

# אבהות ואלימות

מדריך להתערבות קבוצתית עם גברים אלימים כלפי בת זוגם

גיא פרל ועינת פלד

אבהות ואלימות

מדריך להתערבות קבוצתית עם גברים אלימים כלפי בת זוגם

גיא פרל ועינת פלד



# אבהות ואלימות

מדריך להתערבות קבוצתית  
עם גברים אלימים כלפי בת זוגם

| גיא פרל ועינת פלד |



אשלים  
ASHALIM

העמותה לתכנון ולמימון שירותים לילדים  
ובני נוער בסיכון ומשפחותיהם (ע"ר)  
מיסוד של ג'וינט ישראל ובתמיכתן של  
ממשלת ישראל והמדינות המוטרות של ישראל

[www.ashalim.org.il](http://www.ashalim.org.il)

**Fathering and Violence:  
A Group Intervention Model for Men Who Abuse Their Partner**  
Guy Perel & Einat Peled

ועדת הוצאה לאור, אשלים: רינה לאור, דפנה פרומר, חנה פרימק

עריכה: אלישבע מאי

עיצוב והדפסה: דפוס איילון, ירושלים

הבאה לדפוס: מרים גרינשטיין

מזכירות ותיאום הפקה: מירב חוג'יה, סיגל ברזילאי

הוצאה לאור: טוביה מנדלסון, אשל-ג'וינט ישראל

מסת"ב: 965-7073-45-6 ISBN

© כל הזכויות שמורות לאשלים, העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים, בני נוער ומשפחותיהם (ע"ר) מיסודו של ג'וינט ישראל ובתמיכתן של ממשלת ישראל והפדרציה היהודית של ניו-יורק

הודפס בירושלים, חש"ו, 2006

להורינו, רחל וישעיהו פרל  
יונה ושמואל פלד  
על כל שלמדנו מהם על אבהות, אמהות  
והקשר בין הורים לילדיהם

## פתח דבר

ספר זה הוא פרי התוכנית "חיזוק התפקוד ההורי של גברים אלימים ונשים מוכות". במסגרתה פותח, נוסה והוערך מודל התערבות בתחום האבהות לגברים אלימים. התכנית התקיימה בין השנים 2004-2000 בשותפות אשלים, השירות לרווחת הפרט והמשפחה במשרד העבודה והרווחה, ובית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל-אביב. תכנית ההתערבות הקבוצתית המתוארת בספר מושחתת על נסיון טיפולי, ידע תיאורטי ואמפירי, ונקודת מבטם של הגברים האלימים ביחס לאבהותם.

התכנית המתוארת בספר מבטאת היטב את מטרותיה של עמותת אשלים. אשלים הוקמה במטרה ליזום ולפתח מענים חדשניים ומועילים עבור ילדים, נוער ומשפחותיהם הנתונים בסיכון. להשגת מטרה זו פועלת אשלים להביא בפני קובעי מדיניות וספקי שירותים תוכניות התערבות שנוסו בהצלחה, לתמוך בהפעלתן הראשונית, ולהפיץ במערכות החינוך, הבריאות והרווחה. כמו כן שוקדת עמותת אשלים על פיתוח והתמקצעות כוח האדם במערכות השירותים לילדים ולמשפחותיהם, עידוד יוזמות, ותיעוד העשייה המקצועית באופן המאפשר את הפצתה.

ספר זה מיועד לכל אנשי המקצוע העוסקים בהתערבות עם גברים אלימים כלפי בת זוגם, וכאלו העובדים עם הורים אלימים כלפי ילדיהם. כמו כן הספר יוכל להעשיר את העוסקים בהתערבות עם נשים הסובלות מאלימות בני זוגן ועם ילדים החשופים לאלימות. אני מקווה שאנשי מקצוע בתחומים רבים ומגוונים יוכלו להנות מהספר ולהשתמש בו בצורה מודולרית לטובת אוכלוסיית הילדים בסיכון והוריהם.

זה המקום להודות לדר' עינת פלד וגיא פרל שפתחו את מודל ההתערבות והיו מובילי התוכנית ברחבי הארץ ולדר' שוש גרינוולד שליוותה את התוכנית כמסירות ובתכונה מטעם אשלים. כמו כן תודה לכל השותפים בעשייה המבורכת בפיתוח התוכנית.

דר' רמי סולימני

מנכ"ל אשלים

## תוכן העניינים

### מבוא

13	.....
17	1. תהליך פיתוח מודל ההתערבות.....
18	א. הערכת התהליך.....
20	ב. הערכת תוצאות כמותית.....
21	ג. הערכת תוצאות איכותנית.....
23	ד. הטמעתה של תכנית ההתערבות.....
24	2. על הספר.....
25	3. הערה אחרונה.....
26	4. תודות.....
29	פרק ראשון : הנחות יסוד להתערבות עם גברים אלימים כאבות.....
31	1. התערבות עם גברים אלימים כאבות בעייתית ואף מסוכנת.....
32	א. ליקויי האבהות של גברים אלימים.....
33	2. התערבות עם גברים אלימים כאבות מוצדקת וחשובה.....
34	3. גישות תיאורטיות, הנחות יסוד והשפעתן על ההתערבות.....
34	א. פמיניזם.....
36	ב. אבהות מפרה.....
37	ג. פנומנולוגיה.....
41	ד. גישות דינמיות.....
42	4. קונפליקטים הכרוכים בהתערבות.....
42	א. הקונפליקט של האבות.....
43	ב. הקונפליקט של המנחים.....
43	ג. המפגש בין הקונפליקטים.....
43	5. מטרות ההתערבות.....

- פרק שני : תכנון הקבוצה והקמתה ..... 45
1. מבנה הקבוצה : שימושים אפשריים בתכנית המודולרית ..... 47
- א. קבוצות קצרות-טווח ..... 48
- ב. קבוצות ארוכות-טווח ..... 48
- ג. קבוצות אחרות ..... 49
2. הנחיית הקבוצה ..... 49
- א. סגנון ההנחיה ..... 49
- ב. יחידת ההנחיה ..... 50
- ג. הנחיה על-פי תכנית התערבות נתונה ..... 51
- ד. הכנות המנחה לקראת הקבוצה ..... 56
- ה. חוויית ההנחיה ..... 57
3. הקמת הקבוצה ..... 58
- א. שילוב ההתערבות בשירות ..... 58
- ב. איתור מועמדים לקבוצה ומיונם ..... 60
- ג. מפגש האינטייק ..... 62
- פרק שלישי: תכנית ההתערבות ..... 65
1. עולמות התוכן ..... 67
2. חטיבות ההתערבות ..... 68
3. המבנה המארגן של הצגת תכנית ההתערבות ..... 69
- פרק רביעי : חטיבה ראשונה : פתיחה, היכרות ומפגש ראשוני עם חוויית האבהות ..... 73
1. מבוא ..... 75
2. פתיחה והיכרות ..... 75

75	א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים
76	ב. מהלך המפגש
78	ג. חומר למחשבה
82	3. אני אבא
82	א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים
82	ב. אפשרות עבודה א': להיות אבא
83	ג. אפשרות עבודה ב': איברים משקפים אבהות
85	ד. אפשרות עבודה ג': גן חיות
86	ה. חומר למחשבה
87	4. מיתוס האבהות
87	א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים
88	ב. אפשרות עבודה א': ככה דמיינתי את עצמי כאבא
89	ג. אפשרות עבודה ב': הסיפור על אבא שלי
90	ד. חומר למחשבה
93	פרק חמישי: חטיבה שנייה: מיומנויות הוריות וניתוח אירועי חיים
95	1. מבוא
96	2. תפוקות מצופות עבור המשתתפים
97	3. חומר למחשבה
100	4. אפשרות עבודה א': מה מפריע לי?
102	5. אפשרות עבודה ב': התפתחות הילד והשפעתה על התנהגותו
104	6. אפשרות עבודה ג': משמעת מול ענישה
107	7. אפשרות עבודה ד': ניתוח אירועי חיים
110	8. אפשרות עבודה ה': זמן איכות



9. אפשרות עבודה ו': שבחים, חיזוקים ותגובות מחלישות ..... 112
10. אפשרות עבודה ז': תקשורת עם ילדיי ..... 114
11. אפשרות עבודה ח': מגע ..... 116
- פרק שישי : חטיבה שלישית: ההורים שלי - ההורות שלי** ..... 123
1. מבוא ..... 125
2. תפוקות מצופות עבור המשתתפים ..... 126
3. חומר למחשבה ..... 127
4. אפשרות עבודה א': לשנות או לקחת הלאה ..... 129
5. אפשרות עבודה ב': תמונות משפחה ..... 132
6. אפשרות עבודה ג': פיסול המשפחה הנוכחית ..... 133
7. אפשרות עבודה ד': סיפור על אבא שלי ..... 134
8. אפשרות עבודה ה': כוחות מעצבים נוספים של האבהות ..... 135
9. אפשרות עבודה ו': תמונות מן הילדות ..... 139
10. אפשרות עבודה ז': תמונות מן הילדות - אני והורי ..... 141
11. אפשרות עבודה ח': פיסול משפחת המוצא ..... 142
12. אפשרות עבודה ט': כי אבא שלי הוא הכי בעולם ..... 143
13. אפשרות עבודה י': הצעצוע האהוב עליי ..... 144
14. אפשרות עבודה י"א: חפצים מן הילדות ..... 146
- פרק שביעי: חטיבה רביעית: עולמם של ילדיי והשפעת האלימות על ילדיי** ..... 149
1. מבוא ..... 151
2. אפשרות עבודה א': היכרות עם ילדיי ..... 151

3.	אפשרות עבודה ב': השפעת האלימות על ילדיי -	153
	הסרט Enfantillage-Kid Stuff .....	
4.	אפשרות עבודה ג': השפעת האלימות על ילדיי -	159
	צילום של אב אלים ובנו .....	
5.	אפשרות עבודה ד': השפעת האלימות על ילדיי - דמיון מודרך .....	162
6.	אפשרות עבודה ה': השפעת האלימות על ילדיי - מכתב שמצאתי .....	164
7.	אפשרות עבודה ו': השפעת האלימות על ילדיי - הסיפור "משהו לא	
	בסדר בבית שלי" .....	165
8.	אפשרות עבודה ז': הרצאה בנושא: "ילדים חשופים לאלימות	
	בין הוריהם" .....	167
9.	אפשרות עבודה ח': מחויבותי לתהליך הריפוי של הילדים .....	168
	פרק שמיני: חטיבה חמישית: סיכום ופרידה .....	177
1.	מבוא .....	179
2.	תפוקות מצופות עבור המשתתפים .....	179
3.	חומר למחשבה .....	179
4.	אפשרות עבודה א': שיחה קבוצתית .....	180
5.	אפשרות עבודה ב': תצלום וציור משפחה .....	181
6.	אפשרות עבודה ג': עדכון המעטפה .....	182
7.	אפשרות עבודה ד': פרידה בילדות .....	183
	נספחים .....	185
	נספח 1: מאפייני המדגם וכלי המחקר בהערכת התוצאות הכמותית .....	187
	נספח 2: מטרת ההתערבות עם אבות על-פי גישת האבהות המפרה .....	189
	נספח 3: הנחיות לעבודה בדמיון מודרך .....	191

197	נספח 4 : דפי שאלות למפגש "מה מפריע לי?"
198	נספח 5 : שלבים בהתפתחות ילדים: תגובות הורים להתנהגות מאתגרת של ילדים
199	נספח 6 : ענישה ומשמעת - הגדרות יסוד, הבחנות וכללים
203	נספח 7 : ניתוח אירועים
205	נספח 8 : שבחים, חיזוקים ותגובות מחלישות
206	נספח 9 : תרשים רכיבי התקשורת
207	נספח 10 : הרצאה למפגש בנושא "חקשורת עם ילדי"
209	נספח 11 : מדריך להיכרות עם ילדי
210	נספח 12 : תצלום של גבר אלים ובנו
211	נספח 13 : "משהו לא בסדר בבית שלי": ספר על מריבות של הורים
214	נספח 14 : חומר להרצאה בנושא "ילדים חשופים לאלימות"
219	מקורות
231	תקציר באנגלית

[ מבוא ]

צרוף המילים "אבהות ואלימות" מעורר התנגדות ורתיעה מידיים. תפיסות תרבותיות שונות על תפקידיו של האב האידיאלי משלבות בתוכן פיקוח, חינוך, שליטה ואף בעלות, אולם אף השמרניות והמסורתיות ביותר ביניהן דוחות שימוש באלימות, כפי שזו מוגדרת על-ידן. ובכל זאת, אבהות ואלימות דרות זו במחיצת זו בבתים רבים מספור ומעיבות בצילן הכבד על חייהם של כל בני המשפחה. נזקיה של אלימות הורים, המכוונת ישירות לילדים, ידועים זה מכבר. התעללות הורים בילדיהם מוגדרת בישראל, כמו במרבית ארצות המערב, כבעיה חברתית, ומספר מערכות חברתיות מופקדות על ההתמודדות אתה. עדיין, ההשפעות ההרסניות של חשיפת ילדים לאלימות אבותיהם כלפי אימהותיהם החלו מתחזרות רק בשני העשורים האחרונים.

מחקרים מציינים תמונה קשה על חייהם של ילדים החשופים לאלימות כלפי אימם. התנסויות אופייניות כוללות את הדינמיקה הסבוכה של חיים עם סוד, פחד, בדידות, ואשמה; הילכדות ברשת סבוכה של קונפליקטים וגאמנויות בין ההורים וביחס לכל אחד מן ההורים; חוסר יציבות וחוסר המשכיות הנובעים מדפוסי ההורות כמשפחות אלו, מהמעברים ומהמשברים התכופים המתרחשים בהן, וממצוקה כלכלית, בייחוד באותן משפחות שבהן ההורים פרודים (Blanchard, Molloy & Brown, 1992; Ericksen & Henderson, 1992; Graham-Bermann, 1998; Humphreys, 1991; Maxwell, 1994; Peled, 1996). התנסויות קשות, מרובות וכו-זמניות אלו מסבירות את שיעורן הגבוה של הבעיות השונות האופייניות לילדים החשופים לאלימות של אביהם כלפי אימם - החל בתוקפנות ובדיכאון, דרך בעיות בריאות, בעיות בלימודים וקשיים ביחסים חברתיים, וכלה בתסמונת פוסט-טראומתית (Devoe & Graham-Bermann, 1997; Fantuzzo & Lindquist, 1989; Holtzworth-Munroe, Smutzler & Sandin, 1997; Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990; Kolbo, Blakely & Engleman, 1996; Rossman & Ho, 2000). ממחקרים שונים ידוע, כי פרידת האישה מכן זוגה האלים אינה מפחיתה את הסיכון עבור הילדים החשופים, אלא מגבירה אותו, הן בגלל החמרת האלימות והן בגלל השימוש שנעשה בילדים במסגרת הסדרי ראייה בין ההורים ומאבקים על משמורת (Anderson, 2003; Hart, 1990; Hester & Radford, 1996).

במקביל לידע הרב המצטבר והולך על נזקי חשיפתם של הילדים לאלימות בביתם, פותחו ויושמו התערבויות שונות שנועדו למנוע ולשקם נזקים אלה. מרביתן של ההתערבויות ממוקדות בילדים עצמם (למשל, Jaffe, Pearson, & Harwin, 2000; Groves, 2002; Hester, Pearson, & Harwin, 2000; Jaffe, Edleson, & Davis, 1995; Baker & Cunningham, 2004; Peled & Davis, 1995; Peled, Jaffe & Edleson, 1995). מוקד התערבות חדש יחסית מכון לאב האלים עצמו.

התערבות עם גברים אלימים כאבות מתבססת על שתי מגמות, מחקרית-תיאורטית וטיפולית, שבאו לידי ביטוי בהתנסויות המקצועיות שהובילו אותנו לפיתוחה של התכנית העומדת במרכזו של ספר זה. המגמה הראשונה היא הדגשת החשיבות של הקשר בין האב האלים לילדיו, לשיקומם של הילדים מנזקי האלימות. מחקר הדוקטורט שלי (עינת פלד), שעסק בהתנסותם של ילדים חשופים לאלימות אביהם כלפי אימם, חשף את התפקיד המרכזי שמילא האב בסיפור האלימות של אותם ילדים. ניסיונותיהם של הילדים שראיינתי לגשר בין דמות האב האהוב ו"הטוב" לדמות האב האלימה, המאיימת ו"הרעה", ולתמך בין נאמנותיהם לאביהם ולאימם, צרכו משאבים רגשיים רבים, ולעתים אף עמדו במרכז התמודדותם הפסיכולוגית עם השפעות האלימות (Peled, 1998). חשיבות התקשורת עם האב במהלך ההתערבות עם ילדיו ותמיכתו בהתערבות באו לידי ביטוי במספר מחקרים נוספים שערכנו, במטרה להעריך התערבות קבוצתית עם ילדים חשופים לאלימות (Peled & Edleson, 1992; Peled & Edleson, 1999). מחקרים אלה חידדו עבודי, מתד, את היעדרותו של הגבר האלים כאב לילדיו - הן מהמרחב האקדמי והן מזה הטיפולי - ומאידך, את הצורך למצוא דרכים שבאמצעותן יוכל האב להיות שותף לתהליך שיקומם של הילדים מהאלימות שאליה חשף אותם (Peled, 1997; Peled, 2000).

המגמה השנייה שהביאה לפיתוחה של התערבות הממוקדת באבהות של גברים אלימים נובעת מתחום ההתערבות עם הגברים האלימים עצמם ועם בנות זוגם. במהלך שנות עבודתי (גיאת פרל) עם גברים אלימים במרכזים למניעה ולטיפול באלימות, נחשפתי שוב ושוב לרגשות הקשים והלא פתורים של הגברים ביחס לילדיהם ולאבהותם. רגשות אלו עלו באופן ספונטני במסגרת התערבויות שהיו ממוקדות בהפסקת ההתנהגות האלימה, ובעיקר כאשר סגנון ההתערבות אפשר עבודה רפלקטיבית ודינמית יותר. הן בהתערבות עם גברים אלימים והן בהתערבות עם נשים הסובלות מאלימות בן זוגן אי אפשר היה להתעלם מכך, שמרביתם של הגברים האלימים ממשיכים לחיות בבית אחד עם ילדיהם או לקיים אתם קשר קבוע, ושמצב עניינים זה מעלה מגוון קשיים ואתגרים ייחודיים עבור האבות והאימהות כאחד. בעקבות התבוננויות אלו, הלכה והתגבשה בי ההכרה בדבר חשיבותה של התערבות ישירה כאבהותם של הגברים האלימים ותרומתה האפשרית לאבות, לאימהות ולילדים עצמם. מתוך היכרותי המקצועית הקרובה עם עולמם הרגשי של גברים אלימים, הנחתי כי התייחסות ישירה לאבהותם תענה על צורך מרכזי ועמוק שלהם לשפר את יחסיהם עם ילדיהם ואולי אף תוכל לקדם את מאמצייהם להפסקת האלימות.

## 1. תהליך פיתוח מודל ההתערבות

חבירתנו לפיתוח התערבות בתחום האבהות לגברים אלימים מאגדת, אם כן, ניסיון מחקרי-אקדמי וניסיון טיפולי וכן את נקודות המבט של הילדים, הגברים והנשים במשפחות שבהן קיימת אלימות של הגבר כלפי בת זוגו. החשיבות והתרומה שאנו רואים בשילוב נקודות מבט אלו הנחו אותנו לאורך כל תהליכי פיתוח, יישום והערכת מודל ההתערבות. תכנית ההתערבות פותחה במסגרת פרויקט שבו היו שותפים עמותת "אשלים", השירות לרווחת הפרט והמשפחה במשרד העבודה והרווחה, ובית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל-אביב. הפרויקט התקיים בשנים 2000-2004, ומטרתו הייתה לפתח מודלים להתערבות קבוצתית בתחום ההורות לגברים אלימים ולנשים הסובלות מאלימות בן זוגן.

שנתו הראשונה של הפרויקט הוקדשה לאיסוף ידע על אבהותם של גברים אלימים ולהמשגת מודל ההתערבות. נאמנים לרצוננו בנקודות מבט מרובות על התופעה וההתערבות בה, ראינו הן אנשי מקצוע בעלי ניסיון בהתערבות בתחום האבהות (של גברים אלימים ושל אוכלוסיות רלוונטיות אחרות) והן אבות אלימים, וסקרנו את הספרות המחקרית, הטיפולית והתיאורטית בנושא אבהות בכלל ואבהותם של גברים אלימים בפרט.

תוכנה מרכזית, שעלתה מהראיונות עם אנשי המקצוע, נגעה לדואליות הרגשית והמוסרית הנלווית להתערבות באבהותם של גברים אלימים. אלימות הגברים כלפי ילדיהם ובת זוגם עוררה באנשי המקצוע רגשות כעס, דחייה וחדשנות. בו בזמן, ההיכרות עם מחוזות אינטימיים וכואבים, הכרוכה בהתייחסות לאבהות, עוררה באנשי המקצוע אמפתיה, הבנה ולעתים אף רחמים כלפי הגברים. מורכבות זו מצאה הד במחקרנו על התנסותם של גברים אלימים כאבות (פרל ופלד, 2005).

נקודת המוצא בחוויית האבהות של 14 הגברים שראינו הייתה רצונם העז להיות "אבות טובים" ככל יכולתם. אולם, מולה, פעלו כוחות פוגעים ומעכבים, פנימיים וחיצוניים, ביניהם הילדות האישית, מגבלות אישיות, חשיפת הילדים לאלימות וההורות המשותפת. בתגובה, צמצמו רבים מהאבות את איכות הקשר שלהם עם ילדיהם ואת האינטנסיביות שלו, כמו גם את תחומי אחריותם כלפיהם. חרף תהליכי צמצום אלה, נותרה בגברים כמיהה עזה לקשר קרוב וחס עם הילדים. ממצאים אלה (המתוארים ביתר פרוט בפרק הבא) תרמו לגיבוש הנחות המוצא של ההתערבות, כמו גם תכניה. כמו כן, הועשרנו, בשלב הזה ולכל אורכו של פיתוח המודל, מהידע שצברנו במסגרת עבודתנו המקבילה על פיתוח מודל התערבות לנשים הסובלות מאלימות בן זוגן כאימהות (לתיאור מפורט של מודל התערבות זה ראה פלד ופרל, 2006).

בסוף שנתו הראשונה של הפרויקט גיבשנו מודל חצי-מובנה להתערבות קבוצתית קצרת-טווח בת 16 מפגשים שבועיים (פרל ופלד, 2001). המודל יושם בשתי קבוצות פיילוט שהתקיימו במרכזים לטיפול באלימות. קבוצות אלו היו מעורבות מבחינת מאפייני משתתפיהן (ותיקים ועולים חדשים, חילונים ורתיים, נשואים ופרודים, אבות לילדים בטווח גילאים רחב) והונחו כל אחת על-ידי אישה וגבר. התערבות זו לוותה בהערכת תהליך אינטנסיבית במטרה לבחון ממדים שונים כתכנון וכיישום המודל, כגון רצף התכנים והפעילויות, האיזון שבין התוכן לתהליך, התאמת המודל לאוכלוסייה, סגנון ההנחיה, ועוד.

## א. הערכת התהליך

ההערכה האיכותנית של תהליך ההתערבות התבססה על שלושה מקורות: מידע מהמנחים (תמלילי תשעה מפגשים של קבוצת הלמידה שליוותה את ההתערבות, שבה השתתפו שמונה מנחים של קבוצות האבות והאימהות ודפי המשוב של המנחים על כל אחד ממפגשי הקבוצה); תצפיות שהתבצעו על כל אחת מהקבוצות לאורך כל 16 המפגשים, וראיונות חצי מובנים עם שישה מבין 13 מסיימי הקבוצות, שהתקיימו כחודש עד חודשיים מתום הקבוצה. ממצאי ההערכה המרכזיים עסקו בתגובות המנחים לעבודה עם מודל התערבות מובנה, בהתנסות המשתתפים בקבוצה, ובהצעות של המנחים והמשתתפים לשינויים בהתערבות (לדו"ח ההערכה המלא ראה פרל ופלד, 2002).

יחסם הראשוני של מרבית המנחים אל המודל היה אמביוולנטי. מחד, המנחים ביטאו הערכה רבה לאיכויות השונות של המודל. מאידך, הם חששו מוויתור על אוטונומיה ויצירתיות בשל הצורך להיצמד לתכנית כתובה, ומכך שעבודה צמודה למודל תגרום לטשטוש ייחודיותם כמנחים. מידת ההתאמה שבין התוכן לתהליך הייתה מוקד מרכזי להתלבטות המנחים לאורך כל תקופת הפעילות של הקבוצה. פעמים רבות נוצרו פערים בין תכנים שהוכתבו על-ידי המודל לבין תהליכים שהתרחשו בקבוצה, שהצריכו מיומנות רבה "בריקוד הזה בין השניים". באחדים מן המקרים המנחים החמיצו תהליכים מורכבים שקרו בקבוצתם, עקב היצמדותם למודל הכתוב. באחרים, המנחים נטשו את המודל כליל, לפרק זמן כלשהו, מתוך רצון לאפשר מענה גמיש לתהליכים המתרחשים בקבוצה. במקרים נוספים, המנחים מצאו דרך לגשר על פערים שנוצרו בין התוכן לתהליך, פערים שבלמו את התפתחות הקבוצה והתקדמותה לאורך ציר התכנים. ביטוי נוסף לקושי ביצירת התאמה טובה בין התכנים לתהליכים אפשר היה לראות בתחושתם של מנחים רבים, כי הקבוצות הסתיימו טרם זמן, בדיוק בנקודה שבה - מן ההיבט הקבוצתי - הופיעה בשלות שאפשרה המשך עבודה מעמיקה. בקשתם מאתנו, לפיכך, הייתה ליצור מודל ארוך בהרבה, עם שפע של זמן פנוי מתכנים ומהפעלות.



השתתפותם של האבות בקבוצה אופיינה במזיגה של רצון עז ללמידה, עם זהירות מכניסה למחוזות רגשיים בלתי-נעימים. באופן כללי התרשמנו מרצונם של הגברים לשפר את אבהותם, בעיקר באמצעות רכישת כלים ושכלול מיומנויות הוריות. רבים נענו לאתגר שהציבו בפניהם הקבוצות ובחנו את אבהותם לעומקה. אולם, כשחשו שהם מתקרבים למחוזות שאינם נעימים להם, כדוגמת ילדותם או חשיפת ילדיהם לאלומות, בחרו חלק מן האבות להרחיק עצמם מהתמודדות עם נושאים אלה. הרחקה זו נעשתה לעתים על-ידי היעדרות מן הקבוצה ובמקרים אחרים על-ידי ויסות רמות הרגש והחשיפה בתוך הקבוצה. מאפיינים אלה של הגברים חייבו אותנו לעריכת שינויים במודל, במטרה לשפר את התאמת קצב התקדמות התכנים ליכולת ההכלה הרגשית של האבות.

בקרב הגברים שהשתתפו בקבוצות האבהות ניכרה שונות במידת שביעות הרצון מן ההתערבות והיא נעה בין אכזבה לסיפוק רב. רוב המשתתפים ציפו לקבל "כלים" לשיפור אבהותם ולפתרון בעיות הקשורות בילדים. אכזבה מן הקבוצה הייתה קשורה במרבית המקרים לאי-סיפוק ציפיייה זו. בנוסף, חלק מהגברים התאכזבו מכך שהקבוצה לא הקדישה די זמן לעיסוק בחייהם השוטפים ובבעיות היומיומיות המטרידות אותם. עם זאת, היו אבות שהביעו שביעות רצון גבוהה מן הקבוצה. שביעות רצונם נבעה משתי סיבות עיקריות: הראשונה והמרכזית הייתה התחושה, כי הקבוצה קרבה אותם אל ילדם או ילדתם ואפשרה קשר רגשי עמוק יותר עימם. הסיבה השנייה הייתה הנאתם מעצם החברות בקבוצה. בהתאמה להערכתם את הקבוצה, הצעותיהם המרכזיות של משתתפי הקבוצות לשינויים ולשיפורים במודל ההתערבות התייחסו להארכת משך הקבוצה והמפגשים. זאת, כדי לאפשר העמקה רבה יותר באירועים שוטפים ולהרחיב את העיסוק במתן כלים וידע שימושיים לגידול ילדים.

על בסיס ממצאי הערכת התהליך הכנסנו שינויים והתאמות לגרסתו השנייה של מודל ההתערבות (פרל ופלד, 2002). בעוד שאילוצים ארגוניים חייבו את המשך הפעלת המודל כקבוצה קצרת-טווח, כלל מדרוך ההתערבות הכוונה מבנית ותכנית למנחים שיבקשו להאריך את משך ההתערבות. ממצאים ותובנות מהערכת התהליך שולבו במקומות שונים במדריך ההתערבות לשם הדגמה, הסבר או הרחבה של עקרונות ההתערבות או הפעילויות השונות. גרסתו המתוקנת של מודל ההתערבות יושמה בעשר קבוצות אבהות של גברים אלימים, שהתקיימו ברובן במרכזים לטיפול באלימות בשנים 2003-2004, ובהן השתתפו כ-85 גברים. חמש מהקבוצות לוו בהערכת תוצאות כמותית ואיכותית, וכולן לוו, במידה כזו או אחרת, בהנחיה או בהדרכה קבוצתית שלנו.

## **ב. הערכת תוצאות כמותית**

הצבנו שבע מטרות לקבוצת האבהות על-פי מודל ההתערבות המתוקן:

1. הגברת יכולת ההתכוננות העצמית של הגברים;
2. הגברת האמפתיה של הגברים ביחס לרגשות ילדיהם;
3. הגברת הבנתם של הגברים ביחס להשפעות החשיפה לאלימות על ילדים;
4. הגברת מעורבותם של הגברים בחיי ילדיהם וגיוונה;
5. הרחבת מאגר המיומנויות ההוריות של הגברים;
6. שיפור בהערכת הגברים את היכולות והמיומנויות שלהם כאבות;
7. תפיסת הגברים את הקבוצה כחלק מתהליך הטיפול באלימות.

מטרתו של מחקר הערכת התוצאות הייתה כפולה: ביקשנו לדעת באיזו מידה הושגו תוצאותיה המצופות של ההתערבות וכן ללמוד על תוצאות נוספות, שלא היו צפויות מראש. לשם כך, שילבנו שיטות כמותיות ואיכותניות באיסוף הנתונים ובניתוחם. איסוף הנתונים התבסס על ראיונות עם משתתפי הקבוצות והתקיים בשלוש נקודות זמן - לפני ההתערבות, כשבועיים לאחריה, וכשלושה חודשים לאחריה. כמו כן, רואיינו בנות זוגם של הגברים, כדי לקבל את נקודת מבטן על מידת השינוי בהתנהגויות שעליהן ביקשנו להשפיע באמצעות הקבוצה.

במדידה הראשונה, שהתקיימה לפני תחילת ההתערבות, השתתפו 31 מבין 34 הגברים שהחלו את אחת מחמש הקבוצות. כמו כן, מילאו שאלונים 13 מבנות זוגם, שאליהן הצלחנו להגיע. במדידה השנייה, שהתקיימה כשבועיים עד שלושה מתום הקבוצה, השתתפו 21 גברים מתוך 27 שסיימו את הקבוצות ו-12 בנות זוג. במדידה השלישית, שנערכה כשלושה חודשים מתום הקבוצה השתתפו 17 גברים ו-9 בנות זוג.

כלי המחקר כלל שלושה שאלונים, שנועדו להעריך את מיומנותם ההורית ומעורבותם של האבות בחיי ילדיהם ואת תפיסת הגברים ביחס ליכולותיהם האבהיות ולמידה שבה הם קרובים לאידיאל האבהות שבו הם מחזיקים. פרטים על מאפייני המדגמים וכלי המחקר נמצאים בנספח מספר 1.

בהשוואות שנעשו על נתוני האבות בין שלושת המדידות (לפני הקבוצה, אחריה ובמעקב) על כלי המדידה וכן ביחס לרמת האלימות בחודש האחרון על-פי דיווחי האבות, לא נמצאו הבדלים מובהקים. כמו כן, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין נתוני האבות לבנות זוגם בשלושת

המדירות, או בהשוואה של דיווחי בנות הזוג על התפקוד והמעורבות האבהית של אבות ילדיהן בין שלושת המדידות. אפשר לייחס ממצאים אלה להיקפם הקטן של המדגמים, לבעיות במהימנות ובתוקף של כלי המחקר או לראות אותם כמשקפים היעדר שינויים ניכרים בגברים, במשתנים אלה, בעקבות הקבוצה. מבדיקה נוספת שעשינו עלה, כי ביחס לחלק מהפריטים בשאלון החוללות העצמית ההורית וכן ביחס למדד האידיאליזציה, תשובות הגברים עוד לפני הקבוצה היו קרובות ביותר למצב הרצוי (זאת אומרת, שביעות רצון גבוהה של האבות מתפקודם כהורים ופערים קטנים ביותר בין תפיסתם את עצמם לתפיסתם את האב האידיאלי). מכאן, שנשאר למשתתפים מרחב מצומצם לשינוי בעקבות הקבוצה. דבר זה עשוי להסביר מדוע לא נמצאו הבדלים ביחס למשתנים אלה בעקבות ההשתתפות בקבוצה. עם זאת, הסבר זה אינו רלוונטי לתוצאות ביחס לתפקוד ההורי ולמעורבות ההורית, שהוערכו על-ידי המשתתפים כבעלי רמה בינונית הן לפני הקבוצה והן לאחריה.

### **ג. הערכת תוצאות איכותנית**

הערכת התוצאות האיכותנית נועדה לאפשר לגברים להתייחס להתערבות ולתוצאותיה באופן פתוח ואישי יותר. כחלק ממפגש איסוף הנתונים, לאחר תום הקבוצה, קיימנו ראיונות עומק חצי מובנים עם 21 מהמסיימים, שהסכימו להשתתף בשלב השני של מחקר ההערכה. מרבית הראיונות התקיימו בבתי הגברים ונמשכו - כל אחד - כשעה. בראיונות אפשרנו למשתתפים לחלוק עמנו את התרשמויותיהם הספונטניות מהקבוצה, וכן ביקשנו שיתייחסו לציפיותיהם טרום הקבוצה, לדברים שתרמו או שהפריעו להם במהלך הקבוצה, לאופנים שבהם הקבוצה השפיעה עליהם ועל בני משפחתם ולהצעותיהם לשינוי.

ניתוח תוכן של תמלילי הראיונות העלה תמונה מורכבת ביחס להשפעת הקבוצה על הגברים המרואיינים. מרבית המרואיינים דיווחו על תפיסה חיובית ביחס לאבהותם עוד טרם הצטרפותם לקבוצה, בדומה לנקודת המוצא של הגברים האלימים, שאותם ראינו על התנסותם האבהית בשלב פיתוח המודל (פרל ופלד, 2005). הסיבות להצטרפות לקבוצה הוצגו על-ידי מרבית הגברים כרצון בהעשרה, בהתפתחות ובלמידה ולא כנובעות מצורך, בעיה או קושי באבהותם. מספר גברים הסגירו חוסר ביטחון מסוים בכישוריהם האבהיים, בהצהירם כי היה להם חשוב להשוות עצמם לגברים אחרים ולקבל חיזוק להערכתם את עצמם כאבות טובים. רק בודדים התייחסו להשפעות האלימות על הילדים או על אבהותם כרקע להצטרפות לקבוצה. במספר מקרים נוספים הגברים ראו את הקבוצה כמסגרת המשכית להתערבות קודמת באלימות, אבל לא דווקא ככזו הממוקדת באלימות. ממצאים אלה נוגעים למספר מטרות שהצבנו לקבוצה. ראשית, ניכר פער בין תפיסת רוב הגברים את עצמם כאבות טובים, למרות וללא קשר לאלימות, לבין הנחת העבודה שלנו (כפי שתפורט בפרק הבא), כי האלימות כרוכה בליקוי תמור

באבהותם. על בסיס הנחת עבודה זו, מוצדקות מטרות הקבוצה הנוגעות להגברת ההתבוננות העצמית, היכולת האמפתית והכנת ההשלכות של האלימות. עם זאת, עולה שאלה ביחס לצורך להגדיר כמטרת ההתערבות את השיפור בהערכת הגברים את היכולות והמיומנויות שלהם כאבות. לחליפין, ייתכן כי אידיאל האבהות הוא פן חשוב שיש להעמיק בו כבר בשלבים הראשוניים של הקבוצה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי ההערכה הכמותית ביחס לתפיסתם החיובית היציבה של הגברים את אבהותם טרם התחלת ההתערבות ולאחריה.

באופן כללי בלטה שביעות רצונם הגבוהה של מרבית הגברים מהקבוצות שבהן השתתפו. כמעט כולם ציינו תחומים ייחודיים שבהם חלו שינויים לטובה באבהותם בעקבות הקבוצה, בין אם בפיתוח תובנות הקשורות לאבהותם ובין אם ברכישת ידע או מיומנויות. חלק מהשינויים שהגברים ציינו ביחס לאבהותם קשורים בפיתוח הסתכלות מעמיקה יותר בילדיהם ואמפתיה כלפיהם, והכנת הקשר שבין "מריבות בין ההורים" למצוקה בקרב הילדים. כמו כן, חלק מהמרווינים התייחסו לתובנות ביחס לחשיבות של התייחסות סבלנית, מכבדת, רגועה ועדינה לילדים, וכן לעצם החשיבות שבבילוי זמן איכות עימם. עם זאת, רק מעטים מבין הגברים הודו כי ילדיהם נפגעו מהאלימות ומעטים קשרו באופן ישיר בין השפעות הקבוצה לבין שיקום ילדיהם מנזקי האלימות. ככלל, מרבית הגברים נטו לראות את עצמם כ"אבות רגילים" ואת הקבוצה ככזו שעשויה להועיל לכל אב. בדומה לממצאי הערכת התהליך, גם הפעם מרבית המרווינים ציינו, כי הקבוצה הייתה קצרה מדי, הן מבחינת היכולת להעמיק בנושאים שנידונו והן מבחינת היכולת להרחיב לנושאים נוספים. מספר גברים התייחסו באופן מפורש לכך כי בקבוצה התרחשה תחילתה של למידה ותובנה, אך הדרך להטמעת הידע והתובנות, כך שישפיעו על ההתנהגות היומיומית, עוד ארוכה. מתוך ממצאים אלה ניכרת מגמה חיובית בעקבות ההשתתפות בקבוצות ביחס למטרות הנוגעות לפיתוח מיומנויות וידע וכן ביחס לפיתוח אמפתיה כלפי הילדים והכנה של השפעת האלימות עליהם. עם זאת, נראה כי תרומתה העיקרית של קבוצה קצרת-טווח היא בזריעת הזרעים להשגת מטרות אלו. סביר להניח, כי ללא דישון, השקיה וחשיפה לשמש במשך תקופה ארוכה יותר, לא יכו זרעים אלה שורש באדמה.

ממצאי הערכת התוצאות הובילו אותנו למסקנה, כי יש לשכלל את מדריך ההתערבות כך שיאפשר יתר גמישות בהתאמת תכנית ההתערבות מבחינת אורכה, דגשיה וההקשרים התרבותיים והארגוניים שבהם היא מתקיימת. בהמשכו של תהליך פיתוח המודל ניסחנו מחדש את עולמות התוכן המרכזיים והתכנים הכלולים בהם, כדי שיוכלו לשמש באופן מודולרי במסלולי התערבות בעלי אורכים שונים.

## ד. הטמעתה של תכנית ההתערבות

במהלך שנת 2004 התקיים השלב האחרון בפרויקט פיתוח תכנית ההתערבות סביב אבהותם של גברים אלימים כלפי בת זוגם. מטרתו של שלב זה הייתה הטמעת תכנית ההתערבות במרכזים למניעה ולטיפול באלימות. לשם כך פיתחנו הכשרה קצרה, בת מספר ימים, להנחיית קבוצות על-פי התכנית. ההכשרה כללה היכרות עם עקרונות היסוד של ההתערבות ועם הידע התיאורטי העומד בבסיסה, הכנה רגשית של המנחים למשימה שניצבה בפניהם והעמקה בדרכים שבהן ניתן לשלב בין עבודה על-פי תכנית מובנית לשימוש בתהליכים קבוצתיים. בתכנית ההכשרה השתתפו מנחי קבוצות אבהות ואימהות ממרכזים למניעה ולטיפול באלימות ברחבי הארץ. בסיום ההכשרה התקיימו קבוצות הדרכה שליוו את הנחייתן של שתי קבוצות אבהות ושבע קבוצות אימהות.

במהלך הנחיית קבוצות הדרכה התגבשה תובנה ביחס לתהליך ההתפתחותי שהיה כרוך בהטמעת תכנית ההתערבות בשדה. הבחנו כי במפגשי הלמידה המלווה של מנחי המחזור הראשון עמדו במרכז תשומת הלב של המנחים סוגיות שונות הקשורות ביישומה של תכנית ההתערבות המוצעת. שוב ושוב נידונו דרכים להתאים את "התכנית הכתובה" למתרחש בקבוצות ב"מציאות". בהדרגה, לאורך שנה זו ובעיקר בשנתיים שלאחריה, הלכו ומוקדו מפגשי הליווי של המנחים במשתתפי הקבוצות - הובאו סיפוריהם האישיים, נבחנו תהליכים שעברו בקבוצה וכן הלאה. רק בשנתו הרביעית והאחרונה של הפרויקט, הרבו המנחות והמנחים להביא לקבוצת ההדרכה גם את הורותם הם, את "זוגיות" השותפים להנחיה ואת תגובותיהם האישיות לעבודה עם נשים הסובלות מאלימות כאימהות ועם גברים אלימים כאבות.

בכל אחת מהשנים השתתפו בקבוצות הליווי וההדרכה מנחים שונים, שרק לחלקם היה ניסיון קודם בהנחיה על-פי התכנית. על כן, נראה לנו כי "התפתחות" זו של השימוש בתכנית ההתערבות מעידה על תהליך הטמעה והבשלה מערכתי ביחס להתערבות חדשה. תהליך זה שיקף, מחד, את התפתחותנו שלנו כיוצרי התכנית וכמנחי קבוצות הלמידה, ומאידך, את תהליכי ההיכרות וההתייחדות המורכבים, הישירים והעקיפים, של רשת המרכזים לטיפול באלימות ועובדיה עם תכנית ההתערבות. ספר זה מהווה, במידה רבה, את הסיכום המשלב של תהליכים אלו.

## 2. על הספר

בספר זה מוצגת תכנית התערבות, שעיצובה הוזן מהנדבכים הרבים של פיתוח המודל כפי שתוארו עד כאן. בבסיס ההתערבות המוצעת עומדת ההנחה, כי אבהות איננה מיומנות בלבד, אלא נובעת ממבנים פנימיים אשר יש להתבונן בהם ובגורמים להיווצרותם כדי להשפיע עליה. תכנית ההתערבות המתוארת בספר היא מודולרית. ניתן להנתות על-פיה קבוצות במשכי זמן שונים, החל מהתערבויות קצרות בנות 16-20 מפגשים וכלה בהתערבויות בנות למעלה מ-30 מפגשים. ההתערבויות הקצרות יותר ממוקדות בשיפור התפקוד והמיומנויות ההוריות של הגברים, תוך דגש על תהליכי למידה. לצד תהליכי הלמידה, מכוונים חלק מן המפגשים לאפשר מפגש ראשוני עם רבדים רגשיים טעונים המהווים חלק בלתי-נפרד מאבהותו של הגבר האלים. התערבויות ארוכות יותר שואפות למטרות דומות, אך מאפשרות התכוננות ממושכת ומעמיקה יותר בסוגיות רגשיות-ביוגרפיות, כגון חוויות ילדות והשפעתן על אבהות הגבר.

למרות ההתרחבות הניכרת בגוף הידע העוסק באבהות בעשורים האחרונים, עד כה נכתב רק מעט על התערבות עם גברים אלימים המכוונת לאבהותם, ולמיטב ידיעתנו לא פורסמו ספרים העוסקים בהתערבות בתחום זה. יתרה מזו, בספרים הרבים העוסקים בהתערבות עם גברים אלימים בולטת בהיעדרה התייחסות כלשהי לאבהות (למשל: Adams, 1988; Hague, 1993; Hansen & Harway, 1993; Sonkin, Martin & Walker, 1985; Stordeur & Stille, 1989). מספר מודלים להתערבות הורית עם גברים אלימים, המופעלים בארה"ב ובקנדה, תועדו במדריכי התערבות שהוצאו לאור על-ידי השירותים הטיפוליים עצמם. חלקם דומים מבחינות רבות למודלים פסיכו-חינוכיים המיועדים להורים בכלל וכמעט שאינם עוסקים ישירות באלימות (לדוגמה, Peled & Davis, 1995; Pence, Fall, Howard & Ford, 1999; Hardesty, Steil, Soderberg & Ottman, 1991). אחרים עוסקים באלימות, אולם אינם יחודיים לאבות אלא מכוונים לשני ההורים גם יחד (Cramer & Anderson, 1997; Shatz & La Violette, 2000). מודל נוסף מכוון לגברים שהיו אלימים כלפי ילדיהם, אך כולל בהגדרת האוכלוסייה שלו גם גברים שהיו אלימים כלפי בת זוגם (Scott, Francis, Paddon & Wolfe, In press). התערבויות ייחודיות עם גברים אלימים כאבות, שהחלו להתפרסם בעיקר בעשור האחרון, היו ברובן רכיב בהתערבות עם ילדי הגברים (Groves, Van Horn & Lieberman, In press). או בהתערבות הכללית כאלימות הגברים (Araon & Davis, In press; Donnelly, 2000; Mederos, Nyquist, Williams & Wilson, 2000; Mandel, 2002). למעט תכניתו של מתחום (Mathews, 1995; Mathews & Milgrom, 2004) שפיתוחה הערכני עושה שימוש בגישת הצדק המאחה.

ספר זה הוא, אם כן, חלוץ בהצגת תכנית התערבות שייחודה בהתמקדות באבהותם של גברים אלימים. אנו מאמינים, כי תהליך הפיתוח המעמיק והשיטתי של התכנית והלקחים הרבים שצברנו בעקבות יישומיה הרבים על אוכלוסיות מגוונות של גברים אלימים, הביאו למודל מושכל, מועיל וידידותי למשתמשים בו. הספר מיועד לכל העוסקים בהתערבות עם גברים אלימים כלפי בת זוגם, המעוניינים לפתח תכנית התערבות ייחודית שתעסוק באבהותם, או לשלב רכיבים העוסקים באבהות במסגרת ההתערבות הכללית באלימות. בנוסף, נראה לנו כי אנשי מקצוע העוסקים בהתערבות עם הורים אלימים כלפי ילדיהם ימצאו חלקים רבים של תכנית ההתערבות רלוונטיים ושימושיים. לבסוף, ספר זה יכול להעשיר את העוסקים בהתערבות עם נשים הסובלות מאלימות בן זוגן ועם ילדים החשופים לאלימות, העובדים פעמים רבות מול הגברים האלימים ואנשי המקצוע המטפלים בהם.

בספר תשעה פרקים. הפרק הראשון מציג את החשיבה שעומדת בכסיס תכנית ההתערבות ופורש את הנחות היסוד להתערבות ותשתיתן התיאורטית, המחקרית והערכית. הפרק השני של הספר עוסק בתכנון הקבוצה ובהקמתה. בפרק זה מתוארים שימושים אפשריים בתכנית המודולרית ונידונים השיקולים והמשמעותיות ביחס לבחירה באחד מהם. הפרק השלישי של הספר מתאר את המבנה של תכנית ההתערבות ואת חלקיה השונים. חמשת הפרקים הבאים מציגים בפרוט רב את חמשת חטיבות ההתערבות הכלולות במודל: היכרות וחויית האבהות, מיומנויות הוריות וניתוח אירועי חיים, ההורים שלי - ההורות שלי, עולםם של ילדיי והשפעת האלימות עליהם, וסיכום ופרידה. בסוף הספר, בפרק הנספחים, מובאים העזרים השונים הנדרשים ליישום הפעילויות המוצעות כחלק מתיאור החטיבות.

### 3. הערה אחרונה

התערבות הממוקדת באבהותם של גברים אלימים היא משימה מאתגרת, הדורשת מיומנות מקצועית רבה. ההליכה בשביל הזהב שבין גישה ביקורתית, הרואה באלימות הגבר רכיב מהותי באבהותו, לבין יחס אמפתי ומכיל לחוויות חיים ורגשות קשים המהווים אף הם חלק בהתנסותו האבהית, עשויה להתברר כמאמצת ביותר ואף כמתישה. עם זאת, איננו רואים תחליף לחיפוש המתמיד אחר איוון זה. סטייה משמעותית משביל זה עלולה להפיל את אנשי המקצוע, ואתם את הגברים, לתהומות עמוקים. מחד, ניצבת הסכנה של גישה חשדנית ואף עוינת כלפי הגברים האלימים אשר תחסום כל אפשרות ליצירת קשר טיפולי אמיץ עימם. מאידך, קיים הסיכון להמשך האלימות ואף לשכלולה, העלול לנבוע מדחיקת האלימות וקורבנותיה לשולי ההתערבות ומיקודה בעולמו האישי והרגשי של הגבר. אנו ממליצים לקוראים לברר לעצמם

סוגיות אלו לעומקן טרם הפעלת ההתערבות, בעזרת החומרים המוצגים בפרק הראשון של הספר.

ניסיונו עד כה בהתערבות זו מראה כי הישגיה הרבים והמשמעותיים מהווים נדבך חשוב, אך ראשוני, בדרך הארוכה לשיקום אבהותם של הגברים מנזקי האלמות. בעיקר אמורים הדברים ביחס לתכנית ההתערבות קצרת הטווח. על כן, אנו ממליצים לנקוט משנה זהירות בהסתמכות על תכנית התערבות זו כמעידה על "תיקון" ליקויי האבהות של הגברים שהשתתפו בה.

#### 4. תודות

עבודתנו על ספר זה נתמכה והועשרה על-ידי אנשים רבים אשר להם אנו חבים תודה. שרה טוב מעמותת "אשלים", ציפי נחשון-גליק ואיילה מאיר מפקחות בתחום אלמות במשפחה ממשרד העבודה והרווחה אפשרו את פיתוח המודל ויישומו וליוו אותנו בכך. ד"ר שושנה גרינוולד מעמותת "אשלים" עמדה לצדנו, מאחורינו ומלפנינו לכל אורך הפרויקט והייתה שותפה מפרגנת ותומכת. בלעדי ניהולה השלו והיעיל של הילה סופרמן, שותפתנו, פרויקט המחקר לא היה מתקיים. ענבל ברק-גיל העשירה את תובנותינו לגבי אימהות של נשים נפגעות אלמות. משתתפי הקבוצות הרבים, בקבוצות האבהות והאימהות כאחד, אפשרו לנו ללמוד על התכנית מנקודת המבט של משתתפיה.

מנחי הקבוצות מהמרכזים למניעה ולטיפול באלמות במשפחה ברחבי הארץ חלקו עמנו בפתיחות ובגילוי לב את לבטיהם, קשייהם, שאלותיהם ותשובותיהם: תמר פו, נילי סנדר, דרור נצר והדס דגן-בלום מנתניה; שלומית ראוך, תמיר אשמן ושלומית לוינ מתל-אביב; אייל קהלני, ז'נה אבאיב ופטריסיה פרנק מרמלה; אתי אבינועם, אייל סומך, אביחי אבידור ואהוד גלעד מהרצליה; מלכה סופר ואילן דרייר מירושלים (ויצ"ו); שלומית להמן, ראובן מילר, מירי יעקובי ורננה ולדמן מירושלים (יד שרה); איסמעיל חמוד, אמירה אבו סלאח ורבאב זהרה מירושלים המזרחית; אהובה ליברמן וצביקה ורשבסקי מבת ים; נעמי רייכמן ומלי חורש מאשקלון; סאלח אבו לייל ואימאן חלף מיפיע; גילה כהן ועל איבגי מראשון לציון; דורית בר-דוד, נורית זבולון, גל פטישי ודזירה לטיף מחיפה; מירה בבורוב, שרון טימר ורחל בר מראש העין; תמי כהנוב וחנן סילוק מטירת הכרמל; זיו רו ועל בן-סדון מעפולה; דליה קלטי ומאיה מוסקוביץ מחדרה; מלי קליין וטלי תורן-רוזנפלד מכפר סבא.

ספי שריד, בעל הזיכיון ל"שיטת גרינברג" בישראל, ומורי השיטה תום גלילי, גיא מור, סימה דלאל, מירב גור אריה, מיה בשן, אוסנת פבזנר ואילן כרמי, תרמו לתכנית בנדיבותם את פיתוח סדנת המגע והעברתה לכל אחת מן הקבוצות המשתתפות. יוסי אדיר וזוהר ברגיל-אדיר



העשירו ספר זה במומחיותם בהנחיית עבודה באמצעות דמיון מודרך. עוזרות המחקר המסורות והאחראיות שלי ארזי, שלומית רוזן, רלי כירן, עדי דותן, שרון תירוש, ענבל ביקל, אורטל גולדשמיד, ליטל גרין, עדי קונץ ואילת גפני עזרו בראיון וכתמלול. ליאת לב-שלם ביצעה במסירות ובכשרון את הניתוחים הסטטיסטיים.

לכולם שלוחה תודתנו העמוקה !

[ פרק ראשון ]

# הנחות יסוד להתערבות עם גברים אלימים כאבות

התערבות מועילה עם גברים אלימים כאבות כרוכה בדואליות: מצד אחד, אבהותם לקויה ולעתים מסכנת, מצד שני, יש בה איכויות; מצד אחד הם פוגעים בילדיהם ובכת זוגם, מצד שני, לעתים קרובות, הם פגיעים ופגיעים בעצמם; פעמים רבות הם מעוררים כעס, דחייה ורצון להרחקה, אך עם זאת, נתקשה לפלס אליהם דרך ללא חמלה ואמפתיה. בהתערבות עם גברים אלימים כאבות קיים סיכוי לפתוח צוהר אל עולמם הפנימי ולהניע תהליכי שינוי, אך גם סיכון כי ההתערבות תחזק את הכחשת האלימות ואת השימוש בהורות ככלי לשליטה בבת זוגם ובילדיהם.

כפרק זה נתייחס לפניה השונים של התמונה המורכבת הזאת ונעסוק בהשלכותיה על תכנית ההתערבות. הדברים ייבחנו לאורך של תיאוריות מרכזיות ולאור הנחות היסוד הנוכחות מהן, באשר להתערבות עם גברים אלימים כאבות. ראשית נציג את ההסתייגויות מהתערבות עם גברים/אבות אלימים. לאחר מכן, נסביר מדוע חשובה ההתערבות ונציג את הגישות התיאורטיות שעליהן היא מבוססת. לבסוף, נחזור ונציג את מטרות ההתערבות המבוססות על הנחות היסוד.

אנו מייחסים חשיבות רבה ביותר לתכניו של פרק זה. ההתעמקות בהם חיונית קודם לכל התערבות בתחום. יישום שיטות ההתערבות המוצעות בספר, ללא התמודדות מקדימה עם הדואליות הכרוכה במפגש עם אבהותם של גברים אלימים, עלולה לסכן את קורבנות האלימות, לחטוא למהות ההתערבות ולשבש את השגת מטרותיה.

## 1. התערבות עם גברים אלימים כאבות בעייתית ואף מסוכנת

כל התערבות עם גברים אלימים מעלה סוגיות מוסריות, אידיאולוגיות וכלכליות (Caeser & Hamberger, 1989). נקיטת גישה טיפולית כלפי גברים אלימים תורמת לתפיסתם כקורבנות של בעיות אישיות ומשפחתיות, ומטשטשת את הגורמים לאלימותם. גורמים אלה נובעים מהסדרים, מנורמות וממבנים חברתיים המשרתים את האינטרסים של גברים כקבוצת כוח (Dobash & Dobash, 1992). בנוסף, התערבות עם גברים אלימים מנצלת משאבים אשר עשויים היו להיות מושקעים בהתערבות עם הנשים והילדים נפגעי האלימות, בזמן שלא ברורה כלל השפעת ההתערבות הטיפולית על צמצום האלימות כבעיה חברתית (שדמי, 2003; Edleson, 1996).

מיקוד ההתערבות באבהותם של גברים אלימים מחזד סוגיות נוספות. עצם קיומן של התערבויות מעין אלו מבטא הכרה בזכותם וביכולתם של גברים אלימים לתפקד כאבות לילדיהם. אולם, זכויותיהם ויכולותיהם של גברים אלימים בתחום האבהות הועמדו בספק

על-ידי מספר חוקרים (Haddix, 1996; Harne & Radford, 1994; Hooper, 1994). בעיני חוקרים אלה, ההתעללות בילדים והזנחתם, המאפיינות כזו או אחרת את אבהותם של כל הגברים האלימים, מחייבות התייחסות ביקורתית ומותנית לאבהותם.

### א. ליקויי האבהות של גברים אלימים

גם אנו רואים את אבהותם של גברים אלימים כלפי בת זוגם כלקויה באופן מהותי. ההתייחסות לליקוי שבאבהותם של גברים אלימים מדגישה, לדעתנו, את הצורך בהתערבות, אך גם מחדדת את הסיכונים הטמונים בה. עצם חשיפתם של ילדים לאלימות כלפי אימם מהווה התעללות בהם (Peled, 2000). החשיפה לאלימות גורמת לילדים אימה ופחד, יוצרת בבית אווירה בלתי-יציבה ורוויית סכנות מוחשיות לשלומם, וחושפת אותם לדמות חיקוי והזדהות המפגינה התנהגות נוקשה, הרסנית, אלימה ואנטי- חברתית (Haddix, 1996; Peled & Davis, 1995; Saunders, 1994). ואמנם, כפי שתואר בפרק המבוא, ילדים החשופים לאלימות אביהם כלפי אימם נוטים יותר מן האוכלוסייה הכללית לפתח בעיות בתחומים שונים. לבסוף, אבות אלימים פוגעים באימם של ילדיהם, מחלישים את דמותה בעיני הילדים ואת יכולתה לתפקד כאם. הפגיעה מתקיימת בשני מישורים: האחד, ישנה פגיעה, מעצם האלימות עצמה, בכוחותיה וביכולותיה הפיזיים והנפשיים של האם וביכולתה לתפקד כאם (Holden, Stein, Ritchie, 1998; Harris & Jourliles, 1998; Levendosky & Graham-Bermann, 1998). המישור השני הוא, שגברים אלימים רבים תוקפים ישירות את אימהות האישה על-ידי ערעור על סמכותה ההורית, הסחת הילדים נגדה וכדומה (Bancroft & Silverman, 2002).

במקרים רבים, פרידת ההורים אינה מובילה לשיפור במצבם של הילדים, מאחר שאלימותם של גברים רבים אינה נפסקת ולעתים אף מחריפה לאחר הפרידה. יתר על כן, נמצא כי נשים נפגעות אלימות, המקיימות קשר של הורות משותפת עם בן זוגן לשעבר, נמצאות בסיכון גבוה בהרבה להמשך הפגיעה מצד בן זוגן, לעומת נשים החיות עם בן זוגן האלים (Hardesty & Chung, in press). בחלק מן המקרים גורמת הפרידה להחרפה של הפגיעה באישה כאם ולהגברת של ניסיונות השליטה בחייה באמצעות הילדים (Bancroft & Silverman, 2002; Geffner & Pagelow, 1990; Harne & Radford, 1994; Hester, 1994; Hooper, 1994; Saunders, 1994; Vock, Elliot & Spironello, 1997).

