

תהליך ההתפתחות של קבוצת הדרכה בתחום הייעוץ לפיתוח הארגוני

יובל דרור

מטרת מאמר זה היא להציע מודל להתפתחות תהליך ההדרכה בקבוצת הדרכה ליועצים ארגוניים. מסקירת ספרות מקדימה עולה כי מודלים של הדרכה בייעוץ ארגוני נשענים לרוב על ספרות מתחום הפסיכותרפיה. במאמר אראה כי ספרות זו מניחה כמה הנחות יסוד שאינן מתאימות לתהליך של קבוצת הדרכה בייעוץ ארגוני. באמצעות מחקר איכותני על קבוצות הדרכה פותח מודל מתאים לפרופסיה, הכולל את שלבי ההתפתחות של הקבוצה; על פי מודל זה מוצעים למנחה תפקידים השונים בהיבטים רבים מתפקידי המנחה שמוצעים במודלים פסיכולוגיים, ומסומנים בו כלים לבחירת התערבויות הנחיה בהתאם להתפתחות הקבוצה.



If I have a book which understands for me, a pastor who has a conscience for me, a physician who decides my diet, and so forth, I need not trouble myself. I need not think [...] others will readily undertake the irksome work for me.

Kant, 1784/1995, p. 1

Living companions I need, who follow me because they want to follow themselves – wherever I want. [...] To lure many away from the herd, for that I have come.

Nietzsche, 1887/2006, p. 14

במאמר זה אציע מודל של התפתחות קבוצת הדרכה (סופרוויז'ן) בתחום של ייעוץ ארגוני, מודל שיאפשר למנחה להישען גם על ידע מתודולוגי כאשר הוא מנחה קבוצה כזאת. ידע כזה יכול להבנות אצל המנחה תחומי הסתכלות והקשבה וצורת חשיבה לבחירת התערבות במהלך הקבוצה, וכן להשפיע על אופן ההתערבות ובחינת ההשפעה שלה.

התופעה של קבוצת הדרכה בעולם הארגוני שואבת ידע וניסיון מגישות טיפוליות, אך מאמצת רק את חלקן, מתוך הבנה כי רק חלק מהנחות המוצא הן רלוונטיות בכל אחת מהגישות וכי אין גישה הנשענת על כלל המאפיינים הבסיסיים של קבוצת הדרכה בפיתוח ארגוני. בנסיבות אלה,

- הנחייה של קבוצות הדרכה בתחום הייעוץ הארגוני מבוססת על תאוריה באופן חלקי בלבד; מלבדה, היא מבוססת על חוויות אישיות של המדריך (הסופרווייזר), על ניסיונו כמודרך ועל הניסיון שהוא רוכש תוך כדי ביצוע תפקידו כמדריך.
- התופעה של קבוצות הדרכה לפיתוח מקצועי רווחת ויכולה להתקיים בכמה הקשרים ארגוניים:
- בתוך חברת ייעוץ – חברת הייעוץ מספקת ליועציה מסגרת למידה כחלק מהתפקיד. מסגרת כזאת מחייבת את המנחה להתייחס לשלוש מחויבויות בו זמנית: לנורמות הארגוניות ולסטנדרטים של איכות, לאחריות כלפי הלקוחות של חברת הייעוץ ולצמיחה האישית של המשתתפים.
 - בתוך ארגון (במסגרת פנים-ארגונית): המנחה הוא חלק מהארגון, תלוי במערכת התרבותית הפנימית ומוגבל על ידה, ויש לו אחריות כלפי הארגון (כולל בקרת איכות הייעוץ) וכלפי המשתתפים.
 - בתוך תכנית לימודים – המשתתפים נמצאים בתהליך הכשרה, והם מתמחים שעדיין אינם מוסמכים; לכן למנחה יש אחריות להכשרת היסוד שלהם, והוא נושא באחריות מקצועית ואף ניקית כלפי הארגונים שבהם מתקיים הייעוץ וכלפי המשתתפים עצמם.
- למרות השוני בהקשר יש לקבוצות ההדרכה לפיתוח מקצועי כמה מרכיבים משותפים, ובהם הניתוק המלא בין המדריך לנועצים של המודרכים; עבודת הנחיה הנעשית מנקודת מבט של מודרכים והחוויות שהם מביאים למפגשים; והשילוב בין תוכן לתהליך בהנחיה.
- במאמר זה אציע מודל של התפתחות קבוצת ההדרכה בתחום של ייעוץ ארגוני, בהתבסס על הניסיון המצטבר בהנחיית קבוצות כאלו בראיית מנחים ומשתתפים. ביסוד המודל עומדות כמה הנחות יסוד בדבר מהות הייעוץ הארגוני ואופי ההדרכה הנדרש לעוסק בו – בשונה מהנחות שעל בסיסן פותחו מודלים של התפתחות קבוצות מסוגים אחרים (למשל קבוצות טיפול).

רקע תאורטי

בפרק זה אתמקד באפיון תהליך ההדרכה בכללו ובמודלים של הדרכה. אעסוק במקומה של קבוצת ההדרכה כתהליך תומך עבור יועצים לפיתוח ארגוני וברעיונות התאורטיים המוכרים בדבר תהליך התפתחותה של קבוצת הדרכה בתחומים קרובים לייעוץ ארגוני. אתמקד גם בסוגיית תפקידי המנחה בהנחיית הקבוצה. אטען כי הידע הנשאב מדיסציפלינות קרובות אינו מספיק כדי להגדיר ולנהל קבוצת הדרכה של יועצים ארגוניים.

מאפייני הדרכה

מטרת ההדרכה היא לאפשר ללומד ללמוד מעבודתו. ליבת העניין של מפגש הדרכה היא תהליכי למידה. הכלי המרכזי ללמידה הוא רפלקציה, ולפעמים רפלקציה ביקורתית. המוקד של תהליך ההדרכה הוא ההתנסות של המודרך. המדריך הוא המנחה של תהליך הלמידה ותוכן הלמידה הוא כל נושא הרלוונטי לעבודתו של המונחה: ידע ותאוריה, מימוניות ויכולות, סוציאליזציה למקצוע, רגישות מקצועית, חכמת המקצוע, מודעות עצמית, מודעות אתית, שימוש באינטואיציה, זיהוי רגשות ושילובם של כל אלו לעיצוב תפיסת עולם מקצועית מודעת (Carroll, 2009). הכלים לעידוד תהליכי הלמידה שעומדים לרשותו של המדריך כוללים מגוון

רחב של אפשרויות, ובהן הוראה, הדרכה, תרגול, משחקי תפקידים, פיתוח מיומנויות, משוב, אתגור תובנות, תהליכים מקבילים ושיתוף בניסיון.

המבחן להצלחת תהליך הדרכה הוא פשוט: מה עושה המודרך באופן שונה ממה שעשה לפני ההדרכה? כיצד השפיעו ההתרחשויות בחדר ההדרכה על הפרקטיקה של המודרך? מהי התועלת הנוספת שמפיקים נועציו של המודרך מתהליך ההדרכה שהוא נוטל בו חלק?

ניהול תהליכי למידה בהדרכה – שימוש בתאוריה נהירה מספיק

מאפיין שכיח של תהליך הלמידה במפגשי הדרכה הוא התרחשותו במרחב המזוהה עם המדריך (יהא זה המשרד שלו או הכיתה שבה הוא מלמד), כשהוא מבוסס על שחזור של חוויות המודרך בעשייתו המקצועית שמחוץ לחדר. לכן נראה שרפלקציה יכולה להיתפס כמרכיב מרכזי בתהליך זה. רפלקציה היא היכולת לחזור להתרחשות הנדונה ולברר שאלות הקשורות להתרחשות זו. ה' וולר (Voller, אצל: Carroll, 2009, p. 21) הגדירה רפלקציה כך:

Purposeful focusing on thoughts, feelings, sensations and behavior in order to make meaning from those fragments of experience. The outcome of this reflection is to create new understanding which in turn may lead to: increasing choices, making changes or reducing confusion.

אם כן, רפלקציה היא תערובת של תהליכים קוגניטיביים ורגשיים שמטרתה למידה מחדשת עבור הלומד, המעצבת מחדש את תודעתו (transformational learning). בתהליך זה מסגרות התייחסות מקובלות ומובנות מאליהן משתנות לכיוונים מכלילים יותר, מבחינים, פתוחים, מודעים רגשית, שמאפשרים שינוי ומעצבים מחדש תובנות, אמונות ודעות; אלה יוכחו כמוצדקות וכמכוונות לפעולה אפקטיבית יותר (Mezirow & Associates, 2000, pp. 7–8). רפלקציה ביקורתית מאפשרת גם לפענח כיצד אנו מגיעים לתוצאות הללו, איך אנחנו לומדים ורוכשים ידע, מאפשרים מגע עם נקודות עיוורון, נקודות כשל וצורות חשיבה ועם האוטנטיות שלנו (מעגלי למידה שניים ושלישיים), ובכך מאפשרים שינויים בהרגלים.¹

אם כן, הדרכה מאפשרת צורת התבוננות אחרת, חדשה (בשונה מהתרגום המילולי של המונח); נקודות מבט שונות מאפשרות משמעויות אחרות, תובנות אחרות, פרספקטיבות אחרות, הרגלים אחרים ופעולות אחרות.

לפי הגישה האינטגרטיבית של מייקל קרול (Carroll, 2010), מפגש הדרכה מאפשר ארבע רמות של שיחה:

א. רמה ראשונה – למידה ממעגל ראשון; הסתכלות משותפת על תוכן כדי לפתור בעיה. תוצר השיחה הוא פתרון בעיה של המודרך בפעולתו מול הארגון, מבלי שנדרשת תוספת למידה מצדו.

ב. רמה שנייה – למידה במעגל כפול; הסתכלות משותפת על בעיה מתחום הייעוץ, ניתוחה וזיהוי מרכיבי התנהגות אחרים מאלו שננקטו. בעקבותיה חל שינוי בהתנהגות, ולא אחת גם בעמדה הרגשית של המודרך כלפי נועציו.

ג. רמה שלישית – למידה במעגל משולש; הסתכלות על מורכבות של בעיה מנקודות מבט של מחזיקי עניין מגוונים, בראייה מערכתית כוללנית של מגוון התגובות האפשריות, כולל

הרגשיות, ושל הסיכונים הכרוכים בחלופות השונות של תהליכי ייעוץ. בעקבותיה חל שינוי בדרכי החשיבה של המודרך.

ד. רמה רביעית – למידה מעצבת; ניתוח משותף ולמידה מתהליכי ההדרכה עצמם. מתוכם נוצרת למידה על ה'עצמי' של היועץ (ושל המדריך); זו מאפשרת ביסוס של ביטחון עצמי ביחסי ייעוץ בחדר המדריך ומחוצה לו, שינוי ברמת החשיפה העצמית והכנות וברמת הסיכונים שמוכנים ליטול בתהליכי הלמידה עצמם (הנכונות להיות חלש, סובל, מנוצל, מודר) ובעקבותיהם למידה על החשיבה שבבסיס חשיבתו של כל משתתף (כיצד הוא חושב וצובר רגשות).

אם כן, ביסוד התאוריה של הלמידה בתהליכי הדרכה נמצאים כמה עקרונות:

- המטרה היא לעזור למודרך לפתח תפיסות והרגלים חדשים;
- אנשים שונים לומדים בדרכים שונות, ולכן תפקידו המרכזי של המדריך הוא להתאים את תהליכי הלמידה למודרכים שלו;
- עיצוב מערכת יחסים נכונה ויצירת אווירה מתאימה ללמידה הם סוגיות מפתח ביצירת תשתיות מקדמות למידה;
- למידה מתרחשת גם באינטראקציות חברתיות וגם ביחידים;
- מדריך בלתי זהיר יכול לעכב למידה ואף למנוע אותה גם מן הלומד וגם מעצמו;
- רפלקציה היא מכשיר מרכזי ללמידה;
- הוראה ולמידה אינן תמיד שני צדדים של אותו תהליך (מה שרצית ללמד אינו בהכרח מה שהמודרך ילמד).

