

פרק 5

היה היו מנחה...ילד...וילד...וילד...קבוצה!

תמונות מסע

מרסיה הניג *

עופר (בן 9): אני סוגר את האור, כמו בשבוע שעבר... ועכשיו נהיה כולנו חיות ביער, בלילה...
אחר כך אדליק את האור ואצעק: בוקר, ונתעורר!!!, הוא אומר וקופץ ברחבי החדר, מתלהב ומתרגש.

שאוּלִי (קטן ורזה בן 8.5): אני פיל ענק. לא מצליח להירדם.

אורן (בן 9): לא, לא יער! אנחנו באוויר, כולנו ציפורים. אני עף! אני עף! (ועושה תנועות של ריחוף ורץ).

רום (בן 9.5): אני נשר. אני שומר על השמיים.

עופר: גם יער, וגם שמיים, והנה לילה. אני גם נחש. (מתפתל על הרצפה).

אריאל: אני לא שם ולא שם. אני הולך לישון. אני חולם תעירו אותי כשיהיה בוקר (מתכרבל, עוצם את עיניו, ומחייך לעצמו).

בין חלום למציאות, דרך אמנות, משחק ומסע בשבילי הדמיון, הופכת הקבוצה למרחב מעברי. במקום האינטימי, הבטוח, בו ניתן לפנטז, יכול הילד להעז ולהתנסות בתפקידים חדשים, לשחרר מחוות ספונטניות, לבטא את רגשותיו הכמוסים, לחוות קשת רחבה של רגשות ועדיין להרגיש שיידך. בקבוצה, משמשים הילדים זה לזה כמראות, המשקפות מצבי יומיום, רגשות מוכרים יותר ופחות, ערכים, אמונה ותקווה.

משחקים והתנסויות, כמו מסע בארץ הדמיון, מאפשרים לילד חיבור עם עצמו ובו בזמן גם יצירת קשר עם האחר. מתוך המשחק, יכול הילד ליהנות מהרגשת השייכות אך גם מייחודיות ומקוריות. להתמלא מהסיפוק שביצירתיות וביצירתיות, להביע את חלומותיו ואף להחיות אותם במשחק, כפי שאמר וולט דיסני²³: "אם אתה יכול לחלום זאת, אתה יכול לעשות זאת." ילדי הקבוצה, יחד עם חבריהם, יכולים, באמצעות שיתוף, עידוד ותמיכה הדדיים, לבנות "גן-עדן" מדומה ולצאת למסעות ביער או בחלל. הדרכים, שאינן תמיד קלות, מאפשרות לילדים ללמוד על עצמם, על האחרים, על יחסים ועל החיים. הקבוצה יוצרת בעבור הילד מרחב בו יישמע קולו, ובו יוכל גם להקשיב לקולותיהם של אחרים, הדומים לו וגם שונים ממנו. במרחב מעברי זה, הוא יכול להרגיש, לפחות לעתים, מחובק ומובן, באופן שונה מזה המוכר לו. המפגשים הקבוצתיים מספקים לילד גירוי

* פורסם בספר "סיפור קבוצתי - מנחים כותבים על דרכם עם קבוצות". עורכת ראשית: [תמר עיני להמן](#), עורכת שותפה: [רונית שי](#). הוצאת אמציה, 2014.

²³ **וולטר אליאס דיסני** (1901-1966); מפיק סרטי אנימציה, אנימטור, יוצר פארק השעשועים המפורסם "דיסנילנד" ומייסד החברה הגדולה "וולט דיסני".

והזדמנות לברר, לבדוק ולגלות את העולם ומורכבותו, כמו גם את עצמו. כשהמכל הקבוצתי מעניק קרבה וביטחון, יכול הילד להרשות לעצמו לתת ביטוי לכאביו ולקבל עידוד מחבריו. כך הוא מגלה שכדי לחיות חיים מלאים ושלמים, הכאב והסבל אינם בלתי נמנעים בלבד, אלא עשויים לשמש גם כ"דלק" להתפתחות, לצמיחה ולשינוי. במהלך המסע הקבוצתי מתבונן הילד באופן מעמיק, לעיתים לראשונה, במציאות החיצונית ובזו הפנימית. לא פעם הוא יכאב את הפער בין שתי מציאויות אלו.

כתב על כך וויניקוט²⁴, רופא ילדים ופסיכואנליטיקאי:

"ניתן להניח שהמשימה של קבלת המציאות אינה תמה לעולם, שאין אדם שהוא חופשי לחלוטין מהמתח הכרוך בפער הקיים בין המציאות הפנימית לזו החיצונית. הקלה ממתח זה מסופקת באמצעות שטח ביניים של התנסות שאין מתריסים נגדו (משחק, אמנות, וכו'). שטח ביניים זה הוא המשך ישיר למרחב המשחק של ילד קטן, ההולך לאיבוד בתוך המשחק." (1)

אכן, במסע הטיפול הקבוצתי, פוסעים, לעתים קרובות, בדרכים לא מוכרות, מפלסים שבילים חדשים, מסתקרנים, מהססים, מעזים, מגלים ופעמים רבות גם הולכים לאיבוד. לא פעם המסע יוצר מצבים קונפליקטואליים המלווים באכזבה מן הזולת, בכעס, בעצב, אך גם בסיפוק ובאושר. בעזרת החוויות הנחווות בקבוצה ובאמצעות התהליך הקבוצתי, מגלים הילדים שמשימות קשות, ואפילו כישלונות, אינם רק מתסכלים אלא גם מלמדים ומעשירים. לא פחות חשובה, היא העובדה כי המסע הקבוצתי מזמן לכל ילד גם אפשרות לחוות הנאה בנוכחות אחרים.

תרפיה במשחק ובאמנות: גשרים אל הלא מודע

האומנויות השונות, המשמשות במסע הטיפולי ככלי משחק הן, לתפיסת²⁵, מעין מרחב מעברי. כפי שטען וויניקוט (1), אובייקט המעבר ותופעות המעבר שייכים לתחום הדמיון, שהוא הבסיס להתחלת ההתנסות החווייתית, ולהתפתחותה התקינה של הבריאות הנפשית.

זהו המסע הקבוצתי והאישי עליו אני כותבת. משחקי הדרמה והפנטזיה בטיפול הקבוצתי מזמינים את הילדים למסע אל תוך עולמם הפנימי: המסע המסקרן, המעניין והמאתגר ביותר.

משחקי הילדים הרווחים בעשור האחרון, מתייחסים לילד כאל יחיד, ומתמקדים בעולמו הפרטי בלבד, או בהיותו חלק מקבוצה וירטואלית. במשחקי המסך הפופולאריים היום, מוזמנים ילדינו להיכנס לדמויות שבלוניות, שטוחות ותוקפניות בדרך כלל, שעל הילד להזדהות עמן באופן רגשי, כדי לנצח במשחק. משחקי המחשב הם בבחינת מסגרת אוטיסטית במובן זה, שהדמויות על המסך הן אובייקטים המופעלים בלחיצת כפתור. לא קיימת בהם אינטראקציה דו-כיוונית בעלת משמעות, בין הילד לבין הדמות המוצגת על המסך. להבדיל ממשחקי חברה המתרחשים בין ילד לחברו או

²⁴ דונלד וודס וויניקוט (1896-1971) למד ועבד באנגליה; ממשיכי דרכה של מלאני קליין, מאבות הזרם המכונה "יחסי אובייקט". הוא נחשב, בעיני רבים מהתרפיסטים, כפסיכואנליטיקאי המקורי והחדשני ביותר, אחרי פרויד כמובן. וויניקוט הדגיש בעבודתו את חשיבותה של האם הממשית בהתפתחותו הנפשית של התינוק וגם בהשפעת הסביבה והאם על יכולתו של התינוק לשחק וליצור. חשיבתו הפרדוקסלית לעיתים ותיאוריו על עבודתו הקלינית מאירות עיניים ביצירתיותו.

²⁵ אני עובדת על פי תפיסה שרואה במשחק ובאומנויות, כמו גם בקבוצה, מרחב מעברי. גבריאל ריפקינד (2), פסיכותרפיסטית באמנות ואנליטיקאית קבוצתית, ועידית קרמר (3), מטפלת באמנות ומחנכת, כתבו רבות על תפיסה זו.

חבריו, הדמויות הווירטואליות לא מאפשרות לילד לקבל תגובה חיה ורגשית על התוקפנות כמו גם ההנאה, הנובעים מן המשחקים הללו ולכן, בעיניי, חסרה בהם למידה חברתית מפתחת ובונה. ילדים בימינו מרבים להשתמש במכשירים כגון iPod®, iPad®, iPhone® הרבה "איי", כלומר אני. השאלה היא, האם לא מדובר בכמות מוגזמת של "אני", האם לא חסר הקול הקבוצתי, החברתי, הממשי? משחקי מסך מלווים את הילד בשעות בהן הוא מרוכז מאוד, ברגעים בהם הוא נמצא לבד, כשהוא חוזר הביתה מיום עמוס בבית הספר, לעתים קרובות בעת כאב ומצוקה וברגעים של לבטים ותהיות. לבדו, מול המסך, מחפש הילד של שנות ה-2000 את נחמתו.

התהליך בקבוצה הטיפולית, מאפשר לילד דרך חיים שונה, העשויה להקרין על חייו גם כשהוא נמצא עם עצמו, עם משפחתו, או עם חבריו. לפעמים הוא מגיע אלינו, אל חיק הקבוצה, ברגעי בדידות או תסכול ולעיתים אחרי יום של שמחה והצלחות. משחקי הדמיון, המוסיקה או האמנות, כמו גם שיחות השיתוף במעגל, מנסים לספק מענה לצרכיו הרגשיים של הילד, ולגעת בחלומותיו ובחוויות יומו. בשונה מהחוויה מול המסך, החוויה הקבוצתית מכוונת לסייע לילד לצאת מבידוד רגשי ולמצוא דרך בה יוכל הילד ליצור קשר עם תחושותיו, ולא פחות חשוב מכך, עם אלה של האחרים. מרגש לזהות, בעיקר לקראת שלבי הסיום של העבודה הקבוצתית, כיצד מספקים המשחקים הקבוצתיים שחרור ופורקן, מפתחים את כישורי ההתמודדות של הילד מול משימות החיים ומעמיקים את יכולתו להבין את עצמו ואת הסביבה. בעיקר לומד הילד לשחק עם ילדים אחרים, יכולת המעניקה לו הנאה רגשית ואינטלקטואלית.

כמו רבים בתחום הטיפול והחינוך, אני רואה בגיל החביון (5-9), תקופה משמעותית בחיי הילד מבחינת יכולת הלמידה שלו, אך גם לצורך חקירת יכולתו היצירתית. בתקופה זו הוא יכול לגלות ולבטא את כישוריו, בעודו נהנה מימים בהם האחריות הגדולה היא עדיין של המבוגר, הדואג לבריאותו הפיזית והנפשית. המשחקים בקבוצה משמשים כמרחב בטוח ואינטימי, מלא חיים וחיות, המעודד חקירה עצמית וקבוצתית ויצירה יחידנית או משותפת. כך יוכל הילד להעז ולהיות הוא עצמו, ולא ללכת בעקבות העדר, לפי האופנות החברתיות המשתנות. לצד כיבוד הייחודיות והשונויות הנרכשות באמצעות משחקים אלה, ההתנסויות הטיפוליות בתיווך המנחים גם מדרבנות שיתוף וסולידריות בין הילדים. בעבודתי הטיפולית, אני מנסה לפתוח חלונות²⁶ פנימה, לתוך העולם הרגשי והמחשבתי, ומשם החוצה, אל האחר ואל העולם. זאת בתקווה שמהנופים החדשים הנגלים לעיני הילד ומהמבט האחר על עצמו ועל הזולת, תתפתח תקשורת טובה ומועילה יותר ויחסים בין-אישיים מפרים ובונים. בתרגום חופשי:

*"לא מספיק לפתוח חלון, על מנת לראות את השדות והנהר
לא די בלא להיות עיוור, כדי ליהנות מהעצים והפרחים..."
(alberto caeiro-fernando pesso)*²⁷

המנחה בקבוצה - הקבוצה שבמנחה

²⁶ רבים השתמשו בביטוי "לפתוח חלונות, אל הפנים, אל העולם." אני מוקירה ומודה לכולם, מורתיי, משוררים, אנשי טיפול. בשבילי, "לפתוח חלון פנימה והחוצה" הוא ביטוי שמחבר בין שני עולמות אליהם אני שייכת: עולם הפנים, של הפסיכותרפיה, ועולם החוץ, הארכיטקטורה.

²⁷ Fernando Pessoa, Poemas Inconjuntos. <http://www.fpessoa.com.ar>, 1919.

