

אוגדן מערכים

מהוראה להנחיה באקדמיה תשפ"ה

המרחב
להתמחות מקצועית באקדמיה

מכון מופ"ת
בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (צ'רי)

המכון הארצי למחקר ולפיתוח
בהכשרת מורים ובחינוך

מהוראה להנחיה באקדמיה - תאוריה וסדנאות בנושא לימודי הנחיה פרטנית וקבוצתית לסגל אקדמי

התמחות בהנחיית קבוצות, יחידים ועמיתים באקדמיה | תשפ"ג-תשפ"ד
התמחות מהוראה להנחיה באקדמיה | תשפ"ד, תשפ"ה

הקדמה

ההתמחות "מהוראה להנחיה באקדמיה" הוקמה במכון מופ"ת במסגרת המרחב "התמחות מקצועית באקדמיה", כדי לתת מענה לאנשי סגל אקדמי המבקשים ללמוד כישורי הנחיה פרטנית וקבוצתית במטרה להעשיר את מגוון מיומנויות ההנחיה וההוראה העומד לרשותם, להעמיק בהבנה של תהליכים בין-אישיים בקבוצה ולהתמודד ביתר יעילות עם התנגדויות וקונפליקטים שכיחים בעבודתם עם סטודנטים ועמיתים לסגל ההוראה. כשם שאיננו גורסים כי קיים סגנון הוראה אחד נכון, כך אין אנו מבקשים להנחיל בהתמחות גישה להנחיה נכונה בעבודה האקדמית. תחת זאת אנו מעוניינים לאפשר למרצים לפתח יכולת בחירה מבוססת רציונל לגישת הנחיה המותאמת לאופיים, לעולם התוכן הדיסציפלינרי שלהם ולעיסוקם האקדמי. כך, לדוגמה, אופני ההנחיה שלהם נדרשת אשת סגל, המשמשת כראשת חוג ומנחה עמיתות במסגרת עבודתה, שונים מאלו הנדרשים מאיש סגל המנחה סטודנטים לתואר מתקדם בעבודת סמינריון. כך או כך, עשרות מתמחים במהלך שבע שנים של התמחות לימדו אותנו, כי לימוד תהליכי הנחיה למרצים במוסדות האקדמיים להכשרת עובדי הוראה אינו דבר של מה בכך, ואף שאנו מלווים אנשי מקצוע מנוסים בעלי רזומה מרשים בעולם האקדמי, הרי תהליך ההתפתחות המקצועית בהנחיה הוא לעיתים כלמידת פרופסיה חדשה עבורם, והדבר מעניין, מורכב ומאתגר הן עבורם הן עבורנו כסגל.

מאמר זה הינו מבוא ורציונל לאוגדן של מערכי סדנה מהוראה להנחיה שנאספו מכלל המתמחים שלמדו בשלושה מחזורים של ההתמחות במהלך שנות הלימודים תשפ"ג-תשפ"ה. היו אלו שלוש שנים מורכבות מעין כמותן בכל מישור, שנה של סערה פוליטית מטלטלת ולאחריה שנתיים של סערה לאומית חריפה בעקבות אירועי שבעה באוקטובר והמלחמה בזירות השונות, בדרום ובצפון. לעיתים העיסוק בהוראה, בהנחיה, בלמידה קבוצתית משותפת הייתה כמעין מקלט מן השסעים והסופות מפנים ומחוץ המאיימים לכלותנו. הוכחה שקבוצה מגוונת הכוללת נשים וגברים; יהודים, ערבים ודרוזים; חרדים, מסורתיים וחילונים; תושבי פריפריה ומרכז - כל אלו יכולים ללמוד יחד ולרקום מרקם תוסס של הפריה הדדית וקבוצתית, שאפשר לממש בחברה הישראלית המגוונת.

אולם לצד השפע המעשיר היו לא מעט מפגשים שבהם, כטבען של קבוצות בימים אלו ובכלל, התנסינו גם בחוויות של תוקפנות, הדרה, השתקה ומאבקים פנימיים. עברנו עם המשתתפים רגעי נחת וחרדה, ועשינו כמיטב יכולתנו לתת מובן גם לזמנים מרוממי הרוח, אך גם לאלו שבהם הקבוצה איימה להישבר. המובנים השונים של התנסויות קבוצתיות אלו - האישי, הרגשי, הבין-אישי והתאורטי - נאספו והוטמעו כחלק מלימודי ההנחיה. הם לא נצפו מראש ולא היו רשומים בסילבוס, אך ערכם להיווצרות הזהות ותחושת הלכידות הקבוצתית ולהפיכתה של ההתמחות לקבוצה המסוגלת לחשוב את עצמה, יקר מפז. גם בזכות תהליכים אלו נוצרו המערכים המוצגים בחוברת זאת. המערכים עוסקים בשלל נושאים שנלמדו במהלך

שנים אלו בהתמחות, ובהם הקשבה, שיקוף, שאילת שאלות, משוב, חלון ג'והארי, מסגור מחדש, מחסומי תקשורת ועוד. כלל המערכים הללו שימשו מסגרת לתהליך האישי והקבוצתי שהונע בזכות כל מפגש סדנה כזה ותהליך חקר ההנחיה שבעקבותיו.

לסיכום, ברצוני להביע את הוקרתי ולהודות בראש ובראשונה לד"ר דפנה גרנית דגני, ראשת המרחב להתפתחות מקצועית, שהסכמתה הנלהבת לרעיון האוגדן, נחישותה ותמיכתה אפשרו את הפיכתו מרעיון לממשות, כל זאת כמובן בסיוע צוות ההוצאה לאור המסור של מכון מופ"ת.

הערכה עמוקה נתונה גם לחברותיי שותפותיי בסגל ההנחיה - גב' רבקה גרוס וגב' עידית אבידן. אנו עובדים זה שנים כסגל משותף, מנחים ואחראים ב"משמורת משותפת" לכלל ההתמחות ולתוצר המסכם בדמות האוגדן הנוכחי. רבקה ועידית אמונות גם על הלימודים ברצועת ההתנסות בהנחיית קבוצה - מהוראה להנחיה, שתוצריה קובצו באוגדן זה, והן סייעו הלכה למעשה לכלל המתמחים: בשלב תכנון הפעילות הסדנאית, במהלך העברתה וכן בהפיכתה לתוצר כתוב ומוכן לפרסום. לא יכולנו לבקש מנחות מסורות ומעמיקות מאלו! ולבסוף, תודה לכלל המתמחות והמתמחים בשלוש השנים האחרונות שלמדו, הונחו והנחו בהתמחות, כולן וכולם חצו עימנו גשרים ויצאו למסע אל ארץ לא נודעת. לא זו בלבד, אלא שכולם נרתמו בהתראה קצרה יחסית לכתיבה מחודשת של כלל הסדנאות כך שנוכל לקבצן באוגדן זה. התברכנו בכם!

ד"ר לירון און

סגל ההתמחויות: ד"ר לירון און, רבקה גרוס ועידית אבידן

עריכת תוכן: עידית אבידן וד"ר לירון און

עריכה גרפית: אורית לידרמן

תמונות השערים: בינה מלאכותית ושאטרסטוק - shutterstock

עשינו כמיטב יכולתנו לאתר את בעלי זכויות היוצרים של כל חומר ששולב באוגדן ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה או טעות, אם יובאו אלה לידיעתנו, נפעל לתקן.

אין להעתיק, להפיץ, לשכפל, להציג בפומבי, או למסור לצד שלישי את התכנים, אין לשנות, לפרסם, לשדר, להעביר, למכור, להפיץ או לעשות שימוש מסחרי כלשהו בתכנים. ללא הסכמה מראש בכתב של מכון מופ"ת.

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת ולכותבים, תשפ"ו/2025

המרחב להתמחות מקצועית באקדמיה
מכון מופ"ת
בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (ע"ר)
המכון הארצי למחקר ולפיתוח בהכשרת מורים ובחינוך

מהוראה להנחיה: עוד גשר לחצות...

מרחבי משמעות בהנחיית עמיתים ובחקר ההנחיה

ד"ר לירון און*

רקע

ההתמחות "מהוראה להנחיה באקדמיה" הוקמה במכון מופ"ת בשנה"ל תשע"ט כהתמחות "מנחי מנחים בכניסה להוראה - עולים קומה בהנחיה" ויועדה בעיקרה להכשיר מנחות ומנחי הנחיית עמיתים לסגל של יחידות הכניסה להוראה. עם השנים הורחב קהל היעד שלה והתמקד בבעלי תפקידים במוסדות אקדמיים להכשרת עובדי הוראה, המעוניינים לרכוש ולשכלל מיומנויות הנחיה שיאפשרו הנחיה של אנשי סגל עמיתים לצד סטודנטים. בשנה"ל תשפ"ג נפתחה התמחות דו-שנתית - "הנחיית קבוצות, יחידים ועמיתים באקדמיה", אשר אפשרה לראשונה להעמיק את הכשרת המתמחים בתחום ההנחיה הקבוצתית. בשנה"ל הנוכחית, לצד ההתמחות הדו-שנתית בהנחיית קבוצות, נפתח גם מחזור ראשון של התמחות חד-שנתית "מהוראה להנחיה באקדמיה".

הדימוי התרבותי של האקדמיה כמגדל שן ושל המרצים כיחידי סגולה, כוהני הידע ושומרי תורת הסוד של החוכמה מיוצג באין-ספור יצירות אומנות, ספרים, מחזות וסרטי קולנוע, אולם דווקא ייצוג זה חושף כיום את חולשתה של האקדמיה בעולם של יתר מידע, השטחת היררכיות וזילות בסמכות המורה. המרצה מצוי כיום בתפר בין העולמות - הממסד האקדמי עדיין מצפה ממנו לעסוק בעיסוקים אקדמיים מסורתיים: לחקור, לפרסם, להציג בכנסים, ללמד, אולם תוך כדי כך הוא נדרש להתחדש כל העת, להיות מיומן באופני למידה שונים ומגוונים - פרונטלי, סינכרוני, א-סינכרוני, היברידי, לנהל את הבירוקרטיה הכרוכה בהוראה ובהערכה ולתרום לשיווק המוסד האקדמי ולשביעות רצון הסטודנטים. איכות הוראה כבר אינה מילה גסה, ובכל המוסדות האקדמיים הוקמו מנגנונים לשיפור איכות ההוראה ולטיוב עבודת המרצה, לא עוד כחוקר בלבד אלא כמורה. טיוב איכות ההוראה נותן מענה חלקי בלבד לאפשרות הפיתוח המקצועי של מרצים. המניע הבולט שהציגו אנשי האקדמיה שביקשו ללמוד בהתמחות שלנו, היה הצורך שלהם להיות טובים יותר ומקצועיים יותר במיומנויות של ניהול וניווט תקשורת בין-אישית. אם בעבר המרצה הקלסי היה יכול לנהל את המפגש הבין-אישי מתוך עמדת סמכות ובזכות מעמדו האקדמי, כיום אין זה מספק או מניב תוצאות, ומרבית המרצים גם אינם מעוניינים ביצירת סוג כזה של יחסים סמכותניים עם הסטודנטים. הם מעוניינים ללמד באהבה ובתשוקה ולהשפיע באותו אופן על הצמיחה המקצועית של הסטודנטים שלהם - לא מתוך יראה או תחושת אין ברירה אלא מתוך רצון והכרה בערך הלמידה. במציאות הישראלית כיום זה מחייב לא רק כישורי מחקר, פרסומים והוראה, אלא גם כישורי הנחיה; החל מניהול תקשורת מקדמת עם סטודנט בודד המבקש ללמוד, וכלה בניהול קונפליקט עם קבוצה של סטודנטים המצויה בהתנגדות, לא כל שכן הובלת קבוצה של סגל עמיתים במסגרת תפקיד אקדמי פדגוגי או מנהלתי.

* ד"ר לירון און, פסיכולוג חינוכי מומחה; ראש התמחות מהוראה להנחיה באקדמיה, מכון מופ"ת; האקדמית גורדון

מסגרת הלימודים בהתמחות

לצד הגלגולים השונים של ההתמחות גם מבנה הלימודים הלך והתעצב לאורך השנים, אולם מתחילת הדרך שולבו בו הוראה והנחיה, תאוריה והתנסות. מבנה יום הלימודים כולל לימודים אקדמיים בתחום ההנחיה וגם הזדמנויות רבות להתנסות של המתמחים: כמשתתפים בקבוצה, כעמיתים מנחים ומונחים של תהליכים קבוצתיים ופרטניים, וכתלמידים בהרצאות. בכך מסגרת ההתמחות הבנויה רצועות שונות, ממחישה הלכה למעשה את התנועה החוזרת ונשנית על פני הגשר מהוראה להנחיה.

יום הלימודים נפתח ברצועת הלימוד הראשונה - התנסות בקבוצה דינמית בעלת רמת הבניה מתונה. מטרת ההתנסות היא להעמיק את ההיכרות בין המשתתפים, להגביר את הלכידות הקבוצתית ולהתנסות באופן שבו מתפתחת קבוצת תוכן-תהליך "החושבת את עצמה". שני אנשי סגל מנחים דיון חופשי בקבוצה לצד התנסויות קצרות במתודות המותאמות לחיי הקבוצה ולהתפתחותה לאורך השנה. המתודות מאפשרות למשתתפים להתנסות בהיבטים הנוגעים למאפייני הקבוצה: ביסוס אמון ויצירת מסגרת, שייכות ומציאת מקום, לקיחת תפקיד קבוצתי, התנגדויות, קונפליקטים ובריתות בקבוצה וכדומה.

הרצועה השנייה של היום מוקדשת ללימודי יסודות בהנחיית קבוצות. המשתתפים לומדים בשיעור אשר במהלכו משולבות הרצאות לצד מתודות למידה מגוונות, כגון: עבודה בקבוצות קטנות, ניתוח שירים וסרטונים, עבודה בסגנון בית המדרש וכו'. פעמים רבות נושאים שדוברו קודם לכן בקבוצה הדינמית ממושגים ברצועה זו וממוסגרים בהקשרים תאורטיים, כגון: תפיסת הקבוצה כשלם, פרדוקסים בחיי הקבוצה, המטריצה הקבוצתית. החיבור בין הרצועות מאפשר ללומדים ולמנחי הרצועה להציג דוגמאות ולנתח אירועים מתוך ה"כאן ועכשיו" הקבוצתי, ומקדם היווצרות של תהליכי למידה משמעותית.

היום מסתיים ברצועת הצוהריים שבה ניתנת הזדמנות לכל משתתף לשמש מנחה קבוצת עמיתים קטנה. ברצועה זו, הקרויה "מהוראה להנחיה", כל משתתף בתורו מנחה את הקבוצה בנושא רלוונטי אחד מתוך רשימת נושאים מעולם ההנחיה, כגון: שיקוף, תיקוף, מחסומי תקשורת, מסגור מחדש. המשתתף מתנסה הלכה למעשה במעבר מהוראה להנחיה, משום שהוא מתבקש להכין בתמיכת הסגל התנסות סדנאית בנושא שבחר. ההתנסות בהנחיית הקבוצה נמשכת כמחצית מן הזמן המוקדש לרצועה, ולאחריה כלל חברי הקבוצה מבצעים הליך של חקר ההנחיה בהובלת הסגל. בתהליך זה עולות סוגיות ודילמות רלוונטיות מתחום ההנחיה אשר באו לידי ביטוי בעת הנחיית הסדנה.

הרצועה הרביעית של ההתמחות, המתקיימת בימים הסינכרוניים, היא רצועה מקוונת המחולקת לשתי התנסויות. בתחילת שנת הלימודים הסגל מחלק את כלל המתמחים לזוגות. כל זוג מתבקש להתנסות בשישה מפגשי הנחיה פרטנית מתחלפת, כך שכל מתמחה מנחה שלוש פעמים את בת או בן זוגו להתנסות ומונחה שלוש פעמים. כל מפגש הנחיה מתקיים באופן מקוון במשך שעה אקדמית. הקלטת המפגש נשלחת לאחד מאנשי הסגל שאמון בתורו על ביצוע תהליך חקר ההנחיה בעקבות המפגש. במפגשי חקר ההנחיה שני העמיתים השותפים להתנסות חוקרים יחדיו, בהנחייתו של איש הסגל, סוגיות ודילמות הנחיה מתוך המפגש. גם ברצועה זו המתמחים מתנסים במעבר שבין הוראה להנחיה, אלא שהפעם אין מדובר בהנחיה קבוצתית על נושא אלא בהנחיה פרטנית, הנושאת יותר אופי של ליווי מקצועי ולמידת עמיתים (סופרוויז'ן). דוגמאות מתהליך זה יוצגו בהמשך המאמר.

מכלול תהליכי הלמידה וההתנסות בכל הרצועות מאפשר פסיפס של תהליכים רפלקטיביים מנקודות מבט שונות: אני כמשתתף בקבוצה גדולה ובקבוצה קטנה, אני כלומד, אני כמתנסה בהנחיה של עמית אחר, אני כמנחה קבוצה וכמנחה עמית בודד. מרבית התהליכים האישיים הללו מלווים כאמור בתהליכי חקר מונחים אל מול הקבוצה ולפני עמית ואיש סגל. כל אלו מאפשרים העמקה ופיתוח של היכולת הרפלקטיבית הבין-אישית הנחוצה לתהליך ההתפתחות המקצועית כמנחה.

רפלקטיביות נמצאת בבסיס יכולת המנטליזציה שלנו, והינה היכולת הדמיונית להבין כי ההתנהגות של עצמנו ושל אחרים סביבנו מונעת משלל מחשבות, רגשות, כוונות, רצונות ואמונות (Fonagy & Allison, 2013).[1] רפלקטיביות גבוהה מאפשרת לנו להבין את עצמנו ואת הסובבים אותנו טוב יותר. היא מאפשרת לנו להניח השערות המצריכות בדיקה ביחס להתנהגות הגלויה של הזולת הנסמכת על עולמו הפנימי – רגשות, מחשבות, אמונות, כוונות, עמדות וכדו'. היא מאפשרת

1 Fonagy, P., & Allison, E. (2013). What is mentalization? The concept and its foundations in developmental research. In *Minding the child* (pp. 11-34). Routledge.

לנו לנסות להניח הנחות המבוססות על העולם הפנימי גם בהקשר של ההשפעות ההדדיות בין אנשים. ליבת ההנחיה עוסקת באופן שבו ניתן לתקשר עם אנשים ולהבין את עמדותיהם ואת כוונותיהם מנקודת ראות אמפתית. פיתוח יכולות אלו בתהליך ספירלי מתמשך תורם לחיבור בין נושאים תאורטיים, כמו שייכות וזרות בקבוצה, שלבי התפתחות קבוצה, לבין רגשות והתנהגויות של הפרט ושל עמיתיו המשתתפים עימו בקבוצה. המתמחים לא רק לומדים לחוות את הקבוצה כשדה התנהגותי דינמי ורב-משתנים, אלא יכולים להיווכח הלכה למעשה כיצד אירוע זהה נתפס ו"מתנהג" אחרת במרחב הקבוצתי על ידי אנשים שונים. לכל אלו נוספת ההתנסות המעמיקה בהנחיה של שלושה אנשי סגל - כל אחת ואחד מהם עם גישה הנחייתית שונה ותפקיד מעט שונה בהתמחות. הסגל עצמו עוסק הן בהוראה הן בהנחיה ומשמש מודל ליכולת לעבור ביניהן ולשלב אותן זו בזו, ולעיתים כמובן כמודל לטעויות, כשלים ויכולת תיקון.

במוקד המאמר הנוכחי נבקש לתאר ולהמשיג את התובנות בנושא המעבר מהוראה להנחיה, כפי שעובדו במהלך שנות הניסיון המצטבר של ההתמחות. תובנות אלו יכולות לשמש את בוגרי ובוגרות ההתמחות בהביטם לאחור על חוויית הלמידה וההתנסות, וכן להיות לעזר לאנשי מקצוע נוספים המבקשים לקחת חלק בחציית הגשר המתואר.

הרציונל

הנחיה[2] מוגדרת באופנים רבים ונושאת בחובה פרקטיקות רבות ושונות זו מזו (אבישר, 2016).[3] היא כוללת לרוב מפגש בין-אישי המתרחש על רקע צורך כלשהו של הפרט ו/או של המערכת, ובמפגש זה יש בדרך כלל תפקידים מוגדרים של מי שצריך הנחיה - המונחה, ומי שאמור לתת מענה לצורך - המנחה. אולם פרט לאלו, יעדי ההנחיה, מטרות המפגש, אופני ההנחיה ותכניה משתנים ממפגש למפגש; לעיתים השינוי מוצהר, גלוי ומוסכם על שני הצדדים, ולעיתים השינוי סמוי ומבטא את האופן הייחודי שבו האינטראקציה בין המנחה למונחה מתעצבת בכל מפגש. לפיכך לימוד תורת ההנחיה אינו כלימוד תורה סדורה הנפרשת מרמת התאוריה ועד ליישומיה הפרקטיים, אלא כלימוד פרקטיקה מגוונת המצויה בזיקה למגוון עמדות מוקדמות, תפיסות תאורטיות סדורות וחלקיות, סגנונות תקשורת בין-אישית וניסיון מקצועי ואישי קודם (אבישר, 2016; סטרהובסקי, הרץ-לזרוביץ ואורלנד-ברק, 2008[4]; קרון וחיימסון, 2000[5]).

פרופ' משה זילברשטיין, מייסד בית הספר להתמחויות במכון מופ"ת, הגדיר הדרכה כ"עיסוק פרשני המתחולל בהקשר דינמי ובאינטראקציה התנסותית המושתתת על השפעות הדדיות (מדריך-מודרך)" (זילברשטיין, 2009, עמ' 26).[6] זילברשטיין מדגיש בהגדרה זו את הממד ההכרתי, הפרשני והקונסטרוקטיביסטי המהווה את ליבת ההדרכה. בנוסף לכך הוא מתייחס למשמעות כאל תוצר יסוד שמניבה ההדרכה המקצועית - באמצעותה מתאפשרת התפתחותו המקצועית של המודרך. לטענתו, "האתגר המרכזי הניצב בפני המדריך הוא להיכנס לנעלי המודרך ולהובילו בתהליך השפעה עקיף ל**הפקת משמעות**, כזאת שתסייע לו לבצע שינוי מושכל, שיש בו כדי להוביל ללמידה, לשיפור ולהתפתחות" (שם, עמ' 20, הדגשה שלי – ל"א).

---

2 המילה הנחיה משמשת במאמר זה כמילה הכוללת התייחסות למגוון מושגים שכיחים בשדה הסמנטי, כגון: הדרכה, חניכה, טיוטורינג ומנטורינג, וזאת בעקבות הצעתה של אבישר (2016), המתארת כי "הסיטואציה הנידונה בכל אחת מן הפעילויות הללו היא בדרך כלל כזו הכוללת שני משתתפים - לעיתים האחד מנוסה וותיק יותר מן האחר; לעיתים שניהם עמיתים שווי מעמד מקצועי; ולעיתים שניהם עמיתים בעלי מעמד מקצועי שונה. בכל מפגש כזה מתקיימים העברת מידע, שיתוף פעולה, כבוד הדדי, שיתופיות, נכונות ופתיחות" (עמ' 25).

3 אבישר, ג' (2016). טיוטור? מנטור? חונך? מנחה? בירור מושגי. בתוך ר' רייכנברג, ר' שגיא ומ' מבורך (עורכות), **להיות טיוטור - מנחה של עמיתים: משימה אפשרית?** (עמ' 13-28). מכון מופ"ת.

4 ראו למשל את מחקרם של סטרהובסקי, הרץ-לזרוביץ ואורלנד-ברק (2008), המציג בין היתר תפיסות הנחיה שונות במסגרת תהליך חקר של קהילת מנחות מורים.

סטרהובסקי, ר', הרץ-לזרוביץ, ר' ואורלנד-ברק, ל' (2008). **מורה נבוכים: חלונות להנחיית מורים**. מכון מופ"ת.

5 קרון וחיימסון (2000) מכנות את כלל המרכיבים שמצאו בספרות המחקר על הדרכה בפסיכותרפיה בשם הכולל "סביבת ההדרכה".

קרון, ת' וחיימסון, ט' (2000). אפיוני הדרכה משמעותיים מנקודת מבטם של מדריכים ומודרכים. בתוך ח' ירושלמי ות' קרון (עורכים), **בין מדריך למודרך** (עמ' 170-203). מאגנס - האוניברסיטה העברית בירושלים.

6 זילברשטיין, מ' (2009). על הדרכה משמעותית - הרצאה מפי פרופ' משה זילברשטיין. עריכה ועיבוד: ד' עמנואל. בתוך ד' עמנואל ור' רייכנברג (עורכות), **הדרכה משמעותית - אפשר גם אחרת** (עמ' 11-28). מכון מופ"ת.

הגדרתו של זילברשטיין מדגישה את הרעיונות שהוצגו קודם לכן בדבר חשיבות התקשורת האמפתית הבין-אישית להכשרת מרצים שיהיו גם מנחים. זאת ועוד, בהגדרת הדרכה כמבוססת על תהליך השפעה עקיף, מובלע מסר המבחין בין הדרכה לבין תהליכי השפעה ישירים יותר, דוגמת הוראה. אולם לצד הבהרה זו של מהות ההדרכה, ההגדרה מעלה לפחות שתי שאלות מרכזיות: כיצד מתבצע תהליך הפקת המשמעות באמצעות ההנחיה? וכיצד ניתן להעריך שינוי מושכל המוביל ללמידה, לשיפור ולהתפתחות?

כדי לדון בשאלות אלו נציע מודל הנקרא **מודל מרחבי משמעות בהנחיה** (ראו תרשים 1). המודל מבקש לתת ייצוג תאורטי וגרפי לארבע קבוצות בעלות מאפיינים משותפים להבניית משמעות בתהליכי הנחיה. כל קבוצת אפיונים כזו יוצרת מרחב של משמעות אשר נשען על מסגרת חשיבה ורציונל תאורטי מסוים, ומניב בדרך כלל שימוש בגישת הנחיה מסוימת ובפרקטיקות ייחודית של הנחיה, כגון: שאילת שאלות, מודלינג, תמיכה רגשית, חשיפה עצמית. כפי שאפשר לראות בתרשים, כל מרחב יוצר אינטראקציית מנחה-מונחה טיפוסית, שבה המנחה מתמקם בעיני עצמו ובעיני המונחה כבעל תפקיד אופייני.



תרשים 1: **מודל מרחבי משמעות בהנחיה**

כל תהליך של הפקת משמעות מבוסס על מסגרת (framework)[7] הכרתית. המסגרת כוללת שורה ארוכה של ודאויות מוקדמות (פרה-דיספוזיציות), המבוססות על היבט של תפקידי המדריך והמודרך, של התקשורת הבין-אישית ביניהם בהדרכה ומחוצה לה ושל אופני הלמידה והתכנים המקובלים לדיון בהדרכה. המסגרת עצמה מושתתת על האוריינטציה התאורטית של המדריך ועל התפיסות הנגזרות ממנה על מהות ההדרכה ותפקידיה. המסגרת מדוברת בחלקה בחוזה הראשוני בהנחיה (שבו מוגדרים למשל תפקידים, משך זמן, מטרות), אולם היא שקופה ברובה ולא תמיד מודעת במלואה לא למנחה ולא למונחה (און, 2022).[8] רק כאשר מתרחשת הפרה של המסגרת בעקבות שינוי חד בהנחיה, אי-התאמה באינטרסים או אפילו משבר ביחסי מנחה-מונחה, היבטים סמויים של המסגרת יכולים להיחשף, ויכול להתקיים שיח על היבטים שונים בה או ליבון משותף של הסוגיה (ברמן, 1988).[9] הגדרת המשמעות תלויה, כאמור, במסגרת ההכרתית:

א. מרחב הבהירות: משמעות במרחב זה היא תוצר של מסגרת ברורה ובהירה של תהליך ההנחיה, הנסמכת על מטרות

7 Langs, R. (1994). *Doing supervision and being supervised*. Karnac Books.

8 און, ל' (2022). "הילכו שניהם יחדיו" - ודאות, עמימות ותנועה במרחב ההדרכה. **דברים**, 105-125.

9 ברמן, ע' (1988). הליבון המשותף של יחסי מדריך-מודרך כהיבט של הדרכה דינמית. **שיחות: כתב עת ישראלי לפסיכותרפיה, ג**(1), 13-23.

ברורות, תחום ידע מוגדר, תוצרים מצופים והחזקת מערך (סטינג, setting) ברור. עיקר חוויית הפקת המשמעות מתבצעת כאשר המנחה משמש כסמכות ידע וכסמכות מקצועית בתחום הפרופסיונלי בעיני המונחה, ומצופה כי המונחה ילמד ממנו את תחום הדעת ואת כללי העבודה הנדרשים במסגרת המקצועית. המנחה נחשב לשומר הסף המקצועי, האחראי בין היתר לכך שהמונחה יעמוד בקריטריונים הנדרשים בעיני הקהילה המקצועית שהשניים שייכים אליה (כץ, 2001).[10]

ב. מרחב הנראות והתמיכה: משמעות במרחב זה נוצרת באמצעות ביסוס קשר ומערכת יחסים של אמון וביטחון בין המונחה למנחה. בתהליך זה המנחה מבקש להכיר את עולם המשמעות של המונחה, מפגין אמפתיה לקשייו ומספק לו תמיכה רגשית ומעשית בתהליכי הלמידה תוך כדי הסתמכות על תהליכי ויסות רגשי. התמיכה והוויסות הרגשי מפחיתים חרדה, מאפשרים למונחה להביא לידי ביטוי אותנטי את קשייו ולהסתייע במנחה מצד אחד, ולהכיר ביכולותיו, להתמודד מול קשיים ולווסת באופן אוטונומי את רגשותיו מצד אחר.

ג. מרחב הידיעה והמסוגלות: משמעות במרחב זה היא תוצר של שילוב בין שליטה בתחום הדעת לבין התנסות הולכת ומשתכללת בפרקטיקות המצופות מאיש מקצוע. המנחה נדרש להקנות למונחה ידע וללמד אותו את ההשתמעויות המעשיות של ידע זה, תוך שהוא מלווה אותו בהתנסויות, נותן לו משובים ומאפשר לו לרכוש מסוגלות מקצועית. שינוי במרחב זה יוגדר לא רק באמצעות בחינת ידע אלא באמצעות תצפית והערכת הממד ההתנהגותי הגלוי בעבודת המונחה.

ד. מרחב העמימות: משמעות במרחב זה היא תוצר של היכולת לשאת את אי-הידיעה ואת חוסר הנחת, התסכול ואף החרדה הבאים עימה (און, 2022).[11] במרחב זה המנחה והמונחה יוצאים לחיפוש אחר משמעות, שוהים במצבים המעוררים קשיים ומתמודדים עם רגשות לא נעימים. כל זאת כדי לאפשר מרחב שבו הם יבחנו הנחות יסוד וסכמות חשיבה והתנהגות, יהרהרו בדפוסי התנהגות לא סתגלניים, יערערו על מוסכמות וילמדו דווקא מתוך הדברים שלא ניתן לתת להם מילים ומושגים ברורים. על פי רוב מנחים נדרשים לניסיון רב ולביטחון עצמי כדי לאפשר לעצמם לשהות עם המונחה בחיפוש שאין בו תוצאות ברורות, והוא מחייב בעיקר יכולת הכלה ושאילת שאלות סקרניות ובלתי שיפוטיות.

המודל שהוצג כאן בתמציתיות מסייע לנו הן בהגדרה של מסגרות התייחסות שונות להפקת משמעות בתהליך ההנחיה והן בהגדרת התוצרים המצופים והרצויים בכל מסגרת התייחסות כזאת. נוסף על כך, אופיו המרחבי והפירוש של המודל מצביעים על התנועה והאינטגרציה הנחוצות להפקת משמעות. אין בו העדפה להפקת משמעות בדרך זו או אחרת או לסגנון זה או אחר של הנחיה. במודל שוכנים זה לצד זה כלל הסגנונות במרחבי משמעות שונים, כאשר הנחיה מקצועית מיומנת יכולה לנוע בין מרחבים הלוך ושוב על מנת להתאים את עצמה לצורכי המונחה, למטרות המפגש ולשדה הפרופסיונלי. לצד זאת, כל מרחב מייצג הפקת משמעות המבוססת על מיומנויות הנחיה שונות במעט, ולכל מרחב היתרונות והאתגרים שהוא מעמיד בפני המנחה והמונחה כאחד. בהתאם למודל זה נוכל להמשיג הוראה כתוצר של סגנון הפקת משמעות במרחב מסוים, בעוד ייעוץ, למשל, הוא סגנון של הפקת משמעות במרחב אחר.

אולם כבכל הפשטה המייצרת מודל, גם במודל הנוכחי יש לזכור כי רק למען המבנה הקוהרנטי של הצגת הדברים כל מרחב מוצג בנפרד כבעל הגיונות פנימיים ותחום משמעות ברור. בפועל הפשטה זו, ככל הפשטה תאורטית, מהווה תיאור כללי וגס ברישומיו של מציאות נזילה, שהרי בני אנוש מוצאים משמעות בעקבות מחקר מסועף של עצמם ושל המציאות הנתפסת על ידם במגוון רחב של אופנים. ככלות הכול כולנו נעים בין מרחבים שונים במאמצנו לסייע לזולת או להסתייע בו על מנת להכיר את עולמנו האישי-מקצועי ולתת פשר לחוויות, לאתגרים ולמרכיבי המשמעות שמצויים בו עבורנו. תחת "אזהרת מסע" זו נבקש לפרוש כעת כמה תנועות במרחבי משמעות, שמצאנו כי הן אופייניות לתהליך ההכשרה של מרצים ולהתפתחות המקצועית שמתבצעת בתהליכי הלמידה המגוונים בהתמחות מהוראה להנחיה.

10 כץ, י' (2001). על ההדרכה: מבוא. **אנליזה ארגונית, 4**, 52-55.

11 ראו הערה 8.

מבהירות לעמימות

הנחיה במרחב הבהירות היא כנראה ההיבט האינטואיטיבי ביותר של ההנחיה, אשר מתבטא אפילו בפשט של המילה הנחיה: "הוראה כיצד לנהוג". המנחה מנווט את המונחה מחוסר ידע לידע, מתחושת תקיעות לשינוי, ממצוקה להקלה, מהיעדר ביטחון לתחושת מסוגלות וכיוצא בזה. המנחה הוא המנוסה, היודע, הבטוח בעצמו ובכישוריו. הוא הוכשר הן מפאת ניסיונו הן בגין הצלחותיו המקצועיות והן משום שעבר הכשרה מסודרת להנחיה, וזאת על מנת לספק מענה לאלו שהם לרוב חסרי ניסיון וביטחון מקצועי, ולוודא כי הם מתאימים לקריטריונים שהוצבו לכניסה למקצוע (Bernard & Goodyear, 1992).[12] מתוקף כלל האפיונים הללו המנחה נתפס כבעל סמכות - הן בעיני עצמו הן בעיני הקהילה המקצועית שמינתה אותו והן בעיני המונחים. תפיסת עולם זו מהדהדת היטב גם את תפיסת סמכות המרצה הקלסית, שלפיה המרצה, החוקר בעל התארים המתקדמים, בא ללמד ולהכשיר את הסטודנט, החדש והבלתי מנוסה בעולם האקדמי ובתחום הדיסציפלינרי.

כלל היסודות המוצקים הללו מקנים למרצה-מנחה ודאויות הן לגבי תפקידו הן לגבי הציפיות המקצועיות ממנו והן לגבי מטרות ההוראה, כפי שהן מנוסחות לרוב בסילבוס המפורט הכולל גם את חומרי הקריאה, הידע שיש לרכוש ודרכי ההערכה. המנחה מנהל את המפגש כשהוא מצויד בידע בעולם התוכן הדיסציפלינרי (מתמטיקה, שפה, לקויות למידה וכו'), ומקנה למונחה ידע, מיומנויות ואופני פתרון בעיות הנסמכים על ניסיונו ועל שליטתו בעולם התוכן ובאופני ההוראה. יש לציין כי עקרונות אלו עולים בקנה אחד עם תפקיד ההדרכה במערכת החינוך בכללותה. כך, חוזר מנכ"ל משרד החינוך (תשס"ד)[13] מגדיר "מדריך" כמי שניתנה לו סמכות פורמלית מכוח המינוי שקיבל ו"**סמכות מקצועית-פדגוגית** הנובעת מיכולתו המקצועית, מהכשרתו, מניסיונו וממומחיותו בתחום שבו הוא מדריך" (סעיף 1.5).

המונחה מפיק משמעות מהנחיה זו בכמה אופנים: ראשית, הוא תופס את המנחה כבר-סמכא ומוכן ללמוד מניסיונו הן כדי להתמקצע בהוראת תחום הדעת והן כדי לעמוד ביעדים שהוגדרו פעמים רבות על ידי גופים חיצונים, כמו משרד החינוך והמכללה. בדרך זו הן המונחה הן המנחה מאמצים את מסגרת העבודה המעדיפה את עולם המשמעות של המנחה על פני זה של המונחה, שכן עולם המשמעות של המונחה נחשב לחסר מרכיבים משמעותיים כמו ידע, מיומנויות, ניסיון וכדומה, ואילו ההסתמכות על האופנים שבהם המנחה תופס את הפרקטיקה המקצועית תשלים חסכים אלו. על המנחה להוביל את המונחה לאימוץ מסגרת המשמעות שלו, מתוך הנחה שיש בכך ערך ולעיתים אף חובה מקצועית.

למידה של אוריינטציה תאורטית חדשה מצריכה שינוי תפיסתי שהלומד מבצע, ובמהלכו הוא מעמת את תפיסות העולם הקודמות שלו עם הידע והפרקטיקות החדשות שלמד באחד מארבעה אופנים: ניגוד, חיסון, חברות ומיזוג (Wolff & Auckenthaler, 2014);[14] במקרים של חברות ומיזוג המשמעות נוצרת מתוך הזדהות של המונחה עם עולם המשמעות של המנחה וחבירה אליו. במקרה של מיזוג יתחברו התפיסות והפתרונות שמציג המנחה לעולם המשמעות של המונחה, יתמזגו בו ויהיו כשלו; במקרה של חברות יכול להיווצר תהליך של חיקוי או אימוץ לכאורה, לעיתים מתוך רצון לשאת חן בעיני הסמכות או להשתייך לקבוצת ההנחיה. המונחה עושה את מה שאומר לו המנחה, אך ללא הבנה מעמיקה של ההגיונות והיסודות המקצועיים שהובילו למתן ההנחיה. במקרה זה המונחה הפיק משמעות חיצונית לעולמו, שספק אם יוכל להיעזר בה גם לאחר סיום תהליך ההדרכה. במקרים אחרים של ניגוד וחיסון, החשיפה לעולם המשמעות הבהיר שהמנחה מציג עלולה להביא את הלומד דווקא לחזק את עולם המשמעות שלו, או להדגיש את הפערים הטמונים בין האופן שבו הוא רואה את המצב לבין תפיסותיו של המנחה. כלל התהליכים הללו טבעיים, וכולם יכולים להתרחש במהלך תהליך הדרכה ממושך, אולם את כולם יש להביא בחשבון כאשר מאמצים מרחב משמעות בעל מסגרת מוכתבת מראש.

בתהליכי הנחיית העמיתים וחקר ההנחיה שערכנו ביקשנו לצמצם מאוד את הבניית המסגרת. בתהליכי התנסות בהנחיית קבוצה בסדנה הוצג אומנם נושא קבוע מראש בפני העמית המנחה, אולם הוא התבקש להבנות מסגרת סדנאית ולא הוראתית להתנסות שהנחה. בהתנסות בהנחיית עמיתים פרטנית הושמטה גם מסגרת התוכן, כך שהעמית המנחה מצא עצמו באזורי עמימות - שאלות כגון: מהי מטרת ההנחיה? מהם אופני ההנחיה הרצויים? מהו התוכן ההנחייתי

12 Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Allyn & Bacon.

13 משרד החינוך. (תשס"ד). **חוזר מנכ"ל תשס"ד/2 (ב)- 8.3-4: יועצים ומורים בתפקידי הדרכה**.

14 Wolff, S., & Auckenthaler, A. (2014). Processes of theoretical orientation development in CBT trainees: What internal processes do psychotherapists in training undergo as they "integrate"? *Journal of Psychotherapy Integration*, *24*(3), 223–237. https://doi.org/10.1037/a0037514

הלגיטימי? כל אלו נשאלו לא אחת, ובהיעדר תשובה אחידה נאלץ המנחה לנוע מתוך מרחב המשמעות הנשען על בהירות, ולהתחיל בחיפוש אחר תשובות במרחבי משמעות אחרים. אילוץ זה הביא למספר אסטרטגיות התמודדות, אשר הלכו והשתנו עם חוויית ההתנסות בתהליך ולאור הדינמיקה הבין-אישית שנוצרה בין העמיתים להנחיה.

תחילת הדרך: לא שיחה ולא שיעור

הנחיית עמיתים מוגדרת כ"הדרכה וייעוץ באופן פרטני או קבוצתי למטרת התפתחות מקצועית ותמיכה בפרקטיקה... הכוללת מוקד רפלקטיבי משמעותי על ניסיונו המקצועי של המתמחה" (Rothwell et al., 2019).[15] לפי הגדרה אחרת, הנחיית עמיתים היא "תהליך תמיכתי שיתופי מבוסס מתודה של למידת חקר, שתוצאותיו הן פיתוח מיומנויות ושחרור מתקיעות תוך העצמת הרווחה הרגשית" (Mills & Swift, 2015).[16] מן ההגדרות לעיל עולה כי הנחיית עמיתים מאופיינת לרוב בהיעדר היררכיה ברורה בתפקידי מנחה-מונחה. גם אם בחלוקת התפקידים הפורמלית מוגדר כי אחד מן העמיתים משמש בתפקיד המנחה, לא תמיד הוא המוביל את תהליך הנחיה, כלומר שני בני השיח משוחחים ביניהם על נושא מסוים, שאחד מהם העלה או ששניהם בחרו לדון בו. שני העמיתים מחווים את דעתם, מתלבטים או מנהלים ויכוח ענייני בנושא.

כהתמחות שנועדה לתת מענה גם לבעלי תפקידים במוסד האקדמי, יש ערך רב להתנסות בהנחיית שיח בין-אישי עם עמיתים למקצוע, על שלל המורכבויות והיתרונות ששיח זה טומן בחובו. כאמור, בהתמחות הנוכחית שתי ההתנסויות המשמעותיות הן התנסויות בהנחיית עמיתים לקבוצה - אם בהנחיית הקבוצה ואם בהנחיה פרטנית של עמית. ההתנסות בהנחיית עמית הדגימה היטב את האופן שבו הפחתת הבהירות לגבי המשימה חייבה את המנחים לאמץ מסגרת שונה לגבי מהות ההנחיה ומרחב המשמעות שבו התקיימה. לפני תחילת ההתנסות הפרטנית הובהר למתמחים כי מטרת ההתנסות היא תרגול מיומנויות הנחיה תוך כדי התנסות, והמפגשים יוקלטו ויועברו לסגל למען תהליך חקר ההנחיה. אולם פרט לכך, המטרות הספציפיות של כל מפגש, אופי ההנחיה, מתודות ההנחיה וכו' לא הוגדרו.

האתגר הראשוני שעמד בפני מרבית המשתתפים היה, אם כך, לצקת תוכן לתהליך עמום למדיי. מי שאינם מנוסים בתהליך כגון זה, מצאו שתי אסטרטגיות להתמודדות עם עמימות זו. נטייה שכיחה מאוד הייתה לקיים שיחה בנושא מסוים. הנושא נבחר לרוב על ידי המנחה והוצג למונחה. הנושאים נגעו לעולם התוכן המקצועי, ופעמים רבות השיח אכן היה מעניין; במהלכו נחשפו פרטים אישיים מעולמם של העמיתים, עמדותיהם כלפי נושאים מסוימים ונקודות הדמיון והשוני ביניהם. לצד זאת, תהליך חקר ההנחיה העלה כי לא היה ברור את מי באה השיחה לקדם, האינטרס של מי הושם במוקד ההתנסות הזו, ואם אכן התקיימה בה הנחיה או שיחת חברים. כך שגם אם המונחה והמנחה יצאו שבעי רצון משיח עמיתים זה, הוא תמיד עורר גם תחושה עמומה של ספק וצורך במענה על השאלה - האם לכך כיוונו במתן המשימה? מובן כי השאלות והספקות שעלו במהלך המפגשים הראשוניים הללו הביעו גם משאלה לפיזור העמימות ולסיפוק הגדרות ברורות למשימה על ידי סגל ההתמחות. אולם אנו בחרנו להותיר את הספק ולאפשר מרחב לחקירתו המשותפת בתהליך חקר ההנחיה ללא מתן מענה מדויק. כך התאפשר לצמד העמיתים להבהיר לעצמם, כי הפיכת ההנחיה לשיחת עמיתים יצרה אומנם נוחות והפחיתה חרדה, אולם שירתה במידה מועטה את ההכרה של עולם המשמעות של המונחה ולא קידמה את פיתוח ההתמקצעות של המנחה במיומנויות הנחיה שהוא טרם התנסה בהן. בשלב זה בתהליך חקר ההנחיה עלתה השאלה מהי אכן מטרת ההנחיה הפרטנית. אומנם השאלה לא קיבלה מענה בהיר, אבל כבר הובהר כי ההנחיה אמורה להתבצע באופן שונה מניהול שיחה.

אפשרות שנייה ונפוצה מאוד בראשית התהליך הייתה תמונת ראי לטקטיקת "שיחת העמיתים", דהיינו נקיטת סגנון הוראתי. למתמחים שעשו שימוש בסגנון הנחיה זה ההיררכיה דווקא הייתה ברורה מאוד - המנחה יציג נושא, וצמד העמיתים ידון בו בהתאם למערך שיעור מובנה מראש. המערך יכול לעשות שימוש במתודות (למשל בקלפים השלכתיים ו/או במצגת) ובכלל שאלות שהכין המנחה מראש, ולעיתים גם בידע בתחום הדעת שהמנחה סבר שהוא בעל ערך ללמידה. גם סגנון זה הניב לעיתים שביעות רצון של המשתתפים בתהליך: המנחה חשב כי הועיל למונחה בכך שהקנה לו ידע או יעץ לו מתוך מומחיותו בדיסציפלינה מסוימת, ואילו המונחה יכול היה לצאת עם חוויה בהירה של למידה. סגנון זה שִׁחזר את הדפוס המוכר של

15 Rothwell, C., Kehoe, A., Farook, S., & Illing, J. (2019). *The characteristics of effective clinical and peer supervision in the workplace: A rapid evidence review*. Newcastle University.

16 Mills, F., & Swift, S. J. (2015). What can be gained through peer supervision? *Educational and Child Psychology, 32*(3), 105-118.

שיעור בנוכחות מרצה וסטודנט אחד. בתהליך חקר ההנחיה עלה כי ההכנה המוקדמת, הידיעה המוקדמת וההתמקדות בהקניה שירתו בעיקר את המנחה והפחיתו את חרדתו מעמימות המשימה, אולם לא אחת היא מיסכה את יכולתו להיות קשוב ואמפתי לצורכי העמית שהוא מנחה, והקשתה עליו לחקור את שפת המשמעות שלו. גם סגנון הנחיה זה מנע תנועת מעבר מאזורי הנוחות והבהירות המוכרים לעבר אזורים עמומים יותר ופחות בני שליטה.

