

“משחק מול מצלמה” ככלי חינוכי טיפולי מעין יגיל-לאופר



תקציר

במאמר זה מוצעת לראשונה תכנית חינוכית טיפולית המשלבת שימוש בדרמה תרפיה יחד עם טכניקת “משחק מול מצלמה” בטיפול בקבוצת ילדים בסיכון שיש להם בעיות רגשיות והתנהגותיות. בשיטה זו המטפל “עובד” הן על טכניקות של משחק והן על תהליכים אישיים ובין-אישיים שמתרחשים בקבוצה. הילדים חווים תהליך יצירתי יחד עם תהליך חינוכי טיפולי בעקבות “גישת התפקיד” בדרמה תרפיה של רוברט לנדי. תהליך הגיבוש הקבוצתי למען מטרה משותפת מאפשר למשתתפים לקבל משוברים חיוביים הן מהמטפל, הן מהקבוצה והן מהמצלמה, אשר משקפים להם תמונה חיובית של עצמם. המאמר מתאר תחילה את הרקע האישי בגיבוש השיטה הטיפולית המוצעת, ובעקבותיו את הבסיס התאורטי והמחקרי בספרות המקצועית. בהמשך מוצע פרוטוקול טיפולי - של 12 מפגשים - שנוסה בשנתיים קלים בכמה קבוצות. בסיום המאמר מוצגים מסקנות של היבטים חינוכיים-טיפוליים ולקחים שהופקו במהלך עבודה עם קבוצות אחדות.

מילות מפתח: דרמה תרפיה, משחק מול מצלמה, שיטת התפקיד

מבוא: הרקע האישי בגיבוש השיטה הטיפולית המוצעת

לאחר סיום לימודי דרמה תרפיה התחלתי להשתמש במצלמת וידאו בזמן טיפול, אבל הרגשתי שמהווה היה חסר. לאחר שלמדתי “משחק מול מצלמה” ב”אימפרו”, התחלתי בהמלצת מורי היקר, אבי מלכא, להעביר טכניקת משחק זו לילדים בבית ספר להפרעות התנהגות. ההתנסות בלימוד טכניקה זו לילדים אלה גרמה לי להבין שאפשר לשלב את ההיבט הלימודי החינוכי עם ההיבט הטיפולי. הבנתי שתהליך לימודי זה מאפשר לילדים להתמודד עם סיטואציות רבות של החיים, להתבונן, לרכוש מודעות עצמית לגוף ול”עצמי”, לשפר דימוי עצמי, לרכוש יכולת לוויסות רגשי ולשפר מיומנויות חברתיות. בהמשך התחלתי לשלב מרכיבים של דרמה תרפיה ושל פסיכותרפיה, וכך למעשה פיתחתי שיטת עבודה חינוכית טיפולית המשלבת אווירה מכילה ומקבלת יחד עם אווירת יצירה. שילוב זה אפשר לילדים להתבונן פנימה (לתוך עצמם) והחוצה (כלפי האחרים) ולתת לזה ביטוי ב”משחק מול מצלמה”. שמת לי לב ששיטה זו החלה “לעבוד”, והיא אפשרה לי לעזור לילדים מהר יותר מבשיטות טיפוליות אחרות שהשתמשתי בהן (כמובן, בהתאם למטופלים). בהדרגה הכנסתי בטיפול זה מרכיבים מ”שיטת התפקיד” בדרמה תרפיה, שפיתח רוברט לנדי (Landy, 1990, 1991, 2000), לצד טכניקות מוכרות של שיקוף והבהרות, של תהליכים



אישיים ובין-אישיים שהתרחשו במהלך הטיפול הקבוצתי בשלבים של "כתיבת" התסריט, הביום, המשחק, עריכת הסרטים והקרנתם לקבוצת הילדים שבטיפול. שיטה זו של משחק טיפולי מול מצלמה שונה לחלוטין משיעור במשחק מבחינת האווירה, התהליכים והמטרות. היא גם שונה במהותה - מבחינת חווייתם של הילדים המטופלים - מכל שיטה בקבוצה טיפולית אחרת הודות לעובדה שהם חווים תהליך יצירתי יחד עם משובים חיוביים מהמטפל, מהקבוצה ומהמצלמה, המשקפים להם תמונה חיובית של עצמם בעיני זולתם. ההשתתפות בקבוצה זו מפחיתה את התחושה ש"אני דפוק אז אני בטיפול" ונותנת אפשרות לאמץ תפיסה שונה: "מאמינים בי. אני יצירתי. יעזרו לי להוציא את הטוב שבי, כי אני יכול..."

הרקע התאורטי והמחקרי שבבסיס השיטה

לפי הנחה מקובלת בעבודה הטיפולית עם ילדים אי-אפשר לנהל דיאלוג המבוסס על שיחה מילולית בלבד, כפי שנהוג בפסיכואנליזה ובפסיכותרפיה של מבוגרים. כבר במהלך המאה הקודמת יישמו חלוצי הטיפול הפסיכואנליטי בילדים (אנה פרויד, מלאני קליין, דונאלד וויניקוט) שיטות טיפול במשחק (play therapy). בהמשך נעשה שימוש במשחק גם בטיפולים בילדים על בסיס תאורטי שונה, כמו לדוגמה עבודתה של וירג'יניה אקסליין שהושפעה מגישתו ההומניסטית של רוג'רס.

בטיפול במשחק בקרב ילדים נעשה שימוש בחומרים שונים: צעצועים, משחקים מובנים, חומרים לציור, פיסול ועבודות יצירה, בובות, תאטרון בובות, ארגז חול וכן הלאה. כמו כן החלו להתפתח גישות ושיטות טיפול בילדים המבוססות על תחומים אמנותיים מוגדרים וספציפיים יותר, כגון: טיפול באמנות, טיפול במוזיקה, טיפול בתנועה ובמחול, ביבליותרפיה, פסיכודרמה ודרמה תרפיה.

אחת השאלות המרכזיות שעולה ממגוון שיטות הטיפול הללו היא זאת: איזו שיטה עדיפה להשגת המטרות הטיפוליות במהירות וביעילות? בארבעת העשורים האחרונים חלה התפתחות משמעותית הן בשימוש בכלים מתחום הדרמה תרפיה והן בשימוש בווידאו טיפול ככלי עזר להשגת מטרות בעבודת ההוראה, הייעוץ והטיפול. להלן אציג סקירה תמציתית של מקצת התפתחויות אלה.

- א. בשיטה הנקראת "פוטו תרפיה" משתמשים בצילומים שונים (של המטופל ושל בני משפחתו) או בצילומים שנעשו במהלך הטיפול בידי המטופלים עצמם. בטכניקה זו נראה שלמטופל קל יותר לתת ביטוי לרגשותיו ולחוויותיו תוך כדי התייחסות לתמונות ממתן ביטוי בלעדיהן (צגהון ושכטמן, 2003; תורן, 2007; Weiser, 1993, 2001).
- ב. השימוש באמצעים קולנועיים למטרות טיפוליות החל כבר לפני כשבעים שנה. רובין וכץ (Rubin & Kats, 1946) מצאו כי אפילו לצפייה פסיבית בסרטים ללא התערבות טיפולית יש השפעה טיפולית על מטופלים פסיכויטיים בבית חולים צבאי.

ג. יישום אחר של שימוש בסרט או בווידיאו במהלך טיפול נעשה בשיטה הנקראת "סינמה תרפי", שיטה מקבילה לביבליותרפיה (Lampropopoulos, Kazantzis & Deane, 2004). בשיטה זו המטופלים צופים בסרטים שהם מרגישים קשר מיוחד אליהם כשיעורי בית לקראת הפגישות הטיפוליות (כמו הסיפור שאינו נגמר בנוגע לילדים המתמודדים עם אובדן או ריאיון עם ערפד למבוגרים שמתמודדים עם התמכרות לאלכוהול או לסמים).

ד. שיעורי אלתור (אימפרוביזציה) של דרמה. דקווין ופרסונס-דייוויס (Dequine & Pearson-Davis, 1983) מתארות מחקר חלוץ בנושא זה, אשר נערך בקרב קבוצת נערים קטנה (שבעה בקבוצת הניסוי שקבלו שיעורי וידאו ודרמה ושבעה בקבוצת הביקורת). הנערים למדו בבית ספר למתבגרים שיש להם הפרעות רגשיות ונפגשו שלוש פעמים בשבוע במשך תשעה שבועות כחלק מתכנית הלימודים בבית הספר. ממצאי המחקר הראו שחל שיפור בתפיסת הפיקוח הפנימי על חיזוקים (locus of control) בקרב קבוצת הניסוי. מראיונות שנערכו למורים ולנערים אפשר ללמוד כי חל שיפור בהתנהגות הפרו-חברתית של המשתתפים.

