

לפרסום במגזין פנו
לקהילת קבוצות 03-6990552
תפוצה עדכנית: 1,314 קוראים קבועים

קבוצות בעולם
מי פה קורא פה?
ד"ר חיים וינברג

יישומיות הלמידות בתכניות
פיתוח מנהלים
ערן אביב

שיח מלב המבוכה - תהליך
קבוצתי למפגש בין-תרבותי
יעל בר לב

טכניקות דיאלוג בהנחיית קבוצות
חלי ברק

צילומים ותצלומים
(פוטו-תירפיה) בעבודה קבוצתית
ד"ר צביקה תורן



דבר העורך



במהלך השנתיים האחרונות אני מודרך צוות מטפלים יקר בדרום הארץ על הנחיית קבוצות. אחת לשלושה שבועות אני יוצא מחיפה המנוממת בשעות הקטנות של הבוקר ונהנה מרגעים מיוחדים של נהיגה שקטה ומהורהרת. איפשהו בין צומת קסטונה ללהבים גיליתי באחת הפעמים פונדק פשוט שמציע חביתות נהדרות בתוך בגטים חמים. מנהג עשיתי לי להתאפק ולהגיע אל הפונדק רעב לקראת ארוחת הבוקר שלי. והנה, בשבוע שעבר, גיליתי כי מדף הבגטים בפונדק ריק לגמרי. שאלתי את בעל המקום מתי יהיו סנדוויצ'ים מוכנים והוא ענה שתוך שתי דקות ושאתו מכינה חביתות במטבח. מפאת קוצר הזמן מלמלתי עם קריצה ששתי דקות לאדם רעב נראות כמו נצח. ואז הוא הסתכל אלי במבט מלא מחויבות והפטיר: "אצלנו הדרומיים מילה זאת מילה... לא כמו אצלכם במרכז...". ואכן, הבגט היה מוכן כעבור דקותיים והיה נפלא כתמיד. בהמשך הדרך תהיתי על הנטייה האנושית הזו שלנו להתקבץ במעגלים בעת אירועי לחץ ומשבר. לא רק שלדרומיים יש מילה של כבוד. המילה הזו שווה הרבה יותר בהשוואה למילה שלכם תושבי המרכז. חשבתם פעם כמה אינסטינקטיבית הנטייה הזו?

מאמר מפתח יפיפה, שמנסה לפענח את התופעה, נקרא "אנחנו והם - סטרטוקטורה חברתית אוניברסאלית" שתרמו לנו ד"ר אבי ברמן ומרים ברגר. בקורסים שלי על הנחיית קבוצות מופיע המאמר תמיד ברשימת קריאת החובה, והדיון בו בכיתה מעורר בי בכל פעם מחדש התלהבות והתרגשות, פרימיטיבית ממש, כזאת שבאה מעומק ההוויה שלי כאדם. כמה חזק הוא אינסטינקט העדר, כמה עוצמתיים מנגנוני הפיצול, ההשלכה, האידיאליזציה, כמה גורלי הוא האנחנו, וכמה רחוקים ושונים הם ההם. כמה מאמץ דרוש כדי להעז לפתוח בדיאלוג, להגיח לרגע מתוך האשליה המשמרת של מעגל דמיוני, שהוקם אד הוק, ללא מילים, אך קיומו מובחן ומצטיין בגבולות מוסכמים היטב, שכאילו היו שם תמיד.

בימים כאלה צריך להזיז לא ליפול למלכודות הללו. ואם כבר נפלנו, לפחות שנראה איפה אנחנו ואיפה הקבוצות שלנו. מנחה קבוצות שמחזיק בדעה מגובשת לגבי הקונפליקט עלול להפוך בעיתות משבר לאומי ממנחה קבוצה מתנזר ונייטרלי למנהיג פוליטי בחוג בית. הלוואי שייגמר כבר הסייט הזה בעזה, שנחזור למציאות הנפשית שלא מחייבת אותנו לאמץ מנגנונים השרדותיים כל כך ושנחזור בהקדם לשגרה.

מי שמעוניין לקבל את המאמר מוזמן לפנות אלי ואשלח אליו/ה.

ימים שקטים וקריאה מהנה, איתן
eitan.tamir@gmail.com

קבוצות בעולם מי פה קורא פה?

ד"ר חיים וינברג



זכות - אין סיכוי שמשתתפים יגיעו אליו. הצעתיה המהפכנית היתה לפתוח מועדוני קריאה אלו (קראנו להם "הסלון לטיפול קבוצתי" באסוציאציה לסלונים התרבותיים שהיו מקיימות נשות חברה באירופה בעבר) מבלי להעניק נקודות אלו למשתתפים. טענתי שהמשתתפים יבואו מכיון שירצו ללמוד ולקרוא על קבוצות ולא כדי לקבל נקודות.

בסופו של דבר הצעתי התקבלה ודבר ה"סלון" החל להתפרסם. חשבתי לפתוח שתי קבוצות כאלו, אחת בסקרמנטו ואחת בסן פרנציסקו, אבל הביקוש אליהן היה כה גדול שפתחנו שתי קבוצות בשני אזורים נוספים.

מה מוסר ההשכל? שאנשים צמאים לידע ומעוניינים ללמוד גם אם אין לכך תמריץ חיצוני. אני מאמין שיש מקום לעוד קבוצות קריאה כאלו וקורא לחברי בארץ להמשיך במסורת זו. שאלה מעניינת הינה האם ניתן לפתח מועדוני קריאה מסוג זה באינטרנט. מנסיוני, פורומים לקריאת מאמרים באינטרנט אינם מתרוממים. האם זה משום שלקהל חסר משהו מהמגע האישי דווקא כשמדובר בקריאת חומר תיאורטי? אולי. ואולי הדרך הנכונה בסייברספייס הנה לשלב בין קריאת חומר תיאורטי לדיון על המשמעויות מהתיאוריה לפרקטיקה? נראה לי שכדאי לנסות שילוב כזה ולפתוח פורום המחבר בין התיאוריה לפרקטיקה. אולי איתן רוצה להרים את הכפפה?

אז אל תוותרו על קריאה מקצועית. קריאה מהנה,

חיים וינברג

haimw@group-psychotherapy.com

ביבליוגרפיה:

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

Roth BE, Stone WN, Kibel HD (eds.) (1990). *The Difficult Patient in Group: group psychotherapy with borderline and narcissistic disorders*. American Group Psychotherapy Association Monograph Series No. VI, Madison, CT.: International Universities Press.

בעולם המקצועי מבלי לדעת אנגלית? האם המאמץ אינו שווה?

הבעיה הידועה היא למצוא את הזמן והאנרגיה לקריאת מאמרים בתוך העבודה המקצועית השוטפת. למי יש כוח להתרכז ולקרוא בסוף יום עבודה מפרך? ומי רוצה להמשיך ולעסוק בקבוצות בסוף השבוע החופשי שלו?

אחת הדרכים שמצאתי כדי לקדם את הנושא עוד בהיותי יו"ר האגודה, היתה להקים "מועדון קריאה". במועדון כזה מתכנסים בקבוצה קטנה כדי לקרוא אחת לחודש ולדון במאמר. את המועדון הראשון יזמתי והקמתי בשיתוף עם האיגוד הישראלי לפסיכותרפיה בשנת 2001 בנושא "השווה והשוונה בין פסיכותרפיה קבוצתית ואינדיווידואלית, היבטים תאורטיים ופרקטיים". מאז קמו מספר מועדוני קריאה כאלו בשיתוף עם המכון לאנליזה קבוצתית (אם זכרוני אינו מטעה אותי החלו אותו רובי פרידמן ומרים ברגר. אחי"כ המשיכו יהושע לביא ומוניקה טנאי, ולאחרונה פתחו מועדון כזה יהושע יחד עם סוזי שושני).

כשעברתי לארה"ב חשבתי שנכון לשווק את הרעיון גם בקליפורניה. הרושם שלי היה שרוב המטפלים הקבוצתיים בארה"ב קוראים אפילו פחות מאנשי המקצוע הישראליים, וחלקם לא נגעו במאמר או ספר בנושאי קבוצות מאז סיימו את לימודיהם באוניברסיטה (וכפי שכבר סיפרתי כאן, חלק מעולם לא למדו ולו קורס אחד בקבוצות גם באוניברסיטה). הבאתי את הנושא לדיון בועד האגודה הצפון קליפורנית לטיפול קבוצתי בה אני חבר ולהפתעתי נתקלתי בהתנגדות. חלקה נבע מהקושי לקבל יוזמות חדשות (במיוחד של "זר") אך חלקה נומק בכך שסביר שלאנשי מקצוע לא יהיה ענין בחומר תיאורטי. בארה"ב הגישה הפרקטית שולטת. בנוסף, בארה"ב נדרשים המטפלים כל שנה לצבור נקודות זכות בהשתלמויות כדי להמשיך ולהחזיק ברשיון המקצועי (בניגוד לישראל, בה מרגע שנעשית פסיכולוג בעל רשיון, כל עוד לא נשלל רשיוןך על ידי ועדת האתיקה של משרד הבריאות, תוכל להמשיך ולשמש כפסיכולוג גם אם לא השתתפת בהשתלמות אחת מרגע שקיבלת את הרשיון). נקודות אלו נצברות דרך השתתפות בקורסים, השתלמויות וכנסים, וכל מי שעורך אירועים מקצועיים כאלו, יודע שעליו לפנות לוועדות של האיגודים המקצועיים, ולעמוד בקריטריונים מקצועיים מחמירים כדי שהאירוע המקצועי יוכר לצורך נקודות זכות אלו. נאמר לי שאם הרצאה או כנס אינו כולל נקודות

בגליון דצמבר 2008 איתן טמיר התלבט מה לעשות עם פציינט קשה בקבוצה (נרציסטי, גבולי, מונופוליסטי, פסיכופתי וכדומה) וזרק אתגר: האם מישהו רוצה להתייחס לכך בגליון הבא? מכיוון שאני אוהב אתגרים חשבתי להענות לבקשה ולכתוב על "הפציינט הקשה בקבוצה", אלא שאז עלתה בראשי המחשבה שכל הנושא הזה כבר כתוב בספרות המקצועית. לא רק שיש מאמרים מספר בנושא "הפציינט הקשה" (ראו למשל המאמר של גנס ואלונזו (1998) בכתב העת הבינלאומי לטיפול קבוצתי המתאר מנקודת מבט התייחסותית כיצד המטפל, הקבוצה והפציינט "הקשה" שותפים ביצירת הקושי), יש אפילו ספר שלם בעריכת רוס, סטון וקייבל, שנקרא הפציינט הקשה בקבוצה (מומלץ, רפרנס למטה). אז השאלה הנשאלת היא: מי קורא בעצם ספרות מקצועית? ובשביל מה זה טוב?

עם היד על הלב, כמה מכם קראו בחודש האחרון מאמר בכתב עת מקצועי על קבוצות? טוב, לא בחודש האחרון. בחצי השנה האחרונה? כמה מכם קראו מאמרים בסיסיים בהנחיית קבוצות וכמה קוראים מאמרים עדכניים בתחום?

אז שוב אני מוצא עצמי בעמדת מטיף וצריך לשכנע במשהו שלי נראה כמעט אלף-בית של איש מקצוע. בעיני, התפתחות מקצועית כרוכה בקריאה מתמדת ובמעקב אחרי חידושים בתחום המקצועי. ניתן לעשות זאת בהשתתפות בהשתלמויות מקצועיות (כנסים, ימי עיון, הרצאות) או בקריאת ספרות מקצועית.

אבל, כמה מאיתנו מנויים על כתבי עת מקצועיים בתחום הקבוצתי? למזלנו, האגודה הישראלית להנחייה וטיפול קבוצתי טורחת ושוקדת על הוצאה קבועה של כתב העת "מיקבץ" (כיום בעריכת גילה עופר) בו מתפרסמים מאמרים קבועים בעברית על הנחיית קבוצות, חלקם בהחלט מבוססים על הגישות החדשניות והעדכניות בטיפול קבוצתי. מאחר וחברי האגודה מקבלים את החוברת חינם, חלקם גם קוראים בה מפעם לפעם.