מחתירה להקניית ידע ולחיזוק מסוגלות לעבר בירור הקושי

ההסטה של משימת ההנחיה מניהול שיחה מחד גיסא ומניהול שיעור מאידך גיסא אפשרה לעמיתים לצעוד את צעדיהם הראשונים על הגשר בין הוראה להנחיה ולנוע מן המוכר לעבר הלא נודע, מבהירות לעמימות. היכולת לשהות במרחבי עמימות תוך כדי נכונות להתנסות באופני התמודדות לא מוכרים קידמה גם פיתוח של מיומנויות נוספות ותנועות לא מוכרות בתהליך ההנחיה, ובראשן - התנועה להשתהות בהעמקת הבירור במקום חתירה מהירה למתן הפתרון. אף שהקהל האקדמי אמון על הטלת ספק ושאילת שאלות ביקורתיות הנחוצות לשם תכנון ועריכת מחקר, תכונות אלו לא תמיד באות לידי ביטוי כאשר איש האקדמיה מתבקש להנחות. במצבים אלו נפוץ יותר הלך הרוח ההוראתי, החותר למציאת פתרונות מעשיים וישימים אל מול בעיה. בדרך כלל הפתרונות ניתנים על ידי המנחה הסמכותי בתגובה לקושי של המונחה הנזקק. פתרונות מעבירים את תהליך הפקת המשמעות מהיות תהליך העוסק בבירור העמימות המאפיינת את הצגת הקושי, לעיסוק בידיעה ובמסוגלות האופייניות להצגת פתרונות. העיסוק בפתרונות מספק מראית עין של ידיעה, מחזק חוויית שליטה ומקל את ההתמודדות עם רגשות לא נעימים, כגון תסכול וחוסר אונים. אולם הנטייה למתן מענה מהיר וההצעה לפעולה עלולות להביא לידי החמצה של היכולת לברר לעומק באמצעות סדרה של שאלות מקדמות את מהות הקושי ואת מהות הבקשה הטמונה בהעלאת הנושא בהנחיה.

בשל כך, מאפיין נוסף של המעבר מהוראה להנחיה הוא היכולת המתפתחת של המנחה להזמין את המונחה לתהליך של בירור הקושי, במקום לקדם את המונחה לעבר פתרונו. יכולת זו קשורה כמובן לשינוי התפיסה של המנחה בדבר מהות תהליך ההנחיה, לזניחת העמדה ה"יודעת" ולהתמקמות אל מול המונחה בעמדה סקרנית וחקרנית. בעוד הפתרון מוצע לרוב מתוך עולם המשמעות של המנחה ומתוך ניסיונו שלו, הרי השאלה נועדה לייצר חיבור בין עולמות של משמעות - לחבר בין הסקרנות של המנחה ועולם המשמעות שלו המגולם בשאלה, לבין התובנות האישיות והניסיון הפרטי של המונחה, המגולם בתהליך החקירה בעקבות השאלה. שאלות מקדמות אמורות לשקף סקרנות כלפי השקפת עולמו של המונחה ולאפשר לו לחוש תיקוף של החוויה הרגשית הגלומה בנושא שהוא מעלה. השיח שמתפתח בין השניים מאפשר למונחה תהליך חיפוש רפלקטיבי המעבה את עולם המשמעות הפרטי באמצעות נקודת המבט החיצונית של המנחה.

מיומנות שאילת השאלות גם היא מושפעת מן המעבר מידיעה לחיפוש. בתחילת התהליך למרצים-מנחים יש נטייה לעשות שימוש רב בשאלות רטוריות או בשאלות מקדמות ידע. המכנה המשותף לשני הסוגים הללו הוא שהם חוטאים בהנחת המבוקש, וכבר טומנים בעצם שאילת השאלה את התשובה או את הידע ה"מתבקש" למענה. כך למשל מנחה יכול לשאול: "האם חשבת לעשות כך וכך במקרה זה?" באופן זה השאלה מוסרת את דעתו של השואל ואינה מעודדת את המונחה להתבוננות רפלקטיבית, אלא בעיקר להתמקמות מול סמכות הידע והניסיון של המנחה. הצבת הידע של העמית המנחה בדמות שאלה עלולה, כפי שהוצג קודם לכן, לייצר תגובות ניגוד או חיסון, בעיקר כאשר השותפים להנחיה גם הם בעלי ניסיון ומומחים בתחומם. כך מודגש הפער בין עולמות המשמעות של המנחה והמונחה, והמונחה עלול לבטא זאת בהתנהגויות של הסתייגות, מעבר לנושא אחר או אפילו התנגדות מפורשת בנוסח היגדי "כן, אבל" (המונחה ממהר לקבל ואז לפסול את הצעות המנחה בשל פגם זניח כלשהו). החוויה הרגשית שנותרת בקרב המונחה היא שהמנחה לא עשה מאמץ כן להבין את קשייו, ואילו המנחה יוצא לרוב בתחושה כי ההנחיה לא עלתה יפה, אף שהסיבות לכך אינן תמיד נהירות לו.

אולם כאשר המנחה עושה מאמץ להשהות את הידיעה הנובעת מעולם המשמעות שלו מתוך כוונה לפגוש את עולם המשמעות של המונחה, אזי השאלות מנוסחות במבנה פתוח וקצר שמייצר גילוי משותף. סדרת שאלות סקרניות יוצרת לעיתים עוד שאלות, והדרך לפתרון ברור ומעשי נראית כאילו היא מתרחקת; זהו ריחוק פרדוקסלי, כזה הטומן בחובו התקרבות רעיונית ובין-אישית. תהליך ההנחיה לפתרון אינו נזנח, אלא נעשה בשיתוף, תוך סבלנות, התמדה, השהיית תגובה ויכולת התמודדות עם תסכול. זהו מאמץ שמתאים לחלק מן המנחים והמונחים ולחלק מן המצבים, אבל ההתמדה בו מייצרת איכות חקרנית שתשרת את המרצה גם בהובלת תהליכי הוראה ומחקר.

העמקת החקר הרגשי

גם לאחר שהמנחה לומד לשאול שאלות סקרניות ופתוחות המעודדות פתיחות וחקר עצמי אצל המונחה, נותרה בעינה השאלה אם הוא יודע כיצד להתמודד עם התשובות שעולות בתגובה להן, בעיקר בכל הנוגע להתמודדות עם תכנים רגשיים. באופן טבעי הפרופסיה האקדמית מעודדת חקר אינטלקטואלי ומדגישה במידה פחותה תהליכי חקר רגשי, הנחשבים שייכים למחוזות תרפויטיים. הימנעות זו אינה רק תולדה של שמירה על "גבולות הגזרה" המקצועיים, אלא היא גם משקפת את החשש מחדירה לפרטיות, בעיקר כאשר מדובר בהתנסות בהנחיית עמית או קבוצת עמיתים. עם זאת, אחד היתרונות הבולטים של תהליכי הנחיית עמיתים הוא דווקא ההזדמנות לקבלת תמיכה רגשית באמצעות שיתוף ברגשות ובקשיים באווירה תומכת ומזדהה. ההנחיה של מי שדומה לך במידת מה באפיונים המקצועיים מייצרת חוויה של תאומות (twinship) המפיגה בדידות ומחזקת נראות ושייכות.[17] ג'וליה ומקגוורן (Golia & McGovern, 2015)[18] מציינים כי "שיחות עם עמיתים מספקות סביבה פחות מאיימת ומלחיצה שבה ניתן לחקור ולעבד נושאים שעולים במהלך ההתנסות, וכי האחווה המקצועית שמתפתחת במהלך שיחות אלו היא כוח רב ערך שיכול לסייע בהתגברות על המכשולים והחסמים שעימם מתמודדים מתמחים".

לצד יתרון בולט זה, הרי המרחב שנפתח לתמיכה רגשית יכול גם לעורר בלבול ואף חשש בקרב מנחים בראשית דרכם. ישנם המפרשים מתן תמיכה רגשית כהבעת הזדהות. במצב זה שוב עובר מוקד ההנחיה מעולמו של המונחה לזה של המנחה המשתף בחוויה שלו. בהזדמנויות אחרות אכן נעשה ניסיון להבין את עולם המשמעות של המונחה באופן אמפתי, אולם לצד זאת מתעורר חשש להפיכת המפגש למפגש "טיפולי". לכן גם אם המנחה מזהה תוך כדי תהליך החקר הסקרני וליבון הסוגיה הנדונה בהנחיה רגשות בעלי משמעות שניתן להעמיק בהם, פעמים רבות הוא פוסח על העיסוק בהם, מעדיף להימנע מלזהותם, אינו נוקב בשמותיהם, ובייחוד - נמנע משאלות המקדמות חקר ועיבוד רגשי. הימנעות זאת מצירה את יכולתו לעשות שימוש מקדם במיומנויות הנחיה כמו שיקוף, הדהוד רגשי, תיקוף, פירוש, ומקדמת נסיגה ממיקוד בתמיכה רגשית לחתירה לבהירות ומעבר להדגשת מסוגלות. בפועל הדבר מתבטא בחתירה לסיים את שלב החקירה הרגשית ולעבור לשאלות או להצעות המקדמות פתרונות מעשיים. בשל כך, אחת ההתערבויות המשמעותיות בתהליכי חקר ההנחיה היא לאפשר לקרב את המנחה המתלמד לשאול על רגשות ולהתייחס אליהם. בחלק מהמקרים הסגל ממחיש כיצד אפשר לעשות זאת בזהירות ובכבוד, על מנת שהעכבה מעיבוד רגשי תפחת במידה רבה. נוסף על המחשה, לעיתים יש צורך ללמד את שלבי העיבוד הרגשי, החל משלב הזיהוי והשיום של רגשות ועד למתן הצעות לפרשנויות הקושרות בין התהליך הרגשי לבין הסוגיה הנדונה בהנחיה (Jacobs et al., 1995).[19]

העיסוק בתהליכי חקר ועיבוד רגשי במפגשי חקר ההנחיה מאפשר גם שיח פתוח עם המתמחים על החששות שצוינו קודם. הדבר בא לידי ביטוי במשפטים ובשאלות כגון: "האם זו מטרת ההנחיה?", "אין לי הכשרה כאיש טיפול", "איני מעוניין לחשוף או להיחשף רגשית". השיח בנושאים אלו מאפשר למנחים לפתח סובלנות וגמישות כלפי האפשרות לעשות שימוש בתהליכי עיבוד רגשי, כאשר הדבר מתבקש ומתאפשר על ידי המונחה, או לפחות להציע למונחה מרחב שבו יוכל לבחור אם הוא רוצה לקבל תיקוף לרגשותיו ולהעמיק בחקר רגשי, או שמא להתמקד בעולם משמעות אחר. מאחר שרגשות לא נעימים, כגון חוסר נחת, תסכול, חרדה, כעס, נדונים לא אחת במסגרת אירועים של הנחיה קבוצתית והנחיית עמיתים, הרי האפשרות לעיבוד רגשי, גם אם אינו מיועד לתכלית תרפויטית, מגביר את האמון ואת הביטחון במנחה, מאפשר תמיכה הדדית בין חברים בקבוצה, תורם לבניית הלכידות הקבוצתית ומאפשר למידה מורכבת ומודעת יותר של זרזים אישיים ובין-אישיים בקבוצה, המביאים להיווצרות מתח וחרדה ובעקבותיהם למימוש בפעולה. עיבוד רגשי הוא לרוב גם שלב הכרחי במיומנות הבאה המאפשרת לנוע מהוראה להנחיה - המעבר מהתמקדות בגלוי לחשיפת הסמוי.

---

17 המונח תאומות לקוח מהתאוריה של הפסיכואנליטיקאי היינץ קוהוט, שסובר כי המטופל כמה לקבל תחושה ולפיה יש מי שדומה לו באופנים מהותיים, כגון בעמדות, בתחושות ובאופני חשיבה. הוא מהדהד גם את הגורם האוניברסלי בגורמים התרפויטיים בקבוצה, שהגדירו יאלום ולשץ' (2006).

קוהוט, ה' (2005). **העברות זולת עצמי ופירוש. כיצד מרפאת האנליזה?** (תרגום: א' אידן). עם עובד.

18 Golia, G. M., & McGovern, A. R. (2015). If you save me, I'll save you: The power of peer supervision in clinical training and professional development. *The British Journal of Social Work, 45*(2), 634-650.

19 Jacobs, D., David, P., & Meyer, D. J. (1995). How personal should supervision be? In *The Supervisory Encounter* (chapter 5, pp. 139-162). New Haven & London University Press.

לדעת לשוב בחזרה מעמימות לבהירות

שלל היכולות המתהוות במעבר ממסגרת ההוראה למסגרת ההנחיה יוצר כר פורה לחקירה של היבטים סמויים ורגשיים; אפשר להתעכב גם על מה שאינו נאמר ולא רק על מה שמובע בקול; יש לשים לב לכך שלעיתים המונחה אינו משיב על השאלה אלא בוחר לעקוף אותה; יש להבין רעש קבוצתי בסדנה לא רק כחוסר שיתוף פעולה אלא גם כהבעת צורך בחברות קבוצתית וכדומה. כלל המיומנויות שצוינו קודם לכן מאפשרות להפיק משמעות גם ממרחב שבו המנחה שומט מעט מן השליטה בתהליך ומאפשר לתהליך ההנחיה להובילו. על המנחה לשמוע לא בהכרח את מה שהוא מעוניין לשמוע או שהמונחה מעוניין להשמיע לו, אלא ללמד את עצמו לברר, תוך כדי האזנה, מה מתעורר בו, מסתקרן בו, נותר סמוי מעיניו. שאלות אלו של אינטרוספקציה וקשב חופשי מאפשרות לו לכוון ביתר דיוק את מוקד ההתערבויות שלו ולאפשר למונחה לנוע במרחבי המשמעות, כך שיוכל להפיק ערך מהסמוי ומהגלוי כאחד. מיומנות כזאת כונתה בפי הפסיכואנליטיקאי ולפרד ביון (2018)[20] בשם "יכולת שלילית". מושג זה מתאר את יכולתו של האדם לחיות עם עמימות ועם סתירות, להכיל רגש במקום להתעורר לפעול בעקבותיו. קופרשמידט (2005)[21] מציין כי היכולת השלילית נמצאת בגבול שבין ידיעה לאי-ידיעה, והיכולת להמשיך ולעבור את הגבול, לצאת אל מעבר לידיעה ולשוב עם תובנות חשובות היא בעלת ערך ללמידה.

לצד החשיבות ביכולת התנועה מבהירות לעמימות נבקש להדגיש גם את היכולת לנוע מתהליכי חיפוש וחקר לעבר מהלך אינטגרטיבי של משמעות עם סיכום המפגש. השאיפה האינטואיטיבית בהקשר זה היא שהמפגש יעורר במונחה תובנה משמעותית כלשהי בנוגע לסוגיה הנדונה בו (insight). תובנה מוגדרת כיצירה חדשה של משמעות הכרוכה בתחושה של חדשנות ועריכת הקשרים חדשים (למשל, להבין את הקשר בין אירועים בעבר ובהווה, בין האדם ואחרים משמעותיים, בין קוגניציה והשפעה או הצהרות שונות) (Hill et al., 2007, p. 442).[22] ולכן במהלך התנסויות בהנחיה, שלבי הסיום של המפגש מעוררים פעמים רבות תהיות וספקות בקרב המתמחים שלנו, המתורגלים בסיכום הרצאות או שיעורים בסגנון הוראתי. בסגנון זה, המציב מטרות ברורות, תוכן נלמד ומדדי הערכה, המרצה יכול לסכם את השיעור במספר אופנים, כמו סיכום של השיעור הסוקר את החומר הנלמד, מבדק כלשהו, שאלות או מתן מטלות נוספות להעמקת הלמידה. אולם בהיעדר מדדים אלו להקניה וללמידה ולאור הציפייה כי המפגש יסתיים בתובנה, נותרה בקרב המתמחים בתהליכי ההנחיה תהייה לגבי מידת "הצלחתו" של המפגש.

לאורך ההתנסויות צפינו בהתמודדויות שונות עם אתגר הסיכום והערכת המפגש. רבים סיכמו את הנקודות העיקריות שעלו בשיחת ההנחיה, אחרים סיכמו בשאלות למונחה או לקבוצה, והיו שהותירו נושאים תלויים ועומדים להמשך בחינה במפגש הבא. בהנחיית סדנה קבוצתית המלצנו לסיים בכמה צעדים המעודדים חשיבה רפלקטיבית: באמצעות שאלה מקדמת חשיבה על הפעילות הסדנאית, סיכום הממשיג את הפעילות תוך כדי קישור תאורטי, ולבסוף משפט סיכום אישי המאפשר חשיבה עתידית של כל משתתף. החיבור של שלבים אלו זה לזה מעודד את היכולת לבצע את אותו "מעבר של משמעות" ולקדם תובנות בקרב חברי הקבוצה.

בהנחיית עמית יחיד לא הייתה המלצה מובנית לסיכום, והוא התנהל לרוב בנימה בין-אישית ובהחלפת תודות. אולם בהתנסות זו תהליך חקר ההנחיה שבוצע לאחר מכן, בעקבות צפייה בהקלטת המפגש, אפשר גם הוא מבט רפלקטיבי חוזר על התהליך כולו. השיחה בין המונחה, המנחה ואיש הסגל, לצד היכולת לצפות בהקלטת המפגש, היוו כר פורה למפגשים מגוונים של מרחבי משמעות ויצרו בהכרח מגוון הקשרים חדשים עבור המשתתפים בתהליך.

בין שבהנחיה קבוצתית ובין שבתהליך הפרטני למדו המתמחים להכיר בערך המצטבר של יצירת קשרים בין תוכן של מפגש בודד לבין תכנים שעלו שוב ושוב במהלך התהליך כולו. תמות שהופיעו במפגשי ההנחיה הראשונים שבות ועולות הן אצל העמית כמנחה הן אצל אותו עמית כמונחה. הקבוצה גם היא, כדרכן של קבוצות, נוטה לעסוק בתמות חוזרות ונשנות לאורך חייה. כאשר התהליך מצליח ונוצרת שפה משותפת, הסיכום מאפשר הצטברות של עוד שכבה במרחב המשמעות הייחודי

---

20 ביון, ו' (2018). **קשב ופרשנות**. (תרגום: אמיר עצמון). תולעת ספרים.

21 קופרשמידט, א' (2005). עבודה פנימית - על עבודת יועץ הפנים ביחידה צבאית. **אנליזה ארגונית**, **8**, 59-69.

22 Hill, C. E., Castonguay, L. G., Angus, L., Arnkoff, D. B., Barber, J. P., Bohart, A. C., ... & Wampold, B. E. (2007). Insight in psychotherapy: Definitions, processes, consequences, and research directions. In L. G. Castonguay & C. Hill (Eds.), *Insight in psychotherapy* (pp. 441-454). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11532-021

הנשען על ההיכרות המעמיקה של העמיתים איש את רעהו. הוא אינו מסיים, אלא בעיקר מסמן, את הלמידה המצטברת ואת זו שעוד יכולה להיווצר.

סיכום

למידת הנחיה היא תהליך התפתחותי רב-גוני. בסקירתה על תפקיד הטיוטור בבית הספר להתמחויות של מכון מופ"ת מציגה וינר-לוי (2016)[23] תפיסות שונות של פיתוח זהות מקצועית. על פי אחת התפיסות, זהות מקצועית מתגבשת לרוב בתקופת הלימוד והחניכה, ויציבותה חשובה ותורמת לפרט. לזהות גרעין יציב וקבוע, ועליה להיות קוהרנטית והרמונית על מנת להעניק תחושת אחידות ואינטגרציה. גישה אחרת משקפת ראייה פוסט-מודרנית ורואה בפיתוח זהות מקצועית תהליך של השתנות ועיצוב לאורך החיים, ובזהות עצמה - ממדים הרמוניים ודיס-הרמוניים; שברים וקונפליקטים פנימיים.

התנועה מהוראה להנחיה שהתבצעה במהלך השנים בהתמחות אינה תנועה של מה בכך; אין בה הכרח מקצועי לקידום פרופסיונלי, אלא היא מתבצעת מתוך חתירה למשמעות של אנשי מקצוע בעלי ותק וניסיון; חתירה המאפשרת התפתחות מקצועית; התפתחות המזמנת מפגשים תוך-אישיים, בין-אישיים וקבוצתיים עם קהילה של "מחפשי משמעות" כמותם. אזולאי (2018)[24] טוען כי הפרט אינו מגלה משמעות אלא יוצר אותה. זהו תהליך של תנועה בלתי פוסקת, שכרוך בחריגה של הפרט מעצמו אל עבר קהילה מדומיינת או ממשית. כך באמצעות ניסיונו של הפרט לייצר משמעות הוא מרחיב את הקהילה שהוא משתייך אליה, ובסופו של תהליך גם את כלל קהילת האנושות.

בעבודתנו עם אנשי חינוך ואקדמיה בהתמחות ביקשנו להניע עימם את תנועת המשמעות הפרטית והקבוצתית, לאפשר לחרוג מן המוכר והידוע ולחוות תהליך של השתנות מקצועית. יצאנו מהנחת המוצא כי השתנות זו כרוכה ביכולת לוותר על הפקת משמעות הנסמכת על הידע המקצועי והסמכות הנתונה בידי המרצה, ולהמירה בחתירה לעבר מפגש בין-אישי עם מרחבי המשמעות של המונחה. לאור מודל מרחבי המשמעות בהנחיה שהצגנו, ביקשנו להמשיג מספר שינויים מרכזיים שהתחוללו בתפיסת התפקיד של המתמחים בעקבות התנסויות בהנחיה פרטנית וקבוצתית של עמיתים, ובראשם התנועה מהנחיה החותרת לבהירות לעבר הנחיה המסוגלת לשאת עמימות. לצידה התפתחו מיומנויות נוספות, כמו היכולת להשתהות בבירור הקושי, האומץ להעמיק בחקר רגשי והבחירה לעשות שימוש גם בחקר התהליך והממדים הבלתי מדוברים ולא בתוכן הגלוי בלבד. כלל התנועות הללו אפשרו למרצה לשלב בהנחיה לצד אזורי הבהירות, הלמידה והמסוגלות המוכרים לו, גם היבטים של הפקת משמעות מתוך תהליכים רגשיים ועמומים.

עבור מי שנכון לפסוע אל מעבר לביטחון ולמומחיות של קתדרת המרצה נכונה מלאכה רבה בפיתוח גמישות התנועה לעבר מחוזות ההנחיה. בהתמחות הוא זוכה לליווי במשך כברת דרך משמעותית במסע זה, אולם לאחריה הוא יוכל להמשיך ולצעוד בנתיבי ההתפתחות המקצועית. אנו תקווה כי המאמר הנוכחי ואסופת המערכים שתמצאו בחוברת זו יבטאו, ולו באופן חלקי, את העושר ורוחב היריעה שניתן להפיק מצעידה הלוך ושוב בגשר הנמתח בין הוראה להנחיה - גשר בין עולמות שהוא גשר בין אנשים ומשמעויות.

23 וינר-לוי, ל' (2016). "אנחנו עמוד השדרה של ההתמחות" - זהות מקצועית של טיוטורים. בתוך ר' רייכנברג, ר' שגיא ומ' מבורך (עורכות), **להיות טיוטור-מנחה של עמיתים: משימה אפשרית?** (עמ' 91-109). מכון מופ"ת.

24 אזולאי, ש' (2018). חינוך למשמעות וקהילות משמעות - מענה להגיונות הסותרים של צבי לם. **גילוי דעת**, **13**, 85-87.

היווצרות המרחב הקבוצתי והחזקתו

ד"ר לירון און

"וכמו ענן להתגשם
מעל חלקת שדה ריקה
ולהביא לרגבים
את הבשורה הירוקה"
נעמי שמר

תקציר

ראשית חיי הקבוצה היא אירוע של שינוי דרמטי. יש בו מעשה של יצירה כמעט פלאית לצד חשש ושבריריות. במאמר נתחקה אחר תהליך זה, ונדון בפונקציות המאפשרות למנחה להביא את הקבוצה מרעיון לממשות, ובאמצעים המאפשרים הבניית מרחב קבוצתי בטוח ומתמיר בראשית קיומה של הקבוצה.

מילות מפתח: התחלת חיי קבוצה, מיומנויות מנחה, מרחב מעברי, מבנה קבוצתי, חוזה קבוצתי

הקדמה

כמו ראשית החיים האנושיים, גם ראשית חיי הקבוצה היא אירוע ייחודי, כמעט פלאי, של בריאה. מבנה בין-אישי סבוך שלא היה קיים קודם לכן נוצר ומתגשם. בה בעת, תחילת חיי הקבוצה אינה רק אקט של בריאה והתרגשות גדולה, אלא גם של חרדה עזה. בהקבלה לשליש הראשון להיריון האנושי, זהו פרק הזמן שבו קיום הקבוצה עדיין אינו יציב ומוטל בספק, והדיאלקטיקה שבין חיבור ושייכות לבין נתק וזרות נוכחת באקלים הקבוצתי. זהו רגע חמקמק של שינוי והתהוות שיכול להצליח, ועלול להיכשל. ברגע ההיווצרות יש למנחה תרומה משמעותית – הן בשל תרומתו ליצירת המבנה הקבוצתי ולהחזקת המרחב הקבוצתי, הן בשל שתי פונקציות משמעותיות המאפשרות לו ולמשתתפים את קיום הקבוצה: פונקציית החיבור ופונקציית ההתרה.

יצירת המבנה הקבוצתי

על פי רוב, קבוצת ההנחיה מתחילה כרעיון; רעיון המתעבה בתודעה של המנחה. התודעה היא **המבנה הראשון** שבו נוצרת הקבוצה, אולם על מנת שתתגשם, הפונקציה החולמת, היצירתית והחושבת של המנחה זקוקה גם לפונקציה מממשת, למבנה חיצוני לתודעה, וכמובן למשתתפים: סובייקטים המוכנים לקחת חלק בקבוצה, ולמעשה נכונים לתהליך של למידה ושינוי. המשולש הזה שבין מבנה פנימי וחיצוני, פונקציות מתמירות וסובייקטים הוא שילוב הכרחי כדי שהקבוצה תקום לחיים וגם תמשיך להתקיים. בהקבלה להיריון האנושי ניתן לדמות זאת למעבר מהרעיון שהוא התינוק הנרקם במוחם של ההורים, לצורך ברחם (מבנה), בהפריה (פונקציה מתמירה) ובשני תאי רבייה (סובייקטים) כדי ליצור עובר. לצד אלו יש כמובן צורך בתנאים סביבתיים שיתמכו בהמשכיות חייו של העובר, וגם של הקבוצה, ועל כך בהמשך.

עבודת המנחה, מן הרעיון ועד למפגש הממשי של חברי הקבוצה, היא עבודה של יצירה, ומעורבות בה שתי פונקציות המתהוות תוך כדי מימושן (בדומה לאופן שבו חשמל נוצר כתוצאה מתנועה). הפונקציה הראשונה היא הפונקציה היוצרת,

כוח החיבור. תחילה המנחה מחבר את החיבור הפנימי שבין הרעיון שהוא הקבוצה, לבין הרעיונות העוסקים בתכנונה ובכינונה. אולם מרגע שהרעיונות יוצאים לפועל, המנחה אחראי – לצד החיבור הפנימי, הממשיך להתקיים כל העת בתודעתו – גם למגוון חיבורים נוספים: החיבורים שבין אנשים, משאבים ונהלים. היכולת לרקום חיבורים ולייצר מבנה ממשי שיוכל לשאת את הקבוצה תשמש את המנחה גם בהמשך דרכו ולאורך כל חיי הקבוצה. למרבה האירוניה, אותה יכולת תסייע לו לאפשר לחברים פרדה משמעותית מן הקבוצה בתום חייה. ואכן שלבי ההתחלה והסיום של חיי קבוצה דומים מאוד. שכן לא רק כוח היצירה והחיבור משמש את המנחה להבנות את הקבוצה, אלא גם **כוח ההתרה:** הפונקציה המפרידה, או מפרקת.

בסיפור הבריאה היהודי האל מתחיל בבריאה בזכות יכולתו להפריד; לראות פוטנציאל במה שנראה לנו ככאוס. האל בורא בכוח המילה. המילה ("יהי אור") המפרידה אותנו מן הממשות של הדבר עצמו ("תוהו ובוהו") ומאפשרת לראות משהו, וכך משהו מתממש – האור. המילה היא פונקציה יוצרת משום שהיא יכולה להפריד את החוויה מהתבוננות על החוויה; לראות פירושו להתרחק ולהפוך משהו מחוויה לאובייקט – דבר שניתן להתבונן עליו ולחקור אותו. כך שפונקציית ההפרדה כרוכה גם היא בעבודת המנחה. לכל אורך חיי הקבוצה על המנחה לעשות שימוש ביכולתו להתבונן בחוויה הקבוצתית ולשיים אותה. מילים הן כלי עבודה עיקרי שיש למנחה. אולם כדי לעשות שימוש נבון ומקדם במילים, על המנחה לשלב בין כוח החיבור לכוח ההתרה. שכן היצירה הכרוכה בעבודת המנחה בתחילת חיי הקבוצה היא גם יכולתו לדמיין בתוך "התוהו ובוהו" הראשוני של קבוצת זרים פוטנציאל לחיבור, ובה בעת גם יכולתו להפריד בין המסה הקבוצתית המתרקמת ולראות את הייחודיות של כל משתתף.

חיבור והתרה, השקעת אנרגיה לצד משיכת אנרגיה, שינוי לצד קביעות, שייכות לצד אינדיבידואליות – כל אלו הם חלק מהעמדה הדיאלקטית הכרוכה ביצירת קבוצה ובהשתייכות אליה. אלו הם קטבים שהן המנחה הן המשתתפים נעים ביניהם. המנחה יכול להוות מודלינג לתנועה בין הקטבים הללו, וההתנסות בקבוצה מאפשרת לו ולכל המשתתפים להתוודע אליהם, לנוע ביניהם, ויתרה מכך – להחזיק את המתח הכרוך בהתנסות זו.

המרחב הקבוצתי והחזקתו

בראשית חייה של הקבוצה המנחה, בסיוע המשתתפים, נדרש ליצור "מרחב קבוצתי", ובהמשך הוא נדרש "להחזיק" מרחב קבוצתי. מושג זה, "המרחב", שאוב מן התאוריה של הפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט (2004), שטבע את המושג "מרחב מעברי" (transitional space) או "מרחב פוטנציאלי" (potential space) – מעין אזור ביניים בין הממשות לבין הפנטזיה שבו מתבצעת התמרה (שינוי באיכות ובמהות): עיבוד של חומרים מציאותיים ודמיוניים והתכתם יחדיו למשהו שונה מזה ומזה. חוויית התכה זו מעוררת חוויה משחקית (playfulness), והיא הדרך האנושית הבסיסית ללמידה שאינה חיקוי גרידא, למידה שיש בה פוטנציאל לשינוי הקיים במקום שיעתוקו.

ויניקוט (2004) ממשיג כמה תנאים שיאפשרו למרחב המעברי להיות בעל פוטנציאל יצירתי וממיר. באופן דומה, כדי שתיווצר בקבוצה חוויה משחקית ויצירתית שתוביל לשינוי, הקבוצה צריכה להיות מרחב ביניים ייחודי. ויניקוט מציג שני איומים על היכולת המשחקית: האחד מגיע מבפנים, מחיי הנפש, והאחר מגיע מבחוץ, מהסביבה. המרחב יכול להתקיים רק אם לא יוכנע על ידי מציאות פנימית סוערת מדי (דוגמת צרכים גופניים דחופים, תוקפנות, מיניות, חרדה וכו'), ולא ייחדר על ידי איומים מהמציאות החיצונית (דוגמת איום על החיים, קטיעת רצף המפגשים וכו'). כאשר רמת הוויסות האישי טובה דייה, והסביבה מאפשרת דייה, מתקיים איזון שברירי המאפשר לאדם להיות קשוב דיו למסרים הפנימים והחיצוניים הנקלטים בתודעתו, ובה בעת להיות משוקע דיו בהיווצרות תהליך למידה חדש, שבו הוא מתמיר מידע המגיע אליו מן הסביבה החיצונית והפנימית לידי יצירה מחודשת.

בשל האופי השברירי של המרחב המעברי (לוריא, 2002) נדרשת לבוא לידי ביטוי פונקציית מנחה נוספת, פונקציה שהיא הרחבה של יכולות החיבור וההתרה שהזכרנו – פונקציית **ההחזקה** (holding). גם המושג "החזקה" שאוב מהתאוריה של ויניקוט, והוא מתאר את האופן שבו על המבוגר לדאוג לתמוך בתינוק ולספק את צרכיו כדי להעניק לו את האשליה ההכרחית של ביטחון מוחלט. ניתן לראות בהחזקה את הפונקציה ההורית, המאפשרת לרך הנולד את האשליה כי על אף החוויה הטראומטית של הלידה הוא עדיין "עטוף ברחמים", מוגן ומצוי בסוג של רחם שמחוץ לרחם. ההחזקה היא לפיכך פונקציה המכוננת מבנה ברמת המציאות הפנימית והחיצונית כאחת.

בתרגום לחיי הקבוצה, החזקה היא הביטוי של אחריות המנחה ליצירת מבנה טוב דיו שבתוכו יוכל להתקיים המרחב המעברי עבור המשתתפים. עבור המנחה, החזקת המרחב אינה רק עמדה נפשית, אלא היא כרוכה בשלושה היבטים: תמיכה מעשית בכינון הקבוצה, תמיכה רגשית במשתתפים, וכינונו של מרחב המאפשר שיח ולמידה (און, 2021). תמיכה מעשית מתבטאת בנטילת אחריות לפרטים הרבים, קטנים כגדולים, ה"יוצרים" את המפגש הקבוצתי ומאפשרים למבנה הקבוצתי להתממש ולהתקיים ברציפות: מקום להיפגש בו, כיסאות, מזון, הפסקות, הודעות וכו'; החזקה רגשית של המשתתפים, המתבטאת בעידוד אקלים של אמון וביטחון בקבוצה. כינונו של מרחב המאפשר שיח ולמידה הוא פועל יוצא של תפקידי ההחזקה שהוזכרו, לצד יכולתו של המנחה לעודד את המשתתפים לקחת חלק פעיל במשימה הקבוצתית, תהא אשר תהא.

כמו שאר הפונקציות שסקרנו, גם אופן ההחזקה אינו ידוע מראש ואחיד, אלא מתממש תוך כדי התהוות. אומנם יש עקרונות כללים להחזקת קבוצה, אולם לכל קבוצה דרושה החזקת מרחב שונה, כמו שלכל תינוק דרושה הורות אחרת. לכן המנחה אינו יכול לבוא מראש עם דגם החזקה נוקשה; עליו ללמוד תוך כדי החזקת המרחב את הקבוצה, ובו בזמן הקבוצה לומדת אותו. כך נוצרת מעין החזקה הדדית – החזקת קבוצה מנחה – של המרחב.

החוזה הקבוצתי שבו מובהרים הציפיות, הסטינג, התכנים, מסגרות ההתקשרות וכו' הוא ביטוי קונקרטי של החזקה הדדית זו. אולם כמו ההחזקה גם החוזה, אף שהוא אקט הצהרתי חד-פעמי, פתוח לשינוי מתמיד. אומנם תוכני החוזה חשובים, אולם הם רק תחילת הדרך; חשוב מהם הוא עצם קיומו כמסמן את האפשרות של חברי הקבוצה והמנחה לבחור יחדיו ולייצר מרחב ביניים קבוצתי שבו כולם יחוו תהליכי שינוי. למעשה, כל עוד מגיעים חברים למפגש הקבוצתי החוזה מתחדש, משתנה ונחתם שוב ושוב, ממש מדי פגישה, גם אם הדבר אינו מדובר.

עוד נציין כי החזקה לבדה אינה יכולה להבטיח את הפיכת המרחב הקבוצתי למרחב פורה ללמידה. כאן נדרשות, כאמור, גם פונקציות החיבור וההתרה של המנחה, וכמובן המוטיבציה של המשתתפים להיות משוקעים ולהתחבר יחדיו על אף השונות – ולמעשה בגללה. זאת ועוד, החזקה מתבטאת לא רק במעורבות גדולה של המנחה, אלא גם ביכולתו לדעת מתי לא להתערב, וכיצד לפתח בחברי הקבוצה אחריות לקחת את גורלם בידיהם וליצור יחדיו מקום בטוח דיו שיהיו בו אמון, סקרנות, תקשורת גלויה, ביטוי רגשי מותאם, ויתאפשרו בו תהליכי התמרה, שינוי ולמידה משמעותיים עבור כלל המשתתפים.

סיכום

הנחית קבוצה היא מעשה של בריאה ויצירתיות. מעשה המתחיל בצירוף רעיונות במבנה התודעה של המנחה, ממשיך ביצירת מרחב ביניים משחקי שבו המנחה "משחק" עם רעיונותיו לכדי יצירה חדשה, ומשתקף באופנים השונים שבהם המשחק האישי הופך למשחק קבוצתי ולמרחב פוטנציאלי ללמידה ולהתנסות עבור כלל משתתפי הקבוצה. זהו תהליך רב-קצוות ושבריריר, אולם בידי המנחה ובידי המשתתפים ישנה היכולת להחזיקו ביחד בזכות הפונקציות האנושית של חיבור, התרה, משחקיות והחזקת מרחב. פונקציות אנושיות אלו מאפשרות לכולנו ללמוד וליצור במסגרת בין-אישית וקבוצתית.

מקורות

און, ל' (2021). "ארץ חדשה": גילוי, משחק ויצירה בתחילת הדרך בהוראה. בתוך א' שץ-אופנהיימר (עורכת), **חונכות: תיאוריה, מחקר ומעשה** (עמ' 29–52). רסלינג.

ויניקוט, ד"ו (2004). **משחק ומציאות** (י' מילוא, תרגום). עם עובד.

לוריא, ל' (2002). המשחק והמתח הכרוך בו: בעקבות ויניקוט. בתוך א' פרוני (עורכת), **המשחק: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר** (עמ' 88–103). ידיעות אחרונות וספרי חמד.

פונקציית ויסות ומבנים מווסתים במערכת הקבוצתית

ד"ר לירון און

תקציר

פונקציות חיבור והתרה, שנדונו במאמר הקודם, מאפשרות למנחה להוביל את הקבוצה מרעיון לממשות. במאמר זה נדון באחד הביטויים לשימוש מורכב בפונקציות חיבור והתרה והוא השימוש בפונקציית ויסות. פונקציית הוויסות היא כלי מרכזי בפעילות קבוצתית, המסייע למנחה ולכל אחד מחברי הקבוצה לשמור על איזון בין השפעות חיצוניות לפנימיות ובין לכידות קבוצתית לנפרדות אישית. כדי לכונן ויסות באופן סדיר המנחה וחברי הקבוצה נעזרים גם במבנים מווסתים, כגון חוזה קבוצתי והפעלה מקדמת למידה. ויסות מותאם מאפשר לכונן בקבוצה מרחב יצירתי שבו חברי הקבוצה יכולים ללמוד זה מזה, לשתף זה את זה ולתרום זה לזה תוך שמירה על גבולות אישיים וקבוצתיים.

מילות מפתח: הנחיית קבוצות, ויסות בקבוצה, מבנה מווסת, תפקידי מנחה.

הקדמה

בבניית מרחב קבוצתי ובהחזקתו המנחה עושה שימוש בפונקציות חיבור והתרה. פונקציית החיבור היא תוצר של הדחף האנושי להפנות קשב לאובייקט, להסתקרן, להיקשר רגשית ולהיות משוקע ברעיונות ובבני אדם. לעומתה, פונקציית ההתרה היא תוצר של התנועה ההפוכה, המכוונת להפחתת עוצמת הגירוי, להורדת רמת המשוקעות, למנוחה ולניתוק. הפונקציות הללו מתהוות ומתעצבות תוך כדי פעילותן על האובייקט. הן מאפשרות לחבר את הפרטים לכדי קבוצה בעלת לכידות ומבנה ברור, וזאת לצד ההבחנה ההכרחית בשוני בין החברים ובייחודו של כל פרט בקבוצה.

פעולת המנחה מאפשרת לפונקציות החיבור וההתרה של כל אחד מן החברים לבוא לידי ביטוי ומעוררת אותם לפעולה הדדית וקבוצתית. פעולה משולבת זו של המנחה ושל החברים יוצרת מרחב ביניים קבוצתי - אזור ביניים בין העולם הפנימי לחיצוני, שבו מתאפשרות חוויה דמוית משחק (play) של התמרה ויצירה קבוצתית משותפת. עם זאת, המרחב הקבוצתי שברירי ומועד להיסדקות בשל הכוחות השונים הפועלים אצל כל חבר קבוצה ועל הקבוצה כמכלול, ולכן על המנחה - ובהמשך גם על שאר חברי הקבוצה - להבנות **פונקצייה של החזקה** שתאפשר לקיים לאורך זמן מבנה קבוצתי יציב דיו.

פונקציית ההחזקה מבטאת את משאלת הקבוצה לשמר את קיומה למשך זמן. הנחת רציפות הקיום הקבוצתי היא התשתית להענקת ביטחון למשתתפים. חוויית ביטחון זו היא אחד המניעים החזקים והקיומיים ביותר המביאים בני אדם לחבור יחדיו גם במחיר אובדן מסוים של נפרדות עצמאית. על תשתית הביטחון אמור להתפתח אמון ביכולתם של חברי הקבוצה לחבור זה לזה ולהבנות מטרות משותפות.

אולם החזקת המסגרת הקבוצתית מביאה עימה מחיר פרדוקסלי; מחד גיסא, הבידוד היחסי שהמסגרת מאפשרת מן ההשפעות מבחוץ מקדם ביטחון וחשיפה בין החברים, ומאידך גיסא, ככל שרמת הביטחון של החברים והחשיפה הולכות ועולות, כך הם נעשים רגישים יותר להשפעות התוך-קבוצתיות, וכפועל יוצא תחושת הביטחון שלהם עלולה להתערער ביתר קלות. מסיבות אלו, על מנת לשמר הן את הלכידות הקבוצתית הן את העצמאות של כל חבר, פעולתן של פונקציות החיבור וההתרה נעשית תכופה יותר ויותר הן ברמת הקבוצה הן ברמת הפרט. כך נוצר מעין ריתמוס קבוצתי של חיבורים והתרות המבטא את ויסות ההשפעות של החוץ והפנים על המרחב הקבוצתי. מקצב זה הוא ביטוי לפעולתה של **פונקציית הוויסות** בחיי הקבוצה.

פונקציית הוויסות

מעצם מהותה, החוויה הקבוצתית כוללת כוחות המכוונים את החברים לחיבור, ללכידות ולזיקה תוך-קבוצתית, וכוחות המשפיעים על החברים להתרה, לפרימה ולזיקה חוץ-קבוצתית.[25] מקורם של כוחות אלו הוא הן המרחב החוץ-קבוצתי (השפעה סביבתית) והן עולמו הפנימי של כל חבר קבוצה (השפעה תוך-נפשית). על מנת לאפשר את קיומה של הקבוצה לאורך זמן ואת השגת מטרותיה, ניהול המרחב הקבוצתי כרוך גם בוויסות יחסי הגומלין בין הכוחות הללו. ויסות זה הוא ביטוי של פעולה מורכבת ובו-זמנית של פונקציות חיבור והתרה לצד פונקצייה נוספת - **פונקציית התמרה** (עליה ארחיב במאמר נפרד). הוויסות ממנן את המידה ואת התדירות שבהן תכנים עוברים אל המרחב הקבוצתי וממנו. ויסות זה נעשה באמצעות פונקציות הוויסות של מנחה הקבוצה ושל חבריה, אך גם באמצעות מבנים קבוצתיים מווסתים המאפשרים מעבר חצי חדיר של תכנים אל הקבוצה וממנה.

פונקציית ויסות נוצרת על בסיס אינטראקציה בין כוחות חיבור והתרה ומאפשרת לקבוצה להתנהל במערכת מורכבת של קשרי גומלין. הוויסות מאפשר יחסים דינמיים בין המרחב הקבוצתי לבין הסביבה החיצונית, כמו גם בין חברי הקבוצה לבין עצמם. פונקציית הוויסות מתקיימת בארבע רמות המצויות באינטראקציה זו עם זו - רמה תוך-אישית, רמת הקבוצה, רמת המערכת ורמת המנחה, כמתואר להלן:

א. **ברמה התוך-אישית** - לכל חבר קבוצה יכולות ויסות חושי ורגשי משתנות, המשפיעות על התנהלותו ועל יכולתו לתפקד כחבר קבוצה וכאדם. הוויסות של הפרט ממצב את גבולותיו ומשפיע על התנהגותו ועל כמות ותדירות המעבר של תכנים תוך-נפשיים אל המרחב הקבוצתי וממנו. ויסות מותאם מאפשר לחבר הקבוצה להיתרם מהאינטראקציה עם חברי הקבוצה ולתרום לה.

ב. **ברמת הקבוצה** - יכולת הוויסות קובעת את המידה שבה הקבוצה תהיה מרחב בטוח ומאפשר לכלל החברים ללמוד ולהתפתח על אף השוני ביניהם. לוויסות הקבוצתי השפעה על יצירת הלך הרוח הקבוצתי, על קצב העבודה של חבריה, על רמת השיתופיות בין החברים, על היכולת להכיל שונות בין-אישית וכדומה. קבוצה מווסתת מסוגלת להגמיש נורמות התנהגות כך שישרתו מטרות שונות ויותאמו לשלבים שונים בהתפתחות הקבוצה, לדוגמה: תחילת המפגש לעומת סופו, דיון פתוח לעומת פעילות מובנית וכדומה.

ג. **ברמת המערכת** - יכולת הוויסות קובעת מה יהיו היחסים בין הקבוצה לבין המערכות החיצוניות לה, ומהו אופי התכנים, כמותם ותדירות המעבר שלהם מן הקבוצה לסביבתה ולהפך. גם בהקשר זה, ויסות מותאם מאפשר לקבוצה לשמר את זהותה כתת-מערכת עצמאית בלי לאבד את חשיבות הקשר עם המציאות החיצונית. קבוצות שאינן יכולות או מעוניינות לווסת את יחסיהן עם המערכת החיצונית עלולות להיעלם עקב השפעות חיצוניות המחלישות את החיבור בין החברים, או לחלופין להסתגר מן הסביבה ולייצר חוויה של כת, שבה הקבוצה אינה מאפשרת לחברים ביטוי אוטונומי הכרוך במגע עם הסביבה.

ד. **ברמת המנחה** – יש להביא בחשבון גם את השפעת יכולת הוויסות של מנחה הקבוצה. המנחה הוא אומנם פרט אחד בקבוצה, אך בהיותו בעל השפעה על היווצרות הוויסות הקבוצתי, כל שימוש שלו בוויסות הוא התערבות הנחיה ובכך מהווה מעין רמה נוספת. מנחה יכול להאיץ או לבלום העברת חומרים בין כל הרמות הקבוצתיות באמצעות נורמות גלויות או סמויות, וכן באמצעות השפעתו הישירה והעקיפה על חברי הקבוצה ועל התנהגותם.

ההשפעה הכוללת של פעולות הוויסות בכל ארבע הרמות יוצרת דינמיקה של ויסות קבוצתי. דינמיקה זו מתהווה תוך כדי פעולתה של הקבוצה והאינטראקציות בין חבריה. בהקשר זה חשוב לציין כי פעולות של סנכרון הדדי בין המשתתפים מלוות בהכרח גם בפעולות של היעדר סנכרון וכשלים בוויסות מותאם. זהו תהליך למידה מורכב המותיר לא אחת את הקבוצה או חלק מהחברים בה ברמות שונות של חוסר ויסות מותאם, המתבטא בתחושות כגון חרדה, תסכול, מוצפות רגשית או צמצום תקשורתי. מסיבות אלו כל עוד לא הושג סנכרון מותאם, לפונקציית הוויסות של המנחה השפעה ניכרת על התיאום בין הרמות השונות. הדבר מורגש בעיקר בראשית חייה של הקבוצה, כאשר הנורמות הקבוצתיות רק מתחילות להתגבש. באמצעות התערבות מווסתת המנחה יכול להאיץ או למתן תהליכים קבוצתיים ולהתמיר גם חוויות של אי התאמה וחוסר

25 מן הראוי לציין שהתרה של קשר מנקודת המבט התוך-קבוצתית יכולה לבטא דווקא חיבור מנקודת המבט החוץ-קבוצתית. חשבו לדוגמה על מעשה הגירה ממדינה למדינה - כיצד הוא בה בעת התרה מנקודת מבט אחת וחיבור מנקודת מבט אחרת.

