

להנחיה ולטיפול קבוצתי (ע"ר) / Israeli Association of Group Psychotherapy / עמותה ישראלית

The "Transitional Space" in Group Leadership Training Program /

המרחב המעברי בהכשרת מנחי קבוצות

Author(s): אורית נורטמן-שורץ, אורית גוטמן-שורץ, Orit Nuttman Shwartz and Shay Sarit

Source:

Mikbatz: The Israel Journal of Group Psychotherapy /

מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי

(יוני 2000), pp. 60-73

Published by: Israeli Association of Group Psychotherapy / (ע"ר) להנחיה ולטיפול קבוצתי /
עמותה ישראלית

Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23488801>

Accessed: 08-07-2018 07:29 UTC

REFERENCES

Linked references are available on JSTOR for this article:

http://www.jstor.org/stable/23488801?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents

You may need to log in to JSTOR to access the linked references.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.



עמותה ישראלית להנחיה ולטיפול קבוצתי (ע"ר) / Israeli Association of Group Psychotherapy / is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to

מקבץ: כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי / *Mikbatz: The Israel Journal of Group Psychotherapy /*

JSTOR

<http://www.jstor.org>

המרחב המעברי בהכשרת מנחי קבוצות

שרית שי ואורית נורטמן-שורץ

תקציר

מעבר מתפקיד משתתף בקבוצה לתפקיד של מנחה קבוצה הינו חלק מדרישות קורסי ההנחיה וההכשרה של מנחי קבוצות. המאמר הנוכחי מנתח את המעבר והשינוי התפקידי במושגי התפיסה ההתפתחותית של ויניקוט. בהתאם לכך, המאמר מתאר תכנית, המאפשרת היפרדות מדפוסים קודמים והתפתחות הדרגתית של דרכי למידה והתנהגות חדשים באמצעות יצירת קורס, המהווה "מרחב מעבר". במאמר מתואר מודל הקורס כפי שיושם בתכנית להכשרת מנחי קבוצות-הורים בבית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל אביב.

מבוא

הקורס שיתואר במאמר פותח במסגרת תכנית השתלמות להנחיית קבוצות-הורים בבית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל אביב. התכנית מיועדת לאנשי מקצועות העזרה, כמו: עובדים סוציאליים, יועצים חינוכיים, פסיכולוגים חינוכיים ותעסוקתיים. כל המשתתפים הם בעלי תעודת בוגר (B. A.) ובעלי ניסיון מקצועי.

התכנית המקורית כללה חמישה סמסטרים. שלושת הסמסטרים הראשונים התמקדו בלמידה תיאורטית ובלמידת מיומנויות. בסמסטר הרביעי והחמישי הסטודנטים התבקשו להנחות קבוצות-הורים מחוץ לאוניברסיטה. הנחייתם לוותה בהדרכה מקצועית, שניתנה על ידי מורי הקורס בקבוצות קטנות.

בשמונה השנים הראשונות שבהן ניתן הקורס נצפו מספר קשיים ביישום משימה זו. היה צפוי, שהסטודנטים יתחילו להנחות קבוצות לאחר השלמה של מספר משימות: בחירת בן-זוג להנחיה, בניית תכנית התערבות קבוצתית לקבוצת יעד (לדוגמא: קבוצת-הורים למתבגרים; קבוצת-הורים לילדים עם קשיי התפתחות), ושיווק הקבוצה לשירותי הרווחה בקהילה. משימות אלו היו אמורות להתבצע בחופשת הסמסטר. בהדרגה התברר, שהסטודנטים מתקשים לבצע משימות אלו בכוחות עצמם. הקשיים היו אינסטרומנטליים ורגשיים, והם נבעו מהמעבר מהיותם לומדים להיותם מנחים (Kacen & Sofer, 1990; 1993;

(Kurland & Salmon, 1992). כתוצאה מקשיים אלה, התארכה תקופת ההכנה מעבר לחופשת הסמסטר, והנחיית הקבוצה התארכה מעבר לשנת הלימודים. בזמן הלימודים הסטודנטים קיבלו הדרכה, אולם בתום שנת הלימודים הנחיית הקבוצה הועברה ללא הדרכה מקצועית. הסטודנטים בתכנית קבלו פחות הדרכה מהנדרש, ובמספר מקרים הקבוצות "סבלו" מכך.

מתוך שאיפה לתת פתרון לבעיה ולאפשר לסטודנטים התמודדות טובה יותר עם קשיי המעבר, תוכננה תכנית לימודים חדשה, הכוללת קורס "מעבר". קורס ה"מעבר" ניתן כחוליה מקשרת בין הלמידה התיאורטית ללמידה באמצעות הדרכה. הקורס התמקד במעבר לתפקיד המנחה, בהתאם לגישה של פולקמן ולזרוס (Folkman & Lazarus, 1985). גישה זו מונה שני סוגי התמודדות במצבי לחץ: התמודדות ממוקדת בבעיה, והתמודדות הממוקדת ברגש. בהתאם לכך סיפק הקורס לסטודנטים סביבה תומכת, שאפשרה לבטא ספקות וחששות מהתפקיד החדש – התמקדות ברגש (Strozier 1997; ברגר, 1989; קסן, 1990), ובזמנית ניתנו לסטודנטים ייעוץ והכנה לביצוע משימת ההנחיה – התמקדות בבעיה.

