

# דרך המוזיקה

## מתחברים לכוחות ולתקווה

**תכנית בטיפול במוסיקה לחיבור כוחות,**
**ביטוי ועיבוד חוויות, חיזוק, תחושת**
**שייכות ותקווה לבני הנוער**

**במסגרות החינוך הרגיל והמיוחד**

**פרוטוקול התוכנית, מהדורה שנייה**


יצירה וכתיבה:

**דר' רונן ברגר, דנה פני-גיל ויהב קוזצ'י**



מרכז משאבים

מיסודו של פרופ' מולי להד

# "דרך המוזיקה" - מתחברים לכוחות ולתקווה

## תיאוריה ופרוטוקול להפעלת התוכנית

תוכנית לחיבור לכוחות ולפיתוח משאבי התמודדות עם אי־ודאות, עם אובדן ועם משבר;
לביטוי ולעיבוד חוויות, לחיזוק השייכות, המשמעות והתקווה בקרב בני הנוער
בזמן מלחמה ואי־ודאות מתמשכים

**יצירה וכתיבה** : ד"ר רונן ברגר, דנה פני-גיל ויהב קוז'צי

**ייעוץ**: פרופ' מולי להד

**הוצאה**: מרכז משאבים

**צילום הכריכה:** אבי הלר

**עיצוב הכריכה**: שגית לוי

**עריכה לשונית**: יפעת זינגר, "נקודת מפנה"

מהדורה שנייה, אוקטובר 2024

* הכתוב בלשון זכר/נקבה מתייחס לכל המגדרים

# פתח דבר

ספר זה נכתב על מנת ללוות את ההנחיה של "דרך המוזיקה - מתחברים לכוחות ולתקווה", תוכנית מבוססת יצירה לפיתוח חוסן, חיבור לכוחות ולמשאבים, להתמודדות עם אי־ודאות, עם משבר ועם אובדן, לבני נוער בבית הספר, בחינוך הרגיל והמיוחד. התוכנית פותחה לאחר אירועי 7 באוקטובר 2023 ובמהלך ארבעת החודשים הראשונים של מלחמת "חרבות ברזל", כדי לעזור לבני הנוער להתמודד עם הקשיים הרגשיים שהמלחמה יוצרת וכדי להעשיר את אנשי החינוך בידע ובכלים יצירתיים לתמיכה בהתמודדותם של בני הנוער בשוטף. התוכנית נוצרה כחלק מפרויקט הדגל "דרך המוזיקה" של ד"ר רונן ברגר, יזם ומנהל במרכז משאבים ובכתיבה משותפת עם דנה פני-גיל ויהב קוז'צי, רכזי ומדריכי התוכנית. התוכנית מלווה על ידי פרופ' מולי להד ומופעלת על ידי מרכזי החוסן של "מרכז משאבים" ממרץ 2024.

ספר זה הוא מהדורה שנייה, עדכנית ומשופרת לספר המקורי, שעל פיו התוכנית פעלה במסגרת ניסויית בתשפ"ד. בהתבסס על תוצאות המחקר שליווה את התוכנית ועל המציאות הישראלית בזמן כתיבתו - הימשכות המלחמה, פינוי הישובים, הגידול בכמות האובדנים, האי־ודאות הנמשכת ושחיקת התקווה - המהדורה הנוכחית מוסיפה ידע תיאורטי רלוונטי ופרוטוקולים הכוללים הדרכה להנחיית סדנאות, המתמקדות בעיבוד אובדן ובפיתוח מיומנויות להתמודדות איתו ועם אי־ודאות ושחיקה מצטברת של כוחות ושל תקווה. בהתאמה לצרכים שעלו מהשטח גם מבנה הפרוטוקול שונה, לכזה המגדיר רצף תהליכי המורכב מחמישה שלבים, ומציג מערכי סדנאות מותאמים לבחירה, בהתאם למאפייני הקבוצה ולצרכיה:

שלב א' - מתמקד בהיכרות, בחיבור לכוחות אישיים וקבוצתיים.

שלב ב' - מתמקד במתן ביטוי לחוויות הקשורות במשבר ובאובדן - בקושי, בתסכול ובכאב.

שלב ג' - מתמקד בחיבור לתקווה וביצירת מציאות חליפית מיטיבה.

שלב ד' - מתמקד בשיתוף התהליך ותוצריו עם הקהילה בתערוכה.

שלב ה' - מתמקד בתהליכי סיום ובפרידה.

מבנה עדכני זה מאפשר למנחים לבחור ולבנות את תוכניות ההתערבות שלהם בצורה חופשית יותר ותוך התאמה טובה יותר לצרכים המשתנים של כל מסגרת ושל כל קבוצה.

**הספר מכיל**:

1. מידע על התוכנית.

2. תיאוריה להפעלתה.

3. פרוטוקול התוכנית - פירוט מערכי הסדנאות.

הספר נכתב באופן היוצר שביל ברור ובטוח, המאפשר לכם - אנשי המקצוע שמנחים את התוכנית - להזמין את בני הנוער להצטרף למסע מהמציאות המורכבת אל עבר חוף המבטחים שבדמיון, במשחק, במוזיקה וביצירה. השביל שהפרוטוקול יוצר כולל אפשרויות מגוונות להנחיית התוכנית ומאפשר גמישות ביצירתה בהתאם לאופי ולצורכי בני הנוער, הקבוצה והמסגרת. אנו מזמינים אתכם להתייחס לפרוטוקולים כהצעה וכבסיס לשינויים, כאשר שיקול הדעת ביצירת התוכנית הייחודית והמותאמת לכל קבוצה - בידיכם. אתם

מוזמנים להוסיף ולהשתמש בידע קודם שיש לכם, ביצירתיות, באינטואיציה, בהקשבה לקולות וברעיונות ובצרכים שעולים מכל קבוצה ביצירת תוכניות עבודתכם, תוך התייעצות והיעזרות במדריכים שמלווים את התוכנית.

אנו מקווים שספר זה יסייע לכם לעזור לבני נוער רבים להתחבר לכוחותיהם ולהתמודד בהצלחה עם אתגרי התקופה, לגדול ולהתפתח.

יישר כוח ובהצלחה,

ד"ר רונן ברגר - יוזם ומנהל תוכנית החוסן "דרך המוזיקה"

דנה פני-גיל ויהב קוז'צי, שותפים בכתיבה, רכזי ומדריכי התוכנית

# תוכן עניינים

עמוד


**על אודות התוכנית** ..... 7

## יחידה 1: תיאוריה ומושגי יסוד ..... 8

**הקדמה** ..... 8

**מושגי יסוד בתחומי החוסן וההתמודדות עם משבר** ..... 9

א. בין חוויה טראומטית לפוסט טראומה ..... 9

ב. חוסן ומודל הגשר מאח"ד ..... 9

ג. פיתוח חוסן בבני נוער ..... 12

**מושגי יסוד בתחומי הטיפול במשחק ובאומנויות** ..... 13

א. למה באומנויות, במשחק וביצירה ..... 13

ב. ילד משחק - ילד בריא ..... 14

ג. מהקונקרטי לסימבולי, מהמציאותי לדמיוני, ממילים ליצירה ..... 15

ד. מדמיון ליצירה ..... 15

ה. ללכת רחוק כדי להגיע קרוב – עיקרון ההרחקה בפעולה ..... 16

ו. בחירה במדיום האומנותי ובסגנון היצירה המותאמים - מודל ה-EPR ..... 17

ז. פירמידת התהליך בשילוב האומנויות – פרספקטיבה בין־תחומית להתבוננות ולהבניית התהליך ..... 18

ח. התמקדות המנחה במרחב הדרמטי־יצירתי, מודל ה"לגלם דמויות רבות" ..... 19

ט. "תראו אותי" – מושגים ועקרונות יישומיים לשימוש בתערוכה ובמיצג לחיבור לכוחות ולהרחבת הרגשת השייכות, הנראות, הקבלה והמשמעות ..... 21

**למה בקבוצה השלמה ואיך עובדים יחד מנחה ומורה** ..... 24

**ילדי איננו ילד עוד – התמודדות של בני נוער עם אובדן והתמיכה בהם באמצעות משחק ויצירה** ..... 28

## יחידה 2: יישום ..... 40

**מידע כללי להפעלת התוכנית** ..... 40

**הפרוטוקול - פירוט מערכי הסדנאות** ..... 44

**מפגש 1**: חיבור לכוחות אישיים וקבוצתיים ..... 45

**מפגש 2**: חיבור לכוחות אישיים וקבוצתיים ..... 48

**מפגש 3**: חיבור לכוחות אישיים וקבוצתיים ..... 51

**מפגש 4**: ממשבר ואובדן לביטוי ביצירה ..... 53

**מפגש 5**: ממשבר ואובדן לביטוי ביצירה ..... 55

**מפגש 6**: ממשבר ואובדן לביטוי ביצירה ..... 57

**מפגש 7**: ממשבר ומכאב לתקווה ולתקומה ..... 64

**מפגש 8**: ממשבר ומכאב לתקווה ולתקומה ..... 66

**מפגש 9**: לקהילה – שיתוף אומנותי עם הקהילה, סיום ופרידה ..... 68

**מפגש 10**: לקהילה – שיתוף אומנותי עם הקהילה, סיום ופרידה ..... 69

**מקורות** ..... 70

# "דרך המוזיקה" - על אודות התוכנית

"דרך המוזיקה" היא תוכנית ייחודית שמטרתה לעזור לבני נוער בגילאי 15-18 מהחינוך הרגיל והמיוחד בבית הספר ובקהילה, להתחבר לכוחות ולחזק תחושת משמעות, שייכות ותקווה, אישיים וקבוצתיים. באמצעות שימוש בטכניקות פשוטות ומודלים נבחרים מתחומי הטיפול במוזיקה, הטיפול באמנות ובמשחק וההתערבות הקהילתית בונת־חוסן בזמן משבר ואובדן קולקטיביים, היא מזמינה ומגייסת את בני הנוער לבטא רגשות ולעבד חוויות הקשורות באירועי ה-7.10.2023 ובמלחמת "חרבות ברזל". דרך העשייה היצירתית המגוונת היא מחברת לכוחות, מפתחת יצירתיות, גמישות ומיומנויות חברתיות. היא מאפשרת ביטוי ונראות לא מילוליים, מקנה משמעות ותחושת ערך ומגייסת מוטיבציה ליוזמה, ללקיחת אחריות ולמעורבות חברתית.

"דרך המוזיקה" מתבססת על תפיסת הכוחות, גישות ה-ART AS THERAPY ושילוב האומנויות אשר משנעות את התהליך הפסיכולוגי לתהליכי יצירה בנגינה, כתיבה ויצירה. היא מתבססת גם על תהליכי פירוק והרכבה מוסיקאליים וטקסטואליים, המאפשרים להרחיב את הפרספקטיבה לבניית מציאות חדשה המחברת לכוחות, למשמעות ולתקווה. השימוש בטלפונים הסלולריים ובמדיה הדיגיטלית המוכרת לבני הנוער, עוזר לחבר אותם לתהליך ומאפשר שיתוף והדהוד קהילתי באמצעות המדיה הדיגיטלית והרשתות החברתיות.

באמצעות עבודה לא מילולית זו, המתקיימת בשפת בני הנוער ותוך שימוש בטכנולוגיה עכשווית ובסגנונות יצירה העוקפים הגנות, מתאפשר ביטוי בנושאי טאבו. היצירה המשותפת מחזקת את תחושת השייכות, עוזרת לעיבוד ולארגון מחודש של נרטיבים אישיים וקולקטיבים. היא מפיגה בדידות, מחברת לכוחות ומרחיבה תחושות של משמעות ושל תקווה. מתוך הבנת חשיבותם של החיזוק והביסוס של החוסן הקבוצתי והקהילתי, התוכנית כוללת אפשרויות שונות לשיתוף קהילתי במצגות שתיווצרנה בהתאם לרצונות ולצרכים של כל מסגרת, תחברנה בין בני הנוער לבין הקהילה וכך יורחבו ויבוססו רגשות של שייכות, של נראות ושל ערך.

הפרוטוקולים: מערכי הסדנאות מפורטים ביחידה השנייה של ספר זה, המלווה את התוכנית. הם המקנים ידע מעשי להפעלת התוכנית תוך מתן בחירה, המאפשרת יצירת התאמות ייחודיות לכל קבוצה.


למידע נוסף:

ד"ר רונן ברגר טל' 052-3294203 דוא"ל ronenbw@gmail.com

יהב קוזצ'י טל': 050-6999356 דוא"ל jam2pim@gmail.com

דנה פני-גיל טל': 054-2441081 דוא"ל danapneygil@gmail.com

# יחידה 1: תיאוריה ומושגי יסוד

## הקדמה

רבות נכתב על המציאות הישראלית נוכח אירועי ה-7 באוקטובר ומלחמת "חרבות ברזל" שבאה בעקבותיהם, ושנמשכת בעזה ובצפון בזמן כתיבת שורות אלה. רבות נכתב גם על האובדן הטראומטי, על הטראומה המורכבת, הקולקטיבית והמתמשכת שתושבי המדינה מתמודדים עימה, על מאפייניה המגוונים בהתאם למעגלי הפגיעות ולשלבי ההתמודדות השונים. התמודדות קולקטיבית ומגוונת זו כוללת את אלו שנמנים על מעגלי הפגיעות הראשון, השני והשלישי - אלו שנחשפו באופן ישיר ועקיף לזוועות ה-7 באוקטובר: הניצולים; משפחות החטופים; אלו שפונו והתפנו מבתיהם בעוטף ובצפון; אלו שיקיריהם נלחמים בעזה ובצפון; ואלו שיקיריהם נפצעו בקרב או ששכלו ואיבדו אותם. ההתמודדות כוללת גם את אלו שנמנים על מעגל הפגיעות הרביעי - מטפלים, צוותי חינוך ואנשים קרובים המעורבים במידה רבה בחייהם של הניצולים, של החטופים ושל הלוחמים. התמודדות זו כוללת גם את חברי מעגל הפגיעות החמישי - רוב האוכלוסייה במדינה אשר חווה הזדהות עם הקורבנות, הייתה (וחלקה עדיין) חשופה לנפילות של רקטות ולאזעקות, ומושפעת מהאי־ודאות תוך שהיא עוקבת אחר המתרחש בתקשורת ובמדיה החברתית (גרינולד, 2023; רצון ורפפורט, 2023).

אם נוסיף לחוויות מטלטלות אלו גם את משבר האמון שנוצר בהנהגת המדינה, בגורמי הסמכות ובצבא, יחד עם הזעזוע החברתי שקדם למלחמה בעקבות המהפכה המשפטית; אם נשים ליבנו להבדלים הניכרים הקיימים בין קבוצות אלו ובין מעגלי הפגיעות האלו - ניתן לומר שכל אזרחי ותושבי המדינה, יהודים וערבים, חשופים ומתמודדים עם רמות שונות של טראומה ואובדן קולקטיביים וממושכים. מכיוון שהספר נכתב בעיצומה של המלחמה - כאשר האיום עדיין מתקיים וסופו אינו ידוע, בזמן שמאות אלפי מפונים מתגוררים במגורים זמניים במרכזי פינוי או בהסדרים אחרים, ושגם מועד חזרתם לביתם עדיין לא ידוע - חשוב להדגיש כי אנו נמצאים עדיין בעיצומו של המשבר. מוקדם עוד לדבר על פוסט טראומה ועל הטיפול בה. נוכל לעשות זאת רק בתום המלחמה, לאחר שנשוב לחיים במרחב בטוח.[1]

מצב זה, שעשוי להימשך עוד פרק זמן לא ברור, מזמין ומחייב אותנו להתחבר לכוחות ולתקווה, לקחת אחריות לאומית וקהילתית על פיתוחו ועל הגברתו של החוסן שלנו, כיחידים, כמשפחות, כקבוצות וכקהילות. פיתוח החוסן, התקווה וחוויית השייכות, לצד עיבוד ומתן פשר ומשמעות מעצימים לדרכי התמודדות עם אתגרי התקופה, יעזרו לנו בהתמודדות הנוכחית ויקטינו את שיעור ההתפתחות של פוסט טראומה בעתיד.

[1] לקריאה נוספת על מאפייני המצב ומשמעותו לדרכי הטיפול, אפנה לספר מצוין שיצא לאחר אירועי ה-7.10.2023 ומופץ חינם: "מדריך להתערבויות טיפוליות בילדים, בני נוער ומשפחותיהם במצבי טראומה מורכבת, משותפת ומתמשכת" בעריכת נעמה גרינולד. בהתאמה לספר פרוטוקולים זה, אכוון לקריאה ממוקדת של פרק המבוא, ופרקים 9,6,5,1 מתוכו.

## מושגי יסוד בתחומי החוסן וההתמודדות עם משבר

### בין חוויה טראומטית לפוסט טראומה

השימוש במילה 'טראומה' שכיח מאוד ובשימוש תדיר, ונע בין תיאורים של מצבי לחץ יום יומיים לבין מצבים קליניים. בהקשרו של ספר זה - שמטרתו לעזור לאנשי מקצוע לסייע לבני נוער ולקהילות לפתח חוסן ולהתחבר לכוחות, על מנת שיוכלו להתמודד עם חוויות משבריות ולמנוע עד כמה שניתן התפתחות של פוסט טראומה - חשוב להציג שני מושגים, 'חוויה טראומטית' ו'פוסט טראומה' ולהבדיל ביניהם. שתי החוויות קשורות בקטיעה של רצף תחושת הביטחון הבסיסית בחיים, עקב איום פיזי ו/או רגשי. חוויית הקטיעה יכולה להיגרם מאירוע פתאומי כמו תאונת דרכים, אירוע טרור, אובדן, פינוי מהבית, קטסטרופה הקשורה בפגעי מזג אוויר ועוד. היא יכולה להיגרם משחיקה שמצטברת מרצף אירועים מאיימים ומסכנים שחוזרים על עצמם או שנמשכים לאורך תקופה, אפילו כאלו שנשזרו באורח החיים, למשל חיים בזוגיות אלימה, חיים בצל נפילות רקטות, השתתפות ממושכת בלוחמה בקרב או החזקה ממושכת בשבי.

בשני המקרים של החוויה הטראומטית ושל הפוסט טראומה, התגובות המיידיות לאירוע מסכן החיים לעיתים דומות ומתבטאות בתגובות מצוקה שונות, שיכולות לכלול התנהגויות ותסמינים מגוונים על הספקטרום הגופני, השכלי, הרגשי, החברתי, האמוני והדמיוני (ברגר ולהד, 2011).

רוב האנשים הבוגרים נחשפים במהלך חייהם לאירועים ולחוויות טראומטיות. עם זאת, אצל רובם עם הזמן, עד כשישה חודשים מהפסקת האיום וחזרתו של "העולם להיות שוב בטוח", העוצמה, התדירות וכמות הסימפטומים - יפחתו בהדרגה, עד שחוויית רצף חיים תיבנה מחדש ותחזור לתפקוד תקין. תופעה זו נקראת 'חוויה טראומטית' והיא מתקיימת אצל מרבית האנשים שחוו משבר אבל לא פיתחו פוסט טראומה.

לעומתם, בכ-10% מהאנשים שחוו אותן חוויות טראומטיות, גם לאחר שחולפים שישה חודשים מתום האיום, הסימפטומים לא ישככו ובמקרים מסוימים אף יתרחבו ויגברו (Rubinos & Bickman, 1991). הסימפטומים והחשש מהם, עשויים להציף ולגרום לחרדה ולסבל רב. הם יכולים להביא גם לפיתוח התנהגות הימנעותית כדי לא לפגוש בגורמים שעשויים לעורר את החרדה עוד יותר, ולהציף ולהחמיר את הסבל. אנשים אלו סובלים ומתמודדים עם פוסט טראומה (Post Traumatic Stress Disorder - PTSD).

חשוב להבהיר ששני מצבים שונים אלו, חוויה טראומטית ופוסט טראומה, קשורים לאותה חוויה מערערת. שני אנשים יכולים להיות עדים לאותה חוויה ממש, כאשר אחד מהם יפתח פוסט טראומה והשני לא. למשל, שני אנשים שנוסעים באותו הרכב ויושבים זה לצד זה בזמן אותה תאונת דרכים, או שני אחים שאיבדו את אחד מהוריהם - אחד יפתח פוסט טראומה והשני לא.

אם כך, מה מאפשר לרובנו להתמודד בהצלחה (יחסית) עם משברים, לבנות מחדש רצף חיים ולא לפתח הפרעות חרדה, PTSD?

### חוסן ומודל גשר מאח"ד

במהלך חייו, מפתח כל אדם מנגנונים שעוזרים לו להתמודד עם מצבים מורכבים של לחץ, של משבר, של אובדן ושל אי־ודאות. יכולות אלה מסבירות מדוע מרבית האנשים שנחשפו למצבי לחץ או לחוויות טראומטיות כדוגמת מלחמה, אירועי טרור, התעללות, אובדן וכדומה, מצליחים עם הזמן לחזור לתפקוד נורמלי ולקיום

חיים תקינים. יכולות אלה המכונות 'חוסן', הן אוסף של מיומנויות שעוזרות לאדם לווסת את הרגשות שמפריעים לו, להגיב למציאות החדשה בדרך מותאמת ולייצר רצף חיים תפקודי חדש. במקרים אלו, לחוויה המשברית יכולה להיות השפעה על תפיסת העולם, על הזהות, על ההתנהגות ועל הבחירות של האדם אבל היא לא תתפתח להפרעת חרדה, לפוסט טראומה.

מודל החוסן "גשר מאח"ד" (שידוע גם בשם BASIC PH), שפיתחו פרופ' מולי להד וד"ר עפרה אילון (להד, 2015), קובע כי הבסיס לחוסן קשור לפיתוחם של שישה ערוצי התמודדות, דרכי התמודדות או שפות חוסן: **גוף; קוגניציה (שכל); רגש; משפחה־חברה; אמונה; דמיון** - אשר השימוש בהם והיכולת לשלב ולנוע ביניהם, מאפשרים לאדם להתמודד עם המצב ביעילות.

כל ערוץ התמודדות כולל אופני התמודדות ייחודיים והשילוב ביניהם מרחיב את יכולת ההתמודדות הכללית. להלן מפורטים חלק מדרכי ההתמודדות של כל ערוץ:

**התמודדות באמצעות חשיבה קוגניטיבית**: איסוף מידע, פתרון בעיות, ניווט עצמי של מחשבות, בניית תוכנית, למידה מניסיון, חיפוש אלטרנטיבות מציאותיות, היגיון ורשימה של סדרי עדיפויות.

**התמודדות באמצעות הערוץ הרגשי**: ביטויי רגשות כמו בכי וצחוק, כעס, בקשת תמיכה רגשית אצל הזולת או ביטוי בדרכים בלתי מילוליות כגון ציור, קריאה או כתיבה.

**התמודדות באמצעות הערוץ החברתי־משפחתי**: קבלת תמיכה מהשתייכות לקבוצה, מקבלת תפקיד או מלקיחת תפקיד, תיווך חברתי, התנדבות, תחושת שליחות חברתית, תחושת שייכות לארגון ולהיררכיה, מיצוב עצמי במדרג החברתי.

**התמודדות באמצעות ערוץ הדמיון**: פעילות יצירתית, הסחת דעת (למשל צפייה בתוכניות בידור בטלוויזיה), חלומות בהקיץ והעלאת מחשבות נעימות. אנשים אלו ישתמשו בדמיון באופן אקטיבי, כמו בדמיון מודרך, ביצירה, ינסו לדמיין פתרונות נוספים לבעיה, כאלה החורגים מן העובדות, תוך שימוש באלתור, בהומור וביצירתיות ויְדַמו כיצד הדברים ייראו בעתיד.

**התמודדות באמצעות אמונות וערכים**: חיפוש משמעות להכוונה בזמנים של לחץ ושל משבר. לא מדובר רק על אמונה דתית אלא גם על עמדות פוליטיות, חיבור ל"אני מאמין" או לתחושות של ייעוד ושל שליחות כגון הצורך בהגשמה עצמית ובביטוי חזק של העצמי, ניווט עצמי ומיקוד שליטה. התמודדות זו עשויה להסתמך על תקווה, על אופטימיות (או פסימיות) ופטליזם, וכן על מיסטיקה ושימוש בטקסים.

**התמודדות באמצעות גוף ותנועה**: התמודדות ותגובה בעיקר באמצעות ביטויים פיזיים: תגובות ותחושות גופניות כמו הרפיה, תרגול גופני, פעילות פיזית, עשייה ממוקדת בפתרון הבעיה או עשייה לשם עשייה, מדיטציה, אכילה, שינה ולעיתים שימוש בתרופות ובסמי הרגעה.

ככל שלאדם יש יותר ערוצים ודרכים להתמודדות ויותר שפות חוסן, כך יכולת ההתמודדות שלו עם אי־ודאות ועם משבר והיחלצות מהם - תשתפרנה. למשל, שחקן כדורגל שנפצע בתאונה והפך נכה, ששפתו החברתית־קוגניטיבית מפותחת דיה, יכול לפתח עבודה המשכית כשדרן, כמאמן או כשופט כדורגל ובכך ליצור מחדש רצף תפקודי־תעסוקתי בחייו.

התפתחותן של שפות החוסן, כמו התפתחותה של כל שפה (עברית, ערבית, אנגלית), תלויה בכמות ובאיכות החשיפה, בגירוי ובאימון של האדם בהן. ילד שגדל והתפתח בסביבה חברתית (משפחה, מערכת חינוך, חברים, קהילה) שמשתמשת ומעודדת שימוש בשפת התמודדות מסוימת, יפתח אותה כך שתהיה זמינה לו, ותיקָרֵא בשפת המודל – **'שפה נוכחת'**. לעומת זאת, ילד שגדל בסביבה שאינה מדברת ומעודדת שיח, יפתח אותה במידה מועטה. כשהיא תהיה לו זמינה חלקית, היא תיקרא **'שפת ביניים'** וכשהיא לא תהיה זמינה כלל - היא תיקרא **'שפה נשכחת'**. כמו בהתפתחות כל שפה, האימון, השימוש וה"דיבור" בה - יפתח אותה. לעומת זאת, חוסר שימוש בה וכל שכן צמצום, לעג והדחקה שלה - יקטין ואף יעלים אותה. לדוגמה, ילד שגדל בבית שנעדר בו השימוש בשפה רגשית או שהתחנך במסגרת חינוכית שלא נותנת מקום לשיח הדמיוני ואף לועגת ומצמצמת אותו, לא יפתח את ערוצי ההתמודדות האלו. אם פיתח אותם בעבר - יצמצם ואף ידחיק אותם. באופן זה השתקה, לעג וזלזול מתמשך בילד שמבטא כאב, תסכול או עצב באמצעות בכי, עלול עם הזמן לצמצם את השפה הרגשית שלו. באופן דומה, מסגרת חינוכית שמתמקדת בלימוד קוגניטיבי־מילולי, שמכוון להצלחה במבחני הבגרות, כזה שמאפשר רק מתן תשובה קוגניטיבית אחת לשאלות - עלול לצמצם את שפת הדמיון של הילד/המתבגר/המבוגר. צמצום שפות אלו והדחקתן יקטין ואף ימנע את יכולת האדם להיעזר בהן ברגעי אי־ודאות ומשבר ובכך להגדיל את הפוטנציאל להתפתחות פוסט טראומה (ברגר ולהד 2011; להד, 2015).

מודל החוסן גשר מאח"ד מתבסס על התפיסה כי חוויית המשבר מתפתחת בעקבות ניסיונות חוזרים ונשנים של היחלצות ממנו ובאותה הדרך, וכאשר זו אינה מצליחה להפחית את תחושת הדחק - מתפתחת הפרעת החרדה. הפרט משתמש שוב ושוב באותה דרך התמודדות, שאינה מותאמת למצב ונתקע בדפוס תגובה. ניתן לומר כי הסיבה המרכזית להתפתחות פוסט טראומה היא חוויית חוסר האונים הקשורה לאותה תקיעות, לחוסר הגמישות או לחוסר היכולת לנוע בין דרכי התמודדות שונות, ומכאן גם חוסר היכולת להיחלץ מהמשבר ולייצר מציאות רגשית־קונקרטית חליפית ומועדפת (ברגר ולהד, 2011; ברגר, 2024)

מרכיב חשוב בתפיסה זו הוא השילוב שיכול להיווצר בין ערוצי ההתמודדות השונים וכן האפשרות לנוע ביניהם. כך למשל, השימוש בערוץ הקוגניטיבי יעזור לאדם להבין את החוויה ולמצוא לה פתרון אסטרטגי הולם, אולם הוא לא בהכרח ירגיע את הנפש או יקל על הסימפטומים הגופניים. מכיוון שהזיכרון של החוויה הטראומטית אגור באונה הימנית של המוח ובחלקיו העמוקים, אלה הקשורים לרגש, לתחושה ולדמיון - ריפוי הסימפטומים וההחלמה ידרשו ביטוי רגשי, דמיוני וגופני ולא רק רגשי וקוגניטיבי. הבנה זו מתווה את מרבית שיטות הטיפול הממוקד בטראומה, כמו SEE FAR CBT, CBT, CPT, EMDR ו-PE ושיטת ה-CPP שפותחה בהתאמה לילדים צעירים, המשלבות את השימוש בדמיון, ברגש ובחוויה הגופנית בצורות ובמיקודים שונים (גלס-כהן, 2023).

השימוש בערוצי הרגש והגוף יכול לעזור לבטא ולשחרר את משקעי החוויה הקשה, בזמן שהשימוש בדמיון יכול לעזור בהבנִיָתה של משמעות ושל תמונה חדשה ומיטיבה על המצב וכן ביצירה ובבחירה בדרכי חיים מיטיבות שתמנענה את המפגש עם גורמי הלחץ (ברגר ולהד, 2011; להד, 2006; ברגר 2024). כאן חשובה גם יכולת הפרט להשתמש בערוץ החברתי, מכיוון שבלעדיו הוא יתקשה לשתף את האחר בחווייתו ולבקש עזרה ועשוי להישאר עם תחושת בדידות. כאמור, מחקריהם של להד ושותפיו מצביעים על כך שלכל אדם מערך התמודדות ייחודי, המורכב מצירוף השפות שנגישות לו ביותר. ככל שהאדם יוכל "לדבר" בשפות רבות יותר, כך יגדלו כישורי התמודדותו עם שינויים ותתחזק יכולתו למנוע התפתחות של מצוקות נפשיות ושל תגובות

טראומתיות מתמשכות (להד, 2015). הבנה זו מבהירה את חשיבות העבודה של פיתוח חוסן לאורך כל שלבי החיים, כאמצעי להתכוננות למשבר ולהתגברות עתידית עליו. כלומר, זוהי עבודת מניעה. נוסף לכך, הבנה זו מדגישה את חשיבותו של פיתוח ערוצי החוסן גם בזמן ההתמודדות עם המשבר, על מנת להרחיב את דרכי ההתמודדות עימו ולעזור בהפחתת סיכויי התפתחות של פוסט טראומה.

