

חשיבות השימוש בתהליכים קבוצתיים לצורכי למידה ולמניעת כשלים אמפטיים בקבוצה בהדרכת טיפול זוגי ומשפחתי והבנתם - תיאוריה והצגת מקרים.

כל אדם הוא הסגנון שלו (לקאן אצל מילר, 2006).

דע את עצמך- מהו העצמי המיוחד של האנליטיקאי? (לקאן אצל מילר, 2006).

היחסים החיים הנוכחים בחדר, מהווים מנוף להשגת שינוי (רוט, 2016 עמ' 60).

הקדמה

במאמר ברצוני להתייחס לחשיבות הבנת התהליכים הקבוצתיים ולשימוש בהם לקידום למידה והעמקת תהליכי ההדרכה, מניעת כשלים אמפטיים בקבוצות הדרכה, בהדרכה הקבוצתית בהדרכה ובהדרכה על הדרכה בטיפול זוגי ומשפחתי. במאמר אציג רקע תיאורטי וכן אביא דוגמאות של מקרי הדרכה קבוצתיים.

במהלך שנות הכשרתי כמטפלת זוגית ומשפחתית, הבחנתי שההדרכה הקבוצתית, שהיוותה נדבך משמעותי וחשוב בתהליכי הלמידה, התאפיינה בהצגת מקרים ובדיון אודותיהם תוך כדי תהליכים מודעים של המודרך אודות התהליך הטיפולי שהוא עובר בתהליך ההדרכה או הטיפול, אך לא נעשה שימוש בתהליכים הקבוצתיים שמתרחשים באותו הזמן ובחוויה הבלתי אמצעית הזו לצורכי למידה. ועל כך אני באה לתהות במאמר זה. הסוגיה קיבלה משנה תוקף מבחינתי בשל עיסוקי בתחום הטיפול הקבוצתי ולכן טבעי היה עבורי להיעזר בתהליכים הקבוצתיים גם כמשאב למידה. קבוצת ההדרכה בה השתתפתי במסגרת לימודי טיפול זוגי ומשפחתי התנהלה במשך שנתיים עם מנחה קבועה. השימוש בקבוצה נעשה לצורכי הדהוד, רכישת מיומנויות, מתן משובים ומשחקי תפקידים, אך לא הייתה התייחסות לתהליך הקבוצתי או שימוש בדינמיקה הקבוצתית ללמידה וחשתי שיש בכך משום החמצה.

אומנם כחברי קבוצה החלפנו בינינו חוויות ורשמים בתת הקבוצות אליהן השתייכנו, אך הדברים לא דוברו ולא עלו בפורום הקבוצתי. כמשתתפת בקבוצה, כמהתי לשיתוף גם ברמת החוויה האישית וגם בתהליכים האישיים והקבוצתיים, אך סברתי שזהו צורך אישי שלי בלבד והנחתי לנושא.

חשוב לי להבהיר ולציין שההדרכה כפי שהתקיימה הייתה מצוינת, מקצועית מאוד, מקדמת ומועילה. האווירה בקבוצה הייתה חיובית, הלכידות הקבוצתית, המוטיבציה ללמידה והמעורבות הלימודית של המשתתפים היו גבוהות, אך מבחינתי השאלה נותרה בעינה, מדוע נדבר זה של התייחסות לתהליך הקבוצתי היה חסר ולא היווה חלק אינטגרלי בתהליכי הלמידה וההדרכה.

אני סבורה שקבוצה היא כר למידה ומשאב למידה משמעותיים בהווה של "כאן ועכשיו". בתוך הקבוצה מתקיימים תהליכי העברה, העברה נגדית, השלכה והזדהויות שעשויים לשמש חומר רב ערך להבנת הפרט והקבוצה כשלם, לזיהוי הגנות ודפוסים, נקודות חוזק ותורפה, סגנון אישי ותהליכים מקבילים.

לימים עסקתי בהוראה ובהדרכה קבוצתית בטיפול הזוגי והמשפחתי ועשיתי שימוש רב בתהליך הקבוצתי "כאן ועכשיו" לצורכי למידה והדרכה, מתוך הכרה בחשיבותם לתהליכי למידה והתפתחות והעמקת הלמידה. התרשמתי שקיימת רתיעה מסוימת אצל מטפלים זוגיים ומשפחתיים לעסוק בתהליך הקבוצתי. אפשר להבין זאת, בהתחשב בהעדר הכשרה וניסיון מקצועי מתאימים ואולי חוסר בטחון לעסוק בתחום שאינם מומחים בו, לצד הדילמה שבה אני מתכוונת להתעמק שבין הדינמיקה הקבוצתית שדורשת התייחסות לבין תהליכי הלמידה וההוראה. דילמה שנוצרת אולי בגלל סוגיית טשטוש הגבולות בין הדרכה לטיפול, ולעתים בגלל הלחץ הקבוצתי מצד המשתתפים להתמקד בדינמיקה הקבוצתית כהגנה מפני תהליכי למידה. אך זיהוי והבנת תהליכים קבוצתיים אין פירושה טיפול קבוצתי וחשוב לשמור על תהליכי ההדרכה במוקד. יש חשיבות רבה להבחנה בין "רמת ההבנה" ל"רמת ההתערבות". על המנחה להבין תהליכים קבוצתיים כדי לקבל מידע ולנתב את דרכו, אך האופן בו הוא מתערב, אם לפרש, לתמוך, לעמת או להציב גבולות, או רק להבין תלוי באופי הקבוצה, מטרותיה ויעדיה. הבנת התהליך המתרחש והדינמיקה בקבוצה חשובים במיוחד במצבי תקיעות וקונפליקט שעוצרים את הלמידה ובהבנה של תהליכים מקבילים לצורך המשגת הלמידה.

חלק מכוחו של הטיפול הקבוצתי שהוא מאפשר לפרט לצפות ביחסי גומלין של האחרים ולזהות בהם היבטים של התנהגותו הוא עצמו (Foulkes, 1961). הוא רואה את המשתתפים מגיבים אליו כשם שהוא היה מגיב, או בדרך אחרת מדרכו וכך הוא זוכה להכיר את עצמו. המשתתפים משקפים רמה מסוימת של תפיסה מציאותית של האדם את עצמו שצריכה להיות חלק אינטגרלי מתפיסת העצמי שלו וכך מושגת מידה מסוימת של התפכחות מאשיות (Foulkes, 1964). באמצעות היחסים עם האחר, יכול היחיד להיות הוא עצמו (Pines, 1989).

יחד עם זאת בקבוצה, להבדיל מטיפול ומהדרכה פרטניים, התרחשותם של כשלים אמפתיים שכיח יותר בשל ריבוי המשתתפים, ריבוי המראות וההדהודים ותהליכים דינמיים רבים של העברה, העברה נגדית, פיצולים השלכות והזדהויות מועצמים הלחץ הקבוצתי מוגבר, כל אלו עלולים להוביל לפגיעות נרקיסיסטיות קשות רבות. הקבוצה היא כר חשוב ונרחב לתהליכי למידה, צמיחה ותיקון אך היא גם עלולה לגרום לתהליכי הרס, אנטי גרופ (Nitsun, 1991), מראות ממאירות ותופעות של שעירות לעזאזל. כשל עלול להתרחש גם כשהמטפל לא מסוגל להכיל את התכנים הקשים של המשתתף, או כשהקבוצה מייצרת מראות ממאירות, קשות וריקות והמנחה אינו משתתף ומשקף, עלולים המשתתפים לחוות זאת כחוויה תוקפנית (Zinkin, 1993). לכן חשוב שמנחה הקבוצה יהיה מודע להתרחשותם של כשלים אמפתיים, יזהה אותם ויגיב אליהם ברמה אישית וברמה קבוצתית, כדי להבטיח את הצלחת התהליך ומניעת חוסר שביעות רצון ואף נשירה מהקבוצה (טייטל, 2015).

במאמר, ברצוני להציע מודל או זווית התבוננות נוספת על הדרכה קבוצתית בטיפול משפחתי. מודל של תפיסת הקבוצה כשלם, שבה מבעד להבנה ולזיהוי התהליכים הקבוצתיים "כאן ועכשיו", תהליכים כמו העברה, העברה נגדית, הזדהות השלכתית ותהליכים מקבילים, המנחה מנווט את דרכו בקבוצה, ועל ההתערבות שלו להיות דיפרנציאלית בהתאם לרלוונטיות שלה לתהליכי ההדרכה, כמו מצבי התנגדות ותקיעות שבולמים למידה, וכדי להצביע על תהליכים מקבילים ולהמשיג למידה. במאמר אתייחס להגדרת מטרות ההדרכה וסוגי הדרכה, וכן למושג הכשל האמפתי בעבודה הקבוצתית על פי

תיאוריות שונות ועל פי ממצאי מחקר שערכתי בנושא זה במסגרת לימודי הדוקטורט. המאמר יכלול תיאוריות אישיות וקבוצתיות, הגדרת מושגים, הבהרה לגבי המטופל הקשה בהקשר של כשלים אמפתיים ושל תופעת השעיר לעזאזל. אערוך הקבלה בין משפחה לקבוצה, אציג תיאוריות בהדרכה קבוצתית בטיפול משפחתי, אתייחס לחשיבות הזיהוי של תהליכים קבוצתיים בהדרכה קבוצתית בטיפול משפחתי לצורכי למידה והתפתחות. אציג אירועים מהדרכה קבוצתית בטיפול משפחתי שעניינם כשלים אמפתיים בתהליך ההדרכה הקבוצתי, אופן הטיפול בהם ותוצאותיו.

מטרת המחקר וממצאיו

מטרת המחקר הייתה להגדיר מהו כשל אמפתי ולבחון את הקשר בין כשל אמפתי לשביעות רצון מהטיפול ולתוצאות הטיפול. כמו כן נבדקו סוגי כשלים על פי קטגוריות אקטיבי/ פסיבי, מתמשך/ חד פעמי, אישי/ קבוצתי. ומידת חומרתם הוערכה. האם הכשלים טופלו ומה הייתה מידת שביעות הרצון מהטיפול.

זהו שתי קטגוריות של כשל אמפתי, רגשית ופרשנית ונמצא שכשל רגשי קודם לפרשני, ויחסים קודמים לפירוש. הכשל הרגשי מוגדר כחוסר הבנה רגשי, כאשר המנחה לא מזהה את המצוקה הרגשית של המשתתף, ואינו מגלה הבנה רגשית כלפיו. התעלמות רגשית, היא מצב שבו המנחה מתעלם מנוכחות המשתתף. החשיבות של אישור הראי שמבוססת על התפיסה שההשתקפות היא תנאי להתפתחות בריאה, "כאשר אני מסתכל אני נראה, משמע אני קיים" וכן התנהגות שלילית אקטיבית ופסיבית.

בקטגוריה הפרשנית הכוונה שהפירוש המוצע אינו נכון. פרויד סבור שחשיבות הטיפול היא בפירוש הקולע, שהאמת משחררת, ושינויים פסיכולוגיים מתרחשים ככל שמשיגים ידע והבנה, על ידי הפיכת לא מודע למודע.

ממצאי המחקר

במחקר מצאתי ש 80% מהמשתתפים חוו לפחות פעם אחת כשל אמפתי במהלך טיפול. מרבית הכשלים היו בדרגת חומרה בינונית וטופלו ברמת שביעות רצון בינונית. כשל אקטיבי, מתמשך ואישי נחוה כחמור יותר מכשל פסיבי, קבוצתי וחד פעמי. נמצא שככל שמספר ממדי הכשל היה גדול יותר כך גם נתפסה רמת חוסר האמפתיה של המנחה כגבוהה יותר. נמצא קשר בין כשלים אמפתיים לחוסר שביעות רצון מהטיפול וכשהיו כמה ממדים של כשל חמור ומתמשך הדבר השפיע על תוצאות הטיפול. המחקר תורם לשיפור הליך הטיפול בכלל והטיפול הקבוצתי בפרט, בקישור בין תיאוריה לקליניקה בהעלאה למודעותם של מנחי קבוצות לקיומם של כשלים אמפתיים ולהשפעתם על הטיפול ועל תוצאותיו במטרה לשפר את תפקודם של מנחי הקבוצות.

הגדרת אמפתיה וכשל אמפתי על פי תיאוריות אישיות

בספרות מצאתי שני ממדים להגדרת אמפתיה, רגשי ופרשני. אציג את ההגדרות של התיאוריות השונות מבעד לממדים אלו של אמפתיה. מצאתי שההגדרות הן תלויות תיאוריה וכל תיאוריה תגדיר

אותן בהתאם להגדרת החולי והבריאות ואיך יוצרים שינוי בתהליך הריפוי. לכשל האמפתי לא מצאתי הגדרה ייחודית בספרות ולכן את ההגדרות שאני מביאה לפניכם גזרתי מתוך הבנתי את התיאוריות ופירושי אותן.

