

במשחק וביצירה

מתחברים לכוחות ולתקווה

תיאוריה ומערכים להנחיית פעילויות
לבניית חוסן ולפיתוח משאבי התמודדות עם לחץ, משבר ואובדן - לילדים בכיתות היסודי

ד"ר רונן ברגר



בשותפות עם:
משרד החינוך
יסודי עכשווי
הג'וינט
מרכז משאבים מיסודו של פרופ' מוני בהד
Ono הקריה האקדמית אונו
Ono Academic College

במשחק וביצירה

מתחברים לכוחות ולתקווה

תיאוריה ומערכים להנחיית פעילויות

לבניית חוסן ולפיתוח משאבי התמודדות עם
לחץ, משבר ואובדן - לילדים בכיתות היסודי

מאת: ד"ר רונן ברגר

אוצרת התערוכה שהספר מלווה: שלגית שחר, יתד תרבות ואומנות

עריכה מקצועית: רקפת גלבוע, תחום שנות בית ספר, ג'וינט אשלים

עריכה לשונית: יפעת זינגר, "נקודת מפנה"

עיצוב: אוסו באיו

בשותפות עם:

האגף לחינוך יסודי - משרד החינוך

תחום שנות בית ספר – ג'וינט אשלים

מרכז משאבים, מיסודו של פרופ' מולי להד

הקריה האקדמית אונו

הכתוב בלשון זכר/נקבה מתייחס לכל המגדרים

על הספר

ספר זה נכתב במיוחד כדי לעזור למורות לתמוך בילדים בגילאי שש עד שתים־עשרה, בעת התמודדותם עם מצבי משבר ואובדן קולקטיבי בתקופה של מלחמה, של לחץ ושל אי־ודאות מתמשכים. הספר מכיל תיאוריה ומערך מפורט של פעילויות להנחיית הילדים בבתי הספר ובחינוך הלא פורמלי.

הספר מתמקד בהרחבת עבודת ההוראה של המורות, בליווי ובהדרכה שתינתן להן על ידי היועצות, הפסיכולוגיות החינוכיות והמטפלות באומנות שפועלות יחד במערכת הבית ספרית, ומציע כלים שיסייעו להן לפתח את החוסן ואת ההתפתחות הנפשית, הרוחנית, הפיזית והחברתית של הילדים.

הספר מלווה את התערוכה "ילדים מציירים היסטוריה, קולות הילדים בצבע". התערוכה נוצרה בעקבות הזמנת ילדים וילדות מבתי הספר היסודיים בכל רחבי הארץ, לכתוב ולבטא את עצמם בעקבות אירועי השבעה באוקטובר וימי מלחמת "חרבות ברזל". התערוכה היא פרי יוזמה משותפת של משרד החינוך ושל ג'וינט אשלים.

הספר רואה אור בעברית ובערבית, מופץ חינם ברשת לכל מורי כיתות היסודי בארץ ונמצא באתר משרד החינוך ובאתר מרכז משאבים להורדה בחינם, לשימושן של המורות עם הילדים. לימוד התכנים שהספר מכיל מתבצע באמצעות השתלמויות במרכזי הפסג"ה ברחבי הארץ. במסגרת ההשתלמות תילָמד התיאוריה ותתקיים התנסות מעשית־יצירתית ללימוד מערכי הסדנאות. ההשתלמויות תספקנה מקום נרחב לביטוי יצירתי של מורות ולפיתוח החוסן שלהן.

תוכן העניינים



5 **הקדמות**

6 כותב הספר
7 משרד החינוך
8 ג'וינט אשלים
9 מרכז משאבים
10 אוצרת התערוכה



47 **יחידה 2 - פרוטוקולים**

פירוט מערכים להנחיית סדנאות
בונות חוסן במשחק וביצירה

48 מקרא
49 פרוטוקול 1: נרגעים, מפיגים מתח ומתחברים
לכוחות – בנשימה, בדמיון, בתמונה ובגוף
55 פרוטוקול 2: מקום בטוח בקופסה
59 פרוטוקול 3: היער שלנו
63 פרוטוקול 4: ולא היה אור בעולם
69 פרוטוקול 5: מקום בטוח משלי (בצילום)
72 פרוטוקול 6: חזקים ביחד
75 פרוטוקול 7: נונסנס – יצירה משותפת
79 פרוטוקול 8: משיר ליצירה בהרכבה
82 פרוטוקול 9: מחברים את החלקים וקולאז' יוצרים
87 פרוטוקול 10: הצל שלי ואני
91 פרוטוקול 11: מה לעשות עם כל הכעס הזה
96 פרוטוקול 12: מחברים בקווים - קינצ'וגי, מהלכה למעשה



11 **יחידה 1 - פרקים תיאורטיים**

12 חוסן ועבודת המורה
15 חוסן, משבר ופוסט־טראומה – מושגי יסוד
20 גם לילדים מותר (והם צריכים) להתאבל
28 ילד משחק – ילד בריא
30 מושגי יסוד בטיפול מבוסס משחק ובאומנויות
36 מהוראה להנחיה, מכיתה לקבוצה
39 תראו אותי...
41 רגע לפני...
43 המלצות ביציאה למסע
או "עשה ואל תעשה" ובעיקר - עשה



100 **יחידה 3 - משחקים יחד**

פרוטוקולים המציגים מערכים
להנחיית משחקים חברתיים בוני חוסן

101 הסבר והקדמה
103 משחקים חברתיים להיכרות בין־אישית
106 משחקי היכרות באמצעות שירים ומוזיקה
108 משחקים לפיתוח תקשורת, לשיתוף פעולה ולגיבוש
111 משחקים לפיתוח אמון
113 משחקים להרחבת היכרות
116 משחקים לביטוי (ולפריקת) תוקפנות, כעס ותסכול
117 משחקים ופעילויות לסיכום ופרֵדה

118 על הכותב



הקדמות



פרט מתוך ציור של נעמי כיתה ד', קציר - באמצעות מילולי וגרפי, מתארת נעמי מציאות מורכבת בה חיים רבים מילדי ישראל בו בזמן הם מרגישים, מוגנות, פחד, עצב.

כותב הספר

ספר זה נכתב במיוחד כדי לעזור למורים ולמורות, ליועצים וליועצות, למטפלים ולמטפלות לתמוך בהתמודדותם של ילדים בגילאי שש עד שתים־עשרה עם מצבי אי־ודאות, משבר ואובדן קולקטיבי. הידע שהספר מכיל עוזר לילדים לפתח ולהרחיב את הביטוי הרגשי שלהם בדרכים יצירתיות ולפתח חוסן ומשאבי התמודדות עם לחץ, עם משבר ועם אובדן - בצל מלחמה ואירועי טרור וגם בימים של שלום, בהתמודדויות שגרתיות כמו גירושי הורים, מעבר דירה, לחץ ממבחנים וכל מקור אחר של לחץ או של משבר.

כיוון שחוסנם של היחיד, הקבוצה והקהילה משפיע באופן משמעותי על התמודדותם של הילדים, על הבריאות הנפשית שלהם ועל מניעת התפתחות של פוסט־טראומה, חשוב שעבודת פיתוח החוסן תהיה חלק מרכזי ובלתי נפרד מסדר היום של הילדים ומשגרת חייהם.

הספר נכתב מעמדה הרואה במורה דמות מרכזית וחשובה במתן הרגשת ביטחון ובפיתוח החוסן וההתפתחות של הילדים, ואת בית הספר והכיתה כמרחב תמיכה חברתי מרכזי. הספר מתבסס על הנחת היסוד כי המשחק והיצירה הם השפות הטבעיות של הילד, המאפשרות לו ביטוי, עיבוד והרחבת הפרספקטיבה לצד פיתוח יצירתיות וגמישות – גורמי חוסן ומשאבי התמודדות מרכזיים.

הספר כולל תיאוריה ומושגי יסוד מתחומי פיתוח החוסן והטיפול במשחק וביצירה, ופרוטוקולים המפרטים מערכים להפעלת סדנאות בכיתה. שילוב זה של תיאוריה ומעשה נותן לאנשי החינוך והטיפול נקודת מבט נוספת להתבונן ולהבין את עולמם של הילדים, לעזור להם להפיג לחץ, להתחבר לכוחות ולתקווה, להפיג בדידות, להתבטא, לעבד חוויות, להרחיב פרספקטיבה וליצור מציאות חליפית ומיטיבה.

הפרוטוקולים מלווים בהסברים מפורטים, בתמונות ובסרטונים להמחשה ומותאמים לעבודה קבוצתית במסגרת החינוכית.

אני מקווה שהידע שהספר מכיל יעזור למורות ולמורים להרחיב את עבודת ההוראה השגרתית לכזו המשלבת פעילויות יצירתיות לפיתוח החוסן. אני מקווה שהוא יעזור להם גם להתחבר לכוחות היצירה שלהם, לתקווה, ולמשמעות – כוחות רבי עוצמה התומכים בהתמודדות בימים קשים.

יישר כוח ובהצלחה,

ד"ר רונן ברגר

מטפל באומנויות, מדריך ומרצה בכיר

משרד החינוך

מנהלים, מנהלות, צוותי חינוך, יועצים חינוכיים ואנשי טיפול יקרים,

בימים אלו בהם אנו, כאנשי חינוך וכחברה, מתמודדים עם אתגרים שעד כה לא נדרשנו אליהם ושואפים לחיזוק החוסן האישי והחברתי, מתפרסם ספר זה המאפשר שיח וביטוי אישי ומקצועי ומרחיב את מנעד הדרכים להבעת רגשות, מחשבות ותחושות.

בתקופה זו, כמו רבים אחרים, אנו מחפשים את המילים ה"נכונות" שתעזורנה לנו להסביר, לתווך ולתמוך במשפחותינו, בתלמידנו ובעצמנו. מילים שתספקנה תשובה לאירועי חיים בלתי מוכרים ולתיאור תחושות ורגשות שונים השזורים זה בזה.

ספר זה נולד מתוך הבנה עמוקה כי האומנות והיצירה הן שפות אוניברסליות, המאפשרות ביטוי לעולם הפנימי גם כשהמילים אינן מספיקות. הציור והיצירה מהווים כלי לביטוי רגשות, לעיבוד חוויות מורכבות ולמציאת נתיב לחיזוק החוסן וליצירת תקווה.

אתם, אנשי החינוך והטיפול, מהווים עוגן קבוע, בטוח וקרוב ובעלי תפקיד משמעותי ביצירת השיח המאפשר חיזוק חוסן אישי של תלמידים בשגרה וביתר שאת - בעיתות חירום ומשבר.

ספר זה, שנכתב על ידי אנשי מקצוע, מציע לצוותי החינוך, ליועצות החינוכיות ולאנשי טיפול שונים, פרוטוקולים מעשיים ומקצועיים לניהול שיח רגשי משמעותי עם הילדים, המבוססים על ידע תיאורטי עדכני בתחום הטראומה והמשבר בקרב ילדים, לצד שיטות מעשיות המשלבות אומנות ככלי טיפולי.

אנו מאמינים כי בכוחה של היצירה לבנות גשר אל הנפש, להעצים את החוסן הנפשי ולהאיר נתיב של תקווה גם ברגעים המאתגרים ביותר.

לכם, צוותי החינוך והטיפול, יש ידע מקצועי המבוסס על ניסיון ומומחיות ארוכי שנים. זכרו כי ברשותכם טמונים הזרעים של הידע המקצועי המתפתח במציאות המשתנה.

יחד, בכוחן המרפא של האומנות ושל היצירה, נוכל לסייע לילדינו להתחבר מחדש אל כוחותיהם הפנימיים ולצעוד בבטחה ובתקווה בנתיבי ההתמודדות שבין משבר לצמיחה תוך זיהוי כוחות לתקווה.

תודתנו לשותפים ליוזמה, לתהליך ולתוצר המקצועי. אנו תקווה כי הידע והכלים המצויים בספר זה ישמשו אתכם, צוותי החינוך והטיפול, לימים של צמיחה ושל תקומה.

חנה ללוש
מנהלת האגף לחינוך יסודי

עינב לוק
מנהלת אגף בכיר שפ"י

ג'וינט אשלים

אירועי השבעה באוקטובר ומצב המלחמה המתמשך, בו ילדים וילדות, משפחות וקהילות נעקרו מבתיהם וחוו אובדן, אבל וכאב, דורשים מצוותי חינוך להתמודד עם מצבים רגשיים־חברתיים מורכבים. מן המחקר עולה כי ניכרת החרפה בקשיים בקרב ילדים ובני נוער – לדוגמה, 45% מהם חוו סימפטומים נפשיים קשים בחודשים האחרונים, אך פחות ממחציתם פנו בבקשת עזרה לגורם כלשהו (דו"ח על"ם, 2024[1]; HBSC הראל פיש ו-וולש 2024[2]).

ספר זה והתערוכה אותה הוא מלווה הם תולדה של יוזמה משותפת של אגף א' לחינוך יסודי במשרד החינוך ושל ג'וינט אשלים, ונועדו לספק לצוותי החינוך כלים להבנה ולעיבוד של חוויות הילדים ביצירה, בשיחה ובהבעה.

היוזמה החלה כקול קורא בשם "כותבים היסטוריה", בו הוצע לילדים, לצוותי ההוראה ולהורים, לתעד את אירועי השבעה באוקטובר ואת ימי מלחמת "חרבות ברזל", וביניהם נמצאו ילדים שבחרו להביע את עצמם בציור. עבודותיהם מוצגות בתערוכה נודדת שחושפת אותן בפני קהילות מגוונות, ושפותחת חלון לעולמם הפנימי, לרגשותיהם ולמחשבותיהם, נותנת "במה" לקולם הייחודי ומאפשרת לקיים עימם דיאלוג.

לצד התערוכה פותח ונכתב הספר הזה, שנועד לעודד את הביטוי העצמי והקבוצתי/כיתתי של הילדים דרך יצירה ומשחק, כדרך להתמודד עם אירועי חירום ומצבי אי־ודאות.

התערוכה והספר, שכולל פעילויות יצירה בונות חוסן, מעניקים לילדים הזדמנות לשהות, להקשיב, להרהר ולייצר דיאלוג בין המחשבות לבין הרגשות ובין חוסר ההבנה להבנה, וכך מסייעים להם לעבד את חוויותיהם ולפתח חוסן.

מיכל אטינגר
ראש תחום שנות בית ספר
ג'וינט-אשלים

רקפת גלבוע
מפתחת ידע
תחום שנות בית ספר
ג'וינט-אשלים

טלי קומיסיונרו
מנהלת תקציבי הכשרות
וקורסי גמול
ג'וינט-אשלים

1 בני נוער בצל מלחמת "חרבות ברזל", דו"ח חצי שנה למלחמה - עמותת על"ם, אפריל 2

2 הראל-פיש, י' ו-וולש, ס' (2024). **ממצאי סקר יד על הדופק על השפעת המלחמה על בני הנוער בישראל – סיכום ותובנות מרכזיות**. אוניברסיטת בר אילן.

מרכז משאבים

הספר שלפניכם הוא תוצר של חשיבה מקצועית מעמיקה, של יצירתיות רבה, של חמלה ואהבה לילדים ולצוות החינוכי שמלווה אותם.

מאז ה-7 באוקטובר 2023, חוותה מדינת ישראל, ובתוכה צוותי החינוך והילדים, טלטלה עצומה. ימים של סגירת מוסדות החינוך, של פינוי ישובים, כולל מסגרות החינוך והצוותים, ימים של זום וימים של שילוב. במיוחד השפיע המצב על יישובי עוטף ישראל בדרום ובקו העימות בצפון.

מרכז משאבים התגייס כבר מהיום הראשון והפעיל אלפי שעות טיפול בכ-50 שלוחות ברחבי הארץ כדי לסייע למפוני הצפון, לקיים סדנאות למגוון גילים, ללוות את מרכזי הפינוי וגם את מי שהתפנו עצמאית, ואף את רשויות הצפון והתושבים שנותרו בקו האש.

עמדנו נפעמים מאנשי החינוך, מההורים ומהילדים, שעשו מאמצים עילאיים בניסיון לשמור על שפיות, על סדר יום, על הוראה משמעותית ועל תמיכה.

מצבי חירום כה ארוכים לא מוכרים לנו ותוצאותיהם עוד לפנינו, אך דבר אחד ברור - עלינו להתמקד בפיתוח ובטיפוח החוסן של הצוות החינוכי ושל הילדים כדי שנוכל לשוב ולצמוח.

עם זאת, חשוב שנשים לב לילדים שמתקשים לשוב לשגרה, שמתקשים לעבור ל"עסקים כרגיל", שנעדרים פיזית או נפשית - ולתת להם מענה. אנחנו יודעים שמענה ממוקד ומהיר יכול למנוע החרפה של תופעות המוכרות כפוסט־טראומה. חשוב שנשים לב גם לצוות החינוכי שזקוק לנחמה, כדברי רחל שפירא "לפעמים אני, לפעמים אתה, כה זקוקים לנחמה".

חשוב שנזכור, אנו חווים אובדנים רבים מאוד. אובדן של אנשים יקרים, בתוכם גם ילדים; אובדן מפציעות קשות והחלמה מורכבת; אובדן של בית וקשר למקום; לחלק מההורים גם אובדן של מקום עבודה; משפחות רבות התפצלו עקב הפינוי או בגלל משך מילואים ארוך של האב או האם; ולכל אלו נוספת החוויה של אובדן הביטחון, ששיקומו יארך זמן ממושך.

תקווה, לטעמי, היא תהליך פעיל המשתחרר כתגובה לאיום, במגמה להתמודד עימו. זו פעילות נפשית אקטיבית ולא ציפייה פסיבית. מרכיב זה כה בולט בספר, המכוון לפעילות ובסיומה תערוכה.

אריק אריקסון מתייחס אל התקווה כמשאב שמקדם צמיחה. התקווה, לדעתו, היא הראשונה והבסיסית ביותר מבין "הסגולות החיוניות", המעוררות באדם חיות החודרת לכל שלב ברצף חייו. הרב ג'ונתן סקס מוסיף שתקווה מחייבת אומץ.

אתם, שבחרתם לעבוד עם תלמידים וצוותי חינוך, מקיימים את דבריו של מרטין לותר קינג, שאמר ש"אמונה היא לעשות את הצעד הראשון גם כשאינך רואה את התמונה הגדולה".

הספר הזה מלא בתקווה, באור, בצבעים ובצעדים מדודים לקראת התאוששות וצמיחה.

תודה לכל השותפים למעשה הרבגוני הזה.

פרופ' מולי להד
נשיא מייסד של מרכז משאבים
קריית שמונה

אוצרת התערוכה

הזדמנות להתוודע לקולות הילדים בתערוכה "ילדים מציירים היסטוריה, קולות הילדים בצבע".

עוד משחר האנושות שימש הציור ככלי עוצמתי שבאמצעותו אנשים ביטאו את עצמם, את מחשבותיהם ואת רגשותיהם. אחת המטרות החשובות של התערוכה "ילדים מציירים היסטוריה, קולות הילדים בצבע" הייתה להוות ערוץ חשוב להבנה ולתקשורת עם עולמם של ילדות וילדים בגיל בית הספר היסודי. הללו שיתפו אותנו באמצעות שפת האומנות בחוויות שעברו עליהם בימי המלחמה המתמשכת - מתחושה של חוסר ביטחון ועד לחלומות על חיים שקטים ורגועים יותר.

התערוכה, פרי יוזמה משותפת של משרד החינוך ושל ג'וינט אשלים, נוצרה בעקבות הזמנת ילדים וילדות מבתי הספר היסודיים בכל רחבי הארץ, לכתוב ולבטא את עצמם בעקבות אירועי השבעה באוקטובר וימי מלחמת "חרבות ברזל" במיזם בשם "כותבים היסטוריה". התערוכה מציגה את עבודותיהם של אלו שבחרו להתבטא בציור.

הציור, כמדיום שמאפשר להביע מחשבות ודימויים אישיים, נותן למבקרים בתערוכה הזדמנות להקשיב לילדים ולילדות שגדלים בצל מלחמה. בין אם בציורים גדולים וצבעוניים ובין אם בעבודות קטנות שצוירו בעפרונות ובטושים, ניתן לפגוש בדמויות ובמצבים מציאותיים ודמיוניים, להתבונן בעולמם הפנימי, להבין ממה הם פוחדים וכיצד הם קולטים ומעבדים מידע מהסביבה הקרובה ומהמדיה התקשורתית.

משיחות עם הילדים והילדות, נראה שתהליך הציור עצמו כלל מרכיב מרפא ומרגיע, שסיפק להם מרחב חופשי להביע את עצמם ללא שיפוט, דבר שביכולתו לתרום להבנתם העצמית ולניהול רגשותיהם בצורה טובה.

התערוכה פועלת במתכונת של תערוכה נודדת, המאפשרת חשיפה לקהלים מגוונים. המבקרים הרבים שביקרו בה העידו שהם לא שיערו שגם הילדים הצעירים חשופים למידע כה רב וחווים פחדים רבים כל כך.

ספר זה, שנוצר במקביל לתערוכה וכולל רקע תיאורטי לצד פרוטוקולים לסדנאות יצירה בונות חוסן, יסייע ויאפשר למורות ולמורים לקיים שיח רגשי מעמיק עם הילדים והילדות בעקבות פעולתם ויצירתם, דבר חשוב בימים של מלחמה ובימי ההתאוששות שיבואו אחריה.

הלוואי שהתערוכה והספר יקדמו את תפיסת היצירה ככלי תרפויטי וחינוכי חשוב בכיתה, המאפשר לחזק את החוסן ואת הביטחון העצמי של הילדים והילדות כחלק מתוכנית הלימוד בבית הספר.

שלגית שחר

אוצרת אומנות חברתית

יתד אומנות ותרבות



יחידה 1
פרקים תיאורטיים



חוסן ועבודת המורה



חוסן, משבר ופוסט־טראומה – מושגי יסוד



גם לילדים מותר (והם צריכים) להתאבל



ילד משחק – ילד בריא
מושגי יסוד בטיפול במשחק ובאומנויות



מושגי יסוד בטיפול במשחק ובאומנויות



מהוראה להנחיה,
מכיתה לקבוצה



תראו אותי...



רגע לפני...



המלצות ביציאה למסע
או "עשה ואל תעשה"
ובעיקר - עשה

א. חוסן ועבודת המורה

בואו נשחק ביחד - פיתוח חוסן, ביטוי ועיבוד רגשי במשחק וביצירה בימי אי־ודאות, לחץ ומלחמה, והקשרם לעבודת המורה

מה לי כמורה ולפיתוח חוסן באמצעות משחק ויצירה?
איך זה מתקשר לתפקידי ולעבודתי כמורה?
איך אני עושה את זה הלכה למעשה?

על הפרק

פרק זה יתמקד במורה כדמות מרכזית בפיתוח החוסן וההתפתחות הנפשית, הרוחנית, הפיזית והחברתית של הילדים. הוא יתייחס לתפקיד ולפוטנציאל החשוב של משחק ויצירה כאפיקי ביטוי לילד, ויתמקד בתפקיד המורה, אשר תקבל הדרכה וסיוע מהיועצות ומהפסיכולוגיות החינוכיות, ותאפשר לכך מקום במרחב הבית ספרי. הפרק יתייחס גם למורכבויות ולקשיים שעמדה זו, המדגישה את חשיבות השיח הרגשי, החברתי והדמיוני בבית הספר, עשויה להעלות, ותציע למורה כלים להתמודד עימם.



דפנה כיתה ו' כפר יונה - שבת המלכה? נערת הפרחים? דימוי של שלום? וונדר וומן? או אולי כולן יחד, כמטפורה מרפאה של דמות בעלת כוח, אל מול חוויות חוסר האונים בימי מלחמה?

שפת המשחק והיצירה

הנחת היסוד העומדת בבסיס הספר היא שמשחק ויצירה הם השפות הטבעיות של הילד, ושהעיסוק בהם מאפשר ביטוי, עיבוד והרחבת הפרספקטיבה על החיים; פיתוח חוסן, יצירתיות וגמישות; ושכלול משאבי התמודדות של הילד עם אי־ודאות, עם משבר ועם אובדן.

הספר נכתב מתוך עמדה המתייחסת למורה כאל דמות משמעותית ומרכזית בחיי הילד בתהליך התפתחותו והתבגרותו הנפשית, הרוחנית, הפיזית והחברתית, כיוון שהיא מחזיקה את המסגרת החינוכית והחברתית בה נמצא הילד במשך שעות ושנים רבות ומשמעותיות מחייו. הסביבה החברתית - הכיתה, השכבה ובית הספר, על מכלול הפעילויות והאינטראקציות הרבות והמגוונות בה - מספקת לילד חוויות והקשרים רבים, שעל בסיסם יבנה ויעצב את עצמו, ומהווה גם מרחב לביטוי ולעיבוד חוויות מחייו.

המסגרת החינוכית הפיזית והקשר עם המורה, מקנים לילד מיומנויות קוגניטיביות כמו לימודי שפה, חשבון וידע כללי על העולם, כמו למשל, היסטוריה; מסגרת זו היא גם סוג נוסף של בית, בו הוא יכול לבטא, לחקור, לעבד, לצקת משמעות ולהרחיב את הפרספקטיבה על עצמו, על סביבתו החברתית ועל העולם כולו.

למורה תפקיד חשוב ובלעדי ביצירה, בהחזקה ובפיתוח של מרחב שיוכל לאפשר את כל אלו: לצד תפקידה בהקניית ידע ומיומנויות אקדמיות וקוגניטיביות, יש ביכולתה כמנחת הכיתה ליצור ולספק מרחב בטוח לשיתוף ולעיבוד רגשות ומחשבות, תוך שיח ותקשורת בין הילדים כקבוצת השווים. לקבוצת השווים יש משמעות רבה בעיבוד חוויות החיים, בפיתוח ובביסוס חוויית השתייכות, וכן בלימוד, פיתוח ותרגול מיומנויות חברתיות, אשר ישרתו את הילד לאורך כל חייו ויעזרו לו גם בתקופות של אי־ודאות ומשבר.

כדי ליצור קשר ולתקשר עם כל הילדים שבכיתה, על המורה להשתמש במכלול השפות וסגנונות התקשורת שלהם, הכוללים, נוסף לשפה המילולית והשיח הקוגניטיבי, גם שפה ושיח רגשי, דמיוני וחברתי.

השימוש במשחק וביצירה הוא מהותי ומרכזי להתפתחותם של ילדים בכלל, ולילדים בכיתות א'-ג' בפרט, שאלו שפות הביטוי, העיבוד והחקירה המרכזיות שלהם ושאליהן הם מורגלים מהגן. נוסף לכך, שימוש במשחק וביצירה מחזק ומרחיב את החוסן של הילדים, ומלמד ומפתח מיומנויות הכרחיות להתמודדות עם אי־ודאות, עם משבר ועם אובדן.

טוב, אבל זה לא התפקיד שלי...

העמדה המוצגת בספר זה מכירה במשמעות ובמרכזיות של המורה בחיי הילדים, בפוטנציאל הקשר שלה עימם בתפקידה כמנחה וכמנהיגה של קבוצת הילדים. עמדה זו גם מרחיבה את תפקידה של המורה לקידום ממדים רגשיים, רוחניים ודמיוניים של הילדים ושל הכיתה כולה, לצד אחריותה על הלימוד האקדמי.

גישה זו מזמינה את המורות להרחיב את דרכי השיח המילולי הממוקד קוגניציה, לכזה הכולל ביטוי באמצעות יצירה ומשחק, ושמאפשר מרחב לביטוי ולהתפתחות רגשית וחברתית.

כדי שהמורה תוכל לממש את תפקידה באופן זה, היא זקוקה להדרכה ולליווי קבועים של היועצות והפסיכולוגיות החינוכיות, שאמונות על קידום הרווחה הנפשית של הילדים בבית הספר, ובמידת האפשר גם לסיוע של המטפלות באומנויות העובדות בבית הספר ושמשתמשות לצורך כך באמצעים יצירתיים ומשחקיים.

משחק ויצירה – "לא בבית ספרנו" או: איך לא לפחד מהפחד

ניתן להניח שעבור חלק נכבד מהמורות, הגישה והפעילות שהספר מציג מוכרים ומובנים ולחלקן האחר פחות או בכלל לא. ייתכן גם כי לחלקן, עצם המחשבה על האפשרות ליצור ולשחק בכיתה תוך קיום ועידוד שיח רגשי - מרתיע ונראה לא קשור לתפקידן, או שהשימוש בחומרי יצירה בכיתה מתקשר ללכלוך, לבלגן ולהורים כעוסים שמתקשרים בערב להתלונן על הבגד שהתלכלך לילד.

לחלק מהמורות, המחשבה על משחק בכיתה - שכולל ומצריך הזזת שולחנות וכיסאות וסידור אחר של המרחב; החשש מכעס של מורות בכיתות סמוכות שהרעש עשוי להפריע להן ללמד; או מנזיפת המנהל או רכזת המקצוע ש"במקום ללמוד מבזבזים את הזמן ומשחקים" - מרתיע ומפחיד.

ייתכן גם כי חלקן לא מתחברות למשחקים וליצירה. אומנם, כילדות הן שיחקו בשכונה, במשחקי קופסה, במשחקי דמיון או במחשב, וגם יצרו – בלגו, בפליי-מוביל או בקוביות, בצבע, בעץ או בחומר, תופפו על סיר במטבח או פרטו על גיטרה, שיחקו והציגו באמצעות חפצים ובובות תיאטרון, אך היום כנשים בוגרות, עולם המשחק והיצירה נראה להן ילדותי, רחוק וללא קשר אליהן.

אך אולי, יחד עם הספקות והחששות ההגיוניים, יש גם סקרנות וזיכרון ילדות משמח שמבקש וקורא – לנסות ולהעז...

איך עושים את זה ובמה נעזרים?

ראשית, לא כולם חייבים ואפשר להתחיל לאט, בזהירות ובקטן.

שנית, אתן לא לבד – בכיתה שלכן יש ילדים שרוצים ויודעים איך לשחק וליצור ומחכים שתאפשרנה להם: הם רק ממתינים שהדלת תיפתח ושהם יוזמנו פנימה. ניתן לאפשר להם לשחק במשחק שיבחרו; אפשר להזמין אותם להביא משחקים או חומרי יצירה אהובים מהבית; אפשר להגדיר זמן בו ניתן לשחק; ואפשר לשחק בקבוצות קטנות, במודל "תחנות" בכיתה, בחצר או בגינה הסמוכה.

אתן לא לבד גם ביישום הפעילויות המוצגות בספר זה. תוכלו להיעזר ביועצות ובפסיכולוגיות החינוכיות, ובמידת האפשר גם במטפלות באומנויות בבית הספר. הן שם בשבילכן להדרכה, לחשיבה משותפת, במתן עצה ואולי גם בהנחיה משותפת - איתכן בכיתה או יחד בפעילות שכבתית.

לבסוף, יש לכן את הספר הזה ואת מערך ההשתלמויות הארצי שנוצר ברוחו.

התיאוריה ומערכי הפעילויות שמוצגים בספר נבחרו בקפידה כדי לעזור לכן המורות וגם לכם המורים לתמוך בהתפתחותם של הילדים בתקופות של מלחמה, של לחץ ושל אי־ודאות מתמשכים, באמצעות מתן מקום ועידוד למשחק וליצירה. הם מתחשבים בעומס בו אתם נמצאים וכן את העובדה שלא הוכשרתם בעבודה במשחק וביצירה ובגישה שמעודדת ומקדמת ביטוי ושיח רגשי.

המשחקים, הפעילויות היצירתיות והתהליכים שבספר פשוטים לשימוש, בטוחים להפעלה ואינם דורשים הכשרה קודמת בטיפול באומנויות, בהנחיית קבוצות, בייעוץ או בכל תחום אחר.

התיאוריה שמפורטת ביחידה הראשונה מקנה מושגי יסוד שיעזרו לכן להיערך להנחיית הפעילויות, ומאפשרת לכן להתבונן בילדים ובכיתה מעמדה שרואה את הכוחות שלהם, ושיכולה לתת להם תוקף ולהעצים אותם - באופן ישיר בכיתה וגם בקהילה באמצעות תערוכה.

אנו מזמינים את המורות והמורים, שמעוניינים לצאת למסע יצירתי ומשחקי עם ילדי כיתותיכם - להרשות לעצמכם לחלוץ נעליים, להפשיל שרוולים ולהיכנס לארץ האפשרויות הבלתי מוגבלות של מרחבי המשחק והיצירה.

תיהנו.

מקורות:

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.

Berger, M. (2002). **Envy and generosity between co-therapists**. Group, 26(1), 107–121.

ב. חוסן, משבר ופוסט־טראומה – מושגי יסוד

חלק מתמונה גדולה – הקשרם של התוכנית והספר

רבות נכתב על המציאות הישראלית נוכח אירועי השבעה באוקטובר, ומלחמת "חרבות ברזל" שבאה בעקבותיהם. רבות נכתב גם על האובדן הטראומטי והקולקטיבי המתמשך שתושבי המדינה מתמודדים עימו, על מאפייניו המגוונים במעגלי הפגיעות ובשלבי ההתמודדות השונים: אלו שנמנים על מעגלי הפגיעות הקרובים שנחשפו באופן ישיר ועקיף לזוועות השבעה 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 הרחוקים יותר - מטפלים, צוותי חינוך ואנשים קרובים המעורבים במידות שונות בחייהם של הניצולים והמתמודדים עם אובדן, וגם את כלל האוכלוסייה במדינה אשר חווה הזדהות עם הקורבנות, שחשופה אף היא לנפילות של רקטות ולאזעקות, ומושפעת מהאי־ודאות, תוך שהיא עוקבת אחר המתרחש בתקשורת ובמדיה החברתית (גרינולד, 2023; רצון ורפפורט, 2023). ניתן לומר שכל אזרחי ותושבי המדינה, יהודים וערבים, חשופים ומתמודדים עם רמות שונות של טראומה ושל אובדן קולקטיבי מתמשך.



הומי כיתה ד' ראשון לציון - הצפורים ממריאות או נוחתות? השמש זורחת או שוקעת? החיילים מה איתם? והילדים מה שלומם? הומי משתפת, "ראיתי סיפור של חיילים שמצילים ילדה שצועקה הצילו ואז חשבתי להכין ציור".

כיוון שהספר נכתב בעיצומה של המלחמה - כאשר האיום עדיין מתקיים וסופו אינו ידוע, בזמן שמאות אלפי מפונים מתגוררים במגורים זמניים במרכזי פינוי או בהסדרים אחרים שמועד חזרתם לביתם עדיין לא ידוע - חשוב להדגיש כי אנו נמצאים בעיצומו של המשבר. מוקדם עוד לדבר על פוסט־טראומה ועל הטיפול בה. הדבר יתאפשר רק בתום המלחמה, לאחר שנשוב לחיים במרחב בטוח.[3]

מצב זה, שעשוי להימשך עוד פרק זמן לא ברור, מזמין ומחייב אותנו להתחבר לכוחות ולתקווה, לקחת אחריות לאומית וקהילתית על פיתוח ועל הגברת החוסן שלנו, כיחידים, כמשפחות, כקבוצות וכקהילות. אחריות זו מוטלת גם עלינו כאנשי חינוך, אשר באים במגע יום־יומי עם ילדים רבים ומהווים עבורם מקור תמיכה חשוב ומרכזי.

פיתוח החוסן, התקווה וחוויית השייכות, לצד עיבוד ומתן פשר ומשמעות מעצימים לאירועי התקופה, יעזרו לנו ולילדים בהתמודדות הנוכחית וגם יקטינו את שיעורי ההתפתחות של פוסט־טראומה בעתיד.

פיתוח חוסן אצל ילדים

פיתוח חוסן בשגרה וגם בתקופות של אי־ודאות ושל משבר, רלוונטי וחשוב לכלל האוכלוסייה בישראל, וחשוב ומהותי במיוחד לפתחו בקרב ילדים, שחשופים ופגיעים יותר להתפתחות פוסט־טראומה, כי הם עדיין מתפתחים וזהותם וחוסנם טרם התבססו.

3 לקריאה נוספת על מאפייני המצב ומשמעותו לדרכי הטיפול: "מדריך להתערבויות טיפוליות בילדים, בני נוער ומשפחותיהם במצבי טראומה מורכבת, משותפת ומתמשכת", בעריכת נעמה גרינולד. פרק המבוא, ופרקים 9,6,5,1

כיוון שמנגנוני ההגנה ומשאבי ההתמודדות נרכשים ומתפתחים עם הזמן ובהתאמה לסביבה החברתית בה גדל הילד, ניתן לומר בהכללה שככל שהילד צעיר יותר, כך כישורי התמודדותו עם אי־ודאות ועם משבר פחותים, ומכאן שפגיעותו הפוטנציאלית עולה.

ילדים צעירים, ובהקשר זה ובאופן מכליל ניתן להתייחס לילדים עד גיל שבע, פגיעים יותר בגלל התלות הרבה שלהם במבוגרים, שאופן התמודדותם עם לחץ, עם משבר ועם אובדן עשוי להקרין ולעבור אל הילדים. נוסף לכך, מונח הזמן בקרב ילדים צעירים טרם התקבע, ולכן הם יתקשו לקבל מושגים כמו מוות ואובדן באופן מוחלט ולהתמודד עימם. במצבים בהם ההורים ואנשי החינוך מתמודדים בעצמם עם משבר ועם אובדן, הם עשויים לא להיות פנויים לתמוך בילדים או לתת מענה לצורכיהם.

החיבור לדמיון והאפשרות לשחק וליצור מהווים משאב מרכזי לאנשים המתמודדים עם משבר ועם אובדן, וכיוון שערוץ זה נגיש וזמין לרוב הילדים, משחק ויצירה יכולים לשמש כערוץ מרכזי לפיתוח יכולות ההתמודדות והחוסן שלהם.

בין חוויה טראומטית לפוסט־טראומה

השימוש במילה 'טראומה' שכיח מאוד ונע בין תיאורים של מצבי לחץ יום־יומיים לבין מצבים קליניים. בהקשרו של ספר זה- שמטרתו לעזור לאנשי חינוך לסייע לילדים, 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. הקטיעה יכולה להיגרם מאירוע פתאומי כמו תאונת דרכים, אירוע טרור או מלחמה, אובדן, פינוי מהבית, קטסטרופה הקשורה בפגעי מזג אוויר; היא יכולה להיגרם משחיקה מצטברת של רצף אירועים מאיימים ומסכנים שחוזרים על עצמם או שנמשכים לאורך תקופה; ואף מכאלו שנשזרו באורח החיים כמו חיים בזוגיות אלימה, חיים בצל נפילות רקטות, השתתפות ממושכת בלוחמה בקרב או החזקה ממושכת בשבי.

בשני המקרים, של חוויה טראומטית ושל פוסט־טראומה, התגובות המיידיות לקטיעת תחושת הביטחון הבסיסית דומות, ומתבטאות בתגובות מצוקה שונות, שיכולות לכלול התנהגויות ותסמינים גופניים, שכליים, רגשיים, חברתיים, אמוניים ודמיוניים (ברגר ולהד, 2011).

רוב האנשים הבוגרים נחשפים במהלך חייהם לאירועים ולחוויות משבריות. 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 והתפקוד התקין יחזור. אין באמירה זו להציע שהאנשים "ישכחו" מהאירוע שחוו, אך עוצמות התגובות הרגשיות והגופניות יפחתו ויש שיופיעו שוב במצבי חיים שיזכירו את האירוע (יום זיכרון וכו'.) תופעה זו נקראת **'חוויה טראומטית'** והיא מתקיימת אצל מרבית האנשים שחוו משבר אבל לא פיתחו פוסט־טראומה. מחקר של בוננו ודימיניץ (Bonnano & Diminich, 2012) מצביע על כך שכ- 90% מהנחשפים לטראומה מתאוששים, ושרובם מצליחים גם בתקופה הקשה להפגין עמידות ותפקוד טוב.

לעומתם, אצל כ-10% מהאנשים שחוו את אותן חוויות משבריות, הסימפטומים לא שוככים ובמקרים מסוימים הם מתרחבים ומתגברים וגורמים לחרדה ולסבל רב גם לאחר שחולפים שישה חודשים מתום האיום (Rubinos & Bickman, 1991). הסימפטומים והחשש מהם עשויים להציף ולגרום לחרדה ולסבל רב, הם מאופיינים בקשיי

תפקוד, בחודרנות של הזיכרונות, במצב נפשי של דיכאון והימנעות ממגע עם אנשים וממקומות כדי לא לפגוש בגורמים שעשויים לעורר את החרדה, להציף ולהחמיר את הסבל. אנשים אלו סובלים ומתמודדים עם **פוסט־טראומה (Post Traumatic Stress Disorder - PTSD).** הטיפול בתסמונת זו אינה בתחום עיסוקו של ספר זה.