תאור הבעיה

- לפני המעבר לשלב המעשי של הנחיית-קבוצה על הסטודנטים למלא מספר משימות:
1. לבחור בן זוג להנחיית קבוצת-ההורים המיועדת. הנחיה בשניים מקובלת כשיטת לימוד טובה, המאפשרת ביטחון ותמיכה למנחה המתחיל (בן יקר, 1994; Heilforn, 1969; Rosenbaum, 1971). מודל הקו-תרפיה מהווה מודל מתאים להנחיית קבוצת-ההורים בשל האנלוגיה ליחידת ההורים (Dick et al., 1980; Rosenbaum, 1971).
 2. תכנון התערבות קבוצתית, המתאימה לאוכלוסיית יעד ייחודית. כלומר, לאתר צורך, אוכלוסייה וסוכנות, שבה תתקיים הקבוצה. מחקרים מראים, כי הצלחת הקבוצה תלויה בהגדרת יעדים ומטרות, שיטת ההנחיה והעבודה, ושיטת הערכת-תוצאות ההתערבות. (סקירה רחבה ראה: Northon, 1988; Kurland & Salmon, 1992; Bertcher, 1985; Kurland, 1987).
 3. שיווק קבוצת-ההורים הפוטנציאלית לסוכנות רווחה. עיקר הבעייתיות התבטאה באי מציאת סוכנות או קבוצות יעד לביצוע ההתערבות וליישום ההנחיה. הסטודנטים גם התקשו לשווק את רעיון קבוצת-ההורים לסוכנויות.
- מחקרים מראים, כי למנחים-מתחילים קשיים בשימוש בסמכות וביישום מיומנויות הנחיה, לבלול וטשטוש בזהות התפקידית החדשה – "מנחה קבוצות" (Kacen, 1990; Kurland & Salmon, 1992; 1993; Strozier, 1997). קשיים אלה עלולים למנוע ביצוע המשימות הנדרשות מהתפקיד החדש, והם אף מעכבים את הלמידה.

הארה זו סייעה לאתר, כי מוקד הבעייתיות נעוץ במהות השינוי הנדרש מתפקיד הסטודנט. הנחנו, כי הקשיים הרגשיים-ההתפתחותיים מתורגמים בפועל לאי מציאת סוכנות או קבוצות יעד לביצוע ההתערבות וליישום ההנחיה. הקושי להתחבר לתפקיד המנחה וחוסר ביטחון בתפקיד החדש היוו גם הם גורם לכך, שהסטודנטים התקשו לשווק את הרעיון לסוכנות. הבעייתיות בשיווק הרעיון הייתה קשורה גם בסתירה, לכאורה, כפי שראו זאת הסטודנטים, בין עקרונות המקצוע לעקרונות השיווק. פעמים השיווק נתפס כמניפולטיבי והמשווקים ככאלה שיעשו הכל, על מנת למכור בכל מחיר.

הסטודנטים, כאמור, התקשו לעמוד במשימות המקדימות להנחיה בכוחות עצמם ובזמן שהוקצב לכך. קבוצת ההדרכה, שהיתה אמורה ללוות את ההנחיה, עסקה רוב הזמן בשאלות זהות וסוציאליזציה לתפקיד המנחה. מצבם הרגשי של הסטודנטים גרם לקשיים רבים בכל הקשור לארגון ולהפעלת הקבוצות. מצב זה העלה את השאלה: האם מספיקה ההכשרה התיאורטית והפרקטית הקיימת, או נחוצה התייחסות מיוחדת לעצם השינוי והמעבר התפקידי?

בתכניות הלימוד השונות של הנחיית-קבוצות לא תמיד קיימת התייחסות לזהות המנחה, לבלבול ולקושי שלו להשתמש בסמכותו התפקידית. סגל התכנית החליט להיערך אחרת, ולתכנן מענה שיתמודד עם בעיות אלו במסגרת קורס ההנחיה. אי לכך, נבנה קורס המתמקד במעבר לתפקיד המנחה.

הבסיס התיאורטי של תכנית ההתערבות

התכנית החדשה מנסה להתגבר על הפער שנוצר בין דרישות קורס ההנחיה ובין היכולת ההתפתחותית-מקצועית של המנחים. מדובר בקורס נוסף בתכנית הלימודים, קורס השם דגש מיוחד על המעבר לתפקיד המנחה. מודל ההתערבות, שעל-פיו נבנה הקורס, מתבסס על תיאוריות דינמיות וקבוצתיות ומשלב תיאוריות, המתייחסות למהות המעבר לתפקיד חדש ולהתפתחות מקצועית.

מודל הקורס מתבסס על שלושה מקורות תיאורטיים עיקריים:

1. קדושין (Kadushin, 1976, 1985, 1992), המתייחס להיבטים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים, הכרוכים במעבר מתפקיד הסטודנט לתפקיד המדריך, היבטים המקבילים למעבר לתפקיד מנחה.
2. ויניקוט (Winnicott, 1971), הגורס, כי לצורך התפתחותו התקינה של התינוק ופיתוח עצמאותו הוא זקוק למרחב פוטנציאלי ולאם שתאפשר התנסות זו.
3. קורט לוין (Lewin, 1947), שתיאוריית "שדה הכוחות", שפיתח אודות קבוצת הלמידה, סייעה לשזור בתכנית הקורס את התכנים שנדרשו להוראת התהליכים בקבוצת-ההורים, וכן את השינויים שחווים הסטודנטים בקבוצת הלמידה שלהם.