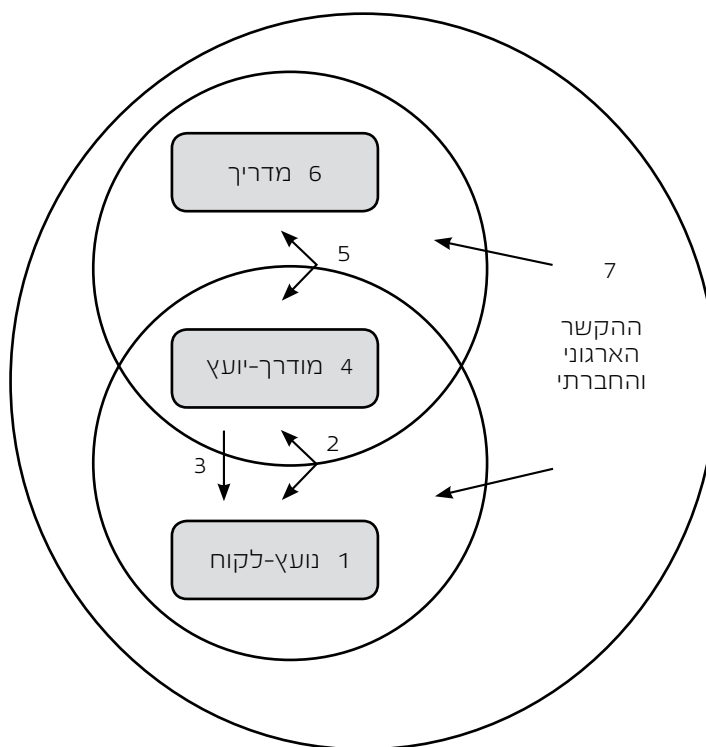
מודלים של הדרכה

פיטר הוקינס ורוברט שוחט (Hawkins & Shoheit, 2012) הציעו מודל תהליכי עבור בעלי מקצוע שעוסקים במתן עזרה במובן הרחב של המילה; אפשר לאמץ מודל זה גם להדרכה במקצוע הפיתוח הארגוני. המודל שלהם מתמקד במערכת היחסים בין המדריך למודרך, והוא מבוסס על שבע נקודות מבט (Seven-eyed model of supervision). בבסיס המודל מצויות כמה תובנות בסיסיות. הראשונה היא שבכל מפגש הדרכה מתקיימים זה לצד זה שני מעגלי יחסים: יחסי יועץ-נועץ ויחסי מדריך-יועץ (מודרך). מערכת היחסים הזאת מתייחסת לכמה רמות של פעילות – בדרך כלל ארבע לפחות: המדריך, המודרך, הנועץ וההקשר שבו מתרחשת העבודה. מתוך ארבעת אלו רק השניים הראשונים נוכחים באופן פיזי בתהליך, ואילו את האחרים מביא המודרך בצורה מתווכת (לפעמים באמצעות רישומים, הקלטות או משחקי תפקידים), ברמת מודעות משתנה.

במפגש ההדרכה עצמו יכולים להתחולל שני סוגים של תהליכים: מיקוד תשומת הלב במערכת היחסים מודרך-נועצים כפי שהיא באה לידי ביטוי בחומרים שמביא המודרך; ומיקוד תשומת הלב ביחסי מודרך-נועצים על בסיס התרחשויות של 'כאן ועכשיו' בתוך תהליך ההדרכה עצמו (ובכלל זה יחסי מודרך-מדריך).

התבוננות בתהליך ההדרכה בכללותו מאפשרת לזהות שבעה מוקדי עניין:

1. מיקוד ביחסי לקוח-נועץ: מה הסוגיות שנועץ מביא למפגש הייעוץ ומה האופן שבו אפשר לעזור למודרך להתמקד בנועץ שלו: בצרכיו, בבעיותיו, בבחירות שלו, בהחלטות שהוא מקבל ובקשר בין כל אלו.
 2. חקירה משותפת של אסטרטגיות ההתערבות שבהן נוקט המודרך: המוקד כאן הוא בחירת ההתערבויות, העיתויים שנבחרו והאופן שבו המודרך משתמש בכלים העומדים לרשותו. חלופות לאסטרטגיה שנבחרה יידונו מתוך מחשבה על השלכות אפשריות שלהן. המטרה היא להרחיב את מגוון הכלים העומדים לרשות היועץ ואת מידת השליטה שלו במיומנויות הייעוץ.
 3. חקירה משותפת של מערכת היחסים בין המודרך לנועציו: המוקד כאן הוא ביחסים בין המודרך לנועציו, מודעים או בלתי מודעים. חקירה זו עשויה לכלול את בחירותיו של המודרך כיועץ, את השפה שהוא משתמש בה, את ההתנהגות שאינה מילולית – כל אלו מתוך מטרה לעזור למודרך לזנוח את נקודת המבט שלו ולנסות להתבונן בתהליך כצופה מן הצד, ובכך לאפשר לו לפתח תובנות בדבר הדינמיקה שלו עם הנועצים ובדבר יחסי העבודה עמם.
 4. מיקוד במודרך עצמו: תשומת הלב העיקרית היא לאופנים שבהם המודרך מושפע מתהליכי הייעוץ, באופן מודע ובלתי מודע. נחקרות הדרכים שבהן הוא מפתח את משאביו האישיים ושהן הוא משתמש כדי להעשיר את יכולותיו, לגרום למגע עם נועציו להיות אפקטיבי ולהשתמש בתגובות שלהם לתועלתם.
 5. מיקוד ביחסי ההדרכה: כאן תשומת הלב העיקרית היא למה שקורה בחדר ההדרכה, כדי להבטיח את איכות תהליך ההדרכה עצמו כפי שנגזר מהיחסים בין המדריך למודרך; לצד זאת מתבצעת חקירה משותפת של התהליכים המקבילים – האופן שבו היחסים משקפים או מסתירים בצורה בלתי מודעת דינמיקות מקבילות ליחסים עם הנועצים.
 6. מיקוד בחוויות ה'כאן ועכשיו' של תהליך העבודה המשותפת: הרגשות, המחשבות והדימויים שנוצרים תוך כדי הישיבה יחד בתגובה לחומרים שמביא המודרך ולמידע שנפרס. המדריך משתמש בחומרים הללו כדי להעלות השערות בדבר היחסים בין היועץ לארגון, על בסיס ההקבלות למה שמתרחש תוך כדי תהליך ההדרכה. החומר הלא-מודע שמתקיים ביחסי המודרך ונועציו, שהמודרך אינו מטפל בו, יכול לצוף כמחשבות, כרגשות וכדימויים של המדריך.
 7. מיקוד בהקשר הרחב שבו מתקיימת עבודת הייעוץ: העבודה המשותפת אינה מבודדת מתהליכים ארגוניים. יש הקשרים רבים לעבודת הייעוץ, ובהם הקוד האתי של המקצוע, אילוצי הארגון ותרבותו, יחסים עם גורמים אחרים בסביבת הייעוץ (כולל קשרי משפחה ותחרות חיצונית על תשומת לבו של המודרך) וההקשרים של הסביבה החברתית (קודי התנהגות), התרבותית והכלכלית.
- מלבד שבעת המוקדים הללו, יכול להתווסף בקבוצת הדרכה גם מוקד שמיני – של היחסים והיחוסים שבין המשתתפים בקבוצה (המודרכים) לבין עצמם.
- מוקדי העניין הללו מתוארים באיור 1.



איור 1 | תהליכים במפגש הדרכה

לא כל התהליכים יופיעו בכל פגישת הדרכה או באותה מרכזיות ועוצמה. באותה מידה על המדריך להתאים את התהליכים לרמת בשלותם של המודרכים ולמוקדי החרדות שלהם. למשל, מודרך צעיר עשוי להיות חרד יותר ליכולת הביצוע שלו מול הנועצים שלו ולרמת השליטה שלו בידע ובכלים. הוא עשוי למצוא עצמו מתקשה לשחזר אירועים ורגשות ומפחד מכדי מלעסוק ב'כאן ועכשיו' של תהליך ההדרכה. ככל שהמודרך מנוסה יותר, בוגר יותר ובטוח בעצמו יותר כך אפשר להתקדם במגוון התהליכים שבמודל.

שוחט והופקנס טענו כי סדר ההתפתחות של תהליך ההדרכה מקביל לסדר העולה של המוקדים במודל (המופיע כמספרים מ'1 עד 7). ככלל, אפשר להציע כמה אמות מידה לבחירת המיקוד בתהליך, ובהן מאפייני העבודה של המודרך, סגנון העבודה שלו, אישיותו וסגנון הלמידה שלו, מידת הפתיחות והאמון שמתקיימת ביחסי ההדרכה, המידה שבה המודרך חוקר בעצמו ומתפתח בעצמו והרקע התרבותי של המודרך.

קבוצת ההדרכה

קבוצת ההדרכה משמשת זה זמן רב, לצד הדרכה אישית, ככלי מרכזי להכשרת יועצים צעירים ולליווי יועצים ותיקים בתחום הפיתוח הארגוני. למרות זאת, התפתחות של קבוצת

הדרכה בתחום הייעוץ הארגוני לא שימשה כר נרחב למחקר. אם נעשו ניסיונות להבין את תהליכי התפתחות של קבוצת הדרכה, הם נשענו בעיקר על מקורות מתחום הקבוצה הטיפולית (MacKenzie & Livesley, 1982; Lieberman, Yalom & Miles, 1973; Heap, 1977; Gallagher, 1994), מתחום התפתחות הצוותים (Winter, 1976; Tuckman, 1965) ומתחום קבוצות המשימה (Shepard & Bennis, 1956; Schutz, 1958).

התמונה המתקבלת מסיכום מחקרים בנושא הדרכה בעולם הפסיכולוגי לאו דווקא תומכת ביעילות התהליך הרווח כל כך (Borders, 1991). במצבים רבים הקבוצה הופכת לתומכת מדי, נוטה לספק עצות ומתקשה להתמקד במשימה. אחת הסיבות לכך היא שלקבוצות הדרכה אין מודל ברור, והן בנויות על ניסיון מצטבר של מנחה ועל סגנונו האישי.

המטרה של קבוצת ההדרכה היא לשפר את יכולותיו של המודרך לנהל תהליכי ייעוץ אפקטיביים עם נועציו ועם ארגוניהם. מטרה זאת תושג אם המודרך ירחיב את מגוון צורות החשיבה של המודרך, הכלים שבידיו, המודעות העצמית שלו, יכולת ניהול הרגשות שלו והגמישות שלו מול הנועצים והארגונים בייעוץ לתהליכי שינוי (מבוסס על Kenny, 1988).

מחקרים בהקשרים מקצועיים שונים (פסיכולוגים קליניים, עובדים סוציאליים וכדומה) הציגו את התועלת הרבה של מפגשי קבוצה עבור המטפל האישי לשם השגת מטרה זו. לא אסקור אותם כאן משום שההיבט הפסיכודינמי של הקבוצה משמעותי פחות בהקשר של עבודת ייעוץ. מטרת חלק זה היא לקדם את רעיון ההדרכה הקבוצתית בהקשר של עבודות ייעוץ ועזרה לארגונים ולנועצים במקומות עבודתם.