"כל מפגש הוא פסוק חדש, שנכתב בסיפור של הקבוצה ובביוגרפיה של הילד. כמו סוד שמחכה לפענוח, משחק שישחק, אולי גם קרב. כל פגישה היא הזדמנות לשינוי ולצמיחה"²⁸.
כאשר אני מנחה קבוצות ילדים, אני חווה את עצמי פעמים רבות כנמצאת במסע, הנע על שלושה צירים: ילדות, אמהות ונשיות.

הנחיית קבוצת ילדים מפגישה אותי עם הילדות שעדיין חיות בתוכי: הילדה שחולמת על נסיך על סוס לבן ומאמינה בפיות, הילדה השמנמונת, הכואבת והמתביישת בעצמה, הילדה שהיא גם קצת ילד, חצופה, בועטת ומגוננת על הסובלים. בקבוצה, באמצעות משחקי הדמיון והתהליך הקבוצתי כולן מדברות, משתתפות ומשתנות. התהליך הקבוצתי מזמין גם דיאלוג (ולפעמים מונולוגים) בין האמהות שבתוכי: פנטזיות, אולי של אמי, האמא שאני היום, האמא שאני חולמת להיות. כמובן, שגם האישה שאני היום, בעלת תפיסות חיים, ערכים, והגנות שפיתחתי במשך שנים, באה אתי לקבוצה. התהליכים בקבוצה מעוררים סימני שאלה רבים וצורך בבדיקה, בלמידה, ובלא מעט שינויים ותיקונים. כמנחה של הקבוצה, המכילה, המשקפת והמעבדת את חוויותיהם של הילדים בתהליך הקבוצתי, נוצרת גם בשבילי הזדמנות להתחבר לעצמי ולעשות שימוש בחלקים השונים והמורכבים שאני מביאה עמי, לטובת התהליכים הקבוצתיים.

מקומי כמנחה משתנה ונצבע בצבעים שונים ממפגש למפגש, תוך כדי המשחק הדמיוני. לפעמים אני פייה טובה, המאפשרת לפנטזיות להתרחש, מצילה אחרים מהרוע ומוסיפה "אבקת קסמים" של תקווה וביטחון. לעתים אני המכשפה הרעה, ששמה גבולות, מציבה מראות בפני הילדים, כדי שיתבוננו בעצמם, גם אם התמונות לא תמיד קלות. לפעמים אני רוח קלילה, כמעט לא מורגשת, שרק משב עדין מרמז על נוכחותי²⁹. כחלק ממרחב המעבר שמהווה הקבוצה, אני מגלמת פונקציות שונות, בניסיון לקדם את התהליכים הקבוצתיים. בתמונות המסע שיובאו כאן, אנסה להתבונן ולתאר בכנות, בכבוד וברגישות את התהליכים שהתרחשו בקבוצה. כמו כן, אשתדל להציג מעט מחשיבותם של המשחק, הקבוצה ותפקודם של המנחים, בעזרה לילד: פיתוח יכולתו להתמודד עם כאביו ופחדיו, להיות מודע לרגשותיו ולמשאלותיו ולבטא אותם באופן תואם. בנוסף ובמקביל, המטרה היא, כמובן, לעזור לילדים לפתח ערכים של סולידריות, נתינה ואכפתיות. ערכים אלו, לדעתי, חיוניים ליצירת תחושת שייכות מלאה, ולבניית חברה טובה ומצמיחה יותר.

שלב 1 - הכנות למסע: בניית המכל הקבוצתי

מפגש 4, קבוצת בנים בגיל 8-9, בהנחיית המשותפת עם מנחה שני

אני: אנחנו נלך בחדר לאט, לאט. נתרכז בנשימה. נתבונן בצעדים שלנו. איך הרגליים נוגעות ברצפה הילדים הולכים ומתפזרים.

עידן: הולך מהר וצועק: זה הכי לאט שלי, הרגליים שלי מהירות כל כך. צחוקים נשמעים בחדר.

אני: אנחנו ממשיכים לנוע, שכל אחד יחפש את הקצב שנוח לו. אנחנו לא נעצור בקרוב. חפשו את הקצב הטוב. תנשמו – לנשום כל הזמן.

כמה מהילדים רצים ואחרים הולכים לאט יותר.

בהדרגה, הקבוצה מקבלת קצב משלה, לא מהיר מדי, לא איטי מדי.

²⁸ מבוסס על דבריה של ביאטריס פרננדס מברזיל, במאמר על דעות קדומות בקבוצה, 2006. פורסם ב: Revista SPAGESP, VOL. 7., Sao Paulo, Brasil, 2006.

²⁹ בהשראת שיריו של יוסי בנאי (1933-2006); זמר, שחקן, בדרן, במאי ופזמונאי ישראלי, חתן פרס ישראל.

אני : אנחנו מסתובבים בעיר, בדרך לעבודה. בואו נחשוב, תוך כדי הליכה, מהי העבודה שלנו? חשבו על המקצוע שאתם הכי אוהבים. אתם נמצאים בדרך, אתם יכולים לחשוב ולבחור. חלק מהילדים משנה את הקצב. דני הולך ונעצר, הולך ונעצר.

אני : הגענו. אנחנו מטפסים במדרגות, והגענו למקום העבודה שלנו. נתחיל לעבוד!

דורון (8.5) : אני רופא ילדים; תפתח פה גדול, אהההה. הוא צוחק בקול, אני שונא שבודקים אותי!

עידן (9) : אז אתה מפגר, למה אתה עושה את זה לילדים? בחרת במקצוע הזה. אני זמר, אייל גולן לה לה לה. אני אהיה עשיר, עם אוטו גדול.

נבו (9.5) : הפרת את החוקים, טמבל! אסור לקלל.

עידן (9) : גם אתה, זהו! תיקו.

רעש בחדר.

אני : אני מרגישה שתושבי העיר צריכים שוטרת, ואני בכלל רציתי להיות ציירת! (צחוקים) זוכרים את החוקים? לדבר בכבוד!!! אז בבקשה.

מנחה שני : נבו, מה המקצוע שלך? אני סקרן לדעת.

נבו : אני רובוט. לא חושב על כלום.

הילדים : אין מקצוע כזה, רובוט.

נבו : אני רובוט ביתי. אבא שלי אומר שיהיה הכל רובוטים כשנהיה גדולים.

דורון : אני לא רוצה להיות רובוט. תמיד יהיו ילדים. אני רופא. גם מרוויח כסף.

נבו : אבא שלי יודע המון, הוא כל הזמן במחשב.

עידן : מה? אבא שלך מגיד עתידות? איך הוא יודע את העתיד?

עידן צוחק. הילדים צוחקים. דני שותק, חולמני.

אני : אני רואה שיש כאלה שעובדים בשקט בעיר, דני, במה אתה עובד?

עידן : הוא בודהה!!! (כולם צוחקים).

מנחה שני : יש הרבה עקיצות היום, וכמה רעש, דני, מה קורה?

דני : אני לא יודע מה אני אוהב, לא בדיוק, לא יודע.

נבו : איך אתה לא יודע? תגיד סתם משהו.

עידן : הוא בודהה, מתפלל. (צוחק)

דני : אני רוצה להיות משהו שלא טוב, אמא שלי אומרת. הילדים שותקים.

עידן : אמא שלי אוהבת את אייל גולן.

נבו : אבל אמא שלך לא מחליטה מה אתה רוצה להיות כשתהיה גדול. אתה מחליט.

עידן : אמא שלי לא מחליטה כלום בשבילי.

אני : אני שומעת שאנו מדברים על משהו מאוד חשוב. כמה אנחנו חופשיים לבחור את הדרך שלנו.

נבו : אבל לא סיפרת לנו מה אתה רוצה להיות. לא נגלה לאפ'חד.

עידן : (צוחק) באמת... רק נצעק חזק (צוחק)

דורון : די כבר, אני משתעמם.

מנחה שני : לא קל לדבר על החופש ועל החלומות שלנו.

עידן : לי דווקא קל, אני רוצה להיות זמר. דני, נו, ספר כבר, זה מעצבן!

אני : אני חושבת שדני צריך להרגיש בטוח כדי לספר משהו כל כך חשוב. אולי אנחנו לא עוזרים לך.
מספיק. דני איך אתה מרגיש?
דני : אני יכול לספר .
מנחה שני : אולי אתה גם קצת נבוך?
עידן ונבו צוחקים ונבו אומר: ספר, נהיה בשקט. בוא, נשב.
דני (מחייך): אני רוצה להיות רקדן.
עידן : מה? לא שמעתי. (צוחק)
דני : עזוב.
עידן : לא, באמת?
דני (צועק): רקדן! זהו. אבל אמא שלי אומרת שרק הומואים...
דורון : הוא אמר מילה גסה. אסור.
עידן : טמבל, הוא לא קילל. אמא שלו קיללה.
נבו : שתוק. גם אתה מקלל.
מנחה שני : חבריה, זה נושא רגיש, בואו נקשיב.
אני : איך קורה שאני שוב המשטרה?! חוקים!!! בואו נקשיב.
שתיקה כללית בחדר.
אני : האמת היא שתמיד אהבתי לרקוד וגם לצפות ברקדנים. דני, ספר לנו, מה קורה עם זה?
דני : אמא אומרת שלא כדאי, היא גם לא מרשה לי ללכת לחוג. שטויות, גם אין לי זמן בגלל החוג כדורסל.
דורון : אני גם הייתי בחוג כדורסל. אבל לא אהבתי אותו. דיברתי עם אמא ונמחקתי.
דני : זה לא יעזור.
עידן : מה, אתה ניסית? דבר עם אמא שלך, או שפשוט תהיה גרוע ביותר ויזרקו אותך.
נבו : לא זורקים, צריכים לעזוב.
אני : נראה שאנחנו מדברים על שני צדדים של אותו עניין: עד כמה המשפחה, והסביבה תומכות בחלומות שלנו, ועד כמה גם דוחפות אותנו לכיוונים שאנו לא באמת רוצים בהם. עד כמה באמת אנחנו יכולים לעשות את מה שאנחנו באמת אוהבים.
עידן : אני שונא את בית הספר וההורים אומרים שאני חייב.
נבו : והם צודקים! אתה רוצה להיות טיפש?
עידן : אתה טיפש! כיתה קטנה!!! (הם לומדים בכיתה קטנה, כיתה המיועדת לילדים מתקשים).
דורון : כולם פה בכיתה קטנה?
נבו : אתה גם?
אני : אני שומעת שיש ביניכם דברים משותפים, הרבה הפתעות. גם מרגש אותי לשמוע את השיחה הכנה ביניכם. יפה שאתם מדברים על המקומות שאנחנו באמת בוחרים להיות בהם. מתי, ומי קובע, בסופו של דבר, אנחנו, ההורים, או בית הספר? אולי "מרגיז" לפעמים לא לבחור בעצמנו. אבל חשוב גם להקשיב להורים. ככה אנחנו לומדים ומתפתחים. קורה גם שההורים רוצים בשבילנו משהו שלא מתאים לנו, כמו במקרה של דני. ו מה עושים אז? איך בוחרים?
עידן : אני עושה מה שבא לי. טוב, נו, הרבה פעמים.
נבו : אתה לא רצית להיות בכיתה קטנה. אני רציתי ואני התלמיד הכי טוב.

דורון: אני לא ידעתי שגם אתם. (משפיל עיניים)

אני: אולי יש בכך גם משהו מביך. לא רוצים להיות מיוחדים.

עידן: כי חושבים שאנחנו מפגרים!

דני: נכון, הילדים האחרים.

נבו: הם טיפשים! אבא אומר שהם מקנאים. זה בלגן בכיתה גדולה. הייתי התלמיד הכי גרוע.

מנחה שני: תלוי איך מסתכלים על הדברים. אתם יודעים שזה עושה לכם טוב, ואתם לומדים.

עידן: די, נו, בואו נמשיך לשחק. הזמן ייגמר.

אני: כן, ואני לא רוצה להיות השוטר בעיר. אני בוחרת לחזור ולהיות ציירת. מקווה שהתושבים

יקבלו זאת גם הם ולא ידרשו ממני להיות שוטר. ממש לא בא לי. זה משחק, ואני רוצה ליהנות

דני, במה אתה בוחר?

דני: אני אהיה מורה לריקוד. לא, רקדן של ממש.

מנחה שני: רעיון מעולה.

אני: תמיד יש פעם אחרת. יש גם פשרות שמקרבות אותנו לדבר האמיתי.

