

פיתוח מודל מובנה לעבודה קבוצתית רגישה לתהליכים בקבוצה

גיא פרל ועינת פלד

בעשורים האחרונים גבר מאוד השימוש במודלים מובנים וממוקדי נושא בעבודה קבוצתית. למודלים אלו יתרונות רבים, אך מעצם טבעם רגישותם מוגבלת לתהליכים המתרחשים בקבוצה. על בסיס ניסיונם של הכותבים בפיתוחן של שתי תוכניות התערבות קבוצתיות העוסקות באימהות של נשים קורבנות אלימות ובאבהות של גברים אלימים, מתמקד המאמר בדרכים שבאמצעותן ניתן להגביר את רגישותן של תוכניות התערבות מובנות לתהליכים המתפתחים בקבוצה. בפתח המאמר מתואר האתגר הכרוך בניסיון לשלב הבנה והתערבות תהליכיים בעבודה על פי מודל מובנה. לאחר מכן נבחנים מרכיבים בתהליך פיתוח מודל מובנה אשר יסייעו בהשגת המטרה: פיתוח תוך דיאלוג שוטף עם אוכלוסיית היעד, משתתפי קבוצות ומנחים, והתפתחות נמשכת של תוכנית ההתערבות. בהמשך מתוארים מאפייניה הרצויים של תוכנית מובנית המגבירה קשב לתהליכים והמאפשרת את השימוש בהם לצורך השגת מטרות הקבוצה: הקדמת הבנה לעשייה, מודולריות ואפשרות בחירה. לבסוף יוצעו מספר עקרונות להנחיה על פי תוכנית התערבות קבוצתית מובנה ורגישה לתהליך ויודגמו מתוך עבודתנו.

מילות מפתח: קבוצות מובנות, מודלים, עבודה קבוצתית, אלימות

מבוא

בעשורים האחרונים גבר מאוד השימוש במודלים מובנים, ממוקדי נושא, בעבודה קבוצתית בתחומי טיפול שונים (Mackenzie, 1990). מודלים אלו קלים יחסית ללמידה, ליישום ולהערכה, אולם מעצם טבעם מוגבלת רגישותם לתהליכים האישיים, הבין-אישיים והקבוצתיים, הנוטים להתפתח בקבוצות טיפוליות. מול מגבלה זו ניצבנו בבואנו לפתח שתי תוכניות חדשות להתערבות קבוצתית בתחום ההורות –

תודות: פיתוח המודל המוצג במאמר זה נעשה במסגרת מיזם שהשתתפו בו היו עמותת אשלים, השירות לפרט ומשפחה במשרד הרווחה, עובדים רבים ברשת המרכזים לטיפול ומניעת אלימות, ומשתתפי קבוצות האבהות והאימהות שנערכו במרכזים בשנים 2001–2004. אנו מודים לכולם על תרומתם הרבה לעבודה זו.

אחת מיועדת לנשים הסובלות מאלימות בן זוגן והשנייה מיועדת לגברים אלימים כלפי בת זוגם (פלד ופרל, 2006; פרל ופלד, 2006). במשך תהליך פיתוח תוכניות ההתערבות הוקדשו מאמצים רבים ללימוד הדרכים שבהן אפשר ליהנות מיתרונותיו של מודל התערבות מובנה, תוך שמירה על קשב לתהליכים קבוצתיים.

המאמר פותח בהבהרת האתגר שבתכנון התערבות המבקשת ליהנות משתי תפיסות העולם השונות בטיפול הקבוצתי – זו הממוקדת בתהליכים וזו הממוקדת בתוכן. בהמשך מתוארים תהליך פיתוח תוכניות ההתערבות שניסה להתמודד עם אתגר זה, ומאפייני התוכניות המובנות שפיתחנו המאפשרים קשב לתהליכים הקבוצתיים. לבסוף, יוצעו מספר עקרונות להנחיה על פי מודל התערבות קבוצתית מובנה ורגיש לתהליכים, ואלו יודגמו מתוך המחקר.

המונח "תהליכים קבוצתיים" במאמר זה מתייחס לקשת רחבה של תהליכים המתרחשים בקבוצה: החל מתהליכים קבוצתיים במובנם האנליטי, קרי תהליכים המתרחשים ברובד לא מודע המשותף לכל הקבוצה כשלם (לדוגמה, Bion, 1961; Foulkes, 1975), דרך תהליכי התפתחות אופייניים לתהליך הקבוצתי שתיארו תיאורטיקנים שונים כשלבים שהקבוצה עוברת (לדוגמה MacKenzie, 1992; Henry, 1992; Livesley, 1983), וכלה בתהליכים אישיים ובין-אישיים המתרחשים במסגרת הקבוצה בקרב המשתתפים, בין המשתתפים לבין עצמם ובין המשתתפים לבין המנחים, ואינם קשורים בהכרח לשני סוגי התהליכים הראשונים שתוארו. הניסיון לאפיין תהליכים אלו, הרבים מספור, אינו עומד במוקד המאמר, אלא הצעת דרכים לפיתוח מודלים מובנים המאפשרים רגישות לתהליכים אלו. הנחת המוצא היא כי הרגישות לתהליכים הקבוצתיים מגבירה את מועילות ההתערבות הקבוצתית המובנית עבור המשתתפים.

בין תוכן לתהליך בקבוצות טיפוליות

סגנונות שונים בהתערבות הקבוצתית ניתנים למיקום על פני רצף אשר בקצהו האחד מיקוד בתהליכים ובקצהו האחר מיקוד בתכנים. נסקור בקצרה גישות אלו וגישות המבקשות להוות גשר ביניהן.

גישות התערבות קבוצתית הממוקדות בתהליכים

גישות אלו רואות בתהליכים המתפתחים בקבוצה ובקרב משתתפיה את המרכיב הטיפולי החשוב ביותר בהתערבות. יאלום (Yalom, 1975) מכנה את המיקוד בתהליכים "מקור העוצמה של הקבוצה" (עמ' 127). באמצעות התנסות בתהליכים

ובמקרים מסוימים באמצעות התבוננות בהם והפיכתם למודעים, מתאפשרת עבודה ברבדים תוך-אישיים ובין-אישיים, מודעים ובלתי מודעים. מטרת ההתערבות בקבוצות הממוקדות בתהליך נוטות להיות כלליות ודיפוזיות, ולעיתים מתפתחות לאורך זמן מתוך תהליך ההתערבות.

ניתן לחלק באופן גס את הגישות השמות את התהליך במרכז לשתיים: הגישה האנליטית וגישת היחסים הבין-אישיים. על פי הגישה האנליטית (Barnes, Ernst & Hide, 1999), משתקפים בקבוצה תהליכים שמקורם, פעמים רבות, בילדות המוקדמת. תהליכים מוקדמים אלו מושלכים על המנחים, על חברי הקבוצה ועל הקבוצה עצמה. חלק מכוחה הטיפולי של הקבוצה הנו ביכולתה להעניק לחבריה חוויות מתקנות של הכלה, החזקה וביטחון. על פי גישה זו, עיקר התועלת בקבוצה אינו נובע מן הדיבור על הבעיה המוצגת, אלא מההשתתפות בתהליך הקבוצתי. תהליכים קבוצתיים, על פי גישה זו, מתרחשים בשלוש הרמות של התהליך הקבוצתי כפי שהוגדרו במבוא: הקבוצה כשלם, שלבים בתהליך התפתחות הקבוצה ותהליכים ברמה האישית והבין-אישית. גישת היחסים הבין-אישיים (Barbander, 2002; Yalom, 1975) ממוקדת בשיפור התפקוד הפסיכולוגי של חברי הקבוצה באמצעות עיבוד הקשרים שהם יוצרים עם החברים האחרים בקבוצה ועם המנחים. הדגש בקבוצות אלו מושם על התבוננות בתהליך הבין-אישי האינטנסיבי המתפתח בהן "כאן ועכשיו" לשם הבנה, למידה ושינוי.

גישות התערבות קבוצתית הממוקדות בתוכן

קבוצות ממוקדות תוכן נשענות בדרך כלל על תפיסות התנהגותיות-קוגניטיביות או פסיכו-חינוכיות ומטרתן לקדם שינוי בעולם תוכן המשותף לחברי הקבוצה באמצעות למידה, הבנה ותרגול. גישות אלו נוטות לראות את התהליכים הקבוצתיים כמשניים למיקוד בתוכנית ובתכני ההתערבות הקבוצתיים מראש, ולעיתים מתעלמות מהם לחלוטין (Martsch, 2005). הקבוצה נתפסת ככלי יעיל להעברת התכנים הרצויים למספר רב של אנשים בו-זמנית, ולתרגול מיומנויות בין-אישיות וחברתיות. קבוצות הממוקדות בתוכן נוטות להיות קצרות, מובנות וממוקדות יותר מקבוצות שממוקדות בתהליכים, וסגנון ההנחיה בהן פעיל יחסית, לדוגמה, נעשה בהן שימוש בתרגילים ובתכנים שיוזמים המנחים.

