



טיפול קבוצתי-דינאמי למתבגרים צעירים בחטיבת הביניים שהוריהם התגרשו

מאת: דרור אורן (Ph.D), יעל בר (מ.א.), גילה אליהו (מ.א.)

הערה למבנה המאמר:

תקציר

ילדים שהוריהם מתגרשים עוברים תהליך ארוך ומורכב, של הסתגלות לשינויים שחלים במשפחתם. עבור חלק מהם, יהיו לתהליך זה השלכות אישיות בעלות משמעות עמוקה, בטווח הקצר והארוך. זאת, גם מבחינת התפיסה של מערכות יחסים בכלל וקשרים זוגיים בפרט וכן גם במגוון של נושאים נוספים, שהספרות מתייחסת אליהם. מכיוון שכך, הופכת היכולת לעזור למתבגרים צעירים לעבד, לשתף וללמוד דרכי התמודדות, עם גירושי הוריהם בתוך קבוצת השווים, להיות משמעותית, הן ברמה המניעתית והן ברמה הטיפולית. עבודה טיפולית עם מתבגרים צעירים, סביב עיבוד של גירושי הוריהם, מסובכת ומאתגרת, עקב השלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים. במאמר זה, נסקור מודל עבודה של קבוצה טיפולית דינאמית מובנית, שהופעל עם תלמידי כיתות ז'-ח' בשלושה מחזורים, שנה אחר שנה ברציפות, בתוך מסגרת בית-ספר על-יסודי. הקבוצה אפשרה לילדים מרחב לשיח רגשי, לעיבוד חוויות משותפות, ללמידה מאחרים, לשיפור ההסתגלות למצבי חיים ושבתוכו ילדים יכלו לתת אחד לשני. נראה כי מענה טיפולי זה יכול להיות ישים ובעל חשיבות רבה, הן עבור מתבגרים בחטיבת הביניים והן עבור קבוצות גיל נוספות.

מבוא

גירושין, במובן שבו שני בני-זוג, המהווים משפחה גרעינית ושמהלים משק בית משותף, מחליטים להיפרד ולהפוך ממשפחה גרעינית אחת למשפחה דו-גרעינית (ברקת, 2002), הופכים נפוצים יותר ויותר בחברה המערבית כמו גם בישראל. לעתים גירושין הינן תוצאה של חוסר יכולת לפתור בעיות, או היעדר מרכיבים החשובים לבני הזוג, לעתים, הם דרך למנוע המשך ניכור (אלסטר, 1996). גירושין נחשבים להיות אחת משתי החוויות הקשות ביותר שעשויות לעבור על ילדים, שנייה רק להתייתמות (Guldner, 1999). מבחינת הילדים, משמעותו של תהליך הגירושין היא רצף של שינויים, שיש להם השלכות מגוונות ואשר נחוות לפחות בחלק מהזמן כתחושה של שבר שמצריך עיבוד (דיין-וולפנר וכהן-דמבינסקי, 2002, עתים, 2004). בין אם גירושין יובילו להקלה ויהוו סוף למערכת יחסים קשה וטעונה, או בין אם הם יאופיינו בכאב, כעס וצער, השפעתם על מהלך החיים ניכרת. השפעה זו נחקרת מזה שנים (Kelley & Wallerstein, 1976) ומרבית המחקרים מראים בברור, כי לגירושי ההורים השפעה על תחומים רבים, בין השאר גם על תפיסת הביטחון בהווה, חווית העולם כמסוכן יותר וחוסר ביטחון ביציבות של דמויות קרובות (Harvey & Fine, 2004), כמו גם באמונה שלהם באפשרות ליצור קשר נישואים יציב בעתיד. על ההשפעות ארוכות הטווח של גירושין נערכים עוד ועוד מחקרים (Finley & Schwartz, 2010). וולרשטיין טוענת, בעקבות מחקר שהיא ועמיתיה ערכו במשך עשרים וחמש שנים ובהתבסס על מחקרים נוספים, שילדים שהוריהם התגרשו יגיעו לבגרות עם בעיות פסיכולוגיות רבות יותר וקושי רב יותר, לשמור על יחסים מספקים עם אחרים. זאת בהשוואה לקבוצה של ילדים שהוריהם לא התגרשו (וולרשטיין, לואיס בלקסלי, 2001). חוקרים שונים טוענים להשפעות מרחיקות לכת של הגירושין על הילדים. בין ההשפעות הנלוות נציין את השפעת הירידה ברמת החיים, המאפיינת על-פי-רוב גירושין (טולדו, 2004, ליכט, 2004). מזווית אחרת, קיימים מחקרים שמצביעים על כך שילדים ממשפחות שהוריהם התגרשו, יהיו בעלי ממוצע מעט נמוך יותר, מבחינת הישגיהם האקדמיים ובעלי יותר בעיות התנהגות בהשוואה לקבוצה מקבילה (Amato, 2001). מאידך, חוקרים רבים טוענים שהשפעה זו אינה כה מובהקת, כאשר בוחנים את הנתונים לאורך זמן (Amato, 2003) ושעל-מנת להבין לעומק את השפעת הגירושין, יש לבדוק משתנים מתערבים כדוגמת רמת הקונפליקט בין ההורים. מגוון

המאמר נכתב וגובש תוך שיתוף פעולה בין שלושה. הוא החל כרעיון ומודל שהוצע על-ידי דרור אורן, ובנה בדיאלוג עם פסיכולוגית השירות יעל בר. את הקבוצה בשנתה הראשונה הנחתה יעל, תוך ליווי והדרכה של דרור. כאשר גילה אליהו, יועצת השכבות סייעה מאחורי הקלעים בארגון הצוות החינוכי, התלמידים וההורים להשתתפות בקבוצה. עם התפתחות המודל וההבנות שצמחו בעקבות ההתנסות הראשונית, החלטנו לשכלל את המבנה ובשנתיים שלאחר ההנחיה נעשתה העבודה על-ידי פסיכולוגית השרות בקו-תרפיה עם היועצת, ובליוי של הכותב. המאמר נכתב יחדיו, כאשר החלק שדן במהלך הפגישות נשאר בניסוחן של הכותבות המנחות ואילו הסיכום בניסוח של הכותב המנחה.





במודל של עבודה טיפולית קבוצתית דינאמית-מונחית, שנערך בדיאלוג ישיר ובכך שההתערבות שנערכה עם התלמידים, התבצעה בתוך בית הספר ומתוך הישענות על משאביו.

רציונאל

מטרת הקבוצה הייתה לשפר התמודדות ורווחה אישית של מתבגרים שהוריהם התגרשו. הדרך שנבחרה הייתה באמצעות מסגרת טיפול קבוצתית-דינאמית מובנה, שבו יכלו המשתתפים: לדבר, לשמוע, להשמיע, ללמוד ולהיתמך, בתוך קבוצת שייכות שהיא קבוצת השווים ובהנחיה שומרת ומארגנת של אנשי-מקצוע שילוו את התהליך. לשם כך פנינו אל כלל המתבגרים הצעירים, שחוו, או שחווים פרידה וגירושין של הוריהם, בתוך מסגרת בית הספר והצענו להם להשתתף בקבוצה, שכל משתתפיה הם ילדים שעברו תהליך דומה. הפניה הופנתה גם להורי המתבגרים, למתבגרים בכיתות ז' וח', שלמערך היעוצי של בית הספר היה מידע לגבי מצבם המשפחתי.

המחשבה הייתה להציע לתלמידים להצטרף לקבוצה המתבצעת בבית הספר, במהלך או בסיום שעות הלימודים, לפגישות בנות שעה וחצי, למשך עשרה עד שנים-עשר שבועות ולעסוק בגירושין על השלכותיהם השונות, לשתף וללמוד מילדים שעבור חוויה דומה.

השלב המקדים כלל תכנון, ארגון והקמת הקבוצה. בפועל ביצענו שיחה טלפונית/ אישית מקדימה עם כל הורה ולאחריה פגישה אישית, כאשר השיחות התאפיינו במתן מידע, בצורך להפחית חששות והתנגדויות, גיוס, שיתוף ותמיכת ההורים. התקיימו שיחות בין המנחות ובין כול משתתף פוטנציאלי, שמטרתן הייתה להכיר את הנערה/ה, להסביר ולספר על הקבוצה ולשמוע מה דעתו/דעתה לגבי אפשרות ההשתתפות בקבוצה שכזו. היה ניסיון ליצירה ראשונית של ברית ובין היתר נשאל כל תלמיד/ה, מה חשוב שהמנחות ידעו עליו או לגביו, טרם הקבוצה (למשל תלמיד – משתתף יכול היה לבקש שלא ידעו עליו פרט מסוים, שהיה חשוב לו שהמנחות לא יעלו במהלך המפגשים).

הרעיון שהוצע על-ידי המחבר (ד.א.) נבנה בדיאלוג עם פסיכולוגית השרות הפסיכולוגי החינוכי (י.ב.). בשנה הראשונה הוא יושם בפועל על-ידי פסיכולוגית השרות כמטפלת יחידה, בהדרכת המחבר שגם עזר בארגון ובהקמת הקבוצה היועצת (ג.א.) מאחורי הקלעים. החל מהשנה השנייה מונחית הקבוצה בקו-תרפיה על-ידי הפסיכולוגית (י.ב.) ויועצת שכבות ז' ח' (ג.א.). הסבר לרציונאל ולגיבוש מבנה זה מובא בפרוט בדיון. הרעיון שמאחורי הקבוצה היה לאפשר לתלמידים מרחב בטוח של קבוצת השתייכות, שעוסקת בגירושין הוריהם על-פי השלבים ההתפתחותיים של התהליך. כאשר מטרת הקבוצה לאפשר לכל מתבגר לשתף, לשמוע, ללמוד מתלמידים אחרים ומהתערבות המנחות לגבי התחושות, המחשבות או הדפוסים שהתפתחו אצלו בעקבות הגירושין. תוכן שבכל מפגש הקבוצה תעסוק בנושא/תמה מסוימת ובכך לאפשר עבודה דינאמית מונחת נושא וליצור קבוצת עבודה בעלת מטרת משותפת ברורה.