לצד התעללותם של כל הגברים האלימים בילדיהם על-ידי חשיפתם לאלימות, מאופיינים חלקם בליקויי הורות נוספים. קיימת חפיפה ניכרת בין אלימות כלפי נשים לבין אלימות כלפי ילדים. ממצאי מחקרים שונים מראים, כי בשלושים עד שישים אחוז מהמשפחות שבהן מתעלל הגבר באישה, סובלים גם הילדים מהתעללות פיזית (Edleson, 1999). נראה כי ככל

שעולה תדירות האלימות כלפי האישה ועוצמתה, כך עולה ההסתברות להתעללות בילדים, הן על-ידי הגבר האלים והן על-ידי האישה המוכה (Edleson, 1999; Morley & Mullender, 1994). חפיפה מסוימת קיימת אף בין אלימות נגד האם לבין התעללות מינית של האב בילדיו (Goddard & Hiller, 1990 in McGee, 1997; McCloskey, Figueroa & Koss, 1995).

מן המחקר המועט הממוקד ישירות במאפייניהם של גברים אלימים כאבות, עולה תמונת אבהות קשה ובעייתית. אבות אלה נמצאו נוקשים וסמכותיים (Bancroft & Silverman, 1996; Margolin, John, Ghosh & Gordis, 2002), חסרי מעורבות בחיי ילדיהם ונעדרי אחריות כלפיהם (כולל אי-מודעות לנוקי האלימות) (Holden & Ritchie, 1991; Sterenberg, Lamb, Greenbaum, Dawud, Cortes & Lorey, 1994), ממוקדים בעצמם ורכושניים כלפי הילד (Ayoub, Grace, Paradise & Newberger, 1991), נוטים להשתמש באופן נרחב בטכניקות שליטה שליליות, כגון ענישה פיזית, וממעטים בהכעת חיבה פיזית (Holden & Ritchie, 1991).

על רקע תיאור ליקויי האבהות של גברים אלימים מתחדר הסיכון הכרוך בהשתתפות הגברים האלימים ב"תכנית אבהות". השתתפות בהתערבות כזו עלולה להתפרש על-ידי הגברים כמעין "תעודת יושר", הן בתחום האלימות והן בתחום ההורות. נכונותם של אנשי המקצוע למקד את ההתערבות באבהותו של הגבר עשויה להיתפס כהסכמתם לטענה, השכיחה בקרב גברים אלימים, כי הם אינם באמת אלימים, או כעדות לכך שאנשי המקצוע אינם רואים באלימות בעיה המחייבת התייחסות מיידית. כיחס להורות, תיתכן בעייתיות אם ההתערבות ב"קבוצת ההורים" תטשטש את השפעתה המזיקה של האלימות על אבהותם של הגברים. התערבות כזו עשויה להיתפס על-ידי המשתתפים כאישור לתחושה, השכיחה אף היא, כי אבהותם "נורמלית" וכי לא הושפעה כלל מאלימותם. במקרה זה, ההתערבות תגרום לחיזוק מנגנוני הכחשת האלימות ונזקיה והיא אף עלולה להביא לפגיעה באישה נפגעת האלימות ובילדיה.

## 2. התערבות עם גברים אלימים כאבות מוצדקת וחשובה

אל מול הסיכונים שבהתערבות עם גברים אלימים כאבות ניצבים שיקולים המצדיקים אותה. ראשית, כפי שתיארנו בפרק המבוא, ההתערבות חיונית עבור ילדיהם של הגברים האלימים אשר, ברובם המכריע, חיים עם אביהם או מקיימים קשר קבוע עמו. מנקודת מבט זו, אי-התערבות פרושה הפקרת הילדים לליקויי ההורות של האבות, ללא כל ניסיון לשפרם. מרגולין ועמיתיה (Margolin, John, Gosh & Gordis, 1996) אף משערים, כי ייתכן שהתערבות עם גברים אלימים כאבות תסייע לילדים החשופים לאלימות יותר מן ההתערבויות שנועדו להפסיק

את האלימות (ובכך לצמצם את החשיפה). זאת, בעקבות מחקרים שבהם נמצא כי הילדים נפגעים כתוצאה מן השינויים לרעה שגורמת האלימות להורות, יותר מאשר מן החשיפה עצמה.

מסיבות דומות חיונית ההתערבות עם האבות גם עבור האימהות, כנות זוגם של הגברים האלימים. אימהות אלו מתמודדות יום עם אתגרי ההורות המשותפת עם הגברים האלימים והן ייתרמו מכל שיפור בתפקודם האבהי של הגברים. כמוכך, שההתערבות חיונית עבור האבות עצמם. אנו מאמינים, שגברים אשר הפסיקו את התנהגותם האלימה או עשו צעדים משמעותיים בכיוון זה, ואשר מבקשים לעשות שינוי גם באבהותם, זכאים להזדמנות לעשות זאת. ההתערבות הממוקדת באבהות עשויה לתרום להנעתם של תהליכי שינוי רחבים ובמרכזם - הפסקת האלימות. יש לראות בהתערבות זו נדבך נוסף וחלק בלתי-נפרד מן ההתערבות להפסקת האלימות. ההתערבות הממוקדת באבהות מאפשרת את העמקת התובנות והשינויים אשר הושגו בשלבים מוקדמים יותר של ההתערבות באלימות הגבר, בין השאר בשמשה פתח כניסה אל עולמו הפנימי.

### 3. גישות תיאורטיות, הנחות יסוד והשפעתן על ההתערבות

תכנית ההתערבות העומדת במרכזו של ספר זה מושפעת ממספר גישות תיאורטיות: פמיניזם, "אבהות מפרה", פנומנולוגיה והגישה הדינמית. בעיצוב תכנית ההתערבות שילבנו בין השפעות תיאורטיות אלו, ספרות מחקרית, ניסיון קליני והמחקרים שערכנו. עיקרו של הפרק יתייחס לגישות התיאורטיות שעליהן התבססנו ולאופנים שבהם הן באות לידי ביטוי בתכנית ההתערבות. בסופו, נדון בקצרה במספר קונפליקטים שאותם מצאנו מהותיים להתערבות זו.

#### א. פמיניזם

הגישה הפמיניסטית להבנת האלימות נגד נשים בכלל, ובמסגרת המשפחה בפרט, השפיעה יותר מכל גישה אחרת על עיצובה של ההתערבות. אבהות היא נושא פמיניסטי (Silverstein, 1996). שיפור התפקוד האבהי והגברת מעורבותו של האב בגידול ילדיו הם, בין השאר, אינטרס נשי (Peled, 2000). כאשר אבות ממלאים את תפקידם האבהי כראוי, הדבר משפר את חייהן של בנות זוגם, ומקדם את בנייתה של חברה שוויונית יותר ואלימה פחות.

מנקודת מבט פמיניסטית, אלימות כלפי נשים היא היבט של תהליכים חברתיים רחבים אשר במרכזם דיכוי של נשים ושליטת זכריותהן, לשם שימורה של שליטה גברית (שדמי, 2003). מכאן נובע, כי ההתייחסות לאבהות הגבר האלים כלפי בת זוגו תרגיש אף היא את הבנת

האופנים שבהם כרוכה האבהות בתהליכי השליטה והפגיעה של גברים בכנות זוגם הסובלות מהאלימות.

### **מודעות לאלימות הגברים ולסיכון שבהתערבות**

נקודת המבט הפמיניסטית על אבהותם של גברים אלימים מחדדת, מחד, את המודעות לאלימות הגברים ולסיכון הכרוך בהתערבות, ומאידך, את הדאגה לשלום הקורבנות - האישה והילדים - וכזו היא מהותית להתערבות עם הגבר. כפי שהוזכר קודם, יש להימנע מכל ניסיון של הגברים לטשטש את עובדת היותם אלימים כלפי בת זוגם או להפוך את השתתפותם בקבוצה ל"תעודת יושר", המעידה כי אנשי המקצוע סבורים כי אין לטפל בהם כגברים אלימים. זאת, גם אם הדבר כרוך בקושי לגייס משתתפים לקבוצה או ליצור ברית טיפולית עםם. ההתערבות תכלול, אם כן, לכל אורכה, רכיבים של שיפור המיומנויות ההוריות, התעמתות עם הפגיעה האלימה בילדים וניסיון להתמודד עמה. יש להימנע מהכחשת ההתנהגות האלימה ופגיעותיה בבני המשפחה.

המטרה המרכזית של ההתערבות היא הגברת מעורבותם של האבות בחיי ילדיהם. אולם, יש לזכור כי מעורבות מוגברת שכזו עלולה להיות בעלת אופי שלילי או להיות מנוצלת לרעה לחיזוק שליטתם של הגברים בבני המשפחה (Peled, 2000). לכן, נציע שתי דרכים עיקריות לצמצום השימוש לרעה בהתערבות. ראשית, יש להקפיד שההתערבות לא תבוא על חשבון כל התערבות אחרת, חוקית או טיפולית, הממוקדת באלימות הגבר, ולא תשמש מגן מפני התערבות החוק. יש להציע את ההתערבות הממוקדת באבהות לגברים שכבר עשו כבר דרך בטיפול, שהכירו בהיותם אלימים, קיבלו אחריות על כך ופעלו לצמצום או להכחדת האלימות. אנו מתייחסים אל קבוצת האבהות כאל רכיב אחד, מתקדם, בקשת הרחבה של ההתערבויות עם גברים אלימים. כמו כן, יש ליצור קשר של ערכון ודיווח בין הסוכנות שבה מתקיים הטיפול לבין סוכנויות העובדות "בצל החוק".

שנית, יש לזכור כי התערבות עם גברים אלימים כאבות אינה מניחה או מעודדת קשר בינם לבין ילדיהם (Araan & Fleck-Handerson, 2004). קשר עם הילדים, בנסיבות ההתעללות שתוארה, עלול לעתים לפגוע בילדים. יש להבהיר לאבות, כי עצם השתתפותם בקבוצה אינו מהווה "אישור" עבורם לקיים קשרים שאינם רצויים לילדיהם. במקרים שבהם הגבר נמצא בתהליך פרידה או לאחריו, נדרשת תשומת לב מיוחדת לסוגיית ההורות המשותפת. ההמלצה השכיחה לשיתוף פעולה בין ההורים והמשך מעורבות גבוהה של האב בחיי ילדיו אינה נכונה, פעמים רבות, כאשר קיימת אלימות במשפחה.

על אנשי המקצוע, העובדים עם גברים אלימים כאבות, לראות גם את כנות זוגם וילדיהם כלקוחותיהם, ולהעמיד את ביטחונם וטובתם בראש סדר העדיפויות של ההתערבות. למרות שמדובר בהתערבות עם גברים שכבר עשו כבדת דרך בהתמודדות עם האלימות, על אנשי המקצוע להישאר קשובים לכל אותן סוגיות המעסיקות מנחי קבוצות של גברים אלימים: הערכת סיכון מתמדת, הערכת התועלת שבהתערבות עבור הגבר מול נזקים אפשריים שלה עבור בני משפחתו וכן הלאה. אחת הדרכים לעשות זאת היא על-ידי שמירת קשר רצוף בין מנחי קבוצת האבהות לבין סוכנויות אחרות המעורבות בטיפול במשפחה, כגון מרכז לטיפול באלימות, מעון לנשים מוכות, מחלקה לשירותים חברתיים, שירות מבחן, מרכז קשר, בית נועם ובית כלא (Scott, et al., In press).

## ב. אבהות מפרה

גישת "האבהות המפרה" (Generative Fathering) (Hawkins & Dollahite, 1997) היא חלק ממגמה חדשה יחסית להבנת האבהות בהקשר החברתי שבו היא מתקיימת ותוך הכרה בייחודיות תפקידם של אבות. מגמה זו באה לידי ביטוי בעליית מספרם של מחקרים הפונים אל האבות עצמם במטרה להתחקות אחר חוויותיהם. זאת, מתוך הכרה גוברת בקרב אנשי מקצוע בדבר מורכבותו וחיוביותו של הקשר אב-ילד (Marsiglio, Amato, Day & Lamb, 2000), והצורך בהרחבת המושג "מעורבות אבהית", כך שיכלול גם אבות אשר אינם מטפלים באופן ישיר בילדיהם או נמצאים בקרבתם, תוך הכרה בשונות אישית ובין-תרבותית (Marsiglio et al., Lamb, Pleck, Charnov & Levine, 1987; Palkovits, 1997). (2000)

גישת "האבהות המפרה" צמחה כאנטי-תזה ל"פרדיגמת הליקוי" שהייתה ועדיין שלטת בשיח האקדמי על אבות ואבהות (Lupton & Barclay, 1997). בשיח זה מתוארת האבהות מנקודת מבט מרוחקת ופתולוגית. מקומם של אבות במחקר הוא כ"משתנים" המשפיעים על ילדיהם, וההיבטים הרגשיים והמענגים של האבהות כמעט שאינם מוזכרים. התבוננות באבהות מתוך פרדיגמה זו מעלה מגוון עצום של ליקויים המובנים באבות ובאבהות כתפקיד חברתי. אלה מתארים נכונה אבות רבים, אך אינם מתאימים לרבים אחרים. פרדיגמת הליקוי באה לידי ביטוי בספרות המקצועית על אודות התרבות הדלה של האבהות, טבעם הבעייתי של גברים ואבות (לא מודעים, מנותקים רגשית וכיו"ב), וחוסר מעורבותם של אבות בחיי הבית (Hawkins & Dollahite, 1997). היבט נוסף של פרדיגמה זו הוא השימוש השכיח בגישה "מטריצנטרית" (Matricentric) בהתייחסות לאבות (Phares, 1996) אצל Doherty, Kouneski (& Erickson, 1998), על-פיה מהווה האימהות את אמת המידה להורות טובה.



אנשי גישת "האבהות המפרה" סבורים, שהתכונות מתוך גישת הליקוי ונגזרותה איננה מאפשרת הבנה של אבות, ולא תקדם אבות אל עבר תהליכי שינוי וצמיחה. הגישה מאמצת נקודת מבט חיובית על אבות ואבהות, בניסיון להבין אבהות ולהעריכה, תוך הבנת ייחודיותה, מורכבותה ורגישותה להקשר שבו היא פועלת. קבלה והבנה של איכויותיהם הבסיסיות, כוחותיהם, רגשותיהם, שאיפותיהם ועמדותיהם של אבות מוצעות כנקודות המוצא לתהליך שינוי כלשהו (Hawkins & Dollahite, 1997). ההנחה היא כי לאבות יש, באופן בסיסי, את הציווי האתי והרצון להתחייב, לבחור, ליצור, לחנוך, לדאוג, לשנות, להתקשר ולתקשר - כל זאת למען הדור הבא (Dollahite, Hawkins & Brotherson, 1997; Hawkins & Dollahite, 1997; Palm, 1997). מספר מחקרים תומכים בגישה זו ומאשרים את הנחות היסוד החיוביות שלה (Gerson, 1997; Snary, 1993).

השיח האקדמי סביב מאפייניהם של גברים אלימים כאבות נשען רובו ככולו על פרדיגמת הליקוי. הסיבה לכך ברורה ומובנת - אלה הם אבות המסכנים את ילדיהם. ככל זאת, הנחת יסוד העומדת בבסיס ההתערבות היא, כי אין דרך לעבוד עם אבות ללא הכרה גם בחלקים המפריים באבהותם, וללא קיום דיאלוג עם חלקים אלה. התערבות המבוססת רק על ביקורת ועל ניסיון "לתקן" את האבות, תרכיל לפגיעה, להתנגדות, לניכור ולנשירה מן הטיפול. ברור גישת "האבהות המפרה", קשובה תכנית ההתערבות שלפניכם לחווייתם של האבות ומזמינה אותם, בכל הזדמנות, לשתף בכמיהתם, שלעתים מתממשת, להיות אבות חמים, קרובים ומשמעותיים.

## ג. פנומנולוגיה

את הגישה הפנומנולוגית להתערבות עם אבות אלימים אימצנו כפועל יוצא מגישת "האבהות המפרה". הנחנו, כי לא תיתכן העמקה בהתערבות ללא מתן מקום למשמעות ההתנסות האבהית עבור הגברים המשתתפים. גישה הומניסטית זו מניחה, כי משמעות ההתנסות קודמת לכל תיאור, ושהבנות אובייקטיביות מבוססות על תפיסות סובייקטיביות (Eisikovits & Buchbinder, 1996). התנסויותיהם האבהיות של גברים ממוקמות במרחבים בין-אישיים, חברתיים, תרבותיים ופוליטיים התורמים לעיצוב משמעות האבהות עבורם. מצאנו, כי הגישה הפנומנולוגית מתאימה במיוחד להתערבות עם אבות אלימים, מאחר שהיא מקדמת רפלקטיביות, התבוננות ממספר נקודות מבט, והסברים מתחרים ביחס לתופעה שבמקד העניין (Eisikovits & Buchbinder, 1996). מאפיינים אלה חיוניים לתהליך המורכב והטעון רגשית של בחינת ההתנסות האבהית של גברים אלימים. מאחר שפנומנולוגיה רואה הן באבהות והן באלימות התנסויות רגשיות, היא מאפשרת להתגבר על תגובות ראשוניות של הגנתיות ואידיאליזציה ולערב את הגברים האלימים בתהליך שינוי רפלקטיבי.

השפעתה של הגישה הפנומנולוגית ניכרת בהיבטים שונים של תכנית ההתערבות: תכניה של ההתערבות הושפעו מהבנתנו את ההתנסות האבהית כתלויית הקשר היסטורי-תרבותי וכן מהמחקר המקדים שערכנו על התנסותם האבהית של גברים אלימים. כמו כן, תכנית ההתערבות מאפשרת ומקדמת קשב לחווייתם האבהית של המשתתפים ודיאלוג משמעותי ביחס לתוויה זו.

### ההתערבות מתייחסת להקשר ההיסטורי-תרבותי של אבהות

בהיעדר הגדרות חברתיות יציבות ומתמשכות לגבי המושג אבהות, אפשר לקבוע כי אבהות היא מבנה חברתי רגיש במיוחד להקשר שבו הוא מתקיים (Doherty, et al., 1998). נראה כי אבות חווים כיום מרחב תמרון גדל והולך בהבניית אבהותם, תוך הסתמכות מועטה על דפוסים ישנים (Marsiglio & Chohan, 2000). לדוגמה, פלק (Pleck, 1984) אצל Lamb (1986) מבחין בארבעה תפקידים שונים שיועדו לאבות לאורך ההיסטוריה האמריקנית: מורה המוסר, המפרנס, מודל ללימוד תפקידי מין (גבריים), ו"האב החדש" הנתפס כשווינוני ומעורב בכל תחומי הטיפול בילדיו. במציאות החיים של אבות בני זמננו אין תיחום ברור בין ארבעת התפקידים וכולם רלוונטיים במידה כזאת או אחרת. אבות מתמודדים כיום עם הגדרות מרובות, אך לא מפורטות, של התפקיד האבהי ודימויי אבהות אידיאלית הסותרים זה את זה, ועלולים לחוות בלבול, מצוקה וסתירות פנימיות (Lamb, 2000; Marsiglio et al., 2000). בנוסף, ניצבים כיום אבות בפני מציאות חברתית מורכבת ומשתנה, אשר לה השלכות רבות על חווייתם. שינויים מהירים במבנה המשפחה וביחסים בין המינים, ריבוי אבות חד-חוריים, עליית חלקם של אבות בטיפול בילדים ושל נשים בכוח העבודה, לצד ריבוי במספרם של האבות הלא-משמורנים או המנוחקים מילדיהם, הובילו אף הם לדיפוזיות של הנורמות ביחס לאבהות. שינויים אלה הגבירו את העניין שמעוררים אבות ואבהות בקרב אנשי מקצוע וחוקרים וביססו את ההנחה שאפשר להבין אבהות לעומקה רק בהקשר המסוים שבו היא מתקיימת (Lamb, 2000).

על אנשי המקצוע הנמצאים בקשר עם אבות להיות ערים לחוויית התסכול והבלבול הכרוכה בניסיון למלא דרישות תפקיד רבות כל כך, חלקן סותרות זו את זו. כמו כן, יש לכבד את תפיסותיהם והגדרותיהם של גברים לתפקידיהם כאבות ולקיים עמן דיאלוג, גם אם הן רחוקות מאוד מאלו של אנשי המקצוע. קיימות דרכים רבות להיות אב ויש לכן להשתחרר מהגדרות צרות מדי, אישיות מטבען, של "אבא טוב". הדברים נכונים במיוחד כאשר מדובר באבות אלימים כלפי בת זוגם. אבהותם של גברים אלה מתקיימת בהקשרים שונים ומגוונים: בבית, תוך תהליך גירושין, תחת הסדרי ראייה (לעתים תחת פיקוח), או בזמן מאסר, המתווספים

להקשרים התרבותיים. על מנחי ההתערבות לעודד אבות לעצב מודל הורי התואם את נסיבות חייהם הייחודיות.

### **ההתערבות מתייחסת להתנסותם האבהית של גברים אלימים**

ממצאי המחקר, שאותם נציג בקצרה, מתארים את מה שכינינו "דרמת האבהות" של 14 גברים אלימים שאותם ראינו על אבהותם (פרל ופלד, 2005). בבסיס התייחסותם של גברים אלו אל אבהות בכלל ואל אבהותם בפרט, עמדה תפיסה חיובית נחרצת. הגברים תפסו את האבהות כאחד ממרחבי החיים החשובים ביותר, אם לא החשוב שבהם. בהתאמה, הם תפסו את עצמם כאבות טובים. התרשמנו, כי בהבניית דמותו של "האב הטוב" שימשו בערוביה תפיסתם האידיאלית של הגברים את האבהות ואת עצמם ותיאורים ממצויאות חייהם. חלק מן התיאורים, גם כאלה המשקפים נאמנה את המציאות, הוצגו בפנינו כמעין "כרטיסי ביקור" אשר מעברם השתרעה מציאות מורכבת בהרבה. רבים מן האבות תיארו גם ליקויים וקשיים, אך בעיקר כסטייה מנקודת המוצא של אבהותם הטובה. הבחנו כארבעה מקורות למגבלות ולקשיים כאלה.

הראשון היה השפעתה המעכבת של ילדות הגברים על הורותם, בייחוד בשל יחסים מורכבים, מתסכלים ולעתים אלימים עם אביהם. רבים מן הגברים תיארו מעין דיאלוג שאותו הם מקיימים עם אביהם, שתכליתו שיפור אבהותם. במסגרת דיאלוג פנימי זה פועלים שני כוחות: הרצון להיות שונה או "הפוך" והרצון להידמות לאב וללכת בדרכיו. אבות רבים תיארו בלבול ומצוקה, עקב התחושה שילדותם לא הכינה אותם לתפקידם כהורים והותירה בהם חסכים, כמיהה ורצון לשינוי.

המקור השני להגבלת האבהות היו מאפיינים אישיים, שעיקרם סב סביב קיומו של ריחוק פיזי ורגשי בינם לבין ילדיהם, אשר לתחושתם העיב על אבהותם. המאפיין שהגברים ציינו כבעייתי ביותר באבהותם, ושאותו היו רוצים לשנות, היה היעדרותם המרובה מן הבית עקב עבודה.

המקור השלישי לקושי נגע לחשיפת הילדים לאלימות. התייחסותם של האבות שראינו אל סוגיה זו הייתה מגוונת. את התייחסויותיהם אל החשיפה ונזקיה אפשר למקם על פני רצף שבקצהו האחד הכרה בחומרת הבעיה ודאגה ובקצהו השני - התעלמות מכל נושא החשיפה והשלכותיה. מידת הכרתם של האבות בתגובותיהם של ילדיהם לאלימות ובנוק שנגרם להם ניתנת אף היא להצגה על גבי רצף, שבקצהו האחד מודעות, הכרה ודאגה, ובקצהו השני - התעלמות.

לבסוף, המקור הרביעי למגבלות ולקושי שהגברים העלו ביחס לאבהותם היה הכבדתן של הזוגיות וההורות המשותפת עליה. רבים מהם תיארו את גלישתן של העימות הזוגי אל עבר ההורות המשותפת ואל האבהות, לעתים עד להרס מוחלט שלהם. שני סוגי מאבק בין האב לבת זוגו הזכרו במיוחד. הראשון, מאבק מתמיד על סוגיות הקשורות בחינוך הילדים; השני - מאבק של האב על מקומו בבית.

התהליך המובהק ביותר שאותו זיהינו באבהותם של הגברים שראיינו היה הצטמצמות. כתגובה למארג הכוחות המעכבים שפעל עליהם, צמצמו רבים מן הגברים את איכות ומידת הקשר עם ילדיהם, כמו גם את תחומי אחריותם כלפיהם. מן הראיונות עלו שלושה ממדים עיקריים של צמצום. ראשית, השימוש הניכר שעשו האבות בכוח ובשליטה, פגע ביכולתם לקיים קשר של קירבה רגשית ואינטימית עם ילדיהם והפך את נוכחותם האבהית של רבים מהם למצומצמת וחד-ממדית. שנית, נראה כי חשיבותו של תפקיד המפרנס עבור הגברים שראיינו תרמה לצמצומו של תפקידם האבהי. ראשיתו של התהליך הייתה בהימצאותו הממושכת של "האב המפרנס" במקום עבודתו והיעדרו מביתו. המשכו, בצמצום חשיבותם של תחומי קשר ומחויבות אחרים, נוכח הטוטאליות של תפקיד המפרנס. בנוסף, בתהליך מקביל להדגשת תפקידם כמפרנסים, שמו אבות רבים דגש על הרכיבים החומריים ביחסיהם עם ילדיהם. את הממד השלישי במגמת צמצום האבהות ייחסו האבות לבת זוגם. לתחושתם, הם תפקדו כאבות רק בשטחים שנותרו פנויים מנוכחותה ההורית והדומיננטית של האם. חלקם השלימו עם חלוקה מסורתית זו והתייחסו אליה כדרכו של עולם. אחרים הביעו כעס רב על התהליך. הכמיהה לקשר קרוב וחס בין הגברים לבין ילדיהם שבה והופיעה כראיונות רבים. כמיהה זו, אשר פעמים רבות לא הייתה ברת-מימוש, היא אחד הרכיבים המרכזיים במה שכינינו "דרמת האבהות". אפשר להבין את עוצמתה על רקע עימות תפיסתם של הגברים את ה"אב הטוב" כמקיים קשר חם עם ילדיו, עם תהליכי הצמצום שתיארו ביחס לאבהותם. תוצאה בלתי-נמנעת של מפגש כזה הייתה הכמיהה לקשר האידיאלי, האחר. כמיהה לקשר הופיעה בדבריהם של אבות שונים זה מזה בתהליך ההתפתחות של אבהותם: אבות נשואים שגידלו את ילדיהם ואבות גרושים שאינם משמורנים, אבות בתהליכי צמצום ואבות המקיימים קשר קרוב וחס עם ילדיהם.

לבסוף, הבחנו בשני כיוונים שאליהם נראה היה כי התפתחה אבהותם של המרואיינים: החמצה וכישלון מול שינוי וצמיחה. מגמת הצמיחה הוצגה כחלק מתהליכי שינוי נרחבים שחלו בחייהם במהלך התקופה שקדמה לראיון, למשל חשיפת האלימות וההתערבות שעברו בנושא. מרואיינים אחרים תיארו את תחושת הכישלון והכאב הכרוכים בהיותם אבות, נוכח

איכות הקשר עם ילדיהם. את רוב הגברים אי אפשר היה למקם באופן ברור על אחד הקצוות. באבהותם התקיים מפגש דינמי, מתמשך, בין הכוחות והתהליכים שהוזכרו.

משמעות ההתנסות האבהית, שעליה למדנו מהגברים שראינו, אינה ניתנת להכללה על כלל הגברים האלימים. עם זאת, נראה לנו כי תרומתם של ממצאי מחקרנו היא בעצם פתיחת צוהר למרחבי התנסות אבהיים אפשריים בקרב אוכלוסייה זו. על מנחי ההתערבות יהיה לבחון את מידת הרלוונטיות של הממדים שהוצגו ולהיות פתוחים לקיומם של ממדים ייחודיים נוספים בקרב האבות שעמם יעבדו.

### **ההתערבות קשובה להתנסות האבהית**

אחת מהנחות היסוד שלנו היא, כי על התערבות מועילה עם גברים אלימים כאבות להיות קשובה לחווייתם. במילים אחרות, אפשר לומר כי אבות יקשיבו למי שיקשיב להם ויתייחס אל חווייתם הייחודית כאל נקודת מוצא לדיאלוג עימם. מנחי הקבוצה עשויים לקיים דיאלוג עם רכיבים שונים, חיוביים ושליליים, בהתנסותם האבהית של הגברים. אנו ממליצים להיות קשובים לנקודת המוצא החיובית של האבות אל אבהותם, אם היא מועילת על-ידם. נקודת מוצא ביקורתית בלבד לבחינת ההתנסות האבהית עלולה להיתפס על-ידי האבות כניסיון למחוק את אחד מן הרכיבים המרכזיים בזהותם העצמית. על מנחי הקבוצה להכיר את הכוחות שנתפסים על-ידי האבות ככוחות מגבילים ולהבין את הכאב הכרוך לעתים בנסיגתם אל עבר דמות אב מצומצמת. לכסוף, חשוב לקיים דיאלוג מתמיד עם כמיהתם השכיחה של אבות אלימים לקשר קרוב וחס עם ילדיהם. אנו מדמים כמיהה זו לגחל עומם, עדות לקיומו של מקום חם וחי בלבם של האבות. תפקיד הדיאלוג להפיח רוח ולהעלות בו אש; לצאת מן הכמיהה אל עבר נטילת האחריות והשינוי.

חשוב לזכור כי גישה פנומנולוגית בעיקרה להתנסותם האבהית של גברים אלימים עלולה לטשטש את ההקשר החברתי הבעייתי של ההתנסות ולהפוך את קורבנות האלימות לבלתי-נראים. מכאן, החשיבות של שילוב גישה זו עם הגישה הפמיניסטית והשלכותיה להתערבות, כפי שהוצגו למעלה.

### **ד. גישות דינמיות**

לתפיסתנו, התערבות ממצה עם גברים אלימים כאבות מחייבת שימוש ברכיבים מן הגישה הדינמית - הן ברמת התוכן והן ברמת התהליך. לחוויות ילדות השפעה מעצבת על ההורות. הנחה זו קיבלה חיזוק אף ממחקרנו, שממצאי הוצגו קודם ובו ראו האבות עצמם את ילדותם ככוח מעצב מרכזי ביחס לאבהותם (פרל ופלד, 2005). ההשפעה הדינמית ניכרת בתכנית

ההתערבות בהכללת מפגשים המזמינים התבוננות בחוויות הילדות ובהבנתן, ובהתייחסותנו אל הפוטנציאל המרפא הגלום בתהליך הקבוצתי. כאשר מתרחשת התבוננות בחוויות הילדות, הן במסגרת התערבות קצרת-טווח והן במסגרת התערבות ארוכת-טווח, האב עומד במרכז ההתערבות כנושא הלמידה של עצמו. אחת המטרות היא להבין את תפקידה של הילדות בעיצוב הקשר של האבות עם ילדיהם, אולם אין כוונה "לרפא" את האבות או לעבד עמם את חוויות ילדותם (McInnis-Dittrich, 1996). עם זאת, נראה כי רמה מסוימת של "תיקון" לחוויות ילדות נחוצה ואפשרית בקבוצת אבהות ארוכת-טווח. בהתערבות הקבוצתית טמונה היכולת לעבד את החוויה הראשונית של המשפחה הפנימית. משתתפים רבים חווים בקבוצה את החוויות (בדרך כלל הבלתי-מספקות), אשר טבועות בהם מן הקבוצה הראשונה שבה לקחו חלק - משפחת המוצא. הקבוצה עשויה לאפשר תיקון של החוויות והדפוסים, אם תציע סביבה מקבלת ומעודדת צמיחה (Yalom, 1975). השימוש ביחידת הנחיה של אישה וגבר עשוי לחזק חוויה זו. עבור רובם של הגברים האלימים המפגש עם הילדות כרוך בכאב. אולם, ההבנה כי יש תכלית לכאב עשויה לסייע להם ולמנחי ההתערבות לקבלו ולהכילו.

#### **4. קונפליקטים הכרוכים בהתערבות**

התערבות עם אבות אלימים היא רוויית קונפליקטים. אלה מתקיימים בקרב האבות עצמם, בקרב המנחים, ובמפגש שביניהם. הנחות יסוד והתערבויות הנגזרות מן התיאוריות שבבסיס ההתערבות עשויות לעמוד בסתירה אלו לאלו ודרושות גמישות ומימונות גבוהה מצד המנחים כדי לתמרן ביניהן. ביכולת לגשר בין סתירות לכאורה אלו טמון אחד המפתחות להצלחת ההתערבות. לחליפין, ניסיון לפתור את הקונפליקטים שבהם כרוכה ההתערבות באמצעות התעלמות או העדפת פתרון חד-צדדי עלול להוביל להתערבות חסרה.

##### **א. הקונפליקט של האבות**

כפי שתואר למעלה, פעמים רבות תופסים גברים אלימים את אבהותם כחיובית ביותר ואף כאידיאלית. בדרך כלל הם אינם תופסים עצמם כאבות פוגעים, למרות פגיעת האלימות בילדיהם ובאבהותם. אפשר להסביר זאת בכך, שהאבהות נתפסת כממד מרכזי ורב משמעות על-ידי אבות. לכן, הכרה בקיומו של ליקוי חמור באבהות מהווה איום ממשי על תפיסתם העצמית. מכאן, יש לשער כי אבות אלימים יטו להימנע מכל התערבות אשר תסכן אותם במפגש עם השפעתה השלילית של האלימות על אבהותם. במקביל, אפשר לייחס את נכונותם להשתתף בהתערבות הממוקדת באבהות לקיומו של קול בתוכם המכיר בקיומה של בעיה

והמבקש להתמודד עמה. הקונפליקט של משתתפי הקבוצה, לפיכך, הוא בין רצונם לשפר, לתקן ולפתח את אבהותם לבין חוסר רצונם להכיר בקיומם של ליקויים באבהותם.

### **ב. הקונפליקט של המנחים**

אנשי מקצוע, העובדים עם גברים אלימים על אבהותם, ניצבים מול קונפליקט דומה, אך הפוך. מחד, יש לשער כי הם מכירים בכך שאלימות הגברים כלפי בת זוגם מהווה ליקוי מהותי באבהותם ופוגעת בילדיהם. הכרה זו עשויה לגרום לכעס של איש המקצוע על הגברים ולרתיעה מהם. מאידך, עצם הנחייתה של התערבות כזו מעידה על רצונם של המנחים לתמוך באבהות הגברים ולקדמה, מתוך אמונה בצדקת העניין וביכולת לעשות זאת. תמיכה באבהות הגברים מחייבת הכרה באיכויות הקיימות באבהותם וברצונם להיות אבות משמעותיים וקרובים לילדיהם. כמו כן, היא מחייבת אמפתיה לקשיים השונים שבפניהם ניצבים הגברים בדרך למימוש אבהותם. ראיתם הבו-זמנית של הגברים כאבות פגיעים ופוגעים הופכת את ההתערבות למורכבת ביותר.

### **ג. המפגש בין הקונפליקטים**

אל המפגש בין האבות לאנשי המקצוע מביא כל צד את הקונפליקט שהוא חווה ביחס לקשר הקיים בין אלימות לאבהות. הצלחת הטיפול טמונה במידה רבה ביכולת הצדדים לנוע זה לעבר זה, לשם מפגש. על האבות להכיר בסתירה הקיימת בין כוונתם להיות אבות טובים ומיטיבים לבין אלימותם כלפי בת זוגם. על אנשי המקצוע לנוע אל עבר ראייה מורכבת, רב-ממדית, של האבות, הכוללת גם הכרה בחווייתם האבהית ובאותנטיות של כוונותיהם. יש לזכור, כי הדרך אל המפגש המיוחל עשויה לכלול עימותים בין אנשי המקצוע לאבות. מקורם של העימותים יהיה, פעמים רבות, חוסר יכולתם של שני הצדדים לשאת את השניות המתוארת.

### **5. מטרת ההתערבות**

על בסיס ההכנות התיאורטיות והנחות היסוד הנגזרות מהן, וכן על בסיס ניסיונו המצטבר בהתערבות עם אבות אלימים, הגדרנו מספר מטרות התערבות בסיסיות: ראשית, על ההתערבות להגביר את יכולת ההתכוונות העצמית של הגברים, כך שיתאפשר להם לבחון את אבהותם בכלל ואת השפעת האלימות על אבהותם בפרט. שנית, על ההתערבות להגביר את האמפתיה של הגברים ביחס לרגשות ילדיהם. השגת מטרה זו תתמוך בהשגת המטרה השלישית - הגברת הבנתם של הגברים ביחס להשפעות החשיפה לאלימות על ילדיהם. בהתערבות ארוכת-טווח נוכל לצפות גם לפעולה ממשית של הגברים לתיקון פגיעותיה של האלימות בילדים ובקשר

שלהם עם הילדים. מטרה רביעית היא הגברה וגיוון של מעורבות הגברים בחיי ילדיהם. מטרה זו קשורה למטרה נוספת והיא הרחבת מאגר המיומנויות ההוריות של הגברים. לבסוף, חשוב ביותר שהגברים יתפסו את ההתערבות הממוקדת באבהות כחלק מהותי מחהליך ההתערבות המתמשך להפסקת האלימות ולשיקום פגיעותיה - בגבר עצמו, בבת זוגו, בילדיו ובאנשים נוספים בסביבתו.



[ פרק שני ]

# תכנון הקבוצה והקמתה

אופן ההתערבות השכיח ביותר עם הורים (Smith, 1996) ועם גברים אלימים (Edleson, 1996) הוא הקבוצה הקטנה. לקבוצה טיפולית "רכיבים מרפאים" רבים המקדמים שינוי אישי. רכיבים אלה הם: הענקת תקווה לשינוי, המועצמת עקב המפגש בין אנשים הנמצאים בשלבים שונים של תהליך השינוי שלהם; אוניברסליות המאפשרת הקלה בחוויית הבדידות המאפיינת הורות בכלל והורות בצל אלימות בפרט; ייעוץ ותמיכה הדדיים התורמים לנותן ולמקבל כאחד; תיקון החוויה הראשונית של המשפחה הפנימית העשוי להיות מחוזק על-ידי יחידת הנחיה של גבר ואישה; סוציאליזציה של הפרט, המתרחשת כחלק מההשתתפות במערכת חברתית; הזדמנויות לעיצוב התנהגות בעקבות למידה ממשתתפים אחרים או מהמנחים; התפתחות בתחום הקשר הבין-אישי; התנסות בחשיפה עצמית והבעה רגשית; לכידות קבוצתית המקדמת תחושות שייכות, הכלה וקבלה, וכמובן, יעילות וחסכון במשאבים (Yalom, 1975).

כדי למצות את מאפייניה החיוביים של ההתערבות הקבוצתית יש להקדיש תשומת לב למבנה הקבוצה, לסגנון ההנחיה ולתהליך הקמתה. כל אלה נידונים בפרוט בפרק זה.

## 1. מבנה הקבוצה: שימושים אפשריים בתכנית המודולרית

תכנית ההתערבות המוצעת על-ידינו היא מודולרית ומבוססת על חמש חטיבות תוכן מרכזיות: היכרות וחווית האבהות; מיומנויות הוריות וניתוח אירועי חיים; ההורים שלי - ההורות שלי; עולמם של ילדיי והשפעת האלימות עליהם; סיכום ופרידה. המודולריות נועדה לאפשר את יישום התכנית במגוון רחב ככל האפשר של הקשרים טיפוליים וארגוניים. אפשר להפעיל על בסיס התכנית קבוצות בעלות מבנים שונים - החל מקבוצות מובנות וקצרות-טווח ועד לקבוצות ארוכות-טווח, בעלות רמת מובנות נמוכה. הקבוצה עשויה להתבסס על התכנית באופן בלעדי או לשלב חלקים ממנה עם תכנים אחרים, כגון זוגיות או הפסקת אלימות. ההחלטה על מבנה הקבוצה מחייבת בחינה מקדימה של צורכי אוכלוסיית המשתתפים המיועדים, התוצאות המצופות של ההתערבות, נטיות ליכס של המנחים, מיומנויותיהם של המנחים ואילוצים הנובעים מהקשר הארגוני שבו תפעל הקבוצה. בהתאם לכל אלה, יוחלט על משך הקבוצה המתאים ביותר - על גבי הרצף שבין קבוצה בת 16 מפגשים ועד לקבוצה ארוכת-טווח, על מידת המובנות של המפגשים ועל התכנים המרכזיים.

להלן נרחיב על מאפייניהן של קבוצות קצרות-טווח וארוכות-טווח על-פי תכנית ההתערבות. ראוי להבהיר, כי בשני המקרים אנו מתייחסים לקבוצות הסגורות לקבלת משתתפים חדשים. עבור קבוצות פתוחות - נמליץ על עשיית שימוש גמיש בחומרים מן התכנית.

## **א. קבוצות קצרות-טווח**

ההתערבות הבסיסית ביותר, שאותה ניתן להפעיל על-פי התכנית, היא קבוצה קצרת-טווח בת 16 מפגשים, בעלת רמת מובנות גבוהה. לקבוצות קצרות-טווח יתרונות רבים: הן ניתנות לשילוב בתוך מערך העבודה הקיים בלי להכביד עליו או לעשות בו שינויים מרחיקי לכת; הן תובעניות פחות מבחינת המשאבים שהן דורשות מהמשתתפים, מהמנחים ומהארגון. בחלק מן המקרים, צמצום וריכוז של מבנה ההתערבות יסייע, הן למשתתפים והן למנחים, להתמקד בנושא ההורות וליצור הבחנה בין התערבות זו להתערבויות אחרות. זהו יתרון חשוב, משום שבכל השירותים העוסקים באלימות המשפחה, נושא ההורות הוא נושא משני לנושא המרכזי - הפסקת האלימות. חסרונן המרכזי של הקבוצות קצרות הטווח הוא בהגבילן את תהליכי ההתבוננות התוך-אישית. ניסיוננו מראה, כי תרומתן העיקרית של קבוצות אלו היא בלמידה ובתובנות ראשוניות המתאפשרות בהן למשתתפים. יותר משהן מביאות לשינויים משמעותיים ארוכי-טווח בתפקוד ההורי, הן משמשות להנעתם. הוספת מספר מפגשים מעבר ל-16 המפגשים הבסיסיים עשויה לשמור על אופייה קצר הטווח של הקבוצה, אך גם לאפשר עיבוד ממושך יותר של מספר נושאים.

## **ב. קבוצות ארוכות-טווח**

קבוצות ארוכות-טווח, של כ-30 מפגשים ויותר, יטו להיות מובנות פחות ולשים דגש רב יותר על תהליכים ביחס לתכנים. הן תאפשרנה נקודת מבט רחבה יותר מבחינת אבהות הגברים על ממדיה השונים. בהתערבות ארוכת הטווח אפשר לשלב תכנים והפעלות מגוונים יותר בעבודה על כל אחת מחמשת חטיבות התוכן, אשר לא ניתן להגיע אליהם במסגרת התערבות קצרת-טווח. קבוצות אלו עשויות להביא לתוצאות יציבות יותר מבחינת השינויים ברמות הידיעה, ההבנה וההתנהגות של המשתתפים. זאת, מכיוון שמשך הזמן של הקבוצות מאפשר עבודה מעמיקה יותר על התהליכים התוך-אישיים, הבין-אישיים והקבוצתיים, שבהם יתנסו המשתתפים ביחס לעולמות התוכן השונים. התובנות והשינויים שקבוצות מעין אלו תותרות אליהם קשורים קשר הדוק למקורות האלימות בקרב הגברים ועל כן ניתן לראות בהן חלק מהותי מהעבודה להפסקת האלימות. לצד יתרונותיהן, עלותן הכלכלית של קבוצות ארוכות-טווח גבוהה יותר עבור הארגון, הן מחייבות את המשתתפים לעבודה אינטנסיבית יותר מבחינה רגשית ולנוכחות יציבה לפרק זמן ארוך יחסית, ומצריכות מהמנחים מיומנויות להנחיה דינמית יותר.

## **ג. קבוצות אחרות**

אפשרות שלישית לשימוש בתכנית ההתערבות היא על-ידי שלוב חטיבות, מפגשים או תכנים הכלולים בה במסגרת קבוצות ארוכות-טווח שמיקודן שונה, והן פתוחות או סגורות לקבלת משתתפים חדשים. לאפשרות זו יתרונות ברורים מן ההיבט הארגוני-כלכלי, שכן היא אינה מצריכה משאבים נוספים מעבר לאלה הקיימים. גם מן ההיבט הטיפולי, שילוב נכון של החומרים באופן התואם את מצבה של הקבוצה ואת הנושאים המעסיקים אותה עשוי לקדם את הקבוצה ואת המשתתפים. חסרונו המרכזי של שימוש מעין זה בחומרים של התכנית הוא בשבירת הרצף של הופעת נושאי החטיבות. סדר הופעת הנושאים מבוסס על שיקולים תיאורטיים וכן נבחן (ותוקן) בתהליך פיתוח תכנית ההתערבות. בבסיסו הרעיון, שכל אחד מהנושאים מכשיר את הקרקע לנושא שבא אחריו.

## **2. הנחיית הקבוצה**

הפעלתה של תכנית ההתערבות המתוארת בספר זה דורשת ידע וניסיון מוקדמים בהנחיית קבוצות. להלן נבחן סוגיות ייחודיות הקשורות בהנחיית קבוצת אבהות על-פי תכנית ההתערבות, כהשלמה לידע ולניסיון האישיים של המנחים. נתייחס לסגנון ההנחיה המשתנה בין קבוצות קצרות-טווח וארוכות-טווח, ליחידת ההנחיה, ללקחים מניסיונו בעבודה עם תכנית התערבות כתובה, להכנת המנחים טרום הקבוצה ולהתנסותם במהלכה.

### **א. סגנון ההנחיה**

הנחיית קבוצה מעלה בהכרח לבטים ביחס לסגנון ההנחיה. מנחי הקבוצה עשויים להתלבט ביחס לשאלות, כגון: מהו האיזון הנכון מבחינתם בין נוכחות אקטיבית לנוכחות מאפשרת בקבוצה, או עד כמה חשובה בהירות בהתערבות מול השארת מרחבים עמומים. עיצוב סגנון הנחיה של קבוצה איננו תהליך פשוט שבו מתקבלת החלטה על סמך בחינת מאפייניה. בין הגורמים הרבים המשפיעים על עיצובו של סגנון ההנחיה נכללים: סוג הקבוצה, משך זמן פעילותה, מטרתיה, משתתפיה ומיומנות המנחים. כמו כן, סגנון ההנחיה מושפע מסגנונם ומהעדפותיהם האישיות של המנחים, מאישיותם ומהיחסים ביניהם. עקב מורכבות התהליך של עיצוב סגנון ההנחיה איננו יכולים להמליץ על סגנון מועדף. עם זאת, ברצוננו לחדד מספר התלבטויות הקשורות במבנה הקבוצה ובמטרותיה.

### **הנחיית קבוצות קצרות-טווח**

קבוצות קצרות-טווח הן מובנות למדי, ולפיכך מזמינות הנחיה פעילה ומכוונת. מספר מאפיינים מכוונים לבחירה בסגנון הנחיה זה: לכל מפגש מבנה קבוע מראש, נושאי המפגשים נקבעו מראש, בכל מפגש מועברת פעילות שאותה יוזמים המנחים, והקבוצה קצרה. לצד זאת יש לזכור, כי בכל קבוצה מתרחשים תהליכים רבי-משמעות. מנחים מיומנים ידעו, גם במסגרת מובנית וקצרה, לאפשר לקבוצה מידה של חופש "לחיות את חייה".

### **הנחיית קבוצות ארוכות-טווח**

קבוצות הפועלות תוך דגש על התבוננות מתמדת בתהליכים האישיים, הבין-אישיים והקבוצתיים המתרחשים בהן, מאפשרות תהליכי שינוי עמוקים. קבוצות שכאלו הן, מעצם טבען, ארוכות יותר ומובנות פחות. הפעלת קבוצה ארוכת-טווח, על-פי מודל ההתערבות, מחייבת סגנון הנחיה מאפשר יותר מצד המנחים, המותיר מרחב קבוצתי פנוי מהפעלות ומהתערבויות. על המנחים להיות קשובים, בראש ובראשונה, למשתתפי הקבוצה ולתהליכים המתרחשים בה. תכני מודל ההתערבות נועדו לכוון את הקבוצה לעסוק בנושא ההורות ולזרז מעט את התהליכים המתרחשים בה, אך לא להכתיב את סדר יומה ולעצב את פניה.

### **ב. יחידת ההנחיה**

הנחיית קבוצת אבהות לגברים אלימים דורשת ניסיון קודם בהתערבות באלימות במשפחה בכלל, ובהתערבות קבוצתית בתחום, בפרט. על כן, מומלץ כי את ההתערבות קצרת הטווח ינחו מנחים העובדים למעלה משנה בתחום האלימות במשפחה ושהנחו בעבר לפחות קבוצה אחת לגברים אלימים. הנחיית התערבות ארוכת-טווח מצריכה אותם נתונים, אך בנוסף, ניסיון קודם בהנחיית קבוצה תהליכית בתחום האלימות במשפחה. אנו ממליצים לא להנחות במקביל קבוצת אבות וקבוצת ילדים חשופים לאלימות, גם כאשר אין המדובר בהנחיית אב וילדיו. זאת, משום שהדבר עשוי להיות כרוך בקונפליקט נאמנויות ועלול ליצור קושי באמפתיה ובהזדהות. גם הנחיית קבוצת אבות וקבוצת נשים נפגעות אלימות במקביל אינה מומלצת.

יחידת ההנחיה המועדפת עבור קבוצת האבהות מורכבת משני מנחים, אישה וגבר. קיים חומר תיאורטי רב אודות מאפייניה של ההנחיה המשותפת - יתרונותיה, חסרונותיה והאתגרים שהיא מציבה. להלן נתמקד בהנחיה בשניים, אישה וגבר, בקבוצת אבהות לגברים אלימים.

### **יתרונות ההנחיה הדו-מגדרית**

הנחיה כנונה בשניים מאפשרת למזג סגנונות הנחיה שונים באופן משלים. הדבר עשוי להועיל בקבוצה הדורשת תנועה מתמדת בין הסגנון הדינמי לסגנון הפסיכו-חינוכי. להעדפתנו יחידת

הנחיה הכוללת אישה וגבר שתי סיבות עיקריות. הראשונה, אפשר לדמות קבוצה טיפולית למשפחה. הדבר מאפשר למשתתפים להתנסות באופן מתקן בתחושות ובחוויות בלתי-פתורות שאותן הם נושאים עמם מעברם. הנחיה משותפת מעשירה את האפשרויות הגלומות בהתנסות זו, בדמותה יחידה הורית המוכרת לרוב המשתתפים מילדותם - אימא ואבא. בדרך זו, למשל, מתאפשרת העברה מובחנת אל אישה ואל גבר והמשתתף יכול לכוון להתעמת עם אחד "ההורים", מתוך ידיעה שההורה השני נותר תומך ואוהב (Davis & Lohr, 1971). מאפיין זה חשוב וחינוכי במיוחד בתכנית ארוכת-טווח, השמה דגש על ההיבטים הרגשיים של החוויה האבהית, הנגזרים מן העבר והפועלים בהווה. הסיבה השנייה להעדפתנו הנחיה של אישה וגבר היא, שכך מתאפשרת למשתתפים הזדמנות לצפות בתפקודו של "זוג הורים" העושה שימוש בונה בתקשורת, תוך שיתוף פעולה וחיפוש משותף אחרי דרכים לפתרון בעיות (Davis & Lohr, 1971; Dick, Lessler & Whiteside, 1980). חשיבות מיוחדת קיימת לנוכחותו של מנחה גבר בקבוצת אבות. גברים רבים חשים בקבוצות הורים כזרים המתארחים בעולמן של נשים. אל חוויה זו עלולות להתלוות תחושת של איום ובעקבות כך - התנגדות. נוכחותו של מנחה גבר חינוכי להקלה על תחושת זרות זו (Palm, 1997).

### טיפוח ההנחיה בשניים

על יתרונותיה של ההנחיה בשניים עלולים להאפיל קשיים שונים. למעשה, כל אחד מן היתרונות עלול להפוך לחיסרון אם היחסים בין המנחים לא יהיו תקינים. על מנת להימנע ככל האפשר ממצב שכזה, נצרף שתי המלצות חמות: בשיבוץ המנחים לעבודה משותפת יש לקחת בחשבון גם את מידת ההתאמה ביניהם מן הבחינה האישיותית והסגנונית, ואת מידת רצונם להנחות יחדיו. שיבוץ על בסיס שיקולים טכניים בלבד עשוי להתגלות כנוח למערכת בטווח הקצר, אך בלתי-יעיל בטווח הארוך. כמו כן, יש להשקיע בטיפוח יחידת ההנחיה. על המנחים לבנות זוגיות, ליצור אינטימיות, ללבן עימותים ולכבד שונות. בקצרה, לעשות את כל שיצפו מעצמם וממשתתפי הקבוצה לעשות כזוג הורים (Davis & Lohr, 1971; Waldman, 1980).

### ג. הנחיה על-פי תכנית התערבות נתונה

למרות השימוש הרב במדריכים להתערבות קבוצתית, רק מעט נכתב על הנחיה על-פי תכנית כתובה. זאת, על אף שהנחיה כזו אינה קלה או מובנת מאליה. לכן, אנו ממליצים כי כהכנה לקבוצה, ועל מנת לעשות כתכנית ההתערבות שימוש מושכל, על המנחים לבחון היטב את עמדתם ואת תגובתם הרגשית ביחס לתכנית עצמה וביחס לצורך להנחות קבוצה על-פי תכנית כתובה. מנחי קבוצות, שעשו שימוש בתכנית ההתערבות המוצגת בספר זה במהלך פיתוחה, השקיעו מאמצים רבים בניסיון להסתגל לעבודה עמה. נושא זה תפס מקום נכבד

במפגשי הליווי שנערכו עמנו והיווה חלק מהותי מתהליך ההתפתחות שהמנחים חוו. ניסיונם היה, כלשונם, "להתייחד עם התכנית", "לקיים דיאלוג עם התכנית" ו"לרקוד עם התכנית". תגובותיהם הראשוניות של המנחים לתכנית היו מגוונות. היו שהתייחסו אליה בהערכה רכה וחוו אותה כמשאב תומך הנוסך בהם ביטחון. אחרים ציינו, כי היא מעוררת בהם לחץ ותחושה של עומס וכבדות. תחושה מעורבת זו אל מול התכנית משתקפת בדברים שאמרה אחת המנחות בקבוצת הלמידה המלווה:

"כשאתה רואה תכנית כזאת אז בא לך לראות איזה שהוא מקום שתרגיש בו שאתה חי, איפה אתה רואה את הייחודיות שלך... אמרתי, קודם כל תלכי עם האב-טיפוס - לכי אתו, אל תתחילי לשנות. אחר כך, בשנה הבאה, אפשר לעשות שינויים. כדגע, אני הולכת עם זה. הדבר הראשון שהולך מהבטן זה, שבשביל שאתה תהיה גם קיים, עליך להתחיל לעשות את השינויים שלך, זה נורא מגרה".

גם לאחר תחילת ההתנסות בהנחיה הגיבו המנחים באופנים מגוונים על שיטת ההנחיה על-פי תכנית קיימת. את התגובות אפשר למקם על גבי ציר הנע בין התנגדות לבין ציות מופרז. לעתים, כביטוי לתחושה המעורבת, פגשנו תגובות קוטביות אצל אותם המנחים בנקודות זמן שונות. מנחים אשר בתחילה נטו להתנגד לעבודה על-פי התכנית ציינו, כי חוו אותה כאיום. הם חששו כי התכנית תטשטש את "הצבע" הייחודי שלהם כמנחים ותגרום לכך שסגנונם ותפיסותיהם המקצועיות לא יבואו לידי ביטוי עקב הצורך "לעשות מה שכתוב". ייתכן שגם התגובה ההפוכה, היצמדות רכה מדי לתכנית, נובעת מאותו החשש עצמו. תגובה זו מאפשרת לפתור את העימות שבין סגנונו האישי של המנחה לתכנית באמצעות ביטול הסגנון האישי. מנחים אחרים, שנטו אף הם לעבוד בצמידות למוצע בתכנית, הסבירו את הדבר ברצונם לנוח באמצעות ההתמסרות לתכנית שתוביל אותם ו"תעשה את העבודה". אימוצה הבלעדי של כל אחת מן התגובות הקוטביות, הביא בהכרח לקשיים בהנחיה שבאו לידי ביטוי במהלך הקבוצה. הנחיה מתוך התנגדות לתכנית שיבשה את יכולת המנחים ליהנות מן הגלום בה והקשתה עליהם לגבש קו הנחיה עקבי. הנחיה כפופה לחלוטין לתכנית פגעה ביכולת המנחים להיות קשובים לתהליך הייחודי שהתקיים בקבוצתם ולהביא את עצמם לידי ביטוי בקבוצה.

מנחים רבים חוו התפתחות ביכולתם לעשות שימוש מושכל בתכנית. אחת המנחות סיכמה את התנסותה באמצעות דימוי פרדוקסלי. דווקא המיקוד, המסגרת ותחושת "העוגן", כלשונה, אשר התכנית העניקה, חיזקו את יכולתה ויכולת המשתתפות בקבוצתה להעמיק, או להפליג הרחק, להיכנס ולצאת, מן הנושא ואל עצמן. אנו מאמינים כי ההתייחדות, הדו-שיח והריקוד

הם אבני הבסיס לפיתוחה של היכולת ליהנות מן התכנית ולהסתייע בה, בלי לחוש אבודים בתוכה. המלצתנו למנחים היא, לראות בתכנית כלי עזר בלבד. בשימוש נכון התכנית תוכל להוות משענת ולהצביע על כיוונה של הדרך. אולם, השימוש בה חייב להיות ערני, יצירתי, קשוב לנעשה בקבוצה ותואם את סגנונו הייחודי של כל מנחה ומנחה. האחריות המוטלת על כתפיהם של המנחים על-פי התכנית אינה פחותה במאומה מאחריותם של מי שמנחים ללא תכנית. באחריותם של המנחים על-פי התכנית לקיים את אותו דו-שיח ביקורתי ויצירתי עם התכנית במטרה להתאימה שוב ושוב למצב הייחודי הנוצר ביניהם, לבין הקבוצה ולבין התכנית. את יחסנו לעבודה עם תכנית כתובה עשוי לתאר הדימוי של חוברת צביעה. החוברת מציעה קווי מתאר לציורים שונים. המנחים מוזמנים לצבוע אותם כרצונם ואף להוסיף משלהם ולחרוג מן הקווים.

שתי בעיות עיקריות המעסיקות מנחי קבוצות העובדים על-פי תכנית התערבות קבועה הן: העימות שבין התוכן לתהליך ומה לעשות עם תכנים שעולים בקבוצה, אך "אינם קשורים" אליה. נרחיב מעט בשתי התלבטויות אלה.

### **בין תוכן לתהליך בעבודה עם תכנית התערבות**

מרגע הקמתה מתרחשים בקבוצה אין ספור תהליכים אישיים, בין-אישיים וקבוצתיים. קיימים מודלים רבים ושונים המתארים תהליכים אלה ואנו מפנים את הקוראים אליהם. אנו בחרנו להתמקד בתכנים אשר יובאו לקבוצה על-ידי המנחים והמשתתפים. יש לזכור, כי מתחת לרובד גלוי זה של תכנים יתקיימו התהליכים הקבוצתיים אשר אינם תלויים בתוכן הקבוע מראש, אך מושפעים ממנו. בפני מנחי הקבוצה עומדים שני אתגרים מרכזיים. הראשון, לשאוף להתאמה ולבו-זמניות מרביים בין התכנים לבין התהליכים. השני, לעשות שימוש בתהליכים לשם קידום השגת מטרת הקבוצה. פשטותן של השורות המתארות אתגרים אלה, אינה מסגירה את טבעם האמיתי. להערכתנו, המדובר במשימה המורכבת, הקשה והמרתקת ביותר בפניה יחייב מי שמבקש להנחות קבוצה אשר תכניה מוכתבים על-פי תכנית.