חשוב להדגיש כי עבודה על פיתוח חוסן כשלעצמה, אינה מתמקדת ולא צריכה לכלול התייחסות לסיפור הפסיכולוגי של האדם, לחקר עברו או לפתרון הקושי או הסימפטומים. היא מתמקדת בהרחבת הערוצים/השפות העוזרים לו להתמודד ולפתח את גמישותו. בדומה לתהליך של פיתוח וחיזוק שרירים בעת פעילות גופנית מותאמת לאדם, כך גם פיתוח ערוצי החוסן מתבצע על ידי חשיפה ותרגול הדרגתיים והתאמה שלהם. מכיוון שאנו, כחברה מערבית־אינדיבידואליסטית ומודרנית, מדגישים את פיתוח הערוץ הקוגניטיבי, עלינו להתמקד בפיתוח שפות הרגש, הדמיון והחברה, כאשר השימוש בתהליכי יצירה שונים - בסדנאות, בחוגים ובטיפולים ממוקדי משחק ויצירה - מותאמים במיוחד.

בהקשר הרחב יותר, חשוב לזכור ש'התערבות בשעת משבר' היא טיפול תמיכתי קצר מועד. מטרתה להעצים את הפרט, את המשפחה ואת הקהילה תוך חיזוק ההגנות והמנגנונים ההסתגלותיים, כך שניתן יהיה לשוב לרצף חיים תקין ולתפקוד יום יומי מהר ככל שניתן. ההתערבות בשעת משבר מסייעת ליחיד ולקהילה לבסס מחדש תחושות של שליטה ושל איזון תוך חיבור ל"כאן ועכשיו". היא תימָנע מתהליכי התבוננות עומק, המאפיינים טיפול דינמי (קופר-קיסרי, 2024). יש לזכור שהתערבות בשעת משבר אינה תחליף לטיפול. לכן, במידת הצורך וכדי לאפשר עיבוד מלא של החוויה הטראומטית, יש להמשיכה ולהרחיבה בטיפול ממושך ומותאם.

תוכנית "דרך המוזיקה" מתבססת על גישת הכוחות ועל מודל החוסן גשר מאח"ד. היא מאפשרת לילדים ולבני נוער להתבטא בשפתם הטבעית - במשחק וביצירה, בדרכים לא מילוליות, בדרכים משחקיות ויצירתיות, שמרחיבות ומפתחות את ערוצי החוסן. נוסף לכך, הבחירה המכוונת בטכניקות, בחומרים ובתהליכי יצירה פשוטים, בדימויים ובמטפורות ספציפיים מחברים לכוחות - מאפשרת ביטוי, עיבוד והרחבת פרספקטיבה בנושאי ההתמודדות הנוכחיים.

**חשוב להדגיש**: העבודה לפיתוח חוסן שמוצגת בספר חשובה כתמיכה בהתמודדות עם אי־ודאות ועם משבר, אולם אינה מהווה תחליף לטיפול ב-PTSD. במקרים כאלה יש לפנות ולהיעזר במתודות ממוקדות לטיפול בטראומה כמו SEE FAR CBT CBT, CPT, EMDR, ו-PE ועם ילדים צעירים מומלץ להפנות לטיפול ממוקד טראומה בשיטת CPP.

### פיתוח חוסן בבני נוער

פיתוח חוסן בשגרה ובתקופות של אי־ודאות ושל משבר, חשוב לכלל האוכלוסייה בישראל, מפעוטות ועד לזקנים, ליהודים ולערבים. בו־זמנית, מהותי וחשוב ביותר לפתחו בקרב ילדים ובני נוער שזהותם וחוסנם טרם התבססו ונמצאים בשלבי התפתחות. מכיוון שמנגנוני ההגנה ומשאבי ההתמודדות נרכשים ומתפתחים עם הזמן ובהתאמה לסביבה החברתית בה גדל הילד, ניתן לומר בהכללה שככל שהילד יהיה צעיר יותר, כך כישורי התמודדותו עם אי־ודאות ועם משבר יהיו פחותים יותר, ומכאן שפגיעותו הפוטנציאלית תעלה. מכיוון שהחיבור לדמיון והאפשרות לשחק וליצור מהווים מפתח ומשאב מרכזי בהתמודדות עם משבר, ובגלל שערוץ זה נגיש וזמין לרוב הילדים הצעירים הבריאים בנפשם - כך ובהתאמה גם יכולת התמודדותם. נוסף לכך,

מערכת החינוך בישראל בכלל ובתיכונים בפרט מתמקדת בהכנה לבחינות הבגרות. היא מתמקדת בלמידה קוגניטיבית וּרבָּלית וכמעט לא נותנת ביטוי ללמידה רגשית, חברתית ויצירתית ומזניחה את יתר ערוצי הגשר מאח"ד ובפרט את ערוצי הגוף, הרגש, הדמיון והחברה. באופן פרדוקסלי למציאות הישראלית ולמצבים שבני הנוער יידָרשו להם בבגרותם, במקום לפתח את החוסן שלהם ולהרחיב את משאבי התמודדותם עם אי־ודאות ועם משבר – מערכת החינוך מצמצמת אותם (Berger & Lahad, 2009; ברגר, 2024א).
נוסף לכך, בני נוער רבים מבלים שעות רבות ברשתות החברתיות, בצפייה ביוטיוב ובמדיה הדיגיטלית, אשר כוללים מידע רב על אירועים טראגיים כמו אלה שהתרחשו ב-7.10.2023 ובמהלך המלחמה. חלק ניכר ממידע זה אינו מסונן וכולל מראות ויזואליים קשים, שיכולים לערער את הנפש ולזעזעה. חשיפה רבה, לא מסוננת ולא מתוּוכת זו עלולה לעורר חרדות ואף לגרום לטראומטיזציה משנית ואפילו להתפתחות פוסט טראומה (ברגר, 2012, 2024; רוס, 2008).

זאת ועוד, בני נוער קרובים לתקופת השירות הצבאי ומודעים לסכנות שהשירות כולל. לחלק ניכר מהם יש אבות, אחים בוגרים וחברים שמשרתים בצבא וחלקם אף נלחם, נפצע ונהרג. קרבה וחשיפה זו מקרבת אותם למעגלי הפגיעות ועשויה להשפיע על החוסן ועל משאבי ההתמודדות. השירות הצבאי המתקרב ובפרט בזמן מלחמה, יכול לחזק ולפתח את תחושת המשמעות, הערך והשייכות ולחזק את החוסן. בו־זמנית הוא יכול לעורר דאגות וחרדות ולהחליש.

במקרים של בני נוער "מפונים" ונוסף על כל הנאמר לעיל, היעדר תחושת הביתיות וחוסר הקביעות של המרחב הפרטי המוכר, לצד הניתוק מהחברים וממעגלי ההשתייכות החברתית הבסיסית, יחד עם האי־ודאות לגבי מועד השיבה הביתה והקושי לתכנן את העתיד - שוחקים ומדלדלים את החוסן.

תהליכים אלו מדגישים את החשיבות של קיום עבודת חוסן במשחק וביצירה עם בני נוער ובמסגרת החברתית המרכזית אליה הם שייכים – הכיתה ובית הספר. תוכנית "דרך המוזיקה - מתחברים לכוחות ולתקווה" מתבססת על הבנות והנחות יסוד אלו. באמצעות שימוש במטפורות ובפעילויות משחק ויצירה נבחרות היא מפתחת את החוסן של בני הנוער ואת ערוצי ההתמודדות החברתית, הדמיונית והרגשית; היא מפתחת את אפשרויות הביטוי באמצעות היצירה ובתוך הקבוצה־קהילה ובאמצעותם את יכולת השיתוף, העיבוד, הנרמול ונתינת הערך והמשמעות לחוויות שהמלחמה מעוררת; היא מפתחת מיומנויות וקשרים חברתיים, מפיגה בדידות ומחזקת את כוח הקבוצה ואת התמיכה שהקבוצה יכולה להעניק ליחיד.

## מושגי יסוד בתחומי הטיפול במשחק ובאומנויות

### א. למה באומנויות, במשחק וביצירה?

יחידה זו של המבוא תתחיל בהתייחסות לשתי השאלות הבאות:

- למה ובשביל מה לשלב דמיון, משחק ויצירה בעבודה עם מתבגרים המתמודדים עם משבר?
- מה הערך והתרומה הייחודיים שלהם, מהם עקרונות היסוד ואיך עושים זאת מבלי לסיים הכשרה בטיפול באומנויות?

בהמשך יוצגו ידע ומושגי יסוד מתחומי הטיפול במשחק וביצירה. אנשי המקצוע שמנחים את התוכנית ייעזרו בידע ובמושגים אלה בעבודתם, בהרחבת הפרספקטיבה שלהם על הנושא ובסיוע בפעילויות שבפרוטוקול, על מנת ליצור התאמות רלוונטיות לבני הנוער ולקבוצות איתן הם עובדים.

**ב. ילד משחק - ילד בריא**

הנחת היסוד עליה מתבססים תחומי הטיפול במשחק ובאומנויות היא כי הדמיון הוא מרחב מרפא וכי בתהליך המשחקי־אומנותי הספונטני האדם מבטא, חוקר, מפתח, מרחיב ובונה משמעות מיטיבה לעצמו ולסביבתו החברתית. המעבר מהמילה ליצירה, מהקונקרטי למופשט, מהמציאותי לדמיוני והגילום שלו במציאות באמצעות החומר, התנועה, הדרמה, הכתיבה והמוזיקה - מאפשר גם הרגעה והפגת לחץ, התנסות ותרגול בטוחים בהתנהגויות ובדרכי תפקוד וחיים חדשים המקדמים תהליכי קבלה ושינוי. עצם העיסוק במשחק וביצירה מפתח את "העצמי", את הביטחון האישי, את העצמאות ותחושת המסוגלות, את דרכי התקשורת והביטוי החברתיות, את החיבור לגוף, את היצירתיות והגמישות - משאבים חשובים להתמודדות עם אי־ודאות, עם משבר ועם אובדן (ברגר, 2024; להד, 2025; Berger, 2021).

מכאן נגזר תפקידו הראשון של מנחה/מתערב המשתמש במשחק וביצירה, ומטרתה הבסיסית של ההתערבות בונת־החוסן היא לעזור לאדם, לקבוצה ולקהילה לבנות מרחב יצירתי בטוח ומאפשר שבו ניתן לשחק, ליצור ולהתבטא באמצעיים משחקיים־אומנותיים לבד וביחד.

בראש ובראשונה **תפקידנו כמנחים הנעזרים בתהליכי היצירה לקידום ילדים, מבוגרים וקהילות, הוא ליצור מרחב יצירתי בטוח ולאפשר ולעודד משחק ספונטני לא מופרע.**

שנית, מתוך ההקבלה שבין תהליכי יצירה לבין תהליכים נפשיים וחברתיים, בין הדמיוני לבין המציאותי, ובאמצעות שימוש בידע תיאורטי ובניסיון מעשי - **אנו יכולים לְהַבְנוֹת מרחבים ופעילויות במשחק וביצירה, שיזמינו, יבנו ויקדמו תהליכים רלוונטיים** של ביטוי ועיבוד, של חיבור לכוחות, של הרחבת והבניית נרטיבים חליפיים־מיטיבים ושל יצירת תחושת שליטה, שייכות וערך (ברגר, 2024; Berger, 2021). הפרוטוקול, הדימויים ומערך הפעילויות שהוא כולל - נבנו בהתאם לחשיבה זו.

כאשר אדם עומד מול דף ריק ומוזמן למלא אותו בצבע ובצורה, הוא שואל את עצמו האם יש לו את הכוחות הפנימיים הדרושים (כוח רצון, אמונה, דמיון, יכולת מוטורית) ואת הכוחות החיצוניים הדרושים (חומרי יצירה, מכחולים) לעשות זאת, ואיך?

כשהוא מוזמן ליצור קולאז' מגזרי תמונות ומחלקי חפצים, הוא שואל את עצמו - איפה למקם אותם והאם לחבר אותם ואיך? איזה חלק/דימוי למקם ליד איזה חלק/דימוי? מה להשאיר בחוץ ומה להוסיף? איזו תמונה חדשה ליצור ואיזה שם לתת לה? האם להראות אותה למישהו, למי כן ולמי לא ואיך?

כשהוא מוזמן לנוע במרחב, עולות במוחו שאלות הקשורות לחוויית הביטחון והנוכחות הפיזית שלו, לצד שאלות של התמקמות במרחב הפיזי והחברתי - האם הוא יעדיף לנוע על פי הנחיות ובאופן מובנה או בתנועה חופשית ולא מוכתבת? האם יעדיף לנוע לבד או עם/בקרבת שותף, בהיקף החדר או במרכזו?

כשהוא בוחר דמות מסיפור, ממחזה או מסרט הוא שואל את עצמו שאלות של זהות – מי הדמות, איך היא הגיעה לכאן ומה היא עושה פה? מה התפקיד שלה וכיצד היא מתמודדת עם אתגר ועם קושי? האם ניתן לשנות את סוף הסיפור ואיך?

כשהוא קורא סיפור או מאזין למילות שיר, הוא מזדהה עם חלקם ומוצא בהם את סיפורו. כאשר הוא מפרק ומרכיב מחדש את הטקסט, הוא מחפש ויוצר דרכו הקשר ומציאות חדשים.

כשהוא שר או מנגן הוא משמיע את עצמו לעולם וגם שומע את עצמו בדרך אחרת - לא מילולית. המנגינה והדימויים יוצרים גשר ישיר אל המוח המרגיש והזוחלי, אל עולם הרגשות והתחושות שמעבר למילים.

אם כך, איך ניתן להשתמש באופן מובנה ומכוון בדמיון, במשחק וביצירה כדי לעזור לאנשים ולקהילות להתחבר לכוחות ולהתמודד עם משבר ועם אובדן?

### ג. מהקונקרטי לסימבולי, מהמציאותי לדמיוני, ממילים ליצירה

כאשר ויניקוט הגדיר את המונח הבסיסי "מרחב פוטנציאלי" הוא התייחס אל המשחק ואל היצירה כמרחב ביניים, שבו האדם, ילד ומבוגר, יכול "לשקוע" בחוויית "ליד חלום", בין המציאות לדמיון. במרחב ובחוויה אלה הוא יכול להרגיש בטוח, לבטא ולחקור את עצמו ואת סביבתו בדרך סימבולית, ודרכה להתבטא, לפתח נפרדות, ללמוד ולהתפתח (Winnicott, 1971). להד התייחס למושג זה כשטבע בהמשך את המונח "מציאות פנטסטית". הוא הגדיר אותו כמרחב דמיוני שזמין לאנשים תמיד ובפרט במצבי משבר, ומאפשר להם ליצור ולהמציא מציאות סימבולית מועדפת. הביטוי לכך מתבצע באמצעות סימבולים, דימויים ומטפורות, כאשר שלושת חוקי המציאות – זמן, מקום ותפקיד - משתנים. לכן במרחב הפנטסטי, שניתן לקרוא לו גם "מרחב הכאילו", הכל מותר והכל אפשרי (להד 2015; Berger, 2021; ברגר, 2024). האדם יכול להיות בכל זמן (גיל, תקופה, עונה), בכל מקום (בירח, בים, במקום בטוח או מסוכן) ובכל תפקיד (אבא, קוסם, רופא, לוחם, גיבור על). מכיוון שהכניסה למציאות הפנטסטית מאפשרת ניתוק זמני מהמציאות הקונקרטית, עצם השהות בו מאפשרת מנוחה, הרפיה ושחרור לחצים. היותו מרחב דמיוני ובטוח מאפשר גם מגע, עיסוק והתבוננות מחודשים על הנושא, חיבור לכוחות ולתקווה, הרחבת פרספקטיבה ובניית משמעות חדשה ומיטיבה. בשנים האחרונות מוכחות האיכות והיכולת בשהייה ובשימוש בדמיון ובשיטות טיפול ממוקדות בפוסט טראומה, למשל ב-SEE FAR CBT (גלס-כהן, 2023 ;Lahad & Doron, 2010).

### ד. מדמיון ליצירה

אפשר להתייחס למעבר למשחק וליצירה כתהליך בו האדם מגייס כוחות ונכנס לפעולה אקטיבית, כאשר הוא "לוקח" את הדימוי ממרחבי הדמיון ומהמרחב הפנטסטי ויוצר אותו בדרך סימבולית במציאות. באמצעות המגע והעיצוב של החומר והמרחב – ביצירה פלסטית, בתנועה, בדרמה, במוזיקה ובכתיבה - הוא נותן לדימוי ממשות במציאות ובאמצעות תהליך היצירה הוא מרחיב את ההתבוננות והמחקר שלו על הנושא. מעברים אלו מזמינים את האדם לשחק וליצור לצד אחרים וביחד עימם, ובכך לא רק להרחיב את המחקר באמצעות האינטראקציה והיצירה המשותפת אלא גם לחוות תחושות של נראות, של קבלה ושל שייכות – שהם משאבי התמודדות חשובים (Berger, 2021).

**אל מרחבי הדמיון (ובחזרה)**

בספרו של ק.ס. לואיס "נרניה - האריה, המכשפה וארון הבגדים" (ספר שעובד לסרט מוכר) אנו עדים לסיפור המתרחש בזמן מלחמת העולם השנייה בלונדון המופגזת, בעת שאבי המשפחה מגויס לצבא ונעדר מהבית. אנו פוגשים את לוסי בת השש, לאחר שהובערחה עם אחיה אל ביתו של הדוד המוזר בכפר המרוחק, פותחת את דלת "החדר האסור" ומגלה את הארון הקסום. כחלק ממשחק המחבואים שלוסי משחקת עם אחיה - משחק שמרחיב את משחק "הקוקו", שבו התינוק מתנסה לראשונה בוויתור על המציאות ובפרידה (זמנית

ומדומיינת מהאם), בזמן שהתינוק עובר למרחב הפנטסטי החליפי (מלמן, 2019) - לוסי מתקרבת אל הארון בזהירות ומורידה ממנו את הווילון שמסתיר אותו. היא פותחת את הדלת, נכנסת לארון ומחפשת מקום בטוח שבו לא תתגלה. לאט ובהדרגה המגע הרך במעילים משתנה למגע בעלים ובענפי עצים ורצפת העץ הקשה הופכת לשלג רך. היא ממשיכה בזהירות עד שהיער המושלג ובו פנס גדול ודולק נגלה בפניה – פנס שיסמן לה ולאחיה את המעבר בחזרה, בתום המסע, מנרניה אל בית הדוד שבכפר, מהדמיון למציאות (קישורים לקטעים נבחרים בסרט: הכניסה לנרניה, המעבר בחזרה מנרניה למציאות).

סיפור זה ממחיש לא רק את השימוש ואת המשמעות של המעבר (transcendence) מהמציאות הקונקרטית למרחב הפנטסטי בזמן של משבר (המלחמה בלונדון) לצורך הפוגה, עיבוד, חיבור לכוחות ולטרנספורמציה, אלא ממחיש מונח מרכזי נוסף - "**עומק המרחב הדרמטי־משחקי**". מונח זה מתייחס ל"מרחק" לו זקוק האדם בעת כניסתו למרחב המשחק. ניתן לומר שככל שהאדם ייכנס עמוק יותר לתוכו, כך הוא יתרחק יותר וייפרד מהמציאות הקונקרטית. תהליך זה יאפשר הפוגה ומנוחה זמניים לצד הרחבת הביטוי, המחקר והפרספקטיבה שלו ביחס לנושא הגורם לחרדה. כך הוא יוכל להתנסות גם בייצור מציאות חליפית ולקחת ממנה ביטויים רלוונטיים שישתלבו במציאות חייו (פנדזיק ואורן, 2015; Berger, 2021).

בהקשר לספר זה ולמטרתו, חשוב להדגיש כי במקרים רבים בהם אנשים נמצאים במצבי משבר וחרדה, יכולת השהות והשימוש שלהם בדמיון וגם יכולתם לשחק וליצור - מצטמצמים. אצל ילדים תופעה זו יכולה להתבטא בנסיגה ברמות המשחק, בצמצום עומק המרחב הדרמטי-משחקי, בקונקרטיזציה ובירידה ביכולת ההסמלה (גרינולד, 2023).

מטרת התוכנית היא בראש ובראשונה לעזור לבני נוער ולקבוצה לשמור, לפתח ולהרחיב יכולות אלו, גם בזמנים קשים. התוכנית פועלת מהנחת היסוד שהוזכרה קודם, שעצם הרחבת יכולתו של האדם להשתמש בדמיון באופן פעיל, לשחק וליצור - מפתחת את יכולות ההתמודדות שלו עם אי־ודאות ועם משבר. היא מאפשרת הפגה, חיבור לכוחות, ביטוי, עיבוד והמצאת מציאות חליפית. תהליכים וחוויות אלה יכולים להוות גשר מהקושי ומתחושת חוסר האונים שבחוויה המשברית־אובדנית, ליצירת חיים מיטיבים בעתיד (ברגר ולהד, 2011; להד, 2006). נוסף לכך, השימוש המכוון והנבחר שהתוכנית עושה במטפורות מרפאות ובתהליכי יצירה נבחרים, מאפשר ביטוי ועיבוד של חוויות קשות לצד פיתוח מציאות חליפית ומיטיבה, חיזוק לשייכות וחיבור לכוח של הביחד.

### ה. ללכת רחוק כדי להגיע קרוב - עיקרון ההרחקה בפעולה

אחד העקרונות הבסיסיים הוא בחירתם המכוונת של סוגי המשחק והיצירה על ידי המנחה, הנעשית בהתאם למאפייני המשתתפים, לצורכיהם ולקידום התפתחותם.

איך בוחרים?

עיקרון **המרחק האסטטי** (Aesthetic distancing) או **עיקרון ההרחקה** (Distancing) הוא מונח בסיסי שעוזר לנו בבחירתם, בהבנִיתם ובהתאמתם של סוגים שונים של תהליכי משחק ויצירה. עלינו למצוא את המטפורה, הדימויים, הסגנונות, החומרים ותהליכי היצירה והמשחק, שיאפשרו מרחק בטוח, לא קרוב מדי ומציף ולא רחוק מדי ומנותק, אלא את המרחק המדויק (Berger, 2021; Glass, 2006).

**מרחק אסטטי מדויק** מנגיש ומציע למשתתף/קבוצה התנסות יצירתית־אומנותית בטוחה, מדויקת ומאפשרת ביטוי, חקירה והתפתחות מיטיבים. מכיוון שהיא מותאמת לשלבי ההתפתחות הרגשית, הקוגניטיבית, הגופנית, הדמיונית והאומנותית - היא לא מאיימת, היא מהנה והיא יוצרת גשר לביטויו של מחקר יצירתי יעיל.

לעומת זאת, **מרחק אסטטי קטן מדי** וקרוב מדי עשוי להציף ולהיחוות כמאיים, לגרום להסתייגות ולהימנעות מִכְּניסה לתהליכי ביטוי ומחקר ביצירה. כך, אם נעבוד עם אנשים שחווים לחץ וחרדה ונזמין אותם ליצור יצירה חופשית בצבעי ידיים או בחֶמֶר על משטחים גדולים, סביר שניתקל בחוסר רצון ובהתנגדות לפעילות או לחילופין, בהצפה וברגרסיה. לדוגמה, אנשים שחווים חרדה מבקשים שליטה, ארגון וסדר. הבחירה בחומר יצירה נוזלי, נשפך, מלכלך ועם דינמיות עצמאית יגדיל את תחושת ההצפה והלחץ במקום לספק תחושות של שליטה וביטחון, של ויסות והרגעה. בגלל רצונם המודע והלא מודע של המשתתפים להימנע מחוויית ההצפה – הם עשויים להתנגד ליצור בחומר זה.

מצד שני, **מרחק אסטטי גדול מדי** עשוי ליצור חוויה של ניתוק בין האדם/קבוצה לנושא ולגרום לאיבוד עניין ולחוסר מוטיבציה. ביטוי לכך עשוי לקרות בהנגשת חומרים ותהליכי יצירה לא מותאמים וגם בבחירה של דימויים רחוקים מדי, ש"לא מדברים" ושלא מהדהדים לעולמם של המשתתפים.

### ו. בחירה במדיום האומנותי ובסגנון היצירה המותאמים, מודל ה-EPR

כדי לעזור למנחה בבחירה בסוג ובסגנון ההתערבות היצירתית־משחקית, בהבנה האם כדאי לקיימה בדרמה, בתנועה, במוזיקה, באומנות פלסטית או בכתיבה, אפשר להיעזר במודל ה-EPR שפותח על ידי סו ג'נינגס. מודל זה מגדיר ומחלק את התפתחות המשחק הדרמטי ואת היכולות היצירתיות־אומנותיות של האדם לשלושה שלבי התפתחות, מלידה ועד גיל שבע. בכל שלב מתקיימים אתגרים התפתחותיים מסוימים, שמתפתחים ומושלמים על ידי משחק ותקשורת חברתית, ומתקיימים בשפה ובמדיום היצירתיים שמאפיינים את אותו שלב (Jennings, 2012).

**בשלב הראשון - המשחק הגופני Embodied play**, מתפתחת תפיסת ה"עצמי־גופני", הקשורה בחוויית הגוף־מרחב ובהתפתחות מוטורית בסיסית. התקשורת בשלב זה אפשרית ומתבצעת דרך סוגים שונים של משחק ושל תקשורת גופנית – תנועות גוף, מגע, קול, צליל, מקצב, תנועה וכו'. שלב זה מתחיל בלידה ונמשך עד שהפעוט לומד לעמוד וללכת, זאת במקביל לבקיעת השיניים, המאפשרת לו להתחיל לאכול אוכל מוצק ולדבר במילים. אלה הם אלמנטים הקשורים בתהליכי נפרדות בסיסיים מדמויות ההתקשרות הראשוניות ובהתפתחות ראשונית של השפה הסימבולית.

**בשלב השני - המשחק ההשלכתי Projected play**, מתפתחת היכולת הסימבולית ויכולות ההסמלה. הן מאפשרות לפעוט להשליך את עולמו הפנימי על חפצים באמצעות סימבולים, דוגמת אובייקט המעבר, ליצור איתם דיאלוג בזמן שהוא מפתח את יכולת הנפרדות שלו ואת המודעות שלו לקיומו של האחר. בשלב זה התקשורת מתרחבת באמצעות סיפור סיפורים, יצירה פשוטה ומשחקים השלכתיים בחפצים ובבובות. כמו כן, השרבוט מתפתח לציור יחד עם יכולתו של הפעוט לתת לקווים שמות ולהתחיל לדבר בשפת הדימויים.

**בשלב השלישי - המשחק הדרמטי Role play**, שבו יחד עם התפתחות המשחק הדרמטי והסוציו־דרמטי, והאפשרות להיכנס בהדרגה לעומק המרחב הדרמטי ולהיות בו "מישהו אחר שהוא לא אני" - מתפתחת

היכולת האמפטית ואיתה גם הכישורים החברתיים והבנתן של מוסכמות ונורמות חברתיות. תהליך זה מתרחב בהדרגה עד גיל שבע, בו בהתפתחות תקינה, הילד מסוגל לשחק ולהיות עם קבוצה גדולה יחסית. בשלב זה המשחק והיצירה יכולים להתרחב למשחקי תפקיד דרמטיים המגולמים בגוף, בתיאטרון בובות ובעזרת מסכות, כמו גם שימוש בתהליכי יצירה וקומפוזיציה במוזיקה, בכתיבה ובאומנות פלסטית.

ההיכרות עם המודל מזמינה את המנחה להתבונן באופן ובצורת המשחק והיצירה של המשתתפים, לחקור את שלבי התפתחות המשחק והיצירה שלהם ומכאן להציע ולהנגיש להם מדיום אומנותי מותאם. בחירה שאינה מותאמת, כמו בחירה בהרחקה שאינה מותאמת, עשויה לגרום לחשדנות, לרתיעה ולהתנגדות (ברגר, 2015).

הבנות אלו וההתבוננות מפרספקטיבה אומנותית חשובות מאוד ויכולות לחסוך למנחה ולמשתתפים תסכול וחוויות של תקיעות ושל נסיגה. בהתאמה למודל שברגר פיתח "לדבר בשפות מגוונות" (ברגר, 2015), חשובה היכרותו, יכולתו וניסיונו המוקדם של המנחה במדיומים אומנותיים מגוונים, כך שיוכל לבחור ולהתאים מדיום שמתאים למשתתפים, בחירה שלא תהיה אפשרית למנחה שסגנון עבודתו מוגבל למדיום אומנותי מסוים.

### ז. פירמידת התהליך בשילוב האומנויות

מודל נוסף שיכול לעזור למנחה לבחור התערבויות מותאמות למאפייני הקבוצה ולצרכיה ולהימנע עד כמה שניתן מהתנגדויות הקשורות לבחירות התערבויות לא מותאמות, כולל בחירה של מדיום אומנותי לא מותאם - הוא מודל 'פירמידת התהליך בשילוב האומנויות' (Berger, 2021). מודל אינטגרטיבי זה מזמין את המנחה להתבונן בארבעה צירים וליצור ביניהם סינתזה, שבעזרתה יוכל לבחור נכון.

הצירים להתבוננות:

(א) **הציר הפסיכודינמי** - היחסים הבין־אישיים בין חברי הקבוצה וביניהם למנחה. על המנחה לזהות את הצורך הפסיכודינמי של הקבוצה ולהציע התערבות שתבנה ותחזק אותה: האם יש בין המשתתפים וביניהם לבין המנחה - אמון, קנאה, נדיבות, תחרות. בשלב ההיכרות וההתהוות של הקבוצה, כדאי להציע פעילות שעסוקה בהיכרות, במציאת מכנים משותפים וביצירת ביטחון, להבדיל מפעילות שתיצור חשיפת יתר או תדגיש הבדלים.

(ב) **הציר של התוכן והנרטיב** – הנושאים עליהם מדברים והאופן בו המשתתפים עסוקים בהם באופן סמוי וגלוי, למשל, התמודדות עם אי־ודאות, עם אובדן, עם אשמה, עם כעס וכדומה. על המנחה לזהות את התכנים הגלויים והסמויים שעליהם המשתתפים מדברים ולזמֵן את הרחבתם. עליו לזהות גם נושאים מֵהם המשתתפים חוששים ונמנעים מלשוחח עליהם במילים או ביצירה, ולחפש דרכים שיאפשרו לדבר אותם במידת האפשר, בהרחקה הנכונה ובקצב המותאם. הנחיה שתִדְחף את חברי הקבוצה לבוא במגע רגשי ולשוחח במילים על נושא שהם אינם בשלים או לא רוצים לשוחח עליו, עלולה ליצור הסתגרות, אנטגוניזם והימנעות, וכן רגרסיה בהתפתחות הקבוצה והתהליך.

(ג) **הציר התרבותי** הכולל סמלים, שפה ונושאי טאבו – קודים תרבותיים ונושאים ש'אסור' לדבר עליהם או דרכים ש'אסור' להתבטא באמצעותן. על המנחה לזהות קודים תרבותיים הקיימים בקבוצה, לדבר אותם וגם לשים לב שלא לעבור עליהם, למשל, להתלבש בלבוש חשוף; להנחות עבודה בתנועה הכוללת מגע פיזי, בקבוצה מעורבת של גברים ונשים, של דתיים וחילוניים. במקרים כאלה, חברים בקבוצה עשויים להתנגד

לשתף פעולה בגלל עמדת הנחיה והתערבות שאינן מותאמות ואינן מכבדות את המאפיינים התרבותיים שלהם.

