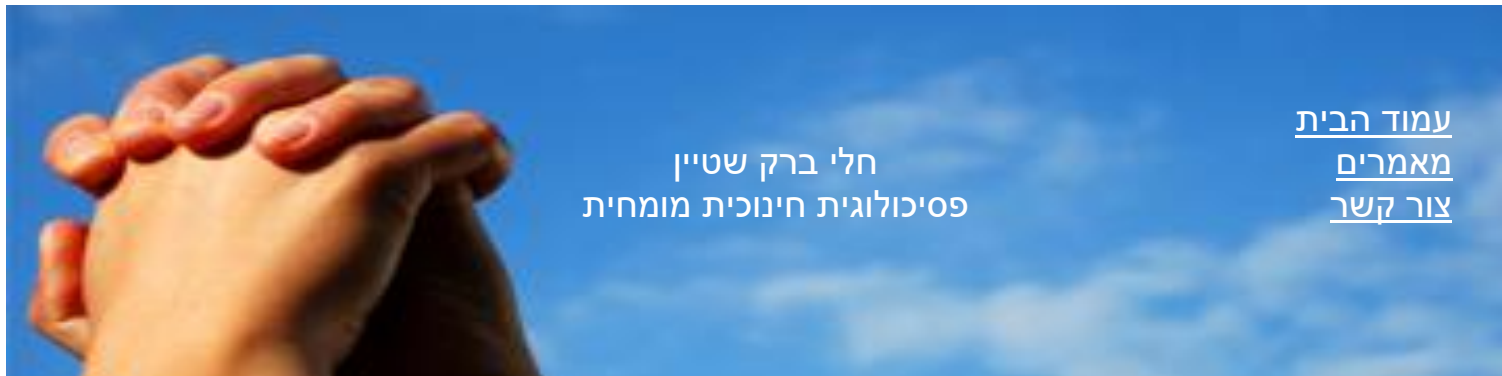




עמוד הבית

מאמרים

צור קשר

חלי ברק שטיין
פסיכולוגית חינוכית מומחית

שלב 'טרום הקבוצה'

כיצד מקימים קבוצה חצי מובנית בנושא פסיכו- חינוכי

מאת חלי ברק שטיין, פסיכולוגית חינוכית מומחית ומנחת קבוצות

תוכן

3.....	הקדמה	1
3.....	על המאמר	1.1
3.....	תאוריות התפתחות הקבוצה	1.2
3.....	הגדרת קבוצה	1.3
4.....	כוחה של קבוצה	1.4
5.....	מתי מתחילה קבוצה	1.5
7.....	החלק הרגשי של טרום הקבוצה	2
7.....	מודעות ועיבוד רגשות המנחה	2.1
11.....	עיבוד הרגשי בין הקו מנחים	2.2
13.....	עיבוד הרגשי של המשתתפים	2.3
15.....	החלטות ומשימות בשלב הטרם קבוצה	3
15.....	צרכים ומטרות הקבוצה	3.1
17.....	אוכלוסיית הקבוצה	3.2
19.....	הקמת יחידת הנחיה	3.3
20.....	הגדרת הסטינג	3.4
22.....	רצף התכנים וההמשגות	3.5
25.....	הפעלות ותרגילים בקבוצה	3.6
26.....	המפגש הראשון	3.7
30.....	סיכום שלב הטרם קבוצה	3.8
32.....	סיכום	4
33.....	ביבליוגרפיה	5
35.....	נספחים	6
35.....	נספח 1: רצף ההחלטות והמשימות	6.1
37.....	נספח 2: דוגמא לתכנון חצי מובנה של קבוצה	6.2
38.....	נספח 3: תרגיל ממו	6.3

1 הקדמה

1.1 על המאמר

המאמר שלפניכם מיועד לאנשי חינוך, פסיכולוגיה וטיפול המעוניינים להעביר קבוצות בנושאים רגשיים ופסיכו-חינוכיים במערכות חינוך שונות. מדובר בקבוצות שיש להן תוכן ומטרה מוגדרים ושהתהליך המתרחש במקביל לתוכן מגויס אף הוא להשגת מטרות הקבוצה.

אלו קבוצות 'תוכן- תהליך' 'חצי מובנות'.

במאמר אתרכז בשלב ה'טרם קבוצה', השלב המתחיל להתקיים 'כשמישהו' הוגה לראשונה את האפשרות להקמת הקבוצה. כך למשל, צוותים במערכת הפסיכולוגית או החינוכית מקיימים ישיבות סיכום שנה עם רפלקציה על ההשתלמויות שעברו, ומתוך התבוננות זו הם מעלים צרכים ומחשבות על נושא להשתלמות בשנה הבאה. טרם קבוצה החל. באותו אופן, כנס הפסיכולוגים מסתיים במשוב לסדנאות שהתקיימו, ואחריו מתחיל שלב טרם הקבוצה של הכנס בשנה הבאה. שלב הטרם קבוצה מתקיים עוד לפני המפגש הראשון של הקבוצה. באנלוגיה זהו 'שלב ההיריון' המאפשר מאוחר יותר את 'לידת' הקבוצה וקיומה בפועל.

1.2 תאוריות התפתחות הקבוצה

ישנן תאוריות של התפתחות קבוצה (מקנזי וליבסלי, 1983, שפירא, 1996, בירן, 1997) שאין בהן התייחסות לשלב טרם הקבוצה, אלא תיאור של רצף שלבי הקבוצה משלב הפתיחה של הקבוצה ועד סיומה.

המאמר שלפניכם בא להוסיף לשלבי התפתחות הקבוצה (מתחילתה ועד סיומה) את השלב המקדים של 'טרם קבוצה', שלב שהוא חשוב והכרחי להצלחתה.

ישנם מספר תאורטיקנים המתייחסים לשלב טרם הקבוצה, במיוחד בקבוצות טיפוליות. כך למשל: דורותי ויטאקר (1985) במאמרה: **החלטות ומשימות הכרחיות כאשר מתכננים קבוצה ומנחים אותה**, אירוויין יאלום (2006) בספרו: **טיפול קבוצתי- תאוריה ומעשה וכן פוקס (1984) בספרו: Introduction to group analytic psychotherapy**.

שילבתי במאמר שלהלן את הנסיון היישומי המתמשך שלי כפסיכולוגית חינוכית מומחית העוסקת בהכשרה, הדרכה וליווי תהליכים קבוצתיים במערכות פסיכולוגיות וחינוכיות. מטרת המאמר ללמד כיצד מומלץ להכין קבוצה רגשית חצי מובנית המשלבת תוכן ותהליך בשלב טרם הקבוצה. הנחת היסוד של המאמר היא, שההכנה מראש של הקבוצה מניחה את היסודות להצלחותיה, ובמקרה של תכנון לקוי משפיעה על קשייה, לכן מומלץ להקדיש תשומת לב ממוקדת בשלב הטרם קבוצה.

1.3 הגדרת קבוצה

קבוצה היא 'יותר משני אנשים המקיימים ביניהם תקשורת והשפעה הדדית'.

לקבוצה יש מספר מאפיינים:

- יותר משני אנשים המקיימים ביניהם קשר של השפעה הדדית.
- האנשים נתפסים על ידי אנשים מחוץ לקבוצה כשייכים אליה.

- האנשים נמצאים בקבוצה כדי להשיג **מטרה משותפת** - התקשורת, האינטראקציה והשייכות משמעותיים להשגת המטרה.
 - האינטראקציה של אוסף האנשים בקבוצה מובנית על ידי **נורמות וכללים**.
 - האנשים מנסים לספק **צרכים אישיים/אנושיים** דרך ההימצאות ביחד בקבוצה. (רוזנוסר, נתן, 1997)
- קבוצה יכולה להיות חד פעמית או מתמשכת, מובנית, דינמית, אנליטית, קצרת מועד, ארוכת מועד או קבוצת 'רכבת'. יכולות להיות לקבוצה מטרות שונות, טכניקות מגוונות ותפקידי מנחה המשתנים ומותאמים לסוג הקבוצה.
- סוג הקבוצה שבו נעסוק במאמר זה הוא **קבוצה 'חצי מובנית', קבוצת 'תוכן ותהליך'** הנפוצה מאוד במערכת החינוך ועוסקת בתכנים פסיכו-חינוכיים.
- כך למשל: קבוצה למיומנויות חברתיות, קבוצה לויסות רגשי, קבוצת הורים לילדים בעלי לקויות למידה, קבוצה לחיזוק מיומנויות חברתיות ועוד.
- לקבוצות אלו יש 'תוכן ומשימה' ידועים המתוכננים מראש, להלן החלק המובנה והמתוכנן מראש בקבוצה. במקביל יש בכאן ועכשיו של הקבוצה 'תהליך' שהוא החלק הבלתי מובנה והבלתי מתוכנן מראש. התהליך בקבוצה כולל: תהליכים תוך אישיים שהמשתתפים עוברים (רגשות, פרשנויות, זכרונות ותגובות המתעוררים בעולמם הפנימי כתוצאה מהמתרחש בקבוצה), תהליכים בינאישיים בין המשתתפים (רגשות ותחושות המתעוררות במשתתף כתגובה למשתתף אחר, העברות ותהליכים של 'הקבוצה כשלם' (שלבים בקבוצה, ניהול קונפליקטים, קולות קבוצתיים, התנגדויות ועוד).

1.4 כוחה של קבוצה

- ללמידה בקבוצה יש איכויות ייחודיות בהשוואה לתהליכי למידה והתפתחות פרטניות. יאלום (2006) מדבר על 'כוחה של קבוצה':
- תקווה** – בקבוצה פוגשים אנשים שעברו שינוי ונותנים תקווה גם למשתתפים אחרים. פוגשים מנחה שלא נבהל ולא נוקם במשתתפים 'בעייתיים' (שמבטאים תוקפנות, קנאה, תחרות או התנגדות), הוא מכיל אותם, ולכן יש תקווה שיגיב כך לכולם.
- אוניברסליות** – יש שותפים לקושי, אני לא ייחודי או מופרע, נוצר קשר מתוך נורמטיביות.
- אלטרואיזם** – בקבוצה הלמידה מתרחשת לא רק מול המנחה, אלא דרך הקשר בין המשתתפים המעשירים האחד את האחר. המשתתפים יכולים גם לקבל מהקבוצה וגם לתת מהידע והחוויית שלהם.
- מידע** – בקבוצה מקבלים עצות והדרכה מהשותפים לקושי איתו מתמודדים.
- למידה מחיקוי** – בקבוצה מודלים רבים לחיקוי, הן המנחה ובמיוחד המשתתפים.
- שחזור סימבולי של המשפחה** – קבוצה היא מרחב ייחודי המאפשר לשחזר באופן סימבולי מצבים במשפחה, ביחוד יחסי אחים הכוללים קנאה, תחרות וקירבה. קבוצה מאפשרת הצפה של תכנים נרקסיסטיים וראשוניים ממבנה המשפחה של המשתתפים

פיתוח מיומנויות חברתיות – קבוצה מטבעה יוצרת מרחב חברתי בו ניתן ללמוד מיומנויות (כמו תקשורת, פתרון קונפליקטים, מתן משוב) ולהתנסות בתפקידים גמישים בהתמקמות של המשתתפים במרחב הקבוצתי (למשל, מי שבדרך כלל דומיננטי יכול להתנסות להיות המתבונן, ולהפך).

קוהסיביות קבוצתית – בקבוצה יש פוטנציאל לממש משאלה אוניברסלית 'שיקבלו אותך כמות שאתה למרות החלקים הפחות יפים שלך'. יש אפשרות לשיקום החרדה שידחו אותך, וליצירת קירבה ותקשורת פתוחה המנגדת לחוויות בדידות והתגוננות.

קטרזיס – בקבוצה יש אפשרות לחוות היטהרות, פורקן ורווחה ממתח. זהו מרכיב רגשי חשוב בחוויה הקבוצתית, ללא קשר לתכנים הקוגניטיביים שיש בה.

שכטרמן (2010), חקרה קבוצות ילדים ובהתייחסות לכוחות הקבוצתיים טענה, שאצל ילדים לכידות קבוצתית היא המנגנון העיקרי המוביל לשינוי. הלכידות הקבוצתית היא מדד חברתי שכולל מספר מרכיבים: אווירה קבוצתית, היוקרה של הקבוצה, תחושת אחריות, אינטימיות ומערכות יחסים. ניתן לומר שקבוצת השווים היא הסביבה הטבעית לילדים. הפעילות בקבוצה מאפשרת תחושת שייכות שכה חשובה לילדים בגיל בית ספר.

כוחות אלו של הקבוצה הם חלק מהמטרות התהליכיות של הקבוצה, לייצר מרחב המאפשר למשתתפים להרגיש תקווה, אוניברסליות, יכולת לשחזר דפוסים משפחתיים פנימיים, לחוש קוהסיביות וקטרזיס. הקבוצה מאפשרת למשתתפים ללמוד מתוך חיקוי וידע של חבריהם לקבוצה, ולתרגל מיומנויות חברתיות מתוך עמדה של קבלה ונתינה הדדית בקבוצה.

כשמתכננים קבוצה, אפשר לחשוב על מאפיינים אלו של הקבוצה ולשלב אותה בתכנון התוכן והתהליך שלה, כל מנת לאפשר למשתתפים להיעזר בכוחות אלו, או לפחות בחלקם.

כך למשל, בקבוצה למיומנויות חברתיות 'הכאן ועכשיו' של הקבוצה מאפשר למשתתפים לחוות מצבים חברתיים שונים, להתנסות וללמוד מגוון דרכי התמודדות בתוך ההקשר הקבוצתי. הם יכולים לחפש את התקווה, את השייכות האוניברסליות, לשאוף לחוויות קוהסיביות בה יחוו אותנטיים ובטוחים בקבוצה, תוך כדי שהם רוכשים מיומנויות חברתיות מתוך הידע והניסיון של חבריהם ושל המנחה.

1.5 מתי מתחילה קבוצה

הקבוצה מתחילה הרבה לפני מפגש הפתיחה הממשי שלה. למעשה מרגע הגיית הרעיון לקבוצה, מזמן שהקבוצה התחילה להתקיים במיינד של המנחה או במיינד של המערכת מתחיל שלב טרום הקבוצה. שלב הטרם קבוצה ממשיך עד המפגש הראשון של המנחה עם המשתתפים. עד הרגע בו מתכנסים ביחד, מנחה ומשתתפים, ונאמר השלום הראשון.

לדוגמא, צוות חינוכי/פסיכולוגי מאתר צרכים של בית ספר, ומזהה שחשוב לקיים קבוצה לחיזוק דימוי עצמי לילדים שהתפקוד החברתי שלהם נמוך. הצוות חושב על הרווחים שיהיו לילדים ולמערכת מהצלחת קבוצה כזו, חושב מי ינחה את הקבוצה, מי הילדים שישתתפו, מה תהיה מסגרת הסטינג, ומהן התוצאות הרצויות לקבוצה. החשיבה על כל אלו פותחת למעשה את השלב של טרום הקבוצה.

שלב טרום הקבוצה מתנהל ברובו בתוך הקשר בין מזמיני הקבוצה מתוך המערכת לבין המנחה המיועד, כל זאת ללא מפגש ממשי עם הקבוצה כשלם. לעיתים יש קשר בין המנחה למשתתפים

יחידניים בתהליך המיון לקבוצה, אך בכל מקרה לא מדובר במפגש ממשי של הקבוצה כולה עם המנחה. הקבוצה מתהווה, מעשית ורגשית, כהכנה למפגש בשלב הראשון של הקבוצה הפותח את רצף חיי הקבוצה. ההחלטות המתקבלות בשלב הטרם קבוצה, והעיבוד הרגשי המתקיים בה משפיעים על הקבוצה בהמשך, לרבות על הצלחותיה ועל קשייה.

שלב טרום הקבוצה כולל שני תחומים מרכזיים בהם אמור המנחה לעסוק:

- א. עיבוד ההיבטים הרגשיים של ההנחיה לקבוצה המתוכננת.
- ב. תכנון לוגיסטי ומעשי של מבנה ותוכן הקבוצה.

2 החלק הרגשי של טרום הקבוצה

2.1 מודעות ועיבוד רגשות המנחה

הקמת קבוצה מערבת תגובות רגשיות שעל המנחה לשים לב אליהן, ולעבד אותן במקביל להכנה המעשית של הקבוצה. המנחה מתייחס לרגשות העולים בו, ולרגשות שהוא מזהה במערכת, שנציגיה נמצאים איתו בדיאלוג בשלבי הטרום קבוצה.

כך למשל, מנחה מתכנן להנחות קבוצה לנערות מתבגרות בחטיבת הביניים בנושא מיניות. מטרת הקבוצה הן לאפשר לנערות לדבר בפתיחות על המיניות שלהן, על התחושות המעורבות במיניות זו, על החששות, על הלחצים החברתיים, וכן בשאלה כיצד יוכלו לפתח 'מיניות בריאה' התואמת את הצרכים שלהן. המנחה מקיים דיאלוג עם צוות הניהול והיועצות שהעלו את הצורך לעסוק בנושא עם בנות המחציות את המיניות שלהן באופן שאינו מותאם לגילן הצעיר. המנחה מעוניין להנחות את הקבוצה, הוא חש שהנושא רלוונטי, אולם עם זאת הוא חש אי נוחות לדבר על מיניות בהיותו מנחה גבר והמשתתפות נערות צעירות. הוא חש גם שתפיסות בית הספר שמרניות וכפועל יוצא גם שיפוטיות על מיניות הבנות. מבחינת המערכת המטרה הסמויה של הסדנה היא 'להחזיר את הבנות לתלם', ופחות לעבוד באופן פתוח על המיניות שלהן. רגשות אי הנוחות וחווית השיפוטיות של המנחה קשורים בחלקם להעברה נגדית (קאונטרטרנספרנס) של המנחה בהתייחס לנושא הקבוצה, בחלקם כנראה פועלת הזדהות השלכתית המועברת אליו מתוך חווית צוות הניהול המפעילה באופן לא מודע את ההזדהות שלו עם התחושות.

גם מנחה המקים קבוצת תוכן- תהליך משימתית מובנית למחצה, יכול לחוות רגשות לא מודעים, אותם יוכל לעבד במסגרות מושגיות שונות, בדרך כלל בעזרה הדרכה שכן הרגשות הם ברובם לא מודעים.