מנחי הקבוצות שאותם ליווינו הרבו להתייחס למאמץ שנדרש מהם. לעתים, המנחים נידמו בעינינו לרוכבי כרכרה קבוצתית, הרתומה לשני סוסים. את סוס התוכן קיבלו מאתנו. הוא נולד על מסך מחשב, באורווה אקדמית ממוזגת אוויר. הוא פוסע מעדנות, בקצב אחיד, לכיוון שהוגדר לו מראש. סוס התהליך נולד במרחבי הפרא האין-סופיים של הנפש. בעינינו יוקדת אש. הוא דוהר, נעמד, בוטש בקרקע ובוטש באוויר בשתי רגליו הקדמיות. סוס אחד אינו יכול להביא את הכרכרה לייעדה, שניהם חשובים. נחוצה פראותו של אחד ויציבותו של האחר; ידיעת הדרך של הראשון וחיותו של השני. נתקשה לספק מתכון לנהיגה בכרכרה שכזו. נדרשת



מיומנות, הכרה של תיאוריות ומודלים המתארים תהליכים קבוצתיים, יכולת לזהותם בעת התרחשותם ויכולת להגיב, או לא להגיב, אליהם.

נביא ארבע עצות להתמודדות עם המתח שבין התוכן לתהליך. עצות אלו מבוססות על ניסיונם של מנחי הקבוצות עימם עבדנו והן: קשב כפול, גמישות, שימוש מאוזן בתרגילים, וכיטחון.

**קשב כפול:** ביטוי זה, של אחת המנחות, משקף את הניסיון להאזין ללא הרף הן לתוכן והן לתהליך. אין כל דרך לשמור על קשב כפול במהלך כל רגע ורגע, אולם כאשר הוא אכזרי לפרקי זמן ארוכים, נעלם מעיני המנחים אחד הסוסים והתקדמות הקבוצה נפגעה. באחת הקבוצות תיארו המנחים קשב מרוכז, חרד לעתים, לדרישות המודל. עקב כך, קושי גדול שהיה בקבוצה להמשיך בדרכה, כתוצאה מתהליך מסוים שהתרחש בה, נותר סמוי מעיניהם. כאשר הקושי צף ועלה על פני השטח, נדרשה עבודה מאומצת כדי להכין את התהליכים, להתייחס אליהם ולהשיב את הכרכרה לתנועה. בקבוצה אחרת, המנחים התמסרו להאזנה ולהתייחסות לתהליך הקבוצתי. כתוצאה מכך, התפתחה קבוצה מרתקת, אולם במשך פרקי זמן ארוכים ההורות לא עמדה במרכזה.

**גמישות:** כדי ליהנות מן האפשרויות הגלומות בעבודה מקבילה על תכנים ועל תהליכים נדרשת מידה של גמישות. ניסיון לעשות דברים "בדיוק כמו שכתוב", תוך מתן עליונות לתכנים, או, לחילופין, ויתור על תכני התכנית ועיסוק בתהליך בלבד, ייפגעו בהצלחת הקבוצה. שימוש גמיש בתכנית 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? בתכנית ההתערבות הוכנסו רכיבים אשר מטרתם להגביר את מידת הגמישות בשימוש בה ולסייע למנחים להתמודד עם התלבטויות, כגון: בחירה רבה בין אפשרויות לפעולה, תלוקת ההתערבות לחטיבות והאפשרות להתערבות ארוכת-טווח.

**שימוש מאוזן בתרגילים:** אנו מציעים בספר זה מגוון רחב של פעילויות ותרגילים. לפעילויות ולתרגילים יתרונות מוכרים עבור קבוצה קצרת-טווח וממוקדת נושא וכן כפתיח או כהתנעה של נושא בקבוצה תהליכית יותר. הם מאפשרים מיקוד בנושא המפגש, מקדמים מפגש רגשי וחוויתי סביב הנושא ומזרזים תהליכי התבוננות. עם זאת, יש לשמור על איזון וזהירות בשימוש בתרגילים פן יהפכו מאחד הכלים של הקבוצה, לעיקרה. יאלום (Yalom, 1975) מתייחס לבעייתיות הכרוכה בשימוש לא נכון בתרגילים בקבוצה. תרגילים מרובים "מקפיצים" את המשתתפים לרמה גבוהה יותר של ביטוי רגשי, אך מחיר המהירות הוא עקיפה של משימות התפתחותיות המוטלות על הקבוצה (ועל הפרט). תרגילים מרובים מגבירים את תלות הקבוצה

במנחים, ההולכים ונתפסים כמקור הידע הבלעדי. כתוצאה מכך, הקבוצה עלולה שלא לפתח תחושה של אוטונומיה ומסוגלות. יאלום מציע כי יש למצוא מינון מאוזן של שימוש בתרגילים והוא מתאר שני סגנונות קוטביים בלתי-רצויים. האחד, להניח לקבוצה "לפרפר ולהתפלש באופן חסר תועלת בתוך מצב"; השני, להעמיס על הקבוצה תרגילים ופעילויות ללא הפסקה. למרות שיאלום מתייחס לקבוצות טיפוליות שמוקדן התפתחות המשתתף ולא אל קבוצות ממוקדות נושא, נראה לנו כי דבריו רלוונטיים גם עבורנו. השימוש בתרגילים עשוי להיות מקדם ומועיל רק אם ייעשה מתוך הבנה של הבעייתיות הגלומה בו.

דלמן (Dleman, 1980 בתוך Reid, 1991) מציג גישה מעניינת המזמינה שילוב בין תרגילים והתנסויות לבין עבודה מילולית. לטענתו, הפיצול בין דיבור לבין עשייה הוא מדומה. כל עשייה תשפיע על הפעילות התוך-אישית והבין-אישית ולהפך, כל דינמיקה פנימית או בין-אישית תשפיע על העשייה.

לתפיסתנו, גישה הוליסטית זו עשויה להוות מפתח לשימוש מאוזן ונכון בתרגילים. היא מזמינה שילוב בין ההתנסות בתרגילים לבין עבודה המבוססת על תהליכים ותכנים העולים בקבוצה. כך ניתן ליהנות מן האיכויות הגלומות בתרגילים, תוך הימנעות מדחיקת רגלי התהליכים העדינים, האיטיים והמייגעים לעתים, שאותם עוברים הקבוצה והפרט, מפני נוכחותם הדומיננטית והדרמטית.

ביטחון: נחוצה מידה של ביטחון בכוחם של תהליכים וביכולתם לפעול בו-זמנית עם תכני הקבוצה, וכן ביטחון מצד המנחים ביכולתם להנחות קבוצה תוך התייחסות לתהליכים בו-זמניים אלה. אפשר היה להבחין בהבשלתו של ביטחון זה אצל המנחים שליוונו. בתחילת הקבוצות, הקשב הכפול והניסיון לעבוד עם התהליכים דרשו מהמנחים מאמץ רב, אך זה פחת בהדרגה. התייחסות המנחים למפגשים, אשר עסקו בילדותם של האבות, מהווה דוגמה לכך. בתום המפגשים אשר יועדו להתבוננות בילדות, חשו מנחים רבים כי הנושא הוחמץ במידה מסוימת עקב חוסר הבשלה של רמת האינטימיות בקבוצה. תחושת ההחמצה חלפה, כאשר המנחים הבחינו כי עם התפתחות התהליך הקבוצתי, שבו המשתתפים לעסוק שוב ושוב בילדותם, ברמת העמקה הולכת וגדלה ובאופן תואם לתוכן שבו עסקה הקבוצה באותה העת. אין צורך או יכולת "למצות תכנים". יש להניח לקבוצה לעסוק בהם בהתאם לשלב שבו היא נמצאת.

### **תננים שלכאורה אינם קשורים לקבוצה**

אמרנו לעיל, כי אחת הבעיות איתה מתמודדים המנחים היא מה לעשות עם תכנים שאינם קשורים לקבוצה ועולים תוך כדי הפעילות. פעמים רבות המשתתפים מביאים לקבוצה נושאים

אשר לכאורה אינם קשורים כלל להורות או לנושא המפגש - למן הנעשה בזוגיות, דרך מצבם הכלכלי ועד להתפתחויות במשפטם בגין האלימות. אירועים אלו מעמידים אתגר ייחודי בפני המנחים. מחד, המנחים מבקשים למקד את הקבוצה בנושא האבהות לשמו קמה. מאידך, הם מודעים לצורך להישאר קשובים לגברים וממוקדים בתכנים המעסיקים אותם באותו הרגע, ולבעייתיות שבכפיית העיסוק בתכנים אשר נחווים על-ידי המשתתפים ככלתי-מתאימים. אנו מציעים לראות את ההקבלה הקיימת בין הופעתם של נושאים שאינם קשורים בקבוצה לבין חווייתם של הורים (ומנחים) כי הם חייבים להמשיך בתפקידם ההורי גם כאשר נושאים שונים לגמרי מעסיקים את לבם ומוחם. היכולת להשהות את העיסוק האישי או הקבוצתי בתכנים שונים מאלה העומדים במוקד המפגש מהווה מודל חשוב להתנהלות יומיומית הנדרשת מהורים. התערבות המבוססת על הבנה זו עשויה לסייע לקבוצה לחזור ולעסוק בנושא הנבחר.

התמודדות נוספת עם הופעת נושאים שלכאורה אינם קשורים לאבהות יכולה להיעשות באמצעות בחינת הקשרים הסמויים מהעין שגרמו לנושאים אלה לעלות בתדר הקבוצה. נמליץ למנחים לשאול עצמם באיזה אופן קשור כל נושא שעולה בקבוצה לנושא ההורות, למפגש הקודם, לתהליך שהתפתח בקבוצה וכן הלאה. הניסיון מלמד, שרבים מן הנושאים שאינם קשורים לכאורה יימצאו - לאחר בחינה - קשורים עד מאוד. להלן שתי דוגמאות: באתת הקבוצות, 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 אישתו 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.

## ד. הכנת המנחה לקראת הקבוצה

בשלב הכנת הקבוצה מוטלות על כתפי המנחים משימות רבות, חלקן ממוקדות במשתתפים וחלקן במשימות ארגוניות הנדרשות לשם הקמת הקבוצה. לעתים הכנת המנחה את עצמו או את עצמה ברמה הפנימית נדחקת לקרן זווית, עקב עומס העשייה. נבקש מהמנחים לאפשר לעצמם את המרחב לקיומה של הכנה מעין זו במסגרת מפגשי ההדרכה או במרחבים אחרים.

לכם, המנחים, אנו ממליצים כי כחלק מההכנה תתייחסו לנקודות הבאות:

< בחנו את עמדותיכם הנוכחיות כלפי אבהותם של גברים אלימים. מה אתם מרגישים, חושבים או יודעים על בסיס היכרויות קודמות? בהמשך, קיימו דיאלוג ביקורתי עם הנחות היסוד אודות אבהותם של גברים אלימים שעליהן מבוססת תכנית זו (ראו

פרק ראשון). באיזו מידה אתם מזדהים עם הכתוב? באיזו מידה הכתוב תואם את התנסויותיכם עם גברים אלימים?

< בחנו את מחשבותיכם ורגשותיכם ביחס לעבודה בצמוד לתכנית כתובה מראש. הדבר נכון במיוחד למנחי קבוצה קצרת-טווח. האם הייתה לכם התנסות דומה בעבר? האם אתם מקבלים את המבנה והתכנים המוצעים? אם אתם מזהים אי-הסכמה, קושי או התנגדות, איך בדעתכם לפתור אותם?

< התנסו "על בשרכם" בכל תרגיל שאותו אתם מתעתדים להציג בפני הקבוצה. הרשו לעצמכם לפשפש באלבומי התמונות, עצמו עיניים והעלו זיכרונות, כתבו את מכתבי ילדיכם (גם אם אינכם הורים), תארו את ילדיכם לשותפכם להנחיה, ועוד.

## ה. חוויית ההנחיה

הנחיית קבוצת אבהות תוארה על-ידי רבים מן המנחים שהתנסו בכך כחווייה מרוכזת, מורכבת ורבת עוצמה. תוארה תחושת מלאות, התרגשות והתפתחות, לצד לחץ ומעמסה רגשית. להערכתנו, תהליכי העברה והעברה נגדית הממוקדים בהורות הם מן הגורמים העיקריים לעוצמתה של חוויית ההנחיה. פעמים רבות מנחי הקבוצות שאתם עבדנו התייחסו אל עצמם במושגים 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. המנחים חשו כי המשתתפים בוחנים אותם כהורים ומצפים מהם להורות מושלמת, שונה ומתקנת בהשוואה לזו שזכו לה. נוצר מצב מורכב, שבו התקיימו בהנחיה תהליכים רגשיים הכרוכים בהורות שבהם עסקה, במקביל, הקבוצה. מצב זה הגביר את העוצמה והדחיסות של חוויית ההנחיה שעליה המנחים דיווחו.

מורכבות נוספת הייתה במקרים שבהם הנחתה אישה את קבוצת האבות ואל התהליכים המתוארים התלוו העברות הממוקדות במפגש הבין-מגדרי. בחלק מן המקרים קיימו האבות עם המנחות את דו-השיח שלהם עם עולם הנשים. לדיאלוג זה היו ביטויים רבים ושונים. באחד המקרים, נקט אחד הגברים ביחס של חנופה מוגזמת, עם יותר משמץ של "פלירטוט" כלפי המנחה. הוא הרבה לכנותה "נסיכה", ו"מושיעה", וציין עד כמה משמעותי עבורו יחסו אליה. במפגש עם המנחה עלו מספר הסברים לדבר. שיערנו שייתכן שמדובר במעיין התאהבות כמנחה כבדמות האם הטובה והמיטיבה. ייתכן גם, שבמקביל, החנופה המרובה כיסתה על רגשות תוקפניים כלפי המנחה, אשר ייצגה נשיות חזקה, בלתי-תלויה, שהפגישה אותו עם חולשתו ותלותו בנשים. אנו מזמינים מנחות בקבוצת אבות לבחון היטב את משמעות היותן

נשים בקבוצה שכזו. הניסיון מלמד, כי זו משימה קשה. בגוב אריות זה העדיפו מנחות רבות להיאחו בזהותן המקצועית ובכותרת "מנחה".

עוצמתה של חוויית ההנחיה והמורכבות הכרוכה בה מחדדות את הצורך בהדרכה מקצועית למנחים. מנחים אשר זכו לחווייה הורית מכילה ויציבה מצד מדריכתם, היטיבו לשאת בנטל ההורות לקבוצתם. אנו ממליצים למנחים לדאוג לקיומה של הדרכה שכזו במשך כל זמן פעילותה של הקבוצה.

### 3. הקמת הקבוצה

להלן נתאר את ההכנות הנדרשות בשלב המקדים לקבוצה. הכנות אלו כוללות שילוב ההתערבות בשירות, איתור וגיוס מועמדים מתאימים להשתתפות, קיום מפגשי אינטייק עם המועמדים והרכבת קבוצה.

#### א. שילוב ההתערבות בשירות

תכנית התערבות עם אבות אלימים עשויה להתאים לשירותים רבים העוסקים בהתערבות בתחום האלימות במשפחה. התערבות זו, ככל התערבות אחרת, תפעל באופן מיטבי רק אם תוקדש מחשבה לשילובה הנכון במערך ההתערבות הכולל בשירות. אנו מציעים מספר קווי יסוד לשילובה של ההתערבות בשירות הנוגעים למיקומה של הקבוצה ברצף ההתערבות, להשתלבותה במרחב ההתערבותי בשירות, ולשיווקה בשירות.

#### מיקומה של הקבוצה ברצף ההתערבותי

קבוצת האבהות היא, לתפיסתנו, התערבות מתקדמת המיועדת לגברים שכבר עברו ככרת דרך בתהליך הטיפול, זאת משתי סיבות עיקריות. האחת, המטרה הראשונה של ההתערבות עם גברים אלימים היא הפסקת האלימות, וכל מטרה (או התערבות) אחרת משנית לה. הסיבה השנייה, כפי שהצענו קודם, היא כי ההתייחסות לאבהות של הגבר האלים בשלב מוקדם מדי, עלולה לחזק את הכחשת האלימות וטשטושה. גבר אלים, אשר הופנה לטיפול וזכה להתייחסות נרחבת להורותו, עלול לפרש את הדבר כהסכמה בינו לבין אנשי המקצוע כי הוא אינו אלים או כי אלימותו אינה מהווה בעיה המצריכה התייחסות רחופה. לפיכך, קבוצת האבהות מתאימה רק לגברים אשר קיבלו אחריות על היותם אלימים ופעלו להפסקת האלימות.

לצד נימוקים אלה, נעלה הצעה למקם את קבוצת האבהות רווקא בתחילת רצף ההתערבות. במרכז, המשרת אוכלוסייה חרדית, מצאו כי הזמנת המועמדים לטיפול באלימות לקבוצת הורות, סללה את הדרך לכניסתם להתערבות קבוצתית. במרכז זה היה קושי גדול להקים

"קבוצה לגברים אלימים". קבוצת האבהות, להערכת אנשי המרכז, לא רק שלא עודדה את הכחשת האלימות, אלא אף סייעה להתמודד עמה ואפשרה התערבויות המשך ממוקדות באלימות.

אם נעשה שימוש שכזה בקבוצת האבהות, על המנחים להקדיש תשומת לב מרובה לסוגיית הכחשת האלימות וטשטושה, לעתים על-ידי הכנסת שינויים כתכנית. יש להותיר למשתתפי הקבוצה זמן לדיון בסוגיית האלימות ולעתים לדחוק את רגלי נושא האבהות מפניה. על המנחים להיות קשובים להתפתחות מגמת הכרה או הכחשה ביחס לבעיית האלימות ולהגיב לכל התפתחות שכזו בהתאם. יש להניח, כי לא יתאפשר טיפול ממצה באלימות בקבוצה שכזו, אולם הקבוצה תוכל לעזור במשתתפיה את הרצון לפנות להתערבות המשכית הממוקדת בהפסקת האלימות. כמו כן, נראה, כי הנחיה נכונה של קבוצה כזו מחייבת מיומנות בעבודה המכוונת להפסקת האלימות.

### **השתלבות במרחב ההתערבות הכולל**

השילוב בין התנסות המשתתפים בקבוצת האבהות להתנסותם בהתערבויות אחרות, בין אם בשירות ובין אם מחוצה לו, חשוב. תועלת רבה תצמח למשתתפי הקבוצה אם יתאפשר דו-שיח בין התנסויותיהם ותוכנותיהם בתחומי ההתערבות השונים שהם עוברים ואם יחוו כי מרכיבי השונים של המרחב ההתערבותי שבו הם נמצאים משלימים זה את זה (Tucker, 1983). הפיכת קבוצת האבהות לחלק אינטגרלי מרצף ההתערבות המוצע לגבר, מחייבת תשומת לב מיוחדת בשלוש נקודות זמן: בשלב ההפניה לקבוצה, במהלך ובסופה. ראשית, יש לשקול היטב את מידת מוכנותו של גבר לקבוצת אבהות ואת מידת ההתאמה של התערבות זו עבורו, לאור התערבויות אחרות שבהן הוא לוקח חלק או שלקח חלק. במהלך ההתערבות עצמה יש לכלול התייחסויות אשר יגבירו את תחושת רצף ההתערבות אצל הגברים. התייחסויות מעין אלו עשויות לכלול אזכורים של הרצף ושל התערבויות קודמות שאותן עברו הגברים, בחינת הקשרים הקיימים בין תהליכי שינוי ולמידה שהתרחשו בהתערבויות קודמות לאלו המתרחשים בזו הנוכחית וכן הלאה. בנוסף, במהלך הקבוצה אנו ממליצים למנחים לקיים קשר של עדכון וחשיבה משותפת עם אנשי מקצוע אחרים שהיו, שיהיו או שנמצאים בקשר עם המשתתפים, כמובן בגבולות האתיים הראויים. קשר עם אנשי מקצוע המספקים שירות לכת הזוג נפגעת האלימות או לילדים צריך להיעשות על-פי שיקול דעת.

בהקשר זה אנו ממליצים כי מנחי הקבוצה יראו עצמם כמשווקי הקבוצה בשירות שבו הם עובדים ובשירותים נוספים המתאימים למשתתפי הקבוצה. היות ומדובר בהתערבות חדשה

וייחודית, חשוב להציג בפני עמיתים אלה את מטרותיה, תכניה והמבנה שלה, לשם הבטחת תמיכה ותיאום לאורך ההתערבות.

## **ב. איתור מועמדים לקבוצה ומיונם**

קבוצה קטנה, כמו זו של האבות, כוללת בדרך כלל שמונה עד עשרה משתתפים. ככלל, אין מניעה שקבוצות האבהות תהיינה מעורבות מבחינת מאפייני המשתתפים. עבור קבוצות קצרות-טווח ניסיונו הראה, כי אחדות יחסית של גילאי הילדים מקלה על גיבוש הקבוצה. בקבוצות ארוכות-טווח אפשר להכיל גיוון בממד זה ביתר קלות. בנוסף, אנו ממליצים להתייחס לשתי הנקודות הבאות לגבי הרכב הקבוצה. האחת, אם יש לקבוצה מכנה משותף ברור וולת ההורות, השימוש באלימות וגיל הילדים (למשל, המשתתפים כולם עולים חדשים, מבורים לסמים, גרושים וכדומה), ייתכן ותידרש התאמה של תכנית ההתערבות למאפיינים או לצרכים הייחודיים של המשתתפים. השנייה, אנו ממליצים כי הקבוצה לא תכיל תת-קבוצות קוטביות מבחינת מאפייני המשתתפים (לדוגמה, ארבעה משתתפים חרדים וארבעה חילונים), בייחוד כאשר יש למאפיינים אלה נגיעה לנושא האבהות. הרכב קבוצה שכזה עלול להסיט את מוקד העבודה מהאבהות לעיסוק בקוטביות ובכך לגרוע מיכולת המשתתפים להשיג את תוצאותיה המצופות של הקבוצה.

## **אמות מידה לבחירת מועמדים לקבוצה**

אחת ממשימותיהם הראשונות של המנחים היא שיווק הקבוצה העתידית על מנת לגייס פניות או הפניות להשתתפות. אנו ממליצים על מספר אמות מידה להשתתפות בקבוצה:

< הגבר מכיר בכך שהוא אלים כלפי בת זוגו או שהיה אלים כלפיה: כאמור, ללא הכרה הזו, עשויה השתתפות בקבוצת אבות לחזק את מנגנון ההכחשה, בשמשה מעין "תעודת יושר".

< הגבר הפחית באופן ניכר את שיעור האלימות כנגד בת זוגו, בתקופה האחרונה: בהיעדרה של הפחתה זו, נניח כי הגבר עדיין לא עשה שינוי משמעותי והוא אינו בשל או פנוי לעסוק בהורותו וכי יש להמשיך ולמקד את ההתערבות בגבר ובהתנהגותו האלימה.

< הגבר עבר, לפני צירופו לקבוצה, התערבות משמעותית ממוקדת באלימותו: כאמור, קבוצת האבהות המוצגת בספר זה היא מסגרת טיפול מתקדמת המיועדת לגברים שכבר עשו כבדת דרך בעבודתם להפסקת האלימות, ואין להתייחס אליה כאל תחליף להתערבות להפסקת האלימות. עם זאת, אין מניעה, לדעתנו, להשתתפותו הבר-זמנית

של גבר בקבוצת האבהות ובהתערבות מתקדמת או המשכית באלמות. גם כאשר המועמד הופנה לקבוצה על-ידי גורם מקצועי מוכר, בתוך השירות או מחוצה לו, על בסיס הערכת אותו איש או אשת מקצוע, כי הגבר עונה על אמות המידה וכי אין מניעה להשתתפותו בקבוצה, אנו ממליצים למנחי הקבוצה לחזור ולודא עם המפנה את מידת התאמת המועמד לקבוצה, תוך הבהרת מטרותיה, תכניה והיבטיה המבניים. אנו מוצאים הערה כללית זו חשובה במיוחד לאור חדשנותה היחסית של התערבות הממוקדת באבהות לגברים אלימים.

< הגבר בחר להשתתף בקבוצה: בחירתו של אדם להשתתף בתכנית התערבות מגבירה את הסיכוי שייתרם ממנה. מטרים, סמויים או גלויים, לפיהם גבר צריך או חייב להשתתף בקבוצת האבהות או הצגת ההשתתפות בקבוצה כהמשך אוטומטי של ההתערבות באלמות, או כתנאי להמשך ההתערבות באלמות, עלולים לעורר התנגדות. מטרים המחייבים השתתפות עלולים בנקל להתפרש על-ידי הגברים כמתחת ביקורת על אבהותם וכהטלת ספק באיכותה, בעוד שרבים מהם תופסים את אבהותם כחיוכית ותקינה. נמליץ להציג את הקבוצה למועמדים אפשריים בזכות, וכהזדמנות להתפתחות, ללמידה ולהעשרה. האומנות המורכבת של עירור הצורך וההכוונה לקראת בחירה, ידועה ומוכרת היטב למי שאמון על התערבות עם גברים אלימים!<sup>1</sup>

< בעייתו המרכזית של הגבר אינה אלימותו כלפי ילדיו: לעתים מגיעים לשירותים בתחום האלימות במשפחה גברים אשר עיקר אלימותם מופנה כלפי ילדיהם. נבקש להבהיר כי תכנית ההתערבות המוצעת על-ידינו אינה מיועדת עבור אבות אלה. אנו סבורים שיש לטפל באבות אלה באמצעות תכניות התערבות ייחודיות להם. התכנית המוצעת על-ידינו מתאימה בהחלט לגברים אשר בצד היותם אלימים כלפי בת זוגם, היו אלימים גם כלפי ילדיהם. התייחסות נרחבת לנושא זה מופיעה בהמשך.

< הגבר הוא אב לילדים: אפשר לראות את תחילתה של חוויית האבהות בהריון ואף בתכנונו. במקרים מסוימים אפשר לבחון צירופם של עד כשני גברים שאינם אבות עדיין לקבוצה.

<sup>1</sup> ייתכן שקבוצת האבהות לגברים אלימים תחקים בשירות, כגון במרכז לטיפול באלמות, במקביל לקבוצת אימהות לנשים הסובלות מאלימות כן זוגן. למרות שקיים דמיון מסוים בעולמות התוכן המרכזיים של הקבוצות, אנו רואים כל קבוצה כהתערבות העומדת בפני עצמה, המתוכננת וערוכה על-פי צורכי אוכלוסיית היעד שלה. מצב שבו יעברו הגברים וכנות זוגם קבוצות במקביל עשוי להניב תועלת, אך אין להתנות השתתפות או אי-השתתפות של אחד מבני הזוג בזו של האחר.



< הגבר איננו סובל מבעיות רגשיות מיידיות וחמורות: הגבר לא סובל ממחלת נפש, אינו בעל מחשבות אוכדניות, אינו סובל מהתמכרות ולא עבר טראומה חריפה בחצי השנה האחרונה. קרוב לוודאי שגבר החווה מצבים אלו יודקק להתערבות הממוקרת בבעיותיו ויתקשה להשתלב בקבוצה.

### ג. מפגש האינטייק

לאחר איתורם של מועמדים להשתתפות בקבוצה יתקיים מפגש אינטייק עם כל אחד מהם. ההצעה למפגש האינטייק, שאותה אנו מציגים כאן, מיועדת למועמדים לקבוצת האבהות כהתערבות המשכית. ככזו, תתאים למועמדים לקבוצה שכבר עברו אינטייק בשירות בעבר, והם בעיצומו של תהליך התערבות להפסקת האלימות או לאחריו. במקרים אלה, האינטייק לקבוצת האבהות יוכל להתבסס על חומרים שעלו באינטייק הראשון ובמהלך ההתערבות הראשונית, ועל כן אינו כולל רכיבים חיוניים למפגש היכרות ואבחון ראשוני עם גבר אלים. אם הנחת יסוד זו אינה נכונה, יש צורך לערוך אינטייק מורחב, הכולל התייחסות לממדים נוספים מעבר לאבהות (למשל, הערכת מסוכנות, ראו אינס-קניג, 2002, 2004; גולדבלט ואיזיקוביץ, 1994).

למפגש האינטייק תפוקות מצופות, הן עבור המועמדים והן עבור מנחי הקבוצה. התפוקות המצופות מהמועמד להשתתפות הן:

- < הגבר יכיר היכרות ראשונית את מנחי הקבוצה.
- < הגבר ידע מהם הנושאים והמאפיינים המבניים המרכזיים של הקבוצה.
- < אם קיימת, תופחת חרדתו של הגבר מפני הקבוצה והמנחים.
- < הגבר יוכל להבחין בין ציפיות מתאימות ובלתי-מתאימות ביחס לקבוצה.
- < הגבר יהיה מעונין להשתתף בקבוצה.

התפוקות המצופות עבור המנחים הן:

- < המנחים יכירו היכרות ראשונית את המועמדים לקבוצה.
- < המנחים ידעו מי הם המועמדים שאינם מתאימים לקבוצה עקב אי-התאמתם לאמות המידה או לפרופיל הקבוצתי ההולך ומתגבש.
- < המנחים יוכלו להגדיר לעצמם פרופיל קבוצתי ראשוני לשם התאמת תכנית ההתערבות למשתתפיה.

## תבונה מפגש האינטייק

למבנה של מפגש האינטייק מספר רכיבים חיוניים: הצגת מטרת המפגש, היכרות ראשונית ואבחון האלימות, תאום ציפיות, הצגת הקבוצה, הנחות היסוד שלה והסטינג (setting) שלה, ובחינת ההתאמה של הקבוצה לצורכי הגבר. נציג רכיבים אלו על-פי סדר ההתייחסות אליהם במפגש האינטייק.

הצגת מטרת המפגש: לשם יצירת אווירה נעימה והפחתת חרדה, רצוי להציג למועמד את מטרת מפגש האינטייק כבר בראשיתו. אפשר להדגיש, כי המפגש נועד לשתי מטרות מרכזיות: האחת - עריכת היכרות ראשונית בין הגבר לבין המנחים; השנייה - לאפשר לו להבין טוב יותר באיזו התערבות מדובר, על מנת שיוכל להחליט, יחד עם המנחים, האם ההתערבות אכן חיונית עבורו ומתאימה לו. אנו ממליצים להימנע מסממנים של "מבחן קבלה" העשויים להביא לתחושת דחייה של גבר "שלא הצליח להתקבל".

היכרות ראשונית ואבחון האלימות: בשלב זה יש להזמין את המועמד להציג עצמו בקצרה. בהמשך, יש להזמין לתאר גם את האלימות שבה השתמש ואת נסיבות הגעתו להתערבות באלימות. בחלק זה של השיחה על המנחים (לאבחון: 1) האם קיימת אלימות והאם קיים סיכון עבור בת הזוג או אחרים? (2) מהן עמדותיו של הגבר כלפי האלימות שבה נקט? האם הוא לוקח עליה אחריות? האם לפנייתו לקבוצת האבהות קדמה התמודדות עם התנהגותו האלימה? גברים המכחישים כי היו אלימים וגברים המהווים סיכון עבור בת זוגם אינם מתאימים לקבוצה ויש להפנותם להתערבות המתאימה להם.

ברור ציפיות: לאחר ההיכרות הראשונית יוזמן המועמד לשתף את המנחים בציפיות העומדות מאחורי פנייתו לקבוצה. במפגש זה המועמד יציין גם מה ברצונו לקבל מהשתתפותו בקבוצה. כחלק מתגובת המנחים תוצג הקבוצה בפני המועמד.

הצגת הקבוצה והנחות היסוד שלה בפני המועמד: מומלץ להדגיש את הנושאים הבאים: (1) התפיסה שבבסיס הקבוצה, לפיה יש קושי להיות אב וגבר אליים; (2) מיקוד הקבוצה בגבר עצמו ובאבהותו, מתוך רצון לאפשר התפתחות וצמיחה אישיים ובמקביל תפקוד אבהי טוב יותר; (3) הצגה ראשונית של חלקי ההתערבות העוסקים במיומנות הורית, בהשפעת האלימות על הילדים ובנגיעה בילדות האישית (בהתאם למידת העיסוק הצפוי בהם בקבוצה).

תאום ציפיות עם המועמד: סביר להניח כי לכל מועמד ציפיות תואמות ובלתי-תואמות ביחס לסדר היום של הקבוצה. אפשר לשקול הגמשה מסוימת של תכנית ההתערבות, כך שתוכל להכיל ציפיות מרכזיות של המועמדים. במקביל, יש להבהיר למועמד אילו מציפיותיו לא תזכנה להתייחסות מעמיקה בקבוצה. רכיב זה של האינטייק יכול להיארג אל תוך הרכיב

הקודם. הניסיון מלמד כי חלק מהגברים נוטים להתייחס אל הקבוצה כאל "בית ספר להורים", תוך התעלמות מכך שהקבוצה עוסקת באבהותם של גברים אלימים. נקודה זו יש להבהיר כבר במהלך האינטייק. התעלמות ממנה עלולה להוביל להתנגדות חריפה של הגברים בשלבים שבהם יופנה מבטם אל עבר האלימות והשפעותיה.

בחינת מידת ההתאמה של ההתערבות המתוכננת לגבר ולצרכיו: בחינה זו יש לעשות במשותף עם המועמד, במסגרת דו-שיח שוויוני ברוחו, כסימן לרוח ההתערבות כולה. חלק זה יכול רכיבים של איסוף מידע אבחוני על אודות הגבר ומצבו, וברור צרכיו של הגבר כאב. אחד הנושאים שאותם יש לבחון בשלב זה הוא מידת הפניות של המועמד להשתתף בהתערבות הממוקדת בהורותו.

הצגה ראשונית של הסטינג של הקבוצה בפני המועמד: לקראת סיומו של האינטייק, אם נראה כי יש סבירות גבוהה להשתתפותו של הגבר בקבוצה, יש לידע אותו לגבי הרכיבים המכניים והארגוניים של הקבוצה. זאת, על מנת שיוכל לבדוק באיזו מידה ביכולתו לעמוד בדרישות הקבוצה, להכין את עצמו לקבוצה ולעמוד במחויבויות ראשוניות, כגון סדרי הרשמה ותשלום, שאותם עליו לבצע עוד לפני תחילת הקבוצה.

[פרק שלישי]

# תכנית ההתערבות

בפרק זה נציג את תכנית ההתערבות לפרטיה. ראשית, נתאר את הנושאים המרכזיים ואת חטיבות התוכן שבתכנית ההתערבות ונסביר את השימוש בהן. לאחר מכן, נתאר את המבנה המארגן שבו יוצגו המפגשים הקבוצתיים. לבסוף, יוצג כל אחד מן המפגשים.

## 4. עולמות התוכן

תכנית ההתערבות נבנתה סביב שלושה עולמות תוכן מרכזיים: התנסות הגברים כאבות, התבוננות הגברים בילדיהם - באופן כללי וכילדים חשופים לאלימות, וכלים ומיומנויות הוריים. עולמות התוכן שלובים זה בזה לאורך מפגשי הקבוצה. בקבוצות ארוכות-טווח מומלץ לכלול גם עולם תוכן רביעי: "להיות ילד".

א. התנסות הגברים כאבות: החל מתחילתה, הקבוצה מתמקדת בהתנסות הגברים כאבות, ב"כאן ועכשיו" האבהי, על מכלול ההתנסויות המרכיבות אותו. המטרה היא, לאפשר למשתתפים להביא את יכולותיהם כאבות ובמקביל לכחון את הליקויים שבאבהותם. במסגרת עולם תוכן זה מנסה ההתערבות לגשר על הפערים הקיימים, לעתים קרובות, בין תפיסת הגברים את עצמם כבני זוג לבין תפיסתם את עצמם כאבות, ובין תפיסתם את עצמם כאבות לבין השקפתנו הביקורתית על אבהותם. במסגרת נושא זה נבחנים השפעת האלימות על האבהות, הקשר בין האבהות לחוויות הילדות, סגנון האבהות העכשווי והשפעות חברתיות ותרבותיות על האבהות.

ב. התבוננות הגברים בילדיהם: ראיונות שערכנו עם גברים אלימים כלפי כותב, מחקר בתחום, כמו גם ניסיונו הטריפולי, מעידים כי לרבים מגברים אלה היכרות מוגבלת עם ילדיהם וכן קושי בראייה אמפתית של הילדים. היכרות האבות עם הילדים ויכולתם לחוש אמפתיה כלפי הילדים חיוניים להעמקת הקשר עימם, לשיפור התפקוד ההורי באופן כללי, ולקידום שיקומם של הילדים מנזקי האלימות שאליה היו חשופים. על כן, מוקדש חלקה של ההתערבות לקידום ההתבוננות בילדים, ההיכרות עימם ופיתוח רגישות הגברים כלפיהם. על בסיס תשתית זו מכוון חלק נוסף של ההתערבות להבנת ההשפעה של החשיפה לאלימות על הילדים ולחיפוש הדרכים שבאמצעותן האב יוכל לתמוך בילדיו בהתמודדותם עם השפעות האלימות.

ג. כלים ומיומנויות הוריים: עולם תוכן שלישי של הקבוצה עוסק בהעשרת מאגרי הידע והמיומנויות של הגברים כאבות, בתקווה לחזק את הורותם, להפסיק את הפגיעה שלהם בילדיהם ולתרום לאיכות חייהם וחיי ילדיהם. חלק זה נתון במידה מסוימת לעיצוב הגברים אולם, לדעתנו, נושאים מרכזיים, כגון התפתחות ילדים ומשמעת, חייבים להיות כלולים בו.

ד. "להיות ילד": הנושא הרביעי, אשר יורחב בקבוצות ארוכות-טווח, מתמקד בבחינת התנסותם של המשתתפים כילדים והאופנים שבהם השפיעו הקשר בינם לבין הוריהם ודפוסי ההורות של הוריהם על אבהותם. אבהותו של גבר ניזונה מרצף התנסויות משמעותיות לאורך חייו. ההתנסויות המרכזיות המעצבות אבהות כוללות: ילדות ומשפחת המוצא, ערכים ונורמות חברתיים ותרבותיים, ומערכת היחסים הזוגית ההורית. נקודת ההתחלה הכרונולוגית, ואולי גם הפסיכולוגית, היא משפחת המוצא והחוויה כילד. זו כוללת שני ממדים: הראשון ממוקד ביחסיו של הילד עם הוריו, עם אחיו ואחיותיו, ועם אחרים משמעותיים. השני, נוגע לחשיפתו של הבן לדפוסי ההורות של הוריו.

הבאת החוויה הילדית לקבוצה איננה מבוססת על הנחה ביחס לבעייתיות כילדותם של גברים אלימים, למרות שרבים מהם נושאים עימם חוויות ילדות קשות. גברים שעבורם המפגש המחודש עם הילדות רווי בכאב ובפגיעה, יוכלו לחוות בקבוצה הבנה, קבלה והכלה כילדים. לגברים שחוויות הילדות שלהם חיוביות, מאפשרת הקבוצה מגע עם מקור כוח והזנה. בשני המקרים, אנו מאמינים כי יכולתם של הגברים להיות אמפתיים כלפי הילדים שהיו, תסלול את הדרך לאמפתיה כלפי ילדיהם.

## 2. חטיבות ההתערבות

ארבעת הנושאים המרכזיים שהוצגו נכללים בחמש חטיבות התערבות עיקריות. החטיבות הן כלי העזר המרכזי לתכנונה של הקבוצה. החלוקה לחטיבות מסייעת בתכנון הזמן ובחלוקתו, כך שייתאפשר כיסוי מלא של הנושאים בקבוצות הנמשכות לאורכי זמן שונים. כל חטיבה מהווה נושא-על, המלווה את הקבוצה במשך תקופה מסוימת. בתוך כל חטיבה נכללים נושאים שונים. עבור כל נושא מוצעות מספר אפשרויות למפגשים קבוצתיים שבאמצעותם ניתן לעבוד על הנושא. לגבי כל חטיבה נציין אילו יישומים שלה מתאימים לקבוצה קצרת-טווח ואילו יישומים מתאימים לקבוצות ארוכות-טווח.

חלוקת ההתערבות לחטיבות נועדה להותיר בידי המנחים גמישות מרבית בהתאמת תכני ההתערבות, משך זמנה ומידת מובנותה לצורכי המשתתפים, לתהליך הקבוצתי ולאפשרויות של השירות. עם זאת, מומלץ שלא לשנות את סדר הופעת החטיבות ואת סדר הופעת הנושאים בתוך כל חטיבה. סדר זה תוכנן בקפידה, תוך ניסיון להתחשב בשני גורמים עיקריים: הראשון, התאמת תוכן המפגש להתפתחות המשווערת של הקבוצה. השני, ניסיון להבנות "זרימה" בין המפגשים, כך שתיווצר רציפות מסוימת בתהליך האישי.

לאחר שיחליטו על משך הקבוצה, על המנחים להכין תכנית ראשונית שבה תיפרסנה החטיבות על-פי סדרן. לכל חטיבה יש להקצות מספר מפגשים על-פי גודלה היחסי. אל תוך מסגרת הזמן שהוקצתה לחטיבה יש לשבץ את הנושאים השייכים אליה. אין זה מומלץ לבחור באפשרויות הפעילות כבר בשלב התכנון. מוטב לעשות זאת בשלבים מאוחרים יותר, כאשר צורכי הקבוצה וסגנון העבודה הרצוי לה נהירים למנחים. ככל שהקבוצה נמשכת זמן ארוך יותר, יוקצו יותר מפגשים לכל חטיבה ולכל נושא, כאשר מומלץ לקיים לפחות מפגש אחד על כל אחד מן הנושאים. כאמור, ייתכן שבמהלך הקבוצה ייעשו שינויים באורך החטיבות או אפילו בסדר הופעתן. החלוקה לחטיבות מאפשרת הכנסתם של שינויים, תוך שמירה על הראייה הכוללת של התכנים שאותם יש לכלול. מיותר לציין, שינויים מעין אלה אפשריים אם הם נעשים על-פי שיקול דעת מקצועי, תוך התחשבות בתמונה הרחבה של ההתערבות, ולא על-פי שיקולים שאינם ממין העניין. שינויים והתאמות אפשריים, בהתאם לצרכים ולתהליכים אשר ייתכן כי יופיעו בקבוצה, יוצעו עבור כל חטיבה וחטיבה.

חמש חטיבות ההתערבות העיקריות הן:

- א. פתיחה, היכרות ומפגש ראשוני עם חויית האבהות (3-2 מפגשים בקבוצה קצרה, כ-15% בקבוצה ארוכה);
- ב. מיומנויות הוריות וניתוח אירועי חיים (8-10 מפגשים בפגישה קצרה, כ-50% בקבוצה ארוכה, שימו לב לאפשרות לפצל או לפזר חטיבה זו);
- ג. ההורים שלי - ההורות שלי (3-2 מפגשים בקבוצה קצרה, כ-15% בקבוצה ארוכה, כ-20% עד 25% מן המפגשים אם כוללים את הנושא "להיות ילד");
- ד. עולמם של ילדיי והשפעת האלימות על ילדיי (4-3 מפגשים בקבוצה קצרה, כ-20% בקבוצה ארוכה);
- ה. סיכום ופרידה (2-1 מפגשים בקבוצה הקצרה, כ-10% בקבוצה ארוכה).

### 3. המבנה המארגן של הצגת תכנית ההתערבות

החטיבות תוצגנה בספר על-פי מבנה קבוע. ראשית, יוצג שם החטיבה ותיאורה הכללי. לאחר מכן יוצגו הנושאים השייכים לחטיבה ולבסוף ידונו האפשרויות לשילוב החטיבה בקבוצה קצרת-טווח או ארוכת-טווח. עבור כל אחד מהנושאים הכלולים בחטיבה יוצגו שם הנושא ותיאורו הכללי; התפוקות המצופות של העבודה על נושא זה עבור המשתתפים; אפשרויות עבודה, מתוכן מספיק לבחור אחת, ולפתחה במשך מפגשי הנושא, ולבסוף "חומר למחשבה"

- הערות כלליות שנועדו לשפוך אור נוסף על מהות הנושא או על תהליכי העבודה הקשורים בו. הנחת העבודה שלנו הייתה, כי משך כל מפגש קבוצתי יהיה שעה וחצי עד שעתיים.

ביקשנו ליצור מדריך התערבות בהיר ומפורט ככל הניתן, אולם במקומות שונים העדפנו לתת מקום לשיקול דעתם ולסגנונם האישי של המנחים על פני מתן המלצות מדויקות. לדוגמה, עבור מפגשים רבים לא נתנו הנחיות לגבי הפתיחה או הסיום. גם את השיחה במליאה, המהווה חלק מרכזי מכל אחד מהמפגשים, איננו סבורים שניתן לעצב באמצעות מדריך. מה שמתרחש בשלבים אלה הוא ייחודי לכל מפגש, בהתאם לממדי ההקשר השונים שבהם המפגש מתקיים.

עבור רוב הנושאים הצגנו מספר אפשרויות עבודה. המנחים מוזמנים לבחור בין החלופות על בסיס משך כל קבוצה ומצבה, העדפתם האישית, והלקחים מהתנסות קודמת בשיטת עבודה דומה (למשל, דמיון מודרך או פיסול קבוצתי). בחירה בשיטת עבודה מסוימת אינה מחייבת את המשך השימוש בה. גיוון עשוי להיות מבורך, אולם גם גיוון רב מדי אינו מומלץ. אם שיטת עבודה מסוימת הניבה חוויה חיובית, יש ערך בהמשך השימוש בה.

לרוב מתוארות אפשרויות העבודה על-פי תכנית קבועה: 1. תיאור מהלך המפגש בקצרה; 2. פרוט העזרים הנדרשים; 3. תיאור ההתערבות בהרחבה. התיאור המורחב כולל הנחיות מדויקות המופיעות אף הן על-פי תכנית קבועה:

< פתיחה: הפתיחה כוללת ברכת שלום מצד המנחים ודרישה בשלום המשתתפים. לאחר מכן יתבצע מעבר מן השיחה הפותחת לנושא של המפגש. נזכיר, כי פתיחות ארוכות מדי לא יאפשרו די זמן לעבודה מעמיקה על הנושא הנבחר, ואילו פתיחות קצרות מדי יפגעו בבנייתה של רשת הקשרים הבין-אישיים, בהקנותן ממד טכני וענייני לקבוצה. הצגת נושא הקבוצה תיעשה בקצרה, תוך התייחסות לאופן שבו הוא קשור למפגש הקודם. כמו כן, ייתכן שיהיה צורך להתייחס לחומרים מן המפגש הקודם, ברמת התהליך או התוכן, שנותרו עומדים בחלל הקבוצה.

< פעילות: הפעילויות השונות, על ההנחיות הייחודיות לכל אחת מהן, מפורטות בהמשך הספר. הפעילות משמשת כגירוי שלאחריו תתקיים שיחה במליאת הקבוצה.

< שיחה קבוצתית: לקידום השיחה במליאה אנו מציעים רשימת שאלות. כוונתנו אינה להציע למנחים לשאול את השאלות ככתבן וכלשונן, אלא להשתמש בהן ככיוונים מרכזיים, או תימות, שעל-פיהם אפשר לפתח את הדיון בקבוצה. ייתכן ששאלה מסוימת תתאים למשתתף אחד אך לא לאחר; ייתכן שיהיה די בשאלה אחת כדי להניע תהליך התבוננות שבו לא תהיינה נחוצות שאלות נוספות; ייתכן שלאחר ניסוחה מחדש



תופנה שאלה אל הקבוצה כולה או תהפוך לשיקוף וכך הלאה. מצב שבו יחלו השאלות להישאל על-ידי חברי הקבוצה - מבורך.

< סיום: מאחר שסגנון ההתערבות מובנה ובכל מפגש עומדים נושא או פעילות שונים בפני הקבוצה, נמליץ לכלול בסיום המפגש זמן שייוחד עבור סיכום כלשהו. סיום מינימלי, קצר, יותיר מקום רב להרהור ולהמשך התהליך הפנימי מחוץ לקבוצה; סיום הדוק, עם סיכום מקיף, יועיל אם נרצה להפחית חרדה, לצמצם אי-הבנות ולפתוח את המפגש הבא בצורה בהירה יותר ולאחר "יישור קו".

[ פרק רביעי ]

**חטיבה ראשונה:  
פתיחה, היכרות  
ומפגש ראשוני  
עם חויית האבהות**

## 1. מבוא

חטיבה זו תפתח את ההתערבות. הנושאים הכלולים בחטיבה הם: פתיחה והיכרות ו"אני אבא". במהלך החטיבה תעשה הקבוצה צעדים ראשוניים אל עבר היווצרותה. מן ההיבט התוכני, בחרנו למקד את המפגש ואת ההיכרות הראשונית בין המשתתפים סביב היבטים חיוביים ומשמעותיים של חווייתם כאבות. זאת, כדי להקנות למשתתפים את התחושה כי המנחים וההתערבות שבפניה הם עומדים, מכירים בחלקים אילו של אבהותם ומגלים בהם עניין. ביקשנו לאפשר לקבוצה לעשות את צעדיה הראשוניים באווירה בלתי-שיפוטית ובלתי-מאיימת ככל האפשר.

משך החטיבה בקבוצה קצרה הוא 2-3 מפגשים, ובקבוצה ארוכה כ-15% מן המפגשים. בחטיבה זו כלולים מפגש או מפגשי היכרות, ומפגש או מפגשים העוסקים בתכנים מוגדרים. על המנחים להחליט כמה מפגשי היכרות יכללו בקבוצה. אין לצפות להשלים את ההיכרות בסיום מפגש ההיכרות. יש לזכור, שתהליך ההיכרות ימשך לאורך כל החטיבה, ולמעשה לאורך הקבוצה כולה.

## 2. פתיחה והיכרות

### א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים

- < ירצו להגיע למפגש הבא.
- < יכירו את מבנה הקבוצה, נושאייה המרכזיים וסגנון עבודתה.
- < יכירו היכרות ראשונית את המשתתפים האחרים ואת מנחי הקבוצה.
- < יתאימו את ציפיותיהם מן הקבוצה למאפייני הקבוצה כפי שהוצגו במפגש.
- < יחוו שייכות ראשונית לקבוצה.
- < יתפסו את הקבוצה כמקום המאפשר הבעת רגשות.

## ב. מהלך המפגש

### פתיחת המנחים

בדקות הראשונות של הקבוצה יחשו רבים מן המשתתפים מבוכה, בלבול וחרדה. נמליץ למנחים לנהוג בדקות אילו כמארחים - לברך את המשתתפים לשלום, להביע שמחה על קיום הקבוצה, להתייחס להתרגשות בחדר, לאחל בהצלחה וכן הלאה.

### סבב היכרות

המנחים מוזמנים להשתמש בשיטה ליצירת היכרות הנוחה להם או לבחור מתוך האפשרויות הכאות:

- < סיפור השם: מה הוא מקורו של שמי? מי נתן לי אותו? מה יחסי כלפיו? האם הוא משקף אותי? וכן הלאה.
- < כינויי חיבה: מהם כינויי החיבה שלי? מה היה כינוי החיבה שלי בפי הורי? מה יחסי כלפיו?
- < היכרות בזוגות: שיחת היכרות של כ-15 דקות בזוגות. לאחר מכן, במליאה - הצגת בן הזוג.

### מדוע באתי ולמה אני מצפה?

אפשר לבחור מבין האפשרויות הבאות כהנחיה לסבב של המשתתפים:

- < כל אחד יחיל את דבריו בכך שישתף את הקבוצה במחשבות שהעסיקו אותו וברגשות שחש בדרכו מן הבית אל המפגש.
- < המשתתפים יענו על שאלות, כגון: למי סיפרתי שאני הולך לכאן היום? מה אמרתי לו או לה שאני רוצה שיקרה היום? מה אמרתי לו או לה שאני רוצה להשיג?
- בהמשך, יש לעודד את המשתתפים להציג עצמם בצורה רחבה יותר וכן את הסיבות בשלן בחרו בקבוצה ואת ציפיותיהם ממנה.

### התייחסות המנחים לציפיות המשתתפים ולרוח הקבוצה

המנחים יתייחסו לדברים שעלו בסבב ויצינו אלו מהציפיות ומהמטרות מתאימות לקבוצה ואלו פחות מתאימות. בכל מקרה, לא כדאי לשלול צפייה בלתי-מתאימה אלא להתייחס למיקומה ביחס לקווי היסוד של הקבוצה ולמטרותיה העיקריות. לגבי כל ציפייה בלתי-תואמת של המשתתפים, יש להציג אפשרויות אחרות למימושה. בהמשך, המנחים יציגו את תפיסתם

לגבי רוח הקבוצה ומטרותיה, תוך התחשבות מרבית בחומר שהובא בפניהם. מומלץ לכלול הבעת תקווה של המנחים, כי הקבוצה תהפוך למקום בטוח עבור האבות, שבו ניתן לשתף, להרגיש ולהביע. זאת, כדי להדגיש את חלקיה הדיאלוגיים על פני חלקיה העיוניים.

### **הצגת הסטינג והחזרה**

המנחים יציגו לפני המשתתפים את הסטינג לפרטיו, שכוללים: משך הקבוצה, הימים, השעות, המדיניות המוסכמת לגבי איחורים, מניעת כניסת משתתפים חדשים, כללי עישון, אכילה ושתייה, הודעות לגבי היעדרות, אחריות על כיבוד, חובת תשלום ונהליו, מחויבות המנחים לסודיות מקצועית, והמלצה לגבי סודיות מצד המשתתפים. כמו כן, מומלץ להזמין את המשתתפים לשתף את הקבוצה בכל התפתחות משמעותית בחייהם - מטובה ועד רעה.

בהמשך הדברים, יש לכלול התייחסות מפורשת לנושא האלימות כנגד בת הזוג או הילדים. אפשר לציין, כי האבהות תעמוד במוקד הקבוצה, אך במידה ומתפתח בזוגיות מצב של מתח, דחיסה, אלימות או סף אלימות, המשתתפים מוזמנים להביא את הדברים לקבוצה. לצד שלילת האלימות, מוכרת היטב המצוקה שממנה היא נובעת ואליה היא מובילה - האבהות מושפעת מן המתח, המצוקה והאלימות. מכאן נובעת ההזמנה לשיתוף הקבוצה בהתפתחויות הקשורות לאלימות. דברים ברוח זו ניתן לומר אף לגבי ההזמנה לשתף בהתפרצויות כלפי הילדים, אם תהינה. אנו מייחסים חשיבות רבה להכללתן של הערות אלו. תפקידן כפול: הן נועדו לסמן את האלימות ונלוויה כנושאים רלוונטיים, מרכזיים וחשובים בקבוצה; וכן, הן מבהירות כי המנחים מעונינים לשמוע על התנסויות אלו, ערים לכאב ומסוגלים להבין אותו, וכי הקבוצה היא מקום שאליו אפשר להביא כאב זה.

בהקשר זה מומלץ לכלול הודעה לגבי חובת הדיווח של אנשי מקצוע על כל מקרה של התעללות חמורה בילדים (ראו פרוט ב"חומר למחשבה"). רצוי שחלק זה של הפגישה יובל על-ידי המנחה (אישה) כדי לסמן גמישות בכל הנוגע לחלוקת עבודה מגדרית בין המנחים (האישה מציבה גבולות, מדברת על כסף וכו').

### **סבב סיום**

עם סיום המפגש, כל אחד מהמשתתפים יוזמן לומר, במילים ספורות, עם אלו תחושות ומחשבות הוא חוזר הביחה בעקבות המפגש.

## ג. חומר למחשבה

### סגנון ההנחיה

כהמשך להתייחסותנו לסגנון ההנחיה (בפרק השני של הספר), נמליץ על הנחיה פעילה יותר במהלך מפגש זה. להנחיה פעילה עלולים להיות חסרונות, כגון: החמצת תהליכים אישיים וקבוצתיים מסוימים ויצירת תשתית לתלות מצד הקבוצה בהובלת יחידת ההנחיה. עדיין, סגנון הקבוצה ומטרותיה מחייבים יד מכוונת. נוכח החסרונות, מומלץ שהמנחים לא יהיו פעילים מדי. הערת הנחיה נוספת - זהו מפגש חשוב ועמוס וכדאי להקפיד שכל אחד מן המשתתפים ייקח בו חלק.

### שמירה על המיקוד באבהות

בסבב הציפיות והמטרות עשויים חלק מהמשתתפים לנסח את מטרותיהם כשינוי שיחול בכנס או בבתם. לדוגמה, "שיתנהג יותר יפה". על המנחים להבהיר, כי הקבוצה מכוונת אל טובת המשתתפים ועוסקת בהם וגם - בעקיפין - תועיל לילדים. יש לעודד ניסוח של מטרות בלשון המתייחסת לעצמם. לדוגמה, "הייתי רוצה להרגיש יותר קרוב אל הילדה" או, "הייתי רוצה להפסיק להתעצבן כל כך מכל דבר שהוא עושה".

### נושא האלימות כחלק מקבוצת האבות

בקבוצות אבות קודמות המנחים התלכטו באשר לאופן ולמידת ההתייחסות לאלימות. לכאורה, ההתייחסות לאלימות היא טבעית בקבוצה המיועדת "לגברים אלימים כנגד בת זוגם" והמתקיימת פעמים רבות בשירות העוסק בהתערבות באלימות. למרות זאת, כוחות שונים נטו לדחוק את האלימות אל מחוץ לקבוצות. הראשונים להתעלם מן האלימות היו הגברים עצמם. חלקם ביקשו להתמקד בהורות, תוך הפיכת אלימות מכל סוג שהוא לבלתי-רלוונטית. מגמה זו נתמכה על-ידי העובדה, שרבים מהם סיימו בהצלחה התערבות ממושכת ורצונם היה לסגור את פרק האלימות בחייהם ולא לשוב ולעסוק בו. אל מגמה זו הצטרפו אחדים מן המנחים, משום שהיה להם נוח יותר להותיר את האלימות מחוץ לחדר. הסיבה לכך היא, שהדבר אפשר מיקוד בהיר ומהיר יותר בנושא האבהות ויצירת אווירה נעימה בקבוצה. במקרים מסוימים היה הדבר תוצאה של זהירות כללית מצד המנחים ביחס למשתתפים. נגיעה באלימות הגברים הייתה עשויה לפגוע בתחושות ההערכה והחיבה שנוצרו כלפיהם - על עצם היותם "מטופלים מתקדמים" ובעקבות הסכמתם הוולונטרית להשתתף בקבוצה. הדברים התחדדו עוד יותר כאשר היה קושי לגייס די משתתפים לקבוצה והמנחים חששו "להרגיז" את החברים בקבוצה, פן יפרשו. מגמות אלו הפכו לבעייתיות יותר ככל שהקבוצה התפתחה והלכה. הצורך להתייחס לאלימות התחזק בהדרגה עד כי ההתייחסות הפכה לבלתי-נמנעת.

המלצתנו היא, להתייחס לאלימות לסוגיה כאל רכיב לגיטימי, מהותי ומרכזי בכל שלב משלבי הקבוצה. עם זאת, יש להיזהר מגלישה לאפשרות השנייה - הפיכת אלימותם של הגברים לנושאה של הקבוצה. עימות בלתי-פוסק סביב נושא האלימות ואזכורה על כל צעד ושעל יובילו בהכרח לגילויי התנגדות של הגברים ולהחמצת ההודמנות לעבוד עמם על אבהותם. אנו ממליצים למנחים לבחון היטב סוגיה זו ולאחר את נקודת האיזון שתאפשר את הכנסת הנושא לקבוצה ללא יצירת איום על המשתתפים ועימות עמם.

