

מנחה וקבוצה כיחסי הורה-ילד המשתנים עם השנים מודל מטאפורי להתפתחות הקבוצה בשלבים

אלון אורן

המאמר מציע התבוננות על שלבי התפתחות של קבוצה באמצעות מסגרת מטאפורית הנשענת על התהליך של התפתחות הפרט. המודל כולל חמישה שלבים התפתחותיים – תמימות, התפקחות, התבגרות, התמסדות והיפרדות. תהליך ההתפתחות מוצג בצורה ייחודית כמקביל להתפתחות הפרט – החל מינקות, דרך הפעוטות, ההתבגרות וההתמסדות, עד המוות. המודל מעמיק את ההבנה לגבי תפיסת הקבוצה כשלם, המתפתח בשלבים המקבילים לשלבי ההתפתחות של הפרט. הבסיס התיאורטי של המודל נשען על אינטגרציה בין תיאוריית ההתפתחות של הפרט, מושגים הלקוחים מהגישה הפסיכו-דינאמית, ושלוש הנחות יסוד הרווחות בעולם התוכן של קבוצות: הקבוצה כשלם, הקבוצה כישות המתפתחת בשלבים, ותיאוריות של יחסי אובייקט, שעורכות הקבלה בין יחסי המנחה והקבוצה ליחסים המתקיימים בין הורה וילד.

בכל שלב התפתחותי מציג המאמר את המשימה ההתפתחותית של הקבוצה, את התהליכים האישיים והקבוצתיים המתחוללים בו, ואת הדרישות מהמנחה בתפקיד ההורה המלווה את הקבוצה. השלבים מקבלים הדגמות מקבוצות מחדר ההדרכה של הכותב או מקבוצות שהנחה במסגרת טיפולית או לימודית. המודל מדגיש את החשיבות של שלב ההתבגרות כשלב מכונן בהתפתחות משימותיה של הקבוצה.

מילות מפתח: התפתחות הקבוצה, שלבים, טיפול קבוצתי, עבודה קבוצתית, תפקיד המנחה

ד"ר אלון אורן, PhD בעבודה סוציאלית, מטפל ומדריך מוסמך מטעם האגודה לטיפול משפחתי, מנחה קבוצות, ומדריך סטודנטים ומנחי קבוצות. מרצה במכללת אשקלון ובאוניברסיטת חיפה בתחומים של טיפול פרטני זוגי ומשפחתי, הדרכה והנחיית קבוצות.

"נָד, נָד, נָד, נָד"
 רָד, עֲלֵה, עֲלֵה וְרָד!
 מָה לְמַעַלָּה?
 מָה לְמַטָּה?
 רַק אֲנִי,
 אֲנִי וְאַתָּה"
 (ח. נ. ביאליק)

מבוא

אחת המוסכמות הרווחות בתחום הקבוצות מייחסת לקבוצה, בדומה לאדם, שלבים המתפתחים על פני רצף של זמן. לכל שלב מוגדרים משימות, מטרות ויעדים. מנחה המזהה שלב התפתחותי, ופועל בהתאם למטרותיו, עשוי לפענח את ההתרחשויות בקבוצה בהקשר רחב, ולהגדיר מטרות וכיווני התערבות ההולמים אותו (למשל Tuckman & Jensen, 1977). לאורך השנים הוצגו בספרות מודלים התפתחותיים שונים. כל אחד מהם משרטט מפת התפתחות ייחודית, אך כולם מסכימים שקיימים שלושה שלבים בלתי נמנעים, המייצגים את פתיחת הקבוצה, סיומה, ומה שקורה באמצע (ראו מקנזי ולייוסלי, 1997; בנסון, 1992; Bales & Strodtbeck, 1951; Garland, Jones & Kolodny, 1965; Tuckman, 1965; Ephross & Vassil, 2005). אף על פי שהמודלים שונים ומגוונים, בבסיסם התאורטי כולם מבצעים את התנועה בין הניסיון להבין את התהליך האישי שעוברים המשתתפים לבין ההתכוננות על הקבוצה כשלם.

מקנזי ולייוסלי מחלקים את מהלך ההתפתחות של הקבוצה לשישה שלבים: התקשרות (engagement), בידול (differentiation), מובחנות עצמית (separation individuation), אינטימיות (intimacy), הדדיות (mutuality), וסיום. לפי מודל זה, לאחר שהקבוצה עוברת את תהליך ההתקשרות הראשוני, היא מתחילה לברל את עצמה ואת משתתפיה, לשרטט את קו הגבול העובר בין המשתתפים, ולסמן את הייחודיות של כל אחד מהם. רק לאחר שתהליך זה נשלם יכולים להתפתח בקבוצה יחסים של אינטימיות והדדיות (מקנזי ולייוסלי, 1997). המודל של טוקמן הוא המצוטט ביותר בתחום העבודה הקבוצתית, ומצוין בלמעלה מ-2,000 מקורות שונים (Bonebright, 2010). טוקמן מתווה את השלבים הבאים: התהוות (forming), סערה (storming), גיבוש נורמטיבי (norming), ביצוע אפקטיבי (performing) וסיום (adjourning). בעוד שבשלב ההתהוות עסוקה הקבוצה בהגדרת המטרות, בשלב הסערה

מתחילים להסתמן קונפליקטים בין מטרות וצרכים מנוגדים. קונפליקטים אלה מובילים לגיבוש של נורמות קבוצתיות שדרכן מתהווה האינטימיות המאפשרת כניסה לשלב הביצוע (Tuckman, 1965).

המודל ההתפתחותי שאציג במאמר זה בנוי משלבים המיוצגים במטאפורות. ייחודו טמון באינטגרציה שהוא עורך בין עולמות תוכן שונים, ובבהירות שמספקת המסגרת המטאפורית של התפתחות הפרט - החל מהלידה והינקות, דרך הפעוטות, גיל ההתבגרות, ההתמסדות והמוות. את המסגרת הזו פגשתי בעבודת התזה של שפירא, הממשיגה את השלבים הבאים: תמימות, התפקחות, התבגרות, התמסדות ופרידה (שפירא, 2000). לכל שלב יצקתי פרשנויות חדשות, המבוססות על אינטגרציה שערכתי בין מושגי יסוד מהתחום הפסיכו-דינאמי, התיאוריה ההתפתחותית של הפרט, ומודלים של התפתחות הקבוצה בשלבים. לאורך השנים מצאתי כי ההקבלה בין תקופות בחיי הפרט לשלבים בהתפתחות הקבוצה מסייעת לי, לסטודנטים, ולמורככים שלי להבין ממקום אישי ומוכר את דרך ההתפתחות בקבוצה.

המודל שאני מציע במאמר זה נסמך על ניסיוני כמנחה קבוצות וכמדריך המלווה מנחי קבוצות אחרים. הבסיס התיאורטי של המודל נשען על תפיסה הרואה את ההתפתחות של הפרט כתהליך המתרחש בשלבים (להרחבה ראו סרוף, קופר ודהארט, 2004) ועל שלוש הנחות יסוד הרווחות בעולם התוכן של קבוצות. האחת, מבית מדרשו של ביון, מכוונת את ההתבוננות אל הקבוצה כשלם; השנייה רואה בקבוצה ישות המתפתחת בשלבים (למשל, מקנזי וליווסלי, 1997); והשלישית עושה שימוש בתיאוריות של יחסי אובייקט, ומקבילה את היחסים מנחה-קבוצה ליחסי הורה-ילד (למשל, בירן, 1997). בהמשך המאמר אמחיש מהי המשמעות של התבוננות על הקבוצה כשלם וכיצד מדמה תהליך ההתפתחות של הקבוצה את הגדילה של הילד המבקש מההורה לספק את צרכיו ההתפתחותיים. במהלך המאמר אראה כי המנחה השואף להורות מיטיבה צריך להתמקם בכל שלב באופן אחר מול הקבוצה-ילד. כדי להעמיק את ההבנה של כל שלב אשזור לעתים תובנות ממודלים התפתחותיים מוכרים. תהליך זה, שיתואר לעתים בצבעים סוערים, לא ינסה להכחיש את התשוקה והחיוניות הכרוכות בתהליך ההנחיה, אלא דווקא להרגישן.

המודל שהמאמר יציג ישים לעבודה עם קבוצות קצרות מועד, אך מספק כלים להתבוננות גם על תופעות המתקיימות בקבוצות ארוכות טווח. יאלום (2006), טוען שמשך הזמן של קבוצות קצרות מועד יכול לכל היותר ששה חודשים. זיו ובהרב (2001) ממפים את סוגי הקבוצות ומתייחסים לקבוצות קצרות מועד בטווח הנע בין 12 מפגשים לשבעה חודשים. החלוקה שאערוך במאמר זה תהיה דומה. הדוגמאות שבו נלקחו מקבוצות של סטודנטים הנמשכות בין סמסטר אחד לשניים, ומקבוצות טיפוליות קצרות מועד. במקור הוא נבנה כדי

להמחיש תופעות בקבוצות טיפוליות. במשך הזמן ראיתי כי מודל זה ישים גם לעבודה עם קבוצות המתקיימות בארגון, קבוצות למידה, קבוצות העצמה וקבוצות לרכישת מיומנויות. המודל כולל הדגשים המתאימים גם לקבוצות שאליהן לא בחרו המשתתפים להצטרף, כמו קבוצות של סטודנטים בקורס להנחיית קבוצות בתוכנית להכשרת עובדים סוציאליים. הוא ישים לקבוצות תהליך וקבוצות תוכן-תהליך (זיו ובהרב, 2001), השמות דגש על תוכן ותהליך גם יחד. הדוגמאות שיובאו ימחישו מה מצופה בשלבים שונים, מה עשוי להשתבש, וכיצד ניתן לחזור למסלול. הציטוטים שילוו את פתיחתו של כל שלב נכתבו בלשון זכר, ונכתבו כך במטרה לקרב את המשתתפים לחוויה האישית שלי כמנחה, מרצה ומדריך. עם זאת, הדברים תקפים כמובן גם לקבוצות המונחות בידי נשים, כמו רבות שהדרכתן.