גיל 8-9, זכור לי כמלווה בקשיים לא מעטים בתחום החברתי. הייתי ילדה שמנמנה, "נסיכה יהודייה" להורי בריו דה-ז'נרו, ברזיל. באותה תקופה, חוגי הבלט היו אקסקלוסיביים ומיועדים ליפות ולרזות של השכבה, שזכו להיות "המקובלות". חלמתי להיות בלרינה ושמרתי זאת בסוד. רקדתי וריחפתי לבדי, בחדרי הבטוח והסגור. אמי גילתה את סודי ורשמה אותי לחוג בלט. היא לא ידעה ששם אסבול מהצקותיהן של הילדות האחרות ומהתעלמותה של המורה ממני. שם, בגיל 8, פגשתי בשני סוגים של כאב: הכאב הראשון היה כאב האכזבה מהפער בין תשוקתי לרקוד ובין התגובות שקיבלתי, שגרמו לי להתבייש. הכאב השני נבע מהצורך שלי להסתיר מאמי את סבלי, כדי שלא תדאג לי.

הכנות והספונטניות בהם דיבר דני בקבוצה נגעו לליבי עד דמעות. התרגשותי זו אף ניתקה אותי לרגע מתפקידי המוכר והוותיק, תפקיד האם הקדם-אדיפלית³⁰, המרוכזת בילדיה. במקום למהר ולגונן עליו מלעגם האפשרי של "אחיו" ולטפל בו, נשארתי במשך כמה רגעים שם, בשקט. ילדה קטנה, שמנמנה, החולמת להיות בלרינה, כואבת עם דני את כאבו.

החיבור העמוק שהורגש בחדר, בין מרסיה הילדה ודני הילד, גרמו לתגובת שרשרת בקבוצה כולה. שותפי להנחיה אמר, מאוחר יותר, שקשר העין שלי עם דני ושפת הגוף שלי נחוו כביטויים של חיבור עמוק וחזק. לדבריו, לאחר חילופי הדברים הללו, לאורך המפגש כולו, התנהלו הדברים בתחושה שנוצרה קואליציה סמויה בין דני לבני, שיצרה אווירה של חופש ביטוי וכבוד הדדי בחדר, והדבר שמר על דני. שותפי הדגיש את ה"אמא" שיצאה ממני ושמרה על דני במבטיה. כשדיברו על החוגים השונים, ועל מה שמקובל בין ילדים והורים, הילדים הביעו פתיחות וגמישות רבה ואולי אף רבה מדי. איש לא הרים גבה לגבי הרעיון של חוג ריקוד לבנים, דבר לא טריוויאלי, ולא פנה אל דני בנוגע לכך. אולי הם חששו, כי ידעו שאני מחויבת לפתיחות לשונה ולכבוד הדדי בחדר, מה שהיה חלק מההסכם שנעשה בינינו בתחילת התהליך הקבוצתי. אבל ייתכן שהילדים חששו להתעמת עם דני, כי חשו, ברמה לא מודעת, בחיבור העמוק שנוצר ביני ובינו סביב התסכול שביטא בעניין הריקוד.

³⁰ השלב הקדם-אדיפלי של התינוק, לפי פרויד, נמשך מהלידה עד גיל שלוש לערך. בתקופה זו התלות של הפעוט באם היא טוטאלית ועל האם הקדם-אדיפלית לדאוג ולספק את כל צרכיו הבסיסיים כדי שיתפתח בצורה טובה.

ייתכן שהילדים אכן הסתייגו מבחירתו של דני, בשל דעות קדומות ששמעו בבית או בבית הספר, וחששו לבטא אותה. בכך הוחמצה ההזדמנות לדון בדעות הקדומות שלהם, ככל הנראה בשל המשאלה שלי, כילדה, להימנע מנגיעה ישירה במקום כואב וכנראה גם בשל משאלתם של הילדים בקבוצה, היודעים היטב כאב מהו. רק במפגשים מאוחרים יותר נפתחו נושאים אלו ועובדו. באותו שלב אנחנו, המנחים, עסקנו רבות בעוצמת הדחייה וההאשמות שחוו ילדים אלה מגיל צעיר במסגרות אחרות. התרשמנו גם מהצורך העצום שלהם להרגיש שמקבלים ואוהבים אותם, על הצדדים הקשים שלהם וברור היה לנו הצורך שלהם במכל בטוח, לתוכו יוכלו להשליך את תסכולם ואת כאבם, כדי שבהמשך יוכלו לפתח הבנות חדשות ולהתמודד עם חייהם באופן שונה.

בשניות הארוכות בהן עמדתי מול דני הציפו אותי רגשות רבים. רק בהמשך המפגש, ובמפגשים הבאים, יכולתי לזהות את הרגשות הללו, להבדיל ביניהם, לקרוא להם בשמם ולטוות חוטים צבעוניים של תובנות. הקונפליקט בין הצורך להשתייך לבין הגשמת חלום אישי עלול להיות מטלטל ומעיק. כמנחה של קבוצות ילדים, תמונות כגון זו שעלתה בעיני רוחי למול דני, מפגישות אותי עם האלבום הפרטי של ילדותי.

אני מבינה את סבלו ומכירה אותו היטב. עם זאת, כילדה שבינתיים גדלה, שצברה ניסיון חיים וכמנחה, אני תוהה האם נכון היה לשמור על דני מתקיפה, ליצור אתו קואליציה של סבל ולהזדהות עמו, כפי שזיהה המנחה השני? כילדה חשתי בדידות קשה בניסיון לממש את חלומי, ובצורך לשמור בסוד את אכזבתי וסבלי. אני זוכרת כמה התאמצתי להסתיר מאמי את רגשותיי, כדי למנוע ממנה כאב. דני פועל אחרת. הוא מביא, באומץ רב, את הנושא לקבוצה, תוך שהוא בוטח בילדים וגם בנו, המנחים. הרגשתי שהוא לא יכול היה לשאת עוד את הבדידות ואת חלומי הסודי לבדו. את החלום חלק עם אמו בלבד, והיא דחתה אותו. באופן מודע או לא, הוא משתמש בקבוצה על מנת לקבל אמפתיה מבני גילו. כך או אחרת, נראה שדני לא רצה עוד להישאר לבדו עם רגשותיו. לפעמים, מתברר, גם לעג או התנגדות, מהווים קרקע מחזיקה, מגיבה ומשקפת, כי קיימת הכרה בכמיהות וברגשות שעד כה התקיימו תחת סודיות מעיקה. במבט לאחור, ייתכן שבין הרגשות שעלו אצלי למול דני, עלתה גם הערצה על כך שהעז לשתף אחרים בחלומי. הקבוצה מיהרה ועשתה שימוש בחומרים שדני הביא לחדר (שוונות, משאלה אישית, אכזבה, העזה, חשש מביקורת, וגם דחייה חברתית). כך נפתחה בפני הילדים האפשרות לדון בשוונות המשותפת להם: כולם ילדים עם לקויות למידה והפרעת קשב, הנזקקים לעזרה מיוחדת בלימודים ובמקרים רבים גם דחויים חברתית. למרות שהוחמצה, כביכול, שיחה מעמיקה באותו המפגש, אני חושבת שהתרחש בו תהליך חשוב. ההזדהות שלי עם דני, והתגובות המרגיעות שלנו כמנחים, תרמו ליצירת כבוד הדדי ומכל בטוח בו ניתן היה לדבר ולדון על היותם מיעוט. כך נפתח הנושא של הקושי להתחבר לחברה, לקבוצה הגדולה של הילדים שאינם לומדים בכיתה קטנה. במפגשים הבאים המשיכו הילדים לדבר על הקושי החברתי והלימודי בבית הספר, על כישלונם לענות על ציפיות ההורים, על העונשים, על הפרסים שלא קיבלו מאמא, כי "לא קיבלו יותר מ-80 במבחן". את הדיבור על נושאים אלו ליוו רגשות תסכול, אכזבה, פגיעות וכאב עמוק.

כאב, אבל לא בדידות. בקבוצות בגיל זה, נדיר שהשיחה תארך יותר מעשר דקות. הילדים חוזרים לשחק בתוך זמן קצר. כשנושאים אלו עלו בקבוצה והיה צורך רב בדיבור, הילדים נלחמו באופן ממשי על האפשרות להביע את רגשותיהם. עזרנו להם מעט בארגון ובסדר, על מנת שיוכלו לשתף ולקבל שיקופים, להקשיב זה לזה וגם לחוות את הלכידות המרגשת, אבל לרוב שתקנו והקשבנו.

בשבילי, להיות חלק ממיעוט ושונה מהחברה, היא חוויה מוכרת. בדומה להם, הכרתי את הכאב האישי ואת הקושי לשתף את הוריי בבושה שחשתי כילדה יהודייה ושמנמנה בחוג של ברזילאיות לועגות. כשעליתי ארצה, כבוגרת, גיליתי שגם כאן אני שונה מאחרים ומהווה חלק ממיעוט, כברזילאית, השונה מה"צברים".

+++

נקודת המפנה בתהליך הקבוצתי חלה לאחר מספר מפגשים, כשהקבוצה נחוותה כמכל בטוח דיו לכאב ולתסכול. הדבר התרחש כשרשמתי על גיליון בריסטול גדול נושאים אפשריים להצגה שהילדים החליטו להציג. בלי משים, כתבתי את הנושאים בשגיאות כתיב. דורון זיהה את השגיאות היסס לרגע ופנה למנחה השני, שאישר שאכן שגיתי בכתיבה, כשהוא חש מבוכה. העובדה שאני שוגה ומתקנים אותי אינה חדשה לי, כך שהמקום הנצבט כבר רגיל לכאב. חלק מהילדים צהלו וצחקו. עידן ניסה להשתיק את כולם, בתמיכתו של דני, ואמר שלא יפה לצחוק וזה קורה. אני, במבוכתי, פניתי באופן אימפולסיבי להומור, ואמרתי, בעודי צוחקת: "אני מלמדת אתכם איך לא לכתוב" הצחוק שלי גרם לוויכוח ביניהם: עד כמה אפשר "לרדת" על דבר כזה, אולי זה מעליב, והאם זה בסדר או לא. ניצלנו את ההזדמנות לדבר על נושאים חשובים שעלו: מתי אנחנו נפגעים ומתי לא, כיצד עלינו להיות קשובים לרגשותיו של האחר, איך והאם צריך להתחשב בהם. שיתפתי את הילדים בכך שאני נעזרת בהומור ולא פעם צוחקת על עצמי. בהמשך סיפרתי להם על הקושי להיות עולה חדשה, ללמוד באולפן, ולהתרגל לכך שמתקנים את האופן בו אתה מדבר וכותב. נבו שאל אותי איך זה שאני לא עצובה, ואני זוכרת את גל החום שעבר בתוכי. סיפרתי שלפעמים אני עדיין עצובה, ושפעם זה היה קורה לעיתים קרובות יותר. הוספתי שעם הזמן למדתי ליהנות מחלקים אחרים בתוכי, אותם גיליתי אחרי שהפסקתי להילחם במאמץ לכתוב בעברית מושלמת. סיפרתי לילדים כיצד התחלתי לצייר, לפסל ולהתפתח בתחום האמנות, שהיא מבחינתי גם אמצעי ליצירת קשר. שיתפתי אותם בכך כי באותה תקופה גיליתי עד כמה אני נהנית לרוץ. השיחה הובילה לדיבור על הכישורים האישיים שלהם, ועל כך שלכל אחד יש כישרונות משלו. עידן חובב מוזיקה, לדורון קשר מעולה עם חיות, נבו יצירתי ומצייר נפלא. לקראת סיום המפגש החלו הילדים לעבוד על הצגה קבוצתית. דני שימש בתפקיד הנכבד של במאי ההצגה. שם ההצגה היה "מנהרת הזמן" ובה נסע נבו אחורה בזמן, אל תקופות שונות בהיסטוריה, כדי להציל את האנושות. כל אחד מהמשתתפים קיבל "כוח-על" שונה: איש גומי, גיבור "ניץ", פסל "קוסם", ובשיתוף פעולה הם ניצחו את ה"מדען המרושע", חכם זקן שרצה להפוך את בני האדם לעבדים. בסיום הם רקדו את ריקוד הניצחון, על רקע השיר We Are The Champions של להקת Queen, שהסתיים בחיבוק קבוצתי חם. היצירה האמנותית הדרמטית הציגה את ההישגים שהושגו במהלך התהליך הקבוצתי. בהצגה הם החזירו את השליטה לחייהם, תוך שימוש בכישרונו הייחודי של כל אחד מהם, ותוך שיתוף פעולה יעיל ומהנה. נוצר סיפור של ניצחון קבוצתי על כוחות פנימיים שניסו לשטח את היצר היצירתיות והמיוחדות שבטבע האנושי.

הילדים המציאו סיפור עצוב עם סוף שמח. חלקים מהסיפור היוו, לדעתי, מטפורה לחייהם בבית הספר ובחברה, ובטאו תקווה גדולה לכך שגם בחוץ יצליחו לעשות שימוש בכישוריהם, ימצאו דרך להתחבר לשותפים שיפרו אותם ושחייהם יהיו יצירתיים ועשירים. אנחנו, המנחים, חיזקנו את

שיתוף הפעולה המכבד והמעודד, את היצירתיות, את האינטימיות, הכנות והגמישות ביצירה ובעשייה.