התנועה בין תכנים לתהליכים בגישות להתערבות קבוצתית

כאמור, בעשורים האחרונים יש מגמה של התרחבות השימוש בקבוצות קצרות-מועד והרחבת מגוון היישומים ואוכלוסיות היעד שהן מכוונות אליהם. במקביל, ניתן לזהות נטייה גוברת לטשטוש האבחנה בין התערבות המיועדת לשפר תפקודים מובחנים,

לבין התערבות אנליטית יותר המבקשת לקדם תוכנה ביחס לקשר שבין מצבים פנימיים לבין התנהגות בין-אישית (MacKenzie, 1990). ביון (Bion, 1961) סבור כי בכל קבוצה מתקיימות שתי קבוצות במקביל: "קבוצת עבודה" ו"קבוצת הנחות בסיסיות". קבוצת העבודה מכוונת אל עבר מטרה גלויה ומוגדרת ויתאפשרו בה בקלות רבה יותר תהליכי למידה ושינוי התנהגות. קבוצת ההנחות הבסיסיות מהווה מרחב המעורר ונשלט על ידי רגשות עזים וכוחות בלתי מודעים, וככזה מאפשר השגתן של מטרות אנליטיות באופיין. מטרה משותפת, בהירות לגבי הדרכים להשגתה ומנהיגות המכוונת כלפיה וכלפי המציאות שמחוץ לקבוצה, יחזקו כולן את קבוצת העבודה. עמימות ביחס לכל אלו תגביר את השפעתה של קבוצת ההנחות הבסיסיות. מספר מפתחי תוכניות (לדוגמה: Addis, Wade, & Hatgis, 1999; Barbander, 2002; Galinsky, Terzian & Fraser, 2006) התייחסו למתח הקיים בין שני מוקדי ההתערבות – האחד מובנה וממוקד בשיפור תפקוד משתתפי הקבוצה, והשני המדגיש את התהליך הקבוצתי ככלי לקידומה של התפתחות אישית-פסיכולוגית ואינו ממוקד, בהכרח, בתפקוד. מרבית ההתייחסויות למתח שבין תכנים ותהליכים נוגעות ליתרונות ולחסרונות הגלומים בעבודה על פי תוכנית התערבות מובנית. כמו כן, מצאנו מספר מצומצם של התייחסויות לדרכים שבהן אפשר לשלב התייחסות לתהליכים בעבודה על פי מודל מובנה ממוקד בתכנים.

לעבודה על פי מדריך התערבות יתרונות רבים בעידן שבו ארגונים טיפוליים, חינוכיים וחברתיים נדרשים להפעיל התערבויות יעילות, ממוקדות ומנומקות, שעלותן נמוכה. עצם קיומו של תהליך מקדים של פיתוח תוכנית ההתערבות מגביר את מיקודה, בהירותה ומכוונותה להשגת מטרותיה. על כן מדריכי התערבות מקדמים את היכולת לחקור באיזו מידה השיגה הקבוצה את מטרותיה, ומכאן את השימוש בהתערבות המבוססת על הצלחות מוכחות מחקרית. בנוסף, מדריכי התערבות מקלים על העברת הידע ההתערבותי הנצבר הלאה, לארגונים ולמנחים נוספים.

לצד יתרונות אלו, קיימים מספר חסרונות בעבודה על פי תוכנית התערבות מובנית. ראשית, תוכניות התערבות כתובות אינן מתאימות פעמים רבות להקשר (הארגוני, התרבותי, האנושי וכיוצא באלה) שבו הן עתידות להיות מופעלות, ומנחים מתקשים לעיתים להבחין בכך, ולעשות את ההתאמות הנחוצות. גם כותבי תוכניות נכשלים פעמים רבות בכך שאינם מבהירים לקורא כי התוכנית מספקת קווים מנחים להתערבות, ולא "הוראות הפעלה" מדויקות (Barbander, 2002). שנית, תוכניות התערבות מובנות, גם אם מועילותן מוכחת, מעוררות פעמים רבות קושי והתנגדות בקרב אנשי טיפול. תוכניות אלו נתפסות כממוקדות בטכניקה על חשבון היחסים הטיפוליים, נוקשות מכדי להתאים לצורכי המטופלים ולצורך להתייחס לרגשות העולים בטיפול, משעממות ומדכאות יצירתיות, ופוגעות בסגנון ההנחיה האישי (Addis et al., 1999; Caplan & Thomas, 2003). עם

זאת טוענים אדיס ואחרים (Addis et al., 1999) כי בדיקה מדוקדקת של התערבויות שנעשו על פי מודל מובנה מוכיחה כי החסרונות הפוטנציאליים שלהן לרוב אינם מתממשים, וכי עבודה אחראית על פי מודלים כתובים היטב מאפשרת טיפול חם, יצירתי, רגשי ומועיל.

כותבים אחדים התייחסו לדרכים שבהן ניתן לשלב עבודה תהליכית בהנחיה על פי תוכנית התערבות מובנית. לדעת פור (Furr, 2000) תכנון שיטתי של הקבוצה עשוי לסייע לפיתוחן של תוכניות התומכות בשינוי מחשבותי, רגשי והתנהגותי, תוך שמירה על האיזונים הנחוצים בין שימוש בתהליך הקבוצתי לבין שמירה על מבנה הקבוצה, אולם היא אינה מספקת הנחיות ברורות לאופן שבו תתקיים השמירה על איזונים אלו. זאת למעט המלצה למנחים לשמור על מידה של ספונטניות, ובה בעת להיזהר מהשתלטות התהליך הקבוצתי על התכנים שבהם אמורה הקבוצה לעסוק. לדבריה, האתגר המרכזי הכרוך בהנחיית קבוצות מובנות הוא לשמור על תוכנית הקבוצה ולאפשר רק סטיות קטנות ממנה. ספירא וריד (Spira & Reed, 2003) מתייחסים למודל התערבות עם נשים החולות בסרטן השד, ומציעים שימוש בסגנון הנחיה נפוץ למדי בקבוצות מובנות, סגנון שהם מכנים "תהליך אינטראקטיבי". לדבריהם נועד הסגנון לאפשר שילוב בין שני הסגנונות המקובלים: "תהליך דדוקטיבי", שבו מושם דגש על תכנים חינוכיים, ו"תהליך אינדוקטיבי", שבו מושם דגש על התכנים העולים בקבוצה ועל הקשרים בין חבריה. השילוב נעשה על ידי קיום הרצאה קצרה, התנסות כלשהי ושיחת עיבוד פתוחה. גלינסקי ואחרים (Galinsky et al., 2006) הולכים צעד קדימה, ובדומה למאמר זה מפרטים קווים מנחים למפתחים ולמנחים של התערבויות מובנות, בניסיון להפכן למותאמות יותר לצורכי המשתתפים והתהליכים הקבוצתיים. למפתחים הם מציעים להתבסס על ידע עדכני ככל האפשר ביחס לתוכן ולדרכי ההתערבות, לשתף צרכנים ואנשי מקצוע במהלך פיתוח ההתערבות וההכשרה לה, להכליל ידע אודות תהליכים קבוצתיים במודל ההתערבות ולאפשר מידה של גמישות בבחירת התרגילים ואפשרויות הפעולה. למנחי הקבוצות הם מציעים לבחור בין מדריכי התערבות על בסיס מועילותם וההקשר שבו פותחו, להשתמש בידיעותיהם וניסיונם אודות קבוצות והנחייתן, להתאים את ההתערבות להקשר שבו היא מתבצעת, לתהליכים בקבוצה ולצרכי המשתתפים, תוך שמירה על תכנים וקווים מנחים הכרחיים המופיעים במדריך, ולעבור הכשרה להנחיית קבוצות בכלל ולעבודה עם המודל האמור בפרט.

אם כך, קיימת בספרות תמיכה בצורך לשלב התייחסות לתהליכים קבוצתיים בעבודה על פי תוכניות התערבות מובנות. ועדיין, למעט המאמר של גלינסקי ואחרים, מצאנו מעט התייחסויות מפורטות לאופן שבו ניתן לקדם שילוב זה. נתאר עתה את האופן שבו בחרנו אנחנו להגברת הרגישות לתהליכים הקבוצתיים בתוכניות ההתערבות שפיתחנו בנושא "הורות בצל אלימות".

בין תכנים לתהליכים בקבוצות "הורות בצל אלימות"

תהליך פיתוח התוכניות להתערבות קבוצתית בתחום ההורות לנשים הסובלות מאלימות בן זוגן ולגברים אלימים כלפי בת זוגם התקיים בשנים 2000–2004 וכלל ארבעה שלבים עיקריים (לתיאור מפורט ראו: פלד ופרל, 2006; פרל ופלד, 2006). השלב הראשון הוקדש לגיבושם של שני מודלים ראשוניים, קצרי-מועד (לאימהות ולאבות בנפרד), על בסיס ספרות רלוונטית, ניסיונו המקצועי וראיונות עם אנשי מקצוע, עם גברים אלימים ועם נשים נפגעות אלימות.