השלבים ההתפתחותיים השונים ומשמעויותיהם

בעמודים הקרובים אתאר את השלבים ההתפתחותיים השונים, וארחיב בתיאור משמעויותיהם באמצעות הסברים תיאורטיים ודוגמאות מהפרקטיקה של הנחיית הקבוצות בשטח. ניתוח השלבים יבהיר את המשמעות של התהליכים הקבוצתיים ושל אופן ההתנהלות של המנחה לנוכח שלבים אלה. במקביל יתוארו גם מצבים של תקיעות בקבוצה ודרכים לשחררם.

תמימות

אבא למה אני כאן, אני חייב?
האם ארגיש שייך למשפחה הזו?
האם אצליח להאמין שיהיה לי ולנו טוב?

שלב התמימות מזמין כל משתתף לברוק את היתכנות ההצלחה של התהליך שהקבוצה מציעה, ואת מידת התאמתו לו. בין אם המשתתף בחר בקבוצה ובין אם היא נכפתה עליו, הוא נכנס אליה עם חששות, ציפיות, אכזבות ותקוות. מקנזי ולייוסלי (1997) רואים בהתקשרות צורך מרכזי הקיים בקבוצה בתחילת חייה. מדובר ברצון של האדם להתקבל, להשתייך, להיות חלק. זהו צורך בסיסי, ראשוני, אוניברסלי, והוא נחוץ לפרט ולקבוצה כאחד.

אחת השאלות המרכזיות שעולות בשלב זה מתייחסת ליכולת של המשתתף להרגיש שייך לקבוצה, תחושה המתפתחת דרך הזדהות עם המשתתפים, המטרות והתהליך שהיא מציעה. כמו בכל פגישה עיוורת, אין למשתתף מספיק כלים כדי לקבוע בצורה מושכלת

כאיזו מידה מתאימה הקבוצה למי ומה שהוא, ולפיכך ברגעי המפגש הראשונים הוא נשען על הפנטזיה, ועל המציאות הפנימית שלו, הכוללת זיכרונות, חוויות, למידה ואירועים שהצטברו במהלך החיים, ונשלפים באופן לא מודע בעת המפגש היומיומי עם המציאות (ברונסטיין, 2008). תהליך זה מסייע לו למצוא את ידיו ורגליו במרחבי חיים חדשים. מושג הפנטזיה, שקליין העלתה בהקשר של הינקות, ממחיש את האופן שבו פועל המשתתף בתקופה הינקותית של הקבוצה, כאשר הוא בוחן התרחשויות בהתאם לייצוגים פנימיים של המציאות העכשווית. ייצוגים אלה, המופנמים בנפשו, אוצרים בתוכם משמעויות של תהליכים, קשרים, ידיעת טוב ורע, ומיון של הדמויות לאלה שניתן לסמוך עליהן ואלה שעלולות לאכזב. הם מורכבים מרצף שנע בין קוטב טוב וקוטב רע.

לאורך השנים שמתי לב כי ברגעים הראשונים לקיומה של הקבוצה צורת החשיבה של המשתתפים מצומצמת וקוטבית, והם ממהרים למיין את מה שנגלה להם לחוויות טובות או רעות באופן מוחלט. אם קורה למשתתף בשלב זה דבר משמעותי, הוא ממהר לייחס לקבוצה תכונות נפלאות ולעשות לה אידיאליזציה, ואם הוא עובר בשלב זה חוויה קשה, הוא מיד מתגונן מפני הקושי שהתהליך מזמן, ובאופן לא מודע מתאים כל דבר שנגלה לו לתמונת המציאות השלילית המאפיינת את החוויה הפנימית שלו.

לקבוצות של סטודנטים שלומדים במוסד אקדמי מתווסף ההקשר הארגוני. לעתים הזיכרון מבוסס על למידה משותפת שעברו בקורסים חווייתיים, ביניהם קורס של קבוצות שהתקיים בעבר. לאורך השנים הבחנתי בהשפעות הרבות שיש לזיכרון הזה על המשתתפים. לעתים, כאשר הקבוצה הקודמת נתפסה כמיטיבה, המציאות הפנימית של הסטודנטים שאפה להתאים את הקבוצה הנוכחית לזו הזכורה להם מפעם. מטבע הדברים, וגם בשל האופי השונה של הקורס, מה שהיה פעם לא יכול להשתחזר במדויק, ומצב זה מעורר לפעמים אכזבה מיידית. במקרים מסוימים ניתן לזהות את תופעת "האקס המיתולוגי" (זיסמן, 2014) שבמסגרתה עורכים המשתתפים אידיאליזציה לקבוצה הזכורה להם מפעם, וכמהים לשוב ולהקימה. באופן מפתיע, דווקא זיכרון קולקטיבי פחות טוב מהתנסות קודמת מסייע לפעמים להתחיל את הקבוצה ממקום שבו ייצוגי המציאות הפנימית גמישים ומאזוררים יותר, בעוד שהנוכחות של "האקס המיתולוגי" כאילו מבקשת מקום של כבוד, ומאימת בנוכחות יתר אם זה לא יתקבל. על מנת לפוגג מעט את השפעתה המאגית של נוכחות זו יש צורך להשיג תחילה הכרה של הקבוצה במשמעויותיה, הטובות או הרעות, ובלגיטימיות של הבעת הכאב על מה שהיה ולא יהיה שוב.

בדומה לתינוק שזה עתה נולד, גם הקבוצה בראשית דרכה זקוקה להורה המתמקם קרוב, הורה שמחבק ומלטף. כדי שהתינוק ירגיש בטוח הוא זקוק לסביבה בטוחה שתזהה

את צרכיו ותימנע מלתסכל אותו יתר על המידה. ויניקוט תיאר זאת כמצב של משוקעות האם בתינוקה. בתחילת חיי הקבוצה מנסה המנחה ליצור אווירה שבמונחי המודל הנוכחי נגדירה כמבססת את הדומיננטיות של הייצוגים החיוביים של המציאות הפנימית. במונחי ויניקוט, המנחה-הורה מנסה ליצור בעבור הקבוצה-ילד מרחב בטוח, מרחב פוטנציאלי של התפתחות (אוגדן, 2003). הוא עושה זאת באמצעות החזקה של התהליך דרך שרטוט חוזה העבודה הקבוצתי. המנחה מחליט מראש על משך הזמן שבו תתקיים הקבוצה, בוחר מרחב פיזי מתאים וקבוע, מגדיר מראש את הבעיה שלהערכתו מעסיקה את המשתתפים, ומבסס מתוכה את המטרה שאליה צריכה הקבוצה לשאוף. הגדרת המטרה באופן בהיר ומכומת היא קריטית לשלב זה (Tuckman & Jensen, 1977). היא מתאפשרת הודות למרחב הבטוח, וגם מסייעת ביצירתו.

חוזה העבודה מספק את היתדות שעליהם נשען המשתתף שנזרק לחלל החדר כאשר הוא מעריך את יכולתה של הקבוצה לסייע לו. במחול השדים שמתקיים בחדר מתחיל המשתתף לבחון משתתפים אחרים ואת מידת התאמתם אליו. מנחה שמבין את החשיבות של העיסוק הראשוני הזה, יתכנן ויבנה מהלך היכרות שיבליט את החיבורים, את הדמיון בהגדרת הבעיה, את האתגר והצורך. הוא ינסה לכוון במדויק לעבר המכנה הבסיסי הרחב המשותף לכולם. תהליך זה נוצר דרך שיח ההיכרות האישי הראשון של המשתתפים, הנוגע גם במטרה שלשמה הגיעו לקבוצה.

אותו חוזה נחוץ, ואף ביתר שאת, גם למשתתפים שלא בחרו להצטרף לקבוצה, אלה שאינם יודעים מה מצופה מהם ולא מגדירים עם כניסתם לקבוצה את הצורך שלהם בה. לעתים נדרש המנחה להתייחס לקבוצה בראשית חייה כאל קבוצת מניעה (זיו ובהרב, 2001), גם אם עדיין לא קיים בה צורך כזה, ועליו לסייע לה להצמיח אותו ולהכיר בו.

בקבוצה לשליטה בכעסים בקרב מכורים נקיים החל מאבק בין המנחה לקבוצה. בזמן שהמשתתפים תיארו אתגרים עכשוויים בחייהם, הם לא הצליחו לאתר קושי הקשור בשליטה בכעסים. המנחה המופתע החל להבהיר את המשמעות של שליטה ביחסים. שאלותיו התמימות נתקלו בהכחשה שהפכה עד מהרה למאבק אימנטי. ככל שהם התכחשו הוא הרבה לעמת אותם עם שאלות, וככל שהוא הרבה לעמת אותם עם שאלות הם הדפו אותו ביתר שאת, מתוך שאיפה לשמר את הישגיהם בתהליך השיקום וסירוב לקבל על עצמם כתם של חוסר שליטה. במהלך ההדרכה הבנו כי האפשרות לצלוח את השלב הזה בצורה מיטיבה מותנית בטרופה מחודשת של

הקלפים על מנת לבסס מכנה משותף חדש שעמו יוכלו המשתתפים לחיות בשלום ובבטחה. במפגש הבא בירר המנחה עם המשתתפים מהן שאיפותיהם בתחום היחסים, וביקש מהם לשרטט נקודות חוזק וחולשה בתחום זה. דומה כי הדיבור על החוזקות יצר מרחב בטוח יותר להבעת חולשות. המאבק של המפגש הקודם, שאיים לפגוע בתמימותה של הקבוצה, פינה את מקומו להבנה משותפת, שאיפות ואתגרים שעמם היה ניתן להזדהות בשלב ראשוני זה של התהליך. במסגרת זו הגדירו המשתתפים כאתגר את רצונם להעמיק ביחסים ולהצליח לבטא את עצמם ממקום של עוצמה, בלי להתבייש בסיפור חייהם. כך הצליח המנחה לייצר אשליה של אחדות מדומה, שלא היתה מבוססת על משמעות עמוקה אלא על רושם ראשוני, על גאוות יחידה שהבחינה את הקבוצה מהתרחשויות חיצוניות. הוא השכיל להקים גדר של חוזקות ואתגרים שהפרידה את הקבוצה ממה שסובב אותה.