"אדם, בחייו, הוא מה שהוא עושה ממה שעשו ממנו."
(ז'. פ. סארטר)³¹

שלב 2 - נפרדות וייחודיות

כאשר אני מנחה קבוצת ילדים, אני רואה את עצמי כ"אם קבוצתית". אני מקיימת דיאלוג פנימי עמוק עם כל ה"אמהות" המיוצגות בתוכי: חלקים שהפנמתי מאמא שלי, התנהגויות ופנטזיות שלה, מאפיינים של אישיותה שסירבתי להפנים ואני עדיין מורדת בהם, ייצוגים שלי כאמא, שאת חלקם אני מנסה לתקן, או לפצות עליהם, באמצעות הקבוצה. בעזרת הדרכה ושיחות עם חברים למקצוע, אני נמצאת בעבודה תמידית עם כלל ה"אמהות" שבתוכי, בניסיון להיות "אם טובה דייה" למטופליי ולילדיי כאחד. כמטפלת, אני מוצאת את עצמי בעמדה המורכבת מרבדים שונים: אינני אמם הביולוגית של הילדים הנמצאים בטיפולי, ואינני מגדלת אותם, אך יש לי משאלות, כמנחה וכאם הקבוצה, שיפנימו אותי כאובייקט טוב ובטוח, שאתרום לחייהם ואעזור להפחית מסבלם. בנוסף, יש לי גם מחויבות מסוימת לאמא האמיתית, הדואגת לשלומה של ילדה ומביאה אותו לטיפול. היא מצפה לשיפור במצבו, על פי ערכיה ואמונותיה. לא תמיד השינוי שעובר הילד בתהליך הטיפולי, שהוא חיובי מבחינתו, תואם את השקפותיה של האם. אני נשארת עם השאלה המביכה והמבלבלת מעט: "של מי הילד הנמצא בקבוצה?" האם תפקידו של הטיפול הוא לאפשר לילד לחוות הורות אחרת, המספקת צרכים חשובים שאינו מקבל במקום אחר? אם כך הדבר, הרי שבמשך ארבעים וחמש דקות בחדר, עליי להתנתק מקיומם של ההורים הממשיים ולעשות מעין "דיסוציאציה (ניתוק) לטובת הטיפול", כפי שטוען ברומברג (4), שמדגיש את החשיבות שיש ביכולתו של המטפל להרחיק, לעתים, ידע שיש לו על המטופל, כדי לקדם את התהליך הטיפולי. ייתכן. אין לי תשובות ברורות לכך. להרגשתי, עליי "להחזיק" את כל האמהות שבתוכי בזמן אמת, במשחק ובדמיון, ולאפשר לקולות השונים לבוא לביטוי, בצורה מאורגנת ומתחשבת. בעיקר אני חשה שעלי להיות רגישה לתנועות הרבות, גם הזעירות, המתרחשות בקבוצה ובזהירות ליצור מקום לאם החדשה, המפציעה במקביל ללידתו של כל ילד במשפחה/קבוצה. עלי לאפשר לה, לאם שנולדה בתוכי כמנחת הקבוצה, לצמוח בתוך הריקוד המופלא המתנהל בין צרכי הקבוצה לניסיון החיים שלי, כשלהגיון ולתיאוריות, אך גם לאינטואיציות, יש מקום בגדילתם המשותפת של הקבוצה ואם הקבוצה.

הקושי המרכזי אתו אני מתמודדת ב"קרב האמהות" המתנהל בתוכי, הוא החשש שלי מקונפליקטים סוערים בתוך המשפחה. זהו חשש בעייתי, כמעט בלתי אפשרי, היוצר סתירה פנימית, אצל מי שבחרה לעסוק בטיפול קבוצתי, בעיקר עם ילדים. בטיפול מעין זה הקונפליקטים מובנים בתוך הסיטואציה מעצם טבעה. יתר על כן, מצבי קונפליקט ברוכים הם, ואף מסייעים, בתהליכי ההתפתחות והגדילה האישית והקבוצתית.

הילדים בקבוצות אימפולסיביים מאוד והגוף עדיין משמש כאמצעי מרכזי לביטוי רגשות, בעיקר רגשות כעס ותסכול. במהלך המשחקים והשיחות, די במילה אחת שלא במקומה, ובן רגע מתעוררות

³¹ ז'אן פול סארטר (1905-1980); פילוסוף, סופר, מחזאי. בין המובילים של הזרם האקזיסטנציאליסטי בפילוסופיה.

ידיים באוויר, צעקות נשמעות, ולעיתים מתרחשות גם קטטות. המנחים נדרשים להתערבות הורית קשוחה ובו זמנית מכילה. שמירת כבוד הגוף ואיסור על תוקפנות פיזית הם שני הכללים הראשונים אותם אנו מציגים בפני הקבוצה בתחילת התהליך. אנו משמשים כ"בית המחוקקים", כפי שתואר לעיל, כבר למן המפגש הראשון. על גיליון גדול, התלוי בחדר בכל מפגש, רשומים חוקי ההתנהגות שיאפשרו לנו "לדבר, לשחק וליהנות" בקבוצה. הילדים מציעים חוקים, דנים עליהם ומחליטים על החוקה. האיסור על אלימות פיזית ומילולית הוא חוק שהילדים בד"כ מציעים בעצמם ואם הדבר לא קורה, אנו, המנחים, מציעים אותו. לאורך המפגשים הילדים מצביעים לעתים אל הגיליון התלוי על הקיר ומתייחסים לחוק שהופר.

לא רק התוקפנות הפיזית, האופיינית לגיל הזה מעוררת בי דאגה ופחד. הצורך להציב לילדים גבולות, המעורר פעמים רבות תסכול וכעס המופנים כלפי הסמכות, יוצר אצלי חשש שלא אדע לעשות זאת כהלכה. אני חוששת שהתוקפנות כלפי הניסיון להציב גבולות תהיה כה עזה, שהצורך של הילדים לתקוף את הגבול יגבר על יכולתם להשתמש בו (ובי). הילדים זקוקים לכך שאהיה עמידה להתקפותיהם, עליהם לנסות אותי ולגלות שאני עמידה, לנסות להרוס אותי כביכול, ולגלות שאני מספיק חזקה ושארוד זאת, כדי שיוכלו לסמוך עליי. אך לא תמיד אני בטוחה שברגעים אלו אכן אהיה עמידה בפני התוקפנות באופן בו הם זקוקים לו. אני חרדה שמא יינטשו את ה"משפחה" שאני יוצרת בשבילם בקבוצה. לא פחות מכך אני חוששת שלא אוכל להכיל באופן מיטבי את תחושות הכאב והפגיעות שלהם ולסייע להם לעבד אותן.

הדבר קשור בוודאי לצלקות שנשארו בי מימי ילדותי. אמי התקשתה לומר לאחי ולי "לא" או להציב גבולות. כשאחי היחיד ואני רבנו, אמי הייתה ממהרת ומפרידה בינינו; קשה היה גם לשתף אותה בקשיים שנתקלנו בהם מחוץ לבית. אמי ידעה לחבק ולאהוב, אך לא הייתה מסוגלת לדבר על דברים קשים. היא מיהרה להגיב בחיבוק, בפיצוי, או במשפטים שחיזקו את האגו אך לא אפשרו שיתוף אמיתי: "לא נורא, בפעם הבאה", "מחר יום חדש", "הכרית היא החברה הכי טובה שלך". באותם רגעים הרגשתי אהובה, אך בודדה עם העצב או התסכול. לרוב, הבעיות אכן חלפו, ויום חדש הגיע למחרת והביא עמו רגשות שונים.

גם היום, עצבות ותסכול הם רגשות הכרוכים בעיניי בבדידות רבה. בהנחיית קבוצות ילדים, אני מזהה בתוכי קושי רב בהתמודדות עם שני מצבים המהווים חלק אינטגרלי מהתהליך הקבוצתי: התמודדות מול קונפליקטים ותוקפנות מחד, והתמודדות עם שיתוף בעצב מאידך. שני מצבים אלו הם משמעותיים ביותר בהתפתחותם של היחיד ושל הקבוצה הטיפולית. לכן אני משקיעה עבודה רבה על הקשיים שלי מול התכנים הללו.

בקבוצות הילדים שאני מנחה, רבים הם מצבי הקושי והקונפליקט. מצבים אלה מאפשרים לילדים ולמנחים בעיקר שלושה דברים. ראשית, ללמוד על מאפייני התנהגות מכשילים, פוגעים ולא תקשורתיים, לצד התנהגויות מצמיחות, באמצעותן מקיימים הילדים תקשורת טובה ומועילה, המאפשרת לפרט ולקבוצה ללמוד ולהתקדם. שנית, הילדים משקפים זה לזה את הקשיים של עצמם. הם מהווים זה לזה מראות חיות בתוך החדר: "מראה, מראה, אמרי מי אני ומה?" (שאלה המלכה באגדה על שלגיה). אכן, ללא מודעות עצמית, בלי להכיר ולהוקיר את עצמנו, הלמידה היא כמעט בלתי אפשרית. במצבי קונפליקט, הילדים משתפים זה את זה ומשקפים אחד לשני את הצדדים הלא יעילים, הבלתי נשלטים והפגיעים ביותר. שיקופים אלו קשים אך רבי עוצמה, והם מזרזים את תהליכי ההבנה העצמית. שלישית, הקונפליקטים מאפשרים יצירת הגדרה מחודשת

(reframing), כמו גם התבוננות מקרוב על מה שארע, ועל הסיבות לכך, ובחינה מחודשת, מנקודת מבט רחבה יותר על האירוע כולו, ממנה ניתן לחשוב יחד עם הקבוצה על דרכים יעילות יותר בהן ניתן לבטא מחשבות ורגשות, לתקן מה שאפשר, וללמוד לנהוג אחרת בעתיד. עדיין, למרות שמתחילת דרכי אני מכירה בחשיבותם של קונפליקטים בתהליך הטיפול בקבוצות אלו, ההעברה הנגדית³² שלי בכל הנוגע לקונפליקטים, התעקשה לקבוע את גוון המפגשים. בעבר בחרתי, באופן לא מודע, להתמודד עם ההעברה הנגדית שלי, ולנסות להשתיק מעט את החרדה שעלתה, באמצעות שימוש תכוף בהתנסות הנקראת "משחק האסקימואים". התנסות זו מצליחה להרגיע ולמקד באופן מיידי את הקבוצה, באמצעות יצירת קשר עין, ועבודה אישית על אימפולסיביות וויסות רגשי ותנועתית. מדובר במשחק, בו יושבים המשתתפים במעגל ומתבוננים ללא הפסקה זה בעיני זה. אסור לדבר, לצחוק ולקום. מותר ואף חובה להשמיע קולות או לעשות תנועות גוף על מנת להצחיק את האחר. מנצח מי שהצליח לא לדבר, לא לקום ולא לצחוק. אין ספק שזאת התנסות מועילה ותורמת מאד לקבוצה בכלל, ולילדים הסובלים מהפרעת קשב והיפראקטיביות בפרט. בדיאלוג עם עצמי ובהדרכות, הבחנתי בכך שאני מרבה להציע את ההתנסות הזו, כדרך להפוך את הקונפליקט הרועש לפעילות המחייבת שקט. כך, אחרי בירור ודיבור קצר על האירוע הקונפליקטואלי, לעיתים לאחר התפייסות מהירה בתיווך המנחים, מיהרתי להציע את משחק "האסקימואים".