תיאורטיקנים, העוסקים בהדרכה (Kadushin, 1976, 1985, 1992; Hoffman, 1990; Holman, 1987). רואים במעבר לתפקיד שלב חשוב בהתפתחות מקצועית, ומדגישים את הצורך להסתגל לתפקיד החדש. על פי תיאוריות אלו, לימוד ההתנהגויות החדשות, הנדרשות מהתפקיד, הינו תהליך המעורר לחץ.

עבור הסטודנט התפקיד הקודם, כמשתתף, היה ידוע וממוסד. לסטודנט היו מיומנויות וידע, המספיקים כדי למלא את התפקיד כמצופה. התפקיד החדש דורש שימוש במיומנויות, שהוא טרם התנסה בהן במצבי חיים (in vivo). הזהות החדשה טרם הופנמה, וכתוצאה מהדרישות החדשות ומהשינוי הנדרש מתעוררים ספק, בלבול וחוסר ביטחון, שהינם תגובות ללחץ (Folkman & Lazarus, 1985; Hoffman, 1990; Kadushin, 1976, 1985, 1992; Reynolds, 1965).

מחקרים (Kurland & Salmon, 1992, 1993) מראים, כי מנחים צעירים נוטים להעריך עצמם ככאלה, שאינם עומדים בציפיות המקצועיות כמנחים. חברי הקבוצה, לעומת זאת, תופסים אותם כסמכות כל יכולה ("omnipotent authorities") ומשדרים כלפיהם ציפיות גבוהות. הפער בין חוויית הסטודנט-המנחה לציפיות הקבוצה, יוצר תחושת דיסוננס גבוהה. מצב זה מעורר חרדה, יוצר תחושת לחץ, ולעיתים – תחושת חוסר אונים.

כדי להתמודד בהצלחה עם מצב "ההנחיה" החדש, על הסטודנטים לתרגם את התיאוריה ולהפוך את המיומנויות והידע שרכשו למשאבים זמינים בזמן אמת.

קדושין (Kadushin, 1976, 1985, 1992), מציין את חשיבות הגישור בין התפקיד הישן לתפקיד החדש, וטוען, כי גישור הוא תהליך הדורש זמן; זמן, שבו על הסטודנט להפנים מיומנויות ולחוש נוח בזהות המקצועית החדשה. לדברי קדושין, המעבר לתפקיד החדש יעשה בצורה הטובה ביותר בסיוע תהליכי הדרכה פרטניים או קבוצתיים. הרציונל לעבודת הדרכה בקבוצה מתבסס על העובדה, שהקבוצה מהווה מסגרת מוגנת, בה המשתתפים יכולים לחוות או לשחרר התנסויות מקצועיות בסביבה חברתית טבעית, אך בטוחה יחסית, ולהתמודד עם קונפליקטים וקשיים תוך הסתייעות בחבריהם (ברגר, 1989; קסן, 1994; Berger, 1996; Kacem, 1990).

עיקר ייחודה של ההדרכה הקבוצתית הוא בשילוב בין החלקים הדידקטיים לחלקים החווייתיים, באמצעות השימוש בתהליך הקבוצתי (Glickauf - Hughes & Campbell, 1991). במסגרת הקבוצה נוצרת תחושת קוהסיביות ותמיכה הדדית, כך שהמשתתפים יכולים להעלות בפתיחות את ספקותיהם ושאלותיהם – הרגשיות, הקוגניטיביות וההתנהגותיות. הספרות המתייחסת להדרכה קבוצתית (Border, 1991; Fraym, 1991) מציינת, כי המדריך של קבוצת הלמידה צריך לשאול את עצמו מה עליו ללמד ואיך לכוון את התהליך הקבוצתי, כדי שתהליך הלמידה יקודם.

בהתאם ליתרונות, הוחלט לקיים את הקורס במתכונת של הדרכה קבוצתית, והזמן בקורס

הוקדש לעזרה לסטודנטים לבצע את המשימות הנדרשות באמצעות הוראה דידקטית, ליווי ותמיכה. נוצרה מסגרת, שאפשרה לסטודנטים 'להתאמן' בהנחיה 'על יבש' במסגרת תומכת, לפני הנחיית קבוצה בפועל.

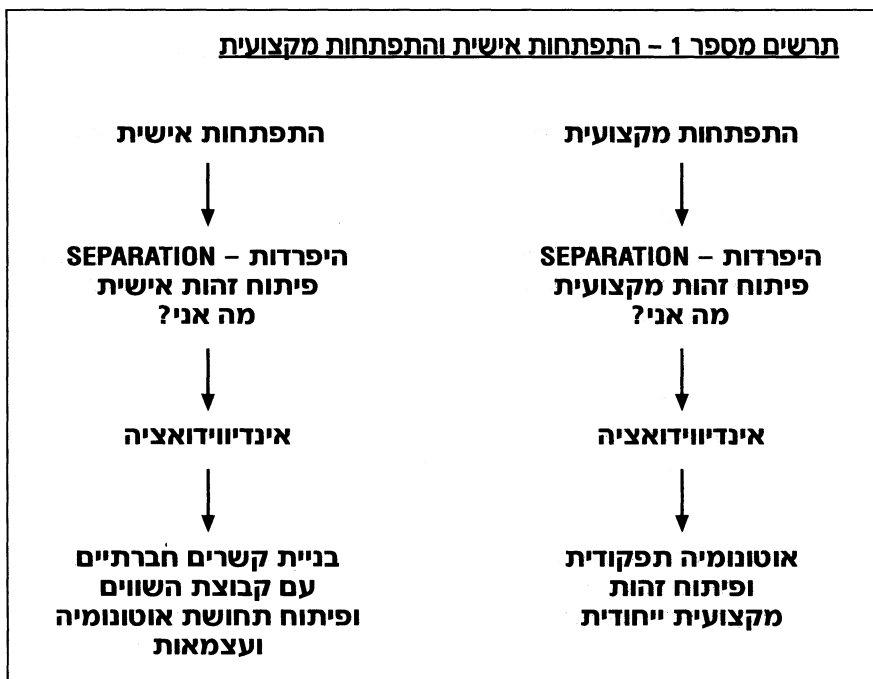
תיאוריות קבוצתיות מבליטות את חשיבות שלב 'טרום-הקבוצה', ורואות בו תהליך כיוול (Tune in) לתפקיד מנחה הקבוצה. Yalom (1985), I - Whitaker (1985), טוענים, כי שלב זה הינו חשוב לא פחות משלב ההנחיה עצמו. שלב זה משרת שתי מטרות מרכזיות: האחת - ליצור מסגרת המאפשרת עיבוד הרגשות הנובעים מהתפקיד החדש; והשנייה - לאפשר יישום התיאוריה לתכנית התערבות, המתאימה לאוכלוסיה ספציפית (בן יקר, 1994; Whitaker, 1985; Yalom, 1985). הקורס הנוסף נבנה כמקביל לשלב 'טרום קבוצה', שלב בו הסטודנטים יוכלו לעבור תהליך של התנתקות מתפקידם כתלמידים ולהתקדם לתפקיד מנחה בוגר.