מקרה זה ממחיש כיצד נדרש המנחה כהורה ליצור סביבה בטוחה שתסייע לתינוק למלל את צרכיו, ולהבין מה מתסכל אותו, ומה מפר את שלוותו. לפי ויניקוט (2004) הורה "טוב דיו" מבין שטעויות הן בלתי נמנעות, ולעתים אף מהוות בסיס להבנה מעמיקה יותר של הצורך. האפשרות לקיים מרחב התפתחותי בטוח נוצרה רק לאחר שהמנחה הבין שמייהר מדוי למשוך את הקבוצה למחוזות מתקדמים. לאחר שטעה, תיקן את הטעות דרך הבנת הצורך בהידוק הבסיס המשותף.

נראה כי בימיה הראשונים מבקשת הקבוצה לקבל מענה מכריע על השאלות המרכזיות הנוגעות ליכולתה ליצור הבנה משותפת. המנחה יוצר את ההבנה הזו דרך סיפורים אישיים, והתמודדות משותפת עם אתגרי החיים, עם מטרות, עם היבטים שונים של האנושיות. לפי יאלום (2006), הצלחת הקבוצה טמונה ביכולותיה לספק למשתתפיה תחושות של מובנות, מוכרות, אוניברסליות ונורמליות. המשמעות של תנאי זה היא שכל משתתף ירגיש שהוא מובן ומוכר, יזדהה עם אחרים, וירגיש שהבעיה האישית שלו אוניברסלית ונורמלית.

הדילמה המרכזית המתעוררת בשלב זה קשורת בתחושה השייכות של אדם לסביבת החיים הקרובה לו - המשפחה, החברים, הקולגות. השייכות שסומנה על ידי אדלר כצורך קיומי בסיסי של כל אדם, מהווה מפתח ליצירת המרחב הפוטנציאלי להתפתחות שעליו דיבר ויניקוט (אוגדן, 2003). המשתתפים כמכלול נעים על פני רצף של שייכות, הנע בין תחושה של היות חלק לבין תחושה של היות בחוץ. שאלת הלכידות הקבוצתית (מקנזי וליוסלי, 1997) עולה אפוא כשאלה מרכזית בשלב ראשוני זה.

התפקחות

אבא, תגיד לי כבר, מהם כללי ההתנהלות?
האם יהיה פה בטוח?
האם אוכל לבטא את עצמי?
אני מפחד להיבלע. אבא, תעשה שיהיה טוב!

שלב ההתפקחות מסמן את המעבר של הקבוצה מגיל הינקות לתקופת הפעוטות. כדי להמחיש את המשמעויות של מטאפורת ההתפקחות נפנה לדרך שבה מתואר בספרות המעבר מגיל הינקות לגיל הפעוטות (להרחבה ראו סולברג, 2007). לאחר שהמשתתפים נחלצים מתחושות האופוריה של ההתחלה התמימה, או מתחושת האכזבה המיידית שנחלו על רקע זיכרון הקבוצה הקודמת, הם מתחילים לתור אחר ביטויים מוחשיים יותר של המציאות. כפי שפעוט מתפקח מהאשליה של המציאות המדומה, שבמסגרתה הכול עובד היטב, גם המשתתף מתחיל לפקוח את עיניו ולבחון את המתרחש בקבוצה. בשלב זה נדמה שהמשתתפים חוברים זה לזה, שומרים או מחזקים את האחדות הבסיסית שהושגה בשלב הקודם, ומתחילים לתהות על דמות המנחה ויכולתו להביא את הקבוצה לחוף מבטחים.

כמו שהפעוט חוקר את עולמו, גם המשתתף מתחיל להתבונן על סביבתו, לנוע בה ביתר חופשיות, ולתהות על חוקיה. הוא בודק גבולות, בוחן עד לאן יוכל ללכת, עד כמה הסביבה בטוחה, ועד כמה יוכל ההורה להכיל את ההתנגדות שלו. הוא בוחן את המשמעות של התהליך שהמנחה מציע, את כללי ההתנהלות, את תחומי האחריות, את מערכת החוקים ואת המטרות. ויניקוט מתאר שלב זה כמתאפיין לעתים בתוקפנות המסייעת להגדיר גבולות וזהות (Winnicott, 1958), ואמנם, בהעדר כלים, היא עלולה ללבוש אופי תוקפני.

ברמה הרגשית המשתתף מבלבל. הוא עשוי להיות חרד מפני אובדן השליטה, אובדן העצמי, מטלטול אפשרי שמקורו בשייכות למסגרת חדשה ובהתמסרות למה שהיא מציעה. המשתתף מנסה לבדוק את כושר הביטוי העצמי שלו, תוך שימור הייחודיות שלו אל נוכח סחף קבוצתי אפשרי. המושג "מובחנות עצמית" (Bowen & Kerr, 2009; Schnarch & Regas, 2012) יכול להבהיר את הצורך של אדם לשמור על מרחב עצמאי ביחסים, בלי להתמזג באחר או להתנתק ממנו. אתגר המובחנות האישי משקף אתגר מובחנות קבוצתי. לפי וויטקר (1997) בכל קבוצה מתקיים, בכל רגע נתון, קונפליקט בין משאלה פנימית והחרדה שהיא מעוררת. נראה שהמשאלה של הקבוצה לבטא את

עצמאותה מעוררת חרדה מפני המחיר הכרוך בכך. הרמה הרגשית הבווערת מתחת לפני השטח מחפשת מענה רך, שבמסגרתו אפשר יהיה לקיים את הבדיקה בצורה לגיטימית, תוך הצבת גבול אשר ישמור על המשתתפים, יעטוף אותם, ויעניק להם תחושת ביטחון.

קבוצה של צוות טיפולי החלה את דרכה בתחושת אופוריה, שיצרה חיבור נפלא בין המנחה-הורה לילדו. לאחר מספר מפגשים החלה יעל ליטול לידיה את שרביט ההובלה וניסתה לתת מענה למשתתפים האחרים. במפגש הבא, כתגובה למצוקה של מרב, היא שלפה מאמר והסבירה לה מה לדעתה עובר עליה. לאחר המפגש התחלתי לשאול את עצמי מה קרה באותו מפגש, ומה ביקשה יעל למסור לי בעזרת המאמר על עצמה, ועל מה שעובר עליה. יותר מזה העסיקה אותי השאלה מה היתה התמה המרכזית ששלטה בחדר בהקשר של שלב התפתחותי ראשוני זה. תהיתי אם הקבוצה תוהה על מידת מסוגלותי כמנחה לסייע לה להגיע לחוף מבטחים. במפגש הבא ביקשתי לברר איך מרגישים המשתתפים לגבי התהליך הקבוצתי, והם מצדם השמיעו את חששותיהם שההדרכה לא נותנת להם מענה התפתחותי הולם. התהליך הקבוצתי שהצעתי עמד בניגוד לכל מה שהם היו מורגלים בו. בהדרכות הקודמות נהגו המדריכים לנתח את המקרים שהובאו ולהציג את התפיסות המקצועיות שלהם לגבי המטופל והמטפל. ההתנגדות בחדר לא כוונה נגד דמותי כמנחה אלא נגד שיטת ההדרכה שהבאתי, שקידשה את התהליך הקבוצתי מתוך אמונה כי המדריך תפקידו להנחות את הקבוצה ולהראות לה את הדרך להגיע להעצמה מתוך המשאבים הקיימים בתוכה.

המקרה חשף את הצורך של הקבוצה הנוהגת כפעוט שבוחן את העולם וקורא תגר על ההורה, ובדרך זו מבקש למצוא בו כוח מרגיע ומרחב בטוח. לצורך זה ממנה הקבוצה משתתף שינסה להגשים את משאלותיה. המנחה, ממש כמו הורה, נדרש לבחון את ההבדל שבין צורך לבין משאלה. לשם כך הוא נדרש לברר מה המשמעות של דבר שהוא עדיין אינו מודע לו. בתארו את תהליך ההכלה, מסייע ביון לאתר דרך לעיבוד צרכיה הלא ברורים של הקבוצה-פעוט (ריזנברג-מלקולם, 2008). ההשלכות של הקבוצה על המנחה משולות להשלכות של פעוט על הורה, היכולות לכלול רגשות קשים שמוציאים את ההורה משלוות רוחו. בהתמודדות איתם נדרש ההורה להכיר ברגשות אלה בעצמו ולהיזהר שמא ימהר לפעול מתוכם. רק לאחר שהכיר ברגשותיו ונרגע הוא נדרש לברר עם עצמו מה יכול אותו רגש לספר לו על הצרכים של ילדו. האפשרות שלי, כמנחה, לקחת בעלות על רגשותי, סייעה לי להתמקם במקום הורי קשוב בלי לחוש מאוים. היכולת של הקבוצה להביע את התנגדותה הפחיתה את המצוקה של חבריה, וסייעה לה ליצור

הגדרה מחודשת של דרכי הפעולה ויחסי הסמכות המתקיימים בחדר. בתנועה זו ניתן למצוא מענה לקונפליקט שמעלה וויטקר (1997). נראה שהקבוצה התקדמה לעבר פתרון הקונפליקט דרך מתן מענה למשאלה הגלויה, ובירור המשמעויות הטמונות בחדרה שהיא מעוררת.