בשלב השני יושמו המודלים בקבוצות הרצה שהתקיימו במרכזים לטיפול באלימות, תוך שהם מלווים בקבוצת למידה עבור מנחי הקבוצות ובמחקר הערכת תהליך איכותני שהתבסס על מידע שהתקבל מהמנחים, מהמשתתפים ומתצפיות על הקבוצות. מטרת ההערכה הייתה לבחון מימדים שונים בתכנון וביישום המודל, כגון רצף התכנים והפעילויות, האיזון שבין התכנים לתהליכים, התאמת המודל לאוכלוסייה, סגנון ההנחיה, ועוד. בעקבות ממצאי הערכת התהליך הוכנסו שינויים, התאמות ותוספות לטיוטה השנייה של מדריכי ההתערבות.

בשלב השלישי יושמו תוכניות ההתערבות המתוקנות ב-16 קבוצות אימהות וב-12 קבוצות אבהות, שגם הן התקיימו ברובן במרכזים לטיפול באלימות. כמחצית מקבוצות אלו לוו בהערכת תוצאות כמותית ואיכותנית, וכולן לוו, במידה זו או אחרת, בהנחיה או בהדרכה שלנו.

בשלב הרביעי עיבדנו את הידע שנצבר במהלך תהליך פיתוח ההתערבות כולו וכתבנו את הגרסאות הסופיות של המודלים. במקביל קיימנו תוכנית הכשרה למנחים שביקשו להשתלם בעבודה על פי תוכניות התערבות אלו.

כבר עם גיבוש הנחות היסוד שמהן נגזרו מאוחר יותר המטרות, התכנים והמבנה של תוכניות ההתערבות, התחוויר האתגר שבמציאת איזון בין תכנים לתהליכים בהתערבויות קבוצתיות אלו. הצורך בהתערבות ממוקדת-תוכן נגזר מהנחות יסוד הקשורות במצוקתן של אימהות נפגעות אלימות ובליקויים באבהותם של גברים אלימים; מן ההקשר הארגוני שבו מתקיימת ההתערבות; ומצרכים שיווקיים. אנו מניחים כי נשים נפגעות אלימות אינן אימהות מסכנות אלא אימהותן היא שבסיכון. רבות מהן חוות קושי ואף מצוקה בגידול ילדיהן בצל האלימות, והן מעוניינות להיעזר בכלים ובתמיכה קבוצתית הממוקדת בקשיים אלו (לקס, 2000; Levendosky, Lynch, & Graham-Bermann, 2000). בשונה מכך, אנו מניחים כי אבהותם של גברים אלימים לקויה, ולו רק בשל הנזקים הנגרמים לילדים עקב חשיפתם לאלימות אביהם כלפי אימם והפגיעה באם הנלווית לה (פרל ופלד, 2005; Bancroft & Silverman, 2002; Peled, 2000). מאחר שנראה כי רבים מהגברים האלימים אינם מודעים

להיבטים הפוגעניים בהורותם או מכחישים אותם (Bancroft & Silverman, 2002), על ההתערבות להתייחס באופן ישיר להשפעות הפוגעות של אלימות הגברים על ילדיהם ולדרכים להתמודדות עימן.

גם ההקשרים הארגוניים שבהם מתקיימות בדרך כלל תוכניות ההתערבות הקבוצתית הללו קוראים לשימוש במודל מובנה. קבוצות ההורות מיועדות להפעלה בסוכנויות העוסקות בטיפול באלימות במשפחה שבהן נושא ההורות משני לעיסוק בהפסקת מעגל האלימות. מכאן שמשאבי כוח האדם והזמן שהשירותים יכולים להפנות לנושא ההורות מוגבלים. סברנו כי תוכנית התערבות ממוקדת, מובנית וקצרת-מועד תהיה אופרטיבית ואטרקטיבית יותר, ועל כן בעלת סיכויים גדולים יותר להשתלב בסדר היום העמוס של מסגרות ההתערבות הקיימות.

במקביל, ראינו צורך בהתערבות קשובה לתהליכים, וזאת על בסיס שלוש הנחות – בדבר טבעה של הורות, ביחס למרכזיות החוויה ההורית בטיפול, ולאור ראיית המודל הממוקד בהורות כחלק מהתהליך הטיפולי הכולל להפסקת האלימות. ההנחה הראשונה הייתה כי הורות איננה מיומנות בלבד, אלא משתקפים בה מבנים פנימיים ודפוסים בין-אישיים, אשר מקורם, פעמים רבות, בילדותו של ההורה (Fraiberg, Adelson, & Shapiro, 1975; Simons, Beaman, Conger, & Chao, 1993). מכאן, שמפגש עם חוויות הילדות ועם המבנים הפנימיים ודפוסי הקשר שהותירו, מפגש המתאפשר בקבוצות בעלות אופי אנליטי, יהיה נחוץ לשם השגת שינוי משמעותי בחוויה ההורית ובדפוסיה. בעקבות הנחה זו חיפשנו דרכים לעודד את המנחים לעשות שימוש במיומנות המורכבת של התייחסות לתהליכים הקבוצתיים לשם קידום התבוננות, תובנה ושינוי מבנים פנימיים.

הנחת המוצא השנייה נגעה לחשיבות הקשב לחוויה ההורית כנקודת פתיחה בהתערבות עם אימהות ואבות אלו. סברנו כי הגישה המחנכת, ממוקדת-התפקוד, השגורה בהתערבויות בתחום ההורות, עלולה לפגוע בנשים נפגעות האלימות, שתפקודן האימהי אינו לקוי בהכרח, ולעורר התנגדות אצל גברים אלימים. אמנם הנחנו כי אבהותם של אבות אלימים לקויה, אולם סברנו כי ביטוי תפיסותיהם של הגברים ביחס לאבהותם, ומצוקתם כאבות, יקדמו את העיסוק בתפקודם ההורי.

שלישית, הנחנו כי קבוצות ההורות הן חלק בלתי נפרד מהתהליך הטיפולי הממוקד בהפסקת האלימות. ביחס לאימהות, שיערנו כי התערבות בתחום ההורות תהווה גורם מאיץ לתהליכי ההעצמה שחוו הנשים במסגרת ההתערבות להפסקת האלימות, אשר במרכזם מיקוד האישה בתחושותיה, בצרכיה ובזכויותיה (לדוגמה: אהרונוסון, 2004; Peled, 2000; Goldberg-Wood & Roche, 2000; Dutton, 1992; Eisikovits, Enosh & Winstock, 2000). עבור האבות, שיערנו כי התייחסות לאבהות תהווה הזדמנות נוספת לעיסוק בקשר, באהבה, באינטימיות ובהשפעת

האלימות עליהם, הפעם בהקשר של ילדיהם, ובכך תעמיק תהליכים מקבילים שהחלו בהתערבות הממוקדת בהפסקת האלימות (Caplan & Thomas, 2003; Jennings, 1987). להערכתנו, עבודה על תכנים הקשורים בילדותו של ההורה, בחווייתו ההורית ובחיבור הטעון שבין ההורות לאלימות מחייבת הנחיה הקשובה לתהליכים המתפתחים בקבוצה והעושה בהם שימוש ליצירת מרחב להתבוננות פנימית, לאפשר ביטויי רגש וקרבה, לקידום תובנות אישיות ולעידוד שיתוף ותמיכה בין-אישיים.

אם כן, נקודת המוצא לפיתוח תוכנית ההתערבות כללה הנחות יסוד מגוונות, חלקן מכוונות לעבודה רגישה לתהליכים ואחרות קוראות לקבוצה מובנית וממוקדת-תוכן. לפיכך, מרכיב מרכזי בתהליך פיתוח ההתערבות היה הניסיון למצוא את שביל הזהב: מחד, יצירת מודל התערבות מובנה וממוקדת-תוכן; מאידך, יצירת מודל המאפשר שמירה על גמישות, קשב לתהליכים וצרכים אישיים וקבוצתיים, היענות לתהליכים אלו ושימוש בהם לקידום מטרות הקבוצה.

תהליך הפיתוח של מודל התערבות מובנה וקשוב לתהליכים

פיתוחה של תוכנית התערבות קבוצתית מובנית וממוקדת-תוכן, המאפשרת קשב רב והתייחסות משמעותית לתהליכים הקבוצתיים, הנה מלאכה פרדוקסלית, ועל כן מורכבת. ביקשנו "לרבע את המעגל" בעדינות, מבלי לשוברו כדי שייכנס "לקופסת המודל".

רצינו לעשות זאת כך, שברגע שיוציאו המנחים את המודל המקופל מקופסתו, תיפרש היריעה, תתמתח, ותתאים עצמה לקווים העגולים והמשתנים תדיר של התהליכים המתרחשים בקבוצה. שלושה עקרונות יסוד ליוו את תהליך פיתוח ההתערבות במטרה לקדם את יצירתו של מודל התערבות המאפשר מורכבות זאת: דיאלוג עם אוכלוסיית היעד של ההתערבות ועם משתתפיה, דיאלוג עם מנחי הקבוצות, והתפתחות נמשכת של מודל ההתערבות.