יפה עשה איתן שבגליונות האחרונים של המגזין הביא סקירות חשובות על גישות בריטיות מרכזיות בטיפול קבוצתי (עלזיה רוזן על גישתו של פוקס, חני בירן על ביון ומחשבות שמחפשות חושב), אבל בנוסף לבריטים רצוי לדעת משהו גם על גישות אמריקאיות (ולא רק יאלום) ובודאי על היבטים יותר מתקדמים בקבוצות (מה עם הגישה האינטרסובייקטיבית בקבוצות, למשל?). בנוסף, למאמר במגזין יש את היתרונות שלו, אך הוא אינו תחליף למאמר בכתב עת מדעי הנסקר על ידי מספר כותבים ועומד בקריטריונים מדעיים מקובלים (למאמר הנוכחי שאתם קוראים, אין סיכוי להיכנס אפילו למיקבץ J).

ומה על מאמרים באנגלית שרובם אינם מתורגמים לעברית והם מייגעים טיפול קבוצתי בעולם? אני יודע שלהרבה ישראלים אנגלית מקצועית אינה קלה לקריאה, אבל איך אפשר לדעת מה קורה

יצא לאור גיליון מס' 9
של כתב העת קו אפק
דצמבר 2009



www.ofek-groups.org/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=71

יישומיות הלמידות בתכניות פיתוח מנהלים

ערן אביב



לאחרונה יותר ויותר גופי משאבי אנוש עוסקים בשאלת האפקטיביות של תהליכי פיתוח מנהלים ובתרומה של למידת המנהלים לשיפור ביצועי הארגון.

נושא זה נבחן תמיד, אולם הוא עולה ביתר שאת היום, לנוכח המצב הכלכלי במשק, הקיצוצים בכוח אדם וחוסר הוודאות לגבי העתיד. ישנן רמות שונות של מדידת ROI (Return On Investment) לתכניות הדרכה ופיתוח מנהלים, החל ממדידת שביעות הרצון של המשתתפים בסיום הקורס ועד למדידה כמותית של השיפור בביצועים העסקיים של אותם מנהלים. המשותף לכל רמות המדידה הללו הוא הצורך בחשיבה תוצאתית בבניה (והעברה) של התכנית ובמיקוד ביצירת שינוי התנהגותי לאורך זמן אצל מנהלים, בכיוון כזה שיתרום לעשיית העסקים.

אני לא הולך להרחיב בטור זה על מדידת ROI, אבל אני רוצה לשתף במספר תהליכים שונים בהם ניסינו להעלות את הסיכוי ליישום למידות הקורס. אני מוצא לנכון להאיר את זווית הראייה הזו, שכן לא חשוב עד כמה ננחה מקצועית בתוך החדר, אם התכנית לא מכשירה מנהלים באופן שיתמוך במטרות העסקיות, אז אנחנו מפספסים בגדול.

אז מה משותף לתהליכים הללו? בראש ובראשונה ההסתכלות על קורס פיתוח מנהלים כחלק מתהליך שינוי ארגוני עם מטרות רחבות יותר מאשר למידה ניהולית של המשתתפים.

אחת המטרות הראשונות שאני מציע היא חניכה ניהולית של המנהלים הישירים של משתתפי הקורס את המשתתפים במהלך ועם סיומו של הקורס. הרציונל שעומד מאחורי מטרה זו הוא כפול: ראשית, תהליך חניכה מתמשך מעלה את הסיכוי לשינוי בהתנהגויות המנהלים שנלמדו/נרכשו בקורס. הנימוק השני קשור בלמידה התנהגותית - המודלנינג שמבצעים מנהלי המשתתפים למשתתפים מאפשר לאחרונים לחקות את התנהגויות החניכה.

המשמעות היישומית היא רתימת מנהלי המשתתפים לחניכה באמצעות מסגרת שתומכת בהם בכמה רמות: הראשונה היא ידע - הקנייה של הידע וצורת החשיבה הנלמדים בקורס. אחת התופעות הבעייתיות היא משתתפים שחוזרים מהקורס עם התלהבות ליישם את מה שלמדו ואז הם נתקלים במנהלים שלא מבינים את השפה שלהם, במקרה הטוב, ולעיתים אף פועלים באופן הפוך למה שנלמד בקורס. מצב זה מעורר תסכול רב ומקטין את הסיכוי לשינוי ארגוני בכלל וליישום למידה ניהולית של משתתפי הקורס בפרט. מלבד היכרות עם תכני התכנית וצורת החשיבה הניהולית

הנלמדת בה, חשוב להגדיר במדויק למנהלים החונכים את דפוסי החניכה המצופים מהם (מתי עליהם להיפגש עם משתתפי הקורס, מה נדרש לעשות בכל פגישה ומהם הקשיים הצפויים בפגישות הללו). הרמה השלישית בהכנת מנהלי המשתתפים עוסקת בפיתוח מיומנויות חניכה ובחינת העמדות שלהם כלפי חניכה. הכנה שכזו חייבת להיעשות במסגרת אישית או במסגרת השלמות שמלוות את הקורס. מניסיוני, תהליך אינטנסיבי שכזה נעשה בדרך כלל בארגונים קטנים או במסגרת תכניות פיתוח מנהלים שנעשות ליחידה אורגנית בתוך ארגון (בדרך כלל ברמת אגף או חטיבה).

מה שמוביל את ההסתכלות שהצעתי עד כה הוא קורס פיתוח מנהלים עם אוריינטציה של התערבות ארגונית. לעיתים כיוון החשיבה הוא הפוך: התערבות ארגונית שרק אחד מהמרכיבים שלה הוא תכנית פיתוח מנהלים. דוגמא לתהליך כזה היא התערבות ארגונית באגף של חברת ביטוח גדולה. ההתערבות החלה בפיתוח צוות להנהלת האגף, כאשר כבר במסגרת ההתערבות ברור היה למנהל האגף שעליו להכשיר ניהולית הן את המדווחים לו והן את ראשי הצוותים באגף (כפיפים עקיפים שלו). תכנית ההתערבות כללה סדנה לפיתוח צוות של הנהלת האגף, ומיד לאחריה הכשרה ניהולית לדרג ראשי הצוותים. במסגרת סדנת פיתוח הצוות הוצגה תכנית ההכשרה למנהלים, ניתנו להם חומרי הקורס והוגדר יחד איתם תפקידים כחונכים. בנוסף, נקבעו מספר ישיבות (בין מפגשי קורס ראשי הצוותים) עם פורום המנהלים שבו דנו בדילמות חניכה ובהתלבטויות לגבי משימות הבית שקיבלו המנהלים המשתתפים בקורס (הכפיפים שלהם).

תהליך שכזה תומך הן בהכשרת המנהלים שבקורס פיתוח המנהלים, אבל בעיקר מטמיע בארגון תהליכי חניכה ניהוליים לאורך זמן על בסיס שפה ניהולית אחת. בנוסף, "משחרר" תהליך שכזה את היועץ מדילמות שונות במהלך הסדנה. כך למשל בסדנה שעוסקת בתפקידי המנהל, ניתן לוותר "יותר בקלות" על למידה מדוקדקת של כתיבת יעדים או כתיבת תכנית עבודה. שתי המשימות הללו יכולות להינתן כמשימות בית הן למשתתפי הקורס והן למנהליהם. במקרה זה כדאי להשקיע וללמד את מנהלי המשתתפים להגדיר יעדים ולחנך את ראשי הצוותים. זאת ועוד, לעיתים העיסוק בהגדרת יעדים כחלק מתכנית הקורס מניע תהליך שינוי בכל הנוגע לניהול לפי יעדים בכל הארגון.

המכנה המשותף להתערבויות מסוג זה משתנה מאוד, אבל נראה לי שניתן לאפיין מספר פרמטרים שאם הם מתקיימים אז כדאי לבחון עם הארגון תהליך משולב שכזה: כפי שהצעתי קודם הראשון

הוא גודל הארגון. בארגונים יחסית קטנים (או ביחידות בתוך ארגון) ניתן לתת מענה ותמיכה לכלל המנהלים, כאשר כל דרג ניהולי מקבל את סוג התמיכה הרצויה לו (קורס, ליווי אישי או סדנה לעבודת צוותים ניהוליים). לא פחות חשוב מגודל הארגון הוא ספונסר לתהליך - בדרך כלל מנהל היחידה הארגונית. הפרמטר השלישי הוא גוף משאבי אנוש מקצועי ומשמעותי בארגון שיוכל לתמוך בתהליך מורכב שכזה ולתרגם את "שפת היועץ" ל"שפת הארגון" והמנהלים שבו.

ומה לגבי זווית הראייה של המנחה? ציינתי קודם לכן שמודלים כאלו "משחררים" את המנחה מדילמות שונות. עם זאת, חשוב לי להדגיש שמבחינת אפקטיביות הלמידה, על המנחה להמשיך ולבנות את המוטיבציה האישית של המשתתפים לשינוי, שכן זהו פרמטר מאוד משמעותי ביישום הלמידות. אחד הכלים שיכולים לעזור בכך, מעבר למודלים וליכולות ההנחיה של המנחה, הוא משוב 360 שניתן למשתתפים במסגרת הקורס. בעבודה אפקטיבית עם כלי זה יכול המנחה לחבר את התובנות והמשובים שיש לו על המשתתף בקורס לחיי היום יום של המשתתף כפי שמשתקפים במשוב. מניסיוני, חיבור זה מייצר מוטיבציה מאוד גבוהה ללמידה, בעיקר משום שקיימת תובנה רגשית שמוגדרת לעיתים על ידי המשתתפים במונחים של "הפאזל מתחבר". בתכניות בהם המנהלים החונכים רתומים לתהליך ויושבים עם משתתפי הקורס גם על משוב ה-360, עולה הסיכוי ליישם את הלמידה.

לסיכום, אני מקווה שהצלחתי להעביר בטור זה מספר כיווני פעולה וכלים שעומדים לרשות המנחה להעלות את הסיכוי ליישומיות של החומר הנלמד. בהנחה שהתכנים והכלים הניהוליים מתאימים לאוכלוסיית הקורס ולארגון (מה שנכון ברוב המקרים), הרי היכולת להבנות תכניות פיתוח מנהלים ישימות היא יכולת קריטית להצלחה.

ערן אביב, יועץ ארגוני בכיר ב-O.D. חברת O.D. הינה חברה ליעוץ ארגוני הקיימת 19 שנה ומעסיקה 15 יועצים ואנשי מחקר.

יום ראשון
10.5.2009
9:00-16:00
תל אביב

יום עיון בנושא

תרומת הגישה הנרטיבית למנחה הקבוצה

בואו ללמוד כיצד מנחים קבוצה לפי הגישה הנרטיבית!

הגישה הטיפולית הנרטיבית מיושמת בהצלחה במגוון רחב של גילאים, אוכלוסיות וקשיים. היא תפסה תאוצה בשנים האחרונות ובעולם הקבוצות עדיין איננה מנוצלת דיה. בסדנא זו נרצה ללמד את הכלים הנרטיביים העומדים לרשות מנחה הקבוצה. הלמידה תיעשה תוך שילוב בין התנסות בחוויה של עבודה קבוצתית לבין למידה תיאורטית. בין השאר יילמדו הכלים הבאים: עבודה המתבססת על אנקדוטות אישיות, הקשבה כפולה (הן לקשיים והן למיומנויות וידע חיים הנמצאים בצל), 'שיח מוגן', הידהוד, שיחה מחצינה, עבודה בסבבים, שזירת היוצאים מן הכלל לתמות וסיפורים מועדפים (תוך אישי, בין אישי ולאורך ציר הזמן). בהיות הגישה הנרטיבית תופסת את האדם וזהותו כמעוצבים ונוצרים בקונטקסט חברתי ותרבותי, ובראותה את המקור של הבעיות בשיחים החברתיים והתרבותיים הרי שגם דרך עבודתה אינה מצטמצמת באינדיבידואל אלא במשפחה, קבוצה וקהילה. במשך יותר מעשרים שנה פותחו כלים שונים בגישה זו להנחיה ועבודה עם קבוצות שונות.

על המנחים

רחל פארן - פסיכולוגית קלינית וחינוכית בכירה, מדריכה בשירותים פסיכולוגיים ופרטיקה פרטית. **ישי שלף** - פסיכולוג חינוכי בכיר, מנהל השרות הפסיכולוגי החינוכי מודיעין עילית, ופרטיקה פרטית. הנ"ל הם מנהלים שותפים במרכז קס"ם (קשב לסיפורים מועדפים) להוראה, הדרכה, יעוץ הנחייה וטיפול שיתופיים. הנ"ל מנחים סדנאות בארץ ובעולם (ארה"ב, סינגפור ואוסטרליה) בגישה הנרטיבית, מלמדים ועובדים עם ארגונים על פי גישת 'חקר מוקיר', ומלמדים ומנחים קבוצות דיאלוג על פי תכנית קש"ר (קשב ושיח רב-תרבותי). כמו כן, פרסמו מאמרים בתחומים אלו בארץ ובעולם.