מחקרים מציעים, שלגורם של 'נוכחות קונפליקט בין הורים' יש השפעה גדולה יותר, מאשר לעצם פירוק המשפחה, או הישארותם של בני הזוג נשואים (Hopper, 1997). חוקרים אחרים טוענים, שהסיכון נגרם מהיקלעות הילדים לתוך הקונפליקט ההורי (Grych, 2005). הטענה היא שקונפליקט מתמשך בין הורים, מתקשר כמובן לגירושין, אולם עצם הימצאו לאורך זמן, הוא גורם הסיכון לילדים. לכן, כאשר מתמקדים בו, במשפחות שונות, רואים שהוא הגורם המרכזי לניבוי השפעות וזמקים ולא גורם הגירושין כשלעצמו. משפט זה עומד בהלימה לאמירה נפוצה בתחום האומרת "ילדים שחיו במשפחות עם קונפליקט מתמשך, כעס או אלימות... מועדים לבעיות הסתגלות" (Muskat, 2005).

ישנם חוקרים ואנשי טיפול רבים, שמנסים ללמוד מהם הגורמים המסייעים להתמודדות של ילדים עם משבר הגירושין. רבים מהכותבים הללו הגיעו לנסח פרוטוקולים של תוכניות התערבות חינוכיות-מונעות שנערכות עם ההורים. הצעות אלו נובעות בין היתר, מתוך תפיסה מגובת מחקר, המציעה שעבודת הכנה עם ההורים עשויה להקטין את סיכויי ההשפעה השלילית ארוכת הטווח (Kelly and Emery, 2003). מתוך תפיסה זו נבנו ונבנות תוכניות רבות, שפועלות תוך כדי תהליך הגירושין עצמו או בתהליכי גישור, על-מנת להפחית את המתח והקונפליקט שיצרו ההורים ומכאן להפחית את נזקי הגירושין ככל האפשר (Arbuthnot and Gordon, 2001., Fetsch and Collins, 2005). למעשה, כל הגישות הללו, פועלות מתוך תפיסה כללית מניעתית ומתמקדות קודם כל בעבודה עם ההורים (Laycock, 2007).

מיקוד המודל המוצג בעבודה הנוכחית, הוא בטיפול בילדים עצמם. ילדים שעברו את תהליך הגירושין במשפחה. כפי שמגדירים זאת מטפלים המשתמשים במודלים דומים "מטרת השיטה היא להפוך ילדים להיות ערים ומודעים יותר לתסריט הפנימי, להבנות אותו מחדש, לחוות רגשות ומחשבות חדשים בהקשר של קבוצה" (Muskat, 2005). כל ילד שהוריו מתגרשים, עובר תהליך ארוך, שמתחיל ברגע בו הוא קולט את השינוי שעומד להתרחש, עובר דרך השלב בו הוא מבין מה משמעות הדבר וממשיך דרך התמודדות מעשית עם השינויים שמשפחתו, הוריו והוא עצמו עוברים ועד למעברים הרגשיים והמעשיים המתבצעים במהלך הטווח המייד והארוך. עבור ילדים, גירושין היא חוויה חיים מצטברת שהשלכותיה עשויות להתגבר עם הזמן (Harvey & Fine, 2004). תהליך הגירושין כולל הסתגלויות רבות לפרידות, למעברים, לשינוי תפיסה ולהיכרות עם מערכות יחסים משתנות. קשה מאד להכין את הילד/ה או המתבגר/ת למה שעומד להתרחש. המודל המוצג במאמר זה, הוא מודל של עבודה ישירה מול מתבגרים, בתוך בית הספר. ישנם מספר מודלים שמכוונים לתפיסה זו כדוגמת מודל עבודה לקבוצה מונחית שהתממש בקלפי ה T.A.T. עבור ילדים צעירים יותר (דנון, הופמן ורוסמן, 2005), או בעבודה שעסקה במתבגרים ועיבוד תהליך הגירושין באמצעות שימוש בצפייה בסרטים (Lee, 2005).

הייחוד של המודל המוצג במאמר הנוכחי הוא בכך שמדובר





ארגון הקבוצה

הצבת הנושאים השונים, נועדה לייצר מענים, למטלות שילדים שהוריהם התגרשו צריכים להתמודד עימן. כפי שציינו וולרשטיין ועמיתיה, הילד צריך להתמודד עם הכרה במציאות הנתק הזוגי, התנתקות מקונפליקט ההורים וחזרה לשגרה, התגברות על אובדן, זעם והאשמה עצמית, קבלת סופיות הגירושין ופיתוח בוחן מציאות למערכת יחסי ההורים ומערכות יחסים בכלל (וולרשטיין, 2001). המטרה הייתה לשתף וללמוד למידת עמיתים, תוך הערבויות של המנחה/מנחות שמבררות שאלות ומתייחסות לרגשות, להבנות ולתפיסות שנוצרו. פיתוח נושא זה בדיון.

5. עם סיום הקבוצה, נכתב מכתב להורים, התבצעו פגישות אישיות עם הורים/תלמידים בהתאם לצורך. כמו עדכון וקישור לצוות החינוכי עם המלצות עתידיות לפי הצורך.

6. פעילות סדנאות בחדר המורים – פעילות שנועדה לשתף את המנחים ולספר להם על אופי העבודה הקבוצתית, בנושא הורים גרושים, עם תלמידי השכבות שהשתתפו ועל החשיבות בראייתם כשותפי תפקיד במודעות לצרכים המאפיינים את הילדים שהוריהם נפרדו, העלאת קשיים שלהם בתקשורת שלעיתים מאופיינת ברגישות ומורכבות בנושא (לדוגמא: מבוכה לדבר עם הילד ולהתייחס לנושא הגרושים).

מאפייני הקבוצה

כללי: במשך שלוש השנים הנסקרות, התקיימו שלוש קבוצות לילדי הורים גרושים. תוכנית טיפולית קבוצתית זו מתבצעת בבית-ספר על-יסודי שש-שנתי גדול (כאלף חמש מאות תלמידים), בחטיבת הביניים, במסגרת יום הלימודים במתחם הבית-ספרי. מספר המשתתפים בכל קבוצה נע בין 12-16 תלמידים, מכיתות ז' ו- ח' וכלל בנים ובנות באופן כמעט מאוזן. הקבוצות התאפיינו בהטרוגניות מבחינת משתני הסטטוס הסוציו-אקונומי, רמה לימודית ושונות באופי היישוב ממנו הגיעו (המשתתפים הגיעו ממגוון ישובים חקלאיים, בעלי אופי וותק שונה וישובים עירוניים קטנים). מבחינת רמת תוכן, השונות בקבוצה באה לידי ביטוי גם בסיפור הגירושין שהתרחש בכל משפחה, לדוגמא: הזמן שעבר מאז פרידת ההורים.

איתור: לקבוצה זומנו כלל התלמידים שלגביהם היה ידוע שהוריהם התגרשו, או שהם נתונים בתהליכי גירושין. כ-12-15 ילדים, מתוך 200-280 ילדים בשכבת הגיל – כשמונה אחוזים מכלל אוכלוסיית התלמידים בבית הספר. יש לציין כי נראה שאחוז נמוך זה, נובע ממיקום בית הספר בפריפריה. מרבית התלמידים שהוזמנו, הגיעו והשתתפו בקבוצה. כאשר בכל קבוצה הייתה נשירה של משתתף עד שניים.

מודל העבודה

מודל העבודה הקבוצתית נבנה על-ידי כותבי המאמר, תוך הסתמכות על הספרות העוסקת בהתמודדות עם גירושין והשפעותיהם. כותבים רבים מציינים את ההשפעות האפשריות של הגירושין על הדימוי העצמי, מורכבות שמירת הקשר עם שני הצדדים, קבלת בני-זוג חדשים להורים והשינויים החלים על המשפחה (רביב וכצלנסון, 2003). נבנה מודל דינאמי מובנה מותאם לעבודה טיפולית ממוקדת עם

1. איתור הילדים, דרך היועצת והמחנכות.
 2. פניה להורים ולתלמידים, הסבר, גיוס ויצירת ברית ראשונית (בסיום תהליך זה התקבלה הסכמה מהמשתתפים וכלל ההורים חתמו על הסכמתם לאפשר לילדם להשתתף בקבוצה, תוך הקפדה על החתמת כל הורה, גם אם הוא מתגורר באזור אחר, או במדינה אחרת).
 3. מפגשים אישיים עם כל ילד, הסבר לגבי הקבוצה, ראיון אישי וקבלת הסכמה להשתתפות (אחוז קטן של הורים ותלמידים לא היו מעוניינים ולא השתתפו בקבוצות המוצעות), שכלל ליווי בתהליך ההתלבטות שלעיתים נמשך עד לרגע תחילת המפגש הקבוצתי הראשון.
 4. מפגשי הקבוצה עצמם (עשרה עד שנים-עשר שבועות, מחנכה עד פסח לערך).
- מפגשי הקבוצה התחלקו לשלב היכרות. שלב שכלל כמובן יצירת חוזה קבוצתי, התחייבות לסודיות ולכללי שיח בקבוצה. לאחר כשני מפגשי היכרות וניסוח חוזה קבוצה, הוקדשה כל אחת מהפגישות הבאות לדיון בנושא שהועלה על-ידי מנחות הקבוצה ונידון באופן דינאמי בקבוצה. הנושאים נבנו מתוך מחשבה על הרצף הכרונולוגי של תהליך הגירושין, כפי שנחווה על-ידי המשתתף ועסקו בעיקרון בנושאים הבאים:
- * הידיעה – כיצד נודע לי על גירושי הורי: מי אמר, מתי, מה הרגשתי, היכן זה היה.
 - * רגשות ומחשבות סביב הפרידה (כולל התייחסות להפתעה/השלמה ומידת ההבנה שהיו או לא היו).
 - * הסיבות לגירושין: מה אני יודע/ת? מה היית רוצה/לא רוצה לדעת?
 - * מה הרווחתי ומה הפסדתי עקב הפרידה והגירושין?
 - * אלו שינויים התרחשו בחיי בעקבות הגירושין?
 - * כיצד השפיעה הפרידה על יחסי עם כל אחד מהורי?
 - * עם מי בחרתי לגור, למה? האם אני מרוצה מהבחירה?
 - * מי ידע? עם מי דברתי? איך התבטאה הפרידה במישורי חיי השונים?
 - * אלו שינויים חלו במשפחה בכלל ואיך הגיבו הורי רגשית לשינוי?
 - * עם מי כעסתי/התחברתי/התרחקתי/התקררתי בעקבות הפרידה?
 - * איך הרגשתי עם האפשרות של בן/בת זוג חדש לאמא/לאבא?
 - * המפגש עם בן/בת זוג להורים, השינויים, מפגש עם דיירים אחרים בבית.
 - * האם/איך השפיעו הגירושין על תפיסות עצמיות כלפי זוגיות ומשפחה?
 - * היש משהו שהייתי רוצה שהורי ידעו/לא ידעו על מה שעלה בחדר?
 - * סיכום, מה למדתי, מה היה חדש לי מתוך מה שהעלו אחרים.
- כל אחת מתמות אלה, היוותה טריגר לדיאלוג. התהליך בחדר הוביל לנושאים נוספים, או להתמקדויות שונות.