כך למשל, בגישה אנליטית- דינמית מדובר על הגברת המודעות של המנחה להעברות הנגדיות האפשריות שלו על הקבוצה (קאונטרטרנספרנס), מודעות למרכיבים של העברות (טרנספרנס) שיכולות להיות למשתתפים כלפי המנחה, ושל תהליכי הזדהות השלכתית (projective identification), בהם רגשות המנחה מבטאים העברות של הקבוצה אליו, והזדהות לא מודעת שלו עימם (צינגלאוב, 2022, קלנר, 2011).

פוקס (2013) מדבר על הפוזיציה של המנחה/ ה CONDUCTOR בשלב טרום הקבוצה. לדבריו, המנחה אמור לשים לב לרגשותיו המעורבים לקבוצה המיועדת. יתכן וישנן תחושות של ציפיה, סקרנות ובו בזמן גם חרדה וחוסר בטחון. חשוב להכיר ברגשות אלו כי הם יכולים לשקף העברה נגדית מוקדמת של הקבוצה הנוצרת. עוד לפני שהקבוצה מתחילה בפועל, המנחה נמצא בעמדה פנימית בה הוא מכוון להחזקה (HOLDING) של המסגרת הקבוצתית המתהווה, ושל המרחב הקבוצתי המשוער. הוא מקשיב בתשומת לב לתהודה/רזוננס של הקבוצה הנבנית, כשהוא דרוך ופתוח לתחושותיו ומחשבותיו עם מינימום שיפוטיות והכוונה למשתתפים ולמרחב האנליטי הקבוצתי שיתחיל להתקיים מהמפגש הראשון.

במקביל לעבודה הרגשית, תיתכן גם התארגנות מעשית הנובעת מרגשות אלו. כך למשל, המנחה יכול להחליט אם להנחות את הקבוצה עם מנחה נוספת, שתהווה את 'הקול הנשי' ביחידת ההנחה, ומחליט להמשיך לעבד את רגשותיו לנושא, תוך מפגש עם הרגשות שיעלו אצל המנחה השנייה, וכן בקבוצת הנערות כשתתחיל בפועל.

רגשות העולים במהלך שלב טרום הקבוצה נובעים, כאמור, מהמנחה עצמו, מהמערכת המזמינה את הקבוצה, מהנושא, ממאפייני המשתתפים, ומהשלב בו נמצאת הקבוצה שעדיין לא התקיימה בפועל, אלא רק נמצאת בתכנון..

מומלץ שהמנחה ייתן את דעתו בעיבוד הרגשי לנקודות הבאות:

***מוטיבציות:**

למנחה הקבוצה יש מוטיבציות גליויות: כך המוטיבציה להתנסות מקצועית, לקבל תשלום, לצבור קרדיט למומחיות, או הענות לבקשה של המערכת. במקביל, קיימות גם מוטיבציות סמויות ופחות מודעות המניעות את המנחה: להצליח, שיתפעלו ממך, להתגבר על חשש מהנחיית קבוצות, להימנע מקונפליקט עם המערכת הלוחצת להקמת הקבוצה, להיות קו מנחה עם מנחה מוערך הרוצה בך, ועוד.

חשוב שהמנחה יהיה גלוי עם עצמו לגבי המוטיבציות שלו. כך למשל, אם נענה לבקשה להנחות את הקבוצה 'כי לא נעים לו לסרב', התחושה עלולה לחזור אליו במשך הקבוצה ויהיה לו קשה יותר לגייס כוחות לאתגרים שיוצבו בפניו. כך גם אם המנחה בא עם העברה נגדית של צורך להושיע את הקבוצה מסבלה וקשייה, העברה כזו תכוון אותו באופן לא מודע לפנטסיה לא ריאלי של עלולה להפוך אותו באופן לא מודע 'למושיע שיכזיב', לצמצום המרחב הקבוצתי, שלא יצליח להכיל בהנחייה ובתהליך הקבוצתי מקומות קשים ותקועים. הכוונה הטובה של המנחה תחבל בו ובקבוצה.

למעשה רוב המוטיבציות שלנו ושל אחרים הן מודעות למחצה ואמביוולנטיות, כך שאפשרי למנחה לרצות ולא לרצות את ההנחיה בו זמנית, וכן לרצות ולחשוש מהקבוצה במקביל. הכרה במורכבות תייצב את המנחה בתפקידו לפני קום הקבוצה ובמהלכה. יתכן והאמביוולנטיות של המנחה משקפת בחלקה גם אמביוולנטיות של המערכת כלפי הקבוצה או של המשתתפים. זיהוי ותיקוף רגשות אלו יכול לסייע בעבודה איתם בתהליך הקבוצתי.

גישת הקונפליקט המוקדי, Focal conflict של וויטאקר וליברמן (1964) מדברת בשפה אנליטית על פתרונות לא מודעים של הקבוצה, לקונפליקט ממוקד בשלב מסוים בקבוצה בין 'מניע מפריע' (דחף שיש בו דחף ומשאלה המכוונת לכיוון פעולה), לבין 'מניע ריאקטיבי' (החרדה הנובעת מהדחף ומאפשרות המימוש שלו). כך לדוגמה 'המניע המפריע' יכול להיות משאלה של הקבוצה ללמוד דברים חדשים, ולהשתפר. 'המניע הריאקטיבי', דהיינו החרדה שהמשאלה מעוררת היא, שהקבוצה עלולה להרגיש תחושות כשלון וחוסר אונים כשהלמידה לא תצליח. עצם המשאלה מעוררת פגיעות וקונפליקט שהקבוצה מחפשת בלא מודע פתרון. הפתרונות הראשוניים של הקונפליקט הממוקד מאופיינים בפיצולים, ובניסיון להפחית את החרדה הבלתי נסבלת. כך למשל, הקבוצה לא תשתף בדילמות וקשיים כדי לא להרגיש כשלון וחוסר האונים. המשתתפים יביאו לקבוצה הצלחות שלהם, ויתנגדו לביטוי צורך וקושי. בעזרת מודעות של המנחה ובעקבותיו של המשתתפים, ניתן למצוא פתרונות מורכבים ואמביוולנטיים יותר, 'שיחזיקו' הן את המשאלה והן את החרדה ממנה. כך למשל, אנשים יוכלו לבטא את החשש שלהם מהחשיפה או מהאפשרות שהקבוצה לא תיתן מענה ותשאיר אותם פגועים יותר. עצם ביטוי החרדה והמשאלה הוא כבר פתרון מורכב שיקדם את הקבוצה במקום הפתרונות המפוצלים והלא מודעים שהיו בה קודם. תאורית 'הפוקל קונפליקט' מיועדת ליישום במהלך

הקבוצה עצמה, אני סבורה שניתן ליישם את מושגי התאוריה גם לשלב הטרום קבוצה. המנחה יכול לשים לב למניע המפריע, למשאלה שלו או של המערכת מהקבוצה, יחשוב על החרדה שמשאלה זו מעוררת, ויגלה מודעות לפתרונות הלא מודעים שלו ושל המערכת לפתרון הקונפליקט. הדבר יוביל לקיום דיאלוג מודע ככל שניתן עם עצמו או עם המנחה המשותף שלו, ובמידת האפשר גם עם המערכת המזמינה. מובן, שגם במקרה זה הדרכה יכולה לסייע לפניכם דוגמאות לביטויים של 'קונפליקט' ממוקד' בקבוצות חצי מובנות:

***דחפים מניעים, משאלות מהקבוצה:**

המשאלות בחלקן מודעות וענייניות: שהקבוצה תשתף פעולה, שהקבוצה תהיה משמעותית למשתתפים, שתושג התקדמות בתחומים בהן עוסקת הקבוצה, ועוד. משאלות אחרות הן רגשיות ובלתי מודעות: שיתלהבו ממני, שיגידו שהיה 'וואו', שיזמינו אותי לקבוצות נוספות, שארגיש נפלא כמנחה וכו'. מבחינת המערכת יכולות להיות משאלות להצטיינות, להתקדמות מדידה בנושאים שילמדו בקבוצה, התפעלות להוגי רעיון הקבוצה. ועוד.

***חרדות שהדחף המניע מעורר:**

הנחיית קבוצה מעוררת חרדות בהיותה מרחב פומבי בו המנחה חשוף מול המשתתפים, והיא עלולה לעורר תחושת חוסר אונים וכשלון. יתכן אף שבתוך רצף הקבוצה לא יהיה מרחב להתעשת, להבין את מלא מורכבויות 'הכאן ועכשיו' וכתוצאה מכך יהיו כשלים, חוסר דיוק וחוסר רגישות של המנחה שיובילו להסלמה שלילית בקבוצה. יתכן והמערכת חרדה באופן מודע ולא מודע מתכנים שיעלו בקבוצה, מהתפרקות של המערכת עקב הפרת האיזון המערכתי, התפרצות תוקפנות לא נשלטת ועוד.

פתרונות לא מודעים ומפוצלים יכולים להיות:

נסיון להפחית את החרדה תוך הכחשה של המשאלה. לדוגמא, מנחה שהמשאלה שלו היא להצלחה מושלמת, אפשר גם כביטוי למשאלה לא מודעת של המערכת. כתוצאה מכך יכול המנחה להציב מטרות גרנדיוזיות, המחזקות את הצורך בהתפעלות על חשבון תפיסה ריאלית יותר של מאפייני המערכת, הקבוצה המתוכננת ושלו. מנחה המיועד להנחות קבוצה על תקשורת בצוות, יסכים למטרות כמו 'תקשורת חיובית ומקדמת בין חברי הצוות', 'פתרון קונפליקטים מיטבי בצוות' ועוד. מטרות אלו הן גם מופשטות וגם מוחלטות. 'על הניר' ובתכנון המטרות יעצימו לכאורה את המנחה והקבוצה, הוא יהיה מבחינת 'מושיע' למערכת בעצם בכוונתו להענות באופן מלא לצרכיה. למעשה הוא יהיה 'מושיע שמכזיב' שכן הקבוצה לא תוכל לעמוד במטרות אלו, והתמקדות בהן תחסום אותה מהתמודדות מורכבת ומהצלחות חלקיות אך משמעותיות.

חשוב שהמנחה יזהה את רגשותיו ואת רגשות המערכת עם כמה שפחות שיפוטיות וללא לחץ, על מנת להפחית את הרגשות השליליים והבלתי מקצועיים לכאורה. רגשות כאלו קיימים כחלק מכל תהליך אנושי, קבוצתי ומערכתי. האתגר הוא זיהוי וויסות שלהם לטובת המטרה הקבוצתית.

דרך נוספת להכנה רגשית של המנחה, היא בעבודה על הדיבור הפנימי הפנימי והפרשנות שאיתן מגיעים להנחיה. פעמים רבות הציפיות של המנחה מהמשתתפים ומעצמו אינן ריאליות ונוטות להיות מוקצנות וטוטליות. תפיסה כזו דינה שתתנפץ מול המצבים שיתרחשו בקבוצה, שמטבעם הם גם מוצלחים וחלקם בעיתיים, חלקם עונים לציפיות ובחלקם לא. ככל שלמנחה יש

היערכות פנימית מורכבת וריאלית, כך ההנחיה שלו תהיה יעילה יותר. ניתן להעזר במודל ה REBT של אלברט אליס (2005).

דוגמא לפרשנויות פנימיות מקדמות בהנחיה:

*מנחה צריך לדעת שמשתתפים לא יהיו הומוגניים: לא כולם ישתתפו באופן מהיר ושווה. יש משתתפים מוחצנים ומהירים ביצירת קשר ובגילוי עצמי, וחלק יותר מופנמים ולוקח להם יותר זמן לבטא את עצמם בקבוצה.

*תמיד תהיה התנגדות בקבוצה, שכן זהו מאפיין אינהרנטי של התהליך: לעיתים ההתנגדות ישירה (מתקיפים את המנחה או את אחד המשתתפים, מזלזלים, מפריעים), לעיתים ההתנגדות פסיבית (שותקים, מגיבים בצמצום). בכל מקרה חשוב שהמנחה יכיל את ההתנגדות, ולא יגיב רק ממקום של עלבון אישי וסכנה. המנחה יכול לווסת חשבות הקטסטרופה שלו, ולראות בהתנגדות חלק חשוב מהתהליך, שיש בו חומרים חשובים לעבודה הקבוצתית.

*יש דרכים מגוונות של משתתפים להיות מעורבים בקבוצה: חלק יהיו אקטיביים, חיוביים ומילוליים, חלק יהיו ציניים ולא ישתפו פעולה. בכל מקרה, יש חשיבות להתייחס אליהם, ולהבין את המסר הסמוי שלהם למנחה ולקבוצה.

*קצב ואופי ההתנהלות בקבוצה לא יהיו בהתאמה מלאה לקצב של המנחה ושל המשתתפים. דרך ההתנהלות עלולה להיות איטית ומסובכת יותר מהרצוי. הקבוצה 'כהיכל מראות' (יאלום, 2006) בה כל משתתף מפעיל רבדים בתוך עצמו, באחרים ובקבוצה כשלם, לא יכולה להתקדם רק באופן לינארי. בפועל הקבוצה 'תרוץ במתינות', לפעמים פגישה שלמה לא תתקדם, ואולי תהיה בה גם רגרסיה, והבאה אחריה 'תמריא'.

*הקבוצה תספיק מה שתוכל להספיק, אי אפשר לזרז תהליכים, ואין צורך להספיק עוד ועוד תכנים ותהליכים. הלחץ להספיק יהיה מכשול להתפתחות הקבוצה.

*'קבוצה טובה' אינה קבוצה מושלמת, אלא קבוצה 'שיודעת לריב את ריבה', לבטא את רגשותיה ולחפש פתרון לצרכים שלה. זוהי קבוצה שיש בה מקום לביטוי רגשי מורכב, שיש הקשבה והכלה לצרכים שונים.

*שתיקה אינה ביטוי לנסיגה או התנגדות, לעיתים היא מעידה על חשיבה והתבוננות פנימית, עיבוד של תכנים.

לסיכום, באופן פרדוקסלי, ככל שהמנחה מודע יותר לקשיים הבלתי נמנעים שיעלו בהנחיית הקבוצה כך הוא יתמודד איתם טוב יותר, ויסייע באופן דומה למשתתפים. לא מספיק להכנס לתפקיד המנחה עם רצון טוב נאיבי לעזור, צריך לבוא עם ציפיות ריאליות, ידע מסוים על הצפוי לך ולקבוצה, ונכונות 'לעבוד קשה' עם מה שיעלה. כמו בכל תחום טיפולי, ככל שהמודעות של המנחה לעצמו ולקבוצה גבוה יותר- כך ייטב. ככל שהמנחה מזהה כוחות ומחסומים אצלו ואצל הקבוצה כך יוכל להתכונן אליהם לקראת המפגש הראשון שלו עם הקבוצה, ובהמשך התהליך הקבוצתי. העבודה הרגשית של המנחה היא בעיקרה מול עצמו, בחלקה מול המערכת, וחלקה עבור המשתתפים המוחזקים בתוכו.

טרומ הקבוצה מאפשר גם מפגש עם עולמו הפנימי של המנחה, נטיותיו ואמונותיו.

אין מנחה אחד הדומה למשנהו, לכל אחד יש עולם פנימי, נטיות, אמונות והעדפות אישיות ומקצועיות.

שלב טרום הקבוצה מאפשר למנחה להקשיב לעצמו ולשלב את סגנונו בבנייה המעשית של הקבוצה ובהנחיה. מנחה יכול לשאול את עצמו: 'מה חשוב לי כאדם, כאיש מקצוע', 'אלו למידות הייתי רוצה שיתאפשרו בקבוצה'. לדוגמא, אחד ישים דגש על המרחב בקבוצה המאפשר הקשבה וביטוי עצמי. אחר ישים דגש על פיתוח מודעות, וחופש בחירה. יש מי שישים דגש על היחסים בין המשתתפים, על האמון ועל האפשרות לבטא פגיעויות בקבוצה. יש מי שמשמעותי בעיניו לעסוק בהצפות ובוויסות עצמי (אני למשל). כל אחד בהדגשים שלו המשתלבים בבנית התוכן החצי מובנה של הקבוצה ובהנחייתה.

דוגמא נוספת לנטייה אישית היא בבחירת ההפעלות: לדוגמא, מנחה שבנטייתו הוא מתחבר לטבע, לצמחיה ולאקולוגיה על היבטיה הטיפולים. אהבת המנחה לטבע יכולה להתבטא בתרגילים שיביא, בהמשגות ובדימויים שישלב בקבוצה. לדוגמא: בתרגיל הכרות יבקש מכל משתתף לחשוב 'אם הייתי חלק מהצומח בטבע, איזה צומח הייתי או איזה עץ או שיח הייתי. בהמשך הקבוצה אפשר לבקש דימוי: אם היינו מזג אוויר, איזו עונה היינו עכשיו, מה היו אומרים עלינו בתחזית מזג האוויר. אנחנו גשם, סופה, חמסין, קריר כו'.

המנחה יכול לשתף בעולמו הפנימי את הקבוצה כשהחשיפה רלוונטית לנושא ולתהליך הקבוצתי, כך למשל, בקבוצות שאני מעבירה על 'תהליכים קבוצתיים והנחיית קבוצות', רלוונטי שאאפשר למשתתפים 'הצצה לעולמי כמנחה' כך שיוכלו ללמוד מההדגמה להנחיה שלהם. מנחים אחרים יבחרו לא לשתף. כפי שנאמר, כל מנחה וסגנונו.

2.2 עיבוד הרגשי בין הקו מנחים

היבט נוסף בעיבוד הרגשי בטרומ הקבוצה הוא הקשר בין הקו מנחים:

בהנחה שיחידת ההנחיה תהיה של שני מנחים (שיקולים לכך יובאו בהמשך המאמר) אזי כבר בשלב הטרומ קבוצה מתחילה בניית הקשר שלהם, הן ברמה הרגשית והן ברמה המעשית (ברק שטיין, 2019, לסלר וויטסייד, 1980).

הקשר בין הקו מנחים מתחיל בפנטסיה, בה המנחים עדיין לא נפגשים בהכרח, וכל אחד מהם 'עובד עם עולמו הפנימי' בהתאם לאישיותו, נטיותיו, נסיון חייו האישי והמקצועי והמקום היחודי בו

הקבוצה כרעיון בהתהוות פוגש אותו. לכל מנחה יש מחשבות ורצונות, משאלות וחרדות, וכן פנטסיות איזה מנחה היה רוצה להיות ואיזה לא.