אבל ואבל טראומטי, גם הם שני תחומים שיש להם חפיפה עם חוויה טראומטית. עיבוד של אבל בתהליך טבעי של חיים לצד האובדן נבדל מאבל טראומטי, בו לחוויות האובדן והאבל נוספות תגובות הדומות מאוד ל-PTSD, וגם בתחום זה לא עוסק הספר הזה.

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 פוסט־טראומה (PTSD)?

חוסן ומודל **גשר מאח"ד**

במהלך חייו מפתח כל אדם יכולות שעוזרות לו להתמודד עם מצבים מורכבים של לחץ, משבר, אובדן ושל אי־ודאות, שמסבירות 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 לפוסט־טראומה.

מודל החוסן **גשר מאח"ד** (שידוע גם בשם BASIC PH), שפיתחו פרופ' מולי להד וד"ר עפרה אילון (להד, 2015) טוען כי הבסיס לחוסן קשור לפיתוחם של שישה ערוצי התמודדות או שפות חוסן: גוף; קוגניציה (שכל); רגש; משפחה־חברה; אמונה; ודמיון - 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 גוף ותנועה: הרפיה, תרגול גופני, פעילות פיזית, עשייה ממוקדת בפתרון הבעיה או עשייה לשם עשייה, מדיטציה, אכילה, שינה ולעיתים שימוש בתרופות ובסמי הרגעה.

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

התמודדות באמצעות הערוץ הרגשי: ביטויי רגשות כמו בכי, צחוק וכעס, בקשת תמיכה רגשית מהזולת או ביטוי בדרכים בלתי מילוליות כגון ציור, קריאה או כתיבה.

התמודדות באמצעות הערוץ החברתי־משפחתי: קבלת תמיכה מהשתייכות למשפחה, לקבוצה או לארגון, קבלה או לקיחת תפקיד, התנדבות ותחושת שליחות חברתית.

התמודדות באמצעות אמונות וערכים וחיפוש משמעות להכוונה בזמנים של לחץ ושל משבר. מדובר באמונה דתית, בעמדות פוליטיות, בחיבור ל"אני מאמין" או לתחושות של ייעוד ושליחות, המבוססות על הצורך בהגשמה עצמית ובביטוי חזק של העצמי. התמודדות זו מסתמכת על תקווה, על אופטימיות (או פסימיות ופטליזם) וכן על מיסטיקה ושימוש בטקסים.

התמודדות באמצעות ערוץ הדמיון: פעילות יצירתית, הסחת דעת (למשל צפייה בתוכניות בידור בטלוויזיה), חלומות בהקיץ והעלאת מחשבות נעימות, שימוש בדמיון באופן אקטיבי כמו בדמיון מודרך, ביצירה, בחיפוש פתרונות מחוץ לקופסה, באלתור ובהומור.

ככל שלאדם יש יותר ערוצים ודרכים להתמודדות ויותר שפות חוסן, כך יכולת ההתמודדות שלו עם אי־ודאות ועם משבר וההיחלצות מהם - משתפרות. 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, רוסית), תלויה בכמות ובאיכות החשיפה, בגירוי ובאימון של האדם בהן. ילד שגדל והתפתח בסביבה חברתית (משפחה, מערכת חינוך, חברים, קהילה) שמשתמשת, מאמנת ומעודדת שימוש בשפת התמודדות מסוימת, יפתח אותה כך שתהיה זמינה לו, ותיקָרֵא בשפת המודל - **"שפה נוכחת"**.

לעומת זאת, ילד שגדל בסביבה שאינה מדברת ומעודדת שימוש בשפת ההתמודדות, יפתח אותה במידה מועטה; צמצום, לעג, והדחקה שלה - יקטין ואף יעלים אותה. כששפת ההתמודדות תהיה לו זמינה חלקית, היא תיקרא **"שפת ביניים"** וכשהיא לא תהיה זמינה כלל - היא תיקרא **"שפה נשכחת"**. לדוגמה, ילד שגדל בבית שנעדר בו השימוש בשפה רגשית או שהתחנך במסגרת חינוכית שלא נותנת מקום לשיח המערב דמיון ואף מצמצמת 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, עשויים עם הזמן לצמצם את השפה הרגשית שלו. באופן דומה, מסגרת חינוכית שמתמקדת בלימוד קוגניטיבי־מילולי שמכוון להצלחה במבחנים, ושמאפשר רק תשובה קוגניטיבית אחת לשאלות - עשוי לצמצם את שפת הדמיון של הילד. צמצום שפות אלו והדחקתן, יקטין ואף ימנע את יכולת האדם להיעזר בהן ברגעי אי־ודאות ומשבר (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 פוסט־טראומה. כלומר, 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 וקונקרטית חליפית ומועדפת (ברגר ולהד, 2011).

מכאן, שיש חשיבות לשילוב בין ערוצי ההתמודדות השונים ולאפשרות 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. כיוון שהזיכרון של החוויה הטראומטית אגור באונה הימנית של המוח ובחלקיו העמוקים הקשורים לרגש, לתחושה ולדמיון - ריפוי הסימפטומים וההחלמה ידרשו גם ביטוי רגשי, דמיוני וגופני ולא רק קוגניטיבי.

השימוש בערוצי הרגש והגוף יכול לעזור לבטא ולשחרר את משקעי החוויה הקשה, בזמן שהשימוש בדמיון יכול לעזור בהבנייתה של משמעות ושל תמונה חדשה ומיטיבה על המצב (ברגר ולהד, 2011; להד, 2006). כאן חשובה

גם יכולת האדם להשתמש בערוץ החברתי, כי בלעדיו הוא לא יוכל לשתף את האחר בחווייתו ועשוי להישאר עם תחושת בדידות.

פיתוח חוסן כאמצעי להכנה ולהתגברות על משברים הוא תהליך מניעתי בעל חשיבות עליונה, במיוחד במהלך ההתמודדות עם המשבר עצמו. תהליך זה מסייע בהרחבת דרכי ההתמודדות ומפחית את הסבירות להתפתחות פוסט־טראומה. חשוב להדגיש כי עבודה על פיתוח חוסן לא צריכה לכלול התייחסות לסיפור הפסיכולוגי של הילד, לחקר עברו או לפתרון הקושי או הסימפטומים. היא מתמקדת **בהרחבת הערוצים/השפות שעוזרים 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 הדרגתי ומותאם שלהם. כיוון 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 - מתאימים במיוחד.

הספר, והפרוטוקולים שהוא מכיל, מתבססים על גישת הכוחות ועל מודל החוסן גשר מאח"ד. הפעילויות שמפורטות בפרוטוקולים מזמינות את הילדים להתבטא בשפתם הטבעית – במשחק וביצירה, בדרכים לא מילוליות, משחקיות ויצירתיות, שמרחיבות ומפתחות את ערוצי החוסן. הבחירה בטכניקות, בתהליכי יצירה, בחומרים, בדימויים ובמטפורות, עוזרים לילדים להתחבר לכוחות, לבטא לעבד ולהרחיב את הפרספקטיבה בנושאי ההתמודדות הנוכחיים, בדרך בטוחה המאפשרת נראות, מפיגה בדידות ומרחיבה הרגשת שייכות וערך.

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.

מקורות:

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

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

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.

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

ג. גם לילדים מותר (והם צריכים) להתאבל

על התמודדות של ילדים עם שכול ועם אובדן אישי וקולקטיבי ועל השימוש במשחק וביצירה לתמיכה בהם



בַּבֹּקֶר מַגִּיעָה הַשָּׁעָה לַמִּשְׂחָק בְּגִנַּת הַגּוּרִים.
"הַיּוֹם אֲנִי לֹא הוֹלֶכֶת", פּוֹסֶקֶת לוּנָה.
"אֲבָל כֻּלָּם הוֹלְכִים", אוֹמֶרֶת אִמָּא נְמֵרָה.
אַךְ לוּנָה לֹא מַרְגִּישָׁה כְּמוֹ כֻּלָּם
כִּי לֹא לְכֻלָּם הָיָה פַּעַם אָח (שֶׁמֵּת).

אִמָּא נְמֵרָה מְבִינָה שֶׁלּוּנָה לֹא כּוֹעֶסֶת,
הִיא פָּשׁוּט מִתְגַּעְגַּעַת.
הִיא מְסַפֶּרֶת לָהּ שֶׁלֹּא לִמְּדוּ אוֹתָהּ
לִהְיוֹת אִמָּא לְגוּרָה שֶׁאָח שֶׁלָּהּ נֶהֱרַג.

"יֵשׁ לִי רַעֲיוֹן", קוֹרֵאת לוּנָה,
"בְּכָל פַּעַם שֶׁנִּתְגַּעְגַּע לְמִילוֹ נוּכַל לְהִתְחַבֵּק
וּלְדַמְיֵן שֶׁאֲנַחְנוּ מְחַבְּקוֹת אוֹתוֹ".
"רַעֲיוֹן נִפְלָא", אוֹמֶרֶת אִמָּא
וּמְחַבֶּקֶת אֶת לוּנָה בְּחָזְקָה.

מתוך הספר "מסע של נמרים"
מאת שני אביגל, שאיבדה את בנה, עידו, בפעולת טרור.

עבור מאגר ד"ר נטע זוהר לשימוש בלבד

על הפרק

אירועי ה-7 באוקטובר 2023 ומלחמת "חרבות ברזל" שהחלה בעקבותיהם, הביאו לטראומה, לשכול ולאובדן קולקטיבי, עימם מתמודדים באופן זה או אחר רוב תושבי מדינת ישראל, כולל ילדיה.

קיימת גישה, הרווחת בקרב הורים ואנשי חינוך רבים, שגורסת שעדיף להימנע מלשוחח עם ילדים על אובדן או להכין אותם להתמודדות עימו, מתוך רצון לשמור ולהגן עליהם. נראה שלאור המצב ובהתייחס לתפקידם החשוב של בית הספר ושל אנשי החינוך בתמיכה בילדים, יש לשנות גישה זו. השיח על האובדן חשוב ועל ההורים ואנשי החינוך למצוא דרכים להנגיש את הנושא לילדים, לעזור להם להבין את משמעותו, לאפשר להם לבטא רגשות, מחשבות ותחושות לגביו וגם לחפש, ליצור וליישם דרכים להתמודד עימו.

פרק זה נכתב לאנשי חינוך שעובדים עם ילדים בגילאי שש עד שתים־עשרה ומתמודדים עם אובדן אישי, משפחתי וקולקטיבי. הפרק מכוון לעזור להם להבין את ההתמודדות של הילדים עם הנושא, להקנות להם מושגי יסוד בתחום ולהציג בפניהם דרכים שבאמצעותן ניתן להיעזר במשחק וביצירה כדי לסייע לילדים בהתמודדותם עם אובדן אישי וקולקטיבי.

מבוא

הרצון של המבוגרים להגן ולשמור על הילדים ועל הילדות, המבוכה שלהם, העצב, חוסר הפניות וחוסר הידע כיצד לקיים שיח בנושא אובדן, גורמים להורים ולאנשי חינוך וטיפול רבים להימנע משיח ישיר או עקיף עליו. החשש שמא יאמרו משהו מוטעה או שאינו מבוסס, מוביל מבוגרים רבים לא לומר דבר. בהיעדר מילים, מועבר לילדים מסר כי המוות והאבל הם נושאים נוראיים ומפחידים שאפילו המבוגרים לא מסוגלים להכיל ולהתמודד עימם (Kronaizl, 2019).

היעדר השיח על סוגים שונים של אובדן בכלל ועל המוות בפרט, עשוי להתעצם במקרים של אובדן של אח או של אחד ההורים, כאשר ההורה שנותר בחיים מתמודד בעצמו עם האובדן ונטול כוחות ופניות לתמוך בילד שמתמודד עם אובדנו, וזאת בתקופה שהוא זקוק לתמיכת ההורה יותר מכל (שלו, 2025).

הימנעות כזו עשויה ליטול מהילד הזדמנויות להתאבל בחברה ובמשפחה, להתבטא, לראות דרכי התמודדות שונות וללמוד אותן (שלו, זמיר וברק, 2020; שלו, 2014; שלו 2025; Hooyman & Kramer, 2006). הימנעות זו משיח עם הילד עשויה להשאירו בודד בהתמודדותו, מוצף בשאלות חסרות מענה, במערבולת רגשות, בלבול, שחיקה ותשישות, המקשים על ארגון החיים ועל יצירה מחודשת של רצף והמשכיות (Roberts, 2010).

יתרה מזאת ובאופן פרדוקסלי, ככל שהמבוגרים "מסתירים" מהילדים נושאים אלו תוך כדי שהילדים חשופים אליהם בדרכים שונות (מאמצעי התקשורת, משיח לחישות של מבוגרים ועוד), כך הילדים עשויים לפתח פחדים ורגשות קשים יותר, שכן אם המבוגרים חוששים לדבר על הנושא ולהסביר אותו, הוא עשוי להיתפס בעיני הילדים כנושא איום ונורא.

אצל ילדים צעירים בגילאי שלוש עד שבע שחוו אובדן, תפיסת הזמן היא חלקית - הם יתקשו לתפוס ולהתייחס אל המוות כאירוע סופי ולהבין כי המת הלך ולעולם לא ישוב. התפיסה האגוצנטרית שמאפיינת אותם עשויה ליצור גם רגשות אשמה ומחשבות אומניפוטנטיות (שיש להם כוח מוחלט ובלתי מוגבל), כאילו הילד יכול היה למנוע את המוות ואפילו אשם בו (שלו, 2014). רגשות קשים אלו יתווספו למערבולת הרגשות הכללית שהילד 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, מקשים על תהליכי עיבוד האובדן ומעלים את הסיכוי להתפתחות של פוסט־טראומה ושל דיכאון (להד, 2024).

חשוב להזכיר שילדים צעירים, גם בטרם פיתחו את יכולות ההבנה הקוגניטיבית והביטוי המילולי, חווים ומבינים 'אובדן' ברמה הרגשית. חוויית האובדן יכולה להתבטא בשאלות הנוגעות להיעדרו של אדם קרוב ובכאלה הקשורות לתפקוד, לסדר יום ולמילוי פונקציות קונקרטיות ורגשיות שהאדם הקרוב מילא. האובדן יכול גם לערער את תחושת הביטחון הבסיסית ולהעלות פחדי מוות – ש'גם אני, יתר חברי המשפחה, חברים - יכולים למות כך'.

נוסף לכך, ובמקרים של אובדן טראומטי על רקע אלימות, האובדן יכול לערער תחושות של ביטחון ושל אמון בסיסי בעולם (כמו אצל מבוגרים) ולהעלות שאלות בסיסיות על ביטחון ומוגנות, כמו: מי שומר עליי? מי יאסוף אותי מבית ספר? מי ישכיב אותי לישון? מי יכין לי אוכל? מי יקריא לי סיפור? ועוד.

זאת ועוד, יכולות לעלות שאלות בהקשרים רוחניים ואמוניים הקוראות תיגר על אלוהים, על הטוב בעולם באופן כללי ועל אמון בבני אדם. רגשות כמו צער, כאב, געגוע, דכדוך, פחד, כעס, אשמה וכו', יכולים לבוא לידי ביטוי במכלול תגובות גופניות כמו כאבים, קשיי עיכול, אכילת יתר, הימנעות מאכילה ועוד.

בדרך כלל, אנו נוטים להתייחס למושג 'אובדן' ככזה הקשור למותם של בני אדם קרובים, אך אובדן יכול להיחוות גם עם אובדנם של בית, של סביבת מגורים שנעזבה או נהרסה ושל בעל חיים אהוב שמת או שנעזב מפאת חוסר יכולת לקחת אותו לבית החדש (תופעה אופיינית למשפחות שנאלצו להתפנות מישובים במלחמת "חרבות ברזל").

בהנחה שמדובר בילד בריא, הוא ימצא דרכים לבטא רגשות הקשורים לאובדן, לנרמל אותם ולייצר משמעות ורצף דרך משחק, יצירה ודמיון. המשחקים יתנו ביטוי ויאפשרו עיבוד לתכנים הקשורים בתפקוד וביחסים עם אחרים, וכן לתכנים הקשורים לשמירה על קשר עם האדם המת, כמו למשל, שיחות דמיוניות עימו ו/או ציור עבורו (Rubin, Malkinson & Witztum, 2012).

לקראת גיל שמונה, יחד עם התקבעות תפיסת הזמן של הילדים, נראה כי תפיסתם את המוות מתקרבת לזו של המבוגרים - הם מבינים כי המוות אוניברסלי וסופי, ועשויים לחוש עצב עמוק, כעס ואשמה, כולל אמונה כי יכלו למנוע את המוות. חשוב לוודא כי הם מבינים שאין זו אשמתם וכי האובדן לא קשור אליהם (שלו, 2025).

יש ילדים שמתנהגים באדישות אל מול אובדן, שעלולה להתפרש כאי־אכפתיות ועשויה למנוע מהם גילויי נחמה ותמיכה, להם הם זקוקים ביותר. התנהגות זו יכולה להיות תוצאה של עיסוק הילדים במעמדם בקבוצת השווים - הם עשויים להסתיר את אירוע המוות מתוך בושה, אשמה ו/או תפיסת האובדן כחולשה (שלו, 2025). לכן, חשוב לזכור שבגילים אלו הילדים מסוגלים להתבטא ולהביע את אבלם לא רק במילים, אלא גם במשחק וביצירה.

בין גיל שמונה לשתים־עשרה ניתן לראות, ברוב המקרים, התמודדות רגועה יותר. כעס הילדים בדרך כלל אינו מכיל את תחושת חוסר האונים של השלב הקודם ולא מגיע לעוצמה שמאפיינת את גיל ההתבגרות. בשלב התפתחותי זה החשיבה מופשטת יותר, מתוחכמת, קונקרטית וממוקדת בפתרון בעיות, ולילדים יש בדרך כלל יכולת לתאר את תחושותיהם, לבטא את צרכיהם, לחפש תמיכה חברתית, לבנות משמעות לאובדן ולהיות פעילים יותר בבית הספר ובקרב חבריהם (Hooyman & Kramer, 2006).

הילדים בגיל זה לרוב עצמאיים יותר ונוטים להביע התנגדות לחלק מההתערבות של ההורים או המורות בחייהם - דבר שעלול להוביל למתחים עימם. הם מודעים לאפשרות מותם־שלהם ולפחדים הקשורים בכך, ובעת ההתמודדות עם המוות הם חוששים להביע את תחושותיהם שמא ייתפסו כילדותיים, ומתקשים לחלוק את רגשותיהם עם המשפחה או עם חברים קרובים.

על מנת לתמוך בילדים בהתמודדות, ניתן להיעזר בשיח, במשחק וביצירה, תוך מתן תשומת לב לכך שהם נמצאים בראשית מרד הנעורים, וחלקם מתקשה לבקש עזרה ולבטא רגשות מול מבוגרים. בהקשר זה חשוב לעזור לקבוצת השווים להוות מרחב בטוח ותומך לשיתוף רגשי ולעזור לילדים למצוא את מקומם בה. לילדים בודדים או שאינם חשים שייכות לקבוצת השווים, ההתמודדות בגיל זה עשויה להיות קשה ביותר ויש לחפש דרכי תמיכה נוספות, כולל הפניה לקבלת עזרה פרטנית.

דמיון, משחק ויצירה – חשיבותם ותרומתם להתמודדות של ילדים עם אובדן

העיסוק במשחק וביצירה מתפתח ועובר שינויים במקביל להתפתחות הילד.

קשה לומר מתי בדיוק העיסוק המשחקי בחומרים והשימוש בהם לביטוי ולתקשורת (ישירה ועקיפה) הופך להיות "עיסוק מודע באומנות", כלומר, מתי רצף הקווים והצורות שהילד יצר והניח על הדף הופך להיות "יצירה מודעת", שבה לקווים יש משמעות סימבולית שהילד יכול לתת לה שם והקשר; או מתי הילד ייגש לחומרי היצירה ולדף מתוך דחף משחקי, רצון לפעולה וסקרנות חוקרת; ומתי ייגש אליהם כדי להביע רגש או מחשבה מסוימים. בכל מקרה, נראה שאין חלוקה ברורה בין משחק ליצירה וכי ניתן לראותם כרצף התפתחותי עם תנועה דו־כיוונית, שאינה סימטרית או הגיונית בהכרח. עם זאת, ניתן לומר שכל יצירה בחומר (שאינה העתקה) תכלול חשיבה מבוססת דמיון ועשייה משחקית חוקרת, אבל לא כל משחק יכלול בהכרח מרכיב אומנותי ואסתטי־סימבולי־צורני.

לצד הקושי להגדיר במדויק את המעבר ההתפתחותי ממעשה המשחק למעשה היצירה, ניתן לומר כי ילדים צעירים עד גיל שלוש או ארבע יעסקו בעיקר במשחק ופחות ביצירה בהקשרה האומנותי־סימבולי. גם כאשר יעבדו בחומרים, כמו צבעי גואש או פלסטלינה, עיסוקם יהיה יותר משחקי, פיזי וחוקר מכזה שמשתמש בהם כאמצעי ביטוי צורני וסימבולי להבעה רגשית או רעיונית מסוימת. אין הדבר אומר שלאופן שימושם בחומרים ולתוצריהם לא תהיינה משמעויות סימבוליות שהמבוגר יכול לתת להם, אבל הם, הילדים, לא יפנו לחומרי היצירה עבור כך ולא יחפשו בתוצריה משמעות כזו.

לקראת גיל ארבע-חמש ויחד עם תגובות ליצירותיו כמו "זה יפה מאוד" או "מה זה, זה מכוער" וכו', מתפתחת אצל הילד החשיבה והפרספקטיבה האסתטית ואיתן היכולת, הרצון והבחירה להרחיב את העיסוק המשחקי ליצירה אומנותית־סימבולית.

בזמנים של מלחמה ושל משבר, נראה ילדים צעירים משחקים יותר במשחקי מלחמה, רופא וחולה, שוטרים וגנבים או גיבורי על, ובמשחקים ובתהליכי יצירה הכוללים פירוק והרכבה כמו קוביות או קריעה, גזירה והדבקה. משחקים ופעילויות אלו מאפשרים להם לבטא באופן עקיף רגשות, מחשבות ותחושות שאולי אסור או מפחיד לבטא באופן ישיר. כך מאפשר להם השימוש בדמיון לעבד ולתת משמעות לחוויית האובדן והפחד ולשמור על קשר עם האדם המת או עם הבית או הנוף שאבדו.

נוסף לביטוי זה, המשחקים מאפשרים לילדים להתאמן, להמציא ולפתח דרכי התמודדות עם האתגרים הנוכחיים ועם משברים עתידיים. הם מאפשרים גם לבנות שייכות ותחושת ביחד, לחוות הצלחה, לחזק ביטחון, להיות אקטיביים ולברוא מציאות חליפית ומועדפת. למשל, במקרים רבים הקשורים למוות טראומטי כמו רצח, פיגוע, מלחמה או הרס בתים על ידי טילים, נוכל לראות שימוש רב יותר בצבע אדום בזמן משחק או יצירה; בדומה לתופעת "החבר הדמיוני", ניתן לראות ילדים עד גיל שבע או שמונה, משוחחים עם המת כאילו הוא נמצא איתם; וילדים "מפונים" בוחרים למשחקם הדמיוני את סביבת הבית שלהם כסביבת המשחק, לצד עיסוק מרובה בבניית בתים ומרחבים בטוחים וממוגנים לבני המשפחה, לדמויות מהאגדות, לחיות או ליצורים דמיוניים.

ניתן להשתמש בדמיון, במשחק וביצירה כדי לפתח מבעוד מועד יכולות להתמודד עם אובדן. ייתכן שהכנה מוקדמת ומתן כלים להתמודדות עם אובדן נראים לא מתאימים כשמדובר בילדים, אולם ככל שלילד (ולבוגר) תהיינה יותר מיומנויות להתמודדות עם אובדן, כך התמודדותו תהיה קלה יותר ויפחתו הסיכויים להתפתחותם של פוסט־טראומה ו/או דיכאון.

כיצד עושים זאת?

לצד מרכיבים נוספים, ניתן לכלול במשחקים ובתהליכי יצירה אלמנטים של סיום ופרֵדה, לצד המשך המשחק (והחיים) אחריהם – למשל, במשחק וביצירה הכוללים תהליכי פירוק והרכבה חוזרים ונשנים או עבודה בתחנות, שהילדים עוברים ביניהן גם אם לא השלימו את משימות המשחק והיצירה. תהליכים כאלה ילמדו את הילדים להתארגן לפרֵדה ולקיימה, גם אם הגיעה בטרם עת, ויסייעו להם להמשיך לשחק וליצור גם אחריה. אפשרות נוספת לעיסוק בפרֵדה עצמה היא להכין מתנות או לכתוב שירים ומכתבים לאדם שמת.

נוסף למשחקים ספונטניים ומובְנים, ניתן להקריא סיפורים, לספר סיפורים בעל פה (story telling) או להמציא סיפורים (story making) ביחד עם הילד או עם הכיתה לשם העברת מסרים, להפגת חששות ולעיבוד תכנים. תוכנית "היער שלנו" ותוכנית "מקום בטוח" שקדמה לה, מתבססות על סיפור המסגרת המתואר בספר "היער שלנו", שלאחר הקראתו הילדים מציירים את הדמויות שהם מתחברים אליהן, ממחיזים אותן ואת הכוחות שלהן ואף בונים להן מקום בטוח בתוך קופסה.

ניתן לאפשר לילדים מרחב לביטוי, לעיבוד ולהתפתחות גם דרך יצירה בחומרים, בשרבוט ובטכניקות שונות של אומנות חזותית. היצירה יכולה להתקיים באופן מובנה או באופן ספונטני ברוח גישת 'הסטודיו הפתוח', שמנגיש לילדים מגוון חומרים ומזמין אותם לבחור מהם, לבחור את הסגנון ואת נושא יצירתם (שפירא, 2014). ככלל, ככל שהילד צעיר יותר, כך תתאים יותר הנחיה פתוחה ומאפשרת ופחות מכוונת ומובנית.

שיטה שמתאימה לכל גיל היא שימוש בשרבוט המשולב בהמצאת סיפור. זו דרך מצוינת ופשוטה לביטוי של סיפורים ושל חוויות שלפעמים ילדים לא מוצאים להם ביטוי מילולי. בשיטה זו (שמוזכרת גם בספרו של בוגין מ-2017 "נא לא להפריע, אני מצייר"), מוזמנים הילדים לשרבט (לקשקש) בטוש או בגיר באופן חופשי על דף. לאחר כמה דקות ניתן לשאול את הילדים אילו דימויים או יצורים הם רואים על הדף ואפשר לבקש מהם להמציא עליהם סיפור. במקרים רבים, הילד ישליך על הדימוי שהוא רואה חלקים מעולמו הפנימי, כולל כאלה הקשורים לכוחות ולמשאבים של ההתמודדות עם המשבר. הסיפור, שינכיח וייתן לחלקים אלו קול וכן ההקשבה הפעילה של המורה, יעזרו לילד להפיג בדידות, לקבל הכרה ונראות ולחוות הרגשת שותפות.

סגנון משחקי־אומנותי אחר לעיבוד אובדן ולפיתוח מיומנויות להתמודדות עימה, שלא יפורט בספר זה, הוא משחק דרמטי. בסגנון זה ניתן לגלם דמויות ולשחק סיטואציות רלוונטיות לפרֵדה, כמו פרֵדה מדמות אהובה או ממקום אהוב. בדרך זו ניתן לעבד את פרֵדה ולהשלים/להמציא פרֵדות שלא התקיימו (למשל במקרים של רצח או של תאונת דרכים, כאשר לא התקיימה פרֵדה). אפשר גם לקיים משחק דרמטי מאולתר בו יש חילוף תדיר של סיטואציות, של מקומות ושל תפקידים. חילופים אלה ילמדו את הילד להתארגן לקראת פרֵדה, לקיימה ולהמשיך לשחק. גישה זו, הניתנת לביצוע גם באמצעות הרחקה דרך גילום דמויות מהאגדות, חיות ויצורים או בבחירה של סביבת משחק דמיונית כמו יער או החלל החיצון, מדגימה את השימוש במשחק לפיתוח מיומנויות ויכולות ולא רק לעיבוד, למתן תוקף ולמשמעות.

אפשרות נוספת לעיסוק פרֵדה עצמה היא ליצור יצירות, מתנות או טקסים הקשורים למת, כמו ציור ציורים, הכנת מתנות, כתיבת שירים או מכתבים עבורו. ניתן ליצור מתנה, טקס או לכתוב מכתב לסבא או לסבתא שנפטרו, לחיות שמתו, למקום אהוב ואפשר ליצור גם לילדים שעוזבים את הכיתה או למורה אהובה שעוזבת/עזבה.

שימוש ביצירה ובאומנויות מאפשר גם דרכים מגוונות להנצחה. ההנצחה מאפשרת לאדם, למשפחה ולקהילה לא רק ביטוי רגשי, קבלה והשתייכות לקהילה, אלא גם 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.

בחלקו השני של הספר, בו מוצגים הפרוטוקולים, ניתן למצוא פירוט מקיף של פעילויות יצירה לפיתוח חוסן, לביטוי ולעיבוד אובדן, לצד פיתוח מיומנויות התמודדות עימו. בדרך כלל ילדים ימצאו את הדרך ואת מידת ההרחקה הנכונה להם לעסוק באובדן. כדאי לתת מקום לשאלות ולרעיונות יצירתיים שהם יציעו להתמודדות עם אובדן, כולל המצאת דרכים שלא חשבנו עליהן או שנראות לנו לא הגיוניות.

בסוף התהליך חשוב להקפיד, בעיקר כשעובדים עם חומרי יצירה, על אריזת החומרים והחזרתם למקומם, וכן על סידור החלל כדי שיתאים להמשך הפעילות בכיתה. תהליך זה יעזור לילדים לפתח מיומנות של התארגנות לסיום, של פרֵדה ושל ההמשך בחיים אחריה.

אובדן טראומטי וקולקטיבי והתמודדות ילדים עימו

כל שנאמר עד כה מתייחס בעיקר לילד המתמודד עם אובדן של אדם קרוב, ויכול להיות רלוונטי גם להתמודדותו 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 הטראומטי והקולקטיבי הנוכחיים.

ההתייחסות למונח 'אובדן קולקטיבי', הנקרא לעיתים 'אבל קולקטיבי' או 'טראומה קולקטיבית', חדשה יחסית ומוגדרת בדרך כלל כאובדן המשותף לקבוצה גדולה של אנשים המתאבלים עליו יחד (שלו 2025; רצון ורפפורט, 2024). תופעת האובדן הקולקטיבי יכולה להתקיים בעקבות אסון לאומי רחב היקף בעל השפעה על יותר מאזור מסוים ובודד, וכאשר יש תחושה כי הדבר יכול לקרות לכל אחד (רוס, 2008). 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 שחיים מאז בצל ירי טילים, או גם לעשרות או מאות אלפי ישראלים שנמצאים ברמות קרבה שונות לאזרחים שנרצחו ולחיילים שנהרגו.

בדומה לתופעת הטראומטיזציה המשנית, שיכולה להתרחש גם דרך תהליכי הזדהות, המתקיימים בעת צפייה במסרים טראומטיים שמועברים בטלוויזיה וברשתות החברתיות (רוס, 2008), ניתן להניח שגם אובדן קולקטיבי יכול להתפתח באופן זה. התפתחותו של אובדן קולקטיבי קשורה לצרכים האנושיים בהשתייכות חברתית, במתן משמעות ובקבלת פרשנות רחבה, שבהם ההשתתפות הרגשית העמוקה בצער וההזדהות עם המתאבלים מספקים מרכיבי זהות חשובים לא רק ליחיד ולמשפחה המתאבלת אלא גם לחברה כולה. תהליך זה מסביר מדוע החברה "מתעקשת" על שימור הזיכרונות הטראומטיים 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, שמסבירים את התחושות ואת הרגשות הקולקטיביים של דכדוך, של עייפות ושל ייאוש, שאופפים את החברה הישראלית מאז השבעה באוקטובר והמלחמה 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 או לתת לו לגיטימציה. הסיבה לכך היא שאֵבֶל על בית שאבד או על ערך ואמונה שהתנפצו, עשויים להיתפס כלא מותאמים ולא לגיטימיים בהשוואה לאבל על בן משפחה שנרצח או שמת 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. לכן, חשוב כי בפעילות העוסקת באובדן קולקטיבי יושם דגש על בניית סביבה פיזית, רגשית וחברתית בטוחה, שתאפשר תמיכה ותקשורת מיטיבים.

דגש זה רלוונטי במיוחד בעבודה עם ילדים, שלבניית קשריהם החברתיים ולהשתייכותם לקבוצת השווים יש ערך מיוחד. השימוש במשחק וביצירה בעבודה עם ילדים שמתמודדים עם אובדן אישי וקולקטיבי, יכול לעזור להם לבטא ולתקשר נושאים שטרם נמצאו להם מילים, לייצר שפה ודימויים שיחזקו את תחושת השייכות שלהם ולתת להם דרך לעבד את החוויה, להפיג בדידות ולתקשר אותה עם הסביבה החברתית הרחבה יותר.

כיוון שילדים תלויים ומושפעים מאוד ממסרים גלויים וסמויים שהם מקבלים ממבוגרים, חשוב שאנשי החינוך ירחיבו את המודעות ואת ההתבוננות שלהם עצמם גם בהקשר של אובדן קולקטיבי ביחס למלחמה הנמשכת בישראל, כמו למשל בכיתה הכוללת ילדים מפונים או כשהמורה עצמה איבדה אדם יקר לה.

למרות שרוב הילדים מצליחים להתמודד עם אובדן בעצמם בהצלחה וללא פיתוח פוסט־טראומה ומצבים כרוניים, עדיין חשוב שמורות ומורים שעובדים עם הפרוטוקולים ישימו לב ויהיו ערניים לתופעות, לביטויים ולהתנהגויות הקשורים להתמודדות עם אובדן. במקרים רבים הילדים יבטאו את סיפוריהם ואת אתגרי התמודדותם באמצעות ובתוך המשחק והיצירה, ובמידת הצורך כדאי לקשר אותם עם אנשי מקצוע להתערבות מתאימה.

מקורות:

בוגין, מ' (2017). **נא לא להפריע, אני מצייר.** מניפה.

להד, מ' ואילן, ע' (2023). **על החיים ועל המוות.** מהדורה מיוחדת בהוצאת משאבים ונורד.

להד, מ' (2025). מציאות פנטסטית כמקום להחלמה במצבי אין מוצא, טראומה ואובדן. בתוך: ר' ברגר, (עורך) **מחר תזרח השמש.** 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.

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. הוצאת מל"א והוצאת ספריית פועלים, עמ' 143-158.

שלו, ר' (2025). אבל, אובדן ושכול בקרב ילדים ומתבגרים. בתוך: ר' ברגר (עורך), **מחר תזרח השמש.** הקריה האקדמית אונו.

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.

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

Rubin, S. S., Malkinson, R., & Witztum, E. (2003). **Trauma and bereavement: Conceptual and clinical issues revolving around relationships.** Death Studies, 27(8), 667–690.

הרצאה מומלצת לצפייה:

"איך לדבר עם ילדים על מוות", מאת ד"ר רונית שלו, המדברת על התמודדות של ילדים עם אובדן ומציגה דרכים לעזור לילדים להתמודד עימו.

ספרות מומלצת:

ספר הילדים "מסע של נמרים" מאת שני אביגל. ציטוט ממנו הובא בראשית הפרק. שני אביגל היא אם שכולה שאיבדה את בנה, עידו, בפעולת טרור. הספר כתוב בשפה ובדימויים שמותאמים לילדים ומאויר בהתאם. הוא יכול לעזור לילדים לעבד חוויות של אובדן בכלל וחוויית אובדן של בן משפחה או של אדם קרוב בפרט.

"על החיים ועל המוות"- ניתן לרכישה באתר www.icspc.org. מעניק למחנך/למטפל ולהורה מגוון עצום של כלים להתמודדות עם אובדנים טבעיים כמו זקנה וכן עם אובדנים טראומטיים של הורים ואחים. הספר נכתב על ידי פרופ' מולי להד וד"ר עפרה אילון והמהדורה הנוכחית יצאה לאור ב-2023.

"פרוטוקולים של כוחות ותקווה" בעברית ובערבית - ספר המכיל תיאוריה בנושא פיתוח חוסן באמצעות משחק ויצירה, 33 פרוטוקולים ומערכים מפורטים להנחיית סדנאות לפיתוח חוסן במשחק וביצירה. הספר, בעריכת ד"ר רונן ברגר ובכתיבה של 27 מטפלים באומנויות, יצא כספר חינמי בפברואר 2024 על ידי הקריה האקדמית אונו, בשיתוף מרכז משאבים.

ספר חשוב נוסף הוא "מחר תזרח השמש", שמהווה TEXT BOOK וכולל תיאוריה ופרוטוקולים להנחיית סדנאות מבוססות יצירה לתמיכה בהתמודדות עם אובדן, בעריכת ד"ר רונן ברגר ובשיתוף עשרות כותבים. הספר יֵצֵא לאור במרץ 2025 כספר חינמי על ידי הקריה האקדמית אונו. הוא יהיה זמין באתר הקריה האקדמית אונו ובאתר מרכז משאבים.

ד. ילד משחק – ילד בריא

מושגי יסוד בטיפול במשחק ובאומנויות לשימוש המורה בעבודה לפיתוח חוסן וכתמיכה לביטוי ולהתפתחות של ילדים



מהם הערך והתרומה הייחודיים של המשחק והיצירה להתפתחות ילדים ולפיתוח חוסן?

מהם עקרונות היסוד של טיפול במשחק ובאומנות?

איך מיישמים עקרונות אלו מבלי לסיים הכשרה בטיפול באומנויות?

על הפרק

פרק זה יציג את הערכים ההתפתחותיים והמרפאים של העיסוק הספונטני והמכוון במשחק וביצירה. הוא יערוך היכרות עם מושגי יסוד מתחומי הטיפול במשחק ובאומנות, ויציג את משמעותם ותרומתם לעבודת המורה לטובת אפשור ועידוד של ביטוי רגשי ופיתוח חוסן בקרב הילדים.

השימוש במושגים יעזור למורה להתבונן באופן מותאם: להבין את התהליך האישי של כל ילד וילדה כפרטים ושל הכיתה כקבוצה, ולבחור את דרכי השימוש הרלוונטיות והמדויקות בפרוטוקולים שמוצגים בהמשך הספר בהתאם לצורכיהם.

מבוא

הנחות היסוד עליהן מתבססים תחומי הטיפול במשחק ובאומנויות הן 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 של מעברים אלה במציאות באמצעות המשחק, היצירה בחומרים, התנועה, הדרמה, הכתיבה והמוזיקה - מאפשרים גם הרגעה והפגת לחץ וגם התנסות ותרגול בטוחים בהתנהגויות ובדרכי תפקוד המקדמים תהליכי קבלה ושינוי. עצם העיסוק במשחק וביצירה מפתח את דרכי התקשורת והביטוי, את היצירתיות ואת הגמישות – משאבים חשובים להתמודדות עם אי־ודאות, עם משבר ועם אובדן (Berger, 2021; ברגר, 2024; להד, 2024).

אודל כיתה ד' כמלה - "העבודה שלי מתארת מפלצת כיף... המפלצת שלי חמיד שמחה. היא אוהבת לשחק עם חברים, היא בגובי ורוד, כחום וצהוב מפני שאלו צבעים שמעודדים שמחה. היא תמיד מוקפת אנשים וחברים... כשיצרתי את העבודה רציתי לחשוב רק על כיף ולא על המלחמה והאזעקות. הערפתי לראות את הכיף ולא את העצבות"

מכאן נגזר התפקיד הראשון של המורה המשתמשת במשחק וביצירה, ומטרתה הבסיסית של פעילות בונת חוסן - לעזור לילד ולכיתה כקבוצה לבנות מרחב יצירתי בטוח ומאפשר, בו ניתן לשחק, ליצור ולהתבטא באמצעים משחקיים־אומנותיים, לבד וביחד. כלומר, בראש ובראשונה, תפקידה של המורה הוא ליצור מרחב יצירתי בטוח ולאפשר ולעודד משחק ספונטני לא מופרע.

שנית, מתוך ההקבלה שבין תהליכי יצירה לתהליכים נפשיים, בין הדמיוני למציאותי, ובאמצעות שימוש בידע תיאורטי ובניסיון מעשי, ניתן להבנות מרחבים ופעילויות במשחק וביצירה, שיזמינו, יבנו ויקדמו תהליכים רלוונטיים של ביטוי, חיבור לכוחות, הרחבת והבניית נרטיבים חליפיים־מיטיבים וייצרו תחושת שליטה, שייכות וערך (ברגר, 2024; Berger 2021). הפרוטוקולים שמוצגים בהמשך ספר זה 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) כדי לעשות זאת וכיצד?