דיאלוג עם אוכלוסיית היעד של ההתערבות ועם משתתפיה

דיאלוג עם אבות אלימים ועם נשים נפגעות אלימות ביחס להתנסותם כהורים התקיים לאורך כל שלבי פיתוח תוכניות ההתערבות, החל בלמידה ראשונית של הנושא באמצעות ראיונות עם אבות שהיו אלימים כלפי בת זוגם (פרל ופלד, 2005) ועם אימהות שסבלו מאלימות בן זוגן (ברק-גיל, 2005), דרך הערכת תהליך ההתערבות

שבה רואיינו משתתפים ומשתתפות בקבוצות, ועד להערכת התוצאות, שגם במסגרתה התקיימו ראיונות עם משתתפי ההתערבות לאחר סיומה (פלד ופרל, 2006; פרל ופלד, 2006). העיקרון שעל פיו פעלנו היה מבוסס על הנחה פשוטה: עבודה רגישה לתהליכים דורשת קשב מרבי של המנחים לחברי הקבוצה; לפיכך, על תהליך פיתוח ההתערבות להתבסס על מידה דומה של קשב לחברי הקבוצות. הדבר יאפשר התאמה מרבית של מודל ההתערבות למאפיינים ולצרכים השונים של אוכלוסיית היעד והכללת קולותיהם של משתתפי הקבוצות הפוטנציאליים כבר בקווי המתאר של תוכנית ההתערבות. כך, כללנו בתדריכי תוכניות ההתערבות ציטוטים מדברי אימהות ואבות שרואיינו, במטרה להפגיש את המנחים עם נקודת מבטם של ההורים המרואיינים על מרכיבים שונים בחווייתם ההורית ועם תחושותיהם ביחס להשתתפותם בקבוצות על פי התוכנית. לדוגמה, מן המחקרים שקדמו לגיבוש מודל ההתערבות עלה כי הן האימהות נפגעות האלימות והן האבות האלימים שרואיינו יצרו פיצול בין האלימות לבין ההורות, כדרך להתמודד עם המשמעויות הפסיכולוגיות והתפקודיות הכרוכות בהכרה כי לאלימות השפעות שליליות על הילדים ועל ההורות (ברק-גיל, 2005; פרל ופלד, 2005). יצירת פיצול זה הייתה פונקציונלית מבחינות נפשיות ותפקודיות מסוימות, אך במקביל גבתה מחירים רגשיים ותפקודיים.

בעקבות תובנה זו ביקשנו לאפשר למשתתפים ולמשתתפות בכל אחת מההתערבויות לבחון אם מתקיים גם אצלם פיצול שכזה, מה יתרונותיו וחסרונותיו והאם ברצונם לגשר עליו. זאת ניסינו לקדם על ידי תיאור מפורט של ממצאי מחקרים וספרות רלוונטית נוספת בנושא הפיצולים, השלכותיהם ודרכים אפשריות להתמודד עמם. כמו כן יצרנו חטיבות התערבות העוסקות בנושא ("להיות אישה מוכה ואם", "חשיפת הילדים לאלימות"). את החטיבות מיקמנו בשלבים מאוחרים של הקבוצה מתוך הנחה שנגיעה בפיצול עלולה להוות איום עבור המשתתפים, ולפיכך תדרוש סביבה קבוצתית מכילה ומגינה ככל הניתן. לא במפתיע מצאנו כי למרות מובנותם, המודלים שעיצובם הושפע מחוויותיהם ומתפיסותיהם של אבות ואימהות שלהם יועדו, או שהתנסו בהם בפועל, נתפסו על ידי רבים מהמנחים כמתאימים גם לעבודה הקשובה לחוויות המשתתפים ולתהליכים המתפתחים בקבוצה.

דיאלוג עם אנשי המקצוע

ברוח הנאמר לעיל, קיימנו דיאלוג שוטף לאורך כל שלבי פיתוח המודלים גם עם מנחי קבוצות האימהות והאבהות. בשלב הגיבוש הראשוני של המודלים ראינו כעשרה אנשי מקצוע בעלי ניסיון קודם בתחומי הורות בצל אלימות והתערבות קבוצתית עם הורים במצוקה, במטרה ללמוד ולהתבסס על ניסיונם (פלד ופרל, 2006;

פרל ופלד, 2006). בהמשך, במקביל להפעלה הניסיונית של הקבוצות על פי המודלים, קיימנו מדי שלושה שבועות מפגשים קבועים של "קבוצת למידה", שבה השתתפו מנחי קבוצות האבהות והאימהות. מטרה מרכזית של המפגשים הייתה להבין כיצד "עובדים" המודלים, אילו תהליכים מתפתחים בקבוצות, אילו חיבורים ייתכנו בין תכנים לתהליכים ומהי חווייתם של המנחים והמנחות העובדים על פי המודל.

תובנות שעלו במהלך מפגשים אלו עשו את דרכן אל תוכניות ההתערבות המתפתחות ועיצבו את תכניהן ואת מבנן. לדוגמה, מפגשים עם המנחים עסקו פעמים רבות בתחושות אשר התעוררו בהם במהלך ההנחיה. תחושות אלו כללו שביעות רצון, קומפוטנטיות, התרגשות והתפתחות, וגם לחץ, אשם ומעמסה רגשית. הערכנו כי עוצמתן של התחושות ואופיין כרוכים בתהליכי העברה נגדית אשר התפתחו בקבוצה, והיו קשורים, רובם ככולם, לנושא ההורות. פעמים רבות התייחסו מנחי הקבוצות אל עצמם כמונחים הוריים. הם חשו כהורים "טובים", הורים "רעים", הורים מוצפים אשר אינם פנויים להקשיב, הורים הנוטשים את ילדיהם (בסיום הקבוצה) וכן הלאה. תחושות אלו אף התחזקו אל מול התייחסותם של המשתתפים אליהם כהורים. התייחסות אלו לתהליכים נכללו במדריכי ההתערבות, על מנת להכין מנחים עתידיים למשימה העומדת בפניהם. ביקשנו לחדד את תשומת ליבם של המנחים לעוצמה ולחשיבות של התהליכים שעתידיים להתפתח בקבוצותיהם. יתר על כן, העשרנו את תדריכי ההתערבות על ידי הכללתן של הצעות לתגובת מנחים לתהליכים קבוצתיים שונים על בסיס ניסיונם של המנחים שהשתתפו בתהליך פיתוח המודל.

התפתחות נמשכת של מודל ההתערבות

על מנת לאצור בתוך המודל את הידע התהליכי שנצבר בתהליך הפיתוח, היה על המודל עצמו לעבור תהליך התפתחות. כפי שהוזכר לעיל, בסיומו של כל שלב בתהליך הפיתוח נכתבה גרסה חדשה של המודל, שכללה תובנות וידע שנצברו במהלכה. בסך הכול נכתבו שלוש גרסאות, והשוני ביניהן ניכר (פרל ופלד, 2001 א, ב; פרל ופלד, 2002 א, ב; פלד ופרל, 2006, פרל ופלד, 2006). התפתחות המודל כללה שינויים מבניים ותוכניים, מתוך ניסיון להגביר את רגישות המודלים לתהליכים קבוצתיים אפשריים, כפי שיודגם להלן.

קצרה היריעה מלתאר את השינויים והתוספות ברמת התוכן, אך נביא שתי דוגמאות. הראשונה מתייחסת להתמודדות הנדרשת עם סוגיית האלימות נגד בת הזוג בקבוצת האבות. בגרסה הראשונה של תדריך ההתערבות נכללה המלצה כללית למנחים להתייחס לאלימות בקבוצות ולא לטשטש. תוך כדי ההפעלה הניסיונית של

הקבוצות על פי התדריך, התבררו מימדיה השונים של סוגיה זו. מחד, למדנו כיצד שיתוף פעולה של מנחים עם ניסיונות המשתתפים לדחוק הצידה אזכורים של אלימותם הוביל להכחשתה המוחלטת. מאידך, למדנו כי עימות חזיתי עם אלימות הגברים, בייחוד בתחילת הקבוצה, עשוי אף הוא להוביל להכחשה, להתנצחות, לפרישה מן הקבוצה ולקושי בהתייחסות לנושא האבהות. ההמלצה שלא לטשטש את סוגיית האלימות בקבוצות לא השתנתה גם בגרסתו הסופית של המודל, אך נוספה לה הזמנה מפורטת למנחים להתבונן באופן מעמיק בחלופות ההתמודדות הקוטביות עם הסוגיה ובמשמעותן עבור המשתתפים והקבוצה.

דוגמה שנייה להתפתחות מודל ההתערבות מן ההיבט התוכני ניתן לראות בהתייחסות לנושא המפגש עם הילדות האישית. ההצעה לראות את הילדות האישית כבעלת השפעה על ההורות הופיעה כבר בגרסה הראשונה של תדריך ההתערבות, שאף כללה מפגשים שמטרתם להתבונן בילדות ובהשפעותיה. בשתי הגרסאות הבאות של תדריך ההתערבות, במקביל להגברת הגמישות המבנית של המודל, הוספנו הנחיות לשימוש דיפרנציאלי בתרגילים העוסקים בילדות האישית בהתאם לאורכה של הקבוצה ולמטרותיה. לקבוצות קצרות-מועד המלצנו על התבוננות בילדות המדגישה את השפעותיהן של עמדות ותפיסות שמקורן בילדות על ההורות. עבור קבוצות ארוכות ותהליכיות יותר המלצנו לכלול תרגילים המעודדים מפגש של המשתתפים עם השפעותיהן של חוויות רגשיות בילדות על ההורות.