בהמשך המנחים נפגשים בפועל ומתחילים ליצור ולבסס את הקשר ביניהם. כמו בכל זוגיות וקשר חדש, זהו שלב טעון רגשית. גם אם המנחים בחרו לעבוד ביחד או נקבע עבורם שכך ינחו, הם בוחנים את 'הכימיה' הטבעית ביניהם, ובהדרגה בודקים אם ואיך ינחו ביחד את הקבוצה. טבעי שבתחילת הקשר הזוגי בין המנחים, כל אחד מהם עסוק בסוגיות אינטרה פסיכיות שלו כמו: תחושת יכולת, חרדת ביצוע, מאבקי זהות אישית. הפחד לבלוע ולהיבלע, הדומה והשונה בין המנחים, ועוד.

בשלב זה חשוב שכל מנחה יעצור ויזהה את תכני הפנטסיה שלו לפני ותוך כדי המפגש עם המנחה האחר. פנטסיה מטבעה כוללת חומרים לא מודעים, שבעצם מהותם נוטים להיות מושלכים על האחר.

כך למשל, מנחה אחד מחכה לקבוצה בכליון עיניים, באמביציה רבה, ורוצה להוכיח את עצמו כאיש מקצוע בוגר אחרי שנים של הכשרה, בעוד שמנחה אחר חושש מאוד מהקבוצה, מהעומס שתיוצר אצלו, ומגיע לקבוצה בתחושת שחיקה וחוסר רצון. שניהם מגיעים למפגש ביניהם עם תחושותיהם האישיות, אותן יש לשער ישליכו אחד על האחר ועל תכנון הקבוצה. בדוגמא שלעיל, המנחה 'האמביציוני' יכול לתפוס את המנחה 'השחוק' כלא משתף פעולה, 'והשחוק' יתפוס אותו כשתלטן וכמי שלא רגיש לקצב שלו. ההשלכות עלולות לחבל באופן לא מודע בתחילת היחסים בין המנחים ובהמשך גם בקבוצה.

מנחה עלול להרגיש אהוב, דחוי, מוערך או מבוטל יותר מתוך עולמו הפנימי מאשר מתוך המציאות והאינטראקציה עם האחר. לכן חשוב כל כך לעצור ולברר מרכיבים בעולם הפנימי וההשלכתי של המנחים הרלוונטיים להכרות ביניהם ולתכני הקבוצה.

היבטים אליהם כדאי לשים לב בשלב בניית הקשר בין המנחים הם הכרות ולמידה על עולמו של האחר: נסיון קודם במקצוע בכלל ובהנחיית קבוצות בפרט, תפיסת עולם אישית ומקצועית, אסטרטגיות וטקטיקות הנובעות ממנה. כמו גם בירורסגנון עבודה אישי, רמת פעילות וטמפרמנט, נטיות, עניין, רגשות, ציפיות מהמנחה האחר וסגנון תקשורת מועדף.

כך למשל: מנחה אחד חש בנוח עם תכנון קפדני מראש של התנהלות, המפחית את גורם החרדה עבורו. המנחה האחר מעדיף סגנון התארגנות אינטואיטיבי יותר, שכן תכנון מוקדם מלחיץ ומצמצם אותו. עלול להיווצר מצב בו מנחה אחד מתכנן באינטנסיביות, האחר נמנע ונוצרת תחושה לא נעימה של חוסר תקשורת חווית ניצול או זלזול. כשהתחושות יכולות להיות מודעות ומדוברות, ניתנת לגיטימציה לכל לסגנון ולא באופן לעומתי בו סגנון אחד הוא מוצלח והאחר לו. התקשורת מאפשרת שיתוף פעולה המכבד ומאפשר לשני המנחים לבטא את עצמם ולהיות אפקטיביים במשותף בהנחיית הקבוצה.

ככל שהמנחים יעבדו את החלק הרגשי ביניהם, כך יוכלו לתכנן את הקבוצה ולהנחות אותה כשהם פנויים יותר למשתתפים ופחות עסוקים בעולמם הפנימי ובבניית הזוגיות הבטוחה שלהם. הדרכה יכולה ליצור מרחב בטוח שבו המנחים יוכלו לדבר על סוגיות אישיות ובינאישיות הקשורות להדרכה. עיבוד רגשי שכזה יפחית הצטברות כעסים, ועלבונות.

בשלב הראשון של ההיכרות, כשהמנחים עדיין לא יצאו לדרך להנחיה בפועל של הקבוצה, ישנה אפשרות לסגת מההנחיה המשותפת. אם מתברר שאין התאמה ראשונית, ואין מוטיבציה או

יכולת לטפל בקשיים. עדיף לעיתים לא להתחיל בהנחיה המשותפת. כל עוד לא המנחים לא פגשו את הקבוצה, זו עדיין בחירה לגיטימית.

2.3 עיבוד הרגשי של המשתתפים

רובד נוסף של עבודה רגשית בשלב הטרם הקבוצה הוא של המשתתפים:

גם המשתתפים עוברים תהליך רגשי בטרם הקבוצה: הם נחשפים לקיום הקבוצה, בודקים את התאמתה להם, מדברים עם קולגות הקשורים לקבוצה, בודקים מי המנחה ואם הוא טוב או לא, לעיתים יש קשר ווטסאפ בין המשתתפים עוד לפני התחלת הקבוצה. לעיתים הם בהעברה חיובית לקבוצה וחפצים בה ולעיתים הם בעברה שלילית ומתנגדים לה עוד טרם התחלתה. המשתתפים עוברים את התהליך הרגשי באופן לא פורמלי, ללא תקשורת ישירה ביניהם. הקשר הממשי של המשתתפים מתחיל משלב תחילת הקבוצה.

המנחה יכול להעלות השערות לגבי רגשות המשתתפים והמערכת: להבין ולהמשיג אותם, וכשיתאים המועד בתהליך הקבוצתי לשקף אותם בהקשר לקבוצה ולנושא. רגשות המשתתפים בדרך כלל 'מושכים' על המנחה בתחילת הקבוצה, בשליש הראשון לחייה. בפגישה הראשונה המנחה משתף בסטינג: בנושא הקבוצה, מספר המפגשים, משך הזמן של כל מפגש, סגנון הלמידה, סודיות ואם יש משימות למשתתפים במהלך הקבוצה ובסיומה. משתתפים מגיבים לסטינג, ומתגובותיהם אפשר ללמוד יותר על הקבוצה. מופיעות תימות רגשיות ראשונות שהתבוננות עליהן במהלך הקבוצה הוא חלק מהעבודה עם התהליך הקבוצתי.

במפגש הראשון המנחה מזמין 'תאום ציפיות'. המשתתפים משתפים במשאלות, ויתכן שגם בספקות שיש להם כלפי הקבוצה והנושא. גם כאן המנחה מקשיב 'לכאן ועכשיו' ומנסה לחבר את התימות שעולות עם התכנון של טרם הקבוצה ועם הנושא.

למשל, פסיכולוג מיועד להתחיל קבוצה למורים בחטיבה על מאפייני גיל ההתבגרות, וכיצד יכול מורה ליצור קשר משמעותי עם התלמידים. ניתן לשער שיש מורים שההשתלמות מיותרת עבורם, הם כבר יודעים מה צריך לעשות וחווים את ההשתתפות בקבוצה כעול. יתכן ויש מורים המאוימים מהקבוצה שעלולה לחשוף קשיים וחולשות שלהם, ואולי גם לא תיתן להם פתרונות ממשיים לקשיים שלהם. אלו עמדות ורגשות לגיטימיים בקבוצה, שפעמים נכפות על המורים על ידי המערכת. ככל שמנחה יחשוב על תכנים אלו מראש, יכיל אותם בידיעה שהם לא נגדו אישית אלא 'מספרים משהו' על משמעות הנושא למשתתפים, כך הוא יוכל לזהות את התכנים, ולשקף אותם תוך תיקוף לחשיבותם. עצם הדיאלוג על התכנים אלו כבר מתחיל את העבודה הקבוצתית. ניתן לחבר תכנים אלו גם לנושא של גיל ההתבגרות. בתהליך מקביל תחושות המורים מול סמכות נכפית, רגשותיהם כלפי הכרח לבצע משימה שאינם רוצים בה, הסגנון בו הם מבטאים את רגשותיהם (באופן תוקפני, ישיר, עקיף) יכולים להיות תהליך מקביל לחווית מתבגרים בכלל ובקשר עם מורים בפרט.

חומרים שיעלו בקבוצה, כולל תכנים שיש בהם קושי והתנגדות הם 'ארוע מזמן', שמאפשר להבין אותם כקשורים לנושא ומקדמים למידה.

לדוגמא, מנחה יכול להעלות השערה בשלב הטרם קבוצה, שהורים המגיעים לקבוצה לגבי קשיי התנהגות של ילדיהם, יגיעו גם עם תקווה לשיפור וכמיהה לרכוש ידע וכלים מסמכות מקצועית. במקביל הם עלולים לחוש חרדה והתנגדות כלפי הקבוצה העלולה להחוות חודרנית ופוגעת בערך העצמי שלהם.

המנחה 'מחזיק' את ההשערה אצלו, וכשבמפגש עצמו יש ביטויים של התימה הרגשית הזו, הוא יכול לתקף אותם בהתערבות שלו, לעודד את המשתתפים לבטא את רגשותיהם ולחוות הקשבה והבנה מצידו. כך למשל, בסבב הציפיות בקבוצה יעלו המשאלות וגם הספקות של המשתתפים, וכשהמנחה 'אוסף' את התגובות לתימה של רגשות לגיטימיים בתחילת קבוצה, הדבר מקדם את הפתיחות והבטחון בקבוצה.

רגשות המנחה מלווים את שלב הטרומ קבוצה.

לא מדובר ברגש אחד, ובודאי שלא ברגש קבוע. לא מדובר ברגשות 'הגיוניים' ורובם, ככל הנראה, לא מודעים. הרגשות בדרך כלל מורכבים, משתנים בהקשר לשלבי הכנת הקבוצה, קשורים גם ליחידת ההנחיה (מנחה יחיד או קו מנחים), קשורים לתקשורת עם המערכת המזמינה או מעורבת בקבוצה.

ההמלצה למנחים כמו בכל עבודה פסיכולוגית אחרת, היא לגלות סקרנות לרגשותיהם, מתוך ידיעה שמודעות לרגשות תעזור ללמוד מהם על עצמם ועל הקבוצה. רגשות המנחים הם כלי חשוב להצלחה. היעד אינו 'לנקות את הרגשות', שיהיו ניטרליים, משימה לא אפשרית ולא רצויה, אלא לזהות ולעבד אותם. לעיתים נדרשת הדרכה לעיבוד הלא מודע.

3 החלטות ומשימות בשלב טרום קבוצה

ההתארגנות המעשית לקראת קבוצה קשורה לשיח של המערכת ושל המנחה המיועד המתכננים ביחד ולחוד את הקבוצה המיועדת. התכנון מניח את היסודות לקבוצה ולתנאים שיאפשרו לה להצליח.

לעיתים שלב טרום הקבוצה מהיר וקל, לעיתים הוא יכול להיות ממושך ומייגע. חשוב שמנחים יכירו בכך, ויתנהלו בשלב זה על משימותיו, מתוך מודעות לנדרש מהם ומתוך סבלנות וויסות הכוחות שלהם. כך יוכלו להמנע ממצב שעוד לפני התחלת הקבוצה המנחה מותש ומרוקן ממאבקי כוח, אילוצים ופשרות המונחתים עליו.

לפניכם רצף של משימות מנחה בשלב טרום הקבוצה. יש הגיון לרצף ועדיין ניתן לפעול בתוכו בגמישות, תוך שמירה על כל חלקיו. תהליך הטרום קבוצה הוא לעיתים ספירלי, חוזרים לנושא קודם על מנת להעמיק ולדייק אותו בעקבות חשיבה מתקדמת על הקבוצה. כך למשל, חוזרים לחשוב על אוכלוסית הקבוצה, על הצרכים, הסטינג שלה, על התכנים וההפעלות אחרי שהוקמה יחידת ההנחיה, הסתכלות שונה מעט מכפי שהיתה לפני שהוחלטו המנחים. כל פעם מתמקדים עוד יותר בהתאמת התכנון לקבוצה.

ויטאקר (1985) טוענת: "נסדר את משימות טרום הקבוצה כך, שניתן יהיה לראות על מה יש להחליט ועל מה יש לעבוד מוקדם, מה אחר כך, מה תלוי במה, אלו החלטות נותרות ללא שינוי לאחר שהתקבלו וניתן לראות אותן כעובדה מוגמרת ביחס להחלטות הבאות, ואלו החלטות שהתקבלו יש לבחון מחדש ולעיתים לעדכן את ההחלטות.

ההחלטות והמשימות בהן נדון קשורות לתכנון קבוצה, להנחייתה ולהערכת השפעתה על חברה ועל אחרים. המונחים "החלטה" ו"משימה" מרמזים על כוונה שקולה ומודעת. ברור שלא לכל פעולותיו של המנחה יש מאפיין שכזה. חלק מההחלטות והפעולות מבוססות על חשיבה שקולה ובחירה במונחיו של ראציונל בסיסי. חלק מההחלטות הן פועל יוצא של חכמת הנסיון המצטבר ועשויות להיות מבוססות על תחושה פנימית ואינטואיציה של "זוהי הדרך לעשות זאת". וחלק מהפעולות ספונטניות ומושפעות מלחצי הסיטואציה המיידית, במיוחד כאשר הקבוצה מתקיימת בתוך ארגון, ואז רבות מהתערבויותיו של המטפל או המנחה עשויות להתאפיין בספונטניות. על אף שהחלטות ופעולות ספונטניות הינן בלתי נמנעות ולעיתים קרובות הן נבונות. ככל שמטפלים קבוצתיים, מנחי קבוצות ומנהיגים יהיו מודעים להחלטות ולמשימות המעורבות בתכנון הקבוצה ובהנחייתה, ויקדישו להן מחשבה, או-אז, החלטות ופעולות מתוכננות וספונטניות כאחד תהיינה מועילות יותר ותמנענה טעויות. השקעה משמעותית בתכנון היא הגורם להבדל בין קבוצה שאפשר להנחותה ואשר תחוה חוויה מתגמלת ומועילה עבור כל הנוגעים בדבר, לבין קבוצה שלא תתרום לחברה ואשר תהיה גורם מלחיץ שנדון לכישלון. לעיתים חוסכים בתכנון משום שהמנחה או המטפל להוטים להתחיל עם הקבוצה. הדבר עלול ליצור בהמשך בעיות שניתן היה להמנע מהן".

*נספח מספר 1- רצף הדילמות וההחלטות בשלב טרום קבוצה על פי וויטאקר, (1985)

3.1 צרכים ומטרות הקבוצה

בשיח הראשוני בתוך המערכת, או אצל מנחה פוטנציאלי לקבוצה מתחילים לזהות מה הצרכים של הקבוצה העתידית. מתיחסים למצב הנוכחי ולמצב המועדף אליו שואפים. מתיחסים לצרכים מדוברים ולצרכים סמויים של שותפי תפקיד במערכת. מתיחסים גם להיסטוריה של המערכת

והקבוצה העתידית, מה הנסיון הקודם שלהם בעבודה קבוצתית משותפת, מה היו ההצלחות, מה הכשלונות, האם המערכת חוותה פגיעות/ טראומות שחשוב לדעת בזמן תכנון הקבוצה.

כך למשל, פסיכולוג בית ספר מזהה צורך לעבוד עם הורים על התקשורת עם המורים, במיוחד בשכבה ה', בה יש עימותים רבים בין הצדדים. המצב המועדף הוא לבסס תקשורת ענינית ופתוחה יותר בין המורים להורים, גם במצבי קונפליקט. זהו הצורך הגלוי כשיתכן ויש צרכים סמויים של המערכת 'להשיג שקט תעשייתי' עם ההורים, או רצון סמוי של ההורים להיות יותר בעלי השפעה וכוח בקשר עם בית הספר.

הפסיכולוג אוסף מידע ראשוני מהמערכת, ומבין שיש הסטוריה של יחסים לא טובים בין ההורים לבין המערכת, ההורים לחצו להחלפת המנהלת, וצוות המורים מאוים מההורים ומיכולת ההשפעה שלהם על עבודתם. המנחה יודע שהוא היה מעורב בנסיונות קודמים ליצור קשר עניני בין המורים לוועד ההורים, מהלכים שלא צלחו.

מידע זה יהיה חלק משיקולי הדעת בבניית הקבוצה ובהגדרת הנושא והמטרות שלה.

מטרות הקבוצה אמורות להיות מנוסחות בשפה כמה שפחות מופשטת וכמה שיותר ממוקדת וברורה המאפשרת הערכה של הצלחת הקבוצה. כמו בבניית סילבוס בו יש מטרת על ומטרות אופרטיביות, התנהגותיות ומדידות יותר.

כך למשל, מטרת העל שתועלה על ידי המערכת תהיה: חיזוק התקשורת בעבודת הצוות.

המנחה מתחיל לחשוב עם המערכת על מטרות אופרטיביות המתאימות למטרת העל. הדגש מבחינת המנחה הוא להבין ולדייק מהן המטרות הגלויות, הסמויות והמעשיות של המערכת, ולהיעזר בנסיונו המקצועי כדי לנסח מטרות שתהיינה אפשריות להשגה בקבוצה.

כך למשל, האם ישימו דגש על בניית אמון ושיתוף רגשי בין המשתתפים, על תקשורת שיש בה תיקוף ואמפטיה, על התמודדות עם קונפליקטים, או על יצירת מרחבים ונהלים לתקשורת ושיתוף פעולה בצוות.

חשיבה זו על מטרות הקבוצה מערבת את המנחה ואת המערכת המזמינה אותו. ככל שהאוכלוסיה והסטינג עדיין לא מוגדרים תכנון מטרות זה עדיין ראשוני. בהמשך, המטרות יעוצבו לפרטיות לפי האוכלוסיה והתנאים שהסטינג ייצור כדי לקדם את הלמידה.

