התקה, המרה והתמרה:
ויסות ושינוי רגשות במרחב הקבוצתי

ד"ר לירון און

"המפגש עם החיים ועם כל מה שכרוך בלהיות חי ובמגע עם בני אדם אחרים מעורר סערה רגשית"
(ברגשטיין, 2025, עמ' 29)

הקדמה

ההתמחות בהנחיית קבוצות באקדמיה הוקמה במסגרת מרחב ההשראה להתמחות מקצועית באקדמיה במכון מופ"ת כדי לתת מענה לאנשי סגל אקדמי המבקשים ללמוד כישורי הנחיה פרטנית וקבוצתית במטרה להעשיר את מגוון מיומנויות ההנחיה וההוראה העומד לרשותם, להעמיק בהבנה של תהליכים בין־אישיים בקבוצה, ולהתמודד ביתר יעילות עם התנגדויות וקונפליקטים שכיחים בעבודתם עם סטודנטים ועמיתים לסגל ההוראה. כשם שאיננו גורסים כי קיים סגנון הוראה נכון אחד בלבד, כך אין אנו מבקשים להנחיל בהתמחות גישה "נכונה" לשילוב הנחיה בהוראה באקדמיה. תחת זאת אנו מעוניינים לאפשר למרצים לפתח יכולת בחירה מבוססת רציונל לגישת הנחיה המותאמת לאופיים, לעולם התוכן הדיסציפלינרי שלהם ולעיסוקם האקדמי. לשם כך המשתתפים, שרובם אנשי חינוך מן האקדמיה, המטה והשדה, לומדים הנחיה במסגרת קבוצה, ומתנסים בה בכמה אופנים: כמשתתפים בקבוצת תוכן-תהליך, כמנחים בקבוצת עמיתים, וכלומדים בשיעורים תאורטיים המשלבים מתודות למידה פעילה.

שמונה השנים שחלפו מאז נוסדה ההתמחות היו מורכבות מעין כמותן בכל מישור: מגפה עולמית ומעבר להוראה מקוונת, שנתיים של סערה פוליטית מטלטלת ולאחריהן שלוש שנים של סערה לאומית חריפה בעקבות אירועי שבעה באוקטובר והמלחמה בזירות השונות, בדרום ובצפון וגם במזרח. העיסוק בהוראה, בהנחיה ובלמידה קבוצתית משותפת היה לעיתים כמעין מקלט מן השסעים והסופות מפנים ומחוץ; הוכחה שקבוצה מגוונת של אנשי ונשות חינוך ממגוון מוסדות ותפקידים, הכוללת נשים וגברים; יהודים, ערבים ודרוזים; חרדים, מסורתיים וחילונים; תושבי פריפריה ומרכז – כל אלו יכולים ללמוד יחד ולרקום מרקם תוסס של הפריה הדדית וקבוצתית שאפשר לממש בחברה הישראלית המגוונת.

אולם לצד השפע המעשיר היו לא מעט מפגשים שבהם, כטבען של קבוצות בימים אלו ובכלל, התנסינו גם בחוויות של תוקפנות, הדרה, השתקה ומאבקים פנימיים. עברנו עם המשתתפים רגעי נחת וחרדה, ועשינו כמיטב יכולתנו לתת מובן גם לזמנים מרוממי הרוח, אך גם לאלו שבהם הקבוצה איימה להישבר. המובנים השונים של התנסויות קבוצתיות אלו – האישי, הרגשי, הבין־אישי והתאורטי – נאספו והוטמעו בלימודי ההנחיה. הם לא נצפו מראש ולא היו רשומים בסילבוס, אך ערכם להיווצרות הזהות ותחושת הלכידות הקבוצתית ולהפיכתה של ההתמחות לקבוצה המסוגלת לחשוב את עצמה הוא יקר מפז. התנסויות אלו כמנחים וכמתמחים בלימודי הנחיה הציבו את כולנו מול הסערות הרגשיות הכרוכות בהיות אדם, אזרח, חבר קבוצה ומנחה בישראל. החוויות הרגשיות הללו ועיבודן הן המניע לכתיבת פרק זה.

הפרק מיועד לכל איש חינוך ולכל מנחה המבקשים להתוודע לביטויים השונים של תהליכי הוויסות הרגשי בקבוצה ולהשפעתם על תהליכי הנחיה קבוצתיים ופרטניים. במהלכו נתחקה, באמצעות תיאור מקרה, אחר המורכבות של ויסות רגשות המנחה והקבוצה בסיטואציות מציפות. נציג שני מנגנוני ויסות מרכזיים – התקה והמרה, נעמוד על התפתחותם ועל ההבחנה ביניהם, ונדגים כיצד עבודה מקצועית עם רגשות יכולה לקדם תהליכי התמרה: שינוי מסדר שני בחוויה הקבוצתית. נסכם בכמה המלצות למנחה בבואו לעסוק בוויסות רגשי בהנחיית קבוצות.

אתגרי ההנחיה בעבודה עם רגשות

הקבוצה החברתית, ללא תלות במטרתה, היא כר נרחב לביטוי רגשי. עבודה עם רגשות מציבה בפני כל מנחה כמה אתגרים: ראשית, רגשות מזמנים למנחה התמודדות עם הרכיב הבלתי צפוי והבלתי נשלט בהנחיה, משום שלא ניתן לחזות את השפעתם של רגשות פתאומיים, עוצמתיים ומידבקים על ההתנהלות בקבוצה. מנחה שתפיסת תפקידו היא שעליו להוביל את הקבוצה ליעד מסוים בדרך סדורה ומתוכננת עלול להיווכח כי השפעתו של מבע רגשי ספונטני של משתתף עלולה לצמצם מאוד את טווח השליטה שלו במהלך ההנחיה ובהשגת מטרותיה. שנית, לעיתים קרובות מתעוררים רגשות עזים הכרוכים בקונפליקטים בקבוצה וחושפים את הרגישויות, החששות והפגיעות של חבריה, כולל אלו של המנחה עצמו. חשיפה זו מחלישה את הביטחון הבסיסי בקבוצה ומחייבת עיבוד לפני שהחברים יוכלו לחזור ולהשתקע במשימה הקבוצתית. שלישית – עצם מיומנות העיבוד הרגשי. מנחים רבים, בעיקר אם אינם אמונים על שיח רגשי תרפויטי, מוצאים עצמם חרדים כשהם נדרשים לזהות, לעבד ולפרש רגשות במהלך ההנחיה – בין שאינם חשים מוכשרים לכך בין שהם רואים בכך חריגה מגבולות התפקיד. הם חוששים מההשלכות של התערבות רגשית לא מדויקת, כך שאפילו אם זיהו את הצורך בהתערבות זו הם נאלמים דום, או לכל היותר משתדלים להסיט את ההנחיה חזרה למים בטוחים ולעיסוק קוגניטיבי משימתי (און, 2024).

אך להתעלמות מהיקף הממד הרגשי של החיים הקבוצתיים ומהשלכותיו יש השלכות כבדות משקל: תהא מטרת הקבוצה אשר תהא, זיהוי רגשות ועיבודם במסגרת ההנחיה הוא תשתית הכרחית להרחבת יכולתה של הקבוצה להפיק מהעושר הבין־אישי הטמון ביחסי הגומלין בין חבריה, וכפועל יוצא מכך, לשביעות רצונם מן התהליך הקבוצתי. התכחשות לרכיב זה במלאכת ההנחיה עלולה לעודד שימוש במנגנונים לא אדפטיביים כדי לווסת ולנהל מבעים רגשים. מנגנוני ויסות אלו, הגם שהם תגובה טבעית, עלולים להביא לחוויה של תקיעות וחוסר אותנטיות באקלים הקבוצתי. מנחה שאינו מיומן בעבודה עם רגשות מורכבים ובוויסותם מעמיק דינמיקה של התרה והתפוררות של הלכידות הקבוצתית.

רגשות בקבוצה

כדי להבין לעומק את המורכבות הכרוכה בעבודתו של המנחה עם רגשות ואת חשיבותה עלינו להכיר בתפקיד הבסיסי שממלאת המערכת הרגשית בחיים הבין־אישיים. רגש הוא מערכת עיבוד מידע אנושי בסיסית המכוונת אותנו להפקת מידע מהסביבה באופן שישרת את הישרדותנו הפיזית והרגשית. המערכת הרגשית מכוונת את תשומת ליבנו למאפיינים מסוימים של הסביבה, יוצרת עוררות פיזיולוגית מותאמת, מערבת עיבוד קוגניטיבי ולבסוף מביאה אותנו לפעולה שיכולה להשפיע על הסתגלותנו האדפטיבית – בריחה, התקרבות, תקיפה וכדומה (Johnson, 2013). רגשות הם סממנים חברתיים מעיקרם: הם מתעוררים לרוב בתגובה לאינטראקציה בין־אישית וקבוצתית, מובעים כלפי בני אדם ומתווסתים בהתאם לנורמות חברתיות (Van Kleef et al., 2016).

אינטראקציות קבוצתיות מניבות מעצם טיבן משוקעות בין־אישית ורגשית רבה. חברי הקבוצה – בין שהיא חברתית בין שהיא מקצועית – קשורים זה לזה במארג יחסים רגשי, אשר גם אם אינו מודע או מדובר הוא מהווה חלק משמעותי מן האקלים הקבוצתי (Weinberg, 2007). המידע הרגשי העובר בקבוצה הוא אדיר בהיקפו. חברי הקבוצה משתפים זה עם זה רגשות, מעוררים זה בזה רגשות ולומדים מרגשותיהם של חבריהם לקבוצה כיצד להבין ולפרש מצבים עמומים (Van Kleef & Fischer, 2016). מחקרים עדכנים אף מצביעים על השפעת השייכות לקבוצה על רמות הסנכרון המוחי בין חבריה, ועל היווצרות מעגלי היזון חוזר של התאמה קוגניטיבית משותפת, הדבקה רגשית וסנכרון התנהגותי ותנועתי בין־אישי (Cikara & van Bavel, 2014; Pan et al., 2022). למעשה, כל אינטראקציה בין־אישית בקבוצה יכולה לייצר הזדהות והדבקה רגשית גם בקרב חברים שלא היו שותפים בה באופן ישיר.

