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 בזמן: 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 נזיקית 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, מיומנויות 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

14.4.2019 …ps://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=50&nPageEnd=59

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 האותנטיות 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

https://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=50&nPageEnd=59 3/10

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 & Shohet, 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).

14.4.2019 …ps://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=50&nPageEnd=59

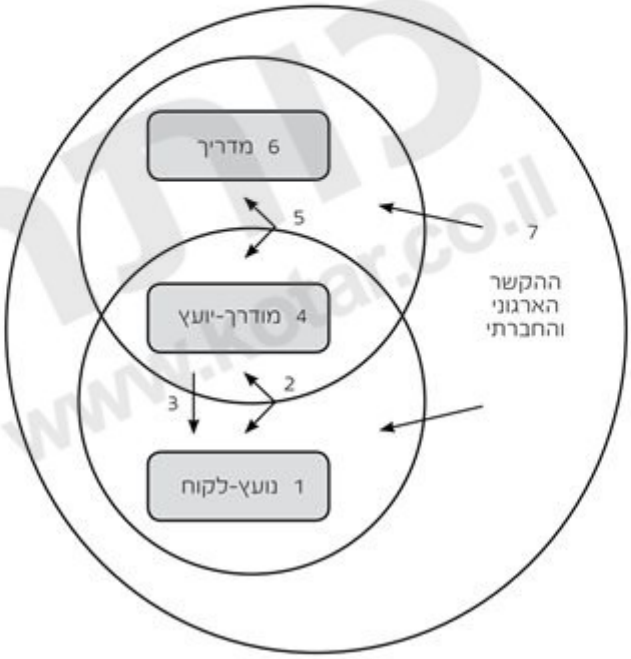
התבוננות בתהליך ההדרכה בכללותו מאפשרת לזהות שבעה מוקדי עניין:

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 ושבהן 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 והייחוסים שבין המשתתפים בקבוצה (המודרכים) לבין עצמם.

מוקדי העניין הללו מתוארים באיור 1.

https://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=50&nPageEnd=59 5/10



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 ומפוחד מכדי מלעסוק ב'כאן ועכשיו' של תהליך ההדרכה. ככל שהמודרך מנוסה יותר, בוגר יותר ובטוח בעצמו יותר כך אפשר להתקדם במגוון התהליכים שבמודל.

שוחט והופקינס 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

14.4.2019 …ps://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=50&nPageEnd=59

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 הפסיכו־דינמי 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 למקבלו;
- להקדיש תשומת לב מיוחדת להתפתחות הקוגניטיבית והרגשית של המשתתפים;
- לספק מסגרת שעונה לצרכים של ייעוץ לארגונים, לצוותים וליחידים 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;

https://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=50&nPageEnd=59 7/10

- 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־pairing[2] 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 רגישות לסוגי המשוב שנותנים המשתתפים זה לזה, התגובות למשוב, תחרותיות בקבוצה והתגוננות. על המנחה לתמרן בין שני תפקידיו 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

14.4.2019 …ps://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=50&nPageEnd=59

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

https://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=50&nPageEnd=59 9/10

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