הדרכה במבט חוקר

עורכות:
ד"ר אסתר יוגב
פרופ' רות זוזובסקי

הוצאת הקיבוץ המאוחד ♦ מכון מופ"ת ♦ מכללת סמינר הקיבוצים

ניבי שנער זמיר

התהליך הקבוצתי ומשמעותו בתהליך הכשרת סטודנטים ומורים

המאמר שלהלן עוסק במשמעות התהליכים הקבוצתיים אשר מתקיימים במהלך הכשרתם של אנשי חינוך, סטודנטים כמורים. במאמר מוצע מודל אשר רואה בתהליכים הקבוצתיים המתרחשים בקרב מגוון אוכלוסיות (קבוצת הסטודנטים להוראה, קבוצת הילדים בכיתת הלימוד וקבוצת המורים) תהליכים מקבילים והדדיים (ירושלמי וקרון, 1999), כאלה שאפשר ללמוד מהם ולהשתמש בהם ככלי הדרכה מצמיחים. המודל מדגים הלכה למעשה את תפיסתי הכללית בנושא תפקיד ההדרכה הפדגוגית.

לצורך בירור משמעות התהליך הקבוצתי אני מתמקדת בעיקר בהיבט אחד של הקבוצות בכלל והנחיית התהליכים הקבוצתיים בפרט - בחינת דרכי התמודדות עם מצבי חרדה המתעוררים בשלבים התפתחותיים של קבוצה, ובייחוד בשלב ההתחלה (השלב הראשוני בקיומה של הקבוצה). אני מנסה להראות כיצד "תרגום" תחושת החרדה בשלב ראשוני זה לחוויה ולמשחק מאפשר "לחוות את הדברים" במקום "לדבר עליהם" וגורם להרחבת רפרטואר אפשרויות התגובה וההתנהגויות. לבסוף מתואר כיצד התבוננות בתהליך הזה, כפי שהוא משתקף במגוון קבוצות ההשתייכות, מאפשרת לסטודנטים ולמורים ללמוד ולהבין.

לשם חקירת הנושא נעשה שימוש בדוגמאות. הדוגמאות הללו נלקחו מניסיוני המקצועי בהדרכת קבוצות (במסלול החינוך היצירתי), בניתוחי מקרה, בהנחיה פסיכודרמטית וכן הלאה. כמו כן המאמר מתבסס על כמה תאוריות העוסקות בתהליכים קבוצתיים.

משמעות העבודה הקבוצתית בתהליך הכשרת הסטודנטים ובתהליך הכשרת המורים

אדם השואף להיות מחנך צריך להכיר בזכותם השווה של תלמידיו להיות שונים, לכבדם ולכוונם למצות את יכולותיהם. על התכנית להכשרת מורים ומחנכים לשמש בסיס להתפתחותו האישית והמקצועית של אדם כזה. יש להדגיש את היותו של הלומד בתכנית אדם אשר נוסף על היותו בעל ידע ומיומנויות הוראה, הוא גם אישיות המשפיעה רבות על תלמידיה. מכאן שעל המורה לעתיד לקבל כלים להתבוננות פנימית באופן מכיל, שיאפשר תהליכי צמיחה והתפתחות כמו גם יכולת לקבל אחריות. סטודנט שיידע להתבונן וייקח חלק בתהליך קבוצתי,

ישכיל להבין תהליכים המתרחשים בקבוצה, וירכוש כלים להתמודד עם מגוון מצבים הודות להיכרותו עמם ולהתנסותו האישית.

בקבוצת ההדרכה הסטודנטים מתמודדים עם דילמות המקבילות לדילמות שיתמודדו אתן בקבוצת המורים אשר ישתייכו אליה ובקבוצת הילדים אשר הם יעבדו יחד עמה. צרכים בסיסיים דוגמת שייכות, ביטחון ומציאת מקום ביטוי שווה מעסיקים במידה כזו או אחרת את כל המשתייכים לקבוצה. מתן לגיטימציה לעיסוק בתכנים הללו וביסוס ההכרה בכך שקיימות דרכי התמודדות מגוונות יאפשרו לסטודנטים להרחיב את רפרטואר התגובות שלהם אל עצמם, אל הילדים, אל עמיתיהם ואל כל מי ששותף לעבודתם. התכנים יבואו לידי ביטוי הן ברמה הגלויה והן ברמה הסמויה. העלאתם על פני השטח תאפשר הכרה בלגיטימיות של מגוון התחושות ותַפנה את הכוחות לעיסוק בנושאים חשובים דוגמת למידה, יכולת חִברות, סובלנות והקשבה לעצמך ולזולת.

אני סבורה כי ההנחה הזו תקפה גם ביחס למורים. נשאלת השאלה: האם אכן מתאפשר למורים להתבונן בעצמם ולעבד את שהם רואים? באיזו מידה המערכת שהם פועלים בתוכה מעודדת את היכולת הזו, ובאיזו מידה היא מדכאת אותה (בשם הצורך "להספיק" ללמד ולמדוד את הישגי התלמידים ובגלל הרצון לשמר את יחסי הכוחות הקיימים במערכת)?

עדה אברהם (אברהם, 1974) עוסקת בשאלה הזו. כבר בשנת 1972 היא דיווחה על אודות ניסיונות מערכתיים כושלים לביסוס ההכרה בחשיבות התהליכים הקבוצתיים ועיבודם. אברהם דנה שם במחקר שערכה ובתוצאותיו המעידות על הצלחה מרובה בקרב קבוצות המורים שהִנחתה ושעבדה יחד אִתן. מורים שבמסגרת המחקר התנסו בעבודה קבוצתית לאורך זמן מעידים: "התרגלתי להקשיב לאחֵר, לשונה ממני ואפילו לנוגד אותי" (אברהם, 1974: 162). מצב זה, מציינת אברהם, מועתק להוויה הכיתתית. המורה מגלה נכונות להקשיב לזולתו וליהנות מיחסים הדדיים עִמו. הוא מנסה להבין את המניעים הפועלים בקרב תלמידיו ומגיב בגמישות ובספונטניות למצבים הנוצרים בכיתה.

אברהם מדגישה את הערך המכריע של ההתנסות הבלתי אמצעית. הקבוצה מאפשרת למורה המשתתף במחקר להתנסות בשיתוף פעולה ולא בתחרות, לנהוג בחופשיות ולא כסמכות המדכאת, לגלות פתיחות עצמית ולא לשאת על פניו את המסכה המקובלת (אברהם, 1974). ניסיונות והתנסויות אלה לא זכו להצלחה מערכתית, והם אף "עוררו חרדה נוכח השינויים הבלתי צפויים שעשוי היה לחולל הידע החדש שנרכש" (שם: 172).

אם כן, מהי עמדת המערכת החינוכית בנושא של תהליכים קבוצתיים - בכיתה ובקבוצת ההשתייכות של המורים - ומשמעותם?

מערכת החינוך מבוססת באופן מובהק על מבנים קבוצתיים. הכיתות מסווגות לפי גילאים, וכל העת התלמידים נמדדים באמצעות עריכת השוואות לבני גילם ולהישגים הנדרשים מהם. הלמידה מתרחשת בהרכב קבוצתי, אם בפורום הכיתתי הרחב ואם בחלוקה לקבוצות משנה. עם זאת, אין עיסוק כמעט במאפיינים הקבוצתיים ובדינמיקה המתרחשת בקבוצה. בדרך כלל המערכת נוהגת לדכא ולהשתיק את הקולות המפריעים להתנהלות התקינה של השיעור.

המסר מבלבל. המורים נדרשים להתייחסות קבוצתית גילאית, אך אין הם נדרשים לעבודה קבוצתית ואין הם מקבלים את כלי העבודה הנחוצים לכך. מצד אחד, הם רואים בכיתה קבוצה אחת וציבור אחד ("כיתה ד2, תהיו בשקט!", "כיתה ב1 מצוינת", "כיתה א3 קשה מאוד"). מצד אחר, אין הם עוסקים בתהליכים הקבוצתיים המתרחשים בה ובאפיונים המיוחדים שלה (למעט התערבויות בנושאי משמעת ועניינים חברתיים). עמדת המערכת אינה ברורה ולעתים אף סותרת את עצמה.