פוקס (Foulks, 1964) המשיג השפעות הדדיות אלו באמצעות המושג "מטריצה קבוצתית": "רשת היפותטית של תקשורת ויחסים בקבוצה נתונה. זהו היסוד המשותף לכולם, שבסופו של דבר קובע את המשמעות ואת החשיבות של כל האירועים, ושעליו מבוססים כל הקשרים, המילוליים והלא מילוליים" (P. 294). לשיטתו, התקשורת הקבוצתית היא רצף שמתחיל ברגשות גולמיים ולא מודעים (המתבטאים בסימפטומים התנהגותיים ובתגובות גופניות), עובר דרך תקשורת לא מילולית ומסתיים בדיבור על הרגשות. לדבריו, כל רגש המתבטא בקבוצה אינו "רגש מבודד", אלא אירוע בתוך המטריצה, שהקבוצה יוצרת ומגיבה אליו כיחידה שלמה.

ניצון (Nitsun, 2018) מוסיף לתפיסתו של פוקס בדבר כוחות הלכידות הקבוצתית גם התבוננות על מארג כוחות נגדי, "האנטי־גרופ". מארג זה מבטא דחפים לא נעימים לא מודעים כגון תוקפנות, קנאה וחשדנות, חרדה מפני אינטימיות ותלות

וכו'. האנטי־גרופ מבטא את הכוחות הפועלים להתרת המרקם הקבוצתי ועלול להתבטא באופנים מגוונים של התנגדויות, התקפות על המסגרת הקבוצתית (למשל: איחורים כרוניים), ואף בהבניית תפקיד ה"שעיר לעזאזל". לשיטתו, האנטי־גרופ אינו תקלה במטריצה, אלא מאפיין מבני של כל קבוצה. כאשר מאפיין זה מזוהה ומעובד בהנחיה חברי הקבוצה יכולים להתמודד עם מגוון ביטויים רגשיים לא נעימים באופנים שיקדמו את הקבוצה ויאפשרו לחבריה להתמודד עם המורכבות הרגשית של החיים הבין־אישיים.

מקי וסמית (Mackie & Smith, 2017) סוקרים את השפעתם של רגשות מבוססי קבוצה על פעולות הקבוצה ועל האינטראקציה בין קבוצות. לטענתם, חברי קבוצה נוטים לחוש רגשות ולהעריכם לפי מידת השייכות הקבוצתית שהם חשים ובהתאם לתפיסתם את האינטרס הקבוצתי. רגשות קבוצתיים יכולים גם לקדם פעולה קבוצתית בנתיב מסוים, ולכן קבוצה יכולה לייצר ויסות רגשי אשר משמר רגש מסוים (למשל: כעס) כאמצעי לקידום מטרותיה (למשל: מאבק). לא זו בלבד אלא שבקבוצות פועלים כמה מנגנונים המגבירים הבעה רגשית: המשתתפים מופעלים מרגשות עוצמתיים יותר מאשר מרגשות מתונים, מעריכים את העוצמה הרגשית בקבוצה כחזקה מכפי שהיא, ומתקשים לתת לרגשות עוצמתיים לדעוך. כל אלו עלולים ליצור בקבוצה בולטות יתר חברתית ורגשית של משתתפים המבטאים רגשות עוצמתיים, ואלו עלולים להגביר את השימוש במנגנוני ויסות רגשי בקרב החברים כדי למנוע הדבקה רגשית ותחושת הצפה (Goldenberg, 2023).

תיאור מקרה: המחרוזת

המקרה המתואר להלן ממחיש את האופן שבו מידע רגשי גלוי וסמוי כאחד משפיע על דינמיקת היחסים בין חברי הקבוצה, ובכללם המנחה. התיאור ממחיש את האופן שבו משתתפים שונים נוקטים מנגנוני ויסות רגשי שונים כדי לתפקד בהלימה לנורמה הקבוצתית או כדי להגן על עצמם מפני הצפה רגשית שנוצרה בגין נורמה זו.

כל אחד מימי הלימודים בהתמחות הנחיית קבוצות באקדמיה נפתח בשעה של שיח קבוצתי מובנה למחצה המכונה "זמן קבוצה". מפגש מונחה זה משלב התנסות במתודה מרכזית המקדמת שיח פתוח של המשתתפים בנושאים רלוונטיים לחיי הקבוצה. השיח מונחה בצמד (Co) על ידי מנחֶה ומנחֶה.[1] המקרה המתואר לעיל אירע באחד המחזורים האחרונים של ההתמחות במהלך שנות הלחימה הממושכת שאחרי אירועי שבעה באוקטובר 2023.

הקבוצה המדוברת מנתה כעשרים משתתפים ומשתתפות, רובם בעלי תארים אקדמיים מתקדמים וניסיון רב בתחומי החינוך וההוראה. המפגש המתואר התרחש בתחילתו של סמסטר ב', מייד עם החזרה ללימודים לאחר חופשת הסמסטר וחג הפורים. במהלך החופשה נפטר אביו של אחד ממנחי המפגש, כותב הפרק. המנחֶה שיתף את חברי הקבוצה באירוע זה באמצעות קבוצת הוואסטאפ, אולם לא פגש איש מהם מאז.

בראשית המפגש הזמינו המנחים את המשתתפים להתייחס לחזרה לקבוצה אחרי תקופת החופשה. לשם כך כל משתתף התבקש לבחור חרוז אחד מקערה מלאת חרוזים צבעוניים ולהשחילו על שרוך. עם סיום השיתוף השרוך עבר למשתתף הבא, עד שבהדרגה נוצרה מחרוזת קבוצתית צבעונית. בשיח שהתפתח עלו קולות מגוונים, אבל הלך הרוח הכללי בקבוצה היה ירוד. מרבית המשתתפים הביעו את צערם בפני המנחה ששכל את אביו, ולכאורה ללא קשר הוסיפו ושיתפו בקושי לחזור ללמוד אחרי החופשה, בעיקר לאור המלחמה המתמשכת וסוגיית החטופים בעזה. עלו רגשות של צער, התשה ואובדן כוחות. השעה כמעט הסתיימה והמחרוזת הגיעה למשתתף האחרון שטרם דיבר, איש חינוך צעיר יחסית מהחברה החרדית. הוא הביע חוויית ניתוק מסוים גם בהקשר של פטירת אביו של המנחה – שנודע לו עליה רק הבוקר, אחרי שהחמיא למנחה על הזקן שגידל – וגם פליאה על הלך הרוח המהורהר והפסימי של הקבוצה. לדבריו, מצב רוחו נתון עדיין תחת השפעת אדי החוויות המרוממות של חג הפורים. הקבוצה לא הגיבה. שררה שתיקה רועמת והזמן כמעט תם.

בניגוד למנהגו, המנחֶה פנה במישרין אל המנחֶה לפני שסיכמה את המפגש וביקש ממנה לומר כמה מילים. המשתתף שדיבר קודם לכן וישב ממש בסמוך למנחֶה ביקש להעביר לו את המחרוזת ואת קערת החרוזים. המנחה לקח את המחרוזת בידו בהיסח דעת, אבל סירב לקחת חרוז מהקערה והמשיך לדבר. הוא הודה למשתתפים על מילות הנחמה שלהם, ואז שיתף כי הוא חש תחושה של קיום נפרד בשני ממדים: באחד ממשיך העולם בדרכו ודבר

1 מנחה הקבוצה המתוארת לעיל הוא כותב המאמר. הצגת פרטי המקרה נעשתה באישור המשתתפים.

לא השתנה, ובאחר נדמה כאילו הכול השתנה ולא ניתן להמשיך לקיים דבר של שגרה. ממש בעודו מדבר נשמטה מחרוזת החרוזים מידו בהיסח דעת והחרוזים התפזרו במטר צבעוני מרעים לכל עבר על הרצפה. קולות החרוזים הנופלים לוו בקריאות רמות של תדהמה ואפילו צחוק מצד החברים. מייד לאחר מכן רבים מהם מיהרו לסייע למנחה לאסוף את החרוזים, והמשתתף שלידו שב ושזר אותם יחדיו למחרוזת אחת. המנחה סיים לבסוף את דבריו תוך הצבעה על הסמליות שבאירוע המטלטל שאירע זה עתה. זמן המפגש תם, אך השפעת הפגישה כולה עוד הדהדה רבות בחוויה הקבוצתית בהמשך השנה.

המנחה ורגשותיו

כפי שנוכחנו במקרה זה, ההתנסות בכל סוג של קבוצה חברתית, גם אם זו אינה מכוונת לאינטרוספקציה או לתרפיה, מזמנת למשתתפים עיסוק בסוגיות רגשיות טעונות הנוגעות בערך עצמי, תחושת מסוגלות, חוויית שייכות וכדומה. לכן הנחיה מקצועית של קבוצה, ללא תלות במטרותיה, מצריכה מהמנחה מיומנויות של זיהוי, עיבוד, פירוש וויסות רגשות כדי שיוכל לבנות ולהחזיק את המרחב הקבוצתי ולהוביל את הקבוצה למימוש מטרותיה. כפי שהודגם במקרה הנוכחי, המנחה גם הוא חלק מן המטריצה הקבוצתית, ורגשותיו מידבקים אף יותר מרגשותיהם של שאר החברים (Van Kleef et al., 2017). על פי התאוריה הפסיכודינמית של יחסי אובייקט, המנחה בא במגע עם רגשות לא מודעים של הקבוצה באמצעות מנגנון ההזדהות השלכתית. מנגנון זה מאפשר השלכה של אספקטים לא מודעים שהאדם מתקשה לבוא עימם במגע (דוגמת חרדת נטישה ותחושת יתמות) אל זולת אחר שהוא קשור אליו בקשרי תלות (במקרה הקבוצתי – המנחה). מושא ההשלכה מזדהה עם הרגש וחווה אותו כשלו. תהליך זה מאפשר למנחה להפיק מידע סמוי יקר ערך על הלך הרוח הקבוצתי באמצעות מודעות למכלול החוויה שלו בקבוצה – תחושות, רגשות, משאלות ומחשבות (ראופמן, 2016).