בנוסף, מספר תיאורטיקנים יצרו מקבילות בין שלבי התפתחות-האדם, כפי שהוגדרו על ידי אריקסון (Erikson, 1950), מאהלר (Mahler, 1979), ולוינסון (Levinson, 1987), לבין שלבי ההתפתחות המקצועית (Holman & Freed, 1965; Reynolds, 1987). לוינסון (Levinson, 1978), מגדיר תקופת מעבר כתקופה המקשרת בין שתי תקופות יציבות, יחסית. המטלה העיקרית של תקופת מעבר היא, להעריך מחדש את המבנה הקיים, לבדוק אפשרויות לשינוי בעצמי ובעולם סביב, ולנקוט צעדים והתחייבות לבחירות החדשות. בשני המקרים, בהתפתחות במעגל חיי-הפרט ובהתפתחות המקצועית, מתוארת ההתפתחות כתהליך התמודדות עם קונפליקטים.

אחד הקונפליקטים ההתפתחותיים המשמעותיים, שניתן לראותם בהתפתחות המקצועית של מנחי קבוצות, הינו הקונפליקט שבמרכזו הדילמה תלות-עצמאות (Friedman & Kaslow, 1986; Hess, 1986; Hoffman, 1990; ויניקור, 1990). הסטודנטים, שרק התחילו לפעול כמנחי קבוצות, חייבים להתנהג כמצופה מהתפקיד. עליהם להשתמש בידע מקצועי ובסמכות, בו בזמן שהם תלויים עדיין בהדרכה, וזקוקים להדרכה ישירה וברורה, שתלווה אותם בביצוע משימתם החדשה. מצב זה גורם להתנהגויות, הן תלותיות והן עצמאיות במקביל, שאינן תמיד בזמן ובמקום הנדרש. כך, למשל, פעמים רבות מביאים הסטודנטים התנהגויות ממקומם ההתפתחותי כסטודנט לתפקידם כמנחה. לדוגמה; בהיותם ישובים על כסא המנחה הם מגיבים כמשתתף.

ניתן לומר, כי הסטודנטים נמצאים בשלב הספרציה-אינדיווידואציה בהתפתחותם המקצועית. כמו ילדים בשלב המתואר על ידי מאהלר (Mahler, 1979). כ - Rapprochement stage מצליחים הסטודנטים לפעול באופן עצמאי, אך הם זקוקים לביטחון שיוענק להם בהדרכה; כך, שבמידה וצרכי התלות שלהם יסופקו, הם יוכלו לגייס אנרגיה להמשך תפקודם ולהרחיב את הידע

התיאורטי והפרקטי תוך שילוב הנחיה והדרכה. מעבר מהיר למצב הדורש אחריות ועצמאות לא נותן לסטודנטים את המרחב הפוטנציאלי (Potential space), לו הם זקוקים כדי להתפתח מקצועית ולתפקד כנדרש. ויניקוט (Winnicott, 1971) ציין את הצורך במרחב פוטנציאלי בתקופות מעבר. המרחב הפוטנציאלי מאפשר לפרט להתנסות בהתנהגויות חדשות בסביבה מוגנת, ובמקביל להסתגל לדרישות של הסביבה החדשה.



לאור הנאמר לעיל – מטרת קורס המעבר הינה לגשר בין התפקיד הישן והידוע לתפקיד החדש והבלתי ידוע, ולאפשר "מקום" להעלאת הקונפליקטים ולעיבודם, על מנת שהסטודנטים יוכלו להתפנות רגשית וקוגניטיבית להנחיית הקבוצה. כמו כן הקורס מספק אפשרות להתנסויות בהתנהגויות חדשות בסביבה מוגנת, והסתגלות לדרישות המציאותיות של הסביבה החדשה – סוכנויות היעד להנחיית הקבוצות.

תיאור התכנית

בהתאם לגישת 'שינוי עמדות בקבוצה' של קורט לזין (Lewin, 1947), הקורס כלל שלושה חלקים עוקבים:

1. עיבוד רגשי של המעבר.
2. סוציאליזציה לתפקיד המנחה.
3. שיווק הקבוצה.