כשהוא משרבט קווים על דף או מקשקש, הוא מנסה לאתר ולמצוא בהם דימויים ולחבר קווים וצורות כדי לתת להם משמעות.

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

כשהוא מתנועע ורוקד במרחב, עולות במוחו שאלות הקשורות לחוויית הביטחון והנוכחות הפיזית שלו, לצד שאלות של התמקמות במרחב הפיזי והחברתי. האם כדאי לנוע על פי הנחיות או בתנועה חופשית ולא מוכתבת?

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

כשילד בונה מגדל מקוביות הוא שואל את עצמו מה עליו לעשות כדי שהמגדל יחזיק ולא ייפול? מה יחסי הכוחות בין הקוביות השונות? עד לאיזה גובה הוא יכול לבנות את המגדל מבלי שייפול? כאשר המגדל נופל והילד פוגש תסכול, הוא שואל את עצמו - האם לנסות שוב? האם ואולי אפשר להיעזר במישהו ואיך לבקש את עזרתו?

כשילד קורא סיפור או מאזין לסיפור שמקריאים לו או למילים של שיר, הוא מזדהה עם חלקם, מוצא בהם את סיפורו, מפיג בדידות ומרחיב פרספקטיבה. כאשר הוא מפרק ומרכיב מחדש את הטקסט, הוא מחפש ויוצר דרכו הקשר ומציאות חדשים.

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

ה. מושגי יסוד בטיפול מבוסס משחק ואומנויות

מהקונקרטי לסימבולי, מהמציאותי לדמיוני, ממילים ליצירה

כאשר ווניקוט הגדיר את המונח הבסיסי "מרחב פוטנציאלי", הוא התייחס אל המשחק ואל היצירה כאל מרחב ביניים, שבו הילד והאדם המבוגר יכולים "לשקוע" בחוויית "ליד חלום", בין המציאות לדמיון. במרחב ובחוויה כאלה 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 ובעיקר 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). האדם יכול להיות בכל זמן (גיל, תקופה, עונה), בכל מקום (בירח, בים, במקום בטוח או מסוכן) ובכל תפקיד (אבא, קוסם, רופא, לוחם, גיבור על). כיוון שהכניסה אל מרחב זה מאפשרת ניתוק זמני מהמציאות, עצם השהות בו מביאה למנוחה, להרפיה ולשחרור לחצים. המרחב הדמיוני והבטוח מאפשר גם מגע, עיסוק והתבוננות מחודשים על אירועים ועל נושאים, חיבור לכוחות ולתקווה, הרחבת פרספקטיבה ובניית משמעות חדשה ומיטיבה.



מיכאל כיתה ו' בת ים - בציור מגוון צבעים ופרטים רבים המתארים את ההתרחשות הנעה בין מצב של אושר ושמחה במסיבה, למצב של אימה ופחד בעת המתקפה. כיצד ילד שלא היה מעולם במסיבת טבע ולא נכח במקום, היטיב להבין ולתאר את האירוע לפני ואחרי? "THE PARTY IS OVER", רק הכיתוב הוא חד משמעי

*בשנים האחרונות מוכחות האיכות והתועלת של יכולת האדם לשהות ולהשתמש בדמיון, בשיטות טיפול ממוקדות בפוסט־טראומה, למשל ב-SEE FAR CBT (גלס-כהן, 2023 ;Lahad & Doron, 2010).

*עוד על הכוח המרפא של הדמיון, של המשחק ושל היצירה, בהרצאתו של פרופ' מולי להד, "מתחברים לכוחות ולתקווה – דרך המשחק והיצירה" מכנס משאבים, 16.6.2024.

מדמיון ליצירה

אפשר להתייחס למשחק וליצירה כאל תהליכים בהם ילדים ומבוגרים מגייסים כוחות, "לוקחים" באופן אקטיבי את הדימוי ממרחבי הדמיון הפנטסטיים ויוצרים אותם בדרך סימבולית במציאות. באמצעות יצירה פלסטית, תנועה, דרמה, מוזיקה וכתיבה, הדימוי מקבל ממשות במציאות, וההתבוננות והמחקר על הנושא שבו עוסקים - מתרחבים.

מעברים אלה מזמינים את הילדים לשחק וליצור לצד וביחד עם אחרים, וכך לא רק להרחיב את המחקר באמצעות האינטראקציה והיצירה המשותפת, אלא גם לחוות תחושות של נראות, של קבלה ושל שייכות – שהם משאבי התמודדות חשובים בפני עצמם (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 שהוברחה 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, היא 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 שיער מושלג 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 גם ממחיש מונח מרכזי נוסף - "עומק המרחב הדרמטי־משחקי", המתייחס ל"מרחק" לו זקוק האדם בעת כניסתו למרחב המשחק. ניתן לומר, שככל שהאדם ייכנס עמוק יותר למרחב המשחק, כך הוא יתרחק וייפרד מהמציאות הקונקרטית. תהליך זה יאפשר הפוגה ומנוחה זמניים, לצד הרחבת הביטוי, המחקר והפרספקטיבה ביחס לנושא הגורם לחרדה, והתנסות בייצור מציאות חליפית ממנה יוכל האדם לקחת ביטויים רלוונטיים שישתלבו במציאות חייו (פנדזיק ואורן, 2015 ;Berger, 2021).

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 הספר הזה והפרוטוקולים שהוא מכיל היא בראש ובראשונה לעזור לילדים ולכיתה כולה לשמור, לפתח ולהרחיב יכולות אלו, גם בזמנים קשים. השימוש המכוון שהפרוטוקולים עושים בדימויים, במטפורות מרפאות ובתהליכי יצירה, מאפשר ביטוי ועיבוד של חוויות קשות לצד פיתוח מציאות חליפית ומיטיבה, חיזוק תחושת השייכות וחיבור לכוח של הביחד.

עצם הרחבת יכולתו של הילד להשתמש בדמיון באופן פעיל, לשחק וליצור - מפתחת את יכולתו להתמודד 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 אל עבר יצירת חיים מיטיבים בעתיד (ברגר ולהד, 2011; להד, 2006).

המרחק הנכון - ללכת רחוק כדי להגיע קרוב

כיצד בוחרים במשחק ובתהליך יצירה שינגיש ויקדם תהליכים רצויים?

עיקרון המרחק האסתטי (Aesthetic distancing) או עיקרון ההרחקה (Distancing) עוזר לנו בבחירתם, בהבנתם ובהתאמתם של סוגים שונים של משחק ויצירה. עלינו למצוא את המטפורה, הדימויים, החומרים ואת תהליכי היצירה והמשחק שיאפשרו מרחק בטוח - לא קרוב מדי ומציף ולא רחוק מדי ומנותק - עלינו למצוא את המרחק המדויק (Berger, 2021; Glass, 2006).

מרחק אסתטי מדויק מנגיש ומציע לילד ולקבוצה התנסות יצירתית־אומנותית בטוחה, מדויקת ומאפשרת ביטוי, שמובילה לחקירה ולהתפתחות מיטיבים. התנסות שמותאמת לשלבי ההתפתחות של הילדים אינה מאיימת עליהם, היא מהנה ויוצרת גשר למחקר יצירתי יעיל.

מרחק אסתטי קטן מדי עשוי להציף ולהיחוות כמאיים, לגרום להסתייגות ולהימנעות מִכְּניסה לתהליכי ביטוי ומחקר ביצירה. למשל, ילדים שחווים חרדה, מבקשים לרוב שליטה, ארגון וסדר. הבחירה בחומר יצירה נוזלי, נשפך ומלכלך (כמו צבעי ידיים או חֵמר) עשוי להגדיל את תחושת ההצפה והלחץ במקום לספק תחושות של שליטה, ביטחון, ויסות והרגעה, וסביר שניתקל בחוסר רצון ובהתנגדות לפעילות או לחילופין בהצפה וברגרסיה.

מצד שני, **מרחק אסתטי גדול מדי**, כמו בחירה של דימויים רחוקים ש"לא מדברים" או שלא מהדהדים את עולמם של הילדים, עשוי ליצור חוויה של ניתוק מהנושא המדובר ולגרום לאיבוד עניין ולחוסר מוטיבציה.

התבוננות בתהליך בשילוב אומנויות

להלן ארבעה צירי התבוננות, שבאמצעות סינתזה ביניהם המורה יכולה לבחור פעילות יצירתית שמותאמת למאפייני הכיתה ולצורכיה, ולהימנע עד כמה שניתן מהתנגדויות (Berger, 2021):

(א) **ציר היחסים הבין־אישיים (הציר הפסיכודינמי)** - בין ילדי הכיתה לבין עצמם ובינם לבין המורה. ציר זה מתייחס להתבוננות סביב שאלות כמו: האם יש בין הילדים ובינם לבין המורה חוויה של אמון, של קנאה, של נדיבות או של תחרות? האם הילדים מעדיפים בשלב הנוכחי לעבוד בזוגות או בקבוצות קטנות? האם יש התקבצות של כמה ילדים כנגד ילד מסוים?

מענה על שאלות אלו יעזור למורה להגדיר את מטרות הפעילות ואת המדיום המתאים לקיימה. למשל, בעבודה עם הילדים בשלב ההיכרות וההתהוות של הכיתה, כדאי לבחור בפעילות היכרות שמדגישה מציאת מכנים משותפים ושיוצרת ביטחון, כמו משחקי שמות או משחק "מי כמוני". בשלב זה כדאי להימנע מפעילויות שיש בהן חשיפת יתר, תחרות או כאלו שמדגישות הבדלים, כמו משחקי "אמת או חובה", "אמת או שקר" או משחקי אמון הכוללים הישענות ונפילות זה על זה (משחקים שיתאימו כשההיכרות בין הילדים בכיתה תתבסס).

(ב) **ציר התכנים או הנושאים בהם עסוקים הילדים (באופן גלוי או סמוי)** – על המורה לזהות תכנים כמו למשל, התמודדות עם אי־ודאות, עם אובדן, עם אשמה, עם כעס וכדומה, הגלויים והסמויים, שעליהם הילדים מדברים ולזמֵן את הרחבתם. במקביל, עליה לזהות גם נושאים מֵהם הילדים חוששים ונמנעים מלשוחח עליהם, ולחפש דרכים שיאפשרו להם להביע או לדבר אותם במידת האפשר, בהרחקה הנכונה ובקצב המותאם.

הנחיה שתדחף את הילדים לשוחח או להביע ביצירה נושא שהם אינם בשלים או אינם רוצים לעסוק בו, עלולה ליצור התנגדויות שיבואו לידי ביטוי בהסתגרות, באנטגוניזם או בהימנעות.

(ג) **הציר התרבותי הכולל סמלים, שפה ונושאים שהם טאבו** – על המורה לזהות קודים תרבותיים הקיימים אצל הילדים בכיתה, נושאים ש'אסור' לדבר עליהם או דרכים ש'אסור' להתבטא באמצעותן, ולשים לב שלא לנהוג בדרכים שלא יכבדו או שיערערו עליהן. למשל, להתלבש בלבוש חשוף או להנחות עבודה בתנועה הכוללת מגע פיזי, בכיתה בה יש ילדים דתיים וחילוניים. במקרים כאלה, יהיו ילדים שעשויים לא לשתף פעולה בגלל שההנחיה אינה מותאמת ואינה מכבדת את המאפיינים התרבותיים והזהותיים שלהם.

(ד) **הציר האומנותי** - מתייחס לשפה ולמדיום היצירתי שמתאימים לעבודה בכיתה. למשל, כפי שהוזכר, הזמנת ילדים הנמצאים במצבי חרדה ולחץ ליצור בצבעי ידיים או בחֹמר - חומרים מלכלכים שקשה לשלוט בהם - יכולה להגביר את תחושת חוסר השליטה שלהם וליצור חרדה והצפה רגשית.

אינטגרציה בין כל הצירים האלה תעזור למורה לבחור פעילות אומנותית ויצירתית מדויקת ולגייס את הילדים לתהליך. בחירה שאינה מתחשבת בהם עשויה להוביל לקשיים, לנסיגה, להימנעות ולהתנגדות מצד הילדים

מיקום המורה במרחב – מודל "לגלם דמויות רבות"

נושא נוסף שיכול להשפיע באופן ניכר על התגייסות הילדים לתהליך היצירתי־משחקי קשור למיקום של המורה במרחב המשחקי־דרמטי ובתפקודה בו. כלומר, האם ובאיזה אופן ההתמקמות והתפקידים שהמורה מגלמת מגייסים, מעודדים או מרחיקים את הילדים מלקיחת מקום אקטיבי בתהליך היצירה ולהשתמש בו לביטוי שלהם ולקידומם כיחידים וכקבוצה.

מודל "לגלם דמויות רבות" מתייחס לתפקידי המורה מפרספקטיבה של תפקידי תיאטרון. הנחת היסוד של המודל היא שכל מורה שמנחה סדנה צריכה להיות בעלת יכולת לגלם את כל התפקידים ולנוע ביניהם בגמישות ובהתאמה לצרכים המשתנים של הילדים.

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 הילדים ושל התהליך הכיתתי. אין חשיבות היררכית בין התפקידים השונים - לכל אחד מהם יש משמעות ייחודית, כאשר האינטגרציה ביניהם יוצרת את המכלול השלם.

התפקידים

השחקן

תפקיד זה מאפשר למורה ליצור דיאלוג אקטיבי בשפה סימבולית, באמצעות משחק משותף עם הילד או עבורו, כאשר הילד מתבונן מעמדת הקהל. למרות שקל לראות יישום של תפקיד השחקן בדרמה תרפיה, הוא יכול להתקיים בכל מדיום אומנותי ובכל סגנון משחק. למשל, כאשר המורה מציירת, מפסלת, מנגנת, כותבת או רוקדת ביחד עם הילד; או כאשר היא עושה זאת עבורו בזמן שהילד מתבונן או מאזין.

הקהל

תפקיד המורה כקהל עבור הילדים הוא להקשיב, להכיל ולתת חוויה של עדות ושל נראות (witness). בתפקידה זה היא מאפשרת חוויה של הכלה, של אמפתיה ושל קבלה לא שיפוטית, שמאפשרות לילד להתבטא ולהציג את סיפורו ואת חווייתו בבֶטחה.

הבמאי

כשהמורה מגלמת את תפקיד הבמאי, היא משתמשת בהבנתה את התהליכים האישיים והקבוצתיים של הילדים בכיתה כדי לתת להם הוראות לפעולה יצירתית (הוראות בימוי), בעזרתן יוכלו לחקור ולבטא את הנושא הנבחר באופן סימבולי ובטוח, באמצעות פעולה יצירתית בדרמה, בתנועה, בציור, בנגינה וכדומה.

גם כאן קל לראות את יישום התפקיד הזה בעבודה במשחק ובתיאטרון, אבל הוא יכול להתקיים בכל מדיום אומנותי, כשהמורה מנחה לבחור גודל, צבע, סוג של דף או חומר ליצירה באומנות חזותית; או כשהמורה מכוונת לשימוש בכלי מוזיקה או במקצב מסוים, בהשמעת מוזיקה או בהפניה לטקסט.

תפקיד הבמאי נע ומשלב בין אקטיביות לפסיביות, מ-Being ל-Doing. יש להיזהר מהשתלטות של הבמאי־מורה על התהליך, שכן בעצם תהליך הבימוי העצמי של הילד, שמביים את חייו, יש ערך מעצים וערך טיפולי־טרנספורמטיבי (דורון-הררי, 2014; לוברני רולניק, 2009). בו־זמנית, כדאי שהמורה, בתפקידה כבמאית, תשתמש גם בדימויים וברעיונות היצירתיים שלה, שכן הם יכולים לעזור לילדים לבטא את עצמם בדרך סימבולית ולפתוח פתח להרחבת הפרספקטיבה והמשמעות שהם נותנים לאירועים ולחוויות.

התפקידים שמאחורי הקלעים

סוג זה של תפקידים נראה פחות חשוב או פחות מכובד וכולל יישום מיומנויות טכניות ומנהליות. עם זאת, תפקידים אלו הכרחיים - בלעדיהם ההצגה לא תוכל להתקיים וכך גם התהליך שמבוסס על משחק ועל יצירה. התפקידים שמאחורי הקלעים כוללים החזקת הסידור במרחב (Setting) ודאגה לצרכים ולפרטים הקטנים, שלא רק מאפשרים ליצירה להתקיים אלא אף מקרינים חוויה של דאגה, של אכפתיות ושל נראות, ומהווים בסיס ליצירת חוויה של ביטחון, של רצף ושל סדר. דוגמאות לתפקידים שמאחורי הקלעים: מפיק, אב־בית וסדרן - דואג לקניית חומרי האומנות הדרושים ולסידורם, לסידור הישיבה, האביזרים וכדומה; כלכלן - דואג לבניית התקציב של התוכנית.

דיוק בבחירת התפקיד, עקביות וגמישות בגילומו

כאמור, כדי שהתהליך יוכל להתפתח ולאפשר לילדים להתפתח דרכו, כדאי שהמורה תגלם את כל התפקידים ותנוע ביניהם בהתאם לצורך. גילום תפקיד לא מותאם או מעבר לא מותאם בין התפקידים עשוי ליצור חוויה של בלבול, של חוסר ביטחון ואף של נטישה או של כשל אמפתי.

מקורות:

ברגר, ר' (2024). **משחקים יחד**. מרכז משאבים.

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

גלס-כהן, ה' (2023). **החייל שהעז לדמיין: תיאור מקרה של טיפול SEE FAR CBT בפוסט טראומה**. בטיפולנט.

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.

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.

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

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.

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

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.

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

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

ו. מהוראה להנחיה, מכיתה לקבוצה

מה משמעותה של 'הנחיה' ולמה הכוונה ב'הכיתה כקבוצה'?
כיצד זה קשור לתפקידי כמורה והיכן זה ממקם אותי?
איך אני עושה את זה הלכה למעשה ובשביל מה?

על הפרק



פרק זה יציג את הרעיון ואת האפשרות להרחיב את תפיסת התפקיד של עבודת המורה - מזו שמתמקדת בהקניית ידע ומיומנויות אקדמיות באמצעות הוראה אקטיבית ומילולית, לכזו שמלווה את תהליכי הביטוי וההתפתחות האישיים והקבוצתיים של הילדים. הפרק יציג את הפוטנציאל שיש לכיתה כקבוצת השווים במתן מרחב בטוח, מאפשר ויצירתי לביטוי רגשי ולחיזוק החוסן והביטחון של הילדים, ואת התפקיד החשוב של המורה בהבניה, באחזקה, בליווי ובתמיכה של תהליכים אלו.

הכיתה כקבוצה ויכולותיה לתמוך בהתפתחות הילד ובפיתוח חוסן

הכיתה, כסביבה חברתית מרכזית של הילד, יכולה לספק חוויית שייכות משמעותית, כזו שנותנת לילד 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 או אובדן בן משפחה, הכיתה יכולה להוות מקור כוח חשוב לילד. היא יכולה להיות מרחב שבו הילד 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 ולהוות כמרחב העיקרי, ולפעמים הבלעדי, שבו יוכל לבטא את רגשותיו ולקבל תמיכה.

עם זאת, כאשר הסביבה החברתית הזו - הכיתה - אינה בטוחה חברתית, פיזית ו/או רגשית, היא עלולה למנוע ביטוי והתפתחות חיובית של הילד, ואף לפגוע, לחבל וליצור חוויות משבריות וטראומטיות. כל אחד מאיתנו מכיר מקרים של התנהגות אלימה ישירה, כמו מכות או קללות או אלימות עקיפה, כמו חרם או התעלמות בכיתה ו/או ברשתות החברתיות, שהובילו להתפתחותן של חוויות משבריות. חוויות אלה גורמות, בין היתר, להתפתחות מרכיבי אישיות פתולוגיים ולתופעות כמו הפרעות אכילה, דיכאון, חרדה, תחושת בדידות וניכור ואף לאובדנות.

התופעה רלוונטית לילדים בכל גיל, אך בגיל ההתבגרות, שמתחיל במקרים רבים כבר בשלהי בית הספר היסודי, קבוצת השווים מקבלת ערכים נוספים, שכן התפתחות זהותו של המתבגר, אושרו ובריאותו הנפשית - קשורים מאוד לחוויית השתייכותו לקבוצה זו.

העבודה עם הכיתה כקבוצה חשובה בזמן שגרה ובוודאי בימים של אי־ודאות, של משבר ואובדן קולקטיביים כמו

מיה כיתה ו' כפר יונה - על מסלול הריצה מופע של תקווה, ילדים צעירים ושמחים נושאים זרי פרחים. חבריהם בקהל מריעים לכבודם, חברים בכל מיני צבעים. הם מביאים אלינו את בשורת השלום את שמחת החיים. במלחמה של מיה, "הרגשתי תקווה שהציור והפוך למציאות. היום מסמלת שהלוואי ויובל להיות, הציור נותן לי תחושה של שמחה גדולה לעם", לנו!

בזמן מלחמה. בימים כאלה, עולה החשיבות של מרחב קבוצתי בטוח לשיתוף רגשי, ללימוד ופיתוח מיומנויות תקשורת ולהידברות ולפתרון קונפליקטים, לצד שכלול יכולות הכלה, נראות, כבוד ופִרגון.

בפעילות יצירתית ומשחקית, שמטרתה לחבר לכוחות ולתקווה ושנותנת משמעות וערך בזמני משבר, הכיתה, כקבוצת שווים גדולה, מאפשרת לבסס ערכים שניתן להשיגם רק בתהליכים קבוצתיים ולקבל הדהוד והכרה מהקהילה. תהליכים כמו יצירת 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; הכנת ארוחה לחברי הישוב או לנזקקים; או פעילות התנדבותית בישוב – יכולים לתת לכיתה כקבוצה חוויית הצלחה, נראות, שליטה, שייכות ומשמעות רחבים מאוד (דוגמאות לתהליכי יצירה כאלה - ראו קישורים בהמשך).

בנייתה וגיבושה של הכיתה כקבוצה, יצירתה כמקור כוח והפיכתה למסגרת של השתייכות, יכולים לשרת את הילדים ולתמוך בהתפתחותם ובהתמודדותם עם אי־ודאות, עם משבר ועם אובדן גם מעבר לזמני הפעילות בבית הספר. למשל, כאשר כיתות תיכון וחטיבת ביניים יצאו להתנדב ביישובי עוטף עזה, לעזור בקטיף פרי ולתמוך בגני ילדים, היתה לכך תרומה אדירה לתחושת המסוגלות של הילדים, השייכות והעצמאות שלהם ולהפיכתם לחלק מהחברה הישראלית הרחבה יותר.

גישת הכיתה/קבוצה בבתי הספר

גישה זו מתמקדת בקידום תהליכים חברתיים ורגשיים בכיתה על ידי המורה והפיכתה מ"כיתה" ל"קבוצה". ספר זה מקנה תפיסה וכלים שמיועדים לשלב בין העמדה המשימתית לעמדה התהליכית באמצעות משחק ויצירה, וליצור ביניהם סינתזה.

ברור שהרחבת תפקיד זה של המורה, ברמה התפיסתית והמעשית, לא פשוטה ועשויה לדרוש מהמורה משאבים אישיים ומקצועיים רבים. קבלת סיוע של היועצת, הפסיכולוגית ו/או המטפלת באומנות בבית הספר, לצד התמדה ביישום הגישה, תסייע לכיתה להפוך לקבוצה מלוכדת שתוכל להיות עצמאית יותר, ובתוך כך המורה תוכל לקחת מקום דומיננטי פחות בהחזקת הכיתה ובהובלתה, תוכל להתבונן יותר, להצטרף לעשייה וליהנות מהתהליך לו היא שותפה. אנו מאמינים כי התפתחות זו של הכיתה עשויה לתרום לאקלים החברתי שלה, להפחית אתגרי משמעת והתנהגות שהמורה נדרשת להם, להוסיף לכיתה משמעות וערך ולשפר ולהשפיע על איכות הלמידה בטווח הארוך.

איך עושים את זה? דרך שינויים תפיסתיים

הכיתה כקבוצה

ראשית, יש לנוע מעמדה המתייחסת לכיתה כאל אוסף של ילדים נבדלים, שעם כל אחד ואחת מהם המורה צריכה ליצור ולהחזיק קשר משמעותי, לעבר עמדה שמתייחסת אל הכיתה כקבוצה, כישות חיה שלמה, שלילדים בה יש התנהגויות, צרכים ותפקידים ספציפיים, ובו־זמנית היא גם ישות חיה אחת שלמה עם רצונות, צרכים והתנהלות קבוצתיים. אפשר לדמיין את הקבוצה כיצור רב ראשים, שלכל ראש יש פה, תנועה ורצון משלו ועדיין כולם מחוברים ליצור אחד או לגוף הבנוי ממכלול איברים. לכל אחד מהם יש תפקיד, תפקוד וצרכים שונים, אך מכלול התפקוד שלהם כגוף קשור ומותנה בתפקוד כל האיברים ותיאומם יחד.

ככל שהמורה תעזור לכיתה לפתח את עצמה כקבוצה, כלומר, תחזק את תחושת הביטחון והעצמאות ואת האפשרות

שכל אחד מהילדים יבטא את הייחודיות שלו, יפתח יכולות לפתרון קונפליקטים, יחוש שייכות לתתי־קבוצות בה וינוע ביניהן - כך הכיתה תתגבש ותחזיק את עצמה.

גישה זו צריכה להתחשב בגיל ובשלב ההתפתחותי של הילדים, תוך הבנה שככל שהגיל צעיר יותר, כך התלות במורה גדלה. תלות זו תשתחרר בהדרגה עם התפתחות המיומנויות שפורטו קודם ובתנאי שהמורה תיתן בילדים אמון וחופש התנסות ובהדרגה תשחרר את החזקתה.

תפקיד המורה במרחב החברתי של הכיתה

שינוי תפיסתי זה מתייחס למעבר מתפקידה של המורה כדמות סמכותית מרכזית שמחזיקה את הכיתה, מרגיעה ומארגנת, ושבהיעדרה הילדים לא יסתדרו, יריבו, יהיה אי־סדר והכיתה תתפרק, לעמדה מלווה שמאפשרת לילדים לפתח מיומנויות חברתיות ורגשיות תוך ניסוי וטעייה.

תהליך זה יכול להפחיד כי כמו בכל תהליך התפתחות, הוא עשוי להכיל גם רגעים של כאוס, נסיגה, אי־סדר, תוקפנות ורעש. עם זאת, בדומה לתהליכים שקורים בהורות ובמשפחה, הדרך ללמד את ילדינו להסתדר זה עם זה, לבנות ולהעמיק את הקשרים ביניהם, קשור ביכולתנו כהורים לקחת צעד לאחור, לאפשר להם לחפש, להמציא ולמצוא את דרכי התקשורת וההידברות ביניהם, את הייחודיות והעצמאות שלהם ואת הכוח של הביחד.

פרקטיקה בפיתוח מיומנויות הנחיה

כדי לממש גישה זו הלכה למעשה, נדרשת המורה לבחור האם ומתי לעבוד עם הכיתה כקבוצה שלמה, מתי בקבוצות קטנות, בזוגות או ביחידים, וכיצד ומתי לנוע ולשלב בין אפשרויות אלו; כן עליה לבחור במשחקים, בחומרים ובתהליכי יצירה המתאימים לשלב ההתפתחותי ולצורכיהם של הילדים ושל הקבוצה.

עבודה קבוצתית דורשת לסדר את המרחב כך שיתאים למטרות הפעילות החברתית – למשל, סידור הכיסאות במעגל אחד גדול במרכז החדר; ישיבה בקבוצות קטנות סביב שולחנות או רק על כיסאות; פינוי המרחב דרך הוצאת הכיסאות מהחדר וישיבה משותפת על מחצלת לעבודה משחקית־גופנית; או עבודה מחוץ לכיתה, בחצר או בטבע.

רכישת מיומנויות הנחיה ושימוש בפרקטיקות דורשים זמן ומתפתחים בהדרגה. כדי להקל על התהליך ולהרחיבו, ניתן להצטרף להשתלמות שעוסקת בהנחיית קבוצות בכלל ובכאלו שמתמקדות בהנחיית קבוצות ילדים במסגרות חינוכיות בפרט, לקרוא עוד על הנושא ולהתייעץ עם אנשי מקצוע מהתחום.

בחלקו השני של הספר מפורטים פרוטוקולים לפעילויות יצירתיות ומשחקיות, שכוללים הגדרות של קהל היעד, מטרות ברורות, הגדרת זמן וסידור המרחב, חומרים וציוד וכן הנחיות מפורטות ומחולקות לשלבים כיצד להנחות את הפעילות.

אנו מזמינים אתכם לצאת לדרך ולהצטרף למסע התפתחותי, לבוא עם החששות, לחלוץ נעליים, להתמקם במעגל הקבוצתי בצורה גמישה וחוקרת ולשחק יחד...

מקורות:

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.

Berger, M. (2002). Envy and generosity between co-therapists. Group, 26(1), 107–121.

ז. תראו אותי...

תערוכה ומיצג כמרחב מעצים ומחבר לכוחות, מפתח הרגשת שייכות, נראות וקבלה, מרחיב פרספקטיבה ומעניק ערך ומשמעות

מהו הערך של הצגת תוצרים מתהליכי היצירה של ילדים או של מורות ומורים בתערוכה במרחב משותף - בבית הספר או בקהילה?

איך יוצרים תערוכה כזו ולְמה כדאי לשים לב כדי לא להזיק או לפגוע באף אחד או אחת?

הצורך האנושי הקיומי בנראות ובהכרה

כל הורה ומבוגר (שהיה פעם ילד), 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... כבר בהיותו בן שלוש ואף קודם, הילד מבקש שנציג את היצירה שלו במעין תערוכה. באמצעות הצגתה והתגובות הישירות והעקיפות שיקבל עליה, הוא מבקש להעצים את חוויית הנראות, המשמעות, ההשתייכות, ההכרה והקבלה שלו לסביבתו המשפחתית והחברתית, כיוון שחוויה זו נותנת מענה לצרכים בסיסיים בחוויית קיומו, שהכרחית להתפתחותו.

צרכים ילדיים אלו של הכרה בקיום, בנוכחות ובמשמעות התרומה של הילד לסביבתו המשפחתית והחברתית, מתבטאים כבר בחיוך או בבכי של התינוק שדרכם הוא מבקש תגובה מהוריו, ונמשכים לאורך כל חיי האדם, עד למילות הפרֵדה שהוא אומר טרום מותו, ואולי אפילו דרך ההספדים האישיים שמקריאים יקיריו בהלווייתו (ובעזרת כוחו של הדמיון מועברים גם לנפטר, שכאילו שומע ורואה אותם מתוך הקבר).



רומי, טליה גאיה ציור משותף כיתה ד' ראשון לציון

תערוכה – למה זה טוב?

האפשרות להציג תוצרים של תהליכי היצירה שהילדים יצרו בכיתה ומחוצה לה, מהווה עוד דרך לתת מענה לצרכים בסיסיים אלו ולחברם לכוחות ולזהות אישיים וקבוצתיים. התערוכה בצורותיה השונות יכולה לעזור גם ליצור דיאלוג ולחבר את ההורים, את המשפחות ואת הקהילה הרחבה לקולם של הילדים ולעשייה הבית ספרית המתקיימת בנושא.

הצגת יצירות בתערוכה, ובעיקר כאשר היא עוסקת בנושאים כואבים כמו מלחמה, אירועי טרור ואובדן, יכולה לייצר ולהרחיב את השיח בנושא בין ההורים לילדים, שיח שבמקרים רבים לא יתקיים, עקב רצונם של ההורים להגן על הילדים או מתוך מבוכה ותחושה שאינם יודעים איך לשוחח עליו.

האומנות כשפה והתערוכה כמייצגת שלה, מהוות מרחב לגיטימי שיכול לאפשר לילדים לבטא גם פחדים, כעסים וביקורת חברתית באופן גלוי ופומבי. הן מסייעות ליצור ולקדם שיח על נושאים ועל תהליכים מורכבים, חבויים ומושתקים, שלעיתים קשה לומר במילים אבל ניתן לבטא בכתמי צבע, בקווים ובצורות.

איך עושים תערוכה? היכן מציגים אותה?

קיימות דרכים רבות להקמת והצגת תערוכה בבית ספר: היא יכולה להיות מוצגת באופן פיזי תוך קיבוע לקירות, בהצבה על קני ציור או על שולחנות במסדרון או לחילופין בהקרנה 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 כתערוכה הנודדת בין בתי ספר שותפים, כשבית ספר אחד מארח את התערוכה של השני ולהיפך.

היתרון העיקרי של התערוכה הפיזית הוא הנוכחות החיה של קהל, שיכול להגיב עליה באופן ישיר, במיוחד כאשר מדובר בהורי הילדים או בחברים לשכבה, לבית הספר ולקהילה, וכאשר מתקיים אירוע פתיחה לתערוכה, אליו מוזמנים כולם. חסרונה העיקרי של תערוכה פיזית הוא במורכבות ההפקה - המקום, התקציב והעבודה שהקמתה מחייבת.

האפשרות להשתמש באינטרנט וברשתות החברתיות פותחת כר נרחב ומגוון להצגת התערוכה ולהפצתה: החל בשימוש בפורמטים וירטואליים להצגת חומרים ויזואליים, כמו הפדלט או אפליקציות דומות ושליחתה להורי הכיתה בווטסאפ הקבוצתי; דרך העלאת התערוכה באתר בית הספר בפורמט מתאים; ועד להפצתה ברשתות החברתיות דוגמת פייסבוק או אינסטגרם בעמוד ייחודי שנוצר עבורה.

היתרון העיקרי של התערוכה הווירטואלית הוא בתפוצתה הרחבה, שבאופן פוטנציאלי אינו מוגבל, וכן בפשטות הקמתה ובעלותה הנמוכה.

חסרונה הוא בהיעדר מפגש פיזי ישיר עם הקהל, שבעידן הנוכחי ועבור ילדים רבים הוא נורמטיבי ואולי אפילו עדיף לחלקם. חיסרון ואתגר נוסף קשורים לשאלת המוגנות של הילדים, שעבודות היצירה שלהם חשופות ברשת ומשתמשים אחרים יכולים לשנות, לעצב ולהשתמש בהן כרצונם וללא פיקוח.

ח. רגע לפני...

נושאים שחשוב לבחון בכובד ראש ולהתחשב בהם לפני שמחליטים על קיום תערוכה של יצירות הילדים:

מהי מטרת התערוכה?

המטרה הראשונה והעיקרית של התערוכה היא העצמת הילדים דרך מתן קול ואפשרות לביטוי:



עלמה כיתה ו', כפר יונה

- ביטוי לאמירה חברתית - בכל יצירת אומנות ובכל תערוכה מועבר מסר, גלוי או סמוי. יש להתחשב בכך ולמצוא פתרונות המכבדים רב־תרבותיות, במיוחד בזמנים של קיטוב חברתי, של משבר ושל מלחמה.
- מתן מענה לצורך האנושי והלגיטימי בנראות, בהכרה ובכבוד מול קהילת בית הספר והקהילה הרחבה, תוך הקפדה על כך שאף ילד לא נפגע מההצגה בתערוכה.

מי יציג בתערוכה ואילו עבודות?

בכל כיתה יש ילדים שיכולת הביטוי הוויזואלית שלהם ויכולות הציור והחשיבה האסתטית־צורנית שלהם גבוהות משל ילדים אחרים. עם זאת, כאשר מדובר בתערוכה כיתתית או בית ספרית, יש להקפיד כי בתערוכה יוצגו יצירותיהם של כל הילדים.

חשוב לאפשר לכל ילד לבחור אילו מהיצירות שיצר לתערוכה תוצגנה ואילו לא, כדי לחבר אותו לתחושת שליטה, שחשובה מאוד בימים של אי־ודאות ושל משבר.

מי הקהל ולמי מוצגת התערוכה?

כדי לקדם את הילדים ולשמור על ביטחונם, חשוב להחליט מראש מי הקהל שיוזמן לצפות בתערוכה ולבחור את דרך ההצגה בהתאם: האם זה קהל מוזמן, מוכר ונבחר, כמו למשל הורי הילדים או חבריהם ללימודים או לקהילה; האם התערוכה תוצג ברשתות החברתיות או במוסדות חברתיים שונים (כמו מוזיאונים או אתרים ציבוריים), בתפוצה שיכולה להגיע לקהל עצום וללא יכולת שליטה עליה?

כאשר מדובר בהצגה ברשתות החברתיות או בתערוכה בחו"ל בימים שגילויי אנטישמיות נוכחים, ניתן למנוע תגובות פוגעניות שיכולות להקשות על הילדים, על ידי פרסום היצירות בעילום שם וללא פרטי ההתקשרות של היוצר ושל המסגרת החינוכית שפרסמה אותן.

כיצד נשמר ביטחונם הרגשי של הילדים? כיצד נשמרת אתיקה?

חשוב לבחון ולוודא שקיום התערוכה תומך בכל הילדים שמופיעים בה ולא פוגע בהם בשום צורה: יש לוודא שהילדים רוצים ומרגישים בטוחים רגשית להציג את יצירותיהם, ושהיצירות אינן חושפות רגשות או סיפורים מורכבים להצגה, שבעוד שנים יצטערו ויתחרטו על הצגתם.

בעבודה עם ילדים צעירים הנושא מורכב עוד יותר בשל חוסר היכולת היחסית שלהם להבין משמעויות לטווח ארוך. לכן, יש לפנות במכתב להורים שמסביר את הנושא ומבקש את אישורם בחתימה, ולוודא שיש אישור מכולם להציג את היצירות של ילדיהם ובפורמט הנבחר.

אוצרות, עריכה ויצירת התערוכה

בכל יצירה והקמה של תערוכה, מתקיימים באופן מודע ולא מודע תהליכי אוצרות, שמתווים את הקו האומנותי והתוכני של התערוכה ומכוונים את בחירת היצירות שמוצגות בה בהתאם למטרתה, להקשר ולקהל שיצפה בה.

כאשר מדובר בהצגה במוזיאון, תהליך האוצרות יעשה על ידי אוצר המוזיאון/התערוכה. בהקשר הנוכחי, האוצרות מתבצעת על ידי המורה או על ידי צוות מורות שהוקם לטובת העניין, שבוחרות את הפורמט המתאים ביותר להצגת היצירות. הפורמט יכלול את הסגנון; הגודל; הקרבה והיחסים בין העבודות; את מקום ודרך ההצגה; את הטקסט המלווה את היצירות; ואת הטקסט הפותח את התערוכה ושמזמין את הקהל להתבונן בה מפרספקטיבה נבחרת.

לסיכום, הצגת יצירות של ילדים בתערוכה יכולה להוות מרחב מעצים ומחבר לכוחות, לפתח תחושת שייכות, נראות וקבלה, להרחיב פרספקטיבה ולהעניק ערך ומשמעות.

בהצלחה.

* 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:

Berger, R. (2021). **Arts Therapy in A Changing World**. Nova

ט. המלצות ביציאה למסע
או "עשה ואל תעשה" ובעיקר - עשה

הנחיות והבהרות לשימוש בפרוטוקולים ולהנחיית הסדנאות

על הפרק

פרק זה יציג עקרונות שיעזרו לכן, המורות, להשתמש בפרוטוקולים שהספר מכיל בצורה מיטיבה. הוא יתייחס לנושאים הקשורים לעמדה ולגישה של המורה, לעיצוב ולשימוש בחלל, להגשת חומרי היצירה ולהנחיית הפעילויות בפרוטוקולים. הפרק יתייחס גם לביצוע התאמות להנחיות המפורטות בפרוטוקולים, בקשר למאפייני ולצורכי הילדים, למטרות המורה, לסגנונה ולרצונותיה.



שיראל כיתה ה' נשר

מבוא

הפרוטוקולים בספר נוצרו והותאמו ליישום בכיתות יסוד בבתי הספר. הם נועדו לתמוך במורות ובמורים בעבודתם בחיבור לכוחות ובפיתוח חוסן אישי וקבוצתי של הילדים, וביצירת מרחב משחקי ויצירתי בטוח לילדים, בו יוכלו לבטא ולעבד חוויות חיים בכלל וכאלו הקשורות לתקופת המלחמה בפרט.

הפרוטוקולים מתבססים על פעולות יצירה פשוטות ש"כל אחד יכול", שאינן דורשות ידע ויכולות טכניות או אסתטיות מפותחות. הם כוללים חומרי יצירה זמינים שהשימוש בהם אינו מציף רגשית (למעט בפרוטוקול "מה לעשות עם הכעס הזה", שבאופן מכוון כולל חומרים לביטוי כעס ותסכול, כחלק מהתהליך של בנייה ונתינת משמעות חדשה). כפי שטבח יודע להשתמש במתכון מספר בישול בצורה יעילה - להכין את המוצרים, לתבל, לבשל ולהגיש בצורה שמתאימה גם לצרכים ולרצונות של סועדיו וגם לאהבתו ולסגנונו האישי, כך גם השימוש בפרוטוקולים דורש הנחיה שמתאימה להובלת תהליכים מיטיבים עם הילדים בכיתה.