מכאן, שעל אף מעורבותו הרגשית והשפעתו הניכרת על רגשות הקבוצה, המנחה מחזיק בה בעת בתפקיד שונה במהותו מזה של כל משתתף אחר – סיסמוגרף ופרשן של החוויה הרגשית. המתח בין התפקידים – החווה, המתבונן והמפרש – הוא ליבת התהליך של ההנחיה המקצועית. יכולתו של המנחה לזהות רגשות שהוא חווה, לעבוד עימם ולעבד אותם קוגניטיבית ורגשית היא חלק חשוב מיכולתו לספק לקבוצה החזקה ולקדם שינוי (רוטאן וסקוט, 2004).

בהלימה לתהליך זה, ג'יקובס ואח' (Jacobes et al., 1995) מתארים שלוש מיומנויות הנחוצות למנחה בעבודתו עם רגשות: הכלה, זיהוי ושיום, ניתוח וקישור. הכלה מתייחסת למיומנות המנחה בקליטה של הרגשות המתעוררים במהלך העבודה עם מונחה או בקבוצה – ובכללם גם רגשותיו הוא – ובשהייה עימם. השהייה עם הרגש מאפשרת למנחה לזהותו ולשיימו; לעיתים הדבר יכול להיעשות בסמוך לתהליך ההכלה ולעיתים התהליך נעשה בדיעבד, רק לאחר שהמנחה נעזר באסוציאציות או במחשבות חולפות כדי לתת משמעות לרגשות שהכיל בתהליך ההנחיה. בשלב האחרון על המנחה לנתח את משמעות הרגש בהקשר של הדינמיקה שנוצרה במפגש ההנחיה ולתקשר משמעות זאת למונחים אם הוא סובר כי הפרשנות תקדם את תהליך ההנחיה. באופן זה, חלק מן המידע הרגשי הסמוי הופך בתהליך ההנחיה למידע גלוי, ויכול לשמש חומר גלם לעיבוד רפלקטיבי נוסף של המשתתפים.

באירוע המתואר חדרה המציאות למרחב הקבוצתי במלוא עוזה. החופשה, המלחמה, חג הפורים ופטירת אביו של המנחה – כל אלו פעלו את פעולתם מחוץ לקבוצה, אבל הדהדו את חוויית השבר והאבל שהובאה לפתחם של המשתתפים. החיבור שהתבטא ביכולתם של החברים לחשוף ולשתף ברגשות מורכבים ולשזור עוד חרוז במחרוזת הלכידות הקבוצתית פעל בה בעת גם לצד ההתרה: כוחות האנטי־גרופ, שהביאו עימם את הקושי לשוב ולהתחבר אחרי ההפסקה – קושי לשוב ללימודים, קושי להתמודד עם חוויות של מלחמה מתמשכת וקושי להתמודד עם החיים ועם מה שכרוך בהם. חוויות אלו איימו על הביטחון שהקנתה המסגרת הקבוצתית והציפו את המרחב הקבוצתי בעוד רגשות קשים, במעין תהליך של הדבקה רגשית והעצמת כאב. אשליית הלכידות שיצרה ההדבקה התנפצה עם הביטוי החריג של המשתתף האחרון, אשר אף הגדיר עצמו חריג ביחס לקבוצה. לא זו בלבד שהוא בא ממגזר אחר, ושהוא צעיר יותר, אלא שהוא ביקש להביא לחדר רגש שונה לגמרי – אולי כהגנה לא מודעת מפני ההדבקה הרגשית של חוויות האובדן והכאב שהצטברו בקבוצה. בהקשר אחר שמחת הפורים יכלה לייצר ההזדהות וחיבור רגשי, אולם באקלים הרגשי ששרר באותו רגע היא נתפסה כאמירה לא אמפתית והביאה להחרפת תחושת הזרות. המנחים חששו בשלב זה כי כלל הרגשות הקשים הללו יומרו לכעס שיופנה כלפי המשתתף זה, אך לא ניתנה לכך שום התייחסות – אולי בשל קוצר הזמן.

כנהוג במפגשים אלו, עם תום הסבב ביקשה המַנחָה לומר את דברי הסיכום. הדברים היו אמורים לאפשר לקבוצה לזהות, להמשיג ולעבד במידת מה את כלל התהליכים שהתרחשו במפגש הטעון. אך עוד טרם התחילה לדבר פנה אליה המנחֶה וביקש לתפוס את תורו כמשתתף. המשתתף שלפניו הציע לו את הקערה והעביר לו את המחרוזת, אולם המנחה דחה בידו את הקערה, ולקח את המחרוזת כלאחר יד; כאילו ביטא בהתנהגותו את כעסו וכעס הקבוצה כלפי אותו המשתתף, ובה בעת התכחש לצורך האישי להשתלב כאחד המשתתפים בסבב השיתוף. דבריו של המנחה היו בבחינת תגובה למשתתף הקודם, משום שהם החזירו את הקבוצה באופן חד להלך הרוח ששרר בה קודם "להפרעה". בכך הם ביטלו למעשה את היכולת של הקבוצה להכיל ולתת פשר לצורכי הוויסות המגוונים של החברים לנוכח ההצפה הרגשית המידבקת. המנחה, אף שלא סבר כך באותו רגע, צמצם מאוד את יכולתו להחזיק ולווסת את המרחב הקבוצתי; הוא ביטא את הצורך האישי־קבוצתי בנחמה בעיקר אל מול חוויות של אובדן וחוסר פשר קיומי, ובכך שחרג מתפקידו הוא המחיש במילותיו ובמעשיו את הנתק בין ממדי ההוויה (תפקוד לעומת חוויה, צער לעומת שמחה וכו') ואת הקושי שהורגש במפגש בעריכת אינטגרציה רגשית. השיח על מותו של האב, על כל הסמליות הכרוכה בכך, ביטא את ערעור האמונה והביטחון ביסודות היציבים ובעקרונות המארגנים של עולמו. באותה עת הוא גם העביר למשתתפים מסר סמוי של ילד המתאבל על אביו ולכן אינו פנוי לשמש כרגע בתפקיד האב ברגע מעורר חרדה זה בתהליך הקבוצתי. האקט המקרי לכאורה של התפזרות המחרוזת נתן ביטוי ממשי ודרמטי לכל אלו.

ההצפה הרגשית שיצר הסבב הקבוצתי הורגשה וזוהתה על ידי המנחים, אבל לא ווסתה כהלכה, בין היתר משום שהמנחֶה והקבוצה היו סבוכים בהזדהות השלכתית הדדית. סבך זה לא אִפשר למנחה למלא את תפקידו כמתבונן על החוויה הקבוצתית, ומכאן כמפרש שלה. האבל האישי שלו על מות אביו השתלב בתחושת היתמות הלאומית ואובדן חוויית הביטחון. באופן פרדוקסלי, דווקא פרימת המחרוזת הציגה באופן הברור ביותר את התוצאות של הטשטוש הזה, אבל הייתה בה גם פריקה של מתח רגשי שהלך והצטבר עד שגלש על גדותיו. הקונקרטי הפך לסמלי, ובכך אִפשר לחברים למצוא בסופו של המפגש נחמה בעצם העדות האנושית לעוצמתה של החוויה הקבוצתית המשותפת ובסיוע למנחה באיסוף החרוזים ובהשבתם למחרוזת.

ויסות רגשות בקבוצה

התקה

הצורך הקבוצתי בוויסות והקושי ליישמו בפועל תוך אינטגרציה בין צרכים קבוצתיים ואישיים שונים אינו ייחודי למקרה המתואר; הוא ביטוי לקיומם של מנגנונים קבוצתיים שונים הפועלים בעת ובעונה אחת לוויסות העוררות הרגשית. המנגנונים הללו נועדו לאפשר למשתתפים לעבד את המידע הרגשי ולהתמודד עם השלכותיו על תפקודם לאור המטרות הגלויות והסמויות של הקבוצה. בהתבסס על תאוריות מתחומי הפסיכולוגיה החברתית והקוגניטיבית, גולדנברג ואח' (Goldenberg et al., 2016) מציעים מודל תאורטי לתיאור המטרות והאופנים שבהם מתבצע ויסות רגשי בקבוצה. החוקרים מתייחסים למתח שבין שני סוגים של ויסות: הדוניסטי ואינסטרומנטלי. הסוג הראשון מאפשר לפרט ולקבוצה לחוש חוויות חיוביות בהקשר הקבוצתי. תחושות של גאווה קבוצתית ושייכות לצד הימנעות מחוויות אשמה מייצרות ויסות הדוניסטי המתגמל התנהגות קונפורמית ושיתוף רגשי. הסוג השני מטרתו לייצר בקבוצה אקלים רגשי שיוכל לקדם מטרות קבוצתיות. למשל, החזקה והעצמה של רגשות כעס יכולות לשרת את האינטרס הקבוצתי, גם אם הם נחווים כבלתי נעימים, שכן כעס יכול לעורר פעולה תוקפנית ולדרבן את החברים לשמירה על לכידות הקבוצה. לעיתים שתי מטרות הוויסות מצויות בקונפליקט זו עם זו: הפרט מעונין להימנע מרגשות לא נעימים, אולם מוצא עצמו חש אותם בשל הזדהותו עם השגת המטרה הקבוצתית. בעקבות כך מפעילים המשתתפים והמנחה אסטרטגיות ויסות רגשי שונות, ואלה יכולות לנוע בטווח שבין שינוי רגשי לבין פעולה התנהגותית. עם האסטרטגיות האלו מונים המחברים מנגנונים דוגמת הסטת הקשב, הכחשה, הסתרת רגשות מכוונת, שינוי תפיסת המצב ופעולה אקטיבית לשינוי המציאות.