### **גברים אלימים כלפי בת זוגם וילדיהם**

סביר להניח שחלק מן המשתתפים בקבוצה יהיו אבות המתעללים ישירות בילדיהם, בנוסף להתעללות הכרוכה בחשיפת הילדים לאלימות. ניסיונו מראה, כי מרבית הגברים המשתתפים בהתערבות הממוקדת באלימות כלפי בת זוגם מצהירים כי לא השתמשו באלימות כלשהי כלפי ילדיהם. רק מקצתם יודו בשלבים הראשונים של ההתערבות בשימוש באלימות כלפי הילדים. אנשי מקצוע דיווחו על תמונה דומה בקבוצות האבהות שהנחו - שיעור האבות שעסקו בקבוצה באופן גלוי באלימותם כלפי ילדיהם לא היה גדול. כמובן, שנכונות הגברים להתייחס לאלימות כלפי ילדיהם אינה מעידה בהכרח על התנהגותם בפועל. הנתונים המחקריים, כפי שהוזכרו במבוא, מצביעים על שיעורים גבוהים של התעללות רגשית, פיזית ומינית בילדים על-ידי גברים האלימים כלפי בת זוגם (Edleson, 1999).

התלבטנו האם לכלול בתכנית ההתערבות פעילויות או מפגשים המתייחסים ישירות לנושא ההתעללות בילדים שמעבר לחשיפתם לאלימות. בסופו של דבר החלטנו להימנע מכך. סברנו, כי התמודדות ישירה עם הנושא עשויה לעורר התנגדות רבה מצד המשתתפים בקבוצה, שכן תיתפס כהאשמת כל הגברים האלימים כלפי בת זוגם בהתעללות ישירה בילדיהם. התנגדותם של הגברים מובנת; הם אינם תופסים את החשיפה כהתעללות, ואם התעללו ישירות בילדים ינסו להגן על עצמם מחשיפה של התנהגויות אל'י. ניסיונו מלמד, כי כאשר נוצרת בקבוצה אווירה התומכת בהתייחסות לנושא, הוא עולה, גם ללא הזמנתו הישירה, על-ידי פעילות או פניית המנחים.

זיהינו שני רכיבים ביצירתה של אווירה התומכת בהבאת אלימות הגבר כלפי ילדיו לקבוצה. הרכיב הראשון כרוך בהבשלתה של הקבוצה ובהתפתחות יכולתה לטפל גם בנושא טעון ורגיש זה. הרכיב השני קשור לייחסם של המנחים לנושא. חלק מן המנחים, לעתים באופן בלתי-מודע, חיזקו את נטיית הגברים להימנע מהתייחסות לאלימותם כלפי ילדיהם. נוצר מעין

<sup>1</sup> אנו מזכירים כי הקבוצה אינה מיועדת לגברים אשר התעללות מסוג כלשהו כלפי ילדיהם מהווה בעיה מרכזית שלהם. גברים אלו יש להפנות להתערבות מתאימה וכן להפעיל לגביהם את חובת הדיווח.

חרוזה סמוי שבו המנחה אינו שואל והמשתתף אינו מספר, מסיבות דומות לאלו שתוארו קודם. כדי שהמנחים יוכלו לאפשר ואף להזמין את התייחסות האבות לנושא, עליהם לבחון את רגשותיהם ועמדתם כלפיו. כאשר המנחים משדרים כי הם מודעים לקיומה של האפשרות שחלק מן האבות אלימים ישירות גם כלפי ילדיהם, וכי הם אינם שונאים אבות שעשו זאת ולא יתקפו אותם, וכן שאינם נבהלים מפניהם - מתחזקת יכולתם של המשתתפים להביא את הדברים לקבוצה.

להלן מספר קווים מנחים להתמודדות עם נושא האלימות הישירה כלפי ילדים, העשוי לעלות בכל אחד משלבי הקבוצה:

< מומלץ לגשת אל הנושא מתוך ההקשר של המפגש שבו עלו התכנים. לדוגמה, אם הנושא יעלה במסגרת מפגשי "ההורים שלי - ההורות שלי", רצוי להתבונן בו מנקודת המבט של העברה בין-דורית: הימנעות מהעברה בין-דורית של אלימות, אמפתיה לילד המוכה שהמשתתף היה, המובילה לאמפתיה כלפי ילדו המוכה, וכן הלאה. אם הנושא יעלה במסגרת מפגשי "מיומנויות הוריות וניתוח אירועי חיים" אפשר להציג אותו על-ידי עידוד המשתתפים ללמוד על כלים חליפיים לשימוש באלימות ולאמצם.

< נושא ההתמודדות עם דפוסי התנהגות אלימים עומד בלבו של התהליך שהגבר האלים עבר בשלב קודם של ההתערבות. אפשר לבחון עמו אילו תוכנות וכלים שרכש במהלך ההתערבות עד כה עשויים לשמש אותו בניסיונו להבין ולשנות את אלימותו כנגד ילדיו. האם מקור האלימות דומה? האם אפשר ליצור תהליכי שיקום מקבילים? האם אפשר להשאיל דרכי התמודדות? וכן הלאה.

< אפשר לאמץ את עקרונות הגישה הנהוגה בהתערבות באלימות הגבר כנגד בת זוגו, גם להתייחסות לאלימותו כנגד ילדיו - גינוי ברור של ההתנהגות והימנעות מגינוי האדם. מומלץ לנקוט בעמדה חד-משמעית כנגד האלימות המלווה בתביעה להפסיקה לאלתר, לצד המשך דו-שיח עם הגבר ביחס למקורות האלימות, הרגשות סביב לה והניסיון להפסיקה.

### **סוגיית הדיווח על התעללות**

כאמור, הצגת הסטיינג בפני הקבוצה חייבת לכלול התחייבות לסודיות מקצועית מלאה, במגבלות המתחייבות על-פי החוק. סוגיית הדיווח בכללותה אינה פשוטה, מאחר שקיימים סייגים לחובת הסודיות של המנחים כלפי המשתתפים, והעיקרי שבהם נוגע לחובת הדיווח על התעללות בילדים. הבטחת סודיות מסויגת מקפלת בתוכה שתי בעיות מרכזיות:



< אחדים מן המשתתפים עלולים לתפוס הצהרה כזו כבקשה שלא להיות כנים וגלויים עם המנחים; כאילו שהמנחים מבהירים להם שלא יוכלו להכיר ולהכיל אותם כפי שהם באמת, ומבקשים מהם לערן ולצנזר את המידע שהם חולקים עמם. הבנה כזו עלולה לפגוע במאפיין חשוב של ההתערבות - האמון המלא של המשתתף באיש המקצוע, המאפשר הגעה ל"פינות אפלות" ונגיעה בטוחה בהן.

< מאחר שגם החשיפה לאלימות מוגדרת על-ידינו כהתעללות רגשית בילד, עשויות לעלות שאלות ביחס לסוגי ההתעללות עליהם מחויבים המנחים לדווח. סביר להניח כי מרבית המנחים ירגישו מחויבים לדווח רק על התעללות ישירה בילדים, ולא על חשיפתם. אך הגבלת הדיווח רק למקרים מסוימים, עלולה ליצור את הרושם שהתעללויות מסוימות, כגון חשיפת הילדים לאלימות, אינן חמורות בעיני המנחים. מדוע בוחרים המנחים לא לדווח על פגיעה זו? הבנה בעייתית אחרת של סלקטיביות הדיווח היא, שכל ההתעללויות חמורות בעיני המנחים, אך במקרים מסוימים הם מסכימים להיות שותפים שבשתיקה לפשע.

אל מול בעיות אלו קיימת הצדקה פשוטה לצורך בהצהרה לגבי תובת הדיווח. אין זה הוגן ליצור מראית עין של סודיות מלאה, כאשר ידוע היטב שהיא אינה כזאת. אפשר להשתמש בנוסח הבא לשם הצהרת תובת הדיווח בפני משתתפי הקבוצה:

"אנו מחויבים כלפיכם לסודיות מקצועית מלאה. סודיות זו כוללת סייג אשר חשוב לנו להציג בפניכם. במקרים מסוימים, שעליהם חלה חוות דיווח, נאלץ - על-פי החוק - לדווח לרשויות המתאימות."

הניסיון מלמד, שברוב המקרים הצהרה מעין זו מתקבלת בשתיקה ואין צורך להרחיב את הדיבור לגביה. היא מותירה איש איש להרהוריו ולמחשבותיו. באותם מקרים שבהם עולות תמיהות ותהיות מן הקבוצה, המנחים יכולים לשוב ולהבהיר את עמדותיהם. אם הנושא עולה בשלב מתקדם יותר של הקבוצה, יש מקום להפוך את התמיהות לחומר לעבודה: מהיכן הגיעה השאלה? מה הציפייה מן המנחה? מה משמעות האמון במנחה? מה מידת האמון במנחה? וכן הלאה.

### 3. אני אבא

#### א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים

- < יתבוננו בתפיסתם את עצמם כאבות.
- < יחושו כי טמונים בהם חלקים אבהיים מפותחים ויפים.
- < יחושו כי הקבוצה והמנחים מכירים בקיומם של חלקים אלו.
- < יתפסו את הקבוצה כמקום המזמין ומאפשר התבוננות פנימית ושיתוף ברגש.

#### ב. אפשרות עבודה א': להיות אבא

##### תיאור כללי

לאחר חלוקה לזוגות, המשתתפים ישתפו זה את זה ברגע שהיה להם עם ילדיהם שבו חשו מאוד "אבא", שבו חוו את המשמעות של להיות אבא. הדברים יעובדו במליאה.

##### הפעלה

המשתתפים יתפצלו לזוגות וישתפו את בן הזוג בחוויה הבאה: "ספר על רגע בחיים שלך שבו הרגשת מאוד אבא, שבו חווית חזק מאוד את המשמעות של להיות אבא, שבו חשבת לעצמך - אני אבא!" ההנחיה לבן הזוג היא לא להסס להציב שאלות למספר, לנסות להבין את המצב המתואר ומה הוא הרגיש בו. לאחר שבע דקות יחליפו בני הזוג תפקידים.

##### שיחה קבוצתית

המנחים יזמינו חלק מן המשתתפים לשתף את הקבוצה ברגעים המשמעותיים שבהם שיתפו את חברים לקבוצה. אין צורך להשלים סבב, אלא עדיף להעמיק את השיחה בכיוונים הבאים:

- < אלו מאפיינים או איכויות שלך כאב כאו לידי ביטוי ברגע הזה?
- < מה הרגשת? (יש לעודד לחשוף רגשות מורכבים. לדוגמה - "אילו עוד רגשות היו שם לצד האהבה הגדולה? האם היה גם לחץ או כאב או עצב?")
- < מדוע בחרת ברגע זה כרגע של שיא?
- < איזה אבא היית ברגע הזה?
- < אילו איכויות שלך כאבא השתקפו ברגע הזה?

- < האם אתה אוהב את האבא שפגשנו ברגע הזה?
- < האם האבא הזה אוהב אותך? (שאלה מורכבת - לשימוש מושכל)
- < האם בחיי היומיום אתה מחובר לאבא הזה?

## סיום

כל משתתף יתבקש לציין איזה מאפיין של אבהות היה מאמץ לעצמו מכין האפשרויות שהוצגו בקבוצה.

## ג. אפשרות עבודה ג': איברים משקפים אבהות<sup>2</sup>

### תיאור כללי

באמצעות הרפיה ודמיון מודרך, יאתרו המשתתפים את האיבר בגופם אשר לתחושתם מיצג ומשקף אותם כאבות.

### הפעלה

ההפעלה מבוססת על הרפיה ודמיון מודרך. קיימות דרכים רבות להנחיית התנסות בדמיון מודרך. המלצתנו למנחים לבחור בסגנון המוכר להם ואשר עמו נוח להם לעבוד. יש לשים לב לשלבים שבהם נדרשת שתיקת המנחה כדי שיתאפשר למדמיינים להתבונן בפרטים או לעבור ממקום למקום. הנחיות כלליות לעבודה עם דמיון מודרך מובאות בנספח 3.

נוסח ההרפיה: (לכניסה אל התרגיל ראו נספח 3) "דמיינו כיצד כדור של אור וחום מרחף באוויר מעל ראשכם/ כאשר ייכנס לגופכם, בכל מקום שבו יהיה תחושו תחושה של הרפיה מלאה/ דמיינו כיצד הכדור יורד אט אט ונכנס לגופכם דרך קודקודכם/ הרגישו את החום שלו בתוך הראש, מוקרן אל הגולגולת, אל הפנים, המצת... העיניים... האף... הפה.../ חושו כיצד הוא גולש במורד הצוואר/ מתפשט אל הכתפיים, מחמם אותן, מרפה אותן/ חושו כיצד הכתפיים שלכם רפויות עתה".

המשיכו להתייחס לכל הגוף, באופן ובקצב שתמצאו לנכון. מומלץ ליצור מעברים בין איברים פנימיים מרכזיים כמו הלב - אפשר להתייחס לקצב הפעימות ולזרימת הדם; חלל

<sup>2</sup> ההשראה להפעלה זו שאובה מספרן של נאמן וברטל (1994).

החזה - מיקוד בריאות ובנשימה; חלל הבטן - מיקוד במעיים ובקיבה; אגן הירכיים (אין מקום, להערכתנו, להתמקד באיבר המין), ואיברים חיצוניים כמו ידיים, כפות ידיים, אצבעות, רגליים וכדומה.

”הכדור גדל, מתרחב, ומתפזר לכם כעת בכל הגוף, ממלא אתכם באור וחום/ חושו כיצד אתם נינוחים ורפויים יותר כעת”.

נוסח הדמיון המודרך: ”כעת, כאשר אתם חשים היטב את גופכם, נסו להרגיש איזה איבר, מכל האיברים שבהם ביקרתם, הוא האיבר האבהי ביותר שלכם? / איזה איבר משקף ומסמל את אבהותכם, יותר מכל איבר אחר? / לאחר שחשבתם אותו - רכזו באיבר זה את תשומת לבכם/ נסו לחוש את מידת החום שלו/ את מידת הרפיון שלו/ מה תכונותיו? / מה מאפיין אותו? / מהן האיכויות המיוחדות לו? /” (כניסה הדרגתית לסיום התרגיל).

#### שיחה קבוצתית

- < שתף אותנו בתהליך שעברת.
- < כיצד התבצעה הבחירה באיבר?
- < כיצד האיבר הנבחר משקף את אבהותך?
- < אילו איכויות מצאת בו?
- < האם כאבא אתה חש שאתה משתמש באיבר הזה ובאיכויותיו בצורה שמספקת אותך?
- < אם היית יכול לבחור איבר נוסף, אשר מהיום והלאה ייקח תפקיד פעיל יותר באבהותך - איזה איבר היית בוחר? מדוע?

#### סיום

הנחיה: ”אילו יכולת לשכפל לך איבר מן האיברים אשר המשתתפים הציגו, כמובן מבלי לפגוע בהם ורק לאחר שנתנו את הסכמתם, במה היית בוחר?”

## ד. אפשרות עבודה ג': גן חיות

תיאור כללי: לאחר בחירתה של חיה המייצגת אותם, לתפיסתם, המשתתפים יתבקשו לצייר את החיה ולאחר מכן לתארה כאב.<sup>3</sup>

עזרים: חומרי יצירה.

### הפעלה ראשונה

כל אחד מן המשתתפים יתבקש לבחור חיה אשר הוא מזדהה עמה ואשר לדעתו מסמלת אותו. לאחר כשתי דקות המשתתפים יוזמנו להציג את בעל החיים שבחרו.

### שיחה קבוצתית

< באיזה אופן החיה הזו מסמלת אותך ?

< אילו תכונות משותפות יש לכם ?

< אומרים על (שם בעל החיים) שהוא (התכונה הסטריאוטיפית של בעל החיים) - האם

גם אתה כזה ? האם אתה חש כך ?

### הפעלה שניה

המשתתפים יוזמנו לנסות ולתאר לעצמם את בעל חיים שנבחר על-ידם כאבא, ויוזמנו לצייר בעל חיים זה בחברת צאצאיו.

### שיחה קבוצתית

הציורים יוצגו והשיחה עשויה להתחיל מהם ולהתפתח אל מעבר להם,<sup>4</sup> תוך התייחסות לנקודות הבאות:

<sup>3</sup> בחרנו שלא לכלול את המילה "אבא" בשם המפגש, ונמליץ להימנע מהתייחסות לאבהות בדברי הפתיחה. להערכתנו, הדבר יאפשר למשתתפים בחירה אותנטית יותר של בעל החיים, והתמודדות מעמיקה יותר עם תיאור בעל החיים שנבחר כאב. לדוגמה, גבר שחש מאז ומתמיד כמו זאב כודד עשוי להימנע מבחירה זו אם ידע שבאופן כלשהו יצטרך להתייחס אל אבהותו של הזאב הכודד. אב שכזה עשוי לבחור בדולפין חייכן או בקנגורו עם כיס גדול במיוחד.

<sup>4</sup> אבהותם של בעלי חיים זכרים רבים אינה מן המשופרות. יש המסתפקים בהפריה בלבד (רגים שונים לדוגמה) ויש כאלה אשר אלמלא החביאה מפניהם האם את הוולדות, היו אוכלים אותם בתאבון (חלק מן החתוליים). לעומתם, קיימות דוגמאות של אבות למופת (אצל עופות רבים). נמליץ למשוך את השיחה אל עבר הרברים המטפוריים ולאן דווקא הזואולוגיים. יש להזמין את הגברים לתאר לעצמם איזה אבא עשוי היה להיות התנין, ללא קשר לשאלה מהם דפוסי ההורות האמיתיים שלו. אולם, במצבים קבוצתיים מסוימים, עשוי ההרהור על מצבה העגום של הורות הזכרים בטבע להוביל לשיחה מעניינת הנוגעת, למשל, להשפעת המיגדר על ההורות.

- < מה רואים בציוור?
- < אילו תכונות מאפיינות את בעל החיים כאב?
- < האם תכונות אילו מאפיינות גם אותך כאב?
- < אילו תכונות אבהיות אתה אוהב אצל בעל החיים?
- < אילו תכונות אבהיות אינך אוהב אצל בעל החיים?

## סיום

“לצד החיה שבחרתם לכם. אילו יכולתם לאמץ לעצמכם את אבהותה של חיה נוספת, מאותן חיות שפגשנו פה או מאחרות - באיזו חיה הייתם בוחרים?”

## ה. חומר למחשבה

### הבאת אידיאל האבהות לקבוצה

כמפגשים אלו מוזמנים האבות להביא את תפיסת האבהות העכשווית שלהם. היך שימת דגש על הרגשות הכרוכים בה ועל צדדיה החיוביים. ייתכן מאוד שהחומרים אשר יובאו לקבוצה ישקפו את האידיאל הפנימי יותר מאשר את המציאות, אך אין כל מקום לדתעמת עם כך. ראיונות שקיימנו עם גברים אלימים מעלים, כי זו נקודת המפגש הראשונה של רוב הגברים האלימים עם אבהותם, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בציטוטים הבאים:

“(אני) אבא שרוקד אתה, אבא שצוחק אתה, אבא שמחליף לה, אבא שמקלח אותה, אבא שמרים אותה גבוה, אבא שמנשק אותה המון, אבא שלפעמים מדגדג אותה, אבא שלפעמים לוקח אותה לטיול ברחוב, אבא שהיא רואה שלפעמים מנשק את אימא ואוהב את אימא, אבא שאוהב אותה בקיצור.”

“החיים שלי זה הילדים. הכלס זה הילדים. אתה חי בשביל הילדים. הכל בשביל הילדים, הכל נטו בשביל הילדים. הכל הילדים.”

להערכתנו, יחס של כבוד כלפי האידיאל, ללא כל שיפוט וביקורת, יאפשר התבוננות מעמיקה יותר באבהות בהמשך. תפיסה זו באה לידי ביטוי הן בעיצוב ההפעלות והן בניסוח השאלות לדיון.

כל ההפעלות מזמינות את הגבר להציג את תפיסתו האידיאלית את האבהות. האידיאל נתפס כפוטנציאל אשר מצוי בגבר (כחלק מגופו, כשייך לחיה המהווה דימוי עבורו, או כנוכע ממנו ברגעי התעלות אשר חווה) ולא כאשליה אשר יש לנפץ על מנת להגיע אל האמת. חלק מהשאלות המוצעות על-ידינו לשם פיתוח הדיון הקבוצתי מכוונות להתבוננות נוקבת יותר באידיאל, באפשרויות הגלומות בו ובקושי שיש לעתים במימושו בחיי היומיום. השיחה במליאה נועדה לאפשר לאבות להתחבר אל היופי הטמון באבהותם ואף לאותה, בעדינות, על הצורך בתחילת תהליך שינוי.

נבקש להסב תשומת לב להבדל שבין מאפייני המשתתפים כאבות לבין רגשותיהם כאבות. הרגע, האיבר או החיה שאותם יבחרו, מגלמים בתוכם הן את המאפיינים והן את התחושות. השאלות המוצעות למנחים מתייחסות תחילה למאפייני האבות ורק לאחר מכן לחווייתם.

## **4. מיתוס האבהות**

### **א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים**

- < יכירו את המיתוס החברתי של האבהות.
- < ימשיגו לעצמם את האידיאל האבהי האישי שלהם.
- < יכירו את יחסי הגומלין בין המיתוס החברתי לאידיאל האישי של האבהות.
- < יבינו כיצד משפיעים המיתוס והאידיאל עליהם ועל אבהותם.
- < יעמדו על פערים בין המיתוס החברתי, לאידיאל האישי, למציאות החיים.
- < יחפשו דרכים לגשר על פערים שבהם נתקלו.
- < יחוו כי קיימים בהם חלקים יפים כאבות, ללא קשר להערכתם את מידת התאמתם למיתוס החברתי או לאידיאל האישי.

## ב. אפשרות עבודה א': ככה דמיינתי את עצמי כאבא<sup>5</sup>

### תיאור כללי

לאחר התבוננות בתצלום מימיהם הראשונים כאבות, המשתתפים יתארו את הפנטזיה שהייתה להם אז על עצמם כאבות וידונו בה ובהשלכותיה.

### הפעלה

המשתתפים יתבקשו להביא למפגש הנוכחי את התמונה המוקדמת ביותר שיש להם עם ילדם הראשון. בפתח המפגש המשתתפים יציגו בקצרה את התמונות שהביאו. לאחר מכן, יוזמנו להביט ארוכות בתמונה ולנסות להיזכר: כיצד דמיינו לעצמם, באותם ימים של תחילת האבהות או אפילו לפניה, את עצמם כאבות? איזה אבא חשבו שיהיו? אילו תמונות של עצמם כאבות עלו אז בדמיונם? מה חשבו שירגישו בעתיד כאבות? יש להניח לקבוצה להרהר מעט בדברים. בהמשך, אפשר להזמין את המשתתפים לצייר את אותו אב ואת אותם דמיונות.

### שיחה קבוצתית

- < אילו אבות דמיינתם שתהיו?
- < מה חשבתם שתעשו? שתרגישו? איך תיראו?
- < אילו חלומות ותקוות היו לכם?
- < מאיפה שאבתם השראה למחשבות ולחלומות אילו?
- < מה קרה לכל זה במפגש עם המציאות?
- < כיצד זה גורם לכם להרגיש?
- < אילו מן החלומות הללו הגשמתם?
- < אילו חלקים של החלומות הללו עדיין תרצו להגשים? כיצד?
- < מה ידוע לכם על עצמכם שעשוי לסייע לכם להגשים חלומות אלו?
- < על מה ויתרתם?

<sup>5</sup> השראה למפגש זה לקוחה ממאמרם של Dienhart & Dollahite (1997).



## ג. אפשרות עבודה ב': הסיפור על אבא שלי

### תיאור כללי

בעזרת סיפור ילדים, המשתתפים ידונו במיתוס החברתי ובאידיאל האישי של האבהות, ובהשלכותיהם.

### הפעלה

הקראת ספר ילדים המציג דמות של אב אידיאלי. אנו מציעים כדוגמה את הספר "אבא שלי" שנכתב ואויר בכשרון רב על-ידי אנתוני בראון (מודן הוצאה לאור, 2001).  
מן הכריכה האחורית:

"הוא בסדר גמור, אבא שלי.  
הוא חזק כמו גורילה, ושמח כמו היפופוטם.  
הוא רקדן מעולה, וזמר יוצא מן הכלל.  
הוא משחק כדורגל נהדר, ומצחיק אותי כל הזמן.  
אבל יש עוד דברים נפלאים באבא שלי..."

### שיחה קבוצתית

- < איזה אבא מוצג בספר?
- < האם יש אבא כזה בעולם?
- < האם אפשר בכלל להיות אבא כזה?
- < אילו תחושות יש לכם מול אבא "מושלם" שכזה?
- < האם רציתם להיות כאלו?
- < מאיפה שאבתם השראה לרצונות האלו?
- < האם יש לכם חלקים של האבא הזה?
- < אילו חלקים של האבא המושלם הזה תרצו להגשים? כיצד?
- < מה ידוע לכם על עצמכם שיסייע לכם להגשים את תפיסת האבא המושלם?
- < על מה אתם מוותרים?

## ד. חומר למחשבה

### מתי לכלול בקבוצה מפגש על מיתוס האבהות?

נמליץ לשקול הכללת מפגש זה בקבוצות ארוכות-טווח בלבד, או בקבוצות שבהן הוא נחרץ, בדומה למוצג בדוגמה הבאה. באחת הקבוצות המנחים חשו כי שורת בקבוצה אווירה של חוסר כנות ושל אידיאליזציה של הגברים את עצמם כאבות. השערותם של המנחים הייתה, כי מידה של נוקשות סביב המושג "אבא אידיאלי" מעכבת את הקבוצה. כדי להתמודד עם הדבר, הוסיפו בשלב זה מפגש בנושא "המיתוס של האבהות". מנחי הקבוצה מצאו כי ההתמודדות עם מושג האב המושלם ועם הלחץ הכרוך בניסיון להידמות אליו, סייעה לגברים להביא לקבוצה את חלקיהם הפחות מושלמים ושחררה את התהליך הקבוצתי מתקיעותו.

### מיתוס האבהות

תפיסתם של אבות את תפקידם מושפעת, בין השאר, מההגדרות ומהציפיות אשר החברה מציגה בפניהם בהקשר ההיסטורי-תרבותי שבו הם חיים. אבות רבים בחברה המערבית העכשווית מתלבטים, ולעתים אף ממולכדים, בין ההכניות החברתיות השונות של דמות האב המתקיימות בה בו-זמנית. בנוסף, לצד המיתוסים החברתיים, קיימת בתודעתו של כל גבר גם דמות אב אידיאלית אישית. דמות זו משקפת אב, כפי שהגבר סבור שאב צריך להיות. דמות זו מתעצבת במהלך חייו של הגבר, תוך דיאלוג עם המיתוסים החברתיים הרווחים ועם כוחות מעצבים נוספים רבים, חיצוניים ופנימיים. במפגשים אלו בקשנו לעסוק באותן דמויות אידיאליות ובדיאלוג שבין הגבר לבינן במציאות חייו. כמובן, שמציאות חייהם ותפקודם האבהי של גברים אלימים מוסיפים ממדים מורכבים נוספים לדו-שיח זה.

### מיתוס האבהות כפי שמופיע בספר "אבא שלי"

מיתוס האבהות, כפי שעולה מן הספר "אבא שלי", מהווה דוגמה לאופן שבו המיתוסים הישנים עודם פועלים כתודעתנו החברתית. הספר פורסם בשנת 2000, ועם זאת, האב המתואר בו הוא אב חזק, פיזי מאוד, "גברי", פועל ללא הרף בעולם החיצון, ומגן על ילדו מפניו. אב זה כמעט שאינו מוצג כחלק ממערכת יחסים אינטימית או כמטפל בילדיו. מאפיין חריג יחסית שלו בעניין זה, כפי שמוצג בספר, שהוא "רך כמו דובי", ובמידה מסוימת, גם החיבוק שלו עם ילדו. בחרנו בספר זה כדוגמה משום שהוא משקף את ריבוי הפנים של האב ואינו מגביל עצמו ל"אבהות תקינה פוליטית". להערכתנו, יקל על משתתפי הקבוצה לקיים דיאלוג עם אב כזה, להזדהות עמו, להכיר את סגולותיו הייחודיות ולהוקיר את דמיונם אליו.

### **המתח שבין פרידה מן המיתוס להגשמתו**

ברקע המפגש הזה קיים מתח בין הצורך של המשתתפים (ואולי של גברים בכלל) להיפרד מחלקיו המכבידים, המאיימים והבלתי-מציאותיים של מיתוס האבהות המסורתית, לבין שאיפתם הבריאה להגשים חלקים מתוכו. ההתמודדות עם אמביוולנטיות זו ביחס למיתוס האבהות עשויה לעמוד במרכזו של המפגש. יש לאפשר למשתתפים להיפרד מן המיתוס כמתווה כפוי, סגור ונוקשה לדמות אב, באמצעות זיהויו והתבוננות מפוכחת וביקורתית עליו. אולם, במקביל, חשוב שלא "יזרקו את התינוק עם המים", אלא יבחינו בחלקי המיתוס שאותם הם רוצים להמשיך ולאמץ כחלק מאבהותם. ברוח זו, על אף ההתייחסות הביקורתית למיתוס, יש לראות במפגשים אלה המשך לניסיונו לעורר באבות הכרה בצדדיה היפים והמפריים של אבהותם.

### **הנדלים בין אפשרויות העבודה**

אנו מציעים עבור נושא מיתוס האבהות שתי אפשרויות עבודה. שתי האפשרויות מובילות להתבוננות הן במיתוס החברתי והן באידיאלים האישיים על אודות האבהות. אולם, המפגש הראשון מאפשר שימת דגש רב יותר על האידיאל האישי בעוד שהמפגש השני ממוקד יותר במיתוס החברתי. בשעת הבחירה בין המפגשים, מומלץ למנחים לבחון איזה משני המוקדים מתאים יותר לקבוצתם.

[פרק חמישי]

**חטיבה שנייה:  
מיומנויות הוריות  
וניתוח אירועי חיים**

## 1. מבוא

"אני אמרתי כל זוג שלושה ארבעה חודשים אחרי שמתחתן רצוי, לא רצוי, חייב לעבור את הסדנה הזאת... אימא אמרה, סבתא אמרה, לא מקבלים שום הדרכה, בלי בית ספר בלי כלום... כשאתה רוצה ללכת ללמוד למשל חקלאות, מלמדים אותך איך לשתול, להשקות, אני לא רואה שוט הכדל, ככה אני חושב. ופה ילדים זה עולם ומלואו, אם אתה טועה בצעדים הראשונים קשה לתקן את זה. לדעתי זה חובה". (משתתף בקבוצה)

בחטיבה זו, העוסקת בשיפור ובפיתוח מיומנויות הוריות, כלולות הצעות למפגשים בנושאים: מה מפריע לי?; התפתחות הילד והשפעתה על התנהגותו; משמעת מול ענישה; ניתוח אירועי חיים; זמן איכות; שבחים, חיזוקים ותגובות מחלישות; תקשורת עם ילדיי; ומגע. המנחים מוזמנים לבחור מתוך אפשרויות העבודה את אלו שעונות בצורה הטובה ביותר על צורכי המשתתפים. יש לקחת בחשבון שמרבית הנושאים יצריכו יותר ממפגש אחד לשם השלמת עיבודם בקבוצה.

בקבוצה קצרת-טווח תתפרס חטיבה זו על פני 8 עד 10 מפגשים. בקבוצה ארוכת-טווח חטיבה זו תהווה כ-50% מן המפגשים. מיקמנו את החטיבה העוסקת במיומנויות הוריות בשלב מוקדם יחסית בהתערבות, כדי להיענות לצורך שיש לגברים רבים ברכישת כלים מעשיים לגידול ילדיהם. התעלמות מצורך זה עשויה ליצור אצל חלק מן המשתתפים תחושה כי המנחים אינם ערים לצורכיהם וכי "אין תכלס בקבוצה הזאת", מכאן - אכזבה ותסכול מהקבוצה.

שלא כמו חטיבות אחרות, אפשר לפצל חטיבה זו ואף לפזרה לאורך הקבוצה. בקבוצות קצרות נמליץ על-פיצולה של החטיבה באופן הבא: חלקה הראשון של החטיבה צריך להופיע במקומו הנוכחי, אחרי החטיבה הראשונה. חלק זה יכלול - על-פי הנסיבות ושיקול דעתם של המנחים - את המפגשים בנושאים: מה מפריע לי?; התפתחות הילד והשפעתה על התנהגותו; משמעת מול ענישה.<sup>1</sup> חשוב לציין, כי נושאי ההתפתחות והמשמעת חשובים במיוחד עבור גברים אלימים כלפי בת זוגם. חלקה השני של החטיבה יופיע אחרי החטיבה השלישית. חלק זה יכלול מיומנויות נוספות או יוקדש רובו ככולו לניתוח אירועי חיים. לפיצול שני יתרונות בולטים:

<sup>1</sup> אפשר לוותר על המפגש "מה מפריע לי?" בקבוצות ארוכות-טווח, אם מטרותיו מכוסות במסגרת התהליך הקבוצתי וכמסגרת המעבר מן החטיבה הקודמת לזו הנוכחית.

< הפיצול מונע יצירת רצף ארוך מדי של מפגשים בעלי נטייה "לימודית". רצף שכזה עשוי להקשות על המעבר ממפגשים אלו אל המשכה של הקבוצה. למפגשי מיומנויות יש לעתים השפעה "ממכרת" והמשתתפים עשויים לבקש עוד ועוד מהם, תוך דחיית חלקים של הקבוצה התובעניים יותר מבחינה רגשית.

< הדבר מונע את פיצול ההתערבות לשני חלקים - מיומנויות ואחריהן התבוננות. הניסיון להימנע מיצירת פיצול שכזה בעולמם של האבות עומד בבסיסה של הקבוצה כולה. המצב הרצוי הוא שהגברים ישלכו יכולות, התבוננות ומיומנויות בפתרון מצוקותיהם ולא יחפשו "נוסחת הקסם".

בקבוצות ארוכות-טווח ניתן לפצל את החטיבה או לפזרה. פיצול ופיזור אפשריים לדוגמה: בחטיבה השנייה ישמשו המפגשים: מה מפריע לי?; התפתחות הילד והשפעתה על התנהגותו; משמעת וענישה. בהמשך, אפשר לעבור לחטיבה השלישית ולאחריה, אחת לכמה מפגשים, להעמיק במיומנות זו או אחרת באופן הנובע מן התכנים העולים מן המשתתפים. כתחליף להעמקה במיומנות זו או אחרת אפשר לעשות שימוש באפשרות העבודה של ניתוח אירועי חיים, עד להפיכת מיומנות זו לחלק בלתי-נפרד משפתה של הקבוצה.

פיזור החטיבה לאורך הקבוצה מאפשר שילוב בין המיומנות הנלמדת לבין רבדים נוספים בתוויית האב או ילדיו שבהם עוסקת הקבוצה. לתפיסתנו, לא ניתן להפריד אף אחת מן המיומנויות ההוריות מן התכנים הקשורים לחשיפת הילד לאלימות או לילדות האישית של המשתתפים. אפשר להשתמש בפיזור מפגשי המיומנויות כדי לקדם את העבודה על קישורים אלה.

## 2. תפוקות מצופות עבור המשתתפים<sup>2</sup>

- < יראו את נושאי המפגשים כמתאימים עבורם.
- < ישפרו את המיומנויות המעובדות במפגשים.
- < יחושו כי התייחסות המנחים אליהם, במהלך העבודה על מיומנויות, מכבדת ומעצימה.
- < יראו בקבוצה מקום שאפשר להביא אליו את מצוקותיהם ושאלותיהם כאבות.

<sup>2</sup> הסעיפים "תפוקות מצופות" ו"חומר למחשבה" מתייחסים לחטיבה כולה.

### 3. חומר למחשבה

#### הכרת "אזורי נוחות"

פיתוח, שינוי והעשרת המיומנויות ההוריות של משתתפי הקבוצה יתאפשרו דווקא באווירה המכירה ביכולותיהם הקיימות ומעריכה את ייחודיות תרומתם לילדיהם. פאלם (Palm, 1997) ודינהרט ודולהיט (Dienhart & Dollahite, 1997) מתייחסים לקיומם של "אזורי נוחות" באבהות. כלומר, פעילויות שאבות חשים מיומנים ובטוחים לעשותן. התערבות יעילה עשויה להתחיל מזיהויים של אזורים אלה. בהמשך, אפשר לאתגר את האבות לבחון כיצד אפשר להפוך אזורים נוספים לנוחים יותר, תוך התבססות על הקיים ועידוד יוזמה. יש להאיר עבור האבות את המיומנויות המסתתרות באותם "אזורי נוחות" והניתנות ליישום בתחומים נוספים. עיקרון זה עומד בבסיס תכנונה של ההתערבות כולה, ואפשר ליישמו אף בעבודה על כל מיומנות הורית בנפרד. ביחס לכל מיומנות נבחרת, יש לבחון תחילה מה כבר קיים, מאילו "אזורי נוחות" של האב אפשר לשאוב כוחות לתחום העומד במוקד המפגש, באלו דרכים חיוביות כבר השתמש האב כדי להתמודד עם אותה סוגיה, וכן הלאה.

#### הכרה בייחודי לאבות (אבות הם לא אימהות)

פרס (Phares, 1996) אצל (Doherty, et al., 1998) עשתה שימוש במונח "ממוקד אימהות" (Matricentric) לתיאור נטייתן של תכניות התערבות עם הורים להתייחס אל אימהות כאל קנה המידה של ההורות הרצויה, שאליו נדרשים לשאוף גם אבות. פאלם (Palm, 1997) מציע למנחי קבוצות הורים להימנע מלעשות זאת על-ידי פיתוח מודעות לשונה בין אבות לאימהות. הוא מעלה מספר נקודות למחשבה:

- < אימהות חשות בדרך כלל ביטחון סביב מידת האינטימיות שלהן עם ילדיהן, בעוד שעבור אבות רבים חיזוק הקשר האינטימי עם ילדיהם הוא מטרתם הראשונה בקבוצה.
- < הסוציאליזציה הגברית אינה כוללת, בדרך כלל, הכנה טובה להורות. יש לזכור שלעתים בסיס הידע של אבות הוא דל.
- < סגנון הקשר של אבות עם ילדיהם שונה פעמים רבות מזה של אימהות. הוא נוטה לכיוון הפיזי, המעורר והפעיל. אבות יטו לעודד את ילדיהם לאסרטיביות ולקיים עמם פעילות מחוץ לבית.
- < אבות נוטים, יותר מאימהות, להתייחס לנושא המשמעת בקשר שלהם עם ילדיהם.

על המנחים להיות רגישים להבדלים אלה ואחרים, כמובן בהתאמה להקשר התרבותי שבו מתקיימת הקבוצה, כמו גם ליתרונותיו ולתרומתו הייחודית של סגנון ההורות האבהי.

### **להעמיק במקום להספיק**

אנו מציעים לעבוד על מספר נושאים מצומצם ולהשאיר זמן במפגשים לעיבודם של אירועי חיים רלוונטיים. היעילות של ההתערבות בכלל ושל מפגשי המיומנויות בפרט תגבר אם יימצא בקבוצה מרחב שאליו יוכלו המשתתפים להביא אירועי חיים הקשורים באבהותם, לשם שיתוף החברים וקבלת ייעוץ. הניסיון מלמד, שאבות מייחסים חשיבות מרובה לתחושה לפיה יש בקבוצה קשב ופנאי לבעיות הורות המטרדרות אותם בחיי היומיום. לפיכך, יש לתכנן את מפגשי המיומנויות כך, שייוותר די זמן לניתוח אירועים שיובאו על-ידי המשתתפים והמתאימים לנושא המפגש.

אין כל דרך להספיק ולכסות את נושא המיומנויות במלואו במהלך קבוצה אחת, ובוודאי שלא בקבוצה קצרת-טווח. אם בסיום הקבוצה המשתתפים יחוו כי הם למדו מעט מדי או כי לא הספיקו להגיע לנושא חשוב זה או אחר, המנחים יכולים לראות בכך אות להשגת אחת התפוקות המצופות של החטיבה. ברוח זו אפשר גם להגיב לתחושת משתתפים בקבוצה כי הם מעוניינים בכלים נוספים שיסייעו להם להתמודד עם בעיות הקשורות בהורותם.

### **השינוי בסגנון הנחיה**

מפגשי המיומנויות כוללים חלקים לימודיים וחלקים העוסקים באירועי חיים. הנחיית החלקים הלימודיים תצריך שימוש בסגנון הנחיה שונה מעט מן המקובל בקבוצות ארוכות-טווח. ההנחיה תהיה מכוונת יותר, יוזמת ומפעילה. יש לשים לב לשינוי הסגנוני ולבלבול שהוא עשוי לגרום למשתתפי הקבוצה. לפיכך, יש לעשות את השינוי ברגישות ובמידת הצורך להתייחס לתחושות שהוא מעורר.

### **הימנעות מהתייחסות טכנית**

מפגשי מיומנויות עשויים לפתות את הקבוצה ואף את המנחים להתייחסות טכנית אל ההורות. כדי להימנע ממצב זה מומלץ, ראשית, ליצור זיקה מתמדת בין מפגשי המיומנויות לבין חכמים ותוכנות שמקורם בחלקי המודל האחרים. הדבר נובע מן התפיסה שלפיה מיומנות הורית איננה תלויה ועומדת מחוץ להקשרה. אפשר במפגשי המיומנויות להתייחס במקביל למיומנויות ולעולמו הפנימי של ההורה, תוך שיח ביניהם. לדוגמה, ניתן לעסוק בהתפתחות הילד במקביל להתפתחותו האישית של האב, או לבחון את המיומנויות השונות לאורה של התנסות האב בילדותו. יצירת פיצול סגנוני בין חטיבה זו לחלקיה האחרים של התכנית עשויה



אף לעורר ספק בקרב המשתתפים בנוגע לנחיצות המפגשים שקדמו למיומנויות ואכזבה מכך שלא "ניגשנו מיד לתכלס".

היבט בעייתי שני של התייחסות טכנית למפגשי המיומנויות הוא הסכנה שהם יותירו את הרושם שקיימים מרשמי "עשה ואל תעשה" למיומנויות הוריות. אחד ממשתתפי הקבוצות שראינו התייחס לסוגיה זו:

"לא באים אליך ואומרים לך 'אתה לא בסדר' ... באים ואומרים לך 'תשמע מה שאתה עושה זה יכול להיות מוצדק וזה יכול להיות לא מוצדק, אבל אתה צריך לשים לב מה ההשלכות של זה' ... וזו כבר גישה שונה לגמרי".

התייחסות ל"אסור ולמותר" היא בעייתית מבחינות רבות ועשויה לפגוע בעבודה בקבוצה בשני אופנים. מחד, היא עלולה להוביל לפשטנות או להתנגדות; מאידך, היא עלולה לגרום לחלק מהמשתתפים לחוש רגשות אשם ותחושות תסכול. לכן, מוטב לאפשר לשיח בין סגנונות הורות שונים, כמו גם לאמביוולנטיות מסוימת, להתקיים בחדר. יצירת אווירה שכזו תאפשר לחברי הקבוצה לפתח תפיסה של הורות כמורכבת וכמחייבת בחינה מתמדת של האתגרים והאפשרויות הכרוכים בה על פני אימוץ מרשמים להצלחה.

### **מפגש המגע**

סדנת המגע, המפורטת בחטיבה זו, פותחה על-ידי ספי שריד, בעל הזיכיון ל"שיטת גרינברג" בישראל, בשיתוף עמנו. סדנאות המגע הועברו בהתנדבות ובהצלחה על-ידי מורי השיטה ברחבי הארץ במספר קבוצות אבהות. אנו ממליצים על יצירת קשר עם "המרכז לשיטת גרינברג" לשם תאום הנחיית סדנת המגע (אם אין זה אפשרי, לא יפגע הדבר ברצף ההתערבות).

מנחים רבים תיארו את מפגש המגע כמפגש שהוביל לפריצת דרך ברמת האינטימיות אשר שררה בקבוצה. לפיכך, על המנחים לשקול את מיקומו במסגרת מפגשי המיומנות גם לאור נתון זה. עם זאת, חשוב לזכור, שסדנת המגע תאפשר פריצת דרך שכזו רק כאשר הקבוצה בשלה דיה ליהנות מן המפגש. כמו כן, בתכנון מועד המפגש יש לקחת בחשבון שמפגש המגע מחייב המשך עיבוד הנושא בשבוע שלאחריו ועל כן מדובר ביחידת זמן של שבועיים שאין לקוטעה.

### **ניתוח אירועי חיים**

הכללתו של מפגש זה בשלבים מוקדמים יחסית של ההתערבות עשויה לתרום לקבוצה על-ידי הכנסת "שפת עבודה" פורה נוספת, שבעזרתה אפשר יהיה לדון בנושאים רבים שיעלו

על-ידי הקבוצה או על-ידי המנחים. בקבוצות קצרות-טווח ייתכן שהמנחים יחוו כי הדבר אינו אפשרי. זאת, משיקולי זמן או כי המשתתפים מעוניינים בלמידה של מיומנויות בסיסיות ואינם פנויים לניתוח אירועים במתכונת המוצעת.

### **פרידה מן החטיבה והננה לחטיבה הבאה**

כאמור, תיתכן בקבוצה "התמכרות" למפגשי המיומנויות. זאת, משום שמפגשים אלה עשויים להעניק, בזמן קצר, תחושה של שליטה במצבים סבוכים ומורכבים. אנו רואים חשיבות רבה במפגשים אלה, אך סבורים שעל הקבוצה להתפנות ולעסוק גם במפגשים הממוקדים בחוויה וברגש. אפשר להמשיך בלמידת מיומנויות הוריות, בהתאם למפגשים המובאים בספר זה, במסגרות התערבות אחרות, בשירות או מחוצה לו.

ייתכן שהמשתתפים יביעו התנגדות עזה לסיום חטיבה זו. מומלץ להתייחס בכבוד וברגישות לעמדתם. אפשר להביע הוקרה על כך שהמשתתפים מאמצים לחייהם מיומנויות חדשות ושמחה על כך שהם נעזרים בהן. אפשר גם לציין, שתהליך למידת המיומנויות הוא אינסופי וכי ייתכן שתהיה הזדמנות ללמוד מיומנויות נוספות במסגרת המשך ההתערבות. לצד כל זאת, נמליץ למנחים להציג בפני המשתתפים את הנושא העומד בפניהם בהמשך הקבוצה, ולציין את חשיבותו הרבה להשלמת התהליך האישי והקבוצתי וכתשתית ליישומן של מיומנויות הוריות. גם בקבוצות שבהן לא עולה מן המשתתפים הקריאה להמשך מפגשי המיומנויות, מומלץ להציג את נושא ההמשך ולהתייחס לכך שייתכן שנושא זה יביא להעמקה ברמת ההתבוננות האישית ויחייב קירבה בין-אישית רבה יותר. יש לאפשר למשתתפים לחוות דעתם על אמירות אלו. כראי להבהיר למשתתפים כי, בכל מקרה, השליטה בעומק ההתבוננות וברמת הקירבה תישאר בידיהם.

## **4. אפשרות עבודה א': מה מפריע לי?**

### **א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים**

- < יחוו כי הקבוצה קשובה לצורכיהם ונועדה לסייע להם.
- < יחוו כי יש מקום בקבוצה גם למצוקה, לכעס ולחוסר אונים.
- < יאתרו את התחומים או את הסוגיות ביחסיהם עם ילדיהם שעליהם ברצונם לעבוד.

## **ב. תיאור כללי**

בפתיחת המפגש המשתתפים ישחזרו אירוע שבו נתקלו בקושי מול ילדיהם ויציגו אותו לפני הקבוצה. בהמשכו, המשתתפים יגדירו, בסיוע המנחים, את שורש הבעיה וינסו לחשוב על מיומנות הורית אשר נחוצה לשם התמודדות עם מצבים דומים.

## **ג. עזרים**

לוח וכלי כתיבה.

דפי שאלות (ראו נספח 4).

## **ד. הפעלה ראשונה**

המנחים יזמינו את משתתפי הקבוצה לשבת דקות ספורות בשקט ולהרהר בשאלות הבאות: "מתי לאחרונה חשתי קושי או חסר ביחסי עם אחד מילדיי?" "מתי לאחרונה חשתי כי אינני מבין אותו/ה, או שאינני מבין מדוע קורה מה שקורה?" "מתי לאחרונה נכנסתי לעימות עם אחד מילדיי?"

## **ה. שיחה קבוצתית**

האבות יזמנו לתאר, בקצרה, את המצבים הבעייתיים. יש להבהיר למשתתפים מראש, כי לא תתאפשר העמקה מרובה בסיפורו של כל אחד מהם, וכי מטרת המפגש היא לברוק מהן הבעיות המשותפות לרבים מהם כדי לחתור לפתרון. במהלך הסבב אפשר לשאול את המשתתפים האחרים: מי חש שהבעיה המתוארת מוכרת לו?

אם השאלה מובילה לשיחה חשובה ותורמת, המנחים יוכלו להגמיש את השמירה על דיבור על-פי סבב.

## **ו. הפעלה שנייה**

המשתתפים יתבקשו לענות, בכתב ובשורה אחת בלבד, על השאלות הבאות, שיחולקו להם על גבי דפי נייר (ראו נספח 4):

< מהי הבעייתיות או מהו הקושי העולה מסיפורך?

< אילו מיומנויות היית מעוניין לרכוש או לפתח כדי להתמודד טוב יותר עם מצבים דומים?

## ז. שיחה קבוצתית

המשתתפים יציגו את תשובותיהם והמנחים ירשמו את עיקרי הדברים על גבי הלוח. על המנחים לסייע למשתתפים בהמשגת הקושי המרכזי והמיומנויות המבוקשות. מומלץ למנחים להשתמש גם במנחים המקצועיים המוצעים במפגשי "מיומנויות הוריות וניתוח אירועי חיים", אם הדבר מתאפשר בלי לעוות את כוונתו המקורית של האב. בדרך זו תתחזק הזיקה בין המשך המפגשים לבין הצרכים שעלו מדברי המשתתפים.

## ח. סיום

בסיום המפגש המנחים יסבירו למשתתפים, כי במהלך הקבוצה יתקיימו מספר מפגשים שכותרתם "מיומנויות הוריות וניתוח אירועי חיים". מפגשים אלה יתאמו במידת האפשר לצורכיהם של האבות, כפי שהובעו זה עתה. יש להדגיש, כי לצד מפגשים אלה, יתקיימו גם מפגשים שיעסקו בנושאים אחרים, כפי שהוצג בפני המשתתפים בשלב האינטימי.

## 5. אפשרות עבודה ב': התפתחות הילד והשפעתה על התנהגותו<sup>3</sup>

"ציפיתי [מהילדים] יותר מדי. אני בהחלט מרגיש שהסדנה תרמה לי להכיר בעובדה שהם רק ילדים, שאני לא יכול לדרוש מהם דרישות כל כך כבדות. עלי לצפות מהם להרבה פחות בגרות ממה שהם אמורים לגלות בגילאים שהם נמצאים בהם. הרבה טעויות קיבלנו מההורים. אתה רגיל שככה גידלו אותך ואתה באופן אוטומטי נוהג כך, זה בהרבה תחומים שאני מרגיש. כל המושג של הרצון של ילד להתמרד כחלק מהצורך שלו להתבגר, שזה דבר שלא הייתי מעלה על דעתי". (משתתף בקבוצה)

## א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים

- < יכירו את השלבים הבסיסיים בהתפתחותם של ילדים.
- < יבינו את האופן שבו התנהגות ילדים, ובכללה התנהגויות בעייתיות מסוימות, נובעת מצרכים התפתחותיים.

<sup>3</sup> מבוסס על Stern (2000).

- < יפחיתו בפרושים להתנהגות ילדיהם העלולים ליצור בילדים תחושת פגיעה אישית, חולשה, כעס ותוסר אונים.
- < יכירו דרכי תגובה המותאמות לצרכים ההתפתחותיים של ילדיהם ומקדמות אותם.

## **ב. תיאור כללי**

המפגש ייפתח בתרגיל קצר ולאחריו הרצאה של המנחים העוסקת בשלבים שונים של התפתחות ילדים והאופן שבו אפשר להבין את התנהגותם, לאור השלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים. בהמשך, יתורגלו תגובות הכוללות התייחסות לשלב ההתפתחותי והמאפשרות מענה על הצרכים הכרוכים בו.

## **ג. עזרים**

פים עם מידע על שלבים בהתפתחות ילדים (ראו נספח 5), כמספר המשתתפים.

## **ד. פתיחה**

המנחים יסבירו למשתתפים, בקצרה, את תשיבות ההבנה של התנהגות ילדים בהקשר ההתפתחותי: אם נבין יותר, ניפגע פחות, נכעס פחות, ונוכל להגיב באופן שמסייע לילד או לילדה המתמודדים עם משימה התפתחותית. כמו כן, המנחים יתארו את מבנה המפגש.

## **ה. תרגיל**

כל משתתף יתבקש להיזכר באירוע שבו בתו או בנו התנהגו בצורה בעייתית ובלתי-ראויה בעיניו. מומלץ לעשות הפוגה בת דקה או שתיים לפני שאחד המשתתפים יפתח בדיבור, כדי לאפשר לכולם להרהר ולהיזכר. כל אחד מהמשתתפים יוזמן לתאר את האירוע, תוך פרוט הנקודות הבאות:

< סיפור הרקע (כולל גיל הילד או הילדה).

< התנהגות הילד/ה.

< תגובת האב.

< התחושות שהיו לאב במהלך האירוע.

## 1. הרצאה

המנחים יחלקו את הדף על "שלבנים בהתפתחות ילדים" ויתארו בקצרה תגובות אפשריות של הורים להתנהגות מאתגרת של ילדים בשלבי התפתחות שונים.

## 2. שיחה קבוצתית

שיחה זו תהווה המשך ישיר לשיחה הקודמת ותתייחס אל אותם האירועים שהוצגו על-ידי המשתתפים. כל משתתף יתבקש לתאר שוב את התנהגות בנו או בתו, אך הפעם לפרשה במונחים של השלב ההתפתחותי שבו הילד או הילדה נמצאים. כמו כן, אפשר לבחון עם המשתתף האם בעשותו כך הוא חש אחרת לגבי האירוע והאם הוא סבור שהיה יכול לנהוג אחרת מכפי שנהג.

## 6. אפשרות עבודה ג': משמעת מול ענישה

"היו תקופות שהייתי מרעיד, הייתי צועק - 'עכשיו, קום תוריד את הרגליים, עכשיו!' פקודות. ואם זה לא היה עוזר אז הייתי נותן מכה בטוסיק... הגענו להסכמה כזו - אני יוצא מחוץ לתמונה, תעשי מה שאת רוצה... הסכמה, ובאמת הילדים מצדי שישברו את הכל, אני לא מגיב... מצדי שישברו את הטלוויזיה את הסלון החדש... פתאום הם רואים שתגובה שלי משתנה...". (משתתף בקבוצה)

## א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים

- < יבחינו בין "משמעת" לבין "עונש".
- < יעשירו את מאגר תגובותיהם היעילות והאסרטיביות לבעיות התנהגות של ילדיהם.

## ב. תיאור כללי

ההתייחסות הראשונית לנושא המשמעת תהיה באמצעות תרגיל סיעור מוחות והרצאה. לאחר מכן, יתורגלו גישות משמעת בסיסיות באמצעות ניתוח אירועים אשר יובאו על-ידי המנחים. בחלקו האחרון של המפגש, המשתתפים יבחנו את התנסותם האישית בנושא באמצעות שיחה קבוצתית.

## ג. עזרים

לוח וכלי כתיבה.

## ד. תרגיל ראשון

הקבוצה תקיים סיעור מוחות סביב שני מושגים - "עונש" ו "משמעת" בסדר הזה. לגבי כל מושג, המשתתפים יוזמנו לזרוק לחלל האוויר כל שעולה על דעתם - אסוציאציות, מחשבות, רגשות וכן הלאה. אפשר להעשיר את התהליך על-ידי בקשת המנחים להתייחס גם לנקודת המבט של הילד או הילדה - מחשבותיהם ורגשותיהם. המנחים ירשמו את הנאמר על גבי לוח. אפשר לשאול את הקבוצה מה שונה ודומה בין הרשימות.<sup>4</sup>

## ה. הרצאה

המנחים ייתנו הרצאה בת כ-20 דקות בנושא משמעת וענישה. להערכתנו, הרצאה שתנבע מתוך החומר אשר נאסף בחדר ואשר תתייחס אליו, תהיה מתאימה ומעניינת יותר עבור המשתתפים. לנוחות המנחים צרפנו (בנספח 6) מספר הגדרות יסוד, הבחנות, כללים, וגישות הנוגעים לנושא.

## ו. תרגיל שני

המנחים יציגו בפני הקבוצה דוגמאות שונות להתנהגות בעייתית של ילדים בגילאים שונים, מתוך רשימת האירועים שמופיעה בהמשך. סביב כל דוגמה, חברי הקבוצה יעלו אפשרויות תגובה על-פי עקרונות "התוצאות הטבעיות" או "התוצאות ההגיוניות" אשר נלמדו זה עתה. בשלב זה, נמליץ שלא להתבסס על דוגמאות אשר יובאו על-ידי המשתתפים על מנת לשמור על אווירה טעונה פחות מבחינה רגשית, ולאפשר למידה עיונית. המנחים יוכלו להעשיר את אפשרויות התגובה וללטש אותן (ראו עקרונות וגישות משמעת בנספח 6).

רשימת אירועים לדוגמה:

< ילדה בת שנה וחצי משליכה מזון לכל עבר בשעת הארוחה.

< ילד בן שנתיים נשך את אביו או את אמו.

<sup>4</sup> אם אחד המשתתפים יטען כי עונש הוא חלק ממשמעת, ולכן לא ניתן לערוך השוואה, אנו ממליצים להתייחס אל ההערה כנכונה ולהזמין את המעיר והקבוצה לבחון אילו רכיבים נוספים יש במושג הרחב "משמעת", לצד ענישה. את שיעלה בדיון אפשר לרשום כחלק מן החומר שעלה בתגובה למושג "משמעת".

- < ילדה בת שלוש לא מוכנה לאסוף את הצעצועים שלה בסיום המשחק.
- < ילד בן חמש מנסה לנשוך את אחיו.
- < ילדה בת חמש נשכה את אחותה.
- < ביום הורים, מרווחת המורה (בכיתה ב') על התנהגות לא ראויה של הילד בכיתה.
- < ילדה בת 10 השאירה את אופניה לא נעולות והן נגנבו.
- < ילד בן 14 מרבה להיעדר מבית הספר ומתדרדר מאוד בלימודיו.
- < ילד בן 14 מרבה להסתגר בחדרו, מזניח את מראהו ונמנע ממפגש עם הוריו.
- < ילד בן 16 מסרב לסדר את חדרו.
- < ילדה בת 17 חוזרת הביתה, ממסיבה כיתתית, ב- 1:00 לאחר חצות ולא ב-12:00, כפי שהוסכם.

## ז. שיחה קבוצתית

מטרתה של שיחה זו לחבר בין הנלמד עד כה ברמה העיונית לבין מציאות חייהם של המשתתפים. השיחה יכולה לסוב סביב השאלות הבאות:

- < כאילו גישות משמעת אתה משתמש?
- < האם הן יעילות?
- < היכן למדת אותן?
- < עם אילו גישות אתה חש בנוח?
- < אחרי אלו התנהגויות שלך אתה חש ברע?
- < מה אתה עושה שעשוי להיחשב כפגיעה בילדים?
- < מה היית רוצה לשנות?
- < מה למדת במפגש זה שברצונך ליישם?



## 7. אפשרות עבודה ד': ניתוח אירועי חיים

### א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים

- < יחדרו את הכנתם ביחס לכוחות הפנימיים הפועלים בקרבם בשעת עימות עם ילדיהם והשפעתם על מהלך העניינים.
- < יחדרו את הכנתם ביחס לכוחות הפנימיים הפועלים בילדיהם בשעת עימות עמם והשפעתם על מהלך העניינים.
- < ירכשו יכולת לניתוח עצמאי של אירועים, שתגמיש את תגובותיהם.