הגישה הקלאסית של פרויד מדגישה את הממד האינטלקטואלי של האמפתיה, ולחשיבותו המכרעת של הפירוש הנכון. פרויד (1913), רואה באמפתיה את היכולת להבין את הטבוע בזולתנו ואשר זר לאני שלנו. הוא מדבר על הקשבה מרחפת של המטפל כדי שזה יוכל להתמסר למחשבות הלא מודעות של המטופל. הוא מציע שהמטפל יסיט הצידה את רגשותיו ואפילו את רחמיו, ויפנה את כוחות הנפש לבצע את הניתוח במיומנות רבה ככל האפשר. עליו להישאר אטום כלפי מטופליו וכמו מראה, לא להראות דבר זולת מה שמראים לו. הוא ראה בדחף מניע והטיפול נועד מבחינתו לאפשר למטופל להתפטר עם דחפיו ולהתאים את תשוקותיו ואת יצריו למציאות באמצעות הפירוש והתובנה הקוגניטיביים והפיכת לא מודע למודע. כשל אמפתי על פי גישה זו, לפי הבנתי, הוא פירוש או אינטרפרטציה לא נכונים או לא מדויקים שקשורים לעולמו האינטר-פסיכי של המטופל.

רוג'רס נתן מקום של כבוד למושג האמפתיה ולמשמעותה הטיפולית וכהגדרתו האמפתיה היא היכולת להיכנס לנעלי האחר, למסרים המילוליים והבלתי מילוליים שלו ולראות דברים מנקודת מבטו מבלי לאבד את נקודת המבט של עצמו (רוג'רס, 1959).

קליין, שמזוהה עם גישת יחסי אובייקט, עוברת מההגדרה הקלאסית של הדחף שמחפש פורקן לדחף שמחפש אובייקט (Fairbairn, 1952). התהליך ההתפתחותי מדגיש את התוקפנות ואת פנטזיית התינוק, ואת יחסי תינוק-אם דרך שני שלבי התפתחות סכיזואידית-פרנואידית ודיכאונית. הטיפול נועד לשחזר יחסים אלו באמצעות תהליכי העברה, העברה נגדית והזדהות השלכתית. מכאן שכשל אמפתי הוא פירוש או אינטרפרטציה לא נכונים, או לא מדויקים, של יחסי העברה של המטופל למטפל, או כתוצאה מתהליכי העברה נגדית מושלכים ולא מעובדים.

על פי קוהוט (1984) האמפתיה היא פעולה מנטלית של איסוף מידע רגשי. לתפיסתו האמפתיה היא מכשיר אובייקטיבי לאיסוף נתונים פסיכולוגיים, צורת תצפית מדעית נטולת ערכיות שאינה מיסטית, רגשית או מוסרית. בתיאורית העצמי קוהוט מתייחס לכשלים אמפטיים של הסביבה המטפלת שיצרו עיוותי עצמי, וגם לחשיבות האמפתיה בהגדרת העצמי, כשהמטפל משמש זולת עצמי של מראה, תאומות ואידיאליזציה למטופל (קוהוט, 1984).

אם כך כשל אמפתי לפיו הוא פירוש שגוי של המטפל או כזה שניתן בצורה ביקורתית, לא רגישה ולא מתחשבת. לתפיסתו אמפתיה לקויה כשלעצמה אינה מזיקה, אלא העדר המאמץ להיות אמפתי. לפי הגישה האינטר-סובייקטיבית, שמייצג תומס אוגדן, תפיסת העצמי נמצאת תמיד בהקשר בינאישי, שכן האדם לומד להגדיר את עצמו מתוך אינטראקציה עם הזולת. בטיפול יוצרים המטפל והמטופל מפגש אינטר-סובייקטיבי שעיקרו הכרה הדדית. כשל אמפתי על פי גישה זו הוא פירוש לא נכון של יחסי העברה אינטר-סובייקטיביים וחוסר נכונות של המטפל להתמסר ולהיות מושפע מהיחסים עם המטופל.

הגדרת כשלים אמפתיים בקבוצה

עפ"י הגישה הקלסית: בקבוצה נוצרת דינמיקה של פנטזיה משותפת לא מודעת. חלק מהחברים מייצגים את מערכת הדחפים, חלק את תגובת האני העליון וחלק את תפקודי האני ומנגנוני ההגנה. תפקיד המנחה להפוך לא מודע למודע ולאפשר את משאלות הדחף של ההעברה הקבוצתית. לפיכך כשל אמפתי הוא פירוש לא נכון של המנחה לקבוצה כשלם או לפרטים בה, בהקשר להגנות שהקבוצה או הפרטים בה נוקטים, אשר קשורים לעולמם הפנימי ולהשלכות בין המשתתפים או כלפי המנחה כסמכות.

לפי גישתה של מלאני קליין הקבוצה מתפתחת במקביל להתפתחות התינוק, דרך שתי פוזיציות, כשהקבוצה היא הסובייקט והמנחה הוא האובייקט. בקבוצה נוצרות תסוגות והגנות שהם החומר לעבודת הקבוצה ולפי גישתה כשל אמפתי הוא פירוש לא נכון, או לא מדויק, או לא בעתו, של יחסי העברה למנחה או בין המשתתפים, או בשל העברה נגדית של המנחה שמערב את צרכיו. קוהוט מתייחס לקבוצה כזולת עצמי של מראה (הצורך להיראות), של תאומות (הצורך להיות מובן) ושל אידיאליזציה (הצורך להיות מואדר). לכן לשיטתו, כשל אמפתי הוא פירוש לא נכון או לא אמפתי לפרט או לקבוצה כשלם. פירוש שגורם למשתתפים לחוש לא מובנים או פגיעים, או פירוש שמופנה לקבוצה כשלם על חשבון הפרט הבודד.

פוקס סבר שאין קיום ליחיד מחוץ לקבוצה ושתהליכים נפשיים הם הפנמה של הכוחות בקבוצה אליה הוא משתייך. האנליזה הקבוצתית כוללת את הפסיכואנליזה בהתייחסות למשפחה, לחברה ולהקשר שבו מתפתח היחיד. הטיפול הקבוצתי הוא טיפול של הקבוצה באמצעות הקבוצה ובכללם המנחה. המטפל הוא משרת הקבוצה, בעוד שמשאב הריפוי הוא הקבוצה עצמה. לכן לפי גישתו כשל מתרחש כשהמטפל אינו יכול להכיל את התכנים הקשים של המשתתף, או כשהקבוצה מייצרת מראות ממאירות, קשות וריקות וכאשר המנחה אינו משתתף ומשקף, יחוו זאת המשתתפים כחוויה תוקפנית. לפי הגישה האינטר-סובייקטיבית מטרת הקבוצה ליצור תובנות בהקשר לדינמיקה של היחסים. מטרת המטפל היא להבין, לתקף ולהדהד את החוויה הסובייקטיבית של המשתתף, וליצור סביבה בטוחה כדי לחקור אותה. מכאן שכשל אמפתי מתרחש כשאין תיקוף, הבנה או דהדוד לסובייקטיביות הפרט בקבוצה, וכשהפרשנויות מתייחסות לפרט הבודד במקום לכל מרכיבי הקבוצה כולל המנחה עצמו ולדפוסי היחסים.

לסיכום, הגורמים לכשלים אמפתיים הם: העברה נגדית של המטפל, חוסר ניסיון והיצמדות יתר לתיאוריה, טעויות אנוש ומחדלים במהות התפקיד שעל המנחה למלא, כגון הקושי לשלוט בכל התהליכים יחדיו, הקושי להעניק תדיר ובו זמנית תשומת לב מלאה אישית ושווה לכל משתתף ולכלל המשתתפים כקבוצה ומפגש בין סגנונות התקשורת שונים, של המנחה ושל המשתתף (חרדתי, נמנע ובטוח).

הבחנה בין מושגים

1. עימות להבדיל מפירוש מעמת - "אתה תמיד מתפרץ לדברי אחרים" הוא ביטוי לעימות. "אתה מחפש תשומת לב" הוא פירוש מעמת. אין הכוונה לדיבור בוטה אלא עימות עם תפיסות, משאלות ועיוותים תפיסתיים. רכישת היכולת להתעמת מלמדת על התקדמות בתפקוד האגו.

העימות לא ייחשב לכשל אמפתי אם המטפל נוקט בו כאסטרטגיה טיפולית ולא כמאבק כוח של העברה נגדית.

2. אמפתיה להבדיל מפירוש אמפתי - האמפתיה לא מכתובה מה לומר, לעומתה הפירוש האמפתי מציע השתתפות ברגשותיו, תחושותיו ומחשבותיו של המטופל. להבנתי: האמפתיה היא עמדה פסיבית, בעוד שפירוש אמפתי הוא עמדה אקטיבית שתובעת הבנה רגשית ומנטלית של המטופל, אך גם את היכולת לתרגם את ההבנה לאמירה תקשורתית ולפירוש אמפתי.
3. כשל אמפתי להבדיל מכשל אופטימלי - כשל אופטימלי הוא זמני, מודע ומכוון לצמיחתו של המטופל. הוא גורם לנסיגת המטופל ליחסים ארכאיים ופירושה של הדינמיקה של הנסיגה היא כישלון אופטימלי שנועד לקדם את הטיפול. בעזרת כשלים אופטימליים ה"אני" רוכש מבני עצמי חדשים. כשל אמפתי לעומת זאת פוגע בנרקיסיזם של המטופל והוא חסר הצדקה.
4. אמפתיה לעומת חמלה - חמלה היא רחמים. לפי קוהוט האמפתיה היא פעולה מנטלית של איסוף מידע רגשי, מכשיר אובייקטיבי לאיסוף נתונים פסיכולוגיים, צורת תצפית מדעית נטולת ערכיות שאינה מיסטית, רגשית או מוסרית. האמפתיה יכולה להוביל לחמלה.
5. אמפתיה לעומת אכפתיות - אכפתיות היא גילוי עניין באחר וגילוי אחריות כלפיו. לעומתה אמפתיה היא היכולת להיכנס לנעלי האחר ולהבין את מניעיו ורגישויותיו.

שעירות לעזאזל

שעירות לעזאזל מתרחשת כשהקבוצה לא מסוגלת להתעמת ישירות עם המנחה ומתיקה את הכעס ממנו למישהו אחר, או כאשר חברי הקבוצה לא עוסקים בבעיותיהם האמתיות כדי להימנע מאי נוחות, ומתיקים את יחסם ורגשותיהם אל השעיר לעזאזל. מנחה עם צורכי שליטה וצרכים נרקיסיסטים יתקשה להתעמת ולהכיל ביקורות עוינות וקונפליקטים, הוא ייטה ליצור שעירים לעזאזל כדי להסיט את עצמו מהמוקד ולהרגיע את החרדה.

כשלים אמפטיים בתהליכי העברה, בהעברה נגדית ובהזדהות השלכתית

העברה היא השלכה של מציאות פנימית ושל פנטזיה לא מודעת של המטופל על המטפל. ההעברה יכולה להיות חיובית או שלילית. אך העברה, בין אם היא אובייקטיבית או סובייקטיבית, בין אם היא מציאותית או מדומינת, כאשר היא שלילית היא עלולה להיחוות ככשל אמפתי.

העברה נגדית כתגובה סובייקטיבית של המטפל לסובייקטיביות המטופל, תיחשב לכשל אמפתי. בהזדהות השלכתית, במקרים של פיצול והשלכה או גיוס בכפייה של האחר למלא תפקיד בפנטזיה של המשליך, תפקיד המטפל לגלות אמפתיה ולעזור למטופל לקחת חזרה בעלות על ההשלכה. זהו המנוף המרכזי בטיפול ולכן במקרים כאלה עדיף שהמטפל לא ישמור על ניטרליות.

כשלים אמפטיים ביחס למטופל הקשה בקבוצה

מטופלים קשים מוגדרים כמטופלים שעסוקים ביחסים מופנמים במקום ביחסים ממשיים שמתקיימים בהווה וחסרה להם אנרגיה ופניות ליחסים חיצוניים. אצל מרבית המטופלים הקשים מאובחנים קווים

גבוליים ונרקסיסטיים, שמתבטאים בהשלכת אשמה, בחרדות פרנואידיות, בחוסר אמון, בזעם נרקסיסטי, כתגובה מוחצנת של פגיעות נרקסיסטיות, ובשורה של פנטזיות נרקסיסטיות (Gans&Alonso, 1998). יאלום ולשץ (2006) סבורים שמטופלים אלו מתאפיינים בבעיות של ויסות רגשי, במעורבות בינאישית ובתחושת העצמי.

קרנברג (Kernberg, 1976) רואה באגרסיה דחף שטבוע במבנה הנפשי של מטופלים גבוליים ולכן הוא ממליץ על קונפונטציה, אינטרפרטציה וקביעת גבולות כהתערבות יעילה. לדעת קוהוט האגרסיה נובעת מכשלים אמפתיים של הסביבה. לנרקסיסטים חסרים המשאבים של ההרגעה וההכלה, ולכן הטיפול בהם יעשה באמצעות סיפוק חוויות זולת עצמי של הרגעה ושל גיוס אמפתיה. לקבוצה יש את האפשרות לספק אלמנטים של תמיכה וגם של קונפונטציה, אותה ההתייחסויות שמטופלים אלה צריכים.