מנקודת מבט פסיכודינמית אפשר לשער כי המתח שבין הוויסות ההדוניסטי לוויסות האינסטרומנטלי מאלץ את המשתתפים להתמודד עם מה שברגשטיין (2025) קורא לו, בעקבות ביון, "אלימות של רגשות" (עמ' 29). במונח זה מתייחס הכותב לאו דווקא לרגשות של תוקפנות אלא לעצם הפוטנציאל המציף, המערער והכואב של המפגש האנושי עם העולם הרגשי. אלימות בהקשר זה היא "עודפות ריגוש שהאדם מתקשה לעבד באופן נפשי" (ברגשטיין, 2025, עמ' 29). עודפות זו עלולה לשנות את איכות הרגש ולהפוך אותו לבלתי נסבל ואלים. נדגיש כי חוויה כזו יכולה להתעורר גם אל מול נורמות קבוצתיות

המעודדות הבעות רגשות באופן כללי ואל מול חשיפה לכאב רגשי ולפגיעות – גם אם מבעים רגשיים אלו נתפסים כמקדמים את המטרה הקבוצתית, למשל במפגש שתואר לעיל.

במקרים רבים הקבוצה משמשת עבור חבריה כמכל רגשי וכווסת חיצוני, משום שהיא מסייעת להם למתן את הסיכון שבהפיכת החוויה הרגשית לאלימה. אולם בה בעת היא עושה שימוש במנגנונים קבוצתיים כדי לכפות על החברים ויסות שאינו עולה בהכרח בקנה אחד עם צורכיהם הרגשיים, ובכך מגדילה את הסיכון לחוויית האלימות הרגשית שהם חווים. המטריצה הקבוצתית היא למעשה תוצר של מערכת האיזונים בין יכולת הוויסות של כל משתתף לבין הנורמות הקבוצתיות ולבין השפעתו של המנחה. כך שבכל רגע נתון נחווה בקבוצה אקלים רגשי הגדול מסך יכולת הוויסות והעיבוד של כלל משתתפי הקבוצה.

ההבנה כי עיסוק ברגש מסוים והעצמתו נחווים בצורה שונה אצל כל משתתף, וכי לכל משתתף יכולת שונה וקיבולת שונה להכלתם, לעיבודם ולוויסותם של רגשות, יכולה להצביע על חשיבותם של מנגנוני ההגנה האישיים והקבוצתיים להתמודדות עם הכאב הרגשי הכרוך בחשיפה ההדדית. אחד ממנגנוני ההגנה הללו הוא מנגנון ההתקה. זוהי אחת מן ההגנות הנפשיות הראשונות שתיאר פרויד, והיא מאפשרת העברה של מטען רגשי מעורר חרדה מהנמען המקורי שלו לאובייקט חלופי שכלפיו ניתן לבטא את הרגשות האסורים (כספי ורוקס, 2018). ההתקה, לפי פרויד, היא תוצר של הצנזורה שהטילה ההתנגדות להכיר ברכיבים מסוימים של חיי הנפש, והיא מעין פשרה המאפשרת לעסוק בדבר ובה בעת לא להכיר בו לאשורו ובכך להימנע מחרדה (הלוי-בלבן, 2012). למשל: חרדה משיפוטיות של המנחה עלולה להיות "מצונזרת", ואז מותקת להתעניינות יתר בחייו הפרטיים.

התקה יכולה להתבטא לא רק בביטוי התנהגותי גלוי, אלא גם בנסיגה ובהתכנסות. עוד לפני גיל שנה תינוקות לומדים לווסת רגשות באמצעות התקת הקשב מהסביבה והרגעה עצמית (ברק ומאיירס, 2022). כלל הביטויים הללו הם טבעיים ושכיחים ביחסים בין־אישיים, ובקבוצה הם מאפשרים לכל משתתף לבסס חוויית ביטחון ותחושת מוגנות תוך חשיפה אותנטית מסוימת ומעורבות רגשית. כך חברי הקבוצה שותפים לברית לא כתובה שבה הם מנטרלים רגשות מורכבים לביטוי ממטענם השלילי הנפיץ, ומבטאים אותם באופן אדפטיבי ומווסת יותר: קנאה יכולה להתבטא בסרקזם; פגיעות יכולה להתבטא דווקא בהתנהגות ליצנית; כעס על המנחה יכול להיות מותק להימנעות ושתיקה.

בשל מנגנון זה על המנחה להיות ער לכך שרגשות והתנהגויות החוזרים על עצמם במרחב הקבוצתי הם גם הדבר כשלעצמו (למשל איחורים או שימוש בציניות), וגם רמז להתקה של רגש אחר שמאיים הרבה יותר על הקבוצה (למשל: חרדה מפני חוסר שייכות). בהלימה לכך ניתן לשער כי השימוש בהתקה יישא פנים אחרות בכל שלב בהתפתחות הקבוצתית. בתחילת התהליך הקבוצתי, כאשר עדיין לא נוצרה בין החברים חוויית אמון וביטחון מספקת, התקה תרמז למנחה אילו אזורים רגשיים בקבוצה נחשבים בטוחים דיים. למשל, התקה של חשש מפני כמה מן החברים יכולה להתבטא בהתפעלות מוגזמת מהם, או לחלופין בשתיקה ובצמצום הנוכחות של חברים אחרים. בהמשך התהליך, ובעיקר בקבוצות המזמנות חשיפה רגשית, האפשרות שהחברים יחשפו פגיעות יכולה להוביל להתמיינות לתפקידים קבוצתיים, וההתקה הרגשית תתקבע באמצעות ה"בעלות" שניתנה לחברים מסוימים על סט רגשות אופייני. כך יובנו בקבוצה תפקידים כגון "הרגישה", "הפלספן", "הבדחן" ו"הנמנעת". מנגנון זה מאפשר לקבוצה ככלל לבוא במגע עם קשת רגשית עשירה בעקבות האינטראקציה בין מגוון "התפקידים", אולם מונע מכל חבר את היכולת לבטא באופן אותנטי את הרגש שעולה בו ברגע נתון אם אינו תואם את הליהוק שלו לתפקיד הקבוצתי.

עם זאת, התקה באופנים מסוימים יכולה להיות חלק מהדנ"א הקבוצתי לאורך כל חייה של הקבוצה, שהרי נוסף על התקה כמנגנון אישי של כל משתתף, קבוצות מפעילות סנקציות וחיזוקים שונים על הבעת רגשות כחלק מן הנורמות הבלתי פורמליות שלהן ושל האקלים הארגוני שהן מתנהלות בו (אופלטקה, 2018). סנקציות בלתי כתובות אלו מכתיבות מנגנוני התקה ונורמות לביטוי רגשות מסוימים, ואלה נלמדות כחלק מהקוד הקבוצתי. כללי האצבע הללו יוצרים מסלולי הדחקה והתקה לרגשות שחברי הקבוצה אינם מורשים לבטא בצורה אותנטית (זילברמן-שמש ואופלטקה, 2018). זאת ועוד, חברים בקבוצות משימה רבות עובדים יחדיו גם בהקשרים ארגוניים מחוץ לקבוצה. הם מביאים אל תוך הקבוצה גם את מנגנוני ההתקה האופייניים להקשרים אלו וגם מחזקים את הצורך בהתקה כהגנה מפני חשיפת רגשות קשים ופגיעות, משום שעליהם להמשיך ולתפקד זה עם זה גם מחוץ לקבוצה.

המנחה משפיע על מנגנוני ההגנה הקבוצתית ומושפע מהם (בירן, 1997), כך שהשימוש באופן התקה מסוים יכול להיות תולדה של התפיסות ההדדיות של המנחה ושל הקבוצה. לכן זיהוי וחקר של אופני ההתקה השכיחים בקבוצה מספקים

למנחה מידע חשוב להבנת הצרכים והחששות של חבריה ועדות להשלכות שיש לאקלים הארגוני שהקבוצה פועלת בו על התנהלותה. מנחה שייתקל שוב ושוב ברגעי צחוק ובדיחות הדעת בזמנים המחייבים ריכוז לשם אינטרוספקציה יכול לתהות שמא בניסיון לייצר עוררות וצחוק יש דווקא מסר קבוצתי בדבר החרדה שחשים החברים מפני המגע הרגשי שהאינטרוספקציה מזמנת; מנחה המבחין בכך שבעת פעילות חווייתית חלק ניכר מן המשתתפים שקוע בכתיבה לתיעוד המתודה יכול לחוש את הריחוק האינטלקטואלי שנחוץ לקבוצה דווקא בפעילות המצריכה מעורבות רבה בנעשה ב"כאן ועכשיו".

אולם, אליה וקוץ בה. אם הקבוצה לא תשכיל להרחיב בהדרגה את יכולתה לבטא גם רגשות מורכבים בלי להתיקם, קיים חשש כי בטווח ארוך ייווצר תהליך הנראה כלפי חוץ כפרדוקסלי: הביטחון הרגעי שההתקה מייצרת מאפשר לחברי הקבוצה להרגיש נינוחות זה עם זה ולכן הם יכולים להעמיק בחשיפה אישית ולהביא למרחב הקבוצתי חוויות רגשיות משמעותיות יותר ויותר. אולם מאחר שנינוחות זו תלויה בהסכמה לא מודעת של החברים להימנע משיח שעלול לייצר עימות או אי־נוחות, בסופו של דבר תיווצר קבוצה "נוחה מדי". ללא תהליכי עיבוד תואמים, השימוש בהתקה אינו מאפשר להתמודד עם הסיכון הכרוך בהתגברות האינטימיות הקבוצתית. עקב הפער הזה בין החוויה הרגשית העשירה של החברים לבין ביטויה המצומצם בפועל במרחב הקבוצתי, חלק מן המשתתפים – בעיקר אלו המאוימים פחות מחשיפה רגשית ונוטים יותר לעוררות או מורגלים בוויסות – עלולים לחוש ריחוק וחוויה של חוסר אותנטיות. חלקם יביעו תחושת תסכול על כך ששאר המשתתפים אינם מכירים אותם "באמת" ועל כך שהקבוצה "מעבירה את הזמן" בשיח שטחי. המשוקעות הרגשית בקבוצה תרד, וחוסר האמון בין החברים יעלה. כך, במנגנון של היזון חוזר טראגי, ההתקה שנועדה לייצר חוויית ויסות רגשי תהפוך למנגנון של עיקור רגשי, ובסופו של דבר הקבוצה לא תהווה עוד מקור ללמידה ולהתפתחות מקצועית של החברים – גם אם הללו מחויבים לנוכחות בה מכורח הנסיבות – אלא תהיה פסאדה ריקה מתוכן.