שני דגשים נוספים שארצה להביא בנושא הצרכים והמטרות של הקבוצה הם:

האחד, חשוב שמנחים לא יתבלבלו בין אוכלוסית הקבוצה לבין הנושא שלה. לעיתים קורה שהמערכת מגדירה את נושא הקבוצה לפי האוכלוסיה, הגדרה שאינה מדויקת, ועל המנחה למקד אותה. למשל, מפקחת הגנים מבקשת קבוצה לסייעות בגנים. זו האוכלוסיה ולא הנושא, מטרת הקבוצה יכולה להיות: 'הזהות המקצועית של סייעות בגנים', או 'תקשורת של סייעות עם הורים בגנים'. הגדרה ברורה של האוכלוסיה ושל הנושא והקבוצה היא מיסודות שלב הטרומ קבוצה, ומאפשרת בהמשך לתכנן את הסטינג ואת התכנים טוב יותר.

השני, הבחירה לעבוד במסגרת קבוצתית כדי לקדם את צרכי המערכת היא דינמית ומשתנה. יתכן שיש רצון לעבוד בקבוצה, אבל תוך כדי התקדמות תהליך הטרומ קבוצה מסתבר שיש קשיים בגיוס האוכלוסיה. יתכן שהקושי נובע מהיעדר בשלות של האוכלוסיה המיועדת, ויתכן שהמערכת לא בשלה להתחייב לעבודה קבוצתית. במהלך כל תהליך הטרומ קבוצה לגיטימי לבדוק אם קבוצה היא הדרך הטובה ביותר לצרכי המערכת. כל עוד הקבוצה לא התחילה, ניתן

לעדכן את ההחלטה. למשל, לעבוד באופן פרטני לתקופה עם ראשי צוותים כדי לגייס מוטיבציה להקמת קבוצה בהשתתפותם.

3.2 אוכלוסיית הקבוצה

בחירת האוכלוסייה לקבוצה, כמה ומי יהיו המשתתפים בה:

בלי אוכלוסיה אין קבוצה. האוכלוסיה אמורה להתאים ככל הניתן למטרות הקבוצה, מטרות תוכן ומטרות תהליך.

סוגיה אחת של האוכלוסיה היא מספר המשתתפים בקבוצה:

מספר המשתתפים הרצוי תלוי באופי הקבוצה ובמטרותיה. קבוצה 'קטנה' טיפולית או של הדרכה, כוללת בין 5-12 משתתפים (פוקס 1983 ויאלום, 2006). קבוצה כזו מאפשרת אינטימיות, הכרות אישית עם המשתתפים והתייחסות לעולמם הדינמי הפנימי.

קבוצה 'בינונית' כוללת בין 12-30 משתתפים (יאלום, 2006, ווינברג, 2013). קבוצה 'בינונית' גדולה מכדי שתיווצר בה אינטימיות מלאה, וגדולה מידי להדרכה. בדרך כלל המטרות שלה פסיכו- חינוכיות ומיועדות ללמידת מיומנויות, תוך יצירת קשרים והשפעה הדדית בין המשתתפים הניתנים לאינטרוספקציה מבחוץ של המנחה ובהמשך גם של המשתתפים. קבוצה 'בינונית' מאפשרת חשיפה למגוון דעות ודפוסי התנהגות, מאפשרת למידה מחיקוי והזדהות ללא צורך במעורבות אישית רציפה ומתוך תחושה של שייכות קבוצתית.

קבוצה טיפולית 'גדולה' (ווינברג, 2013), כוללת מעל 30 משתתפים. יש בה שני מנחים שיוכלו להכיל את העומס הרגשי והחרדה הקיימים בקבוצה כזו שיש בה אנונימיות וזרות בין המשתתפים. התכנים בהם עוסקת הקבוצה הגדולה הם בעיקרם חברתיים- תרבותיים (מה זהות הקבוצה, מי הסמכות, מי בפנים ומי בחוץ' הדירה והיכללות של תתי קבוצות). הישיבה בקבוצה 'גדולה' היא במעגל או במעגל בצורת שבלול, ולמשתתפים יש קשר עין חלקי בלבד עם השותפים הקבוצתיים שלהם. קבוצה 'גדולה' לא מתמקדת ביחיד אלא בשלם הקבוצתי, ובתימות העולות בו. קבוצה 'גדולה' יכולה להיות לא טיפולית בגישה, ולקיים הרצאה בה המשתתפים יכולים להביע את דעתם ולשאול שאלות בסיום המפגש.

ההחלטה על מספר המשתתפים והתאמתה למטרות הקבוצה היא הסוגיה הראשונה של המנחה. פעמים רבות יש לחץ של המערכת ליצור קבוצה עם מספר משתתפים גדול מכפי שמתאים מקצועית למטרות הקבוצה. הפיתוי להסכים למספר משתתפים לא הולם קשור לרצון הלא מודע לעיתים של המנחה לשתף פעולה, ולהיענות לבקשות מהם כדי למנוע קונפליקטים ופירוק של הקבוצה. נטייה זו של אנשי טיפול ומנחים עלולה לחבל בקבוצה.

לדוגמא, בקבוצות בחדרי מורים מספר המשתתפים פעמים רבות מוכתב מראש, ומתאים להגדרה של 'קבוצה בינונית' (מ 15-30 משתתפים) או קבוצה גדולה (מעל 30 משתתפים). (וינברג, 2013). המערכת יכולה לבקש מהמנחה עבודה על תכנים דינמיים כמו חיזוק יכולת הויסות של המורים ושל התלמידים, חיזוק תחושת המסוגלות, או עבודה על הזהות המקצועית של הצוות. על המנחה לקיים דיאלוג עם המערכת כדי לצמצם ככל שניתן את מספר המשתתפים באופן שיתאים למטרות הקבוצה ולסטינג שלה. במקביל, עליו לחפש דרכי הנחיה ומבנה לעבודה הקבוצתית שיתאימו למגבלות מספר המשתתפים. כך למשל, לשלב הרצאות למליאה כולה, מפגשים בקבוצות קטנות בהן יתאפשר החיבור האישי והדינמי של המשתתפים לתכנים.

ככל שהמנחה יותר על העמדה המקצועית שלו ויכנע ללחץ המופעל עליו להנחות קבוצה שאינה מתאימה בגודלה למטרותיה כך התנאים של הקבוצה להצלחה יפחתו. גם אם המנחה יאמר בשלב מאוחר של הקבוצה 'אבל אמרתי שיש בעיה עם מספר משתתפים כה גדול' ההסבר לא יעזור לבעיה הקבוצתית שנוצרה. חלק מהמקצועיות בהנחיית קבוצות היא, לדעת את השפעת הסטינג על התהליך ולשמור על גבולות, כך קורה גם בטיפול פרטני, זוגי, מערכתי ומשפחתי.

סוגיה שניה לגבי המשתתפים היא, האם רצוי וניתן למיין את המשתתפים לפי התאמתם לקבוצה. יש קבוצות שאין בהן אפשרות למיין המשתתפים, כך למשל צוותי מורים, צוות בארגון או כיתה. במקרה כזה המשתתפים מוזמנים להגיע לקבוצה במועדים הנקובים. לעיתים המערכת מעונינת להקים קבוצה ספציפית למורים המתקשים בניהול הכיתה, אך מורים אלו יחוו את השיוך לקבוצה כפגיעה בערך שלהם ויתנגדו להשתתפות בה. המערכת אינה מעונינת לתייג אותם כבעייתיים והלמידה תהיה מותאמת לכל חדר המורים כקבוצה. לעיתים יש קריטריונים ממיינים המקלים על בניית הקבוצה, כך למשל קבוצה למורים חדשים, לצוות של שכבת גיל מסוימת או של צוות טיפולי.

חשוב לציין, שכלל שהקבוצה דינמית יותר במהותה, וככל שיש בה מגבלת משתתפים האמורים להתחייב לתהליך, כך מתאים יותר לקיים מיון מוקדם. במיין המוקדם נבדקת המוטיבציה הגלויה והסמויה להשתלבות בקבוצה, רמת המחויבות לקבוצה, רמה ורבולית ויכולת לתקשורת רגשית הנדרשים בקבוצה המתוכננת. זאת ועוד, המיון מעריך עד כמה יש למשתתף ויסות רגשי שקבוצה יכולה להכיל, בתהליך שאין בו השגחה פרטנית של כל משתתף, ונדרשת לכן רמת עצמאות וויסות רגשי מסוימת כדי להשתלב בקבוצה. (יאלום, 2006, פוקס, 2013).

ילום (2006) טוען שבשלב המיון המוקדם מכינים את המשתתפים לעבודה הקבוצתית. שיחת המיון המוקדמת כוללת:

- הבהרת תפיסות שגויות, צפיות לא מציאותיות ופחדים מופרכים.
- צפייה וסיכול מראש של הופעת בעיות בהתפתחות הקבוצה.
- לספק למטופל מבנה קוגניטיבי שיסייע להשתתפות יעילה בקבוצה.
- לעורר צפיות מציאותיות וחויבות לקראת הטיפול הקבוצתי.

דוגמא נוספת היא, מיון ילדים עם קשיי ויסות ובעיות התנהגות בפרויקט 'מיטיבה' של השרות הפסיכולוגי (2022). מתקיימת פגישה מוקדמת עם הילדים וההורים על מנת להכיר את המוטיבציה ויכולת ההתחייבות שלהם לתהליך הקבוצתי. חשוב שבשלב טרום קבוצה שכזו, יהיה מפגש עם הילד והוריו כדי לתאם את הציפיות ולוודא שיש מחויבות לקבוצה ולנדרש ממנה. שיחת המיון אינה דינמית, במובן זה שאין בה פרשנויות למצב אלא בעיקר איסוף מידע.

בשיחת המיון משתפים את המשתתפים בנושא ובמטרות הקבוצה. מבררים מה הציפיות שלהם ועד כמה הן ריאליות, ומנסים לזהות מה יכול להוות מכשול ולעכב את הלמידה בקבוצה. בנוסף, מבררים את הרקע ההתפתחותי הרלוונטי לנושא הקבוצה, למשל מה היה המצב החברתי של הילד במשך השנים. בנוסף לתכנים הגלויים חשוב לשים לב לתכנים רגשיים כמו איכות הקשר בין הילד להוריו ובין הילד למנחה. עד כמה מתאפשרת תקשורת, עד כמה נוצר אמון מספק כדי ליצור את התקשורת. מטרת המיון אינה למצא פרופיל של 'משתתף אידיאלי', אלא בעיקר לוודא שאין מאפיינים מדאיגים (קושי בולט בקשב, אי התאמה בציפיות) או נתונים שלא יאפשרו שיתוף פעולה (הורים שעובדים בשעות הקבוצה ולא יוכלו להביא את הילדים).

משתתפים לא מתאימים יתקשו להפיק מהקבוצה ועלולים גם לפגוע בה. משתתפים מתאימים יכולים לצאת נשכרים מהקבוצה, והקבוצה מהן. המנחים מיידעים את המשתתפים אם התקבלו או שלא, ומנסחים את הסיבה לכך בצורה עניינית ומקדמת. כך ניתן לומר שעדיף שהילד יתחיל טיפול פרטני והדרכת הורים, ורק בהמשך יוכל להנות מתהליך קבוצתי.

את המיון המוקדם עורכים המנחים, בסמוך למועד פתיחת הקבוצה על מנת ליצור רצף בין המיון לתחילת הקבוצה. המיון נותן להם אפשרות לבחור מי מתאים יותר לקבוצה, מי יכול להעזר בה, ועבור מי הקבוצה לא מתאימה. המיון אמור לאתר משתתפים הטרוגניים על מנת שהקבוצה תהיה עד כמה שאפשר מאוזנת, ושיתכן בה למידה הדדית. למשל, בקבוצה שהנושא שלה ויסות רגשי, רצוי לכוון שלא כל הילדים יהיו עם התפרצויות ואלימות, אלא שאצל חלק קשיי הויסות יתבטאו בהסתגרות וצמצום רגשי. כך הילדים יוכלו ללמוד אחד מהאחר ויהיה בקבוצה איזון.

מיון מוקדם נותן למנחים כוח לבחור, ובו בזמן מגביר את האחריות שלהם לקבוצה כי הם בחרו את המשתתפים, בקבוצה שאין בה מיון המנחים חייבים לעבוד עם הקיים, ולעיתים שמים את האחריות לקשיים על המערכת שבנתה את הקבוצה.

3.3 הקמת יחידת הנחיה

החשיבה בצומת החלטות זה היא מי המנחה המתאים לקבוצה, האם ההנחיה היא של מנחה אחד או הנחיה בקו של שניים. בדיאלוג המוקדם בין המנחים עוסקים בהתחייבות להנחיה, החלטה מודעת של המנחה/מנחים להיות חלק מתהליך הקמת הקבוצה. במקרה של הנחיה בקו, חשוב לעשות תיאום ציפיות בין המנחים, ולבנות נהלים לעבודה משותפת בהתייחס לתכנון הקבוצה, להנחיה בפועל, ולדיאלוג בין המנחים בין המפגשים: מי מנחה מה, וכן מתי ואיך נפגשים בין המפגשים. ליחידת הנחיה זוגית יש יתרונות כמו: גיוון דעות, אפשרות להשלכות מגוונות של המשתתפים, חלוקת העול והאחריות, הכלה רחבה יותר של הקבוצה. יש גם קשיים ואתגרים בצידה כמו, מאבקי כוח ודומיננטיות בין המנחים, כשלים בתקשורת וחוסר מיקוד.

על מנת להפיק מהנחיה בקו את מיטב הפוטנציאל שלה, יש להשקיע אנרגיה רציפה בבניית זוגיות ההנחיה בתהליך מקביל לתכנון וניהול הקבוצה עצמה. מנחים המתכננים קבוצה ביחד יכולים לזהות תוך כדי התהליך את נקודות החוזק ושיתוף הפעולה שלהם, וגם את נקודות המתח והקושי ביניהם. למשל, יתכן ואחד מהמנחים מעדיף קבוצה דינמית יותר עם כמה שפחות תכנים מובנים, בעוד שהמנחה האחר מאמין ששילוב הפעלות והמשגות מכוונות בקבוצה הוא שיתרון יותר להצלחתה. היכולת של המנחים לדבר על רגשותיהם ולמצא דרך משותפת בשלב התכנון, יכול לנבא את היכולת שלהם להנחיה מוצלחת בהמשך הדרך. חשוב לקבוע בתהליך הטרם קבוצה מה יהיה דפוס התקשורת בין המנחים. האם ייפגשו/יידברו אחרי כל מפגש וכמה זמן יקדישו לרפלקציה על המפגש שהתקיים. הכרחי שיהיה למנחים מרחב בו יוכלו 'לחשוב את הקבוצה', להבין מה התרחש בה ולתכנן את הפגישה הבאה (ברק שטיין, 2019)

חשוב שמנחים יגייסו לעצמם מקורות תמיכה במהלך הקמת והנחיית הקבוצה. הנחיית קבוצה היא משימה מתגמלת ומעשירה, ובו בזמן מורכבת ומעוררת מתח, חרדה וחוסר אונים. תמיכה במנחים יכולה להיות א-פורמלית מקולגות אכפתיים, ופורמלית דרך הדרכה. ההדרכה יכולה להיות חלקית בצמתים חשובים בתהליך הקבוצתי (כך שלב טרום הקבוצה, הפתיחה ולקראת הסיום שלה) ויכולה להיות הדרכה שוטפת לכל המפגשים. ההדרכה חשובה על מנת שהמנחים יוכלו לזהות תהליכים לא מודעים בקבוצה, תהליכים רגרסיביים וגם מוטיבציות ומשאלות

בקבוצה. בהדרכה יכולים המנחים לזהות העברות, העברות נגדיות והזדהות השלכתית בקבוצה (קלנר, 2011) ולהגיב אליהם מתוך הבנה ושיקול דעת.

ההחלטה להנחות את הקבוצה מתקבלת בתהליך דינמי במהלך טרום הקבוצה. לעיתים עם התקדמות התכנון, וההכרות בין המנחים עולה ספק אצל המנחים אם 'לקחת את הקבוצה'. לעיתים נוצרים אילוצים ומנחה רוצה לסגת ממחויבות קודמת שנלקחה. התלבטויות כאלו לגיטימיות ויכולות לקרות גם בשלב המתקדם של התכנון. לדעתי, כל החלטה המתקבלת לפני התחלת הקבוצה עדיפה על נסיגה של מנחה תוך כדי הנחייתה, שכן אז להחלטתו יש השפעה ישירה על המשתתפים שחווים נטישה ודחייה מצד המנחה.

לדוגמא: שתי פסיכולוגיות תכננו להנחות קבוצה למורים בחטיבת הביניים בנושא חיזוק המוטיבציה של תלמידים מתקשים, צורך שעלה מהמורים בסיכום השנה. הקבוצה נבנתה בשיתוף פעולה עם צוות הניהול של בית הספר. הוסכם על סטינג שיכלול 7 מפגשים בני שעה וחצי, בין החודשים אוקטובר למרץ בשנה הקרובה. המנחים התקדמו בעיצוב התכנים ודרכי ההעברה של הסדנה שנועדה להיות חוויתית ולכלול דוגמאות שיביאו המורים מהשטח. הושג תקציב והמנחים התחייבו לקבוצה. במשך הקיץ הסתבר לאחת המנחות שמצב בריאותי במשפחתה יקשה עליה להתמודד עם הנחיית הקבוצה בשנה הקרובה. אחרי התלבטויות לא מעטות, הפסיכולוגית שיתפה את המנחה השנייה בקושי, והוחלט שהיא תפרוש מההנחה, ותסייע בהשגת מנחה חלופי במקומה. למרות האכזבה, ההחלטה התקבלה בהבנה, ותוך זמן קצר נמצא מנחה אחר, שההנחה מתאימה לו.

3.4 הגדרת הסטינג

הסטינג הוא המבנה של הקבוצה. הוא מגדיר ותוחם את גבולות הקבוצה ואת התנאים הנדרשים לה. הסטינג כולל את הגדרת הנושא, את מספר המפגשים, תדירות המפגשים, שיטת הלמידה בקבוצת וכן אם יש משימות בית למשתתפים. הסטינג מתייחס גם לסודיות שתהיה בקבוצה, ולשאלות האם יהיה רישום, תיעוד, הקלטה של המפגשים תוך כדי המפגש. אם ההחלטה היא בעד תיעוד תוך כדי המפגשים צריך ליידע את המשתתפים על כך, בעוד שאם הרישום יתבצע בין המפגשים הדבר מיתר את הצורך ליידע.