למודל הדרכה קבוצתית מובנה כמה מטרות:

- להבטיח שכל המשתתפים מעורבים בתהליך;
 - לעזור למשתתפים לספק משוב ממוקד, אובייקטיבי ובעל ערך למקבלי;
 - להקדיש תשומת לב מיוחדת להתפתחות הקוגניטיבית והרגשית של המשתתפים;
 - לספק מסגרת שעונה לצרכים של ייעוץ לארגונים, לצוותים ולחידים במקום העבודה.
- כל אלה יושגו בצורה עקבית, באופן שמתאים לכל סגנון הנחיה ולכל הרכב קבוצתי.
- אם כך, הייחודיות של קבוצת הדרכה עבור יועצים בארגונים היא שהמודרכים בה הם אנשים 'רגילים' (בניגוד לקבוצה טיפולית, שנקשרת לא אחת עם תיוג של קושי ושל מצוקה) ושמושאי העבודה שלהם גם הם אנשים מתפקדים הפועלים במסגרת צוותים וארגונים. מאפיין נוסף של קבוצה זו הוא שהיא משלבת תוכן עם תהליך (ולא כוללת רק תהליך כמו בקבוצה טיפולית).

התפתחות קבוצת ההדרכה

לכל אחת מנקודות המוצא התאורטיות שהוזכרו לעיל יש נקודות דמיון והשקה לקבוצת ההדרכה, אך אף אחת מהן אינה מיועדת במקורה לסוגיית ההדרכה. המשותף בין הגישות השונות יכול להסתכם ברעיונות הכלליים הללו אשר לשלבי התפתחותה של הקבוצה:

- ההתפתחות היא נגזרת של המשימה של הקבוצה (למשל: פתרון בעיות, צמיחה אישית, למידה קוגניטיבית) ושל התכנים שבהם היא עוסקת;
- בתהליך המתרחש בקבוצה שמקיימת יחסים אינטנסיביים בין חבריה יש שלבי התפתחות שאינם קשורים רק למשימה הכללית או למפגש מסוים;

- מנחה הקבוצה, סגנון ההנחיה שהוא נוקט והתאוריה שמנחה אותו משפיעים על התפתחות הקבוצה;
 - רמת המיומנות והבגרות הרגשית של המשתתפים משפיעה על התפתחות התהליך;
 - ההקשר הארגוני והתרבותי שבו מתקיימת הקבוצה משפיע על התפתחותה.
- תהליכי ההתפתחות של הקבוצה בזמן התקיימותה יכולים להיות דומים לתהליכי התפתחות של קבוצת צמיחה אישית משימתית. כאשר צופים בתהליכי ההתפתחות יש להביא בחשבון כי אם הקבוצה מורכבת מצוותי עבודה (בדרך כלל שני יועצים בצוות) עשויה מגמת ה־²pairing להתעצם ולפגוע ביכולת הקבוצה לעבוד – משום שהצורך לגונן על בן הזוג והיכולת להניח שעבודה עם בן הזוג תהיה קלה ובטוחה יותר יחריפו את המגמה. מגמה זו אף עשויה להתעצם בקרב קבוצות של יועצים צעירים או בתהליכי הכשרה במסגרת לימודים אקדמית. במקרים אלה בדרך כלל אין ניסיון קודם בתהליכי הדרכה, והציפייה הראשונית של המשתתפים היא לקבל תמיכה תאורטית ומדריכה (instructional).
- לכן, השלב הראשוני של הקבוצה מאופיין בחרדה מחשיפה אישית ובנטייה לבקש עזרה של בעל ידע. מתווה זה עשוי להעצים את תלות הקבוצה במנחה – היודע. התפתחות הקבוצה אמורה לחזק את האמון בין משתתפיה ובינה לבין המנחה, לאפשר הבנה ברורה יותר של תפקידי המנחה בקבוצה, להחליש את תחושת האיום ולפתוח פתח לנטילת סיכונים אישיים. אולם הנכונות לבקר אחרים ולקבל מהם ביקורת עדיין נמוכה. כשמתפתח האמון ומערכת הציפיות מתעצבת נוצרות הזדמנויות רבות יותר לחיזוק האינטימיות, לשיתוף בצורות התבוננות, לתגובות ישירות זה לזה, ולהבנה שהמנחה איננו דמות אידאלית ואינו אמור לתווך בין המשתתפים. באופן כללי, אפשר לטעון שהקבוצה נעה מעמדה ממוקדת מקרה לעמדה המשלבת גם התמקדות בתהליך, וממיקוד בתהליכים מודעים לשילוב של התמקדות גם בתהליכים לא מודעים.

תפקידי המנחה

בדרך כלל מקובל לחלק את תפקידי המנחה לשניים: תפקידי הנחיה ותפקידי תהליך (Borders, 1991). תפקיד ההנחיה הוא תפקיד ניהולי של מיקוד הקבוצה במטרתה, חלוקת משימות למשתתפים, ארגון המפגשים והנושאים שלהם, פעילויות בתוך המפגשים (למשל משחקי תפקידים), הנחיית התנסויות, תרגול מיומנויות והנחיית השיחה – כולל סיכומים ומתן משוב. תפקיד התהליך מתמקד בדינמיקה של הקבוצה. בתפקיד זה עוקב המנחה אחר תהליכים בתוך הקבוצה ואחר תהליכים מקבילים, מתאר אותם ומשתמש בהם, מעודד שיחה על רגשות, התנהגויות ויחסים, מעודד נטילת סיכונים וחשיפה אישית מתוך רגשות לסוגי המשוב שנותנים המשתתפים זה לזה, התגובות למשוב, תחרויות בקבוצה והתגוננות. על המנחה לתמך בין שני תפקידי באופן שמקדם את הלמידה האישית של המשתתפים ואת ההתפתחות של הקבוצה כשלם.

פיטר הוקינס וניק סמית' (Hawkins & Smith, 2006) הגדירו שלושה תפקידים שיתרמו לאפקטיביות ההדרכה: פונקציית ניהול האיכות, פונקציית ההתפתחות ופונקציית ניהול המקורות או המשאבים האישיים. בתפקידו כאחראי על איכות ההדרכה המנחה מספק בקרת איכות על התהליך. כל יועץ בכל רמת ניסיון מחמיץ דברים: יש התרחשויות שהוא אינו שם לב

אליהן, מסרים שאינו שומע ואתגרים שאינו מאמץ. במקרים של מתמחים או של יועצים צעירים תכלול פונקציה זו גם הדגשה של סטנדרטים אתיים ומזעור סיכונים ליועץ ולנועציו. פונקציית ההתפתחות עניינה במיומנויות, בכישורים ובתובנות שנוצרים תוך כדי רפלקציה ומשובים על עבודת היעוץ עם הארגון. על המנחה לעזור למודרך להבין טוב יותר את הארגון, להיות מודע יותר לצורת התגובות שלו להתרחשויות שונות, להבין לעומק יותר את תהליך ההתפתחות של יחסי יועץ-נועץ ולנהל חקירה משותפת של חלופות לפעולה ושל דפוסים החוזרים על עצמם בהתנהגות של ארגונים. פונקציית ניהול המשאבים מספקת תמיכה רגשית שתאפשר למודרך להתמודד עם העוצמות של האירועים המתרחשים תוך כדי עבודת הייעוץ. ההדרכה תאפשר להתמודד עם ההיבט הרגשי של עבודת הייעוץ, המחייב להישאר אפקטיבי גם במצבים של הזדהות יתר עם נועצים ושל דרישה לאמפתיה ובמצבי איום על העצמי של היועץ.

משימות הנחיה של קבוצה

- את משימות ההנחיה אפשר לחלק לארבעה היבטים:
- ניהול עבודת ההדרכה – ובכלל זה ניהול משא ומתן עם המשתתפים על חוזה הלמידה; שמירת המבנה והזמנים; הבטחה שכל משתתף יוכל להיות נוכח בקבוצה; ניהול הגבולות והמיקוד – במשימה, בתהליך ובמשתתפים; הדגמה והקניית מיומנויות של משוב, תגובה ומיקוד; והערכת ההתקדמות של המשתתפים.
 - תמיכה ואתגור של תהליכי התפתחות אישית – עידוד אחריות אישית ללמידה ולצמיחה של כל משתתף; עזרה בזיהוי הסוגיות שיובאו לקבוצה; מתן משוב בהיר ומקדם; חיזוק יכולות והוקרת עוצמות ומרכיבי סגנון אישי; טיפול בסוגיות של כוח, תחרות והשוואה.
 - בניית הקבוצה, תחזוקתה ושיקומה – הבניית תהליכי היכרות בין המשתתפים, אמפתיה, כבוד, אותנטיות ובהירות כוונות; יצירת אקלים של שיתוף פעולה; מתן משמעות להתרחשויות בקבוצה ולאירועים קבוצתיים; עזרה למשתתפים לחקור ערכים, תפיסות, תאוריות וסגנונות ייעוץ; טיפול גלוי בקונפליקטים; פיתוח מחדש של יכולות עבודה משותפת; עזרה ברפלקציה על תהליך התפתחות הקבוצה ועל גורמים המפריעים לצמיחה אישית.
 - ניהול של חפיפה והשקה עם תהליכים אחרים – החזקת הגבולות בין ייעוץ להדרכה; גמישות בסגנון הנחיה; יצירתיות ופתיחות; נגישות לתהליכים מודעים ולא מודעים ולתהליכים מקבילים.

סגנונות הנחיה

מנחים ממלאים את תפקידם בצורות שונות. הצלחת ההנחיה תלויה בבחירה נכונה של דגשים, התערבויות, התוויית משימות לאנשים הנכונים ובעיתוי הנכון ובעיקר ניהול נכון של תהליכי משוב.

מורטון ליברמן, אירוין יאלום ומת'יו מילס (Lieberman et al., 1973) מנו ארבע פונקציות בסיסיות לסיווג התנהגותם של מנחים: הראשונה היא **גרייה רגשית** – סגנון התנהגות של

המנחה המדגיש חשיפת רגשות, ערכים, אמונות ודעות אישיות, תוכחה ועימות. המנחה עצמו נוטל סיכונים בבטאו כעס, חום או אהבה ומדגים לקבוצה כיצד לעשות זאת. השנייה היא **דאגה-אכפתיות** – סגנון הטומן בחובו הגנה, הצעת חיבה והזמנות לחפש אחר משוב, תמיכה ועידוד. השלישית היא **פונקציה מנהלית-ביצועית** הכוללת התנהגויות כמו הצבת גבולות, הצעת חוקים ונורמות, מטרות וניהול זמן. התנהגות זו מכוונת לניהול הקבוצה כמערכת חברתית ומשתמשת פעמים רבות בחומרים מובנים כמנגנון להשגת מטרות. הפונקציה הרביעית היא **ייחוס משמעות** – הקניית מושגים המשפרים הבנה, הבהרה, פרשנות ותפיסות בעניין שינוי. מנחים כאלה נתפסים כפרשני המציאות, שכן הם מציעים משמעות להתנהגויות אישיות או קבוצתיות והשערות לבדיקה, ועשויים לתת שם להתנסויות של חברים או של הקבוצה.