בפרוטוקולים מוצגים נושאים טכניים והתייחסויות תהליכיות הקשורות לעמדה ולנוכחות המורה וכמובן, להנחיה עצמה.

בחירת הפרוטוקול המותאם

מומלץ להתחיל בחשיבה על מאפייני הכיתה/קבוצה והצרכים שלה, על המטרה שנבחרה, על סידור המרחב, על החומרים ועל הזמן שיש ברשותכם ורק לאחר מכן לבחור את הפרוטוקול המתאים. בפרוטוקולים יש מקרא המסייע לבחור באיזה מהם להשתמש.

כל הפרוטוקולים בספר מתבססים על גישת הכוחות ומתמקדים בפיתוח החוסן לצד מתן ביטוי לרגשות, למחשבות ולתפיסות של הילדים. חלק מהם מתמקד בהרחבת ההיכרות הבין־אישית ובגיבוש הכיתה; חלק בחיבור לתקווה ולחוויה של מקום בטוח; אחרים בביטוי של כעס, תסכול ותוקפנות; וחלק במתן מקום וביטוי לאובדן ובפיתוח מיומנויות להתמודד עימו, עם אי־ודאות ועם משבר.

חלק מהפרוטוקולים מתמקדים ופועלים עם כל הכיתה/קבוצה כשלם תוך יצירה ומשחק משותפים. אחרים מתמקדים בביטוי אישי של היחיד, כאשר הכיתה/קבוצה נמצאת ברקע, כמְכל, כעדות וכהשראה.

שימוש בחומרי יצירה והגשתם

מתוך הבנת המורכבות שבאספקת חומרי יצירה רבים ומגוונים לכיתה, נבחרו פרוטוקולים שעושים שימוש במעט סוגים של חומרים, למשל:

- גירי שמן; עדיף בחבילות של 24 גוונים לפחות
- טושים בגוונים ובמגוון עוביים
- צבעי מים, לפחות 12 גוונים בקופסה (עדיף מאיכות בינונית ומעלה כי הפיגמנט של הזולים חלש)
- דבק פלסטי או דבק סטיק
- מכחולים במגוון עוביים
- ניירות A3, A4; בריסטולים בגודל גיליון

בכמה מהפרוטוקולים נחוצים חומרים נוספים או אחרים, אבל ככלל רשימה זו מספקת. ניתן להוסיף לה חומרים רבים ומגוונים, ככל שרוצים ובהתאם ליכולות התקציב.

הגשת החומרים באופן מסודר ומאורגן מקנה לילדים חוויה של שקט ושל שליטה והיא משמעותית מאוד כיוון שזו ההזמנה הראשונית ליצירה. סדר קבוע והיכרות עם מיקומם של החומרים מקלים על הילדים בהתארגנות ומעניקים להם תחושת רוגע. מומלץ לארגן את החומרים בקבוצות נפרדות על פי סוגם (צבעי מים, גירי שמן וכו') תוך שמירה על סדר ומרווחים נוחים, על שולחן שניתן לגשת אליו משני צדדים לפחות.

סידור המרחב צריך להתאים לפעילות. אם מדובר בפרוטוקול המכיל משחק חברתי עם תנועה רבה, יש לרוקן את הכיתה מראש מכל הכיסאות והשולחנות או לסדר אותם בהיקף הכיתה, כך שהיא תהיה פנויה ובטוחה למשחק. סידור כזה מתאים גם לפעילויות יצירה משותפת, כאשר מזמינים את הילדים לשבת על הרצפה ולצייר יחד על משטח גדול שהוכן מראש.

אם מדובר ביצירה על שולחנות, יש להחליט מראש על אופן היצירה: האם אישי, בזוגות או בקבוצות קטנות, ובהתאם לכך לסדר את השולחנות. אם יש צורך לשמור על השולחנות נקיים, ניתן לפרוס עליהם דפי עיתון, ניילון או דפים ממוחזרים.

רצוי שיהיה בהישג יד ציוד לניקוי הכיתה, כמו מגבות וסמרטוטים לייבוש ולניגוב מים וצבע, מטאטא, יעה ומגב.

עמדת המורה

עמדת המורה וסגנון נוכחותה משפיעים מאוד על התגייסות הילדים לתהליך ועל אופן פעילותם בו. גישה רכה שמעודדת ומאפשרת ביטוי רגשי ויצירתי, גישה משחקית, מפרגנת, חוקרת, קשובה, מכילה ויצירתית, ברוח "בואו ננסה", "איזה יופי" ו"כל הכבוד", תעודד את הילדים להשתתף, לחקור ולהתבטא באופן אקטיבי ותיצור אווירה דומה ביחסים בין הילדים לבין עצמם ובינם לבין המורה. גישה שיפוטית, מבקרת, תוקפנית, דעתנית, נוקשה, מתעלמת ומענישה, תגרום לילדים להישמר, תמנע מהם כניסה לתהליך משחקי־חוקר ומתבטא ותוביל אותם להתנהג בצורה דומה זה כלפי זה.

לעיתים מתקיים פער קשה לגישור בין העמדה המאפשרת והמעודדת, לבין העמדה הסמכותית והתקיפה שחלק מהמורות מיישמות בעבודתן השוטפת, הכוללת עיסוק רב בגבולות ושמירה נוקשה על חוקים, על סדר ועל שקט. גישתו של הספר מאפשרת יצירה של מרחב לדיאלוג ולביטוי רגשי ומזמינה את המורות שרוצות להצטרף ולקדם תהליכים כאלו, לנסות להגמיש את עמדתן ולפתח גישה מאפשרת לצד שמירה על סמכות וגבולות באופן רך יותר.

אפשור ובחירה

לא כל הילדים ירצו תמיד להשתתף בכל סוג של פעילות. לחלקם השפה האומנותית־משחקית של הפרוטוקול הנבחר תהיה זרה או מאיימת, חלקם לא יהיו פנויים רגשית, חלקם ימרדו במורה או יעסקו בריב עם החברים לכיתה ויתנגדו להנחיה מסיבות נוספות. במקרים כאלו, נוסף לניסיונות לשיח ישיר עם הילד או לשיח עקיף באמצעות חבר, כדאי להכין מראש מקום שמאפשר פעילות חליפית, שאינה מפריעה ושיכולה להתקיים לצד הפעילות המרכזית. למשל, ניתן למקם שולחן עם כמה משחקי לוח וחומרי יצירה או לאפשר לילד לשבת בשקט, להתבונן בנעשה בכיתה, להקשיב למוזיקה (באוזניות), לשחק או לראות סדרה בטלפון שלו.

למרות שהצעה זו עשויה להיראות מוזרה לחלק מהמורות, כ"פרצה הקוראת לגנב", לאור הרצון של ילדים להיות חלק מקבוצה ומתוך אהבתם הטבעית למשחק וליצירה, ניתן להניח כי רק ילדים מעטים ישתמשו באפשרות הזו ובהדרגה גם הם יצטרפו ליתר הקבוצה. חשוב לזכור שהשונות בין הילדים בכיתה יכולה להתבטא במגוון דרכים, וכי אם ניתן לה מקום לגיטימי ומכבד, סביר כי "השונות" תמצא את מקומה בשקט יחסי ובלי צורך למרוד, לשבור את החוקים ולעשות בלגן כדי להתבטא ולהיראות.

חזרתיות על פרוטוקול ופיתוחו

חזרה על הפרוטוקול ועל פעילויותיו תעניק לילדים חוויית ביטחון ותרחיב את האפשרות להעמיק ולגוון את התהליך היצירתי־חוקר שמתקיים. גם מורה שמעבירה פרוטוקול בפעם השלישית והרביעית תרגיש בטוחה יותר בהנחיה, תוכל להתפנות לילדים היוצרים ולתהליך היצירה ולהרגיש נוח להצטרף, לשחק וליצור איתם. החזרתיות תאפשר לגלות, להמציא ולהנכיח דרכים נוספות לשימוש ברעיונות שהפרוטוקול מכיל ולפתח אותם באופן מותאם יותר לצורכי הילדים בכיתה.

שמירת תוצרי היצירה והאפשרות לזרוק אותם לפח

השמירה על תוצרי היצירה משבוע לשבוע ועד לסיום השנה/התוכנית על ידי המורה, משמעותית מאוד לחוויית הביטחון של הילדים. לפני שמתחילים ביישום הפרוטוקולים, חשוב לוודא כי יש בכיתה או בבית הספר ארון, מחסן או מרחב אחר שבו ניתן לשמור בבטחה את העבודות עד לסיום התהליך או שנת הלימודים.

כאשר מגיעים לסיום, כדאי לפרוס את כל היצירות בכיתה ולבקש מהילדים לבחור מה לעשות איתן: האם ליצור מכל היצירות או מחלקן עבודה אחת שאוספת את התהליך כולו? האם ואילו יצירות לקחת הביתה, או לזרוק לפח? יש גישות בטיפול באומנות שמתנגדות לאפשרות של זריקת עבודות לפח. הגישה המוצגת בספר זה מאמינה שגם זריקה לפח והאפשרות להיפטר ממרכיב לא רצוי או להיפרד מעבודה היא לגיטימית, כל זמן שזהו רצונו של הילד ומתוך בחירה שלו.

סידור וניקיון הכיתה בסיום תהליך היצירה

הסידור המשותף של הכיתה, איסוף והחזרת חומרי היצירה למקום וניקיון הכיתה בסיום התהליך חשובים, הן ברמה החינוכית והן ברמה הנפשית. פעילות זו מסמנת לילדים את סיום תהליך היצירה ועוזרת להם להתארגן רגשית, פיזית והתנהגותית לביצוע המעבר מהמרחב הפנטסטי, המשחקי־דמיוני־יוצר־חוקר שהיצירה והמשחק מאפשרים, אל עבר המרחב המציאותי והקונקרטי שההתנהלות השגרתית בבית הספר כוללת. באופן מעשי, כל ילד יכול לאסוף ולארגן את מרחב העבודה שבו עבד, בזמן שקבוצה של תורנים מתחלפים יכולה להישאר לסידור המרחב המשותף.

בהצלחה.



יחידה 2
פרוטוקולים

פירוט מערכים להנחיית סדנאות
לביטוי, פיתוח חוסן ומיומנויות
להתמודדות עם משבר ואובדן

1 נרגעים, מפיגים מתח ומתחברים לכוחות

2 מקום בטוח בקופסה

3 היער שלנו

4 ולא היה אור בעולם

5 מקום בטוח משלי (בצילום)

6 חזקים ביחד

7 נונסנס – יצירה משותפת

8 משיר ליצירה בהרכבה

9 מחברים את החלקים וקולאז' יוצרים

10 הצל שלי ואני

11 מה לעשות עם כל הכעס הזה

12 מחברים בקווים – קינצ'וגי, מהלכה למעשה

מקרא:

	שם הפרוטוקול	גיל	מטרת הפעילות	מעשה היצירה	ההיבט הקבוצתי
1	נרגעים, מפיגים מתח ומתחברים לכוחות – בנשימה, בדמיון, בתמונה ובגוף	כיתות א-ו צוות חינוכי	שחרור מתח ולחץ	לימוד טכניקות להרפית לחץ וויסות חרדה באמצעות נשימה, התבוננות בתמונה נבחרת מהגלריה בטלפון	יחיד בתוך קבוצה. ניתן גם בזוגות, בקבוצות קטנות ובמליאה
2	מקום בטוח בקופסה	כיתות א-ו צוות חינוכי	ביסוס הרגשת מוגנות ומקום בטוח, חיבור לכוחות, להרגשת משמעות ויכולת	יצירת מקום בטוח בקופסה	יחיד בתוך קבוצה. ניתן גם בזוגות, בקבוצות קטנות ובמליאה
3	היער שלנו	כיתות א-ג צוות חינוכי	ביטוי לכל נושאי ההתמודדות עם המלחמה, כולל חיבור לכוחות התמודדות, ביטוי לפחד, פינוי ואובדן	הקראת סיפור ולאחריה יצירה חופשית או מובנית. ניתן להוסיף יצירת מקום בטוח בקופסה	יחיד בתוך קבוצה
4	ולא היה אור בעולם	כיתות א-ג צוות חינוכי	חיבור לכוחות התמודדות ולתקווה	הקראת סיפור שמסתיים באמצע והמצאת המשך בכתיבה ו/או ביצירה	יחיד בתוך קבוצה
5	מקום בטוח משלי (בצילום)	כיתות ד-ו צוות חינוכי	ביסוס הרגשת מוגנות ומקום בטוח, חיבור לכוחות	צילום בטלפון ויצירה	יחיד בקבוצה כולל עבודה בזוגות. ניתן גם בקבוצה
6	חזקים ביחד	כיתות ד-ו צוות חינוכי	חיבור לכוחות, לכוח הקבוצה ולתקווה	תנועה, דרמה, יצירה וכתיבה	עבודה קבוצתית הכוללת שלבים בעבודה עצמאית ובקבוצות קטנות
7	נונסנס – יצירה משותפת	כיתות א-ו צוות חינוכי	חיבור לכוחות, לכוח הקבוצה ולתקווה	יצירה משותפת על משטח גדול	בקבוצה השלמה או בקבוצות
8	משיר ליצירה בהרכבה	כיתות ד-ו צוות חינוכי	חיבור לכוחות, לכוח הקבוצה ולתקווה. ניתן להשתמש גם לביטוי אובדן, פחד וקושי.	הקשבה לשירים נבחרים בטלפון ויצירה חופשית, קריאת טקסטים נבחרים, כתיבה, יצירת קולאז'	יחיד בקבוצה או בקבוצות קטנות
9	מחברים את החלקים וקולאז' יוצרים	כיתות ד-ו צוות חינוכי	חיבור לכוחות, לכוח הקבוצה ולתקווה. ניתן להשתמש גם לביטוי אובדן, פחד וקושי.	יצירה ומעט כתיבה	יחיד בקבוצה. ניתן גם כעבודה בקבוצות קטנות.
10	הצל שלי ואני	כיתות ד-ו צוות חינוכי	ביטוי לקושי, לפחד ולאובדן וממנו הרחבת משמעות וחיבור לתקווה	צילום בטלפונים ויצירה	יחיד בקבוצה או בתתי־קבוצות
11	מה לעשות עם כל הכעס הזה	כיתות א-ו צוות חינוכי	ביטוי ופורקן של כעס ושל תסכול באמצעות תהליכי פירוק והרכבה, יצירה וכתיבה	קריעה/שבירה, יצירה וכתיבה	יחיד בקבוצה, בקבוצות קטנות ובשלמה
12	מחברים בקווים – קינצ'וגי, מהלכה למעשה	כיתות ד' ומעלה צוות חינוכי	פיתוח מיומנות להתמודדות עם משבר ואובדן, לפיתוח יכולת השלמה ויצירת מציאות מועדפת	שבירה/קריעה ויצירה מתוך החלקים תוך הדגשת הקווים המחברים והמשלימים	יחיד בקבוצה, בקבוצות קטנות

פרוטוקול 1:

נרגעים, מפיגים מתח ומתחברים לכוחות – בנשימה, בדמיון, בתמונה ובגוף

פרוטוקול זה מציג כמה טכניקות פשוטות לשחרור מתח, להרגעת לחץ ולוויסות רגשי־גופני, שמבוססות על הכוחות המרפאים של הדמיון ושל הגוף, ועל עקרונות וכלים משיטות לטיפול ממוקד טראומה, כמו SEE FAR CBT ו-Somatic Experience. הפרוטוקול מזמין את המורה ללמד ולתרגל את הטכניקות עם הילדים בשגרה, כך שיפנימו אותן ויוכלו להשתמש בהן בכל זמן שהם חשים צורך – בבית הספר ובבית.

קהל יעד:

- קבוצת ילדים בכל גיל
- צוות חינוכי

ציוד נדרש:

- תמונות של מקום בטוח מהטלפונים או תמונות שהילדים בחרו והביאו
- דפי A4, גירי שמן ו/או טושים
- אם רוצים: קלפים טיפוליים עם תמונות/ציורים/איורים של מקומות בטוחים (ללא קלפים מפחידים או מלחיצים מכל סוג)

הקדמה

ניתן להתייחס ל"לחץ" כאל מנגנון קיומי והישרדותי הכרחי, שבעזרתו האדם מגייס אנרגיה להתמודדות עם אתגר, עם סכנה או מול מכשול. הלחץ מעורר ומעלה את הערנות ואת הדריכות, וכך משפר את יכולות התגובה ואת ההתמודדות הפיזית, הקוגניטיבית, החברתית, הרגשית והתפקודית עם האיום, האתגר או הקושי.

עם זאת, כאשר רמת הלחץ עולה מעבר לרף מסוים, היא עלולה להקשות ולפגוע בתפקוד ובהתמודדות. הצטברות הלחץ בגוף למשך זמן עשויה לגרום למחשבות, להתנהגויות, לתחושות ולרגשות לא נעימים, ואף להוביל למצבים כמו דיכאון, חרדה, התפרצויות זעם, קשיים בריכוז, כאבים בגוף ועוד. פעולות לשחרור הלחץ לצד חיבור ל"מקום בטוח", יכולים להקל על תופעות ועל מצבים לא נעימים כאלו ואף למנוע את התפתחותם למצבים כרוניים.

בהקדמה של פרוטוקול מס' 2 בספר זה "מקום בטוח בקופסה", מוצג ומוסבר המושג "מקום בטוח", חשיבותו ומשמעותו בתהליכים שעוזרים לילד להתחבר לכוחות ולתחושת ביטחון. הפרוטוקול הנוכחי מתייחס לאותו מונח ומציע דרכים אחרות, פשוטות וקצרות יותר לביצועו, תוך התמקדות בשחרור לחץ, בהפגת מתח ובוויסות ופחות בהיבטים הקשורים לעיבוד רגשי, ליצירת מרחב אישי או ליצירת דימוי לביטוי.

הפרוטוקול מתבסס על עקרונות משיטות המתמקדות בטיפול בטראומה ובהפחתת חרדה ולחץ, כמו SEE FAR CBT, שפותחה על ידי מולי להד ומיקי דורון וכמו שיטת Somatic Experience שפותחה על ידי פיטר לוין. הוא מציע דרכים פשוטות להיעזר במשאבי הדמיון והגוף לטובת שחרור לחץ, להרפיית מתח ולוויסות, לצד חיבור להרגשת מוגנות, ל"מקום בטוח" ולתקווה.

ההמלצה היא ללמד את הפרוטוקול, בשלמותו או בחלקו, בכל יום בשגרה ולמשך תקופה, כך שהטכניקות והמשאבים שמתפתחים דרכו יופנמו על ידי הילדים, והם יוכלו להיעזר בהם בחיי היום־יום ובזמנים של התמודדות עם לחץ ועם משבר מכל סוג, בכיתה ובבית.

ההנחיה

שלב א' – מהו לחץ?

נתחיל בהסבר קצר על מהו לחץ – תפקידו ותרומתו להישרדות, וגם על המשמעות השלילית והמזיקה של אגירתו המתמשכת בגוף ושל חוסר שחרורו מהגוף.

ניתן להתחיל ולשאול את הילדים: "מהו לחץ?"; "מתי מרגישים אותו ואיך?"; "האם הוא משפר את ההתמודדות שלכם עם מצבים מלחיצים? באיזה אופן?"; "האם יש לו השפעה לא נעימה ו/או מזיקה/מפריעה?"

שאלות נוספות אפשריות: "איך אתם מרגישים לפני תחרות/בחינה/עלייה על במה להופעה?" (חלק ידברו על התרגשות כסוג של לחץ); "איך הייתם מרגישים ואיך הייתם פועלים אם הייתם הולכים לאיבוד או לא מוצאים את אמא/אבא?"

מתוך השיח ניתן יהיה לראות שהרגשת הלחץ קשורה להתמודדות עם אתגר, עם מצב מלחיץ, מאיים או משברי, וכי ניתן בעזרתו לגייס כוחות פיזיים, נפשיים, מנטליים, רוחניים־אמוניים וחברתיים, שעוזרים לשפר את דרכי וסיכויי ההתמודדות עם אותו אתגר/סיכון.

עוד אפשרויות לשאלות: "איך חוויית הלחץ/מתח מתבטאת אצלכם?"; "מי מרגיש כעס או מתח בגוף ורוצה לצעוק, לרוץ, לבעוט וכו'?"; "מי מבקש חיבוק או עזרה מאחר או לחילופין, מציע עזרה או דווקא מתבודד?"; "מי בוכה או צוחק?"; "מי מתפלל או מבקש עזרה מאלוהים או מכוח אחר, אולי מגיבור על?"; "מי קופא במקום, לא עושה כלום או אולי נרדם?"

אפשר לבקש מכל ילד לרשום על דף דברים שהוא עושה כאשר הוא חווה לחץ ושעוזרים לו לשחרר אותו -למשל, לרוץ, לאכול שוקולד, לשחק כדורסל, להתחבק עם אמא או עם הכלב, לצעוק חזק, ללכת לישון, לדבר עם חבר, לשיר או להקשיב למוזיקה וכו'.

אפשרות נוספת היא לעשות רשימה כיתתית וללמד זה את זה להתמודד באופן אחר. אפשר להפוך את הלימוד ההדדי הזה לסוג של משחק ולפעילות בפני עצמה. אפשר להציג את הדברים בדרמה, לצייר אותם וגם לעשות אותם בפועל, אם ניתן.

לאחר שהילדים הבינו את משמעות המונח "לחץ" ואת תפקידו ותרומתו להישרדות ולהתמודדות עם מצבי לחץ ומשבר, ולאחר שראו שיש להם דרכים שונות להתמודדות עימו, ניתן לשאול אותם: "מה קורה ללחץ לאחר סיום האירוע המלחיץ ועם ההתמודדות שהוא כלל?"; "האם הלחץ פוחת?"; "האם היו מקרים שבהם הלחץ לא פחת ונשאר לאורך זמן?"; "איך זה הרגיש?" שיח זה יבהיר כי בדרך כלל תחושת הלחץ חולפת, וכפי שהלחץ הגיע - כך הוא גם ייעלם עם חלוף הסכנה.

שלב ב' – מד הלחץ

לאחר השיח, בו הובהרו מנגנוני הלחץ והשפעתו, לצד המשמעויות הבלתי רצויות והנזקים האפשריים הנלווים לו, נלַמד ונתרגל עם הילדים כלי פשוט לבדיקה ולהערכה של כמות הלחץ האישית המורגשת בכל רגע – "מד הלחץ". נסביר להם שחשוב שנלְמד לאמוד את כמות הלחץ שאנו מרגישים בכל רגע, כך שבעת הצורך נוכל לבצע פעולות שיפחיתו אותו. לפעמים אנחנו לא שמים לב שהלחץ עולה ואז קשה יותר לתפקד ואף קשה יותר להורידו.

מד הלחץ: נזמין את הילדים לדמיין כי לפניהם סרגל הנע בין אפס לעשר. אפס הוא מצב שבו אין כל תחושת לחץ, כמו כשאדם ישן שינה עמוקה. עשר הוא מצב של חרדה, של פחד עז ושל חוסר תפקוד.



נבקש מהילדים לדמיין את הסרגל הזה, לקחת שלוש נשימות עמוקות ובעזרתן להתחבר לתחושה שבגוף ולהרגשה הכללית. נשאל אותם מה מידת הלחץ ו/או חוסר הנעימות שהם חשים עכשיו בין אחת לעשר, ונבקש לסמן ולהראות אותו באמצעות כף היד.

לאחר שנוודא שכל הילדים מבינים את הרעיון ומצליחים להתחבר, לזהות, להגדיר ולהראות לנו את כמות הלחץ שהם חשים, נחזק אותם על הצלחתם. נסביר שעכשיו נלמד כמה דרכים להפחית את הלחץ ולאחר שנתנסה בכל אחת מהן, נחזור ונבדוק את מד הלחץ ונראה האם התרגיל אכן הוריד אותו ובאיזו מידה.

עוד נבהיר לילדים שלפעמים התרגול יראה שהלחץ דווקא עלה. במצבים אלו אין צורך להיבהל אלא להמשיך ולתרגל או לחילופין, לעשות משהו אחר שיסיח את הדעת מגורם הלחץ (אפשר לעשות תרגיל אחר שכבר עשינו או לנסות פעילות חדשה כמו לקפוץ עשר פעמים, לספור מעשר עד אחת, לחבק מישהו או לשיר). נוסיף, שלפעמים נראה שהלחץ בסרגל עלה כי עכשיו הפנינו את תשומת ליבנו אליו; ייתכן שהלחץ היה במידה הזו כבר קודם אבל לא הבחנו בו.

שלב ג' – פרח ונר, הפגת לחץ בנשימה

התרגיל הראשון שנלַמד את הילדים מתבסס על הרפיית הנשימה, בעיקר בפעולת הנשיפה, ומהווה משאב לשחרור ולהפגה.

נתחיל בהזמנת הילדים לדמיין פרח שהם אוהבים. נשאל אותם: "איזה פרח זה?", "מה הצבע שלו?", "איזה ריח יש לו?" ונבקש מהם לדמיין שהם מחזיקים את הפרח ביד אחת וביד השנייה מחזיקים נר דולק. לאחר שנראה שכל הילדים נראים כמחזיקים בידיהם פרח ונר - נתחיל בתרגיל.

נזמין את הילדים לקחת שאיפה מהפרח בקצב ספירה של שלוש ולנשוף בעדינות על להבת הנר בקצב של חמש, כך שהיא תרקוד ותזוז אבל לא תיכבה.

לאחר שחזרנו על התרגיל הזה כחמש-שש פעמים, נבקש מהילדים להאריך את הנשיפה לקצב של שש (כלומר, עדיין לשאוף מהפרח בקצב של שלוש אך הנשיפה העדינה היא עתה בקצב של שש). בהמשך, לאחר עוד שלושה עד חמישה סבבים, נמשיך עם נשיפה בקצב של שבע. כדי שהילדים יתמקדו בנשימה ולא בספירה, כדאי לספור עבורם בקול רם או לסמן קצב ברקיעה עדינה בכף הרגל.

לאחר סיום שלושת הסבבים (בקצב חמש, שש ושבע), נבקש מהילדים לבדוק שוב מה מידת הלחץ במד הלחץ ולסמן לנו האם הלחץ עלה (אגודל למעלה), האם נשאר אותו הדבר (כף יד פתוחה כמו תמרור עצור), או ירד (אגודל למטה).

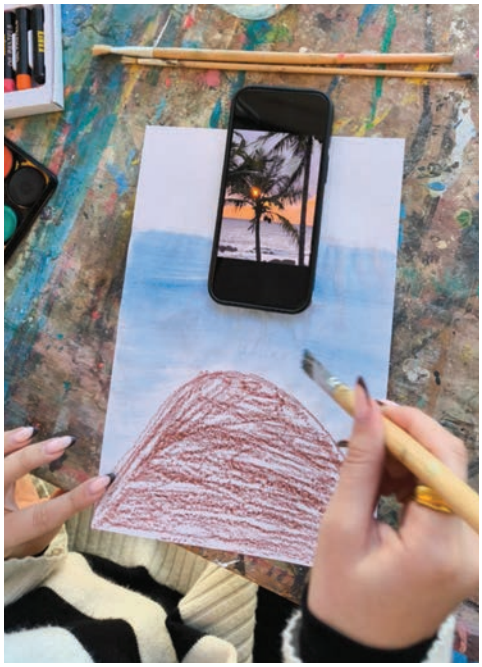


הלחץ עלה **נשאר אותו הדבר** **הלחץ ירד**

שלב ד' – הפגת לחץ וחיבור למקום בטוח – בתמונה

לאחר שהילדים למדו ותרגלו דרך בה ניתן להיעזר בנשימה, נלמד ונתרגל כיצד ניתן להשתמש בדימוי ויזואלי להפחתת לחץ, לחיבור לכוחות ולמקום בטוח. ניתן להשתמש בקלפים טיפוליים ובדימויים שהמורה מביאה, אך כדי שהטכניקה תהיה זמינה לילדים ללא תלות בה או בקלפים, ההמלצה היא להשתמש במידת האפשרבטלפונים של הילדים, או לבקש מהם להביא מהבית מראש צילומים/תמונות רלוונטיות.

נזמין כל ילד להוציא את הטלפון שלו, לפתוח את גלריית התמונות ולדפדף בה עד שימצא לפחות שתיים או שלוש תמונות שנותנות לו הרגשה נעימה, בטוחה ורגועה, ומהן יבחר אחת. זו יכולה להיות תמונה של מקום, של חיה, של אדם אהוב, מאכל או כל תמונה אחרת. חשוב שהביטחון והנעימות שהתמונה משרה יהיו מוחלטים, אינם תלויים בדבר ושאינם מעלים הרגשת עצב או סכנה. למשל, אם התמונה הנבחרת היא של אימא חולה או של סבא שנפטר והילד מתגעגע אליהם; או שבתמונה מופיע הבית שהילד פונה ממנו - נבקש מהילד לבחור תמונה אחרת, שאינה מהולה בעצב או בדאגה.



לאחר שכל ילד בחר תמונה, נזמין אותו להתבונן בה לפחות למשך שבע נשימות עמוקות. לאחר מכן נזמין את הילדים לבדוק את מד הלחץ ולסמן את מידתו באמצעות כף היד - האם עלה (אגודל למעלה), האם נשאר אותו הדבר (כף יד פתוחה כמו תמרור עצור) או ירד (אגודל למטה).

לרוב, פעולת ההתבוננות בתמונת מקום בטוח "מתקינה" את הדימוי במוח ומרגיעה.

אפשר לסיים את התרגול פה וניתן להוסיף לו עוד שני שלבים:

שיתוף חבר – להזמין את הילדים לשבת בזוגות, בשלשות או ברביעיות, ולהראות זה לזה את התמונה שבחרו תוך שיתוף במה שמרגיע אותם בתמונה. השיתוף מפיג בדידות, מחזק תחושת ביחדנס ושייכות ומהווה משאב כוח והתמודדות בפני עצמו.

הגדלת המקום הבטוח – ניתן להגדיל את החוויה ותפיסת המקום במוח על ידי הגדלת הדימוי שבציור על דף גדול יותר.

אם התמונה מודפסת, נזמין את הילדים לשים אותה על דף 4A ובעזרת צבעים נגדיל את הדימוי בצילום על ידי הרחבתו אל כל הדף.

בעיונות נוספים במצגת

אם התמונה בטלפון, ניתן להעתיק אותה על דף ואז להרחיבה לכולו: מבהירים את התצוגה בטלפון, שמים דף לבן על המסך ועוברים על קווי המתאר של הדמות באמצעות עיפרון או עט. לאחר קבלת הדימוי על דף, ניתן להרחיבו לכל שטח הדף.

אפשר להזמין את הילדים לשנות ולהתאים את הצבעוניות לכזו שמחזקת ושמתאימה להם עכשיו, וגם להוסיף דימויים מחזקים נוספים ורקע. הדימויים לא צריכים להיות הגיוניים או מציאותיים, העיקר שהם מחזקים ונותנים תחושת ביטחון ורוגע. כך למשל, ציור של דולפין שממוקם בשמיים ומדורה יכולה לדלוק ולהאיר גם באור.

מצגת להמחשה – הגדלת המקום הבטוח ע"י הרחבתו על הדף

שלב ה' – הפגת לחץ וחיבור לכוחות מתמונה שבדמיון

בהמשך לתרגיל הקודם, ניתן להשתמש בכוח הדמיון והזיכרון כדי להפיג לחץ, לווסת רגשות ולהתחבר לכוחות.

נזמין את הילדים להתבונן שוב בתמונה שבחרו או בציור הגדול שיצרו ממנה ולסרוק אותו טוב כך שיזכרו אותו בדמיון. נבקש מהילדים לסמן בהרמת יד כאשר הם רואים את התמונה בעיני רוחם. לאחר שכל הילדים סימנו שאכן כך, נזמין אותם להמשיך להתבונן בדימוי שבדמיון למשך שבע נשימות לפחות.

לאחר התרגיל נבקש מהילדים שוב, לבדוק את מד הלחץ ולסמן את מצבם (אם עלה - אגודל למעלה; אם נשאר אותו הדבר - כף יד פתוחה כמו תמרור עצור; אם ירד - אגודל למטה).

שלב ו' – הפגת לחץ באמצעות עיגון המקום הבטוח בגוף וחיבור לתחושה שלו

בהמשך לתרגיל הקודם ובאמצעות טכניקות מתחוםSomatic Experience ו-Focusing, נפנה אל הגוף כמקור של כוח ושל הרגעה. נזמין את הילדים להעלות שוב בדמיון את תמונת המקום הבטוח ולמצוא מקום בגוף שבו התמונה ממוקמת. נבקש מהם לסמן בהרמת יד כשמצאו אותו, ואם ניתן, שישימו יד על המקום הזה. חשוב להדגיש שזה יכול להיות כל מקום: הלחי הימנית, עין שמאל, בית החזה, ברך שמאל, זרת ימין וכו'.

לאחר שראינו שכל הילדים מצאו את המקום הגופני בו התמונה ממוקמת, נזמין אותם להקשיב לשאלות שמתמקדות במקום הפיזי ובחוויה הגופנית. נאמר שאין צורך להתאמץ למצוא תשובות לשאלות ומספיק לקבל תשובה רק על חלקן. נסביר שמטרת התרגול היא לבסס את התחושה של המקום הגופני הזה, כך שניתן יהיה לחזור אליו ברגעים של לחץ ולהירגע באמצעותו.

השאלות:

מיקום: האם המקום נמצא על העור, קרוב לעור או בעומק הגוף?

גודל: האם המקום בגודל של גרגר אורז, גולָה או כפתור, כדור פינג-פונג, כדור טניס, כדורסל או גדול יותר?

מרקם וצורה: האם המקום חלק, מחוספס, קוצני, עגול או משולש?

תנועתיות: האם המקום סטטי/חסר תנועה או שיש בו תנועה?
האם יש תנועה ממנו החוצה או ממנו פנימה (כמו למשל תחושה של זרמים)?

צבעוניות: איזה צבע יש למקום?

אפשר לשאול עוד שאלות שתיתנה מידע על המקום ועל התחושה שלו, כל זמן שהשאלות מתמקדות בביסוס החוויה הגופנית ולא במשמעות המטפורית שלה. בהקשר זה, אין צורך לחקור את המקום בשאלות כמו 'מאיפה התחושה הגיעה', 'בת כמה היא' וכו'. מטרת התרגיל היא לבסס ולעגן את המקום הפיזי המסוים כמקום בטוח, ולאפשר גישה זריזה ופשוטה אליו כמשאב להרגעה ולוויסות, בכל מצב בו הוא נדרש ויכול לתמוך.

בסיום התרגיל נזמין את הילדים לבדוק שוב את מד הלחץ שלהם ולסמן באמצעות כף היד את מצבו (אם עלה - אגודל למעלה; אם נשאר אותו הדבר - כף יד פתוחה כמו תמרור עצור; אם ירד - אגודל למטה).

***

כאמור, ההמלצה היא לקיים את התרגילים האלו, בשלמותם או בחלקם, במשך תקופה, כך שיופנמו על ידי הילדים ויוכלו להיות שמישים ונגישים להם בכל זמן ובכל מקום.

כדאי לעשות את התרגול גם באמצע השיעור ו/או בזמנים בהם הכיתה בלחץ/רועשת/בחרדה, כך שהילדים ילמדו, יפנימו ויחוו את הקלות שבשימוש בטכניקות אלו ובאפקטיביות שלהן.

בהצלחה.

מקורות:

להב, י' וסולומון, ז' (2019). **משחזור לזיכרון – טיפול בטראומה נפשית.** הוצאת רסלינג.

להד, מ' ודורון, מ' (2022).**SEE.FAR.CBT - מעבר לטיפול קוגניטיבי התנהגותי.** הוצאת משאבים.

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

פרוטוקול 2:

מקום בטוח בקופסה

חיבור לכוחות ולתחושת מוגנות באמצעות יצירה וכתיבה

פרוטוקול זה מציע דרך יצירתית לעזור לילדים להתחבר לכוחות ולהרגשת מוגנות ותקווה, באמצעות שילוב יצירה של "מקום בטוח" בתוך קופסה ודימויים רלוונטיים ומחזקים, וממשיך בהתבוננות קבוצתית ובכתיבה יצירתית. היצירה והעבודה "בעולם קטן", בקופסה, מאפשרת לילדים חוויית שליטה ומסוגלות, כאשר הקופסה והדימויים שבתוכה מאפשרים לעבוד, ליצור ולהיעזר בה גם בהמשך.

קהל יעד:

- קבוצת ילדים בכל גיל
- צוות חינוכי

ציוד נדרש:

- קופסאות בגדלים שונים ומסוגים שונים (כמו קופסת גבינה לבנה/קוטג' כקופסה קטנה, קופסת נעליים או קורנפלקס כקופסה בינונית וכו'. קרטונים הם קלים להשגה)
- חפצים קטנים, משומשים, שבורים, חפצים מהטבע ומכל הבא ליד
- כתבי עת, ספרים עם תמונות ועיתונים שניתן לגזור מהם דימויים
- צבעי מים / גואש / אקריליק
- צבעי פנדה ו/או טושים
- דבק פלסטי (ו/או דבק חם)
- פלסטלינה בגוונים שונים
- לֶבֶד / בדים / נייר קרפ
- מסקינגטייפ
- דפים וכלי כתיבה
- מספריים ו/או סכין יפנית

יש לסדר את החומרים בצורה מונגשת ומסודרת, שלא יוצרת חוויית הצפה.
יש לסדר את המרחב באופן שמאפשר יצירה נוחה - על שולחנות וכיסאות או על הרצפה.







הקדמה

"מקום בטוח" הוא מונח בסיסי בעבודה לפיתוח חוסן ובטיפול בטראומה. הוא מהווה סוג של מטפורה מיטיבה ומרפאת, אותה ניתן למקם ביחס לפחד כמשאב לכוחות, לתמיכה ולתחושת ביטחון. המקום הבטוח יכול להיות מקום פיזי, אדם או חיה מציאותיים, וגם כזה שממציאים בדמיון או שואלים מסרט או מאגדה. יצירת הפרוטוקול שואבת מהרעיונות של המטפורה המרפאת (להד, 2014); מטכניקות של עבודה עם "עולם קטן" ועם ארגז ובימת חול מהדרמה תרפיה (הלר 2019); מרעיון ומטכניקות של עבודה עם חפצים משומשים ובכלל (סיאנו, 2017); מעבודתי בהדרכת מטפלים באומנויות; ומניסיוני כמטפל.

במקרים רבים מתחילים את תהליך העבודה בדמיון מודרך, בו המשתתף מדמיין מקום כזה, שוהה בו ומקבל ממנו כוחות. לפעמים התהליך כולל גם עיגון גופני, וכן יצירה ממשית שלו בכל תחומי היצירה – ציור, ריקוד, נגינה ודרמה או עבודה עם קלפים טיפוליים (ברגר ולהד, 2011; להד ,2015; Lahad at al., 2016).

פרוטוקול זה לוקח את המונח "מקום בטוח" מהדמיון לממשות בעזרת מעשה היצירה: הוא מתחיל ביצירת מקום בטוח בתוך קופסה בגודל קטן־בינוני, ממשיך בבחירה וביצירה של דימויים מחזקים רלוונטיים ומיקומם ביחס לקופסה, ומסתיים בהתבוננות ובכתיבה.

ההנחיה

שלב א' – היציאה למסע והמפגש עם המקום הבטוח בדמיון

לאחר שנסביר בקצרה את התהליך, נצא למסע קצר בדמיון, בו נפגוש את המקום הבטוח. באופן כללי, המונח "מקום בטוח" יכול לכלול גם דמויות שנוסכות תחושת ביטחון, אבל בהקשר לפרוטוקול הזה נכוון למקום פיזי, שיכול להיות כל מקום - בבית, בטבע, בשכונה וגם מקום שהמצאנו בדמיון.

ננחה את הילדים לשבת בישיבה נוחה ובמידת האפשר לעצום עיניים, ונזמין אותם לדמיין את המקום הזה:

"דמיינו שדלת החדר נפתחת וממנה יוצא שביל אל המקום הבטוח; עם כל צעד אנו מתקרבים אליו, אולי אנו שומעים קולות ומריחים ריחות שעולים ממנו, עד שאנו מגיעים אליו; מתבוננים, נכנסים, שוהים; מה אנחנו עושים במקום הבטוח הזה? האם יש שם עוד דמויות?