הבירור שעשיתי עם הקבוצה התקיים תוך כדי הידוק החוזה. מתקפות אפשריות על מערכת הכללים דורשות מהמנחה לעמוד איתן עם אותו חוזה שהחל לשרטט במפגשים הקודמים. הוא נדרש לבצע פעולות שיביאו להחזקה של הסטינג (Ogden, 2004), ועליו לשוב ולהסביר את כללי ההתנהלות, מטרות הקבוצה, חלוקת התפקידים ותחומי האחריות השונים המתקיימים בינו לבין הקבוצה כשלם (בנסון, 1992).

הצורך של היחיד בביטוי עצמי הולם את הצורך של הקבוצה ליצור תפקידים החיוניים להמשך תפקודה. הקבוצה זקוקה למישהו שידבר אותה, ינהיג אותה, יוביל אותה, יפיח בה רוח חיים, יתנגד למנחה, יפחית מתח וחרדה (זיו ובהרב, 2001). מסיבה זו חשוב לראות בהתנגדות של משתתף אחד ביטוי של קול קבוצתי, המבקש לספר למנחה על הצורך של הקבוצה. הביטוי הגלוי של ההתנגדות, היושב על מקורות רגשיים שאינם מעובדים דיים, אינו יכול להיות מדובר בצורה בהירה, כי אין בשבילו מלים ברורות מספיק, וחוסר הבהירות הזה רק מגביר את תחושות הכעס והתסכול.

מנחה ותיק יראה בקריאת תגר כזו תופעה מבורכת העשויה לקדם את התפתחות הקבוצה. הוא יאפשר לבטא אותה, יאזין לתכניה ויגייס אותה לטובת הצרכים ההתפתחותיים של הקבוצה. זהו תהליך ההכלה שעליו דיבר ביון (ריזנברג-מלקולם, 2008), והוא מסייע לפעוט, שחסרים לו עדיין כלים להבין את הדברים הבלתי מדוברים, ולמלא את תחושותיו הלא ברורות. כאשר האנרגיה הרגשית הלא ברורה מקבלת מענה, גדלה תחושת הביטחון של הקבוצה, והיא יכולה לסמוך על המנחה ממקום מפוקח יותר.

ההתבוננות על הדינמיקה המאפיינת את השלב הזה דרך המטאפורה של גיל הפעוטות מדגישה את החשיבות שהקבוצה-ילד מייחסת למנחה-הורה. המודל הנוכחי מעלה כי המשתתפים בודקים בו לראשונה את אפשרותם לבטא את הייחודיות שלהם בקבוצה. גם מודלים אחרים מזהים את הצורך של היחיד לבטא את עצמו בשלבי ההתפתחות הראשונים (מקנזי ולייוסלי 1977; Tuckman & Jensen, 1997). במודל זה אני מבקש להדגיש כי את ההתנסויות הראשוניות הללו עורך המשתתף, בדומה לפעוט, במרחב שעדיין אינו נתפס בעיניו כבטוח דיו. בשלב זה עדיין לא ברור לו מהם הכללים המקובלים, וכדי להישמר הוא עוטה על עצמו מעין כסות של עצמי מזויף (ויניקוט, 2009). הוא עסוק בבדיקת המנחה-הורה, האג'נדה שלו, והיכולת שלו להחזיק את הקבוצה. לעתים הבדיקה הזו מתאפיינת בפיצול, שבמסגרתו המנחה נתפס כהורה "רע", והקבוצה - כילד "טוב".

התבגרות

אבא שב בצד. לא נעים להגיד אבל אתה קצת מיושן, אני מעדיף להיות עם החברים.
משה, יהודה, חיים, תראו כמה הם צבועים, אין להם מוסר, אנשים לא אמיתיים.
איזה מזל שמצאנו זה את זה.

בשלב ההתבגרות נודד מוקד ההתרחשות אל חברי הקבוצה, במרחב של קבוצת השווים. המנחה שבתחילת התהליך נתפס ככל יכול, ולאחר מכן נברקו גבולותיו, נתפס כהורה משמעותי שהילד נזקק לו רק במקרה הצורך. המשתתף-הילד מבקש ממנו לאפשר לו להתמקד בזירה האמתית של קבוצת השווים, כמבקש לומר: "אתה הורה טוב, אתה אדם נחמד, ויחד עם זה חשוב שתדע את מקומך ותכיר בעובדה שאתה כבר לא מרכז עולמי".

המשתתפים, כמו נערים מתבגרים, מבקשים בצורה לא מודעת להגדיר את זהותם דרך החיבור שלהם לאחרים או השוני ביניהם. קוהוט מדגיש בעזרת המושג זולתעצמי את הצורך של אדם בנוכחות של אדם אחר שנמצא בסביבה ומסייע לו להתפתח (Baker & Baker, 1987). הזולתעצמי הוא זה שנותן תוקף לחוויה, מתפעל ומסייע בהבנת משמעויות שעדיין אינן נגישות לאדם עצמו. בשלב ההתבגרות הולך וגובר הצורך של המשתתפים בזולתעצמי מיטיב, דומה ומוכר, השייך לקבוצת השווים.

גיל ההתבגרות יכול להביא עמו גם סערות (סולברג, 2007). המתבגרים מנסים להתפתח מתוך התרסה כנגד המצב הקיים. הם נתונים בעולם פנימי דיכוטומי מפוצל, ומתפתחת אצלם נוקשות המביאה לחלוקה של העולם לטובים ורעים. לפי בריטון (2001) חוויית הפיצול (splitting) שקליין תיארה כרוכה בנסיגה לצמצום מחשבתי עד כדי יצירת הפרדה מלאה בין הטוב והרע. המשתתפים עשויים לפצל אנשים לקבוצת הטובים, האוטנטיים ובעלי הכוונות הטובות לעומת האנשים המרירים, חסרי הלב והמוסר. במסגרת זו עלולה להתבסס חלוקה לתפקידים מוקצנים: מי שמבטא תוקפנות עשוי להיתפס כתוקפן הקבוצתי, ומי שמפגין גילויי ליצנות עשוי להתקבע כליצן. מדובר בשלב סוער, ורויטמן (1989) טוען כי בהעדר טיפול נכון הוא עשוי להתלקח כאש כלפי אחד המשתתפים, ולהפכו לשעיר לעזאזל הקבוצתי.

בשיאו של המצב הקונפליקטואלי הזה יכולה להתפתח חלוקה לשני מחנות, שני צדדים, או אפילו יותר. במסגרת חלוקה זו כל צד משוכנע שהוא הטוב והאחר הוא הרע, האגוצנטרי, הנבער, חסר הרגשות, הערכים והרחמים. כל צד משוכנע שהוא לוחם הצדק, ומתמלא דחף להסתער על האחר (יאלום, 2006). בלא פיקוח הורי עלול כל צד לבטא את תחושותיו דרך השחרת האחר. החששות מפני קונפליקט אפשרי עשויים להוביל את הקבוצה להימנעות מפניו. לעתים בשלב זה חלה חזרה למצבים רגשיים שאפיינו שלבים מוקדמים יותר של

התפתחות הקבוצה, ונשמעים ביטויים של תסכולים קדומים, כמו: "מה קורה פה. אנחנו לא מבינים מה עושים פה, לא קורה שום דבר משמעותי, כמה אפשר לטחון אותו הדבר". המנחה נדרש להרגיע את הפחד, ולעודד את הקבוצה להחזיקו במשותף, כך שניתן יהיה להבין את מורכבות האתגר וביטוייו ברמה האישית והקבוצתית. הוא צריך לזכור שהמוקד הפעם הוא קבוצת השווים, ולשקף לקבוצה תהליכים שמתרחשים בזירה זו. הוא יכול לשקף להם את הקושי הכרוך בקונפליקט, את החששות ותחושת הפירוק המתלווים אליו ויכולים להסיג את הקבוצה לאחור, ולגרום לה להרגיש שדבר לא קרה בתהליך. המנחה צריך לעודד ביטויים של הקונפליקט, ובה בעת לשמר אותו ברמה שלא תפרק את הקשר (יאלום, 2006), כי מדובר במשוכה החוסמת את הדרך לאינטימיות ולקירבה. קבוצה שמצליחה לקיים ויכוח טוב יכולה לצאת ממנו מחוזקת, ובתחושה שיש בה לגיטימציה להביע דעות שונות. היא מועדת לייחס לאותנטיות חשיבות בשיח. קבוצה שלא משכילה להפנים תובנה כזו עלולה לסגת לשלבים של תלות במנחה, ויתור, ייאוש, זהירות יתר או אובדן התקווה.

כהורה, על המנחה לסייע לקבוצה לצאת מהעמדה המפוצלת ולצמוח לעמדה אינטגרטיבית יותר (בריטון, 2001). המטרה שלו היא ליצור גמישות בדיכוטומיה המחשבתית המשתלטת על המשתתפים, וכך לסייע להם להגיע לרמת מובחנות גבוהה יותר. שנארס ורגס טוענים כי רמת מובחנות גבוהה נמדדת ביכולת של אדם להקשיב לעצמו, להתבטא בצורה אותנטית, ובה בעת לקחת בחשבון את האחר, להיות אמפתי כלפיו ולגלות הבנה לצרכיו (Schnarch & Regas, 2012). בשלב ההתבגרות, בעת העבודה על הפיצולים המחשבתיים, מתחיל המנחה להתור לעבר פתרון שיסייע לקבוצה ולמשתתף להגיע לרמת מובחנות גבוהה יותר, שבמסגרתה יישמר האיזון בין צרכיו של היחיד לצרכים של הקבוצה.