המטרה המרכזית של המערכת היא שהתלמידים ירכשו ידע. היא רואה בכיתה קבוצה אחידה, וכל התלמידים בה נדרשים ללמוד באופן זהה. עמדה זו מזוהה עם החינוך המסורתי, חינוך הנשען על הנחת היסוד כי יש "מידה קבועה וידועה" של תוצאות והישגים אשר כל התלמידים חייבים לרכוש לאחר פרק זמן מסוים. עמדה זו מובהרת היטב גם למחנכי הכיתות ולמורים המקצועיים. הללו נאלצים לעמוד במערכת לחצים של גורמים רבים, ובדרך כלל הם עסוקים במימוש התכנית המערכתית בלי שהיה להם חלק ממשי בהכנתה. המורים משתייכים לקבוצה, אך התהליכים המתרחשים בקבוצה שלהם אינם נדונים ובדרך כלל אינם מספקים את רשת הביטחון אשר מאפשרת להעז ולזהות צרכים אישיים וקבוצתיים. במצב עניינים כזה אי-אפשר לצפות לכך שהמורים יוכלו לזהות תהליכים, להבינם ולפעול בהתאם.

אני מבקשת לטעון כי עמדה זו של המערכת החינוכית פוגעת במטרות שהיא מציבה לעצמה, מטרות העוסקות בעיקר בלמידה. מורה ותלמיד אשר מוצפים בתחושות ובחוויות בלתי מעובדות לא מסוגלים להתפנות למשימה העיקרית והמוצהרת של בית הספר, הלוא היא הלמידה.

דב דרום (1989) מדבר על החשיבות שבהעמקת מודעותם העצמית של מורים ועל השלכותיה. הוא טוען כי מורים שאינם "מתבוננים פנימה" נוטים לנתח סיטואציות חינוכיות מתוך עמדה משקיפה, לא מעורבת ושיפוטית. "האחרים" ייקחו תמיד חלק פעיל, ואילו המורה עצמו יימצא מחוץ לסיטואציה: "התלמיד הפריע... המנהלת התנכלה... ההורים מזניחים" וכן הלאה. לטענתו של דרום,

עמדה זו יוצרת אווירה של הטחת האשמות, ואלו מעוררות תגובות של תוקפנות, התגוננות, ניכור ובעיקר הימנעות מקבלת אחריות אישית.

דרום מחזק את התפיסה כי בתהליך הכשרת המורים יש להדגיש את פיתוח יכולת ההתבוננות העצמית ולהגדיר זאת כחלק מהותי ובלתי נפרד מתהליך ההכשרה. מתוך התבוננות זו תצמח יכולת זיהוי של תהליכים אישיים וקבוצתיים. מורה שייכנס לכיתה יוכל להתמודד עם התהליכים המשמעותיים הללו מתוך הבנה והיכרות, לא מתוך בהלה ואיום.

לדעתי, תפיסתו של דרום בדבר הכשרת המורים רלוונטית לא פחות גם עבור מורים אשר סיימו כבר את הכשרתם. ללא השתייכות קבוצתית, השתייכות היוצרת רשת ביטחון ומאפשרת חקירה ועיבוד של התהליכים המתרחשים בקבוצה, לא יוכל המורה להתפנות להתבוננות מודעת בעצמו ובאחרים.

לצערי, המציאות הקיימת בשטח שונה מתפיסה זו. במהלך שנות ההדרכה שלי עבדתי לצדן של מורות מאמנות רבות. החוויה הבסיסית המשותפת אשר רווחה במפגשים שלי אִתן הייתה של תחושת בדידות ותסכול מתהווה לנוכח הפער ההולך וגדל בין אמונותיהן לבין יכולתן לממשן. כדי לצמצם פער זה ולממש את עיקרי תפיסתו של דרום יש לראות במורים ובמורות קבוצת השתייכות אחת. בקבוצה הזו צריך ליצור תנאים המאפשרים תמיכה, ביטחון ושיתוף. קבוצת השתייכות מעין זו תאפשר התבוננות פנימית ועיבוד רגשות, תהליכים שיתרמו לאיכות ההוראה ולאיכות הקשר בין המורים והמורות לבין שאר השותפים במערכת - ילדים והורים.

תהליכים מקבילים המשותפים לקבוצת ההדרכה הפדגוגית, לצוות בית הספר ולקבוצה הלומדת

בראשית המאמר טענתי כי התהליכים המתחוללים בקרב מגוון קבוצות ההשתייכות במערכת הם תהליכים מקבילים. קבוצת ההדרכה הפדגוגית מהווה מרחב קבוצתי ואישי אשר מקביל לקבוצות דומות המתקיימות בכיתות ההתנסות ובצוותי ההוראה. להלן ננסה לברר את קווי הדמיון המשותפים אשר קיימים בין הקבוצות האלו.

קבוצת ההדרכה הפדגוגית, כמו גם הקבוצה הכיתתית וקבוצת המורים, היא קבוצה בעלת מטרה משותפת אשר משתתפיה מקיימים אינטראקציות קבועות ביניהם. למרות השוני הקיים בין הקבוצות הללו הן בעלות מאפיינים משותפים אשר מייחדים אותן כישות חברתית.

קורט לוין (Lewin, 1948) תרם רבות בנושא של חקר הקבוצות. הוא טען כי על אף ההבדלים בגודלן, במבנה שלהן ובפעילויותיהן, כל הקבוצות מבוססות על תלות

הדדית בין חבריהן. למונח 'קבוצה' יש הגדרות רבות נוספות, אך לצורך מאמר זה אסתפק בשני הקריטריונים שהצגתי לעיל: (א) מטרה משותפת; (ב) אינטראקציות קבועות המתקיימות בין חבריה לאורך זמן.

המטרה המשותפת המוצהרת של הקבוצה הכיתתית, כמו גם של קבוצת ההדרכה, היא למידה. הנחת היסוד אשר נגזרת מכך מבקשת לטעון כי זיהוי והבנה של התהליכים ההתפתחותיים המתרחשים בקבוצה יאפשרו לחברי שלוש הקבוצות - הסטודנטים, הילדים והמורים - להתפנות ללמידה משמעותית. על בסיס ההנחה הזו מוצגות להלן תפיסות תאורטיות שעניינן הוא מבנה הקבוצה ותפקידיה. בהמשך מודגם עבודה קבוצתית מהי.

שלבים התפתחותיים בקבוצה

תאוריות רבות עוסקות בשלבים ההתפתחותיים של קבוצה. לפי המודל של בניס ושפר (זיו ובהרב, 2001), הקבוצה מתפתחת בשני שלבים עיקריים. בכל שלב עולה רמת החרדה בשל אי-הוודאות הכרוכה בו. בשלב ראשון יש עיסוק ביחסי הסמכות בקבוצה, וזאת תוך כדי מאבק על חלוקת הכוח. בשלב השני הקבוצה עוסקת בתלות ההדדית שבין המשתתפים, וזאת תוך כדי מאבק על חלוקת האהבה. לפי מודל זה בכל שלב טמון קונפליקט הגורם לחרדות בקרב משתתפי הקבוצה. על הקבוצה לתת מענה לחרדה הקונפליקטואלית המובנית הזו כדי שהקבוצה תוכל לעבור משלב לשלב (רוזנוסר ונתן, 1997).

רוב התאוריות הללו מסכימות כי **ההתפתחות** משמעותית לא רק מן ההיבטים של הזמן והתנועה שהיא מייצגת, אלא גם מן ההיבט של סדר התקדמות מוגדר. על כל קבוצה לעבור משלב לשלב כדי שההתפתחות תהיה תקינה. התפתחות תקינה משמעה הוא מתן אפשרות לחברי הקבוצה להביע רגשות, להעלות קונפליקטים, לנסות למצוא פתרונות, להתמודד עם התנגדות וביקורת, לתמוך, להקשיב ולציין אירועים משמעותיים בחיי הקבוצה (התחלה, פרידה וכן הלאה). קבוצה שאינה מתפתחת באופן כזה תהיה קבוצה תקועה ורגרסיבית. הדבר יתבטא באווירה מתוחה אשר תשרור בין חברי הקבוצה, בלי יכולת לפרק את המתח הזה; בתחושות קשות ולא מווסתות, כמו למשל תחרות, קנאה וכעס; בחוסר יכולת לבטא תחושות ולהכיל תחושות של אחרים; ובחזרה לשלבים ראשוניים שאינם מאפשרים המשך התפתחות. כל שלב התפתחותי מזמן משימה אשר מעלה חרדה, ובתגובה לאחרונה מתעוררת הגנה. למנחה הקבוצה יש חלק חשוב בהבנת התהליך הזה וביכולת לתחזקו, להכילו ולהעבירו לחברי הקבוצה באופן שיאפשר להם לעמוד במשימה ההתפתחותית.