ל פר טים 03 - 6990552

שיח מלב המבוכה - תהליך קבוצתי למפגש בין-תרבותי

יעל בר לב



מספרים על שני אנגלים שהגיעו לאותו אי בודד אבל לא תקשרו זה עם זה משום שמעולם לא הוצגו זה בפני זה.

אבל בעצם קורה לנו כמעט כל יום, כאן בישראל - ברחוב, בתחנת האוטובוס, ברכבת, בסופרמרקט ובעבודה - מדי שבוע או מעורבים בעשרות מפגשים פוטנציאליים לא ממומשים. כמה מאיתנו באמת עוצרים שם ונכנסים לשיחות נפש?

כך קרה גם בבית ספר שבח-מופ"ת בתל-אביב. מורים עולים מברית המועצות וישראלים ותיקים עבדו זה לצד זה במשך שנים, מבלי להכיר אלו את אלו.

ד"ר דניאל מרום, מנהל היחידה לפיתוח חזון בחינוך במכון מנדל למנהיגות, הגיע לבית הספר מתוך התעניינות בניסוי פדגוגי שנערך שם. כעבור שנה לשהייתו הציע להנהלת בית הספר לכנס קבוצת מורים, עולים וותיקים למפגש בין-תרבותי. כך, התכנסה הקבוצה - שנים עשר מורים, עולים וותיקים. הם נפגשו פעם בשבוע במשך שנה כדי להכיר זה את זה. שוחחו על מגוון רחב של נושאים, מזכרונות ילדות ועד לשואה. הם נפגשו ונפתחו זה כלפי זה בכנות ובגילוי לב, שלא היו ביניהם קודם. השיח בקבוצה תועד ויצא לאור בספר המרתק "שיח מלב המבוכה", בעריכת ד"ר דניאל מרום ומיקי מילר, בהוצאה משותפת של "כתר" ומכון מנדל למנהיגות.

קריאת הספר עוררה את סקרנותי. מה אפשר את המפגש הכנה והעמוק בין המשתתפים? מה ניתן ללמוד ממנו באשר להנחיות מפגשים בין-תרבותיים? פניתי אל ד"ר מרום ובקשתי לראיין אותו בשאלות אלו:

"המפגש הצליח, קודם כל, הודות לתנאים. המורים חיו ופעלו יחד בבית-הספר. הותיקים היו במיעוט. לא תמיד הרגישו בנוח. המציאות הדגישה את השוני באופן שאי אפשר היה לטייח: כאלף חמש מאות תלמידים דוברי רוסית, כארבעים אחוז מורים דוברי רוסית. ההנהלה ברובה ותיקה וכששים אחוז מהמורים ותיקים גם הם. זו לא היתה תמונה טיפוסית של החברה הישראלית, אלא מציאות מוקצנת. במצב הרגיל בחברה אתה יכול להיות בשוני ולהתכחש לו. במציאות שהייתה באותם הימים בבית הספר, אי אפשר היה להתכחש לשוני. המפגש וההתנגשות בין העולמות קרו באופן מתמיד, אבל היו מעט הזדמנויות לדבר על זה במודע, להתייחס למציאות הזו כמפרה. פשוט התנהלו בתוך זה. כמו שאמרו לי שתיים ממשתתפות הקבוצה בתחילת התהליך: אנחנו כל כך הרבה שנים זה לצד זה. הגיע הזמן שנדבר אחד עם השני."

בשונה מהציפיה אשר מופנית לעתים קרובות כלפי עולים, להשאיר מאחוריהם את ה"מזוודות" שהביאו איתם מתרבות המקור על מנת להפוך ל"ישראלים", מה שהתקיים בקבוצת המורים שבח-מופ"ת הוא האפשרות לכל "המזוודות" להפתח, להציע את מרכולתן ולבוא זו עם זו במשא ומתן ביחסי כוחות שוויוניים. זאת, בשונה מהיחסים שקדמו להקמת הקבוצה כפי שניתן ללמוד מעדותה של אחת המשתתפות: "בשלב הראשון, כאשר המורים העולים הגיעו לבית הספר, היו שעות שהגעתי לחדר המורים ולא הבנתי מה אני עושה שם. בעיקר לקראת סוף היום כמעט ולא נשארו מורים דוברי עברית. הייתי עולה לחדר המורים אומרת שלום, הם היו אומרים שלום וממשיכים לדבר ברוסית... זה מאוד הפריע. שלא לדבר על התחושה שהם פתאום היו בעלי הבית. אנחנו בעלי הבית".

הנחת העבודה של מנחי הקבוצה היתה שהבית הזה שייך לכולם. הם יצרו את התנאים שעודדו כל אחד ואחת מהמשתתפים להביא את תרבותו, את נקודת מבטו, תפיסת עולמו, זכרונות ילדותו ורגשותיו. לכולם הייתה זכות קיום שווה במרחב השיח המשותף. זה היה תנאי בסיסי שאיפשר מפגש.

את הסדנה הנחה דני מרום, בשיתוף עם שמעון פריזיסקי. ד"ר פריזיסקי חי בסנט-פטרסבורג ושהה באותה תקופה למשך שנת לימודים במכון מנדל למנהיגות בישראל. מרום, בן לישראלית שהגרה לקנדה ולאב יהודי-קנדי, עלה מקנדה לישראל לפני כעשרים וחמש שנים, חווה הגירה, חי את הישראליות בעוצמה ומדבר עברית טובה ברי קנדית מתגלגלת. פריזיסקי חי בסנט פטרסבורג, שימש באותה תקופה כסגן הרקטור של האוניברסיטה היהודית שם. דובר עברית רהוטה וקולחת, רוסית, אנגלית ויידיש. כך, מוטיב הריבוי היה מוטיב מרכזי בהתנהלות הסדנה - לא כאידיאולוגיה, אל כהתנהלות, כדרך של קיום. שני המנחים, שלא ניתנים לשיבוץ בשום תבנית סטריאוטיפית, לא של הישראלים הותיקים ולא של העולים, הניחו, בעצם הווייתם, את התשתית לשבירת סטריאוטיפים בין משתתפי הקבוצה.

הקבוצה נפגשה פעם בשבוע, למשך שעות, סביב נושא מוגדר. הנושא נקבע בדרך כלל בסיום הפגישה הקודמת. לעתים קרובות פנו המנחים לשניים-שלושה משתתפים בבקשה להכין את עצמם מראש ולהציג בפני הקבוצה בתחילת המפגש הבא את התייחסותם לנושא הנבחר. בין הנושאים שנדונו היו: זיכרונות מגן הילדים, שואה. "קרו כמובן מקרים שהקבוצה התכנסה ואז מישהו אמר: 'לפני שמתחילים, אני רק רוצה להגיב למשהו שנאמר במפגש לפני שבוע...' וזה סחף את המפגש כולו או חלקו לכיוונים לא מתוכננים. בכל זאת, לרב עסקנו בנושאים המתוכננים. שוחחנו על הדברים גם מנקודת המבט האישי וגם מזו המקצועית. כשדבר

על שואה, דברו על מה קרה כשתלמיד צחק בטקס ולא רק על מה אני מרגיש בקשר לשואה. תמיד היה דיבור גם על הפרקטיקה, ומצד שני לא היה חוסר סבלנות כלפי הדיבור האישי הכללי. זה עזר למשתתפים ללמוד יותר על התלמידים שלהם, או להבין טוב יותר את החברה שבתוכה הם מחנכים את תלמידיהם".

בשבוע שבין המפגשים עיבדו מרום ופריזיסקי בשיחות משותפות את מה שראו במפגש שעבר וחשבו יחד על ההמשך. "התכוננו יחד לנושא המפגש הבא. נסינו לצפות מראש מה יעלה בדיון בנושאים השונים. העיבוד שלנו את נושאי הדיון צייד אותנו גם בנייתוח השיח ובהבנת המשתתפים וגם בזיהוי של תכנים רלבנטיים שאותם הבאנו לקבוצה במהלך השיח. בדיון בנושא גן הילדים למשל, נתתי "הרצאה" קצרצרה על ביאליק, המשורר הלאומי שעלה לישראל מרוסיה וכתב שירים לילדים שמושרים בגנים בישראל עד היום.

קיימתי שיחות רבות עם המשתתפים מחוץ לזמן המליאה, בהפסקות. היתה לי חשובה הפרספקטיבה של כל אחד מהמשתתפים, להכיר אותו יותר טוב ולהביא את מה שאני שומע ממנו מחוץ לקבוצה אל תוך הקבוצה. השיחות האלה, האישיות, שמחוץ לתחום הסדנה, הזינו אותי במשוב ובתכנים שאותם החזרתי לקבוצה. היו כמובן גם דברים מתוך השיחות שהשארתי בחוץ.

בשבילי זו קבוצה שמורכבת מיחידים ואני צריך להכיר כל יחיד גם מחוץ לקבוצה, כאדם שלם. את כותבת שירים, על מה את כותבת? זה משהו בובריאני: אני חייב לפגוש כל משתתף כאדם שלם, לא כמושא לתהליך שיש לו מטרות. האמון בי נבנה על היחס הזה שאכפת לי ממך בלי קשר למה שהסדנה הזאת תוליד.

כמעט בכל קבוצה שאנו מנחים בישראל קיימת שונות תרבותית. לעתים קרובות נוטים המשתתפים והמנחים להתעלם ממנה, לעתים חשים צורך להתגבר עליה. הספר "שיח מלב המבוכה" מציע דרך אחרת ומדגים עד כמה ניתן להרוויח, כיחידים וכחברה, ממפגש שמתייחס במודע לשונות, ורואה בה הזדמנות להתפתחות ולצמיחה.

< איזו ישראליות אנו שואפים ליצור כחברה?

< מהו טיב היחסים הראויים בין ישראלים בעלי רקע שונה?

< כיצד אנו אמורים לשאת ביחד את משברי העלייה והקליטה שאנו חווים דור אחד דור?

< לשם מה אנו מתקיימים כאן יחד?

< האם ייתכן מפגש שניזון מן הריבוי התרבותי במקום שיהיה מאויים מפניו?



[סטודיו שוקי דוכובני]

שיח מלב המבוכה

עורכים: דניאל מרום ומיקי מילר

שיח מלב המבוכה הוא ספר על מפגש, מפגש תובעני וגלוי לב של שנים עשר מורים עולים דוברי רוסית, וישראלים ותיקים, שהסתגרו בחדר פעם בשבוע למשך שנה, כדי להכיר אלה את אלה מעבר לסטריאוטיפים המקובלים.

הספר מציע שיח חדש ובלתי שגרתי שמעודד מפגשים בלתי אמצעיים בין מגזרים שונים בחברה הישראלית, והתבוננות עצמית על הדרך שבה אנו בוחרים לחיות ולהתפתח כאן בישראל, כיחידים וכחברה.

הספר רואה אור בסדרת "מראי מקום" של כתר ספרים וקרו מנדל.

הרבה מעבר לחילים

www.keter-books.co.il • 02-6557837



קרן מנדל
Mandel Foundation



קבוצת תמיכה לנפגעות בילדות

(בתוך ומחוץ למשפחה)

נפתחת קבוצה חדשה במרכז סיוע לנפגעות אונס ותקיפה מינית של חיפה והצפון. הקבוצה תונחה ע"י שתי מנחות מנוסות - **אורית עציון** רוזנברג (מטפלת בתנועה) ו**ענת טרנר** עו"סית קלינית ומנחת קבוצות.

הקבוצה תיפגש במשך 20 שבועות, פעם בשבוע - כל מפגש עתיים. פתיחה משוערת של הקבוצה תוך חודש. עלות כל מפגש עד 50 ש"ח (לפי היכולת הכספית של כל משתתפת) המשתתפות חייבות להיות גם בטיפול פרטני בו זמנית. הקבוצה תיפגש במרכז סיוע בחיפה.