הסטינג מתייחס למקום בו יתקיימו המפגשים ולמאפייני החלל. מומלץ שהחדר יהיה שקט יחסית, לא גדול ולא צפוף מידי למספר המשתתפים, שהכסאות שבו יאפשרו תנועה מסוימת של המשתתפים, ושכל המשתתפים והמנחים יוכלו לשמור על קשר עין, עדיפות לשיבה במעגל (פוקס, 1983)

היבט חשוב בבניית הסטינג הוא מספר הפגישות, ומשך הזמן של כל מפגש. ילום (2006) מתייחס לקבוצות טיפוליות וטוען שמשך הקבוצה אמור להיות: "תוחלת החיים הקבוצתית הקצרה ביותר שיכולה להשיג יעד מוגדר נתון". זו הגדרה מופשטת כמובן, ומשמעה להתאים את משך הקבוצה למטרות שלה. קבוצות טיפוליות נמשכות לדברי יאלום כ- 25 מפגשים, לקבוצות פסיכו- חינוכיות יש טווח מפגשים קצר יותר בדרך כלל של בין 6-12 מפגשים בממוצע.

במערכת החינוך ישנן קבוצות המתקיימות 'במהלך כל השנה', כך קבוצות של צוותים מקצועיים, השתלמויות. בהקשר זה חשוב שהמנחה 'יקצוב' את מספר המפגשים שיתקיימו בפועל, שהמערכת והמשתתפים ידעו כמה מפגשים יהיו בפועל. המנחה יספור את מספר השבועות בהם מתקיימים לימודים (34 שבועות בחטיבה, ו 36 שבועות ביסודי ובגנים). אם מתחילים את הקבוצה 'אחרי החגים' יש להפחית עוד כששה שבועות לערך. מהמספר אליו מגיעים יש להפחית

עוד כ 10-15% בגין 'ארועים בלתי צפויים' (בלתמ"ם) שתמיד מתרחשים. בפועל קבוצה 'של כל השנה' תארך כ 29-34 מפגשים. חישוב זה משוערך כמובן וכל מנחה יגדיר בסטינג את מספר המפגשים המתאימים לקבוצה ולו, וזה יהיה 'תקציב הזמן' העומד לרשותו.

גם משך הזמן של כל פגישה מוגדר באופן רחב, לקבוצות טיפוליות משך קבוצה יעיל הוא 90 דקות, אך ניתן לקיים קבוצות ארוכות יותר ואף קבוצת מרתון. עם ילדים, משך הקבוצה הוא בדרך כלל שעה, או 'שעת שיעור', 45 דקות.

לדברי יאלום, קבוצה קצרה אינה קבוצה ארוכת טווח מקוצרת. תפקיד המנחה הוא לתכנן ולהגדיר יעדים לקבוצה בהתאם למטרותיה ובהתאם 'לתקציב הזמן' וגבולותיו המציאותיים. חשוב שהמנחה לא ישגה באשליה שלו או של המערכת והמשתתפים שהזמן ויכולת הקבוצה להתפתח הם אינסופיים. המנחה מתכנן את הקבוצה, כך שתוכל לחבר וליישם את 'הכאן ועכשיו' שלה להקשרי החיים של המשתתפים. מגבלת הזמן יכולה להיות זרז ללמידה וליעילות הקבוצה. הידיעה שיש לקבוצה סיום ידוע מחזקת את המוטיבציה להעזר בה.

בתכנון הסטינג חשובה ההתאמה בין צרכי הקבוצה לבין התנאים האפשריים לה. המנחה אמור לדעת מה צרכי הקבוצה ו/או המערכת ומהם משאבי הזמן והתנאים העומדים לרשות הקבוצה. חשוב שידע כמה משתתפים יהיו ומה מאפיין אותם על מנת למצוא את המבנה ושיטת הלמידה המתאימה ביותר להם. פעמים רבות אין אפשרות להעביר נושא במלואו ובחרים מתוכו 'שלם קטן' המתאים לאוכלוסיה ולסטינג.

כך למשל, מתכננים קבוצת מורים כדי לחזק את היכולת שלהם לעבוד עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכתתם. בקבוצה יהיו 35 מורים חלקם מרצון וחלקם בגלל החובה להשתתף בהשתלמויות. מבחינת המערכת ניתן לקיים 6 מפגשים בני שעה וחצי.

על המנחה לשקול ולהחליט מהם התכנים המרכזיים, שבהם כדאי לעסוק בקבוצה בהיקף הזה. עליו להתחיל לחשוב מהן המטרות הריאליות לקבוצה עם מאפיינים כאלו.

אין דין 6 מפגשים של שעה וחצי בקבוצה מרובת משתתפים, כדין קבוצה עם היקף זמן כפול ומספר נמוך יותר של משתתפים. התכנים משתנים, וגם שיטת הלמידה בקבוצה. למשל, בקבוצה של 35 משתתפים יעלה הצורך לקיים דיאלוג והפעלות בקבוצות קטנות בנוסף להקניית ידע ודינוני מליאה, כי ככל הנראה לא יתאפשר שיח אישי ואינטימי. יתכן והקבוצה תספיק לעסוק בידע על מאפייני הילדים עם צרכים מיוחדים בכתות, בעמדות של המורים כלפיהם, ובחזקת יכולת ההכלה של המורים אותם.

שלב בניית הסטינג הוא קריטי להצלחת הקבוצה, ככל שהסטינג ריאלי יותר כך גוברים הסיכויים לקבוצה משמעותית וטובה. המנחה מנהל שיח ומשא ומתן עם המערכת המזמינה אותו, כדי לוודא, ככל שניתן, שהתנאים לקבוצה מתאימים למטרותיה.

לעיתים המנחה ייכנע ללחץ מערכת ויתחיל קבוצה שהסטינג שלה אינו מותאם למטרותיה. הדבר דומה להקמת בנין ללא יסודות יציבים ואמינים, דבר המקשה על קיום הבנין כולו. לדוגמא, קבוצה המיועדת לשיפור התקשורת והיעילות של צוות הניהול ולרשותה רק 3 מפגשים של שעה. יתכן וסטינג כזה אינו ריאלי, יתכן ובסטינג כזה ניתן להתחיל בשלב ראשון של התקשורת ולהתקדם לקבוצת המשך. ציפיות ולחץ המערכת יכולות להסיט את המנחה משיקול הדעת המקצועי. לעיתים יש במנחה צורך בלתי מודע 'להיות המושיע' של הקבוצה, ולהוביל אותה לשיפור מהיר מכפי יכולתה ויכולתו. חשוב לשים לב לרגשות אלו על מנת לא להפוך להיות 'המושיע המכזיב' שעל אף היכולות המקצועיות שלו, אינו יכול להצליח בתנאים בלתי מותאמים.

נקודה זו חשובה במיוחד במערכת החינוך, בה יש נורמה ונטיה לצפות לתוצרים והישגים ללא משאבים מתאימים. על המנחה להיות מודע ללחץ מערכתי זה ולשמור על שיקול הדעת המקצועי שלו לפני תחילת הקבוצה.

3.5 רצף התכנים וההמשגות

- בנייה 'חצי מובנית' של רצף התכנים לפי מטרת הקבוצה:

המנחה חוזר למטרת העל של הקבוצה ולמטרות הראשוניות שהועלו לגבי הקבוצה. ככל שנקבעה אוכלוסית היעד וידועים מאפייני הסטינג ניתן לתכנן בצורה מדויקת יותר את רצף התכנים ואת אופן הלמידה שיקדמו את השגת מטרות הקבוצה.

בשלב זה המנחה עוסק 'במה' ו'באיך'. 'המה' הוא התכנים וההמשגות המתוכננות לנושא, ו'האיך' הוא טכניקות ההפעלה בקבוצה, הדרכים בהן יושגו התכנים.

ההכנה החצי מובנית היא מיסודות הקבוצה, הפיגומים עליהם ייבנו בהמשך המאפיינים הספציפיים של הקבוצה. יש בה התייחסות לתכנים ולמטרות (החלק המובנה), והתייחסות לתהליך המשוער (החלק הלא מובנה)

כך למשל, הקבוצה על חיזוק התקשורת ושיתוף הפעולה בצוות. המשתתפים יהיו חברי צוות הניהול, 6 במספר. הסטינג יהיה 10 מפגשים של שעה כל פעם בתדירות של פעם בשבועיים. רצף הנושאים לקבוצה יכול להיות:

1. שיתוף רגשי בין חברי הקבוצה: נסיון משותף להבין את הזהות הניהולית של חברי הצוות, מתן מרחב לרגשות, למוטיבציות ולפגיעויות של חברי הצוות.
2. הכרות עם מודלים לשיתוף פעולה ותקשורת יעילה בעבודת צוות, זיהוי גורמים מקדמים ומעכבים בתקשורת. זיהוי המצב העכשווי בצוות עצמו (מצב מצוי) ודפוס התקשורת ושיתוף הפעולה אליו שואפים (מצב רצוי).
3. למידה ותירגול של גישה אמפתית ותיקוף של הרגשות והרצונות המורכבים בצוות.
4. למידה ותירגול של פתרון קונפליקטים בצוות.

הלמידה בקבוצה תהיה כזו שבכל פגישה המנחה ימשיג מונחים הקשורים לעבודת צוות, המשתתפים יעלו דוגמאות מהשטח, ויתקיים דיון על אפשרויות היישום. הלמידה תהיה 'מלמעלה למטה', מההמשגה לדוגמאות, ולעיתים גם 'מלמטה למעלה' מתאור מקרה להמשגה שלו.

אני נוהגת בשלב תכנון זה לרשום סקיצה ראשונית לקבוצה שיש בה את רצף המפגשים (ציר הזמן) התכנים המיועדים ('המה'), דרכי העברתם ('האיך'), והשערות לגבי התהליך הקבוצתי בהתייחס לשלבים ולנושא הקבוצה. מדובר בטבלה שבעמודה אחת שלה כתוב רצף התכנים, הרציונל וההמשגות המתוכננות, בעמודה נוספת רשומות ההפעלות המתוכננות ובעמודה אחרונה כתובות השערות תהליכיות.

***נספח מספר 2, דוגמא לתכנון חצי מובנה של קבוצה.**

חשוב למקם את התכנים המתוכננים בציר הזמן של הקבוצה:

אנו יודעים שהמפגש הראשון והשני כוללים עבודה על הסטינג, סבבי הכרות וציפיות, ביסוס החוזה הקבוצתי ובניית האמון והתקשורת בקבוצה. פגישות 'האמצע' של הקבוצה יעסקו בתכני הקבוצה לפי רצף רציונל התוכן. שתי הפגישות האחרונות יעסקו בפרידה ובסיום הקבוצה: משוב, שיתוף רגשות הפרידה ואיסוף הנלמד בנושא בשילוב המתרחש בתהליך הקבוצתי.

המנחה 'מחזיק בראש', בכל שלבי הקבוצה, את מאפייני המשתתפים, את הנושא המרכזי, ואת מרחב הזמן והמקום העומדים לרשותם. השאיפה היא שחוויות בקבוצה, תכנים העולים בה ותהליכים המתרחשים בה יהיו מחוברים לנושא. הנושא הוא 'עמוד השידרה', 'כוכב הצפון' המנחה את הקבוצה בכל שלביה ומחבר בין כל מרכיביה.

על פי גישה זו, המנחה יכוון שתרגיל ההיכרות למשל יהיה קשור לנושא, למאפייני המשתתפים ולשלב ההתפתחותי של תחילת הקבוצה. למשל, קבוצת הורים תעשה תרגיל הכרות המזמין 'זכרון משמעותי שלך כהורה', או 'איזה הורה רצית להיות'. באמצעות התרגיל יעלו תכנים הקשורים לנושא 'הזהות ההורית'. קבוצת ילדים בנושא ויסות רגשי יציגו את עצמם דרך 'שם של חיה שהיו רוצים להיות'. באמצעות הדימוי אפשר להתחיל להמשיג רגשות מרכזיים של ילדי הקבוצה כמו: רצון לכוח, לדומיננטיות, חשש מסכנות, שליטה ועוד. כשעוסקים בוויסות רגשי רגשות הם מרכיב מרכזי בנושא, ונגיעה ראשונה ברגשות כבר בתרגיל הפתיחה מסייעת לתחילת העבודה הקבוצתית.

דוגמא נוספת היא קבוצה בת 12 מפגשים של ילדים בכתה ג' העוסקת בנושא כישורים חברתיים. אחרי מפגש או שניים העוסקים בסטינג, בהכרות ובציפיות המפגשים הבאים יעסקו בתכנים כמו: זיהוי ושיום רגשות, פרשנות של מצבים חברתיים ובהשפעתם על התגובה הרגשית וההתנהגותית (Ellis, 2005). הילדים יכירו ויתרגלו מיומנויות הקשבה, אמפטיה, והבנה וויסות רגשי במצבי 'יומיום שלהם: כמו מריבות, רכילויות והצקות. מפגש הסיום של הקבוצה יעסוק במשוב, ופרידה, ואם הקבוצה ארוכה דיה, אזי שתי הפגישות האחרונות יעסקו בסיום הקבוצה ברמה מעמיקה יותר של הרגשות הקשורים לפרידה מהקבוצה, ודרכי ההתמודדות של המשתתפים איתה.

בציר התוכן המנחה חושב מראש על המשגות משמעותיות לנושא ולמטרת הקבוצה.

המשגה היא 'נתינת שם' לתכנים הרגשיים והקוגניטיביים העולים ב'כאן ועכשיו' של הקבוצה. ההמשגה 'אוספת' את החוויה בקבוצה ואת הנאמר בה לכדי תימות של משמעות. כך למשל, המשגות אפשריות בקבוצת ילדים על כישורים חברתיים הן:

*לכל אחד מאתנו יש מוטיבציה משלו ליצירת קשרים חברתיים: להיות בקשר, להשפיע, להרגיש בטחון, להרגיש חשיבות, להיות אהובים, להרגיש חלק מקבוצה ועוד.

*קשר עם אחרים יכול לעורר גם חששות: שיעליבו אותך, שינצלו אותך, שישתלטו עליך, שתרגיש נבז, שתרגיש דחיה או כשלון ועוד.

*ישנן מיומנויות העוזרות לנו להשתלב טוב יותר חברתית והן ניתנות ללמידה ותירגול.

*גם לנו וגם לאחרים יש פרשנות אישית של מצבים חברתיים, לעיתים הפרשנות מדויקת ולעיתים לא, מודעות עצמית עוזרת להרחיב את אפשרויות הפרשנות.

*הקשבה לאחרים יכולה לעזור לנו להשתלב חברתית.

*כישורים חברתיים כוללים את היכולת לשתף פעולה ואת היכולת להתחרות בצורה הגונה.

*יש דרך 'ללמוד לריב', להמשיך להיות חברים גם כשנעלבים וכועסים.

ההמשגות אמורות להיות רלוונטיות לגיל הילדים, למאפיינים שלהם, וכמובן גם לנושא הקבוצתי, לסטיג ולשלב בו הקבוצה נמצאת. לדוגמא, שלב פתיחת הקבוצה מאופיין ברגשות עוצמתיים של חרדה, תקווה, צורך למקם את עצמך מול המנחה והמשתתפים האחרים, חווית תלות או התנגדות לסמכות ועוד. מאפיינים תהליכיים אלו יכולים להיות מקושרים לנושא הקבוצה.

למשל, בקבוצת הורים למתבגרים העוסקת בנושא 'ויסות רגשי בתקשורת עם המתבגרים', חלק מההורים יכולים להיות חשדניים לסמכות המנחה, שאולי לא מבין, לדעתם, את הקושי שלהם. המנחה יכול לשקף את ההסתייגות ולומר 'זה טבעי להרגיש ספק ולבדוק עד כמה אוכל לעזור לכם'. כך המנחה יכול לתת לגיטימציה להורים שהוא מסוגל להתמודד עם תחושותיהם, כפי שבהמשך ידובר במקביל על היכולת של ההורים להכיל רגשות לא נעימים של ילדיהם.

יתכן ובתחילת המפגשים ההורים יהיו סוערים בהתייחסות למטרות הקבוצה, חלק יטען שצריך לנקוט ביד קשה יותר עם המתבגרים, 'שרק ככה הם יבינו' בעוד שחלק אחר יטען שצריך להקשיב ולהבין את המתבגרים, כדי שהם ירגישו שתומכים בהם ויירגעו. מנחה מיומן יכול לזהות בדברים הנאמרים תימה רגשית של פיצולים, דיעות חד מימדיות עליהן מנהלים מאבק. תקשורת כזו יכולה לאפיין מתבגרים שאינם בשלים עדיין לדעות מורכבות, ובשל כך התקשורת עם הוריהם נגררת למאבקי כוח כפי שקורה עכשיו בקבוצה.

שפת ההבנה וההמשגה אינה בהכרח שפת ההתערבות. כך למשל, בקבוצה של ילדים צעירים ההבנה של המנחה יכולה להיות בהמשגות מופשטות ודינמיות. שפת ההתערבות אמורה להיות 'בגובה העיניים' ובהתאמה לרמת החשיבה והרגש של הילדים. לדוגמא, מנחה יכול לזהות תימה, שיש בקבוצה חרדה מהלא נודע בקבוצה. בשלב הראשון שלה, ההמשגה שיכין להתערבות עם ילדים צעירים תהיה: 'אתם עדיין לא יודעים מה הכללים בקבוצה, ואולי חלק מכם בודקים מה מותר ומה אסור לעשות בקבוצה'.

בהכנת התכנים וההמשגות לקבוצה חשוב לזכור שבשום נושא אי אפשר להקיף את כל ההיבטים של הנושא. גם כשיש פרוטוקול מוכן מראש לקבוצה, המנחה אמור לבחור מתוכו את התכנים המתאימים לקבוצה ולו, התכנים שיש למנחה חיבור רגשי אליהם. למשל, מנחה שואל את עצמו: מה זה בשבילי 'כישורים חברתיים', מה חשוב בעיני, מה חשוב למאפייני הקבוצה שאעבוד איתם, לגיל הילדים/הורים/מורים. לכל מנחה יש את 'האני מאמין' המקצועי והאישי שלו שיתבטא בכל קבוצה שיעביר ללא קשר לתוכן. כך למשל: 'יצירת מרחב מוגן להתפתחות, הכלה וקבלה של המשתתפים, חיזוק המודעות העצמית, מודעות לדיבור הפנימי, וויסות עצמי ועוד. תימות אלו מתבטאות באופן ספירלי דרך התכנים המשתנים.