תפקיד המנחה בהקשר של שימוש נוקשה וחזרתי בהתקה כרוך קודם כול בזיהוי של שימוש זה. לאחר מכן עליו לברר מהם הגורמים באקלים הקבוצתי שמחייבים את החברים לעשות שימוש בהתקה, למשל: האם יש קונפליקטים בין־אישים בלתי מדוברים, האם יש תחרותיות סמויה בקבוצה, האם ברמה הארגונית החברים חוששים מהבעת רגשות משום שהחוויה הקבוצתית אינה בטוחה דייה. עוד עליו לבחון את תרומתו שלו להתקה של ביטוי רגשות מאיימים, ורק אז לבחור במועד ובהקשר הנכונים לשקף לקבוצה את המנגנון באופן שיתרום להתפתחותה. עליו ליצור מסגרת קבוצתית בטוחה דייה להמרה רגשית, ולהדגיש את הסיטואציות שבהן החברים יכולים ללמוד זה מזה כיצד לבטא רגשות קשים ולהשתמש בקבוצה להמרה מווסתת.

מהתקה להמרה

חלופה המאפשרת למשתתפי הקבוצה להתמודד עם רגשות לא נעימים באמצעות מנגנון רגשי אדפטיבי יותר היא המרה. זוהי פונקציה רגשית המאפשרת החלפת של עוררות רגשית אחת באחרת – חשבו על האופן שבו חוויית כעס עוצמתית בעקבות אובדן יכולה להיות מומרת לעצב גדול. בהנחיה ניתן לעשות שימוש בהמרה כדי לשנות אווירה רגשית לא נעימה באמצעות עירור של רגש חזק אחר, אדפטיבי יותר להתנהלות בין־אישית (Greenberg & Goldman, 2008). אם בהתקה רגשות "לא לגיטימיים" עוברים תיעול לרגשות "לגיטימיים" יותר להבעה במרחב הקבוצתי, הרי בהמרה מוצלחת מתרחש תהליך הפוך: עיבוד רגשי שבו מצבים רגשיים חיוביים ומעוררי ביטחון מופעלים כדי להקל על מצבים מתמשכים של רגשות מעיקים ומעוררי חשש. זהו "שינוי רגש באמצעות רגש"; (Pascual-Leone, 2018). רגש שאדם תופס כפסול להחצנה מובע במישרין ומקבל תיקוף קבוצתי לעצם קיומו. התוצאה היא שהחוויה הרגשית המתלווה להבעת רגש זה (למשל בושה, מבוכה או אשמה), שעד כה נחוותה על ידי האדם כשלילית בפני עצמה, מקבלת הקשר אחר, חיובי. כך רגשות לא נעימים עוברים תהליך של "נטרול רעלים" באמצעות מהילתם בחוויות רגשיות של תמיכה ותיקוף. ההמרה מאפשרת לקבוצה לחוות את הערך הטמון בשיתוף של ביטויים רגשיים אשר נחשבו עד כה – בקבוצה או מחוצה לה – לבלתי לגיטימיים. חשוב לציין כי התיקוף של רגשות לא נעימים אין פירושו הבעת הסכמה לדפוס ההתנהגות שהם מייצרים. כך למשל ניתן לתקף הבעת כעס בלי להסכים בהכרח לביטוי התוקפנות שהתלווה אליו.

גרינברג (Greenberg, 2025) מתאר תהליך בן חמישה שלבים לעיבוד יעיל של המרת רגש ברגש: (1) זיהוי, המתייחס לשלושה היבטים – תשומת לב לרגש, המשגתו במילים (סימבוליזציה) והבעה תואמת (מה שנאמר חייב לתאום למה שמורגש או מובע בגוף); (2) קבלה – בעלות מלאה של האדם על הרגש ועל החוויה שלו עצמו בלי לדחותה); (3) קבלת אחריות – קבלת בעלות על יצירת החוויה הרגשית ועל ההתנהגויות שנגזרות ממנה; (5) ויסות הרגש – רמת ויסות המאפשרת

לאדם לחוות את הרגש ולהתבונן עליו בלי להיות מוצף ממנו; (5) יצירת הבחנה (Differentiation) – המאפשרת התפתחות של רגשות ומשמעויות חדשים. המסר העיקרי בגישה זו היא שאין די בפורקן רגשי (קתרזיס) או בפרשנות קוגניטיבית כדי לשנות רגשות. יש צורך ביצירת עוררות רגשית ואז בעיבודה הקוגניטיבי, כמתואר לעיל.

גם אם הקבוצה אינה מכוונת למטרות טיפוליות, הרי שימוש נבון של המנחה במנגנון ההמרה מאפשר להדגים לקבוצה ויסות באמצעות זיהוי, שיתוף ועיבוד קבוצתי של רגש מורכב ברמה האישית, ובעיקר באמצעות הכלתו כלגיטימי. המרה מחייבת הנחיה מיומנת ותהליך הבשלה קבוצתי הכרוך בהתמודדות הולכת וגוברת עם קונפליקטים פנימיים ולא בהימנעות מהם. זהו בהכרח תהליך מורכב רגשית, משום שהוא מחייב את המשתתפים לבוא במגע פוטנציאלי עם מגוון רגשות לא נעימים. לשם כך עליהם לחוש התקשרות בטוחה אל הקבוצה: לתת בה אמון כבסיס בטוח לחקירה רגשית ובין־אישית ולתפוס אותה כחוף מבטחים שיסייע בארגון ובוויסות החוויה הרגשית העוצמתית (דלאל ורום, 2005).

אולם למשתתפים בקבוצה סגנונות התקשרות מגוונים, הן ברמה האישית הן בהקשר של הקבוצה הספציפית. לכן עידוד של תהליכי המרה רגשית עלול, לפחות עבור חלקם, לגרום להצפה הרגשית ולעורר תגובות של עוררות יתר וחרדה, או לחלופין – נסיגה והימנעות. שימוש בפונקציה בקבוצה שמרבית חבריה חווים אותה כמרחב בטוח להתפתחות והרגעה עשוי להגביר בהדרגה את חוויית הלכידות הקבוצתית ולייצר חוויה של חיות רגשית. למעשה, כל מפגש בין־אישי משמעותי עם חוויה רגשית לא נעימה (היזכרו בחוויית הזרות שחווה המשתתף בקבוצה המתוארת קודם לכן) יכול, בעיבוד מותאם, להביא להיווצרות חוויה חיובית ועוצמתית.

המרה רגשית היא אחד מכמה רכיבים טיפוליים שבגינם נתרמים מהשתתפות בקבוצה, ובהם זיכוך (קתרזיס), הבנה עצמית, הזדהות ואוניברסליות. כפי שמדייקים יאלום ולשץ (2006): "אין זה תהליך האוורור כשלעצמו שחשוב; זה לא הגילוי שאחרים סובלים מבעיות דומות לשלך... החשיבות הראשונה במעלה היא בשיתוף הרגשי של עולמך הפנימי עם אנשים אחרים **וקבלתך בעקבות השיתוף** (עמ' 75, ההדגשה במקור).

מהמרה להתמרה

תהליך המרה משמעותי ומוצלח יכול להבנות תשתית לשינוי בעל השלכות כוללניות בהרבה על חיי הפרט והקבוצה. שינוי זה מכונה בספרות בשם התמרה (טרנספורמציה). את חוויית ההתמרה ניתן לזהות בכל תהליך של שינוי משמעותי בקרב פרטים או מערכות. גם אם אינו מושג בהֶקְשֵר טיפולי, זהו שינוי של אופני השינוי, או שינוי ממעלה שנייה (ואצלאוויק ואח', 1998). בספרות התרפויטית המושג משמש לתאר מגוון תהליכים, לא אחת סותרים במהותם. יש הקושרים אותו במישרין להשפעה של תהליכי המרה רגשית. לדוגמה, פאסקל לאון (Pascual-Leone, 2018) מציגה מטא־אנליזה של מחקרים קליניים על התמרה בפסיכותרפיה בגישות שונות, וממנה עולה כי התמרה רגשית אינה רק סממן לשינוי בטיפול, אלא מהווה כשלעצמה מנגנון סיבתי היכול להסביר את השינוי. הממצאים העלו כי התמרה מתאפשרת באמצעות המרת רגש ברגש (למשל כעס בכאב), אולם אין היא מושגת בתהליך ספונטני, אלא בסדרה של צעדים מובנים; עיבוד רגשי – רגע אחר רגע – של האופן שבו רגשות קשים מומרים באמצעות תגובה נגדית של רגשות מצד המטפל.

בספרות הפסיכואנליטית מופיעות התייחסויות להתמרה כתוצר של תהליך לוגי של הגברת מודעות ותובנה, ומנגד גם כתהליך ספונטני וחווייתי של חוויה שאינה מתווכת לוגית (Shalgi, 2021). התייחסות מסוג זה ניתן למצוא בתאוריה של הפסיכואנליטיקאי קרל גוסטב יונג. לגישתו, התמרה היא יכולתו של הפרט לעבור שינוי במובן העמוק ביותר, מעין הרחבה של האישיות, כחלק מתהליך האינדיבידואציה, מעין "לידה מחדש" (Boyd, 1991). יונג מדגיש כי תהליך זה מאפשר לאדם להימצא במערכת קשרים אינטנסיבית ורחבה יותר עם בני אדם נוספים (יונג, 1973).