הזמן חולף, ואולי גם הטמפרטורה והצבעים משתנים ותיכף נצטרך לחזור; נתבונן במקום הזה – בצבעים ובגוונים, במרקם, בגודל ובכל דבר שתופס את תשומת ליבנו; מה אנחנו עושים ברגעים האחרונים במקום הזה? מה אנחנו לוקחים מהמקום או משאירים בו? כיצד נפרדים כשהשביל קורא לנו לחזור?

אנחנו מתקדמים בחזרה לכיוון ממנו יצאנו; אולי עוד ניתן לשמוע קולות ולהריח ריחות מהמקום הבטוח; כך אנחנו מתרחקים ממנו ומתקרבים לחדר, לכיסא שממנו קמנו, עד שאנחנו חוזרים אליו".

ננחה את הילדים לקחת כמה נשימות, לפקוח עיניים, להזיז את הגוף ולחזור לכאן ועכשיו.

שלב ב' - יצירת המקום הבטוח בקופסה, מהדמיון למעשה

לאחר שפגשנו את המקום הבטוח בדמיון, נעבור ליצור אותו במעשה. נזמין את הילדים לבחור קופסה שמתאימה ליצירת המקום הבטוח שלהם – מבחינת גודל, קושי, מרקם, האם יש לקופסה מכסה ואיזה וכו'.

נזמין אותם ליצור את המקום הבטוח בחומרים. אפשר להתחיל בצביעה של הקופסה מבפנים ומבחוץ ואפשר גם לעצב אותה בתלת־ממד על ידי הדבקת בדים, חפצים או דימויים רלוונטיים.

במקרים בהם לילדים אין דימוי של המקום הבטוח או רעיון איך המקום הזה נראה ומה הם רוצים שהוא יכיל, ניתן להנחות אותם להתחיל לעבוד עם הקופסה ללא תכנון: לבחור צבע, לחתוך ולעצב אותה, לגלף בה חלקים וכו'. מתן הרשות לידיים לפגוש את החומר ולהוביל את תהליך היצירה, במקרים רבים ישחרר את הילדים ויקל על הכניסה לתהליך.

שלב ג' - יצירת דמויות ודימויים מחזקים לשילוב ולהכנסה למקום הבטוח – אינטגרציה

בשלב זה נזמין את הילדים לבחור, ליצור, להכניס או לשלב דמויות, יצורים וחפצים רלוונטיים ומעצימים לתוך המקום הבטוח שיצרו בקופסה. ניתן לבחור דמויות וחפצים מוכנים (ready made) או לעצב אותם באופן שמתאים, מפלסטלינה או מחומרים אחרים. אם הסדנה מתקיימת בזום והילדים נמצאים בביתם, ניתן להזמין אותם לערוך סיור בבית ולאסוף חפצים רלוונטיים.

במידת האפשר, ניתן למקם את הקופסה על משטח/קרטון גדול יותר ולעצב גם את החוץ, למשל להוסיף עץ, פנס, נדנדה וכו'.

הערות:

- ההנחיה כאן מתחילה ביצירת המקום הבטוח, מתוך תפיסה שדמויות זקוקות לו. עם זאת, יש ילדים שירצו להתחיל ביצירת הדמויות ורק אחר כך ייצרו את המקום הבטוח בקופסה. מומלץ לנהוג בגמישות ובהתאם לרצונות ולצרכים של הילדים.
- אם יש צורך לקצר ולזרז את התהליך, ניתן לכוון לעבודה עם חפצים מוכנים.
- מצגת עם תמונות להמחשה
- דוגמאות מעבודת ילדים בגן ובכיתה, בתוכנית "היער שלנו", מרכז משאבים תשפ"ד

שלב ד'– כתיבה (לבחירה)

שילוב כתיבה בתהליך מתאים בעבודה עם ילדים שיכולים לכתוב היטב (מגיל 10 ומעלה, בערך).

לפני תחילת הכתיבה נאמר לילדים שהם לא יצטרכו לשתף אותה.

הכתיבה תתבצע בשפת האם של הילד.

נזמין את הילדים להתבונן במקום הבטוח שיצרו, כמכלול ועל פרטיו השונים, ולכתוב טקסט בן 7-8 שורות, שמתחיל ומסתיים במשפט "יש לי מקום" או "יש מקום..."

בסיום הכתיבה נבקש מהילדים לקרוא לעצמם שוב את הטקסט, לסמן בו מילים ופעלים שחשובים להם ולתת לטקסט שם.

שלב ה' - בחזרה לקבוצה

לפני סיום הפעילות וכדי להעצים את החוויה האישית והקבוצתית, נבקש מהילדים למקם את המרחבים שלהם בחלל וליצור תערוכה. אפשר לשים ליד כל יצירה דף ריק וכלי כתיבה, ולבקש מהילדים שמתבוננים ביצירות השונות בתערוכה לתת שמות או כותרות למרחבים הבטוחים השונים. בסיום, יחזור כל ילד ליצירתו, יקרא את השמות שקיבל ויבחר אילו מהם מתאימים לו.

אם רוצים להרחיב את התהליך בהקשר קבוצתי, אפשר להניח את כל המרחבים הבטוחים על בריסטול או בד גדול, ולהזמין את הילדים להוסיף למרחבים הבטוחים רקע ושבילים שמחברים ביניהם. באופן זה ניצור יחד "שכונה" של ביטחון.

תיהנו.

מקורות:

ברגר, ר' ולהד, מ' (2011). **היער המרפא: טבע תרפיה ושילוב אומנויות לטיפול בילדים לאחר משבר.** עמ' 52-25. הוצאת אח.

הלר, ע' (2019). במת החול – טיפול המבוסס משחק, תיאטרון ופנומנולוגיה. בתוך: מ' דורון (עורכת), **למה לעשות דרמה מכל דבר**, פרק 9. הוצאת אמציה.

להד, מ' (2014). הסיפור שאתה צריך לשמוע עכשיו. בתוך: ר' ברגר (עורך), **היצירה - לב הטיפול**, עמ' 33-68. הוצאת אח.

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

סיאנו, י' (2017). **Holy Junk - חפצים אבודים, מצויים ודחויים בטיפול באומנות.** הוצאה עצמית.

Lahad, M., Leykin, D., Farchi, M., Doron, M., Gidron, Y., Rozenblat, O., & Fajerman, Z. (2016). SEE FAR CBT therapy for children with post-traumatic stress disorder under prolonged political conflict. **Journal of Psychology and Psychotherapy Research**, 3(1), 1–12.

פרוטוקול 3:

היער שלנו

מסיפור ליצירה - מתחברים לכוחות ולתקווה,
וגם יוצרים טקס ומרחב להתמודדות עם אובדן ועם פרֵדה

פרוטוקול זה מתבסס על הספר "היער שלנו", שמלווה את תוכנית החוסן המצליחה בשם זה ומופעלת על ידי מרכז משאבים במרכזי החוסן בצפון וברחבי הארץ.



הפעילות מתחיל בהקראת הסיפור [מספר הילדים המאויר], ומזמינה את הילדים ליצירה חופשית או חצי מובנית, בהתאם לנושאים שאיתם הם מזדהים ושמעסיקים אותם ובהשראתו. ניתן גם לכוון את היצירה לנושא מסוים, למשל לחיבור לכוחות אישיים וקבוצתיים, לפרֵדה מהבית, להתמודדות עם אירוע מסוכן, עם אובדן או עם כל נושא אחר שרלוונטי לילדים ושמופיע בספר. ניתן להזמין את הילדים ליצירה אישית, כל ילד על הדף שלו, כאשר הקבוצה נמצאת ברקע; ניתן ליישם כיצירה משותפת בקבוצות קטנות על גיליון בריסטול; או עם הכיתה כולה על משטח גדול הנוצר בחיבור של כמה בריסטולים.



דוגמה ל[תמונת ציור משותף]

- [דוגמא למשחק דרמטי, בית קברות לדובי]
- [משחק דרמטי, מטפלים בחיות הפצועות]
- [יצירת פינה לזיכרון]

* הסרטונים מעבודתה של רותם בן סימון, בתוכנית "היער שלנו", מרכז משאבים, אצבע הגליל תשפ"ה

אפשרות נוספת, העומדת בפני עצמה או מתאימה כהמשך, היא להשתמש בפרוטוקול "מקום בטוח בקופסה" שמפורט בספר "פרוטוקולים של כוחות ותקווה" (לספר בעברית / בערבית) - ליצור בפלסטלינה דמויות ייצוגית של החיות, הדמויות והיצורים שהילדים מזדהים איתם בסיפור וליצור להם מקום בטוח בקופסה.

תמונות לדוגמה, מקום בטוח בקופסה

תמונות לדוגמה, דימויים של חיות שנותנות כוח

רקע תיאורטי על השימוש בסיפור כמסגרת לפעילות שבונה חוסן, ניתן למצוא בפרוטוקול "ולא היה אור בעולם".

רקע על תוכנית "היער שלנו", סרטון אודותיה וקישור להורדת הספר "היער שלנו" ללא תשלום, בעברית, ערבית ואנגלית, ניתן למצוא באתר מרכז משאבים.

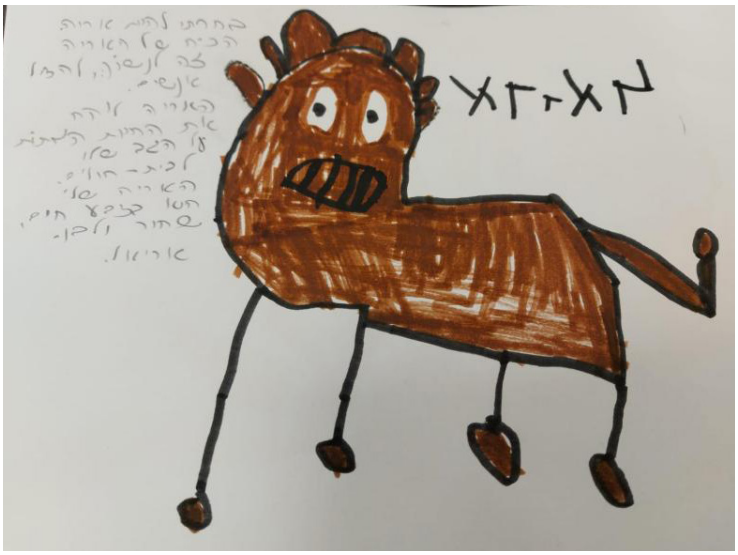






קהל יעד:

- קבוצת ילדים בכיתות א'-ג'
- צוות חינוכי



ציוד נדרש:

כיוון שהפרוטוקול מזמין את הילדים ליצירה חופשית ברוח "הסטודיו הפתוח", כדאי לספק להם מגוון רחב של חומרי יצירה ולהגיש אותם בצורה מזמינה. חומרי יסוד נדרשים לפעילות של יצירה חופשית:

- גירי שמן; עדיף בחבילות של 24 גוונים לפחות
- טושים בגוונים ובמגוון עוביים
- צבעי מים, לפחות 12 גוונים בקופסה (עדיף מאיכות בינונית ומעלה כי הפיגמנט של הזולים חלש)
- צבעי עיפרון
- מכחולים בעוביים שונים
- דבק פלסטי ו/או סטיק
- עיתונים, כתבי עת וספרי תמונות שניתן לגזור מהם דימויים להדבקה
- כלים לערבוב צבע כמו קרטונים של ביצים
- צנצנות עם מים לניקוי מכחולים
- דפי A3, A4 (עדיף דפי ציור מבריסטול שיוכלו להכיל את צבעי המים); בריסטולים צבעוניים חתוכים לרבע/שליש; בריסטולים בגודל חצי גיליון/גיליון אם רוצים ליצור יצירה משותפת בקבוצות קטנות. אפשר גם לחבר כמה גיליונות בריסטול ליצירת משטח גדול מאוד ליצירה משותפת של כל הכיתה או של מחציתה.

ההנחיה

שלב א' – הקראת הסיפור

נזמין את הילדים לשבת לידנו וסביבנו - עדיף במעגל. אפשר לשבת על כיסאות, על הרצפה או על מחצלת.

נסביר לילדים את מהלך המפגש - הקראת סיפור ובעקבותיה - יצירה חופשית על נושאים שהם יבחרו.

נקריא את הסיפור תוך הצגת התמונות וניתֵן מקום לשאלות, אם תהיינה. אם יש בכיתה מקרן, ניתן להקרין את הסיפור כך שהתמונות תיראנה בגדול והילדים יוכלו לקרוא את הסיפור במקביל להקראתנו.

שלב ב' – יצירה

נזמין את הילדים לקחת חומרי יצירה, לשבת במקום שמתאים ושנוח להם ליצור בו, לבד או ביחד, ולהתחיל ליצור.

בהשראת "הסטודיו הפתוח", תפקיד המורה הוא בעיקר להיות נוכחת במרחב, להנגיש חומרים, לתת השראה ליצירה ולשמור על המרחב כבטוח וכנותן השראה ליצירה. למעט במקרה בו ילד מבקש הכוונה באופן מיוחד, אין לכוון את הילדים אלא לאפשר להם לפעול על פי הבנתם. חשוב שהמורה תעבור בין הילדים, תתבונן בתהליכי היצירה, תשאל אודות הדימויים ותיתן עדות ונראות בזמן היצירה ואחריה.

עבור ילדים שמתקשים ביצירה חופשית, ניתן לתת הנחיה חצי פתוחה. למשל, אפשר להדפיס את התמונות מהספר, להציג אותן ולבקש מהילדים לבחור תמונה שמדברת אליהם ולצייר עליה הרחבה; אפשר להדפיס את התמונות בשחור־לבן, לבקש שיגזרו מהתמונה את הדמות הרצויה, יצבעו אותה, ידביקו אותה על נייר חדש ויוסיפו סביבה עוד דמויות ונוף שהילד היה רוצה שיהיו לידה (גם כאלו שאין בספר), בציור או בהדבקה של דימויים שהוא גזר מעיתון או מכתב עת.

* בהתאם להנחיות בפרק "המלצות למסע – עשה ואל תעשה", כדאי ליצור מרחב נוסף ליד מרחב היצירה, לפעילות משחקית אחרת שתתקיים במקביל, לילדים שלא רוצים להצטרף לפעילות. אפשר להזמין את הילדים להביא משחקים מהבית, לשחק בטלפון או להקשיב לשירים עם אוזניות.

שלב ג' – שיתוף

לאחר היצירה נזמין את הילדים לשתף ולספר על היצירות שלהם. אפשר להזמין אותם להניח את היצירות על הרצפה, להסתובב ביניהן ולהתבונן. אפשר להניח ליד כל יצירה דף חלק וכלי כתיבה ולהזמין את הילדים לכתוב שם לכל יצירה. אפשר גם להניח את כל היצירות במעגל, להזמין את הילדים לעמוד מסביב ולבקש מכל ילד לשתף בדבר אחד שהוא אוהב או שהתחבר אליו בציור שלו ולשאול מה לקח מהפעילות הזו. שימו לב שייתכן שהנאתם העיקרית של הילדים הייתה מההקשבה לסיפור, מהיצירה ליד או עם חבר ולא בהכרח מהיצירה עצמה. חשוב לתת מקום גם לחוויות אלו ולשונות במשאבים שקיימת בין הילדים. ניתן להציע להם להתנסות בפעם הבאה בפעילות חדשה, שאולי תרחיב את כוחות ההתמודדות שלהם.

אם קבוצת הילדים גדולה, כדאי להקפיד שהשיתוף יהיה קצר, אפילו רק במילה או במשפט, כדי שכולם יספיקו לשתף.

שלב ד' – סידור המרחב

בתום הפעילות נזמין את הילדים לעזור בסידור המרחב, בניקיונו ובהחזרת כל החומרים למקום, כולל בארגון הכיתה לשיעור הבא.

תיהנו.

פרוטוקול 4:

ולא היה אור בעולם

חיבור לכוחות ולתקווה, הרחבת פרספקטיבה ומשמעות באמצעות סיפור ויצירה

בהשראת סיפור ופעילות מאת פרופ' מולי להד

בהשראת הרעיון של "מסע הגיבור" ובהתבסס על סיפור מסגרת, שמתוכו יוצאים הילדים לכתיבה וליצירה, פרוטוקול זה מציע דרך יצירתית להתחבר לכוחות ולתקווה, להרחיב פרספקטיבה וליצור משמעות.

הפרוטוקול מתחיל בקריאת/הקראת סיפור שמסתיים באמצע, ומזמין את הילדים להמציא את המשכו, בהתבססות על שאלות "מסע הגיבור" ממודל "הסיפור בשישה חלקים". הפרוטוקול ממשיך ביצירה באומנות, שמרחיבה את ההתבוננות ואת הפרספקטיבה ומחברת לכוחות ולתקווה. ניתן להוסיף לתהליך גם פעילות בדרמה של המחזת הדמויות ומסען, בתוך עבודה קבוצתית שתחבר ל"כוחות היחד".

אם עובדים עם ילדים שכותבים בקלות, הם יכולים לכתוב את סיפורם בעצמם. אם עובדים עם ילדים שאינם כותבים או שמתקשים לכתוב, ניתן לכתוב את הסיפור עבורם או שהם 'יספרו' אותו ביצירה – בשרבוט, בציור או בפיסול.

קהל יעד:

- קבוצת ילדים בכל גיל
- צוות חינוכי

ציוד נדרש:

- דפי A4 ,A3
- כלי כתיבה
- צבעים: גירי שמן; טושים; צבעי מים
- פלסטלינה במגוון צבעים

סידור המרחב:

מעגל כיסאות בזמן ההקשבה לסיפור; שולחנות לכתיבה וליצירה.

הקדמה

השימוש בסיפורים להרגעה, להעברת מסרים, לארגון וליצירת משמעות מחודשת וחיבור לכוחות ולתקווה, קיים מראשית האנושות - בסיפורים שסופרו ועברו בעל פה מדור לדור ובהמשך, בסיפורים ובמעשיות שנכתבו בספרים. ההקשבה לסיפור מוכר (story telling) מעניקה למקשיב תחושת ביטחון ורוגע, בזמן שהמצאת סיפור (story making) מזמינה אותו להיות מעורב באופן אקטיבי ביצירתו, ומבססת תחושות של יכולת השפעה, של בריאת מציאות ושל שליטה (Gersie, 1997; Lahad, 2017).

טכניקת "הסיפור בשישה חלקים" מוכרת כשיטה לניתוח ערוצי החוסן, הגשר מאח"ד של האדם, אולם ניתן להשתמש בה גם כשיטת התערבות: באמצעות יצירת הסיפור והכניסה למרחב פנטסטי, האדם מתחבר לכוחותיו. הטכניקה מתבססת על "מסע הגיבור" ומשתמשת בעקרונותיו - בעזרת שש שאלות היא מזמינה את המספֵּר לצאת למסע דמיוני, בו יפגוש כוחות שיקדמו אותו בהתמודדותו מול אתגרים, קושי ואי־ודאות (להד, 2015). השימוש בטכניקה עוזר למשתתפים לעבור מחשיבה קונקרטית ומציאותית אל תוך מרחבי הדמיון. מעבר זה מהאונה השמאלית לימנית, עוזר להיכנס לתוך המרחב הפנטסטי, שבו, באמצעות ההרחקה והמטפורה, יגלה האדם כוחות, דרכי התמודדות ומשאבים שאולי לא נגלו לו קודם.

האפשרות ליצור את הסיפור באמצעות קו, צבע וצורה, מאפשרת ביטוי ויזואלי ולא מילולי, שמרחיב את דרכי הביטוי והפרספקטיבה. מעבר זה מדמיון ליצירה, מאפשר לילדים ולאנשים ללא יכולת כתיבה או עם קשיים מילוליים, לספר ולהציג את הסיפור ואת כוחות ההתמודדות שפגשו דרכו.

בהשראת משנתו של פרופ' מולי להד ובהתאם לגישת ART AS THERAPY, אין צורך לקיים בסיום הסדנה עיבוד קוגניטיבי ולנסות לחבר ולתת משמעות לדימויים שנכחו בסיפור. ניתן לסמוך על הכוח של המטפורה ועל האדם שיעשה את ההקשרים הרלוונטיים בעצמו – אחרי הכל, האונות הימנית והשמאלית של המוח מחוברות וקשורות והמידע עובר ביניהן כל הזמן (Berger, 2021). ניתן לסמוך על התהליך, לתת לאדם להישאר בחוויה ולתת למטפורה לעבוד בדרכה הקסומה.

ההנחיה

שלב א' – הסיפור: ולא היה אור בעולם

נשב במעגל. לאחר שנסביר לילדים את מהלך הסדנה, את סדר הפעולות ואת מטרתה, נזמין אותם להתרווח בכיסאות ולהתכונן להקשבה לסיפור.

הסיפור שמובא כאן מתבסס על סיפור שקיבלתי ממורי ורבי פרופ' מולי להד, ומסופר פה בלשוני. אתם מוזמנים לשנות את הסיפור ולהתאים אותו לרוחכם ולרוח קבוצת הילדים.

"פעם אחת, לפני שנים רבות, מעבר להרים הרחוקים ולים הגדול היה יער. ביער חיו כל מיני חיות ויצורים, גדולים וקטנים, שמנים ורזים, צעירים וזקנים. היער הזה היה דומה ליערות אחרים שאולי אתם מכירים, רק שדבר אחד בו היה שונה: היער הזה היה חשוך לגמרי. לא ראו בו כלום. חיות היער היו רגילות לחיות כך בחושך המוחלט והן הסתדרו. כך הן חיו שנים רבות – חיות צעירות נולדו וחיות זקנות מתו, חיות שיחקו, רצו ועפו, בחורף ירד גשם ובקיץ היה חם.

יום אחד, כשמלך החיות יצא לטיולו היומי, הוא שמע ביער קול מוזר, צליל בעל הברה בודדת "אור, אור, אור". המלך לא הבין מה המשמעות של הצליל הזה, שהלך והתפשט ביער. היו גם יצורים שהתחילו להשמיע אותו, אבל הוא לא ידע מה פשרו.

מלך החיות, שהיה סקרן מאוד, החליט לחקור את הנושא. הוא זימן את היועצים והחכמים ושאל אותם, אבל איש מהם לא ידע. היו יועצים ממש זקנים שזכרו, שאולי פעם, כשהם היו ממש צעירים, הם שמעו את המילה הזו אבל הם לא באמת זכרו את המשמעות שלה.

מלך החיות, שכאמור היה סקרן מאוד, תהה מה לעשות. מצד אחד, ביער החשוך הכל התנהל כשורה לאורך שנים – חיות צעירות נולדו וחיות זקנות מתו, חיות שיחקו, רצו ועפו, בחורף ירד גשם ובקיץ היה חם. מצד שני, הוא היה סקרן...

הוא לא הצליח להירדם ושנתו נדדה.

אחרי כמה לילות כאלו הוא ביקש מהיועץ הזקן שלו להוציא את התוף הגדול ולזמן את כל חיות היער להתייעצות בקרחת היער הגדולה.

בום, בום, בום... המה התוף וקולו נשמע למרחוק, בכל היער. החיות ששמעו את הקריאה (ושאהבו והעריכו את מלכן) מיהרו להגיע לקרחת היער הגדולה. גם הן היו סקרניות לשמוע מה יש למלך לספר להן.

"שלום לכל החיות האהובות שלי", אמר המלך. "אני שמח ומודה לכן שבאתן מקרוב ומרחוק, חיות גדולות וקטנות, צעירות וזקנות. כפי שאולי גם אתן שמעתן, לאחרונה יש ביער שלנו צליל חדש 'אור, אור, אור'. אינני יודע מה פשרו וגם לא מצאתי איש מיועציי שיודע. כיוון שאני סקרן, תהיתי האם יש ביניכן חיה שיכולה לצאת ולחפש את האור. אולי כך נוכל להבין מהו ואולי אפילו ליהנות ממנו. אני יודע שאין מפה ואין רמז מהיכן להתחיל את החיפוש ומה לקחת לדרך, אבל תהיתי, חיות אהובות שלי, האם אולי, יש ביניכן חיה אמיצה שתסכים לצאת למסע?"

שקט...

אף חיה לא עונה. והרי אין מפה, ושום רמז לדרך...

שקט...

אז, מאחת השורות הקרובות למלך, קמה חיה אחת גדולה וחזקה ואמרה – "אני אצא לחפש את האור".

המלך וכל החיות שמחו והריעו לה. הן מחאו כפיים, חיבקו אותה, איחלו לה טוב ונתנו לה דברים טובים לדרך (פה אפשר לשאול את הילדים, 'מה, למשל, החיות נתנו לה?'). החיה הגדולה והחזקה הודתה להם ויצאה לדרכה.

עבר יום, עברו יומיים, שבוע ושבועיים, חודש וחודשיים והחיה לא שבה.

המלך היה מוטרד. הוא דאג לחיה הגדולה שלא שבה וגם המשיך להסתקרן לגבי משמעות הצליל הזה שלא פסק "אור, אור, אור".

הוא התלבט מה לעשות, אבל כיוון שהיה סקרן במיוחד ובגלל ששנתו המשיכה לנדוד, הוא שוב ביקש מהיועץ החכם להוציא את התוף הגדול ולקרוא לכל החיות להתקבץ בקרחת היער הגדולה.

בום, בום, בום... המה התוף וקולו נשמע למרחוק, בכל היער. החיות ששמעו את הקריאה חשבו, 'שוב המלך קורא לנו'. הן אהבו מאוד את המלך ולכן מיהרו להגיע לקרחת היער הגדולה. גם הן היו סקרניות מה יש למלך לספר להן עכשיו.

"שלום לכל החיות האהובות שלי", אמר המלך. "אני שמח ומודה לכן ששוב באתן מקרוב ומרחוק, חיות גדולות וקטנות, צעירות וזקנות. כפי שאתן זוכרות, לפני זמן מה כינסתי אתכן בבקשת עזרה לצאת, לחקור ולחפש את המשמעות של הצליל הזה 'אור', שממשיך להישמע ביער.

אני יודע שהחיה הגדולה והחזקה שיצאה - לא שבה ואיננו יודעים מה עלה בגורלה. אבל בגלל שאני סקרן, תהיתי, האם יש ביניכן חיה אחרת שיכולה לצאת ולחפש את האור. אולי כך נוכל להבין מהו ואולי אפילו ליהנות ממנו. אני יודע שאין מפה ואין רמז מהיכן להתחיל את החיפוש ומה לקחת לדרך, ואני יודע שהחיה הגדולה והחזקה הקודמת לא שבה, אבל תהיתי, חיות אהובות שלי, האם יש ביניכן חיה אמיצה נוספת שתסכים לצאת למסע?"

שקט...

אף חיה לא עונה. והרי אין מפה, ושום רמז לדרך... והרי יצאה כבר חיה אחת גדולה וחזקה ולא שבה.

שקט...

אז, מאחת השורות הרחוקות יותר, קמה חיה יותר גדולה ויותר חזקה ואמרה – "אני אצא לחפש את האור".

המלך וכל החיות שמחו והריעו לה. הן מחאו כפיים, חיבקו אותה, איחלו לה טוב ונתנו לה דברים טובים לדרך. החיה הגדולה והחזקה הודתה להן ויצאה לדרכה.

עבר יום, עברו יומיים, שבוע ושבועיים, חודש וחודשיים והחיה לא שבה.

המלך היה מוטרד. הוא דאג לשתי החיות הגדולות והחזקות שלא שבו וגם המשיך להסתקרן לגבי משמעות הצליל הזה שלא פסק "אור, אור, אור".

הוא התלבט מה לעשות, אבל כיוון שהיה סקרן במיוחד ובגלל ששנתו המשיכה לנדוד, הוא שוב, בפעם האחרונה, ביקש מהיועץ החכם להוציא את התוף הגדול ולקרוא לכל החיות להתקבץ בקרחת היער הגדולה.

בום, בום, בום... המה התוף וקולו נשמע למרחוק, בכל היער. החיות ששמעו את הקריאה חשבו, 'שוב המלך קורא לנו'. הוא יודע ששתי חיות גדולות וחזקות יצאו ולא שבו ויודע שאין מפה ואין רמז. למרות זאת, ובגלל שאהבו מאוד את המלך, הן עשו דרכן (קצת פחות מהר ולא כולן) לקרחת היער הגדולה. גם הן היו סקרניות מה יש למלך לספר להן עכשיו...

"שלום לכל החיות האהובות שלי", אמר המלך. "אני שמח ומודה לכן ששוב באתן מקרוב ומרחוק, חיות גדולות וקטנות, צעירות וזקנות. כפי שאתן זוכרות, לפני זמן מה כינסתי אתכן בבקשת עזרה לצאת, לחקור ולחפש את המשמעות של הצליל הזה – 'אור', שממשיך להישמע ביער.

אני יודע ששתי החיות הגדולות והחזקות שיצאו לחפש את האור לא שבו ואיננו יודעים מה עלה בגורלן. אבל כיוון שאני סקרן מאוד ובגלל ששנתי נודדת, תהיתי האם יש ביניכן איזו חיה אחרת, שלישית ואחרונה, שיכולה לצאת ולחפש את האור. אולי כך נוכל להבין מהו ואולי אפילו ליהנות ממנו. אני יודע שאין מפה ואין רמז מהיכן להתחיל את החיפוש ומה לקחת לדרך, ויודע ששתי החיות הגדולות והחזקות לא שבו, אבל תהיתי, חיות אהובות שלי, אולי יש ביניכן חיה אמיצה נוספת שתסכים לצאת למסע?"

שקט...

אף חיה לא עונה. והרי אין מפה, ושום רמז לדרך... והרי יצאו שתי חיות חזקות וגדולות ולא שבו...

שקט...

שקט...

היו חיות שחשבו 'אולי המלך השתגע?' היו כאלה שקמו בשקט והחלו עושות דרכן החוצה מהמעגל אל ביתן.

שקט...

ואז, מאחת השורות הרחוקות ביותר קמה חיה אחת ואמרה – "אני אצא לחפש את האור..."

שלב ב' – יצירת המשך לסיפור

נאמר לילדים, שלאחר ששמענו את הסיפור שהסתיים באמצע, כל אחד מאיתנו ימציא המשך לסיפור.

ננחה אותם לקחת דף ולחלק אותו לשישה חלקים לפי בחירתם, לא בהכרח שווים בגודלם או סימטריים.

על כל חלק, במילים או בדימויים של צבע ושל צורה, נבקש שיכתבו או ייצרו תשובה/המשך לכל אחת מהשאלות הבאות. מי שמעדיף, יכול במקום זאת לכתוב סיפור ברצף, על דף שלם, תוך התייחסות לשאלות אלה:

- מי הדמות?
- מה הייעוד / התפקיד / המטרה / המשימה שלה?
- מה / מי עוזר לה בדרך?
- מה הקושי / האתגר / המכשול הראשון שהדמות פוגשת?
- כיצד היא מתמודדת עם האתגר / קושי?
- מה קורה אחר כך / בסוף?

אפשר להוסיף שאלה, על דף נוסף:

- למי הדמות מספרת על מסעה ומה היא מספרת?

שלב ג' – הרחבת היצירה/שיתוף

בתום יצירת הסיפור ניתן להמשיך ולהרחיב את היצירה במגוון דרכים:

ביצירה - לאלו שציירו או יצרו דימויים ויזואליים על הדף, ניתן להמשיך על ידי בקשה למקם את הגיבור של הסיפור או את הדימויים של המשאבים והכוחות שלו על דף חדש, ולהוסיף בצבע ובצורה נוף ודימויים שירחיבו את היצירה שלהם לתמונה גדולה יותר.

בדרמה - ניתן לבקש מהמשתתפים להציג ולשחק יחד את הדמויות ואת דרכי ההתמודדות שלהן. אם רוצים להשתמש בעקרונות מתחום תיאטרון הפלייבק, ניתן לבקש מהילד להראות את היצירה שלו ולספר על המסע, ואז לבקש מכמה מחברי הקבוצה ליצור בפנטומימה "פסלים" של רגעים משמעותיים בסיפור. דרך נוספת להמשיך את העבודה בדרמה היא דרך המחזת סיפור משותף. מחלקים את הילדים לקבוצות קטנות, כל קבוצה יוצרת ממכלול הסיפורים של הילדים בה סיפור משותף, אותו הם יציגו בפני הכיתה בדרמה, בהקראה או בהצגה של ציור משותף שיצרו.

אפשר גם להסתפק **בשיתוף פשוט**, בו נחלק את הכיתה לזוגות או לקבוצות קטנות ונזמין את הילדים לשתף במה ואיך שירצו, מתוך הסיפור שיצרו ומחוויית היצירה שלהם.

תיהנו.

מקורות:

להד, מ' (2015). מאין כוחות לשאוב. בתוך: ר' ברגר (עורך), **להתבונן ביצירה – לראות את הנפש**. הוצאת אח.

Berger, R. (2021). Introduction. In R. Berger (Ed.), **Arts therapy in a changing world** (pp. 1–17). Nova.

Gersie, A. (1997). **Reflections on therapeutic story making: The use of stories in groups.** Jessica Kingsley Publishers.

Lahad, M. (2017). **The lonely ape that told himself stories: The necessity of stories for human survival.** Nova.

פרוטוקול 5:

מקום בטוח משלי (בצילום)

חיבור לכוחות ולתחושת ביטחון באמצעות צילום בטלפון

פרוטוקול מאת ורד רהט

פרוטוקול זה מציע דרך פשוטה ויצירתית לעזור לילדים להתחבר ולבטא את הכוחות שלהם באמצעות צילום מהטלפון הנייד האישי שלהם. הוא משלב יצירה אישית וקבוצתית ותורם לבניית חוסן ולהרגשת לכידות קבוצתית. הפרוטוקול קל להפעלה ולשימוש ותמיד מצליח.

הסדנה עושה שימוש במכשיר הטלפון של הילדים וכן באפליקציה בשם: Picsart. האפליקציה ניתנת להורדה בחינם מחנויות האפליקציות במכשירים השונים. העבודה באמצעות הטלפון של הילדים מאפשרת עבודה בכמה היבטים:

- זהו כלי שאליו מחוברים רוב הילדים
- הצילום באמצעות הטלפון היא פעילות מוכרת ועל כן לא מאיימת
- המכשיר נמצא בידם גם ברגעים שהם במצוקה ולבד ועשוי להיות מקור לחיבור למשאבים
- ניתן להשתמש בפרוטוקול זה רק אם לכל הילדים יש טלפון אישי

קהל יעד:

- ילדים מכיתה ד' ומעלה
- צוות חינוכי

ציוד נדרש:

טלפונים אישיים - עם סוללה מלאה. יש לבקש מהילדים לשים את הטלפון במצב טיסה וכן לדאוג שהמסך לא יכבה בזמן הפעילות.

יש לבקש מראש שכל ילד ישנה בהגדרות המכשיר את משך הזמן שהמסך דולק בטרם יכבה, כך שהוא יישאר דלוק במשך כל המפגש.

הקדמה

פוטותרפיה - כוחו של צילום

פוטותרפיה היא גישה טיפולית שעושה שימוש בטכניקות של צילום לקידום תהליכי התפתחות. היא משלבת תיאוריות ועקרונות מתחומי הפסיכולוגיה והטיפול באומנויות. הצילום מאפשר לאדם לקבע רגע ופרספקטיבה מסוימת שלו, הוא כלי נגיש ונוח לשימוש ובאמצעותו ניתן ליצור תקשורת לא מילולית ולעקוף הגנות. הצילום ככלי מתאים לעבודה עם אנשים בגילים שונים - החל מגיל הגן ועד הגיל השלישי.

בעבודה עם הילדים, הצילום מעביר באופן מוחשי וחווייתי את נקודת המבט הייחודית של הילד, מאפשר לו ליצור קשר בלתי אמצעי עם אחרים ומספק לו את הצורך בנראות. בהקשרים של טראומה, תהליך הצילום מאפשר לילד המצלם לשכתב וליצור מחדש את הנרטיב שלו – כלומר, ליצור בו סדר מחודש, לתת לו תוקף ומשמעויות נוספות, חדשות ומיטיבות. הצילום יכול לסייע להעלות למודעות תכנים רגשיים, מודעים ולא מודעים ולעבוד על נושאים שמשתקפים בצילומים, בדימויים ובסמלים שעולים בהם. בעבודה על חוסן, יוצרים באמצעות הצילום דימוי ויזואלי למשאבים ולכוחות של הילד כחלק מכיתה/קבוצה, ודימוי של הכיתה/קבוצה כמשאב עבור הילדים המרכיבים אותה. הדימוי עצמו, הצילום, נשאר ויכול להוות משאב מחזק עבור הילד.

"המצלמה היא כלי שמלמד אנשים כיצד לראות ללא מצלמה"
(דורותיאה לאנג)

"התמונות מחברות אותנו אל זהותנו. הן אכן מחברות אותנו גם לרגשותינו ויכולות להוות פיצוי לחוויות חסרות. הן יכולות גם ליצור השלמה של זיכרונות ואף יותר מכך - ליצור זיכרונות ונרטיבים חדשים שייטיבו עימנו. בתמונה יש מעין חותמת והוכחה שהדברים אכן קרו: 'אנו מסוגלים לבטוח בדבר שביכולתנו לראותו תמיד, בעוד שאנו עשויים להטיל ספק בזיכרון או בתיאורים מילוליים' (ברמן, 1997). תכונה זה מפעילה עלינו כוחות וחיבורים שונים: תמונות מחברות אותנו למשאבים פנימיים, לזיכרונות שנותנים השראה וכוח עמידה במצבי משבר או במצבי חיים מורכבים, קשר לדמויות עימן יש לנו קשר מיוחד ומשמעותי, קשר שאנו עושים הכל לשמור אותו בזיכרון ובחוויה שלנו ומול עינינו. לכן יש תמונות שאנו מקושרים אליהן כמעין קמע, לוקחים איתנו בארנק, תולים בחדר שינה" (לביא-קוצ'יק, 2024).

ההנחיה

שלב א' - זיהוי הכוחות שקיימים בקבוצה

1. כל ילד מתבקש לרשום בפתק כוח מרכזי אחד שהוא מזהה בעצמו (אם הילדים רוצים לרשום כמה כוחות יש לבקש מהם לרשום כל כוח בפתק נפרד). את הפתק הילד מקפל ומניח בקופסה מרכזית סגורה. לאחר שכל הפתקים הונחו בקופסה, מערבבים אותה היטב.

2. כל ילד מרים פתק מתוך הקופסה (רצוי לא את שלו) ויוצא לצלם ייצוג של הכוח שעלה בפתק שבידו (למשל, עץ יכול לייצג עמידה איתנה).

3. במליאה, במעגל אך לא בסבב, כל ילד מראה את הצילום, מציג את הכוח אותו צילם ואיך הצילום מתקשר לכוח שהוצג בפתק. לאחר מכן הוא מתייחס לחיבור של הכוח הזה אליו: האם הוא מזהה את הכוח הזה גם בעצמו? האם זה כוח שהיה רוצה לעצמו? כשהוא מסיים, הוא מניח את הטלפון שלו במרכז המעגל כשהצילום מופנה כלפי מעלה. הילד הבא שבוחר לשתף מספר על הכוח שצילם ומניח אותו ביחס לטלפון הקודם שהונח. לבסוף, במרכז המעגל מונחים כל המכשירים של הילדים באופן שנוצר קולאז' כיתתי של כוחות. אפשר להציע למי שמעוניין לשנות את המיקום של הטלפון שלו ביחס לכוחות שנוספו במרכז.

המורה תצלם את הקולאז' שנוצר.

שלב ב' - חיבור לתקווה ולעתיד שבו כל ילד יכול למצב את עצמו

כל ילד מצלם את עצמו או שנעזר בחבר. למתנגדים לצילום עצמי אפשר להציע להשתמש בדמויות מהאינטרנט (מפורסמות או לא).

פותחים את האפליקציה Picsart ולוחצים על הסימן + . מוסיפים את התמונה של הדמות שלי (או של דמות אחרת שבחרתי מהאינטרנט) ומסירים את הרקע מאחורי הדמות באמצעות האפליקציה (סימון מספריים ובחירת הסרת רקע של person מסייע בניקוי מדויק יחסית).

בוחרים רקע חדש לצילום של הכוח. זה יכול להיות המקום שלי עכשיו או מקום שצילמתי בעבר. אפשר להשתמש בתכונת ה-AI באפליקציה עצמה וליצור מקום שבו אני מתמקם עם הכוח שלי או ליצור את העתיד שאני חולם לעצמי.

בודקים מיקומים חדשים שונים, שאפשריים למיקום של הדמות ביחס לרקע החדש שנבחר, עד יצירת דימוי חדש מורכב. התוצר יהיה מעין תמונת "קמע" שמזכירה לי את המשאב/ים שקיים/ים בי ואת האפשרויות הרבות לעתיד ולתקווה. אפשר לשמור אותה בטלפון (אין צורך לפרסם אותה באפליקציה, שמאפשרת זאת).

במליאה, כל ילד משתף בתוצר שלו ובמשאב שבו השתמש, איך הוא בא לידי ביטוי ביצירה שלו ומהו העתיד שבחר לעצמו.