בצוות של קבוצת הדרכה ניסה יוסי להצביע על קושי קבוצתי, ואמר כי להרגשתו חברי הצוות מנסים לחמוק מקונפליקטים ולמוסס מחלוקות במקום להתמודד עמן. אורית העמידה אותו במקום ואמרה לו שהיא לא מוכנה שהוא ידבר בשם כולם, ושהוא מוזמן לדבר על הקושי האישי שלו. המנחה הציעה לו לתת דוגמא לקושי שאיתו הוא מתמודד. יוסי, שתכנן לדבר על סוגיה קבוצתית, נכנע ללחץ והעלה קושי שהיה לו מול רוית. הוא טען שבכל פעם שהוא מנסה לתאם איתה פגישה מקצועית היא חומקת ממנו בתירוצים שונים. בשלב זה התפתח דין ודברים שמיקם את הבעיה הקבוצתית ביחסים בין שני המשתתפים. כמו בכל סכסוך זוגי, שעלול לעורר בסובבים תחושה שהם צריכים לבחור צד, גם בסכסוך זה בחרו המשתתפים צד אחד, וקבעו שיוסי הוא הבעייתי. ככל שנותבה כלפיו יותר אשמה כך החל הוא להגיב בצורה תוקפנית. ככל שהוא תקף כך הוא נחבט,

וככל שהוא נחבט הוא הלך והקצין. הפגישה הסתיימה בתחושה שכולם יודעים שליוסי יש "קושי קבוצתי". התנהגותו הוכיחה לכולם שהוא מתקשה להתמודד עם מורכבות, ובנוסף גם טענתו הראשונית נכונה - יש בעיה בצוות, והודות למפגש הקבוצתי נחשף מקור הבעיה.

הדוגמא ממחישה את הפחד מהתמודדות עם קונפליקט ועם ההקצנה שעשויה להתלוות אליו. במסגרת גיבוש הזהות של היחיד בתוך הקבוצה מתעורר חשש מפני דחייה, ולצדו פחד מהיבלעות. כל משתתף מגבש נאמנות לצד שלו, ועשוי לפתח עוינות כלפי האחר. אין עדיין בשלות מספקת לצורך הכרה בקיומם של חלקים פנימיים "רעים", ולכן כל משתתף נאבק להרחיק מעצמו את הרוע, הנבערות והגזענות הקטנה החבויה בו. הדיכוטומיה שעשויה לאפיין את השלב הזה גורמת לכך שבעודו מתאר כמה הצד השני רע, שחור, נבער וגזען, הוא לוקה באותו עיוורון, אותו ערפול ואותה גזענות באדרת אחרת. במאבק כזה, ובשם השמירה על החברה מפני האחר, היחס הקשה כלפיו עשוי להיתפס כפעולה הישרדותית, מותרת, אפשרית ולגיטימית.

האתגר של המנחה בשלב זה הוא להקנות למשתתפים את הגמישות המחשבתית שתאפשר להם לקחת אחריות על החלקים הלא רצויים שהם מפקידים אצל האחר. לשם כך הוא צריך ליצור פעילויות שמרככות את התנועה הקשה המאפיינת פיצול מחשבתי זה (בריסון, 2001). עליו לייצר מרחב התפתחותי בטוח דרך עבודה על מצבים קונפליקטואליים, ולשם כך הוא צריך לפתוח בפעולת ריכוך שמטרתה להעביר את הקבוצה לעמדה דיכאונית. כדי להגיע לעמדה זו צריך כל אחד מהמשתתפים לוותר על האשליה שהוא נטול חלקים "רעים", כדי שהתכונה ה"רעה" תתחלק בין כל חברי הקבוצה, ולא תיוחס לאחד המשתתפים בלבד. לעתים ההתערבות נובעת מן הכאן והעכשיו הקבוצתי, ועוברת דרך תהליכים או פרדוקסים המאפיינים את התנהלות הקבוצה. נרמול של התופעה עשוי לסייע לקבוצה לקבל את האומץ הדרוש כדי להתמודד עם הקונפליקט.

מהדוגמא ניתן גם לראות כי העבודה על משימות שלב ההתבגרות כרוכה בהעמקה בסוגיות תוך-אישיות, המיוחסות באופן מסורתי לשלבי התפתחות מתקדמים יותר (ראו למשל: מקנזי ולייוסלי, 1997). בעוד שמודלים אחרים רואים את פתרון הקונפליקט כאמצעי להתקדמות אל הדבר האמתי, שהוא לב לבה של העבודה הקבוצתית, אני מבקש לטעון כי שלב ההתבגרות הוא שלב ארוך הכולל משימות התפתחותיות מתקדמות. דומה כי הסוגיות שבהן עסק יוסי אופייניות לתקופת "הבגרות המוקדמת", שאליה הופנה הזרקור המחקרי בעשורים האחרונים (Arnett, 2000). בתקופה זו מתאמן הבוגר הצעיר בכיטוי

בגרות. הוא מפתח את החלקים האוטונומיים של אישיותו, ומתחיל ללמוד, לתור אחר סוגיות של משמעות, ולפתח זוגיות. ניתן לראות כי יוסי מייצג קול קבוצתי (ביון, 1992) המבקש לפתור את סוגיית היחסים הקבוצתיים דרך התבוננות תוך-אישית על המשמעות של קונפליקטים בחייו, על האופן שבו הוא נע בין אותנטיות לריצוי, ועל מידת יכולתו להביא לידי ביטוי את המובחנות העצמית שלו.

במודל שאני מציע שלב ההתבגרות ארוך יחסית, וכרוך בהתפתחות אישית ובין-אישית. ההתמודדות עם משימות השלב מהווה פתרון לסוגיות התפתחותיות מתקדמות המזכרות במודלים התפתחותיים אחרים.

המודל שאני מציע מדגיש את החשיבות של העברת המוקד אל יחסי הקבוצה, תוך עבודה על מחשבות דיכוטומיות שמשלטות על חבריה, על פיצול אפשרי המתקיים בתוכה, ועל נוקשות מחשבתית המשתלטת על האווירה. העבודה של המנחה על סוגיות אלה כוללת העמקה של סוגיות התפתחותיות מתקדמות, ובכך נותנת מענה לסוגיות מסוימות משלב האינטימיות או הביצוע של המודלים האחרים.

התמסדות

קצת מפחיד שזה כל כך קרוב

מקווה שאני מספיק אותנטי כדי

להביט אל תוכי פנימה בלי לחשוש להוציא את זה החוצה.

כולנו באותה הסירה, חווים הרגשה דומה, חשים ערבות הדדית.

שלב ההתמסדות מייצג שלב התפתחותי מתקדם הנתפס במודלים התפתחותיים רבים כשלב שבו מתבצעת העבודה המשמעותית של הקבוצה. מקנזי וליוסלי מייחסים עבודה זו לשלב האינטימיות וההדדיות, ואילו טוקמן וג'נסן מייחסים אותה לשלב הביצוע (מקנזי וליוסלי, 1997; Tuckman & Jensen, 1977). לאחר שסערת גיל ההתבגרות שוככת, המשתתפים פנויים יותר לעבודה על מטרות הקבוצה, ויכולים להעמיק את אחיזתם בתחומי החיים ולקחת בעלות על החלקים האותנטיים שלהם.

ניסיוני רב השנים בתחום הקבוצות מלמד כי השלב הזה הוא גם מרכיב המלווה את הקבוצה לאורך כל הדרך, ומקבל את ביטויו בכל פעם שהקבוצה מתבוננת פנימה, באופן שמכוון אותה להתפתחות וגדילה. ביון מתאר תנועותיות המתקיימת בתוך הקבוצה בין שתי פוזיציות שונות (ריוך, 1997). על פי תיאורו, בכל רגע נתון נוכחות בחדר שתי קבוצות: קבוצת העבודה

וקבוצת ההנחות הבסיסיות. לאור זאת, האפשרות של עבודה נוכחת כל הזמן, והקבוצה נתונה בין תנועה קדימה, של התפתחות, ובין נסיגה לאחור. כל נשיאה באתגר משותף מסייעת למשתתפים לנוע למקומות של עבודה, וכל ניסיון להרחיק את האתגר, ולתלות את הקשיים בגורם חיצוני, מרחיק את הקבוצה מן האפשרות לבצע את ההתבוננות הפנימית הנחוצה ללמידה התפתחותית.

האיש הבוגר מבסס את צעדיו בחיפוש אחר עצמאות תוך בדיקת המגבלות שמציבות המשפחה והסביבה. הוא מבקש ליטול אחריות על חייו, אך עדיין חושש מהמחויבות הכרוכה בכך. הוא תר אחר מקצוע שיביא לידי ביטוי את יכולותיו, ותוך כדי חיפוש ממשיך לחקור את כישוריו, ואת המקומות המביאים אותם לידי ביטוי במלואם. הוא עוסק בחיפוש אחר משמעות, ומבקש לברר מהו סדר העדיפויות הנכון לאיזון בין חברה, קריירה, פרנסה ומשמעות. בתוך כך הוא עסוק בהידוק קשריו האינטימיים, ומבקש למצוא מענה שיספק לו את האיזון המתבקש בין מרחב אישי אוטונומי למרחב משותף. שנארס ורגס (Schnarch & Regas, 2012) טוענים כי הצלחתו של תהליך זה תלויה ברמה של המובחנות העצמית, הקובעת את איכות התפקוד של אדם כלפי עצמו וכלפי אחרים במערכות יחסים משמעותיות. רמה זו של מובחנות היא תוצר של התשתית של אדם, של המצע הבסיסי שקיבל, של האופן שבו הוא מבין ומכיר את עצמו, מצליח לווסת את העצמי שלו, ומסוגל להכיל חוויות, מחשבות, תחושות ודחפים המתעוררים בו.