תכנון התוכן וההמשגות בהיותו החלק 'החצי מובנה' של טרום הקבוצה הוא משוער, הוא הפיגומים עליהם המנחה בונה בהמשך את החלק התהליכי 'הלא מובנה' של הקבוצה. תוך כדי העבודה בקבוצה ההמשגות ישתנו. חלק יתפסו מקום גדול יותר וחלק פחות, וכן יתווספו תימות והמשגות. המנחה אמור לשמור על ציר התוכן תוך גמישות לתהליך ולהדגשים שהקבוצה בונה בפועל. ככל שהמנחה 'מחזיק בראש' את מטרות הקבוצה ומטרת המפגש כך הוא יכול לפנות לשבילים צדדיים בעקבות המתרחש ב'כאן ועכשיו' של הקבוצה, ולחזור לשביל המרכזי של הנושא. מדובר בגמישות במחשבה וברגש שבעזרתה ניתן לתכנן, ובהמשך גם להנחות את הקבוצה בשילוב של התוכן והתהליך.

כך למשל, בקבוצה של נוער העוסקת בנושא 'זהות ישראלית', אחד המפגשים עוסק ספציפית בזהויות שונות בחברה הישראלית, ומתגלע ויכוח בין משתתפים המחזיקים דעות פוליטיות

וחברתיות מנוגדות. הויכוח סוער וגולש לתוקפנות והשפלה. זו סיטואציה סוערת ומאיימת הן למשתתפים והן למנחה החש בהצפה ובאובדן השליטה (ברק שטיין, 2018). מצבים כאלו הם בלתי נמנעים בקבוצות בכלל, עם בני נוער בפרט ובוודאי בנושא כה טעון רגשית. מטרת המנחה אינה למנוע את התהליך, או 'להשתיק אותו', וגם לא להביע דעה פוליטית אישית, אלא לנהל את התהליך, ולחבר אותו לטובת הנושא דרך ההמשגות שלו.

בתכנון הקבוצה המנחה יכול להעלות השערה, שוויכוח לוחמני כזה עלול להתעורר, ולהכין המשגה המקשרת בין תהליך שכזה לתוכן. למשל, ההמשגה שזהות, גם זהות ישראלית, אינה אחידה אלא רב מימדית ומורכבת, לגיטימי ומתבקש שיהיו מחלוקות בתוך עצמנו ועם אחרים (תוספת ידע על נושא הזהות). המשגה נוספת- שהסערה הרגשית בדיון מספרת כמה הנושא חשוב ומשמעותי למשתתפים ועד כמה הם מעורבים ואכפתיים (רפריימינג). המשגה אחרת- שלפעמים אנחנו כועסים במיוחד על מי שעמדותיו בלתי נסבלות לנו. אפשר לתקוף את הדעות של האחר ואפשר גם לבדוק מה 'מקפיץ' אותנו בתגובה (עידוד למודעות, ולמיקוד שליטה פנימי). הידיעה של המנחה שיש לו המשגות 'חצי מובנות' אותן תכנן מראש משמשת כעוגן בים סוער ומפחיתה את המתח שלו. ההמשגות המוכנות מראש יאפשרו למנחה להגיב למתרחש בתזמון מתאים, ברגישות ובשיקול דעת, בלא לאבד את השביל המרכזי של הנושא.

3.6 הפעלות ותרגילים בקבוצה

חלק נוסף של הכנת התוכן הוא תכנון הפעלות ותרגילים בקבוצה

בקבוצות חצי מובנות יש, כאמור, תכנון מוקדם חצי מובנה של התכנים ושל ההמשגות ('מה'), ובמקביל יש תכנון מוקדם תכנון חצי מובנה של דרכי ההנחיה, של הפעלות ('האיך'). באמצעות ההפעלות משיגים את המטרות ומגיעים להזדמנות לומר את ההמשגות. בתכנון המוקדם של ההפעלות יש להתייחס גם ללוח הזמנים של המפגש ושל ההפעלה. כך למשל, מפגש ראשון של שעה וחצי, כדאי להקצות רבע שעה להצגת הסטינג, חצי שעה לתרגיל הכרות, חצי שעה לסבב ציפיות, ורבע שעה 'פתוחה' לתהליך שיתפתח ואינו צפוי. היעד הוא לעמוד בתכנון באופן גמיש ורגיש לתהליך (ברק שטיין, 2007, דרוסט וביילי, 2001).

***הפעלה יכולה להיות תרגילים והתנסויות שונות.** כך למשל, צפייה בסרט, התייחסות לקטע קריאה, תרגיל סימולציה, משחק תפקידים, אסוציאציות חופשיות, ציור, השלמת משפטים. כל חוויה אחרת ישירה או סימבולית מעוררת ומזמנת את התכנים והתחושות אליהם אנחנו רוצים להגיע.

***הפעלה יכולה להיות גם 'שאלות עוגן'.** אלו שאלות המכוונות להתייחסות ודיון בסוגיות הקשורות לנושא הרצוי. כך למשל: 'נסו להזכר במצב בו הצלחתם בתפקיד שלכם', או 'מה קשה לכם בכתה?' השאלות הן העוגן של המנחה, המקור והכיוון של הדיון שאנחנו מתכננים. את השאלות מכינים מראש ומשלבים אותן ברצף המתאים לתכני הקבוצה.

למנחים יש בדרך כלל הפעלות מועדפות, המוצאות חן בעיניהם, כאלו שהתנסו בהן בעצמם והרגישו חיבור משמעותי אליהן. חשוב שההפעלות לא 'תעמודנה כמטרה בפני עצמן', אלא שיהיה בהן שימוש להשגת מטרות הקבוצה ולהמשגות אותן רוצים לשלב בקבוצה. כך למשל, במפגש ספציפי על שיתוף פעולה בקבוצה שהנושא שלה הוא מיומנויות חברתיות לילדים, ניתן לשלב תרגילים חוויתיים (להוציא ביחד קשים מצנצנת צרה, פעולה המחייבת שיתוף פעולה) סרטון (ויש רבים), או שאלות עוגן כגון: תיזכרו במצב שבו שיתפתם פעולה עם חבר. אפשרות

נוספת, היזכרו במצב בו היה לכם קשה לשתף פעולה עם חבר או קבוצת חברים. החוויה ושאלות העוגן מיועדות ליצור חוויה מתוך דוגמאות או התנסות.

הדרך לעבוד עם הפעלות בקבוצה היא להעביר את ההתנסות לפי ההוראות, או לשאול שאלת עוגן. חשוב להזמין את המשתתפים להתנסות, להשתתף, להרגיש, לחשוב ולשתף את תגובתם לגירוי שניתן. בהמשך לאסוף את התכנים שעלו, רגשיים וקוגניטיביים דרך המשגתם ומתן שם לתימות שעלו מהחוויה הקבוצתית.

המשגות ייצרו את קישור התכנים שעלו מההפעלה לנושא הקבוצה ולמטרותיה, ויאפשר למנחה להעביר מסרים, אותם רצה לשלב כחלק מהלמידה בקבוצה. השילוב של הפעלה והמשגה מועברת 'תוך כדי' ההתנסות, וקושרת בין התכנים 'בכאן ועכשיו' לתוכן של הקבוצה. הקישור של תרגילים והפעלות לתוכן יוצר רלוונטיות מוחשית למשתתפים. זו צורת המשגה עדיפה על העברת מסרים תאורטיים 'בבת אחת' באמצע או בסוף הקבוצה ללא קשר לתכנים העולים בקבוצה ומשמעותיים לה. אחרי המשגה, עוברים לשאלה או לתרגיל הבאים ברצף התכנון שלנו.

המטרה בהמשגות היא לזהות תימות שעולות מהתכנים בקבוצה, המנחה מקשיב לנאמר בקבוצה ואוסף אותם לתימה. כך למשל: בקבוצה של מורים על ויסות רגשי המנחה שואל בתחילת המפגש מה שלום המשתתפים, עם מה הם באים לקבוצה. מורה אחד אומר, שמאוד עמוס, אחר אומר שהילדים מאוד עצבניים ומעצבנים, מורה אחרת אומרת שהמצב במדינה מקשה עליה כל כך, ומורה נוספת אומרת שהיא סופרת את הימים עד החופש וזה משמח אותה. ברמה הסימבולית התימה העולה היא שהמורים נתקלים במגוון לחצים אותם הם מנסים לווסת. יתכן ושיתוף עם אחרים הוא אחת הדרכים לכך.

המשגה כזו או אחרות מנסות לחבר את הנאמר ב'כאן ועכשיו' לתוכן, שבמקרה זה הוא וויסות רגשי. למעשה, ניהול הדיון בקבוצה הוא כמו תנועת מלקחיים:

גירוי פותח (הפעלה כלשהי, תרגיל או שאלה)

עיבוד (תגובות רגשיות או קוגניטיביות של המשתתפים)

איסוף דרך המשגה

וחוזר חלילה- גירוי פותח, עיבוד ואיסוף דרך המשגה.

בקבוצה, מודעות וידע נבנים מתוך החוויה, ומשלבים את התהליך עם התוכן.

3.7 המפגש הראשון

תכנון המפגש הראשון של הקבוצה יהיה מפורט יחסית לתכנון מפגשי ההמשך.

המפגש הראשון כולל שלושה מרכיבים: סטינג, הכרות ראשונית ותאום ציפיות.

המפגש הראשון הוא 'הלידה', הזמן בו טרום הקבוצה 'פוגש' את 'הכאן ועכשיו' של הקבוצה הממשית המתחילה את חייה ואת התהליך הקבוצתי שלה. מבחינה מעשית המנחה מתכנן כיצד יחלק את הזמן בפגישה בהתאם למרכיביה אותם תכנן מראש. מבחינת התהליך המנחה 'מחזיק בראש' שמעבר לתכנים, לכל המתרחש בקבוצה יש משמעות הקשורה לשלב פתיחת קבוצה, בה המשימה היא להתחיל בבניית נורמות קבוצתיות וליצור אמון ובטחון במרחב הקבוצתי החדש והלא ידוע.

הפגישה הראשונה מתחילה בהצגה עצמית של המנחה:

המנחה אמור להכין מראש את ההצגה העצמית ולבחון מה יכלול בה: תואר אקדמי, נסיון מקצועי, תחומי מומחיות, תפיסת עולם מקצועית, מידע אישי ומשפחתי ועוד. אין פרוטוקול מדויק להצגה העצמית, נכון לומר שכל מנחה יציג את עצמו באופן הסובייקטיבי המרגיש נוח עבורו מבחינת החשיפה העצמית, ובהתאם לרלוונטיות של המידע שיתן למטרת הקבוצה. ההצגה העצמית אמורה להיות קצרה, 2-3 דקות לערך, והיא כרטיס הביקור הראשוני של המנחה.

לדוגמא, כשאני מנחה קבוצה למורים או יועצות אני משתפת שלימדתי במשך שנים רבות פסיכולוגיה בתיכון. מידע זה אמיתי כמובן, ותורם לתחושת האמון של המורים כלפיי כפסיכולוגית חיצונית, שיתכן ולא תבין כמנחה את עולמם.

יש מנחים בקבוצות הורים המשתפים בהורות האישית שלהם ויש הנמנעים מלשתף מידע מסוים שאינם חשים איתו בנוח. כך למשל מנחים צעירים שעדיין לא הורים, עלולים לעורר תחושות חוסר אמון כי הם מבינים בהורות רק באופן תאורטי.

המטרה של ההצגה העצמית היא לבנות יסוד לסמכותיות של המנחה, לאמון והקרבה שיתפתחו בינו לבין המשתתפים, ההצגה העצמית מתרחשת בתחילת המפגש הראשון של הקבוצה ולכן חשיבותה. המשתתפים מקשיבים לא רק לתוכן של המידע, אלא גם 'למנגינה' של הדברים, לחוויה הלימבית שהמנחה מעורר בהם: קולו, צורתו והתנועות שלו. הכל נקלט בלא מודע וקובע רושם ראשוני, שבהמשך הקבוצה יתפתח לרושם ממשי ומורכב יותר.

אם המנחה יודע מנסיון שההצגה העצמית שלו עלולה לעורר תגובה מסוימת, הוא יכול להעריך לתגובה מושכלת ומקדמת. פסיכולוגים לעיתים מעוררים התנגדות כי הם 'באים מבחוץ' ו'התאוריות שלהם נחמדות אבל לא יישומיות'. מנחה מנוסה המכירה תחושות כאלו בקבוצה יכולה להכין את עצמה ולומר באמפטיה מחייכת, 'אני שומעת שאתם חוששים שבגלל שאני פסיכולוגית לא באמת אבין אתכם והלמידה בקבוצה תהיה תאורטית ולא תועיל לכם. זו מחשבה הגיונית, בוודאי בשלב הזה של תחילת הקבוצה, כשאנחנו רק מתחילים להכיר'. ככל שהמנחה מזהה דברים, לא תוקף ולא נרתע מהם כך יוכל לגייס את הנאמר למטרות הקבוצה (ברק שטיין, 2008).

הפגישה הראשונה ממשיכה בהצגת הסטינג, החוזה הקבוצתי.

את הסטינג מתכננים בשלב טרום הקבוצה ואומרים אותו בתחילת המפגש הראשון. הסטינג כולל הצגה עצמית של המנחה, נושא הקבוצה ודרכי הלמידה בה, דרישות נוכחות, עבודה עצמית של המשתתפים וכמובן סודיות. חלק מהסטינג הוא פורמלי ולא ניתן למשא ומתן (כך מספר המפגשים, השעות, הנושא, אם יש עבודת סיום או לא). בעוד שחלק מהסטינג מזמין התייחסות והבעת דעה של המשתתפים, כדי שיתחברו לסטינג מתוך עולמם. כך למשל, אפשר לשאול ילדים בקבוצה, מה זו סודיות עבורם, ומה ירוויחו ומה יפסידו אם לא תהיה שמירה על הסודיות. באותו אופן אפשר לקיים דיאלוג על הרעיון של 'הקשבה מכבדת בקבוצה'. מה משמעות ההקשבה למשתתפים, מה ייקל עליהם להקשיב ומה יפגע בהקשבה. המטרה היא ליצור מצב בו ניתן ליישם את עקרונות הסטינג לטובת התהליך הקבוצתי והלמידה. באופן כזה הסטינג הופך להיות חלק מגבולות הקבוצה וההתפתחות שלה, ולא רק עקרון פלקטי שלא ניתן ליישום.

מנחה הרוצה לאתגר את עצמו יכול לעשות חיבור ראשוני בין מרכיבים בסטינג לבין נושא הקבוצה. כך למשל, בקבוצה על גיל ההתבגרות אפשר להציע קשר בין נושא הסודיות לפרטיות

שכה חשובה למתבגרים. בקבוצה של מיומנויות חברתיות, סודיות קשורה לרכילויות ולקושי להתאפק מלשתף אחרים במידע שסיפרו לך באופן פרטי.

האופן בו מתנהל הדיאלוג סביב הסטינג הוא תחילת יצירת הקשר, האמון והבטחון בין המנחה למשתתפים. בהינתן שהסטינג נאמר בשלב הראשון של הקבוצה, הוא מיועד לעצב את הנורמות הקבוצתיות שילוו את הקבוצה בהמשך, נורמות של הקשבה הדדית, הכלה, שמירה על גבולות השיח ועל המשתתפים, עידוד לגילוי לב ושיתוף.

תרגיל היכרות:

תרגיל ההיכרות הוא תחילתו של תהליך הכרות שימשיך ויעמיק במהלך חיי הקבוצה. תרגיל ההיכרות מתייחס להיבט אחד, ובהמשך התהליך ייחשפו היבטים אישיים, בינאישיים וקבוצתיים נוספים של המשתתפים והמנחה.

תרגיל ההיכרות הוא, בדרך כלל, הפעם הראשונה בה כל המשתתפים משמיעים את קולם בקבוצה ושומעים את קולות האחרים. מומלץ שבתרגיל ההיכרות כולם ידברו, או בסבב או לפי בחירתם. חשוב למנחה לדעת שמעבר לתוכן הישיר של התרגיל יש לו חשיבות נוספת. בשלב ראשוני זה של הקבוצה הוא מייצר בטחון ואמון, מסייע בהתמקמות במרחב הקבוצתי ובהיכרות עם המנחה על פי תגובותיו. תרגיל ההיכרות יוצר נורמה לא מודעת של דפוס התקשורת בקבוצה, כשבאופן סמוי משתתפים בוחנים מה הביא מעצמם, מה לחשוף ומה לא. פעמים רבות משתתף מתחיל ומספר על עצמו בדרך מסוימת (שם, תפקיד, מצב משפחתי), והמשתתפים אחריו ממשיכים בדפוס זהה. המנחה יכול להתערב אחרי מספר משתתפים, לשקף את הדפוס, ולהזמין את המשתתפים הבאים להציג את עצמם בעוד דרכים הנוחות להם.

תרגיל היכרות 'מוצלח' מתאפיין בכך שהוא מתאים למאפייני המשתתפים (גיל, רמת חשיבה), מתאים למנחה (מוכר לו ומוצא חן בעיניו), מעניין בהיותו לא טריוואלי או שחוק, לא חודרני ומאיים מידי (שלב תחילת קבוצה מאיים בפני עצמו), וכזה שיתקשר למטרת הקבוצה ובכך יתחיל את העבודה על הנושא. המנחה יזהה תימות בדברי המשתתפים, ויוכל לקשר אותן לנושא בו יעסקו בהמשך (ברק שטיין, 2007).