ויסות לחוויות בעלות משמעות רגשית מלמדת. כך בהדרגה, מתוך חוויות של התאמה ואי התאמה, נחת ותסכול אמור להיבנות בהדרגה מרחב שבו הולכים וגוברים רגעי הוויסות ההדדי של הקבוצה, ונוצרת תחושה של מערכת קבוצתית משותפת חיה ובעלת צליל ייחודי לה.

מבנים מווסתים בקבוצה

כפי שציינו, על מנת להשיג ויסות מותאם המנחה ובהמשך גם חברי הקבוצה עושים שימוש במספר מבנים מווסתים. מבנה מווסת הוא כל מערך של התנהגויות ו/או נורמות המאפשר לכייל את זרימת הגירויים אל המרחב הקבוצתי וממנו בהתאם לארבע הרמות שתוארו למעלה. נסקור שתי דוגמאות של מבנים מווסתים: החוזה הקבוצתי וההפעלה הלימודית (המתודה).

החוזה הקבוצתי הוא אחד הביטויים המכוננים בייסוד קבוצה. החוזה הוא הסכם בפועל, המחבר בין חברי הקבוצה ובה בעת מבחין ביניהם לבין מי שאינו חבר בקבוצה; בכך הוא מבטא בו-זמנית פונקציית חיבור ופונקציית התרה. בחוזה יש ביטוי גם לפונקציית הוויסות האישית והקבוצתית, משום שהוא מגדיר לחברי הקבוצה את מערכת היחסים בין הפנים לבין החוץ בכל הרמות שנסקרו קודם לכן: המערכתית, הקבוצתית, התוך-אישית וברמת המנחה. החוזה מסמן לכל חבר בקבוצה מה הם נורמות ההתנהגות, אופני התקשורת, הצרכים והאיסורים הלגיטימיים בקבוצה. החוזה מבטא את סולם הערכים של החברים וגם את ערכי המנחה ואת ציפיותיו לגבי תקשורת קבוצתית מקדמת. אל מול החוזה יכול כל משתתף לכייל את מערכות הוויסות שלו כך שיפעלו בהלימה לנורמות הקבוצתיות ויקדמו את מטרותיו באופן המותאם להקשר הקבוצתי. נמחיש זאת באמצעות סעיף הסודיות.

אחד הסעיפים ההכרחיים בחוזה של קבוצות תמיכה ותרפיה הוא סודיות. על כל משתתף להתחייב כי ידע וחוויות מסוימות שנוצרו בהתנסות הקבוצתית לא יעברו אל מחוץ לקבוצה. המחויבות שכלל המשתתפים מביעים כלפי שמירה על סודיות מבנה את האקלים ההכרחי לכינון מרחב קבוצתי שיתקיימו בו תנאים של שיתוף, חשיפה ומגע עם פגיעות רגשית. תנאי הסודיות הוא למעשה תנאי של ויסות, שהמשתתפים מחילים על עצמם עם חבירתם לקבוצה. מובן שבפועל קשה עד מאוד לאכוף את ההתחייבות לסודיות הקבוצתית, כך שעיקר חשיבותה היא בעצם הגדרתה כנורמה רצויה להתנהלות הקבוצתית.

בהצהרת הסודיות מאששים החברים הן את קיום המובחנות של הקשרים בין החברים בקבוצה והן את השימוש במנגנוני הוויסות שקיבלו על עצמם כדי לקיים מובחנות זאת. עצם בקשת הסודיות והמחויבות לה יוצרות הבחנה בין התנהגותו ורמת הוויסות של חבר הקבוצה, כפי שהוא מתנהל מחוץ לקבוצה, לבין התנהגותו של אותו חבר כאשר הוא משתייך לקבוצה. במקרה של קבוצה טיפולית האיכות השונה מתבטאת ברמת החשיפה האישית והכנות, קרי בהפעלת ויסות פנימי מאפשר. הסודיות מאפשרת למשתתפים לבטא עמדות ורגשות כנים יותר מאשר אלו שיביעו מחוץ לקבוצה.

נוסף על כך, הסודיות גם מאפשרת כיול של מערכת הוויסות של כל פרט ביחס למטרת הקבוצה, שהרי ויסות נבחן תמיד בהלימה למטרות הפרט בהקשר מסוים. ההקשר של קבוצת תמיכה הוא קבלה ונתינה של תמיכה בין-אישית, ולכן שיתוף מצומצם וסגירות ייחשבו כהתנהגות לא מווסתת, כזו שאינה משרתת את מטרת הפרט ואינה מקדמת את השגת מטרות הקבוצה. מנגד, יצירת ויסות הדוק של תכנים מן הקבוצה לסביבתה החיצונית (סודיות) אמורה לאפשר דווקא ויסות רופף ברמה התוך-אישית, היינו לעודד מעבר תכנים תוך-אישיים רגישים של הפרט אל המרחב הקבוצתי.

אבל הבטחת סודיות אינה העדות היחידה להיווצרות המובחנות הקבוצתית ופונקציות הוויסות המקיימות אותה במסגרת החוזה. למעשה חלק גדול ממאפייני החוזה מצביעים על השוני שמתקיים בתוך הקבוצה ביחס לסביבתה. עם אלה נמנים גם הסעיפים המתייחסים לצורך בהפחתת הביקורתיות, בהגברת ההקשבה, בכבוד הדדי, בסובלנות לשונה ממני וכדומה. לכאורה כל אלו הן עמדות שאנו מבקשים לעצמנו ולזולתנו בכל מגע בין-אישי שיש לנו - בקבוצה ומחוצה לה, אולם דווקא משום שלרוב הן אינן מתקיימות במגע הבין-אישי השכיח, הכנסתן לחוזה הופכת אותן למשאלות לגיטימיות של החברים. חברי הקבוצה כאילו מצהירים כי הם נכונים לקבל על עצמם מנגנוני ויסות שונים ולרסן מעבר של תכנים הנחשבים "פוגעניים" או "ביקורתיים". בדומה לסעיף הסודיות, גם את הסעיפים הללו אין להבין כלשונם אלא בעיקר כהצהרה על רמת הוויסות הנדרשת מן החברים. כמו בכל מנגנון ויסות, גם בהקשר של ביטויים "לא נעימים" ויסות רופף מדי יוצר סיכון לפגיעה, ואילו ויסות הדוק מדי יוצר מרחב מזויף המעקר את המפגש הבין-אישי מתוכן רגשי אותנטי. העיקר הוא לאפשר כיול משתנה ומותאם שיאפשר לחברים לבצע התמרה של תוקפנות לצורך הצבת גבולות של נפרדות ושייכות בין חברי הקבוצה. לסיכום, יותר מאשר תוכן החוזה, הרי עצם הגדרתו וההסכמה המודעת עליו הן עדות ממשית להיותה של הקבוצה מערכת עצמאית, נבדלת במידת מה מסביבתה עם תהליכי ויסות ייחודיים לחבריה.

המתודה: ביטוי נוסף וסמוי יותר של מבנה מווסת הוא המתודה. ב**מתודופדיה** היא מוגדרת כך: "השיטה או הדרך בה אנו מלמדים או מדריכים יחידים או קבוצת משתתפים" (גולדברגר, 2003, עמ' 12).[26] אני בוחר בהגדרה ממוקדת יותר של מתודה כ"הפעלה לימודית". בהגדרה זו המתודה היא מבנה מורכב של התערבות הנחיה. התערבות זו כוללת פעילות יזומה ומונחית בעלת משך זמן מוגדר, אשר נועדה לקדם, לעורר, לאפשר ולעודד למידה בקבוצה. מבנה המתודה ותכניה שונים כמובן ממתודה למתודה, אולם בכל מקרה ההתנסות בהפעלה היא אמצעי להשגת מטרת למידה קבוצתית ואינה תכלית בפני עצמה. למתודה שימושים רבים בהנחיה. במאמר זה אבקש להתמקד בהשפעתה כמבנה מווסת.

בדומה לחוזה הקבוצתי, גם המתודה היא מבנה מוגדר שמאפשר ויסות וכיול של תכנים בין הפנים לחוץ בכל הרמות שנסקרו קודם לכן. החוזה הוא דוגמה למבנה מוצהר רעיונית בעל השלכות מעשיות, ואילו המתודה היא מבנה שעיקר כוחו בא לו מעצם ההתנסות. המבנה של מתודות רבות כולל חוויה דמוית משחק (game) המשלבת שלבים וחוקים ברורים. את מרבית המתודות ניתן לשחזר שוב למטרות דומות או שונות במהלך התהליך הקבוצתי. כך השימוש במתודה יוצר הקשר מוכר אך גם מסקרן וחווייתי בהתנסות הקבוצתית. כללי ההפעלה מחייבים את חברי הקבוצה המשתתפים לרמת ויסות ייחודית, אשר אינה זהה לרמת הוויסות הנדרשת מהם מחוץ להתנסות במתודה. זהו מבנה המייצר כללי התנהגות נפרדים בתוך המרחב הקבוצתי השגרתי. במסגרת ההפעלה חבר הקבוצה יכול להתבקש למשל לשחק, לרקוד, לדמיין או לצייר, גם אם הקבוצה כדרך שגרה אינה עוסקת כלל באומנות. בשל כך מנחים רבים משתמשים במתודה כזרז לקידום ולהעצמה של תהליכים קבוצתיים, אשר במהלך רגיל של הקבוצה לאו דווקא יבואו לידי ביטוי במהירות ובאופן גלוי ומובחן, כגון היכרות, פרדה, אינטימיות, הבעת רגשות וכדומה.

ניתן לחשוב על מתודות כגון סבב דיבור, משחק היכרות, התמקדות, קלפים השלכתיים או משחק הכיסאות. לכל מתודה כזו מטרות וחוקים משלה, ומכאן רמת ויסות שונה הנדרשת מהחברים המשתתפים בה. כך המתודה יוצרת כיול מחדש של הוויסות הקבוצתי לפרקי זמן מוגדרים במהלך המפגש - היא יכולה להמריץ או להוריד עוררות קבוצתית, ובלשוננו - לעורר לפעילות פונקציות חיבור והתרה ברמות שונות. כך מביאים את חברי הקבוצה לשיח ער יותר, לשיתוף כן יותר, לחקר ולשיתוף פעולה הדדי אך גם לאינטרוספקציה והקשבה פנימית ועוד. במובן זה המתודה משמשת גם כמבנה הנועד לקידום התהליך הקבוצתי ובראש ובראשונה – לקידום תהליכי חיבור, התרה והתמרה בין המשתתפים.

סקרתי לעיל שתי דוגמאות למבנים מווסתים שמנחה הקבוצה יוזם - החוזה הקבוצתי וההפעלה הלימודית, המתודה. לצד אלו חשוב לציין כי תהליכים רבים בקבוצה, שאינם בהכרח ביוזמת המנחה, נועדו למלא בזמנים שונים פונקציות ויסות עבור חבריה, ובהם נמנים גם אכילה משותפת, שימוש בהומור ותפיסת תפקיד קבוצתי על ידי החברים.

סיכום

פונקציות ויסות, חיבור והתרה הן אבני יסוד בהנחיית קבוצות ומאפשרות למנחה ליצור בקבוצה מרחב בטוח ומותאם ללמידה והתפתחות. השימוש במבנים מווסתים, לצד גמישות ויכולת הסתגלות של המנחה ושל החברים, מבטיח את קיומה ואת התפתחותה של קבוצה יציבה ומלוכדת המייצרת חוויה של ביטחון ואמון לצד גמישות תפקודית. לצד זאת, המינון של מעבר התכנים בין הרמות השונות הוא תנאי הכרחי אך לא מספק כדי לייצר קבוצה לומדת. לשם כך יש חשיבות רבה לתהליכי ההתמרה המתקיימים בקבוצה, ועליהם אדון במאמר הבא.

26 ד' גולדברגר (2003). **מתודופדיה - אנציקלופדיה למתודות הנחיה והפעלה**. ידיעות אחרונות.

המרחב להתמחות מקצועית באקדמיה

מכון מופ"ת | המכון הארצי למחקר ולפיתוח בהכשרת מורים ובחינוך
בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (ע"ר)

אוגדן מערכים | תשפ"ג-תשפ"ה

המערכים נכתבו על-ידי מתמחים ומתמחות בהתמחויות:

הנחיית קבוצות, יחידים ועמיתים באקדמיה: תשפ"ג-תשפ"ד

מהוראה להנחיה באקדמיה: תשפ"ד, תשפ"ה

סגל ההתמחויות: ד"ר לירון און, רבקה גרוס ועידית אבידן

עריכת תוכן: עידית אבידן וד"ר לירון און

עריכה גרפית: אורית לידרמן

הערה: המערכים נכתבו בלשון זכר לנוחיות הכתיבה, אך פונים לכלל המגדרים.

נושא המערך	כותבי המערכים	עמוד
שער ראשון: מיומנויות הנחיה		
הקשבה	רחל ענברי	26
	אירית מזור כהן	28
	אריה רפופורט	34
הקשבה אמפתית	מירב חמי ועביר חוסין-אלשאמי	36
מחסומי הקשבה	אמיר נדב	40
השוואה חברתית	רוקסנה רייכמן	43
הטיות ועיוותי תפיסה - טעות ייחוס בסיסית	רחל ענברי	46
הטיות וטעויות בייחוס, טעות הייחוס	נורית בסמן מור וגלית כראדי	49
תקשורת לא מילולית: גלויה וסמויה	טלי לפן	53
שקרים	עדי חדד אבוקסיס ואלה זילברמן	55
שאילת שאלות בהנחיה	סאמיה חלבי	60
	ורד אוסטפלד	62
	גאדה דבאח	64
שיקוף	אסף דור שלום	66
	שירי לילוס	68
	איציק רחמים	70
תיקוף	רחל לדני	74
מסגור מחדש (reframing)	רבקה משגב	75
	יעל ארבל	77
	אמיר נדב	80
ביטויי רגש בהנחיה	אירית ניימן ועביר זרעיני	82
חלון ג'והארי	אילת טרלובסקי	91
	רוני גז לנגרמן	94
	אדל בסין וגיל יערי	96
משוב	טארק יאסין מוראד	99
מבט לאחור עם הפנים קדימה	סאמיה חלבי	103

נושא המערך	כותבי המערכים	עמוד
שער שני: הנחיית תהליכים קבוצתיים		
תפקידי משתתפים בקבוצה	אולסיה פרי	106
שלבים בהתפתחות קבוצה	אסף דור שלום	108
התנגדות בקבוצה	טלי לפן	110
	שרית שלו	112
	חזקי איזנשטרק	115
סגנונות הנחיה	ד"ר גל בן-יהודה ועביר זרעיני	117
התערבויות המנחה בקבוצה	דני כלב	131
סמכות המנחה בקבוצה	מרוה חלאחלה	133
	אולסיה פרי ושרית שלו	135
ביטויי תוקפנות ושיתוף ברגשות שליליים בקבוצה	איילת טרלובסקי	137
תפקיד המנחה בשלב הפרֵדה	טארק יאסין מוראד	139

שער ראשון

מיומנויות הנחיה

הנושא: הקשבה

רחל ענברי | מחנכת ומורה לספרות

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

הקשבה היא מיומנות שיש להכיר ולתרגל, כפי שניסח בן מנחם (2016): "הקשבה אחד ההיבטים של תקשורת בין-אישית (מק'קיי ואח', 1998). ההקשבה היא תהליך קוגניטיבי ורגשי, הכולל חיפוש משמעות והבנה; תהליך של תשומת לב ומודעות, המכוונות אותנו לקבלת מידע מגוון: מידע מילולי - השפה, המילים הנאמרות; מידע קולי - מִגוון הקצבים, אינטונציות, גובה הצליל, חיתוך הדיבור, הסִסנות, הפסקות, שתיקות; מידע ויזואלי - שפת גוף, תנוחה, תנועות ראש וחלקי גוף, שינויי צבע; ומידע על מה שמעבר - רגשות, צרכים, אנרגיות" (עמ' 2).

רציונל המפגש

"הקשבה פורייה היא האומנות של פיתוח דממה עמוקה בתוכנו, כך שנוכל להאט את קצב עבודת המוח, להתאימו לקצב הטבעי של פעולת האוזניים ולקלוט את המשמעות שבין המילים". (שנג'ה)

במפגש זה נעסוק בהתבוננות על עצמנו כמקשיבים. כדי להתחיל להבין מהי הקשבה מיטבית עליי להתבונן על עצמי כמקשיב. לשם כך נחוצות שתי פעולות: הראשונה היא להכיר בעובדה שהקשבה היא מיומנות נרכשת. השנייה היא להבין מה מתרחש אצלי כמקשיב במהלך ההקשבה. מטרת המפגש היא לעורר את מודעות המשתתפים לחשיבות ההקשבה כמיומנות הדורשת למידה.

מטרות המפגש

1. המשתתפים יכירו בהקשבה כמיומנות נרכשת ונלמדת.
2. המשתתפים יתנסו בחוויית הקשבה מודעת.
3. המשתתפים יקדמו את מיומנויות ההקשבה שלהם.

משך זמן המפגש המתוכנן | 45-60 דקות

חומרי עזר נדרשים

אין

מהלך הפעילות

א. **פתיחה:** חיבור לשיעור/שיעורים קודמים - תרגיל חימום/ קולות מהשטח/ "מה נשמע?" סבב קצר.

ב. **פעילויות:**

- **עבודה בזוגות -** שקף: "איך אני שותה את הקפה?" כל אחד בוחר את הקפה. משתפים בהיגד שעלה מתוך הבחירה. לשים לב:
  - איך הגבתי? האם הגבתי מיידי? איזו מחשבה עלתה לי בראש?
  - איזו תחושה הייתה לי בגוף?
  - האם היה לי קל להתחיל?
  - מה חשבתי בזמן שהשותף דיבר? במה הייתי ממוקד? מה הרגשתי?

- **הנחיה -** אפשר לרשום במשפט אחד מה הרגשתי ואיך הגבתי ולשתף בקבוצה במליאה.
- **עבודה בשלשות** - משחק הריכולים – יושבים עם מי שכבר קצת הכרנו. שני משתתפים יושבים בפניהם זה מול זה והשלישית מפנה אליהם את גבה. שני המשתתפים מדברים ו"מרכלים" על השלישית במשך כשתי דקות - אומרים רק דברים חיוביים. מתחלפים אחרי שתי דקות. במהלך המשחק יש לשים לב:
  - עם מה נוח לי? מה קשה לי? אילו מחשבות עולות לי בראש?
  - אילו תחושות קיימות אצלי בגוף?
  - מה הרצון המיידי שיש לי לעשות כשאני שומע את הדברים הנאמרים?
  - מטרת הפעילות להיא אפשר למודעות להקשבה לעלות שלב.
  - מהי החוויה העולה מתוך שתי הפעילויות? האם היה לי מוקד הקשבה? בעיקר לשתף איך הייתי בתור מקשיב.
- **פעילות 1-2-3** - מטרתה לתרגל את מיקוד ההקשבה. משתתף אחד מקשיב לאחר במשך שלוש דקות. במשך שתי דקות הוא יכול לשאול אותו שאלות. במשך דקה הדובר משתף איך הרגיש כשחברו הקשיב לו.

ג. **שאלה מקדמת + דיון**

- שיתוף של המקשיב - אילו מחשבות עלו לי בראש? מה עשיתי איתן? מה אפשר הקשבה? האם הייתי מרוכז בסיפור של המקשיב? אם לא, במה הייתי מרוכז? מה מסייע לי להקשיב? אילו פעולות אני צריך לעשות כדי להיות בהקשבה שאני מרוצה ממנה?

ד. **סיכום קצר של המנחה + המשגה תאורטית**

- **המשגה -** הקשבה היא מיומנות הכוללת שלושה שלבים: התמקדות המקשיב בעצמו, התמקדות המקשיב במי שמולו, חוויה שבה המקשיב והדובר שותפים לה.

הקשבה משמעה בראש וראשונה **נוכחות:** נוכחות-עם-האחר, נוכחות בכאן-ועכשיו של המפגש. אפשר לשבת מול אדם ולא להיות נוכחים באופן מוחלט - להיות רחוקים, מוטרדים על ידי מחשבות חיצוניות, ממוקדים בסדר היום שלנו. **הקשבה, לעומת זאת, תובעת מאיתנו להשקיט את הרעש שבתודעתנו; היא מערבת גם את האוזן החיצונית וגם את "האוזן הפנימית" - את הלב. הקשבה דורשת ריכוז ותשומת לב, כדי שנוכל לשמוע את הדבר שהאחר מביע**, בין שהוא מביע אותו במילים ובין שהוא מביע אותו בין המילים ומעבר להן. באמצעות תשומת לב כזו אנו מתחילים לחוש את התנועה שבחייו הפנימיים של האחר. **ההקשבה מאפשרת לאחר לבוא לידי דיבור, למצוא את קולו העצמי. הקשבה אמיתית היא כזו שמאפשרת להיבט חבוי של עצמיותו של הדובר להתגלות** (בובר, 1980).

ה. **יציאה**

סיכום - מה אני לוקח מהמפגש? איזו תובנה התחדדה לי בעקבות הפעילויות? משהו אחד שלמדתי על עצמי כמקשיב?

"כדי לדבר היטב - דרושה השראה; כדי להקשיב היטב - דרושה תבונה". (אנדרה ז'יד)

המלצות וטיפים למנחה

1. לבחור חלק מהיצע הפעילויות שיש במערך.
2. לאפשר לשאול שאלות ולשהות בדיון העולה בין חברי הקבוצה.

מקורות להעשרה

בובר מ' (1980). **"אני - אתה". בסוד שיח**. מוסד ביאליק.
בן מנחם, ע' (2016). **אמנות ההקשבה**. אבני ראשה.
חמו לוטם מיכל (30 ביוני 2019). **הקשבה אתגר גדול, מיומנות הכרחית**.

קישורים רלוונטיים

כוחה של אמפתיה - סרטון

נספח

קישור לצפייה במצגת הסדנה בדרייב

אירית מזור כהן | רכזת הסבת אקדמאים להוראה המסלול לחינוך יסודי, רכזת מורים חדשים בחממות בכניסה להוראה. המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

הקשבה היא אחת המיומנויות הבסיסיות בכל אינטראקציה בין בני אדם. הקשבה מעמיקה בקבוצה מאפשרת לחברי הקבוצה לקחת חלק פעיל במהלך המפגש ודורשת מהמנחה מיומנויות השהיית תגובה, התייחסות והתחברות לדברי הדובר.

הקשבה פעילה היא מיומנות בסיסית, בעלת חשיבות רבה בהנחיית קבוצות. על ידי הקשבה פעילה לדברי המשתתפים, המנחים מפגינים אמפתיה והבנה, המטפחות אמון וכבוד בקרב חברי הקבוצה. הקשבה מעמיקה מאפשרת למשתתפי הקבוצה לבוא בנעליו של האחר ולהבינו מנקודת מבטו. הקשבה פעילה באה לידי ביטוי בשמירה על קשר עין, בהנהון, בהכרה באמצעות מבעים וביטויים מילוליים המשקפים הקשבה כמו: חזרה על דברי הדובר או התייחסויות מילוליות כמו "אני שומעת מדבריך ש"... המבטאות הקשבה מעמיקה גם למסר הסמוי העולה מדברי הדובר. כמו כן, הקשבה פעילה באה לידי ביטוי בשאלות שיפנה המנחה במהלך השיח הקבוצתי אל יחידים או אל הקבוצה כולה וכן בדברי הסיכום שלו מתוך השיח הקבוצתי - נקודות מפתח שהעלו המשתתפים בדבריהם בשילוב ידע תאורטי או דגשים והרחבות שהוא ימצא לנכון להדגיש באופן מותאם בהקשר הנתון. על בסיס הקשבה פעילה ומתוך נוכחות מלאה ברגע הנתון, המנחה יכול לשאול שאלות הבהרה, שאלות המשך והעמקה ללא שיפוטיות, לחדד נקודות מסוימות שעולות בקבוצה ולהרחיב את הידע בהן. מתוך דברי המשתתפים ועל בסיס הדיאלוג הוא יוכל להדגיש את המשותף ביניהם, לאפשר את ריבוי הקולות, להבהיר רעיונות, לדייקם, להעמיק בהם ולהרחיבם. הקשבה פעילה ומאפשרת זו של המנחה מהווה תשתית לדיאלוג מצמיח בינו לבין חברי הקבוצה ובינם לבין עצמם.

רציונל המפגש

המפגש נבנה במעגלי שיח שונים במליאה וברביעיות, כך שניתן להתנסות בפועל ולהתמקד בסוגי הקשבה מסוגים שונים, בדגש על מבט פנימה להקשבה הפנימית לעצמנו כמנחים ולהקשבה הפעילה לחברי הקבוצה. במהלך הסדנה ייבנה הידע ותתפתח המודעות לאופן, לסוג ולטיב ההקשבה שלי במבט פנימה כמנחה וכלפי אחרים. במהלך השיח הקבוצתי והנחייתו יוגדרו ויאותרו המטרות לשיפור מיומנויות ההקשבה שלי. זאת באמצעות ותוך כדי שילוב מנגנוני השהיה, כתיבה ושיתוף במהלך שיח דבור ומתוך סיכום התכונות הנלמדות באופן אישי על ידי כל אחד מחברי הקבוצה ובאופן כולל בקרב כל חברי הקבוצה. היות שהסדנה התקיימה בשלב ההיכרות ובניית הקבוצה, המשימות שניתנו התמקדו בפעילויות שאפשרו את העמקת ההיכרות בין חברי הקבוצה.

מטרות המפגש

1. פיתוח מודעות להקשבה פנימית לעצמי כמנחה וכמונחית.
2. התבוננות, חקירה ופיתוח מודעות להקשבה פעילה שלי כמנחה לחברי הקבוצה.
3. התבוננות, חקירה ופיתוח מודעות עצמית להקשבה פעילה שלי לדברי חברי הקבוצה.
4. תגובתיות ופיתוח התייחסות מגדלת שלי כמנחה כלפי חברי הקבוצה כיחידים וכקבוצה.
5. פיתוח מיומנויות וכישורי הקשבה פעילה ומעמיקה בקבוצה כמנחה.
6. העמקת ההיכרות בין חברי הקבוצה.

משך זמן המפגש המתוכנן | 40 דקות

חומרי עזר נדרשים

1. פתקים ובהם מספרים זוגיים ואי-זוגיים כמספר המשתתפים
2. לוח + טוש לכתיבה
3. לו"ז מהלך המפגש על הלוח
4. כרטיסיות הנחיה למשימות הקבוצתיות ולסיכום
5. דפים וכלי כתיבה

מהלך הפעילות

א. **פתיחה: אני ביני לבין עצמי - התכנסות**

דמיון מודרך, הקשבה עצמית פנימה - מה שלום הלב? נשימות פנימה בקצב, מה אני מרגיש היום? השקטה של רעשים והסחות דעת. מומלץ לעצום את העיניים, אך מי שלא נוח לו, יכול גם להישאר בעיניים פקוחות, מה שנוח לכם.

ב. **פעילות ראשונה**

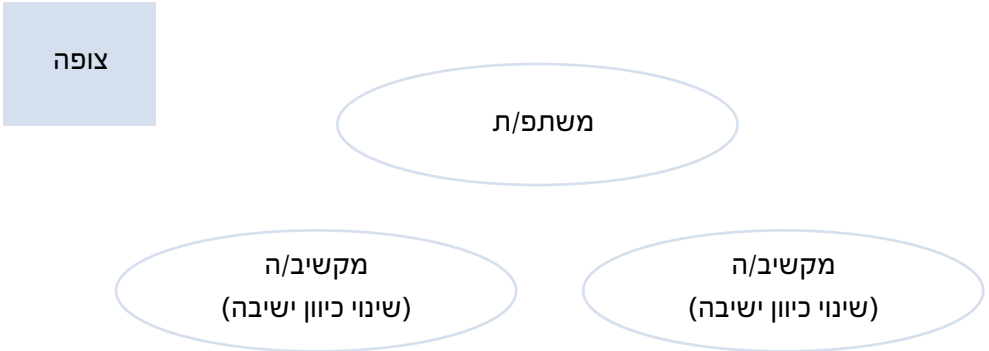
- להתחלק לקבוצות של ארבעה משתתפים: "אני מזמינה אתכם לשוחח יחד במבנה הבא, מתוך רצון כן להיות בנעלי האחר..."
- לעצור ליד חברי הקבוצה שלי ולהיות בהקשבה כלפי כל אחד מהם, רק בעיניים, בלי לדבר, ממקום מקבל, מתוך רצון, לב פתוח וחמלה.
- לשבת יחד כקבוצה, לשים לב לצורת הישיבה באופן שיאפשר הקשבה פעילה, כנה ומעמיקה זה לדברי זו.
- הנחיות לביצוע המשימה:
  - כל משתתף בתורו יבחר באחת משתי האפשרויות וישתף בה את חברי הקבוצה: (1) ספרו על אירוע שבו הקשיבו לכם, מה הייתה החוויה שלכם באירוע זה? או (2) ספרו על אירוע שבו לא הקשיבו לכם, מה הייתה החוויה שלכם?
  - רק בתורו של המשתף הראשון בסבב, אחד ממשתתפי הקבוצה יקבל כרטיס הנחיה אישית, ספציפית לשיתוף זה:
    - להקשיב כשהפנים שלך קפואות.
    - לא להזיז אפילו תו אחד בפנים.
    - לא להביע דבר, לא לחייך, לא להנהן ולא להגיב במילים.

בתורות השיתוף הבאים בקבוצה, חבר קבוצה זו יקח חלק באופן רגיל, כמו כל אחד מחברי הקבוצה האחרים.

ג. **פעילות שנייה: מתבצעת באותן קבוצות**

- כל משתתף מעלה סוגיה העוסקת באחת ממיומנויות ההקשבה שירצה שתתפתח אצלו כמנחה. הוא ישתף אותה עם חברי הקבוצה.

השיח יתנהל במבנה הבא:



השיח יתנהל באופן הבא ארבע פעמים, כלומר בארבעה סבבים. כל סבב יימשך 5 דקות.

- שיתוף (1 דקה) – בסוף השיתוף המשתף הופך את כיסאו ויושב עם הגב למקשיבים ורק מקשיב לשיח המתנהל ביניהם.
- התייחסויות (1 דקה) - חברי הקבוצה המקשיבים משוחחים ביניהם בזמן שהצופה צופה ומתעד נקודות התייחסות הנוגעות להקשבה של חברי הקבוצה זה לזה במהלך השיח, בזמן שהמשתף שקט.
- שתיקה (1/2 דקה) של כל המשתתפים – בתחילת שלב זה המשתף הופך חזרה את כיסאו כך שפניו אל מול פני המקשיבים. כל המשתתפים שותקים במהלך 30 שניות.
- כתיבה (1/2 דקה) - כל המשתתפים כותבים מחשבות, רגשות והבנות על אודות הסוגיה שבה בחר המשתף לשתף ועל אופן הקשבתם.
- שיתוף בהבנות (2 דקות – חצי דקה לכל משתתף) – כל חבר מחברי הקבוצה ישתף בתובנה העיקרית המשמעותית ביותר שהפיק מסבב השיח הנוכחי. המשתף בסוגיה ישתף כאחד לפני האחרון בשיח בסבב זה והצופה ישתף בסוף הסבב.

ד. **שיתוף**

שיתוף בסבב במליאה: כל משתתף משתף במהלך כדקה את ההבנות העיקריות שלו לאור השיתוף של חברי הקבוצה באירועים שבהם הקשיבו להם ובאירועים שבהם לא הקשיבו להם סביב השאלות:

- מהי הקשבה?
- אילו מיומנויות וכישורי הקשבה נדרשים על מנת שנקשיב הקשבה פעילה?

ה. **סיכום קצר של המנחה + המשגה תאורטית**

נמשיג את ההבנות שלנו למושגים בתחום התקשורת והנחיית קבוצות ונחבר אותן לתובנות של חברי הקבוצה לצד ההגדרות התאורטיות המופיעות בספרות המחקר. נגדיר בעיקר הקשבה פעילה, נרחיב את הידע ונעמיק אותו באמצעות הבהרת מושגים נוספים.

הקשבה פעילה - הקשבה פעילה לדברי המשתתפים, המנחים מפגינים אמפתיה והבנה, המטפחות אמון וכבוד בקרב חברי הקבוצה. הקשבה פעילה באה לידי ביטוי בשמירה על קשר עין, הנהון בהכרה, ביטויים במבעים מילוליים המשקפים הקשבה כמו חזרה על דברי הדובר או אמירות כמו "אני שומעת מדבריך ש"... המבטאות הקשבה מעמיקה גם למסר הסמוי העולה בדברי הדובר. כמו כן, הקשבה פעילה באה לידי ביטוי בשאלות שישאל המנחה ובסיכום שלו, העולה מתוך נקודות מפתח שהעלו המשתתפים בדבריהם.

השהיית התגובה שלי כדי להקשיב הקשבה מעמיקה, כדי לא להגיב תגובה שאני רגיל לה במתכונת גירוי-תגובה, אלא מתוך הקשבה מעמיקה, מתוך רצון ואפשרות להקשיב הקשבה מעמיקה ופעילה לאחר. להבין את האחר מנקודת מבטו, להגיב, לקדם את השיח ולהעמיק את ההבנה העצמית והתהליכים הפנימיים והחיצוניים שהוא עובר באופן מותאם לו, בהקשר הנתון בנקודת הזמן הנתונה מתוך התבוננות לעבר העתיד, לראותו במיטבו בתמונה העתידית.

ו. **יציאה: סיכום וסגירת המפגש**

סיכום באמצעות אחת מהשאלות המקדמות הבאות - באופן זה: לכתוב את התשובה ואז לשתף. דקה אחת - הדהוד בחלל החדר, התייחסויות בחלל החדר; דקה אחת, דברי סיכום וסגירה של המנחה.

- אילו מיומנויות וכישורי הקשבה חשוב שיהיו לי כמנחה?
- איזו תובנה התעוררה אצלי כאשר הייתי בתפקיד המונחה לגבי תפקידי כמנחה?
- מה התחדד בהבנות שלי כמנחה באשר למיומנויות ולכישורי הקשבה?
- מה אני לוקח לתשומת ליבי לשכלל בהן?

המלצות וטיפים למנחה

1. מומלץ לקיים סדנה זו בשלב בניית הקבוצה וההיכרות בין חברי הקבוצה באחד המפגשים המעמיקים את ההיכרות בין חברי הקבוצה, המתמקדים בפיתוח מיומנויות וכישורים בסיסיים בהנחיה.
2. מומלץ לקיים את הסדנה בקבוצות קטנות (8-16 משתתפים), כדי שקולו של כל משתתף יישמע וכדי לקיים הקשבה מעמיקה עבור כל משתתף כמו גם מכוונות ומודעות לדיאלוג המתפתח בין חברי הקבוצה.
3. מומלץ לתכנן את זמן הסדנה באופן שבו לכל משתתף תהיה אפשרות להתנסות בפעילויות בזוגות ובשלישיות.
4. חשוב במהלך סבב פסק הזמן במליאה לאסוף את תובנות הפעילויות בקבוצות הקטנות ולהמשיגן במהלך סבב הסיכום והיציאה. יש להבהיר מראש שכולם ישתתפו בו ולאפשר לכל משתתפי הקבוצה להשמיע את קולם, תוך הקפדה על הקשבה הדדית.
5. המנחה יסכם וימשיג את התובנות שנבנו אצל משתתפי הקבוצה מתוך ההתנסות החווייתית שלהם.
6. על המנחה להדגיש במהלך הסדנה את חשיבותה של ההקשבה הפעילה ואת חשיבות התקשורת הבלתי מילולית והמילולית במהלך ההקשבה.
7. מומלץ שהמנחה יאתגר ויכוון את משתתפי הסדנה להגדיר לעצמם מטרה לשיפור מיומנות הקשבה ספציפית במהלך פרק הזמן הבא.

קישורים רלוונטיים

https://hashkafa.macam.ac.il/wp-content/uploads/2021/01/interventions-_print.pdf

https://bedo.org.il/

מקורות להעשרה

אורט, מ' וזילברמן, מ' (2011). **מיומנויות הנחיה לקבוצות: מדריך למנחה**. אח.
זיו, י' ובהרב, י' (2001). **מסע קבוצתי: המדריך למנחה הקבוצות**. גל.
שארמר, א"ק (2010). הנקודה העיוורת של המנהיגות. **אדם עולם, 11**, 48–52.
שארמר, א"ק (2020). **היסודות של תיאוריית U - עקרונות ליבה ויישומים**. גורדון ו BeDo.

[+] נספחים

כרטיסיות מצורפות

כרטיסיות הנחיה

- משימה בקבוצה: פעילות ראשונית, הכוללת בחירה
- הנחיות למשתתף להקשבה למשתף הראשון בכל קבוצה
- משימה בקבוצה: פעילות שנייה, הכוללת בחירה
- תיאור חזותי למבנה השיח בפעילות השנייה
- שאלה מקדמת לסיכום ויציאה

משימה בקבוצה - פעילות ראשונה

(5-7 דקות)

כל משתתף יבחר באחת משתי השאלות הבאות וישתף את הקבוצה בתשובתו:

ספרו על אירוע שבו הקשיבו לכם, מה הייתה החוויה שלכם?

או

ספרו על אירוע שבו לא הקשיבו לכם, מה הייתה החוויה שלכם?

משימה בקבוצה - פעילות ראשונה

הנחיות רק למשתתף אחד

רק בתורו של המשתף הראשון בסבב, במהלך ההקשבה לדבריו יהיה עליך:

- להקשיב כשפניך קפואות
- לא להזיז ולו תו אחד בפנים
- להישאר ללא מבע, לא לחייך, לא להנהן ולא להגיב במילים

בסוף תור זה, בתורות השיתוף הבאים בקבוצה, תיקח חלק פעיל באופן רגיל, כמו כל אחד מחברי הקבוצה האחרים.

בהמשך תחלוק איתנו במליאה את ההבדל בין חוויות ההקשבה שלך למשתתף הראשון לבין חוויית הקשבתך ליתר המשתתפים.

משימה בקבוצה - פעילות שנייה (20 דקות)

כל משתתף בתורו יציג סוגיה העוסקת באחת ממיומנויות ההקשבה שבאמצעותה ירצה להתפתח כמנחה ושירצה להיוועץ על אודותיה עם חברי הקבוצה.

השיח יתנהל באופן הבא – ארבע פעמים (ארבעה סבבים, חמש דקות כל סבב):

- שיתוף (1 דקה) – בסוף השיתוף המשתף הופך את כיסאו ויושב עם הגב למשתתפים ורק מקשיב לשיח המתנהל לצידו.
- התייחסויות (1 דקה) - חברי הקבוצה המקשיבים משוחחים ביניהם, בזמן שהצופה צופה ומתעד נקודות התייחסות הנוגעות להקשבה של חברי הקבוצה זה לזה במהלך השיח, בזמן שהמשתף שקט.
- שתיקה של כל המשתתפים (1/2 דקה) – בתחילת שלב זה המשתף הופך חזרה את כיסאו כך שפניו אל מול פני המקשיבים. כל המשתתפים שותקים במהלך 30 שניות.
- כתיבה – (1/2 דקה) - כל המשתתפים כותבים מחשבות, רגשות והבנות על אודות הסוגיה שהמשתתף בחר לשתף אותם ועל אודות הקשבתם.
- שיתוף בהבנות (2 דקות – חצי דקה לכל משתתף) – כל חבר מחברי הקבוצה ישתף בתובנה העיקרית המשמעותית ביותר שהפיק מסבב השיח הנוכחי. המשתף בסוגיה ישתף אחד לפני האחרון בשיח, והצופה ישתף בסוף הסבב.

סיכום וסגירת המפגש (5 דקות)

לסיכום התייחסו לאחת מהשאלות האלה:

- אילו מיומנויות וכישורי הקשבה חשוב שיהיו לי כמנחה?
- איזו תובנה התעוררה אצלי כאשר הייתי בתפקיד המונחה לגבי תפקידי כמנחה?
- מה התחדד בהבנות שלי כמנחה לגבי מיומנויות וכישורי הקשבה?
- מה אני לוקח לתשומת ליבי שעליי לשכלל?

כתבו לעצמכם במהלך דקה את עיקרי הדברים שתרצו לשתף.

בחרו בנקודת התייחסות אחת ושתפו אותנו במהלך כחצי דקה במליאה.

אריה רפופורט | הדרכה במשרד החינוך, המחוז החרדי

"רוב האנשים שומעים ואינם מקשיבים" (ליאונרדו דה וינצ'י)

רציונל המפגש

המשתתפים יתנסו בהקשבה הן מצד המקשיב והן מצד המספר. הם ישימו לב לאופנים שונים של הקשבה ולהשלכות וההשפעות שבכל סוג הקשבה באמצעות ההתנסות וההנחיה.

מטרות המפגש

1. היכרות עם סוגי הקשבה שונים.
2. למידה, זיהוי ואפיון של הקשבה בזמן אמת.

משך זמן המפגש המתוכנן | 40 דקות

חומרי עזר נדרשים

פתקיות משימה

מהלך הפעילות

א. **המשימה - עבודה בזוגות - 10 דקות**

- כל אחד מבני הזוג מספר לחברו על קושי/ אתגר/ דילמה שחווה או העסיק אותו לאחרונה.
- אחד מבני הזוג משתף על עניין מקצועי והאחר משתף על עניין אישי.
- כל אחד מדבר במשך 5 דקות.
- בני הזוג יושבים זה מול זה.
- (כדי שיהיה מעניין) כל משתתף מקבל פתק (אישי וסודי) עם משימה שיש לבצע במהלך המפגש.

תוכן המשימות בפתקים:

- השתדל להגיב (במשפט. לא במילה אחת) לדברי בן הזוג. עשה זאת לפחות פעמיים תוך כדי דבריו.
- שאל את בן הזוג שאלות בשעה שאתה מקשיב לסיפורו.
- הישאר בפנים חתומות בזמן שאתה מקשיב!
- הסתכל פעם אחת בטלפון הנייד או בתיק כשאתה מקשיב לחברך.
- תן עצה או פתרון לדילמה שהציג חברך.
- גלה אמפתיה רבה לדברי החבר.
- התנהג טבעי, הקשב ושתף :)

ב. **שיח רפלקטיבי - חילוץ תמות ותובנות - 20 דקות**

נבקש מהמשתתפים לשתף: איך היה להקשיב ואיך היה כשהקשיבו לי? ולשתף בהשפעת המשימה על ההקשבה...

ג. **סיכום: תובנות שחולצו:**

- **דפוסי הקשבה שיש להימנע מהם:** הקשבה אוטוביוגרפית, הקשבה שיפוטית, הקשבה לשם פתרון בעיות.
- **הקשבה מומלצת:** הקשבה אמפתית - הקשבה פעילה ומשקפת שבה מתאמצים להיות במקומו של הדובר ללא שיפוט ופרשנות.

- **למה מקשיבים?** מקשיבים מעבר למילים, למה שלא נאמר, לאנרגיה, לחששות, לחוזקות וכדומה.

ד. **רגע לפני סיום - 5 דקות**

הקשבה - קארל רוג'רס - חלוקת טקסט והקראתו (ראו נספח)

ה. **"מה לקחתי?" משפט/ מילת סיכום של כל אחד (צ'ק אאוט) - 5 דקות**

המלצות וטיפים למנחה

1. **הקשיבו!**
2. בחרו בפעילות מעולמות שאתם מחוברים אליהם.

מקורות להעשרה

ג'ון ניימן, ג'ודי זימרמן וג'ף זימרמן (2020). **הקשבה אפקטיבית: מיומנויות וכלים לתקשורת מיטבית**. מודן.
עודד בן מנחם (2018). **אמנות ההקשבה**. דביר.

[+] נספחים

קישור לצפייה במצגת הסדנה

הקשבה - קארל רוג'רס

"כאשר אני מבקש ממך להקשיב לי, ואתה מתחיל לייעץ לי - לא את שביקשתיך עשית.
כשאני מבקש ממך להקשיב, ואתה מנסה להשיב איך צריך להרגיש ומדוע -
אתה ברגשותיי רק פוגע.
כאשר אני מבקש אותך להקשיב לי, ואתה מרגיש שעליך לפתור בעייתי -
אתה מאכזב אותי - אפילו שזה נשמע לא הגיוני.
הקשב! כל שביקשתיך הוא להקשיב.
לא לפעול, לא לדבר. רק לשמוע. בלי להגיב.
אני יכול לדאוג לעצמי. אינני חסר ישע. אולי חסר ניסיון והססני,
אולם, כשאתה מקבל כעובדה פשוטה שאני מרגיש מה שאני מרגיש
אפילו זה לא הגיוני, אז אין בי צורך לשכנע אותך.
אני מתפנה להבין את המתרחש בנפשי, מוצא בעצמי את התשובות מתוכי.
אז צצות מאליהן התשובות – ברורות ונהירות, ואינני זקוק כלל לעצות.
כי אני - אני.
גם רגשות לא הגיוניים הופכים למשמעותיים כשמבינים את שהם טומנים,
ואת המקור ממנו הם נובעים.
ייתכן, שלכן תפילות עוזרות לאנשים. משום שאלוקים מחריש. אינו מייעץ, אינו מארגן.
הוא רק מקשיב, ונותן לך לחשוב לבד על הדברים.
לכן, אנא, רק הקשב.
אם תרצה לדבר – בקש, חכה רגע לתורך, ואז אני אקשיב לך."

הנושא: הקשבה אמפתית

ד"ר מירב חמי | פסיכולוגית, מנהלת מרכז סימו-לב לסימולציות בחינוך, מכללת שאנן, חיפה
ד"ר עביר חוסין-אלשאמי | מורה ומדריכה במשרד החינוך

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

הקשבה

הקשבה היא פעולה של מתן תשומת לב מלאה למה שאדם אחר אומר, בניסיון להבין את משמעות דבריו ברמה הרגשית והאינטלקטואלית.

הקשבה היא יותר משמיעה בלבד. היא כרוכה בהשתתפות פעילה בשיחה, בהצגת עניין אמיתי בדברי הדובר, ובניסיון לראות את העולם מנקודת המבט שלו.

הקשבה היא כלי תקשורת חיוני. היא מאפשרת לנו לבנות קשרים עמוקים יותר עם הסובבים אותנו, לפתור קונפליקטים, ולהבין טוב יותר את עצמנו ואת העולם (בן מנחם, 2003).

סוגי ההקשבה: להקשיב מעבר למילים

יש סוגים שונים של הקשבה; כל אחד מהם מתאים למצב שונה ודורש מיומנויות שונות.

סוגי ההקשבה העיקריים

1. **הקשבה פסיבית:** תשומת הלב של המקשיב ממוקדת בו עצמו, ולא באחר
   - **מה זה?** הקשבה פסיבית היא הסוג הבסיסי ביותר של הקשבה, ובה אנו פשוט שומעים את המילים, ללא כל מאמץ להבין את המשמעות העמוקה יותר. הריכוז הוא במה שאני צריך ובמה שאני חש כאן ועכשיו.
   - **מתי משתמשים בה?** כאשר אנו שומעים הרצאה או הצגה, או כאשר אנו עוסקים במשימה אחרת תוך כדי האזנה.
   - **חסרונות:** הקשבה פסיבית אינה מאפשרת הבנה עמוקה של המסר, ועלולה להוביל לחוסר הבנה ולחוסר אמפתיה (בן מנחם, 2003).
2. **הקשבה פעילה: תשומת הלב ממוקדת בדובר**
   - **מה זה?** הקשבה פעילה דורשת מאמץ מודע להבין את המסר של הדובר. היא כוללת הקשבה למילים, לשפת גוף, לטון הדיבור ולרגשות של הדובר.
   - **מתי משתמשים בה?** בשיחות אישיות, בפגישות עבודה, או בכל מצב שבו אנו רוצים להבין באמת מה האדם שמולנו מנסה להעביר.
   - **יתרונות:** מאפשרת הבנה עמוקה יותר, בונה אמון ומחזקת קשרים (בן מנחם, 2003).
3. **הקשבה אמפתית:** הקשבה כוללת (360 מעלות) – תשומת הלב נתונה לכל המרחב.
   - **מה זה?** הקשבה אמפתית היא השלב הבא בהקשבה הפעילה. נוסף על הבנת המסר של הדובר, אנו מנסים להבין את הרגשות והפרספקטיבה שלו, מכבדים אותו ומעצימים את ביטחונו העצמי, ומשדרים לו: "אתה חשוב ואני לא שופט אותך". מכאן, שהקשבה אמפתית היא מיומנות חיונית לבניית קשרים משמעותיים ולהבנה הדדית, אבל היא כרוכה ביכולת שלנו להיכנס לנעליו של האחר, להבין את רגשותיו ונקודת המבט שלו, בלי לשפוט או להעריך. למרות חשיבותה, יש כמה חסמים נפוצים שהלולים למנוע מאיתנו להקשיב באמת ולפתח אמפתיה.
   - **מתי משתמשים בה?** במצבים רגישים, כאשר אדם חווה קושי או כאב.
   - **יתרונות:** בונה אמון וכבוד, מאפשרת לדובר להביע את רגשותיו, מפחיתה מתחים, מעודדת הצפת מידע וקליטת מידע נוסף על המונחה, ויוצרת סביבה אוהדת המסייעת לשיתוף הפעולה.