הפרשנות שמייחסים, המטפל או המנחה, להתנהגותו של המטופל הקשה עלולה להשפיע על תגובותיו כלפי המטפל ולגרום לתגובות לא אמפתיות של המטפל כלפיו. ההכרה כי הפגיעות הנרקסיסטיות של המטופל הקשה והזעם הנרקסיסטי שלו מקורם בכשלים אמפתיים של המטפל והבנת הקשר בין חוויית הכשל להתנהגותו הבעייתית של המטופל הקשה, עשויים לעזור למטפל לגייס אמפתיה מחד, ומאידך להכיל ולהתמודד טוב יותר עם רגשות של העברה נגדית שלילית. כך שיוכל להתייחס אליהם, לנטרל אותם או להשתמש בהם באופן בונה באופן שיקדם את הטיפול. החצנה של רגשות שליליים מצד המטפל עלולה להעמיק את תחושות הכשל אצל המטופל ולגרום להתבצרותו בדפוס הבעייתי ואף להקצנתו, דבר שעלול להקצין את תגובת הנגד של המטפל. מהלך כזה של תגובות יפעל כמעגל אינטראקציה שלילי והטיפול עלול להיתקע. חווית הכשל בקבוצה עלולה להיות קשה ומועצמת אף יותר מאשר בטיפול אישי בגלל הדהוד הפגיעה בנוכחותם של האחרים, דבר שעלול להחריף את התנהגותו של המטופל הקשה שמנסה להחזיר לעצמו את השליטה ואת תחושת הערך. גם מצבו של מנחה הקבוצה מורכב יותר, כי לנגד עיניו ניצבת טובת הקבוצה אל מול טובתו של הפרט, כמו גם פגיעות נרקסיסטיות של המטפל ותגובות העברה נגדית שלילית, במיוחד אם מדובר במשתתף מרכזי ודומיננטי שמשפיע על מהלך הקבוצה. מתן קדימות לקבוצה על חשבון המשתתף הבודד, על מנת להגן על הקבוצה מפניו, או תגובות שליליות של העברה נגדית באופן מתעמת והגנתי עלולים לדחוף את המטופל הקשה לתפקיד השעיר לעזאזל ולהחמיר את תחושת הכשל האמפתי ואת התנהגותו הבעייתית ממילא.

ההתייחסות שעשויה לדעתי לחלץ ממצב זה, זו ההכרה וההבנה של המטפל שהתנהגותו של המטופל הקשה מקורה בקשיים אישיותיים בגלל אמביוולנטיות של נזקקות גבוהה לצד קושי לקבל עזרה ועד לדחיית העזרה המוצעת לו. יש לראות בהתנהגויותיו המקשות, של הפגנת בוז כלפי הקבוצה והתרסה כלפי סמכות המנחה והתערבויותיו, כהתנהגות הגנתית שנועדה לשמור עליו, להכיר בתרומתו לקבוצה ולתהליך וגם כדי להבין את התנהגותו על רקע הקבוצה כשלם. במקרים של אינטראקציה בעייתית עם הקבוצה על המנחה לנקוט בהתערבויות קבוצתיות שמסיטות את המוקד מהמטופל. ההכרה בקושי של המטופל והסטת המוקד ממנו עשויים לעזור להכיל את האנטגוניזם שהנרקסיסט מעורר בקבוצה ולגייס גם מהם אמפתיה כלפיו. הכלה, תגובות אמפתיות

מצד המנחה והקבוצה ופרשנות אמפתית עשויים להרגיע ולהשרות תחושת בטחון להפחית מהתגובות ההגנתיות, למנוע חוויות כשל אמפתי וכך לקדם את עבודת הקבוצה והצלחתה.

רקע תיאורטי על הדרכה קבוצתית

יאלום (2006) סבור שקבוצת הכשרה איננה קבוצת טיפול, אך היא טיפולית במובן זה שהיא מציעה הזדמנויות לעשות עבודה טיפולית ומודעות עצמית שממלאת תפקיד מפתח בכל היבט של טיפול. השאלה שאני מבקשת לעסוק בה היא איך לשלב הוראה וחוויה, תוך שמירה על האופי הדידקטי של השיעור שמטרתו להעביר ידע ולא להפוך לטיפול. אגמון ושניידר (1998) מדברים על תופעות תסוגתיות בשלבים מוקדמים של הקבוצה כמו תופעת "האירוע הברומטרי" שבה הקבוצה דנה עם המנחה בבעיות של כוח וסמכות. הקבוצה מנסה להפיל את המנחה ולהביא למנוסתו באמצעות הגברת מנגנון הפיצול כאמצעי להתמודד עם האמביוולנטיות כלפיו. גם נרי (1998) ציין שהמפגש הראשון של הקבוצה מייצר סיטואציה טעונה ביותר ורוויה בחרדה ותסכול עבור רוב המשתתפים, משום שהם חרדים לגבי סיכויי קבלתם ותוהים ביחס למקומם ותפקודם בקבוצה.

ביון (Bion, 1961) הבחין בין קבוצת העבודה שמתקיים בה מגע עם המציאות, ויש בה סובלנות לתסכול ובקרה על רגשות, לקבוצת הנחות בסיסיות, שמעוצבות על ידי רגשות חזקים, שמבטאים פנטזיה משותפת בעלת אופי אומניפוטנטי ומאגי של חברי הקבוצה. הרגשות הללו לא מודעים ולא רציונאליים ועומדים בסתירה לעמדות הרציונאליות של הקבוצה. ביון זיהה שלוש הנחות בסיסיות: הראשונה היא הנחת ה**תלות** – הקבוצה תלויה במנחה שחכמתו ויכולתו אינם מוטלים בספק ותפקידו להעניק ביטחון; השנייה היא הנחת ה**לחימה** – לפיה חייבים "לתקוף או לברוח" (Fight or Flight) מהאובייקט החיצוני הרע. כאשר הדרכים להתמודד עמו הם להרסו, ללחום בו או להימנע ממנו; ההנחה השלישית היא הנחת ה**זוגיות**, שמבטאת אמונה קולקטיבית, בתקווה המשיחית, שזוג בקבוצה יוליד בעתיד את הפתרון המיוחל לבעיות הקבוצה. בהקשר של כיתת לימוד בפסיכותרפיה, לדעת נילמן (2001), קיימת משאלה להתחבר למורה, ושהמיזוג יוליד שיח שיביא את הישועה בדמות הידע הפסיכואנליטי האולטימטיבי שיאפשר לסטודנט להיות המטפל הפוטנטי, שלא צריך להתמודד שוב ושוב עם כל תיאוריה. קבוצת ההנחות הבסיסיות של ביון פועלת ומעצבת במישור הלא מודע את היחסים בין המורה לתלמידיו. ההעברה של התלמיד אל המורה אמביוולנטית, ההערכה מהולה בעוינות לא מודעת כלפי המורה. על פי נילמן האנליזה והתיאוריה בהוראת הפסיכואנליזה נגועים ברגשות של העברה והעברה נגדית, חזקים, חיוביים ושליילים, שיש לעבדם. נילמן סבור גם שאם המורה מלמד את התיאוריה כגוף אמתות דוקטרינליות, לא תיתכן תקשורת – התיאוריה "תדבר רק עם עצמה" כפי שהמורה מדבר רק עם עצמו. נילמן קורא למורים לבנות מרחב בו ניתן להקשיב, להבין, להתווכח ולפרש מחדש, משום שבתהליך ההכשרה חשוב לפנות מקום לביקורת ולמרד; יחד עם זאת, מוטלת על המורה האחריות לחפש מעין אופטימום שמאזן בין החופש למרוד לבין שמירה על המסגרת, שעשויה להפחית התנגדות ולאפשר דיאלוג פורה. (נילמן, 2001). שולמן (אצל ימין, ירושלמי רועה ותשבי 2016), ציין שהמודרכים מתבוננים במנחים ולומדים את הפרקטיקה באמצעות התהליך שהם עוברים בחוויה האישית שלהם יותר מאשר

הסברים וההנחיות המילוליות כיצד יש לפעול. לדעת שולמן המודל המידי של "כאן ועכשיו" הוא קריטי ללמידה אפקטיבית.

לדעתי בקבוצת הדרכה חשוב לעשות הבחנה ברורה בין רמת ההבנה לרמת ההתערבות. ברמת ההבנה, מורה, כמו מנחה, צריך לזהות ולהבין את הדינמיקה הקבוצתית, תהליכים דינמיים, תהליכי העברה, העברה נגדית, הזדהות השלכתית ותהליכים מקבילים. עליו לזהות את השלב ההתפתחותי של הקבוצה, כוחות מקדמים וכוחות בולמים ברמת הפרט וברמת הקבוצה כשלם. עליו לזהות את האווירה ואת רמת הלכידות בקבוצה, על מנת לנתב את דרכו ולקדם את הלמידה (טייטל, 2012).

ברמת ההתערבות, על המורה להימנע מלהיכנס לתכנים דינמיים שהוא מזהה ולטפל בהם. עליו להתערב רק במצבים בהם נוצרת תקיעות שבולמת את הלמידה, תקיעות שקשורה לתהליכים דינמיים בקבוצה ושמקורה בתהליכים הרסניים, התנגדויות, acting out, במאבק כוח וכולי, וכאשר הקבוצה משתמשת בלמידה או בתהליך כמהלך הגנתי (טייטל, 2012). במקרים אלה על המורה לשקף את התהליך בפני הקבוצה ולפתוח אותו לדיון.

מצב נוסף בהוראה שמזמין התייחסות לתהליכים דינמיים בקבוצה, הוא השימוש בתהליך הקבוצתי "כאן ועכשיו" כתהליך מקביל לצורך הדגמה, באופן נקודתי ומבוקר כאשר המורה רוצה להמשיג את הלמידה. בהדרכת אנשי טיפול, מתרחשת תופעה של חדירת הנחיה לתוך ההוראה שמעלה שאלה של גבולות: האם על המורה/ המנחה להיות תומך, מכיל ואמפתי ורק לשקף, כמו מנחה, או לנקוט עמדה סמכותית, ישירה ומעממת ולהגדיר גבול באופן ברור וישיר כמורה. בהקשר זה יש להבחין בין "הוראה דינמית" ל"הוראה דידקטית", הדרכה דינמית היא מכילה ומפרשת ואילו הדרכה דידקטית היא ישירה, שקופה ומעממת. כנראה שהשילוב ביניהם בהתאם לתהליך, לצורכי הקבוצה ולתפיסת המדריך הוא הנכון (טייטל, 2012). המנחה חייב להיות רגיש להלכי הרוח בקבוצה ולהגיב גם לצורך בהתערבות דינמית של המודרכים, שאם לא כן תסכולם של המודרכים ישבש את תהליך הלמידה.

כוחה של הקבוצה

כוחה של הקבוצה בהדהוד, בהשתקפות וביכולת לשיתוף. ההדהוד נוצר כשסיפור פוגש סיפור ורגש פוגש רגש, זהו רב שיח בין עולמות לא מודעים שיוצר מנגינה קולקטיבית (פוקס, 1961). עוד מוסיף פוקס שבאמצעות היחסים עם האחר, באמצעות חווית אימון האגו בפעולה, יכול היחיד להפוך להיות הוא עצמו. פוקס על פי פיינס (Pines, 2009), סבר שהקבוצה כשלם, כישות עצמאית, יכולה לחזק את כוחותיו של הפרט בקבוצה. על פיו, המנחה מספק ביטחון שמאפשר לתהליך טבעי של נפרדות, שבו אפשר להיעזר בחברי הקבוצה במקום במנחה בלבד. המטפל הוא המשרת הראשי של הקבוצה, בעוד משאב הריפוי העיקרי הוא הקבוצה עצמה (Pines, 1989). בעת שמתרחשת בקבוצה פגיעה מצד המנחה או החברים, ישנם אחרים שיכולים לשמש אובייקטים משקמים או מקיימים של העצמי. השתקפות היא היכל מראות דרכן הפרט לומד להכיר את עצמו ונוצרת התפכחות מאשליות. היכולת לשיתוף הוא משאב שמשחרר מחריגות ומבושה (Pines, 1984). עם זאת הקבוצה עלולה להיות גם כר לפגיעויות נרקיסיסטיות בשל ריבוי משתתפים, ההדהוד והשיקוף שמועצמים, תהליכי פיצול השלכה והזדהויות (טייטל, 2015). היא עלולה להיות הרסנית, פוגענית, לייצר אנטי גרופ (Nitsun,

(1991 ומראות ממאירות (Zinkin, 1993). יאלום (1970) סבור שהדינמיקה בטיפול קבוצתי היא מיקרוקוסמוס של חיי היומיום וכי טיפול ביחסים בתוך קבוצת טיפול, עשוי להיות בעל יתרונות טיפוליים משמעותיים מחוץ לה.

תיאוריות ושיטות בהדרכה קבוצתית בטיפול משפחתי.

הקבוצה מאפשרת הדהוד, זיהוי והעצמת הקולות השונים שעולים בקרב בני המשפחה כמו גם אצל המודרך. בכך, נפרשת תמונה רחבה יותר של הטיפול וכאשר נחשפים היבטים חדשים אפשר לשער השערות טיפוליות נוספות (גרינבאום, 2016). במחקר שבדק תפיסות מדריכים בטיפול משפחתי על אפיוני תהליך ההדרכה, ייחודיותו והאופן בו המודרך מושפע ומגיב למגמות קליניות משתנות בשדה הטיפולי, הצביע שטרן על מעבר מאדיקות כלפי תאוריות מערכתיות, אל פתיחות לשילוב גישות פסיכודינמיות בהדרכה העדכנית. תפיסות אלו מחדדות את תפקידו הדידקטי והתומך של המדריך בהקניית התפיסה המערכתית, פיתוח המודעות המערכתית והמודעות האתית של המודרך.

הדרכה חיה, כטכניקה ייחודית בתהליך הלמידה המערכתית, נתפסת כמייצרת קונפליקט בין התפקיד הדידקטי לתומך, קונפליקט ביחס לביטחון, שליטה ועצמאות ביחסי ההדרכה, וקונפליקט בין התמקדות בצורכי המודרך לצורכי המערכת המטופלת. ממצאים אלו מעלים את הצורך במודעות למורכבות תהליך ההדרכה בכלל ומורכבותו נוכח מגמות קליניות משתנות (שטרן, 2016).