דילמות בהנחיה

המדריך מתמודד באופן שוטף, הן במסגרת עבודתו בכיתה והן בהקשרים שלה, עם כמה דילמות:

- דילמת המיקוד: אחריות ליחיד לעומת אחריות לקבוצה; הצורך למקד את נקודת המבט, את ההתערבויות במהלך ואת נושא השיחה.
- דילמת ההערכה: אחריות למשתתפים (צמיחה אישית) ולארגוני הלקוחות (אפקטיביות ארגונית) – איך ומתי למקסם את הערך של אחד מביניהם?
- דילמת האחריותיות (accountability): אחריות למשתתף לעומת אחריות לארגון (חברת הייעוץ, תכנית הלימודים): למי נותן המנחה דין וחשבון (מי נושא בתשלום שכרו; הרחבת פרויקטים בתשלום לחברת הייעוץ).
- דילמת הנורמטיביות: אחריות למשתתף (אתיקה אישית) לעומת אחריות לפרופסיה (אתיקה פרופסיונלית) – מתוך איזו מערכת ערכים על המדריך להתנהל?
- דילמת ההבטחה: מה יכול המדריך לתת לעומת מה שמעוניינים מודרכיו לקבל – יכולות המנחה ותהליכים מגבילים של הזדהות והעברה נגדית (counter-transference).
- דילמת ההובלה: האם לתת לקבוצה להתפתח בדרכה או להוביל ולקצר תהליכים (מתי לאפשר שיחה ומתי להפעיל התערבות מעצבת כגון משחק תפקידים או גירוי חיצוני אחר).

תהליכים מקבילים כדילמה בהנחיית קבוצת הדרכה

כמו קבוצת הדרכה של מטפלים פסיכולוגים, גם קבוצת הדרכה בתחום הייעוץ הארגוני מתנהלת לצד עבודת הייעוץ עצמה. בשל כך מתקיים קישור תמידי בין תהליכים המתרחשים מחוץ לקבוצה – תהליכי הייעוץ והאופן שבו היועצים מתמודדים אתם מחוץ לכיתה – לבין תהליכים המתרחשים בתוך המפגשים עצמם. הקישור מתקיים בשני היבטים, היבט התוכן – הסוגיות שעליהן מדברים בכיתה ובמפגשי הייעוץ החיצוניים; והיבט התהליך – ההקבלה בין התהליכים המתרחשים במפגשי הקבוצה למפגשי יועץ-נועץ.

סוגיית התהליכים המקבילים נחקרה לא מעט בעשורים האחרונים במגוון הקשרים מקצועיים (Mothersole, 1999), אך לא בתחום של ייעוץ לפיתוח ארגוני. אפשר להניח שככל שמערכות

יחסי יועץ-נועץ ויועץ-ארגון מכילות תהליכים רגשיים מודעים ולא מודעים, כך האפשרות של הופעת תהליכים מקבילים והצורך להבין אותם כחלק ממערכת יחסי ההדרכה מתחזקת. באופן עקרוני, תהליך מקביל הוא תהליך שבו אחד המשתתפים במערכת יחסים מעתיק אותה באופן לא מודע למערכת יחסים אחרת, באופן הקשור למבנה האישיות שלו. ג'ף מאד'רסול (Mothersole, 1999) הציע שלושה הסברים לתופעת התהליכים בעולם הקליני שיש להם מקבילים בעולם הייעוץ הארגוני. ההקבלה הראשונה כרוכה בהזדהות הבלתי מודעת של המדריך עם המודרך. במקרה כזה, אם נועץ מפעיל אצל היועץ חרדות או צורך בהתגוננות, והיועץ מנסה להתגבר עליהם בדרך של הזדהות עם נועצו, הוא מפעיל בעצמו את מנגנוני ההתמודדות של הנועץ ביחסו עם המדריך. ההקבלה השנייה כרוכה בדמיון המבני שיש בין מערכות היחסים ובהזמנה להשתמש ב'עצמי' כמכשיר הלמידה המרכזי. כשלי למידה נוצרים כאשר תחושות חוסר הידע וחוסר הניסיון של המודרך מעתיקות את יחסי העזרה יועץ-נועץ אל יחסי מודרך-מדריך. עצם הצורך לקבל עזרה מתקיים בד בבד בשתי מערכות היחסים, והמודרך הוא לפעמים נותן העזרה (מול הנועץ) ולפעמים מקבל העזרה (מול המדריך). כך, מבנה הסמכות שבו פועל המודרך מתהפך בכל סוג מפגשים. ההקבלה השלישית היא תופעת ההזדהות ההשלכתית וההזדהות ההשלכתית ההופכית (counter). במקרה זה, הרגשות שמקרין המודרך על המדריך יכולים להיות העתק של הרגשות שמקרין הנועץ על המודרך, מה שמוביל את המדריך להגיב למודרך כאילו הרגשות (או מאפייני ההתנהגות) הללו הם שלו ולא של הנועץ שלו. במקרים כאלו ייווצר לחץ על המדריך להרגיש את הרגשותיו של המודרך ביחסיו עם הנועץ – כאילו הוא במקומו, והתופעה תתחזק ככל שהמדריך יפעיל יותר את מנגנוני ההגנה שלו (תופעה זו מבהירה את הצורך של מדריכים להשתתף גם הם בקבוצות הדרכה משלהם). מלבד זאת יש לזכור כי תהליכים מקבילים פועלים גם בכיוון ההפוך, בו מערכת היחסים בין המודרך למדריך עשויה להיות מועתקת למערכת היחסים בין המודרך לנועץ שלו (Tracey, Bludworth & Glidden-Tracey, 2012). כך שהמדריך משמש מודל לחיקוי עבור המודרך. לסיכום, תנועת מערכות היחסים בין מה שקורה בחדר ההדרכה לבין מה שקורה ביחסי הייעוץ של המודרכים עם הנועצים שלהם היא תהליך מחזורי המתמשך מעבר למפגשים. נובע מכך שהמודעות לתהליכים מקבילים והשימוש ברפלקציה עליהם הם מהותיים ליחסי ההדרכה, וחקירתם וחשיפתם הן מתפקידיו של המדריך. הסכמה זו היא גם אחת הסיבות המרכזיות לכך שמפגש קבוצת הדרכה צריך להיות מבוסס לא מעט על תהליכי רפלקציה – כפי שנאמר לעיל ויורחב בהמשך.

ונסיים בעוד מרכיב אחד שמשליך על מערכות היחסים בחלק ממצבי ההדרכה – מרכיב ההערכה.

הערכת התפתחותו של היועץ במהלך תקופת ההדרכה

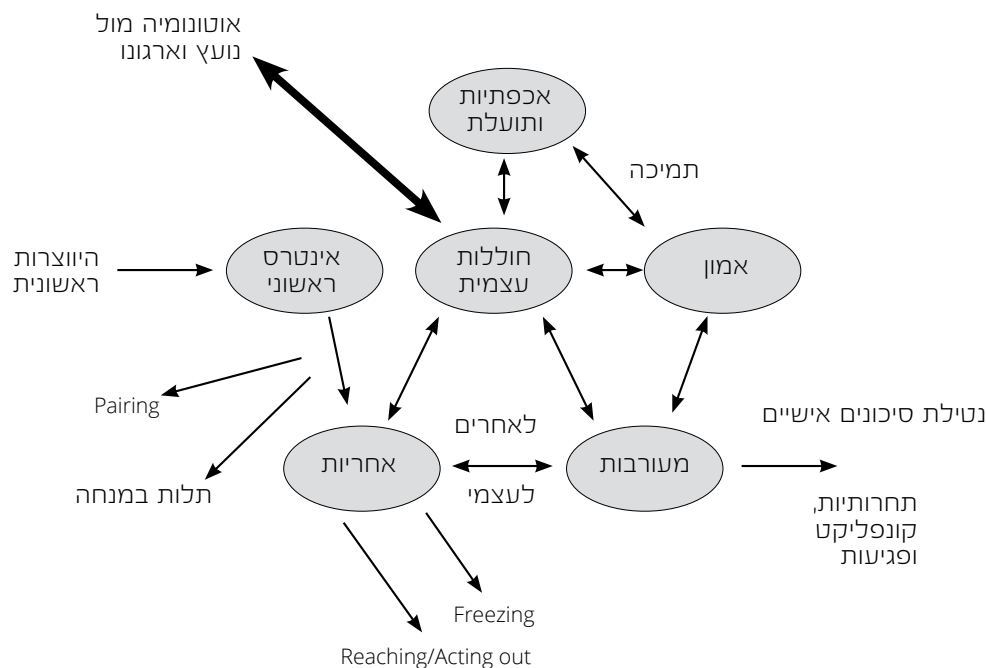
במקרים מסוימים (למשל, בקבוצות הדרכה בתוך ארגון או במסגרות לימודים) יש למנחה הקבוצה גם תפקיד של מעריך (מוצהר או סמוי). אם יש אפשרות רשמית שהמדריך ישמש גורם ממליץ בקשר לתעסוקה או להסמכה של מודרך, אזי נוסף לתפקידו המלמד גם תפקיד

- של מעריך. מלבד זאת, אם המדריך רואה את תפקידו כמקדם את המודרך לעצמאות מקצועית, הוא עשוי להשתמש במודלים של התפתחות ככלים להערכת ההתקדמות של המודרך. היבטים להערכת התפתחות של מודרך בתהליך הדרכה (מבוסס על Borders & Leddick, 1987):
- סוגיות של יכולת (מיומנויות, טכניקות, שליטה ובחירת פעולות נכונה);
 - סוגיות של מודעות רגשית (הכרת עצמי, זיהוי רגשות, יכולת להשתמש בתגובות רגשיות ככלי אבחון);
 - סוגיות של עצמאות (תחושת יכולת לבחור ולהחליט והכוונה עצמית);
 - סוגיות של זהות (עקביות תאורטית, אינטגרציה קונספטואלית, תפיסת עצמי כיועץ, תפיסת אוטונומיית הנועץ);
 - סוגיות של תכלית וכיוון (עיצוב תכניות אבחון ותכניות התערבות, העמדת מטרות לטווח קצר וארוך, מפה ברורה של התקדמות הנועץ);
 - סוגיות של מוטיבציה פנימית (דחפים אישיים ויכולות להקנות משמעות, מאמצים פעילים להבין ולקבל שונות בין-אישית, ניהול תלות באמצעות תגמול והוקרה);
 - סוגיות של אתיקה מקצועית (שאלות של חוק, ערכים, סטנדרטים מקצועיים, התמודדות עם דילמות תוך כדי עשייה ייעוצית).

נדגיש כי לא די בתהליכי הערכה אלו כדי לזהות את שלבי ההתפתחות של הקבוצה כשלם. חלק זה עסק במהות ההדרכה בייעוץ ארגוני, בתהליכים הקבוצתיים של תהליך ההדרכה ובתפקידיו של מנחה קבוצת ההדרכה. הדברים לא רק משקפים את מורכבות התפקיד של ניהול קבוצת הדרכה של יועצים ארגוניים, אלא גם ממחישים את הצורך במודל התפתחות של קבוצת הדרכה שיאפשר למנחה הקבוצה להנחות אותה. כעולה מהאמור לעיל, המודלים המיובאים ממקצועות אחרים הם מוגבלים; נדרש מודל שונה במגוון היבטים, ובהם מהות תפקיד הייעוץ וההקשר הארגוני שבו הוא מתנהל, השילוב של תוכן ותהליך בתכולה של הקבוצה, תפקיד ההדרכה בפרופסיה, מאפייני הדילמות בהנחיה, מרכזיותם של התהליכים המקבילים והאחריות של המנחה למתרחש בתוך הקבוצה ומחוץ לה. בחלק הבא אציע מודל התפתחות של קבוצת הדרכה בתחום הפיתוח הארגוני השואף לענות על צורכי הפיתוח הייחודיים של יועצים לפיתוח ארגוני.