הרחבת דרגות החופש שמאפשרים המודלים הכתובים למנחים הייתה ההתפתחות המרכזית מן ההיבט המבני של ההתערבות. בתחילה פותחו המודלים כתוכניות מובנות בנות רצף של 16 מפגשים, המותאמות להקשר ארגוני הומוגני יחסי של מרכז טיפוסים למניעת אלימות (פרל ופלד, 2001, א, ב). בהדרגה התגבשה ההכרה כי ההקשרים האישיים, הקבוצתיים, הארגוניים והתרבותיים, שבהם תפעלנה קבוצות שיונחו על פי המודלים, הנם מרובים ביותר. לפיכך רק מודל התערבות גמיש ומודולרי, המאפשר אוטונומיה רבה למנחים, יוכל לאפשר את ההתאמות הנדרשות. על כן הגרסה השנייה של המודלים (פרל ופלד, 2002, א, ב) כללה נספח המתאר דרכים להפעלת קבוצות ארוכות יותר, תוך התייחסות לאיזונים הנדרשים בין עבודה תהליכית לעבודה ממוקדת-תוכן. בגרסה הסופית של המודלים (פלד ופרל, 2006; פרל ופלד, 2006) נעשה צעד נוסף וההתערבות הוצגה במבנה מודולרי של חטיבות תוכן, כך שניתן יהיה להפעילה בקבוצות מסוגים שונים, באורכים משתנים, ובמינונים מגוונים של מיקוד בתוכן ובתהליך.

מאפייניו של מודל מובנה המגבירים קשב לתהליך

כפועל יוצא של העקרונות שהנחו את תהליך פיתוחם של המודלים, כוללת גרסתן הסופית של תוכניות ההתערבות שלושה מאפיינים מרכזיים המגבירים את מידת רגישותן של התוכניות לתהליכים שיתחוללו בקבוצות שיופעלו על פיהן: הקדמת הבנה לעשייה, מודולריות, וחופש בחירה.

הקדמת הבנה לעשייה

תדריך התערבות, מעצם טבעו, מתאר את העשייה הטיפולית המוצעת. חיפשנו כל דרך אפשרית למנוע מן המנחים העתידיים להתייחס להתערבות באופן טכני ופרקטי בלבד. לתפיסתנו, קשב ורגישות לתהליכים הייחודיים המתפתחים בקבוצה מחייבים לא רק הכרות עם עולם התוכן של הקבוצה וההקשרים האישיים והחברתיים שחבריה באים מהם, אלא גם הבנה עמוקה של הרקע הערכי והתיאורטי שעליו מבוססת ההתערבות. הנחיה שאינה מבוססת על הבנות אלו תיטה לנוקשות – לדבוק בכתוב, לכפות אחידות, ולנסות להתאים את הקבוצה לטכניקה שביד המנחים. לפיכך חלק נכבד מתדריכי ההתערבות מוקדש להצגתן ולהנמקתן של הנחות היסוד העומדות בבסיס ההתערבות, תוך פירוט תפיסותיהם המקצועיות והערכיות של המפתחים, והידע התיאורטי והאמפירי התומך. בנוסף, הצגתן של כל אחת מחטיבות ההתערבות כוללת פרק רחב-ידיעה המכונה "חומר למחשבה". בפרק זה נפרשים היבטים תיאורטיים וטיפוליים הקשורים בנושא החטיבה ובתהליכים שהיא עשויה לעורר. מטרתם של פרקים אלו, המבוססים על הידע שנצבר במהלך תהליך פיתוח המודלים, להעמיק את ההבנה וההכנה של המנחים לתהליכים אפשריים שיתרחשו בקבוצותיהם.

מודולריות

כאמור, תוכניות ההתערבות המתוארות שפיתחנו מאפשרות הנחיית קבוצות במשכי זמן שונים, החל מהתערבות קצרה בת 16 מפגשים, וכלה בקבוצות ארוכות בנות 30 מפגשים ויותר. ההחלטה בדבר אורכה של הקבוצה תיקבע על ידי מנחי הקבוצה על פי אפיוני המשתתפים וצורכיהם, הדגשים שלהם במטרות הקבוצה, ההקשר הארגוני שבו הם פועלים, סגנונם, כישוריהם וכן הלאה. גמישות זו מתאפשרת הודות לחלוקת תוכנית ההתערבות לחמש חטיבות. לדוגמה, החטיבות ומספר המפגשים המוצע עבורן בקבוצת האימהות הם: (א) פתיחה וחויית האימהות (3–4 מפגשים, כ-20%

בקבוצה ארוכה); (ב) "ההורים שלי – ההורות שלי" (2–3 מפגשים בקבוצה קצרה, כ-15%–25% בקבוצה ארוכה); (ג) מיומנויות הוריות וניתוח אירועי חיים (7–9 מפגשים בקבוצה קצרה, כ-40% בקבוצה ארוכה); (ד) להיות אישה הסובלת מאלימות בן זוגה ואם (3–4 מפגשים בקבוצה קצרה, כ-20% בקבוצה ארוכה); (ה) סיכום ופרידה (1–2 מפגשים בקבוצה קצרה, כ-10% בקבוצה ארוכה). החטיבות מהוות את כלי העזר המרכזי לתכנונה המוקדם של הקבוצה על ידי המנחים. אנו ממליצים כי כל החטיבות יופיעו בהתערבות, על פי סדר ובמשקל היחסי המוצע. עם זאת, את אורכה של כל חטיבה וחטיבה יקבעו המנחים, בהתאם לאורכה הכולל של ההתערבות ולשיקולים נוספים.

החלוקה לחטיבות התערבות מסייעת בתכנון הזמן בקבוצה, כך שיתאפשר כיסוי מלא של הנושאים גם בקבוצות באורכים שונים. כל חטיבה מהווה נושא-על, המלווה את הקבוצה במשך תקופה מסוימת. בתוך כל חטיבה נכללים נושאים שונים. עבור כל נושא מוצעות מספר אפשרויות פעילות שבאמצעותן ניתן להציג את הנושא בפני הקבוצה. אנו ממליצים למנחים שלא לבחור באפשרויות הפעילות כבר בשלב תכנון הקבוצה, אלא לעשות זאת בשלבים מאוחרים יותר, כאשר צורכי הקבוצה וסגנון העבודה הרצוי לה נהירים יותר. כאמור, ככל שהקבוצה נמשכת זמן ארוך יותר, יוקצה מספר גדול יותר של מפגשים לכל חטיבה ולכל נושא בתוכה, ומומלץ לקיים לפחות מפגש אחד לכל אחד מן הנושאים. כמו כן, ככל שמתארכת חטיבה, כדאי לכלול בה יותר מפגשים פנויים מנושא כלשהו, שבהם תאפשר העמקה בנושאים שכבר הועלו או התבוננות מעמיקה יותר של הקבוצה בעצמה.

ביסוס מודל ההתערבות על מבנה של חטיבות מותיר פתח להתאמות ולשינויים גם במהלך הפעלת הקבוצה, כתגובה על תהליכים המתפתחים בה. החלוקה לחטיבות מאפשרת הכנסת שינויים, תוך שמירה על הראייה הכוללת של התכנים שיש לכלול. בתוכנית ההתערבות הכתובה כללנו הצעות לשינויים והתאמות מעין אלה, בהתאם לצרכים ולתהליכים אשר ייתכן כי יופיעו בקבוצה, ובהתבסס על הידע שנצבר במהלך פיתוח ההתערבות. לדוגמה: בקבוצת האימהות, בחטיבה "פתיחה וחוויית האימהות" כלולים מפגשים העוסקים בחוויות האימהות של המשתתפות (כולל היבטים לא נעימים של החוויה), ואחריהם מפגשים העוסקים במיתוס האם המושלמת. המנחים מתבקשים לשים לב אם "מיתוס האימהות" נוכח בקבוצתם במידה שאינה מאפשרת לתאר את חוויית האימהות האישית על צדדיה הקשים והמתסכלים. אם כך קורה, עליהם לשקול להחליף את סדר הנושאים: לעסוק במיתוס תחילה, להכירו ולרככו במידה מסוימת, באופן שיאפשר למשתתפות לתאר את חווייתן האישית על מגוון היבטיה. יישום אפשרי נוסף של החטיבות הנו שביצועה של חטיבה זו או אחרת, בשלמותה, בקבוצה טיפולית אחרת שאינה עוסקת בהורות בצל אלימות.