(ד) **הציר האומנותי** - מתייחס לשלבי המשחק ולשפות היצירה וההתמודדות, בהתאם למודל ה-EPR, למודל הגשר מאח"ד ולעיקרון ההרחקה, כלומר - אילו שפה ומדיום יצירתי יותאמו לעבודה. דוגמה לבחירה לא מותאמת תהיה להזמין משתתפים שמתמודדים עם הפרעות חרדה ו-OCD ליצור בצבעי ידיים ובחֶמר – חומרים מלכלכים שקשה לשלוט בהם, מה שיכול להגביר את תחושת חוסר השליטה, ליצור חרדה והצפה רגשית.
אינטגרציה בין כל הצירים האלה תעזור למנחה לבחור התערבות מבוססת אומנות מדויקת, שתעזור לגייס את המשתתפים לתהליך. בחירה שאינה מתחשבת בהם עשויה להוביל לקשיים, לנסיגה, להימנעות ולהתנגדות מהמשתתפים.

### ח. התמקמות המנחה במרחב הדרמטי־אסטטי: מודל "לגלם דמויות רבות"

נושא נוסף שיכול להשפיע באופן ניכר על התגייסות המשתתפים לתהליך קשור להתמקמותו של המנחה במרחב המשחקי־דרמטי ובתפקודו בו; האם ובאיזה אופן ההתמקמות והתפקידים שהמנחה מגלם מגייסים, מעודדים או מרחיקים את חברי הקבוצה לקחת מקום אקטיבי בתהליך היצירה, ולהשתמש בו לביטוי שלהם ולקידומם כיחידים וכקבוצה.

מודל "לגלם דמויות רבות" מתייחס לתפקידי המנחה, כאשר הוא מתבונן ומחלק אותם מפרספקטיבה של תפקידי תיאטרון. הנחת היסוד של המודל היא שכל מנחה צריך להיות בעל יכולת לגלם את כל התפקידים ולנוע ביניהם בגמישות ובהתאמה לצרכים המשתנים של המשתתפים. לכל תפקיד והתמקמות יש משמעות לקידום תהליכים מסוימים, כאשר היעדרו או גילומו בצורה שאינה מותאמת, יעכב או יפריע להתפתחות המשחק והיצירה, ומכאן גם לביטוי ולהתפתחות של התהליך הקבוצתי ושל המשתתפים. אין היררכיה או סדר חשיבות בין התפקידים השונים. לכל אחד מהם יש משמעות ייחודית כאשר האינטגרציה ביניהם יוצרת את המכלול השלם.

#### התפקידים

#### השחקן

תפקיד זה מאפשר למנחה ליצור דיאלוג בעל ערך בשפה סימבולית, באמצעות משחק משותף עם המטופל או עבורו, כאשר המטופל מתבונן מעמדת הקהל. למרות שקל לראות יישום זה של תפקיד השחקן בדרמה תרפיה, הוא יכול להתקיים בכל מדיום אומנותי ובכל סגנון משחק. למשל, כאשר המטפל מצייר, מפסל, מנגן, כותב או רוקד ביחד עם המטופל שלו; או כאשר הוא עושה זאת עבורו בזמן שהמטופל מתבונן או מאזין. בתפקיד זה, בו המטפל לוקח עמדה אקטיבית ופעלתנית, עליו לשים לב שהוא מגלם את הדמות המתבקשת בצורה ובאיכות מותאמים לסיטואציה הטיפולית וכי אינו משתמש במשחק, ביצירה או בבמה לצרכיו המשחקיים או הנרקיסיסטים. יש לשים לב במיוחד לתהליכי הזדהות והשלכה כדי להימנע ממצב שבו המטפל מגלם דמות שנוח לו או שהוא רוצה לגלם, ולא לדמות או לאופן שהמטופל זקוק. על המטפל לפתח יכולת לשחק ובו־זמנית לבקר את המשחק שלו ולוודא שהוא מותאם למטופל ומקדם אותו, את הסיטואציה הטיפולית ואת התהליך.

**הקהל**

תפקיד הקהל הוא להקשיב, להכיל ולתת חוויה של עדות ושל נראות (witness) למטופל ולתהליך. הוא מאפשר חוויה של הכלה, של אמפתיה ושל קבלה לא שיפוטית, שמאפשרות למטופל להתבטא ולהציג את סיפורו ואת חווייתו בבֶטחה. בתפקיד הווייתי זה, שמכיל פחות מעשה (doing) ויותר הוויה והתבוננות (being), חשוב שהמטפל ישמור על ריחוק פיזי ורגשי מהסצנה ומההתרחשות הדרמטית־אומנותית כדי שיוכל לראותה בצורה רחבה ושלמה, כולל את היחסים בין הדמויות לבין עצמן וביניהן לבין הסביבה.
בגילום תפקיד זה, המטפל נשאר על גבול מרחב המשחק, מחוצה לו או בשפת התיאטרון - מעברו החיצוני של הקיר הרביעי, בעמדת הקהל. מעמדה זו המטפל מחזיק חלק מהמרחב הפוטנציאלי־משחקי עבור המטופל, תוך שהוא מכיל ועֵד למטופל ולתהליך.

**הבמאי**

תפקיד הבמאי מזמין את המטפל להבין ולארגן את המרחב היצירתי, בו יתקיימו תהליך המחקר והטרנספורמציה של המטפל בשפה סימבולית־אומנותית. כמו בתפקיד הקהל, גם כאן הבמאי נמצא מחוץ למרחב המשחק ומעברו החיצוני של הקיר הרביעי, ובו בזמן נותן למשתתפים הוראות בימוי שבעזרתן יוכלו לבטא, להציג ולחקור, באופן שמרוחק אסתטית מהנושאים המורכבים שהביאו לטיפול. המטפל מתרגם את הבנתו הטיפולית להנחיה לבצע פעולה יצירתית בדרמה, בתנועה, בציור, בנגינה וכדומה, הנחיה שמאפשרת למשתתפים לבטא ולחקור את הנושא בבטחה. גם כאן קל לראות את יישום התפקיד הזה בעבודה במשחק ובתיאטרון אבל הוא יכול להתקיים בכל מדיום אומנותי, כמו גם כשהמטפל מנחה לבחור גודל, צבע, סוג של דף או חומר ליצירה באומנות חזותית; או כשהמטפל מכוון לשימוש בכלי מוזיקה או במקצב מסוים, בהשמעת מוזיקה או בהפניה לטקסט.
תפקיד הבמאי נע ומשלב בין אקטיביות לפסיביות, מ-Being ל-Doing. גם פה יש להיזהר משתלטנות ומהשתלטות של הבמאי־מטפל על התהליך, שכן בעצם תהליך הבימוי העצמי של המטופל, שמביים את הצגת חייו, יש ערך מעצים וערך טיפולי־טרנספורמטיבי (דורון-הררי, 2014; לוברני רולניק, 2009). בו־זמנית כדאי שהמטפל המגלם את תפקיד הבמאי ישתמש גם בדימויים וברעיונות היצירתיים שבקרבו, שכן הם יכולים לעזור למטופל לבטא את עצמו בדרך סימבולית ולפתוח פתח להרחבת הפרספקטיבה והמשמעות שהמטופל נותן לסיפור ולחוויה.

**התפקידים שמאחורי הקלעים**

סוג זה של תפקידים נראה חשוב פחות או מכובד פחות ועם זאת - הכרחי. בלעדיהם ההצגה לא תוכל להתקיים וכך גם הטיפול מבוסס המשחק והיצירה. התפקידים שמאחורי הקלעים כוללים החזקת הסֵטינג הטיפולי ודאגה לצרכים ולפרטים הקטנים, שלא רק מאפשרים ליצירה להתקיים אלא אף מקרינים חוויה של דאגה, של אכפתיות ושל נראות. תפקידים אלה מהווים את הקרקע הקונקרטית לטיפול והם בסיסיים ליצירת חוויה של ביטחון, של נראות, של רצף ושל סדר.

דוגמאות לתפקידים שמאחורי הקלעים:

- מפיק, אב־בית וסדרן - דואג לקניית חומרי האומנות הדרושים ולסידורם, לניקיון הסטודיו, התאורה, הכריות לישיבה, האביזרים וכדומה.

- איש שיווק ויחצ"ן - דואג לגיוס ולהגעת המשתתפים לקבוצה. נכון לכל קבוצה ובפרט לקבוצות שפועלות באופן פרטי, שהמטפל מגייס להן את המשתתפים.
- כלכלן וגובה כספים - דואג לבניית התקציב של התוכנית הטיפולית ובמקרה של קבוצה פרטית גם להסדרי התשלום ולגביית הכסף מהמשתתפים. מכיוון שתפקיד זה כולל יישום של מיומנויות שחלקן טכניות ומנהליות, יש לשים לב כי קיומן בפועל ישמור ויקיים גם איכויות טיפוליות הקשורות בנושאים כמו אמפתיה, הכלה ונראות וכן היבטים אתיים.

**דיוק בבחירת התפקיד, עקביות וגמישות בגילומו**

כאמור, כדי שהתהליך יוכל להתפתח ולאפשר למשתתפים להתפתח דרכו, כדאי שהמנחה יגלם את כל התפקידים וינוע ביניהם בהתאם לצורך. גילום תפקיד לא מותאם או מעבר לא מותאם בין התפקידים עשויים ליצור חוויה של בלבול, של חוסר ביטחון ואף של נטישה, של הפרת חוזה או של כשל אמפטי.

**ט."תִראו אותי..." - תערוכה ומיצג כמרחב מעצים ומחבר לכוחות, מפתח הרגשת שייכות, נראות וקבלה, מרחיב פרספקטיבה ומעניק ערך ומשמעות**

מה הערך של הצגת תוצרים מתהליכי היצירה בתערוכה, במרחב המשותף והקהילתי? איך עושים את זה ולָמה כדאי לשים לב כדי לא לפגוע ולהזיק?

**הצורך הקיומי בנראות ובהכרה**

כל הורה וכל מבוגר, שהיה פעם ילד בעצמו, מכיר את החוויה הזו: הילד חוזר מהגן עם יצירה, מראה ונותן לנו אותה ואז מחכה או מבקש שנתלה אותה על המקרר או במקום אחר בבית כדי שתֵּירָאה...

כבר בהיותו בן שלוש ואף קודם, הילד מבקש שנציג את היצירה שלו בסוג של תערוכה. באמצעות הצגתה והתגובות הישירות והעקיפות שיקבל, הוא מבקש להעצים את חוויית הנראות, המשמעות, ההשתייכות, ההכרה והקבלה שלו לסביבתו החברתית, צרכים בסיסיים לחוויית קיומו בעולם החברתי ושהכרחיים להתפתחותו.
צרכים יַלְדיים אלו, המבקשים הכרה בקיומו, בנוכחותו, במשמעותו ובתרומתו של הילד לסביבתו החברתית, מתחילים להתבטא החל מהינקות, מהחיוך או מהבכי שהפעוט מבקש מהוריו להגיב אליהם, ונמשכים לאורך כל חיי האדם, עד למילות הפרידה טרום המוות ואולי אפילו בהספדים האישיים שכתבו יקירי הנפטר ושמקריאים ומציגים אותם בפני הקהל (ובעזרת כוחו של הדמיון גם לנפטר, כאילו הוא שומע ורואה מהקבר) בטקס הקבורה, בהלוויה.

**תערוכה – למה זה טוב?**

האפשרות להציג תוצרים של תהליכי היצירה שבני הנוער יצרו בכיתה ומחוצה לה מהווה עוד דרך לתת להם מענה על הצרכים הבסיסיים האלו ולחברם לכוחות ולזהות אישיים וקבוצתיים. התערוכה בצורותיה השונות יכולה לעזור גם לחבר את ההורים, האחים, המשפחות והקהילה הרחבה לקולם של בני הנוער, לעשייה הבית ספרית המתקיימת בנושא ולהרחיב עליו את הדיאלוג בין ההורים לבין בני הנוער ועם הקהילה.

הצגת היצירות בתערוכה, ובעיקר כאשר היא עוסקת בנושאי טאבו ונושאים כואבים כמו מלחמה, אירועי טרור ואובדן טראומטי, יכולה גם לעזור לייצר ולהרחיב את השיח בנושא בין ההורים לבין בני הנוער, שיח שבמקרים רבים לא יתקיים מפאת רצונם של ההורים להגן על ילדיהם, מתוך מבוכה או תחושה שאינם יודעים איך לשוחח עליו.

האומנות כשפה והתערוכה כמייצגת שלה מהווים מרחב ביטוי לגיטימי שיכול לאפשר לילדים להשמיע פחדים, כעסים וביקורת חברתית באופן גלוי ופומבי, ליצור ולקדם בעזרתה שיח על נושאים ועל תהליכים מורכבים, חבויים ומושתקים, שקשה לבטאם במילים אך ניתן בכתמי צבע, בקווים ובצורות.

**איך עושים תערוכה, איפה מציגים אותה?**

קיימות דרכים רבות להקמת תערוכה ולהצגתה במסגרת בית ספר. היא יכולה להיות מוצגת באופן פיזי בקיבוע לקירות, בהצבה על כני ציור או על שולחנות במסדרון בית הספר; היא יכולה להיות מוקרנת כמצגת או בפורמט דיגיטלי אחר על קיר או על מסך בחלל מתאים.

באופן דומה ניתן למקם אותה במוסדות בקהילה כמו במתנ"ס, במועדון חברתי, בבית יד לבנים ואף לקיימה כתערוכה הנודדת בין בתי ספר שותפים, שאחד מארח את התערוכה של השני ולהיפך.

האפשרות להשתמש באינטרנט וברשתות החברתיות לטובת הצגת התערוכה והפצתה פותח כר נרחב ומגוון להצגת תערוכה, החל ביצירתה בפורמטים וירטואליים כמו הפְדְלֶט או אפליקציות דומות, המאפשרות הצגת חומרים ויזואליים רבים כתערוכה ושליחתה להורי הכיתה בווטסאפ הקבוצתי; דרך העלאה ומיקום של התערוכה באתר בית הספר בפורמט מתאים; ועד להפצתה ברשתות החברתיות, בפייסבוק ובאינסטגרם בעמוד ייחודי שנוצר עבורה.

לכל אחת מהאפשרויות שתוארו פה יש יתרונות וחסרונות משלה ונציין פה רק את המרכזיות.

היתרון העיקרי של **התערוכה הפיזית** הוא בקיומו של קהל חי, שמגיע ונוכח באופן פיזי בתערוכה ויכול לתת עליה הדהוד פיזי ולהגיב אליה באופן ישיר. יתרון זה רלוונטי במיוחד כאשר מדובר בקהל של הורי בני הנוער ו/או חברים לשכבה, לבית הספר ולקהילה שלהם וכאשר מתקיים לתערוכה אירוע פתיחה שאליו כולם מוזמנים.
חסרונה העיקרי הוא במורכבות ההפקה - המקום, התקציב והעבודה שההקמה דורשת.

היתרון העיקרי של **התערוכה הווירטואלית** במדיה הדיגיטלית או ברשתות החברתיות היא בתפוצתה הרחבה והלא מוגבלת, בפשטות הקמתה ובעלותה הנמוכה.
חסרונה הוא בהיעדר מפגש פיזי ישיר עם הקהל, התנהלות שבעידן הנוכחי ועבור ילדים רבים היא נורמטיבית ואולי אפילו לחלקם עדיפה.
חיסרון ואתגר נוסף קשורים לשאלת המוגנות של הילדים, שעבודת היצירה שלהם חשופה ברשת ושמשתמשי רשת אחרים יכולים לשנות, לעצב ולהשתמש, כרצונם וללא פיקוח.

**רגע לפני – דברים שחשוב לבחון ולקחת בחשבון קודם**

לפני שמחליטים על קיום תערוכה וטרם שמוציאים יצירות מחוץ לכיתה, יש לזכור שהמטרה הראשונה והעיקרית של התערוכה, נוסף לרצון ולצורך של בית הספר בנראות ובהכרה, היא העצמת הילדים. בהקשר זה

ותוך התייחסות למונח Performance Based Therapy (Berger, 2021), יש לבחון ולחשוב על כמה סוגיות:

**א. מהי מטרת התערוכה**

לתערוכה יכולות להיות כמה מטרות וחשוב שנזכור את סדרי העדיפויות שלשמה נוצרה. הראשונה והבלעדית היא מתן קול וביטוי לילדים בקהילה. השנייה, שיש להתייחס אליה בכובד ראש, היא ביטוי של אמירה חברתית והשלישית, גם היא חשובה, היא השימוש בתערוכה כדי לתת מענה לצורך הלגיטימי בנראות, בהכרה ובכבוד של צוות בית הספר ולפעמים גם של אנשי הרשות.

בנושא האמירה החברתית, יש לזכור כי בכל יצירת אומנות ובכל תערוכה מועבר מסר גלוי או סמוי. יש להתחשב בכך ולמצוא פתרונות שמכבדים את החברה הרב־תרבותית בכלל ובזמנים של קיטוב חברתי, של משבר ושל מלחמה בפרט.

בנוגע לצורך של בית הספר בנראות, בהכרה ובכבוד, יש להתייחס בכבוד לצורך אנושי ולגיטימי זה, תוך תשומת לב והשגחה שהמערכת לא מנצלת את התערוכה ואת הילדים לשם כך ובצורה שפוגעת בהם.

**ב. מי יציג בתערוכה ואילו עבודות**

בכל כיתה יש ילדים שיכולת הביטוי הוויזואלית שלהם ויכולות הציור והחשיבה האסטטית־צורנית שלהם גבוהות משל ילדים אחרים. עם זאת, כאשר מדובר בתערוכה כיתתית או בית ספרית, יש להקפיד כי התערוכה תיתן ייצוג לכל הילדים במסגרת. מתוך גישת הכוחות שספר זה מקדם, חשוב לאפשר לכל ילד לבחור אילו מהיצירות שיצר לאורך התקופה יופיעו בתערוכה וגם אילו לא. בחירה זו משמעותית לחיבור של הילד לתחושת שליטה, שחשובה מאוד בימים של אי־ודאות ושל משבר. ניתן לכוון את בחירת הילדים ליצירות בנושא או בסגנון נבחר ולאפשר להם לבחור מתוכו; אפשר גם להגדיר פרק זמן שמוקדש ליצירת יצירות עבור התערוכה סביב נושא, סגנון או חומר.

**ג. מי הקהל ובפני מי התערוכה מוצגת**

כדי לקדם את הילדים ולשמור על ביטחונם, חשוב להגדיר בפני איזה קהל התערוכה תוצג ולבחור אותו ואת דרך ההצגה בהתאם - האם הקהל מוזמן, מוכר ונבחר, כמו למשל הורי הילדים, חבריהם ללימודים או לקהילה או שהתערוכה תוצג ברשתות החברתיות בתפוצה שיכולה להגיע לקהל עצום אך ללא יכולת שליטה עליו? חשיבה זו תעזור לבחור את הקהל וגם את דרך ההצגה. אם התערוכה מוצגת ברשתות החברתיות אפשר למנוע את יכולתו של הקהל להגיב ליצירות שפורסמו. אפשרות זו תמנע תגובות פוגעניות שיכולות להקשות על הילדים. אפשרות אחרת, במקרה שרוצים לפרסם את התערוכה בחו"ל, בימים שגילויי אנטישמיות נוכחים, היא לפרסם את העבודות בעילום שם ללא פרטי ההתקשרות של היוצר, ובמידת הצורך גם לא של המסגרת החינוכית שפרסמה אותה.

**ד. אוצרות, עריכה ויצירת התערוכה**

עבודת האוצרות של התערוכה צריכה להתייחס למטרת התערוכה, לקהל וכמובן לעבודות שנבחרו, ולחפש ולבחור את הפורמט האומנותי המתאים ביותר להצגתם. פורמט זה יכלול את הסגנון, הגודל, הקרבה והיחסים בין העבודות, את מקום התערוכה, את דרך ההצגה, את הטקסט המלווה את היצירות ואת הטקסט הפותח שלה, שמזמין את הקהל להתבונן בה מפרספקטיבה נבחרת.

**ה. שמירה על ביטחונם הרגשי של בני הנוער, אתיקה**

בהתחשב בכל הנאמר עד כה על תכנון התערוכה, בחירת היצירות עבורה, הקהל ואופן ההצגה, יש לבחון ולוודא שקיום התערוכה תומך בכל בני הנוער שיצירותיהם משתתפות בה ולא פוגע בהם בשום צורה. חשוב לוודא שהתוצרים הם כאלו, שבני הנוער שיצרו אותם רוצים ומרגישים בטוחים רגשית להציגם, שהיצירות אינן חושפות רגשות או סיפורים שמורכב להם מדי שתוצגנה.

* לקריאה נוספת בנושא ניתן לפנות לספרו של ברגר Arts Therapy In A Changing World המציג מודלים ודרכי עבודה מבוססי הופעה ותערוכה וגם את המונח הבסיסי Performance Based Therapy, עליו מתבסס פרק זה.

## למה בקבוצה השלמה ואיך עובדים יחד מנחה ומורה?

**מודל הכיתה כקבוצה ויישומו בתוכנית**

בעשורים האחרונים, התפתח והתרחב השימוש ב'גישת הכיתה/קבוצה', זאת בעקבות החלת חוק החינוך המיוחד ב-1988, הכנסת הרבה מטפלים באומנויות לתוך מערכות החינוך המיוחד והרפורמה בחינוך, שהביאה לשילוב ילדים מהחינוך המיוחד בכיתות ובמסגרות של החינוך הרגיל. על פי גישה זו, מתקיימת עבודה קבוצתית עם כל ילדי הכיתה יחד, בהנחיה משותפת של מטפל/מנחה קבוצות ושל מורה. הגישה פותחה בעיקר לעבודה משותפת של מטפל באומנויות ומורה ותוך שימוש בתהליכי יצירה ומשחק כציר מרכזי לעבודה, אך העבודה אפשרית גם תוך שימוש במדיומים אחרים. נוסף לקידום תהליכי למידה רגשית וחברתית, הדומים לאלו שמתקיימים בקבוצות טיפוליות קלאסיות, שמספר משתתפיהן קטן יותר ובהנחיה שמתבצעת בדרך כלל על ידי מטפל אחד במודל הקבוצה כשלם - נושאי גיבוש הקבוצה ויצירת אקלים חברתי בטוח מהווים מטרות וערכים מרכזיים (ירמיהו, מנדלסון, מעין, מרנין-שחם, ניסימוב-נחום, עופר-ירום ושרון, 2018).

בעקבות אירועי ה-7.10.2023 ומלחמת "חרבות ברזל", ומתוך היענות לצרכים שלאורָן נכתב הספר ונוצרו תוכניות החוסן במרכז משאבים, הפעלתן מתקיימת על-פי מודל זה, בתפיסה מערכתית ברמת הכיתה.

לעבודה במודל זה יש יתרונות רבים:
ראשית, הכיתה היא הסביבה החברתית המרכזית של הנער, בה הוא מבלה את רוב שעות העֵרות שלו ולמשך שנים רבות. נוסף להיותה של סביבה זו מרחב ללימוד, לתרגול, לפיתוח ולהטמעה של מיומנויות חברתיות, קוגניטיביות ורגשיות, שרלוונטיות לקיומו בהווה ולהתפתחותו העתידית – הסביבה מהווה סוג של בית חברתי ורגשי. ככל ש'הבית החברתי' הזה יהיה נעים, בטוח, מאפשר ומכיל יותר, כך הנער ירגיש בו בטוח יותר להיות מי שהוא, לחקור ולפתח את עצמו ואת דרכי התמודדותו עם אתגרים, עם אי־ודאות, עם משבר ועם אובדן. שנית, נוסף לתמיכה בהתפתחות האישית שקבוצה זו יכולה לספק ליחיד, היא יכולה לספק גם חוויית שייכות משמעותית, כזו שנותנת לנער להרגיש שאינו לבד, שיש לו גב, שהוא שייך ושהוא חלק ממשהו גדול וחזק ממנו. בזמני משבר ואי־ודאות קולקטיביים - כמו למשל בתקופת מלחמה או בהתמודדויות אישיות כמו גירושי הורים, מחלה, אובדן בן משפחה - הכיתה יכולה להוות מקור כוח חשוב מאוד לנער. היא יכולה להוות מרחב שבו הוא יכול לבטא ולשתף בפחדים ובכאבים, ללמוד דרכים להתמודד איתם, לתמוך בהתמודדותם של

אחרים וגם לקבל כוח מקיומה של הקבוצה, כקרקע וכגב להתמודדותו. בגיל ההתבגרות, הקבוצה החברתית הזו יכולה להיות קבוצת ההשתייכות העיקרית של המתבגר, המרחב העיקרי ולפעמים הבלעדי, שבו יוכל לבטא את רגשותיו ולקבל תמיכה, מצב שמדגיש את חשיבותה .

מצד שני, כאשר הסביבה החברתית הזו – הכיתה, אינה בטוחה חברתית, פיזית, רגשית, היא עלולה למנוע ביטוי והרגשת נינוחות אצל הנער, למנוע התפתחות חיובית בקרבו ואף יותר מכך - לפגוע, לחבל וליצור חוויות משבריות וטראומטיות. סביר להניח שכל אחד מאיתנו מכיר מקרים של התנהגות אלימה ישירה כמו מכות או קללות או עקיפה כמו חרם או התעלמות בכיתה, שהובילו להתפתחותן של חוויות משבריות. חוויות אלה גרמו, בין היתר, להתפתחות מרכיבי אישיות פתולוגיים ולתופעות כמו הפרעות אכילה, דיכאון, חרדה, תחושת בדידות וניכור ואף למצבים שהסתיימו באובדנות.

תרומת הקבוצה כמרחב חברתי ורגשי בטוח והשייכות אליה משמעותיות לילדים בכל גיל. בגיל ההתבגרות הקבוצה מקבלת ערכים נוספים, שכן התפתחות זהותו של המתבגר, אושרו ובריאותו הנפשית קשורים מאוד לחוויית השתייכותו לקבוצת השווים הזו.

די בתיאור זה כדי להמחיש את חשיבותה של העבודה עם הכיתה כקבוצה בשגרה ובוודאי בימים של אי־ודאות, של משבר ושל אובדן קולקטיביים, כמו בזמן מלחמה.

נוסף למה שתואר קודם, כאשר מדובר בפעילות יצירתית שמטרתה לחבר לכוחות, לתקווה ולמתן משמעות וערך, הקבוצה הגדולה מאפשרת קיום ערכים נוספים הקשורים באפשרות ליצור יצירה או לשחק משחק, שיהיו גדולים מדי למסוגלות של היחיד, אך בקבוצה ניתן לקבל עליהם הדהוד והכרה מהקהילה. תהליכים אלו, למשל ציור גרפיטי ענק על אחד מקירות בית הספר; הקמת תערוכת אומנות והצגתה במסדרון בית הספר או המתנ"ס; הפקת הצגת תיאטרון; הפקת סרטון; הפקה מוזיקלית שמוצגת לקהילה; או פעילות התנדבותית בישוב - יתנו לחברי הקבוצה חוויית הצלחה, נראות, שליטה, שייכות ומשמעות רחבים (דוגמאות לתהליכי יצירה כאלה - ראו קישורים בהמשך).

בנייתה וגיבושה של הכיתה כקבוצה, יצירתה כמקור כוח והפיכתה למסגרת של השתייכות נפרדת, הקיימת בפני עצמה ובאופן עצמאי, יכולים לשרת את הילדים ולתמוך בהתפתחותם ובהתמודדותם עם אי־ודאות, עם משבר ועם אובדן גם מעבר לזמני הפעילות בבית הספר. לתהליך זה, לו אנו עדים בהתארגנויות כיתתיות בזמני משבר לאומי – למשל, כאשר כיתות יצאו להתנדב ביישובי עוטף עזה בקטיף פרי או בהתארגנויות שונות בגני ילדים - יש תרומה אדירה לתחושת המסוגלות, השייכות והעצמאות של בני הנוער ובהפיכתם לחלק מהחברה הישראלית הרחבה יותר.

יתרון נוסף של עבודה במודל הכיתה כקבוצה קשור ליתרונות המערכתיים שבעבודת הצוות הבין־מקצועי, הנוצרים בין איש המקצוע מתחום הטיפול/פיתוח החוסן לבין איש החינוך, המורה. שיתוף פעולה זה יכול לכלול תהליכי חניכה, בהם המטפל/מנחה מלמד את המורה כלים וידע רלוונטיים לקיום עבודת חוסן בשגרה, ובמקביל המורה מלמדת ומספקת למטפל/מנחה ידע חשוב על משתתפי הקבוצה, על המסגרת וגם על גישות חינוכיות רלוונטיות. בזמן העבודה המשותפת, יכולה המורה לראות את הילדים באור אחר, נוסף לזה שבו היא רואה אותם בתפקודה בשגרה, מעצם ההזדמנות לשחק ולקחת מקום ותפקיד אחרים מאלה שהיא לוקחת בדרך כלל.

עוד יתרון של העבודה במודל זה הוא כלכלי. זול יותר לשלם למטפל/מנחה שעובד עם קבוצה גדולה מאשר לשלם למטפל/מנחה שעובד עם יחידים או עם קבוצה קטנה. נוסף לכך וכפי שנאמר קודם, הידע והלימוד שנוצרים מתוך עבודת הצוות, נשארים במערכת ותורמים לעבודה הרגשית־חברתית שהמורה יכולה לקיים בשגרה, גם בהיעדר המטפל/מנחה.

**הנחיה במודל "הכיתה כקבוצה"**

הגישה בהנחיה, דרכי העבודה במהלכה וכן עמדת המנחה/המטפל במודל 'הכיתה כקבוצה' - שונים מהגישות להנחיית קבוצה טיפולית עם מספר משתתפים קטן יותר. יש כמה היבטים שבהם כדאי להתחשב בעת תכנון קבוצה כזו, בהבנייתה ובהנחייתה:

**מטרות, גישות וטכניקות התערבות**

להבדיל מעבודה בקבוצה טיפולית קטנה, העבודה במודל זה מתקיימת עם כל הכיתה, עם כמות ילדים שיכולה לנוע בין 15 ל-30 ואף יותר, בהנחיה משותפת עם מורה, כאשר המטרה העיקרית היא יצירת אקלים חברתי בטוח. בהקשר זה, כמו בקבוצה טיפולית קטנה ואף יותר מכך, תפקידה העיקרי של יחידת ההנחיה (מטפל/מנחה ומורה) הוא לייצר מרחב בטוח, המאפשר ומעודד את התהוות הקבוצה. השימוש במודלים ובטכניקות שמאפשרות משחק ויצירה משותפים לכל הילדים יחד, יקדם תהליך זה ויסייע בהנחיה. דוגמה לכך הם משחקים כמו תופסת, מחבואים, חפש את המטמון או תהליכי יצירה משותפים על משטחים גדולים. אפשרות אחרת היא להשתמש במשחקים, בפעילויות ובטכניקות יצירה שמאפשרות משחק ויצירה באופן אישי, בזוגות או בקבוצות קטנות למטרת יצירה אחת משותפת, כמו הכנת ארוחה משותפת בת כמה מנות או יצירת הפקה מוזיקלית או תיאטרונית, שלהשלמתה נדרשות כמה משימות וכמה תוצרים. כך היצירה תורכב מכמה יצירות שונות שמתחברות לאחת ושחיבורן יחד יוצר את השלם. למשל, בתהליך של יצירה והפקה של הצגת תיאטרון, תת־קבוצה אחת תכין את התפאורה, השנייה את המוזיקה, השלישית תכתוב ותערוך את הטקסט, הרביעית תציג, החמישית תביים, השישית תפיק הזמנות ותארגן את ההפקה וכו'. בדרך עבודה זו, כדאי שכל ילד ישתתף ביותר מתת־קבוצה אחת, כדי שיכיר ויעבוד עם יותר חברים מתתי־קבוצות אחרות.