### ב. תיאור כללי

מפגש זה מבוסס על גרסה ממוקדת-רגש של מודל ה-ABC (Brightman, Baker, Heifetz & Murphy, 1976 אצל Stern, 2000). המודל מסייע לאב לזהות כיצד הרגיש הוא וכיצד הרגישה ילדתו, בכל אחד משלביו של אירוע שבו היו מעורבים. כמו כן, נבחנת הדרך שבה עיצבו תחושות ומחשבות את התנהגותם של האב והילדה.

### ג. עזרים

לוח וכלי כתיבה.

### ד. פתיחה

המנחים: "כהורים, אנו מגיעים עם ילדינו למצבים מורכבים. לא תמיד ברור לנו מה בעצם מתרחש. מה, לכל השדים והרוחות הילד או הילדה בעצם רוצים ממני? למה הם עושים מה שהם עושים? במהלך אירועים מעיץ אלו אנו פועלים ומגיבים כמיטב יכולתנו, אך פעמים רבות נותרים בתחושה לא נעימה ותוהים - מה בעצם קרה כאן? נלמד היום כלי פשוט לחידוד והעמקת נקודת המבט שלנו על אירועים מעיץ אלו."

### ה. הרצאה

המנחים יעבירו הרצאה של כ-20 דקות שבה יוסברו עקרונותיו של המודל, יומחשו בעזרת תרשים ויודגמו בעזרת סיפור מקרה. התרשים ואירוע הדוגמה מופיעים בנספח 7. המנחים יציגו

את שלד האירוע לדוגמה בפני המשתתפים, ויזמינו אותם להעשיר אותו בפרטים, להזדהות עם גיבורי הסיפור, לתאר את התחושות והמחשבות ואט אט למלא את הטבלה. צרפנו מספר תיאורים של מחשבה ורגש כדי להבהיר את המודל למנחים, אך מיותר לציין שתיאורי רגש שיעלו מן הקבוצה ובלשונה עדיפים פי כמה.

## 1. שיחה קבוצתית

אחד המשתתפים מוזמן להביא אל הקבוצה אירוע שכרצונו לנתח על-פי המודל. הניתוח יכול להתבסס על דברי האב ועל שיקופים, ואף פרשנויות של חברי הקבוצה האחרים. שאלות לדיון:

< מה חשבת?

< איך הכנת את הדברים?

< מה הרגשת?

< מה, לדעתכם, הוא הרגיש? (שאלה לקבוצה ביחס למשתתף)

< האם גם אתם מרגישים כך לפעמים מול ילדכם?

עם המעבר לזווית הראייה של הילד או הילדה ביחס לאירוע, מומלץ להזמין את המשתתפים לעצום עיניים, לדמיין שהם הילד או הילדה, להעלות בדמיונם את המצב ולבחון מה הם חושבים ומרגישים. לאחר מכן, במהלך השיחה אפשר לשאול:

< איך אתה (האב) היית מרגיש במקומו (של הילד)?

< מי מעוניין לייצג את הילד ולומר לו (לאב המתקשה בכך) מה יכול להיות שעבר לילד בראש?

יש להקפיד שהניסיון להיעזר במשתתפים אחרים לא יביא להתנפלות על משתתף אחד מצד משתתף אחר, הרגיש מאוד לכאב הילד, אך פחות רגיש לכאבו של חברו לקבוצה. אפשר ליצור שיחה עם משתתף שכזה ולשאול אותו:

< האם אי פעם חשתי כך אתה?

או, רק אם התנאים בשלים לכך -

< אתה מגיב מאוד חזק, איפה זה נוגע לך?

במהלך מפגש זה, יש להימנע ככל האפשר מיצירת אווירה של האשמה עצמית. ראוי לזכור שבמהלך היום, על עומסיו ומשימותיו המורכבות, לא קל לאף אחד מהנוכחים במפגש, כולל

המנחים, לעצור ולהבין לעומקם את צורכי הילד, מחשבותיו ורגשותיו. די בכך שנכין ונשתדל, ללא הלקאה עצמית, לנהוג אחרת.

## **ז. חומר למחשבה**

### **השימוש במודל ה-ABC**

הצעתנו היא לנתח את אירועי החיים על-פי מודל ה-ABC. כמובן, שלימוד המודל ומידת ההישענות עליו נתונה לשיקול דעתם של המנחים. איננו ממליצים לכפות כל אירוע אל תוך המודל. המיקוד חייב להיות באירוע המתואר על-ידי המשתתף, ובתהליך שנגרם מעצם הבאתו לקבוצה. עם זאת, הכוונה מסוימת להתכוננות ברגש על-פי המודל, עשויה להוות תרומה חשובה. יש מצבים שבהם עדיף לוותר על השימוש במודל. לדוגמה, קבוצות מסוימות עשויות למצוא את המודל מורכב מידי וההתמודדות עמו ברמה העיונית תגזול מאמץ רב. כמו כן, יש קבוצות שבהן רמת הדיון מעמיקה מטבעה וכוללת ניסיון להתייחס למציאות כפי שהיא משתקפת בעיני הילד ובעולם הרגש. בקבוצה שכזו, המודל עשוי לסרבל את העבודה ולא להעמיקה.

### **ניתוח אירועי חיים כמיומנות**

בתכנית התערבות קצרת-טווח, רק מספר מועט של מפגשים מוקדשים במלואם לניתוח אירועי חיים. אפשר להתייחס לאירועים שיועלו על-ידי שניים או שלושה משתתפים בלבד ואף זאת במידה מוגבלת. אולם, המפגשים נועדו להקנות למשתתפים הרגלים ומיומנות שבהם יוכלו להשתמש גם אחרי תום הקבוצה. יש להזכיר למשתתפים, כי גם ללא הקבוצה והמנחים יש ביכולתם לעצור, להתבונן באירוע ולנתחו לעומק מתוך נקודות מבט שונות. כתיאורו של אחד המשתתפים:

“ישר עולה לי אפילו במומנטום כזה לראש להסתכל ישר דרך המשקפיים של הילד אז ... הקטע הזה גם נתן לי הרבה להסתכל גם דרך המשקפיים של אשתי ודרך המשקפיים של אחרים, איך הם רואים את הדברים ... לפעמים, זאת אומרת לדעת אם אני כן צריך להתייחס לזה, אם הם לוקחים את זה ככה או לא, מתי כן מתי לא ... מתי אלה הם דברים יותר חשובים ומתי פחות חשובים, מתי כן לוותר מתי לא לוותר ... לפני הקבוצה לא היה לי את הסדר הזה”.

## **ניתוח אירועי חיים כהזדמנות לאינטגרציה**

ניתוח מעמיק של אירוע והתמודדות עמו עשויים להיות הזדמנות לשימוש בתובנות וכידיעות שנרכשו במהלך הקבוצה ועשיית אינטגרציה ביניהן. על המנחים לסייע למשתתפים להבחין באופנים שבהם הושפעה יכולת ההתבוננות, הניתוח וההתמודדות שלהם מפעילותם בקבוצה במהלך השבועות או החודשים האחרונים. אם הדבר מתאפשר, חשוב שהמנחה יצביע על הרגע המסוים בקבוצה, שבו, להערכתו, הבשילה ההבנה כתוצאה מניתוח אירוע שהועלה לדיון בקבוצה.

## **8. אפשרות עבודה ה': זמן איכות**

### **א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים**

- < יוכלו להגדיר לעצמם מהו זמן איכות ומה הופך אותו לכזה.
- < יקדמו את יכולותיהם לתכנון ולבילוי זמן איכותי עם ילדיהם.

### **ב. תיאור כללי**

בעזרת זיכרונות המשתתפים לגבי רכזי בילוי עם הוריהם בילדותם, יוגדרו זמן איכות ומרכיביו. בהמשך, ייבחנו דרכים להעשרת איכות זמן הבילוי עם הילדים, על בסיס ההבנות וההבחנות שהושגו.

### **ג. עזרים**

לוח וכלי כתיבה.

### **ד. פתיחה**

המנחים: "השבוע נשאל את השאלה: האם יש דרך להפוך את הזמן שאני מבלה עם ילדיי למהנה ולאיכותי יותר, עבורם ועבורי? כולנו רוצים להיות עם ילדינו וכולנו יודעים שעל הזמן הזה יש מתחרים רבים - עבודה, סידורים, עיסוקים אחרים..."

זמן אפשר למדוד בכמות ובאיכות. על הכמות לא נדבר הרבה היום, אם

כי, בוודאי, מומלץ לכולנו להשתדל לבלות עם ילדינו כמה שיותר זמן. ככל שהם קטנים יותר האמירה הזו גם נכונה יותר. ייתכן גם שחלק מכם רואים את ילדיכם במסגרת סדרי ראייה, ומי כמוכם יודע עד כמה יקרה כל דקה. היום נבחן האם יש דרכים עבורנו להפוך את הזמן שאנו מבילים עם ילדינו לאיכותי יותר, או במילים פשוטות - מה כדאי לעשות ביחד?"

## ה. תרגיל ראשון ושיחה קבוצתית

המשתתפים יתבקשו להיזכר בדברים שעשו עם אביהם או עם אמם בילדותם והזכורים להם כמהנים וכמשמעותיים. לאחר מכן הם יתבקשו להיזכר בדברים שאותם חוו כמשעממים וכדלים. המנחים יכתבו את התשובות על גבי הלוח.

לאחר סיום חלק זה תתקיים שיחה סביב השאלה "מה הופך בילוי מסויים לאיכותי בעיני הילד?" אנו מקווים, כי בשיחה יועלו הרכיבים הבאים: הגאה, הדדיות, ערכיות, כבוד כלפי הילד, הרפתקה וגילוי, התרגשות, יצירתיות, הומור, אי-אלימות, משחק, ותחושת רצון להיות יחד.

## ו. תרגיל שני ושיחה קבוצתית

המשתתפים יתבקשו לחשוב כיצד יוכלו להפוך את הזמן עם ילדיהם לאיכותי ולמהנה יותר. המנחים ירכזו את התשובות על גבי הלוח. יש להזמין את הקבוצה להתייחס לשאלה בשתי רמות. הראשונה - מה לעשות? הצעות מעניינות לביילוי זמן משותף תתקבלנה בברכה. אפשר בהחלט לרדת לפרטים. לדוגמה, אתר טיולים מומלץ באופן מיוחד, ספרים מומלצים ל"שעת סיפור", מה קורה במתנ"ס לאחרונה וכן הלאה. רמת ההתייחסות השנייה תתמקד ב"איך לעשות?" - איך אפשר להפוך כל זמן משותף (למשל, הליכה לגן השעשועים או לקניות, נסיעה במכונית) לאיכותי יותר?

אפשר להעשיר את האפשרויות על-ידי אזכור הדברים הבאים:

< פעילות המאפשרת שיחה כמעט תמיד תהיה איכותית יותר מכזו שאינה מאפשרת שיחה.

< כמעט כל פעילות אפשר להפוך לאיכותית יותר, אם יהיו בה התחשבות בהעדפותיו של הילד ובבחירותיו, מיקוד בילד ולא בדברים מסיחי דעת, הקשבה מרובה לילד והבעת חיבה כלפיו.

- < פעילות החזרת על עצמה והופכת למסורת עשויה להיות בעלת ערך מוסף לבניית קשר עם הילד (למשל, קריאת סיפור לפני השינה, רחיצת המכונית, הליכה לבית הכנסת).
- < פעמים רבות אין כל קשר בין עלותו הכספית של הבילוי לבין איכות הזמן שהוא מאפשר. יש לעזור למשתתפים לבחון איכויות שאינן קשורות בהוצאה כספית.

## 9. אפשרות עבודה ו': שבחים, חיזוקים ותגובות מחלישות

"עיסוק של הילד, שלרוב אם הוא לא היה כל כך מעניין אז 'אחלה יפה חמוד מתוק', הציור שלו מהגן, בשבילו זה כל העולם, בשבילי זה סתם עוד פסולת שהגננת שולחת אלינו הביתה ... אנחנו צריכים בסופו של דבר להתמוגג ואחרי זה לפנות את האשפה ... לא, בשבילו זה חצי עולם וצריך לתת לו התייחסות ראויה ולפרגן לו ולהעניק לו ולתת לו, לא רק בגן, במשך כל החיים, גם מה שלא נראה לנו כל כך חשוב ... הוא בא וטורח ומכין ובא להראות לנו כנראה זה מספיק חשוב ויותר מדי חשוב בשבילו בשביל שננפנף אותו בהינף יד 'אחלה, על הכיפאק'" (משתתף בקבוצה)

### א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים

- < יבחינו בין שבחים, חיזוקים ותגובות מחלישות.
- < יזהו את הסגנון הדומיננטי בהתנהגותם, מכין השלושה.
- < יגבירו שימוש בחיזוקים, ויפחיתו שימוש בשבחים ובתגובות מחלישות.

### ב. תיאור כללי

הנושא "שבחים, חיזוקים ותגובות מחלישות" יוצג באמצעות הרצאה ודוגמאות. לאחר מכן תתקיים שיחה שבמהלכה ייבחן הסגנון האישי של כל משתתף ויתורגלו חלופות.

### ג. עזרים

דפים עם טבלת "שבחים, חיזוקים ותגובות מחלישות" כמספר המשתתפים (ראו נספח 8).

## ד. פתיחה

המנחים יתנו הרצאה קצרה על שבחים, חיזוקים ותגובות מחלישות. הטבלה תחולק למשתתפים לפני ההרצאה.

המנחים: "לכולנו ברור שהילדים שלנו צריכים לשמוע מאתנו מילה טובה, שחשוב שנגיד להם כמה אנחנו אוהבים אותם ונשים לב למאמצים, לכשרונות וליכולות שלהם. אפשר לראות התייחסויות אלו כמים וכמזון עבור צמחים. בלעדיהן - ילדים נובלים. גם אם ההשוואה הזו ברורה לנו, לא תמיד אנו מצליחים להזין ולהשקות את ילדינו, או נמנעים מלהחליש אותם. הסיבות הן רבות, לפעמים מתוך חוסר תשומת לב, לפעמים מתוך כעס ועוד.

ההבחנה המופיעה בטבלה שבידכם, בין שבחים לחיזוקים, אינה ברורה כלל לרבים מאתנו - מה כבר ההבדל? אך כפי שמיד נראה, יש הבדל. לפני שנמשיך - אילו הבדלים אתם רואים? השבחים מתייחסים לתוצאות של העשייה, החיזוק מתייחס לעשייה עצמה, למאמץ שהילד עשה. שבחים משווים את הילד לאחרים או לאידיאל כלשהו. חיזוקים מתייחסים לילד ולמאמציו, ללא קשר לתוצאה. שבחים מעודדים תחרותיות ושאיפה לשיפור בלתי-פוסק. חיזוקים מעודדים שיתוף פעולה ותחושת סיפוק כתוצאה מן היכולת לתרום ככל יכולתי למטרה. כאשר נעבור על הטבלה יהיו הדברים ברורים יותר".

## ה. תרגיל ושיחה קבוצתית

כל משתתף יתבקש לחשוב על אירוע שבו הגיב לאחרונה כלפי דבר שילדתו או ילדו אמרו או עשו. ביחס לאירוע ולתגובה יתקיים דיון סביב השאלות הבאות:

- < מבין שלושת סגנונות התגובה, היכן היית ממקם את תגובתך?
- < מהו הסגנון שלך בדרך כלל?
- < האם תרצה לנסות ולתרגל סגנון אחר? אם כן, לגבי אותו אירוע, נסה להגיב בשתי הדרכים האחרות.
- < האם סגנון מסוים מאפיין אותך גם במקומות אחרים (עבודה, זוגיות...)?

## 10. אפשרות עבודה ז': תקשורת עם ילדיי

"זה ממש עוזר. כי הם ראו את השינוי. אני מדבר עם הילד... אחד אומר לי מה אתה מדבר אתו ככה, אני אומר לו כן, נהייתי משוגע. אחד אומר לי, מה אתה מדבר אתו, מה נהיית לי אשכנזי? לבוכרים זה לא מתאים, עם הילד לשבת ולדבר אתו... אומרים, מה נהיית אשכנזי? בן אחותי קורא לי אשכנזי. אני אומר בסדר". (משתתף בקבוצה)

### א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים

- < יכירו מושגים בסיסיים בתקשורת בין-אישית.
- < יזהו את רכיבי ההקשבה המשקפת.
- < ישתמשו במידה רבה יותר של הקשבה משקפת בקשר שלהם עם ילדיהם.

### ב. תיאור כללי

לאחר הרצאה, שתעסוק בתקשורת וברכיביה, תוצמק ההתבוננות במושג "הקשבה משקפת". רכיביה של הקשבה זו יאוותרו ויתורגלו בזוגות, ויידונו בשיחה קבוצתית.

### ג. עזרים

דפים עם תרשים של רכיבי התקשורת (ראו נספח 9) כמספר המשתתפים.  
לוח וכלי כתיבה.

### ד. פתיחה

המנחים יתנו הרצאה בת כ-20 דקות שתתייחס לארבעת רכיבי התקשורת (שולח, מסר, סגנון, קולט) ולרכיבים מילוליים ובלתי-מילוליים בתקשורת. ההרצאה תלווה בדוגמאות. תקציר להרצאה בנושא אפשר למצוא בנספח 10. לאחר ההרצאה יוסבר למשתתפים ששארית המפגש תתמקד בהכנה ובתרגול של הקשבה משקפת.



## ה. תרגיל ראשון

המשתתפים יתבקשו להיזכר באדם אשר, לתחושתם, מקשיב להם. בהמשך, הם יתבקשו להעלות בזיכרונם את שיחתם האחרונה עם אותו אדם ולנסות להבין - כיצד גרם להם אותו אדם לדעת שהוא מקשיב?

### ו. שיחה קבוצתית

המשתתפים יתבקשו לספר, גם בלי להסגיר את זהות האדם - מה גרם להם להרגיש שהוא מקשיב. אחד המנחים ירשום את התשובות שהועלו על גבי לוח. יש להניח שהמשתתפים יציינו בתשובותיהם: קשר עין, הנהון, העלאת שאלות, הבהרת רגשות, התייחסות להתנסויות משותפות.

### ז. תרגיל שני

חברי הקבוצה יתפצלו לזוגות ויתרגלו הקשבה משקפת. כל אחד מן המשתתפים, בתורו, יספר לחברו על הרגע המתסכל ביותר שהיה לו בשלושת הימים האחרונים. המאזין ינסה להקשיב באופן משקף. אפשר להתייחס לכך שהשיחה עשויה להביך או אף להיות מגוחכת בהתחלה, אך המדובר במיומנות יקרה מפז אשר שווה להכירה.

### ח. שיחה קבוצתית

המשתתפים יספרו על חווייתם כמספרים וכמקשיבים. הדיון יכול להתמקד בשאלות הבאות:

- < מה גרם לך לחוש שהוא מקשיב?
- < מה הפריע לך?
- < איך חשת כמקשיב משקף?
- < כיצד הקשיבו לך בילדותך?
- < כיצד אתה מקשיב לילדיך?
- < האם יש דבר מה שברצונך לשנות עקב המפגש היום?

## 11. אפשרות עבודה ח': מגע<sup>5</sup>

כאמור סדנת המגע המתוארת כאן פותחה על-ידי ספי שריד, בעל הזיכיון ל"שיטת גרינברג" בישראל, בשיתוף עמנו. הסדנה פותחה במיוחד עבור קבוצות אבהות לגברים אלימים כלפי בת זוגם, והונחתה על-ידי מורים לשיטת גרינברג אשר הוכשרו לכך על-ידי ספי שריד. הן פיתוח הסדנה והן העברתה בוצעו ללא תמורה, כביטוי למעורבות מרכז גרינברג בקהילה ובחברה.

### א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים

- < יפנו את תשומת לבם למגע המתקיים בינם לבין ילדיהם.
- < יגבירו את מודעותם לכוחו של המגע ולאפשרויות הגלומות בו.
- < יעשירו את מאגר דרכי המגע שלהם.
- < יחדדו את יכולתם לזהות את השפעת המגע על הנוגע והנגע.
- < יתאימו את מגעם בילדיהם לצורכי הילד או הילדה, תוך הבנת תשיבותו הבסיסית עבור הילדים, זיהוי רצונותיהם ורגישויותיהם, והתחשבות בהם.
- < יתנסו במגע בטוח ונעים עם גברים-אחרים – חבריהם לקבוצה.

### ב. תיאור כללי

הסדנה בנושא מגע כוללת התנסויות שונות ועיבודן. אנו ממליצים כי לצורך הסדנה ייקבע מראש מפגש בן שלוש שעות והפסקה באמצעו.

### ג. פתיחת המנחים

במטרה להפוך את מפגש המגע למתאים יותר עבור המשתתפים, על המנחים לחברו לרצף המפגשים עד כה, תוך התייחסות לייחודיותו של מפגש זה, הן מבחינת אורכו ומנחיו והן מבחינת תכניו. אפשר להציג את סדנת המגע כעוסקת בעוד מיומנות חשובה לאבות או כדרך לשפר את יכולת המשתתפים להכיר טוב יותר את עצמם ואת ילדיהם, תוך פיתוח רגישות למשמעות המגע בקשר.

<sup>5</sup> כל הזכויות שמורות לשיטת גרינברג.

## ד. פתיחת המדריך של הסדנה (7-5 דקות)

- < הצגה עצמית של מדריך הסדנה. הצגה זו תכלול גם התייחסות לשאלה: "איך הגעתי לעסוק במגע?"<sup>6</sup>
- < תיאור קצר של "שיטת גרינברג".
- < סקירה בסיסית של מטרות הסדנה. נמליץ לנסח את הסקירה בקפידה, תוך שימת לב להערות המופיעות בסעיף "חומר למחשבה".
- < תיאור קצר של העומד להתרחש בסדנה ובכלל זה הרגשת העובדה שהסדנה תכלול שיחות והתנסויות פשוטות.

## ה. הרצאת מבוא: "מה מגע נותן ומאפשר ומה הוא מוסיף לחיים?" (10-5 דקות)

- מטרת ההרצאה היא לחדד את התפיסה שלפיה מגע עשוי וצריך להיות רכיב מרכזי בחיינו בכלל, וביחסינו עם ילדינו בפרט. הנקודות המרכזיות יועברו על-ידי המדריך והמשתתפים יוזמנו, בהרצאה זו ולכל אורך המפגש, לשתף, להוסיף ולהעיר הערות. ההרצאה תכלול התייחסות לנקודות הבאות:
- < חשיבות המגע: לביטחון, לבריאות, להנאה, לאהבה, לחיוניות, להרפיה, להיות ביחד וליציאה מבדידות.
  - < מצבי חוסר מגע (כולל השוואה בין-תרבותית).

## ו. התנסות ראשונה: מגע מודע (20 דקות)

- ההתנסות תחל במשחק המגע והתנועה של שיטת גרינברג (5 דקות). המשחק יהווה פתיחה נוחה עבור המשתתפים, עקב היותו משעשע, פעיל ומאפשר מגע ברמת אינטימיות נמוכה.
- לאחר מכן יתבקשו המשתתפים להתחיל בתרגול מגע באזור הכתפיים. התרגול ייעשה בזוגות. מתרגל אחד יושב על כיסא בעיניים עצומות, בן זוגו עומד מאחוריו. המגע יתמקד בשרירים אשר באזור הכתפיים. סוג המגע - עמוק ואיטי.
- במהלך התרגיל המדריך ייתן הנחיות הנוגעות לנקודות הבאות:
- < שימו לב לתחושת הכתף, לתגובת מקבל המגע.

<sup>6</sup> זו נמצאה כדרך יעילה לכניסה בלתי-מאיימת לקבוצה. היא מפחיתה זרות, מוסיפה נופך אישי ומאפשרת למנחה להצטרף אל האינטימיות היחסית שתשרור בשלב זה בקבוצה.

< עשו השוואה בין הכתף שבה נגע בן הזוג לבין זו שלא נגעו בה, בין אותה הכתף לפני ואחרי המגע.

< תנו משוכ - האם המגע נעים, חזק מדי, כואב? המשוב יאפשר לנוגע לזהות פערים בין השערותיו לבין תחושותיו של בן הזוג שבר הוא נוגע.

בסיום התרגיל בני הזוג יחליפו תפקידים ויתקיים תרגיל נוסף במתכונת זו.

## ז. שיתוף קצרו במליאה, הרצאה והדגמה: מה מגע מעורר? (20-15 דקות).

פעילות זו כוללת שלבים אחרים:

1. המשתתפים יוזמנו לשותף בקצרה את חבריהם בהתנסותם. המדריך ישתדל לארוג את התנסותם אל תוך הרצאתו הבאה. אין כל כוונה להעמיק את הדיון בשלב זה, אלא להמשיך את שטף ההתנסות והלמידה. שיתוף ארוך יותר יתאפשר בסוף, בשלב שבו המשתתפים יוכלו להתייחס באופן כוללני אל הסדנה כולה.

2. המדריך ייתן הסבר כללי על גירויים והתגובות אליהם.

3. משתתף אחד יוזמן אל המדריך. יחד הם יבצעו את ההתנסות השנייה (אשר תבוצע בהמשך על-ידי כל המשתתפים). המדריך יגע במשתתף. תוך כדי ההדגמה המדריך יפרט את מטרות ההתנסות והדברים שאליהם יש לשים לב. לצד ההנחיות המופיעות בתיאור ההתנסות, אפשר לכלול גם את ההערות הבאות: אנשים מגיבים למגע בצורות שונות, מה שנעים לאחד לא נעים לאחר, כשנוגעים עם תשומת לב אפשר להרגיש מה האדם השני חווה, כשנוגעים גם ננגעים, מגע באזורים שונים מעורר תחושות שונות.

4. המשתתף יוזמן לתאר את חוויותיו.

## ח. התנסות שניה: מה מגע מעורר? (10 דקות)

מטרת ההתנסות היא להכיר בכוחו של המגע לעורר רגש. הכחנה באופן שבו שינוי קל בסגנון המגע עשוי לעורר תגובה רגשית שונה לגמרי, לעתים הפוכה.

התרגול ייעשה בזוגות. חלקו בעמידה וחלקו בישיבה. המשתתף הנוגע יניח את ידו על אזורים שונים בגופו של בן זוגו על-פי הסדר הבא: כתף, מרפק, כף יד, עורף, ראש ומצח, חזה, בטן (אזור פגיע - ייכלל על-פי שיקול דעתו של המדריך).

במהלך התרגיל המדריך ייתן הנחיות הנוגעות לאפשרויות מגע שונות ככל אחת מן הנקודות (לדוגמה, כף יד רכה המונחת על העורף עשויה לעורר תחושת אהבה ותמיכה. שינוי קטן במגע

- הכבדת המשקל וכיפוף קל של הצוואר - עשויים לעורר תחושת השפלה). לאותם משתתפים שבהם נוגעים יינתנו הנחיות הממקדות אותם בתחושות המתעוררות בהם.

בסיום התרגיל בני הזוג יחליפו תפקידים ויתקיים תרגיל נוסף במתכונת דומה.

### **ט. שיחה במליאה: התנסויות מן התרגיל (10-15 דקות)**

יש להניח שרק משתתף אחד או שניים יספיקו לשתף את הקבוצה בחווייתם. להערכתנו, די בכך בשלב זה. תשומת הלב תופנה לחוויה הרגשית שהמגע עורר:

- < אילו תחושות התעוררו ממגע כאזורים השונים ובדרכים השונות?
- < איזה מגע מצא חן בעיניכם?
- < איזה מגע יצר תחושת ביטחון, נתן חום והיה נעים?
- < איזה מגע יצר תחושת פחד, קור, שליטה, או דחה אתכם?

### **י. התנסות שלישית: התנסות מסכמת (20 דקות)**

מטרת הפעילות להתנסות בהענקה ובקבלה של מגע ממושך, מגוון, מכוון לטוב, ומודע. התרגול ייעשה בזוגות. מתרגל אחד ישב על כיסא בעיניים עצומות, בן זוגו יעמוד מאחוריו.

המגע יתמקד באזור הכתפיים, העורף, הראש והידיים ויכלול:

- < מגע בכתפיים בעוצמה רכה ובינונית.
- < מגע בעורף.
- < הנעה פסיבית של הזרועות (מקבל המגע משחררן לחלוטין, הנוגע מניען עבורו).
- < החזקת הראש.

במהלך התרגול המדריך ייתן הנחיות לשני בני הזוג. בסיום התרגיל בני הזוג יחליפו תפקידים ויתקיים תרגיל נוסף במתכונת דומה.

### **י"א. שיחה במליאה: אינטגרציה וסיום (30 דקות)**

להערכתנו, בשלב זה רצויה מעורבות רבה יותר של מנחי הקבוצה. אנו מציעים להתייחס לנקודות הבאות:

- < מה תחושתכם עם סיום הסדנה ?
- < מה קיבלתם, מה למדתם או מה הבנתם מהסדנה ?
- < אילו הבנות יש לכם עתה על המגע שלכם כאבות ?
- < האם מתעורר בכם רצון לשנות דבר מה במגעכם בילדיכם ?
- < אם התעורר בכם רצון לגעת בילדיכם יותר, או אחרת - כיצד תחושו ותגיבו אם תיתקלו בדחייה ? (זו אפשרות סבירה אשר רצוי לתת עליה את הדעת - לילד סיבות והערפות משלו).

## י"ג. חומר למחשבה

### הכנת הקבוצה למפגש המגע

יש להכין את הקבוצה, לפחות שבוע מראש, למפגש המגע. יש להציג את המפגש ומטרותיו בפני המשתתפים ולהתייחס לתגובותיהם. גם אם הדבר נראה מוכן מאליו, מצאנו שרצוי להדגיש כי אין המדובר במגע מיני כי אם במגע עם ילדים. לבסוף, יש להודיע על העברת הסדנה על-ידי מדריך מטעם שיטת גרינברג ולהתייחס לכך שהוא זר לקבוצה ושייתכן שהדבר ייצור בלבול. יש להבהיר לקבוצה שלושה דברים מרכזיים:

הראשון, מדריכי שיטת גרינברג אינם "מומחים למגע" הם מומחים בהנחיית סדנאות מסוג זה. הסבר זה נועד לצמצם את הרושם שהמגע ההורי "הטוב" אינו נחלתם של המשתתפים או מנחי הקבוצה. העילה להכנסתו של "הורה נוסף" לקבוצה איננה ליקוי ב"הורותם" של המנחים, כי אם מומחיותו הייחודית של האורח בהוראת מגע. אחד המנחים השווה סוגיה זו להליכה עם הילד לרופא ילדים. אנו ממליצים למנחים להסתפק באמירה, כי מדריכי השיטה הם מומחים להעברת סדנאות מגע, ולהרחיב את הדיון רק אם הנושא ממשיך להעסיק את הקבוצה. הבהרה שנייה אשר יש לספק לקבוצה היא כי המנחים יהיו נוכחים ומעורבים לכל אורך הסדנה. והשלישית, כי למדריכי שיטת גרינברג מחויבות מלאה לסודיות כלפי חברי הקבוצה.

### מגע כחמד בקשר בין הורים לילדים

הסדנה יוצאת מנקודת הנחה, כי במקרים רבים קיימת בעייתיות מיוחדת במגע בין גברים אלימים לילדיהם. המגע נתפס כרכיב חשוב ומרכזי בקשר שבין הורים לילדיהם. להערכתנו, אצל כל אוכלוסיית הורים שהיא, אין להתייחס אל קיומו של מגע ואל איכותו כאל דברים מובנים מאליהם. כדומה לממדים אחרים בקשר שבין הורים לילדיהם, גם אל המגע אפשר להסב את תשומת הלב ולהפוך אותו למודע ולאיכותי יותר.

הסדנה מסכה את תשומת הלב למגע, לאיכותו, לאפשרויות הגלומות בו, לחוויית הנותן אותו ולחוויית המקבל אותו. הסדנה אינה מתייחסת למגע כאל דבר טכני או כמותי שאותו יש "לעשות" יותר פעמים או יותר זמן. ההפך הוא הנכון, הסדנה מעודדת העלאת מודעות הנוגע לעצמו ולמקבל המגע. למשל, אחד המשתתפים סיפר לנו מה למד מסדנת המגע:

"באיזה מקומות או איזה סוג של נגיעה כן עושה לילד משהו, או בוא נגיד שיש איזה מצב מסוים שעובר על הילד ... איזה גישה היא יותר נכונה במצב כזה או אחר, דיברנו על זה יותר בגדול על... איזה נגיעות בגדול הן יותר נעימות ואיזה פחות נעימות... איך בתור ילד אתה חווה את זה, או היום בתור הורה אתה מרגיש את זה ... זה המון דברים שאתה לא שם לב אליהם, כי בוא נגיד היום בתור הורה אתה תופס את הילד מפה ואתה רוצה לעבור את הכביש, ובשבילך זה שיא הביטחון ושיא הדאגה לילד, אבל בעצם בשביל הילד זה אפילו איזה סוג של השפלה ושל עושים בי מה שרוצים, מי אני בכלל, יותר להסתכל בקטע של המשקפיים שלו ... לא רק לחשוב על עצמנו כאילו".

סוגיית המגע בין האב לילדיו לא נמצאת במוקדה של הסדנה והיא מועלית רק בסופה. אנו סבורים שהתנסותו של גבר במגע מודע, כמעניק וכמקבל, תוביל לשינויים המתבקשים בכמות, בסוג ובאיכות מגעיו עם ילדיו. עיון במטרותיה של הסדנה ייתרום לחידוד נוסף של נקודה זו.

### **רתיעת גברים ממפגש המגע**

חלק מן הגברים תופסים מגע, בפרט עם גברים אחרים, כמביך וכבעייתי. רתיעה זו עשויה לבוא לידי ביטוי הן לפני המפגש והן במהלכו. התמודדות המנחים עם רתיעה זו חשובה להצלחת המפגש. להלן מספר הצעות אשר נמצאו יעילות להפחתת הרתיעה וההתנגדות:

< התייחסו לחששם ולרתיעתם של הגברים מן המפגש, תוך גילוי הבנה ומתן לגיטימציה מלאה.

< הדגישו כי לחברי הקבוצה יש שליטה מלאה באופן השתתפותם במפגש. יש לעודדם לזהות את אופי המגע שעמו הם חשים בנוח.

< על מדריכי הסדנה והעוזרים להם לזכור, כי משתתפי המפגש תופסים וחורים מגע באופן שונה מהם. לנקודה זו השלכות שונות. יש לזכור כי מה שנדמה כפשוט וכמובן מאלי, איננו בהכרח כזה עבור חלק מן המשתתפים.

< מפגש המגע עשוי לעורר רגשות הומופוביים או הומוסקסואליים אצל חלק מן המשתתפים. יש לזכור זאת ולהבין חלק מן הרתיעה לאורה של נקודה זו. בנוסף, הניסיון מלמד שהחצנה מרובה מידי של הנאה ממגע או התמסרות אליו בשעת הדגמת התרגילים על-ידי מנחי הסדנה, התפרשה על-ידי חלקם של המשתתפים כהנאה ארוטית ועוררה בהם סערה.

### **מעורבות המנחים בהנחיית הסדנה**

הסדנה תועבר על-ידי מורים לשיטת גרינברג, האמונים על עבודה דרך ובאמצעות הגוף המגע. אולם, מיותר לציין, כי נוכחותם של שני מנחי הקבוצה היא חיונית. על כל זוג מנחים לסכם מראש עם מדריכי סדנת המגע מה תהיה רמת המעורבות שלהם במהלך הסדנה. חשוב לזכור, כי המנחים מחויבים לשמירת סודיות המשתתפים ועליהם להימנע מלחשוף בנוכחות מדריכי השיטה מידע אישי, אשר הובא לידיעתם מחוץ למפגש המגע.

במהלך התרגילים, איננו ממליצים למנחים לקחת חלק בתרגילי המגע עם המשתתפים. הדבר עשוי לבלבל את המשתתפים בנוגע לסוג הקשר של המנחים עמם בהמשך הסדנה. בזמן התרגילים המנחים יכולים להתבונן, להיות קשובים ולחוות כצופים את החוויות שאותן עוברים משתתפי הקבוצה.

במהלך השיחות, אנו ממליצים כי השיחות יונחו בראש ובראשונה על-ידי המדריך משיטת גרינברג, עם מידה של מעורבות מצד מנחי הקבוצה סביב הסוגיות המורכבות המובאות בסעיפים הקודמים. עדיין, מעורבות נמוכה מידי של מנחי הקבוצה עלולה להיתפס על-ידי המשתתפים כנסיגת המנחים או אף כנטישה. על כן, נוכחותם של מנחי הקבוצה חייבת להיות מורגשת בכל שלב משלבי המגע.

### **מעורבות ילדים בסדנת המגע**

לאחר שיקול דעת פסלנו את האפשרות של שיתוף הילדים במפגש זה. לפסילה זו שתי סיבות: האחת, ביקשנו להימנע ממצב של לחץ קבוצתי המאלץ מגע, תוך התעלמות משאלת התאמתו לילד. השנייה, סברנו שלא יהיה הוגן לחשוף את הילדים בפני ילדים ואבות אחרים.



[ פרק שישי ]

# חטיבה שלישית: ההורים שלי - ההורות שלי

## 1. מבוא

"בקטע הזה של הקבוצה, זאת אומרת להרגיש פעם בתור הורה ופעם בתור ילד, זה נתן לי להתחבר, בוואי נגיד, להרבה רגש שהיה לי בילדות, ואז נוצר לי מין פאזל. חיבור של הפאזל הזה בין המשוהו התיאורטי שלמדתי כל הזמן לבין הרגשות והחוויה האישית שלי. החיבור הזה כאילו הוריד לי את האסימון הרבה יותר". (משתתף בקבוצה)

בחטיבה זו מוזמנים האבות להתבונן בקשר שבין ילדותם לאבהותם כיום. הנושאים הכלולים בחטיבה הם: ההורים שלי - ההורות שלי; השפעות מעצבות על ההורות; סיפור על אבא שלי; להיות ילד. מצאנו כי חטיבה זו מפגישה אבות רבים עם כאב וקושי ובמקביל מאפשרת היכרות מעמיקה עם סגנונם ההורי ומקורותיו. בקבוצות קצרות-טווח, נמליץ לשים את הדגש על סגנון ההורות העכשווי ולווסת במידת מה את עומק המפגש עם חוויית הילדות. בקבוצות ארוכות-טווח, שבהן מוקדש זמן רב יותר לחטיבה והקבוצה מגיעה אליהן אחרי מספר רב יותר של מפגשים, אפשר להעמיק גם בהתבוננות בילדות האישית. שורה של מפגשים המסייעים לעשות זאת כלולה בחטיבה ומומלצת לקבוצות ארוכות-טווח בלבד. בנוסף, בחטיבה כלולה אפשרות למפגש העוסק בהשפעות הרבות הנוספות המעצבות את ההורות.

לצד הילדות, קיים מגוון גדול של כוחות הפועלים על האבהות ומעצבים אותה, כגון בת הזוג, השפעות תרבותיות וכלכליות, משברים, ועוד. משיקולי זמן נמליץ להכליל נושא זה בקבוצות ארוכות-טווח בלבד. גם אם לא תיבחר אפשרות עבודה זו, יש לזכור כי כוחות מעצבים אלו צפויים לחזור ולעלות בהקשרים שונים לאורך הקבוצה. קריאת המפגש "כוחות מעצבים" עשויה לסייע למנחים להבין את הכוחות שאליהם יש להסב את תשומת-לב הקבוצה כל אימת שניכרת פעולתם, אך אין מודעות לקיומם.

אורך החטיבה בקבוצה קצרת-טווח יהיה 2-3 מפגשים. בקבוצה ארוכת-טווח אפשר לקיים כ-15% מן המפגשים בנושא זה או כ-25%-20% מן המפגשים, אם כוללים את הנושא "להיות ילד". קביעת מיקומה של החטיבה זו ביחס לחטיבות האחרות תלוי מאוד בתהליך הקבוצתי וישחנה מקבוצה לקבוצה. בהחלטה על המיקום יש לאזן בין מספר שיקולים. מחד, על החטיבה להופיע די מאוחר ברצף המפגשים, כדי לאפשר היווצרות אקלים קבוצתי מתאים לטיפול בנושא טעון מעין זה. מאידך, על החטיבה להופיע מוקדם, כדי שאפשר יהיה לבסס עליה את

<sup>1</sup> שני מפגשים דרושים לשם התנסות נינוחה ומעמיקה בכל אחת מאפשרויות העבודה המוצעות ביחס לנושא זה. בקבוצה קצרת-טווח אין אפשרות או צורך ביותר מאפשרות עבודה אחת.

המשך העבודה בקבוצה, מתוך הנחה שלילדות תפקיד מרכזי בעיצוב הורותו של האדם הבוגר. מכאן שקיימות שתי אפשרויות מרכזיות למיקומה של החטיבה. האפשרות הראשונה היא השארתה במקומה כחטיבה השלישית. אפשרות זו מתאימה במקרים שבהם המנחים מרשמים כי הקבוצה אינה בשלה לעסוק בילדות הגברים כשלב מוקדם יותר. האפשרות השנייה היא להקדים חטיבה זו.

לעבודה על תכני הילדות בשלבים מוקדמים של הקבוצה שני יתרונות. האחד, הפיכת הילדות לנושא "חיי" ונוכח בהמשך הקבוצה, שלאורו נבחרים נושאים רבים אחרים. היתרון השני במיקום מוקדם יחסית של ההתייחסות הממוקדת בילדות, תואר על-ידי שתי מנחות, שאמרו כי מפגשי החטיבה אפשרו, ברמה הסימבולית, הפקדה של חוויית הילדות במיכל הקבוצתי. הדבר עשוי לאפשר למשתתפים מידה של התפנות להורות. הקדמת החטיבה אפשרית על-ידי פיצול החטיבה השנייה (מיומנויות הוריות) לשני חלקים, שביניהם תשובץ חטיבה זו. בקבוצות שבהן עושים שימוש במפגשי "להיות ילד", יש להקדימם למפגשים בנושא "ההורים שלי - ההורות שלי".

## 2. תפוקות מצופות עבור המשתתפים<sup>2</sup>

- < יבחנו וימשיגו את סגנון ההורות העכשווי שלהם.
- < יעמדו על השונה והדומה בינם לבין הוריהם.
- < יבחנו בחינה ראשונית אילו דפוסי הורות הם מעוניינים לשמר ואילו אינם רצויים או נחוצים להם.
- < יתנסו בהעלאת זיכרונות ותחושות מילדותם.
- < יתכוננו בקשר שהיה בילדותם בינם לבין הוריהם, בסגנונם של הוריהם, במחשבות וברגשות שהדברים עוררו בילדותם.
- < יבחינו ברגשות המתעוררים בהם עתה, במהלך ההיזכרות בקשר עם הוריהם בילדות.
- < יבחינו באופן השפעתה של ילדותם על הורותם ובעוצמתה.
- < ירגישו כי הקבוצה ממוקדת בראש וכראשונה בחווייתיהם ולא בתפקודם.

<sup>2</sup> הסעיפים "תפוקות מצופות" ו"חומר למחשבה" מתייחסים לחטיבה כולה.

### 3. חומר למחשבה

#### הקשר בין ילדות להורות

התפיסה שלפיה יש קשר הדוק בין האופן שבו גדלנו כילדים לבין האופן שבו אנו מגדלים את ילדינו איננה ברורה מאליה. ייתכן שמשנתפי הקבוצה יתחו לגבי חשיבות הנושא ויבטאו אי-הבנה ואף כעס כיחס להעלאת הנושא. במקרים אלה, תידרש השתתפות בנקודה זו כדי להבהיר את חשיבותה ולאפשר את המשך העבודה. גם אם יובן הקשר שבין הילדות להורות, העיסוק בנושא עשוי להיתקל בהתנגדות מצד משתתפי הקבוצה. נציין שני מקורות אפשריים להתנגדויות אלה. האחד קשור באידיאליזציה שחלק מן המשתתפים עשויים לנקוט בה כיחס לילדותם. רמזיה על האפשרות שבילדותם היו גם היבטים בעייתיים עשויה להיתקל בהתנגדות. מקור שני להתנגדות הוא תפיסת הילדות כתוויה כה טראומטית עד שהאפשרות לאמץ ממנה הכוונות לאבהותם (ובכך לחשוף את ילדיהם למצוקות שהם עצמם נחשפו אליהן) נתפסת כמאיימת ביותר.

יש קושי לצפות מראש את תגובתם של המשתתפים למפגשים העוסקים בהעמקה בילדותם. ניסיוננו מלמד, כי גברים רבים מתקשים בשלבי ההתערבות הראשוניים להתבונן בילדותם ולהבין את הרלוונטיות שלה להייהם הבוגרים. במקרים אחרים, גברים עשויים לרוך ולרדד את הכאב אשר הותירה בהם ילדותם. מגמות אלו עשויות להשתנות בשלבי התערבות מתקדמים יותר. לכן השתדלנו לתכנן את המפגשים כך, שיאפשרו היזכרות והעלאת רגש, אך לא יכוונו ישירות למצוקה, לליקוי ולכאב, גם אם היו כאלה. זאת, כדי לאפשר לכל משתתף ולקבוצה כולה לווסת את רמת החשיפה ואת עומק ההתבוננות.

ברצוננו להמליץ על שתי התייחסויות פשוטות שבאמצעותן אפשר לרוך מעט את מחסום האידיאליזציה של הילדות, אם אכן יופיע בקבוצה. האחת, התייחסות אל עצם ההשתתפות בקבוצה כנובעת מהחלטת האבות לשנות דברים. אל החלטה זו יכול המנחה להתייחס באותם רגעים כאל עובדה ולהביע את מלוא הערכתו כלפיה. לאחר שנקבעה העובדה, עובר המוקד אל השאלה "מה בחרת לשנות?", תוך דילוג על השאלות "האם ומדוע בחרת לשנות?" נמליץ להשתמש בטכניקה זו רק במקרים שבהם האידיאליזציה משתקת את יכולת הקבוצה להתקדם, היות והיא מונעת נגיעה ביחס הדו-משמעי לילדות העומד לעתים בבסיס תהליך השינוי. התייחסות השנייה שבאמצעותה אפשר לנסות ולהתגבר על מחסום האידיאליזציה היא הסטת המוקד מביקורת על הורי האבות, אל האבות עצמם - ייתכן שהוריהם היו נהדרים ובכל זאת, במה הם שונים מהוריהם?

## התעוררות זיכרונות ילדות של התעללות

קיימת סבירות גבוהה לכך, שחלק ממשתתפי הקבוצה חוו התעללות בילדותם. ייתכן שבמהלך המפגש העוסק בילדות המשתתפים יעלו זיכרונות אלה ואת הרגשות המורכבים הכרוכים בהם. אם אכן כך קורה, נדרשים המנחים לתגובה רגישה. איננו סבורים שקבוצת האבהות היא המקום המתאים לעיבוד מעמיק של חוויות מעין אלו. עיבוד שכזה צריך להתקיים במסגרת התערבות ארוכת-טווח המאפשרת מיקוד של תשומת הלב בהתעללות ובהשלכותיה. התייחסות להתעללות בילדות כנספח של נושא ההורות אינה מספקת.

אם יעלו זיכרונות והתנסויות מעין אלו בקבוצת האבות, מומלץ למנחים להתייחס אליהם בהבנה ובחום, להכיל את הרגש המתעורר ולתת לו לגיטימציה מלאה. אין לשדר בכל צורה שהיא מסר העשוי להתפרש על-ידי המשתתף כבהלה של המנחים מן הדברים או כסירוב מצדם להתייחס לדברים אלה. במצב כזה הגבר עלול לחוש כי המנחים דוחים אותו עקב חשיפת חלקיו האפלים והאינטימיים ביותר. בהמשך, כשיחה אישית, אפשר לבחון עם הגבר לאילו התייחסויות טיפוליות זכתה ההתעללות עד כה. אם מדובר בחשיפה ראשונה של התעללות בילדות, או שהמנחים מתרשמים שנדרש עיבוד נוסף שלה, יש להמליץ למשתתף על מסגרת להמשך ההתערבות בנושא, לצד המשך השתתפותו החשובה והמבורכת בקבוצת האבהות. המסר לגבר יהיה, שהוא זכאי למרחב טיפולי שיתמקד אך ורק בו ובכאבו הגדול.

## היערכות ל"פנצ'רים"

חלק מאפשרויות העבודה המוצעות בחטיבה זו כרוכות בהבאת צילומים או חפצים מביתו של המשתתף. יש להיערך לאפשרות שלא כל המשתתפים אכן ימלאו בקשה זו. הסיבה לכך עשויה להיות שכחה, או התנגדות לקבוצה או למנחים. כדי להתגבר על קושי זה, מומלץ למנחים להחזיק מלאי קבוע של חומרי יצירה, ציור ופיסול בחדר הפעילות ולהזמין את אותם גברים שלא הביאו חפץ משמעותי או תמונה משמעותית ליצור אותם בעצמם ולהמשיך במפגש על-פי ההנחיות.

## 4. אפשרות עבודה א': לשנות או לקחת הלאה<sup>3</sup>

### א. תיאור כללי

המשתתפים ייזכרו בהוריהם ובהורות שחוו בילדותם. את אותם מאפייני הורות אשר הם מיישמים, או שהיו חפצים ליישם כאבות, ירשמו על גבי כרטיסיות ויכניסו לתוך מעטפה אחת; את המאפיינים שאותם שינו, או שהיו רוצים לשנות, ירשמו על גבי כרטיסיות אחרות ויכניסו לתוך מעטפה אחרת.

### ב. עזרים

כלי כתיבה ושלוש מעטפות לכל משתתף.

ערכת כרטיסיות שהוכנה מראש, על-פי אחת משלוש האפשרויות:

1. כמות גדולה של כרטיסיות ריקות.
2. כרטיסיות כמספר השאלות המופיעות למטה, כאשר בראש כל כרטיסייה רשומה שאלה אחת.
3. כמות גדולה של כרטיסיות ריקות וצילום של דף השאלות המופיעות למטה.

### ג. הפעלה ראשונה

קיימות שתי אפשרויות להפעלה הנבדלות ברמת המובנות של המטלה. אפשרות 1 מובנית פחות מאפשרות 2.

אפשרות 1: המשתתפים יוזמנו לרשום על גבי כרטיסיות את מאפייניהם של הוריהם כהורים, מאפיין אחד על כל כרטיסייה. יש לעודדם לכלול מאפיינים של כל אחד מן ההורים בנפרד, וכן מאפיינים שלהם כזוג הורים. אם הקבוצה מתקשה במשימה, אפשר לסייע למשתתפים על-ידי הקראת השאלות המופיעות באפשרות 2.

אפשרות 2: המשתתפים יקבלו תבילת כרטיסיות עם שאלה על כל אחת מהן. הם יתבקשו לענות בכתב על השאלה שמופיעה על גבי כל כרטיסייה.

<sup>3</sup> עבור קבוצות רבות, מהווה אפשרות עבודה א' דרך מרוכזת ומועילה לבחינת הקשר שבין הילדות להורות. אולם, חלק מן המנחים התקשו לעבוד עם מפגש זה. הוא נחוזה כעיוני ועמוס. לפיכך, הוספנו לבחירת המנחים אפשרויות עבודה נוספות שבהן מיקוד רב יותר בהורות הנוכחית, תוך מפגש מרוכך עם חוויות הילדות.

**רשימת השאלות:**

- < המאפיין הבולט ביותר ביחס של אבי כלפי היה:
- < מה הרגיש אבי ביחס לאכהות שלו?
- < המאפיין הבולט ביותר ביחס של אימי כלפי היה:
- < כילד, כיצד ראיתי את היחסים שבין הורי?
- < המאפיין הבולט ביותר ביחס של אבי כלפי אחיי ואחיותיי היה:
- < המאפיין הבולט ביותר ביחס של אימי כלפי אחיי ואחיותיי היה:
- < כיצד הביע אבי אהבה כלפי?
- < כיצד הביעה אימי אהבה כלפי?
- < כיצד חניך אותי אבי ל"התנהגות טובה"?
- < כיצד חניכה אותי אימי ל"התנהגות טובה"?
- < הזיכרון החזק ביותר שלי מאבי הוא:
- < הזיכרון החזק ביותר שלי מאימי הוא:
- < באיזו מידה אפשרו לי הורי עצמאות וחופש בחירה כילד?
- < מה אפיין את הזמן המשותף שלי עם אבי?
- < מה אפיין את הזמן המשותף שלי עם אימי?
- < האם חשתי שאבי קרוב אלי ומכיר אותי?
- < האם חשתי שאימי קרובה אלי ומכירה אותי?
- < איזה מגע היה בין אבי לבני?
- < איזה מגע היה בין אימי לבני?

**ד. הפעלה שניה**

כל משתתף יקבל שלוש מעטפות ריקות. על אחת יהיה רשום "לקחת הלאה"; על השנייה "לשנות" ועל השלישית "דברים שאני לא רוצה לגעת בהם כרגע". את הכרטיסיות שבידיהם הם ימיינו לשלוש המעטפות. אם על אותה כרטיסייה מופיעים דברים אשר חלקם שייך למעטפה

אחת וחלקם לאחרת - אפשר בהחלט לקרוע את הכרטיסייה ולחלקה לשניים או להעתיק ממנה דברים לכרטיסייה ריקה. כרטיסיות אשר לגביהן קיימת התלבטות, יושארו מחוץ למעטפות.

## ה. שיחה קבוצתית

המשתתפים יציגו את תכולת המעטפות שלהם בפני הקבוצה. נקודות אפשריות לדיון:

- < ספר על חוויית העבודה.
- < האם יש מעטפה אחת שעבה באופן משמעותי מן האחרות? מה משמעות הדבר?
- < האם אכן אימצת לעצמך את כל תוכן מעטפת ה"לקחת"? האם יש פריטים שעדיין אינך מיישם כאב? מה עוצר בעדך מלקחת פריט מסוים וליישמו בחיך?
- < האם שינית את הדברים המופיעים במעטפת ה"לשנות"? האם יש דברים שהיית רוצה לשנות אך הם דבקו בך? מה מונע בעדך מלשנותם?
- < לגבי מה אתה מתלבט? שתף את הקבוצה בלבטיך.
- < אם המעטפה "דברים שאני לא רוצה לגעת בהם כרגע" מלאה במיוחד, מה משמעות הדבר? מתי, לדעתך, יבשילו התנאים לגעת בדברים?

## ו. אפשרות העשרה

אפשר לבקש מהמשתתפים שייצרו את המכלים (המעטפות) שלתוכם ימיינו את הכרטיסיות, על-ידי קישוט המעטפות או יצירת מכלים מחומרי יצירה שונים. ראוי להדגיש בפני המשתתפים כי עליהם ליצור (באופן פלסטי) מכלים שיתאימו לתפקידם.

## ז. סיום

הפעילות תסתיים באופן טקסי, כאשר כל משתתף יפקיד את מעטפותיו למשמרת אצל המנחים.

## ח. חומר למחשבה

למפגשים אלו אופי מעט טכני, המחייב את המנחים לעודד התבוננות אל המשמעויות המסתתרות מעבר למלאכת המיון הקפדנית. לדוגמה, כאשר אחד מן המשתתפים הציג את מעטפותיו, הסתבר כי במהלך המיון הוא הרבה לטעות בין המעטפות. תוך כדי ניסיון לסדרן המשתתף ציין כי מקומן של כרטיסיות רבות אינו במעטפה שבה הושמו. הדבר הוביל לבחינת



הבלכול שאותו הוא חש בחייו סביב הצורך להבחין בין רכיבי הורות שברצונו לאמץ לעצמו כהורה לבין רכיבים שעליהם הוא מנסה לוותר. דוגמה נוספת - במהלך הצגת מעטפותיו, אחד המשתתפים שם לב לכך כי מעטפת ה"לקחת הלאה" הכילה את כל מאפייניה של אמו, בעוד שמעטפת ה"לוותר" הכילה את אלו של אביו. דווקא אישה ואם, אשר כגבר לא יידמה לה לעולם, מסמלת עבורו את כל הרצוי בהורות, בעוד שאביו, גבר ואב כמותו, מהווה מודל שלילי. מנחי הקבוצה הזמינו את אותו משתתף לבחון מה משמעות הדבר עבורו וכיצד הדבר מעצב את חווייתו כאב.

## 5. אפשרות עבודה ב': תמונות משפחה

### א. תיאור כללי

באמצעות התכוננות בתצלומי המשפחה הנוכחית המשתתפים יתארו את עצמם כאבות ויבחנו את השונה והרומה בין ילדותם לילדות ילדיהם.

### ב. עזרים

תצלומים של משפחתו הנוכחית של הגבר.

### ג. הפעלה

סכב היכרות: כל משתתף יוזמן להציג כמה מתמונותיו בקיצור נמרץ. המיקוד יהיה בהיכרות ראשונית עם חברי המשפחה.

סכב עבודה: כל משתתף יתבקש לבחור תצלום אחד בלבד, שבו הוא מופיע עם ילדיו, ואשר לדעתו משקף אותו כאבא. עיקר הזמן בקבוצה יוקדש להצגת התצלום ועיבוד התכנים סביב לו.

### ד. שיחה קבוצתית

- < כמתבונן מן הצד, איזה אבא אתה רואה בתמונה? מה מאפיין אותו?
- < מה אתה אוהב בו? מה היית משנה?
- < האם הוא מאושר?
- < האם טוב לו עם עצמו?

- < כמה אתה דומה לאבא שלך וכמה אתה שונה ממנו?
- < כמה אתה כילד היית דומה לילדיך אשר בתמונה?
- < מה רואים משתתפים אחרים בתמונה?
- < אילו תחושות מתעוררות בך בהביטך בתמונה?

## ה. אפשרות העשרה

אם יש בקבוצה נכונות ויכולת, אפשר לבקש מן האבות להביא, לצד תצלום משפחתם, גם תצלום שלהם עם הוריהם מימי ילדותם. ההתייחסות לשתי התמונות עשויה לחדד את הבנתם את הקשר שבין העבר להווה.

## 6. אפשרות עבודה ג': פיסול המשפחה הנוכחית

### א. תיאור כללי

כל אחד מהמשתתפים ייצור בחדר "תמונה חיה" של משפחתו הנוכחית. במהלך התרגיל תיעשה היכרות עם הדמויות ותיבחנה מערכות היחסים המרכזיות. בהמשך, המשתתפים יתארו את עצמם כאבות ויבחנו את השונה והדומה בין ילדותם לילדות ילדיהם.

### ב. עזרים

כל האנשים והחפצים שבחדר.

### ג. הפעלה

כל משתתף, בתורו, יוזמן לבנות פסל של משפחתו הנוכחית. ההנחיה היא לא לשחזר רגע מסוים, אלא את תמונת היחסים. חומרי הבנייה יהיו החדר, כולל כל הנוכחים והחפצים שבו. המשתתף יכול לבחור, לצורך עיצוב התמונה, משתתפים שייצגו את בני המשפחה השונים.

המנחים מוזמנים להעשיר את תהליך הפיסול על-ידי הפניית תשומת לבו של המשתתף לנקודות הבאות:

- < האם הוא רוצה לכלול עצמו בפסל או להתבונן מהצד?
- < מהן תנוחות בני המשפחה? (למשל, יושבים, עומדים, שוכבים).

< ליד מי נמצאת כל דמות?

< מהו המרחק בין הדמויות?

< מהם הפרשי הגובה בין הדמויות?

< מה עושה כל דמות?

< לאן מביטה כל דמות?

#### ד. שיחה קבוצתית

כאשר הפסלים עודם ניצבים, אפשר להעמיק את ההתכוננות באמצעות השאלות הבאות:

< אם תיתן לכל דמות משפט אופייני - מה תאמר?

< אילו הדמות הייתה קוראת מחשבות - מה, לדעתך, היא הייתה חושבת?