תיהנו.

מקורות:

ברמן, ל' (1997). **מאחורי החיוך**. הוצאת אח.

לביא-קוצ'יק, נ' (8 באפריל, 2004). **הילדה עם הגב אלינו - השימוש בצילומים אישיים בטיפול**. פסיכולוגיה עברית. https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=189

ורד רהט - ראשת המחלקה לפוטותרפיה במוסררה - ביה"ס לאומנות וחברה ע"ש נגר, ירושלים. עוסקת בפסיכותרפיה, פוטותרפיה ובווידאותרפיה (עבודה טיפולית באמצעות כלים מעולם הקולנוע). בעלת תואר שני (M.A.) בפסיכותרפיה אינטגרטיבית – גוף, רוח, נפש, מאוניברסיטת חיפה. בעלת תואר שני בקולנוע (MFA) מאוניברסיטת תל אביב. מנחת קבוצות מוסמכת (בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב). בוגרת המחלקה לפוטותרפיה במוסררה, 2012. מתנדבת ומנחת הכשרת מתנדבות/ים במרכז הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית – השרון.

פרוטוקול 6:

חזקים ביחד

מתנועה ומדרמה ליצירה, מהכוח של היחיד לכוחה של הקבוצה

פרוטוקול זה משתמש בתנועה, בדרמה וביצירה כדי לעזור לילדים להתחבר לכוחות האישיים ולכוחה של הקבוצה. הוא מתחיל בזיהוי ובחיבור לדימויים של כוחות ובביטויים בגוף ובדרמה, תוך שיתוף ולימוד הדדי שלהם וקבלת הדהוד מהכיתה/קבוצה; הוא ממשיך ביצירה ויזואלית אישית שמעבירה את הדימוי הגופני אל הדף ומשם ליצירת קולאז' כוחות קבוצתי גדול, שיכול להישאר במרחב כסימון וכתזכורת לכוחות הקיימים בכיתה/בקבוצה/בקהילה.

[תמונות לדוגמה מהיצירה]







קהל יעד:

- קבוצת ילדים מכיתה ג' ומעלה. ניתן לקיים גם עם ילדים מכיתות א'-ב' אם מפשטים את הפעילות ומתאימים אותה לשלב ההתפתחותי וליכולות של הילדים
- צוות חינוכי

ציוד נדרש:

- גירי שמן (פנדה) או טושים
- מסקינגטייפ/סלוטייפ
- דבק פלסטי
- דפי A4
- בריסטולים בגודל גיליון (בריסטול אחד לכל שמונה ילדים)
- צבעי גואש ומכחולים

ההנחיה

שלב א' – להכיר את הכוחות

נזמין את הילדים לעמוד במעגל ונעבוד בסבב. נבקש מהילד הראשון לומר את שמו ולעשות תנועה שמייצגת אותו עכשיו. הילד עושה את התנועה וילדי הכיתה מצטרפים אליו או חוזרים על התנועה כמראה. לאחר מכן, הילד שלידו עושה תנועה ששאר הילדים חוזרים עליה, וכך הלאה עד סוף הסבב.

בסבב השני נבקש מכל ילד לציין כוח התמודדות שיש בו ולעשות תנועה שמייצגת את הכוח הזה. שוב נבקש מיתר הילדים להצטרף לתנועה או לחזור עליה כמראה. דרך נוספת למשחק היא שהילד מראה את התנועה שלו, שאר הילדים מצטרפים אליו ועושים אותה יחד איתו (לומדים את התנועה). אז הילד שהציג את התנועה הופך לקהל ורואה את התנועות שלו מבוצעות על ידי האחרים (בסגנון תיאטרון הפלייבק).

אם מרגישים שהכיתה מחוברת מספיק לכוחותיה, ניתן להוסיף סבב שלישי באותו פורמט, שבו כל ילד מציג אתגר/פחד/געגוע שאיתו הוא מתמודד. אם בוחרים לעבוד על הפחד לצד הכוחות, ניתן בהמשך לשלב אותם גם בתוך הקולאז'ים הקבוצתיים (או להישאר רק בקולאז' של כוחות).

בשלב הזה ניתן לשחק "מי כמוני" (ראו הנחיה בפרוטוקול הרלוונטי) ולהזמין כוחות דומים להיפגש במרכז המעגל.

שלב ב' – אם הכוח שלי היה חיה... מהגוף ליצירה

בשלב הזה, וכדי ליצור עולם דימויים משותף, נבקש מהילדים לדמיין את הכוחות שלהם כחיה או כיצור דמיוני או מומצא: "אם הכוחות שלכם היו יצור או חיה – אילו הם היו?"

לאחר מכן נבקש מהם ליצור את החיה או היצור על דף בצבע ובצורה (ולהתמקד ביצור עצמו ופחות בסביבתו כי בהמשך נגזור אותו מהדף).

בתום היצירה נבקש מהילדים להתבונן בדימוי שנוצר ולכתוב טקסט בן שבעה משפטים, שמתחיל ומסתיים במילים "רציתי לומר לך", כלומר, מה החיה/היצור אומר לי או מה אני אומר לו. בסיום הכתיבה נבקש מכל אחד לקרוא לעצמו את הטקסט שכתב ולתת לו שם.



הערה: אם לילדים קשה לכתוב או אם הבקשה לכתיבה מאתגרת אותם - נוותר על פעילות הכתיבה. אין צורך לאתגר או לתסכל אותם בזמן פעילות שמוקדשת לחיבור לכוחות.

שלב ג' – חיות ויצורים מדברים

נזמין את הילדים לשבת בקבוצות של שישה-שמונה ולשתף במשמעות של היצור/חיה שציירו: למה יצרו דווקא אותה? אילו כוחות שיש בהם היא מסמלת? מה משמח אותה ומה היא אוהבת ויודעת לעשות? ממה היא פוחדת ואיך היא מתמודדת? אפשר גם להזמין את החיה/היצור לספר על הילד היוצר ועל הכוחות שלו (תוך דיבור בגוף שלישי).

שלב ד' – קולאז' הכוחות

נזמין את הילדים של כל קבוצה ליצור את קולאז' הכוחות של הקבוצה. ראשית, נבקש מכל ילדי הקבוצה לשוחח, לדון ולהחליט איזה עולם ירצו ליצור על הדף שיכיל את החיות/יצורים שמסמלים את כוחותיהם, באיזה סגנון ובאילו גוונים (למשל יער, ים, חלל חיצון). הם יכולים גם לבחור לזרום ביצירה חופשית. לאחר הדבקת החיות/היצורים שמסמלים כוחות על הבריסטול, הילדים ייצרו את העולם שבו הם נמצאים. הם יכולים להיעזר בצבעי גואש כדי לכסות במהירות את המשטחים הגדולים ביניהם.







שלב ה' – תערוכה, סיום ופרֵדה

נפרוס את כל הקולאז'ים על הרצפה או נדביק אותם על הקירות ונערוך סיור בתערוכה. אפשר לבקש מילדי קבוצה אחת לתת שמות ליצירות של הקבוצות האחרות וגם לחפש קווי דמיון בין הקולאז'ים.

לסיום נחזור למעגל. נבקש מילדי הכיתה להתבונן בדימויים שביצירות ולבחור דימוי אחד שאיתו הם יוצאים מהסדנה. אפשר גם להמציא. נשתף במעגל וניפרד.

אם המרחב מאפשר, ניתן להשאיר את היצירות תלויות על הקיר, כתזכורת לחוויה המשותפת ולכוחות של כל ילד, של הקבוצות ושל כל הכיתה.

תיהנו.

פרוטוקול 7:

נונסנס – יצירה משותפת

נונסנס – מקשקשים, מציירים וכותבים את זה - ביחד ומכל הכיוונים
יצירה משותפת לביטוי, לשחרור, לחיבור, להומור ולחוויית ביחדנס

פרוטוקול זה מציג דרך פשוטה ומהנה ליצירה משותפת של ילדים רבים על משטח גדול. כיוון שהיצירה כוללת ציור, כתיבה והדבקת דימוים וחומרים מגוונים, ובגלל שהילדים עובדים מכל צידי המשטח, כך שצד שמהווה "אדמה" לילד אחד - מהווה "שמיים" לילד שיושב מולו, נוצר מצב בו קשה (ואין צורך) לייצר "קומפוזיציה הגיונית" או נרטיב אחיד, אלא תהליך וסגנון בין־תחומי ומבולגן (נונסנס), המשחרר התנגדויות וביקורת עצמית, מאפשר חופש ביטוי ומקל על ההשתתפות של כולם.

התהליך נותן מקום לריבוי צורות ביטוי ביצירה ססגונית משותפת וגדולה, שניתן לתלות על הקיר, להציג ולהמשיך להוסיף עליה דימויים. זו פעילות מהנה, מתאימה לכל גיל ולכל קבוצה וקלה לביצוע, מחברת לכוחות ומאפשרת ביטוי לנושאים רבים.

[תמונות להמחשה]



קהל יעד:

- קבוצת ילדים בכל גיל
- צוות חינוכי

ציוד נדרש:

- בריסטולים לבנים - בריסטול אחד לכל שישה ילדים
- גירי שמן (כמו פנדה) וטושים; עדיף חבילות של 24 גוונים לפחות, חבילה לכל שישה ילדים
- 2 גלילי מסקינגטייפ נייר רחב
- ליטר צבע מכל גוון צבעי גואש: לבן, שחור, ירוק, כחול, צהוב, אדום
- מכחולים במגוון עוביים ורמת קושי, כמספר הילדים
- כלים לערבוב צבעי גואש (כמו קרטוני ביצים) וכלים למים לניקוי מכחולים (עדיף צנצנות זכוכית)



אפשר גם:

- כתבי עת צבעוניים, שמהם ניתן לגזור דימויים
- מספריים
- דבק פלסטי/סטיק
- חוטי צמר/חבלים/חוטים

הכנות וסידור המרחב:

יש להדביק את הבריסטולים זה לזה בחלק הצר שלהם, כך שתיווצר רצועה ארוכה שניתן לפרוס לאורך כל הכיתה.
אם הכיתה קטנה מדי או שיש הרבה ילדים, ניתן להכין כמה רצועות כאלו ולמקמן במקביל.

אם ניתן לעבוד על הרצפה, יש לפנות את כל השולחנות להיקף החדר, כך שניתן יהיה לפרוס את רצועות הבריסטול על הרצפה ולמקם אותן במקביל (יש להשאיר רווח בין הרצועות, כך שהילדים יוכלו לשבת מכל צדדיהן). ניתן להדביק את קצוות הרצועות לרצפה במסקינגטייפ, כך שלא יזוזו בזמן היצירה.

אם יש ילדים שלא יכולים לעבוד על הרצפה, ניתן להצמיד כמה שולחנות, לפרוס את רצועת הבריסטול עליהם, ולעבוד בעמידה או בישיבה על כיסאות.

משך הסדנה: בין שעה לשעתיים.



ההנחיה

שלב א' - התמקמות

נזמין את הילדים להתיישב מכל צדדיה של רצועת הבריסטול הארוכה שנפרסה לאורך הכיתה. אפשר להתמקם כך שמול כל ילד יושב ילד אחר (כך שצד שהוא אדמה של האחד, יהיה שמיים לשני).

נשים על הבריסטול את חומרי היצירה שהכנו.

שלב ב' - חיבור לכוחות

נזמין את הילדים להרהר בדימויים שרלוונטיים לתהליך, במקרה הזה, לכוחות התמודדות. אפשר לבקש לעשות זאת בעיניים פקוחות או עצומות, לחשוב/להיזכר/לדמיין דברים שעושים להם טוב, שגורמים להרגיש בטוחים ורגועים, מסוגלים, מצליחים ואהובים. אפשר לדמיין אנשים, פעילויות, חיות, מקומות וכל דבר אחר שיוצר הרגשה כזו. אם לא עולה במוחם רעיון - הם יכולים גם להמציא.

שלב ג' - יצירה

נזמין את הילדים ליצור את הדימויים שחשבו ודמיינו על הבריסטול, בעזרת חומרי היצירה שעליו. אפשר לצייר, לכתוב, לקשקש וגם להדביק דימויים שגזרו מכתבי העת.

שלב ד' - גמישות: עוברים למקום חדש וממשיכים

לאחר כ-5-7 דקות, כאשר נראה שהדף מתחיל להתמלא והדימויים מקבלים צורה, נזמין את הילדים לקום, ולשנות מקום סביב הבריסטול, כך שישבו ליד דימוי חדש שמישהו אחר יצר. אפשר לשנות מקום בצורה מובנית, למשל, להזמין כל ילד לזוז מטר ימינה, וניתן לאפשר להם לבחור לאן ילכו, כולל האפשרות להישאר באותו המקום.

לאחר ההתמקמות המחודשת, נזמין כל ילד לפתח ולהרחיב את הדימוי שלידו התמקם על ידי הוספת גוונים, טקסטים, דימויים וצורות. חשוב להגדיר כלל, שניתן להוסיף ליצירה החדשה קווים וצבעים אבל לא להעלים ולמחוק אותה.

נמשיך בחילופי מקום כל 5-10 דקות וכ-4-5 פעמים (או על פי מה שנחליט שנכון לקבוצה).

שלב ה' - חוזרים הביתה, נותנים משמעות ומקבלים נראות

לאחר כמה החלפות של מיקומים, נזמין את הילדים לחזור ליצירה הראשונה שלהם או להתמקם ליד דימוי שהם רוצים להיות לידו עכשיו, שיוצר אצלם הרגשה נעימה, גם אם מישהו אחר יצר אותו.

נזמין את הילדים להתבונן ביצירה בצורתה הנוכחית לאחר שעברה שינויים ותוספות, ונשאל: "מה אתה אוהב ולְמה אתה מתחבר בדימוי ולמה פחות?"; "מה היית מוסיף, משנה ואיך?"

נזמין את הילדים לכ-5-7 דקות אחרונות של יצירה, בהן הם יכולים לשנות, ליצור ולעצב את הדימוי כרצונם.

יוצרים גשרים וחיבורים:

אם הדבר עדיין לא התרחש באופן ספונטני, ניתן להזמין את הילדים ליצור שבילים וחיבורים בין דימויים שונים, בין יצירה של ילד אחד לאחר. אפשר לעשות זאת בציור ואפשר גם על ידי שימוש בחוטים או בכל דרך אחרת שירצו.

שלב ו' - משתפים, נותנים עדות ומשמעות

בסיום היצירה כדאי להזמין את הילדים להתבונן ביצירה האישית וביצירה המשותפת, ולשתף במשמעות שהם נותנים ליצירה ולתהליך. אפשר להתחיל את השיתוף בזוגות או בקבוצות קטנות בישיבה ליד היצירה, מצב שייתכן שיהיה בטוח יותר לחלק מהילדים. אפשר גם לבקש מכולם לקום, לקחת צעד לאחור ולהתבונן ביצירה המשותפת ממרחק ולשתף ממקום זה. אם הקבוצה גדולה, כדאי להקפיד על שיתופים קצרים, במילה או במשפט, כך שיישאר לכולם זמן לשתף.

התייחסויות אפשריות:

נבקש שיתייחסו ליחסים ולתקשורת ביניהם – למשל, מה ההרגשה ביחס לתוספות ולשינויים שהאחר עשה ביצירה שלי ואלו שאני יצרתי ושיניתי אצל אחרים.

להזמין כל ילד לבחור מהבריסטול דימוי אחד או שניים שהוא אוהב ושנתן לו כוח. זה יכול להיות דימוי שהוא יצר או ילד אחר, גם אם לא ידוע מי יצר אותו.



שלב ז' - הצגה

לאחר סיום היצירה ניתן להציג אותה על קיר בכיתה או במסדרון. אם רוצים לאפשר המשך ליצירה, ניתן למקם לידה חבילת צבעים ושלט שמסביר ומזמין את העוברים והשבים להוסיף משלהם.

אם בוחרים להציג את היצירה מחוץ לכיתה ובמרחב הציבורי, יש להתחשב באפשרות שילדים אחרים יוסיפו דימויים משלהם ואף יפגעו ביצירה. אם המרחב המשותף אינו בטוח, עדיף למקם את היצירה במקום אחר או למקם אותה שם למשך זמן מוגדר, למשל לשתי הפסקות, בזמן שהמורה נשארת לשמור עליה.

תיהנו.

פרוטוקול 8:

משיר ליצירה בהרכבה

חיבור לכוחות, לתקווה ולמשמעות מיטיבה באמצעות הקשבה לשירים נבחרים, יצירה וכתיבה

פרוטוקול זה מזמן ביטוי רגשי, חיבור לכוחות ולתקווה ומאפשר תהליכי שכתוב נרטיב (reframing) ויצירת משמעות מיטיבה - בתוך ודרך מעשה יצירה. הפרוטוקול מתאים במיוחד לעבודה עם קבוצות שרמת ההיכרות שלהן נמוכה או לקבוצות שמתקשות עם פעילות קבוצתית משותפת, כיוון שהוא מתמקד בעבודה אישית ללא אינטראקציה ישירה בין הילדים.

ניתן להשתמש בפרוטוקול גם כביטוי לנושאים הקשורים למשבר ולאובדן על ידי הזמנה לבחירת שירים ודימויים הקשורים בנושא. כדאי לכוון את הילדים להתחיל בבחירת שירים שמייצגים כוחות ובהמשך לבחור שירים הקשורים במשבר ובאובדן.

הפרוטוקול מכיל כמה שלבים ותהליכי יצירה, אבל אפשר לקיים רק חלק מהם –בהתאמה למאפייני הקבוצה ולזמן. בסיום הפרוטוקול מוצגת אפשרות להמשך התהליך בעבודה קבוצתית - בקבוצות קטנות ובעבודה כיתתית במליאה.

קהלי יעד:

- ילדים מכיתה ד' ומעלה
- צוות חינוכי

ציוד נדרש:

- טלפון אישי
- אוזניות אישיות
- דפי A4, A3
- כלי כתיבה
- צבעים מכל סוג - גירי שמן (פנדה), טושים, צבעי עיפרון, צבעי מים
- דבק פלסטי
- אם ניתן – גם כתבי עת צבעוניים, גלויות שניתן לגזור מהן דימויים, תמונות מודפסות וכו'

כיוון שהשימוש באוזניות הוא מהותי בפרוטוקול זה, וסביר שחלק מהילדים ישכחו או שלא תהיינה להם, כדאי שהמורה תארגן מראש כמה אוזניות נוספות, ועדיף אוזניות חיצוניות שמונחות על האוזן, כי יש ילדים שייגעלו ולא יסכימו להשתמש באוזניות המוכנסות לתוך האוזן.

סידור המרחב:

יש לסדר את המרחב כך שלכל ילד יהיה מקום אישי נוח לעבודת יצירה – אפשר על השולחנות, על הרצפה או ליד

הקיר. ניתן לעבוד במעגל או בכל צורה במרחב, בהתאם למה שמתאים לקבוצת הילדים.

משך הסדנה: ניתן לקיים את כל הפרוטוקול בדוחק בשני שיעורים רצופים, אבל מומלץ לחלקו לשניים: שני שיעורים ליצירה האישית ושני שיעורים ליצירה הקבוצתית.

ההנחיה

שלב א' - חיבור לנשימה ולכוחות הגוף

נתחיל במיינדפולנס קצר, בו נבקש מהילדים לשבת בנחת בצורה שמתאימה להם ומעוגנת לקרקע, לעצום עיניים (אם מתאים להם) ולקחת כמה נשימות. נבקש שתוך כדי הנשימה ישימו לב לאופן שבו האוויר נכנס לגוף ויוצא ממנו. ניתן להפנות את תשומת ליבם לשאיפה ולתהליך ההתמלאות, ולנשיפה ולתהליך ההתרוקנות. אפשר לכוון אותם לעשות תנועות שונות שעוזרות להם להירגע תוך כדי הנשימה.

אם הקבוצה "עצבנית" ומתקשה להתמקד, אפשר לקצר את החלק הזה, להשמיטו לגמרי או לסיימו בעיניים פקוחות.

שלב ב' - בחירת שירים אהובים שעושים לי טוב ויצירת פלייליסט אישי

נבקש מכל ילד לחשוב, לחפש ולמצוא ביוטיוב/ספוטיפיי (או באפליקציה אחרת) 3-4 שירים בכל שפה, שהיו רוצים לשמוע עכשיו - כאלו שיעשו להם טוב, כיף, שירגיעו אותם וכו'. הבחירה בשיר יכולה להיות מכל סיבה שהילד בוחר – מילות השיר, הביצוע, הזמר/ת או הלהקה וההקשר שבו נוצר השיר. הם יכולים לקבץ את השירים לפלייליסט או רק לבחור אותם. הילדים בוחרים את השירים תוך האזנה באוזניות, כשאפשרות ההאזנה האישית מגייסת אותם לתהליך ומחברת אותם רגשית.

שלב ג' - יצירה אישית בליווי הקשבה לשירים שנבחרו

נבקש מהילדים להקשיב לשירים שלהם תוך כדי ציור, שרבוט או הנחת כתמי צבע על הדף. ננחה אותם להתחיל בבחירת שניים או שלושה גוונים של צבעים שמרגיעים אותם, בחירה שיכולה להתרחב לצבעים נוספים תוך כדי היצירה. אם נראה שהם רוצים עוד זמן, נזמין אותם להקשיב שוב לפלייליסט או לשירים נוספים שיבחרו.

שלב זה יתבצע כאשר כל ילד משתמש באוזניות שלו, כך שהחלל נשאר שקט ושיר לא מתערבב או מפריע לשיר אחר.

שלב ד' - טקסטים שעושים לי טוב בשירים שבחרתי

לאחר היצירה, נבקש מכל ילד למצוא בגוגל את מילות השירים שבחר (למשל, שירים בעברית באתר **שירונט**), להוציא מכל שיר בין שתיים לחמש מילים או משפטים שמדברים אליו ביותר, ולכתוב אותם באקראי על דף נפרד כדי שייווצר מהם "בנק" של מילים ומשפטים.

שלב ה' – שימוש במשפטים ליצירת שיר אישי

נבקש מהילדים להשתמש ב"בנק" המילים והמשפטים שבחרו כדי ליצור שיר/טקסט אישי חדש משלהם - הם מוזמנים להשמיט מילים, לשנות את ההקשר/גוף/זמן או להוסיף מילים כדי ליצור אותו. לאחר מכן, נבקש מהם לקרוא את השיר שיצרו, לסמן בו מילים חשובות ופעלים, ולתת לו שם/כותרת. תהליך כתיבה מתוך טקסטים קיימים

מפחית חששות ועוזר לעקוף מחסומים ואמירות כמו "אני לא יודע לכתוב" או "אני לא יצירתי".

בשלב הזה אפשר להזמין ילדים שרוצים להקריא את השיר בפני הכיתה או לשתף אותו בקבוצות קטנות (כי שיתוף בקבוצה קטנה מפחית את רמת החשיפה, מקטין חרדה ומעודד את הילדים לשתף).

*ניתן להוסיף עוד שלב של תמצות וחיפוש העיקר: לבקש מהילדים ליצור מהשיר שכתבו חמשיר או הייקו - כלומר שיר קצר בן כחמישה משפטים, שמכיל את המסר העיקרי. גם פה אפשר להזמין ילדים שרוצים להקריא את השיר בפני כל הכיתה.

*בשלב הבא נבקש מהילדים לגזור מילים מהטקסטים האישיים ולשלב אותם ביצירה שלהם, ולכן נזמין אותם לצלם את השיר שכתבו בטלפון, כך שהוא יישמר אצלם והם יוכלו לאפשר לעצמם לקרוא/לגזור ממנו חלקים.

שלב ו' – קולאז' הכוחות

נזמין את הילדים לחזור ליצירה שיצרו בצבע, ולשלב בה חלקים מהטקסט שכתבו. אפשר להוסיף ולשלב גם משפטים ודימויים אחרים שהם גזרו מכתבי עת או מגלויות. יצירת הקולאז' יוצרת אינטגרציה ומרחיבה פרספקטיבה ומשמעות.

בזמן היצירה אפשר להזמין את הילדים להאזין שוב למוזיקה באוזניות - לפלייליסט המקורי, לשירים חדשים או למנגינות של השירים ללא המילים (בהקלדת שם השיר והמילה 'קריוקי' בגוגל).

בסיום תהליך יצירת הקולאז' אפשר לתת לה שם.

*ניתן לסיים פה את התהליך או להמשיך לשלב הבא – לעבודה בקבוצות קטנות במליאה/כיתה. המעבר מעבודת יחיד בתוך קבוצה לעבודה בקבוצה, עוזר בהפגת תחושת בדידות, מטפח הרגשת שייכות, ביחדנס וחוסן קהילתי.

*ניתן לקיים את החלק הזה במפגש נוסף שיוקדש לתהליך הקבוצתי.

שלב ז' - שיתוף בקבוצות קטנות

בסיום היצירה נזמין את הילדים לשבת בקבוצות קטנות של 5-4 משתתפים ולשתף במה שירצו מהתהליך: אפשר לספר על תהליך היצירה, להשמיע את השירים, להקריא את הטקסט, להראות את היצירות ולדבר על הקשרן.

שלב ח' - יצירה בקבוצות קטנות

אם רוצים, ניתן להרחיב את התהליך הקבוצתי ולהוסיף שלב זה של יצירה משותפת בקבוצות הקטנות.

אפשר להתחיל מיצירת טקסט משותף, שכולל משפטים מכל אחת מהיצירות האישיות, וליצור פלייליסט חדש שמורכב מ-2-1 שירים של כל ילד. משלב זה אפשר לעבור ליצירה משותפת על בריסטול חדש בזמן ההקשבה לפלייליסט הקבוצתי שיצרו יחד.

בסיום, מציגים הילדים את היצירה המשותפת במליאה, כמו בתערוכה, ורואים את כל היצירות. ניתן לשים פתק ליד כל יצירה ולהזמין את ילדי הכיתה לתת שמות ליצירות. תהליך זה ירחיב את הרגשת הנראות והביחדנס.

אם יש רצון וזמן, ניתן ליצור יצירה גדולה ומשותפת לכל הכיתה, על ידי הדבקת חצאי/רבע גיליונות של בריסטולים חדשים בין היצירות והזמנת הילדים ליצור דימויים שיוצרים הקשרים וחיבורים ביניהם. אפשר גם לחבר את הפלייליסטים של תתי־הקבוצות לכדי פלייליסט של הכיתה כולה.

תיהנו.

פרוטוקול 9:

מחברים את החלקים וקולאז' יוצרים

חיבור לכוחות ולתקווה אישית באמצעות יצירת קולאז' ברוח "היומן הוויזואלי"

מתבסס על פרוטוקול "גשרים אל עצמי" מאת רקפת הדר.
פורסם בפרוטוקולים של כוחות ותקווה, הקריה האקדמית אונו, 2024.

הפרוטוקול מציג תהליך יצירה של קולאז', שיכול להוות גם דף ראשון באוגדן יצירות אישי ברוח "היומן הוויזואלי". התהליך משלב סגנונות וטכניקות מגוונות ובא לעזור לילדים לבטא רגשות ומחשבות, להתחבר לכוחות ולתקווה ולהרחיב את הפרספקטיבה שלהם בנוגע לנושא בו עוסקים ביצירה.

כשמשתמשים בפרוטוקול זה כדי לתת ביטוי לנושאים הקשורים למשבר ולאובדן, מזמינים את הילדים לבחור דימויים הקשורים בנושא. חשוב לוודא שהילדים מתחילים בבחירת דימויים העוסקים בכוחות ורק בהמשך בכאלו הקשורים במשבר ובאובדן. אם בסיום העבודה חסרים בקולאז' דימויים הקשורים לכוחות, ניתן לבקש מהילדים שיוסיפו כאלו.

הפרוטוקול מלווה בתמונות לדוגמה כדי להמחיש את התהליך, אך הילדים מוזמנים כמובן ליצור את היצירה האישית והעצמאית שלהם.

קהל יעד:

- קבוצת ילדים מכיתה ד' ומעלה
- צוות חינוכי

ציוד נדרש:

- דפי ציור בגודל שמינית גיליון או A4
- צבעי מים או אקריליק מדולל
- מכחולים עבים ורכים לעבודה עם צבעי מים/אקריליק ו/או צמר גפן, ספוגית, או בדים לטבילה בצבע
- כתבי עת או ספרים עם תמונות שניתן לגזור מהם דימויים
- דבק פלסטי או דבק סטיק
- עט פיילוט שחור או טוש שחור
- טושים במגוון צבעים
- חוטי צמר, חוטי רקמה או אחרים





הקדמה

קולאז' הוא סגנון אומנות הנוצר מאיסוף, מחיבור ומהדבקה של דימויים ממקורות שונים על משטח אחד, תוך חיבור ויצירת קשר ביניהם באמצעות הוספת כתמי צבע, קווים ודימויים. התהליך יכול לשלב מגוון טכניקות וחומרים ומאפשר ביטוי רגשי נרחב.

השימוש בצורות ובדימויים קיימים ולפעמים גם בחפצים, בחבלים ובחומרים מהטבע, עוזר לילדים שאינם בטוחים ביצירה להפחית חששות ולהצטרף לתהליך. העבודה על דף בגודל בינוני (שמינית גיליון או A4) מרגיע ומשדר ביטחון. איסוף כמה יצירות יחד מאפשרות יצירת אוגדן בסגנון "יומן ויזואלי".

שיטת "דפי נפש", שפותחה על ידי רקפת הדר (הדר, 2019) מבנָה את תהליך יצירת הקולאז', תוך התייחסות לשבעה אלמנטים המאפשרים ביטוי ושחרור רגשי, חיבור למשאבים ולחוסן:

אלמנט הרקע – מייצג את הסביבה החברתית והתרבותית שממנה מגיע הילד. אלמנט זה מחבר למשאבים היסודיים – המשפחה הגרעינית והמורחבת, התרבות והקהילה.

אלמנט הכוונה – מבטא ומחבר לערכים, לאמונות ולהנחות יסוד, כלומר לדברים ולעקרונות שחשובים לנו.

אלמנט הדימוי - מחבר אותנו לדמיון וליכולת ליצור מטפורות מרפאות שמאפשרות חיזוק ונחמה.

אלמנט הקו - מאפשר חיבורים וקישורים בין חלקי הנפש השונים ומאחד פיצולים.

אלמנט הצבע – נותן ביטוי ומחבר לרגשות.

אלמנט הטקסט – עוזר לתת ליצירה פשר ולקבל ממנה תובנות ותקווה, כדי לעבד את החוויה ולקחת מתוכה דברים להמשך החיים.

אלמנט קסם המקריות - מחבר אותנו להפתעה ולקסם שיש בחיים, ולהבנה שלמציאות יש שכבות רבות של משמעות.

[תמונות לדוגמה]

ההנחיה

מומלץ להתחיל בהסבר קצר ובהצגת תמונות שמציגות את סגנון הקולאז' ואת העבודות של "יומן ויזואלי". אם הילדים רוצים לשמוע, אפשר להסביר על שבעת האלמנטים, משמעותו ותפקידו של כל אחד, אך אפשר גם ללא הסבר כלל.



שלב א' - אלמנט הרקע

ננחה את הילדים לבחור מצבעי המים או האקריליק שלושה צבעים בגוונים שעושים להם טוב ושמרגיעים אותם, וגוון צבע אחד שמבטא את הקושי או ההתמודדות שיש להם כרגע.

נבקש מהילדים ליצור את הרקע באמצעות כתמי צבע במריחות מכחול עבה ורך, צמר גפן, ספוגית או בד שהורטב ונטבל בצבעים שעושים להם טוב. יש להנחות אותם לא לצייר דימויים (בית, עץ, כלב) אלא להישאר ברמה מופשטת של כתמים כמו עננים או רוח, אותם ניתן ליצור בתנועות איטיות, תוך ערבוב הצבעים ויצירת גוונים אהובים ותוך נשימות עמוקות ומרגיעות.

לאחר מכן נבקש מהילדים להוסיף צבע שמבטא ונותן מקום גם לקושי, לאתגר ולהתמודדות.

שלב ב' - אלמנט הכוונה דרך תרגיל כתיבה

נזמין את הילדים לערוך רשימה של המשאבים, הכוחות והדברים שעוזרים להם כשקשה, דברים שהם טובים בהם ושעושים להם טוב ושמח בחייהם. למשל, דברים שהם עושים לבד או עם מישהו; אדם או חיה שהם אוהבים; מקום שהם אוהבים להיות בו; אפשר לכלול ברשימה דמויות מהאגדות, גיבורי על וכו'; אפשר להוסיף מילים ומשפטים על כוחות ועל יכולות שהייתי רוצה לחזק בתוכי, וגם על כאלו שהייתי רוצה שיהיו לי ונדמה לי שעדיין אין לי.

את הרשימה ניתן לארגן לפי תחומים ואפשר להשאיר בצורה זורמת ואקראית.

שלב ג' - אלמנט הדימוי

נזמין את הילדים לדפדף בעיתונים ובכתבי עת ולגזור מהם שניים עד ארבעה דימויים/תמונות שמייצגים את הכוחות שלהם, ודימוי אחד של משאב שהיו רוצים לחזק.



שלב ד' - אלמנט הקו

נזמין את הילדים להשתמש בטוש שחור דק או בעט פיילוט כדי לחבר בין הדימויים וליצור ביניהם רצף רלוונטי. אפשר להשתמש גם בחוטים או בחומרים מחברים ומקשרים אחרים. בשלב הזה לא צריך לחשוב על הסיפור שהקווים יוצרים, אלא רק לעשות פעולות של חיבור על ידי הקווים. אפשר גם לצייר על הדימויים המודבקים.



שלב ה' - אלמנט הצבע



ננחה את הילדים להוסיף לדף צבעים שמחזקים תחושות טובות בכל דרך שירצו. הם יכולים לצייר בעצמם תוספות או סמלים שמאפשרים להם לחוש הקלה, עוגן וחיבור, כמו למשל לבבות, פרחים, בתים וכדומה. ניתן גם להוסיף ולהדביק על העבודה חומרים מהטבע או חפצים קטנים.

שלב ו' - אלמנט הטקסט



זהו השלב האחרון של היצירה. נזמין את הילדים להתבונן ביצירה ובטקסט שכתבו קודם, ולבדוק האם אפשר להרכיב משפטים קצרים מחזקים, מעין מסר מכל המשאבים והכוחות שעלו ביצירה ובכתיבה.

המשפטים יכולים להיות ספונטניים, כאילו שהמשאב רוצה מאוד להעביר לנו מסר, ואפשר לשלב גם משפטים מוכרים משירים אהובים, למשל: "הגוף שלי חזק כמו עץ אלון", "מותר לבכות", "הדמיון שלי מעופף כמו ציפור", "יש לך אותך", "עוד יש מפרש לבן באופק", "לו יהי", "תעשי רק מה שאת אוהבת", "כמו ציפור את חופשיה" ועוד. אפשר לכתוב את המשפטים ישירות על היצירה או על דף נפרד, לגזור ולהדביק עליה היכן שרוצים.

שלב ז' - אלמנט קסם המקריות

בסיום היצירה אפשר להזמין את הילדים לחפש דימויים וצורות שהם אוהבים ושנוצרו בה ללא כוונה, מה שקורה לעיתים קרובות. אפשר להדגיש אותם ואפשר להוסיף ליצירה טקסט שקשור אליהם.

שלב ח' - שיתוף

בסיום התהליך ניתן להזמין את כל הילדים להניח את היצירות שלהם במרכז החדר - על שולחנות, על בד גדול או על הרצפה - לעמוד סביבן במעגל, ולבקש מהם לתת שמות ליצירות של הילדים האחרים. אפשר גם לבקש מכל אחד לשתף למה הוא מתחבר, מה הוא אוהב או מה מעצים אותו ביצירה שלו או בתהליך העבודה עליה. בקבוצות גדולות מומלץ לבקש מכל ילד שיתופים קצרים, במילה או במשפט, כך שהשיתוף לא יהיה ארוך ומעייף. אפשר גם לשתף בקבוצות קטנות או בזוגות, דבר שיפחית מבוכה.

תיהנו.

מקורות:

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

הדר, ר' (2024). גשרים אל עצמי. בתוך: ר' ברגר (עורך), **פרוטוקולים של כוחות ותקווה**, עמ' 225-231. הקריה האקדמית אונו.

רקפת הדר - מטפלת באומנות, סופרת ומפתחת שיטת "דפי הנפש" לעבודה ביומן הוויזואלי. מנהלת הכשרת "מלוות דרך" בשיטת דפי הנפש. אתר: https://visualjournal.co.il

פרוטוקול 10:

הצל שלי ואני

ביטוי לפחדים, לדכדוך, לכאב, לכעס ולעוד רגשות פחות נעימים, באמצעות צילום ויצירה

מתבסס על פרוטוקול שנכתב עם ורד רהט ופורסם ב"דרך היצירה", מרכז משאבים, 2024.

באמצעות אלמנט ההרחקה האסתטית, בדרך מובנית ומאורגנת המשתמשת בצילום בטלפונים וביצירה, הפרוטוקול מאפשר ביטוי לרגשות כמו כעס, דכדוך, ריקנות, פחד ועוד רגשות לא נעימים.

הוספת הצבעוניות באמצעות יצירה על צילומים בשחור-לבן, מרחיבה את הביטוי הרגשי ואת המשמעות ומחברת לתקווה. העבודה שמוצעת בפרוטוקול היא אישית, כשהכיתה/קבוצה נמצאת ברקע, אבל ניתן לקיימה גם בזוגות או בקבוצות קטנות.

השיתוף מול כל הכיתה והאפשרות להציג את העבודות בתערוכה נותנים לרגשות מקום, מנרמלים אותם ונותנים להם לגיטימציה.

קהל יעד:

- קבוצת ילדים מכיתה ד' ומעלה
- צוות חינוכי

ציוד נדרש:

- טלפונים
- דפי A4, A3
- קרטונים שונים או קרטון ביצוע (להדבקת הצילומים)
- גירי שמן
- צבעי מים
- פחם (עדיף טבעי)
- אם רוצים להציג את היצירות בכיתה או ברחבי בית הספר, יש צורך בחומרים ובציוד שבעזרתם ניתן למקם אותן במרחב: חוטים, נעצים, מסמרים, פטיש, אקדח סיכות וכו' – בהתאם לסביבה ולמה שמתאפשר.

הכנה:

יש לתאם עם מזכירת בית הספר או עם דמות רלוונטית אחרת את הדפסת הצילומים במדפסת שחור-לבן. ניתן לשלוח אותם למייל של המזכירה או להגדיר כתובת מייל או מספר ווטסאפ ייעודי, אליהם הילדים ישלחו את הצילומים ומשם הם יודפסו במזכירות.

- אם לא לכל הילדים יש טלפון אישי, ניתן לעבוד בזוגות ולהשתמש בטלפון של אחד מבני הזוג.

ההנחיה

שלב א' – הצגת רעיון הסדנה

נסביר את הרעיון שמאחורי הסדנה, נקשיב לתגובות ונספר על רצף הפעולות המתוכנן.

לאחר מכן וכפתיח, ניתן להקשיב לכמה שירים ו/או להקריא את המילים שלהם. למשל:

- **הצל ואני** בביצוע יהודה פוליקר, מילים לשיר
- **כאב של לוחמים** בביצוע עידן עמדי, מילים לשיר
- **נגמר** בביצוע עידן עמדי, מילים לשיר
- **את תלכי בשדה** (האומנם) בביצוע חווה אלברשטיין, מילים לאה גולדברג

אפשר להקשיב לשירים אחרים שאתם רוצים להשמיע או שהילדים מציעים.

שלב ב' – הקשבה לרגשות ולמחשבות של הילדים

בהשראת השירים, נזמין את הילדים לשתף במחשבות וברגשות שמלווים אותם בימי המלחמה, כמו למשל פחד, כאב, דאגה, אובדן, חוסר אונים ועוד, שהם כמו "הצל" שנמצא ברקע ולא זוכה בדרך כלל לביטוי ולהתייחסות.

אפשרויות נוספות לשיתוף הרגשות והמחשבות של הילדים:

- באמצעות המשחק "מי כמוני"
- באמצעות יצירה משותפת ברוח "הציור המשותף - נונסנס"
- באמצעות גרפיטי שבו הילדים כותבים מילים ומציירים דימויים שהנושא מעלה
- באמצעות השמעת השירים שהוזכרו (ושירים רלוונטיים נוספים) ברקע והזמנת הילדים ליצור יצירה משותפת וחופשית בהשראתם

שלב ג' – צילום

נזמין את הילדים לשוטט ברחבי בית הספר בזוגות או בקבוצות קטנות ולצלם בעזרת הטלפונים שלהם צללים וצלליות של חפצים, צמחים, נופים וגם של עצמם (הם יכולים לביים ולצלם זה את זה או להיעזר בעוברים ושבים). כדי שהצילום ייצור צלליות, מומלץ לצלם כאשר המצלמה במצב שחור-לבן (אבל אפשר גם בצבע, ואז להדפיס את הצילומים בשחור-לבן, כך שיופיעו כצלליות).