חלי ברק (ברק, 2007) דנה בשלבי התפתחות קבוצתיים בכיתה ומאפיינת אותם:

- **שלב טרום-קבוצה** - פנטזיות וידע מוקדם המעורר ציפיות, משאלות וחששות;
- **שלב ההתחלה** - רמת חרדה גבוהה בגלל אי-ודאות וציפיות. התמקמות ושייכות, תלות במנחה ובדיקת הסוגיה של קבלה/דחייה;
- **שלב בדיקת הסמכות** - מאבקי כוח על השפעה ושליטה, אווירת תחרות, תוקפנות, אדישות ובדיקת הנורמות;
- **שלב העבודה** - אינטראקציות ישירות הדדיות, חיבה, התעמתות, תמיכה, שיתוף, עצמאות ואוטונומיה, שימוש בוגר במשאבי הקבוצה;
- **שלב סיום הקבוצה** - הפרידה מלווה בחרדה וברגרסיה בד בבד עם תחושות של סיפוק ועשייה.

אם נשוב ונבחן את קבוצת ההדרכה או את הקבוצה הכיתתית, נוכל לזהות שם את השלבים הללו ולעסוק בהם כחלק מהתהליך הקבוצתי. הבנת התהליך תאפשר לראות במסרים הסמויים ובהתנהגויות העולות ממנו לא גורמים מפריעים שיש לדכאם למען הסדר, כי אם גורמים טבעיים הנחוצים להתפתחות תקינה. כפי שצוין לעיל, התפתחות לא תקינה תפגע באקלים הקבוצתי וביכולת להתפנות למימוש מטרות אישיות וקבוצתיות (למידה, חברות וכן הלאה). נתבונן באופן כללי בשלבים המתרחשים במציאות הכיתתית הקבוצתית ונתרגמם לשפה פרקטית:

- **שלב טרום-הקבוצה** מתאפיין בפנטזיות ובציפיות, ריאליות ולא ריאליות. התלמידים עסוקים בצפוי להם וניזונים ממידע (סמוי וגלוי) המלווה בחששות, בדמיונות ובציפיות מעצמם ומסביבתם הקרובה. המורות מצפות לכך שהכיתה תהיה "קלה" יותר, שמערכת שעות ההוראה תהיה אפשרית עבורן, שהורי התלמידים יהיו תומכים וכן הלאה. הסטודנטיות עסוקות בהתארגנות פנימית וחיצונית לקראת שנת הלימודים שבפתח ובמימוש זהותן המקצועית. המפגש עם המציאות עלול להיות מכאיב ומאיים עבור כל המשתתפים בקבוצה. ככל שההכנות יהיו ריאליות ומותאמות יותר למציאות, יצטמצם הפער בין הפנטזיה לבין המציאות ויתאפשר המפגש ביניהן.
- **שלב ההתחלה** מתאפיין בחששות רבים, בחוסר ביטחון ובחרדה. התלמידים "מתמקמים" בכיתה (לראשונה או "התמקמות מחדש") ומודאגים מהבאות: מי תהיה המורה? עד כמה יאהבו אותי? איך אלמד את החוקים? האם אצליח בלימודים? המורות עסוקות בשאלות דומות: איך תהיה הכיתה שלי? כמה מקום אקבל? איך יתייחסו אליי ההורים? איך יקבלו אותי בהשוואה למורה הקודמת? גם הסטודנטיות בכיתת ההדרכה עסוקות בהתמקמות - בקבוצה,

מול מדריכה חדשה; ובבתי הספר, שם הן מתנסות ב"שטח" - ובהתמודדות הכרוכה בגיבוש דרכן המקצועית. כל השותפים במעשה החינוכי עסוקים בקבלת אישור. כולם נבחנים ומצפים מהם להישגים. השאלות שלעיל גורמות לתחושת חרדה, וזו יכולה להתבטא בחוסר סובלנות, בפגיעות, בהתגוננות, בבדיקת גבולות, בפיתוח תלות וכן הלאה. אם יוכלו הסטודנטיות והמורות לזהות את מקור התחושות הללו ולראותן כחלק מהתהליך המתחולל אצלן ואצל התלמידים, הן יצליחו להתמודד עם השלב הזה באופן מכיל ומאפשר.

- **שלב בדיקת הסמכות** - בשלב הזה תעלה בכיתה ובקבוצת ההדרכה הדילמה של עצמאות לעומת תלות. חיפוש האיזון הזה ייצור מאבקי כוח, יגרום להתנגדויות ויעורר כעס, קנאה ותחרות - כמו גם צמצום, ויתור ונטייה להימנע. בכיתת התלמידים נוכל לזהות אי-שקט ואווירה סוערת שיתורגמו לבעיות משמעת. בקבוצת הסטודנטיות ובצוות המורות תהיה תחושה של הצפה רגשית ובהלה בעקבות עוצמת ההתרחשויות. כמו בכל שלב נמצא בשלב הזה את "בעלי התפקידים" בקבוצה אשר "נשלחים" למחות על נהלים, על עבודות, על בחינות וכן הלאה. שיתוף הפעולה יהיה לא קל: בשלב הזה המורות והמדריכות יידרשו ליכולת הכלה רבה ביותר של תוקפנות והתנגדות. זהו שלב קשה ומשמעותי, ובמהלכו הן נדרשות להכיר בתהליך המאיים בלי לחשוש מהתפרקות. אם יצליחו במשימה זו, הן יוכלו להגיב באופן מחזק ומכיל וללא נקמנות והאשמות.
- **שלב העבודה** - השלב הזה יגיע רק אם שני השלבים הראשונים "יטופלו" כראוי. שלב העבודה מתאפיין באיזון בין צורכי היחיד לבין צורכי הקבוצה, איזון המתבטא בתחושות ביטחון ושייכות אשר מאפשרות יצירת קשר ודיאלוג. תהליכי הלמידה והיצירה יהיו פוריים, ולכן תשרור אווירה של למידה ועשייה מתוך רוגע יחסי. בכיתות התלמידים יבוצעו בשלב הזה פרויקטים משותפים, תתבסס העבודה בקבוצות וייווצרו קשרים חברתיים. הלמידה תהיה בשיאה ותנבע ממקום שקט יחסית ובטוח. בשלב הזה המורות יעסקו בהוראה כוללת, בעידוד שיתופי הפעולה בין התלמידים, בהנחיית המשימות ובהתמקדות גם בצרכים אישיים. זהו שלב המאפשר להן "ללכת צעד אחורה" וליהנות מהעבודה המתרחשת. הסטודנטיות יהיו בשיא פעילותן, הן בקבוצת ההדרכה והן בכיתות ההתנסות.
- **שלב הסיום והפרידה** - בשלב הזה תעלה שוב רמת החרדה לנוכח הסיום הקרב, והיא תהיה מעורבת בתחושות של סיפוק ועייפות. בקרב המורות יתאפיין השלב הזה בתחושת סיפוק בד בבד עם תחושות אחרות: תסכול בשל הספק נמוך, קושי לעזוב כיתה ש"השקעתי בה", עייפות וחרדה לנוכח

הבאות, רצון לחופש ולמנוחה. בקרב התלמידים יופיעו כעס על הפרידה, עצב, תחושה של עייפות (מהמסגרת ומהדרישות) וחשש מהצפוי - בד בבד עם תחושות של הקלה ושמחה לקראת החופש הקרב. אצל הסטודנטיות יתאפיין השלב הזה בבהלה מהשלב הבא, ב"לחץ" ומתח לנוכח המשימות הנדרשות ובקושי להיפרד "ממה שבניתי" - בד בבד עם התרגשות לקראת תהליכי הסיום וציפייה להמשך הדרך. אם המורות והסטודנטיות יוכלו לזהות ולהבין את תחושותיהן, הן יוכלו לזהות ולהבין גם את המתרחש אצל התלמידים ולהיערך לכך באופן פרקטי - שיחות משותפות, התכוננות משותפת, הכנת טקסי פרידה אישיים וקבוצתיים, מתן משובים וכן הלאה.