אפשרויות בחירה של המנחים

מאפיין חיוני שלישי של תדריכים מובנים המגבירים את מידת רגישות התוכניות לתהליכים שיתחוללו בקבוצות שיופעלו על פיהן, הוא מתן מידה מרובה של אוטונומיה ויכולת בחירה למנחים. הדבר מחייב הכללת מגוון רחב של חלופות פעולה ביחס לנושאי ההתערבות השונים. על המודל לאפשר למנחים, ואולי אף לחייבם, להפעיל שיקול דעת נרחב. כאמור, באופן ראשוני מתבקשים המנחים להחליט על אורך ההתערבות, היקף ההתייחסות לנושאים השונים הכלולים בחטיבות ועל אפשרויות הפעילות. בנוסף, הנחייה רגישת-תהליכים באמצעות מודל מובנה מחייבת קיומו של דיאלוג ביקורתי שוטף עם תוכנית ההתערבות, ואל למנחים לקבל את התוכנית הכתובה כאורים ותומים. עבודה על פי מודל שכזה מחייבת את המנחים לאחריות, ליצירתיות, לחשיבה עצמאית, ובייחוד לקשב מתמיד לקבוצה. ניתן לתאר הנחיה שכזו באמצעות המטפורה של חוברת צביעה. החוברת מציעה קווי מתאר לצוירים שונים. המנחים מוזמנים לצבוע אותם כרצונם ואף להוסיף משלהם ולחרוג מן הקווים.

עקרונות להנחיה קשובה לתהליכים בעבודה על פי מודל מובנה

הנחיה קשובה לתהליכים, שבה המנחים פועלים על פי תדריך התערבות, הנה משימה מורכבת ביותר. הצלחתה תלויה בראש ובראשונה במיומנות המנחה. גם מודל כתוב היטב, המכוון להגברת הרגישות והתגובה של המנחים לתהליכים המתרחשים בקבוצה, לא יוכל להחליף את המיומנות המקצועית הנדרשת מן המנחה. על בסיס ניסיוננו בפיתוח תוכניות ההתערבות גובשו מספר המלצות עיקריות למנחים המבקשים להישאר קשובים לתהליכים קבוצתיים, גם תוך כדי שימוש במודל התערבות מובנה. חשוב כי המנחים יהיו ערים לתגובתם כלפי תדריך ההתערבות והצורך לעבוד על פיו, יפתחו "קשב כפול", יגלו גמישות וביטחון, ויכירו בכך שאין "תוכן שאינו קשור" לקבוצה. להלן תפורטנה המלצות אלו.

ערנות המנחים לתגובתם כלפי התדריך ולצורך לעבוד לפיו

אחת ההבנות המרכזיות שעלו מתהליך פיתוח תוכניות ההתערבות נוגעת לתגובתם של מנחים לצורך לעבוד על פי תוכנית ההתערבות נתונה. משימתם הראשונה של מנחים המבקשים להיות רגישים לתהליכים קבוצתיים, גם תוך עבודה על פי

תוכנית נתונה, הנה להכיר את התגובות שהמשימות מעוררות בהם. נתקלנו בתגובות שונות מצד המנחים, ואותן ניתן למקם על גבי רצף הנע בין התנגדות לבין ציות מופרז. לעתים, כביטוי לאמביוולנטיות, פגשנו תגובות קוטביות אצל אותם המנחים בנקודות זמן שונות. מנחים שבתחילה נטו להתנגד לעבודה על פי התדריך, ציינו כי חוו אותו כאיום. הם חששו כי יישומה של תוכנית נתונה יטשטש את ה"צבע" הייחודי שלהם כמנחים וימנע מהם לבטא את סגנונם ותפיסותיהם המקצועיות עקב הצורך "לעשות מה שכתוב". ייתכן שגם התגובה ההפוכה, היצמדות נוקשה לתוכנית ההתערבות תוך ויתור על הסגנון האישי, נובעת מאותו החשש עצמו – ביטול הסגנון האישי פותר מראש את הקונפליקט העשוי להיווצר בינו לבין התדריך. הסבר נוסף שנתנו מנחים אחדים לעבודה בצמידות גבוהה למוצע בתדריך, היה "רצונם לנוח", שהביאם להתמסר לתוכנית שתוביל אותם ו"תעשה את העבודה".

אימוצה הבלעדי של כל אחת מן התגובות הקוטביות המתוארות הביא בהכרח לקשיים בהנחיה שבאו לידי ביטוי במהלך הקבוצה. הנחיה מתוך התנגדות למודל ההתערבות המוצע שיבשה את יכולת המנחים ליהנות מן הגלום בו והקשתה עליהם לגבש קו הנחיה עקבי. הנחיה כפופה לחלוטין לתדריך פגעה ביכולת המנחים להיות קשובים לתהליך הייחודי שהתקיים בקבוצתם ולהביא את עצמם לידי ביטוי בקבוצה. במהלך קבוצות הלמידה המלוות חוו מנחים רבים התפתחות ביכולתם לעשות שימוש מושכל בתוכנית, ללא ויתור על הייחודי להם כמנחים, על הקשב לתהליכים המתקיימים בקבוצה, או על היתרונות הגלומים במודל ההתערבות. אחת המנחות תיארה תהליך של "התיידדות" עם המודל, אחרת למדה "לרקוד" איתו, ומנחה נוספת תיארה אותו כעוגן, המעניק לה ביטחון להפליג ולהתרחק, בידיעה שתוכל לשוב ולהיאחז בו.

פיתוח קשב כפול

ביטוי זה של אחת המנחות משקף את הניסיון להאזין ללא הרף הן לתוכן והן לתהליכים הקבוצתיים. אין כל דרך לשמור על קשב כפול כל רגע ורגע, אולם כאשר הוא אובד לפרקי זמן ארוכים, נפגמת היכולת לתאם בין שני המרכיבים החיוניים להצלחתה של ההתערבות. לדוגמה, באחת מקבוצות האימהות עקבו המנחות באופן צמוד, חרד לעתים, אחר דרישות המודל הכתוב. כתוצאה מכך נפגע הקשב שלהן לצרכיה של הקבוצה. משתתפות הקבוצה הרגישו בדבר ובתגובה פיתחו התנגדות כלפי תוכנית ההתערבות וכלפי המנחות. התנגדות זו כמעט לא באה לידי ביטוי גלוי היות שגם המשתתפות, כמו המנחות, נטו "לעשות מה שמבקשים מהן". כאשר הקושי צף ועלה על פני השטח, נדרשה עבודה מאומצת כדי להבין את התהליכים, להתייחס

אליהם ולהשיב את הקבוצה למסלול התקדמותה. עבודה זו אפשרה התייחסות רבת עוצמה לאחד מן התכנים המרכזיים לקבוצה – נטיית המשתתפות כאימהות "לעשות מה שמבקשים מהן" תוך דחיקת צרכיהן לקרן זווית. ההפך הגמור קרה בקבוצת אימהות אחרת. בקבוצה זו התמסרו המנחות להאזנה ולהתייחסות לתהליך הקבוצתי. כתוצאה מכך התפתחה קבוצה מרתקת, אולם במשך פרקי זמן ארוכים האימהות לא עמדה במרכז כלל.

גילוי גמישות וביטחון

כדי ליהנות מן האפשרויות הגלומות בעבודה מקבילה על תכנים ועל תהליכים נדרשת מידה של גמישות וביטחון מצד המנחים. כפי שהוסבר, ניסיון לעשות דברים "בדיוק כמו שכתוב" תוך מתן עליונות לתכנים או, לחילופין, ויתור על תכני התוכנית ועיסוק בתהליכים בלבד, יפגע בהצלחת הקבוצה. שימוש גמיש בתוכנית מחייב את המנחים להתייחס שוב ושוב לשאלות הבאות: מה קורה בקבוצה? האם בשלה השעה להביא נושא מסוים לקבוצה? כיצד אתאים את העיסוק בנושא לנעשה בקבוצה? כיצד אוכל לקדם את הקבוצה כך שתוכל להתמודד עם הנושא? הבט נוסף של גמישות נוגע לשימוש מאוזן בהפעלות. מודלים מובנים נוטים להציע למנחים מגוון רחב של פעילויות קבוצתיות ותרגיליים. הנחיה רגישת-תהליכים על פי תוכנית התערבות נתונה מחייבת שימוש מאוזן וגמיש בתרגילים מעין אלו. התרגילים מאפשרים מיקוד בנושא המפגש, מקדמים מפגש רגשי וחוייתי סביב הנושא ומזרזים תהליכי התבוננות. עם זאת, יש לשמור על איזון וזהירות בשימוש בתרגילים, פן יהפכו מאחד הכלים של הקבוצה, לעיקרה.