וילפרד ביון גרס כי התמרה היא המשמעות הניתנת לרגע נתון בטיפול, ומתקיים בה "חיבור בין המציאות לרגש הנובע מהמפגש עם המציאות" (לוי, 2024, עמ' 222). בעקבותיו לוי (2024) מגדיר התמרה "שינוי מרגש אחד לאחר, המרחיב את היותנו, מיטיב ומשפר את חיינו [...] התמרה מצביעה על היכולות להשתנות להתפתח או להצטמצם" (עמ' 221). מן (2025), הנסמך על תאוריית העצמי של קוהוט, מגדירה כיכולת לאמץ "תבניות זיקה טרנספורמטיביות שמחוללות התבוננות מעבר למציאות המיידית [...] חיפוש אחר פוטנציאל אבוד וניסיון להשיבו; זיהוייה של לכידות בריאה ואפשרות להפצעתה" (עמ' 148, 149).

אל מול ההנגדה בין ההתמרה המתכוננת לספונטנית מציעה מקאסקי (Macaskie ,2014) גישה אינטגרטיבית. לטענתה, התמרה היא אינטגרציה של ידע קוגניטיבי ורגשי. זוהי התעלות מעל מצבים מנוגדים או עמדות מקוטבות (דוגמת רגש ושכל)

לעבר פרספקטיבה שלישית, המאפשרת אינטגרציה של חלקי עצמי ומובילה לתחושת נכונות או שלמות (wholeness). היא מדגישה את הערך שיש לרגעי מפגש במהלך השיח הטיפולי, רגעים של חיבור רגשי עמוק, ואת חשיבות הרפלקציה על החיבור המתרחשת בהקשר של מערכת יחסים בין־אישית. לצד רגעים אלו מתקיימים בקשר גם רגעי אי־מפגש – רגעים של חוסר הבנה הנחווים כהתנגדות. לטענתה, אלו רגעים המטרימים הופעה של תובנה חדשה, ולכן העיבוד של חוויות אלו של אי־מפגש הוא אבן דרך הכרחית להובלת שינוי בעל משמעות רגשית, רוחנית או אתית לאדם. השינוי הוא צמיחה, פיתוח הבנה חדשה, הכרה במשהו שכבר היה ידוע אך לא הובא למודעות, או פיתוח יכולת לקיום יחסים קרובים.

לאור האופי הרגשי והבין־אישי של תהליכי התמרה ניתן להניח עד כמה ההתנסות הקבוצתית יכולה לקדם היווצרות מרחב מתמיר. מרחב זה נועד לאפשר אינטגרציה ולמידה אישית ובין־אישית מתוך חיבורים וקשרים. במרחב קבוצתי מתמיר מתרחבת יכולתם של החברים לחשוב, להרגיש, לחוות ולהתנסות בקשרים בין־אישיים באופנים שטרם התנסו בהם בעבר.

מאחר שהתמרה כרוכה ביכולת לייצר אינטגרציה בין חלקי עצמי שונים, הרי אחד האופנים שבהם מתפתחת התמרה בקבוצה הוא המפגש הבין־אישי עם אחרים הדומים לי ושונים ממני כאחד. האחרות מחד גיסא והדמיון מאידך גיסא מאפשרים לכל משתתף חוויה של מפגש עם חלקי עצמי דחויים באמצעות ביטוים על ידי משתתפים אחרים. כהן ואטין (Cohen & Ettin, 1999) ממשיגים התמרה בקבוצה כתהליך דו־שלבי: בשלב הראשון הקבוצה מעצבת ומייצבת את גבולותיה. שלב זה מאפשר מעבר לשלב השני, שבו נוצרת אינטראקציה קבוצתית רב־ממדית הכוללת גם קונפרונטציות, שהן הכרחיות לתהליך האינדיבידואציה והאינטגרציה של חלקי העצמי של החברים. גם בויד (Boyd, 1991) מציין כי המפגש המודע והלא־מודע של חברי הקבוצה עם ייצוגים פנימיים כלל־אנושיים (ארכיטיפים) מאפשר להם לבחון מחדש דפוסים שנוצרו בעקבות משברים התפתחותיים קודמים בחייהם (למשל, סוגיות של אמון בסיסי מול חשדנות), לחוות אותם מחדש ולשנות אותם בזירה קבוצתית מאפשרת. במרחב קבוצתי מתמיר החברים יכולים לקשר בין חוויית ההתנסות הממשית, הרגש, המחשבה והמופע ההתנהגותי הפרטני שלהם לבין השפעתם על חברי הקבוצה ועל האקלים הקבוצתי.

לדוגמה, בתיאור המקרה נוכחנו כיצד אמירה של משתתף אחד נתנה ביטוי במרחב הקבוצתי לרגשות מנוגדים ועוררה פיצול בשאלת השייכות לקבוצה. היותו של המשתתף בתפקיד "הזר" אפשרה להנכיח במרחב הקבוצתי את הקצוות המנוגדים של החוויה הקבוצתית, ואלה הדהדו את המציאות הישראלית שנעה בין חזרה לשגרה לבין חיים תחת מלחמה. בעוד הקבוצה שקעה בעצב ובאובדן, המשתתף ייצג את האפשרות לקיום של חיוניות ושמחה שייתכן כי שאר החברים התקשו לתת להן מקום באותו רגע. דווקא הנכחת פיצול זה, הגם שהייתה מאיימת, אפשרה למנחה הקבוצה לשתף בחוויה האישית המפוצלת שלו. בכך בוטא קול קבוצתי למאמץ העז הכרוך בהתמודדות עם "אלימותם של החיים", בהחזקת המתח שבין חיבור להתרה, ובניסיון לייצר אינטגרציה שתאפשר את המשך החיים לנוכח האובדן הפרטי־ציבורי. הקונקרטיזציה של הקושי באינטגרציה באה לידי ביטוי בנפילת המחרוזת. רגע זה, שהחל בהתרה סמלית דרמטית, היה בה בעת רגע של אפשרות להמרה רגשית. המתח וחוסר האונים הקבוצתי נפרקו באחת, והקבוצה התגייסה לפעולה משותפת של סיוע למנחה (תרתי משמע) באיסוף החרוזים שהתפזרו. כך, עם סיום הפגישה ניתן היה להיווכח בכוחות התמיכה, החיים והתקווה שהחזיקה הקבוצה.

לסיכום, בין שהיא נעשית כחלק מתהליך שיטתי וסדור של המרה רגשית ובין שהיא תוצר ספונטני ובלתי צפוי, התמרה היא חוויה מכוננת של שינוי מסדר גודל משמעותי; התמרה משנה לא רק את חוויית האדם, אלא אף את אופני המפגש המשמעותי בינו לבין פרטים וקבוצות שהוא מצוי עימם בקשרי גומלין. ברמת הפרט נוצר חיבור בין חלקי עצמי מופרדים, והאינטגרציה ביניהם מביאה להרחבה של חוויית נוכחותו. ברמת הקבוצה מתאפשר ויתור על תפקידים חברתיים נוקשים ונוצרת הנכחה של המטריצה הקבוצתית, של אחדות הניגודים ושל מערך ההשפעות ההדדיות והייעוד המשותף של החברים (בבחינת "כולנו רקמה אנושית אחת גדולה").

כדי להבהיר את ההבחנות המושגיות בין שלושת התהליכים שנסקרו – התקה, המרה והתמרה – ולהציג את השפעתם על הדינמיקה הקבוצתית ועל תפקיד המנחה רוכזו עיקרי הדברים בלוח 1 להלן.

לוח 1: **מוויסות רגשות לשינוי: התקה, המרה והתמרה**

ממד	התקה	המרה	התמרה
מנגנון	הסטת רגש מן האובייקט המקורי לאובייקט חלופי או ייצוג קוטב אחד של החוויה תוך הכחשת האחר	החלפת רגש אחד ברגש אחר, אדפטיבי יותר	שינוי חווייתי עקב אינטגרציה בין ממדים רגשיים מפוצלים ו/או מנוגדים, המביאה לחוויה חדשה של אחדות העצמי
אופי הוויסות	עקיף: רגש שלא ניתן לבטאו מבוטא בצורה סמויה כייצוג חלקי או כסימפטום התנהגותי המסווה את החוויה	ישיר: רגש לא נעים ולא לגיטימי מבוטא, מקבל תיקוף, מנוטרל ממטענו ומווסת הדדית	אינטגרטיבי: ביטוי רגשי אותנטי הכרוך בהחזקת מתח בין קטבים מאפשר התעלות לפרספקטיבה חיצונית וצמיחה של מגנוני ויסות חדשים
השפעות קבוצתיות	יצירת נורמה קבוצתית סמויה של ויסות רגשי חלקי בשימוש נוקשה עלולה להיווצר הגבלה של הביטוי הרגשי, וזו בתורה יוצרת חוויה של חוסר אותנטיות	הקבוצה מרחיבה את גבולות ההכלה הרגשית ולומדת כיצד להתמודד עם רגשות מורכבים באמצעות ויסות גלוי	הקבוצה מהווה מרחב מתמיר המעודד ומייצר שינוי והתפתחות אישית של חבריה, הרחבת יכולת הקשר וחוויית אותנטיות. קבלה עמוקה של היותנו קשורים ביחסי גומלין הדדים
תפקיד המנחה	לזהות דפוסי התקה חוזרים, לשקפם לקבוצה ולבחון את הגורמים התורמים להיווצרותם ומשמרים אותם	ליצור מסגרת קבוצתית בטוחה המאפשרת להתמודד עם רגשות לא נעימים באמצעות ביטוים, ומעודדת חוויה של תיקוף רגשי המגדילה את חוויית ההכלה של השונות הבין־אישית	לחוות את הקבוצה, לזהות פוטנציאל לרגעים מתמירים – רגעי מפגש ואי־מפגש, ולעודד רפלקציה עליהם

עקרונות ההנחיה בוויסות רגשות

כפי שנוכחנו, עבודה עם רגשות מזמנת למנחה אתגרי ויסות ניכרים. עם זאת, אפשר להצביע על כמה כללי אצבע שיאפשרו התמודדות מתמירה עם אתגרים אלו.