דוגמא לתרגיל היכרות: בקבוצה של 'תהליכים קבוצתיים ומיומנויות הנחיה' (קבוצה שאני מרבה להעביר), תרגיל הכרות רלוונטי קשור לזהות המנחה. בתרגיל מבקשים מהמשתתפים, כחלק מדמיון מודרך, לחשוב ולהרגיש את עצמם כמנחים בקבוצה. אחרי כדקה או שתיים שהמשתתפים חשים את התפקיד, המנחה מבקש שיחשבו על דמות מאגדות או סיפורי ילדים, שיזכרו את הדמות הראשונה שעלתה בדעתם, ויישארו איתה גם אם אינה מוצאת בעיניהם. מנסיוני, אנשים חושבים בתרגיל זה כמנחים על כיפה אדומה, על פיטר פן, על החלילן מהמלון, או על המכשפה. כתרגיל סימבולי הבקשה הבאה מהמשתתפים היא לחשוב 'מה יש בדמות שעלתה, שמספר על החוויה שלהם כמנחי קבוצה'. אין תשובות 'נכונות' אלא תשובות המתעמקות במשמעות הסוביקטיבית של הדמות. לעיתים יש מספר משתתפים הבוחרים באותה דמות (שלגיה למשל) ולכל אחד משמעות אחרת לדמות.

בהתאם לשיקולי המנחה ניתן לעבד את התכנים שעלו אצל המשתתפים בקבוצות קטנות ואז במליאה, או מראש במליאה, תלוי במספר המשתתפים. התימות שעולות משמעותיות להבנת הפנטסיות (למשל, להזין אחרים, להפעיל קסם) החרדות (להיות תוקפניים, שתלטנים) וההקשרים שיש למשתתפים לזהותם כמנחים. מנסיוני התרגיל מזמין פתיחות וסקרנות אצל

המשתתפים ומאפשר עיסוק בנושא הקבוצה, באמצעות חשיבה סימבולית, שהיא מיסודות המהות החשיבה הקבוצתית.

תרגיל פתיחה נוסף שמזמין התייחסות לעולם הפנימי ולזהות של המשתתפים, הוא 'תרגיל הנעליים', מתאים לקבוצות של אנשים מבוגרים, לא רק נשים. מזמינים כל משתתף להתבונן על הנעליים שאיתן באו ביום המפגש (בקשה שבדרך כלל מעלה חיוך). מבקשים שיחשבו 'מה יש בנעליים שמספר משהו עליהם בתפקיד בו עוסקת הקבוצה. כך למשל, מה יש בנעליים שמספר עליך משהו כהורה, כמורה, כמנחה, כחבר ועוד.

כבר בתרגיל הפתיחה המנחה יכול להזמין משתתפים להגיב לדברי חבריהם לקבוצה ובכך יחל להתניע את ההשפעה ההדדית והתקשורת בין המשתתפים. לעיתים המנחה מגיב: מדובב, אמפטי, ועוזר למיקוד של הדברים. בהדרגתיות המנחה מעלה תימות קבוצתיות מהתרגיל, שהן מעבר לסיפור האישי של היחיד. כך למשל בתרגיל הנעליים עולות תימות של נוחות, רצון להיות מיוחדים, הפרקטיות שבבחירה אל מול טעם אישי.

יש אינסוף תרגילי הכרות לבחירת מנחים, בשלב הטרם קבוצה המנחה מתכנן את התרגיל, את הדרך בה יסלל אותו במפגש הפתיחה, ובמיוחד מהן התימות שהוא משער שיעלו בהקשר לנושא הקבוצה.

***בנספח 3 מצורף 'תרגיל הממו', שהוא תרגיל הכרות מועדף עלי**

תיאום ציפיות:

תיאום הציפיות הוא החלק המקשר בצורה הישירה ביותר בין הציפיות שנבנו בשלב הטרם קבוצה (מה רציתי, מה חששתי שיהיה בקבוצה) לחיים הממשיים של הקבוצה.

אפשר להזמין את ציפיות המשתתפים בניסוחים שונים, לשאול: 'מה הייתם מצפים ללמוד בקבוצה?', או 'מה הייתם רוצים שיקרה בקבוצה כדי שתהיו מרוצים, שתרגישו שהזמן שאתם מקדישים לקבוצה שווה עבורכם?' או 'חישבו על כך שאנחנו בסיום הקבוצה ואתם מספרים למישהו חשוב לכם, מה היה מוצלח לכם בקבוצה שהסתיימה עכשיו'. כל מנחה יבקש את ציפיות המשתתפים בקבוצה לפי סגנונו. במהלך סבב הציפיות המנחה מקשיב בסקרנות וברגישות כדי להבין 'באמת' מה המשתתפים אומרים. אם נאמרות שבלונות, כמו 'שיהיה מעניין' אפשר לשאול 'ומה יהיה מעניין בשבילך', או 'יש לך דוגמה לתחום שיהיה מעניין עבורך?'

אם מי מהמשתתפים לא מרגיש בנוח לומר את הציפיות, או שהקבוצה גדולה מידי לעוד סבב (אחרי תרגיל ההכרות), אפשר לבקש רק ממי שרוצה לשתף בציפיות לדבר. המנחה מזמין משתתפים נוספים לדבר, לומר ציפיות דומות או שונות לאלו שנאמרו.

המנחה אוסף תימות קבוצתיות העולות מהתכנים הפרטניים של המשתתפים. כך למשל יאמר: 'רבים מכם מבקשים שהלמידה בקבוצה תהיה מעשית, ושתוכלו ליישם אותה בשטח'. או 'חלק מהמשתתפים מבקש שתוכלו ללמוד גם מהנסיון האישי שלכם, ולא רק ממה שאני אביא כמנחה'. המנחה מחפש בתימות את המשותף ואת המבדיל בין הדוברים וגם לב לתימות שיש בהן קונפליקט ואמביוולנציה, למשל 'חלק מכם רוצים שיהיה בקבוצה מקום עבורכם לשתף ולהתלבט ביחד, וחלק מבקשים שנהיה ממוקדים ונלמד טכניקות ולא ניסחף לקיטורים.

בסבב הציפיות המנחה גם יכול לשאול, 'מה חשבתם לפני הקבוצה, ומה אתם חושבים עכשיו אחרי שאנחנו כבר יחד כשעה/ חצי שעה?' האם עדכנתם את הציפיות בעקבות המפגש? כך יוכל

מי מהמשתתפים שרוצה בכך להעמיק בחווית המפגש בין טרום הקבוצה לחיים הממשיים של הקבוצה.

3.8 סיכום שלב הטרם קבוצה

סיכום סופי של הסטינג והתכנים של הקבוצה, דיאלוג מסכם עם המערכת.

לקראת סיום שלב הטרם קבוצה, המנחים מקבלים החלטות מפורטות יותר לגבי תכנון הקבוצה: מספר סופי של משתתפים, מיקום החדר של הקבוצה, אופן סידור החדר, מי מסדר את החדר, עזרים טכניים נדרשים (מקרן, אביזרים) ומי אנשי הקשר של המנחים במערכת. המנחים מקיימים שוב משא ומתן עם המערכת להבטיח שהקבוצה תצא לדרכה עם התנאים המתאימים להצלחתה. לעיתים מתגלות מחלוקות בשלב זה ועל המנחה להחליט מהם הקווים האדומים שלו. למשל, אם המערכת אומרת שאין באפשרותה לקיים את ההשתלמות במקום אחד רציף ותהיה תזוזה בחדרים. האם עבור המנחה זהו תנאי אפשרי או שעליו 'להתעקש' על הדרישה לחדר קבוע ושקט שיאפשר את העבודה הקבוצתית?

חשוב לקבוע מראש מה יהיה דפוס התקשורת עם המערכת במהלך הקבוצה, לחשוב מה ייאמר למערכת על הקבוצה ובאיזו תדירות. התקשורת עם המערכת אמורה להיות ידועה מראש למנחים ולמערכת, ובהמשך גם לקבוצה. היא חלק מהתהליך הקבוצתי. כך למשל, מקובל שמנחים משתפים את המערכת (מנהל או פיקוח שהזמינו אותם) בתכנים העולים בקבוצה, מבלי לשתף בשמות או פרטים אישיים שנאמרו על ידי משתתפים. כך נשמר הדיאלוג עם המערכת, ובו בזמן נשמרת גם הפרטיות של המשתתפים, שמאפשרת להם להרגיש חופשיים ובטוחים במעטפת הקבוצתית.

לעיתים המשתתפים ירצו להיעזר במנחה כדי שיעביר מסרים בשם למערכת. למשל, מורים רוצים שהמנחה יסביר למנהל עד כמה הם צריכים גיבוי ממנו מול ההורים, ילדים מבקשים מהמנחה שיגיד למורה שלא תעניש אותם.

המנחה אמור להתייחס לבקשות אלו כמו לכל תוכן העולה בקבוצה, גם ברמה הקונקרטי (להבין מה הבקשה, לבדוק עם הקבוצה אם ואיך הם יכולים להעביר את המסרים בעצמם ולא רק דרכו), וגם ברמה התהליכית (להבין מה הקבוצה מבקשת ממנו באופן לא מודע, הגנה, עידוד לפעולה ולגיטימציה לקושי שלהם).

שלב טרום הקבוצה מסתיים 'בשלוש הראשון' של המנחה למשתתפים, בתחילת המפגש הראשון ביניהם בחדר הקבוצה/ בזום. כפי שנאמר, המנחה מתכנן את רצף המפגש הראשון (סטינג, הכרות וציפיות) עוד בשלב הטרם קבוצה. עם תכנון חצי מובנה זה הוא מגיע ל'כאן ועכשיו' של המפגש הרגשי עם הקבוצה.

המפגש הראשון בקבוצה הוא צומת דרמטית, בה שלב 'הטרם קבוצה' פוגש את המציאות הקורמת עור וגידים של הקבוצה עצמה. בטרם הקבוצה היו תכנונים, היו משאלות וחרדות המקבלים ממשות במפגש הממשי בין המנחה והמשתתפים. הדבר דומה ללידת תינוק אחרי שהקשר איתו נוצר כבר בהריון, ואפילו היו הבלחות של היכרות איתו דרך סריקות, אבל לא ממש היכרות שמתקיימת במציאות.

פתיחת הקבוצה היא שלב, בו יש הרבה השלכות של המשתתפים ואף של המנחה על המציאות. אנשים מביאים את 'המקודם' לתוך 'העכשיו', תוך כדי שהם מתחילים לבנות את ההווה הקבוצתי. ההיכרות עם נושא הקבוצה, עם הסטינג, תרגיל ההכרות והצפיות מאפשרים לתכנים השלכתיים לעלות. ככל שהם יזוהו יותר, ותנוסח התערבות המשלבת אותם בתהליך הקבוצתי – כן ייטב.

כך למשל, קבוצת מורים תביא השלכה אמביוולנטית על המנחה בתחילת המפגשים. הם גם ירצו ללמוד מהמנחה ולקבל כלי התמודדות שיעזרו להם, בו בזמן הם יהיו מאוימים מהסמכות שאולי תשפוט אותם ותגרום להם להרגיש פגיעה בערך העצמי שלהם.

המנחה מבחינתם יהיה 'אשם עד שלא יוכח אחרת', וגם המשתתפים יכולים להיות מבחינת המנחה 'מסוכנים עבורו עד שלא יוכח אחרת'.

המנחה יכול לזהות את החוויה, לשקף אותה, לקשר אותה לשלב הפתיחה של הקבוצה וכמובן לנושא. השלכות הן תמיד תהליך רלוונטי וחשוב ללמידה, אפשר ללמוד רבות 'מהכאן ועכשיו'. גם מורים, אנשי טיפול והורים חווים השלכות שלהם ושל אחרים עליהם.

לרשות המנחה טכניקות הנחיה מגוונות, התערבויות פרטניות והתערבויות קבוצתיות (ברק שטיין, 2007).

מבחינת המנחה, העמדה המומלצת שלו בכניסה לקבוצה היא פרדוקסלית: הוא אמור לזכור ולא לזכור במקביל את שלב טרום הקבוצה. המנחה נכנס לקבוצה עם החזקה פנימית של הסטינג, ושל המטרה הקבוצתית, עם הידע המוקדם על המשתתפים והמערכת ועם תכנון חצי מובנה של הפגישות. בו בזמן הוא אמור להתחיל את הקבוצה ממקום 'לא מכוון ולא משפיע' על המרחב הקבוצתי המתחיל להתהוות בפועל (פוקס, 2013). לפי ביון (1992), המנחה אמור להכנס לקבוצה 'בלי זכרון ובלי תשוקה', כך שיוכל לפגוש את הקבוצה באופן בלתי אמצעי ובלי ידע מוקדם שיחצוץ ביניהם.

עמדה רגשית זו של המנחה חשובה גם בהמשך הקבוצה. כל מפגש יוצר ידע והסטוריה קבוצתית, המנחה מחזיק את הרצף וההתמחות של הנושא והתהליך, ובכל מפגש המנחה אמור לאפשר מחדש מרחב לבלתי ידוע המתרקם בקבוצה עצמה.

4 סיכום

בשלב טרום הקבוצה יש בנייה מוקדמת, חצי מובנית של הדרך, בה יוכל המנחה לעזור לקבוצה ולמשתתפים להשיג את מטרותיהם, תוך כדי שימוש מלא, ככל האפשר, ביכולותיה של קבוצה ככלי לעזרה. התכנון המוקדם והעיבוד הרגשי הנלווה אליו מיועדים להגדיל את הסיכוי שהקבוצה תהיה סביבה עשירה ופוריה שבה יוכלו המשתתפים ללמוד ולהתפתח. ניתן לסכם במילותיה של ויטאקר (1985) את מטרות שלב טרום קבוצה:

לזהות מה מקווים להשיג לטובת חברי הקבוצה על ידי הערכת המצוי (סיטואציה, צרכים ויכולות) של האוכלוסיה איתה מתכננים לעבוד. לעצב מבנה לקבוצה, סטינג, המתאים למטרה ולמשתתפים. להתחשב באופן מציאותי במאפייני הקבוצה, ביכולות המקצועיות הנטיות הרגשיות של המנחה. לא לכלול בקבוצה חברים שיש הערכה שינזקו מהקבוצה או יזיקו לה. לשאוף ליצור הרכב של משתתפים ומנחה/ מנחים שיספק תמיכה, בטחון למשתתפים במסעם בדרך למטרה.

מנחה מסיים את שלב טרום קבוצה כשיש לו תיאום והסכמות עם המערכת על איפיוני המשתתפים, על מטרות הקבוצה ועל הסטינג, כשיש הסכמה על דפוס התקשורת עם המערכת ועם הקו- מנחה במידה ויחידת ההנחיה היא זוגית.

שלב טרום קבוצה הוא שלב מרתק ומאתגר ויש לו חשיבות רבה להמשך חייה והצלחתה של הקבוצה.

כולי תקווה שמאמר זה יתרום לכם המנחים ביצירת קבוצות מועילות ומספקות.

בהצלחה ובהנאה לכם עם קבוצותיכם.

חלי

***תודה לגב' שרה גבעון על עריכת המאמר, במקצועית ובנדיבות.**

5 ביבליוגרפיה

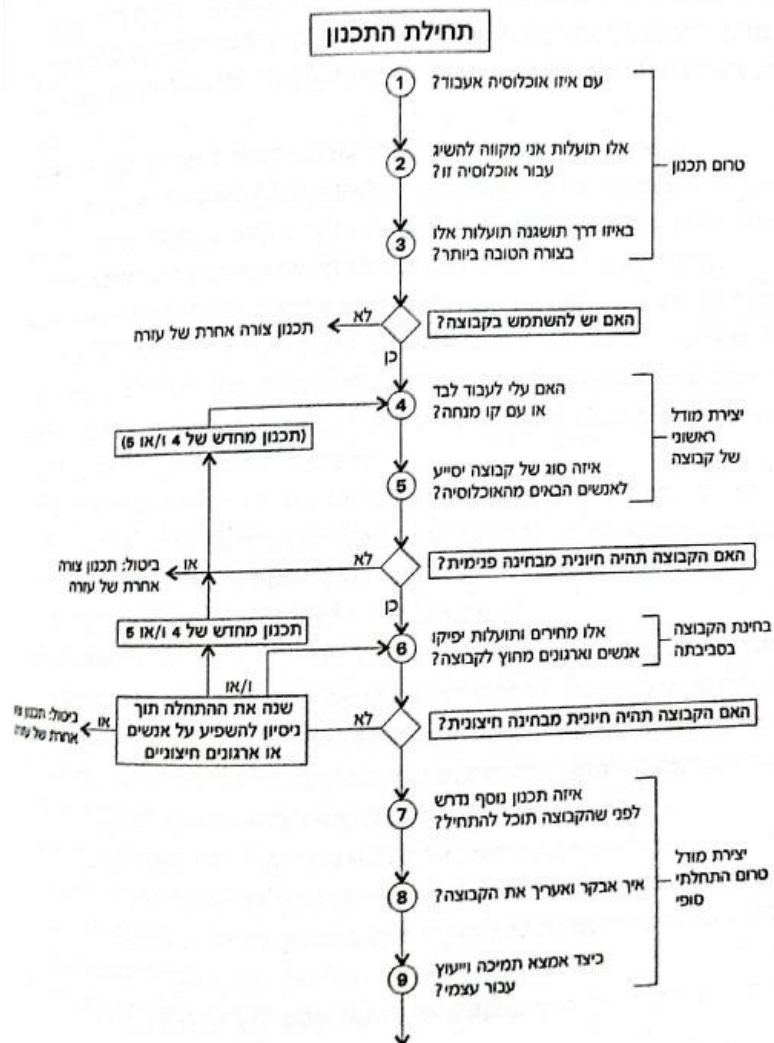
- *ביון, ו, ר., (1992). **התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים**. הוצאת דביר
- בירן, חני (1997). **ניתוח יחסי מנחה- קבוצה ומהלך התפתחות הקבוצה לפי מודלים תאורטיים של יחסי אוביקט**. אצל רוזנווסר, נאוה (עורכת). הנחיית קבוצות- מקראה, הוצאת החברה למתנסים, מרכז ציפורי.
- *חוזר משרד החינוך (2022). **מטיב"ה: מערך טיפולי לילדים עם בעיות התנהגות מתווה, תכנון והפעלה בשירותים הפסיכולוגים חינוכיים**.
- ברק שטיין, חלי (2008). **מחשבות מתוכחות עם מחשבות- דיבור פנימי רציונלי לפי תאוריית ה RET של אליס. נדלה מתוך**
https://www.helibarak.com/files/ugd/0b0bcc_4d0be82c5885470a9dd098553ad6deae.pdf
- ברק שטיין, חלי (2008). **עבודה עם התנגדויות בקבוצה**. נדלה מתוך
https://www.helibarak.com/files/ugd/0b0bcc_0fd1e69a2fdf4257b95ba3aef0a7733c.pdf
- ברק שטיין, חלי (2018). **עבודה עם הצפות בקבוצה לפי גישת הסומטיק אקספיריאנס**. נדלה מתוך
https://www.helibarak.com/files/ugd/0b0bcc_702cf2d6e1204bc683f287576329c9e0.pdf
- ברק שטיין, חלי (2019). **הנחיה בקו- הנחיה משותפת בקבוצה**, נדלה מתוך
https://www.helibarak.com/files/ugd/0b0bcc_0fd1e69a2fdf4257b95ba3aef0a7733c.pdf
- ברק שטיין, חלי (2007). **עבודה עם הפעלות בקבוצה**. נדלה מתוך
https://www.helibarak.com/files/ugd/0b0bcc_ddb06b7025434c86a056ab04f4223413.pdf
- ברק שטיין, חלי (2020). **טכניקות דיאלוג בהנחיית קבוצות וצוותים**. נדלה מתוך
https://www.helibarak.com/files/ugd/0b0bcc_0f685e893122421aa23277b9dd80645c.pdf
- דרוסט, ג'וסט וביילי, סידני (2001). **עבודה קבוצתית טיפולית עם ילדים**. הוצאת אח.
- וויטאקר, דורותי (1985). **החלטות ומשימות הכרחיות כאשר מתכננים קבוצה ומנחים אותה**. אצל רוזנווסר, נאוה (עורכת) הנחיית קבוצות- מקראה, הוצאת החברה למתנסים, מרכז ציפורי. עמ' 313-337
- וויטאקר, דורותי, וליברמן, צ'רלס (1964). **מודל הקונפליקט המוקדי**. אצל רוזנווסר, נאוה (עורכת) הנחיית קבוצות- מקראה, הוצאת החברה למתנסים, מרכז ציפורי. עמ' 115-141
- ויינברג, חיים, ווויסהוט, דניאל (2013). **קבוצה גדולה: תהליכים דינמיים, השלכות חברתיות וערך טיפולי**. מקבץ, 18.1.13