שלבים בהתפתחות קבוצת הדרכה

להלן יוצג המודל שצמח מתוך ניתוח תוכנם של סיכומי משתתפים בקבוצות הדרכה.³ המודל התהווה באמצעות ארגון התכנים לפי עולמות מושגים. סיפורי המשתתפים מתארגנים לעולמות תוכן מסוימים, אך בכל סיפור אפשר למצוא יותר מאשר מושג אחד. לכן, איגוד המשפטים נעשה על בסיס המושג הנדמה כמרכזי, אך לידו הודגשו מושגים שכנים. כך, הניתוח מאורגן על בסיס משפטי המפתח אך בכל מובאה סומנו גם הקישורים למושגים אחרים במודל [בסוגריים מרובעים]. באיור 2 להלן מתואר מודל ההתפתחות שנוצר.



איור 2 | תהליך התפתחות של קבוצת הדרכה בתחום הייעוץ הארגוני

להלן יתוארו מרכיבי המודל.

העניין הראשוני

קבוצת הדרכה מוקמת עקב עניין של המשתתפים ליטול בה חלק; עניין זה יכול להיות משולב: אישי וארגוני. אישי – המשתתף מצטרף מתוך הנחה שנוכחותו בקבוצה תועיל לו (גם אם היא 'נכפית' עליו, כמו במצב של קבוצה בתוך ארגון או קבוצת למידה כחלק מהליך הכשרה). ארגוני – לארגון יש עניין בהשתתפותו של אדם בקבוצה לשם הבטחת איכותם של המשתתפים, השירותיות שלהם והמקצועיות שלהם.

מטרתה המוצהרת של קבוצת הדרכה היא בדרך כלל שיפור ביכולותיו המקצועיות של המשתתף לבצע את תפקידיו ואת משימותיו כיועץ ארגוני, תוך כדי צמיחה אישית ('היועץ הוא הכלי') ופיתוח הביטחון העצמי המקצועי ויכולת הפעולה העצמאית של היועץ בעבודתו בארגון (חוללות עצמית). כלומר משימת הקבוצה היא למידה.

ההיערכות הארגונית (setting) היא תוצאה של עניין זה, ולכן היא תכלול תשתיות שיבטיחו את קידומו של אינטרס זה ושל השגתו באמצעות תהליכי למידה שיתרחשו במהלך המפגשים. ובציטוט עדויות רלבנטיות של משתתפים בקבוצה:

- כניסה לתהליך כה אינטנסיבי הצריכה ממני רצון לבצע תהליך זה וכן יכולת הנעה של התהליך. לתחושת, המניע שלי לשינוי נבע מהרצון להצליח: להצליח לשלב עבודה, חיים ותואר, ולהצליח בתהליך הפרקטיקום. שאיפתי הייתה לייצר לעצמי ולשותפתי התנסות שנלמד ממנה ונוכל להבין לעומק את תפקיד היועץ הארגוני.
- בעיניי לקבוצה היה כוח עצום בשלב ההתחלתי, בו הרגשתי קצת אבודה ולא מבינה את מה עליי לשווק לנועץ, על מנת שיבחר בנו לבצע אצלו את תהליך הייעוץ. **קיבלתי הרבה חיזוקים וטיפים** [חוללות עצמית] במהלך המפגשים של ההדרכה. ההתנסויות והסימולציות שערכנו בכיתה לקראת שיחת הטלפון הראשונה עם הנועץ והפגישה הראשונה עמו תרמו מאוד להצלחתן [תועלת].
- במסגרת זו, למדתי להסתכל לא רק על האינטרס שלי לקבל נקודות למחשבה ורעיונות שיוכלו לסייע לי, אלא גם לזהות את הצורך הזה אצל חבריי לכיתה. כשהקבוצה מתכנסת מתחיל תהליך הלמידה ומתחילים להתפתח תהליכים קבוצתיים ואישיים – כלומר תהליכים תוך-אישיים ובין-אישיים. אחת השאלות הראשונות שנדונה בסבבי הפתיחה של הקבוצה היא איך משתתף בקבוצה מממש את האחריות שלו לתת מענה לצרכים שבגללם הוא בקבוצה. ההתמודדות עם דילמת האחריות האישית תופיע הרבה פעמים מתוך מאבק בשני היבטים: התלות במנחה והבריחה אל שותפי התפקיד – צוות היועצים:

תלות במנחה

- ההיבט הראשון – אחריותו של המשתתף לעומת האחריות של מנחה הקבוצה לענות על הצרכים שלו – מעצים את הופעת התלות במנחה כקונפליקט מרכזי בשלבים הראשונים של הקמת הקבוצה.
- כולנו 'המתנו' במידה מסוימת לכך שהמנחה יפרוס את משנתו ויאמר לנו מה ניתן לעשות במסגרת **הקבוצה וכיצד עושים פרקטיקום בצורה המיטבית** [תועלת].
- ציפיתי במובן מסוים ל'פתרון קסם'. חוסר המענה מצד המנחה והתחושה כי אנו איננו בעלי יכולת להניע את הקבוצה יצרו תחושה של חוסר תפקוד. **רציתי שמישהו יוביל את התהליך**, [אחריות] מישהו שהוא לא בהכרח אני.
- ההובלה של המנחה את התהליך הייתה משמעותית ו**בלעדית** [אחריות] לא נעשו צעדים להובלה עצמאית.
- הרגשתי הייתה שנטילת היוזמה הייתה במידת מה מתוך מחויבות למנחה ולא מתוך מחויבות לתהליך.

תופעת ה־pairing

- ההיבט השני המעכב את נטילת האחריות היא האפשרות של המשתתף לענות על הצרכים שלו עצמו באמצעות הזוגיות עם שותפו לפרויקט (במקרים שבהם מדובר בצוותי עבודה הנמצאים בקבוצה). העבודה בצוותים מגבירה את תופעת ה־pairing.
- תהליך העבודה בקבוצת העמיתים היה מאתגר שכן נדרשנו לסגל לעצמנו דרך לעבודה בקבוצה רבת משתתפים, וזאת אף שהקבוצה הורכבה **מתתייבוצות** שאף הן, בינן לבין

עצמן, נדרשו לסגל לעצמן דרך וכלים לעבודה משותפת לכיוון **היעד הסופי** [תועלת] שהוא עבודת הפרקטיקום.

- בעוד בפגישות הראשונות **חששנו להביע דעה אישית** [נטילת סיכונים] או להעלות מחשבה אותה לא העלנו קודם יחדיו, בהמשך התהליך אפשרנו לעצמנו לבטא דעות נפרדות, ואף לחלוק זו על זו.
- ראינו כי על ידי **נתינת המקום** זו לזו [נטילת סיכונים; אכפתיות] זכינו לראות שכל אחת מאתנו תורמת לפגישה מנקודת מבטה, והאמנו אחת בתרומתה של השנייה. בכך **הצלחנו להפיק את המרב** [תועלת] מן הפגישות עבור כל אחת מאתנו.

אחריות

- כאשר הקבוצה מתגברת על שתי התופעות הללו מתחילים להבחין בהתנהגותם של המשתתפים בהתממשות נטילת האחריות.
- נדרשו **פתיחות ורצון לשתף** [מעורבות; אחריות] את האחר בנעשה בתהליך הייעוץ, בין שאלו תהליכים טובים וחיוביים ובין שמדובר בטעויות או בחוסר התקדמות.
- ההחלטה שלנו כקבוצה לנצל את השיעורים כהתנסות של כל קבוצה בהעברת חומר תאורטי מסוים החזירה לי את העניין. מאוד נהניתי מהכנה והעברה של השיעור שלנו.
- בשלב מסוים הבנו כי ללא נטילת אחריות לא נוכל להתקדם לשום מקום ולעתים צוות אחד או יותר נטלו לעצמם את תפקיד ההנהגה בצורה בלתי מודעת. רק כאשר התפתח **אמון** והיה לכל צוות **אינטרס** ללמוד, הצלחנו להשתחרר ולהתקרב זה לזה ואף נעשה ניסיון לתת מקום לקולות השקטים בקבוצה ולקבל את זווית ראייתם וחשיבתם [אמון].
- כשמתחילים לממש את האחריות ללמידה אישית מתברר כי מרכיב מרכזי בלמידה בקבוצה הוא נגזרת של רמת המעורבות של כל אחד מן המשתתפים בקבוצה. משתתף שאינו נוטל חלק בתהליך הקבוצתי מתחיל לחוש כי נוכחותו אינה תורמת ללמידה, והוא גם עשוי לזכות לתגובות מזמינות או הערות על אי־תרומה. בשלב זה מתבהרת התפיסה כי כדי ללמוד בקבוצה כדאי להיות מעורב באופן אישי וגם ליהנות ממעורבותם של המשתתפים האחרים. כדי שמצב זה יקרה נדרשים המשתתפים להתגבר על החרדה והחשש להיות מעורבים, ולהיחשף. ההימנעות מהיחשפות מקבלת שתי צורות התנהגות בולטות – חיפוש פתרונות במקומות אחרים ונטילת תפקיד הצופה השתקן.

⁴Reaching/Acting out

- חיפוש פתרונות מחוץ לקבוצה בדרכים בונות (reaching) או הורסות (acting out) – סוג אחד של הימנעות מלהביא דברים לקבוצה הוא באמצעות חיפוש פתרונות במקומות מוגנים יותר, כגון בעבודה הזוגית ובהדרכה האישית.
- מתוך העבודה בקבוצה למדתי עוד כי הטיפול בצדדים האישיים לא חייב להיות בפורום קבוצתי מלא. בתוך הקבוצה נוצרו ת־קבוצות שלא בהכרח היו קשורות לצוותי הפרקטיקום, ובמסגרתן מצאתי מקום נוסף שבו יכולתי לשוחח על מה שעובר עליי.
- בקבוצת העמיתים נוצרו לי קשרים משמעותיים עם כמה עמיתים שליוו אותי וייעצו לי מניסיונם האישי במהלך השנה. זו הייתה **רשת תמיכה** נהדרת ונעזרנו זה בזה באופן הדדי

[אכפתיות]. לא פעם לאחר השיעור היו ניגשים ומתייעצים אתי ממקום שהם סומכים עליו וזה העשיר **ותרם מאוד לביטחון האישי שלי** [חוללות עצמית].

- אני מוצאת שהדרכה אישית עזרה לי יותר מההדרכה הקבוצתית, מאחר שהיא הייתה ממוקדת במקרה הספציפי שלי, עם דגשים נקודתיים ופיתוח אישי [...] **אלו הדברים שהכי קידמו אותי מחשבתית** [תועלת].

Freeze

הדרך השנייה היא הימנעות משיטות פעולה ונטילת תפקיד השתקן והצופה.

- אחד הנושאים שהחלו לעלות בקבוצה הוא החלוקה ל'אנשים המדברים' וה'**אנשים השותקים**'. התחלתי להרגיש אשמה שאולי אני לא אמיצה מספיק ואולי אני מפספסת למידה שיכלתי לעשות.

- באופן אישי לא קל לי לדבר בביטחון ובטון לא מהסס בפני קבוצה מחשש להישמע לא עניינית, חשש שיקטעו אותי בגסות רוח וזה יביך אותי. לכן הרבה פעמים העדפתי לבחור בדרך השתיקה אף על פי שלעתים הלב שלי זעק ורצה לומר, להתעמת עם דעות מנוגדות משלי ולעמוד על שלי.