בהקשר זה וכבר מגילאי כיתות יסוד, גישה שיכולה לסייע היא גישה ממוקדת תוצר ומטרה, עבודה סביב פרויקט יצירתי עם משמעות ונִראות קהילתית. גישה זו תעזור לחברי הקבוצה להתארגן, להגדיר משימות ומכאן גם להרכיב את תתי־הקבוצות. העבודה בגישה משימתית, בסגנון project based learning, תעזור גם בהגדרת לוחות זמנים ומדדים להצלחה ומכאן גם ביצירת חוויית הצלחה אישית וקבוצתית. דוגמה לתהליך כזה ניתן לראות בתוכנית "דרך המוזיקה", בה כל קבוצה כתבה, הלחינה, ביצעה שירים ואף העלתה אותם ליוטיוב.

**עמדת המטפל/מנחה**

חשוב שעבודת המטפל/מנחה תתמקד בעזרה ביצירת אינטראקציות ותקשורת חיובית בין הילדים ותימָנַע ככל הניתן מיצירת קשרים אינטימיים בינו לבין הילדים בקבוצה. שמירה על עמדה זו והימנעות מיצירת אינטימיות יתר בין המטפל/מנחה לבין הילדים, תעודד את הילדים לתקשר זה עם זה, לחזק את הקשרים הבין־אישיים, ליצור אינטימיות ביניהם, לחפש ולמצוא יחד פתרונות לקשיים ולפתח מנהיגות ועצמאות. ההנחיה צריכה לעודד את יכולת השיתוף והעזרה ההדדית ואת פיתוח האמון והאינטימיות בין הילדים.

נראה שבמקרים רבים מטפלים שוגים בבחירת הדרך בה הם עוברים מעבודה ומסוג האינטראקציה והאינטימיות שבה הם מנוסים, שמותאמות לעבודתם בטיפול פרטני - אל הנחיית קבוצה גדולה במודל הקבוצה כשלם. בחיפוש אחר משמעות וקִרבה, מטפלים ומנחים רבים עשויים ליצור קרבת יתר לילדים בקבוצה או לעודד תהליכי עומק של משתתפים בהנחיה ישירה, ובכך לעכב את התפתחות הקבוצה כשלם.

**עבודה משותפת - מטפל/מנחה עם מורה**

הבדל הקיים בין עבודתו השגרתית של המטפל לבין זו של המורה, קשור לעבודתם המשותפת במרחב פיזי אחד, שהוא בדרך כלל הכיתה "של המחנך". לרוב, המטפל מקיים את הטיפולים בחדר טיפולים ייעודי, באופן עצמאי, רק הוא והמטופל, בעוד שהמורה עוסק במלאכת ההוראה והחינוך כשרק הוא נמצא בכיתה עם התלמידים. במודל הכיתה כשלם, שני אנשי המקצוע משתי דיסציפלינות שונות עובדים יחד, מנסים ליצור שלם אינטגרטיבי חדש וגדול מאשר בעשייתם הנפרדת. במקביל לרצון הטוב ולרווחים הפוטנציאלים של שיתוף הפעולה והחיבור בין שני אנשי מקצוע אלו, מצב זה, בו כל אחד מהם מייצג ומביא עימו פרספקטיבות, עמדות ודרכי עבודה שונות - עשוי להיות מורכב: הגישה ודרכי עבודת המטפל/מנחה, שלעיתים הם פתוחות, יצירתיות, מאפשרות ומעודדות ביטוי רגשי, עשויות להתנגש בגישה חינוכית־סמכותית, במיקוד בשיח ובלימוד קוגניטיבי ודידקטי של המורה; גם סידור הכיתה, כמות הרעש, הלכלוך והאי־סדר שכל אחד מהם יכיל, יזמן ויאפשר, עשויים להיות שונים וזאת כשברוב המקרים, המטפל נכנס למרחב הכיתתי של המורה.

נוסף להבדלים מקצועיים כאלה, עשויים להיות גם הבדלים אישיותיים בין השניים, לצד תהליכים אנושיים וטבעיים של תחרות ויריבות על תפקיד, על מקום, על שליטה, על אהבה, על הערכה וכו' מקרב בני הנוער ומהמערכת (Berger, 2002). נוסיף לכל המורכבויות האלה את העובדה, שבמקרים רבים ה"זוג הטרי שודך" ולא נבחר, לא תמיד יש די זמן להכין, לתכנן ולבנות את עבודתם המשותפת בטרם מתחילים אותה עם הקבוצה, תחת עיניהם הפקוחות (והמבקרות) של בני הנוער ושל המערכת – ולכן הנושא לא פשוט. כמו בזוגיות טרייה, שהפכה להיות הורות משותפת במהרה, עבודת ההנחיה המשותפת של קבוצה גדולה עשויה להיות מאתגרת.

מה עושים?

מדברים, מקשיבים, מתפשרים, בונים הסכמים ומחליטים מראש על דרכי העבודה המשותפת. חשוב להגדיר מה התפקיד של כל אחד מחברי הצוות, לברר את הקווים אדומים של כל אחד ולשוחח מראש על מקרי קיצון ועל דרכי תגובה להתנהגויות פרועות של חברי הקבוצה.

במקרים רבים, התפקידים שכל אחד מהמנחים ייקח בתוך ההנחיה המשותפת, יהיו שונים זה מזה. למשל, בתוכניות החוסן שפיתחנו, מנחי התוכנית אֲמונים, אחראים ומובילים את התוכן של המפגשים, בכל הנוגע לפיתוח חוסן, לתהליך הקבוצתי וכן לשימוש במשחק וביצירה לקידומם. המורה שמכירה את בני הנוער המשתתפים בתוכנית, את ההתנהלות ואת החוקים המקובלים במסגרת, אֲמונה על החזקת הקבוצה ברמה ההתנהגותית, על הקשר עם המסגרת ובמידת הצורך - גם עם ההורים. אלמנט חשוב נוסף הוא האפשרות שנוכחות המטפל/מנחה יכולה לאפשר למורה להתמקם במרחב הקבוצתי באופן שונה מאשר בשגרה - לשחק וליצור עם בני הנוער וגם לראות אותם מזווית אחרת. לפעמים המטפל/מנחה יבקש מהמורה "להנמיך" את ההחזקה ההתנהגותית ואת שימור "השקט והמשמעת" לטובת אִפשור ביטוי רגשי נרחב יותר ותהליך יצירתי, שעשויים לגרום לאי־סדר ולרעש בכיתה ולפעמים גם להיפך.

כאמור, כדי להפחית קונפליקטים וקשיים, חשוב ששני חברי הצוות ישוחחו לפני, במהלך ואחרי המפגשים. כדאי שיתבוננו יחד בדברים שעבדו ובאלו שפחות וגם בדינמיקה שביניהם. גם את תוכניות החוסן עדיף לתאם מראש, נוסף על השיחות במהלכן.

חשוב שהמטפל/מנחה יזכור שגישות ודרכי העבודה שהוא והתוכנית מביאים, עשויים להיות חדשים, מוזרים, לא מובנים ולא ברורים למורה. יעזור אם בטרם תחילת התוכנית יתקיים הסבר מקדים מעמיק על התוכנית וכן התנסויות קצרות שימחישו למורה את דרכי העבודה בתוכנית ואת התרומה של המשחק והיצירה לפיתוח החוסן, לביטוי ולהתפתחות אישית וקבוצתית.

## ילדי איננו ילד עוד - על התמודדות של בני נוער עם אובדן אישי וקולקטיבי והשימוש בדמיון, במשחק וביצירה לתמיכה בהם

### על הפרק

המהדורה הראשונה של ספר זה והתוכנית שפעלה ברוחו לא כללו התייחסות לנושא של שימוש במשחק וביצירה כמשאב לתמיכה בהתמודדות עם אובדן ולפיתוח מיומנויות להתמודדות עימו בקרב בני נוער. הוא נכתב בחודשים הראשונים למלחמת "חרבות ברזל", בתקופה שבה טרם חזינו את גודלו ומשמעותו של האובדן הרב־ממדי, האישי, הטראומטי והקולקטיבי שיכלול. כיום, ובפרספקטיבה של שנה מראשית המלחמה, נראה שלא חשבנו שהיא תימשך שנה וללא מועד לסיומה, כולל
אי־השבת כל החטופים ומוות של חלקם בשבי, המשך פינוי יישובי קו העימות, התרבות מקרי מוות של חיילים ומילואימניקים בעת לחימה, וזאת לצד אובדן אמון הולך וגדל בממשלה. בדומה לגישה הרווחת בחלק גדול מהציבור - הרצון לגונן על בני הנוער מפני שיח על אובדן מחד ומפני מבוכה וחוסר ידע כיצד לקיימו מאידך; המורכבות והקושי שעשויים להתקיים ביצירת שיח אינטימי עם מתבגרים בכלל - סברנו כי לא יתאים לשלב בספר ובתוכנית התייחסות ממוקדת לנושא האובדן ולדרכי התמודדות עימו. לאור סוגי האובדן השונים שהימשכותה של המלחמה כוללת ומרחיבה – של אדם קרוב; של בית או נוף מוכרים ואהובים; של סדר יום; של חברים שנפרדו מהם בעקבות הפינוי; של חיה אהובה שמתה או שנשארה מאחור בגלל פינוי הבית; של אובדן הרגשת ביטחון קיומית ועוד - מצאנו לנכון להוסיף לתוכנית ולספר הפרוטוקולים התייחסות לנושא זה. הבנת המשמעויות הרחבות של תופעות כמו טראומה ואובדן קולקטיבי וטראומטי, שנגרמו בנסיבות כמו רצח או מלחמה והשפעתם על בני הנוער, גרמו לנו להבין שההתייחסות הזו מחויבת והכרחית בעבודתנו עם מתבגרים, שגם אם עשויים להיראות בוגרים וחסינים, הם יכולים להיות פגיעים מאוד (להד, 2025; שלו, 2025). חשוב לציין כי ההתייחסות שהוספנו לפרוטוקול יכולה לעזור לבני הנוער, לא רק לבטא ולעבד תחושות ורגשות הקשורים באובדן, אלא גם לפתח מיומנויות להתמודדות עימו. אם נדבר עליו וגם אם לא, דבר אחד ברור - שהאובדן, מסיבה זו או אחרת, יגיע במוקדם או במאוחר וניתן להתכונן אליו ולפתח דרכי התמודדות עימו.

### אובדן - לא מדברים עליו, אבל התמודדות אפשרית גם דרך יצירה, בלי מילים

הרצון של המבוגרים להגן ולשמור על ילדיהם, העצב שלהם, המבוכה, חוסר הפניות וחוסר הידע כיצד לקיים שיח בנושא משבר ואובדן, לצד המורכבות הקיימת במקרים רבים בתקשורת של מבוגרים עם בני הנוער,

הנמצאים בעיצומו של מרד גיל ההתבגרות ומתרחקים מהמבוגרים – כל אלה גורמים להורים ולאנשי חינוך וטיפול רבים להימנע משיח ישיר או עקיף על משבר ועל אובדן. תופעה זו מוכרת ועשויה להתעצם במקרים של אובדן של אח או של אחד ההורים, כאשר ההורה שנותר בחיים מתמודד בעצמו עם האובדן, נטול כוחות ופניות לתמוך בילדו שנותר ושמתמודד עם אובדנו (שלו, 2025). במקרים רבים, ובמיוחד כאשר המתבגרים נעים על הציר של קרבה וריחוק מהמבוגרים ונמנעים מלשתף אותם בקשיים וברגשות שלהם, עשויים מבוגרים רבים לחשוב בטעות כי בני הנוער הם בעצם בוגרים וכי הם מתמודדים עם האובדן בעצמם ובהצלחה ואינם זקוקים לעזרה, בניגוד, למשל, לאחיהם הצעירים. התייחסות זו עשויה להתעלם מהפגיעות הרבה שקיימת בגיל ההתבגרות, במהלך מרד הנעורים, כאשר ההורמונים בגוף משתוללים ובני הנוער נמצאים בשלבים מורכבים של בניית זהות, של חיפוש אחר משמעות ושייכות. הימנעות משיח ומעשייה משפחתית או קהילתית בנושא האובדן עשויה לצמצם את מרחבי האֵבֶל של הנער, ואם גם חסרה קבוצת שווים אשר בקרבה יכול לשתף ברגשותיו – היא עשויה להשאירו בודד בהתמודדותו (שלו, זמיר וברק, 2020; שלו, 2014; שלו 2025; Hooyman & Kramer, 2006). המתבגר שכבר מבין את משמעות המוות והאובדן ומודע לאפשרות של מותו שלו, של בן משפחה או של חבר/ה בשירות הצבאי המתקרב, בנפילת טילים או באירוע טרור - עשוי לשדר מסר של "הכל בסדר" ו"אני מסתדר" בזמן שבפועל הוא שרוי במערבולת רגשות ובלבול המקשים על ארגון החיים מחדש: קושי ביצירה מחודשת של רצף, של משמעות, של המשכיות ושל חיבור לכוחות ולתקווה (Roberts, 2010).

התפיסה האומניפוטנטית והקיצונית שעשויה ללוות את שלב ההתפתחות הנוכחי, יכולה להביא גם לרגשות אשמה של המתבגר ולמחשבות שהיה יכול למנוע את המוות ואפילו אשם בו (שלו, 2014). אלו הם רגשות קשים שיתווספו למערבולת הרגשות הכללית שמתבגר עשוי לשרות בה. תהליכים אלו רלוונטיים בכל סוג של אובדן ועוד יותר מכך באובדן טראומטי, כמו במקרי רצח או במלחמה. הימנעות מהשיח וממתן הלגיטימציה לביטוי הרגשות ולעיבוד החוויה, מקשה על תהליכי עיבוד האובדן ומעלה את הסיכוי להתפתחות של התנהגויות קיצוניות ומסוכנות כמו שימוש בסמים, באלכוהול, כניסה לקשרים מיניים ופעילות מינית קיצונית, נהיגה מסוכנת וכדומה וכן להתפתחות של פוסט טראומה ושל דיכאון (להד, 2024). במקביל לעידוד השיח בנושא על ידי הורים, אנשי חינוך ומטפלים, חשוב לזכור שרוב בני הנוער יחפשו וימצאו תמיכה בתוך קבוצת השווים, עם בני גילם. חלקם יתעל את ההתמודדות לפעילויות חברתיות והתנדבותיות אשר יתנו להם תפקיד, תחושת ערך ומשמעות, ויקלו בהתמודדות עם הכאב, עם הבלבול ועם ההצפה הרגשית. בעבודתנו עם מתבגרים חשוב שנזכור שחלק נכבד מתפקידו של המבוגר בכלל ושל אנשי החינוך בפרט, נוסף לעידוד בשיתוף רגשי ישיר, הוא לעזור למתבגרים ליצור, לתחזק ולפתח קבוצת שווים בטוחה, מכילה ואינטימית, שתאפשר לכל אחד מהם לשתף בביטחון, תוך קבלת תמיכה והכלה. זו הסיבה שבעקבותיה תוכניות החוסן לבני הנוער במשאבים "דרך היצירה" ו"דרך המוזיקה" (וגם התוכניות לילדים הצעירים "היער שלנו" ו"בונים עולם") נבנו, כך שהן פועלות במודל הכיתה כקבוצה, עם הכיתה השלמה ובהנחיה משותפת עם המחנך/ת, הדמות הקבועה והמשמעותית לקבוצה.

בעבודתנו עם מתבגרים, חשוב לזכור שגם אם המתבגר אינו מתקשר עם המבוגר ואינו מבטא במילים רגשות כמו צער, כאב, געגוע, דכדוך, פחד, כעס, אשמה וכדומה, ומתקשר מכלול של תגובות התנהגותיות כמו הסתגרות, תוקפנות, הימנעות מקשר, תלותיות ו/או תגובות סומטיות שעשויות להופיע כמו כאבים, קשיי עיכול, אכילת יתר או הימנעות מאכילה וכו' - בהנחה שמדובר בנער בריא, הוא בדרך כלל ימצא דרכים לבטא רגשות אלה וגם לנרמל אותם, לייצר משמעות ורצף בתוך קבוצת השווים, עם חבריו, בשיח ודרך משחק,

יצירה, הומור ודמיון. תהליכים אלו יתנו ביטוי ויאפשרו עיבוד לתכנים הקשורים להיבטים תפקודיים ופסיכו־חברתיים וכן לתכנים הקשורים לשמירת קשר עם המת, כמו למשל, כתיבת מכתבים למת, יצירת סרטון או ציור אודותיו ועבורו (Rubin, Malkinson & Witztum, 2012). להבדיל מילדים צעירים, יהיו מתבגרים שיבקרו את המת בקבר, ישתתפו בטקסים דתיים כמו הלוויה, שבעה, גילוי מצבה, אזכרה או בטקסים חילוניים קיימים כמו ימי זיכרון. ייתכן שהם ייצרו לעצמם טקסים, מנהגים ופעילויות, למשל, לכתוב למת או לשמוע שירים שמזכירים אותו כדי לשמור על קשר עימו גם בהיעדרו ולחזק את הזיכרון שלו ואת משמעותו בקרבם. עלינו לשים לב האם לנער יש חבר טוב (לפחות אחד) וקבוצת שווים שבה הוא מרגיש בטוח לשתף ולקבל תמיכה רגשית. אם לא, ננסה לעזור לייצר כזו (ובגיל ההתבגרות הצעת עזרה בתחום הזה, כמו גם בתחומים אחרים, עשויה להיות מורכבת ולהיתקל בהתנגדויות) ובמקביל - להפנות לאיש מקצוע, לקבלת טיפול או ייעוץ. ההתמודדות עם האובדן קשה בכל מקרה ועדיף, עד כמה שניתן, לא להיות בה לבד. בדידות מדכדכת ומדלדלת חוסן וחשוב לעזור להפיגה.

**אובדן קולקטיבי ואובדן טראומטי וקולקטיבי והתמודדות בני נוער עימו**

כל שנאמר עד כה מתייחס בעיקר למתבגר המתמודד עם אובדן של אדם קרוב, ויכול להיות רלוונטי גם בהתמודדותו עם אובדן של בעל חיים או של מקום מגורים אהוב. בו־זמנית ובהקשר לתוכנית שנוצרה בהתאמה להתמודדות הנוכחית אחרי אירועי ה-7.10.2023 ובזמן מלחמת "חרבות ברזל", חשוב שנתייחס גם לחוויית האובדן הקולקטיבי וחוויית האובדן הטראומטי והקולקטיבי הנוכחים. ההתייחסות למונח 'אובדן קולקטיבי', הנקרא גם 'אבל קולקטיבי' ולפעמים זוכה להתייחסות משותפת למונח 'טראומה קולקטיבית', היא חדשה יחסית ומוגדרת בדרך כלל כאובדן המשותף לקבוצה גדולה של אנשים המתאבלים עליו יחד (שלו, 2025; רצון ורפפורט, 2024). הגדרה זו מתאימה, למשל, כאשר מתייחסים לקהילות מיישובי עוטף עזה שאיבדו חברים ובני משפחה רבים באירועי השבעה באוקטובר אבל יכולה, באופן אחר, להתאים גם לאלפי תושבי קו העימות בצפון שפונו מביתם וחווים את אובדנו; או לעשרות או מאות אלפי ישראלים שנמצאים ברמות קרבה שונות לאזרחים שנרצחו ולחיילים שמתו; ואף לחוויית אובדן האמון שאזרחים רבים חשים כלפי הממשלה והצבא. תופעת האובדן הקולקטיבי יכולה להתקיים בעקבות אסון לאומי רחב־היקף בעל השפעה על יותר מאזור מסוים ובודד, כאשר יש תחושה כי הדבר יכול לקרות לכל אחד. בדומה לתופעת הטראומטיזציה המשנית, שיכולה להתרחש גם דרך תהליכי הזדהות המתקיימים בעת צפייה במסרים טראומטיים שמועברים בטלוויזיה וברשתות החברתיות (רוס, 2008), סביר להניח שגם אובדן קולקטיבי יכול להתפתח באופן זה. התפתחותו קשורה לצורך בהשתייכות חברתית, במתן משמעות ובקבלת פרשנות רחבה, תהליכים שבהם ההשתתפות הרגשית בצער יכולה לספק. באופן זה, ההזדהות עם המתאבלים וההשתתפות העמוקה בצער על האובדן מספקים מרכיבי זהות חשובים לא רק ליחיד ולמשפחה המתאבלת אלא גם לחברה כולה. תהליך זה מסביר מדוע החברה "מתעקשת" על שימור הזיכרון הטראומטי על ידי טקסים ויצירות אומנות שמתעדות ומנציחות אותם מדור לדור (להד, 2025).

התגובות לאובדן קולקטיבי יכולות להיות דומות לתגובות לטראומה ולאובדן פרטי ולכלול תסמינים חברתיים כמו משבר זהות ושייכות, דכדוך, אובדן אמון במערכות, כעס, תוקפנות ונקמנות, פחד מתמשך ואיבוד תקווה.

ההכרה העמוקה במונח אובדן קולקטיבי ובמשמעותו יכולה להסביר תחושות ורגשות קולקטיביים של דכדוך, של עייפות ושל ייאוש, שאופפים את החברה הישראלית מאז ה-7.10.2023 ומראשית המלחמה המתמשכת. דרכי ההתמודדות עם אובדן קולקטיבי וגם הסימפטומים הקשורים בו יכולים להיות כאמור, דומים לאלו של

אובדן פרטי, אבל בהיותו קולקטיבי - ייתכן שיהיה קשה יותר לזהותו. ייתכן גם כי קשה יותר לתת לו לגיטימציה, שכן אֵבֶל על בית שאבד או על ערך ואמונה שהתנפצו, עשויים להיתפס כלא מותאמים ולא לגיטימיים בהשוואה לאבל על בן משפחה שנרצח או מת בקרב.

לקהילה ולחיבור עימה יש ערך ותרומה חשובים בהתמודדות עם אובדן קולקטיבי. מתוקף תפקידה ויכולתה לעזור לחבריה לעבד את החוויה, למצוא דרכים לשמירה על קשר עם האובדן ולתת לו משמעות לצד הסתגלות למצב החדש והמשך התפקוד בחיים - חשוב כי בעבודה העוסקת בטיפול באובדן קולקטיבי יושם דגש על בניית סביבה פיזית, רגשית וחברתית בטוחה, שתאפשר תמיכה ותקשורת מיטיבים. דגש זה רלוונטי במיוחד בעבודה עם בני נוער, שעבורם, להשתייכות לקבוצת השווים יש ערך מיוחד. השימוש באומנויות בעבודה עם נוער שמתמודד עם אובדן טראומטי וקולקטיבי יכול לעזור לו לבטא ולתקשר את שמעבר למילים, לייצר שפה וסימבולים שיחזקו את תחושת השייכות ויתנו דרך נוספת לעבד את החוויה, להפיג בדידות ולתקשר אותה עם הסביבה החברתית הרחבה יותר.

בהקשר לתוכניות שהספר מלווה, נוסף להתמודדות הישירה של בני הנוער עם סוגי האובדן השונים שפגשו ושעדיין פוגשים מראשית המלחמה, ומכיוון שהם צופים במידה רבה במדיה הדיגיטלית וחשופים למידע ויזואלי שמופץ גם ברשתות החברתיות, דבר שמעלה את פגיעותם לצד הימנעותם משיתוף ברגשותיהם - חשוב שאנשי מקצוע שעובדים עימם ירחיבו את המודעות ואת ההתבוננות שלהם גם בהקשר זה של אובדן קולקטיבי. למרות שבדומה להתמודדות עם כל חוויה משברית, גם עם אובדן רוב המתבגרים מצליחים להתמודד בעצמם בהצלחה וללא פיתוח פוסט טראומה או מצבים כרוניים, עדיין חשוב שאנשי המקצוע שעובדים באמצעות התוכנית ישימו לב ויהיו ערניים לתופעות, להתנהגויות ולביטויים שונים הקשורים להתמודדות עם אובדן. במקרים רבים בני הנוער יבטאו את סיפוריהם ואת אתגרי התמודדותם באמצעות היצירה. לכן, במידת הצורך, כדאי להפנות את תשומת הלב של המורה לנושא ולעזור בקישור עם אנשי מקצוע מתאימים.

**משחק ויצירה – חשיבותם ותרומתם להתמודדותם של בני נוער עם אובדן**

להבדיל מילדים צעירים, שבדרך כלל יפנו באופן ספונטני למשחקי דמיון כמרחב לביטוי אישי וקבוצתי, מילולי ולא מילולי של רגשות וקשיים, בני נוער ישתמשו פחות במשחקי דמיון, שעשויים להיתפס כחשופים וכילדותיים. משחקים חברתיים וספורטיביים שמוכרים לבני הנוער מהשגרה יימשכו ואולי אף יתוגברו ויאפשרו פריקת מתח מהגוף וחוויית שייכות וביחדנס. במקביל הם יקיימו שיחות ולפעמים גם יפנו לתהליכי יצירה מובנים או ספונטניים. תהליכי היצירה יכללו יצירה אקטיבית כמו כתיבת שירים, נגינה, ניהול יומן, כתיבת מכתבים למת וגם יצירה פלסטית חופשית או מובנית, כמו למשל, ביומן ויזואלי. לצד היצירה האקטיבית תתקיים גם צריכה פסיבית של אומנות, כמו הקשבה לשירים ולמוזיקה נבחרת או צפייה בסרטים ובסרטונים שמייצגים אלמנטים רלוונטיים לתהליך ההתמודדות עם האובדן. אפיק נוסף להתמודדות הוא שימוש מוגבר בהומור ובבדיחות, כולל "הומור שחור", שמאפשר לבטא ולגעת בנושאים הכואבים דרך שפה צינית ודרך ההרחקה, שסגנון זה של הומור כולל.

נוסף לערך החשוב שיש לשימוש בדמיון וביצירה לתמיכה בהתמודדות עם אובדן, בחיבור לכוחות, במתן ביטוי וכמרחב בטוח לעבד אותו ולמצוא בו משמעות - ניתן להשתמש בהם גם כדי לפתח מבעוד מועד יכולות להתמודד עם אובדן, אם וכאשר יופיע. ייתכן שהשיח על הכנה מוקדמת ומתן כלים להתמודדות עם אובדן נראה מוזר, אולם ככל שלמתבגר יהיו יותר מיומנויות להתמודדות עם אובדן, כך התמודדותו תהיה קלה יותר

ויפחתו הסיכויים להתפתחות התנהגות שמסכנת אותו ואת אחרים, לפוסט טראומה ו/או לדיכאון. כשם שפיתוח חוסן מכיל פיתוח מיומנויות להתמודדות עם אי־ודאות ועם משבר, כך ניתן לפתח גם מיומנויות להתמודדות עם אובדן ולהמשך החיים אחריו (ברגר 2024; Berger, 2021).

עם כל אוכלוסייה שעימה נעבוד ובוודאי כאשר עובדים עם מתבגרים, שנמצאים בעיצומו של מרד גיל ההתבגרות, שעשוי לכלול ציניות, הסתייגות והימנעות מהשתתפות בהצעות המבוגרים - חשוב שנתאים את המדיום האומנותי, את סגנון וסוג היצירה/משחק לשפה ולסגנונות האומנותיים המדברים אליהם. בהקשר זה מומלץ להכיר גם את מודל פירמידת התהליך בשילוב האומנויות של ברגר, מודל להערכה שמשלב התבוננות מפרספקטיבה פסיכודינמית, נרטיבית, תרבותית ואומנותית ובעזרתה בונה התערבות שמותאמת לאוכלוסייה איתה עובדים (Berger, 2021). תקציר על המודל ניתן למצוא במבוא של ספר זה.

**אומנות חזותית**

עבודה באומנות חזותית שכוללת מגע ויצירה בחומרים שונים, בחד, בדו ובתלת־ממד, יכולה להתאים לעבודה עם בני נוער. נראה שהאפשרויות והמשמעויות השונות של המגע הפיזי בחומרים; ההבעה הלא מילולית, הוויזואלית והסימבולית שהיצירה מאפשרת; האפשרות לביטוי וליצירת אימפקט חברתי בהצגתם גם בהיעדר נוכחותם הפיזית, בתערוכה פיזית או וירטואלית ברשתות החברתיות – כל אלה מקלים על גיוס בני הנוער לעבודה במדיום זה על סגנונותיו הרבים. על הנחת יסוד זו נבנתה תוכנית "דרך היצירה" ונכתב הספר שמלווה אותה במהדורתו הראשונה (ברגר ויהב, 2024). דוגמה לאפשרויות שהעבודה באומנות פלסטית מביאה ניתן לראות בסרטון על תוכנית "דרך היצירה", ובדוגמה לתערוכה שנוצרה במהלכה, בהנחיית אסתר אביה חוטה.

ניתן לומר שלעבודה בטיפול באומנות פלסטית יש שני סגנונות. הראשון, שעליו נשענת העבודה במודל הסטודיו הפתוח ושנפוץ מאוד וגם במודל הסטודיו הבטוח שהוקם לאחר אירועי ה-7.10.2023 לטובת שימוש נרחב במרכזי הפינוי (לח, גוברין ובת אור, 2024), מתבסס על הנחיה עקיפה ולא ישירה, בה תפקידו העיקרי של המנחה/מטפל הוא ליצור סֶטינג ולהנגיש חומרי יצירה מגוונים באופן שיעניק למשתתפים מרחב בטוח והשראה ליצירה. גישה זו מזמינה כל משתתף לבחור באיזה חומר, סגנון, נושא וטכניקה יעבוד, ללא הנחיה מוגדרת או מכוונה, כאשר המנחה ויתר החברים היוצרים - שותפים למרחב. המנחה נוכח, נותן עדות ומאפשר ויכול לעזור בתהליכי היצירה על ידי מתן רעיון ועידוד אבל יימָנע מהכוונה פיזית לקבוצה. גישה זו אינה מתמקדת בתהליכים בין־אישיים בקבוצה ומאפשרת ליחיד ליצור כאשר הקבוצה והיחסים הבין־אישיים נמצאים ברקע. המשתתפים יכולים לבחור ליצור יחד ולעזור זה לזה אבל כאמור, ללא הכוונה לכך (גניס, 2014). גישה זו, בה יש שימוש נרחב עם מבוגרים, ילדים ובני נוער בעלי קשיים רגשיים וחברתיים, יכולה להתאים לעבודה גם עם נוער נורמטיבי בכלל וכן לאלה המתמודדים עם אובדן. חוסר המיקוד המכוון באינטראקציה הבין־אישית יכול לעזור להפיג מבוכה; היעדר הנחיה מובנת ואיתה הסרת הצורך להיענות להנחיות - מורידים התנגדויות שיכולות לאפיין את השלב ההתפתחותי בו נמצאים בני הנוער ומקלים על הכניסה לתהליך היצירה.

גישה אחרת דוגלת בהנחיה ישירה ומכוונת, שבה חומרי היצירה, הנגשתם והתהליכים היצירתיים נבחרו בהתאמה, ובקידום למידה ותהליכים נפשיים ספציפיים. בעזרת הדוגמאות שיפורטו כאן ובפרוטוקול שבהמשך, יוצגו תהליכי היצירה והחומרים שנבחרו כדי לקדם תהליכים אלו, הקשורים להתמודדות עם החוויה המשברית והאובדן.