ה. סדנאות תאטרון ככלי טיפולי. בסדנאות אלה הדגש הוא חינוכי. המשתתפים עובדים יחד על מחזה מסוים, משננים טקסטים, לומדים לשחק תפקיד, מבצעים תרגילי ריכוז ודמיון, עוסקים באלתורים, מעלים זיכרונות מהעבר, ולמעשה כל העת גם מתרחש תהליך של דינמיקה קבוצתית (אלבק, 1983; סביון, 1996; סירוטה, 1977; קפח, ממון ועוזרי, 1998). מהתרחשותם של ממון, קפח ועוזרי סדנה זו שיפרה את הדימוי העצמי של המשתתפים והגבירה את המוטיבציה שלהם להצטיין הן בלימודי תאטרון והן בלימודים כלליים.

ו. טיפול אישי, טיפול זוגי וטיפול קבוצתי נתמך מצלמה. קגן, קראתוול ומילר (Kagan, Krathwohl & Miller, 1963) מתארים ניתוח מקרה, שבו נעשה שימוש במצלמה לקידום תהליך ההיזכרות במהלך פסיכותרפיה. במאמרם זה הם מציינים את התועלת האפשרית של שימוש במצלמה לתיקוף של תאוריה, לרכישת תובנות בתהליך הסופרוויז'ן, לבדיקה של תהליכים קבוצתיים, לחינוך יועצים ולהאצה של פסיכותרפיה. אוראווק (Oravec, 1995) מתארת במאמרה את החשיבות שיש לשימוש במצלמה כאמצעי לאספקת משוב למשתתפי סדנאות של טיפול קבוצתי בנוגע לתהליכים שהתרחשו בקבוצה.

ארוזו, ווטסון והוגלוס (Arauzo, Watson & Hulgus, 1995) מתארים שימוש ב-video therapy בטיפול במבוגרים שעברו טראומות מיניות בילדותם. במאמר זה הם מדגישים את החשיבות של טיפול באמצעות וידאו גם בטיפול זוגי, בטיפול בעימות עם תוקף או



- עם פוגע ובטיפול בדחפים אובדניים. עם זאת, הם מדגישים את החשיבות של המשך המחקר האמפירי בנושא זה.
- ז. תרפיסטים אחדים השתמשו בסרטי וידאו כדי לתעד את התהליך של הטיפול הקבוצתי ולתת משוב למשתתפים. חוקרים אלה הסיקו שהשימוש בווידאו במהלך הטיפול סייע לשפר את ההוקרה העצמית ואת המיומנויות החברתיות וכן למקד את המשתתפים בבעיות שלהם, לרבות התלהבות והשתתפות בטיפול (Chin et al., 1980; McNiff & Cook, 1975). זליגמן ואחרים (Seligman et al., 1996) מתארים שימוש בטכניקות וידאו (video techniques) הן בטיפול פרטני והן בטיפול קבוצתי בקרב מבוגרים מכורים לסמים. הפגישות עם הווידאו אפשרו למטופלים להתבונן בחוויות האישיות שלהם, לשפר את הדימוי העצמי וללמוד מיומנויות חברתיות.
- ח. רלוונטי יותר לענייננו השימוש במה שנקרא הפקת סרטים טיפוליים (therapeutic film). בשיטה זו השתמשו מולר ובאדר (Muller & Bader, 1972), שעבדו בקבוצה עם מעט מאוד התערבות טיפולית, בטיפול בחולים פסיכויים. הם הסיקו שהפקת הסרטים המשותפת שהצריכה שיתוף פעולה ואינטראקציה חברתית הייתה למעשה תהליך טיפולי מועיל עבורם. ארנות וגושין (Arnott & Gushin, 1976) יישמו שיטה זו בסדנה לילדים עם בעיות התנהגות. המשתתפים בקבוצה הפיקו תסריט דמיוני וסרט שעשו בהתערבות מזערית מצד המנחים. למעשה המנחים צפו בעבודה של הילדים והגיעו למסקנה שתהליך הפקת סרט (film making) אפשר לילדים להחזיק את הרגשות שלהם ולתת להם ביטוי בסיפורים שלהם. תהליך זה שיפר את המיומנויות החברתיות שלהם, העלה את הדימוי העצמי והביא לבדיקה עצמית של התנהגויות אימפולסיביות. מאוחר יותר יזמה גרדאנו (Gardano, 1994) מודל פסיכותרפויטי שכינתה בשם creative video therapy, ובו השתמשה בווידאו ככלי טיפולי בהקשר של טיפול קבוצתי באמצעות אמנות או נרטיב. גרדאנו מצאה שהשימוש בווידאו היה פופולרי מאוד ומתאים לעבודה עם נערות בגיל ההתבגרות. במחקר זה כתבו המשתתפים באופן פרטני, ולאחר מכן הרכיבו באופן קבוצתי סיפורים של עצמם, המחזו אותם למשחק, שיחקו אותם והקליטו אותם. המשתתפים בקבוצה אף צפו בסרטים וניהלו דיונים בנוגע לסיום החלופי האפשרי של הקונפליקטים שהוצגו בסיפורים. בבדיקה שנערכה כחודשיים מתום התהליך הקבוצתי (שהתקיים במשך 16 פגישות), נמצא שיפור בהתנהגות המשתתפים ביחסים עם חבריהם ובהערכה העצמית שלהם.
- ט. ג'ונסון ואלדרסון (Johnson & Alderson, 2008) סבורים כי כל החוקרים שהשתמשו בווידאו ובסרטים במהלך הטיפול הגיעו למסקנה שלטכניקה טיפולית זו יש פוטנציאל

רב, ושמן הראוי להמשיך ולחקור אותה. ואולם מעט מאוד מחקרים נערכו לגבי התועלת של טכניקה זו. נוסף על כך, נראה כי בסדנאות שבהן השתמשו בטכניקה זו, הייתה מעט מאוד התערבות טיפולית ולעתים שום התערבות. ג'ונסון ואלדרסון מציעים הפקת סרטים טיפולית במסגרת טיפול פרטני, שבמסגרתו המטופל משתמש בנושאים אינטימיים ואישיים. התכנים הללו הם חומר גלם לעבודה הטיפולית. החוקרים ערכו מחקר איכותני על שלושה מטופלים מבוגרים, שהמטלה הטיפולית שלהם הייתה להפיק סרט וידאו בנושא שקשור לסיבה שבגללה פנו לקבלת טיפול. לאחר שלוש פגישות טיפוליות רואיינו המטופלים בנוגע לחוויה שעברו במהלך הפקת סרט הווידאו בניסיון להשיב על שאלת המחקר בנוגע לתרומה של שימוש מסוג זה בווידיאו לקידום התהליך הטיפולי.

בסקירת ספרות זו לא מצאתי עבודות ומחקרים אמפיריים הנוגעים לתועלת האפשרית של שילוב דרמה תרפיה ו"משחק מול מצלמה" ככלי טיפולי - לקידום התהליך הטיפולי בבעיות רגשיות והתנהגותיות, לשיפור הדימוי העצמי ולשיפור מיומנויות חברתיות של ילדים.

שיטת הטיפול המוצעת

על מנת לסייע לילדים עם בעיות רגשיות והתנהגותיות ללמוד דפוסים של יחסים חברתיים בונים המבוססים על שיתוף פעולה, על ויסות עצמי של רגשותיהם ועל רכישה של דימוי עצמי חיובי - מוצעת שיטת טיפול שפיתחתי באמצעות משחק טיפולי מול מצלמה. השיטה משלבת שני תחומים: משחק מול מצלמה ודרמה תרפיה. מבין הגישות הרבות הקיימות בדרמה תרפיה התבססתי, בין היתר, על עבודתו של רוברט לנדי (Landy, 2000).