חסמים בהקשבה אמפתית: מדוע לפעמים קשה לנו להבין באמת?

- **הסתמכות על הנחות מוקדמות:** לעיתים קרובות, אנו מגיעים לשיחה עם הנחות מוקדמות על האדם שמולנו או על המצב. הנחות אלו עלולות למנוע מאיתנו להקשיב למה שהוא באמת אומר ומעביר.
- **שיפוטיות:** שיפוטיות היא אחד החסמים הגדולים ביותר להקשבה אמפתית. כאשר אנו שופטים את האדם או את הדברים שהוא אומר, אנו מפסיקים להיות פתוחים להבנה עמוקה יותר.
- **השוואה:** השוואה של חוויותינו לחוויות של האחר עלולה לגרום לנו להתמקד בעצמנו ובצרכים שלנו, במקום להקשיב לצרכים של האדם שמולנו.
- **חוסר סבלנות:** בסיטואציה שבה אין לנו סבלנות אנו נוטים לקטוע את הדובר, להשלים במילים שלנו את המשפטים שלו או להתעלם ממה שהוא אומר.
- **חשש מרגשות שליליים:** לפעמים אנו נמנעים מהקשבה אמפתית מכיוון שאנו חוששים להתמודד עם רגשות שליליים כמו כעס, עצב או תסכול.
- **חוסר ביטחון עצמי:** חוסר ביטחון עצמי יכול לגרום לנו להרגיש לא בנוח לשאול שאלות מבהירות או לבקש הסברים נוספים.
- **צורך לתקן:** לעיתים אנו ממהרים להציע פתרונות או עצות, במקום להקשיב באמת למה שהאדם שמולנו צריך.

כיצד להתגבר על חסמים אלו?

- **התרכזו בהווה:** נסו להתרכז במילים, ברגשות ובשפת הגוף של הדובר ברגע זה.
- **שאלו שאלות פתוחות:** שאלות פתוחות מעודדות את הדובר להרחיב ולהעמיק את דבריו.
- **חזרו על המסר במילים שלכם:** תנו למידע להדהד אצלכם ואז שקפו אותו למונחה. כך תוכלו לוודא שהבנתם נכון את מה שנאמר.
- **הימנעו משיפוט:** נסו לראות את הדברים מנקודת המבט של האדם שמולכם, גם אם אינכם מסכימים איתו.
- **הביעו אמפתיה:** הראו לאדם שאתם מבינים מה עובר עליו.
- **תנו לאדם מקום לדבר:** אל תמהרו לקטוע אותו או להשלים את המשפטים שלו. הראו לדובר שאתם מקשיבים באמצעות הנהון, חיוך, או אמירת משפטים כמו "אני מבין" או "זה מעניין".
- **תרגלו סבלנות:** הקשבה אמפתית דורשת סבלנות והתמדה.

זכרו: הקשבה אמפתית היא **מיומנות שניתן לפתח ולשפר.** ככל שתתרגלו יותר, כך ההקשבה האמפתית שלכם תהיה טובה יותר (בן מנחם, 2003; Salem, 2003).

דוגמה

עמית ונועה עובדים יחד בפרויקט חשוב. עמית מרגיש לחוץ מאוד מהעומס ומהתקרבות מועד הסיום. הוא מספר לנועה על התחושות שלו, ואומר שהוא חושש שלא יצליח לסיים בזמן את החלק שלו. נועה, שרוצה לעודד אותו, אומרת לו: "תפסיק לדאוג! בטוח שתוכל לסיים הכול בזמן. אתה עובד קשה מאוד".

עמית מרגיש שהתגובה של נועה לא באמת עוזרת לו. הוא היה רוצה שהיא תשאל אותו מה בדיוק מקשה עליו, או תציע עזרה קונקרטית. במקום זאת, היא ממהרת להגיד לו שהוא יהיה בסדר, מה שגורם לו להרגיש שלא באמת מבינים את המצב שלו.

מה קרה פה?

- **אי-הקשבה של נועה:** נועה התמקדה בניסיון להרגיע את עמית, במקום להקשיב באמת למה שהוא מרגיש ולמה הוא צריך. היא הניחה שהיא יודעת מה הוא צריך, במקום לשאול אותו.
- **חוסר תקשורת של עמית:** עמית לא הצליח להסביר לנועה בצורה ברורה מה בדיוק מטריד אותו. הוא הסתפק באמירה כללית על לחץ, במקום לפרט את הקשיים הספציפיים שהוא נתקל בהם.

תוצאה

האי-הקשבה ההדדית גרמה לכך שעמית הרגיש לבד עם הקשיים שלו, והקשר בינו לבין נועה נפגע מעט.

מה אפשר ללמוד מהמקרה הזה?

- **חשוב להקשיב לא רק למילים, אלא גם לרגשות:** עמית לא רק אמר שהוא לחוץ, אלא גם נשמע מודאג וקצת מתוסכל. נועה יכלה להתחבר לרגשות האלה ולהציע תמיכה רגשית.
- **חשוב לשאול שאלות מבהירות:** במקום להניח הנחות, נועה יכולה הייתה לשאול את עמית: "מה בדיוק מקשה עליך?", "מה היית רוצה שאעשה כדי לעזור לך?", או "איזה סוג תמיכה אתה צריך עכשיו?"
- **תנו לאנשים מקום לשתף:** לפעמים אנשים פשוט צריכים לשתף אחרים בקשיים שלהם בלי לקבל עצות או פתרונות. לפעמים מספיק לשמוע אותם ולהגיד להם שאתם שם בשבילם.

חשוב לציין **שהקשבה אינה חד-כיוונית**. גם עמית יכול היה לתרום למצב לו היה ספציפי יותר באשר למה שמטריד אותו. במקום לומר רק שהוא לחוץ, הוא יכול היה לפרט את המשימות הספציפיות שהוא מתקשה בהן, או את המשאבים שהוא חסר.

סיכום

הקשבה היא **מיומנות** חיונית בכל מערכת יחסים – בין חברים, בני זוג, או עמיתים לעבודה. כשאנחנו מקשיבים באמת, אנחנו לא רק מבינים את האדם שמולנו טוב יותר, אלא גם מחזקים את הקשר שלנו איתו.

מהלך הפעילות

א. **צ'ק אין**

תרגיל ספירה: המשתתפים מתבקשים לספור מ-1 ואילך, לפי כמות המשתתפים בקבוצה (נניח אם יש 18 משתתפים – לספור עד 18). כל אחד צריך לומר מספר אחד, ואין אפשרות לתאם מי אומר מתי, לתכנן סדר מסוים או לעשות סבב.

לאחר מכן ניתוח הפעילות – מה נדרש על מנת להצליח? הקשבה עמוקה לסביבה ולרמזים של המשתתפים.

ב. **פעילות**

- **שלב א: עבודה בקבוצות קטנות (שלושה משתתפים)**

1. **המספרת** | שתפי את הקבוצה בסיפור אישי על בעיה בעבודה שעוד לא נפתרה ומטרידה אותך, או על מצב שבו הרגשת צורך בהקשבה אמיתית ולא קיבלת אותה.
   - נסי לתאר את הסיטואציה בצורה ברורה ומדויקת: מה קרה, איך הרגשת, ומה בהתנהגות של הצד האחר בסיטואציה הקשה עליך.
   - חשוב שתשתפי את התחושות והחוויות שלך.
2. **המקשיבה** | הקשיבי למסופר באופן פעיל, והגיבי באופן מתאים.
   - נסי לזהות את התחושות והצרכים שעולים מדברי המספרת ולהגיב בהתאם (למשל בשאלות מבהירות, אמפתיה, או שיקוף רגשות).
   - קחי חלק פעיל בשיחה.
3. **הצופה** | צפי באינטראקציה בין המספרת למקשיבה וכתבי לעצמך רשמים על הדברים הבאים:
   - מה את מרגישה וחווה בזמן הצפייה?
   - איך המקשיבה מתנהלת – אילו פעולות היא עושה (מילוליות ולא מילוליות)?
   - כיצד המספרת מגיבה להתנהגות של המקשיבה?



- **שלב ב: עיבוד אישי לאחר השיחה**
  - כל משתתפת כותבת לעצמה:
    1. מה קרה לי בשיחה?
    2. מה הרגשתי והבנתי שקורה לאחר?
    3. איך הדינמיקה בין המשתתפות בשיחה השפיעה עליהן?
    4. מה אני לומדת מתוך ההתנסות על הקשבה?

    אפשר להיעזר במפת האמפתיה, בקישור או בברקוד
- **שלב ג: שיח קבוצתי**
  - שתפו בתשובות
    1. אילו דברים מצאנו שקידמו את ההקשבה לאחר?
    2. אילו רגשות חיוביים התעוררו בי, וכיצד?
    3. אילו דברים ראינו שהקשו על ההקשבה לאחר? האם היו דברים שהפריעו לי?
- **שלב ד: שיח במליאה והצגת מודל**
  - ניהלתן עכשיו שתי שיחות – האחת שבה יש לכל אחד תפקיד (מספרת, מקשיבה, צופה), והשנייה – שיח קבוצתי בלי תפקידים. למי הקשבתן בכל אחת מהשיחות?
  - האם קרה שהקשבתן רגע לעצמכן בתוך השיחה, למה שהולך לכן בראש?

מודל תאורטי

לאור הדברים שנאמרו, נציג שלוש רמות של הקשבה (לעצמי, לאחר, לדינמיקה)

- למי המנחה של הקבוצה אמורה להקשיב? וכמה? ואיך?
- מה למדנו מהתרגיל על דברים שיכולים להקשות עלינו בהקשבה? (הקשבה לעצמי, הקשבה במטרה להציע פתרונות, הקשבה המלווה בשיפוט [זה כן היה טוב, זה לא היה טוב] במקום הקשבה אמפתית, המכוונת לצרכים של האחר).

- **סיכום: צ'ק אאוט**
  - משפטים על הקשבה: המשתתפות יבחרו משפט שהן רוצות לקחת איתן. אפשר גם להציע להן לקחת כרטיס ריק, אם הן רוצות לכתוב משפט משלהן.
  - אם יש זמן, המשתתפות ישתפו במשפטים שבחרו. אם אין זמן, רק 2–3 משתתפות ישתפו, והאחרות יצלמו את הכרטיסיות וישלחו בקבוצה שלנו (עם הסבר או בלי, כרצונן).

מקורות להעשרה

בן מנחם, ע' (2003). **אמנות ההקשבה**. אבני ראשה. http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/resoursesdocs
Salem, R. (2003). Empathic listening. https://www.beyondintractability.org/essay/empathic_listening

קישורים רלוונטיים

קישור לקובץ משפטים ואמירות על הקשבה: https://shorturl.at/kJgRR

מחסומי הקשבה

אמיר נדב | מנחה פדגוגי

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

הסדנה עוסקת במחסומים המונעים הקשבה אפקטיבית. הקשבה היא מיומנות חיונית לתקשורת בין-אישית טובה הן במסגרות עבודה והן במסגרות אישיות. למרות חשיבותה, לעיתים קרובות אנשים חווים קשיים בהקשבה אמיתית בשל מחסומים שונים - הסחת דעת, קפיצה מהירה לפתרונות, שיפוטיות, מתח ועייפות ועוד. הסדנה מיועדת לפתח מודעות למחסומים אלה ולתרגל דרכים להתגבר עליהם.

רציונל המפגש

במציאות היום-יומית רבים חווים קשיים בהקשבה אפקטיבית. הסדנה מיועדת לפתח מודעות לחסמים המונעים הקשבה ולתת כלים להתמודד איתם - תוך שילוב תרגול והפנמה.

מטרות המפגש

1. העלאת המודעות למחסומים השונים המקשים על הקשבה אפקטיבית.
2. התנסות והבנה חווייתית של השפעת המחסומים על ההקשבה.
3. תרגול דרכים להתגבר על המחסומים ולשפר את מיומנות ההקשבה.
4. הקניית כלים ועקרונות להקשבה מיטבית בסיטואציות יום-יומיות.

משך זמן המפגש המתוכנן | 90 דקות

חומרי עזר נדרשים

מצגת, לוח מחיק, פתקים ועטים, סרטון

מהלך הפעילות

מתחילים את ההנחיה בפתיחה ובקישור לנושאים קודמים שנלמדו (אם נלמדו).

א. **פתיחה (10 דקות)**

סבב מילה אחת על הקשבה – שואלים את המשתתפים מהי בעיניהם "הקשבה". לאחר מכן מציגים את הנושא ואת מטרות הסדנה.

ב. **התנסות בהקשבה (10 דקות)**

בוחרים משתתף אחד אשר יהיה ה"סופר ברייין" העומד במרכז. מימינו, משמאלו, מאחוריו ומלפניו עומדים שאר המשתתפים.

על המשתתף שמימין לשאול אותו שאלות אישיות.

לדוגמה: "כמה ילדים יש לך?", "מה הצבע האהוב עליך?", "מה תעדיף? אצבע שישית ברגל או ביד?" וכו'.

על המשתתף שמשמאל לשאול אותו שאלות בחשבון. אני בכוונה כותב "חשבון" כדי להבהיר שאלו אמורות להיות שאלות של בית ספר יסודי, ולא מעבר לכך. אל תנחיתו עליו משוואות. הנה דוגמאות:

"כמה זה 10 פחות 5?", "13 ועוד 9?", "93 לחלק ל3?" וכו'.

על המשתתף שמאחוריו לשאול אותו שאלות בהיסטוריה, לדוגמה:

"מי היה ראש הממשלה השני של מדינת ישראל?", "מי גילה את אמריקה?", "כמה זמן נמשכה מלחמת ששת הימים?" וכו'.

על המשתתף שעומד מלפניו, עם הפנים אליו, לבצע תנועות בצורה חופשית (לא מהר מדי) והוא (ה"סופר בריין") צריך לזוז בדיוק אותו דבר. אם הוא מרים את היד, גם ה"סופר בריין" צריך להרים את היד וכדומה. בתיאטרון קוראים לזה "תרגיל מראה". תנועת החיקוי צריכה להיות אחידה ומהירה, כך שלא נדע (לכאורה) מי מוביל ומי מובל.

המשתתפים צריכים לשאול כמה שיותר שאלות, ה"סופר בריין" צריך לספק כמה שיותר תשובות, רצוי שיהיו נכונות.

כשאכריז על תחילת המשחק יש לכם דקה בדיוק. בתום הדקה, כל משתתף זז שמאלה במבנה העמידה, כך שיש לנו "סופר בריין" חדש, שואל שאלות בחשבון חדש, בהיסטוריה ועוד.

ג. **פעילות בעקבות ההתנסות (10 דקות)**

מציגים את שקופית 4 במצגת המלווה "פעילות".

מתחלקים לקבוצות קטנות ומשתפים את חברי הקבוצה בהתאם לשאלות האלה:

- הנכם מוזמנים לעקוב אחר מידת ההקשבה שלכם לאנשים שונים.
- שאלו את עצמכם מה אחוז ההקשבה האמיתית שלכם לאנשים שונים בחייכם?
- בדקו במיוחד את תשובותיכם כלפי בן/בת זוג, מודרך, איש צוות, הורה, תלמיד.
- שאלו את עצמכם: למי אתם מקשיבים במידה הרבה ביותר? למי אתם מקשיבים הקשבה מדומה?
- מה באנשים הללו גורם לכם להקשיב יותר או פחות?
- למי הייתם רוצים להקשיב יותר?
- באילו תנאים אתם מרוכזים יותר ומקשיבים יותר?

ד. **שאלה מקדמת + דיון (40 דקות)**

לאחר הפעילות בקבוצות שואלים שאלות מקדמות במליאה:

- מהם המחסומים השכיחים ביותר שאתם חווים בעת הקשבה לאחרים?
- מדוע לפעמים קשה לנו להקשיב באופן מלא?
- באילו מצבים הקשבה היא קריטית במיוחד?
- אילו כלים/שיטות יכולים לסייע לנו להקשיב טוב יותר?

ה. **סיכום קצר של המנחה + המשגה תאורטית (20 דקות)**

- סיכום הנקודות המרכזיות שעלו בדיון.
- חיבור לעקרונות מרכזיים להקשבה מיטבית.
- הדגשת החשיבות של תרגול והפנמה.

ו. **יציאה (10 דקות)**

- מה אנחנו לוקחים מהסדנה להתנסות מחר בבוקר?
- הזמנה להמשיך תהליך של למידה והתנסות בהקשבה.

המלצות וטיפים למנחה

- חשוב להבהיר את הרציונל ואת החשיבות של הנושא בפתיחה.
- התרגיל המעשי והחווייתי הוא ליבה חשובה לחוויה וללמידה.

- יש לנהל את הדיון באופן שיאפשר לכלל המשתתפים להשמיע את קולם.
- עדיף לא להעמיס מידע תאורטי, אלא לתת דוגמאות רלוונטיות.
- יש לקשר את התכנים למציאות של המשתתפים ולעודד את יישומם.

קישורים רלוונטיים

https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/resoursesdocs/hakshava.pdf

https://www.mindtools.com/CommSkll/ActiveListening.htm

מקורות להעשרה

דוגלס, מ' (2011). **הקשבה עמוקה: דרכים לאורח חיים מלא ומספק**. אור עם.
רוברטס, ל' וסטרוונג, ר' (2015). **הקשבה מכוונת: הכח להבין ולהיות מובן**. מטר.

הנושא: השוואה חברתית

ד"ר רוקסנה רייכמן | דקנית לימודי מוסמך וסגנית נשיא, המכללה האקדמית גורדון

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

תאוריית ההשוואה החברתית טוענת שאצל האדם קיים דחף אנושי ללמוד על עצמו, על יכולותיו ועל דעותיו באמצעות השוואה לאחרים. הדימוי העצמי נוצר תוך השוואה שהאדם עורך בינו לבין אנשים אחרים בסביבתו.

יתרונה של ההשוואה החברתית: בבסיס תאוריית ההשוואה החברתית שפיתח הפסיכולוג לאון פסטינגר (1952), קיים מניע להשתפרות מתמדת בביצועים, שכן באמצעות השוואה זו אדם יכול לבחון את עצמו ואת התקדמותו. לעיתים בני אדם מעדיפים לערוך השוואה חברתית לאחרים הנתפסים בעיניהם כטובים פחות (השוואה כלפי מטה), למשל במצבים שבהם הם חשים נחיתות גופנית. השוואה זו גורמת לשיפור עצמי ולשיפור הדימוי העצמי.

חסרונה של ההשוואה החברתית: ההשוואה של הפרט עם אחרים אינה תמיד מקדמת את הפרט. בני אדם עורכים השוואה חברתית לאחרים הנתפסים בעיניהם כטובים יותר (השוואה כלפי מעלה). בהשוואה הזאת, אנשים מבצעים השוואות המראות את הדמיון בינם לבין קבוצת ההשוואה. מחקרים מראים כי השוואה כזאת כלפי מעלה עלולה לפגוע בדימוי העצמי.

זאת ועוד, קיימת גם **השוואה חברתית צדדית**, שבה בני אדם משווים את עצמם לאחר שנתפס בעיניהם כ"שווה" אליהם בתחומים שונים.

מחקרים מראים שתהליך ההשוואה החברתית הוא **ספונטני**, אינו דורש מאמץ ואוטומטי באופן יחסי.

הצורך בהשוואה חברתית מתקשר למצבים שבהם **אי-הוודאות** גוברת ולמצבים של **חדשנות**.

מצבי תחרות מגבירים את העניין בהשוואה חברתית בקרב רוב האנשים.

המניע העיקרי להשוואה חברתית הוא **הרצון במידע על אודות עצמי**. אולם חוקרים הצביעו על כך שייתכנו מניעים נוספים:

- **הערכה** – פסטינגר טען שההשוואה נעשית בשני ממדים, יכולות ודעות, אולם חוקרים מאוחרים טענו שהשוואה יכולה להיעשות בהיבטים רבים נוספים של העצמי – הישגים, תכונות, רכוש או רגשות. אולם עדיין ההבחנה בין יכולות ודעות משמעותית מכיוון שהיא מעוררת שני תהליכים שונים מעט. לגבי יכולות, השאלה הנשאלת היא "איך אני לעומת זאת?" לגבי דעות השאלה היא אחרת – "איך אני צריך לחשוב או להרגיש? **מה מצביע?"**
- **שיפור** – פסטינגר לא דן בשיפור כמניע נפרד, אך ניתן להסיק על מניע זה מההשערה באשר לנטייה להשוות כלפי מעלה. כך, סיבה אפשרית להשוואה חברתית היא שבאמצעות ההשוואה אנשים לומדים על יכולותיהם שלהם, ובעשותם כך הם פועלים לשיפור עצמי.
- **תחושה טובה** - השוואה יכולה להיעשות כדי להרגיש טוב יותר עם עצמנו ולשפר את תחושת ההערכה העצמית. הרצון לתחושה טובה יותר לגבי העצמי יכול להכתיב את כיוון ההשוואה **(כלפי מעלה או כלפי מטה)** וגם את השפעתה.
- **כאשר אין קריטריון אובייקטיבי לתכונה מסוימת** – לדוגמה, "נחמדות", אדם ישווה את עצמו לאחרים כדי לדעת אם הוא נחמד או לא.

רציונל המפגש

הפעילות עוזרת למנחי קבוצות לרכוש מיומנויות ותובנות על אינטראקציה חברתית, על צמיחה אישית של חברי הקבוצה. במהלך הפעילות חברי הקבוצה מבינים את הדינמיקה הקבוצתית, מתמודדים עם קונפליקטים ומקבלים כלים ליישום בהמשך.

מטרות המפגש

1. הכרת עקרונותיה ויתרונותיה של תאוריית ההשוואה החברתית.
2. הפנמת עקרונותיה של תאוריית ההשוואה החברתית על ידי התנסות הלכה למעשה.

משך זמן המפגש המתוכנן | 60-90 דקות

חומרי עזר נדרשים

- כרטיסיות אישיות עבור כל אחד מחברי הקבוצה.
- יש להכין מספר כרטיסיות כפול ממספר חברי הקבוצה.

מהלך הפעילות

א. **פתיחה**

צ'ק אין: תרגיל חימום שבו המנחה שואל שאלה פתוחה כגון "מה נשמע?" "איך אתם מרגישים היום?"

ב. **פעילות**

- המנחה נותן לכל אחד מחברי הקבוצה כרטיסייה ועליה כתובות 5-6 תכונות של המנחה הטוב.
- המנחה מבקש מכל משתתף לדרג כל תכונה מ-1 (פחות חשובה) עד 5 (מאוד חשובה).
- אחרי שכולם סיימו, המנחה מחלק את הקבוצה לזוגות, וכל זוג משווה בין הדירוג שכל אחד נתן ומתנהל ביניהם דו-שיח.
- אחרי כרבע שעה המנחה לוקח את כל הכרטיסיות ורושם על הלוח את הדירוגים השונים בלי לציין שמות. כך כל חברי הקבוצה נחשפים לדירוגים השונים.
- המנחה שואל: חשבו על אירוע או על מצב שבו השוויתם את עצמכם למישהו אחר או לקבוצה מסוימת. כיצד הרגשתם?
- שניים-שלושה משתתפים עונים על השאלה.

ג. **שאלה מקדמת + דיון**

- המנחה מציג את תאוריית ההשוואה החברתית.
- מדוע לדעתכם תאוריית ההשוואה החברתית חשובה למנחה קבוצות? (יש לאפשר לכמה שיותר חברים להתבטא)

ד. **סיכום קצר של המנחה + כולל המשגה תאורטית**

ה. **יציאה: אילו תובנות אתם לוקחים אתכם בסוף הפעילות הזאת? (יש לתת זמן לכל אחד מחברי הקבוצה להתבטא)**

המלצות וטיפים למנחה

1. יש לתת לחברי הקבוצה מספיק זמן בשלבים הראשונים של הפעילות.
2. רצוי שרשימת התכונות שכתובה על הכרטיסיות תכלול תכונות חשובות ותכונות פחות חשובות למנחה טוב, זאת כדי שלא כל התכונות יקבלו דירוג גבוה.
3. **שיקוף התהליך הקבוצתי, התובנות המרכזיות שנבעו מהפעילות וחיבור למציאות:** בפעולה שביצעתי עם הקבוצה הגעתי למסקנה שהשלבים היו טובים, אולם לא נתתי מספיק זמן לחלק העיקרי (ההשוואות שחברי הקבוצה עשו) מתוך חשש שלא אספיק להציג את הרקע התאורטי. במבט לאחור עדיף היה לתת לקבוצה יותר זמן לתהליך עצמו. אם לא הייתי מספיק להציג את כל הרקע התאורטי, יכולתי להסתפק בכך שהוא מופיע במצגת ושהם יכולים לקרוא בעצמם אחר כך.

מקורות להעשרה

Festinger, L. (1952). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117-140.
Festinger, L., Torrey, J., & Willerman, B. (1954). Self evaluation as a function of attraction to the group. *Human Relations*, 7, 2-3.

הנושא: הטיות ועיוותי תפיסה - טעות ייחוס בסיסית

רחל ענברי | מחנכת ומורה לספרות

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

כאשר אנו מעבדים מידע חברתי על אדם מסוים, בדרך כלל אנו מתמקדים באישיותו, בפעולותיו, בכוונותיו ובתכונותיו (סיבה פנימית). באופן טבעי אנו נוטים להתעלם מאפיוני המצב (סיבה חיצונית) שפעולותיו התרחשו בו. קל לנו לבסס את עיבוד המידע על סיבתיות פנימית, כי הגורמים החיצוניים (ייחוס סיבה חיצוני) אינם תמיד ידועים לנו. טעות זאת נקראת **טעות ייחוס בסיסית**. ככל שאנו מכירים את האדם שמולנו כך מצטמצמת טעות הייחוס הבסיסית.

רציונל המפגש

המפגש עוסק בטעות הייחוס הבסיסית. חשוב לציין כי טעות זו מקורה בצורך שלנו להגן על עצמנו. הכרה בטעות טבעית זו ומודעות לקיומה מסייעות לכולנו להפגין יותר חמלה כלפי הזולת וכלפי עצמנו.

מטרות המפגש

1. פיתוח המודעות של הקבוצה לקיומה של הטיה קוגנטיבית: טעות ייחוס בסיסית.
2. הרחבת המודעות של המנחה לכך שכולנו טועים טעות ייחוס בסיסית, והיא אך טבעית.

משך זמן המפגש המתוכנן | 50-60 דקות

חומרי עזר נדרשים

- שאלון הטיות מצ"ב.
- שיר של יהודית רביץ, "דברים שרואים מכאן לא רואים משם".

מהלך הפעילות

א. **פתיחה: איך הגעתי היום למפגש? (במצגת יש שקפים לפעילות פתיחה)**

ב. **פעילות ראשונה**

- **בשלב זה עדיין לא מציגים בפני המשתתפים את נושא המפגש.** מקשיבים לשיר של יהודית רביץ **"דברים שרואים מכאן לא רואים משם".** התייחסות לחוויה המתוארת בשיר או שורה מהשיר שאהבתי ומדוע היא מצאה חן בעיניי.
- **עבודה אישית מקדימה -** כל אחד ממלא את שאלון ההטיות. פעם אחת על עצמו ופעם שנייה על חבר, עמית מהעבודה. בשלב הבא, בזוגות, משווים בין השאלונים.
- **שאלה מקדמת + דיון**

לאחר ההשוואה בין השאלונים עוברים לדיון בשאלון.

שאלה מקדמת דיון - מה קורה כאשר אצלי יש יותר שיפוט תלוי מצב לעומת השיפוט שאני מפעיל כלפי הזולת? בפועל בדרך כלל אנחנו סלחניים כלפי עצמנו ולכן נוטים לשפוט את הסיבות לפעולתנו (בעיקר אי-הצלחות) כתלויות במצב. כלפי הזולת אנחנו שיפוטיים יותר, ומייחסים לו כוונת מכוון.

בשלב זה חושפים את המושג **טעות הייחוס הבסיסית**.

- **בבואנו להסביר ולהבין תופעות חברתיות ואנושיות** - תופעה הקרויה "ייחוס קוגניטיבי", פעמים רבות ההסברים שלנו מבוססים על טעויות שלנו הקשורות לתפיסת הגירויים (טעויות קוגניטיביות) ולעיתים על טעויות הקשורות לצרכים שלנו (טעויות מוטיבציוניות).
- **אחת ההטיות השכיחות ביותר היא כאשר אנו מסבירים את התנהגות הזולת:** אנו נוטים לייחס משקל רב לגורמים פנימיים אישיותיים כסיבה להתנהגותו על חשבון משקלם של גורמים חיצוניים. זוהי טעות ייחוס בסיסית.
- **את טעות הייחוס הבסיסית של עיבוד המידע אנו נוטים לעשות עד שאנו מכירים את האדם.** לאחר שהכרנו אותו, אנו מעבירים את כובד המשקל של אפיוני המצב לגורמים החיצוניים (סיבתיות חיצונית). לדוגמה: כשמיטל פגשה לראשונה את עמיר, היא חשבה שהוא שתקן, סגור ולא משתף פעולה (ייחוס סיבה פנימי). לאחר שהכירה אותו, התבררה לה טעות הייחוס הבסיסית שלה: היא לא הביאה בחשבון שעמיר נכנס ללחץ ושתק, משום שהיו הרבה חברים בסביבה. כלומר היא לא התייחסה לסיבות האפשריות להתנהגות של עמיר.

ג. **פעילות שנייה - פעילות מרכזית:** בישיבה בזוגות, בהרכב שונה מזה של הפעילות הראשונה, מתבוננים שוב בשאלון ודנים בטעויות הייחוס הבסיסיות שבני הזוג ייחסו זה לזה. **חשוב לציין כי זו פעילות שיכולה להתקיים רק לאחר שמשתתפי הקבוצה החלו להכיר זה את זה.**

- שאלה לדיון לאחר העבודה בזוגות - שאלה מקדמת: איך הבנת המנגנון של טעות הייחוס הבסיסית עוזרת לנו בהנחיה וכבני אדם?
- סיכום קצר של המנחה + כולל המשגה תאורטית.

- היידר וקלי (ועוד חוקרים) הציעו תאוריות המסבירות תהליכים שונים של חיפוש סיבות להתנהגותנו ולהתנהגות הזולת. התאוריות הללו מתארות את התהליך של עיבוד המידע בדרך הגיונית ושיטתית. אולם לא תמיד ההסברים שלנו ועיבוד המידע החברתי שברשותנו נעשים בדרך הגיונית. לעיתים שיקולינו מבוססים על טעויות הקשורות לתפיסת הגירויים - **טעויות קוגניטיביות**, ולעיתים הם מבוססים על טעויות הקשורות לצרכים שלנו - **טעויות מוטיבציוניות**.
- תופעה זו נקראת **טעות הייחוס הבסיסית** - הנטייה להעריך יתר על המידה את ההשפעה של גורמים אישיותיים על התנהגותם של אחרים, בלי להעריך את ההשפעה של גורמים סביבתיים. לעומת זאת, כאשר אנשים מעריכים את התנהגותם שלהם, מתגלה אפקט הפוך הנקרא אפקט השחקן-צופה: לעצמם הם מייחסים סיבות חיצוניות (ולאחרים, כאמור – סיבות פנימיות).
- כאשר אנו מסבירים את התנהגות הזולת, אנו נוטים לייחס משקל רב לגורמים פנימיים על חשבון גורמים חיצוניים.
- בבואנו להסביר ולהבין תופעות חברתיות ואנושיות, פעמים רבות הסברים שלנו מבוססים על טעויות שלנו, הקשורות לתפיסת הגירויים (טעויות קוגניטיביות) ולעיתים על טעויות הקשורות לצרכים שלנו (טעויות מוטיבציוניות).

ד. **יציאה:** מה לקחתי מהמפגש? איזו תובנה התחדדה לי?

המלצות וטיפים למנחה

- אם יש זמן, אפשר לקיים פעילות מקדימה לקבוצה עם ההנחיה: חשבו על סיטואציות מהחיים המקצועיים שלכם שבהן ייחסתם סיבות פנימיות לאדם מסוים והתעלמתם מכך שיש סיבות נוספות (סיבות חיצוניות) להתנהגותו.
- תנו דוגמה למצב שבו פירשתם מצב נתון אחרת עבור עצמכם לעומת אחרים.

קישורים רלוונטיים

מאמר בפסיכולוגיה חברתית שבו מצוי גם השאלון.

הגדרה מתוך אתר בטיפול

מקורות להעשרה

כהן אורית, פרידמן דנה, **טעויות ועיוותים בייחוס,** הספרייה הווירטואלית מט"ח.
נדלר אריה, **טעות הייחוס הבסיסית**, האוניברסיטה הפתוחה, כרך 1, עמודים 185-186, 191-192.
קישור לצפייה במצגת הסדנה בדרייב

[+] נספח

שאלון הטיות

בשאלון שלפניכם מובאים צמדי תכונות המהווים שני קטבים של רצף. אתם מתבקשים לסמן באמצעות הסימן x איזה משני הקטבים מתאר אתכם. אחרי שתסיימו בחרו חבר או חברה שאתם מכירים ותארו את תכונותיהם באותו אופן.

אני		**תלוי במצב**
רציני	קל דעת	
אינטואיטיבי	אנליטי	
נמרץ	רגוע	
בטוח בעצמי	חסר ביטחון עצמי	
ריאלי	אידיאליסט	
סביל	פעיל	
מלאכותי	טבעי	
מופנם	מוחצן	
נוקשה	גמיש	
מתבודד	חברותי	
עצוב	שמח	
אופטימי	פסימי	

חבר/חברה		**תלוי במצב**
רציני	קל דעת	
אינטואיטיבי	אנליטי	
נמרץ	רגוע	
בטוח בעצמו	חסר ביטחון עצמי	
ריאלי	אידיאליסט	
סביל	פעיל	
מלאכותי	טבעי	
מופנם	מוחצן	
נוקשה	גמיש	
מתבודד	חברותי	
עצוב	שמח	
אופטימי	פסימי	

הנושא: הטיות וטעויות בייחוס, טעות הייחוס

ד"ר נורית בסמן מור | ראש המרכז לאכפתיות בין-תרבותית ומרצה בכירה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע
גלית כראדי | התנסות מעשית בהוראת ביולוגיה באוניברסיטת תל-אביב

רקע תאורטי טעות הייחוס הבסיסית

טעות הייחוס הבסיסית היא טעות המתרחשת כאשר אנחנו צריכים להסביר את התנהגותנו ואת התנהגות הזולת. כאשר אנחנו צריכים להסביר התנהגות, בעיקר שלילית, של אדם מסוים שאיננו מכירים היטב, אנו נוטים להציע הסבר המתמקד באישיותו, בתכונותיו ובכוונותיו, ולהתעלם מאפיוני ההקשר של התנהגותו. כאשר אנחנו מסבירים התנהגות שלילית של עצמנו אנחנו נוטים להיתלות בגורמים סביבתיים שאינם בשליטתנו. כשצריכים להסביר התנהגות מוצלחת, ההסברים יהיו פעמים רבות הפוכים (כהן ופרידמן, ללא תאריך).

דוגמה

משה ודפנה הם זוג חביב, הורים לשני ילדים בגילים שנתיים ושלוש. מדי בוקר יוצאת דפנה לעבודה בשעה מוקדמת, כך שמלאכת השכמת הילדים, הלבשתם והכנת הסנדוויצ'ים לבית הספר מוטלת על משה. דפנה, שמכורח הנסיבות יוצאת מוקדם, חשה מדי יום – כאשר היא חוזרת ומבררת את "מצב העניינים" – תסכול עמוק בגלל בעלה: מדוע הילדה לא לקחה סוודר? איך שכחת לקלף את התפוז? ואיך בעצם הגיעו כתמי שוקו לחולצה של הילד? אין זאת, מחליטה דפנה, כי אם אופיו המפוזר של משה. יום אחד נשארה דפנה בבית עקב נסיעה דחופה של משה, והוציאה היא את הילדים לבית הספר. כאשר הילדים חזרו דפנה שמה לב לכך ששכחה לשים לילד פרי בתיק. דפנה חשה אי נוחות מעצמה, אך עד מהרה הזכירה לעצמה כי אך טבעי הוא כי שכחה את הפרי, כיוון שהיא אינה רגילה להכין את האוכל כל יום. היא נתונה עכשיו בלחץ רב בעבודה, ודי בכך שזכרה את שאר הדברים. משה, לעומת זאת, "בלגניסט בנשמה"; הוא אינו מסוגל לזכור גם כשעומד לרשותו כל הזמן שבעולם.

מה קרה כאן? ובעוד מאה דוגמאות דומות? דפנה הסבירה את המקור למעשיו של משה בגורם פנימי [מפוזר], ואת המקור למעשיה בגורמים חיצוניים [היא לחוצה, לא רגילה] (היון, ללא תאריך).

הסיבות לטעות הן סיבות קוגניטיביות הקשורות לאופן תפיסת הגירויים שלנו, וסיבות מוטיבציוניות הקשורות לצרכים הפסיכולוגיים שלנו.

שתי סיבות קוגניטיביות עיקריות: (א) פעמים רבות אפיוני המצב שבו התרחשה התנהגותו של האחר אינם ידועים לנו; (ב) כדי לחזות את המציאות אנחנו מפרשים את התנהגותו של הזולת בהתבסס על הערכים והעמדות שלנו, המשפיעים על הציפיות שלנו.

שתי סיבות מוטיבציוניות עיקריות: (א) הצורך שלנו להרגיש שאנחנו שולטים בסביבה גורם לנו להמעיט בהשפעתן של נסיבות מקריות על כישלונות הזולת; (ב) הצורך שלנו לחזק את האגו שלנו גורם לנו לייחס לכישלונותינו סיבות חיצוניות ולהצלחותינו סיבות פנימיות, ולהפך – כשמדובר בזולת (כהן ופרידמן, ללא תאריך).

רציונל המפגש

חשוב שמנחים יהיו מודעים לטעות הייחוס הבסיסית. כדי לעורר את מודעותם לה, מומלץ שיזהו את התופעה בעצמם. כדי לפתח מיומנויות הנחיה חשוב להתנסות בתכנון ובהובלה של מפגש הנחיה.

מטרות המפגש

1. המשתתפים ילמדו על טעויות בייחוס, ובפרט על טעות הייחוס הבסיסית.
2. המשתתפים יזהו ויגלו בעצמם את טעות הייחוס הבסיסית (הטיה לטובת העצמי).
3. המנחות יתנסו בהנחיית קבוצה.

חומרי עזר נדרשים

- פתקים ובהם שאלות לעבודה בזוגות
- טבלאות למילוי על ידי המשתתפים
- סרטון יו-טיוב
- מצגת
- מנטימטר

מהלך הפעילות

א. **פתיחה**

תרגיל חימום קצר, הקרנת סרטון https://youtu.be/xXn5tdDYN6A

שאלה: מה ההסבר הראשוני העולה על הדעת להתנהגותו של הבחור?

ב. **פעילות**

נושא השיעור אינו מוצג מראש.

- חלוקה לזוגות. כל זוג מקבל דף ועליו מודפסת שאלה: **מה מטריד אותך בהתנהגות הסטודנטים שלך כיום, ומדוע?**
- אחרי דקות מספר המנחות יחלקו לזוגות דף ועליו שאלה נוספת: **כיצד לדעתכם, הסטודנטים היו מסבירים את ההתנהגות שתיארתם לעיל?**
- כשהמשתתפים יסיימו לכתוב, המנחות יחלקו את הטבלאות המודפסות שלהלן. המשתתפים יונחו למלא באופן אישי שתי טבלאות: הטבלה האחת מתארת אותם עצמם ("אני") והטבלה האחרת מתארת קולגה שהתחיל לעבוד איתם לאחרונה.

אני		
רציני	קל דעת	תלוי במצב
אינטואיטיבי	אנליטי	תלוי במצב
נמרץ	רגוע	תלוי במצב
בטוח בעצמו	חסר ביטחון עצמי	תלוי במצב
ריאלי	אידיאליסט	תלוי במצב
סביל	פעיל	תלוי במצב
מלאכותי	טבעי	תלוי במצב
מופנם	מוחצן	תלוי במצב
נוקשה	גמיש	תלוי במצב
מתבודד	חברותי	תלוי במצב
עצוב	שמח	תלוי במצב
אופטימי	פסימי	תלוי במצב

קולגה שהתחלתי לעבוד איתו לאחרונה			
רציני	קל דעת	תלוי במצב	
אינטואיטיבי	אנליטי	תלוי במצב	
נמרץ	רגוע	תלוי במצב	
בטוח בעצמו	חסר ביטחון עצמי	תלוי במצב	
ריאלי	אידיאליסט	תלוי במצב	
סביל	פעיל	תלוי במצב	
מלאכותי	טבעי	תלוי במצב	
מופנם	מוחצן	תלוי במצב	
נוקשה	גמיש	תלוי במצב	
מתבודד	חברותי	תלוי במצב	
עצוב	שמח	תלוי במצב	
אופטימי	פסימי	תלוי במצב	

אחרי מילוי הטבלאות הזוגות יקבלו את ההנחיות הללו: השוו ביניכם את התשובות שלכם בנוגע לעצמכם ובנוגע לקולגה. אצל מי מופיע יותר "תלוי במצב" בנוגע לעצמו? ואצל מי מופיע יותר "תלוי במצב" בנוגע לקולגה החדש?

דונו בשאלות אלה:

- מה הרגשתם או חשבתם במהלך הפעילות?
- האם שמתם לב להבדל בין האופן שבו הסברתם את ההתנהגות שלכם לבין האופן שבו הסברתם את ההתנהגות של הסטודנט או הקולגה שהתחלתם לעבוד איתו לא מזמן?
- האם יש הבדל בין ההסבר שאתם נותנים להתנהגות של מישהו שאתם מכירים ואוהבים לבין ההסבר שאתם נותנים להתנהגות של מישהו לא מוכר או לא אהוב?

ג. **מליאה**

שאלה מעלה רמה/מקדמת + דיון

- חז"ל קבעו: "אל תדון את חברך עד שתגיע למקומו" (אבות ב, ה). מדוע קשה לאמץ עמדה זו?
- האם אתם מכירים פרקטיקות נוספות, חוץ מעצת חז"ל, שיכולות לעזור לנו להחליש נטייה זו?
- מדוע חשוב להיות מודעים לנטייה זו? למה מודעות זו גורמת?
- האם חוויתם את טעות הייחוס הבסיסית במסגרת הקבוצה שלנו?

ד. **סיכום קצר של המנחות + כולל המשגה תאורטית**

- הגדרת טעות הייחוס הבסיסית, והסבר הסיבות הקוגניטיביות והמוטיבציוניות להיווצרותה (אבידן, מצגת).

ה. **יציאה**

מנטימטר – השלמת המשפט: הלמידה על טעות הייחוס הבסיסית גרמה לי להרגיש, לחשוב, לתכנן ש...

https://www.menti.com/al3pchhun2rx

המלצות וטיפים למנחה

- שמרו על גמישות בהמשך למה שעולה בקבוצה.
- תנו זמן לאיסוף תובנות של המשתתפים.
- עודדו משתתפים לשלב דוגמאות מהחיים ומ"הכאן ועכשיו" של הקבוצה.

מקורות

אבידן, ע' (מצגת). "האחר הוא אני".
היון, א' (ללא תאריך). **זה לא אני זו היא.** אתר חברותא. https://b-2.co.il/
כהן, א' ופרידמן, ד' (ללא תאריך). **פסיכולוגיה חברתית: עיבוד מידע חברתי - טעויות ועיוותים בייחוס.** הספרייה הווירטואלית של מט"ח. https://www.lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=13586

הנושא: תקשורת לא מילולית - גלויה וסמויה

ד"ר טלי לפן | מרכזת הוראה במחלקה למתמטיקה ומדעי המחשב באוניברסיטה הפתוחה

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

חלק ניכר מהתקשורת האישית אינה מילולית. למשל באינטראקציה בין-אישית באים לידי ביטוי גם הבעות פנים, מבטים, שפת גוף, לבוש, טון קול, יציבה ואפילו מרחק מרחבי. רוב הסיכויים שהבגדים והתסרוקת שלנו הם בחירה מודעת, למרות זאת אנחנו לא תמיד חושבים על המסרים שהם משדרים. במכוון או שלא במכוון, כל מה שאנחנו עושים מוסר מידע על עצמנו. בחרתי בפעילות שבה אנחנו עושים משהו מכוון שאמור למסור משהו על עצמנו. אף שעשינו פעולה מכוונת ואנחנו מודעים לכך שהיא אמורה למסור אינפורמציה על עצמנו, כשנתנו את הדעת על כך, גילינו על עצמנו ועל המסר שלנו דברים שלא היינו מודעים להם. מטרת הפעילות היא לחדד ולהביא לידי מודעות סוג תקשורת זה.

מטרת המפגש

הגברת המודעות לכך שכל פעולה שלנו מוסרת לנו ולאחרים מידע כלשהו על עצמנו. לעיתים המידע שאנו משדרים לאחרים סמוי לנו, ואנחנו מעבירים אותו באופן שלא נתנו עליו את הדעת.

משך זמן המפגש המתוכנן | 45 דקות

חומרי עזר נדרשים

- סוכריות צבעוניות קטנות (או חרוזים), בקבוקים
- שאלון המופיע בנספח. השאלון מחולק לשניים: האחד מיועד למילוי בזמן הצפייה באחרים (אקווריום), והשני נועד למילוי לאחר ההתנסות בפעילות

מהלך הפעילות

א. **פתיחה: תזכורת ממפגשים קודמים וסבב צ'ק אין.**

ב. **הפעילות**



- **התנסות:** חלוקה לשתי קבוצות: "צופים" ו"ממלאים".

הממלאים: ממלאים בקבוק בסוכריות צבעוניות ותוך כדי כך חושבים באיזה אופן הבקבוק שהם ממלאים אומר להם משהו על עצמם.

הצופים: מתבוננים ורושמים אם יש תנועות גוף מסוימות, נגיעות זה בזה, מילים שנאמרות, טון הדיבור, אופן מילוי הבקבוק ועוד. רושמים את כל מה שהם רואים וחווים.

בשלב הבא הממלאים כותבים מה הם יכולים ללמוד על עצמם מהבקבוקים שמילאו? איך הם רוצים להציג את עצמם? עד כמה הבקבוק שמילאו מייצג אותם? ומה הרגישו תוך כדי הפעילות?

הצופים כותבים מה הם ראו ולמדו מהאינטראקציות ומהתגובות שבין האנשים.

מתחלפים בתפקידים.

- הדיון מתנהל באופן הבא:

כל אחד מציג את הבקבוק שלו, תוך שיתוף החוויה של מילוי הבקבוק, המחשבות שעברו לו בראש, מה הבקבוק רצה להגיד לנו עליו. כעת יתאר את כל מה ששיקפו לו חבריו - מה הם ראו עליו כשהוא מילא את הבקבוק. נבדוק מה אפשר ללמוד על מי שמילא את הבקבוק ונלמד מכך גם על עצמנו.

נשים לב לא רק למה שמילאנו בבקבוק אלא גם לאיך שמילאנו. נשים לב לאינטראקציות בין אנשי הקבוצה, נבדוק למה אני שם לב ומה זה אומר על עצמי.