מתוך ההכרה בחשיבות ובתרומת קבוצת השווים לתמיכה בהתמודדותם של בני נוער עם משבר ועם אובדן, כל הדוגמאות שתוצגנה בהמשך מתייחסות ליישומן בעבודה קבוצתית. ארבע הדוגמאות הראשונות מציגות עבודה פרטנית בתוך הקבוצה, כשכל מתבגר ממוקד בעבודה שלו והקבוצה מהווה רקע והשראה. הדוגמה החמישית מתייחסת לעבודה קבוצתית באמצעות היצירה, כאשר האינטראקציה הבין־אישית והתהליך הקבוצתי נוכחים ומרכזיים יותר. חשוב להדגיש כי גם בארבע הדוגמאות הראשונות ניתן להנחות תהליכים אלו בהתאמה לעבודה בזוגות, בקבוצות קטנות וגם בקבוצה הגדולה. במקביל, אם יש משתתפים מהקבוצה שרוצים לעבוד יחד על יצירה אחת, מומלץ לאפשר זאת, מתוך הנחת היסוד שהאדם יודע לבחור את מה שטוב לו ושיכול לתמוך בו.

**דוגמה ראשונה** לתהליך יצירה מובנה באומנות פלסטית, המתבסס על תהליך שלמדתי מד"ר רוניתה היימן, ושיכול לקדם תהליכי עיבוד של אובדן וגם אימון לקראת התמודדות עימו, מתארת תהליך שבו מנחים את בני הנוער ליצור יצירה אחת בשניים או בשלושה חומרים שונים (למשל צבעי פנדה, חֵמר, צבעי מים) וכאשר הם בתוך תהליך היצירה ובזמן התגבשותה ליצירה שלמה מכל החומרים, מבקשים מהם להוציא מהיצירה את אחד מהם. אז יש להתבונן, לחשוב ולהחליט איזה מהחומרים מוציאים ואיך, מה עושים עם החומר שהוצא ומה עושים עם החומרים והיצירה שנשארו. לחילופין, אפשר להזמין את המשתתפים לגזור חלק מהיצירה החוצה ולהחליט מה ניתן לעשות עם החלל שנוצר ומה עם החלק שיצא מתוכה. הזמנה לתהליכי יצירה כאלו תאתגר את המשתתפים בשאלות שעשויות לעלות כאשר יתמודדו עם אובדן במציאות, כמו - כיצד ניתן להמשיך את החיים לאחר שמישהו, שהיה חלק מחיינו ומהווייתנו, יצא/הוצא מהם? מה עושים עם החלל שנוצר ואיך ממשיכים בחיים?

**דוגמה שנייה** לתהליך מובנה, בהשראת אומנות וטכניקת הקינצוגי מהאומנות היפנית, היא להזמין את בני הנוער לבחור חפץ או תמונה בעלי משמעות רגשית, ולאחר ששברו או קרעו אותם לחבר אותם מחדש תוך שזירת חוט זהב או ציור בטוש זהב בין חלקיהם המאוחים. החיבור המחודש ושזירת הצבע הזהוב בסדקים ידגישו את הפגמים ואת השברים שנוצרו תוך כך שיתרמו למראה האסתטי של היצירה. התהליך יעביר מסר על האפשרות לקבל ולאמץ את חוסר השלמות ואת הפגמים תוך מתן עדות לבְּלָיָה, לכָּבוד ולהשלמה עם הזמן שחלף, לשָׁבוּר, ללא מושלם ולחסר.
אפשרות נוספת להרחבת עבודה זו בהשראת הקינצוגי, שתרחיב ביטויים הקשורים להתמודדות עם אובדן ותפתח דרכי התמודדות עם חווית הריק שיכול לכלול, היא להזמין את המשתתפים להוציא מהיצירה שבר/קרע אחד או יותר ולגלות מה החוויה והתגובה לאותו ה"ריק" שנוצר. ניתן להשאיר חלק זה ריק וניתן גם למלא אותו בציור, בחלק אחר או בנגזרת מחפץ/תמונה אחרים. אפשר גם להשתמש בחלק שהוצא כבסיס וכהשראה ליצירה חדשה, אחרת – ולבחון מה יכול להתפתח, לצמוח ולהיווצר מהחלק שנשבר/נקרע.

**דוגמה שלישית** שמתאימה במיוחד כדרך ללמוד לתת ביטוי לכעס ולתסכול שיכולים להופיע בשלבי ההתמודדות השונים עם האובדן היא בשימוש הפרוטוקול "מה לעשות עם כל הכעס הזה", שברגר פיתח (ברגר, 2024). בעבודה בהשראת פרוטוקול זה נזמין את בני הנוער לקרוע קרטונים או לשבור חפצים ולאורך זמן. כאשר בני הנוער ימצו שלב זה, שיכול להימשך זמן רב ולהסתיים גם בעייפות גדולה, נזמין אותם ליצור מהשברים יצירות חדשות, בעלות משמעות חדשה – מומצאת. התהליך יאפשר לבטא כעס ותסכול שאולי לא קיבלו ביטוי באמצעים אחרים וכן להתחבר לאפשרות של יצירת מציאות חדשה וחליפית מההריסות ומהשברים.

**דוגמה רביעית** מתייחסת לשימוש בקולאז', הכולל מגוון סגנונות וטכניקות שילוב של מדיומים. בסגנון זה בני הנוער מוזמנים ליצור באמצעות הרכבת והדבקת דימויים שגזרו ממגזינים, מחומרים מהטבע, מחפצים שונים וממגוון חומרים, בדרך שיוצרת יצירה אינטגרטיבית תוך הוספת צבע, טקסט ודימויים באופן חופשי או על פי הכוונת המנחה. האפשרות להשתמש בחפצים ובדימויים קיימים, ready made, שנגזרו ממגזינים או ממקורות אחרים, עוזרת להפחית חששות שלעיתים יש ליוצר, ומקלה על גיוסו ועל כניסתו לתהליך היצירה. סגנון נפוץ בתחום, בו נעשה שימוש נרחב גם עם אנשים המתמודדים עם אובדן הוא היומן הוויזואלי. ניתן לקרוא עוד על כך בספר של רקפת הדר "מסעות ביומן הוויזואלי" (הדר, 2019) ובפרוטוקול שלה שראה אור בספר "פרוטוקולים של כוחות ותקווה".

**דוגמה חמישית** מתייחסת לאפשרות להשתמש **בתהליכי יצירה משותפים** באומנות חזותית כמדיום לפיתוח מיומנויות חברתיות, לחיזוק קשרים חברתיים ולתחושת לכידות ושותפות בקבוצת השווים בכלל ובעת אובדן בפרט. אם נקיים את היצירה על משטחים גדולים, כשהיא בנראות גדולה יחסית, היא יכולה למשוך את תשומת ליבו של קהל גדול ובכך לתרום לרגשות של משמעות, של ערך ושל השפעה שיש לבני הנוער שיצרו אותה על סביבתם החברתית, ולהעביר באמצעותה את המסרים שרצו.

קיימים טכניקות וסגנונות רבים לקיום תהליכי יצירה משותפים ונציג פה שניים מהם:

- **יצירת נונסנס** (nonsense): נפרוס על הרצפה גליל ארוך שחובר מכמה בריסטולים, מצידה האחד של הכיתה לצידה השני. אם כמות המשתתפים בקבוצה גדולה מדי ביחס למרחב, ניתן לפרוס כמה משטחים כאלו במקביל, זה לצד זה. נבקש מבני הנוער להסתדר בשתי שורות, אחת מכל צד של הבריסטול, כך ששורה אחת תתמקם מול השנייה. נזמין את המשתתפים להתחיל לצייר, לקשקש ולכתוב על הבריסטול בגירי שמן רכים (כמו פנדה) וגם בטושים, שהם עשויים מחומר קשה יחסית ובעל שליטה, לא מלכלך וקל לשימוש. אפשר לכוון אותם ליצירה סביב נושא או דימוי נבחר ואפשר גם להזמינם ליצירה חופשית. מכיוון שצידו האחד של הבריסטול מהווה שמיים למשתתף אחד ולאחר - אדמה, היצירה שתתקבל תהיה לא הגיונית, לא רציפה ולא מאורגנת. בלגאן "נונסנסי" זה יעזור למשתתפים לשחרר הנחות יסוד קודמות על 'איך ציור צריך להיראות ומה להכיל' וכן לשחרר ביקורת עצמית ומשפטֵי "אני לא יודע לצייר", שעשויים להקשות על ההצטרפות לתהליכי היצירה. לאחר כמה דקות של יצירה וכדי להעמיק את ההיכרות בין המשתתפים, לקדם שיתופי פעולה ביניהם וגם כדי להרחיב את המבע האומנותי והפרספקטיבה של היצירה - נזמין אותם להחליף מקום על הבריסטול. אפשר לקיים החלפה זו באופן מובנה, למשל, שכל אחד יזוז מטר ימינה ואפשר באופן ספונטני, כך שכל משתתף יבחר לאיזה מקום חדש מול הבריסטול הוא רוצה לעבור. כלל חשוב שיש להדגיש הוא: ניתן להוסיף צבע ליצירה שאליה עברתי אבל אסור למחוק ולהעלים אותה. כשהדף מתחיל להתמלא ויש זרימה יצירתית, ניתן להוסיף צבע נוזלי כמו גואש, אקריליק או צבעי מים, לכיסוי משטחים גדולים ולהוספת טקסטורה אחרת ליצירה. לאחר כמה סבבים של חילופי מקום, נזמין כל משתתף לחזור למקום שבו התחיל, ליצירה הראשונה שלו. תוך התבוננות בנוצר ותוך מודעות לסיום היצירה המתקרב, נזמין את המשתתפים לעצב את יצירתם ואת המשטח כולו באופן שבו היו רוצים לסיימו, להשאירו ולהיפרד ממנו.

  לסיום נתלה את היצירה על הקיר או נפרוס אותה במרכז החדר. נזמין את המשתתפים לעמוד מולה או סביבה ולשתף בדימויים שמדברים אותם ואליהם. הדימויים יכולים להיות

אלה שהמספר יצר או כאלה שנוצרו על ידי אחרים. נוסף לשיח על המשמעות של הדימויים ניתן לשוחח גם על חוויית היצירה המשותפת, על שלביה השונים ועל משמעותה.

- **גרפיטי** - בסגנון השני שנפרט פה לעבודה קבוצתית־משותפת באומנות חזותית, נעשה שימוש לביטוי של תכנים מגוונים, כולל ביקורתיים וכואבים, בטקסט, בסמלים ובדימויים, בזמן קצר ועל משטחים גדולים, תוך אפשרות להצגתם בקהילה ובמרחב הציבורי. במקור, אומנות הגרפיטי נוצרה כאומנות רחוב לא חוקית ואנרכיסטית, בה השתמשו אומנים ואנשים מהקהילה שאינם בהכרח אומנים, על מנת להעביר מסרים חברתיים, תסכול, כעס וביקורת חברתית־פוליטית. היצירה התבצעה תוך זמן קצר על קירות ברחובות העיר, בדרך כלל בשעות הלילה מחשש להיתפס. עם השנים קיבלה אומנות הגרפיטי לגיטימציה מוסדית כאשר במקומות מסוימים העירייה הגדירה אזורים, אליהם מוזמנים אומני גרפיטי להגיע וליצור ואף ערכה סיורי גרפיטי מודרכים מטעמה. ברגר, שפיתח את השימוש באומנויות מחאה לקידום תהליכים טיפוליים, פיתח מודל בשם 'ממחאה ותסכול לביטוי ויצירה' המשתמש בגרפיטי, בשירה מדוברת ובמוזיקת ראפ לעבודה עם קבוצות של נוער בסיכון, מודל שחלקו מפורט כאן (Berger, 2021).

נתחיל בשיחה עם בני הנוער, שמזמינה אותם לשתף ברגשות, בתחושות ובמחשבות שמעסיקים אותם בנושא האובדן, תוך מתן מקום לכאלה הקשורים בתסכול ובכעס. מתוך הקשרו החברתי והמחאתי של הגרפיטי, מומלץ לכוון לאלה שפונים החוצה - לחברה, לבני משפחה, למוסדות וכו' ופחות פנימה - לכעס, לאשמה ולביקורת עצמית, שיכולים להופיע בגיל ההתבגרות בכלל ובהקשר של אובדן בפרט. במידת הצורך ועל מנת להרחיב את ההיכרות של בני הנוער עם הסגנון, להרחיב את אמצעי הביטוי שלהם ולהפחית הסתייגויות וביקורת עצמית שעשויות להקשות על הצטרפות הנוער ליצירה - ניתן להציג כמה תמונות ו/או סרטונים על גרפיטי, של אומנים שונים ובהקשרים שונים כמקור להשראה, שיכולים לכלול דרכי ביטוי ויזואלי מגוונות, כולל שימוש בטקסט, בסמלים ובציורים. אפשר להראות את היצירות לפני השיח וכמקדם לו.

לאחר שני שלבים אלו נזמין את המשתתפים ליצור. היצירה יכולה להיות סביב הנושאים שהגדירו ובחלוקה מסוימת ומותאמת על משטח העבודה וניתן לקיימה גם באופן ספונטני וזורם.

במקור, ביצירת הגרפיטי משתמשים בדרך כלל בצבע ניתז בריסוס (spray) אבל מכיוון שרוב סוגיו רעילים ומתקבעים ולא ניתנים להסרה בכביסה, המלצתנו היא לעבוד בצבעים אחרים. ניתן להשתמש בכל צבע – גירי שמן, טושים, גואש, אקריליק וניתן לשלב גם חפצים כמו חוטים, מסמרים וכו'. אם רוצים לשמור על אפקט הריסוס ניתן להשתמש בצבע גואש מהול במים ולהתיז/לרסס ידנית. אפשר להשתמש בשבלונות של אותיות ובסמלים קנויים או שהוכנו על ידי המשתתפים לכתיבת טקסט, לביטוי ולהדגשת המסר, גם על ידי חזרה על אותם סמלים. עדיף ליצור על בד יציב וחזק שיכול להחזיק כמויות גדולות של צבע ומשקל ושניתן לתלייה גם במרחב הציבורי. אם רוצים שהיצירה תישמר לאורך זמן, מומלץ לעבוד בצבע שאינו על בסיס מים או לפחות צבע אקריליק, שיציב יחסית. אם אין בד, ניתן לחבר כמה בריסטולים ולעבוד עליהם, תוך ידיעה שמשך הזמן שחומר זה ישרוד הוא קצר יותר.

בסיום היצירה ובדומה להצעה הקודמת של יצירת הנונסנס, נקיים שיתוף, במקביל או לאחר תלייתה על הקיר. אם קיים רצון להשתמש ביצירה גם כבסיס לשיח קהילתי, ניתן למקם ליד הגרפיטי משטחים נוספים ליצירה, לחבר להם טושים בחוט שיהיו זמינים ליצירה ולתלות שלט שמזמין את עוברי האורח לבטא עליהם את מחשבותיהם ורגשותיהם.

אם מציגים את היצירה מחוץ למרחב הקבוצתי, למשל מעבר לזמן המפגשים בכיתה, חשוב בטרם ההצגה לשתף את בני הנוער כי כאומנות רחוב, היצירה חשופה לתגובות ויזואליות שונות של עוברים ושבים וגם לפגעי הזמן. כדאי להיות מוכנים גם לתגובות מעליבות, לחיבול ביצירה ולהעלמה של סמלים וטקסטים. חשוב לבדוק עם המשתתפים בקבוצה האם לאור זאת, הצגתה של היצירה במרחב הציבורי מתאימה להם. אם כך חברי הקבוצה מעדיפים, ניתן לשמור את היצירה רק בקבוצה, להצגה על הקיר או לגניזה בסיום הפעילות. אפשר גם להזמין רק קהל נבחר ולהציג את הגרפיטי במסגרת תערוכה מוגדרת בזמן. עוד על המורכבויות והסוגיות האתיות בשימוש במדיום זה, באומנות מחאה בכלל ובאומנות מחאת רחוב בפרט, ניתן למצוא בפרק השלם שכתב ברגר ושפורט לעיל.

דוגמאות אלה מציגות את האופן שבו הבחירה בחומרי יצירה ובתהליכי יצירה נבחרים יכולה לקדם תהליכי התמודדות מסוימים עם אובדן, לאפשר ביטוי רגשי ולעודד פריקה של מתח וכעס מהגוף. בכל הדוגמאות שהובאו כאן יש שימוש בתהליכי יצירה פשוטים ובטכניקות "כל אחד יכול", בהם אין צורך בידע וברמה טכנית גבוהים ועם זאת הם מאפשרים פריקה וביטוי רגשי וגופני לצד הרחבת פרספקטיבה ומשמעות. כל הדוגמאות מתייחסות ליישום בעבודה קבוצתית, בה יש יתרונות רבים כאשר עובדים עם בני נוער, כשקבוצת השווים משמשת לה מרחב ביטוי ותמיכה מרכזיים.

בכל מקרה של עבודה עם חומרי יצירה ובסוף התהליך, חשוב להקפיד על אריזת החומרים והחזרתם למקומם וכן על סידור החלל כמתאים להמשך הפעילות בכיתה. תהליך זה יעזור לבני הנוער לפתח מיומנות של התארגנות לסיום, לפרידה ולהמשך החיים אחריה.

אלמנט נוסף שהעבודה באומנות חזותית כוללת הוא הצגת עבודות נבחרות בתערוכה. הצגת העבודות יכולה לתת לבני הנוער המשתתפים בתהליך, חוויה של נראות, של הפגת בדידות, של חיבור לקהילה ושל העברת מסר חברתי. הפרזנטציה יכולה להתקיים באופן פיזי, בכיתה, במסדרון או במרחב בבית ספר או בקהילה או כפרזנטציה וירטואלית באתר אינטרנט של בית הספר וברשתות החברתיות.

**מוזיקה וכתיבה - הקשבה, כתיבה ונגינה**

גם מוזיקה, שקרובה לשפתם ולליבם של בני נוער, שנגישה להם בטלפונים הסלולריים וברשתות החברתיות, יכולה להוות מדיום מצוין לעבודה איתם. מומלץ להשתמש במוזיקה עכשווית שרלוונטית להם ושנבחרת על ידם, להקשיב לה, לכתוב שירים, להלחין ולנגן בהשראתם וגם במידת האפשר -ליצור יצירות עצמאיות משלהם. האזנה למוזיקה ולשירים שבני הנוער מקשיבים להם יכולה להיות גשר ובסיס ליצירת אמון ולקשר עימם, כמו גם להיכרות ולהבנת נושאים שמעסיקים אותם, שיתבטאו במילות השירים ובסגנון ביצועם.

על הנחת יסוד זו, כי המוזיקה היא מדיום שנגיש לעבודה כזו עם בני נוער, מתבססת תוכנית "דרך המוזיקה" והמהדורה הראשונה של ספר זה שנכתב לליווי שלה (ברגר, קוזצ'י ופני-גיל, 2024).

דוגמה לדרך עבודה אפשרית עם מוזיקה ניתן לראות בסרטון על תוכנית "דרך המוזיקה" וגם לקבל משירים שנוצרו במהלכה, למשל: "מישהו מקשיב למעלה" ו"ביחד ננצח הכל", מתוכנית שהנחה אשתקד אלמוג אלקיים.

אפשרות אחת לתהליך שבאמצעותו ניתן לתמוך בביטוי ובעיבוד תכנים הקשורים לאובדן באמצעות מוזיקה וכתיבה, היא לבקש מבני הנוער להשמיע ולהקשיב לשלושה עד חמישה שירים שמשמעותיים ורלוונטיים להם. ניתן לבחור ולהקשיב יחד כקבוצה ואפשר שכל משתתף יבחר שירים ויקשיב להם בעצמו, עדיף עם אוזניות אישיות למניעת קקופוניה ורעש. לאחר בחירת השירים והאזנה להם נזמין את המשתתפים לחלץ מהטקסטים של השירים שבחרו מילים ומשפטים שמדברים אליהם ביותר, ולהוסיף מילים ומשפטים משלהם לטקסטים אלה. כדי להקל על הכתיבה האישית וליצור חוויה של סדר וארגון, ניתן להשתמש בתבנית, אפשר להזמין לכתוב טקסט עד תשע שורות, כאשר השורה הראשונה והאחרונה חוזרות על עצמן. לאחר כתיבת הטקסט נזמין את בני הנוער שרוצים להקריא/לשיר את הטקסט על מקצב קיים, למשל עם מלודיה המורכבת משניים או שלושה אקורדים החוזרים על עצמם; עם מקצב נבחר מיוטיוב כמו ראפ; ואפשר באמצעות "אפליקציית קריוקי", עם המנגינה של אחד השירים המקוריים שבחרו. לאחר ביצוע כמה חזרות ניתן להקליט את השיר (באמצעות הטלפון הנייד), להעלות אותו לרשת החברתית ו/או ליוטיוב. תהליך זה של הפצת השיר יתרום להפגת בדידות ולתחושת נראות ושייכות. התהליך שתואר פה מורכב מכמה שלבים וניתן להשתמש רק בחלק מהם (ברגר, קוזצ'י ופני גיל, 2024).

אפשרות שנייה, פשוטה יותר, היא להזמין את בני הנוער ליצור רשימת השמעה, playlist של שירים שמדברים אליהם ביחס לרגשות, למחשבות ולתחושות מסוימות. אפשר ליצור playlist של שירים שרוצים לשמוע כשעצובים או כשמתגעגעים או של שירים הקשורים למשאלות ולתקווה. אפשר גם ליצור playlist קבוצתי משירים שנבחרו על ידי בני הנוער, החברים בקבוצה. אפשר לשלב בהקשבה לשירים גם פעילות יצירתית אחרת, כמו לצייר או לרקוד לצליליהם.

אפשרות שלישית היא להשתמש בסגנון השירה המדוברת (spoken word), שמוכר לרוב בני הנוער כבסיס ליצירת טקסטים שלהם. בדומה למודל שברגר פיתח "מתסכול ודיכוי לביטוי ויצירה" (Berger, 2021), ניתן להתחיל בהקרנת סרטון שמציג את הסגנון, למשל מכתב אל משורר צעיר של אריק אבר, ולהזמין את בני הנוער לשתף בנושאים שמעסיקים אותם. אפשר לעשות זאת דרך משחק "מי כמוני", שהסבר עליו ניתן למצוא בספר הפרוטוקולים של ברגר "משחקים יחד" (ברגר, 2024ב), בשיחה או ברישום הנושאים על פתקים, איסופם לכובע או לקופסה והקראה אנונימית שלהם. סביר להניח שהדרך האחרונה, האנונימית, תאפשר למשתתפים לבטא גם נושאי טאבו ולשתף נושאים שלא היו משתפים בהם באופן גלוי. לאחר מכן ניתן להזמין את בני הנוער לכתוב טקסטים ברוח השירה המדוברת בנושאים שבחרו. כדי להקל על הכתיבה אפשר לבקש מכל משתתף לומר שתיים או שלוש מילים שעולות במוחו בהקשר לנושאים שנבחרו ולרשום אותן על הלוח כ"בנק מילים". במידת הצורך ניתן להשתמש במילים מ"בנק המילים" בתהליכי הכתיבה ואפשר גם לכתוב יחד, בזוגות או בקבוצות קטנות. גם כאן, לאחר הכתיבה, ניתן להזמין את המשתתפים לשתף בהקראת הטקסט או בשירה שלו בפני הקבוצה השלמה, כמו קודם עם מלודיה פשוטה, עם מקצב של ראפ או עם מנגינה של שיר נבחר. אפשר גם לשתף בקבוצות קטנות, שרמת החשיפה בהן פחותה ושירגישו בהן בטוח יותר. עוד אפשרות היא להוסיף שלב ובו לאחר הכתיבה האישית, נזמין את המשתתפים להתחלק לקבוצות

קטנות, על פי הנושאים שבחרו או באופן ספונטני, וליצור מכל השירים האישיים שיר קבוצתי אחד. תהליך זה יעזור להרחיב את ההיכרות, יתמוך בשיפור התקשורת הבין־אישית ויחזק את תחושת הביחדנס והעצמאות.

**דרמה ומשחקי תפקיד**

השימוש בדרמה עם בני נוער עשוי להיות מורכב יותר מהמדיומים האומנותיים שפורטו לעיל, כי בדרך כלל הדרמה דורשת חשיפה גבוהה יותר ושימוש מוגבר יותר בגוף, לצד אינטראקציה ושיתוף פעולה רבים יותר, שיכולים להיות מביכים למתבגרים. בו־זמנית, "גורמי מבוכה" אלו הם גם מקורות התמיכה והעזרה הייחודיים שהדרמה יכולה להעניק. השיח הישיר והעקיף שהמשחק הדרמטי מאפשר, משחק בו ניתן לגלם דמויות ולשחק סיטואציות רלוונטיות לפרידה שייתכן שלא התאפשרו במציאות, מאפשרים עוד דרך לעבד ולהתמודד עם האובדן וגם להשלים/להמציא פרידות מיטיבות שלא התקיימו. יש מגוון טכניקות דרמטיות המאפשרות שיח כזה והפועלות במידות שונות של הרחקה.

ניתן להשתמש, למשל, בטכניקת הכיסא הריק מהגֶשְטָלט ומהפסיכודרמה, בה המטופל מוזמן להושיב על כיסא ריק, שנבחר והוגדר מראש לצורך העניין ובאופן דמיוני, את הדמות החסרה איתה הוא רוצה לשוחח. המטופל יכול לומר, לשאול ולבקש מהדמות הדמיונית שהושבה על הכיסא כל אשר על ליבו. בעזרת חילופי תפקיד, בעת שהמטופל יושב על "הכיסא הריק" כדמות המוזמנת החסרה, הוא יכול לומר, להגיב, לבקש ולשאול את "עצמו". אפשר להרחיב את הטכניקה הזו ולהזמין את אחד ממשתתפי הקבוצה או את המטפל לשבת בכיסא הריק ולקיים את הדיאלוג (Schaller, 2019).

באופן אחר ובמידת הרחקה אסתטית גדולה יותר, ניתן להשתמש בטכניקות שונות מתיאטרון הפלייבק, בו לאחר שהמשתתף סיפר את סיפורו, חברים אחרים מהקבוצה יעלו לבמה לשחק את הסיפור עבורו, כשהוא צופה בסיפורו מעמדת הקהל. לאחר שהמשתתף ראה את סיפורו שהוחזר לו מהבמה באמצעיים דרמטיים מגוונים - עם או בלי מוזיקה, עם או בלי שימוש באביזרים - הוא יכול לבקש מהשחקנים ליצור שינויים בסיפור; להמציא ולשחק סופים חליפיים; לייצר פרידה שלא התקיימה; לשכתב חוויה של פרידה ואובדן טראומטי לפרידה מיטיבה או לפחות, פחות משברית. בכך הפרספקטיבה על הסיפור מתרחבת. עוד על תיאטרון פלייבק ועל שימושים אפשריים בו ניתן למצוא בפרוטוקול שכתבה אפרת עשירי בספר "פרוטוקולים של כוחות ותקווה" (עשירי, 2024).

אפשרויות נוספות לשימוש בדרמה ובתיאטרון, שלא ארחיב עליהן כאן, הן שימושים שונים של תיאטרון אוטוביוגרפי, בו המטופל מביים ומציג מחזה שהוא כתב על סיפור התמודדותו (דורון, 2014); תיאטרון בובות, שיכול לכלול מגוון סגנונות תיאטרוניים, כאשר השימוש בהרחקה שבובות התיאטרון מאפשרות ונוכחות השחקן מאחורי פרגוד שאינו נראה - יכולים לתת תחושת ביטחון, להסיר הגנות ולעזור למתבגר לבטא את סיפורו על הבמה ביתר חופשיות (אורן, 2014; קופר קיסרי, 2024); סגנונות שונים של תיאטרון קהילתי, שמתאימים במיוחד לעבודה עם קבוצות ועם קהילות, בהם הקבוצה מביימת ומציגה מחזה רלוונטי לסיפור התמודדותה או שהיא מביימת ומציגה הצגה על בסיס מחזה שהיא כתבה בעצמה (לב-אלג'ם, 2010).

להבדיל מהאומנות החזותית, שבה היוצר יכול ליצור בעצמו עם ומול החומר וללא תלות וקשר הכרחי עם האחר, השימוש בדרמה, בתיאטרון, במשחקי תפקיד, בתנועה ובמוזיקה (ובעיקר בנגינה משותפת) עשויים להיות מורכבים יותר לשימוש בעבודה עם מתבגרים. לא פירטנו בפרק זה על עבודה בתנועה מכמה סיבות: החשיפה שעבודה בתנועה ובריקוד כוללת; התמודדויות לא פשוטות בהקשרים של דימוי גוף וביטחון עצמי;

סוגיות תרבותיות שעשויות לצוץ בעבודה במדיום זה כאשר עובדים בקבוצות מעורבות של נערים ונערות, דתיים וחילונים.

**אומנות כמדיום להנצחה**

ממד נוסף שיש לשימוש באומנויות כתמיכה בהתמודדות עם אובדן קשור לדרכים המגוונות להנצחה שהוא מאפשר. ההנצחה מאפשרת ליחיד, למשפחה ולקהילה לא רק ביטוי רגשי, קבלה והשתייכות לקהילה אלא אף מרחב שמתעד ומשמר את זיכרון המת באופן נצחי, גם לאחר מות המנציחים. בהקשר זה ההנצחה שומרת ומעבירה מדור לדור זיכרון, מסר ותודעה חברתית, אשר הופכים להיות חלק מהזהות של החברה כולה (להד, 2025). כך למשל טקסי ימי הזיכרון, וזיכרון השואה שמעוגן בהם, הפכו להיות חלק מרכזי מהזהות של החברה היהודית והחברה הישראלית, שעסוקה וככל הנראה תמשיך לעסוק, בשימורם בהווה וגם בעתיד. ביטוי לצורך חברתי זה ניתן לראות למשל בשיריו של יהודה פוליקר, שאלבומו "אפר ואבק" עוסק בנושא השואה.

בדרך כלל, בני נוער ימצאו את הדרך ואת מידת ההרחקה האסתטית שמתאימה להם לעסוק באובדן. כדאי לאפשר גם עבודה בזוגות או בקבוצות ולתת מקום לשאלות ולרעיונות יצירתיים שיש להם. חשוב שניתן מקום ולגיטימיות לכל הרעיונות והדרכים שבני הנוער יציעו להתמודדות עם אובדן, כולל דרכים שהם המציאו ושלא חשבנו עליהם או שנראות לנו לא הגיוניות.

**בחזרה לתוכנית ולפרוטוקול**

ספרי הפרוטוקול העדכניים של תוכניות "דרך היצירה" ו"דרך המוזיקה" נכתבו בצורה שמיישמת את מה שפרק זה מציע מהלכה למעשה. הוא מפתח את הכוח של הקבוצה ואת תחושת הביחדנס שהיא יכולה להעניק וכן להוות מרחב בטוח ותומך לביטוי רגשי ולעיבוד חוויות הקשורות בהתמודדות עם אובדן. הפרוטוקולים משלבים פעילויות מגוונות במשחק וביצירה, התומכות בעיבוד של אובדן ומפתחות מיומנויות להתמודדות עימו. אנשי המקצוע מוזמנים לבחור מתוך ספרים אלה במה ישתמשו וכיצד, בקבוצה אותה הם מנחים.