לנדי יוצא מנקודת מבט של תאוריית התפקיד (role theory) ומפתח את שיטת התפקיד בדרמה תרפיה. שיטת התפקיד איננה תאוריה בפני עצמה, אלא יישום פרקטי של תאוריית התפקיד. תאוריית התפקיד מניחה שכל העולם הוא במה, והאנשים הם שחקנים. להלן הנחות נוספות של תאוריית התפקיד:

- בני האדם הם מקבלי תפקידים ומשחקי תפקידים מטבעם. יש להם היכולת לדמיין את עצמם כמישהו אחר ולשחק את תפקיד האחר, ויכולת זו היא מולדת.
- האישיות היא מערכת של תפקידים, שיש ביניהם אינטראקציה. התפקיד אינו בהכרח קבוע, והוא יכול להשתנות בהתאם לשינויים בחיי האדם, שמשחק את התפקיד.
- מנקודת מבט של הדרמה תרפיסט העובד לפי תאוריית התפקיד לאדם שבא לטיפול יש בעיה (קושי) בנוגע לאופן שבו הוא ממלא לפחות תפקיד אחד בחייו. המשימה הראשונית של הדרמה תרפיסט היא לעזור למטופל לזהות את התפקיד, שהוא איננו ממלא בצורה מתאימה מבחינתו. בהמשך תפקידו לתת לו את הכלים למלא את התפקיד



בצורה טובה יותר, ובמקרה הצורך גם להחליף תפקידים ו/או לשלב תפקידים כדי ליצור מערכת תפקידים מתפקדת ביעילות ולסייע לו לפתח את היכולת להתבסס על "המדריך הפנימי" שלו.

פרוטוקול טיפולי שנוסה בשינויים קלים בכמה קבוצות

בקבוצה הטיפולית יכולים להשתתף ארבעה עד שמונה משתתפים. רצוי שיהיו בערך מאותה שכבת גיל כדי לאפשר גיבוש קבוצתי מהיר יחסית ולהימנע מעיסוק בסוגיות הקשורות ליחסי עליונות/נחיתות שמקורם בגילים שונים. הקבוצה נפגשה 10-12 מפגשים בני שעה וחצי, בהתאם לתהליכים הקבוצתיים והטיפוליים. איתור הילדים שמועמדים לקבוצה נעשה באמצעות מנהלת בית הספר, היועצת החינוכית והפסיכולוגית של בית הספר, ומהם גם מתקבל מידע ראשוני על הילדים.

פגישות היכרות עם ההורים: תחילה חשוב לפגוש את ההורים לפגישת היכרות כדי לתת הסבר על הטיפול המוצע, לקבל מידע על הילד, על התפתחותו ועל תפקודו מנקודת מבטם של ההורים, להבהיר ציפיות ולהגדיר יעדים טיפוליים. בשלב זה חשוב ליצור ברית טיפולית ראשונית עם ההורים ולקבל את הסכמתם לאפשר לילדם להשתתף בקבוצה.

פגישות היכרות והכנה עם הילדים: לאחר קבלת מידע והסכמה לטיפול מצד ההורים, מתקיימות פגישות פרטניות עם כל אחד מהילדים. המטרה היא, כמובן, להכיר אותו ישירות ולא רק על סמך דיווחי ההורים, המחנכת ו/או גורמים טיפוליים אחרים. חשוב ליצור קשר טיפולי ראשוני עם הילד (ברוקס, 1985), וחשוב שהילד יידע לשם מה אני (התרפיסטית) נמצאת כאן. חשוב לשמוע ממנו במה היה רוצה שאעזור לו, לספר לו בקווים כלליים כיצד תעבוד הקבוצה הטיפולית באמצעות משחק מול מצלמה, לברר את נכונותו "ללמוד" משחק כאמצעי להתמודד עם קשייו ולבסס אצלו את האמונה שהשתתפות בקבוצה עשויה לסייע לו. בסיום הפגישה יש לקבל את הסכמתו להשתתף בקבוצה.

מפגש ראשון: היכרות הדדית של המשתתפים בקבוצה, היכרות עם המצלמה ועם המטפל

- בתחילה המטפל יזום משחק היכרות של שמות באמצעות תנועה ודרמה. המשתתפים עומדים במעגל, והמצלמה עוברת מאחד לאחר; כל אחד נשאל על עצמו, שמו, תחביביו, מה הוא אוהב במיוחד, מה הוא אינו אוהב וכן הלאה. לפעמים הילד נבוך, מתלוצץ או עושה חיקוי מול המצלמה. לפעמים הילד רציני ושקט יותר. {במהלך ההקלטה שמים לב אם הקול חלש, שקט, חזק. המצלמה קולטת הכול: תנועות גוף, הבעות פנים ועוד.}
- בשלב הבא נחלק את המשתתפים לזוגות לפי מקומות הישיבה, וניתן לכל אחד מהם טקסט כמעט ללא הוראות בימוי - משפט בן כמה מילים בלבד כדי לא לתסכל את מי שמתקשה בקריאה או בזכירה של קטע ארוך. {במשימה זו אפשר לראות איך מתמודדים,

למי קשה, לאן לוקחים זאת, מי פונה לעזרה; אפשר לשמוע את האינטונציות של כל אחד ועוד.}

- לאחר כ-15 דקות מתחיל שלב הארגון - את מי מצלמים? {יש מי שחשוב לו להיות ראשון, ויש מי שמעדיף להיות אחרון.}
- צילום הסצנות: מבהירים למשתתפים שיש לשמור על שקט, כיוון שהמצלמה קולטת גם לחושים, ואפשר להדגים להם זאת. {כאן אפשר ללמוד הקשבה לאחר, לפתח סבלנות וויסות רגשי.}
- בשלב האחרון של הפגישה מנהלים תהליך של שיתוף חווייתי בשאלה: "איך הרגשתי היום בקבוצה?". המשתתפים יכולים להביע את עצמם באופן מילולי או סמלי. הם יכולים להביע משאלות לעצמם, לחבריהם, והם מקבלים עידוד להתבוננות פנימית. מובהר כי אפשר להשתתף ואפשר להימנע. אפשר להגיד הכול, ואפשר להגיד רק חלק ממה שהרגשתי. אין חלוקה לנכון ולא נכון. השיח הקבוצתי מתנהל באווירה שמאפשרת לכל אחד כל ביטוי עצמי, כל אחד בדרכו. {כאן רואים למי קל יותר להתבטא, מי משתף, מי לא, מי צריך זמן...}

לקראת המפגש שני: המטפל מתכונן מראש למפגש באמצעות עבודה על העריכה בדרך שתאפשר להציג קטעים מהסרטים שצולמו במהלך הפגישה הראשונה ולהשתמש בהם לצורך שיקוף בצורה עדינה. רצוי להבליט נקודות חוזק בכל אחד ולהעצים את תחושת הכוח של הקבוצה כקבוצת שחקנים! אפשר להמחיש להם מהי עריכה, להראות אפשרויות עריכה, שילוב מוזיקה ועוד.

מפגש שני: העמקת ההיכרות ההדדית של חברי הקבוצה, ניסוח החוזה הטיפולי והצבת גבולות

- יושבים במעגל. יש לנסות לרכז את הילדים במה שקורה עכשיו ולהתעלם מאירועי היום. אני מזכירה לקבוצה שיש לנו סרט מהצילומים שעשינו בשבוע שעבר.
- הצפייה בסרט: תוך כדי הצפייה אני נותנת משובים חיוביים למצולמים ומעודדת את הילדים בקבוצה להביע מה הם מרגישים כלפי עצמם ואיזה משוב הם רוצים לתת לחבריהם על המשחק שלהם בקטע המצולם. זהו שלב שמעורר התרגשות רבה בקרב הילדים, ותגובותיהם שונות ומגוונות: יש ילדים שיעצמו עיניים, כשהם רואים עצמם בסרט, ומדי פעם יציצו בו. יש ילדים שיצחקו במבוכה. יש שיאמרו שלא ירצו להצטלם היום. יש שיקומו וייצאו מהחדר בתירוץ שהם הולכים לשירותים. {תוך כדי הקרנת הסרט אפשר לעצור את ההקרנה ולהגיב בהבהרות ובשיקוף בעלי משמעות טיפולית:



יש לשקף לקבוצה את הרגשות שמתעוררים ולהבהיר שזה אכן מביך לעתים לראות את עצמנו, שלעתים יש רגשי בושה וביקורת עצמית, ושעובר זמן עד שאנו לומדים לקבל את עצמנו כפי שאנו נראים ומתנהגים באמת או שאנו מצליחים לשנות בעצמנו את מה שאנחנו רוצים לשנות. {