הלימודים (בשל אילוצי חופשות החגים בבית הספר, טיולים שנתיים וכדומה). המפגשים התקיימו בחדר שבהגדרתו מיועד לקיום מפגשים וסדנאות ונמצא במתחם השכבה. החדר שנבחר אינו כיתה, או חדר בעל יעוד מוגדר המוכר לתלמידים.

הגעת המשתתפים למפגש התאפיינה בהתכנסות קצרה ותחומת זמן שכללה שתייה (חמה וקרה) ועוגיות. זמן זה שימש למעבר מהשיעור בכיתה, למפגש הקבוצתי והיווה מעין מרחב איסוף רגשי. בנוסף לכך, פתיחת כל מפגש בשתייה ואכילת עוגיות יצרה אווירה אחרת (השונה מ- setting בית-ספרי) וביתית. התלמידים הגיעו מכיתות שונות ומרחב מעבר זה פתר גם בעיה אפשרית של איחורים. לאחר כעשר דקות, הכיבוד הושם בצד והחל החלק השיחתי הפורמאלי של המפגש הקבוצתי.

כפי שציינו, אופי המפגשים היה מובנה ובעל מאפיינים דינאמיים. דהיינו: כל מפגש הוגדר מראש על-ידינו סביב נושא מסוים ועל היבטיו השונים, הקשורים לנושא הכללי של הגירושין. יחד עם זאת, החלטנו לאפשר התייחסות לעמדה ולאווירה הרגשית איתה הגיעו המשתתפים. לשם כך, נהגנו לשאול, בתחילת המפגש, את המשתתפים לשלומם ובררנו אם מישהו מעוניין לשתף את הקבוצה במה שמעסיק אותו. הרציונאל היה כי הקבוצה מיועדת להיות מיכל רגשי והשיח המברר נועד להקל על מתחים, להרחיב ולעודד שיתוף, ונטילציה, חיבור ותמיכה כבסיס להמשך העבודה הטיפולית במפגש.

יעדיהם של שני המפגשים הראשונים, הותאמו לשלב הראשוני של פעילות קבוצתית וכללו בניית אווירה של אמון, הגדרת כללים לקביעת ההסכם הקבוצתי, היכרות, חיזוק רגשות חיוביים והדגשת האוניברסאליות של המצב. במפגשים נעשה שימוש בפעילויות שמטרתן "לשבור את הקרח" וליצור אווירה קבוצתית חיובית. נערך דיון לגבי החוזה הקבוצתי וכל המשתתפים נדרשו לשמירה על סודיות. חשוב לציין כי העיסוק סביב סוגיית האמון בקבוצה היה משמעותי, מורכב ושזור לאורך כל מפגשי הקבוצה. מכיוון שהקבוצה נערכה בבית הספר, לקחו בה חלק תלמידים בעלי רמת היכרות שונה אחד עם השני, שאינה בהכרח מבוססת על יחסי חברות ומחויבות קודמת. מדובר במתבגרים העסוקים מאד באופן בו הם נתפסים על-ידי קבוצת בני-גילם ולכן חוששים מחשיפה אישית, שעשויה לערער את מעמדם החברתי. אי לכך, במפגשים הראשונים דנו בהרחבה בנושא הסודיות והאמון שעלו גם בהמשך, אך לצד זאת, ניכר היה כי הקבוצה בקשה להתחיל את העבודה הקבוצתית ולגעת בנושאים המרכזיים כבר בתחילת התהליך.

תיאור המפגשים

הקו המנחה בבניית סדר המפגשים ונושאייהם, נבנה סביב הרצף הכרונולוגי של תהליך הגירושין, החל מרגע הידיעה, או ההבנה של הילד, שתהליך כזה עומד להתרחש ועד למצב, שנים לאחר מכן, שכל אחד מההורים יצר, או שלא יצר מערכת משפחתית אחרת. בחרנו לפתוח את המפגש השלישי לאחר שני מפגשי ההיכרות הראשונים ובניית החוזה הטיפולי בשאלה: "כיצד נודע לי על כוונת הורי להתגרש?"

מתבגרים. שיטת העבודה המוצגת דומה למודל שהוצע על-ידי סמיד מורגאנט (Smead-Morganett, 1994), שהתווה מספר יעדים והדגשים בהתערבות:

- * בניית סביבה בטוחה, מוגנת ומחזקת, שבה יכולים הילדים לרכוש מיומנויות שסייעו להם להתמודד עם הגירושין.
- * הצגת עובדות לגבי גירושין, שסייעו לילדים להתמודד עם בעיותיהם הרגשיות ביתר יעילות.
- * מתן הזדמנות לילדים לבטא את רגשותיהם, כולל אלו השליליים לגבי הגירושין ולהסביר מה קורה להם ולאנשים בסביבתם.
- * דרבון הילדים לשתף במחשבותיהם וברגשותיהם ילדים אחרים, החווים מחשבות ורגשות דומים.
- * הקניית מיומנויות לביטוי אסרטיבי של רגשות וצרכים באוזני בני המשפחה.
- * הקניית דרכים יעילות לטיפול במצוקה.
- * חיזוק מערכות תמיכה חברתיות שיתכן כי הן נהרסו בעקבות הגירושין,
- * הדרכת הילדים כיצד לזהות התנהגויות ומצבים המגבירים תגובות רגשיות והתנהגויות שאינן יעילות. (שכטמן, 2010).

כאשר בתהליך המתואר ישנה התייחסות גם לנקודות הבאות:

- * אינטרוספקציה על יתרונות וחסרונות שהיו ויש בתהליך לילד ולמשפחתו.
- * למידה של דיבור רגשי, הקשבה ולמידה מניסיונם של אחרים. מיומנויות שבהם עוסקת הקבוצה ללא קשר ישיר לנושא המאחד.

על-מנת להשיג יעדים אלו ומתוך התאמתם לגיל המשתתפים בקבוצה, בנינו מודל עבודה קבוצתית מובנה, מבוסס על נושאים שנבחרו מראש על-פי ציר הזמן של תהליך הגירושין. הכוונה הייתה ליצור תהליך עיבוד של נושאי הגירושין, באופן משותף עם המשתתפים בקבוצה. כמו-גם עבודה על נרטיב הסיפור האישי של ילד, שחווה גירושין במשפחתו. הנושאים נבחרו מתוך רציונאל של העלאת תמות מרכזיות, המאפיינות את התהליך העובר על משפחות סביב הגירושין ובשנים שלאחר מכן. בתוך מסגרת המפגשים המובנית התנהל שיח שתאם את הצרכים של המשתתפים ואפשר העלאת תכנים שמבטאים חוויות סובייקטיביות, שקושרו על-ידי המנחות לנושא הקבוצתי (למשל: משתתף העלה קושי של פרידה מאמו עם יציאה לטיול השנתי בבית הספר ובקבוצה קשרנו זאת לשאלה של פרידה בכלל). הקבוצה שמשה כמסגרת ללמידה אישית, תוך הדגשת האוניברסאליות של היותם ילדים להורים גרושים.

מבנה (תיאור ה- setting)

הקבוצה נפגשה בקביעות פעם בשבוע למשך שעה ועשרים (שני שיעורים ברצף) במהלך יום הלימודים. נערכו 10-12 מפגשים שהחלו בחודש ינואר והסתיימו לקראת סוף שנת





האם סיפרו לי? מי סיפר לי? וכיצד הרגשתי כאשר שמעתי את הבשורה?

התגובות לנושא זה היו מגוונות. כמחצית מילדי הקבוצה סיפרו שהוריהם, או לפחות אחד ההורים ידע אותם, בשיחה על כוונתם להיפרד. חלקם דיווחו שלא התקיימה שיחה מוגדרת ומשמעותית בנושא ושהם הבינו את הפרידה "תוך כדי". אצל ילדים שהפרידה הייתה בגילאים מוקדמים מאד, הועלו זיכרונות ילדות בנוגע לדרמות סביב הנושא. הזיכרונות המוקדמים היו מעומעמים ובלתי חדים, אך לעיתים קרובות כללו תיאור של תגובות פיזיולוגיות כגון: בחילה, הקאה, כאב בטן וכדומה.