- בשלבים הראשונים [של] התהליך הקבוצתי לקחתי מקום פסיבי של מתבוננת ומקשיבה. בשלב מסוים באחת מאותן עצירות נשמע קול קבוצתי כלפיי וכלפי אחרים שנהגו כמוני, אשר **הזמין אותי** [מעורבות] לקחת חלק פעיל יותר בקבוצה. הדבר נעשה באופן רגיש ותוך הדגשה שנראה שיש לי דברים משמעותיים להשמיע **והזמנה לקפוץ למים** [נטילת סיכונים; אכפתיות]. **נעניתי לאתגר** [נטילת סיכונים] ומנקודה זו הפכתי לחברה פעילה יותר בקבוצה.

מעורבות

רק אם יתברר כי המקום בקבוצה בטוח מספיק תיפתר דילמת המעורבות, והמשתתף יהפוך לפעיל יותר בתהליך הלמידה הקבוצתי.

- באחת הפגישות הוביל המנחה סימולציה במסגרת הקבוצה ובה דנו במבנה השיעור שבו אנו מעוניינים בהמשך הדרך. כשניגשנו לדון באופן קונקרטי בסוג המבנה, התפרק הדיון. המסקנה מכך הייתה כי רמת המעורבות שלנו בתהליך היא נמוכה.

- פגישה זו היוותה בעיניי נקודת מפנה בקבוצת העמיתים, כיוון שהיא שיקפה לנו נאמנה את **המעורבות** הנמוכה של חברי הקבוצה בעבודה המשותפת, וכן כפועל יוצא גם את התחושה כי **האמון** בקבוצה וביכולתה לקדם את העבודה האישית של כל אחד מאתנו איננו רב [אמון]. ניכר כי כיוון שהאמון ביכולתנו להצליח הוא נמוך, כך גם מידת המעורבות [מעורבות].

תחרותיות, קונפליקט ופגיעות

ככל שגוברת רמת המעורבות של משתתפים בקבוצה נחשפות הצורות השונות של התנהגות המשתתפים ותפיסות העולם שלהם, ונחשפים הניגודים ביניהם. בשלב זה הקבוצה מתנהלת בצורה קונפליקטואלית, באופנים שיכולים לשקף תחרותיות, עימותים ופגיעות.

- תחושת ההשוואתיות הייתה, לדעתי, אחד הגורמים המשפיעים ביותר על הדיון בתוך קבוצת העמיתים. גם כאשר רציתי להסתייע, מצאתי את עצמי חושב "האם אני באמת יכול

לחשוף את כל הקלפים?" אם אציג **כישלון** אמתי שלי, אני עשוי לחבל בצורה שבה רואים אותי עמיתי ואולי אף בציון [נטילת סיכונים].

- פעמים רבות חשתי בקבוצת העמיתים כי קשה מאוד לדבר וכדי להשמיע את קולי הייתי צריכה להיכנס לדבריו של מישהו אחר, מעשה שלא רציתי לעשות.
- הגילוי של המתרחש אצל האחר יוצר גם תחושה של תחרות ומהווה קטליזטור ליצירת **הצלחות ופריצות דרך** [תועלת; חוללות עצמית]. תחרות זו היא תחרות בריאה, אשר **מחיה** את האנשים בקבוצה [מעורבות] ומייצרת **רצון** לנוע קדימה ולהשיג הישגים [אחריות].
- המפגשים בהמשך המחישו את השינוי שאנו עוברים מבחינה תהליכית. מקבוצה שותקת הפכנו לקבוצה תוקפנית ופחות נעימה. הגבנו באופן שונה לתסריטים שונים, מתחנו ביקורת עקיפה וישירה על חברי הקבוצה, לא ויתרנו אחד לשני ולא נתנו לדברים להתמסס.

נטילת סיכונים

- כך מתבהר כי כדי ללמוד צריך ואף כדאי ליטול סיכונים אישיים.
- המנחה ביקש מכל קבוצה להציג את עבודתה עד כה. אציין כי חששנו ממעמד זה כי לא ידענו מה תהיה מידת שיתוף הפעולה של הקבוצה, וכן עד כמה ניתן להעביר את **האחריות** לידיים שלהם, וזאת כיוון שבאנו עם בעיה די גדולה.
 - אחת מהמטלות בקבוצה הייתה להציג בפני כולם פרזנטציה ועצם המחשבה שיתק אותי – הייתי מוכנה להכין הכול מאחורי הקלעים רק לא להיות בפרונט ולהשאיר זאת לחברותיי. אך לא ויתרו לי ונגזר עליי להציג בפני כולם. בחרתי לנהל דיון ולאט לאט השתחררתי ובהתאם גם הצלחתי להרגיש את הכיתה ולשאול שאלות ענייניות לקידום הדיון הכיתתי.
 - הקבוצה לא הרגישה לי כמקום שאפשר לטעות בו. מכמה סיבות: האחת נעוצה בי, מתוך החשש שלי לומר דברים שאין בהם טעם או לחלופין אין הם משרתים את הקבוצה כולה. השנייה, קשורה לאופי של האנשים שהוא ביקורתי (או לפחות כך חשבתי, אז ניתן לומר שגם סיבה זו מקורה בי).

אמון

- כאשר הקבוצה לומדת לנהל את השונות שבתוכה בצורה מועילה, מתחיל להתבסס אמון. התפתחות האמון החלה כבר קודם לכן, אך בשלב זה הופך התהליך למשמעותי יותר.
- קבוצת עמיתים עזרה לי להבין שפה זה המקום לתהות, לטעות, לספר, לחשוש, לבכות ולהיאחז ופה זה המקום לקבל תמיכה, פרגון וביקורת בונה. ואכן כשהתחלתי להציג דברים [חוללות עצמית] מתוך ההתנסות המעשית שלי **כולם התגייסו לעזרה** [מעורבות] בניסיון להבין יותר טוב ולהציע דרכים להתמודד עם הארגון ברמה אישית וברמה ארגונית [תועלת].
 - בנייה [היחסים הבין-אישיים] כללה בתוכה לא רק את היכולת לשוחח ולהיות ביחסי חברות, אלא גם את היכולת **לסמוך** האחד על שיקוליו המקצועיים של האחר, וכן לראות האחד בזולתו **מקור לידע** ולהתייעצות לצורך למידה [תועלת].
 - הלמידה אפשרה גם קיום **דיאלוג פתוח** [מעורבות] בין המשתתפים והעלאת הקשיים ללא חשש [נטילת סיכונים]. בשלב זה היינו קבוצה עובדת והייתה **אווירה של מוכנות לשיתוף, קבלה ונתינה** [אמון; אכפתיות]. לחשיבה המשותפת היה תפקיד חשוב בהעצמת המשתתפים הן בפן הרגשי והן בפן האינסטרומנטלי. הקבוצה היוותה מקום לקבלת תמיכה

והחשיפה לימדה רבות וחיזקה את **הביטחון העצמי** [חוללות עצמית]. בנוסף, הקבוצה היוותה כלי **למציאת פתרונות** [תועלת] ויציאה מ'תקיעות'.

- ככל שעלה האמון בקבוצה כך הפכו המפגשים **יותר משמעותיים** מבחינת הלמידה והתובנות האישיות והתהליכיות [תועלת]. אנשים הביאו את עצמם יותר ויותר **בפתיחות** [אמון] ואפשרו לעצמם לדבר על **קשיים, כישלונות ותקיעויות** ולבקש ולקבל עזרה מהקבוצה [נטילת סיכונים].

עם האמון מגיעה גם היכולת להביע תמיכה באחר ולקבל ממנו תמיכה. ככל שיש יותר מקרים של אמון ושל תמיכה, כך מתפתחת האכפתיות ומתגברת תחושת התועלת.

אכפתיות

- היה נראה כי המפגשים הפכו לסוג של פורקן לדברים שעברנו וחוונו בארגון. לאחר הפורקן הייתה ציפייה לתגובה מחברי הקבוצה הגדולה, ציפייה למשוב, לתובנה, למילה טובה, להזדהות.

- כחלק מהפרזנטציה שלנו הפעלנו את **הקבוצה ששיתפה אתנו פעולה** [מעורבות] באופן מלא ומפרגן, דבר שאפשר לחברי הקבוצה להבין לעומק את הסיטואציה שלנו ובעקבות כך **לסייע לנו** באופן מדויק ומשמעותי ביותר [אכפתיות]. הייתה זו חוויה רבת עוצמה עבורנו **שעודדה אותנו** מאוד [חוללות עצמית] וסייעה לנו לצאת מהמשבר [תועלת].

תועלת

- בעזרת מטלה זו **הצלחנו לקבל מענה** לאופן שבו ניתן להסתכל על התופעות הארגוניות. הקבוצה **שיתפה פעולה וסייעה לנו** [מעורבות] להגיע לתובנות שאליהן לא הצלחנו להגיע באופן פרטני.

- נוצרה אווירת שיתוף ופתיחות בקרב הקבוצה, וחבריה החלו לשתף לא רק בתהליך הייעוץ שאותו הם עוברים, אלא אף בנושאים שהעלו למול המנחה בסופרוויז'ן האישי [אמון]. שיתוף זה הוביל להבנה כי על אף השוני בין הארגונים, אנחנו חווים תופעות ארגוניות דומות. מתוך כך דיברנו בין הקבוצות והחלפנו רשמים ורעיונות לתהליכים אפשריים למול הארגון.

- ניתן לומר בהחלט כי בשלב זה הייתה תחושה של עשייה, וראייה אופטימית של העתיד ושל **היכולת של הקבוצה להועיל למשתתפים בה** [אכפתיות]. רצוני היה, בשלב זה, לתרגם את הנלמד לאורך התקופה לכדי כלים שיסייעו לי לעמוד במטרה הבאה, שהיא הגשת דוח מסכם לנועץ.

- בשלב זה מצאתי עצמי כותבת נקודות רבות שעלו במהלך קבוצת העמיתים ומסתייעת בהן לצורך הבנת תהליכים שהתרחשו בייעוץ שלנו, וכן **מייצרת מתוכן דרכי פעולה** [חוללות עצמית].

חוללות עצמית

התוצאה הסופית של מהלכי הקבוצה היא בניית הביטחון העצמי של היועץ – המאפשר לו לנקוט פעולות ייעוץ בארגון ולבסס את האוטונומיה ואת תחושת היכולת מול הנועצים והארגון.

- ייתכן שהמקרה נחקק אצלי כמעצים בזכותו של המנחה סופרווייזר, שידע לזהות שהשאלות הגיעו **ממקום פנימי חזק ואוטנטי** [אכפתיות] ולתת לכך חשיבות ולגיטימציה להתרחש.
- קבוצת העמיתים מאפשרת לכל אחד מהמשתתפים 'לגלות' **מה קורה אצל האחר** [אכפתיות; מעורבות]. הגילוי הזה ברוב הפעמים יצר תחושה של נחמה וחיזוק הביטחון העצמי. התחושה שכולם עוברים תהליך דומה פחות או יותר לתהליך שאתה עובר עם הנועץ אפשרה לי לחוש כי כל שמתרחש הוא חלק מהתהליך וכולנו עוברים אותו בשלב זה או אחר.
- הייתי מוחמאת מכך שפנו אליי להתיעצות והרגשתי שנותנים בי **אמון** כמישהי שתדע לעזור ולהכווין. כמו כן, היה בי **רצון שחברים שלי יצליחו** גם בתהליכים שהם מבצעים אצלם [אחריות]. מנגד, היה מהול בשמחה זו גם חשש מגודל **האחריות**. זה גרם לי להסתכל במקביל גם על המעמד שלי כיועצת בארגון הן בפרקטיקום והן בעתיד – לעתים יש הרבה משמעות למילה קטנה שאומרים, לעצה שמיעצים.