1. החזקת מסגרת המעודדת ביטוי רגשי

המנחה הוא רכיב חשוב במערכת הקבוצתית; הוא תורם להיווצרות הלכידות הקבוצתית ועוזר לקבוצה לנסח את גבולותיה (Cohen & Ettin, 1999). לצד זאת, חלק ניכר מיכולתם של החברים לוויסות נוצר בזכות התנסות בקשרים הדדיים ביניהם, ולאו דווקא בעבודה ישירה מול המנחה (יאלום ולשץ, 2006). לכן תפקידו המתמשך של המנחה הוא לייצר תנאים בסיסים ומתמשכים לאֶפְשור הדינמיקה הרגשית־חברתית בקבוצה ולהחזקתה לאורך התהליך. ביטויה של החזקה זו הוא יצירת המסגרת (framework) של התוכן ושל התהליך הקבוצתי (און, 2025). המסגרת כוללת לא רק את תנאי המפגש, לוחות הזמנים וכדומה, אלא מהווה מעין חוזה דינמי של הציפיות, הביטוי הרגשי, ההחזקה, ההכלה, גבולות השיח וההתייחסות הבין־אישית בקבוצה (לב, 2024). מסגרת יציבה אמורה להקנות אווירה של ביטחון פסיכולוגי, ולאפשר לחברי הקבוצה להתנסות בחוויות חדשות ולקחת סיכונים רגשיים.

בקבוצות פסיכו־חינוכיות המסגרת כוללת לרוב התייחסות לתהליכי הלמידה ולתוצרים הקבוצתיים המצופים מעבודת הקבוצה. אולם גם בקבוצות אלו, שאינן מיועדות במוצהר להתפתחות אישית או לקידום ריפוי, רצוי כי המנחה יכלול בתוך השיח הראשוני על המסגרת, "החוזה", הרשאה להבעה רגשית והתייחסות מעודדת לערך שיש לקבוצה ככלי לקידום הלמידה הרגשית־חברתית של משתתפיה.

2. לשהות עם רגש

כאמור, רגש הוא חרב פיפיות בהנחיה. הוא מפגיש את המנחה המנוסה ביותר עם הממד האנושי, העמום, הבלתי צפוי והבלתי נשלט בהנחיה. במקרים של עירור רגשי משמעותי המסיט את הקבוצה מנתיב ההנחיה המתוכנן, מנחים רבים המגיעים מסגנון הנחיה משימתי והוראתי יעדיפו לחזור ולמקד את הקבוצה במשימתה. לעיתים זהו הכרח, ולעיתים מוחמצת בכך הזדמנות להביא לשיפור ניכר באקלים הרגשי ובזאת להעצים את הלכידות הקבוצתית. אולם החרדה מפני שהות עם רגשות לא נעימים ומעוררי מחלוקת בקבוצה עלולה להביא לידי כך שהמנחה – במודע או שלא במודע – ימהר לווסת את עצמו ואת הקבוצה באמצעות הרגעה טרם זמנה, הפחתת העוצמה הרגשית, הפניית הקשב הקבוצתי למקור אחר או התקתו לנושאים פחות טעונים (דוגמת בדיחה או שאלה אינטלקטואלית).

כפי שנוכחנו, גם משתתפים אחרים בקבוצה ישתמשו לעיתים קרובות במנגנוני ויסות עקיפים אלו מטעמים דומים. אולם למנחה מחויבות לאפשר לקבוצה ללמוד, ולמידה כרוכה בתנועה מאזורי ידיעה לחוסר ידיעה. בהיותו מודל, על המנחה להעז ולקחת סיכון רגשי: לשהות במחיצת רגשות בלתי נעימים, לברר ולחקור אותם. לשם כך עליו לווסת חרדה שלא באמצעות ניסיון לשליטה אלא דווקא באמצעות תנועה לעבר מחוזות של תמיכה רגשית הדדית, חיפוש משותף ועמימות (און, 2022). במרבית הקבוצות הוא ימצא כי לתנועה פנימית זו מצטרפים משתתפים נוספים, שכמהים לשאת עימו באתגר הכרוך בהעמקת תהליכי ויסות רגשי של המרת רגשות מורכבים.

3. לחוות את הקבוצה

שהות עם רגש חושפת את המנחה להכרה בתהליכי הזדהות השלכתית ומעמיקה מאוד את יכולתו לנהל דינמיקות קבוצתיות. אין המדובר בהבנה קוגניטיבית פרשנית גרידא, אלא באימוץ הלך רוח של פתיחות לרגשות המתעוררים במנחה בשל ההתנסויות ב"כאן ועכשיו" הקבוצתי. בתאוריה הפסיכואנליטית של וילפרד ביון מכונה הלך רוח זה בשם "רברי" (reverie), והוא מוגדר "הלך רוח הפתוח לקבלתם של מכלול אובייקטים מן האובייקט האהוב" (ביון, 2004/1962, עמ' 57). הלך רוח זה תואר כמעין מצב שבו אנו הולכים לאיבוד בתוך מחשבותינו ומזכיר חלימה בהקיץ, נדידת המחשבה, היסח דעת, אבל גם תחושה אינטואיטיבית של חיבור, אהבה והבנה לחוויה של המטופל המתעוררת מתוך אותו הלך רוח חולמני ואסוציאטיבי. הרברי מעורר את השימוש שעושה המנחה בהתמרה הפנימית שלו – יכולתו לחוות התנסות רגשית עמוקה עם הקבוצה – "לחיות יחד חוויה" (בן שפר, 2023, עמ' 26), ובעקבותיה לנסות ולאחד קולות פנימיים ומפוצלים לעמדה אינטגרטיבית, מתמירה, כזו שתוכל להוביל להתערבויות שיאפשרו לקבוצה לבוא במגע מותאם עם תכנים רגשים אלו.

4. סקרנות וזיהוי הזדמנויות

המרה והתמרה כרוכות בשינוי של עמדות ודפוסי התנהגות מקובעים בעיקר בהקשר של מערכות יחסים בין־אישיות, כך שקשיבות לקבוצה צריכה להיות פתוחה לא רק לחוויה הקיימת, אלא גם להחזקת תמונת עתיד ולזיהוי הזדמנויות של שינוי פוטנציאלי (בירן, 2022). מנחה טוב הוא מנחה סקרן לאירועים יוצאי דופן, למבעי עצמי חדשים או נדירים מצד חברים, לאינטראקציות הדדיות לא מוכרות ולהתנסויות חדשות. סקרנות זו יכולה לבוא לידי ביטוי בכמה אופנים, ובהם העדפת השונה ויוצא הדופן על פני המוכר בחיים הקבוצתיים, בחירה במתודות המעודדות התנסויות חדשות וביטוי מצבי עצמי לא מוכרים, וערנות להתנהגויות לא צפויות מצד החברים. סקרנות נשמעת בגדר המלצה קלה לביצוע, אולם, כמו בהמלצות הקודמות, היא מבוססת על נכונות המנחה לוותר על שליטה ולהפנות קשב לבלתי צפוי ולייחודי שנושא עימו כל מפגש.

5. ניווט לולאת הוויסות

כל התנאים שתוארו לעיל בונים את התשתית למלאכה העיקרית של המנחה בניווט תהליכי ויסות רגשי: החזקת האיזון העדין שבין ויסות מבוסס חיבור ועוררות לבין ויסות מבוסס התרה והרגעה. על המנחה לנווט את תנועת הלולאה האישית והקבוצתית שבין ויסות רגשי באמצעות השתתפות פעילה, חקירה, עניין ומעורבות חברתית לבין ויסות רגשי באמצעות צפייה בנעשה, הסטת קשב מן הקבוצה, עיבוד פנימי והרגעה עצמית. הנחיה מקצועית מביאה בחשבון את ההבדלים הבין־אישיים ביכולת העיבוד הרגשי של המשתתפים, ומאפשרת תנועה בין התערבויות מעודדות מעורבות ואתגר דוגמת

משחק, שאלות מעוררות עניין ועידוד תהליכי המרה רגשית, לבין התערבויות המאפשרות אינטרוספקציה והשתהות דוגמת קרקוע, שיקוף, תיקוף ורפלקציה. החזקת המתח בין חיבור להתרה והתאמת לולאת הוויסות להקשרים השונים של פעילות הקבוצה, למטרותיה ולצורכי המשתתפים היא – כתמיד – המלאכה המורכבת ביותר והנדרשת ביותר מן המנחה בניהול החיים הקבוצתיים.



סיכום

הקבוצה החברתית, ללא תלות במטרתה, היא כר נרחב לביטוי אנושי־רגשי. שנות העבודה הרבות בהכשרת מנחים מקרב קהלים של אנשי חינוך ומרצים באקדמיה במכון מופ"ת לימדו אותנו כמנחים את החשיבות שבשילוב התוכן הגלוי והמטרות המוצהרות של ההכשרה בתחום המקצועי עם התכנים הסמויים והבלתי מדוברים של העולם הרגשי של חברי הקבוצה. חווינו עם המשתתפים יחד כי לעוררות הרגשית הנובעת מן התהליך הקבוצתי יש פוטנציאל מיטיב ומרחיב, אולם בה בעת היא עלולה להיות מערערת ואפילו מרתיעה, ומכאן שהיא מחייבת הפעלת מנגנוני ויסות אישיים וקבוצתיים.