שלבם אלה, במונחים של לוין, הינם הפשרה (Unfreezing), תזוזה (Moving) וקיפאון (Freezing). לוין (Lewin, 1947) טען, כי לצורך פיתוח עמדה והתנהגות חדשים, על הפרט להפשיר את עמדתו הקודמת. רק לאחר ההפשרה, יכול הפרט "לזוז" לעמדה חדשה, ואחר כך "להקפיא" מצב זה ואת צורת ההתנהגות החדשה לזמן ממושך.

1. עיבוד רגשי של המעבר

ההדרכה והעזרה לסטודנטים מאפשרים ביצוע תהליך הפשרה (Unfreezing). המרחב המוגן והשתייכותם לקבוצה קטנה, מסגרת שמספק תהליך ההדרכה, מאפשרים לסטודנטים לבחון את רגשותיהם אודות המעבר התפקידי ולפתח גישה חיובית בראיית יכולתם להנחות קבוצה (Bandura, 1977). תהליך זה נותן לגיטימציה לקונפליקט שחשים רבים – בין הרצון להתפתח ולנוע לכיוון מיצוי יכולתם המקצועית, לבין רצונם להישאר במקום מוגן (Schon, 1987; 1990). ילום (Yalom, 1985) גורס, כי אחת הפונקציות הקבוצתיות המועילות היא העובדה, כי הסטודנט בקבוצה נפגש עם עצמו ועם אחרים הדומים לו והנמצאים גם הם במצבו, ולכן יכולה להתרחש תזוזה רגשית וקוגניטיבית.

הדיון ברגשות ובמחשבות אודות התפקיד החדש, מעלה למודעות רגשות של חוסר אונים, חרדה, וכעס, המתמקדים בצורך לקחת אחריות להנחיית קבוצה. יתר על כן, הסטודנטים מגלים, בדרך כלל, נסיגה ברמת הידע והמיומנויות שכבר הופנמו ונרכשו לפני כן; הם מדווחים על שכחת הנלמד.

מספר היגדים שנאספו בשלב זה היו: "להנחות בשבילי זה מפחיד ועמום"; "חבל שאני צריך להתחיל להנחות"; "אני מעדיף להישאר משתתף"; מעט מהתגובות היו: "אני מאוד רוצה להתחיל ולהנחות" – כלומר, תגובות קיצוניות סותרות.

הרגשות הקשים, המתעוררים בעוצמה גבוהה, ותחושת הרגרסיה, הינם תהליכים נורמטיביים בתהליכי שינוי, ומתוארים בהרחבה בספרות ההדרכה המקצועית (Friedman & Kaslow, 1988; Horner, 1987). ובספרות העוסקת בלימוד מבוגרים (Knowles, 1980). חשיבות העלתם של תהליכים אלה לרמה המודעת של הסטודנטים נעוצה בעובדה, כי תהליך זה הינו תנאי הכרחי לפיתוח התפיסה המקצועית החדשה הרצויה.

בתהליך עיבוד החששות והאמביוולנטיות, הסטודנטים מגלים את כוחותיהם הפנימיים, את הידע והמיומנויות "שנשכחו", ורואים בקבוצת השווים מקור לתמיכה. תובנה זו מסייעת להתקדמות בתחושה הפנימית, הבאה לידי ביטוי ביכולתם לעבור מהתמקדות בעצמם ובחרדותיהם, להתמקדות בקבוצתם, אותן הם אמורים להנחות.

2. סוציאליזציה לתפקיד מנחה קבוצה

שלב השני של הקורס, המקביל לשלב "התזוזה" (Moving). לפי התיאוריה של קורט לויין (Lewin, 1947), שלב זה הוקדש בעיקר ליצירת יחידת ההנחיה. בכדי לאפשר, בלשונו של Dick (1980), "גילוי התאמה והסתגלות של אישיות המנחים איש לרעהו, ושל יחידת ההנחיה לסוג הקבוצה המתוכננת". מורה הקורס סייע למנחים בקבוצה לזהות את יכולתם, איכויותיהם והעדפותיהם לגבי בחירת בן-הזוג המתאים להם לעבודה משותפת. בדרך זו נתנו המנחים ביטוי לחרדותיהם ולקונפליקטים הפנים-אישיים. רק לאחר הדיון הקבוצתי נתבקשו המשתתפים לבחור ולגבש את יחידת ההנחיה בנפרד, ולמסד דרכי תקשורת ודרכי הידברות במצבי קונפליקט, שיווצרו ביחידת ההנחיה.

המשימה השניה של שלב זה היא, לתכנן תכנית התערבות מפורטת לאוכלוסיית היעד. תכנית זו כוללת את הבסיס התיאורטי של תחום הבעיה בו עוסקת הקבוצה, את הנושאים המרכזיים האמורים להידון בקבוצה, את סדר הופעתם התואם את התהליך הקבוצתי הצפוי, ואת המשימות וההפעלות, אותם אמורים המשתתפים לבצע (Kacem & Soffer, 1990; Kurland & Salmon, 1992; 1993).
תכנון ההתערבות מסייע לעיצוב וחיזוק יחידת ההנחיה.

3. שיווק הקבוצה

השלב האחרון של התכנית הוקדש ללימוד מיומנויות שיווק הקבוצה. בשלב זה היה למשתתפים יותר ביטחון עצמי, הם הרגישו הזדהות עם תפקיד המנחה, יצרו ותכננו תכנית התערבות להנחיית קבוצותיהם. תהליך זה הגביר את תחושת הביטחון המקצועי והיעילות המקצועית, והם היו מסוגלים לייצג את תכנית ההתערבות, אותה הם אמורים לשווק. במונחים של לויין (Lewin, 1947) זזו הסטודנטים לשלב השלישי; שלב הקיפאון (freezing), שלב המאופיין על ידי יכולתם ליישם את הנלמד.