באופן זה, לא פעם, השתמשתי במשחק כחומת מגן כנגד חרדותיי. באמצעות המשחק, לא אפשרתי לקבוצה להישאר במקום הקשה, לכאוב או להתעצב ביחד אחרי המתח הגדול סביב הקונפליקט. בדרך כלל הרגעים שלאחר הסערה מאפשרים את ביטוין של מצוקות אחרות כמו כעס, תסכול, אכזבה ועצב. החיפזון בהצעה לשחק מיידי לאחר שהתרחש קונפליקט, חסם בפני הילדים את האפשרות לבטא מצוקות אותנטיות זה בפני זה ובפני הקבוצה כולה. אפשרתי להם, אולי, להירגע ולהתבונן, כל אחד מהם פנימה לתוך נפשו, לשלוט טוב יותר ברגשותיו, ואפילו ליהנות מהשקט שלאחר הסערה, אך בה בעת, מנעתי מכל ילד וילד לבטא באופן מילולי את רגשותיו הלא קלים. היום, בעקבות הבנה טובה יותר של קשיי, כמו גם שינויים נוספים, אני עובדת על פי מודל אחר (שאותו אני עדיין מפתחת), לו קראנו, שותפי, אלון רונן ואני: "ביחד ולחוד". המודל מתבסס על עבודתה של איבון אגוזאריאן³³ (5), הממליצה על עבודה בתת קבוצות בתוך הקבוצה השלמה ועל מודל הקונפליקט המוקדי של וויטאקר וליברמן³⁴ (6,7), הטוען כי בכל רגע נתון הקבוצה מייצרת פתרון לא מודע (לאו דווקא יעיל) לקונפליקט שהיא חווה. אנחנו נעזרים בגישות אלו ומתאימים את עקרונותיהן לצרכי האוכלוסייה אתה אנו עובדים. בתיווך המנחים הקבוצה יכולה ללמוד על עצמה, להכיל את החרדות של הפרט ואף להגיע לפתרון יעיל. במודל על פיו אנו עובדים היום, כאשר מתרחש בקבוצה קונפליקט קשה, אחד המטפלים, לפעמים עם חברי קבוצה נוספים, עובר לצדו האחד של החדר והמטפל השני, עם יתר הקבוצה, עובר לצדו השני. אנחנו עובדים עם תת קבוצות ומנסים להגדיר באופן מילולי את הרגשות שהובילו לקושי, את התחושות הכלליות שעלו ולהגיע לתובנה אחת לגבי האירוע. לאחר מכן משתפות תת הקבוצות זו את זו, באופן לא שיפוטי ורק אז

³² counter transference (העברה נגדית) - מושג המתייחס למגוון רגשות, מודעים ומודחקים, העולים אצל המטפל למול המטופל, אשר לא פעם מושלכים על המרחב הטיפולי.

³³ איבון אגוזאריאן, פסיכולוגית ופסיכותרפיסטית קבוצתית אמריקאית, בת זמננו; הקימה את המרכז ללימוד וחקר הטיפול ממוקד-מערכת, בפילדלפיה שבארצות הברית. ראה <http://www.systemscentered.com>

³⁴ דורותי וויטקר (6) פסיכותרפיסטית קבוצתית אנגליה; מרצה בכירה באוניברסיטת יורק, אנגליה. מורטון א. ליברמן, פסיכולוג קליני וחברתי אמריקאי; פרופסור ב-UCPS בסן פרנסיסקו, ארצות הברית.

הן חוזרות להיפגש כקבוצה אחת. לפעמים הקבוצה עצמה יוזמת משחק שיפחית את הכובד הרגשי בחדר וידגיש את הפיוס.

כשרק התחלנו לגבש את הגישה הטיפולית שלנו, התרחש אירוע שלימד אותנו רבות, וסיפק הזדמנות יוצאת דופן לחוות ולתרגל בשטח, את מה שהתחלנו להכיר מהספרות ומהתיאוריה. עילי היה ילד בן 9, בן לאם חד הורית, הסובלת זה שנים מדיכאון ולו אח, הצעיר ממנו בשנה וחצי. אביו עזב את הבית כשהיה בן 3 וניתק קשר עם המשפחה. עילי סבל מקשיים לימודיים וחברתיים. הוא הוגדר כ"מציקן" והיה מבודד. עד מהרה, באו דפוסי התנהגותו לביטוי בקבוצה. בנוסף לאימפולסיביות והצורך הגדול בתשומת לבם של המנחים, בלטו הצקות קטנות כלפי חבריו, צחוקים לא תואמים ופוגעניים, או חטיפת חפצים מידיהם של ילדים אחרים. באחת ההתנסויות, עיצבנו את החדר כתחנות משחק: חישוקים לזריקה, "נחום תקום", כדורסל וכדומה. על כל ילד היה לבחור בתחנה ולשהות בה פרק זמן שהגדרנו מראש. עם צלצול הפעמון היה על כל ילד לעבור לתחנה הבאה. הייתה זאת הפגישה השישית מתוך שתיים עשרה, כך שהקבוצה כבר הייתה מלוכדת. ערן ורוני, שני ילדים דומיננטיים, חלקו ביניהם את תחנת כדור הפיזיו הגדול, למרות שלא הגדרנו את המשימה כזוגית. הם שיתפו פעולה במשחק, בדיבור וגם בצחוקם הנעים. הדבר משך את תשומת לבם של הילדים האחרים, אשר הקשיבו והסתכלו, בקנאה לא מועטה. אנחנו, המנחים, שיבחנו את היצירתיות לגבי השימוש בזמן ואת שיתוף הפעולה והכבוד ההדדי שהיו ביניהם. הייתי מודעת לרגשות הקנאה ולהתעוררותם של רגשות תסכול, והחלטתי לחכות ולדבר על כך בשיחת השיתוף בסיום המפגש. טעות גדולה! עילי החל בהצקות אשר הלכו וגברו. הוא צחק ואמר ש"רואים לרון את התחנות?" רון התעלם ממנו והמשיך במשחק. עילי ניסה לחטוף את הכדור, ולהעיף אותו רחוק והמנחה השני התערב וליווה אותו לתחנה אחרת. הילדים כולם החלו להתלונן עליו: "הוא תמיד הורס!". ניסינו לשכנע את הילדים שימשיכו לשחק בתחנות והבטחנו שנדבר בהמשך. עילי הלך ונעמד כעוס מאחורי שולחן מקופל והחל לזרוק עליהם חישוקים. הצטרפתי אליו במחבואו, מאחורי השולחן. שם, חבויים ורחוקים מעיניי הקבוצה, הזמנתי את עילי לנשום באיטיות ולהסדיר את נשימתו יחד אתי. זהו חלק מהתרגול שאנו עושים עם ילדים אנו מלמדים אותם להירגע באמצעות נשימה נכונה. עילי נעזר ונרגע מעט. העזתי, אולי באופן מעט אימפולסיבי, הרי גם אני סובלת מהפרעת קשב, ושיקפתי לו: "אני רואה שאתה כעוס, אולי גם מאוכזב. נראה לי שאולי ככה אתה מתנהג, כי האמת היא שאתה רוצה לשחק אתם, לחלוק אתם את התחנות. יכול להיות?". נראה כי דמעה עדינה הופיעה בעיניו. לא הייתי בטוחה בכך, כי גם עיניי דמעו. ליבי זיהה דמעה בלבו. אולי אחד מיתרונותיה של הפרעות קשב הוא בכך שהאימפולסיביות יוצרת קשיים, אך גם מאפשרת מעבר מהיר לעמדה חדשה, אימפולסיבית גם היא. "כן, כן" ענה וחייך, "אני רוצה לשחק אתם!" בלחש שאלתי אותו: "אינני חושבת שהם הבינו זאת מהתנהגותך. מה נראה לך?". שפתיו רעדו ובעצב רב הוא אמר: "לא, לא. אבל אני רוצה, אני מאוד רוצה. עוד מעט זה ייגמר ולא שיחקתי בכלל." עניתי: "כן, מתסכל, אני מבינה אותך, אבל הנה, נותרו כמה דקות, תנסה אולי באופן שונה. תזכור שגם הם נפגעו ממך, אולי כדאי להתנצל." עילי הציץ מייד מהמחבוא וצעק לעברם של רוני וערן, שהמשיכו לשחק יחד: "אני מבקש סליחה. ס ל י ח ה!" הוא צעק עד שהגיבו. רוני הפטיר, "בסדר". והמשיך לשחק. ערן הוסיף: "סולח, סולח". והמשיך אף הוא, הם לא יצרו אתו קשר עין ולא עצרו את משחקם. עילי הוסיף: "אפשר לשחק אתכם? אפשר?". הילדים לא מהרו לענות, המנחה השני צלצל בפעמון והזכיר להם שמחכים לתשובתם ושהגיע הזמן לעבור לתחנה הבאה. רוני סירב

לשתף את עילי, שפתיו חתומות ומבעו קשוח. ערן, המנהיג החברתי של הקבוצה, שרק לאחרונה החל להתגמש בתפקידו³⁵ ולבטא את רגשותיו האמיתיים, אמר "לא מתאים" והסביר "שאלה תחנות שבקושי מספיקות לאחד". הצלחתי, בקושי, לומר שני משפטים לעילי, בהם ניסיתי לשקף את הקושי, העלבון והאכזבה שבוודאי חש עקב סירובם ואף לעורר בו תקווה לגבי ההזדמנות הבאה תוך כדי כך שיבחתי את יכולתו להביע את רגשותיו. עוד אני מדברת, ועילי פצח בקללות קשות שהופנו אל אמותיהם של הילדים. הבנתי שהסערה קרבה כשגוש אפור מילא את בית החזה שלי, דקות ספורות לאחר שביקרה שם קרן אור של תקווה, כשעילי גילה את יכולתו המופלאה להשתמש בתובנות, לבקש מחילה מחבריו ולבטא את צרכיו. הילדים כולם הפסיקו לשחק והקשיבו למתרחש. רוני, "הבריון", הסובל גם הוא מהפרעות קשב, ומתמודד עם קונפליקטים קשים בין הוריו הגרושים, לא הצליח עוד להתאפק וניסה להכות את עילי. הילדים האחרים עודדו אותו, צעקות והשתוללות מילאו את החדר. ערן הרחיק את רוני ואמר לו להתעלם מעילי, כי הוא "לא שווה את זה". המנחה השני אחז בידו של עילי והלך אתו לשתות מים בחוץ. בתוך החדר הזמנתי את הילדים האחרים לעמוד במעגל ולתרגל ביחד נשימות הרגעה. סידרנו את החדר והתיישבנו. אני זוכרת את השקט הגדול שהשתרר בחדר. שקט ושתיקות אינם מאפיינים קבוצות ילדים, בוודאי לא בשלב זה. הדימוי שעלה בעיני רוחי היה של בור מוסתר, לתוכו נפלנו בטעות, תוך כדי משחק והנאה. השתיקה סימנה, לתחושתי, עצב ואכזבה עמוקים, שהציפו את ליבם. "לא פייר", אומרים ילדים פעמים רבות. "החיים לא פיירים", עונים להם ההורים והמורים. במקרה הזה, ישובה במעגל הסיכום, כשעילי והמנחה השני בחוץ, הרגשתי שישנה כאן תחנת משחק נוספת: "לטפס על חבל ולצאת מהבור". היה לנו מזל, נותרו לנו עשר דקות. הסתכלתי בשעון וחייכתי (ללא ספק, זמן הוא אחד הדברים היקרים ביותר, העומדים לרשות האדם) התחלתי לברר עם הילדים איך הם מרגישים ומה לדעתם קרה באותו יום. שוב פרצה אנדרלמוסיה, כולם דיברו ביחד וביטאו, בעיקר, את כעסם על עילי, "שתמיד הורס. שילך כבר!". בינתיים נכנסו עילי והמנחה השני לחדר, כשבידי עילי מגש עם כוסות מים. הוא חילק את כוסות המים לכל הילדים ואמר, "מצטער על מה שהיה". הילדים מהרו לשתות ולומר "תודה, אנחנו צמאים". אולי הם היו צמאים לשלווה, לפיוס ולתקווה ששררה בחדר במשך דקות מספר, בזמן המשחק. תקווה שאפשר גם אחרת, שאפשר ליהנות, ביחד או לחוד, ללא המתח, הקונפליקט והתחרות שהם חווים מדי יום, בחצר בית הספר או בחוגים. באותו מפגש סוער, התרחש תהליך קבוצתי של הגדרת אחד המשתתפים כ"שעיר לעזאזל". בתהליך זה הופכת הקבוצה את אחד מחבריה, במקרה זה עילי, ל"בעייתי", בעוד שאר החברים בקבוצה חווים את עצמם כ"טובים". עילי שיקף לחברי הקבוצה חלקים שאותם לא רצו לפגוש בתוך עצמם: כעס, תוקפנות, אכזבה וקושי בוויסות רגשי, לכן הם הפכו אותו לנטע זר שיש להתרחק ממנו, להדיר אותו מהקבוצה, ובכך להיטהר מהחלקים לא רצויים שלהם עצמם. אך עילי, שבתהליך זה הפך להיות "הילד האחר" וה"לא שייך", הזכיר לחברי הקבוצה את מה שקורה להם עצמם מחוץ ולפעמים גם בתוך הקבוצה: לא רק את ההתנהגויות המחבלות אלא גם את תחושת ההרס והכאב המתלווים

³⁵ מושג התפקיד בקבוצה, לפי: Mackenzie R. K., Livesley W. J. (8), "ניתן לתאר קבוצה כמערכת חברתית, וכאשר אנשים נכנסים לאינטראקציה בקבוצה, כל אחד שואף לעורר תגובות מאחרים (...). "תפקיד" בהקשר זה, מתייחס למקבץ התנהגויות בעלות חשיבות פונקציונאלית למערכת הקבוצתית. תפקיד "החברתי": שואף לייסד קשרים, נותן אמון, מכיר בחשיבות התמיכה והעידוד. דואג שכולם יכללו בקבוצה. פעילויות התפקיד החברתי מקדמות לכידות קבוצתית ומגבירות את ההתקשרות, ע"כ כן שהן גורמות לקבוצה להיתפס ככחות מאיימת. הם מהווים מודל לחשיפה עצמית, ובכך מעודדים פתיחות והזדהות זה עם זה. קיצוניות בתפקיד יכולה לגרום למגבלה – כיוון שתפריע לקונפרונטציה ולקריאת תיגר. הדגש על קווי דמיון וקבלה עשוי להקשות על הקבוצה להכיר בערכו של שינוי ולפתח מנגנונים להשגתו."

