי ובבלתי פורמלי שונים בארץ אשר דוחחו על תוצרים חיוויים, ובכללים שיפור יחסיהם של התלמידים עם עצמם, עם קרכיהם ועם צוות בית הספר לצד רכישת אסטרטגיות חשיבה ולמידה מיטילות, מחקרי הערכה שנערכו, כמו במסגרת מכון ברנקו וייס, כפי שצוין בפתח המאמר, מחזקים את הדיווח על תוצריו התכנית.

המשובכים של המנהים המתעדים את המפגשים עם התלמידים מציגים אוסף עשיר של "רגשי ניצחון" המעידים על הצלחת התהילה. כך לדוגמה, עליה כי העכודה בשפה הוויזואלית גרמה למשתתפים להרגיש שהמנהה רואה אותם יותר ממורדים אחרים. כמו כן, כיוון שהמורה נתפש כדמות קרויה וחברית השותף עםם בעשיות סרטים מתוך עולمم, המשתתפים הצליחו לפתח אינטימיות ולפנות אליהם בעניינים אישיים.

מקורות

- אלוני, נ. (2008). **דיאלוגים מעכניים בחינוך החומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הראל-פייש, י. (2014). "חוון נוערים": הטמעת אסטרטגיה יעילה למיניעת התנהלות סיכון ולקיידום רוחחthem של ילדים וכנוי נוער. בתרוך ר' צימר, ח' בוני-נח (עורכות), **מיניעת השימוש בסמים ובאלימות** (עמודים 38-76). ירושלים: מוסד ביאליק.
- זיו, בהרב, י. (2001). **מסע קבוצתי - המדריך למנה קבוצות**. תל אביב: גל.
- פירשטיין, ר. (1998). **האדם כישות משתנה - על תורת הלמידה המתווכח**. תל אביב: הוצאה משרד התרבות והספורט.
- שגיא, ש. (2011). מניעת שימוש בחומרים פסיכוןקטיביים בקרב ילדים ונוער: لأن מכוונת אותנו הגישה הסלטוגנית? **כתב עת ישראלי לחינוך וקיידום הבריאות**, 4, 31-26.
- 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.