* כל הנכתב בפרק זה רלוונטי גם לבני נוער עם איחור התפתחותי. בקרב רבים מהם, ביטוי ועיבוד המשחק יתקיים בדרכים לא מילוליות, באמצעות משחק ויצירה, תהליכים שיש לאפשר ולעודד.

# יחידה 2: יישום

## מידע כללי להפעלת התוכנית

### 1. על הפרוטוקול

הפרוטוקול נכתב על מנת לתת לאנשי המקצוע שעובדים בתוכנית - למנחים מטעמה ולצוות בית הספר - ציר ברור לעבודה, באמצעותו יוכלו לבנות ולנתב את התהליך וכן להתאים את הפעילויות למאפייני ולצורכי הקבוצה איתה הם עובדים. הוא נכתב בהתאמה לעבודה עם בני נוער מהחינוך הרגיל ולבני נוער מהחינוך המיוחד ברמה קוגניטיבית תקינה וברמת התפתחות המאפשרת שיח סימבולי, יצירתי ומשחק סוציו-דרמטי.

התוכנית מתמקדת בארבעה תהליכים, שכל אחד מהם מכיל פירוט של כמה מערכים מגוונים להנחיית סדנאות, לבחירתו של המנחה בהתאם למאפייני ולצורכי הקבוצה:

**שלב א'**: היכרות, חיבור לכוחות אישיים וקבוצתיים.

**שלב ב'**: מתן ביטוי לחוויות הקשורות במשבר ובאובדן - בקושי, בתסכול ובכאב.

**שלב ג':** חיבור לתקווה ביצירת מציאות חליפית מיטיבה.

**שלב ד':** שיתוף התהליך ותוצריו עם הקהילה בתערוכה.

בהתאמה לבני נוער ולצורך שלהם להיות מעורבים בבחירה ובקבלת החלטות, וכדי לאפשר לצוות להתאים את התוכנית לקבוצות השונות ולצרכים המגוונים שלהן, הפרוטוקול כולל כמה אפשרויות להנחיה בכל שלב ובכל מפגש. נוסף לכך, תוך התייעצות עם מדריכי התוכנית, הפרוטוקול מאפשר לצוות חופש וגמישות בהתאמתו לצרכים המשתנים. ניתן להאריך, לקצר, להשמיט או להוסיף פעילויות בכל יחידה ובכל מפגש. שינויים והתאמות אלו יעזרו להתאים את הפרוטוקול לאופי ולצורכי הקבוצה וישפרו את משמעותה ואת יעילותה של התוכנית.

### 2. המערך (Setting)

התוכנית בנויה מעשרה מפגשים דו־שעתיים שיתקיימו אחת לשבוע בבית הספר. בכיתות בהן יש עד כ-15 ילדים, התוכנית תתקיים עם הקבוצה השלמה ובכאלה שיש יותר ילדים - הכיתה תחולק לשתיים. ההנחיה תתבצע עם מחנכת הכיתה או מורה קבועה שתלווה את כל התוכנית בשתי הקבוצות.

### 3. שמירת סודיות ואתיקה

נוסף להתנהלות המקובלת בנושא, יש להקפיד שלא ייעשה שימוש פוגעני בצילומים שיצולמו במהלכה. יש לסכם במפגש הראשון, בזמן השיח על החוזה הקבוצתי, על אופן השימוש, על העלאה ועל הפצה של צילומים

ושל חומרים ויזואליים ברשתות החברתיות, בווטסאפ ובמדיה הדיגיטלית. יש לבדוק ולקבוע לְמה הקבוצה מסכימה, לְמה לא ובאיזו דרך לבצע.

## 4. לימוד ופיתוח אסטרטגיות להתמודדות עם לחץ, ויסות ושחרור

בהתאמה למטרות התוכנית, יש לשלב במהלכה (אפשר בכל מפגש) פעילויות שבעזרתן יקבלו המשתתפים כלים להתמודדות במצבי לחץ - לוויסות, להרגעה ולשחרור. פעילויות אלה יכולות לכלול תרגילי נשימה, פעילות גופנית מובנית וגם משחקים שהמרכיב הגופני־תנועתי־דמיוני־הומוריסטי שלהם מפותח, כמו למשל משחקי תופסת, מחבואים וכדור, אותם ניתן לשחק בזוגות, בקבוצות קטנות או בקבוצה השלמה. כדאי לבדוק האם הקבוצה צינית או נבוכה ללמוד ולבצע יחד תרגילים פיזיים לוויסות ולשחרור. אם כן, ניתן לנסות לרתום אותה לרעיון באמצעות הסבר על "תפקידו ומשמעותו של לחץ" ועל האופן שבו אי־שחרורו יכול להזיק לבריאות הנפשית והפיזית.

מידע רלוונטי להסבר זה ניתן למצוא בפרוטוקול 13 "כשמקיפים את הפחד בכוחות" בספר "פרוטוקולים של כוחות ותקווה" וכן בהרצאה מוקלטת מסדרת סדנאות בשם "מסדירים נשימה", הכוללת הדגמה לביצוע תרגילים פיזיים בנשימה ובתנועה לשחרור, לקרקוע, לוויסות ולהרפיה.
באם עדיין קיים קושי בלימוד ובביצוע תרגילים פיזיים כאלו, אפשר לוותר עליהם ולקיים רק משחקים חברתיים, בהם מפותח המרכיב הגופני וההומוריסטי. משחקים כאלו ניתן למצוא בפרוטוקול "משחקים יחד".

## 5. בין הסימבולי לקונקרטי, לחוויה ולמילה

התוכנית נבנתה לעבודה עם בני נוער. לכן יש להבדיל בינה לבין התוכניות שבנינו לילדים צעירים, איתם נעבוד כמעט רק דרך משחק ויצירה ובשיח סימבולי. בפעילויות עם בני הנוער יש לשקול לקיים כמה מהן בלי מילים - במשחק וביצירה במרחב הסימבולי, וכמה מהן בשיח מילולי־קונקרטי. כדאי לשקול האם ובאיזו מידה לקיים שיח על מטרות התוכנית ועל הרציונל שעומד מאחוריה, וכמה ואיך לשתף את בני הנוער בבחירות ובקבלת החלטות לגבי הבניְית התהליך ומהלכו. ניתן להתייעץ בנושא עם המדריכה.

## 6. צילום ותיעוד התהליך תוך מיקוד בפעולות - Actions

גישה אקטיבית, יוזמת ומניעה לתפקוד היא אחת הדרכים היעילות בהתמודדות עם משבר. גישה זו, הדוגלת בלקיחת תפקיד ובביצוע מעשים אקטיביים לשינוי, נותנת לאדם משמעות ועוזרת לו לצאת ממצבי תקיעות ומחוויות של חוסר אונים, של משבר ושל קורבנות. נוסף לכך, במקרים רבים הפעולה הפיזית הספונטנית (ולפעמים הלא־מודעת) שהאדם עושה משחררת מתח ומסמלת דרך לתמיכה. היא יכולה לכלול גם הצעה לפתרון הבעיה ולשחרור תחושת המצוקה.

לשם כך, כדאי שנתבונן בפעולות שאנו עושים בזמן היצירה. מומלץ לתעד בצילום את תהליכי היצירה עצמם ואת הפעולות שבני הנוער עושים במהלכם, למשל, פעולה פיזית של גזירה, קימוט, צביעה, משיכה, פירוק,

בקשת עזרה מחבר וגם התבוננות ומנוחה. כל הפעולות האלה הן דרכי התמודדות, ודרך ההיכרות האישית נוכל להרחיב את השימוש בהן.

התיעוד בצילום יאפשר להתבונן בצילומים לאחר היצירה וכך לשים לב, לחקור ולגלות את דרכי ההתמודדות והכוחות של היחיד ושל הקבוצה. ניתן להשתמש בצילומים אלו לטובת תהליכי יצירה אחרים וגם ליצור מהם יצירה/תערוכה עצמאית.

## 7. שיתוף הקהילה באמצעות תערוכה/מצגת אומנותית

על מנת לעזור לבסס תחושת משמעות ושייכות רחבים, לאפשר לבני הנוער המשתתפים בתוכנית מרחב להשמעת קולם, להרגיש חלק מהקהילה ומתהליכים חברתיים ולהשפיע עליהם בדרכים יצירתיות ולגיטימיות - התוכנית משלבת לקראת סופה תערוכה/מצגת אומנותית, בה הקבוצה תציג תוצרים נבחרים לקהילה. מצגת זו יכולה לכלול אמצעים מגוונים, למשל, תערוכת יצירות בבית הספר; אלבום או קיר גרפיטי, הכולל מרחב למתן דעתו ותגובתו של הקהל הצופה והמתחלף; תערוכה וירטואלית והצגתה ברשתות החברתיות, באתר בית הספר או המועצה/עירייה. מכיוון שמהלך זה הוא חלק מהתוכנית ונוצר לקידום מטרותיה, יש להציג אותו לבני הנוער בראשית התוכנית ולשמוע את דעתם ואת רעיונותיהם בנושא. יש להתאים את סוג וסגנון המצגת לתרבות, לרצונות וליכולות של הקבוצה, של המסגרת החברתית ושל הקהילה.

לקריאה נוספת לקידום ביטוי, התפתחות ושינוי חברתי:

- מאמר על שימוש בתערוכה ומצגת.
- מאמר על שימוש באומנות מחאה - גרפיטי, שירה מדוברת וראפ.

מצגת והרצאה "יש לי קול" - על שימוש במצגת ובתערוכה לקידום תהליכי שינוי חברתי.

## 8. ההנחיה המשותפת - מנחה ומורה

מתוך כוונה לתמוך ולהעצים גם את צוותי החינוך ולהעשירם בידע שיתמוך בעבודתם בשוטף, ההנחיה תתבצע על ידי מנחה מטעם התוכנית, בשיתוף המורה.

לטובת התהליך יתקיימו במהלך התוכנית שישה מפגשים של המנחה והמורה, שמטרתם:

א. להכיר את התוכנית - הרציונל, המטרות ודרכי העבודה.

ב. לבנות את העבודה המשותפת ביניהם - הגדרת התפקידים והאחריות, ההתנהלות בזמן הסדנאות ודרך התקשורת ביניהם.

ג. ליצור התאמות ייחודיות להנחיית התוכנית מתוך הפרוטוקול ובהתאם למאפיינים ולצרכים של הקבוצה.

* העבודה תלווה על ידי מדריכים מטעם התוכנית (supervisors), שילוו את המנחים בהדרכה לאורך כל התוכנית.

## 9. בין הנחיה לבין חינוך, הוראה וטיפול

בשונה מרוב תהליכי הלמידה שמתקיימים בתיכון, אשר מתמקדים בהקניית ידע ובהכנה לבחינות הבגרות, בתוכנית "דרך המוזיקה", פיתוח החוסן, הביטוי, הגילוי והתהליך האישי־קבוצתי - הוא שבמרכז.

תפיסה תהליכית זו לעבודה קבוצתית, מזמינה את המורה להניח בצד את המטרות הדידקטיות ואת ההחזקה השגרתית של הכיתה, באופן שיאפשר לבני הנוער כיחידים ולקבוצה כשלם, להתבטא וליצור, להתנסות בהתנהגויות ובתפקידים חדשים, לקחת אחריות על התהליך ולנווט אותו למחוז חפצם. תהליך זה יתבצע בהבניה ובהנחיה המשותפת של מנחה התוכנית והמורה.

חשוב להדגיש, כי מכיוון שמטרתנו היא להרחיב את מרכיבי החוסן הייחודיים לכל נער, עלינו לאפשר לייחודיות זו להתבטא, תוך הבנה כי ייתכן שתפיסת החוסן שלו או של הקבוצה - שונה משלנו. מתן מרחב יצירתי בתוך מסגרת מובנית ובטוחה, תעזור לבני הנוער להתחבר לתחושת השליטה וליכולת הבחירה, תעלה מוטיבציה, שייכות ויזמות, שהם מרכיבי חוסן חשובים ומשאבים בסיסיים להתמודדות עם אי־ודאות, עם אובדן, עם לחץ ועם חרדה.

## 10. ארגון הכיתה ושמירת יצירות

כדאי להתאים את ארגון הכיתה לסוג הפעילות. ניתן לסדר אותה יחד עם בני הנוער לפני או בראשית הפעילות ובסופה. חשוב ליצור מקום בטוח שבו ניתן לשמור את חומרי היצירה ואת היצירות משבוע לשבוע.

## 11. חומרי יצירה והפקה

ראשית, כדאי שהמנחה יקרא היטב את כל הפרוטוקול לפני תחילת התוכנית ויחליט על חומרי יצירה והפקה שהפעלתה תדרוש, כמו שימוש במדפסת להדפסת צילומים, צרכים לקראת התערוכה בסיום התוכנית וכו'. המנחים יעדכנו את הצוות החינוכי ברשימת חומרי היצירה וההפקה הדרושים ויוודאו שהחומרים זמינים עבור התוכנית ובלוח הזמנים הרלוונטי. מכיוון שבתוכנית יש שימוש נרחב בסגנונות שונים של קולאז' ואסמבלז', כדאי לאסוף מראש מגזינים צבעוניים ועיתונים ולבקש גם מהמשתתפים להביא.

עבור פעילות "לשבור ולחבר את זה" מיחידה 2 של התוכנית, מומלץ לאסוף ולהביא מראש חפצים שניתן לשבור ולנפץ. אם רוצים להשתמש בקרטונים של סופר, כדאי לבקש את עזרת המשתתפים בהבאתם.

# הפרוטוקול

חלק זה של הספר מפרט את מערכי ההנחיה של סדנאות מבוססות פעילויות במוזיקה, שירה, משחק ויצירה, לתמיכה ביעדי התוכנית. יש לבחור את הפעילות המתאימה ולהתאים את ההנחיה למאפייני ולצורכי הקבוצה וכן לכישורי המנחה ואשת החינוך שעובדים יחד, תוך התייעצות עם המדריך מטעם התוכנית. הם מפורטים באופן שמאפשר למנחה לבחור את הסדנה ואת המתודה המתאימה ביותר לקבוצה איתה הוא עובד.

הפרוטוקול מתחיל בהצגת פעילויות כלליות, בהן ניתן להשתמש בפתיחה ובסיום של כל מפגש, תוך התאמתן לנושא ולמטרות המפגש. בהמשך מוצגים מערכי הסדנאות והפעילות המרכזית בכל מפגש – לבחירה.

**פעילויות לפתיחת המפגשים**

כל מפגש ייפָּתח בשיחת היכרות ו"מה שלומנו" קצרה, היזכרות במה שהתרחש במפגש הקודם ושיח על המטרות ועל דרך העבודה במפגש הנוכחי. לאחר שיחת הפתיחה תתקיים פעילות חווייתית שמטרותיה:

א. לעזור ביצירה ובפיתוח הַקשרים האישיים, הלכידות והתקשורת בין בני הנוער לבין עצמם, ועם הצוות.
ב. לאפשר לבני הנוער להתבטא ולעבד חוויות.
ג. לחבר את המשתתפים לכוחות, למשחקיות, ליצירתיות, לדמיון ולגוף.
ד. להציג ולחבר לנושא הסדנה המתקיימת.
ה. לייצר מרחב חברתי בטוח לביטוי, לשיתוף ולמחקר יצירתי־משחקי־אומנותי.

**לסיום ולסיכום כל מפגש נקיים פעילות בנושא שמטרותיה:**

1. לעזור לחברי הקבוצה להמשיג את החוויה ואת הלמידה שהתקיימו ולסמן מה מתוכן ניתן לקחת לחיי המציאות וכיצד.
2. לסמן את המשמעות ואת הערך של התהליך ושל הלימוד, ולשתף בהם את חברי הקבוצה.
3. לעזור לחברי הקבוצה להיפרד זה מזה ומהמנחה (אם מתקיימת פרידה כזו).
4. לעזור במעבר מהמרחב המשחקי והיצירתי של הסדנה למרחב החינוכי/האחר שאחריה.

פירוט של משחקים ושל תהליכי יצירה מתאימים ניתן למצוא בפרוטוקול "משחקים ביחד".
כמובן שניתן להמציא ולהוסיף משחקים ופעילויות לאלו המוצעות ב"משחקים יחד", וכן ניתן ליצור טקסי פתיחה וסיום ייחודיים לקבוצה ולקיים אותם לאורך כל המפגשים.

# חיבור לכוחות אישיים וקבוצתיים

# מפגש 1

## מכירים ויוצאים לדרך

מפגש זה יתמקד בהיכרות באמצעות כלי מוזיקה, ביצירת חוזה ובתיאום ציפיות.

**פתיחה: שיחת היכרות, תיאום ציפיות וחוזה**

המנחה יציג את עצמו, את תפקידו ואת אופן שיתוף הפעולה שלו עם הצוות החינוכי. הוא יספר על התוכנית, מִשכה, המערך שלה ואופן עבודתה. הוא יציג את מטרות התוכנית – לעזור בפיתוח משאבי ההתמודדות האישיים והקבוצתיים עם לחץ, עם אי־ודאות ועם משבר, לבטא ולעבד חוויות הקשורות במלחמה, להתחבר לתקווה, לשייכות ולערך וזאת באמצעות פעילות חווייתית־יצירתית במשחק, בנגינה, בשירה, בכתיבה וביצירה.

המנחה יציג את **החוזה הקבוצתי** ויקיים שיח על הביטחון הנחוץ לתהליך הנוכחי. החוזה יכלול התייחסות לנושא שמירת הסודיות וכן בשימוש ובהפצה של תוצרים מוזיקליים וויזואליים שנוצרו, הוקלטו או צולמו במהלך המפגשים, כולל ברשתות החברתיות. במהלך השיח תחליט הקבוצה על הנושאים המתאימים כך שיהיו ברורים ומסוכמים על כולם.

**מוזיקה - משאב התמודדות אישי וקולקטיבי**

המנחה יציג את הרעיון המרכזי שעומד בבסיס השימוש במוזיקה לפיתוח חוסן אישי וקבוצתי, לביטוי ולעיבוד חוויות וכן את השימוש בהצגת תוצרים נבחרים בתערוכה או במצגת אחרת נבחרת, על מנת לאפשר לקבוצה ולחבריה להשמיע את קולם בקהילה, להיות חלק, לקדם ולהשפיע על תהליכים חברתיים.

כמעבר בין השיח הקונקרטי לשיח החווייתי וכפתיח לשיח עם מקום המוזיקה בחיינו כמשאב להתמודדות אישית וקולקטיבית עם משבר - ניתן להשמיע כמה שירים שנכתבו לאור ובהשראת המלחמה וגם כאלו שנכתבו בעבר ומקבלים עכשיו משמעות נוספת ומחודשת. למשל: נעם רותם - עזרה בדרך, סטילו - חרבו דרבו, עידן עמדי -כאב של לוחמים / נגמר, חווה אלברשטיין - את תלכי בשדה, דולי ופן עם עידן רייכל - להאמין, מרינה מקסימיליאן - חזקים ביחד , שירי מימון ותמיר גרינברג - Coming Home , אריק סיני - שמיים, מירי מסיקה - שיר התקווה ועוד...

**היכרות - בחוויה**

ברוח גישת ה-ARTS AT THERAPY, שעל פיה בנויה התוכנית, מומלץ לקיים את המשך ההיכרות באמצעות המשחקים ותהליכי היצירה שמפורטים בפרוטוקול משחקים ביחד.

נוסף לשמות של המשתתפים, ההיכרות יכולה להתייחס ליחסם של המשתתפים למוזיקה וכן לכוחות ולמשאבי ההתמודדות עם אתגרי התקופה. למשל: "שמי אלון, אני מנגן על...", "אני אוהב לשמוע את...", "אני שונא תופים כי אח שלי מתופף והוא חופר לי עם זה...", "הייתי רוצה לדעת לנגן על...", "ראיתי פעם כלי שסקרן אותי, זה היה ב..."

ניתן לכלול גם שאלות הקשורות לפינוי, למשל, מי מפונה, מהיכן, עם מי מהמשפחה ומהישוב, איך החוויה להיות מפונה. אפשר לשאול גם את מי שלא פונו, את "המארחים", על החוויה שלהם ביחס לתקופה ולקליטת המפונים. שאלות נוספות יכולות להיות: האם יש הורים/אחים/חברים בצבא ואיפה או שאלות לגבי היכרות עם חטופים ועם אנשים שנפגעו מאירועי ה-7.10.23 ובמלחמה בכלל.

כהזמנה וכדוגמה למשתתפים לספר על עצמם, המנחה יכול לספר על קושי שאיתו הוא מתמודד בהצלחה וגם על אירוע אישי מתקופת הנעורים, הדומה לתקופה הנוכחית.

בפתיחת המפגשים הבאים המנחה יכול לחזור בקצרה על הצגת הסֵטינג, על מטרות הפעילות ועל החוזה, כך שיישאר יותר זמן לפעילות עצמה.

## הפעילות העיקרית

מפגש זה יתמקד בהיכרות בין־אישית דרך כלי המוזיקה והנגינה, לצד היכרות עם כלי המוזיקה עצמם.

**שלב א' - היכרות עם כלי הנגינה השונים ועם אופן השימוש בהם**:

1. מסתובבים בין הכלים. בכל פעם שהמנחה משמיע צליל מסוים בוחרים כלי, חוקרים ומתנסים בו, עד ששומעים את סימן המנחה ואז לוקחים כלי אחר. וחוזר חלילה.
2. בוחרים כלי אחד מהכלים שנמצאים בחדר ומתיישבים איתו. זהו זמן של חקירה, כל משתתף מנגן מה שנוח לו - כמה צלילים או צליל אחד שנעים לו. אם תהיה תקשורת בין המשתתפים באמצעות הנגינה, זה זמן טוב להתבונן באינטראקציה ביניהם ולהכיר את הקבוצה באמצעות המוזיקה.
3. נשאל את המשתתפים האם הם מעוניינים שהמנחה יראה להם כיצד מחזיקים את כלי הנגינה ומפיקים צליל.

**שלב ב' - נגינה אינטואיטיבית**

מזמינים את המשתתפים לנגן בכלי הנגינה שבחרו באופן שהם בוחרים, בחופשיות וללא הכוונה. בשלב זה' כנראה שכל אחד מהמשתתפים יקשיב בעיקר לעצמו ומתוך הנגינה הכאוטית ייווצר באופן טבעי מִפְעָם (מקצב) שיהיה קבוע ורוב המשתתפים ישתלבו לתוכו. כמה דקות אחרי שהנגינה מסתדרת לתוך מפעם ברור, מסיימים בהדרגה את הנגינה.

**שלב ג' - נגינת מקצב מובנה**

המנחה מלמד את הקבוצה מקצב פשוט, למשל, We will rock you, שכולם יכולים להחזיק ולנגן יחד.

מדי כמה תיבות, מבקש המנחה מכולם להפסיק ורק מי שהוא אומר את שמו ממשיך לנגן לבד. חשוב לציין שמי שמנגן לבד לא צריך לשמור על תבנית או קצב מסוימים. אחרי כל סולו, חברי הקבוצה מפרגנים לאותו משתתף, אפשר בכפיים או בחזרה אחר אחד המשפטים המוזיקליים מהסולו. בשלב הזה נמָנע מלהחזיק מרחב מוזיקלי יחד עם הסולו. החזקה כזו תבנה את אופי הסולו, והמטרה היא לתת למשתתפים חופש יצירתי רב ככל הניתן וללמד את הקבוצה להיות מְכָל למגוון קולות (וגם לזיופים). אם יש משתתף שמתבייש ואינו רוצה לנגן, המנחה יכול לעודד אותו באופן ישיר או על ידי הקבוצה להשמיע אפילו צליל אחד, העיקר שתהיה לו נוכחות מוזיקלית בקבוצה.

לסיום שלב זה, ניתן לנגן שוב ביחד את המקצב הפשוט.

**שלב ד' - סיום ופרידה**

לסיום ניתן להשתמש באחת מהפעילויות שמופיעות בפרוטוקול משחקים יחד.

כחלק מתיאום הציפיות ונתינת מקום, וכדי לשמוע מהמשתתפים מה הם מצפים לקבל מהתהליך, אפשר לפזר על הרצפה פתקים עם מילים רלוונטיות כמו "להכיר זה את זה", "להיפתח", "לנגן", "הזדמנות לפרוק מתח", "ביחד", "כיף", "להשתחרר", "להירגע", "לא לחשוב", "לקחת פסק זמן", "לצחוק", "לבכות", "להתחזק", "לפתח מיומנויות", "ללמוד משהו חדש". נזמין כל משתתף לבחור פתק ולשתף בו.

אפשר גם לשלב ציטוט משירים כמו "לקחת פסק זמן" או "יהיה טוב" או להשתמש בקלפים עם תמונות שמתארות ציפיות כאלה.

אפשר גם לחזור לנגן יחד את המקצב הפשוט (We will rock you) ועליו, בסגנון ראפ, להזמין את בני הנוער, כל אחד בתורו, לומר את המשפט שבחר.

לפרידה נבצע טקס סיום, בקול, בנגינה או בתנועה, וניפרד.

# חיבור לכוחות אישיים וקבוצתיים

# מפגש 2

## הכוח שלי, הכוח שלנו

מפגש זה ימשיך וירחיב את ההיכרות הבין־אישית וייצור מרחב קבוצתי בטוח באמצעות המוזיקה, תוך התייחסות לכוחות ולמשאבי התמודדות ולחיזוקם. ניתן לקיים אותו גם בפעילות ביצירה "ציור משותף נונסנס" מהפרוטוקול משחקים יחד או בפעילות המשלבת דרמה, תנועה ויצירה בפרוטוקול 17 "חזקים ביחד" מהספר פרוטוקולים של כוחות ותקווה ואפשר לקחת מהפרוטוקולים האלו חלקים רלוונטיים לשילוב בפעילות המוזיקלית.
* לפעילויות ביצירה יש צורך להתארגן מראש עם חומרי יצירה ולסדר את הכיתה בהתאם.

**פתיחה**. נחזור בקצרה על ההיכרות מהשבוע שעבר, כולל היזכרות במטרות, בדרכי העבודה ובחוזה. נוסיף כלל חדש: בזמן שמנגנים - לא מדברים, ובזמן שמדברים - לא מנגנים.
את ההיכרות אפשר לעשות באמצעות משחק או בדרך מוזיקלית: לחזור על השמות של כולם, לשמוע מה שלומם ומה הם מצפים מהפעילות היום.

**הדהודים במעגל**. נקיים את ההיכרות דרך פעילות מוזיקלית וקולית שתיצור חיבור למוזיקה, בין חברי הקבוצה, ולנושא המפגש – כוחות התמודדות. נעמוד במעגל ונחזיק, כל הקבוצה יחד, מקצב של ארבעה רבעים באמצעות מחיאות כפיים או תיפוף גוף. נקיים סבב כך שכל משתתף יאמר/ישיר בתורו את שמו בתוך המקצב והקבוצה תחזור אחריו, באותו אופן ביטוי קולי ומקצבי - כמראה:
ארבעה רבעים להשמעת הקול וארבעה רבעים להחזרתו על ידי הקבוצה. בסבב הראשון אומרים את השמות, בסבב שני אומרים באיזו תחושה הגעתי לפה היום/איך אני מרגיש, בסבב שלישי מציינים כוח ומשאב התמודדות אחד שלי, שעוזר לי להתמודד עם קשיים בכלל וכאלה שהמלחמה מעלה בפרט. אפשר להוסיף למילה תנועה שמבטאת את הכוח/משאב והקבוצה תחזור ותהדהד גם אותה. אפשר להוסיף סבב רביעי הכולל בקשות מהקבוצה וכן הלאה.

## הפעילות העיקרית

מתוך הפתיחה נזרום לגוף הפעילות.

**כתיבה - הכוח שלי, הכוח שלנו**. נזמין את המשתתפים לומר ולכתוב על הלוח מילים ומשפטים של פעולות שהם עושים, שעוזרות להם להתמודד עם אתגרים, עם קשיים, עם פחד ועם אי־ודאות. לאחר שמילאנו את הלוח לפחות ב-20 מילים, נזמין את המשתתפים להתבונן ולקרוא את הרשימה ולגלות האם יש עוד כוחות ומשאבי התמודדות שיש לי ושלא חשבתי או ציינתי קודם; האם יש כאלו שפחות

מפותחים אצלי ושהייתי רוצה לפתח; אילו מביניהם אני חושב שאני יכול לפתח ואילו יהיה לי קשה לפתח או שאינני חושב שאוכל.
אפשרויות נוספות **לביטוי ויזואלי־אומנותי** הן לפרוס על הרצפה או להדביק על הקיר כמה בריסטולים גדולים מחוברים וליצור "**קיר גרפיטי**", שכולל את המילים והמשפטים; אפשר בסגנון **קומיקס,** כך שמתחילים משרבוט של דימוי (שיכול להיות כתם או קו ולא בהכרח ציור של דמות) וממנו יוצא "בלון" שבו כתובה המילה או המשפט.

מכאן נצא לאחת משתי הפעילויות שלהלן, בהתאם לדינמיקה בקבוצה:
**אפשרות 1 - כתיבה אישית**: נזמין את המשתתפים לכתוב טקסט אישי לבחירתם:

- לכתוב טקסט בן עד שמונה שורות שמתחיל באחד מהמשפטים הבאים: "אני יכול...", "כשקשה לי...", תוך שימוש בלפחות שלוש מילים שכתובות על הלוח/רצפה.
- לכתוב טקסט שמתחיל באחת מהמילים או שכל משפט משלב אחת מהן.
- לחשוב על שיר קיים שמתחבר לאחת המילים, להוציא מהשיר שורה שמדברת אליי ולכתוב טקסט אישי חדש סביבה.

לאחר הכתיבה נזמין את המשתתפים לשבת בקבוצות קטנות של 4-5 משתתפים ולשתף. מתוך השיתוף לכתוב טקסט משותף שמתבסס על הטקסטים האישיים ומשלב ביניהם.

**אפשרות 2 - כתיבה בקבוצות קטנות:** נזמין את המשתתפים לשבת בקבוצות קטנות ולכתוב יחד טקסט/שיר משותף שמתבסס ומשלב חלק מהמילים.

**שיתוף הטקסטים**. לאחר הכתיבה האישית או המשותפת, נזמין את מי שירצה להקריא ולשתף במעגל.

**נגינה אינטואיטיבית.** בדומה לנעשה במפגש הקודם, נזמין את המשתתפים לבחור כלי נגינה ולנגן באופן חופשי. אם עולה מתוך הנגינה מקצב ברור, אפשר לזהות אותו, להעצים ולפתח אותו.

**נגינה ושירה יחד - השיר שנותן לנו כוח.** לאחר שהקבוצה התנסתה בנגינה, ניתן לשלב במקצב שנוצר הקראה או ריפְרוּפ של הטקסטים האישיים או הקבוצתיים שנכתבו. אפשר גם להמציא שיר משותף בן עד ארבע שורות, שמתבסס על המילים ועל הטקסטים שנכתבו ולשיר אותו יחד.
אפשרות נוספת היא לשאול את בני הנוער אילו שירים עוזרים להם ומחברים אותם לכוחות ואז לשיר אותם יחד.