בכל שאלה נא לפנות

לליז הלוי ברגר (רכזת סיוע) בטלפונים 04-8641278 או 052-6431202



האשה שאני

נשים בעולם המודרני חיות במוציאות מורכבת ולעיתים בלתי אפשרית. בין פיתוח קריירה להקמת משפחה, גידול ילדים וטיפול זוגיות, דאגה להורים ומימוש עצמי, אנו מוצאות עצמנו לא פעם מוותרות על חלקים חיוניים בנפשנו. צדדים אחדים באישיותנו מקבלים בולטות בעוד צדדים אחרים נשארים בצל, חבויים ולא מפותחים. כשאנו חיות את החלקי ולא את השלם אנו מוותרות על עושר, מורכבות וחיות הטמונים בנו.

אנו מזמינות אתכן לסדנה שמטרתה להעמיק את המודעות האישית, לדרכים הרבות של הנשיות, ולפתח דרכים אלו בחיי היום יום.

דרך מוסיקה, תנועה וטקסטים מיתולוגיים על נשים ואלות, ניגע בחלקים המשותפים לנו כנשים, בחלקים המוכרים, בחלקים הזרים, ובאלו שאנו משתוקקות למומש: הישגיות, תחרותיות, אידיאליזם, אמהות, זוגיות, מיניות, אהבה, אינטימיות, ביתיות ועוד ועוד.

התהליך הקבוצתי יהיה לאורך חמישה מפגשים, פעם בחודש, בימי שישי בבוקר, בירושלים

אילת להמן, יועצת ארגונית
ומנחת קבוצות
050-5795573

תמר עיני-להמן, מטפלת
במוסיקה ומנחת קבוצות,
מתמחה במכון הישראלי
לאנליזה קבוצתית
052-3463395

טכניקות דיאלוג בהנחיית קבוצות

חלי ברק

תפקיד המנחה:

להתערב ברמה האישית - מול היחיד בקבוצה. ברמה הבינאישית - להתייחס למה שקורה בין האנשים בקבוצה. ברמה הקבוצתית - להתייחס לקבוצה כשלם.

טכניקות דיאלוג של מנחה ברמת האישית מול היחיד בקבוצה: אותן טכניקות ניתנות לשימוש גם מול הקבוצה כשלם

1. הקשבה מדויקת

הקשבה ללא התערבויות, ללא דעות ופרשנות של המקשיב, וללא הסחות. הקשבה ממוקדת שכולה מיועדת לקלוט ולהבין את דברי הזולת. ההקשבה צריכה להיות מלווה בשפת גוף מתאימה (פרוט בהמשך) או במילים כמו: "אני שומעת", "אני איתך", "תמשיך..." שמבטאות את ההקשבה

2. תקשורת לא מילולית

שפת גוף של הקשבה, התענינות, אמפטיה - קשר עין, נטיית גוף קלה לדובר, הנהון, הבעות פנים הולמות לתוכן ששומעים, טון קשוב, שתיקה כהקשבה.

3. פרפרזה:

חזרה על העיקר של מה ששמעת במילים שלך *למשל: "אני שומעת שאמרת...", "אתה מתכוון ש..."

4. תמצות

המנחה יכול לתמצת בפרפרזה את עיקרי הדברים ששמע (ולא רק לחזור עליהם). *למשל: "אז אתה בעצם אומר שהיא מאוד הכעיסה אותך..."

5. זיבוב, שאלות הבהרה

שאלות לתייחוק רגשי, שעוזרות לקבל אינפורמציה, להבין טוב יותר את הבעיה, ולעזור לאדם להעמיק בקושי שלו.

השאלות אמורות להיות פתוחות ולא סגורות (שאלות שהתשובה היא כן/לא) שאלות כמו:

- מה? (מה קרה? מה הרגשת/חשבת? מה יכולת לעשות אולי אחרת?...) -

- איך? (איך הגבת? איך התפתחו הדברים? איך אפשר לדעתך לפתור את הבעיה?) -

- מי? (מי היה שם? מי עזר? מי הפריע? מי היית רוצה?...) -

- למה? (למה לדעתך זה קרה דווקא עכשיו? למה כעת?) -

- מתי? (מתי הבנת לראשונה ש... מתי הוא התחיל לכהוס?...) -

6. שימוש עצמי self disclosure

המנחה משתמש בחוויותיו כדי לקדם את הלמידה. מספר על עצמו לא לשם הנאתו אלא כדי לעזור למשתתפים, כמודל אישי, כנותן לגיטימציה *למשל: "אם הייתי במצבך הייתי מרגיש...", "פעם קרה לי... והרגשתי..."

7. שיקוף

המשתתף מקבל מהמנחה או ממשתתפים אחרים תמונת ראי, הד להתנהגותו ברגע נתון. השיקוף מאפשר לאדם לראות עצמו בעיני אחרים. *למשל: "אתה נראה כועס עכשיו"

8. שיקוף אמפטי

כשהמנחה אומר במילותיו את מה שקלט שמרגיש או חושב האדם האחר. זהו ביטוי מילולי לתוכן רגשי התייחסות לרגש, למניע הסמוי שנמצא מאחורי ההתנהגות והמילים הגלויות. *למשל: "אני חושבת שאתה רוצה להגיד לו את דעתך..."

או: "זה מעייף להיות עם כל כך הרבה תפקידים..." האמפטיה נאמרת כהצעה לבדיקה בהמשך הדיאלוג. היא אמורה להאמר בנימה של שאלה בודקת, ולהדהד את האינטונציה של הרגש המקורי של הדובר. למשל, כשמדברים על כעס, גם טון השיקוף האמפטי הוא כועס כמשקף את הרגש עליו הוא מדבר.

9. משוב

האדם מקבל מהמנחה או מהקבוצה היזון חוזר לגבי התנהגותו, וכיצד היא משפיעה על אנשים. אלו רגשות היא מעוררת, ומה התגובות שהיא גורמת. המשוב מאפשר לאדם להרחיב את החלק החסוי לו וגלוי לקבוצה (לפי החלון הגיוהרי) *למשל: "כשאתה מדבר כל כך פסימי, אתה גורם לכולנו לדאוג לך".

10. עימות - קונפונטציה

שיקוף של פער, חידוד תשומת הלב של האדם לפערים אצלו. למשל, בין התנהגות ומילים. המנחה מעמת את היחיד או הקבוצה עם משהו שהם מתקשים לראות *למשל: "אתה מדבר רגוע, ואומר שאתה לא כועס, אבל העיניים שלך דומעות".

11. פרשנות - אינטרפטציה

העלאת הסבר אפשרי של התנהגות. התייחסות לתהליך השינוי, המניעים, החרדות, הרווחים. תרגום של ההתנהגות או התוכן הגלויים למשמעות רגשית לא מודעת וסימבולית יותר. הפרשנות יכולה לבוא מתוך תאוריה (של ביון למשל) או מתוך התייחסות לנעשה בכאן ועכשיו. על המנחה לעזור למשתתף להגיע בעזרת הפרשנות לתובנה.

מטרת הפרשנות להביא את האדם לבחון את חלקי הלא מודע, שעד כה לא היו נגישים לו. לשלב את

הפרשנות בידיעה שלו המורחב שלו על עצמו.

לפי ליברמן וילום (1973) יש לתבונה 4 רמות: **א. רמת ראי** - קבלת פידבק על מה שהאדם עושה למנחה או לקבוצה *למשל: "אתה מעצבן"

ב. רמת הדפוס - תרגום ההתנהגות שנקלטה בראי לדפוס המאפיין את האדם. דפוס שחוזר על עצמו בהתנהגויות שונות *למשל: "יכול להיות שאתה מגיב כך במקומות נוספים?"

ג. רמת המוטיבציה - התייחסות לסיבה, למוטיבציה בגללה האדם עושה את הדברים. מעלים השערה מה הוא יכול להרוויח מזה? על מה הוא מגן? *למשל: "אולי אתה כועס עלי כדי לא להרגיש שבעצם אתה כועס על עצמך"

ד. הרמה הרגעינית - התייחסות לדרך בה ההתנהגות נוצרה, מאיפה זה התחיל בחוויות הילדות. זו רמה לקבוצות טיפוליות

12. המשגה מחדש reframing

מתן מסגרת התייחסות ופרשנות שונה למצב מוזי הקיימת עד כה. נסיון להבין התנהגות או מסר רגשי מנקודת מבט אחרת מזה שהיתה מקובלת עד כה. *למשל: "אמרת שכעסו עליך, אבל זאת היתה דרך להשיג את תשומת לבך" או: "הילדים אמרו שמשעמם להם, אולי הם רצו להגיד שקשה ומביך להם" ההמשגה מחדש נותנת מסגרת התייחסות אחרת, ומכוונת את התהליך למקומות חדשים.

13. זיהוי משמעות רגשית סמויה/סימבולית מתוך התוכן הגלוי

יציאה ממסגרת ההבנה הקונקרטית והגלויה של הדברים לחיפוש משמעויות סמויות/ סימבוליות/ רגשיות. הקשבה לאיתותים ולמסרים הרגשיים שמאחורי הסימפטום הגלוי למשל, מישהו מספר על תאונה שקרתה לו בדרך לקבוצה, ובעצם רוצה לספר בסמוי על כך שהוא מרגיש שגם בקבוצה הוא מרגיש שמוסכן. או מישהו שמגיע לקבוצה רק לפעמים ובעצם מספר דרך ההתנהגות על כך שקשה לו להתחייב, והוא חושש להפגע.

כשהמנחה מזהה משמעות סמויה/ סימבולית מתוך התוכן הגלוי הוא משקף אותה באמפטיה למשתתף, ומוביל לדיון רגשי בנושא.

14. שימוש במטפורות

שימוש בדימוי או תמונה מטפורית המשקפת את מה שמתרחש כרגע עם היחיד או עם הקבוצה. המטפורה אוספת בתוכה את המהות הרגשית של מה שנאמר, ונעשה בקבוצה. המטפורה לא שיפוטית אלא באה להאיר דברים בצורה רגשית וחוויתית. המטפורה עוזרת לראות ולהרגיש את מאפייני האדם או הקבוצה בצורה מתומצתת.

* למשל: "כשאתה מדבר יש הרגשה של קליפת אגוז שנלחמת במים סוערים..."
או - "נדמה שיש כאן בקבוצה בריכה קטנה שכל אחד בודק איך להכנס לתוכה"

* ניתן לקרא בהרחבה על טכניקות הדיאלוג עם היחיד בספרי 'בגובה העיניים' - לדבר עם ילדים' בפרק הראשון והשני.
ובאתר שלי www.hebpsy.net/barak

* טכניקות דיאלוג של המנחה מול הקבוצה כשלים:

15. פיזור

פיזור והכללה של רגש שמעלה היחיד לרגש שחשים משתתפים נוספים. טכניקה זו מפחיתה את העומס הרגשי ממשנתן מסוים, ומאפשרת לאחרים לבדוק את הרגש תוך עצמם. להתחבר דרך האחרים בקבוצה לעצמם.

* למשל: "דינה אמרה שהיא מבולבלת, אולי עוד אנשים מרגישים כך?"

16. איסוף

איסוף של מספר ביטויים שנאמרו בקבוצה, וסיכומם למסר עם משמעות רגשית רלוונטית. האיסוף מבהיר את מה שנאמר תוך התייחסות לאנשים שייצגו את המסרים השונים.

* למשל: "רותי אמרה ש... רמי אמר ש... ויוסי גם אמר... אולי כולם קולות שמתייחסים להרגשה שאנשים בקבוצה רוצים להתקרב אחד לשני אבל לא יודעים איך..."

17. התחלקות sharing

הזמנה למשתתפים להתחלק בתחושותיהם לגבי משהו שעלה בקבוצה. להגיב, ולומר מה הרגישו, איך הנושא שדובר פגש אותם, רלוונטי להם. ההתחלקות היא רגשית וחוויתית, מתארת תחושות ולא שופטת או מביעה דעה על מה שהיה או נאמר * למשל: "רונית שיתפה אותנו בריב עם בעלה, אני מזמינה אנשים נוספים להתחלק בתחושות שהסיפור של רונית העלה בכם..."

18. שיקוף ופרשנות קבוצתית

כמו בשיקופים מול היחיד, כאן מול הקבוצה. המנחה 'שם ראי' מול תהליך או דינמיקה שקורים 'כאן ועכשיו' בקבוצה.

המנחה יכול גם להעלות פרשנויות/השערות קבוצתיות לגבי מה מתרחש בקבוצה עכשיו.

*למשל: "אני רואה שרוב הקבוצה שותקת, אולי בטוח יותר לשתוק מאשר להגיד משהו ולקבל תגובה לא נעימה..."

המנחה יכול להעלות השערות בהתייחס לשלבי התפתחות הקבוצה, בהתייחס לנושא שלה.