הקבוצה כשלם

תאוריה משמעותית נוספת הנחוצה להבנת חיי הקבוצה היא התאוריה של ביון (ביון, 1992). ביון רואה בקבוצה שלם, כלומר ישות שלמה ובעלת חוקיות השונה מהתנהגויות היחידים המרכיבים אותה. לטענתו קיימים בקבוצה רכיבים סמויים המשפיעים על תפקודה, ולכל התרחשות יש משמעות בחיים העכשוויים של הקבוצה.

תהליך הלמידה בקבוצה יוצר חרדה, והקבוצה מפתחת הגנות כדי לשמור על זהותה. לפיכך נוצרות שתי רמות תפקוד: רמת קבוצת העבודה ורמת קבוצת ההשערות הבסיסיות. קבוצת העבודה היא המרחב אשר כל משתתף שנמצא בו מודע למאמץ הכרוך בהבנת האחֵר ובשיתוף פעולה, והוא מנסה לפעול להשגת מטרות אלו. קבוצת ההשערות הבסיסיות מתאפיינת בביטוי של התוכן הרגשי אשר מהווה את הבסיס להתנהגות המשתתפים בה. קבוצה זו פועלת בהתאם להנחה בסיסית משותפת, הנחה העשויה להשפיע על התנהלות הקבוצה כולה ולכוון אותה.

שתי הקבוצות המטפוריות הללו פועלות בו-זמנית, ומתקיים ביניהן מאבק נצחי. ביון טוען כי התהליך המתרחש בקבוצה אינו בעל רצף התפתחותי של שלבים, אלא בנוי כמטוטלת. בכל זמן בחיי הקבוצה מתרחשים כל התהליכים בו-זמנית. המאבק בין קבוצת ההשערות הבסיסיות לבין קבוצת העבודה הוא התהליך האמיתי המתרחש בקבוצה. כך למשל קבוצת העבודה היא קבוצה המתמודדת עם תסכול ולומדת להכיל אותו ולראות בו הזדמנות לצמיחה, ואילו קבוצת ההשערות הבסיסיות אינה מוכנה להתמודד עם התסכול ורואה בו דבר מאיים (זיו ובהרב, 2001).

אם לתרגם תאוריה זו לחיים הכיתתיים, הרי המושג **הקבוצה כשלם** יכול לסייע לנו לראות בהתרחשויות הקורות בכיתה תהליכים קבוצתיים. תופעות

אשר בדרך כלל משויכות לתלמיד או לסטודנט בכיתה, כמו למשל התנגדות, תלות או הימנעות, יובנו עתה כמבטאות חלק מקול קבוצתי. דרך התבוננות כזו מאפשרת הקשבה לקולות הקבוצתיים המגוונים, מפתחת יכולת לזהות ולהבין את הגורמים להתנהגויות בקבוצה, ועקב כך יוצרת פתרונות ודרכי התמודדות המותאמות למצב. כך למשל תופעת האלימות בכיתה, תופעה אשר בדרך כלל זוכה ל"טיפול" פרטני, תידון עתה באופן מערכתי המביא בחשבון את כל הגורמים הרלוונטיים למקרה. גם תופעה דוגמת איחורים בקבוצת המודרכים תביא עתה להקדשת זמן ומחשבה לשאלה מה עומד מאחוריה - קושי, תסכול, חוסר יכולת לביטוי התחושות באופן אחֵר וכן הלאה.

מובן שאין בדרך ראייה זו משום ויתור על "טיפול" ובירור פרטני במידת הצורך. חשוב גם לציין כי תפיסה זו היא מורכבת, ו"תרגומה" לשדה החינוכי מחייב למידה מעמיקה של התאוריה והרחבת הידע הכולל בתחום הפסיכולוגיה.

יחסי אובייקט

דרך הסתכלות נוספת בחיי קבוצה מגיעה מתחום התאוריות ההתפתחותיות. כוונתי היא לתאוריית יחסי האובייקט של מלאני קליין. לפי התאוריה הזו אפשר לראות את מערכת היחסים שבין הקבוצה או הכיתה לבין המנחה או המורה כמערכת יחסים בין ילד להורה: הקבוצה או הכיתה בתפקיד התינוק המתפתח, ואילו המנחה או המורה בתפקיד ההורה (זיו ובהרב, 2001).

חני בירן (בירן, 1997) מנתחת את היחסים שבין המנחה לביו הקבוצה לפי מודלים תאורטיים של יחסי אובייקט. לדבריה, "הנחת היסוד, העומדת בבסיס העבודה הקבוצתית המבוססת על יחסי אובייקט, היא שקיים קשר אמיץ בין העולם הפנימי עימו מגיע כל חבר אל הקבוצה לבין המתרחש בקבוצה כאן ועכשיו" (בירן, 1997: 202).

חברי הקבוצה חווים שוב סיטואציות מהעבר ומבררים באמצעות הקבוצה את השפעתם של יחסים מהעבר על יחסים עכשוויים הנוצרים ביניהם לבין המנחה ושאר חברי הקבוצה. קיימת הקבלה של היחסים בין המנחה לקבוצה ליחסים שבין האם לתינוק. על האֵם להיות אימא טובה דיה (good enough mother) כדי שהתינוק יתפתח באורח תקין. לפיכך גם על המנחה להיות 'אימא טובה דיה' עבור חברי הקבוצה. במקביל לכך, ולעתים בסתירה לכך, המנחה מחויב לספק מרחב שיאפשר לחברי הקבוצה לחוות גם ליקויים וכשלים במערכת היחסים הראשונית. לפי גישה זו המנחה צריך לאפשר רגרסיה לקשיים של חברי הקבוצה, ובו-זמנית לתקנם באמצעות חוויה מחודשת. המנחה מקשר את ההתרחשויות הנוכחיות בקבוצה לאירועים מהעבר (בירן, 1997).

זיו ובהרב מדגימים את ההקבלה ביחסים באמצעות השוואת 'המנחה (או המורה) הטוב דיו' אל 'האם הטובה דיה'. המורה (או המנחה) מיטיב לקלוט את המסרים הלא מילוליים שבאווירת הקבוצה באופן קשוב ולא שיפוטי, הוא אינו "מוצף בחרדות", לא עוסק בעצמו יתר על המידה ופנוי להכיל את מסרי הקבוצה. המנחה מזהה התנהגויות לא מודעות של חברי הקבוצה, מתרגמן בדרך של שיקוף, מאפשר לחברים אוטונומיה תוך כדי שמירה על מסגרת ועל גבולות, והוא מסוגל להכיל תוקפנות והשלכות באופן אמפתי ולא מתגונן ולתעל אותן לטובת היחיד והקבוצה (זיו ובהרב, 2001).

הפרשנות של המקרה אשר מוצג בדוגמה שלהלן מתבססת על התאוריות המוזכרות לעיל. היא מרחיבה את היריעה ומכילה את ההתבוננות המקבילה בשותפה נוספת במעשה ההדרכה - המדריכה הפדגוגית.

הסיפור של נועה ושל ניבי

בשנת עבודתי השנייה כמדריכה הדרכתי כיתת סטודנטיות וסטודנטים אשר היו בשנה השלישית ללימודיהם. פגישתי הראשונה אתם הייתה במסגרת יום היערכות מקדים לקראת התנסותם המעשית בעבודה. אני זוכרת שלפני הפגישה התרגשתי מאוד, חששתי מעט והכנתי בקפידה את סדר היום. השעות הראשונות הוקדשו להיכרות ראשונית עם הסטודנטים ולהכנתם לכניסה לכיתות ההתנסות. בחלק השני והמסיים של היום תכננתי טקס קטן וחגיגי לציון נקודת ההתחלה.