- לאחר הקרנת הסרט מוצע לנהל שיחה עם הקבוצה בשאלה: "איך היה לראות את עצמנו?"
- נושא שני לשיחה בפגישה זו הוא: אילו סרטים היינו רוצים לעשות יחד? בתום הדין מוצע לחברי הקבוצה לכתוב יומן אישי שבו יוכלו לבטא רעיונות, מחשבות והצעות. כאן יש עידוד להפנמה של חשיבות הדיבור הפנימי, לתכנון מראש של מהלכים, למחשבה תחילה בטרם מעשה {סוף מעשה במחשבה תחילה} - עיקרון שהפנמתו עשויה לסייע במיוחד לילדים אימפולסיביים.}
- הדרכה במשחק מול מצלמה: ניתן הסבר על מהו קולנוע ומנסחים את החוק הראשון במשחק מול מצלמה: "אסור להסתכל אל המצלמה".
- ניסוח החוזה הטיפולי: נדחה למעשה לשלב זה, אחרי התנסות בחוויה הקבוצתית המיוחדת של משחק מול מצלמה, וכאשר ברור לילדים מה הולך לקרות בקבוצה. במסגרת הדין בשאלה של כללי התנהגות בקבוצה רצוי להגיע למצב שחברי הקבוצה בעצמם יבטאו ציפיות להתנהגות נאותה זה כלפי זה, לאיסור שימוש באלימות כלפי האחר או הריסת רכוש, לשמירה על עקרון הסודיות ועוד. בסיום השיחה יש לכתוב את הכללים המוסכמים על נייר בריסטול גדול, וכל אחד מהמשתתפים חותם בכתב ידו.
- מקיימים פעילות קצרה בסיום הפגישה להפגת מתחים והנאה ממשחק חברתי או מחוויה משותפת, כגון משחק "טלפון שבור" או ישיבה/שכיבה והאזנה למוזיקה.
- ייתכן שהילדים יגיעו כבר מתוחים לקראת הצפייה בעצמם או שיהיו מתוחים בסיום הפגישה. לכן כדאי להפעיל אותם (לפני הצפייה בסרט או אחריה) במשחק שיש בו שחרור ופורקן אנרגיה, כגון: להסתדר לפי הגובה, להסתדר לפי סדר ימי ההולדת ועוד.

מפגש שלישי: הסרטה של סרט ראשון

- כל משתתף חושב אילו תחושות מלוות אותו בדרך למפגש ואיך היה לו היום. מציעים לחברי הקבוצה לשתף בתחושות. הילד יכול לבחור קלף מחפיסת קלפים, שמבטא את הרגשתו או לבטא תחושות בצורת דימוי סמלי.
- משחקים משחק קבוצתי לשחרור מתחים ויצירת אווירת שיתוף, כגון "פריז!!!!" - משחק הפסלים.
- יוצרים במשותף את תסריט הסרט המסעדה: הילדים מפיקים, מביימים, מכינים תפאורה, מתאפרים, מתלבשים בהתאם לתפקידם ומשחקים בתפקיד מלצרים, מארחת, מגיש תפריט ואורחים.

- תוך כדי ההתארגנות אני נותנת הרבה חיזוקים חיוביים לקבוצה ומדגישה איך הם עובדים יחד, משתפים פעולה, מציעים רעיונות וכל התנהגות חיובית וחברית שבאה לידי ביטוי בעבודת הקבוצה. תוך כדי כך אני מבחינה בסגנון ההתנהגות האישי של כל אחד מהמשתתפים: מי יוזם? מי פסיבי, אך משתף פעולה? מי מעורר התנגדות? מי מגיע אלי כדי לבקש אישור ו/או מבטא רצון שאגיד לו מה לעשות.
- מצלמה אחת מצלמת את כל ההתארגנות שלהם. במצלמה אחרת אני מצלמת בשיטת ”קאט”. לפעמים אני מכניסה דרמה כלשהי כדי ליצור סיטואציה טעונית רגשות.
- סיום: מקיימים שיחה משותפת, ובה חברי הקבוצה נותנים ביטוי למחשבות, לרגשות ולתחושות שהתעוררו בתהליך זה. בשיחה זו יש למטפל הזדמנות להתמקד בכמה היבטים: איך היה לעבוד יחד, איזה כוח יש לנו כקבוצה, האם מישהו הרגיש לפעמים אכזבה מעצמו, האם מישהו מרגיש שיש לו פחות ביטוי, שלא הצליח להיות כמו שרצה, שלא הקשיבו לו.

לקראת המפגש הרביעי: המטפל מתכונן מראש באמצעות עבודה על עריכה של שני סרטים; סרט בשם **המסעדה**, שאותו ביימו והפיקו הילדים, וסרט נוסף בשם **הפקת המסעדה**, שמתאר את התהליך הקבוצתי של ההפקה. יש לציין שנושאי הסרט יכולים להשתנות מקבוצה לקבוצה.

מפגש רביעי: משוברים, חיזוקים ותובנות

במפגש זה צופים בסרטים **המסעדה** ו**הפקת המסעדה**. תוך כדי הצגת הסרטים שצולמו במהלך הפגישה הקודמת חברי הקבוצה נותנים משוב לעצמם, והמטפל משתמש בו לצורך שיקוף בצורה עדינה. גם בהזדמנות זו רצוי להבליט נקודות חוזק ולהעצים את התכונות החיוביות של המשתתפים בסרט, כפי שהן באות לידי ביטוי הן בתהליך ההפקה והן בתפקיד ששיחקו. זוהי שוב הזדמנות להעצים את הגיבוש של הקבוצה כקבוצת שחקנים! גם כעת אפשר להמחיש להם כיצד נעשתה עבודת העריכה, לרבות שילוב המוזיקה ואלמנטים נוספים שיש בהם כדי להפנות את תשומת לב הצופים בסרט להיבט זה או אחר.

מפגש חמישי: משחקי רגשות

- המטפל מציע לחברי הקבוצה לשחק משחק של העמדת פנים: ”משפט אמת או שקר” או סיפור ”אמת ושקר”. אחד המשתתפים משחק, והקבוצה צריכה לנחש: אמת או שקר?
- משחק הרגשות: ביקשתי מהילדים לבטא רגשות שונים באמצעות הבעת הפנים שלהם כאחד הכלים הטיפוליים שבהם השתמשתי. אילו הבעות פנים יש לנו? הבעות של שמחה? הבעות של כעס? הבעות של עצב? ועוד. כמו כן קיימנו שיחה על רגשות



- שונים, על חוויות ועל תחושות, והצגתם אותם בעצמי מול הקבוצה. נתחיל ברגשות חיוביים: עליזות ושמחה, חיוך וצחוק. מה מרגישים כששמחים? אפשר ללמוד לצחוק, אפשר ללמוד לבכות, אפשר לשחק מצבי בכי ואפשר גם לפחד. אפשר להתמקד בחוויה הגופנית והרגשית, למשל, מה קורה לנו כשאנו מפחדים? - רעד, דפיקות לב ועוד.
- בעבודה על רגשות הילדים מבטאים באופן מילולי את תחושותיהם, את רגשותיהם ואת מחשבותיהם תוך כדי משחק. בדרך זו נעשה עיבוד של רגשות.
 - כל התהליך מצולם.

מפגש שישי: עיבוד רגשות

- בדומה למפגש הרביעי: מקרינים את הסרט של המפגש החמישי ונותנים משוב אישי וקבוצתי.
- המטפל מעלה שאלות נוספות לשיחה הקבוצתית: איך הייתה ההרגשה שלנו כשצפינו בעצמנו? מה היינו רוצים לשפר אצלנו בעבודה המשותפת? למה אנחנו זקוקים כדי לעבוד יחד בצורה טובה יותר?
- בפגישה זו ייתכן שחלק מהמשתתפים יבטאו רגשות של תסכול ואכזבה מעצמם, מהמשחק שלהם או מהעובדה שהם אינם מצולמים מספיק. מתרחש עיבוד של רגשות, ונעשות הבהרות בנוגע לעבודת הצוות: אין תפקיד גדול או קטן - כולם תורמים, גם מי שלא מצטלם הרבה.
- אני מבקשת מחברי הקבוצה להציע תסריט קומי לעבודה משותפת בפגישה הבאה.