דוגמא: דנה (שם בדוי) סיפרה שהוריה ערכו איתה ועם שתי אחיותיה שיחה, בה דיווחו על כוונתם להיפרד בקרוב ועל משמעות הפרידה מבחינתם: בתים נפרדים, משמורת משותפת וכדומה. דנה דברה על הפתעה והיעדר סיבה מובנת לגירושיהם. לדבריה, שבוע לפני הבשורה, ראתה שאימה עברה לישון בחדר אחר, אך חשבה שהיא עושה זאת בגלל ש"חם לה". דנה הייתה מופתעת ומדבריה ניכר כי גם אחיותיה הגיבו בכי, בריחה מהחדר והקאה.

המפגש הבא (הרביעי במספר) עסק בנושא: מהן הסיבות לגירושין? מה אני יודעת, מה היית רוצה/לא רוצה לדעת? מה הרווחתי ומה הפסדתי עקב הפרידה והגירושין?

סיבות שכיחות לגירושין כפי שהועלו על-ידי הילדים היו: מקרי בגידה, שהביאו לפירוק הנישואין וכללו חוסר אמון, הסתרה והכחשה. מעטים מהילדים סיפרו שהורים התגרשו כיוון שלא "הסתדרו יותר יחד" ומספר ילדים טענו שהם לא יודעים מהי סיבת הגירושין, לא מבינים אותה עד היום ואף לא שאלו את הוריהם על כך מעולם. יש לציין, שבעקבות העיסוק בנושא במסגרת הקבוצה, מספר ילדים פנו אל הוריהם וניסו לבדוק איתם מהי סיבת הגירושין. הילדים ציינו שלא חשבו על אפשרות הבדיקה העכשווית עם ההורים, עד שהגיעו לקבוצה ובעקבות העיסוק בנושא הכירו בצורך שלהם לדעת ובצורך בשיחה סביב הנושא. העיסוק ברווח ובהפסד של הגירושין העלה באופן משמעותי ממד חומרי, שבו הילדים תיארו מצבים של תחרות בין ההורים "מי קונה יותר ומה". חלק מהילדים למדו לעשות שימוש במצב לטובתם, בייחוד בגיל ההתבגרות עקב מאפייניו מבחינת תרבות הצריכה. יחד עם זאת, מרבית הילדים התייחסו להשלכות הגירושין על חייהם במובן של הפסד: שינוי בחיים שנכפה עליהם, מעבר מגורים, בן-זוג חדש, קשיים כלכליים, ולעיתים קרובות גם מחיר של התרופפות הקשר עם אחד מההורים, עד כדי תחושת אובדן.

דוגמא: רן התאפיין בסגירות ומופנמות רבה במפגשים

הראשונים של הקבוצה. התקשה לחלוק ולשתף בתכנים הנוגעים לסיפור חייו. בלט בחיצוניותו ובאופן לבושו. נהג לחבוש כובע שהסתיר את פניו וסרב להיפרד ממנו, דבר בלחש וכמעט נמנע מהבעת דעותיו ורגשותיו בקבוצה. לאורך המפגשים רן החל להיחשף יותר, רכש אמון בקבוצה ואף את חיבתם של מרבית ילדי הקבוצה. רן הוריד את הכובע, הסתפר והחל לדבר בקול רם יותר ולהיות משמעותי מאד בקבוצה.

רן שיתף בסיבות לגירושין שהיו בעיקר סביב בגידה של אביו באמו. הוא ספר לאחר מכן על נישואיה החדשים של האם לחבר נעוריה, שבעקבותיו עברה המשפחה מאזור המרכז לצפון, בעוד שהאב נשאר במרכז עם חברתו החדשה, שעבדה בעבר כמזכירתו. המעבר טמן בחובו קשיים רבים כגון סירובו של האב לשלם מזונות, מאבקים משפטיים, קשיים כלכליים וחוסר הסתגלות של רן למסגרת הבית-ספרית החדשה. נשמע היה כי רן שילם מחיר רב עבור השינויים שעשו הוריו.

בהמשך לכך (סביב המפגשים החמישי והשישי) עסקנו בנושא נוסף דרך השאלות: "עם מי אני מתגורר? האם אני בחרתי בכך? האם בחרו עבורי? האם אני מרוצה מהבחירה?" נושא זה העלה תגובות רגשיות מגוונות. נראה היה שהנושא מעסיק את משתתפי הקבוצה ומעורר תכנים קונפליקטואליים. מרבית מהמשתתפים דיווחו על כך שלא נשאלו, או נדרשו לבחור עם מי להתגורר, המגורים הוצגו להם כעובדת חיים, ואופן ההתמודדות היה שונה. מרבית המשתתפים דיווחו שהם התגוררו עם האם ובמקביל קיימו קשר מרוחק יותר עם האב. מיעוט המשתתפים שהתגוררו עם האב, ציינו באופן מובהק כי קיים נתק פיזי ו/או רגשי עם דמות האב. מצב של משמורת משותפת היה נדיר יותר בקבוצה. שותפות זו תוארה כטומנת בחובה גם בלבול רב, חוסר יציבות וקושי של הילד להתמודד עם המשגת הפרידה. שיחה זו אפשרה למתבגרים להביע את מורת רוחם מאי שיתופם בבחירות המשמעותיות הללו.

דוגמא: רונן ושני אחיו הצעירים מתגוררים מאז

הגירושין מזה מספר שנים עם האב. התקשורת עם אמו התאפיינה בנתק מילולי ורגשי, הזדהות רבה עם האב ועם עמדתו כלפי האב. כשרונן תאר את אמו ואת מעשיה, נראה היה כי הוא עושה שימוש במילותיו של האב ואף בפרשנות שאביו נתן לדברים. נראה כי ההתנגדות של רונן לתקשר עם אמו, נבעה מכעס רב שצבר לאורך השנים כלפיה, חסך אימהי בשלבי התפתחות ראשוניים ונקיטת עמדה ביקורתית ושיפוטית המזוהה עם האב, ייתכן שגם כעס שחש מול חוויה אפשרית של ויתור האב על גידול ילדיה. מגוריו של רונן עם האב היו בגדר עובדה ולא שאלה שהועלתה בין ההורים, בשל תפקוד אימהי לקוי לדברי האב. נוכח מציאות זו נדרש רונן להתמודד עם בנות זוג מתחלפות של האב, עמם יצר קשרים קרובים בחיפוש אחרי דמות של אם ולאחר מכן פרידה הכרוכה בכאב רב. במהלך מפגשי הקבוצה, רונן דיווח על ניסיונות של האב ליצור עמו קשר ולהתקרב, אך דחה את ניסיונותיה מתוך תחושת פגיעה ונקמה. יחד עם זאת, רונן ביטא בקבוצה את הרצון העז והצורך באהבת אם באומרו: " היא אימא שלי, אני לא אמור להגיד לה, להסביר לה איך להיות אימא".

נושא נוסף (מפגש שביעי) שהועלה בקבוצה היה **בשינויים שחלו בחיים בעקבות הפרידה, הדמויות החדשות**





באשר לתפיסת זוגיותם העתידית של משתתפי הקבוצה, עלו קולות שונים שחלקם הביעו חוסר-אמון במוסד הנישואין, לצד הצורך לעשות תיקון ולחיות באופן שונה מהוריהם.

דוגמא: גיל מתגורר עם אמו ואחיו הצעיר מאז גירושי ההורים כשהיה בן שש. בעקבות הגירושין האם עברה עם בניה לישוב חדש לביתו של בן-זוגה. אביו של גיל מרצה עונש מאסר בבית הכלא. גיל ציין מפורשות כי אינו מאמין במוסד הנישואין, מאחר וסופו להתפרק על בסיס בגידה וחוסר-אמון, של שני בני הזוג. בעתיד, לטענתו, אינו מתכוון להתמסד ולעשות את הטעויות שעשו הוריו.

מפגש סיום ופרידה (מפגש עשירי): נושא הפרידה היה למעשה שזור בכל המפגשים (הן בעיסוק בפרידת ההורים, ובפרידה של משתתפים מהקבוצה על רקע של עזיבת הקבוצה ו/או מעבר מקום מגורים), הפרידה הקונקרטייה מהקבוצה הודגשה החל מהמפגש השישי, תוך שיתוף חברי הקבוצה בצורך להיפרד באופן טקסי, כאשר הם כקבוצה לוקחים חלק פעיל בארגון ובתכנון מפגש הפרידה. בפועל, הוקדשו שני המפגשים האחרונים של הקבוצה לנושא הפרידה באופן ממש. במפגש התשיעי נדון נושא הפרידה באופן ממוקד, מורחב ומילולי. הועלו שאלות כגון: האם הקבוצה תרמה לי? ובמה? האם חל אצלי שינוי מסוים בעקבות השתתפותי בקבוצה ומהו? לדוג': חלק מהמשתתפים דיברו על הקושי ההתחלתי להשתייך לקבוצה וכעת הם חשים שייכים ומשמעותיים. דובר על-כך שהקבוצה עזרה להם להבין שיש ילדים נוספים שמתמודדים עם מציאות דומה ושונה מהם, התחושה שהם אינם לבד במציאות חיים זו, הייתה משמעותית מאוד עבורם. המשתתפים תארו את הקבוצה כקבוצת תמיכה וציינו שהם חשים שאכפת להם אחד מהשני, ושהם יכולים לשתף בנושאים טעונים וקשים שלא דיברו עליהם לפני ואפילו שלא תומללו על ידם. המפגש העשירי והאחרון תוכנן באופן מובנה (עם חברי הקבוצה במפגש התשיעי). כאשר חלקו הראשון כלל ארוחת בוקר חגיגית, שהתנהלה סביב שולחן גדול ומשותף ועוררה תחושת משפחתיות. לקחו בו חלק כל משתתפי הקבוצה והבחירה להיפרד באופן זה התקבלה על ידם ותוכננה בהתאם. בשלב השני של המפגש, לאחר ארוחת הבוקר המשותפת, בחרנו לעבור לסטינג שונה, במסגרתו אנו כמנחות נפרדות מהקבוצה וחברי הקבוצה נפרדים אחד מהשני ומאיתנו. הפעילויות שבחרנו כללו שימוש בחפצים קטנים בעלי משמעות סימבולית וקונקרטייה לפרידה ולעבודה הקבוצתית, לאורך המפגשים. לדוגמא: כל משתתף קבל פנקס אישי, שעליו מצוין שמו וכלי כתיבה. הפנקסים האישיים עברו בסבב בין כל חברי הקבוצה וכללו גם פנקס של המנחות. כל משתתף התבקש לכתוב בפנקס מילות פרידה ובנוסף לציין האם ברצונו להודות לאותו משתתף, לספר לו מה למד ממנו ובמה נתרם ממנו. בסוף הסבב, כל משתתף קיבל בחזרה את פנקסו האישי, פנקס שמהווה עבורו זיכרון קונקרטי ואוצר בתוכו את חוויות הקבוצה. פעילות זאת עוררה התלהבות