שיטות ההדרכה בפסיכותרפיה תואמות בדרך כלל את הגישה התיאורטית של המדריך ושל המודרך. המשותף לכל השיטות ה"חיות" בטיפול המשפחתי היא הדרכה תוך טיפול מאחורי מראה. ההדרכה בעבר נעשתה על סמך דיווח המודרך, והשינוי המהפכני התרחש עם הכנסת מראה חד סטרי לתהליך ההדרכה. במודל זה נקבעים מראש כללים מוסכמים בין המדריך למודרך. המדריך מתערב באמצעות טלפון או קורא למודרך לחדר צפייה ולעתים אף נכנס לחדר הטיפול ומתערב באופן ישיר בתהליך. עוד שיטה היא האמצעות ניתוח פגישות שמצולמות בווידיאו ומשמשות ללמידה בצורות שונות. בתהליך ההדרכה נבדקות הטכניקות בהן ישיג המטפל את המטרה. על המדריך לגלות רגישות לא רק לכיוון הטיפולי שמתאים למשפחה אלא גם לסגנון וליכולתו של המודרך. כאשר בהדרגה הרגשת התלות של המטפל במדריך מפנה מקום לעצמאות מקצועית, ותחושות הנרדפות והחרדה מתחלפות באמון ובתחושת ביטחון. ההדרכה המידית מוציאה את כל המעורבים בתהליך מהתנהגות אוטומטית ולכן היא מגבירה את הסיכויים לשינויים חיוביים אצל כל המעורבים בה. מודל של הדרכה פתוחה מתאים לגישה שהסימפטום שמזוהה אצל המטופל המזוהה הוא ביטוי לבעיה משפחתית ורצוי לטפל בבעיה במסגרת המשפחה (כתרית, 1991).

סגנון נוסף להדרכה קבוצתית חיה מאחורי מראה הביאו איווניר ואייל (2001). בהסתכלות חדשה על הדרכה חיה לאימון מטפלים משפחתיים, הן הציגו מעבר מן המקהלה היוונית (הצוות המשקף), מהעידן שהאמין בסמכותיות ובדטרמיניזם, של צוות מתנשא ומשתלט אל החממה השבטית – הדרכה שמדגישה שקיפות ושוויוניות בשיח ההדרכתי. המטפל, המשפחה והקבוצה משמשים כשבט והופכים משני צדי המראה לקהילה אחת לומדת ומתפתחת. המדריך והקבוצה משמשים משאבים לגדילתו של המטפל ושל כל אחד בשבט. בחממה השבטית בונים אורה שמאפשרת למטפל לשחרר את האותנטיות היצירתיות, הספונטניות והאינטואיטיביות בהקשר של המציאות הנוכחית בהכוונה

לטיפול במשפחה במצוקה. קיומו של אקלים של אהבה, חמלה, ניקיון בכוונות, עמדות, בלתי שיפוטיות, מעודד ספונטניות, אנושיות והומור. בתהליך למידה כזה המודרך נמצא בשני מצבים מנוגדים לכאורה. מצב ראשון שבו הוא "מדבר עם עצמו" על המתרחש, לאן הוא מבקש להוביל את התהליך, מה משמעות הדברים, מה עליו לעשות ואיך יגיבו המטופלים. מצד שני, מצב של ריק, שבו המטפל יכול להתמקד בדיבור פנימי ברגשותיו, ובחקירתו העצמית, כדי שיוכל להיכנס למשפחה ריק מרצונות וממחשבות, פנוי להיות מופעל על ידי המצב. בהמשך קבוצת ההדרכה עוזרת לו לצאת מתפקידים תוקעים כמו מורה נוקשה, שוטר או אם רחמנייה ועוזרת לו למצוא חלופות לפוזיציות הטיפוליות שהוא מאמץ. בהדרכה המודרכת יכולים לדבר על פחדים שלהם, להתוודות על כישלונות, להיפגש עם התקווה, לאוורר רגשות ולהשתחרר מהזדהות יתר (קלאני, 1986), במטרה להגביר אפקטיביות ההדרכה, להכשיר ולאמן מטפלים קומפוטנטיים, יצירתיים, בעלי ערכים, זהות ושלמות אישית ומקצועית.

ירושלמי (2000), במאמר על תפקידי קבוצת ההדרכה על הדרכה, דן ביתרונות ההדרכה על הדרכה בקבוצה של שווים. הוא מציין שיש בקבוצה אפיונים חשובים שלא מצויים בהדרכה דיאדית. תחושת שייכות וקשר, תחושת היותו של הפרט חלק חשוב ומשמעותי ממשוהו שגדול ממנו כערך חשוב לשמירת הערך העצמי. הקבוצה מתחזקת תחושת ערך של המטפלים המודרכים אל מול חרדותיהם לגבי התאמתם למקצוע וההערכה שאחרים חשים כלפיהם. קבוצה של שווים תפרוק את המתח במידה רבה, תקטין את החרדה של המודרכים ועדיין תאפשר חשיפה נאותה של תגובות ההעברה הנגדית שלהם במידה סבירה. עוד הוא טוען שבמצבים כאלה ההתנגדות למדריך תפורק על ידי הקבוצה. בקבוצה מתפתחת היכולת להתמודד עם לחצים וקיימות שקיפות וחשיפה של תהליכים אישיים, טיפוליים ולימודיים. בהדרכה פרטנית או דיאדית המודרכים חשים לעתים קרובות נשלטים ונחדרים. כאשר קונפליקטים עמוקים נחשפים בינם לבין המדריכים, הם עלולים לחוש שיפוטיות מצד המדריכים שתביא לתקיעויות ולהפסקת ההדרכה.

אפשטיין (שם) סבור שההדרכה בקבוצה בניגוד להדרכה פרטנית יכולה להתרחש בשני מישורים, במישור אחד המודרכים מביאים מקרים בהם נתקלו בקשיים, וכמו בהדרכה פרטנית, המדריך עובד עם כל אחד מהמודרכים ומסייע לו לפתור את קשייו עם מטופליו/ מודרכיו על ידי הבהרות, הסברים תיאורטיים ודיון בדינמיקה של הקשר הטיפולי. במישור השני ברמת התהליך, המדריך הקבוצתי ער למתחים המתמשכים שנבנים במהלך ההדרכה הקבוצתית ומתערבים בה ומצביע על קשיי המודרכים לבטא בצורה מילולית מחשבות מעוכבות או סמויות לעצמם ולקבוצה. עם פתרון ההתנגדויות, מסוגלים חברי הקבוצה לגייס את המשאבים המנטליים והרגשיים שלהם בחופשיות להדרכה באופן מלא יותר. עבודת המדריך על התנגדויות מהווה מודל לעבודתם עם מטופלים או מודרכים. הוא סבור שבדרך העבודה של העלאת נושאים לדיון פתוח על ידי המשתתפים בקבוצת ההדרכה, התלבטויות של הבנת הדינמיקה ביחסי מדריך מודרך, וסוגיות שונות בנושא ההדרכה, הדיון בקבוצה, בגלל האיכות המיוחדת של התהליך הקבוצתי, עוזר ומשפיע על הבנה והפנמת סוגיות בהדרכה. המודרך מפתח ומגבש את זהותו כעמית, כמטפל וכמדריך באמצעות תהליכי הזדהות והפנמה של דמויות מקצועיות משמעותיות. הגדילה מתרחשת דרך הזדהויות והשתקפויות של כל אחד מהמשתתפים בעיני האחרים. חברי הקבוצה משקפים זה לזה חלקים שונים החבויים אצל כל אחד. המורכבות

שתוארה ככלל ובהדרכה חיה בפרט עלולה להוות כר נרחב לכשלים אמפטיים ולפגיעות נרקסיסטיות.

חשיבות זיהוי ושימוש בתהליכים קבוצתיים בהדרכה בטיפול משפחתי.

כפי שפירטתי, קיימים אופני הדרכה שונים, כאשר הדומה בכולן הוא הפרט בשימוש הקבוצה. ברצוני להציע זווית נוספת של הסתכלות על התהליך הדרכה של הקבוצה עבור הקבוצה והפרטים בה, ולראות את הקבוצה כשלם. הכוונה להבנת תהליכים קבוצתיים "כאן ועכשיו" והשימוש בהם למטרות למידה וכרובד נוסף להדרכה. טרם מצאתי מאמרים שעוסקים בשימוש בתהליך הקבוצתי של "כאן ועכשיו" בהדרכה קבוצתית בטיפול משפחתי.

זיהוי והבנה של תהליך קבוצתי אינם בהכרח עבודה על הדינמיקה הקבוצתית וחשוב לשמור על אופייה של קבוצת ההדרכה. יחד עם זאת אני סבורה שהבנה וזיהוי תהליכים אישיים וקבוצתיים חשובים לקידום תהליכי הדרכה עבור הפרט ועבור הקבוצה כשלם. ההתערבות הקבוצתית בהדרכה צריכה להיות מובחנת למצבים מיוחדים כמו מצבי תקיעות, התנגדויות והגנות **שבולמים למידה**. על המדריך לזהות תהליכי העברה, העברה נגדית, הזדהות השלכתית ותהליכים מקבילים בכדי ללמוד על הקבוצה,

על המודרך ועל המטופל. תהליך מקביל על פי ברומברג, קליגור וסירלס (ירשלמי, 2000), הוא תהליך שמתרחש בין המדריך למודרך, ומשקף התרחשויות בין אישיות שבין המודרך למטופל או למודרך שלו. יצחקי ושטרן (2000) מדברות על תהליכים מקבילים כתהליכים דומים ומקבילים ביחסי מדריך מודרך וביחסי הורה ילד, שגורמים להעברת התנהגויות ממערכת למערכת ומשבשים תהליכי הדרכה. המעבר לתפיסת המודרך כילד והמדריך כהורה עלול להתרחש באמצעות תהליכי העברה והעברה נגדית. לדעתן, יש להגביר את המודעות לכך כדי להימנע מלגלוש לתפקידים הללו. לעומתן אני סבורה שיש לאפשר להזדהויות, להשלכות ולתהליכי העברה להתקיים כדי ללמוד דרכם אודות המודרך, יחסיו, הדפוסים, ההגנות, ההשלכות שיש להשיב לו בתהליכי מודעות, וכן על תהליכים מקבילים ביחסים הדיאדיים השונים; יחסי מדריך-קבוצה, מודרך- מטופל או מדריך למודרך שלו. הדגש הוא על ההתפתחות אישית של המודרך כשהלמידה נעשית באמצעות ההשתתפות בקבוצה ותוך זיהוי תהליכים מבעד לחוויה הקבוצתית "כאן ועכשיו" לצרכי למידה וכתהליכים מקבילים.

בד"כ, בהדרכה קבוצתית בטיפול משפחתי משתמשים בקבוצה לצורכי הדהוד, משוברים, ומשחקי תפקידים, כאשר מביאים מקרה הדרכה חיצוני, דנים בו ומזהים את התהליך האישי של המודרך בתוך תהליך ההדרכה או הטיפול. אני מבקשת להוסיף, שבתוך קבוצה, המודרך מתמודד עם שתי פוזיציות. הראשונה אלו היחסים מול הסמכות והשנייה מול קבוצת השווים. דרך היחס שלו כלפי המנחה כסמכות ואל החברים והיחס כלפיו, הוא מתוודע לעצמו וליחסים שהוא יוצר. הקבוצה היא מראה משקפת ומהדהדת עבור הפרט והקבוצה. בקבוצה מתרחשים תהליכים שעשויים לחדד סוגיות, תופעות ותהליכים כמו במשפחה, ועל תהליכים מקבילים ולשפוך עליהם אור, במובן זה שהקבוצה מתפקדת כמשפחה ואפשר להשתמש בדינמיקה של מה שקורה "כאן ועכשיו" בקבוצה כדי ללמוד על המשפחה ולהיפך.

רוט (2016) אומרת שהיחסים שנכחים בחדר הטיפולים מהווים את המנוף המרכזי להשגת שינוי,

ולא הפירושים של מה שקרה "שם ואז" אלא מה שמתרחש "כאן ועכשיו". אני סבורה שהשיקוף והפרשנות של מה שקורה "כאן ועכשיו" מחדד הבנות מתוך החוויה שבקבוצה לגבי מה שקורה "שם ואז".

חשוב שהמדריך יבין את המפה הקבוצתית ואת השלבים בהתפתחות קבוצה על מנת לנווט את דרכו בקבוצה, ולנקוט בהתערבויות שתואמות את השלב ההתפתחותי שיקדמו את הקבוצה וההדרכה. מקנזי וליבסלי (1983), אפיינו שישה שלבים בהתפתחות קבוצה.

1. שלב ההתקשרות, שבו הקבוצה מנסה למצוא המשותף לחבריה כדי להתקבל ולהפוך לקבוצה.

2. שלב הנפרדות- דפרנציאציה- בין אישי, מתאפיין במאבקי כוח, קנאה, תחרות, תת קבוצות, הכחשות, פיצולים, השלכות והזדהויות, טובים ורעים, אתם ואנחנו כהליך של יצירת נפרדות והגדרת שונות.