מפגש שביעי: חקירה קומית

- לרוב כדאי להתחיל במשחק "חימום" כלשהו, ואחריו מתחילים בעבודה הקולנועית.
- אני מציגה תסריט שהוכן מראש ובו תפקידים לכולם. במקרה מסוים משולבת בו חקירה של חשוד, שלא נמצא בקבוצה, וחיפוש אחר משהו טיפשי כמו עוגה שנעלמה. {כאן בעצם לקחתי רעיון שבא מן הקבוצה ועיבדתי אותו באופן מאורגן עם תפקידים ולא כאלתור.}
- אם מישהו לא רוצה להשתתף כשחקן בהפקה זו, הוא יכול לקבל את תפקיד הצלם או העוזר במאי (קאט)¹. ייתכן שמישהו שבמפגש קודם לא רצה להשתתף, ירצה עכשיו להשתתף.
- אני מלמדת אותם חזרות על סצנות ושלושה טייקים, לרבות צילום של הפספוסים.
- בסיום ההפקה מתנהל דיון: איך היה לעבוד היום? למי היה קשה? למי היה מתיש? מה היה קשה? לפעמים איבדנו ריכוז. מתי זה קרה? איך אפשר להתרכז לאורך זמן? איך אפשר לשמור על שקט במהלך הצילומים? איך אפשר לעזור זה לזה?

1 קאט - הוראה של הבמאי או עוזרו לסיים צילום של קטע בסרט.

מפגש שמיני: משוב למשחק הקומי

צופים בסרט שצולם בפגישה הקודמת. עובדים על תהליכים קבוצתיים שמתרחשים במהלך ההסרטה ובמהלך ההקרנה. נשמעים ביטויים של "גאוות יחידה" ("היינו רוצים להראות את זה"), ביטויים של התלהבות ("מה יצא מאתנו?!"), כוכב נולד, יש דינמיקה פנימית של בנות נגד בנים ונושאים נוספים אחרים עולים.

מפגשים תשיעי עד אחד-עשר: הפקות קבוצתיות

- מתחילים בתרגילי מראה, שחרור הפנים, הבעת פרצופים.
- תיבת רעיונות: כל אחד מביע רעיון (מי שרוצה יכול לעשות זאת בכתב על פתק), וכל פעם בוחרים רעיון, כותבים תסריט קצר, מביימים ומשחקים יחד. בהתחלה אני נוטה להפעיל אותם באופן מובנה. כשהם מתחילים להשתלב ולפעול באופן ספונטני, אני נעשית פסיבית ומאפשרת להם להתבטא, להתווכח, להגיע להסכמות, ולפעמים בעת הצורך אני מתערבת ומשתמשת ברעיונות היצירתיים שלהם.
- פרסומות: הקבוצה "משחקת" קטעים שיהוו מעין פרסומת וקדימון לסרט שלהם. זוהי הזדמנות לעבוד בקבוצות קטנות ללא השתתפות המטפל, וכך מתאפשרת לכולם עבודה יצירתית.
- פספוסים: במקום להעיר הערות על המשחק, שעלולות להיתפס כביקורת וליצור אווירה לא נעימה, יש הקרנה של הפספוסים, והיא מאפשרת לכולם לצחוק ולהגיע לתובנות שונות בנוגע למשחק.
- במהלך הקרנת הסרט חברי הקבוצה מתייחסים למשחק שלהם ולפעמים גם לאינטראקציה עם חבריהם. יש לעתים ביטויי צחוק, מבוכה, אכזבה עצמית ("זה לא מה שציפיתי לראות", "זה מרגיז שלא יצא לי... איך אפשר לשחק את זה יותר טוב?... לא ניצלתי את כל הכישרון שלי... כל החלק שבי..."). המטפל יכול להרחיב את היריעה באמצעות שאלה: האם הרגשנו ככה גם במקום אחר בחיים? מתי? איפה? כך למעשה נעשית עבודה טיפולית שיש בה עיבוד של תחושות, של חוסר יכולת ושל תסכול. נראה שהרעיונות שהביעו חברי הקבוצה, לא היו מקריים, אלא בעלי משמעות מיוחדת עבורם ונבעו מחוויות החיים שלהם.

מפגש שנים-עשר: סיכום ופרידה

בפגישה זו נעשה למעשה שילוב של ההיבט הלימודי החינוכי עם ההיבט הטיפולי. התרפיסטית מעניקה לכל משתתף תעודת גמר של "שחקן" ותקליטור של הסרטים והסצנות שבהם השתתף. נוסף על כך כל אחד מקבל מכתב הערכה, שמפרט את כל ההיבטים החיוביים בהתנהגותו ובתפקודו ואת "המסע" שעבר.



דיון ומסקנות

במשחק מול מצלמה ככלי חינוכי טיפולי המטפל עובד לא רק על טכניקות של משחק, אלא גם על התהליכים האישיים והבין-אישיים שמתרחשים בקבוצה. זה ההבדל העיקרי בין חוגי דרמה או חוגי קולנוע לבין טיפול באמצעים אלה. אין להתעלם מהממצא כי אפילו לשיעורי אלתור בחוגי דרמה עשויה להיות תרומה טיפולית (Dequine & Pearson-Davis, 1983). אמנם בעבר נעשה שימוש בכמה כלים הנוגעים לצילום על מנת לקדם תהליכים טיפוליים, כגון: סינמה תרפיה, פוטו תרפיה, וידאו תרפיה, אולם בשיטות אלה העבודה היא לרוב פרטנית ולא קבוצתית, אם כי אפשר ליישם אותן גם לעבודה קבוצתית. זאת ועוד, הצילומים אינם משקפים תהליכים קבוצתיים של המשתתפים בתהליך הפקת הצילומים, המחזה או הסרט. מנגד יש שימוש במצלמה לצורך תיעוד של תהליכים שמתרחשים בטיפול אישי, זוגי וקבוצתי לצורך מתן משוב למשתתפים. לעומת השיטות הללו, במשחק טיפולי מול מצלמה נעשית בו-זמנית עבודה הן על מיומנויות משחק והן על תהליכים טיפוליים. העבודה על התהליכים הטיפוליים נעשית בשני מישורים: במישור אחד התפקידים שהמטופלים בקבוצה משחקים מהווים אמצעי המעורר זיכרונות ורגשות מאירועים ומחוויות קודמים ומאפשר לעבד את האירועים ואת החוויות האלה בתהליך הטיפול. במישור אחר נעשה שימוש בצילומי הווידאו של תהליך ההפקה, והמטפל מאפשר באמצעותם למטופל לראות כיצד משתקפת התנהגותו ב"מראה", הלא היא המצלמה. משחק טיפולי מול מצלמה מאפשר למטפל לספק למטופל משוב מידי בנוגע להתנהגותו, משוב שאפשר לכנותו בשם משוב בונה או משוב מתקן. למעשה, זהו תהליך קבוצתי של למידה באמצעות הפקה קולנועית, ובמקביל יש תהליכים של שיתוף פעולה שיוצרים חוויה קבוצתית מתקנת, במיוחד בקרב ילדים המתקשים במערכות היחסים החברתיות שלהם. הדרמה תרפייסט יכול להביא לידי ביטוי במסגרת זו את הנלמד מגישתו של לנדי (Landy, 2000) בנוגע לעבודה הטיפולית באמצעות דרמה תרפיה.

להלן מסקנות אחדות של היבטים חינוכיים טיפוליים ולקחים שהפקתי במהלך עבודתי בכמה קבוצות.

- **תפקיד המטפל:** המטפל בשיטה זו אמור להיות בעל הכשרה בדרמה תרפיה המאפשרת לו להיות מעין מורה למשחק, אך גם תרפייסט. כתרפייסט הוא מכיל ותומך, מקבל, מעודד ומשרה תחושה של "מקום בטוח" עבור המטופלים. מנקודת מבט של מורה למשחק עליו לפעול למעשה גם כמחנך: להתחשב בשלב ההתפתחותי שבו כל ילד נמצא, לחזק את הביטחון שלו ביכולתו לשחק וליצור עבורו חוויה נעימה. בנקודה זו התרפייסט צריך למעשה "לשמור" על הילד ולתת לו תחושה שיש לו מקום בטוח שבו הוא יכול להישאב לתפקיד שהוא משחק. לא תמיד הילד מוכן להתמודד עם תוכן הטקסט. כמו כן צריך לזכור שילדים אלה נמצאים בתהליך של רכישת הזדהויות לצורך בניית האישיות

והזהות העצמית הבוגרת שלהם. לפיכך צריך לוודא שמעבר למשחק של תפקיד זה או אחר הם חוזרים לעצמם ולא מאמצים להם דמות שקרית. בהקשר זה נראה כי המטפל בדרמה משמש למעשה גם "מדריך" וגם מודל לחיקוי עבור מטופליו (Landy, 2000).