< מה רוצים להגיד "שחקני" הדמות? (שאלה המופנית אליהם).

< אילו אפשר היה לשנות את הדמויות או את הפסל - מה היית עושה?

< אילו משפטים היית משנה?

< אילו תחושות מתעוררות כך עקב הפיסול?

### 7. אפשרות עבודה ד': סיפור על אבא שלי.

#### א. תיאור כללי

באמצעות סיפורים על אבותיהם יתוודעו הגברים אל המורשת ההורית שממנה הם באים.

#### ב. פתיחה

המנחים: "לפני הרכה מאוד שנים, לפני שהיו קבוצות כאלו לאבהות, לפני שהיו רדיו, טלוויזיה, מחשב וספרים, גברים היו נאספים (אולי סביב אה, תנור או מדורה) כדי לספר אלו לאלו סיפורים. דרך הסיפורים הללו הם העבירו אחד לשני ומדור לדור את כל מה שצריך לדעת. דרך הסיפורים הגברים למדו על בריאת העולם לפי האמונה שלהם, על ההיסטוריה

<sup>4</sup> מפגש זה אינו הכרחי, אך מומלץ מאוד, גם בקבוצות קצרות-טוח.

שלהם, על מה טוב ומה רע ומה כדאי לעשות. אנו מאמינים שגם סיפורים על אבהות היו במעגלים האלו. היום ננסה, בלי מדורה, לספר סיפור שכזה..."

## ג. הפעלה

האבות יוזמנו לספר סיפור אחד על אביהם. הסיפור צריך להיות מפורט ככל האפשר. אם אפשר, יש לבחור סיפור מסוים ולא תיאורים כלליים של האב. הסיפורים יסופרו במעגל. לדעתנו, אין צורך בשיחה קבוצתית לאחר מפגש "שבטי" מעין זה.

## ד. חומר למחשבה

### מיקום המפגש

מפגש זה מבוסס על התערבות עם אבות אמריקאים, ממוצא לטיני, האלימים כלפי בת זוגם (Camillo & Tello, In press). תרבויות רבות עשו ועושות שימוש בסיפורים להעברת המורשת התרבותית מדור לדור. לעתים הדבר נעשה על-ידי התכנסות הגברים במעגל לשם סיפור והאזנה. התערבות זו עשויה להוות הקדמה מצוינת למפגשי "ההורים שלי - ההורות שלי". עם זאת, היא אינה הכרחית בקבוצות שבהן הזמן דחוק. יתרונותיה של התערבות מעין זו מרובים. ראשית, היא מאפשרת התחברות אל הילדות בכלל ואל הקשר עם האב בפרט, ממקום של שליטה ובחירה (לגבי הסיפור שיסופר). יש להניח שרבים מן הגברים יבחרו סיפור המדגים את המורשת החיובית של אביהם, והדבר יקל על כחינת היבטים חיוביים פחות בהמשך המפגשים. שנית, המפגש מהווה המשך ישיר למפגשי "המיתוס של האבהות". ניתנת בו הודמנות נוספת להתבונן במיתוס, כפי שהוא מגולם במורשת ההורית. שלישית, המפגש מחזק את ההכרה באבהות בהקשרה התרבותי. לפיכך, מפגש זה מומלץ כמיוחד בקבוצות שבהן יש שונות תרבותית כולטת או שנושא התרבות מרכזי בהן.

## 8. אפשרות עבודה ה': כוחות מעצבים נוספים של האבהות

### א. תיאור כללי

המשתתפים יאתרו ויבחנו גורמים שונים במשך חייהם ובמרחבים השונים של חייהם אשר השפיעו בעבר ומשפיעים בהווה על אבהותם.

## ג. עזרים

לוח וכלי כתיבה.

לכל משתתף - תשע כרטיסיות ריקות. בראש כל אחת מהן רשום אחד מן הכוחות שברשימה המופיעה בהמשך.

## ג. הפעלה

סיעור מוחות: המנחה תצייר על הלוח עיגול ותרשום במרכזו "אבהות". סביב העיגול המנחה תצייר חצים רבים הסוככים אותו ומכוונים אליו. המשתתפים יתבקשו לציין כל כוח, תהליך, תופעה או דמות אשר להם הייתה או עדיין יש השפעה מעצבת על אבהותם, להוציא ילדותם. בסיום התהליך המנחה תשלים את רישום הכוחות המעצבים, כך שיכללו את הגורמים הבאים:

< בת זוגי ו/או מצבי המשפחתי.

< ילדיי.

< התנהגותי האלימה.

< החברה והתרבות שאליהן אני משתייך.

< מצבי הכלכלי.

< הורי כיום, או היעדרם - אם אינם עוד בין החיים.

< אנשים משמעותיים נוספים.

< לימודים ותהליכים נוספים של התפתחות אישית.

< בחירות והחלטות שעשיתי בחיי.

כמובן שאם כל הרשימה או מרביתה עולה מדברי המשתתפים, יש לציין זאת ולהשתמש בדבריהם.

## ד. הרצאה

בהרצאה קצרה, בת כעשר דקות בלבד, המנחים יפרטו כל אחד מן הכוחות המעצבים. מומלץ לכלול את ההתייחסויות הבאות:

- < בת זוגי ו/או מצבי המשפחתי: זהו גורם מרכזי ולעתים מכריע. היעדר תאום ויחסים תומכים עם בת הזוג מקשים עד מאוד.
- < ילדיי: ילדים אינם רק מעוצבים על-ידי הוריהם, אלא אף מעצבים הורות. ההורה יכול להיות הורה אחר ביחס לכל אחד מילדיו. ילדים מיוחדים או ילדים החווים קשיים בתקופה מסוימת - דורשים יותר תשומות.
- < התנהגות אלימה: משנה את האווירה המשפחתית ומשפיעה על הילדים ועל הקשר של שני ההורים עימם. אם הקבוצה כבר עסקה בנושא במסגרת אחת מאפשרויות ההעשרה במפגשים הקודמים, יש לקשר את הדברים.
- < החברה והתרבות שאליהן אני משתייך: לאזכר קיומה של מערכת נורמות, ציפיות ומנהגים אשר לעתים אנו נוטים לקבל כמובנים מאליהם. דת, מידת דתיות, מוצא עדתי, לאום, ועוד משפיעים על החוויה האבהית, כמו גם כוחות חברתיים מחזקים או מדכאים הפועלים בהקשר למאפיינים אלו.
- < מצבי הכלכלי: מטופלים רבים רואים, ובצדק, משאבים כלכליים כגורם מעצב רב חשיבות בחייהם. נמליץ להתייחס אליו ככובד ראש תוך אזכור הקשיים שהוא מעורר. כדאי להעיר, כי ככל הנראה, תכונות חשובות באבהות אינן ניתנות לרכישה.
- < הורי כיום, או היעדרם אם אינם עוד בין החיים: נמליץ להבחין בין השפעתם המעצבת של הורי עלי בילדותי - על אישיותי ודפוסי ההורות העמוקים ביותר שלי, לבין השפעתם כיום - כאנשים קרובים, כמשאב או כגורם לתץ, כסבא וכסבתא.
- < אנשים משמעותיים: בחיי כל גבר יש דמויות נוספות לבני משפחתו אשר השפיעו על אבהותו לחיוב ולשלילה. אפשר להתייחס כאן לחשיבות של מערכות תמיכה חברתית.
- < לימודים ותהליכי התפתחות אחרים: רצוי להתייחס לנושא זה על-פי דוגמאות שיינתנו על-ידי המשתתפים, למשל לימודים במכון אדלר, חזרה בתשובה, הקבוצה הנוכחית, ועוד.
- < בחירות והחלטות שעשיתי בחיי: יש להדגיש גורם זה, תוך התייחסות לדוגמאות שיועלו על-ידי המשתתפים. אפשר לציין גם את הבחירה להשתתף בקבוצה הנוכחית, המעידה על לקיחת אחריות לעיצוב עצמי כאב.

## ה. עבודה עם כרטיסיות<sup>5</sup>

כל משתתף יקבל לרשותו סדרה של תשע כרטיסיות, אחת עבור כל כוח מעצב, וכן שתי מעטפות, האחת של "לשנות" והשנייה "לקחת הלאה" ממפגש קודם. המשתתף יתבקש לרשום על גבי הכרטיסיות מאפיינים שלו כאב, הנובעים מהשפעתו המעצבת של הכוח המעצב הרשום בראש הכרטיסיה. אפשר להוסיף על גבי כרטיסיות ריקות כל מאפיין נוסף שעולה על דעתו והנובע מכל השפעה שהיא. אם ההסבר הכללי אינו ברור לקבוצה - אפשר לתת את הדוגמה הבאה:

< בת זוגי ו/או מצבי המשפחתי: "קשה לגדל ילדים כשרואים אותם פעם בשבוע לשעתיים".

< ילדי: "כואב לי הלב לראות את הבת שלי, שקשה לה בלימודים ובתורה".

< התנהגות אלימה: "אני אבא עצבני והילדים פוחדים ממני".

< החברה והתרבות שאליהן אני משתייך: "אצלנו מקובל שמילה של האבא קובעת. אני מתעצבן אם אשתי אומרת משהו אחר ממני לפני הילדים".

< מצבי הכלכלי: "אני אבא שלא מחסיר מהילדים, אבל בזמן האחרון יותר קשה, כי אין כל כך עבודה".

< הורי כיום או היעדרם אם אינם עוד בין החיים: "אני צריך לפצות את הילדים שלי שאין להם סכא וסבתא".

< אנשים משמעותיים: "קיבלתי הרבה רעיונות איך להיות אבא מסבא שלי".

< לימודים ותהליכי התפתחות אחרים: "אני למדתי איך להיות אבא טוב, שנותן אהבה, מהמטפל שלי בסמים".

< בחירות והחלטות שעשיתי בחיי: "החלטתי שהילדים שלי לא יעברו מה שאני עברתי, לכן הלכתי לגמילה".

לאחר כתיבת הכרטיסיות, המשתתפים ימיינו אותן לשתי המעטפות.

## ו. אפשרות מקלה

אם המנחים מתרשמים שהפעילות עם הכרטיסיות מסורבלת ומורכבת מדי עבור הקבוצה, אפשר בתום ההרצאה לנהל דיון קבוצתי על הכוח המעצב התשיעי: בחירות והחלטות

<sup>5</sup> אפשרות זו מתאימה רק אם הקבוצה התנסתה באפשרות העבודה "לשנות או לקחת הלאה" במפגש קודם.

שעשיתי בחיי. כל משתתף ירשום על גבי כרטיסיות מאפיינים שלו כאב, אשר בהם בחר ואותם טיפח, ומאפיינים שלו כאב אשר בהם לא בחר, מקורם אינו ידוע לו, אך הוא מכיר אותם. גם הפעם, המשתתפים ימיינו את הכרטיסיות למעטפות ה"לקחת הלאה" ו"לשנות".

## ז. שיחה קבוצתית

המשתתפים (רבים ככל האפשר) יציגו את תכולת המעטפות. המנחים יכולים לשאול שאלות הבהרה סביב המאפיינים השונים. את עיקר ההתערבות, אם אכן תהיה נחוצה כזו, אפשר למקד בסעיף הבחירות וההחלטות.

< מדוע ניבחר המאפיין שניבחר?

< אם ברצונך לשנות מאפיין מסוים - האם יחסר לך? מה יתפוס את מקומו? האם בדרך חלופה?

## ח. סיזום

דיון קצר בשאלה מה ייעשה במעטפות: ברור שאת מעטפת ה"לקחת" כולם אכן ייקחו. אך מה ייעשה עם מעטפת ה"לשנות"? האם אפשר להעלים, לזרוק, לשרוף או לקרוע אותה או אולי צריך גם אותה לקחת הביתה, לאוורר, לחשוף למודעות, ולבחור להיות אחר?

## 9. אפשרות עבודה ו': תמונות מן הילדות<sup>6</sup>

### א. תיאור כללי

הגברים יוזמנו להציג תמונות מימי ילדותם. השיחה תתמקד באחת התמונות, תוך שיתוף חברי הקבוצה כסיפור, בזיכרונות וברגשות שהיא מעוררת.

### ב. עזרים<sup>7</sup>

תמונות של המשתתפים מתקופת ילדותם.

<sup>6</sup> זוהי אפשרות העבודה הראשונה מבין שש שאנו מציעים בנושא "להיות ילד". קרוב לוודאי, שלמנחים מוכרים אמצעים יצירתיים נוספים להעלאת רשמים ותחושות מן הילדות: הרבקת קולאז'ים, ציורי משפחה, העלאת זיכרונות מוקדמים וכן הלאה. בחרו את ההתערבות התואמת ביותר, להערכתכם, את צורכי המשתתפים. אנו מזכירים לקוראים, כי מפגשים אלו מיועדים בעיקר לקבוצות ארוכות-טווח.

<sup>7</sup> אם יש כוונת המנחים להשתמש בתמונות במפגשים נוספים, יש לבקש מהמשתתפים להפקידן למשמרת אצל המנחים.



## ג. הפעלה

**סבב היכרות:** כל משתתף יוזמן להציג בקיצור נמרץ אחדות מתמונות שהביא. המיקוד יהיה בהיכרות ראשונית עם סיפור החיים והדמויות הפועלות בו - מקומות, הורים, אחים וכן הלאה.

**סבב עבודה:** כל משתתף יתבקש לבחור תמונה אחת בלבד, המשקפת את ילדותו יותר מתמונות אחרות. עיקר הזמן בקבוצה יוקדש להצגת התמונה ועיבוד התכנים סביב לה. יש לאפשר לכל המשתתפים להציג את תמונותיהם.

## ד. שיחה קבוצתית

המנחים יקיימו שיחה קבוצתית סביב התמונות, תוך העלאת הנקודות הבאות:

- < מדוע בחרת דווקא בתמונה זו?
- < מה הסיפור של התמונה? מה היה לפני? אחרי?
- < מה התמונה מייצגת?
- < מה אתה אוהב בתמונה?
- < מה היית משנה?
- < אילו תחושות מתעוררות בך כרגע, בהביטך בתמונה?
- < מה אומרים האנשים בתמונה זה לזה?

## ה. סיום

עם סיום השיחה, המשתתפים יניחו את תמונותיהם בצד. כל משתתף יוזמן לומר בקצרה, כיצד הוא מרגיש כרגע זה.

## 10. אפשרות עבודה ז': תמונות מן הילדות - אני והורי

### א. תיאור כללי

באמצעות תמונות מן הילדות, המשתתפים יתבוננו במערכת היחסים שהייתה להם עם הוריהם ויתנסו ברגשות הכרוכים בהתבוננות מעין זו.

### ב. עזרים<sup>8</sup>

תמונות מן הילדות שבהן מופיעים המשתתפים והוריהם.

### ג. הפעלה

**סבב היכרות:** כל משתתף יוזמן להציג בקיצור נמרץ אחדות מהתמונות שהביא. המיקוד יהיה בהיכרות ראשונית עם סיפור החיים והדמויות הפועלות בו - מקומות, הורים, אחים וכן הלאה.

**סבב עבודה:** כל משתתף יתבקש לבחור תמונה אחת בלבד, המשקפת את מערכת היחסים שלו עם הוריו יותר מתמונות אחרות. עיקר הזמן בקבוצה יוקדש להצגת התמונה ולעיבוד התכנים סביב לה. יש לאפשר לכל המשתתפים להציג את תמונותיהם.

### ד. שיחה קבוצתית

< מה רואים בתמונה?

< מה לא רואים בתמונה?

< אילו יכלו הדמויות לדבר - מה היו אומרות?

< אילו יכולנו לקרוא את מחשבות הדמויות - מה היו חושבות?

< אילו יכולת כעת לומר משהו לאחת הדמויות, כולל לעצמך - מה היית אומר?

< אילו יכלה אחת הדמויות (כולל זו שלך) לפצות פיה ולומר לך משהו כעת - מה הייתה אומרת?

< אילו יכולת כעת לשנות את התמונה - מה היית עושה?

<sup>8</sup> אם יש כוונת המנחים להשתמש בתמונות כמפגשים נוספים, יש לבקש מהמשתתפים להפקידן למשמרת אצל המנחים.

## 11. אפשרות עבודה ח': פיסול משפחת המוצא

### א. תיאור כללי

כל אחד מהמשתתפים יצור בחדר "תמונה חיה" של משפחת המוצא שלו, כפי שנראתה בילדותו. במהלך התרגיל תיעשה היכרות עם הדמויות ותיבחנה מערכות היחסים המרכזיות. בהמשך תתאפשר העמקת ההתבוננות ברגשות המתעוררים במהלך התרגיל.

### ב. הפעלה

כל משתתף, בתורו, יוזמן לבנות פסל של משפחתו כפי שהייתה בימי ילדותו. ההנחיה היא לא לשחזר רגע מסוים אלא את תמונת היחסים. חומרי הבנייה יהיו החדר, כולל כל הנוכחים והחפצים שבו. המשתתף יכול לבחור, לצורך עיצוב התמונה, משתתפים אחרים ויציגו את בני המשפחה השונים.

המנחים מוזמנים להעשיר את תהליך הפיסול על-ידי הפניית השומת לבם של המשתתפים לנקודות הבאות:

- < האם אתה רוצה לכלול את עצמך בפסל או להחכונו מהצד?
- < מהן תנוחות בני המשפחה? (למשל, יושבים, עומדים, שוכבים...)
- < ליד מי נמצאת כל דמות?
- < מהו המרחק בין הדמויות?
- < מהם הפרשי הגובה בין הדמויות?
- < מה עושה כל דמות?
- < לאן מביטה כל דמות?

### ג. שיחה קבוצתית

כאשר הפסלים עודם ניצבים, אפשר להעמיק את ההתבוננות באמצעות השאלות הבאות:

- < אם תיתן לכל דמות משפט אופייני - מה תאמר?
- < אילו היית קורא מחשבות - מה כל דמות, לדעתך, הייתה חושבת?
- < מה רוצים להגיד "שחקני" הדמות? (שאלה המופנית אליהם).

- < אילו יכולת לשנות את הדמויות או את הפסל כולו - מה היית עושה?
- < אילו משפטים היית משנה?
- < אילו תחושות מתעוררות בך עקב הפיסול?

## 11. אפשרות עבודה ט': כי אבא שלי הוא הכי בעולם

### א. תיאור כללי

באמצעות האזנה לשירי ילדים פופולריים, העשויים להיות טעונים רגשית, המשתתפים יתכוננו ברגשות שהיו כרוכים בקשר עם הוריהם במהלך ילדותם, ובחוויות נוספות מתקופה זו.

### ב. עזרים

מערכת שמע.

דיסק או קלטת ובהם שירי ילדים, כגון: "אבא שלי הוא הכי בעולם", "אבאליה בוא ללונה-פארק" או "נומי נומי ילדתי". מומלץ להשתמש בגרסאות המקוריות של השירים ולא בגרסאות בנות ימינו.

### ג. הפעלה

בפתיחת המפגש המשתתפים יעודכנו לגבי התרגיל הצפוי להתבצע. לאחר מכן, בחדר חשוך מעט, לאחר הרפיה קצרה, יושמעו השירים. בסיום השיר המנחה יחזיר את המשתתפים באיטיות ובעדינות לזמן ולמקום.

### ד. שיחה קבוצתית

המשתתפים יוזמנו לחלוק מהתנסותם. יש לאפשר להם לפגוש את הרגש המתעורר ולהביאו לקבוצה. לשם כך יש להמתין, גם בשתיקה, בטרם שואלים שאלות הכוונה. יש לאפשר למגוון רחב של רגשות להתקיים בקבוצה. אין להתעמת עם אידיאליזציה שעושה משתתף זה או אחר; מוטב להזמין את הגיוון בתגובות וברגשות המובעים מן הקבוצה כולה.

<sup>9</sup> סביר להניח שהשירים אשר הוצעו על-ידינו מוכרים וטעונים רגשית בעיקר עבור משתתפים יהודים ילידי הארץ, או כאלה שהגיעו לישראל בילדותם המוקדמת. אם ישנם בקבוצה משתתפים שילדותם עברה עליהם בתרבויות וכשפות אחרות, יש לשנות את השירים בהתאם או לבחור באפשרות עבודה אחרת.

במהלך השיחה, המנחים ישימו לב לנקודות הבאות ויבחנו אותן ברגישות עם המשתתפים:

- < איזה רגש התעורר בך במהלך ההאזנה?
- < האם הרגש המובע בשיר תואם את הרגש שלך כלפי אביך? אם קיים פער, אילו תחושות ומחשבות הוא מעלה?
- < איזו אבא היה לך?
- < האם שרו לך כך בילדותך?

## 13. אפשרות עבודה י': הצעצוע האהוב עלי

### א. תיאור כללי

באמצעות דמיון מודרך, הגברים יחזרו לבית ילדותם. הם יאתרו בו את הצעצוע, שילדים היה אהוב עליהם במיוחד, ויתבוננו בו בהעמקה. בשיחה הקבוצתית יוצג הצעצוע ויתקיים שיחוף בזיכרונות וברגשות שעורר.

### ב. עזרים

חומרי ציור ויצירה.

### ג. הפעלה

בתרגיל זה יונחו המשתתפים בדמיון מודרך. ההנחיות הבאות הן קווי מתאר למסע בדמיון אל ילדותם של המשתתפים, ובאות בעקבות ההכנה והפתיחה המתוארות בנספח 3. יש לשים לב לכך, שבשלב מסוימים נדרשת שתיקת המנחה כדי שיתאפשר למדמיינים להתבונן בפרטים או לעבור ממקום למקום. ההנחיה בדבר חזרתם האפשרית של המשתתפים אל הבית או אל הצעצוע שאותו ביקרו השוכה במיוחד אם בכוונת המנחים להשתמש שנית בתרגיל דומה.

### נוסח הדמיון המודרך

(לכניסה אל התרגיל ראו נספח 3) / אתם בגילכם העכשווי, יוצאים למסע אל העבר / אתם מתקרבים אל בית ילדותכם מכיוון הרחוב / אתם מתחילים להבחין בפרטים / מבחינים ביותר ככל שמתקרבים / מראה / צבע / דלתות / מבט אל הקומה שבה גרתם... / נכנסים אל הבית / הדרך מוכרת כל כך

- עשיתם אותה אלפי פעמים/ הביטו סביב - קירות, רהיטים, חפצים.../ אילו תחושות ממלאות אתכם? .../ מי בבית? - רק תביטו, אין צורך ליצור קשר עם הנוכחים/ אתם מוזמנים לשוטט בבית, מחדר לחדר - שימו לב לפרטים/ חפשו את חדר הילדות, החדר שבו גדלתם, לכו אליו.../ היכנסו/ שימו לב לפרטים - הריח, הריהוט, הצעצועים.../ כעת, חפשו בחדר את הצעצוע שהיה אהוב עליכם במיוחד, כזה שחשבתם שהוא הקרוב ביותר, החשוב ביותר.../ היכן הוא מונח? חפשו.../ אתם מוצאים את הצעצוע, הביטו בו היטב היטב - כיצד נראה, מה צבעו, הרימו אותו... מה משקלו? ממשו אותו - מה מגעו? הריחו אותו - מה ריחו? אילו תחושות מתעוררות ככם כעת?.../ מה מצבו של הצעצוע כרגע?.../ הניחו את הצעצוע היכן שתבחרו/ היפרדו ממנו לשלום/ אמרו בלבכם שאם תרצו, תחזרו אליו./ התחילו להתקדם לכיוון היציאה.../ פתחו את הדלת, היפרדו לשלום מן הבית ואמרו בלבבכם שאם תרצו ויהיה צורך בכך - תחזרו.../ צאו, לכו אל הרחוב/ התרחקו מן הבית.../ (כניסה הדרגתית לסיום התרגיל)

## ד. אפשרות העשרה

לאחר התרגיל, אם ישאר זמן ועל-פי שיקול דעת המנחים, אפשר להזמין את המשתתפים לצייר או לפסל את הצעצוע.

## ה. שיחה קבוצתית

כל משתתף יתאר את הצעצוע שלו, כפי שפגש בו בדמיון המודרך. אם צייר או פיסל אותו, יציג גם את יצירתו. ייתכן שחומרים בלתי-מודעים רבים יצופו ויעלו במהלך שיחה זו. בשלב זה לא מומלץ להעמיק בהם ולפתחם יתר על המידה. נקודות אפשריות לדיון כוללות:

- < מה חווית בתרגיל?
- < היכן בדיוק היה הצעצוע?
- < מה היה מצבו?
- < מי נתן לך אותו?
- < באיזה גיל, לכמה זמן ובאיזה אופן הצעצוע הזה ליווה אותך?
- < מדוע דווקא הצעצוע הזה הפך למשמעותי כל כך?

- < היכן הוא כיום?
- < האם היית רוצה למוצאו?
- < אילו תחושות עוררו החזרה לבית והמפגש עם הצעצוע?

#### ו. סיום

כל משתתף יוזמן לתאר, בקצרה, כיצד הוא מרגיש ברגע זה.

### 14. אפשרות עבודה י"א: חפצים מן הילדות

#### א. תיאור כללי

המשתתפים יוזמנו להציג חפצים מימי ילדותם. השיחה תתמקד בחפץ אחד, תוך שיתוף בסיפור שהוא מספר, בזיכרונות וברגשות שהוא מעורר.

#### ב. עזרים

חפצים מתקופת ילדותם של המשתתפים, אשר לתחושתם מסמלים תקופה זו ומזכירים אותה.

#### ג. הפעלה

המשתתפים יציגו בסבב מהיר את החפצים שהביאו, כאשר כל משתתף מתייחס לשאלות כגון: מגיין הגיע החפץ? למה שימש? לאחר מכן יוקדש עיקרו של המפגש לסבב נוסף, שיעסוק בפרוט רב יותר במשמעות של החפץ עבור הגבר וייצוגיו ביחס לסיפור חייו. יש לאפשר לכל המשתתפים להציג את החפץ שלהם.

#### ד. שיחה קבוצתית

- < מדוע בחרת דווקא בחפץ זה?
- < איזה סיפור החפץ מספר?
- < מה הוא מייצג?
- < מה אתה אוהב בו?

יש לשאול שאלות בסדר הבא:

א. האם אתה שומע אותי?

ב. האם אתה עובר חוויה נעימה?

ג. האם אתה עובר חוויה לא נעימה?

אם המשתתף עובר חוויה נעימה: מומלץ להתקרב אליו (פיזית) או להתיישב לידו ולתת את ההנחיות הבאות:

“מכיוון שלא פקחת עיניים, אתה יכול להמשיך את התרגיל מעט. היית רוצה להמשיך בתרגיל עוד מעט או לסיימו?”

אם הוא רוצה לסיים, מסיימים לפי הנחיות “יציאה מהתרגיל”. אם הוא מעוניין להמשיך:

“קח לך עוד כמה רגעים ותישאר בחוויה הנעימה ועוד מעט נסיים” (המתן כ-30 שניות) “ועכשיו נסיים בידיעה שאתה יכול בעתיד לחזור לחוויה בדמיון כאשר זה יהיה נכון ובטוח לעשות תרגיל זה. אני אספור מאחת עד עשר ובעשר נסיים...”

(יש להשתמש בהנחיות “יציאה מהתרגיל” הנ”ל).

אם המשתתף אינו עובר חוויה נעימה או נמצא באברי אקציה, יש להתיישב בכיסא לידו ולתת הנחיות ברורות בביטחון, באסרטיביות ובאמפתיה:

“אני מבין שאתה עובר חוויה לא נעימה. אם אתה רוצה, אתה יכול לשתף אותי כמה שעובר עלייך, אך אינך חייב. האם אתה רוצה לשתף אותי? אם כן, הרם את אחת מאצבעות הידיים או תאמר לי”.

אם המשתתף רוצה לשתף, מאפשרים לו לכטא את רגשותיו. כשני המקרים (שיתוף או אי-שיתוף) מומלץ ביותר לסיים כך:

“נסה לדמיין תיבה שנמצאת לידך. דמיין כי אתה מכניס לתוך התיבה את הרגשות הלא נעימים, האנרגיות השליליות או החוויה הלא נעימה. אני אמתין מעט כדי לאפשר לך להכניס את התחושות הלא נעימות לתיבה



## 7. יציאה מהתרגיל

בכל סיום תרגיל חובה לתת הוראות ברורות ליציאה וסיום:

"עוד מעט נסיים את התרגיל. אני אספור עד עשר ובעשר נסיים. ככל שאעלה בספירה אתם תהיו יותר ויותר בערנות וכשאגיע לעשר תהיו כאן חזרה בחדר בערנות מלאה.

גופכם יחזור למצבו התקין, כפי שהיה בתחילת התרגיל. אחת, שתיים, שלוש, אתם יותר בערנות, (בקול גבוה יותר) ארבע, חמש יותר ערניים (בקול יותר גבוה) שש, שבע בעשר תפקחו עיניים ותהיו כאן חזרה בחדר בערנות מלאה, שמונה, תשע ועכשיו אתם בערנות מלאה ועשר, טוב מאוד. כווצו ושחררו אגרופים שלוש פעמים וזאת הוכחה לכך שאתם בערנות מלאה, כאן חזרה בחדר". (מומלץ להחמיא על שיתוף פעולה).

## 8. בעיות ביציאה מהתרגיל

לעתים, המשתתף אינו מסוגל או אינו רוצה לסיים את התרגיל ונשאר במצב טראנס. ישנן מספר סיבות לאי-יציאה מתרגיל הדמיון המודרך:

- < חוויה נעימה.
- < איבוד קשר עם המנחה במהלך התרגיל.
- < התנגדות למנחה או ביטוי למאבקי כוח.
- < ביטוי לצורכי תלות.
- < סיום לא מספק של התרגיל על-ידי המנחה.

## 9. דרכים להוצאת המשתתף ממצב היפנוטי

במצבים שבהם אדם נשאר בתרגיל ולא מצליח או רוצה לסיים את התרגיל צריך לאפשר לו לשהות במצב שבו הוא נמצא עוד כמה רגעים ולבדוק את העובר עליו. ראשית, יש לבדוק אם המשתתף שומע אותנו. אם הוא לא עונה אפשר לבקשו להרים את אחת מאצבעות הידיים ולבקש אישור שהוא שומע אותנו. שנית, חשוב לא לשתוק ולהמשיך במלל, להרגיע את המשתתף ולתת לגיטימציה למצב.

< יש לאפשר תנאים סביבתיים טובים ככל האפשר. לדוגמה: ניתוק טלפונים סלולריים, עמעום אורות (יש לוודא עם חברי הקבוצה אם הם מרגישים בנוח באורות מעומעמים). יש למנוע ככל האפשר כניסה או יציאה מהחדר במהלך התרגיל.

## 5. מהלך פתיחת התרגיל

”שבו בתנוחה נוחה כאשר הגב ניתמך היטב... השתדלו לא לשלב ידיים ורגליים... הניחו שתי כפות רגליים על הרצפה... הניחו ידיים על הירכיים... הרפו כתפיים...ראש במרכז הגוף...”

מומלץ לעצום עיניים. עצימת עיניים עשויה לסייע לכם לדמיין, אך היא איננה הכרחית. אפשר במקום זאת להתמקד בנקודה קבועה על התקרה, על הקיר או על הרצפה. אפשר גם לעצום ולפקוח עיניים לסירוגין. השליטה וההחלטה היא בידכם.

קחו נשימות איטיות ועמוקות... מצוין... אפשר לספור בלב, חמש שניות שאיפת אוויר לריאות, עצירה קצרה ונשיפה למשך כחמש שניות, עצירה וכן הלאה: שאיפה, עצירה, נשיפה, עצירה...מצוין...”

## 6. המשך התרגיל

לאחר הכניסה לתרגיל עומדות בפני המנחה שיטות ואפשרויות רבות להמשך. בגוף הספר אפשר למצוא תרגילים המתאימים לנושאי המפגשים. אפשרויות נוספות יכולות להיות:

- א. המשך התמקדות בנשימות ובתחושה של הרפיית השרירים.
- ב. סריקת הגוף ומעבר מקבוצת שרירים אחת לאחרת.
- ג. מעבר למקום נעים, כמו טיול בטבע או מקום בטוח.
- ד. מעבר מחדר הקבוצה לאירוע מסוים או לחוויה ייחודית מהעבר.
- ה. חיפוש חלופות לשינוי התנהגות, הרגל, או מצב.
- ו. ראיית פתרון הבעיה בעתיד הקרוב או הרחוק.

## **נספח 3: הנחיות לעבודה בדמיון מודרך**

נכתב על-ידי ד"ר יוסי אדיר, פסיכולוג קליני ומורשה להיפנוט, וזוהר ברגיל-אדיר

### **1. הגדרה**

ידוע כי מוחנו מתולק לשתי המיספרות או חצאים: חציו השמאלי של המוח "מדבר" במילים וחציו הימני "מדבר" ומדמייך בתמונות. הדמיון המודרך היא שיטה לחשיבה בתמונות.

### **2. יתרונות הדמיון המודרך**

הדמיון המודרך מהווה כלי רב ערך לאבחון, לטיפול ולעזרה במצבים שונים, כגון:

- < הרפיה ושחרור ממתחים ומלחצים.
- < פיתוח מודעות עצמית ויצירתיות.
- < התגברות ושליטה על פחדים וכאב.
- < פתרון בעיות אישיות ובין-אישיות.

### **3. מתי אין להשתמש בדמיון מודרך**

באופן כללי השימוש בדמיון המודרך אינו מסוכן, אולם אין להשתמש בכלי זה ללא ידע, ניסיון והדרכה בנושא. השימוש בכלי ללא תהליך למידה והדרכה עלול להביא את המשתתף למצבי אבריאקציה (ביטוי רגשי לחוויה טראומטית מהעבר) או לגרום להתנגדותו של המשתתף לצאת מהתהליך. בנוסף, קיים סיכון לשימוש בדמיון המודרך עם אנשים הסובלים מדיכאון עמוק וכאלה השרויים במצבים טרום-פסיכרטיים, או בעלי ארגון אישיות גבולי.

### **4. יצירת תנאים מתאימים והכנה לתרגיל**

- < לפני הכניסה לתרגיל, יש להסביר למשתתפים על הכוונה לעשות דמיון מודרך. יש לתאר את מטרת התרגיל ותוכנו.
- < מומלץ לומר מראש, שמי שאינו מעונין להשתתף בתרגיל אינו חייב בכך, אך הוא מתבקש לכבד את שאר המשתתפים בתרגיל.

#### 4. עשייה בתחום היחסים הבין-אישיים

- א. אבות יפתחו מיומנויות בין-אישיות כדי ליזום ולשמר קשר קרוב ומטפח עם ילדיהם.
- ב. אבות יפתחו מערכות תמיכה עם הורים אחרים.
- ג. אבות יפתחו יחסי הורות משותפת עם אם ילדיהם.
- ד. אבות יבינו כיצד מגדר משפיע על תקשורת ומערכות יחסים.
- ה. אבות יוכלו להביע כראוי מגוון של רגשות במשפחתם.

## **נספח 2: מטרות ההתערבות עם אבות על-פי גישת האבהות המפרה<sup>1</sup>**

### **1. עשייה בתחום הערכי-מוסרי**

- א. אבות יפתחו גישה ביקורתית ויבחנו את המוסכמות התרבותיות אודות אבהות טובה.
- ב. אבות יבחנו מחדש את ערכיהם, לפני שיעבירו אותם לילדיהם.
- ג. אבות יזהו את התכונות הנדרשות לאבהות טובה בזמננו.
- ד. אבות יבחנו את עשייתם כמודל לגבריות.
- ה. אבות יבחנו את משמעותם של מיניות גברית בריאה ושוויון מגדרי.
- ו. אבות יבחנו את עשייתם כמדריכי מוסר.

### **2. ארגון משאבים אחראי**

- א. אבות ילמדו כיצד ליצור איוון בריא בין עבודתם לבין חיי המשפחה.
- ב. אבות יבחנו את אחריותם לשמר ולטפח משפחה בריאה.
- ג. אבות ירכשו מיומנות ליצירת קהילות בטוחות, חופשיות מאלימות ודעות קדומות.
- ד. אבות יבינו את כוחן של משפחות כסוכנות שינוי חברתי.

### **3. עשייה התפתחותית**

- א. אבות יבינו את התפתחות המבוגר והילד כהקשר הנורמטיבי לתמיכה בהתפתחותם הרגשית-חברתית, חינוכית-אינטלקטואלית ופיזית-אתלטית של ילדים.
- ב. אבות יבינו ויעריכו מאפיינים ייחודיים ומיוחדים של ילדיהם.
- ג. אבות יהיו רגישים לצרכיו המשתנים של בתם או בנם ויגיבו אליהם.
- ד. אבות יבינו את התפתחותם העצמית כמבוגרים.
- ה. אבות יבינו ויעריכו את התפתחות חיי המשפחה לאורך הזמן.

<sup>1</sup> (Palm, 1997, p.173)

ההורי והמעורבות ההורית נמדדו באמצעות שאלון בן 42 פריטים, שאותו התאמנו למחקר זה על בסיס שני שאלוני דיווח הורי (Cohen & Dibble, 1974; Shelton, Frick & Wootton, 1996). שאלון זה ניתן גם לבנות הזוג שהתבקשו לדווח בו על אבי ילדיהן. בשאלון נוסף לבדיקת דימוי האב (על-פי רו, 2000) התבקשו הגברים להעריך את עצמם כאבות, ואת האב האידיאלי בעיניהם, בהתייחס ל-15 תכונות קוטביות. מתוך שאלונים אלו חושבו שני מדדים. מדד האידיאליזציה האישית הוגדר כפער שבין הערכת הגבר את עצמו כאב לבין הערכתו את האב האידיאלי. מדד האידיאליזציה החברתית הוגדר כמידה שבה נתפס מושג האבהות כאידיאלי ומחושב על בסיס ההתייחסות לתכונות האב האידיאלי בלבד.

## נספח 1:

## מאפייני המדגם וכלי המחקר בהערכת התוצאות הכמותיות

## תיאור המדגם

גילם הממוצע של הגברים (N=31) היה 41.7 (S.D.=7.5) טווח: 29 עד 61; מספר הילדים הממוצע שלהם היה 3.3 (S.D.=1.53) טווח: 1 עד 8, ול-90% הייתה השכלה תיכונית או גבוהה. כולם, למעט אחד, היו יהודים; כמחציתם הגדירו עצמם כמסורתיים, רבע כדתיים ורבע כחילוניים. כמחציתם הגדירו עצמם כבעלי הכנסה מתחת לממוצע וכמחציתם כבעלי הכנסה ממוצעת או גבוהה יותר. מספר שנות הנישואין הממוצע בקבוצה זו היה 14.6 (S.D.=8.13) טווח: בין 3 שנים ל-39, 70% מהגברים חיו עם אם ילדיהם ו-30% היו פרודים. כל המשתתפים היו בוגרי טיפול באלימות. משך הזמן הממוצע של הטיפול שהשלימו טרום הקבוצה היה 11.6 חודשים (S.D.=12.10) טווח: 1 - 50 (חודשים). המשתתפים דיווחו, כי משך הזמן שעבר מאז שהיו אלימים פיזית בפעם האחרונה היה בממוצע 23.4 חודשים (S.D.=26.76) טווח: 2 - 100 (חודשים) וממוצע רמת האלימות שלהם בחודש האחרון, על-פי דיווחיהם, היה 4.8 (S.D.=0.43), כאשר 1 מייצג אלימות גבוהה מאוד ו-5 אלימות נמוכה מאוד.

גילן הממוצע של בנות הזוג (N=13) היה 38.4 (S.D.=7.1) טווח: 25 עד 56; מספר הילדים הממוצע שלהן היה 3.4 (S.D.=1.51) טווח: 2 עד 8, ול-92% מהן הייתה השכלה תיכונית או גבוהה. כולן היו יהודיות, קצת יותר ממחציתן הגדירו עצמן כמסורתיות, ומרבית האחרות כחילוניות. פחות מ-20% מהן הגדירו את הכנסתן כממוצעת או מעל הממוצע והשאר ראו את הכנסתן כממוצעת או כנמוכה מהממוצע. מספר שנות הנישואין הממוצע שלהן היה 15.6 (S.D.=9.69) טווח: בין 4 שנים ל-38. כולן, למעט אחת, חיו עם אבי ילדיהן. 70% מהן היו בטיפול עקב אלימות בן זוגן כלפיהן; משך הטיפול הממוצע היה 19.3 חודשים (S.D.=22.56) טווח: 2 - 72 (חודשים). משך הזמן הממוצע שעבר מאז היו חשופות בפעם האחרונה לאלימות פיזית של בן זוגן היה 9.9 חודשים (S.D.=8.32) טווח: 0 - 24 (חודשים); ממוצע רמת האלימות של בני זוגן בחודש האחרון, על-פי דיווחיהן, היה 4.5 (S.D.=0.47).

## כלי המחקר

כלי המחקר כלל שלושה שאלונים, שנועדו להעריך את מיומנותם ההורית ומעורבותם של האבות בחיי ילדיהם ואת תפיסת הגברים ביחס ליכולותיהם האבהיות ולמידה שבה הם קרובים לאידיאל האבהות שבו הם מחזיקים. חוללות עצמית הורית (self efficacy) נמדדה באמצעות שאלון שפותח על-ידי רביב וברטל (בתוך כהן-ישורון, 2001), הכולל 15 פריטים המתייחסים למידת שביעות הרצון של האב מהקשר שבינו לבין ילדיו ומתפקודו ההורי. סגנון התפקוד

[ נספחים ]



עתה יוזמנו המשתתפים לערוך שינויים במעטפות, באופן המתאר את אבהותם כיום. אפשר לעשות כל שינוי - הוצאת כרטיסיות, כתיבה והוספת כרטיסיות חדשות, מחיקה או הוספה על גבי כרטיסיות ישנות.

#### **ד. שיחה קבוצתית**

כל משתתף יוזמן להציג את מעטפתו ואת השינויים שעשה. בשיחה יש להדגיש את השאלות הבאות:

- < אילו שינויים התרחשו כך?
- < אם לא חלו כך שינויים - איך אתה מרגיש?
- < מה אפשר את השינוי?
- < האם הקבוצה קידמה את השינוי, אם כן, מה בקבוצה קידם את השינוי?

#### **7. אפשרות עבודה ד': פרידה בילדות<sup>3</sup>**

##### **א. תיאור כללי**

באמצעות העלאת זיכרונות מוקדמים של פרידה "תיכנס הפרידה לחדר", וייבחנו סגנון הפרידה האישי והתגובה הרגשית לפרידה הממשמשת ובאה מן הקבוצה.

##### **ב. הפעלה**

המשתתפים יתבקשו לתאר שלושה זיכרונות אשר פרידה במרכזם, מהתקופה של היותם לפני גיל עשר. יש לבקש מהמשתתפים להעלות זיכרונות מפורטים אשר ניתנים לתיאור "כמו סיפור".

##### **ג. שיחה קבוצתית**

כל משתתף יכרר לעצמו בשיחה, בסיוע הקבוצה והמנחים, דבר מה הקשור לסגנון הפרידה שלו, ולאור זאת יוזמן לבחון את פרידתו הנוכחית מן הקבוצה.

<sup>3</sup> מפגש זה עשוי להוות תוספת למפגשי הסיכום והפרידה, אך אינו יכול לעמוד בפני עצמו. אם המנחים בוחרים באפשרות זו, עליה להקדים מפגשי פרידה אחרים. אפשרות זו מומלצת למנחים בעלי מיומנות בעבודה עם זיכרונות מוקדמים.

## ד. שיחה קבוצתית

כל משתתף יציג את עבודתו ויתאר את הדרו-שיח המתקיים, לדעתו, בין התמונות. בשיחה אפשר להדגיש את השאלות הבאות:

- < האם חל שינוי בין התצלום שהבאת לבין הציור?
- < אילו שינויים התרחשו כך?
- < מה אפשר את השינוי?
- < אם לא חל שינוי - איך אתה מרגיש?
- < האם הקבוצה קידמה את שינוי? אם כן, מה בקבוצה קידם את השינוי?

## 6. אפשרות עבודה ג': עדכון המעטפה<sup>2</sup>

### א. תיאור כללי

במהלך המפגש תיערך בחינה מהודשת של מעטפת "לקחת הלאה", שאותה יצרו המשתתפים במפגשים קודמים ויתאפשר עדכון שלה.

### ב. עזרים

מעטפות "לקחת הלאה" שמולאו במפגשי "ההורים שלי - ההורות שלי".  
כרטיסיות ריקות וכלי כתיבה.

### ג. הפעלה

כל משתתף יפתח את מעטפתו ויעיין בתוכנה. המנחים מוזמנים להעביר מסר ברוח זו:

"אנו יכולים להתפתח ולהשתנות כל יום, כל שעה; המעטפות לא שומרו או הוקפאו, הן פתוחות לשינויים ולעדכונים".

<sup>2</sup> אפשרות עבודה זו מתאימה רק אם התקיימה פעילות עם המעטפות בשלב קודם של הקבוצה.

- < מה הרגע המשמעותי ביותר שהיה לי בקבוצה?
- < איך אני חש כרגע?
- < אילו שינויים חלו בי? (לאו דווקא כאב!).
- < על מה אני עדיין רוצה וצריך לעבוד?
- < האם ילדיי חשו בשינוי מסוים שחל בי?
- < מה אפשר את השינויים?
- < מה הקבוצה היוותה עבורי? מה אפשרה לי?
- < סיכום של התהליך שעברתי מול הקבוצה.
- < משוב של אחד לרעהו - מה לקח ממנו? מה מאחל לו?
- < משוב כלפי המנחים אודות הקבוצה ויחירת ההנחיה.
- < סיכום קצר של המנחים - ביחס למשתתפים וביחס לקבוצה.

## 5. אפשרות עבודה ב': תצלום וציור משפחה

### א. תיאור כללי

שינויים אישיים ומערכתיים ייבחנו לאור ציור המשפחה העכשווית לצד תצלום מהעבר.

### ב. עזרים

כל משתתף יביא לקבוצה תצלום של משפחתו הנוכחית מן התקופה שקדמה לקבוצה. את התצלום ידביק על כריסטול ויותר מתחתיו מקום רב לציור ולהדבקה, תחום במעין מסגרת של תמונה.

חומרי ציור ויצירה רבים ומגוונים ככל האפשר.

### ג. הפעלה

המשתתפים יוזמנו ליצור ולצייר, במקום המיועד לכך, את משפחתם הנוכחית, כפי שהם רואים אותה עתה, בסיום הקבוצה.

## סיום המפגש האחרון

על המנחים להקדיש תשומת לב רבה לאופן שבו יסיימו את המפגשים בחטיבה זו. בסיום המפגש האחרון, על המנחים להתייחס לתחושות העומדות בחדר, לנסח אמירה "האוספת" את שנאמר במפגש הסיום ולמעשה בקבוצה כולה, ולאחל הצלחה למשתתפים בהמשך דרכם. אמירה שכזו תכלול התייחסות למה שכבר נעשה ותכוון להמשך התבוננות והתפתחות.

נציין שלושה סגנונות שמהם יש להימנע ככל האפשר. הראשון, תגיגות יתר - מעין "מסיבת סיום" העשויה ליצור ריחוק, לכסות על מורכבותן של התחושות הכרוכות בפרידה, ולפגוע באותנטיות של המפגש. השני, חלוקת "תעודות מומחה", שאל השפעותיהן השליליות אנו מתייחסים בפרוט בסעיף הבא. השלישי, טשטוש הפרידה באמירות בנוסח "בטח עוד ניפגש", העלולות להקשות על עיבוד הרגשות הכרוכים בפרידה.

## תעודות ו"סיכומי טיפול"

ישנן קבוצות שבהן המנחים מחלקים "תעודת סיום" או "תעודת בוגר" עם סיום הקבוצה. לדעתנו, הדבר אינו מתאים לקבוצה זו. אבהות היא תהליך התפתחותי מתמשך ומתמיד. לא רצוי להעביר מסר אשר עשוי להתפרש כאילו התהליך תם ונשלם.

בעיה נוספת עלולה להיווצר ביחס לסיכומי המנחים את התהליך שהמשתתף עבר. לעתים הסיכום נתפס על-ידי המשתתף כמעין תעודת גמר ובה ציון או, לחילופין, כאבחון המהווה מעין פתרון של כתב החידה המוגש למשתתף על-ידי האורקל - עליו רק להקשיב ולזכור היטב. ייחוס חשיבות שכזו לסיכום התהליך הקבוצתי על-ידי המנחים ממעיט את ערכן של החוויות וההבנות היקרות מפז שהמשתתף ליקט בעמל רב במהלך הקבוצה כולה. על המנחים למנוע תפיסה מעין זו בקרב המשתתפים ואף להתריע מפניה. עליהם לסכם את התהליך בצניעות, בקצרה ותוך התבססות על התנסויות המשתתף במהלך ההתערבות ועל דבריו.

## 4. אפשרות עבודה א': שיחה קבוצתית

### תיאור כללי

ללא קשר לפעילויות סיכום אחרות שהמנחים יבחרו, נמליץ על סיום מפגשי הפרידה בשיחה קבוצתית בת שעה לפחות. אפשר לקיים את השיחה באופן בלתי-מובנה, אך תוך הקפדה על כך שלכל אחד מן המשתתפים תהיה הזדמנות לסכם את התנסותו. נקודות אפשריות להתייחסות:

< מה עברתי בקבוצה?

## 1. מבוא

חטיבה זו תחתום את ההתערבות ותכלול סיכום של התהליך האישי והבין-אישי ופרידה. אורך החטיבה בקבוצה קצרת-טווח יהיה מפגש או שניים ובקבוצה ארוכת-טווח כ- 10% מן המפגשים. בקבוצות קצרות במיוחד, שבהן מוקדש מפגש אחד בלבד לסיכום ופרידה, אפשר להאריכו.

## 2. תפוקות מצופות עבור המשתתפים<sup>1</sup>

- < יזהו שינויים והבנות שהתרחשו במהלך חודשי הקבוצה.
- < יחוו סיפוק והתחזקות כתוצאה מן ההבנות והשינויים שהשיגו.
- < ידעו אילו תחומים ברצונם להמשיך לבחון, לטפח או לשנות.
- < ייפרדו פרידה מעובדת מן המשתתפים האחרים, המסגרת הקבוצתית והמנחים.

## 3. חומר למחשבה

### התייחסות להשפעת הקבוצה

במהלך מפגשי הפרידה, על המנחים לשוב ולהזמין את המשתתפים, בכל הזדמנות מתאימה, לתאר גם תהליכים אשר בהם לא חל שינוי או שחל שינוי לרעה. כמו כן, עליהם להזמין התייחסות, גם ביקורתית, להנחיה.

### אפשרות להמשך התערבות

בקבוצה קצרת-טווח ולעתים גם בקבוצה ארוכת-טווח ההתערבות עשויה להותיר משתתפים ומנחים רבים בתחושה כי "תם אך לא נשלם". אחדים מהמשתתפים צפויים להביע רצון וצורך להמשך התערבות לשם המשך עיבוד נושאים שעלו במהלך הקבוצה ונושאים אחרים. על המנחים להיערך זמן רב לפני מפגשי סיום הקבוצה ולכדוק מהן האפשרויות להמשך התערבות הקיימות עבור כל משתתף אשר הדבר נחוץ לו. רצוי כי במפגש האחרון יוכלו המנחים להעלות בפני המשתתפים מסגרות להמשך התערבות, בשירות או מחוצה לו, הממוקדות באבהות או בנושא רלוונטי אחר (הורות, זוגיות, אלימות).

<sup>1</sup> הסעיפים "תפוקות מצופות" ו"חומר למחשבה" מהייחסים לחטיבה כולה.

[פרק שמיני]

# חטיבה חמישית: סיכום ופרידה

7. הקשבה ותיקוף: על האבות להיות מוכנים לספוג כעס, פגיעה, עצב, פחד ורחייה מילדיהם. עליהם להבין שזהו חלק מתהליך הריפוי ועליהם להקשיב, לתקף רגשות ולא לעצור את ביטויים.

8. לא לאלץ, לא להאיץ תהליכים, לא לפתוח "דף חלק": להוציא את רכיבי הריפוי הכוללים שינויים של האב את עצמו, קצב התהליך יוכתב על-ידי הילדים. על האבות להיות סבלניים, לא ללחוץ ולהיות מוכנים להתייחס לעבר כל עוד יהיה לילדים צורך בכך.

### **פנייה לעזרה מקצועית**

יש להבהיר למשתתפים כי לצד מחויבותם לתהליך הריפוי של הילדים ומעורבותם בו, במקרים מסוימים אין תחליף לפנייה לעזרה מקצועית. אנו משערים כי תמיכת האבות בפנייה לעזרה מקצועית עבור הילד תחזק את יכולתו של הילד להיעזר. אפשר לספק לאבות מידע על אודות סוכנויות או אנשי מקצוע האמונים על הגשת סיוע לילדים החשופים לאלימות.

שלב שני: סבב שבו כל אחד מן המשתתפים מתחייב על הצעד הראשון אותו הוא מקבל על עצמו במסע הארוך אל ריפוי ילדיו.

## **ג. חומר למחשבה**

### **ריפוי בנوح**

ניסיוננו מראה כי לחלק מן הגברים שהיו אלימים כלפי בת זוגם יש נטייה להתמודדות טכנית עם סוגיית הריפוי של ילדיהם ומשפחתם מפגיעת האלימות. למשל, אב אחד סיפר לנו כי תרם לשיפור המצב על-ידי כך שהודיע לילדיו כי מהיום אסור עוד, לאף אחד, לצעוק בבית. אחרים נלחמו בסימפטומים שנגרמו כתוצאה מן החשיפה לאלימות ודרשו את הפסקתם. יש לעזור למשתתפים להכיר במשמעותו של סימפטום, כגון הסתגרות או גילויי תוקפנות ולהבהיר כי אין דרך קצרה לשינוי ולשיקום.

### **עקרונות כלליים לתמיכה בריפוי ילדים מפגיעת האלימות**

אראן ופלק-הנדרסון (Arean & Fleck-Henderson, 2004) הגדירו שמונה עקרונות כלליים לתמיכה בריפוי ילדים מפגיעת האלימות.

1. שינוי ההתנהגות האלימה: להערכתנו, אין כל ערך למאמצי ריפוי מצד האב, כל עוד ההתנהגות האלימה נמשכת. במקרה כזה הילדים נחשפים למסר כפול ומבלבל. הפעולה הראשונה והחשובה מכולן, לפיכך, היא הפסקת האלימות!
2. הדרגת התנהגות חיובית: חיקוי היא דרך למידה מרכזית של ילדים. חלק מרכזי בתהליך הריפוי יהיה, לפיכך, שינוי בהתנהגות האב.
3. הפסקת הכחשה, האשמה והצטדקות: אלו הם תנאים בסיסיים לתהליך ריפוי כלשהו.
4. קבלה ולקחת אחריות על תוצאות ההתנהגות האלימה: תהליך הריפוי מחייב נכונות של האבות לשלם את מחיר התנהגותם האלימה. חלקם ייספגו דחייה ואובדן אמון. חלקם אף יאבדו קשר עם ילדיהם. קבלת אחריותם על תוצאות האלימות עשויה להתבטא בנכונות לסגת לתפקיד של הורה משני, התומך באם.
5. הכרה בקיומה של פגיעה: על האבות להכיר בפגיעת האלימות בילדים ואף לאפשר לילדיהם לדעת כי הם מכירים בנוק שגרמו.
6. תמיכה באם והערכתה: ריפוי הילדים כולל הפסקת ערעור מעמדה ההורי של האם בעיני הילדים ואחרים ונכונות לתמוך בה ובסמכותה.



## מפגש בעקבות העבודה עם הסיפור "משהו לא בסדר בבית שלי"

### א. תיאור כללי

הקבוצה תעסוק בדברים שעזרו לגיבור הסיפור להתמודד עם האלימות.

### ב. עזרים

הסיפור: "משהו לא בסדר בבית שלי: ספר על מריבות של הורים" (Davis, 1984) (ראו נספח 13).

### ג. הפעלה

נמליץ על קריאה חוזרת של הסיפור.

### ד. שיחה קבוצתית

כמהלך השיחה אפשר לעשות שימוש מדורג בשאלות הבאות:

< מה מאפיין את תגובת השכנה?

< מה מאפיין את תגובת המורה?

< לתגובות של מי מהשתיים דומה יותר תגובתך כאבא?

< מה היית משנה?

< מה יעזור לרפא את הפגיעה של האלימות בילדיך שלך?

כמהלך השיחה, ובייחוד בסיומה, המנחים יעודדו הבנות והתנהגויות חיוביות. כמו כן, ייתכן שבפתח השיחה המשתתפים יתמקדו בדברים שיאמרו. יש להרחיב את הדיון גם להתנהגויות שיאמרו או ינטשו, הלכי רוח וכן הלאה.

### ה. סיום

נמליץ על סיום בן שני שלבים:

שלב ראשון: חזרה קצרה ומאורגנת של המנחים על העקרונות הכלליים לתהליך הריפוי המופיעים ב"חומר למחשבה".

## מפגש בעקבות העבודה עם מכתב שמצאתי

### א. תיאור כללי

האבות יכתבו מכתב תשובה למכתבו של הילד או של הילדה.

### ב. עזרים

כלי כתיבה ודפי נייר.

### ג. הפעלה

פתיחה: "בשבוע שעבר קיבלנו מכתב מאחד מילדינו. היום ננסה לענות. נסו לכתוב מכתב שיעזור לילד או לילדה להתמודד עם הדברים שכתבו, מכתב שיעזור לרפא את פגיעת האלימות בו או בה ואת הקשר בינכם".

### ד. שיחה קבוצתית

המכתבים יוקראו בקבוצה. אפשר לדון בכל מכתב, או לקיים שיחה כללית יותר, לאחר הקראת כל המכתבים. הקראת המכתב יכולה להיעשות על-ידי משתתף שלא כתב את המכתב. בשיחה אפשר לבחון כיצד הרגיש הכותב? למה התכוון? כיצד הרגיש "הילד" הקורא? במהלך השיחה, ובייחוד בסיומה, המנחים יעודדו הבנות והתנהגויות חיוביות. כמו כן, ייתכן שבפתת השיחה הגברים יתמקדו בדברים שיאמרו. יש להרחיב את הדיון גם להתנהגויות שיאמרו או ינטשו, הלכי רוח וכן הלאה. ראו "חומר למחשבה" למפגש זה.

### ה. סיום

נמליץ על סיום בן שני שלבים:

שלב ראשון: חזרה קצרה ומאורגנת של המנחים על העקרונות הכלליים לתהליך הריפוי המופיעים ב"חומר למחשבה".

שלב שני: סבב שבו כל אחד מן המשתתפים מתחייב על הצעד הראשון שאותו הוא מקבל על עצמו במסע הארוך אל ריפוי ילדיו.

## **ב. עזרים**

כלי כתיבה ודפי נייר.

## **ג. הפעלה**

**פתיחה:** "בשבוע שעבר שחזרנו בדמיוננו אירוע שבו נחשפו ילדיכם לאלימות שלכם. קחו דקה, היזכרו באירוע... היזכרו באיזה מצב עזבתם את ילדיכם לפני שבוע... היזכרו בדברים שלמדתם או שהבנתם בקשר להשפעת האלימות על הילדים... היום ננסה לבדוק מה אפשר לעשות כדי לעזור לילד או לילדה, כדי לרפא את פגיעת האלימות בו או בה ואת הקשר בינכם".

בהמשך לשיחה נמליץ על כתיבת מכתב לילד או לילדה. המכתבים יוקראו בקבוצה. אפשר לדון בכל מכתב, או לקיים שיחה כללית יותר, לאחר הקראת כל המכתבים. הקראת המכתב יכולה להיעשות על-ידי משתתף שלא כתב את המכתב. בשיחה אפשר לבחון כיצד הרגיש הכותב? למה התכוון? כיצד הרגיש "הילד" הקורא?