נחוצה גם מידה של ביטחון בכוחם של תהליכים קבוצתיים וביכולתם לפעול ברו-זמנית עם תכני הקבוצה, וכן ביטחון של המנחים ביכולתם להנחות קבוצה תוך התייחסות לתהליכים ברו-זמניים אלה. אפשר היה להבחין בתהליך הבשלתו של ביטחון זה אצל המנחים שליוונו. בתחילת הקבוצות פקפקו מנחים רבים ביכולת העקרונית וביכולת שלהם להנחות תוך קשב כפול לתוכן ולתהליך, אולם הניסיון שצברו עם ההנחיה הגביר את ביטחונם בתחום זה. התייחסות המנחים למפגשים שיועדו להתבוננות בילדותן של האימהות, מהווה דוגמה לכך. בתום המפגשים חשו מנחים רבים כי הנושא הוחמץ במידת מה עקב חוסר הבשלה של רמת האינטימיות בקבוצה. תחושת ההחמצה חלפה כאשר המנחים הבחינו כי עם התפתחות התהליך הקבוצתי שבו המשתתפות לעסוק שוב ושוב בילדותן, ברמת העמקה הולכת וגדלה ובאופן רלוונטי לתוכן שבו עסקה הקבוצה באותה העת. לצד תהליך ההבשלה המתואר, יש לזכור כי היכולת לעשות שימוש גמיש במדריך ההתערבות נשענת בראש ובראשונה על כישוריהם ועל הכשרתם של המנחים.

הכרה בכך שאין "תוכן שאינו קשור" לקבוצה

בעבודה עם תוכנית התערבות נתונה, ממוקדת נושא, עשויה מעת לעת להתעורר אצל המנחים תחושה כי ברגע מסוים הקבוצה עוסקת בתוכן שאינו קשור לנושא המפגש או הקבוצה. לדוגמה, פעמים רבות עלו בקבוצות נושאים כגון זוגיות או קשיים כלכליים. אירועים כאלו מעמידים אתגר ייחודי בפני המנחים. מחד, המנחים מבקשים למקד את הקבוצה בנושא שלשמו קמה, בידיעה שעל נקלה היא עשויה להפוך לקבוצה טיפולית דינמית מן המניין, כפי שהודגם לעיל. מאידך, הם מודעים לצורך להישאר קשובים למשתתפי הקבוצה ולתכנים המעסיקים אותם באותו רגע, וכן לבעייתיות שבכפיית העיסוק בתכנים אשר המשתתפים חווים כבלתי רלוונטיים. אנו מציעים למנחים להתמודד עם נושאים שאינם קשורים לכאורה באמצעות בחינה מתמדת של הקשרים הסמויים מהעין שגרמו לנושאים אלה לעלות בקבוצה באותו הרגע. על המנחים לשאול את עצמם באיזה אופן קשור כל נושא שעולה בקבוצה לנושא האימהות או האבהות, למפגש הקודם, לתהליך שהתפתח בקבוצה וכן הלאה. הניסיון מלמד, שרבים מן הנושאים שאינם קשורים לכאורה יימצאו – לאחר בחינה – קשורים עד מאוד. באחת הקבוצות, לדוגמה, אחד הגברים התעקש לדבר על מצבו התעסוקתי הרעוע. המנחים פנו לעסוק בנושא, נבחנו תחושתו כאב המתקשה לפרנס, תוך פגיעה בערכו ובסמכותו מול ילדיו. בקבוצה אחרת הביא אב לקבוצה אירוע שבו פגעה אשתו בגור כלבים השייך לילדיהם. הדבר גרם לו לסערת רגשות עזה. הדברים נבחנו, בין השאר, על רקע המפגש הקודם שעסק בחוויות הילדות, תוך בחינת הקשרים בין חוויות הילדות של אותו הגבר להזדהותו המלאה עם אותו גור כלבים חסר אונים, והאופן שבו מעצבות חוויות ילדותו את הורותו.

דוגמאות לקשב לתהליכים תוך עבודה עם מודל התערבות מובנה

לסיום נדגים את עקרונות ההתערבות הקבוצתית על פי מודל מובנה, התערבות הקשובה ומגיבה לתהליכים, באמצעות ניתוח שלושה אירועים שהתרחשו בקבוצות שהופעלו על פי תוכניות ההורות בצל אלימות. הדגש יושם על הבנת האופן שבו הצליחו המנחים לסנכרן בין תהליכים קבוצתיים ואישיים, לבין התכנים שבהם הוזמנה הקבוצה לעסוק, אשר מקורם במודל ההתערבות.

“אימא טובה לא לוקחת יותר מדיי מקום לעצמה”

ברבות מקבוצות האימהות, בשלב היווצרות הקבוצה, נזהרו המשתתפות שלא להיתפס כמי שלוקחות מקום רב מדיי לעצמן. ביטוי לכך אפשר היה לראות בהיווצרם של סבבי דיבור מנומסים, התנצלות על הארכה בדברים, שתיקות, חשש מ"התפרצות" אל המרחב הקבוצתי השותק וכן הלאה. דפוסים מעין אלו אופייניים לשלב זה של חיי הקבוצה. מנחי הקבוצה היטיבו לזהות את הקשר ההדוק בין תהליך קבוצתי זה לבין התכנים שבהם עסקה קבוצת האימהות באותם שלבים מוקדמים – חוויית האימהות ומיתוס האימהות – העומדים בליבה של חטיבת ההתערבות הראשונה. נושאים אלו כוללים התייחסות גם לנטייתן של אימהות בכלל, ואימהות שהן נשים הסובלות מאלימות בן זוגן בפרט, "לוותר על עצמן" – להעמיד את צורכיהן ואת רגשותיהן כמשניים לאלו של ילדיהן (ברק-גיל, 2005; Mohr, Fantuzzo, & Hilton, 1992; Abdul-Kabir, 2001). המנחים שיקפו את המתרחש, והזמינו את חברות הקבוצה להתבונן באפשרות כי התהליך שמתרחש בחדר מהווה שחזור של תהליכים שמתרחשים במשפחותיהן.

“כך אדע שיש לי אבא”

במהלך מפגשי חטיבת "ההורות שלי – ההורים שלי" בקבוצת האבות, זעזע אחד המשתתפים את הנוכחים באומרו את המשפט הבא: "מתי אדע שהיה לי אבא? כאשר אעמוד מעל קברו ואשתין עליו – אז אדע!". ויכוח סוער פרץ בקבוצה – האם מותר או אסור לדבר ככה על אבא. חלק מן הגברים אף הביעו תוקפנות כלפי הדובר שלדעתם אמר דברים שחל איסור חמור לאומרם. לא הייתה כל התייחסות מצד חברי הקבוצה לכאבו של הדובר או למשמעות דבריו. המנחים היטיבו לזהות כי הקונפליקט העקרוני לכאורה שנוצר בקבוצה, ובידודו של אותו משתתף, מאפשרים לקבוצה להימנע מנגיעה בחומרים טעונים מאין כמוהם ברמה הרגשית: כעסם על אביהם, האידיאליזציה שהם עושים לילדותם ופחדם מהפיכתה ההדרגתית של הקבוצה למקום שבו יש חופש מלא להביע רגש. מנחי הקבוצה עצרו בעדינות את הוויכוח העקרוני והזמינו את המשתתפים להתבונן בסערה עצמה. מבלי לנקוט עמדה לצד זה או אחר, שאלו "מה קרה כאן? מה הטיל את כולם אל תוך ויכוח סוער?" במפגש זה עדיין לא התאפשרה נגיעה בכל אותם רבדים רגשיים שצוינו, אך יכולת המנחים להתייחס לתהליך הקבוצתי קירבה את הקבוצה צעד נוסף למטרותיה.

“ילדה דחוייה”

בשליבה המוקדמים של אחת מקבוצות האימהות נוצרה אווירה מלוכדת ואינטימית. רק "דנה", אחת המשתתפות, נותרה מחוץ למעגל החברתי. כבר מתחילת הקבוצה

אפיין אותה דפוס של התקרבות-התרחקות. לעיתים הייתה רומזת על תחושותיה, אך מייד לאחר מכן מטשטשת את הדברים ברצף של דיבור אסוציאטיבי, ארכני ולעיתים מעורר דחייה ותוקפנות. ביטוי נוסף לדבר היה אי סדירות הגעתה למפגשים. כאשר עסקה הקבוצה בילדותן של המשתתפות החריפו הדברים. לצד רמיזות על היותה ילדה דחוייה, האריכה בתיאורים אידיאליים של הוריה ויחסיה עמם. לצד וידוי קצרצר כי הכתה את ילדיה, הפליגה בתיאורי עצמה כאם טובה. חברות הקבוצה האחרות נמנעו מלגלות כלפיה תוקפנות גלויה, אך ניכר היה כי הן מתייחסות אליה כאל חריגה ומותירות אותה בשולי הקבוצה. לאחר אחד המפגשים אשר עסק בילדות האישית נעדרה דנה משני מפגשים קבוצתיים. מנחות הקבוצה הרבו לחזר אחריה בטלפון והזמינו אותה לשוב לקבוצה ולבחון בה את התהליכים העוברים עליה. כאשר התרצתה דנה ובאה, היא התקבלה על ידי הקבוצה בחום רב. המשתתפות הביעו דאגה רבה וציינו כי הבחינו במצוקה שגרם לה הצורך לעסוק בילדותה ובהוריה. בתגובה שיתפה לראשונה דנה את הקבוצה בקושי הגדול שאכן חוותה כילדה. היא תיארה ברגישות את הדחייה והניכור שחשה מהוריה, הן בילדותה והן כיום, כאם חד-הורית הנוקקת לעזרתם. היא סיפרה כיצד רק במהלך הקבוצה עלו הדברים להכרתה וכי נמנעה מלגעת בהם ובכאב אשר נלווה אליהם, לכן גם בחרה לפרוש מן הקבוצה. משתתפות הקבוצה תמכו בדנה והציעו לה את עזרתן גם מחוץ לקבוצה. בהמשך השיחה תיארו אימהות נוספות את הדחייה שחשו ושעודן חשות מצד הוריהן ואת התהליכים שהן עוברות בניסיון להתמודד עם הדבר.