טרחתי רבות לקראת הטקס הזה. רציתי לדייק במינון - שלא יהיה יותר מדי ולא יהיה פחות מדי, "שיהיה מתאים בדיוק". זו הייתה הזדמנות להציג בפני קבוצתי החדשה פן נוסף של אישיותי - מארח, לא רשמי, כזה המאפשר לבטא לא רק את נושאי הלמידה הפורמליים. כמו כן רציתי לשמש מעין מודל לחיקוי עבור הסטודנטיות ולהראות להן כיצד אפשר לערוך "טקסי מעבר קטנים" אשר ישתלבו באופן שיהיה רלוונטי לחיי הכיתה. ערכתי שולחן, פרשתי מפה לבנה והנחתי עליה כד פרחים טריים. סידרתי צלחת שוקולדים וכתבתי ברכה מתאימה לכבוד ההתחלה. מבעוד מועד תכננתי לסדר את הדברים על השולחן בזמן ההפסקה בין שני חלקי יום ההיערכות. חשבתי גם על פעילות קצרה שתאפשר ביטוי אישי לכל אחד ואחת מהסטודנטים. כפי שאפשר להבין, לטקס "קטן" זה הייתה משמעות רבה עבורי.

התכנון שלי התממש על הצד הטוב ביותר עד לרגע שכולם התיישבו. מיד אחר כך פרצה לחדר נועה (משתתפת בקבוצה), ובידיה עוגת יום הולדת

שאפתה במיוחד לכבוד חברתה הטובה קרן. באותו הרגע הפך הטקס שלי, הטקס המתוכנן היטב, למסיבת יום הולדת "סגורה" לחברת הקבוצה. הרגשתי שנשארתי מחוץ למסיבה, ללא שום יכולת למגע או שליטה. באותו השלב של חיי האישיים והמקצועיים לא הייתי מודעת לתהליך המתרחש בתוכי ובקבוצה. חוויתי תחושה של פגיעה במקומי כבעלת הסמכות וההובלה, חרדת התחלה, איום על מקומי ותחושות דומות נוספות.

כל התחושות הללו נשארו בתוכי ללא עיבוד כלשהו. לפיכך הן עיצבו את דרך האינטראקציה בין נועה לביני במשך השנה כולה. יחסינו החלו בכך שהיא "הרסה לי" את הטקס, והם נמשכו בחיכוכים חוזרים ונשנים. הסיבה הגלויה והמודעת לחיכוכים האלה הייתה (לטעמי) תפקודה הבעייתי כסטודנטית, הן בקבוצת ההדרכה והן בקבוצה הכיתתית שהתנסתה בה. הסיבה הלא-גלויה לחיכוכים, סיבה אשר באותה העת לא הייתי מודעת לה, הייתה היותי מאוימת - הן מכוחה וממנהיגותה בקבוצה והן מחוסר יכולתי להנחות אותה באופן מכיל, לא חרד ופנוי לחרדות ולמצוקות שלה.

המצב בינינו החריף. לאחר התלבטות ושיחה שלי עם ראש המסלול החלטנו לקרוא לה לשיחה. בשיחה ראש המסלול נזפה בנועה, אני שתקתי ונועה בוכה. מאותו היום ואילך נועה השתתקה ואפשרה לי להעביר את שיעורי ההדרכה בשקט. ניצחתי? ניצחתי! השקט היה שקרי. הקבוצה סערה והגיבה בצורה קשה מאוד על שתיקתה של נועה. נועה הביעה פחד, חששה והעדיפה לא לדבר פן תיקרא שוב לסדר. אני המשכתי להדריך ולהנחות, אך הרגשתי מבודדת מאוד ומאוימת מאוד - הן מנועה והן מהקבוצה. שנת הלימודים הסתיימה בשיחת סיכום. בשיחה הזו הביעה נועה את אכזבתה מכך שלא הכילו אותה כראוי, ואילו אני המשכתי להוכיח אותה ולנסות להציג לה את התנהגויותיה התוקפניות.

מאז עברו הרבה שנים. עבורי הסיפור של נועה יוגדר תמיד כסוג של כשל. נועה אכן הייתה סטודנטית לא פשוטה, והיה צורך להציג בפניה ולשקף לה את התנהגויותיה התוקפניות ואת קשייה לקבל סמכות ומסגרת. עם זאת, נועה גם הייתה מלאת כוחות, מסורה לעבודתה עם הילדים, מוכשרת, יצירתית וחרוצה. לא הצלחתי לראות דבר מתכונותיה אלו מבעד לענני החרדה ולתחושת האיום שחשתי. היום אני מבינה כי אם אז הייתי מסוגלת להביט במתרחש אצל נועה ובקבוצה ממקום פנוי ולא חרד כל כך, אולי הייתי יכולה לעזור לה לנתב את כוחותיה למקומות מצמיחים מתוך מודעות והקשבה פנימית. אך אם אני כמדריכה לא התפניתי להקשיב לעצמי ולתהליכים המניעים אותי, כיצד יכולתי לצפות לכך שהיא תצליח?

את הדוגמה שלעיל אפשר לנתח מכמה נקודות מבט:

מנקודת המבט של **שלבים התפתחותיים בקבוצה** אפשר לראות כי האירוע המתואר התרחש בשלב הראשוני, שלב המאופיין כמעורר חרדה. לו אני כמדריכה הייתי מבינה את המתרחש כחלק משלב ההתחלה וההתמקמות, הדבר היה יכול לסייע לי להיות מודעת למה שמתעורר בתוכי כתגובה לשלב הזה ולפעול מתוך הבנה של הסיטואציה. ה"אקט" של נועה בא לטשטש את ראשוניות המפגש אתי - מדריכה חדשה וזרה המגיעה בשנה האחרונה והמשמעותית, אז אני המדריכה נתפסת כסמכות מקצועית המאשרת את זהותן המקצועית של הסטודנטיות כמורות ומחנכות.

מנקודת המבט של **הקבוצה כשלם** אפשר לראות את הבחירה של נועה באותו העיתוי דרך להביע קול קבוצתי, קול אשר מעביר מסר למדריכה החדשה בנושא הנורמות הקיימות והחשש ממנהיגות חדשה ולא מוכרת. זהו מסר של חרדות ומשאלות. אם הייתי מתרגמת את הסיטואציה למונחים אלה, אולי הייתי יכולה מחד גיסא להעביר בחזרה מסר מרגיע ואמפתי ומאידך גיסא להציב גבולות - וכל זאת ללא כעס ועלבון. תרגום כזה היה מאפשר לנועה להשתחרר מהתפקיד הקבוצתי, כי הפנייה שלי הייתה לקבוצה כולה ולא רק לשליחתה.

במונחים של **יחסי אובייקט** הרי שאני כמדריכה לא הייתי מסוגלת להכיל את הדברים באופן אמפתי ומשקף. הוצפתי בחרדות לא מעובדות שלי עצמי ולא התפניתי לראות את המתרחש בקבוצה ואצל נועה. בתיאורה את תפקיד המנחה טוענת בירן (1997) כי העיבוד הוא חלק הכרחי בהתפתחותו המקצועית של המנחה. היא מדמה את העיבוד לגלגל הצלה השומר על המנחה מפני הצפה או טביעה. בלעדיו המנחה עלול להגיב בצורה לא מחושבת ולהפעיל את מנגנוני ההגנה שלו, צרכיו ורגשותיו. עיבוד כזה מאפשר למנחה לטעות ולתקן את טעויותיו תוך כדי עבודת ההנחיה. הוא יאפשר לקבוצה לחוות את המנחה כאובייקט מכיל, משקף, עמיד דיו בפני השלכות תוקפניות ובעל יכולת לעבדן באופן נקי ומקדם (רוזנוסר ונתן, 1997). בירן דנה במורכבות תפקידו של המנחה ומציגה כמה שאלות בסיסיות שעל המנחה לשאול את עצמו בתהליך העיבוד: אילו התנהגויות בקבוצה מקשות עליי להרגיש בנוח? מה אני מרגיש מול החלש הזקוק להגנה? מה אני מרגיש מול החזק? מה אני מרגיש מול המנהיג? מתי הרגשתי חרד? לפי בירן, שאילת שאלות אלו ואחרות הכרחית בתהליך העיבוד. אם לא יהיה עיבוד רגשות מתמשך ואמיץ של המנחה עם עצמו, הוא עלול להעביר מסרים מבלבלים ולהגיב באופן שיפוטי ומכחיש אשר אינו מותאם לצורכי הקבוצה (בירן, 1997).