במהלך השיחה, ובייחוד בסיומה, המנחים יעודדו הבנות והתנהגויות חיוביות. כמו כן, ייתכן שבפתח השיחה הגברים יתמקדו בדברים שיאמרו. יש להרחיב את הדיון גם להתנהגויות שיאמרו או ינטשו, הלכי רוח וכן הלאה. ראו "חומר למחשבה" למפגש זה.

## **ד. סיום**

נמליץ על סיום בן שני שלבים:

**שלב ראשון:** חזרה קצרה ומאורגנת של המנחים על העקרונות הכלליים לתהליך הריפוי המופיעים ב"חומר למחשבה".

**שלב שני:** סבב שבו מתחייב כל אחד מן המשתתפים על הצעד הראשון אותו הוא מקבל על עצמו במסע הארוך אל ריפוי ילדיו.

## ג. הפעלה

פתיחה: "בשבוע שעבר התכוננו בתמונה של אב אלים ובנו. התמקדנו בדברים שהילד הזה והאבא הזה, והילדים שלכם ואתם, מרגישים. סיפרנו לכם שהמילים האמיתיות שהטיח הילד באביו היו 'אני שונא אותך על זה שאתה מרכיץ לאימא שלי ואני מקווה שאף פעם לא תחזור לבית הזה'. חלף שבוע. התמונה נותרה קפואה. יש המון מה לתקן. מה אתם עונים לילד הזה, שהוא הילד או הילדה שלכם? מה תאמרו לו או לה שיעזור להם? שיעזור לרפא את הפגיעה בו או בה ואת הקשר שלכם?"

אם המנחים יחשבו שהדבר נחוץ, אפשר להפוך את הדיאלוג בין האב לבנו למשחק תפקידים.

## ד. שיחה קבוצתית

במהלך השיחה, ובייחוד בסיומה, המנחים יעודדו הבנות והתנהגויות חיוביות. כמו כן, ייתכן ובפתח השיחה המשתתפים יתמקדו בדברים שיאמרו. יש להרחיב את הדיון גם להתנהגויות שיאמצו או ינטשו, הלכי רוח וכן הלאה. ראו "חומר למחשבה" למפגש זה.

## ה. סיום

נמליץ על סיום בן שני שלבים:

**שלב ראשון:** חזרה קצרה ומאורגנת של המנחים על העקרונות הכלליים לתהליך הריפוי המופיעים ב"חומר למחשבה".

**שלב שני:** סכב שבו כל אחד מן המשתתפים מתחייב על הצעד הראשון שאותו הוא מקבל על עצמו במסע הארוך אל ריפוי ילדיו.

## מפגש בעקבות העבודה עם דמיון מודרך

### א. תיאור כללי

כמהשך להתנסות בדמיון המודרך, ייכתבו הגברים מכתב לילדם.

אם המנחים חשים כי נחוצה הפעלה נוספת, נמליץ על אחת משתי האפשרויות הבאות:

נתיבת מכתב לילד: כל אחד מהמשתתפים ימסור את מכתבו למשתתף אחר שיקריא אותו לפני חברי בקבוצה. בשיחה אפשר לבחון כיצד הרגיש הכותב? למה התכוון? כיצד הרגיש "הילד"? האם עלה בו רצון לצאת ממקום מחבואו?

משחק תפקידים: אחד המשתתפים יכנס אל מתחת לשולחן ומשתתף אחר ינסה להוציאו. ההמשך - שיחה שתעלה את הנקודות המצוינות באפשרות העבודה העוסקת בהשפעת האלימות על ילדיי באמצעות הסרט.

במהלך השיחה, ובייחוד בסיומה, יעודדו המנחים הבנות והתנהגויות חיוביות. כמו כן, ייתכן ובפתח השיחה המשתתפים יתמקדו בדברים שיאמרו או יבטיחו. יש להרחיב את הדברים גם להתנהגויות שיאמרו או ינטשו, הלכי רוח וכן הלאה. ראו "חומר למחשבה" למפגש זה.

## ד. סיום

נמליץ על סיום בן שני שלבים:

שלב ראשון: חזרה קצרה ומאורגנת של המנחים על העקרונות הכלליים לתהליך הריפוי המופיעים ב"חומר למחשבה".

שלב שני: סבב שבו כל אחד מן המשתתפים מתחייב על הצעד הראשון שאותו הוא מקבל על עצמו במסע הארוך אל ריפוי ילדיו.

## מפגש בעקבות העבודה עם "צילום של אב אלים ובנו"

### א. תיאור כללי

המפגש יעסוק בדרכים שבהם עשויים האב שבצילום והמשתתף בקבוצה לענות לצעקת הילד באופן שיקל על כאבו, יקדם את ריפוי פגיעתו וישקם את הקשר בינו לבין אביו.

### ב. עזרים

התצלום של אב אלים ובנו, שעמד במרכז המפגש הקודם.

## 9. אפשרות עבודה ח': מחויבותי לתהליך הריפוי של הילדים<sup>13</sup>

### א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים

< יחושו מחויבים לקחת חלק בתהליך ריפוי ילדיהם מן הפגיעה שנפגעו עקב חשיפתם לאלימות.

< ילמדו קווים מנחים לתהליך ריפוי שכזה.

להלן פרוט של מספר מפגשים העוסקים ב"מחויבותי לתהליך הריפוי של הילדים". מפגשים אלה מתבססים על מפגשי "השפעת האלימות על ילדיי" ומהווים את המשכם. בהעברת המפגשים יש להמשיך בשיטת העבודה המרכזית שבה נעשה שימוש במפגשי "השפעת האלימות על ילדיי".

## מפגש בעקבות הסרט **Enfantillage-Kid Stuff**

### א. תיאור כללי

המפגש יעסוק בדרכים השונות להוציא את הילד מתחת לשולחן.

### ב. עזרים

כלי כתיבה ודפי נייר.

### ג. הפעלה

אנו מעריכים כי די בפתחה הבאה כדי להניע שיחה ערה:

"בשבוע שעבר הישארנו את הילד יושב מכונס מתחת לשולחן. הבנו, במידת האפשר, מה הביא אותו לשם. איך אתם יכולים לעזור לו לצאת?"

<sup>13</sup> בחרנו בביטוי "ריפוי" כתרגום של הביטוי האנגלי המדויק יותר בעינינו "Healing". הנחת המוצא שלנו היא שחשיפה לאלימות גורמת לפגיעה בילדים ובקשר שלהם עם אביהם האלים. המילה "ריפוי" במובנה כאן אינה מובאת בהקשר רפואי של חולי, אלא בהקשר הפסיכולוגי של פגיעה רגשית.

## **8. אפשרות עבודה ז': הרצאה בנושא "ילדים חשופים לאלימות בין הוריהם"<sup>12</sup>**

### **א. תיאור כללי**

למשתתפים תינתן הרצאה של 20 עד 30 דקות על השפעת החשיפה לאלימות על ילדים של נשים נפגעות אלימות וגברים האלימים כלפי בת זוגם. בעקבות ההרצאה תתקיים שיחה קבוצתית.

### **ב. הפעלה**

רצוי שההרצאה לא תועבר על-ידי מנחי הקבוצה. תכניה עשויים להיות קשים עבור המשתתפים והם עשויים לחוש כי המרצה מותח עליהם ביקורת. מוטב שהידע יוצג על-ידי דמות מקצועית, אובייקטיבית, מן העולם שמחוץ לתחומי הקבוצה, בעוד המנחים נותרים עם המשתתפים ככתובת לעיבוד הרגשי של חוויית ההרצאה ותכניה. מובן מאליה שהמרצה תוזמן להתייחס לשאלות אשר יופנו אליה, אולם נמליץ שהמשך התהליך בקבוצה לא ייעשה בנוכחותה.

כל איש צוות בשירות, בעל ידע בנושא, יצליח למשימת ההרצאה. יש יתרון במתן ההרצאה על-ידי מנהל/ת השירות. סמכותה המקצועית עשויה להעניק משנה תוקף לתכני ההרצאה. גם איש מקצוע העוסק בהתערבות עם ילדים החשופים לאלימות, יתאים במיוחד למשימה ובלבד שילדיו של אחד המשתתפים אינם משתתפים בקבוצה שבהנחייתו. לנוחות המרצה צרפנו סקירת ספרות קצרה בנושא (ראו נספח 14).

### **ג. שיחה קבוצתית**

המשתתפים יוזמנו להגיב להרצאה, לשאול שאלות ולשתף בתחושותיהם.

### **ד. סיום**

אפשר לסיים אפשרות עבודה זו בהקראת הסיפור "משהו לא בסדר בבית שלי" (ראו נספח 13) או לפי הסיום המופיע באפשרויות העבודה הקודמות.

<sup>12</sup> מומלץ להשתמש באפשרות זו רק כהשלמה לאחת מחמש האפשרויות הקודמות.

## ב. עזרים

תרגום הסיפור: "משהו לא בסדר בבית שלי: ספר על מריבות של הורים" (Davis, 1984), המצורף בנספח 13.<sup>11</sup>

## ג. הפעלה

העתק של הסיפור יחולק לכל אחד מן המשתתפים. המנחים יקראו את הסיפור באוזני הקבוצה.

אחרי ההאזנה תחולק הקבוצה לשלושיות, אשר ידונו בשאלות הבאות:

- < מה אפשר ללמוד מן הסיפור על מצבם המיוחד של ילדים אשר אביהם אלים כלפי אמם?
- < מה מרגישים ילדים אלו?
- < מדוע יש לילדים האלו קושי מיוחד לפנות לעזרת הוריהם?
- < מדוע הם מתקשים לפנות לעזרתם של מבוגרים אחרים?

## ד. שיחה קבוצתית

עם סיום העבודה בשלושיות אפשר לפתח שיחה בקבוצה הרחבה סביב חלק מן החומרים אשר עלו בקבוצות הקטנות.

## ה. סיום

אפשר לסיים אפשרות עבודה זו בהרצאה מסכמת קצרה (ראו נספח 14) על השפעות החשיפה לרלימות עבור ילדים. ראו גם הצעות לסיום המפגש באפשרויות העבודה הקודמות.

<sup>11</sup> הספר במקור הוא באנגלית: *Something is wrong in my house: A book about parents' fighting*, Seattle, WA: Parenting Press (Davis, D. (1984).



יש להודיע למשתתפים, עוד לפני הכתיבה, שהיות ומדובר במכתב אינטימי מאוד, רק מי שירצה בכך יקרא אותו מאוחר יותר באוזני חברי הקבוצה.

## ד. שיחה קבוצתית

המשתתפים החפצים בכך ייקראו את המכתבים במליאה. המנחים יתייחסו כל העת אל המכתבים כמכתבים שנכתבו על-ידי הילדים. אם אחד המשתתפים אינו רוצה להקריא את המכתב, או שנקראים מכתבים בודדים בלבד, אין להפציר באנשים להקריא, כי אם לערוך ברור על מקור הקושי הגדול. מה יש שם, במכתבים, שכל כך קשה לחשוף? לאחר הקראת המכתבים אפשר לפתח שיחה סביב הנקודות הבאות:

< אילו רגשות עוררה הכתיבה?

< כיצד הם מרגישים כרגע?

< האם הכתיבה גרמה לגילוי דבר מה שלא היה ידוע עד כה?

## ה. סיום

נמליץ למנחים לסיים מפגש זה באופן אוסף ומארגן, תוך התייחסות לדאגה, לכאב ולתחושת האשם הנמצאים בחדר, ולכך שרגשות אלו הם מנת חלקם של רבים בקבוצה. אפשר לסיים במסר ברוח זו:

“כל אחד ואחד מן האבות שבחרו להיות בקבוצה הזו הוא אב שבחר לעשות שינוי ולנסות ולסייע לילדיו. אפשר לשנות ולתקן את הדברים; אפשר לרפא את הילדים ולשקם את הקשר בינם לבין אביהם. בכך יעסוק המפגש הבא.”

## 7. אפשרות עבודה ו':

### השפעת האלימות על ילדיי - הסיפור 'משהו לא בסדר בבית שלי'

#### א. תיאור כללי

המשתתפים יאזינו לסיפור המתאר את נקודת מבטו של ילד החשוף לאלימות אביו כלפי אמו. בעקבות הסיפור תתקיים שיחה קבוצתית.

## ד. סיום

נמליץ למנחים לסיים את המפגש באופן אוסף ומארגן, תוך התייחסות לדאגה, לכאב ולתחושת האשם הנמצאים בחדר, ולכך שרגשות אלו הם מנת חלקם של רבים בקבוצה. אפשר לסיים את המפגש במסר ברוח זו:

“כל אחד ואחד מן האבות שבחרו להיות בקבוצה הזו הוא אב שבחר לעשות שינוי ולנסות ולסייע לילדיו. אפשר לשנות ולתקן את הדברים; אפשר לרפא את הילדים ולשקם את הקשר בינם לבין אביהם. בכך יעסוק המפגש הבא.”

## 6. אפשרות עבודה ה': השפעת האליומות על ילדיי - מכתב שמצאתי<sup>10</sup>

### א. תיאור כללי

המשתתפים יכתבו מכתבים, בשם בתם או בנם, לאחד שנחשפו לאירוע אליס, ויתייחסו באמצעות הכתיבה אל חוויית הילדים וחזוייתם הם אל מול תוויית הילדים.

### ב. עזרים

כלי כתיבה ודפי נייר.

### ג. הפעלה

פתיחה: “תארו לכם שיום אחד אתם מוצאים מכתב. מכתב שאחד הילדים שלכם כתב לעצמו. גם אם הילדים שלכם לא יודעים לכתוב, זה לא משנה; דמינו שהיו יכולים לכתוב את מה שהם חושבים ומרגישים. הם כותבים על כל מה שעבר עליהם - בגוף, בראש, בלב - בזמן שאתם תקפתם את אימא שלהם אתמול. שבו בשקט, קחו את הזמן, 20 דקות, תכתבו את המכתב הדמיוני הזה שלהם.”

<sup>10</sup> לפני מתן התרגיל על המנחים לוודא שכל חברי הקבוצה יודעים לכתוב בעברית. אם אי-ידיעת הכתיבה היא מבישה, יש לשקול לוותר לחלוטין על התרגיל. אם אי-ידיעת הכתיבה נורמטיבית (למשל, אם המשתתף הוא עולה חדש או ערבי) או לא טעונה, ייתכן שאותו משתתף ירגיש בנוח להכתיב למנחה את מכתבו.

נוסח הדמיון המודרך: (לכניסה אל התרגיל ראו נספח 3) "דמינו שאתם יצורים רואים ולא נראים. בתרגיל שלפנינו תוכלו להיכנס לכל מקום ולהבחין בכל פרט, מבלי שאיש ירגיש כי הנכם שם / אתם קרבים אל דלת ביתכם / הזוג שגר בבית (אתם בחיים האמיתיים), מצוי בעיצומה של מריבה קשה אשר את הדיה אתם שומעים מבעד לדלת / היכנסו לבית והביטו סביב - אתם מכירים היטב את הבית הזה / היכן מתרחש הריב? לכו בעקבות הקולות והיכנסו לחדר שבו הזוג רב את ריבו, התבוננו היטב / כיצד אתם נראים מן הצד / התמקדו בפנים / מה אתם אומרים ועושים? הביטו בכת הזוג / כיצד היא נראית / הביטו בפניה / עתה לכו לחפש את הילדים / הם באותו החדר או בחדר אחר? / עזבו את הזוג - הם ימשיכו במעשיהם, עשו את הדרך למקום שבו נמצאים הילדים, עמדו בצד והתבוננו בהם / מה הם עושים, כרגע, כאשר הוריהם רבים? / הביטו בהם היטב. התקרבו והביטו היטב בפניהם, הבחינו בפרטים / האם הם אומרים דבר מה? / הקשיבו היטב. גם אם אינכם שומעים ושפתותיהם אינן זזות, קרבו מאוד את אוזנכם אל פיהם, הקשיבו היטב וייתכן מאוד שתשמעו לחישה - מה הם אומרים? / מה הם חושבים כעת על מה שהם שומעים? / על עצמם? / על אבא? / על אמא? / על העולם? / ומה הם מרגישים? / נסו להתקרב אליהם ולהרגיש מה שהם מרגישים / אולי תצליחו להעביר את התחושה הזו דרככם, דרך הגוף שלכם / היפרדו מן הילדים בלבכם, הביטו בהם מבט נוסף וצאו את החדר / התקדמו אל עבר דלת היציאה מן הבית, צאו מן הבית והתקדמו אל עבר הרחוב, התרחקו מן הבית / (כניסה הדרגתית לסיום התרגיל)".

## ג. שיחה קבוצתית

המשתתפים יחלקו זה עם זה את חוויית התרגיל, תוך כדי שהם מתייחסים לנקודות הבאות:

- < מה ראייתם או שמעתם (התייחסו לפרטים רבים ככל האפשר שבהם הבחנתם)?
- < אילו רגשות ומחשבות זיהיתם אצל ילדיכם?
- < אילו הבנות יש לכם עתה, בעקבות התרגיל?

## 1. סיום

מומלץ למנחים לסיים מפגש זה באופן אוסף ומארגן, תוך התייחסות לראגה, לכאב ולתחושת האשם הנמצאים בחדר, ולכך שרגשות אלו הם מנת חלקם של רבים בקבוצה. אפשר לסיים את המפגש במסר ברוח זו:

”כל אחד ואחד מן האבות שבחרו להיות בקבוצה הזו הוא אב שבחר לעשות שינוי ולנסות ולסייע לילדיו. אפשר לשנות ולתקן את הדברים; אפשר לרפא את הילד ולשקם את הקשר בינו לבין אביו. בכך יעסוק המפגש הבא.”

אפשר גם לשתף את הקבוצה בפרטים הבאים אודות התמונה שבה התכוננו: התמונה צולמה על-ידי דונה פראטו, צלמת אמריקאית שעסקה בנושא האלימות במשפחה. אחת מדרכי עבודתה הייתה ללוות את חברי המשפחות השונים במקומות כמו בתי חולים, תחנות משטרה ומקלטים, ואף להצטרף למשפחות שבהן קיימת אלימות, לגור עמן ולתעד את חייהן. התמונה פורסמה בהסכמה מלאה של ההורים ולאחר התייעצות עם מבוגרים נוספים הקשורים לילד. הדברים שהילד צעק לאביו ומצוטטים בספר: ”אני שונא אותך על זה שאתה מרביץ לאימא שלי ואני מקווה שאף פעם לא תחזור לבית הזה!”

## 5. אפשרות עבודה ד': השפעת האלימות על ילדיי - דמיון מודרך

### א. תיאור כללי

באמצעות תרגיל של דמיון מודרך, יתודעו האבות לחוויית ילדיהם בשעה שהם אלימים כלפי בת זוגם (אמם של הילדים).

### ב. הפעלה

ההפעלה מבוססת על דמיון מודרך. אנו מזמינים את המנחים לבחור בסגנון המוכר והנוח להם לעבודה עם דמיון מודרך. הנחיות כלליות לעבודה עם דמיון מודרך מובאות בנספח 3. לפני תחילת התרגיל, המשתתפים יתבקשו להעלות בזיכרונם אירוע של מריבה קשה בינם לבין בת זוגם, מריבה אשר במהלכה התנהגו בצורה אלימה ואשר התרחשה כאשר הילדים היו בבית.

מה הוא צעק לאבא שלו?<sup>9</sup>

במקרה של תגובות אינטלקטואליות מדי אפשר לשאול:

< האם הרגשת שהצעקה מכוונת גם אליך?

< האם היו פעמים שבהם הצעקה הזו הייתה יכולה להיות צעקתו של אחד מילדייך?

לאחר סיום חלקם של הילדים יש להזמין לדבר את אלו ש"האזינו" לאב:

"אני מזמין/ה את מי שהאזין לאב לתת קול לרגשות שלו ולמחשבות שלו ברגע הזה".

במקרה של תגובות אינטלקטואליות מדי אפשר לשאול:

< האם היית פעם במצב דומה?

< האם הרגשת כך אי-פעם?

< האם אתה יכול לדמיין את עצמך במצב דומה?

יש לשים לב לקולם של אבות המצטדקים בפני הילד או המתווכחים אתו. במקרה שכזה, יש לעודד מתן תשומת לב לקיומו של הקול, לעודד האזנה לקולות רגשיים המסתתרים מתחת לאותה הצטדקות (למשל, קושי וכאב) ולבחון מה עשוי הילד לחוש אל מול תגובה שכזו. את תגובת הילד אפשר לקבל, "כזמן אמת", מאחד האבות שבחדר, אשר בחר להתמקד בדמותו. אפשר לשאול:

"האם משהו מקבוצת 'הקול של הילד' מעוניין להמשיך ולהשמיע את קולו כעת, אחרי ששמע את [שם המשתתף]?"

עם זאת, איננו סבורים שכדאי להשתמש בשיטה של שמיעת קולו של הילד כתגובה לקולו של האב, מול אבות המביעים צער, חרטה, כאב וכן הלאה. ייתכן שתגובתו של "הילד" תהיה מלאת אמפתיה ומחילה כלפי "אביו". ייתכן גם שדינמיקה מעין זו מתקיימת במציאות, אך איננו רוצים לעודד אותה ואת התפיסה שחרטה כנה מובילה בהכרח לסליחה ולמחילה.

<sup>8</sup> לא בכדי בחרנו לתת מקום לקולו של הילד לפני קולו של האב. קולו של האב מוכר למשתתפי הקבוצה הרבה יותר ויש מסר מיוחד במתן הקדימות לקולו של הילד.

<sup>9</sup> במצב שבו זוכה אחת הדמויות למספר מועט באופן כולט של מאוינים, יש להצביע על הדבר ולברר: "מה הקושי הגדול שיש לכם להקשיב לקולו של האב/הילד הזה?" או "מה קשה/מסוכן בהכנסת קולו של האב/הילד לחדר הזה?"

## ג. הפעלה

כל משתתף יקבל העתק של התצלום. הקבוצה תוזמן להתכונן בתצלומים. יש לאפשר למשתתפים לעיין בתצלום כדקה, ולבקשם להימנע מדיבור בזמן הזה.

## ד. שיחה קבוצתית

שאלת פתיחה: מה אתם מרגישים כרגע?

בקבוצות מסוימות, שאלה זו עשויה להוביל לשיחה מעמיקה, הכוללת התייחסות לעולמו של הילד ולעולמו של האב, ללא צורך בשאלות נוספות. השאלות הבאות יאפשרו העמקה בהתאם לצורך:

< האם הרגשת פעם כמו האב הזה?

< האם בנך או בתך הרגישו פעם כמו הילד הזה?

< האם אתה יכול לדמיין את עצמך ואת מיילדייך במצב דומה?

## ה. תרגיל

במקרים שבהם קשה לפתח את השיחה אפשר להשתמש בתרגיל. המנחים יזמינו את המשתתפים לתרגיל הרפיה קצרצר (לא יותר מדקה). בהמשכה של ההרפיה תינתן ההנחיה הבאה:

“הישארו שקטים. בחרו דמות אחת המופיעה בצילום, האב או הילד, ומקדו בה את מבטכם... עתה האזינו לקולה של הדמות. אם בחרתם בילד - הקשיבו לצעקתו. הקשיבו למילים. אם בחרתם באב - האזינו למחשבותיו ולרגשותיו. תנו להן מילים... התמקדו בדמות שבחרתם והאזינו לה.”

בסיום ההתכוננות יש לאפשר שתיקה וחזרה הדרגתית לחדר. לאחר מכן המנחה אומר:

“אני מזמין/ה את מי שהאזין לילד, לתת קול לילד הזה.”

שהיה שנוא עליך", אלא להתייחס אל הקשר בין התנסות הגבר כילד לבין התנסויות ילדיי  
פהזדמנות מיוחדת שלו להיכנס שנקנתה בייסורים ובעמל רב.

### **הכרה בפגיעה נהננה לריפוי**

איננו סבורים שתהליך ריפוי ייתכן, אם לא תקדם לו הכרה בקיומה של הפגיעה. מסיבה  
זו נמליץ להימנע מעיסוק בנושא הריפוי במסגרת מפגשי "השפעת האלימות על ילדיי". אין  
לאפשר לעיסוק בריפוי להוות בריחה מן ההכרה בפגיעה. תשומת לב מרבית תוקדש לנושא  
הריפוי במפגשים הבאים, שיועדרו לכך.

### **אפשרות נוספת לסיום המפגשים**

ציורי ילדים הם תוספת מעניינת למפגשים העוסקים בהשפעת האלימות על הילדים, שאותה  
אפשר לשלב לקראת סיומה של כל אחת מאפשרויות העבודה. ניתן להביא לקבוצה מספר  
ציורים של ילדים השופים לאלימות (מתוך ספר, אתר אינטרנט או שצוירו כחלק מהתערבות  
טיפולית). הציורים מאפשרים לחוש בחדר הקבוצה את נוכחותם של הילדים החשופים ולשמוע  
את זעקתם. לבחורים בהתערבות זו, אנו מציעים לנקוט בשני אמצעי זהירות: ראשית, יש  
להימנע לחלוטין מהכנסת עבודות של ילדי המשתתפים בקבוצה. שנית, יש למחוק ולטשטש  
כל סימן שעשוי לחשוף את זהותו של הילד או פרטים אודותיו.

## **4. אפשרות עבודה ג': השפעת האלימות על ילדיי - צילום של אב אלים ובנו**

### **א. תיאור כללי**

הגברים יתכוננו כתצלום של אב אלים ובנו, ייבחנו את משמעות התמונה עבורם ויתנסו במתן  
קול לדמויות המופיעות בה.

### **ב. עזרים**

עותקים כמספר המשתתפים של התצלום מאת Donna Ferrato, המצורף בנספח 7.12.

<sup>7</sup> התצלום הופיע לראשונה בספר Living with the Enemy (Ferrato, 1991). אפשר גם להוריד את התצלום  
מהאינטרנט בכתיבת: [www.niemann.harvard.edu/reports/98-4NRwint98/DF\\_Capt0.JPG](http://www.niemann.harvard.edu/reports/98-4NRwint98/DF_Capt0.JPG)

הצפויה של חלק מן המשתתפים, ביחס להשפעות האלימות על ילדיהם, תדרוש רגישות רבה מן המנחים. על המנחים יהיה לבחון היכן עימות עם ההכחשה (למשל, דרך קריאת תגר על סבירות הטענה לפיה הילדים לא ראו אלימות או שמעו עליה מעולם) יהיה מועיל והיכן מוטב להניח להכחשה להתקיים ולהגיע אל האב בדרך עוקפת. דוגמה לדרך עוקפת היא שימוש בדמיון מודרך והזמנת מי שמעיד שלא תקף את אשתו מימיו להיזכר בריב קשה שהיה להם, או הזמנת מי שמעיד שילדיו לא נחשפו לאלימות מימיהם לדמיון מה היה כותב לילדיו אילו, חלילה, היו נחשפים לאלימות.

רגישות דומה תידרש גם בהתייחסות לסוגיית הבושה והאשם. בושה היא רגש משתק, אשר על המנחים להכיל ולסייע למשתתפים להחלים ממנו. עם זאת, מידה של אשם, אשר הגבר יביא לקבוצה או שתתעורר בו בעקבות ההתערבות, ראויה ורצויה. מידה של אשם עשויה להיות זרז לתחילת תהליך של שינוי ואות מבשר ליציאה מקיפאון רגשי. כהכנה נוספת למפגשים, מומלץ למנחים לשוב ולעיין בפרק הנחות היסוד אשר בבסיס תכנית התערבות זו.

### **התמודדות עם התנגדות באמצעות אינטלקטואליזציה**

גברים אלימים עשויים להתמודד עם הקושי שמעוררים תכנים הנוגעים להשפעות האלימות על הילדים גם באמצעות דיונים עיוניים. חלק מן המשתתפים עשויים לדון בכובד ראש, תוך שימוש במונחים פסיכולוגיים, בחוויותיו של "הילד ההוא, החשוף לאלימות". בעשותם כך, הם מרחיקים את עצמם וילדיהם מן המשמעויות האישיות והכואבות של הדברים. הרחקה זו חיונית לשם בנייה הדרגתית של יכולת האב לעמוד מול חוויות ילדיו. לפיכך, יש להניח להרחקה להתקיים זמן מסוים ולחפש דרכים לחבר בהדרגה את ההבנה המחשבתית עם החוויה האישית. שאלות כדוגמת "כך מרגיש הילד ההוא, מה מרגיש הילד שלך?" עשויות להיות מועילות אם תישאלנה בעתן. במקרים מסוימים, קידום של המשתתפים המתקשים להתייחס לחשיפת הילד יכול להיעשות דווקא על-ידי הזמנתם להתרחק מחווייתם האישית - "עזוב לרגע את הילד שלך, מה מרגיש סתם ילד ששומע דברים כאלו?"

### **אבות שנחשפו לאלימות אביהם כלפי אמם בילדותם**

רבים מן הגברים האלימים נחשפו כילדים לאלימות אביהם (Holtzworth-Munroe, Bates, 1997; Smutzler & Sandin, 1997; Hotaling & Sugarman, 1986). במקרים מסוימים, מפגשים העוסקים בחשיפת הילדים מהווים זרז להעלאת זיכרונות אלו. נמליץ למנחים לאפשר זאת. בהדרגה, אפשר להזמין משתתפים אלה לנסות ולהבין את ילדיהם מתוך החוויות שאותם עברו הם עצמם. יש להיזהר שלא לעשות זאת באופן מעורר אשם (כבחינת - "אל תעשה לילדיך מה



## י. חומר למחשבה<sup>6</sup>

### הכחשה, הקטנה, אשם ובושה כתגובה לפגיעה בילדים

נטייתם של גברים אלימים רבים היא לטעון כי ילדיהם לא נחשפו לאלימות או נחשפו לה באופן מועט בלבד. טענה נוספת היא, כי חשיפת הילד לאלימות לא הותירה בו פגיעה מיוחדת (Mathews, 1995; Peled & Edleson, 1999). מגמות אלו עולות בקנה אחד עם נטייתם הכללית של אבות אלימים רבים לשביעות רצון מאבהותם. אנו משערים, כי אצל חלקם הגדול של גברים המעלים טענות אלו ומאמינים בהן, המדובר במנגנוני הגנה של הכחשה והקטנה שמטרתם להימנע מרגשות בושה ואשם.

תמיכה להשערה זו נסמכת על מספר מקורות. ראשית, רק מעט מן הגברים עמם שוחחנו התייחסו לפגיעה שהם גורמים לילדיהם ולאשם שהם חשים בעטיה. ייתכן שגברים אלה מלמדים על המתרחש בעולמם הפנימי של אחרים המכחישים את חשיפת ילדם אלימות. שנית, מתיוס (Mathews, 1995) בהתייחסו להתערבות עם גברים אלימים כאבות, מאפיין אותם כבעלי רגשות אשם ואחריות על פגיעתם בילדים ועל בעיות ההתנהגות המאפיינות את ילדיהם. חלק מן האבות שאותם תיאר חשו אשמים בכך שחזרו על התנהגותו האלימה של אביהם, שאליה היו חשופים כילדים. אף מתיוס מתרשם שעל מנת להימנע מרגשות האשם משתמשים הגברים במנגנונים כגון הקטנה של עוצמת הפגיעה או הקהיה של מידת האמפתיה לחוויית הילד. שלישיית, החוקרים וולאס ונוסקו (Wallace & Nosko, 1993) טוענים, כי חוויית הבושה והאשם היא החווייה המרכזית בזהותו הפנימית של הגבר האלים. הם רואים בהתנהגותו האלימה ניסיון להימלט מפני תחושת אשם בלתי-נסבלת. מכאן אפשר לשער עד כמה עמוקה ובלתי-נסבלת עשויה להיות תחושת האשם של גברים אלימים על פגיעתם בילדיהם.

עם זאת, אין להניח באופן גורף כי בכל המקרים שבהם מתארים גברים את השפעת החשיפה לאלימות על הילדים ואת פגיעת האלימות בהם כמצומצמות הדבר נובע מרגשות אשם ובושה. הערכה זו עשויה לנכוע גם מסיבות נוספות: דרגות חשיפה ופגיעה נמוכות בילדים, עמדות וערכים המקבלים אלימות כנורמלית, ועוד.

### השלכות האשם וההכחשה על ההתערבות

אנו מעריכים כי המפגשים העוסקים בחשיפת הילדים לאלימות עשויים להיות קשים וטעונים במיוחד, שכן הם יוצאים כנגד הגנות שונות שהמשתתפים פיתחו. ההתמודדות עם הכחשתם

<sup>6</sup> התכנים הכלולים ב"חומר למחשבה" כאן מתאימים לאפשרויות העבודה ב' עד ז', שכולן עוסקות באופנים שונים בהשפעת האלימות על הילדים החשופים אליה.

- < מהם מאפייני הדמות?
- < אילו פרטים זיהית בדמות שבסרט או בהתנהגותה אשר מתחברים לילדך?
- < מדוע בחר הילד בדמות?
- < מה מאפשרת הדמות לילד?
- < באיזה מצב, לאחרונה, זיהית את הדמות בתוך ילדך? (גם מחוץ להקשר של חשיפה לאלים).

### ח. שיחה קבוצתית - הצעה שנייה

כל קבוצה תציג את עבודות חבריה ומחשבותיהם אודות הדמות והשימוש בה. בהמשך אפשר לפתח את הנקודות הבאות:

- < האם לכל ילד דמות אחת או שגם אצל ילדכם (כמו אצל הילד בסרט) פועלות מספר דמויות במקביל?
- < מה בין הדמות שבה בחר ילדכם לזו המשקפת אתכם?
- < האם גם בכם יותר מדמות אחת?

### ט. סיום

נמליץ למנחים לסיים מפגש זה באופן אוסף ומארגן, תוך התייחסות לראגה, לכאב ולתחושת האשם הנמצאים בתדר, ולכך שרגשות אלו הם מנת חלקם של רבים בקבוצה. אפשר לסיים ברוח זו:

“כל אחד ואחד מן האבות שבחרו להיות בקבוצה הזו הוא אב שבחר לעשות שינוי ולנסות ולסייע לילדיו. אפשר לשנות ולתקן את הדברים; אפשר להוציא את הילד מתחת לשולחן. בכך יעסוק המפגש הבא.”

המנחה: "צפינו יחד בסרט, עברה דקה והוא עדיין עומד באוויר החדר. הסרט עוסק בעולמו של ילד החשוף לאלימות אביו כלפי אימו. בשלב ראשון, אבקש אתכם לשתף את הקבוצה בתחושות הממלאות אתכם כרגע... האם חשבתם על ילדיכם?"

## ו. תרגיל

לאחר מיצוי התגובות הראשוניות על הסרט אפשר לקדם את הדיון על-ידי התייחסות ברוח הדברים הבאים:

"הסרט מאפשר לנו הצצה כואבת אל תוך עולמו הפנימי של הילד, בשעה שהוריו רבים ביניהם. הילד מנסה, בדרכים שונות, להגן על עצמו מפני הסערה המתחוללת מחוץ לחדרו ובתוכו. לאחר שניכשל הניסיון לא לשמוע והניסיון לטוס משם כמו מטוס, עובר הילד לשימוש במנגנונים פנימיים המיוצגים על-ידי שלוש דמויות. נתמקד בשלושת הדמויות. כל אחת מייצגת "מנגנון הגנה" אחר: הליצן, הרובוט והשד האלים. מבלי שנרדן בכך או שננסה להסביר, הקדישו דקה להרהור בשאלה הבאה: מבין שלוש הדמויות, באיזו בתר הילד או הילדה שלי כדי להתמודד עם הדברים ששמע או ראה? אם יש לכם מספר ילדים, בחרו אחד מהם והתמקדו בו".

יש לאפשר דקה שקטה להרהור ולבחירה. במקרים שבהם המנחים מתרשמים כי קיימת חוסר הבנה לגבי המשמעות המטפורית של שלוש הדמויות, אפשר להוסיף מספר מילים על מהותה של כל אחת מההגנות, לפני הבחירה בדמות והחלוקה לקבוצות.

הגברים יחולקו לשלוש קבוצות, בשלוש פינות של החדר, על-פי הדמות שנבחרה. כל אחד מהמשתתפים יתבקש לצייר את בנו או בתו כדמות אשר כה בחר.

## ז. שיחה בקבוצות קטנות

כל קבוצה קטנה תקיים דיון סביב השאלות הבאות, כאשר המיקוד הוא בילד או בילדה. התשובות תיאספנה על-ידי אחד מתברי הקבוצה.

< הצגת הציור על פרטיו.

## א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים<sup>3</sup>

- < יכירו את האופנים שבהם עשויה החשיפה לאלימות להשפיע על ילדים.
- < יכירו את כאבם של הילדים החשופים ואת תגובותיהם.
- < יחוו מחוזקים ברצונם לנקוט צעדים להפסקת האלימות.
- < ירגישו מתויבים לקחת חלק בתהליך שיקום הילדים מפגיעותיה של החשיפה לאלימות.

## ב. תיאור כללי

הסרט מתאר, ללא מילים ובאמצעות אנימציה, את עולמו הפנימי של ילד החשוף למריבה בין הוריו. המפגש ייפתח בצפייה בסרט ולאחריה תתקיים שיחה. על-פי שיקול דעת המנחים אפשר להוסיף למפגש גם עבודה סביב התרגילים המוצעים.

## ג. עזרים

טלוויזיה, מכשיר וידאו או DVD.

קלטת או DVD של הסרט Enfantillage-Kid Stuff.

דפים וחומרי ציור.

## ד. הפעלה

המשתתפים יצפו בסרט.<sup>4</sup>

## ה. שיחה קבוצתית - הצעה ראשונה

לאחר תום הסרט נמליץ על דקה ארוכה של שתיקה בצוותא, לפני העלאת השאלה הראשונה. בהמשך, נמליץ על אמירה ברורה זו המובאת כאן, כפתח לשיחה קבוצתית הממוקדת בחוויית הילד או הילדה החשופים לאלימות.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> הסעיף "תפוקות מצופות עבור המשתתפים" מתייחס לכל מפגשי "השפעת האלימות על ילדי".

<sup>4</sup> בעיתוי אשר נראה למנחים, מיד לאחר הצפייה בסרט, לאחר תגובה ראשונית או בהמשך, אפשר לצפות בסרט פעם נוספת. ייתכן שבצפייה החוזרת ייחשפו בפני המשתתפים היבטים נוספים הקשורים לנושא הסרט.

<sup>5</sup> אם מתפתחת שיחה ובה ניסיון כן להגיע להבנה אמפתית ביחס לעולמו של הילד החשוף לאלימות אביו, מומלץ לקיים את השיחה ללא התרגילים המתוארים בהמשך.

- < האם אתה חש שאתה מכיר את ילדיך?
- < האם אתה חש קרוב אליהם?
- < האם יש שאלות מסוימות שמתחשק לך לברר באופן דחוף את התשובה לגביהן? מהן?  
מדוע מתחשק לך? מדוע דווקא הן?
- < מדוע בחרת בילד או בילדה שבחרת?
- < האם ביחס לילדים האחרים התרגיל היה דומה / קל יותר / מסובך יותר לעשייה?

## 1. חומר למחשבה

### הנמיה לקשר

אנו מניחים כי רוב הגברים האלימים כלפי בת זוגם כמהים, כמו אבות אחרים, לקשר קרוב וחם עם ילדיהם. אולם, רבים מהם רחוקים מעולמם של ילדיהם ומרגשותיהם. אנו מבקשים להפגיש את האבות עם מידת ההיכרות שלהם עם ילדיהם. מידת ההיכרות עשויה לשמש עבורם כמדד למידת הקרבה שבינם לבין ילדיהם ולמידת מעורבותם בחיי ילדיהם. ייתכן שהכמיהה לקשר קרוב וחם עם ילדיהם תעלה במהלך המפגש. יש לעודד את הבעתה, להביע הערכה לקיומה ולהתייחס אליה כאל מקור של כוח וחיות.

## 3. אפשרות עבודה ב': השפעת האלימות על ילדיי

### הסרט: **Enfantillage-Kid Stuff**<sup>2</sup>

"יצא לנו לראות סרטון ... חמש שש דקות, שדיבר אלי כמו חצי מהקורס כולו ... על סיטואציה של ילד שנמצא בחדר שלו לבד ומקשיב למריבה של ההורים שנמצאים בחדר אחר ... לפני שהגעתי לקבוצה, גם אם הייתי צריך להתווכח עם אישתי לרגע או לשעה, אז הייתי מבקש מהם בנימוס שילכו לחדר, כי לא הייתי רוצה שהם יהיו נוכחים בסיטואציה הזו. לא רציתי, מה שנקרא, לערב אותם ברפש ... חשבתי שאני עושה טוב, חשבתי שזה בסדר, אבל לרגע לא חשבתי מה הילד בחדר מרגיש, חושב, שומע, איך הוא מקשר דברים". (משתתף בקבוצה)

<sup>2</sup>הסרט: - Enfantillage-Kid Stuff נוצר על-ידי Pierre M. Trudeau בשנת 1990, ומופץ על-ידי ה-National Film Board of Canada. אפשר לרוכשו באמצעות האתר שלהם באינטרנט. אורכו של הסרט כ-6 דקות.

- < יבחינו בנקודת המבט של ילדיהם ויעריכו את ייחודיותה ביחס לנקודת מבטם.
- < ייבחנו את מידת היכרותם עם ילדיהם ונקודת מבטם של ילדים על העולם.

### **ג. תיאור כללי**

המפגש טובב סביב תרגילים שבהם המשתתפים מציגים את ילדיהם, ברמת פרוט אשר תחייבם למאמץ מסוים ואשר תפגיש אותם עם המידה שבה הם קרובים אל הילדים ואל עולמם.

### **ג. עזרים**

"מדריך היכרות עם ילדיי", שיחולק לכל זוג משתתפים (ראו נספח 11).

### **ד. הפעלה**

**סבב פתיחה:** המשתתפים יתבקשו להציג בסבב מהיר את שמות ילדיהם, גילם, ודימוי בן מילה אחת או שתיים אשר יתאר כל אחד מן הילדים. הכוונה היא "לזרוק" את הדימוי הראשון שעולה בדעתם, ללא הסברים.

**תרגיל בזוגות:** הקבוצה תחולק לזוגות וכל זוג יקבל את "המדריך להיכרות עם ילדיי" ויעבוד עליו באופן עצמאי כ-15 דקות. אין צורך להציג או להסביר את המדריך לפני ההפעלה. הקושי להבינו, אם יתעורר, עשוי להיות התנסות משמעותית לעבודה, שניתן יהיה לעבדה בקבוצה!

### **ה. שיחה קבוצתית**

המשתתפים יוזמנו להציג את ההתנסות שעברו, ללא הצגה נוספת של הילדים במליאה, תוך מיקוד בשאלות הבאות:

- < תאר את ההתנסות שעברת במהלך התרגיל?
- < האם התרגיל היה פשוט עבורך או שהפגיש אותך עם קושי?
- < כיצד אתה מרגיש כרגע?

---

<sup>1</sup> במפגש זה המשתתפים אמורים להתנסות לראשונה בפניו הבמה לטובת ילדיהם. השאלות במדריך מתייחסות אך ורק לילדים, ולא להערפות, לרצונות ולציפיות האב מהם. אפשר להמליץ להתנסות בתרגיל הפוך לתרגיל "שפת האני", שאותו חלקם מכירים: האם הם יכולים לפתוח משפט ב "היא אוהבת/ חושבת/ רוצה..." ולא ב"אני אוהב (בד) /חושב (עליה) / רוצה (ממנה)..."? במהלך העבודה בזוגות המנחים מתבקשים לעבור בין המשתתפים ולהסב את תשומת ליבם לאבחנה זו, שאותה יהיה אפשר לפתח ולחדד במהלך העיבוד במליאה.

## 1. מבוא

"ואיך שרבתי עם אישתי הילד התחיל לבכות. אמרתי לה, את רואה, תעצרי הנה הילד בוכה... ישר הרגענו את העניינים. לקחתי את הילד החוצה, זה למדתי מהקבוצה. ככה לפני זה הייתי צועק על הילד ומרביץ לאישתי ליד הילד". (משתתף בקבוצה)

בחטיבה זו כלולים הנושאים: היכרות עם ילדיי; השפעת האלימות על ילדיי; מחויבותי לתהליך הריפוי של ילדיי. משך הזמן המוצע לחטיבה זו בקבוצה קצרת-טווח הוא ארבעה מפגשים ואילו בקבוצה ארוכה הוא כ-20% מן המפגשים. מומלץ כי בקבוצות קצרות-טווח יוקדש מפגש אחד לנושא הראשון, שניים לשני ואחד לשלישי. גם כאן אין כל צורך לעשות שימוש ביותר מאפשרות אחת לפעולה, למשל בנושא "השפעת האלימות על ילדיי", גם אם לנושא מקדש יותר ממפגש אחד.

סדר הנושאים בחטיבה זו הוא חשוב ביותר. העבודה על נושא "היכרות עם ילדיי" נועדה, בין השאר, להוות הכנה למפגשים הבאים אחריה. הכניסה אל עולמם של הילדים עשויה להקל על ההכרה בהתנסותם כחשופים לאלימות אביהם. ברוח זו, המפגש העוסק בריפוי מופיע רק לאחר שקיימת כבר הכרה מסוימת בקיומה של פגיעה.

## 2. אפשרות עבודה א': היכרות עם ילדיי

"למדתי דברים שלא חשבתי בכלל שהם קיימים או חשובים או עקרוניים בכלל בתור הורה ... הם לא נכנסו בכלל לקטגוריה של סדר יום ... של אבא ... כמו איזה צבע הבן שלי אוהב או שונא, מה הוא אוהב לאכול, מה הוא לא אוהב לאכול, איזה בגד עדיף לו או ... איזה משחק במחשב הוא יותר מתעניין. הדברים הקטנים האלה שלא כל כך נראו לי חשובים ... אבל הם חשובים. זאת אומרת אף פעם לא ייחסתי להם חשיבות... דברים קטנים שעושים את הקשר. עכשיו מערכת היחסים שלי עם הילדים הרבה יותר קרובה ופתוחה". (משתתף בקבוצה)

### א. תפוקות מצופות עבור המשתתפים

< יתנסו בכניסה אל עולמם המחשבתי והרגשי של ילדיהם.

[פרק שביעי]

**חטיבה רביעית:  
עולמם של ילדיי  
והשפעת האלימות על ילדיי**



< מה היית משנה?

< אילו תחושות מתעוררות בך כרגע, בהכנסך בווידיאו?

### ה. סיכום

כל משתתף יוזמן לתאר בקצרה כיצד הוא מרגיש מרגע זה.

(המתן מספר שניות). יכול להיות כי יש לך מטענים נוספים או תחושות לא נעימות. אם כן, נסה לדמיין כי אתה ממשיך לשים אותם בתיבה וכשנסיים את התרגיל תוכל לצאת בתחושה טובה יותר. כמובן שאתה יכול לנעול את התיבה וכשנרצה נוכל ביחד לפתוח אותה ולעזור לך בחוויות הלא נעימות או בזיכרונות הקשים... מצוין... עכשיו, שהצלחת לשים את התחושות בתיבה, נסה לצאת מהמקום הזה למקום נעים יותר, אולי מקום שבו אתה מרגיש בטוח יותר. זה יכול להיות מקום בטבע שהיית בו או שאתה רוצה לבקר בו. אתה יכול לדמיין מקום כזה? סמן לי עם האצבע או אמור לי אם כן. (משתתף מסמן). או קיי, אז בר קח לך עוד מעט זמן ואנו נסיים את התרגיל. קח לך עוד כמה רגעים ותישאר במקום הנעים או הבטוח הזה ועוד מעט נסיים (המתן כ-60-30 שניות). אני אספור מאחת עד עשר ובעשר נסיים..."

(יש להשתמש בהנחיות "יציאה מהתרגיל" הנ"ל).

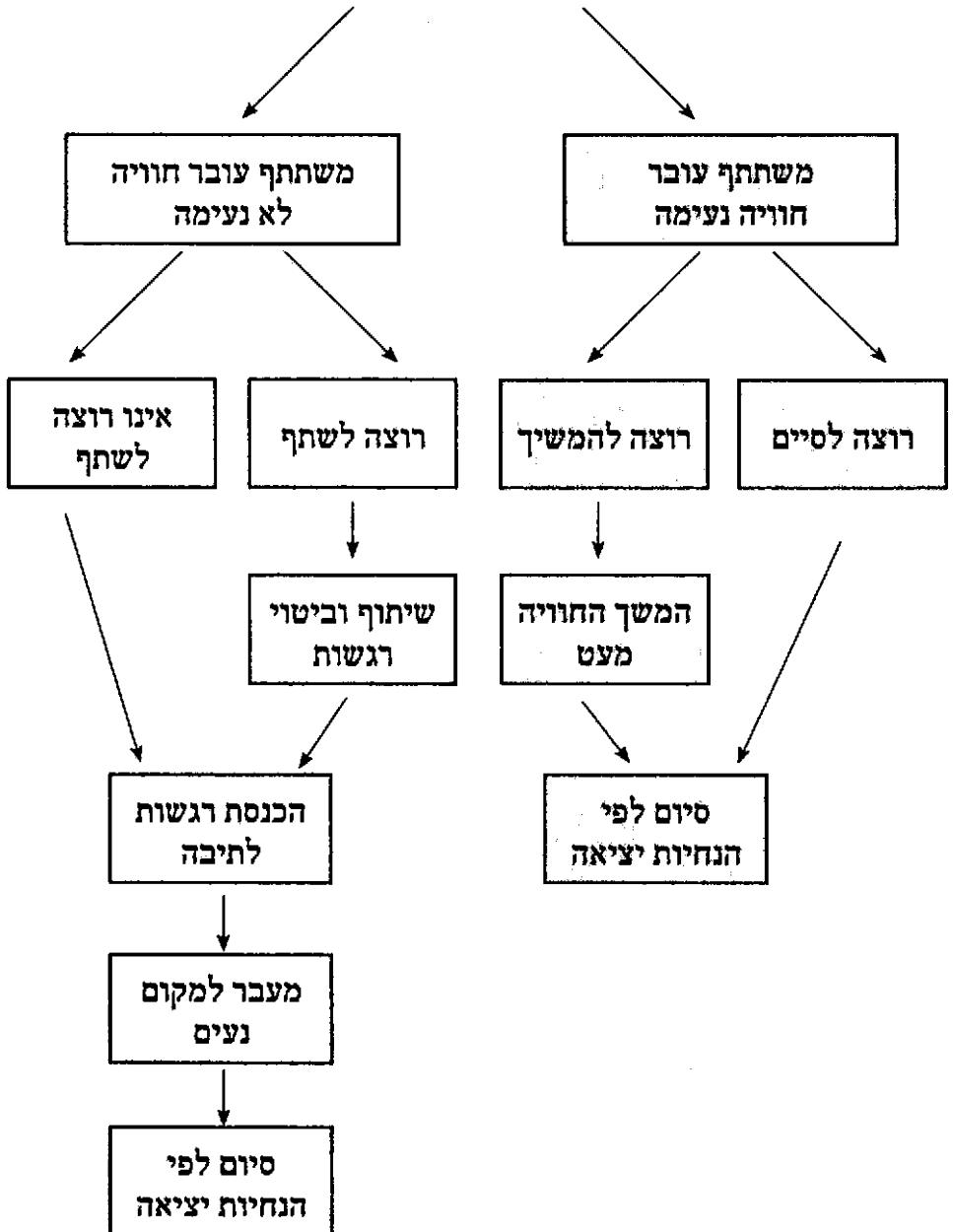
#### **10. ומה אם המשתתף אינו יוצא מהתהליך גם לאחר ההוראות הנ"ל?**

במקרים בודדים ביותר המשתתף יישאר במצב של טראנס לאחר ביצוע ההנחיות שניתנו בסעיף הקודם. אם המשתתף נישאר בטראנס, יש לחזור על "יציאה מהתרגיל" ולהמתין מספר שניות. אם עדיין הוא אינו ערני אפשר לחזור על ההוראות מספר פעמים.

#### **11. ואם המשתתף נרדם?**

ישנן מספר סיבות להירדמות, השכיחה ביותר היא עייפות. יש סיכויים כי המשתתף יירדם דווקא בתחילת התרגיל, בשלב "מהלך פתיחת התרגיל", שלב הנשימות, התנוחה הנוחה וההרפיה. בשונה מהמשתתף אשר נמצא במצב הרפיה או בטראנס, המשתתף "הרדום" אינו שומע את הנחיות המנחה, ראשו ולפעמים גם גופו נשמטים ונחירותיו נשמעות ומפריעות. אם הוא נרדם, אפשר לגשת אליו ובעדינות לטפוח על כתפו עד שיתעורר. אם נרדם שוב מומלץ לטפוח שוב וללחוש: "כנראה שאתה עייף ואולי עדיף שתעשה את התרגיל בעמידה".

12. אי-יציאה מדמיון מודרך: תרשים זרימה



**נספח 4:**  
**דפי שאלות למפגש "מה מפריע לי?"**

אנא ענה על השאלות הבאות:

1. מהי הבעייתיות או הקושי העולה מסיפורי?

---

---

---

---

2. אילו מיומנויות הייתי מעונין לרכוש או לפתח כדי להתמודד טוב יותר עם מצבים דומים?

---

---

---

---

## נספח 5: שלבים בהתפתחות ילדים: תגובות הורים להתנהגות מאתגרת של ילדים<sup>1</sup>

גיל הילד (בשנים)				היבטים של ההתפתחות
13-18	5-12	2-4	0-1	
עצמאות, אוטונומיה ("אני לא כמוך! יש לי את העולם שלי" !)	דמויות חיקוי - למידת כללי ההתנהגות	אוטונומיה ("לא! אני לבד, אני יודע איך!")	התקשרות, השתייכות, אמן	מה ילדים לומדים?
שבירת חוקים חברתיים תוך חיקוי ההורים	שבירת חוקים חברתיים תוך חיקוי ההורים	התפרצויות ומצבי רוח, שבירת כללים, קריאת תגר על סמכות ההורה ("לא! אני מחליט!")	חיפוש מתמיד אחר תשומת לב ("אני קיים רק כאשר מבחינים בי")	כיצד ילדים עלולים להתנהג לא כשורה?
כועסים ("מערערים את סמכותי") דחויים, חווים הקלה	פגועים, נלעגים, כועסים, תסרי אונים, מוחמאים	כועסים ("איברתי את הכוח והסמכות שלי"), חסרי אונים, דחויים	מוטרדים, מבולבלים, עמוסים, מפוחדים, נחוצים	כיצד הורים חשים בדרך כלל?
להימנע מלקחת זאת אישית, להפסיק ביקורת, לתת דוגמה אישית טובה	להימנע מלקחת זאת אישית, להפסיק ביקורת, לתת דוגמה אישית טובה	להציב מול הילדים אפשרויות והתוצאות שיהיו להן בהמשך. ללוות עם תכניות. להימנע ממאבקי כוח מול החלטות הילדים	לעודד, להתעלם מהתנהגות לא רצויה	מה אפשר לעשות כדי לעזור לילדים ללמוד?

<sup>1</sup>(Stern, 2000)

## נספח 6: ענישה ומשמעת - הגדרות יסוד, הבחנות וכללים<sup>1</sup>

### משמעת

המשמעת היא רכיב חשוב בהורות. מטרתה לאפשר לילדים ללמוד כי קיימים גבולות מסוימים להתנהגותם ולמעשיהם. כאשר הורה מטיל משמעת הוא מלמד את ילדו מהם גבולות אלו. מבחינת הילד זהו תהליך למידה פעיל, באמצעות חיזוקים והתבוננות בתוצאות ההתנהגות. מטרת הטלת המשמעת ההורית בטווח הרחוק היא הפנמת הגבולות ופיתוח משמעת עצמית על-ידי הילד. עונש, להבדיל, אינו כולל הנחיות ומסר חינוכי מעצב, כי אם נועד לפגוע. לכן, אין לבסס את למידת הגבולות על זהירות של הילד מפני תגובת ההורה או על נוכחות בלתי-פוסקת של ההורה בחיי הילד. יש לחפש אחר דרכים לעורר בילד הבנה של הגבולות להתנהגותו וקבלתם. כל ציפייה מן הילד וכל ניסיון לעצב את התנהגותו חייבים להתאים לשלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא. אם נקודה זו מעוררת עניין בקרב המשתתפים בקבוצה אפשר להציע להם את המפגש העוסק בכך.

משמעת אפשר לקיים על הצד הטוב ביותר בתוך מערכת יחסים חיובית בין הורה לילדו. הורה שאינו מעורב בחיי ילדו ואינו מכיר את עולמו יתקשה להטיל משמעת. הקשר שלו עם ילדו יהפוך למבוסס על מתן הוראות והנחיות הנוגעות למותר ואסור. הילד, לעתים, יפרוץ את הגבולות המצופים ממנו, רק כדי להמשיך ולקיים קשר עם ההורים.

בהטילו משמעת על ההורה להיות ברור, נחוש ויציב. עליו להבהיר כי הוא התכוון לדבריו. אולם, אין כל צורך לצעוק, להעניש או לפגוע. את הנחישות יש לכוון כלפי התנהגות הילד, לא כלפי מחשבתו ורגשותיו. הילד יכול לשלוט בהתנהגותו, לא במחשבתו וברגשותיו. על ההורה להתייחס אל הרגש, להביע הבנה כלפיו, להציע התייחסות מעמיקה מאוחר יותר ולשלול את ההתנהגות.

לדוגמה: "אבי, זרקת את הקוביה על אחיך כי הוא נורא הרגיז אותך. זה היה מסוכן. תכף נחשוב מה אפשר לעשות אם נורא כועסים, אבל בשום אופן לא זורקים דברים!"

דרך נפלאה לעיצוב התנהגותו של הילד היא חיזוקה של התנהגות חיובית על-ידי הפגנת תשומת לב, הערכה ועידוד. המיקוד בהתנהגות חיובית עדיף על מיקוד בתוצאות או בהישגים של הילד ועדיף בהרבה על הטלת משמעת.

<sup>1</sup>(Pence et al., 1991)

## 1. סגנונות משמעת

### א. תוצאות טבעיות

הילד ילמד מהתבוננות בתוצאות מעשיו. לעתים, ההורה רק צריך לכוון להתבוננות ולהבנת הקשר בין המעשה לתוצאה. דרך זו אינה מתאימה במקרים הבאים:

- < קיום סכנה לילד או לאחרים.
- < עתיד להיגרם נזק גדול.
- < התוצאות תתקבלנה זמן רב לאחר ההתנהגות ויהיה קושי לקשור בין הדברים.

### ב. תוצאות הגיוניות

ההורה יזום תוצאות הגיוניות להתנהגותו של הילד, הנובעות מן ההתנהגות. ישנן מספר דרכי יישום לתוצאות הגיוניות:

- < משא ומתן: לשותף את הילד בכעיה, להאזין לאופן שבו הוא תופס אותה ולתפוש דרכים לפתרון (לא מתאים מתחת לגיל 3). לדוגמה: "אני לא מוכן שהבגדים המלוכלכים שלך יסתובבו בכל הבית, בקשתי ממך בעבר לזרוק אותם לכביסה וזה לא עוזר. אני מבקש שנשב ונחליט מה עושים עם זה".
- < פסק זמן: להחליט על מקום שבו הילד ישב לפרק זמן קצר. ככל שהילד צעיר יותר, כך מומלץ שההורה יהיה אתו במהלך פסק הזמן.
- < מניעה: להחרים דבר מה לתקופה מסוימת. לדוגמה: החרמת אופניים ששימשו לנהיגה פרועה ומסוכנת.
- < קשר עין: נוצר במהלך השיחה על ההתנהגות, בייחוד עם ילדים גדולים. שימו לב כי אין הכוונה למבט מאיים!
- < הפסקת קשר עין או מגע: מתאים רק במקרים מסוימים, עם ילדים קטנים, כאשר המשך הניסיון להרגיעם מחריף את בכים.
- < הסחת דעת: שינוי מקום או נושא. מתאים לילדים מתחת לגיל שלוש.
- < התעלמות: כאשר ההתנהגות נועדה למשוך את תשומת לב ההורה וכאשר אין כל סיכון בהימשכותה. מתאים מעל גיל 4.