**סיום ופרידה.** נבקש לשמוע מחברי הקבוצה איך עבר עליהם היום: איך היה להתבטא בתנועה, במקצב ובמוזיקה? איך היה לשתף בכוחות ובקשיים ואיך היה ליצור ולנגן יחד?

לפרידה מומלץ להשתמש באחת הדרכים מהמפגש הקודם, כך שייווצר סוג של הרגל וטקס.

* במהלך מפגש זה או במפגש הבא, ותוך התייחסות לטקסטים ולדימויים שהמשתתפים יצרו, חשוב להתייחס למגוון של דרכי ההתמודדות ולהציג את מודל הגשר מאח"ד. ניתן להזמין את המשתתפים לאפיין את ערוצי ההתמודדות שלהם וגם לסמן לעצמם אילו ערוצים הם יכולים לפתח ואיך. חשוב לקיים על כך שיח בקבוצות קטנות כדי להקל על השיתוף וגם להרחבת הפרספקטיבה.

* במקרים של שימוש בטכניקות של יצירה משותפת כמו "גרפיטי" או "נונסנס", אפשר להתבונן במבעים ובצורות האומנותיות השונות שעל הדף ולקיים שיח על נושא **הפרספקטיבה** - מהי המשמעות הייחודית שכל אחד נותן לתופעות שקורות לנו וליכולת שלנו לבחור ולהשפיע ומכאן גם על הפרשנות שכל אחד נותן למציאות ולחוויה. למשל, אפשר להתמקד בחוויות הפינוי: האם יש גם דברים משמחים, מפתחים שמתאפשרים ומתגלים בו, כמו היכרות עם בני נוער חדשים או יצירת חברויות חדשות; איך זה מתבטא בכיתה?

לקריאה נוספת על גישת הכוחות ומודל הגשר מאח"ד:

- פרוטוקולים של כוחות ותקווה - מבוא
- מאין כוחות לשאוב, פרק מאת מולי להד בספר "להתבונן ביצירה, לראות את הנפש"

# חיבור לכוחות אישיים וקבוצתיים

# מפגש 3

## <u>חזקים ביחד</u>

במקביל להעמקת תהליך ההיכרות וההתקרבות של חברי הקבוצה באמצעות הנגינה ושכלול היכולות המוזיקליות, המפגש יאפשר להעמיק ולהרחיב את הביטוי לקשיים ולמורכבויות הקשורים למלחמה, וכן לחיזוק הרגשת השותפות והלכידות.

**פתיחה**. לאחר שיח על המפגש הקודם נמשיך בפעילות חווייתית. ניתן לחזור ולהשתמש שוב בפעילות הפתיחה המוזיקלית מהמפגש הקודם ולהזמין לשתף בתכנים הקשורים לכוחות התמודדות ולפחדים.
מטרת המפגש היא לתת מקום למורכבויות ולקשיים דרך נגינה ושירה, כך שהתחושות והרגשות השונים יבואו לידי ביטוי דרך העוצמה והדחיסות של הנגינה; ליצור דרך בטוחה ומוגנת לביטוי של חששות, קשיים, כוחות ודרכי התמודדות.

**מי כמוני במוזיקה ובמקצב**. להרחבת ההיכרות וכניסה לנושא המפגש, ניתן לשחק ב*גרסה מוזיקלית של המשחק* **מי כמוני,** שמופיע בפרוטוקול "משחקים יחד": מי שנכנס למעגל ממציא ומשמיע מקצב/ניגון הקשור לאמירה שלו. מי שמזדהה איתו נכנס למעגל ומצטרף למקצב/ניגון של הראשון. הניגונים והמקצבים, כמו גם העוצמה והדחיסות, יכולים להשתנות בעקבות השינוי בכמות המשתתפים שנכנסו למעגל או עם השתנות הנושאים שהועלו.
לסיום מעגל "מי כמוני" זה, אפשר לנסות לשיר ולנגן ברצף משפטים מוזיקליים שהועלו קודם במעגל או כך שכל שמשפט מוזיקלי יתחיל מתוך הקודם, באופן שתיווצר מנגינה ושיר קבוצתי.

## הפעילות העיקרית

**נגינה אינטואיטיבית.** בהמשך ליצירה ולנגינה המשותפות, נמשיך בנגינה חופשית, בדומה למפגש הקודם. שוב נשים לב אם נוצרת מלודיה או מקצב, נרחיב ונפתח אותם עד ליצירת נגינה משותפת והרמונית.

**משחק אסוציאציות במוזיקה.** המנחה אומר מילה והקבוצה מהדהדת מוזיקלית על פי התחושה שעולה מהמילה. אין צורך שההדהוד יהיה קונקרטי, לדוגמה, אם המילה היא 'גשם', לא צריך לתופף/לנגן קולות של גשם, אלא אפשר גם אסוציאציות הקשורות לגשם.
לאחר שהקבוצה הבינה את המשחק נמשיך כאשר כל אחד מהמשתתפים אומר מילה/משפט וכולם מגיבים לזה מוזיקלית. חשוב שכולם ישתתפו אך לא חייבים לפי סדר הישיבה.

אם יש מילים שמקבלות התייחסות מוזיקלית מיוחדת, ניתן לחזור על אותה מילה כמה פעמים ואפשר גם על הניגון/מקצב.
בהמשך המשחק המנחה ישלב מילים הקשורות לחוויות ולהתמודדויות מהתקופה, למשל, מדינה, חלום, גבול, אמון, ביטחון, פחד, יחד, ממ"ד, בית, מלחמה, אזעקה, געגוע, אבא, אמא, אח, אחות וכו'.
אפשרות נוספת היא לשלב פעילות קצרה בכתיבה ובהמשך הקראת הטקסט על מנגינה שהמנחה ינגן. אפשר לבקש מהמשתתפים לכתוב 3-5 שורות ביחס לכל מילה שנאמרת, לבחור ממכלול המשפטים כמה שמדברים אליהם במיוחד ולהקריא אותו על רקע מנגינה שהמנחה ינגן.
הכתיבה יכולה להתייחס גם למשפטים שהמנחה אומר והמשתתפים ממשיכים אותם בכתיבה, למשל, "מכעיס אותי ש..."; "אני כועס ש..."; "כשקשה לי..."; "קשה לי..."; "הייתי רוצה..."; "אילו יכולתי..."

**מכתיבה להדהוד מוסיקלי**. בהמשך למשחק הקודם, מבקשים מחברי הקבוצה לכתוב בפתקים רגשות והתמודדויות הקשורות לתקופה ומעודדים אותם לא לצנזר. בכל פעם שולפים פתק ומקריאים ומנחים את הכיתה להדהד בנגינה, בדומה למשחק האסוציאציות הקודם. הפעם נותנים יותר זמן לנגינה, מזהים הזדמנויות מוזיקליות שמגיעות מהקבוצה ומפתחים אותן לנגינה ארוכה שיוצרת מקצב ומלודיה. כך, לחלק מהמילים תיווצר מנגינה ייחודית שמתארת מצב/רגש/התמודדות. אם יש מילה/סיטואציה שחוזרת כמה פעמים, ייתכן שיהיה לה כבר אפיון מוזיקלי. באופן זה ניתן לזהות משפטים מוזיקליים שחוזרים על עצמם וליצור מהם מנגינה ייחודית המתארת את המבע הרגשי של הקבוצה ואת התמודדותה.

**סיכום ופרידה.** ניתן לקיים שיחת סיום במליאה וניתן גם בקבוצות קטנות של חמישה. אפשר ליצור ג'אם סשן קצר שייתן מקום למשפטים מוזיקליים שנוצרו ונוגנו במהלך המפגש. אפשר גם לשאול את בני הנוער אילו שירים עולים במוחם עכשיו ולבקש לשיר יחד כמה מהם או להשתמש באלה המפורטים בפרוטוקול משחקים יחד.

# ממשבר ואובדן לביטוי ביצירה -
# מתן מקום ועיבוד רגשות כמו כעס, תסכול וכאב
# מפגש 4

**<u>יש לי קול</u>**

המפגש ימשיך את התהליך הקודם תוך הרחבת מקום הביטוי שניתן ליחיד בתוך הקבוצה; המפגש יפַתֵח את היכולות המוזיקליות, במטרה להעצים ולחזק את יכולת ההחזקה הרגשית והחברתית של הקבוצה; ויתמקד במתן מקום לרגשות כמו כעס, תסכול וכאב ועיבודם.

**פתיחה**. לאחר שיחת "מה שלומנו" ושיח העוקב אחר המפגש הקודם, נמשיך בפעילות חווייתית. ניתן לחזור ולהשתמש בפעילות הפתיחה מהמפגשים הקודמים כמו למשל ב"מי כמוני" או ב**"הציור המשותף – נונסנס"** (מהפרוטוקול משחקים יחד). ניתן להוסיף ליצירה דימויים הקשורים להתמודדויות בכלל או להתמודדויות עם המלחמה בצפון והפינוי בפרט.

## הפעילות העיקרית

נגינה אינטואיטיבית משותפת, כל אחד בכלי שבחר, בדומה למפגש הקודם.
**משחק "כל אחד, בתורו"** : כל משתתף מנגן צליל אחד בכלי המוזיקה שבחר לפי הסדר. יש לשים לב לא להקדים ולא לאחר בקצב אלא להתחיל ולסיים את הנגינה בזמן, בתוך המקצב.
בשלב השני ותוך כדי הנגינה, כשכולם מחזיקים פעימה קבועה של ארבעה רבעים, כל משתתף אומר מילה שעולה במוחו וכולם חוזרים אחריו בתוך המקצב. הוא יכול לומר את המילה באופן שהוא מחליט - בשירה, בצעקה, בלחישה, בדיבור מצחיק וכו'. את עוצמת הנגינה נתאים לעוצמת ההגשה של אותו משתתף. המוזיקה "תחזיק" את התוכן והקבוצה "תהדהד".
בסבב הבא נבקש לומר מילים הקשורות לחוויות של הפינוי ושל המלחמה, חוויות של תסכול, כאב, כעס וכו'.
חשוב לשים לב שהקבוצה חוזרת על המילים באינטונציה, במקצב, בעוצמה ובדחיסות דומים לאלו שהשמיע המשתתף שהתחיל את הסבב. אפשר לעשות סבבים נוספים בהם הקבוצה מגבירה את עוצמת הקול והדחיסות של הקול שהשמיע המתחיל או לחילופין מחלישה, מעדנת או מקלילה אותם.

**משירה לכתיבה וליצירה**. נבקש לכתוב מילים על הלוח, את אלה שהיו בפעילות הקודמת או מילים נוספות. אפשר גם לעשות זאת בצורת קיר גרפיטי או יצירת נונסנס, בה הביטוי הוויזואלי־צורני רב יותר.

**ממילים לשיר**. נזמין את הקבוצה לערוך וליצור שיר מהמילים הכתובות על הלוח. אפשר גם בתתי־קבוצות.

**משיר כתוב לשיר במנגינה**. המנחה יחזיק קצב או ינגן ארבעה אקורדים שחוזרים על עצמם, כשהמשתתפים מקריאים את הטקסטים שכתבו. כל משתתף יאמר, ידקלם או ישיר חלק קטן מהטקסט בשילוב מנגינה שהוא ימציא, בהתאמה למקצב או למלודיה שמנוגנת ומוחזקת על ידי המנחה. אפשר גם לבחור משפט או שניים כפזמון ולשיר אותם כולם יחד, במעברים בין משתתף למשתתף או בין תת־קבוצה אחת לאחרת.

**סיום ופרידה**

בדומה למפגש הקודם, תוך התייחסות לנושאי המפגש הנוכחי.

# ממשבר ואובדן לביטוי ביצירה -
# מתן מקום ועיבוד לרגשות כמו כעס, תסכול וכאב
# מפגש 5

## <u>מתסכול ותוקפנות לביטוי ביצירה</u>

המפגש ימשיך את התהליך הקודם תוך מתן מקום לביטוי רגשות כמו תסכול, אכזבה, כעס ותוקפנות נוכח האי־ודאות והמלחמה. ייעשה בו שימוש בסגנונות של אומנות מחאה - "שירה מדוברת", גרפיטי וראפ, למתן לגיטימציה להבעת התכנים, לעיבוד ולשיתוף.

- מכיוון שהפעילות משלבת יצירה, יש צורך להתארגן מראש עם: צבעי פנדה, כלי כתיבה, דפי A4, בריסטולים ורמקול. אם חשוב לשמור על השולחנות נקיים, כדאי לכסות אותם בניילונים.
- ניתן לפרוס מפגש זה על פני שני מפגשים.

**פתיחה**

בדומה למפגשים הקודמים, נפתח בהצגת נושא המפגש ובהזמנה לשיח אודותיו. בשיחה נקשיב קודם כל לאופן בו המשתתפים תופסים את הנושא, האם ועד כמה הם נותנים לעצמם רשות לבטאו בתוך המסגרת החינוכית. מתוך רגישות להבדלים תרבותיים ועמדות פוליטיות, נשוחח על הנושא ונתאם את החוזה בתוך הקבוצה. למשל, האם מותר בפעילות ובאמצעות היצירה להביע דעות פוליטיות ואיך; כיצד מתנהגים אם בקבוצה יש הבדלי דעות וקונפליקטים. בהקשר זה חשוב לזכור שבחיים יש ויהיו קונפליקטים תוך־נפשיים ובין־אישיים/קבוצתיים ולכן חשוב לפתח דרכי התמודדות ולחזק את ה-**Well Being**.

## הפעילות העיקרית

**אִפשור של ביטוי**. כדי לעזור למשתתפים בתוכנית לשחרר מחסומים ונושאי טאבו הקשורים לביטוי של כעס, של תסכול ושל תוקפנות בחיים בכלל ובמסגרת החינוכית בפרט, כדאי להזמין את המשתתפים לשחק במשחקים המתאימים מתוך פרוטוקול "<u>משחקים ביחד</u>".
בסיום כדאי לקיים שיחה קצרה ולשמוע על החוויה מהמשחקים ומביטוי הכעס והתוקפנות.

**שירה מדוברת**. נתחיל בהסבר קצר על מהי **"<u>שירה מדוברת</u>" Spoken word**, על היותה סגנון כתיבה ושירה פתוח, שאינו מגדיר או מגביל עצמו בסגנון או בחוקים מסוימים כמו חריזה או מקצב, סגנון בו כל אחד יכול לכתוב. הקראת השירים מתבצעת באירועים שנקראים **<u>poetry slam</u>** ומתקיימים בברים, כאשר הקהל מצביע ובוחר את השיר והמבצע הטובים ביותר. חשוב להדגיש בהנחיה, שב"שירה מדוברת" אין צורך בחריזה או בכישרון מוזיקלי וכל אחד יכול לכתוב את הטקסט לפי בחירתו.

**בחירת נושא לכתיבה**. לפני הכתיבה ניתן לשחק "מי כמוני" ולשמוע מהם הנושאים, הכאבים, המחאות והתסכולים שנוכחים בקבוצה ושעליהם חבריה אולי ירצו לכתוב. חשוב להזכיר שייתכן שיהיו משתתפים עם יותר מנושא אחד שיעסיק אותם ושעליו ירצו לכתוב.

**כתיבה**. נזמין את המשתתפים לכתוב טקסט אישי, כל אחד את ה"שירה המדוברת" שלו. הכתיבה יכולה להיות בכל נושא ובכל סגנון, ומומלץ עד תשע שורות. אפשר לשלב גם פזמון. לאחר הכתיבה מומלץ לסמן פעלים ומילים חשובות ולתת לטקסט כותרת.

**יצירה**. נזמין את המשתתפים ליצור קולאז' על דף שקִמטו ושמְלאו בצבע מראש (פעילות "משחקים יחד"). אפשר לגזור ולהשתמש בחלקים מהטקסט שנכתב אך כדאי לבקש קודם מהמשתתפים לצלם את הטקסט השלם, כדי שיישמר.

**גרפיטי**. על בריסטול גדול שנתלה על הקיר או שנניח על הרצפה, נזמין את המשתתפים ליצור יצירת גרפיטי. היא יכולה לכלול מילים ומשפטים מהטקסטים שכתבו, דימויים וצורות שמתאימים לנושא. כולם יחד יכולים ליצור גרפיטי ענק ואפשר גם בתתי־קבוצות על פי הנושאים המשותפים שעלו. גם כאן, לפני שקורעים/גוזרים מהטקסט מילים לשילוב ולהדבקה ביצירה, כדאי לצלם את הטקסט כדי שיישמר בשלמותו.

אפשר לדלג על היצירה האישית ולקיים מייד את הגרפיטי המשותף.

**שיתוף וכתיבת טקסט משותף**. לאחר כתיבת הטקסט האישי ניתן לחבור לתתי־קבוצות לשיתוף. החלוקה לקבוצות יכולה להיות אקראית או על פי הנושאים שבהם מתמקדים השירים. אפשר לברר את הנושאים במשחק "מי כמוני" או בדרך אחרת: כולם הולכים בחדר. מישהו נעצר ומכריז את נושא השיר שלו וכל מי שמזדהה נעמד לידו ושם עליו יד. כל אחד יכול לבחור להתמקם בכמה קבוצות שמייצגות נושאים שונים עד שבסוף יבחר עם איזה נושא הוא הכי מזדהה.

**יצירת שיר משותף**. לאחר השיתוף ניתן להזמין כל תת־קבוצה לכתוב שיר משותף משלה. השיר יכול להיווצר מאיסוף ומחיבור משפטים מהשירים האישיים או להיכתב מחדש. כדאי שיהיה לו פזמון, לפחות שני משפטים שחוזרים על עצמם, ושיהיה בן עד עשר שורות. לאחר הכתיבה ניתן להזמין את המשתתפים לחבר לשיר מנגינה (או לקחת מנגינה קיימת) ואם רוצים גם להמציא לו ריקוד.

**שיתוף־הופעה בקבוצה, לרַאפרֵף את זה**. נחזור למליאה ונזמין כל קבוצה להקריא את השיר שיצרה על מנגינה שחיברו או מנגינה קיימת. אפשר גם להציג את השיר על מקצב/מלודיה פשוטה שהמנחה ינגן או על ביט ראפ קיים: אפשרות 1, אפשרות 2 (ויש עוד ברשת).

* לקריאה נוספת על המודל

# ממשבר ואובדן לביטוי ביצירה -
# מתן מקום ועיבוד לרגשות כמו כעס, תסכול וכאב
# מפגש 6

מפגש זה ימשיך את התהליך הקודם ויאפשר מתן מקום לביטוי רגשות כמו תסכול, אכזבה, כעס ותוקפנות נוכח האי־ודאות והמלחמה.

**מפורטות שמונה פעילויות המקדמות ומזמינות ביטוי ועיבוד של נושאים ושל רגשות הקשורים במשבר ובאובדן. הן מפתחות מיומנויות להתמודדות עם אובדן ועם משבר - גמישות, מציאת סיום מיטיב ויצירת התחלה מחודשת, לבד וביחד.**
הפעילויות הראשונות מתבססות על יצירה מוזיקלית ו/**או** בחירה והקשבה לשיר וכתיבה ויצירה מתוכו. שתי הפעילויות האחרונות מתמקדות בתהליכי צילום, ביצירה בחומרים ובהכנת סרטון המלווה בשיר נבחר.
ניתן לבחור מהן או לשלב ביניהן, בהתאמה למאפייני ולצורכי הקבוצה והתהליך.

- ניתן להשתמש בהנחיות הפתיחה מהאפשרות הראשונה ליתר האפשרויות, תוך התאמה למדיומים האומנותיים.
- הפעילויות האחרונות ביצירה לקוחות מפרוטוקול התוכנית "דרך היצירה".
- ניתן להשתמש באחת מהאפשרויות כאן במקום הסדנה המפורטת במפגש 5.

**<u>אפשרות 1 - בשיר ובטקסט</u>**

**פתיחה:** בשלב הזה של התוכנית, נוצרת בדרך כלל התנהלות קבוצתית שניתן לחזור עליה ממפגש למפגש ובאופן טקסי, כלומר הדרך שבה נפתח ונבנָה המפגש. בדומה למפגשים הקודמים, מומלץ לפתוח בהצגת נושא המפגש ובהזמנה לשיח אודותיו. בשיחה נקשיב לתפיסת המשתתפים את הנושא, האם ועד כמה רשות ולגיטימציה הם נותנים לעצמם לבטא רגשות כמו קושי, אכזבה, תסכול וכאב. נקשיב לחוויה שלהם מהמפגש הקודם ולמידת הרצון שלהם להמשיך ולעסוק בנושא. אפשר גם להיזכר בטקסטים שנכתבו ובשירים שנוצרו ושבוצעו במפגש הקודם, לשיר אותם או להקריא אותם ובכך לחבר בין המפגשים. אפשר לשיר עכשיו שיר חדש שנבחר על ידי הקבוצה הקשור לנושא או לברר את הנושא באמצעות משחק "מי כמוני" או באמצעות "ספקטוגרם" (ראו הנחיות בחוברת "משחקים יחד").

## הפעילות העיקרית

**בחירת שיר**. מזמינים כל משתתף לבחור שיר אחד בעברית שמדבר אליו בהקשר לנושא המפגש.
**כתיבה**. לאחר בחירת השיר נזמין את המשתתפים לבחור משפט או שניים מהשיר שמדברים אליהם ולהשתמש בהם כבסיס לכתיבת טקסט אישי. אפשרות נוספת היא להוציא מהשיר הנבחר 6-10 מילים ל"בנק של מילים" ולשלב אותן בכתיבת השיר האישי. ניתן לבצע הטיות במילים (מיחיד לרבים, מהווה לעבר, מפועל לשם פועל וכו') וגם להוסיף מילים חדשות. אורך השיר - עד שבע שורות. השורה הראשונה והאחרונה יכולות לחזור על עצמן. אפשר גם להציע מילה או משפט להתחלת הכתיבה כמו למשל "רציתי לומר לך" או "לפעמים..." או "כשאני..."
**שיתוף בקבוצות קטנות**. לאחר הכתיבה נבקש מהמשתתפים לשבת בקבוצות של ארבעה או חמישה ולהקשיב זה לזה. אפשר להשמיע את השיר המקורי ולהקריא את השיר האישי, או רק אחד מהם; אפשר לשתף בתהליך ובמשמעותו; או ליצור פלייליסט משותף מכל השירים.
**יצירה משותפת**. לאחר הקשבה לכל השירים האישיים בקבוצה הקטנה ניתן להזמין את המשתתפים ליצור מכל השירים שיר משותף אחד. אפשר גם לבחור שיר אחד שמייצג את כולם וליצור לו לחן. אפשרות אחרת היא לבחור אחד מהשירים המקוריים שנבחרו במקור על ידי אחד המשתתפים.
**שיתוף במליאה**. לאחר שכל קבוצה בחרה ויצרה שיר אחד היא יכולה לשיר אותו יחד במליאה. אפשר לשיר אותו עם לחן שהקבוצה יצרה או על מלודיה, לצלילי שלושה-ארבעה אקורדים שהמנחה ינגן עבורם. יתר חברי הקבוצה יכולים להצטרף לנגינה בהחזקת מקצב משותף וגם לשיר יחד. במקרים בהם הקבוצות הקטנות לא יצרו שירים אפשר להקשיב לשירים או לשיר יחד את השירים המקוריים שנבחרו. אפשר גם ליצור מכולם פלייליסט קבוצתי.
**סיום ופרידה**. נסיים בדומה למפגשים הקודמים ובהתאם להתנהלות הקבוצתית שנוצרה, תוך התייחסות לנושאי המפגש הנוכחי. אפשרות נוספת היא לשלב שירים, צילום, כתיבה ויצירת סרטון המורכב מאוסף צילומים על רקע שיר נבחר.
* מומלץ לתכנן את משך זמן הפעילות. ייתכן שהמוצע כאן הוא גדוש וארוך מדי למפגש בודד.

**<u>אפשרות 2 – שוברים ומרכיבים מחדש</u>**

**שלב ראשון,** ביטחון, יציבות ושגרה - המנחה ילמד את הקבוצה הרמוניה פשוטה, מומצאת או קיימת או שהקבוצה תמציא כזו ותנגן אותה יחד כמה פעמים עד לקבלת תחושת מוכרות, יציבות וביטחון בה.
**שלב שני,** משבר, כאוס ואובדן - בהדרגה המנחה יזמין את חברי הקבוצה לצאת מההרמוניה, לשבור ולפרק אותה. באם הקבוצה זקוקה ליציבות ולביטחון בתוך הכאוס, אפשר לבקש מכמה משתתפים שישמרו בזמן הזה על ההרמוניה הבסיסית באופן קבוע, כדי "שלא הכל יתפרק" ושיהיה "בית" אליו ניתן לחזור.
**שלב שלישי** - המנחה יזמין את חברי הקבוצה ליצור הרמוניה חדשה מתוך הכאוס. היא יכולה לכלול חלקים ואלמנטים מההרמוניה המקורית.

**שלב רביעי, לסיום** - ניתן לנגן את שתי ההרמוניות, הראשונה־המקורית והשנייה־החדשה, כולל את הכאוס כקטע מעבר ביניהן.
בסיום הפעילות ניתן לשוחח על החוויה: איך היה לשמור על רצף; מה הייתה החוויה לשבור, להרוס ולפרק; איך הרגיש ליצור הרמוניה חדשה; ואיך היה לשמוע הכל יחד.

**<u>אפשרות 3 – קַדֶנצָה של סופים ופרידות</u>**
המנחה ינגן שלושה אקורדים (251) שיוצרים חוויה של סוף בחזרתיות וברצף, ליצירת הרמוניה.
על הרצף הזה המנחה יזמין את המשתתפים לומר מילים שעולות במוחם. ניתן לכתוב אותן על הלוח וליצור מהן שיר או ראפ. השימוש בקדנצה הזו תיצור מנגינה שנשמעת כמו לופ של התחלה־סוף־התחלה־סוף ותקדם חוויה ורגשות קשורים.
לסיום ניתן לשוחח על החוויה: איך היה לנגן ולשיר שיר שנע כל הזמן בין סיום להתחלה; כיצד החוויה מתחברת לרגשות ולהתמודדויות מהתקופה.

**<u>אפשרות 4 - לא הספקתי לסיים, תמשיך אותי</u>**
המנחה מנגן לקבוצה משפט מוזיקלי. הוא מנגן אותו ברצף ומזמין כל אחד מהמשתתפים לכתוב על דף משפט שהמילה האחרונה שלו מתחילה בשורה חדשה. לאחר הכתיבה כל משתתף מקפל ומסתיר את המשפט שכתב כאשר רק המילה האחרונה גלויה, כמילה הראשונה במשפט חדש.
לאחר שכולם כתבו את השורה הראשונה, מעבירים את הדף במעגל וכך ממשיכים עד למילוי כל הדף או עד שיש לפחות תשע שורות בכל דף. כשמסיימים מחזירים את כל אחד מהדפים לכותב הראשון שלהם ומקריאים את הטקסט. אפשר גם לשיר אותם על המשפט המוזיקלי המקורי.
לסיום ניתן לשאול על החוויה: איך הרגיש לכתוב טקסט מתוך ידיעה שמישהו אחר (ולא אני) ימשיך אותו כרצונו; האם אהבתי את הטקסט החדש שהתקבל או לא; האם יש בכל הטקסט החדש שקיבלתי משפט שמדבר אליי במיוחד או שמרחיב/מדייק/מדבר את ההרגשה שלי.

**<u>אפשרות 5 – התבלבלת: לשיר שיר על מנגינה של שיר אחר</u>**
פעילות זו מתמקדת בפתיחות, בגמישות וביכולת להתמודד ולהמשיך לתפקד גם במצבי אי־נוחות.
**בשלב הראשון** המנחה יזמין את חברי הקבוצה לבחור בין שניים לחמישה שירים שהם רוצים לשמוע עכשיו.
**בשלב השני** המנחה יזמין את חברי הקבוצה לשיר יחד את כל השירים שבחרו ולבחור מהם שני שירים.
**בשלב השלישי** המנחה יזמין את המשתתפים לשיר את השיר הראשון על המנגינה של השיר השני...

בודקים ומשוחחים: איך מסתדרים? מה עושים כשהמציאות משתנה מקצב לקצב וכשרוצים לשמור על אורח החיים הקודם? האם ועל מה ניתן לשמור ואילו התאמות ניתן ליצור? מה נשמר ומה משתנה?

**<u>אפשרות 6 - למצוא את הסוף, ביחד</u>**

המנחה מזמין את כולם לנגן יחד מנגינה/שיר ולחזור על כך. לאחר שהקבוצה מצליחה להחזיק ביחד את המנגינה הוא מבקש מאחד המשתתפים לגרום לקבוצה להפסיק לנגן יחד, בדרך לא מילולית. כשמפסיקים לנגן, הקבוצה מחזיקה יחד את השקט ואת הִריק, עד שמישהו מתחיל לנגן וכולם מצטרפים אליו. כך המשחק ממשיך כאשר בכל פעם משתתף אחר מוזמן, על פי סבב או באופן ספונטני, למצוא את הסוף המשותף ולסמן אותו לקבוצה. אפשר לבקש מהקבוצה להאריך את זמני השקט והריק ולשים לב מה קורה בהם. המנחה יכול גם לאפשר לחברי הקבוצה לבחור בעצמם מי יהיה הבא שימצא את הסוף וגם לתת לזה לקרות ספונטנית.
אם הקבוצה מתקשה ניתן להמציא סימן לסוף, כך שכולם בקבוצה ידעו מתי עליהם לסיים.
אפשרות אחרת, ברוח המשחק "חבילה עוברת", היא שמתחילים ביצירת סימן מוסכם להפסקת הנגינה, למשל "טק טק". לאחר מכן מישהו מתחיל לנגן ובמבט בעיניים מעביר את המשך הנגינה למישהו אחר, כך שהרצף המוזיקלי נשמר. כאשר מישהו רוצה לעצור את הנגינה הוא מבצע את הסימן המוסכם וכולם עוצרים. יש שקט שמוחזק יחד. שוב מישהו מתחיל לנגן והמשחק נמשך.
לסיום ניתן לשוחח על החוויה: איך מוצאים סוף; מה יזם את השקט ואת העצירה; איך היה להחזיק יחד שתיקה וריק; איך מרגישה חוויית האחריות על מציאת הסוף המשותף וסימונו; ואיך ההרגשה להתחיל מחדש.

**<u>אפשרות 7 - להישאר (כמעט) לבד</u>**

המנחה מזמין את כולם לנגן יחד מלודיה פשוטה שחוזרת על עצמה וברצף. לאחר שהקבוצה מחזיקה אותה, המנחה מסמן לכולם בתנועה של סגירת כף היד לאגרוף להפסיק לנגן, בזמן שרק משתתף אחד שהמנחה מצביע עליו (או מתנדב) ממשיך לבד. כאשר המשתתף שמנגן מחליט הוא מזמין את יתר חברי הקבוצה להצטרף, או שהמנחה מסמן להם או שזה קורה בספונטניות.
אפשר לבקש מחברי הקבוצה להמשיך לנגן ולהחזיק את המלודיה הבסיסית ולהזמין את אחד המשתתפים לצאת ממנה לסולו חדש, ובסוף לחזור ולנגן יחד את המלודיה המקורית.
נשוחח: איך היה לנגן ביחד ואיך היה להישאר לבד; איך היה לחברי הקבוצה להשאיר את אחד המשתתפים לנגן לבד/לצאת לסולו/להקשיב לו.