המודעות לחשיבות העבודה עם רגשות והיקפה כפי שתוארה לעיל לא רק נלמדה תאורטית, אלא נחוותה על ידי המשתתפים בהתמחות במלוא עוזה. עקב כך שמענו לא אחת, בעיקר ממנחים בתחילת דרכם, על תחושות של חשש מגודל האחריות ועימם חרדה מפני חוסר מסוגלות. אלו רגשות טבעיים ומוכרים במעבר לעמדת המנחה. זיהוי שלהם מאפשר שיח שיתופי ועיבוד המקדם את היכולת להכילם. שמענו גם ביקורת ולפיה במרבית הקבוצות החינוכיות או כיתות הלימוד באקדמיה פיתוח תהליכי ויסות רגשי אינו מהווה יעד בפני עצמו, אלא לכל היותר אמצעי המשתלב בתהליכי ההנחיה המכוונים לקידום המטרות המוצהרות של הקבוצה. לכך השבנו תמיד כי בין שנכיר בכך בין שלאו, המבקרים עצמם חוו במהלך לימודיהם האקדמיים בהתמחות כי הנחיה של בני אדם מערבת תמיד עבודה עם רגשות. לכן כל מנחה – ולמען האמת, כל מי שעיקר עיסוקו הוא עם בני אנוש (ובכלל זה אנשי חינוך והוראה) – משלב בעבודתו, ביודעין או שלא ביודעין, מיומנויות של ויסות רגשי. ערנות ומודעות מקצועית לאופנים המגוונים שבהם הקבוצה והמנחה פועלים עם רגשות ומופעלים על ידם יכולות לאפשר לכל מנחה, מרצה ומורה לנקוט מדיניות של התערבות מדודה ומודעת ולמצב את עצמו על הרצף שבין עד פעיל לבין הנחיה ישירה ומקדמת ויסות, וזאת בהתאם למטרות הקבוצה, לצורכי החברים ולשלב ההתפתחות של התהליך הקבוצתי.

מקורות

און, ל' (2022). "הילכו שניים יחדיו?" תנועת הלמידה שבין ודאות לבין עמימות במרחב ההדרכה. **דברים**, **15**, 105–125.

און, ל' (2024). "מהוראה להנחיה: עוד גשר לחצות..." – מרחבי משמעות בהנחיית עמיתים ובחקר ההנחיה. **אוגדן מערכים: מהוראה להנחיה באקדמיה תשפ"ד** (עמ' 4–14). מכון מופ"ת.

און, ל' (2025). היווצרות המרחב הקבוצתי והחזקתו. בתוך ל' און וע' אבידן (עורכים), **אוגדן מערכים: מהוראה להנחיה באקדמיה תשפ"ה (עמ' 16-18)**. מכון מופ"ת.

אופלטקה, י' (2018). מבוא: רגשות בחינוך: הילכו שניים יחדיו בלתי אם נועדו? בתוך י' אופלטקה (עורך), **רגשות בהוראה ובניהול בית ספר** (עמ' 15–41). מכון מופ"ת.

ביון, ו"ר (2004). **ללמוד מן הניסיון** (ד' רופין, תרגום). תולעת ספרים. (המקור פורסם בשנת 1962)

בירן, ח' (1997). ניתוח יחסי מנחה-קבוצה ומהלך בהתפתחות הקבוצה לפי מודלים תאורטיים של יחסי אובייקט. בתוך נ' רוזנוסר (עורכת), **הנחיית קבוצות - מקראה** (עמ' 201–218). הקרן לקידום החינוך הקהילתי ע"ש חיים ציפורי.

בירן, ח' (2022). **האומץ שבפשטות: רעיונות מרכזיים בעבודתו של ביון**. רסלינג.

בן שפר, ג' (2023). האלף של בורחס, reverie והטיפול הפסיכואנליטי. **שיחות**, **לח**(1), 25–31.

ברגשטיין, א' (2025). על אלימותם של החיים והאלימות שברגשות. **שיחות**, **מ**(1), 29–35.

ברק, ל' ומאיירס, א' (2022). **פסיכולוגיה התפתחותית; ינקות, ילדות והתבגרות** (כרך א) (ת' דומאי וע' רון, תרגום). האוניברסיטה הפתוחה.

דלאל, מ' ורום, א' (2005). ביצועי צוות: תפקיד סגנון ההתקשרות של מבוגרים. **מפגש: כתב עת לעבודה חינוכית־סוציאלית**, **21**, 89–113.

הלוי-בלבן, א' (2012). **הלוגיקה של החלום**. ביאליק.

ואצלאוויק, פ', ויקלנד, ג' ופיש, ר' (1998). **שינוי: עקרונות של יצירת בעיות ופתירתן**. ספריית פועלים.

זילברמן-שמש, ד' ואופלטקה, י' (2018). הדחקת רגשות בקרב מורים: מופעים וגורמים. בתוך י' אופלטקה (עורך), **רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים** (עמ' 67–93). מכון מופ"ת.

יאלום, א' ולשץ, מ' (2006). **טיפול קבוצתי: תאוריה ומעשה** (ב"צ הרמן, תרגום). כנרת; מאגנס. (המקור פורסם בשנת 2005)

יונג, ק"ג (1973). **האני והלא מודע** (ח' איזק, תרגום). דביר.

לב, ג' (2024). תנאים לאהבה: המסגרת הטיפולית ורגשות המטפל. **שיחות**, **לח**(2), 142–150.

כספי, א' ורוקס, ס' (2018). יחידה 1: מבוא – מונחים והגדרות. בתוך ר' בייט-מרום, ש' ביתן, ח' פוך, ג' שחר, א' בן-עטר כהן וא' ביטמן (עורכים), **אישיות: תאוריה ומחקר** (כרך א, עמ' 5–82). האוניברסיטה הפתוחה.

לוי, ר' (2024). התמרות (transformations) בטיפול לפי תאוריית השדה הפוסט־ביוניאנית. **שיחות**, **לח**(3), 221–229.

מן, ג' (2025). להיות שבוי בתוך אסון: על השפעתו הממאירה של הזעם והאפשרות להתמרתו. **שיחות**, **לט**(2), 142–150.

ראופמן, ר' (2016). "לא מעוקצך": תוקפנות ומגע רגשי בתהליך קבוצתי. **מקבץ**, **21**(1), 81–96.

רוטאן, ס"ג וסקוט, ו"נ (2004). **פסיכותרפיה קבוצתית גישה פסיכודינמית** (א' ברוורמן, תרגום). אח.

Boyd, R. D. (1991). *Personal transformations in small groups*. Routledge.

Cikara, M., & Van Bavel, J. J. (2014). The neuroscience of intergroup relations: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, *9*(3), 245–274. https://doi.org/10.1177/1745691614527464

Cohen, B. D., & Ettin, M. F. (1999). Self-structure and self-transformation in group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, *49*(1), 61–83. https://doi.org/10.1080/00207284.1999.11490943

Foulkes, S. H. (1964). *Therapeutic group analysis*. Allen and Unwin. (Reprinted 1984, Karnac Books).

Goldenberg, A. (2023). What makes groups emotional? *Perspectives on Psychological Science*, *18*(1), 187–205. https://doi.org/10.1177/17456916231179154

Goldenberg, A., Halperin, E., Van Zomeren, M., & Gross, J. J. (2016). The process model of group-based emotion: Integrating intergroup emotion and emotion regulation perspectives. *Personality and Social Psychology Review*, *20*(2), 118–141. https://doi.org/10.1177/1088868315581263

Greenberg, L. (2025). Changing emotion with emotion. *Phenomena Journal*, *7*(1), 10–19. https://doi.org/10.32069/PJ.2021.2.239

Greenberg, L. S., & Goldman, R. N. (2008). *Emotion-focused couples therapy: The dynamics of emotion, love, and power*. American Psychological Association.

Jacobs, D., David, P., & Meyer, D. J. (Eds.) (1995). *The supervisory encounter*. Yale University Press.

Johnson, S. (2013). *Love sense: The revolutionary new science of romantic relationships*. Little, Brown Spark.

Macaskie, J. F. (2014). *Transcending polarities: Counsellors' and psychotherapists' experiences of transformation* [Doctoral dissertation, University of Leeds]. https://www.google.com/search?q=https://etheses.whiterose.ac.uk/7239/

Mackie, D. M., & Smith, E. R. (2017). Group-based emotion in group processes and intergroup relations. *Group Processes & Intergroup Relations*, *20*(5), 658–668. https://doi.org/10.1177/1368430217702725

Nitsun, M. (2018). *Foundations of group analysis for the twenty-first century*. Routledge.

Pan, Y., Novembre, G., & Olsson, A. (2022). The interpersonal neuroscience of social learning. *Perspectives on Psychological Science*, *17*(3), 680–695. https://doi.org/10.1177/17456916211008429

Pascual-Leone, A. (2018). How clients "change emotion with emotion": A programme of research on emotional processing. *Psychotherapy Research*, *28*(2), 165–182. https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1349350

Shalgi, B. (2021). Between mythos and logos: Surrender, vitalization and transformation. In A. Schwartz Cooney & R. Sopher (Eds.), *Vitalization in psychoanalysis: Perspectives on being and becoming* (pp. 101–121). Routledge.

Van Kleef, G. A., Cheshin, A., Fischer, A. H., & Schneider, I. K. (2016). Editorial: The social nature of emotions. *Frontiers in Psychology*, *7*, Article 896. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00896

Van Kleef, G. A., & Fischer, A. H. (2016). Emotional collectives: How groups shape emotions and emotions shape groups. *Cognition and Emotion*, *30*(1), 3–19. https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1081349

Van Kleef, G. A., Heerdink, M. W., & Homan, A. C. (2017). Emotional influence in groups: The dynamic nexus of affect, cognition, and behavior. *Current Opinion in Psychology*, *17*, 156–161. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.017

Weinberg, H. (2007). So what is this social unconscious anyway? *Group Analysis*, *40*(3), 307–322. https://doi.org/10.1177/0533316407076114