- < הצהרה הורית: מכוונת לילד וכוללת הסבר של מה שלא מקובל על ההורה ומדוע ההורה מבקש הפסקתה של התנהגות מסוימת. אין כל צורך לפגוע בילד כחלק מההסבר.
- < עצירה פיזית של הילד: נחוצה לשם מניעת פגיעה של הילד בעצמו או באחרים. מתאימה לילדים קטנים. על ההורה להישאר רגוע, להרגיע את הילד ולקרוא לו לחזור לשליטה בעצמו. אין כל מקום לאלימות פיזית כתוספת.
- < הומור: דרך טובה לעורר בילד מודעות לנקודות מסוימות, אך יש להיזהר מאוד שלא לפגוע בילד. ילדים נפגעים גם מדברים שמצחיקים מבוגרים, בייחוד בתחילת גיל ההתבגרות.

## 2. טיעונים בגנותה של ענישה פיזית

- < היא נועדה לפרוק את זעמו של ההורה.
- < היא אינה מלמדת מאום, מאחר שלא מעניקה כל הסבר והכוונה.
- < הילד לומד לפחד מן ההורה ולא כיצד יש לנהוג.
- < לילדים מוכים יש יותר בעיות התנהגות.
- < לילדים מוכים דימוי עצמי נמוך יותר.
- < האלימות גורמת לילד לרגשות שליליים המקשים על תפקודו בבית הספר ובמסגרות אחרות.
- < שימוש באלימות גורם לריחוק ולניתוק בין בני המשפחה.

## 3. הנחיות כלליות לשימוש נכון במשמעת

- < אל להורה לנסות כל שיטת משמעת לפני שהוא חש כי הוא שולט בעצמו.
- < אם חוק מסוים מופר ללא הרף, יש מקום לבחון דרכים לשנותו.
- < העקביות חשובה. נזקם של שינויים בלתי-פוסקים במדיניות ההורים גדול יותר מחוסר תגובה.
- < כללית, רצוי להגיב כלפי ההתנהגות בסמיכות להתרחשותה. אולם, לעתים נכון לומר שברצון ההורה לחשוב או להתייעץ עם בן / בת הזוג (בעיקר כאשר ההורה נסער רגשית).



- < התנצלות: חשוב שההורה יתנצל כאשר הוא חש שטעה. ההתנצלות תחזק את מעמדו בעיני הילד ותהווה מודל לחיקוי עבורו.
- < איזון: תמיד טוב לאזן פעולה או אמירה שלילית כלפי הילד בפעולה או באמירה חיובית, מיד או מאוחר יותר. הדבר ימנע מהילד להרגיש כי הוא "רע" או "בעייתי".
- < בחירה: היכן שאפשר, טוב לתת לילד לבחור את התוצאה ההגיונית המתבקשת ממעשיו.
- < של מי הבעיה? לעתים, אם הבעיה אינה של ההורה, אולי תגובתו כלל אינה נחוצה.
- < התעלמות: התעלמות מחלק מן ההתנהגויות הבעייתיות רצויה. הורה קפדן המגיב לכל דבר נתפס כ"נורדיק". הורים רבים מתעלמים מהתנהגויות חיוביות, אך נותנים תשומת לב מלאה לכל ליקוי.
- < פרסים: מערכת של מתן פרסים היא בעייתית, משום שהילד מכוון עצמו לזכייה בהם ולא דווקא מפנים התנהגות רצויה.
- < פקודות: אין להן מקום בחינוך. הן פוגעות בילד ומעוררות כעס והתנגדות.
- < מיקוד בהתנהגות ולא בילד: "השארת מטבח מלוכלך" ולא "אתה כזה מלוכלך", תראה איך השארת את המטבח!"
- < דוגמה אישית: הילד מושפע ממנה יותר מכפי שההורה מעריך. אפשרי אך בעייתי לחנך לדרך אחת ולהתנהג בדרך הפוכה.
- < עזרה מקצועית: לא כל בעיה יכולה להיפתר ללא סיוע מבחוץ. על הורה לזהות את הנקודה שבה עליו להיעזר בגורם מקצועי.
- < חיזוק חיובי עדיף על משמעת.

## נספח 7: ניתוח אירועים

### לוח רגשות ו/או מחשבות במהלך אירוע אופייני בין הורה לילד

תגובת ההורה	התנהגות הילד	המצב לפני ההתנהגות		
c	b	a	של ההורה	רגשות/ מחשבות
f	e	d	של הילד	

### אירוע לדוגמה - ניתוח באירוע מנקודת מבטו של הורה:

השעה שמונה בערב. האב חוזר עייף ורצוף מיום עבודה ארוך. הילד משחק ב"לגו" באמצע הסלון. האב אומר "שלום" לילדו, אך זה מתעלם ממנו. האב אומר "שלום" שנית וזוכה לאותה התגובה. האם מבקשת מן הילד שיאסוף את ה"לגו" וילך להתקלת. האב מצטרף לבקשתה. הילד ממשיך בשלו. האם פונה לאב ואומרת - "ככה הוא כל היום, ועכשיו, כשסוף סוף הואלת לחזור מענייניך, תדאג בבקשה ממך שהוא יסדר את הלגו שלו ותקלת אותו". האב פונה שוב לילדו וילדו משיב לו "אוף, חזרת? אני באמצע" [a].

האב חש כעס רב על בנו. התנהגות הילד מפורשת כ"הוא מתנהג אלי כמו אל זבל" [b]. האב מתפרץ בצעקות על בנו, אולי אפילו מכה אותו, משום שהוא מאמין שזו הדרך היחידה לגרום לו לקבל את סמכותו ולזכות ממנו לכבוד ולהתייחסות, כפי שנהגו בו הוריו בילדותו. בשלב זה צועקת האם על האב "שלא תיגע בילדים שלי". בסיום העימות האב חש תחושות עזות של תסכול, זעם וחוסר אונים. ייתכן גם שאכזבה מעצמו. הוא עושה (מאוחר מדי) "פסק זמן" ויוצא מן הבית [c].

ועתה לניתוח האירוע מנקודת מבטו של הילד.

הילד בנה מבנה שבו היה גאה מאוד ונכנס אל משחק דמיוני שבו שבעת הגמדים חייבים, כל אחד בתורו, להקיף את חומות הארמון (שבע

פעמים) ולהיכנס פנימה [d]. הילד כועס על חזרתו המאוחרת של אביו מן העבודה. הוא מפרש אותה כחוסר רצון של האב להיות עמו בקשר, וחס דחוי על ידו [d]. בקשת הוריו לפרק את יצירת המופת שלו מחמירה עוד יותר את תסכולו. הבקשה נתפסת כהתעלמות מייחודו של הארמון וכחוסר כבוד לצורך שיש לו לסיים את כניסת הגמדים. הילד חש כעס, עלבון ותסכול, אותם הוא אינו מביע ישירות (ייתכן שחושש), כי אם דרך התעלמות עקשנית מהוריו, כפי שחש שהם מתעלמים ממנו [e].

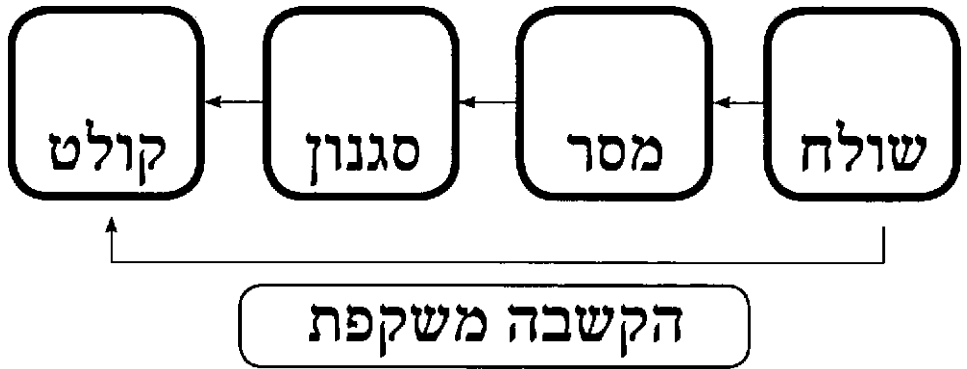
לאחר המכות, גדול כאבו של הילד פי כמה. אף הוא, כאביו, חש תסכול, זעם וחוסר אונים וייתכן גם שאכזבה מעצמו. הוא מסיים את היום מסוגר בחדרו [f].

## נספח 8: שבחים, חיזוקים ותגובות מחלישות<sup>1</sup>

תגובות מחלישות	חיזוקים	שבחים
שכחת גרב אחת בחוץ, נקווה שכפעם הבאה תצליחי יותר.	כאמת עברת קשה וניקיתי את חדרך!	ניקיתי את חדרך, בדיוק כמו שאמרתי לך!
קיבלת 100 בספרות, אבל מה עם מתמטיקה?	את בטח גאה מאוד בציון שקבלת!	קיבלת 100 בכינה, ככה אני אוהבת!
אני לא מאמינה שלא עשית מה שאמרתי לך! אני לא רוצה לשמוע אף מילה!	זה אמיץ מצדך להגיד את האמת למרות שידעת שאכעס.	את משמחת אותי כאשר את מספרת את האמת.
הנה, רק תני לי לעשות את זה בשבילך.	אני בטוחה שתעשי כמיטב יכולתך.	את לא צריכה את עזרתי, את הכי חכמה בכיתה!
נו, לפחות לאחד מאתנו היה יום קל!	אתה נראה מאוד מבסוט, רוצה לספר לי איך עבר עליך היום?	אני מעדיפה אותך כאשר אתה מחייך ככה.
כל החברה בגיל שלך הם אותו הדבר. חושבים שהם יודעים הכל הכי טוב. גם אני הייתי בגילך, לא ידעתי מהחיים שלי כמו שאתה לא יודע מהחיים שלך.	נראה לי שאתה כבר מאוד רוצה להשתחרר מהצבא ולהתחיל את החיים שלך.	אתה מתקדם נהדר, נהיה דומה לי יותר ויותר מיום ליום!

<sup>1</sup>מבוטס על (Fall et al., 1999)

**נספח 9:**  
**תרשים רכיבי התקשורת**



## נספח 10:

## הרצאה למפגש בנושא "תקשורת עם ילדי"

תקשורת נועדה לאפשר לנו ליצור קשר, להביע את צורכינו ולהיענות לצורכי אחרים. כאשר יש במשפחה אלימות, נפגעת יכולת בני המשפחה לתקשר בבהירות, בישירות ובכנות. במצב שכזה, ילדים עשויים לחשוש מהבעת עצמם ויעדיפו למסך את רגשותיהם האמיתיים, להגביל את סקרנותם, לשתוק או לומר דברים שאינם מתכוונים אליהם. התוצאה היא תקשורת לקויה ומבולבלת המכבידה עוד יותר על היחסים. אחת מהשפעות האלימות על ילדים היא פגיעה במיומנויות התקשורת שלהם. מפגש זה נועד לתת לנו כלים לשפר את התקשורת שלנו עם ילדינו.

התקשורת מורכבת מארבעה רכיבים: שולח, מסר, סגנון, קולט. עלינו לשים לב לכל הרכיבים כדי לדעת שאכן, אנו אומרים מה שאנו חושבים שאנו אומרים ושומעים מה שאנו חושבים שאנו שומעים.

< השולח: זה או זו ששולחים את המסר.

< המסר: מה שנשלח. שימו לב לכך שהוא כולל הרבה יותר ממה שנאמר - היסטוריה, משמעויות נסתרות, הקשר.

< הסגנון: האופן שבו הועבר המסר - הרמת קול, מהירות דיבור, שפת גוף, נשימה וכו'.

< הקולט: זה או זו שאליו או שאליה מכוון המסר. אם הקולט אכן מקשיב, אינו סגור, מתנגד או נוקשה בעמדותיו, הוא יוכל גם לשקף לשולח מה נקלט אצלו ובכך להשלים את מעגל התקשורת.

במשפחות שבהן שורר חוסר יציבות רגשית, ויש תחושה כי בתקשורת טמונה סכנה, מסרים רבים הולכים לאיבוד או מתבלבלים בין השולח לקולט ואין דרך להבהירם. כאשר הדבר הופך לדפוס, עלולים בני המשפחה לוותר על תקשורת או להסתמך על דרכים עקיפות להבעת צרכים.

דוגמה לאופן שבו ההבנה מושפעת מרכיבי התקשורת היא כאשר אימא אומרת לבנה הקטן:

"מהר, רחץ ידיים, אבא ממתין." שלוש אפשרויות של סגנון התקשורת משנות את המסר הנקלט:

<sup>1</sup> מבוסס על Fall et al., (1999)

< האם מחייכת, נוגעת בבנה, קולה עליו, אבא מביט (סגנון). הילד מבין שהגיעה שעת הארוחה.

< האם רוקעת כרגליה בדרכה אל השולחן, הודפת את בנה, קולה קשה וממורמר. אבא לוטש עיניים באימא (סגנון). הילד מבין שמשווא מאוד לא בסדר ושהוא עלול להחרף את המצב אם יתמהמה.

< האם בוכה, לא יוצרת קשר עין, יושבת במטבח, אבא צופה בטלוויזיה (סגנון). הילד מבין שמה שחשוב כרגע זה העניינים של אבא ואסור לעכב את מילוי צרכיו.

כאשר אנו שולחים מסר לילדינו, עלינו לקחת בחשבון את הדברים הרבים שעשויים להשפיע על האופן שבו הם ייקלטו אותו. עלינו לזכור שחלקו הגדול של המסר אינו מילולי וכי ילדים רגישים מאוד לרגש שמאחורי המילים. באופן דומה, כאשר אנו קולטים מסר מילדינו, אנו חייבים להקשיב היטב, גם לרגש שמאחורי המילים.

ילדים לא תמיד מזהים במדויק רגשות. תפקידנו ללמד אותם, על-ידי שננסה לזהות מה הם מרגישים ונשקף להם זאת באמצעות אמירה שלנו. כאשר אנו עושים זאת אנו מאפשרים להם לחוש מובנים ומבהירים להם שאנו מעוניינים להבין את צורכיהם ולהיענות להם. בהקשבה משקפת (רפלקטיבית) אנו מרימים מראה מול הילד ושואלים - "האם זה מה שאתה מרגיש?"; "האם זה מה שאת מנסה לומר?" אם הילד יענה ש"לא", תהיה לו אפשרות לנסות ולהבהיר את המסר.

דוגמה פשוטה להקשבה משקפת:

ילדה: "כל הילדים בגן הציקו לי!"

אימא: "זה בטח נורא פגע בך, שהילדים הציקו לך".

האם אישרה לבתה, כי היא הבינה את המסר והרגש שמאחוריו.

## נספח 11: מדריך להיכרות עם ילדיי

### 1. הנחיות

בחר אחד או אחת מילדיך ותאר אותו או אותה לשותפך לתרגיל באמצעות השאלות שלהלן. דלג על שאלות לא מתאימות, אך אל תזדרז לקבוע כי שאלה היא אכן לא מתאימה - גם לחיילים יכול להיות צעצוע אהוב ...

השאלות מנוסחות בלשון זכר אולם כמובן מתאימות גם לילדות.

< כיצד הוא נראה ?

< מהם הדברים האהובים עליו ביותר ?

< איזה אוכל חביב עליו ?

< מהו הצעצוע האהוב עליו ביותר ?

< איזה צבע הוא אוהב יותר מכל צבע אחר ?

< מהי הדרך המועדפת עליו לבילוי שעות הפנאי ?

< מה עשה היום אחרי הצהרים ?

< אם הולך לגן - מהי הפעילות המועדפת עליו שם ? אם הוא תלמיד - מהו תחום הלימודים המועדף עליו ? אם הוא עובד - מה מידת הסיפוק שלו מעבודתו ?

< מהם הדברים השנואים עליו ביותר ?

< איזה אוכל הוא שונא ?

< איזה צבע הוא לא סובל ?

< מהו הדבר אשר גורם לו לשקוע בעצב גדול ?

< האם היית מתאר אותו כילד מאושר ?

< אילו היה נשאל מה הוא חושב עליך, מה היה עונה ?

< אילו היה נשאל מה הוא מרגיש כלפיך, מה היה עונה ?

< כיצד היה מתאר אותך כאבא ?



**נספח 12:  
תצלום של גבר אליים ובנו**



Photo © Donna Ferrato, Domestic Abuse Awareness Inc. (NYC) from the book "Living with the Enemy" (Aperture).

**נספח 13:****"משהו לא בסדר בבית שלי": ספר על מריבות של הורים'**

משהו מאוד לא בסדר בבית שלי. אימא ואבא שלי רבים בצורה נוראית. לפעמים יש צעקות וצרחות. אבל בפעמים אחרות יש דחיפות, מכות, בעיטות ואפילו נזרקים דברים.

זה מפחיד אותי ואני לא יודע מה לעשות. אני רואה שאבא שלי פוגע באימא שלי ואני פוחד שגם אני אפגע. אני פוחד כי אני לא יודע מה הולך לקרות בפעם הבאה.

אני מרגיש לבד. אני מתבייש במה שקורה בבית שלנו. אני פוחד שאם אני אגיד למישהו על זה, אני או ההורים שלי נסתבך, או שאף אחד לא יאמין לי.

אני גם מרגיש מבוזבז. האם המריבות התחילו בגללי? האם זה בגלל שההורים שלי לא אוהבים אותי, או שזה בגלל שלהם יש בעיה?

אני כבר לא בטוח מה נכון או לא נכון. לא משנה מה אני עושה או איך אני מתנהג, המריבות ממשיכות. הלוואי שהמריבות יפסיקו.

לפעמים אני כל כך פוחד שיש לי חלומות רעים.

הפחד גורם לי לרצות לברוח מהבית, או להתחבא, או לגדול מהר כדי שאני אוכל להגן על עצמי ועל אחותי הקטנה.

לפעמים אני ממש רותח מכעס. אני כועס על אבא שלי שהוא כזה. אני כועס על אימא שלי שלא מוצאת דרך לשפר את המצב. אני כועס שאני צריך לגדול בבית כזה. לפעמים אני אפילו כועס על כל העולם!

כשאני כועס, הרבה פעמים בא לי להרביץ ולהציק. אני רוצה להרביץ לאבא שלי בחזרה על מה שהוא עושה לאימא שלי. אני רוצה להרביץ לאימא שלי כשאני רוצה משהו והיא אומרת "לא". אני מציק לאחותי הקטנה. אני בועט בכלב שלי ומציק לחתול. לפעמים אני משקר כששואלים אותי לאיפה אני הולך או מה עשיתי.

לפעמים יש לי גם בעיות בבית ספר. לפעמים, כשאני חושב על הדברים שקורים בכית, מתחשק לי לריב עם החברים שלי. אני מתחצף למורה שלי. לא בא לי לעשות שיעורים אז אני מעתיק מאחרים. לפעמים אני אפילו לוקח לילדים אחרים דברים.

<sup>1</sup> תרגום על-פי:

Davis, D. (1984). Something is wrong in my house: A book about parents' fighting. Seattle, WA: Parenting Press

לא בא לי לשחק בכיף כמו הילדים האחרים. אני נהיה שקט ומתרחק מאנשים. לפעמים אני עצוב וכוכה הרבה.

הלוואי ולא הייתי צריך להיות ככה.

כששאלתי את אימא שלי למה היא ואבא שלי רבים כל כך הרבה, היא אמרה לי: "עכשיו אנחנו בתקופה קשה, אבל אנחנו נעבוד על זה והמצב ישתפר. הוויכוחים שלנו הם לא באשמתך".

הלוואי ויכולנו להיות משפחה מאושרת. אני רוצה שהמריבות יפסקו. אני לא רוצה לראות את כל הפגיעות האלו. אני לא רוצה יותר להרגיש כועס, פוחד, מתבייש ומבולבל.

אני רוצה להרגיש יותר טוב.

מה אני יכול לעשות?

אני יכול לעשות רשימה של כל הרגשות שלי או לצייר תמונה על הרגשות שלי.

אני יכול להיפטר מחלק מהכעס שלי בלי להרביץ או להציק. אני מרגיש טוב יותר כשאני רץ, דוקד, קופץ בחבל, מתופף בתופים שלי, מצייר, כותב סיפור או מציא לעצמי שיר.

ואני יכול לעשות משהו שישמח אותי. אני יכול ללכת לגינה הציבורית, לדבר עם חברים שלי, לקרוא את הספר שאני הכי אוהב או להתחבק עם החתול שלי.

אני יכול לדבר עם מבוגרים, אבל אני לא בטוח מי יקשיב לי.

אני יכול לבחור לדבר עם המורה שלי, היועצת, המדריך של החוג, הספרנית, הביביסטר או האימא של החבר הכי טוב שלי, אבל אני לא יודע מה להגיד.

מה אני יכול לספר להם?

אולי אני יכול לדבר עם השכנה שלנו....

אני: משהו לא בסדר בבית שלנו.

השכנה: מה לא בסדר?

אני: אבא שלי מרביץ לאימא שלי.

השכנה: טוב, זה בטח לא עד כדי כך גרוע. חוץ מזה זה לא העסק שלי.

טוב, נראה לי שהיא לא האמינה לי. מה אני אעשה עכשיו?

אני יכול למצוא מישהו אחר שיאמין לי. אני יכול לנסות את המורה שלי...

אני: משהו לא בסדר בבית שלי. אבא שלי מרכיץ לאימא שלי ופוגע בה. איך אני יכול לגרום לו להפסיק?

המורה: אבא שלך יצטרך ללמוד לפתור את הבעיות שלו בלי להרכיץ. אתה לא יכול לגרום לו להפסיק. מה שאתה כן יכול לעשות, זה לדאוג לעצמך. האם דיברת עם אימא שלך על מה שקורה אצלכם בבית?

אני: כן, אבל היא רק אמרה שהיא ואבא שלי בתקופה קשה ושהדברים ישתפרו. אבל זה לא משתפר, זה רק נעשה יותר גרוע.

המורה: האם דיברת עם מישהו אחר על איך שאתה מרגיש?

אני: כן, עם השכנה שלנו, אבל היא אמרה שזה לא ענינה.

המורה: אני רואה שזה אכזב אותך. טוב שלא הפסקת לנסות לבקש עזרה. אני אנסה לברר מה עוד אני יכולה לעשות. תיגש אלי שוב מחר אחרי בית ספר ואני אגיד לך מה בררתי.

עכשיו אני יודע למי אני יכול לפנות.

המורה שלי דברה איתי אתמול אחרי בית הספר. היא הסבירה לי שאלימות במשפחה מתרחשת בכל מיני משפחות, אבל חלק מהילדים לא מספרים לאף אחד כי הם פוחדים או מתביישים מדי לספר.

המורה שלי אמרה שכאשר אני מדבר על הרגשות שלי - אני דואג לעצמי. היא נתנה לי כמה מספרי טלפון שאני יכול להתקשר אליהם לעזרה. אני יכול לצלצל בעצמי או לבקש ממבוגר שיתקשר בשבילי. האנשים במקומות האלו מבינים בנושא של אלימות במשפחה ויוכלו להגיד לי מה לעשות.

יש גם דברים שאני יכול לעשות בעצמי. אני יכול למצוא דרך להוציא חלק מהכעס שלי בלי להרכיץ, לעשות דברים שמשמחים אותי, לדבר עם מבוגר או להתקשר בעצמי למקום שעוזרים בו לילדים.

וחשוב לי גם לזכור שאני בן אדם מאוד מיוחד וטוב,

ושהצרכים שלי חשובים,

ושמגיע לי להרגיש בטוח ומאושר.

וגם אתה כזה.

**נספח 14:****חומר להרצאה בנושא "ילדים חשופים לאלימות"**

ילדים הגדלים במשפחה שבה מתעלל אביהם באמם אינם יכולים "לארוז וללכת". נגזר עליהם להיחשף להתעללות המתקיימת, בדרך כלל, לאורך שנים ומשפיעה גם על מרחבי ההתנסות והתפקוד שלהם. אלה כוללים, בין השאר, את הדינמיקה הסבוכה של חיים עם סוד, פחד, ברירות ואשמה; הילכדות ברשת סבוכה של קונפליקטים ונאמנויות בין ההורים וביחס לכל אחד מן ההורים; חוסר יציבות וחוסר המשכיות הנובעים מדפוסי ההורות במשפחות אלו ומהמעברים ומהמשברים התכופים המתרחשים בהן, ומצוקה כלכלית, בייחוד באותן משפחות שבהן ההורים פרודים.

התנסויות קשות, מרובות ובו-זמניות אלו מסבירות את שיעורן הגבוה של הבעיות השונות האופייניות לילדים החשופים לאלימות במשפחה - החל בתוקפנות ודיכאון, דרך בעיות בריאות, בעיות בלימודים וביחסים חברתיים, וכלה בתסמונת פוסט-טראומתית (Graham, Bermann & Levendosky, 1998; Holtzworth-Munroe, et al., 1997; Jaffe, et al., 1990; Kolbo, et al., 1996; Rossman & Ho, 2000). עוד ידוע, כי פרידת האישה נפגעת האלימות מבן זוגה האלים אינה מפחיתה, אלא אף מגבירה, את הסיכון עבור הילדים החשופים, הן בגלל החמרת האלימות והן בגלל השימוש שנעשה בילדים במסגרת סדרי ראייה ומאבקים על משמורת (Hart, 1990; Hester & Radford, 1996).

לאור נסיבות החיים הקשות של ילדים החשופים לאלימות כלפי אמם, ולאור הנזקים המוכחים של חשיפה זו, הבאים לידי ביטוי בהתמודדותם עם משימות התפתחותיות נורמטיביות ובתפקודם היומיומי, אין זה מפתיע כי אנשי מקצוע וחוקרים רבים רואים בהם קורבנות נוספים של הגבר האלים המתעלל בהם נפשית.

אלימות במשפחה משפיעה ישירות על ילדים העדים לאירועים האלימים עצמם ו/או לפגיעות הפיזיות והרס הרכוש הנגרמים כתוצאה ממנה. מקור נוסף להשפעת האלימות על הילדים נובע מחשיפתם למאפייני הורות ולאווירה משפחתית קשה במשפחות שבהן האב מתעלל באם. שלושה ממדים מרכזיים בחווייתם של ילדים אלו הם: החיים בצל הסוד, חוויית הפחד וההילכדות בקונפליקטים של רגשות ונאמנויות.

**1. החיים בצל הסוד**

הן המתעלל והן הקורבן שומרים לעתים קרובות את האלימות כסוד מפני הסביבה הרחבה, מפני שכנים, חברים ובני משפחה. לעתים קרובות אף אינם מגדירים את האלימות ככזו בפני

עצמם. שמירת הסוד שכיחה בייחוד בשלבים הראשוניים של ההתעללות, אולם היא יכולה להימשך שנים רבות. ביטויי התעללות שאותם הילדים רואים או שומעים לא יוגדרו בדרך כלל מפורשות כאלימות. רק לעתים נדירות, אם בכלל, ידובר עליהם עם הילדים או בנוכחותם (Peled, 1998). כתוצאה מכך, ילדים עשויים שלא להיות ערים למלוא היקפה וחומרתה של האלימות המתרחשת בביתם, אולם עדיין לחוש כי "משהו לא בסדר" או אפילו "נורא" מתרחש בביתם.

ילדים החווים מציאות זו עלולים למצוא עצמם לכודים ב-bad faith (Denzin, 1984). זהו מצב של הכחשה וערפול שבו אדם (או ילד) לא מאמין למה שהוא מאמין, ומרגיש שמה שקורה לא באמת קורה. מחלקי תמונת המציאות הנגישים לילדים, עליהם להשלים את התמונה כולה ולהסיק מסקנות ביחס למשמעותה. המשמעות שיתנו למציאות המצטיירת תלויה, בין השאר, ביכולותיהם הקוגניטיביות והרגשיות. הסתירות, העמימות וחוסר הבהירות הכרוכים במצב זה מעלים רגשות קשים אצל הילדים החשופים וכן שאלות רבות הנותרות ללא מענה. כאשר סוד האלימות נשמר מהסביבה הקרובה והרחוקה, על הילדים להתמודד עם מכלול קשיים אלו לבדם ונמנעת מהם האפשרות לעבד את חוויותיהם הקשות בשיחה עם אחר. מכאן, שהסוד המשפחתי מבודד אותם דווקא כאשר הם נזקקים ביותר לתמיכה.

## 2. חוויית הפחד

הרגשות המרכזיים שעליהם מדווחים ילדים החשופים לאלימות כלפי אמם הם: דאגה, פחד, ואף אימה (Ericksen & Henderson, 1992; Graham-Bermann, 1996; Humphreys, 1991; Maxwell, 1994; Peled, 1998). ילדים פוחדים ממה שעלול לקרות לאדם, מפגיעה אפשרית בהם ובמשפחתם, ומשינויים שעלולים להתחולל בחייהם בעקבות האלימות (למשל, פרידת ההורים או מאסר האב). פיינוס ואת' (Pynoos & Eth, 1985) מתארים את הפחד שחשים ילדים החשופים לאלימות כשונה ואף כקשה יותר מזה של ילדים הסובלים בעצמם מהתעללות פיזית או מינית, כתוצאה מאופיה הפאסיבי של החשיפה. תפיסת הסכנה של הילד החשוף באופן זה נובעת ממידת האיום שיש בפגיעה בקורבן על קיומו של הילד ולא דווקא מהחשש שאף הוא עצמו עשוי להיפגע. הפעם הראשונה שבה נחשפים הילדים לקיומה של האלימות עשויה להיות דרמטית ומפחידה במיוחד, כיוון שהיא מביאה למודעותם את פוטנציאל המסוכנות של אביהם ואת האפשרות לאלימות נוספת בעתיד (Peled, 1998).

כאשר תמונת העולם של ילדים צעירים החשופים לאלימות היא של עולם מסוכן ומלא אימה, והרגשות העולים והמציפיים אותם כוללים פחד, חוסר אונים, בושה, אשמה, חוסר צדק ונקמה, קרוב לוודאי שגיבו בקפיאה ואחר כך בככי, היצמדות וכדומה. אם תגובות אלו לא מביאות

להרגעה והמצוקה ממשיכה ואף מתעצמת, הילדים עלולים להתמודד בעזרת מנגנונים כדוגמת דיסוציאציה, הכחשה ופיצול. התמודדות על-ידי הרחקה מהמודעות עלולה למנוע מהילדים את היכולת לתפוס, להבין ולהכיל את רגשותיהם ואת רגשות האחרים סביבם. כן קיימת סכנה שילדים כמצבים אלו יפתחו תפיסת יחסים מכניסטית שבה ההתנהגות מרוחקת ממוטיבציה רגשית וקשה לנבאה או לטפל בה. מנגנון הפיצול אף עלול למנוע מהם להיות כמגע עם רגשות קשים ובכך לשבש את יכולתם לתפוס או להיות אמפתיים לפחד ולחוסר אונים שהם מעוררים באחרים, ובאופן זה לפגוע בבסיס למוסריות בין-אישית.

### 3. הילכדות בקונפליקטים של רגשות ונאמנויות

כאמור, האלימות והרגשות הקשים הכרוכים בה משפיעים על יחסי הילדים עם הוריהם. לעתים קרובות, הילד או הילדה החשופים לאלימות תופסים את הוריהם כאופן מפוצל, כתוקפן וכקורבן. פלד (Peled, 1998) הציעה, כי אחד ההיבטים המרכזיים והמורכבים ביחסי הילדים החשופים לאלימות עם הוריהם הוא היותם נתונים בקונפליקט של נאמנויות המאלץ אותם "לבחור צד" בין אמם ואביהם. בכל המשפחות שבהן מתקיים עימות בין ההורים, הילדים מתמודדים עם המשמעויות הקיומיות, הרגשיות והמוסריות של הצירוף באם או באב, אולם משמעויות אלו מתעצמות ומתחדדות כאשר קיימים גם אלימות ואקולוגיה של טרור. מחד, סבלה של האם עשוי לעורר בקרב הילדים תחושות אי-צדק, אמפתיה ורחמים כלפיה, וכעס כלפי האב האלים. מאידך, נאמנות להורה ה"חלש", תוך התנגדות להורה בעל הכוח והשליטה, עשויה להיות מאיימת או פשוט לא הגיונית. במקרים מסוימים יעוררו מאמציה של האם לסיים את האלימות את כעס הילדים החוששים מפרוק המשפחה, מתיוגה כלפי חוץ ומהפרעה ניכרת לשגרת חייהם. במקביל, עשוי להתרחש בתפיסת הילדים היפוך תפקידים, שבו האב האלים - שהורחק מן המשפחה או נעצר על-ידי המשטרה - ייראה כקורבן לתוקפנותה של האם. ילדים הבוחרים שלא לקחת צד כלשהו, חיים בלב קונפליקט הנאמנויות. ייתכן שיאמצו תמונת מציאות עמוסת קונפליקטים, שההישרדות בה כרוכה בקיום ב"שטח הפקר" רגשי. מצב זה עלול להוביל לבידוד חברתי, לקהות רגשית ולפגיעה ביכולות בין-אישיות.

בנוסף, נראה כי רבים מהילדים החשופים לאלימות כלפי אמם מתמודדים עם רגשות מנוגדים ביחס לאביהם (Peled, 1998): מצד אחד הם חווים את האלימות כפוגעת, כמפחידה וכמזיקה, ומצד שני הם אוהבים את אביהם וקשורים אליו, אל הגבר הנוהג באלימות, פוגע באמם ועובר על חוקים ואיסורים חברתיים. לפחות חלקם של הילדים הנתונים בקונפליקט רגשי זה, ובעיקר הצעירים שבהם, אינם מצליחים להכיל את שני הצדדים המנוגדים לכאורה של אביהם - "הטוב", "האהוב ו"הרע", האלים. הם עסוקים רגשית בניסיון ליצור לעצמם דמות

אב קוהרנטית שאותה יוכלו להכיל. אחד הפתרונות עבורם הוא ראיית אביהם כ"טוב", חוץ שהם מצדיקים, מפחיתים, מסבירים מחדש או מדחיקים את התנהגותו האלימה.



## מקורות

אינס-קניג, א. (2002). אלימות בין בני זוג: טיפול קבוצתי בגברים אלימים - תהליך לאנשי מקצוע. ירושלים: משרד העבודה והרווחה, האגף לשירותים חברתיים ואישיים, השירות לרווחת הפרט והמשפחה.

אינס-קניג, א. (2004). אלימות בין בני זוג: התערבות ראשונית - הערכת מסוכנות ודרכי הגנה. ירושלים: משרד העבודה והרווחה, האגף לשירותים חברתיים ואישיים, השירות לרווחת הפרט והמשפחה.

בראון, א. (2001). אבא שלי. תל-אביב: מודן.

גולדבלט, ה. ואיזיקוביץ, צ. (עורכים) (1994). אלימות במשפחה: לקראת התערבות רב-תחומית - דגם טיפולי. חיפה: היחידה לחקר טיפול ומניעת אלימות, לנ"י חיפה.

כהן-ישורון, ח. (2001). אין אונים הורי: משמעות המושג ומדידתו. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.

משרד העבודה והרווחה (1997). טיפול ומניעת אלימות במשפחה: תכנית שנתית וארבע שנתית לפיתוח שירותים ולהפעלתם. ירושלים: מחבר.

נאמן, נ., ברטל, ל. (1994). הגוף המטאפורי: תראפיה בהבעה ויצירה באמצעות דימויים וסמלים. חיפה: נורד.

פלר, ע. ופרל, ג. (2006). אלימות ואימהות: מדריך להתערבות קבוצתית. ירושלים: אשלים.

פרל, ג. ופלד, ע. (2005). אבהותם של גברים אלימים: צמצום וכמייהר. תכונה ורווחה, כ"ה (3), 307-340.

פרל, ג. ופלד, ע. (2001). חיזוק התפקוד ההורי של גברים אלימים כלפי בנות זוגן: מדריך התערבות קבוצתית - טיוטא 1. תל-אביב: בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל-אביב, אשלים ומשרד העבודה והרווחה.

פרל, ג. ופלד, ע. (2001). העצמה והתפתחות אישית של נשים מוכות כאימהות: מדריך התערבות קבוצתית - טיוטא 1. תל-אביב: בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש ביב שאפל באוניברסיטת תל-אביב, אשלים ומשרד העבודה והרווחה.

פרל, ג. ופלד, ע. (2002). חיזוק התפקוד ההורי של גברים אלימים כלפי בנות זוגן: מדריך התערבות קבוצתית - טיוטא 2. תל-אביב: בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל-אביב, אשלים ומשרד העבודה והרווחה.

פרל, ג. ופלד, ע. (2002). העצמה והתפתחות אישית של נשים מזוכות כאימהות: מדריך התערבות קבוצתית - טיוטא 2 . תל-אביב: בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל-אביב, אשלים ומשרד העבודה והרווחה.

רז, א. (2000). אימהות א-מיתיות: השפעות האידיאליזציה של האימהות, והמודעות העצמית על החוויה האימהית והרווחה הסובייקטיבית. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך אוניברסיטת תל-אביב.

שדמי, א. (2003). לקראת תפיסה אחרת של אלימות גברים נגד נשים. ביטחון סוציאלי, 64, 5-44.

Adams, D. (1988). Treatment models of men who batter: A pro-feminist analysis. In K. Yllo & M. Bograd (Eds.), *Feminist perspectives on wife abuse*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Anderson, D. J. (2003). The impact on subsequent violence of returning to an abusive partner. *Journal of Comparative Family Studies*, 34 (1), 93-112.

Arean, J. C. & Davis, L. (In press). Working with fathers in batterers intervention programs: Lessons from The Fathering after Violence Project. In J. L. Edleson & O. J. Williams (Eds.), *Parenting of men who batter*. New York: Oxford university Press.

Arean, J. C. & Fleck-Henderson, A. (2004). *Fathering after violence: Materials and guidelines for batterers' intervention programs*. San Francisco: CA: Family Violence Prevention Fund.

Ayoub, C., Grace, P., Paradise, J. & Newberger, E. (1991). Alleging psychological impairment of the accuser to defend oneself against a child abuse allegation: A manifestation of wife battering and false accusation. In M. Robin (Ed.), *Assessing child maltreatment reports: The problem of false allegations* (pp.191-207). New York: Haworth Press.

Bancroft, L. & Silverman, J. G. (2002). *The batterer as parent*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Blanchard, A., Molly, F. & Brown, L. (1992). "I just couldn't stop them" - *Western Australian children living with domestic violence: A study of the children's experience and service provision*. A report prepared for the Western Australia Government Office of the Family.

- Caesar, P. L. & Hamberger, L. K. (1989). Introduction: Brief historical overview of interventions for wife abuse in the United States. In P. L. Caesar & L. K. Hamberger (Eds.), *Treating men who batter: Theory, practice and programs* (pp. xxvii-xxxvi). New York: Springer.
- Carrillo, R. & Tello, J. (In press). Latino fatherhood in recovery. In J. L. Edleson & O.J. Williams, (Eds.), *Parenting of men who batter*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, D. & Dibble, E. (1974). Companion instruments for measuring children's competence and parental style. *The Archives of General Psychiatry*, 30, 805-815.
- Crager, M. & Anderson, L. (1997). *Helping children who witness domestic violence: A guide for parents*. Seattle, WA: King County Women's Program.
- Davis, D. (1984). *Something is wrong in my house: A book about parents' fighting*. Seattle, WA: Parenting Press.
- Davis, F. B. & Lohr, N. E. (1971). Special problems with the use of co-therapists in group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 21, 143-148.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Devoe, E. & Graham-Bermann, S. (1997, June). *Predictors of post-traumatic stress symptoms in battered women and their children*. Poster presented at the Second International Conference on Children Exposed to Family Violence. London, Ontario, Canada.
- Dick, B., Lesller, K. & Whiteside, J. (1980). A development framework for co-therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 30, 273-285.
- Dienhart, A. & Dollahite, D. C. (1997). A generative narrative approach to clinical work with fathers. In A. J. Hawkins & D. C. Dollahite (Eds.), *Generative fathering: Beyond deficit perspectives* (pp. 183-199). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dobash, R. E. & Dobash, R. (1992). *Women, violence and social change*. London: Routledge.

- Doherty, W. J., Kouneski, E. F. & Erickson, M. F. (1998). Responsible fathering: An overview and conceptual framework. *Journal of Marriage and the Family*, 60 (2), 277-292.
- Dollahite, D. C., Hawkins, A. J. & Brotherson, S. E. (1997). Father work: A conceptual ethic on fathering as generative work. In A. J. Hawkins & D. C. Dollahite (Eds.), *Generative fathering: Beyond deficit perspectives* (pp. 17-35). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Donnelly, D., Mederos, F., Nyquist, D., Williams, O. J. & Wilson, S. G. (2000). *Connecticut's EVOLVE program*. Hartford, CT: State of Connecticut Judicial Branch.
- Edleson, J. L. (1999). The overlap between child maltreatment and woman battering. *Violence Against Women*, 5 (2), 134-154.
- Edleson, J. L. (1996). Controversy and change in batterer's programs. In J. L. Edleson & Z. C. Eisikovits (Eds.), *Future interventions with battered women and their families* (pp. 154-170). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eisikovits Z. C. & Buchbinder, E. (1996). Toward a phenomenological intervention with violence in intimate relationships. In J. L. Edleson & Z. C. Eisikovits (Eds.), *Future interventions with battered women and their families* (pp. 186-200). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ericksen J. R., & Henderson, A. D. (1992). Witnessing family violence: The children's experience. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1200-1209.
- Fall, K. A., Howard, S. & Ford, J. E. (1999). *Alternatives to domestic violence: A homework manual for battering intervention groups*. Pennsylvania: Taylor & Francis.
- Fantuzzo, J. W. & Lindquist, C. U. (1989). The effects of observing conjugal violence on children: A review and analysis of research methodology. *Journal of Family Violence*, 4, 77-94.
- Ferrato, D. (1991). *Living with the enemy*. New York: Aperture.
- Geffner, R. & Pagelow, M. (1990). Mediation and child custody issues in abusive relationships. *Social Sciences and Law*, 8, 151-159.
- Gerson, K. (1997). An institutional perspective on generative fathering: Creating social supports for parenting equality. In A. J. Hawkins & D. C.

- Dollhaite (Eds.), *Generative fathering: Beyond deficit perspectives* (pp. 36-51). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Graham-Bermann, S. A. (1996). Family worries: Assessment of interpersonal anxiety in children from violent and non-violent families. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 280-285.
- Graham-Bermann, S. A. & Levendosky, A. A. (1998). Traumatic stress symptoms in children of battered women. *Journal of Interpersonal Violence*, 13, 111-138.
- Groves, B. M. (2002). *Children who see too much*. Boston, MA: Beacon Press.
- Groves, M. B., Van Horn, P. & Lieberman, A. F. (In press). Decision making about including fathers in child treatment. In J. L. Edleson & O. J. Williams, (Eds.), *Parenting of men who batter*. New York: Oxford University press.
- Haddix, A. (1996). Unseen victims: Acknowledging the effects of domestic violence on children through statutory termination of parental rights. *California Law Review*, 84, 757-815.
- Hague, G. (1993). *Domestic violence: Action for change*. Cheltenham, England: New Clarion Press.
- Hansen, M. & Harway, M. (Eds.). (1993). *Battering and family therapy: A feminist perspective*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hardesty, J. L. & Chung, G. H. (In press). Intimate partner violence, parental divorce and child custody: Directions for intervention and future research. *Family Relations*.
- Harne, L. & Radford, J. (1994). Reinstating patriarchy: The politics of the family and the new legislation. In A. Mullender & R. Morley (Eds.), *Children living with domestic violence: Putting men's abuse of women on the child care agenda* (pp. 68-85). Forest Hill, London: Whiting & Birtch.
- Hart, J. B. (1990). Gentle jeopardy: The further endangerment of battered women and children in custody mediation. *Mediation Quarterly*, 7, 317-330.
- Hawkins, A. J. & Dollahte, D. C (Eds.) (1997). *Generative fathering: Beyond deficit perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hester, M., (1994). Domestic violence and child contact. In A. Mullender & R. Morley (Eds.), *Children living with domestic violence: Putting men's abuse of women on the child care agenda* (pp. 102-121). Forest Hill, London: Whiting & Birtch.
- Hester, M., Pearson, C. & Harwin, N. (2000). *Making an impact: Children and domestic violence*. London, England: Jessica Kingsley.
- Hester, M., & Radford, L. (1996). *Domestic violence and child contact arrangements in England and Denmark*. Briston, England: The Policy Press.
- Holden, G. W. & Ritchie, K. L. (1991). Linking extreme marital discord, child rearing, and child behavior problems: Evidence from battered women. *Child Development, 62*, 311-327.
- Holden, G. W., Stein, D. J., Ritchie, K. L., Harris, S. D. & Jouriles, E. N. (1998). Parenting behaviors and beliefs of battered women. In: G.W. Holden, R. Geffner & E. N. Jouriles (Eds.), *Children exposed to marital violence: Theory, research and applied issues*. Washington DC: APA.
- Holtzworth-Munroe, A., Smutzler, N. & Sandin, B. (1997). A brief review of the research on husband violence. Part II: The psychological effects of husband violence on battered women and their children. *Aggression and Violent Behavior, 2*, (2) 179-213.
- Holtzworth-Munroe, A., Bates, L., Smutzler, N., & Sandin, E. (1997). A brief review of the research on husband violence: Part I: Maritally violent versus non-violent men. *Aggression and Violent Behavior, 2* (1), 65-99.
- Hooper, C. A. (1994). Do families need fathers? The impact of divorce on children. In A. Mullender & R. Morley (Eds.), *Children living with domestic violence: Putting men's abuse of women on the child care agenda* (pp. 86-101). Forest Hill, London: Whiting & Birtch.
- Hotaling, G. T. & Sugarman, D. B. (1986). An analysis of risk markers in husband to wife violence: The current state of knowledge. *Violence and Victims, 1* (2), 101-124.
- Humphreys, J. (1991). Children of battered women: Worries about their mothers. *Pediatric Nursing, 17*, 342-345.

Jaffe, P. G., Baker, L. L. & Cunningham, A. J. (Eds.), (2004). *Protecting children from domestic violence: Strategies for community intervention*. New York: The Guilford Press.

Jaffe, P., Wolfe, D. A. & Wilson, S. (1990). *Children of battered women*. Newbury Park, CA: Sage.

Kolbo, J. R., Blakely, E. & Engleman, D. (1996). Children who witness domestic violence: A review of empirical literature. *Journal of Interpersonal Violence, 11*, 281-293.

Lamb, M. E. (1986). The changing roles of fathers. In M. A. Lamb (Ed.), *The father's role: Applied perspectives* (pp. 3-27). New York: Wiley.

Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. In H. E. Peters, G. W. Peterson, S. K. Steinmetz & R. D. Day (Eds.), *Fatherhood: Research, interventions and policies*. (pp. 23-42). New York: Haworth.

Levendosky, A. A. & Graham-Bermann, S. A. (1998). The moderating effects of parenting stress on children's adjustment in woman abusing families. *Journal of Interpersonal Violence, 13*, 383-397.

Lupton, D. & Barclay, L. (1997). *Constructing fatherhood: Discourses and experiences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mandel, D. (2002). Working with batterers as parents: What would a curriculum look like? *Issues in Family Violence, 4* (3). Retrieved from [www.endingviolence.com/Issues.htm](http://www.endingviolence.com/Issues.htm)

Margolin, G., John, R. S., Ghosh, C. M. & Gordis, E. B. (1996). Family interaction process: An essential tool for exploring abusive relations. In D. D. Chan & S. A. Lloyd (Eds.), *Family violence from a communication perspective* (pp. 37-58). Thousand Oaks, CA: Sage.

Marsiglio, W., Amato, P., Day, R. D. & Lamb, M. E. (2000). Scholarship on fatherhood in the 1990s and beyond. *Journal of Marriage and Family, 62*, 1173-1191.

Marsiglio, W. & Chohan, M. (2000). Contextualizing father involvement and paternal influence: Sociological and qualitative themes. In: H. E. Peters, G. W. Peterson, S. K. Steinmetz & R. D. Day (Eds.), *Fatherhood: Research, interventions and policies* (pp.75-95). New York: Haworth.

- Mathews, D. J. (1995). Parenting groups for men who batter. In E. Peled, P. G. Jaffe & J. L. Edleson (Eds.), *Ending the cycle of violence: Community responses to children of battered women* (pp. 106-120). Newbury Park, CA: Sage.
- Mathews, D. & Milgrom, A. (2004, February). Restorative parenting: A program for fathers in the aftermath of family violence. *A paper presented in a study group on parenting of men who batter*, San Francisco, CA.
- Maxwell, G. M. (1994). *Children and family violence: The unnoticed victims*. New Zealand: Office of the Commissioner for Children.
- McCloskey, L. A., Figuerdo, A. J. & Koss, M. P. (1995). The effects of systemic family violence on children's mental health. *Child Development*, 66 (5), 1239-1261.
- McGee, C. (1997). Children's experiences of domestic Violence. *Child and Family Social Work*, 2, 13-23.
- McInnis-Dittrich, K. (1996). Violence prevention: An ecological adaption of systematic training for effective parenting. *Families in Society*. 77 (7), 414-422.
- Morley, R. & Mullender, A. (1994). Domestic violence and children: What do we know from research? In A. Mullender & R. Morley (Eds.), *Children living with domestic violence: Putting men's abuse of women on the child care agenda* (pp. 24-42). London: Whiting & Birch.
- Palkovits, R. (1997). Reconstructing "involvement": Expanding conceptualizations of men's caring in contemporary families. In A. J. Hawkins & D. C. Dollahite (Eds.), *Generative fathering: Beyond deficit perspectives* (pp. 200-216). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Palm, G. F. (1997). Promoting generative fathering through parent and family education. In A. J. Hawkins & D. C. Dollahite (Eds.), *Generative fathering: Beyond deficit perspectives* (pp. 167-182). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peled, E. (1997). The battered women's movement response to children of battered women: A critical analysis. *Violence Against Women*, 3, 424-446.
- Peled, E. (1998). The experience of living with violence for preadolescent children of battered women. *Youth and Society*, 29, 395-430.



Peled, E. (2000). The parenting of abusive men: Issues and dilemmas. *British Journal of Social Work*, 30, 25-36.

Peled, E. & Davis, D. (1995). *Group work with children of battered women: A practitioner's manual*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Peled, E. & Edleson, J. L. (1992). Multiple perspectives on group work with children of battered women. *Violence and Victims*, 7, 327-346.

Peled, E. & Edleson, J. L. (1998). Predicting children's domestic violence service participation and completion. *Research on Social Work Practice*, 8, 698-712.

Peled, E. & Edleson, J. L. (1999) Barriers to children's domestic violence counseling: A qualitative study. *Families in Society*, 88 (6), 578-586.

Peled, E., Jaffe, P. G. & Edleson, J. L. (Eds.) (1995). *Ending the cycle of violence: Community responses to children of battered women*. Newbury Park, CA: Sage.

Pence, E., Hardesty, L., Steil, K., Soderberg, J. & Ottman L. (1991). *What about thee kids? Community intervention in domestic assault cases - A focus on children*. Duluth, MN: The Duluth Domestic Abuse Intervention Project.

Pynoos, R. S. & Eth, S. (1985). Children traumatized by witnessing acts of personal violence: Homicide, rape, or suicide behavior. In S. Eth & R. S. Pynoos (Eds.), *Post-traumatic stress disorder in children* (pp. 19-43). Washington, DC: American Psychiatric Press.

Reid, K. E. (1991). *Social work practice with groups: A clinical perspective*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.

Rossmann, R. B. B. & Ho, J. (2000), Posttraumatic response and children exposed to parental violence. In R. Geffner and P. Jaffe (Eds.), *Children exposed to family violence: Intervention, prevention and policy implications* (pp. 86-106). Binghamton, New York: Haworth Press.

Saunders, D. G. (1994). Child custody decisions in families experiencing women abuse. *Social Work*, 39 (1), 51-59.

Scott, K., Francis, K. Paddon, M. & Wolfe, D. A. (In press). Guidelines for intervention with abusive fathers. In J. L. Edleson & Williams, O. J. (Eds.), *Parenting of men who batter*. New York: Oxford University Press.

- Shatz, J. E. & La Violette, A. (2000). *For our children: Helping parents to help their kids*. Los Angeles, CA: Superior Court of Los Angeles County.
- Shelton, K. K., Frick, P. J. & Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Child Clinical Psychology, 25* (3), 317-329.
- Silverstein, L. B. (1996). Fathering is a feminist issue. *Psychology of Women Quarterly, 20*, 3-37.
- Smith, C. (1996). *Developing parenting programmes*. London, England: National Children Bureau.
- Snary, J. (1993). *How fathers care for the next generation: A four-decade study*. London, England: Howard University Press.
- Sonkin, D. J., Martin, D. & Walker, L. E. A. (1985). *The male batterer: A treatment approach*. New York: Springer.
- Sterenber, K. J., Lamb, M. E., Greenbaum, C., Dawud, S., Cortes, R. M. & Lorey, F. (1994). The effects of domestic violence on children's perceptions of their perpetrating and non-perpetrating parents. *International Journal of Behavioral Development, 17* (4), 79-795.
- Stern, J. (2000). Parent training. In J. R. White & A. S. Freeman (Eds.), *Cognitive behavioral group therapy for specific problems and populations* (pp. 331-360). Washington, DC: APA.
- Stordeur, R. A. & Stille, R. (1989). *Ending men's violence against their partners: One road to peace*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tucker, G.J. (1983). Therapeutic communities. In J. G. Gunderson, O. A. Will & L. R. Mosher (Eds.), *Principles and practice of milieu therapy*. New York: Jason Aronson.
- Vock, J., Elliot, P. & Spironello, V. (1997, June). *From child witnesses to pawns: Post-separation tactics of abusive ex-partners*. Paper presented at The Conference on Children Exposed to Family Violence, London, Ontario.
- Waldman, E. (1980). Co-Leadership as a method of training: A student's point of view. *Social Work with Groups, 3*, 51-58.

Wallace, B. & Nosko, A. (1993). Working with shame in the group treatment of male batterers. *International Journal of Group Psychotherapy*, 43 (1), 45-61.

Yalom, I. D. (1975). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic books.

guidelines for an intervention model that could account for both the social context and individual fathering experiences of abusive men.

The program's goals are for participating men (a) to be capable of greater self-reflectiveness following intervention; (b) to increase their understanding of the impact of violence on exposed children; (c) to increase their empathy to the children's feelings in general and to those related to their exposure to violence in particular; (d) to increase and vary their involvement in their children's lives; (e) to diversify and improve basic parenting skills, and (f) to perceive the fathering intervention as part of their domestic violence intervention, and hopefully decrease their abusive behavior towards their partner and children.

These goals for abusive men are highly ambitious. Twelve fathering groups utilizing our model were conducted in centers for domestic violence prevention and intervention in Israel in the years 2001-2005 and evaluated for both processes and outcomes. The findings call for a cautious approach regarding the extent to which the expected outcomes can be achieved in a short-term intervention. We regard its main contribution as sowing the seeds of change in the expected directions. In accordance, the model described in the book is modular and could be used also for a long-term intervention.

The group intervention program includes five major topical sections: a) opening and "being a father", b) parenting skills and analysis of daily events, c) "my parents and my parenting", d) "my children and the impact of the violence on them", e) closure and farewell. For each section we offer several alternative sessions, each including a choice of activities. The length of the intervention determines the depth and breadth with which each of the topics is processed. A short-term intervention (16-20 sessions) focuses on improving parenting skills and functioning and emphasizes learning processes, while allowing some space for exploring biographical, emotional and relational aspects of the fathering experience. A longer intervention (more than 30 sessions) focuses on similar topics and also allows for a more thorough reflective examination of the dynamics underlying and shaping the men's fathering experience.

Intervening with abusive men as fathers is a challenging, delicate, highly skilled and political task. A constant balance needs to be maintained between conflicting perspectives, agendas and commitments. The constant effort to walk a tight rope may prove exhausting. In the book we provide detailed recommendations for facilitators' preparation and an in-depth discussion of particular challenges involved in implementing this program.

# **Fathering and violence: A guide for group intervention with men who are abusive toward their partner**

Guy Perel & Einat Peled

## **Abstract**

This book presents a group intervention model directed at the fathering of men who are abusive toward their partner. This model was developed, implemented and evaluated as part of a larger project aiming to establish mothering and fathering interventions in Israeli domestic violence centers. While the provision of such intervention reflects a supportive stance towards the men's capacity to fathering, it also raises concerns regarding its potentially harmful effects on the abused women and children. The parenting behaviors and rights of these fathers have been questioned in light of the exposure of their children to violence against their mother, evidence of poor parenting skills, and high rates of child abuse in this population.

This notwithstanding, we suggest that fathering intervention with abusive men is called for and is important. We believe that all fathers, abusive fathers included, are responsible for the well-being of their children, and that they deserve adequate social support in performing this complex task. It is important for the many children of abusive men who either live with their fathers or continue to have ongoing contact with them. It is important for the many women who co-parent with their (ex)abuser and who could benefit greatly from positive changes in the fathering behavior and relationships of their co-parents. And, we believe that men who have ended their abusive behavior or made significant progress in this direction and who would like to become better parents deserve an opportunity to rehabilitate their fathering.

Our perspective on fathering intervention with abusive men was shaped by a critical examination of the literature on fathering, and by our research of the fathering experience for men who abuse their partner. Our research portrayed a complex picture of contradictory forces and processes shaping the fathering of these men. It expanded our view of the flawed and abusive parenting of these men to include also their vulnerability, distress and yearning for connection.

In our view, the major challenge facing one who wishes to intervene with violent men as fathers is how to do it all - protect and respect, trust and suspect, empathize and criticize. Our answer in one sentence is "maintain this duality in practice". This implies condemning the harm the men cause to the children and to the children's mother and striving to put a stop to the abuse, while being attentive to their distress and providing them with support. We found the combination of feminist, phenomenological and psychodynamic approaches to be particularly useful in providing us with premises and

# **FATHERING AND VIOLENCE:**

## **A Group Intervention Model for Men Who Abuse Their Partner**

GUY PEREL & EINAT PELED



Association for Planning & Development of Services  
for Children and Youth at Risk and their Families  
Established by JDC-Israel and supported by the Government of Israel,  
JDC-Israel and UJA-Federation of New York

[www.ashalim.org.il](http://www.ashalim.org.il)

למרות העיסוק הגובר באבהות בעשורים האחרונים, נכתב מעט עד כה על אבהותם של גברים אלימים. הספר מתאר תכנית התערבות קבוצתית חדשנית שייחודה בהתמקדות באבהותם של גברים אלימים, ובתהליך הפיתוח המחקרי השיטתי שעליו היא מבוססת. הספר נועד לאנשי מקצוע העוסקים בהתערבות עם אבות, עם גברים אלימים כלפי בנות זוגם, עם הורים אלימים כלפי ילדיהם, עם נשים נפגעות מאלימות בני זוגן, ועם ילדים החשופים לאלימות.

**גיא פרל, MSW**, מטפל פרטני, מנחה קבוצות ומדריך, עובד שנים רבות ברשת המרכזים למניעה ולטיפול באלימות ומלמד בבתי הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית בירושלים ובאוניברסיטת תל אביב.

**עינת פלד, PhD**, היא מרצה בכירה בבית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל אביב, ועוסקת במחקר ובפיתוח התערבות בתחומי האלימות במשפחה והאלימות נגד נשים.



העמותה לתכנון ולפיתוח שירותים לילדים וזכי נוער בסיכון ומשפחותיהם (ע"ר)  
 מוסדו של ג'וינט ישראל ובתמיכתן של  
 ממשלת ישראל והפרדציה הישראלית של ניו יורק