במהלך שנות ההדרכה שעברו מאז אני חושבת רבות על נועה ועל עצמי: מה היא הפיקה ולקחה להמשך דרכה האישית והמקצועית? האם היא משחזרת את יחסי הכוחות הללו? האם היא מגיבה לתוקפנות של תלמידיה באמפתיה או בשיפוטיות? האם היא פועלת בדרך הפוכה לזו שחוותה בקשר עמי? ומה אני לקחתי להמשך הדרך? אילו שאלות אני מעזה לשאול את עצמי?

היכולת שלי לעסוק בדוגמה הזו בפתיחות מבוססת על תהליכי הלמידה שחוויתי במהלך השנים. תהליכים אלה אִפשרו לי להתבונן על דרכי עבודתי ולקבל אחריות - הן לחלקים הטובים שבהן והן לחלקים הבעייתיים. התבוננות זו גם אִפשרה לי לפתח דרכי הנחיה והדרכה אשר יאפשרו לסטודנטים ולי מרחב בטוח לעיבוד החלקים המגוונים שקיימים בתוכנו.

בין אם נבחר נקודת מבט כזו או אחרת, נוכל ללמוד מהמקרה הזה על מורכבות תפקיד ההדרכה ועל מורכבות התהליכים המקבילים הקבוצתיים. היכולת לזהותם וההבנה כי הם חלק בלתי נפרד ממעשה ההדרכה יאפשרו התמודדות עמם באופן אחראי ומצמיח.

בחלק הבא של המאמר אני מדגימה שיטת עבודה המבוססת על תפיסות תאורטיות מבית מדרשם של רוג'רס, ויניקוט ומורנו. התפיסות הללו מנתחות את הקשר שבין היכולת היצירתית והיכולת הספונטנית של האדם לבין התנאים הבסיסיים אשר מאפשרים - או לא מאפשרים - לתת ביטוי ליכולות האלו.

"ה'אני' המשחק"

בעבודת ההדרכה שלי אני מנסה להסביר לסטודנטים שהיכולת החשובה להבין תהליכים אישיים ובין-אישיים היא חלק בלתי נפרד מתהליך ההכשרה. הדרכים והאמצעים שאני משתמשת בהם לשם כך נגזרים מתפיסת המסלול לחינוך יצירתי, המסלול אשר אני מדריכה בו קבוצות. תפיסה זו טוענת כי כל אדם הוא בעל פוטנציאל יצירתי אשר זקוק לתנאים מתאימים כדי להתממש.

רוג'רס מציין שני תנאי יסוד פסיכולוגיים הנחוצים לפיתוח היצירתיות - ביטחון וחֵרות פנימית. הוא מניח כי תנאים אלה ייווצרו בסביבה שתשרור בה הבנה אמפתית, סביבה אשר הפרט יתקבל בה כבעל ערך ללא שום תנאי (רוג'רס, 1973).

גם ויניקוט (ויניקוט, 1995) רואה במימוש הפוטנציאל היצירתי את הגורם המשמעותי ביותר בתחושתו של האדם כי הוא חי חיים הראויים לחיותם. לפי ויניקוט, המשחק מאפשר לילד או למבוגר חופש להיות יצירתי. הוא רואה במשחק גשר בין המציאות הפנימית לבין המציאות החיצונית ואמצעי להשגת בריאות נפשית (פרוני, 2002).

מורנו, אבי הפסיכודרמה, פיתח שיטה טיפולית המבוססת על התנסות ועל חוויה. הודות לכך האדם יכול לפעול בו-זמנית באמצעות ההכרה, הפעולה והביטוי הרגשי (נהרין, 1999). מורנו ראה בספונטניות וביצירתיות שני תנאים מרכזיים להתפתחות נפשית תקינה של האדם. ספונטניות היא חוויה הנוצרת מתוך חֵרות פנימית ואשר מוגדרת כיכולת להגיב בהתאם למצבים חדשים. הפעולה הנובעת מיכולת זו היא הפעולה המחדשת והמפתיעה - הפעולה היצירתית.

מורנו מדבר על הקשר שבין חרדה לבין ספונטניות. הוא משרטט מעין ציר שבקצהו האחד נמצאת החרדה ובקצהו האחר נמצאת הספונטניות: ככל שרמת החרדה עולה, רמת הספונטניות יורדת (ולהפך). התנועה בין הקצוות הללו מתאפשרת על ידי היכולת להיות במגע גם עם החלקים הנעימים פחות, החלקים המאיימים (שינפלד, 2006). אנסה ליישם תובנה זו על מעשה ההדרכה שלי. המשמעות היא שאם אני כמדריכה חשה חרדה מול קבוצת ההדרכה שלי, הדבר מצמצם את יכולת הביטוי הספונטנית.

אילו אפשרויות עומדות בפניי?

אפשרות אחת היא להשקיע אנרגיה רבה בהסתרת החרדה ובהרגעתה. ייתכן שגישה כזו תעזור לי לתפקד, אך יש לכך מחיר: אהיה עסוקה מאוד בחרדה שלי, ולפיכך לא אוכל להתפנות לפעולה ספונטנית ואותנטית. יכולת יצירת המגע שלי עם הקבוצה עלולה להיפגע. אפשרות נוספת היא לנסות לאתר את המקור לחרדה זו ולתת לה ביטוי. המחיר יהיה סוג של חשיפה, אך לדעתי הדבר כדאי: אם אתן ביטוי לחרדה הזו ואנסה להתמודד עמה, יתפנה מקום רב יותר במרחב הרגשי שלי ותתפתח יכולת אותנטית של הכלת האחרים. האנרגיה המושקעת בהתמודדות עם מצבי חרדה היא אנרגיה שבתנאים המתאימים יכולה להיות לאנרגיה יצירתית.

על מנת להמשיך ולהעמיק בסוגיה הזו נברר מהי חרדה. חרדה נובעת מקושי וממצוקה, אך בד בבד היא הזדמנות לצמיחה ויכולה להיות מניע מעורר לפעולה. לפי תאוריות פסיכולוגיות, חרדה היא תגובה רגשית, פיזיולוגית, התנהגותית וקוגניטיבית של בני אדם למצבים הנתפסים בעיניהם כמאיימים ואשר אין הם בטוחים כי ביכולתם להתמודד עמם. קיימות תאוריות (של פרויד וממשיכיו) הרואות בחרדה גורם המפר את האיזון אצל האדם אשר חותר לאיזון, ואילו תאוריות אחרות (הגישה האקזיסטנציאליסטית, הגישה הפוסט-מודרניסטית) רואות בחרדה תהליך התפתחות הכרוך במשברים אצל האדם אשר חותר לשינוי (מבורך, 2006).

חרדה היא מעין פעמון אזהרה. היא מודיעה לנו שדבר מה מתרחש וקוראת למנגנוני ההגנה לפעול. האפשרות להפעילם מצביעה על יכולתו הנפשית של האדם. החרדה מחברת אותנו להתרחשות פנימית אותנטית ומגייסת אותנו להתמודדות. לעתים נשקיע מאמץ בהרגעתה, לעתים נשתמש בה כמנוע לפעולה. אם כך ואם כך, הופעתה תדרוש תמיד אנרגיה - מפעילה או משתקת.

התמודדות עם החרדה שבחוויית ההדרכה וההוראה באמצעות פעולה יצירתית

בדוגמה שלהלן מתואר תהליך עבודה אשר מציג את דרכי העבודה שלי עם הסטודנטיות בהתבסס על העקרונות והרקע התאורטיים. אני מנסה להראות כיצד אפשר לתרגם אנרגיה לפעולה באמצעות משחק. המשחק מאפשר כניסה לחוויה ויציאה ממנה לצורך המשָׂגה ויישום.

סטודנטים להוראה לומדים יחדיו בשיעורי הדרכה פדגוגית קבוצתית. זו השנה השלישית ללימודיהם המשותפים, אך שנת ההתנסות הראשונה שלהם בבתי הספר ושנתם הראשונה יחד אִתי כמדריכה. התקופה היא תחילת שנת הלימודים, והמפגש בינינו עוסק בהשתלבותם בכיתות ההתנסות ובתחושות המלוות תהליך זה.