נשים לב לפער בין שפת הגוף לבין מה שאנחנו מרגישים. לאי-ההלימה או ההלימה בין מה שאנחנו חושבים שאנחנו לבין מה שאנחנו משדרים בפועל. מה זה אומר לא רק עלינו, אלא גם על מי שצפה בנו. מה חידשנו על עצמנו, מה חידשנו על אחרים.

ג. **סיום**

הפעילות מסתיימת בסרטון על פו הדוב והנמר

https://www.youtube.com/watch?v=RbKxfdn3GWE

מטרת הסרטון היא להמחיש את הפער שבין האופן שבו אנחנו תופסים את עצמנו ולבין מי שאנחנו. הנמר החזק והכול יכול שאינו מפחד מכלום, התחבא בפחד מתחת למיטה כאשר ראה את עצמו במראה.

מקורות להעשרה

יוסרה, דניאל (2022). **תקשורת לא מילולית.**

קישורים רלוונטיים

https://query.libretexts.org/

הנושא: שקרים

עדי חדד אבוקסיס | M.A., מומחית לאבחון וטיפול בלקויות למידה, מרצה ומד"פית לחינוך מיוחד בגיל הרך, מכללת סמינר הקיבוצים
אלה זילברמן | M.A., מעורבות חברתית מחוז ת"א מינהל חברה ונוער, משרד החינוך

רקע

שקר הוא חלק בלתי נפרד מהחוויה האנושית, ולעיתים אף מהווה מנגנון הישרדותי, חברתי או רגשי. עם זאת, הוא מעורר שאלות מוסריות, אישיות ובין-אישיות מורכבות.

רציונל המפגש

במפגש זה נבקש לערוך בירור פנימי וחברתי בנושא השקר – ממניעיו האישיים ועד להשלכותיו החברתיות, תוך חקירה של גבולות, סיבות, והתייחסויות שונות לשקר על פני רצף ערכי ומוסרי.

ילדים ומבוגרים נבדלים ביניהם בסיבות שבגללן הם משקרים.

ילדים: (א) סיבה התפתחותית: חלק מתהליך הנפרדות; (ב) דמיון ומציאות (משאלה, עולם דמיוני פנימי עשיר/חבר דמיוני, שיפור הדימוי העצמי ומול הסביבה, חוסר ביטחון, פגיעות); (ג) סיבה הישרדותית: רצייה, פחד – הימנעות מעונש/כעס של הורה/מורה, תשומת לב; (ד) למידה חברתית, חיקוי – אם הילדים רואים את הוריהם משקרים כדי להתמודד עם מצבים קשים, הם יאמצו את דרכם; (ה) רווח אישי.

מבוגרים: (א) הימנעות מלקיחת אחריות; (ב) שמירה על תדמית או סטטוס חברתי; (ג) מניעת קונפליקטים – שמירה על יחסים בין-אישיים; (ד) הגנה על רגשותיהם של אחרים.

סיבות משותפות לשקר גם אצל ילדים וגם מבוגרים: הימנעות ממצבים לא נוחים (עונש/כעס); יצירת תמונה חיובית (הימנעות מסטיגמות); חוסר ביטחון או פחד (פחד מכישלון).

הסיבות לשקר נעות על רצף: מהישרדותי דרך מניפולטיבי עד לפתולוגי.

המשתתפים יתבוננו על השקרים שהם חווים ומפעילים, יבחנו את הפערים בין הדרך שבה הם תופסים שקר שנאמר להם, לבין שקר שהם עצמם אומרים, וילמדו להכיר את המורכבות שבתופעה הזו דרך שיח, התנסות ומשחק. המפגש אינו מבקש לשפוט או להטיף, אלא להרחיב את נקודת המבט ולאפשר למשתתפים לשאול את עצמם שאלות על כנות, אמת, כוונה ואחריות, בדגש על תפקידנו כמנחים.

מטרות המפגש

1. **בירור אישי וערכי:** לאפשר למשתתפים לבחון את עמדותיהם האישיות בנוגע לשקרים - מתי ולמה הם משקרים, ואיך הם מרגישים כשמשקרים להם.
2. **העמקת ההבנה באשר למניעים ולסיבות:** להבין את הרקע הפסיכולוגי והחברתי של תופעת השקר, ולהבחין בין סוגים שונים של שקרים.
3. **פיתוח מודעות רפלקטיבית:** לעורר חשיבה ביקורתית על פערים בין תפיסת עצמי לבין תפיסת האחר בכל הקשור לשקר, כולל עיוותים קוגניטיביים וטעויות ייחוס.
4. **פיתוח מודעות לנושא השקרים בהקשר של הנחיה:** שיח ופיתוח הרגישות של המשתתפים כמנחים למצבים שבהם השקר עולה כחלק מהשיח הקבוצתי, וכיצד להתמודד עימו ממקום מכיל ולא שיפוטי.
5. **למידה חווייתית:** מודל להנגשת נושא הנחיה "כבד" דרך התנסות אישית, משחק קבוצתי ודיון מעמיק.

חומרי עזר נדרשים

- מצגת
- חיבור לאינטרנט
- כלי כתיבה
- דפי נספחים מודפסים

מהלך הפעילות

א. **פתיחה**

הצגת שקופית ראשונה ובה תמונות של שלוש דמויות. על הקבוצה לזהות את המכנה המשותף לדמויות (הדמויות: אסתר המלכה; מלניה, אשתו של דונלד טראמפ; בר רפאלי ואימה)



המכנה המשותף: שקרים בחייהן של הדמויות

אסתר המלכה הסתירה מידע או הציגה עובדות בדרך שונה כדי להגן על עצמה ועל עמה. בסיפור מגילת אסתר היא לא גילתה את זהותה היהודית, במטרה לשמור על חייה ועל חיי העם היהודי.

בטקס ההשבעה של טראמפ לנשיא התעורר שיח בדבר הופעתה של **מלניה**, אשתו, החובשת כובע רחב שוליים. האם הכובע הוא רק אביזר אופנתי, או דרך להרחיק ממנה את הנשיקה המצופה?

בר רפאלי ואימה העלימו מס, וגם זייפו את נישואיה של בר כדי להימנע מגיוס לצה"ל.

היום נעסוק בנושא שכולנו מכירים היטב. זה משהו שאנחנו פוגשים בכל יום – בבית, בלימודים, בעבודה ואפילו מול המראה. לפעמים הוא קטן ולא מזיק, לפעמים הוא יכול לשנות חיים. לפעמים הוא נאמר מתוך כוונה טובה, ולפעמים הוא יכול להרוס קשרים.

הדוגמאות ממוקמות על רצף בקו ההתייחסות לשקר – משקר שאין עליו עוררין אל שקר שמעלה סימני שאלה – ומזמנות התבוננות בהתייחסות האישית לשקר אל מול תפיסת השקר והקונפליקט הערכי.

ב. **פעילויות**

התנסות 1. עבודה עצמית

- הדגישו בפני המשתתפים שמדובר בעבודה אישית, ושלא יתבקשו לשתף את הקבוצה בדברים שכתבו.
- חלקו למשתתפים את דף נספח 1 **(כשמשקרים לי...)**
- אנא כתבו (לעצמכם) כמה שיותר משפטים המתחילים במילים "כשמשקרים לי".
  מומלץ לעבור בין המונחים ולהזמין את אלה מהם שכתבו רק היגד אחד או שניים לכתוב היגדים נוספים.
- חלקו למשתתפים את דף נספח 2 (**כשאני משקר...**)
  אנא כתבו (לעצמכם) כמה שיותר משפטים המתחילים במילים "כשאני משקר".

- מומלץ לעבור בין המונחים ולהזמין את אלה מהם שכתבו רק היגד אחד או שניים לכתוב היגדים נוספים.
- חזרו לנספח 1, ובמלבן ענו על השאלה: **למה משקרים לי?**
- חזרו לנספח 2, ובמלבן ענו על השאלה: **למה אני משקר?**

ג. **שאלות לדיון במליאה**

האם גיליתם פער בין האופן שבו אתם חווים שקרים של אחרים לבין האופן שבו אתם חווים את השקרים שלכם?

מהי לדעתכם המשמעות של הפער הזה לתפקידנו כמנחים? איך הוא יבוא לידי ביטוי?

ד. **סיכום ביניים**

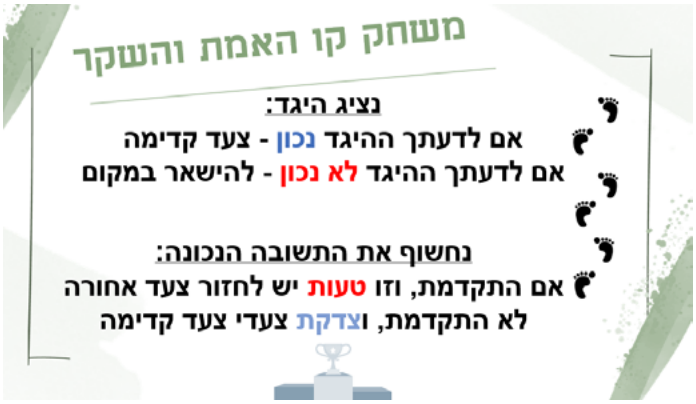
אנחנו לא מצדיקות או מעודדות את השקר, וגם לא מנסות להעניק כלים לזיהויו. אנחנו מזמינות אתכם להסתכל על הנושא מעוד זוויות.

התנסות 2. משחק "קו האמת והשקר"

מטרת המשחק היא ללמד את התאוריה על נושא השקרים בדרך חווייתית. המשחק יאפשר למשתתפים להבין את העמדות שלהם בנושא שקר, ולקבל לכך ביסוס/תימוכין.

הנחיה

- כולם עומדים על קו דמיוני ישר בחדר.
- אנחנו נחשוף היגד. אם אתם חושבים שההיגד נכון – צעדו צעד אחד קדימה. אם אתם חושבים שההיגד לא נכון – הישארו במקום.
- כעת נחשוף את התשובה. אם טעיתם והתקדמתם – חזרו לאחור. אם צדקתם ולא התקדמתם (כלומר עניתם "לא נכון" ונשארתם במקום) – צעדו קדימה.



1. **היגד:** אנחנו שונאים שמשקרים לנו, אבל אנחנו עצמנו משקרים כל הזמן.

   תשובה: נכון – מחקרים מראים שכולם משקרים ברמה כזו או אחרת.

2. **היגד:** אנשים משקרים לפחות פעם ביום.

   תשובה: נכון, האדם הממוצע משקר פעם וחצי ביום.

הידעת? אנשים זרים מספרים שלושה שקרים בעשר הדקות הראשונות של פגישתם הראשונה.

3. **היגד:** אני יכולה לזהות 80% מהפעמים שמשקרים לי.

   תשובה: לא נכון – בניתוח של יותר מ-100 מחקרים שעסקו בזיהוי שקרים נמצא כי נבדקים שהתבקשו לזהות שקרים ושקרנים צדקו ב-47% מהמקרים.

4. **היגד:** אנשי מקצוע דוגמת שוטרים, פסיכולוגים ואנשי מכס מזהים טוב יותר משאר הציבור שקרים ושקרנים.

   תשובה: לא נכון – אנשים שזו עבודתם (פסיכיאטרים, אנשי מכס, שוטרים) אינם משיגים ציונים טובים יותר מכלל הציבור ביכולת זיהוי שקרים.

5. **היגד:** ילדים משקרים יותר ממבוגרים.

תשובה: לא נכון – מבוגרים משקרים באותה מידה כמו ילדים, אך עושים זאת טוב יותר!

6. **היגד:** הסלידה שלנו משקרים נובעת מצו מוסרי/ציווי אלוהי.

תשובה: לא נכון. על פי חוק בראון, הסלידה הכללית שלנו מהשקר אינה נובעת מציווי אלוהי מוסרי כלשהו או מאינסטינקט פנימי המניע אותנו לומר את האמת, אלא בעיקר מהצורך לדאוג שהחברה תמשיך לתפקד (לסלי, 2013, עמ' 39).

7. **היגד:** רוב השקרים שלנו הם כדי להגן על אחרים ולא על עצמנו.

תשובה: לא נכון – רוב השקרים שלנו הם לטובתנו האישית.

8. **היגד:** אנשים משקרים לזרים יותר מאשר לקרובים אליהם.

תשובה: לא נכון – דווקא לקרובים אנחנו משקרים יותר, כדי לא לפגוע בהם או כדי להימנע מקונפליקט.

9. **היגד:** אנשים משקרים יותר כאשר הם בלחץ או חרדה.

תשובה: נכון – לחץ גורם לאנשים לשקר כדי להימנע מהשלכות שליליות.

10. **היגד:** אנשים נוטים לשקר בטלפון יותר מאשר פנים אל פנים.

תשובה: נכון – קל יותר לשקר ללא רמזים לא-מילוליים.

11. **היגד:** ככל שקשה להתקבל לקבוצה, כך נהיה נאמנים לה יותר לאחר שהתקבלנו.

תשובה: נכון. פסטינגר / על הדרך שבה אנו נמנעים מלראות את האמת. אף על פי שההיגיון הפשוט אומר לנו שעלינו להתאים את ההתנהגות שלנו לאמונותינו, בדרך כלל קל לנו יותר לשנות את האמונות שלנו כך שיתאימו להתנהגות שלנו. ככל שנשלם יותר על כרטיס לקונצרט נתאמץ יותר לשכנע עצמנו שהקונצרט היה מהנה, גם אם השתעממנו. ככל שקשה להתקבל לקבוצה, נהיה נאמנים לה יותר לאחר שהתקבלנו.



הרופא הצבאי שגילה שהדרך הטובה ביותר לסייע למטופלים היא לשקר להם • המרגל שהביס את גלאי האמת • מעשי הרמייה התמימים של בנו של צ'רלס דרווין • סגן השריף שהתחיל להאמין בכל לבו כי אנס את שתי בנותיו • הבדיות של בוב דילן • הפוליטיקאי הבריטי המושחת שהמציא מרדף עיתונאים שלא היה • הרוצח שנקודות ופסיקים הסגירו אותו ...

כולנו מגנים את השקר, וכולנו משקרים על בסיס יומיומי.

האדם הממוצע משקר פעם וחצי ביום, ורבים מאיתנו פתחו את יחסיהם עם בן זוגם לעתיד בשיטפון של שקרים: מחקרים מצאו כי אנשים זרים הנפגשים בפעם הראשונה פנים אל פנים, מספרים שלושה שקרים בעשר הדקות הראשונות של הפגישה.

בשנים האחרונות החלו חוקרים מתחומים שונים לחקור את התפקיד המורכב של השקרים בחיינו. הם צפו בילדים משקרים, בחנו מה קורה למוחו של האדם בזמן שהוא משקר, השוו את דפוסי השקר שלנו לאלה של בעלי החיים הדומים לנו ביותר ועוד כיוצא באלה מחקרים, ושינו לחלוטין את כל מה שידענו על שקרים.

בספרו **שקרנים מלידה** מציג **איאן לסלי** מבט פנורמי על החטא שכולנו חוטאים בו.

- אם אין די זמן, מומלץ להחליט מראש על אילו היגדים כדאי לדלג.

ד. **דיון: שאלות מנחות**

1. עכשיו, אחרי שערכנו בירור עם עצמנו בדבר התחושות שלנו כלפי שקרים, ולמדנו כמה עובדות לגביהם, איך ההתנסות הזו השפיעה על הגישה שלכם כלפי שקרים בכלל, וכמנחים בפרט?

2. איזו תובנה חדשה על עצמכם רכשתם בהתנסות? מה גיליתם על עצמכם? האם גיליתם משהו חדש על עצמכם, או שמשהו התחדד לכם בהקשר הזה?
3. האם אתם מודעים עכשיו קצת יותר למקומות שבהם אתם משקרים? מתי אתם משקרים? למה אתם משקרים? מתי משקרים לכם? למה משקרים לכם?

מומלץ לשאול רק שאלה אחת בכל פעם, ולא להציג את שלושתן יחד.

ד. **סיכום**

בסרטון הבא נראה מה היה קורה לו היינו אומרים את האמת כל הזמן.

שרוטים: כל האמת בפרצוף (1:40)

שאלה פתוחה למחשבה עצמאית שאיתה הולכים (צידה לדרך)

- אחרי שעסקנו בנושא השקרים מהיבטים שונים, אנו מזמינות אתכם לחשוב מה תעשו אחרת מול שקרים בפעם הבאה?
- איך תרגישו בפעם הבאה שישקרו לכם, או כשאתם תשקרו?

מקורות

לסלי, א' (2013). **שקרנים מלידה: מדוע איננו יכולים לחיות בלי לשקר** (י' עברון, תרגום). כנרת זמורה דביר.

[+] נספחים

נספח 1

כשמשקרים לי _____
כשמשקרים לי _____
כשמשקרים לי _____
כשמשקרים לי _____
כשמשקרים לי _____
כשמשקרים לי _____
כשמשקרים לי _____
כשמשקרים לי _____
כשמשקרים לי _____

נספח 2

כשאני משקר.ת _____
כשאני משקר.ת _____
כשאני משקר.ת _____
כשאני משקר.ת _____
כשאני משקר.ת _____
כשאני משקר.ת _____
כשאני משקר.ת _____
כשאני משקר.ת _____
כשאני משקר.ת _____
כשאני משקר.ת _____

הנושא: שאילת שאלות בהנחיה

סאמיה חלבי | מורה ומחנכת, התמחות בהוראת המדעים, מנחה וחונכת סטודנטיות להוראה של האקדמית גורדון

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

שאילת שאלות היא אחת השיטות לעורר את חברי הקבוצה לדבר ולשתף. היא עוזרת לקבל אינפורמציה, להבין טוב יותר את הנושא שהקבוצה עוסקת בו.
השאלות אמורות להיות פתוחות ולא סגורות (שאלות שהתשובה היא כן/לא)

שאלות כמו:

- מה? (מה קרה? מה הרגשת/חשבת? מה יכולת לעשות אולי אחרת?)
- איך? (איך הגבת? איך התפתחו הדברים? איך אפשר לדעתך לפתור את הבעיה?)
- מי? (מי היה שם? מי עזר? מי הפריע? מי היית רוצה שיתערב?)
- למה? (למה לדעתך זה קרה דווקא עכשיו? למה כעסת?)
- מתי? (מתי הבנת לראשונה ש... מתי הוא התחיל לכעוס?)

רציונל המפגש

להכווין את הקבוצה לשיטה הנכונה של שאילת שאלות, לחשוף את המידע שחסר לקבוצה, לפרק את ההכללות.

מטרת המפגש

מטרת המפגש היא שהמשתתפים ילמדו לשאול שאלות מקדמות, יוכלו להתנסות במיומנות זו במפגש ולשלבה בחיים המקצועיים.

משך זמן המפגש המתוכנן | 90 דקות

חומרי עזר נדרשים

סרטון המסביר את הטכניקה הנכונה לשאילת שאלות, כרטיסיות עם טקסטים מכווינים.

מהלך הפעילות

א. צפייה בסרטון במשך כ-4 דקות.
ב. חלוקת 2 כרטיסיות שבהן טקסטים המתארים קונפליקט לשני מתנדבים: גבר ואישה אשר יקריאו את הטקסטים בפני הקבוצה.
ג. חלוקה לשתי קבוצות. כל קבוצה תכין 5 שאלות: קבוצה אחת תכין 5 שאלות לגבר, והקבוצה השנייה תכין 5 שאלות לאישה.

בסיום העבודה בקבוצות חוזרים לדיון במליאה:

- אילו שאלות היה קל לשאול?
- אילו שאלות היו שיפוטיות?
- מה היו השאלות המקדמות?
- מהי שאלה מקדמת?

המלצות וטיפים למנחה

1. הסרטון הוא קו מנחה לאורך המפגש.
2. החלוקה לשתי קבוצות מאפשרת מרחב למנחה ולמונחים.

[+] נספחים

https://www.youtube.com/watch?v=f2VLQF-GP5A קישור לסרטון.



כרטיסיות שהוקראו בקבוצה

יפעת:

דוד ואני נשואים מזה 10 שנים ויש לנו שני ילדים קטנים, עדו בן החמש ושירה בת שלוש. אני מחנכת כיתה ו בביה"ס יסודי. יש לי השתלמות מורים כל יום שלישי, אחת לשבועיים בשעה 19:00 בערב. ביקשתי מדוד בעלי להגיע בזמן כדי שלא אאחר להשתלמות והוא תמיד מגיע באיחור. תמיד!! אני מאוד כועסת. ממש חוסר התחשבות בי, בעבודה שלי ואפילו בילדים שלנו.. אני מרגישה שהמשפחה מבחינתו בעדיפות אחרונה!! ככה אני מרגישה!

דוד:

אני לא מבין למה יפעת כועסת. אני מנכ"ל חברה העוסקת בשיווק ומכירות. יש לי כ- 25 עובדים. אני מאוד רוצה לעזור ליפעת ולהגיע בזמן אבל לפעמים זה בלתי אפשרי.
יש לי פגישות עם אנשי עסקים, בעיות שצריך לפתור, אחריות מול העובדים שלי. זהו עסק דינאמי שצריך לתפעל אותו ולבדוק שהכול מתבצע כפי שנדרש. כשאני מגיע הביתה, לא רק שאני לא מקבל הערכה לכך שעזבתי את העבודה שלי לפני הזמן אלא אני "זוכה" לביקורת, כעס והאשמה על כך שאני מזלזל ולא אכפת לי ממנה ומהילדים.
אין לי מושג על מה היא מדברת.

ורד אוסטפלד | מנהלת קהילות דיגיטליות, מו"פ קהילות מקצועיות לומדות במכון מופ"ת

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

לשאילת שאלות היסטוריה ארוכה כאסטרטגיית הוראה, והיא אחת מפרקטיקות ההוראה הנפוצות כיום. השאלה שהלומד שואל היא נקודת מוצא וכלי לפיתוח תהליך של גילוי וחקירה העומדים במרכזה של כל למידה משמעותית (גלובמן וקולא, 1992). בדרך כלל השאלות בכיתה הן אמצעי לחילוץ תשובות שהמורה מגדיר כנכונות, ולשאלות אלה קשר רופף ביותר לפיתוח חשיבה מסדר גבוה, שכן הן כרוכות בפעולה פשוטה של שחזור ידע קיים (בוזו-שורץ, 2000; Lefstain & Harpaz, 2013).

רציונל המפגש

1. שימוש בשאילת שאלות במטרה להבין את תפקיד המנחה בקבוצה כשואל שאלות.
2. נקודת ההנחה היא שכל המשתתפים מכירים היטב את נושא השאלות, ומה שמעסיק אותנו כעת הוא תפקיד המנחה.

מטרות המפגש

1. **הצגת תפקיד המנחה כשואל שאלות**: חילוץ התובנה בקרב המשתתפים, שתפקיד המנחה הוא לשאול שאלות.
2. **שיתוף ידע**: המחשת העובדה ששיתוף ידע בקבוצה מעשיר את כולם.
3. **צורך אישי מול צורך קבוצתי**: הבנה שבקבוצה יש לעיתים ויתור על הצורך האישי לטובת הצורך של האחר או של הקבוצה.

משך זמן המפגש המתוכנן | 35-40 דקות

חומרי עזר נדרשים

- פתקים לכתיבה
- כלי כתיבה
- קופסה להכנסת הפתקים

מהלך הפעילות

א. **פתיחה (5 דקות)**

התייחסות לשיעורים קודמים - המנחה ישאל את הקבוצה מה היו נושאי המפגשים הקודמים. הוא יסכם את הנאמר ויציג לקבוצה את הנושא הנוכחי: שאילת השאלות.

ב. **פעילות (15 דקות) - עבודה בקבוצה הגדולה**

- מחלקים למשתתפים פתקים ומבקשים מהם לכתוב מה מעסיק אותם בנושא השאלות בהנחיה.
- אוספים את הפתקים ומניחים אותם בקופסה.
- מבקשים מכל משתתף לשלוף מהקופסה פתק באקראי ולהציג לקבוצה את השאלה שכתובה בו.
- מסבירים לקבוצה שבשלב הזה בחירת הפתקים היא אקראית, ושלא נקרא את כל הפתקים, ולא לכולם נספיק לתת מענה.

- **דגשים**

מאפשרים למשתתפים לנהל דיון ענייני. מוודאים שכל חברות וחברי הקבוצה משתתפים, ושלא מתנהלת שיחת

"פינג פונג" בין שני משתתפים או בין המנחה לאחד המשתתפים.
משקפים למשתתפים את המסקנות שעלו בקבוצה לאחר הדיון בכל פתק/שאילת השאלה.

ג. **שאלה מקדמת + דיון (10 דקות)**

- מה לדעתכם תפקיד המנחה כשואל/ת שאלות?
- מבקשים מהקבוצה לדון בנושא.

ד. **סיכום קצר של המנחה + המשגה תאורטית**

- אפשר לתכנן את הפעילות בקווים כלליים, אבל צריך לתת מקום ולהתייחס לנושאים העולים בקבוצה. פעילות ללא שיחה יכולה לאבד מערכה.
- השיחה הרפלקטיבית הדורשת התבוננות עצמית, נותנת משמעות, מאפשרת המשגה והכללה של תובנות תוך-אישיות ובין-אישיות שמטרתן יישום בהמשך.

ה. **שיחה על התהליך (10 דקות)**

אמרו לקבוצה: מטרת שלב זה היא שכל אחד המשתתפים יתבונן באופן אישי על מקומו בקבוצה.

- מי לא קראו את השאלה שלו/שלה?
- איך הרגשתם עם זה?

מבקשים מהקבוצה לדון בנושא. משקפים לקבוצה את הדברים שעלו: מסבירים שלעיתים היחיד בקבוצה נאלץ לוותר על ביטוי אישי כדי לאפשר את זרימת הדינמיקה בקבוצה, שהיא חלק מעבודתה. מנכיחים גם מצבים של חוסר שביעות רצון או של תסכול אם קרו.

ו. **יציאה (5 דקות): "מה לקחתי?" (צ'ק אאוט).**

המלצות וטיפים למנחה

1. סדרו את מקום הישיבה שלכם כך שתוכלו לראות את השעון במהלך ההנחיה.
2. אפשרו לקבוצה לנהל דיון בלעדיכם. יש אצל הקבוצה המון ידע, לא הכול חייב להגיע מכם.

מקורות להעשרה

השפעת שאלות על חינוך ועל תחומים נוספים – פורטל מס"ע

שאילת שאלות – מו"פ קהילות מקצועיות לומדות

שאילת שאלות בשיח הכיתתי

גאדה דבאח | רכזת מהלך השקפה "מורים מובילים", מחוז דרום

מטרת המפגש

דיון בערך מוסף של שאילת שאלות כמיומנות הנחיה לצורך התבוננות על תהליכי עבודה מקצועיים ועל העולם הפנימי שלנו בהקשר זה.

משך זמן הסדנה המתוכנן | 45 דקות

מהלך הפעילות

פתיחה (10 דקות)

חלק א

בבקשה ענה על השאלות הבאות (בכתב, על דף): שאלות שאתה אוהב ששואלים אותך? שאלה משמעותית עבורך? שאלות שאתה לא אוהב ששואלים אותך? שאלות שעיצבנו/הביכו אותך?

חלק ב

מפזרים את הדפים עם השאלות בחדר, מסתובבים וכל אחד נעמד ליד אחת השאלות המפוזרות (לא השאלות שהוא כתב) ומתייחס לשאלה, למה בחר לעמוד לידה?

(לשים לב להתייחסויות של המשתתפים, אם יש התייחסות לתוכן השאלה או למה שהשאלה עוררה בהם)

דיון במליאה (10 דקות)

למה שאילת שאלות היא מיומנות כל כך מרכזית בהנחיה?

נקודות אפשריות להתייחסות בהקשר של הדיון:

- יש סוגים שונים של שאלות, ובהם שאלה סקרנית מעוררת שיח, שאלה פורייה הדורשת יצירתיות וחשיבה.
- שאלה יכולה לפתוח את המרחב לתשובות שונות ומגוונות ומייצרת אוריינטציה של פתיחות.
- שאילת שאלות גורמת לשיח להתפתח. עלינו להיות קשובים לכאן ועכשיו הנוצר בקבוצה. כך יתאפשרו פתיחות וגמישות.
- שאלה מייצרת אקטיביות אצל המשתתפים. היא מבקשת מהם לחשוב ולשתף ומשקפת את הערך של השתתפות כל השותפים בקבוצה - למידת עמיתים אמיתית.
- השאלה מחלצת את הידע ומאפשרת לשואל ולמשיב להתפתח במשותף. היא מדגימה שהמנחה אינו מקור הידע היחיד.
- שאילת שאלות נותנות לגיטימציה לשאול ונוטעת תחושת ביטחון בקבוצה.

תרגיל לעיבוד מאפייני השאלה הפורייה (20 דקות)

חשבו בבקשה על דמות כלשהי מהחיים האישיים ושאלו אותה שאלות (אבא, אימא, חבר). אפשר גם לבחור כל תמונה ולשאול אותה שאלות:

שלב א

- כל אחד כותב 5 שאלות לדמות - כל שאלה על פתקית.
- כל משתתף ישתף 2 שאלות מתוך השאלות שכתב - בלי לציין מי הדמות ששאל אותה.
- תתבקש התייחסות לשאלה: למה שיתפת בשאלות אלו?

שלב ב

- מה אנחנו לומדים מהשאלות שהיו פה?
- מה אנחנו לומדים על אנשים ועל עצמנו דרך שאילת שאלות?

דיון: מתי שאילת שאלות מאתגרת?

- מה אפשר ללמוד על מי ששואל?
- מתי קל לנו יותר לשאול אנשים?
- מה למדנו על שאילת שאלות ברמה הבין-אישית והקבוצתית?

סיכום ורפלקציה: צ'ק אאוט

מה גיליתם על עצמכם בהקשר של שאילת שאלות?

מקורות להעשרה

הרפז, י' (עורך) (2000). הפדגוגיה של השאילה. בתוך **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב**, חוברת 18 עמ' 103-109.

שלסינגר, י' **שאילת שאלות בהדרכה האישית**, אבני ראשה.

שיודעת לשאול: שאלות ככלי מרכזי בהנחיה - מהלך השקפה
https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/who_knows_how_to_ask/

הנושא: שיקוף

אסף דור שלום | רכז מעורבות חברתית

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

שיקוף מסייע לנו לגבש את תפיסת העצמי. תפיסת השיקוף בהיבט הסוציאלי מניחה כי האדם משמש מראה עבור הזולת. סוגי השיקוף כוללים: שיקוף תוכן – חזרה על הנאמר; שיקוף רגשות – הבעת הרגשות של הדובר, גם אם לא בוטאו במפורש; שיקוף עמדה/מחשבה – השיקוף מתמקד בסיכום דעותיו של הדובר; שיקוף חוויה, תחושה – התמקדות בשיקוף של ההיבטים הפיזיים של התחושות, כגון אינטונציה ושפת גוף; שיקוף מנח גוף והבעות – שיקוף ללא מילים אלא בשפת גוף בלבד.

רציונל המפגש

המפגש משמש פתח לביטוי יכולות שיקוף הנדרשות מאנשים במטרה לשפר תקשורת בין-אישית מקצועית.

מטרות המפגש

1. הדגשת יכולות השיקוף של חברי הקבוצה והבאתם לידי שיתוף בידע.
2. התנסות ביישום מיומנות שיקוף.

משך זמן המפגש המתוכנן | כ-40 דקות

חומרי עזר נדרשים

סידור כיסאות במעגל והקרנת מצגת עם תמונות.

מהלך הפעילות

א. **פתיחה**

קישור להנחיה הקודמת בנושא אומנות ההקשבה. אחרי הקשבה משוללת שיפוטיות ניתן לתרגל שיקוף. הקישור ייעשה באמצעות השאלה: "מה הדבר הראשון שנדרש כדי לבצע שיקוף?" המסקנה תהיה הקשבה, ומכאן הקישור למפגש הקודם של רחל ענברי בנושא הקשבה.

ב. **שתי פעילויות ושאלות מקדמות**

התנסות 1 - חוויה של שיקוף, הצפה של מיומנויות נדרשות ותחושות

במצגת מלווה יוקרנו ארבע תמונות שמבטאות היבטים של שיקוף, והמשתתפים יוכלו להתייחס אליהן. לאחר מכן תינתן לקבוצה רשות הדיבור (התוכן לא חשוב). מי שישתתף יזכה לשיקוף. חבר קבוצה שמשתתף בשיח, מכוונים אותו לשיח של שיקוף.

כעת יישאלו שאלות מנחות לקידום הדיון ולהעלאת רמתו: כיצד הרגשת כאשר זכית לשיקוף? איזו מיומנות נדרשת ממך כדי לשקף? האם שיקוף עשוי להיות שלילי?

את הדיון נסיים בקישור להתנסות 2 ובהסבר על הרציונל שלה: לאחר שחידדנו נקודות בשיקוף, נזהה מקרים שבהם נעדיף שלא לשקף.

התנסות 2 - התנסות קבוצתית במקרים שבהם עדיף שלא נשקף

בחלוקה לזוגות – אחד מבני הזוג ישתף את בן זוגו בחוויה לא נעימה שחווה ושגרמה לו מצב רוח רע (אירוע מתאים לעבודה בשיעור). בן זוגו יידרש לשקף את הרגשות העולים מהשיתוף. לאחר מכן מתחלפים.

שיחה במעגל על התנסות 2

שאלות מנחות: האם השיקוף אכן התאים לכם? איזו תובנה סיפקה ההתנסות?

ג. **סיכום והמשגה**

יוצרים הכללה של מה שעלה בדיון ובשתי ההתנסויות. מדברים על סוגי שיקופים וכוללים את השיקופים הבאים: שיקוף תוכן, שיקוף רגשות, שיקוף עמדות, שיקוף חוויות ושיקוף תחושות. יש להתייחס למה שעלה במפגש ולהמשיג את הנאמר.

בחלק זה ניתן להסתייע בשקף מס' 3 שבמצגת המלווה.

ד. **יציאה**

ליציאה מהמפגש חשוב שכל משתתף יאמר מילה או אמירה שאיתה הוא יוצא מהמפגש ולוקח איתו הלאה במטרה לממש את מטרה מס' 2.

"מילה והצבעה" – עוברים בסבב ממשתתף למשתתף. כל חבר בקבוצה אומר מילה שמבטאת תובנה שלו. שאר חברי הקבוצה ששותפים בתחושתם למילה שנאמרה, מצביעים.

המלצות וטיפים למנחה

יש להתייחס לקושי הטבעי של המשתתפים לשקף רגשות.

מקורות להעשרה

שיקוף בהדרכה אישית למנהלים חדשים של נרקיס שור (אבני ראשה)

קישורים רלוונטיים

קישור למצגת הסדנה

שירי לילוס | מדריכה בפיקוח על החינוך למחול במשרד החינוך. מדריכה פדגוגית ומנחת סדנת הסטאז' במחול במכללת סמינר הקיבוצים. מומחית בשילוב טכנולוגיה בחינוך

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

בשנות השמונים והתשעים של המאה ה-20 עסקו חוקרים בחקר של תנועה ומוטוריקה בקרב קופים. הם גילו שבאזור מסוים במוח נדלקו נוירונים כשהקוף הכניס מזון לפיו ואותה קבוצת נוירונים נדלקה גם כשהקוף צפה באחד החוקרים מכניס מזון לפיו. מכאן הגיע הגילוי של "נוירוני המראה" – נוירונים הנדלקים כשמתבצעת פעולה של יד עם חפץ.

לפי מחקרים עדכניים נמצא שיש קשר בין נוירוני המראה ליכולת ליצירת קשרים מנטליים, ומכאן לפיתוח קוגניציה חברתית של בני האדם. ההתבוננות שלנו באדם המבצע פעולה מסוימת עם חפצים וביחס להקשר שבו מתבצעת הפעולה מקבלת במוח קידוד שמאפשר לנו להבין את הכוונות של האדם לגבי השימוש בחפץ.

מכאן התפתחה תאוריה נוספת לגבי מיפוי של רגשות של בני האדם והבנת הרגשות. מקרים שעסקו בחקר זיהוי רגשות מתמונות מצאו שפעילות נוירוני המראה קשורים גם באמפתיה. הם יכולים לעורר אצלנו את ההבנה לגבי המצב הרגשי של האדם שלפנינו.

רציונל המפגש

הסדנה תדון באמצעים לשיקוף: שאילת שאלה מקדמת לבירור עמדת הדובר; הצבת "ראי" ללא פרשנות; שיקוף אמפתי: העלאת השערה לגבי הנאמר ובירור מול הדובר; תמצות עיקרי הדברים שנאמרו ולא רק חזרה עליהם. הסדנה תזמן התנסות בסוגים שונים של שיקוף.

מטרת המפגש

המשתתפים יכירו דרכים שונות לביצוע שיקוף ויתנסו בהן.

משך זמן המפגש המתוכנן | 40 דקות

חומרי עזר נדרשים

- מוזיקה מלווה לשיעור
- פתקיות

מהלך הפעילות

א. **פתיחה: מראה בזוגות (5 דקות)**

יושבים זה מול זה, אחד מבני הזוג מקבל אביזר בידו (כדי לקדם את פעולת נוירוני המראה) ויוצר תנועות בידיו ובגופו העליון. בשלב ראשון, בן זוגו רק מתבונן, ולאחר מכן גם מחקה את תנועותיו. מתחלפים.

חשבו רגע על התחושות שלכם בעקבות ההתנסות: מה הייתה התחושה? האם הרגשתם שמצליחים לעקוב אחריכם? האם הצלחתם לעקוב? האם התחושות היו נוחות/מבלבלות? האם חשתם הבדל בין השלבים?

ב. **פעילות (10 דקות)**

אותם זוגות מפעילות הפתיחה – כל בן זוג בוחר התמודדות שחווה במהלך השבוע מול אחד מבני המשפחה. עליו לתאר את הסיטואציה לבן זוגו, איך הרגיש וכיצד התמודד עם הקושי.

בן הזוג מקשיב וכותב לעצמו את דרכי ההתמודדות שהוא מזהה אצל החבר.

לאחר מכן בן הזוג שהקשיב יעשה שיקוף של הדברים ששמע מהדובר.

את השיקוף ניתן לעשות באמצעים האלה (תחולק כרטיסייה לכל אחד ובה רשימת האמצעים):

- שאילת שאלה מקדמת לבירור עמדת הדובר.
- הצבת "ראי" ללא פרשנות ("עכשיו אתה נראה כעוס").
- שיקוף אמפתי: העלאת השערה לגבי הנאמר ובירור מול הדובר: "אני חושבת שאתה רוצה לגלות לו את דעתך".
- תמצות: תמצות עיקרי הדברים שנאמרו (ולא רק חזרה עליהם): "אז אתה בעצם אומר שהיא מאוד הכעיסה אותך".

ג. **שאלה מעלה רמה/מקדמת + דיון (10 דקות)**

יתקיים דיון בקבוצה, שבו כל אחד מבני הזוג ישתף את מה שהרגיש כשבן זוגו שיקף לו את סיפורו האישי מנקודת מבט אחרת – נקודת המבט של המקשיב. המנחה ישקף את תוכן הדברים שעולים.

ד. **סיכום קצר של המנחה + המשגה תאורטית (5 דקות)**

סיכום של הנקודות שעלו ומידע על נוירוני מראה. הכרטיסייה מסכמת גם את אפשרויות השיקוף.

ה. **יציאה (5 דקות)**

כל אחד כותב על פתקית תובנה אחת שהוא הפיק מהמפגש.

מקורות להעשרה

על נוירוני מראה: אנציקלופדיה אינטרנטית - המכלול.

התערבויות הנחיה: טכניקות להנחיית שיח בקבוצות וצוותים**: אתר "השקפה" מכון מופ"ת**

[+] נספח

במהלך הפעילות נעזרתי בשלטים קטנים עם האייקונים הבאים. מטרתם היא להבהיר את החלוקה לפרקים בפעילות ולהוות תפסני זיכרון.



איציק רחמים | מנחה ומוביל חדשנות פדגוגית, משרד החינוך

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

מהו שיקוף בהנחיה?

1. שיקוף מבטא **הקשבה** אמפתית, הקשבה לצורך הבנה, הקשבה רבת חושים, הקשבה פעילה הקולטת מסרים מרובי פנים, קוגניטיביים, רגשיים, מוחשיים ופיזיים, הקשבה לשפת גוף של המודרך. הקשבה למען זולתכם.
2. היו **ערים לשפת הגוף שלכם**. עליה להיות כזו שתעודד את המודרך שלכם לחוש אמון וביטחון. חשוב שהיא תהיה שפת גוף פתוחה, ידיים פתוחות, מושטות מעט קדימה, הגוף רוכן מעט לפנים, מבקש להקשיב להבין. המבט רך ומעודד, חייכו אל המודרך. חשוב ששפת גופכם תשדר לו אמפתיה.
3. הקפידו על קליטה ועל עיבוד **מסרים נטולי שיפוטיות** וביקורתיות, בלי הצעות ובלי פתרונות. הימנעו מהתערבות ומהצעת פרשנות. השיקוף ייאמר בקול רם, במילים שלכם, מעין פרפרזה של מה שאתם כמנחים מבינים ברובד שאינו עולה בצורה גלויה.
4. **בואו בפנים מאירות** וברצון טוב להקשיב ולשקף את האירוע כפי שאתם מבינים אותו כדי לאפשר למודרך נקודת מבט נוספת להבנת האירוע, להסיר ערפל לאפשר לו ניסוח מדויק יותר כשזה נדרש להבנתכם.
5. כמנחים עליכם לתת למודרך **הרגשה שאתם פועלים למענו**. עליכם לעורר בו אמון שהוא יכול לראות בכם את השיקוף של הפנימיות שלו, שלעיתים מוסתרת ועמומה.
6. בשיקוף הדגש על הקשבה **במחוות עדינות** כמו: "כן", "אה", מבט מעודד, הנהון בראש כביטוי להבנה, "אני איתך", "אני מקשיבה". זכרו, הימנעו ממתן עצות ומהצעת פתרונות.

רציונל המפגש

השיקוף הוא מיומנות בסיסית וחשובה בהנחיה. מטרת הסדנה היא להכיר מיומנות זו ולהתנסות בה כדי ללמוד את יתרונותיה, וכן את האתגרים שמציב שימוש לא מדויק בשיקוף. רכישת ביטחון בשימוש במיומנות השיקוף תקדם תהליך מקצועי של המשתתפים.

מטרות המפגש

1. המשתתפים ילמדו וידעו מהו שיקוף בהנחיה, עקרונותיו ומאפייניו.
2. המשתתפים יתנסו במיומנות השיקוף הן כמנחים והן כמונחים.
3. המשתתפים יוכלו ליישם את מיומנות השיקוף בעבודתם.

משך זמן המפגש המתוכנן | 75 דקות

חומרי עזר נדרשים

דפי הנחיה (מצורפים בנספחים)

מהלך הפעילות

א. **פתיחה**

- גילוי נאות

עד לפני שבוע, לו היו שואלים אותי מהו שיקוף בהנחיה, הייתי חושב על רפלקציה. רפלקציה ושיקוף נשמעו לי אותו רעיון כמילים נרדפות, מושגים זהים או כמעט זהים.

וכדי להיות בטוח שאני בסביבה הנכונה שאלתי את מנחת הקבוצה עידית אבידן אם אני מבין נכון ששיקוף הוא בעצם רפלקציה? ועל תשובתה אני רוצה להגיד תודה.

לא רק שעידית כתבה לי "לא", "וחשוב שנדייק את עצמנו" - וזו הייתה דרכה המנומסת להגיד לי "אתה לא בסביבה הנכונה" - אלא שהיא גם שלחה לי מאמר של נרקיס שור, הדן בנושא ה"שיקוף", שהוביל אותי לכיוון הנכון ולהבנה של המיומנות הזו בהדרכה.

אז לי היה שבוע לקרוא, ללמוד לראות סרטונים בנושא השיקוף, ולכם יהיו כאן שעה וחצי ברוטו להיכרות עם המושג "שיקוף" כדי שבהמשך יוכל להיות אחד הכלים החשובים שלכם בהנחיה.

- מהו שיקוף?
  - חלוקת דפים, 5 דקות לקריאה אישית.
  - **פונים למונחים ומבררים איך הם מרגישים** לשמוע את השיקוף? וכעת על מה אתם רוצים שנעבוד?
- קבוצת המונחים:

הבעיות שלנו מקורן בעצמנו, מתוכנו. אנחנו מאפשרים את צמיחתן. עלינו להקשיב לעצמנו ולזהות בתוכנו את האופן שבו אנחנו מאפשרים את קיומן של מה שאנחנו רואים כבעיות חיצוניות המאיימות עלינו.

העבודה שלי צריכה להיות על עצמי. אם יש מה לשנות אז עליי לשנות אצלי דברים, איך שאני רואה את המציאות ואיך שאני מבין אותה.

ב. **פעילות**

חלוקת דפי הפעילות (ראו נספח), עבודה בקבוצות קטנות על פי ההנחיות המפורטות בדפי ההנחיה.

ג. **מליאה**

- שאלה לדיון: איך הרגשתם בתפקיד כמנחה? כמודרך?
- לשאול גם את הצופה.

ד. **סיכום קצר של המנחה + המשגה תאורטית**

שיקוף הוא מיומנות בסיסית. יש סוגים שונים של שיקוף. חשוב שהשיקוף יהיה מדויק, מותאם ומקדם.

בתהליך הדיון הקבוצתי היום ראינו שימוש נכון בכלי השיקוף. כלי זה נועד להבהרת שאלות ולקידום פתרונות לשאלות המעסיקות אותנו כמנחים ומונחים.

ה. **יציאה**

"מה לקחתי?" משפט/מילת סיכום של כל אחד.

קישורים רלוונטיים

נרקיס שור - שיקוף בהדרכה אישית למנהלים חדשים. מכון אבני ראשה

[+] נספחים

קבוצה א: דף למנחים

"להיות מראה"

"הקשבה מאהבה"

לאט, אבל בבטחה, אנו מעשירים את ארגז מיומנויות ההנחיה שלנו. בשבוע שעבר חווינו בצורה נהדרת את מיומנות ההקשבה, היום נכיר את מיומנות השיקוף.

בעוד דקות אחדות נשב בזוגות ותתנסו בתרגול של שיקוף. אחד מחברי הקבוצה יצטרף אליכם כמודרך שלכם, ואתם תתרגלו מולו מהלך של שיקוף כאשר תקשיבו לאירוע שהוא יספר לכם.

מהו שיקוף בהנחיה?

1. שיקוף מבטא **הקשבה** אמפתית, הקשבה לצורך הבנה, הקשבה רבת חושים, הקשבה פעילה הקולטת מסרים מרובי פנים, קוגניטיביים, רגשיים, מוחשיים ופיזיים, הקשבה לשפת גוף של המודרך. הקשבה למען זולתכם.
2. היו ערים לשפת הגוף שלכם. עליה להיות כזו שתעודד את המודרך שלכם לחוש אמון וביטחון. חשוב שהיא תהיה שפת גוף פתוחה, ידיים פתוחות, מושטות מעט קדימה, הגוף רוכן מעט לפנים, מבקש להקשיב להבין. המבט רך ומעודד, חייכו אל המודרך. חשוב ששפת גופכם תשדר לו אמפתיה.
3. **הקפידו על קליטה ועל עיבוד מסרים נטולי שיפוטיות** וביקורתיות, בלי הצעות ובלי פתרונות. הימנעו מהתערבות ומהצעת פרשנות. השיקוף ייאמר בקול רם, במילים שלכם, מעין פרפרזה של מה שאתם כמנחים מבינים ברובד שאינו עולה בצורה גלויה.
4. **בואו בפנים מאירות** וברצון טוב להקשיב ולשקף את האירוע כפי שאתם מבינים אותו כדי לאפשר למודרך נקודת מבט נוספת להבנת האירוע, להסיר ערפל לאפשר לו ניסוח מדויק יותר כשזה נדרש להבנתכם.
5. כמנחים עליכם לתת למודרך הרגשה שאתם פועלים למענו. עליכם לעורר בו אמון שהוא יכול לראות בכם את השיקוף של הפנימיות שלו שלעיתים מוסתרת ועמומה.
6. בשיקוף הדגש על הקשבה **במחוות עדינות** כמו: "כן", "אה", מבט מעודד, הנהון בראש כביטוי להבנה, "אני איתך", " אני מקשיבה". זכרו, הימנעו ממתן עצות ומהצעת פתרונות.