* למשל: "יש כאן הרבה כעס, כמו קבוצה שמנסה להתבגר, ולהפסיק להיות תלותית ונחמדה כל כך כמו שהיתה עד עכשיו"

19. מיידיות - שימוש 'בכאן ועכשיו' -

שימוש במצבים שעולים 'בכאן ועכשיו' של הקבוצה 'כארוע מזמן' לדבר דרכם על תימות/ נושאים רגשיים רלוונטיים לקבוצה. חיבור התוכן והתהליך, שימוש בתהליך כדי להדגים את התוכן הרגשי של

הקבוצה.

* למשל: "אנחנו מדברים כל הזמן על ההתנהגות של המתבגרים, שלא משתפים איתנו פעולה, ומתחצפים אלינו המבוגרים. והנה כאן בקבוצה אנשים מפריעים ולא מתעניינים בנעשה. האם גם כאן זו התנהגות חצופה של הקבוצה מולי כסמכות? אולי אפשר להבין דרך מה שקורה לכם כאן, מה קורה למתבגרים שלכם מולכם"

20. המנחה כמודל

זו טכניקה עקיפה. המנחה מעודד דרך עצם מהותו, כמודל, העלאת ספקות ובדיקה עצמית של משתתפים. מאפשר שתיקה, מכיל כעסים ומתחים ונשאר איתם בלי לברוח לעשייה, ומבלי לההרס כפי שהמשתתפים חרדים בפנטסיה שלהם שיקרה. בעצם הנוכחות ובטחון שהוא משרה הוא מאפשר למשתתפים לחפש את עצמם ולהתפתח.

21. עידוד היזמנות ישירה בין משתתפים

פניה למשתתפים ועידודם להגיב לדברים שאמרו משתתפים אחרים, במיוחד חשוב כשהמנחה קולט שהמשתתף רוצה להגיב, ולא מעז.

* למשל: "נדמה לי שאתה רוצה לומר משהו לדינה..."

22. שימוש בשתיקה

השתיקה מאפשרת מרחב, חופש ועמימות הנדרשים לבדיקה עצמית של משתתפים את עצמם. השתיקה מאפשרת את ה- BEING, האווירה הנדרשת לעבודה רגשית. השתיקה גם יוצרת לעיתים רגשית, שנדרשת לתהליך, כמובן כל עוד היא בפיקוח ולא יוצאת משליטה.

חשוב להקפיד לא לקצר מלחץ את השתיקה, ובו בזמן לא להישאב לשתיקה ארוכה מידי. לא להפוך אותה למאבק כוח עם הקבוצה. המנחה אמור להחליט עניינית מתי השתיקה מיצתה את תפקידה. קשה להגדיר במדויק את המועד אך נהוג להגיב לשתיקה אחרי כ- 20 דקות בקבוצות טיפוליות, והרבה פחות בקבוצות משימה.

* למשל לומר: "אתם שותקים, אולי השתיקה רוצה לומר משהו...אשמח לשמוע..."

23. שימוש בעמימות

על פי מטרת הקבוצה ניתן להשתמש בביטויים מרוחקים ובלתי אישיים, שלא מבהירים מיד את המצב. לא להמשיג ולארגן את מה שקורה בקבוצה. לתת ליחיד ולקבוצה להשאר בעמימות כדי להגיע לעצמם ללא הכוונת יתר.

הטכניקה מתאימה במיוחד לקבוצות דינמיקה, וקבוצות טיפוליות, ופחות לקבוצות משימה (אלא אם התמודדות עם עמימות היא חלק מהמשימה)

24. רה קונסטרוקציה

הבניה מחדש של השלבים שעבר משתתף בקבוצה, או שעברה הקבוצה. תאור ההסטוריה/ ההתפתחות הדינמית של התהליך תוך זיהוי תימות, מאפיינים שחוזרים על עצמם, קוים מקבילים. ניתן לשלב בהבניה מחדש טכניקות של שיקוף, עימות, פרשנות. * למשל: "בהתחלה לא דיברת כלל, אחי"כ שיתפת בקושי שלך וקיבלת תגובה קשה, ומאז שוב השתתקת. למרות שאתה אומר שהכל בסדר, נראה

שאתה כועס, ואם לא תנסה לדבר שוב תצליח להתאושש מהמכה שהרגשת שקיבלת מהקבוצה" או: "בהתחלה הקבוצה מאוד התלהבה מהסיכוי לשינוי שהקבוצה תגרום, עם חלוף השבועות נהיה קשה, והתברר שהדרך מורכבת. אז התחילו להגיע קולות ציניים ומיואשים שטענו שחבל על הזמן. עכשיו לא ברור אם הקבוצה יכולה למצוא דרך אחרת להתייחס למה שקורה פה, או שהיא תישאר כל הזמן באותה גישה של הכל או לא כלום"

25. העלאת קולות אלטרנטיביים בקבוצה

המנחה מקשיב לקולות השונים שעולים בקבוצה, ולמסר הרגשי שעולה מכל אחד. אם משתלט על הקבוצה קול מסוים ולא נשמעים אחרים, חשוב מאוד שהמנחה ידבר בשם הקולות האחרים, השותקים או הבלתי מודעים עדיין. למשל, אם כל הקבוצה באופוריה של לכידות ותקווה על המנחה לעלות את הקול של הספק והחרדה. מטרתו של המנחה

* למשל: "אני שומע כאן איך כולם מתלהבים מהסיכוי לשינוי שיקרה סוף סוף, ואני שואל את עצמי אם אין אצל אף אחד גם ספיקות ואולי חששות בצד התקווה..."

תפקיד המנחה למנוע השתלטות של קול דומיננטי אחד על העולם הרגשי של הקבוצה. לעודד דיאלוג בין קולות שונים בקבוצה, שיבטאו קונפליקטים בלתי נמנעים בקבוצה, שידונו ויתווכחו ביניהם. זו משמעותה של קבוצה עובדת ומתפתחת.

26. התערבויות מובנות בקבוצה

הפעלות- מדובר בתרגילים, משחקים, הפעלות (סימולציה, משחקי תפקידים), התנסויות שונות (ציורים, דמיון מודרך), שאלות.

ההתנסויות המובנות משתלבות בהנחיית הקבוצה. אפשר להכין מראש ולהגיע באמצעותן לתכנים הקוגניטיביים והרגשיים אותם רוצים להמשיג ולהשיג בקבוצה. ההפעלות המובנות מאפשרות למידה יעילה משום שהן מבוססות על קליטה של תכנים באופן רגשי, התנהגותי, וקוגניטיבי. למידה אישית, חוויתית ויישומית שעוזרת בהעמקת העיבוד הרגשי.

(הרחבה במאמר נפרד שלי על 'עבודה עם הפעלות בקבוצה'. מופיע באתר שלי, במאמרים לאנשי חינוך (www.hebpsy.net/barak)

לסיום, ניתן להשתמש בכל טכניקות הדיאלוג מול היחיד גם מול הקבוצה כשלם (שהופכת במובן מסוים להיות 'יחיד' בהתייחסות אליה). לטכניקות הדיאלוג הפרטניות מומלץ להוסיף את התערבויות הדיאלוג היחודיות לקבוצה. כך ניתן להשיג מגוון של טכניקות לקידום הדיאלוג.

בהצלחה ובהנאה, חלי ברק-שטיין
פסיכולוגית חינוכית מומחית ומנחת קבוצות.
heliba@inter.net.il

Lieberman, M.A. Yalom, I.D and Miles, M.B (1973), Encounter groups: first facts, New-York, basic books
ברק, חלי (1999) בגובה העיניים - לדבר עם ילדים. הוצאת אח

הטיפול באחר מתחיל בי

רופאים, פסיכולוגים, יועצים חינוכיים, עו"ס, מטפלים, מנחי קבוצות ומאמנים המרכז להכשרה במיומנויות גוף ונפש (ע"ר: 1-045605-58) מזמין אתכם לקחת חלק בעבודה קבוצתית, בסדרה בת 8 מפגשים שבועיים, בקבוצות קטנות בנות 8-10 משתתפים.

באווירה תומכת ומצמיחה :

■ תתרגלו עבודה בקבוצות CMBM, במודל ייחודי ומוכח מחקרית, פרי פיתוח של ד"ר ג'יימס גורדון Center for Mind Body Medicine, Wash .D.C

■ תתאמנו במתודה מובנית ללימוד מיומנויות גוף ונפש: מדיטציות ו-mindfulness, אימון אוטונומי, בינפידבק, דמיון מודרך, נשימות ותנועה.

■ תתנסו במפגש חדש עם העצמי, בדגש על למידה ורפלקסיה המעודדים מודעות-עצמית, ביטוי עצמי ו-mindfulness להשגת איזון מחודש, ולפיתוח החוסן האישי.

רשימת הקבוצות:

- באר שבע, בימי רביעי:
החל מ-21.1.2009 בין השעות: 16:00-18:00
חיפה, בימי שישי:
החל מ-23.1.2009 בין השעות: 09:30-11:30
ירושלים, בימי שני:
החל מ-19.1.2009 בין השעות: 19:30-21:30
ירושלים, בימי רביעי: (לדוברי השפה האנגלית)
החל מ-21.1.2009 בין השעות: 09:00-11:00
ירושלים, בימי חמישי:
החל מ-5.2.2009 בין השעות: 09:00-11:00
ירושלים, בימי שישי:
החל מ-23.1.2009 בין השעות: 09:00-11:00
כפר סבא, בימי שישי:
החל מ-23.1.2009 בין השעות: 10:00-12:00
מכללת אורנים, בימי חמישי:
החל מ-22.1.2009 בין השעות: 19:00-21:00
קיבוץ קדרים, בימי שלישי:
החל מ-20.1.2009 בין השעות: 19:00-21:00
שהם, בימי ראשון:
החל מ-18.1.2009 בין השעות: 19:00-21:00
תל אביב, בימי רביעי:
החל מ-21.1.2009 בין השעות: 15:00-17:00
תל אביב, בימי שישי:
החל מ-16.1.2009 בין השעות: 10:00-12:00

להרשמה ולפרטים נוספים:
במייל: cmbmisrael@gmail.com
בטלפון: 054-2261915, לאורית



קונסטלציה משפחתית

טיפול קבוצתי המאפשר לנו לראות את הדינמיקות המפעילות את מערכות יחסינו ולא תמיד גלויות לעיננו.

חברי הקבוצה עומדים כנציגים גם עבור בני משפחה מדורות קודמים. מול עיננו נפרשת תמונה חיה המעניקה לנו חוויה רגשית עמוקה. עבודה תהליכית זו מחברת אותנו מחדש לשורשים האישיים, המשפחתיים והקולקטיביים שלנו.

הקבוצה נפגשת פעם בחודש בשעות הבוקר ברמת השרון
מנחה - איילת דה-פיצ'וטו, מ.א.
פסיכותרפיסטית

לפרטים ולהרשמה נא ליצור קשר במייל
ayeletdep@gmail.com

או להתקשר לאיילת

054-2405631

צילומים ותצלומים (פוטו-תירפיה) בעבודה קבוצתית

ד"ר צביקה תורן

קבוצה



הקבוצה מהווה מיקרוקוסמוס חברתי בו האדם יכול להכיר את עצמו, את מחשבותיו ונטיותיו במצב חברתי, להתנסות בהתנהגויות חדשות ולבדוק את הרגשתו ואת תגובת האחרים להתנהגות החדשה. הקבוצה מעוררת רגשות חזקים ומוגוונים ומעודדת את ביטויים בגבולות הנורמות הקבוצתיות. המשתתפים יכולים לתת משום זה לזה, לפקח ולתגמל התנהגויות מסוימות. הרגשת השייכות לקבוצה ותחושת הלכידות יוצרות אמון הדדי, מעודדות את המשתתף לחשוף את עצמו ולהרגיש בטוח מפני פגיעה והשפלה עקב חשיפה. כך נוצרים בקבוצה מצבים המעודדים חקירה עצמית ותובנה, שהם הבסיס להתפתחות אישית (Yalom & Lezcs, 2005; Early, 2000).