כמו האדם הבוגר, גם הקבוצה כשלם מחפשת להעמיק את עצמאותה, לקחת אחריות על האווירה השוררת בה, על המחויבות שלה, ועל הערכות ההרדית המתקיימת בין חבריה. היא מבקשת להתקדם בסוגיות המורכבות של המובחנות העצמית, ולהעמיק את האינטימיות, הביצוע האפקטיבי והערבות ההרדית שהוזכרו במודלים של טוקמן ומקנזי וחבריהם.

מקנזי ולייוסלי (1997) חילקו את השלב הזה לשני שלבים שונים - אינטימיות והרדיות. בעוד שהאינטימיות מכוונת לחקירה פנימית בשאלת המשמעות של קשר קרוב, והאופן שבו פועל בו היחיד, ההרדיות מכוונת לאחריות המשותפת להצלחת הקשרים. בנקודה זו משיק המודל שלהם לעמדות של שנארס ורגס (Schnarch & Regas, 2012), שמתוך עולם הטיפול המשפחתי מצביעים על עבודה פנימית זו כמקדמת את היכולת של האדם ליצור ולהעמיק קשרים בין-אישיים. מקנזי ולייוסלי מצביעים על הצורך באקלים קבוצתי המאפשר חקירה מעמיקה, שפונה פנימה והחוצה בעת ובעונה אחת. בתוך מסגרת נתונה נעים המשתתפים בין תחושות של שייכות וקירבה לתחושות של ייחודיות, אותנטיות ושמירה על מרחק. ניתן לראות כי השלבים הללו מבססים תהליך של מובחנות שבמסגרתו קל יותר לכל משתתף להבין מהי תרומתו ליחסים, ומה חלקו בהצלחתם ובכישלונם.

הקבוצה מתקדמת בהשגת מטרותיה תוך התבוננות של המשתתפים פנימה על האופן שבו תכני הקבוצה והתהליך פוגשים אותם. בשלב הזה מתקיימת אמפתיה גדולה יותר כלפי משתתפים אחרים, מתקיימות הזדהויות עם מקומו של האחר, ונוצר אקלים שבמסגרתו יש זכות קיום לדעות שונות ומגוונות. ההתפתחות האישית מתבצעת במרחב התפתחותי משותף שבמסגרתו משקלן של המראות המיטיבות רב יותר מזה של המראות השליליות. זהו מרחב התפתחותי פוטנציאלי שהמשתתפים בו פנויים יותר להתפתחות ולמידה. המרחב הפוטנציאלי נוצר כאשר מושגת תחושה של ביטחון בתהליך, במנחה ובחברים. במסגרת זו ניתן לחוות תסכול שבמונחיו של קוהוט (Baker & Baker, 1987) הוא אופטימלי - לא גדול מדי ולא קטן מדי. המשתתפים ממשיכים את החקירה ממקום שבו הסערות שככו והרגיעה רבה יותר.

ההתמסדות בקבוצה, כפי שעולה מהמודל שאני מציע, מכוונת למכלול שלם של תובנות התפתחותיות המסייעות לכל אחד מהמשתתפים להעמיק את תפיסת העצמי המובחנת שלו, המקיימת יחסי גומלין עם התפיסה העצמית של הקבוצה. הקבוצה מעמיקה בביורר המטרות שהוגדרו לה, ובהבנת ההתנהלות התוך-אישית והבין-אישית של כל אחד מהמשתתפים. שלב ההתמסדות תלוי באופן שבו טופלו אתגרי השלבים הקודמים. בתוך הקבוצה אמורים להתבסס בשלב זה תפיסות, ערכים ונורמות רווחות שיאפשרו להבין את המורכבות של התכנים שעליהם עבדה הקבוצה, את המורכבות שקיימת מעבר לתפיסה המפוצלת לשחור ולבן, וכו'. ההתמסדות כרוכה בביסוס של ההנחות הללו והעמקת התפיסה האינטגרטיבית יותר, שבמסגרתה השחור והלבן מתחילים לאבד מהמוקצנות המאפיינת אותם. בשלב זה הקבוצה אמורה להחזיר לתוכה את החלקים שהופקדו בצורה מוקצנת אצל משתתפים על תפקידיהם השונים, וכך להשלים את משימות השלבים הקודמים.

התמסדות ואינטימיות הן סוגיות רב-ממדיות המשתנות בין אנשים וקשרים שונים. אינטימיות זוגית רומנטית שונה מאינטימיות חברית, ואינטימיות המתקיימת בין חברים שונה מאינטימיות הקיימת בתוך קבוצת עבודה טיפולית. באותה המידה אינטימיות בקבוצה טיפולית שונה מאינטימיות בקבוצה של סטודנטים. לעתים יש צורך בשלב זה לשקף למשתתפים את השוני שחל ברמת האינטימיות, ולסייע להם להתייחד עם המושג, ועם ההבנה כי הרעיון שאפשר לממש אינטימיות ללא כאב הוא פנטזיה שקשה לממש אותה.

כאשר מדובר בקבוצות קצרות מועד, המקיימות בסך הכול 12-14 מפגשים, שלב זה הוא בדרך כלל תקופה קצרה המתקיימת בסמוך לפרידה, המזמנת מורכבות נוספת. בקבוצות ארוכות יותר ניתן לזהות תנועה של התקדמות ונסיגה, הנעה בין קירבה למרחק.

בקבוצה של גברים המתמודדים עם אלימות במשפחה עלתה אצלי כמנחה תהייה לגבי השלב שבו נמצאת הקבוצה. המודלים ההתפתחותיים של קבוצות מתארים קבוצות קצרות מועד, ואילו כאן פעלה הקבוצה כבר שבעה חודשים. התוכן הקשה שבו היא עסקה, וגם משך הזמן הארוך שלה, צמצמו את כושר ההערכה שלי. הקבוצה עסקה אז בתכנים הסיזיפיים של תיאור הנשים שגרמו להם לשהות תקופה ארוכה במעצר בית. באותה תקופה חשבתי שהאינדיקציה לקביעת השלב ההתפתחותי של הקבוצה דורשת שחבריה יוכיחו כי יש בכוחם לשנות את הנרטיב באופן שיאפשר להם לחוש אמפתיה כלפי אותן נשים. הנרטיב הצר והמצומצם שבו נלכדתי השכיח ממני את המשמעות של אינטימיות בתוך קבוצה עד כדי כך שנמנעתי מבדיקת היחסים המתפתחים בין המשתתפים עצמם.

באחד המפגשים העלה מוסא דרישה לבטל את המפגשים בעת תקופת הרמדאן. מעשהו נחוה בעיני כחציית גבול, משום שלא היה מדובר בבקשה אלא בדרישה אשר לוותה בהכרזה כי יפנה לקצינת המבחן כדי שתאפשר זאת. לא שמתי לב שקולו מייצג ארבעה משתתפים נוספים, שגם הם ממלאים את מצוות החג.

במהלך השבוע התקשר אלי אחד מהם וביקש לדבר אתי על הבקשה. הוא החל להסביר לי את הקושי, ואמר שהוא מרגיש שיש בקבוצה עוד אנשים כמוהו, שסובלים מכך. מתוך האופן שבו הוא אמר את הדברים ניכרה התפתחות ביכולת שלו לנהל יחסים, לקיים דיאלוג ולהתמודד עם קונפליקט. הקשבתי לו קשב רב, והתחלתי לשאול את עצמי מה קורה בתוך הקבוצה. הבנתי שמדובר פה בבקשה של המשתתפים לברר גם מהי עמדתם של המשתתפים היהודים כלפי חגים ערבים, ולברוק האם קבוצה שלה מנחה יהודי תוכל להכיל את השונות ולתת מקום גם לחלקים אחרים בה. את המפגש הבא פתחתי בהודעה על שיחת הטלפון שהתקיימה. להפתעתי, החברים החלו לדבר זה עם זה ולחפש פתרון הולם. היה ברור להם שלא אוכל להוציא לחופשה את כל המשתתפים הערבים, אך דווקא המשתתפים היהודים ניסו להעלות פתרונות יצירתיים. אחד מהם הציע שאתן למשתתפים לבחור יום שבו לא יגיעו למפגש. משתתף אחר הציע להקדים את שעת הקבוצה כדי ששעת החזרה תתאים יותר לשעת סיום הצום.

יצאתי מהמפגש הלום מן הידיעה המעצימה על האחוה שנוצרה בתוך הקבוצה. הבנתי שההתעקשות שלי על מדד חיצוני חסמה בפני את האפשרות להבחין בביטויי הקרבה שנוצרו בתוך החרד, בגשר שנוצר בין המשתתפים, ביכולת שלהם להיחלץ כל אחד מהבועה הנרקיסטיטית שלו ולראות את הצורך של האחר. המסך נפל, ואני התחלתי להבחין בפירות שהניכה העבודה על הכאן והעכשיו שעשינו בקבוצה. ויותר מכך, הבנתי ששלבים בהתפתחות של קבוצה קצרת מועד יכולים להופיע כמרכיבים בתוך קבוצה ארוכת טווח.

היפרדות

אבא, אחים, מה יישאר אחרי שנלך?
 כמה משמעותי ואמיתי היה פה? האם נשמור על קשר?
 האם אהיה בודד? האם אתמיד בתהליך גם כשזה ייגמר?
 ומה אם יתעורר שוב הקושי? ומה אם לא הספקתי להשיג הכול?

אריקסון מתאר את שלב הבגרות המאוחרת (או החיים המאוחרים) כהתמודדות עם תחושות של שלמות מול ייאוש (אריקסון, 1961). לקראת הפרידה מהחיים סוקר האדם את חייו ומנסה ליצור בהם אינטגרציה מחודשת. כדי להתמודד באופן יעיל עם הפרידה הוא מאתר סוגיות לא פתורות מהעבר, ומנסה לצקת בהן תכנים חדשים, שלמים יותר. בה בעת הוא עובר תהליך של הבשלה לקראת הפרידה והשלמה איתה מתוך מקום כן ואמתי.