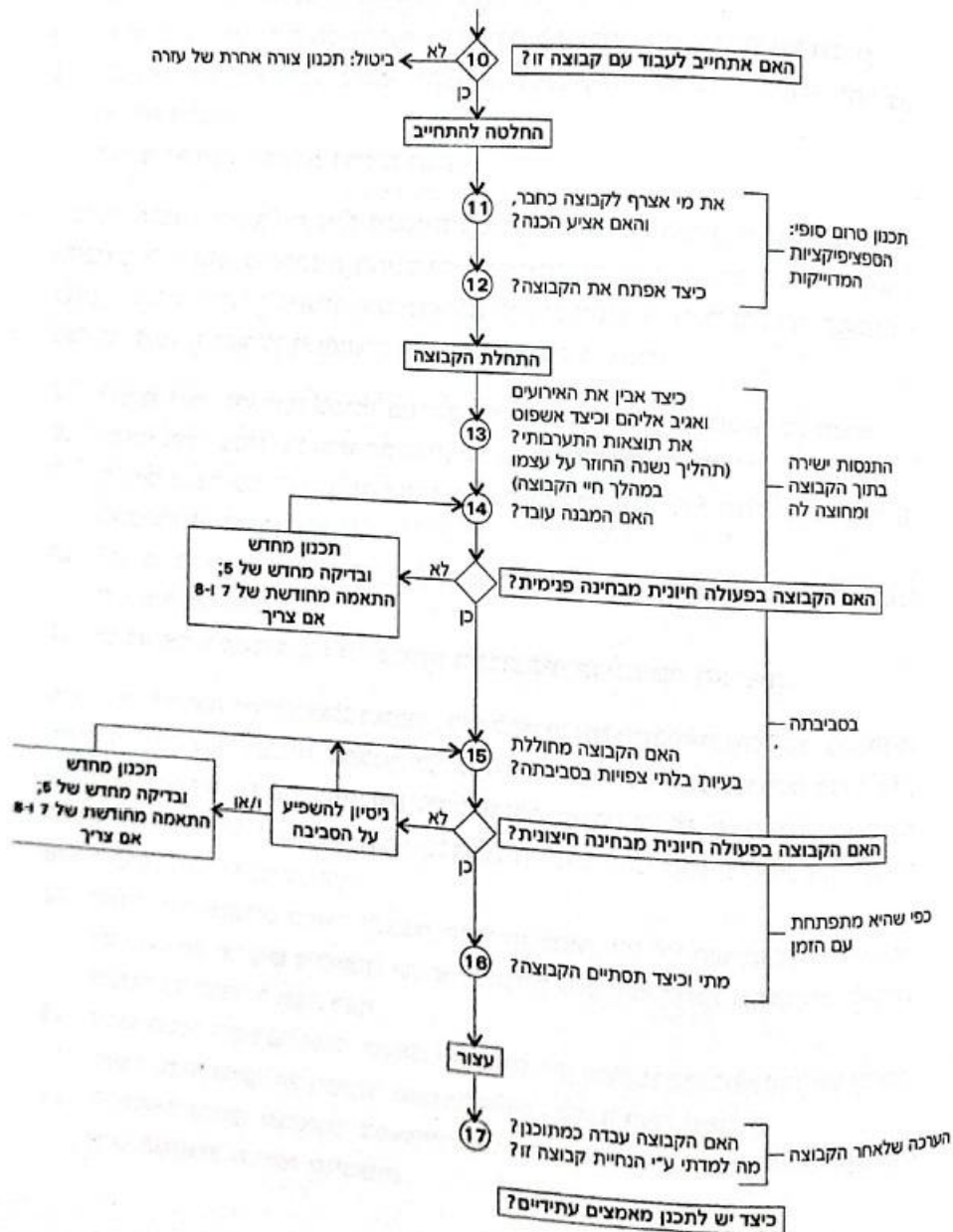
- יאלום, ארווין (2006). **טיפול קבוצתי- תאוריה ומעשה**. הוצאת מאגנס. האוניברסיטה העברית. פרק 1, 6, 8, 10
- לסלר, ד., וויטסייד (1980). **מסגרת התפתחות לטיפול בקו (CO)**. אצל רוזנוסר, נאווה (עורכת) הנחיית קבוצות- מקראה, הוצאת החברה למתנסים, מרכז ציפורי. עמ' 373-383
- ציגנלאוב, א' (2022). **לחנות את הסיפור של הקבוצה: הזדהות השלכתית בעבודה קבוצתית**. פסיכולוגיה עברית <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4515>.
- קלנר, נעמי (2011) **דבשת הגמל. על טכניקת הטיפול הפסיכודינמי**. בהוצאת מודן הוצאה לאור.
- רוזנוסר, נאווה, נתן, לירון (1997) **קבוצה מהי- מושגי יסוד בפסיכולוגיה חברתית**. אצל רוזנוסר, נאווה (עורכת) הנחיית קבוצות- מקראה, הוצאת החברה למתנסים, מרכז ציפורי.
- רוטאן, ס.ג., סקוט, ו,נ (2004). **פסיכותרפיה קבוצתית גישה פסיכודינמית. תפקידי המטפל הקבוצתי**. הוצאת אח.
- שכטמן, ציפורה (2010). **יעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים- תיאוריה, מחקר וטיפול**. הוצאת ספרים אקדמית עמק-יזרעאל.
- שפירא, אהובה (1996) **פשר ופענוח. מודל להנחיית קבוצה- הלכה למעשה**. הוצאת רמות - אוניברסיטת תל אביב.
- Ellis, A., MacLaren, C. (2005) **Rational Emotive Behavior Therapy: A Therapist's Guide** (2nd Edition),. Impact Publishers
- Hopper, E. (2006a). "Theoretical and Conceptual Notes Concerning Transference and Countertransference Processes in Groups and by Groups, and the Social Unconscious: Part I" 559-549 *Group Analysis*, 39(4),
- Foukes S.H. (1983). **Introduction to group analytic psychotherapy**. Karnak (books) LTD. Part 3 H.

6 נספחים

6.1 נספח 1: רצף ההחלטות והמשימות

רצף ההחלטות והמשימות העיקריות בתכנון קבוצה ובהנחייתה (ויטאקר, 1985). (עמ', 335-334)





6.2 נספח 2: דוגמא לתכנון חצי מובנה של קבוצה

נושא הקבוצה: חיזוק תקשורת בצוות.

המשתתפים: 6 חברי צוות הניהול בתיכון.

הסטינג: 10 מפגשים של שעה ורבע, בתדירות של שבועיים,

בטבלה שלפניכם יש דוגמא לתכנון רצף תכנים, הפעלות, המשגות והשערות תהליכיות.

מספר המפגש	נושא המפגש	המשגות מרכזיות	הפעלות	הערות
מפגש 1	סטינג ציפיות	חשיבות הגדרת מטרות ומוטיבציות שלהם בצוות, הלגיטימיות של שונות בדעות. חשיבות הזהות הניהולית	סבב של 'מה רוצה להשיג במפגשים הקרובים של צוות הניהול'	לשים לב לפערים בציפיות, לתכנים לא מודעים של תחילת קבוצה
מפגש 2	הכרות. חלון גו'הרי בעבודת צוות	כיצד מרחיבים את החלון הגלוי על חשבון החלון הסמוי והסודי. ככל שהתקשורת גלויה כך יש יותר אמון.	סבב 1: כל אחד משתף משהו שיודעים עליו, סבב 2: כל אחד משתף משהו שלא יודעים עליו. המשתתפים נותנים משוב אם צדק או לא	לשים לב עד כמה המודעות העצמית תואמת את המודעות הקבוצתית
מפגש 3	זהות צוות הניהול - כוחות וקשיים	-מה המוטיבציה שלהם, זיהוי תימות של כוחות ומחסומים שלהם כקבוצה. -המטרה: לעבוד עם הכוחות תוך התייחסות למחסומים	דימוי שלהם כצוות ניהול. שיתוף ודיון בדימויים. מה הכוחות והמחסומים, איך הדימוי מתבטא ביומיום	לשים לב למשמעויות הסימבוליות של הדימוי. מה השאיפות וממה חוששים
מפגש 4	קונפליקטים בקבוצה	סוגי קונפליקטים קונפליקטים כמייצגים מאפיינים מערכתיים	כל אחד כותב לעצמו קונפליקט מרכזי המעסיק אותו בצוות. משתפים בזוגות, ואז במליאה משתפים את מהות הקונפליקטים	מידת השיתוף לבחירתם
מפגש 5	גישה גישורית לפתרון קונפליקטים	נסיון להגיע לפתרון של WIN-WIN.	דרך תאור מקרה להבין את מהות הקונפליקט, המוטיבציות 'מתחתיו' ואפשרויות הפתרון	לשים לב מי לדעת הקבוצה אחראי לפתרון, הם, המנהל, המנחה?

עידוד למיקוד שליטה פנימי		החשיבות של התיחסות לצרכים מאחורי ההתנהגות. עידוד הפראקטיביות שלהם בפתרון בעיות		
מה הסגנון הנוכחי לפתרון קונפליקטים, מה האפשרות לעדכון	תיאור מקרה	גם פתרון חלקי טוב יותר מתקיעות. האומץ והאמונה להתמודד	המשך פתרון קונפליקטים	מפגש 6
לשים לב עד כמה יש יכולת אמפטית בצוות, כמה מאבקי כוח ותוקפנות.	סימולציה של אי הסכמה בתוך צוות, או בין צוות הניהול למורים	תגובה לאי הסכמות: שילוב של תיקוף, גבולות, וסוגסטיה	תקשורת חיובית סוגסטיבית	מפגש 7
האם ההצפות דומות בצוות ובמערכת החינוכית שאותה הם מנהלים	דמיון מודרך למצב בו 'עף לי הקורטקס'. איסוף הסכנות שעלו וזיהוי המצבים המציפים. דיון כיצד התעשתו?	זיהוי מצבים מציפים בצוות. לגיטימציה לתגובה השרדותית ראשונית דרכים לחזרה לוויסות ושיקול דעת	ויסות הצפות	מפגש 8
	דיון: מה הצליחו ליישם בשטח מהלמידה, ומה פחות	לגיטימי שהיישום יהיה חלקי ולא של הכל	יישומים לשטח	מפגש 9
	דימוי שלהם לצוות הניהול -משוב לקבוצה, למנחה	עם אלו כוחות הם יוצאים להמשך עבודת צוות הניהול	פרידה	מפגש 10

לסיכום, בכל תכנון חצי מובנה של קבוצה יש בדרך כלל 'עודף תכנים' ומטרות, חשוב לשמור על גמישות, ולהכיל את האפשרות שלא נגיע לכל מה שמתוכנן. כמנחים אנחנו מכינים רצף של תכנים והפעלות, ועל פי התקדמות הקבוצה והשפעות התהליך, אנחנו מגמישים את התכנון המוקדם החצי מובנה עם 'הכאן ועכשיו' של הקבוצה. גם המנחה, כמו הקבוצה אמור להכיל את חלקיות התהליך וחלקיות ההצלחה שלו.

6.3 נספח 3: תרגיל ממו

תרגיל ממו - תרגיל הכרות, חלי ברק שטיין

חומרים- חבילת ממו, לפחות שלושה צבעים, כמספר המשתתפים

הנחיות העברה-

חלק ראשון: כל משתתף עם עצמו:

1. חלקו שלושה דפי ממו לכל אחד מהמשתתפים
דאגו שלכל משתתף יהיה דף ממו מכל צבע
2. בקשו מכל המשתתפים לכתוב על כל דף תחילת משפט כפי שאתם תכתיבו
*על הדף מהצבע הורוד לדוגמא כולם יכתבו-
דברים טובים שאני יודע לעשות ב....
השלימו לפי הנושא של הקבוצה. למשל: ... בניהול כתיבה, באכיפת משמעת, ניהול דיאלוג, תקשורת עם הורים, וכו'.
*על הדף מהצבע הכחול לדוגמא שיכתבו
דברים שאני רוצה להפטר מהם אצלי/ שאני לא מרוצה מהם אצלי כשאני...
השלימו לפי הנושא של הקבוצה. למשל: כשאני מנהל כתיבה, עוסק במשמעת, מנהל דיאלוג, מדבר עם הורים, וכו'.
*על הדף האחרון מהצבע הצהוב לדוגמא שיכתבו
דברים שאני רוצה לרכוש/ ללמוד בנושא של ...
גם כאן השלימו לפי הנושא של הקבוצה. למשל: בניהול כתיבה, באכיפת משמעת, ניהול דיאלוג, תקשורת עם הורים, וכו'.
3. תנו לכל המשתתפים זמן לכתוב כל אחד לעצמו על הפתקים שלו את השלמת המשפטים שלהם, עודדו אותם עודדו אותם לכתוב יותר מדבר אחר
4. אחרי שכולם כתבו – אמרו להם שעכשיו תעשו עבודה עם הפתקים של כל הקבוצה, ואחר כך הפתקים יחזרו כל אחד לכותב שלו .

חלק שני: עבודה במרחב הקבוצתי:

1. בקשו מהמשתתפים לשים בערימה את כל הפתקים הורודים- של הכוחות שלהם (מה שהם יודעים לעשות) (בפינה אחת של החדר
את כל הפתקים הכחולים של הקשיים בפינה אחרת של החדר
ואת הפתקים של השאיפות, הצהובים בפינה שלישית .
2. אמרו למשתתפים שהשלב הבא הוא איסוף התכנים.
לשם כך, אתם מבקשים שכל אחד יבחר ליד איזה נושא שמעניין לו להעמיק בו:
ליד ערימת הכוחות, הקשיים, או המשאלות
3. אחרי שאנשים התפצלו- התבוננו ביחד על ההתפלגות של הקבוצה

בדרך כלל מעט אנשים עומדים ליד הכוחות והקשיים, והרוב הולכים לערימת 'המה רוצים לרכוש'. אפשר לשאול את הקבוצה – 'מה לדעתם משמעות ההתפלגות', מה ההשערות היכולות להעלות מההתפלגות. יתכן ואנשים לוקחים כמובן מאליו את הכוחות, למרות שהם כל כך חשובים, או לא רוצים להתעסק בקשיים, ומעדיפים לחשוב על מה היו רוצים לשפר ולרכוש.

5. בקשו מהאנשים לשבת בקבוצות קטנות כ 10-15 דקות לערך לאסוף את התכנים שיש בפתקים. המליצו שירכזו את התכנים לפי המשגות תוכן משניות

חלק 3: עיבוד התכנים במליאה

1. אחר כך בקשו מהאנשים לחזור למליאה, וכל קבוצה תבקש מנציג שלה להציג את התכנים המרכזיים שלה
2. המנחה יחלק את הלוח לשלושה חלקים- כוחות, קשיים, ומשאלות ויכתוב בנקודות את הדברים שנציגי הקבוצות יגידו
3. אחרי רישום כל חלק מומלץ לעצור ולהתבונן על התכנים שעלו ולהמשיג אותם למשל הכוחות- לומר כמה כוחות הם חשובים, להבין מה הכוחות הספציפיים שעלו בקבוצה בהתאם לנושא.
- לגבי הקשיים, הדברים שרוצים להפטר מהם- לומר שאין דרך להפטר מקשיים, למרות שזו הפנטזיה, הדרך המציאותית היא ללמוד להתמודד עם הקושי, להפחית את השפעתו. שהקשיים עולים במצבי לחץ. אותו אדם במצב שליטה מבטא כוח, ובמצב לחץ מבטא קושי
- לגבי המשאלות- לומר שאלו הציפיות של הקבוצה- ולנסות להבין מה רוצים לרכוש. חלק אלו תכונות אישיות, וחלק מיומנויות נלמדות, שנעסוק בהן.
4. מחזירים לאנשים את הפתקים, כל אחד לוקח את שלו עם המלצה לשמור את הפתקים לסיום הקבוצה. במפגש הסיום המנחה יכול להזמין את המשתתפים לבחון את שכתבו בתחילת הקבוצה, להתבונן על התהליך שעברו כיחידים או כקבוצה. זהו סוג של התבוננות עצמית ומשוב.