3. שלב הספרציה- תוך אישי, מתאפיין בקונפליקטים פנימיים, דילמות פנימיות, כוחות וקשיים,

4. שלב האינטימיות- בחינת היכולת לקרבה, שיתוף רגשי ואינטימיות

5. שלב ההדדיות בחינת היחסים, האם הם הדדיים או יחסים של ניצול

6. שלב סיום ופרידה.

חשוב שהמנחה יזהה את ההנחות הבסיסיות של תחילת קבוצה, של תלות, פייט- פלייט ופרינג. בשלב התלות- הקבוצה נמצאת בתהליכי תסוגה, חרדה גבוהה וגיוס הגנות מוקצנות. פייט פלייט- הקבוצה מנסה להשפיע על המנחה להוביל ולספק צרכים ונוקטת בהגנות של מלחמה או בריחה. בשלב הפרינג הקבוצה חווה את כישלון המנחה לספק צרכים ונוצרת ציפייה לזוג הורים חלופי שיוליד את המשיח ויביא הגאולה ותיקווה לקבוצה. אם הקבוצה צולחת שלבים אלו בשלום, היא תעבור לפוזיציה של קבוצת עבודה על בסיס מציאותי ולא השלכתי/ הגנתי. זיהוי התהליכים הללו עוזר למנחה לנווט את דרכו, להתערב בצורה תואמת, לקדם את התפתחות הקבוצה ותהליכי הדרכה ולמידה.

המנחה בשלב מאבקי הכוח עלול לחוש מאוים ולהגן על מקומו, להגביר הגנות ותהליכי העברה נגדית, להגיב למאבקים בעימותים נגדיים והגנות, להתערב באופן ממשי במקום פרשני ומכיל, או לא לפרש נכון את הקבוצה, האם היא זקוקה לגבולות ולעימות או לאמפתיה והכלה, הכול בהתאם לצרכים ולשלב ההתפתחותי בקבוצה.

בשלב הנפרדות המנחה עלול להיכנס למאבק ולהגיב באופן ממשי לשאלות מתגרות מצד הקבוצה שבוחנות כוח, סמכות וגבולות הוא לא ישיג את מטרתו, או תהליכים בינאישיים, של בחינת יחסים מול החברים בקבוצה, שמתאפיין בתחרות וקנאה פיצולים כשלב התפתחותי, העדר מודעות והתערבויות נכונות מצד המנחה עלולות ליצור תופעות של שעירות לעזאזל והפקרת השעיר לעזאזל והקבוצה לתהליכי הרס בקבוצה, או תופעות של אקטינג אווט והתנגדויות במקום התערבויות שיובילו לביטוי בדיבור במקום ביטוי בפעולה.

חוסר הבנה משאיר את המדריך עיוור לתהליכים משמעותיים, שחשובים לקידום התהליך. זכור לי מקרה הדרכה על הדרכה קבוצתית בטיפול משפחתי. שבה כבר בשלבים הראשוניים של ההדרכה, התחלתי בהקניית מיומנויות הדרכה קבוצתית, הבנת תהליכים קבוצתיים והתערבויות קבוצתיות, דבר שעורר חוסר שביעות רצון מצד המודרכת והתנגדות. כאשר בחנתי את התהליך, הבנתי שהקדמתי

את המאחר מתוך מוטיבציה להקנות מודל שאני מאוד מאמינה בו ומזהה אתו ועושה בו שימוש רב בתהליכי הדרכה קבוצתית. אז שמתי לב שלא בחנתי מספיק את עמדתה ומוכנותה להתנסות בגישה חדשה שהצגתי. רק יישום איטי והדרגתי של הגישה, תוך בחינת התהליך שלה ביישומה. ובעיקר, הדגש על תהליכי הרגעה, וביסוס תחושת הביטחון.

כתהליך מקביל זיהינו שגם המודרכת הקדימה את המאחר בקבוצת ההדרכה, ונטתה כבר בשלבים הראשונים להקנות מיומנויות חדשות, וטרם ביססה את תחושת האמון והביטחון בקבוצתה. החרדה של הקבוצה התאפיינה בביטויי התנגדות קשים של אקטינג אווט ומתקפה על המדריכה, שאותם היא חוותה כדה-אוולואציה וכתחושת כישלון ופגיעה בערך.

המודרכת שלי בקבוצת הדרכה הגיבה באופן ממשי לחרדות שהביעו בקבוצה שקיבלו ביטוי דרך התנגדויות, השלכות והגנות, כמעין פינג פונג של שאלות מתריסות מצד הקבוצה שלה, שבחנה את הסמכות והגבולות שלה והתשובות ממשיות שהיא סיפקה שרק הגבירו את החרדה ואת ההתנגדות. וזאת כאשר באותו השלב הקבוצה הייתה זקוקה להכלה, הרגעה, שיקופים ופרשנות אמפתית. זיהוי התהליכים המקבילים התאפשר בזכות שיח פתוח וגלוי אודות היחסים בינינו בתהליך ההדרכה. כאשר שיתפתי אותה בחלום שחלמתי אודות שתינו. היא סברה שפירשתי את החרדה כהתנגדות וחשה לא מובנת. היא ציינה שחשיפתה לסגנון הדרכה חדש והציפייה ליישומה המידי עוררו בה חרדה וחוסר ביטחון, בעוד שהיא העדיפה להישאר בסגנון הקודם, המוכר והבטוח. אני ציינתי שלא חשתי את החרדה שלה, שהייתה כנראה מוכחשת והושלכה עליו בתהליך של הזדהות השלכתית, מתוך הרצון של שתינו לחוש ראויות ולהוכיח כשירות ומסוגלות. השיח הפתוח חיבר אותנו לתחושות ולצרכים האמתיים. אני גיליתי הבנה ואמפתיה לתחושותיה, והיא התפעלה מהגישה הפתוחה שלי ומשיתופה בחלום. הנחתי לגישה שלי והצטרפתי לצרכיה ולמה שהתאים עבורה באותה נקודת זמן. בהדרגה, תוך רכישת ביטחון ורגיעה היא החלה להתבונן בתהליך ולעשות בו שימוש ולזהות בו תהליכים מקבילים. יכולנו לזהות שלבים ולבחון התערבויות תואמות לכל שלב, שעזרו להפחית את החרדה ולעבור מקבוצת ההנחות הבסיסיות של הגנות, השלכות הזדהויות לקבוצת עבודה שקידמה למידה. ועדיין ההדרכה נותרה במרכז, דרך הצגת מקרים והשימוש בקבוצה. אך הבנת התהליך הקבוצתי והשימוש בו עזרו כהרחבה ורובד נוסף להדרכה עצמה. הורגשה התקדמות של עבודת הקבוצה, וקבלתה כסמכות יחד עם גבולות גמישים ומותאמים, ויחסים בין חברי הקבוצה שהפכו לבטוחים יותר ואפשרו חשיפה אישית ושיתוף ותהליכי למידה. היחסים בינינו התאפיינו בפתיחות מרבית והשפעה הדדית במפגש אינטר סובייקטיבי. תהליכי ההדרכה היוו מודל עבורה להזדהויות ובהפנימה אותם היא יישמה את תהליכי ההדרכה מול הקבוצה. אין ספק שהיא היוותה מודל עבורם בתהליך מקביל של הזדהויות והפנמה ביחסים שלהם עם המודרכים ועם המטופלים.

היו מצבים בהם הדרכת הדרכה חיה והקבוצה צפתה ב. המודרך הציג מקרה בקבוצה. זיהינו תהליכי העברה, העברה נגדית ותהליכים מקבילים, בינו לבין המודרך או למטופל. ההדרכה החיה בחדר שימשה הרחבה נוספת של הבנה של תהליכי העברה ותהליכים מקבילים ולפי מידת הרלוונטיות יכולנו לבחון את התהליך הקבוצתי "כאן ועכשיו", כרמה נוספת של תהליכים מקבילים ולבחון איך המקרה מקביל לשלב ההתפתחותי בקבוצה. המודל הזה העשיר מאוד והעמיק את הלמידה מתוך החוויה האישית "כאן ועכשיו" של המשתתפים כשאני הייתי שותפה פעילה בתהליך.

הקבוצה עוסקת ביחסים מול סמכות ומול קבוצת השווים כמו משפחה שעסוקה ביחסי סמכות וביחסי אחאים. לדעתי הלמידה על תהליכים מקבילים אינה ליניארית כי אם מעגלית, אפשר ללמוד על המשפחה מתוך הקבוצה ועל הקבוצה מתוך המשפחה. שימוש בתהליכים בתוך הדיאדות השונות מאפשר לצאת ממצבי תקיעות ולקדם תהליכים. לעתים נוצרת תקיעות בדיאדה אחת והמעבר לדיאדה אחרת מאפשר להבין ולפרוץ את התקיעות. יש לנוע בגמישות מדיאדה לדיאדה כדי לבחון תהליכים מקבילים וללמוד מהם על הקבוצה, על המדריך, על המודרך ועל המשפחה. אפשר לקשור את התהליך הקבוצתי למקרה שמודרך מביא, ולבחון באמצעותו תהליכים מקבילים. אפשר לבחון מה הפרט ומה הקבוצה לוקחים מתוך ההבנות הקבוצתיות ומאופן הטיפול בסוגיות השונות לתהליכי הטיפול או ההדרכה שלהם. כמו כן, חשוב לבדוק כמשוב למנחה ולקבוצה, איך המשתתפים מרגישים בקבוצה, מהי הקבוצה עבורם, אך הם חווים את החברים ואת המנחה, מה באופן הלמידה מקדם אותם ומה בולם, ואיך התהליך משפיע.

הקבוצה כמשפחה- הקבלה

הקבוצה משחזרת באופן לא מודע משהו מחוויות המשפחה. הקבוצה היא מראה מהדהדת, נותנת משוב, חיבוק, תמיכה, זולת עצמי של מראה, אידיאליזציה ותאומות. יש בה ייצוגים משפחתיים ואחרים, ונושאי תפקיד. היא מעוררת סגנון התקשרות, מעצימה דפוסים, תפקידים, משולשים, הגנות, ייצוגים פנימיים וחיצוניים. הקבוצה יכולה להיות מצמיחה ומעצימה או הרסנית וטראומטית כמו משפחה.

כמו הקבוצה, גם המשפחה היא רבת פנים ורבת מראות ואפשר להתבונן בה ברבדים שונים ובהקשרים שונים, כמו: תהליך ותוכן, קונפליקטים, גבולות, תחרות קנאה, תוקפנות, יריבויות, תהליכי קבלת החלטות ותהליכים לפתרון קונפליקטים. הבדלים מגדריים והשפעתם, המקום במשפחה והמאבק על מקום, מאבקי כוח, מרחק וקרבה, כוח וחולשה, תלות ועצמאות, תקשורת, בריתות (collusion), משולשים, קואליציות, הדדיות לעומת ניצול, דפוסים, הגנות, העברות, פיצולים והשלכות, תפקידים, אוירה משפחתית, לכידות, קוהסיביות, שעירות לעזאזל, ביטוי בפעולה (אקטינג אוטו), סגנונות התקשרות ודפוס פרידה, המערכת כשלם כמו הקבוצה כשלם, לא מודע משפחתי¹ כמו לא מודע קבוצתי. מתוקף דמיונה של הקבוצה למשפחה, בעיני הדרכה קבוצתית היא תנאי להתפתחות המטפל המשפחתי. להדרכה בקבוצה של טיפול זוגי ומשפחתי נדרש מדריך מיומן בתהליכים קבוצתיים.

אפשר להשתמש בדינמיקה הקבוצתית להבנת יחסים במשפחה. הדינמיקה הקבוצתית מאפשרת להחיות מחדש את היחסים המשפחתיים. בתהליכי הדרכה בקבוצה, קיים שימוש במשתתפי הקבוצה בתפקידים השונים במשפחה, של הדהודים, משובים וכולי. אך להבדיל מהקבוצה, למשפחה יש עבר והיסטוריה משותפים והיכרות ארוכת שנים שמתבטאים בקבוצה בדפוסים, בהגנות, בתפקידים וכד', הם שמהווים את הבסיס לעבודת הקבוצה. לעומת זאת, קבוצה שנמצאת בהתהוות, עם התכנסותה היא אנונימית ועמומה ומתחילה תהליך של התהוות ויצירת היסטוריה וחוויות משותפות. יתכן שבשל כך היא אובייקטיבית יותר ונטולת פנים, היא נטולת זיכרון ומשקעי עבר. מצד שני, בשל עמימותה

¹ מושג שטבעה מזור, 2017.

והעדר היכרות קודמת, הקבוצה מייצרת השלכות, תהליכי העברה, העברה נגדית והזדהויות מועצמות, תהליכי תסוגה והגנות מוקצנות עקב חרדה גבוהה לכן בהדרכה קבוצתית אפשר לעבוד על דפוסים. הבעיות של כולם נפגשות ומצטלבות ויוצרות זוויות מבט שונות.