בהוראת השיווק נעשה גישור בין תפיסת השיווק ובין הערכים המקצועיים של מקצוע העבודה הסוציאלית (Digiuliou, 1984; Epsy, 1992; Fine & Fine, 1984), וכן ראיית השיווק כתהליך reaching out, המהווה כלי מקצועי ותנאי מקדמי לפגוש צרכים אמיתיים של האוכלוסייה.

בנוסף להכרה בנחיצות השיווק, תורגלו מיומנויות מיפוי ואבחון קהילתיים, באמצעות פריסת סוכנויות הרווחה והשירותים הקהילתיים הפוטנציאליים, היכולים להוות משאב לאוכלוסיות יעד עתידיות לשיווק הקבוצות (קמינסקי, 1990; 1992; Laufer, 1992) וכן תורגלו ראינות עם מנהלי שירותים, במטרה לבדוק את נחיצות תכנית ההתערבות שנבנתה.

כדי לעמוד בהצלחה במשימת השיווק, היה על המשתתפים להתמודד עם תחושות חוסר הביטחון שלהם כמנחים, ולהכיר היטב את תכנית ההתערבות. בהתאם לכך, הלימוד נעשה

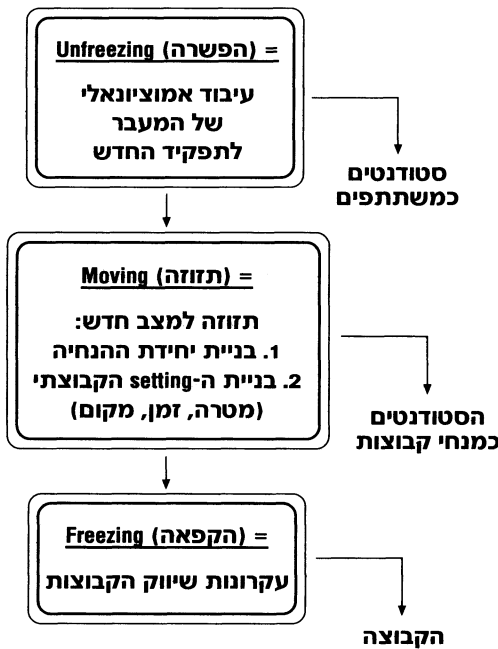
באמצעות שימוש בוידאו במעגל סגור ובאמצעות משחקי תפקיד. אלו צולמו ונותחו בעזרת מנחה הקורס. כן נערך מעקב וניתוח "פגישות השיווק" שבוצעו בפועל. הפגישות נותחו בכיתה ובצורה מונחית זוהו הגורמים המקדמים והמעכבים בפגישות אלו, והוצעו דרכים לשיפור המיומנות ודרכי השיווק.

בתחילת שלב זה דיווחו הסטודנטים על חשש מפני חשיפה וחשש מפני העמדת יכולתם במבחן - יכולתם להתמודד עם גורמי סמכות ומקבלי החלטות בסוכנויות הרווחה השונות, ויכלתם להתמודד עם משתתפים פוטנציאליים בקבוצות היעד. הסטודנטים נראו מהוססים, והעדיפו להציג עצמם כסטודנטים על פני אנשי מקצוע - מנחי קבוצות.

התהליך שנצפה היה, שככל שהסטודנטים הפנימו טוב יותר את זהותם כמנחי קבוצות, כך גדלה מידת מוכנותם להתגבר על תפיסות אתיות, המזהות את השיווק כמניפולציה. כן נוצרה ההשפעה מהכיוון ההפוך: ככל שהתקדם תהליך השיווק, נדרשו הסטודנטים לתשובות מעשיות קונקרטיות, המתייחסות לאוכלוסיית יעד אקטואלית, ולהגביר את היכרותם עם תכנית ההתערבות. עקב כך התחזק ביטחונם ותפיסת הסטודנטים את עצמם כמנחי קבוצות התפתחה ככל שהתקדם תהליך השיווק.

קורס המעבר יצר מסגרת, שבה ניתן היה להשתמש בשלב השיווק כמעין מעבדה במרחב הלימודי. תהליך הלמידה היה הדרגתי וסייע בהפחתת החרדה ובהצלחה ברכישת המיומנויות. דרך זו מהווה חיזוק נוסף לזהות המקצועית החדשה, ולתחושת העצמי כמנחה; תחושה של יכולת טובה יותר, ואמון ביכולת להנחות את הקבוצה.

תרשים מספר 2 - תהליך הקורס



סגנון ההוראה

הקורס החדש התאפיין במודל גמיש של סגנון הוראה. מורי הקורס שמשו כמדריכים, מורים ומנחים, בהתאם לשלב ההתפתחותי של הסטודנטים ולמשימות הנדרשות. סגנון ההוראה בשני השלבים הראשונים של הקורס היה של מפגשי הוראה והנחייה; החלק האחרון – השיווקי – נערך בצורה של חניכה – Coaching (Schon, 1987; 1991). הרציונל לשינוי סגנון ההוראה נעוץ בעובדה, שהציר המרכזי התפקידי, שסביבו נע הקורס, משתנה.