## אפשרויות ביצירה, כתיבה ובצילום

**<u>אפשרות 8 - הצל ואני, הצל ואנחנו</u>**

**ציוד נדרש:** טלפונים ניידים, דפי A4, A3, קרטונים של סופר או קרטוני ביצוע (להדבקת הצילומים), גירי פנדה/פסטל, צבעי מים ופחם טבעי (אם ניתן). כמו כן, יש צורך בחומרים שבעזרתם ניתן למקם ולהציג את היצירות במרחב הבית ספרי: חוטים, נעצים, מסמרים, פטיש, אקדח סיכות וכו׳ - בהתאם לסביבה ולמתאפשר במרחב.

**הכנה:** לתאם עם מזכירת בית הספר או האחראי את הדפסת הצילומים במדפסת שחור לבן. ניתן לשלוח למייל או להגדיר כתובת מייל/ווטסאפ ייעודית שהמשתתפים ישלחו אליה את הצילומים ומשם הם יודפסו.

**הפעילות:** כפתיח לפעילות ניתן להקשיב לכמה שירים ולקרוא המילים שלהם:

- יהודה פוליקר, הצל ואני
- עידן עמדי, כאב של לוחמים, נגמר

חווה אלברשטיין, את תלכי בשדה

אפשר גם להקשיב לעוד שירים שרלוונטיים בעיניכם ובעיני חברי הקבוצה.

נקיים שיח על נושאים שמלווים את בני הנוער ברוח המלחמה, על מחשבות ועל רגשות שנמצאים ברקע כמו צל: פחד, כאב, דאגה, אובדן, חוסר אונים ועוד.

אפשר לקיים את השיח באמצעות המשחק **"מי כמוני"** או באמצעות יצירה משותפת ברוח **"הציור המשותף - נונסנס"** או **גרפיטי** שבו כותבים מילים ומציירים דימויים שהנושא מעלה. אפשר גם להשמיע את השירים האלו ואחרים, ולהזמין את בני הנוער ליצור יצירה משותפת וחופשית בהשראתם.

**בחירת שיר אישי**. לאחר השיח נזמין כל אחד מהמשתתפים לבחור שיר שמייצג עבורם קושי, כאב, תסכול וכו', איתם הם מתמודדים בתקופת המלחמה. נקשיב למנגינה ולמילים של השיר ונתבונן ברגשות שעולים בזמן ההקשבה. אפשר גם להוציא מהשיר הנבחר מילים רלוונטיות ולהשתמש בהן כבסיס לכתיבת שיר אישי, בדומה לנעשה במפגשים קודמים.

**צילום צללים**. נזמין את הילדים לשוטט בבית הספר בזוגות או בקבוצות קטנות ולצלם בעזרת הטלפונים שלהם צללים וצלליות של חפצים, צמחים, נופים ושל עצמם. אפשר לביים ולצלם זה את זה ואפשר להיעזר בעוברים ושבים. <u>מומלץ כי הצילומים ייעשו כאשר המצלמה במצב שחור לבן</u> (אבל אפשר גם בצבע). בסיום הצילומים, כל משתתף יבחר 3-4 צילומים שמדברים אליו ביותר וישלח אותם להדפסה.

**יצירה על הצלליות**. בכיתה נתבונן בהדפסות של צילומי הצלליות. אפשר להוסיף צבעוניות, מרקם, נפח וצורה באמצעות חומרי יצירה. אפשר לחבר כמה צללים יחד ליצירה חדשה אישית או בקבוצה קטנה. אפשר ליצור בזמן הקשבה לשירים רלוונטיים שהמשתתפים בוחרים. אפשר להקשיב כולם יחד או שכל אחד יקשיב לשירים שהוא בוחר באמצעות אוזניות.

**כתיבה**. לאחר סיום הכנת היצירה או במקביל ליצירתה, נזמין את המשתתפים לכתוב טקסט בן עד שבע שורות, כאשר המשפט הראשון והמשפט האחרון מתחילים באחת מהמילים/משפטים הבאים: "רציתי לומר לך..."; "רציתי לשאול..."; "יש דברים ש..."; "זה רק..."; "כאשר..."; "לפעמים..."; "זה מרגיש כמו...". לאחר הכתיבה נזמין את הילדים לקרוא את הטקסט, לסמן מילים חשובות ופעלים ולתת לו שם.

**יצירת מיצג**. נחבר את הטקסט ואת היצירה שנוצרה מהצללית לקרטון לאחר שעיצבנו אותו בצורה שמתאימה להצגה. אפשר להדביק על הקרטון נייר שחור/לבן/חום ולצייר עליו. אפשר גם לגלף ולחרוט בו בעזרת סכין יפנית/מספריים ואפשר לקמט ולעצב בידיים.

**הצבה לתערוכה**. נזמין את בני הנוער להציב את היצירות שלהם במרחבים נבחרים בבית הספר. יש להתארגן מראש עם חומרים להדבקה ולתלייה ולתאם עם האחראי מקומות מתאימים.

**הזמנה לדיאלוג עם הקהילה**. ליד כל יצירה במקום הצגתה ניתן למקם בריסטול או קרטון, כלי כתיבה וצבעים, שעליהם ובאמצעותם יוכלו העוברים והשבים להוסיף תגובות בטקסט וביצירה. חשוב ליצור לכך הכוונה ברורה כך שהעוברים והשבים יבינו שהם מוזמנים ליצור ולהגיב. גם חברי הקבוצה יכולים להגיב ולהוות דוגמה.

**יצירת סרטון**. בעזרת אפליקציית עריכה, ניצור מכל הצילומים סרטון שיוקרן על רקע השיר שנבחר. אפשר ליצור סרטון בזוגות או בקבוצות קטנות ואז להקרין ולראותו במליאה.

אפליקציית עריכה ב-iPhone: iMovie

אפליקציית עריכה באנדרואיד: Video Show או In Shot.

## אפשרות 9 - צלילים ותמונות

**ציוד נדרש:** טלפון, עדיף עם אוזניות.

**בחירת שיר/מנגינה**. נבקש מכל משתתף לבחור שיר או מנגינה שקשורים לנושא בו הוא רוצה לעסוק ושנוגע בו.

**כתיבה**. בהשראת השיר שנבחר נזמין את הילדים לכתוב טקסט אישי בנושא. אפשר להוציא מהשיר מילים נבחרות ל"בנק מילים" או שניים-שלושה משפטים שמתוכם נכתוב טקסט בן עד שבע שורות, שמתחיל ומסתיים במילים "רציתי לומר לך" או "לפעמים" או "כשקשה לי". אפשר גם להזמין לכתיבה באופן פתוח או בכתיבה אוטומטית וללא הפסקה במשך שתי דקות. ניתן גם לוותר על הכתיבה ולאחר בחירת השיר לעבור לצילום.

**צילום**. נזמין את הילדים לצאת לשוטט בבית הספר, בשכונה ובטבע הסמוך ולצלם תמונות שקשורות לנושא שבחרו. אפשר גם ליצור טבע דומם מחפצים ולצלם אותם מזוויות שונות.

**יצירת סרטון**. נזמין את בני הנוער לערוך ולהרכיב את הצילומים שצילמו על הסאונד שבחרו, ליצירת סרטון שמספר את סיפורם ולהוסיף לו גם צילום של המילים שבחרו מהשיר קיים או שיר שכתבו; אפשר להוסיף עוד צלילים שהוקלטו בזמן הצילומים ולהעשיר את הסאונד; אפשר לשיר או לדלקם את השיר שכתבו בליווי מלודיה שהמנחה ינגן ולהשתמש בשיר המקורי כסאונד לסרטון; אפשר לקיים את התהליך באופן אישי ואפשר בזוגות או בקבוצות קטנות.

אפליקציית עריכה ב-iPhone: iMovie

אפליקציית עריכה באנדרואיד: Video Show או In Shot.

**לסיום**, בקבוצות קטנות או בקבוצה הגדולה, נקרין בעזרת מקרן את הסרטון שכל משתתף או קבוצה יצרו בליווי הסאונד. לאחר ההקרנה נשוחח על החוויה מהסדנה: מה פגשו ומה לקחו? מה זימן התהליך מתחילתו ועד סופו ואיך הם מרגישים עכשיו?

# ממשבר ומכאב לתקווה ולתקומה - יצירת מציאות חליפית ומיטיבה

# מפגש 7

## עזרה בדרך

המפגש יתמקד בנושא בקשת עזרה ונתינת אמון - האם, באיזו מידה ואיך ניתן לבקש עזרה ולתת אמון וכן באפשרות להעניק עזרה ותחושת ביטחון לאחֵר ולקהילה. ההתייחסות לנושא תעשה ברובד האישי והבין־אישי - ביחס לקבוצה, למשפחה ולקהילה. התהליך יתחיל במשחקי אמון ויימשך בהקשבה לשיר "עזרה בדרך", שיהווה השראה לכתיבה ולשירה אישית וקבוצתית. לסיום נקשר את התהליך במפגש לבחינת אפשרויות ליצירת מצגת בקהילה.

**פתיחה**

פתיחת המפגש תהיה בדומה למפגשים הקודמים וברוחם, תוך המתמקדות בנושא המפגש. אפשר לשיר או להקשיב לשירים מהמפגש הקודם או לשירים בנושא המפגש הנוכחי, למשל, You've Got A Friend, אל תפחד - אהוד בנאי, איך זה שכוכב - מתי כספי, לתת - בעז שרעבי / עפרה חזה.

**הפעילות: בגוף ובמשחק - חימום לנושא**

כפתיח והזמנה לעיסוק בנושא ניתן להתחיל במשחקי אמון ותמיכה מתוך הספר "משחקים יחד".
אפשרות נוספת היא במשחק "מוביל - מובל" לצלילי מוזיקה מתחלפת: מתחלקים לזוגות, כאשר אחד בתפקיד המוביל והשני בתפקיד המובל. מציעים למובל לכסות את עיניו בכיסוי עיניים ואם אינו רוצה אז לעצום את עיניו. המוביל לוקח את המובל לטיול בחדר לצד הקשבה למוזיקה ולשירים שהמנחה שם או מנגן ומתנועעים בהתאם. אפשר להזמין את המשתתפים לשנות את קצב התנועה בהתאם למוזיקה. לאחר כמה דקות מזמינים את הזוג לשוחח על החוויה במונחים של תמיכה, אמון, קבלת עזרה ומתן עזרה: איך הרגשתי בכל אחד מהתפקידים? האם ובאיזו מידה יכולתי לבקש התאמות למגע, לקצב, להובלה? מה הייתי עושה אחרת? איפה בחיים שלי אני בכל אחד מהתפקידים וכו'.
מתחלפים בתפקידים ומשוחחים שוב.
לאחר ההתנסות בזוגות ניתן לקיים את התרגיל בקבוצות קטנות של שלושה-חמישה משתתפים, כאשר אחד מוביל את הקבוצה הקטנה שחבריה מחזיקים זה את זה בידיים ועוצמים עיניים/בכיסוי עיניים. בשיח שלאחר ההתנסות נשוחח על אמון, על עזרה ותמיכה קבוצתית ועל האחריות והתפקיד של חברי הקבוצה שהחזיקו ידיים זה עם זה.

**הקשבה לשיר**. נקשיב יחד לשיר של נעם רותם עזרה בדרך או בגרסה האקוסטית שהוקלטה בעקבות ה-7 באוקטובר נעם רותם - עזרה בדרך 2023.

**כתיבה משותפת**. נזמין כל משתתף לכתוב לעצמו על דף משפט אחד או שניים מהשיר, שדיברו אליו. נזמין את כולם לכתוב את כל המשפטים על הלוח. נשים לב שיש משפטים שחוזרים על עצמם ואולי יש כאלה המופיעים בשיר אבל לא נבחרו על ידי הקבוצה ולא נכתבו על הלוח.

**שירה משותפת**. המנחה ינגן מלודיה קבועה משלושה-ארבעה אקורדים ויזמין את כולם לשיר יחד את המשפטים שכתובים על הלוח על פי סדר הופעתם. את המשפטים שמופיעים כמה פעמים אפשר לשיר כמה פעמים, על פי הופעתם על הלוח.

**כתיבה אישית**. תוך התבססות על המילים במשפטים שנאספו מכולם ושכתובות על הלוח, נזמין את המשתתפים לכתוב טקסטים אישיים בני עד שבעה משפטים בנושא. בדומה לפעילות במפגש הקודם ניתן להשתמש במילים הנבחרות כמו שהן ואפשר להטות אותן. אפשר גם להוסיף מילים. במידת הצורך נציע משפט לתחילת הכתיבה כמו "פעם...", "הייתי רוצה...", "אם הייתי..." ועוד.
אפשרות אחרת היא לכתוב בכתיבה אישית ואינטואיטיבית איזו עזרה הייתי רוצה לבקש ולקבל בחיי וממי ואיזו עזרה הייתי רוצה או אני יכול לתת, למי ואיך. אפשר גם לכוון לבקשת והצעת עזרה לקבוצה הנוכחית, למשפחה או לקהילה.

**שיתוף בקבוצות קטנות**. לאחר הכתיבה האישית נזמין את המשתתפים לשתף בקבוצות קטנות. אם מתאים אפשר לשוחח על הנושא גם בהקשר של הכיתה/קבוצה שלהם: איך הם מרגישים בה ומה היו רוצים לבקש, לשנות, לעשות בנושא.

**שיחה במליאה**. לאחר השיח בקבוצות הקטנות נחזור למליאה ונקיים בה שיח ודיון. נזכיר שאנו לקראת סיום התוכנית ושבמפגשים הבאים נתבונן ונבחר דרכים שאליהן אנו יכולים להתחבר, באמצעותן אני יכולים להעניק לקהילה שלנו ובאיזה סוג שיתוף מוזיקלי נבחר לשם כך.
* אם מדובר בהקלטת שיר והעלאה שלו לרשתות, ניתן יהיה להכין את השיר במפגש התשיעי, אבל אם הקבוצה תבחר לקיים הופעה בפני כיתות אחרות בבית הספר או בקהילה, יהיה צורך לתכנן וליצור את זה במפגש השמיני ולבצע במפגש התשיעי.

**סיום ופרידה**. נקיים את הסיום בדומה למפגשים הקודמים ובהתאם להתנהלות הקבוצתית שנוצרה, תוך התייחסות לנושאי המפגש הנוכחי. אפשר לשיר את השיר "עזרה בדרך" המקורי או בגרסה שנוצרה במפגש. אם רוצים לשיר את השיר המקורי אפשר להקרין את המילים שלו על הלוח באמצעות המקרן שבכיתה.

# ממשבר ומכאב לתקווה ולתקומה - יצירת מציאות חליפית ומיטיבה

# מפגש 8

## תפילה, תקווה ויצירת מציאות מיטיבה

מפגש זה יעסוק בנושא התקווה והאפשרות לייצר מציאות חליפית ומיטיבה. הוא יתמקד בכתיבת תפילה אישית וקבוצתית וביצועה כשיר.

**פתיחה**. נפתח בדומה למפגשים הקודמים וברוחם תוך התמקדות בנושא המפגש. אפשר לשלב שירה של שירים מהמפגש הקודם ואם יש תוצרי אומנות נתבונן בהם שוב ונגלה מה משמעותם עבורנו עכשיו. אפשר להמשיך בהקשבה לשירים או לשירה במשותף שיר בנושא המפגש הנוכחי - תקווה ותפילה, למשל, רביד פלוטניק - שלווה בארמונותייך, שלמה ארצי - תתארו לכם, מירי מסיקה - שיר תקווה, לולה - ימים של שקט, דנה ברגר - שלח לי שקט, כנפי רוח (בן אדם).

בזמן ההקשבה לשירים אפשר להזמין את כולם ליצור ציור משותף ברוח ה"ציור נונסנס" מתוך הפרוטוקול "משחקים יחד" או ליצור יצירה אישית.

## הפעילות העיקרית

**משאלות ותקוות**. בהמשך להקשבה לשירי התקווה והתפילה נזמין את המשתתפים להעלות אסוציאציות ונכתוב אותן על הלוח בצורת שמש. המילים יכולות להתקשר לתפילות ולמשאלות באשר הן ולא בהכרח לכאלה הקשורות למלחמה.

**כתיבת תפילה**. על בסיס המילים שכתובות על הלוח נזמין את המשתתפים לכתוב תפילה אישית או תפילה משותפת בקבוצות קטנות.

**יצירה**. לאחר הכתיבה נבקש לכתוב את התפילה על בריסטול גדול ולצייר עליו דימויים מתאימים. אפשר להתחיל ביצירת רקע צבעוני תוך בחירת גוונים של צבעים שמתאימים להם. כמו לצלילים, לכל גוון יש משמעות רגשית וזה כשלעצמו ירגיע ויחבר לכוחות ותקווה.

**יצירת לחן**. בקבוצות קטנות, נזמין את חברי הקבוצה ליצור לחן לשיר שלהם ולעשות עליו חזרה לפני השיתוף בקבוצה.

**שיתוף מוזיקאי**. לאחר שלכל קבוצה יש שיר נחזור למעגל ונזמין כל קבוצה לשיר את השיר שיצרה בפני הקבוצה. אם לא הלחינו את השיר, אפשר לשיר אותו על מלודיה שהמנחה ינגן או על המוזיקה

של אחד השירים שהושמעו בראשית המפגש (למשל "שלווה בארמונותייך", שמאפשר הדהוד של יתר חברי הקבוצה).

**שירה משותפת**. לסיום כולם יחד יכולים לשיר את כל שירי התפילה שנכתבו ואפשר לשיר אותם זה אחר זה על המוזיקה של "שלווה בארמונותייך". את המילים אפשר להקרין על הלוח, כך שכולם יכירו אותן.

**סיום ופרידה**. נסיים בדומה למפגשים הקודמים ובהתאם להתנהלות הקבוצתית שנוצרה, תוך התייחסות לנושא המפגש הנוכחי. אפשר לשאול את המשתתפים מה האופן בו ירצו לשתף את הקהילה בתהליך ובעשייה המוזיקלית שהתקיימו במהלך התוכנית. אפשר לשמוע רעיונות ולחזור אליהם במפגש הבא.

# לקהילה - שיתוף אומנותי עם הקהילה, סיכום ופרידה

# מפגש 9

## <u>מתהליך לשיתוף בקהילה</u>

מפגש זה יתמקד ביצירת השיתוף המוזיקלי עם הקהילה ובפרידה המתקרבת מהתוכנית ומהמנחה.

**פתיחה**. נפתח בדומה למפגשים הקודמים וברוחם תוך התמקדות בנושא המפגש. אפשר לשלב שירה של שירים מהמפגש הקודם ומחשבות שעולות בעקבותיו.

## הפעילות העיקרית

**שיחה ותכנון**. נקשיב לדרכים השונות בהן הקבוצה רוצה לשתף את הקהילה בתהליך ובעשייה המוזיקלית שהתקיימו. ניתן להשתמש בתוצרים שנוצרו במהלך התוכנית ואפשר ליצור שיר חדש שמתייחס לתהליך או למסר שהקבוצה רוצה להעביר לקהילה.

**חשוב להדגיש את הנקודות הבאות**:

א. שאלת המסר - מה הקבוצה רוצה לתת לקהילה?

ב. שאלת הז'אנר האומנותי והאסתטיקה הצורנית - איזה סגנון המתאים ביותר ברמה האסטטית ליכולות המוזיקליות של הקבוצה ולרצונות שלה ואיזה סגנון המתאים ביותר למסר שהיא רוצה להעביר.

ג. שאלת ההגשה והשיתוף - בהופעה חיה מול קהל או באמצעות הקלטה ו/או צילום ופרסום ברשתות החברתיות ובמדיה הדיגיטלית. אפשרויות לדוגמה: לצלם ולעלות ליוטיוב/לרשת החברתית; להופיע עם השיר בפני חברים נבחרים מבית הספר, בפני כיתה מקבילה או משכבה אחרת או בפורמט אחר בבית הספר. אם מתאים, אפשר לבחור יותר מאפשרות אחת.

**ביצוע**. לאחר ההחלטה על התוצר האומנותי שישותף נעבור לשלב ההכנה שלו, כולל חזרות ובמידת הצורך, הקלטה. כחלק מההכנה נחליט יחד על חברים מהקבוצה שייקחו תפקידים בהפקה ובהוצאה לפועל של השיתוף, למשל, ארגון המרחב להופעה והזמנת קהל, עריכת סרטון, העלאה למדיה בהתאם לפורמט שיבחר.

**סיום**. נקשיב או נצפה בתוצר, נתמקד באופן שבו המשתתפים יוצאים מהמפגש הנוכחי וכיצד הם מרגישים לקראת המפגש הבא והאחרון. נשאל האם יש להם בקשות מיוחדות לקראתו ואם כן, נחלק תפקידים ונתארגן לקראתו לפני תום המפגש הנוכחי (למשל, אם רוצים להביא ממתקים או לחזור על פעילות מסוימת שיש להתארגן לקראתה).

# לקהילה - שיתוף אומנותי עם הקהילה, סיכום ופרידה

# מפגש 10

## <u>עיבוד חוויות מההופעה, איסוף ופרידה</u>

מפגש זה ייתן מקום לשיתוף ולעיבוד חוויות מהשיתוף הפרפורמטיבי בקהילה, יאסוף חוויות ולמידה מכל התוכנית ויעזור בתהליך הסיום של התוכנית ובפרידה מהמנחה.

**פתיחה**. נפתח בדומה למפגשים הקודמים תוך מתן מקום נרחב לשיתוף חוויות מההופעה, כולל ממשובים שהתקבלו ביחס אליה ומכאן לשיתופים מהתוכנית כולה. אפשר לבקש מהמשתתפים לשתף בשירים, במשחקים ובפעילויות יצירתיות שזכורות להם ושהיו משמעויות עבורם מכל התוכנית ואז לשיר ולשחק אותם יחד. ניתן לעשות זאת באמצעות המשחק "מי כמוני", כאשר כל מי שנכנס למעגל שר/משחק יחד את השיר/משחק שהוכרז עליו עד שנכנס מישהו חדש, מכריז על שיר/משחק משלו וכל מי שנכנס למעגל בעקבותיו - שר/משחק אותו יחד.

## הפעילות העיקרית

**שיתוף, מה לקחתי מהתהליך**. נזמין את חברי הקבוצה להתחלק לקבוצות קטנות ולשוחח על התהליכים ועל הלמידה האישית שהתקיימה. המנחה יכול להזכיר להם את רצף המפגשים, את הפעילויות ואת הנושאים ולהזמין אותם לשתף. נחזור למעגל של כל הקבוצה ונשיר כמה שירים שהמשתפים יבקשו.

**מעגל עין טובה:** נעמוד במעגל ונבקש בכל פעם משני חברי קבוצה לומר משהו טוב שגילו או ראו בחבר אחר שעומד במעגל. כך נוודא שכל חבר בקבוצה יקבל לפחות שתי מתנות מחבריו לקבוצה.

**מעגל - מה לקחתי מהתהליך**. נפרוס על הרצפה קלפים מציאותיים או דמיוניים ונזמין כל משתתף לבחור שני קלפים: קלף ראשון - מה לקחתי או למדתי מהתהליך הקבוצתי ומחברי הקבוצה; קלף שני - מה לקחתי או למדתי מהתהליך היצירתי ומהעשייה המוזיקלית.

**לסיום**, נשיר שיר פרידה אחרון וניפרד.

## מקורות


אורן, נ' (2014). עמוד טוטם ותיאטרון בובות. בתוך: ר' ברגר (עורך), **היצירה לב הטיפול** (עמ' 96-134). הוצאת אח.

ברגר, ר' (2012). בחזרה לטקס: הטקס ושילוב אומנויות כמסגרת וציר מרכזיים בטיפול יצירתי. **בין המילים** (6). סמינר הקיבוצים.

ברגר, ר' (2015). לגלם דמויות רבות - לדבר בשפות מגוונות. בתוך: ר' ברגר (עורך), **להתבונן ביצירה - לראות את הנפש** (עמ' 305-331). הוצאת אח.

ברגר, ר' (2024א). **פרוטוקולים של כוחות ותקווה**. הקריה האקדמית אונו.
https://drive.google.com/file/d/1t94chFZDsr0k9YcIIb8Ay9mhUa_jnrcd/view

ברגר, ר' (2024ב). **משחקים יחד**. מרכז משאבים.
https://drive.google.com/file/d/1k_YbJY_NhIZcmnhtEcWLGhrjsRY6LIC9/view

ברגר, ר' ויהב, ו' (2024). **דרך היצירה - מתחברים לכוחות ולתקווה**. תיאוריה ופרוטוקול להפעלת התוכנית. מרכז משאבים.

ברגר, ר' ולהד, מ' (2011). **היער המרפא – טבע תרפיה ושילוב אומנויות לטיפול בילדים לאחר משבר**. הוצאת אח.

ברגר, ר', קוזצ'י, י', ופני-גיל, ד' (2024). **דרך המוסיקה - מתחברים לכוחות ולתקווה**. תיאוריה ופרוטוקול להפעלת התוכנית. מרכז משאבים.

גלס-כהן, ה' (2023). החייל שהעז לדמיין: תיאור מקרה של טיפול SEE FAR CBT בפוסט טראומה. **בטיפולנט**. https://www.betipulnet.co.il/particles/case_study_see_far_cbt_ptsd

גניס, ש' (2014). סטודיו פתוח. בתוך: ר' ברגר (עורך), **היצירה - לב הטיפול** (עמ' 135-158). הוצאת אח.

גרינולד, נ' (2023). **מדריך להתערבויות טיפוליות בילדים, בני נוער ומשפחותיהם במצבי טראומה מורכבת, משותפת ומתמשכת**. נט"ל.

דורון הררי, מ' (2014). במה ונפש. תיאטרון אוטוביוגרפיה כמודל בדרמה תרפיה. בתוך: ר' ברגר (עורך), **היצירה - לב הטיפול** (עמ' 159-191). הוצאת אח.

הדר, ר' (2019). **מסעות ביומן הוויזואלי**. הוצאת ניב.

ירמיהו, ת', מנדלסון, ע', מעין, י', מרנין-שחם, ע', ניסימוב-נחום, ע', עופר-ירום, מ' ושרון, י' (2018). **הכיתה/הגן כקבוצה - מודל פסיכו-חינוכי בטיפול באמצעות אומנויות**. משרד החינוך.

לב-אלג'ם, ש' (2010). **ניצבים בקדמת הבמה: מחאה, חגיגה וחתרנות בתיאטרון הקהילתי**. אוניברסיטת חיפה.

להד, מ' (2006). **מציאות פנטסטית - הדרכה יצירתית בתרפיה**. הוצאת נורד.

להד, מ' (2015). מאין כוחות לשאוב - מודל החוסן הרב ממדי גשר מאח"ד ושימושיו בהערכה ובטיפול מבוסס אומנויות. בתוך: ר' ברגר (עורך), **להתבונן ביצירה - לראות את הנפש**. (עמ' 27-72). הוצאת אח.

להד, מ' (2025). מציאות פנטסטית כמקום להחלמה במצבי אין מוצא, טראומה ואובדן. בתוך: ר' ברגר. (עורך). **מתמודדים עם האובדן - בקו, בצבע ובצורה**. הקריה האקדמית אונו. (לקראת פרסום)

לוברני רולניק, נ' (2009). **חיים בתוך סיפור: תיאטרון פלייבק ואמנות האימפרוביזציה**. הקיבוץ המאוחד.

לח, א', גוברין, ת' ובת אור, מ' (2023). הסטודיו הבטוח - מרחב יצירתי קהילתי בזמני חירום בעקבות אירועי אוקטובר 2023. **טיפול באומנויות - מחקר ויצירה, 13**(2), 1601-1610.
https://www.calameo.com/read/005201130b8751078d481

עשירי, א' (2024). גשר על פני מים סוערים. בתוך: ר' ברגר (עורך), **פרוטוקולים של כוחות ותקווה**. הקריה האקדמית אונו.

פנדזיק, ס' ואורן, ג' (2015). פותחים דלתות: מודל ששת המפתחות להערכה והתערבות בדרמה תרפיה. בתוך: ר' ברגר (עורך), **להתבונן ביצירה, לראות את הנפש** (עמ' 73–99). הוצאת אח.

קופר-קיסרי, ס' (2024). בובות של כוח. בתוך: ר' ברגר (עורך), **פרוטוקולים של כוחות ותקווה**. הקריה האקדמית אונו.

רוס, ג' (2008). **מעבר למערבולת הטראומה אל מערבולת ההחלמה**. נורד.

רצון, א' ורפפורט, כ' (17.12.2023). **טראומה, אובדן ואבל קולקטיביים, מודלים והצעות לעבודה קהילתית – לקחים ראשוניים ממלחמת "חרבות ברזל"** . אתר אישי אנוה רצון. קישור.

שלו, ר' (2014). "תראו אותי", אובדן ותהליכי אבל בקרב ילדים ומתבגרים: היבטים תיאורטיים ויישומיים. בתוך: ע' רביב, ר' בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה**. אסופת מאמרים לזכרו של פרופ' אבנר זיו (עמ' 143-158). הוצאת מל"א והוצאת ספריית פועלים.

שלו, ר' (2025). "הבנתי שהוא מת, אבל מתי הוא יחזור"? אבל, אובדן ושכול בקרב ילדים ומתבגרים. בתוך: ר' ברגר (עורך), **מתמודדים עם האובדן - בקו, בצבע ובצורה**. הקריה האקדמית אונו. (לקראת פרסום)

שלו, ר', זמיר, ר' וברק, א' (2020). יגון ללא הכרה: מותו של תלמיד עם צרכים מיוחדים והתמודדות הצוות החינוכי בבית הספר. בתוך: ש' קניאל, ח' בולס ור' שלו (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: פרקי עיון ומעשה** (עמ' 11-43). הוצאת רסלינג.

Berger, R. (2021). *Arts therapy in a changing world*. Nova.

Berger, R., & Lahad, M. (2010). A safe place: Ways in which nature, play and creativity can help children cope with stress and crisis—Establishing the kindergarten as a safe haven where children can develop resiliency. *Early Child Development and Care*, 180(7), 889–900.

Glass, J. (2006). Working Toward Aesthetic Distance: Drama Therapy for Adult Victims of Trauma. In L. Carey (Ed.), *Expressive and creative arts methods for trauma survivors* (pp. 57–71). Jessica Kingsley Publishers.

Hooyman, N. R. & Kramer, B. J. (2006). *Living through loss: interventions across the life span*. Columbia University Press.

Jennings, S. (2012). Drama therapy assessment through embodiment-projection-Role. In D. R. Johnson, S. Pendzik, & S. Snow (Eds.), *Assessment in drama therapy* (pp. 33-45). Charles C. Thomas.

Lahad, M., & Doron, M. (2010). Protocol for Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder. *See Far CBT Model: Beyond Cognitive Behavior Therapy*. IOS Press

Rubin, S., Malkinson, R., & Witztum, E. (2003). *Trauma and bereavement: Conceptual and clinical issues revolving around relationships*. Death Studies, 27, 667-690.

Rubonis, A. V., & Bickman, L. (1991). Psychological impairment in the wake of disaster: The disaster–psychopathology relationship. *Psychological Bulletin, 109*(3), 384–399.

Schaller, R. (2019). *Imagine you are….Role Play in Individual Therapy, Counselling and Coaching*. Lulu Press, Inc.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Tavistock.