אירועים אלו ממחישים היטב את העבודה היוצרת זיקה בין תכנים לתהליכים ואף עושה בזיקה זו שימוש המקדם את הקבוצה ואת משתתפותיה. מן ההיבט התוכני נמצאה הקבוצה בחטיבה העוסקת בהשפעות הילדות על ההורות. מהיבט התהליך התפתחה בקבוצה בשלות ואינטימיות לעסוק בנושא מורכב זה. עקב קשייה האישיים נרתעה דנה מכניסה מלאה אל הקבוצה והאינטימיות שנוצרה. בדרכים שונות היא שחזרה את דפוס הקשר המוכר לה ופעלה מתוך חשש מפגיעה ומכאב. ככל שגברה רמת האינטימיות בקבוצה, העצים הקונפליקט בין הרצון להתקרב לבין הפחד להידחות ולהיפגע. כאשר פרשה מן הקבוצה, הייתה ידו של הפחד על העליונה. כאשר נענתה לחיזורי המנחות ולתמיכת המשתתפות האחרות, ניצחה הכמיהה לקרבה. מאותו מפגש ואילך הקפידה דנה להגיע לכל המפגשים הקבוצתיים. חל שינוי הדרגתי בסגנון השתתפותה. בסיומה של הקבוצה התייחסה דנה אל הקבוצה כאל משאב תמיכה מרכזי בתקופה הקשה שהיא עוברת בחייה.

סיכום

מנחי הקבוצות שלקחו חלק בתהליך פיתוח תוכניות ההתערבות נדמו בעינינו לעיתים כרפפים בכרכרה הרתומה לשני סוסים – סוס התוכן וסוס התהליך. סוס התוכן יודע לאן הדרך מובילה, הוא פוסע בבטחה ובקצב אחיד. בעיניו של סוס התהליך יוקדת אש. רגע אחד הוא דוהר ואז נעמד, בוטש בקרקע החולית ובוטש באוויר בשתי רגליו הקדמיות. סוס אחד אינו יכול להביא את הכרכרה ליעדה. שניהם חשובים, נחוצה פראותו של האחד ויציבותו של האחר, ידיעת הדרך של הראשון, חיותו של השני. עקרונות היסוד לתהליכי פיתוח של התערבות קבוצתית מובנה הרגישה לתהליך שביקשנו לשרטט במאמר זה, נועדו לסייע בהתמודדות עם משימתם המורכבת של הרפפים. לתפיסתנו, שמירה על עקרונות אלו תסייע למפתחי התערבויות מובנות ולמיישמים אותן להישאר קשובים לתהליכים הקבוצתיים ולעשות בהם שימוש. אומנם התבססנו על ניסיונו בהתערבות בתחום ההורות המתקיימת בצל האלימות, אולם אנו מעריכים כי העקרונות המתוארים ניתנים ליישום בתחומים רבים אחרים שבהם נדרשת התערבות קבוצתית המבקשת לאזן בין תכנים לבין תהליכים.

מקורות

- אהרונסון, ע. (2004). העצמת נשים מוכות ככלי למניעת אלימות כלפיהן. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ברק-גיל, ע. (2005). לברוא עולם ללא אלימות: תפישת האימהות של נשים נפגעות אלימות על ידי בני-זוגן. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך בעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל-אביב.
- לקס, ח. (2000). נשים מוכות: דימוי עצמי ואימהות בעיני עצמן. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך בפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פלד, ע. ופרל, ג. (2006). אימהות בצל אלימות: מדריך להתערבות קבוצתית. ירושלים: אשלים.
- פרל, ג. ופלד, ע. (2001 א). חיזוק התפקוד ההורי של גברים אלימים כלפי בנות זוגן: מדריך התערבות קבוצתית – טיוטא 1. בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל-אביב, אשלים ומשרד העבודה והרווחה.
- פרל, ג. ופלד, ע. (2001 ב). העצמה והתפתחות אישית של נשים מוכות כאימהות: מדריך התערבות קבוצתית – טיוטא 1. בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל-אביב, אשלים ומשרד העבודה והרווחה.
- פרל, ג. ופלד, ע. (2002 א). חיזוק התפקוד ההורי של גברים אלימים כלפי בנות זוגן: מדריך התערבות קבוצתית – טיוטא 2. בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל-אביב, אשלים ומשרד העבודה והרווחה.

פיתוח מודל מובנה לעבודה קבוצתית רגישה לתהליכים בקבוצה

- פרל, ג. ופלד, ע. (2002 ב). העצמה והתפתחות אישית של נשים מוכות כאימהות: מדריך התערבות קבוצתית – טיוטא 2. בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל-אביב, אשלים ומשרד העבודה והרווחה.
- פרל, ג. ופלד, ע. (2005). חויית אבהותם של גברים אלימים כלפי בת זוגם. *חברה ורווחה*, כ"ה, 307–340.
- פרל, ג. ופלד, ע. (2006). אבהות ואלימות: מדריך להתערבות קבוצתית עם גברים אלימים. ירושלים: אשלים.
- Addis, M. E., Wade, W. A., & Hatgis, C. (1999). Barriers to dissemination of evidence-based practices: Addressing practitioners' concerns about manual-based psychotherapies. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 6, 430–441.
- Bancroft, L., & Silverman, J. G. (2002). *The batterer as parent*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barbander, V. (2002). *Introduction to group therapy*. New York: John Wiley & Sons.
- Barnes, B., Ernst, S., & Hyde, K. (1999). *An introduction to group work: A group-analytic perspective*. London: Macmillan Press.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups*. London: Tavistock.
- Caplan, T., & Thomas, H. (2003). "If this is week three we must be doing 'feelings'": An essay on the importance of client-paced group work. *Social Work with Groups*, 26(3), 5–14.
- Dutton, M. A. (1992). *Empowering and healing the battered woman*. New York: Springer.
- Foulkes, S. H. (1975). *Group-analytic psychotherapy: Method and principles*. London: Gordon and Breach.
- Fraiberg, S., Adelson, E., & Shapiro, V. (1975). Ghosts in the nursery: A psychoanalytic approach to the problems of impaired infant-mother relationships. In J. Raphael-Leff (Ed.), *Parent-infant psychodynamics: Wild things, mirrors and ghosts* (pp. 87–117). Philadelphia, PA: Whurr Publishers.
- Furr, S. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25, 29–49.
- Galinsky, M., Terzian, M. A., & Fraser, W. F. (2006). The art of group practice with manualized curricula. *Social Work with Groups*, 29, 11–26.
- Goldberg-Wood, G., & Roche, S. E. (2000). An emancipatory principle for social work with survivors of male violence. *Affilia*, 16(1), 66–79.
- Henry, S. (1992). *Group skills in social work: A four-dimensional approach* (2nd ed). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Hilton, N. Z. (1992). Battered women's concerns about their children witnessing wife assault. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 77–86.
- Jennings, J. (1987). History and issues in the treatment of battering men: A case for unstructured group therapy. *Journal of Family Violence*, 2, 193–213.
- Levendosky, A. A., Lynch, M. L., & Graham-Bermann, S. A. (2000). Mothers' perceptions of the impact of woman abuse on their parenting. *Violence Against Women*, 6, 247–271.
- MacKenzie, K. R. (1990). *Introduction to time-limited group psychotherapy*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- MacKenzie, K. R., & Livesley, W. J. (1983). A developmental model for brief group therapy. In R. R. Dies, & K. R. MacKenzie (Eds.), *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice* (pp. 101–116). New York: New York International Universities Press.

- Martsch, M. D. (2005). A comparison of two group interventions for adolescent aggression: High process versus low process. *Research on Social Work Practice, 15*, 8–18.
- Mohr, W.K., Fantuzzo, J. W., & Abdul-Kabir, S. (2001). Safeguarding themselves and their children: Mothers share their strategies. *Journal of Family Violence, 16*, 75–91.
- Peled, E. (2000). Supporting the parenting of battering men: Issues and dilemmas. *British Journal of Social Work, 30*, 25–36
- Peled, E., Eisikovits, Z., Enosh, G., & Winstock, Z. (2000). Choice and empowerment for battered women who stay: Towards a constructivist model. *Social Work, 45*, 9–25.
- Simons, R. L., Beaman, J., Conger, R. D., & Chao, W. (1993). Childhood experience, conceptions of parenting, and attitudes of spouse as determinants of parental behavior. *Journal of Marriage and the Family, 55*, 91–106.
- Spira, J. L., & Reed, G. M. (2003). *Group psychotherapy for women with breast cancer*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Yalom, I. D. (1975). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.