שנוספו לחייהם של הילדים והרגשות השונים ששינויים אלה טומנים בחובם. מרבית המשתתפים סיפרו על בני-זוג חדשים שנכנסו לחייהם ועל מערכות היחסים המורכבות עמם. המעבר לרוב הצריך מעבר מגורים, שינוי הרגלי חיים והתייחסות לאספקט הכלכלי ולצורך מתמיד לבחון את מעמד המשפחתי אל מול ההורה ובן/בת זוגו. פן נוסף של השינויים וכניסת דמויות חדשות כולל את מערכת היחסים שנוצרת עם ילדי בני הזוג החדשים משני הצדדים. חלק מהמשתתפים ציינו כי חשו אנטגוניזם כלפי הילדים האחרים בשל תפיסתם כמתחרים על המקום, קושי בקבלתם כאחים "חורגים" שלא גדלו איתם משחר ילדותם ועימם נעדרת כל תחושת שייכות, מחויבות ומשמעותיות. עלה קושי נוסף סביב קבלת הסמכות והמרות של בן הזוג החדש, "הוא לא אבא שלי, הוא לא יגיד לי מה לעשות".

דוגמא: מיכל חיה עם אמה ואחותה הבכורה מגיל ארבע. למיכל קשר טוב עם אביה, אך הוא גר בישוב מרוחק ולכן מתראה עמו רק לעיתים רחוקות. לאמה של מיכל היו מספר רב של בני-זוג. לבן הזוג הנוכחי, בשנתיים האחרונות, שלושה ילדים קטנים מנישואיו הקודמים. בן הזוג מתגורר עם מיכל ואמה וילדיו הקטנים מרבים לשהות בביתם. אמה של מיכל ואף בן הזוג מצפים ממיכל לשמש כאחות גדולה לילדיו הצעירים וכשמרטפית לעת הצורך. מיכל מתארת את הילדים בכעס רב ואף ברגשות של דחייה. כמו-כן, מציינת כי היא משתפת ברגשות אלה את אמה, אך מכיוון שאמה עסוקה ב"לרצות" את בן הזוג ולנהוג בחמימות כלפי ילדיו, היא מתעלמת מרגשותיה ומתייחסת אליהם בביטול.

לאורך המפגשים המשתתפים חשפו באופן ישיר ועקיף **מהי זוגיות עבורם.** במפגשים השמיני והתשיעי היו נושאים אלו במוקד ההתייחסות. גם מתוך מחשבה על האינטגרציה בין עבר להווה, בין היסטוריית ההורים, התפיסה העצמית וההתכוונות הזוגית, שנובעות וקשורות לנושא עצמו. כל ההתייחסויות שצינו לעיל, הועלו בשתי הפגישות האחרונות (לקראת סיום המפגשים) מספר שאלות בנושא כגון: **כיצד השפיעו הגירושין על האופן בו אני תופס זוגיות ומשפחה? כיצד אני רואה את המבנה המשפחתי שלי בעתיד? מהו מעמד ומקומם של הילדים בתא המשפחתי לפני ואחרי הפרידה?** וכד'. המשתתפים הציגו עמדות הרואות את הגירושין כנתון עובדתי, מחויב המציאות במצבים בהם מתעוררים קונפליקטים. יחד עם זאת, ידעו להעריך ולהוקיר את התא המשפחתי ולעיתים חשו קנאה בחברים קרובים שייצגו עבורם משפחתיות. כמו-כן ציינו את מעמדם וזכותם כילדים, להביע, להתערב ולדעת, כאשר הפנטזיה היא יכולתם בדיעבד למנוע את פרידת ההורים ולעשות משהו בנדון. אספקט נוסף שעלה, גם בקרב משתתפים שהוריהם נפרדו לפני זמן רב, לעיתים אף בינקותם, הוא המשאלה לאיחוד מחדש של ההורים. לעיתים ציינו כי למרות המתחים שהיו לפני הגירושין והמצבים הקשים בבית, עדיין קיימת פנטזיה שאבא ואימא יחזרו לחיות יחד.





דין

דילמות שונות עלו תוך כדי ובהתבוננות רטרוספקטיבית על עבודתה של הקבוצה הטיפולית לילדי הורים גרושים בבית הספר. נפתח נקודות אלה לדיון ולמחשבה נוספים:

עבודה טיפולית קבוצתית עם מתבגרים צעירים

עבודה טיפולית, מילולית, ישירה עם מתבגרים צעירים, מציבה את המטפלים בפני קשיים רבים. רמת העוררות הטבעית, הקושי לשבת בקבוצה ועל אחת כמה וכמה לחלוק נושאי שיח רגשי. זאת בתוך מסגרת יום-לימודים וסביבת בית הספר. תחילה חששו הילדים מהסטיגמה. עלתה שאלה כיצד יוכלו להרגיש בקבוצת שייכות בטוחה, בתוך ההקשר של בית הספר, בגילם הרגיש כל כך לסיטואציה החברתית. יתרה לכך, חלק מהילדים נמצאו בתחילתו של תהליך פרידת הוריהם ואחרים היו בשלב מתקדם יותר, כאלו שהוריהם התגרשו לפני שנים. שאלנו עצמנו לא פעם, כיצד בתוך תהליך התבגרותם, יכולים המשתתפים, להיות פנויים לדבר על, להרגיש, לשתף ולשמע, נושאים כה רגישים, כמו השינויים שעברו משפחותיהם. הרציונאל שהנחה אותנו היה שדווקא בתחילת ההתבגרות, עם יצירת קשרים והתגברות העניין בבני המין השני, עיבוד גירושי ההורים, עשוי להיות בעל משמעות עצומה, על התפתחות יחסי החברות ויצירת הקשרים הראשוניים עם בני המין השני דווקא בתקופת חיים זו.

קבוצה דינאמית בנושא הגירושין

בעוד שבעולם המערבי אחוזי הגירושין נעים בעשרים השנים האחרונות בין 40-50 אחוז לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (דוברין, 2005), הרי שבישראל הנתון נמוך יותר. יתכן שמאפייני החברה והחשיבות הניתנת למשפחתיות כערך בפני עצמו, משפיעים על נתון זה. למרות שיש עליה של פי שלושה במספר הזוגות המתגרשים, הרי שעד שנת 2002 הנתון המסכם היה, שאחד מתוך ששה זוגות שנישאים, יסתיים בגירושין (שהם כ- 17 אחוזים). לדברי החוקרים קשה מאד לאמוד מספרים מדויקים, כיוון שחלק מהמתגרשים מתחננים שוב. אולם נתוני 2002, מראים על 13 זוגות מתגרשים לאלף, בעוד שבבריטניה המייצגת חתך גבוה לאירופה מדובר ב- 14 לאלף. כך שנראה שבישראל הנתונים מתקרבים לאלו שבאירופה. יש לזכור כי קיימים קשיים משמעותיים באמידת היקף הנושא בארץ: חלק מהזוגות אינם נישאים, או נישאים בשנית באופן בלתי פורמאלי והרישום על-פי בתי הדין הרבניים הוא חלקי בלבד (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2005).

נתונים עדכניים בנושא מלמדים (למ"ס, שנתון סטטיסטי לישראל 2010) כי היחס בין נישואין לגירושין בקרב היהודים בישראל עמד בשנת 1950 על 1/8, בשנת 1980 על 1/6, בשנת 2000 – על כמעט 1/3 (9690 זוגות התגרשו בעוד 29670 התחננו) ובשנת 2008 עמד על יחס דומה (11300 זוגות התגרשו בעוד 37440 התחננו). נתונים אלו מלמדים, שאחוז המתגרשים בישראל עולה עם הזמן (למ"ס 2010, טבלה 3.1). כאשר בנתון רשמי אחרון (מבחר נתונים מהשנתון הסטטיסטי ה- 61 של ישראל 2010) צוין כי 50040 זוגות התחננו ו- 13490 התגרשו, כלומר לכאורה יחס של 1/4.

והתגייסות מלאה של המשתתפים. כל אחד מהם התרגש לקבל את הפנקס ולקרוא בו. הפנקס שלנו, המנחות, הכיל מילות פרידה ותודה, ביחד עם משאלה להמשכיות קיומה של הקבוצה לדוג': "תודה על המפגשים", "נפגש בשנה הבאה", "הרגשתי שזה המקום היחיד שבו אני יכול לדבר על זה", "אלו מפגשים מיוחדים", "הרגשנו שאכפת לכם".

הסיום, עבורנו כמנחות, הכיל תכנים המקבילים לתחושות הקבוצה: ביחד איתם התרגשנו, יחד איתם חשנו פרידה ממקום משמעותי ובעל ערך. הרגשנו שהילדים בסיפוריהם האישיים, פרטו על מיתרי ליבנו, ומצאנו את עצמנו מזדהות, נעצבות ומתרגשות מסיפוריהם כאמהות, כנשים וכמטפלות. כל מפגש זימן עבורנו רפרטואר של רגשות מורכבים, שנגעו בנושאים רגישים הקרובים לעולמינו הפרטי. לדוגמא: ההקבלה בין משתתפי הקבוצה לגילאי ילדינו שלנו, הפגישה אותנו עם עצב, פחד מהקושי להתמודד במציאות חיים מורכבת וקשה. לעיתים הסיפורים האישיים של המשתתפים עוררו בנו תחושות קשות שהצריכו תמיכה שלנו כמנחות אחת בשנייה, יחד עם זיהוי של תפיסת האימהות ועימה הצורך המתמיד להגן, בעוד שנחשפנו לתכנים של נטישה ובדידות. הנגיעה המשותפת שלנו כמנחות הכילה ממדים נוספים ומשמעותיים אליהם בחרנו להתייחס באופן נפרד.

