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 הנוצצים מתחזקת כל הזמן ומעודדת נטילת אחריות והשקעה נוספת.

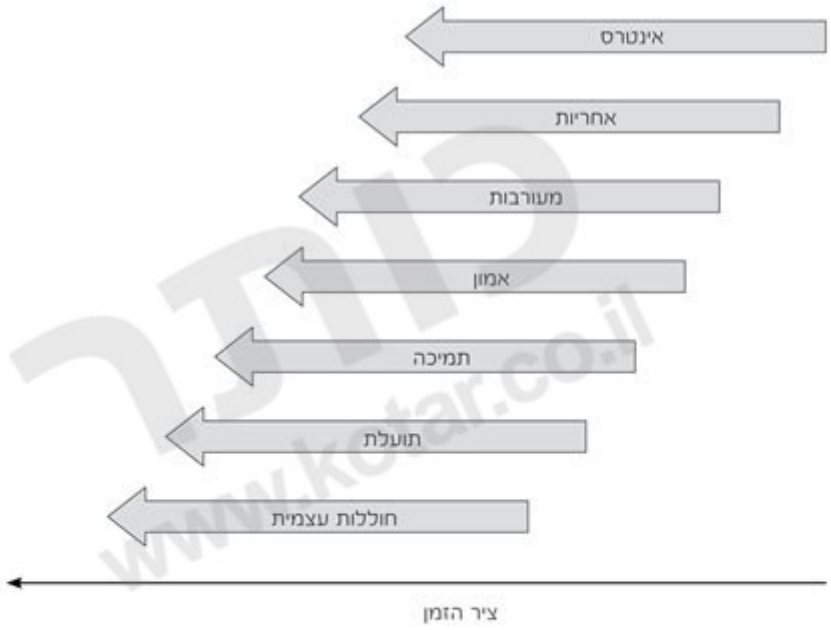
בקבוצה המסוימת שבה עסקינן נלמד הלקח כי עמדה של ביקורת בונה או של תחרותיות בונה אינה מספיקה כדי לקיים תהליך של צמיחה והתפתחות. מה שהקבוצה נזקקת לו הן השקעה והכנה מצד המשתתפים – הן שיאפשרו למידה ובכך הנעה של המעגל כולו. הקבוצה למדה כי נטילת אחריות ומעורבות הן המאפשרות לחולל שינוי כאשר 'משתלט' עליה המעגל 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.



איור 5 | בחירת התערבויות בהנחיית קבוצת הדרכה

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 ראויה 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) ביכולותיו 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

רוזנווסר, 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. Dunnett (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.

14.4.2019 …ps://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=70&nPageEnd=74

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: Ghaye, 2007; Pollard, 2008.

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 בייעוץ 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.

https://kotar-cet-ac-il.mgs.gordon.ac.il/KotarApp/Viewer/Popups/PrintPages.aspx?nBookID=102484027&nPageStart=70&nPageEnd=74 5/5