בחלק הראשון הסטודנט הינו הציר המרכזי, כתלמיד בקורס הנחיית קבוצות. בשלב זה הסטודנטים עדיין עסוקים בעצמם, זקוקים לעידוד ותמיכה רגשית. ניתן להקביל את תפקודו של מורה הקורס ל"אם המחזיקה והמכילה" holding and containing mother של ויניקוט (Winnicott, 1971). המנחים, בהיותם Good enough mother, תפקידם להכיל את הרגשות האמביוולנטים העולים בקבוצת הסטודנטים. סגנון הוראה/הנחיה זה מהווה מודל עבודה לסטודנטים. מודל ההתנסות אמור לאפשר לסטודנטים להכיל ולהתמודד עם הרגשות הקשים, העשויים לעלות בעתיד בקבוצות שינחו. כך, שאף הם יהוו Good enough mother ומודל הורי לקבוצות הורים.

בחלק השני של התכנית עובר המוקד להנחיה; כלומר, הציר הינו המשתתפים כמנחי קבוצות. שינוי מוקדי זה מחייב הנחיה דירקטיבית, המקדמת התמודדות ממוקדת במשימה ומסייעת להתארגנות ביחידת-הנחיה ופיתוח תכנית התערבות.

בשלב האחרון המוקד הוא קבוצות היעד. למשתתפים קיימת כבר זהות מקצועית-תפקידית, המאפשרת ללמוד מיומנויות שיווק, לייצג את תכנית ההתערבות ואף לקבל ביקורת על תכניתם. גישה זו, בהתבסס על מודל העבודה של מידלמן ורודס (Middelman & Rhodes, 1985), מבליטה את יכולתם ואת כישוריהם של הסטודנטים, ומהווה חיזוק נוסף לתחושת העצמי כמנחה. ההנחיה הינה מובנית, קוגניטיבית ומשימתית, ומסייעת להעצמת המשתתפים.

ניתן לומר, כי מודל ההוראה הגמיש איפשר לסטודנטים לחוות קבוצה דינמית, קבוצה להגברת מודעות, וקבוצת למידה פתוחה ומובנית.

סיכום ומסקנות

עם סיום תכנית "המעבר" הצליחו הסטודנטים לגשר בין הידע והמיומנויות הנדרשים לתפקיד המנחה, ובין הדרישות מהמשתתף בקורס להנחיה. מרביתם שיווקו ואירגנו בהצלחה את קבוצותיהם, התחילו להנחות בזמן שיועד לכך בתכנית ההכשרה את קבוצות היעד השונות, ודיווחו על תחושה של יעילות וזהות מקצועית-תפקידית מגובשת.

הקורס החדש נלמד בשלושה מחזורים (שלושה שנתונים אוניברסיטאיים). כאמור, בסוף הקורס הצליחו הסטודנטים לתכנן תכנית התערבות. חשיבות השינוי הינה בכך, שהפרקטיקום המודרך, קבוצת ההדרכה של הקבוצות, הוקדש כולו להדרכת-הקבוצות זאת בניגוד למצב הקודם, בו הוקדש זמן רב לאיתור ולגיבוש קבוצות להנחיה. אי לכך, הלמידה בפרקטיקום היתה אפקטיבית – הן בשל העובדה כי הוקדשה להנחיה בפועל, והן בשל בשלותם המתקדמת, יחסית, של המנחים.

התכנית לא לוותה, אמנם, במחקר שיטתי. אך מדיונים עם המשתתפים וחברי-סגל אחרים, ומניתוח ההתנסויות שלנו כמורים/מנחים בקורס, אנו יכולים להסיק, כי הקצאת סמסטר ייחודי למעבר התפקידי, ומודל הוראת-הנחיה גמיש ודינמי, כפי שהוצג כאן, סייעו למשתתפים בהתמודדות עם הקשיים הנובעים מהשינוי הנדרש ומהתפקיד החדש. הצורך במרחב מעברי נובע הן מהמודל הטבעי של התפתחות בחיים, והן מהבנת תהליכי ההתמודדות של הפרט עם שינוי מתוכנן.

משלו של איזופוס מיטיב לתאר תפיסה זו, המסכמת את השקפתנו המקצועית: "רוח הצפון והשמש התווכחו, מי משתיהן חזקה יותר. הן החליטו לנסות את כוחן על הלך נודד, ולראות מי מהן תצליח מהר יותר להפשיט מעליו את גלימתו. תחילה ניסתה את כוחה רוח הצפון. היא ניפחה את החזה ונשפה בכל כוחה על האיש. היא היתה בטוחה שהגלימה תעוף מעליו מיד, אך כשנשפה חזק יותר, התעטף האיש והצמיד את הגלימה בכוח אל גופו. הגיע תור השמש לנסות את כוחה. תחילה חממה את האיש בעדינות, והוא היה כל כך ניוח עד שהתיר את כפתורי הגלימה והניח לה לכסות את כתפיו ברישול. אז הגבירה השמש את חומה והאיש פשט את הגלימה וקיפל אותה בתוך תיקו".

מקורות

בן יקר, מ. (1994). הדרכה על טיפול קבוצתי. מתוך קרון, ת., ירושלמי, ח. (עורכים), הדרכה בפסיכותרפיה, ירושלים: הוצאת מגנס.

ברגר, ר. (1989). (עורכת), "הנחיית קבוצות הורים". מקראה, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, אלכ"א.

ויניקור, מ. (1990). מודל להדרכה אינדיווידואלית בפסיכותרפיה. מתוך רייכמן, נ. (עורכת), הדרכה (76-61). ירושלים: האוניברסיטה העברית, ירושלים.