הפרידה מעוררת בקבוצה מחשבות או תחושות לא מעובדות הקשורות בפרידות מוקדמות בחיי המשתתפים. מדובר בתהליך בלתי נשלט שמעצם הסיום שולח זרקורים אל אזורי פרידה רגשיים קדומים העטופים במחשבות, רגשות וסיפורים - חלקם מודעים, מרביתם אפילו לא ניתנים למילול. מצב זה עשוי להיתפס כבלתי נסבל, ולעורר מנגנוני הגנה פנימיים כמו פרישה, ניתוק, קיפאון, הכחשה והפחתה בערך, לצד שמחה ואנחת רווחה.

ברמה הגלויה לובשים מנגנונים אלה דפוסי התנהלות גלויים. קובלר-רוס מתארת מודל של התמודדות עם אובדן, הכולל שלבים שניתן לראותם כדפוסי התמודדות שונים הקיימים בקבוצה - הכחשה והלם, כעס, מיקוח, דיכאון וקבלה (Kübler-Ross, 1973). משתתפים שנוקטים דפוס של כעס מבססים פרידה בטרם עת, ובכך מגינים על עצמם מפני האכזבה והכאב הכרוכים בפרידה. הם נפרדים עוד בטרם סיום הקבוצה דרך פרישה פיזית, ניתוק, הפחתה בערך ונוכחות נפקדת. אחרים, שנוקטים בדפוס של הכחשה, מכחישים את הפרידה ולא נעצרים לחשוב עליה, וזו תופסת אותם במפתיע, במפגש הסיום או קצת אחריו. אחרים, שנוקטים בדפוס של מיקוח, עושים כל מה שניתן כדי לנסות למנוע את הפרידה ולהאריך את המפגשים. ויש גם כאלה שחוגגים את הרגע, ופורקים את המתח שהתלווה לתהליך.

הפרידה מזמנת סיום של התהליך, קיטוע של מה שהיה, וכניסה לוואקום הנובע מהפסקת השגרה שהקבוצה תפסה בחיי המשתתף. בשלב זה נוטים המשתתפים לחזור ולפתח מידה של תלות במנחה, ולעסוק בשאלות כמו: "מה יהיה עכשיו? מה יקרה אחרי? איך אמשיך? מה לקחתי? כיצד אתמודד עם הדברים הללו בהמשך?". הם עשויים לחפש שורות תחתונות ולחזור אחורה להשלכת הפנטזיה, שבה מושלכת המציאות הפנימית על מה שקורה בתוך החדר. המצב הרגשי של המשתתפים עשוי לגרום להם להידבק בתחושה של פספוס לגבי מה

שלא קרה בתהליך. במצב זה עלול להתקבע הקוטב השלילי של תמונת המציאות הפנימית המדומה, ולצבוע את התהליך כולו בצבעים קודרים, כאילו לא קרה דבר בקבוצה. פוקס מתאר תופעות של מאבקי כוח בין אידיאליזציה, הרואה בקבוצה חוויה מדהימה, חדר-פעמית וייחודית, לבין דה-וולואציה, המכוונת להפחתה בערך של התהליך שהתרחש בקבוצה, ותחושה שהיה כאן זיוף (Foulkes, 1990).

שלב אחרון זה מייצר למשתתפים הזדמנות בלתי רגילה לבצע פרידה בריאה, אינטגרטיבית ומושכלת יותר מאלה שהיו להם עד כה. לפיכך חשוב שכל משתתף יבדוק עם עצמו כיצד הוא נפרד, איזה דפוס חוזר על עצמו בחייו, בעת פרידות ממקומות ומאנשים. מעבר לכך, הנגיעה בתחושות אלה והיכולת לאווררן יכולה לשחרר את המשתתף מכבליה הלופתים של הפרידה, ומן האופן שבו הם עשויים לצבוע את התהליך כולו בצבעים רגשיים השייכים למחוזות העבר. במטאפורה של יחסי הורה-ילד ניתן לחשוב על המנחה כעל דמות המתמקמת מול הקשיש. הקבוצה חוזרת קצת לאחור, למקום תלתי יותר במנחה. המנחה נדרש להתקרב שוב ולהחזיק את התהליך. עליו לאפשר לקבוצה להתמודד עם המורכבות הכרוכה בעיבוד הפרידה, לסייע לה לגעת בפרידה המתקרבת, להציף דפוסי פרידה אפשריים, ולאפשר לה לחזור לסוגיות עבר בלתי פתורות ממקום שבו היא תרגיש שהחזרה מקדמת אותה מן הבחינה של הבנת הסוגיה. כמו קשיש המבקש לסכם של חייו, כך יש לקבוצה צורך לסכם את התהליך שעברה, והמנחה נדרש לעזור לה לעשות זאת, ולהתגבר על המכשולים הרגשיים הכרוכים במעבר נסיגתי זה.

במפגשים האחרונים של קבוצת סטודנטים שהנחיתי הבחנתי כי מספר משתתפים נסוגו לאחור. אחד ביטל שני מפגשים, שני החל להתכנס בתוך עצמו, שלישי התייחס בביטול לתהליך, ורביעי החל להעצים את הקבוצה, וחש שהיא נותנת מענה לכל הצרכים של משתתפיה, האישיים והמקצועיים כאחד. בתחילה נלכדתי בשטף הזרמים הרגשיים הלא מעובדים הללו, ותהיתי מה קורה בקבוצה. לרגעים נשאבתי לקולות המפחיתים בערכו של התהליך, אך לאחר מכן עלתה בדעתי האפשרות שמדובר בכניסה של הפרידה למרחב הרגשי של הקבוצה. חשדתי שחוויות הפרידה הופכות למוחשיות וצובעות את החוויה של התהליך, אצל כל משתתף בהתאם לחוויה האישית שלו. את המפגש הבא פתחתי בבקשה מהמשתתפים לדבר כל אחד על המשמעות של פרידה בעבורו. סגנונות הפרידה השונים החלו להתגלות בחדר, וניתן היה לזהות כיצד הם צובעים בצבעיהם את הבנת התהליך הקבוצתי. הנכונות של המשתתפים לשוחח באומץ על הפרידה מוססה את העוצמות הרגשיות של התהליך.

הפרידה מהווה גם נקודת זמן של התכנסות, של בחינת התהליך, של געגוע למה שהיה בקבוצה, וזיכרון של אירועים מכוננים. היא מתגלה כמעין קפסולה המקפלת בתוכה את התהליך המשמעותי שעברו חבריה, כל אחד מהמקום הסובייקטיבי שלו, ואת מה שהקבוצה כשלם חוותה. בעת הפרידה עשויה להתרחש חזרה למשימות שלא נפתרו עדיין. הלא מודע הקבוצתי חותר למצוא פתרון שייקח בחשבון את כל הניסיון שהקבוצה צברה בתהליך.

ניתן לזהות דמיון בין המאפיינים של שלב הפרידה ומטרותיו כפי שאלה באים לידי ביטוי במודלים התפתחותיים שונים (בנסון, 1992; מקנזי וליוסלי, 1997; Tuckman & Jensen, 1977). באינטגרציה שבין המודלים השונים ניתן לזהות כי המשימה של המנחה היא לאפשר תהליך פרידה אינטגרטיבי. ההתכוננות על הקבוצה כשלם, ותפיסת התפתחותה כמקבילה לשלבי ההתפתחות של האדם מלמדות כי המשימות של המנחה דומות למשימות של מטפל המסייע לקשיש להתמודד עם אתגרי החיים בשלביהם המאוחרים (אריקסון, 1961). במונחי הקבוצה נאמר שעליו לאפשר למשתתפים להתבונן על מה שקרה בתהליך, לחזור לאחור אל מקומות מן העבר, ולאסוף את הדברים ממקום מושכל, שבו כל משתתף לוקח בעלות על הדברים והופך אותם לכלי. חשוב לאפשר למשתתפים לגעת במשמעות של הקשרים שהתקיימו בקבוצה, ולברר את משמעות התהליך. חשוב להימנע מלמוסס את חוויית המפגש, חשוב לתקף אותה, ולהכיר בערכה. חשוב גם לשחרר את המשתתף כך שיוכל להשתתף גם בקבוצות אחרות מתוך תחושה שקיבל כלים שמאפשרים לו לסמוך על עצמו יותר - לזהות את הקשיים והמורכבויות שעבר באופן שיאפשר לו לפעול טוב יותר בקבוצה הבאה שבה ישתתף. כמו כן כדאי שהמשתתף יאפשר לעצמו לחשוב על האתגרים המצפים לו בהמשך, להבין למה ידרקק כשייתקל בהם, ויחליט לאן עוד הוא שואף להגיע.

מעל הכול, חשוב שהמנחה ישחרר את הקבוצה לעוף בכטחה ליעדים חדשים:

”הגוזלים שלי עזבו את הקן
פרשו כנפיים ועפו
ואני ציפור זקנה נשארתי בקן
מקווה מאוד שהכול יהיה בסדר.
תמיד ידעתי שיבוא היום
שבו צריך להיפרד
אבל עכשיו זה ככה בא לי פתאום
אז מה הפלא שאני קצת דואג?

עוף גוזל, חתוך את השמים
טוס לאן שבא לך
רק אל תשכח, יש נשר בשמים
גור לך."
(אריק אינשטיין)

סיכום

אבא זה לא אתה, זה אני.
בכל פעם שגדלתי הייתי זקוק לך קצת אחרת.
תודה על כך שהיית שם בשבילי ממקום מובחן!