אליהן. הפעם, "הילד האחר" הוא חלק מקבוצה חדשה, קבוצה הטומנת בחובה תקווה לתיקון: "שנרגיש יותר טוב עם עצמנו ובקבוצה, שנצליח ליהנות ביחד ולחוד", כפי שנאמר במפגש הראשון. בהמשך השיחה ניב, ילד שובב ונבון, אמר, "עילי תמיד מתנצל ואז שוב הורס". רוני הוסיף: "נכון, חכו, חכו לפעם הבאה". ערן הציע לתת לו הזדמנות, "גם כי אין לנו ברירה", אמר, בעיניים עצובות ומרחמות. שיקפתי לחברי קבוצה שהם מצליחים לנהל שיחה כנה וחוששים ממה שעלול לקרות בהמשך, ועודדתי את התקווה והאמונה שהביע ערן בעילי, ששתק ועיניו מושפלות. פניתי אליו והוא משך בכתפיו ושתק. ערן תיקן אותי ואמר שבעצם אין ברירה, כי עילי הוא חלק מהקבוצה וחייבים לנסות להסתדר אתו. בתוך תוכי פחדתי: "הנה, זה מגיע. יש ברירה. הם לא יבואו. הקבוצה תתפרק", חשבתי וקפאתי. בורחס³⁶ (9), סופר ארגנטינאי, אמר שבני האדם עשויים מזמן (חומר הגלם הבונה, היוצר והמתכלה). קפאתי על מקומי ונאלמתי, לא ידעתי איך נכון להגיב. אך הזמן הממשי לא קפא, ונותרו דקות מעטות עד סיום המפגש. המנחה השני הציע שנשתדל ללמוד ממה שהתרחש ונמשיך לעבוד על הדברים בפעם הבאה. הוא הדגיש שהיה חשוב לסלוח לעילי. עילי מצידו, באופן הפתאומי המאפיין אותו, ביקש ש"נלחץ כולנו ידיים" (בחלק מהמפגשים אנחנו נפרדים בהרמת ידיים משותפת במעגל). רוני מיהר לצעוק שלא ילחץ את ידו, הוא צריך להירגע. הילדים האחרים התבלבלו ועצרו את עצמם, נוכח הכרזתו של המנחה הקשוח. עילי פנה אל המנחה השני בצעקות: "אתה רואה, הוא שונא אותי וגם אני שונא אותו". המנחה ביקש שינשום ואחז בכתפיו. כולם דיברו ביחד. ניסיתי לומר שדרוש זמן, כדי להירגע, לחשוב וגם לסלוח. התפללתי בלבי למעט זמן נוסף במפגש הזה, ש"יעצור כדור הארץ מלכת" לטובת קבוצת ילדים במצוקה, הזקוקה למעט זמן. פוקס³⁷ (10), אבי הפסיכואנליזה הקבוצתית, הדגיש את הצורך לפזר את המנהיגות בקבוצה, ולא לרכז אותה אצל המנחים או אצל משתתף אחד. הישועה באה מערן, המנחה השני, שהציע: "בואו נעשה לחיים עם השתייה, נתפייס ככה!". כולנו הופתענו, הוא היה יצירתי ומהיר. הילדים חיפשו אישור זה בעיני זה והסכימו. ידיים וכוסות פלסטיק הורמו בן רגע. נראו שם חצאי חיוכים נבוכים ועצובים. היו אלה עצב, אכזבה ותסכול על התדרדרות האווירה במהלך ההתנסות שהחלה באופן כה נעים וחיובי. ובכל זאת, הם מרימים כוסית, לכבוד היכולת לבטא את רגשותיהם, הניסיון לתקן, ובעיקר לכבוד תקוותם להצליח בפעם הבאה. יוזמתו של ערן מאוד ריגשה אותנו, המנחים, ובקצות עינינו נקוו דמעות. אצלי חיכו הדמעות עד צאתם של הילדים מהחדר. רק אז הן החלו לזלוג במהירות, כמעט באותה מהירות שבה רצים הילדים החוצה, בסיום המפגשים. רוני ועילי לא עצרו את דמעותיהם ובכו בשקט, עם הנשימות המשותפות של הקבוצה. בסיום, לפני הפיזור, חזרתי לנשום. סוף מפגש.

העבודה עם תת קבוצות ושיתוף הפעולה ביני ובין המנחה השני היו משמעותיים ביותר בניסיון להתמודד עם הקונפליקט הקשה שהתעורר בקבוצה. עילי, ילד כמה לאהבה ולקשר חברי, אך סובל מדחייה, נלחץ ונכנס לחרדה, כשראה את חבריו מסתדרים זה עם זה במשימות שאמורות להיות יחידניות. הוא חש דחוי וניסה להתקבל לקבוצה, אך עשה זאת באופן שלילי, שגרם לקבוצה להגיב בפתרון לא יעיל של דחייה ומלחמת נגד. בדרכם, השליכו הילדים עליו את תחושת הדחייה, המוכרת לכל אחד מהם וטיפלו בתחושתם זו באמצעות סילוקו של עילי. רוני היה המנהיג, שביטא את הקול

³⁶ **חורחה לואיס בורחס** (1899-1986) סופר, מסאי ומשורר ארגנטינאי, מגדולי היוצרים בלשון הספרדית. כתביו תורגמו ליותר מ-40 שפות.

³⁷ **ס. ה. פוקס** (1898-1976) נולד בגרמניה וחי באנגליה. רופא ופסיכואנליטיקאי בהכשרתו, מייסד גישת האנליזה הקבוצתית ומראשוני המיישמים שלה. היה ראש החברה האנליטית הקבוצתית באנגליה בשנות השישים והשבעים.

הקבוצתי הרוצה בסילוקו של עילי. מאחורי השולחן, בשיחה עמי, הבין עילי שלמעשה הוא רוצה להרגיש חלק מהקבוצה, ובכך להתגבר על תחושת הדחייה המאיימת עליו. הוא מיהר להבין את צרכיו האמיתיים וביקש סליחה. הקבוצה התעלמה מכך, אך בחדר השתררה רגיעה, לא אמיתית, מן הסתם, אלא רגעית בלבד. עילי חזר וביקש להצטרף, אך לא היה בשל לקבל דחייה. אחרי הכל, הכל קרה מהר מדי. דרושים זמן והשקעה רבים כדי להרגיש שייך ולהתקבל באופן מלא, אחרי בקשת הסליחה. הגשת כוסות המים הייתה מעשה של נתינה וניסיון לתיקון מצד עילי כלפי חבריו, אבל הם היו עצובים ומתוסכלים מדי. באופן לא מודע הם לא היו מוכנים לוותר בקלות על הפתרון הקבוצתי, מרגיע החרדה, של "השעיר לעזאזל"³⁸. בעבור רוני, שידע היטב כישלון במשחקי חברה מהו, השיקוף היה חד מדי ודרש ממנו התבוננות עמוקה פנימה. כשלחץ את ידו של עילי היה זה כאילו התחבק עם הצדדים הדחויים שלו עצמו, מה שהיה מעבר ליכולותיו באותו מפגש. קולו שירת את החרדה הקבוצתית מול איום הדחייה. העימות עם הקבוצה עלול היה לסכן את מעמדו כמנהיג, כך שהתבצרות בעמדה נוקשה הייתה, מבחינתו, בטוחה יותר. לתזוזה שעשה ערך בין תפקידו בקבוצה הייתה השפעה משמעותית על האופן בו פתרה הקבוצה את הקונפליקט ועל קידום התהליכים האישיים כאחד. הוא נע מהתפקיד "החברתי" השטוח, לתפקיד המנהיג, המציע פתרון מנוגד לזה שמציע המנהיג השני. הוא הציע את הכללתו של עילי (inclusion) למרות החרדה הקבוצתית, שהובילה בתחילה לדחייתו של עילי. הצעתו של ערך והמוכנות שלו לבטא עמדה שונה מעמדת הקבוצה, תוך שהוא מסתכן בדחייה בעצמו, סייעה לילדים לאזור אומץ בהתמודדות ובמגע עם חלקים קשים של הקבוצה ושל עצמם. במקום לדחות את אותם החלקים, נפתחה האפשרות לנסות להכיר בהם ולהתמודד אתם. מקורה של הרמת הכוסית הוא בימי הביניים. אצילים ממחוזות שונים ועוינים זה לזה, נהגו להרים גביעים מלאים ביין ולהקיש בחוזקה זה על גביעו של רעהו, כדי שנתזי היין יתערבבו אלה באלה וכך יימנעו ניסיונות הרעלה הדדיים. גם הפעם, בחדר, הרמת הכוסות מנעה סוג של "הרעלה": המשאלה שעילי "ימות" או ייעלם מהקבוצה. הרמת הכוסית סימנה גם את העובדה שהקבוצה בודקת בזירות את הקשרים בתוכה. בעיניי, היה בכך גם ביטוי של תקווה, תקווה "לחיים" של הקבוצה.

הרגעים מאחורי השולחן, עם עילי, לא היו קלים לי. מלבד הכאב שחשתי נוכח כאבו, הייתה בי גם חרדה שמא הקונפליקט יסתבך ויביא לפירוק הקבוצה. כדי להתמודד עם החרדה ולאפשר לקבוצה לעבור את התהליכים הדרושים, היה עליי לגייס בתוכי אמון מלא ביכולתו של שותפי להנחיה, שיוכל להחזיק את מה שהתרחש מעבר למחבוא, כמו גם בכוחה של הקבוצה ובכוחו של התהליך (to trust the process). כל התנסות הכרוכה במתן אמון, מלווה בתחושות סיפוק, התחזקות והתמלאות, וכך הרגשתי גם אני.

תיאור המקרה הזה מעלה בי מחשבות על השילוב בין הטיפול הפרטני בקבוצה ובין הטיפול בקבוצה כשלם. הפתרון המלמד והחיובי של הקונפליקט הושג הודות לעבודתה של הקבוצה כולה, שאפשרה לרעל "להתערבב", והכניסה את הצדדים הקשים להכלה לתוך הקבוצה, במקום להרחיק אותם באמצעות סילוקו של עילי. דבר זה התרחש, במידה רבה, בזכות העבודה הפרטנית והעבודה בתת קבוצות.

³⁸ במקור מייצג "השעיר לעזאזל" את חטאיהם של בני ישראל. הוא אפשר להם להפריד את החטאים מעצמם ולגרש אותם באמצעות הרחקתו מן הקהל. תופעת "השעיר לעזאזל" מוכרת בקבוצות. המשתתפים מגדירים את אחד מהם כ"שעיר לעזאזל", המייצג את החלקים הרעים והקשים של הקבוצה ועליו לכפר עליהם, בדחייתו והרחקתו. פתרון זה אינו יעיל כלל ועיקר, שכן בסופו של דבר, החלקים הקשים נמצאים בכל אחד מהמשתתפים והם ישובו ויופיעו אם לא יטופלו.

כדאי לזכור שמדובר בקבוצה שיש בה פוטנציאל לאימפולסיביות ולאלימות פיזית, שכן חלק מהילדים לוקים בהפרעת קשב, בנוסף לחסכים רגשיים עצומים. בשביל עילי, האפשרות שמבוגר יתעקש להישאר אתו ברגעי כעס ותוקפנות, ואף יתבונן בו במבט חם ומבין, אינה מובנת מאליה. כך גם האפשרות שניתנה ליתר חברי הקבוצה להיות עדים להתנהגות של מבוגרים, השונה מזו המוכרת להם. מבוגרים שמעודדים אותם להמשיך במשחק וביצירה ובו בזמן לא מסלקים את מי שכועס ורוגז. התנהלות העשויה לעודד גם אצלם התנהגות שונה מזו בה הם מורגלים. החלוקה לתת קבוצות אף אפשרה רגיעה זמנית של היחידים בקבוצה, כדי שיוכלו לחזור ולעבוד כקבוצה. דומני שהעבודה עם תת קבוצות קידמה את השגת הפתרון הקבוצתי הכולל והייתה חיונית לתהליך כולו. בתהליך הקבוצתי, בעיקר בשלביו המתקדמים, עצב הוא רגש בלתי נמנע. פעמים רבות אני מוצאת את עצמי דומעת מול ילד או שניים. ילדים בגילאים 8-9 אמיצים מאתנו, המבוגרים. הם לא תוהים על עצם קיומן של הדמעות, כיוון שהן מהוות חלק טבעי מחייהם, כמו כדור או גלידה. היכולת לבכות ולבטא תסכול בקבוצה, מביאה אתה אומץ, קבלת עידוד, חוסן פנימי ותחושת שייכות. עם הזמן והתהליכים שאני עוברת בקבוצות, אני פחות נבוכה בשל הקשיים שלי ובעיקר, פחות פוחדת מהפחד. הפחד לרדת עמוק פנימה ולפגוש כאב ועצב, כמו גם הפחד להעלות ולחשוף אותם, יחד עם גילויים נוספים.