- **זהירות - אמפתיה ולא הזדהות:** בחוגי דרמה ותאטרון מלמדים כיצד להתחבר לדמות שאותה משחקים. עם זאת, יש להבהיר כי לא צריך להרגיש את מה שהדמות מרגישה, אלא מספיק להבין ולחקור את המאפיינים שלה. חוויה של הזדהות עם הדמות יכולה לקרות, אך היא גם עלולה להזיק לשחקן, במיוחד אם הוא ילד שטרם גיבש את זהותו, ואין לו ליווי חינוכי וטיפולי תומך.
- **ניצול לרעה:** במהלך הפגישות נוכחתי כיצד ילד זה או אחר, ששיחק דמות מסוימת, אימץ לעצמו משחק שאותו שיחק באינטראקציה החברתית עם בני הקבוצה. כאן מתעוררת גם שאלה אתית: אם אני מלמדת אותם טכניקות של משחק תפקידים - אילו טכניקות יכולות לעזור להם להתמודד באופן בונה (קונסטרוקטיבי) ומוסרי עם בעיות בחיי יום-יום ואילו טכניקות עלולות לשמש אותם לניצול לרעה של הזולת?
- **השימוש במשחק מול מצלמה:** מאפשר תהליך חווייתי אשר מזרז תהליכים של גיבוש הקבוצה הטיפולית ויצירת ברית טיפולית בין המשתתפים לבין המטפל. נוסף על כך נראה כי שימוש במצלמה - כאמצעי לשיקוף ההתנהגות הבעייתית של הילד - עשוי למנוע התנגדויות כלפי המטפל. תהליכים אלה של גיבוש קבוצתי וחוויות חיוביות של שיתוף פעולה בין חברי הקבוצה הם למעשה "חוויות חברתיות/רגשיות מתקנות", שמהוות תחליף לדפוסי התנהגות ישנים ושלייליים המאופיינים בהיבטים שיש בהם חרדה חברתית ו/או הימנעות מקשר ו/או עוינות.
- **מיומנויות חברתיות:** כאמור לעיל, האינטראקציה החברתית יוצרת הזדמנויות רבות לעבודה על מערכות יחסים ודפוסי תקשורת בין הילדים, כפי שהם מתרחשים בחיי היום-יום. מצבים של שיתוף פעולה, תחרות, עוינות, זלזול ואפילו חיזור באים לידי ביטוי באופן גלוי ולפעמים אפילו בוטה. לעתים מערכת יחסים תחרותית ואלימה בין שני בנים הופכת לנעימה ומפרגנת. לעתים בן ובת שלא הסתדרו ביניהם עקב עוררות מינית שאופיינית לתחילת גיל ההתבגרות, למדו לעבור מחיזור קנטרני ופוגעני לחיזור בעל מאפיינים בוגרים. שינוי זה תרם להפגת מתחים מיניים שהיו ביניהם. כאן בא לידי ביטוי תהליך שלנדי (Landy, 2000) כינה בשם "עיצוב חברתי" (social modeling), כלומר גילוי הדרכים שבהן התנהגות המטופל בתפקיד משפיעה על האחרים בסביבה החברתית. הילדים למדו לברר לעצמם: איך התפקיד החדש שפיתחתי משפיע על האנשים האחרים? בהמשך לתהליך זה הילד שמשחק כעת תפקיד אחר, הופך למודל חיקוי עבור הזולת.



- **ביקורת בונה:** התהליכים שהמשתתפים מתנסים בהם, החל מהמפגש הראשון ועד המפגש האחרון, מרשימים מאוד מבחינת המעבר של המשתתפים מנטייה להשמיע זה כלפי זה ביקורת פוגעת ומעליבה לסגנון של ביקורת בונה, מחזקת ותומכת.
- **גיבוש קבוצתי למען מטרה:** במקרים מסוימים ילדים החליטו למכור כריכים בהפסקות כדי לממן תפאורה ותלבושות. בהזדמנויות כאלה הם עוברים תהליך קבוצתי נוסף שמלמד אותם על החשיבות של שיתוף פעולה למען מטרה משותפת.
- **שליטה:** ילד שמשותף בקבוצה של משחק טיפולי מול מצלמה, רוכש תחושת שליטה על המשחק שלו "כאן ועכשיו" במהלך ההסרטה. בהמשך ילדים דיווחו גם על תחושת שליטה על ההבעות הרגשיות ועל ההתנהגויות שלהם בחיים מחוץ לחדר הטיפולי. תחושת השליטה המתעצמת תואמת את הרצוי בהתפתחות ה"אני" על-פי אריקסון (1974), אשר רואה בה אחד המניעים העיקריים של "האני" לצד גיבוש הזהות. המשתתפים מתנסים הן במשחק והן בתפקידי במה נוספים, כגון תסריטאי, במאי, צלם. התנסויות אלה מגבירות אף הן את תחושת השליטה שלהם במיומנויות.
- **רכישת מיומנויות נוספות:** במהלך מפגשי משחק מול מצלמה ניתנת לילדים הזדמנות להימצא מאחורי המצלמה בתפקידי צלם ובמאי ולביים את חבריהם שמשחקים תפקידים.
- **עבודת צוות - שיתוף פעולה במקום תחרות:** אחד הערכים המודגשים בעבודת הקבוצה הוא שיתוף הפעולה של כולם למען מטרה משותפת. כל התפקידים חשובים באותה המידה, בין שהתפקיד "ראשי" ובין שהוא "משני". כך גם התפקידים שאנו ממלאים בחיים.
- **תחושת ייחודיות יחד עם שייכות לקבוצה איכותית:** חברי הקבוצה אינם תופסים את עצמם כמטופלים ("דפוקים", "פסיכים", "מופרעים" וכיוצא באלה כינויי גנאי למי שמקבל טיפול רגשי), אלא כקבוצה בעלת מטרה ייחודית ויוצאת דופן במערכת הבית ספרית.
- **מודעות לגוף ולשפת הגוף:** לכל אחד מהמשתתפים הייתה הזדמנות למלא את תפקיד הצלם. תפקיד זה מאפשר התבוננות והבנת הצורך בדיוק מצד השחקנים ("מה אמרתי עכשיו? באיזה טון אמרתי את זה? איזו תנועה עשיתי עכשיו?..."). הוא גם מאפשר זיכרון של הפעולה ויכולת שחזור יחד עם תיאום בין תוכני הטקסט לבין שפת הגוף וההבעה הרגשית שנלווית לכך.
- **קולנוע מול תאטרון:** שלא כבתאטרון, אין כאן אפשרות לאלתור מלא מצד השחקנים, הואיל ותהליך הצילום מצריך לעתים צילום של אותה סצנה מכמה זוויות לצורך עריכתו המושלמת של הסרט. לרוב הילדים קשה לתפוס את רמת הדיוק הנדרשת בחזרות על אותה סצנה כדי להגיע בסיום שלב העריכה לסרט מיטבי (לימוד שלבי ה"פריז, עצירה והמשך").