כאשר המשתתפים נפגשים, כל אחד מהם עובר תהליך של בחירות וקבלת החלטות לגבי תפקודו בקבוצה. כל אחד צריך להחליט האם הוא יהיה שייך לקבוצה, ישקיע בה ממשאביו האישיים, אינטלקטואלית ורגשית. כל משתתף צריך להחליט, לאחר שקיבל על עצמו להשתייך לקבוצה, האם ברצונו להיות מוביל, קובע, משפיע, או מניח לאחרים לקבוע סדר יום, נושאים, נורמות- והוא יענה לזה. החלטה שלישית שצריך המשתתף בקבוצה לקבל- עד כמה חשוב לו לשמור על זהותו היחודית, השונה, האידיוסיונקרטית, או עד כמה חשוב לו ונוח לו להטמע בין האחרים ולהרגיש דומה להם. יאלום (2006) אומר כי שלוש הדילמות של האינדיבידואל בקבוצה ניתנות לניסוח קצר: בתוך- בחוץ, מעל- מתחת, דומה- שונה. בתיאורית הטיפול בגשטאלט ידובר על כך שיש משתתפים המפחדים מבדידות ונוטים לתפוס את עצמם דומים מאד לאחרים, חלק מהאחרים (התמזגות, confluence), ויש החוששים מאבדן הזהות העצמית שלהם, חשש מפני היבלעות בקבוצה, והם יעדיפו להבדיל כל העת בינם לבין אחרים, לזהות את השוני (Yontef, 1993). אין מדובר בתבנית נוקשה, בתהליך שהוא תרשים זרימה חד משמעי בכיוון אחד - יתכנו אירועים חיצוניים או פנימיים שיעלו מחדש דילמות שכבר נפתרו וישו בו להיות נושא לעסוק בו.

גם הקבוצה, כקבוצה, כשלם שהוא יותר מסכום חלקיו, עוברת תהליכי התפתחות. יאלום (2006) התייחס לשלושה שלבים עיקריים בכל קבוצה: שלב ההתחלה, המאופייין בבלבול, עמימות והתחלה של יצירת הרמוניה ולכידות. השלב השני מאופייין בעליה בחשיפה העצמית ובשיתוף ברגשות, וזהו הבסיס עליו נעשית העבודה שלשמה התכנסה הקבוצה, והשלב השלישי והאחרון הוא שלב הפרידה. Tuckman (1977) דיבר על חמישה שלבים עיקריים והצליח להמשיג אותם באופן שקל לזכור אותם: Form- Storm- Norm - Perform - Adjourm. מיצירת הקבוצה, דרך קונפליקטים על מנהיגות והשפעה, לקביעת נורמות בקבוצה, להתמקדות במטרה הרלוונטית המוצהרת שלשמה נוצרה הקבוצה, עד סיום הקבוצה.

הקבוצה היא מרחב בו האדם יכול לחקור את עצמו, דרך התנהגותו ודרך המשובים שהוא מקבל על התנהגותו. הלמידה החברתית היא אחת הדרכים העיקריות להתפתחות אישית. לא מה אני חושב על עצמי ולא איך אני חושב שאני מתנהג ואיזה רושם אני יוצר ומי נמשך אלי ומי נוטה להתרחק ממני, אלא אחרים האומרים לי בכנות כיצד אני נתפס, אילו חלקים בהתנהגותי מקרבים או מרחיקים, עד כמה יש התאמה בין ההצהרות המילוליות שלי על עצמי לעומת ההתנהגות שלי בפועל, ועוד (Ginger, 2007). גם האוניברסליות המתבררת בקבוצה עוזרת למשתתף, הוא מגלה שהקשיים שלו אינם בלעדיים לו, אחרים מתמודדים עם קשיים דומים, לחלקם יש פתרונות מלאים או חלקיים, חלקם עדיין מתוסכלים כמוהו מהעדר פתרון, ובכך הוא מבין שאין הוא פאתולוגי, שאינו יוצא דופן נחות וחריג, וכי קשייו הם חלק מההתמודדות הנורמלית במהלך החיים (Day, 2007).

בטיפול בגשטאלט מדגישים את המודעות העצמית של האדם לעצמו, האדם יגלה כיצד ואיך הוא מונע מעצמו התפתחות, מה מרתיע אותו מנקיטת צעדים להשגת יעדים ואילו רגישויות הנובעות מעניינים לא גמורים יש בתוכו (Yontef, 1993). המשתתף בקבוצה יוכל לזהות את המשמעות שהיא מגניק לגירויים שונים העולים בקבוצה, שכן אינו מגיבם לגירוי עצמו אלא למשמעות שהענקנו לגירוי. תגובותיו הרגשיות וההתנהגותיות, המתגלות כשונות מתגובת שאר חברי הקבוצה, יעודדו אותו לבדוק את הפרשנות (אינטרפרטציה) שנתן לגירוי (Shechtman, 2007). לבסוף, יש דגש רב על התנסות, על עשייה, על התנהגות שהאדם אינו רגיל להתנהג, שהיא מחוץ לגבולותיו עד כה, והעשייה השונה הנוכחית, בקבוצה עם מנחה, תאפשר לו לזהות את פחדיו, את דמיונותיו, את הציפיות שהיו לו, את מקור כל העיכובים והעכבות, ואילו תוצאות היו באמת כאן ועכשיו להתנהגות החדשה. יש דגש רב על עשייה ועל למידה מהעשייה ועל הכללה לחיים אשר מחוץ לקבוצה (Korb, Gorrell & Van De Riet, 1989).

מצלמה

ואז באה המצלמה. הצילום מנציח רגע חולף והופך אותו לעובדה הקיימת כל הזמן. התצלום הופך מתיעוד של מציאות מסוימת למציאות בזכות עצמו. הוא עכשיו חלק מהמציאות, והאדם יכול להתייחס לחלק המציאותי הזה, לתצלום (Weiser, 2001). מאחר שרוב הצילומים נעשים כאשר האדם מרגיש צורך להנציח רגע מסוים, רגע שהוא סבור שיהיה משמעותי גם בעתיד, המפגש של האדם עם הצילום טעון בדרך כלל ברגשות בעוצמה גבוהה. החומר הנראה בצילום מזכיר לאדם דמות משמעותית, מצב משמעותי, מקום משמעותי, פעולה משמעותית, תגובה משמעותית וכדומה. על כן שימוש במרחב שבין האדם לתצלום יכול לעורר רגשות, זכרונות, אסוציאציות.

המרחב שנוצר הוא מרחב טיפולי עשיר, המעורר קישורים ותובנות שלא היו לפני כן, בין משום שהאדם לא היה ער לפריטים מסוימים הנמצאים בצילום, בין משום שתגובות המשתתפים האחרים בקבוצה מעודדות אותו להתייחס לנושאים שבעבר העדיף להתעלם מהם, בין משום שמצבו שלו השתנה והוא יכול להתייחס לדברים שבעבר היו קשים והודחקו או הוכחשו (Horovitz, 2001). לפעמים נכון יהיה לבקש מהמשתתפים לתאר לאדם המביא את התמונות מה הם רואים, ברמה פנומנולוגית, וכך יכוונו את תשומת ליבו לפריטים מסוימים שהעדיף שלא לראותם עד כה. למשל, שבכל הצילומים הוא מופיע לבד, ללא דמות אנושית נוספת. או שבכל הצילומים עם הוריו, הם בקצה האחד של הדף והוא תמיד בקצה האחר. או שכל הצילומים שהוא מופיע בהם לבד, מצולמים בחוץ, מחוץ לבית כלשהו, בעוד התמונות המשפחתיות מצולמות רובן בתוך חדר. השיתוף בהסתכלות המגוונת הזאת מספקת לאדם חומר רב לחשיבה מחדש על עצמו, על עמדותיו, זכרונותיו, הדקלום שהוא מדקלם לעצמו על עברו וילדותו, המיתוס המשפחתי שמתאים או מנוגד לנראה בתצלום.

ניתן להשתמש בתמונות שכבר צולמו בעבר וניתן להעזר בתמונות שיצולמו במהלך חיי הקבוצה, בשעת המפגש הקבוצתי, או מחוץ לגבולות הקבוצה, או גם וגם. התמונות שיוצרו במהלך המפגשים הקבוצתיים יכולות להראות שינוי, התקדמות, שיפור מסוים, ולעודד את המשתתפים להתפתחות נוספת, לשאוב עידוד מהשינויים שכבר התרחשו ומעידים על העדר תקיעות ופוטנציאל לשינוי חיובי. תמונות מסוימות יכולות להיות עדות מתמשכת לכך שיש ביכולתו של המשתתף להתנהג התנהגויות ולהרגיש הרגשות שבעבר חשב שהן מחוץ לגבולותיו, מעבר ליכולתו. האדם יוכל לשאת את התמונה איתו ולשאוב ממנה עידוד בעיתות משבר, בימים של "ניפילה", של רגרסיה, של התגברות הפחדים והרתיעה. התופעה של קבלת עידוד ותמיכה מתמונות היא תופעה אוניברסאלית וספונטנית. אנשים נושאים איתם בארנקם תמונות של היקרים להם ומסתכלים בתמונות שעה שהם מרגישים ניכור או בדידות. אנשים מציבים תמונות של בני המשפחה על שולחן עבודתם, וכשיש קושי רב בעבודה - הם מסתכלים בתמונה, נזכרים בבית ובמשפחה המחכים להם כמקור תמיכה ועידוד ובטחון אישי.

מיתרונותיו של המרחב הקבוצתי, שהוא מכיל דמויות אנושיות אמיתיות, מגוונות, יוזמות ומגיבות, כמו במרחב החיים, כך שהקבוצה מציעה סיטואציה שאיננה בועה מלאכותית וסטריילית, ומאידך- יש בה מנחה שתפקידו לדאוג לקיומה התקין והבריא של הקבוצה. בקונטקסט הזה, יכולים המשתתפים לגעת בדברים המעוררים רגשות קשים ולא נעימים, לקבל תמיכה ברגעי הקושי, ולקבל הזדמנות לבצע "תיקון" כלשהו. הנדריקס (2007) אומר כי המרחב הזוגי הוא מרחב המאפשר לכל משתתף בזוגיות לשחזר מצבים רגשיים קשים בעזרת בן/בת הזוג,

ולהתנהג כששיומו של המצב הזה יהיה יותר טוב לעומת התקיעות בילדות. ניתן לומר כך גם על המרחב הקבוצתי. במרחב הקבוצתי, לא רק המשתתף המטופל המרכזי מרוויח מהמפגש, אלא גם משתתפים אחרים. חלקם יוכלו להתפתח דרך התנהגות תומכת שאינם רגילים בה, חלקם דרך הזדהות עם מצוקתו של המטופל המרכזי, וחלקם דרך עצם הנתניה לאחר. מחקרים רבים שנעשים לאחרונה מוצאים כי נתניה לאחר היא אחת הדרכים להשגת הרגשה של אושר (בן שחר, 2008).

יומולדת

משתתפת באחת הקבוצות הרגילה טוב במפגשים הראשוניים, אך ככל שחולף הזמן והמפגשים מצטברים, היא מרגישה שכוחה ועזובה, לא משמיעה קול, נפגעת מכך שאף אחד לא שם לב לשתיקתה, כועסת על המנחה שהיא אמור להתייחס אליה, לפי דעתה. בשלב מסוים נעשית פעילות התנועה בקבוצה והיא מסרבת להשתתף ונשארת לשבת. בשלב השיתוף והעיבוד היא נשאלת לפרש התנהגותה, ולאחר הפצרות אחדות אומרת שהיא ממילא לא חשובה לקבוצה אז מה זה משנה אם היא משתתפת או לא. "ממילא אני סתם אוויר בשבילכם". השיחה מתפתחת. היא מספרת שתמיד היא אוויר, שגם במשפחת המוצא שלה זה היה כך, שגם במשפחתה העכשווית היא מכינה ימי הולדת לכולם ולה אף אחד לא מכין כלום. היא נשאלת אם הייתה רוצה מסיבת יום הולדת. היא עונה שהיא כבר רגילה כך. שוב היא נשאלת אם היא רוצה מסיבת יום הולדת, והיא פורצת בבכי ואומרת שהיא כבר בעצמה לא יודעת אם היא רוצה או לא. היא מקבלת מרחב להחליט. היא מקבלת תגובות מחברי הקבוצה - אלה האומרים לה שלא תחמיץ את ההזדמנות לארגן לה עכשיו מסיבה, אלה שאומרים לה שהיא יכולה להמשיך ולהתנהג כפי שהיא רגילה או לבחור להתנהג הפעם באופן שונה, והיא ממשיכה להתפתל, להאבק עם הקולות השונים בתוכה. המנחה מנחה את הקבוצה שלא למלא את המרחב ברצונם הטוב, אלא להשאיר לה לבחור ולהחליט כיצד למלא את מרחב הקבוצה והזמן. יש להמנע מ"להציל" משהו, אפשר "לעזור" לו

(קלארסון, 1994). רצוי להשאיר לו את המרחב להחליט על הרחבת הגבולות ועל העשרת רפרטואר ההתנהגויות שלו. האשה מתלבטת עוד ומגיעה שעת ההפסקה.