לאחר הצילום, כל ילד יבחר 3-4 צילומים שמדברים אליו ביותר וישלח אותם להדפסה במדפסת בית הספר.

שלב ד' – שיתוף ויצירה של הצלליות

לאחר שנאספו כל ההדפסות של הצילומים, נזמין את הילדים להציגם בכיתה - אפשר על הרצפה ואפשר גם לתלות אותם על הקירות.

נזמין את הילדים לשתף במחשבות וברגשות שעולים בהם ביחס לדימויים המצולמים (הצלליות), מתוך ההתבוננות ביצירות שלהם ושל אחרים. בהקשר זה חשוב לכוון לשיתופים שעולים מההתבוננות הנוכחית, ולא רק לרעיונות שהיו להם קודם.

לאחר מכן, נזמין את הילדים ליצור על הדימויים המצולמים, שמופיעים כצלליות בשחור-לבן, ולהוסיף להם צבעוניות, מרקם, נפח וצורה באמצעות חומרי היצירה. אפשר לחבר כמה צלליות יחד לכדי יצירה חדשה, אישית או בקבוצה, בהדבקה על משטח אחר.

שלב ה' – כתיבה

לאחר היצירה, נזמין את הילדים לכתוב טקסט באורך של עד שבע שורות, כאשר המשפט הראשון והמשפט האחרון מתחילים באחד מצירופי המילים הבאים: "רציתי לומר לך...", "רציתי לשאול...", "יש דברים ש...", "זה רק...", "כאשר..."

לאחר הכתיבה נזמין את הילדים לקרוא את הטקסט לעצמם, לסמן מילים חשובות ופעלים ולתת לו שם. אפשר להזמין כמה ילדים לשתף את הטקסטים שכתבו בפני כל הכיתה או לאפשר להם לשתף בזוג עם הילד שאיתו צילמו או בקבוצות קטנות.

שלב ו' - יצירת תערוכה / מיצג

נזמין את הילדים לחבר את היצירה ואת הטקסט שכתבו לקרטון/קרטון ביצוע/מצע אחר שעוצב בצורה שמתאימה להצגה בתערוכה (למשל, אפשר להדביק את היצירה על בריסטול/נייר שחור/לבן/חום כרקע ייחודי). אם ההדבקה נעשית על קרטון, ניתן גם לגלף ולחרוט בו בעזרת סכין יפנית/מספריים ואפשר גם לקמט ולעצב אותו בידיים.

שלב ז' - הצבה לתערוכה

נזמין את הילדים להציב את היצירות שלהם במרחבי בית הספר. יש להתארגן מראש עם חומרים להדבקה ולתלייה, ולתאם עם בית הספר מקומות מתאימים לתערוכה.

שלב ח' – הזמנת הקהילה לדיאלוג

ניתן למקם ליד כל יצירה נייר/בריסטול, כלי כתיבה וצבעים, שעליהם יכולים הצופים בתערוכה להגיב בכתיבה או ביצירה. חשוב ליצור לכך הכוונה ברורה, כך שהצופים יבינו שהם מוזמנים ליצור ולהגיב. אפשר גם להזמין את הילדים להגיב ראשונים לחבריהם וכך להתחיל בתהליך ולהוות דוגמה.

* כדאי לצלם את היצירות כפי שהן מוצגות בתערוכה ולכלול בצילומים גם את הקהל. ניתן להתייחס לצילומים אלו בשיחת סיכום של התערוכה וגם לכלול אותם בעבודות יצירה נוספות או בתערוכה נוספת שניצור.

שלב ט' – שיתוף וסיכום

נזמין את הילדים לשוחח על מכלול החוויה:

1. מה קרה לחוויה הראשונית, לחוויית הצל, תוך כדי היצירה?
2. מה ראינו, למדנו וגילינו מתוך ההתבוננות והיצירה בצל?
3. מה היתה המשמעות של צילום משותף עם חבר?
4. כיצד הוספת הצבעים והיצירה בחומרים השפיעה על החוויה?
5. מה הייתה ההרגשה בחוויה של הצגת היצירות ומתן נראות ופומביות?

תיהנו.

פרוטוקול 11:

מה לעשות עם כל הכעס הזה

ביטוי ופורקן של כעס ושל תסכול
באמצעות תהליכי פירוק והרכבה, יצירה וכתיבה

פרוטוקול זה מציע דרך יצירתית שמאפשרת לילדים לבטא כעס, תסכול ותוקפנות בצורה לגיטימית ובטוחה, וכולל את האפשרות להמיר את הכעס ליצירה ולבנייה. התהליך מתחיל בקריעה ובשבירה של קרטונים ו/או חפצים משומשים, וממשיך בחיבור ובהדבקה של השברים לכדי יצירה ותוצר בעלי משמעות חדשה.

הפרוטוקול מתאים לשימוש כאשר הכיתה/קבוצה מתמודדת עם משבר, עם אובדן ועם תסכול ומבקשת דרכים לבטאו. ניתן לשלב בתהליך כתיבה, שתעזור בביטוי ובמתן משמעות ושתתמוך בבניית נרטיב חדש - קוהרנטי ומיטיב.

קהל יעד:

- ילדים בכל גיל
- צוות חינוכי

ציוד נדרש:

- קרטונים מהסופרמרקט לאחר שהוצאו מהם סיכות וחומרי חיבור שיכולים לפצוע את הילדים. אפשר לבקש בסופר חבילת קרטונים לפני גריסה (יש כאלו שארוזים יחד ונוח לקחת אותם לבית הספר) או לאסוף קרטונים מהקרטוניה. כל ילד זקוק לפחות לשני קרטונים אך עדיף ארבעה
- סכיני לחם/מסורים/מסוריות/מספריים לחיתוך ולגזירת הקרטונים (לחתוך את הקרטונים מהנה יותר ונותן פורקן לכעס מאשר לגזור אותם)
- כמות גדולה של מסקינגטייפ רחב מנייר - יחידה לכל ארבעה ילדים
- חוטים, חבלים וחומרים מחברים אחרים
- אם רוצים לשלב יצירה בצבע, מומלץ להשתמש בצבעי גואש או אקריליק
- בפעילות עם ילדים מכיתה ה' ומעלה, ניתן לשלב כתיבה, ויש צורך בדפים וכלי כתיבה

אפשרות אחרת:

- חפצים משומשים, ישנים, שבורים, כבסיס לפעולת ההרס והשבירה
- משקפי מגן (למניעת כניסתם של חלקי חפצים שבורים לעיניים)
- פטישים, צבתות, מכשירי חיתוך
- מכשיר שניתן להחזיק ולייצב בו את החפצים בזמן שמפרקים/שוברים/מנסרים אותם
- קרטון שבתוכו תתבצע השבירה, למניעת פיזור שלהם ברחבי החדר ופגיעה ופציעת ילדים

סידור המרחב:

ש לארגן שולחנות גדולים עליהם ניתן למקם, לפזר ולהנגיש את הקרטונים ואת החפצים לשבירה. אם עובדים עם חפצים לשבירה, מומלץ לסדרם לפי קטגוריות – משחקים ישנים, כלי בית, כלי חשמל, בובות ישנות וכו'.

הקדמה

תוקפנות ואלימות הן התנהגויות שמבטאות רגשות כמו כעס, תסכול, עצב ופחד, רגשות שיכולים להופיע במצבי חוסר אונים, חוסר שליטה וחוסר ביטחון, ושמאפיינים התמודדות עם אי־ודאות, עם מלחמה ועם אובדן - אישי ו/או קולקטיבי.

לרגש הכעס יש תפקיד חשוב - הוא קשור ומשרת מנגנוני הגנה הישרדותיים כמו בריחה מהתקפה של אויב או מגורם מסכן אחר. למרות חשיבות הכעס להישרדותנו, רגש זה מפורש במקרים רבים כ"רע" ולא לגיטימי, וזוכה לביקורת חברתית.

חוסר ביטוי של רגשות לא נעימים כמו כעס, יכול להעלות את רמות הלחץ, החרדה, העצב והתסכול, ולהוביל להתפרצות אלימה, לפגיעה באחר, בעצמי או ברכוש. חשוב לזכור כי במקרים רבים, אלימות ותוקפנות מבטאות חולשה ומצוקה שאינן מקבלות מהסביבה תגובה, נראות, הוקרה והתייחסות מספקות לאדם שחווה אותן. ביטוי מותאם של הרגש, בדרכים ובעוצמה לגיטימיות ומותאמות, תוך קבלת התייחסות מתאימה מהסביבה, ברוב המקרים תעזור לשנות את החוויה הרגשית, להרגיע את הכעס ולהמיר אותו לרגש אחר, וכך גם למנוע התפרצות תוקפנית, אלימה ופגיעה.

פרוטוקול זה מציע דרך משחקית ויצירתית לביטוי של כעס ושל תוקפנות. הוא מתחיל בשיח שמכין את הילדים לתהליך, נותן להם לגיטימציה לבטא כעס ותוקפנות, ומציב גבולות לגבי אופן הפעולה והחוקים לשמירה על המרחב הפיזי כבטוח.

התהליך ממשיך בקריעה ובשבירה שנותנים לַכעס ביטוי, פורקן, שחרור לחץ והרגעה (של הגוף ושל הנפש). לאחר הקריעה/השבירה, הילדים מוזמנים ליצור מהקרעים/שברים מה שירצו בעזרת חוטים, מסקינגטייפ וחומרים מחברים. הם יכולים ליצור כדור ולשחק בו (או לשרוף אותו), יצירת אומנות וכל דבר שיחפצו. בסיום התהליך כולם משתתפים בניקיון ומחזירים את הכיתה לקדמותה.

התהליך מקנה לילדים כלים להתמודדות עם כעס ועם תוקפנות, ודרכים לפרוק אותם ולווסת את רגשותיהם בדרך מהנה ובטוחה. הוא נותן לתוקפנות ולתסכול מקום לביטוי משחקי ללא איום, שיפוט או ביקורת. הילדים לומדים לבטא רגשות תוך לקיחת אחריות עליהם, ומוצאים דרכים ופעולות שעוזרות להם לווסת רגשות שעשויים להיות קשים להכלה על ידי עצמם או סביבתם.

עם ילדים בוגרים יותר, ניתן לשלב בתהליך כתיבה שתאפשר רפלקציה על המסע הרגשי, תיתן ותרחיב פרספקטיבה ותעזור להבְנות נרטיב מילולי קוהרנטי מתוך חוויית הכאוס.

רגע לפני – הבהרה ואזהרה

כיוון שביטוי של רגשות כמו עצב, כעס או תסכול, במקרים רבים נתפסים בחברה כדבר שלילי, מאיים ושאין לתת לו מקום, הורים ואנשי חינוך רבים נמנעים מכך. יש החושבים ומאמינים כי מתן מקום למשחקים ולתהליכי יצירה

הכוללים ביטוי לתוקפנות עשוי לעודד אותה, ולכן מונעים מילדים ומילדות לשחק במשחקי מלחמה, להרוס ולפרק מגדל קוביות או מכשיר חשמלי ישן, לקרוע ניירות, למרוח צבעי ידיים ועוד.

חשוב להדגיש בהקשר לספר ולפרוטוקול זה במיוחד, כי ילדים מבטאים, חוקרים, מביעים, מתקשרים ומעבדים חוויות וסיפורי חיים באמצעות משחק. לכן, ההזדמנות וההזמנה הלגיטימית לשחק גם במשחקים המאפשרים ביטוי לכעס, נותנים לילד אפשרות לא רק לבטא את עצמו ואת רגשותיו, אלא גם יוצרים "מרחב מעודן" (סובלימטיבי) ובטוח לפרוק את הכעס, לווסת את עצמו ולהתחבר לרגשות אחרים, נעימים וקלים יותר להכלה.

המשחק במלחמה, ברובים ובחרבות מפלסטיק או מעץ, מאפשר התקה או העברה של הכעס והתוקפנות ממרחב המציאות, בו הילדים עשויים להרביץ, לקלל ולפגוע זה בזה, למרחב המשחק הדמיוני והבטוח - מרחב שבו יורים זה על זה באקדחי פלסטיק עם כדורים מדומיינים, מבלי להיפגע או למות "באמת". מעניין מה היה קורה אם גם המבוגרים משני צידי הגבול, החברתי, הפוליטי והמדיני היו משחקים יותר...

חשוב להדגיש לפני השימוש בפרוטוקול זה כי אם המורה או המסגרת החינוכית מתקשה לקבל/להזדהות/לאמץ את הגישה הזו, עדיף שלא להשתמש בפרוטוקול זה כפשוטו ואולי אף כלל לא, כדי למנוע מהילדים בלבול שינבע מהעברת מסרים כפולים ומנוגדים - כשמצד אחד מזמינים אותם לקרוע ולהרוס ומצד שני כועסים עליהם כשהם עושים זאת. אפשרות אחרת, מעודנת ומותאמת יותר, היא להשתמש בפרוטוקול תוך שימוש בחומרים רכים ו"קריעים יותר", כמו למשל עיתונים או ניירות ממוחזרים.

[מקרעים ושברים – יוצרים ובונים](), סרטון מתוך הכשרה על שימוש ביצירה כתמיכה בהתמודדות עם אובדן. הכשרה שניתנה על-ידי מרכז משאבים במגדל שמס, בעקבות מות הילדים מטיל שהתפוצץ בכפר ביולי 2024.

[מקרעים ושברים – יוצרים ובונים](), סרטון שמציג את המודל, מסדנה לצוות מנחי מרכז משאבים.

ההנחיה

שלב א' – קורעים/שוברים את זה

לאחר שנסביר לילדים את מטרת הפעילות ואת חוקיה (שפורטו בהקדמה), נזמין אותם לפעולה.

אם עובדים עם קרטונים, נזמין אותם לבחור קרטון ולהתחיל לקרוע, לנסר, לשבור ולפרק אותו; אם עובדים עם חפצים, נזמין אותם לבחור חפצים שהם רוצים לשבור ולהרוס. חשוב שלפני תחילת הפעולה הם יתמקמו במקום נוח, ישימו את החפצים לשבירה בתוך קרטון עם דופן נמוכה שהובא לטובת הפעילות, וישימו משקפי מגן – ורק אז יתחילו לשבור, לקרוע ולהרוס.



הדגישו בפני הילדים שבשלב זה אין צורך שיעסקו במה הם יעשו עם הקרעים/שברים או איך יחברו אותם אחר כך – פשוט הזמינו אותם לשבור, לפרק, לקרוע, לגזור, ולהרוס. הם יכולים לעזור זה לזה לעשות זאת ו/או לקרוע/לשבור יחד.

תנו לתהליך הקריעה/שבירה לפחות 15 דקות.

אם יש ילדים שרוצים להמשיך את פעילות ההרס יותר זמן או למשך כל הפעילות, ההמלצה היא לאפשר להם, גם אם העשייה לא תכלול המשך יצירה.



שלב ב' – מפירוק להרכבה

לאחר שרוב הילדים מיצו את שלב ההרס, הקריעה והשבירה, ניתן להזמין ילדים שרוצים ומוכנים לעבור לתהליך ההרכבה והיצירה. אפשר לחבר חלקי קרטונים, חומרים, חלקים וחפצים בכל דרך שהם רוצים, בעזרת דבק, מסקינגטייפ, חבלים וכל חומר מחבר אחר, וליצור תוצר/חפץ/דימוי חדש עם משמעות חדשה או מומצאת.



שלב ג' - התבוננות וכתיבה

תוך כדי היצירה ניתן להזמין את הילדים לעצור מדי פעם ולכתוב טקסט שמתחיל במילה או בפועל שמתארים את הפעולות שהם עושים. למשל, "אני מרסק...", "אני שובר...", "אני אוסף...", "אני נח...", "אני מחבר...", "אני יוצר...", "אני מתבונן...", "אני מקשיב..."

אפשר לכוון אותם לכתוב טקסט קצר של עד שבע שורות, שמתחיל ומסתיים באותו משפט.

ההתבוננות דרך כתיבה עוזרת לילדים להתחבר לצרכים ולדרכי ההתמודדות שלהם, נותנת להם לגיטימציה להמשיך בתהליך וגם מרחיבה את הפרספקטיבה ואת המשמעות של המעשה.



שלב ד' - עיצוב וארגון מחדש

לאחר החיבור הגולמי הראשוני ליצירה החדשה, אפשר להוסיף לה צבעים, בדים וניירות שיוסיפו ליצירה צבעוניות ונפח, ולהמשיך ולעצב אותה עד לקבלת הצורה החדשה הרצויה.

שלב ה' – כתיבה וארגון מחודש

לקראת סיום וכעזרה בארגון ובמתן משמעות ותוקף לרגשות ולמחשבות שעלו בזמן התהליך, ניתן להזמין את הילדים לכתיבה אישית בגוף ראשון ליצירה שיצרו או שהיצירה "תכתוב" להם - טקסט של עד שבע שורות, שמתחיל ומסתיים במילים: "רציתי לומר לך ש...." או "אילו יכולתי..."

שלב ו' – תערוכה ושיתוף בקבוצה

לקראת סיום, נזמין כל ילד לתת ליצירה שלו ולטקסט שכתב שמות, ולכתוב אותם על דף/פתק חדש. לאחר מכן, נבקש מהם להפוך את הדף ולמקם אותו ליד היצירה כך שהטקסט חבוי.



נזמין את כל הילדים ללכת במרחב ולראות מקרוב את כל היצירות. תוך כדי השיטוט בתערוכה וההתבוננות ביצירות, נבקש מהם לכתוב על הדפים/פתקים שליד היצירות שמות נוספים ליצירה. כדי לא לעייף את הילדים, ניתן להזמין כל ילד לכתוב שמות רק לשלוש או לארבע יצירות ולוודא שבכל דף/פתק רשומים לפחות שלושה או ארבעה שמות. אם יש דפים/פתקים שחסרים בהם שמות ליצירה, המורה יכול להוסיף.

לסיום, ניתן להזמין כל ילד לחזור ליצירה שלו ולראות האם ואילו מהשמות שקיבל מדברים אליו.

שלב ז' - שיחת סיום ופרֵדה

לסיום הסדנה ניתן לקיים שיחה קצרה במליאה על החוויה, סביב שאלות כמו:

- איך היה להרוס ולפרק?
- האם זה דבר שמתאפשר לך בחייך ואיך? האם היית רוצה לחזור על חוויה כזו? באיזו דרך אפשרית ובטוחה היית בוחר?
- איך היה ליצור יצירה מחודשת מהקרעים/שברים?
- איך היה לראות בסוף את התוצר האישי החדש שנוצר ואת התוצרים של ילדים אחרים?

אפשרויות נוספות ליישום בקבוצות:

- ניתן לקיים את כל תהליך השבירה וההרכבה בקבוצות קטנות ואם מתאים, אפשר גם בקבוצה/כיתה השלמה. לשם כך יש להכין מראש חפץ גדול יחסית, כמו למשל כיסא או "עץ" שעשוי מחוטי ברזל או מענף גדול שמצאנו, שישמש כמצע להדבקה ולחיבור של כל החלקים ששברו הילדים ליצירה משותפת חדשה. במידת הצורך, אפשר להגדיל ולהרחיב את הבסיס של החפץ הגדול באמצעות חוטי ברזל, חבלים וכל חומר נוסף שייתן נפח ויהיה יציב.
- לאחר סיום התהליך של יצירת היצירות האישיות והצגתן בתערוכה, נזמין את הילדים למקם את היצירות האישיות על הענף או על הבסיס המשותף, וניצור סוג של מובייל משותף גדול. במידת הרצון וההתאמה ניתן להציג את היצירה המשותפת בחלל משותף כמו במסדרון בית הספר או במרחב אחר מתאים.

פרוטוקול 12:

מחברים בקווים – קינצ'וגי, מהלכה למעשה

לתת מקום לאחות ולכבד את השבור והאבוד

הפרוטוקול מציע דרך יצירתית ופשוטה למתן ביטוי לנושאים של משבר ושל אובדן ולפתח מיומנויות להתמודד עימם. הוא משתמש בסגנון האומנות היפני "קינצוגי" כהשראה ליצירה אישית, בזוגות או בקבוצות.

קהל יעד:

- ילדים מכיתה ד' ומעלה
- צוות חינוכי

ציוד נדרש:

- מגוון כלי חרס/תמונות שניתן לשבור/לקרוע
- ציוד לניפוץ כלי חרס כמו פטישים או אבנים; קופסאות קרטון שניתן לנפץ את החרסים בתוכן (ולמנוע פיזור שלהם לכל עבר)
- דבק פלסטי/סטיק עבור הדבקת תמונות; דבק חם או דבק מגע לכלי חרס
- חוט בצבע זהב (לא חובה)
- צבעי מים/אקריליק/גואש בצבע זהב
- מכחולים שונים בעובי וברכות מגוונים
- כלים לדבק/לערבוב צבע/לניקוי מכחולים
- גבס או חֵמר (לא חובה)

* ניתן לרכוש כלי חרס מוזלים/פגומים במפעלים לייצורם ובמשתלות.

הקדמה



קינצוגי, או בתרגום לעברית "תיקון מוזהב", היא טכניקת אומנות יפנית שבה מדביקים מחדש כלי חרס שבורים באמצעות שימוש בשרף עצים, אבקת זהב ולכה. על פי גישה זו, כלי חרס שבורים אינם מושלכים - הם מקבלים תשומת לב והערכה, מתוך גישה המסמלת התפייסות והשלמה עם פגמים החלים עליהם ועם הזמן העובר. טכניקה זו רואה בשברים, בבלייה ובפגמים עדות לאופי הכלי, היא מכבדת את השבור, הלא שלם והחסר,

מוקירה את משמעות הזמן ואת התהליכים שחלפו ומדגישה אותם, ואף מוסיפה לערכו ולמראהו האסתטי של הכלי.

בתהליך ההרכבה המחודש נאספים כל שברי הכלי, גם הפיסות הקטנות ביותר, ומורכבים מחדש באמצעות דבק, לכה ואבקת זהב המדגישה את קווי השבר. הכלי הופך הוכחה לכך שדבר אינו מושלם ללא פגם וללא היסטוריה, ושבר הוא חלק טבעי מהחיים ולא הסוף שלהם.

הפרוטוקול משתמש בעקרונות הקינצוגי לטובת תהליכי יצירה המאפשרים ביטוי של חוויות משבר ואובדן ומפתחים משאבים להתמודדות עימם. הוא מכיל תהליך שלם המשלב קריעה, שבירה והרס, איחוי, השלמה ויצירה מחודשת מתוך השברים/קרעים.

דוגמאות לכדים שבורים שחוברו באבקת זהב

דוגמה לתמונה קרועה שחוברה באבקת זהב

הנחיה

שלב א' – בחירת כלי חרס או תמונה, יצירה ושבירה/קריעה

נבקש מכל ילד לבחור מתוך כתב עת צבעוני תמונה בעלת ערך סימבולי ורלוונטי עבורו או חפץ רלוונטי ממאגר כלים מגוון.

נזמין את הילדים לשבת בעיניים עצומות, כאשר הם מחזיקים את הכלי/תמונה בידיהם ומדמיינים אותו כחלק מ"מקום בטוח" או ככד ש"שומר מטמון". אפשר לבקש מהם לשים לב אילו צבעים, דימויים או קישוטים הם רוצים להוסיף כדי שהכלי/תמונה יתאימו לתפקידם. אם מדובר בכלי חרס, ניתן להזמין אותם להכיר את הכלי גם באמצעות מישוש וליטוף שלו, וכך להכירו דרך החושים והטקסטורה.

לאחר מכן, נזמין את הילדים להוסיף לחפץ או לתמונה דימויים ו/או קישוטים הקשורים להיותו "מקום בטוח" או "שומר מטמון".

לסיום שלב זה, נבקש מהילדים להציג את היצירות שלהם בתערוכה, ונזמין כל ילד לומר משהו קצר על היצירה שלו.

שלב ב' – שבירה/קריעה



נציג לילדים את הרעיון שבבסיס אומנות ה"קיצוגי" ונראה להם תמונות להמחשה. אפשר לשאול אותם מה דעתם ומהי הרגשתם בנושא ולאפשר שיח.

נזמין את הילדים לשבור את הכלי או לקרוע את התמונה לכמה חלקים באופן שירצו - לפחות לשישה חלקים/חתיכות ועד שנים עשר (אך לא לחלקים קטנים מדי). נוודא שהילדים מבינים שהחפץ/תמונה לא ישובו לקדמותם.

שלב ג' – מחברים את השברים





לאחר הקריעה/שבירה, נזמין את הילדים לחבר את התמונה/חפץ מחדש לצורה המקורית, כמו בפאזל, בעזרת דבק. לאחר התייבשות הדבק, ננחה אותם לעבור על מקומות החיבור של השברים בצבע אקריליק/גואש זהב, שידגיש וייפה את החיבור. אם עובדים עם חוט זהב, יש לשלב אותו בזמן הדבקת השברים/קרעים ולפני שהדבק מתייבש.

*בהתאם לזמן ולמאפייני הילדים, ניתן לסיים את התהליך פה או להמשיך ליתר השלבים במפגש עוקב.

שלב ד' - מה לעשות עם הרִיק (לבחירה)

בהתאם לכוחותיהם של הילדים ולמצבם הרגשי, נזמין את אלו מהם שרוצים לבחור שבר/קרע אחד ולהוציא אותו מתהליך האיחוי, ובכך ליצור בשלם המתגבש מחדש - "רִיק". ניתן להשאיר חלק זה רֵיק וניתן גם למלא אותו בגבס, בחֹמר, בציור, בנגזרת מהתמונה המקורית או מתמונה אחרת, או להחזיר את החלק המקורי בהמשך.

בצורה הקלאסית של הקינצוגי, לאחר חיבור כל החלקים, לא מוסיפים לשלם החדש דימויים חדשים, אבל כדי לחזק ולתמוך בילדים, ניתן להציע להם להוסיף משפטים או דימויים שמחברים לכוחות ולתקווה ושתומכים בתהליך ההשלמה עם הכאב.

אפשר להשתמש גם בחלק שהוצא, כבסיס וכהשראה ליצירה חדשה על דף חדש, ולראות מה יכול להתפתח ולצמוח מהחלק שנשבר.

צילום – לאורך התהליך

אפשר ורצוי להזמין את הילדים לצלם לאורך שלבי היצירה - בתאורה, עם מסננים ומזוויות שונות - שייצרו רצף של התהליך: מהשלם, לשברו ולהתהוותו המחודשת כשלם חדש. אפשר להרחיב את הפרספקטיבה, את ההיכרות הבין־אישית ואת שיתופי הפעולה בין הילדים, ולבקש מהם לצלם עבודות של אחרים וליצור מהצילומים סרטונים או מצגות.

שלב ה' – כתיבה

שלב זה יכול להופיע לאחר שלב ג' או במקום שלב ד' - "מה לעשות עם הריק".

כתיבה יכולה לתמוך בתהליך ההמשגה ולתת לרגשות מילים. אפשרויות:

1. נזמין את הילדים לכתוב טקסט בן שבע עד תשע שורות שמתחיל במילים לבחירתם: "כשמשהו נשבר...", "אני רואה...", "חסר לי...", "כשאני מחבר...", "אני צריך/רוצה למלא..." ועוד. אפשר לסיים את הטקסט בחזרה על המשפט הראשון כך שתיווצר סגירת מעגל והרגשה של איסוף.
2. נבקש מכל ילד לומר מילה/אסוציאציה לתהליך או לתת שם ליצירה שלו. נרשום את כל המילים על הלוח כבנק של מילים. נבקש מכל ילד לבחור 5-7 מילים ולהשתמש בהן כבסיס לטקסט חדש שיכתוב, באורך של עד שבע שורות.
3. נחלק את הילדים לקבוצות קטנות, בהן הם יכתבו טקסטים משותפים כבסיס ליצירה משותפת.
4. נבקש מהילדים "להזמין את היצירה לדבר איתם" ולכתוב טקסט שמתחיל במילים לבחירתם: "רציתי לומר לך ש..." / "רציתי לבקש ממך ש..." / "רציתי שתדעי ש..." ועוד.

שלב ו' – שיתוף

נזמין את הילדים להציג את כל היצירות שלהם ולעמוד סביבן במעגל. אפשר לבקש מכל ילד לשתף במה שהוא רואה ביצירות של האחרים וביצירה שלו, בהקשרים של שבר ושל חיבור. לחילופין, אפשר לקיים את השיתוף בקבוצות קטנות.

אפשרות ליצירה בקבוצות קטנות, של ארבעה-שישה ילדים

אפשר להשתמש בטכניקה וברעיון שבבסיס הקינצוגי גם לתהליך קבוצתי העוסק בהתמודדות עם שינוי ועם אובדן.

נפרוס שטיח ונזמין את הילדים למקם את החפץ/תמונה שלהם (לפני שנשברו או נקרעו) במרחב וליצור מיצג משותף. לאחר מכן, נזמין אותם לקרוע/לשבור את התמונה/חפץ של כל אחד מהם ואז ליצור מכל השברים/קרעים יצירה אחת משותפת. ניתן גם להזמין קבוצות של עד חמישה ילדים לעבוד על משטח קרטון/בריסטול - להניח עליו את החפצים ה"מחוברים" ולצייר את המרחב המשותף כמעין פסל קבוצתי.

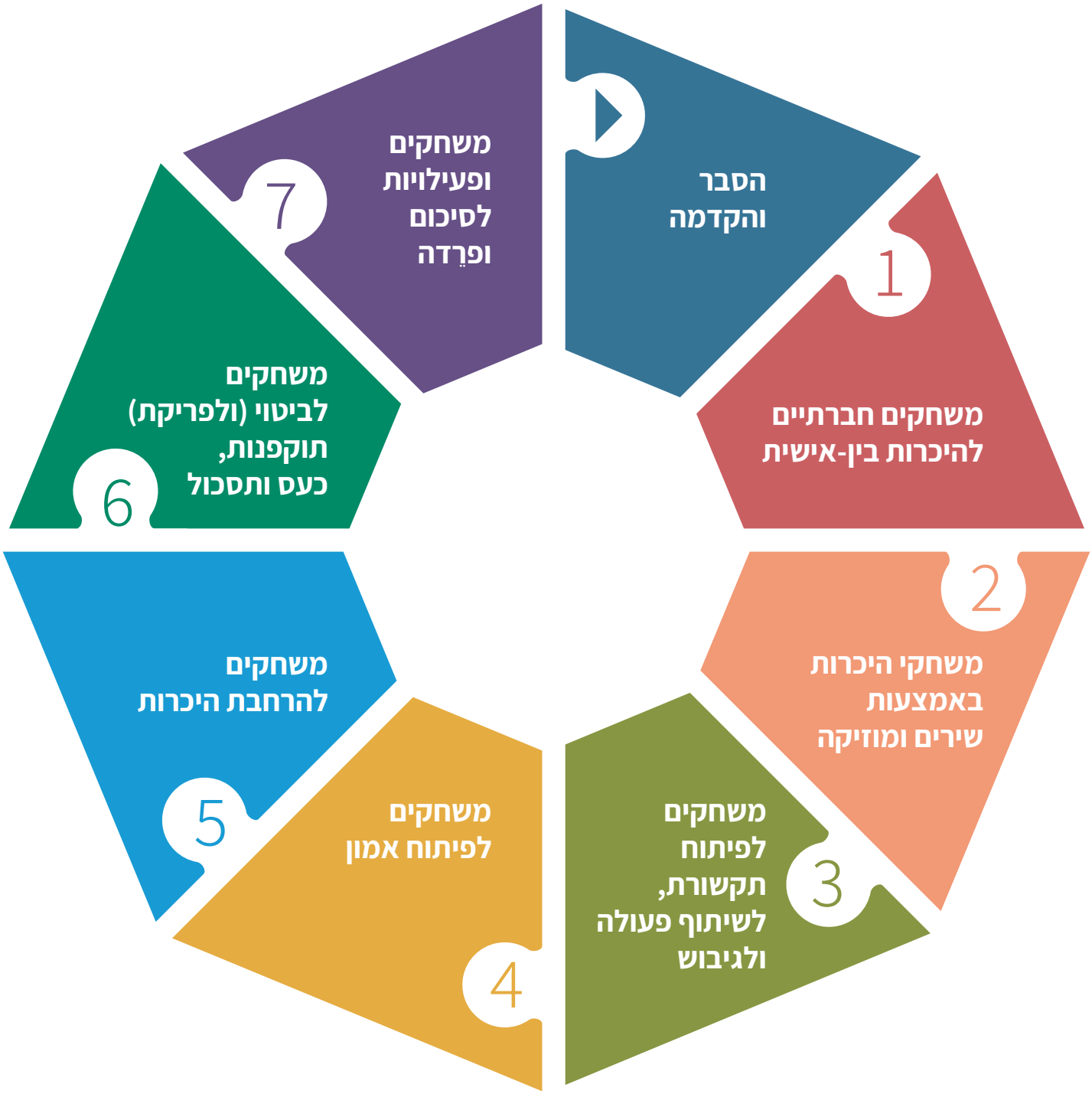
כדאי להתחיל את התהליך בשאלות: איך קורעים או שוברים? מי קורע מה ואיך? איך מחברים? האם כל אחד מחבר את החלקים שהוא שבר או שהחיבור נעשה ספונטנית ובצורה משותפת יותר.

לאחר סיום היצירה נזמין כל קבוצה להציג את היצירה שלה ונקיים תערוכה קבוצתית.



יחידה 3:
משחקים יחד

פרוטוקולים המציגים
מערכים להנחיית משחקים
חברתיים בוני חוסן



הסבר והקדמה

פרק זה נכתב כדי לעזור למורים ולמורות לתמוך ביצירת אקלים קבוצתי־כיתתי בטוח – להרחיב את ההיכרות בין הילדים, את האמון, את שיתופי הפעולה ואת החברות ביניהם - וכך ליצור כיתה שהיא קבוצה, שיש בה אווירה של אמון, של שיתופיות ושל קבלה.

הפרק כולל פרוטוקולים והנחיות למשחקים חברתיים ולפעילויות יצירתיות פשוטות, שניתנים לשילוב בראשית כל מפגש ובמהלכו. ניתן גם לקיים באמצעות המשחקים מפגש שלם, על ידי הרחבת הפעילות הנבחרת או צירוף של כמה פעילויות יחד.

המשחקים והפעילויות מתאימים בעיקר לעבודה עם ילדים בני שמונה ומעלה, אבל אפשר לקחת מהם רעיונות ולהתאים אותם גם לעבודה עם ילדים צעירים יותר.

למה להשתמש במשחק?

כאשר אנו מזהים שהכיתה מתקשה להיכנס לתהליכי יצירה או כשקיימת התנגדות אליהם (למשל, כציניות), ניתן להשתמש במשחקים כפתיח. המשחק מהווה גשר אל "הילד הפנימי" ולעולם הדמיון, גשר שניתן להרחיב בהדרגה ולהתאים למאפייני הכיתה לטובת עבודה יצירתית. תרומת המשחק לפיתוח החוסן, לחיבור לכוחות ולהרגעה ושחרור לחצים, דומה לזו של פעילות יצירה בעבודה בשעת משבר.

אפשר להתייחס למרחב המשחקי כאל "אי של דמיון", הנמצא בתוך ובסמוך למציאות הממשית (פנדזיק ואורן, 2015). עצם הכניסה והשהות במרחב חליפי זה מאפשרות "לשכוח ולהניח בצד" טרדות ופחדים ולשחרר את המתח ואת הדאגה. מנוחה זו, גם אם היא זמנית, מאפשרת לצבור כוחות ולהרחיב פרספקטיבה לפני השיבה למציאות (להד, 2015).

המשחקים המפורטים בפרק זה הם "משחקים חברתיים", כלומר, הם מתאימים לפעולה בקבוצה/כיתה. באמצעות יצירת קשר ושיתופי פעולה באופן יצירתי בין חברי הקבוצה/כיתה ותוך כדי אימון בקבלת הסמכות של המורה, הילדים מתמודדים עם גבולות ובאמצעות הפעלת הגוף, הדמיון והקוגניציה. המשחקים מתחברים לכוחות הללו של הילדים ובעיקר לכוח הקבוצה, ומחזקים ומקדמים את תחושת השייכות לכיתה. כוחות ההתמודדות הללו חשובים ועוזרים תמיד, במיוחד בזמני משבר ובתקופות של התמודדות חברתית עם שאלות של ביטחון ושל אמון (Berger, 2021).

השימוש במשחקים חברתיים אלו, שסביר שלפחות חלקם מוכרים לילדים, יכול לעזור להעלות את המוטיבציה שלהם להיכנס לפעולה ולעשייה היצירתית־אומנותית בקלות בהמשך. אפשר לשחק את המשחקים בצורתם המקורית כפי שהיא כתובה בפרק זה, וניתן להתאים ולכוון אותם בהקשר למטרות ולנושאי סדנה מסוימת, תוך התייחסות למאפייני הכיתה.

מטרות המשחקים והפעילויות בראשית מפגש/פעילות יצירה:

א. ליצור ולפתח את התקשורת ואת הקשרים בין ילדי הכיתה.

ב. לקדם אמון ולכידות - בין הילדים לבין עצמם ובינם לבין המורה.

ג. לחבר את הילדים לכוחות, למשחקיות, ליצירתיות, לדמיון ולגוף.

ד. להציג ולחבר לנושא של סדנה מסוימת - בלי מילים ובאופן חווייתי.

ה. ליצור מרחב חברתי בטוח לביטוי, לשיתוף ולמחקר יצירתי־משחקי־אומנותי.

מטרת המשחקים והפעילות לסיכום ולסיום מפגש/פעילות יצירה:

א. לעזור לילדים להמשיג את החוויה ואת הלמידה שהתקיימו בו; לומר מה מתוכו ניתן לקחת לחיי המציאות; ולשתף את הילדים האחרים במשמעות ובערך שלהם.

ב. לעזור לילדים להיפרד זה מזה ומהמורה (אם מתקיימת פרֵדה כזו).

ג. לעזור בפרֵדה ובמעבר מהמרחב המשחקי והיצירתי של הסדנה למרחב החינוכי/האחר שאחריה.

הערות:

- יש לשים לב שחלק מהמשחקים והפעילויות כוללים מגע פיזי, ובמידת הצורך יש למצוא לכך פתרון חליפי או לשחק במשחק אחר. אם מדובר בקבוצה מעורבת, בה יש משתתפים שהם שומרי נגיעה, יש לומר מראש כי המשחק יכלול מגע ולהזמין את הילדים להסתדר במעגל/במרחב באופן שירגישו בטוח.
- המשחקים מפורטים ומסודרים על פי נושאים: משחקים להיכרות אישית; משחקי היכרות באמצעות שירים ומוזיקה; משחקים לפיתוח תקשורת, שיתוף פעולה וגיבוש; משחקים לפיתוח אמון; משחקים להרחבת היכרות; משחקים לביטוי (ולפריקת) תוקפנות, כעס ותסכול; ומשחקים ופעילויות לסיכום ולפרֵדה.

מקורות:

להד, מ' (2015). מאין כוחות לשאוב. בתוך: ר' ברגר (עורך), **להתבונן ביצירה - לראות את הנפש.** הוצאת אח.

פנדזיק, ס' ואורן, ג' (2015). פותחים דלתות - מודל ששת המפתחות. בתוך: ברגר (עורך), **להתבונן ביצירה -לראות את הנפש.** הוצאת אח.

Berger, R. (2021). **Arts Therapy in a Changing World**. Nova Pub.

1. משחקים חברתיים להיכרות בין־אישית

מעגל שמות בכדור

להיכרות ולגיבוש, להנאה, לחיבור לדמיון וליצירתיות.

מהלך:

עומדים במעגל, ילד אומר שם ומוסר את הכדור למי שהוא קרא בשמו. כל אחד צריך לזכור את השם של מי שמסר לו ואת השם של מי שקיבל ממנו. אי אפשר למסור לילד שהכדור כבר נמסר אליו (אפשר לבקש שילד שקיבל ומסר ישים את ידיו מאחורי הגב, כך שכולם ידעו שהוא כבר השתתף).

אחרי סבב או שניים, כשבטוחים שכל אחד זוכר את השם של מי שקיבל ממנו ומסר אליו, המורה בודקת כמה זמן לכל הפחות הכיתה יכולה להעביר את הכדור בסדר הזה. לאחר מכן, המורה שואלת את הכיתה האם היא יכולה להעביר את הכדור בסדר הזה בפחות זמן...

המורה מודדת את משך הזמן בו הכיתה מגלה את ההנהגה ואת הכוחות היצירתיים שלה: הכיתה יכולה למשל, להתקרב ולצמצם את המרחק, להסתדר על פי הסדר שבו הכדור עבר ועוד.