- **ויסות רגשי:** תהליך הפקת הסרט, ובמיוחד לימוד ה"פריז", מסייע לרכוש מודעות לויסות רגשי בהתאם לעקרונות ה-CBT: מחשבה, רגש והתנהגות של כל דמות וכל שחקן.
- חזרות אלה שמצריכות את השילוב של מודעות עצמית, דייקנות והבנת התהליך, מסייעות לילדים לרכוש סף סבלנות גבוה יותר ויכולת לדחות סיפוקים. המשתתפים בקבוצה אינם תמיד בתפקיד פעיל, ולעתים הם פסיביים ועומדים בצד. מצב זה מאפשר להם למידה מתוך התבוננות, אך גם גילוי סבלנות בהמתנה לתורם.
- **התמודדות עם טקסט:** חלק מהילדים בקבוצה סובלים מלקות למידה בקריאה (דיסלקציה), וילדים אלה בדרך כלל נרתעים מקריאה עקב בושה ורגשי נחיתות. בשלב שבו מוגש להם טקסט לקריאה, הם נתקלים לעתים בתגובות גיחוך מצד חלק מהמשתתפים. זהו מצב רגיש במיוחד משום שהוא עלול לעורר אצלם תגובות קיצוניות: ויתור והימנעות או לחלופין אלימות. למטפל יש כאן תפקיד חשוב ביצירת אווירה תומכת ומקבלת, הן במהלך המפגש והן באופן פרטני. בזמן הפסקת חזרות או בסוף המפגש המטפל יושב עם הילד/ה המתקשה באופן פרטי ל"חזרת עידוד" בשיתוף עוד ילד או ילדה שיעודדו ויתמכו. מצאתי שיש ילדים שתהליך זה מחזק את רוחם ועוזר להם להתמודד באופן פעיל עם הקושי שלהם בקריאה. לכאורה כבדרך אגב הם משקיעים, מתאמצים ומתרגלים קריאה כדי להגיע לשליטה בטקסט. בסופו של דבר בזכות המשוב החיובי בעיתוי הנכון משתתפים אלה יגיסו משמעת עצמית לשבת, לקרוא, לשנן ולהביע את הטקסט באופן משמעותי.
- **גמישות במשחקי תפקידים:** יש ילדים שרצו להישאר באותו תפקיד ולא היו בשלים לשחק תפקיד אחר. נראה כי חששו לתת ביטוי לחלקים סמויים באישיות שלהם, שסותרו את ה"פרסונה" שלהם, כלומר, החלק בעצמם שרצו להראות כלפי חוץ. ייתכן גם שחששו לאבד שליטה על ביטוי של רגשות, של יצרים ושל התנהגויות שנתפסו בעיניהם כלא-רצויים. לדוגמה, יש ילדים שלא ידעו לתת ביטוי לרגשי כעס גם במצבי תסכול. משחק של תפקיד אחר, שונה ממה שמאפיין אותם בדרך כלל, אפשר להם להחציף את הדמות החבויה, זו שחששו לתת לה ביטוי. עתה משניתנה להם הזדמנות לעורר אותה לצאת, בעודה בשליטה עצמית שלהם, ולאחר שראו את עצמם במהלך ההקרנה משחקים תפקיד אחר, שגם בו היו טובים ושעשו לשמש אותם בביטוי של רגשותיהם - הם יסיפו את הדמות לאב-טיפוס האופייני להם. בדרך זו יש הרחבה של רפרטואר הכלים שעומד לרשותם להתמודדות עם מצב רגשי מורכב. גם כאן יש להתנהל בזהירות מבחינה תרפויטית. לילדים עצורים ובעלי עכבות יש קושי להתמודד בדרך אחרת, אבל כשהם נוכחים כי הם יכולים, הם מתמלאים בתחושה של כוח ושליטה ביצרים ובדחפים שפחדו



מהם עד עתה. במשחק טיפולי כזה חשוב מאוד להרחיק את הילד לאט לאט מדפוסים ישנים של תפקוד שרכש בעברו, סביר להניח עקב ניסיון החיים שלו והתניות שעבר. התרפיסט מעודד ותומך בהתנסויות חדשות, שלעתים מנוגדות לאופיו של המטופל. בניגוד למצב שבו אנו פועלים על מנת לשחרר מעכבות ילד עצור וחסר ביטחון, יש לידים שכל הזמן שואפים להיות במרכז בתפקיד המנהיג, הבמאי. אפשר לתת לילד כזה תפקיד של במאי, אך יש גם לאפשר זאת לאחרים ולהניח לילד השאפתן להתמודד עם תפקיד מרכזי פחות. זהו מצב של תסכול מבחינתו, ועדיף שיהא תסכול מתון, אשר יאפשר לו להתמודד ולצמוח ממנו בתמיכת המטפל. יכולתי לראות כיצד תהליך כזה מתרחש הלכה למעשה, והילד הבולט לאט לאט לומד לוותר, מגלה התחשבות בסביבתו ומסכים להיות גם בתפקיד אחר.

- **איזון בהבעת רגשות:** בקבוצה של משחק טיפולי מול מצלמה מתאפשר לילדים לעדן התנהגויות קיצוניות ולהגיע לאיזון ולהתאמה. מטופלים בעלי סגנון התנהגות מוחצן ומתפרץ ירכשו יכולת הבעה עצמית שיש בה יותר שליטה ומיתון של האימפולסיביות. לעומתם חסרי ביטחון, מופנמים, ביישנים ומסויגים ירכשו יכולת הבעה ספונטנית ואולי גם אסרטיבית. תהליך זה דומה למעשה לתהליך טיפולי בשיטת *fixed role therapy* (Neimeyer, 1987; Neimeyer & Winter, 2007).
- **תפקיד המצלמה:** במשחק מול מצלמה הפידבק אינו רק של המטפל והקבוצה, אלא גם של גורם נוסף, שאינו אנושי (מצלמה או טלוויזיה), המשקף את הדברים כפי שהם. אין תירוצים שאפשר להתחבא מאחוריהם, וצריך להתמודד עם המציאות. המצלמה קולטת הכול. כאשר ילד רואה את ההתנהגות הבעייתית שלו בסרט, כאשר יש הקרנה של התהליך ולא רק של המשחק, אין מקום להכחשות ולתירוצים. זהו משוב בעל עוצמה שמאפשר תהליך של למידה והפנמה. לעריכה יש יתרון נוסף: היא נותנת משוב מחזק, בונה ומעורר את הילד, בין שהוא "החלש" ובין שהוא "החזק" בקבוצה.
- **עריכה וצפייה:** עריכה היא סוג של שיקוף. בתחילת המפגשים אני עורכת את הסרט באופן שישקף לילדים דווקא את הכוחות שלהם, ממש כפי שמטפל מזהה את כוחות הילד חסר הביטחון ומשקף לו אותם אט אט. בהמשך התרפיסט יכול לערוך את הסרט באופן שיחשוף את הקשיים של הילד לעין המצלמה, וכאן המצלמה היא שלכאורה משקפת אותם. כאשר עורכים סרט שמבוסס על צילומים של התהליך הקבוצתי, מלאכת העריכה יכולה לשמש הן להוראה של טכניקות משחק והן לשיקוף דפוסי ההתנהגות של הילד, שאותם רוצים לחזק ולעודד, או לחלופין היא יכולה דווקא להאיר אותם באמצעות הקרנת הסרט על מנת להכחידם. על סמך הכרת כל אחד מהמשתתפים בקבוצה יש "לערוך" את הסרט בהתאם ליכולת של כל ילד להתמודד עם החשיפה של התנהגותו. עריכת הסרט מאפשרת לשחקנים שצופים בו תהליך של שיקוף והתבוננות

עצמית: תהליך העריכה והצפייה מאפשר למטפל לתת משוב אישי לכל אחד בנוכחות הקבוצה. במהלך הצפייה בסרט הסרט משמש למעשה מראה, שדרכה או באמצעותה המטופל מתבונן בעצמו ונותן לעצמו משוב על התנהגותו. גם הקבוצה יכולה להשתתף בתהליך זה ולספק לו משוב מתקן, וכן יש כאן שיקוף לקבוצה עצמה כגוף שאנשיו "פועלים יחד".

- **התועלת הטיפולית בהפקת סיום:** ההפקה מבוססת על תסריט על-פי רעיונותיהם של הילדים. נוסף על חלוקת תפקידים לצורך המשחק, התרפיסט משתתף בתהליך של חלוקת התפקידים הנוספים, כגון במאי, עוזר במאי, תפאורן עוד. בתהליך זה מתרחשת דינמיקה קבוצתית שיש לה משמעויות טיפוליות. זוהי הזדמנות נוספת לתרפיסט לצלם את התהליך ולעשות בו שימוש טיפולי.
- **חויית שיא:** לאחר שהילדים משחקים את תסריט הסיום, הם חווים חוויה נוספת עם הפיכתם שותפים בעריכת הסרט, בהעתקתו על תקליטור ובהקרנתו. זהו שלב שיא, שבו ניכר שהם עוברים תהליך מדהים של שינוי בהוקרה העצמית שלהם ונותנים ביטוי לתחושות של ערך עצמי חיובי וגאווה. שיפור הדימוי העצמי בא לידי ביטוי בכעין תחושת התעלות שמתבטאת בעליזות ובשמחת חיים ובביטויים מילוליים: "אין כמונו! אנחנו מוכשרים!", "אנחנו שחקנים!", "אנחנו עושים סרט!". אפשר שהסרט שהופק בהפקת הסיום, יוצג לא רק לילדים, אלא גם לתלמידי בית הספר ולהורים כדרך להעלות את קרנם בעיני תלמידים אחרים ובעיני הוריהם.
- **תעודת הערכה:** תרומה נוספת לחיזוק ולשיפור הדימוי העצמי של המטופלים היא "תעודת שחקן" ומכתב פרידה ובו הערכה חיובית מהמטפל, שכל מטופל מקבל בפגישת הסיום.