על המדריך הקבוצתי לזהות תהליכים קבוצתיים מתוך ההווה של "כאן ועכשיו", כמקבילים לתהליכים משפחתיים, לשקף אותם ולבצע התערבות בסגנון "הקבוצה נמנעת מלעסוק בתוקפנות, תחרות וקנאה" הדבר דומה להימנעות מלעסוק בתכנים הללו בתוך הטיפול הזוגי או המשפחתי. יש לראות בתופעת השעיר לעזאזל, כמו בחולה המזוהה במשפחה (IP) או המודרך הקשה בקבוצה, כמקבילים למשפחה הקשה או לחבר קשה במשפחה. ובשלב זה להמשיג זאת לקבוצה. תהליכי הבנה, מודעות ועיבוד מרחיבים את המודעות של המטפל ואת מיומנותיו הטיפוליות. גם פרידמן (2007) שמחזיק בגישה האינטרסובייקטיבית טוען שיחסים הם תלויי הקשר, וכי בקבוצה אין להתמקד בפרט אלא בדפוסים, בגלל ההשפעה ההדדית בדומה ליחסים במשפחה.

כשלים אמפתיים מצד המדריך בקבוצת הדרכה

מעצם מהותה של הקבוצה הסיכון לפגיעות נרקסיסטיות הוא גבוה. לכן המדריך נדרש לגלות אמפתיה למאבקים הפנימיים והבינאישיים של המודרך, לעזור לו להתמודד עם אשמה ובושה, ריק וייאוש, כאב ופחד, תחרות וקנאה, על הכרה מקצועית, כוח והערכה ולהיות אחראי לכך שהמודרך יפנים חוויה אישית מקצועית טובה (ירושלמי, 2000). כמו המטפל הקבוצתי על המדריך הקבוצתי בטיפול משפחתי להיות מודע לקיומם של כשלים אמפתיים, ברמה רגשית ופרשנית, ולטפל בהם בצורה מיטבית באופן ממשי ולא רק השלכתי, מתוך כבוד לסובייקטיביות המודרך.

המודעות לכשלים אמפתיים והעיסוק בהם במסגרת הקבוצה, מעלים אותם למודעות ומביאים אותם לקדמת הבמה כשעל המטפל / המדריך לדעת שהוא מועד לטעויות ולהודות בהן.

בקבוצה, לפי רוטאן וסטון (2004), החברים עשויים לחוש שמתעלמים מהם, שדוחקים אותם הצדה, מעליבים ולא מתייחסים אליהם, חלקם אף עשויים להרגיש שהערכתם העצמית ספגה מהלומה.

לדעת גרין (2007), מחקרים מצביעים שהגורם החשוב ביותר בעבודה טיפולית הוא יחסי מטפל מטופל. משום שהנושא המשותף ליחסים הוא הביטוי הרגשי לנפשו של המטופל. אך זהו גם ה"כתם העיוור" של הטיפול, כי עדיין אין הגדרה מדויקת של טיבם. עם זאת אני סבורה, שאין לחסוך בתהליכי למידה בשל הגנה על המודרך או חשש מכשלים אמפתיים. על פי קוהוט (1984), אמפתיה לקויה אינה מזיקה, המזיק הוא היעדר המאמץ להיות אמפתי. קוהוט מוסיף ומציין שכשלים אמפתיים, אם אינם חמורים, עשויים להיות מווסתי ערך עצמי. הם מסייעים לצמיחה, כיון שהיחיד בתנאים אופטימליים יפתח רבות מהפונקציות שסופקו על ידי אובייקט העצמי (Hardwood, 1992). אפשר לראות בכשל האמפתי כעין סמן שעוזר לאתר את המוקשים בתהליך הטיפול, כמו נווט שמסייע במציאת הנתיב הנכון אל המטופל. כשלים אמפתיים עשויים לעזור להכיר בסובייקטיביות של המטופל וליצור אתגר לחשיבה יצירתית ולשינוי לטובה. המקומות שבהם כשלו אתי כמטופלת וכמודרכת ושבהם אני כשלתי כמטופלת וכמדריכה, היו המקומות של פריצת הדרך שסילקו התנגדויות, פתחו ערוצי תקשורת נוספים, לעיתים הוציאו טיפול מדשדוש וקיפאון ועזרו להעמיק יחסי מטפל מטופל ויחסי מדריך מודרך (טייטל, 2015).

סגנון הנחייה /הדרכה

האמירה ש"הסגנון הוא האדם" מתייחסת לכך שהאופן בו כל אחד מביע את עצמו משקף את זהותו הייחודית שאי אפשר לחקותה (אליצור, 2017).

על המנחה להיות מודע לסגנונו, משמע האם הוא מעדיף פרשנות, הובלה ומניפולציה או מתן חופש למשתתפים כדי להתקדם בעצמם. התערבויות המנחה נובעות בין היתר ממבנה אישיותו. כפי שישנם מטפלים חסרי סבלנות שיתקשו להתאים את עצמם לקצב של המטופל ויש להם מערכת אמונות מרכזית שעשויה להשפיע על המטופלים, כך גם על המדריך לפתח מודעות לרגישויות שלו ולנקודות העיוורון שלו. עליו לפרש ולעמת תוך שמירה על הנרקיסזם של המטופל/ מודרך, פרשנות נטולת שיפוטיות וביקורתיות שעשויה להתקבל באופן חיובי על ידי המטופל/ המודרך. כפי שפיינס אומר לגבי מטופלים, שלא חשוב מה שהמטפל עושה אלא מי שהוא. לא חוכמתו של המטפל עוזרת למטופל אלא יכולתו לעזור לו לשמור על האמון בעצמו, שיוכל להחזיר למטופל את מה שהביא בצורת הענות, התחברות והשתקפות (Pines, 1987).

עם זאת אני סבורה, שגישה אמפתית ללא גבולות אינה כלל ברזל אלא אסטרטגיה המונחית על ידי שיקולים טיפוליים. במצבים מסוימים יש להעמיד גבולות לאמפתיה ולפרשנות האמפתית וצריך לנקוט בגישה של פרשנות מעמתת שעיקרה בגבולות. בעימות וקונפונטציה אין הכוונה לדיבור בוטה ופוגעני ולהשפלת המטופל/מודרך, אלא לעימות עם רגשות, תפיסות, עמדות, פנטזיות, משאלות ועיוותים תפיסתיים ומחשבתיים מתוך עולמו של המטופל/המודרך, תוך שמירה על כבודו ומתוך גישה אמפתית, לא שיפוטית ולא ביקורתית. הכוונה היא לדיבור ישיר, שקוף וגלוי, לא עקיף, לא מגונן ולא זהיר, תוך מתן כבוד לסובייקטיביות המודרך.

דוגמאות לכשלים אמפתיים בהדרכה קבוצתית בטיפול זוגי ומשפחתי ואופן הטיפול בהם.

"הקבוצה המתוקה"

במקרה זה הדרכתי קבוצה בשנתה השנייה כקבוצה בהדרכה. על פני השטח הקבוצה התנהלה כנופת צופים, הייתה הסכמה בכל דבר ועניין. אולם חשתי בזהירות הרבה ובהימנעות מעימות ומנגיעה ברגשות קשים של קנאה, תחרות, תוקפנות, קונפליקטים ואי הסכמות. בחרתי בדרך של שיקוף, פירוש ועימות שלי כמדריכה עם התנהלות הקבוצה כדינמיקה הקבוצתית של זהירות והימנעות. השיקוף והפירוש העמידו את הקבוצה על אופייה, ואלו הובילו לשיח אותנטי, שאפשר מפנה בקבוצה והתפתחות של הקבוצה ושל הלמידה. יאלום (2006) סבור שהלמידה כיצד להתמודד עם עימותים היא צעד משמעותי עבור המטופל. משום שלא רק תמיכה וחום מגרים צמיחה, אלא גם התנגדויות ועימותים מושכלים, הכרחיים לצמיחה. קבוצה שחבריה מתנהגים בנחמדות רבה מדי ונמנעים מעימותים, בקבוצה כזו הדבר משקף את נטיית המטפל להימנע מתוקפנות.

האם במקרה כזה עימות נחשב לכשל אמפתי? על כך אומרים רוטאן וסטון (2004), שרכישת יכולת להתעמת מלמדת על התקדמות בתפקוד האגו. מניעת פרשנות מהמטופל כדי להגן עליו מפני פגיעות אינה עושה עמו חסד ויש להעדיף עבורו את הצמיחה על פני הפתולוגיה. הם סבורים שעימות לא ייחשב לכשל אמפתי אם המטפל נוקט בו כאסטרטגיה ולא כמאבק כוח של העברה נגדית. העימות אינו התכלית, שכן יש להבטיח את הדרך שמובילה להבנה ולפירוש. עימות חסר טאקט בקבוצה חדשה שונה לגמרי מהעלאת איטיות של אמיתות במטריצה מבוססת ודאגת (קוהוט, 1984). ישנם מטופלים שעדיין לא בשלים להביט בעצמם במראה. רבים הסיכויים שתגובתם לפרשנות תהיה נוראית, או שתחוה ככשל אמפתי, אם האמת תוצג מוקדם מידי או באופן מפורש מדי. היכולת להכיל פרשנות כזו תלויה באופן הביטוי ובהקשר שבו היא נאמרת.

קבוצה שעקפה סטינג תוך התעלמות מכוונת מהמנחה

מדובר בקבוצת הדרכה, שהמשתתפים בה היו אמורים להציג מקרים על פי תאריכים שנקבעו מראש. הקבוצה החליטה על דעת עצמה להחליף תאריכים בין שתי משתתפות מבלי לשתף אותי ולקבל את הסכמתי. שמעתי אותם מדברים ביניהם והעברתי מסר שאיני מסכימה לשינויים ללא בדיקה משותפת. הם התעלמו מההנחיה שלי וביצעו את השינוי על דעת עצמם. מדובר היה בקבוצה תחרותית ומתעמתת שבדקה גבולות וסמכות. בפגישה שהתקיימה לאחר מכן, עצרתי את הצגת המקרה, ציינתי שהשינוי לא נעשה בתיאום אתי, והזמנתי את הקבוצה לשיח, בירור, בחינה ודיון של מה שקרה. בשיחה הופנתה תוקפנות רבה כלפי, מלווה בכעס ופגיעות. אני שמעתי, הכלתי, שיקפתי ופירשתי. בדיעבד סברתי שהמהלך היה נכון- כלומר עצירת הצגת המקרה והעלאת הקונפליקט לדיון אך האופן שבו ניהלתי את התהליך של שיקוף ופרשנות הותיר אותי עמומה ובלתי ממשית והגביר תסכול וכעס של הקבוצה ונחוה ככשל אמפתי. הפרשנות נחוותה כריחוק והעדר זמינות ואמפתיה, הגבירה תהליכי השלכה והתנגדות. הקבוצה הייתה זקוקה לעימות ולהגדרת גבולות תוך הדגשת החשיבות של שמירת הסטינג והמשמעות של הפרתו באופן חד צדדי, לצד הקשבה והבנה של עמדתם ובעיקר להיות נוכחת באופן ממשי, להפנות את השיח ליחסים בינינו ולשתף בתחושותיי כמדריכה.

הכנת קפה במהלך השיעור כדפוס של אקטינג אווט.

באחת מקבוצות ההדרכה הייתה משתתפת שנהגה באופן קבוע לקום בעיצומו של השיעור ולהכין לעצמה קפה באופן הפגנתי ומתריס. לאחר שזיהיתי את התנהגותה כדפוס שחזר על עצמו, שיקפתי את הדפוס והזמנתי אותה לפתוח ולשוחח על כך בקבוצה ולשתף בתחושותיה. השיח והשיתוף, אפשרו לה ולקבוצה להבין את מניעיה ואת תחושתה בקבוצה ולזהות את הדפוס כביטוי של אקטינג אווט. מדובר היה במשתתפת חדשה שהצטרפה לקבוצה בשנה השנייה ללימודים. היא חשה לא רצויה ושהיא מאכזבת אותי ואת הקבוצה. היא טענה שאני תופסת אותה באופן שלילי ומתעלמת ממנה וכי היא חשה לא רצויה ולא מוערכת על ידי הקבוצה ומודרת ממנה. זו דוגמה להתנגדות ולאקטינג אווט, שמקורו בכשל אמפתי מצדי כמנחה, על שלא זיהיתי את מצוקתה שהתעצמה לנוכח תחושת הדחייה שחוותה מצד הקבוצה וכן מתחושת חוסר נראות אובייקטיבית ו/או סובייקטיבית.

העימות שלי עם התנהגותה אפשר בירור ועיבוד של תחושותיה מולי ומול הקבוצה, את קליטתה מחדש ויצירת תחושת שייכות. כך התוודעתי לתחושותיה ולמצוקתה למרות המרכיב ההשלכתי, ויכולתי לבטא אמפתיה שתרמה לתחושה טובה ולהיעלמות ה"סימפטום". באופן זה הקבוצה זכתה לדוגמה של התנגדות ואקטינג אאוט כתוצר של כשל אמפתי וגם לדרך הטיפול בו. לפי הניסיון והתיאוריה, חשוב לנקוט בגישה משולבת של הצבת גבולות לצד ערנות גבוהה לרגישות וגילויי אמפתיה. גם הספרות מצביעה על כך שמטופלים/ מודרכים נמנעים מליזום העלאת של חווית כשל אמפתי ולכן באחריות המטפל/ המדריך לזהות את הכשל, להכיר בקיומו, להעלותו ולטפל בו באופן ממשי ולא רק כהליך השלכתי.