רכיבי שיקוף אפשריים

תוכן	מחשבות	רגשות ותחושות	טענות	שפת גוף	אחר

קבוצה ב': דף למונחים

"להיות מודרך"

לאט, אבל בבטחה, אנו מעשירים את ארגז מיומנויות ההנחיה שלנו. בשבוע שעבר חווינו בצורה נהדרת את מיומנות ההקשבה בסדנה. היום נכיר את מיומנות השיקוף. כעת אתם מוזמנים לתרגל עצמכם כמודרכים המקבלים שיקוף מהמנחה.

אתם בהשתלמות מנחים ומתנסים בהנחיה. ספרו למנחה שלכם על אירוע הקשור בהתנסות של הנחיה שלכם.

סיפור אירוע

- חשבו על אירוע שחוויתם, שאתם יכולים לשתף את המנחה שלכם. אירוע משמעותי, אירוע שהיו מעורבים בו אנשים נוספים, שהיה בו קונפליקט והייתם מעורבים בו רגשית.
- תארו את האירוע, מה היה בו? מי השתתף?
- מה הקונפליקט במרכז האירוע?
- אילו רגשות עלו באירוע?
- ספרו את האירוע ל"מנחה".

דף צפייה לפעילות שיקוף בהנחיה

שמות:

לפניך שני זוגות בפעילות של שיקוף בהנחיה. בן זוג אחד משמש כמנחה העושה שיקוף לבן הזוג מולו, והאחר מספר לו אירוע. הצפייה תתמקד בדיאלוג של שפת הגוף בין בני הזוג ובשפת המילים.

שפת הגוף של המנחה: מבטים, קרבה, מיקום הידיים, פתוחות או שלובות, האם שפת הגוף מתפתחת? האם יש חיקוי של פעולות המודרך?

שפת הגוף של המונחה: נינוחה, בטוחה, מספרת בביטחון?

שפת המילים: איך המנחה מגיב לסיפור האירוע?

הנושא: תיקוף

רחל לדני | אדריכלית נוף, תרפיסטית באמצעות גינון ובע"ח במערך הפסיכיאטרי של בי"ח מעייני הישועה

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

בהמשך לשיח על אודות הקשבה אמפתית ושיקוף, המנחה עולה מדרגה ונותן תוקף למחשבות ולתחושות של המונחה. תיקוף אינו הסכמה או ביסוס התחושות, כי אם מתן תוקף והבנה של מצבו הרגשי של המונחה.

רציונל המפגש

פעילות שעשויה לעורר הנאה מרובה ו/או התנגדות, שעמום או חוסר הבנה - האם אפשר לתקף את הפעילות אף שהרציונל שלה אינו מובן? מהי התחושה כשהרעיון, הרגש או המחשבה שלך – אינם מתקבלים בהבנה?

מטרות המפגש

1. היכרות עם המושג תיקוף.
2. התנסות בתיקוף.
3. התנסות בתחושה של מונחה שאינו מקבל תיקוף לרגשותיו.

משך זמן המפגש המתוכנן | כ-60 דקות

חומרי עזר נדרשים

כלי לאיסוף ממצאים בשטח

מהלך הפעילות

שלב א

לשם גיוון ורענון יצאנו לשטח הנמצא מחוץ למבנה.

- התחלקנו לשתי קבוצות וההנחיה הייתה לאסוף ממצאים מעניינים מהשטח.
- אחד החברים באחת מן הקבוצות קיבל הנחיה – לא לתקף את הבחירה של עמיתיו לקבוצה.

שלב ב: דיון

בחזרה לכיתה שבה נערך מהלך הלמידה הרגיל:

- היציאה לשטח יצרה חוויה רב-חושית. בלי ספק הרענון מסייע ללמידה.
- במליאה התברר שההנחיה לבטל את הבחירה של הממצאים לא הייתה קלה.
- הקבוצה שאספה חפצים בלי הערות נהנתה מאוד, ואילו הקבוצה השנייה, שכל חפץ שבחרה קיבלה הערה ביקורתית, חזרה בלי ממצאים בכלל.

סיכום

תיקוף אינו חזרה על הנאמר כמו בשיקוף, לא בהכרח הסכמה אלא הבנה. מתן תוקף למחשבות ולתחושות של המונחה.

הנושא: מסגור מחדש (reframing)

רבקה משגב | מנחה ומובילת קהילות

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

מסגור מחדש של סוגיה הוא למעשה הצעת פרספקטיבה חדשה להתבונן ולדון בה. הוא מעודד הרחבה והעמקה בהבנת הסוגיה ובחינת כיוונים חדשים להתבוננות בה.

תפקיד המנחה הוא להציע לקבוצה או ליחיד זווית שונה להתבוננות בסוגיה (הגדרתה מחדש באופן אחר) – או להזמין אותם לעשות זאת. זווית הראייה השונה יכולה להתייחס לפרשנות לאירועים, לדבריו של אחד המשתתפים וכדומה. גם המנחה עצמו יכול להיעזר בדרך זו כדי להתבונן בסוגיה או במשתתף בקבוצה בדרך מחודשת. ניתן להיעזר במסגור מחדש גם בהורות, בזוגיות ובחיי העבודה.

רציונל המפגש

בני אדם "תקועים" בתפיסות ראשוניות. המסגור מחדש נותן מסגרת התייחסות אחרת ומכוון את התהליך למקומות חדשים. מטרת המפגש היא להסביר את המושג, ויותר מכך, המשתתף בפעילות מתנסה בפרספקטיבה חדשה עד שיצליח לאמץ את המיומנות.

מטרות המפגש

1. היכרות עם המושג ועם שימושיו.
2. התנסות במסגור מחדש.

משך זמן המפגש המתוכנן | 40 דקות

חומרי עזר נדרשים

- כרטיסיות ובהן מאוירים משקפיים שונים (נספח)
- מצגת להסבר תאורטי
- סימניות למזכרת

מהלך הפעילות

א. **פתיחה (2 דקות)**

במרכז מפוזרות כרטיסיות עם איורים שונים של משקפיים. כל משתתף בוחר את המשקפיים המתאימים לו.

ב. **דיון בקבוצה קטנה (4 דקות)**

לאחר חלוקה לקבוצות של ארבעה משתתפים בכל אחת - כל משתתף משתף מדוע בחר במשקפיים שבחר.

ג. **התנסות**

כל אחד מחברי הקבוצה מקבל דף עם סיפור מקרה:

תלמידה/סטודנטית מהטובות בכיתה וכזו שיש לך קשרים טובים איתה, נתפסה מעתיקה בבחינה. תארו כיצד תגיבו:

- כל משתתף כותב לעצמו איך היה מגיב מזווית הראייה של המשקפיים שבחר.
- מחליפים משקפיים: כל אחד מקבל את המשקפיים של היושב מימינו וצריך לכתוב לעצמו איך יגיב מזווית הראייה של המשקפיים שקיבל.
- כל משתתף בקבוצת הרביעייה משתף בשתי התגובות שלו - דרך המשקפיים שבחר ודרך המשקפיים שקיבל.

ד. **איסוף במליאה באמצעות שאלה מקדמת - איך הרגשת כשהשתמשת במשקפיים שלא בחרת?**

מהו "מסגור מחדש"? הגדרת המושג.

ה. **שיתוף במליאה ודיון בשאלה מקדמת - היכן מסגור מחדש יכול לשמש אותך בעבודה עם המונחים שלך?**

ו. **סיום:** מקור ביהדות ושיר של אלתרמן + חלוקת סימנייה עם השיר.

המלצות וטיפים למנחה

1. קבוצות קטנות בפתיח עד 4 משתתפים כדי שכל אחד יספיק לשתף.
2. חלק מ"המשקפיים" ניתנים לפרשנות. לשים לזה לב. אני דווקא אהבתי אבל אם לא מתאים למנחה כדאי לבחור מבין כלל הקלפים.
3. אני בחרתי להשאיר סיום פתוח למחשבה של המשתתפים. לשיקול המנחה איך לסגור.

מקורות להעשרה

משנה אבות א ו

משקפיים ורודות / נתן אלתרמן

מכללת תוצאות: בית הספר לפסיכולוגיה פרודוקטיבת - מסגור

מכללת רטר

מכון מופ"ת: אתר קהילות מקצועיות לומדות

ראזר מ' ופרידמן ו', סמכות ורכות, הוצאת מכון מופ"ת 2020, פרק ד

[+] נספחים

- מצגת הקניה
- כרטיסיות משקפיים
- שיר אלתרמן לסימניות

יעל ארבל | מנחה סדנאות של בישול רגשי

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

מסגור הוא האופן שבו אנחנו תוחמים את נקודת המבט שלנו על מצבים שונים. גבולות הגזרה שנאפשר למבט שלנו קובעים מהי המשמעות שנעניק למצב, ומהו ההקשר שבו נבין אותו. מסגור מחדש הוא שינוי של נקודת המבט, כך שגבולות הגזרה משתנים (מתרחבים, מוצרים או מתחלפים לגמרי). כך משתנים גם המשמעות וההקשר שנעניק למצב. מסגור מחדש הוא כלי יעיל לפעולה כאשר נקודת המבט תוקעת (פרט, פרט בקבוצה או את הקבוצה) ואינה מאפשרת תנועה ממקום שמרֵע (עם הפרט או עם הקבוצה). רווחים פוטנציאליים של מסגור מחדש הם הפחתה של ביקורתיות, פתרון בעיות, אופטימיות, רווחה, תחושת שליטה, תנועה.

רציונל המפגש

להתבונן בסיטואציה לא נוחה או "תוקעת" באופן אחר - כזה שמביא איתו הקלה רגשית וגם דרך פעולה אדפטיבית ואפקטיבית.

מטרות המפגש

1. הכרת הרציונל שבבסיס מסגור מחדש, הדרכים לעבוד איתו והרווחים הנגזרים ממנו.
2. התנסות פעילה במסגור מחדש.

משך זמן המפגש המתוכנן | 45-60 דקות

חומרי עזר נדרשים

הסיפור "חד-קרן מסוג קרנף" שכתבה אורית גידלי ואייר עומר הופמן: חד-קרן שהוזמן באינטרנט לצורך חגיגת יום הולדת מתגלה כקרנף שמן מכוער ומגעיל, אך עופריקי ממסגרת אותו מחדש כ"חד-קרן מסוג קרנף" - וכך מאפשרת חגיגה נפלאה עם החברות.

מהלך הפעילות

ההתוודעות למושג תיעשה בשלושה רבדים:

- תחילה מרחוק – באמצעות האזנה לסיפור
- אחר כך מקרוב – באמצעות התנסות ישירה
- ולבסוף - באמצעות המשגה שתהפוך את הכלי לכזה שניתן לעשות בו שימוש בהקשרים שונים.

א. **פתיחה**

- נשתף: היום נעסוק במסגור מחדש.
- נקריא את הסיפור "חד-קרן מסוג קרנף". האיורים בסיפור מספרים את מה שאינו נאמר בו, ולכן חשוב להציג אותם במהלך הקריאה.
- דווקא משום שמדובר בסיפור ילדים, הוא מזמין התבוננות פנימה ויוצר תחושה רכה מאוד. לכן, לפני שמטילים את המשימה המאוד-תכליתית |(בשלב ב'), כדאי לאפשר צ'ק אין מתוך העולם הפנימי שנחשף באמצעות הזמנה של המשתתפים לענות במשפט אחד: "מה הסיפור עשה לי?"

- זאת גם הזדמנות לפתוח חלון לנושא של ריבוי נקודות מבט, כי הרי משתתפים שונים יראו בסיפור היבטים שונים. ואפשר יהיה, טרם המשימה, להצביע על מגוון הפרשנויות שעלו – מגוון שהוא היסוד לתהליך המסגור מחדש.

ב. **פעילות**

- נתחלק לזוגות.
- משתתף 1: יספר על קרנף בחייו (האישיים/המקצועיים, בעבר/בהווה) שהוא רוצה להפוך לחד-קרן מסוג קרנף.
- משתתף 2: יעזור להפוך את הקרנף לחד-קרן מסוג קרנף (אם יש זמן אפשר להתחלף ושוב למלא את המשימות).

ג. **שאלה מקדמת:** שתפו **בתהליך** שעברתם כדי להפוך את הקרנף לחד-קרן מסוג קרנף.

טיפ: אין טעם לשתף **בתוכן** מכמה סיבות: האחת, ייתכן שהקרנפים אישיים; חבל לעשות חזרה על הפעילות שממילא נעשתה בזוגות; התכלית היא לחלץ את המאפיינים הכלליים של מסגור מחדש – כיצד לעשות אותו, מהם האתגרים ומהם הרווחים שהוא מביא עימו.

ד. **דיון:** נסו לשאול שאלות המתייחסות להיבטים כלליים הקשורים במסגור מחדש:

- מהם ההבדלים בין הקרנף לבין החד-קרן מסוג קרנף? מה משותף להם?
- מהי המשמעות החדשה שניתנה לסיטואציה?
- כיצד הפרשנות החדשה גרמה לך להבין אחרת את המצב?
- מה תקע אותך במצב הקרנפי, ומה אפשר את התנועה כשהפכת אותו לחד-קרן מסוג קרנף?
- מהם הקשיים שנתקלת בהם כשניסית לעזור לשותף שלך להפוך את הקרנף לחד-קרן מסוג קרנף?
- מהם הרווחים שיש לך כאשר אתה מסתכל על הקרנף כעל חד-קרן מסוג קרנף?

טיפ: תוכלו להשתמש במונחים מתוך הסיפור, כפי שהודגם בשאלות לעיל. יש כאן כמה רווחים: האחד – יצרתם שפה משותפת לעבודה שכולכם מבינים את משמעותה, ושהיא גם מגוננת – כי נשאר בה הרוך של סיפור הילדים.

הרווח השני הוא השימוש בשפה של הסיפור שכשלעצמו כדוגמה למסגור מחדש של הסתכלות על סיטואציה (שהרי אפשר היה להתייחס למשימה במונחים מוכרים כמו "שינוי של נקודת המבט", "להסתכל על חצי הכוס המלאה" "להפוך את הלימון ללימונדה").

ה. **סיכום קצר של המנחה + המשגה תאורטית.** חזרה על המושגים הקשורים בתוכן הנלמד הן ברמת התוכן והן ברמת התהליך הקבוצתי: מסגור, מסגור מחדש, מתי כדאי למסגר מחדש, כיצד למסגר מחדש, מהם הקשיים שהוא מעלה ומהם הרווחים שהוא מביא עימו.

טיפ: בשקופיות במצגת יש דוגמאות למושגים האלה מתוך הסיפור "חד-קרן מסוג קרנף". כדאי לבקש מהמשתתפים להציע דוגמאות נוספות מתוך התכנים שעלו בדיון.

ו. **יציאה:** מסגרו במילה את החוויה שעברתם במהלך הסדנה.

רציונל: ההנחיה הזו מאפשרת –

- עיבוד נוסף של המונח מסגור.
- הכרה במגבלות שמסגור מביא איתו – כי הוא תוחם מנקודת מבט אחת, אבל גם ביעילות שלו – כי הוא מארגן בראש.
- חשיפה נוספת לריבוי המסגורים, ואיתה האפשרות למסגר מחדש באופן מיטיב יותר.

קישורים רלוונטיים

https://hashkafa.macam.ac.il/kelim/facilitating_plc_framing/

https://www.nlpstudies.com

מקורות להעשרה

גידלי, א' (2019). **חד-קרן מסוג קרנף**. כינרת, זמורה, דביר.

[+] נספחים

קישור לצפייה במצגת

אני לא מפרסמת את הצילום של הסיפור עצמו כדי לשמור על זכויות היוצרים. מוזמנים לשאול ממני את הספר, אבל המלצה חמה ממני: רכשו אותו. הוא מתנה לחיים

https://www.canva.com/design/DAGDtQ52qnA/ndcp9ADWizhZz3qPB-hE4g/edit?utmcontent=DAGDtQ52qnA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

אמיר נדב | מנחה פדגוגי

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

טכניקת מסגור מחדש מטרתה לעזור לאנשים לבחון מצב או אירוע מנקודת מבט חדשה ושונה. היא מאפשרת התמודדות טובה יותר עם מחשבות ועם רגשות שליליים על ידי שינוי המסגרת הקוגניטיבית שדרכה אדם מתבונן במצב. מסגור מחדש יכול לספק פרספקטיבה מעודדת ובונה יותר.

רציונל המפגש

לעיתים קרובות אנו נתקעים בפרשנויות שליליות של מצבים, ומסגור מחדש יכול לעזור לנו לראות את המצב באור חדש ולהתמודד עימו בצורה יעילה יותר.

מטרות המפגש

1. הבנת המושג מסגור מחדש וחשיבותו בהתמודדות עם מחשבות ורגשות שליליים.
2. זיהוי פרשנויות שליליות ומסגורן מחדש בצורה בונה יותר.
3. פיתוח מיומנויות להתמודדות עם מצבי לחץ באמצעות מסגור מחדש.

משך זמן המפגש המתוכנן | 90 דקות

חומרי עזר נדרשים

1. מצגת/ סרטון לסקירת המושג מסגור מחדש
2. דפי עבודה לתרגול מסגור מחדש של מצבים שונים
3. פתקים לרישום דוגמאות אישיות ממצבי חיים והמסגור מחדש שלהן

מהלך הפעילות

א. **פתיחה (10 דקות)**

הצגת הנושא וחיבור אליו נעשים על ידי צפייה במצגת "המקרה של ירון" או כל אירוע מאתגר אחר. מיד לאחר מכן מבקשים התייחסות של המשתתפים ושיתוף של סיטואציה שבה הם התקשו להתמודד עם רגשות שליליים או עם מצב של תסכול, כישלון, אי-נחת וכדומה. M **פעילות (40 דקות):**

- מציגים סרטון בנושא מסגור מחדש בקישור הבא.
- משחק תפקידים בזוגות: "איך להשתמש במסגור?". מתחלקים לזוגות כאשר אחד משתף מצב שגרם לו לחץ/ רגשות שליליים, והשני מנסה למסגר מחדש את המצב (15 דקות).
- זמן עבודה אישית: מציגים את השקף האחרון "דרכים למסגור מחדש" ומבקשים מכל אחד להתייחס לאחת מהשאלות. כותבים בדף אישי (10 דקות).

ב. **שאלה מקדמת + דיון (20 דקות)**

לאחר העבודה האישית חוזרים למעגל ומתייחסים לפעילות באמצעות שאלות מקדמות. השאלות יתעסקו בנקודות האלה:

- שיתוף דוגמאות מהעבודה האישית וממשחק התפקידים.
- החסמים והקשיים במסגור מחדש וכיצד ניתן להתגבר עליהם.
- מה גיליתם על עצמכם בתרגול? איך זה יכול לעזור לכם בחיי היום-יום?

ג. **סיכום קצר של המנחה (10 דקות)**

- סיכום תהליך הלמידה בשיעור והתובנות המרכזיות.
- המשגה תאורטית של תהליך מסגור מחדש, והקשר לשיפור התמודדות עם מחשבות ורגשות שליליים.
- המשתתפים מתבקשים לתרגל מסגור מחדש.
- סיכום במשפט של אחד של המשתתפים: מה תיקחו אתכם מהסדנה.

המלצות וטיפים למנחה

- להתייחס לקשיים ולחסמים שעולים בתרגול, ולהדגיש שלמסגור מחדש יש ערך באימון החשיבה.
- לקשור את התכנים התאורטיים לדוגמאות שעלו בקבוצה כדי להמחיש את החשיבות של הטכניקה בחיי היום-יום.

קישורים רלוונטיים

רקע תאורטי: https://positivepsychology.com/reframing-cognitive-therapy/

סרטון המשגה על מסגור מחדש:

https://www.youtube.com/watch?v=HKg8XvBXj1U&ab_channel=%D7%94%D7%A9%D7%

מקורות להעשרה

Padesky, C. A., & Greenberger, D. (2012). *Clinician's guide to mind over mood*. Guilford Press.

Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life's hurdles*. Broadway Books.

הנושא: ביטויי רגש בהנחיה

ד"ר אירית ניימן | מרכזת תעודת הוראה בערבית באוניברסיטת תל-אביב, ומרצה בקורס סדנה להכשרה מעשית
עביר זרעיני | מנהלת מעון יום, בעלת תואר שני בהדרכה והנחיה

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

רגשות מספקים לנו מידע חשוב. הם מהווים איתות, סימן. חשוב לא לבלבל בין רגשות לעובדות! הרגשות הם שפה אוניברסלית, ובאמצעותם אנו מתקשרים עם אחרים ומשפיעים עליהם. הרגשות שלנו משפיעים על האופן שבו אחרים סביבנו מרגישים, ועל התגובה שלהם כלפינו. רגשות מעוררים בנו מוטיבציה לשינוי ומביאים אותנו לפעולה במצבי סכנה (FFF), והם מסייעים לנו להתגבר על מחסומים מנטליים או סביבתיים.

בהנחיה יש מקום חשוב לביטויי רגש. במרחבי המשמעות – בקשר וביחסים. על המנחה ליצור מסגרת הנחיה ולהחזיק אותה גם מבחינה רגשית. עליו לזהות, לשיים ולחקור את הרגשות. ויסות רגשי חשוב בעיקר כשמדובר ברגשות לא נעימים (און, 2024).

רציונל המפגש

המילה "רגש" מתארת תחושה. בהנחיה יש מקום להבעת רגשות, זיהוִים, הכלתם, הדהודם ו-ויסותם. עיסוק ברגשות לא נעימים תורם אף הוא לבניית הקבוצה. שיתוף רגשי חשוב לפיתוח אמפתיה, להפחתת השיפוטיות, והוא מוביל לצמיחה. בהבעת תחושות יש מקום לבניית קבוצה תומכת ומשמעותית. רגשות הם מניע מרכזי בתהליכי שינוי.

מטרות המפגש

1. שיום רגשות.
2. הבעת רגשות חיוביים ולא נעימים.
3. עבודה אישית על העוצמה והנפח של הרגש של המונחה.
4. עבודה אישית על רגשות ושיתופם בקבוצה.
5. בניית קשר ויחסים בקבוצה.
6. מתן מקום גם לרגשות לא נעימים.
7. הבנת החשיבות שבעיבוד רגשות בקבוצה.

משך זמן המפגש המתוכנן | 60 דקות

חומרי עזר נדרשים

- השיר "יש לי סיכוי להינצל" / אביתר בנאי (ביצוע אהוד בנאי) https://www.youtube.com/watch?v=IFxOZvmFkeA
- שיר בערבית, שירין עבד אל-והאב (شيرين عبد الوهاب - مشاعر) Sherine - Masha'er | شيرين - مشاعر
- פורטרטים אומנותיים המבטאים רגשות שונים (בנספחים)
- מעגל רגשות
- דף משפחות של רגשות

מהלך הפעילות

א. **פתיחה**

- השמעת השיר "יש לי סיכוי להינצל".
- אילו רגשות יש בשיר, אילו רגשות הוא מעורר בכם? חשיבה שקטה, עבודה אישית.
- אפשרות נוספת: השמעת שירה של שירין עבד אל-והאב, "משאער" (רגשות).

ב. **פעילות**

- על הלוח תלויים פורטרטים שציירו אומנים שונים. המונחים מתבקשים להתבונן בהם ולכתוב אילו רגשות הפורטרטים מעוררים בהם. עבודה אישית (שיום רגשות, יצירת מאגר רגשות). מצורף קובץ תמונות רגש שאפשר להיעזר בו, או לבחור תמונות אחרות, לטעמכם.

ג. **עבודה על מעגל רגשות אישי, ואחר כך שיתוף בזוגות**

ד. **שאלה מעלה רמה/מקדמת + דיון**

- שלב השיתוף, לקראת הדיון. שלוש שאלות נלוות:
  - מהו המעגל האידיאלי שלנו? איך הייתי רוצה לראות את העוגה (השתנות לאורך זמן)?
  - רגשות לא נעימים (שליליים). מה המשמעות שלהם? מה לעשות עימם?
  - איזו חשיבות יש להבעת רגשות בקבוצה?

ה. **סיכום קצר של המנחה + כולל המשגה תאורטית**

- כיצד המנחה צריך לעבוד עם רגשות? הכלה, זיהוי, שיום, וניתוח וקישור (און, 2024).

ו. **יציאה: "מה לקחתי?"**

- רגש בקבוצה הוא חשוב. בקבוצה יש לתת מקום גם לרגשות לא נעימים, ולא להדחיק אותם. הבעת רגשות מובילה לצמיחה ולשינוי.

המלצות וטיפים למנחה

1. לגלות גמישות, גם כשמתפתחת שיחה לא בהתאם לתכנון.
2. להכין מחסן שאלות לשלב עליית המדרגה של הדיון, ולזרום.

מקורות

און, ל' (2022). הילכו שניים יחדיו? תנועת הלמידה שבין ודאות לבין עמימות במרחב ההדרכה. **דברים - כתב עת להדרכה חינוכית, 7,** עמ' 93–97.

און, ל' (2024). מרחבי משמעות בהנחיית עמיתים ובחקר ההנחיה. בתוך **אוגדן מערכים: מהוראה להנחיה באקדמיה תשפ"ד** (עמ' 2–4). מכון מופ"ת.

ברק שטיין, ח' (2007). **מודל להנחיית דיון רגשי בקבוצה.** האתר האישי של חלי ברק שטיין. חלי ברק שטיין

[+] נספחים

- מצגת
- מעגל רגשות
- מחסן רגשות
- פורטרטים אומנותיים: הבעות רגש

אוסף רגשות

אדישות	געגועים	חולשה	מרץ	פאניקה	שחרור
אהבה	דאגה	חוסר בטחון	נאמנות	פחד	שייכות
אומללות	דכאון	חופש	נחישות	צער	שלווה
אומץ	דכדוך	חלחלה	נחת	קבלה	שלמות
אופטימיות	הודיה	חרדה	ניחוחות	קלילות	שמחה
אושר	היסוס	טינה	סבלנות	קנאה	שנאה
אימה	הלם	ידידות	סיפוק	רגישות	שעמום
אכזבה	הנאה	ייאוש	עונג	רוגז	שקט
אכפתיות	הערצה	יציבות	עוצמה	רוגע	תיעוב
אשמה	הקלה	כאב	עידוד	רווחה	תעוזה
בדידות	השלמה	כוח	עייפות	רוך	תקווה
בהלה	התלהבות	כישלון	עלבון	רחמים עצמיים	
בושה	התנשאות	כעס	עליזות	ריקנות	
בטחון עצמי	התפעלות	לחץ	עצב	רעננות	
גועל	זעם	מבוכה	ערנות	שאננות	

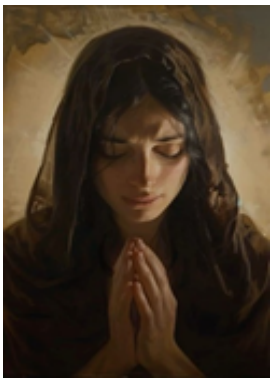
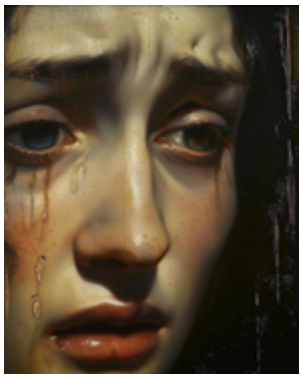
מעגל הרגשות

א.

משפחות של רגשות-לפי עוצמה (ציור של עיגול)- עבודה פרטנית

1. לצייר דיאגרמת רגשות אישית ,(אילו רגשות היו לנו בשבוע האחרון- לפי גזרות בעיגול שקיבלתי) ?
2. סמן-אם הרגש חיובי -חייכן ואם שלילי-בכיין
3. כמה תפס לי הנפח של הרגש? תדירות הרגש- אחוז, כמות בפרק זמן ,עוגה מחולקת לאחוזים.
4. עוצמה של הרגש-סמן מ-1- עד 10.
5. רגש מוחצן-מופנם : אם הרגש התבטא כלפי פנים (עצמך)-סמן חץ פנימה ואם כלפי חוץ-חץ החוצה

ב. שיתוף בזוגות

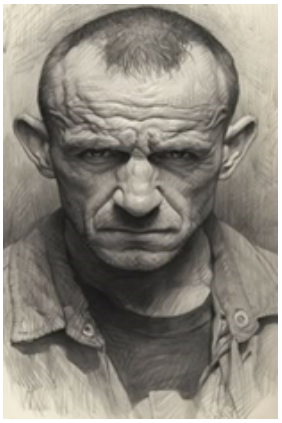


































KING!



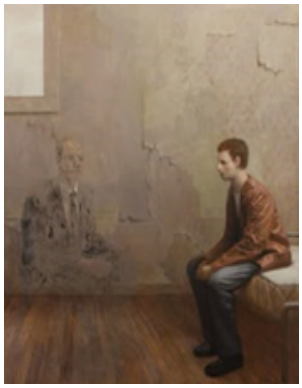
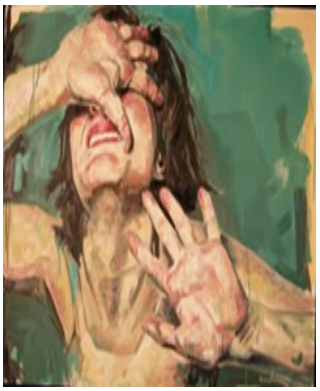














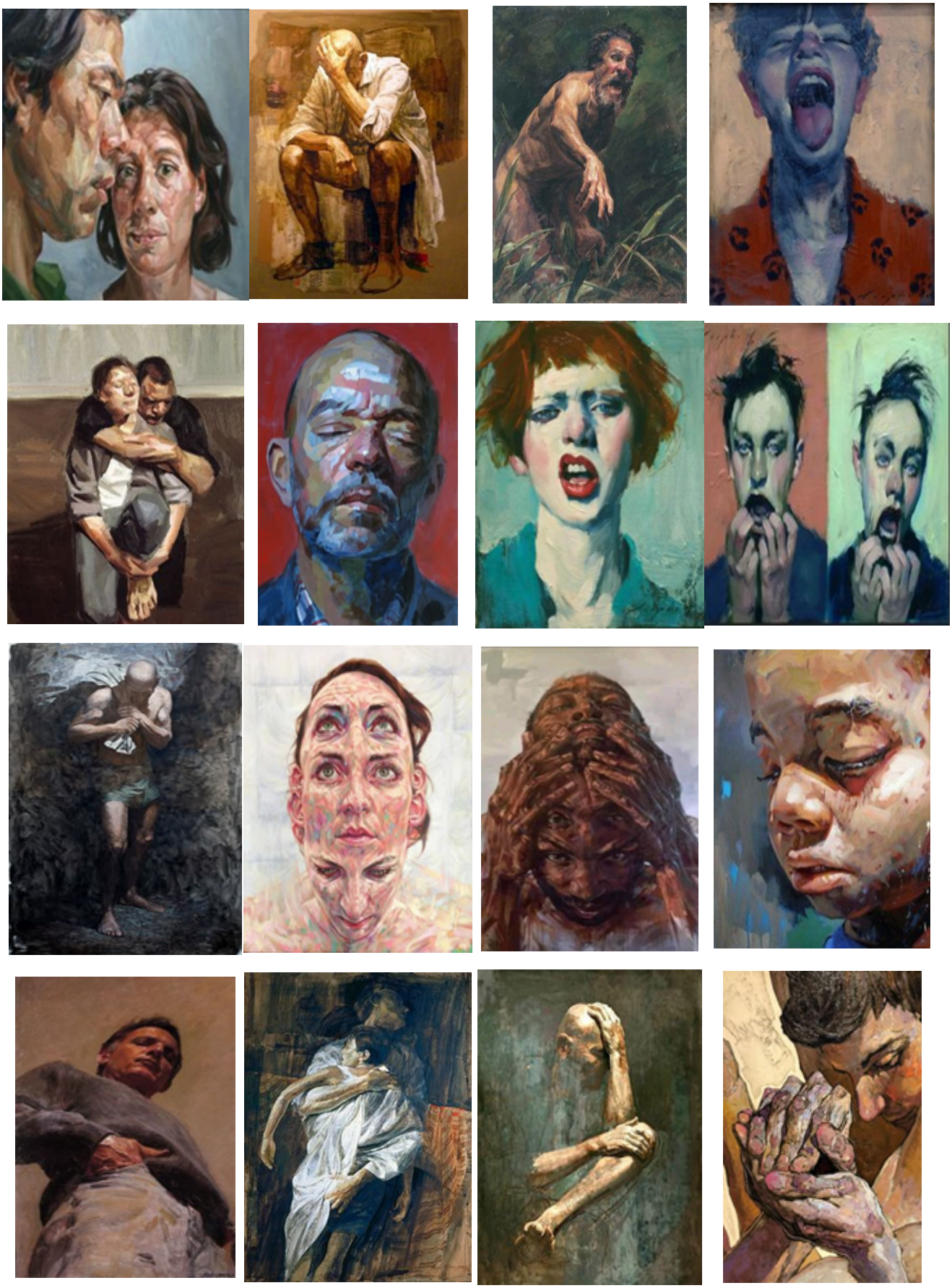
لو أكتب سيرتي، لكتبتُ سطرًا :
" هذه طفلة كبرت سهوًا "

















שיר: יש לי סיכוי

מילים: אביתר בנאי

ולחן: אביתר בנאי

יש לי סיכוי להינצל אני יודע
אני אוכל להתעורר להתפכח
אני אוכל עוד לדבר באהבה
על עצמי ועל העיר ועל אשה

כבר עכשיו אני פחות כועס
וגל שקט של רגש מתפקע
אמא שרה לבן בלילה
אמא כאן לידך כל הזמן

אני מרגיש שמשהו משתנה
העייפות תחלוף האור יעלה
ואז אכיר אותך יקירתי
ומיד תכירי את אותי

תמיד פחדתי להשתגע
שהלב יקפא ויתרוקן
אבל עכשיו כמו שאני יושב
יש לי סיכוי להינצל אני חושב

הנושא: חלון ג'והארי

איילת טרלובסקי | בוגרת בצלאל, מנחת קבוצות חשיבה יצירתית, עיצוב ואומנות

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

ג'וזף לופט והארי אינגהם פיתחו בארצות הברית מודל ייחודי בשם חלון ג'והארי. המודל הוא מודל גרפי המייצג תיאור של המודעות השונה של האדם, התנהגותו והתפתחותו האישית. באמצעות מודל זה אנו יכולים להבין טוב יותר כיצד אנו פועלים ומה מניע אותנו לפעולות ביחס לסביבתנו ולקשרים החברתיים שלנו. מטרתו של חלון ג'והארי להביא אותנו למודעות פנימית טובה יותר וכן לתקשורת טובה יותר עם סביבתנו. על פי מודל זה המודעות העצמית נחלקת לארבעה תחומים:

- **אזור פתוח - ידוע לי וידוע לאחרים - כל הדברים הידועים לנו וידועים לאחרים**

כל מה שאני יודע על עצמי ומוכן לחלוק עם העולם – אמון בין אנשים נבנה גם כאשר משתפים מידע זה עם זה. ככל שנלמד יותר על עצמנו ונחלוק את הידע הזה עם אחרים - כך יגדל האזור הזה.

- **אזור חבוי - ידוע לי ולא ידוע לאחרים - כל הדברים שאנחנו איננו מעוניינים שאחרים ידעו עלינו.**

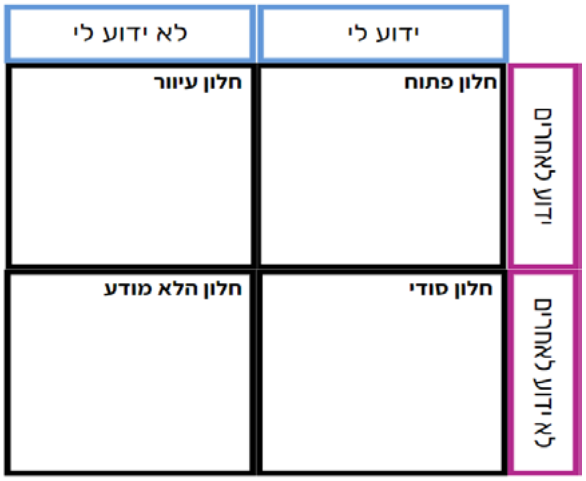
כל מה שאנחנו יודעים על עצמנו ואיננו רוצים שאחרים ידעו עלינו - יש נטייה להסתיר ולא לחלוק מידע באזור הזה. כיוון שכך, יקטן האזור הפתוח ויגדל האזור החבוי.

- **אזור לא ידוע - לא ידוע לי ולא ידוע לאחרים - גילוי שלנו ושל הסביבה שלנו על יכולות חדשות שלנו.**

כל מה שאנחנו איננו יודעים על עצמנו וגם אחרים אינם יודעים עלינו. תכונות שיבואו לידי ביטוי באירועים בחיים שטרם חווינו, מערכות יחסים עם אנשים שונים שעוד לא הכרנו. אולי יש עוד יכולות שעוד לא באו לידי ביטוי וקיימות בנו.

- **אזור עיוור - לא ידוע לאחרים - הדברים שאחרים מודעים אליו לגבינו ואנחנו איננו מודעים אליהם.**

כל מה שאנחנו איננו יודעים על עצמנו אבל אנשים בסביבתנו שמים לב לזה אצלנו. בעזרת משוב מאחרים נוכל להקטין את האזור העיוור, להיות מודעים יותר לחזקות ולחולשות ולעבוד על מה שיכול לקדם אותנו. כך נוכל להגדיל את האזור הפתוח. המשוב יכול לסייע לנו להכיר את עצמנו בתחומים ובדפוסי התנהגות שלא היינו ערים להם.



משך זמן המפגש המתוכנן | 30-45 דקות

רציונל המפגש

הבהרת חשיבות החשיפה והמשוב בעזרת מודל ג'והארי.

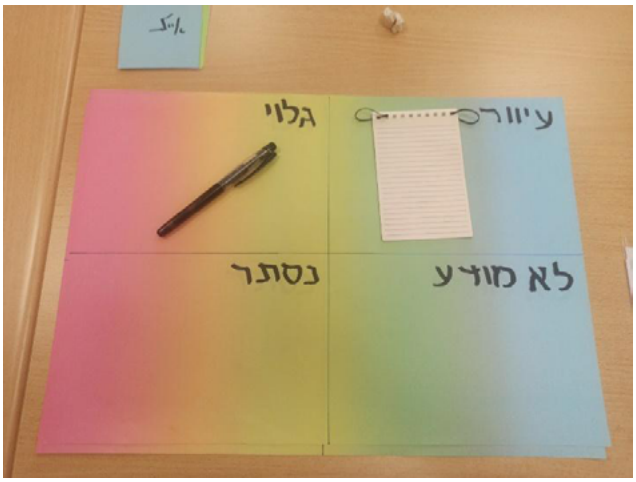
מטרות המפגש

1. המשך היכרות ובניית אמון בין חברי הקבוצה.
2. היכרות ויישום כלי המשגה זה – מתן משוב וחשיפה אישית עבור כל חבר בקבוצה בעזרת מודל ג'והארי.

מתנת סוף המפגש - כל משתתף יוצא מהפעילות עם פנקס שבו הקדישו לו כל חברי הקבוצה, אחד אחד בכל דף, משוב אישי וצבעוני.

חומרי עזר נדרשים

- שולחן גדול שסביבו ישבו המשתתפים, הכנת מצעית (פלייסמט – placemat) שעליה מודפס מודל חלון ג'והארי בגדול, פנקס ספירלה קטן, עטים צבעוניים, כל זאת לפי מספר הנוכחים בפעילות. ליד כל מצעית יופיע שם המשתתף.
- פנקס ספירלה נדרש כדי שכל משתתף יעביר את דף המשוב שיכתוב לחברו וישאיר לבא אחריו דף ריק. הבא אחריו לא יוכל לקרוא את של קודמו ולא יושפע מדברי קודמו. כך גם תישמר פרטיות חברי הקבוצה.



מהלך הפעילות

שם הפעילות – כיסאות מסתובבים

(המשתתפים אינם אמורים להכיר את הנושא שעליו מתבססת הפעילות, הם יגלו זאת בסופה)

א. העבודה נעשית בקבוצה גדולה. כל חברי הקבוצה יושבים במעגל, עדיף סביב שולחן גדול, כדי שיהיה נוח לכתוב ולנוע בסבב מכיסא לכיסא. כל משתתף יושב במקום שבו מופיע שמו. במשך 10 דקות כל משתתף מתבקש למלא את החלק הגלוי – עובדות לגבי עצמו שהוא יודע ומוכן לשתף עם הסביבה - ואת החלק הנסתר - מה שרק הוא יודע והסביבה אינה יודעת עליו. הכתיבה מתבצעת על גבי המצעית האישית. **אם משתתף אינו רוצה לשתף במידע אישי,** מומלץ שימלא בכל זאת ובסיום המטלה יוכל לכסות את החלק הנסתר בחפץ כלשהו, כדי שחברו לא יוכל לקרוא.

ב. החלק של הלא מודע נשאר ריק כיוון שאיש אינו יודע מהו, לא בעל המצעית ולא סביבתו (אולי יתברר בעתיד).

ג. בתום 10 הדקות כל משתתף מתבקש לקום לפנות את מקומו ולעבור למקום של שכנו כך שייווצר סיבוב סגור וכל אחד יחזור למקומו הראשוני.

ד. בחלק העיוור - מונח פנקס ספירלה ועל כל משתתף לכתוב משוב בונה ומפרגן לחבר שבמקומו הוא יושב. בסיום, כל משתתף מתבקש להפוך את הדף ולהשאיר לבא אחריו דף ריק. מחכים שכולם יסיימו לכתוב ועוברים לכיסא שליד, וחוזר חלילה. כותבים לכל חבר בסבב. כך יוצא שכל חבר בקבוצה יקבל משוב במתנה, מאוגד בפנקס אישי, רצוי מקושט בצבעים, וזאת כאשר יגיע חזרה למקומו בתום הסבב.

ה. **דיון - שאלה מקדמת** – על מנת לעודד המשך דיון בקבוצה ועל מנת שכל חבר בקבוצה ישתף בתחושות, רגשות, התנגדויות אם יש, אולי יוסיף פרטים נוספים, שיגדילו את הצד הגלוי, שהמשתתפים לא ידעו עד כה ובהם הוא מוכן או רוצה לשתף, תלוי אמון והיכרות בין משתתפי הקבוצה כמובן.

ו. **סיכום -** בתום המפגש המנחה מסכם את פעילות חלון ג'והארי ואת התהליך שחל בקבוצה, הרקע התאורטי לפעילות ואיך הוא בא לידי ביטוי בפעילות.

ז. **סיכום ויציאה** – סבב: מה למדתי היום שאקח להתבוננות?

המלצות וטיפים למנחה

הפעילות המתוארת כאן ובזמן שהוקצב לה מתאימה למקסימום 12-15 אנשים. לקבוצה גדולה יותר נדרש יותר זמן לפעילות. וכמובן שולחן גדול יותר או מציאת פתרון אחר שיאפשר סבב כתיבה.

ד"ר רוני גז לנגרמן | מכללת קיי ומכללת אחוה

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

חלון ג'והארי ידוע ככלי פסיכולוגי המשמש להטבה במודעות עצמית, בדינמיקה קבוצתית וביחסים בין-אישיים. כלי זה פותח על ידי ג'וזף לופט והארי אינגהם (1955), ומאז נעשים בו שימושים נרחבים בארגונים, בקבוצות הנחיה, בהנחיות פרטניות, באימונים ועוד.

דיאגרמת חלון ג'והארי מורכבת בדרך כלל מארבעה רביעים המסמלים היבטים שונים של מודעות עצמית והבנה בין-אישית. כל רבע של חלון ג'והארי מסמל רמות ברורות של מודעות עצמית, החל מ"פתוח" ל"לא ידוע".

להלן הרביעים - החלונות:



חלונות ג'והארי, מסגרת תאורטית ויישומית המתייחסת להבנה מתי ואיך ניתן להתמודד עם קונפליקטים בין-אישיים, רלוונטיים למקומות עבודה, לחיים אישיים, לחברויות ועוד.

נוסף על כך, ובעיקר, בהתייחס להנחיית קבוצות, ניתן להשתמש בחלונות ג'והארי כדי ללמוד על אודות דינמיקה קבוצתית, יחסים בין הפרטים בקבוצה והנעת תהליכים.

קיימים יישומים רבים לחלונות אלו, אך במסגרת הנחיית קבוצות התוכן יתייחס לדינמיקה קבוצתית, על משמעות התהליך שבקבוצה.

רציונל המפגש

1. היכרות עם כלי שמסייע להבין את הקשר בין רמת המודעות האישית לאיכות היחסים.
2. חשיפת המנחה לפוטנציאל הכלי לדינמיקה קבוצתית: התהליך תוך כדי הבנה איכות האינטראקציות בין הפרטים בקבוצה.
3. הלכה למעשה - הצעת כלי שיסייע למנחה לזהות את נקודות הקידום בתהליך הקבוצתי או נקודת מעכבות ומזיקות.

מטרות המפגש

1. היכרות עם הכלי חלונות ג'והארי.
2. שימוש בכלי לזיהוי תהליכים מעכבים או מקדמים בקבוצה.

משך זמן המפגש המתוכנן | 40 דקות

חומרי עזר נדרשים

- קלפים בצבעים
- קלפים עם מילות תואר
- חפצים מגוונים (למשל: עיפרון, סיכת ביטחון, צמר גפן ועוד...)
- דפי A5 מחולקים לארבעה חלונות.

מהלך הפעילות

א. **פתיחה**

- חיבור שיעורים קודמים
- "מה נשמע?" סבב קצר (צ'ק אין).

ב. **פעילות**

- **עבודה אישית (7 דקות)**
  - בחרו עבור עצמכם קלף בצבע שמאפיין אתכם, ועבור כל אחד מהמשתתפים בחרו צבע שלדעתכם מאפיין אותם. כתבו על גב הקלף את ההסבר שלכם עבורכם ועבור כל אחד ואחת מחברי הקבוצה.
  - בחרו עבור עצמכם 2 קלפים עם מילות תואר שמאפיינות אתכם, ועבור כל אחד מחברי הקבוצה - 2 קלפים עם מילות תואר שלדעתכם מאפיינות אותם.
- **עבודה בקבוצה הגדולה (20 דקות)**
  - כל אדם מקבל את הדף עם החלוקה לחלונות.
  - בסבב, אנחנו ממקמים את התכונות שהאדם בחר עבור עצמו בחלון הידוע.
  - לאחר מכן, האנשים יציגו צבעים ותכונות עבור חברי הקבוצה, ונמקם את המידע שהצטבר בין חלון הידוע לבין חלון העיוורון (בחלון העיוורון נניח מידע שלא היה לנו כל כך מוכר, או שאנחנו איננו שלמים איתו לגבינו).
- **עבודה בקבוצה - עם פריט**
  - כל אחד בוחר פריט שמייצג אותו "בעיניים חדשות" לאחר ששמע מה הקבוצה חושבת עליו.

ג. **שאלה מקדמת + דיון (10 דקות)**

- מה אתם לוקחים מהפעילות כתובנה על תהליך בקבוצה?

ד. **סיכום קצר של המנחה + המשגה תאורטית (3 דקות)**

- שיקוף התהליך הקבוצתי, התובנות המרכזיות שנבעו מהפעילות וחיבור למציאות (הכללה ויישום).

ה. **יציאה: "מה לקחתי?" משפט/מילת סיכום של כל אחד (צ'ק אאוט).**

המלצות וטיפים למנחה

1. אם קיימות בקבוצה התנגדויות, אל חשש, זהו שיעור מורכב על נקודות עיוורון. אתה יכול לתת דוגמאות על נקודות עיוורון שראית במקומות אחרים, ללא ציון שמות.
2. אין צורך לדרוש השתתפות מכל המשתתפים, אלא לאפשר למעוניינים לתרום מעבודתם האישית (בשל התוכן הרגיש, ייתכן שלא כולם ירצו לשתף).