הנחייה משותפת:

הנחייה המשותפת נבנתה תוך כדי וכתוצר של העבודה המשותפת סביב בניית הקבוצה. למרות שלא נערכה חלוקת תפקידים חד-משמעית ומחייבת בין המנחות, נוצרה חלוקה בלתי פורמאלית ודינאמית, שהייתה מבוססת על הקשרים המקצועיים והאנושיים ועל סגנון העבודה האופייני לכל אחת מהמנחות. המודל שנוצר, הוכיח את עצמו וקיבל ביטוי דומה גם בשנה השלישית, שבה נערכה הקבוצה. על-פי מודל זה, נהגנו לתכנן כל מפגש ביחד ואף לדון בכל מפגש בסיומו. העבודה ב- co נעה בשני מישורים: בתוך הקבוצה ומחוץ לה. מחוץ לקבוצה נהגנו להיפגש באופן קבוע לצורך הכנת המפגש הקבוצתי, דיון בתכנים הרלבנטיים וחלוקת התפקידים בין המנחות. לאחר המפגש הקבוצתי נשארו לפגישה של סיכום ועיבוד המפגש והשלכותיו על המפגש הבא.

במסגרת המפגש, הפסיכולוגית הייתה אחראית על הפתיחה ועל הצגת הנושא המדובר ואף על נתינת פרשנויות לתכנים מורכבים שעלו. היועצת הייתה אחראית על ארגון ה- setting, שותפה לשיח שהתפתח בקבוצה ואף לסיכום המפגש. פונקציה נוספת של היועצת, התאפשרה מתוך עבודתה השוטפת במשך ימי השבוע בבית הספר. אופי עבודתה אפשר נתינת מענה פרטני למשתתפים במהלך השבוע במידת הצורך.

העבודה המשותפת אף אפשרה להתמודד בהצלחה עם קשיי משמעת וקושי לקבל את החוקים הקבוצתיים כפי שהוגדרו בחוזה הקבוצתי. בנוסף לכך, היכולת לחלוק את העומס הרגשי ולעבד אותו ביחד, הקלה על תפקוד המנחות בקבוצה. התמיכה הקוגניטיבית, האמוציונאלית, והפיזית שאפיינה את העבודה ב- co היוותה משאב משמעותי, מכיוון שעשירה את מגוון האמונות, הגישות והטקטיקות. כמו-כן, התאפשר זיהוי מדויק יותר של תהליכים טיפוליים שהתרחשו בקבוצה.





מספק. נראה שצריך להקדיש מחשבה נוספת זו לערוב ההורים וליצירת תהליך משלים לתהליך שעברו התלמידים המשתתפים.

חשיפה בהקשרים שונים: קיום קבוצה בתוך בית הספר כרוך בכמה מאפיינים, ששונים מקיום קבוצה אחר הצהריים. המשתתפים עשויים לפגוש את מנחות בהקשרי תפקוד אחרים, בתפקידיהן בבית הספר, במסדרון ובחדר המורים. מאפיינים הקיימים גם בקבוצות המתקיימות במוסדות ציבוריים כמו בית-חולים.

מעברים: המשתתפים יצאו וחזרו מהקבוצה הטיפולית אל המסגרת הלימודית וממנה. בשנה ראשונה התנהלה הקבוצה בסיום יום-לימודים והמשתתפים הלכו בסיומה הביתה, בשנה השנייה התנהלה באמצע היום בשלישית בתחילת היום. דבר שיצר מצב בו תלמיד מגיע למסגרת לימודית, הופך משתתף בקבוצה טיפולית וחוזר אל מסגרת לימודית. טכנית, נוצר מצב בו משתתפים העלו חשש בהפסד שיעורים מסוימים ומבחינים גרמו להיעדרויות, דבר שאולי לא היה מתרחש בקבוצה המתנהלת אחר הצהריים. מצד שני, הגעה לקבוצה לא הייתה תלויה בהורה. התלמיד נמצא בבית הספר וזמין להיות שותף. ברמה הרגשית, הייתה מחשבה לגבי המורכבות במעבר משיעור פרונטאלי ואווירה לימודית אל תוך חיקה של קבוצה טיפולית דינאמית. לשם כך נבנה מעבר הדרגתי (יצירת הסטינג) במטרתו לבנות את האווירה השונה הנחוצה למפגש השיחתי והרגשי. ברור היה לנו כאנשי טיפול שיתכן והתלמיד החוזר מהקבוצה לטיפול, אינו מרוכז בלימודים לזמן מה, אולם זה חלק מהמחיר ביצירת קבוצה בתוך מרחב לימודי.

השתייכות לקבוצה, מגבלה או יתרון? בשיחות הראשונות עם התלמידים וההורים עלה חשש מהשתייכות לקבוצה שמוגדרת תחת התווית סטריאוטיפית של גירושין. היו הורים ששאלו מדוע ילדיהם זקוקים לתהליך כזה והאם לא יסמנם כשונים, חריגים, זקוקים לעזרה. חשש דומה הביעו תלמידים לא מעטים, חלקם הביע חשש מכך שיראה/ישתייך לקבוצה זו. תלמידים וגם הוריהם דיברו על סטיגמטיזציה אפשרית שתנבע מהשתייכותם לקבוצה. בפועל, גילינו שחלק מהתלמידים עם הזמן חשו תחושת שייכות וגאווה על היותם חלק מהקבוצה. הם לא הסתירו זאת מול תלמידים אחרים. יצרו תקשורת של אמירת שלום בהפסקות, עם משתתפים שלומדים בכיתות אחרות ובקבוצה לא היה צורך אפילו פעם אחת לדון במקרים של הפרת סודיות, או קשיים הקשורים לסטיג. אחד המשובים החשובים להצלחת הקבוצה היו כאשר שנה לאחר מכן, תלמידים אחדים פנו למנחות וגם למחנכות הכיתות ושאלו ובקשו קבוצת המשך. נקודה נוספת עלתה, כאשר סביב גיוס תלמידים לקבוצות המשך, היו פניות עצמאיות של תלמידים ששמעו על הקבוצה ובקשו להצטרף ונראה הייתה כי נוצרה חוויה המשכית ומקובלת של עצם קיום הקבוצה בתוך מרחב בית הספר.

דילמות סביב הנחיה משותפת

בשנה הראשונה לקיום הקבוצה, הציע המחבר מטעם השרות הפסיכולוגי-חינוכי כי הקבוצה תתבצע בהנחיה של

מעניין, שכמסתכלים בנתוני שנת 2000, על-פי חתכי ישוב, מגורים ודת, מגלים שבישובים עירוניים גדולים, שבהם האוכלוסייה יהודית, אחוז הגירושין גבוה מעט (4.8-5.1%) ביחס למושבים ולקיבוצים (4.0-4.3%). יתכן ונתונים אלה מסבירים במקצת את האחוז הנמוך שמצאנו לאורך שלושת שנות פעילות הקבוצות – 12-15 תלמידים מאותרים מכלל אוכלוסיית תלמידים שנעה בין 200 לכ-280 תלמיד. ניתן לסווג את הקבוצה המתוארת כהתערבות פסיכו-חינוכית, או כקבוצה דינאמית ממוקדת (שכטמן, 2010). מבנה והתנהלות הקבוצה היו דינאמיים ונגעו: בתהליכים, ברגשות, בזיכרונות ובמחשבות המשתתפים, סביב גירושין הוריהם והשינויים במשפחה. הקבוצה הייתה מובנית מבחינת ההצעה שהמנחות הביאו, להתמקדות בשלבים השונים של תהליך הגירושין. לא תמיד ישנה הסכמה ליכולת לפעול בסוג כזה של סטינג עם מתבגרים בבית הספר. אולם, המשתתפים והוריהם קיבלו את החוזה הטיפולי מבחינת מסגרת, תוכן, סודיות והשתייכות. מבחינה זו התקיימה קבוצה טיפולית, עם חוזה מוגדר שהתוכן המרכזי שלה, הוא עיסוק בתהליך הגירושין האישי, במסגרת קבוצתית. נראה כי מודל כזה, שהוא מובנה, ממוקד ובעל מאפיינים דינאמיים, יכול לאפשר למשתתפים חוויה רגשית – למידתית מגדלת ומשמעותית.

קבוצה טיפולית בתוך בית הספר

קיום של קבוצה טיפולית בתוך מסגרת בית הספר הוא נושא מורכב. ראשית, התלמידים רגילים להיות בבית הספר במסגרת שיעור או הפסקה. הם אינם רגילים למרחב של שיתוף רגשי, כמו במסגרת טיפולית. שנית, בבית הספר קיימים אילוצי מקום, מסגרת ומערכת. קשה מאד לאסוף תלמידים מכיתות שונות בשעה קבועה וברצף הדרוש ליצירת קבוצה טיפולית. שלישית, קבוצה בבית הספר יוצרת חשיפה של התלמידים לציבור התלמידים. עבור חלק מהמשתתפים זו הייתה נקודה של הכרה בנושא שהיה כמו סמוי, או לפחות לא מדובר מול חבריהם. בשלב מאוחר יותר בחיי הקבוצה, ראינו כיצד חלק מהתלמידים השתמשו בעובדה זו, כנקודת משען חיובית, לנוכח חבריהם שאינם חלק מהקבוצה. נקודה רביעית של מורכבות, היא המשמעות העקיפה של קיום קבוצה טיפולית בבית הספר מבחינת ההורים. כאשר קבוצה מתקיימת אחר הצהריים, ההורים מביאים ומעורבים בתהליך שעובר על ילדם באופן ישיר יותר. קיום הקבוצה בתוך מסגרת בית הספר, יצר אפשרות להשתתפות נורמטיבית וכחלק ממהלך היום ובכך יתרונו, אך יחד עם זאת הותיר את ההורים מעורבים פחות בתהליך (אורן, 2008). נקודה זו מעלה את נושא ההורים.