קבוצה שאיבדה "הורה" והתגובות לכך

נקראתי להחליף מנחה שעזב קבוצה בפתאומיות, ללא הכנה מוקדמת וללא עיבוד הפרידה. מדובר היה בקבוצה פוסט-טראומטית, עם היסטוריה אישית של אובדן אצל רוב חבריה. הקבוצה התאפיינה בהצפה רגשית והגיבה בעוצמות רגשיות ובהשלכות בוטות כלפיי, שכללו ביטויים של אקטינג-אאוט, עוינות, כעס, תוקפנות והתנגדות רבה, לצד ביטויי "אוש, חוסר אונים ואשמה. חברי הקבוצה החמיאו למנחה שעזב ודיברו עליו באידיאליזציה ואליי "יחסו רגשות שליליים - כאילו פלשתי למקום לא לי, כהורה חורג שנכפה עליהם ותפס את מקומו של ההורה האהוב. חוויתי כעס, אכזבה, דחייה, חוסר אונים וכשל אמפתי של הקבוצה כלפיי. למרות זאת, הבנתי את מצוקתם וקנין בי הביטחון ביכולתי להתמודד עם הרגשות שהופנו אליי. הקבוצה נזקקה להכלה רבה, לאמפתיה, להחזקה ולעיבוד רגשי ברמות גבוהות במיוחד, כדי שתתאפשר עבודה וצמיחה משמעותית בהמשך. החיבור לחווית אובדן אישית והבאת עצמי לקבוצה אפשרו לי להכיל את העוצמות הרגשיות ולגלות אמפתיה למצבם. הזמנתי אותם לקשור את הנטישה שחוו לאירועים דומים בהיסטוריה האישית שלהם. תהליך עיבוד האובדן שהתרחש בקבוצה אפשר להם לבחון את המציאות, להפסיק את האידיאליזציה של המדריך העוזב ולהתקשר למנחה חדש. ההבדלים הטבעיים בין החברים הציגו בפניהם מגוון תגובות לאובדן, שביטויין סייע לקבוצה כפרטים וכמכלול להתקדם.

התנגדות כאמצעי הדרכה - כביטוי לכשל אמפתי

בקבוצה חדשה שהייתה בתחילת דרכה בתכנית לימודים חדשה, במפגש הראשון נוצרה סיטואציה טעונה ביותר שהייתה רוויה בחרדה ובתסכול לרוב המשתתפים. לשיעור הראשון בקורס הכנתי מצגת מוקפדת בנושא תיאוריות אישיות והקשרם לקבוצה. לאחר הצגה ותיאום ציפיות קצרים הצגתי את המצגת על מסך. כבר בהתחלה עלו תגובות של כעס והתנגדות על האופן שבו מובאים הדברים. חברי הקבוצה טענו שקשה לעקוב אחר המצגת ולהבין את החומר בו-זמנית וביקשו העתק של המצגת. בתחילה לא נטיתי להיענות לבקשתם וצינתי שזו מצגת אישית ואני זקוקה לה לצרכים לימודיים. התגובה התקבלה במחאה. כשהבחנתי בתסכול הרב ובחוסר האונים שלהם, ציינתי שאבחן את בקשתם ואשלח להם את המצגת לקראת השיעור הבא. למרות תשובתי, חלק מהקבוצה המשיכו לחוש תסכול והגיבו בהתנגדות וביקורתיות. הם טענו שהמצגת כוללת תכנים תיאורטיים רבים, מורכבים וקשים להבנה. בשיעור השני, לאחר שקראו את המצגת, חשתי שרמת החרדה ירדה. חלקם

אף השתתפו באופן פעיל יותר, שאלו שאלות, ניסו לקשור את התכנים הנלמד לקבוצה טיפולית שבה השתתפו והביאו דוגמאות קליניות. הרפיתי מההיצמדות למצגת, דילגתי על קטעים מסוימים וסיכמתי את המפגש בעל פה. אך עדיין שרר בקבוצה אי-שקט. לטענתם התקדמתי מהר מדי, החומר הנלמד היה תיאורטי מדי ולא מגובה במספיק דוגמאות, לא נשאר להם זמן לשיתוף אישי והם טענו שאינם חשים שותפים ללמידה. הפעם הייתי פחות סבלנית לטענותיהם. ציינתי שאנחנו לא קבוצה דינמית ועלינו להספיק ללמוד תכנים רבים, והמשכתי ללמד.

מחד הקבוצה גילתה תלות במרצה וציפייה שיגיש את החומר מעובד, ומאידך הביעה חרדה מהיבלעות על ידו ומתחושות דה-אולואציה שגרמו להתנגדות ולאנטגוניזם כבר מהשלבים הראשונים. כשצורכי התלות לא נענו במלואם ובאופן מידי התעצמה החרדה עוד יותר. גם המצגת, כהרחבה שלי כמרצה, לא הועילה אלא הדגישה באופן חד וברור את המפגש עם המציאות – חומר לימוד חדש וקשה. הפגישה עם התסכול אֶתגרה מחדש את כישוריהם. כנראה שכמרצה לא זיהיתי ולא תרגמתי נכונה את הצרכים ואת המצוקה שלהם. לא זיהיתי את המינונים הנכונים של הלמידה ואת הקצב המתאים עבורם וגרמתי להצפה שהגבירה את החרדה. דבקתי במשימת ההוראה לפי המתכונת שהתוויתי ועסקתי פחות בסיפוק הצרכים, ובהרגעה.

זוהי דוגמה לכשל אמפתי שיצר תסיסה ואי-שקט והגביר את רמת החרדה וההתנגדות. קוהוט אומר שהתנגדות נובעת מכשל אמפתי של המנחה. במקרה זה, חברי הקבוצה לא חשו שותפים ללמידה ולמעשה חשו בלתי נראים. ההבנה והמודעות שלי לתהליך האישי והקבוצתי ופתיחת הנושא לדיון קבוצתי אפשרו לחברי הקבוצה לבטא את מצוקתם, ולי – לבצע תיאום ציפיות מחודש שמתחשב בצרכיהם.

קוהוט (1984) טוען שלעימות במסגרת טיפולית תהיה הצדקה רק במונחים של נאותות אנליטית. לדעתו העימות אינו התכלית, שכן עליו להבטיח את הדרך שמובילה להבנה ולפירוש. רוברטס (2012) סבור שהמטפל והמטופל נמצאים במסע משותף לגילוי האמת, שמטרתו להביא לצמיחה בריאה ולהתפתחות בריאה של היחיד והקבוצה.

שעירות לעזאזל ככשל אמפתי

השאיפה הבסיסית של כל אחד מאתנו היא להרגיש שייך, משמעותי, נאהב וחלק מקבוצה. הדילמה בין האני והקבוצה, בין צורכי הפרט ועמדותיו לבין צורכי הקבוצה ומטרותיה, אינה פשוטה ויכולה לדחוף את הפרט לתפקיד השונה או הסוטה וזוהי חוויה קשה וכואבת. המנחה מחויב לנקוט בהתערבויות שמטפלות בתופעה, אחרת המשתתף עלול לחוש שהופקר לתהליכים הרסניים ויחווה זאת ככשל אמפתי. הקבוצה במקרה זה עלולה אף היא לאבד אמון במנחה. כהתגוננות, הקבוצה עלולה להגיב בשני אופנים: התנהגות נמנעת שנשמרת מפני הגעה לעמדה כזו; או סימון השעיר לעזאזל ושימורו בתפקידו, כדי להגן על עצמה.

דוגמה של שעירות לעזאזל בקבוצת הדרכה:

מקרה של משתתפת בקבוצת פרקטיקום שהנחיתי. מדובר במשתתפת אינטליגנטית אך רגריסבית, ילדותית ותלותית. היא שאלה שאלות ראשוניות, שאלות בוסר, והתעקשה לקבל עליהן תשובות מפורטות וקונקרטיות, או שהתעקשה לדון באותה סוגיה עוד ועוד מבלי להרפות, תוך גילוי חוסר רגישות לשאר חברי הקבוצה ולצרכיהם השונים של המשתתפים. היא גילתה תלות ולא הביעה

מחשבה עצמאית. כשהשבתי בשאלה לשאלות שהפנתה אליי, היא הביעה מצוקה והתעקשה לקבל ממני את התשובה, באופן זה היא תפסה הרבה מקום ותשומת לב. לכאורה היא הייתה תלויה לחלוטין בדברים שנאמרים, אך במקביל הטילה ספק בנאמר, באופן התבטאותה שהיה בנימה מתריסה ומקטינה. נראה היה כאילו אין אפשרות להניח את דעתה. סבלנות הקבוצה, שבתחילה נענתה לצורכי התלות, אבדה והחברים בה החלו להגיב כלפיה בכעס ובדחייה. גם אני חשתי קוצר רוח והגבתי בחוסר סבלנות. חשתי כעס מכיוון שהיא הפריעה למהלכם התקין של המפגשים ופגעה בתרגולים. ככל שחשה דחוייה, כך נצמדה לדפוסיה הרגרסיביים, דבר ששימר את מעגל האינטראקציה והשאיר אותה בתפקיד השעיר לעזאזל. אם להסתמך על דבריהם של גאנץ ואלונזו (Gans & Alonzo, 1998), אפשר לזהות משתתפת זו עם המטופל שמזמין עזרה ודוחה אותה, בגלל הקושי להודות בנזקקות והקושי להיות מוצף בצרכים רגרסיביים של השתוקקות. בדרך זו המטופלים הללו מחזיקים את המרחב הדרוש להם כדי להרגיש ביטחון ומקשים על אנשים לאהוב אותם. הקבוצה הנידונה הייתה קבוצת אנשי מקצוע ותיקים שהתקבלו ללימודים מתקדמים בתחום הטיפול הזוגי. הקבוצה הייתה הישגית ותחרותית מאוד והחברים בה חרדו לדימויים המקצועי והיו נחושים להפגין מסוגלות. הקבוצה לא הייתה סובלנית לאי-ידיעה ולהטלת ספק ולא הרשתה תלות ורגרסיה. חברי הקבוצה השתמשו במנגנון ההגנה של הזדהות השלכתית: הם הכחישו, פיצלו והשליכו את צורכי התלות, החרדה ואי-הידיעה שלהם על המשתתפת שהזדהתה עם ההשלכה והפכה לשעיר לעזאזל. הקבוצה, בתחילת העבודה, לא הייתה מסוגלת להכיל את השקפותיה השונות של המשתתפת והוציאה אותה מתוכה, כדי לשמור על לכידות. זהו פתרון מוגבל בלבד כי הוא מגן על כולם פרט לשעיר לעזאזל והוא נוצר מתוך חוסר רצון להודות בהתנהגות בלתי מקובלת (Whitaker and Liberman, 1964). זיהיתי את ההעברה הנגדית שלי, את הכעס ואת חוסר האונים שלי על כך שהמשתתפת החריבה לי מפגש. היא מצדה חוותה את הכעס וחוסר האונים שלי ככשל אמפתי. בכך שחשפתי את חוויית הכשל שלה שנגרם על ידי מול הקבוצה, אפשר לקבוצה לבטא את החרדה ואת תחושת המבחן שהם חווים. והיא, השעיר לעזאזל שנפגעה מהקבוצה וממני, זכתה להבנת הדינמיקה שייצרה, שדוחקת אותה גם בחיים לתפקיד השעיר לעזאזל. זיהויה ההעברה הנגדית אפשר לי לגלות אמפטיה כלפיה ולקדם את ההתערבויות כדי לעזור לה לצאת מתפקיד השעיר לעזאזל בחייה.

סיכום

במאמר אני מציגה מודל או זווית התבוננות נוספת על תהליכי הדרכה קבוצתית בטיפול זוגי ומשפחתי, של תפיסת הקבוצה כשלם. אני מבקשת להדגיש את חשיבות הלמידה באמצעות החוויה הקבוצתית ותהליכים קבוצתיים "כאן ועכשיו", תהליכי העברה, העברה נגדית והזדהות השלכתית בכדי ללמוד על תהליכים מקבילים וללמוד על המטופל. המודל מאפשר מבט מגבוה וממרחק, הבנת הפרט על רקע הקבוצה והבנת הקבוצה בהקשר לפרטים שמרכיבים אותה, בהקשר לתוכן ולתהליך. הקבוצה מציפה דפוסים, הגנות וסגנונות שעשויים לשמש חומר לעבודת הקבוצה. זיהויים כתהליכים מקבילים למתרחש במשפחה ולהשתמש בהם בתהליכי ההדרכה.

חשוב עבור מדריך הקבוצה להבין ולזהות תהליכים ואת השלב בהתפתחות הקבוצה, כדי לנווט את דרכו בקבוצה ולנקוט בהתערבויות שיקדמו את התהליך הקבוצתי. במיוחד בזיהוי מצבים בעייתיים כמו תופעת השעיר לעזאזל ותהליכי הרס בקבוצה, מצבי התנגדות ואקטינג אאוט, המודרך הקשה (על משקל המטופל הקשה), שתוקעים למידה ועלולים לזמן כשלים אמפתיים. המודרך לומד דרך החוויה האישית "כאן ועכשיו" על אודותיו; סגנונו, כוחותיו, הגנותיו ודפוסיו, יחסיו מול סמכות ומול קבוצת השווים. הוא לומד על תהליכים מקבילים בהקשר לתהליכים, תופעות וסוגיות אישיות ומשפחתיות, כמו יחסי סמכות ויחסי אחאים במשפחה, קונפליקטים, הגנות, מאבקי כוח, גבולות, משולשים, לכידות, הדדיות ואינטימיות וכו'. המדריך משמש מודל חי לזיהוי תהליכים ולהתערבויות בזמן אמת, שמהווים משאב למידה ומודל עבור המודרך והקבוצה להזדהויות והפנמה.