מאמר זה מציע מודל הבוחן את הקבוצה כשלם המתפתח בשלבים מובחנים, המקבילים לשלבי ההתפתחות של ילד לאדם. המנחה מתחיל כהורה המקיים קשר עם הקבוצה כילד, והקשר הזה משתנה כל העת, עם תהליך ה"גדילה" של הקבוצה. תהליך זה כולל שינויים רגשיים העשויים לתעתע במשתתף ובמנחה כאחד. המעבר משלב לשלב אינו בהכרח לינארי ורציף, ולעתים הוא כולל נסיגות, ומזדגג בין פיצול לשילוב (ברייטון, 2001). המנחה צריך לקחת בחשבון גם שלא בכל רגע מצויים כל המשתתפים באותו שלב, ולעתים יש פערים בקצב ההתפתחות של משתתפים שונים.

המאמר מציג את המורכבות של התהליך, ומציע למנחי קבוצות לאמץ את ההגדרה של ויניקוט של הורות שהיא "טובה דיה". חשוב לזכור כי ברמת המורכבות של קבוצה אין טעם לשאוף למושלמות, ומוטב למנחה לשאוף לצניעות, ולפתח יכולת הקשבה וגמישות. בה בעת לעתים חייב המנחה ליצור החזקה של התהליך (Ogden, 2004), לשמור על הכללים של הקבוצה, ולזמן תהליכים באופן אקטיבי.

המאמר מצביע על מספר כלים להתבוננות על התהליך ממקום מובחן, משוחרר ומושכל יותר. כלים אלו, שפותחו בבית מדרשם של תיאורטיקנים פסיכודינאמיים, מתגלגלים היום כביטויים שגורים גם על לשונם של מנחים שאינם מבחינים בהם, בלי שייתנו להם מסגרת תיאורטית אחרת. השאיפה להחזקת התהליך מהווה מסגרת המארגנת את ההתערבויות של המנחה. כאשר הוא יודע למה לצפות, קל לו יותר לאתר את הדרך לשם. המאמר מציע מודל שמגרמל את המשימות של כל שלב והופך אותן לאוניברסליות. על מנת לאפשר לקבוצה-ילד לגדול בבטחה צריך המנחה-הורה לדעת לשחרר אותו בכל פעם, כדי שיבצע את המשימה של השלב הנוכחי. כל שלב יכול להיראות קצת אחרת, אך כולם כאחד עונים על אותה מטרה –

השגת היעד שאליו חותרת הקבוצה. בפריזמה של יחסי הורה-ילד ניתן לראות כי הורה מובחן, המשכיל להבחין בין צרכיו לבין הצרכים של ילדו, מבין את המשמעות של משימות הגיל, ופנוי להכילן. מדובר בהורה שיכול לבוא במגע עם החלקים האוטנטיים שלו, או, במונחיו של ויניקוט הורה שמביא איתו להורות את העצמי האמיתי שלו (ויניקוט, 2009).

הקבוצה, שמהווה כר להשלכות הדדיות, פוגשת לעתים את הרגישות של המנחה. תהליך ההכלה, כפי שביון מתארו (ריזנברג-מלקולם, 2008), מתחיל בכך שהמנחה כהורה נותן תוקף לתחושות המתעוררות בו כתוצאה מהשלכה זו. תחושות אלה מספרות למנחה כי הוא מצוי בתהליך של הזדהות השלכתית כפי שהוגדר בידי מלאני קליין (ריזנברג-מלקולם, 2008). ביון טען כי ההתפתחות הרבה ביותר של הילד וההורה כאחד תתרחש במקומות שבהם ייתן ההורה תוקף לתחושות פנימיות המתעוררות בו. תהליך דומה מתחולל ביחסים הנרקמים בין המנחה לקבוצה. המקרים שבהם המנחה חש עצמו מטולטל אלה המקרים שבהם הקבוצה-ילד כאילו מבקשת לומר לו: "אבא, תתעורר, אנחנו חייבים שתבין משהו שאין לנו עדיין מלים לבטא אותו". המנחה נדרש אז לקחת בעלות על תחושות אלה, ולשאל את עצמו איזה רגשות הם מפעילים אצלו, ואיזה התפתחותי הקבוצה מזמנת בעבורו. רק לאחר מכן הוא יכול להתפנות לפענח את השרר של הילד, שבעצמו עדיין אינו יודע לבטאו במילים, ולהבין מה עליו לשנות לפני המפגש הבא.

ביון טען כי במצבים מורכבים צריך המטפל להגיע לחדר "ללא זיכרון וללא תשוקה". בהקבלה, המנחה צריך להיכנס למפגש הקבוצתי לאחר שהניח בצד את ידיעותיו המוקדמות ואת השערותיו. עליו לוותר על התשוקה להוכיח את צדקתו, כי רק לאחר שיעשה זאת יעלה בידו לאפשר לעצמו ולקבוצה להנכיח את עצמם ממקום חדש, אחר, מדויק יותר. רק אז הוא יוכל להתפנות מן החזרתיות המאפיינת את ההתבוננות התקועה, לשחררה, ולפנות מקום לסיפור חדש, למצב התפתחותי אחר, להסבר אחר שיתאר את מבנה העומק של ההתנהגות הגלויה.

מקורות

אוגרן, ת. ה. (2003). **מרחב פוטנציאלי בתוך מצע הנפש**. תל-אביב: תולעת ספרים.
 אריקסון, א. ר. (1961). **ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן**. מרחביה: ספרית הפועלים.

ביון, ו. ר. (1992). **התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים**. תל-אביב: דביר.

- בירן, ח. (1997). ניתוח יחסי מנחה-קבוצה ומהלך התפתחות הקבוצה לפי מודלים תאורטיים של יחסי אובייקט. בתוך נאוה רוזנוואסר (עורכת), הנחיית קבוצות: מקראה (עמ' 211-218). ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים צפורי.
- בנסון, ג'. (1992). יצירתיות בעבודה עם קבוצות. קרית ביאליק: אח.
- ברונסטיין, ק. (2008). התיאוריה הקלייניאנית: נקודת מבט בת זמננו. תל-אביב: תולעת ספרים.
- בריסון, ר. (2001). הסיטואציה האדיפאלית והעמדה הדפרסיבית. בתוך ר. אנדרסון (עורך), מאמרים קליניים על קליין וביון (עמ' 84-100). מושב בן שמן: מודן.
- וויטקר, ד. (1997). מודל הקונפליקט המוקדי. בתוך נ. רוזנוסר ול. נתן (עורכים), הנחיית קבוצות: מקראה (עמ' 115-141). ירושלים: מרכז ציפורי.
- (2004). משחק ומציאות. תל-אביב: עם עובד.
- ויניקוט, ד. ו. (2009). עצמי אמיתי עצמי כוזב: עיוות האני במונחים של עצמי אמיתי ועצמי כוזב. תל-אביב: עם עובד.
- זיו, י. ובהרב, י. (2001). מסע קבוצתי: המדריך למנחה קבוצות. תל אביב: הוצאת גל.
- זיסמן, א. (2014). על האקס המיתולוגי. אתר פסיכולוגיה עברית.
www.hebpsy.net/articles.asp?id=3109
- יאלום, א. (2006). טיפול קבוצתי: תיאוריה ומעשה. ירושלים: כנרת.
- מקנזי, ר. ק. ולייוסלי, ו. ג. (1997). מודל התפתחותי של טיפול קבוצתי קצר מועד. בתוך נ. רוזנוסר ול. נתן (עורכים), הנחיית קבוצות: מקראה (עמ' 187-199). ירושלים: מרכז ציפורי.
- סולברג, ש. (2007). פסיכולוגיה של הילד והמתבגר. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית וספרי חמד, ידיעות אחרונות.
- סרף, א., קופר, ר. ודהארט, ג'. (2004). התפתחות הילד: טבעה ומהלכה. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- רויטמן, מ. (1989). הזדהות השלכתית: מפתח להבנת תהליכים בין-אישיים וקבוצתיים. שיחות, (2), 124-130.
- ריוך, נ. ג. (1997). עבודתו של וילפרד ביון על קבוצות. בתוך נ. רוזנוסר ול. נתן (עורכים), הנחיית קבוצות: מקראה (עמ' 101-114). ירושלים: מרכז ציפורי.
- ריזנברג-מלקולם, ר. (2008). תיאוריית ההכלה של ביון בתוך התיאוריה הקלייניאנית: נקודת מבט בת זמננו. תל-אביב: תולעת ספרים.
- שפירא, ב. (2000). התהליך הקבוצתי כמעגל חיים מלידה עד מוות: שפתו המטאפורית של הלא-מודע הקבוצתי. עבודת גמר, לסלי קולג'.

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Baker, H. S. & Baker, M. N. (1987). Heinz Kohut's self psychology: An overview. *American Journal of Psychiatry*, 144(1), 1-9.
- Bales, R. F. & Strodtbeck, F. L. (1951). Phases in group problem-solving. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46(4), 485–495.
- Bonebright, D. A. (2010). 40 years of storming: A historical review of Tuckman's model of small group development. *Human Resource Development International*, 13(1), 111-120.
- Bowen, M. & Kerr, M. E. (2009). *Family evaluation*. New York: Norton.
- Ephross, P. H. & Vassil, T. (2005). *Groups that work: Structure and process*. New York: Columbia University Press.
- Foulkes, S. H. (1990). The leader in the group. In E. Foulkes (ed.), *Selected papers of S. H. Foulkes*. London: Karnac.
- Garland, J. E., Jones, H. E. & Kolodny, R. L. (1965). A model for stages of development in social work with groups. In S. B. Bernstein (eds.), *Explorations in group work* (pp. 17–71). Boston, MA: Charles River.
- Kübler-Ross, E. (1973). *On death and dying*. New York: Routledge.
- Ogden, T. H. (2004). On holding and containing, being and dreaming. *International Journal of Psycho-Analysis*, 85, 1349-1364.
- Schnarch, D. & Regas, S. (2012). The crucible differentiation scale: assessing differentiation in human relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38(4), 639-652.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419-427.
- Winnicott, D. (1958). *Collected papers: Through pediatrics to psychoanalysis*. London: Tavistock.