אפשר גם להוסיף כדורים... זה מבלבל ומצחיק.

לזרוק כדור ולהכיר

להיכרות ולגיבוש, להנאה ולפיתוח חשיבה יצירתית.

מהלך:

עומדים במעגל, ילד נכנס עם כדור למעגל, אומר שם של אחד מילדי הכיתה וזורק את הכדור גבוה. הילד שקראו בשמו צריך להיכנס למעגל ולתפוס את הכדור לפני שהוא פוגע ברצפה. אם הוא לא מצליח, הוא עושה פרצוף מצחיק למעגל, שר או עושה תנועה וכל הכיתה צריכה לחזור אחריו. כך, נוסף לשמות, אנו מקדמים את היצירתיות ואת המשחקיות של הכיתה.

אפשר גם לשחק את המשחק הזה עם מקל ארוך, למשל, של מטאטא: מעמידים את המקל במרכז המעגל, אומרים שם ועוזבים את המקל. הילד שקראו בשמו צריך לתפוס את המקל לפני שהוא נופל לרצפה.

מכירים ונקשרים בחוט

היכרות עם שמות הילדים והנושאים שמעסיקים אותם, לצד יצירת חיבור וקידום תחושת אחזקה משותפת ושייכות בין הילדים.

מהלך:

עומדים במעגל כאשר ילד אחד מחזיק כדור צמר מלא. הילד אומר את שמו ומילה על עצמו (אפשר גם מילה שקשורה לנושא מסוים). לאחר מכן, הוא קורא בשמו של ילד אחר וזורק לו את כדור הצמר. כך נוצרת רשת שמוחזקת יחד על ידי כל הילדים.

לאחר שמסיימים סיבוב ראשון, חוזרים "ברוורס" תוך הקראת השמות, כדי להתיר את הקשרים ולפתוח את המעגל. אפשר גם לחזור על המילה שכל ילד אמר וכך לתת לכל אחד תחושה של נראות ושל הקשבה.

מי כמוני - הרוח נושבת

להרחבת ההיכרות תוך שיתוף וגילוי מכנים משותפים וגם שונות בין ילדי הכיתה. המשחק עוזר גם למורה להבין היכן נמצאים הילדים ביחס למהלכים ולנושאים רלוונטיים, ומכאן לדייק את המשך ההנחיה.

מהלך:

עומדים במעגל. בכל פעם נכנס ילד למרכז המעגל ואומר "מי כמוני (מילה/משפט)...?" וכל מי שמזדהה עם האמירה שהוא אומר נכנס למעגל, נותן 'כיף' לילד שאמר "מי כמוני" וכולם יוצאים ממרכז המעגל ומתמקמים במקום חדש במעגל. האחרון שיוצא הוא הבא שאומר "מי כמוני".

ניתן להכריז על נושאים פתוחים, למשל: "למי כמוני יש כלב?", "מי כמוני אוהב סושי?", "מי כמוני אוהב לרקוד?"

אפשר לכוון לנושא ולמטרות של הסדנה, למשל בהקשר לחוסן, להתמודדות עם המלחמה ולרגשות ולמחשבות שהיא מעלה: "מי כמוני פוחד?", מי כמוני מתגעגע הביתה?", "למי כמוני יש אבא או אח בצבא?", "מי כמוני רוצה/חושש להתגייס לצבא?"

בהקשר ליצירה ניתן לשאול, למשל: "מי כמוני אוהב לנגן/לשיר/ליצור/לצלם/לשחק בדרמה?", "מי כמוני לא אוהב להתלכלך בצבעי גואש?"

בהקשר ליחסים בין הילדים בכיתה אפשר לשאול, למשל: "מי כמוני מרגיש נוח בכיתה?", "מי כמוני היה רוצה להכיר יותר טוב עוד ילדים בכיתה?"

*לפעילות נוספת להיכרות אישית ועם הכוחות של המשתתפים (ובהתאמה לכל נושא), ראה פרוטוקול 17, "חזקים ביחד" בספר "פרוטוקולים של כוחות ותקווה".

מי כמוני בפסלים - ברוח תיאטרון פלייבק

כדי להרחיב את אמצעי הביטוי, לפתח יצירתיות ולייצר שיתופי פעולה בין הילדים, ניתן להרחיב את המשחק באופן הבא:

מהלך:

הילד שנכנס למעגל מכריז "מי כמוני..." ונעמד כפסל שמתאר את האמירה/מעשה/תחושה שהוא מתאר. כל מי שמזדהה עימו נכנס למעגל ונעמד באותה הצורה כפסל ונשאר קפוא (ב-"Freeze"). הילד הראשון שנכנס והכריז יוצא החוצה מהמעגל ומתבונן בפסלים שקיבל.

אפשר להרחיב את הפעילות ולאחר שהילד המכריז יצא וראה את הפסלים שהתהוו, לבקש מהילדים שבתוך המעגל ושמחזיקים את הפסלים, לייצר פסלים אחרים, שמייצגים את אותו "מי כמוני", בדרך נוספת. המורה תספור עד שלוש ובזמן הזה "הפסלים" ישנו את צורתם. ניתן להמשיך בפורמט זה וליצור לכל דימוי של "מי כמוני" שלושה פסלים שונים.

הרחבה נוספת לעבודת הצוות, להקשבה ולשיתוף הפעולה: לאחר שכל מי שנכנס החזיק את הפסל המקורי

והמועתק של המכריז, כל הפסלים יהפכו לפסל חליפי אחד משותף. אחד מהפסלים יזוז וייצור פסל חדש וכל יתר הפסלים יעתיקו אותו ויצטרפו אליו לפסל חדש ומועצם. כך נראה כמה פסלים וכמה פרספקטיבות של אותה תחושה-תופעה של פסל.

אפשר לצלם את הפסלים ולהשתמש בצילומים בהמשך.

*פעילויות פלייבק נוספות ניתן למצוא בפרוטוקול 26, "גשרים על פני מים סוערים", מאת אפרת עשירי, בספר "**פרוטוקולים של כוחות ותקווה**"

2. משחקי היכרות באמצעות שירים ומוזיקה

מי שר יותר שירים

מחלקים את הכיתה לשתיים או לשלוש קבוצות. המורה, או אחד הילדים שלוקח את התפקיד, אומר ברצף כרונולוגי את האותיות, כמו במשחק "ארץ-עיר", וכאשר אחד מהילדים עוצר אותו, הוא אומר מהי האות שבה עצר. הקבוצה הראשונה ששרה ביחד שיר שמתחיל באות הזו - מנצחת ומקבלת נקודה.

הקבוצה הראשונה שצוברת חמש נקודות – מנצחת במשחק.

שיר מכובע

מחלקים את הכיתה לשתיים או לשלוש קבוצות, כל ילד כותב בפתק שם של שיר. שמים את כל הפתקים בכובע ומערבבים.

המורה או ילד שנבחר שולף מהכובע פתק, אומר את שם השיר, והקבוצה הראשונה ששרה אותו – מנצחת ומקבלת נקודה. לקבוצות יש עשר שניות להתחיל לשיר ואם הן לא מצליחות - עוברים לפתק הבא.

הקבוצה הראשונה שצוברת חמש נקודות – מנצחת במשחק.

אפשר להזמין את הילדים לחשוב רק על שירים בנושא הסדנה, למשל "כוחות ותקווה", כך שכל השירים אותם ישירו יהיו בנושא הנבחר ועל פי בחירת הילדים.

ממציאים שיר וּמְרַפְרְפִים

מחלקים את הכיתה לכמה קבוצות. רושמים על הלוח מילים שהילדים מהקבוצות השונות אומרים. אוספים כעשר מילים מכל קבוצה. המילים יכולות להיות כלליות או קשורות לנושא הסדנה או לנושא שהכיתה עוסקת בו, למשל, מילים הקשורות לגיל ההתבגרות, למלחמה, לסוף השנה וכו'.

לאחר מכן, במשך חמש דקות, כל קבוצה צריכה להמציא שיר שמשתמש בלפחות שליש מהמילים שרשומות על הלוח (או כל כמות מילים אחרת עליה יוחלט). הקבוצה צריכה ללמוד את השיר ולשיר אותו ביחד בפני כל הכיתה.

ניתן להוסיף למשימה גם חיבור של ריקוד ולהופיע איתו או להסתפק בהקראת השיר; אפשר גם לבקש לשיר אותו על מקצב ראפ או על בסיס מלודיה של שיר מוכר, לבחירת הילדים.

של מי השיר הזה - בזוגות

מוציאים מהכיתה שני ילדים, שלא ישמעו ויראו את בחירת יתר הכיתה.

מבקשים מילדי הכיתה להתחלק לזוגות, כאשר כל זוג מתבקש למצוא שיר ששניהם מכירים ויכולים לשיר – ילד אחד ישיר את המשפט הראשון בשיר, והשני את המשפט השני בשיר.

מבקשים מהילדים לעמוד במעגל, כשזוגות הילדים יהיו מפוזרים בו, כלומר, שלא יעמדו קרוב וסמוך זה לזה.

מזמינים את שני הילדים שיצאו להיכנס ומסבירים להם את המשחק: כמו במשחק זיכרון, בכל פעם אחד מהם צריך להצביע על שני ילדים, שכל אחד מהם צריך לשיר בתורו את המשפט מהשיר שלו. כל אחד מהילדים שיצאו החוצה צריך לנחש מי בן הזוג של מי, כלומר איזה זוג ילדים מחזיק יחד את אותו השיר. מי שצובר הכי הרבה זוגות - מנצח.

גם פה ניתן להזמין שירים בנושאים רלוונטיים, של זמר מסוים או בז'אנר רלוונטי לנושא הסדנה - למשל בהקשר למלחמה שיר של עידן עמדי, או שירים בנושא כוחות ותקווה.

חנן ועליזה - קנון

מחלקים את הכיתה לשתי קבוצות ומלמדים אותן קנון, למשל, "חנן ועליזה".

קבוצה אחת מתחילה לשיר, הקבוצה השנייה מתחילה כשהקבוצה הראשונה הגיעה לפזמון, ושתיהן ממשיכות כאשר הקבוצה השנייה צריכה "להשיג" את הקבוצה שהתחילה וזו צריכה "לברוח" לה.

מכונת המקצבים

כל הילדים יושבים במעגל. ילד אחד מתחיל להשמיע קצב מסוים (אפשר באמצעות מחיאת כפיים, תיפוף על הגוף, על תוף או על חפץ אחר – למשל, שולחן). הילד הבא אחריו מצטרף עם מקצב משלו וכך הלאה, עד שיש "מכונת מקצב" שלמה שנוצרת ממקצבים שיוצרים כל ילדי הכיתה.

לסיום אפשר לחזור אחורה, כאשר ילד אחר ילד מפסיקים ליצור את הקצב עד שכל המנגינה נפסקת.

ניתן להוסיף לפעילות גם מילים, כך שכל ילד בתורו אומר מילה/משפט שמתארים מה שלומו או איך הוא מרגיש/חושב בהקשר לנושא הסדנה הנוכחית. אפשר גם להפוך את המילים/משפטים הללו לראפ. אפשר לקיים כמה סבבים בהקשרים ובנושאים שונים, למשל, מילים הקשורות לכוחות התמודדות; לרגע קשה שחוויתי או הרגשתי; או מילים המתייחסות ליצירה.

מעגל תנועה וקול

כל הילדים עומדים במעגל. ילד אחד עושה תנועה וכל ילדי הכיתה חוזרים אחריו. כך עוברים על פי הסדר את כל הילדים להשלמת המעגל.

ניתן לעשות סבב נוסף, בו מוסיפים לתנועה גם קול ו/או מילה, המייצגים 'מה שלומי' ביחס לנושא הסדנה.

3. משחקים לפיתוח תקשורת, לשיתוף פעולה ולגיבוש

נונסנס - ציור משותף

להיכרות, לפיתוח יצירתיות ולמתן ביטוי לתכנים רלוונטיים באמצעים ויזואליים.

ההבעה הוויזואלית בצבע, בצורה ובטקסט, בו־זמנית ומכל צדדי הבריסטול, יוצרת חוסר ארגון, נרטיב וקומפוזיציה לא ברורים, שמפחיתים שיפוטיות ביחס לאיכות האסתטית של היצירה ומאפשרים חופש ביטוי ויזואלי נרחב.

שינוי ההתמקמות של הילדים והמעבר שלהם מיצירה ליצירה, מפתחים גמישות ועוזרים להם להכיר את הילדים האחרים. אפשר להזמין אותם ליצירה חופשית אבל כדאי להתמקד בנושאי הסדנה, למשל, לצייר ולכתוב דימויים הקשורים לכוחות ולדרכי התמודדות; דימויים הקשורים לדברים מדאיגים או מעציבים; או כאלה שיוצרים מציאות חליפית ומיטיבה.

מהלך:

פורסים על הרצפה כמה בריסטולים בגודל גיליון שחיברנו יחד (6-8 ילדים לכל בריסטול). מניחים לצד הבריסטולים צבעי פנדה וטושים ומזמינים את הילדים להתמקם לאורכם ולצייר, לרשום ולקשקש על הבריסטול את הדימויים שהם רוצים ובדרך בה הם בוחרים - היצירה על הבריסטול לא צריכה להיות יפה או מאורגנת. ניתן להגדיר נושא ליצירה, למשל, הכוחות שלי ושלנו.



נאמר לילדים מראש שכל כמה דקות נזמין אותם לשנות מקום על הדף, להתמקם מחדש ולהמשיך יצירה של ילד אחר. חשוב להדגיש שניתן להוסיף ולהרחיב דימויים של ילדים אחרים אבל אסור להעלים או למחוק אותם.

לסיום, ניתן להזמין את הילדים לחבר וליצור קשרים בין הדימויים באמצעות מילים או על ידי מתיחת קו וחיבור ביניהם. אפשר גם למלא חלקים ריקים וגדולים בצבעי גואש או אקריליק. כשמסיימים, ניתן לתלות את היצירה על קיר גדול.

מצגת להמחשה

מלך התנועות

לפיתוח הקשבה, לשיתוף פעולה, לגיבוש ולמנהיגות.

מהלך:

הילדים עומדים במעגל ומבקשים מתנדב שיצא החוצה. שואלים את יתר הילדים מי רוצה להיות "מלך התנועות" - הילד שייצור תנועות מתחלפות ושכולם יחזרו אחריו, ומי רוצה להיות הסגן שלו - זה שיסתכל על המלך ויתר הכיתה תסתכל עליו, כדי לבלבל את הילד שיצא ושצריך לנחש מי המלך.

מתחילים לעשות תנועות במעגל - המלך עושה תנועה, הסגן חוזר אחריו, הילדים מסתכלים על הסגן ועושים כמוהו. כאשר רואים שהתנועות זורמות, כולל השינויים בהן, מזמינים את הילד שהתנדב להיכנס לכיתה. מסבירים לו שיש לו שלושה ניסיונות לנחש מי מלך התנועות – זה שמתחיל ומוביל את התנועות שמתחלפות במעגל.

אפשר לעשות תנועות בנושא הסדנה, כמו תנועות שמתארות פעולות או דימויים של כוחות התמודדות, של פחדים או שילוב שלהם.

רכבת

הילדים מסתדרים בטור ומתחילים ללכת לצלילי מוזיקה קצבית, תוך שהם עוקבים אחר צורת ההתקדמות והתנועה של הילד הראשון, שמתחלף מדי פעם (בהנחיית המורה). אם כמות הילדים בכיתה גדולה, ניתן לחלק אותה לקבוצות, שייצרו כמה רכבות.

לספור יחד עד...

לפיתוח הקשבה, לשיתוף פעולה ולגיבוש.

הכיתה צריכה לספור יחד עד 10 או עד 20, כאשר בכל פעם ילד אחד אומר את המספר, ללא תיאום ושיח בין הילדים ובזמן הכי קצר שהם יכולים. אם שני ילדים אומרים מספר כלשהו יחד, מתחילים שוב בספירה מהתחלה.

אצל מי זה?

לפיתוח הקשבה, לשבירת קרח, ליצירתיות, להנאה ולהומור.

מבקשים מאחד הילדים להתנדב ולצאת החוצה מהחדר. שאר הילדים עומדים במעגל, צמודים זה לזה עם ידיים מאחורי הגב. המטרה היא להעביר חפץ שעושה רעש מיד ליד מאחורי הגב. החפץ יכול להיות כדור עם פעמון, כדור נייר, וגם מלפפון, גזר או תפוח, שמדי פעם מישהו נותן בו ביס - שמרעיש.

מזמינים את הילד שיצא החוצה להיכנס לתוך המעגל. ילדי הכיתה צריכים להעביר את החפץ כל הזמן ומיד ליד, והילד שבמרכז המעגל צריך לנחש אצל מי הוא נמצא. כאשר הוא מצביע על ילד, הוא צריך להראות לו את הידיים. אם הוא נתפס, הוא נכנס למעגל והמשחק מתחיל מחדש.

מי יושב על הכיסא הריק

אפשרות 1: לפיתוח שיתוף פעולה, לשבירת קרח, להקשבה ולתקשורת לא מילולית.

מסדרים מעגל כיסאות, עם כיסא אחד עודף ביחס למספר הילדים.

במשך שתי דקות הילדים צריכים כל הזמן להחליף מקום ישיבה ולדאוג שתמיד ישב ילד על הכיסא הריק - אסור שהכיסא יישאר ריק ליותר מעשר שניות, אסור לילדים לדבר ביניהם או לתאם מילולית מי מתיישב עליו. כל ילדי הכיתה צריכים לשבת על הכיסא הריק לפחות פעם אחת ואסור למי שיושב ליד הכיסא להתיישב עליו.

אפשרות 2: לקידום שיתוף פעולה, לרוח שטות, להומור, ליצירת קרבה פיזית ואפשרות למגע בטוח.

מבקשים מאחד הילדים להתנדב ולצאת החוצה מהחדר. מסדרים מעגל כיסאות צמודים, עם כיסא אחד פחות ממספר הילדים. ילדי הכיתה מתיישבים על הכיסאות ומתחילים לזוז ימינה או שמאלה, כך שכל הכיסאות מתרוקנים ומתמלאים כל הזמן.

מזמינים את הילד שיצא החוצה לשוב ולהיכנס למרכז המעגל. תפקידו לתפוס כיסא ריק בזמן שילדי הכיתה זזים ללא הפסקה. אם וכאשר הילד תופס כיסא שהתפנה, הילד שחסר לו כיסא נכנס למרכז המעגל ומתחילים שוב במשחק.

חתול ועכבר

לפיתוח עבודת צוות ושיתוף פעולה, לסיפוק תחושת מוגנות, לאִפשור מגע בטוח, לתחרותיות, לשבירת קרח ולהומור.

מהלך:

הילדים עומדים במעגל צפוף ונותנים ידיים. מבקשים מאחד הילדים להתנדב להיות העכבר עליו הקבוצה תשמור ומתנדב שני להיות החתול (הרע), שאמור לתפוס את העכבר.

ילדי הכיתה שעומדים במעגל אמורים לשמור על העכבר מפני החתול שמנסה לתפוס אותו: בתוך המעגל כשהם מונעים מהחתול להתקרב ולהיכנס פנימה; או לתת לעכבר לצאת ואז ללכוד את החתול בתוך המעגל.

אם רוצים להעלות את רמת הקושי, אפשר לבקש מהקבוצה ללכת כל הזמן שמאלה או ימינה. אם רוצים (למשל, אם הכיתה גדולה), אפשר להוסיף עוד חתול.

שימו לב, המשחק יכול להיות אלים ולכן חשוב לשאול ולהחליט מראש האם ובאיזו רמת אלימות מתאים לכיתה לשחק אותו.

מישהו חסר - בוא אליי מהר

מסדרים את כל הכיסאות במעגל ומוסיפים כיסא, כך שכל הילדים יושבים במעגל ונשאר כיסא אחד ריק. מי שהכיסא הריק מימינו קורא לאחד הילדים בשמו ואומר - "מישהו (למשל ליצן, דוב, סופת טורנדו וכו') חסר, בוא אליי מהר". הילד שקראו לו חוצה את המעגל בצורת ההתקדמות שאמרו לו (למשל כמו ליצן, כמו דוב, כמו סופת טורנדו וכו'). מתפנה מקום חדש והילד שמימין לכיסא ממשיך במשחק באותה צורה.

להרכיב את המשפט

כל ילד מקבל דף עם מילה שהיא חלק מאִמרה או מפתגם.

ילדי הכיתה צריכים להסתדר בשורה שתרכיב את המשפט באופן נכון. אם רוצים להקשות, מבקשים מהם להסתדר ללא דיבור. בכיתה גדולה מומלץ לחלק את הילדים לכמה קבוצות.

4. משחקים לפיתוח אמון

אתה יכול להישען עליי - בזוגות

הילדים מתחלקים לזוגות – ילד אחד עומד לפני השני, וזה שעומד מאחור מניח ידיים על השכמות של הילד שלפניו.

בשלב הראשון, הילד שעומד מאחור זז קצת אחורה, משחרר אחיזה אך ממשיך להחזיק את ידיו בגובה השכמות כדי לתפוס את הילד שיישען תיכף אחורה.

הילד מקדימה שואל את הילד מאחוריו: "מוכן לתפוס?" האחורי עונה: "מוכן לתפוס" ורק אז הקדמי אומר – "נופל". הילד נופל אחורה והילד מאחור תופס אותו. לאחר שהם מצליחים, הילד מאחור מתרחק עוד קצת וחוזר חלילה, עד למרחק שמספיק לילד שעומד מקדימה.

לאחר התרגיל, הילדים מדברים על זה ביניהם ואז הם מתחלפים.

* חשוב שהילד שמאחור יעמוד בעמידה יציבה. עדיף עם רגל אחת מעט קדימה מהשנייה ובפיסוק, כך שנוצר משולש יציב. יש לשמור על מפרקי הידיים קצת משוחררים.

אתה יכול להישען עלינו - במעגל

הילדים עומדים במעגל צפוף והדוק, כאשר הידיים של כולם מוחזקות קדימה לפני גובה החזה.

מבקשים מאחד הילדים להתנדב, להיכנס למעגל ולשלב ידיים על החזה (כך הוא גם שומר שהילדים האחרים לא יגעו לו בחזה). הילד שואל: "מוכנים לתפוס?" הכיתה עונה: "מוכנים" והוא אומר: "נופל". הילד נופל לכיוון שהוא בוחר, והילדים תופסים אותו בכיוון שהוא נפל ומחזירים אותו למרכז המעגל. המשחק ממשיך באותה דרך.

יש לשים לב שהילדים לא מתחילים לזרוק את הילד שבמרכז ביניהם (כמו נחום תקום) ושמחזירים אותו בכל פעם לעמוד במרכז המעגל, כך שהוא יוכל לשאול שוב האם הם מוכנים לתפוס אותו.

אם רוצים, המעגל יכול להתרחב קצת ולגדול כדי להעלות את רמת האתגר. מומלץ מדי פעם להחליף תפקידים ומקומות.

נתפוס אותך, גם מגבוה

אחרי שקיימנו את תרגילי האמון הקודמים ואם יש רצון להמשיך, ניתן להמשיך באופן הבא:

ילדי הכיתה עומדים בשני טורים, זה מול זה. כל אחד מחזיק את הידיים שלו בגובה המותניים ובין הידיים של מי שמולו. כך נוצרת צורה של שתי וערב מהידיים של כולם, כמו ריצ'רץ'.

מבקשים מאחד הילדים להתנדב ולעמוד בראש הטור, ועדיף עם הגב לכיוון ילדי הכיתה, כשידיו מוחזקות לצידי הגוף, כדי לא לתת לילדים מכה כשהוא נופל. יש ילדים שמעדיפים להיות עם הפנים לכיוון ילדי הכיתה ולראות אותם בנפילתם - נאפשר זאת תוך הזמנה לשלב ידיים ולשמור על החזה.

לפני הנפילה, הילד שנופל צועק: "מוכנים לתפוס?" וילדי הכיתה עונים: "כן, מוכנים". הוא צועק: "נופל" ואז נופל.

אפשר להעלות את רמת האתגר ולשים בראש הטור כיסא, כך שהילד נופל מגבוה יותר; או לבקש מהילד להתרחק קצת בכל פעם; אם הקבוצה נענית לאתגר והילדים מרגישים מספיק בטוח, ניתן גם ליפול משולחן.

חשוב שהמורה תשתתף ותעמוד במרכז הטור ליתר ביטחון, כדי לשמור ולעזור. נוסף לכך, חשוב שמישהו יעמוד בסוף הטור כדי לשמור שהראש של הילד הנופל לא יישמט וייפול.

לא יפוצצו לנו את הבלון - שומרים עליך

לגיבוש הקבוצה, לביטוי תוקפנות ולפיתוח תחושת מוגנות. שתי האפשרויות מצחיקות מאד.

מהלך:

אפשרות 1:

מחלקים את הכיתה לכמה קבוצות, לפחות שישה ילדים בקבוצה. לכל קבוצה מחלקים חוטים באורך כמטר/מטר וחצי ובלונים בצבע אחיד כמספר הילדים. מנפחים את הבלונים והילדים קושרים אותם בחוט למותן או למכנסים - בגובה מותן.

כל קבוצה צריכה לפוצץ את הבלונים של ילדי כל הקבוצות האחרות, תוך שהיא שומרת על הבלונים שלה מנופחים. הילד שנשאר עם הבלון המנופח אחרון - קבוצתו ניצחה.

אפשרות 2:

מחלקים את הכיתה לכמה קבוצות, לפחות שישה ילדים בקבוצה, כאשר כל הקבוצות מתכנסות ליד הקיר בצד אחד של החדר. לכל קבוצה נותנים בלון מנופח, אחד או שניים, בצבע מסוים.

כל קבוצה צריכה להעביר את הבלונים שלה לצד השני של החדר בעזרת מסירה מילד אחד לשני בתחרות עם הקבוצות האחרות. ילדים מקבוצות אחרות יכולים להפריע, לחטוף ולנסות לפוצץ בלונים זה של זה. כדאי לעודד את הילדים ליצור אסטרטגיה כיצד לשמור ולהגן על הבלונים תוך כדי העברתם במסירה לצידו השני של החדר.

הקבוצה שהבלון שלה הגיע ראשון ומנופח לצד השני, ניצחה.

אם רוצים להעלות את רמת הקושי, ניתן לפזר בחדר שולחנות וכיסאות, כך שהמעבר מצד לצד הופך לקשה יותר.

5. משחקים להרחבת היכרות

בתנועה ובדרמה - זה הכוח / הפחד שלי

אפשרות 1: פסל הכוחות (והפחדים שלי)

כל הילדים עומדים במעגל. המורה מבקשת מהם לחשוב ולפסל באמצעות תנועת הגוף, שני פסלים (אפשר בעיניים עצומות או פקוחות): פסל אחד של כוח ומשאב התמודדות ופסל שני של פחד או אתגר שעימו הילד מתמודד. כלומר, הם צריכים לחשוב על הכוח או על האתגר וליצור בגוף תנועה-פסל המייצג אותם.

להפחתת חרדה ומבוכה, בשלב הראשון כל הילדים יכולים לעשות יחד את התנועות-הפסלים, וגם המורה כדי לתת דוגמה ולגייס אותם להשתתפות.

בשלב השני, כל ילד מראה את פסל הכוחות שלו בתורו – בסבב:

בפעם הראשונה הוא מראה את התנועה-פסל שלו והילדים האחרים צופים בו כקהל.

בפעם השנייה כולם עושים יחד איתו - לומדים את התנועה-פסל.

בפעם השלישית כל ילדי הכיתה מראים לו את התנועה-פסל שלו בזמן שהוא מתבונן בהם כקהל.

לאחר סבב פסלי הכוחות, ניתן לקיים באופן דומה סבב נוסף של פסלי פחד/אתגר.

ניתן גם לבצע זאת בסבב אחד, כך שהילד שמציג מראה את שני הפסלים שלו ברצף. במקרה זה ניתן להזמין את הילד לשים לב לתנועה שמחברת את שני הפסלים, בין פסל משאבי ההתמודדות והכוח לזה של הפחד/אתגר.

אפשר גם לקיים את החלק הראשון של הפעילות תוך כדי הליכה במרחב ולא במעגל, כשכולם מציגים את הפסלים יחד. ייתכן שפורמט זה, שמכיל פחות נראות, יעזור לילדים שעשויים לחוש מבוכה או חרדה - להרגיש יותר ביטחון ונוחות.

אפשרות 2: הכוח (והפחד) שלי נראה ככה

במקום לעשות פסלים דוממים, אפשר לעשות סבב בו כל ילד אומר "הכוח שלי הוא..." ואז הוא עושה פסל או מראה את הפעולה שמייצגת את הכוח, ובהמשך ובמידת ההתאמה - גם את הפחד. בזמן שהילד מראה את התנועה, יתר הילדים מצטרפים ועושים את התנועה יחד איתו. אפשר להוסיף גם קולות או מילים - בעיקר כשמדובר בתנועה שמייצגת את הכוחות.

דוגמאות:

- "הכוח שלי הוא לדבר עם חברים" - הילד שמציג מוציא טלפון דמיוני ומדבר עם חבר וכולם מעתיקים ומצטרפים. אפשר גם להרחיב ולדבר זה עם זה - במעגל.
- "הכוח שלי הוא לעשות ספורט" - הילד עושה שכיבות סמיכה או רץ/רוקד וכולם מצטרפים.
- "הפחד שלי הוא הוא מנפילת טיל לידי" – הילד נשכב על הרצפה ומכסה בידיו את הראש ואז כולם מצטרפים ועושים זאת איתו.

שיר שמזכיר ועוזר לי

מזמינים את ילדי הכיתה לחשוב ולבחור שיר מיוטיוב או מספוטיפיי, שעולה במוחם כאשר הם חושבים על כוח התמודדות (בהמשך אפשר לחשוב גם על שיר שעולה במחשבה על פחד, געגוע וכו').

מחלקים את הילדים לקבוצות קטנות, ומבקשים שכל אחד ישמיע חלק מהשיר שבחר וידבר על הבחירה שלו: האם בחירת השיר קשורה למילים שלו? לזמר שמבצע? לאדם/מקום/רגע מיוחד שהשיר מזכיר? או לדבר אחר?

לאחר מכן ניתן לחזור למעגל ולבקש מכמה ילדים שבחרו שירים מוכרים להתנדב ולהשמיע את השיר במעגל, ואז לשיר אותו יחד או חלק ממנו.

אפשר גם ליצור פלייליסט (playlist) של שירים כיתתיים ולהקצות זמן ליצירה משותפת תוך כדי הקשבה לפלייליסט הזה. ניתן להשאיר את הפלייליסט כקובץ פתוח לעריכה, כך שהילדים יוכלו להמשיך ולהעלות אליו שירים גם בהמשך.

ספקטוגרם

תרגיל מתוך מכלול הסוציודרמה של מורנו - אבי הפסיכודרמה. התרגיל משמש להפגת בדידות, לביטוי ולבדיקה מי מילדי הכיתה נמצא איפה ביחס לנושאים ולתהליכים מסוימים. התרגיל יכול לעזור למורה לבנות את המשך התהליך עם הכיתה.

מהלך:

המורה מותחת סרגל דמיוני לאורך הכיתה - צידו האחד מסמל 0 וצידו השני מסמל 10.

לאחר מכן, היא מבקשת מהילדים ללכת בחדר באופן חופשי ולהסתדר על הסרגל, בין 0 ל-10 על פי המיקום שלהם ביחס לנושא עליו הוא מכריז בקול.

ההכרזות יכולות להתחיל בנושאים כללים עם מכנה משותף אוניברסלי, כמו למשל:

- "באיזו מידה אני אוהב ללכת לים?"
- "באיזו מידה אני אוהב את בית הספר?"
- "באיזו מידה אני אוהב מוזיקת רוק?"

ולהתקדם לנושאים רלוונטיים יותר לתהליך המסוים, למשל:

בהקשר למצב המלחמה:

- "באיזו מידה אני מרגיש בטוח במקום שבו אני גר עכשיו?"
- "באיזו מידה אני מודאג מהמצב הביטחוני?"

בהקשר של תהליכי היצירה:

- "באיזו מידה אני אוהב לצייר/לנגן/לרקוד?"
- באיזה מידה אני רוצה שתוצרי התהליך יוצגו בקהילה?"

ביחס להרגשה שלי בכיתה:

- "באיזו מידה נוח לי בכיתה?"
- "באיזו מידה נוח לי בעבודה במליאה/בקבוצות קטנות?"

לאחר כמה פעמים שהמורה מכריזה על הנושאים, ניתן להזמין את הילדים להכריז עליהם. זה מאפשר לכיתה חופש להוביל ולמורה לגלות עוד נושאים שמעסיקים את הילדים ושהיא לא חשבה עליהם.

6. משחקים לביטוי (ולפריקת) תוקפנות, כעס ותסכול

משחקים ופעילויות אלו מזמינים ומאפשרים ביטוי ופורקן של כעס, של תסכול ושל תוקפנות.
כדאי להשתמש בהם כשהילדים מכירים זה את זה ולא בתחילת השנה.

לרקוד את זה

לשים ברקע מוזיקת טרנס, ראפ והיפ-הופ בעוצמה גבוהה, לרקוד ולהשתולל כולם יחד.

לקרוע ת'דף

ליצור בין הילדים תחרות מי קורע חמישה דפי עיתון לכמה שיותר קרעים במשך דקה.

לאחר מכן לאסוף, לקווצ'ץ' ולדחוס את כל הקרעים לכדור ולאפשר לילדים לזרוק אותו זה על זה...

כדי להעלות את רמת האתגר, המאמץ והפריקה, ניתן לעשות אותו דבר עם קרטונים מהסופר.

צועק מי שצועק אחרון

מחלקים את הילדים לזוגות. בכל זוג מתחרים הילדים למי יש הכי הרבה אוויר ויכול לצעוק במשך הכי הרבה זמן.

בהמשך, המנצח מזוג אחד מתמודד עם מנצח אחר, והמפסיד מזוג אחד עם מפסיד מזוג אחר.

משיכת חבל, בלי חבל

מחלקים את הילדים לזוגות שעומדים זה מול זה - כל אחד מעברו השני של קו שמסומן על הרצפה. כל זוג מחזיק ידיים חזק.

בספירה של שלוש מתחילה התחרות: מי שמושך ומעביר את הילד השני מעבר לקו שעל הרצפה - מנצח. ניתן להמשיך עד שמגלים מי מלך/מלכת הכיתה.

אפשרות אחרת בקבוצה: מחלקים את הכיתה לשתי קבוצות והילדים מסתדרים בשני טורים זה אחר זה וקבוצה מול קבוצה – כלומר, טור מול טור, כאשר כל אחד מחברי הקבוצה מחבק חזק במותניים את מי שלפניו. הקבוצה הראשונה שמעבירה את הקבוצה השנייה מעבר לקו או אם חברי הקבוצה השנייה משחררים ידיים - מנצחת.

עבור שמירת הביטחון, חשוב למקם ילד אחד מכל קבוצה מאחורי הטור, כדי לשמור שילדים לא יעופו אחורה וייפצעו. יש להזיז הצידה שולחנות או חפצים שיכולים לפגוע בילדים כך שהמרחב יהיה בטוח.

קרב תרנגולים

מחלקים את הילדים לזוגות שעומדים זה מול זה על רגל אחת ובשילוב ידיים.

כל אחד צריך לקפוץ ולדחוף את השני עד שאחד מהם מוריד רגל. הורדת הרגל שלוש פעמים מזכה את הצד השני בניצחון.

אפשר להמשיך ולהתחרות בטורניר עד שמגלים את התרנגול החזק בכיתה. בשלבי הסיום של הטורניר אפשר להוסיף עידוד מכל הכיתה.

7. משחקים ופעילויות לסיכום ופרֵדה

מי כמוני

ניתן לשחק את המשחק (שהוצג קודם) בסיום הסדנה, תוך מיקוד בשיתופים בחוויות, ברגשות ובמחשבות ממנו: מה פגשתי/לקחתי מהסדנה? מה גיליתי שאני כבר לא צריך בזכות הסדנה? אפשר גם לשחק את המשחק בסגנון "מי כמוני פסלים", ברוח תיאטרון הפלייבק, כפי שהוצג קודם.

קלפים, מציאותיים או דמיוניים

פורסים על הרצפה קלפים השלכתיים ומבקשים מכל ילד לבחור קלף שמייצג חוויה מרכזית/רגש/מחשבה שלמד ולוקח מהסדנה לחייו האישים.

אפשר לבקש מהילדים לבחור גם שניים או שלושה קלפים - למשל קלף אחד לקושי שחווה הילד או בקשה שיש לו למפגש הבא.

אפשר לעבוד גם עם קלפים דמיוניים, לפרוס אותם 'בכאילו' על הרצפה ולהזמין את הילדים לבחור קלף דמיוני שרשומה בו מילה המתארת את החוויה ואת הלימוד שלו מהסדנה, או שיש בו ציור של דימוי שמתאר אותה.

על הכותב

ד"ר רונן ברגר הוא מייסד שיטת הטבע תרפיה, דרמה תרפיסט, מנחה, מדריך ומרצה בכיר. הוא הקים וניהל את תוכנית ההכשרה בטבע תרפיה באוניברסיטת תל אביב (2009-2015) ובמכללת תל-חי (2006-2009) ואת ה-MA בדרמה תרפיה בבית הספר לחברה ואומנויות בקריה האקדמית אונו (2015-2022), כולל את תוכנית ה-MA הייחודית לערביי מזרח ירושלים.

רונן יצר, ניהל והנחה תוכניות טיפוליות רחבות היקף עבור משרד החינוך, משרד הרווחה ומשרד הביטחון ועבור ארגונים ועמותות כמו מרכז משאבים, אחת מ-9, נגישות ישראל, ההסתדרות, איגוד העובדים הסוציאליים ועוד.

הוא כתב וערך אחד עשר ספרים בתחומי הטבע תרפיה והטיפול באומנויות, ביניהם את ספרי הפרוטוקול הכוללים תיאוריה ופירוט להנחיית תוכניות לפיתוח חוסן קבוצתי־קהילתי, כמו הספרים החינמיים "פרוטוקולים של כוחות ותקווה", "דרך היצירה", "דרך המוזיקה" ואת הספר "היער המרפא", שכתב עם פרופ' מולי להד, שתורגם לארבע שפות ובשימוש ברחבי העולם. לאחרונה ערך TEXTBOOK בשם "מחר תזרח השמש", שמציג תיאוריה ופורטוקולים מבוססי אומנות לתמיכה בהתמודדות עם אובדן ושכול. ברגר כתב גם כמה ספרים טיפוליים לילדים, לתמיכה בהתמודדות עם משבר ואובדן, ספרים שיצאו לאור בעברית, אנגלית וערבית וניתנים להורדה בחינם מאתר משאבים.

ד"ר ברגר הוא ממציא, חוקר ויזם. עבודת הדוקטורט שלו והמחקר שקיים פיתחו את שיטת הטבע תרפיה, שזכתה להכרה וליישום בין־לאומיים. הוא פיתח מושגים, מודלים ושיטות להערכה, התערבות והדרכה מבוססי משחק ויצירה, ביניהם את המושג "Performance based therapy" ואת המודלים "פירמידת התהליך בשילוב האומנויות", "לגלם דמויות רבות", "לדבר שפות מגוונות", "פסל חי כמודל טיפולי", "ממחאה ותסכול לביטוי ויצירה", "באמצעות ההסתרה – מגלים", שראו אור במאמרים, בפרקים בתוך ספרים ובספרים שכתב. הוא יזם וניהל כנסים רבים, ביניהם את כנסי "היצירה לב הטיפול" ו-Art as therapy, שהפכו למסורת.

הוא מומחה ומורה בעל שם בין־לאומי בתחומי הטבע תרפיה, הטיפול במשחק, הטיפול באומנויות ובפיתוח חוסן קהילתי באמצעות משחק ויצירה.

עבודתו יוצרת אינטגרציה מהכשרתו ומעיסוקיו הקודמים, כאקולוג – במחקר להצלת זאבי רמת הגולן מטעם החברה להגנת הטבע ואוניברסיטת תל-אביב, כרקדן, שחקן, יוצר ופרפורמר. היא משלבת את מכלול האומנויות, הגוף והטבע ובעלת אופי משחקי־יצירתי־חוקר.

כיום מנהל רונן את תוכנית הטיפול במשחק בקריה האקדמית אונו, את תוכניות החוסן לילדים ולנוער במרכזי החוסן בצפון, מרכז משאבים ואת תוכנית הטיפול באומנות למשפחות שכולות בחו"ל, משרד הביטחון.

הוא פרופ' אורח באוניברסיטאות סלוניקי ויואנינה (יוון), ופראג (צ'כיה) וגר בקיבוץ שניר.