אדל בסין | (M.A.) מרצה לאנגלית במרכז האקדמי לוינסקי וינגייט
גיל יערי | (MSC) מנחה סדנאות סטאז' מכללת קיי. מנחה מנהלים באבני ראשה

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

המודל הוא כלי יעיל שפותח עוד בשנות ה-50 ומיועד לשפר ולהיטיב עבודה משותפת של צוותי עבודה. הכלי מאפשר למתנסה למפות את האופן שבו הוא נתפס ומוכר לחברי קבוצתו ומסייע לו להרחיב את תחומי העיוורון שלו ביחס לעצמו וביחס לחברי קבוצתו בהיבטים שונים: מתייחס לרגשות, התנהגות, יכולות, כוונות ומוטיבציה מהפרספקטיבה שלנו (מה ידוע לעצמי, לא ידוע לעצמי) ושל סביבתנו (ידוע לסובבים, לא ידוע לסובבים) ומחלק את המודעות העצמית לארבעה תחומים:

אזור פתוח – ידוע לי וידוע לאחרים – כל הדברים הידועים לנו על עצמנו וידועים לאחרים.

כל מה שאני יודע על עצמי ומוכן לחלוק עם העולם - בניית אמון בין אנשים נוצרת גם כשמשתפים מידע זה עם זה. ככל שנלמד יותר על עצמנו ונחלוק עם אחרים כך האזור הזה יגדל.

אזור חבוי – ידוע לי ולא ידוע לאחרים – כל הדברים שאנחנו לא מעוניינים שאחרים ידעו עלינו.

כל מה שאנחנו יודעים על עצמנו ולא רוצים שאחרים ידעו עלינו ולכן יש נטייה להסתיר ולא לחלוק מידע באזור הזה דבר זה יקטין את האזור הפתוח ויגדיל את האזור החבוי.

אזור לא ידוע – לא ידוע לי ולא ידוע לאחרים – גילוי שלנו ושל הסביבה שלנו על יכולות חדשות שלנו.

כל מה שאנחנו לא יודעים על עצמנו וגם אחרים לא יודעים עלינו. תכונות שיבואו לידי ביטוי באירועים בחיים שטרם חווינו, מערכות יחסים עם אנשים שונים שעוד לא הכרנו. אולי יש גם יכולות שעוד לא באו לידי ביטוי וקיימות בנו.

האזור העיוור – לא ידוע לי וידוע לאחרים – הדברים שאחרים מודעים אליו לגבינו אבל אנחנו פחות מודעים אליו.

רציונל המפגש

אנחנו קיימנו את המפגש כמפגש אחרון בשנה. הנחנו שקיים צורך בקבוצה, רגע לפני שנפרדים, לחלוק ולשתף בעוד פרטי מידע אישיים שהקבוצה לא יודעת עליי לצד רצון לקבל עוד מבט אחרון על עצמי, מחברי הקבוצה. הסדנה מאפשרת הסתכלות פנימית בדיוק על מרחבים אלו ומזמנת מפגש אל מול קבוצת חברים מצומצמת.

מטרות המפגש

1. חשיפה והתנסות בכלי של חלון ג'והארי.
2. העמקה של היכרות בין חבריי הקבוצה - רגע לפני שנפרדים.

חומרי עזר נדרשים

1. שק פתקים, דפי נייר, כל כתיבה.
2. שקף/הדפסה של דיאגרמה של מודל חלון גוהארי.
3. רשימת שאלות מוצעת לקבלת משוב מהקבוצה.

מהלך הפעילות

(ההנחיות המובאות הן לצורך תזכורת בלבד)

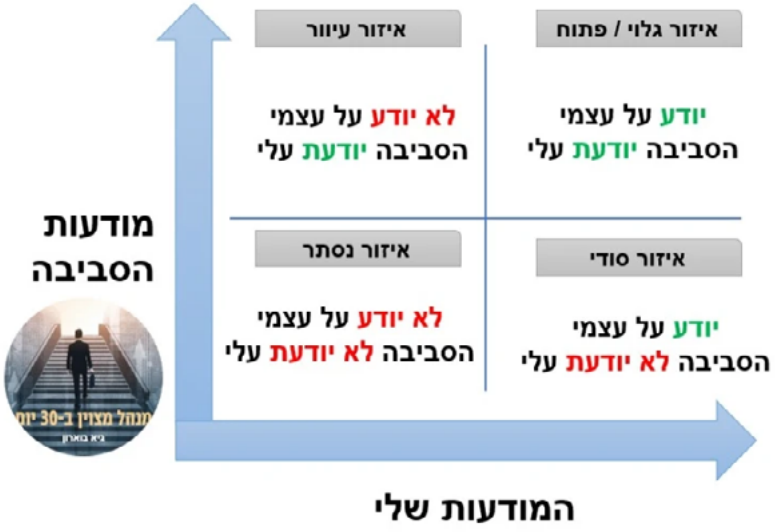
א. **פתיחה:** משחק תפקידים של המנחים, מבוסס אילתור, שעוסק בכך שהשנה תיכף מסתיימת ואנחנו לא באמת מכירים...

ב. **פעילות**

- **משחק בקבוצה הגדולה:** "דברים שאתם לא יודעים עליי..." - כל משתתף רושם בפתק (בצבע וצורה זהה), במשפט, עובדה, פרט מידע שמיוחד לו, שחשוב לו שהקבוצה תדע עליו. לאחר מכן, אוספים את הפתקים לשק משותף. המנחה שולפת פתק, קוראת בקול, והקבוצה נדרשת לנחש. לאחר גילוי הדמות, מזמינים את האדם להרחיב במספר משפטים מצומצם. שימו לב, לא ניתן לשמוע את כל חברי הקבוצה, במסגרת הזמן הקצוב.
- **הצגת המודל**
- **עבודה עצמית בקבוצה הגדולה:** כל משתתף ממלא עם עצמו פרטי מידע שהיה רוצה לחשוף, וחושב על נושאים שבהם היה רוצה לקבל התייחסות מחברי קבוצתו.
- **עבודה ברביעיות:** אופן החלוקה לקבוצות עבודה: יש פה מקום לשיקול דעת המנחים. אנחנו בחרנו לחלק את הקבוצה באופן לא אקראי כך שכל משתתף יפגוש חברים שרמת ההיכרות שלו איתם יחסית נמוכה. בקבוצות, נתנו למשתתפים לקרוא דף שאלות מוצע שמזמן דרכי התייחסות מגוונות. הזמנו אותם להגדיר אחראי זמן, כך שלכל משתתף יש 5-6 דק' לשתף ולקבל משוב. כל משתתף בוחר את ההקשר שבו הוא רוצה לקבל את התייחסות הקבוצה אליו.
- **חזרה למליאה:** פותחים לשיתוף של חברי הקבוצה:
  1. משהו שהפתיע אותכם?
  2. מה למדתם חדש על עצמכם? על אחרים?
  3. התייחסות למתודה כמפגש סיכום ופרדה (קשר בין תוכן, מטודה לתהליך הקבוצתי).
- **סגירה של מנחים:** דיאלוג מאולתר - מתייחס לדברים החדשים שאנחנו למדנו על עצמנו מתוך חוויית ההתנסות.

[+] נספחים

- חלון ג'והארי – הצגת המודל





שאלון

- איזה כוח אתה רואה בי שעוד לא מימשתי את כולו?
- איזו השפעה חיובית הייתה לי על הקבוצה שאני אולי לא מודע אליה?
- איזו פרספקטיבה ייחודית אתה חושב שאני מביא לדיונים?
- איך תתאר את סגנון התקשורת שלי?
- במה אתה מעריך את התרומה שלי לקבוצה?
- איזה פוטנציאל אתה רואה בי ולא בהכרח אני עצמי יודע עליו?
- איך אתה חושב שאחרים בקבוצה תופסים אותי?
- באיזה תכונה שלי אתה הכי מזהה את עצמך כשאנחנו עובדים יחד?

מקורות

https://www.communicationtheory.org/the-johari-window-model/

הנושא: משוב

ד"ר טארק יאסין מוראדˉ| אחראי התמחות חברה ערבית, אגף בכיר הכשרה והתמחות, מינהל עובדי הוראה, משרד החינוך

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

המשוב הוא שיח עמיתים המתבוננים יחדיו בפרקטיקה של אחד מהם. גם כאשר יש בין השותפים לשיחה הבדלי תפקיד, היררכיה או ניסיון, נקודות המבט של שניהם נתפסות כבעלות ערך, ולשניהם יש יכולת ואחריות לקדם את השיחה. השיחה מבוססת על ייצוגים ועדויות המאפשרים להתבונן באופן בלתי אמצעי בהתרחשות ולתמוך בפרשנויות אפשריות. התהליך עצמו שקוף, תלוי ברצונות ובצרכים של השותפים ומתואם ביניהם. לפיכך הוא יכול וצריך ללבוש צורות שונות בהקשרים שונים.

משוב חשוב לכל תהליך למידה, אך משוב דיאלוגי מכוון לקדם גם את המסוגלות ואת הרפלקטיביות של הנצפה המוביל.

רציונל המפגש

ההתפתחות המקצועית של המורה דורשת מתן משוב לאורך עבודתו במערכת החינוך. אנו מתכוונים ורוצים לתת משוב חיובי להעצמה אישית או לעידוד הלמידה וההוראה.

מורים במסגרת עבודתם נותנים ומקבלים משוב. כדי לתת משוב בונה חשוב ללמוד על החוויה האישית, להרגיש את עצמי עם מתן וקבלת משוב חיובי או שלילי.

מטרות המפגש

1. שיפור יכולת המורים ללמוד מטעויות ומהצלחות.
2. שיפור ביצועיהם לאור תגובות והערות.
3. למידה מהחוויות של המונחים לקידום ההתפתחות האישית והקבוצתית.

משך זמן המפגש המתוכנן | 90 דקות

חומרי עזר נדרשים

סרטונים, כלי כתיבה וציור

מהלך הפעילות

א. **פתיחה: הסבר הפעילות (15 דקות)**

- משוב הוא המסר שאדם אחד נותן לאדם אחר.
- המשוב מייצג את דעתו הסובייקטיבית של נותן המשוב על פעולתו הנצפית של מקבל המשוב.
- ניתן להתייחס למשוב כאל מתנה חשובה שאדם נותן לזולתו, שכן הוא משקף לו דברים מנקודת מבט חיצונית לו.
  - "מה נשמע"?
  - תרגיל חימום תנועות ידיים בישיבה על כיסא.
  - סולם מוטיבציה - איך אתה מרגיש מ-1-10.
  - תרגיל מדיטציה בעיניים עצומות: על מה אתם חושבים כאן ועכשיו.

ב. **פעילות בכרטיסים (15 דקות)**

משחק בכרטיסים - כניסה להוראה: בחירת כרטיס מבין הכרטיסים המפוזרים על הרצפה - מה אומר לך המשפט המופיע בכרטיס מבחינת מתן משוב? מה אתם מרגישים כשאתם מקבלים משוב?

(משפטים כמו: שתיקה היא דרך מעולה לספר על עצמך/וטוב לאדם לחשוב היום על היום ומחר על מחר/רק אני יכול לתקן מה שהאחרים שברו לי/הרם את מילותיך - לא את קולך....).

ג. **צפייה בסרט בשני חלקים - משוב בין מנהל למורה (35 דקות):**

https://www.youtube.com/watch?v=pf8Ns2QCCHU

- חלק ראשון: 7.5 דקות
- משוב, ניתוח והערות: 10 דקות

תובנות, מה הרגשתם? מה ראיתם? מה הייתם עושים אחרת?

- צפייה בחלק השני של הסרט לאחר דיון: 7.5 דקות
- משוב, ניתוח והערות: 10 דקות

ד. **שיח קבוצתי (10 דקות)**

שאלות לקיום שיח: כשנותנים משוב מה מרגישים? כשמקבלים משוב מה מרגישים?

להתחיל מהחוויה האישית של המשתתפים. איך אני מרגיש כשנותנים משוב, תובנות, מה הרגשתם, מה הייתם עושים אחרת, הזדמנויות, חסמים? מתי הרגשתם טוב כשנתנו לכם משוב? מתי הרגשתם לא טוב?

מתוך השיחה, מה עושים ומה לא עושים במשוב?

ה. **סיכום קצר של המנחה והמשגה תאורטית (5 דקות)**

שיקוף התהליך הקבוצתי לאחר הסרט, התובנות המרכזיות שנבעו מהפעילות וחיבור למציאות של המונחים.

להתייחס לנושאים שעולים בקבוצה, איך המשוב נותן מוטיבציה וחוויה מרתקת להתפתחות המקצועית?

לאפשר למונחים לדבר, להוציא מהם משפטים בשיח, לתת טיפים מהסרט - איך לתת משוב יעיל.

חיבור של הידע האישי שלי עם הידע התאורטי וגם עם הידע של חברי הקבוצה.

ו. **יציאה (10 דקות)**

"מה כל אחד לקח?" מילות סיכום של כל אחד.

השלב הזה חשוב להבניה ולהפנמה של התובנות האישיות ולבחינתן לצורך יישום: המנחה מבין מה האנשים למדו, עם מה הם יצאו.

עם הזמן חברי הקבוצה מתרגלים להמשיג לעצמם את הלמידה בשיעור.

המלצות וטיפים למנחה

- המנחה צריך לדעת איך לנווט את השיח כדי שהמשתתפים ידברו וישתפו איך הם מרגישים.
- כדאי להתמקד בתחושות ובחוויות האישיות.
- במשוב הלא יעיל המונחה מתוסכל, אז להבין מה הסיבה ומה יעשה.
- בהנחיה לחפש טכניקה שתתאים למונחים.

קישורים רלוונטיים

https://www.youtube.com/watch?v=pf8Ns2QCCHU

מקורות להעשרה

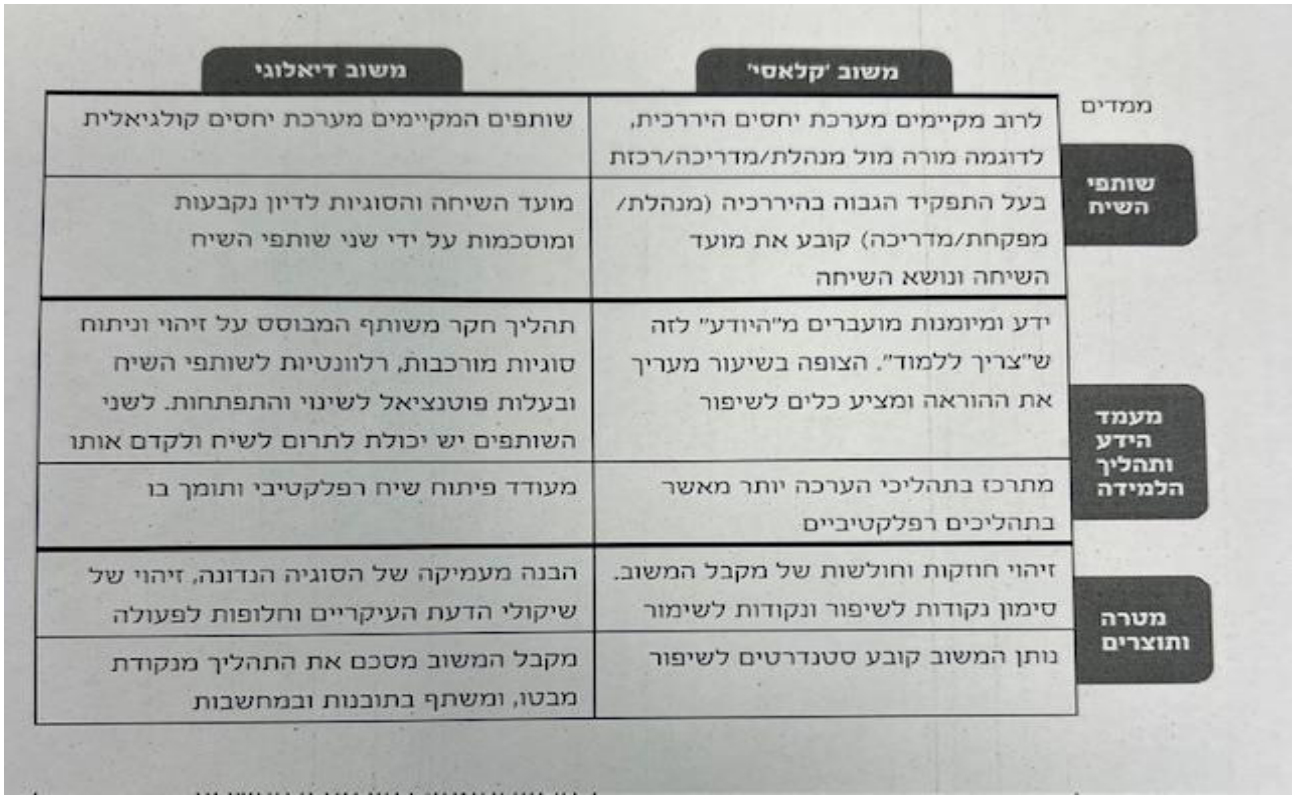
בוזו, מ' ופישר, ג' (2008). לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ. **הד החינוך, 82**(7), 30-33.
לפסטיין, א' (2000). העגל אינו גדל מפני ששוקלים אותו – מחשבות ראשוניות על הערכה ומשוב בקהילת חשיבה. **עלון החשיבה, 18**. מכון ברנקו וייס.
פלד-אלחנן, נ' ובלום-קולקה, ש' (1997). דיאלוגיות בתוך שיח הכיתה. **חלקת הלשון, 24**, 28-61.

חן טננבאום־דומנוביץ על מנהיגים פדגוגיים מאמנים: בניית מסוגלות למנהיגות באמצעות שיתוף, בתוך אתר השקפה.
רותם טרכטנברג ואדם לפסטיין מציעים מודל לשיחת משוב דיאלוגית, בתוך אתר אבני ראשה.
קובי גוטרמן כותב על קידום הוראה באמצעות תצפית ושיח פדגוגי וכולל רעיונות שניתן להעביר ממרחב הכיתה למרחב ההנחיה, בתוך אתר אבני ראשה.

[+] נספחים

- **דף הסבר - משוב קלאסי ומשוב דיאלוגי**
- **דף הסבר - עשה ואל תעשה - מתן משוב אפקטיבי**

דף הסבר - משוב קלאסי ומשוב דיאלוגי



ממדים	משוב 'קלאסי'	משוב דיאלוגי
שותפי השיח	לרוב מקיימים מערכת יחסים היררכית, לדוגמה מורה מול מנהלת/מדריכה/רכזת	שותפים המקיימים מערכת יחסים קולגיאלית
	בעל התפקיד הגבוה בהיררכיה (מנהלת/ מפקחת/מדריכה) קובע את מועד השיחה ונושא השיחה	מועד השיחה והסוגיות לדיון נקבעות ומוסכמות על ידי שני שותפי השיח
מעמד הידע ותהליך הלמידה	ידע ומיומנות מועברים מ"היודע" לזה ש"צריך ללמוד". הצופה בשיעור מעריך את ההוראה ומציע כלים לשיפור	תהליך חקר משותף המבוסס על זיהוי וניתוח סוגיות מורכבות, רלוונטיות לשותפי השיח ובעלות פוטנציאל לשינוי והתפתחות. לשני השותפים יש יכולת לתרום לשיח ולקדם אותו
	מתרכז בתהליכי הערכה יותר מאשר בתהליכים רפלקטיביים	מעודד פיתוח שיח רפלקטיבי ותומך בו
מטרה ותוצרים	זיהוי חוזקות וחולשות של מקבל המשוב. סימון נקודות לשיפור ונקודות לשימור	הבנה מעמיקה של הסוגיה הנדונה, זיהוי של שיקולי הדעת העיקריים וחלופות לפעולה
	נותן המשוב קובע סטנדרטים לשיפור	מקבל המשוב מסכם את התהליך מנקודת מבטו, ומשתף בתובנות ובמחשבות

"עשה ואל תעשה" - מתן משוב אפקטיבי

✓	✗
משפט תיאורי	משפט שיפוטי
אמירה ספציפית	אמירה כללית
הבעת התחשבות בצורכי המקבל	חוסר התחשבות בצורכי המקבל
התייחסות להתנהגויות שניתן לאמן ולשנות	התייחסות לתכונות קבועות ואינהרנטיות (טבועות) متأصل
מוצג כאפשרות, הצעה	מוצג כהכרח, כפייה
מביע הבנה ואמפתיה עם מקבל המשוב	מביע ריחוק וניכור
ניתן בעיתוי הולם	ניתן בעיתוי לא הולם

הנושא: מבט לאחור עם הפנים קדימה

סאמיה חלבי | מורה ומחנכת, התמחות בהוראת המדעים, מנחה וחונכת סטודנטיות להוראה של מכללת גורדון

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

בכוחו של תהליך התערבות מקצועי לאפשר לנו לאמץ תנועה קוגניטיבית ורגשית שיש בה מעבר ממבט לאחור למבט קדימה. מבט לאחור הוא שיפוטי בדרך כלל ונתון למה שהתרחש או שלא, לעומת המבט קדימה - מבט שבוחן מה ניתן לעשות כדי לתקן לשפר מעתה והלאה. בסיטואציות קונפליקטואליות עלול להתעורר בתוכנו קול שיפוטי הנושא האשמה עצמית. קול שגורם לנו להתבוסס באירועי העבר במקום לנוע לעבר ההווה והעתיד ולברר מה נוכל לעשות מול סיטואציה שהתרחשה ושאולי תשוב ותתרחש. ולכן ההזמנה להתבונן קדימה אינה מתבססת רק על למידה מהניסיון, אלא גם על אימון מתמשך על המעבר העקרוני מ"שיח של האשמה" ל"שיח של נטילת אחריות".

רציונל המפגש

פעילות מותאמת לקבוצה המבצעת הערכה מעצבת במהלך השנה תוך התייחסות לשאלות: מה נלמד? מה אנחנו יודעים? ומה עוד נרצה לדעת בהמשך השנה?

מטרות המפגש

1. סיכום הדברים שלמדנו ואנחנו יודעים ברמת הפרט וברמת הקבוצה.
2. בירור השאלה: לאן כל חבר בקבוצה שואף להגיע ומה נדרש לצורך כך?

משך זמן המפגש המתוכנן | 45 דקות

חומרי עזר נדרשים

בריסטול שעליו מצוירת סביבת ים: ציורים של חיות ים

מהלך הפעילות

א. **פתיחה: הצגת מטרת הפעילות לחברי הקבוצה.**

ב. **פעילות**

- כל הפעילות התקיימה בקבוצה הגדולה (מליאה).
- הפעילות כללה הנחיה לפי העקרונות של דמיון מודרך: "איפה אתם ממקמים עצמכם על הבריסטול?"
- כל חבר בקבוצה בחר לעצמו חיית ים המתאימה לו להערכתו, צבע אותה ומיקם אותה על גבי הבריסטול. לאחר מכן היה עליו להסביר מדוע בחר את החיה הזו ולמה מיקם אותה במקום שבחר.
- בהמשך כל חבר בקבוצה בחר חיה נוספת המבטאת אותו ומיקם אותה במקום שבו היה רוצה לראות את עצמו. כל זה תוך הסבר למה הוא בחר את החיה הספציפית ולמה מיקם אותה במקום שבחר.
- כל חבר קבוצה פירט מה הם הכלים הנדרשים לו כדי להגיע לאותו מיקום.

ג. **סיכום קצר של המנחה כולל המשגה תאורטית.**

הפעילות נועדה לסכם את השינוי שחל במהלך הלימודים במבט לאחור ולמפות את הכלים הנדרשים לנו להמשך.

התהליך היה מעניין. הקבוצה שיתפה פעולה ואהבה את הפעילות. נהניתי מאוד מהמחמאות של חברי הקבוצה, הייתה אווירת פתיחות בקבוצה וכל חבר תיאר בדיוק מה הוא מרגיש.

המלצות וטיפים למנחה

רצוי להאריך את זמן הדמיון המודרך.

[+] נספח

תמונות שצולמו במהלך הפעילות







שער שני

הנחיית תהליכים קבוצתיים

הנושא: תפקידי משתתפים בקבוצה

אולסיה פרי | RN MA מרכזת קורסים על בסיסיים, בית ספר האקדמי לאחים.ות "שיינברון";
מרכז רפואי תל אביב

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

תפקיד הוא סדרה של התנהגויות אופייניות בהקשר חברתי מסוים. תפקידים בקבוצה מבנים את ההתנהגות באמצעות סימון האופן שבו ייטול האדם חלק באינטראקציה. בכך שהוא מגלם תפקיד מסוים, חבר הקבוצה נוטה לבצע פעולות מסוימות ולהיכנס לאינטראקציות מטעם ובשליחות התפקיד. האופן שבו אדם מתפקד במסגרת תפקידו קשור למבנה אישיותו, ולכן תפקיד מסוים עשוי להיות מגולם באופן שונה על ידי אנשים שונים. כל עוד אין ממלא התפקיד סוטה באופן בוטה מדרישותיו הבסיסיות של התפקיד, הקבוצה סובלנית לווריאציות. למעשה הפרט יוצר את הגדרת תפקידו. אם הסטייה שלו גדולה למדי, הוא נתפס כנוטש את התפקיד שמתמלא על ידי חבר חדש. ברוב הקבוצות נמצא תפקידים כמו מנהיג, ליצן, הסטן, שונה, מתנגד, לא מבין, שותק וכדומה (שרת-פורטר, שפירא).

רציונל המפגש

העמקה בנושא תפקידים בקבוצה וחידוד ההבנה באשר לתחושות השונות העולות כלפי תפקידים שונים בקבוצה.

מטרות המפגש

1. זיהוי תפקידים בקבוצה - חברי הקבוצה ימשיגו בעצמם את התפקידים בקבוצה.
2. חברי הקבוצה יעשו רפלקציה על תפקידם בקבוצה ועל תפקיד החברים.
3. חברי הקבוצה יחקרו את התפקידים ויעלו שאלות להמשך התבוננות.

משך זמן המפגש המתוכנן | 45 דקות

חומרי עזר נדרשים

- כלי כתיבה: עט, טוש, עפרונות לכל משתתף
- פתקים לכתיבה
- קופסה או דלי

מהלך הפעילות

א. **פתיחה: חיבור לשיעור קודם**

ב. **פעילות**

היזכרו בשלושה עד חמישה תפקידים בקבוצה וכתבו את התפקידים כל אחד על דף נפרד. קפלו את הדף והכניסו לדלי. קחו פתקים מהדלי וחשבו: למי מהחברים התפקיד מתאים? האם יכול להתאים גם לכם?

ג. **שאלה מקדמת + דיון**

- מהם המאפיינים של בעלי התפקיד שכתבתם?
- מה התפקיד שלכם בקבוצה הנוכחית?
- האם התפקיד שלכם השתנה בקבוצה עם התפתחותה בשלבים?
- האם אתם רואים תפקידים דומים בקבוצות שונות?

- מה הייתם משנים בתפקיד שלכם? במה זה כרוך?

ד. **סיכום קצר של המנחה כולל המשגה תאורטית**

התפקידים שלנו משתנים בין קבוצות וגם באותה הקבוצה עם התפתחות אישית וקבוצתית.

ה. **יציאה: תובנה שיצאתי איתה מהמפגש?**

המלצות וטיפים למנחה

1. לתת זמן למונחים להשיב.
2. להקשיב הקשבה פעילה למונחים.

מקורות להעשרה

שרת-פורטר, א' ושפירא, ב' (עורכות). **"טבעה של קבוצה": מושגי יסוד בהנחיית קבוצות.**

הנושא: שלבים בהתפתחות קבוצה

אסף דור שלום | רכז מעורבות חברתית

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

בהתפתחות קבוצה ישנם מספר שלבים הבנויים נדבך על נדבך ומקדמים את חברי הקבוצה. מנחה קבוצה נדרש להכיר את השלבים, לזהות את השלב שנמצאת בו קבוצתו ולהתאים אליו את דרישותיו ממנה.

רציונל המפגש

המפגש מציג בפני מנחי קבוצות וחבריהן את השלבים השונים בהתפתחותן ומזמן שיח על אודותם.

מטרות המפגש

1. הגברת המודעות של המנחים לכך שישנם שלבים שונים בחייה של קבוצה.
2. המשגת השלבים בהתפתחותה של קבוצה וזיהוי כל שלב.

משך זמן המפגש המתוכנן | 40 דקות

חומרי עזר נדרשים

מצגת מלווה, דף גדול, תמונות מודפסות, דבק וטושים

מהלך הפעילות

א. **פתיחה**

הצגת השיעור בצורה של שאלה: מהו גיבוש? מה לדעתכם נדרש כדי לגבש קבוצה? האם אנו רוצים גיבוש קבוצה? **מהו לדעתכם הדבר החשוב ביותר בהתפתחות של קבוצה, האם יש כזה?**

ב. **פעילות**

- **הרציונל לפעילות** – לאפשר לחברי הקבוצה לקיים דינמיקה קבוצתית שתדמה שלבים שונים בהתפתחות קבוצה.
- **מטרת הפעילות** - לבחון את התקשורת בין חברי הקבוצה ואת הדינמיקה הקבוצתית ביחס לשאלות: איך נריב? איך נתקשר? מהם הכללים? לאפשר דיון מסכם לפעילות.
- **אופי הפעילות** - נחלק את המשתתפים לשלוש קבוצות ולכל קבוצה ניתן תמונות (מצורפות בנספח) ודף גדול. מטרתה של כל קבוצה היא לדון בתמונות נבחרות המייצגות את השלבים בהתפתחות קבוצה. לאחר דיון ובחירה הקבוצות מדביקות את התמונות על פי הסדר המתאים לדעתן, כאשר ליד כל תמונה תירשם כותרת הממחישה את מהות השלב. בסיום הפעילות חוזרים לקבוצה הגדולה ומציגים את השלבים בקצרה.

ג. **שאלות לעיבוד הפעילות ולקידום דיון**

- איך החלטנו על התמונות? מה היו הקונפליקטים? האם היו כללים מוסכמים בין חברי הקבוצה? איך סיימנו?
- נבקש מחברי הקבוצות השונות לנסות לחלק את פעילותם בקבוצה לשלבים: אילו שלבים אנו מזהים?

- כיצד התקשרתם בקבוצה? האם עלו לדעתכם קונפליקטים? מה נעשה על מנת ליישב קונפליקטים? האם בשלבים המאוחרים בפעילות ניתן להצביע על סוג מסוים של בשלות קבוצתית?
- כיצד חוויתם את עצמכם (האני הפנימי) בקבוצה?

ד. **סיכום קצר של המנחה כולל המשגה תאורטית.**

בסיכום נציג את השלבים האלה:

1. **שלב ראשון:** "איך נכיר?" בשלב זה אנחנו מכירים בין חברי הקבוצה, מתחילים סוג של גיבוש ויצירת תחושת שייכות. שלב זה מאופיין בהגדרות, בכללים ובהדגשת הדומה והמשותף.
2. **שלב שני:** "איך נריב?" בשלב זה אנחנו מעלים את השאלה מי אני בתוך הקבוצה? וביחס לכך, איך ננהל קונפליקטים? בשלב זה איננו נמנעים מקונפליקטים, מבררים כעסים ותחושות ומדברים על חששות משינויים.
3. **שלב שלישי:** "איך נשלים?" שלב האינטימיות, בשלב זה אנו מביאים לידי ביטוי את שני השלבים הקודמים ומבקשים לראות בקבוצה הכלה של ניגודים בין חבריה. שלב זה מאופיין בהגברת יכולת ההקשבה לדעות האחר ובהכלתן.
4. **שלב רביעי:** "איך ניפרד?" שלב הפרדה. בשלב זה הקבוצה שואלת כיצד ניפרד? מה אנו לוקחים לעצמנו מהחוויה הקבוצתית? שלב זה מאופיין במנעד של רגשות ותחושות העולים מהפרדה. עם זאת, חלק מהתחושות עשויות לעלות דווקא כמנגנוני הגנה.

ה. **יציאה: העלאת ההבנות שעלו במהלך המפגש, הן התאורטיות והן היישומיות.**

שואלים את המשתתפים: כיצד תתאימו את הפעולות שלכם כמנחים לשלבי התפתחות הקבוצה? כיצד יסייעו לכם ההבנות מהמפגש?

המלצות וטיפים למנחה

1. יש לאפשר לכלל המשתתפים להתנסות באינטראקציה הקבוצתית.
2. בעת הצגת רציונל המפגש יש להדגיש כי בשלב ראשוני המפגש יאפשר התנסות, ורק לאחר מכן יוצג ההיגיון התאורטי שבבסיסה.

מקורות להעשרה

אשמן, ת' (ללא תאריך). **שלבים בהתפתחות קבוצה קצובה בזמן**.

[+] נספחים

קישור למצגת

קישור לדף תמונות להדפסה

הנושא: התנגדות בקבוצה

טלי לפן | מרכזת הוראה במחלקה למתמטיקה ומדעי המחשב באוניברסיטה הפתוחה

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

התנגדות בקבוצה היא ביטוי של קושי, מצוקה, כעס, תסכול, חוסר שביעות רצון או חרדה.

סיבות להתנגדות

- צורך לשלוט בתכנים או בהתנהלות.
- הגדרה מחדש של היחסים בין חברי הקבוצה.
- צמצום פערי הכוחות בין המנחה לקבוצה.

סוגי ההתנגדות

התנגדות על ידי הימנעות - דיונים תאורטיים חסרי רגש, ויכוחים שלא על הנושא עצמו. הימנעות משיתוף בתכנים אישיים וברגשות. תשובות בנאליות ולא ענייניות.

תגובה פסיבית לא ישירה - שתיקות, היסוסים, הצפה בפרטי פרטים, דיבור יתר, איחורים, חיסורים, יציאה במהלך פגישה, עיסוק בדברים אחרים בזמן פגישה. הסטת כיוון הדיון, התרחקות, הסתגרות, ביטויי עייפות ושעמום, חוסר מוטיבציה.

התנגדות אקטיבית ישירה - התנהגות עוינת, ביטוי כעס, וכחנות, ביטויים פרובוקטיביים והתקפות ישירות על המנחה ("לא מנוסה מספיק, לא רגיש מספיק"), על משתתף, על עצם ההתכנסות ("טיפשית, מיותרת, לא מוצדקת"), התפרצות לדברי המנחה וקטיעת דבריו.

לסיכום - ההתנגדות היא חלק מתהליך ההתפתחות. המודעות להתנגדות מאפשרת שינוי.

מטרת המפגש

המחשת סוגי התנגדות שונים ודרכי התמודדות עימם.

משך זמן המפגש המתוכנן | 45 דקות

חומרי עזר נדרשים

- שאלונים שעל המשתתפים לענות בסיום הצגת הנושא.
- הנושא המוצג היה: "גדלים שונים של האינסוף המתמטי".

הערה: ניתן לבחור בכל תחום ידע שהמנחה מרגיש בקיא בו, ושנחשב סתום ולא מובן בעיני שאר המשתתפים.

מהלך הפעילות

א. **פתיחה**

סיכום הפעילות הקודמת של הקבוצה.

ב. **הפעילות: עבודה בקבוצה גדולה**

הנושא שבחרתי להציג בפני הקבוצה הוא נושא שהאמנתי שרוב חברי הקבוצה, אם לא כולם, אינם בקיאים בו. המטרה הייתה ליצור אי-נוחות בקבוצה. תוך כדי הצגת הנושא התבוננתי בחברי הקבוצה ושמתי לב לתגובות הגופניות שלהם ולתגובות המילוליות.

- בסיום הצגת הנושא אפשרתי לכל אחד להיות עם עצמו קצת ולענות על שאלון שחילקתי.

  השאלות שהופיעו בגוף השאלון הן:

  - איך הרגשת כשהקשבת לתכנים שהוצגו?
  - מה היו התגובות שלך, המחשבות, הרגשות והתחושות הגופניות?
- לאחר שכל אחד חשב קצת לעצמו וענה על השאלון התנהל דיון בין כל חברי הקבוצה וביני. לאחר מכאן הם סיפרו על תגובותיהם וכיצד הן באו לידי ביטוי בתחושת הגוף, וכן, מה הם חשבו?
- לאחר מכן סיפרתי להם כיצד אני התרשמתי מהתגובות שלהם במהלך ההרצאה על הנושא.
- לבסוף רציתי לשמוע מהם מהי לדעתם הסיבה שבחרתי להציג בפניהם נושא שלא קשור בכלל לנושאי הקורס. נושא מורכב שמעורר אי-נוחות, ולא בהכרח מעניין את כולם. בשלב זה עלה בגלוי נושא ההתנגדויות בקבוצה.
- רשמתי על הלוח את סוגי ההתנהגויות שהביעו התנגדות, ואיך התנגדות זו באה לידי ביטוי בשיחה עם חברי הקבוצה.
- לבסוף רשמתי באופן מסודר את סוגי ההתנגדויות ואת התגובות המתאימות לכל אחד מהם.

סיכום ממבט אישי

המשתתפים בקבוצה לא הבינו מה פשר ההרצאה בנושא כזה, ומדהים שאף אחד לא הפסיק אותי או שאל אותי תוך כדי ההרצאה מדוע אני טורחת להציג בפניהם נושא מסוג זה. זה מאוד הפתיע אותי. במקום זאת ראיתי ניסיונות להקשבה ולשיתוף פעולה בקבוצה יחד עם תזוזות והתנהגות לא רגועה. הופתעתי שרמת ההתנגדות אינה מושפעת רק מהנושא ואופן הצגתו אלא גם מהיחס של כל אחד מהמשתתפים למי שמעביר את ההתנגדות. הבנתי כמה גוונים יש לעבודה על התנגדות, ועד כמה אפשר לצמוח מהמודעות לעבודה כזו.

רפלקציה שלי על הפעילות

אני חושבת שהיה בפעילות הזו משהו יותר הוראתי מאשר הנחייתי, ולכן אפשר אולי לחשוב איך להעביר פעילות כזו בצורה קצת אחרת. עם זאת, התבוננות בתגובות והקשבה להן לימדו אותי הרבה גם על עצמי. ושוב, התפלאתי שאף אחד לא שאל מדוע אני עוסקת בנושא, שככל שהוא מרתק, אינו קשור למה שנעשה בקבוצה.

מקורות להעשרה

אברון, א' (1998). **משפטי גדל ובעיית היסודות של המתמטיקה.** האוניברסיטה המשודרת.
ביטון, י' (1999). התנגדות בתהליכי הדרכה/הנחיה. **מניתוק לשילוב, 9.**
ברק שטיין, ח' (2008). עבודה עם התנגדויות בקבוצה.

שרית שלו | מורה לחנ"ג ומנחה להוראה במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

התנגדות היא כל אמירה או התנהגות המתרחשת בקבוצה ומעכבת או מונעת את העבודה שלשמה התכנסה הקבוצה ואת התקדמותה לעבר המטרה. ההגדרה והחוויה הן סובייקטיביות, והמקצועיות של המנחה תעזור לו להתייחס להתנגדויות כאל הזדמנות לצמיחה ולגדילה מתוך הקושי. עצם הגדרת המנחה את ההתנגדות כעניין טבעי ובלתי נמנע, שפוטנציאל של צמיחה אצור בו, תעזור למנחה להתמודד עימה.

המנחה ישאל את עצמו שאלות ויעלה השערות לגבי המסר הרגשי הסמוי של ההתנגדות: מהי המשמעות הרגשית שבבסיס ההתנגדות? מה אני כמנחה מרגיש/ה לגבי ההתנגדות? ועוד.

כדאי לחוות את ההתנגדות כמסר של תקשורת שהקבוצה מעבירה למנחה, וכך יהיה לו מרחב להבין את המשמעות הסימבולית שהקבוצה מביעה, וניתן יהיה להגיב מתוך דיאלוג אמפתי.

רציונל המפגש

מנחים מכל סוג נפגשים עם קבוצות שונות במהלך שנות עבודתם. כל קבוצה עוברת שלבים שונים בהתהוות ובהתפתחות שלה, והמנחה מלווה אותה לאורך כל התהליך. במהלך "חיי הקבוצה" המנחים עלולים לחוות התנגדויות שונות, סמויות או גלויות, פרטניות או קבוצתיות. סדנה זו נועדה לתת מענה להתנגדויות אלה ולהציע רעיונות שונים להתמודדות איתן.

מטרות המפגש

1. התנסות בחוויה של התנגדות הן כמשתתפים והן כמנחים במפגש.
2. זיהוי התנגדויות שונות בקבוצה וניתוחן.
3. למידת כלי לזיהוי התנגדות וטכניקות להתמודדות עימה.

משך זמן המפגש המתוכנן | 45 דקות

חומרי עזר נדרשים

- מוזיקה לפעילות הפתיחה
- כלי להתערבות המנחה בהתמודדות עם התנגדות של קבוצה

מהלך הפעילות

א. **פתיחה (5-7 דקות)**

- הפעלה קבוצתית תנועתית – תרגילי גמישות ושיווי משקל – הפעלה שתיצור התנגדות (קשה מדי עבור הקבוצה/לא נוח..).
- כל אחד יכתוב מה הוא הרגיש במהלך הפעילות? מה גרם לו להרגיש כך? ובאיזה אופן הרגשות שלו באו לידי ביטוי בהתנהגות/בתגובה שלו?

ב. **פעילות**

- (5-7 דקות) סימולציה – משחק תפקידים: "מנחה" הקבוצה יספר/ילמד משהו במשך 5 דקות (יקבל הנחיה לכך ויתכונן מראש), ושתי משתתפות יקבלו פתק ובו הנחיה להתנהג באופן מסוים ואותנטי... שאר המשתתפות לא יקבלו תפקיד, אלא יהיו חלק מהקבוצה.

- (10 דקות) חלוקה לשתי קבוצות: להסביר שחולקו תפקידים וזו הייתה סימולציה להנחיה. כל קבוצה תקבל את הכלי של ההתערבויות (מצורף בנספח), תבין אותו, ותנסה לנתח את הסימולציה על פי הפרספקטיבה של הכלי. האם הכלי מאפשר מתן פרשנות למה שקרה בסימולציה?

ג. **שאלה מקדמת + דיון**

שיתוף ועיבוד הפעילות - שלב קצר כמעבר בין הפעילות לדיון (10 דקות)

- שיתוף ושיח במליאה - חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית – שתפו בתובנה שעלתה מן השיח. מתנהלת שיחה על הכלי ועל הקשר לסימולציה. המנחה מקשיב ולאחר מכן מוסיף המשגה לדברים.
- קישור להתנסות בהתחלה – מי מוכן לשתף מהתרגיל ההתחלתי? מה הרגיש? איך הגיב? איך זה מתחבר להמשך הסדנה? החיבור בין האופן שבו מרגישים כמתנגדים לבין האופן שבו מרגישים/מתמודדים במקום שמתנגדים לנו.

ד. **סיכום קצר של המנחה כולל המשגה תאורטית (5 דקות)**

לסיכום – ישנה חשיבות להתבוננות ולזיהוי של תהליכים – לא כל מחלוקת או ביקורת היא התנגדות. תחילה יש לזהות את המצב כהתנגדות על פי התחושות שלנו או לפי האווירה בחדר: לזהות - מתי ההתנגדות היא "קול קבוצתי" ומתי היא התנגדות של הפרט, ואז להבין שהתנגדויות הן חלק הכרחי בתהליך של צמיחה ושינוי, וטוב שהגיעו לחדר, כך ניתן לעבד אותן. בוחרים בהמשך ההתערבות לפי שני תרחישים העומדים לרשותנו: לפי המתווה המצורף – להקרין אותו על הלוח.

ה. **יציאה (5 דקות)**

כל אחד יאמר במשפט: משהו שהתחדש לך בנוגע להתנגדות בעקבות הסדנה מבחינה מושגית או כמנחה המתמודד עם התנגדויות? משהו שידעת אבל ההמשגה חידדה את הבנתו, משהו שעורר בך הסתייגות כלשהי?

המלצות וטיפים למנחה

1. בשלב הפעילות, לאחר הסימולציה רצוי לעבור בין הקבוצות, להקשיב, להבהיר עניינים לא ברורים.
2. בשלב השיתוף ועיבוד הפעילות (הסימולציה) לשאול שאלות מקדמות ולא שאלות על מה שהיה.

קישורים רלוונטיים

עבודה עם התנגדויות בקבוצה/חלי ברק שטיין.

[+] נספח

כלי לניתוח התנגדויות בקבוצה - טכניקות התערבות מנחה מול הקבוצה כשלם

טכניקה	המשגה	הדגמה
שיקוף והעלאת השערות לגבי התהליך הקבוצתי	המנחה מציב "ראי" מול תהליך או דינמיקה שקורים בקבוצה בדמות פרשנות או השערות. שיקוף אמפתי של המסר הרגשי שמאחורי ההתנגדות.	"אתם כועסים עליי, ואולי אתם גם בודקים אם אצליח לעמוד בכעס הזה כדי שתוכלו לסמוך עליי בהמשך".
הזמנה לשיתוף	אפשר להזמין משתתפים לחלוק את תחושותיהם לגבי משהו שעלה בקבוצה. הם יכולים להגיב ולומר מה הרגישו, באיזו מידה הנושא רלוונטי להם. השיתוף הוא רגשי וחווייתי, מעלה תחושות ואינו שופט או מביע דעה על מה שהיה או נאמר.	"שני שיתפה אותנו בעימות שהיה לה עם מורה עמיתה, אני מזמינה אנשים נוספים לחלוק ולשתף אותנו בתחושותיהם".

טכניקה	המשגה	הדגמה
פיזור (הפצת מסר של היחיד למשתתפים נוספים)	פיזור הוא טכניקה המפחיתה את העומס הרגשי ממשתתף מסוים על ידי הכללה של רגש או עמדה שחשים משתתפים נוספים. פיזור מאפשר לאחרים לבדוק את הרגש בתוך עצמם ו"להתחבר לעצמם" דרך האחרים בקבוצה.	"דן אמר שהוא מבולבל, אולי עוד אנשים מרגישים כך?"
איסוף	כשאוספים כמה וכמה ביטויים שנאמרו בקבוצה ומסכמים אותם יכול להיווצר מסר בעל משמעות. האיסוף מבהיר את מה שנאמר תוך התייחסות לאנשים שייצגו את המסרים השונים.	"רותי אמרה ש... רמי אמר ש... וגם יוסי אמר... ייתכן שאלה הם קולות שמביעים הרגשה שאנשים בקבוצה רוצים להתקרב זה אל זה, אבל אינם יודעים איך".
פתרון משותף	הזמנה לחיפוש פתרונות משותפים למצבי קושי ותקיעות בקבוצה.	"חלק אומרים שהדוגמאות טיפשיות וחלק רוצים להמשיך להביא דוגמאות ולהתייעץ. הקבוצה מחפשת מה מתאים לה ויש בה קונפליקט על כך. מה הייתם מציעים שנוכל לעשות במצב כזה? יש למישהו רעיונות?"

חזקי איזנשטרק | מרצה מנחה ומחנך בחברה החרדית

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

התנגדות בקבוצה היא תופעה נפוצה ובלתי נמנעת בתהליכים קבוצתיים, הנובעת ממגוון סיבות כגון חששות, דפוסים אישיים, דינמיקות בין-אישיות או התנגדות לשינוי. ארווין יאלום רואה בהתנגדות ביטוי לחרדות ולקונפליקטים פנימיים של המשתתפים, ומדגיש את תפקיד המנחה בהתמודדות עימה דרך אמפתיה, חקירה והבנה. גישות אחרות, כמו CBT, מתמקדות בעבודה על חשיבה או התנהגות לא מותאמת. עם זאת, מחקרים מצביעים על חשיבות האותנטיות והנוכחות של המנחה ביצירת אמון וביטחון בקבוצה. גישות פסיכודינמיות מדגישות את חשיבות ההעברה הנגדית - תגובותיו הרגשיות של המנחה כלפי הקבוצה. לסיכום, התמודדות עם התנגדויות מחייבת שילוב של ידע תאורטי, מיומנויות מעשיות ובעיקר עבודה פנימית של המנחה על עצמו.