הורי המשתתפים: אצל חלק מהורי המשתתפים שהשתתפו במפגש ההכרות הראשוני, עלה צורך להשתייך לקבוצה ולקחת חלק במפגשים טיפוליים עבור עצמם כהורים. תחילה הייתה מחשבה לקיים מספר מפגשים עם ההורים, אולם דבר זה, שלא הוצג כחלק ממהלך הקבוצה בתחילה, יצר קושי מבחינת המשתתפים עצמם, שהביעו הסתייגות מאפשרות שיתוף ההורים. לאחר מכן היה ניסיון ליצור, דרך הלשכות לשירותיים חברתיים, קבוצה להורים – ניסיון שלא צלח. הפתרון של מענה פרטני להורים שפנו, כמו גם מכתב מעדכן, או מפגש בסיום, נותר אצל הכותבים כפתרון לא





של ביטוי אשמה/כעס כלפי האמהות? נראה היה כי חלק מהמשתתפים, בעיקר הבנים, ביטאו יותר חיפוש של קרבה של המנחה, שהייתה זמינה גם במהלך השבוע (היועצת). הם פנו לדבר במסדרון, "הודיעו" שאולי לא יבואו למפגש הבא ובכך פתחו אפשרות של שיח. מעבר לכך, חלקם בחרו להעלות תכנים נוספים. עבור חלק מהמשתתפים, נראה היה חשוב להפנות את תשומת ליבה במסדרון, תוך כדי פניה. דבר שלא התרחש באותו אופן עם תלמידים אחרים, או לפני היותם משתתפים בקבוצה.

שיתוף פעולה של מערך טיפולי ייעוצי

המודל שהוצג במאמר זה התפתח מתוך כמה שנים של התנסות. תחילה התקיימה קבוצה טיפולית לילדים שהוריהם התגרשו, שבוצעה על מנחה חיצונית לצוות החינוכי-טיפולי השותף של בית הספר. לאחר מכאן פותח מודל לעבודה משותפת של פסיכולוגית עם יועצת השכבות, כאשר ההכנה, המפגש עם ההורים (לחוד ובקבוצה בערב) וההעברה של הקבוצה מתבצע במשותף. לקראת המודל הנוכחי עלו שאלות לגבי המשמעות של נוכחות היועצת, המלווה את הילדים באופן שוטף בחיי היום-יום בבית הספר, בתוך הקבוצה הטיפולית. השאלה הייתה אם נוכחותה כאחת המנחות, תרחיב, או תצמצם את המרחב עבור התלמידים. בפועל ברור היה שקיים יתרון בחיבור העיתי למסלול של התלמיד בבית הספר אחרי סיום הקבוצה וגם לצוות החינוכי המלווה את התלמידים באופן שוטף. מסקנתנו אחרי ההתנסות בפועל היא שלנוכחות היועצת כחלק מההנחה בקבוצה, ישנו יתרון מובהק. מעבר לחיבור ולרצף, נוכחות של משתתפת נוספת, בקבוצה כה מורכבת וסוערת, מסייעת לעבודת ההבנה והעיבוד המתרחשת בין המפגשים.

טכניקה לעבודה בקבוצה, שאלות של התערבות וסטינג:

א. התערבות ברמת התוכן: במודל הראשוני שהוצע הייתה מחשבה שמנחת הקבוצה תשלב קטעי תיאוריה והתייחסות במהלך כל מפגש. המחשבה הייתה שההבנה לגבי מחשבותיהם של אחרים, מחקרים ומידע בכלל עשויים לעזור. בפועל הייתה תחושה של המנחות שהוספה זו אינה מתאימה. המחשבה הייתה שעדיף להתמקד בדברי המתבגרים ולמידת עמיתיהם של התלמידים. הבעת נושאים תיאורטיים ומחקריים נתפסה כעלולה להרחיק ולחסום את הדברים האוטנטיים שהביאו המשתתפים מתוך חוויות חייהם.

ב. העברת מידע להורים: שאלה שעלתה הן בקרב המשתתפים והן בקרב צוות ההנחה הייתה מה רצוי להעביר להורים, האם יש צורך במפגש פרטני, קבוצתי או העברת מידע בהמשך, דרך היועצת וקשרים הנמשכים עם ההורים. באחד המחזורים ניסינו לעבוד באמצעות מכתב מסכם שהועבר להורים ונתן בין היתר לגיטימציה, כי יתכן וילדים שהוריהם מתגרשים יוכלו להרוויח גם מטיפול אישי במהלך גדילתם. באחד המחזורים האחרים שקלנו לקיים מפגש מסכם ולחלק מההורים הועברה הזמנה לפניה אישית. גם מצד התלמידים המשתתפים עלתה שאלה מה יועבר להורים, תוך הסתייגות

פסיכולוגית השרות (י.ע.) שלא עבדה באותו שלב בבית הספר. בתהליך המקדים לבניית הקבוצה, שכלל: איתור התלמידים, יצירת הקשר עם הוריהם, גיוסם ושיתוף המערכת, לקחה חלק במידה רבה מאד יועצת השכבות ז'ח' של בית הספר (ג.א.). בקבוצה השתתפו שנים-עשר מתבגרים והיא התקיימה למשך עשרה מפגשים. לצד העבודה הקבוצתית המשמעותית, הועלו קשיים שמקורם ממספר תחומים: **היבט מערכתי טכני:** התלמידים הגיעו מכיתות שונות, ומערכות לימודים שונות שהצריכו ידע מקדים ותכנון לוגיסטי מורכב. תרומתה של היועצת כגורם ששייך למערכת ומעודכן בפרטים הטכניים הינה בעלת משקל רב. לדוגמא: תלמיד שלא הגיע לקבוצה, אותר על ידה.

השלכות של גיל ההתבגרות לצד מאפייני המפגש הקבוצתי: חשוב לציין שמשתתפי הקבוצה הביאו למפגש, מעבר לתוכן המוצהר, את מאפייני גיל ההתבגרות בו הם נמצאים. הקשר התפתחותי זה, על כל השלכותיו הפיסיולוגיות והרגשיות, שמצאו את ביטוין בעיסוק בנושאים כגון: קשרים חברתיים, יחסים בין המינים, הופעה חיצונית, מקובלות חברתית, עיסוק טורדני במכשיר הסלולארי ועוד. פורמט העבודה בקבוצה היה בלתי מוכר למשתתפים, והשילוב בין מאפייני הגיל ובין ה setting הקבוצתי יצר לעיתים קרובות דפוסי התנהגות של בדיקת גבולות, חוסר הקשבה, ביטויי חוסר כבוד אחד כלפי השני וכלפי המנחה. דפוסי התנהגות אלה השפיעו על העבודה הקבוצתית ועל הנחייתה. בחשיבה משותפת הגענו למסקנה, שהנחיה של שני מנחים יכולה לסייע, הן באחזקה נכונה של הסטינג הקבוצתי והן ביכולת להכיל את מגוון ההתייחסויות של משתתף כלפי האחר, המנחה והתוכן.

התמודדות עם תכנים רגשיים: מן המנחה נדרשה יכולת הכלה של תכנים רגשיים עמוקים וקשים, כפי שהועלו על-ידי משתתפי הקבוצה. העיסוק בנושאים אלו במסגרת הקבוצה, הביא פעמים רבות להתפרצויות של בכי, כעס, ותסכול של המשתתפים. עוצמתם של מרכיבים אלו כפי שבאו לידי ביטוי בקבוצה רבת משתתפים, דרשה התמודדות רגשית מורכבת של המנחה. העומס הרגשי גבר, כאשר המנחה נדרשה לעסוק גם בבעיות משמעות, בשעה שהיא מבקשת להיות קשובה למשתתף. מתוך כל האמור לעיל הגענו למסקנה שיהיה נכון יותר לעבור למבנה של הנחייה משותפת ב- קו-תראפיה על-ידי שני מנחים. עקב כך, החל בשנה השנייה הופעלה הנחיה משותפת של פסיכולוגית ויועצת ביה"ס.

התייחסויות בהנחה: הנחית הקבוצה לא הייתה הנחיה טכנית. המפגש עם המתבגרים בסיטואציה מסוג זה, עורר תגובות רגשיות, תחושות ומחשבות. דילמות של בוגר שאחראי בהחלטותיו על תהליכים שעוברים על ילדיו (גיל התלמידים המשתתפים, שתאם לגילאי ילדים פרטיים של המנחות). מעבר להזדהות עם הכאב והמקום שכל אחת נפגשה איתו ברמה האישית. למשל השאלה של אחד המשתתפים "האם גם הורכים התגרשו", שהצביעה על כך שהיו משתתפים שהתעניינו ובדקו האם יש אצל המנחות הזדהות מהמקום הילדי "האם גם אתם ילדים שנפגעתם?" שאלה שעלתה בינינו האם היותנו שתי מנחות נשים, אפשרה יותר ביטוי כמיהה לגבי אהבת אם, או היעדר אהבת אם, או חסימה





כאנקדוטה נציין שהיו מחנכות שדווחו על תלמידים ששפרו הישגים לימודים, להשערותם עקב ההשתתפות בקבוצה. רוב התלמידים שבאו לקבוצה הזו, היו ילדים שהשתייכו לקבוצת סיכון מסוימת מבחינת המערכת. תלמידים שסבלו חלקם גם מסממנים של הפרעות-קשב, או סימנים לקשיים רגשיים, התנהגותיים ולימודיים. לעתים קשיים עם ההסתגלות למסגרת ועוד. המענה להם היה משמעותי מאד ברמת הפרט וגם כמענה לקבוצת תלמידים שכל אחד מהם זקוק לסיוע, וכך מקבל מענה קבוצתי.