"המשימה הקשה של האדם בחייו היא להוליד את עצמו".

(א. פרום)³⁹

שלב 3 - סיום: הפנמת התהליך, צמיחה ופרידה

סיומים ופרידות הם חלק בלתי נפרד מהחיים. הם מחכים לנו באופק, עם כל הכאב והעצב שהם עלולים להביא. אך יש בהם גם הזדמנות לרגעי אושר, הרגעים שבהם אנו מתבוננים לאחור אל הדרך שעשינו, גם פנימה וגם החוצה, ומתמלאים מהנופים החדשים שהפכו לחלק מעצמנו. במהלך מסעותיי בקבוצות הילדים, התברר שהקבוצה לא בהכרח עוברת את כל השלבים התפתחותיים המתוארים בספרים ועדיין, גם אם לא מגיעים לפסגה, אפשר לעצור בין השבילים, בנקודות תצפית, להתבונן לאחור, למטה, הצידה וגם, לעומק, פנימה, אל הדרך הלא קלה, אך לבטח עשירה, שעשה כל אחד מהמשתתפים, להרגיש מלאים ולמצוא חוט אותנטי של חיבור עם עצמנו.

סבתי, תופרת במקצועה, סיפרה תמיד שכדי להגיע לתפירה טובה והדוקה, יש לתפור פעם אחת, ואחרי שמסלמים מעגל, יש לשוב ולתפור מעל התפרים הראשונים, על מנת לחזק ולסגור בשלמות. היא התכוונה לשלמות, לא למושלמות. "המושלמים מקומם בשמיים", נהגה לומר. בקבוצה, במפגשים האחרונים ובפרט במפגש האחרון, הילדים חוזרים ומביאים תכנים שהעלו בהתחלה. לא פעם, בגלל חרדת הסיום, צצות גם הגנות ראשוניות, האופייניות לשלבים הראשונים של הקבוצה, עקב החרדה מההתמודדות עם הלא ידוע. פעמים רבות גם אני מוצאת את עצמי דואגת ונזהרת במיוחד, חוששת שדבר מה יתפרק לפני הסוף, והילדים יסיימו את הטיפול בתחושת כעס ותסכול הקשורים לקבוצה שתמו מפגשיה. אבל יש ערך רב בנסיגה הזאת. היא מייצרת את התפירה ש"מעל", את החיזוק. כמו ספיראלה, שמלמעלה נראית כמו מעגל, אך מהצד מבינים שהיא "מעגל

³⁹ אריק פרום (1900-1980); פסיכולוג חברתי, פסיכואנליטיקאי ופילוסוף יהודי ממוצא גרמני; מראשי הזרם ההומניסטי בפסיכולוגיה. <http://pensador.uol.com.br>

מתוחכם", העולה מעלה. בשלב הסיום והפרידה, חוזרת הקבוצה למקומות ולתכנים שעלו בתחילתה, אך ממקום מפותח ובשל יותר. בכל מפגש סיום אני מזהה ברק מיוחד בעיני כל ילד וילד, מבטס חרד ומתלהב בו זמנית. בדומה לתחילת הקבוצה, הם "מתחילים מחדש" את החיים בחוץ, ללא הליווי של הקבוצה, והדבר אכן מרגש וגם מפחיד. אני רואה בהתרגשות הראשונית הזאת "ניצוץ חדש מול החיים", שבא לאחר הפנמת התהליך הקבוצתי. מול ההתרגשות הזאת, שעוצמתה גוברת במפגש המסכם, אני מוצאת את תקוותי שלי, כמטפלת.

באחד המפגשים הראשונים, שאל ליאור, בן 10, בזמן מעגל הישיבה הקבוע בפתיחת המפגש: "למה כולנו באים לבית יתומים כאן?"

הלם ואלם השתררו בחדר, נשימתם של כל הנוכחים נעצרה ומייד התחילו כל הילדים לדבר ביחד. שיתוף הביא לשיתוף, וזה בתורו הביא לקונפליקט. כך חמקה מאתנו ההזדמנות לחקור את החוויה הלא פשוטה שהביא ליאור לקבוצה. הקצב היה מהיר מאד, כמו שקורה פעמים רבות בקבוצות אלו. מפגש רודף מפגש, והזמן חולף כמו סופת טורנדו. דומה כי מדובר בשניות אחדות, ואחרי שעה ארוכה של הכנות, בן רגע, שותפי ואני שוב מוצאים את עצמנו בחדר ריק מילדים, ובו רק שאריות של חומרי אמנות ולפעמים גם ריח "ילדי", המזכירים לנו שהתרחש שם דבר. גם ההשתקפות שלי בשותפי להנחיה, במבט הנרגש, בגוף העייף ובקול הרועד, הם עדות לכך ש"היה הייתה פה קבוצה". אך הנפש לא מוותרת, ומה שנחוץ באמת לחקירה בקבוצה עולה שוב וצף, כדי להשלים את מעגל התפירה ללא חורים ופרימות. כשלאחר שני מפגשים, שב ליאור ושאל על "בית היתומים כאן", השאלה או האמירה שלו, פעם נוספת, טלטלה אותי. האמא שבתוכי, המשתדלת להיות "טובה דייה", נכנסה לכוננות על. אמי, המופנמת בתוכי, שבלתה את חייה בניסיון להיות "האמא הכי טובה", נעלבה בקרבי וביקשה שאגיב, שאגן על מעמד האמהות. היא ידעה כנראה, שלא פעם גם אני הרגשתי יתומה, למרות כל הטוב שהשפיעה עליי. כל הקולות שלחו בתוכי הביאו אותי לשאלה: "אולי ליאור שואל אם נהיה לכם הורים טובים מספיק או אולי תרגישו שאתם יתומים ובודדים?" הילדים לא אפשרו להמשיך ולדבר על כך ואנחנו לא התעקשנו. מניסיוני, הנושאים המהותיים חוזרים וצצים במשחקים ובאמנות, ויש חשיבות לקצב הקבוצתי. התודעה זקוקה לזמן לצורך העיבוד האישי לפני שניתן יהיה לדון בתכנים אלה. האם הקבוצה היא בית יתומים? מה מאפשר לנו, המנחים, להיות הורים טובים בקבוצה עד הפרידה הבלתי נמנעת? איך להיות אמא טובה דייה במסע הקצר בתוך החדר? להקשיב למוזיקה של הקבוצה, להמציא צעדים, לשחזר מתוך ההיסטוריה את האלמנטים הטובים ולרקוד אתם בהרמוניה. ליאור החסיר מפגשים רבים. אמו לא הצליחה להתגייס למשימת הבאתו למפגשים. בפעמים בהן הגיע, איחר והיה נבוכ, עצבני ועוקצני כלפי הקבוצה. לאחר שלא הגיע פעמיים, החלטנו, בתיאום עם הילדים, להתקשר אליו בטלפון בזמן המפגש. הדבר אינו נהוג, לכן סיכמנו שהשיחה תהיה קצרה ודיברנו עם ליאור באמצעות הרמקול. הוא שמע את הדאגה והאכפתיות בקולם של הילדים, ששיתפו אותו בקצרה במתרחש בקבוצה. ליאור נעדר מ-5 מפגשים (מתוך 12) וחזר במפגש התשיעי, הישר לשלב הפרידה. נוכחותו לא הייתה קלה לקבוצה. כשהיה פעיל מאוד הוא משך תשומת לב רבה בכך שדיבר ארוכות ובפרטי פרטים, הביא תכנים קשים אודות מעשי קונדס בבית הספר, שהצחיקו את הילדים אך גם הפחידו אותם. היו אלה מעשי קונדס מתוחכמים, נועזים ומזיקים, כמו למשל, חבלה בחשמל בקומה שלמה או בשעון הצלצול. מצד שני, ליאור היה יצירתי ומושקע רגשית בהתנסויות, והדביק במוטיבציה שלו את שאר הילדים, ביניהם יוני השתקן, שהחל לצחוק בקול ולדבר יותר. למרות כל הקשיים, בזכות

העובדה שהצליח להגיע, להשתתף ולהשקיע בקבוצה, הצליח ליאור לחוות שייכות קבוצתית. במפגשי הסיום אנחנו, נוהגים לתת לילדים מזכרת קטנה, המסמלת דבר מה הקשור לתהליך הקבוצתי, בליווי משפט אישי. בקבוצה זו חילקנו לילדים "לוח פרצופים". מדובר בדף שעליו מצוירים מגוון פרצופים, בעלי הבעות שונות, המתארות רגשות והילדים מתבקשים לבחור רגש אתו הם מתחילים את המפגש. ליאור סירב לקבל את המתנה ואמר שהוא "כבר זוכר הכל, לא צריך...", כשעיניו הירוקות בורקות אלי.

אני חוזרת אל שאלתו של ליאור, שליוותה אותי לאורך כל המפגשים: "האם הקבוצה תהיה בית או בית יתומים?" הדימוי של ליאור, מעלה בי שתי אסוציאציות של דמויות מטפלות, הלוקחות מבתי יתומים בחוץ לארץ. שתיהן, בעיניי, לא מיטיבות. האחת, הנזירה, המקריבה את חייה לטובת גידול הילדים ויוצרת אצלם תלות ואשמה. השנייה, היא הנזירה המנהלת, המקפידה על ניקיון וסדר, כדי ש"הכל ייראה בסדר" אך הרגשות נדחקים הצידה. בתפיסה שלי, כאמא וכמנחה, חשוב להקפיד ולחפש אחר האיזון המיטיב "בין אלטרואיזם ויכולת הענקה לבין הקרבה עצמית או שליטה מופרזת"⁴⁰ (11). חשוב להחזיק ולשמור על המשפחה, לכבד חוקים, ובה בעת, להיות גמישה ויצירתית. במקרה של ליאור, הרעיון שלנו, המנחים, להגמיש את גבולות הקבוצה כדי לשתף אותו ממרחק, באמצעות הטלפון, היה צעד יוצא דופן, שהביא לתוצאות טובות. שיתוף הילדים בהחלטה הביא לגיבושם וחזק את תחושתם בדבר חשיבותו של כל אחד ואחד בקבוצה. ליאור חווה אכפתיות כמותה לא ידע. כשחזר, החזיר לקבוצה בהשקעה ועידוד האחרים. בזכותו היו מפגשי הפרידה אינטנסיביים ועמוקים יותר. דומה כי כולם נתרמו מהצעד היצירתי הזה. ברגע הראשון, סירובו של ליאור לקבל את מתנתנו הכאיב לי. מאוחר יותר הבנתי שהוא אכן זוכר את גמישות הקבוצה, את העידוד, ההכלה ותחושת השייכות שחווה. למרות הכל, לא היינו בית יתומים. היינו משמעותיים בשבילו, יצרנו בית גמיש, שנמתח עד אליו ורקדנו עם המוזיקה הקשה שהביא. גם אם עזבתי את הריקוד בגיל צעיר, הריקוד לא עזב אותי.

על מנת להיות אמא טובה, או אמא טובה דייה, אני נדרשת להיות גם רקדנית יצירתית. וויניקוט (12), טבע את המושג "האם הטובה דייה": היא נמצאת שם, קרובה לפעוט, בלי להפריע להתפתחותו הטבעית, רגישה לתנועות הילד ולמה שנדרש ממנה, שומרת עליו במידה, מעניקה אך לא מציפה. כיום, פסיכואנליטיקאים רבים, כגון מיטשל ואוגדן (13; 14) כותבים על ריבוי עצמיים (selves) ועל הצורך להכיל "מצבי עצמי שונים", כחלק מהתפתחות רגשית. אני נוטה להאמין שלכך כיוון וויניקוט כשהמציא את הביטוי המורכב "אם טובה דייה", הלא היא האם היכולה להכיל את החרדות, התוקפנות, ההשתוקקות, צרכי השליטה והאהבה הגדולה של האמהות השונות הנמצאות בתוכה.