אוטונומיה מול נועצים

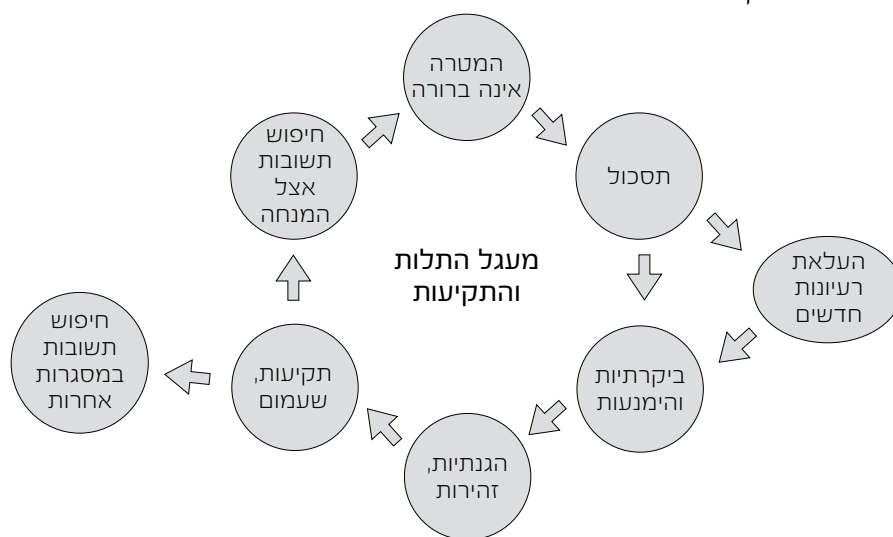
- בסופו של דבר מתבססת בקבוצה התחושה כי היא תורמת לפיתוח יכולותיו של כל משתתף לפעול באורח עצמאי ואפקטיבי מול הארגון והנועצים שלו.
- דרך התמודדויות של חברינו עם הקשיים והשלכותיהן המידיות למדנו אילו מדרכי הפעולה יכולות להתאים לייעוץ ומאילו כדאי להימנע. למדנו שכדאי להתמקד בכמה תחומים עיקריים, להשתמש במושגים מעולמו של הנועץ ולא במושגים מעורפלים שיכולים לעורר את התנגדותו רק בשל מינוחים, להגיע להסכמות עם חברי הצוות בנוגע לתוכן הייעוץ בכדי לא לבלבל את הנועץ ולשמר את אמונו בנו.
 - הבנו מתוך הסימולציה כי לא הצלחנו לייצר אצל הנועץ תחושת אחריות על התהליך ואמון בנו. הבנה זו דרבנה אותנו להניע תהליכים שעלידם נצליח להוביל את הנועץ קודם כל להאמין ביכולתנו לתרום לו, ולאחר מכן לחזק את תחושת האחריות שלו בנוגע לתהליכים.
 - התחלתי לראות מעבר למה שמקובל או לפתרונות המבניים שידועים לכול. העזתי, ניסיתי, למדתי את תגובת הארגון ובהתאם התקדמתי לחשוב על דרכים נוספות של איך להקשיב, להטיל ספק במידע ולבחון אותו מקרוב יותר, לא לקחת את המובן מאליו כמובן מאליו, לדעת איך לגעת בכאב של אחר בלי לציין בפניו את חולשותיו.
 - לאחר **ההתנסות המוצלחת קיבלנו משב רוח גבי של ביטחון** [חוללות עצמית] שאפשר לנו להתנהל **בחופשיות** רבה יותר בדיאלוג שלנו עם הארגון ועם הנועץ המרכזי, תוך כדי מעבר לליווי מובנה פחות ועצמאי יותר [אוטונומיה].

מקבצי הציטוטים שהוצגו לעיל מראים כי התהליך הקבוצתי נע בין הסוגיות השונות וכי המשתתפים רואים וחשים את ההשפעות של הסוגיות השונות זו על זו. כפי שאפשר לראות, שלבי התפתחות של קבוצה מתהווים על בסיס פתרון קונפליקטים: כל שלב הוא תוצאה של פתרון הקונפליקט הטמון בשלב הקודם. אולם לא כל משתתפי הקבוצה מתקדמים באותו קצב, ולכן בכל שלב מחיי הקבוצה מצויות אינדיקציות לשלבים מוקדמים יותר ומאוחרים יותר. הרברט שפרד וורן בנים (Shepard & Bennis, 1956) טענו כי בכל פגישה אפשר לראות גם עקבות של שלבים קודמים בהתפתחות הקבוצה וגם התנהגויות המזוהות עם השלבים הבאים (שם, בעמ' 419). האתגר של המנחה הוא למצוא סימנים המשקפים

באיזה שלב נמצא כל משתתף, ולהנחות את הקבוצה כך שמרב המשתתפים יוכלו לממש את הפוטנציאל של הלמידה בקבוצה.

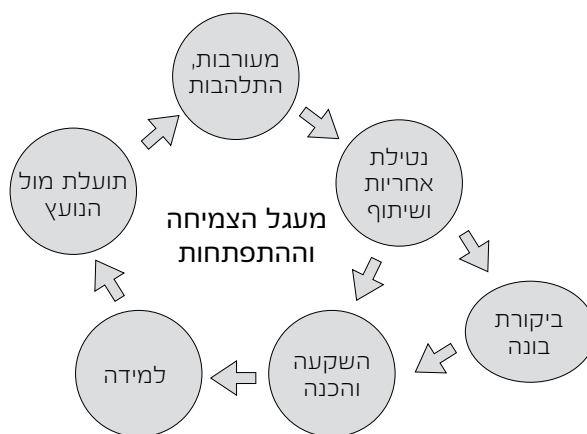
תיאור התפתחות הקבוצה מוצג באיור 2 לעיל כמתרחש ברצף לשם הקלת הזיהוי של שלבי התהליך. אך ייתכן שאי אפשר יהיה לזהות בהתנהגות הקבוצה את השלבים כמתפתחים 'כסדרם'. האיור מנסה לשקף את התובנה כי אמנם מדובר בתהליך מתפתח של הבשלה, אך תרומתו לבניית יכולתו של היועץ מול הארגון ומול הנועצים איננה שמורה רק לשלב הסופי אלא מתרחשת למן הרגע הראשון של ההצטרפות לקבוצה (אחרת בכל תקופת הקיום של הקבוצה הנועץ לא היה מפיק תועלת מההשתתפות של המודרך בקבוצת ההדרכה). איור זה גם ממחיש כי תהליך ההתפתחות של הקבוצה הוא מעגלי – כמעט בכל רגע נתון יכול להתהוות פוטנציאל של תרומה לתועלת הנועץ ולפיתוח החוללות העצמית של המודרך. בכך שונה מודל זה מהתפיסה המקובלת בהתפתחות של קבוצות, שלפיה רק בשלבים מאוחרים יחסית של קיום הקבוצה היא עוברת למצב של 'עבודה' (במונחים של ביון). כך, על פי המודל המוצג במאמר, מנחה של קבוצת הדרכה יכול להתוות לקבוצה בכל מפגש ומפגש דרך של התפתחות אישית, התפתחות בתועלת מול הנועץ, והתפתחות בתחושת היכולות העצמיות.

בתהליך התפתחות הקבוצה על פי מודל זה יש גם נסיגות וחזרות. אפשר ללמוד על כך מניתוח המקרה שיוצג להלן. בתהליך של חקירה עצמית שקיימה אחת מקבוצות ההדרכה התבקשו חברי הקבוצה לקיים תהליך של רפלקציה על מצב הקבוצה באמצעות ניסיון לחקור במשותף את התפתחות הקבוצה עד אותו שלב. כל אחד מהמשתתפים התבקש תחילה לרשום שתי מילים המתארות את המתרחש בקבוצה. לאחר מכן התבקשו המשתתפים לבנות מעגל של השפעות גומלין בין המושגים שכתבו. בתהליך העיצוב של התפיסה המערכתית הכוללת של המתרחש בקבוצה נבנו במשותף שני מעגלים: האחד מעגל התלות והתקיעות (מייצג תהליך הורס), והשני מעגל הצמיחה וההתפתחות (מייצג תהליך בונה). שני המעגלים מתוארים באיורים 3 ו-4 להלן.



איור 3 | תהליך הורס בקבוצת הדרכה

מעגל זה מורכב מסדרת תחושות והתנהגויות שמונעות מהקבוצה ללמוד. תסכול, ביקורתיות והגנתיות מובילים לתחושה שלא קורה בקבוצה דבר משמעותי ושגם המנחה אינו מסייע ביצירת משמעות. לאחר כמה מפגשים שבהם התעוררה תחושה כזאת נמצאו משתתפים שהציעו רעיונות חדשים, אך אלו לא התקבלו בקבוצה בגלל הממד הביקורתי החזק שבה. לאחר כמה מפגשים נוספים שבהם נכשלה הטמעת רעיונות חדשים, נמצא פתרון בדמות חיפוש תשובות במסגרות שאינן הקבוצה עצמה. במצב כזה נוצרה תקיעות, שנגזרה גם מכך שהמנחה לא עמד בציפיית הקבוצה כי ישחרר את חבריה מן התסכול שהצטבר אצלם. לצד מעגל זה מתקיים מעגל נוסף, אך בו יש תחושה של למידה. שני המעגלים מתרחשים בפגישות שונות או בחלקים שונים של אותה פגישה.



איור 4 | תהליך בונה בקבוצת הדרכה

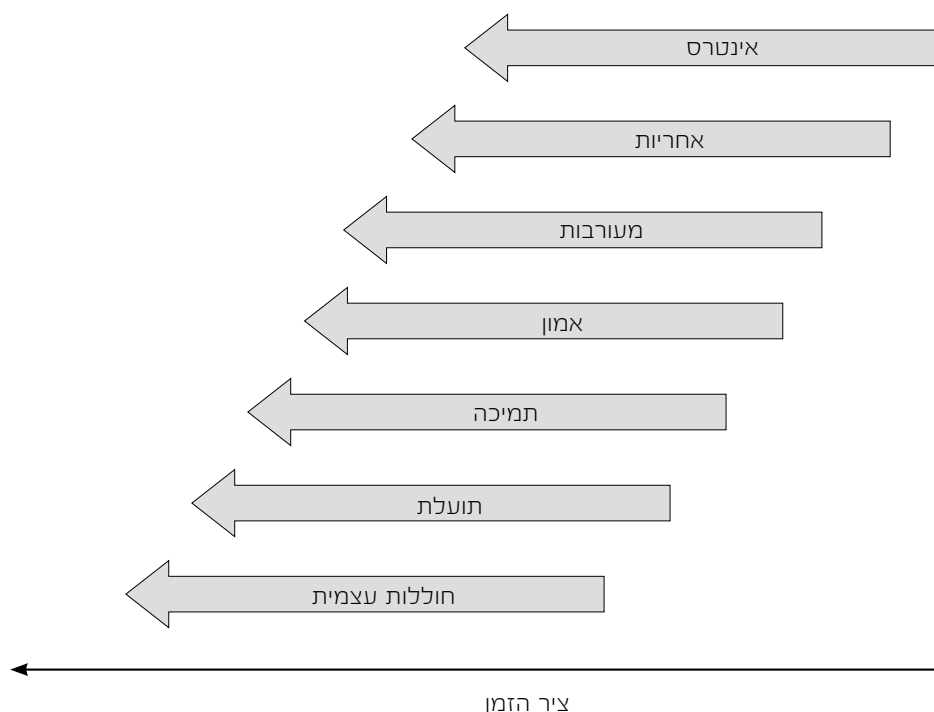
מעגל זה מייצג תהליך שבמסגרתו האנרגיה שנוצרת מהלמידה ומהתועלת בעבודה מול הנועצים מתחזקת כל הזמן ומעודדת נטילת אחריות והשקעה נוספת. בקבוצה המסוימת שבה עסקינן נלמד הלקח כי עמדה של ביקורת בונה או של תחרותיות בונה אינה מספיקה כדי לקיים תהליך של צמיחה והתפתחות. מה שהקבוצה נזקקת לו הן השקעה והכנה מצד המשתתפים – הן שיאפשרו למידה ובכך הנעה של המעגל כולו. הקבוצה למדה כי נטילת אחריות ומעורבות הן המאפשרות לחולל שינוי כאשר 'משתלט' עליה המעגל ההורס. בתהליך כזה נדמה שאין זה מספיק להעלות רעיונות חדשים, אלא נדרשת נכונות להשקיע בהתמודדות עם הביקורתיות הראשונית של הקבוצה – התמודדות שתניע את הקבוצה לאמץ רעיון חדש ולפעול על פיו. דרך אפשרית להתמודד עם התופעה היא חיבור בין שני המעגלים. החלק המשותף ביניהם הוא הביקורתיות, והמקום שבו אפשר להפוך ביקורתיות הורסת לביקורתיות בונה יכול להניע מעבר למעגל הצמיחה וההתפתחות.