התרשמתי שקיימת רתיעה מסוימת אצל מטפלים זוגיים ומשפחתיים לעסוק בתהליך הקבוצתי. אפשר להבין זאת, בהתחשב בהעדר הכשרה וניסיון מקצועי מתאימים ואולי חוסר בטחון לעסוק בתחום שאינם מומחים בו, לצד הדילמה הרווחת בין העיסוק בתהליך הקבוצתי לתהליכי הלמידה וההוראה. בהדרכה הקבוצתית חשוב לשמור במוקד הדיון את תהליכי ההדרכה ולהימנע מגלישה לתהליכים טיפוליים. במודל שאני מציעה יש להישמר מכך במיוחד בגלל הקו הדק שמפריד בין הדרכה לטיפול ובגלל השימוש בתהליכים קבוצתיים של "כאן ועכשיו" לצורכי למידה. לעתים הקבוצה מכוונת לתהליכים דינמיים כאמצעי התגוננות מפני תהליכי הלמידה ואז המדריך עשוי להיענות לצורכי הקבוצה מתוך תהליכי הזדהות השלכתית או העברה נגדית שאינם מודעים ומעובדים וכתהליכים מקבילים. ההתערבות ב"כאן ועכשיו" היא ישירה, מידית ובלתי אמצעית והיא מעוררת חרדה ואפשר להבין זאת. יחד עם זאת, הקבוצה בשונה מהדרכה פרטנית, היא משאב למידה משמעותי עבור היחידים והקבוצה כשלם, כאשר היא מגויסת לאחריות הדדית ולהתערבות פעילה. מנחה שמבין את כוחה של הקבוצה, ישכיל להשתמש בה באופן יעיל, יחלוק אחריות ויפחית מהעומס והמתח שמוטלים עליו. המנחה והקבוצה הם כמו זוג הורים במשפחה והם גם הפרטים החברים בה. פוקס סבר שהקבוצה כשלם, כישות עצמאית יכולה לחזק את כוחות הפרט בקבוצה. על פיו, המנחה מספק ביטחון שמאפשר לתהליך טבעי של נפרדות, שבו ניתן להיעזר בחברי הקבוצה במקום במנחה. המטפל הוא המשרת הראשי של הקבוצה, בעוד משאב הריפוי העיקרי הוא הקבוצה עצמה (Pines, 1989). בעת שמתרחשת בקבוצה פגיעה מצד המנחה או החברים, ישנם אחרים שיכולים לשמש אובייקטים משקמים או מקיימים את העצמי.

מעצם מהותה של הקבוצה קיימת בה פגיעות נרקסיסטית גבוהה. קבוצה מעצימה תהליכים אך היא גם כר נרחב לכשלים אמפתיים מצד המנחה ומצד הקבוצה. המנחה נדרש למיומנויות ולהתערבויות ברמות וברבדים שונים כדי להתמודד עם רב הממדיות של התהליכים בקבוצה. הצורך להעניק תדיר ובו זמנית, תשומת לב מלאה, אישית, ושווה לכל משתתפי הקבוצה כמעט בלתי אפשרית ומועידה אותו לכשלים אמפתיים רבים- דבר שעלול להרתיע מדריכים קבוצתיים. אך יש לזכור שכשלים אמפתיים מתרחשים בכל סוגי הטיפול והם חלק אינטגרלי ביחסים בין המטפל למטופל. כשלים אמפתיים אם הם אינם חמורים, הם עשויים לקדם למידה וצמיחה. משום שהם מווסתים ערך עצמי, מציפים סוגיות וקשיים, לעתים מוציאים טיפול מדשדוש וקיפאון ומעמיקים יחסי מטפל מטופל. ויש גם

כשלים אופטימליים שנעשים במודע כמו תסכול צרכים, עימות וקונפונטציה, שימת גבולות לצורך יצירת תהליכי שינוי וצמיחה.

במחקר שערכתי מצאתי שכשל אמפתי מורכב משני ממדים, רגשי ופרשני. הממד הרגשי כלל: היעדר הבנה רגשית, התעלמות רגשית והתנהגות שלילית אקטיבית או פסיבית והממד הפרשני: פירוש לא נכון או שלא בעתו. שהממד הרגשי קודם לפרשני ושיחסים קודמים לפירוש ושהפירוש לא יכול להתקיים ללא הממד האמפתי. מצאתי שכשמונים אחוזים מן המשתתפים חוו כשל אמפתי אחד לפחות שחומרתו הייתה בינונית. מרבית הכשלים טופלו במידת שביעות רצון בינונית וזאת למרות העובדה שמדובר במנחים מנוסים וותיקים. נמצא שמטפלים לא מודעים מספיק לקיומו של כשל אמפתי, לאופן שבו הם מגיבים למטופליהם ולתחושות המטופלים. חשוב שהכשל יוצג וידון בקבוצת ההדרכה, כדי שהמדריך יסביר את מניעיו, יהיה אחראי למעשהו וישנה את התנהגותו בפועל. בשום מקרה אין להתבייש בטעויות שנעשו ויש להודות בהן ללא סייג ולהתייחס למטופלים בכנות מלאה פרנצי (אצל ברמן, 2002).

חשוב שכל מטפל ומדריך יזהה את סגנונו האישי והיכן הוא מועד לכשלים, שיהיה מודע לרגישויות ולנקודות העיוורון והתורפה שלו ואפילו לאפיין באיזו קטגוריה של כשלים הוא מצוי: רגשיים או פרשניים. על המדריך לזכור שהוא מודל להזדהויות ולהפנמה ולפעול ככזה. המדריך האמפתי הוא מודל למודרך לגילויי אמפתיה ולהימנעות מכשלים אמפטיים עם מטופליו ועם מודרכיו. חשוב שהמדריך יזהה את ההתנגדויות על צורותיהן השונות, יבחן מה מקורותיהם, ייקח עליהם אחריות וייתייחס לתחושות הכשל האמפתי כממשיים ולא רק כהשלכתיים, מתוך כבוד לסובייקטיביות המטופל/ המודרך.

זיהוי הכשלים וההתנגדויות מסייע למדריך לנווט את הקבוצה ולהתאים התערבויות לתהליך הקבוצתי לפרט ולקבוצה כשלם. ראוי לחשוב על אסטרטגיות ועל כלים לזיהוי מוקדם של הכשלים כדי לצמצם את הופעתם. כמו למשל מוניתורינג מתמשך על פני התהליך הקבוצתי, כבדיקה שגרתית בתחילת כל מפגש: איך המשתתפים מרגישים לאחר המפגש הקודם? ובסיום מפגש: איך הייתה החוויה שלהם במפגש הנוכחי, ואיך הם חוו את המדריך. אפשרות נוספת היא להזמין את המשתתפים להעלות ולדבר על כשלים אמפטיים כחלק מחוזה קבוצתי.

כדאי שמדריכים בטיפול המשפחתי ילמדו על תהליכים קבוצתיים וירכשו מיומנויות קבוצתיות לטובת העשרת דרכי הלמידה וההדרכה ולהעשרת הכלים הטיפוליים.

ביבליוגרפיה

איוויר, ש' אייל, ח' (2001). הדרכה קבוצתית חיה – מן המקהלה היוונית אל החממה השבטית. ענין משפחתי, 34, 8-10.

אגמון, ש' ושניידר. ס', (1998). שלבים בהתפתחות קבוצה קטנה: העברה נגדית ותסוגה - מבט פסיכודינמי. שיחות, יג, 1.

- אליצור, י' (2017). המלקוש של סלודור מנוחין: טיפול משפחתי על רגל אחת. אוחר מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3620>
- ברמן, ע' (2002). המסע הארוך: דרכו של פרויד אל שיטת הטיפול הפסיכואנליטית, דרכיה של שיטת הטיפול הפסיכואנליטית מאז פרויד. בתוך: ע' ברמן (עורך), פרויד הטיפול הפסיכואנליטי (עמ' 7-47). תל אביב: עם עובד.
- גרינבאום, י' (2016, 05). משקפיים זה מוצר בסיסי...זוויות ראייה נוספות בתהליך הדרכה רב כיווני. הרצאה ביום עיון מבט על בסוגיות בהדרכה בטיפול זוגי ומשפחתי. מרכז הבמה גני תקווה.
- טייטל, א' (2015). הכשל האמפתי בטיפול קבוצתי, ת"א: רסלינג.
- טייטל, א' (2012). המצגת כסימפטום: תהליכי העברה והשלכה בקבוצה בלימודי פסיכותרפיה. אוחר מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2811>
- יאלום, א' עם לשץ, מ' (2006). טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה. ירושלים: כנרת.
- ימין, ע' ירושלמי, ח' רועה, ד' ותשבי, א' (2016). תרומת מאפיינים התייחסותיים בקשר הדרכתי לתפיסת המסוגלות העצמית של המודרך ולעבודתו השיקומית בבריאות הנפש. חברה ורווחה. 1-29.
- ירושלמי, ח' (2000). תפקידי קבוצת ההדרכה על הדרכה. שיחות, יד (3), 210-215.
- כתרית, ר' (1991). ללא מחיצות, הדרכה פתוחה בטיפול משפחתי וקבוצתי שיחות, ה (2), 99-103.
- מזור, א' (2017). הלא ידוע המשפחתי, איפאבליש.
- מילר ג"א (2006). האיווי של לאקאן. תל אביב: רסלינג.
- מקנזי, ר"ק וליבסלי, ו"ג (1983). המודל ההתפתחותי לטיפול קבוצתי קצר מועד. בתוך: נ. רוזנוסר (עורכת), מקראה - הנחיית קבוצות. ירושלים: מרכז קהילתי ע"ש חיים ציפורי.
- נילמן, א' (2000). דינמיקה בהוראה של תיאוריה פסיכואנליטית - חלק א. שיחות, טו, 1.
- נילמן, א' (2001). דינמיקה בהוראה של תיאוריה פסיכואנליטית - חלק ב. שיחות, טו, 2.
- נרי, ק', פיינס, מ', פרידמן, ר' (2006). מבוא. בתוך: חלומות בפסיכותרפיה קבוצתית תיאוריה וטכניקה. קריית ביאליק, אח.
- פרויד, ז' (1913). על פתיחת טיפול. בתוך: ע' ברמן (עורך), פרויד הטיפול הפסיכואנליטי. (עמ' 113 - 99). תל אביב, עם עובד.
- קוהוט, ה' (1984). כיצד מרפאת האנליזה (מהדורה ב'). תל אביב: עם עובד.
- רוט, מ' (2016). אהבת אמת כאהבת אמת – מחשבות קלייניאניות על האהבה. שיחות, לא (1), 56-61.

קרן, ת' (1994). דילמות, גישות ודגמים. בתוך: קרון ת' וירושלמי ח' (עורכים). *הדרכה בפסיכותרפיה*. ירושלים: ספרים.

רוטאן, ג' וסטון, ו' (2004). פסיכותרפיה קבוצתית גישה פסיכו דינמית, תפקידי המטפל הקבוצתי. חולון: אח.

שטרן, ח' (05.2016). *על מערכת יחסים ויחסים בין מערכות*. מתוך יום עיון מבט על בסוגיות בהדרכה בטיפול זוגי ומשפחתי. מרכז הבמה גני תיקווה.

יצחקי, ח' ושטרן ל' (2000). השתלטות יחסים הוריים על יחסי הדרכה – כיצד לזהות את הגלישה. *חברה ורווחה*, כ, 212-223.

Bion, W.R. (1961). *Experiences in Groups, and other papers*. London : Routledge,1966.

Fairbairn, W. R. D. (1952). *An object relation theory of the personality*. New York: Basic Books.

Foulkes, S, H. (1961). Group Process and the individual in the therapeutic group. *British Journal of Medical Psychology*, 34, 23-31.

Foulkes, S, H. (1964). *Therapeutic group analysis*. London: George Allen and Unwind Ltd.

Friedman, R. (2007). "Where to look? Supervising group analysis - A Relations disorder perspective", *Group Analysis*, 40 (2), 251-268.

Gans, S. J., & Alonso, A. (1998). Difficult patients: Their construction in group therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 48(3), 311-326.

Kernberg, O.F. (1989). The narcissistic personality disorder and the differential diagnosis of antisocial behavior. *Psychiatric Clinics of North America*, 12,553-570.

Nitson, M. & Arroyave, F. (1991). Memorial Prize Essay The Anti Group : Destructive Forces In The Group And Their Therapeutic Potential. *Group Analysis*, 24, 7.

Pines, M., 1984. "Reflection on mirroring", in: *Circular Reflections: Selected Papers on Group Analysis and Psychoanalysis*, eds. M. Pines, London and Philadelphia: Jessica Kingsley. pp. 14-39.

Pines, M. (1987). Shame-What psychoanalysis Does and Does not say. *Group Analysis*, 20(1), 16-31. doi:10.1177/0533316487201004

Pines, M. (1989). Group analysis and healing. In M. Pines (Ed.), *Circular Reflections: Selected Papers on Group Analysis and Psychoanalysis* (pp.18-39, 77-88). London and Philadelphia: Jessica Kingsley.

Rogers, C. R. (1959). A Theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S.Koch (Ed.), *Psychology: A Study Of Science*, Vol. 3. Formulations of the person and the social context (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.

Whitaker, D. S & Liberman, M. A (1964). *Psychotherapy through the group process*. New-York: Atherton press Inc.

Zinkin, L., (1983). Malignant mirroring. *Group Analysis*, 16(2), 113-126.