כפי שתיארתי, ההוויה של קבוצות הילדים מביאה לביטוי את ריבוי האמהות והילדות השוכנות בתוכי. לפתע, אני יכולה לראות את התהליך המעגלי. כל אמא הייתה פעם ילדה וכל ילדה מגיעה לעולם עם הפוטנציאל האמהי. לעיתים נראה כי קבוצה מנחה קבוצה: האמהות והילדות שבתוכי, מנחות את קבוצת הילדים. המפתח ליצירת איזון בין כל הקולות הללו מבחינתי, טמון ביכולתי להתגמש, לזרום ולרקוד לקצב המוסיקה שיוצרת הקבוצה. פתחתי את תיאור הקבוצות שאני מנחה בסיפור על ריקוד, ובריקוד גם אסיים. בעיניי, הריקוד הוא מטפורה נפלאה להתפתחותם של

⁴⁰ **אניד בלינט** (1903-1994). פסיכואנליטיקאית ועובדת סוציאלית, אנגליה; פיתחה והקימה בשנות ה-50, יחד עם בעלה, מייקל בלינט, את "קבוצת בלינט", שמטרתן ללמד רופאים צעירים את חשיבות ההתייחסות הרגשית לחולה במהלך עבודתם, ולתרגל אותם בכך.

הילדים ולזו שלי. באמצעות הריקוד לומדים להיות קשובים לקצב האישי, אך גם לזה של הזולת, לומדים להקשיב למוסיקה המשתנה, להחזיק בצעדים ישנים, ליצור חדשים, ולהתקדם בהדרגה. ליפול שבע פעמים ולקום שמונה. לתרגל, לתקן, ושוב לתרגל. ליהנות מה"יחד", כמו גם מה"לחוד". נראה שרק כך, כשאני רוקדת ריקוד חופשי בתוך מבנה גמיש, אני יכולה לפתח את תפקידי כמנחת קבוצות ילדים.

+++

מניסיוני למדתי, שכדי לבנות משכן מגונן ויציב לקבוצה, יש צורך בשיתוף פעולה בין שני המנחים. בנג'מין⁴¹ (15), פסיכואנליטיקאית נודעת, כתבה שהדרך הבטוחה ליצור כבלי אהבה אמיתיים וחזקים בין שני אנשים (ויותר) עוברת דרך היכולת להכיר זה בזה כסובייקטים. יסודות טובים של בית נבנים כאשר בתוך מערכת היחסים שהם מקיימים ביניהם יחוה כל אחד את עצמו כבעל משמעות, המכבד את הזולת כמו גם את צרכיו שלו. לדעתי, על מנחים העובדים ביחד למצוא דרך שתאפשר לכל אחד מהם להנכיח את עצמו כסובייקט למול הקבוצה ולמול שותפו. עליהם לפתח שפה של כבוד, של הכרה הדדית בצרכיהם הדומים והשונים, לאפשר עריכת בירורים, ולשים דגש על אכפתיות הדדית ועל שמירה עצמית. בכך, מייצר זוג המנחים "מודלינג" חשוב בשביל הילדים בקבוצה.

בהנחיה משותפת, אנו משתדלים לבנות מרחב מעברי, בו יכולים הילדים לשחק, ליצור, לתרגל את היכולת להיות לבד בנוכחות אחרים ולפתח דרכי תקשורת מילוליות ולא מילוליות יעילות. ביון⁴² (16), עשה שימוש במודל יחסי אם-תינוק לתיאור היחסים בין המנחה לקבוצה, שהיא המרחב הבטוח. לדבריו, הקבוצה היא מכל, המאפשר לילדים "להשליך" לתוכו רגשות שעדיין אינם ניתנים לעיבוד ולהכלה, ולקבל אותם בחזרה, מעובדים ורכים יותר וניתנים להכלה. אני סבורה שגם אנו, המנחים, משליכים לא פעם רגשות לא מעובדים על הקבוצה וגם עלינו לחקור ולעבד אותם. אני משתדלת, אם כי לא תמיד בהצלחה, להיפטר, כמנחה, מתפקידי וממנגנונים לא מועילים ולרכוש חדשים. אני מתעמקת ומתעמתת, גם תוך כדי הנחיה ובוודאי בעיבודה בין המפגשים, עם מושגים מעורפלים ומפחידים מעברי הרחוק והקרוב, מפרקת, זורקת, יוצרת ומחברת שוב ושוב. מנסה לתקן, משתדלת לשנות ולהשתנות.

כמה מלים על טיפול, שינוי ומה שביניהם

פוקס (10) הדגיש בעבודתו את חשיבותה של תחושת השייכות לקבוצה, כאחד הגורמים המרפאים העיקריים. בקבוצות המתוארות כאן, פעמים רבות הילדים מגיעים לקבוצה לאחר שהפריעו בכיתה, הרסו משחקי כדור, חיבלו במשחקי קבוצה ולא הוזמנו לימי הולדת. כינו אותם "ליצנים", "בריונים", "חולמניים" ו"מפריעים". חוויות של כישלון, אכזבה, תסכול ובידוד מלוות אותם במהלך רוב ימיהם. היכולת להשתתף בכל מפגש, שלא לומר, להשלים את המסע הקבוצתי כולו, אינה עניין של מה בכך מבחינתם של הילדים הללו. הישג זה, כשלעצמו, דהיינו תחושת השייכות וההתמדה ב"מסע", הם טיפול היוצר שינוי, אך גם השינוי עצמו. עם זאת, שינויים מעוררים חששות, בגדולים ובקטנים, במטפלים ובמטופלים: חשש מכך שהעצמי האוטנטי יבוא, במפתיע,

⁴¹ ג'סיקה בנג'מין (1946), פסיכואנליטיקאית, פמיניסטית, אמריקנית; מרצה באוניברסיטת ניו יורק, בארצות הברית. בין המובילים בפיתוח הזרם האינטר-סובייקטיבי, ותפיסת ההדדיות כחלק מרכזי ביחסים הטיפוליים.

⁴² אלפרד ביון (1897-1979), פסיכיאטר ופסיכואנליטיקאי בריטי ממוצא הודי; נחשב למייסד תחום הטיפול הקבוצתי. בשנות ה-60 כיהן כנשיא החברה הפסיכואנליטית הבריטית.

לביטוי ומההתנסות בתפקידים חדשים בקבוצה. יש תהיה לגבי האופן בו יתקבל השינוי האישי במשפחה, בבית הספר, ובקבוצות אחרות אליהן הם משתייכים. קיים גם חשש ששינוי אחד יוביל לשרשרת של שינויים.

השאלה היא, עד כמה אנחנו, מטפלים ומטופלים, הילדים של היום, והילדים המופנמים בתוכנו, מוכנים לצאת למסע הלא פשוט הזה, לבדוק את עצמנו, להתקדם, להתנער מתפיסות חיים ותפקידים קודמים? ממפגש למפגש הלך והתברר לי, שחלק מהמסע הקבוצתי המשותף כרוך בכך שהמשתתפים יעודדו אלה את אלה להסתכן ולהעז לפגוש את המקומות הפגיעים, על מנת לבדוק אותם, לבחור את התפקידים המתאימים לנו, את אלו מהם ניתן לשנות ולשכלל, ומאלו תפקידים אפשר, אולי, להיפרד.

מיכלאנג'לו⁴³, האמן הדגול, אמר שלפני שהוא מתחיל לפסל, הפסל כבר קיים באבן - הוא רק מוציא אותו החוצה ומאפשר לו להתגלות. נראה שגם אנחנו, מטפלים, מורים והורים, עוזרים לילדים להוציא את היופי והפוטנציאל החיובי שקיים בהם, שכוסו על ידי החלקים המחוספסים שקיימים אצל כולנו. אנו חווים עמם, ביחד ולחוד, את כאב האובדנים ועצב החסכים. אנו חווים גם את האושר שבגילוי הקיים: האוצרות הטמונים בכל אחד ואחד, שהנו אדמה פורייה ועשירה. עם כל ילד וילד, אנו שמחים על החיבור ל"עצמי האמיתי"⁴⁴ שיאפשר לו, גם ברגעים הקשים והמורכבים בחייו, להרגיש בטוח בעצמו, כי יש לו במה להיאחז.

בתמונות הראשונות של המסע הבאתי תמונת ילדות של ילדה שמנמנה החולמת לרקוד. שנים עברו, עודף המשקל נעלם מזמן, אבל את משקלם של הרגשות מאז, מורכב וקשה יותר להשאיר מאחור. בכל קבוצה שאני מנחה, אני מייחלת לכך, שהתהליך הקבוצתי יעניק חוויה חיובית לכל ילד, חוויה שתאזן את כובד החוויות המכאיבות בחייו.

⁴³ מיכלאנג'לו בואונארטי (1475-1564). איש אשכולות איטלקי, פסל, צייר, אדריכל, מהנדס, משורר ואחת הדמויות הבולטות בתקופת הרנסאנס האיטלקי ובתולדות האמנות. יצירותיו הרבות, כגון פסל "דוד", נחשבות לחלק מפסגת האמנות המערבית.

⁴⁴ עצמי אמיתי, מונח שפותח על ידי וויניקוט (18). זהו הארגון המנטלי הראשוני המופיע בינקות, כשהאם מצליחה להיענות לצרכיו הבסיסיים והמחוות הטבעיים של התינוק בצורה מספקת ולא מפריעה. העצמי האמיתי קשור לחיוניות התפקודים הגופניים. ממנו נובעות המחווה הספונטנית והמחשבה האישית. העצמי האמיתי הוא מקור האותנטיות, היצירתיות ותחושת החיוניות בחיים.

ביבליוגרפיה

1. Winnicott D. W., Transitional Object and Transitional Phenomena. In *Thought Pediatrics to Psychoanalysis*, 229-242. Karnac Books, London, 1992.
2. דאלי י. ט., ריפקינד ג., טרי ק., שלושת קולות על תרפיה באומנות: ציור, מטופל, תרפיסט. הוצאת אח, קריית ביאליק, 1998.
3. קרמר א., אומנות כתראפיה לילדים. רשפים הוצאה לאור בע"מ, 1980.
4. Bromberg P. M., *Mentalize This!:* Dissociation, Enactment, and Clinical Process, in: *Mind to Mind: Infant Research, Neuroscience, and Psychoanalysis*, 414-434, E. Jurist, A. Slade, S. Bergner (Eds.). Other Press, New York, 2008.
5. Agazarian Y. M., *Systems centered therapy for groups*. Guilford, New York, 1997. Reprint Karnac, London, UK, 2004.
6. Dorothy, S. W., *Using Groups to Help People*. Routledge & Kegan Paul, 1987.
7. רוזנוסר נ., הנחיית קבוצות-מקראה. הוצאת ציפורי, ירושלים, 1997.
8. מקינוי ר. ק., לייבסלי וו. ג., תפקידים חברתיים בקבוצות פסיכותרפיה, מתוך הנחיית קבוצות, נ. רוזנוסר, ל. נתן (עורכים), 221-237. מרכז ציפורי, ירושלים, 1997.
9. Borges J. L., Oaleph (Ed.). Quetzal, 2013.
10. Foulkes S. H., *Introduction to Group-Analytic Psychotherapy: Studies in the Social Integration of Individuals and Groups*. Karnac Books, London, 1991.
11. Ballint E., *Fair Shares and Mutual Concern*. International Journal of Psychoanalysis, London, 1972.
12. Winnicott D. W., *O Ambiente e o Processo de Maturação*. Artmed Editora, Porto Alegre, 1983.
13. Mitchell S. A., *Hope and Dread in Psychoanalysis*. Basic Books, New York, 1993.
14. אוגדן ת. ה., מצע הנפש. תולעת ספרים, תל אביב, 2003.
15. Benjamin J., *The Bonds of Love*. London, Pantheon Books, 2008.
16. Bion W. R., *Bion's Brazilian Lectures 1*. Imago Editora, Rio de Janeiro, 1973. Reprinted in one volume. Karnac Books, London, 1990.
17. Bion W. R., *Experiences in Groups and Other Papers*. Basic Books, New York, 1961.
18. וויניקוט ד. ו., עצמי אמיתי עצמי כוזב. הוצאת עם עובד, תל-אביב, 2009.

מרסיה הניג, M.A., מטפלת באמנות, פסיכותרפיסטית, ודוקטורנטית בטיפול קבוצתי.
עובדת ביחידה הפסיכיאטרית לילד בבית החולים איכילוב, שם היא אחראית על הטיפול הקבוצתי בילדים, בבני נוער ובהורים. מתמחה בעבודה טיפולית בילדים שסובלים מהפרעות קשב. מיישמת בעבודתה מודל טיפולי פסיכו-חינוכי קצר מועד, אשר פותח על ידה בשיתוף צוות היחידה.
מטפלת פרטנית וקבוצתית בקליניקה פרטית, מייסדת ושותפה במכון "אבן דרד", המתמחה בטיפול בגישה מערכתית, שמשלבת עבודה טיפולית עם ילדים, הורים והצוות הבית ספרי.