לאחר ההפסקה היא נכנסת נמרצת ואסרטיבית ומבקשת מסיבה. עכשיו עליה להחליט מה עברה יהיה האירוע הכי "מסיבתי". היא רוצה שיכתבו לה, שיציירו לה, שיהיו לה דפים שהיא תוכל לקחת אותם. לא, בעצם היא רוצה שכולם יעשו ציור משותף על גליון נייר גדול, ותוך כדי ציור יוכלו לכתוב לה מה שרוצים או לצייר לה מה שרוצים. היא עצמה רוכנת עם כולם על הגליון המונח על הרצפה ומציירת. גם היא נדחקת ומצטופפת בין המשתתפים ומשמיעה קולות של צחוק והנאה והתרגשות רבה. "אני לא מאמינה שאתם עושים לי את זה", "אני לא מאמינה שבקשתי מכם", "יוויו, איזה כיף זה! את כל זה הפסדתי כל כך הרבה שנים?" היא שואלת ובוכה וצוחקת חליפות. "שמישהו יצלם", היא מבקשת, "אחרת אחר כך אני לא אאמין שזה באמת

היה. נראה לי שאני חיה בסרט!"

ואז באה המצלמה. וצילומים. מבט מעל, איך כל הקבוצה רוכנת על דף גדול ומציירת, מבט בגובה הרצפה, לוכד את המשתתפים אחד אחד, מתעכב שוב ושוב על פני המשתתפת "המרכזית". צילום של התוצר במהלך היצירה ובסופה. על פי בקשתה, צילום שלה עם כל חברי הקבוצה, מחזיקים את הדף הצבעוני הגדול, מעניקים לה אותו. היא שטופת בכי. מבקשת את המצלמה ומצלמת כמוכת אמוק עוד ועוד תמונות של כל החדר והנוכחים בו. נרגעת. יושבים במעגל. שיתוף ומשובים אישיים.

אחרי ההפסקה התמונות כבר מודפסות ומונחות במרכז החדר על הרצפה. שבועות רבים אחרי פיזור הקבוצה היא שולחת מדי פעם תמונה לכל המשתתפים באי-מייל ומציינת שהתמונה המסוימת הזאת ליוותה אותה כל השבוע ועזרה לה לא לוותר על עצמה, לא לחזור ולהיות אוויר. חודשים אחדים אחרי סיום הקבוצה היא שולחת תמונות של מסיבת יום הולדת שעשו לה חברות שלה והיא דאגה שהכל יצולם ואת התמונות היא שמה במסגרת על הקיר במשרד בו היא עובדת. היא למדה להעזר בצילום על מנת לשמור על הישגיה, להימנע מרגרסיה להרגליה הקודמים. אריק בן (Berne, 1978) דיבר על הנטיה של כל אחד לחזור אל "השלולית הנבחרת", גם אם היא מכילה רגשות לא נעימים, אבל היא "מעגן" מוכר ובטוח. הצילום הופך מתייעוד לעידוד, מתייעוד למחויבות אישית, לדברון לעשייה מתמשכת עד שההתנהגות החדשה והרגשות החדשים יהפכו להיות חלק בלתי נפרד של האישיות.

"יש לנו תיש"

מפגש חמישי באחת הקבוצות. נ' שומעת שהמשובים שלה מאד טובים ומאד עוזרים. שתי נשים וגבר אחד אומרים לה את זה. היא מתרגשת ודמעות בעיניה. מתפלאים שיש לה תגובה רגשית חזקה, כאילו אינה יודעת את איכותה. היא אומרת שהיא מופתעת, שהיא תופסת את עצמה כמסורבלת, מגוחכת, לא מספיק זורמת, והכי בולט זה בריקודים. בגלל זה היא לא רוקדת, אפילו שמאד היתה רוצה לרקוד. נכון, עכשיו כולם שמים לב שבערבי ההרקדה היא יושבת תמיד לאורך הקירות ומדברת עם אנשים. חשבו שהיא מעדיפה לדבר, לא ידעו שהיא נמנעת מרחבת הריקודים.

המשתתפים התבקשו להביא לסדנה חמש תמונות ילדות. עכשיו היא שולפת את אחת התמונות - תמונה מהגן, בהיותה ילדה בת חמש לערך, ובתמונה היא רוקדת עם אבא ואמא במעגל, כל ההורים רוקדים שם עם הילדים שלהם. "זה פעם אחרונה שרקדתי", היא מספרת בדמעות, "אחר כך לא העזתי לרקוד יותר. ילדה אחת צרחה עלי שדרכתני לה על הרגל, הגננת אמרה לי שאני צריכה לשים לב להשאיר מקום לאחרים, ולי זה היה מספיק. סוף לריקודים". מתנהלת שיחה על הדימוי העצמי, על הדימוי העצמי הגופני. נראה ש-נ' מכירה את השיחות האלה. היא אמנם עונה ומגיבה, אבל שפת הגוף חסרת אנרגיה, כאילו מדובר בעומד לעוס ומעובד כבר.

המנחה נזכר שהיא עצמה הביאה תצלום כאמצעי להעביר מסר. בגישת NLP (Bandler & Grinder, 1975), ובגישת "רגש מאחד" (להד ואילון, 1995), מדברים על כך שיש לגלות את הערוץ הדומיננטי של האדם,

הערוץ היותר פתוח לקליטה, ולהיעזר בו לתקשורת יעילה. למצלמה ולתצלום. מצלמה מוצבת על חצובה. נ' מתבקשת לביים - כיצד ואיך ועם מי והיכן היא רוצה להצטלם, תמונה שתהיה חשובה ומשמעותית לה. היא מתמלאת חיים ואנרגיה, ומדי פעם נחלשת וחושבת שאולי זה סתם בזבוז זמן ולא יצא מזה כלום וכדאי להפסיק. הביורו העקבי איתה יוצר את הסצינה הבאה: היא רוצה להצטלם כשהיא רוקדת דווקא ריקוד שטותי, ריקוד שמטיבו הוא שטות, שלא יהיה איכפת לה שרואים אותה משתטה. זהו! יש לה רעיון! הריקוד "יש לנו תיש", שרוקדים זוגות זוגות, כל זוג עובר במנהרה כזאת שיוצרות הידיים של כל הזוגות האחרים, זהו! והקבוצה קמה, מתארגנת, זוגות זוגות, אחדים עוזרים לשחזר איך זה בדיוק, והריקוד מצולם. לא בווידיאו. המצלמה מכוונת לצלם אחד עשר "פריימים" (תמונות) בשניה, כך שתהיה המחשה של התנועה ושל הבעות הפנים המשתנות. ככל שהריקוד נמשך, יש התלהבות רבה יותר, התנועות נעשות רחבות, מעגליות, זורמות, אנשים צוחקים, והמצלמה קולטת את המראה, לא קולטת את הקולות, אבל התנועה והאנרגיה והבעת האושר והנצחון, השובבות, ניכרת היטב בפניה של נ'.

לאחר ההפסקה מובאות התמונות המודפסות לקבוצה. נ' מסדרת את התמונות בסדר כרונולוגי, בעזרת האחרים, ובחרת את שתי התמונות שהכי מוצאות חן בעיניה. היא מנמקת את בחירתה. מקבלת משובים מהמשתתפים האחרים. ולסיום החלק הזה של המפגש, המנחה מוציא שתי מסגרות, מכניס את התמונות למסגרות ומעניק אותן מתנה ל-נ'. מעתה ואילך התמונות האלה, על מסגרתן, נמצאות בתיקה של נ' לאורך כל הסדנה. במפגש הסיום היא תוציא אותן שוב ותצביע עליהן כנקודת השיא של ההתרחשות הקבוצתית עברה ותודה לכל הקבוצה. ברבות הימים נפגשו נ' והמנחה באקראי ברחובה של עיר והיא סיפרה שקנתה מצלמה, השתתפה בקורס צילום ושכנעה את בעלה להירשם לחוג לריקודי עם. עוד לא ברור לה ממה היא נהנית יותר ובמה תתמיד, בינתיים היא לוקחת קורסים בזה ובה.

"החלק שלא אהבתי - שייך לי"

לכל אדם יש חלקים שאיננו אוהב בעצמו. רובנו לומדים לחיות עם ה"פגמים" שלנו. כאשר החלק הפגום שבנו מעיק עלינו מאד, נפעיל בצורה לא מודעת מנגנוני הגנה שיאפשרו לנו להמשיך ולחיות בנחת, פחות או יותר. בבסיס מנגנוני ההגנה נמצאת ההדחקה, העלמת המידע המעיק והמטריד (Freud, 1946). על מנת למנוע מאירוע מסוים להפיל את "חומת ההגנה" הזאת, מופעל לפעמים מנגנון נוסף, למשל - השלכה. השלכה היא תהליך שבו האדם משייך לאחר משהו שיש בו ואינו יכול לשאת זאת אצל עצמו (Clark, Phillips & Barker, 1987). מי שיש בו תוקפנות רבה והיא מאיימת עליו, יתכחש לקיומה אצל עצמו אבל יתפוס אחרים כתוקפניים ובעלי מחשבות רעות. מי שיש לו "טיקים" והוא נבוך ומתבייש בהם, אינו מרגיש עוד כשהם מתרחשים, אבל מזהה אצל אחרים "טיקים" רבים. המפגש עם חלקים לא רצויים הוא קשה, לא בכדי מופעלים מנגנוני ההגנה למנוע את הרגשת הבושה, האשמה

המבוכה והחרדה.

בכיתה ו' יש ילד שמגיע לשעורי חינוך גופני בלבש רגיל. תמיד הוא "שוכח" את בגדי הספורט. וכשהמורה מעניש אותו שלא יוכל להשתתף עוד בשעורים אלה כל עוד הוא מגיע ללא לבוש מתאים - אין הוא מתגייס "לזכור", אלא מדיר רגליו מכל שעורי החינוך הגופני. כעבור שבועות אחדים הוא מודיע שאינו יוצא לטיול השנתי של הכיתה. שלושה ימים ושני לילות מחוץ לבית. לא עוזרים האיומים והתחנונים - הוא נשאר בבית! תהליך ההימנעות מאירועים שונים הולך ומתרחב. הוא אינו יוצא עם המשפחה לטיול המסורתי בחג הפסח. בפעם האחרונה שהסכים לצאת לטיול עם כל המשפחה, הוא התעקש ללבוש חולצה עם שרוולים ארוכים, למרות החום ששרר בחוץ, וסירב להחליף לחולצה דקת וקצרת שרוולים. העימות הקולני החרף שהיה בינו לבין הוריו, בנוכחות משפחות אחרות, היה האירוע שגרם לו להימנע לחלוטין מלהגיע למצב שכזה.

קבוצת הבנים של כיתה ו' הפכה לקבוצה טיפולית. המפגשים הוגדרו כמפגשים לחיזוק הבטחון העצמי של כל אחד, הוכרז מראש על קיומם של עשרה מפגשים, והילדים חתמו על התחייבות שלא לספר דבר על המתרחש בקבוצה. נעשה צילום קבוצתי ברגעים הראשונים לחיי הקבוצה. הילד שלנו עמד מאחורי הילדים, רק ראשו נראה בתמונה. אחר כך נתבקש כל ילד לבוא למפגש הבא עם אביזרים וחפצים וחלקי לבוש שהוא רוצה להצטלם איתם לתמונת פספורט. הילד המדובר הביא מעיל חורפי, התכנס לתוכו כצב בשריונו, רק ראשו מבצבץ, וכך הצטלם. המנחה מציג את התמונות ומצביע על המשותף בשתייהן - לא רואים אותו. רק את ראשו. לא את גופו. השיחה מתפתחת לוידוי על אי הנחת מהגוף. ליתר דיוק - הבטן השמנה והשומן שבידיים. מפחד שיצחקו עליו, שילעגו לו. מאד מחודד לקלוט גם עכשיו בקבוצה כל גיחוך וצחוק שיעלו בשעה שהוא חושף את פגמיו.