פרויקט כזה יכול להתקיים לאורך זמן בבית הספר, בתנאי שהוא מקבל קדימות מגורמים בבית הספר עצמו. השרות הפסיכולוגי החינוכי יכול להיות שותף טבעי ליצירת וקיום פרויקט כזה, מתוך שיתוף פעולה תוך וחוץ בית-ספרי.

במאמר מוצג מודל של התערבות טיפולית משמעותית לילדים שהוריהם התגרשו, בתוך מסגרת בית הספר העל-יסודי. מדובר בקבוצה דינאמית, מובנית וקצרה המאגדת לתוכה את התלמידים, כמשתתפים שעוברים תהליך של עיבוד תהליך גירוש הוריהם והשלכותיו, למען חיזוק חוסנם הנפשי ועם השפעות אפשריות לתפיסה עצמית ולהתנהגות בהקשר של יחסים זוגיים.

בספרות ישנן מעט דוגמאות להתערבות טיפולית קבוצתית עם מתבגרים שהוריהם התגרשו בכלל ובתוך בית הספר ועם מתבגרים ומתבגרות בפרט. נראה שמורכבות יצירת וקיום קבוצה כזו גורמת לרתיעה מעצם ההתערבות. אכן, ניהול קבוצה טיפולית בתוך בית הספר היא משימה מורכבת ורבת אתגרים. הניסיון המוצג הביא את הכותבים למסקנה, שיתרונות ניהול קבוצה טיפולית כזו בבית הספר, עולים לעין ערוך על חסרונותיה. עיבוד של תכנים שצוינו, ש111 מסמירה על סודיות הקבוצה, ביטוי רגשי וכל שאר המרכיבים היו עבור חלקם הגדול של המשתתפים הזדמנות יחידה לתהליך מסוג זה.

ניסיון המחברים מלמד, שמתוך שיתוף פעולה של צוות טיפולי-ייעוצי (פסיכולוגי שפ"י ויועצת השכבה) עם ההנהלה המאפשרת ותומכת בקיום הקבוצה מצד אחד (מנהלת, רכזות ומחנכות הכיתות) והורים ותלמידים מצד שני, ניתן לקיים קבוצה טיפולית מוצלחת בתוך שעות והמתחם הבית-ספרי. כאשר התלמידים המשתתפים, מקבלים מענה רגשי קבוצתי לתהליך חיים ארוך טווח בעל השפעה שחוו.

שלהם מקשירת קשר זה. אחת השאלות שהדבר העלה, הייתה, האם כדאי לחדד צורך זה בקשר עם ההורים בחוזה הראשוני עם המשתתפים ועם הוריהם.

ג. המשך/הארכת משך התהליך הקבוצתי: לקראת סיום כל אחת מהקבוצות עלתה שאלה לגבי אפשרות המשך הקבוצה – כלומר עלה צורך ובקשה של חלק מהמשתתפים להאריך את הזמן מעבר לזה (10 או 12 פגישות) שנקבע מראש. ברור היה שהבקשה מצביעה הן על הצורך, אולי על קשיי הפרידה והן על משמעותיות הקבוצה עבורם. באמצעים שעמדו לרשותנו, המחשבה הייתה שתופק תועלת רבה יותר מיצירת קבוצה חדשה מאשר המשכה של קבוצה קיימת.

סיכום ומסקנות

מעין סיכום אישי – היוזמה לרעיון נבעה מהשתתפות בשתי התנסויות: האחת בקבוצת CV שבה השתתפתי לפני שנים, הנחתה אותה עדינה פליישר והיא עבדה עם טרום מתבגרים, על ביטוי רגשי. לפני מספר שנים התייעצה איתי עובדת סוציאלית עמיתה שאחר כך גם ליוויתי את עבודתה, בקבוצה לילדים בבית-ספר יסודי שהוריהם עברו גירושין. שתי הקבוצות הללו נועדו לילדים בבית הספר היסודי. כאשר התפתחה היוזמה הנוכחית לקבוצות בבית-ספר שש-שנתי אותו אני מלווה שנים, עלו חששות, עקב מורכבות של עבודה קבוצתית בגיל הזה. הקבוצות הקודמות שהנחיתי במסגרת זו, היו לילדים שחוו שכול וקבוצות לילדים עם חרדות בחינה ושהתנהלו בעיקר עם תלמידי החטיבה העליונה. לשמחתי היו לי שותפות מקצועיות בעלות עניין ומוטיבציה והפרייקט הצליח מעבר למשוער. כפסיכולוג קליני ראיתי את הילדים הללו נעזרים ונתמכים, מקבלים תחושה של שותפות, לומדים מעמיתים, מקבלים עידוד על-ידי מבוגר אמפאטי וקשוב, להביע עצמם רגשית ולהישמע. חשבתי שיש לכך אלמנט של ריפוי ואלמנט של מניעה. כפסיכולוג חינוכי המלווה את בית הספר השש-שנתי, ראיתי את ההדים. הצוות שחש שתלמידיו, לעתים מבעלי הקשיים, מקבלים מענה שעוזר להם, מהתלמידים שפנו ובקשו המשך, שהתייחסו לקבוצה, שעודדו אחרים לבוא, ושרצו קבוצה כשנה לאחר מכן. תלמידים שהעבירו מסר שהקבוצה הייתה חוויה משמעותית עבורם. ומההורים, שחלקם קבל לגיטימציה לפנות ליועצת, שנוצר קשר טוב איתם, שחשו שקבלו בחלקם לגיטימציה להמשך טיפול פרטני עם הצורך. הקבוצה תרמה לבית הספר רבות.

ביבליוגרפיה:

דוברין, נ. (2005). **גירושין בישראל – היקף הגירושין וגורמים המשפיעים על הסיכוי להתגרש**. לשכת המדען הראשי, על סמך נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בישראל, 2002.

דיין-וולפנר, ר. כהן – דמבינסקי, ל. (2002). **המדריך הישראלי לגירושין**. ת"א: אסיה.

דנון, ב., הופמן, ש., חסמן, ל. (2005). טיפול קבוצתי קצר מועד בילדי גרושים – מודל התערבות. **במשפחה**, גליון 38, 69-74.

אורן, ד. (2008). שנתיים למלחמת לבנון. **פסיכואקטואליה** – רבעון הסתדרות הפסיכולוגים בישראל.

אלסטר, י. (1996). **גירושין כאלטרנטיבה לניכור**. הוצאת מהות, רחובות.

ברקת, ע. (2002). בשיעור הגירושין ישראל נמצאת דווקא בצמרת – מקום 6 מבי 46 מדינות. בתוך אתר משפחה חדשה, ארגון לקדום זכויות המשפחה

<http://www.newfamily.org.il>





Amato, P. R. (2003). Reconciling divergent perspectives: Judith Wallerstein, qualitative family research and children of divorce. **Family Relations**, 52, 332-339.

Finley, G. E., Schwartz, S. J. (2010). The divided world of the children: divorce and long term adjustment. **Family Court Review**. Jul: Vol. 48, (3), 516.

Harvey, J.H & Fine, M.A. (2004). **Children of divorce stories of loss and growth**. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Grych, J. H. (2005). Interparental conflict as a risk factor for child maladjustment: Implications for the development of prevention programs. **Family Court Review**, 43, 97-108.

Guldner, C. A. (1999). Children of separation/divorce. In S.C. (Ed). **Short-term group psychotherapy for children** (pp. 23-57). N.J.: Aronson.

Kelley, J. & Wallerstein, J. (1976). The effects of parental divorce: Experiences of the child in early latency. **American Journal of Orthopsychiatry**, 46, 25-32

Kelly, J. B., & Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resiliency perspectives. **Family Relations**, 52, 352-362.

Lee, J. Y-R. (2005) **A Group Therapy Manual Using Cinematherapy to Improve Adjustment in Adolescents After Parental Divorce**. Ph.D. Thesis, San Francisco Bay: Alliant International University

הלמ"ס, שנתון סטטיסטי לישראל 2010. נתוני גירושין בישראל לפי חתכי דת ומקום מגורים, טבלאות 3.1-3.10, אתר: מבחר נתונים מהשנתון הסטטיסטי ה-61 – נתוני הלמ"ס 2010, הודעה לעיתונות.

וולרשטיין, ג'., לואיס, ג'., בלקסלי, ס. (2001). **גירושים והשפעתם על הילדים בבגרותם – המסקנות המדהימות והבלתי צפויות של מחקר שנמשך 25 שנה**. מאנגלית יעל זיסקינד-קלר. תל אביב: הוצאת מטר.

טולידו, א. (2004). נשים המקבלות דמי מזונות באמצעות המוסד לביטוח לאומי. בתוך אתר המוסד לביטוח לאומי, http://www.btl.gov.il/pirsumim/seker_185.pdf.

ליכט, ס. (2004). **ההשלכות הכלכליות של גירושין בישראל**. עבודת תיזה במסגרת קבלת תואר מ"א, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

עיתים יעוץ ומידע במעגל החיים היהודי. (2004). **גירושין בישראל – היבטים מסורתיים, מעשיים ומשפטיים**. ירושלים: מכון עיתים.

רביב, ע., כצנלסון, ע. (2003). **משבר ושינוי בחיי הילד ומשפחתו**. נתניה: עמיחי.

רוזנסר, נ. (1997). **מסגרת התפתחות לטיפול בקו (co)**. מתוך הנחיית קבוצות – **מקראה**. בעריכת נאוה רוזנסר. ירושלים: הוצאת מרכז ציפורי והחברה למתנ"סים, פרק 18, ע"מ 373-384.

שכטמן, צ. (2010). **יעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים – תיאוריה, מחקר וטיפול**. הוצאת ספרים אקדמית עמק יזרעאל

Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. **Journal of Marriage and the Family**, 62, 1269-1287.

Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato & Keith (1991) meta-analysis. **Journal of Family Psychology**, 15, 355-370.

