14.4.2019 …ps://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=60&nPageEnd=69

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

https://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=60&nPageEnd=69 1/10

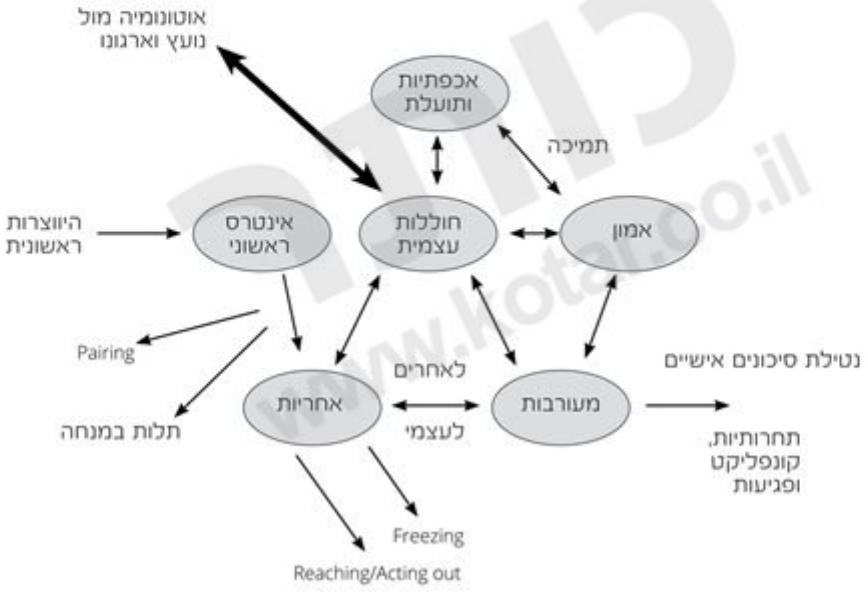
של מעריך. מלבד זאת, אם המדריך רואה את תפקידו כמקדם את המודרך לעצמאות מקצועית, הוא עשוי להשתמש במודלים של התפתחות ככלים להערכת ההתקדמות של המודרך.
היבטים להערכת התפתחות של מודרך בתהליך הדרכה (מבוסס על Borders & Leddick, 1987):

- 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. לתחושתי, 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 ממשמש 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 **ובלעדיה** [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 **מתתי־קבוצות** 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 שאיננו 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.

Reaching/Acting out[4]

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 תת־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 עליי 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 משיתוף 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 להתמסמס.

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 בפניי 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 להציף 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 וחווינו 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 ואותנטי** [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 להתייעצות והרגשתי שנותנים בי **אמון** כמישהי שתדע לעזור ולהכוון. 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 שמייעצים.

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 שעל־ידם 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 בניס (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