רציונל המפגש

התנגדות בקבוצה היא אתגר נפוץ ומשמעותי עבור מנחים. התמקדות בחוויה של המנחה מאפשרת התבוננות פנימית, רכישת כלים ופיתוח יכולת התמודדות יעילה יותר עם התנגדויות.

מטרות המפגש

1. העלאת המודעות לאתגר של התמודדות עם התנגדות בקבוצה.
2. מתן מרחב לחקירת החוויה האישית של המנחה במצבי התנגדות.
3. הענקת כלים פרקטיים להתמודדות יעילה יותר עם התנגדויות.
4. חיזוק ההבנה שהתמודדות מוצלחת מגיעה מתוך הוויה אותנטית של המנחה.

משך זמן המפגש המתוכנן | 90 דקות

חומרי עזר נדרשים

- מצגת פתיחה (נספח)
- דפים וכלי כתיבה לעבודה בזוגות

מהלך הפעילות

א. **פתיחה (10 דקות)**

הצגת הנושא הממוקד "חוויית המנחה מול התנגדות" בליווי שאלה מעוררת עניין.

ב. **פעילות (50 דקות)**

1. **דמיון מודרך (15 דקות)** - המשתתפים עוצמים עיניים ונזכרים במצב של התמודדות עם התנגדות כמנחים או כמונחים. לאחר מכן יוכלו לשתף במליאה את החוויה האישית של להיות תחת ומול התנגדות.
2. **עבודה בזוגות (20 דקות)** - בני הזוג משתפים זה את זה בנוגע למה שהיו אומרים לעצמם בזמן ההתנגדות, אילו הייתה להם מכונת זמן ויכלו לחזור לחוויה שנזכרו בה.
3. **שיתוף במעגל (15 דקות)** - המשתתפים חוזרים למליאה ומשתפים בתובנות מהרפלקציה הזוגית. איך הרגישו בחזרה בזמן בדמיון המודרך, איך הרגישו בעת ההסתכלות על החוויה בעצמם ואחר כך בזוג, וכעת איך הם מרגישים בעת ההסתכלות הפנימית הזאת מול המליאה.
4. **קיום שיח פתוח** על התמודדות של מנחים מול התנגדות בקבוצה.

ג. **שאלות מקדמות ודיון (20 דקות)**

- איך תזהו שזו התנגדות ולא ביקורת בונה?
- איך הייתם מציעים למנחה להתמודד עם התנגדות בקבוצה?
- האם אנחנו כמנחים לעיתים "מתנגדים להתנגדות"? מהי המשמעות של זה?

ד. **סיכום (10 דקות)**

- חיבור לרציונל הבחירה בנושא - ההתמודדות היעילה ביותר מגיעה מתוך החוויה והאישיות האותנטית של המנחה.
- הדגשת התובנות: לסמוך על הקבוצה, לראות בהתנגדות חלק מתהליך הצמיחה שלה, לא לנצח את הקבוצה אלא לנצח על הקבוצה (או איתה).
- בקשה מכל משתתף לזקק במשפט מה הכוח שלו כמנחה להתמודד עם התנגדות.

 המלצות וטיפים למנחה

- הקפד על יצירת מרחב בטוח לשיתוף חוויות אישיות.
- עודד השתתפות פעילה של כולם ומנע השתלטות של קולות דומיננטיים מדי.
- שמור על מסגרת הזמנים אך הישאר גמיש להתפתחויות בתהליך הקבוצתי.
- בסיכום, חזור והדגש את ההבנה שההתמודדות עם התנגדות היא אתגר אוניברסלי למנחים, שהיא עצמה מבורכת ומלמדת על התפתחות, והצלחה בה מושגת מתוך עבודה פנימית.

 מקורות להעשרה

שפירא, ב'. **התנגדויות או לא להיות? התנגדות בקבוצה מונחית**
ברק שטיין, ח'. **עבודה עם התנגדויות בקבוצה**

הנושא: סגנונות הנחיה

ד"ר גל בן-יהודה | מרצה וחוקרת במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט ובמכון מופ"ת
גב' עביר זרעיני | מנהלת מעון יום, בעלת תואר שני בהדרכה והנחיה

רקע תאורטי קצר על הסדנה

למנחה הקבוצה יש תפקיד מרכזי, המשפיע על התהליך הקבוצתי ועל משתתפי הקבוצה. סגנון ההנחיה מושפע מגילו של המנחה, מינו, ערכים, אמונות, תכונות אישיות ועוד... המודעות של המנחה לכל אחד מהרכיבים הללו חשובה מאוד בתהליך ההדרכה (רוזנוסר, 1997).

בהמשך לדברי רוזנוסר, בריצ'טו מדגיש כי כל העוסקים בהנחיה הם בני אדם, ולכן מנחי קבוצות עלולים לנקוט דפוסי הנחיה המשרתים את צורכיהם, מתוך מניעים אישיים, נטיות והרגלים. רק תהליך בלתי פוסק של הכשרה, מודעות עצמית גבוהה וההתנסות בפועל בהנחיה, יסייעו למנחה לפתח רמה גבוהה של מקצועיות (בריצ'טו, ללא תאריך).

כל מנחה מביא איתו לקבוצה את סגנונו האישי. סגנון זה מתייחס כאמור, לתכונותיו האישיות: העדפות, תחומי עניין, ודפוסי אינטראקציה עם הזולת. בריצ'טו (סדרת הרצאות, לא פורסם), מזהה שבעה סגנונות הנחיה:

המנחה התלותי מרגיש חסר ערך, ומשום כך הוא מאוד חרד. הוא מובל על ידי הקבוצה, ובמובנים רבים הוא אינו מוביל תהליך מקדם. בהתערבויותיו הוא משדר שהוא מבקש את אישורה של הקבוצה.

מנחה אשר פועל **בסגנון דמגוגי** בונה יחסים שבהם הקבוצה מפתחת בו תלות, וכמעט כל דרך לסיפוק "עוברת אצלו". אולם למעשה הוא פועל בקבוצה כדי לקבל מענה וסיפוק לצרכים שלו. הוא זקוק לאהדה של חברי הקבוצה ולהזדהותם איתו, ובשל צורך אישי זה, פעמים רבות הוא מרחיק את הקבוצה מהתמודדות עם המטלות.

מנחה ה**מגן על הקבוצה** נוטה למלא תפקיד סמכותי, ובכך – במודע או שלא במודע – מעביר שדרים שעיקרם "אתה/את לא יכולים לעשות לבד". בכך הוא מונע את ההתפתחות של חברי הקבוצה ומתנהג כבעל שליטה – מה שגורם לחסך קבוצתי ולתלותיות יתר.

סגנון קיצוני יותר נוקט **המנחה הסמכותי**. הוא מייסד היררכיות בלתי פונקציונליות לקידום הקבוצה, ומפחית בערכם של חבריה. בהתערבויותיו נשמעת נימה ביקורתית, ואמירותיו פסקניות. הבעותיו הלא מילוליות מעבירות תחושה של האשמה, נזיפה ולעיתים אף התנשאות. העמדה הכוללת שלו היא מרוחקת.

המנחה המזניח פועל בגישה הידועה של laisser fair, ואינו מכוון את הקבוצה להתמודד עם המטלה. התקשורת שלו משדרת אדישות. הוא נתפס כמרוחק מהקבוצה, ונותן לה להתנהל לבד.

המנחה הנמנע מרגיש חסר ערך אינטלקטואלי. הוא עלול לחשוש שהקבוצה תעסוק ותעמיק בנושאים שהוא יתקשה להבין. לכן הוא מאפשר לקבוצה לקיים קשר שטחי וחלקי בלבד עם המטלה. התערבויותיו מקריות, ממוקדות ברמה הגלויה בלבד, והוא נמנע מכניסה לרבדים עמוקים.

מנחה **חושב עם** (co-thinker) מתאים את פעולותיו לרמה, לשלב ההתפתחות ולצרכים של הקבוצה. הוא מארגן את הקבוצה לקראת המטלה, ומשדר רצינות ותקיפות לצד חום ואמון. הוא מאפשר לחברי הקבוצה לחיות, לחוות, מגלה ומשדר עניין אמיתי באחרים. בגישתו הוא פתוח ומאתגר. בשדריו המילוליים הוא מעודד את הקבוצה, ומעביר תחושה שהוא מאמין ביכולתם של חבריה. קולו טבעי, בטוח ונעים, הבעות פניו וגופו משדרים הכלה והחזקה של הקבוצה העובדת. הוא ממקם את עצמו בעמדה המאפשרת לו לצפות במתרחש ולהאזין ל"דופק" של הקבוצה. עמדה של תצפית והקשבה אין משמעותה שהמנחה ממקם עצמו מחוץ לקבוצה, ממעיט להשתתף או שעליו לפעול ממרחק ובניכור. נהפוך הוא, המנחה צופה בקבוצה ומאזין לה, תוך שהוא מגלה עניין אמיתי, חום, התייחסות ומוכנות להשתתף בדיאלוג עם הקבוצה ועם חבריה.

רציונל המפגש

המפגש מבקש לחשוף את המשתתפים לסגנונות הנחיה מגוונים, תוך התבוננות אישית בסגנונות שפגשו כמשתתפים ובסגנון ההנחיה שלהם (עבר, הווה, עתיד).

מטרות המפגש

1. להבחין בין סגנונות הנחיה שונים.
2. להתבונן בסגנון ההנחיה אישי (רפלקציה) – האם וכיצד השתנה במהלך הקורס?
3. להכיר בחשיבות שיש למודעות של המנחה לסגנון ההנחיה האישי.

חומרי עזר נדרשים

- מצגת המפגש
- קלפים של כלי מטבח מגוונים (לתרגיל האישי)
- פעולה קטנה / אהרן בס (טקסט)
- כרטיס מנחה מתעדכן

מהלך הפעילות

א. **פתיח**

ב. **סרטון: איך מגיעים לרחוב ברזני 5** https://youtu.be/WMqnl9ihD_Q?si=Hd9jzX7QS2QSsA9B

- שאלה: על בסיס הסרטון, מהו לדעתכם נושא המפגש?

ג. **תרגיל אישי: רפלקציה באמצעות קלפים השלכתיים**

- בחירת 3 כלי מטבח המייצגים תכונה, מיומנות או גישה בהנחיה (פירוט במצגת):
  - כלי המייצג סגנון הנחיה שחוויתם (כמשתתפים) בעבר.
  - כלי המייצג אתכם כיום (כמנחים).
  - כלי המסמל היבט בהנחיה (גישה, מיומנות) שאתם רוצים לפתח.
- כתיבה אישית על פי ההנחיות (על הלוח/מצגת) שלהלן:
  - תנו שם לכל כלי.
  - כתבו מה הוא מייצג עבורכם בהקשר של הנחיה.

  הערה: במצגת יש דוגמאות, אבל מומלץ לא להציג אותן למשתתפי הסדנה.

ד. **שיתוף ודיון במליאה (או בקבוצות קטנות)**

- שיתוף בכלי שבחרתם ובמה שהוא מייצג. מומלץ להתחיל בשאלה על "סגנון הנחיה שחוויתם בעבר", ואז לעבור לשאלה על סגנון הנחיה היום.
- שאלות אפשריות (במצגת): למה בחרתי בכלי הזה? איך הוא בא לידי ביטוי בהנחיה שלי? לפי הכלי שבחרתי, מהן החוזקות שלי כמנחה?

ה. **המשגה: סיכום (במצגת)**

- לסגנון ההנחיה ולתפיסת ההנחיה של המנחה יש השפעה מרכזית על התהליך הקבוצתי. לכן יש חשיבות רבה למודעות של המנחה לסגנון ההנחיה האישי (הדומיננטי).
- קצת מהספרות: בריצ'טו מציג שבעה סגנונות הנחיה קיצוניים: שבעה מהם אינם מיטיבים עם הקבוצה, ואחד – חושב עם – הוא האידיאלי. רק תהליך בלתי פוסק של הכשרה, חתירה למודעות עצמית גבוהה והתנסות בפועל בהנחיה, הם שיסייעו למנחה לפתח רמה גבוהה של מקצועיות.
- שאלה פתוחה: מה הקשר בין סגנונות הנחיה שונים לבין המודל "מרחבי משמעות בהנחיה"?

מקורות

בריצ'טו (סדרת הרצאות). לא פורסם.
רוזנוסר, נ' ונתן, ל' (עורכים). מנחה הקבוצה. בתוך **הנחיית קבוצות: מקראה** (פרק 14, עמ' 299. בתוך חלק חמישי, "סוגיות וכלים בתכנון ובהנחיה של קבוצה"). המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי.

נספח: כלי מטבח




Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh





Abeersalh



Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh


Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh



Abeersalh







פעולה קטנה / אהרן בס

פעולה קטנה / אהרן בס

יוֹם אֶחָד מִישֶׁהוּ יִגַּשׁ אֵלַיִךְ וְיַגִּיד:
"אַתָּה יוֹדֵעַ בְּזְכוּתְךָ הִגַּעְתִּי לְמַה שֶׁאֲנִי הַיּוֹם"
וְאַתָּה תֵּפְתַּע וְתַגִּיד: "בֶּאֱמֶת?!"
כִּי יִהְיֶה קָשֶׁה לְךָ לְהַאֲמִין שֶׁאַתָּה, מַמָּשׁ אַתָּה
עָשִׂיתָ טוֹב מִבֶּנְאָדָם.
וְאָז תִּזָּכֵר בְּעֶרְגָּה אֵיךְ פַּעַם מִישֶׁהוּ עָשָׂה לְךָ
בְּדִיּוּק אוֹתוֹ הַדָּבָר וּפִתְאוֹם תָּבִין, יוֹתֵר מִכָּל
רֶגַע אַחֵר בְּחַיֶּיךָ -
כַּמָּה כֵּלִים קְשׁוּרִים וְאֵיךְ פְּעֻלָּה קְטַנָּה שֶׁלָּנוּ
הִיא אַדָוָה בְּיַמַּת הַחַיִּים שֶׁהוֹפֶכֶת לְנַחְשׁוֹל
עָנָק וְכַבִּיר שֶׁל שְׁאִיפָה לְטוֹב אֵצֶל אַחֵר

בְּדִיּוּק כְּמוֹ שֶׁקָּרָה פַּעַם, גַּם אָצְלְךָ

כרטיס מנחה


לוגו / סגנון אישי
תחום התמחות
כרטיס מנחה מתעדכן
פרטי קשר
קהל יעד
התעמקות עכשווית
האני מאמין שלי
סגנון ההנחיה שלי

הנושא: התערבויות המנחה בקבוצה

ד"ר דני כלב | מרצה ללשון העברית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

מידת ההתערבות של המנחה ותזמונה הם קריטיים להנחיה יעילה. מנגד, התערבות יתר עשויה להוביל לתוצאות לא רצויות. הסדנה תעסוק בסקירת סוגי ההתערבות האפשריים ומידת התאמתם לסיטואציה מסוימת שהולכת ומסלימה.

רציונל המפגש

לאפשר למנחים לברור את סוג ההתערבות המתאים לסיטואציה ולעמוד על הדילמות לנוכח סיטואציות מורכבות שבהן נדרשת התערבות.

מטרות המפגש

1. הכרת סוגי התערבות שונים.
2. בחינת סוג התערבות שמביא איתו המנחה – איזה סוג מתאים יותר למנחה מטיפוס מסוים.
3. בחינה בדיעבד של מידת ההתאמה של ההתערבות שננקטה בשלב מוקדם יותר.

משך זמן המפגש המתוכנן | 40 דקות

חומרי עזר נדרשים

יחולקו דפים שבהם כל משתתף רושם את ההתערבות שהוא היה נוקט לנוכח הסיטואציה ודירוג מספרי בסולם 1–3 שמשקף את מידת ביטחונו בהתערבות שהוא מציע לנקוט.

מהלך הפעילות

על כל מנחה להציג תיאור מקרה (ניתן אירוע אמיתי) שבו פרטי הפאזל השונים נחשפים בשלבים שונים של הסדנה. כלומר בתיאור המקרה נחשף בכל פעם פרט חדש שעשוי להוביל לחישוב מסלול מחדש בדיעבד.

א. **פתיחה (פעילות מקדמית)**

- סקירה קצרה על אודות חשיבות ההתערבות של המנחה ותוצאות אי-התערבותו; מנגד הקושי בבחירת התערבות מתאימה שאיננה ישירה מדי, אך גם לא נמנעת מדי.
- המשימה הראשונה תתבצע בזוגות: כל זוג משתתפים יגדיר לפי מיטב ניסיונו והידע המקצועי שלו את המונח התערבות. לפעילות יוקצו כחמש דקות ואחריה יידונו התוצרים במליאה (חמש דקות לדיון).
- שאלה מנחה להמשך הסדנה: מתי התערבתם לאחרונה בהנחיה? נסו להיזכר במקרה קונקרטי מהימים האחרונים בשיעור, בקבוצה וכדומה. המטרה היא לזהות יחד את סוגי ההתערבויות ואת מידת התאמתם לקבוצה, לאירוע, לתהליך, לתוכן ולמנחה.

ב. **פעילות**

עבודה בקבוצה קטנה. המנחה מציג מקרה שבו נדרשת התערבות. המשתתפים כותבים באופן אישי את אופן ההתערבות שהם היו נוקטים באותו מקרה. לאחר מכן הם מציגים בפני הקבוצה את התערבות שהם מציעים לנוכח הסיטואציה ומנמקים את בחירתם.

ג. **שאלה מקדמת + דיון**

- כל המשתתפים מתבקשים לדרג את ההתערבויות השונות שהועלו בסולם עולה של דרגת התערבות: מהקלה ביותר לאינטנסיבית ביותר.
- שיתוף ועיבוד הפעילות - שלב קצר של מעבר בין הפעילות לדיון.
- בשלב הזה המנחה מוסיף עוד "קיסם למדורה" ומגלה עוד פרטים על אותו המקרה (התפתחות העלילה). כל משתתף מתבקש לבחון מחדש את בחירתו הקודמת ולקבוע אם בדיעבד ההתערבות שרשם בתחילה בדף אכן מתאימה לנוכח המידע החדש או שיש צורך ב"חישוב מסלול מחדש".
- שאלה רפלקטיבית: מה למדתם מהמורכבות של המקרה ומהשינוי שביצעתם בדיעבד בהתערבות הראשונית? האם הסדנה תוביל לשינוי בדרך פעולתכם בעתיד כמנחים? האם הבאתם בחשבון הסלמה בסיטואציה ותפנית מפתיעה כזו?

ד. **סיכום קצר של המנחה כולל המשגה תאורטית**

- התערבות יעילה היא אומנות, ובדומה לדייסה של זהבה משלושת הדובים, עליה להיות לא אגרסיבית מדי (סימן לחולשה ולחוסר ביטחון של המנחה החושש להיתפס כחלש ולא סמכותי), אך גם לא נמנעת ומהוססת, משום שאי-התערבות או התערבות הלוקה בחסר עלולות ליצור מתחים וכעס בקבוצה, להוביל ל"נטילת החוק לידיים" מצד גורמים אחרים בקבוצה ואף לערעור הקבוצה ("המנחה אינו מתפקד!").
- שאלה מנחה: שתפו במקרה אמיתי שבו נתקלתם בהתערבות חסרה או בהתערבות אגרסיבית מדי.

ה. **יציאה**

- משפט סיכום: האם כמנחה אני נוהג להשתמש בכל ארגז הכלים האפשריים (מגוון סוגי התערבות) או שאני נוטה לבחור רק בסוג מסוים של התערבות? במילים אחרות, עד כמה אני מגוון ומתאים בזהירות רבה את ההתערבות לסיטואציה? האם אשקול יישום של דרכי התערבות אחרות?

המלצות וטיפים למנחה

1. לאפשר לכל המשתתפים להציג את עמדתם, לא לתת לביישנים ולנחבאים אל הכלים להיעלם בדיון.
2. לגשת ישר לעניין, ללא דיון תאורטי וניים דרופינג. אפשר לספק ביבליוגרפיה בשקף האחרון של המצגת למי שמעוניין להעמיק בנושא בהמשך.
3. לא לקבוע עמדה שיפוטית מה נכון ומה לא.
4. לא לקטוע דיון ער ופעיל באיבו, גם אם הוא חורג ממכסת הזמן. ייתכן שזהו רגע של תובנות חשובות לכל הקבוצה. לתת לקבוצה "לעשות את העבודה".
5. לא להשאיר את הקבוצה במתח - לספר כיצד הפרשייה הסתיימה ולשתף בלקח שלי (צ'ק אאוט מסוג אחר).

מקורות להעשרה

ברק שטיין, ח' (2020). התערבויות מנחה בקבוצה. מכון מופ"ת.

Liberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. (1973). *Encounter groups: First facts*. Basic Books

הנושא: סמכות המנחה בקבוצה

ד"ר מרוה חלאחלה | חוקרת ומרצה בחינוך

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

סמכות מנחה קבוצה הוא מונח המתייחס לתפקיד המנהיגותי בתוך קבוצה המתמקדת במתן הדרכה, הכוונה ותמיכה לחבריה. סוג זה של סמכות מאפיין מנהיג המקבל על עצמו אחריות להקל על התקשורת בקבוצה ועל שיתוף הפעולה ולכוון אותה להשגת מטרותיה.

היבטים מרכזיים של סמכות הנחיית קבוצות

הגדרת כיוון: המנחה קובע את הכיוון והחזון הכוללים לקבוצה. הוא מבהיר ומגדיר יעדים ומתווה את הצעדים הדרושים להשגתם מתוך תחושה ברורה של מטרה.

הנחיית תקשורת: תקשורת אפקטיבית חיונית ללכידות ולפרודוקטיביות של הקבוצה. המנחה מטפח סביבת תקשורת פתוחה ושקופה שהחברים בה מרגישים בנוח לבטא את הרעיונות, החששות והמשוב שלהם. הנחיה עשויה להיות כרוכה בארגון פגישות, הנחיית דיונים והבטחת זרימה חופשית של מידע.

תמיכה ועידוד: חברי הקבוצה נתקלים לעיתים קרובות באתגרים ובמכשולים בדרכם להשגת מטרות. המנחה מציע תמיכה, עידוד ומוטיבציה כדי לעזור להם להתגבר על קשיים ולהישאר ממוקדים ביעדים. התמיכה עשויה לכלול מתן משאבים, מתן הדרכה והכרה בתרומתם ובמאמציהם של החברים.

פתרון סכסוכים: סכסוכים עלולים להיווצר בתוך קבוצות עקב הבדלים בדעות, באישיות או בסדרי עדיפויות. למנחה תפקיד מכריע בניהול קונפליקטים בצורה בונה ובקידום דינמיקה קבוצתית חיובית. כרוכים בכך הנחיית דיונים, גישור על סכסוכים ומציאת פתרונות המקובלים על כולם.

מעקב אחר התקדמות: מעקב אחר ההתקדמות לקראת היעדים חיוני כדי להבטיח שהקבוצה תישאר בכיוון הנכון להגשמתם ותבצע התאמות בזמן לפי הצורך. המנחה עוקב אחר התקדמותה, מזהה תחומים לשיפור ומספק משוב לחברים כדי לעזור להם להישאר ממוקדים ואחראיים.

קידום למידה והתפתחות: למידה ופיתוח מתמשכים חיוניים להצלחת הקבוצה בטווח הארוך. המנחה מעודד תרבות של למידה על ידי טיפוח הזדמנויות לפיתוח מיומנויות, שיתוף ידע ושיקוף. בתהליך זה עשויים להיכלל מתן הדרכה, ארגון סדנאות או עידוד יוזמות ללמידת עמיתים.

סמכות הנחיית קבוצות כוללת אפוא את אחריות המנהיגות בכל הקשור להנחיה ולתמיכה במאמצים הקולקטיביים של חברי הקבוצה להשגת מטרות משותפות. יישום יעיל של סמכות זו עשוי לתרום ללכידות הקבוצה, לשגשוגה ולהצלחתה.

רציונל המפגש

המושג "סמכות מנחה קבוצה" נותר רב-צדדי ולעיתים קרובות חמקמק, מה שמוביל לאתגרים בפיתוח סמכויות בדינמיקה קבוצתית. הסדנה הזו תספק למשתתפים תובנות על דינמיקה קבוצתית ותצייד אותם באסטרטגיות מעשיות לניווט יעיל במורכבויות הכרוכות בהנחיה סמכותית. בסדנה ילמדו המשתתפים באופן מעמיק מהן סמכויות המנחה ומהן יכולותיו להתאימן להקשרים קבוצתיים שונים.

מטרות המפגש

1. זיהוי מאפיינים של סמכות המנחה.
2. הבנת חשיבותה של סמכות המנחה וביטוייה בהנחיה.

משך זמן המפגש המתוכנן | 45 דקות

חומרי עזר נדרשים

- קלפים – תמונות ומילים
- נייר ועטים
- טוש ללוח בצבעים שונים

מהלך הפעילות

א. **פתיחה - פעילות "שבירת קרח" (5-10 דקות)**

- עבודה אישית – לפניכם מונחים קלפים עם תמונות. כל אחד מתבקש לבחור בקלף אחד שמבטא עבורו סמכות של מנחה.
- עבודה בזוגות - כל אחד משתף את בן זוגו מדוע בחר בקלף זה ומהי משמעותו עבורו.

ב. **פעילות (15 דקות)**

- הגדרת המונח סמכות המנחה: סמכותו של מנחה היא כוח ההשפעה הלגיטימית שלו על הקבוצה בתוך מסגרת. סמכות זו מתאפיינת ביכולתו לכוון, להוביל ולווסת תהליך הנחיה, לשמור על נורמות של התנהגות אתית ולאפשר הנחיה מיטיבה. הסמכות נגזרת ממקורות שונים.
- **עבודה אישית**
  - חשוב, אילו סמכויות מנחה מוכרות לך?
  - כתוב אותן.
- **עבודה בזוגות (ארבעה זוגות)**
  - כל אחד משתף את בן זוגו בסמכויות המנחה שהוא חשב עליהן וכתב אותן.
  - כל זוג מגבש את סמכויות המנחה המוסכמות על שניהם.

ג. **שאלה מקדמת + דיון: 10 דקות**

כל זוג רושם את התוצר (סמכויות המנחה) על הלוח, המחולק לארבעה חלקים (כל חלק משמש זוג אחר).

ד. **סיכום קצר של המנחה כולל המשגה תאורטית (5 דקות)**

עבודת הזוגות יוצרת רשימה מגוונת של סמכויות המנחה.

- מחפשים אם יש כפילות (סמכות שרשמו יותר מזוג אחד).
- מוחקים את הסמכויות הכפולות כך שיופיעו כמה סמכויות מרכזיות.
- תוצר זה מהווה את רשימת הסמכויות שכל המשתתפים קבעו בעבודה משותפת.

ה. **יציאה - שאלות למחשבה**

- אחרי שקבעתם מהן סמכויות המנחה – תוכלו לקבוע באילו סמכויות המנחה עשה שימוש בהנחיה זו?
- באיזו סמכות מנחה הייתם מבקשים לעשות שימוש מעבר לסמכויות המוכרות לכם?

מקורות להעשרה

נאוה רוזנוסר ולירון נתן (1997). **הנחיית קבוצות, מקראה**. המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים צפורי, פרק 14, עמ' 299, בתוך החלק החמישי "סוגיות וכלים בתכנון ובהנחיה של קבוצה".
נאוה רוזנוסר, **מנחה הקבוצה**. מתוך האתר לב לדעת, מכללת הרצוג.

אולסיה פרי | RN MA מרכזת קורסים על בסיסיים, בית ספר האקדמי לאחים.ות "שיינברון";
מרכז רפואי תל אביב
שרית שלו | מורה לחנ"ג ומנחה להוראה במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

לתכונותיו האישיות של המנחה משקל רב ותפקיד משמעותי בהנחיה. למנחה הקבוצה מעמד מיוחד ונודעת לו השפעה מכרעת על כל המתרחש בקבוצה. תפקידו הבסיסי לבנות את הקבוצה ולסייע לה לבצע את המטלות שלשמן נוצרה.

למנחה הקבוצה כוח וסמכות שמקורם בעצם המינוי לשמש כמנחה, מהגדרת התפקיד שלו בקבוצה וממיקומו במבנה הקבוצתי. המנחה אינו משתתף בקבוצה כאחד מחבריה האחרים ואף אינו שואף להיות משתתף מן השורה או להשתמש בקבוצה לטובתו ולתועלתו האישית. כל מנחה מביא איתו לקבוצה סגנון אישי המורכב מתכונותיו האישיות, מהעדפותיו, מתחומי העניין, מדפוסי אינטראקציה, מהגנות אישיות ומפתרונות אישיים.

רציונל המפגש

קיימים סגנונות שונים בעבודת המנחה הנוגעים לתפיסת תפקידו ולאופן שבו הוא מתחבר עם הקבוצה ועם המטלה הקבוצתית. סגנונות אלה ניכרים בדפוס האינטראקציה של המנחה ובהתנהגותו התקשורתית–מילולית והבלתי-מילולית. לשם זיהוי סגנון ההנחיה של כל אחד מאיתנו, ננסה בסדנה לזהות את התחושות ואת המאפיינים שלנו כשאנחנו פועלים תחת גורם סמכות ונשווה אותם לתחושות ולמאפיינים כשאנחנו גורם הסמכות. בדרך זו ננסה להבין מהו סגנון ההנחיה המועדף עלינו.

מטרות המפגש

1. המשתתפים יזהו את התחושות שלהם אל מול גורמי סמכות שונים בסיטואציות שונות.
2. המשתתפים יזהו מאפיינים ותכונות שלהם כגורמי סמכות.
3. המשתתפים יזהו את סגנון ההנחיה שלהם בהתאם לסגנונות הנחיה שונים שיוצגו להם.

משך זמן המפגש המתוכנן | 45 דקות

חומרי עזר נדרשים

- פתקים בצבעים שונים
- כלי כתיבה

מהלך הפעילות

א. **פתיחה: אני תחת גורם סמכות**

- **עבודה אישית:** חלוקת 3-4 פתקים לכל אחד.
  - חשבו על עצמכם כשאתם באינטראקציה עם גורם סמכות: רשמו על הפתקים לפחות שלושה מאפיינים/תכונות שלכם מול אותו גורם. הניחו את הפתקים לפניכם כך שהמשתתפים האחרים יוכלו לראות את המאפיינים שכתבתם.
- **שיתוף בקבוצה קטנה:** נחלק את הקבוצה הגדולה לקבוצות קטנות של שלושה או ארבעה משתתפים.
  - "אני מול סמכות" – כל אחד ישתף בסיטואציה שבה המאפיינים הללו או חלקם באו לידי ביטוי.
    התייחסו לשאלות האלה:

- מי הוא הגורם הסמכותי?
- אילו תחושות היו לי מול גורם הסמכות?
- כיצד המאפיינים שבחרתי באו לידי ביטוי בסיטואציה זו?
- איך הדפוסים האלה באים או אינם באים לידי ביטוי בהתנהלות שלי במקומות שונים אחרים מול סמכות (הרחבה)?

ב. **פעילות: אני כגורם סמכות**

- **עבודה אישית**

נקרין על המסך מאפיינים או תכונות של גורמי סמכות – לפי צבעים (מתוך מאפיינים של סגנונות שונים של מנחים). ל אחד יבחר 3-2 מאפיינים שלדעתו מאפיינים אותו כגורם סמכות (מבטא רגשות, אכפתי, דואג, חם, מקבל, מתעמת). יש לבחור את צבע הפתק לפי הצבע שבו המאפיין/התכונה מופיעים על המסך.

- **שיתוף בזוגות**

שתפו בבחירה שלכם. דונו במאפיינים המשותפים שלכם או בייחודיים לכם כגורם סמכות.

ג. **שאלה מקדמת + דיון**

שתפו - האם יש מאפיינים משותפים בין המאפיינים שלכם כגורם סמכות לבין המאפיינים שלכם תחת גורם סמכות (אלה שבחרתם בהתחלה). מה אתם לומדים על עצמכם מההשוואה? מהן התחושות שעולות בעקבות השוואה זו?

ד. **סיכום קצר של המנחה כולל המשגה תאורטית**

- הצגת טבלה (מצ"ב) ובה הסבר על סגנונות הנחיה שונים (מגן, סמכותי, דמגוגי) תוך ציון התכונות המיוחסות לכל אחד מהסגנונות. כל סגנון הנחיה ומאפייניו יהיו צבועים בצבע שונה, כל אחד מהמשתתפים ינסה למקם עצמו לפי הצבעים ולבדוק מהו סגנון ההנחיה שלו (השקף האחרון, עמ' 7 במצגת המצורפת).
- מסקנות, תובנות, שאלות שניתן לצאת איתן מהמפגש או להמשיך ולדון בהן בהמשך (להרחבה): כיצד סגנון ההנחיה משפיע על ההנחיה שלנו, על המשתתפים ועל התנהגותם?
- כיצד הדפוסים האלה באים/אינם באים לידי ביטוי בהתנהלות שלי במקומות שונים אחרים מול סמכות?

המלצות וטיפים למנחה

חשוב לתת למשתתפים זמן ומרחב בהתחלה לחשוב על תחושותיהם מול סמכות.

[+] נספח

קישור למצגת מלווה למערך

מקורות להעשרה

רוזנוסר, נ' ונתן, ל' (1997). **הנחיית קבוצות, מקראה**. המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים צפורי.
נאוה רוזנוסר, **מנחה הקבוצה**. מתוך האתר לב לדעת, מכללת הרצוג.

הנושא: ביטויי תוקפנות ושיתוף ברגשות שליליים בקבוצה

איילת טרלובסקי | בוגרת בצלאל, מנחת קבוצות חשיבה יצירתית, עיצוב ואומנות

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

הגישות השונות חולקות את ההכרה כי המפגש עם רגשות שליליים והאפשרות לזהות, להכיר ואף לבטא תוקפנות, כעס ושנאה, חיוניים לצורך החוויה האותנטית ושימור החיות הן בטיפול הפרטני והן בטיפול הקבוצתי. ללא חוויות הקנאה לא תתאפשר גם חוויה של אהבה. הקבוצה משלמת מחיר כאשר מנגנוני ההימנעות מפני ביטויים של רגשות שליליים, תוקפנות וכעס, מופעלים בה באופן קבוע ומסיבי ומתחילים לאיים על תחושת החיות והחיוניות בקבוצה.

התערבות המנחה הקבוצתי במקרים כאלה דורשת להבין מהם המקורות של מנגנונים אלה, לפענח את הדינמיקה שלהם ולקשרם להיבטים נוספים בחיי הקבוצה, כמו הרכב הקבוצה, ההקשר שלה והשלב ההתפתחותי שבו היא נמצאת. נוסף על כך, ההצלחה של התערבות זו כרוכה במידת היכולת של המנחה לבוא בעצמו במגע עם רגשות שליליים, לחוות אותם ולעשות בהם שימוש. הגורמים לביטוי של תוקפנות מגוונים ויכולים לבוא מבחוץ או מתוך הקבוצה עצמה.

רציונל המפגש

- להבין את הרציונל לעבודה עם רגשות שליליים ותוקפנות בקבוצה.
- להתנסות בעיבוד כאן ועכשיו של רגשות אלה בקבוצה ולהרחיב את היכולת להכיל רגשות שליליים ותוקפנות בקבוצה.
- להגיע לתובנות כמנחים בקבוצה בהקשרים אלה.

משך זמן המפגש המתוכנן | 60 דקות

חומרי עזר נדרשים

דף ועט לכל משתתף בסדנה

מהלך הפעילות

א. **מבוא:** צפייה יחד בפרק מסדרה אשר חלקים ממנו מתארים אלימות מילולית, שיימינג (ביוש) והסתה של תלמידים כלפי מורתם החדשה לאנגלית ומול מחנך הכיתה. זוהי הקדמה לקראת הפעילות, מעין חימום לקראת דיון בין חברי הקבוצה. אך הם עדיין אינם חשופים למטלה שעליהם לבצע.

ב. **פתיחה:** הצגת רקע על הסדרה המדברת על כיתה י"ב בבית ספר תיכון המעלה מקרים פרטיים שקורים בבית עם ההורים והאחים או בין החברים בתוך ומחוץ לבית הספר, והדינמיקה ביניהם לבין חבריהם לכיתה ובינם לבין סגל ההוראה והמנהל. הקטעים מפרק בסדרה "עניין של זמן", שם הפרק "מחוץ לתחום".

- צפייה משותפת בקטעים מספר. בחירת דקות מומלצות לצפייה, שמתארות את ההתנהלות של התלמידים מול המורה החדשה לאנגלית, המחנך ומנהל בית הספר.
  - 7.03-2.00
  - 12.15-9.24
  - 14.10-12.30

- 17.00-15.30
- 18.30-18.00
- 20.00-סוף הפרק

◄ מה הרגשתם בעקבות הצפייה?

ג. **פעילות**

◄ המנחה מחלק לכל משתתף דף ועט ומבקש לכתוב על מקרה שחווה, של רגשות שליליים או תוקפנות כלפיו או כלפי אדם אחר, שהשפיע עליו והוא מוכן לשתף בו את יתר חברי הקבוצה. יש לאפשר כמה דקות לכתיבה אישית של תיאור המקרה והמחשבות והרגשות שעלו.

◄ לאחר שכולם מסיימים, כל משתתף מתבקש להעביר את הדף שעליו כתב את מחשבותיו לחבר שיושב מימין. הבקשה הזו יוצרת לעיתים בלבול ומעוררת התנגדות.

◄ כעת כל משתתף מתבקש לקרוא מהדף של חברו לקבוצה, להיכנס לנעליו ולהציג את המקרה כאילו הוא חווה אותו. מעין משחק סימולציה.

◄ נמשך סבב המשתתפים המתארים כל אחד את המקרה של חברו ומתארים מקרים אישיים נוספים, והדיון מתפתח וזורם מעצמו. המנחה אינו מתערב כמעט בשלב הזה של הפעילות.

ד. **סיכום**

בתום הצגת המקרים הקבוצתית המנחה ממשיג את התהליך שעברה הקבוצה ומחבר את הנושא של ביטוי רגשות שליליים וגילויי תוקפנות לחיי הקבוצה ולתפקיד המנחה בהקשר זה.

ניתן לעלות שאלות כגון:

◄ באיזה אופן תוקפנות ורגשות שליליים ופוגעניים נוכחים בחיי קבוצה? כיצד הם מתועלים לכיוון המנחה?

◄ מה הם עלולים לגרום ללכידות הקבוצתית?

◄ מהו הערך בשיתוף חוויות שליליות בקבוצה?

◄ מה השפעתו של השיתוף על הלכידות?

צ'ק אאוט: בסבב - תובנה שלקחתי מהפעילות.

המלצות וטיפים למנחה

1. מומלצת פעילות בקבוצה גדולה (10-12 משתתפים), כך כל חברי הקבוצה מרוויחים מהפעילות ומהיכרות עם כל החברים. בפעילות בקבוצות קטנות המידע המועבר בין החברים נשאר בתוך הקבוצה עצמה, וחבל שהמשתתפים מהקבוצות האחרות אינם נחשפים אליו.
2. בזמן הקרנה וצפייה משותפת חשוב לבחור את הקטעים העוסקים בדינמיקה בין התלמידים לסגל. כדי לחסוך זמן אפשר לדלג על הקטעים העוסקים בסיפורי רקע פרטניים אחרים. הזמן קצר והמלאכה מרובה.

מקורות להעשרה

רוית ראופמן (2016). "לא מעוקצך" - תוקפנות ומגע רגשי בתהליך קבוצתי. **כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי, 21**(1), 81-96.

עבודה עם התנגדויות בקבוצה: תקציר מאמר של חלי ברק שטיין.

הנושא: תפקיד המנחה בשלב הפֵּרדה

ד"ר טארק יאסין מוראדˉ| אחראי התמחות חברה ערבית, אגף בכיר הכשרה והתמחות, מינהל עובדי הוראה, משרד החינוך

רקע תאורטי קצר על נושא הסדנה

למנחה הקבוצה תפקיד ומקום מרכזי. השפעתו על התהליך הקבוצתי ועל משתתפי הקבוצה תחילתה במרכיבים אישיים כמו גילו של המנחה, מינו והיבטים אחרים הנוגעים אליו, גלויים לעין. המשכה בערכים תרבותיים ומקצועיים, מניעים, צרכים ותכונות אישיות, וסופה במידת המודעות של המנחה לכל אחד ממרכיבים אלה ואחרים ולאופן שבו הם משפיעים עליו ועל קשריו. תפקידו הבסיסי לבנות את הקבוצה ולסייע לה לבצע את המטלות שלשמן נוצרה. למנחה הקבוצה כוח וסמכות שהוא קיבל מעצם המינוי לשמש כמנחה, מהגדרת תפקידו בקבוצה וממיקומו במבנה הקבוצתי.

קבוצות נוטות בדרך כלל להעניק לגיטימציה למקורות של כוח וסמכות. מקורות אלה מקנים למנחה פרספקטיבה שאינה מתאפשרת למשתתפי הקבוצה. המנחה אינו משתתף בקבוצה כאחד מחבריה האחרים ואף אינו שואף להיות משתתף מן השורה. שלא כמו משתתפי הקבוצה, המנחה אינו משתמש בקבוצה לטובתו ולתועלתו האישית. יתרה מכך, כאשר הקבוצה עובדת, עליו להשתדל להתנתק מצרכיו האישיים ומהעיסוקים המטרידים אותו ולהפנות את כל האנרגיה שלו להקשבה ולהתייחסות למתרחש בזירה הקבוצתית ולנושאים שעולים בקבוצה באמצעות התערבויות שונות.

תפקיד המנחה בשלב הפרֵדה הוא להיות מודע לרגרסיה המתרחשת בה ולהשפעותיה על המשתתפים ועליו כמנחה. בין היתר עליו:

- לעבד עם עצמו כמנחה את ההעברה הנגדית שלו בפרֵדה - לחץ מהסיום, חרדה מכישלון, צורך באישור מהקבוצה ועוד...
- לאפשר לקבוצה לעבד את חוויית הפרדה - לאפשר למשתתפים לשתף בחוויה זו.
- לעודד שיתוף של אופני פרֵדה בקבוצה.
- לאפשר תהליך משוב – אישי וקבוצתי.
- לאפשר לקבוצה לסיים את פעילותה במקום המיטבי לה.

רציונל המפגש

למנחה חשיבות רבה בהתפתחות הקבוצה: יש לו אחריות כוללת לקבוצה ולתהליכי העבודה המתקיימים בה. סמכותו ותפקידו של המנחה יכולים לעצב את דמות הקבוצה וכך גם אישיות המונחים. האחריות כלפי הקבוצה נתונה בידיו לאורך כל התהליך. אחריות המנחה מתבטאת במחויבותו ובחובתו לעשות כל שביכולתו ולפעול ליצירת התנאים הנדרשים כדי שהקבוצה תהיה המקום והמסגרת שבהם יוכלו חבריה להתפתח, להפיק תועלת ולצמוח. המנחה יוצר בקבוצה תנאים המאפשרים לחבריה לפתח תחושה של ביטחון פסיכולוגי ואמון הדדי ולקיים תקשורת פתוחה ומקרבת ליצירת תנאים המקדמים למידה מאפשרים צמיחה ושינוי.

מטרות המפגש

1. הכרת הסמכויות והתפקידים של המנחה בהנחיית הקבוצה.
2. התמודדות המנחה בהיבטים השונים של הנחיית קבוצה **בשלבי הפרֵדה (המפגש של הסדנה יתמקד בשלב הפרֵדה).**

משך זמן המפגש המתוכנן | 90 דקות

חומרי עזר נדרשים

כרטיסים לפעילות הפרֵדה

מהלך הפעילות

א. **פתיחה**

- תרגיל התבוננות פנימית דמומה ובסיומה שתי שאלות:
  - מה מרגישים כאן ועכשיו?
  - מה מרגישים לקראת הפרדה?
- סמכות ותפקיד המנחה

לתכונותיו האישיות של המנחה משקל רב. מאפיינים כמו פסיביות לעומת אקטיביות; יציבות רגשית לעומת נטייה למצבי רוח מתחלפים; נטייה לדפרסיביות לעומת נטייה להתלהבות; גישה אופטימית לעומת גישה פסימית; חוש הומור לעומת דלות בהומור; טולרנטיות לעומת פוריטניות; ספונטניות וחופשיות לעומת זהירות ונוקשות - לכל אלה תפקיד משמעותי בהנחיה. הם מעצבים את דפוסי עבודתו של המנחה ומשפיעים על התהליך הקבוצתי. לפיכך נדרש המנחה להיות בעל מודעות עצמית גבוהה.

ב. **פעילות**

- משחק הכרטיסים: ארגמן - קלפי מנדלה להשגת מטרות לייעוץ ולהעצמת הפוטנציאל האישי
- חלוקה לקבוצות של שלושה משתתפים:
  - עבודה בכרטיסים - כל אחד בוחר כרטיס ומקשר אותו לנושא הפרדה.
  - עבודה בשלשות - מהי פרדה, מה אתם מרגישים לקראת הפרדה?
  - כל אחד מציג בפני הקבוצה הקטנה את החיבור בין הכרטיס לתפקיד המנחה בשלב זה.
  - כל אחד מהמשתתפים יענה מנקודת מבטו האישית על השאלות האלה: מה אתה חושב על סמכויות ותפקידי המנחה? מתי הרגשת טוב בקבוצה במהלך השנה ומה היה אז תפקיד המנחה? מתי הרגשת לא טוב? ומה היה אז תפקיד המנחה?

ג. **דיון ותובנות בקבוצה**

- מה הרגשתם ומה הן התובנות שלכם מהפעילות בכרטיסים?
- איך אתם מרגישים כמנחים/מורים לקראת פרדה?

ד. **סיכום קצר של המנחה והמשגה תאורטית**

חברי הקבוצה דיברו על ה"אני", על הקושי בפרדה, על ההתחברות של כל אחד מהם לקבוצה, על הביחד ועל התרומה של כל אחד לתחושת השותפות, ההתחברות וההכלה. המשתתפים סיפרו על ההתנגדויות שהיו בתחילת השנה ועל חוסר ההתחברות בין כולם, על הוויתור, על הסבלנות והסובלנות כדי להיות ביחד וכל אחד למען כולם... עלו בקבוצה העצות לנשום עמוק כשלא נוח לי, להקשיב ולהכיל את האחר, ההתחברות למציאות והכלת האחר כאשר מה שהוביל אותי הן הכוונות הטובות והצורך להרגיש את האחר.

ה. **יציאה**

איך ניפרד? איך "נארוז" את החוויה להמשך ההתפתחות האישית-מקצועית?

המלצות וטיפים למנחה

1. בנושא הזה המנחה צריך לדעת איך לנווט ולאפשר למונחים שיתוף ברגשות.
2. במהלך ההנחיה על המנחה למצוא טכניקה שתתאים לקבוצה הספציפית ולרגשות שלה בזמן פרדה.

מקורות להעשרה

נאוה רוזנוסר ולירון נתן (1997). **הנחיית קבוצות, מקראה**. המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים צפורי, פרק 14, עמ' 299, בתוך החלק החמישי "סוגיות וכלים בתכנון ובהנחיה של קבוצה".

נאוה רוזנוסר, **מנחה הקבוצה**. מתוך האתר לב לדעת, מכללת הרצוג.

Foulkes, S. H. (1964). *Therapeutic group analysis*. International Universities Press.

Neilsen, E. H.(1986). Empowerment strategies: Balancing authority and responsibility". In S. Srivastva (Ed.), *Executive power* (pp. 78-110). Josey-Bass Inc.

"אני מאמין כי ייתכן שאפשר לחשוף במעט את העולם שנגלה לפנינו, באמצעות הניסיון להבין את הבנתנו"

וילפרד ר' ביון (2004). **ללמוד מהניסיון**. תולעת ספרים.

לאתר ההתמחות לחצו כאן

המרחב להתמחות מקצועית באקדמיה

מכון מופ"ת
בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (ע"ר)

המכון הארצי למחקר ולפיתוח בהכשרת מורים ובחינוך