ב"סבב פתוח" של דיון במעגל עולה תחושת חרדה וחשש של הסטודנטים לנוכח ההתמודדות החדשה. אנו מבררים באיזה שם כולל אפשר לכנות את התחושות העולות בדיון. המילה 'חרדה' עולה, אנו כותבים אותה על הלוח ומפרקים אותה לתחושות שהיא מעוררת בנו: שיתוק, חולי, עייפות, חוסר יכולת, פסיביות, דפיקות לב, לחץ, כאב בטן וכן הלאה. אני שואלת: "כמה מקום, לדעתכם, החרדה תופסת בגוף?" הסטודנטים מראים בידיהם שהחרדה תופסת מקום רב. הם מגיבים לעומס אשר נוצר על הלוח ולמועקה המתלווה לכך. אני שואלת מדוע יש לדבר על כך, אם זו התגובה שנוצרת. חלקם מציינים שהדיבור על כך יאפשר את עיבוד התחושות והקלה, חלקם מסתייגים מכך. אני מזכירה את שנאמר בנושא המקום הרב אשר החרדה תופסת, ומציינת כי האנרגיה המושקעת בחרדה ובהגנות ממנה היא רבה. אני מזמינה את הקבוצה להתנסות בתהליך חווייתי אשר נועד להתמודד עם חרדה זו באופן שיאפשר דרכי התבוננות ועיבוד נוספות. אני מדגישה שכל אחד מהם יבחר באיזה אופן לקחת חלק בתהליך ומדגישה את הלגיטימיות של בחירתם.

זה השלב הראשון ב"התמקמות" ובהתארגנות ברמה האישית וברמה המקצועית. שלב זה מתאפיין בחרדה שעניינה הוא נושאי מציאת המקום

וההשתייכות, והחרדה הזו מקצינה תחושות ותגובות. בהמשך נַראה את ההקבלה הקיימת בין ביטויי שלב זה בקבוצת ההדרכה לבין ביטוייו בכיתות.

אנחנו לומדים את הציר שבין חרדה לספונטניות (לפי מורנו), דנים בקשר ובתגובה בין שני המונחים ומנסים להבין את הגורמים למצב. לאחר מכן הסטודנטים מעלים סיטואציות הלקוחות מכיתות ההתנסות שלהם, סיטואציות אשר הם הרגישו בהן חסרי יכולת ספונטנית לפעולה ולעשייה בשל רמת חרדה גבוהה (או להפך). בהדרגה נוצרת תחושת שיתוף וידיעה כי ההתמודדות הקשה אינה פרטית, אלא שותפים לה חברים נוספים. יש לגיטימציה לתחושות הקושי, וקיימת אפשרות לעבד ולחקור את התהליך. יאלום ולשץ' טוענים כי תחושת האוניברסליות היא גורם מרפא, מקל ומרגיע חרדה אשר מאפשר למשתתפים לחלוק את מצוקותיהם עם האחרים ובאופן זה להשתייך לקבוצה (יאלום ולשץ', 2006).

אנו מנסים להגדיר את כל השותפים בתהליך - המורות המאמנות, התלמידים, הצוות המקצועי בבית הספר, המנהלת, המדריכה הפדגוגית, הסטודנטים עצמם. כדי להמחיש ולמקם את מגוון התחושות אנחנו משרטטים את ציר החרדה על רצפת החדר ומסמנים עליו סולם דמיוני מאחד עד עשר: המספר 1 מייצג רמת חרדה נמוכה, המספר 10 מייצג רמת חרדה גבוהה. אני מבקשת מהסטודנטים לקום ומזמינה אותם לבדוק את רמת החרדה שלהם מכל אחד מהשותפים בעשייה, כמו למשל המורה המאמנת. כל סטודנט מתמקם על הציר, ואז נוצר טור לאורכו. בשלב הזה אנו בודקים מה בחר כל סטודנט, ואני מבקשת מכל אחד מהם להגיד מילה אחת ויחידה שמייצגת כרגע את תחושתו - תסכול, סיפוק, חולשה, אי-הבנה וכן הלאה.

ההתמקמות הפיזית ובחירת המילה מאפשרות מיקוד חרף עומס התחושות. הסטודנטים ואני לומדים להכיר את טווח הרגשות אשר קיים בעת אינטראקציה עם המורה המאמנת, מרגישים כי אנו "לא לבד", שואפים לשפר את הרגשתנו ומבינים שכרגע זהו מצב העניינים. אנו מבינים היכן האנרגיה מושקעת, ובאמצעותה מתחילים לחוות את הדברים.

לאחר בדיקת עצמנו מול השותפים לקבוצה מתקבלת תמונה ברורה יותר של רמת הקושי ומיקודו. אנחנו מבינים שיש דמיון ושוני בין חברי הקבוצה. אני מבקשת מהסטודנטים לבחור את הדבר שכרגע הכי מטריד אותם ומצריך בדיקה - כלומר מול מי מהשותפים שלנו לקבוצת ההתנסות אני מרגיש כרגע את הקושי הרב ביותר - ולהסתדר בקבוצות בהתאם לכך. בחדר נוצרות קבוצות קטנות: כל קבוצה עוסקת בקשיי ההתמודדות עם אחד השותפים לעשייה (מורה, תלמידים, מדריכה וכן הלאה).

בשלב הבא כל סטודנט מתבקש להעלות על הכתב סיטואציה אמיתית המתארת את חוויית הקושי שלו מול מי שבחר. בקבוצות משתפים הסטודנטים את חבריהם בחוויות. ההנחיה הניתנת היא להקשיב למי שמשתף ולא לנסות לייעץ, "לשקף" או להציע פתרונות. זוהי הזדמנות ללמוד להקשיב ולהתאמן בהקשבה המאפשרת אמפתיה ותחושת קבלה ללא ניסיונות פתרון מידיים. הסטודנטים משתפים את עמיתיהם בחוויות מורכבות ויוצרים רשת ביטחון תומכת.

בשלב האחרון של המפגש כל קבוצה בוחרת סיטואציה או מְחברת כמה סיטואציות לאירוע אחד. במפגש הבא הקבוצה צריכה להציג את הסיטואציה בפני המליאה ולהחיותה באמצעות משחק תפקידים; לכל משתתף בקבוצה יש תפקיד. במליאה אנו מנסים להבין את מגוון הרבדים של הסיטואציות.

בשלב הזה בא לידי ביטוי השימוש בכלי הדרמטי של המשחק. הסטודנטים "נכנסים לחוויה": הם משחקים בתפקיד עצמם ובתפקיד התלמידים, מחליפים תפקידים ומתבוננים בסיטואציה מנקודות מבט מגוונות (שימוש ברכיבים המבוססים על תאוריית התהליך המקביל אשר הוזכר בתחילת המאמר). הם חווים את המתרחש, צוחקים, בוכים, כועסים, מתרגשים ומאפשרים לעצמן לפרוק את החרדה ואת המתח המלווים אותם. וכך מספרת טלי, אחת הסטודנטיות:

> את סיפור המקרה אני הבאתי, אך אלָה שיחקה אותי. לא יודעת למה, אולי כי רמת החרדה שלי הייתה מאוד גבוהה ולא יכולתי לשאת את תחושת חוסר האונים שאני חווה מול הילדים - ועוד שכולם יראו אותי בחולשתי. רציתי להבין למה אני מרגישה כך מול הילדים, למה אני לא מצליחה אִתם למרות שהם אוהבים אותי. למה רמת החרדה שלי כל כך גבוהה ולמה אני מאבדת את הספונטניות והיצירתיות שלי מולם. גם כשאני באה להכין פעילות ויש לי רעיון ממש טוב, אני יודעת מראש שזה לא ילך. כשאלה שיחקה אותי, היה לי נורא קשה להסתכל על עצמי כל כך קטנה ומבוהלת. הופתעתי שיש הרבה בנות שמרגישות ככה והפסקתי להתבייש בזה. הבנתי שאני לא לבד וקצת נרגעתי. כששיחקתי את התפקיד של נדב, הילד הכי מופרע, הרגשתי שהוא מבוהל בדיוק כמוני. זה עזר לי להתמקם מחדש בתור בוגרת אחראית... כשבאתי אחרי שבוע לכיתה, הייתי פחות בלחץ והרגשתי שאני מחייכת יותר ובטוחה יותר במה שאני עושה. דמיינתי את הקבוצה שלי אִתי...