Jo Spence (1986) הייתה צלמת שחלתה בסרטן השד. אחת מדרכי ההתמודדות שלה הייתה לצלם ולתעד ויזואלית את התהליך שהיא עוברת. היה חשוב לה שאנשים יראו את השד, האיבר הנשי הזה, לא רק בקונטקסט של יפה או אירוטי, אלא גם חלק מגופו של אדם שיכול להיות לקוי, פגום, כואב, ועדיין הוא חלק מגופה של האשה. היא צילמה ופרסמה את הצילומים על מנת לקחת בעלות על החלק הזה, כמו על כל גופה וכל רגשותיה ותחושותיה. דרך הצילום רצתה להצהיר כלפי עצמה וכלפי אחרים שכל חלקי גופה הם שלה, שייכים לה, והיא מתייחסת לכל. Rosy Martin (2001) כתבה מאמרים אחדים יחד עם Jo Spence, וניתחה את התופעה של צילום ותיעוד שלבי המחלה, צילום ותיעוד של איברים קטועים ותהליך השיקום, כחלק מתהליך בריא של מפגש בלתי-ניתן-להכחשה עם המציאות, עם החלקים השונים, וקבלתם כקיימים כשאר החלקים של הגוף והנפש. כל האנרגיה הרבה שהייתה אצורה לצורך הסתרה והכחשה של קושי ופגם, כל האנרגיה הזאת הייתה פנויה עכשיו לדברים מועילים ויצירתיים יותר.

הילד "השמן", נתבקש להכין שעורי בית, כשאר הבנים בקבוצה - להצטלם חמש פעמים איך שרוצים, ופעם אחת להעז ולהצטלם בדרך שממש לא היה

רוצה שיצלמו אותו. אפשר לבקש ממישהו לצלם, אפשר להציב מצלמה על חצובה לצילום עצמי. הילד העדיף לצלם את עצמו, ולצורך זה אף "סילק" את הוריו מהבית לשעות אחדות. את התמונות שמר בסתר עד המפגש, ובמפגש עצמו היה מוכן להראות את התמונה "המגעילה", כלשונו, לילד אחד בלבד, לחבר טוב. המשתתפים העלו רעיונות אחדים לשימוש במצלמה למען עצמם, והמנחה בדר מתוך האפשרויות השונות את הצילומים שהיו עשויים לקדם את המפגש בין הילד לבין שומניו, כמו גם מפגש עם חלקים אחרים של עצמו שלא העז לתת להם ביטוי בגלל הצורך "להסתיר כמה שיותר", למשל - את ההומור שבו, את יכולתו לעשות קסמים בזכות תנועות ידיים מהירות, ועוד. במפגש הסיום של הקבוצה, התארגנו המשתתפים לצילום קבוצתי אחרון, והילד "שלנו" עמד בפרופיל, גופו בפרופיל ופניו לחזית, חשף את בטנו וביקש להצטלם כך, כשהוא עומד במרכז הקבוצה וכולו חיוך מתריס כלפי העולם. מובן שעדיין היה הנושא טעון, עדיין הוא היה בבחינת "עניינים-לא-סגורים" (סילס, פיש ולאפורת, 2002), עדיין זה היה "issue", כלשונו של המטפלים, אבל היה בכך צעד ניכר לקראת השלמה עם המצב או לקיחת אחריות בוגרת יותר על גופו. הרמב"ם, רופא גוף ונפש לפני מאות רבות של שנים, אמר כי על מנת להגיע ל"שביל הזהב", על האדם לנוע מקצה אחד לקצה השני, ורק אז יוכל לבחור לו דרך אמצע סבירה, שפוייה, עם גמישות מסוימת, וללא מטענים רגשיים כבדים וסוערים. Zinker (1978) מדבר על כך שההתבצרות בקטבים היא התנהגות נוקשה בגלל שהעניין עדיין אינו סגור ומסודר. לכשתהיה השלמה עם המצב הנוכחי, והשלמה יכולה לכלול החלטה חזקה של "לרדת במשקל" (אבל לא הכחשה של משקל-יתר), שוב לא תהיה טעינות רגשית כה גבוהה ולא תהיה נוקשות בהתנהגות.

במקרה שלנו, הצילומים המחישו את התהליך שעובר הילד, מכעס על עצמו והתנכרות לחלקיו, לחשיפה מוקצנת ומתריסה של חלקיו הלא-אהובים, ויש לשער כי בהמשך התהליך הטיפולי יהיו צילומים כאחד האדם, ככל הילדים בני גילו, שהאנרגיות המושקעות במצב הגוף ובמראהו מתאימות לשלב ההתפתחותי שלהם. אבל יש לזכור כי הצילומים כאן, תפקידם העיקרי הוא מפגש של האדם עם עצמו, והתיעוד הוא תוצר לוואי.

לסיים

זינקר (Zinker, 1978) מדבר על התהליך הטיפולי בתהליך יצירת. ביצירה אין אמת אחת, אין דרך אחת ואין אפשרות אחת בלבד. החשיבה מסתעפת, האפשרויות רבות, וכל אפשרות מדגישה פן אחד וממעטת מעט את הפן האחר. זינקר (2001) מדגיש כי תהליך הטיפול והצמיחה הוא תהליך יצירתי השונה מאדם לאדם. כשאתה מוצא את עצמך מטפל בשני אנשים שונים באופן זהה, סימן ששוב אינך קשוב להם אלא פועל על פי תיאוריה בלבד. השימוש במצלמה ובצילומים אינו שונה ממלאכת היצירה הבסיסית של התהליך הטיפולי. במאמר זה ניתנו שתי דוגמאות בלבד. ויזר (Weiser, 1993) וברמן (1997) מציעות טכניקות רבות ושונות, ומאז פרסום הדברים התרבו הרעיונות

והטכניקות למאגר גדול. יש לזכור כי הצילום אינו העיקר והתצלום אינו מוקד תשומת הלב. הוא אמצעי רב עוצמה ליצירת תהליכים פנימיים (acting in) ובין-אישיים שהם הם ההתרחשות החשובה ביותר בתהליך הצמיחה האישית. כאשר מצרפים קבוצה וצילום יחד, המרחב המוצע לאדם לצמיחה והתפתחות - רב ועשיר. ליצירתיים שבינינו - ניתן לתאר אותו בתמונה ובשיר.

בן שחר, ט. (2008). באושר ובעושר. הוצ' מטר. ברמן, ל. (1997). שימוש תירפויטי בתצלומים. הוצ' אח. הנדריקס, ה. (1997). לבסוף מוצאים אהבה. הוצ' אחיאסף. יאלום, א. ולשץ, מ. (2006). טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה. הוצ' כינרת והוצ' מאגנס.

להד, מ. ואילון, ע. (1995). על החיים ועל המוות. הוצ' נורד.

סילס, ש, פיש, ס. ולאפורת, פ. (2002). יעוץ על פי גישת הגשטאלט. הוצ' אח.

קלארסון, פ. (1994). ניתוח תקשורת בינאישית כפסיכותרפיה. הוצ' אח.

Bandker, R. & Grinder, J. (1975). Patterns of Hypnotic Techniques. CA: Meta Publications.

Berne, E. (1978). What do you say after you say Hello. NY: Bantam Books.

Clark, N., Phillips, K. and Barker, D. (1987). Unfinished Business. England: Gower Publishing Company.

Day, S. (2007). Groups in Practice. Boston: Houghton Mifflin Company.

Early, J. (2000). Interactive group therapy. NY: Brunner/Mazel.

Freud, A. (1946). Ego and the Mechanisms of Defence. NY: IUP.

Ginger, S. (2007). Gestalt Therapy: The Art of Contact. London: Karnac.

Horovitz, E.G. (2001). Phototherapy: Academic and Clinical Explorations.

Afterimage, 29 (3).

Korb, M. P. Gorrell, J. and Van De Riet, V. (1989). Gestalt Therapy. NY: Pergamon Press.

Martin, R. (2001). The Performative Body: Phototherapy and Re-Enactment.

Afterimage, 29 (3).

Shechtman, Z. (2007). Group Counseling and Psychotherapy with Children and

Adolescents. NJ: Lawrence Elbaum Assoc.

Spence, J. (1986). Putting myself in the picture. London: Camden Press.

Tuckman, B. (1977). Stages of small group development. Group and Organizational

Studies, 2, 419-427.

Weiser, J. (1993). Photo-Therapy Techniques. SF: Jossey-Bass Publications.

Weiser, J. (2001). Phototherapy Techniques. Afterimage, 29 (3).

Yalom, I. and Lezcs, M. (2005). The Theory and Practice of Group Psychotherapy. NY: Basic Books.

Yontef, J. (1993). Awareness, Dialogue and Process. NY: The Gestalt Journal Press.

Zinker, J. (1978). Creative Process in Gestalt Therapy. NY: Vintage Books.

Zinker, J. (2001). Sketches. MA: The Gestalt Press.

ד"ר צביקה תורן - פסיכולוג

ת"ד 238 גבעת אלה 36570

טל' 04-6514182, נייד 054-7848252

zvitoren@netvision.net.il

www.zvitoren.com



זה הזמן להעשיר את ארגז הכלים ולרכוש שיטה חיונית חשובה ויעילה להתערבות בשעת משבר

צחוק זה עניין רציני

מנחי קבוצות, מטפלים בבריאות הנפש, אנשי מקצוע מתחום הרפואה המערבית והמשלימה, מאמנים, עובדי רווחה ומשאבי אנוש

אנו מזמינים אתכם

לקורס הכשרת מנחים בשיטת היוגה צחוק בהדרכת נילי דור האלה

חווייה אישית מעצימה • ידע תיאורטי • יישום מעשי

נילי דור האלה פיתחה את תוכנית ההכשרה המקצועית והמקיפה ביותר להסמכת אנשי מקצוע בשיטת היוגה צחוק

התוכנית היחידה מסוגה הקיימת כיום בארץ ובעולם כולו הכוללת כ- 100 שעות של הכשרה, ליווי מקצועי והעשרה מתמשכת של משתתפי הקורס במהלך הלימודים ואחריהם ומעניקה אפשרויות תעסוקה לבוגרים מצטיינים.

רוצים לקחת את המקצוע שלכם צחוק אחד קדימה?
התקשרו עכשיו והירשמו לקורס ההכשרה הקרוב!

04-8323708

joytemple@012.net.il
<http://www.metaplim.co.il/dorhaella>

ביה"ס למדעי ההתנהגות
הנכם מוזמנים ליום עיון בנושא:

נפגעות ונפגעי תקיפה מינית

שיתקיים ביום ד' 28.1.09 בשעה 12:00
באולם תשובה במכללה האקדמית נתניה

יו"ר: ד"ר גידי רובינשטיין

על סדר היום

12:00-12:30 התכנסות וכיבוד קל

דברי פתיחה

12:30-12:45 פרופ' אהרון צינר, דיקן ביה"ס למדעי ההתנהגות
13:00-13:30 ח"כ זהבה גלאון, יו"ר ועדת משנה למאבק בסחר בנשים
13:30-14:00 ד"ר גידי רובינשטיין, יו"ר ביה"ס למדעי ההתנהגות

מהשדרה

14:00-14:30 גב' נועה הריס
מנהלת מרכז סיוע לנפגעות ונפגעי תקיפה מינית, אזור השרון
פגיעה מינית: היבטיה החברתיים וביטוייה בקו החירום
14:30-15:00 מר רן יקיר
רכז קו הסיוע לגברים ולנערים נפגעי תקיפה מינית
מאפיינים ייחודיים של גברים נפגעי תקיפה מינית

מהמחקר

15:00-15:30 דר' יהודית אבולעפיה
חוג לקרימינולוגיה
המכללה האקדמית אשקלון ואוניברסיטת בר-אילן
בנים חורגים למערכת אכיפת החוק: מעמדם החוקי של נפגעי
עבירות מין
15:30-16:00 דר' אביגיל מור
פסיכולוגית קלינית וראש התכנית ללימודי מגדר
המכללה האקדמית תל-חי
הבדלים מגדרים בתפישת ההטרדה המינית

פאנל תגובות

16:00-16:30 מנחה: ד"ר תמר שולץ, סגנית דיקן ביה"ס למדעי ההתנהגות
פרופ' הדרה בר-מור, סגנית דיקן ביה"ס למשפטים
פרופ' ענת פירסט, דיקן ביה"ס לתקשורת
דר' ורדה מילבאואר, בתיה"ס למדעי ההתנהגות ולמנהל עסקים

המכללה האקדמית נתניה