קסן, ל. (1994). "סיווג ותכנון עבודה בקבוצות במסגרת התערבות ישירה בעבודה סוציאלית". חברה ורווחה, כרך ט'ו (1), 43-62.

המרחב המעברי בהכשרת מנחי קבוצות

- קרון, ת. וירושלמי, ח. (1994). הדרכה בפסיכותרפיה. ירושלים: הוצאת מגנס.
- קמינסקי, ש., קליינמן, ד., סדן, א. (1990). עקרונות במכירה של תכניות חברתיות. ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
- Berger, R. (1996). A comparative analysis of different method of teaching group work. Social Work with Groups, 19 (1), 79-89.
- Border, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision, Journal of Counseling and Development, 69, (3), 248-251.
- Dick, B., Lessler, K., & Whiteside, J. (1980). A developmental framework for co therapy. Journal of Group Psychotherapy, 30, (3), 273-285.
- Digiuliou, J. F. (1984). Marketing social services. Social Casework, 65, (4), 227-234.
- Erikson, E. H. (1950). Childhood and Society. London: Penguin Books.
- Espy, S. M. (1992). Marketing Strategies for Nonprofit Organizations. Lyceum Books, Inc.
- Fine, S. H., & Fine, A. P. (1984). Distribution channel in marketing social work. Social Casework, 67, (4), 227-233.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process : Study of emotion and coping during three stages of a college examination. Journal of Personality and Social Psychology, 48, 150-170.
- Friedman, K., & Kaslow, N. (1986). The development of professional identity in psychotherapists: Six stages in the supervision process. In :N. Kaslow (Ed.), Supervision and Training. Models, Dilemmas and Challenges. (pp. 29-49). New York: The Haworth Press.
- Frayn, D. H. (1991). Supervising the supervisors: The evaluation of psychotherapy supervisors. Group American Journal of Psychotherapy, 45, (1), 31-42.
- Glickauf – Hughes, C., & Campbell, L. F. (1991). Experiential supervision: Applied techniques for a case presentation approach. Psychotherapy, 28, (4), 625-635.
- Hess, A. (1986). Growth in supervision: Stages in supervisee and supervisor development. In: N. Kaslow (Ed.), Supervision and Training: Models Dilemmas and Challenges (pp. 51-67). New York: The Haworth Press.

- Hoffman, W. (1990). Field Practice Education: A Social Work Course Model. Pretoria: Haum Tertiary.
- Holifrom, M. (1969). Co therapy, The relationship between therapists, Inter Journal of Group Psychotherapy, 19, 366- 381.
- Holman, S., & Freed, T. (1987). Learning social work practice: A taxonomy. The Clinical Supervisor, 5, (1), 3-21.
- Horner, A. (1988). Development aspects of psychodynamic supervision. The Clinical Supervision, 6, (2), 3-12.
- Kadushin, A. (1976, 1985, 1992). Supervision in Social Work. Colombia University Press.
- Kacen, L., & Soffer, G. (1990). Coping with contracting messages in training group workers. Journal of Teaching in Social Work, 4, (1), 53-66.
- Knowles, M. (1980). The Modern Practice of Adult Education from Pedagogy to Andragony. Cambridge: The Adult Education Company.
- Kurland, R., & Salmon, R. (1992). Group work Vs. Casework in a group: Principles and implications for teaching and practice. Social Work with Groups, 15, (4), 3-14.
- Kurland, R., & Salmon, R. (1992). When problems seem overwhelming: Emphases in teaching, supervision and consultation. Social Work, 37, (3), 240-244.
- Kurland, R., & Salmon, R. (1993). Not just one of the gang: Group workers and their role as an authority. Social Work with Groups, 16, (1-2), 153-169.
- Laufer, A. (1992). Strategic Marketing: Social Development and The Community Center in the Ninet. Jerusalem.
- Lazarus, R.S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. N.Y.: Springer Pub.
- Levinson, D. (1978). The Season of A Man's Life. N. Y.: Knopf.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. Human Behavior, 1.
- Mahler, M. (1979). The Psychological Birth of The Human Infant. GB: Kanac Books Ltd.

המרחב המעברי בהכשרת מנחי קבוצות

- Middelman, R., & Rhodes, G. (1985). Competent Supervision: Making Imaginative Judgments. N.Y.: Prentice Hall Inc.
- Reynolds, B. (1965). Learning and Teaching in Practice of Social Work. N.Y.: Russel & Russel.
- Rosenbaum, M. (1993). Co therapy in Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (Eds.), Comprehensive Group Psychotherapy. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Schon, D. (1987, 1991). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, Calif.: Jossey Bass Pub..
- Stoltenberg, C., & Delworth, V. (1987). Supervising Counselors and Therapists: A Developmental Approach. San Francisco, Calif.: Jossey Bass Pub..
- Strozier, A. (1997). Group work in social work education: What is being taught? Social Work with Groups, 20, (1), 65-77.
- Whitaker, D. S. (1985). Using Group to Help People. London: Routhledge & Kegan Paul.
- Winnicore, M. (1990). Model for individual supervision in psychotherapy , In Reichman, N. (Ed.), Supervision. (pp. 61-76). Jerusalem: Hebrew University of Jerusalem.
- Winnicott, D. W. (1971). Transitional object and transitional phenomena. In Winnicott, D. W. (Ed.), Playing and Reality. London: Penguin Books.
- Yalom, I. D. (1985). The Theory and Practice of Group Psychotherapy. USA : Basic Books.