לאחר ש"הוצפו" התחושות וקיבלו שמות ולגיטימציה, הקבוצה מסוגלת להבין טוב יותר במה התהליך הפנימי הזה דומה לתהליך אשר חווים התלמידים

הנמצאים באותו שלב. הקבוצה מבינה כי שלב זה הוא שלב התפתחותי אשר חוזר על עצמו בתחילת כל שנת לימודים או בכל קבוצה חדשה. הידיעה הזו מאפשרת בהמשך זיהוי מוקדם של התהליך ויכולת הכלה רבה יותר שלו. אנו מנסים לברר את המתרחש בכיתות ההתנסות וכיצד אפשר לסייע מתוך חיבור אישי למתרחש. הסטודנטיות מביאות דוגמאות, ואנחנו מנסים להבינן.

מצבים שנחוו כהתנגדות אישית או חוסר שיתוף פעולה מצד התלמידים מובָנים כעת אחרת. הם "מתורגמים" לשלב ההתפתחות שהקבוצה או המורה נמצאים בו ואשר מתאפיין בפרמטרים ידועים רבים - תחילת שנה, הרבה חששות, התרגשות, מתח, סקרנות, שמחה ורגשות נוספים שמספרם כמספר הילדים. מדובר בתלמידי כיתות א', ולכן שלב ההתחלה דרמטי עוד יותר. הסטודנטיות מרגישות נוח יותר ומגלות אמפתיה, הן למורה והן לילדים. אנחנו בונים יחדיו מגוון אופני התערבות אשר יכולים לסייע בכיתות ההתנסות.

סיכום

הנחת היסוד למאמר זה טוענת כי קבוצת ההדרכה הפדגוגית, קבוצת הילדים בכיתת הלימוד וקבוצת המורים הן כולן קבוצות שמתרחשים בהן תהליכים מקבילים. זיהוי והבנה של התהליכים ההתפתחותיים אשר מתרחשים בקבוצת ההדרכה, ולאחר מכן בקבוצת המורים, יכולים לאפשר למשתתפים בקבוצות לחוות תהליכי למידה משמעותיים. סטודנטים להוראה, מורים ומדריכים פדגוגים שיתנסו בתהליכים האלה יֵדעו להתמצא בהם ולהנחות בנוחות ובבטחה את קבוצת התלמידים אשר הם מלמדים. הם ישפרו את איכות הוראתם והנחייתם, כמו גם את איכות חייהם הפנימיים. המורים האלה יוכלו להעניק לתלמידיהם את האפשרות ליצור עמם קשר הדדי ומעצים, כזה שיאפשר למידה משמעותית ובעלת ערך. מערכת החינוך תועשר במורים ובתלמידים שצורכיהם הרגשיים והחברתיים זוכים להכרה ולהכלה.

מסעי האישי נערך במשך שנים רבות של הדרכה והנחיה. למדתי בו שהתנועה היצירתית והגמישה, בתוך עמדותיי ומחוצה להן, מתאפשרת רק אם אני יוצרת מגע עם עצמי ועם האחרים. הדרכת סטודנטים ומורים מזמנת מראות עבורי ועבור שותפיי לתהליך. התבוננות כנה במראות אינה נעימה תמיד, אך היא גומלת למתבונן בחוויה מצמיחה ומעצימה.

ביבליוגרפיה

אברהם, ע' (1974). *עולמם הפנימי של המורים*. תל אביב: אוצר המורה.

ביון, ו"ר (1992). *התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים*. תרגום: י' כפרי. תל אביב: דביר.

בירן, ח' (1997). ניתוח יחסי מנחה-קבוצה ומהלך התפתחות הקבוצה לפי מודלים תיאורטיים של יחסי אובייקט. בתוך: נ' רוזנוסר ול' נתן (עורכים), *הנחיית קבוצות - מקראה* (201-219). ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי.

ברק, ח' (2007). *התמודדות עם בעיות משמעת ומוטיבציה בכתה באמצעות תהליכים קבוצתיים*. נדלה ב-15 ביולי 2008 מהאתר: http://www.hebpsy.net/community.asp?id=93&cat=article&articleid=1190

דרום, ד' (1989). *אקלים של צמיחה*. תל אביב: ספרית פועלים.

ויניקוט, ד"ו (1995). *משחק ומציאות*. תרגום: י' מילוא. תל אביב: עם עובד.

זיו, י' ובהרב, י' (2001). *מסע קבוצתי - המדריך למנחה קבוצות*. תל אביב: גל.

יאלום, א' ולשץ', מ' (2006). תרגום: ב"צ הרמן. *טיפול קבוצתי: תיאוריה ומעשה*. ירושלים: מאגנס; אור יהודה: כנרת.

ירושלמי, ח' וקרון, ת' (עורכים). (1994). *הדרכה בפסיכותרפיה*. ירושלים: מאגנס.

ירושלמי, ח' וקרון, ת' (1999). *בין מדריך למודרך*. ירושלים: מאגנס.

מבורך, ע' (2006). *חרדה כהזדמנות*. נדלה ב-30 באוגוסט 2008 מהאתר: http://www.oded.name

נהרין, א' (1999). *במה במקום ספה: פסיכודרמות*. תל אביב: גומא.

פרוני, א' (עורכת). (2002). *המשחק: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר*. תל אביב: משכל.

רוג'רס, ק' (1973). *חופש ללמוד*. תרגום: י' שטרנברג. תל אביב: ספרית פועלים.

רוזנוסר, נ' ונתן, ל' (עורכים). (1997). *הנחיית קבוצות - מקראה*. ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי.

שינפלד, מ' (2006). *ספונטניות וחרדה*. הרצאה במסגרת קורס פרטי בנושא מיומנויות, תל אביב.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflict: Selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Row.

חגית גור

בניית תודעה חברתית בקרב מחנכות הגיל הרך: יישום עקרונות הפדגוגיה הביקורתית-פמיניסטית בהכשרת גננות[1]

מהי פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית?

פדגוגיה ביקורתית עוסקת בתאוריה של יצירת מעמדות דרך תהליך החינוך תחת משטר קפיטליסטי. פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית עוסקת בנוסף לכך ביצירת מעמדות הנשים והגברים בחברה פטריארכלית. הפדגוגיה הביקורתית מתמודדת עם שאלות של שוויון ואי-שוויון במערכת החינוך, עם מְסלולם של יחידים ושל קבוצות מסוימות לשוליים החברתיים ועם יצירת חלופות של חינוך משחרר המוביל לשינוי חברתי (שור ופריירה, 1990). פדגוגיה ביקורתית-פמיניסטית רואה במרכיב המגדר גורם משמעותי בעיצוב חברה. נשים ממוקמות בחברה במקום נמוך המפחית מערכן. מערכת החינוך שותפה ביצירת תופעה זו ומחזקת אותה באמצעות הידע המועבר בתכניות הלימוד הגלויות והסמויות ובאמצעות הפרקטיקות הפדגוגיות הנפוצות בה. פדגוגיה פמיניסטית מנסה לשנות את הסדר החברתי הממקם נשים במָקום של ה"אחֵר"[2] ושואפת להביא לשוויון בין אוכלוסיות שונות באמצעות החינוך. פמיניזם הוא גם תנועה חברתית וגם תאוריה חברתית, היא פרקטיקה פוליטית אישית הנוגעת לכל אחת ואחד. זוהי עדשה שמבעד לה אפשר להבין את העולם, לפרש אותו ולפעול בתוכו (Kenway & Modra, 1992).

קיימות שתי מגמות בפדגוגיה הביקורתית. מגמה אחת מדגישה את העיסוק בחזון חינוכי-חברתי של שינוי, ומובילים אותה בעיקר פיטר מקלארן והנרי ג'ירו.

---

1 המאמר שלהלן והמאמר הבא אחריו הם פרי של תכנית אחת שעניינה יישום תפיסת הפדגוגיה הביקורתית בהכשרת מורים. תכנית ייחודית זו פועלת במכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות במשך שש שנים.

2 "היא נקבעת ונבדלת יחסית לגבר, ולא הוא יחסית אליה; היא הלא מהותי לנוכח המהותי. הוא הסובייקט, הוא המוחלט; היא ה'אחר'. קטגוריית ה'אחר' היא ראשונית כמו התודעה עצמה. בחברות הפרימיטיביות ביותר במיתוסים העתיקים ביותר אנו מוצאים תמיד דואליות של ה'אני' וה'אחר'." (סימון דה בבואר, 2001: 13)