מחקר עתידי

בסיכומו של דבר נראה כי משחק חינוכי טיפולי מול מצלמה הוא תהליך טיפולי וחינוכי כאחד: באמצעות הצפייה בסרטים שצולמו במהלך התהליכים הקבוצתיים אפשר להעביר מסרים סמויים וגלויים בנוגע להתנהגותו של כל ילד. בניגוד לתהליך חינוכי שבו מעירים להם או נוזפים בהם (ובו לרוב הם שומעים אבל לא מקשיבים וגם לא מפנימים), בתהליך המוצע במאמר זה הילדים שותפים פעילים בתהליך הלמידה הן של המשחק והן של התנהגויות חדשות ובונות. הם יכולים "לשחק" דרכי תגובה חדשות, שונות ומגוונות לפתרון בעיות או משברים. במהלך ההקרנה, כמעט ללא מילים מהמטפל או מהקבוצה, הם יכולים ללא מאמץ לקלוט ולהפנים את המסרים שמועברים אליהם באמצעות הסרט. נראה כי בשיטה זו המשתתפים מפיקים "רווחים" הן מבחינת הוקרתם העצמית והן מבחינת שינוי של התנהגויות לא-רצויות תוך כדי רכישה של מיומנויות חברתיות. לאחר שהתנסיתי בהפעלה של שיטה זו, נראה לי כי הגענו לשלב שבו רצוי לבדוק באופן אמפירי את יעילות השיטה



בהעלאת רמת ההוקרה העצמית של המשתתפים. זאת ועוד, כידוע, תהליך של טיפול קבוצתי מוצלח מצריך מערכת יחסים של שיתוף פעולה, כבוד הדדי, קבלה של האחר ועוד. התפתחות של מערכות יחסים חיוביות ותומכות היא ביטוי לתהליך של גיבוש הקבוצה, אך עם זאת גם תהליך של שיפור מיומנויות חברתיות. במחקר עתידי נוכל לבדוק את השיפור במיומנויות החברתיות באמצעות כימות של האינטראקציות החיוביות והשליליות בתחילת הטיפול ובסופו.

כמו כן אפשר לבדוק היבטים אחרים, כגון רכישת מיומנות של נטילת יוזמה ופעילות לעומת פסיביות. במחקר עתידי נוכל לבדוק את מידת ההשתתפות הפעילה בתהליך הקבוצתי. בקבוצות טיפוליות מילוליות מטופלים נוקטים לעתים עמדה פסיבית, שאינה מאפשרת להם חשיפה עצמית ו/או תהליכים של שינוי עצמי. תופעה זו עלולה גם להתרחש בשיטות טיפול הבעתיות (אקספרסיביות) אחרות (טיפול באמנות, בתנועה ועוד). לעומת זאת, במשחק מול מצלמה עשוי להתרחש תהליך מהיר יחסית של הפעלת כל חברי הקבוצה. גם שינויים אלה ברמת היוזמה והפעילות של משתתפים שיש להם דפוס התנהגות פסיבי, ניתנים למדידה כמותית על סמך ניתוח הסרטים שצילמו את המתרחש בקבוצה במפגשים הראשונים לעומת המפגשים האחרונים.

ביבליוגרפיה

- אלבק, ש' (1983). החוג לדרמה. בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר אילן.
- אריקסון, א"ה (1974). ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן. תרגום מאנגלית: אורי רפ. תל-אביב: ספרית פועלים.
- סביון, י' (1996). תחומי טיפול באמצעות הדרמה והתיאטרון. מפגש: במה לעבודה חינוכית סוציאלית, 9-8, 171-176.
- סירוטה, ש' (1977). שילוב דרמה יוצרת בהוראה. ירושלים: המכון לאמצעי הוראה.
- צגהון, א' ושכטמן, צ' (2003). שימוש בפוטו-תרפיה להגברת חשיפה עצמית וליצירת הברית הטיפולית בראיון עם עולים מאתיופיה. הייעוץ החינוכי, י"ב, 146-156.
- קפח, ר', ממון, ד' ועוזרי, ג' (1998). סדנת תיאטרון ככלי טיפולי. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 11-10, 252-260.
- תורן, צ' (2007). פוטו-תרפיה: הצילום והתצלום ככלים טיפוליים. פסיכו-אקטואליה, אוקטובר, 49-51.
- Arauzo, A. C., Watson, M., & Hulgus, J. (1995). The clinical uses of video therapy in the treatment of childhood sexual trauma survivors. *Journal of Child Sexual Abuse*, 3(4), 37-58.
- Arontt, B., & Gushin, J. (1976). Film making as a therapeutic tool. *American Journal of Art Therapy*, 16(1), 29-33.

- Brooks, R. B. (1985). The beginning sessions of child therapy: Of messages and metaphors. *Psychotherapy*, 22(4), 763-769.
- Chin, R. J., Chin, M. M., Palombo, P. C., Bannasch, G., & Cross, P. M. (1980). Project reach out: Building social skills through art and video. *The Arts in Psychotherapy*, 7(4), 281-284.
- Dequine, E. R., & Pearson-Davis, S. (1983). Videotaped improvisational drama with emotionally disturbed adolescents a pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 10(1), 15-21.
- Epting, F. R., Nazario, A. Jr., Neimeyer, R. A., & Neimeyer, G. J. (1987). Designing a fixed role therapy: Issues, techniques, and modifications. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Personal construct therapy casebook* (277-289). New York: Springer Publishing Co.
- Gardano, A. C. (1994). Creative video therapy with early adolescent girls in short-term treatment. *Journal of child and adolescent group therapy*, 4(2), 99-116.
- Johnson, J. L., & Alderson, K. G. (2008). Therapeutic filmmaking: An exploratory pilot study. *The arts in psychotherapy*, 35, 11-19.
- Kagan, N., Krathwohl, D. R., & Miller, R. (1963). Stimulated recall in therapy using video tape: A case study. *Journal of Counseling Psychology*, 10(3), 237-243.
- Lampropoulos, G. K., Kazantzis, N., & Deane, F. P. (2004). Psychologists use of motion pictures in clinical practice. *Professional psychology: Research and practice*, 35(5), 535-541.
- Landy, R. J. (1990). The concept of role in drama therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 17(3), 223-230.
- Landy, R. J. (1991). The dramatic basis of role theory. *The Arts in Psychotherapy*, 18(1), 29-41.
- Landy, R. J. (2000). Role theory and the role method of drama therapy. In P. Lewis & D. Johnson (Eds.), *Current approaches in drama therapy*, 4(50-69). Springfield: C. Thomas.
- McNiff, S. A., & Cook, C. C. (1975). Video art therapy. *Art psychotherapy*, 2(1), 55-63.
- Muller, C., & Bader, A. (1972). Therapeutic art programs around the world IX. Filmmaking in a swiss psychiatric hospital. *American journal of art therapy*, 11(4), 185-189.

- Neimeyer, R. A. (1987). An orientation to personal construct therapy. In R. A. Neimeyer & G. J. Neimeyer (Eds.), *Personal construct therapy casebook* (3-19). New York, NY, US: Springer Publishing Co.
- Neimeyer, R. A., & Winter, D. A. (2007). Personal construct therapy. In N. Kazantzis & L. L'Abate (Eds.), *Handbook of home assignment in psychotherapy, part 1*(151-171). New York: Springer Pub. Co.
- Oravec, J. A. (1995). The camera never lies: Social construction of self and group in video, film, and photography. *The Journal of Value Inquiry*, 29(4), 431-446.
- Rubin, H. E., & Katz, E. (1946). Auroratone films for the treatment of psychotic depressions in an army general hospital. *Journal of clinical psychology*, 2, 333-340.
- Seligman, M., Foote, J., Magura, S., Handelsman, L., Rosenblum, A., Lovejoy, M., & Stimmel, B. (1996). Video technique with chemically-dependent patients. *International journal of the addictions*, 31(8), 965-1000.
- Weiser, J. (1993). *Phototherapy techniques: Exploring the secrets of personal snapshots and family albums*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Weiser, J. (2001). Phototherapy techniques: Using client's personal snapshots and family photos as counseling and therapy tools. *Afterimage*, 29(3), 10-16.