לסיכום, דוגמה זו ממחישה את הרעיונות הטמונים במעגל ההתפתחות של קבוצת ההדרכה שהוצע לעיל.

השלכות המודל על הנחיה

מנחה המאמץ לעצמו מודל התפתחות של קבוצה מסתייע במודל זה בבחירת ההתערבויות שלו במהלך הנחייה. על פי המודל הנדון במאמר, כדי לקדם את הקבוצה על המנחה לבחור בהתערבויות התואמות את שלבי ההתפתחות, כמובהר באיור 5 להלן. מאחר שהסוגיות הנדונות בקבוצות עשויות להתעורר בו בזמן, על המנחה לבחור התערבויות על בסיס ההתנהגויות שברצונו לקדם בקבוצה. לרוב, במפגשים הראשונים של הקבוצה, כדי שההתערבויות יהיו אפקטיביות צריכה להיות בהן סדרתיות מסוימת – כדאי להתאים אותן לשלב שבו נמצאים רוב חברי הקבוצה; אך זה אינו כלל מחייב.

גם אם המנחה קובע את המהלך הקבוצתי ברובו – כמו באמצעות משחק תפקידים, ניתוח מקרה או דיון תאורטי, אפשר לקיים במפגש תהליך קבוצתי שיונחה מתוך התפיסה ההתפתחותית של הקבוצה, לצד הובלת המהלך המתוכנן מראש.



הערה על חוללות עצמית (self-efficacy) כמטרה מרכזית של קבוצת הדרכה

ייתכן שהתמקדות המודל בפיתוח של חוללות עצמית נגזרת מכך שקבוצת המחקר שבאמצעותה פותח הורכבה מסטודנטים לתואר שני, אשר למעשה חסרים כל ניסיון בתחום. למרות זאת, ומתוך הכרה כי גם בקבוצות של משתתפים מנוסים יש תופעות של אבדן ביטחון עצמי, הערכה עצמית פוחתת וירידה בתחושת המסוגלות (שהיא לפעמים תוצאה של תהליכים המתרחשים בו בזמן, של השלכה של הנועצים או של השלכה נגדית). איום על החוללות העצמית קיים גם בקרב יועצים מומחים המנסים דברים חדשים או כאשר הם עסוקים בתחומים המצויים על סף אזור הנוחות שלהם. להלן תובא סקירה הקצרה המצביעה על כך שחוללות עצמית היא סוגיה הזקוקה לטיפול גם אצל יועצים וגם אצל הנועצים שלהם, ולפיכך ראוייה ליטול חלק במודל.

מסוגלות עצמית או יעילות עצמית (self-efficacy) היא תפיסתו של הפרט לגבי יכולתו להתנהג באופן שיוביל לתוצאה מסוימת; זוהי אמונתו של האדם (בין שהיא מציאותית ובין שלא) ביכולתו לבצע משימה מסוימת. על פי אלברט בנדורה (Bandura, 1982, 1997), באמצעות היכולות הקוגניטיביות שלהם מסוגלים אנשים לייצר ייצוגים מנטליים של המציאות כך שתוצאות משימה מסוימת אינן נקבעות רק על פי הכישורים, הידע והניסיון שנרכשו באותו התחום, אלא גם על פי האמונה ביכולת להצליח במשימה. אנשים יוצרים את המציאות, מייצגים אותה ופועלים על סמך הייצוגים שלה. במובן זה האדם הוא יוצר חייו. בכך מתחבר (ולו בדיעבד) בנדורה אל הזרם הנרטיבסטי (שם שניתן לזרם זה בתקופות מאוחרות יותר). התהליכים הקוגניטיביים נוצרים בהקשר של סביבה מסוימת. כך, הדרך שבה מציאות מיוצגת קשורה למציאות עצמה ונובעת ממנה – אף כי לא תמיד ללא עיוותים. כמו כן, נטען שלרמת היעילות העצמית יש השפעה ניכרת על התפקוד והרווחה הפסיכולוגית של הפרט. אנשים שיעילותם העצמית נמוכה פגיעים יותר ללחצים ולדיכאון כאשר הם נכשלים במשימות. לעומתם, אנשים בעלי רמות גבוהות יותר של יעילות עצמית יכולים להמשיך ולהתמיד על אף הכישלונות, עד שיגיעו להצלחה שאליה הם שואפים.

החוללות העצמית מתייחסת לאמונה שהאדם יכול להשפיע על המציאות בדרכים שמחזקות אותו. אך זו אינה אמונה כללית וגלובלית אלא היא תלויה בתחומי פעילות שונים, כלומר יכולה להיות חוללות גבוהה בתחום אחד אך נמוכה בתחום אחר. המצב הטבעי הוא שלאנשים יש חוללות עצמית גבוהה בתחומים מסוימים (במקום העבודה) אך לא באחרים (בתהליכי ייעוץ). בנדורה מנה ארבעה גורמים לחוללות עצמית: הצלחות קודמות, למידה ממודל, שכנוע מילולי ומצב פיזי (התאמה בין הדרישות הפיזיות של המצב למצבך האישי באותו רגע). בכל אלו אפשר לטפל במסגרת קבוצת הדרכה.

בהמשך לבנדורה, שיפור היכולת של האדם היא אחת המטרות המרכזיות של ההדרכה. העקרונות המנחים את פעולת המנחה בקבוצה הם חיזוק ההערכה העצמית של כל משתתף בקבוצה באמצעות הארת המיומנויות החיוביות שהוא מחזיק ברשותו, לצד התנסות בהצלחות בפועל במשימות שמורכבותן הולכת וגדלה. המנחה עושה זאת באמצעות ראיית המתרחש בקבוצה עצמה ובאמצעות הקבלה של המתרחש ליחסים עם הנועצים ולתפיסת העצמי שלהם (ובשים לב לקונפליקטים של יחסים עם סמכות).

מקורות

- רוזנוסר, נ' ונתן, ל' (עורכים) (1997). **הנחיית קבוצות**. ירושלים: מכון ציפורי.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Co.
- Borders, L. D. (1991). A Systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling and Development* 69, 248–252.
- Borders, L. D. & Leddick, G. R. (1987). *Handbook of Counseling Supervision* (p. 22). Alexandria: Association for Counselor Education and Supervision.
- Carroll, M. (2009). Supervision: Critical reflection for transformational learning (part 1). *The Clinical Supervisor* 28(2), 210–220.
- Carroll, M. (2010). Supervision: Critical reflection for transformational learning (part 2). *The Clinical Supervisor* 29(1), 1–19.
- De Haan, E. & Birch, D. (2011). Supervision for organization consultants. Retrieved from http://www.erikdehaan.com/wp-content/uploads/2011/09/2011_june26_Supervision-For-Organization-Consultants.pdf
- Hawkins, P. & Shohet, R. (2012). *Supervision in the Helping Profession* (4th ed.). Berkshire: Open University press.
- Hawkins, P. & Smith, N. (2006). *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy, Supervision and Development* (1st ed.). Berkshire: Open University Press.
- Heap, K. (1977). *Group Theory for Social Workers*. Oxford: Pergamon Press.
- Gallagher, R. (1994). Stages of group psychotherapy supervision: A model for supervising beginning trainees of dynamic group therapy. *International Journal of Group Psychotherapy* 44, 169–183.
- Ghaye, T. (2007). Is reflective practice ethical – The case of the reflective portfolio. *Reflective Practice* 8(2), 151–162.
- Kant, I. (1995). What is enlightenment? In I. Kramnick (Ed.), *Portable Enlightenment Reader*. Ringwood, UK: Penguin (Original work published 1784).
- Kenny, V. (1988). Changing conversations: A constructivist model of training for psychologists. In G. Dunnnett (Ed.), *Working with People: Clinical Uses of Personal Construct Psychology* (pp. 140–157). London: Routledge.
- Lieberman, M. A., Yalom, I. & Miles, M. (1973). *Encounter Groups: First Facts*. New York: Basic Books.
- MacKenzie, K., R. & Livesley, W. J. (1982). Developmental stages: An integrating theory of group psychotherapy. *Canadian Journal of Psychiatry* 29(3), 247–251.
- Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mothersole, G. (1999). Parallel process. *The Clinical Supervisor* 18(2), 107–121.
- Nietzsche, F. (2006). *Thus Spoke Zarathustra* (A. Del Caro, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press (Original work published 1887).
- Pollard, V. (2008). Ethics and reflective practice: Continuing the conversation. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 9(4), 399–407.
- Schutz, W. C. (1958). *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. New York: Rienhart.
- Shepard, H. & Bennis, W. (1956). A Theory of Training by Group Methods. *Human Relations*, 9(4), 403–414.
- Tracey, T. J., Bludworth, J. & Glidden-Tracey, C. E. (2012). Are there parallel processes in psychotherapy supervision? An empirical examination. *Psychotherapy* 49(3), 330–343.
- Tuckman, B. W. (1965). Development sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63 384–399.
- Winter, S. (1976). Development stages in the role and concerns of group leaders. *Small Group Behavior*, 7, 349–363.

הערות

- 1 על ההיבט האתי של למידה באמצעות רפלקציה ראו: Pollard, 2008 ;Ghaye, 2007.
- 2 אחת התופעות שביון מציע כדפוס של הימנעות מעיסוק במשימה המרכזית של קבוצה טיפולית.
- 3 המודל פותח באמצעות מחקר אקספלורטיבי הנשען על ניתוח תהליכי רפלקציה של סטודנטים בתכנית לתואר שני ביעוץ ארגוני. על תהליכי הרפלקציה הללו נוספו תהליכי הרפלקציה של מי שהנחו את קבוצות ההדרכה. כל המידע אורגן בעולמות תוכן על פי הגישה של בניית תאוריה מעוגנת בשדה (grounded theory). כל הציטוטים שיופיעו מכאן והלאה לקוחים מתוך עבודות של התבוננות אישית של סטודנטים שהשתתפו בקבוצות הדרכה במסגרת לימודי תואר שני.
- 4 המונח 'acting out' מקורו בפסיכולוגיה, ובה הוא משמש לתיאור תהליך שמוביל להתנהגות הורסת. בפסיכולוגיה החברתית מייצג מונח זה התנהגות מתגוננת שתפקידה להקל את מה שנתפס כאיומים במרחב החברתי באמצעות התנהגות שאיננה מתמודדת ישירות עם האיום באותו מרחב חברתי שבו הוא מתקיים.